



European
Commission

Equidad en la educación escolar de Europa:

Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado

Informe de Eurydice



Agencia
Ejecutiva
en el Ámbito
Educativo,
Audiovisual
y Cultural

Catálogo de publicaciones del Ministerio: sede.educacion.gob.es/publiventa
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpag.mpr.gob.es/>

Título: Equidad en la educación escolar de Europa. Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado

Edición 2021



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Editan:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones
NIPO: 847-21-049-9
Maquetación: Cristina Rico



Equidad en la educación escolar de Europa:

Estructuras, políticas
y rendimiento del alumnado

Informe de Eurydice

Este documento es una publicación de la Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural (EACEA, Análisis de Políticas de Educación y Juventud).

Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020. *Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Versión impresa	EC-02-20-771-EN-C	ISBN 978-92-9484-353-1	doi:10.2797/880217
PDF	EC-02-20-771-EN-N	ISBN 978-92-9484-351-7	doi:10.2797/286306

Texto finalizado en octubre de 2020.

Se autoriza la reproducción siempre y cuando se cite la fuente.

Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural
Análisis de Políticas de Educación y Juventud
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)
B-1049 Bruselas

Correo electrónico: eacea-eurydice@ec.europa.eu

Página web: <http://ec.europa.eu/eurydice>

PRÓLOGO



Los sistemas educativos equitativos contribuyen enormemente a hacer que las sociedades europeas sean más justas y más inclusivas. Las autoridades educativas de los Estados miembros de la UE tienen la principal responsabilidad de garantizar la equidad en la educación para que todos los estudiantes puedan alcanzar su propio potencial y para que Europa no desaproveche los grandes talentos de las generaciones más jóvenes. Sin embargo, el origen socioeconómico de los estudiantes continúa influyendo en su rendimiento. En el caso del alumnado desfavorecido, el riesgo de bajo rendimiento y de abandono escolar temprano puede ser significativo. La crisis de la COVID-19 trae consigo mayores desafíos que probablemente agraven las desigualdades existentes. Debemos aunar esfuerzos para abordar esta situación y brindar apoyo a los estudiantes que se enfrentan a dificultades.

Este nuevo informe explora las estructuras y políticas educativas que influyen en la equidad en los centros educativos. Las vincula con el rendimiento del alumnado en encuestas de evaluación internacionales e identifica qué políticas y estructuras clave se asocian a niveles más altos de equidad.

Los hallazgos clave apuntan a varias formas en las que las autoridades educativas pueden actuar para mejorar la equidad en los centros educativos. Las medidas relevantes en cuanto a políticas incluyen incrementar el gasto público, especialmente en educación primaria, aumentar la participación de los niños desfavorecidos en una atención y educación infantil de alta calidad y asignar a los estudiantes a diferentes vías o programas educativos en una etapa posterior, a la vez que se elimina la diferenciación en la elección de los centros educativos y las políticas de admisión y se reduce la repetición de curso. El informe también muestra grandes diferencias entre países en cuanto a la forma de implementar estas políticas y en qué medida funcionan a la hora de combatir la desigualdad en la educación.

Estoy segura de que este informe comparativo será de gran ayuda para los encargados de formular políticas educativas y otras partes interesadas en el ámbito nacional. Espero que anime a los países a intercambiar las mejores prácticas y a aprender unos de otros. Es importante mantener un debate profundo y abierto sobre cómo hacer que nuestros sistemas educativos sean más inclusivos y justos.

Mariya Gabriel

Comisaria responsable de
Innovación, Investigación, Cultura,
Educación y Juventud

ÍNDICE

Prólogo	5
Índice de gráficos	9
Códigos y abreviaturas	13
Resumen ejecutivo	15
Introducción	25

PARTE I CONCEPTOS E INDICADORES DE EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN **29**

Contenidos	
I.1. Marco conceptual	31
I.2. Niveles de equidad en la educación	37
I.3. Definiciones y estrategias nacionales	52

PARTE II CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS **59**

Contenidos	
II.1. Educación y atención a la primera infancia (EAPI)	61
II.2. Financiación para la educación a nivel escolar	71
II.3. Diferenciación y tipos de centros educativos	79
II.4. Políticas de elección de centro educativo	91
II.5. Políticas de admisión en centros educativos	109
II.6. <i>Tracking</i>	139
II.7. Repetición de curso	157
II.8. Autonomía de los centros	169
II.9. Responsabilidad de los centros	179
II.10. Apoyo a centros desfavorecidos	195
II.11. Apoyo a estudiantes de bajo rendimiento	211
II.12. Oportunidades de aprendizaje	225

PARTE III CARACTERÍSTICAS DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS Y EQUIDAD **239**

Contenidos	
III.1. Variables de respuesta: indicadores de equidad y segregación académica	241
III.2. Relaciones bivariantes	251
III.3. Modelización multivariante	281

Referencias	291
Glosario	307
Anexos	317
Agradecimientos	361

ÍNDICE DE GRÁFICOS

I.1. Marco conceptual	31
Gráfico I.1.1: Factores sistémicos que pueden influir en la equidad en la educación escolar	36
I.2. Niveles de equidad en la educación	37
Gráfico I.2.1: Brecha de rendimiento entre estudiantes de alto (P90) y bajo (P10) rendimiento (en orden ascendente) y porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en competencia lectora en cuarto curso en 2016	40
Gráfico I.2.2: Brecha de rendimiento entre estudiantes de alto (P90) y bajo (P10) rendimiento (en orden ascendente) y porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas en cuarto curso en 2015	41
Gráfico I.2.3: Brecha de rendimiento entre estudiantes de alto (P90) y bajo (P10) rendimiento de 15 años y porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en competencia lectora en 2018	43
Gráfico I.2.4: Brecha de rendimiento entre estudiantes de alto (P90) y bajo (P10) rendimiento de 15 años y porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas en 2018	45
Gráfico I.2.5: Brecha de rendimiento entre estudiantes de alto (P90) y bajo (P10) rendimiento de 15 años y porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en competencia lectora y matemáticas en 2018	46
Gráfico I.2.6: Correlación entre el número de libros en la vivienda y el rendimiento de los estudiantes en competencia lectora (2016) y en matemáticas (2015) en cuarto curso	48
Gráfico I.2.7: Correlación entre el número de libros en la vivienda y el rendimiento de los estudiantes de 15 años en competencia lectora y matemáticas, 2018	49
Gráfico I.2.8: Inclusión y justicia en competencia lectora y matemáticas en cuarto curso	50
Gráfico I.2.9: Inclusión y justicia en competencia lectora y matemáticas en estudiantes de 15 años en 2018	51
I.3. Definiciones y estrategias nacionales	52
Gráfico I.3.1: Sistemas educativos que definen o mencionan la equidad, a los alumnos desfavorecidos u otros conceptos relacionados en educación, 2018/19	54
Gráfico I.3.2: Estrategias e iniciativas normativas de alto nivel que abordan la equidad en la educación, 2018/19	56
II.1. Educación y atención a la primera infancia (EAPI)	61
Gráfico II.1.1: Edad a partir de la cual se garantiza una plaza en EAPI, 2018/19 ()	64
Gráfico II.1.2: Requisito de que al menos un miembro del equipo posea una cualificación a nivel de licenciatura (CINE 6) o superior en entornos de EAPI, 2019/20 ()	67
Gráfico II.1.3: Porcentaje de estudiantes de 15 años que pasó más de un año en EAPI, 2018	68
Gráfico II.1.4: Diferencias de participación en EAPI entre estudiantes de 15 años, en puntos porcentuales, por nivel socioeconómico, 2018	69
II.2. Financiación para la educación a nivel escolar	71
Gráfico II.2.1: Gasto público en educación por alumno/estudiante en enseñanza a tiempo completo en EPA (CINE 1-2), 2016	75
Gráfico II.2.2: Gasto privado (doméstico) como porcentaje del gasto público total en educación (CINE 1-3), 2016 (%)	77
II.3. Diferenciación y tipos de centros educativos	79
Gráfico II.3.1: Proporción de estudiantes en instituciones de enseñanza privada (CINE 1-3), 2017	83
Gráfico II.3.2: Diferenciación curricular en la enseñanza general (CINE 1-3), 2018/19	85
Gráfico II.3.3: Estructuras educativas paralelas en la enseñanza general (CINE 1-3), 2018/19	88
II.4. Políticas de elección de centro educativo	91
Gráfico II.4.1: Asignación de estudiantes a centros educativos públicos en base a criterios geográficos/de residencia (CINE 1-3), 2018/19	95
Gráfico II.4.2: Posibilidad de elegir un centro educativo público distinto al asignado inicialmente (CINE 1-2), 2018/19	97
Gráfico II.4.3: Diferencias en las políticas de elección de centro educativo entre tipos de centros (CINE 2), 2018/19	100
Gráfico II.4.4: Suministro de información a las familias sobre la elección de centro (CINE 1-3), 2018/19	102
Gráfico II.4.5: Resumen de políticas de elección de centro educativo (CINE 1-2), 2018/19	105
II.5. Políticas de admisión en centros educativos	109
Gráfico II.5.1: Enfoques del más alto nivel respecto a las admisiones en centros educativos (CINE 1-3), 2018/19	113
Gráfico II.5.2: Nivel de la toma de decisiones relativas a los criterios de admisión de los centros (CINE 1-3), 2018/19	117
Gráfico II.5.3: Número de sistemas educativos que emplean criterios de admisión académicos y no académicos, tal y como lo definen las autoridades del más alto nivel (CINE 1-3), 2018/19	119
Gráfico II.5.4: Criterios de admisión del más alto nivel (CINE 1), 2018/19	121
Gráfico II.5.5: Criterios de admisión del más alto nivel (CINE 2), 2018/19	123
Gráfico II.5.6: Criterios de admisión del más alto nivel (CINE 3), 2018/19	126

Gráfico II.5.7:	Porcentaje de estudiantes de 15 años en centros educativos en los que se usan <i>siempre</i> ciertos criterios de admisión, según los directores de los centros, por nivel de CINE, 2018	131
Gráfico II.5.8:	Porcentaje de estudiantes de 15 años en centros educativos en los que <i>siempre</i> se tiene en cuenta la residencia en las admisiones, según los directores de los centros, por nivel de CINE, 2018	134
Gráfico II.5.9:	Porcentaje de estudiantes de 15 años en centros educativos en los que <i>siempre</i> se tiene en cuenta el rendimiento académico en las admisiones, según los directores de los centros, por nivel de CINE, 2018	136
II.6. Tracking		139
Gráfico II.6.1:	Edad real del primer <i>tracking</i> y número total de años de escolarización en un entorno diferenciado, 2018/19	141
Gráfico II.6.2:	Número de vías diferenciadas (CINE 2 y 3), 2018/19	143
Gráfico II.6.3:	Porcentaje de estudiantes de 17 años en programas de orientación profesional (CINE 3), 2017	145
Gráfico II.6.4:	Evaluación del rendimiento académico al asignar a estudiantes a vías de un nivel superior, 2018/19	147
Gráfico II.6.5:	Transición entre vías de itinerarios educativos profesionales a generales (CINE 3), 2018/19	150
Gráfico II.6.6:	Porcentaje de estudiantes de cuarto curso en centros educativos en los que se usa el rendimiento académico para asignar a los estudiantes a las clases de matemáticas, 2015	153
Gráfico II.6.7:	Porcentaje de estudiantes de 15 años en centros educativos en el nivel modal de CINE que agrupa a estudiantes por capacidades en distintas clases al menos para algunas asignaturas, 2018	154
II.7. Repetición de curso		157
Gráfico II.7.1:	Porcentaje de estudiantes de 15 años que ha repetido curso al menos un año (CINE 1-3), 2018	160
Gráfico II.7.2:	Repetición de curso en sistemas educativos europeos (CINE 1 y 2), 2018/19	161
Gráfico II.7.3:	Responsables de la toma de decisiones sobre la repetición de curso (CINE 2), 2018/19	164
Gráfico II.7.4:	Mecanismos para evitar la repetición de curso (CINE 1 y 2), 2018/19	166
II.8. Autonomía de los centros		169
Gráfico II.8.1:	Grado de autonomía de los centros educativos en la gestión de los recursos humanos (CINE 1-3), 2018/19	172
Gráfico II.8.2:	Grado de autonomía de los centros educativos en el uso de los fondos públicos (CINE 1-3), 2018/19	173
Gráfico II.8.3:	Grado de autonomía de los centros educativos para el contenido y los procesos didácticos (CINE 1-3), 2018/19	175
II.9. Responsabilidad de los centros		179
Gráfico II.9.1:	Exámenes nacionales para cualificaciones homologadas en el idioma de instrucción (CINE 1-3), 2018/19	183
Gráfico II.9.2:	Pruebas nacionales estandarizadas en el idioma de instrucción (CINE 1-3), 2018/19	185
Gráfico II.9.3:	Exámenes nacionales para cualificaciones homologadas u otras pruebas nacionales en el idioma de instrucción (CINE 1-3), 2018/19	186
Gráfico II.9.4:	Publicación de los resultados obtenidos por cada centro en los exámenes nacionales y/o pruebas nacionales estandarizadas (CINE 1-3), 2018/19	187
Gráfico II.9.5:	Organismos responsables de la evaluación externa de los centros educativos (CINE 1-3), 2018/19	189
Gráfico II.9.6:	Uso de datos del rendimiento del alumnado en exámenes y otras pruebas nacionales en la evaluación externa de los centros educativos (CINE 1-3), 2018/19	191
Gráfico II.9.7:	Posibles resultados de la evaluación externa de los centros educativos (CINE 1-3), 2018/19	193
Gráfico II.9.8:	Publicación de los resultados de la evaluación externa de los centros educativos (CINE 1-3), 2018/19	194
II.10. Apoyo a centros desfavorecidos		195
Gráfico II.10.1:	Medidas del más alto nivel para mejorar la diversidad socioeconómica en los centros educativos (CINE 1-3), 2018/19	198
Gráfico II.10.2:	Retos principales para la gestión de la oferta y demanda de docentes en centros desfavorecidos tal y como identifican las autoridades del más alto nivel, 2018/19	202
Gráfico II.10.3:	Medidas del más alto nivel para apoyar a los docentes de centros desfavorecidos 2018/19	205
Gráfico II.10.4:	Apoyo adicional del más alto nivel, económico o no económico, para centros con alumnado desfavorecido (CINE 1-3), 2018/19	206
II.11. Apoyo a estudiantes de bajo rendimiento		211
Gráfico II.11.1:	Apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas y lectura (CINE 1), 2018/19	216
Gráfico II.11.2:	Apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas y lectura (CINE 2), 2018/19	218
Gráfico II.11.3:	Apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas y lectura (CINE 3), 2018/19	219
Gráfico II.11.4:	Porcentaje de estudiantes de 15 años que asiste a un centro que ofrece clases complementarias del idioma de instrucción durante el horario escolar por nivel socioeconómico y de rendimiento, 2018	220
Gráfico II.11.5:	Fines de las clases adicionales del idioma de instrucción (donde se ofrezcan), distribución de la población de estudiantes de 15 años (%), 2018	222

II.12. Oportunidades de aprendizaje 225

Gráfico II.12.1:	Número de años de educación obligatoria a tiempo completo (en educación primaria y secundaria) y tiempo lectivo total recomendado (en horas) para el plan de estudios obligatorio, 2018/19	228
Gráfico II.12.2:	Número de años de educación obligatoria a tiempo completo y tiempo lectivo recomendado (en horas) para el plan de estudios obligatorio en educación primaria, CINE 1, 2018/19	230
Gráfico II.12.3:	Actividades extraescolares gratuitas o subvencionadas ofrecidas por los centros fuera de la jornada escolar normal, según las regulaciones o recomendaciones del más alto nivel (CINE 1-2), 2018/19	232
Gráfico II.12.4:	Número de días lectivos en el curso escolar y días de vacaciones de verano, educación primaria (CINE 1), 2018/19	235
Gráfico II.12.5:	Actividades de verano gratuitas o subvencionadas ofrecidas por los centros, según las regulaciones o recomendaciones del más alto nivel (CINE 1-2), 2018/19	236

III.1. Variables de respuesta: indicadores de equidad y segregación académica 241

Gráfico III.1.1:	Índices de segregación académica en competencia lectora (PIRLS 2016) y matemáticas (TIMSS 2015) en el cuarto curso	245
Gráfico III.1.2:	Índices de segregación académica y social en competencia lectora y matemáticas en estudiantes de 15 años en el nivel modal de CINE, 2018	246
Gráfico III.1.3:	Relaciones bivariantes entre indicadores de segregación académica y equidad	249

III.2. Relaciones bivariantes 251

Gráfico III.2.1:	Indicadores de tracking y diferenciación curricular: relaciones bivariantes	254
Gráfico III.2.2:	Tracking y segregación académica: regresión lineal múltiple	255
Gráfico III.2.3:	Edad del primer tracking y justicia	256
Gráfico III.2.4:	Tracking, diferenciación curricular y justicia: regresión lineal múltiple	257
Gráfico III.2.5:	Indicadores de elección de centro educativo, admisión en los centros educativos y equidad: relaciones bivariantes	259
Gráfico III.2.6:	Tipo de elección de centro educativo, diferenciación y justicia	260
Gráfico III.2.7:	Elección de centro educativo, diferenciación y justicia: regresiones lineales múltiples	261
Gráfico III.2.8:	Elección de centro educativo, información y justicia: regresión lineal múltiple	262
Gráfico III.2.9:	Justicia y porcentaje de instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno en CINE 2	263
Gráfico III.2.10:	Repetición de curso y equidad: relaciones bivariantes	265
Gráfico III.2.11:	Porcentaje de repetidores de curso de 15 años en relación con la brecha de rendimiento del alumnado en la educación secundaria	266
Gráfico III.2.12:	Porcentaje de repetidores de curso de 15 años y el impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento	267
Gráfico III.2.13:	Indicadores de autonomía, responsabilidad y equidad: relaciones bivariantes	271
Gráfico III.2.14:	Autonomía de los centros y brecha de rendimiento en el cuarto curso	272
Gráfico III.2.15:	Autonomía de los centros y segregación académica en el nivel modal de CINE para estudiantes de 15 años	273
Gráfico III.2.16:	Financiación, apoyo a los estudiantes y equidad: relaciones bivariantes	275
Gráfico III.2.17:	Nivel de financiación pública por estudiante (EPA) en relación con la brecha de rendimiento del alumnado en la educación primaria	276
Gráfico III.2.18:	Porcentaje de gasto privado frente al público en educación primaria y la brecha de rendimiento del alumnado	277
Gráfico III.2.19:	Nivel de financiación pública por estudiante (EPA) en relación con la segregación académica en la educación secundaria	278

III.3. Modelización multivariante 281

Gráfico III.3.1:	Modelo 1 de la brecha de rendimiento en la educación primaria	284
Gráfico III.3.2:	Modelo 2 de la brecha de rendimiento en la educación secundaria	285
Gráfico III.3.3:	Modelo 3 del impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento del alumnado	287

Anexo I: itinerarios educativos**317****Anexo II: tablas estadísticas****329**

Tabla A1:	Lista de sistemas educativos mencionados en este informe y que han participado en las últimas rondas de estudios de evaluación internacionales	329
Tabla A2:	Estimación del rendimiento de los percentiles 10 y 90, porcentaje estimado de estudiantes que supera el <i>Intermediate International Benchmark</i> y coeficientes de correlación estimados entre el número de libros en la vivienda y las puntuaciones de rendimiento en competencia lectora en cuarto curso (PIRLS 2016)	330
Tabla A3:	Estimación del rendimiento de los percentiles 10 y 90, porcentaje estimado de estudiantes que supera el <i>Intermediate International Benchmark</i> y coeficientes de correlación estimados entre el número de libros en la vivienda y las puntuaciones de rendimiento en matemáticas en cuarto curso (TIMSS 2015)	331
Tabla A4:	Estimación del rendimiento de los percentiles 10 y 90, porcentaje estimado de estudiantes de 15 años por encima del valor de referencia de bajo rendimiento y coeficientes de correlación estimados entre el número de libros en la vivienda y las puntuaciones de rendimiento en competencia lectora (PISA 2018)	332
Tabla A5:	Estimación del rendimiento de los percentiles 10 y 90, porcentaje estimado de estudiantes de 15 años por encima del valor de referencia de bajo rendimiento y coeficientes de correlación estimados entre el número de libros en la vivienda y las puntuaciones de rendimiento en matemáticas (PISA 2018)	333
Tabla A6:	Estimación del porcentaje de estudiantes de 15 años que ha pasado más de un año en EAPI (PISA 2018)	335
Tabla A7:	Estimación del porcentaje de estudiantes de 15 años que ha pasado más de un año en EAPI por nivel socioeconómico (SES) (PISA 2018)	336
Tabla A8:	Diferencias en la participación en EAPI entre los estudiantes de 15 años (en puntos porcentuales) por nivel socioeconómico (SES) (PISA 2018)	337
Tabla A9:	Porcentaje estimado de estudiantes de 15 años en centros educativos en los que se usan siempre ciertos criterios de admisión, según los directores de los centros, por nivel de CINE (PISA 2018)	338
Tabla A10:	Porcentaje estimado de estudiantes de cuarto curso en centros educativos en los que se usa el rendimiento académico para asignar a los estudiantes a las clases de matemáticas, (número y porcentaje de respuestas afirmativas, variable ACBG10A, TIMSS 2015)	341
Tabla A11:	Porcentaje estimado de estudiantes de 15 años en centros educativos en el nivel modal de CINE que agrupa a estudiantes por capacidades en distintas clases (PISA 2018)	342
Tabla A12:	Porcentaje estimado de estudiantes de 15 años que ha repetido curso al menos un año (PISA 2018)	343
Tabla A13:	Porcentaje estimado de estudiantes de 15 años que asiste a un centro que ofrece clases complementarias del idioma de instrucción durante el horario escolar por nivel socioeconómico y de rendimiento (PISA 2018)	344
Tabla A14:	Porcentaje estimado de estudiantes de 15 años distribuido en función de la finalidad de las clases complementarias del idioma de instrucción impartidas en los centros que las ofrecen (PISA 2018)	345
Tabla A15:	Relación entre los índices de equidad compuestos y sus variables de entrada	346
Tabla A16:	Estimación de la varianza del rendimiento académico y de las correlaciones intraclases relacionadas entre centros y dentro de los centros en PIRLS 2016 y TIMSS 2015	347
Tabla A17:	Estimación de la varianza del rendimiento académico (en competencia lectora y matemáticas) entre centros y dentro de los centros y el origen socioeconómico en el nivel modal de CINE, y de las correlaciones intraclases relacionadas en PISA 2018	348
Tabla A18:	Relación entre los índices compuestos de segregación escolar y sus variables de entrada	349
Tabla A19:		350
Tabla A20:	Indicador compuesto de autonomía de los centros, 2018/19 (gráficos III.2.14 y III.2.15)	351
Tabla A21:	Niveles de financiación pública por estudiante, 2016, CINE 1 (gráfico III.2.17)	351
Tabla A22:	Gasto privado (doméstico) como porcentaje del gasto público total en educación, 2016, CINE 1 (gráfico III.2.18)	351
Tabla A23:	Lista de variables y estadísticas descriptivas de datos recopilados por la red de Eurydice (capítulos III.2 y III.3)	352
Tabla A24:	Matriz de correlación (coeficientes de Spearman) de variables de <i>tracking</i> y diferenciación curricular (sección III.2.1)	355
Tabla A25:	Matriz de correlación (coeficientes de Spearman) de variables de elección de centro y normas de admisión (sección III.2.2)	356
Tabla A26:	Matriz de correlación (coeficientes de Spearman) de variables de repetición de curso (sección III.2.3)	357
Tabla A27:	Matriz de correlación (coeficientes de Spearman) de variables de autonomía y responsabilidad de los centros educativos (sección III.2.4)	358
Tabla A28:	Matriz de correlación (coeficientes de Spearman) de variables de apoyo económico y a los estudiantes (sección III.2.5)	359

CÓDIGOS Y ABREVIATURAS

Códigos de países

UE/JE-28	Unión Europea	CY	Chipre	UK	Reino Unido
BE	Bélgica	LV	Letonia	UK-ENG	Inglaterra
BE fr	Bélgica – Comunidad francófona	LT	Lituania	UK-WLS	Gales
BE de	Bélgica – Comunidad germanófona	LU	Luxemburgo	UK-NIR	Irlanda del Norte
BE nl	Bélgica – Comunidad flamenca	HU	Hungría	UK-SCT	Escocia
BG	Bulgaria	MT	Malta		EEE y países candidatos
CZ	República Checa	NL	Países Bajos	AL	Albania
DK	Dinamarca	AT	Austria	BA	Bosnia y Herzegovina
DE	Alemania	PL	Polonia	CH	Suiza
EE	Estonia	PT	Portugal	IS	Islandia
IE	Irlanda	RO	Rumanía	LI	Liechtenstein
EL	Grecia	SI	Eslovenia	ME	Montenegro
ES	España	SK	Eslovaquia	MK	Macedonia del Norte
FR	Francia	FI	Finlandia	NO	Noruega
HR	Croacia	SE	Suecia	RS	Serbia
IT	Italia			TR	Turquía

Datos estadísticos

(:) o : (gráficos y tablas)

Datos no disponibles

x

No forma parte de la recopilación de datos

(-)

No procede

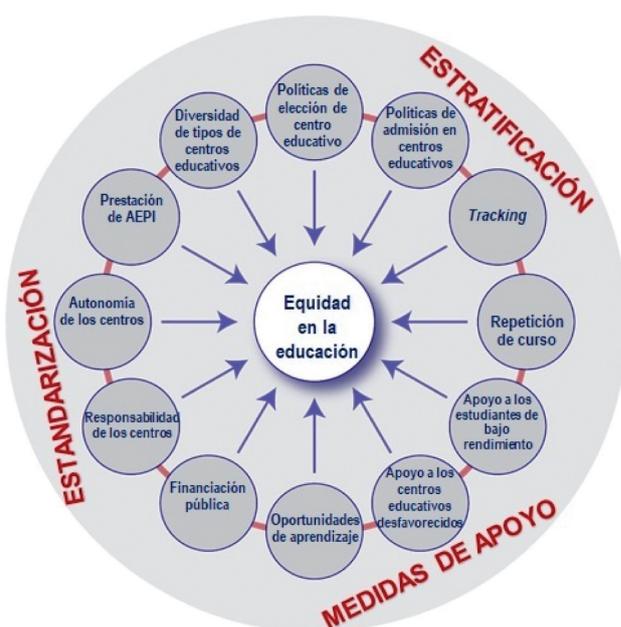
RESUMEN EJECUTIVO

Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado

La educación puede cumplir una importante función en hacer que las sociedades europeas sean más justas y más inclusivas. Para conseguirlo, los sistemas educativos deben ser equitativos. En otras palabras; deben garantizar que todas las personas jóvenes puedan desarrollar sus talentos y alcanzar su máximo potencial independientemente de su origen. Sin embargo, el origen socioeconómico continúa siendo un factor determinante importante de los logros de los estudiantes: el bajo rendimiento, el abandono de la educación o la formación de forma anticipada y la exclusión social siguen siendo peligros muy reales para algunos estudiantes. La actual crisis de la COVID-19 refuerza la necesidad de mejorar la equidad en la educación, ya que el cambio al aprendizaje a distancia y la pérdida de tiempo de enseñanza traen consigo mayores desafíos para el alumnado desfavorecido y es probable que agraven las desigualdades existentes.

Este informe examina una serie de políticas y estructuras educativas clave y evalúa cómo afectan a los niveles de equidad de los sistemas educativos. En este informe, la equidad se aborda en términos de inclusión (es decir, si todo el alumnado recibe un mínimo de educación de buena calidad) y justicia (es decir, si el rendimiento del alumnado es, en gran parte, independiente de su origen socioeconómico). El informe se basa en tres tipos de datos: información de políticas originales recopilada de las unidades nacionales de Eurydice, datos de encuestas internacionales sobre el rendimiento y las características del alumnado (PISA, PIRLS y TIMSS) y datos estadísticos recopilados por Eurostat. Utilizando métodos de análisis estadísticos bivariantes y multivariantes, el informe evalúa el impacto de estas características a nivel de sistema en la equidad educativa, individualmente y en combinación. Analiza 42 sistemas educativos de 37 países europeos.

Gráfico 1: políticas y estructuras educativas que influyen en la equidad en la educación escolar.



Fuente: Eurydice.

Las conclusiones principales que se presentan a continuación muestran que una serie de características a nivel de sistema pueden afectar a la equidad en la educación escolar de diferentes maneras y en diferente medida. Estas políticas y estructuras están estrechamente vinculadas y, a menudo, se influyen entre sí. Se analizan como parte de un marco amplio que comprende elementos de estratificación, estandarización y apoyo, como se muestra en el gráfico 1. La estratificación hace referencia a la medida en que los estudiantes se agrupan en diferentes clases, centros educativos o programas escolares en función de su capacidad, interés u otras características. La estandarización indica hasta qué punto la educación cumple con los mismos estándares de calidad dentro de un sistema educativo. Las medidas de apoyo tienen como objetivo promover la equidad y mitigar las desventajas.

Si bien la equidad se aborda en los documentos de políticas del más alto nivel en la mayoría de los sistemas educativos, los niveles de equidad varían

Las autoridades del más alto nivel en casi todos los sistemas educativos europeos definen o hacen referencia a una serie de conceptos relacionados con la equidad en la educación en sus documentos oficiales. Además de equidad, los términos utilizados incluyen justicia, igualdad de oportunidades, igualdad/desigualdad, desventaja, no discriminación, grupos vulnerables, grupos en riesgo y abandono escolar temprano.

Independientemente de los términos que se utilizan en los documentos de políticas del más alto nivel, la gran mayoría de los sistemas europeos cuentan con al menos una iniciativa política importante para promover la equidad en la educación o brindar apoyo al alumnado desfavorecido.

No obstante, los niveles de equidad difieren ampliamente en Europa, especialmente en la educación secundaria. Los niveles se miden a través de la brecha de rendimiento entre los estudiantes de alto rendimiento y los de bajo rendimiento (dimensión de inclusión) y observando el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado (dimensión de justicia). Las posiciones relativas de los países pueden variar según el indicador de equidad elegido. Sin embargo, en la mayoría de los sistemas educativos, las brechas de rendimiento grandes (o pequeñas) van de la mano de un impacto más (o menos) pronunciado del entorno socioeconómico en el rendimiento. Al mismo tiempo, menos de un tercio de los sistemas educativos pueden considerarse relativamente equitativos en ambas dimensiones.

Siguen existiendo obstáculos para la participación en una EAPI de alta calidad

Los datos de las investigaciones muestran que existen claros beneficios para los niños que participan en la educación y atención a la primera infancia (EAPI) en términos de desarrollo general y rendimiento académico. Este hallazgo es especialmente válido en el caso del alumnado desfavorecido. No obstante, los datos de las encuestas revelan que en la mayoría de los países europeos, los niños de familias desfavorecidas participan menos en la EAPI.

Las políticas para mejorar la equidad en la EAPI incluyen la ampliación del acceso (tanto universal como específico), así como la mejora de la calidad de la prestación. Otras medidas importantes abordan los desafíos a los que se enfrentan las familias desfavorecidas, tales como los obstáculos económicos, culturales y lingüísticos y la falta de información.

La financiación pública es importante para la equidad, especialmente en la educación primaria

La educación escolar de Europa se financia principalmente con fondos públicos. A menudo se espera que la financiación pública «nivele el campo de juego» reduciendo el efecto del entorno socioeconómico en el rendimiento del alumnado.

El análisis empírico reveló que un mayor gasto público por alumno/estudiante puede reducir las diferencias de rendimiento del alumnado entre centros educativos, lo que, a su vez, reduce la brecha de rendimiento entre los alumnos/estudiantes de bajo rendimiento y los de alto rendimiento en los centros de educación primaria.

Al mismo tiempo, en Europa, existen diferencias significativas en cuanto al nivel de financiación pública por alumno (entre 1940 y 13 430 estándares de poder adquisitivo para la educación primaria y la primera etapa de Educación Secundaria) y en cuanto a la cantidad de gasto privado en educación primaria y secundaria (entre menos del 1 % y el 19 % del gasto público).

La diversidad en los tipos de centros educativos aumenta la segregación escolar y disminuye la equidad

La mayoría de los sistemas educativos europeos ofrecen diferentes tipos de centros educativos. Si bien una mayor variedad de tipos de centros educativos puede satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes, también puede aumentar las desigualdades educativas. Por consiguiente, es importante alcanzar un equilibrio entre satisfacer diversas necesidades y garantizar la equidad educativa.

La diferenciación puede producirse en un sistema educativo debido a diferencias en la gestión y la financiación (sector público o privado). También puede surgir debido a diferencias en el plan de estudios (p. ej., centros educativos que ofrecen distintas especializaciones o itinerarios educativos) o por características estructurales (distintos tipos de centros que atienden diversos grupos de edad o niveles educativos en paralelo). Si bien estas características a nivel de sistema pueden estar separadas entre sí en la superficie, en realidad suelen estar interconectadas. Por ejemplo, dado que las instituciones de enseñanza privada suelen tener mayor autonomía que las de enseñanza pública, se puede dar una mayor diferenciación en otras áreas, como el plan de estudios. Como norma general, si la diferenciación comienza a nivel de primaria, continúa a lo largo de todos los niveles escolares.

La diferenciación entre enseñanza pública y privada es un factor clave que influye en la equidad, principalmente a través de diferencias reguladoras entre instituciones de enseñanza pública e instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno. Cuando se controla el nivel de gasto público por alumno, la segregación escolar (es decir, allí donde se concentren estudiantes de diferentes niveles de capacidad académica en centros educativos particulares) en la educación primaria es mayor en los sistemas educativos con un sector privado dependiente del gobierno más amplio.

A nivel de secundaria, las diferencias en el plan de estudios, además de estar vinculadas a la autonomía relativa de las instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno, también están relacionadas con la práctica de asignar a los estudiantes a vías o itinerarios educativos particulares. Como tal, la diferenciación curricular va de la mano de una asociación más fuerte entre el entorno socioeconómico y el rendimiento del alumnado.

Las diferentes normas de elección de centro educativo dentro de los sistemas educativos reducen la equidad

Las autoridades del más alto nivel brindan diferentes niveles de libertad a las familias para elegir centro educativo, en particular en los niveles de educación primaria y de la primera etapa de Educación Secundaria. En más de dos tercios de todos los sistemas educativos, los estudiantes tienden a ser asignados, al menos de manera preliminar, a centros educativos públicos en base a su lugar de residencia. En diez de estos países, las familias pueden renunciar al centro educativo asignado solo bajo ciertas

condiciones. En otros diecinueve, las familias pueden elegir otro centro educativo público sin restricciones, lo que permite la libre elección a los progenitores activos e informados. En el tercio restante de los países, todos los progenitores pueden (o están obligados) a elegir el centro de sus hijos. En la mayoría de los sistemas educativos, por lo tanto, los progenitores tienen una libertad considerable para elegir entre distintos centros educativos o para retirarse del centro educativo asignado.

En un tercio de todos los sistemas educativos, se establecen diferentes regulaciones a los centros educativos privados dependientes del gobierno y/o a tipos concretos de centros educativos públicos que ofrecen un plan de estudios o una estructura diferentes de las que se establecen en la mayoría de los centros públicos. Las diferencias a menudo radican en la naturaleza del área de captación o, más a menudo, en el hecho de que no se aplica el sistema de asignación de estudiantes basado en su residencia habitual y el centro educativo generalmente puede aceptar solicitudes de cualquier estudiante. Una mayor libertad para las familias a la hora de elegir un centro educativo, en combinación con un mayor grado de diferenciación en el marco regulador para los diferentes tipos de centros educativos, puede tener un impacto negativo significativo en la equidad. Dependiendo del grado de diferenciación y el nivel particular de educación, esto puede contribuir a un aumento tanto de la segregación escolar como del impacto del entorno socioeconómico en el rendimiento del alumnado.

En la mayoría de los países con libre elección universal y/o tipos de centros educativos que siguen diferentes reglas de elección de centro, las autoridades del más alto nivel ofrecen información centralizada para facilitar una decisión informada. Sin embargo, un suministro de información que ayude en la elección de centro educativo no logra compensar el impacto de la diferenciación en el marco regulador.

Se han identificado cinco tipos principales de sistemas de elección de centros educativos en Europa: 1) sistemas con asignación basada en la residencia y condiciones para elegir otro centro educativo; 2) sistemas con asignación basada en la residencia y condiciones para elegir otro centro educativo público, pero con diferentes regulaciones establecidas para algunos tipos de centros educativos; 3) sistemas con asignación basada en la residencia y sin condiciones para elegir otro centro educativo; 4) sistemas con asignación basada en la residencia, sin condiciones para elegir otro centro educativo público, pero con diferentes regulaciones establecidas para algunos tipos de centros educativos; 5) libre elección de centro educativo universal (sin asignación basada en la residencia).

El uso de criterios de admisión académicos en la primera etapa de Educación Secundaria tiene consecuencias negativas para la equidad

Cuanta más libertad tengan progenitores y estudiantes para elegir un centro (ya sea a causa de la variedad o cantidad de centros ofertados o a las políticas que rigen la elección de centro), más marcado será el papel de los criterios y procedimientos de admisión en la forma de distribuir a los estudiantes en los centros.

En la mayoría de los sistemas educativos, las autoridades del más alto nivel establecen los principios fundamentales para las admisiones en los centros educativos. Por lo general, también determinan qué criterios de admisión específicos están permitidos; sin embargo, en más de un tercio de los sistemas se da una libertad considerable a los centros educativos para añadir criterios adicionales a los ya establecidos. En muchos sistemas, se tiende a otorgar más autonomía a los centros educativos privados dependientes del gobierno o a tipos concretos de centros educativos públicos. Las diferencias resultantes

en las políticas de admisión entre los centros educativos públicos y privados dependientes del gobierno, especialmente cuando se combinan con la diferenciación en las políticas de elección de centros educativos, contribuyen significativamente tanto a la segregación escolar como a un mayor impacto del entorno socioeconómico en el rendimiento del alumnado.

Los criterios de admisión definidos por las autoridades del más alto nivel generalmente no guardan relación con el rendimiento académico a nivel de primaria. Los criterios de admisión académicos son más frecuentes en la educación secundaria, cuando los estudiantes son asignados a diferentes vías o itinerarios educativos. Un tercio de los sistemas educativos comienzan este proceso de selección académica ya en la primera etapa de Educación Secundaria. El uso de criterios de admisión académicos en este nivel tiene una fuerte correlación tanto con la segregación escolar como con la importancia del entorno socioeconómico en el rendimiento. A nivel de secundaria, pocos sistemas hacen uso de criterios no académicos, en particular, de criterios socioeconómicos, en las admisiones en centros educativos.

El *tracking* temprano tiene un fuerte impacto negativo en la equidad

Se ha descubierto que el *tracking*, o la asignación de estudiantes a diferentes vías o itinerarios educativos, influye considerablemente en la equidad en la educación. Sin embargo, los efectos del *tracking* pueden variar dependiendo de cómo esté organizado, en especial con respecto a la edad a la que se asigna a los estudiantes por primera vez a una vía o itinerario. También son importantes el número de vías, el grado de diferenciación y la proporción relativa de estudiantes de la segunda etapa de Educación Secundaria en los programas de orientación profesional.

Se han identificado cinco tipos principales de sistemas de *tracking* en Europa: 1) sistemas en los que el *tracking* empieza pronto (entre los 10 y los 13 años), a menudo con vías generales ordenadas jerárquicamente; 2) sistemas en los que el *tracking* comienza alrededor de los 14/15 años con un alto grado de diferenciación, predominantemente entre las vías de formación profesional; 3) sistemas en los que el *tracking* comienza entre los 14 y los 16 años con un alto grado de diferenciación, predominantemente entre los itinerarios generales; 4) sistemas en los que el *tracking* comienza tarde (15/16 años) con pocas vías, una selección académica limitada y una permeabilidad relativamente elevada; y 5) sistemas en los que el *tracking* se lleva a cabo principalmente curso por curso.

El *tracking* temprano combinado con otros elementos puede tener un mayor impacto en la equidad. Por ejemplo, junto con un amplio sector de formación profesional (y, habitualmente, un alto grado de diferenciación entre vías de formación profesional), suele generar una segregación escolar más sustancial. El *tracking* temprano también contribuye a una asociación más estrecha entre el entorno socioeconómico y el rendimiento.

La repetición de curso da como resultado una menor equidad en los centros educativos de secundaria, pero sigue siendo una práctica generalizada

La repetición de curso tiene un impacto negativo en la equidad a nivel de secundaria. Puede conducir a un aumento de la brecha entre los estudiantes de bajo y alto rendimiento y hace que el entorno socioeconómico sea un factor de predicción del rendimiento del alumnado aún más importante. No obstante, la repetición de curso sigue siendo una práctica generalizada en Europa. De media, el 4 %

de los estudiantes europeos repite un curso escolar al menos una vez, pero en los sistemas educativos individuales, la tasa de repetición de curso puede superar el 30 %.

En comparación con 2009/10, menos sistemas educativos europeos permiten ahora la repetición de curso. Además, el número de sistemas educativos en los que los estudiantes pasan automáticamente al siguiente curso ha aumentado de cuatro a seis en la educación primaria y de dos a cuatro en la primera etapa de Educación Secundaria. Para ayudar a los estudiantes a evitar la repetición de curso, la mayoría de los sistemas educativos también cuentan con mecanismos para darles una segunda oportunidad. Esto suele hacerse con un examen antes de que comience el nuevo año escolar. Además, en aproximadamente una cuarta parte de los sistemas educativos, los estudiantes pueden pasar al siguiente curso siempre que cumplan con ciertas condiciones en el siguiente año escolar.

Una autonomía limitada de los centros es el modelo más común en Europa

La autonomía de los centros en combinación con su responsabilidad a menudo se considera una forma de mejorar el rendimiento del alumnado. Al mismo tiempo, un grado muy elevado de autonomía de los centros puede dar lugar a diferencias en la calidad de la escolarización, lo que puede tener un efecto negativo sobre la equidad.

En general, en toda Europa, es probable que se conceda la plena autonomía de los centros en cuanto a métodos de enseñanza, elección de libros de texto y criterios de evaluación interna, así como en la gestión de los recursos humanos. En otras áreas, como el contenido del plan de estudios obligatorio y la asignación de recursos, la responsabilidad suele recaer en las autoridades del más alto nivel.

La autonomía limitada de los centros, por la cual los centros educativos comparten la toma de decisiones con las autoridades del más alto nivel y/o locales, es el modelo más común en Europa. Al mismo tiempo, varios sistemas pueden clasificarse como poseedores de unos niveles de autonomía de los centros muy elevados o, de manera alternativa, muy bajos.

El uso de herramientas de responsabilidad de los centros varía según los sistemas

Los sistemas educativos europeos difieren en el grado en que utilizan las dos medidas principales de responsabilidad de los centros: los datos de rendimiento del alumnado (resultados en exámenes nacionales para calificaciones certificadas u otras pruebas nacionales estandarizadas) y los datos de rendimiento escolar (resultados de evaluaciones externas de los centros educativos). También varían las prácticas en cuanto a los enfoques adoptados para informar a la sociedad de estos resultados.

Se han identificado tres tipos distintos de sistemas de responsabilidad de los centros en Europa.

- El primer tipo consiste en un sistema relativamente elaborado de responsabilidad de los centros. Incluye la administración de una serie de exámenes nacionales y/u otras pruebas nacionales. Los resultados de los centros educativos individuales en (al menos algunos de) estos exámenes y/o pruebas se publican y utilizan en el proceso de evaluación externa de los centros educativos. A su vez, también se publican los informes que emanan del proceso de evaluación de los centros educativos.
- El segundo tipo de sistema de responsabilidad es una versión simplificada del primero. Además de realizar exámenes nacionales y/u otras pruebas nacionales, se implementan una o dos de las otras medidas de responsabilidad (el uso de los resultados de las pruebas en la evaluación externa de los

centros educativos y la publicación de informes de evaluación). La mayoría de los sistemas de este grupo, sin embargo, no publican los resultados de las pruebas de los centros educativos individuales.

- El último tipo de sistema de responsabilidad está menos desarrollado. Se realizan menos exámenes nacionales y/u otras pruebas nacionales o, en algunos casos, no se realizan. Estos sistemas educativos rara vez cuentan con políticas del más alto nivel para la publicación de resultados de exámenes o pruebas nacionales, y algunos de ellos no llevan a cabo ninguna evaluación externa de los centros educativos. Cuando se lleva a cabo una evaluación externa de los centros educativos, los resultados de los exámenes/pruebas no se tienen en cuenta y los informes de evaluación no se hacen públicos.

Este análisis no encontró una relación estadísticamente significativa entre los indicadores sobre autonomía y responsabilidad de los centros (individualmente o en combinación) y equidad.

Solo una cuarta parte de los sistemas educativos utiliza una amplia gama de medidas para brindar apoyo a los centros desfavorecidos

Los centros educativos desfavorecidos, en los que se matricula un elevado porcentaje de estudiantes de entornos socioeconómicos bajos, existen aún en muchos sistemas educativos y, a menudo, experimentan problemas en términos de rendimiento académico y ambiente escolar. Para reducir las diferencias de rendimiento entre centros educativos, las autoridades del más alto nivel pueden utilizar varias opciones en materia de políticas: corregir el desequilibrio en la composición socioeconómica de los centros educativos, brindar apoyo específico a los centros educativos desfavorecidos y alentar a buenos docentes a trabajar en estos centros educativos.

Si bien más de la mitad de todos los sistemas asignan apoyo económico o no económico adicional a los centros educativos desfavorecidos, las medidas para mejorar la composición socioeconómica de los centros y los incentivos para atraer a docentes a los centros educativos desfavorecidos son menos frecuentes.

En cuanto a las medidas políticas implementadas, se han identificado tres grupos de sistemas educativos: los que implementan las tres medidas (11 sistemas), los que implementan al menos una (generalmente el suministro de apoyo adicional a los centros educativos desfavorecidos) (26 sistemas) y aquellos que no han implementado ninguna de las medidas (5 sistemas).

La presencia de docentes especializados en lidiar con el bajo rendimiento está asociada a una menor segregación escolar en los centros educativos de secundaria

La gran mayoría de los sistemas educativos europeos cuentan con algunas medidas para prestar asistencia a los estudiantes de bajo rendimiento. El apoyo de psicólogos u otros especialistas profesionales es el tipo de apoyo más común disponible a todos los niveles educativos. Rara vez se cuenta con docentes especializados en tratar con estudiantes de bajo rendimiento, pero estos docentes pueden ser útiles para reducir las diferencias entre centros educativos en términos de rendimiento del alumnado, especialmente a nivel de secundaria. En la educación primaria, solo doce sistemas educativos cuentan con docentes especializados en apoyar a los estudiantes de bajo rendimiento en todos los centros educativos. Esto disminuye a diez en la primera etapa de Educación Secundaria y a siete en la segunda etapa de Educación Secundaria.

Las actividades extraescolares, fuera del horario escolar normal y durante las vacaciones escolares largas, son muy poco frecuentes en los centros educativos de Europa

Existen variaciones significativas en la duración de la educación obligatoria (entre ocho y doce años) y la cantidad de tiempo lectivo en el plan de estudios obligatorio (entre 4541 y 11 340 horas) en toda Europa. De manera similar, existen grandes diferencias entre los sistemas educativos tanto en el tiempo lectivo total como en el promedio anual en educación primaria, cuando todo el alumnado sigue generalmente el mismo plan de estudios y recibe la misma cantidad de enseñanza en la educación pública que en la privada dependiente del gobierno.

Las autoridades del más alto nivel recomiendan actividades extraescolares gratuitas o subvencionadas en los centros educativos fuera del horario escolar normal en solo aproximadamente la mitad de los sistemas educativos. Aún menos sistemas educativos requieren que se oferten actividades educativas en los centros durante las vacaciones de verano y, cuando las hay, generalmente son clases de recuperación para estudiantes que corren el riesgo de repetir curso.

A menudo se considera que un mayor tiempo lectivo y más años de escolarización reducen la brecha de rendimiento entre los diferentes grupos socioeconómicos. Este análisis, sin embargo, no encontró una relación estadísticamente significativa entre el promedio anual de tiempo lectivo en la educación primaria y la equidad.

Los sistemas altamente estratificados poseen niveles más bajos de equidad, especialmente en la educación secundaria

La segregación escolar es un factor interviniente importante entre las características a nivel de sistema de un sistema educativo y las diferencias en el rendimiento del alumnado. A nivel de primaria, la segregación escolar es el único factor con una influencia directa significativa en las diferencias de rendimiento entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento, y sigue siendo un factor de predicción importante de esta brecha de rendimiento a nivel de secundaria. Sin embargo, cuando se controlan las características importantes a nivel de sistema, el impacto del entorno socioeconómico en el rendimiento es, en gran medida, independiente del grado de segregación escolar.

Las características a nivel de sistema controladas son la edad a la que se asigna por primera vez a los estudiantes a una vía o itinerario, el grado de repetición de curso y el grado de diferenciación entre los tipos de centros educativos (en relación con la elección de centros educativos y las políticas de admisión). El impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado es, por lo tanto, mayor en los sistemas con un *tracking* temprano, un alto grado de repetición de curso y una amplia diferenciación entre los diferentes tipos de centros educativos en términos de elección y políticas de admisión. Sin embargo, todas estas características aumentan el grado de estratificación en los sistemas educativos y emergen como factores importantes que influyen negativamente en la equidad en la educación escolar.

Existe una alta correlación entre la fuerza de la asociación del entorno socioeconómico y el rendimiento en la educación primaria y secundaria. No obstante, la brecha de rendimiento del alumnado en la educación primaria y secundaria depende de diversos factores que no están necesariamente relacionados entre sí. Las diferencias de rendimiento observadas a nivel de primaria no necesariamente predicen las brechas de rendimiento detectadas a nivel de secundaria. Los sistemas educativos con brechas de

rendimiento más pequeñas, por lo tanto, no mantienen necesariamente este nivel de inclusión una vez que se introducen políticas de estratificación como el *tracking*.

Ninguna de las políticas destinadas a contrarrestar la estratificación de los sistemas tuvo un impacto estadísticamente significativo en la equidad. Esto significa que las políticas de estandarización (vinculadas a diferentes niveles de autonomía de los centros y al uso de herramientas de responsabilidad), el apoyo económico y pedagógico para centros educativos desfavorecidos o el apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento y las oportunidades adicionales de aprendizaje, no pueden, por sí solos, compensar el impacto de las políticas de estratificación. Sin embargo, dado el importante papel de la segregación escolar para explicar los niveles de equidad en la educación primaria y secundaria, la inversión pública temprana que reduce dicha segregación escolar tiene el potencial de causar un impacto duradero.

INTRODUCCIÓN

La educación desempeña un papel clave en la integración de las personas jóvenes tanto en la sociedad como en el mercado laboral. También es un medio por el cual las sociedades europeas pueden ser más justas e inclusivas. Para conseguirlo, los sistemas educativos deben ser equitativos y garantizar que todas las personas jóvenes puedan desarrollar sus talentos y alcanzar su máximo potencial. Sin embargo, el origen socioeconómico continúa siendo un factor determinante importante de los logros de los estudiantes: el bajo rendimiento, el abandono de la educación o la formación de forma anticipada y la exclusión social siguen siendo peligros muy reales para algunos estudiantes.

Contexto de las políticas

En los últimos años, la equidad en la educación ha sido una cuestión importante en materia de políticas al más alto nivel. Los jefes de estado y de gobierno europeos debatieron la importancia de la educación para el futuro de Europa en la Cumbre social de Gotemburgo en noviembre de 2017. La Cumbre instó a los países a trabajar en favor del «empleo justo y el crecimiento» en Europa y estableció el pilar europeo de derechos sociales ⁽¹⁾. La equidad en la educación es un elemento clave del pilar: el primer principio establece que «toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad...», mientras que el tercer principio enfatiza que toda persona tiene derecho a la igualdad de trato y de oportunidades en relación con la educación (así como con el empleo y la protección social). Además, las conclusiones del Consejo Europeo de 14 de diciembre de 2017 ⁽²⁾ señalaron que la educación es una de las claves para construir sociedades cohesionadas e integradoras; en consecuencia, se solicitó a los Estados miembros de la UE, al Consejo y a la Comisión «que examinen posibles medidas en relación con la necesidad de un planteamiento integrador de la educación y la formación».

Además, en virtud de las Conclusiones del Consejo de 2017 sobre la inclusión en la diversidad para conseguir una educación de alta calidad para todos ⁽³⁾, los Estados miembros de la UE acordaron fomentar una cultura escolar inclusiva y desarrollar medidas para la pronta identificación de las personas en riesgo de exclusión social y actuar para prevenirla. De nuevo en 2017, las Conclusiones del Consejo sobre desarrollo escolar y una enseñanza de excelencia ⁽⁴⁾ señalaron que la prioridad es «hacer que la educación escolar de alta calidad, integradora y equitativa sea una realidad para todos los educandos».

Sobre la base de los documentos de políticas anteriores, la Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza ⁽⁵⁾ reafirmó la necesidad de «garantizar de forma eficaz la igualdad de acceso a una educación inclusiva de calidad para todos los aprendientes», lo cual es indispensable para conseguir sociedades más cohesionadas. La recomendación instaba a los Estados miembros de la UE a «brindar

⁽¹⁾ Proclamación interinstitucional sobre el pilar europeo de derechos sociales (OJ C428, 13.12.2017, págs. 10-15). Firmada por el Parlamento Europeo, el Consejo y la Comisión el 17 de noviembre de 2017 en Gotemburgo, Suecia.

⁽²⁾ [Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo de Bruselas, 14 de diciembre de 2017.](#)

⁽³⁾ Conclusiones del Consejo y de los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el Consejo, sobre la inclusión en la diversidad para conseguir una educación de alta calidad para todos. 2017/C 62/02.

⁽⁴⁾ Conclusiones del Consejo, 8 de diciembre de 2017, sobre desarrollo escolar y una enseñanza de excelencia. 2017/C 421/03.

⁽⁵⁾ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza. 2018/C 195/01.

el apoyo necesario a todos los aprendientes en función de sus necesidades específicas, incluidos los procedentes de contextos socioeconómicos desfavorecidos» y a «facilitar la transición entre los distintos itinerarios y niveles educativos». Más recientemente, la Resolución del Consejo, de 31 de enero de 2020, sobre educación y formación en el Semestre Europeo reafirmó que «la educación y la formación inclusivas y de calidad permiten la realización personal, la cohesión social y sociedades inclusivas» ⁽⁶⁾.

La actual crisis de la COVID-19 refuerza la necesidad de mejorar la equidad en la educación. Las Conclusiones del Consejo, de 16 de junio de 2020, sobre la lucha contra la crisis de la COVID-19 en el ámbito de la educación y la formación reconocieron que «uno de los principales retos ha sido la cuestión de garantizar la inclusión y un acceso igualitario a oportunidades de aprendizaje a distancia de calidad» ⁽⁷⁾. El cierre físico de los centros educativos y el cambio a la educación a distancia han aumentado los desafíos a los que se enfrenta el alumnado desfavorecido en términos de necesidad de buenas habilidades digitales, acceso a la tecnología o a internet y apoyo para el aprendizaje en casa. Para contrarrestar los efectos de la crisis de la COVID-19, el Consejo invitó a los Estados miembros de la UE a «prestar especial atención a que se garantice la igualdad de oportunidades y un acceso continuado de los alumnos de todas las edades a una educación y formación de alta calidad» ⁽⁸⁾.

En este contexto político y en línea con el fuerte énfasis en el avance de la educación inclusiva y equitativa en Europa, Eurydice asumió la tarea de elaborar un informe que respaldara el desarrollo de políticas basadas en datos probatorios en el campo de la equidad en la educación escolar en el ámbito nacional y de la UE.

Contenido y estructura del informe

En este informe, el concepto de equidad en la educación hace referencia a una escolarización inclusiva (es decir, todo el alumnado recibe un mínimo de educación de buena calidad) y justa (es decir, el rendimiento del alumnado es, en gran parte, independiente de su origen socioeconómico).

El informe tiene el objetivo, en primer lugar, de proporcionar una descripción general de las estructuras y políticas educativas que influyen en la equidad en la educación escolar y, en segundo lugar, de conectar estas características a nivel de sistema con el rendimiento del alumnado (según las encuestas de evaluación internacionales de estudiantes). Basándose en estos dos componentes y analizando 42 sistemas educativos europeos, el informe busca identificar qué características del sistema educativo están asociadas con niveles más bajos de equidad.

El diseño y la estructura de los sistemas educativos pueden afectar al rendimiento del alumnado y las desigualdades educativas. Las investigaciones muestran que varias características de los sistemas pueden afectar a la equidad en la educación de diferentes maneras y en diferente medida. Estas incluyen el *tracking*, la repetición de curso, la elección del centro educativo y las políticas de admisión y

⁽⁶⁾ Resolución del Consejo, de 31 de enero de 2020, sobre educación y formación en el Semestre Europeo: garantizar debates fundamentados sobre las reformas y las inversiones. 2020/C 64/01.

⁽⁷⁾ Conclusiones del Consejo, de 16 de junio de 2020, sobre la lucha contra la crisis de la COVID-19 en el ámbito de la educación y la formación. 2020/C 212 I/03.

⁽⁸⁾ *Ibid.*

diversidad de centros educativos ⁽⁹⁾. Además, estos y otros factores están estrechamente relacionados y, a menudo, se influyen entre sí. Por tanto, no basta con estudiarlos individualmente, sino que deben examinarse en combinación, teniendo en cuenta sus interrelaciones.

Este informe se divide en tres partes.

- I. Conceptos e indicadores de equidad en la educación
- II. Características del sistema educativo
- III. Características de los sistemas educativos y equidad

La primera parte ofrece una visión de conjunto teórica del concepto de equidad en la educación, así como un análisis de los indicadores del impacto del entorno socioeconómico sobre el rendimiento del alumnado en encuestas internacionales (PISA, PIRLS y TIMSS). También examina información específica de cada país sobre las definiciones nacionales relativas a la equidad en la educación y las desventajas, así como sobre las iniciativas políticas del más alto nivel para abordar las desigualdades.

La segunda parte contiene doce capítulos que examinan cada uno de los factores sistémicos que las investigaciones publicadas destacan por influir en la equidad en la educación. Estos factores incluyen la participación en la educación y atención a la primera infancia (EAPI), los niveles de financiación en la educación, la diferenciación y los tipos de centros educativos, la elección de centros educativos, las políticas de admisión, los sistemas de *tracking*, la repetición de curso, la autonomía de los centros, la responsabilidad de los centros, el apoyo a los centros educativos desfavorecidos, el apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento y las oportunidades de aprendizaje. Cada capítulo describe y compara las estructuras y políticas al más alto nivel y tiene como objetivo distinguir grupos de sistemas educativos con enfoques similares. En el anexo I se ofrece una descripción general de los itinerarios educativos.

La tercera parte reúne la información descrita en la parte II con los datos del rendimiento del alumnado de las encuestas de evaluación internacionales de estudiantes. Analiza la relación entre las características de los sistemas educativos (clasificadas a efectos del análisis cuantitativo como variables explicativas) y los indicadores de equidad calculados a partir de encuestas de evaluación. Primero, examina la relación entre las características de los sistemas educativos y la equidad educativa en un contexto bivalente; es decir, cuando cada factor explicativo se analiza por sí solo, sin controlar otros factores. En segundo lugar, mapea interacciones, patrones y relaciones a través de un análisis de ruta. En el anexo II se proporciona información adicional relacionada con los cálculos estadísticos.

Metodología y fuentes de datos

El informe se elabora utilizando una combinación de métodos cualitativos y cuantitativos. En el aspecto cualitativo, se proporcionan descripciones de las características a nivel de sistema y se analizan las diferencias entre los sistemas en función de la información recopilada a través de Eurydice.

En el aspecto cuantitativo, los indicadores de equidad en la educación se basan en varias bases de datos de evaluación internacionales a gran escala (PISA 2015 y 2018, PIRLS 2011 y 2016, y TIMSS

⁽⁹⁾ Para una lista completa de los factores a nivel de sistema que se considerarán, ver el capítulo I.1.

2011 y 2015). Los indicadores de equidad se analizan a su vez como resultados sujetos a las diferentes características del sistema educativo, primero a través de una serie de regresiones lineales bivariantes y, en segundo lugar, a través de un análisis de ruta. El análisis de ruta permite modelar patrones de relaciones más complejos, incluido el papel de los factores intervinientes (en este caso, la segregación escolar) entre las variables explicativas y los indicadores de equidad. Los indicadores de equidad están vinculados tanto a la distribución general de los resultados educativos (por ejemplo, las diferencias entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento) como a la igualdad de oportunidades disponibles para los estudiantes (es decir, la medida en que el rendimiento educativo de una persona depende de sus propias circunstancias personales y sociales, sobre todo el origen socioeconómico). Para proporcionar un enfoque claro, este informe no tiene en cuenta características adicionales de los estudiantes, como su género, si son de procedencia migrante ⁽¹⁰⁾ o si tienen necesidades educativas especiales (NEE).

La recopilación de datos de Eurydice se concentra en la educación primaria, la primera etapa de Educación Secundaria y la segunda etapa de Educación Secundaria (niveles CINE 1-3) y se centra en las principales características de los sistemas de estos niveles educativos. Cuando procede, se hace una distinción entre programas generales y de educación y formación profesionales iniciales (EFP-I).

Los centros escolares financiados con fondos públicos son la prioridad en todos los países ⁽¹¹⁾. No están incluidos los centros educativos privados, a excepción de los centros privados dependientes del gobierno en todos los sistemas educativos donde existan ⁽¹²⁾.

El año escolar de referencia es 2018/19. La información nacional sobre los principales desarrollos de políticas que se han implementado desde el final del año escolar 2018/19 está disponible en las descripciones de los sistemas educativos de Eurydice ⁽¹³⁾. El informe analiza 42 sistemas educativos, e incluye los 27 Estados miembros de la UE, así como el Reino Unido, Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía. Liechtenstein no participa en este informe.

La información de este informe ha sido recopilada a través de un cuestionario completado por expertos nacionales y/o el representante nacional de Eurydice. Las principales fuentes de información contenidas en el informe siempre hacen referencia a regulaciones/legislaciones y guías oficiales emitidas por autoridades educativas del más alto nivel, a menos que se indique lo contrario. Se agradece la colaboración de todos los contribuyentes al final del informe.

⁽¹⁰⁾ Para una revisión reciente de las políticas nacionales en apoyo de los estudiantes de procedencia migrante, ver el informe de Eurydice sobre la Integración del alumnado de procedencia migrante en los centros escolares europeos: Políticas y medidas nacionales (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019e).

⁽¹¹⁾ Ver también UNESCO-UIS (2019).

⁽¹²⁾ Un centro privado dependiente del gobierno es aquel que recibe más de la mitad de su financiación básica de fuentes públicas (UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat, 2018, pág. 26).

⁽¹³⁾ Ver en concreto el [Chapter 14: Reformas en Curso e Iniciativas Políticas](#) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020).

Parte I

Conceptos e indicadores de equidad en la educación

I.1. Marco conceptual	27
I.1.1. Equidad en la educación escolar.....	28
I.1.2. La equidad y el impacto del sistema educativo.....	31
I.2. Niveles de equidad en la educación	35
I.2.1. Inclusión	38
I.2.2. Justicia o igualdad de oportunidades	49
I.2.3. Relación entre inclusión y justicia.....	53
I.3. Definiciones y estrategias nacionales	57
I.3.1. Qué es la equidad en la educación y qué alumnos se consideran desfavorecidos: definiciones oficiales	58
I.3.2. Iniciativas normativas para promover la equidad en la educación	61

I.1. MARCO CONCEPTUAL

La educación nos permite acceder a una reserva de conocimientos y desarrollar habilidades que, a su vez, nos ayudan a cultivar las cualidades esenciales que nos hacen humanos: nuestra personalidad, nuestra sociabilidad y nuestra capacidad para actuar como agentes morales. Por consiguiente, la educación es un bien valioso en sí mismo. En el plano colectivo, la educación desempeña un papel importante a la hora de fortalecer el sentimiento de pertenencia a una comunidad, promover y salvaguardar una identidad y cultura colectivas y mejorar las condiciones de vida comunes. En pocas palabras: la educación es esencial para que una comunidad exista y prospere. La educación también es un medio para un fin: gracias a ella, las personas pueden perseguir metas que de lo contrario serían inalcanzables.

No es ninguna casualidad que la educación esté considerada como «el factor más importante que determina las oportunidades que se tendrán en la vida» (Barone, 2019, pág. 1). Un niño o niña que reciba una educación más amplia y de mayor calidad tiene más probabilidades de encontrar un puesto de trabajo altamente cualificado en el futuro, lo que a su vez se traduce en mayores probabilidades de asegurarse unos ingresos más elevados. Además, incrementar el rendimiento educativo aumenta la productividad y la renta nacional y contribuye a crear sociedades más saludables y con mayor cohesión social (UNESCO-UIS, 2018). Por consiguiente, hay un buen número de razones por las que las sociedades deberían ofrecer oportunidades educativas y mejorar el rendimiento de los estudiantes en lo referente a sus resultados académicos. Sin embargo, la cuestión continúa siendo cómo deberían distribuirse esas oportunidades educativas y si todos los estudiantes deberían obtener unos resultados educativos positivos. Dicho de otra forma, se plantean cuestiones relacionadas con la justicia social.

Si la educación escolar, que es el eje de este informe, influye en las perspectivas laborales y la renta, ¿debería constituir un modo de abordar las desigualdades económicas de la sociedad? ¿Deberían las autoridades educativas perseguir una distribución equitativa de las oportunidades educativas, de los resultados educativos positivos o de ambas cosas? Aún más, ¿deberían las autoridades educativas hacer algo para combatir el fenómeno debido al cual los estudiantes provenientes de familias con un entorno socioeconómico desfavorecido tienen, por término medio, menos probabilidades de obtener buenos resultados en la escuela? Todas estas preguntas guardan relación con la equidad en la educación y, como tales, suscitan distintas respuestas.

Este capítulo no se propone ser exhaustivo u ofrecer respuestas definitivas, sino explicar cómo se interpreta y se utiliza el concepto de equidad en el informe. Por consiguiente, las dos próximas secciones se concentran en ofrecer una definición práctica de la equidad en la educación y cómo pueden influir en la equidad los diferentes parámetros de un sistema educativo.

I.1.1. Equidad en la educación escolar

Es posible que no exista un consenso acerca de lo que las escuelas pueden o deberían hacer para promover la justicia social, pero generalmente se da por sentado, aunque sea tácitamente, que los centros educativos desempeñan una función en este sentido. Así, cuando Allen y Goddard (2017, pág. 22) afirman que «como camino hacia la justicia social, la educación es un fracaso evidente: aunque afirme

ofrecer oportunidades a todos, nada podría estar más lejos de la verdad», implican que los centros educativos están abordando, si bien de forma imperfecta, las «desigualdades en cuanto a oportunidades, experiencia y resultado» (*ibid.*). Sin embargo, no todos comparten esta conclusión pesimista. Por ejemplo, Barone (2019) considera que, en las naciones occidentales, las desigualdades en cuanto a oportunidades educativas disminuyeron durante las décadas de posguerra (pero se han estancado para las cohortes de estudiantes desde la década de 1980). De cualquier modo, existen buenos motivos para perseguir la igualdad en la educación, al tiempo que también existen otros por los que no debería perseguirse.

Comenzando por los motivos negativos, un argumento habitual según el cual la igualdad, ya sea en términos de oportunidades o de resultados, no debería ser un objetivo es que supone un desperdicio de recursos. Según este argumento, la sociedad resultará más beneficiada si se anima a los estudiantes a desarrollar sus talentos, con independencia de si dichos talentos son innatos o el producto del origen socioeconómico de su familia. Algunos estudiantes son más aptos de forma natural para recibir una educación superior que otros. Por consiguiente, destinar recursos a garantizar que todos los estudiantes alcanzan los mismos resultados educativos o incluso ofrecerles igualdad de oportunidades, prosigue este argumento, es desperdiciar tiempo y dinero ⁽¹⁾.

Sin embargo, los argumentos sobre el posible equilibrio entre eficiencia económica y equidad en la educación siempre son cuestionados. Según la OCDE (2012), «la equidad en la educación es rentable». Existe una cantidad creciente de pruebas que demuestran que los sistemas educativos que obtienen mejores resultados combinan la calidad con la equidad en la educación (Comisión Europea, 2019; Parker et al., 2018; Checchi et al., 2014; OCDE, 2012). En consecuencia, «los sistemas educativos pueden perseguir la excelencia y la equidad al mismo tiempo» (Comisión Europea, 2019, pág. 6).

Como la educación, la justicia también es un bien en sí misma ⁽²⁾. Partiendo de la premisa fundamental de que todos los seres humanos son iguales (como se expresa con suma elocuencia en el Artículo 1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos) ⁽³⁾, la justicia social está vinculada con el igualitarismo, sean cuales sean sus rasgos específicos. Del mismo modo, la justicia social en el contexto educativo se refiere a la igualdad educativa. La versión predominante de la igualdad educativa es la «igualdad educativa meritocrática» (Brighthouse, 2009). La igualdad meritocrática se sustenta sobre la premisa de que «las perspectivas del individuo en cuanto a su rendimiento educativo deberían ser el resultado del esfuerzo y el talento de ese individuo, no de la clase social de la que procede» (*ibid.*, pág. 42). Otras versiones de la igualdad educativa pueden ser más o menos radicales, pero no se tendrán en cuenta en este trabajo ⁽⁴⁾.

⁽¹⁾ Se trata de un argumento muy antiguo. Sobre todo es conocido por encontrarse en La República de Platón (p. ej. Rowe, 2012). Platón afirma que la justicia se consigue en una sociedad muy estratificada en la que los miembros de cada clase reciben una educación diferente acorde con sus aptitudes y la función social que se les impone.

⁽²⁾ Este argumento también tiene sus raíces en La república de Platón (Rowe, 2012). Ver Heinaman (2002) en relación con la división de los bienes en la República.

⁽³⁾ El Artículo 1 de la Declaración de las Naciones Unidas proclama: «Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos» (ONU, 1948).

⁽⁴⁾ Brighthouse (2009) también menciona la «igualdad educativa radical» (el rendimiento educativo debe ser independiente del origen social y del talento innato), «que beneficia a los más desfavorecidos» (la educación debería distribuirse de un modo que maximice las perspectivas de bienestar de los menos favorecidos), la «adecuación» (los estudiantes deben recibir el tipo de educación que les permita alcanzar un objetivo concreto) y la «maximización de la excelencia» («los recursos educativos deben distribuirse entre aquellos que puedan sacar mejor provecho de ellos»). Cabe señalar que también existen versiones mixtas de los principios de igualdad educativa antedichos.

Así pues, por lo general, la igualdad educativa «contempla las ramificaciones de la educación en el ámbito de la justicia social en relación con el carácter justo, equitativo e imparcial de su distribución» (Jacob y Holsinger, 2009, pág. 4). Sin embargo, el presente informe va más allá de esta interpretación. Con el fin de tener en cuenta la noción de que la educación es un derecho universal, este informe utiliza el término «equidad» para abarcar no solo la justicia educativa, sino también la inclusión.

Citando a Field, Kuczera y Pont (2007), la equidad en la educación garantiza «una educación mínima básica común para todos» (*ibid.*, pág. 11). Además, se asegura de «que las circunstancias personales y sociales (por ejemplo, el género, el nivel socioeconómico o el origen étnico) no sean un obstáculo para la consecución del potencial educativo». En resumen, la equidad, tal como se entiende en este artículo, tiene dos dimensiones que se exponen brevemente a continuación.

A nivel escolar, la inclusión significa asegurarse de que todos los niños «participan de la educación de un modo suficiente y eficaz» (Ballarino et al., 2014). En otras palabras, todos los estudiantes deberían poder cosechar los beneficios de la educación. No basta solo con ir a la escuela, sino que los estudiantes también deben poder extraer el máximo provecho de ella. Si la educación es inclusiva, las brechas de rendimiento de distintos segmentos de la población estudiantil no deberían ser injustificablemente amplias. El rendimiento puede, por descontado, expresarse de diferentes formas. Por ejemplo, en términos del número de cursos escolares completados y de los niveles y tipos de calificaciones obtenidas o de las competencias reales adquiridas (reflejadas en las puntuaciones de pruebas estandarizadas) ⁽⁵⁾. En el presente informe, la inclusión se mide en términos de la proporción de estudiantes de bajo rendimiento y las diferencias observadas en las pruebas entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento (ver capítulo I.2). En comparación con las alternativas, estos dos indicadores ofrecen medidas más sensibles y prometen ofrecer una mayor variación en los datos ⁽⁶⁾. Así pues, es posible argumentar que cuanto menor sea el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento y menores sean las diferencias de rendimiento entre estudiantes de bajo y alto rendimiento, más inclusiva será la escolarización.

La justicia es la segunda dimensión de la equidad en la educación. Propone que las circunstancias personales y sociales, como el género, el nivel socioeconómico o el origen étnico, no deberían suponer un obstáculo para el éxito educativo (Ballarino et al., 2014, pág. 122). Por ello, el concepto de justicia está estrechamente vinculado al de igualdad de oportunidades, lo que significa que «todos deben tener las mismas oportunidades de prosperar, sin que influyan las diferentes circunstancias en las que se nace» (Cameron, Daga y Outhred, 2018, pág. 17). Tanto la justicia como la igualdad de oportunidades parten del supuesto normativo de que los sistemas educativos deben ser 1) imparciales, por lo que la educación no debería depender del origen de los estudiantes; y 2) meritocráticos, por lo que el rendimiento educativo debería guardar relación con la aptitud, pero no con otras características del estudiante (*ibid.*).

⁽⁵⁾ La UE ha adoptado diversos valores de referencia relacionados con la inclusión y, por tanto, con la equidad educativa: (1) «el porcentaje de abandono escolar temprano en educación y formación profesional debe ser inferior al 10 %»; (2) «el porcentaje de personas de entre 30 y 34 años que lleguen a la educación terciaria debería ser de al menos el 40 %» y (3) «el porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencia debe ser inferior al 15 %» (ver las conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación («ET 2020»), OJ 2009/C 119/02).

⁽⁶⁾ «Sensible» significa que el posible intervalo de datos de las puntuaciones de las pruebas de estudiantes de bajo y alto rendimiento es mucho más amplio que el que ofrecen los datos de graduación simples de los estudiantes («sí» o «no»), o cuántos años ha pasado el estudiante en el centro educativo (normalmente en torno a 12).

Los estudios que describen los mecanismos a través de los cuales las diferencias en las características del origen dan forma a las desigualdades educativas suelen utilizar el concepto de «capital cultural» de Bourdieu (Bourdieu, 1986). Las familias con un nivel educativo más bajo o con condición de migrantes con frecuencia carecen del capital cultural que el sistema escolar valora y de los recursos y el capital social (redes) que son necesarios para adquirirlo. Esto, a su vez, influye en el rendimiento escolar de sus hijos (Lynch y Baker, 2005). El bajo rendimiento de los niños con un origen socioeconómico desfavorecido se traduce posteriormente en peores cualificaciones cuando dejan el sistema educativo. Esto suele mencionarse como el efecto principal de las diferencias socioeconómicas (Parker et al., 2016). Además, el efecto secundario de las diferencias socioeconómicas es que estas influyen en las expectativas y ambiciones de los estudiantes (y, por tanto, en la concepción de las posibilidades a su alcance), lo que refuerza aún más el efecto principal (*ibid.*).

Como con la inclusión, la medida de la justicia de los sistemas educativos puede basarse bien en la distribución de las calificaciones obtenidas por diferentes grupos socioeconómicos, raciales o étnicos, bien en las puntuaciones de las pruebas que indican las competencias adquiridas o los niveles de rendimiento alcanzados. Este último enfoque implica observar las diferencias entre grupos sociales en términos de su rendimiento y examinar el impacto de determinadas características de fondo en las puntuaciones de sus pruebas (ver capítulo I.2).

En resumen, el presente informe define la equidad en la educación como una escolarización que sea a un tiempo inclusiva (es decir, que todos los estudiantes reciban al menos una educación mínima de buena calidad) y justa (es decir, que el rendimiento de los estudiantes sea en gran medida independiente de su origen socioeconómico).

I.1.2. La equidad y el impacto del sistema educativo

Los centros educativos son parte fundamental del proceso destinado a proporcionar una educación equitativa y, en términos más generales, justicia social. La calidad de la educación que se imparte en los centros educativos es la base de la eficacia de la escolarización en su conjunto, pero los centros educativos también pueden determinar el modo en el que las desigualdades socioeconómicas se transforman en desigualdades educativas. Sin embargo, los centros educativos están integrados en un sistema educativo más amplio y cada sistema tiene sus propias características particulares en cuanto a estructura, normas, prácticas y tradiciones. A su vez, dichas características influyen en el proceso de escolarización y, en última instancia, en el grado de equidad en la educación (ver gráfico I.1.1 y parte II).

Un modo de analizar y evaluar las características de los sistemas educativos es el marco de estratificación y estandarización descrito por Allmendinger (1989). Dentro de este marco, las características interrelacionadas de cada sistema se evalúan dentro de un espectro de estandarización y estratificación. En vista del uso generalizado de estos conceptos en la investigación educativa (ver, por ejemplo, Checchi et al., 2014; Gross, Meyer y Hadjar, 2016; Horn, 2009), el marco empírico del presente informe se ha construido en gran parte sobre ellos.

El grado de estratificación de un sistema educativo refleja el alcance de la diferenciación educativa. La diferenciación adopta diversas formas: los estudiantes pueden agruparse en diferentes clases, centros educativos o programas escolares en función de su aptitud, intereses u otras características. Se hace referencia de manera especialmente frecuente a la estratificación en relación con itinerarios diferenciados, también conocida como *tracking* (ver capítulo II.6), pero también puede ser el resultado de la segregación geográfica, de un número elevado de tipos de centros educativos y de las normas para la elección de centro (ver capítulos II.3 y II.4), normas de escolarización selectiva (ver capítulo II.5) o incluso la separación de los estudiantes en diferentes grupos de aptitudes o clases (ver capítulo II.6) (Ammermüller, 2005; Parker et al., 2016).

Un efecto importante de la estratificación es que los estudiantes que presentan un nivel de aptitud similar se concentran en los mismos centros educativos o en las mismas clases (Parker et al., 2016, pág. 12). Al mismo tiempo, el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento tiende a ser mayor en sistemas muy estratificados, con brechas más amplias entre los estudiantes de origen socioeconómico más alto y más bajo (Strietholt et al., 2019).

La estandarización, por el contrario, hace referencia a «la medida en la que la educación cumple los mismos estándares en toda la nación» (Checchi et al., 2014, pág. 296). La estandarización tiene lugar en dos dimensiones. La primera es la estandarización de las entradas, que hace referencia a la estandarización de los planes de estudio, de la calidad del profesorado y de la asignación de recursos a los centros educativos. A este respecto, el grado de estandarización de un sistema educativo puede oscilar entre una estandarización completa (normalmente cuando el sistema está extremadamente centralizado) y la ausencia de estandarización (p. ej. cuando los centros educativos gozan de plena autonomía) (ver capítulo II.8). La segunda es la estandarización de las salidas o resultados educativos, también denominada «responsabilidad» (Horn, 2009). El instrumento más habitual para la estandarización de las salidas son los exámenes estandarizados al finalizar la escolarización, pero también pueden utilizarse otras herramientas de responsabilidad, como la evaluación externa de los centros (ver capítulo II.9).

Aunque este informe se apoya sobre los conceptos de estratificación y estandarización, se analiza en profundidad el impacto potencial de los factores asociados a estos conceptos. En el lado de la estratificación de la rueda (ver gráfico I.1.1), dichos factores incluyen la diversidad de tipos de centros (ver capítulo II.3), la elección de centro (ver capítulo II.4) y las normas de admisión de los centros (ver capítulo II.5), el *tracking* (ver capítulo II.6) y la repetición de curso (ver capítulo II.7). En el lado de la estandarización se incluye la autonomía de los centros (ver capítulo II.8) y la responsabilidad de los centros (ver capítulo II.9). También se abordan las políticas complementarias introducidas para promover la equidad en la educación y paliar las desventajas. Estas políticas incluyen el apoyo a centros educativos desfavorecidos (ver capítulo II.10) y a los estudiantes de bajo rendimiento (ver capítulo II.11), así como las medidas adoptadas para incrementar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes (ver capítulo II.12). Por último, se examinan asimismo la educación y la atención infantil a temprana edad (ver capítulo II.1) y la financiación de la educación escolar (ver capítulo II.2).

Gráfico I.1.1: factores sistémicos que pueden influir en la equidad en la educación escolar



Fuente: Eurydice.

Como propone el gráfico I.1.1, el informe se sustenta sobre la premisa de que no es posible evaluar los factores sistémicos de forma aislada. Siempre que las circunstancias lo permitan, es importante observar la interacción entre las características de los sistemas educativos y examinar las diversas interrelaciones e interdependencias que existen entre ellos. Esta es una de las metas de la parte III del informe, junto con la evaluación del impacto sobre la equidad de cada factor sistémico.

I.2. NIVELES DE EQUIDAD EN LA EDUCACIÓN

Conclusiones principales

Este capítulo expone los indicadores de inclusión y justicia más importantes tanto en la educación primaria (cuarto curso) como en la educación secundaria (estudiantes de 15 años). Los indicadores de inclusión se basan en la brecha de rendimiento entre estudiantes de alto y bajo rendimiento, analizada junto con el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento, mientras que los de justicia se basan en la correlación entre el rendimiento de los estudiantes y su origen socioeconómico. Ambos conjuntos de indicadores hacen referencia al rendimiento en competencia lectora y matemáticas.

- Los niveles de equidad de todos los indicadores son bastante similares en cada materia. Esto significa que si el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento, las diferencias en rendimiento o el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento son altos en una materia, también tenderá a ser igualmente altos en la otra.
- Existe una relación más fuerte entre los niveles de equidad en la educación primaria y secundaria en la dimensión de la justicia que en la dimensión de la inclusión. En aquellos sistemas educativos donde el impacto del origen socioeconómico de los estudiantes en su rendimiento ya es alto en los niveles más bajos de la educación, esta tendencia sigue siendo también alta en años posteriores.
- Aunque algunos sistemas educativos muestran unos niveles relativamente constantes de equidad en ambos niveles educativos, otros demuestran un cambio acusado, pasando, por ejemplo, de ser relativamente equitativos en educación primaria a ser relativamente desiguales en educación secundaria.
- La posición de los países varía dependiendo del indicador de equidad elegido. Unos porcentajes más altos de estudiantes de bajo rendimiento pueden ir acompañados de brechas de rendimiento más amplias o más pequeñas y viceversa. Esto se cumple, asimismo, cuando se comparan las brechas de rendimiento con los coeficientes de correlación entre el origen de los estudiantes y su rendimiento.
- Existe una relación más fuerte entre las dos dimensiones de la equidad en competencia lectora que en matemáticas.

Este capítulo se propone traducir los conceptos principales de inclusión y justicia (ver capítulo I.1) en indicadores que puedan ofrecer una perspectiva de los niveles de equidad en los países europeos. Se ha elaborado sobre la base de una amplia bibliografía utilizando los resultados de estudios de rendimiento internacionales como el PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*, Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora) y el TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*, Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) de la IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo), junto con el PISA (*Programme for International Student Assessment*, Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos) de la OCDE para medir la desigualdad educativa. Recurrir a estudios de rendimiento internacionales tiene sus pros y sus contras. No cabe duda de que dichos estudios solamente pueden reflejar una fracción de los resultados educativos. Sin embargo, entre este tipo de medidas, la comparación de sistemas educativos partiendo de estudios que se han diseñado para ser comparables en cuanto al diseño de la muestra y el contenido es, ciertamente, la opción más fiable para los investigadores. Dado que los estudios de evaluación internacionales se llevan

a cabo con periodicidad regular, permiten efectuar comparaciones no solo entre numerosos países europeos, sino también a lo largo del tiempo.

Aun así, es posible que queden dudas relacionadas con la comparabilidad internacional de los resultados incluso con un cuidadoso diseño del estudio, especialmente si las diferencias sociales, culturales y económicas entre sistemas educativos son considerables (Schnepf, 2018). Esto puede ser cierto tanto para la medición de las habilidades (los estudiantes quizá no tengan la misma predisposición a obtener buenos resultados en las pruebas en general y en aquellas que no revistan especial importancia en particular) como para otras variables relacionadas con el trasfondo, como el nivel socioeconómico de los estudiantes (ver también a continuación). Además, todo estudio sobre las desigualdades educativas debe tener en cuenta que los estudios de evaluación internacionales solo toman como muestra a estudiantes que están escolarizados, lo que deja fuera por completo a aquellos que han abandonado la educación prematuramente. Esto afecta a los sistemas educativos de distinta manera en función de la proporción de niños de la población sin escolarizar (Schnepf, 2018). Además, los sistemas educativos también se diferencian con respecto a la proporción de estudiantes con necesidades educativas especiales incluidos en las muestras de los estudios. Teniendo en cuenta estas salvedades, los estudios de evaluación internacionales continúan siendo las mejores herramientas de las que disponemos para calcular indicadores comparables en relación con la equidad en la educación.

Este capítulo expone los indicadores de inclusión y justicia más importantes tanto en la educación primaria (cuarto curso) como en la educación secundaria (para estudiantes de 15 años). Para comprender cómo las características institucionales del sistema afectan a las desigualdades educativas, es esencial comenzar el análisis observando los niveles de equidad en el nivel más temprano posible. Las desigualdades educativas comienzan pronto y tienden a acentuarse a medida que los estudiantes avanzan por la educación primaria y secundaria.

Los estudios disponibles cubren dos momentos importantes en la trayectoria del estudiante: el cuarto curso, que normalmente forma parte de la educación primaria (mediante PIRLS y TIMSS), y los 15 años (mediante PISA), cuando los estudiantes cursan la primera y segunda etapa de Educación Secundaria ⁽⁷⁾. Analizar los estudios realizados con estudiantes de cuarto curso y de 15 años hace posible examinar las diferencias en equidad entre ambos grupos de edad e incluso comparar su situación hasta cierto punto.

El estudio PIRLS evalúa la competencia lectora de estudiantes de cuarto curso, mientras que el estudio TIMSS evalúa el rendimiento en matemáticas y ciencias de la misma cohorte de estudiantes ⁽⁸⁾. El estudio PIRLS se lleva a cabo cada cinco años, siendo 2016 el último año disponible, mientras que el estudio TIMSS tiene lugar cada cuatro años y los últimos datos disponibles corresponden a 2015. Ambos estudios disponen de datos sobre 25 de los sistemas educativos europeos que participan en este informe, aunque no son siempre los mismos 25 en cada caso ⁽⁹⁾.

PISA es el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. PISA mide la capacidad de los estudiantes de 15 años de aplicar sus competencias en lectura, matemáticas y ciencia para solucionar problemas de la vida real ⁽¹⁰⁾. Se llevó a cabo por vez primera en el año 2000 y se ha repetido cada tres años desde entonces. El último estudio PISA disponible es de 2018 y proporciona datos de todos los sistemas educativos que participan en este informe.

⁽⁷⁾ Debido al escaso número de países cubierto por el estudio TIMSS de octavo curso y la relativa cercanía entre dicho curso y los 15 años, este capítulo no incluye el estudio TIMSS de octavo curso.

⁽⁸⁾ Ver el sitio web de la IEA para más información: <https://www.iea.nl/>. Este informe analiza el rendimiento en matemáticas pero no en ciencia por limitaciones de espacio.

⁽⁹⁾ Para consultar la lista de países participantes en cada estudio de evaluación internacional, ver tabla A1 del anexo II.

⁽¹⁰⁾ Ver el sitio web de la OCDE dedicado a PISA para más información: <https://www.oecd.org/pisa/>. Este informe se centra en el rendimiento en competencia lectora y matemáticas.

I.2.1. Inclusión

La inclusión implica una educación mínima para todos (ver capítulo I.1). Una forma habitual de medir la inclusión es calcular la proporción de estudiantes de bajo rendimiento dentro de una población estudiantil determinada. Este indicador muestra el porcentaje de estudiantes que no pueden alcanzar un nivel mínimo de rendimiento establecido (a efectos de este apartado, el *Intermediate International Benchmark* de PIRLS y TIMSS y el nivel básico de competencia en PISA). Sin embargo, en un contexto comparativo, este indicador, por sí solo, posiblemente no refleje con precisión el grado de inclusión en todos los países. Esto se debe a que, cuando se aplican los mismos estándares o umbrales mínimos de educación a todos los sistemas educativos, la proporción de estudiantes de bajo rendimiento puede parecer muy alta en sistemas especialmente ineficaces. En casos extremos, podría llegar a considerarse que toda la población estudiantil es de bajo rendimiento según los estándares internacionales, lo cual sería una señal de problemas de eficacia más que de inclusión.

Por este motivo, el presente capítulo incluye un segundo indicador de inclusión para su análisis junto con la proporción de estudiantes de bajo rendimiento: la brecha entre estudiantes de alto y de bajo rendimiento. Las brechas de rendimiento ayudan a evaluar si una proporción relativamente alta de estudiantes de bajo rendimiento tiene su causa en los elementos no inclusivos de los sistemas educativos, o más bien son señales de una escolarización deficiente o ineficaz en su conjunto. Es posible definir cuál es un estudiante de bajo o de alto rendimiento ateniéndose a diversas definiciones. La más habitual tiene en cuenta las diferencias de rendimiento entre los estudiantes con resultados en el percentil 25 y el percentil 75 (P25 y P75) o el percentil 10 y el percentil 90 (P10 y P90). Cuanto mayor sea esta brecha (es decir, cuanto más amplia la diferencia en el rendimiento entre estudiantes de bajo y alto rendimiento), menos inclusivo será el sistema educativo. Este informe utilizará la brecha entre el percentil 10 y el percentil 90, ya que, como en casi todos los sistemas educativos (la única excepción es Finlandia en el estudio PIRLS), un estudiante en el percentil 10 forma parte del grupo de bajo rendimiento en todos los niveles educativos y en todas las materias según los estándares internacionales.

I.2.1.1. La inclusión en la educación primaria

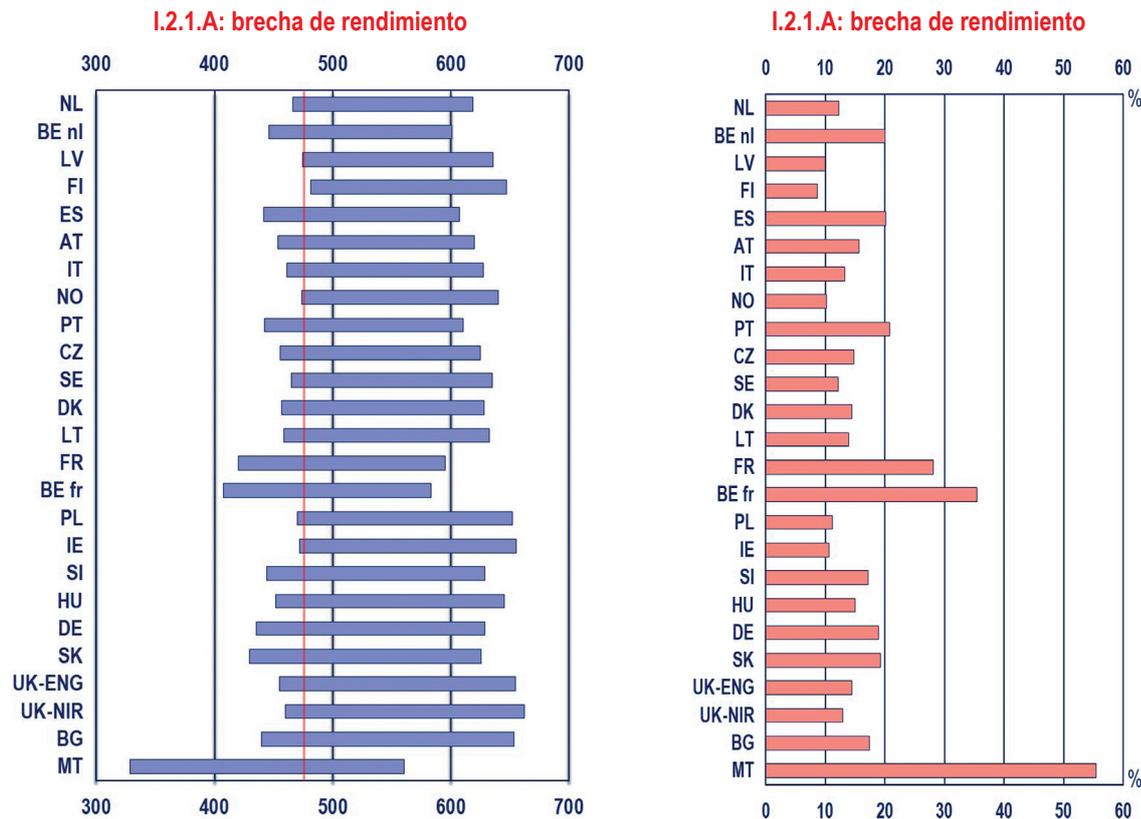
Los niveles de inclusión en la educación primaria pueden calcularse a partir de los estudios PIRLS 2016 y TIMSS 2015. La muestra de ambos estudios consta de estudiantes de cuarto curso. El gráfico I.2.1 ilustra la brecha de rendimiento entre los estudiantes de bajo y alto rendimiento (percentil 10 y 90; gráfico I.2.1.A), así como el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento (gráfico I.2.1.B) en competencia lectora, mientras que el gráfico I.2.2 muestra lo mismo en matemáticas. Aunque los países puedan ocupar una posición distinta en los dos estudios, la correlación entre las brechas de rendimiento en competencia lectora y matemáticas es bastante elevada ⁽¹¹⁾, lo que significa que si la diferencia de rendimiento es relativamente amplia en un área educativa, tenderá a ser también grande en la otra.

La menor proporción de estudiantes de bajo rendimiento en competencia lectora (en torno al 10 %) se da en Irlanda, Letonia, Finlandia y Noruega. Finlandia es el único sistema educativo donde la proporción de estudiantes de bajo rendimiento es inferior al 10 % en el estudio PIRLS, siendo, por tanto, el único sistema donde un estudiante en el percentil 10 no se considera de bajo rendimiento según los estándares

⁽¹¹⁾ El coeficiente de correlación de Spearman entre brechas de rendimiento en competencia lectora y matemáticas es de 0,70.

internacionales. Por el contrario, la mayor proporción de estudiantes de bajo rendimiento más alta se da en Malta, donde más de la mitad de los estudiantes de cuarto curso se encuentra por debajo del indicador intermedio (el umbral de bajo rendimiento) en competencia lectora. En matemáticas, la menor proporción de estudiantes de bajo rendimiento se encuentra en la comunidad flamenca de Bélgica, el Reino Unido (Irlanda del Norte) y Noruega (entre el 12,1 y el 14,3 %), mientras que la proporción mayor se da en Francia y Turquía, que superan el 40 %.

Gráfico I.2.1: brecha de rendimiento entre estudiantes de alto (P90) y bajo (P10) rendimiento (en orden ascendente) y porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en competencia lectora en cuarto curso en 2016



	NL	BE nl	LV	FI	ES	AT	IT	NO	PT	CZ	SE	DK	LT
Brecha de rendimiento	153	155	161	165	166	166	166	166	168	169	170	171	174
% de estudiantes de bajo rendimiento	12,3	20,0	10,0	8,7	20,1	15,6	13,2	10,2	20,8	14,8	12,2	14,4	13,9
	FR	BE fr	PL	IE	SI	HU	DE	SK	UK-ENG	UK-NIR	BG	MT	
Brecha de rendimiento	175	176	182	183	185	194	194	196	200	202	213	232	
% de estudiantes de bajo rendimiento	28,1	35,4	11,2	10,6	17,2	14,9	18,9	19,3	14,5	13,0	17,4	55,4	

Fuente: IEA, base de datos de PIRLS 2016.

Notas aclaratorias

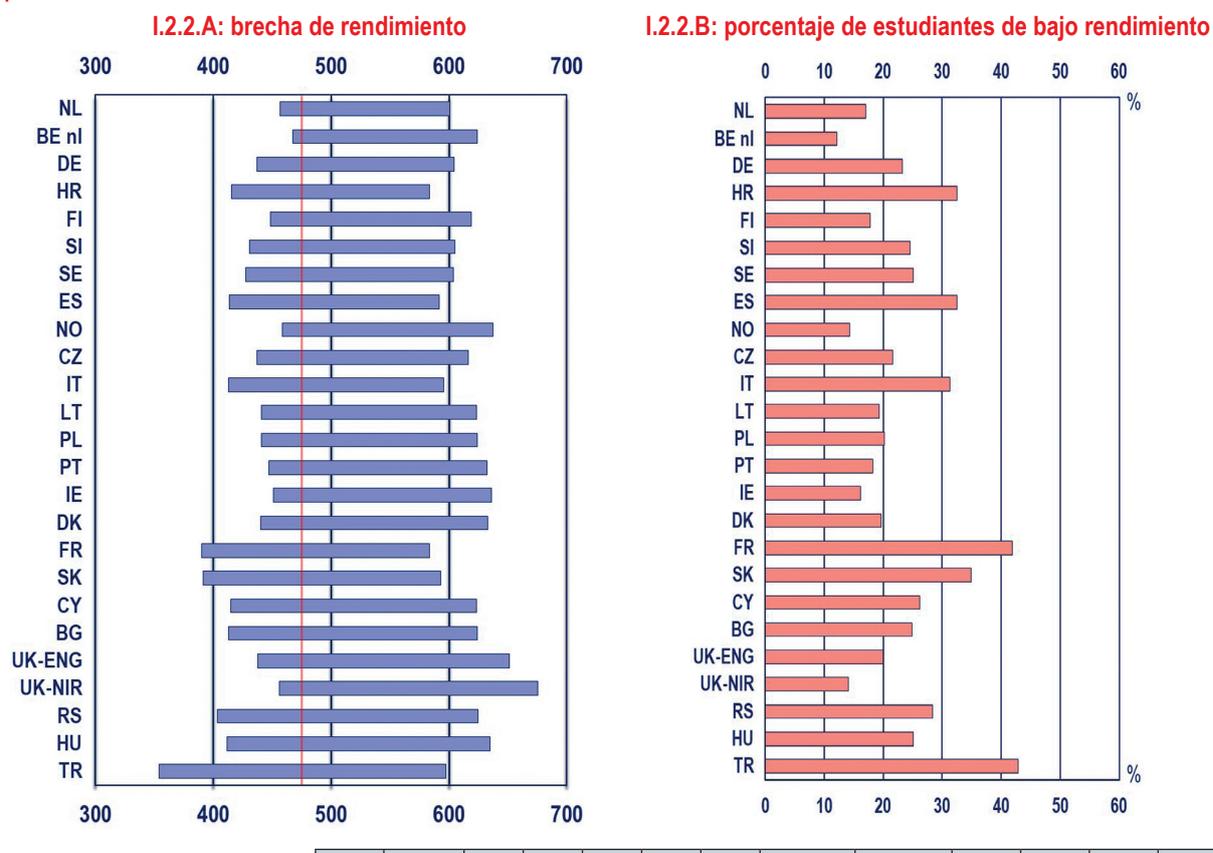
Los gráficos recogen únicamente los sistemas educativos que participaron en el estudio PIRLS 2016. Los sistemas educativos están ordenados en función de su brecha de rendimiento, de menor a mayor según el estudio.

La escala de competencia lectora de PIRLS se estableció en PIRLS 2001 a partir del rendimiento de todos los países participantes y en ella se da el mismo tratamiento a todos los países. Las escalas tienen un intervalo de rendimiento habitual de entre 300 y 700. Se estableció un punto central de 500 que correspondiera a la media del rendimiento global en la primera recogida de datos, y se determinó que 100 puntos equivalían a la desviación estándar. Los datos de rendimiento de cada evaluación PIRLS posterior se han reflejado empleando estas escalas, de forma que sea posible seguir el aumento o descenso del rendimiento entre evaluaciones. PIRLS utiliza el punto central de la escala como punto de referencia constante de una evaluación a otra.

El porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento se define como el porcentaje de estudiantes que no alcanza el *Intermediate International Benchmark*, que equivale a una puntuación de 475 en la escala y se señala con una línea roja en el gráfico I.2.1.A.

P90 y P10 hacen referencia al percentil 90 y el percentil 10, respectivamente. Las brechas de rendimiento se calcularon utilizando los cinco valores plausibles (puntuaciones de competencia lectora de los estudiantes). Los errores estándar se incluyen en la tabla A2 del anexo II.

Gráfico I.2.2: brecha de rendimiento entre estudiantes de alto (P90) y bajo (P10) rendimiento (en orden ascendente) y porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas en cuarto curso en 2015



	NL	BE nl	DE	HR	FI	SI	SE	ES	NO	CZ	IT	LT	PL
Brecha de rendimiento	144	156	168	168	171	175	176	178	179	179	182	183	183
% de estudiantes de bajo rendimiento	17,0	12,1	23,3	32,5	17,8	24,5	25,1	32,6	14,3	21,6	31,3	19,3	20,2

	PT	IE	DK	FR	SK	CY	BG	UK-ENG	UK-NIR	RS	HU	TR
Brecha de rendimiento	185	185	193	193	202	208	211	214	219	221	223	244
% de estudiantes de bajo rendimiento	18,2	16,1	19,7	41,9	35,0	26,2	24,9	20,0	14,1	28,4	25,1	42,9

Fuente: IEA, base de datos de TIMSS 2015.

Notas aclaratorias

Los gráficos recogen únicamente los sistemas educativos que participaron en el estudio TIMSS 2015. Los sistemas educativos están ordenados en función de su brecha de rendimiento, de menor a mayor según el estudio.

La escala de rendimiento en matemáticas de TIMSS se estableció en TIMSS 1995 a partir del rendimiento de todos los países participantes y en ella se da el mismo tratamiento a todos los países. Las escalas tienen un intervalo de rendimiento habitual de entre 300 y 700. Se estableció un punto central de 500 que correspondiera a la media del rendimiento global en la primera recogida de datos, y se determinó que 100 puntos equivalían a la desviación estándar. Los datos de rendimiento de cada evaluación TIMSS posterior se han reflejado empleando estas escalas, de forma que sea posible seguir el aumento o descenso del rendimiento entre evaluaciones. TIMSS utiliza el punto central de la escala como punto de referencia constante de una evaluación a otra.

El porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento se define como el porcentaje de estudiantes que no alcanza el *Intermediate International Benchmark*, que equivale a una puntuación de 475 en la escala y se señala con una línea roja en el gráfico I.2.2.A.

P90 y P10 hacen referencia al percentil 90 y el percentil 10, respectivamente. Las brechas de rendimiento se calcularon utilizando los cinco valores plausibles (puntuaciones de competencia lectora de los estudiantes). Los errores estándar se incluyen en la tabla A3 del anexo II.

Los sistemas educativos con la brecha de rendimiento más pequeña entre estudiantes de cuarto curso en competencia lectora y matemáticas son los Países Bajos y la comunidad flamenca de Bélgica (con 153 y 155 puntos en competencia lectora y 144 y 156 puntos en matemáticas, respectivamente). La diferencia más grande entre los percentiles más alto y más bajo (por encima de los 200 puntos) se

da en el Reino Unido (Irlanda del Norte), Bulgaria y Malta en lectura, y en Eslovaquia, el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), Bulgaria, Chipre, Hungría, Serbia y Turquía en matemáticas.

Comparar el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento con la brecha de rendimiento muestra que unas proporciones similares de estudiantes de bajo rendimiento pueden ocultar diferencias en las brechas de rendimiento y que, por el contrario, pueden existir brechas similares en sistemas educativos con diferentes proporciones de estudiantes de bajo rendimiento. Por ejemplo, mientras que Irlanda, Letonia, Polonia y Finlandia tienen proporciones similares de estudiantes de bajo rendimiento en competencia lectora, las brechas de rendimiento son unos 20 puntos más grandes en Irlanda y Polonia según la escala que en Letonia y Finlandia (ver gráfico I.2.1). Al mismo tiempo, aunque las brechas de rendimiento son similares en la comunidad francesa de Bélgica, Irlanda, Francia y Polonia, la proporción de estudiantes de bajo rendimiento es mucho mayor en la comunidad francesa de Bélgica que en Irlanda y Polonia. Pueden establecerse comparaciones similares en matemáticas a partir del gráfico I.2.2. Por ejemplo, Noruega y el Reino Unido (Irlanda del Norte) tienen una proporción similar de estudiantes de bajo rendimiento, pero unas brechas de rendimiento muy diferentes, en tanto que unas brechas de rendimiento similares ocultan distintas proporciones de estudiantes de bajo rendimiento en el Reino Unido (Irlanda del Norte) y Serbia.

Pese a todo, en algunos casos (y especialmente en ambos extremos), una proporción alta o baja de estudiantes de bajo rendimiento coincide con brechas de rendimiento grandes o pequeñas. La comunidad flamenca de Bélgica y Países Bajos albergan una proporción relativamente baja de estudiantes de bajo rendimiento, con brechas de rendimiento pequeñas tanto en competencia lectora como en matemáticas, mientras que Malta y Turquía muestran al mismo tiempo el mayor porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento y la brecha de rendimiento más grande en competencia lectora y matemáticas, respectivamente.

I.2.1.2. La inclusión en la educación secundaria

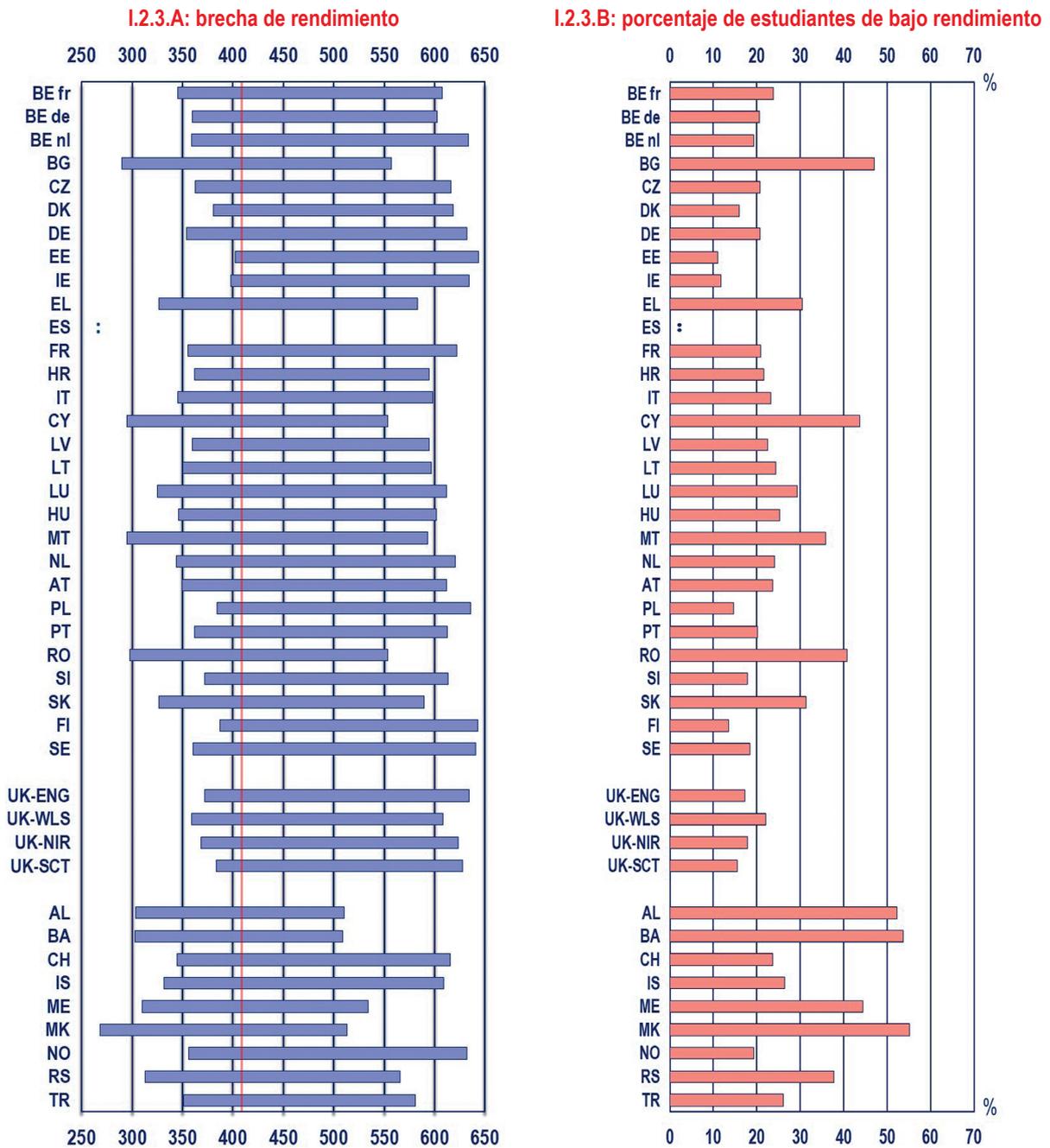
El estudio PISA 2018 recoge información sobre el rendimiento de los estudiantes de 15 años en competencia lectora, matemáticas y ciencia. En todos los sistemas educativos, los estudiantes de 15 años cursan generalmente educación secundaria, algunos en la primera etapa y otros en la segunda. Los gráficos I.2.3 y I.2.4 reflejan las brechas de rendimiento y el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en competencia lectora y matemáticas, respectivamente, según la base de datos de PISA 2018. Como sucede en la educación primaria, la correlación entre brechas de rendimiento en competencia lectora y matemáticas es bastante elevada ⁽¹²⁾, lo que significa que si la brecha de rendimiento es relativamente amplia en una materia, tenderá a ser también grande en la otra.

El porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento varía entre el 11 % y el 55 % en lectura (ver gráfico I.2.3) y el 10 % y el 61 % en matemáticas (ver gráfico I.2.4). En ambas materias, el porcentaje más bajo corresponde a Estonia y el más alto, a Macedonia del Norte. En este último país, más de la mitad de los estudiantes de 15 años se considera de bajo rendimiento según los estándares internacionales. Además de en Estonia, la proporción de estudiantes de bajo rendimiento es del 15 % o menos en la comparativa *Education and Training* de 2020 ⁽¹³⁾ en Irlanda, Polonia y Finlandia en lectura, y en Dinamarca, Polonia y Finlandia en matemáticas. Por el contrario, además de en Macedonia del Norte, más del 40 % de los estudiantes son de bajo rendimiento en Bulgaria, Rumanía, Albania, Bosnia y Herzegovina y Montenegro en ambas materias, y en Chipre en lectura.

⁽¹²⁾ El coeficiente de correlación de Spearman entre brechas de rendimiento en competencia lectora y matemáticas es de 0,70.

⁽¹³⁾ Según la comparativa ET 2020, «el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento de 15 años en lectura, matemáticas y ciencia debería ser inferior al 15 %» (ver las conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación («ET 2020»), OJ 2009/C 119/02).

Gráfico I.2.3: brecha de rendimiento entre estudiantes de alto (P90) y bajo (P10) rendimiento de 15 años y porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en competencia lectora en 2018



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Brecha de rendimiento	185	243	275	267	254	238	278	242	236	257	:	266	232	253	259	235	246	287	256	298	277
% de estudiantes de bajo rendimiento	18,2	20,6	19,3	47,1	20,7	16,0	20,7	11,1	11,8	30,5	:	20,9	21,6	23,3	43,7	22,4	24,4	29,3	25,3	35,9	24,1
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Brecha de rendimiento	262	252	250	256	242	263	256	280	262	250	255	244	207	206	270	277	224	245	276	253	230
% de estudiantes de bajo rendimiento	23,6	14,7	20,2	40,8	17,9	31,4	13,5	18,4	17,2	22,1	17,9	15,5	52,2	53,7	23,6	26,4	44,4	55,1	19,3	37,7	26,1

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias (gráfico I.2.3)

Las puntuaciones de PISA se establecen en relación con la variación de los resultados observada entre todos los participantes de la prueba. En teoría, no existe ninguna puntuación mínima o máxima en PISA, sino que los resultados se escalan para encajar con distribuciones aproximadamente normales, con medias en torno a puntuaciones de 500 puntos y desviaciones estándar de unos 100 puntos. Las escalas de PISA se dividen en niveles de competencia (de 1 a 6) que corresponden a tareas progresivamente más difíciles. Se redactaron descripciones para cada nivel de competencia identificado con el fin de definir el tipo de conocimientos y habilidades necesarios para completar esas tareas correctamente. Cada nivel de competencia corresponde a un intervalo de unos 80 puntos. Por consiguiente, una diferencia de 80 puntos en la puntuación puede interpretarse como la diferencia en las habilidades y conocimientos descritos entre sucesivos niveles de competencia.

Debido a que la muestra de PISA se define mediante un grupo de edad concreto, en lugar de un curso, en muchos países los estudiantes que participan en la evaluación PISA están distribuidos en dos o más cursos. Como consecuencia de esta variación, informes anteriores han estimado la diferencia de puntos media entre cursos adyacentes en países en los que un número considerable de estudiantes de 15 años están matriculados en al menos dos cursos diferentes. Dichas estimaciones tienen en cuenta algunas diferencias socioeconómicas y demográficas que también se observan entre cursos. Por término medio, la diferencia entre cursos adyacentes de un país a otro es de unos 40 puntos (ver más información en OCDE, 2019a).

El porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento se define como el porcentaje de estudiantes cuya puntuación es inferior al nivel básico de competencia (Nivel 2) en las escalas de matemáticas, lectura o ciencia de PISA. En competencia lectora, esto equivale a no alcanzar 407,47 puntos. La línea roja del gráfico I.2.3.A señala los 407,47 puntos.

P90 y P10 hacen referencia al percentil 90 y el percentil 10, respectivamente. Las brechas de rendimiento se calcularon utilizando los diez valores plausibles (puntuaciones de rendimiento en lectura de los estudiantes). Los errores estándar se incluyen en la tabla A4 del anexo II.

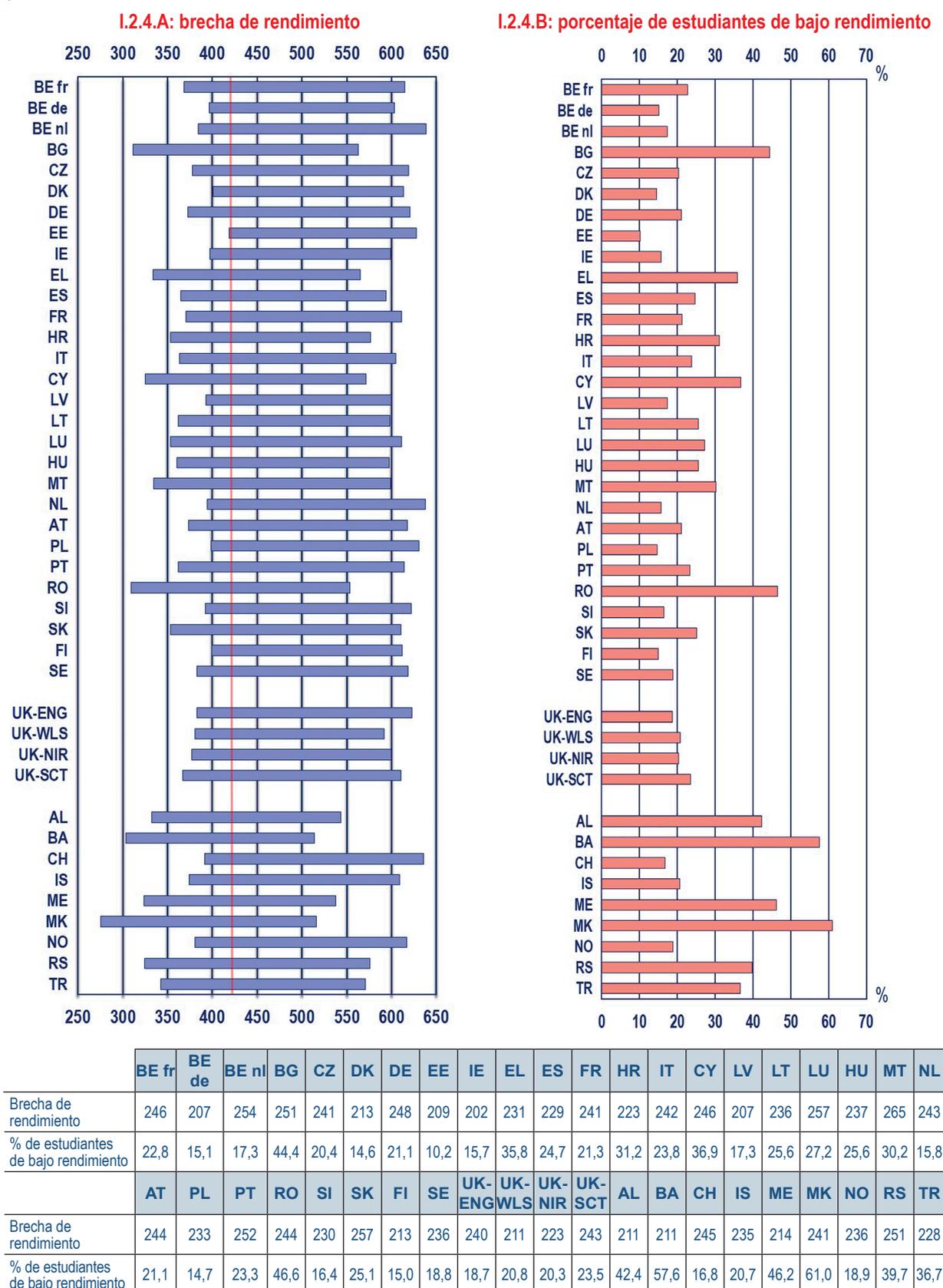
Nota específica

España: la OCDE ha decidido aplazar la publicación de los resultados de lectura de PISA 2018 en España, tanto los nacionales como los subregionales. Los datos de España cumplieron los estándares técnicos de PISA 2018, pero algunos datos muestran una conducta no plausible en las respuestas de los estudiantes. En consecuencia, no es posible garantizar la comparabilidad de los resultados de España en lectura.

Los sistemas educativos con las brechas más pequeñas entre estudiantes de alto y bajo rendimiento (con algo más de 200 puntos) son Albania, Bosnia y Herzegovina y Montenegro en lectura (todos ellos con sistemas educativos con un alto porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento), e Irlanda, Letonia, la comunidad germanófona de Bélgica y Estonia en matemáticas. Las brechas de rendimiento tienden a ser más grandes en competencia lectora que en matemáticas: las más grandes en lectura se aproximan a los 300 puntos, pero no superan los 270 puntos en matemáticas. Los sistemas educativos con las brechas de rendimiento más grandes son Luxemburgo y Malta (en ambas materias), Alemania y Suecia en lectura y la comunidad flamenca de Bélgica y Eslovaquia en matemáticas.

Como sucede con la educación primaria, la relación entre las brechas de rendimiento y el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento varía considerablemente. Sistemas educativos con brechas similares pueden tener un porcentaje relativamente alto o bajo de estudiantes de bajo rendimiento, y viceversa. Tal como se ha expuesto en párrafos anteriores, algunos sistemas educativos con un porcentaje alto de estudiantes de bajo rendimiento tienen brechas de rendimiento relativamente pequeñas, aunque no es así en todos los casos (ver, por ejemplo, Bulgaria, donde las brechas de rendimiento son relativamente considerables en ambas materias). Además, un porcentaje reducido de estudiantes de bajo rendimiento también puede ir acompañado de brechas de rendimiento más pequeñas (por ejemplo, en Estonia) o más grandes (por ejemplo, en la comunidad flamenca de Bélgica o Noruega) (ver también gráfico I.2.5).

Gráfico I.2.4: brecha de rendimiento entre estudiantes de alto (P90) y bajo (P10) rendimiento de 15 años y porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas en 2018



Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias (gráfico I.2.4)

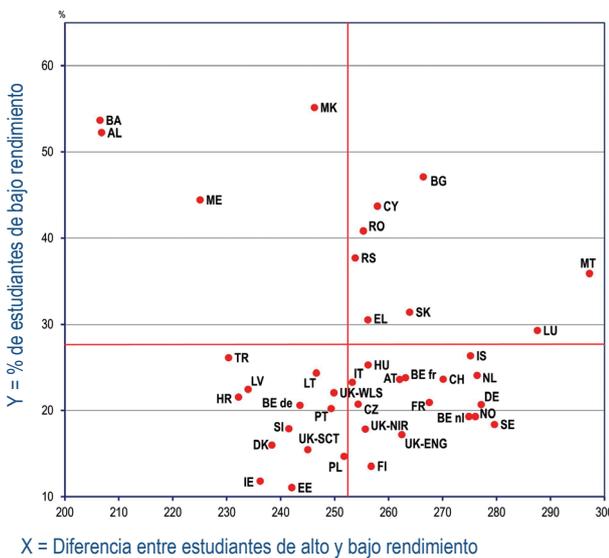
Ver la nota aclaratoria del gráfico I.2.3 en cuanto a la puntuación de PISA.

El porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento se define como el porcentaje de estudiantes cuya puntuación es inferior al nivel básico de competencia (Nivel 2) en las escalas de matemáticas, lectura o ciencia de PISA. En matemáticas, esto equivale a no alcanzar 420,07 puntos. La línea roja del gráfico I.2.4.A señala los 420,07 puntos.

P90 y P10 hacen referencia al percentil 90 y el percentil 10, respectivamente. Las brechas de rendimiento se calcularon utilizando los diez valores plausibles (puntuaciones de rendimiento en matemáticas de los estudiantes). Los errores estándar se incluyen en la tabla A5 del anexo II.

Gráfico I.2.5: brecha de rendimiento entre estudiantes de alto (P90) y bajo (P10) rendimiento de 15 años y porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en competencia lectora y matemáticas en 2018

I.2.5.A: competencia lectora



X = Diferencia entre estudiantes de alto y bajo rendimiento

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2018.

Los sistemas educativos más inclusivos, por el contrario, aparecen en el cuadrante inferior izquierdo de los gráficos. Se caracterizan por una proporción relativamente baja de estudiantes de bajo rendimiento y brechas de rendimiento relativamente pequeñas entre estudiantes de bajo y alto rendimiento.

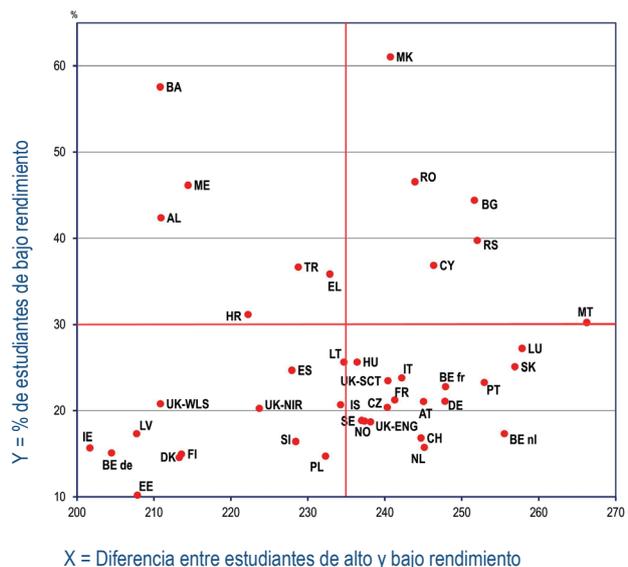
Por último, los sistemas del cuadrante inferior derecho tienen proporciones relativamente más bajas de estudiantes de bajo rendimiento, pero unas brechas de rendimiento grandes, lo que también indica problemas relativos a la equidad.

El gráfico I.2.5 recoge estas relaciones entre el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento y la brecha de rendimiento entre estudiantes de alto y bajo rendimiento en competencia lectora y matemáticas en los sistemas educativos europeos.

Los sistemas del cuadrante superior izquierdo de los gráficos se caracterizan por una proporción relativamente elevada de estudiantes de bajo rendimiento, pero también por una brecha de rendimiento relativamente pequeña. Esto apunta a un problema general en cuanto a la eficacia de estos sistemas educativos.

Los sistemas del cuadrante superior derecho todavía presentan porcentajes relativamente elevados de estudiantes de bajo rendimiento, pero combinados con brechas de rendimiento relativamente grandes. Son los sistemas educativos menos inclusivos según los indicadores descritos en este apartado.

I.2.5.B: matemáticas



X = Diferencia entre estudiantes de alto y bajo rendimiento

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2018.

I.2.2. Justicia o igualdad de oportunidades

La justicia implica que las circunstancias personales y sociales, como el género, el nivel socioeconómico o el origen étnico, no deberían suponer un obstáculo para el éxito educativo (ver capítulo I.1). Normalmente se mide examinando hasta qué punto el rendimiento educativo de un individuo depende de su género, origen socioeconómico o condición de migrante. Dada la importancia que este informe concede a las diferencias socioeconómicas, este apartado está dedicado a analizar hasta qué punto las diferencias de rendimiento pueden explicarse en función del nivel socioeconómico de los estudiantes.

I.2.2.1. La justicia en la educación primaria

En los estudios PIRLS y TIMSS no existe ningún índice previamente calculado del nivel socioeconómico similar al que la OCDE proporciona para los estudios PISA. Además, la mayoría de los indicadores del nivel socioeconómico, como la educación o la profesión de los progenitores, se basa en un cuestionario que se envía a los progenitores de los estudiantes para que lo rellenen. Sin embargo, en algunos sistemas educativos no se pidió a los progenitores que rellenaran este cuestionario (como en el Reino Unido – Inglaterra) o muy pocos lo hicieron, por lo que faltan datos y los resultados podrían mostrar un sesgo.

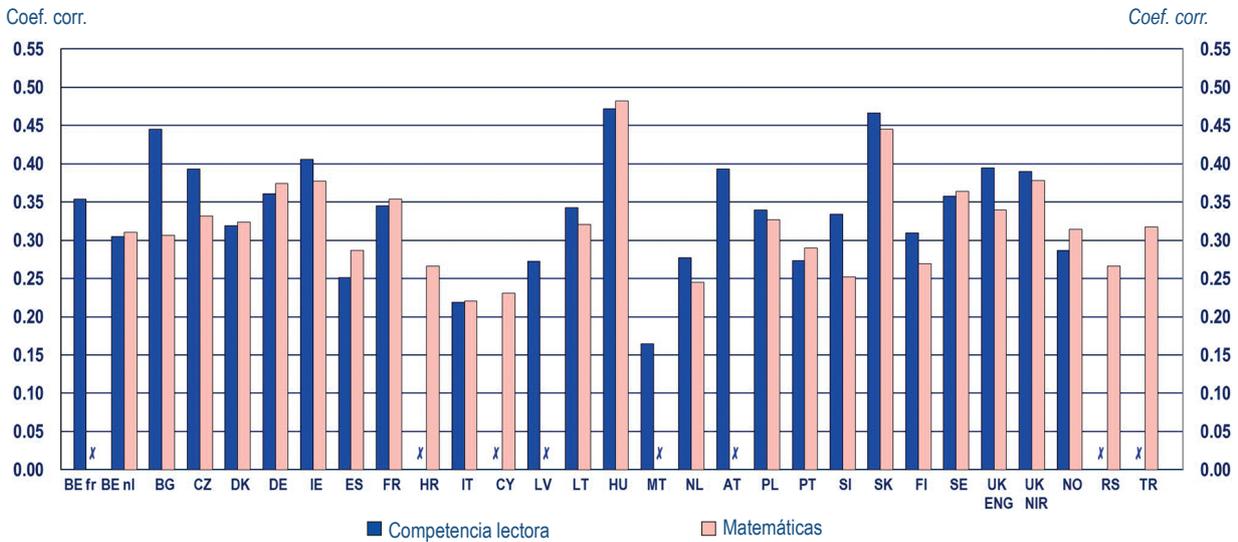
Para superar esta carencia, muchos investigadores utilizan un sustituto diferente para determinar el nivel socioeconómico: el número de libros que los estudiantes afirman tener en su vivienda ⁽¹⁴⁾. Los investigadores arguyen que los libros en el hogar proporcionan una buena representación teórica del nivel educativo, cultural y económico de las familias (ver, por ejemplo, Schütz, Ursprung y Wößmann, 2008). Además, empíricamente, el número de libros que un estudiante tenga en su vivienda es un factor más importante para predecir su rendimiento que la educación de sus progenitores (*ibid.*). No obstante, tener libros en la vivienda puede tener distintas connotaciones culturales en diferentes sistemas educativos (es decir, que tener muchos libros puede representar un nivel educativo, social y cultural más alto con mayor fidelidad en algunos sistemas educativos que en otros), lo cual puede limitar la comparabilidad de los resultados hasta cierto punto.

Teniendo en cuenta estas dificultades, el indicador principal utilizado en este informe para evaluar el grado de justicia en la educación primaria en los sistemas educativos europeos es el coeficiente de correlación entre el rendimiento de los estudiantes y el número de libros que comunican tener en sus viviendas (representado en el gráfico I.2.6 tanto para lectura como para matemáticas).

En el gráfico I.2.6, cuanto más altas son las barras, más fuerte es la relación entre el origen socioeconómico de los estudiantes y su rendimiento en lectura y matemáticas. En otras palabras, cuanto mayor es el coeficiente de correlación, más grande es la desigualdad de oportunidades en un sistema educativo. Como muestra el gráfico, el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes es muy similar en lectura y en matemáticas. Los sistemas educativos en los que el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento es mayor son los de Bulgaria, Hungría y Eslovaquia. En el otro extremo de la escala, los coeficientes de correlación más bajos son los de Italia, Chipre y Malta.

⁽¹⁴⁾ Si bien la percepción de los estudiantes y de los progenitores puede diferir, en sistemas donde se dispone de ambas respuestas, la correlación entre las respuestas de los estudiantes y de los progenitores es elevada en los sistemas educativos cubiertos en este informe. Por consiguiente, no existe ningún indicio de que las percepciones de los estudiantes sean menos fiables que las de sus progenitores. Ver la explicación de salvedades relacionadas en Singer, Braun y Chudowsky (2018).

Gráfico I.2.6: correlación entre el número de libros en la vivienda y el rendimiento de los estudiantes en competencia lectora (2016) y en matemáticas (2015) en cuarto curso



	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU
Lectura	0,35	0,30	0,45	0,39	0,32	0,36	0,41	0,25	0,34	7	0,22	7	0,27	0,34	0,47
Matemáticas	7	0,31	0,31	0,33	0,32	0,37	0,38	0,29	0,35	0,27	0,22	0,23	7	0,32	0,48
	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-NIR	NO	RS	TR
Lectura	0,16	0,28	0,39	0,34	0,27	0,33	0,47	0,31	0,36		0,39	0,39	0,29	7	7
Matemáticas	7	0,25	7	0,33	0,29	0,25	0,45	0,27	0,36		0,34	0,38	0,31	0,27	0,32

Fuente: IEA, bases de datos de PIRLS 2016 y TIMSS 2015.

Notas aclaratorias

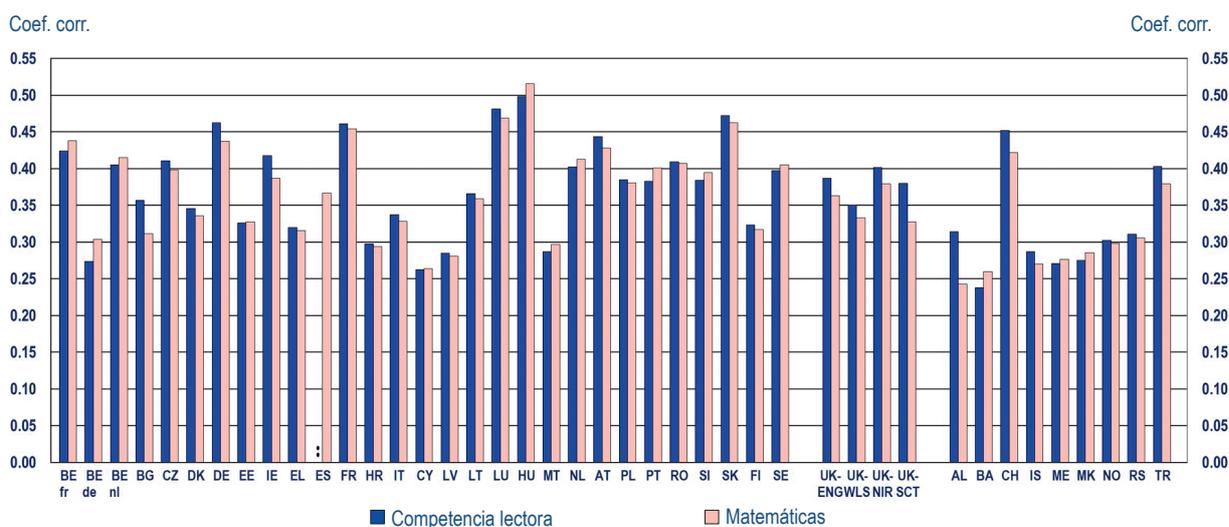
El gráfico recoge únicamente los sistemas educativos que participaron en los estudios PIRLS 2016 y TIMSS 2015. El número de libros en el domicilio (variable ASBG04) se expresa con las siguientes categorías: 1: Ninguno o muy pocos (0-10 libros); 2: Suficientes para llenar un estante (11-25 libros); 3: Suficientes para llenar una estantería (26-100 libros); 4: Suficientes para llenar dos estanterías (101-200 libros); 5: Suficientes para llenar tres o más estanterías (más de 200). El coeficiente de correlación es una medida estadística de la solidez de la relación entre los movimientos relativos de dos variables. Los valores varían entre -1,0 y 1,0. Los valores altos señalan una estrecha relación entre las dos variables seleccionadas. Los coeficientes de correlación mostrados en el gráfico se calcularon utilizando los cinco valores plausibles (puntuaciones de competencia lectora de los estudiantes). Los errores estándar se incluyen en las tablas A2 y A2 del anexo II.

I.2.2.2. Justicia en la educación secundaria

Aunque la base de datos de PISA 2018 incluye un índice socioeconómico y cultural de los estudiantes (ISEC) ⁽¹⁵⁾, este informe también utiliza el número de libros en la vivienda como representación del nivel socioeconómico de los estudiantes para los datos de educación secundaria a fin de facilitar las comparaciones. El gráfico I.2.7 muestra, por tanto, los coeficientes de correlación entre el rendimiento de los estudiantes de 15 años en competencia lectora y matemáticas y el número de libros que afirman tener en su vivienda. Como puede apreciarse en este gráfico, los coeficientes de correlación que hacen referencia al rendimiento de los estudiantes en competencia lectora y matemáticas presentan resultados muy similares.

⁽¹⁵⁾ La OCDE ha construido el índice ISEC a partir de las respuestas de los estudiantes al cuestionario sobre su situación y resume la información obtenida sobre la educación y la profesión de los progenitores, sus posesiones particulares y el número de libros y recursos educativos de los que disponen en su vivienda. Por este motivo, tiene en cuenta varias dimensiones del nivel socioeconómico en lugar de limitarse a un solo componente.

Gráfico I.2.7: correlación entre el número de libros en la vivienda y el rendimiento de los estudiantes de 15 años en competencia lectora y matemáticas, 2018



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Lectura	0,42	0,27	0,41	0,36	0,41	0,35	0,46	0,33	0,42	0,32	0,37	0,46	0,30	0,34	0,26	0,29	0,37	0,48	0,50	0,29	0,40
Matemáticas	0,44	0,30	0,41	0,31	0,40	0,34	0,44	0,33	0,39	0,32	0,37	0,45	0,29	0,33	0,26	0,28	0,36	0,47	0,52	0,30	0,41
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Lectura	0,44	0,39	0,38	0,41	0,38	0,47	0,32	0,40	0,39	0,35	0,40	0,38	0,31	0,24	0,45	0,29	0,27	0,28	0,30	0,31	0,40
Matemáticas	0,43	0,38	0,40	0,41	0,39	0,46	0,32	0,40	0,36	0,33	0,38	0,33	0,24	0,26	0,42	0,27	0,28	0,29	0,30	0,31	0,38

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias

En cada edición de PISA se examina en detalle uno de los ámbitos básicos, al cual se dedican casi dos tercios de la duración total del examen. El ámbito más importante en 2018 fue la competencia lectora, mientras que matemáticas fue uno de los ámbitos menores. Los errores de medición pueden ser más grandes en los ámbitos menores (como las matemáticas en PISA 2018) que para los principales debido a que el número de preguntas del cuestionario es más reducido. Esto debe tenerse en cuenta cuando se comparen cifras entre ámbitos.

El número de libros que los estudiantes comunican tener en su vivienda (variable ST013Q01TA) se expresa con las siguientes categorías: 1: 0-10 libros; 2: 11-25 libros; 3: 26-100 libros; 4: 101-200 libros; 5: 201-500 libros; 6: Más de 500 libros.

El coeficiente de correlación es una medida estadística de la solidez de la relación entre los movimientos relativos de dos variables. Los valores varían entre -1,0 y 1,0. Los valores altos señalan una estrecha relación entre las dos variables seleccionadas.

Los coeficientes de correlación mostrados en el gráfico se calcularon utilizando los diez valores plausibles (puntuaciones de rendimiento de los estudiantes). Los errores estándar se incluyen en las tablas A4 y A5 del anexo II.

Nota específica

España: la OCDE ha decidido aplazar la publicación de los resultados de lectura de PISA 2018 en España, tanto los nacionales como los subregionales. Los datos de España cumplieron los estándares técnicos de PISA 2018, pero algunos datos muestran una conducta no plausible en las respuestas de los estudiantes. En consecuencia, no es posible garantizar la comparabilidad de los resultados de España en lectura.

Como en el gráfico I.2.6, cuanto más alto es el coeficiente de correlación, más sólida es la relación entre el rendimiento y las características socioeconómicas de los estudiantes también en el gráfico I.2.7. La relación más sólida se da en Hungría, donde el coeficiente de correlación entre el rendimiento de los estudiantes y el número de libros en la vivienda es de 0,5 o más tanto en competencia lectora como en matemáticas. Las comunidades francesa y flamenca de Bélgica, República Checa, Alemania, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Rumanía, Eslovaquia, Suecia y Suiza también tienen coeficientes de correlación del 0,4 o más en ambas materias. Por el contrario, los coeficientes de correlación son del 0,3 o menos en ambas materias en la comunidad germanófona de Bélgica, Croacia, Chipre, Letonia, Malta, Bosnia y Herzegovina, Islandia, Montenegro y Macedonia del Norte.

El examen conjunto de los gráficos I.2.6 y I.2.7 revela una sólida relación entre los niveles de equidad en la educación primaria y secundaria. En aquellos sistemas educativos donde el impacto del origen socioeconómico de los estudiantes en su rendimiento ya es alto en los niveles más bajos de la educación, esta tendencia sigue siendo también alta en años posteriores.

I.2.3. Relación entre inclusión y justicia

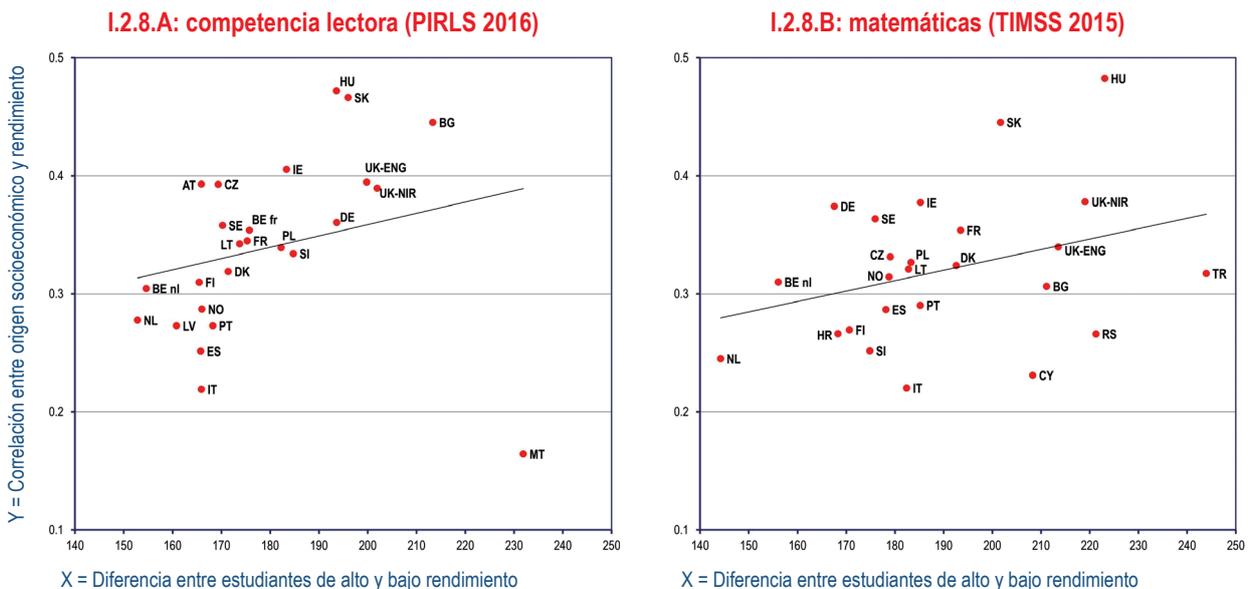
¿Cómo se relacionan entre sí las dos dimensiones de la equidad en la educación? Este apartado resume brevemente los patrones más importantes tanto en la educación primaria como secundaria.

I.2.3.1. Educación primaria

El gráfico I.2.8 ilustra las diferencias entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento representadas en contraste con los coeficientes de correlación entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y su rendimiento en educación primaria. Las cifras revelan una imagen muy diferente en lectura y matemáticas. En lo que se refiere a la competencia lectora, los sistemas educativos con brechas de rendimiento más grandes tienden a ser aquellos en los que el nivel socioeconómico de los estudiantes está más estrechamente relacionado con su rendimiento (ver gráfico I.2.8.A). El único caso atípico es Malta, donde las diferencias entre estudiantes de alto y bajo rendimiento son sustanciales, pero el nivel socioeconómico no parece tener un gran impacto sobre su rendimiento. Aunque el gráfico no lo recoge, no se aprecia ninguna relación semejante cuando se compara el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento con el tamaño del impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento.

En matemáticas, las posiciones de los países son mucho más dispersas en el gráfico (ver gráfico I.2.8.B), pese a que es evidente que existe una relación concluyente entre la brecha de rendimiento y el impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento. Una imagen aún más variada emerge si sustituimos la brecha de rendimiento por el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento.

Gráfico I.2.8: inclusión y justicia en competencia lectora y matemáticas en cuarto curso



Fuente: IEA, bases de datos de PIRLS 2016 y TIMS 2015.

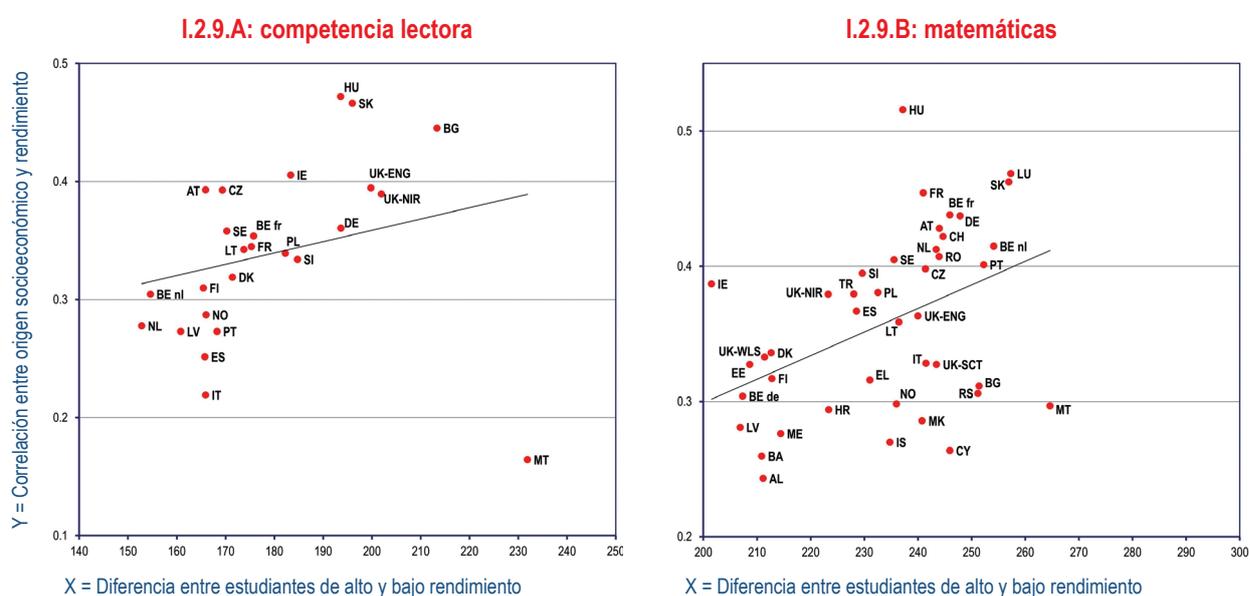
Notas aclaratorias

Igual que en el gráfico I.2.6, la representación del origen socioeconómico es el número de libros que los estudiantes afirman tener en su vivienda. Ver también las notas aclaratorias de los gráficos I.2.1, I.2.2 y I.2.6.

I.2.3.2. Educación secundaria

Cuando se examinan los indicadores de equidad calculados sobre la base de los datos de PISA 2018, de nuevo emerge una leve relación concluyente entre las brechas de rendimiento, por un lado, y la correlación entre el origen socioeconómico y el rendimiento, por el otro (ver el gráfico I.2.9). Al contrario que en la educación primaria, esta relación es muy similar en competencia lectora y matemáticas. Sin embargo, como ocurre en resultados anteriores, la relación entre el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento y el impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento es igualmente menos pronunciado en este nivel.

Gráfico I.2.9: inclusión y justicia en competencia lectora y matemáticas en estudiantes de 15 años en 2018



Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias

Igual que en el gráfico I.2.7, la representación del origen socioeconómico es el número de libros en la vivienda. Ver también las notas aclaratorias de los gráficos I.2.3, I.2.4 y I.2.7.

Resulta interesante, asimismo, comparar los gráficos I.2.8 y I.2.9 en relación con los sistemas educativos en los que existen datos para ambos niveles educativos. Existen algunos sistemas educativos, entre los que destacan sobre todo Hungría y Eslovaquia, que muestran niveles uniformemente bajos de equidad en todas las dimensiones, materias y niveles educativos. Otros sistemas educativos, como Croacia y Letonia, presentan patrones similarmente estables, pero con niveles de equidad relativamente altos. Sin embargo, algunos sistemas educativos manifiestan cambios notables en su posición dependiendo del nivel educativo del que se trate. Por ejemplo, mientras que la comunidad flamenca de Bélgica y Países Bajos están entre los sistemas más equitativos en todas las materias en educación primaria, aparecen entre los sistemas con niveles de equidad relativamente bajos en educación secundaria. Estos patrones se analizan en más profundidad en la parte III del presente informe, después de examinar los factores más importantes del sistema que podrían influir en las diferencias en niveles de equidad.

I.3. DEFINICIONES Y ESTRATEGIAS NACIONALES

Conclusiones principales

- Las autoridades del más alto nivel de casi todos los sistemas educativos europeos definen o hacen referencia a conceptos relacionados con la equidad en sus documentos oficiales.
- Debido a que estas definiciones difieren considerablemente entre sistemas educativos, es imposible hablar de un solo patrón o de un patrón común para toda Europa.
- Otros términos utilizados incluyen justicia, igualdad de oportunidades, igualdad/desigualdad, desventaja, no discriminación, grupos vulnerables, grupos en riesgo y abandono escolar temprano.
- Aunque muchos sistemas educativos han definido criterios relacionados con los alumnos desfavorecidos, estos varían en cierta medida:
 - el concepto de riesgo se utiliza en algunos sistemas (por ejemplo, riesgo de abandono o de repetición de curso, o riesgo de exclusión social para estudiantes de origen migrante o con discapacidades),
 - mientras, otros utilizan las características sociales, económicas, culturales, étnicas o familiares, así como la ubicación geográfica (por ejemplo, residir en una zona remota).
- En Europa, 37 de los 42 sistemas educativos estudiados han adoptado al menos una iniciativa normativa para promover la equidad en la educación, reducir la desigualdad o apoyar a los alumnos desfavorecidos.
- En 13 sistemas educativos, dicha política puede describirse como una estrategia de alto nivel concreta (otros 18 tienen más de una estrategia); en muchos otros, las iniciativas relacionadas con la equidad forman parte de una estrategia más amplia que aborda diversas cuestiones educativas.

Aunque pocos negarían que una distribución más igualitaria de las oportunidades educativas y unos resultados más favorables sean importantes en sí mismos, en la práctica existen diferencias en la forma de interpretar qué significa la equidad en la educación y qué debería hacerse para abordarla. El punto de partida de este análisis empírico es, por tanto, analizar si las cuestiones de equidad están en este momento en el punto de mira de las autoridades educativas europeas al máximo nivel. Esto se consigue examinando los datos relativos a dos indicadores. El primero tiene como objeto determinar si la equidad u otros conceptos relacionados se definen o mencionan en documentos oficiales de alto nivel. Esto no solo indica que se está prestando atención a estas cuestiones al máximo nivel, sino que también revela cómo se interpretan estos conceptos en cada sistema educativo. El segundo indicador señala si las autoridades educativas europeas han introducido alguna iniciativa normativa de alto nivel, como una estrategia nacional para crear un sistema más equitativo. Sin embargo, por limitaciones de espacio, solo es posible exponer unas pocas de estas iniciativas aquí.

Es preciso subrayar, sin embargo, que no existe ningún vínculo directo entre la existencia de una definición oficial o menciones a conceptos relacionados con la equidad en documentos oficiales y la importancia que se les atribuye al máximo nivel. Si bien esto implicaría que las autoridades educativas han dedicado algo de tiempo y recursos a estas cuestiones, no significa necesariamente que se hayan convertido en una prioridad normativa. Determinar si es así depende de numerosos factores adicionales (por ejemplo,

el número de programas relacionados, su presupuesto, alcance, duración, etc.), así como de la posición relativa de las políticas de equidad en comparación con otras áreas normativas que no se tratan aquí.

No obstante, puede argüirse que una definición oficial o una mención a conceptos relacionados con la equidad en los documentos oficiales significa que las autoridades educativas son conscientes de los problemas en cierta medida e intentan subsanarlos.

En resumen, este capítulo examina qué sistemas educativos han

- definido o mencionado conceptos relacionados con la equidad en sus documentos oficiales de alto nivel,
- o bien han elaborado estrategias (u otras acciones políticas) para subsanar estos problemas.

En ambos casos se ofrecen ejemplos tomados de los sistemas educativos europeos.

I.3.1. Qué es la equidad en la educación y qué alumnos se consideran desfavorecidos: definiciones oficiales

Aunque pocos de los sistemas educativos afirman contar con una definición explícita o formal de la equidad en la educación o de conceptos relacionados, casi todos han emitido declaraciones generales que mencionan uno o más de estos conceptos en documentos normativos o guías oficiales. Estas declaraciones normalmente revelan cómo interpretan estos conceptos las autoridades educativas del más alto nivel.

No es ni mucho menos sorprendente que existan grandes diferencias en el modo en el que las autoridades europeas se aproximan a estas cuestiones. Cinco sistemas educativos (Dinamarca, Malta, Países Bajos, Eslovenia y Suecia) hablan de equidad, pero no de desventaja, mientras que en otros (la comunidad flamenca de Bélgica, Irlanda, Italia, Hungría, Rumanía, Eslovaquia y el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) sucede al revés, es decir, se menciona la desventaja educativa, pero no la equidad. Unos pocos, como España, Letonia, Lituania, Austria, el Reino Unido (Escocia), Montenegro y Serbia han definido ambos conceptos.

El gráfico I.3.1 muestra qué países y sistemas educativos definen o mencionan la equidad en la educación o a los alumnos desfavorecidos.

Más concretamente, doce autoridades educativas declararon tener una meta o definición en relación con la equidad en la educación. Por ejemplo:

En **Dinamarca**, una de las metas de los centros educativos públicos es reducir el peso del origen social en los resultados académicos ⁽¹⁶⁾.

En **Estonia**, se considera que la igualdad en educación consiste en ofrecer a todos los estudiantes las mismas oportunidades educativas con arreglo a sus aptitudes ⁽¹⁷⁾.

En **Malta**, la equidad en la educación menciona una noción de justicia en la que la educación de cada alumno es igualmente importante ⁽¹⁸⁾.

En el **Reino Unido (Escocia)**, se emplean los términos interrelacionados «desigualdad en educación» y «brecha de rendimiento». El *Scottish Attainment Challenge* (reto de rendimiento escocés) tiene como fin aumentar el rendimiento de los niños y jóvenes que viven en zonas desfavorecidas para reducir la brecha de equidad. Esto puede lograrse ofreciendo a cada niño las mismas oportunidades de prosperar, dedicando especial atención a reducir la brecha de rendimiento relacionada con la pobreza ⁽¹⁹⁾.

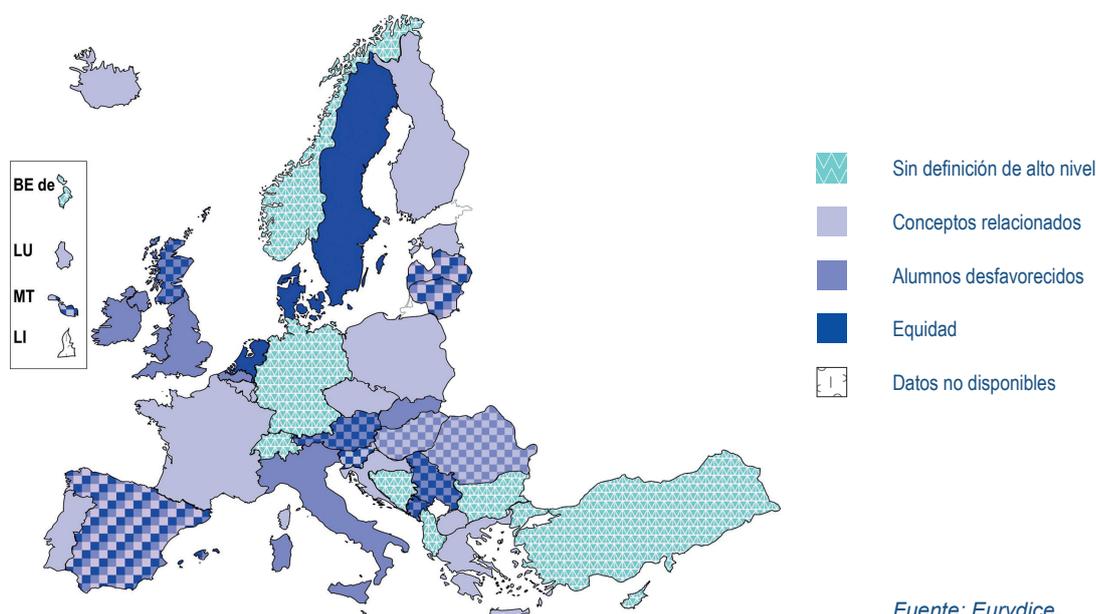
⁽¹⁶⁾ <https://uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/nationale-maal/om-nationale-maal>.

⁽¹⁷⁾ https://www.hm.ee/sites/default/files/estonian_lifelong_strategy.pdf.

⁽¹⁸⁾ https://education.gov.mt/inclusion/Documents/MEDE_Inclusion_Policy_Sep2019web.pdf

⁽¹⁹⁾ <https://www.gov.scot/policies/schools/pupil-attainment/> y <https://education.gov.scot/improvement/learning-resources/Scottish%20Attainment%20Challenge>.

Gráfico I.3.1: sistemas educativos que definen o mencionan la equidad, a los alumnos desfavorecidos u otros conceptos relacionados en educación, 2018/19



Los ejemplos dejan claro que la equidad en la educación puede abordarse de distintas formas, que van desde atribuir la misma importancia a cada alumno (Malta) a la igualdad de oportunidades para las mismas aptitudes (Estonia) y paliar el impacto del origen socioeconómico sobre los resultados educativos (Dinamarca, Reino Unido – Escocia).

Las definiciones o menciones a los alumnos desfavorecidos son algo más comunes (16 países) (ver gráfico I.3.1). Las definiciones nacionales son diversas y pueden incluir criterios geográficos, socioeconómicos y de identidad étnica, entre otros. Algunos sistemas educativos especifican los criterios que aplican para identificar a los alumnos desfavorecidos, mientras que otros formulan declaraciones más generales. Como sucede con la equidad educativa, el término «estudiantes desfavorecido» también hace referencia, en algunos casos, a los estudiantes con discapacidades. Aunque la discapacidad escapa al alcance del presente informe, se han conservado estas menciones de la discapacidad para evitar posibles distorsiones en los ejemplos.

En **Bélgica (comunidad flamenca)**, la definición abarca varios criterios relacionados con el origen social: un nivel bajo de capital cultural (la madre no tiene el nivel 3 de la CINE), capital lingüístico (el idioma hablado en el hogar no es el holandés), capital económico (el estudiante recibe un subsidio escolar) y capital social (el estudiante vive en un barrio donde la repetición de curso es habitual) ⁽²⁰⁾.

En **España**, los alumnos desfavorecidos son los que se encuentran en una situación de desventaja, ya sea social, económica, cultural, étnica o geográfica (como residir en una zona rural) ⁽²¹⁾.

En **Lituania**, los grupos en riesgo de exclusión social, como los inmigrantes y los niños con necesidades educativas especiales que son difíciles de integrar en una comunidad de estudiantes, se consideran desfavorecidos ⁽²²⁾.

(20) <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=12254> y <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14289>

(21) <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>

(22) http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=463390&p_tr2=2

En **Rumanía**, se utiliza la noción de estudiantes en riesgo de fracaso escolar, que se definen como estudiantes en riesgo de abandonar o repetir un curso. Las categorías de riesgo más altas corresponden a orígenes rurales desfavorecidos socioeconómicamente, niños romaníes y estudiantes con necesidades educativas especiales.

En **Eslovaquia**, se considera que la condición de desfavorecido de un estudiante guarda relación con un entorno que, por sus condiciones sociales, familiares, económicas y culturales, no favorece suficientemente el desarrollo de las aptitudes mentales y emocionales de los estudiantes o no promueve su socialización ni les ofrece estímulos adecuados para desarrollar su personalidad ⁽²³⁾.

En el **Reino Unido**, el derecho a comedor escolar gratuito se utiliza como indicador para identificar a los alumnos desfavorecidos ⁽²⁴⁾.

En **Serbia**, se utiliza la expresión «grupos vulnerables», que hace referencia a varias categorías que incluyen a niños provenientes de familias desfavorecidas económicamente o familias con un único progenitor, pero también a niños que no están al cuidado de sus progenitores. Esto también se asocia a niños de la minoría romaní, niños con discapacidades o enfermedades crónicas y refugiados o personas desplazadas ⁽²⁵⁾.

Por tanto, aunque no es posible elaborar una lista única de criterios sobre lo que constituye una situación desfavorecida para los estudiantes, los ejemplos anteriores recogen las categorías particulares de estudiantes que tienen más probabilidades de ser calificados como tales. Esto se aplica particularmente a las familias más pobres y, en menor medida a niños migrantes y de minorías étnicas o romaníes.

Dieciocho sistemas educativos declaran contar con una definición que no se refiere de manera específica o exclusiva a la equidad en la educación o a los alumnos desfavorecidos, sino a conceptos relacionados. La educación para estudiantes con necesidades especiales o la educación inclusiva escapan al alcance de este informe, pero en vista de su solapamiento con la noción de desigualdades educativas, en ocasiones las definiciones oficiales de conceptos relacionados se solapan, por lo que resulta imposible separarlas. Por ejemplo:

En **Grecia**, la educación inclusiva hace referencia a un enfoque educativo que tiene en cuenta la naturaleza heterogénea de la población estudiantil y tiene como meta eliminar las barreras al aprendizaje y garantizar un acceso igualitario a la educación para todos los estudiantes, incluidos aquellos con discapacidades ⁽²⁶⁾.

En **Italia**, las necesidades educativas especiales no solo son las necesidades de estudiantes con discapacidades físicas o mentales, sino también las de los alumnos desfavorecidos a causa de su nivel socioeconómico, idioma u origen cultural ⁽²⁷⁾.

En general, como se muestra en el gráfico I.3.1, la mayoría de los países cuenta con alguna definición o mención oficial de alto nivel a conceptos relacionados con la equidad en la educación. Solo hay un puñado de sistemas educativos en los que esto no es así: Bulgaria, Alemania, Chipre, Suiza, Albania, Bosnia y Herzegovina, Noruega y Turquía. Por supuesto, esto no significa que no existan definiciones o menciones de estos conceptos en niveles inferiores de gobierno, que no se tratan aquí.

⁽²³⁾ <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190102.html>.

⁽²⁴⁾ <http://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/SN07061/SN07061.pdf>.

⁽²⁵⁾ <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2015/08/%D0%97%D0%B0%D0%BA%D0%BE%D0%BD-%D0%BE-%D1%83%D1%87%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D1%87%D0%BA%D0%BE%D0%BC-%D0%B8-%D1%81%D1%82%D1%83%D0%B4%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%BC-%D1%81%D1%82%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0%D1%80%D0%B4%D1%83.pdf>.

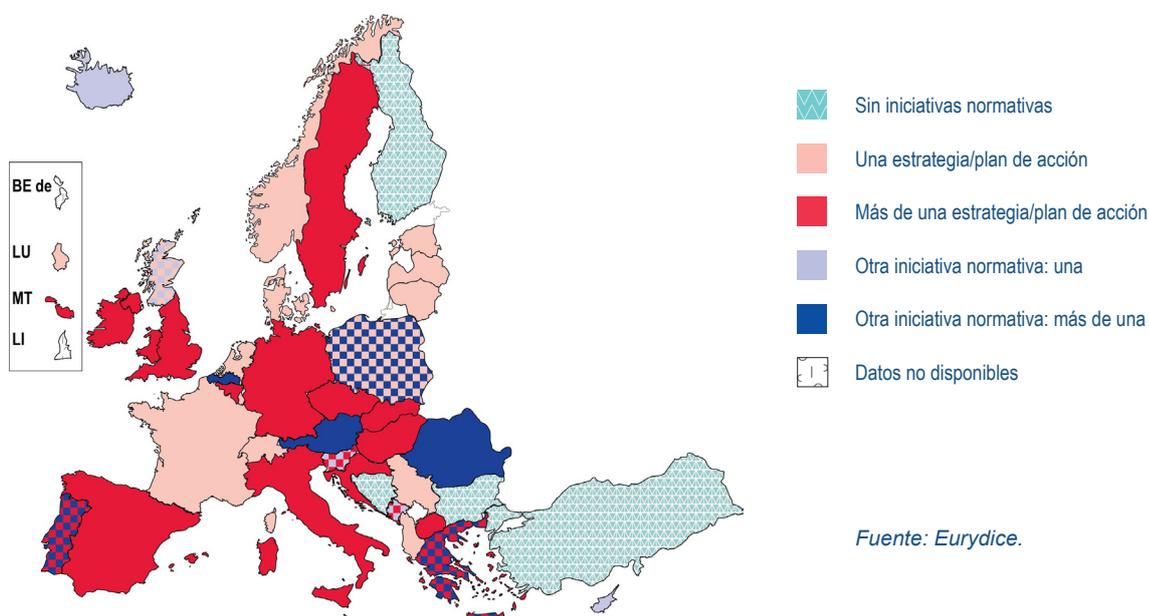
⁽²⁶⁾ http://www.et.gr/ids-nph/search/pdfViewerForm.html?args=5C7QrtC22wG3UHK-ZeQumndtvSoCrlrL8sN_C15tJ5z-V5MXD0LzQTLWPU9yLzB8V68knBzLcmTXKaO6fpVZ6Lx3UnKI3nP8NxdnJ5r9cmWyJWeiDvWS_18kAEhATUkJ-b0x1LldQ163nV9K--td6SlufwsuG5x2FZp4dRmpsuHroxzyOwkWo8OopyrDmjZYcMW.

⁽²⁷⁾ <http://www.marche.istruzione.it/dsa/allegati/dir271212.pdf>.

I.3.2. Iniciativas normativas para promover la equidad en la educación

Dado que la mayoría de los sistemas educativos menciona conceptos relacionados con la equidad en sus documentos oficiales, es lógico asumir que existen iniciativas normativas en este sentido. Naturalmente, existen distintos tipos de iniciativas, concebidas, adoptadas y puestas en práctica a diferentes niveles. Para permitir las comparaciones internacionales, este informe se limita a examinar las principales iniciativas normativas de alto nivel, como las estrategias y planes de acción vigentes durante el año escolar 2018/19 ⁽²⁸⁾. Muchas de estas políticas abordan el bajo rendimiento o el rendimiento deficiente entre estudiantes a fin de reducir las cifras de abandono temprano de la educación o la formación profesional o sin una cualificación formal. Otra meta es reducir la repetición de curso, como lo es también proporcionar una enseñanza más diferenciada o un mejor asesoramiento y orientación.

Gráfico I.3.2: estrategias e iniciativas normativas de alto nivel que abordan la equidad en la educación, 2018/19



La gran mayoría de los países europeos afirma contar con al menos una iniciativa normativa de ámbito nacional que aborda cuestiones relacionadas con la equidad en la educación. Más concretamente, en trece sistemas educativos (Dinamarca, Estonia, Francia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Reino Unido – Escocia, Albania, Suiza, Noruega y Serbia), existe una estrategia o plan de acción nacional en vigor, mientras que en otros dieciocho hay más de uno (comunidad francesa de Bélgica, República Checa, Alemania, Irlanda, Grecia, España, Croacia, Italia, Hungría, Malta, Portugal, Eslovaquia, Suecia, Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, Montenegro y Macedonia del Norte). Chipre e Islandia comunican que no cuentan con una estrategia o plan de acción nacionales, pero sí disponen de una iniciativa normativa comparable que aborda cuestiones relacionadas con la equidad. Del mismo

⁽²⁸⁾ En el presente informe se entiende por estrategia o plan de acción de alto nivel aquel establecido en documentos de políticas oficiales promulgados por las autoridades del máximo nivel, bien en el ámbito nacional, bien en el ámbito regional. Dicha estrategia o plan describe los objetivos concretos que deben cumplirse o las medidas o pasos detallados que deben emprenderse dentro de un plazo de tiempo concreto para alcanzar la meta deseada.

modo, Bélgica (comunidad flamenca), Austria y Rumanía aseguran tener más de una iniciativa normativa, aunque no se las denomina estrategia ni plan de acción. En unos pocos sistemas educativos coexisten estrategias o planes de acción y otras iniciativas relacionadas con la equidad en la educación. Entre estos se cuentan Grecia, Polonia, Portugal, Eslovenia, Reino Unido (Escocia) y Montenegro. En total, en este momento hay en vigor una iniciativa normativa importante en hasta 37 sistemas educativos.

El hecho de que tantos países europeos declaren tener importantes iniciativas normativas relacionadas con problemas de equidad no significa necesariamente que se esté tratando como una prioridad dentro de sus políticas. Lo más frecuente es que las políticas relacionadas con la igualdad no sean sino una dimensión de una estrategia nacional o un plan de acción con un alcance más amplio. Esto se debe en parte al hecho de que la equidad sea un problema que concierne a numerosas dimensiones de la práctica educativa. Por consiguiente, intervenciones normativas que pudieran haberse concebido originalmente por otros motivos pueden influir sobre cuestiones de equidad y se encuentran dentro del alcance de este informe. En consecuencia, el número de estrategias de alto nivel, planes de acción, etc. mencionado aquí y que se recoge en el gráfico I.3.2 es exagerado en el sentido de que no todos ellos tratan de forma exclusiva o principal sobre la equidad en la educación. Los ejemplos seleccionados a continuación reflejan esta realidad.

En 2010, **Alemania** adoptó su estrategia de apoyo para estudiantes de bajo rendimiento, que se aplica principalmente en la educación primaria y en la educación secundaria inferior y en la formación profesional inicial. Aún vigente, esta estrategia busca reducir el número de estudiantes que no alcanza el nivel de competencia mínimo e incrementar el porcentaje de estudiantes que termina la escolarización con una cualificación formal. Se han desarrollado numerosas acciones concretas en este sentido que van desde el apoyo individual al estudiante (especialmente para aquellos de origen migrante) y el apoyo durante los periodos de aprendizaje más largos hasta la formación de los docentes y la mejora de la orientación profesional. Además, la estrategia promueve la expansión y desarrollo de la escolarización de jornada completa con el propósito de compensar cualquier posible desventaja educativa resultante de la falta de apoyo en el hogar del alumno ⁽²⁹⁾.

En la Comunidad Foral de Navarra (**España**), El «Plan Estratégico de Atención a la Diversidad» tiene como fin diversificar la población escolar para distribuir a los alumnos desfavorecidos más uniformemente entre los centros educativos. Las medidas concretas incluyen elaborar un mapa de la manera en que los centros educativos afrontan la diversidad, desarrollar o revisar un marco regulador que garantice una atención continuada a la diversidad y medidas de concienciación en materia de inclusión y diversidad.

En **Luxemburgo** se está llevando a cabo en este momento una amplia reforma en todos los niveles educativos que probablemente afecte al rendimiento de los estudiantes y, por tanto, a las desigualdades en las oportunidades y los resultados educativos. La creación de nuevos centros educativos internacionales y de escuelas europeas ampliará la elección de centros educativos. De este modo, se espera proporcionar a los estudiantes un abanico de oportunidades más amplio en adición al plan de estudios trilingüe de los centros educativos públicos, que ha sido demasiado arduo y un obstáculo para el rendimiento educativo en algunos casos. La disminución de las tasas de repetición de curso es otra de las metas de la estrategia para poner coto a la desigualdad. Se prevé que diversas medidas sean de ayuda en este sentido. En primer lugar, se han introducido ciclos de enseñanza de dos años que proporcionan a los estudiantes más tiempo y flexibilidad para alcanzar los niveles de competencia establecidos. En segundo lugar, una mayor diferenciación en la enseñanza hará posible satisfacer las necesidades de aprendizaje particulares. En tercer lugar, se promueve el desarrollo lingüístico y el aprendizaje temprano de otros idiomas de manera lúdica e informal. En cuarto lugar, en el primer ciclo de educación secundaria, los estudiantes pueden estudiar idiomas y matemáticas en uno de dos niveles diferentes para ayudar a evitar que repitan curso si no se alcanza el nivel superior. La estrategia también prevé reformas en otras áreas. En resumen, se está mejorando la movilidad entre el itinerario clásico y el de la educación secundaria general, se ofrece más orientación a los estudiantes para que elijan la cualificación adecuada, se ha aumentado la autonomía de los centros educativos y se está centralizando la asignación de recursos para el apoyo a los estudiantes sobre la base de indicadores de la comunidad que se reevaluarán cada tres años ⁽³⁰⁾.

Hungría tiene más de una estrategia nacional relacionada con la equidad en la educación para cubrir diferentes dimensiones. En lo que se refiere a la elección de centro educativo, en 2017 se establecieron nuevas delegaciones de distrito escolar que pueden recomendar a las autoridades educativas que redefinan las áreas de captación de los centros educativos para minimizar toda posible

⁽²⁹⁾ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwaechere.pdf.

⁽³⁰⁾ <https://gouvernement.lu/dam-assets/documents/actualites/2018/12-decembre/accord-de-coalition-2018-2023.pdf>.

distribución irregular de estudiantes socialmente desfavorecidos. En segundo lugar, la asistencia a jardines de infancia preescolares es ahora obligatoria a partir de los tres años (en lugar de a los cinco, como sucedía anteriormente). En tercer lugar, se ha creado un sistema de alerta para evitar el abandono escolar temprano. Sus indicadores incluyen el absentismo, la repetición de curso y el bajo rendimiento, pero también factores asociados al origen social, como la condición de refugiado, tener derecho a las ayudas de protección a la infancia y convivir con una familia de acogida. Si un 50 % o más de los estudiantes del sexto, octavo y décimo curso no alcanza un rendimiento mínimo, el centro educativo está obligado a solicitar apoyo adicional a las autoridades educativas para contrarrestar el bajo rendimiento y el abandono escolar temprano ⁽³¹⁾.

En **Países Bajos**, la estrategia de 2016 de la alianza por la igualdad tiene como fin incrementar la movilidad entre los itinerarios educativos y aplazar la selección de itinerario hasta que los estudiantes tengan más edad. En este respecto, en la actualidad hay en marcha un programa piloto de doce escuelas de adolescentes. En estos centros, que cubren los últimos cursos de la educación primaria y los primeros cursos de la educación secundaria, estudian alumnos de entre 10 y 14 años. De este modo, los estudiantes pueden esperar hasta los 14 años (en lugar de los 12, que es la edad límite habitual) para decidir qué tipo de educación secundaria les conviene más. La estrategia también prevé apoyo económico para centros educativos con alumnos desfavorecidos o que tienen un mayor número de estudiantes con probabilidades de presentar un rendimiento deficiente. Los centros educativos pueden decidir cómo gastar este apoyo económico complementario para ayudar a esos estudiantes ⁽³²⁾.

Los destinatarios de la estrategia para la reducción del abandono escolar temprano de **Rumanía**, publicada en 2014, son estudiantes de origen socioeconómico desfavorecido, lo que incluye niños romanes o que viven en zonas rurales, así como aquellos con necesidades educativas especiales. Entre las acciones previstas hay medidas para mejorar la calidad de la enseñanza, programas de segunda oportunidad y extraescolares y medidas de apoyo tanto sociales como económicas ⁽³³⁾.

Las estrategias nacionales y otras iniciativas normativas importantes suelen incluir objetivos específicos que ayudan a las autoridades educativas a evaluar la eficacia de las medidas adoptadas. En este caso, en casi la mitad de los países aquí incluidos se identificaron objetivos específicos, aunque no siempre se han comunicado comparativas ni indicadores concretos. Con respecto a los ejemplos mencionados anteriormente, solo Alemania, Portugal, Hungría y Rumanía recogían objetivos específicos, y únicamente Hungría y Rumanía facilitaron una comparativa. Curiosamente, las comparativas mencionadas guardan relación con las tasas de abandono escolar temprano.

La meta de la estrategia **alemana** es «reducir significativamente el número de estudiantes que no alcanza un nivel mínimo de competencia al final de su curso educativo» ⁽³⁴⁾. Esta estrategia está relacionada con otra iniciativa política, la iniciativa de cualificación de 2007 alemana *Aufstieg durch Bildung* (avanzar mediante la educación), que incluía entre sus metas el objetivo de reducir a la mitad el número de estudiantes sin cualificación al terminar su escolarización.

En **Portugal**, el programa nacional para la promoción del éxito escolar de 2016 persigue reducir las tasas de repetición de curso y abandono escolar a la mitad ⁽³⁵⁾.

En **Hungría**, las diferentes estrategias tienen como meta reducir la proporción de estudiantes que abandona la escolarización sin una cualificación a un 10 % de la población estudiantil ⁽³⁶⁾.

La estrategia **rumana** se propone reducir el abandono escolar temprano al 11,3 % de la población estudiantil para 2020 ⁽³⁷⁾. Se trata de un objetivo específico de este país para la comparativa de abandono escolar temprano de 2020 de la UE. Es importante en vista de las amplias brechas existentes, por ejemplo, entre los jóvenes de entre 18 y 24 años en zonas urbanas y rurales (de un 9 % en comparación con una tasa de abandono escolar temprano del 26 %).

⁽³¹⁾ http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=172340.275554 y <http://romagov.hu/download/hungarian-national-social-inclusion-strategy-ii/>.

⁽³²⁾ www.gelijke-kansen.nl.

⁽³³⁾ https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2015/Strategie-PTS/Strategia-PTS-2015.pdf.

⁽³⁴⁾ https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_03_04-Foerderstrategie-Leistungsschwachere.pdf.

⁽³⁵⁾ https://dre.pt/web/guest/home/-/dre/74094661/details/maximized?p_auth=J4UPdZ4U.

⁽³⁶⁾ http://njt.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=172340.275554 y

<http://romagov.hu/download/hungarian-national-social-inclusion-strategy-ii/>

⁽³⁷⁾ https://www.edu.ro/sites/default/files/_fi%C8%99iere/Invatamant-Preuniversitar/2015/Strategie-PTS/Strategia-PTS-2015.pdf.

Parte II

Características de los sistemas educativos

II.1. Educación y atención a la primera infancia (EAPI)	59
II.1.1. Mejorar el acceso a la EAPI	61
II.1.2. Calidad de la prestación de EAPI	64
II.1.3. Participación en EAPI - evidencia de PISA	66
II.2. Financiación para la educación a nivel escolar	71
II.2.1. Financiación pública por estudiante	75
II.2.2. Financiación pública frente a privada	77
II.3. Diferenciación y tipos de centros educativos	79
II.3.1. Diferenciación pública/privada	80
II.3.2. Diferenciación curricular	85
II.3.3. Diferenciación estructural	87
II.4. Políticas de elección de centro educativo.....	92
II.4.1. Libre elección de centro educativo y asignación en base a criterios de residencia.....	95
II.4.2. Elección de centro educativo y distintos tipos de centros	100
II.4.3. Elección de centro y suministro de información	103
II.4.4. Resumen de las políticas de elección de centro educativo	106
II.5. Políticas de admisión en centros educativos	110
II.5.1. Principales enfoques normativos respecto a las admisiones en los centros educativos.....	113
II.5.2. ¿Quién define los criterios y procedimientos de admisión?	118
II.5.3. Criterios de admisión citados con mayor frecuencia por las autoridades del más alto nivel	122
II.5.4. Prácticas de admisión – evidencia de PISA.....	135
II.6. Tracking	145
II.6.1. Edad del primer <i>tracking</i>	147
II.6.2. Número de vías y grado de diferenciación.....	149
II.6.3. Tamaño y orientación del sector de formación profesional.....	151
II.6.4. Procedimientos de selección	152
II.6.5. Permeabilidad entre vías	155
II.6.6. <i>Tracking</i> por cursos.....	158
II.6.7. <i>Tracking</i> : diferencias y similitudes entre sistemas	161

II.7. Repetición de curso	165
II.7.1. Tasas de repetición de curso	168
II.7.2. ¿Dónde y cuándo se permite la repetición de curso?.....	169
II.7.3. ¿Quién decide si un alumno debería repetir curso?.....	172
II.7.4. Mecanismos para evitar la repetición de curso.....	174
II.8. Autonomía de los centros.....	177
II.8.1. Autonomía de los centros en la gestión de recursos humanos.....	179
II.8.2. Autonomía de los centros educativos en el uso de los fondos públicos.....	181
II.8.3. Autonomía de los centros educativos al determinar el contenido y los procesos didácticos.....	182
II.8.4. Diferencias en el nivel de autonomía de los centros educativos entre niveles de CINE y tipos de centros.....	184
II.9. Responsabilidad de los centros.....	186
II.9.1. Exámenes nacionales para cualificaciones homologadas y otras pruebas nacionales.....	190
II.9.2. Evaluación externa de los centros educativos.....	196
II.10. Apoyo a centros desfavorecidos	204
II.10.1. Medidas del más alto nivel para mejorar la diversidad socioeconómica en los centros educativos	207
II.10.2. Docentes en centros educativos desfavorecidos: desafíos e incentivos	211
II.10.3. Financiación adicional y apoyo no económico a los centros educativos desfavorecidos	217
II.11. Apoyo a estudiantes de bajo rendimiento.....	223
II.11.1. Medidas políticas de apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento	227
II.11.2. Apoyo real a los estudiantes de bajo rendimiento	233
II.12. Oportunidades de aprendizaje.....	240
II.12.1. Tiempo de enseñanza para el plan de estudios obligatorio	243
II.12.2. Actividades extraescolares fuera de la jornada escolar formal.....	246
II.12.3. Vacaciones escolares largas y actividades extraescolares en los centros educativos.....	250

II.1. EDUCACIÓN Y ATENCIÓN A LA PRIMERA INFANCIA (EAPI)

Conclusiones principales

- Los resultados de investigaciones demuestran que existen claras ventajas para los niños que participan en la EAPI en cuanto a su desarrollo general y, más en concreto, a su rendimiento académico. Este hallazgo es especialmente válido en el caso de los alumnos desfavorecidos. En los últimos años, se han introducido en toda Europa una serie de avances en materia de políticas a fin de garantizar un mejor acceso a la prestación de EAPI.
- No obstante, los datos de la encuesta de la UE sobre ingresos y condiciones de vida y PISA 2018 revelan que los niños de familias desfavorecidas participan menos en la EAPI. Las políticas para mejorar la equidad en la EAPI incluyen la ampliación del acceso (tanto universal como específico), así como la mejora de la calidad de la prestación, por ejemplo, mediante la contratación de personal plenamente cualificado. Otras medidas importantes abordan los desafíos concretos a los que se enfrentan las familias desfavorecidas, tales como los obstáculos económicos, culturales y lingüísticos y la falta de información.
- La mayoría de los sistemas europeos ha puesto en marcha una serie de medidas específicas, en ocasiones como parte de disposiciones para el acceso universal y en otras, como medidas independientes. A menudo, estas están destinadas a mejorar la accesibilidad (p. ej., admisión prioritaria) y la asequibilidad (p. ej., reducciones de tasas) de los servicios de EAPI. Sin embargo, no todos los sistemas cuentan aún con un personal altamente cualificado (nivel de licenciatura o superior).

La educación y atención a la primera infancia (EAPI) es la fase anterior a la educación primaria. Suele comprender el periodo desde el nacimiento a los 6 años (o la edad de inicio de la enseñanza primaria) y se denomina nivel 0 de la CINE. Se considera cada vez más que la EAPI constituye la base de la educación y formación permanentes y se está convirtiendo en parte fundamental de los sistemas educativos. También ha sido reconocida como un instrumento importante para aumentar la equidad en la educación ⁽¹⁾. En mayo de 2019, el Consejo de la Unión Europea aprobó una Recomendación relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad ⁽²⁾. La Recomendación establece que la participación en la educación y atención a la primera infancia es beneficiosa para todos los niños, en especial para aquellos de orígenes desfavorecidos. Esta fase también ayuda a evitar el desarrollo de falta de capacidades en los primeros años de la vida de los niños, por lo que es un instrumento esencial para combatir la desigualdad y la pobreza educativa ⁽³⁾.

⁽¹⁾ Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo sobre eficiencia y equidad en los sistemas de educación y formación de la Unión Europea, COM/2006/0481 final.

⁽²⁾ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad (OJ C 189, 5.6.2019, pág. 4-14). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0004.01.ENG&toc=OJ:C:2019:189:TOC

⁽³⁾ *Ibid.*

Las investigaciones ponen de manifiesto los claros beneficios de la participación en EAPI en cuanto a resultados cognitivos y conductuales, en especial para los niños desfavorecidos (OCDE, 2017a; van Huizen y Plantenga, 2018; Vandenbroeck, Beblavý y Lenaerts, 2018). Sin embargo, estos beneficios dependen de la calidad de su prestación y pueden verse mermados si el nivel de calidad no se mantiene en la enseñanza primaria (*ibid.*).

Los índices de participación en EAPI en Europa difieren de manera significativa en función de los grupos de edad. Los datos de 2017 muestran que, de media, solo el 34 % de los niños de menos de 3 años asisten a EAPI. Para este grupo de edad, que se encuentra en lo más alto de la escala, los índices de participación varían entre el 72 % en Dinamarca y en torno al 60-65 % en Luxemburgo, Países Bajos e Islandia. En el otro extremo de la escala, la participación es inferior al 10 % en Bulgaria, República Checa y Eslovaquia (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a, indicador B8).

No obstante, entre niños de mayor edad (de 3 años o más), la participación en EAPI aumenta marcadamente y alcanza el 93,3 % de media para los 28 de la UE. De todos los países de Eurydice, los mayores índices de participación para niños de entre 3 años y la edad a la que se empieza la educación primaria obligatoria son los de Francia y el Reino Unido (100 %), a los que siguen muy de cerca Bélgica e Irlanda (98,4 %). El índice más bajo es el de Macedonia del Norte (36,5 %) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a, indicador B9).

Aparte del índice de participación general en EAPI, el otro indicador importante de especial relevancia en el contexto de este informe es el índice de participación entre niños socialmente desfavorecidos. A pesar de ciertas limitaciones, los datos de la encuesta de la Unión Europea sobre la renta y las condiciones de vida (EU-SILC) se utilizan para medir la participación en la EAPI entre niños desfavorecidos (Flisi y Blasko, 2019). Los datos de 2016 muestran que en los 28 de la UE, para los niños más pequeños (de menos de 3 años) existe una brecha media de 15 puntos porcentuales entre el índice de participación de los niños desfavorecidos y el resto (niños no desfavorecidos). El índice de aquellos de orígenes desfavorecidos es ligeramente superior al 20 % (Comisión Europea, 2019, págs. 48-49). Las diferencias entre los índices de participación son especialmente altas en Países Bajos, Francia, España, Bélgica y Eslovenia (entre los países con unos índices de participación general elevados), así como en Lituania y Hungría (entre los países con unos índices de participación general bajos). Para los niños de mayor edad (entre 3 años y la edad de escolarización obligatoria), la brecha entre los índices de participación de niños desfavorecidos y no desfavorecidos se reduce, pero sigue siendo considerable, en torno a 11 puntos porcentuales de media (*ibid.*).

En los últimos años, muchos países europeos han emprendido reformas significativas para garantizar un mejor acceso y una alta calidad de la prestación de la EAPI. En base a la información de Eurydice para el año escolar 2018/19 (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a) y los datos de PISA 2018, este capítulo examinará brevemente:

- políticas para la mejora del acceso a la EAPI para todos los niños (universal) o grupos concretos (específico);
- políticas para mejorar la calidad de la prestación de la EAPI;
- evidencia de PISA 2018 sobre la participación en la EAPI.

II.1.1. Mejorar el acceso a la EAPI

Los resultados de las investigaciones y de los estudios de casos apuntan a la necesidad de establecer un «enfoque universalista progresivo». Esto requiere de políticas que combinen la prestación de un servicio de EAPI universal y accesible a todos los niños, con programas bien orientados y coordinados que mejoren el acceso para los niños desfavorecidos, tales como aquellos en condiciones de pobreza y de origen inmigrante o pertenecientes a minorías étnicas (Vandekerckhove et al., 2019). Si bien en Europa existen dos enfoques principales para la formulación de estas políticas, tal y como muestran los datos de Eurydice, hay diferencias significativas en su implementación.

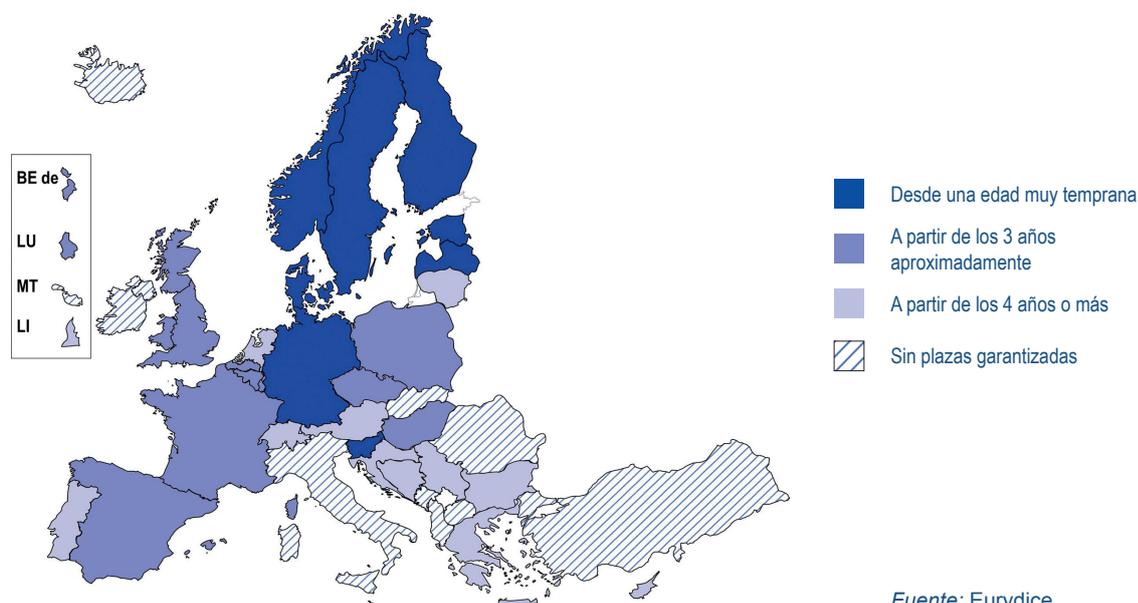
II.1.1.1. Acceso universal a la EAPI

A fin de garantizar el acceso universal a la EAPI, las autoridades públicas de ciertos países conceden el derecho legal a una plaza en EAPI mientras que otras hacen obligatoria la asistencia a EAPI. En algunos casos, se aplica una combinación de ambos enfoques. De acuerdo con el primer enfoque, las autoridades públicas deben garantizar una plaza para todo niño (en un rango de edad especificado) cuyos progenitores lo soliciten. En el segundo caso, las autoridades públicas deben garantizar un número suficiente de plazas para todos los niños en el rango de edad cubierto por la obligación legal. La mayoría de sistemas educativos ha optado por el establecimiento de un derecho legal; hacer obligatoria la EAPI es menos habitual y, cuando ocurre, normalmente se aplica únicamente al último año o dos antes de la enseñanza primaria. Independientemente del enfoque por el que se opte, tal y como se muestra en el gráfico II.1.1.: la mayoría de los sistemas europeos garantiza una plaza en EAPI.

A esta situación tan compleja se suman diferencias significativas en la edad a la que los niños cuentan con una plaza garantizada en EAPI. Solo ocho países (Dinamarca, Alemania, Estonia, Letonia, Eslovenia, Finlandia, Suecia y Noruega) garantizan una plaza en EAPI para cada niño poco después de su nacimiento (entre 6 y 18 meses), a menudo inmediatamente después de finalizar los permisos para el cuidado de los niños. En las tres comunidades de Bélgica, así como en la República Checa, España, Francia, Luxemburgo, Hungría, Polonia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales y Escocia), se garantiza una plaza en EAPI subvencionada públicamente a partir de los 3 años o antes. En torno a la cuarta parte de los sistemas educativos europeos ofrecen plazas garantizadas a partir de los 4, 5 o 6 años, cubriendo así el último año o dos de EAPI. A menudo, esta prestación está destinada a la preparación para la educación primaria y la asistencia es obligatoria.

Por el contrario, la cuarta parte de los sistemas educativos europeos no tienen un marco jurídico para garantizar una plaza en EAPI. No obstante, algunos de ellos presentan índices elevados de participación en EAPI, normalmente a partir de la edad en la que la EAPI pasa a formar parte del sistema educativo. Por ejemplo, los 2 años en Islandia, los 3 años en Malta y el Reino Unido (Irlanda del Norte) y de los 4 años en Países Bajos.

Gráfico II.1.1: edad a partir de la cual se garantiza una plaza en EAPI, 2018/19 ⁽⁴⁾⁵



Fuente: Eurydice.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Edad inicial (en años) para una plaza de EAPI garantizada	2,5	3	2,5	5	3	0,5	1	1,5	-	4	3	3	6	-	4,7	1,5	6	3	3	-	5	5
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA*	CH	IS	LI ⁽⁵⁾	ME	MK	NO	RS	TR
Edad inicial (en años) para una plaza de EAPI garantizada	3	4	-	0,9	-	0,8	1		3	3	-	3	-	5	4	-	4	-	-	1	5,5	-

Notas aclaratorias (gráfico II.1.1):

El gráfico muestra la edad más temprana a partir de la cual se garantiza una plaza en EAPI para todos los niños. En la tabla, el derecho legal se muestra en negro, mientras que la EAPI obligatoria se indica en rojo oscuro y negrita.

Notas específicas de países

Grecia: la EAPI obligatoria se está introduciendo gradualmente y se espera su aplicación plena en 2020/21 excepto en cinco municipios, donde la aplicación plena está prevista para 2021/22.

Francia: la EAPI pasó a ser obligatoria para niños a partir de los 3 años el 1 de septiembre de 2019.

⁽⁴⁾ Este gráfico se publicó originalmente en *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia 2019* (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a, ver indicador B1). La información actualizada para 2019/20 estará disponible en la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020. *Indicadores estructurales para la supervisión de los sistemas de educación y formación en Europa – 2020*, en preparación.

⁽⁵⁾ Liechtenstein no participa en este informe. La información nacional de este capítulo se ha extraído de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a.

II.1.1.2. Acceso específico a la EAPI

A fin de garantizar que los niños desfavorecidos puedan acceder a la EAPI, los informes de las investigaciones evidencian las ventajas de un equilibrio entre las medidas universales y específicas. El ofrecimiento a grupos con escasa representación que podrían beneficiarse de manera significativa de los servicios de EAPI puede integrarse en programas destinados a alcanzar la participación universal. Las medidas específicas deberían aspirar a evitar la estigmatización y la segregación (Vandekerckhove et al., 2019).

La mayoría de los sistemas europeos ha puesto en marcha una serie de medidas específicas, en ocasiones como parte de disposiciones para el acceso universal y en otras, como medidas independientes. A menudo, estas están destinadas a mejorar la accesibilidad (p. ej., admisión prioritaria) y la asequibilidad (p. ej., reducciones de tasas) de los servicios de EAPI. Los niños en condiciones de pobreza son el grupo objetivo más habitual. Los criterios de elegibilidad empleados incluyen los ingresos familiares, la composición familiar, la recepción de prestaciones sociales y la condición de progenitor único. (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a, indicador B6 y anexo 1).

Además, las autoridades de más alto nivel de algunos sistemas han establecido un derecho legal específico que permite a los niños desfavorecidos el acceso a la EAPI de financiación pública desde una edad temprana y/o al acceso a un mayor número de horas a la EAPI de financiación pública (*ibid.*).

II.1.1.3. Obstáculos a la participación en EAPI

La Recomendación de 2019 del Consejo relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad indica que podría haber numerosos obstáculos al acceso y al uso de los servicios de EAPI. Estos obstáculos están relacionados con el coste, la ubicación geográfica, unos horarios de apertura inflexibles, una prestación inadecuada para niños con necesidades especiales, los obstáculos culturales y lingüísticos, la discriminación y la falta de información⁽⁶⁾. Muchas de estas cuestiones podrían afectar de manera desproporcionada a los niños desfavorecidos y sus familias. Además, suelen tener un mayor impacto sobre la participación de niños menores de 3 años.

Por ejemplo, los datos de Eurydice muestran que la mayoría de las familias de Europa tiene que pagar por la EAPI para niños menores de 3 años. Las tarifas mensuales medias son más elevadas en Irlanda, Países Bajos, el Reino Unido y Suiza. La accesibilidad y asequibilidad mejoran para los niños mayores. Casi la mitad de los países europeos garantizan una plaza en EAPI a partir de los 3 años y esta suele ser gratuita (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a, indicadores B4 y B5).

Otra barrera a la participación está relacionada con las dificultades lingüísticas, tanto para los niños como para sus familias. En aproximadamente la mitad de los sistemas educativos se ofrece apoyo en idiomas a niños cuyo idioma de instrucción no sea el mismo que el hablado en el hogar; suele destinarse a niños de 3 años en adelante. Las medidas recomendadas por las autoridades de más alto nivel

⁽⁶⁾ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad (OJ C 189, 5.6.2019, pág. 4-14).
https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv:OJ.C_.2019.189.01.0004.01.ENG&toc=OJ:C:2019:189:TOC

incluyen clases preparatorias (p. ej., en la comunidad francesa de Bélgica), la enseñanza del idioma de instrucción como segunda lengua en clases adicionales (p. ej., Portugal) y el uso de instrumentos de evaluación concretos. Además, en una minoría de sistemas educativos se enseña la lengua nativa a niños de orígenes migrantes (p. ej., comunidad francesa de Bélgica, Finlandia, Luxemburgo, Suecia y Noruega) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a, indicadores D11 y D12).

Por último, la participación de niños desfavorecidos en la EAPI podría apoyarse también mediante el establecimiento de una buena relación con los progenitores y alentando su implicación en el aprendizaje de los niños. A pesar de que las sesiones informativas y las reuniones entre progenitores y personal han pasado a ser más habituales, solo un cuarto de todos los sistemas europeos ofrecen orientación a los progenitores para la enseñanza en casa, mientras que un número ligeramente superior de sistemas lo hace para los niños de 3 años o más (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a, indicador D14).

II.1.2. Calidad de la prestación de EAPI

La Recomendación de 2019 del Consejo relativa a unos sistemas de educación y atención a la primera infancia de alta calidad identifica cinco dimensiones de calidad: gestión, acceso, personal, directivas educativas y la evaluación y supervisión ⁽⁷⁾. Esta sección usa la dimensión del «personal» para ilustrar la variación en la calidad de la EAPI; señala las diferencias en los requisitos de cualificación del personal de EAPI cuya función sea apoyar el desarrollo de los niños y garantizar su bienestar.

Un personal plenamente cualificado, experimentado y competente puede marcar una gran diferencia en la EAPI. El personal capacitado a nivel de licenciatura (CINE 6) o superior en una especialidad relativa a educación/EAPI es más proclive a usar enfoques pedagógicos adecuados, crear entornos de aprendizaje estimulantes y ofrecer un cuidado y un apoyo de calidad. Además, unos requisitos de admisión mínimos para el personal de EAPI contribuyen al incremento del nivel y la remuneración de los profesionales de EAPI (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019b).

A pesar de estos argumentos, no todos los sistemas europeos de EAPI cuentan aún con un personal altamente cualificado (nivel de licenciatura o superior). El gráfico II.1.2 muestra que solo diecisiete sistemas requieren que al menos uno de los miembros del equipo al cargo de un grupo de niños, independientemente de la edad, posea formación superior ⁽⁸⁾.

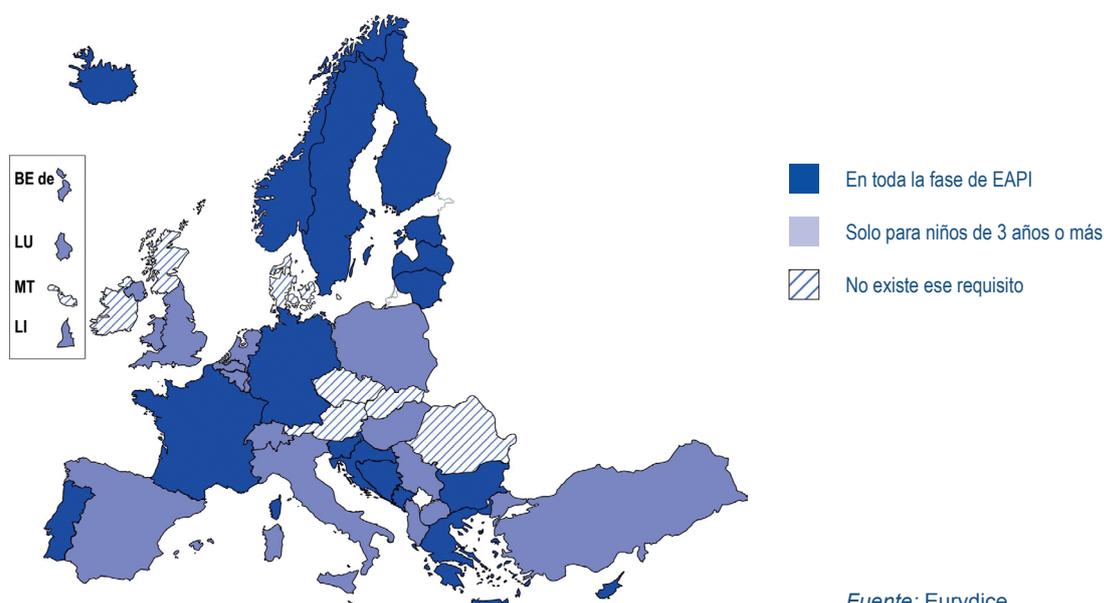
En otros dieciocho sistemas, se requiere un nivel de licenciatura o superior durante la segunda fase de EAPI (niños de 3 años o más), pero no durante la primera fase ⁽⁹⁾. Siete sistemas educativos no establecen el requisito de que al menos un miembro del equipo posea una cualificación a nivel de licenciatura o superior (República Checa, Irlanda, Malta, Austria, Rumanía, Eslovaquia y el Reino Unido – Escocia). En Dinamarca, no hay normativa al más alto nivel a este respecto.

⁽⁷⁾ Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2019, relativa a unos sistemas de educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad (OJ C 189, 5.6.2019, pág. 4-14).

⁽⁷⁾ El mínimo es un nivel de licenciatura (CINE 6) en Bulgaria, Alemania, Estonia, Grecia, Croacia, Chipre, Letonia, Lituania, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro y Noruega. Es un nivel de máster (CINE 7) en Portugal e Islandia. En Francia, es de CINE 6 en los equipos que trabajan con niños más pequeños y de CINE 7 para aquellos que trabajan con los de mayor edad.

⁽⁸⁾ Es el caso de Bélgica (las tres comunidades), España, Italia, Luxemburgo, Hungría, Países Bajos, Polonia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Albania, Suiza, Liechtenstein, Serbia, Macedonia del Norte y Turquía.

Gráfico II.1.2: requisito de que al menos un miembro del equipo posea una cualificación a nivel de licenciatura (CINE 6) o superior en entornos de EAPI, 2019/20 (10)



Notas aclaratorias

El gráfico muestra si al menos un miembro del equipo por grupo de niños en la EAPI de los centros debe poseer una cualificación a nivel de licenciatura (CINE 6) o superior relacionada con EAPI (o con educación) según las regulaciones del más alto nivel (11).

Los 3 años es la edad más habitual para la transición entre las dos fases de EAPI en Europa. Hay algunas excepciones. La transición se produce a los 2 años y medio en Bélgica (comunidades francesa y flamenca) y a los 4 años en Grecia, Países Bajos, Suiza y Liechtenstein.

Por lo general, los requisitos de cualificación para el personal de EAPI suelen ser menores para el trabajo con niños más pequeños que con los de mayor edad. Además, en la mayoría de sistemas educativos, en los entornos de EAPI puede contratarse a auxiliares sin cualificación inicial. Asimismo, tan solo unos pocos sistemas educativos han hecho que el desarrollo profesional continuo (CPD) sea obligatorio para todo el personal de EAPI (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a).

II.1.3. Participación en EAPI - evidencia de PISA

PISA examina el rendimiento del alumnado de 15 años y recopila datos sobre las características del alumnado, incluida su participación en EAPI. De esta manera, los datos de la encuesta hacen posible analizar si los estudiantes que asistieron a EAPI muestran un mejor rendimiento que los estudiantes que no lo hicieron.

Encuestas anteriores de PISA han demostrado que los estudiantes que participaron en EAPI durante un año o más solían mostrar un mejor rendimiento en pruebas cognitivas que aquellos que participaron durante un periodo más breve o no lo hicieron. Además, la participación en la EAPI parece tener efectos

(10) Este gráfico se publicó por primera vez en el informe de Eurydice: Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa, 2019b, ver gráfico 4. La información actualizada para 2019/20 estará disponible en la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020. Indicadores estructurales para la supervisión de los sistemas de educación y formación en Europa – 2020, en preparación.

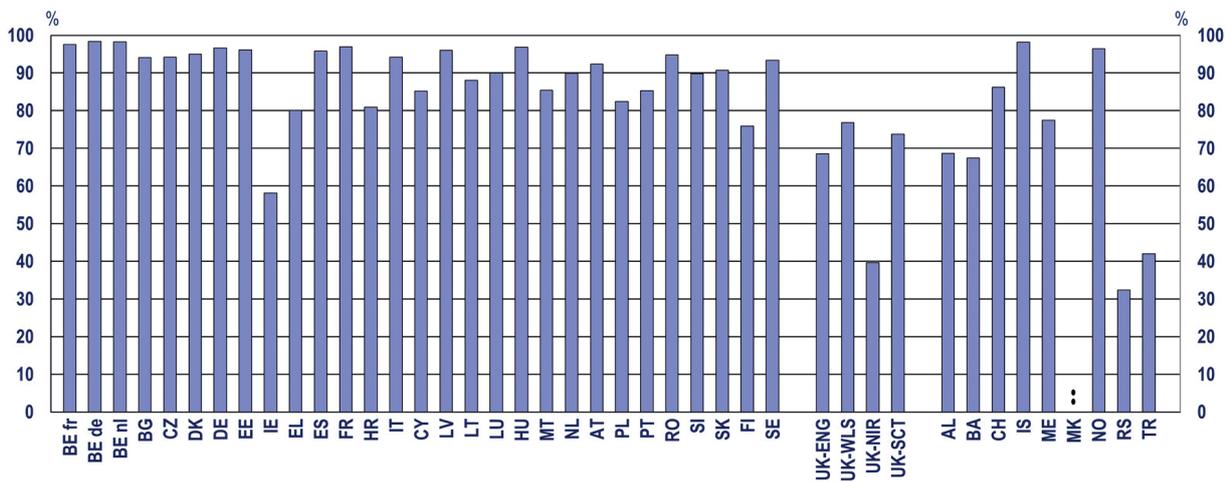
(11) Para más información y notas específicas de cada país, ver Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a, indicador C1.

particularmente beneficiosos en el rendimiento del alumnado de 15 años de orígenes socioeconómicos bajos (Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2014; OCDE, 2011a, 2014a).

Por esta razón, esta sección examina en qué medida habían asistido a la EAPI los alumnos de 15 años evaluados en PISA 2018; también busca diferencias entre los índices de participación de los estudiantes de distintos entornos socioeconómicos.

El gráfico II.1.3 presenta el porcentaje de estudiantes de 15 años que afirmó haber participado en EAPI durante más de un año entre diez y quince años antes de someterse a la prueba de PISA 2018. El gráfico muestra que una amplia mayoría de estudiantes asistió a EAPI durante más de un año en 25 estados miembro de la UE. La participación notificada fue menor en Irlanda (58,1 %) y Finlandia (75,9 %), así como en otros países europeos. Más de la mitad de los estudiantes de 15 años del Reino Unido (Irlanda del Norte), Serbia y Turquía afirmó haber participado en EAPI durante menos de un año o no haber participado en absoluto.

Gráfico II.1.3: porcentaje de estudiantes de 15 años que pasó más de un año en EAPI, 2018



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
97,6	98,3	98,2	94,1	94,2	95,0	96,6	96,1	58,1	80,0	95,9	96,9	80,9	94,2	85,2	96,1	88,1	90,0	96,9	85,4	89,9
AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
92,3	82,4	85,2	94,7	89,8	90,7	75,9	93,3	68,5	76,8	39,7	73,8	68,6	67,5	86,2	98,2	77,5	:	96,4	32,3	41,9

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los porcentajes de este gráfico se calcularon a partir de la variable DURECEC («Duración de la educación y atención a la primera infancia») de PISA 2018 y se basan en las respuestas de los estudiantes.

Ver tabla A6 del anexo II: tablas estadísticas.

Nota específica

Macedonia del Norte: no hay datos disponibles para esta variable.

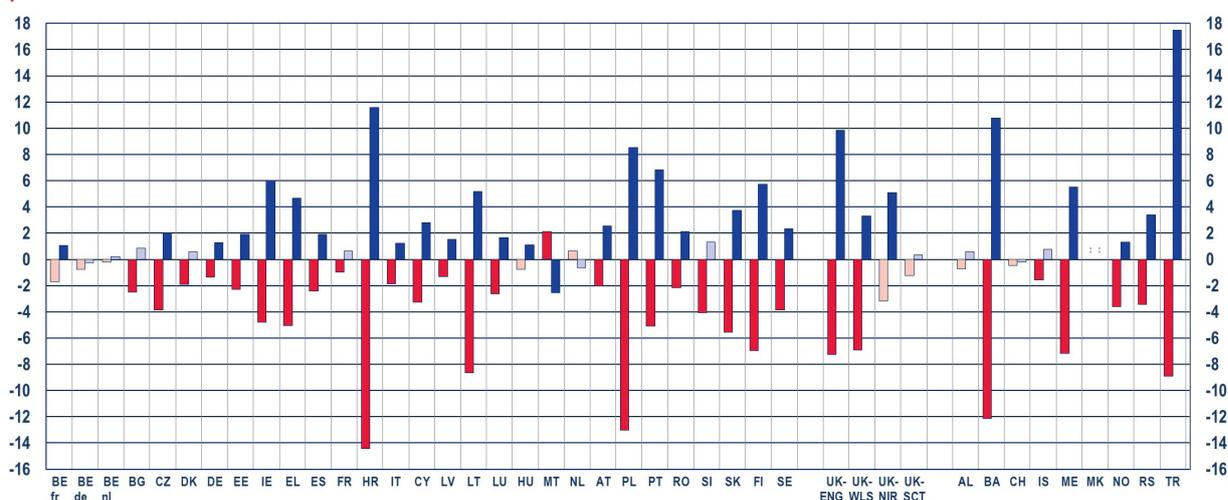
El impacto de la participación en EAPI sobre el rendimiento del alumnado en la enseñanza primaria es mayor para aquellos de orígenes socioeconómicos bajos ⁽¹²⁾ (Comisión Europea/Eurydice, 2014). PISA 2018 confirma encuestas internacionales anteriores (ver OCDE, 2014a y Flisi y Blasko, 2019) que afirman que

⁽¹²⁾ El impacto de la participación en EAPI disminuye a medida que los estudiantes avanzan en el sistema educativo.

los estudiantes de orígenes socioeconómicos bajos son menos propensos a participar en EAPI durante más de un año en la gran mayoría de sistemas educativos europeos. Por el contrario, los estudiantes de orígenes socioeconómicos altos suelen participar en mayor medida en casi todos los sistemas educativos.

El gráfico II.1.4 presenta las diferencias entre los índices de participación en EAPI de estudiantes de 15 años de distintos orígenes socioeconómicos en comparación con la población estudiantil total de este grupo de edad. Muestra, por un lado, la diferencia entre el índice de participación de los estudiantes de orígenes socioeconómicos bajos («SES bajos», en rojo) en comparación con todos los estudiantes; y, por otro lado, la diferencia entre el índice de participación de los estudiantes de orígenes socioeconómicos altos («SES altos», en azul) en comparación con todos los estudiantes.

Gráfico II.1.4: diferencias de participación en EAPI entre estudiantes de 15 años, en puntos porcentuales, por nivel socioeconómico, 2018



Valores positivos: En comparación con la población total de estudiantes de 15 años, un porcentaje más elevado de estudiantes de 15 años de ambos grupos de SES participó en EAPI durante más de un año

Valores negativos: En comparación con la población total de estudiantes de 15 años, un porcentaje más bajo de estudiantes de 15 años de ambos grupos de SES participó en EAPI durante más de un año

Diferencias estadísticamente significativas (rojo y azul)
 Diferencias NO estadísticamente significativas (naranja y gris)

Diferencia entre SES bajos y la población estudiantil total (rojo)
 Diferencia entre SES altos y la población estudiantil total (azul)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Diferencia SES bajos y todos	-1,7	-0,8	-0,2	-2,5	-3,9	-1,9	-1,4	-2,3	-4,8	-5,1	-2,4	-1,0	-14,4	-1,9	-3,3	-1,3	-8,6	-2,6	-0,8	2,1	0,6
Diferencia SES altos y todos	1,0	-0,3	0,2	0,8	2,0	0,6	1,3	1,9	6,0	4,7	1,9	0,6	11,6	1,2	2,8	1,5	5,2	1,7	1,1	-2,6	-0,6
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Diferencia SES bajos y todos	-2,0	-13,0	-5,1	-2,2	-4,1	-5,6	-7,0	-3,9	-7,3	-6,9	-3,2	-1,2	-0,7	-12,2	-0,5	-1,6	-7,2	:	-3,6	-3,4	-8,9
Diferencia SES altos y todos	2,5	8,5	6,8	2,1	1,3	3,8	5,7	2,3	9,9	3,3	5,1	0,4	0,6	10,8	-0,2	0,8	5,5	:	1,3	3,4	17,5

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2018.

Notas aclaratorias

El gráfico muestra las diferencias en puntos porcentuales en la proporción de estudiantes de 15 años de distintos orígenes socioeconómicos que participaron en EAPI durante más de un año y la población total de estudiantes de 15 años.

Los datos se han extraído de la variable DURECEC («Duración de la educación y atención a la primera infancia») de PISA 2018 y recogen las respuestas de los estudiantes. La categoría «Estudiantes de SES bajos» hace referencia a estudiantes de familias de un nivel socioeconómico bajo (en el percentil 25 de nivel socioeconómico) que pasaron más de un año en EAPI. La categoría «Estudiantes de SES altos» hace referencia a estudiantes de familias de un nivel socioeconómico alto (en el percentil 75 de nivel socioeconómico) que pasaron más de un año en EAPI.

La cursiva en la tabla indica que la diferencia en puntos porcentuales entre los grupos de estudiantes «Todos» y «SES bajos» o entre «Todos» y «SES altos» es estadísticamente significativa en el nivel del 5 %.

Ver tablas A7-8 del anexo II: tablas estadísticas.

Nota específica

Macedonia del Norte: no hay datos disponibles para esta variable.

Los datos muestran que el origen socioeconómico de los estudiantes de 15 años puede servir como buen indicador respecto a si habían participado previamente en EAPI. Una proporción de alumnado desfavorecido inferior a la media notificó haber participado en EAPI durante más de un año en tres cuartos de los sistemas examinados. La diferencia (estadísticamente significativa) de los índices de participación fue especialmente alta en Croacia (14,4 pp), Polonia (13,0 pp) y Bosnia y Herzegovina (12,2 pp) y en Lituania y Turquía (en torno al 9,0 pp). En la mayoría de sistemas educativos, una proporción superior a la media de estudiantes de orígenes socioeconómicos altos suele participar en EAPI. La diferencia es especialmente notable (en torno a 10 puntos porcentuales) en Croacia, Polonia, el Reino Unido (Inglaterra), Bosnia y Herzegovina y en Turquía (17,5 pp).

La brecha de participación entre los dos grupos (estudiantes de SES bajos y altos) varía entre países. Es superior a 20 puntos porcentuales en Croacia, Polonia, Bosnia y Herzegovina y Turquía; pero también hay una diferencia de 10 puntos porcentuales entre estos dos grupos en Irlanda, Lituania, Portugal, Finlandia, el Reino Unido (Inglaterra y Gales) y Montenegro. Esto podría evidenciar un problema general de acceso a la EAPI hace entre 10 y 15 años en la mayoría de estos sistemas educativos (ver gráfico C1, Comisión Europea/Eurydice, 2014). Por el contrario, existen diferencias muy pequeñas (y estadísticamente significativas) en función del origen socioeconómico de los estudiantes en Bélgica (comunidades germanófona y flamenca), Países Bajos, el Reino Unido (Escocia) y Suiza.

Los datos empíricos de PISA 2018 presentados anteriormente confirman una vez más que estudiantes de orígenes socioculturales diferentes han participado por lo general en EAPI en distinto grado. Los estudiantes de orígenes desfavorecidos participan menos a pesar del amplio consenso respecto al impacto positivo de la asistencia a EAPI sobre el rendimiento educativo. Esto podría deberse a problemas de acceso, tales como, por ejemplo, la disponibilidad de plazas, unos costes prohibitivos o la falta de información para los progenitores.

II.2. FINANCIACIÓN PARA LA EDUCACIÓN A NIVEL ESCOLAR

Conclusiones principales

- La educación a nivel escolar en Europa se financia principalmente con fondos públicos.
- La financiación pública de la escolarización implica una redistribución de la riqueza en favor de familias con unos ingresos relativamente bajos y suele esperarse que «nivele el campo de juego», reduciendo el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes.
- La financiación pública es una condición necesaria, pero no suficiente, para la equidad en la educación.
- La financiación pública por estudiante en la primera y segunda etapa de Educación Secundaria en Europa varía entre 1940 y 13 430 estándares de poder adquisitivo (EPA). El valor mediano es 5962 EPA.
- En unos pocos países europeos, el gasto privado en educación a nivel escolar es equivalente a menos de un 1 % del gasto público, mientras que en la mayoría varía entre el 2 % y el 10 %. Turquía es un caso atípico, con un 19 %. El valor mediano es del 5,25 %.

La ampliación de la escolarización pública ha permitido a más niños que nunca tener acceso a la educación. Esto ha llevado a una reducción de la desigualdad en el nivel educativo, lo que implica ventajas tanto personales como sociales (Roser y Ortiz-Ospina, 2016). La educación escolar puede estar financiada por distintos organismos. Entre ellos se encuentran el gobierno (a nivel local, regional o nacional), la iglesia u otras instituciones religiosas, organizaciones no gubernamentales y organizaciones privadas y particulares. Se establece una distinción fundamental entre la financiación de autoridades públicas y de fuentes privadas ⁽¹³⁾. Mientras que en los centros educativos de financiación privada, los progenitores (o tutores legales de los niños) toman sus propias decisiones y financian el centro de su elección directamente, en el caso de la educación de financiación pública, los pagos son indirectos. Los progenitores pagan impuestos, que son empleados después por las autoridades públicas para financiar centros educativos; las autoridades deciden entonces cuánto gastan y cómo asignan la financiación a los centros.

La educación de financiación pública implica cierto grado de redistribución de la riqueza. Esto ocurre de dos formas principales. La primera es a través del sistema de impuestos: los impuestos pagados por los progenitores dependen de sus ingresos, por lo que los progenitores menos pudientes pagan menos impuestos y gastan menos en comparación con los progenitores más acomodados que envían a sus hijos a un centro público ⁽¹⁴⁾. Este tipo de redistribución entra en vigor en el momento exacto en el que un niño empieza a asistir a un centro público.

⁽¹³⁾ Por supuesto, dado que las autoridades públicas dependen de los impuestos para financiar los centros públicos, podría argumentarse que toda la financiación procede esencialmente de fuentes privadas. Aunque esto sea cierto en sentido estricto, la distinción entre fuentes públicas y privadas sigue siendo válida desde el punto de vista de la justicia social.

⁽¹⁴⁾ Los centros privados dependientes del gobierno también están financiados con fondos públicos hasta cierto punto (ver capítulo II.3) y los centros públicos podrían recibir en ciertos casos financiación (o un respaldo equivalente) de fuentes privadas. No obstante, en aras de la argumentación, simplificaremos la distinción. Por consiguiente, con centros públicos nos referimos a financiados exclusivamente o predominantemente con fondos públicos y, de la misma manera, con privado hacemos referencia a centros financiados exclusivamente o predominantemente con fondos privados. Como resultado, los términos «de financiación pública» y «centros públicos» se usan de manera intercambiable en este capítulo, de la misma manera que «de financiación privada» y «centros privados».

La segunda es a través del mercado laboral, por lo que solo se hace efectiva una vez que los estudiantes terminan su escolarización. El razonamiento es sencillo. Suponiendo que la educación en los centros públicos está disponible para todos y es igual para todos, todos los estudiantes tienen las mismas oportunidades de prosperar y recoger los beneficios de la escolarización. Dado que uno de los beneficios es adquirir el conocimiento y las aptitudes necesarias para encontrar un buen trabajo y garantizarse unos ingresos más elevados en el futuro, los estudiantes procedentes de familias de un nivel socioeconómico (SES) más bajo tienen por tanto la oportunidad de ascender en la escala socioeconómica ⁽¹⁵⁾. Por consiguiente, la escolarización pública tiene un efecto de redistribución e igualación de la riqueza.

Como resultado de la promesa de oportunidades educativas igualitarias para todos los niños, las expectativas de los centros públicos son muy elevadas. Como argumenta Merry (2020, págs. 21-22), «desde mediados del siglo XIX, se ha extendido por el mundo la creencia de que los centros educativos existen para “nivelar el campo de juego” del aprendizaje y las oportunidades de todos los niños» ⁽¹⁶⁾. En otras palabras, suele considerarse que los centros públicos desempeñan un papel importante en la movilidad social. Si esta percepción está bien fundamentada, una mayor financiación pública de los centros educativos debería llevar a una mayor equidad en la educación, lo que, a la larga, se traduciría en una mayor igualdad socioeconómica. Estudios empíricos sugieren que el razonamiento es correcto, pero solo en parte. Busemeyer (2015) considera que el gasto público en educación reduce la desigualdad de ingresos. No obstante, como se explica a continuación, la relación entre la financiación pública y la equidad en la educación no es directa.

Una forma rápida de evaluar la importancia de la financiación pública para la equidad en la educación a nivel escolar es llevar a cabo un experimento mental. ¿Cuál sería el impacto en la equidad si no existiera en absoluto una financiación pública o si los centros educativos de financiación pública dejaran de existir? Podría imaginarse, tal y como ocurría en el pasado, especialmente en la antigüedad, una sociedad en la que existieran pocos o ningún centro educativo y la enseñanza la impartieran únicamente los progenitores o profesores privados. Los centros existentes son de financiación privada y accesibles únicamente a las familias que puedan permitirse pagarlos ⁽¹⁷⁾. Está claro que la equidad se vería perjudicada. La educación estaría disponible únicamente a los relativamente escasos niños suficientemente afortunados cuyos progenitores pudieran permitirse enviar a sus hijos al colegio o dispusieran del tiempo y las aptitudes para asumir dicha tarea por sí mismos.

El estallido de la pandemia global COVID-19, que coincidió con la preparación de este informe, ofrece una oportunidad excepcional (por lo demás, indeseada) para ir más allá de cualquier hipótesis contrafactual. El confinamiento social y económico forzó el cierre de los centros educativos de muchos países

⁽¹⁵⁾ Sin embargo, como mantiene Atkinson (2015), la relación entre educación e ingresos no es lineal. «Las cualificaciones educativas por sí solas no son suficientes para explicar el patrón ligeramente más escalonado que se observa al examinar los ingresos individuales» (ibid., pág. 104).

⁽¹⁶⁾ De hecho, la idea de que los centros educativos ofrezcan oportunidades educativas universales y equitativas formó parte en principio de un programa político más amplio. Uno de los primeros defensores de la educación universal y equitativa, el filósofo alemán Johann Gottlieb Fichte (1762-1814), abogó por las oportunidades equitativas de escolarización para todos, con el anhelo de que la educación condujera a la transformación moral de la sociedad y al modelado de la nación alemana (Vincent, 2013).

⁽¹⁷⁾ Desde un punto de vista histórico, la educación de los niños de edad escolar solía ser un asunto privado (Roeder, 2015) y accesible solo para una parte de los niños dado que la educación universal no se introdujo en algunas partes de Europa hasta el siglo XVIII (Lawton y Gordon, 2002).

Europeos, lo que hizo que ciudadanos y autoridades europeas experimentaran una vida sin ningún acceso o uno muy restringido a los colegios, atisbando así las consecuencias que esto podría tener sobre la equidad.

Los comentaristas sociales y científicos advirtieron de que los efectos podrían ser más graves sobre los niños más desfavorecidos. Estos niños podrían no tener acceso a las herramientas necesarias para el aprendizaje en línea o progenitores que puedan ayudarles, por lo que serían incapaces de continuar su educación en casa ⁽¹⁸⁾. Varios artículos publicados en la prensa (p. ej., *The Guardian*, 2020 y *The Economist*, 2020a, 2020b, 2020c) destacaron que los cierres de centros educativos tendrían un efecto negativo sobre la equidad en la educación.

Los niños pobres son los que más sufren. Las clases por Zoom sirven de poco si en tu casa no hay una buena conexión a internet o si tienes que pelearte con tres hermanos por un teléfono. Mientras que las familias más ricas suelen contar con progenitores más cultos que animarán a sus hijos a hacer los deberes y les ayudarán cuando se bloqueen, en las familias pobres podría no ser así. En épocas normales, los centros educativos ayudan a nivelar el campo de juego. Sin ellos, la brecha de rendimiento entre niños acomodados y de clase obrera crecerá [...]. (*The Economist*, 2020c).

Por tanto, sin la financiación de los centros educativos públicos, es obvio que los niños más desfavorecidos de la sociedad serían los que más sufrirían. Si la ausencia de financiación pública es el equivalente a los recientes cierres escolares, que se considera que poseen efectos negativos sobre la equidad, entonces, lo contrario debe de ser bueno para la equidad. Después de todo, sin una financiación pública suficiente, habría sido imposible invertir en la infraestructura necesaria o contratar docentes tanto para centros públicos como para privados dependientes del gobierno. Por esta razón, en la siguiente sección (II.2.1) analizaremos el nivel de financiación pública por estudiante en los sistemas educativos europeos. No obstante, las investigaciones publicadas actuales sugieren que la relación entre los niveles de financiación y la equidad no es lineal.

Por un lado, como explican Roser y Ortiz-Ospina (2016), existe una correlación positiva entre el gasto en educación y el rendimiento de los estudiantes. Por otro lado, «por encima de cierto nivel nacional de ingresos, la relación entre las puntuaciones en PISA y el gasto en educación por estudiante pasa a ser prácticamente inexistente» (*ibid.*). En la misma línea, Schütz, Ursprung y Wößmann (2008) hallaron que el nivel medio de gasto en educación (por estudiante) en los países de la OCDE no influye en la igualdad de oportunidades, mientras que Kyriakides (2015, pág. 218) reiteró que «el aumento de la financiación por estudiante no implica necesariamente unos mejores resultados de los mismos» y Wößmann (2003) argumentó que las diferencias de rendimiento entre los estudiantes deben atribuirse a diferencias estructurales más que de recursos.

Según Merry (2020), una financiación pública adicional puede permitir el desarrollo de varias «estrategias basadas en la justicia». Por ejemplo, los recursos fiscales adicionales pueden tener distintos fines:

reducir el tamaño de las clases; medidas de valor añadido para el seguimiento del rendimiento de las minorías; reducción de deberes; tutorías extraescolares y programas estivales de refuerzo; enseñanza bilingüe; servicios de diagnóstico optométrico y audiológico; aumento del personal; clínicas para la comunidad escolar (*ibid.*, pág. 69).

⁽¹⁸⁾ A pesar de que en el momento de la redacción de este informe, aún no se habían publicado estudios científicos relativos al impacto real de la COVID-19 sobre la equidad en la educación, el informe de políticas «Educational inequalities in Europe and physical school closures during Covid-19» del Centro Común de Investigación ofrece algunos planteamientos interesantes (<https://ec.europa.eu/jrc/en/research/crosscutting-activities/fairness>).

A pesar de que estas acciones (algunos de los cuales se abordan en capítulos II.10-II.12) parecen muy prometedores, muchos de los cuales han «disfrutado de un éxito modesto», (*ibid.*).

Hay varios motivos posibles para esta (falta de) relación contraproducente entre la financiación adicional y la equidad en la educación. En primer lugar, una mayor financiación pública en sí misma podría no ser suficiente. Su potencial efecto positivo podría verse atenuado por las características estructurales del sistema educativo, tales como orientar a los niños a itinerarios o vías diferenciados en una fase temprana de su escolarización (Franck y Nicaise, 2017). En segundo lugar, aunque haya disponible una financiación adicional, podría llegar a los centros educativos o estudiantes que más lo necesiten (Merry, 2020) ⁽¹⁹⁾. En tercer lugar, la inversión en infraestructura adicional o en personal tendrá un efecto reducido si los estudiantes desfavorecidos siguen sintiéndose apartados del proceso de aprendizaje (*ibid.*). Por último, pero no menos importante, el gasto adicional en la educación no aborda las razones que llevaron a la inequidad en la educación, tales como la concentración de pobreza en zonas determinadas (*ibid.*).

En conclusión, el hecho de que los centros educativos necesiten financiación para existir y funcionar, en combinación con el hallazgo de las investigaciones de que unos niveles más elevados de financiación pública no siempre se traducen en una mayor equidad, sugiere que la relación entre la financiación pública y la equidad no es lineal.

Otro hallazgo de investigación significativo es «que el efecto del ámbito familiar [sobre la equidad] es mayor en países con una proporción más elevada de financiación privada» (Schütz, Ursprung y Wößmann, 2008, pág. 281) ⁽²⁰⁾. Esto podría deberse a varias razones. Por ejemplo, unos niveles más altos de financiación privada pueden significar que más estudiantes asistan a centros privados, que haya más centros privados, que los centros privados sean más caros de media o que los progenitores deban (o decidan) invertir más en otros tipos de educación privada ⁽²¹⁾. En cualquier caso, una proporción más elevada de financiación privada puede afectar de manera negativa a la equidad en la educación dado que la capacidad de invertir en la educación privada está distribuida de forma desigual en la sociedad. En resumen, los progenitores con un nivel socioeconómico más elevado están en una posición económica mejor y/o más dispuestos a gastar parte de sus ingresos en la educación de sus hijos que los progenitores de SES más bajos. Como se explicó anteriormente, la financiación de los centros públicos está concebida para compensar parcialmente las oportunidades educativas equitativas, pero esto no impide que los progenitores inviertan de manera privada en la educación de sus hijos. Por consiguiente, una proporción relativamente alta de gasto privado frente a público en la educación escolar podría tener relación con un nivel relativamente bajo de equidad en la educación.

Habiendo examinado la bibliografía relativa al potencial de la escolarización de financiación pública sobre la equidad en la educación, las siguientes dos secciones analizan

- la distribución del gasto público a nivel de enseñanza primaria y secundaria (II.2.1) y
- la proporción de gasto privado (doméstico) frente a público en educación en Europa (II.2.2).

⁽¹⁹⁾ Ver capítulo II.10.

⁽²⁰⁾ Por el contrario, Busemeyer (2015) alega que unos niveles más elevados de financiación privada están asociados con unos niveles más elevados de igualdad socioeconómica.

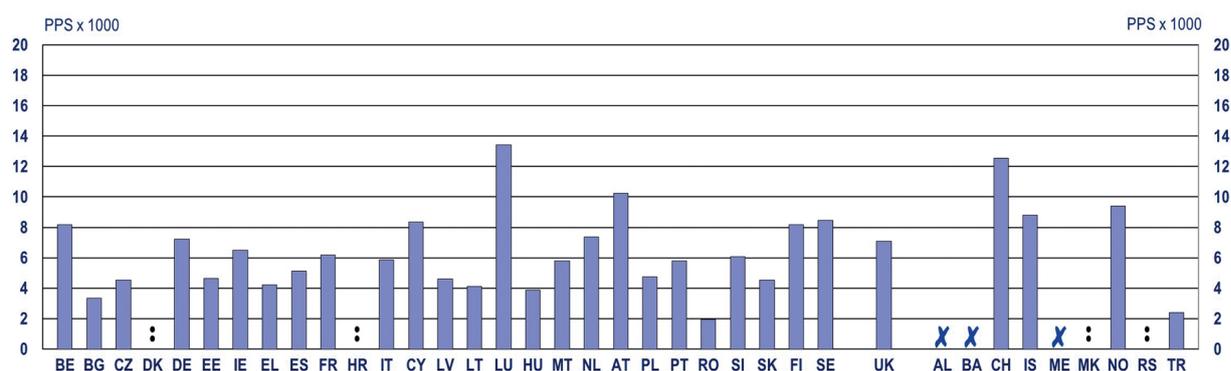
⁽²¹⁾ Schütz, Ursprung y Wößmann (2008) también hallaron que el impacto del origen socioeconómico sobre la equidad es más reducido en países con más centros educativos privados. No obstante, Wößmann (2003) defiende que la competición de los centros educativos privados puede ayudar a mejorar el rendimiento de los estudiantes. Por tanto, la escolarización privada de por sí podría no ser mala para la equidad.

II.2.1. Financiación pública por estudiante

La cantidad de financiación pública por centro educativo depende de muchos factores. El tamaño de la economía y los ingresos fiscales disponibles para el gobierno son importantes de la misma manera que lo son las demandas en competencia de otros servicios públicos e instituciones educativas no escolares. El número de estudiantes y centros, así como la población estudiantil y la densidad del centro, también tienen repercusión. Finalmente, a causa de las demandas en competencia y las limitaciones económicas, es necesario tomar una decisión política respecto a la cantidad que debe invertirse en los centros educativos. Como es lógico, los países más ricos tienen más fondos públicos a su disposición y los países con una población estudiantil más elevada necesitan comprometer más fondos para cubrir el elevado nivel de necesidad.

En lugar de hacerlo en base al tamaño de sus economías, el gráfico II.2.1 analiza el gasto público en la primera y segunda etapa de Educación Secundaria por alumno/estudiante ⁽²²⁾. En lo relativo a la equidad en la educación, es más importante mostrar el gasto medio por alumno a pesar de que este indicador no refleje la capacidad económica de los sistemas educativos ⁽²³⁾.

Gráfico II.2.1: gasto público en educación por alumno/estudiante en enseñanza a tiempo completo en EPA (CINE 1-2), 2016



EPA

BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
8 173	3 345	4 527	:	7 249	4 651	6 489	4 232	5 125	6 179	:	5 852	8 353	4 619	4 108	13 430	3 863	5 785	7 357
AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR	
10 248	4 733	5 787	1 940	6 073	4 541	8 178	8 449	7 100	x	x	12 562	8 809	x	:	9 409	:	2 416	

Fuente: Eurostat [educ_uae_fine09] (última actualización: 24/02/2020).

Notas aclaratorias

Para facilitar la comparación entre sistemas, el gasto se expresa en estándares de poder adquisitivo (EPA). Los EPA se obtienen dividiendo el valor original en unidades monetarias nacionales por la paridad del poder adquisitivo (PPA) correspondiente. La PPA es un índice de conversión de divisas que convierte los indicadores económicos expresados en una moneda nacional en una moneda común artificial que equipara el poder adquisitivo de distintas divisas nacionales. Así, los EPA sirven para adquirir el mismo volumen de bienes y servicios en todos los países.

⁽²²⁾ Los datos se han extraído de Eurostat, que ofrece los valores acumulados para CINE 1 y 2, pero no para CINE 1 a 3.

⁽²³⁾ Los lectores interesados en el gasto público en educación con respecto al tamaño de la economía pueden consultar a Roser y Ortiz-Ospina (2016).

Según los datos más recientes disponibles de Eurostat, en 2016 el gasto público en Europa por estudiante fue de 5962 EPA (estándares de poder adquisitivo) de media ⁽²⁴⁾. A causa de los distintos tamaños de las economías europeas, es natural que el gasto público por estudiante difiera entre ellas. Así pues, los países más ricos en comparación (en cuanto a PIB per cápita) pueden permitirse invertir más dinero público por estudiante que otros países, aun teniendo en cuenta las diferencias nacionales entre precios (Roser y Ortiz-Ospina, 2016) ⁽²⁵⁾.

Más concretamente, Luxemburgo, Austria y Suiza gastan más de 10 000 EPA de las arcas públicas por estudiante, mientras que Bulgaria, Hungría, Rumanía y Turquía gastan menos de 4000 EPA (ver gráfico II.2.1). La mayoría de los países, a saber, República Checa, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, España, Francia, Italia, Letonia, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia y el Reino Unido, gasta entre 4 000 y 8 000 EPA por estudiante.

En principio, un mayor gasto público por estudiante debería ser algo positivo para la equidad en la educación, pero, como se explicó en la sección anterior, hay salvedades. Un alto nivel de financiación pública no garantiza en sí mismo buenos resultados en materia de equidad y, además, es poco probable que el efecto sea proporcionado. Por consiguiente, las diferencias entre sistemas educativos en los niveles de financiación pública no se traducen necesariamente en diferencias proporcionales en los niveles de equidad (Roser y Ortiz-Ospina, 2016). Este punto se analiza en mayor detalle en la parte III, en la que se evalúa de manera empírica la correlación entre la financiación y la equidad.

II.2.2. Financiación pública frente a privada

El segundo indicador de Eurostat presentado en este capítulo es el gasto doméstico (privado) como porcentaje del gasto público total en escolarización (CINE 1-3). Estos datos son útiles desde el punto de vista de la equidad ya que reflejan la realidad partiendo de la base de que en la mayoría de los países el estado no tiene el monopolio perfecto de la educación de los niños. De este modo, incluso allí donde los centros educativos públicos representen la mayoría dentro del sistema educativo, los progenitores podrán seguir invirtiendo en educación privada, formación complementaria, servicios educativos o incluso sustituir la educación de financiación privada por pública ⁽²⁶⁾.

Los progenitores que puedan enviar a sus hijos a centros privados caros o complementar su escolarización pública con clases privadas o actividades extraescolares estarán impulsando las oportunidades de éxito de sus hijos. Dado que la capacidad económica para la inversión privada en la educación está distribuida de manera irregular, es fácil ver comprender qué una proporción de financiación privada frente a pública podría estar asociada con unos niveles de equidad más bajos.

Un porcentaje más elevado de financiación doméstica (privada) significa que una cantidad relativamente mayor de inversión privada va a la educación a nivel escolar. Puesto que la inversión privada en

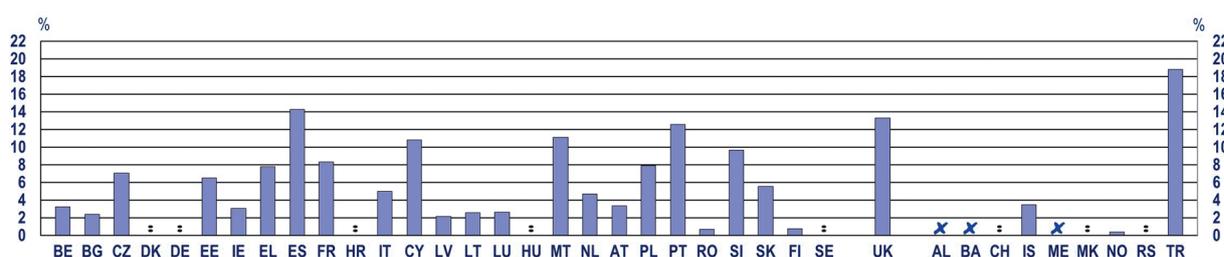
⁽²⁴⁾ A menos que se indique lo contrario, en este capítulo la media hace referencia al valor mediano. Para el significado de EPA, ver las notas aclaratorias del gráfico II.2.1.

⁽²⁵⁾ Ver, en concreto, el gráfico «Government expenditure per primary student vs GDP per capita, 2013» (gasto público por estudiante de primaria frente a PIB per cápita, 2013), <https://ourworldindata.org/grapher/government-expenditure-per-primary-student-vs-gdp-per-capita?country=ESP~GBR~LVA~NLD~SWE~AUT~FIN~SVK~UKR~ALB> [con acceso el 12 de junio de 2020].

⁽²⁶⁾ Para el tamaño relativo del sector privado, ver el capítulo II.3.

educación es una función de los ingresos paternos y si una mayor inversión privada conduce a un mejor rendimiento de los estudiantes, los niños de familias de SES más bajos estarán desfavorecidos en comparación. Por consiguiente, si la escolarización de financiación pública está destinada a conseguir que el origen socioeconómico de los estudiantes sea irrelevante para su rendimiento escolar, entonces, en teoría, un porcentaje más elevado implicará que este objetivo esté en riesgo. De la misma manera, en países en los que el porcentaje es elevado, la equidad en educación podría ser baja (considerando que el resto de factores se mantengan constantes).

Gráfico II.2.2: gasto privado (doméstico) como porcentaje del gasto público total en educación (CINE 1-3), 2016 (%)



BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
3,2	2,4	7,1	:	:	6,5	3,0	7,8	14,2	8,3	:	5,0	10,8	2,1	2,6	2,6	:	11,1	4,7
AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
3,4	7,9	12,5	0,7	9,6	5,5	0,4	:		13,2	x	x	:	3,5	x	:	0,4	:	18,9

Fuente: cálculos de Eurydice basados en Eurostat [educ_uae_fine02] y [educ_uae_fine03] (última actualización: 24/02/2020).

Notas aclaratorias

Los datos se han extraído de los indicadores de Eurostat [educ_uae_fine03] (pagos netos de los hogares en los niveles educativos CINE 1 a 3 en millones de euros) y [educ_uae_fine02] (gasto total público general en los niveles educativos CINE 1 a 3 en millones de euros) expresados en tasas porcentuales.

El gasto de los hogares en la educación a nivel escolar es, de media, equivalente al 5,25 % al gasto público. Esto muestra claramente que la inversión parental en educación constituye tan solo una pequeña proporción de los fondos comprometidos a este fin por el estado. En otras palabras, la educación escolar en Europa está, por lo general, financiada con fondos públicos.

No obstante, como ilustra el gráfico II.2.2, existen variaciones considerables entre países. Mientras que en la mayoría de países, la educación a nivel escolar está financiada en gran parte por fuentes públicas, en algunos la financiación privada contribuye en gran medida a pesar de que nunca alcanzará los niveles de financiación pública. Así, en la mayoría de países europeos (para los que hay datos disponibles), el gráfico está por debajo del 10 %, mientras que en algunos, el gasto privado en educación es prácticamente insignificante. Este último es el caso de Finlandia, Rumanía y Noruega, donde el gasto doméstico (privado) está por debajo del 1 %.

En seis sistemas educativos, la financiación pública desempeña un papel más importante y equivale a más de un 10 % del gasto público. En orden ascendente, estos sistemas son Chipre, Malta, Portugal, el Reino Unido, España y Turquía. Turquía destaca ya que posee con mucho la mayor proporción de gasto público, con casi un 19 % (ver gráfico II.2.2). Al mismo tiempo, como se muestra en el siguiente capítulo (ver gráfico II.3.1), tiene uno de los porcentajes más bajos respecto a población estudiantil en centros privados (del 4,3 % en educación primaria al 5,2 % en la primera etapa de Educación Secundaria y el 8,8 % en la segunda etapa de Educación Secundaria). Puesto que este no es el caso en España,

Chipre, Malta, Portugal o el Reino Unido, se deduce que la elevada proporción de gasto privado en Turquía no debe de estar relacionada con la proporción de la población estudiantil en los centros privados. En cualquier caso, el hecho de que el gasto doméstico sea relativamente superior en todos estos países (Turquía incluida) podría significar que la equidad en la educación es menor en comparación. La relación empírica entre la equidad y la proporción de gasto privado frente a público en educación se examina en la parte III.

II.3. DIFERENCIACIÓN Y TIPOS DE CENTROS EDUCATIVOS

Conclusiones principales

El análisis de tipos de centros educativos desde distintos puntos de vista contribuye al entendimiento del grado de diferenciación en países europeos. Si bien una gran variedad de tipos de centros educativos puede satisfacer las diversas necesidades de los estudiantes, también puede aumentar las desigualdades educativas. Por consiguiente, es importante alcanzar un equilibrio entre los objetivos de satisfacer diversas necesidades y la equidad educativa.

La mayoría de sistemas educativos europeos ofrece distintos tipos de centros para cubrir las distintas necesidades de los estudiantes. La diferenciación podría hacerse sobre la base de la gestión y la financiación (sector público o privado), plan de estudios (p. ej., centros educativos que ofrecen distintas especializaciones o itinerarios educativos) o características estructurales (distintos tipos de centros que cubren diversos grupos de edad o niveles educativos en paralelo).

- Los centros privados, especialmente los de pago, pueden aumentar la segregación social y académica en los sistemas educativos y, por consiguiente, las desigualdades en materia de educación. Sin embargo, los investigadores también indican que las desigualdades en materia de educación podrían ser menor en sistemas con sectores privados más amplios.
- La diferenciación curricular existe en la mitad de los sistemas educativos analizados en este informe. Como norma general, si la diferenciación curricular comienza a nivel de primaria, continúa en todos los niveles escolares.
- Solo nueve sistemas educativos presentan una diferenciación estructural. No obstante, esta forma de diferenciación tiene importantes consecuencias en otras características sistémicas tales como la elección de centro, la admisión del centro o el *tracking* (separación de estudiantes por habilidades).

A pesar de que estas características de los sistemas educativas puedan ser independientes entre ellas, en realidad suelen estar interconectadas. Dado que las instituciones de enseñanza privada suelen tener una mayor autonomía que las públicas, la diferenciación pública/privada puede contribuir a una mayor diferenciación curricular. Pueden encontrarse vínculos similares entre la diferenciación pública/privada y estructural, aunque en menor medida.

En todos los sistemas educativos, los estudiantes difieren entre ellos en sus orígenes, experiencias, aptitudes y necesidades. Muchos países intentan responder a estas diferencias introduciendo la diferenciación en su sistema educativo. La diferenciación se marca agrupando estudiantes en base a su capacidad, interés u otras características. Los estudiantes pueden agruparse dentro una misma clase o en distintas clases, centros o programas/itinerarios escolares. Dichos grupos pueden basarse en la elección (ver capítulo II.4) o selección (ver capítulo II.5). Independientemente del sistema subyacente, no obstante, un efecto importante de la diferenciación es que los estudiantes de niveles de capacidad similares tienden a congregarse dentro de los mismos centros o dentro de las mismas clases (Parker et al., 2016, pág. 12).

Este capítulo se centra en la diferenciación a través de una serie de tipos de centros diferentes. La introducción de la diversidad en la oferta educativa a través de un número mayor de tipos de centros se basa en la suposición de que la educación es un «cuasimercado» en el que una mayor competición puede mejorar el rendimiento de los proveedores de educación y, en última instancia, los resultados de aprendizaje de los estudiantes, potenciando así la eficacia de la educación (Dumay y Dupriez, 2012). Los distintos tipos de centros pueden convenir a distintos estudiantes; por lo tanto, la diversidad de la oferta puede generar unas oportunidades educativas mejores para todos. Sin embargo, la evidencia empírica sugiere además que la diferenciación y la diversidad en los tipos de centros educativos tiende a aumentar el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado (Ammermüller, 2005; Strietholt et al., 2019). En sistemas bien diferenciados, las brechas entre el rendimiento de los estudiantes de orígenes socioeconómicos más altos y más bajos son mayores.

En este contexto, este capítulo analiza la disponibilidad de distintos tipos de centros en sistemas educativos en tres dimensiones ⁽²⁷⁾:

- **Diferenciación pública/privada:** hacer referencia a la existencia de centros privados junto con centros públicos que difieren en sus normas de gestión.
- **Diferenciación curricular:** esta se produce cuando distintos tipos de centros educativos siguen distintos planes de estudios comunes o ciertos tipos de centros educativos se desvían del plan de estudios común.
- **Diferenciación estructural:** hace referencia a los distintos modelos de enseñanza primaria y secundaria existentes en paralelo dentro de un sistema educativo. En el caso de la diferenciación estructural, los estudiantes pueden matricularse en distintos tipos de centros a diferentes edades, lo que quiere decir que los diversos grupos de estudiantes experimentan transiciones entre centros a distintas edades durante su escolarización.

II.3.1. Diferenciación pública/privada

La diferenciación pública/privada se produce cuando un sistema educativo incorpora instituciones de enseñanza privada que tienen distintas estructuras de gestión o marcos reguladores a las del sector público. Los centros educativos públicos están controlados y gestionados por las autoridades públicas de educación u otros organismos públicos ⁽²⁸⁾, mientras que el control y la gestión de las instituciones de enseñanza privada están garantizados por organismos privados externos al gobierno ⁽²⁹⁾. Como

⁽²⁷⁾ Una cuarta dimensión mediante la cual pueden distinguirse los tipos de centros educativos está vinculada a la selectividad de los mismos. Dicha diferenciación selectiva se da cuando los centros dentro de un mismo sector que siguen el mismo plan de estudios y que funcionan en base a una estructura uniforme difieren no obstante en su definición de los criterios de admisión. Una forma de diferenciación selectiva es la selectividad académica. Los centros educativos académicamente selectivos existen, por ejemplo, en el Reino Unido – Inglaterra e Irlanda del Norte – (grammar schools) y en Greece (institutos y centros de secundaria experimentales modelo). Otro tipo de diferenciación selectiva es la selección en base a la afiliación religiosa representada por algunos tipos de centros públicos en el Reino Unido (centros religiosos en Inglaterra y Gales y centros integrados en Irlanda del Norte). La diferenciación selectiva se analizará en el capítulo II.5, dedicado a las políticas de admisión en centros educativos.

⁽²⁸⁾ Una institución se clasifica como pública si está controlada y gestionada 1) directamente por una autoridad u organismo públicos de educación o 2) por un organismo gubernamental directamente o por un órgano de gobierno (consejo, comité, etc.) en los que la mayoría de los miembros sea designada por una autoridad pública o elegida por concesión pública (UNESCO-UIS, 2019).

⁽²⁹⁾ Una institución se clasifica como privada si está controlada y gestionada por un organismo privado externo al gobierno (p. ej., una iglesia, un sindicato o una empresa comercial, un organismo extranjero o internacional) o su junta de gobierno conste en su mayoría de miembros no elegida por un organismo público (UNESCO-UIS, 2019).

consecuencia de estas diferencias entre las estructuras de gestión, podría haber diferencias significativas entre estas instituciones en cuanto al marco regulador que abarca los procedimientos de admisión (ver capítulo II.5), el contenido didáctico, la evaluación u otras áreas. Cuando los centros privados no están sujetos a la misma normativa que los centros públicos, aumentan la oferta educativa. La presencia de instituciones privadas en los sistemas educativos aumenta sus características de «cuasimercado».

Aparte de la gestión, las fuentes de financiación principales representan otra diferencia importante entre las instituciones educativas. Lo que es más importante, las instituciones privadas pueden ser dependientes del gobierno o independientes del gobierno en base a si reciben más del 50 % de su financiación básica de fuentes públicas ⁽³⁰⁾. A pesar de ser controlados y gestionados por organismos privados, las instituciones privadas dependientes del gobierno reciben al menos el 50 % de su financiación básica (o los salarios de su personal docente) del gobierno (UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat, 2018). Debido a esta dependencia económica del estado, los centros privados dependientes del estado suelen diferir menos de los centros públicos en cuanto a su marco regulador que los centros que son totalmente independientes del gobierno. No obstante, aún existen algunas diferencias reguladoras entre los centros públicos y privados dependientes del gobierno que se analizan en los capítulos temáticos relacionados de la parte II.

Los datos sugieren una relación mixta entre la equidad en la educación y la diferenciación pública/privada. Por otro lado, la presencia de centros privados en un sistema educativo puede aumentar la segregación social y académica y, por consiguiente, las desigualdades en materia de educación (Ammermüller, 2005; Bodovski et al., 2017; ver también capítulo II.2). Como se destacaba en el capítulo II.2, la investigación comparativa ha demostrado que el impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento académico tiende a ser mayor en sistemas con niveles más elevados de gasto público respecto a todo el gasto en educación (Schütz, Ursprung y Wößmann, 2008). En otras palabras, el tamaño de las contribuciones privadas que deben hacer los progenitores (por ejemplo, en forma del pago de las tarifas de los centros privados) puede tener un impacto negativo en la equidad.

Por otro lado, si nos fijamos únicamente en el tamaño del sector privado independientemente de la proporción de las contribuciones privadas, los resultados arrojados son distintos. Los investigadores han encontrado una relación negativa modesta entre el impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento académico y la proporción de centros de gestión privada (Bodovski et al., 2017; Schlicht, Stadelmann-Steffen y Freitag, 2010; Schütz, Ursprung y Wößmann, 2008). En otras palabras, las desigualdades en materia de educación podrían ser menores en sistemas con sectores privados más amplios. Una posible explicación para esta relación es que en los sistemas en los que la proporción de instituciones de enseñanza privada sea elevada, estas instituciones suelen ser dependientes del gobierno en lugar de completamente independientes, por lo que las diferencias con el sector público son menos pronunciadas (Schlicht, Stadelmann-Steffen y Freitag, 2010).

⁽³⁰⁾ Los términos «dependiente» e «independiente del gobierno» hacen referencia únicamente al grado de dependencia que tiene una institución de la financiación de fuentes gubernamentales, no al grado de dirección o regulación de los mismos por parte del gobierno. Una institución de enseñanza privada dependiente del gobierno es aquella que recibe al menos el 50 % de su financiación básica de organismos gubernamentales o cuyo personal docente es remunerado por un organismo gubernamental, ya sea directamente o a través del gobierno. Una institución de enseñanza privada independiente del gobierno es aquella que recibe menos del 50 % de su financiación básica de organismos gubernamentales o cuyo personal docente no es remunerado por un organismo gubernamental, ya sea directamente o a través del gobierno (UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat, 2018, pág. 26).

El gráfico II.3.1 muestra la proporción de estudiantes que asisten a instituciones de enseñanza privada en educación primaria, la primera y segunda etapas de Educación Secundaria (CINE 1-3), estableciendo una distinción, siempre que sea posible, entre el sector dependiente del gobierno e independiente del gobierno. Como muestra el gráfico, menos del 5 % de los estudiantes de educación primaria y la primera etapa de Educación Secundaria asisten a instituciones privadas en 18 sistemas educativos (13 sistemas educativos en el caso de la segunda etapa de Educación Secundaria). En estos países, el sector privado tiene un peso insignificante y a menudo consiste en centros privados independientes del gobierno ⁽³¹⁾.

El sector público sigue siendo el dominante ya que más del 80 % de los estudiantes asisten a centros privados en 14 sistemas educativos de enseñanza primaria y en 11 y 15 sistemas de la primera y segunda etapas de Educación Secundaria respectivamente. En estos países, el peso relativo de las instituciones privadas dependientes e independientes del gobierno varía. Mientras que a nivel de primaria hay más alumnos en instituciones independientes del gobierno dentro del sector privado en la mayoría de los sistemas educativos de este grupo, este no es el caso a nivel de secundaria ⁽³²⁾.

Por último, en cuatro países, la proporción de alumnos en instituciones de enseñanza pública es inferior al 80 % en educación primaria. La proporción del sector privado más elevada es la de Bélgica (casi el 55 %), seguida de Malta (44 %), España (en torno al 30 %) y el Reino Unido (en torno al 24 %). En los cuatro países, dentro del sector privado predominan las instituciones dependientes del gobierno; en Bélgica, la proporción de centros independientes del gobierno es inferior al 1 %. Dentro de este grupo, la proporción de alumnos en instituciones de enseñanza independientes del gobierno más elevada es la de Malta, por encima del 13 %.

El peso relativo del sector privado es mayor en la primera y segunda etapas de Educación Secundaria, con siete y ocho países respectivamente donde más del 20 % de sus estudiantes asiste a instituciones privadas. Las diferencias entre la educación primaria y la primera etapa de Educación Secundaria son menos pronunciadas y superan los 10 puntos porcentuales solo en Dinamarca y el Reino Unido, con menos estudiantes de la primera etapa de Educación Secundaria en instituciones públicas. La diferencia más notable es la del Reino Unido, donde menos del 25 % de los alumnos asisten a centros privados a nivel de primaria, en contraste con un 66 % a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria: ⁽³³⁾.

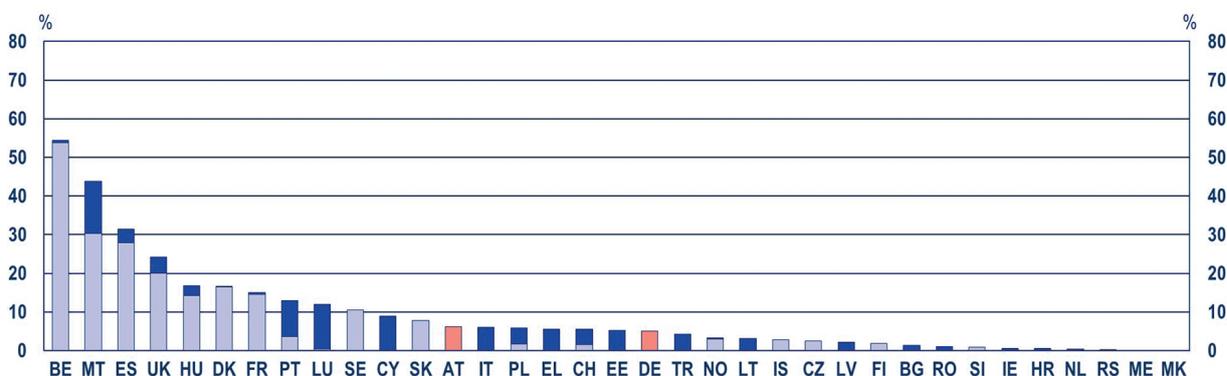
⁽³¹⁾ No hay disponible información sobre la dependencia del gobierno de las instituciones privadas en Alemania.

⁽³²⁾ No hay disponible información sobre la dependencia del gobierno de las instituciones privadas en Austria.

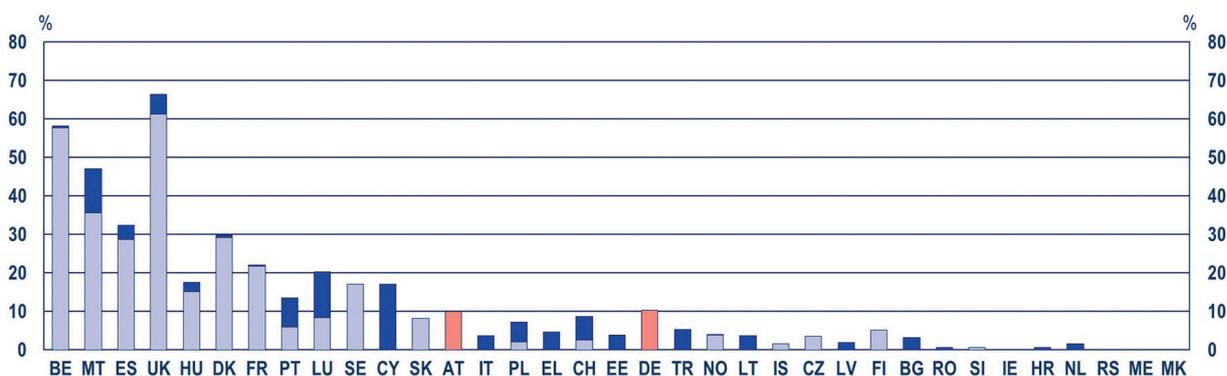
⁽³³⁾ Esto se debe principalmente al desarrollo de academias en Inglaterra, que son centros privados dependientes del gobierno. El programa se aplicó a centros de secundaria desde 2002 y en 2010 se amplió a los centros de primaria, cuyas cifras crecieron rápidamente (para academias, ver también sección II.3.2).

Gráfico II.3.1: proporción de estudiantes en instituciones de enseñanza privada (CINE 1-3), 2017

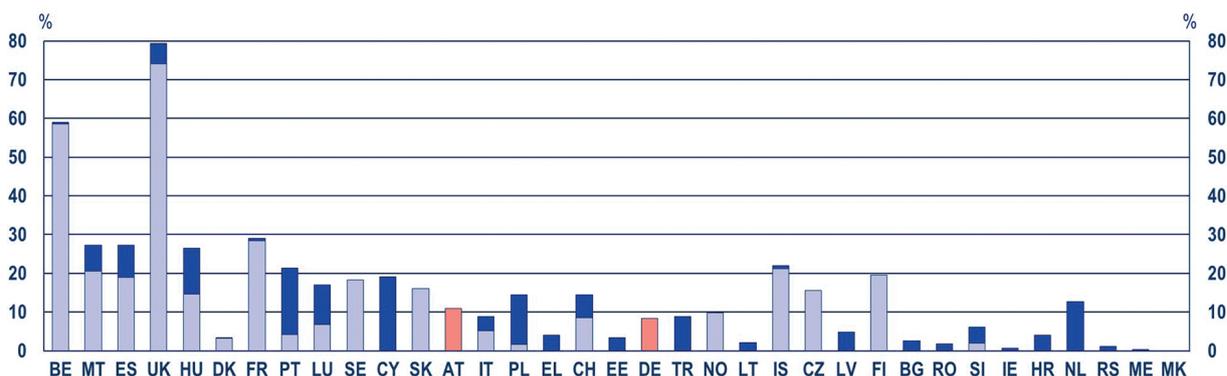
II.3.1.A: CINE 1



II.3.1.B: CINE 2



II.3.1.C: CINE 3



■ Instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno

■ Instituciones de enseñanza privada independientes del gobierno

■ Instituciones de enseñanza privada (no existen datos disgregados para las instituciones dependientes e independientes del gobierno debido a sus distintas definiciones)

Fuente: Eurostat, [educ_uae_enra01], última actualización 02.12.2019.

CINE 1	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	SE	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
Dependientes del gobierno	53,7	30,3	27,8	20,0	14,2	16,4	14,5	3,5	0,3	10,5	(-)	7,7	:	0,0	1,6	(-)	1,5	(-)
Independientes del gobierno	0,7	13,5	3,6	4,2	2,5	0,2	0,4	9,4	11,6	0,0	8,9	(-)	:	6,0	4,2	5,5	4,0	5,2
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
Dependientes del gobierno	:	(-)	3,0	(-)	2,8	2,4	(-)	1,8	(-)	0,0	0,9	0,0	(-)	(-)	(-)	0,0	0,0	
Independientes del gobierno	:	4,3	0,4	3,2	0,0	(-)	2,1	(-)	1,3	1,1	0,0	0,6	0,5	0,4	0,2	0,0	0,0	
CINE 2	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	SE	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
Dependientes del gobierno	57,6	35,5	28,6	61,2	15,1	29,2	21,7	5,9	8,4	17,1	(-)	8,1	:	0,0	2,1	(-)	2,6	(-)
Independientes del gobierno	0,5	11,5	3,7	5,2	2,5	0,6	0,4	7,6	11,9	0,0	17,0	(-)	:	3,6	5,1	4,6	6,0	3,8
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
Dependientes del gobierno	:	(-)	3,8	(-)	1,6	3,5	(-)	5,1	(-)	0,0	0,6	0,0	(-)	(-)	(-)	0,0	0,0	
Independientes del gobierno	:	5,2	0,3	3,6	0,0	(-)	1,9	(-)	3,2	0,6	0,0	0,0	0,7	1,6	0,1	0,0	0,0	
CINE 3	BE	MT	ES	UK	HU	DK	FR	PT	LU	SE	CY	SK	AT	IT	PL	EL	CH	EE
Dependientes del gobierno	58,5	20,6	18,9	74,1	14,6	3,2	28,3	4,2	6,7	18,3	(-)	16,0	:	5,2	1,7	(-)	8,5	(-)
Independientes del gobierno	0,5	6,7	8,4	5,2	11,8	0,2	0,7	17,2	10,2	0,0	19,2	(-)	:	3,7	12,8	4,1	6,0	3,3
	DE	TR	NO	LT	IS	CZ	LV	FI	BG	RO	SI	IE	HR	NL	RS	ME	MK	
Dependientes del gobierno	:	(-)	9,7	(-)	21,1	15,5	(-)	19,6	(-)	0,0	1,9	0,0	(-)	(-)	(-)	0,0	0,0	
Independientes del gobierno	:	8,8	0,0	2,2	0,9	(-)	4,8	(-)	2,6	1,7	4,2	0,6	4,1	12,6	1,2	0,4	0,0	

Fuente: Eurostat, [educ_uae_enra01], última actualización 02.12.2019.

Notas aclaratorias

Los sistemas educativos se ordenan de acuerdo a la proporción de estudiantes en instituciones de enseñanza privada en el nivel 1 de la CINE.

Para más información sobre instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno, ver gráfico II.4.3.

Notas específicas de países

Alemania y Austria: no hay disponible información sobre la dependencia del gobierno de las instituciones privadas en el conjunto de datos de la UOE. Sin embargo, como muestra el gráfico II.4.3, existen centros privados dependientes del gobierno en ambos países.

Eslovenia: la proporción de instituciones privadas independientes del gobierno varía anualmente debido a la naturaleza de la financiación de la educación privada. Todas las instituciones privadas que ofrecen programas oficialmente reconocidos reciben el 85 % del coste del programa del presupuesto del estado. El estado no cubre la inversión de capital en educación privada, por lo que la evaluación de la dependencia de las instituciones privadas puede variar de año a año en función del tamaño de la inversión de capital.

Albania y Bosnia y Herzegovina: no participan en la recopilación de datos de Eurostat.

En lo relativo a las diferencias entre la educación primaria y la segunda etapa de Educación Secundaria (CINE 3), el panorama es más heterogéneo. Como norma general, el porcentaje de estudiantes que asiste a instituciones de enseñanza pública suele ser menor a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria que a nivel de primaria o de la primera etapa de Educación Secundaria. Las diferencias que siguen este patrón superan los 10 puntos porcentuales entre la educación primaria y la segunda etapa de Educación Secundaria en República Checa, Francia, Chipre, Países Bajos, Finlandia, el Reino Unido e Islandia. De nuevo, la mayor diferencia puede encontrarse en el Reino Unido, donde casi el 80 % de los estudiantes de la segunda etapa de Educación Secundaria asiste a instituciones de enseñanza privada. Al mismo tiempo, el sector público es más predominante en la segunda etapa de Educación Secundaria que en la primera, con diferencias que superan los 10 puntos porcentuales entre los niveles de la primera y segunda etapas de Educación Secundaria en Dinamarca y Malta.

II.3.2. Diferenciación curricular

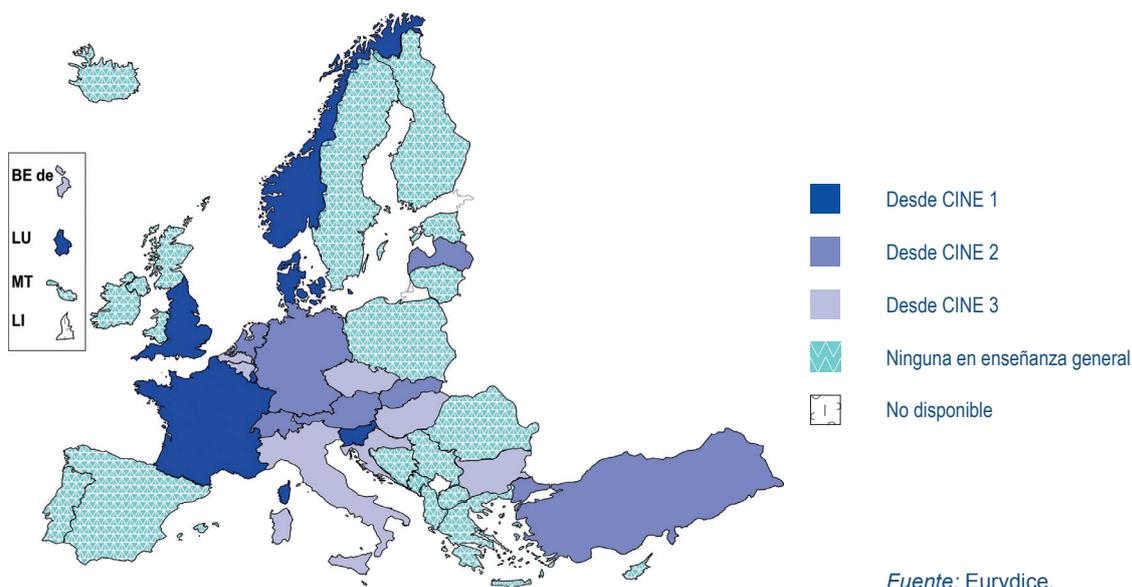
Aparte de la diferenciación entre instituciones públicas y privadas, los sistemas educativos también pueden hacer distinciones en base al contenido didáctico. El concepto de diferenciación curricular engloba dichas diferencias.

La diferenciación curricular hace referencia a la situación en la que distintos tipos de centros siguen planes de estudios diferentes en el mismo nivel educativo. El *tracking* (ver capítulo II.6) es la forma más conocida de diferenciación curricular, pero el concepto de diferenciación curricular no está limitado a trayectorias o itinerarios diferenciados. En particular, incluye también distinciones entre distintos tipos de centros dentro del mismo itinerario educativo si siguen otro contenido curricular y/o un tiempo lectivo (mínimo) esperado diferente para el mismo contenido curricular.

Dado que el *tracking* y las diferencias entre los itinerarios general y de formación profesional se analizan en mayor detalle en el capítulo II.6, esta sección se limita a presentar la diferenciación curricular dentro de la enseñanza general, tanto en el sector público como en el privado dependiente del gobierno.

Gráfico II.3.2: diferenciación curricular en la enseñanza general (CINE 1-3), 2018/19

El gráfico II.3.2 representa el uso de la diferenciación curricular en los sistemas educativos por niveles de CINE. Como muestra el gráfico, la diferenciación curricular existe en la mitad de los sistemas educativos analizados en este informe.



Notas aclaratorias

El gráfico tiene en cuenta tanto los centros educativos públicos como los privados dependientes del gobierno.

Notas específicas de países

Dinamarca: no hay diferenciación curricular en los centros públicos en CINE 3.

Alemania: en el nivel 1 de CINE, los *Länder* tienen sus propios planes de estudios, pero dentro de cada *Land*, todos los centros educativos deben seguir el mismo.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): en el *Key Stage 5* de CINE 3 (16-18/19 años), no hay plan de estudios obligatorio.

Reino Unido (SCT): el Curriculum for Excellence es el plan de estudios nacional de CINE 0 a 3, que solo establece las directrices del plan de estudios escolar. La responsabilidad sobre lo que se enseña en clase corresponde a los consejos y centros educativos locales y los centros pueden tomar sus propias decisiones sobre qué desean enseñar al alumnado, aunque deben tener en cuenta las directrices y el asesoramiento locales.

Suiza: en el nivel 1 de CINE, las regiones lingüísticas tienen sus propios planes de estudios, pero dentro de cada región lingüística, todos los centros educativos deben seguir el mismo.

Como norma general, si la diferenciación curricular está presente a un nivel de CINE más bajo, continúa a lo largo de toda la educación escolar. Por ejemplo, en sistemas educativos con diferenciación curricular en el nivel 1 de CINE (enseñanza primaria), la diferenciación curricular se mantiene como característica sistémica en los niveles 2 y 3 de CINE (primera y segunda etapas de Educación Secundaria). Por consiguiente, el gráfico muestra en qué nivel de CINE da comienzo la diferenciación. La única excepción es Dinamarca, donde, a pesar de que los distintos tipos de centros educativos pueden seguir planes de estudios diferentes en CINE 1 y 2, no existe diferenciación curricular en el nivel 3 de CINE.

La diferenciación curricular empieza a nivel de primaria en seis sistemas educativos: Dinamarca, Francia, Luxemburgo, Eslovenia, el Reino Unido (Inglaterra) y Noruega. En Dinamarca, Eslovenia, Inglaterra y Noruega, la diferenciación curricular se produce entre los centros públicos y los privados dependientes del gobierno ya que a estos últimos se les permite desarrollar sus propios planes de estudios o programas educativos. Sin duda, en estos casos, el alcance de la diferenciación curricular podría diferir en función de la proporción relativa de instituciones privadas dependientes del gobierno (ver sección anterior).

En **Dinamarca**, siempre que la educación proporcionada por los «centros independientes» dependientes del gobierno esté al nivel de la educación de los centros públicos y ofrezca a los estudiantes las mismas posibilidades de avanzar en el sistema educativo, los centros independientes son libres de desarrollar sus propios planes de estudios.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, las «academias» son centros privados dependientes del gobierno que no tienen que seguir el plan de estudios nacional, pero que sí tienen la obligación de ofrecer uno amplio y equilibrado que incluya una serie de materias obligatorias. Las academias se establecieron originalmente para la enseñanza secundaria, pero el programa se amplió a los centros de primaria en 2010.

En Francia y Luxemburgo, la principal fuente de diferenciación curricular es la presencia de centros públicos (o, en Francia, tanto centros públicos como privados dependientes del gobierno) con distintos regímenes lingüísticos.

En **Francia**, los centros internacionales (o secciones internacionales dentro de centros) ofrecen programas educativos con un fuerte componente de lengua extranjera en 17 idiomas distintos desde la educación primaria a la segunda etapa de Educación Secundaria.

La diferenciación curricular que comienza en los niveles 2 y 3 de CINE suele estar vinculada al *tracking*, por lo que las diferencias suelen definirse en forma de itinerarios educativos distintos (ver capítulo II.6.). Estas diferencias también pueden estar presentes en sistemas educativos en los que la diferenciación curricular empieza a nivel de primaria. En este caso, las diferencias adicionales aparecen a nivel de la primera y segunda etapas de Educación Secundaria.

Aparte de la relativa autonomía de los centros privados dependientes del gobierno, la diferenciación curricular en la primera y segunda etapas de Educación Secundaria General adopta dos formas principales. La primera es que, en algunos sistemas educativos, las instituciones de enseñanza a nivel secundario difieren principalmente en su especialización. La segunda es que las diferencias pueden residir en el nivel de requisitos de enseñanza o aprendizaje de los distintos tipos de instituciones educativas.

En los sistemas en los que los distintos tipos de centros de secundaria ofrezcan especializaciones diferentes, hay programas educativos separados con un énfasis especial en materias o áreas curriculares concretas (ciencias sociales, idiomas, matemáticas, etc.). Este patrón de diferenciación curricular existe en Bélgica, Bulgaria, República Checa, Croacia, Italia, Letonia, Noruega y Turquía.

En **Croacia**, las instituciones de segunda etapa de Educación Secundaria general (*gimnazije*) pueden ser generales o especializadas. Hay cinco tipos de programas de segunda etapa de Educación Secundaria general que difieren en el tiempo lectivo asignado para materias concretas: segunda etapa de Educación Secundaria general (básico) (*opća gimnazija*), así como segunda etapa de Educación Secundaria general con énfasis en idiomas (*jezična gimnazija*), en lenguas clásicas (*klasična gimnazija*), en ciencias naturales y matemáticas (*prirodoslovno-matematička gimnazija*) y en ciencias naturales (*prirodoslovna gimnazija*).

De la misma manera, en **Italia** hay seis tipos de instituciones de segunda etapa de Educación Secundaria general (*liceo*) especializadas en las siguientes áreas: artes (*Liceo artistico*), estudios clásicos (*Liceo classico*), matemáticas y ciencias (*Liceo scientifico*), idiomas (*Liceo linguistico*), música y danza (*Liceo musicale e coreutico*) y ciencias humanas (*Liceo delle scienze umane*). Algunos de estos tipos de *liceo* tienen, a su vez, subespecializaciones (p. ej., *Liceo economico-sociale* dentro del *Liceo delle scienze umane*).

En cuanto a diferencias en el nivel de requisitos de enseñanza o aprendizaje de los distintos tipos de instituciones educativas, los ejemplos típicos son los itinerarios educativos generales ordenados jerárquicamente de Alemania, Países Bajos, Austria o Suiza (ver también capítulo II.6.). No obstante, otros sistemas educativos aplican también principios organizativos similares (p. ej., República Checa, Francia, Luxemburgo, Hungría o Eslovaquia). Los diversos programas educativos ofrecidos por los distintos tipos de centros podrían, aunque no necesariamente, conducir a cualificaciones de la segunda etapa de Educación Secundaria diferentes.

En **Alemania**, a nivel de la primera y segunda etapa de Educación Secundaria, los programas educativos ofrecidos por los distintos tipos de centros educativos están vinculados a un certificado de estudios determinado. Tradicionalmente, estos tipos de centros son las *Hauptschule*, las *Realschule* y los *Gymnasium*; los últimos plantean el nivel más alto de requisitos de aprendizaje (son los más «académicos») en ciertas materias. Asimismo, en la mayoría de los *Länder* existen centros de secundaria cooperativos o integrados. El centro de secundario cooperativo (*kooperative Gesamtschule*) aúna los programas educativos de las *Hauptschule*, las *Realschule* y los *Gymnasium* bajo un único paraguas pedagógico y organizativo. El centro de secundaria integrado (*integrierte Gesamtschule*) forma una unidad pedagógica y organizativa que cubre los tres programas educativos de la primera etapa de Educación Secundaria, es decir, los estudiantes de los tres programas educativos asisten a las mismas clases. Los centros que ofrecen distintos recorridos educativos (*Schularten mit mehreren Bildungsgängen*) combinan dos o tres programas educativos bajo un mismo paraguas.

En **Francia**, hay dos programas educativos en segunda etapa de Educación Secundaria general que pueden ofrecerse en distintos tipos de centros educativos o dentro del mismo (*Lycée général et technologique*).

En **Austria**, hay dos tipos principales de centros educativos a nivel de primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2), la nueva escuela de secundaria (*Neue Mittelschule*) y la escuela académica de la primera etapa de Educación Secundaria (*Allgemeinbildende Höhere Schule*).

II.3.3. Diferenciación estructural

La diferenciación estructural hace referencia a una característica específica de los sistemas educativos en los que los estudiantes pueden matricularse en distintos tipos de centros a distintas edades, aunque estos centros no difieren necesariamente en el plan de estudios que siguen. En estos casos, la transición entre centros educativos no se realiza por parte de todos los estudiantes a la vez (p. ej., al final de la enseñanza primaria o de la primera etapa de Educación Secundaria), sino a distintas edades en función del tipo de centro en el que elijan matricularse. Esto significa que en un sistema educativo existen distintas instituciones educativas que representan diferentes modelos de enseñanza primaria y secundaria existentes en paralelo. Por esta razón, puede decirse que la diferenciación estructural consiste en tener estructuras educativas paralelas o alternativas.

Diferenciación estructural es un término que cubre varios arreglos institucionales distintos. El gráfico II.3.3 muestra todos los sistemas educativos con estructuras educativas paralelas, haciendo distinciones entre ellos en base a los niveles de CINE correspondientes. La diferenciación estructural no es habitual en Europa. Existe en menos de un cuarto de los sistemas educativos analizados en este informe.

Tres sistemas educativos ofrecen diferenciación estructural de los niveles 1 a 3 de CINE: España, Letonia y Lituania. En España, por lo general hay centros educativos de primaria (CINE 1) y secundaria (CINE 2 y CINE 3 juntos) separados, pero algunas comunidades autónomas organizan su sistema educativo de manera diferente. Además, también existen diferencias dentro de las comunidades autónomas ya que los centros privados dependientes del gobierno pueden ofrecer estructuras alternativas (p. ej., un entorno único de CINE 1 a 3).

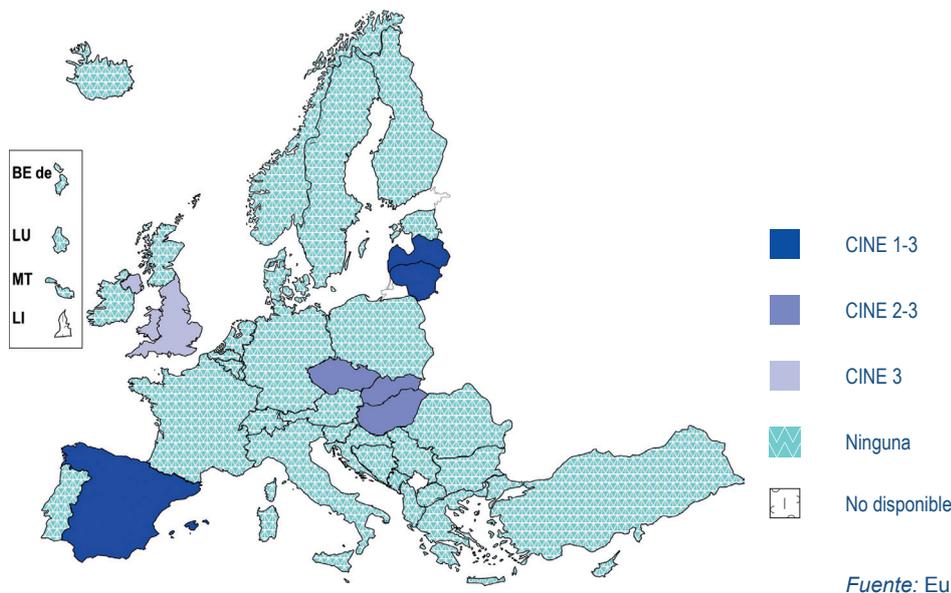
En Navarra, hay centros separados que combinan CINE 1 y el primer y segundo curso de CINE 2, o CINE 2 y el primer curso de CINE 3 (educación secundaria obligatoria). En Castilla-La Mancha, hay centros que combinan los niveles de CINE 1, CINE 2 y el primer curso de CINE 3 (educación secundaria obligatoria).

En Letonia y Lituania, también aparecen estructuras paralelas a partir de la enseñanza primaria. En estos sistemas educativos, tanto los centros de primaria como los de secundaria pueden ofrecer programas de distintas duraciones, abarcando un único nivel educativo o combinando distintos niveles o años académicos de CINE 1 a 3.

En **Letonia**, el programa de enseñanza básica puede implementarse de dos maneras. Los alumnos pueden acceder a un centro de primaria de seis años de duración (*sākumskola*) que les ofrecerá un programa educativo solo para CINE 1 y a continuación pasarán a un centro de secundaria para CINE 2 y 3 en un *gymnasium* de seis años de duración. De manera alternativa, los centros de enseñanza básica (*pamatskola*) son centros donde se combinan la enseñanza primaria y la primera etapa de Educación Secundaria (CINE 1 y 2) y a los que pueden seguir centros de enseñanza secundaria de tres años de duración (*vidusskola*).

En **Lituania**, la enseñanza primaria (CINE 1) puede ofrecerse en centros de enseñanza primaria separados (*pradinė mokykla*), en centros que combinen CINE 1 con parte de CINE 2 (*progimnazija*) o en centros básicos de estructura única para CINE 1 y 2 (*pagrindinė mokykla*). Los estudiantes tienen distintas posibilidades para pasar de estos centros a los *gimnazija*, que ofrecen la segunda etapa de Educación Secundaria normalmente junto con la primera etapa de Educación Secundaria. Los *progimnazija* se encuentran en su mayoría en ciudades, mientras que los *pagrindinė mokykla* son más habituales en las zonas rurales (ŠMSM, 2019, pág. 18).

Gráfico II.3.3: estructuras educativas paralelas en la enseñanza general (CINE 1-3), 2018/19



Notas aclaratorias

El gráfico tiene en cuenta tanto los centros educativos públicos como los privados dependientes del gobierno.

Nota específica

Suiza: en una minoría de cantones, el alumnado puede acceder a centros de *Baccalauréat (gymnasiale Maturitätsschule)* en diferentes momentos ya sea justo después de terminar CINE 1 o durante CINE 2.

La diferenciación estructural en la primera y segunda etapas de Educación Secundaria es una característica de los sistemas educativos de República Checa, Hungría y Eslovaquia. En estos sistemas, mientras que la enseñanza primaria se desarrolla en centros de entorno único para los niveles 1 y 2 de CINE, los centros de secundaria pueden tener distintas formas organizativas. Así pues, los estudiantes pueden abandonar los centros de entorno único en distintos momentos, ya sea antes, durante o una vez finalizado el nivel 2 de CINE, en función de si acceden a un centro de secundaria de ocho, seis o cuatro de duración (*gymnasia*) ⁽³⁴⁾.

Por último, en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), la diferenciación estructural solo se lleva a cabo a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, al finalizar la enseñanza obligatoria. En estos sistemas, durante la segunda parte de CINE 3 (*Key Stage 5*), los estudiantes tienen la posibilidad de quedarse en su centro de secundaria o cambiar y matricularse en instituciones privadas dependientes del gobierno, como un *sixth-form college* (en Inglaterra) o en un centro de formación profesional. Estos patrones de diferenciación estructural influyen en otras características de los sistemas educativos, tales como la elección de centro, la admisión y la selectividad o *tracking*. Por consiguiente, en combinación con otras formas de diferenciación pueden tener un importante impacto sobre la equidad. Los capítulos siguientes ofrecerán más detalles sobre cómo la existencia de distintos tipos de centros puede influir en la estructura de los sistemas educativos y, a su vez, en el nivel de equidad.

⁽³⁴⁾ En la República Checa y en Hungría hay *gymnasia* de ocho años (CINE 2+3), de seis años (partes de CINE 2 + CINE 3) y de cuatro años (CINE 3) de duración (*gymnázium/gimnázium*), mientras que en Eslovaquia, el *gymnázium* de ocho años (partes de CINE 2 + CINE 3) existe en paralelo al *gymnázium* de cuatro años (CINE 3).

II.4. POLÍTICAS DE ELECCIÓN DE CENTRO EDUCATIVO

Conclusiones principales

La libertad de elegir un centro concreto ofrece a las familias la oportunidad de garantizar la mejor educación para sus hijos. No obstante, la investigación demuestra que la libre elección de centro educativo podría generar una mayor estratificación socioeconómica y de aptitudes en los centros, con consecuencias tanto para la eficiencia educativa y la equidad en los resultados.

- Las autoridades de más alto nivel en tres cuartos de los países aspiran a limitar la elección de centro en la enseñanza primaria mediante la asignación de estudiantes, al menos de manera preliminar, a centros públicos en base a su lugar de residencia. En diez países, las familias pueden renunciar al centro de primaria asignado solo bajo ciertas condiciones, por ejemplo, si hay disponible cuidado de niños después de las clases cerca de otro centro o si la elección de otro centro no tiene un impacto negativo sobre la composición social o el número de inscritos del centro asignado o elegido. Aparte de estos, diecinueve sistemas educativos permiten a las familias elegir otro centro de primaria público sin restricciones, lo que permite la libre elección a los progenitores activos e informados.
- En la mitad de los países con una asignación preliminar de estudiantes en base a su lugar de residencia en el sector público, se aplican distintas normas a los centros privados dependientes del gobierno y/o a ciertos tipos de centros públicos. Estos tipos de centros bien tienen un área distinta de captación o bien están exentos de la asignación de estudiantes en base a la residencia, y pueden, por lo general, aceptar solicitudes desde cualquier lugar del país.
- En muchos países, hay más margen para la elección de centro educativo a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria que a nivel de primaria, mientras que en el nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, la mayoría de los países aplica políticas de libre elección de centro educativo.
- En muchos de los países que ofrecen una libre elección universal y/o una serie de tipos de centros distintos a nivel de primaria y la primera etapa de Educación Secundaria, las autoridades de más alto nivel ofrecen también información centralizada para facilitar una decisión fundamentada.

En toda Europa se han identificado cinco tipos de sistemas de elección de centro en base a políticas similares a nivel de enseñanza primaria y la primera etapa de Educación Secundaria:

1. Sistemas en los que se asigna a los estudiantes a un centro en base a su lugar de residencia y existe la posibilidad de elegir otro centro solo bajo ciertas condiciones. No hay disponible información del más alto nivel para ayudar en la elección de otro centro.
2. Sistemas en los que se asigna a los estudiantes a un centro en base a su lugar de residencia y existe la posibilidad de elegir otro centro público bajo ciertas condiciones, pero las condiciones no se aplican a centros privados dependientes del gobierno y a ciertos tipos de centros públicos. En la mayoría de estos sistemas, no hay información del más alto nivel para ayudar en la elección de otro centro.

3. Sistemas en los que se asigna a los estudiantes a un centro en base a su lugar de residencia, pero no existen condiciones para elegir otro centro. La misma regla se aplica a todos los centros educativos públicos y privados dependientes del gobierno. Por lo general, no hay disponible información del más alto nivel para ayudar en la elección de centro.
4. Sistemas en los que se asigna a los estudiantes a un centro en base a su lugar de residencia, pero no existen condiciones para elegir otro centro. No es necesario que los centros privados dependientes del gobierno y algunos tipos de centros públicos apliquen la asignación en base a la residencia o tienen distintas normas relativas a la residencia. Hay información del más alto nivel a disposición del público para ayudar en la elección de centro.
5. Sistemas en los que existe una libertad universal para elegir centro y, en la mayoría de los sistemas, las autoridades del más alto nivel ponen la información a disposición del público para ayudar en la elección de centro.

La elección de centro hace referencia a las políticas que permiten a las familias tomar una decisión individual respecto a qué institución educativa asistirá su hijo. En un extremo del espectro de la elección de centro se encuentran los sistemas educativos en los que no existe elección y en los que los estudiantes deben asistir al centro más cercano a su hogar; en el otro extremo, las familias son libres de elegir cualquier centro del sistema educativo. En realidad, la mayoría de sistemas educativos se encuentra entre estos extremos, ofreciendo más o menos libertad a las familias a la hora de elegir el centro adecuado. El grado de elección depende, efectivamente, de las condiciones establecidas por las autoridades educativas, pero también de otra serie de factores. Estos incluyen la cantidad y los tipos de centros disponibles en el sistema educativo (ver capítulo II.3), la información disponible para los progenitores sobre sus derechos y las opciones que se ofrecen (ver gráfico II.4.4), las políticas de admisión de los centros en funcionamiento (ver capítulo II.5) y otras políticas relativas, por ejemplo, a la financiación, el apoyo educativo y el transporte (ver capítulos II.10-12).

Uno de los principales argumentos para ofrecer la elección de centro es que los progenitores tengan derecho a elegir la mejor educación para sus hijos. Otro es que genera competición entre centros a la hora de atraer estudiantes y la competición mejora la calidad de la educación. Una mejor calidad escolar tendrá como consecuencia unos mejores resultados educativos. Los defensores de la elección de centro también subrayan que crea mejores oportunidades para todos los estudiantes ya que, junto con sus familias, pueden elegir una educación que se ajuste a sus necesidades y preferencias personales. Desde el punto de vista de la equidad, se afirma que el alumnado socioeconómicamente desfavorecido queda liberado de las limitaciones impuestas por su residencia al poder elegir centros de fuera de su propio barrio (a menudo desfavorecido). Sin embargo, hay quien rebate que estas mejoras en equidad y eficiencia resulten de la elección de centro. Recalcan que no todos los progenitores y estudiantes podrían ser capaces de ejercitar la elección de centro en la misma medida (Burgess y Briggs, 2010), lo que degeneraría en la selección de los estudiantes de altas capacidades y de entornos socioeconómicos favorables por parte de ciertos centros y en una segregación escolar y social del alumnado de bajas capacidades y socioeconómicamente desfavorecido (Musset, 2012; Wilson y Bridge, 2019).

Los resultados de las investigaciones demuestran que al ofrecerles la opción de elegir centro, no todos los progenitores y estudiantes eligen de manera activa, y aquellos que lo hacen suelen pertenecer a familias de contextos favorables, que poseen más información sobre las opciones disponibles. La elección contribuye poco al aumento de las oportunidades para los estudiantes que se enfrentan a limitaciones económicas, de residencia, transporte e información (Cornelisz, 2017; Echazarra y Radinger, 2019). Por ejemplo, la elección de centro podría ser limitada o inexistente para los estudiantes que vivan en zonas remotas, donde solo hay un centro o los centros alternativos están alejados, en asentamientos más grandes. De la misma manera, los estudiantes que vivan en condiciones socioeconómicas severas podrían no tener los recursos temporales o económicos para elegir estudiar fuera de su barrio.

Los progenitores suelen elegir centros de alto rendimiento. Además, el comportamiento de los progenitores y los estudiantes revela también la preferencia por la elección de centros que cuenten con compañeros de un entorno socioeconómico similar o más favorable (que el de los compañeros del centro educativo del barrio) (Butler y van Zanten, 2007; Rowe E. y Lubinski C., 2017; Wouters et al., 2018). De esta forma, la libre elección de centro educativo puede fomentar la separación por capacidades (Seppanen, 2003; Soderstrom y UUsitalo, 2010) y entorno socioeconómico (OCDE, 2016b).

El efecto de la elección de centro sobre la separación de los estudiantes también es importante dado que la composición del centro (en especial, el «efecto del grupo afín») influye sobre el rendimiento educativo (Gibbons S. et al., 2006). Los datos empíricos de PISA 2018 (OCDE, 2019b) también ilustran que en los sistemas educativos en los que los centros son menos diversos socialmente, el vínculo entre el rendimiento educativo de los estudiantes y su nivel socioeconómico es mayor. Una menor diversidad en los centros educativos suele beneficiar a los estudiantes más favorecidos ya que una menor diversidad social parece tener una ligera correlación con un rendimiento mejor en el caso de los estudiantes favorecidos y con uno peor en el caso de los desfavorecidos (OCDE, 2019c). Además, PISA 2015, al igual que otras investigaciones académicas, indica que la selección de los estudiantes de altas capacidades y de entornos socioeconómicos favorables tiene un efecto especialmente negativo sobre el rendimiento de los estudiantes en centros desfavorecidos (OCDE, 2019c) (ver también capítulo II.10).

La evidencia empírica respecto a los efectos de cohesión social de la elección de centro son limitados. La elección de centro, a través de su impacto sobre el capital social y la implicación de los progenitores, puede contribuir a la cohesión social cuando reúne a estudiantes y familias de distintos orígenes socioeconómicos. Sin embargo, el alumnado estratificado de los centros educativos resultante de las políticas de elección de centro (Philips et al., 2014) sugiere que la elección de centro acabará siendo un beneficio privado más de la educación, posiblemente a expensas de sus objetivos sociales (Cornelisz, 2017). Separar estudiantes en centros por capacidades o condición social podría afectar negativamente a la eficiencia y la equidad del sistema educativo (OCDE, 2019c).

El impacto de las políticas de elección de centro educativo, incluidos sus efectos de separación, se ve afectada por varios factores. Estos incluyen la financiación de los centros educativos y cualquier incentivo económico que apoye la elección de centro; la normativa en vigor; y los servicios de apoyo disponibles para los centros (Ladd, 2002; Levin, 2009). Por ejemplo, las políticas de elección que apoyan a los estudiantes de bajo rendimiento pueden aumentar la equidad (Hanushek, 2003). Además, el impacto de la elección de centro se ve también enormemente afectado por las políticas asociadas, tales como la existencia de centros privados o la disponibilidad de distintos tipos de centros públicos (ver capítulo II.3). Otros factores significativos son la información disponible para los progenitores respecto

a la oferta escolar, las condiciones y procedimientos para la elección de un centro y las políticas que determinan si los centros pueden seleccionar a estudiantes y cómo (ver capítulo II.5).

Este capítulo pretende ahondar en algunas de estas políticas relacionadas con la elección de centros en los sistemas educativos europeos. Se fija especialmente en

- si se asigna a los estudiantes, al menos de manera preliminar, a un centro en base a criterios de residencia o si las familias son libres para elegir un centro; y, en el caso de una asignación preliminar en función de la residencia, si existe la posibilidad de elegir un centro público distinto al asignado;
- las políticas de elección vinculadas a los distintos tipos de centros, incluidos los privados dependientes del gobierno;
- la disponibilidad de información centralizada para fundamentar la decisión sobre el centro.

II.4.1. Libre elección de centro educativo y asignación en base a criterios de residencia

Dos de los factores a tener en cuenta cuando se evalúa la libertad de las familias a la hora de elegir un centro educativo son

- si se asigna a los estudiantes a centros concretos y, de ser así, si pueden optar a otro centro;
- si las familias pueden o deben expresar su preferencia por un centro.

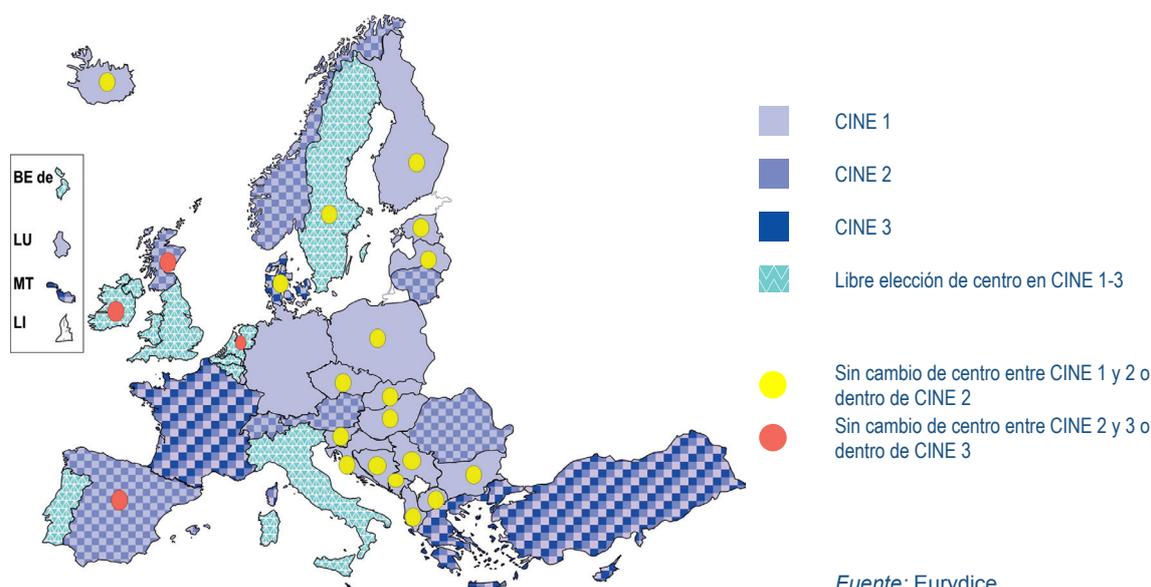
En la mayoría de los países, lo habitual es que los estudiantes se matriculen en el centro más cercano a su domicilio. La asignación de alumnos a centros en base a criterios de residencia sigue predominando en la educación pública. En ocasiones, existe un área de captación definida para un centro educativo, que es el área dentro de la cual el centro debe inscribir o dar prioridad a la admisión de niños residentes cuando se matriculan por primera vez en un centro educativo o pasan de un nivel educativo a otro. El establecimiento de áreas de captación de centros educativos puede guardar relación con la planificación de recursos de la red escolar y podría aspirar también a garantizar la heterogeneidad socioeconómica de la población estudiantil de los centros (ver capítulo II.10.1).

Las investigaciones señalan a ciertas conclusiones relativas a la asignación de estudiantes en base a la residencia:

- tiene como resultado una menor separación por capacidades u origen socioeconómico. existe un reconocimiento generalizado de que el establecimiento y la adaptación de las áreas de captación de centros educativos puede ayudar a garantizar la diversidad socioeconómica del alumnado en los centros locales;
- no ayuda a solventar el problema de la segregación socioeconómica que se da en los centros educativos ubicados en los barrios segregados de grandes ciudades o en los asentamientos rurales desfavorecidos;
- no evita que las familias acomodadas elijan el centro educativo de su preferencia ya que podrían mudarse al barrio del centro deseado o conseguir proporcionar una dirección particular en el área de captación. El traslado de familias favorecidas a los barrios de dichos centros educativos aumenta el precio de la vivienda, lo que, con el paso del tiempo, podría acabar expulsando a familias menos pudientes (Leech y Campos, 2003).

El gráfico II.4.1 muestra los sistemas educativos en los que se asigna a los estudiantes a un centro público, al menos inicialmente, en base a criterios geográficos/de residencia a nivel de primaria y la primera y segunda etapas de Educación Secundaria. Es aplicable únicamente a niños y jóvenes que se matriculan en un centro por primera vez o se trasladan a un centro para cursar el siguiente nivel en el momento habitual o, en ciertos países, al pasar de un curso al siguiente dentro de un nivel educativo. Este gráfico presenta las políticas aplicables a los centros públicos con más niños matriculados a un nivel concreto del sistema educativo. Aquellos lugares en los que se aplican normas distintas a otros tipos de centros públicos y privados dependientes del gobierno se presentan en el gráfico II.4.3.

Gráfico II.4.1: asignación de estudiantes a centros educativos públicos en base a criterios geográficos/de residencia (CINE 1-3), 2018/19



Notas aclaratorias

El gráfico presenta sistemas educativos en los que, según la normativa/recomendaciones de más alto nivel, se asigna a los estudiantes a un centro educativo público en base a criterios de residencia (su dirección particular), al menos de manera preliminar. La asignación preliminar implica que se destina a los estudiantes a un centro, pero los progenitores/estudiantes pueden elegir otro centro en función de unas condiciones definidas por el organismo responsable.

En la mayoría de los sistemas educativos, los estudiantes cambian de centro cuando pasan de la enseñanza primaria a la primera etapa de Educación Secundaria o en algún momento durante la primera etapa de Educación Secundaria, y/o cuando pasan de la primera a la segunda etapa de Educación Secundaria o durante la segunda etapa de Educación Secundaria. Sin embargo, este no es el caso en algunos países debido a la estructura del sistema educativo; los puntos amarillos y naranjas indican dónde no suele producirse un cambio a un nivel concreto.

Notas específicas de países

Malta: los datos hacen referencia a la enseñanza obligatoria CINE 3. Los estudiantes pueden elegir un centro cuando se matriculan en la segunda etapa de Educación Secundaria, que no es obligatoria.

República Checa, Hungría, Letonia y Eslovaquia: en estos países existen estructuras paralelas (ver gráfico II.3.3) desde el principio de la primera etapa de Educación Secundaria. La mayoría de los estudiantes no cambia de centro entre CINE 1 y CINE 2 (enseñanza primaria y primera etapa de Educación Secundaria de estructura única). Sin embargo, algunos estudiantes que deciden estudiar CINE 2 en un tipo de centro educativo distinto cambian de centro. Ver la explicación relativa al gráfico II.4.3.

España: la mayoría de estudiantes no cambia de centro cuando pasan de la primera a la segunda etapa de Educación Secundaria (no obligatoria) ya que los centros de secundaria ofrecen distintos programas/itinerarios educativos. No obstante, los estudiantes pueden cambiar de centro. En ese caso, tendrán que pasar por el proceso de admisión ordinario (ver capítulo II.5).

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): no existe una transición entre centros cuando los estudiantes pasan de CINE 2 a CINE 3. No obstante, podría haber una transición entre los centros dentro de CINE 3 del *Key Stage 4* al *Key Stage 5* (posobligatorio).

Suiza: a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, la libre elección de centro está limitada, con algunas excepciones, a las fronteras de cada cantón.

A nivel de primaria, en la mayoría de los sistemas educativos europeos se asigna a los estudiantes, al menos como paso preliminar, a un centro de primaria en base a criterios de residencia. No obstante, hay 11 sistemas (todas las comunidades de Bélgica, Irlanda, Italia, Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) en los que los progenitores tienen el derecho o deben elegir un centro (público o privado) a nivel de primaria y de la primera y segunda etapas de Educación Secundaria para sus hijos. Sin embargo, los criterios de admisión de los centros determinan el centro en el que será admitido finalmente el niño (ver capítulo II.5 sobre las políticas de admisión en centros educativos).

A nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, menos países usan el mecanismo de asignación por residencia que a nivel de primaria. Hay 18 sistemas educativos con enseñanza primaria y primera etapa de Educación Secundaria de estructura única, lo que implica que la mayoría de estudiantes no suele cambiar de centro entre la enseñanza primaria y la primera etapa de Educación Secundaria o durante la primera etapa de Educación Secundaria (están marcados con puntos amarillos en el gráfico II.4.1). De los 24 sistemas educativos en los que los estudiantes suelen cambiar de centro, solo en 12 se asigna a los estudiantes, como paso preliminar, a un centro de su barrio. En el resto de países (en Alemania y en Luxemburgo, además de los sistemas mencionados a nivel de primaria), los progenitores y los estudiantes son libres de elegir el centro de primera etapa de Educación Secundaria que deseen.

A nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, las familias son libres de elegir un centro en la mayoría de los países. Solo seis países (Dinamarca, Grecia, Francia, Chipre, Malta y Turquía) asignan estudiantes a centros en base a su lugar de residencia. La libre elección de centro a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria podría explicarse por el hecho de que, a este nivel, la oferta educativa es más diversa, ya que distintos tipos de centros ofrecen planes de estudios diferentes. Además, CINE 3 no forma parte de la enseñanza obligatoria en muchos países⁽³⁵⁾; como consecuencia, las autoridades podrían no preocuparse por garantizar que haya todo tipo de centros y programas distribuidos de manera uniforme por el país. Cabe destacar que en cuatro sistemas (España, Irlanda, Países Bajos y el Reino Unido – Escocia), los estudiantes no suelen cambiar de centro entre la primera y la segunda etapas de Educación Secundaria o dentro de la segunda etapa de Educación Secundaria (están marcados con puntos naranjas en el gráfico II.4.1). Esto podría deberse a la existencia de programas de larga duración que abarcan los niveles de la primera y segunda etapas de Educación Secundaria y también a que ambos programas de secundaria, la primera y segunda etapas, se ofrecen en el mismo centro. En Bélgica (comunidades francesa y flamenca), España y Luxemburgo, donde los centros educativos ofrecen por lo general programas de la primera y segunda etapas de Educación Secundaria, la mayoría de los estudiantes no cambia de centro, pero pueden hacerlo si quieren o si su centro no ofrece el programa de segunda etapa que desea.

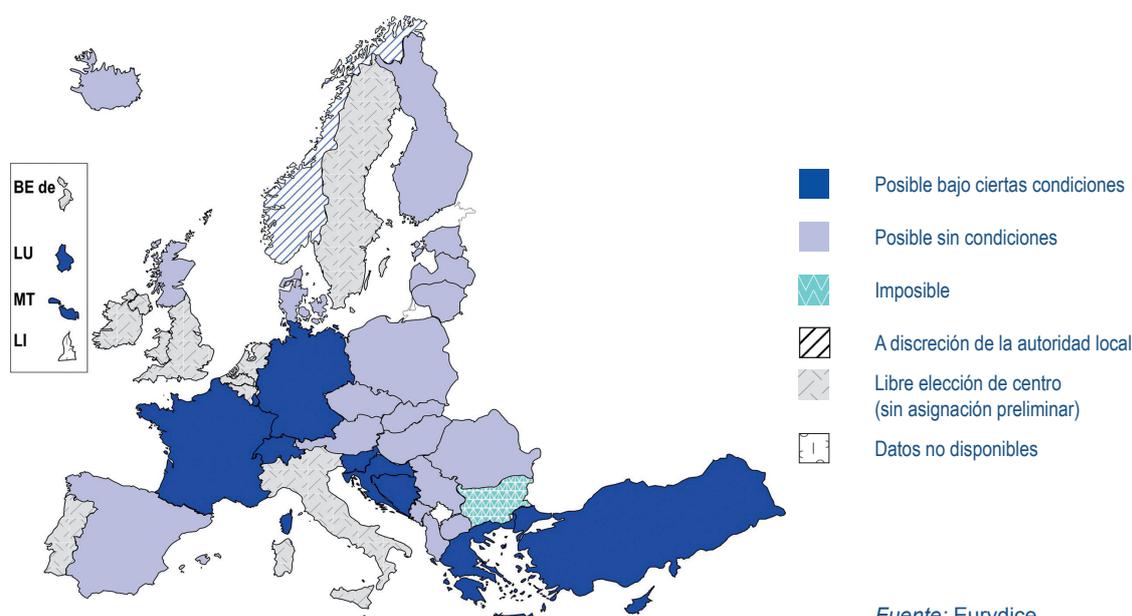
Cuando se destina a los estudiantes a centros a nivel de primaria y primera etapa de Educación Secundaria en base a criterios de residencia, en muchos países suele tratarse únicamente de una asignación

⁽³⁵⁾ República Checa, Dinamarca, Estonia, Grecia, Croacia, Letonia, Chipre, Polonia, Eslovenia, Finlandia, Suecia, Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Montenegro, Noruega y Serbia

preliminar. En algunos de estos países, las familias son libres de «renunciar», elegir otro centro, pero en otros, esta opción se permite solo bajo ciertas condiciones que varían entre sistemas educativos.

El gráfico II.4.2 ilustra si es posible optar por otro centro a nivel de primaria y la primera etapa de Educación Secundaria ya que estos son los niveles en los que suele asignarse a los estudiantes al lugar más cercano a su domicilio. El gráfico hace referencia únicamente a los centros públicos ya que la legislación de más alto nivel suele permitir la libertad de elección para con los centros privados (dependientes del gobierno o completamente independientes).

Gráfico II.4.2: posibilidad de elegir un centro educativo público distinto al asignado inicialmente (CINE 1-2), 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Este gráfico presenta los sistemas educativos en los que, según la normativa/recomendaciones de más alto nivel, es posible que los progenitores/estudiantes elijan un centro público distinto al asignado inicialmente a nivel de primaria y primera etapa de Educación Secundaria.

Notas específicas de países

Alemania y Luxemburgo: los datos hacen referencia a la enseñanza primaria. A partir de la primera etapa de Educación Secundaria, no existe asignación a centros por residencia (ver gráfico II.4.1).

Austria: los datos del gráfico hacen referencia a la ley marco nacional. Las normativas provinciales pueden variar.

En 11 países, es posible optar por un centro público distinto del asignado inicialmente bajo ciertas condiciones. Estos países mencionan tres tipos de condiciones.

Allí donde el centro educativo elegido ofrezca un programa especial no existente en el centro asignado por ser el más cercano al domicilio, por ejemplo, centros con clases avanzadas o especializadas, centros con una pedagogía alternativa o centros especializados en ciertas materias (p. ej., en música, deporte, etc.). Este es el caso de Grecia, Croacia, Malta, Bosnia y Herzegovina, Suiza y Turquía.

Allí donde las circunstancias familiares requieran otro centro o donde haya disponible cuidado de niños después de las clases en la proximidad del centro alternativo, como en Francia, Chipre y Malta.

En **Francia**, las condiciones para elegir otro centro educativo están muy restringidas y las autoridades están cada vez menos dispuestas a aceptar. Sin embargo, la presencia de un hermano en otro centro puede permitir la derogación del estricto plan de asignación en base a la residencia, la *carte scolaire*.

En **Chipre**, si los estudiantes necesitan ser atendidos después de las clases en un lugar distinto a su hogar, por ejemplo, en casa de sus abuelos, los progenitores pueden elegir un centro cercano a dicha dirección.

De la misma manera, en **Malta**, los progenitores pueden solicitar la matriculación de su hijo en la enseñanza primaria en un centro cercano a su trabajo o donde haya disponible cuidado de niños después de las clases (denominado *Klabb 3-16*) ya que no está disponible de manera universal en todos los centros.

Cuando la elección de otro centro no altere la composición social del centro o área de captación asignados o afecte al número de inscritos hasta el punto de que la calidad de la educación o la existencia del centro se vean amenazadas, como en Luxemburgo y Eslovenia.

En **Luxemburgo**, a fin de mantener la diversidad social en los centros, los municipios podrían, en circunstancias muy concretas, permitir a las familias elegir otro centro a nivel de primaria. Los progenitores deberán presentar en todos los casos una solicitud motivada para el cambio de centro y demostrar que sus hijos serán atendidos después de las clases por un miembro cercano de la familia o un cuidador autorizado en el área de captación del centro elegido.

En **Eslovenia**, los progenitores deberán matricular a sus hijos en primer lugar en el centro del área de captación y, una vez hecho esto, solicitar la nueva matriculación de su hijo en otro centro público. El centro de su elección puede aceptar la solicitud si ni el centro del área de captación ni el centro elegido se ven afectados a causa de este cambio, es decir, si la reducción del número de alumnos no causa la reducción del número de clases, el cambio de la condición del centro o su cierre.

Por el contrario, en 18 sistemas educativos no existen condiciones para las familias que deseen elegir otro centro a nivel de primaria o primera etapa de Educación Secundaria, lo que implica, en la práctica, la libre elección de centro para las familias informadas y activas. De hecho, en muchos de estos sistemas, el centro educativo asignado más cercano al domicilio es el centro obligado a inscribir a los estudiantes que viven en su área de captación, pero los progenitores no están obligados a matricular a sus hijos en el centro del área de captación. (No obstante, la admisión en un centro educativo diferente al asignado dependerá de las políticas de admisión aplicables; ver capítulo II.5 sobre las políticas de admisión en centros educativos).

También es interesante fijarse en la administración o supervisión de los procedimientos relativos a las solicitudes para la matriculación en otro centro en los distintos países. En algunos países, los progenitores deben contactar con el centro elegido y el director del mismo decide respecto a la admisión (por ejemplo, en Polonia y Serbia), mientras que en otros sistemas (por ejemplo, Austria, Alemania, España, Malta, Islandia y Noruega), las autoridades locales o de más alto nivel supervisan y autorizan las solicitudes de matriculación en un centro distinto al asignado. En Eslovenia, el centro asignado y el elegido deben cooperar para garantizar que se respetan todas las obligaciones y condiciones legales para la elección de otro centro.

II.4.2. Elección de centro educativo y distintos tipos de centros

Al examinar las políticas de elección de centro, es importante evaluar si se aplica el mismo enfoque a todos los centros en todo el sistema educativo. Por ejemplo, si se asigna a los estudiantes, al menos como paso preliminar, al centro público o privado dependiente del gobierno más cercano o si hay algunos tipos de centros exentos. O, en un sistema con libre elección por parte de los progenitores, si existen algunos tipos de centros en los que se aplica una política de elección más restrictiva. Esto

es importante ya que unas políticas de elección de centro educativo diferentes dentro de un mismo sistema, en especial una mayor capacidad de elección en un sector del sistema educativo, podrían conceder una mayor oportunidad a algunas familias de ejercer su elección y dar más margen para la estratificación del sistema.

El gráfico II.4.3 muestra si existen diferencias en las políticas de elección de centro educativo a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, por un lado entre los distintos tipos de centros del sector público (ver gráfico II.4.3.A) y por el otro, entre los centros públicos y los privados dependientes del gobierno (ver gráfico II.4.3.B). La primera etapa de Educación Secundaria está en el punto de mira porque las diferencias en las políticas de elección de centro educativo son más frecuentes a este nivel.

Al leer juntos los gráficos II.4.1 y II.4.3, es evidente que cuando la libre elección de centro educativo se aplica a la mayoría de centros de un sistema educativo, suele aplicarse en todo el conjunto del sistema y no se limita a ciertos tipos de centros del sector público o a los centros privados dependientes del gobierno. Por el contrario, en los sistemas educativos en los que los estudiantes suelen asignarse a un centro público en base a su lugar de residencia, no todos los tipos de centros públicos y/o privados dependientes del gobierno se ven afectados por el proceso.

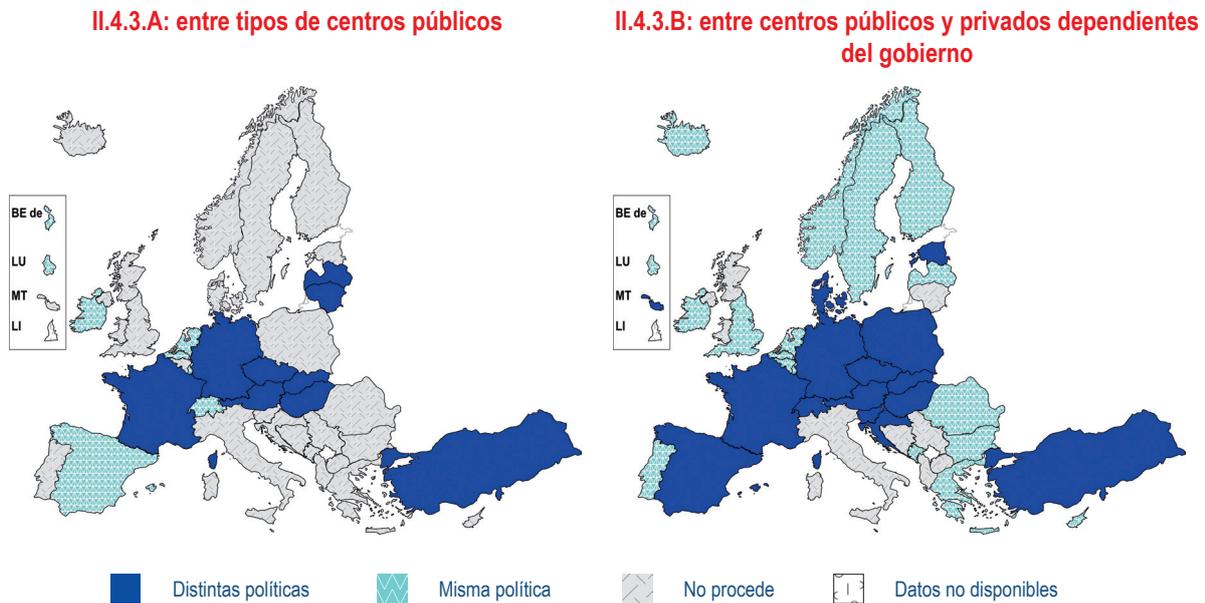
Centros educativos del sector público

Cuantos más tipos de centros públicos haya, mayor será el nivel educativo (ver capítulo II.3). A nivel de primaria, cinco sistemas educativos tienen dos tipos o más de centros públicos. A nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, esta cifra se eleva hasta 15 sistemas y a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, a 42 sistemas.

A nivel de primaria, las políticas de elección de centro educativo son las mismas para todos los tipos de centros públicos en España, Letonia, Lituania y Luxemburgo. En estos países, se asigna inicialmente a los estudiantes a centros públicos, independientemente del tipo, en base a criterios de residencia/área de captación. No obstante, en Francia, los centros educativos internacionales, públicos o dependientes del gobierno que ofrezcan planes de estudios diferentes a nivel de primaria o secundaria (ver gráfico II.3.2) no poseen área de captación.

Como ilustra el gráfico II.4.3.A, en siete de los 15 sistemas educativos con distintos tipos de centros en el sector público a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, se aplica la misma política de elección de centro educativo a todos los tipos de centros. En Bélgica, Irlanda, Luxemburgo y Países Bajos, existe la libre elección de centro, mientras que en España y Suiza, la asignación preliminar se basa en la residencia.

Gráfico II.4.3: diferencias en las políticas de elección de centro educativo entre tipos de centros (CINE 2), 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

En el gráfico II.4.3.A, los distintos tipos de centros públicos hacen referencia a aquellos con distintos planes de estudios comunes tanto en enseñanza general (gráfico II.3.2) como en formación profesional (gráfico II.6.2) y a centros con el mismo plan de estudios común pero organizados en distintas estructuras (gráfico II.3.3). Mientras que los gráficos II.3.2, II.3.3 y II.6.2 abarcan tanto a los centros públicos como a los privados dependientes del gobierno, en el gráfico II.4.3.A solo se tienen en cuenta los tipos de centros que existen en el sector público (no obstante, algunos tipos de centros también podrían existir en el sector privado.)

En el gráfico II.4.3.A, la categoría «no procede» significa que solo existe un tipo de centro público a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. En el gráfico II.4.3.B, significa que no hay centros privados dependientes del gobierno a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria.

Notas específicas de países

España: se asigna a los estudiantes a centros dependientes del gobierno en función de su residencia únicamente si no hay plazas libres disponibles en la red de centros públicos.

Suiza: las normas de elección de centro varían según el cantón

En cambio, en algunos tipos de centros de nueve de los sistemas se aplican políticas diferentes: en una fase preliminar, suele asignarse a los estudiantes a un centro público cercano a su hogar. En República Checa, Letonia, Hungría y Eslovaquia, estas diferencias guardan relación con las estructuras educativas paralelas (ver gráfico II.3.3). En estos sistemas, la mayoría de los estudiantes se matricula en centros de estructura única de sus barrios que ofrecen enseñanza primaria y la primera etapa de Educación Secundaria (existe, al menos de manera inicial, la asignación por residencia). Sin embargo, al final de la enseñanza primaria o durante la primera etapa de Educación Secundaria, algunos estudiantes deciden asistir a centros que ofrecen tanto la primera etapa como la segunda de Educación Secundaria. Estos últimos no poseen área de captación, sino que las familias solicitan plaza.

En Francia, Lituania, Austria y Turquía, las diferencias en las políticas de elección de centro educativo están vinculadas a la diferenciación curricular (ver gráfico II.3.2). En Austria, en CINE 2, la escuela académica de la primera etapa de Educación Secundaria (*Allgemein Bildende Höhere Schule*) no posee áreas de captación, mientras que la *Neue Mittelschule* sí. En Lituania, no existen áreas de captación para los centros de formación profesional a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. Por el

contrario, en Alemania, donde los progenitores por lo general pueden elegir el centro de sus hijos a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, los estudiantes que deseen asistir a la *Hauptschule* deben asistir al centro educativo local; además, las normas de elección de centro pueden variar entre los *Länder*.

A nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, las políticas de elección de centro educativo son las mismas para todos los tipos de centro, también en los seis países (Dinamarca, Chipre, Grecia, España, Malta y Turquía) que cuentan con una asignación inicial de los estudiantes en base a la residencia. Una excepción es Francia, donde el área de captación de los centros de formación profesional es distinta de la de los centros de enseñanza general de CINE 3 y de los centros internacionales que no cuentan con un área de captación.

Centros públicos y privados dependientes del gobierno

El gráfico II.4.3.B examina la diferencia entre los centros públicos y privados dependientes del gobierno a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria (debería tenerse en cuenta, no obstante, que las diferencias son las mismas a nivel de primaria). En 18 de los 33 sistemas educativos en los que existen centros privados dependientes del gobierno a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, se aplican las mismas políticas de elección de centro educativo tanto a los centros públicos como a los privados dependientes del gobierno.

Por el contrario, en los 15 sistemas educativos en los que se asigna a los estudiantes, al menos de manera preliminar, a un centro público en base a criterios de residencia, esto no incluye al centro privado dependiente del gobierno más cercano. En su lugar, los progenitores y estudiantes tienen la libertad de elegir cualquier centro privado dependiente del gobierno en lugar del centro público asignado. Esto también significa que los centros privados dependientes del gobierno no suelen contar con un área de captación de la que se espera que extraigan a su alumnado ⁽³⁶⁾. Futuras investigaciones podrían abordar en qué medida, en estos 15 sistemas educativos, se tienen en cuenta de manera oficial los centros privados dependientes del gobierno cuando las autoridades del más alto nivel planifican las plazas para los estudiantes y la asignación de recursos a los centros en todo el sistema educativo.

II.4.3. Elección de centro y suministro de información

Cuando los progenitores y los estudiantes pueden tomar una decisión sobre la educación, la información es uno de los factores clave a la hora de practicar activamente la elección de centro. La situación de los centros, el transporte, el programa que ofrecen, la calidad de la educación, los criterios de matrícula y admisión, el apoyo educativo o incluso las tasas académicas son factores importantes que deben tenerse en cuenta. Aquellos que posean esta información o sepan dónde y cómo encontrarla estarán en una buena posición para tomar una decisión fundamentada (Ambler, 1994). Aquellos que no

⁽³⁶⁾ Se asigna a los estudiantes a centros dependientes del gobierno en función de su residencia únicamente si no hay plazas libres disponibles en la red de centros públicos.

En Hungría, algunos centros privados dependientes del gobierno alcanzan acuerdos («contratos de educación pública») con las autoridades de más alto nivel para matricular al menos a parte de los estudiantes locales y seguir algunas de las normas aplicables a las instituciones públicas. Por ejemplo, un centro de este tipo contará también con un área de captación (que no será mayor que el área de captación de un centro público, es decir, todo el asentamiento o distrito de Budapest) y matriculará a parte de sus estudiantes de su área de captación (al menos un 25 % de la capacidad del centro). Si este centro dependiente del gobierno es el único centro del asentamiento, debería aceptar a todos los estudiantes residentes.

lo hagan podrían no beneficiarse plenamente de las oportunidades disponibles para la elección de centro, y una elección inadecuada o una falta de la misma podrían ir en detrimento de los estudiantes. Las autoridades de más alto nivel tienen, por lo tanto, la importante responsabilidad de garantizar a todas las familias un acceso equitativo a la información sobre los centros.

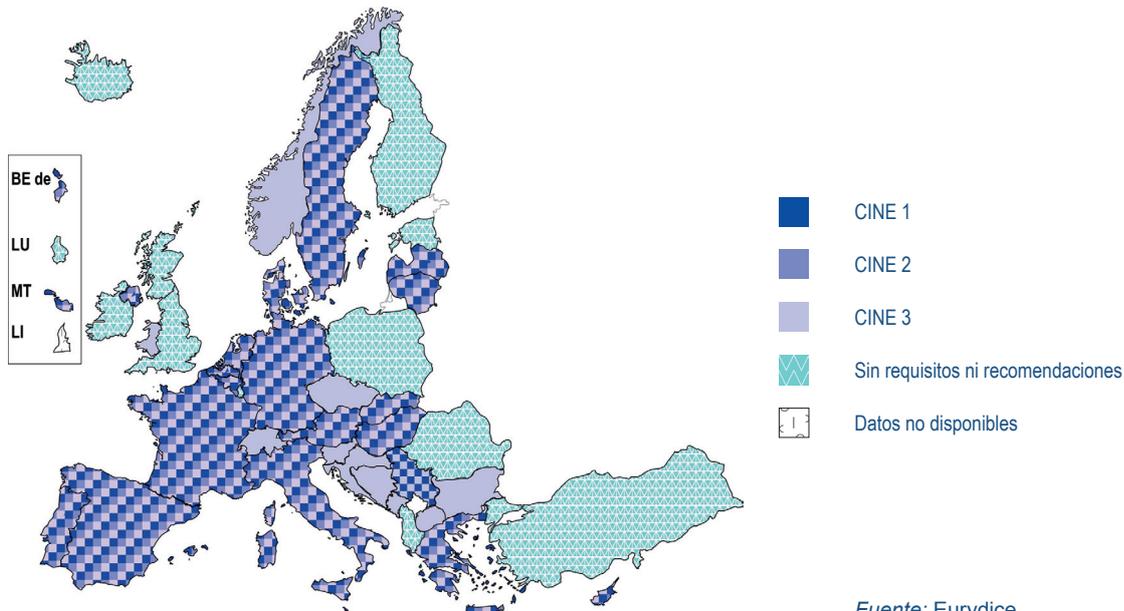
Por esta razón, el gráfico II.4.4 muestra si las autoridades de más alto nivel ponen la información a disposición del público y de manera accesible para todos. Se tienen en cuenta dos métodos con el potencial de garantizar que todas las familias tengan acceso a la información esencial sobre la elección de centro:

- el suministro directo por parte de las autoridades de más alto nivel a través, por ejemplo, de portales web centralizados o publicaciones impresas anuales conocidas con listados de centros, programas, criterios de matriculación, etc.;
- suministro indirecto por parte de las escuelas preparatorias a petición de las autoridades de más alto nivel en el punto en el que los estudiantes suelen estar preparándose para el cambio de centro.

Aunque la calidad de la información ofrecida por las escuelas preparatorias puede variar, por lo que las familias de un centro pueden estar mejor informadas que las de otro, existe aún la probabilidad de que la información se distribuya de manera homogénea a todas las familias. Cuando la información sobre la elección de centro sea responsabilidad de la autoridad local o sean los centros los que deciden si informan a los progenitores sobre las oportunidades educativas y de qué manera, la información no llegará

Gráfico II.4.4: suministro de información a las familias sobre la elección de centro (CINE 1-3), 2018/19

a todas las familias potencialmente interesadas o la calidad de la información podría variar entre las autoridades locales y/o los centros.



Notas aclaratorias

Este gráfico muestra en qué sistemas educativos las autoridades de más alto nivel ofrecen información para ayudar a las familias a elegir un centro, ya sea directamente o indirectamente a través de las escuelas preparatorias. La información podría incluir detalles de contacto del centro, criterios de admisión, programas, etc.

Nota específica

Bélgica (BE fr, BE nl), Italia, Malta, Austria, Portugal y Noruega: los datos hacen referencia tanto al suministro de información del más alto nivel como por parte de las escuelas preparatorias.

En tres cuartos de los sistemas educativos europeos, las autoridades de más alto nivel ponen la información sobre los centros a disposición del público a uno o más niveles educativos como ayuda a la elección de centro. Sin embargo, el formato de la información, el nivel de detalle facilitado y el grado de accesibilidad varían en gran medida según los países. Grecia y Eslovaquia publican la lista de centros en el boletín oficial o las normativas de las autoridades de más alto nivel, aunque esto constituye información básica debido a su naturaleza jurídica formal y su limitado detalle, por lo que es relativamente difícil de usar a la hora de elegir un centro. En Croacia, Eslovenia, Montenegro ⁽³⁷⁾ y Macedonia del Norte, la convocatoria anual de solicitudes para los centros de segunda etapa de Educación Secundaria va acompañada de información sobre los centros disponibles y sus programas. Las provincias austriacas publican *Schulführer* (guías escolares) impresas que ofrecen información detallada sobre los centros. En Chipre ⁽³⁸⁾ y Malta ⁽³⁹⁾, el Ministerio de Educación publica información sobre los centros, entre ellos su ubicación y los criterios de matriculación. De la misma manera, en Bulgaria, las administraciones educativas regionales publican información, mientras que en Alemania y Suiza ⁽⁴⁰⁾, los *Länder* y los ministerios cantonales, respectivamente, ofrecen listas de centros en sus páginas web. En Dinamarca, los datos de rendimiento escolar también aparecen publicados en la página web del ministerio responsable de la educación.

En 17 sistemas educativos de 14 países, se han creado bases de datos centralizadas disponibles para consultas (Bélgica – comunidades francesa ⁽⁴¹⁾, germanófona ⁽⁴²⁾ y flamenca ⁽⁴³⁾, República Checa ⁽⁴⁴⁾, Croacia ⁽⁴⁵⁾, Francia ⁽⁴⁶⁾, Italia ⁽⁴⁷⁾, Letonia ⁽⁴⁸⁾, Lituania ⁽⁴⁹⁾, Hungría ⁽⁵⁰⁾, Países Bajos ⁽⁵¹⁾, Portugal ⁽⁵²⁾, Suecia ⁽⁵³⁾, el Reino Unido – Gales ⁽⁵⁴⁾ e Irlanda del Norte ⁽⁵⁵⁾, Noruega ⁽⁵⁶⁾ y Serbia: ⁽⁵⁷⁾). Estas bases de datos contienen información sobre los centros de primaria y

⁽³⁷⁾ <http://www.mps.gov.me/vijesti/185873/KONKURS-ZA-UPIS-UcENIKA-U-I-RAZRED-SREDNJIH-sKOLA-U-CRNOJ-GORU-ZA-sKOLSKU-2018-2019-GODINU.html>

⁽³⁸⁾ <http://www.moec.gov.cy>

⁽³⁹⁾ <https://education.gov.mt/en/education/Pages/Colleges/Colleges.aspx>

<https://knisja.mt/l-arcidjocesi/skejjel-tal-knisja/>

⁽⁴⁰⁾ https://mba.zh.ch/internet/bildungsdirektion/mba/de/maturitaetsschulen/kantonale_mittelschulen.html

⁽⁴¹⁾ <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=149>; <http://www.inscription.cfwb.be/>

⁽⁴²⁾ http://www.ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-2270//4284_read-31613/

⁽⁴³⁾ <https://data-onderwijs.viaanderen.be/onderwijsaanbod/lijt.aspx?hs=311>

⁽⁴⁴⁾ <https://www.infoabsolvent.cz/>

⁽⁴⁵⁾ <https://www.upisi.hr/upisi/>

⁽⁴⁶⁾ <https://www.education.gouv.fr/pid24301/annuaire-accueil-recherche.html>

⁽⁴⁷⁾ <https://cercalatuascuola.istruzione.it/cercalatuascuola/>

⁽⁴⁸⁾ <https://www.viis.lv>

⁽⁴⁹⁾ <https://www.aikos.smm.lt/en/Pages/Default.aspx>

⁽⁵⁰⁾ https://www.oktatas.hu/hivatali_ugyek/kir_intezmenykereso

⁽⁵¹⁾ <https://scholenopdekaart.nl>

⁽⁵²⁾ <http://infoescolas.mec.pt/> centros de formación profesional: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

⁽⁵³⁾ <https://www.utbildningsinfo.se> – para centros de enseñanza primaria y la primera etapa de Educación Secundaria;

<http://www.gymnasieinfo.se/> - centros de segunda etapa de Educación Secundaria general

⁽⁵⁴⁾ <http://www.careerswales.com/en/cap/>

⁽⁵⁵⁾ <https://www.eani.org.uk/admissions-guides/primary-schools-admission-guide/find-a-primary-school-and-read-the-publication>; <https://www.eani.org.uk/admissions-guides/post-primary-schools-admission-guide/find-a-post-primary-school>;

<https://www.nidirect.gov.uk/articles/options-after-year-12>

⁽⁵⁶⁾ <https://utdanning.no/>

⁽⁵⁷⁾ www.upis.mpn.gov.rs/

secundaria (Bélgica, Francia, Italia, Letonia, Lituania, Hungría, Países Bajos, Portugal, Suecia y el Reino Unido– Irlanda del Norte y Serbia) o se centran en el nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, en el que, por lo general, hay distintos tipos de centros e itinerarios educativos entre los que pueden elegir los estudiantes en función de sus intereses (República Checa, Croacia, el Reino Unido – Gales y Noruega). En Países Bajos y Portugal, se publica también la información sobre el rendimiento escolar y en Italia, el plan trienal de oferta educativa y el informe de autoevaluación del centro también están disponibles en un portal web. Es interesante destacar que varios de los países que incluyen tanto los centros de primaria como los de secundaria en sus bases de datos centralizadas son aquellos que ofrecen a los progenitores y estudiantes la mayor libertad para elegir el centro de su preferencia a partir del nivel de primaria o aquellos que poseen una mayor variedad de tipos de centros.

En los 31 sistemas educativos anteriores, independientemente de cómo se comunique la información o del nivel de detalle facilitado, las fuentes de información del más alto nivel suelen incluir tanto los centros públicos como los dependientes del gobierno. Además, cuando sea relevante, también se incluirá información sobre los distintos tipos de centros educativos. No obstante, en Portugal, la situación es ligeramente diferente ya que existen dos bases de datos separadas, una para la enseñanza general y otra para la formación profesional.

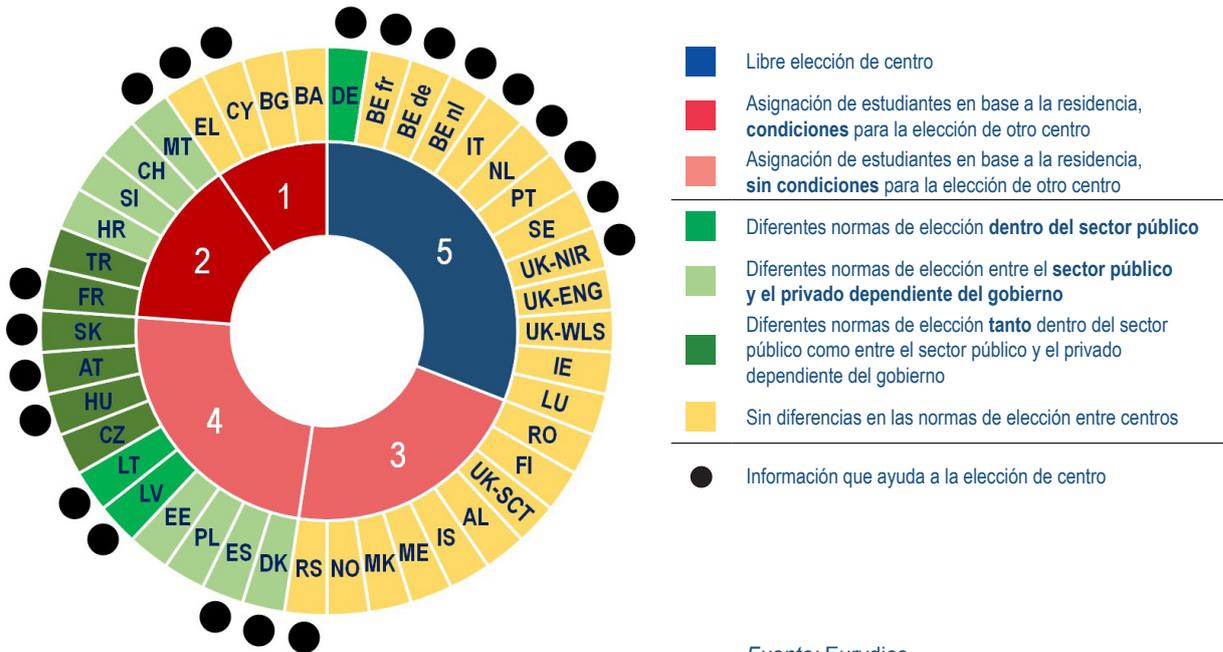
Relativamente pocos países exigen que las escuelas preparatorias de todos los niveles educativos faciliten información sobre las instituciones disponibles al siguiente nivel. Entre ellos se encuentran Bélgica (comunidades francesa y flamenca), España, Austria y Portugal. En Bosnia y Herzegovina y en Noruega, tan solo los centros a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria están obligados a ayudar a los estudiantes a tomar decisiones fundamentadas sobre la siguiente etapa de su educación.

II.4.4. Resumen de las políticas de elección de centro educativo

Las secciones II.4.1-3 describían las distintas características de las políticas de elección de centro educativo en toda Europa. Esta sección examina las semejanzas entre los sistemas educativos. Se centra principalmente en los sistemas educativos en los que se aplican políticas similares en los niveles de primaria y la primera etapa de Educación Secundaria (a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, la mayoría de sistemas educativos suele permitir la libertad de

Gráfico II.4.5: resumen de políticas de elección de centro educativo (CINE 1-2), 2018/19

elección). En el gráfico II.4.5, se distinguen cinco grupos de sistemas educativos en función de sus atributos comunes en lo que respecta a las políticas y normativas de elección de centro (ver gráficos II.4.1-4).



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El gráfico presenta las políticas generales de elección de centro (capa interior) y la diferenciación según normativa (capa exterior) en los niveles 1 y 2 de CINE. Allí donde las políticas de elección de centro educativo difieran entre los dos niveles de CINE, se muestra la política al nivel que ofrezca mayor libertad a los progenitores.

Notas específicas de países

Alemania: los datos del gráfico hacen referencia a la política de elección de centro convencional a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. A nivel de primaria, se asigna a todos los estudiantes a un centro público en base a su lugar de residencia y los progenitores pueden elegir otro centro público solo bajo ciertas condiciones. No se asigna a estudiantes a centros privados dependientes del gobierno a nivel de primaria.

Luxemburgo: los datos del gráfico hacen referencia a la política de elección de centro convencional a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. A nivel de primaria, se asigna a todos los estudiantes a un centro público en base a su lugar de residencia y los progenitores pueden elegir otro centro público solo bajo ciertas condiciones.

Grupo 1: Bulgaria, Grecia, Chipre y Bosnia y Herzegovina

- En estos sistemas, se asigna a los estudiantes, al menos de manera preliminar, a centros en base a criterios geográficos/de residencia (normalmente en función de su dirección particular).
- Las familias solo pueden elegir un centro (público o privado dependiente del gobierno, en caso de que existan) distinto al centro asignado en base a su lugar de residencia bajo ciertas condiciones.
- No se facilita información del más alto nivel a las familias sobre la elección de centros (excepto en Grecia).

Grupo 2: Francia, Croacia, Malta, Eslovenia, Suiza y Turquía

- En estos sistemas, se asigna a los estudiantes, al menos de manera preliminar, a centros en base a criterios geográficos/de residencia (normalmente en función de su dirección particular).
- Las familias solo pueden elegir un centro público distinto al centro asignado en base a su lugar de residencia bajo ciertas condiciones.
- Los centros privados dependientes del gobierno se rigen por unas normas de elección distintas, y en Francia y Turquía ocurre lo mismo con algunos tipos de centros públicos.
- No se facilita información del más alto nivel a las familias sobre la elección de centros, excepto en Francia y Malta.

Grupo 3: Rumanía, Finlandia, el Reino Unido – Escocia, Albania, Islandia, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega y Serbia

- Se asigna a los estudiantes (de manera preliminar) a un centro público en base a criterios geográficos/de residencia (normalmente en función de su dirección particular).
- Las familias pueden elegir otro centro sin ninguna restricción o condición.
- La misma regla se aplica a todos los centros educativos públicos y privados dependientes del gobierno, en caso de que existan.
- No hay disponible información del más alto nivel para ayudar en la elección de centro, excepto en Serbia.

Grupo 4: República Checa, Dinamarca, Estonia, España, Letonia, Lituania, Hungría, Polonia, Austria y Eslovaquia

- Se asigna a los estudiantes (de manera preliminar) a un centro público en base a criterios geográficos/de residencia (normalmente en función de su dirección particular).
- Las familias pueden elegir otro centro sin ninguna restricción o condición.
- Los centros privados dependientes del gobierno, allí donde existan, y algunos tipos de centros públicos se rigen por unas normas de elección distintas. Estos centros no poseen un área de captación. En otras palabras, no se asigna a los estudiantes a estos centros en base a su lugar de residencia, sino que las familias pueden elegirlos libremente.
- Las autoridades de más alto nivel ponen a disposición del público información para ayudar en la elección de centro, excepto en República Checa, Estonia y Polonia.

Grupo 5: Bélgica – comunidades francesa, flamenca y germanófono, Alemania, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Suecia, el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte

- Las familias pueden o deben elegir activamente entre centros (públicos o privados, incluidos los dependientes del gobierno). Las excepciones a nivel de primaria son Alemania y Luxemburgo, donde se asigna a los estudiantes a un centro en base a su dirección particular.
- Se aplican las mismas normas a todos los tipos de centros, excepto en Alemania a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, donde algunos estudiantes que eligen un tipo concreto de centro público son asignados a un centro en base a su dirección particular.
- Las autoridades de más alto nivel ofrecen información para ayudar en la elección del centro en la mayoría de los sistemas (Bélgica – comunidades francesa, flamenca y germanófono, Alemania, Italia, Países Bajos, el Reino Unido – Irlanda del Norte, Portugal, Suecia), pero no en otros (Irlanda, Luxemburgo y el Reino Unido – Inglaterra y Gales).

II.5. POLÍTICAS DE ADMISIÓN EN CENTROS EDUCATIVOS

Conclusiones principales

Las políticas de admisión en centros educativos desempeñan un papel a la hora de determinar a qué estudiante se le ofrece una plaza en un centro concreto. Cuanta más libertad tengan progenitores y estudiantes para elegir un centro (ya sea a causa de la variedad o cantidad de centros ofertados o a las políticas que rigen la elección de centro), más marcado será el papel de los criterios y procedimientos de admisión en la forma de distribuir a los estudiantes en los centros. Una mayor autonomía de los centros en materia de admisiones podría permitir un aumento de la estratificación estudiantil y la creación, por lo tanto, de unos sistemas educativos menos equitativos en cuanto a oportunidades y resultados para los estudiantes.

- En la mayoría de sistemas educativos, las autoridades de más alto nivel establecen los principios fundamentales para las admisiones en los centros y establecen si a estos se les permite usar los criterios de admisión a la hora de adjudicar plazas a los estudiantes.
- Las autoridades de más alto nivel en Europa también desempeñan un papel importante a la hora de establecer qué criterios de admisión específicos están permitidos; sin embargo, en más de un tercio de los sistemas se da una libertad considerable a los centros educativos para elegir sus propios criterios o añadir criterios adicionales a los ya establecidos. En muchos sistemas, se tiende a otorgar más autonomía a los centros educativos privados dependientes del gobierno o a tipos concretos de centros educativos públicos.
- Los criterios de admisión definidos por las autoridades del más alto nivel generalmente no guardan relación con el rendimiento académico a nivel de primaria. Los criterios de admisión académicos son más frecuentes en la educación secundaria, cuando los estudiantes empiezan a ser asignados a diferentes vías o itinerarios educativos en base a sus capacidades o aptitudes. Un tercio de los sistemas educativos comienzan este proceso de selección académica ya en la primera etapa de Educación Secundaria; en unos pocos sistemas, todos los estudiantes están sujetos a procedimientos de selección académica a este nivel; en el resto, estos procedimientos se aplican únicamente a los estudiantes que optan por ciertos tipos de centros educativos.
- A nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, la selección académica se aplica en la mayoría de sistemas educativos europeos, a menudo con procedimientos y requisitos diferentes para los distintos tipos de centros y programas, ya que los programas generales suelen plantear unos requisitos más elevados en la mayoría de los países.
- A nivel de secundaria, pocos sistemas hacen uso de criterios no académicos, en particular, de criterios socioeconómicos, en la admisión en centros educativos. Esto quiere decir que se pierde la oportunidad de ampliar la composición socioeconómica de las poblaciones escolares en sistemas altamente selectivos o de mitigar potencialmente las diferencias de rendimiento entre los estudiantes socioeconómicamente favorecidos y desfavorecidos.

- Los datos empíricos de PISA 2018 relativos a los estudiantes de 15 años sugieren que los criterios de admisión más utilizados en los centros educativos son el lugar de residencia de los estudiantes y su rendimiento académico, tal y como informan los directores de los centros. No obstante, otros criterios como los intereses o las necesidades de los estudiantes y la aprobación por parte de los progenitores de la filosofía educativa o religiosa del centro también están muy extendidos en algunos sistemas educativos.

Las políticas de admisión en centros educativos están estrechamente relacionadas con las políticas de elección de centro. Si bien las políticas de elección de centro educativo determinan el grado en que progenitores y estudiantes pueden expresar una preferencia por un cierto centro, tipo de centro o itinerario educativo, las políticas de admisiones determinan a quién se le ofrece una plaza en un centro o programa concreto. Cuanta más libertad de elección tengan progenitores y estudiantes (ya sea a causa de la variedad o cantidad de centros ofertados o a las políticas que rigen la elección de centro, ver capítulos II.3 y II.4), más marcado será el papel de los criterios y procedimientos de admisión en la forma de distribuir a los estudiantes en los centros.

En principio, los centros educativos pueden aceptar a todos los solicitantes. Esto puede hacerse cuando haya menos solicitantes que plazas disponibles en el centro o en otros casos menos habituales, cuando el centro sea capaz de aumentar su capacidad para satisfacer la demanda de plazas. Cuando los centros dispongan de un número de plazas limitado y un número de solicitantes elevado, existirá competición por las plazas, por lo que deberá aplicarse algún tipo de selección.

Las admisiones en los centros educativos serán «a ciegas», es decir, no se tendrán en cuenta las características del alumnado para las admisiones (no se establecen criterios de admisión). Los estudiantes que soliciten plaza en un centro se seleccionarán de manera aleatoria, por ejemplo, por sorteo o mediante procedimientos a ciegas. En cambio, las admisiones de los estudiantes podrían basarse en criterios relativos a ciertas características del alumnado. Una de estas características es el rendimiento o la capacidad del estudiante. No obstante, las políticas de admisión también pueden englobar otros elementos no académicos como criterios socioeconómicos, proximidad de la residencia u orden de recepción de las inscripciones. La combinación de los distintos criterios de admisión empleados depende de los objetivos/metas de la política de admisión (Merry y Arum, 2018).

Cuando existe una demanda superior al número de plazas de un centro, los procedimientos a ciegas se consideran más justos y están mejor aceptados socialmente. Esto se debe a que no se tienen en cuenta las características del alumnado: los estudiantes se seleccionan aleatoriamente (Musset, 2012), por lo que tienen las mismas posibilidades de ser «elegidos» y se reduce la selección social. Algunos investigadores argumentan, sin embargo, que a pesar de que los procedimientos a ciegas podrían garantizar la igualdad de oportunidades, no «generan necesariamente igualdad en los recursos asignados» ni la atención requerida por los estudiantes individualmente. Por esta razón, suelen utilizarse sorteos en combinación con mecanismos de admisión que concedan prioridad a ciertos estudiantes. Una vez admitidos los estudiantes prioritarios, el resto se seleccionarán mediante sorteo (Parrao et al., 2018).

En la bibliografía sobre investigación y políticas, las políticas de admisión más debatidas son las basadas en el rendimiento académico. Suelen describirse como políticas de admisión selectivas o sistemas académicamente selectivos. Un argumento de las políticas de admisión en centros académicamente selectivos es que se considera que apoyan la mejor combinación de estudiantes y centros, aumentando así la eficiencia educativa en cuanto a rendimiento educativo. La mejor combinación podría hacer referencia, por ejemplo, al interés del estudiante (centros educativos especializados), a las capacidades o aptitudes o a los docentes (es más fácil para los docentes atender a clases con capacidades, intereses, etc. similares). Los defensores de los sistemas académicamente selectivos argumentan además que los sistemas meritocráticos mejoran las oportunidades de movilidad social del alumnado socioeconómicamente desfavorecido (Coe et al., 2008).

Aun así, la selección académica se enfrenta a varios desafíos. En sistemas con unas diferencias marcadas entre el rendimiento académico de los estudiantes socioeconómicamente favorecidos y desfavorecidos, la selección basada en el rendimiento académico podría aumentar las diferencias, en particular si la selección se lleva a cabo a una edad temprana (ver gráfico II.6.1). Algunos investigadores señalan que este fenómeno está basado en la selección de unas ventajas o desventajas inmerecidas (Mason, 2016; Merry y Arum, 2018). Y son inmerecidas dado que las diferencias en el rendimiento a una edad temprana suelen estar relacionadas con el origen socioeconómico de los progenitores y no (o no tan a menudo) con las propias capacidades de los estudiantes. En sistemas académicamente selectivos, las diferencias de rendimiento entre centros educativos son también mayores que en aquellos con una menor selección académica. Además, existe evidencia empírica del impacto negativo de la selección académica en estudiantes no seleccionados por centros educativos de mejor calidad en sistemas altamente selectivos, pero cuyo rendimiento académico es casi tan bueno como el de los seleccionados. Si asisten a centros de peor calidad, se les privará de las ventajas de los efectos del grupo afín (ver también capítulo II.10). La selección basada en el rendimiento académico también tiende a estigmatizar a aquellos no seleccionados, etiquetándolos como estudiantes de rendimiento deficiente, lo que puede tener un impacto tanto en la motivación de los estudiantes como de los docentes (Field, Kuczera y Pont, 2007). La selección académica, en particular con más posibilidades de elección de centro (ver capítulo II.4), tiende también a exacerbar la estratificación social en los centros educativos.

La investigación sobre el impacto de los criterios de admisión no académicos en la equidad no es concluyente. Los datos de PISA apuntan a pequeñas diferencias generales en el rendimiento del alumnado matriculado en centros educativos que solicitan la admisión en base a afiliación religiosa, preferencia por miembros de la familia o proximidad a la residencia. Sin embargo, en algunos países, la selección basada en estos criterios guarda una relación aún mayor con las desigualdades en los resultados educativos (OCDE, 2016b). Por el contrario, el uso de criterios socioeconómicos en el proceso de admisión en centros educativos sobresaturados puede mejorar la igualdad de oportunidades para los estudiantes de orígenes socioeconómicos bajos, y debido al efecto del grupo afín, también puede tener un impacto positivo en su rendimiento (ver capítulo II.10). Esta medida política suele tenerse en cuenta en el contexto de los sistemas de elección controlada (Musset, 2012).

La transparencia en cuanto a criterios y procedimientos de admisión antes de la selección y la transparencia de los resultados de las admisiones pueden mejorar de manera significativa el acceso a distintos (tipos de) centros (ver capítulo II.4). Una mayor autonomía de los centros educativos a la hora de

establecer los criterios de admisión en centros y programas (sin regulación del más alto nivel) puede llevar a una mayor separación de los estudiantes así como a exacerbar las diferencias entre centros y aumentar la segregación social (Cobb y Glass, 1999; Field, Kuczera y Pont, 2007; Wilson y Bridge, 2019). Cuando los centros educativos pueden definir sus propios criterios de admisión, suelen seleccionar a ciertos tipos de estudiantes, probablemente estudiantes más fáciles de enseñar (West et al., 2006). Asimismo, cuando los centros que establecen sus propios criterios de admisión están sobresaturados, aunque los criterios de admisión se publiquen, aún queda margen para una selección encubierta en base a otros factores (Merry y Arum, 2018). Una mayor regulación y orientación del más alto nivel, así como cierta supervisión de la forma de implementar las políticas de admisión, pueden, por el contrario, reducir los mecanismos de selección desiguales (West et al., 2006).

Teniendo en cuenta estas cuestiones, este capítulo examina las principales características de las políticas de admisión en los sistemas educativos europeos a partir de las prácticas de admisión presentadas en PISA.2018. En concreto, analizará:

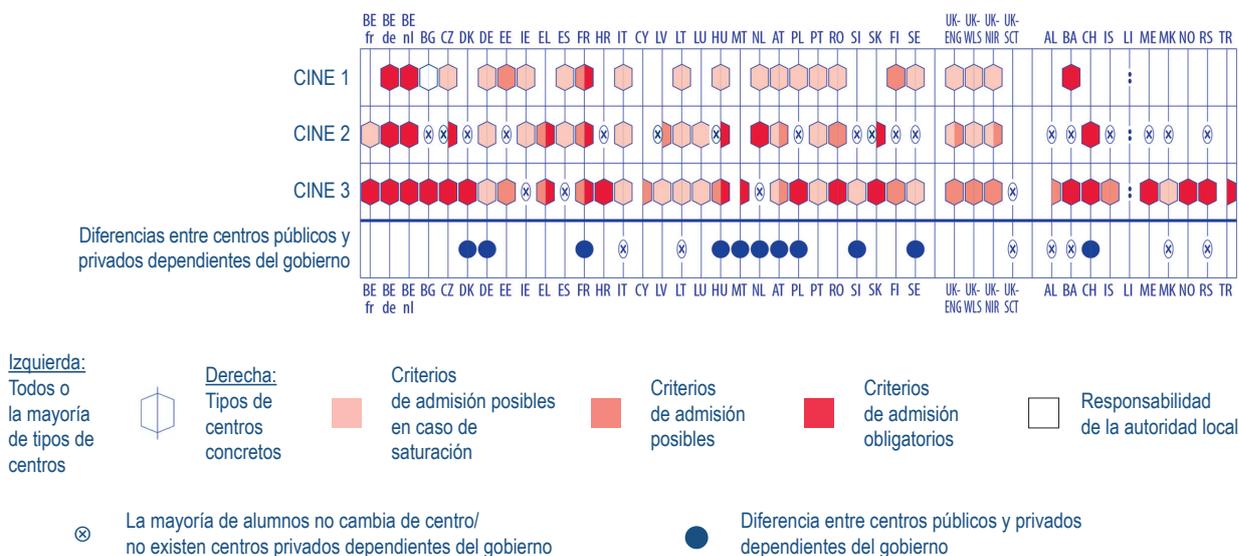
- los principales enfoques normativos respecto a las admisiones y las circunstancias bajo las cuales los centros pueden aplicar criterios y procedimientos de admisión;
- el nivel al que se toman las decisiones relativas a los criterios y procedimientos de admisión;
- los criterios y procedimientos de admisión definidos por las autoridades del más alto nivel.

II.5.1. Principales enfoques normativos respecto a las admisiones en los centros educativos

La primera cuestión que debe abordarse en lo relativo a las políticas de admisión es si las autoridades del más alto nivel establecen un marco para las admisiones en los centros educativos o si las autoridades locales o los propios centros son plenamente responsables del establecimiento de sus propias políticas. Cabría esperar un marco regulador del más alto nivel que indique si pueden establecerse criterios de admisión y, de ser así, en qué circunstancias. Como se mencionó anteriormente, la existencia de regulación u orientación del más alto nivel en este ámbito puede mejorar la transparencia. Un marco regulador del más alto nivel también puede garantizar que se detecte y dé respuesta inmediata a cualquier impacto inesperado de algún criterio o procedimiento de admisión.

Debe tenerse en cuenta que este capítulo se centra principalmente en las admisiones en los centros educativos. Sin embargo, la organización de los centros educativos y su oferta educativa varía en toda Europa. En algunos casos, un centro educativo ofrece un tipo de programa, por lo que la política de admisión se aplica tanto al centro como a su programa educativo. En otros casos, un centro educativo ofrece varios tipos de programas (por ejemplo, los correspondientes a las distintas vías en la educación secundaria, ver capítulo II.6), por lo que podrían aplicarse criterios diferentes a cada programa ofrecido. En muchos países, los dos modelos coexisten; por ello, en este informe no siempre ha sido posible establecer una distinción clara entre admisiones a centros educativos y admisiones a programas.

El gráfico II.5.1 muestra que en casi todos los países, las autoridades del más alto nivel establecen un marco regulador que esboza su enfoque respecto a las políticas de admisión en centros educativos para la enseñanza primaria y secundaria. En Bulgaria no existe dicho marco regulador a nivel de primaria: la elaboración de políticas se delega a las autoridades locales o los centros educativos.

Gráfico II.5.1: enfoques del más alto nivel respecto a las admisiones en centros educativos (CINE 1-3), 2018/19

Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El gráfico muestra los enfoques de más alto nivel que rigen las políticas de admisión en centros educativos. Indica su enfoque al establecimiento de criterios de admisión en centros públicos y privados dependientes del gobierno y señala dónde se aplican políticas diferentes en los distintos tipos de centros (ver capítulos II.3 y II.6).

Cuando se aplica la misma política de admisión a todos los tipos de centros educativos del sector público a un nivel educativo concreto, los dos lados del hexágono tienen el mismo color. Cuando los tipos de centros educativos del sector público (ver gráficos II.3.2, II.3.3 y II.6.3) siguen políticas diferentes, se indica con colores distintos a cada lado del hexágono: el lado izquierdo muestra la política aplicable a todos o la mayoría de tipos de centros educativos (o al tipo de centro típico que representa a la mayoría de centros) y el lado derecho muestra las políticas aplicables a tipos de centros concretos. Un punto de color azul oscuro indica una diferencia entre los centros educativos públicos y los privados dependientes del gobierno.

La asignación (inicial) de estudiantes a un centro en base a criterios de residencia (ver gráfico I.4.1) no se considera aquí parte del proceso de admisión, aunque suele determinar a qué centro educativo asiste la mayoría de los estudiantes. Esta cuestión se examina como parte de las políticas de elección de centro educativo en el capítulo II.4. No obstante, el criterio de proximidad geográfica se tiene en cuenta si se aplica cuando los progenitores renuncian al centro educativo asignado inicialmente y solicitan plaza en otro centro o cuando existe la libre elección de centro (ver gráfico II.4.2).

Notas específicas de países

Bélgica: una vez finalizada la primera etapa de Educación Secundaria, la mayoría de los estudiantes cursa la segunda etapa de Educación Secundaria en el mismo centro. Aun así, pueden cambiar de centro si lo desean o si el suyo no ofrece el programa por el que se han decantado. Los datos presentados para CINE 3 hacen referencia a las admisiones en distintos itinerarios/modalidades dentro del mismo centro o en otro centro.

España: en caso de saturación, los centros deberán aplicar criterios de admisión. Una vez finalizada la primera etapa de Educación Secundaria, la mayoría de los estudiantes se queda en su centro para cursar los estudios no obligatorios de la segunda etapa de Educación Secundaria y no existe un proceso de admisión para acceder a la segunda etapa de Educación Secundaria, que no es obligatoria. No obstante, cuando los estudiantes desean estudiar la segunda etapa de Educación Secundaria en otro centro, deben pasar por un proceso de admisión; los criterios aplicables se presentan en el gráfico II.5.6.

Irlanda: en caso de saturación, los centros deberán aplicar criterios de admisión a nivel de primaria y la primera etapa de Educación Secundaria. Una vez finalizada la primera etapa de Educación Secundaria; la mayoría de los estudiantes se queda en su centro para cursar los estudios no obligatorios de la segunda etapa de Educación Secundaria, por lo que no existe un proceso de admisión para acceder a la segunda etapa de Educación Secundaria en la mayoría de los casos. Aun así, los estudiantes pueden cambiar de centro si lo desean o si el suyo no ofrece el programa por el que se han decantado; en este caso, deberán aplicarse criterios de admisión si el centro elegido está sobresaturado.

Malta: los datos de CINE 3 hacen referencia a la parte obligatoria de la segunda etapa de Educación Secundaria. Las políticas de admisión en la segunda etapa de Educación Secundaria no obligatoria (CINE 3) no se muestran en el gráfico II.5.1. Para la segunda etapa de Educación Secundaria no obligatoria, el uso de criterios de admisión es obligado.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): en caso de saturación, la mayoría de los centros deberá aplicar criterios de admisión. A nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria posobligatoria, los centros privados dependientes del gobierno no necesitan seguir el código de admisión.

En prácticamente la mitad de los sistemas educativos europeos, no se permite a los centros seleccionar estudiantes en enseñanza primaria y la primera etapa de Educación Secundaria. Si bien a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria todos los sistemas permiten el uso de algunos criterios de admisión, en Chipre, Malta, Albania y Turquía, esto solo es posible en algunos tipos de centros educativos.

En los sistemas educativos en los que las autoridades del más alto nivel no permiten el uso de criterios de admisión, se han identificado tres enfoques para la matriculación en los centros que se aplican en particular a la enseñanza primaria:

- suele asignarse a los estudiantes a centros en base a su lugar de residencia (ver gráfico II.4.1). En Chipre, esta asignación es bastante estricta y las familias poseen unas oportunidades muy limitadas para elegir un centro educativo distinto al asignado. En varios de los otros países con una asignación basada en la residencia, los centros educativos pueden aceptar a estudiantes de fuera de su área de captación cuando dispone de plazas libres y únicamente podrían rechazar a estudiantes de fuera del área de captación del centro si este está sobresaturado (por ejemplo, a nivel de primaria, en Dinamarca, Croacia, Eslovaquia, el Reino Unido – Escocia, Albania, Islandia, Macedonia del Norte y Serbia). Asimismo, en Eslovenia, los centros educativos podrían rechazar a estudiantes de fuera del área de captación si el hecho de aceptarles tuviera un efecto negativo en el centro (ver capítulo II.4);
- suele asignarse a los estudiantes a centros en base a su lugar de residencia. El procedimiento del sorteo se usará únicamente en caso de saturación a nivel de primaria o para la admisión en centros experimentales (a nivel de primaria o secundaria) en Grecia;
- los centros no pueden aplicar criterios de admisión, pero sí pueden rechazar a estudiantes si están sobresaturados (a nivel de primaria, Bélgica – comunidad francesa).

Además, en 18 sistemas educativos, la mayoría de estudiantes no cambia de centro durante la enseñanza primaria y secundaria ya que asisten a centros educativos de primaria y la primera etapa de Educación Secundaria de estructura única. De la misma manera, los estudiantes no suelen cambiar de centro entre la primera y segunda etapas de Educación Secundaria ni durante la segunda etapa de Educación Secundaria en Bélgica, Irlanda, España, Países Bajos y el Reino Unido (Escocia) (ver gráfico II.4.1). En Bélgica, no obstante, los estudiantes suelen cambiar de programa educativo dentro de su centro y se aplican ciertos criterios de admisión.

En la mayoría de los sistemas educativos que permiten el uso de criterios de admisión (36 sistemas), el enfoque varía ligeramente entre niveles educativos. Sin embargo, en cinco sistemas educativos, se aplica el mismo enfoque en la enseñanza primaria y secundaria. En las comunidades germanófona y flamenca de Bélgica, es obligatorio que los centros educativos (incluidos todos los públicos y los privados dependientes del gobierno) utilicen los criterios de admisión para decidir qué estudiantes reciben una plaza. Mientras, en Alemania, Italia, Lituania y Portugal, los criterios de admisión solo se permiten ⁽⁵⁸⁾ cuando los centros están sobresaturados. El gráfico II.5.1 refleja las distintas circunstancias en toda Europa.

⁽⁵⁸⁾ En España y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), en caso de saturación, los centros deben aplicar criterios de admisión.

En enseñanza primaria, todos los centros deben tener en cuenta los criterios de admisión en Bosnia y Herzegovina y, como se ha mencionado anteriormente, en las comunidades germanófono y flamenco de Bélgica. En Irlanda, Italia, Países Bajos, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) (sistemas con libre elección de centro a nivel de primaria), los criterios de admisión pueden usarse únicamente si el centro está sobresaturado. En República Checa, Hungría, Polonia y Rumanía, cuando el centro no es el asignado en base a la residencia del estudiante (ver gráficos II.4.1 y II.4.2), puede aplicarse criterios de admisión si está sobresaturado. Por último, en Estonia, Francia y Finlandia, se permite a los centros usar criterios de admisión.

Por ejemplo, en **Finlandia**, los centros con especializaciones en ciertas materias (pero que siguen el mismo plan de estudios nacional) pueden establecer criterios de admisión para evaluar la disposición de los estudiantes o su aptitud para ciertas asignaturas.

A nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, la mayoría de países sigue la misma política en materia de admisiones en los centros que a nivel de primaria cuando los estudiantes cambian de centro o programa ⁽⁵⁹⁾. No obstante, cinco sistemas educativos introducen algún tipo de proceso de admisión en todos o la mayoría de sus centros (públicos) por primera vez a este nivel o las admisiones se vuelven obligatorias. Países Bajos y Suiza obligan al uso de los criterios de admisión a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. Grecia permite el uso de criterios de admisión, al igual que Bélgica (comunidad francesa) y Luxemburgo, solo cuando los centros educativos están sobresaturados.

Como se ha sugerido anteriormente, el uso de los criterios de admisión está extendido en Europa a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria. En 14 sistemas educativos, es obligatorio. En otros 21 sistemas, está permitido; sin embargo, en 10 de ellos está sujeto a la sobresaturación. En Bélgica, España, Irlanda, Países Bajos y el Reino Unido (Escocia), la mayoría de estudiantes no suele cambiar de centro a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria (aunque se les permite). Por consiguiente, hay muy poca o ninguna necesidad de criterios de admisión. No obstante, los criterios de admisión se aplican dentro de los centros educativos en los que hay disponibles distintos itinerarios, por ejemplo, en Bélgica (ver gráfico II.6.5).

Variaciones en las políticas de admisión entre tipos de centros educativos

Las políticas descritas anteriormente hacen referencia a los tipos de centros públicos en los que está matriculada la mayoría de los estudiantes. Existen, aun así, algunas diferencias en las políticas de admisión dentro de sistemas educativos: pueden aplicarse distintas políticas a algunos tipos de centros del sector público o a los centros privados dependientes del gobierno (ver gráfico II.5.1).

En la educación primaria, Francia plantea una política diferente únicamente para la *école internationale* (centros educativos internacionales), que son centros públicos o dependientes del gobierno que ofrecen un plan de estudios en una lengua extranjera (ver gráfico II.3.2). Estos centros podrían usar criterios de admisión (tanto en educación primaria como en secundaria).

⁽⁵⁹⁾ Ver gráfico II.4.1 – en 18 sistemas educativos, la mayoría de estudiantes no cambia de centro entre la enseñanza primaria y la primera etapa de Educación Secundaria o durante la segunda etapa de Educación Secundaria.

A nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, hay nueve países con distintas políticas de admisión dentro de su sistema. Por lo general, bien se permite, bien se obliga a los distintos tipos de centros a usar criterios de admisión. En República Checa, Letonia, Hungría y Eslovaquia, mientras que la mayoría de los estudiantes no cambia de centro y se queda en centros de primaria y primera etapa de Educación Secundaria de estructura única, algunos estudiantes optan por tipos de centros que empiezan a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria y terminan a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria (ver sección II.3.3 sobre la diferenciación estructural). Estos estudiantes están sujetos a un proceso de admisión.

Las diferencias en las políticas de admisión podrían también estar vinculadas a tipos de centros educativos académicamente selectivos a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. En Grecia, el uso de criterios de admisión es obligatorio en los «centros educativos modelo»; por el contrario, en los «centros educativos experimentales», las admisiones se realizan por sorteo en caso de sobresaturación. En el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), las *grammar schools* pueden aplicar criterios de selección académicos incluso cuando no están sobresaturados.

Por último, en Austria, las diferencias en materia de políticas guardan relación con la diferenciación curricular (ver gráfico II.3.2). El uso de criterios de admisión es, por lo general, posible cuando los centros están sobresaturados; sin embargo, las *Allgemeinbildende Höhere Schule*, podrían usar criterios de admisión (pruebas de acceso y criterios académicos previos) a pesar de no estar sobresaturadas.

Otras diferencias en materia de políticas similares aplicables a ciertos tipos de centros educativos también predominan a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria en varios de los países mencionados anteriormente. Además, en Chipre y Albania, el uso de criterios de admisión solo es permisible para centros de formación profesional y «orientados» (programas especiales o avanzados) en la segunda etapa de Educación Secundaria; en otros tipos de centros no está permitido.

En lo que respecta a los centros educativos privados dependientes del gobierno, en 11 de los 36 sistemas educativos en los que existen estos centros (Dinamarca, Alemania, Francia, Hungría, Malta, Países Bajos, Austria, Polonia, Eslovenia, Suecia y Suiza; ver gráfico II.5.1), las regulaciones del más alto nivel permiten a los centros privados dependientes del gobierno aplicar criterios de admisión cuando no suele permitirse en los centros públicos y/o a añadir sus propios criterios de admisión a los ya establecidos para los centros públicos. Los tipos de criterios de admisión que se les permite usar se analizan a continuación (ver sección II.5.3).

II.5.2. ¿Quién define los criterios y procedimientos de admisión?

Cuando las autoridades del más alto nivel permiten u obligan al criterio de admisiones, permitiendo así que se produzca algún tipo de selección, es importante examinar a qué nivel de la administración se definen los criterios y procedimientos de admisión en centros educativos. Esta cuestión está también estrechamente relacionada con la autonomía de los centros educativos en general (ver capítulo II.8). Los investigadores señalan a los efectos negativos de la autonomía de los centros educativos al establecer las políticas de admisión en centros educativos. Cuanta más competencia discrecional posean los centros educativos a la hora de decidir sobre las admisiones, el sistema educativo podría desarrollar una mayor selectividad (Wilson y Bridge, 2019). En cambio, la centralización de las admisiones en

centros educativos ofrece más oportunidades para el control y la supervisión de los procedimientos y para la intervención cuando la dinámica de admisiones en los centros demuestre tener un impacto negativo en algunos estudiantes.

El gráfico II.5.2 presenta el nivel de autoridad en el que se toman decisiones sobre los criterios de admisión que se permite u obliga a utilizar a los centros públicos en enseñanza primaria y secundaria ⁽⁶⁰⁾. El gráfico distingue entre cuatro niveles principales de toma de decisiones, tal y como informan los países:

- las autoridades de más alto nivel definen los criterios de admisión, los centros educativos no poseen autonomía ni ningún papel a la hora de definirlos; no obstante, los usan obviamente cuando admiten a estudiantes;
- las autoridades locales son responsables del establecimiento de los criterios de admisión en centros educativos en su territorio. Esto podría ayudar a garantizar que el número de estudiantes esté equilibrado en los centros educativos en todo el municipio. También ofrece una oportunidad de establecer criterios de admisión dentro de una comunidad ⁽⁶¹⁾ a fin de evitar o abordar la segregación académica y socioeconómica en los centros educativos (ver capítulo II.10). Delegar las decisiones sobre los criterios de admisión en las autoridades locales también podría tener algunos inconvenientes. Por ejemplo, los criterios de admisión de un municipio podrían diferir de los de un municipio vecino. En función de los criterios y procedimientos reales, esto podría tener como resultado la separación de estudiantes entre municipios;
- las autoridades de más alto nivel esbozan los criterios de admisión principales, pero los centros educativos pueden añadir otros según sus propias prioridades. Esta categoría es, en realidad, muy cercana a la cuarta categoría, la autonomía de los centros educativos;
- plena autonomía de los centros para el establecimiento de criterios y procedimientos de admisión.

Gráfico II.5.2: nivel de la toma de decisiones relativas a los criterios de admisión de los centros (CINE 1-3), 2018/19



Fuente: Eurydice.

⁽⁶⁰⁾ Como se analizó anteriormente (ver gráfico II.5.1), en prácticamente la mitad de los países europeos no existe un proceso de admisión (aparte de la asignación en base a la residencia analizada en el capítulo II.4) en enseñanza primaria y la primera etapa de Educación Secundaria y en algunos países, a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria (campos vacíos).

⁽⁶¹⁾ Un centro podría tener dos o más campus o edificios, uno de los cuales podría encontrarse en el territorio de otro municipio.

Notas aclaratorias

El gráfico muestra el nivel de toma de decisiones de los centros educativos del sector público. Allí donde la situación difiere para algunos tipos de centros educativos (ver gráficos II.3.2 y II.3.3), el hexágono se divide: la parte izquierda muestra la situación de todos o la mayoría de los tipos de centros (o el tipo de centro típico que representa la mayoría de centros) y el lado derecho muestra la de los tipos de centros educativos concretos.

Notas específicas de países

Bélgica: una vez finalizada la primera etapa de Educación Secundaria, la mayoría de los estudiantes cursa la segunda etapa de Educación Secundaria en el mismo centro. Aun así, los estudiantes pueden cambiar de centro, por ejemplo, si el suyo no ofrece el programa por el que se han decantado. Los datos presentados para CINE 3 hacen referencia a las admisiones en distintos itinerarios/modalidades dentro del mismo centro o en otro centro.

Irlanda: Una vez finalizada la primera etapa de Educación Secundaria; la mayoría de los estudiantes se queda en su centro para cursar los estudios no obligatorios de la segunda etapa de Educación Secundaria, por lo que no existe un proceso de admisión para acceder a la segunda etapa de Educación Secundaria en la mayoría de los casos. Aun así, los estudiantes pueden cambiar de centro si lo desean o si el suyo no ofrece el programa por el que se han decantado; en este caso, los centros aplicarán sus propios criterios de admisión si están sobrecargados.

Malta: los datos a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria hacen referencia a la segunda etapa de Educación Secundaria obligatoria. Los datos de la segunda etapa de Educación Secundaria no obligatoria no se muestran en el gráfico II.5.2, pero en este caso, las autoridades del más alto nivel definen los criterios de admisión para todos los tipos de centros.

Eslovenia: a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, los centros pueden añadir criterios únicamente en casos muy excepcionales, a saber, cuando están sobrecargados incluso tras haber aplicado los criterios de admisión establecidos a nivel central y, aun así, siguen teniendo estudiantes con el mismo número de puntos del punto de corte.

Finlandia: las autoridades del más alto nivel definen los requisitos y las autoridades locales pueden añadir otros criterios a nivel de primaria y secundaria.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): las autoridades del más alto nivel definen una lista de criterios de admisión. Las autoridades locales o los centros educativos pueden elegir de entre la lista y/o añadir sus propios criterios.

A nivel de primaria, en 12 de los 27 sistemas educativos que permiten el uso de los criterios de admisión (ver gráfico II.5.1), son las autoridades del más alto nivel las que definen los criterios. En Bulgaria, Dinamarca y Finlandia, las autoridades locales tienen el deber de fijar criterios de admisión a nivel de primaria. Por último, hay 11 sistemas en los que los centros educativos tienen más autonomía a la hora de definir sus criterios de admisión en enseñanza primaria. En Estonia, Irlanda, España, Italia, Rumanía y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), las autoridades del más alto nivel establecen algunos de los criterios de admisión; y en República Checa, las autoridades del más alto nivel regulan los criterios que no pueden emplearse, pero los centros educativos pueden añadir sus propios criterios. En Alemania y Polonia ⁽⁶²⁾, por su parte, los centros educativos poseen libertad para establecer sus propios criterios de admisión.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, las autoridades de admisiones (sean las autoridades locales o los centros educativos) deben aplicar sus criterios de acuerdo con el Código de 2014 para la admisión en centros educativos del Departamento de Educación. La lista de criterios de admisión habituales del código no pretende ser exhaustiva y las autoridades locales/los centros educativos podrían elegir criterios que aparezcan en ella o aplicar otros en función de las circunstancias locales. El Código afecta también a la autoridad de admisiones de las academias, pero no de los centros de formación profesional (ambos centros privados dependientes del gobierno).

A nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, las decisiones sobre los criterios de admisión, cuando proceda, se toman al mismo nivel que las de la enseñanza primaria en la mayoría de los países ⁽⁶³⁾. Además, en Bélgica (comunidad francesa), Grecia, Luxemburgo y Suiza, donde se permita un proceso de admisión en la primera etapa de Educación Secundaria, las autoridades del más alto nivel definen los criterios para todos los centros educativos.

⁽⁶²⁾ En Polonia, esto se aplica a las solicitudes externas al área de captación del centro.

⁽⁶³⁾ Naturalmente, esto se aplica solo a los sistemas educativos en los que los estudiantes suelen cambiar de centro (o programa) educativo entre la enseñanza primaria y la primera etapa de Educación Secundaria o durante la primera etapa de Educación Secundaria.

A nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, todos los estudiantes cambian de centro en la mayoría de sistemas educativos. Esto podría explicar la tendencia de centralizar las decisiones relativas a los criterios de admisión. Las autoridades del más alto nivel bien fijan todos los criterios (18 sistemas), bien fijan algunos de los criterios y dejan otros a discreción de los centros educativos (14 sistemas). Son pocos los países en los que las autoridades locales (Finlandia) o los centros educativos (Alemania e Islandia) fijan todos los criterios de admisión a este nivel de enseñanza.

Diferencias entre tipos de centros en niveles de toma de decisiones

En la mayoría de sistemas educativos europeos, no existen diferencias entre los distintos tipos de centros públicos en el nivel al que se toman decisiones sobre los criterios de admisión. Las pocas excepciones son República Checa, Letonia, Hungría y Eslovaquia a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria y Chipre, Malta y Albania a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria.

En **Letonia**, las regulaciones del más alto nivel establecen que si existen varios *gymnasias* estatales (programas que conducen a un certificado de estudios de segunda etapa de Educación Secundaria que dé acceso a la educación superior) en el territorio del gobierno local, se permite al gobierno local organizar las pruebas de acceso habituales y especificar los criterios de admisión habituales. En otros casos, las autoridades del más alto nivel definen ciertos criterios de admisión y los propios *gymnasias* estatales pueden añadir criterios adicionales.

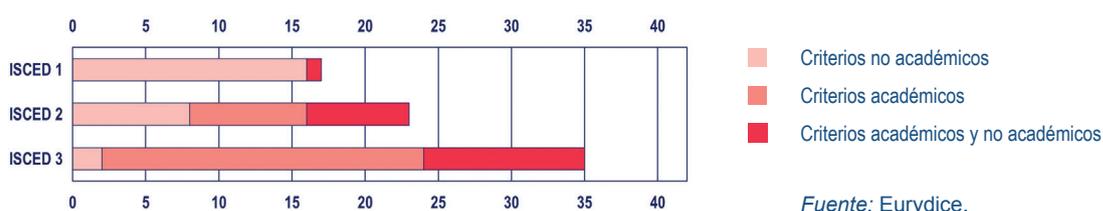
En 11 sistemas educativos (ver gráfico II.5.1), los centros privados dependientes del gobierno o el organismo que gestiona uno o más centros educativos pueden decidir sus propios sistemas de admisión. No obstante, en Suecia y Noruega, estas decisiones están sujetas a la evaluación y supervisión de los organismos públicos del más alto nivel, por ejemplo, cuerpos de inspección u otros organismos de aseguramiento de la calidad.

En **Suecia**, los centros privados dependientes del gobierno pueden definir los criterios de admisión que deberán usarse en casos de sobrecapacidad. Estos criterios deben aprobarlos de antemano la Inspección Sueca de Educación. En esta evaluación, la inspección verifica si los criterios de admisión satisfacen los requisitos de «apertura» (es decir, todos los centros educativos deben estar abiertos a todos los estudiantes), como se define en la ley de educación.

II.5.3. Criterios de admisión citados con mayor frecuencia por las autoridades del más alto nivel

Esta sección analiza los tipos de criterios de admisión citados con mayor frecuencia por las autoridades del más alto nivel independientemente del enfoque adoptado (permitir u obligar – ver gráfico II.5.1). Aborda los tres niveles de educación escolar: primaria, la primera etapa de Educación Secundaria y la segunda etapa de Educación Secundaria. El gráfico II.5.3 examina con detalle el número de sistemas educativos que usan criterios académicos o no académicos en los niveles 1 a 3 de CINE. Los criterios específicos empleados en cada nivel educativo se analizan en los gráficos II.5.4-II.5.6.

Gráfico II.5.3: número de sistemas educativos que emplean criterios de admisión académicos y no académicos, tal y como lo definen las autoridades del más alto nivel (CINE 1-3), 2018/19



Los criterios no académicos incluyen:

- **criterios socioeconómicos:** relativos al origen socioeconómico de los estudiantes, entre ellos los ingresos familiares, la ocupación o si pertenecen a una familia monoparental;
- **proximidad de la residencia:** la proximidad del hogar del estudiante al centro educativo, cuando los progenitores pueden elegir centro libremente o cuando optan por un centro que es distinto al asignado inicialmente en base a su residencia. (Aquí no se hace referencia a la asignación inicial en 31 sistemas educativos (ver gráfico II.4.1) ya que se considera una matriculación automática más que un proceso de admisión.);
- **presencia de hermanos:** hermanos y hermanas ya matriculados en el centro;
- **afiliación religiosa:** pertenencia a un grupo o afiliación religiosa.

Los criterios académicos son los relativos al rendimiento o las aptitudes académicas de los estudiantes. Se han identificado cuatro categorías de información para la evaluación:

- **pruebas nacionales/estandarizadas** ⁽⁶⁴⁾: establecidas por las autoridades del más alto nivel y realizadas bajo su responsabilidad. Las pruebas nacionales/estandarizadas son cualquier tipo de prueba que (a) requiera que todos los examinandos respondan a las mismas preguntas (o preguntas seleccionadas de un banco de preguntas) y (b) se puntúe de manera estándar o uniforme;
- **pruebas de acceso en centros educativos:** organizadas individualmente por los centros. Incluyen pruebas escritas o entrevistas orales de una o más materias. Los exámenes también son puntuados y evaluados por el personal del centro educativo en cuestión. Los centros educativos podrían publicar los requisitos con antelación;
- **el rendimiento académico previo:** podrían tenerse en cuenta las calificaciones escolares de una o más asignaturas de uno o más cursos escolares al nivel educativo previo o un expediente que demuestre los resultados de aprendizaje obtenidos;
- **recomendación de centros educativos/docentes anteriores:** recomendaciones escritas facilitadas por docentes o el consejo escolar del anterior centro, nivel educativo o curso; suelen incluir información sobre el rendimiento académico del estudiante y, en ocasiones, información sobre sus competencias psicológicas y sociales. Las recomendaciones sobre el tipo de educación o itinerario más adecuados para un estudiante podrían ser vinculantes o no vinculantes.

En los gráficos II.5.3-II.5.6 solo se presentan los criterios de admisión exigidos o recomendados por las autoridades del más alto nivel. Los criterios a nivel local y escolar quedan fuera del ámbito de estos gráficos.

El gráfico II.5.3 presenta el número de sistemas educativos europeos que utilizan criterios de admisión académicos y/o no académicos en el proceso de admisión. Al comparar el uso de los dos tipos de criterios de admisión, pueden observarse diferencias muy obvias entre niveles educativos. A nivel de primaria, aproximadamente un tercio de las autoridades del más alto nivel establecen criterios de

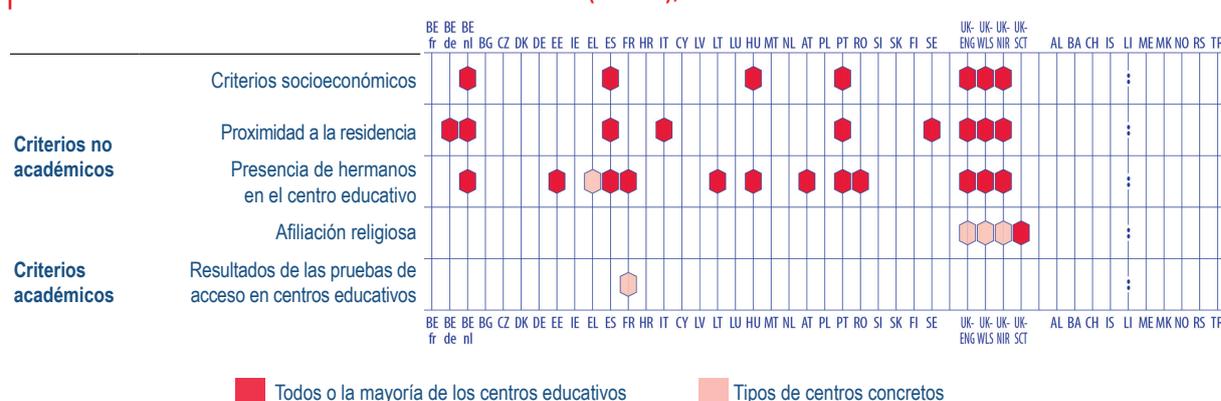
⁽⁶⁴⁾ Las pruebas diseñadas a nivel escolar en base a un marco de referencia de diseño central no se consideran pruebas nacionales. Las encuestas internacionales como PISA no están incluidas.

admisión; allí donde lo hacen, la mayoría de ellas cita criterios no académicos ⁽⁶⁵⁾. A nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, aproximadamente la mitad de los sistemas hace referencia a criterios de admisión, tanto no académicos como académicos. Este es el nivel educativo que muestra la mayor diversidad de enfoques en Europa. En cambio, a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, la mayoría de sistemas educativos suele utilizar criterios de admisión académicos y, en menor medida, criterios no académicos.

II.5.3.1. Educación primaria

A nivel de primaria, los centros educativos tienen permitido utilizar algunos criterios de admisión en 17 sistemas educativos. El gráfico II.5.4 muestra los criterios citados con mayor frecuencia por las autoridades del más alto nivel.

Gráfico II.5.4: criterios de admisión del más alto nivel (CINE 1), 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El gráfico muestra los criterios de admisión más habituales citados por las autoridades del más alto nivel utilizados en educación. En algunos sistemas educativos existen distintos tipos de centros educativos a este nivel (ver capítulos II.3 y II.6): la categoría roja indica los criterios de admisión aplicables a todos o a la mayoría de tipos de centros del sector público, mientras que la categoría rosa indica los criterios que se aplican a los tipos de centros concretos de este sector.

Nota específica

Bélgica (BE fr, BE de): los estudiantes son admitidos en un centro educativo si los progenitores están de acuerdo con el proyecto del centro.

El gráfico II.5.4 muestra que solo siete sistemas educativos utilizan criterios socioeconómicos en las admisiones en los centros a nivel de primaria. El objetivo de estos criterios es discriminar positivamente a favor del alumnado desfavorecido, es decir, clasificarlo por admisión prioritaria (España, Hungría, Portugal, el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), o crear una fórmula que pretenda reflejar la composición socioeconómica del municipio en el que está situado el centro educativo (Bélgica – comunidad flamenca).

⁽⁶⁵⁾ Aquí no se tienen en cuenta las pruebas de preparación escolar llevadas a cabo antes de la transición de la educación y atención a la primera infancia a la enseñanza primaria. Ver gráfico D6 de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a.

En **Bélgica (comunidad flamenca)**, los criterios socioeconómicos hacen referencia a estudiantes que satisfacen al menos uno de los siguientes indicadores: a) la familia ha recibido al menos un tipo de subsidio escolar de la comunidad flamenca en el anterior curso escolar, b) la madre no dispone de un título de educación secundaria ni un certificado de fin de estudios del segundo año de la tercera etapa de educación secundaria o el nivel de estudios equivalente. Los centros deben conceder prioridad tanto a aquellos estudiantes que cumplan como a los que no cumplan estos criterios socioeconómicos hasta una proporción definida en el sistema de «doble cuota» establecido por el consejo escolar (ver detalles de la cuota en el gráfico II.10.1).

En **España**, todos los centros educativos aplican los siguientes criterios socioeconómicos: a) los ingresos per cápita de la unidad familiar, b) la condición de familia numerosa, c) hijos en cuidado tutelar, d) alumnos con discapacidades o discapacitados en la familia.

En **Hungría**, si un centro educativo de primaria tiene plazas libres tras matricular a los estudiantes del área de captación del centro, debería aceptar solicitudes de alumnado desfavorecido fuera de dicha área de captación. Si no hay plazas suficientes para aceptar todas las solicitudes en el orden prescrito, las admisiones de fuera del área de captación del centro educativo (a las plazas restantes) deben realizarse por sorteo. Aquellos que hayan presentado una solicitud deberían ser invitados a dicho sorteo. No obstante, deberán respetarse las regulaciones sobre la proporción máxima de alumnos (ver gráfico II.10.1).

En **Portugal**, los criterios de admisión socioeconómicos incluyen a a) beneficiarios de prestaciones sociales cuyos progenitores/tutores legales residen en el área de captación del centro educativo/agrupación de centros esperados, b) beneficiarios de prestaciones sociales cuyos progenitores/tutores legales trabajan en el área de captación del centro educativo/agrupación de centros esperados, c) alumnos que el año anterior asistieron a educación preescolar en instituciones privadas de solidaridad social (IPSS) o al mismo centro en el área de captación del centro educativo/agrupación de centros esperados.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, los centros educativos podrían conceder prioridad a alumnos con derecho a ser «alumnos premium», lo que incluye a niños desfavorecidos que reúnen los requisitos para el comedor escolar gratuito. Los centros educativos de Inglaterra y Gales también deben conceder prioridad a niños «atendidos» (aquellos bajo la tutela de la autoridad local). También en Irlanda del Norte, los centros educativos deberían conceder prioridad a niños atendidos.

En ocho de los once sistemas donde no existe una asignación inicial a los centros educativos en base a su lugar de residencia (Bélgica – comunidades flamenca y germanófono, Italia, Portugal, Suecia y el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), se da o debería darse prioridad a los alumnos que viven en la proximidad del centro. Además, Hungría concede prioridad a alumnos de fuera del área de captación que viven en la proximidad del centro educativo.

En torno a un cuarto de los sistemas usan la presencia de hermanos en el centro educativo como criterio. La afiliación religiosa solo se produce en el Reino Unido (Escocia).

Diferencias en admisiones entre tipos de centros educativos del sector público a nivel de primaria

No existen diferencias en los criterios de admisión exigidos/recomendados por las autoridades del más alto nivel para los distintos tipos de centros públicos en cuatro sistemas educativos (España, Letonia, Lituania y Luxemburgo) (ver capítulo II.3) a nivel de primaria. No obstante, existen diferencias evidentes en Francia, Grecia y el Reino Unido (ver gráfico II.5.4). Como se indica en gráficos anteriores, en Francia, los centros educativos internacionales seleccionan a los alumnos usando los resultados de sus propias pruebas de acceso para decidir a cuáles admiten. En Grecia, los centros educativos experimentales pueden usar la presencia de hermanos. Por último, en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda), puede tenerse en cuenta la afiliación religiosa en las admisiones en ciertos tipos de centros educativos.

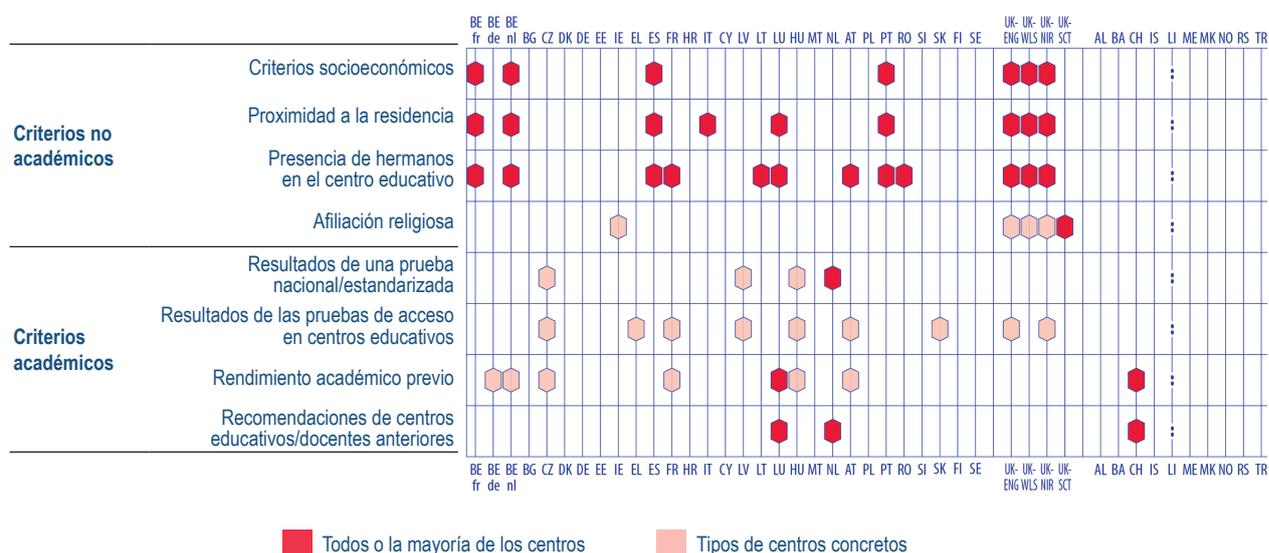
En el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)**, los «centros religiosos», que pueden ser centros educativos públicos y privados dependientes del gobierno, son centros designados como poseedores de un carácter religioso. Podrían dar preferencia en sus acuerdos de admisión a los miembros de una cierta confesión, siempre que esto no entre en conflicto con otra legislación, como en materia de equidad.

En el **Reino Unido (Irlanda del Norte)**, la afiliación religiosa se tiene en cuenta únicamente en el caso de los «centros educativos integrados». Estos centros educativos aplican sus criterios de admisión a fin de alcanzar un equilibrio entre alumnos de tradiciones católicas y protestantes, de otras religiones o de ninguna.

II.5.3.2. Primera etapa de Educación Secundaria

A nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, en la mitad de los sistemas educativos analizados, se permite u obliga a los centros a usar criterios de admisión (ver gráfico II.5.5). En un cuarto de los sistemas educativos, la mayoría de centros solo usa criterios no académicos a este nivel. En cambio, en Bélgica (comunidad germanófono), Países Bajos y Suiza, solo suelen tenerse en cuenta criterios académicos en las admisiones de la primera etapa de Educación Secundaria. Mientras tanto, en Bélgica (comunidad flamenca), Luxemburgo y Austria, la mayoría de centros educativos aplica tanto criterios académicos como no académicos. Asimismo, se usan criterios específicos de admisión en algunos tipos de centros educativos de República Checa, Grecia, Francia, Letonia, Hungría, Eslovaquia y el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte).

Gráfico II.5.5: criterios de admisión del más alto nivel (CINE 2), 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El gráfico muestra los criterios de admisión de los centros citados más a menudo por autoridades del más alto nivel para el uso a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. En algunos sistemas educativos existen distintos tipos de centros educativos a este nivel (ver capítulos II.3 y II.6); la categoría roja indica los criterios de admisión aplicables a todos o a la mayoría de tipos de centros del sector público, mientras que la categoría rosa indica los criterios que se aplican a los tipos de centros concretos de este sector.

Notas específicas de países

Bélgica (BE fr, BE de): los estudiantes son admitidos en un centro educativo si los progenitores están de acuerdo con el proyecto del centro.

Bélgica (BE de, BE nl): los criterios de admisión académicos hacen referencia a las admisiones en ciertos programas y modalidades en centros educativos a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria.

Trece de 26 sistemas educativos nacionales en los que todos o la mayoría de estudiantes cambia de centro o programa entre la primera y la segunda etapas de Educación Secundaria o dentro de la primera etapa de Educación Secundaria tienen en cuenta criterios no académicos (criterios socioeconómicos, proximidad a la residencia, la presencia de hermanos, afiliación religiosa). La mayoría de estos sistemas usa el mismo tipo de criterios ya a nivel de primaria. En Bélgica (comunidad francesa

– ver gráfico II.10.1) se introducen criterios socioeconómicos a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria; en Luxemburgo, por su parte, el lugar de residencia y la presencia de hermanos se tienen en cuenta para las admisiones por primera vez a partir de este nivel.

Quince sistemas definen criterios académicos para las admisiones en centros educativos o programas a la primera etapa de Educación Secundaria. Esto suele marcar la introducción de centros, itinerarios o vías diferenciados (ver capítulo II.6). Existen diferencias entre países en los que la selección académica puede ser o no universal (es decir, se aplica a todos o solo a algunos de los estudiantes). En casi la mitad de estos sistemas, todos los estudiantes pasan por algún tipo de procedimiento de selección académica, mientras que en la otra mitad, el procedimiento se aplica únicamente a los estudiantes que presentan solicitudes a ciertos tipo de centros.

También existen diferencias entre sistemas educativos a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria en la forma de evaluar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes. En Europa se utilizan distintos tipos de criterios, pero por lo general solo se tienen en cuenta uno o dos de ellos en cada sistema educativo. Se considera que usar más de un tipo de criterio aumenta la validez y fiabilidad de la evaluación educativa (Merry y Arum, 2018).

Los resultados de las pruebas nacionales/estandarizadas se usan en cuatro sistemas educativos, pero esto se aplica únicamente a todos los estudiantes de los Países Bajos, donde se usa en combinación con la recomendación del docente del centro de primaria.

En **Países Bajos**, todos los estudiantes se presentan a una prueba estandarizada el último año de la escuela primaria. Los resultados de esta prueba junto con la recomendación de los docentes del centro anterior constituyen el asesoramiento relativo al rendimiento académico de los estudiantes, lo que afecta al itinerario educativo al que puede obtener acceso un estudiante. Es preciso subrayar que el asesoramiento de los docentes tiene un peso mayor en las admisiones que los resultados de la prueba estandarizada.

El rendimiento académico previo, reflejado en las calificaciones de los estudiantes en el centro educativo anterior, es el criterio más habitual. Este es el caso de Luxemburgo, Austria y Suiza (y para algunos estudiantes en Bélgica – comunidades germanófono y flamenca, Francia, Hungría y Eslovaquia, ver a continuación). En Luxemburgo y Suiza, se tienen en cuenta los resultados de los centros educativos junto con las recomendaciones del centro anterior.

En **Luxemburgo**, todos los estudiantes reciben una *décision d'orientation* al final de la enseñanza primaria. El centro de primera etapa de Educación Secundaria en el que solicita plaza el estudiantes tiene en cuenta esta decisión a la hora de registrar al estudiante en una clase, no para la admisión en el centro. La *décision d'orientation* es más que una recomendación: determina el programa al que puede optar el estudiante. El estudiante puede elegir un centro que ofrezca ese programa en concreto.

En **Suiza**, cada cantón define los criterios de admisión para los programas basados en aptitudes a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. Algunos detalles de las regulaciones varían, pero el rendimiento académico previo y las recomendaciones de docentes anteriores «se aplican» en la mayoría de los casos. La recomendación del docente también puede basarse en aspectos sociales o emocionales (p. ej., la voluntad o disposición del estudiante para progresar).

Diferencias en admisiones entre tipos de centros educativos del sector público a nivel la primera etapa de Educación Secundaria

Como indica el gráfico II.5.5, en siete sistemas educativos, algunos criterios de admisión de los centros se aplican únicamente en ciertos tipos de centros (o programas) concretos a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria.

En lo relativo a los criterios no académicos, solo Irlanda, Hungría y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) adoptan un enfoque distinto a este nivel en función del tipo de centro. En Hungría, la mayoría de estudiantes se matricula en centros de primaria y primera etapa de Educación Secundaria de estructura única, donde los criterios socioeconómicos y la presencia de hermanos se tienen en cuenta para la admisión. Sin embargo, algunos estudiantes deciden asistir a un *gimnázium* de seis u ocho años de duración (ver gráfico II.3.3) al final de la educación primaria, donde no se tienen en cuenta criterios de admisión no académicos. En Irlanda, la afiliación religiosa solo puede usarse en «escuelas confesionales» en casos de sobresaturación. De la misma manera, en tres sistemas educativos del Reino Unido, la afiliación religiosa puede tenerse en cuenta en ciertos tipos de centros (ver en sección II.5.3.1).

Las diferencias entre tipos de centros aparecen principalmente en lo relativo a los criterios académicos. En República Checa, Hungría, Eslovaquia y Letonia, están vinculados a la diferenciación estructural (ver gráfico II.3.3), que empieza a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. En Francia y Austria, las diferencias guardan relación con la diferenciación curricular (ver gráfico II.3.2). En Grecia y el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), por su parte, los centros educativos selectivos usan criterios académicos.

En República Checa, Hungría y Letonia, se usan los resultados de las pruebas nacionales/estandarizadas. Estas pruebas, no obstante, parecen ser distintas de las pruebas nacionales/estandarizadas usadas en Países Bajos a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria ya que han sido desarrolladas por las autoridades de más alto nivel para evaluar el rendimiento académico de los estudiantes que deseen matricularse en ciertos tipos de centros. En consecuencia, sería más preciso describirlas como «pruebas de acceso nacionales estandarizadas». Los estudiantes se clasifican de conformidad con sus resultados de las pruebas, y aquellos con los mejores resultados son admitidos en programas académicos a nivel de secundaria (*gymnasia* de 8 y 6 años de duración en la República Checa, *gimnázium* de 8 y 6 años de duración en Hungría y *gymnasia* estatales en Letonia). Los programas que empiezan en la primera etapa de Educación Secundaria en estos centros conducen a un certificado de estudios de la segunda etapa de Educación Secundaria que da acceso a educación superior. En estos países, los resultados de las pruebas nacionales forman parte de un paquete de admisiones que también incluye el rendimiento académico previo y/o pruebas de acceso opcionales.

Además de la República Checa y Hungría, los resultados de las pruebas de acceso pueden usarse también para seleccionar estudiantes para algunos centros de la primera etapa de Educación Secundaria en Grecia, Francia, Letonia, Austria, Eslovaquia y el Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte).

En **Austria**, los estudiantes se asignan a una *Neue Mittelschule* en base a su lugar de residencia, pero para los estudiantes que elijan una *Allgemeinbildende Höhere Schule* (escuela académica de primera etapa de Educación Secundaria), podrían usarse los resultados de las pruebas de acceso y el rendimiento académico previo.

En el **Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte)**, las *grammar schools* pueden aplicar criterios de admisión académicos, normalmente en forma de exámenes de acceso, en la primera etapa de Educación Secundaria.

En Bélgica (comunidades germanófono y flamenco), el rendimiento académico previo se tiene en cuenta únicamente para la admisión en ciertos programas de la primera etapa de Educación Secundaria. Se establecen unos requisitos mínimos para la admisión a los programas de enseñanza general, mientras que la admisión en otros es más o menos automática.

Bélgica (BE fr, BE de): los estudiantes son admitidos en un centro educativo si los progenitores están de acuerdo con el proyecto del centro.

Irlanda: una vez finalizada la primera etapa de Educación Secundaria, la mayoría de estudiantes no cambia de centro educativo para los estudios no obligatorios de la segunda etapa de Educación Secundaria, por lo que en la mayoría de los casos no hay proceso de admisión a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria.

España: los criterios de admisión se aplican únicamente cuando los estudiantes eligen un centro distinto de aquel en el que cursaron la educación obligatoria y solo si el centro elegido está sobresaturado.

Malta: los datos del gráfico hacen referencia a la segunda etapa de Educación Secundaria. La educación no obligatoria no se refleja en el gráfico II.5.6. Para todos los tipos de programas y de centros de la segunda etapa de Educación Secundaria no obligatoria, se requieren los resultados de la prueba estandarizada para la admisión.

Eslovenia: los centros educativos pueden usar entrevistas de acceso opcionales u otros criterios solo cuando no sea posible elegir entre los estudiantes usando el rendimiento académico previo y los resultados de la evaluación nacional cuando los centros están sobresaturados.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los datos hacen referencia a la segunda etapa de Educación Secundaria, que no es obligatoria (*Key Stage 5*). No se produce un cambio de centro cuando los estudiantes pasan de CINE 2 a CINE 3.

Suiza: las regulaciones varían según el cantón. La categoría «Resultados de pruebas nacionales estandarizadas» hace referencia a pruebas estandarizadas a nivel de cantón.

Si se examinan en detalle los criterios no académicos, solo las autoridades del más alto nivel de seis sistemas (España, Croacia, Portugal y el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) hacen referencia a los criterios de admisión socioeconómicos. En los seis sistemas, estos criterios discriminan positivamente a favor de candidatos de orígenes desfavorecidos.

En **Croacia**, los estudiantes reciben puntos adicionales en el procedimiento de admisión en centros de segunda etapa de Educación Secundaria si viven en condiciones socioeconómicas difíciles, si uno de sus progenitores padece una enfermedad crónica grave o es desempleado de larga duración, etc.

La proximidad al centro educativo y la presencia de hermanos se tienen en cuenta en menos de un cuarto de los sistemas educativos ⁽⁶⁷⁾.

En Europa, más sistemas educativos usan criterios de admisión académicos a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria que a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. El número de procedimientos de evaluación empleados para recopilar pruebas del rendimiento académico de los estudiantes también es alta, lo que demuestra la importancia que se le concede al rendimiento académico en las admisiones en los centros educativos a este nivel. Además, también hay más sistemas que diferencian entre centros educativos no solo en cuanto a plan de estudios, sino también en cuanto a criterios y procedimientos de admisión académicos (ver a continuación la sección sobre Diferencias).

El rendimiento académico previo es la prueba más utilizada para evaluar el rendimiento académico para las admisiones en los centros. En dos tercios de los sistemas educativos, todos los centros (independientemente del tipo de centro o de los programas ofrecidos) recopilan estas pruebas. Sin embargo, el nivel de detalle varía: por ejemplo, el número de asignaturas o el número de calificaciones previas que se tienen en cuenta. También aparecen diferencias dentro de un mismo país en los requisitos de cada asignatura para la admisión en distintos tipos de centros (ver a continuación).

Además de usar pruebas del rendimiento académico de centros o calificaciones anteriores, en algunos sistemas, se permite a todos los centros que organicen exámenes o entrevistas de acceso (República Checa, Estonia, Eslovenia y Eslovaquia). Esto suele ser opcional para los centros.

⁽⁶⁷⁾ En el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), estos criterios pueden seguir usándose, pero al ser permisibles los criterios académicos, se usan con menos frecuencia.

Diez sistemas educativos tienen en cuenta los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas en las admisiones en centros de segunda etapa de Educación Secundaria. En Dinamarca, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Eslovaquia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), Bosnia y Herzegovina (en algunos cantones), Montenegro y Serbia, estas pruebas nacionales se han desarrollado para medir y monitorizar el rendimiento del alumnado. Mientras que los resultados de las pruebas cuentan de cara a las admisiones en los once sistemas educativos, no todos usan los resultados de la misma manera. En la mayoría de los sistemas, el uso de los resultados de la prueba es universal (se aplica a todos los estudiantes). En cambio, en Eslovenia, los estudiantes que soliciten plaza en centros sobresaturados podrían elegir que se tengan en cuenta los resultados, pero solo cuando no sea posible la admisión en base al rendimiento académico previo.

Los resultados de las pruebas estandarizadas son un elemento de un paquete combinado de criterios de admisión académicos; suelen tenerse en cuenta junto con el rendimiento académico previo del estudiante (Dinamarca, Polonia, Rumanía, Eslovaquia, Montenegro y Serbia), así como con los resultados de las pruebas de acceso a los centros educativos (Bosnia y Herzegovina).

En **Rumanía**, en el procedimiento de admisiones aplicable a todos los itinerarios y centros educativos, los resultados de la prueba estandarizada constituyen el 80 % y las calificaciones de la primera etapa de Educación Secundaria, el 20 % de la puntuación final para la admisión. Las solicitudes de los estudiantes se clasifican en base a sus puntuaciones para la admisión; aquellos con una mejor puntuación tendrán más posibilidades de ser admitidos en el centro elegido. No obstante, aquellos que no aprueben o no se presenten a la prueba nacional serán admitidos de manera automática en el nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria (formación profesional, formación profesional dual o los dos primeros años del instituto) a fin de terminar la educación obligatoria al final del 10º curso. Esta admisión está garantizada en los centros educativos en los que queden plazas libres tras la asignación en base a los resultados de la evaluación nacional.

Diferencias en admisiones entre tipos de centros educativos del sector público a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria

Las diferencias en los procedimientos y los criterios de admisión entre distintos tipos de centros educativos son más visibles a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria. Hay veinte sistemas educativos en los que los criterios, procedimientos o requisitos de admisión del más alto nivel difieren según el tipo de centro o programa.

Los únicos países en los que existen diferencias en los criterios no académicos son Chipre y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte – ver sección II.5.3.1).

En **Chipre**, para la admisión en varias especializaciones de formación profesional con mucha demanda, como mecánica de automóviles, peluquería o cocina/hostelería, podrían aplicarse criterios de admisión especiales en caso de sobresaturación. Estos incluyen el rendimiento académico y la situación socioeconómica de la familia del estudiante (p. ej., ingresos bajos). Cuando no hay saturación, el único criterio de admisión para los centros de segunda etapa de Educación Secundaria general y profesional es un certificado del centro de primera etapa de Educación Secundaria.

En el resto de sistemas, las diferencias guardan relación con el rendimiento académico. Los estudiantes que deseen solicitar plaza en centros que ofrezcan programas de enseñanza general suelen tener que presentar pruebas de su rendimiento académico de distintas maneras.

En cinco países (República Checa, Letonia, Hungría, Suiza y Turquía), los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas suelen usarse únicamente en algunos tipos de centros y/o en relación con algunos tipos de programas. Solo deberán presentarse a las pruebas nacionales estandarizadas

aquellos que deseen ser admitidos en centros que ofrezcan ciertos programas, normalmente de tipo general. Estas pruebas son similares a los «exámenes de acceso nacionales estandarizados» a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria analizados en la sección II.5.3.2.

En **República Checa**, este es el único requisito adicional para los estudiantes que solicitan plaza en *gymnázia* de 4 años de duración y en programas profesionales de segunda etapa de Educación Secundaria que conducen a un certificado de estudios que permita el acceso a la educación superior (*maturita*), mientras que todos los estudiantes se evalúan en base a su rendimiento educativo previo y podrían ponerse a prueba en exámenes de acceso en función del director del centro.

En 13 sistemas educativos, los exámenes o entrevistas de acceso a los centros educativos no son una característica universal del sistema de admisiones, sino que podrían exigirse o usarse en ciertos tipos de centros. Suele haber centros educativos que ofrecen programas generales o un plan de estudios concreto y, en casos poco habituales, centros de formación profesional.

En **Malta**, los solicitantes del programa de aprendizaje alternativo (ALP) son entrevistados y se tienen en cuenta su rendimiento académico previo y las recomendaciones del centro o docentes anteriores durante el proceso de admisión. No obstante, la mayoría de los centros no puede aplicar criterios de admisión en la segunda etapa de Educación Secundaria obligatoria.

Como se ha mencionado anteriormente, muchos países exigen información sobre el rendimiento académico previo de los estudiantes. Algunos especifican el rendimiento en una o más asignaturas en concreto (por ejemplo, Croacia, Montenegro y Macedonia del Norte) y los requisitos podrían variar en función del tipo de centro o programa: suele establecerse una distinción entre los programas generales y profesionales. En algunos casos se establece un umbral de admisiones (Croacia y Macedonia del Norte).

En **Croacia**, se examinan las medias de las calificaciones de los cuatro últimos cursos así como las calificaciones en asignaturas específicas de los dos últimos años de educación elemental para las admisiones en los programas de la segunda etapa de Educación Secundaria tanto general como profesional. Las asignaturas con lengua croata, matemáticas y primera lengua extranjera. Sin embargo, además, en los *gymnasiums* y en los programas de formación profesional de 4 y 5 años de duración, se exigen las calificaciones previas de tres asignaturas relevantes para el programa de segunda etapa de Educación Secundaria. Una de las tres asignaturas adicionales la define el centro educativo. Asimismo, estos centros también pueden definir un umbral mínimo de rendimiento académico para las admisiones, pero esto no está permitido en el caso de centros que ofrezcan menos de un programa de 4 años.

En **Montenegro**, todos los estudiantes que solicitan plaza en la segunda etapa de Educación Secundaria deben proporcionar pruebas de su rendimiento general en el último ciclo de la educación primaria y de su rendimiento en la prueba nacional estandarizada al final de la educación primaria. No obstante, para los *gymnasium*, se tienen en cuenta el rendimiento en montenegrino o la lengua materna, matemáticas y otras asignaturas importantes. En los centros de formación profesional, se tienen en cuenta dos asignaturas importantes.

Por el contrario, en algunos países, los requisitos relativos al rendimiento académico previo no solo desempeñan un papel a la hora de clasificar a estudiantes que compiten por plazas en el centro (admisión), sino que también actúan como criterios de elegibilidad para el acceso. En otras palabras, los estudiantes que no satisfacen los criterios no pueden ser considerados para su admisión en ciertos tipos de centros o programas (normalmente, de la segunda etapa de Educación Secundaria general), pero son elegibles para otros.

En **Dinamarca**, para poder optar a ciertos programas de la segunda etapa de Educación Secundaria, los estudiantes deben haber sido declarado «listos para la educación» y haber obtenido un promedio mínimo de cinco en tres programas (programa de examen de segunda etapa de Educación Secundaria – STX, programa de examen comercial superior – HHX y programa de examen técnico superior – HTX) o un promedio mínimo de cuatro en un cuarto programa educativo (examen preparatorio superior – HF). Para la admisión en centros de formación profesional (EUX y EUD), el alumno debe tener una calificación media de dos.

En **Eslovenia**, la formación profesional de la segunda etapa de Educación Secundaria de corta duración está abierta a estudiantes que hayan finalizado la educación básica obligatoria completando satisfactoriamente el 7º curso del programa de educación básica o a aquellos que hayan finalizado un programa educativo adaptado para alumnos con necesidades especiales. Para matricularse en cualquier otro programa de segunda etapa de Educación Secundaria, los estudiantes deben haber completado satisfactoriamente el programa de educación básica de 9 años.

II.5.3.4. Diferencias entre centros públicos y privados dependientes del gobierno en educación primaria y secundaria

Los gráficos II.5.1 y II.5.2 ya han destacado que los centros privados dependientes del gobierno suelen poseer más libertad que los públicos a la hora de determinar quién recibe una plaza.

En 21 sistemas educativos, se exige a los centros privados dependientes del gobierno que usen los mismos tipos de criterios de admisión que los centros públicos (ver gráficos II.5.4-5.6). No obstante, en 14 sistemas podrían existir diferencias a todos los niveles educativos (Bélgica – comunidad germanófono, Francia, Alemania, Croacia, Hungría, Malta, Austria, Polonia, Eslovenia, el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, Suiza y Turquía). En Dinamarca, dichas diferencias se producen a nivel de secundaria.

Pueden encontrarse dos diferencias principales. Por un lado, los centros privados dependientes del gobierno no suelen usar criterios de residencia para sus admisiones. Por otro lado, pueden usar sus propios criterios de admisión en lugar de los establecidos por las autoridades del más alto nivel para los centros públicos o pueden añadir sus propios criterios a los ya establecidos. Estos criterios suelen ser la afiliación religiosa (en el caso de centros mantenidos por iglesias), criterios ideológicos (centros gestionados por fundaciones o entidades privadas) y el género (en Austria). En Malta, la presencia de hermanos es un criterio de admisión que se aplica únicamente en centros privados dependientes del gobierno a nivel de primaria.

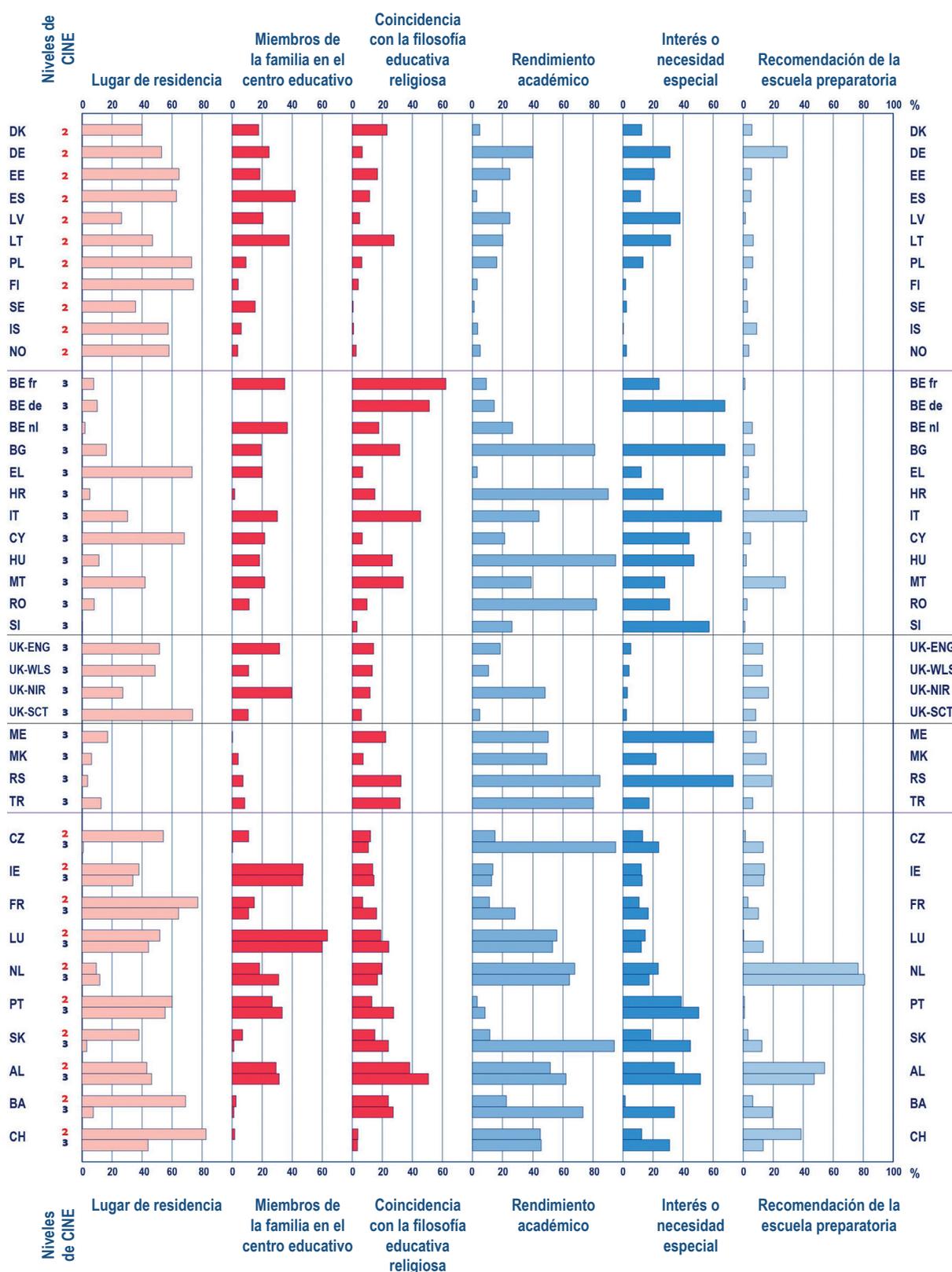
En **Bélgica** (comunidades francesa y germanófono), los estudiantes son admitidos en un centro educativo si los progenitores están de acuerdo con el proyecto del centro. En los centros dirigidos por iglesias, suele hacer referencia a la afiliación religiosa. Este es el caso en la educación primaria y secundaria.

II.5.4. Prácticas de admisión – evidencia de PISA

Tras el análisis de las políticas del más alto nivel relativas a las admisiones en centros y programas, esta sección examina las prácticas de admisión presentes en los centros que matriculan a estudiantes de 15 años en base a las respuestas al cuestionario para directores de PISA 2018.

El gráfico II.5.7 muestra la variedad de criterios que se tienen en cuenta en las admisiones en los centros según los directores de los mismos.

Gráfico II.5.7: porcentaje de estudiantes de 15 años en centros educativos en los que se usan *siempre* ciertos criterios de admisión, según los directores de los centros, por nivel de CINE, 2018



Fuente: OCDE, base de datos PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los porcentajes se calcularon en base a las respuestas de los directores de centros a la siguiente pregunta del cuestionario escolar de PISA 2018: «¿Con qué frecuencia se tienen en cuenta los siguientes factores a la hora de admitir a estudiantes en su centro?» Solo se tuvieron en cuenta la respuesta «Siempre y las siguientes variables.

SC012Q01TA (historial de rendimiento académico del estudiante (incluidas las pruebas de nivel))

SC012Q02TA (recomendación de las escuelas preparatorias)

SC012Q03TA (aprobación por parte de los progenitores de la filosofía educativa o religiosa del centro educativo)

SC012Q04TA (si el estudiante requiere o está interesado en un programa especial)

SC012Q05TA (se concede preferencia a miembros de la familia de estudiantes anteriores o actuales)

SC012Q06TA (residencia en una zona concreta)

Esto quiere decir que el gráfico muestra el porcentaje de estudiantes de 15 años que asiste a centros educativos en los que el director declaró que el criterio específico se usa siempre para la admisión.

Debido a las características de los sistemas educativos nacionales, los estudiantes de 15 años pueden estar cursando la primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2) o la segunda etapa de Educación Secundaria (CINE 3). Cuando figura una única barra, esto significa que más del 90 % de los estudiantes de 15 años que participó en PISA 2018 estaba matriculado en el nivel educativo indicado ⁽⁶⁸⁾. (El tamaño de la muestra para el otro nivel de CINE suele ser demasiado reducido como para mostrar resultados significativos/relevantes.) Cuando figuran dos barras en un sistema educativo (República Checa, Irlanda, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Eslovaquia, Albania, Bosnia y Herzegovina y Suiza), esto significa que una proporción relativamente alta de la muestra de estudiantes de PISA 2018 cursaba la primera y la segunda etapa de Educación Secundaria y que es posible comparar las prácticas de admisión entre ambos niveles educativos.

Ver tabla A9 del anexo II: tablas estadísticas.

Notas específicas de países

Austria: los datos no están desglosados por niveles de CINE.

Polonia: en 2018, cuando se llevó a cabo la encuesta PISA, los estudiantes de 15 años estaban matriculados en *gimnazjum*, centros de primera etapa de Educación Secundaria. Los estudiantes eran admitidos en *gimnazjum* en base a su lugar de residencia (área de captación). Desde el curso escolar 2018/19, los estudiantes de 15 años estudian en centros de primaria y primera etapa de Educación Secundaria de estructura única. Todos los gráficos de este informe relativos a políticas educativas del más alto nivel reflejan esta nueva estructura aplicable en 2018/19.

En función de la estructura y otras características de los sistemas educativos nacionales, los estudiantes de 15 años que participan en PISA pueden estar matriculados en la primera (CINE 2) o la segunda etapa de Educación Secundaria (CINE 3). En casi todos los países europeos, la gran mayoría de la muestra está matriculada en uno u otro de estos niveles. No obstante, hay varios países en los que una gran proporción de los estudiantes estudia en ambos niveles educativos ⁽⁶⁹⁾. Por esta razón, el gráfico presenta sistemas educativos en función del nivel educativo en el que se encuentran los estudiantes. En primer lugar, se representan los sistemas en los que los estudiantes de 15 años suelen estar matriculados en la primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2). En segundo lugar, se muestran los sistemas en los que los estudiantes de 15 años suelen estar en la segunda etapa de Educación Secundaria (CINE 3). En tercer lugar, se presentan con dos barras los sistemas en los que una gran proporción de estudiantes está matriculada tanto en la primera como en la segunda etapa de Educación Secundaria.

⁽⁶⁸⁾ La OCDE usa el concepto de «nivel modal de CINE» (ver Notas aclaratorias del gráfico II.6.7) para distinguir el nivel de CINE dominante en el que están matriculados los estudiantes. No existe un nivel modal de CINE (o ambos niveles son modales) en República Checa, Irlanda, Luxemburgo, Eslovaquia y Albania.

⁽⁶⁹⁾ En Dinamarca, Alemania, Estonia, España, Letonia, Lituania, Polonia, Finlandia, Suecia, Islandia y Noruega, los estudiantes de 15 años suelen estar en la primera etapa de Educación Secundaria. Mientras tanto, en Bélgica, Bulgaria, Grecia, Croacia, Italia, Chipre, Hungría, Malta, Rumanía, Eslovenia, el Reino Unido, Montenegro, Macedonia del Norte, Serbia y Turquía, los estudiantes de 15 años suelen estar en la segunda etapa de Educación Secundaria. Una proporción elevada de la muestra de PISA 2018 en República Checa, Irlanda, Francia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, Eslovaquia, Albania, Bosnia y Herzegovina y Suiza están tanto en educación la primera como en la segunda etapa de Educación Secundaria.

Los dos criterios tenidos en cuenta más a menudo son el lugar de residencia y el rendimiento académico del estudiante. El gráfico II.5.7 sugiere que cuanto más elevado es el porcentaje de estudiantes admitidos en base al lugar de residencia, más reducida será la proporción de admitidos en base al rendimiento académico, y viceversa, en particular cuando la proporción abarca la mayoría de los estudiantes. Así, en los sistemas educativos en los que la residencia sea un criterio de admisión para la mayoría de estudiantes de 15 años, el rendimiento académico suele tenerse en cuenta en menor medida. Este es el caso, por ejemplo, en Grecia, España, Chipre, Polonia y el Reino Unido – Escocia. En cambio, allí donde el rendimiento académico es la consideración principal a la hora de admitir a la gran mayoría de estudiantes, su lugar de residencia se tiene en cuenta en mucho menor medida (por ejemplo, en Bulgaria, Croacia, Rumanía, Serbia y Turquía).

Aparte del lugar de residencia y del rendimiento académico, hay otros criterios que parecen ser importantes en las admisiones en los centros en algunos sistemas educativos europeos. Uno de estos criterios es si el estudiante requiere o está interesado en un programa concreto. En más de la mitad de los sistemas educativos, este criterio se tiene en cuenta para al menos un quinto de los estudiantes. En algunos sistemas educativos, según los directores de los centros, la mayoría de los estudiantes es admitida sobre esta base (Bélgica – comunidad germanófona, Italia, Eslovenia, Montenegro y Serbia).

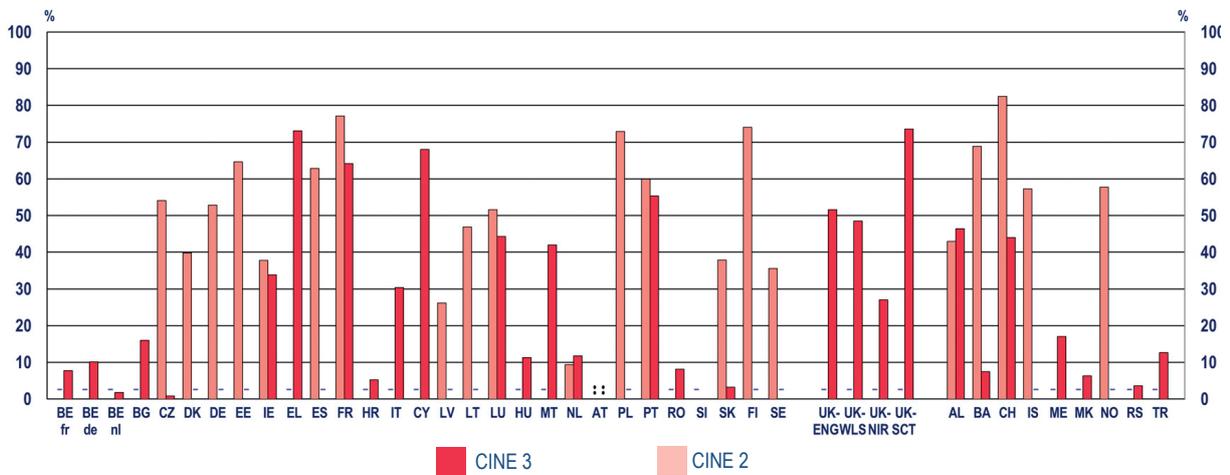
Otro criterio de admisión relativo al rendimiento es la recomendación de la escuela preparatoria (previa). Esto es menos habitual en Europa, pero es la consideración principal en Países Bajos y Albania.

En alrededor de la mitad de los sistemas educativos, los criterios no académicos distintos a la residencia se tienen en cuenta siempre en las admisiones de los centros para al menos un 20 % de los participantes de 15 años, según informan los directores. Estos criterios incluyen la asistencia pasada o presente de miembros de la familia al centro educativo y/o la aprobación por parte de los progenitores de la filosofía educativa o religiosa del centro. En Luxemburgo, la asistencia de miembros de la familia es el criterio de admisión usado más frecuentemente por los directores del centro; mientras tanto, en Bélgica (comunidades francesa y germanófona), lo es el respaldo de la filosofía del centro.

No obstante, como se ha mencionado anteriormente, los criterios usados más frecuentemente en las admisiones en centros en toda Europa, según los directores, son el lugar de residencia y el rendimiento académico de los estudiantes. Por tanto, los gráficos II.5.8 y II.5.9 se centran en estos dos criterios, desglosando los datos por niveles de CINE cuando sea posible.

El gráfico II.5.8 muestra que en un tercio de los sistemas educativos europeos, alrededor de la mitad o más de los estudiantes de 15 años participantes están en centros educativos en los que el lugar de residencia siempre se tiene en cuenta en el proceso de admisiones, según los directores de los centros. La residencia se tiene en cuenta con mayor frecuencia en los sistemas en los que los estudiantes de 15 años (o al menos algunos de los estudiantes de PISA) están en la primera etapa de Educación Secundaria y en mucho menor medida, en la segunda etapa de Educación Secundaria. Existen, no obstante, algunas excepciones: en Grecia, Francia, Chipre, Portugal y el Reino Unido (Inglaterra y Escocia), la mitad o más de los estudiantes de la segunda etapa de Educación Secundaria son admitidos en un centro teniendo en cuenta la proximidad de su hogar.

Gráfico II.5.8: porcentaje de estudiantes de 15 años en centros educativos en los que *siempre* se tiene en cuenta la residencia en las admisiones, según los directores de los centros, por nivel de CINE, 2018



Datos (gráfico II.5.8)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
CINE 2	-	-	-	-	54,1	39,8	52,8	64,6	37,8	-	62,9	77,1	-	-	-	26,2	46,9	51,6	-	-	-
CINE 3	7,7	10,1	1,8	16,0	0,9	-	-	-	33,8	73,1	-	64,1	5,2	30,4	68,0	-	-	44,3	11,3	42,0	11,8
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
CINE 2	-	72,9	60,0	-	-	37,9	74,0	35,6	-	-	-	-	43,0	68,9	82,5	57,2	-	-	57,7	-	-
CINE 3	-	-	55,4	8,1	0,1	3,2	-	-	51,6	48,5	27,1	73,6	46,4	7,4	44,0	-	17,1	6,3	-	3,6	12,6

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los porcentajes se calcularon en base a la variable SC012Q06TA (residencia en una zona concreta) del cuestionario para los directores de centros. Solo se tiene en cuenta la respuesta «Siempre». Esto quiere decir que el gráfico muestra el porcentaje de estudiantes de 15 años de centros educativos en los que el director declaró que el lugar de residencia de los estudiantes se usa siempre para la admisión.

A los niveles educativos presentados en el gráfico, ver las notas aclaratorias bajo el gráfico II.5.7.

Ver tabla A9 del anexo II: tablas estadísticas.

Notas específicas de países

Austria: los datos no están desglosados por niveles de CINE.

Polonia: en 2018, cuando se llevó a cabo la encuesta PISA, los estudiantes de 15 años estaban matriculados en *gimnazjum*, centros de primera etapa de Educación Secundaria. Los estudiantes eran admitidos en *gimnazjum* en base a su lugar de residencia (área de captación). Desde el curso escolar 2018/19, los estudiantes de 15 años estudian en centros de primaria y primera etapa de Educación Secundaria de estructura única. Todos los gráficos de este informe relativos a políticas educativas del más alto nivel reflejan esta nueva estructura aplicable en 2018/19.

A nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, los sistemas educativos en los que más de la mitad de los estudiantes de 15 años participantes son admitidos en un centro en base a su lugar de residencia son en su mayor parte aquellos que poseen políticas del más alto nivel relativas a la asignación a centros (y áreas de captación de centros) en base a la residencia (ver gráfico II.4.1). Entre estos se encuentran, por un lado, muchos sistemas de estructura única en los que los estudiantes son asignados (al menos como paso preliminar) a un centro a nivel de primaria y permanecen en él hasta el final del nivel de la primera etapa de Educación Secundaria (República Checa, Estonia, Finlandia, Bosnia y Herzegovina e Islandia). Por otro lado, también se incluyen sistemas en los que los estudiantes son asignados a un centro cercano a su hogar cuando cambian de centro a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria (España, Francia, Chipre, Suiza y Noruega).

En algunos sistemas educativos en los que las familias pueden elegir centro libremente a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria (ver gráfico II.4.1) pero las autoridades del más alto nivel exigen o recomiendan a los centros que tengan en cuenta la proximidad de la residencia de los estudiantes en las admisiones a los centros (ver gráfico II.5.5), una proporción relativamente más elevada de estudiantes se encuentra por tanto en centros educativos en los que, en la práctica, según los datos de PISA 2018, siempre se tiene en cuenta la residencia de los estudiantes en las admisiones (Luxemburgo y Portugal).

El patrón es muy similar a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria. En los sistemas educativos en los que se asigna inicialmente a los estudiantes a una escuela cercana (Grecia, Francia, Chipre, Malta y el Reino Unido – Escocia) (ver gráfico II.4.1) y en los sistemas en los que las autoridades del más alto nivel exigen o recomiendan que se tenga en cuenta la residencia de los estudiantes en el proceso de admisión en el centro (Luxemburgo, Portugal y el Reino Unido – Inglaterra y Gales) (ver gráfico II.5.6), existe un porcentaje más elevado de estudiantes de 15 años en la categoría «la residencia siempre se tiene en cuenta en el proceso de admisión». Cabe señalar que en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), todos los estudiantes de 15 años y en Luxemburgo, aquellos que estudian en programas generales suelen seguir estudiando en el centro educativo en el que fueron admitidos a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria; así, se aplicarían en su mayor parte las políticas del más alto nivel pertinentes para las admisiones a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria.

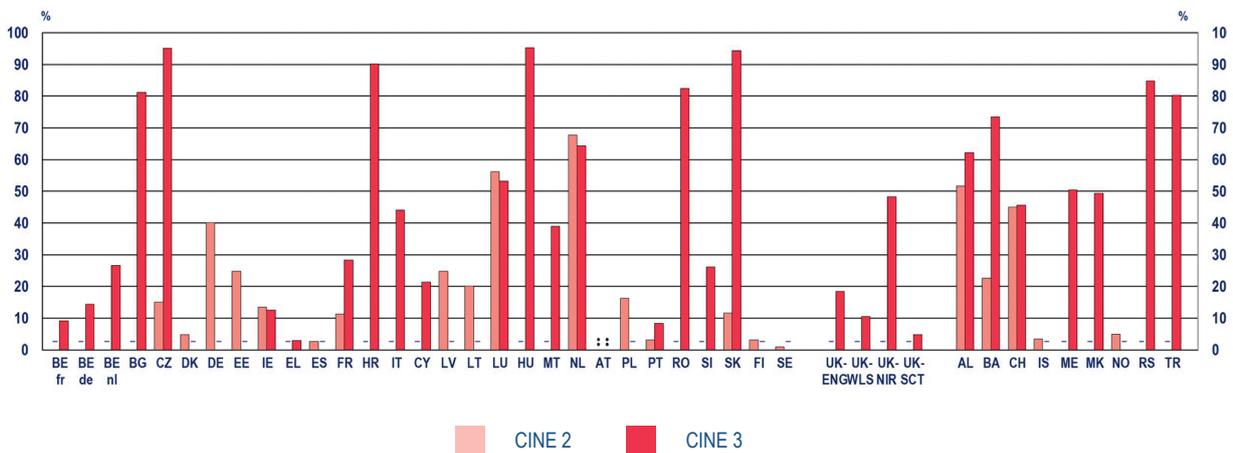
A nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, en la mayoría de los sistemas, las políticas del más alto nivel no exigen ni recomiendan que los estudiantes sean asignados o admitidos en centros educativos en base a su lugar de residencia. Esto queda demostrado, en más de un tercio de los sistemas educativos, por el bajo porcentaje de estudiantes de 15 años en CINE 3 cuyos directores afirman que el lugar de residencia se tiene en cuenta para la admisión.

No obstante, existen sistemas educativos en los que la evidencia empírica de PISA 2018 no parece corresponderse con la política del más alto nivel aplicable a la mayoría de centros. En estos sistemas, las políticas del más alto nivel aplicables a (la mayoría de) centros educativos públicos implicarían que los estudiantes se asignen a centros en base a su lugar de residencia a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria (ver gráfico II.4.1); sin embargo, los directores de menos de la mitad de los participantes de 15 años declaran que el lugar de residencia siempre se tiene en cuenta en las admisiones en los centros (Dinamarca, Lituania, Letonia, Eslovaquia, Albania y Suiza). Esto podría guardar relación con el hecho de que se apliquen políticas de elección de centro y de admisiones diferentes a los distintos tipos de centros educativos del sector público o a los centros privados dependientes del gobierno a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria (especialmente importante en sistemas en los que una gran proporción de estudiantes están matriculados en centros privados dependientes del gobierno) (ver gráficos II.3.1, II.4.3 y II.5.5).

Desde el punto de vista de la equidad y la eficiencia, en los sistemas en los que la mayoría de estudiantes está matriculada en centros que admiten estudiantes en base (únicamente) a su lugar de residencia, cabría esperar que la composición socioeconómica de la población escolar refleje la población del barrio en el que se encuentra el centro educativo. Cuando más heterogénea sea la población local, más variada será la composición socioeconómica del centro y viceversa.

El gráfico II.5.9 presenta la proporción de estudiantes cuyos directores afirman que el rendimiento académico de los estudiantes siempre se tiene en cuenta en las admisiones en los centros. El gráfico muestra claramente que el rendimiento académico se usa más habitualmente para las admisiones a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria que a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. Esto se ajusta a las políticas del más alto nivel presentadas en los gráficos II.5.5 y II.5.6 en la mayoría de sistemas educativos. En algunos sistemas educativos (Bulgaria, República Checa, Croacia, Hungría, Rumanía, Eslovaquia, Serbia y Turquía), la gran mayoría de estudiantes es admitida en centros de segunda etapa de Educación Secundaria en base a su rendimiento académico. En Alemania, Luxemburgo, Países Bajos y Suiza, el elevado porcentaje de estudiantes admitidos en centros en base a su rendimiento a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria confirma también una selección académica temprana en estos sistemas (ver gráfico II.6.1)

Gráfico II.5.9: porcentaje de estudiantes de 15 años en centros educativos en los que *siempre* se tiene en cuenta el rendimiento académico en las admisiones, según los directores de los centros, por nivel de CINE, 2018



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
CINE 2	-	-	-	15,0	4,9	40,1	24,7	13,5	-	2,7	11,3	-	-	-	-	24,7	20,2	56,2	-	-	67,8
CINE 3	9,2	14,3	26,6	81,2	95,1	-	-	-	12,5	2,9	-	28,4	90,2	44,2	21,3	-	-	53,3	95,2	39,0	64,4
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
CINE 2	-	16,2	3,1	-	-	11,6	3,2	1,0	-	-	-	-	51,8	22,6	45,1	3,4	-	-	4,9	-	-
CINE 3	-	-	8,4	82,4	26,2	94,4	-	-	18,5	10,5	48,4	4,9	62,2	73,5	45,6	-	50,4	49,3	-	84,8	80,4

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los porcentajes se calcularon en base a la variable SC012Q01TA del cuestionario para los directores de centros (historial de rendimiento académico del estudiante (incluidas las pruebas de nivel)). Solo se tiene en cuenta la respuesta «Siempre». Esto quiere decir que el gráfico muestra el porcentaje de estudiantes de 15 años de centros educativos en los que el director declaró que el rendimiento académico de los estudiantes se usa siempre para la admisión.

A los niveles educativos presentados en el gráfico, ver las notas aclaratorias bajo el gráfico II.5.7.

Ver tabla A9 del anexo II: tablas estadísticas.

Notas específicas de países

Austria: los datos no están desglosados por niveles de CINE.

Polonia: en 2018, cuando se llevó a cabo la encuesta PISA, los estudiantes de 15 años estaban matriculados en *gimnazjum*, centros de primera etapa de Educación Secundaria. Los estudiantes eran admitidos en *gimnazjum* en base a su lugar de residencia (área de captación). Desde el curso escolar 2018/19, los estudiantes de 15 años estudian en centros de primaria y primera etapa de Educación Secundaria de estructura única. Todos los gráficos de este informe relativos a políticas educativas del más alto nivel reflejan esta nueva estructura aplicable en 2018/19.

En República Checa, Letonia y Eslovaquia, el uso del rendimiento académico para admisiones a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria podría reflejar el inicio de algunas estructuras educativas paralelas a este nivel (ver gráficos II.3.3 y II.5.5). De la misma manera, en Estonia y Lituania, las autoridades del más alto nivel no exigen ni recomiendan el uso del rendimiento académico en las admisiones en centros a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria (y a nivel de primaria en Estonia debido al sistema escolar de estructura única), pero los directores de centros declaran usar el rendimiento académico en la práctica, lo que reflejaría en este caso la autonomía relativamente elevada que poseen los centros para determinar sus propios criterios de admisión (ver gráfico II.5.2).

Desde el punto de vista de la equidad y la eficiencia, en los sistemas en los que la mayoría de estudiantes es admitida en centros en base a su rendimiento académico, se espera que haya diferencias en la composición académica de la población escolar. Los estudiantes de alto rendimiento podrían asistir a centros educativos distintos que los de bajo rendimiento. Si no existen otros factores que influyan en las admisiones en los centros, las diferencias entre centros solo podrían explicarse por el rendimiento académico de los estudiantes, y el lugar de residencia y los factores socioeconómicos no desempeñarían ningún papel. Sin embargo, si el rendimiento del alumnado está estrechamente relacionado con su origen socioeconómico, cabría esperar que las admisiones en base al rendimiento académico no lleven solo a la estratificación de los estudiantes por capacidades, sino también a una estratificación por origen socioeconómico. Estas relaciones se examinan en mayor detalle en la parte III del informe.

II.6. TRACKING

Conclusiones principales

Se ha descubierto que el *tracking*, o la asignación de estudiantes a diferentes vías o itinerarios educativos, influye considerablemente en la equidad en la educación. No obstante, los efectos del *tracking* varían en función de cómo se organice.

- La edad más temprana a la que los estudiantes se asignan a vías es 10 años, pero más de la mitad de los sistemas educativos comienzan el proceso a los 15 o más. Todos los sistemas educativos introducen alguna forma de *tracking* a los 16 años como muy tarde.
- El número de vías en el sistema escolar depende del grado de diferenciación en los itinerarios generales y profesionales y del número de cualificaciones distintas disponibles.
- La proporción relativa de estudiantes de segunda etapa de Educación Secundaria en programas de orientación profesional difiere ampliamente entre los países europeos, entre el 15 % y el 75 %.
- La gran mayoría de países europeos se apoya en cierta forma de selección académica cuando asignan a estudiantes a distintas vías, más frecuentemente en base a la evaluación procedente del nivel educativo previo. Aun así, en muchos países, los estudiantes también deben aprobar u obtener un buen resultado en exámenes estandarizados a fin de acceder a vías generales o académicas más exigentes.
- La permeabilidad entre vías permite a los estudiantes cambiar de vía durante sus estudios. No todos los sistemas educativos lo permiten, especialmente cuando se trata de pasar de vías profesionales a generales. Allí donde esté permitido, podrían establecerse condiciones, normalmente por parte de los propios centros.
- La práctica del *tracking* por cursos, por el que los estudiantes se dividen en «grupos» o «modalidades» para distintas asignaturas, está más extendida en la educación secundaria que en la primaria.

Se han identificado cinco tipos de sistemas de *tracking* en Europa:

1. sistemas en los que el *tracking* empieza pronto (entre los 10 y los 13 años), a menudo con vías generales ordenadas jerárquicamente;
2. sistemas en los que el *tracking* comienza alrededor de los 14/15 años con un alto grado de diferenciación;
3. sistemas en los que el *tracking* comienza entre los 14 y los 16 años con un alto grado de diferenciación, predominantemente entre los itinerarios generales;
4. sistemas en los que el *tracking* comienza tarde (15/16 años) con pocas vías, una selección académica limitada y una permeabilidad relativamente elevada; y
5. sistemas en los que el *tracking* se lleva a cabo principalmente curso por curso.

El *tracking* hace referencia a la práctica de separar a los estudiantes en distintas vías, modalidades o itinerarios con distintos planes de estudios (Checchi et al., 2014). Esto suele hacerse en educación secundaria. Así, el *tracking* es una forma de diferenciación curricular (ver sección II.3.2). Por lo general, se establecen distinciones entre las vías generales y profesionales, pero estas pueden dividirse además según la especialización o cualificación de las asignaturas. Además, «la diferenciación interna informal» (Triventi et al., 2016) o «estratificación por capacidades» (Parker et al., 2016) también pueden considerarse formas de *tracking*. En este caso, el *tracking* se lleva a cabo por cursos, con la separación de estudiantes de distintos niveles de capacidad o de rendimiento en distintas clases, incluso dentro de sistemas escolares integrales (Chmielewski, 2014).

En este informe, los programas de estudios se consideran itinerarios educativos diferenciados si 1) conducen a distintos tipos de cualificación, o 2) poseen una especialización curricular diferenciada que pueda ofrecerse en tipos de centros educativos separados y especializados.

El *tracking* se introduce en algún momento de la educación secundaria en todos los sistemas educativos. Según los defensores del *tracking*, si los estudiantes con unos niveles de capacidad similares pueden aprender juntos en clases relativamente homogéneas, el ritmo de la enseñanza podrá adaptarse mejor a su nivel. A su vez, podrá maximizarse el nivel de aprendizaje y de rendimiento del alumnado (Hanushek y Wößmann, 2006). En otras palabras, separando a los estudiantes en itinerarios diferenciados, estos pueden recibir un nivel educativo adaptado a sus capacidades y necesidades. Esto reduce el riesgo de que los estudiantes presenten un rendimiento deficiente o incluso abandonen pronto sus estudios como resultado de la ineficacia del centro educativo a la hora de adaptar los requisitos de aprendizaje a los niveles de capacidad de los estudiantes. Según esta lógica, existe un equilibrio entre el rendimiento (o, como suele denominarse, la «eficiencia» de un sistema educativo) y la equidad en los sistemas educativos: si bien el *tracking* aumenta las desigualdades entre estudiantes de alto y bajo rendimiento, maximiza el rendimiento a través de la diferenciación.

No obstante, no existe evidencia empírica sólida de que el *tracking* aumente el rendimiento medio ni del supuesto equilibrio entre eficiencia y equidad (ver también capítulo I.1). Los investigadores señalan que las clases con estudiantes de distintos niveles de capacidad también pueden alcanzar niveles elevados de rendimiento. La composición de la clase puede tener un impacto importante en el rendimiento individual: esto se conoce como el «efecto del grupo afín» en la educación. En grupos heterogéneos, se ha comprobado que lo que más influye en el rendimiento del alumnado de bajas capacidades es la composición de la clase y la interacción con estudiantes de capacidades superiores (Hanushek y Wößmann, 2006; Zimmer, 2000; Zimmer y Toma, 2000). Esto significa que la educación integral (es decir, la ausencia de *tracking*) podría contribuir tanto al aumento de la eficiencia como de la equidad.

Aun así, estas dinámicas dependen de cómo se organice el *tracking* dentro de los sistemas educativos. La evidencia empírica demuestra que los efectos del *tracking* dependen de numerosos factores, tales como:

- la edad del primer *tracking*;
- el número de vías y el grado de diferenciación;
- la orientación del mercado laboral y el tamaño de las vías profesionales;
- procedimientos de selección;
- la permeabilidad entre vías; y
- la prevalencia del *tracking* por cursos.

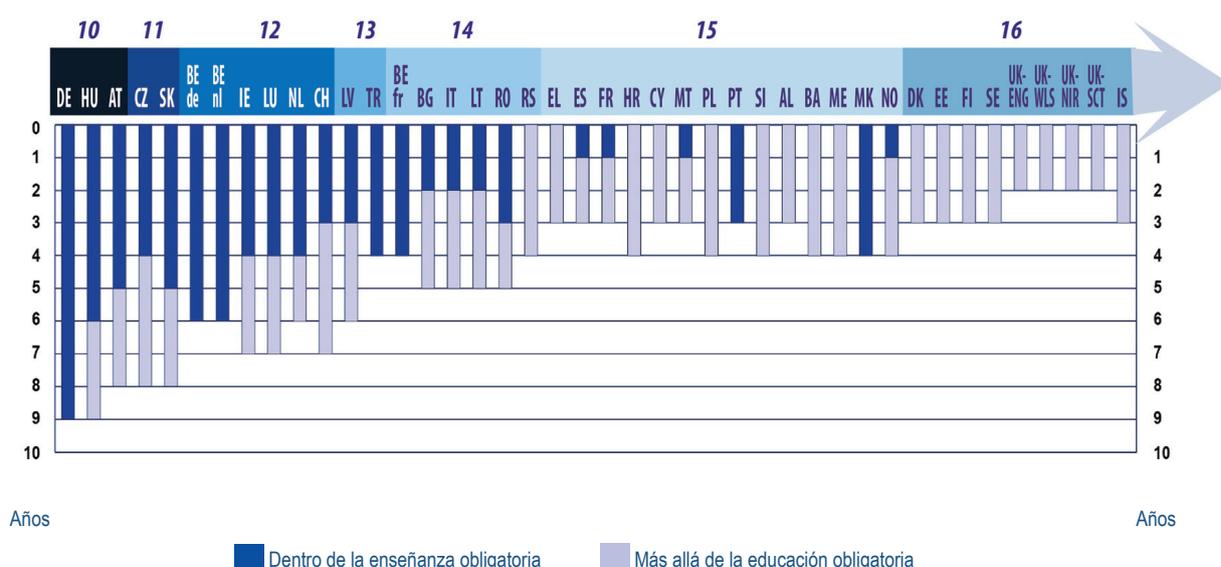
Estos factores se analizan uno a uno. La sección final de este capítulo presenta a continuación una agrupación preliminar de sistemas educativos en base a los distintos aspectos del *tracking*.

II.6.1. Edad del primer *tracking*

El efecto de la edad en la que los estudiantes se asignan por primera vez a una vía educativa diferenciada ha sido objeto de gran cantidad de investigación empírica. Numerosos estudios han revelado que cuanto antes se introduzca el *tracking*, mayores serán las diferencias de aprendizaje entre estudiantes (Hanushek y Wößmann, 2006; OCDE, 2012). Así pues, parece existir una relación adversa entre equidad y la edad a la que los estudiantes se encauzan a diferentes itinerarios. El *tracking* temprano afecta a la equidad en ambas dimensiones: inclusión y justicia. Así, se ha demostrado que el *tracking* temprano amplía la brecha entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento y aumenta el impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento (Contini y Cugnata, 2018; Horn, 2009; Schütz, Ursprung y Wößmann, 2008). El *tracking* temprano amplifica el rendimiento temprano, que se ve más afectado por el origen socioeconómico que el rendimiento en años posteriores. Esto no solo refuerza el efecto del entorno de los progenitores, sino que además contribuye a reducir las expectativas educativas de los estudiantes menos privilegiados (Buchmann y Park, 2009; Dupriez et al., 2012; Parker et al., 2016). Unas expectativas y aspiraciones educativas reducidas afectan a las decisiones educativas, disminuyendo aún más la equidad de los resultados educativos.

El gráfico II.6.1 representa los sistemas educativos europeos según la edad de inicio *de facto* (teórica) del proceso de *tracking*, que es la edad a la que se asigna a los estudiantes a un centro educativo que ofrezca un plan de estudios diferenciados, aunque el plan de estudios diferenciado podría no empezar de inmediato. También muestra el número de años escolares pasados en estos entornos escolares diferenciados tanto dentro como más allá de la educación obligatoria.

Gráfico II.6.1: edad real del primer *tracking* y número total de años de escolarización en un entorno diferenciado, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El gráfico muestra las edades de inicio *de facto* del *tracking* en los sistemas educativos europeos. Los países se encuentran en orden desde la edad más temprana a la que los estudiantes son asignados a distintos tipos de centros educativos, sea esta o no la edad a la que empieza el plan de estudios o programa diferenciado. Allí donde la longitud del programa difiera, se tiene en cuenta la longitud del programa general más prolongado (ver también gráfico II.3.3 sobre la diferenciación estructural).

Notas específicas de países

República Checa, Letonia y Hungría: el gráfico muestra la duración de los programas de *gymnasia* de 8 años (CZ y HU) y de 6 años (LV) ya que los estudiantes que entran en estos centros educativos no pasan por ninguna selección posterior. No obstante, el *tracking* se introduce para todos los estudiantes en una etapa posterior, al principio de CINE 3.

Malta: el gráfico muestra la duración del programa de aprendizaje alternativo (ALP), al que los estudiantes pueden optar a los 15 años de edad. De lo contrario, el *tracking* empieza a los 16 años (al final de la educación obligatoria) para el resto de estudiantes.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los programas de estudio no son itinerarios discretos ya que pueden contener una mezcla de cualificaciones generales y profesionales.

Como ilustra el gráfico, todos los sistemas educativos europeos introducen alguna forma de *tracking* a los 16 años como muy tarde. Más de la mitad de los sistemas educativos empiezan este proceso a los 15 años o posteriormente. La edad más temprana del primer *tracking* es de 10 años y se aplica en tres países (Alemania, Hungría y Austria). En el otro extremo, los países nórdicos (Dinamarca, Estonia, Finlandia, Suecia e Islandia), así como el Reino Unido ⁽⁷⁰⁾, introducen itinerarios educativos diferenciados a los 16 años. En alrededor de la mitad de los sistemas educativos, el *tracking* comienza al final o poco después del final de la educación obligatoria.

La edad más temprana a la que los estudiantes son asignados a distintos tipos de centros educativos y el inicio oficial de los planes de estudios diferenciados no siempre coinciden. En sistemas con estructuras educativas paralelas (ver sección II.3.3), los estudiantes podrían tener la oportunidad de ingresar en distintos tipos de centros educativos (de los que acabarán recibiendo sus certificados de estudios) a diferentes edades. Por ejemplo, en República Checa y Hungría, los estudiantes pueden ingresar en *gymnasia* de ocho años de duración a los 11 y 10 años respectivamente al inicio de la primera etapa de Educación Secundaria. Algunos estudiantes permanecen durante la primera etapa de Educación Secundaria en centros educativos de primaria y primera etapa de Educación Secundaria de estructura única hasta los 14/15 años, mientras que otros son asignados a centros educativos de primaria y primera y segunda etapa de Educación Secundaria antes sobre una base competitiva (ver también gráfico II.5.5). El *tracking de facto* (al menos para algunos estudiantes) empieza por tanto a una edad más temprana aunque no se introduzcan planes de estudios o itinerarios diferenciados hasta el nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria. De la misma manera, en Letonia, los estudiantes pueden terminar la *pamatskola* de estructura única a los 13 años (al final de la educación primaria), mientras que otros permanecen hasta los 16 años (hasta el final de la primera etapa de Educación Secundaria).

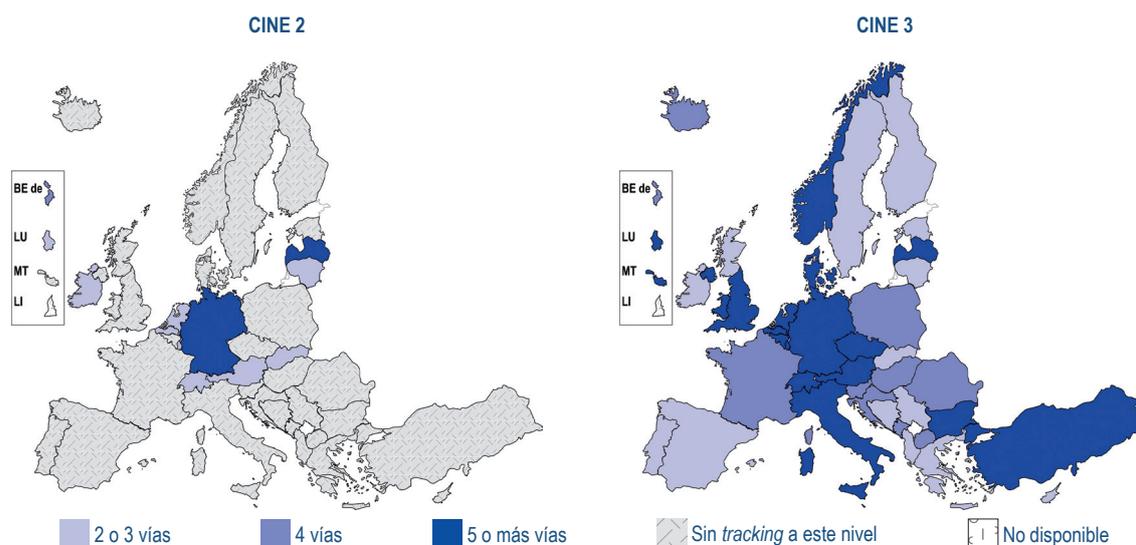
II.6.2. Número de vías y grado de diferenciación

El número de vías y el grado de diferenciación entre ellas es otro factor que afecta a las diferencias entre los resultados de los estudiantes y el nivel de desigualdades educativas. Cuanto más elevado sea el número de centros educativos y/o itinerarios en un sistema educativo, mayor será el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento educativo (Ammermüller, 2005; Horn, 2009; Marks, 2005).

⁽⁷⁰⁾ En el Reino Unido (ENG/WLS/NIR), los programas de estudio no son itinerarios discretos de la misma manera que en el resto de países.

El gráfico II.6.2 ilustra el número de vías o itinerarios educativos en la primera (CINE 2) y la segunda etapa de Educación Secundaria (CINE 3). Solo 11 sistemas educativos empiezan el proceso de *tracking* en el nivel 2 de CINE, mientras que el resto de sistemas educativos lo introducen al principio de CINE 3 o durante el mismo. En países en los que el *tracking* comienza en el nivel 2 de CINE (primera etapa de Educación Secundaria), suele haber menos vías que en CINE 3, sobre todo porque hay menos o ninguna vía de orientación profesional en la primera etapa.

Gráfico II.6.2: número de vías diferenciadas (CINE 2 y 3), 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Solo se tienen en cuenta las vías que conducen a cualificaciones de la segunda etapa de Educación Secundaria. Los estudiantes que no ingresan en la segunda etapa de Educación Secundaria (obteniendo únicamente una cualificación de primera etapa de Educación Secundaria en los sistemas en los que existan dichas cualificaciones) no se consideran de una vía separada.

En el anexo se enumeran los itinerarios educativos de todos los sistemas educativos.

Notas específicas de países

Francia: el *Baccalauréat général* y el *Baccalauréat technologique* están clasificados como nivel 34 de CINE (y el primer año es común a ambos). En la formación profesional, tanto el *Certificat d'aptitude professionnelle* (CAP) como el *Baccalauréat professionnel* están clasificados como nivel 35 de CINE. No obstante, aunque la mayoría de estudiantes cursa el CAP antes del *Baccalauréat professionnel*, el primero no concede acceso directo a la segunda etapa de Educación Secundaria.

Portugal: existe cierta oferta profesional durante la educación básica (CINE 2), pero es excepcional y está limitada a estudiantes a partir de 15 años o a aquellos en riesgo de abandono.

El número total de vías en un sistema educativo difiere considerablemente entre países. En algunos casos, esto se debe a la existencia de varias vías diferentes dentro de la enseñanza general. En Alemania, Países Bajos, Austria y Suiza, por ejemplo, se ofrecen varios tipos de enseñanza general una vez finalizada la educación primaria. Estos suelen ordenarse jerárquicamente (en función del nivel de la capacidad de los estudiantes o los requisitos de aprendizaje) y suelen estar vinculados a ciertos tipos de centros concretos (ver también capítulo II.3). Los estudiantes que asisten a estas vías diferentes suelen recibir cualificaciones distintas al final de sus estudios de la segunda etapa de Educación Secundaria.

En Países Bajos, hay tres itinerarios educativos separados que comienzan en el nivel 2 de CINE (a los 12 años): educación secundaria general preuniversitaria (VWO), que prepara a los estudiantes para la universidad; educación secundaria general (HAVO), que prepara a los estudiantes para una formación profesional superior o para universidades de ciencias aplicadas; y la educación secundaria preprofesional (VMBO).

En otros sistemas educativos (p. ej., en Bulgaria, Letonia o Noruega), las diferentes vías de educación general se basan en especializaciones curriculares (p. ej., en matemáticas o humanidades). En este caso, las diferencias curriculares entre vías generales podrían ser menores que en los sistemas ordenados jerárquicamente.

En Letonia, se distinguen cuatro itinerarios de educación general al nivel de la primera y segunda etapas de Educación Secundaria: 1) un itinerario de educación general, 2) un itinerario de matemáticas, ciencias y técnico, 3) un itinerario de humanidades y ciencias sociales, y 4) un itinerario profesional que está incluido en el sistema educativo general. El último itinerario dejará de existir a partir del curso escolar 2019/20.

En Noruega, además de los estudios generales a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, hay disponibles cuatro programas educativos especializados: 1) música, 2) baile e interpretación; 3) deporte; 4) medios y comunicación; y 5) arte, diseño y arquitectura.

El número de vías (y también el grado de diferenciación entre ellas) también depende de cómo se organice la formación profesional. Allí donde haya disponibles varias cualificaciones profesionales diferentes, el número de vías profesionales puede ser elevado. Los sistemas educativos suelen poseer itinerarios de orientación profesional que ofrecen la misma cualificación de la segunda etapa de Educación Secundaria que los itinerarios generales. Además, algunas vías profesionales pueden conducir una cualificación de nivel inferior que no conceda acceso directo a la educación terciaria. En estos casos, las diferencias entre las distintas vías profesionales podría ser más sustancial que entre las vías generales y profesionales que conducen a la misma cualificación.

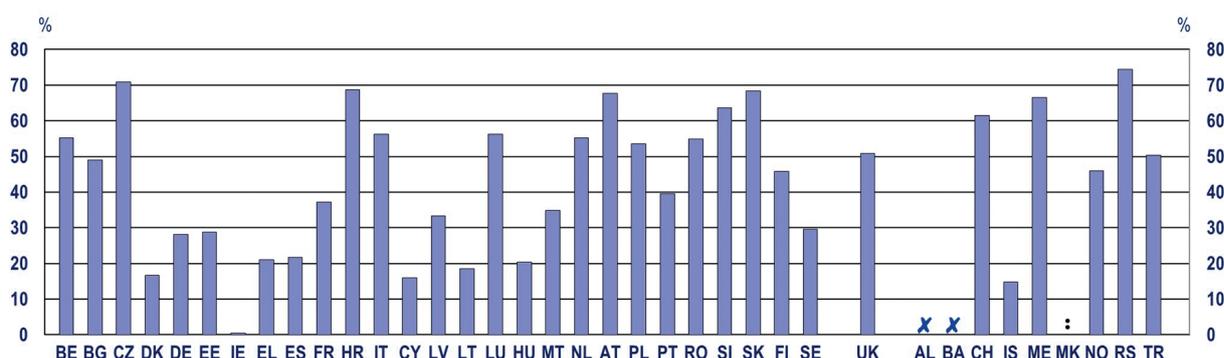
En **República Checa**, hay dos itinerarios generales (*gymnázium* y *lyceum*) y uno profesional que otorga a los estudiantes el mismo certificado de estudios de segunda etapa de Educación Secundaria (*maturita*) que concede acceso a la educación terciaria. Al mismo tiempo, hay dos vías de orientación profesional más que conducen a cualificaciones de nivel inferior que no conceden acceso a la educación terciaria.

II.6.3 Tamaño y orientación del sector de formación profesional

Este último punto lleva también a una importante característica definitoria de los sistemas de *tracking* en Europa: el tamaño del sector de formación profesional y si los estudiantes se orientan hacia la segunda etapa de Educación Secundaria o directamente al mercado laboral. La investigación sugiere que separar a los estudiantes en vías generales y profesionales puede tener múltiples efectos en las desigualdades educativas, en algunas ocasiones, negativos y en otras, positivos. Por otro lado, la asignación de estudiantes (especialmente a una edad temprana) a vías profesionales de nivel inferior puede aumentar las desigualdades educativas y afectar negativamente a los niveles de rendimiento educativo. Esto se debe principalmente al nivel de cualificaciones profesionales, ya se impide a algunos estudiantes avanzar a la educación terciaria sin obtener cualificaciones adicionales. Esto se identifica como el «efecto de desviación» del *tracking* educativo (Brunello y Checchi, 2007). Por otro lado, los centros de formación profesional con una fuerte orientación hacia el mercado laboral pueden ser más efectivos a la hora de promover las competencias específicas que pueden traducirse en ventajas dentro del mercado laboral. Este «efecto de especialización» de la formación profesional es mayor en los sistemas educativos con un sector de formación profesional sólido (Brunello y Checchi, 2007; Checchi et al., 2014). En este sentido, la formación profesional puede significar una transición más sencilla al mundo laboral para muchos, lo que podría tener un efecto positivo en la equidad, en especial si se mantiene la opción de ingresar en educación terciaria (Field, Kuczera y Pont, 2007).

El gráfico II.6.3 ilustra el porcentaje de estudiantes de la segunda etapa de Educación Secundaria matriculado en programas de formación profesional de países europeos. Como revela la imagen, este porcentaje oscila entre el 16 % en Chipre y el 74,4 % en Serbia (71). Aparte de Serbia, los países con el mayor sector de formación profesional a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria son República Checa, Croacia, Austria y Eslovaquia, donde casi el 70 % de los estudiantes cursa estos itinerarios.

Gráfico II.6.3: porcentaje de estudiantes de 17 años en programas de orientación profesional (CINE 3), 2017



BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
55,2	49,1	70,9	16,6	28,1	28,8	0,5	21,1	21,7	37,2	68,8	56,3	16,0	33,3	18,6	56,3	20,4	34,8	55,2
AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
67,7	53,5	39,6	54,8	63,7	68,4	45,9	29,5		50,8	x	x	61,5	14,8	66,5	:	46,0	74,4	50,3

Fuente: Eurostat, recopilación de datos e la UOE [educ_uoe_enrs05] (última actualización: 21/01/2020).

Notas aclaratorias

Se eligió la edad de 17 años porque, a esta edad, todos los países han introducido ya itinerarios profesionales, pero los estudiantes por lo general no han terminado aún la segunda etapa de Educación Secundaria.

II.6.4. Procedimientos de selección

¿Qué determina qué estudiantes pueden acceder a cada vía? La asignación de estudiantes a itinerarios educativos se basa, en efecto, en un proceso de selección. Los sistemas difieren en la cantidad de margen que ofrecen para la elección por parte de los estudiantes (y los progenitores) en este proceso y en el grado en que limita dicha elección el rendimiento académico del estudiante (ver capítulos II.4 y II.5 para más detalles relativos a las políticas de elección y admisión en centros educativos). Cuanto más débil sea el elemento de elección, más selectivo académicamente será el sistema (Jackson y Jonsson, 2013).

Como ya se describió en el capítulo II.5, la selectividad académica tiene una relación ambigua con la equidad educativa. Por un lado, los investigadores argumentan que allí donde la selección para las distintas vías se base estrictamente en el rendimiento, el proceso no debería aumentar el impacto del origen socioeconómico (y, por tanto, la desigualdad educativa) ya que los grupos más favorecidos no pueden obtener acceso a las vías más académicas si no alcanzan el nivel de rendimiento exigido (Jackson y Jonsson, 2013; Marks, 2005). En este sentido, la asignación de estudiantes a distintas vías solo fomenta la desigualdad

(71) Irlanda se ilustra con una cantidad muy reducida de estudiantes en formación profesional. Esto se debe a que la CINE clasifica los programas de orientación profesional como enseñanza general.

socioeconómica si la «clase social contamina el proceso de selección» (Marks, 2005). Por otro lado, en sistemas en los que la desigualdad socioeconómica existe ya en los niveles más bajos de la escolarización (ver capítulo I.2), la selectividad académica puede intensificar las diferencias socioeconómicas.

Casi todos los sistemas educativos dependen de cierto tipo de selección basada en el rendimiento a la hora de asignar a estudiantes a distintas vías. Como se analizó en el capítulo II.5, la selección académica se basa en tres formas de evaluación principales.

Las pruebas o exámenes estandarizados son pruebas o exámenes de acceso uniformes y estandarizados que deben completar todos los estudiantes o aquellos que aspiran a acceder a vías generales o académicas. Pueden usarse bien para clasificar a los estudiantes en base a su rendimiento, bien para ayudar a definir los requisitos mínimos necesarios para una vía en concreto.

Las pruebas o entrevistas de acceso organizadas por los centros educativos están diseñadas para poner a prueba el conocimiento de los estudiantes y/o su motivación o aspiraciones. Los centros educativos son responsables del contenido de dichas pruebas o entrevistas, así como de la clasificación de los estudiantes.

La evaluación de la institución remitente (o del rendimiento previo a la selección de vía) podría tener en cuenta las calificaciones en una o más asignaturas, un expediente que muestre los resultados de aprendizaje obtenidos o tomar la forma de recomendaciones de docentes de instituciones educativas. Los estudiantes pueden asignarse a un itinerario educativo en base a dicha evaluación con o sin una prueba o entrevista adicionales.

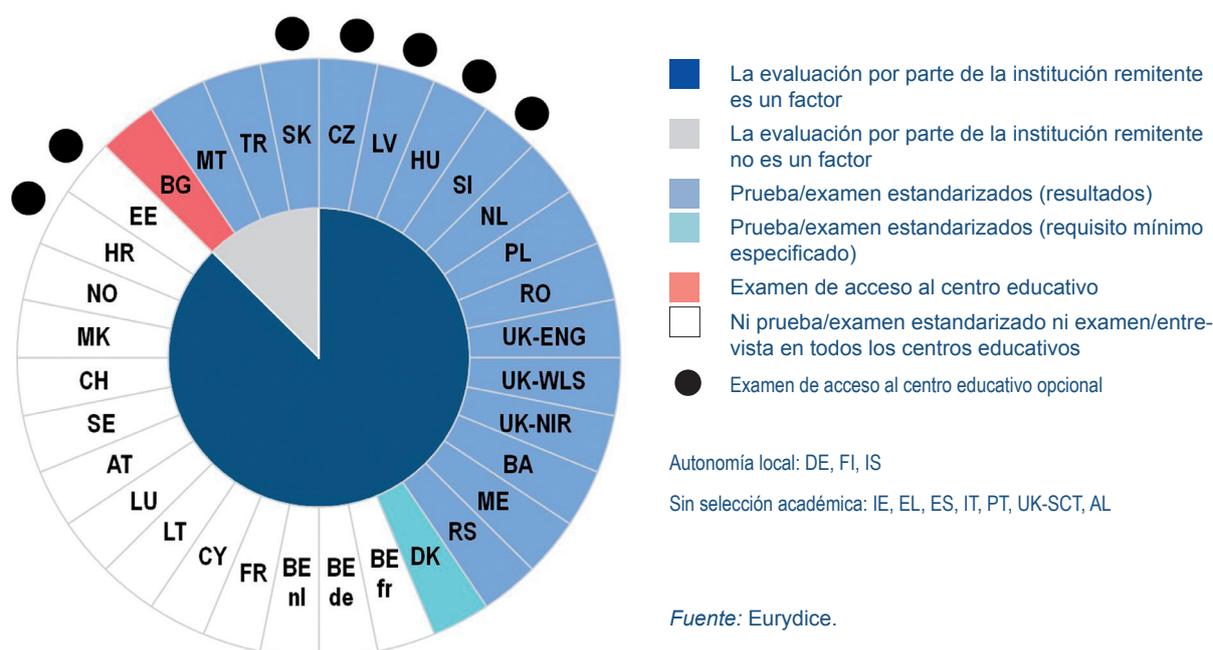
El gráfico II.6.4 agrupa los sistemas educativos según los tipos de evaluación usados al asignar estudiantes a las vías educativas superiores o con una orientación más académica.

El círculo interior del gráfico ilustra la forma más habitual de evaluar el rendimiento a la hora de asignar estudiantes a programas educativos diferenciados: la evaluación por parte de la institución remitente, que suele efectuarse sobre la base del rendimiento previo a la selección de la vía. Este tipo de evaluación fundamenta las decisiones de la gran mayoría de sistemas educativos (28) y es el único tipo usado en 12. No obstante, podrían existir diferencias en la medida en que dicha evaluación afecta a las elecciones de vía.

En **Suecia**, por ejemplo, si bien los estudiantes pueden elegir entre programas (y centros) educativos, deben competir por las plazas en base a su «valoración de méritos» (*meritvärde*), que depende de su rendimiento en el nivel 2 de CINE.

En **Luxemburgo**, la «orientación de decisión» (*décision d'orientation*) que reciben los alumnos de su centro de primaria es vinculante y define el itinerario educativo al que pueden acceder a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria.

A pesar de ello, la evaluación de la institución remitente o en base al rendimiento previa a la selección de vía suele ir acompañada de pruebas, exámenes o entrevistas adicionales realizadas antes de la asignación de estudiantes a una vía (en 16 sistemas). Las fracciones de color azul y rosa de la segunda capa del gráfico muestran los sistemas educativos en los que todos los estudiantes (o todos los estudiantes que aspiran a acceder a programas generales o académicos) deben pasar por esta prueba, examen o entrevista adicionales. Como ilustra el gráfico, los estudiantes deben hacerlo en la mayoría de los sistemas educativos con criterios de selección académicos. En cuatro sistemas educativos (Bulgaria, Malta, Eslovaquia y Turquía), el resultado de las pruebas, exámenes o entrevistas es la única base de la evaluación, ya que no se tiene en cuenta el rendimiento previo.

Gráfico II.6.4: evaluación del rendimiento académico al asignar a estudiantes a vías de un nivel superior, 2018/19

Notas aclaratorias

En algunos casos, es difícil separar los requisitos de admisión de los centros de la selección de vía, en especial allí donde los estudiantes deben cambiar de centro antes de acceder a un entorno diferenciado. Por esta razón, el gráfico incluye los sistemas sin unos criterios de selección de vía explícitos si los centros educativos que ofrecen unos itinerarios educativos generales pueden incluir el rendimiento académico como uno de sus criterios de admisión.

Las fracciones de la segunda capa del gráfico son de color azul si todos los estudiantes que deseen acceder a vías de un nivel superior deben presentarse a pruebas o exámenes estandarizados y son de color rosa si los exámenes de acceso al centro educativo se aplican en todos los centros que ofrecen dichas vías de un nivel superior.

Notas específicas de países

Grecia: si bien el rendimiento académico no suele utilizarse a la hora de asignar estudiantes a distintas vías, tipos de centros concretos organizan exámenes de acceso propios de cada centro.

Dinamarca: a fin de ser admitidos en los programas STX, HHX o HTX, los estudiantes deben obtener una media mínima de cinco en los exámenes obligatorios de las pruebas finales del centro de primaria y primera etapa de Educación Secundaria (*Folkeskolens lovbundne prøver*). Sin embargo, si reciben unas calificaciones inferiores (pero por encima de la media de dos), pueden seguir solicitando su admisión en estos programas previa consulta con el director del centro de segunda etapa de Educación Secundaria deseado.

Lituania: los centros educativos tienen en cuenta el rendimiento académico si están sobresaturados. En este caso, suele tenerse en cuenta el rendimiento académico previo.

Eslovenia: los centros educativos tienen en cuenta el rendimiento académico si están sobresaturados. En este caso, suele tenerse en cuenta el rendimiento académico previo. Si no es posible la selección en función del rendimiento académico previo, los resultados de las pruebas estandarizadas pueden utilizarse para permitir la selección entre estudiantes con el mismo número de puntos recibidos en base al rendimiento académico previo. los centros educativos pueden usar entrevistas de acceso opcionales u otros criterios solo cuando no sea posible elegir entre los estudiantes usando el rendimiento académico previo y los resultados de las pruebas estandarizadas.

Eslovaquia: no hay un examen estandarizado organizado para los estudiantes que deseen acceder a los *gymnázium* de 8 años de duración, pero hay uno al principio de CINE 3.

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los programas de estudio no son itinerarios discretos ya que pueden contener una mezcla de cualificaciones generales y profesionales.

Bosnia y Herzegovina: varía en función de los cantones: algunos organizan pruebas/exámenes estandarizados, mientras que en otros se usan los exámenes de acceso propios de los centros para evaluar el rendimiento del alumnado.

Suiza: varía en función de los cantones. El rendimiento académico previo y las recomendaciones de docentes anteriores se aplican en la mayoría de los casos. En varios cantones existen también pruebas o exámenes estandarizados.

Las pruebas de fin de estudios o de acceso pueden ser estandarizadas (uniformes para todos los estudiantes) o propias de los centros. Las pruebas o exámenes estandarizados pueden fundamentar la asignación de vías de dos maneras principales. En primer lugar, dado que en la mayoría de sistemas educativos (16), cuando los estudiantes solicitan plaza en los centros (o programas generales dentro de los centros), su rendimiento se evalúa en base a pruebas o exámenes nacionales y los centros educativos pueden elegir a los estudiantes de mayor rendimiento. En segundo lugar, como sucede en Dinamarca, y basándose en los exámenes nacionales, las autoridades del más alto nivel pueden establecer umbrales o requisitos mínimos que deben alcanzar los estudiantes a fin de acceder a vías concretas. En Bulgaria no existen pruebas ni exámenes estandarizados, sino que los estudiantes se seleccionan en base a los exámenes de acceso al centro educativo.

Además de estas formas principales de evaluación del rendimiento, en siete sistemas educativos (República Checa, Estonia, Croacia, Letonia, Hungría, Eslovaquia y Eslovenia), también se permite a los centros educativos que organicen exámenes o entrevistas adicionales propios de los centros que fundamenten la clasificación de los estudiantes (ver los puntos negros en el círculo exterior del gráfico II.6.4). No obstante, no todos los centros optan por esta opción o la usan únicamente en casos excepcionales.

Por ejemplo, en **Estonia**, se permite a los centros educativos que organicen pruebas propias de los centros, pero estas son opcionales. La mayoría de los centros educativos elige a los estudiantes en base a los resultados académicos previos y celebra entrevistas con los candidatos a fin de establecer sus intereses, actitudes y motivación para aprender.

En siete sistemas educativos no existe selección académica: Irlanda, Grecia, España, Italia, Portugal, el Reino Unido (Escocia) y Albania. En estos sistemas, los estudiantes y sus progenitores son libres para elegir entre los distintos itinerarios educativos, y los centros no aplica criterios académicos al seleccionar estudiantes para itinerarios educativos generales.

II.6.5. Permeabilidad entre vías

Los estudiantes podrían desear cambiar a una vía educativa distinta a aquella en la que están matriculados por diversos motivos. La permeabilidad entre vías (o permeabilidad horizontal) permite efectuar este cambio antes de que los estudiantes hayan completado el programa. La permeabilidad entre vías es una característica esencial de los sistemas de *tracking*, en especial allí donde el *tracking* comienza a una edad relativamente temprana. En esos casos, la transición entre vías en un sistema permeable podría funcionar como un posible mecanismo de corrección de una asignación inicial que haya resultado ser inadecuada para el estudiante (Jacob y Tieben, 2019). Como se ha analizado anteriormente, la asignación a vías en una fase temprana viene determinada en gran medida por el origen socioeconómico de los progenitores, por lo que puede aumentar las desigualdades educativas. La transición entre vías podría compensar en parte la naturaleza desigual de esta asignación inicial.

Por esta razón, la investigación académica se ha centrado en las condiciones para cambiar a una vía de nivel superior. La transición a una vía inferior o de vías generales a profesionales suele ser posible en todos los sistemas educativos. Sin embargo, las condiciones para ascender son distintas y dependen también del grado de selectividad académica del proceso inicial (ver sección anterior). Según los datos de la OCDE, disponibles únicamente para un número limitado de países (OCDE, 2017b, pág. 163), si bien una pequeña proporción de estudiantes que comienzan vías de enseñanza general acaban por

completar una vía profesional, la proporción que se desplaza en la dirección opuesta es cercana a cero en casi todos los sistemas de los que se disponen datos ⁽⁷²⁾. Esto apunta a unos niveles muy bajos de permeabilidad de las vías profesionales a las generales en los países europeos.

Además, incluso allí donde se produce la transición entre vías, podría no beneficiar a estudiantes de orígenes socioeconómicos bajos. Los investigadores destacan que los estudiantes de orígenes socioeconómicos bajos tienen más posibilidades de cambiar de itinerario durante su escolarización, en especial cuando se trata de movimientos ascendentes (Backes y Hadjar, 2017; Bernardi, 2012). Esto podría deberse al hecho de que para las familias menos acomodadas, el riesgo potencial de fracasar en un itinerario educativo superior no compensa los potenciales beneficios (*ibid.*). Este cálculo de coste-beneficio también viene determinado por las condiciones bajo las cuales se permite la movilidad entre vías. Por ejemplo, exigir que los estudiantes repitan un curso escolar en el itinerario al que desean incorporarse implica unos costes de oportunidad aún más elevados, en especial para los estudiantes de orígenes socioeconómicos más bajos (Jacob y Tieben, 2019).

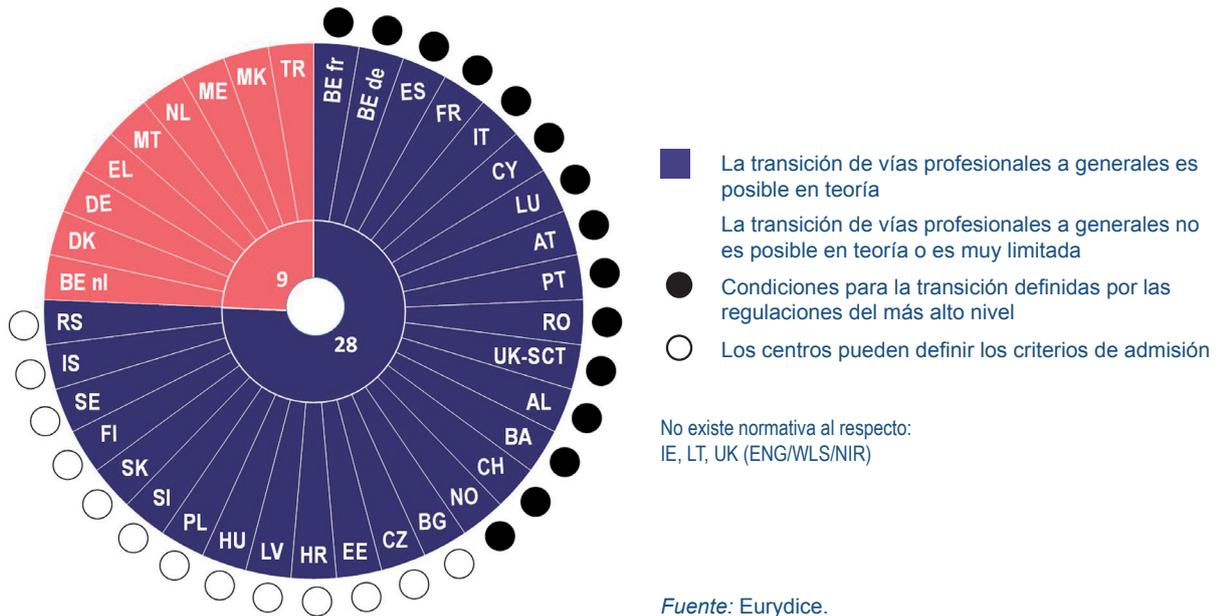
Por esta razón, es importante examinar las condiciones para la transición entre vías. Se exploran dos tipos de transición: 1) entre vías generales en sistemas de *tracking* ordenados jerárquicamente (ver gráfico II.6.2); y 2) de itinerarios educativos profesionales a generales. En estos casos, la colocación en vías ejerce una profunda influencia en el contenido de los estudios, así como en las cualificaciones que obtienen los estudiantes al final de su escolarización de segunda etapa de Educación Secundaria. Al mismo tiempo, esto también tiene un impacto en las oportunidades de acceder a la educación terciaria justo después de terminar la educación secundaria.

Casi todos los sistemas educativos con varias vías de enseñanza general permiten a los estudiantes moverse entre ellas. La transición entre vías no es posible si no se completa el itinerario original en Turquía (tanto a nivel de la primera como de la segunda etapa de Educación Secundaria) y en Malta (a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria). No obstante, incluso en los sistemas que permiten la transición entre vías generales, los estudiantes suelen tener que cumplir ciertas condiciones. Allí donde estas condiciones vengan determinadas por las autoridades del más alto nivel, la condición a la que más se hace mención a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria es un rendimiento académico elevado (en Alemania, Austria y Suiza), pero también podría exigirse a los estudiantes que aprueben un examen adicional para acceder a un itinerario con unos requisitos superiores (Alemania). A nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria, estos exámenes adicionales se exigen con más frecuencia.

El gráfico II.6.5 ilustra la diversidad de los marcos reguladores que se aplican a los estudiantes que hacen la transición de itinerarios profesionales a generales. El gráfico se centra en la segunda etapa de Educación Secundaria ya que muy pocos países introducen vías profesionales a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria.

⁷²⁾ El informe «Panorama de la Educación 2017» de la OCDE incluye datos de la comunidad flamenca de Bélgica, Estonia, Francia, Letonia, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Portugal, Finlandia, Suecia y Noruega (OCDE, 2017b, pág. 163). El único país de esta lista con niveles elevados de movilidad de vías profesionales a generales es Noruega.

Gráfico II.6.5: transición entre vías de itinerarios educativos profesionales a generales (CINE 3), 2018/19



Notas aclaratorias

Cuando existan varias vías profesionales y la transición a la enseñanza general no esté permitida en todos los casos, los sistemas educativos se incluyen en la categoría «La transición de vías profesionales a generales no es posible en teoría o es muy limitada». Sin embargo, en estos casos podría ser posible una transición desde la vía profesional superior ya que esta suele conducir a la misma cualificación que (una de) las vías generales.

Notas específicas de países

Eslovaquia: si bien es posible cambiar entre el *gymnázium* de 4 años de duración y los centros de formación profesional, los estudiantes de otros tipos de centros no pueden acceder al *gymnázium* de 8 años de duración durante sus estudios (es decir, después del principio del primer año).

Serbia: si bien el cambio de vía es posible bajo las condiciones definidas por los centros, no es posible la matriculación durante los estudios en centros especializados como centros artísticos, centros para estudiantes con capacidades excepcionales (centros especializados en matemáticas, el instituto filológico de Belgrado, institutos especializados en deportes, centros para estudiantes con capacidades excepcionales en física y TI) o en centros con una especialización en un idioma extranjero.

Las regulaciones del más alto nivel permiten la transición de estudiantes de itinerarios educativos profesionales a generales durante los estudios (es decir, sin haber completado antes el itinerario original) en 28 sistemas educativos. Esto no es posible en otros nueve sistemas educativos en los que los estudiantes deben terminar su itinerario profesional original antes de empezar programas generales o complementarios. No existen regulaciones del más alto nivel a este respecto en cinco sistemas educativos.

En los sistemas que permiten la transición entre vías de itinerarios profesionales a generales, las condiciones para la transición podrían diferir. Estas están definidas por regulaciones del más alto nivel en 15 sistemas educativos. Las autoridades del más alto nivel suelen exigir que estos estudiantes aprueben un examen adicional. Otro requisito habitual para el cambio es un rendimiento académico elevado en la vía original. Además, cinco sistemas educativos (las comunidades francesa y germanófona de Bélgica, Austria, Rumanía y Bosnia y Herzegovina) también indican que podría exigirse a los estudiantes que se matriculen en un curso inferior (haciéndoles prácticamente repetir un año) en el itinerario al que

deseen incorporarse. En 13 sistemas educativos, aunque las regulaciones del más alto nivel posibilitan la transición entre vías, los centros educativos poseen autonomía para definir los criterios de admisión.

Algunos sistemas educativos destacan que las autoridades del más alto nivel tienen el objetivo explícito de facilitar la permeabilidad de los itinerarios educativos. La introducción de regulaciones en esta área podría simplificar estas transiciones. En primer lugar, pueden crear transparencia prescribiendo en detalle las condiciones para el cambio entre todas las vías educativas posibles (p. ej., en la comunidad germanófona de Bélgica, Chipre y Bosnia y Herzegovina). En segundo lugar, puede introducirse una armonización curricular en los distintos itinerarios educativos a fin de simplificar las transiciones (p. ej., en Austria (entre itinerarios educativos generales), Portugal y Noruega).

En **Austria**, las autoridades del más alto nivel han introducido una enseñanza diferenciada en CINE 2 en los centros a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria (*Neue Mittelschule*), distinguiendo entre enseñanza en profundidad y general básica en ciertas asignaturas. Los estudiantes que siguen el contenido curricular en profundidad pueden cambiar a centros de secundaria con una orientación académica (*Allgemeinbildende höhere Schule*) con más facilidad.

En **Noruega**, los estudiantes de itinerarios profesionales que deseen cambiar a enseñanza general pueden asistir a cursos complementarios de las materias principales del plan de estudios de las que recibieron menos horas lectivas en su vía original.

II.6.6. Tracking por cursos

Los análisis del *tracking* educativo suelen asumir la presencia de itinerarios educativos diferenciados. No obstante, también podría producirse cierto tipo de *tracking* por cursos. Incluso en sistemas escolares integrales, los estudiantes con distintos niveles de capacidad o de rendimiento podrían dividirse en distintas clases o «grupos» o «modalidades» para asignaturas concretas (Chmielewski, 2014; Parker et al., 2016). Este fenómeno se denomina «*tracking* por cursos» (Chmielewski, 2014), «diferenciación interna informal» (Triventi et al., 2016) o «estratificación por capacidades» dentro de los centros educativos (Parker et al., 2016). Este informe usa el término «*tracking* por cursos».

El *tracking* por cursos difiere en tres aspectos importantes de las otras formas de *tracking* descritas anteriormente. En primer lugar, el *tracking* por cursos siempre se da dentro del centro educativo. En segundo lugar, en el *tracking* por cursos, son los cursos los que se diferencian, no los estudiantes (de manera que un estudiante puede estar en una vía inferior en un curso y en una superior en otro). En tercer lugar, el *tracking* por cursos no afecta a la elegibilidad para el acceso a la educación terciaria (Chmielewski, 2014). A pesar de estas diferencias, los investigadores han encontrado similitudes con las otras formas de *tracking*. Lo que es más importante, se ha comprobado que las diferencias socio-económicas se ven reforzadas por el *tracking* por cursos aunque dichos sistemas mantengan estas diferencias dentro de los mismos centros educativos (*ibid.*).

Las regulaciones del más alto nivel raramente abordan el *tracking* por cursos. La agrupación de estudiantes en clases o «grupos» o «modalidades» temporales depende de la autonomía de los centros educativos en la mayoría de los casos. No obstante, allí donde existan regulaciones o recomendaciones, podrían diferir, por ejemplo, en el nivel educativo o el tipo de centro.

A nivel de primaria, el *tracking* por cursos no suele ser una práctica recomendada. De hecho, sucede todo lo contrario: las autoridades del más alto nivel son más proclives a recomendar la formación de clases heterogéneas y de capacidades mixtas (p. ej., algunos *Länder* en Alemania, Francia, Luxemburgo, Portugal, Rumanía y Montenegro).

Cuando proceda, el *tracking* por cursos suele introducirse a nivel de la primera o la segunda etapa de Educación Secundaria. La creación de grupos temporales de estudiantes en ciertas asignaturas en la práctica recomendada, por ejemplo, en algunos *Länder* alemanes y en Malta. En Austria, esta es una práctica recomendada para varios tipos de centros educativos, en los que sirve para simplificar la transición entre los distintos tipos de centros dentro de la enseñanza general (ver sección II.6.5).

En **Malta**, en CINE 2 y 3 de la educación obligatoria, se adopta un sistema de «separación» para las asignaturas del plan de estudios común (matemáticas, maltés, inglés) a fin de reducir la posibilidad de una serie de capacidades extremas. Para el resto de asignaturas, se adopta un sistema de capacidades mixtas por el que los estudiantes con una serie de capacidades siguen la misma clase.

Solo Noruega y Portugal informan que las regulaciones del más alto nivel desaconsejan de manera explícita la estratificación de estudiantes en base a sus capacidades. Aun así, en ausencia de regulaciones del más alto nivel, algunas autoridades intentan disuadir a los centros educativos para que no introduzcan agrupaciones por capacidades usando otros métodos, por ejemplo, publicando resultados de investigaciones del impacto del *tracking* por cursos, como en Suecia o el Reino Unido ⁽⁷³⁾.

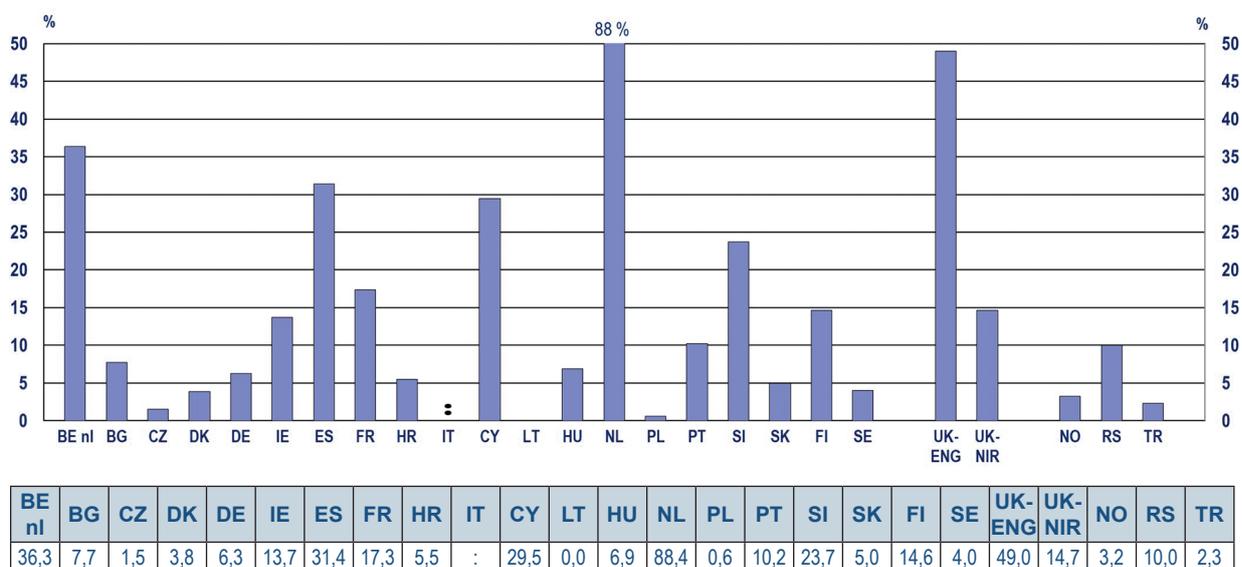
Dado el elevado grado de autonomía de los centros educativos en esta área, fijarse en las prácticas de los centros en lugar de en las regulaciones puede ofrecer un panorama más completo del *tracking* por cursos en los países europeos. Hay disponibles datos de este tipo procedentes de estudios de rendimiento internacionales como TIMSS 2015 y PISA 2018.

Ya que ningún sistema educativo comienza el *tracking* formal de los estudiantes antes del cuarto curso, los resultados de la encuesta TIMSS 2015 pueden mostrar las prácticas de *tracking* por cursos de manera más clara que PISA 2018 (ver también a continuación). El gráfico II.6.6 ilustra por tanto el porcentaje de estudiantes de cuarto curso que asiste a centros educativos en los que se usa el rendimiento académico para asignar a los estudiantes a las clases de matemáticas.

Como muestra el gráfico, entre los 25 sistemas educativos europeos participantes, la agrupación por capacidades, por modalidad o el *tracking* por cursos (definido en este informe) es la práctica dominante para los estudiantes de cuarto curso únicamente en Países Bajos, donde la gran mayoría de estudiantes asiste a centros educativos en los que se usa el rendimiento académico como base para la asignación de los estudiantes a las clases. No obstante, casi la mitad de los estudiantes de cuarto curso asisten a centros educativos que aplican dichas prácticas en el Reino Unido (Inglaterra) y en torno a un tercio de ellos, en la comunidad flamenca de Bélgica, España y Chipre. Los países en los que menos se practica la división por modalidades o grupos en cuarto curso son República Checa, Lituania y Polonia.

⁽⁷³⁾ Ver, por ejemplo, los estudios del Organismo Nacional Sueco de Educación o la entrada titulada «Setting or Streaming» del Learning and Teaching Toolkit publicada por Education Endowment Foundation en Reino Unido (<https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit/>).

Gráfico II.6.6: porcentaje de estudiantes de cuarto curso en centros educativos en los que se usa el rendimiento académico para asignar a los estudiantes a las clases de matemáticas, 2015



Fuente: IEA, base de datos de TIMSS 2015.

Notas aclaratorias

Los estudiantes de cuarto curso están en educación primaria (CINE 1) en todos los sistemas educativos participantes.

Los porcentajes reflejan la proporción de estudiantes cuyo centro educativo respondió «sí» a la siguiente pregunta del cuestionario escolar de TIMSS 2015: «¿Se usa el rendimiento del alumnado para asignar a los de <cuarto curso> a las clases (p. ej., por modalidad, *tracking*, por grupos) como política general del centro?» (Variable ACBG10A).

El gráfico recoge únicamente los sistemas educativos europeos que participaron en el estudio TIMSS 2015.

Nota específica

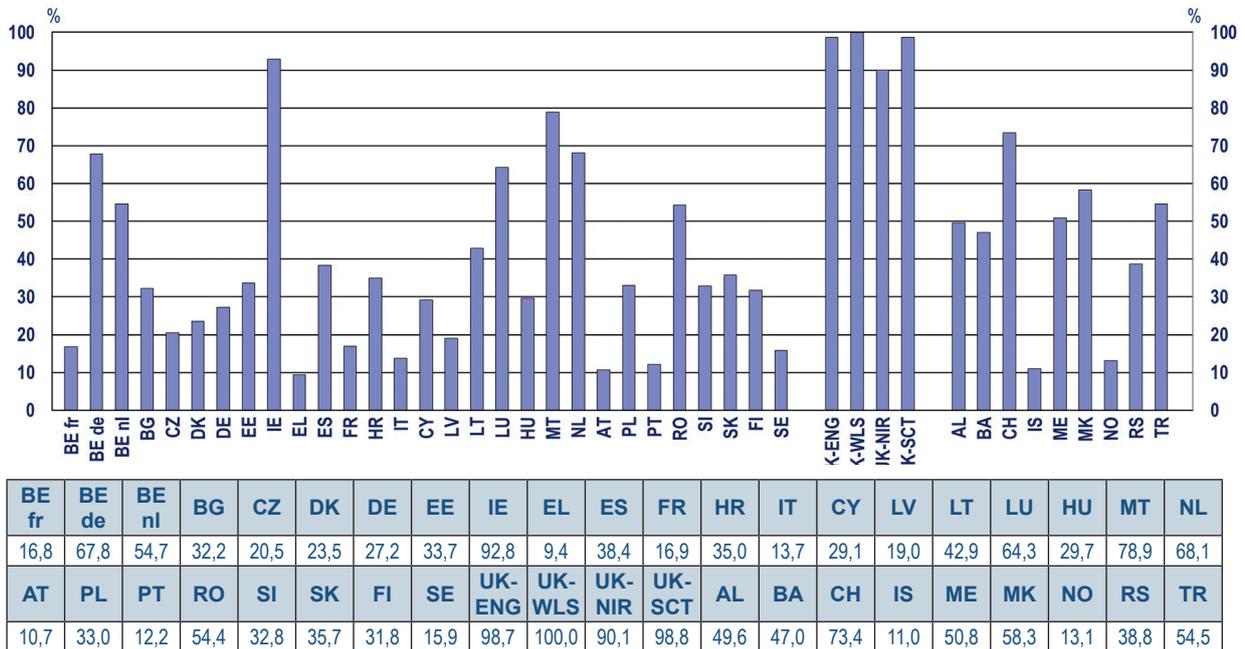
Noruega: el curso objetivo es 5º en lugar de 4º para facilitar la comparación con otros sistemas educativos participantes.

En comparación, el *tracking* por cursos está mucho más extendido en la educación secundaria. En base a PISA 2018, el gráfico II.6.7 ilustra el porcentaje de estudiantes de 15 años que asiste a centros educativos en los que los estudiantes se agrupan en distintas clases por capacidades, al menos para algunas asignaturas ⁽⁷⁴⁾. Aun así, es importante destacar que el gráfico no incluye solo la práctica del *tracking* por cursos, sino que también muestra a los estudiantes de centros que los asignan a distintas vías (es decir, que agrupan a estudiantes formalmente en distintas clases en función de las vías a las que son asignados). En base a información de secciones anteriores de este capítulo, la última es la hipótesis más probable en los sistemas con *tracking* temprano y varias vías ordenadas jerárquicamente.

De acuerdo con el estudio PISA 2018, la agrupación de estudiantes por capacidad en distintas clases es la práctica predominante en Irlanda y el Reino Unido, donde más del 90 % de los estudiantes asiste a centros educativos donde se practica. Aparte de Irlanda y el Reino Unido, la mayoría de estudiantes de 15 años asiste también a centros educativos que agrupan a los estudiantes por capacidad en distintas clases en las comunidades germanófono y flamenca de Bélgica, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Rumanía, Suiza, Montenegro, Macedonia del Norte y Turquía. Sin embargo, en algunos de estos países (p. ej., en Luxemburgo, Países Bajos y Suiza), estos porcentajes representan con gran probabilidad, al menos en parte, formas de *tracking* distintas a la de la variedad por cursos.

⁽⁷⁴⁾ La muestra se limita al «nivel modal de CINE» en todos los sistemas educativos (ver OCDE, 2019b).

Gráfico II.6.7: porcentaje de estudiantes de 15 años en centros educativos en el nivel modal de CINE que agrupa a estudiantes por capacidades en distintas clases al menos para algunas asignaturas, 2018



Fuente: OCDE, base de datos PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los porcentajes se han calculado en base a la variable SC042Q01TA (Política del centro para <curso modal nacional para estudiantes de 15 años>: Agrupación del alumnado por capacidades en distintas clases) del cuestionario para los directores de centros. Se han combinado las respuestas «para todas las asignaturas» y «para algunas asignaturas». Esto quiere decir que el gráfico muestra el porcentaje de estudiantes de 15 años que asiste a centros educativos en los que el director declaró que los estudiantes se agrupan por capacidades en distintas clases al menos para algunas asignaturas.

PISA 2018 agrupa las muestras por edad, no por curso. Esto significa que, dependiendo de sus características estructurales, los sistemas educativos pueden diferir en la forma en que los estudiantes de 15 años se distribuyen en diferentes centros, vías o cursos. Por tanto, el análisis de las variables a nivel escolar en este gráfico queda restringido a centros educativos con el «nivel modal de CINE» para estudiantes de 15 años. En la práctica, el nivel modal de la CINE es el nivel en el que está matriculada la gran mayoría del alumnado de la muestra. El nivel modal de CINE puede corresponder a la primera etapa de Educación Secundaria (nivel 2 de CINE), la segunda etapa de Educación Secundaria (nivel 3 de CINE), o ambas (como sucede en Albania, Eslovaquia, Irlanda, Luxemburgo y República Checa). En varios países, la primera y la segunda etapa de Educación Secundaria se imparten en el mismo centro. Debido a que la restricción tiene lugar a nivel de los centros, el análisis también incluye algunos estudiantes de un nivel de CINE diferente al modal del país (OCDE, 2019b, pág. 247). Dado que no se dispone de los niveles de CINE para Austria, se ha utilizado toda la muestra. Ver la tabla II.C.1 en OCDE (2019b, págs. 365-366) para consultar la lista de niveles modales de CINE de cada país.

II.6.7. Tracking: diferencias y similitudes entre sistemas

Las secciones anteriores ilustran los distintos tipos de sistemas de *tracking* en funcionamiento en los países europeos y cómo afectan a la equidad educativa. Si bien todos los sistemas educativos difieren en cierto grado en sus procesos y procedimientos, sí comparten algunas características organizativas.

Grupo 1: comunidades germanófona y flamenca de Bélgica, República Checa, Alemania, Letonia, Luxemburgo, Hungría, Países Bajos, Austria, Eslovaquia, Suiza y Turquía.

- Estos sistemas se caracterizan por un *tracking* temprano y un número de vías relativamente alto.
- Existen varias vías generales, por lo general ordenadas jerárquicamente. Todos los sistemas aplican procedimientos de selección académica al asignar a estudiantes a las distintas vías, aunque se usan métodos de evaluación diferentes.

- Con la excepción de Alemania, Letonia y Hungría, poseen un amplio sector de formación profesional ⁽⁷⁵⁾.
- Dentro de este grupo, existen diferencias en su forma de facilitar la permeabilidad entre vías. Un tercio permite la transición entre los itinerarios profesionales y generales en base a condiciones claras definidas por las autoridades del más alto nivel (la comunidad germanófona de Bélgica, Luxemburgo, Austria y Suiza). Otro tercio concede a los centros educativos autonomía para decidir las condiciones para la transición (República Checa, Letonia, Hungría y Eslovaquia). La permeabilidad está muy limitada en el último tercio (en la comunidad flamenca de Bélgica, Alemania, Países Bajos y Turquía).

Grupo 2: Bulgaria, Croacia, Italia, Polonia, Portugal, Rumanía, Eslovenia, Bosnia y Herzegovina, Montenegro, Macedonia del Norte y Serbia.

- El *tracking* comienza en torno a los 14 o 15 años, con una proporción elevada de estudiantes de la segunda etapa de Educación Secundaria en formación profesional ⁽⁷⁶⁾. El sector de formación profesional también está muy diferenciado, con un número de vías separadas orientadas profesionalmente que conducen a distintas cualificaciones.
- La mayoría de estos sistemas educativos aplica criterios de selección académica para la asignación inicial de los estudiantes, aunque en Eslovenia esto está limitado a los centros que están sobrecargados. En Italia y Portugal no existe selección académica.
- Con la excepción de Montenegro y Macedonia del Norte, estos sistemas educativos permiten a los estudiantes cambiar de itinerarios profesionales a generales durante los estudios.

Grupo 3: comunidad francesa de Bélgica, Dinamarca, Francia, Lituania y Noruega.

- El *tracking* también comienza entre los 14 y los 16 años, con un número de vías relativamente alto. No obstante, en estos sistemas, la diferenciación reside, al menos en parte, entre las vías generales.
- Con la excepción de Dinamarca, en estos sistemas educativos, la asignación a la vía adecuada se basa únicamente en el rendimiento académico previo.
- Hay un grado relativamente alto de permeabilidad entre vías.

Grupo 4: Estonia, Grecia, España, Chipre, Finlandia, Suecia, Albania e Islandia.

- El *tracking* se introduce más tarde, con pocas vías y una permeabilidad relativamente alta.
- Solo Islandia tiene más de tres itinerarios educativos en este grupo.
- Casi todos permiten la transición de vías profesionales a generales durante los estudios. En Grecia existen limitaciones relativas a la transición entre vías; sin embargo, aquí no se aplican criterios académicos durante el proceso de asignación inicial.
- Estonia es el único sistema educativo de este grupo en el que los centros pueden organizar entrevistas de acceso o pruebas propias de cada centro al seleccionar estudiantes; los demás se guían únicamente por el rendimiento académico previo (Chipre y Suecia), conceden gran cantidad de autonomía a las autoridades locales (Finlandia e Islandia) o no realizan una selección académica (Grecia, España y Albania).

⁽⁷⁵⁾ No hay disponibles datos sobre el porcentaje de estudiantes en programas profesionales por separado para las tres comunidades de Bélgica.

⁽⁷⁶⁾ No hay disponibles datos sobre el porcentaje de estudiantes en programas profesionales para Bosnia y Herzegovina y Macedonia del Norte.

Grupo 5: Irlanda, Malta y los cuatro sistemas educativos del Reino Unido.

- Estos sistemas dependen en mayor medida del *tracking* por cursos que otros sistemas educativos. Esto deriva en parte de la ausencia de un *tracking* formal en el sistema en sentido estricto (en el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte – los programas de estudio no son itinerarios discretos ya que pueden contener una mezcla de cualificaciones generales y profesionales) y en parte de una práctica que ya existe en niveles educativos (ver gráfico II.6.6 para Inglaterra).
- En Irlanda y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), no existen regulaciones relativas a la permeabilidad entre vías y no hay una selección académica en Irlanda y el Reino Unido (Escocia).

Si bien el *tracking* es una característica sistémica que afecta a la equidad en la educación, los sistemas educativos con prácticas de *tracking* similares podrían diferir en sus niveles de equidad en la educación debido a otros factores estructurales. Dado que el *tracking* es solo un factor sistémico entre muchos, no es posible evaluarlo de forma aislada. La parte III de este informe ayuda por tanto a completar el panorama examinando las interrelaciones entre una serie de características estructurales subyacentes a los sistemas educativos europeos y la equidad.

II.7. REPETICIÓN DE CURSO

Conclusiones principales

- Una media (mediana) del 4 % de los estudiantes repite curso al menos una vez. Sin embargo, en algunos sistemas educativos, la tasa de repetición de curso puede superar el 30 %.
- En comparación con 2009/10, menos sistemas educativos europeos permiten la repetición de curso. El número de sistemas educativos en los que se pasa de curso automáticamente ha aumentado de cuatro a seis en la educación primaria (CINE 1) y de dos a cuatro en la primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2).
- En general, la repetición de curso sigue siendo una práctica generalizada. Allí donde se imponen restricciones de alto nivel, estas suelen aplicarse a los centros de primaria. En nueve países, la repetición de curso no está permitida en varios cursos de la enseñanza primaria, normalmente de 1º a 3º.
- El criterio de los docentes desempeña un papel central a la hora de decidir si un estudiante debería repetir curso. No obstante, no es habitual que el docente de la clase tome la decisión por sí solo. En la mayoría de sistemas educativos europeos, la toma de decisiones se comparte, a menudo con otros docentes, el director del centro, expertos o, en algunos casos, los progenitores.
- Para ayudar a los estudiantes a evitar la repetición de curso, la mayoría de los sistemas educativos cuenta con mecanismos para darles una segunda oportunidad. Esto suele hacerse con un examen antes de que comience el nuevo año escolar. Además, en aproximadamente una cuarta parte de los sistemas educativos, los estudiantes pueden pasar al siguiente curso siempre que cumplan con ciertas condiciones en el siguiente curso escolar.
- En general, se aplican las mismas normas a los centros educativos públicos y privados (dependientes del gobierno).

La repetición de curso, como el propio término sugiere, hace referencia a la práctica por la cual un estudiante podría repetir un curso escolar por diversos motivos. Por lo general esto suele guardar relación con su rendimiento (cognitivo o conductual) *percibido* durante el año. Si se considera que un estudiante no ha alcanzado el nivel de rendimiento mínimo esperado, se le pedirá que repita curso. El fundamento tras esta práctica es relativamente sencillo, pero sus implicaciones no lo son tanto.

Los principios pedagógicos subyacentes tras el fundamento para la repetición de curso pueden ser de tipo punitivo o tener fines de apoyo (Donné, 2014). El primero suele caracterizarse por enfoques pedagógicos más tempranos en los que la transición al siguiente curso se percibe como un premio que debe ganarse. De acuerdo con esta perspectiva, los estudiantes que no alcanzan el nivel de rendimiento mínimo esperado no merecen pasar de curso o, peor aún, son castigados negándoles el paso de curso ⁽⁷⁷⁾. La perspectiva con fines de apoyo es más benevolente. La repetición de curso no está

⁽⁷⁷⁾ Por ejemplo, Välijärvi y Sahlberg (2008) mantienen que en Finlandia, antes de la reforma de 1972 que introdujo un sistema escolar integral, era habitual que los docentes usaran la perspectiva de la repetición de curso como amenaza para forzar a los estudiantes a cambiar su comportamiento o a limitar su personalidad.

considerada como un castigo, sino un medio para ayudar a los estudiantes a afrontar las demandas del siguiente curso. Se presupone que, dado que el estudiante ha presentado un rendimiento deficiente en el curso actual, será incapaz de satisfacer las demandas del siguiente y, por consiguiente, tendrá que esforzarse aún más. Desde este punto de vista, la repetición de curso se considera una nueva oportunidad para que los estudiantes aprendan lo necesario a fin de que no se queden atrás en el siguiente curso y de garantizar que puedan terminar su escolarización.

En ambas perspectivas, el resultado final es el mismo. Un estudiante repetidor de curso deberá quedarse al menos un año más en el centro educativo para poder terminar su escolarización. Esto implica costes. Para el estudiante afectado, implica que tendrá que pasar más tiempo en el centro educativo antes de poder acceder al mercado laboral o continuar con su educación. También implica que se les aisle de su cohorte y sus amigos y suelen estar decepcionados con su experiencia en el centro educativo ⁽⁷⁸⁾. Para las familias de los estudiantes, existe tanto un coste psicológico como económico, mientras que para el centro educativo y, en última instancia, para el sistema educativo en conjunto, también implica una carga económica adicional.

El número de estudios que examinan la efectividad de la repetición de curso es lo suficientemente elevado como para incluir metaestudios, es decir, estudios que revisan los resultados de estudios empíricos previos. El panorama que emerge de estos estudios es que, por lo general, la repetición de curso no consigue dar frutos para los estudiantes con dificultades académicas o de adaptación escolar (p. ej., Jimerson, 2001), pero no existe un consenso universal. Así pues, varios estudios empíricos han confirmado que la repetición de curso hace más mal que bien a los estudiantes afectados (p. ej., Hwang y Cappella, 2018; Manacorda, 2012; Tingle et al., 2012; Bonvin, 2008; y Reynolds, 1992). Algunos ponen de manifiesto que la repetición de curso puede tener un modesto efecto positivo en el rendimiento del alumnado, pero parece ser temporal y desaparecer unos pocos años después (Alet, 2011). No obstante, también hay estudios que no hallan un efecto negativo de la repetición de curso (Vandenberghe, 2006). Otros estudios también tienen en cuenta el momento de la repetición de curso. Ikeda y García (2014) demuestran que los estudiantes que nunca han repetido curso presentan un mejor rendimiento que los que sí, pero aquellos que han repetido en secundaria suelen presentar un mejor rendimiento que los que lo hicieron en primaria. En otras palabras, los daños asociados a la repetición de curso son mayores cuando se da en el centro de primaria.

La mayoría de estudios suele fijarse en la asociación entre la repetición de curso y el rendimiento del alumnado, pero relativamente pocos analizan la dirección causal y aún menos examinan el impacto de la repetición de curso sobre la equidad ⁽⁷⁹⁾. En lo que respecta a lo último, la evidencia es limitada y arroja resultados mixtos. Donné (2014) no encuentra ningún apoyo para la hipótesis de que la repetición de curso está asociada con una mayor desigualdad socioeconómica respecto a las competencias cognitivas ⁽⁸⁰⁾. Sin embargo, Ikeda y García (2014) argumentan que el origen socioeconómico tiene su importancia. En concreto, concluyen que «la diferencia de rendimiento entre los no repetidores y

⁽⁷⁸⁾ La OCDE (2018, pág. 41) argumenta que «la repetición de curso tiende a estigmatizar a los repetidores, debilita su autoestima y su sentimiento de pertenencia a un centro educativo y refuerza su desconexión del proceso de aprendizaje».

⁽⁷⁹⁾ Martorell y Mariano (2018) tratan de capturar la relación causal entre la repetición de curso y el comportamiento del estudiante más que el rendimiento. Solo encuentran efectos esporádicos y no sostenidos del repetición de curso sobre los resultados conductuales.

⁽⁸⁰⁾ En lo relativo al efecto de la repetición de curso sobre la asociación entre el origen socioeconómico y las competencias cognitivas.

los repetidores en secundaria es mayor para el alumnado socioeconómicamente favorecido que para el socioeconómicamente desfavorecido» (pág. 292). Sabemos también que la repetición de curso se asocia con el abandono escolar (Manacorda, 2012; Blanchard y Sinthon, 2011) y que los estudiantes de clase obrera son más propensos a dejar antes los estudios (Blanchard y Sinthon, 2011). A pesar de que la correlación no conlleva causalidad, esto es indicativo de que el alumnado socioeconómicamente desfavorecido es más proclive a ser repetidor de curso que su igual de un origen más favorecido, lo que a su vez significa que el abandono escolar es más probable en el primer grupo que en el último. El hallazgo de la OCDE (2014b, pág. 1) de que «entre los estudiantes con unos [niveles de] rendimiento similares, la probabilidad de repetir curso es vez y media mayor en el caso del alumnado desfavorecido que en el del alumnado favorecido» también apunta en esta dirección.

En base a esta breve revisión bibliográfica, es obvio que la repetición de curso es una práctica educativa que debe tomarse en serio. Es probable que tenga un efecto adverso en el rendimiento del alumnado (y su comportamiento) y podría contribuir a que los estudiantes abandonen pronto sus estudios. Esto significa no tener acceso a la educación superior, lo que a su vez podría implicar unos ingresos más bajos posteriormente en la vida y una serie de problemas relacionados ⁽⁸¹⁾. Dado que los estudiantes de familias desfavorecidas son más propensos a repetir un año, son también más propensos a encontrarse en una posición educativa desfavorecida con todas las consecuencias que eso conlleva. Desde esta perspectiva, es importante determinar cuándo y dónde en Europa se permite la repetición de curso, quién decide si un estudiante debe repetir curso y si los estudiantes son capaces de evitar dicha repetición (es decir, una segunda oportunidad). Las subsecciones restantes de este capítulo abordan cada una de estas secciones.

Este capítulo actualiza algunos de los indicadores que aparecen en *La repetición de curso en la educación obligatoria en Europa* (EACEA/Eurydice, 2011) y también añade otros nuevos. Ofrece información relativa a:

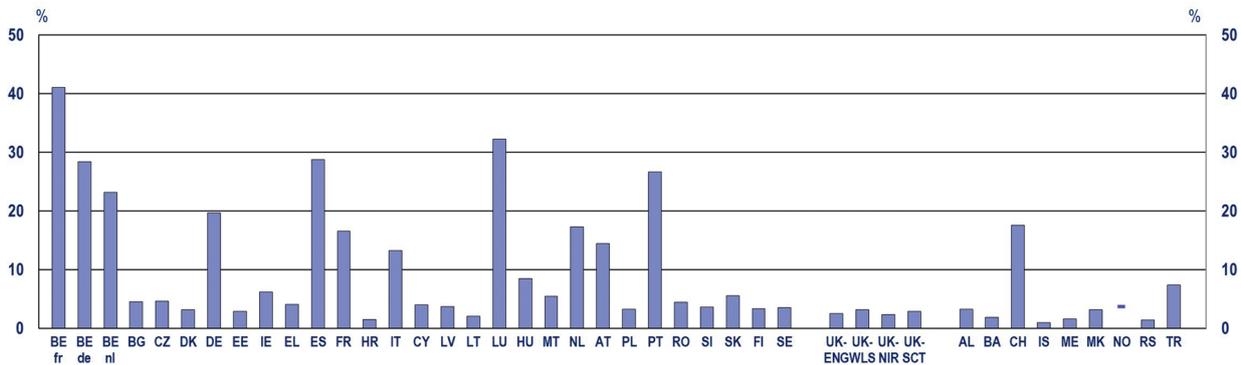
- las tasas de repetición de curso por sistema educativo de acuerdo con los resultados de PISA 2018;
- los sistemas y niveles educativos en los que aún se permite la repetición de curso;
- los participantes en los procesos de la toma de decisiones para la repetición de curso;
- los mecanismos en marcha que permiten a los estudiantes evitar repetir un curso.

II.7.1. Tasas de repetición de curso

Según los datos más recientes de PISA (OCDE, 2019), la repetición de curso sigue siendo una práctica bien establecida en algunos sistemas educativos. Una media (mediana) del 4 % de los estudiantes de los sistemas educativos examinados han repetido curso al menos una vez durante la escolarización primaria o secundaria (ver gráfico II.7.1). Mientras que doce sistemas educativos poseen una tasa de repetición de curso del 10 %, la mayoría está por debajo.

⁽⁸¹⁾ Para una descripción general de la bibliografía sobre el entorno de los progenitores, las desigualdades educativas y la movilidad intergeneracional, ver, por ejemplo, Jerrim et al. (2019). Cabe señalar, no obstante, que Busemeyer (2015) argumenta que no existe una relación directa entre la desigualdad educativa y socioeconómica. En su lugar, lo más importante, según Busemeyer (2015), son las decisiones a un nivel institucional más elevado, como el nivel de financiación pública de la educación (ver capítulo II.2) y la presencia de una formación profesional y sistema de formación bien establecidos.

Gráfico II.7.1: porcentaje de estudiantes de 15 años que ha repetido curso al menos un año (CINE 1-3), 2018



Me-dia	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
4	41,1	28,4	23,2	4,5	4,6	3,2	19,6	2,9	6,1	4,0	28,7	16,6	1,5	13,2	3,9	3,7	2,0	32,2	8,5	5,5	17,3
AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR	
14,4	3,3	26,6	4,5	3,6	5,5	3,3	3,5	2,5	3,2	2,3	2,9	3,3	1,9	17,6	0,9	1,6	3,2	(-)	1,4	7,4	

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los datos de PISA se basan en la autoevaluación de los estudiantes sobre si han repetido curso al menos una vez en CINE 1, 2 o 3. Los porcentajes de la muestra se han ponderado para reflejar la población estudiantil por completo.

Notas específicas de países

Liechtenstein: Liechtenstein no participó en el estudio PISA 2018.

Noruega: no existe la repetición de curso en Noruega.

El gráfico II.7.1 muestra claramente que la repetición de curso está mucho más extendida en algunos sistemas educativo que en otros. Así pues, la comunidad francesa de Bélgica ocupa el puesto más alto con una tasa agregada del 41 %. Luxemburgo (32 %), España (29 %), la comunidad germanófona de Bélgica y Portugal (27 %) completan las cinco primeras posiciones, mientras que la comunidad flamenca de Bélgica también posee una tasa de repetición de curso de más del 20 %. Es interesante señalar que la tasa de repetición de curso suele ser baja entre los países de fuera de la UE, de no más del 3 %, con la excepción de Suiza (18 %) y Turquía (7 %).

Como ya se ha observado, destacan en gran medida seis sistemas educativos con una tasa de repetición de curso del 20 % o más, lo que implica que la repetición de curso podría contar una historia muy distinta (en cuanto a causas y efectos) en función de las particularidades de cada sistema educativo. Lo que es más importante, al menos a efectos de este informe, si la repetición de curso es mala para la equidad, en los sistemas educativos con tasas de repetición de curso elevadas debería observarse una relación más estrecha entre el origen socioeconómico y el rendimiento académico de los estudiantes. Estos temas se analizarán en la parte III. Las siguientes secciones presentan algunas de las particularidades institucionales clave relativas a la repetición de curso, lo que allanará el camino para el análisis bivariante y multivariante de la parte III.

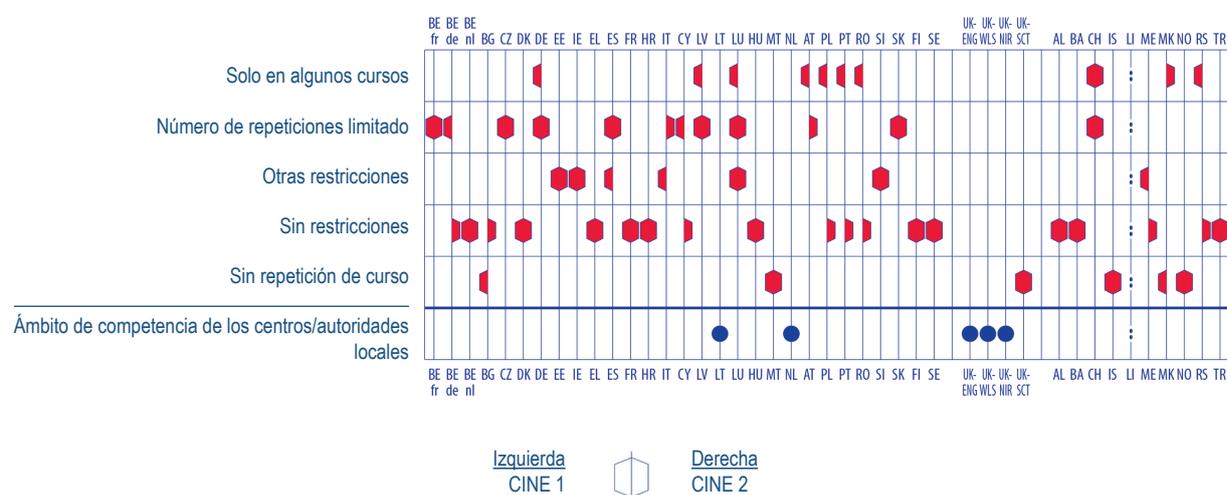
II.7.2. ¿Dónde y cuándo se permite la repetición de curso?

El estudio de la EACEA/Eurydice (2011) reveló que en 2009, muy pocos países europeos permitían el paso de curso automático. Dejando de lado los países en los que se aplica la autonomía del centro o de la autoridad local (Dinamarca, Países Bajos y el Reino Unido), el estudio de 2011 mencionaba solo cuatro países en los que la repetición de curso no estaba permitida en CINE 1 (Bulgaria, Islandia, Liechtenstein y Noruega) ⁽⁸²⁾. Para CINE 2, el número era aún más bajo: solo dos países (Islandia y Noruega) ⁽⁸³⁾. En unos pocos países más (Alemania, Grecia, Hungría, Austria, Polonia y Portugal), la repetición de curso no estaba permitida en algunos cursos de educación primaria, una variación que no se aplicaba en la primera etapa de Educación Secundaria.

Dada la creciente evidencia con el paso de los años de que la repetición de curso no aumenta el rendimiento del alumnado, sino que lo perjudica, pueden esperarse reformas en este ámbito. Este es el caso, pero se desconoce el razonamiento tras estas reformas.

En CINE 1, existen en la actualidad seis sistemas educativos (Bulgaria, Malta, el Reino Unido – Escocia, Islandia, Macedonia del Norte y Noruega) en los que el paso de curso es automático (ver gráfico II.7.2). En CINE 2, los países en los que el paso de curso es automático son Malta, el Reino Unido – Escocia, Islandia y Noruega, es decir, dos sistemas educativos más respecto al curso escolar 2009/10. Debido a que el presente informe también recopiló información para CINE 3, puede confirmarse por primera vez que el paso de curso es automático a este nivel en Finlandia, el Reino Unido – Escocia y en parte de CINE 3 en Malta ⁽⁸⁴⁾.

Gráfico II.7.2: repetición de curso en sistemas educativos europeos (CINE 1 y 2), 2018/19



Fuente: Eurydice.

⁽⁸²⁾ A pesar de que Macedonia del Norte no participara en el estudio de la EACEA/Eurydice (2011), podemos confirmar que no existía repetición de curso en CINE 1 en 2009/10. En Albania, que tampoco participó en el estudio EACEA/Eurydice (2011), la repetición de curso estaba permitida (sin restricciones) a todos los niveles de CINE.

⁽⁸³⁾ No se recopilaron datos para CINE 3.

⁽⁸⁴⁾ En Malta, CINE 3 se divide en una fase obligatoria y una no obligatoria. En la fase de la educación no obligatoria, la repetición de curso está permitida en algunos centros de educación general (p. ej., universidad juvenil) y en algunos centros de formación profesional (p. ej., la escuela de artes, ciencias y tecnología de Malta).

Notas aclaratorias

El gráfico muestra la repetición de curso en CINE 1 y 2. Allí donde la práctica de CINE 3 difiera de la de CINE 2, se indica en las notas específicas de países.

Notas específicas de países

República Checa: en CINE 3, la repetición de curso se permite con otras restricciones.

Alemania: en CINE 3, la repetición de curso se permite con otras restricciones. No existe la repetición de curso en los centros de formación profesional; en caso necesario, podría ampliarse el período formativo.

Estonia: en CINE 3, se aplica la autonomía de los centros educativos.

España: en CINE 1, la repetición de curso es una medida excepcional adoptada una vez se aplicadas medidas de apoyo al aprendizaje y solo si han resultado ser insuficientes.

Croacia: en CINE 3, la repetición de curso se permite un número limitado de veces.

Italia: en CINE 2, el estudiante no puede asistir al mismo curso más de dos veces, excepto si debe finalizar los cursos de enseñanza obligatoria. En CINE 3, el estudiante no puede asistir al mismo curso más de dos veces, excepto si existe una decisión fundamentada del claustro de profesores.

Letonia: en CINE 3, la repetición de curso no suele permitirse.

Lituania: la repetición de curso no está permitida en otros tipos de centros, como escuelas de arte o deportivas. De la misma manera, no está permitida en centros de formación profesional. Suspender asignaturas podría resultar en la expulsión de dichos centros.

Rumanía: en los centros privados se aplican normas distintas y la repetición de curso se usa únicamente en casos excepcionales.

Eslovenia: en CINE 3, la repetición de curso se permite un número limitado de veces.

Eslovaquia: en CINE 3, se aplica la autonomía de los centros educativos.

Finlandia: en CINE 3, no existe la repetición de curso.

Bosnia y Herzegovina: en CINE 3, la repetición de curso se permite un número limitado de veces.

Suiza: en CINE 3, la repetición de curso *solo* se permite un número limitado de veces.

Islandia: en CINE 3, se aplica la autonomía de los centros educativos.

Montenegro: en CINE 3, la repetición de curso se permite un número limitado de veces.

Macedonia del Norte: en CINE 3, la repetición de curso se permite sin restricciones.

Noruega: en CINE 3, la repetición de curso forma parte del ámbito de competencia de las autoridades locales.

Serbia: en CINE 3, la repetición de curso se permite un número limitado de veces.

Algunos de los hallazgos reflejados en el gráfico II.7.2 parecen contradecir los del gráfico II.7.1. Así, el gráfico II.7.1 muestra que la tasa de repetición es del 4 % en Bulgaria, del 5 % en Malta, del 3 % en el Reino Unido – Escocia, del 1 % en Islandia y del 3 % en Macedonia del Norte, aunque la repetición de curso en estos sistemas educativos no está permitida en principio. Existen, no obstante, algunas excepciones. Por ejemplo, si bien la transición al siguiente curso es por lo general un proceso automático y no depende del rendimiento, un estudiante que haya estado ausente durante un largo periodo podría necesitar repetir curso. Otro motivo para estas anomalías es que aunque la repetición de curso no esté permitida en la mayoría de los centros, en algunos tipos sí que lo está, como es el caso de Malta ⁽⁸⁵⁾.

El gráfico II.7.2 también refleja que a pesar de que en algunos países sea posible repetir curso, se aplican ciertas limitaciones. En otras palabras, la perspectiva de repetir curso no es una dicotomía perfecta en la que la repetición de curso se permite o no. Varios países han optado por un enfoque mixto en el que la repetición de curso se permite solo en algunos cursos o un número limitado de veces o está sujeta a otras limitaciones. Como resultado, solo 11 sistemas educativos permiten la repetición de curso sin restricciones en educación primaria y 19 en la primera etapa de Educación Secundaria (ver

⁽⁸⁵⁾ Ver nota al pie anterior.

gráfico II.7.2). En la segunda etapa de Educación Secundaria, el número es más reducido que en la primera etapa de Educación Secundaria, 15 sistemas educativos ⁽⁸⁶⁾.

El último hallazgo sugiere un interesante patrón. La repetición de curso suele ser más limitada en educación primaria que en secundaria. Así, en el gráfico II.7.2 puede observarse que en nueve sistemas educativos la repetición de curso no está permitida en todos los cursos de educación primaria, sino solo en algunos. En concreto, no existe repetición de curso en CINE 1 en ciertos cursos en los siguientes países:

Alemania: 1er curso

Croacia: 1er-3er curso (si el rendimiento del estudiante no cumple las expectativas en no más de una asignatura)

Letonia: 1er-3er curso (si el rendimiento del estudiante no cumple las expectativas en no más de una asignatura)

Polonia: 1er-3er curso

Portugal: 1er curso

Rumanía: curso 0 (curso preparatorio) y 1er curso ⁽⁸⁷⁾

Serbia: 1er-3er curso

Luxemburgo: el paso de curso es automático dentro de los cuatro ciclos de enseñanza primaria

Austria: el paso de curso entre 1º y 3º suele ser automático, pero los tutores legales de un estudiante pueden pedir que se repita o se salte un curso.

Además de las restricciones relativas a los cursos en los que puede producirse la repetición de curso, diez sistemas educativos controlan el número de veces que un estudiante puede repetir curso y siete sistemas educativos poseen algún otro tipo de limitación a la repetición de curso en educación primaria.

En la primera etapa de Educación Secundaria, el panorama cambia considerablemente. Además de Malta, el Reino Unido – Escocia, Islandia y Noruega, donde se pasa de curso automáticamente en CINE 1 y CINE 2, solo dos países excluyen de la repetición de curso a algunos cursos a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. Se trata de Suiza y Macedonia del Norte. Diez países permiten la repetición de curso pero solo un número limitado de veces y cuatro aplican otro tipo de restricción.

Por último, en la segunda etapa de Educación Secundaria, no existen países con restricciones relativas a los cursos de CINE 3 que pueden repetirse. En otras palabras, la repetición de curso está permitida en CINE 3. No obstante, once sistemas educativos (Bélgica – comunidad francesa, España, Croacia, Italia, Luxemburgo, Austria, Eslovenia, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Montenegro y Serbia) limitan el número de veces que puede repetirse curso y en cuatro (República Checa, Alemania, Irlanda y Luxemburgo), se aplican otras limitaciones ⁽⁸⁸⁾.

En general, el panorama que emerge muestra que las autoridades educativas prefieren ser más restrictivas y cautas en lo relativo a la repetición de curso en educación primaria que en secundaria. Como se ha indicado anteriormente, la repetición de curso tiene un efecto desproporcionadamente adverso cuanto antes se produzca, lo que explicaría por qué algunas autoridades educativas han decidido dificultar

⁽⁸⁶⁾ Bélgica (comunidades germanófono y flamenca), Bulgaria, Dinamarca, Grecia, Francia, Chipre, Hungría, Polonia, Portugal, Rumanía, Suecia, Albania, Macedonia del Norte y Turquía.

⁽⁸⁷⁾ El curso 0 y 1 son los dos primeros años de CINE 1 en Rumanía.

⁽⁸⁸⁾ En Croacia, los estudiantes de la segunda etapa de Educación Secundaria pueden repetir el mismo curso dos veces, pero existen excepciones: aquellos matriculados en programas educativos que conducen a cualificaciones profesionales de nivel inferior normalmente solo pueden repetir curso una vez.

la repetición de curso durante la educación primaria o incluso excluir la práctica por completo en los primeros cursos.

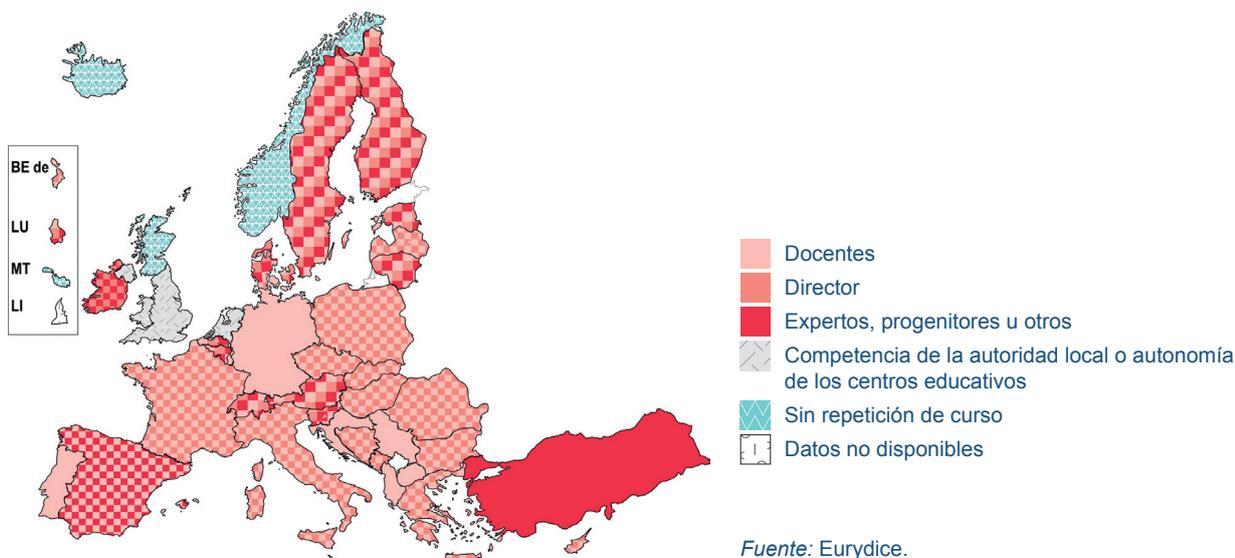
II.7.3. ¿Quién decide si un alumno debería repetir curso?

Quién decide si un estudiante repite curso no es una mera formalidad. Dadas las graves implicaciones de la repetición de curso, no es una decisión que se tome a la ligera y podría poner a los responsables de la toma de decisiones en una posición difícil. Igualmente, aquellos afectados directamente por la repetición de curso, es decir, el estudiante y su familia, necesitan garantías de que la decisión protegerá los intereses del estudiante.

Por este motivo, en todos los sistemas educativos en los que se permite la repetición de curso, la decisión es el resultado de un proceso formal en el que participan una o más partes interesadas. Por supuesto, este procedimiento varía entre países, tal y como muestra el informe de la EACEA/Eurydice (2011). El presente capítulo no puede ofrecer el mismo nivel de detalle, pero sí examina un parámetro clave, a saber quién participa en la decisión sobre la repetición de curso.

Como ocurre con todos los procesos de toma de decisiones, existe un equilibrio entre eficiencia y efectividad. La eficiencia significa la rapidez con la que puede tomarse una decisión y la efectividad implica garantizar que se ha tomado la decisión adecuada por los motivos correctos. La primera favorece a pocos responsables de toma de decisiones, mientras que la segunda favorece a más. En otras palabras, el procedimiento de repetición de curso puede ser más fácil y rápido desde el punto de vista administrativo si depende de una única persona, pero puede ser más seguro, y, por tanto, más efectivo, si existen controles y equilibrios en el proceso.

Gráfico II.7.3: responsables de la toma de decisiones sobre la repetición de curso (CINE 2), 2018/19



Notas aclaratorias

«Docentes» hace referencia a los tutores y a otro tipo de profesores excepto en Croacia, Italia, Chipre, Austria, Rumanía, Eslovaquia, Finlandia, Albania, Suiza y Serbia, donde hace referencia únicamente a los tutores.

El gráfico II.7.3 resume quién participa en el proceso de toma de decisiones sobre la repetición de curso en CINE 2. Se ha elegido este nivel no solo porque hace más fácil seguir el gráfico, sino también, y lo que es más importante, porque existen menos restricciones a la repetición de curso en CINE 2, como ha demostrado el análisis previo.

Aunque no se dispone de información detallada sobre cómo se decide exactamente acerca de la repetición de curso, sabemos que los docentes desempeñan un papel central en la decisión de quién repite curso. La explicación es obvia. Lo más frecuente es que la repetición de curso esté vinculada a un rendimiento deficiente y los tutores están en una posición privilegiada a la hora de evaluar si un estudiante muestra un rendimiento deficiente y en qué medida es así. Esto se refleja en el gráfico II.7.3, que ilustra que en todos los países a excepción de Irlanda y Turquía, los tutores y/u otros docentes participan en la toma de decisiones. En otras palabras, en casi todos los países, los docentes deciden por su cuenta, o junto con otros, si un estudiante debería repetir curso.

En los sistemas educativos en los que la responsabilidad reside únicamente en el tutor, podría suscitarse la preocupación de que este docente tenga demasiado poder o que no esté formado adecuadamente para tratar con estudiantes en riesgo de repetición de curso (Väljörvi y Sahlberg, 2008). Otro problema de basarse únicamente en la decisión del tutor es que un docente podría no ser imparcial (Bonvin, 2008). Por ejemplo, el rendimiento de un estudiante podría compararse con el de sus iguales en lugar de con una media nacional u otra referencia externa a la clase (Brophy 2006).

Este puede ser el motivo por el cual en la mayoría de países europeos los tutores no suelen tomar estas decisiones por sí solos. En educación secundaria, solo tres sistemas educativos (Croacia, Albania y Serbia) se basan únicamente en la decisión del tutor. En la gran mayoría de sistemas educativos, existen numerosos agentes que contribuyen a esta importante decisión.

El patrón más habitual es que tanto el tutor (y por lo general también otros docentes) y el director participen en el proceso de toma de decisiones. Este es el caso en 25 sistemas educativos (ver gráfico II.7.3). En ocho sistemas educativos hay incluso más partes interesadas. Así pues, en Bélgica (comunidades francesa y flamenca), Dinamarca, Estonia, Lituania, Luxemburgo, Eslovenia y Suecia, los docentes y directores se reúnen con expertos como psicólogos e inspectores escolares o incluso con los progenitores.

Es llamativo que en once países (Dinamarca, Estonia, Irlanda, España, Lituania, Luxemburgo, Austria, Eslovenia, Finlandia, Suecia y Suiza), los progenitores (o tutores legales) participen en el proceso de toma de decisiones. Los ejemplos que aparecen a continuación ilustran este punto, centrándose de nuevo principalmente en la primera etapa de Educación Secundaria.

En **Dinamarca**, la decisión final relativa a la repetición de curso en CINE 1 y CINE 2 pertenece al director, pero este tiene en cuenta la opinión tanto de los progenitores como del estudiante. Además, el director del centro también puede basarse en los informes de los docentes y psicólogos escolares. En CINE 3 no se consulta a los progenitores.

En **Lituania**, la decisión la toman los docentes pero también debe ser aprobada por el director. No obstante, es posible que participen otros agentes (psicólogos u otros expertos), incluidos los progenitores del estudiante.

En **Luxemburgo**, el consejo escolar decide sobre la repetición de curso y podría pedir asesoramiento a psicólogos (u otros expertos) y a un centro de apoyo escolar. En CINE 1, los progenitores pueden solicitar la ampliación de un ciclo de enseñanza (ver nota al pie 9) y en CINE 2, los progenitores pueden solicitar la repetición de curso para su hijo.

En **Austria**, en todos los niveles educativos, los progenitores tienen derecho a solicitar que sus hijos repitan curso. De lo contrario, será el congreso escolar quien tome la decisión. En los casos en los que el congreso escolar no se ponga de acuerdo, el director tendrá el voto decisivo.

En **Finlandia**, la repetición de curso es el último recurso y va precedido de apoyo al estudiante afectado. Cualquier decisión relativa a la repetición de curso es el resultado de una decisión conjunta del centro educativo y los progenitores.

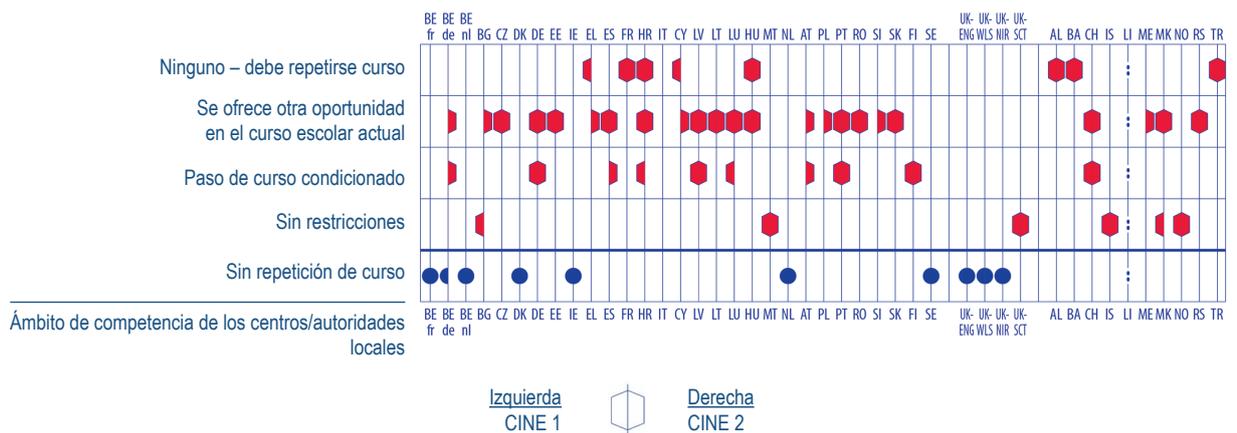
En resumen, en la gran mayoría de países europeos, la decisión relativa a la repetición de curso suele implicar a varias partes interesadas, principalmente el tutor u otros docentes, pero también a menudo el director del centro. Como ya se ha sugerido, cuanto mayor sea el número de participantes, menos sesgada o arbitraria será la decisión. En países en los que un único docente sea el único responsable de la toma de decisiones, existirán, obviamente, medidas que protejan a los estudiantes así como medidas que garanticen la rendición de cuentas de los docentes. No obstante, las decisiones relativas a la repetición de curso suelen ser más justas y fiables cuantas más personas las tomen.

II.7.4. Mecanismos para evitar la repetición de curso

Hasta ahora, este capítulo se ha centrado en las prácticas de repetición de curso: dónde, cuándo y cómo se produce la repetición de curso. La última sección analiza si los estudiantes que han mostrado un rendimiento deficiente pueden evitar la repetición de curso, es decir, si se están poniendo en marcha mecanismos para ayudar a estos estudiantes a pasar al siguiente curso.

En varios países europeos, no existen dichos mecanismos. Si los estudiantes muestran un rendimiento deficiente, deberán repetir curso. En educación primaria, esto se aplica en nueve sistemas educativos y en la primera etapa de Educación Secundaria, en siete (ver gráfico II.7.4). En el caso de la segunda etapa de Educación Secundaria, que no aparece reflejada en el gráfico II.7.4, son los mismos países que para la primera etapa de Educación Secundaria.

Gráfico II.7.4: mecanismos para evitar la repetición de curso (CINE 1 y 2), 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

España: en CINE 1, la repetición de curso es una medida excepcional adoptada una vez se aplicadas medidas de apoyo al aprendizaje y solo si han resultado ser insuficientes. En CINE 2 y el primer curso de CINE 3, los estudiantes pueden pasar al siguiente curso si no han suspendido más de dos asignaturas. En casos excepcionales, un estudiante que suspenda tres asignaturas puede pasar de curso siempre que dichas asignaturas no sean Lengua y literatura españolas (o la lengua cooficial correspondiente) o Matemáticas. Los estudiantes también pueden pasar de curso si el equipo docente considera que las asignaturas que ha

suspendido no impiden que el estudiante siga con éxito el siguiente curso, que pasar de curso beneficie su desarrollo académico y que haya buenas razones para creer que el estudiante se ponga al día.

Croacia: los estudiantes podrían evitar la repetición de curso en función del número de asignaturas en las que su rendimiento haya sido considerado insatisfactorio. Si se trata de tres asignaturas o más, los estudiantes deberán repetir curso. Si son una o dos asignaturas, deberán recibir enseñanza complementaria. Si su rendimiento sigue considerándose deficiente, tendrán que presentarse a exámenes al final del curso. Suspender los exámenes tendrá como resultado la repetición de curso. En los cursos 1 a 3 de CINE 1, el estudiante puede pasar al siguiente curso si su rendimiento es deficiente en una asignatura, aunque haya recibido enseñanza complementaria.

Italia: en CINE 1 y 2, los estudiantes podrían llevar a cabo trabajos compensatorios bajo la supervisión de un docente o por sí solos.

Hungría: los estudiantes pueden presentarse a exámenes para evitar la repetición de curso, pero si han suspendido cuatro o más asignaturas, deberán repetir.

Polonia: no existe repetición de curso entre 1º y 3º de primaria. Entre 4º y 8º, los estudiantes tienen una oportunidad de evitar la repetición de curso. Pueden presentarse a un examen adicional si no han suspendido más de dos asignaturas. Si han suspendido una asignatura, pueden pasar de curso con condiciones.

Portugal: el consejo escolar decide caso por caso cuál es el mejor mecanismo.

Rumanía: no existe repetición de curso en el curso preparatorio y en 1º de CINE 1.

Por lo general, los estudiantes reciben una segunda oportunidad durante o antes del final del curso escolar en el que están experimentando dificultades. Como ilustra el gráfico II.7.4, allí donde se permita la repetición de curso (y donde existan regulaciones normativas del más alto nivel a este respecto), los estudiantes reciben una o más oportunidades para evitar la repetición de curso. Esto se aplica también a CINE 3, donde, de nuevo, hay muy pocas excepciones. Entre ellas se encuentra Alemania, donde la repetición de curso es voluntaria, por lo que no existen medidas relativas a una segunda oportunidad; en Estonia, la decisión se toma a nivel escolar; en Letonia, la repetición de curso se permite únicamente en casos de ausencia prolongada.

Por lo general, los estudiantes reciben una segunda oportunidad permitiéndoles presentarse a una prueba o examen de las asignaturas que han suspendido; esto ocurre en especial en educación secundaria. En CINE 1, siete sistemas educativos permiten dichas pruebas o exámenes (República Checa, Alemania, Croacia, Letonia, Hungría, Macedonia del Norte y Serbia) ⁽⁸⁹⁾. En CINE 2, el número es muy superior, 18 (los mismos sistemas educativos que en CINE 1 más la comunidad germanófona de Bélgica, Bulgaria, Grecia, España, Chipre, Luxemburgo, Austria, Polonia, Portugal, Eslovenia y Montenegro). Por último, en CINE 3, 17 sistemas permiten a los estudiantes presentarse a una prueba o examen (los mismos sistemas que CINE 2 más Italia a excepción de Alemania y Letonia). Cabe señalar que a los estudiantes no se les permite necesariamente presentarse a exámenes en todas las asignaturas que han suspendido, que no suelen ser más de dos o tres.

Algunos países ofrecen una segunda oportunidad poniendo a disposición enseñanza complementaria. En educación primaria y la primera etapa de Educación Secundaria, este es el caso de Alemania, Estonia, España, Croacia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Portugal, Suiza y Serbia. Eslovenia ofrece esta opción únicamente en la primera etapa de Educación Secundaria. En la segunda etapa de Educación Secundaria, la oferta de enseñanza complementaria es menos habitual. Solo Croacia, Italia, Lituania, Luxemburgo y Serbia ofrecen esta opción. Una serie de países (Estonia, Croacia, Letonia y Lituania) piden a los estudiantes de primaria hacer tareas adicionales, como ejercicios o deberes, a fin de evitar

⁽⁸⁹⁾ Ocho países, si se incluye Polonia, donde la repetición de curso se permite del 4º curso en adelante.

la repetición de curso. En la primera etapa de Educación Secundaria, esta opción se ofrece en Bélgica (comunidad germanófono), Estonia, Croacia, Letonia, Lituania y Luxemburgo; y en la segunda etapa de Educación Secundaria, se ofrece en Bélgica (comunidad germanófono), Croacia, Lituania y Luxemburgo.

Del mismo interés es el hecho de que varios países adopten un enfoque más liberal. Permiten a los estudiantes de rendimiento deficiente pasar al siguiente curso siempre que satisfagan ciertas condiciones durante el siguiente curso escolar. En educación primaria, esto sucede en siete sistemas educativos y en la primera etapa de Educación Secundaria, en ocho, como ilustra el gráfico II.7.4. Bélgica (comunidad germanófono), España, Austria y Suiza permite esta práctica también en la segunda etapa de Educación Secundaria, mientras que Eslovenia solo lo hace a este nivel ⁽⁹⁰⁾. Por ejemplo:

En algunos *Länder* de **Alemania**, los estudiantes podrían recibir un paso probatorio al siguiente curso escolar durante el cual deberán cumplirse algunas condiciones (que podrían incluir presentarse a exámenes).

En **Croacia**, los estudiantes de 1º a 3º de primaria pueden pasar a tercero si su rendimiento ha sido deficiente en una asignatura siempre que se crea que el estudiante podrá alcanzar los resultados de aprendizaje prescritos durante el siguiente curso escolar.

En **Letonia**, el paso al siguiente curso se combina con el apoyo tanto durante el presente curso como en el siguiente. Si ha realizado tareas adicionales en el presente curso, el centro también ofrece al estudiante un plan de apoyo individual para el siguiente curso.

En **Austria**, el congreso escolar de los docentes puede decidir permitir pasar al siguiente curso a un estudiante que haya suspendido una asignatura obligatoria teniendo en cuenta su rendimiento en otras asignaturas y siempre que se le considere capaz de satisfacer los requisitos del curso superior.

Un estudiante puede pasar al siguiente curso en **Finlandia** aunque haya suspendido una asignatura siempre que se le considere capaz de hacer frente a las exigencias del siguiente curso escolar.

Por último, pero no menos importante, cabe señalar que las normas de repetición de curso que se aplican a los centros públicos suelen aplicarse también a los centros privados dependientes del gobierno. Las únicas excepciones son Rumanía y Eslovenia ⁽⁹¹⁾.

⁽⁹⁰⁾ En Eslovenia, depende del director decidir si el estudiante puede pasar al siguiente curso bajo ciertas condiciones.

⁽⁹¹⁾ En Rumanía, los centros educativos privados siguen distintas normas. La repetición de curso se permite únicamente como instrumento para la enseñanza compensatoria. En Eslovenia, la regulación de la repetición de curso no se aplica a los centros privados de CINE 1 y 2. En CINE 3, no obstante, los gimnazija privados siguen la misma regulación que los públicos.

II.8. AUTONOMÍA DE LOS CENTROS

Conclusiones principales

- La autonomía de los centros en combinación con su responsabilidad a menudo se considera una forma de mejorar el rendimiento de los estudiantes. Al mismo tiempo, la evidencia sugiere que un grado muy elevado de autonomía de los centros puede dar lugar a diferencias en la calidad de la prestación y posiblemente crear una jerarquía entre centros educativos, lo que puede tener un efecto negativo sobre la equidad.
- En general, en toda Europa, parece que la plena autonomía de los centros es más habitual en las decisiones relativas a los métodos de enseñanza, la elección de libros de texto y los criterios de evaluación interna, así como en la gestión de los recursos humanos.
- En otras áreas, como el contenido del plan de estudios obligatorio y la asignación de recursos, la responsabilidad suele recaer en las autoridades del más alto nivel. Sin embargo, la autonomía de los centros educativos es un área compleja que sigue evolucionando.
- En función del área analizada, al menos un tercio y hasta la mitad de los sistemas europeos garantizan cierto tipo de autonomía limitada a los centros mediante la cual comparten la toma de decisiones con las autoridades del más alto nivel y/o locales.
- Al examinar los datos de las 13 áreas de autonomía de los centros educativos, parece que los sistemas educativos en los que los centros educativos poseen el grado de autonomía más elevado son (en orden descendente) Islandia, Países Bajos, Bulgaria y el Reino Unido (Escocia), así como Estonia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte).
- Por el contrario, los sistemas donde se les concede menos autonomía son Turquía, Chipre, Macedonia del Norte, Grecia y Francia, así como Alemania, Malta y Austria.

La autonomía del centro educativo hace referencia al grado de libertad que poseen los centros para tomar decisiones económicas y operativas; la manera en que se toman estas decisiones también es importante. La gestión de los recursos humanos y las finanzas, así como diversos aspectos de la enseñanza y el aprendizaje, como el plan de estudios, la evaluación y los métodos de enseñanza, son áreas en las que los centros educativos suelen tener cierto grado de autonomía, aunque este varía en función del sistema educativo (Eurydice, 2007). Los centros educativos podrían tener plena responsabilidad de las decisiones económicas y operativas dentro de los límites de la ley y del marco regulador general de la educación. De manera alternativa, los centros educativos podrían tener una autonomía más limitada, tomando decisiones de entre una serie de opciones predeterminadas por las autoridades del más alto nivel y/o locales o tomando decisiones sujetas a la aprobación de la autoridad educativa pertinente. Por último, los centros educativos podrían no poseer ninguna autonomía y deber simplemente ejecutar las decisiones tomadas por la autoridad del más alto nivel, aunque en algunos casos podrían consultar el asunto previamente (Eurydice, 2007).

Existen numerosos debates y matices respecto a la relación entre la autonomía del centro educativo y el rendimiento del alumnado. Si bien hay una fuerte tendencia internacional que muestra que una mayor autonomía de los centros educativos junto con una mayor responsabilidad (ver capítulo II.9) podría mejorar los resultados educativos, también hay críticos que no encuentran evidencia suficiente de un impacto positivo constante.

Los resultados de la encuesta internacional PISA suelen indicar que, por lo general, la autonomía y responsabilidad tienen un impacto positivo en el rendimiento general de los estudiantes (OCDE, 2016b; Schleicher, 2014). Sin embargo, la investigación sugiere también que este impacto depende de la compleja interacción de las diversas dimensiones de las políticas de autonomía y responsabilidad (Hanushek y Wössmann, 2010; Hanushek et al., 2013). Por ejemplo, un análisis del rendimiento de los Estados miembros de la UE en PISA 2015 ha demostrado que los sistemas escolares con un mayor grado de autonomía curricular tienden a obtener resultados más efectivos (una proporción mayor de estudiantes de alto rendimiento) y más equitativos (una proporción menor de estudiantes de bajo rendimiento). No se ha encontrado dicha correlación entre autonomía en la gestión de recursos y ciertas medidas de responsabilidad (pruebas obligatorias, datos de rendimiento de acceso público, seguimiento de los datos de rendimiento) (Monitor de la Educación y la Formación 2018).

La relación entre autonomía, responsabilidad y equidad (o el impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento) es compleja. Parece que, por lo general, la supervisión de la calidad de los docentes y la estandarización de la asignación de recursos, así como los exámenes centrales, podrían aumentar la equidad, aunque también debe tenerse en cuenta otra serie de factores (Horn, 2009; OCDE, 2016a y 2016b). La investigación empírica de la correlación entre características institucionales relacionadas con la autonomía y la responsabilidad, por un lado, y la equidad en el rendimiento del alumnado en PISA, por el otro, sugiere que los exámenes externos de fin de estudios tienen un efecto muy positivo para todos los estudiantes que es ligeramente menor para aquellos de un origen socioeconómico bajo (Schütz et al., 2007). El efecto positivo de usar de manera habitual valoraciones subjetivas de los docentes para evaluar a los estudiantes es sustancialmente mayor para los estudiantes de un origen socioeconómico bajo. La autonomía de los centros educativos a la hora de determinar el contenido del curso se asocia con una mayor equidad en el rendimiento del alumnado, mientras que en aquellos sistemas en los que los centros educativos poseen plena autonomía para contratar docentes ocurre lo contrario (Schütz et al., 2007).

No obstante, existen pruebas de que los sistemas educativos descentralizados funcionan mejor que los centralizados a la hora de reducir la brecha de rendimiento en países con una menor desigualdad territorial (Oppedisano y Turatib, 2015; Causa y Chapuis, 2009). Al mismo tiempo, una mayor autonomía de los centros educativos aumenta el impacto de la influencia parental (Ammermüller, 2005). Además, un nivel muy elevado de descentralización (o autonomía) podría causar una diferenciación significativa entre centros y diferencias en la calidad de la prestación y posiblemente una jerarquización de los centros educativos, lo que podría tener un efecto perjudicial sobre la equidad (Altrichter et al., 2014).

Aunque a lo largo de las décadas pasadas se ha presenciado un cambio gradual hacia la descentralización y una mayor autonomía de los centros, los países difieren en los motivos para la implementación de estas reformas y la rapidez con la que se han llevado a cabo (Eurydice, 2007; Eurydice, 2008).

Las opiniones respecto al diseño óptimo y los arreglos para la autonomía de los centros educativos siguen evolucionando a medida que los expertos en educación y los encargados de formular políticas reevalúan su experiencia hasta la fecha y analizan el impacto de las reformas sobre el rendimiento del alumnado (Skolverket, 2009; Blanchenay, Burns y Koester, 2014; Keddie, 2015; Salokangas y Ainscow, 2017; West y Wolfe, 2018; Keddie y Mills, 2019). Los análisis y datos de tendencias de los distintos países muestran que en las dos últimas décadas, la desigualdad de rendimiento se ha incrementado o mantenido en niveles relativamente elevados en los países europeos que permiten un nivel muy alto de autonomía de los centros educativos (Volante et al., 2019). Este resultado podría estar vinculado al hecho de que un nivel elevado de autonomía de los centros educativos podría llevar a una falta de coherencia en el sistema educativo y a la competición entre centros educativos. Por otro lado, la desigualdad disminuyó en sistemas en los que el paso a una mayor autonomía de los centros educativos se combina con medidas de responsabilidad como unos estándares nacionales claros y la supervisión por medio de pruebas estandarizadas a nivel nacional y una evaluación externa de los centros educativos (Volante et al., 2019).

La elaboración de mapas de políticas a gran escala en este ámbito ofrece evidencia de los distintos grados de autonomía escolar entre países. Un estudio de la OCDE sobre el reparto de la responsabilidad entre autoridades nacionales, regionales y locales que incluye datos de 29 sistemas educativos europeos ha demostrado que las decisiones relativas a más de 20 aspectos de la primera etapa de Educación Secundaria pública se toman habitualmente a nivel escolar o a nivel central o estatal (OCDE, 2018b).

A fin de examinar el grado de autonomía escolar en este capítulo y de investigar su relación con la equidad en el rendimiento del alumnado en la parte III, se analizan tres amplios ámbitos de gestión de los centros educativos ⁽⁹²⁾:

- recursos humanos (docentes);
- recursos económicos derivados de los fondos públicos;
- contenido y procesos didácticos

Todos los gráficos de este capítulo se centran en la situación de los centros educativos públicos y privados dependientes del gobierno. Las diferencias en el nivel de autonomía de los centros educativos entre estos dos tipos de centros se analizan en la sección II.8.4.

II.8.1. Autonomía de los centros en la gestión de recursos humanos

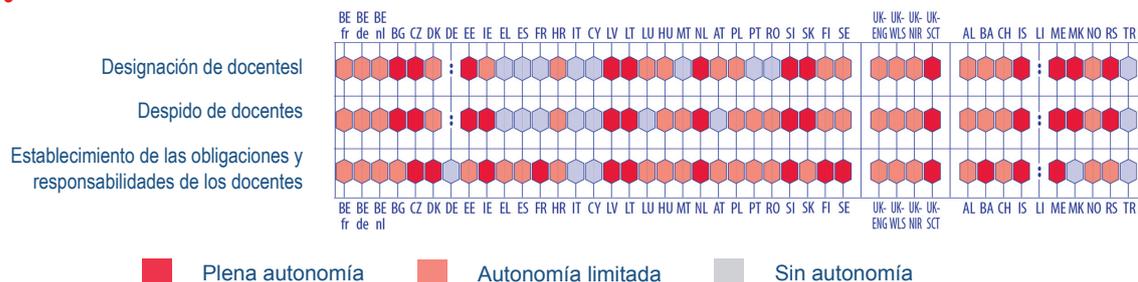
La garantía de un personal docente de calidad se reconoce generalmente como algo esencial para la mejora del rendimiento del alumnado. Por consiguiente, en lo relativo a la gestión de los recursos humanos, los tres ámbitos analizados guardan relación con los docentes: su designación, despido y sus obligaciones y responsabilidades.

⁽⁹²⁾ Una versión anterior y ampliada de este estudio se encuentra publicada en la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012. Cifras clave de la educación en Europa 2012, indicador B13.

El gráfico II.8.1 muestra que, para cada una de estas tres categorías, menos de un tercio de los sistemas aplican una autonomía plena de los centros educativos (República Checa, Letonia, Lituania, Países Bajos, Eslovenia, el Reino Unido – Escocia, Islandia y Montenegro). La práctica más habitual es una autonomía limitada con unas responsabilidades compartidas con las autoridades locales o del más alto nivel (o incluso con ambas para algunas categorías en Grecia, Luxemburgo y Hungría). Por último, en una pequeña minoría de sistemas, las decisiones de las tres categorías se toman únicamente a nivel local (Italia, Chipre y Turquía).

Al comparar los datos de cada sistema en las tres categorías parece que, por lo general, las autoridades locales y del más alto nivel son más propensas a implicarse en la designación y el despido de docentes. Por el contrario, el establecimiento de las obligaciones y responsabilidades de los docentes es el ámbito en el que suele darse un mayor grado de autonomía del centro educativo. No obstante, en Bulgaria, Estonia, Eslovaquia y Serbia ocurre lo contrario: en estos sistemas, mientras que la designación y el despido de los docentes dependen plenamente de la autonomía del centro educativo, el establecimiento de sus obligaciones y responsabilidades es una decisión compartida entre las autoridades del más alto nivel y los centros educativos. Además, en Macedonia del Norte, aunque los centros tengan una autonomía plena para designar y despedir a docentes, la autoridad del más alto nivel es la única responsable del establecimiento de sus obligaciones y responsabilidades.

Gráfico II.8.1: grado de autonomía de los centros educativos en la gestión de los recursos humanos (CINE 1-3), 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El gráfico ilustra la situación dominante en cada sistema educativo. Las diferencias en el grado de autonomía escolar en función del nivel de CINE se explican en la sección II.8.4.

«Autonomía plena» significa que el centro toma decisiones por sí solo dentro de los límites establecidos por la legislación o las regulaciones nacionales/locales. La autoridad educativa puede, no obstante, ofrecer directrices, pero estas no limitan la autonomía de los centros.

«Autonomía limitada» significa que la responsabilidad se comparte con las autoridades educativas locales y/o del más alto nivel. Algunos ejemplos de estas prácticas incluyen:

- centros educativos que toman decisiones junto con la autoridad educativa local y/o del más alto nivel o presentan propuestas para su aprobación;
- centros educativos que toman decisiones en base a un conjunto de opciones predeterminadas por la autoridad educativa local y/o del más alto nivel;
- centros educativos que poseen cierta autonomía en el ámbito en cuestión pero deben consultar a la autoridad educativa local y/o del más alto nivel.

«Sin autonomía» significa que únicamente la autoridad educativa local o del más alto nivel toma decisiones, aunque el centro podría ser consultado en alguna fase concreta del proceso.

Nota específica

Alemania: el grado de autonomía escolar depende del *Land* y del número de niveles de supervisión que haya establecido.

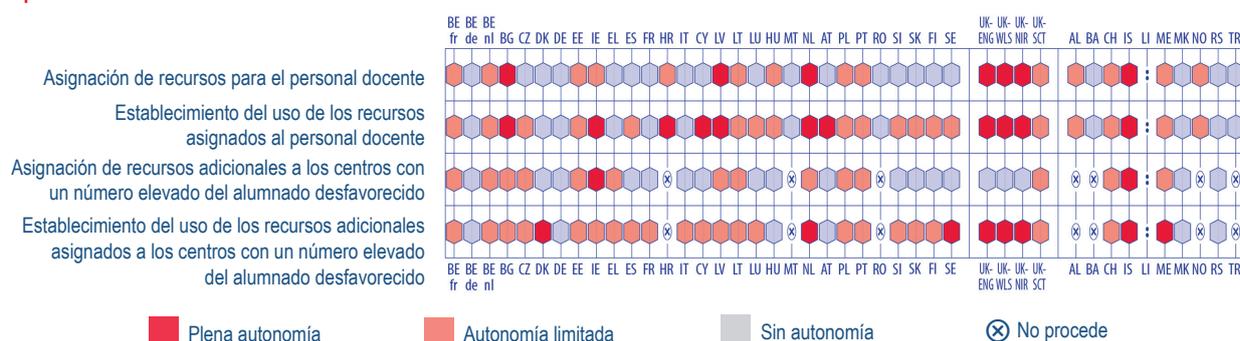
II.8.2. Autonomía de los centros educativos en el uso de los fondos públicos

Es crucial un uso eficiente de los fondos públicos para prestar una educación efectiva para todos sus estudiantes. El grado de autonomía de los centros a la hora de gestionar los fondos procedentes de fuentes públicas varía según el sistema educativo. Esta sección examina dos áreas concretas que pueden tener un impacto en la mejora de la equidad: financiación pública para el personal docente y el alumnado desfavorecido. Analiza si los centros educativos poseen autonomía para determinar:

- cuántos recursos asignar a estas áreas concretas;
- qué actividades apoyar con los fondos asignados.

El gráfico II.8.2 demuestra que una minoría de sistemas permite la autonomía plena de los centros educativos a la hora de determinar la cantidad de recursos que se asignan al personal docente (Bulgaria, Letonia, Países Bajos, el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte e Islandia) o a los centros desfavorecidos (Irlanda e Islandia). En la mitad de los sistemas, los centros educativos no disponen de autonomía para determinar la cantidad de recursos para el personal docente ya que suele ser responsabilidad de la autoridad del más alto nivel o, en raras ocasiones, la autoridad local (Dinamarca, Finlandia y Suecia). Sin

Gráfico II.8.2: grado de autonomía de los centros educativos en el uso de los fondos públicos (CINE 1-3), 2018/19



embargo, más sistemas han concedido una autonomía plena o limitada a los centros educativos a fin de determinar cómo usar los recursos asignados al personal docente y/o a los centros desfavorecidos.

Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El gráfico ilustra la situación dominante en cada sistema educativo. Las diferencias en el grado de autonomía escolar en función del nivel de CINE se explican en la sección II.8.4.

Para las definiciones de «**autonomía plena, limitada y sin autonomía**», ver gráfico II.8.1

«**No procede**» significa que el elemento en estudio no existe en el sistema educativo en cuestión, por lo que los centros y las autoridades educativas, sea cual sea su nivel, no toman decisiones al respecto.

Notas específicas de países

Croacia, Malta, Rumanía, Albania, Bosnia y Herzegovina, Noruega y Turquía: las categorías «Asignación de recursos adicionales a los centros con un número elevado de alumnado desfavorecido» y «Establecimiento del uso de los recursos adicionales asignados a los centros con un número elevado de alumnado desfavorecido» no proceden ya que en estos sistemas no se asignan este tipo de recursos. Para más información, ver capítulo II.10.

España: la situación varía en función de la comunidad autónoma. Por ejemplo, en lo que respecta a la categoría «Establecimiento del uso de los recursos adicionales asignados a los centros con un número elevado de alumnado desfavorecido». Andalucía y Castilla y León confirman una autonomía plena de los centros educativos, mientras que Extremadura y Navarra afirman que no existen autonomía escolar ya que la responsabilidad reside en el más alto nivel. Para la categoría «Asignación de recursos adicionales a los centros con un número elevado de alumnado desfavorecido», Andalucía, Aragón, Castilla y León y la Comunidad

Valenciana comunican una autonomía limitada debido a que la responsabilidad se comparte con la autoridad del más alto nivel. Para la categoría «Establecimiento del uso de los recursos adicionales asignados a los centros con un número elevado de alumnado desfavorecido», Andalucía informa de una autonomía plena del centro educativo.

Suiza: Las regulaciones pueden variar según el cantón.

Varios sistemas que no permiten ningún tipo de autonomía de los centros a la hora de determinar los fondos para el personal decente conceden una autonomía limitada (República Checa, España, Luxemburgo, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia y Suecia) o incluso una autonomía plena (Chipre y Austria) a la hora de decidir cómo gastar los recursos asignados. Se observa una tendencia aún más visible en lo que respecta a las dos categorías siguientes. Algunos sistemas que no permiten ningún tipo de autonomía de los centros a la hora de determinar los fondos para los centros desfavorecidos conceden una autonomía limitada (España, Francia, Italia, Chipre, Luxemburgo, Eslovenia, Eslovaquia y Finlandia) o incluso una autonomía plena (Dinamarca, Suecia y el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) a la hora de decidir cómo usar los fondos adicionales asignados (ver también capítulo II.10).

Cuatro sistemas educativos (Bélgica – comunidad germanófono, Alemania, Macedonia del Norte y Serbia) no permiten ningún grado de autonomía de los centros en ninguna de las áreas relativas al uso de los fondos públicos. Islandia es el único sistema en el que existe una autonomía plena de los centros educativos en las cuatro áreas.

II.8.3. Autonomía de los centros educativos al determinar el contenido y los procesos didácticos

Como se ha mencionado anteriormente, los sistemas escolares con un mayor grado de autonomía curricular tienden a obtener resultados más efectivos (una proporción mayor de estudiantes de alto rendimiento) y más equitativos (una proporción menor de estudiantes de bajo rendimiento). Esta sección examina, por tanto, los grados de libertad que poseen los centros educativos en una amplia serie de áreas relacionadas con el contenido y los procesos didácticos: el contenido curricular (asignaturas obligatorias y optativas), los métodos de enseñanza, los libros de texto, la asignación del tiempo de enseñanza y la evaluación interna.

El gráfico II.8.3 demuestra que, de entre las seis áreas, la autonomía plena de los centros es más habitual en la elección de los métodos de enseñanza. En esta área, la autonomía plena de los centros se practica en aproximadamente dos tercios de los sistemas (30 sistemas). La plena autonomía de los centros educativos está ligeramente menos extendida en la elección de libros de texto (20 sistemas) y en los criterios de evaluación interna (19 sistemas) y aún menos en cuanto a la flexibilidad para asignar el tiempo lectivo (11 sistemas) y el plan de estudios de las asignaturas optativas (9 sistemas). El área en que la plena autonomía de los centros es menos habitual es el contenido del plan del plan de estudios mínimo obligatorio (2 sistemas).

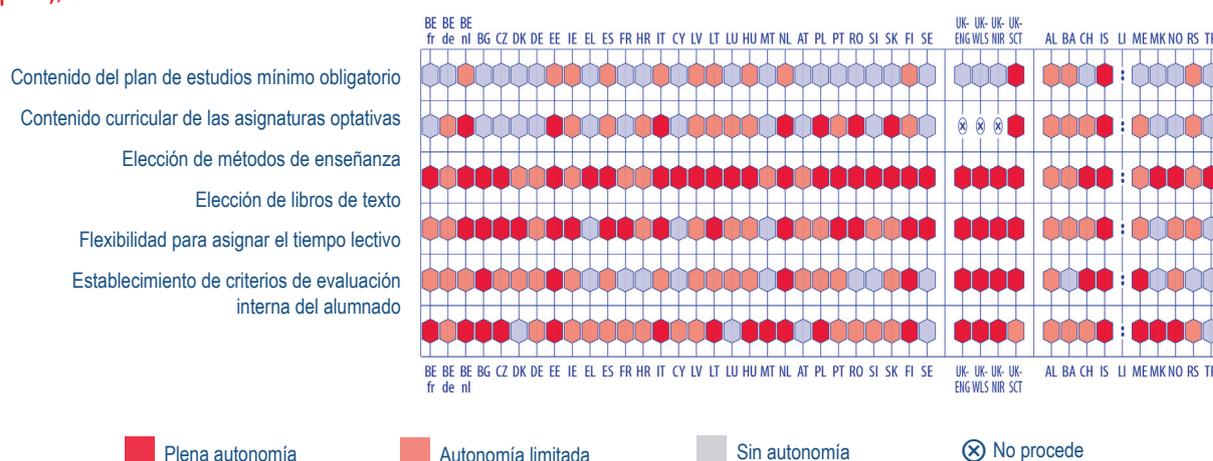
Al observar las dos primeras áreas del gráfico II.8.3, queda claro que la regulación es mucho más estricta en lo relativo al contenido del plan de estudios mínimo obligatorio que para el contenido de las asignaturas optativas. Por ejemplo, varios sistemas pasan de no conceder autonomía a los centros en lo relativo al plan de estudios obligatorio a conceder una autonomía limitada (Bélgica – comunidad germanófono, Croacia, Luxemburgo, Suiza y Montenegro) o una autonomía plena (Polonia, Rumanía y Eslovaquia) a la hora de decidir el contenido del plan de estudios de las asignaturas optativas. Al mismo

tiempo, y al contrario que la tendencia general, el Reino Unido (Escocia) e Islandia han establecido una autonomía plena del centro escolar para ambas categorías (ver capítulo II.3 para más información sobre la diferenciación curricular).

Además, en estas seis áreas, aproximadamente un tercio de los sistemas han establecido una autonomía limitada mediante la cual los centros educativos suelen compartir su responsabilidad con las autoridades del más alto nivel. Ocasionalmente, y solo en algunas áreas, las autoridades locales también participan en las disposiciones para una autonomía limitada de los centros (p. ej., en Bélgica – comunidad germanófono, Hungría, Grecia, Finlandia, Francia, el Reino Unido – Escocia y Noruega). En Finlandia, esto podría significar que, en la práctica, los municipios delegan todo su poder de decisión en los centros.

Las áreas relacionadas con el contenido y los procesos didácticos están estrechamente relacionadas entre ellas y contribuyen a la creación de un delicado equilibrio entre las regulaciones del más alto nivel y la autonomía de los centros.

Gráfico II.8.3: grado de autonomía de los centros educativos para el contenido y los procesos didácticos (CINE 1-3), 2018/19



Por ejemplo, en Estonia, cada centro educativo elabora su propio plan de estudios basándose en el nacional, pero teniendo en cuenta también las características únicas del centro educativo y la región. Los centros tienen libertad para elegir los libros de texto y los métodos de enseñanza. Pueden adaptar el tiempo lectivo, los contenidos, los procesos y el ambiente de estudio siempre que se alcancen los resultados de aprendizaje exigidos. Los resultados de aprendizaje y la asignación del tiempo lectivo se prescriben en el plan de estudios nacional por etapas escolares (etapa escolar básica I-III, es decir, cursos 1º a 3º, 4º a 6º, 7º a 9º, y segunda etapa de Educación Secundaria), estableciendo así un marco, pero permitiendo la autonomía del centro dentro de este marco.

Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El gráfico ilustra la situación dominante en cada sistema educativo. Las diferencias en el grado de autonomía escolar en función del nivel de CINE se explican en la sección II.8.4. Para las definiciones de «autonomía plena, limitada y sin autonomía», ver gráfico II.8.1

«No procede» significa que el elemento en estudio no existe en el sistema educativo en cuestión, por lo que los centros y las autoridades educativas, sea cual sea su nivel, no toman decisiones al respecto.

Notas específicas de países

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): para el «Contenido del plan de estudios mínimo obligatorio» y «Contenido curricular de las asignaturas optativas», este gráfico hace relación a CINE 1 y 2, en los que no hay asignaturas optativas. En CINE 3, que, a efectos de este estudio, representa *Key Stage 5* (16-18/19 años), no existe un plan de estudios nacional. En esta fase, el plan de estudios viene determinado por la elección de los estudiantes del programa de estudios y las cualificaciones.

Suiza: Las regulaciones pueden variar según el cantón.

En general, en más de la mitad de las categorías relacionadas con el contenido y los procesos didácticos, los centros educativos de Islandia, Estonia, Países Bajos, el Reino Unido (Escocia), Bélgica (comunidad flamenca), Bulgaria, Italia, Finlandia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) poseen autonomía plena (en orden descendiente). Por el contrario, en más de la mitad de estas áreas, los centros educativos de Turquía, Grecia, Chipre, Malta, Suecia y Macedonia del Norte no poseen autonomía.

II.8.4. Diferencias en el nivel de autonomía de los centros educativos entre niveles de CINE y tipos de centros

La mayoría de países comunica que no existen diferencias en el grado de autonomía de los centros educativos entre niveles de CINE. Sin embargo, en unos pocos países, las disposiciones difieren en varias áreas, en su mayoría en el nivel 3 de CINE, ya sea permitiendo una mayor autonomía de los centros educativos o al contrario, trasladando las responsabilidades de los centros educativos a las autoridades del más alto nivel. Por ejemplo, en CINE 3 en Dinamarca, los centros educativos obtienen plena autonomía en la designación y el despido de docentes y en el uso de los fondos públicos, mientras que en CINE 1 y 2, estas responsabilidades son compartidas entre los centros educativos y las autoridades locales o las autoridades locales poseen plena autonomía. También en la parte no obligatoria de CINE 3 en Malta, los centros educativos obtienen autonomía plena para la asignación de recursos para el personal docente y el establecimiento del uso de los mismos, mientras que en la educación obligatoria, esto es responsabilidad de las autoridades del más alto nivel. En Francia, si bien la autoridad del más alto nivel es la responsable del establecimiento de las obligaciones y responsabilidades de los docentes en CINE 1, esto se hace en los niveles 2 y 3 de CINE. Además, en Suecia, mientras que la asignación del tiempo lectivo en CINE 1 y 2 la decide la autoridad del más alto nivel, en CINE 3 los centros educativos tienen plena autonomía a este respecto. Por último, en el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), no hay un plan de estudios nacional tras la primera fase de CINE 3 (16 años) y los centros educativos son completamente autónomos en este ámbito.

La tendencia inversa, por la que responsabilidad de la autoridad del más alto nivel aumenta con cada nivel educativo, es escasa. Por ejemplo, en Islandia, la responsabilidad de tomar decisiones sobre el uso de fondos públicos pasa de las autoridades locales al más alto nivel en CINE 3. De la misma manera, en Italia, mientras que la flexibilidad del tiempo lectivo depende de una autonomía limitada de los centros educativos en CINE 1 y 2, es responsabilidad de las autoridades del más alto nivel en CINE 3.

Las diferencias en el nivel de autonomía de los centros educativos entre centros públicos y privados dependientes del gobierno puede ser significativa. En la mayoría de los sistemas (por ejemplo, en Bélgica – comunidad francesa, República Checa, Dinamarca, Francia, España, Croacia, Polonia y el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte), los centros privados dependientes del gobierno suelen ser mucho más autónomos en lo relativo a sus políticas de empleo y remuneración, así como a los mecanismos de financiación. Sin embargo, algunas regulaciones del más alto nivel (p. ej., requisitos

formales para ser docente), así como la legislación laboral general, son válidas también en el sector privado.

Por ejemplo, en la **República Checa**, la regulación gubernamental de los salarios de los empleados de los servicios públicos y la administración, que rige la remuneración de los docentes en los centros públicos, no es vinculante para centros privados y confesionales. Los directores determinan los salarios de los docentes de estos centros educativos. No obstante, el código del trabajo regula los salarios y se garantiza el nivel salarial mínimo establecido por el gobierno.

En **España**, algunas Comunidades Autónomas comunican que los centros privados subvencionados públicamente poseen un mayor grado de autonomía (Cantabria, Castilla-La Mancha y Comunidad Foral de Navarra) en la gestión de los fondos públicos o la toma de decisiones en el área de contenido y procesos didácticos (Comunidad Foral de Navarra).

En **Polonia**, las regulaciones relativas a la remuneración de los centros privados no tienen que seguir las regulaciones centrales establecidas por la ley en materia docente.

En el **Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte)**, la junta directiva de cada centro de formación profesional (que recibe a estudiantes de 16 años en adelante para la educación posobligatoria de CINE 3) es responsable de decidir sobre la dotación de personal y sus pagos y complementos. Los centros de formación profesional son instituciones privadas dependientes del gobierno.

Por el contrario, no hay diferencias aparentes entre los niveles de autonomía de los centros educativos públicos y privados dependientes del gobierno en Letonia, Suecia, el Reino Unido (Escocia) y Albania. En otro grupo de países como Lituania, Bosnia y Herzegovina y Macedonia del Norte, no se aplica la distinción entre centros educativos públicos y privados dependientes del gobierno ya que el último tipo de centros no existe.

Existen menos diferencias en el nivel de autonomía en el área del contenido y los procesos didácticos, aunque en algunos centros privados dependientes del gobierno, la variedad de asignaturas optativas podría ser mayor. Además, algunos sistemas educativos (Bélgica – comunidad germanófono, República Checa, Hungría, Lituania, Portugal) informan de que los centros de formación profesional poseen una mayor autonomía respecto al contenido del plan de estudios y/o algunos componentes de los exámenes certificados al final del nivel 3 de CINE (ver también capítulo II.3).

En otros casos, la autonomía para el contenido del plan de estudios está limitada dado que los centros educativos suelen cubrir «el mismo contenido para los mismos exámenes». Por ejemplo, en el Reino Unido (Inglaterra), las academias no deben seguir el plan de estudios nacional siempre que ofrezcan un plan de estudios amplio y equilibrado y enseñen lengua inglesa, matemáticas, ciencia y educación religiosa. No obstante, sí que cubren el mismo contenido para los mismos exámenes homologados. En el *Key Stage 5* de CINE 3 (16 años en adelante) no existe un plan de estudios nacional, pero los *sixth-form colleges* y los centros de formación profesional cubren el mismo contenido para los mismos exámenes homologados.

II.9. RESPONSABILIDAD DE LOS CENTROS

Conclusiones principales

- La responsabilidad en la educación es un área compleja y es a menudo difícil extraer conclusiones fiables sobre el impacto que tiene tanto en el rendimiento de los alumnos como en la efectividad de las instituciones educativas. Sin embargo, la investigación sugiere que, por lo general, el rendimiento del alumnado podría verse beneficiado por el uso conjunto de políticas de autonomía y responsabilidad de los centros educativos. Al mismo tiempo, las autoridades educativas necesitan garantizar que los sistemas de rendición de cuentas son justos y de alta calidad, de manera que se eviten efectos no deseados tales como sesgos contra el alumnado desfavorecido.
- Los sistemas educativos europeos varían en el grado en que utilizan dos medidas principales de responsabilidad de los centros: los datos de rendimiento del alumnado (resultados en exámenes nacionales para cualificaciones homologadas u otras pruebas nacionales estandarizadas) y los datos de rendimiento escolar (resultados de evaluaciones externas de los centros educativos). También varían las prácticas en cuanto a los enfoques adoptados para informar a la sociedad de estos resultados.
- Se han identificado tres tipos distintos de sistemas de responsabilidad de los centros en Europa. El primer tipo (16 sistemas ⁽⁹³⁾) consiste en un sistema relativamente elaborado de responsabilidad de los centros. Incluye la administración de dos a seis exámenes nacionales y/u otras pruebas nacionales entre los niveles de CINE 1 y 3. Los resultados de los centros educativos individuales en (al menos algunos de) estos exámenes y/o pruebas se publican y utilizan en el proceso de evaluación externa de los centros educativos. A su vez, también se publican los informes que emanan del proceso de evaluación de los centros educativos.
- El segundo tipo de sistema de rendición de cuentas (18 sistemas educativos ⁽⁹⁴⁾) es una versión simplificada del primero. Además de realizar exámenes nacionales y/u otras pruebas nacionales, también implementan una o dos de las otras medidas de responsabilidad mencionadas anteriormente. La mayoría de los sistemas de este grupo, sin embargo, no publica los resultados de las pruebas de los centros educativos individuales (las excepciones son Polonia, Eslovaquia y Noruega junto con Italia y Eslovenia, donde estos resultados se publican a discreción del centro educativo).
- El último tipo de sistema de rendición de cuentas (ocho sistemas educativos ⁽⁹⁵⁾) está menos desarrollado. Se realizan menos exámenes nacionales y/u otras pruebas nacionales o, en dos casos, no se realizan (Bélgica – comunidad germanófono y Suiza). Estos sistemas educativos rara vez cuentan con políticas del más alto nivel para la publicación de los resultados de exámenes o pruebas nacionales. Cuatro de ellos (Grecia, Croacia, Finlandia y Bosnia y Herzegovina) no llevan a cabo ninguna evaluación externa de los centros educativos. En los sistemas educativos en los que se lleva a cabo una evaluación externa de los centros educativos, los resultados de los exámenes/pruebas no se tienen en cuenta y los informes de evaluación no se hacen públicos.

⁽⁹³⁾ Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Francia, Letonia, Lituania, Hungría, Países Bajos, Portugal, Rumanía, Suecia, el Reino Unido e Islandia.

⁽⁹⁴⁾ Bélgica (comunidades francesa y flamenca), República Checa, Alemania, Irlanda, Italia, España, Luxemburgo, Malta, Austria, Polonia, Eslovenia, Eslovaquia, Albania, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega y Serbia.

⁽⁹⁵⁾ Bélgica (comunidad germanófono), Grecia, Croacia, Chipre, Finlandia, Bosnia y Herzegovina, Suiza y Turquía.

La responsabilidad de los centros educativos se refiere, en sentido amplio, a la práctica de responsabilizar a los centros educativos por los resultados que obtienen. Los sistemas incluyen una serie de medidas y procedimientos para supervisar y evaluar el rendimiento del alumnado y las actividades escolares. Las autoridades educativas del más alto nivel y otras partes interesadas usan la información recopilada para que los centros educativos rindan cuentas por la calidad de su enseñanza y aprendizaje.

Las últimas décadas han presenciado una tendencia creciente en la introducción de políticas de responsabilidad en la educación. Esto forma parte de un proceso más amplio en el que el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad de los centros educativos, junto con un aumento del número de las partes interesadas en la educación y la cantidad de información educativa, ha propiciado el incremento de sistemas educativos complejos con numerosos agentes e interacciones (Burns y Köster, 2016). En relación con este importante cambio, la responsabilidad en la educación también ha pasado gradualmente de la preocupación por el cumplimiento de las leyes y regulaciones y un enfoque en los insumos a centrarse en mayor medida en el rendimiento escolar y la participación de las partes interesadas más allá del gobierno central (*ibid.*).

A pesar de las variaciones por países en Europa, dos importantes elementos del proceso de responsabilidad de los centros educativos son la medición y la presentación de informes sobre el rendimiento de los mismos. Esto suele hacerse mediante el uso de instrumentos estandarizados como exámenes nacionales para cualificaciones homologadas y otras pruebas nacionales, así como evaluaciones de los centros educativos (Allmendinger, 1989; Horn 2009). Las pruebas nacionales y evaluaciones de los centros educativos pueden describirse como formas verticales de responsabilidad que se centran en el rendimiento del centro, al contrario que otras formas de responsabilidad que se centran en estándares profesionales para docentes y suelen ser más horizontales (Hooge et al., 2012). En lo relativo a los posibles resultados del proceso de responsabilidad, algunos sistemas atribuyen consecuencias positivas y negativas en función de si se están satisfaciendo los criterios predefinidos, mientras que otros se abstienen de usar sanciones y se centran principalmente en medidas de apoyo y mejora (Figlio y Loeb, 2011; Easley, y Tulowitzki, 2016).

En general, no obstante, es difícil extraer conclusiones fiables sobre el impacto de las políticas de responsabilidad en el rendimiento del alumnado (Faubert, 2009; Loeb y Figlio, 2011; Brill et al, 2018) o sobre el rendimiento del alumnado de orígenes desfavorecidos (Skrla and Scheurich, 2004). Se trata de una labor complicada por la diversidad de los sistemas de rendición de cuentas in cuanto a metas políticas, diseños y métodos de implementación, así como por la interrelación entre la responsabilidad y otras políticas (Fahey and Köster, 2019). Sin embargo, la investigación, en su mayoría estadounidense, apunta a varios efectos positivos de los sistemas de rendición de cuentas basados en pruebas sobre el rendimiento medio de los estudiantes (Loeb and Figlio, 2011). Los efectos de las medidas de responsabilidad sobre la equidad, no obstante, pueden ser «variados y complejos» a pesar de las expectativas de que unas medidas uniformes de rendimiento puedan limitar el sesgo y las bajas expectativas hacia el alumnado desfavorecido (Skrla y Scheurich, 2004). Asimismo, el impacto de las evaluaciones externas de los centros educativos sobre la mejora de los mismos pueden ser difíciles de medir. Esto se debe en parte a que las evaluaciones externas de los centros educativos no suelen apoyar esta mejora a través de intervenciones directas, sino del asesoramiento especializado y la publicación de información transparente (OCDE, 2013, pág. 388-89).

La proliferación de políticas de responsabilidad suele estar vinculada al aumento de la autonomía de los centros educativos. La interrelación entre los dos procesos puede explicarse por medio del hecho de que cuando las autoridades del más alto nivel ofrecen una mayor flexibilidad en el funcionamiento de los centros, también establecen con frecuencia más medidas para supervisar y evaluar los resultados del centro (Eurydice, 2007). El análisis de los datos de PISA también subraya la relación entre políticas de responsabilidad y autonomía (ver capítulo II.8). Demuestra que el equilibrio entre estos dos tipos de política puede tener un impacto positivo en el rendimiento del alumnado, en especial cuando se combinan una autonomía elevada con el seguimiento o la publicación de los datos de rendimiento (OCDE, 2016b). La articulación entre los aspectos de la responsabilidad y otras políticas también se enfatiza en los estudios sobre centros educativos de rendimiento deficiente. Por ejemplo, la amenaza de sanciones como consecuencia de las evaluaciones de los centros educativos podría conllevar un mayor rendimiento de los centros, al igual que la publicación de los resultados, siempre que estos centros tengan el liderazgo y recursos internos para mejorar (Faubert 2009; Allen y Burgess, 2012). Por último, la capacidad de los docentes para analizar y usar los datos de responsabilidad se considera un factor importante para el aumento del efecto positivo de los procesos de rendición de cuentas (Brill et al., 2018).

Los expertos también destacan que el uso de ciertas herramientas de responsabilidad podría afectar negativamente a aspectos de la enseñanza y el aprendizaje. En particular, las pruebas de alto riesgo, que suelen ser un componente clave de los sistemas de responsabilidad, se han vinculado a efectos no deseables tales como el recorte del plan de estudios, la reducción de tiempo lectivo efectivo a expensas de destrezas para la presentación a exámenes, unos niveles de motivación más bajos y un mayor estrés (Eurydice, 2009; Brill et al., 2018). Este es un ejemplo de un caso en el que las políticas que pretenden estandarizar, más que diversificar el aprendizaje y la evaluación, podrían dificultar la equidad (Hambre et al., 2018). Por ejemplo, a nivel escolar, los esfuerzos para mejorar el rendimiento en las pruebas podrían llevar a centrarse en estudiantes cercanos a un umbral mientras que se descuida a los de menor rendimiento (Brill et al., 2018). Por consiguiente, las autoridades educativas necesitan garantizar la justicia y la calidad de los sistemas de rendición de cuentas y evitar cualquier efecto de desigualdad en las distintas categorías de estudiantes, en especial el sesgo hacia el alumnado desfavorecido.

Otro asunto relacionado es cómo usar los datos de responsabilidad para brindar un mejor apoyo al alumnado desfavorecido. Las pruebas nacionales y la evaluación de los centros educativos ofrecen información transparente sobre el rendimiento del alumnado y el centro, por lo que pueden ayudar a aumentar la coherencia y uniformidad del sistema educativo (Bol et al., 2014). Pero existen una serie de decisiones a cargo de los encargados de formular políticas. Por ejemplo, si los resultados de las pruebas deben publicarse y, de ser así, a qué nivel de agregación y con qué enseñanza complementaria sobre las características del estudiante y la mejora con el paso del tiempo (Leckie y Goldstein, 2017; Leckie y Goldstein, 2019). Algunos estudios han revelado que la publicación de datos de rendimiento del alumnado puede aumentar la efectividad del centro educativo (OCDE, 2016b; Burgess et al., 2013), mientras que otros señalan que también puede fomentar una competencia (indeseada) entre centros educativos y una elección estratégica por parte de los progenitores, lo que podría ser perjudicial para el alumnado desfavorecido (Francis y Hutchings, 2013). Además, los progenitores de orígenes socioeconómicos bajos podrían enfrentarse a dificultades a la hora de interpretar datos de rendimiento

complejos o podrían elegir un centro educativo en base a otros factores, como la proximidad a su hogar (Burns y Köster, 2016, ver también capítulo II.4.).

Como se ha mencionado anteriormente, las herramientas de responsabilidad no funcionan independientemente de otras características esenciales del sistema y pueden variar en gran medida en función de los objetivos normativos concretos (OCDE, 2013). Desde una perspectiva comparativa, podría parecer que los sistemas educativos poseen muchos o relativamente pocos mecanismos de rendición de cuentas o que usan estos mecanismos para ejercer una mayor o menor presión en ese sentido sobre los centros educativos (Fahey y Köster, 2019; Easley, y Tulowitzki, 2016). Por último, aunque los sistemas de rendición de cuentas cuenten con regulaciones o recomendaciones similares, podrían traducirse en distintas prácticas en función del nivel de autonomía concedido a los centros educativos o debido al entendimiento o las tradiciones nacionales (Verger y Parcerisa, 2018).

Este informe se centra en las dos medidas principales de responsabilidad de los centros educativos:

- exámenes nacionales para cualificaciones homologadas u otras pruebas estandarizadas a nivel nacional, y
- evaluación externa de los centros educativos.

El capítulo investigará qué sistemas educativos realizan estos exámenes/pruebas y cuáles llevan a cabo la evaluación externa de los centros educativos. También examinará las políticas del más alto nivel para la publicación y el uso de los datos generados.

El siguiente diagrama representa los indicadores principales analizados en este capítulo.



II.9.1. Exámenes nacionales para cualificaciones homologadas y otras pruebas nacionales

Los exámenes organizados por las autoridades del más alto nivel y otras pruebas nacionales suelen considerarse una herramienta importante para la mejora de la responsabilidad y la calidad ya que ofrecen información transparente y armonizada sobre el rendimiento del alumnado en todo el sistema (Fuchs y Wössmann, 2007). Al mismo tiempo, el énfasis en la responsabilidad «basada en pruebas» (Hamilton et al., 2002) puede producir resultados inesperados y comportamientos indeseados a nivel escolar (Verger y Parcerisa, 2018). No es de extrañar, por tanto, que si bien las pruebas nacionales estén extendidas en Europa, su finalidad, contenido y frecuencia, así como la forma en que se usan sus resultados, siguen siendo objeto de debate por parte de los encargados de formular políticas.

II.9.1.1. Exámenes nacionales para cualificaciones homologadas

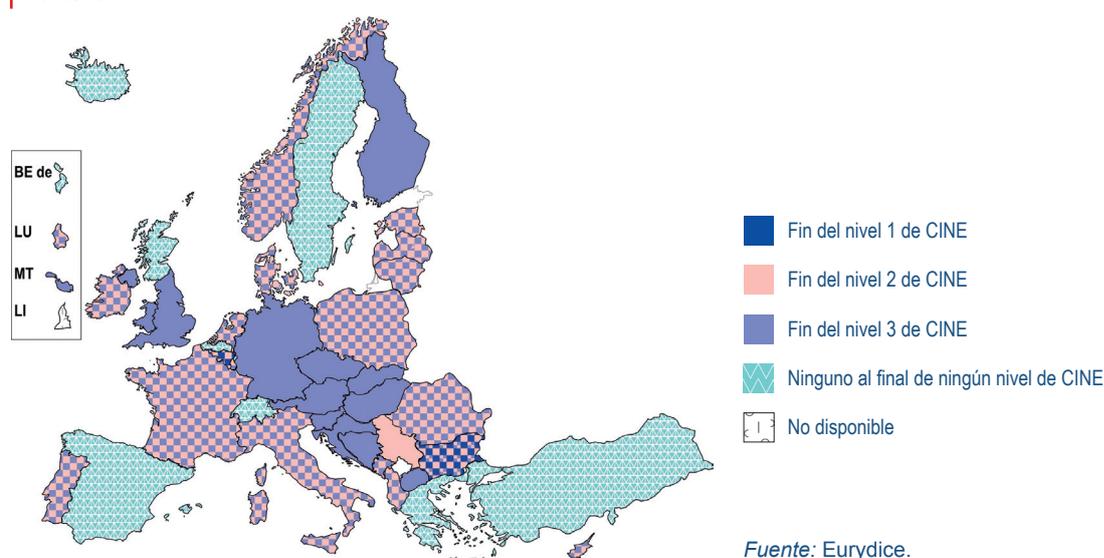
En este informe, los exámenes nacionales (o centrales) para cualificaciones homologadas hacen referencia a los exámenes formales realizados al final de los niveles 1, 2 o 3 de CINE. Al superar estos exámenes se concede un certificado u otro documento demostrativo oficial que certifica que se ha completado satisfactoriamente una etapa concreta o un curso educativo completo.

El gráfico II.9.1 muestra que en la mayoría de sistemas europeos tienen lugar exámenes nacionales que conducen a cualificaciones homologadas en el idioma de instrucción. Se vuelven más frecuentes cuanto más alto es el nivel educativo. Diecinueve sistemas organizan estos exámenes al final de CINE 2 mientras que la cifra asciende a treinta y dos al final del nivel 3 de CINE. Solo dos sistemas (Bélgica – comunidad francesa y Bulgaria) los organizan al final de cada nivel de CINE, incluso al final del nivel 1 de CINE. Nueve sistemas (Bélgica – comunidades germanófono y flamenca, Grecia, España, Suecia, el Reino Unido – Escocia, Suiza, Islandia y Turquía) no organizan ningún tipo de examen nacional de fin de nivel.

En cuanto al área temática, existen pequeñas diferencias entre los arreglos que se hacen para los exámenes del idioma de instrucción y los de matemáticas. Estas diferencias se producen en Bélgica (comunidad francesa), donde, al final de CINE 3, hay exámenes del idioma de instrucción, pero no en matemáticas.

A la mayoría de exámenes nacionales se presentan todos los estudiantes, independientemente del tipo de centro o de programa de estudios, aunque en CINE 3 es ligeramente más habitual (en especial en matemáticas) examinar solo a parte de la cohorte. Por ejemplo, en el nivel 2 de CINE, en Luxemburgo, Países Bajos y Noruega solo se examina a algunos estudiantes en función del programa de estudios y del itinerario educativo. En Países Bajos y Noruega esto también se aplica a los exámenes de matemáticas al final del nivel 3 de CINE. Además, el examen nacional al final de CINE 3 en República Checa, Croacia, Hungría, Austria, Polonia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) se aplica únicamente a algunos estudiantes, en función de si han elegido el área temática/itinerario educativo.

Gráfico II.9.1: exámenes nacionales para cualificaciones homologadas en el idioma de instrucción (CINE 1-3), 2018/19



Notas aclaratorias

Los exámenes nacionales para cualificaciones homologadas hacen referencia a los exámenes formales realizados al final de los niveles 1, 2 o 3 de CINE. Al superar estos exámenes se concede un **certificado u otro documento demostrativo oficial** que certifica que se ha completado satisfactoriamente un nivel concreto o un curso educativo completo.

Notas específicas de países

Luxemburgo, Países Bajos y Noruega: los exámenes nacionales al final de CINE 2 afectan solo a algunos estudiantes, en función del programa de estudios y el itinerario educativo.

República Checa, Croacia, Hungría, Austria, Polonia y el Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los exámenes nacionales al final de CINE 3 afectan solo a algunos estudiantes, en función de si han elegido el área temática/itinerario educativo.

Malta: los exámenes nacionales tienen lugar al final de la parte obligatoria de CINE 3 (final del 11º curso, 16 años).

Suiza: en la mayoría de los cantones, los exámenes para cualificaciones homologadas al final del nivel 3 de CINE son pruebas propias de los centros.

II.9.1.2. Pruebas nacionales estandarizadas

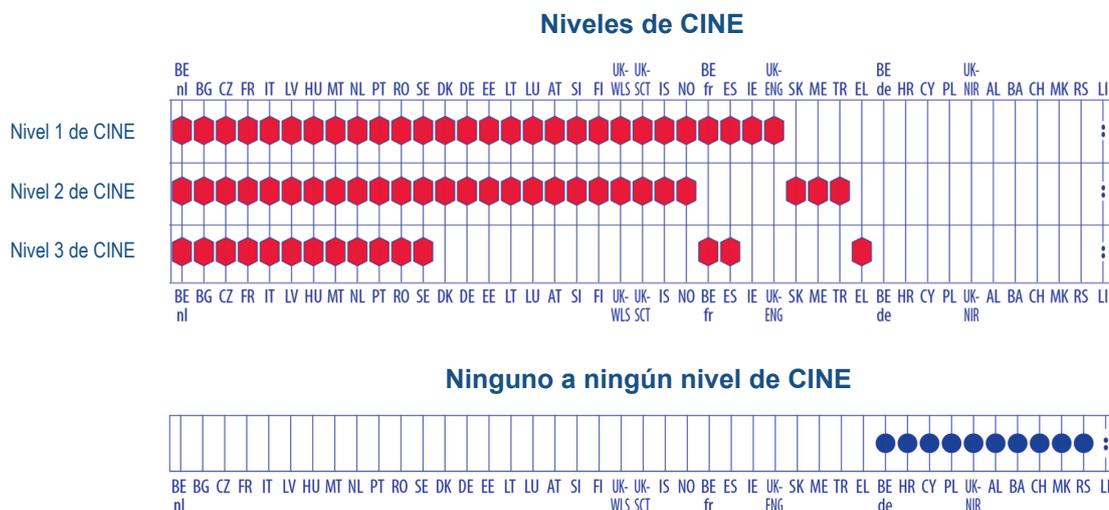
Aparte de los exámenes nacionales para cualificaciones homologadas, la mayoría de autoridades educativas del más alto nivel organiza también otras pruebas estandarizadas durante los niveles 1, 2 y 3 de CINE. Estas pruebas nacionales son estandarizadas por las autoridades educativas del más alto nivel y realizadas bajo su responsabilidad. Los procedimientos para la entrega y la calificación de las pruebas, así como la definición de su contenido y la interpretación y el uso de los resultados, se deciden al más alto nivel. Todos los estudiantes se presentan a las pruebas en condiciones similares y estas se evalúan de manera uniforme. Las pruebas diseñadas a nivel escolar en base a un marco de referencia del más alto nivel no se tienen en cuenta aquí.

La evaluación nacional de estudiantes es una práctica extendida en Europa, pero a menudo toma distintas formas. Este indicador incluye las pruebas nacionales con fines sumativos y formativos. Se tienen en cuenta tanto las pruebas obligatorias como optativas, como las pruebas nacionales basadas en muestras ⁽⁹⁶⁾.

Los países no comunican diferencias en las políticas para las pruebas nacionales del idioma de instrucción y de matemáticas. En otras palabras, cuando las pruebas nacionales tienen lugar a cierto nivel de CINE, afectan tanto al idioma de instrucción como a matemáticas.

El gráfico II.9.2 demuestra que, en general, las pruebas nacionales son una práctica extendida durante el nivel 1 de CINE (28 sistemas) y el nivel 2 de CINE (27 sistemas), pero se vuelven menos frecuentes en el nivel 3 de CINE (15 sistemas). Sin embargo, algo menos de un tercio de los sistemas (10) no organiza ninguna prueba nacional adicional a ningún nivel de CINE.

⁽⁹⁶⁾ Para más información sobre las pruebas nacionales, ver Eurydice, National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results (2009).

Gráfico II.9.2: pruebas nacionales estandarizadas en el idioma de instrucción (CINE 1-3), 2018/19

Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Las pruebas nacionales estandarizadas a los niveles 1, 2 y 3 de CINE son pruebas realizadas bajo la responsabilidad de la autoridad educativa del más alto nivel. Los procedimientos para la entrega y la calificación de estas pruebas, así como la definición de su contenido y la interpretación y el uso de los resultados, se deciden al más alto nivel. Todos los estudiantes se presentan a las pruebas en condiciones similares y estas se evalúan de manera uniforme. Las pruebas nacionales estandarizadas son individuales, pero podrían realizarse como complemento a los exámenes nacionales para cualificaciones homologadas.

Allí donde se organizan pruebas nacionales, existe una amplia variedad de enfoques en cuanto al número de pruebas en los niveles de CINE. Así pues, doce sistemas organizan pruebas nacionales en cada nivel de CINE, catorce sistemas lo hacen en dos de los tres niveles de CINE y seis sistemas más organizan pruebas únicamente en un nivel de CINE (ver también gráfico II.9.3).

Además, en Bélgica (comunidades francesa y flamenca), República Checa, Finlandia y Montenegro, las asignaturas (idioma de instrucción o matemáticas) no se examinan de manera anual, sino de manera rotativa, tal y como determinan las autoridades del más alto nivel.

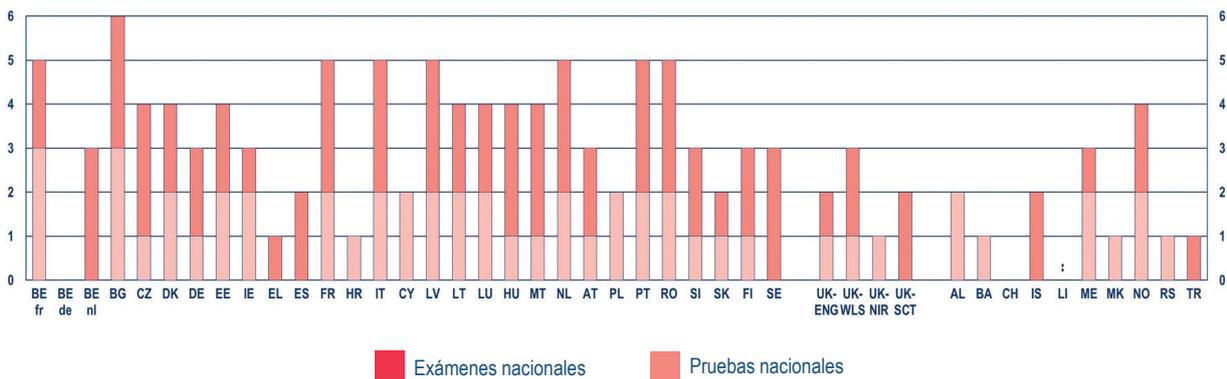
En la mayoría de sistemas con pruebas nacionales, todos los estudiantes de cierto año (o curso) se presentan a las pruebas. No obstante, en Bélgica (comunidad flamenca), República Checa, Estonia, España, Lituania, Malta y Finlandia ocurre lo contrario: una muestra representativa de estudiantes se presenta a todas las pruebas nacionales.

El gráfico II.9.3 combina la información sobre exámenes nacionales para cualificaciones homologadas y otras pruebas nacionales adicionales. El número total por sistema representa la cantidad mínima de exámenes nacionales y/u otras pruebas nacionales organizadas a cada nivel de CINE. En realidad, la cantidad puede ser mayor ya que en algunos sistemas como Italia, Luxemburgo, Suecia, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) e Islandia, hay más de una prueba o examen nacional en uno o más niveles de CINE.

El gráfico II. 9.3 demuestra que hay una amplia gama de enfoques normativos en cuanto a la frecuencia de los exámenes nacionales y otras pruebas nacionales. Algunos sistemas organizan estos exámenes/

pruebas en cada nivel de CINE. De este modo, en Bulgaria se organizan ambos en cada nivel de CINE. En Bélgica (comunidad francesa), Francia, Italia, Letonia, Países Bajos, Portugal y Rumanía, los exámenes nacionales o pruebas nacionales tienen lugar en (al menos) cinco ocasiones entre los niveles 1 y 3 de CINE. Por el contrario, las autoridades educativas del más alto nivel de Grecia, Croacia, Bosnia y Herzegovina, Macedonia del Norte, Serbia y Turquía organizan solo un examen o prueba nacional entre estos niveles. Por último, en Bélgica (comunidad germanófono) y Suiza, no hay exámenes nacionales ni otras pruebas nacionales ni en el idioma de instrucción ni en matemáticas.

Gráfico II.9.3: exámenes nacionales para cualificaciones homologadas u otras pruebas nacionales en el idioma de instrucción (CINE 1-3), 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El gráfico muestra el número total de exámenes nacionales para cualificaciones homologadas más otras pruebas nacionales estandarizadas organizados entre los niveles 1 y 3 de CINE. El número total representa la cantidad mínima de exámenes nacionales y/u otras pruebas nacionales organizadas a cada nivel de CINE. En realidad, la cantidad puede ser mayor ya que en algunos sistemas hay más de una prueba o examen nacional en uno o más niveles de CINE.

Nota específica

Reino Unido (ENG/WLS/NIR): los exámenes nacionales para cualificaciones homologadas tienen lugar en dos momentos del nivel 3 de CINE. Los exámenes de secundaria se realizan al final de la fase obligatoria a tiempo completo de CINE 3 (16 años) y los exámenes de nivel avanzado o similares se realizan al final del nivel 3 de CINE posobligatorio (18/19 años).

Diferencias entre centros educativos

Si bien las políticas nacionales para cualificaciones homologadas suelen implementarse en todos los centros educativos, independientemente de su tipo, existen más variaciones en lo relativo a las pruebas nacionales estandarizadas. Por ejemplo, en Malta, algunos centros privados dependientes del gobierno no están obligados a participar en todas las pruebas nacionales (CINE 1, 2, 3 en educación obligatoria), pero pueden establecer sus propias pruebas.

II.9.1.3. Publicación de los resultados de las pruebas de los centros educativos individuales

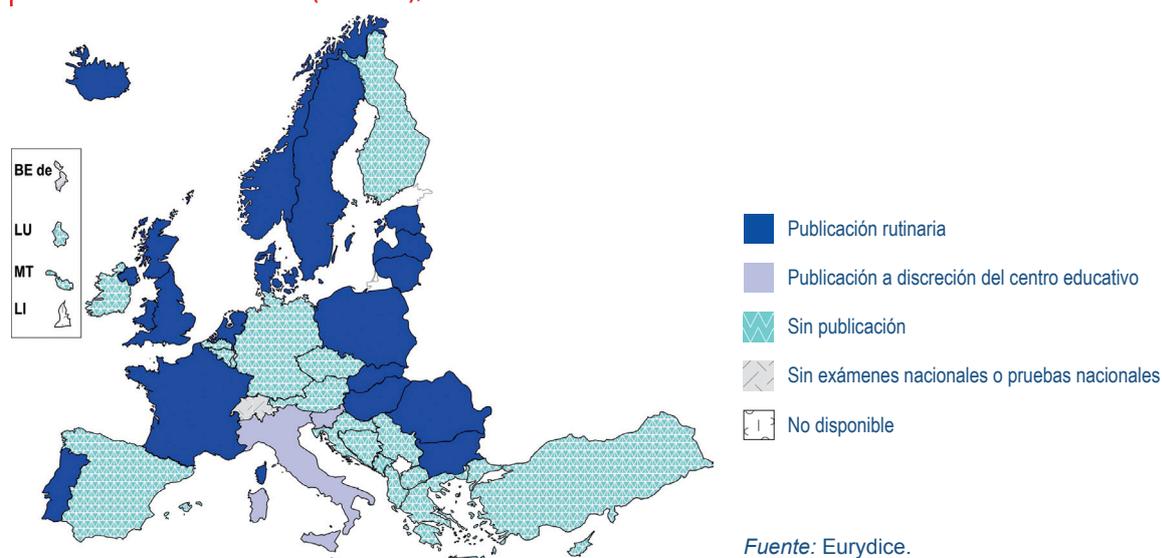
La publicación de los resultados de las pruebas de los centros educativos puede ofrecer información transparente sobre el rendimiento del centro educativo a los progenitores y otras partes interesadas; sin embargo, presenta limitaciones a la hora de medir la calidad de los centros educativos individuales ya que no siempre va acompañada de todos los indicadores contextuales pertinentes (Faubert, 2009).

En países en los que los progenitores poseen libertad de elección de centro educativo, la publicación de los resultados agregados de las pruebas podría tener un mayor impacto en las prácticas de los centros, por ejemplo, centrar su atención en la preparación de la prueba. También podría contribuir a una mayor competición entre centros (Eurydice, 2009).

En la década pasada, la tendencia de publicar los resultados de las pruebas de los centros educativos individuales se ha extendido en Europa, aunque los países siguen estando divididos respecto a los enfoques normativos que adoptan. Las políticas implementadas pueden ir de la publicación sistemática rutinaria de los resultados a la prohibición oficial de la clasificación de centros educativos en base a los resultados de los exámenes y/u otras pruebas nacionales (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012).

El gráfico II.9.4 ofrece evidencia de que solo aproximadamente la mitad de los sistemas posee regulaciones del más alto nivel para garantizar que se publican los resultados de las pruebas de los centros educativos individuales en al menos algunos exámenes o pruebas adicionales nacionales. Cuando se publican los resultados, suele tratarse de los de todos los centros. Sin embargo, en Italia y Eslovenia, el centro en cuestión decide si se publican o no sus resultados de las pruebas.

Gráfico II.9.4: publicación de los resultados obtenidos por cada centro en los exámenes nacionales y/o pruebas nacionales estandarizadas (CINE 1-3), 2018/19



Notas aclaratorias

El gráfico muestra las políticas para la publicación de los resultados de los exámenes nacionales para cualificaciones homologadas y otras pruebas nacionales estandarizadas organizados entre los niveles 1 y 3 de CINE.

Notas específicas de países

España: la situación varía en función de la comunidad autónoma. Castilla-La Mancha comunica que los resultados agregados de los centros individuales se hacen públicos.

Francia: no hay publicaciones de los resultados de los centros individuales en el nivel 1 de CINE.

A menudo existen distintas disposiciones para los exámenes centrales y las pruebas nacionales estandarizadas.

Por ejemplo, en **Estonia**, los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas se publican el 1 de noviembre de cada año o, en el caso de pruebas por ordenador, un mes tras la finalización de las mismas. No obstante, no se publican los nombres de los centros educativos que participan en la muestra. Solo se publican los resultados de los exámenes nacionales al final de la segunda etapa de Educación Secundaria por centro, pero los centros no se clasifican ⁽⁹⁷⁾.

En **Italia**, es obligatoria para todos los centros la publicación en los consejos escolares de los resultados de cada centro individual en los exámenes centrales al final de los niveles 2 y 3 de CINE. La publicación en la página web de los resultados de cada centro individual en las pruebas nacionales estandarizadas (pruebas INVALSI) es decisión de cada centro y no se lleva a cabo de forma rutinaria.

En **Hungría**, a efectos de la evaluación nacional de competencias básicas, los resultados del nivel del centro se publican en la página web de la autoridad educativa ⁽⁹⁸⁾. Los resultados de los exámenes para los certificados de estudios de educación secundaria están disponibles bajo solicitud (los datos personales son anónimos, pero la base de datos de investigación contiene identificadores de centros).

En **Lituania**, los resultados de la prueba nacional de rendimiento académico se anuncian públicamente solo con el consentimiento de cada centro. Los resultados de los exámenes de enseñanza básica se publican en la página web del centro nacional de evaluación.

Al publicarse los resultados de los centros, se emplean formatos diferentes y se ofrecen distintos datos adicionales.

En **Letonia**, los resultados agregados se publican junto con estadísticas de rendimiento a nivel nacional, local y del centro educativo en función de los distintos tipos ⁽⁹⁹⁾.

En **Portugal**, los resultados de los exámenes nacionales son públicos por ley y son usados por los medios para crear clasificaciones de centros en base a puntuaciones medias sencillas. En los últimos años, las críticas sobre la excesiva importancia otorgada a los resultados de los exámenes han llevado a un cambio hacia exámenes de bajo riesgo y a la publicación por parte del ministerio de unos indicadores más justos (p. ej., la capacidad del centro para mejorar los resultados anteriores/esperados de los estudiantes) ⁽¹⁰⁰⁾.

En el **Reino Unido (Irlanda del Norte)**, los resultados de los exámenes de secundaria (final de la fase obligatoria de CINE 3, *Key Stage 4*, 16 años) y de los exámenes realizados al final de la educación posobligatoria CINE 3 (18/19 años) se publican en línea para Irlanda del Norte al completo ⁽¹⁰¹⁾. Los centros deben publicar de manera individual sus resultados en los exámenes de secundaria y otros datos de rendimiento en la sección informativa sobre el centro de su página web y en el informe anual de los superintendentes a los progenitores.

En algunos de los sistemas donde las regulaciones del más alto nivel no exigen la publicación de los resultados de los centros educativos de manera individual, esta información se conserva y usa dentro del centro. Los resultados de estas pruebas también podrían analizarse y debatirse internamente en el Ministerio de Educación correspondiente, como sucede, por ejemplo, en Luxemburgo y España. En otros casos, la publicación de los resultados puede producirse por iniciativa de los propios centros educativos y/o cuando se cumplen unas condiciones adicionales.

En **Bélgica** (comunidad flamenca), no se permite a los centros educativos publicar los resultados de sus estudiantes a menos que cuenten con la autorización explícita de todos los individuos que lo componen.

En **Irlanda**, un centro educativo puede decidir publicar los resultados agregados de sus pruebas si lo desea. El Departamento de Educación no publica los resultados de los centros educativos de manera individual. La ley prohíbe que el Departamento ofrezca información y datos que podrían utilizarse para elaborar tablas de clasificación.

En **Eslovenia**, el centro decide si publica o no sus resultados en las pruebas. No obstante, la ley prohíbe clasificar centros en función a los resultados de estas pruebas.

⁽⁹⁷⁾ <https://www.haridussilm.ee/>

⁽⁹⁸⁾ <https://www.kir.hu/okmfit/>

⁽⁹⁹⁾ <https://visc.gov.lv/vispizglitiba/eksameni/statistika/2018/>

⁽¹⁰⁰⁾ <http://infoescolas.pt/>

⁽¹⁰¹⁾ <https://www.education-ni.gov.uk/articles/school-performance>

II.9.2. Evaluación externa de los centros educativos

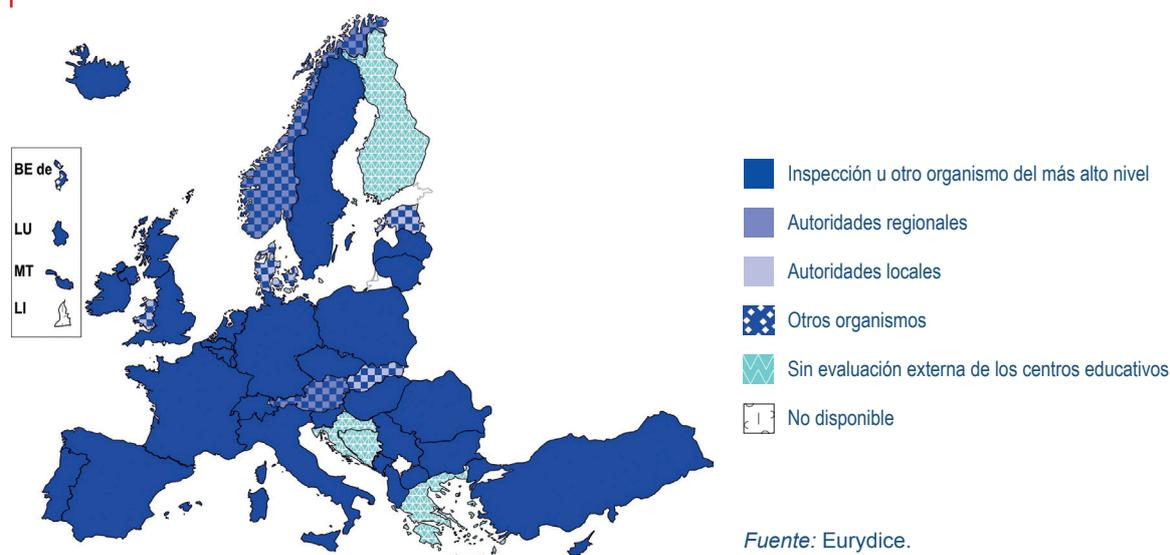
La evaluación externa de los centros educativos pretende supervisar y mejorar tanto el funcionamiento de los centros como los resultados que obtienen. El proceso suele centrarse en las actividades educativas y de gestión y se lleva a cabo por parte de evaluadores externos al centro educativo en cuestión. Los evaluadores a menudo son contratados por un organismo de inspección que informa a las autoridades responsables de educación. Las conclusiones se presentan en un informe general que contiene los resultados o los procesos o ambos, pero no suele abordar el rendimiento del personal individual. (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

Los efectos de la evaluación del centro educativo sobre la mejora del centro y el rendimiento del alumnado no son fáciles de medir. Datos de encuestas del Reino Unido y Países Bajos indican que los centros educativos opinan que las inspecciones contribuyen a la mejora de la calidad, aunque sea de manera indirecta. En concreto, se considera que las observaciones sobre la calidad y las sugerencias para la mejora tienen un impacto positivo. Algunos estudios concluyen que unos informes de inspección negativos podrían impulsar medidas para mejorar el rendimiento, mientras que otros determinan que las inspecciones ejercen un efecto escaso o nulo sobre el rendimiento del alumnado (Klerks, 2012; Ehren et al., 2013).

II.9.2.1. Organismos responsables y frecuencia de las evaluaciones

En Europa, la evaluación externa de los centros educativos se ha convertido en una herramienta cada vez más importante para la supervisión de la calidad de la educación. El gráfico II.9.5 muestra que la mayoría de países europeos ha establecido políticas para la evaluación externa de los centros educativos. (Grecia, Croacia, Finlandia y Bosnia y Herzegovina son las excepciones). En la mayoría de países, las evaluaciones son realizadas por una inspección u otro organismo del más alto nivel. En algunos casos, esto se hace conjuntamente, bien con las autoridades regionales (Austria y Noruega) o locales (Dinamarca, Eslovaquia y el Reino Unido – Gales). En Estonia, se llevan a cabo dos evaluaciones externas de los centros educativos: una por parte del Ministerio de Educación e Investigación y otra por parte de las autoridades locales.

Gráfico II.9.5: organismos responsables de la evaluación externa de los centros educativos (CINE 1-3), 2018/19



Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): las evaluaciones no son periódicas y no incluyen a todos los centros educativos.

Bélgica (BE de): la *Autonome Hochschule der Deutschsprachige Gemeinschaft* lleva a cabo una evaluación externa.

Francia: las regulaciones centrales contemplan una evaluación externa de los centros educativos y permiten iniciativas locales de evaluación de los centros educativos. Las autoridades del más alto nivel llevan a cabo evaluaciones concretas sobre distintos aspectos de la educación. Se está debatiendo la creación de un consejo de evaluación de centros educativos que sería el responsable de proporcionar un marco nacional más sistemático para la evaluación a nivel escolar.

Polonia: la evaluación externa de los centros educativos la asumen los organismos regionales de la inspección bajo el control del gobierno central.

Luxemburgo: la evaluación externa significa una evaluación sistemática de la calidad de los centros educativos, pero sin la evaluación de los mismos individualmente.

Noruega: la evaluación externa de los centros educativos no cubre directamente la enseñanza y el aprendizaje, sino que se ocupa del cumplimiento de la legislación y otras regulaciones.

Suiza: Las regulaciones pueden variar según el cantón.

En algunos sistemas, las evaluaciones externas de los centros educativos tienen lugar en intervalos regulares de tres años (Chipre), cuatro (Países Bajos), cinco (Portugal), seis (República Checa) o siete (Lituania y el Reino Unido – Gales). En España, las evaluaciones externas de los centros educativos se realizan de forma anual en algunas comunidades autónomas (Comunidad Foral de Navarra, Castilla-La Mancha, Extremadura y Comunidad Valenciana).

La regularidad de las evaluaciones puede variar en función del fin concreto.

En **Eslovaquia**, se efectúan evaluaciones exhaustivas cada cinco años, mientras que las evaluaciones temáticas e informativas se realizan cuando sea necesario, en función de la finalidad de las mismas. Se llevan a cabo inspecciones de seguimiento en los centros educativos que deben asumir medidas para subsanar las deficiencias encontradas durante una inspección interior.

En el **Reino Unido** (Inglaterra), los centros educativos nuevos suelen inspeccionarse dentro de los tres años siguientes a su apertura. Los centros calificados como «buenos» en su inspección previa se inspeccionan cada cuatro años aproximadamente. Los centros calificados como «excelentes» están exentos de la inspección rutinaria.

En otros sistemas (Dinamarca, Italia, Polonia, Suecia, el Reino Unido – Irlanda del Norte, Noruega y Albania), no existen una frecuencia regular establecida para las evaluaciones externas de los centros educativos.. En su lugar, una vez al año se efectúan evaluaciones en una muestra de centros educativos seleccionados al azar o en base a una evaluación de riesgos.

En **Dinamarca**, el Ministerio de Educación lleva a cabo anualmente un diagnóstico de calidad general de los centros educativos públicos. Los datos utilizados incluyen resultados de pruebas de 9º curso en lengua danesa, matemáticas, inglés y física/química; la transición del alumnado de CINE 2 a CINE 3; referencias socioeconómicas; y los resultados de la encuesta nacional anual obligatoria del bienestar del alumnado. Cualquier centro educativo que destaque se analiza en mayor detalle y algunos son seleccionados para una evaluación externa.

En **Suecia**, se efectúan controles de calidad periódicos en centros educativos que se considere que poseen necesidades de desarrollo. Estos centros se identifican sobre la base de sus resultados y de una encuesta a los estudiantes, progenitores y personal educativo. Los controles de calidad temáticos son ocasionales y se selecciona aleatoriamente a una serie de centros.

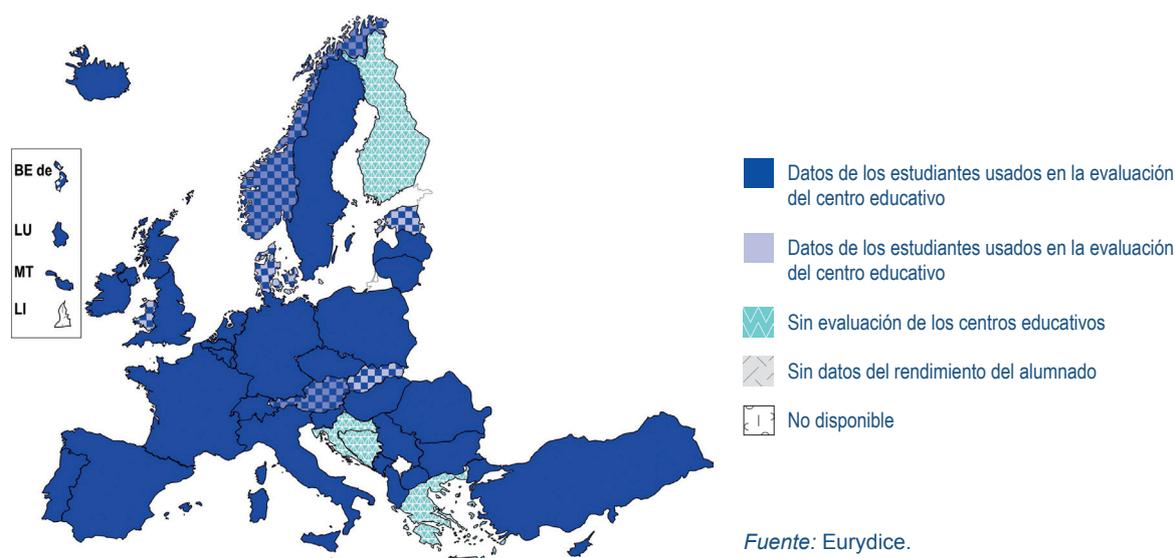
II.9.2.2. Uso de datos del rendimiento del alumnado al evaluar los centros educativos

En la mayoría de los casos, a fin de formarse una opinión sobre la calidad de los centros educativos, los evaluadores examinan información variada de distintas fuentes. Esta suele incluir datos de rendimiento del alumnado que podrían extraerse de exámenes establecidos a nivel central, pruebas estandarizadas a nivel nacional, evaluación de docentes, estudios internacionales y datos sobre la evolución de

los estudiantes. También se usan, aunque con menor frecuencia, otros tipos de información, como los resultados del mercado laboral o encuestas de satisfacción de los estudiantes o los progenitores (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, Structural indicators 2016).

En función del tipo de sistema de rendición de cuentas implementado, los resultados de los exámenes nacionales y/u otras pruebas nacionales podrían usarse para supervisar el rendimiento de los centros educativos. El gráfico II.9.6 muestra que solo 27 sistemas usan datos de rendimiento del alumnado de exámenes centrales u otras pruebas estandarizadas a nivel nacional en la evaluación externa de los centros educativos. En otros sistemas, bien no se realiza una evaluación externa de los centros educativos (Grecia, Croacia, Finlandia y Bosnia y Herzegovina), bien no hay disponibles datos de rendimiento del alumnado (Bélgica – comunidad germanófono y Suiza). En otros nueve sistemas, no se usan datos de exámenes y/u otras pruebas nacionales en este contexto ya que la evaluación externa de los centros educativos se ocupa principalmente de los procesos internos y del cumplimiento de las regulaciones.

Gráfico II.9.6: uso de datos del rendimiento del alumnado en exámenes y otras pruebas nacionales en la evaluación externa de los centros educativos (CINE 1-3), 2018/19



Notas específicas de países

República Checa: los datos de rendimiento de los alumnos se tienen en cuenta durante las evaluaciones externas de los centros educativos, pero no como criterio de evaluación directa.

España: la situación puede variar en función de la comunidad autónoma. Andalucía, Castilla y León, la Comunidad Valenciana y la ciudad de Ceuta comunican que los datos del rendimiento del alumnado en exámenes y/u otras pruebas nacionales no se usan en la evaluación externa de los centros educativos.

Islandia: el uso de los datos del rendimiento del alumnado afecta únicamente a la evaluación de los centros educativos a los niveles 1 y 2 de CINE.

II.9.2.3. Posibles consecuencias de la evaluación del centro educativo

Las consecuencias del proceso de evaluación suelen incluir la emisión de una serie de opiniones y recomendaciones. En función del contexto nacional, esto podría desencadenar la implementación de una serie de medidas que ayuden a los centros educativos a abordar cualquier deficiencia identificada ⁽¹⁰²⁾.

Las consecuencias pueden dividirse en tres grupos principales: medidas de mejora, sanciones y el reconocimiento de buenas prácticas. El gráfico II.9.7 muestra que la mayoría de países se concentra en el primer grupo, a excepción de Países Bajos, donde solo se usan sanciones. Por el contrario, Letonia, Malta, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) comunica consecuencias de cada uno de los tres grupos.

Las medidas de mejora podrían incluir una serie de recomendaciones concretas. Estas son emitidas por las autoridades en casi todos los sistemas (Países Bajos y Polonia son las excepciones). Además, en más de la mitad de los sistemas, los evaluadores contemplan un seguimiento de la evaluación, como una inspección o revisión adicional de la eficiencia con la que el centro educativo ha abordado la deficiencia identificada. Otra consecuencia habitual es la obligación de redactar un plan para la mejora del centro educativo. La prestación de formación o recursos adicionales se cita con menor frecuencia.

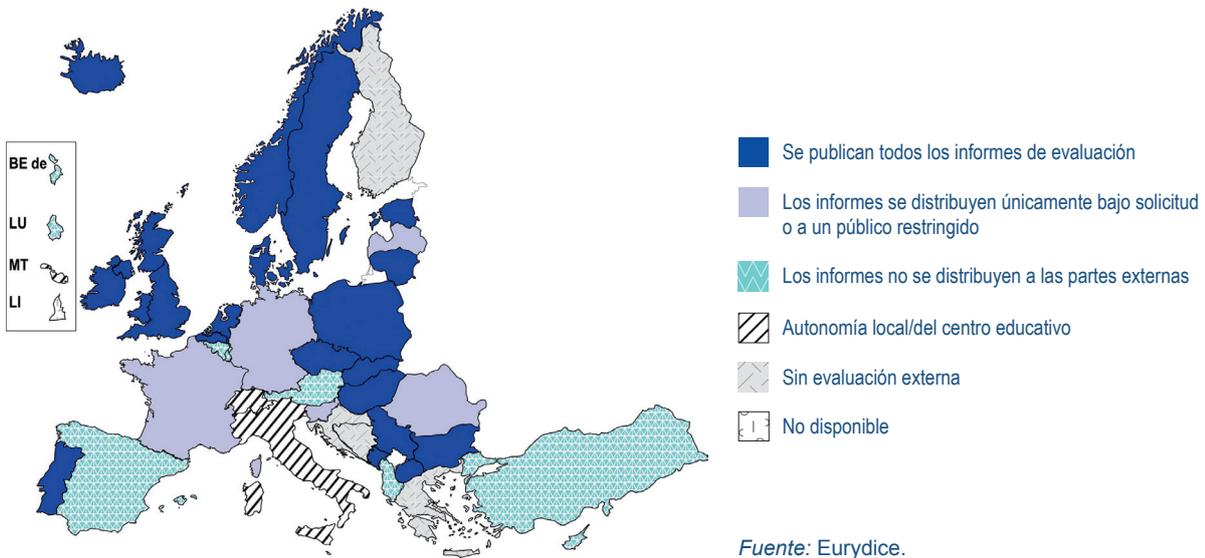
Las sanciones económicas o de otro tipo son mucho menos habituales y se usan únicamente en un tercio de los sistemas (Bélgica – comunidad flamenca, República Checa, Letonia, Malta, Países Bajos, Austria, Polonia, Rumanía, Eslovenia, Suecia y el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). En función del sistema, las sanciones económicas pueden incluir multas, mientras que otras sanciones podrían implicar el despido del director, la reestructuración del centro (por ejemplo, a través de una fusión con otro centro), la retirada de la licencia de funcionamiento o, en última instancia, el cierre del centro educativo.

El reconocimiento de buenas prácticas se menciona como consecuencia en once sistemas (Dinamarca, España, Francia, Letonia, Lituania, Malta, Portugal, Suecia y el Reconocimiento de buenas prácticas – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte). Las actuaciones mencionadas aquí incluyen el reconocimiento oficial de buenas prácticas y la difusión de prácticas que hayan demostrado su eficacia o arrojado resultados prometedores.

⁽¹⁰²⁾ Para más información sobre las políticas nacionales de evaluación de centros educativos, ver Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015. La garantía de la calidad en la educación: Políticas y enfoques para la evaluación de los centros educativos en Europa.

Por el contrario, en ocho sistemas (Bélgica – comunidades francesa y germanófono, España, Chipre, Luxemburgo, Austria, Albania y Turquía), los informes de evaluación no se ponen a disposición de partes externas. Por último, la práctica varía en Italia, Malta y Suiza ya que las decisiones en esta área dependen de la autonomía local o de los centros educativos.

Gráfico II.9.8: publicación de los resultados de la evaluación externa de los centros educativos (CINE 1-3), 2018/19



Notas específicas de países

Alemania: las regulaciones varían según los *Länder*. Como norma general, el informe o partes de él se distribuyen al director, los docentes, progenitores y/o alumnos o sus representantes y a las autoridades de supervisión escolar. En algunos *Länder*, los centros educativos podrían decidir publicar el informe de evaluación.

Suiza: las regulaciones varían según el cantón. En algunos cantones, los centros educativos deben publicar al menos un resumen del informe de evaluación.

Evaluación externa de los centros educativos: diferencias entre tipos de centros

En la mayoría de sistemas educativos no existen diferencias en los procedimientos de evaluación de los centros educativos entre los centros públicos y los privados dependientes del gobierno o entre distintos tipos de centros. Esto implica que, en estos sistemas, todos los centros, independientemente del sector, se revisan externamente siguiendo los mismos criterios y procesos. No obstante, en algunos sistemas existen algunas diferencias para los centros privados dependientes del gobierno, por ejemplo, podrían no ser evaluados por un organismo del más alto nivel sino por otras partes interesadas, o la evaluación externa de los centros educativos por parte de organismos del más alto nivel podría no ser obligatoria.

Por ejemplo, en **Dinamarca**, la evaluación externa de los centros privados dependientes del gobierno se lleva a cabo de manera local por parte del comité de progenitores y un supervisor escolar designado. El Ministro de Educación podría involucrarse en una etapa posterior en función de las conclusiones de la evaluación local y de los resultados del centro educativo en las pruebas estandarizadas a nivel nacional al final del 9º curso (transición de CINE 2 a CINE 3).

En **Alemania**, los centros públicos son evaluados de manera periódica (cada tres a seis años) respecto a los estándares educativos de la conferencia permanente de ministros de Educación y Asuntos Culturales y los marcos de referencia concretos de cada *Land* para la calidad de los centros. Por el contrario, los centros privados dependientes del gobierno de algunos *Länder* podrían experimentar evaluaciones externas solo de manera voluntaria.

II.10. APOYO A CENTROS DESFAVORECIDOS

Conclusiones principales

La investigación académica concluye que el entorno social del centro educativo puede afectar al rendimiento educativo individual. Los centros educativos desfavorecidos (aquellos que reciben a una proporción elevada de estudiantes de orígenes socioeconómicos bajos) suelen mostrar un rendimiento educativo inferior a la media. También suelen carecer de recursos y enfrentarse a mayores problemas de disciplina, lo que dificulta el aprendizaje.

La concentración de estudiantes de orígenes socioeconómicos bajos puede producirse como resultado de la segregación residencial o también podría ser el resultado accidental de políticas escolares como la elección de centro, admisiones y *tracking*.

Para reducir las irregularidades entre el rendimiento de los centros y los estudiantes, las autoridades del más alto nivel pueden utilizar varias opciones en materia de políticas: corregir el desequilibrio en la composición socioeconómica de los centros educativos, brindar apoyo específico a los centros educativos desfavorecidos, ofrecer incentivos y alentar a buenos docentes a trabajar en estos centros educativos.

- Las autoridades del más alto nivel de menos de la mitad de los sistemas educativos implementan medidas para mejorar la composición socioeconómica de los centros educativos. Estas medidas se centran por lo general en las políticas de admisión en centros educativos y las prácticas de agrupación en clases. En casos excepcionales, las autoridades educativas han introducido cambios estructurales, estableciendo nuevos tipos de centros con el objetivo explícito de crear una composición del centro más equilibrada. En otros lugares, se han adaptado las áreas de captación de los centros.
- A pesar de estos esfuerzos, persisten los centros con cifras elevadas del alumnado desfavorecido en numerosos sistemas educativos y podrían sufrir problemas en cuanto a rendimiento académico y ambiente escolar. En su reconocimiento de la necesidad de medidas específicas, las autoridades educativas de más de la mitad de los sistemas asignan apoyo adicional económico y no económico a estos centros educativos.
- La concesión de incentivos para atraer a docentes a centros educativos desfavorecidos es menos habitual en los sistemas educativos europeos a pesar de los desafíos ampliamente reconocidos a los que se enfrentan estos centros a la hora de contratar a personal convenientemente cualificado.
- En general, se han identificado tres patrones diferentes en materia de elaboración de políticas en esta área:
 - 11 ⁽¹⁰³⁾ sistemas educativos han puesto en marcha los tres tipos de medidas;
 - 26 ⁽¹⁰⁴⁾ sistemas tienen al menos una política, normalmente prestar apoyo adicional a los centros desfavorecidos;
 - cinco ⁽¹⁰⁵⁾ sistemas no aplican ninguna de estas políticas.

⁽¹⁰³⁾ Bélgica (comunidades francesa y flamenca), España, Francia, Hungría, Polonia, Portugal, Eslovaquia, Eslovenia, Suecia y el Reino Unido (Inglaterra).

⁽¹⁰⁴⁾ Bélgica (comunidad germanófona), Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Alemania, Estonia, Irlanda, Grecia, Italia, Chipre, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Rumanía, Finlandia, el Reino Unido (Gales, Irlanda del Norte y Escocia), Suiza, Islandia, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega y Serbia.

⁽¹⁰⁵⁾ Croacia, Malta, Albania, Bosnia y Herzegovina y Turquía.

La medición del rendimiento de los centros educativos se ha convertido en una práctica habitual entre los sistemas educativos europeos y la disparidad entre centros dentro de los sistemas educativos ha sido objeto de numerosos debates. Se han mencionado gran cantidad de factores diferentes que afectan al rendimiento del centro educativo, y algunos de estos hacen referencia al origen socioeconómico de los estudiantes. La «composición socioeconómica de los centros» y los «efectos del grupo afín» asociados pueden afectar al rendimiento del alumnado. Los centros que reciben a una proporción elevada de estudiantes de orígenes socioeconómicos bajos (en ocasiones denominados centros educativos desfavorecidos) poseen un rendimiento medio inferior que los centros que reciben a una proporción elevada de estudiantes de orígenes socioeconómicos altos. Los centros educativos desfavorecidos también muestran un rendimiento inferior que la media nacional (OCDE, 2016a).

La composición socioeconómica de los centros educativos podría reflejar la del área en el que se ubica el centro. En las áreas o regiones rurales con escasez de recursos y una pobreza elevada entre la población residente, una proporción elevada de estudiantes podría proceder de orígenes socioeconómicos bajos. En ciudades en las que los diferentes orígenes socioeconómicos están distribuidos de manera desigual (debido a los precios de la vivienda, infraestructura, redes sociales, etc.), los centros educativos locales podrían reflejar estas diferencias residenciales. Como muestran los datos empíricos, en algunos países, la matriculación de estudiantes en centros en función de su lugar de residencia está claramente relacionada con la segregación social en los centros (es decir, una distribución desigual de estudiantes de orígenes socioeconómicos distintos) (OCDE, 2019c).

De manera alternativa, la distribución desigual de estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos también puede ser el resultado accidental de las políticas escolares. Los datos de PISA también muestran que la «segregación social ha aumentado en mayor medida en los países en los que los criterios de residencia han caído en importancia» (OCDE, 2019a). La falta de diversidad socioeconómica puede ser el efecto accidental de las políticas escolares, incluida la elección de centro (ver capítulo II.4) y las políticas de admisión (ver capítulo II.5). Por ejemplo, que una mayor parte del alumnado favorecido pueda renunciar al centro educativo del barrio mientras que sus compañeros desfavorecidos se queden podría tener como consecuencia centros educativos con una proporción elevada del alumnado desfavorecido (OCDE, 2019c). La distribución desigual de estudiantes también puede estar relacionada con la selección académica temprana en sistemas en los que la situación familiar esté estrechamente relacionada con el rendimiento académico del estudiante.

Los centros educativos que reciben a grandes cantidades del alumnado desfavorecido se enfrentan a una serie de desafíos a la hora de mejorar el rendimiento del alumnado y no siempre están adecuadamente equipados para abordarlos (OCDE, 2012; OCDE, 2018a; OCDE, 2018c). Estos centros suelen carecer de recursos como equipamiento y personal cualificado (OCDE, 2016a). En los centros educativos desfavorecidos, se producen además problemas disciplinarios con mayor frecuencia, lo que dificulta el aprendizaje y priva a los estudiantes de un valioso tiempo de aprendizaje (Thrupp, 1997).

Las autoridades educativas del más alto nivel poseen diversos instrumentos normativos a su disposición a fin de abordar estos desafíos. Por un lado, las medidas políticas para luchar contra la distribución desigual de estudiantes de entornos socioeconómicos bajos podrían abordar la dimensión de la vivienda o la inclusión social; no obstante, este informe se limita de manera estricta a las políticas escolares.

Las medidas educativas citadas más a menudo en la bibliografía están vinculadas a la elección de centro y a las políticas de admisión en centros educativos (OCDE, 2010), cuyo objetivo es reequilibrar la distribución socioeconómica de los estudiantes en los centros. Estas incluyen políticas de elección controladas (ver gráfico II.10.1 y capítulos II.4 y 5). Por otro lado, a fin de brindar apoyo a los centros desfavorecidos, las autoridades podrían adoptar también medidas específicas para compensar las dificultades concretas a las que se enfrentan (OCDE, 2019a).

Este capítulo se centra en políticas y medidas del más alto nivel en las siguientes áreas:

- mejora de la diversidad socioeconómica de los centros educativos;
- respuesta a los desafíos en la oferta y demanda de docentes en los centros educativos desfavorecidos;
- prestación de apoyo adicional económico y no económico a los centros educativos desfavorecidos.

II.10.1. Medidas del más alto nivel para mejorar la diversidad socioeconómica en los centros educativos

El entorno social del centro educativo tiene un impacto sobre el rendimiento individual de los estudiantes. Este «efecto composicional» se debe en parte a los «efectos del grupo afín» asociados (cómo motiva o interrumpe el grupo afín de manera directa el aprendizaje de cada estudiante) (Ammermueller y Pischke, 2006; van Ewijk y Slegers, 2010; Epple y Romano, 2011), pero también en parte a los efectos acumulados que resultan de ciertos procesos escolares que se ven afectados por la composición socioeconómica del centro: enseñanza y organización del centro y procesos de gestión (Thrupp, 1997; Thrupp et al, 2002). Si bien el efecto composicional afecta de manera positiva o negativa el rendimiento de todos los estudiantes, ciertos grupos de estudiantes son más sensibles al efecto composicional que otros (este es el caso de los estudiantes de orígenes socioeconómicos bajos). (Opdenakker et al, 2002; Benito et al, 2014).

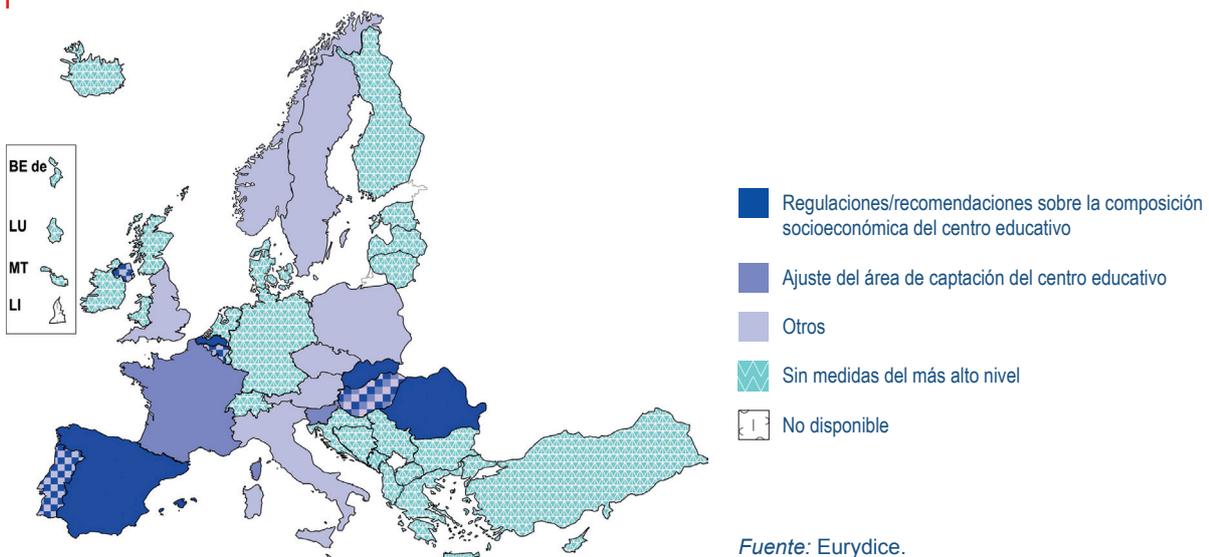
Los estudios internacionales reflejan que el alumnado desfavorecido suelen mostrar un bajo rendimiento con mayor frecuencia (ver capítulo I.2). Además, formar parte de un centro al que asiste un elevado porcentaje de alumnado desfavorecido podría plantear otros desafíos para el rendimiento individual de los estudiantes (van Ewijk y Slegers, 2010). Los centros desfavorecidos tienen una capacidad inferior de atraer a docentes de calidad y altamente cualificados; experimentan un peor entorno disciplinario que los centros favorecidos; y las expectativas de los docentes son más bajas (Thrupp, 1997; OCDE 2016a). Como consecuencia, los estudiantes de los centros desfavorecidos podrían no mostrar un buen rendimiento no solo debido a su origen, sino a que el centro carece de los recursos y procesos necesarios para el éxito académico. Por el contrario, el alumnado desfavorecido de centros educativos más diversos socialmente y, por tanto, de un ambiente escolar más beneficioso y con recursos adecuados tienen más probabilidades de mostrar un buen rendimiento (Thrupp, 1997). En otras palabras, diversificar (no segregar) los centros educativos podría tener un efecto significativamente positivo sobre los niveles de igualdad educativa, aunque el impacto en la eficiencia educativa no sea tan claro (Benito et al., 2014).

Además, en sistemas en los que los estudiantes son asignados a centros educativos en base a su rendimiento académico, la diferencia de rendimiento académico entre centros es mayor que en los

sistemas sin dicha selección (escolarización integral). La variación de rendimiento del alumnado entre centros suele guardar relación con el grado de diversidad socioeconómica entre centros. En otras palabras, los centros desfavorecidos también son centros que muestran un rendimiento bajo en sistemas académicamente selectivos. Los sistemas integrales suelen mostrar unas diferencias de rendimiento menores entre centros; no obstante, cuando los progenitores poseen gran libertad para elegir centro, la separación por capacidades y origen social podría tener como resultado también una diferencia mayor en estos sistemas (OCDE, 2016a).

El gráfico II.10.1 presenta una descripción general de las medidas políticas del más alto nivel en Europa que aspiran a mejorar la diversidad socioeconómica de los centros. Las dos medidas mencionadas más habitualmente son regulaciones y recomendaciones sobre la composición socioeconómica de los centros y el ajuste del área de captación del centro educativo. La categoría «otras» incluye una serie de medidas alternativas, como cambios estructurales del sistema educativo y el traslado de los estudiantes, que se analizan en mayor detalle a continuación.

Gráfico II.10.1: medidas del más alto nivel para mejorar la diversidad socioeconómica en los centros educativos (CINE 1-3), 2018/19



Notas específicas de países

Bélgica (BE fr): los datos hacen referencia a la primera etapa de Educación Secundaria.

Bélgica (BE nl), Francia, Hungría, Polonia y Eslovenia: los datos hacen referencia a la educación primaria y la primera etapa de Educación Secundaria.

Austria: los datos hacen referencia a la educación secundaria.

Diecisiete sistemas educativos europeos han implementado al menos un tipo de medida política para abordar la diversidad socioeconómica o la segregación social. En torno a la mitad de ellos (Bélgica – comunidades francesa y flamenca, España, Hungría, Portugal, Rumanía, Eslovaquia y el Reino Unido – Irlanda del Norte) cuentan con regulaciones o recomendaciones sobre la composición socioeconómica de los centros. Estas medidas administrativas guardan relación con las políticas de admisión en centros educativos (ver capítulo II.5) o con los métodos de agrupación en clases (ver capítulo II.6); a través de

ellas, las autoridades del más alto nivel aspiran a intervenir en la manera en que se distribuye a los estudiantes en centros y clases. Los ejemplos siguientes muestran una gran diversidad de enfoques ⁽¹⁰⁶⁾.

En **Bélgica** (comunidad flamenca), debe aplicarse un sistema de cuota doble en los centros de educación primaria y secundaria: una cuota para el alumnado socioeconómicamente desfavorecido (ver gráfico II.5.4) y una cuota para el alumnado no desfavorecido, lo que quiere decir que se concede la misma prioridad a ambos tipos de estudiantes. Las cuotas se basan en el porcentaje de alumnado desfavorecido del municipio (es decir, la proporción entre el número de alumnado desfavorecido y el número total de estudiantes en educación primaria o secundaria situados en el municipio).

En **Portugal**, desde 2018, los centros sobresaturados deben priorizar las solicitudes de estudiantes de bajos ingresos en sus procedimientos de admisión. Además, la legislación establece que las clases deben ser heterogéneas.

En **Rumanía**, de acuerdo con la metodología para la prevención de la segregación escolar, independientemente del nivel educativo que cubran, los centros deben admitir a estudiantes de la manera más equilibrada posible de manera que la diversidad sociocultural de la comunidad se refleje de manera adecuada en el centro, sus edificios (si el centro tiene edificios) y sus grupos/clases, así como en las dos últimas filas de pupitres de las aulas ⁽¹⁰⁷⁾.

En el **Reino Unido (Irlanda del Norte)**, la ley de educación compartida de 2016 impone a las autoridades el deber de alentar, facilitar y promover la educación conjunta de niños de distintas creencias religiosas, entre ellos, unas cifras razonables de niños protestantes y católicos, así como de aquellos que están experimentando una privación socioeconómica con otros que no. Esto debería conseguirse a través de la colaboración entre dos o más centros educativos. Los centros educativos subvencionados (de financiación pública) y otras organizaciones reciben un apoyo extra para colaborar en este sentido.

En países en los que se asigna a los estudiantes (al menos de manera inicial) a centros educativos en base a su lugar de residencia (ver capítulo II.4), las autoridades del más alto nivel (o, en ocasiones, las autoridades locales) determinan «áreas de captación de los centros educativos». Se trata de áreas geográficas de las que un centro educativo debe extraer a su alumnado antes de poder aceptar a solicitantes de fuera de las mismas (ver gráfico II.4.1). Cuando la composición socioeconómica de la población en edad escolar de un área de captación está desequilibrada, las autoridades del más alto nivel o los municipios ajustan en ocasiones sus límites a fin de reequilibrar la población estudiantil del centro. Es una medida destinada a contrarrestar el impacto de la creciente segregación residencial en los barrios. Las autoridades del más alto nivel en Francia, Hungría y Eslovenia usan este instrumento normativo.

En **Francia**, las autoridades educativas podrían cambiar las áreas de captación de los centros educativos. Podrían decidir cerrar un centro de primera etapa de Educación Secundaria («instituto») especialmente desfavorecido y trasladar a su alumnado a otros centros más heterogéneos socialmente.

En **Hungría**, las áreas de captación de los centros educativos deben definirse de tal manera que garanticen una distribución uniforme del alumnado desfavorecido entre los distritos escolares de un municipio. El porcentaje de alumnado desfavorecido de cada distrito escolar debería encontrarse a quince puntos porcentuales como máximo de la tasa de alumnado desfavorecido en el municipio.

En **Eslovenia**, las autoridades locales pueden establecer un área de captación común para un máximo de tres centros educativos y dentro de estas áreas gravitacionales para centros específicos. Esto otorga más flexibilidad a las autoridades locales a la hora de asignar estudiantes a los centros y ayuda a conseguir un alumnado más heterogéneo en los mismos.

Otras medidas para combatir la segregación socioeconómica en los centros educativos incluyen el traslado del alumnado desfavorecido (que suelen asignarse a centros desfavorecidos en base a criterios geográficos) a otro centro más diverso socioeconómicamente (Hungría y Suecia). Cabe mencionar que otros doce países también mencionaron el traslado de estudiantes. Estos países no aparecen

⁽¹⁰⁶⁾ En Suecia, las regulaciones hacen referencia a la «composición social del centro educativo integral», pero existe cierta incertidumbre legal sobre lo que los municipios pueden hacer al respecto. Por esta razón, el gobierno está evaluando la situación y planeando ofrecer recomendaciones relativas a la manera en que los municipios pueden fomentar un alumnado más heterogéneo.

⁽¹⁰⁷⁾ Esto es válido para centros que aún poseen la disposición tradicional de las clases, con filas paralelas de pupitres.

reflejados en el gráfico II.10.1 ya que sus políticas son generales o porque se trata de medidas sociales que facilitan el acceso de los estudiantes a los centros en lugar de medidas que aborden de manera específica la diversidad socioeconómica de los centros educativos. Por ejemplo, el transporte público es gratuito para todos los estudiantes en Malta y Montenegro y para los menores de 12 años en Bélgica (comunidad germanófona); en otros países, los estudiantes pueden optar a transporte gratuito si viven a cierta distancia del centro educativo (dos a seis kilómetros, en función del país) (Croacia, el Reino Unido – Irlanda del Norte y Serbia) o si viven en asentamientos rurales remotos (España, Letonia, Lituania, Rumanía y Turquía). No obstante, debería reconocerse que estas medidas relativas al transporte pueden tener un impacto sobre la diversidad socioeconómica de los centros educativos.

En tres sistemas (Austria, Polonia y el Reino Unido – Irlanda del Norte), la estructura del sistema educativo ha cambiado y se han creado nuevos tipos de centros para fomentar la diversidad.

En **Austria**, se creó un nuevo tipo de centro educativo, «Neue Mittelschule» (nueva escuela secundaria) con el objetivo de educar en conjunto a estudiantes de orígenes socioeconómicos diversos.

En **Polonia**, la estructura escolar cambió en 2016. Los centros de primaria y primera etapa de Educación Secundaria separados fueron sustituidos por centros de primaria y primera etapa de Educación Secundaria de estructura única. La finalidad de este cambio fue evitar la clasificación de estudiantes al principio del nivel de la primera etapa de Educación Secundaria, lo que parecía generar una segregación socioeconómica en las ciudades grandes.

En el **Reino Unido (Irlanda del Norte)**, los «centros educativos integrados» aspiran a reunir a estudiantes y personal de las tradiciones católica y protestante, así como de otras confesiones y de ninguna.

Por último, Portugal ha lanzado una página web pública con indicadores escolares alternativos que destacan los positivos resultados educativos de los centros con una población desfavorecida amplia. Se trata de indicadores de valor añadido que comparan el progreso de los estudiantes en lugar de niveles absolutos de logros y que contribuyen a mejorar la reputación pública de centros desfavorecidos con un buen rendimiento. En Noruega, por su parte, las regulaciones para la admisión en centros privados dependientes del gobierno reciben más atención de las autoridades del más alto nivel.

En **Noruega**, las regulaciones del más alto nivel no permiten que los centros privados dependientes del gobierno elijan a sus estudiantes. Cada centro educativo debe tener unas normas de admisión aprobadas por las autoridades del más alto nivel. En caso de sobreesaturación, los centros pueden priorizar la presencia de hermanos, la proximidad geográfica y la afiliación religiosa.

Además de las medidas políticas del más alto nivel ilustradas en el gráfico II.10.1, algunos países (Bélgica – comunidad francesa, Alemania, Francia, Letonia, Hungría, Malta, Rumanía, Suecia, Bosnia y Herzegovina y Serbia) pretenden informar y/o implicar a las partes interesadas en los debates sobre cómo hacer frente a la segregación socioeconómica en los centros educativos. Por ejemplo, en Bélgica (comunidad francesa), Alemania, Francia y Rumanía, las autoridades del más alto nivel defienden de manera explícita la diversidad social en los centros educativos y advierten sobre el efecto negativo de la segregación. En Letonia y Malta, se ofrecen programas específicos de desarrollo profesional para docentes sobre equidad en educación e inclusión social en los centros educativos. En Bélgica (comunidad francesa) y Francia, los proyectos pilotos locales que persiguen mejorar la diversidad socioeconómica en los barrios desfavorecidos reciben el apoyo de las autoridades del más alto nivel. De la misma manera, en todos los centros de mantenimiento de los distritos escolares de Hungría, se han creado grupos de trabajo formados por representantes de todo tipo de centros para supervisar la implementación de la educación inclusiva y la no segregación. Además, en Luxemburgo, Suecia y Noruega, se anima o exige a las autoridades locales que intervengan para evitar o hacer frente a la segregación socioeconómica de los centros.

II.10.2. Docentes en centros educativos desfavorecidos: desafíos e incentivos

La inversión en una docencia de calidad es clave para mejorar el rendimiento del alumnado y se ha reconocido que una política sólida consistiría en que los mejores docentes y los más efectivos trabajen con aquellos estudiantes que necesitan más apoyo (OCDE, 2018b). En la práctica, no obstante, existen una serie de obstáculos en esta área.

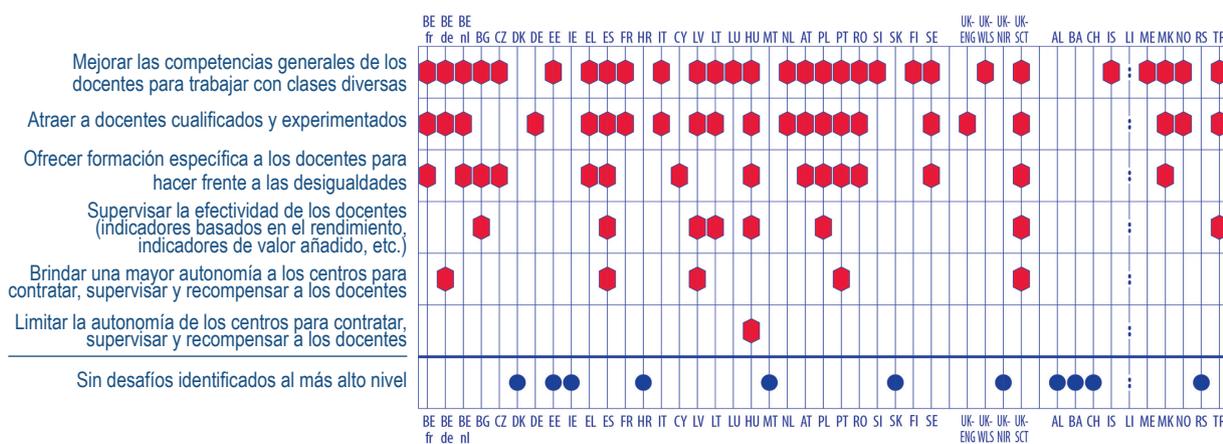
Antes de abordar las cuestiones específicas relativas a los docentes en los centros desfavorecidos, debe centrarse la atención en el hecho de que muchos países europeos se enfrentan a una escasez de docentes generales, el envejecimiento del personal docente y/o la distribución desigual de docentes entre asignaturas y áreas geográficas. La mayoría de estas cuestiones de política son relativamente duraderas y están vinculadas al atractivo de la profesión (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018a). Sin embargo, estos problemas podrían acentuarse en el caso de los docentes de centros desfavorecidos, donde la composición socioeconómica de los docentes puede tener un impacto en la enseñanza, la organización del centro y su gestión (ver capítulo I.2).

En este contexto, es útil tener en cuenta las regulaciones generales para el nombramiento de docentes que se aplican a todos los centros. En la mayoría de sistemas europeos, los docentes de los centros públicos se contratan y designan en un proceso abierto mediante el cual las posiciones vacantes se cubren con candidatos que presentan su solicitud a cada centro. Esto significa que las autoridades del más alto nivel no asignan docentes a los centros; el proceso de contratación está gestionado por los propios centros, en ocasiones junto con sus autoridades locales (Comisión Europea/ EACEA/Eurydice, 2018a). Una minoría de países opta por unos métodos de contratación y nombramiento más restrictivos en los que las autoridades del más alto nivel desempeñan un papel directo mediante la definición de una bolsa de candidatos como resultado de oposiciones (España, Francia, Italia y Turquía) o de la selección de solicitudes (Alemania, Chipre, Luxemburgo, Malta y Albania) (*ibid.*). Otro aspecto relacionado es el hecho de que, en Europa, los centros privados dependientes del gobierno suelen poseer una autonomía mucho mayor en sus políticas de contratación y remuneración, así como en su uso de fondos públicos y privados (ver capítulo II.8), lo que podría desempeñar un papel cuando las autoridades del más alto nivel intentan atraer a docentes experimentados y cualificados a centros desfavorecidos y, posteriormente, mantenerlos en el puesto.

II.10.2.1. Retos para la gestión de la oferta y demanda de docentes

El gráfico II.10.2 ofrece una visión general de los principales desafíos en la gestión de la oferta y demanda de docentes en centros que reciben a grandes cantidades del alumnado desfavorecido. Estos desafíos han sido identificados por las autoridades del más alto nivel y han sido mencionados en documentos y publicaciones oficiales. En la mayoría de sistemas educativos (31 sistemas), las autoridades del más alto nivel reconocen que existen desafíos relativos a la contratación de docentes en centros desfavorecidos y a la necesidad de un apoyo y desarrollo específicos. Las autoridades del más alto nivel de once sistemas no han identificado ningún desafío concreto en esta área. En algunos casos, esto se debe a que el nombramiento de docentes es una responsabilidad local y el ministerio no recopila dicha información (Dinamarca) o a que las cuestiones relativas a la oferta de docentes no están limitadas a centros con grupos grandes del alumnado desfavorecido (Irlanda y Estonia).

Gráfico II.10.2: retos principales para la gestión de la oferta y demanda de docentes en centros desfavorecidos tal y como identifican las autoridades del más alto nivel, 2018/19



El gráfico II.10.2 muestra que las áreas problemáticas citadas con mayor frecuencia hacen referencia a la necesidad de mejorar las competencias generales de los docentes para trabajar con clases diversas (29 sistemas) y atraer a docentes cualificados y experimentados a centros desfavorecidos (22 sistemas). También se han mencionado otras áreas de mejora como ofrecer formación específica a los docentes para abordar las desigualdades y supervisar la efectividad del trabajo de los docentes. Además, cinco sistemas consideran un desafío conceder una mayor autonomía a los centros para contratar, supervisar y recompensar a los docentes. Las autoridades del más alto nivel de 17 países mencionan que experimentan tres desafíos o más relacionados con los docentes en los centros desfavorecidos. Esto es indicativo de la importancia de los problemas en esta área y del énfasis actual en solucionarlos. En numerosos sistemas, informes, documentos de política y contribuciones de expertos han abordado estos desafíos.

En **Islandia**, los informes oficiales señalan que, aunque exista un acuerdo general respecto a los objetivos de la educación inclusiva, son necesarios más recursos, un mejor desarrollo profesional y apoyo para los centros educativos, además de una mayor investigación que permita una implementación efectiva. También se señala que hay demasiadas interpretaciones diferentes del término «educación inclusiva» y que los docentes no se sienten debidamente equipados para gestionar las exigencias que surgen de una mayor diversidad en el aula ⁽¹⁰⁸⁾.

La información recopilada hace referencia a los debates de política y planes de acción que examinan las dificultades en la oferta y la demanda de docentes en general y exploran formas de apoyar y mejorar el trabajo de los docentes en los centros desfavorecidos en particular.

En **Suecia**, varios informes de la comisión escolar sueca hacen mención a la necesidad de abordar la escasez de docentes, la falta de docentes debidamente cualificados y la necesidad de unas posibilidades de desarrollo profesional mayores. Es difícil contratar a docentes y directores experimentados en centros que se enfrentan a problemas importantes a pesar de ser estos centros los que más los necesitan ⁽¹⁰⁹⁾. En su informe provisional, la comisión define propuestas de objetivos nacionales y un plan a largo plazo con áreas de mejora (SOU 2016:38). El informe final contiene propuestas concretas con áreas de mejora ⁽¹¹⁰⁾.

⁽¹⁰⁸⁾ Mat á framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015; European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017): Education for All in Iceland – External Audit of the Icelandic System for Inclusive Education. Odense, Dinamarca: European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Ver https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettatengt2016/final-report_external-audit-of-the-icelandic-system-for-inclusive-education.pdf

⁽¹⁰⁹⁾ La comisión escolar sueca (Skolkommissionen) (dir. 2015:35).

⁽¹¹⁰⁾ (SOU 2017:35) <https://www.regeringen.se/498092/contentassets/e94a1c61289142bfbcfdf54a44377507/samling-for-skolan---nationell-strategi-for-kunskap-och-likvardighet-sou-201735.pdf>

Se ha subrayado una serie de problemas específicos relacionados con la oferta de docentes en respuesta al estudio llevado a cabo para este informe. En varios sistemas educativos, la escasez de docentes generales afecta también a los centros desfavorecidos (Bélgica (las tres comunidades) e Irlanda). Según se informa, la contratación de docentes más problemática se da en las áreas urbanas, pero también en pequeños centros educativos rurales.

En las **comunidades francesa y flamenca de Bélgica**, la oferta de docentes generales y de asignaturas específicas (p. ej., matemáticas, lenguas extranjeras, cursos técnicos) es un desafío. Este problema no está vinculado exclusivamente a los centros desfavorecidos, pero es especialmente evidente en ciudades en las que reside un número elevado del alumnado desfavorecido.

En **Irlanda**, también hay dificultades para contratar a docentes. A nivel de primaria, guarda relación principalmente con la contratación de docentes sustitutos y en secundaria, con la contratación de docentes de asignaturas concretas (p. ej., CTIM, lenguas extranjeras modernas, lengua irlandesa y economía doméstica). En respuesta a esto, el departamento de educación y formación creó el grupo director de la oferta de docentes en marzo de 2018 ⁽¹¹¹⁾. Un grupo de implementación respalda la labor del grupo director teniendo en cuenta distintas cuestiones como los factores clave que afectan a la demanda y la oferta de docentes. Se está estudiando el desarrollo de un modelo para la planificación del personal docente en centros de primaria y secundaria.

Atraer y retener a docentes en los centros desfavorecidos y hacer frente a la elevada rotación son también áreas prioritarias en Francia ⁽¹¹²⁾, Alemania ⁽¹¹³⁾, el Reino Unido (Inglaterra ⁽¹¹⁴⁾ y Escocia ⁽¹¹⁵⁾) y en otros sistemas. Algunos países mencionan que se enfrentan a limitaciones concretas a la hora de contratar a docentes cualificados en áreas rurales (Lituania, Rumanía y Turquía) y al proporcionar docentes adicionales y formación específica para apoyar a estudiantes de orígenes migrantes (Grecia y Austria). La gran mayoría de autoridades educativas reconoce además que la mejora de las competencias de los docentes para hacer frente a la diversidad en las aulas es un tema que debe abordarse tanto en los programas de formación inicial del profesorado como en los cursos de desarrollo profesional continuo, además de a través del intercambio de buenas prácticas existentes y el acceso a los materiales de apoyo.

En **Finlandia**, se ha reconocido que la diversidad cultural es una de las áreas en las que los docentes y otro personal necesitan más apoyo a través de actividades de desarrollo profesional continuo ⁽¹¹⁶⁾.

En **Italia**, el plan nacional 2016-2019 de actividades de desarrollo profesional continuo aspira, entre otras cosas, a reforzar la capacidad de los docentes para trabajar con diversidad en las aulas ⁽¹¹⁷⁾.

⁽¹¹¹⁾ <https://www.education.ie/en/The-Department/Regulation-of-Lobbying-Act-2015/Groups-Committees-exempted-under-the-Transparency-Code/teacher-supply-steering-group.html>

⁽¹¹²⁾ https://www.ccomptes.fr/system/files/2018-10/20181017-synthese-education-prioritaire_0.pdf , <https://www.ccomptes.fr/sites/default/files/2017-10/20171004-rapport-gerer-enseignants-autrement.pdf> http://cache.media.education.gouv.fr/file/2018/04/7/IGEN-IGAENR-rapport-2018-91-Gestion-quantitative-gestion-qualitative-enseignants_1031047.pdf

⁽¹¹³⁾ Centro de ciencias sociales de Berlín (Wissenschaftszentrum Sozialforschung Berlin), redactado por Marcel Helbig y Rita Nikolai, «¿Consiguen los alumnos más desfavorecidos socialmente los “mejores” centros educativos? Un estudio analítico de la relación entre la calidad de los centros y la composición social de los mismos usando Berlín como ejemplo» («Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die ‘besten’ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins») <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf>

⁽¹¹⁴⁾ Estrategia para la contratación y retención de docentes (pág.11) (DfE, 2019):) https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/773930/Teacher_Retention_Strategy_Report.PDF.pdf

⁽¹¹⁵⁾ Evaluación del Attainment Scotland Fund. Informe provisional (años 1 y 2) <https://www.gov.scot/publications/evaluation-attainment-scotland-fund-interim-report-years-1-2/>

⁽¹¹⁶⁾ https://www.oph.fi/rahoitus/valtionavustukset/opetustoimen_henkilostokoulutus/103/2/opetustoimen_ja_varhaiskasvatukseen_henkilostokoulutus_vuonna_2019_avustushaku https://www.oph.fi/rahoitus/valtionavustukset/opetustoimen_henkilostokoulutus/103/2/opetustoimen_ja_varhaiskasvatukseen_henkilostokoulutus_vuonna_2019_avustushaku

⁽¹¹⁷⁾ https://www.istruzione.it/allegati/2016/Piano_Formazione_3ott.pdf

En el **Reino Unido (Gales)**, el gobierno ha emitido un nuevo conjunto de criterios de acreditación para los proveedores de programas de formación inicial de docentes a partir de septiembre de 2019. Entre los requisitos para los programas se encuentra que «Los estudios profesionales y pedagógicos deberían basarse en la teoría, la investigación y la experiencia directa de los docentes de los centros para desarrollar su conocimiento, entendimiento y habilidades prácticas relativas, entre otras cosas, a [...la satisfacción de las necesidades de los alumnos de diversos orígenes culturales, lingüísticos, religiosos y socioeconómicos a fin de garantizar la equidad...]» ⁽¹¹⁸⁾.

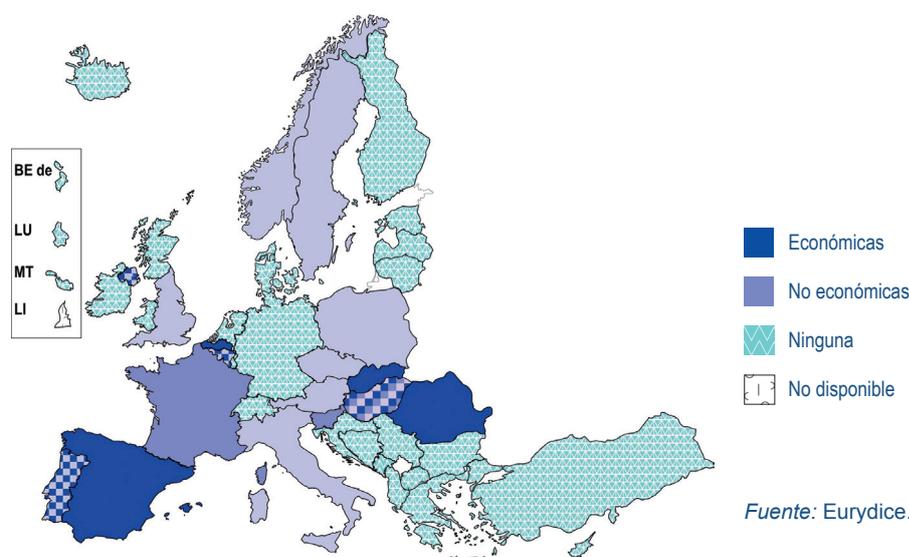
En **Eslovenia**, como parte de una iniciativa del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte titulada «Un entorno de aprendizaje seguro y favorable» (*Varno in spodbudno učno okolje*), se ha abordado la enseñanza en clases diversas a través del intercambio de mejores prácticas, debates regionales entre personal educativo y una conferencia nacional. El instituto de educación nacional han elaborado materiales de apoyo para la construcción de un entorno de aprendizaje inclusivo.

II.10.2.2. Incentivos para docentes

Hay una serie de medidas políticas disponibles para las autoridades educativas que necesitan atraer a docentes bien cualificados y experimentados a centros educativos desfavorecidos. Estas incluyen el suministro de incentivos económicos y no económicos. No obstante, según las regulaciones del más alto nivel, dichos incentivos no se usan de manera habitual (ver gráfico II.10.3). Se han implementado medidas económicas como el aumento del salario base oficial (Lituania, Rumanía y Eslovenia), complementos adicionales (Francia, Lituania, Hungría, Polonia, Eslovaquia y Suecia), reembolso de préstamos a docentes (Reino Unido – Inglaterra) y políticas similares en un total de 11 sistemas. En ocho sistemas existen incentivos no económicos, tales como unas mejores condiciones laborales (p. ej., menos horas de enseñanza, clases más reducidas, seguridad laboral, acceso a orientación o asesoramiento) o ventajas profesionales (p. ej., un próximo nombramiento preferente o una evolución profesional más rápida). Cuatro sistemas (Francia, Lituania, Eslovenia y Reino Unido – Escocia) comunican que implementan tanto incentivos económicos como no económicos.

En más de la mitad de los sistemas, no existen incentivos del más alto nivel para docentes de centros educativos desfavorecidos. Esto podría deberse a diversas razones. En algunos casos, las decisiones relativas a la contratación y/o la remuneración de los docentes se toman a nivel local y/o a nivel del centro (ver también gráficos II.8.1 y II.8.2). Así pues, las decisiones relativas, por ejemplo, al pago de complementos especiales o a la reducción del número de estudiantes en una clase podría tomarlas el director del centro en función de las circunstancias concretas del centro. En otros casos (Estonia, Croacia, Malta, Albania, Bosnia y Herzegovina, Islandia y Montenegro), no hay incentivos del más alto nivel para los docentes ya que las autoridades educativas consideran que no existen diferencias significativas en la composición socioeconómica de los centros. No obstante, es aún más importante el hecho de que en diez sistemas adicionales (Bélgica – comunidad germanófona, Alemania, Irlanda, Chipre, Letonia, Luxemburgo, Austria, Portugal, Macedonia del Norte y Turquía) no se aplican dichas medidas a pesar de que las autoridades educativas son conscientes de las diferencias significativas que existen en la composición socioeconómica de los centros.

⁽¹¹⁸⁾ Criterios para la acreditación de programas de formación inicial de docentes en Gales: Teaching tomorrow's teachers' (WG, 2018), pág. 21-22. <https://gov.wales/sites/default/files/publications/2018-09/criteria-for-the-accreditation-of-initial-teacher-education-programmes-in-wales.pdf>

Gráfico II.10.3: medidas del más alto nivel para apoyar a los docentes de centros desfavorecidos 2018/19**Nota específica**

España: las medidas no económicas son la práctica más habitual comunicada por las comunidades autónomas participantes. Solo Castilla y León y Castilla-La Mancha ofrecen incentivos económicos en forma de complementos adicionales a docentes de centros educativos desfavorecidos.

II.10.3. Financiación adicional y apoyo no económico a los centros educativos desfavorecidos

Además de medidas para facilitar la contratación de docentes, se ofrecen otras formas de apoyo a centros con alumnado desfavorecido. Este apoyo reconoce el hecho de que los centros desfavorecidos funcionan en ambientes distintos. Se enfrentan a numerosos desafíos, tales como una amplia variedad de aptitudes del alumnado, diversas necesidades de aprendizaje, tasas elevadas de bajo rendimiento, problemas de asistencia, expectativas académicas reducidas y un ambiente escolar poco favorable ⁽¹¹⁹⁾. El apoyo prestado a los centros educativos desfavorecidos puede dividirse en dos grandes categorías: financiación adicional y apoyo no económico ⁽¹²⁰⁾. La financiación nacional adicional o específica es independiente de la vía principal de financiación y aspira a mejorar la equidad en los centros con alumnado desfavorecido. No depende necesariamente de la proporción de alumnado desfavorecido del centro. Las autoridades educativas del más alto nivel pueden asignar estos fondos a nivel autoridad regional o local, o directamente al centro. Puede especificarse (delimitarse) las actividades financiadas o permitirse a los centros cierto grado de autonomía. La financiación procedente de programas de la UE y otras organizaciones internacionales, así como los programas de asistencia social y la ayuda económica individual a los estudiantes, no se tienen en cuenta. El apoyo económico y no económico adicional ofrecido de manera sistemática por las autoridades del más alto nivel incluye, por ejemplo, el acceso a una mayor cantidad de personal educativo, oportunidades de desarrollo profesional, clases reducidas o actividades extraescolares.

Los resultados de las investigaciones indican unos efectos positivos débiles de la financiación adicional sobre el progreso de aprendizaje del alumnado desfavorecido (Franck y Nicaise, 2017). Si bien el

⁽¹¹⁹⁾ Ver, por ejemplo, el departamento de educación y formación, Plan DEIS 2017 («Delivering Equity of Opportunity in Schools»), pdf disponible en <https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/DEIS-Plan-2017.pdf>

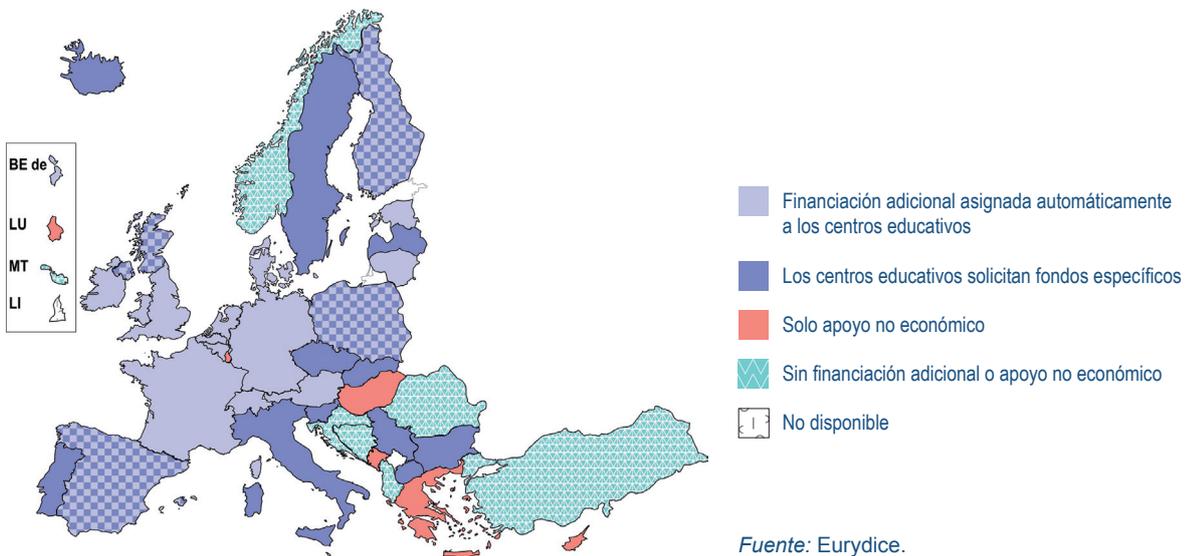
⁽¹²⁰⁾ Ver también Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016. Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2016. Informe de antecedentes de Eurydice al Education and Training Monitor 2016, págs. 36-42.

apoyo adicional a los centros educativos desfavorecidos es importante, por sí solo no es suficiente para reparar las desigualdades educativas. Esto es especialmente cierto en comparación con el impacto de factores importantes a nivel de sistema, como el *tracking* temprano, la repetición de curso y la admisión selectiva en los centros (Verelst et al., 2020). La evidencia de estudios de casos nacionales demuestran que la efectividad del apoyo adicional puede aumentar al alcanzar un equilibrio entre los fondos asignados automáticamente y aquellos reservados. Además, los centros educativos necesitan poseer cierto grado de autonomía a la hora de determinar cómo se invertirán los fondos, siempre que también posean capacidad de gestión y acceso a orientación por parte de expertos. También deben llevarse a cabo una supervisión y evaluación adecuadas (*ibid.*).

El gráfico II.10.4.A muestra que en 30 sistemas educativos la financiación adicional se asigna a centros en los que se matricula alumnado desfavorecido. En algunos casos, la financiación adicional se combina con el apoyo no económico, pero en cinco sistemas (Grecia, Chipre, Luxemburgo, Hungría y Montenegro), el apoyo no económico es el único tipo de apoyo disponible. En siete sistemas (Croacia, Malta, Rumanía, Albania, Bosnia y Herzegovina, Noruega y Turquía), las autoridades del más alto nivel no ofrecen financiación adicional ni apoyo no económico. En lo relativo a los métodos de asignación de la financiación escolar adicional, en diecinueve sistemas la financiación la asignan automáticamente las autoridades del más alto nivel, mientras que en dieciséis sistemas son los centros educativos los que deben solicitar fondos específicos. En España, Polonia, Finlandia y el Reino Unido (Irlanda del Norte y Escocia), se emplean ambos métodos de asignación de financiación adicional.

Gráfico II.10.4: apoyo adicional del más alto nivel, económico o no económico, para centros con alumnado desfavorecido (CINE 1-3), 2018/19

II.10.4.A: financiación asignada automáticamente/los centros educativos solicitan fondos específicos



Notas específicas de países

Luxemburgo: se aplica únicamente a CINE 1.

Dinamarca: se aplica únicamente a CINE 3.

España: todas las comunidades autónomas informan de la implementación de estas medidas a todos los niveles de CINE, a excepción de Canarias y Comunidad Valenciana, que se centran en CINE 1 y 2.

Finlandia: se aplica únicamente a CINE 1 y 2. La financiación adicional que se asigna de manera automática está incluida en la financiación del estado a los municipios.

Suiza: se aplica únicamente a CINE 1 y 2. Las regulaciones pueden variar según el cantón.

Podrían asignarse fondos adicionales a todos los centros con alumnado desfavorecido, independientemente de la proporción de alumnado desfavorecido dentro de la población estudiantil total de cualquier centro. Dichos fondos también podrían asignarse únicamente a algunos centros en base a criterios predefinidos. El gráfico II.10.4.B muestra que en aproximadamente la mitad de los sistemas (22 sistemas), todos los centros pueden optar a apoyo económico y no económico y recibir financiación por cada estudiante desfavorecido.

En algunos sistemas, al asignar apoyo adicional económico y no económico, las autoridades educativas emplean varios indicadores a fin de determinar qué estudiantes se consideran desfavorecidos (para definiciones nacionales de alumnado desfavorecido ver también capítulo I.3).

En la **comunidad francesa de Bélgica**, la inclusión de un centro educativo en el índice socioeconómico determina si pueden optar a recibir personal y financiación adicionales. El índice comprende cuatro indicadores relativos a la situación familiar:

- ingresos per cápita
- nivel educativo
- tasa de desempleo, tasa de actividad profesional y recibo de la asistencia social
- profesión ⁽¹²¹⁾.

En la **comunidad francesa de Bélgica**, un centro educativo recibe apoyo y recursos adicionales en base al número de alumnos que satisfacen los criterios socioeconómicos relativos a la lengua nativa del estudiante, el nivel educativo de la madre y a si el estudiante recibe un subsidio escolar.

En **Países Bajos**, el gobierno central ha ampliado los indicadores empleados para definir la desventaja educativa en centros de primaria, que anteriormente estaba limitada al nivel educativo de los progenitores. Desde agosto de 2019, la oficina central de estadística ofrece información sobre cinco indicadores: el nivel educativo de ambos progenitores, el país de origen de la madre, el tiempo de estancia de la madre en Países Bajos, el nivel educativo medio de todas las madres del centro y si los progenitores acumulan deudas graves ⁽¹²²⁾.

En el **Reino Unido (Inglaterra)**, la fórmula de financiación escolar, que se aplica a la educación primaria y secundaria obligatoria, contiene un factor de privación. Existe financiación adicional (*Pupil Premium*) a disposición de los centros para los estudiantes que hayan reunido los requisitos para el comedor escolar gratuito en cualquier momento en los 6 años anteriores o que esté, o haya estado bajo la tutela de la autoridad local. En el Reino Unido (Gales), la beca *Pupil Development Grant* se asigna de manera similar.

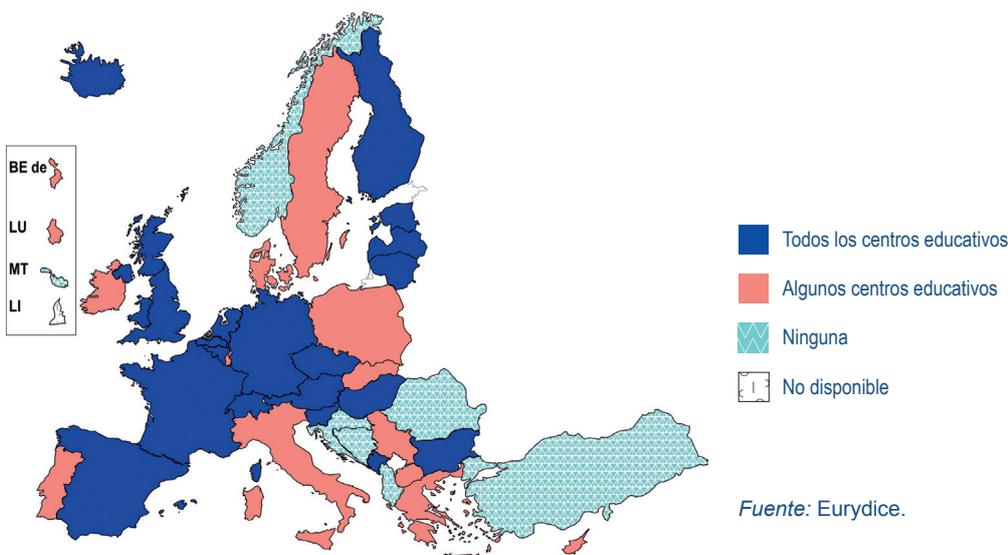
En raras ocasiones (13 sistemas), el apoyo económico o no económico adicional se asigna únicamente a algunos centros educativos en base a criterios definidos a nivel nacional (gráfico II.10.4.B). Estos criterios pueden incluir alcanzar una proporción umbral de alumnado desfavorecido (Irlanda y Eslovaquia), matriculando a categorías determinadas de estudiantes, tales como minorías étnicas, estudiantes de origen migrante o estudiantes de bajo rendimiento (Dinamarca, Grecia, Polonia y Portugal).

Además, el apoyo económico o no económico adicional se distribuye con mayor frecuencia a los centros durante la educación obligatoria (niveles de CINE 1 y 2) y con menor frecuencia durante el nivel 3 de CINE.

⁽¹²¹⁾ https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/34295_024.pdf

⁽¹²²⁾ <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/voorschoolse-en-vroegschoolse-educatie/financiering-onderwijsachterstanden>

II.10.4.B: apoyo adicional del más alto nivel, económico o no económico, para todos los centros/algunos centros



Notas específicas de países

Luxemburgo: se aplica únicamente a CINE 1.

Dinamarca: se aplica únicamente a CINE 3.

España: todas las comunidades autónomas participantes informan de la prestación de este apoyo a todos los niveles de CINE, a excepción de Canarias y Comunidad Valenciana, que se centran en CINE 1 y 2.

Finlandia: se aplica únicamente a CINE 1 y 2. La financiación adicional que se asigna de manera automática está incluida en la financiación del estado a los municipios.

Suiza: se aplica únicamente a CINE 1 y 2. Las regulaciones pueden variar según el cantón.

En la mayoría de los países, las políticas del más alto nivel sobre apoyo adicional económico o no económico se aplican tanto a los centros públicos como a los privados dependientes del gobierno. La única diferencia notificada se encuentra en Portugal, donde el programa para territorios educativos de intervención prioritaria (TEIP), que financia las horas lectivas adicionales, el acceso especial a la formación de docentes y otras intervenciones, afecta únicamente a los centros públicos ⁽¹²³⁾.

En función de la proporción de estudiantes que reúnan los requisitos, los centros educativos funcionan con un presupuesto adicional que permite que se pongan en marcha medidas de apoyo específicas. Los tipos de actividades financiadas por los recursos adicionales pueden determinarlas las autoridades del más alto nivel por adelantado; en otros casos, los centros educativos poseen libertad para utilizar los fondos de manera flexible y decidir por sí solos qué actividades son las más adecuadas. En línea con un análisis previo (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016), los países comunican que la financiación se utiliza a menudo para contratar a docentes, auxiliares y otros profesionales adicionales. Las actividades financiadas o cubiertas por las autoridades del más alto nivel incluyen la reducción del tamaño de la clase o la impartición de clases compensatorias, apoyo lingüístico, actividades y servicios fuera del horario escolar, y una vía de comunicación entre el hogar y el centro educativo.

⁽¹²³⁾ Los centros educativos que participan en el programa TEIP se encuentran en zonas desfavorecidas e incluyen a niños «en riesgo» de exclusión social. Ver <http://www.dge.mec.pt/teip>

El apoyo no económico suele adoptar la forma de puestos adicionales para docentes, auxiliares u otro tipo de personal, así como la prestación de formación especializada de docentes.

En **España**, las medidas más extendidas son las no económicas y existen en casi todas las comunidades autónomas participantes. La práctica más habitual es la contratación de docentes adicionales, junto con la reducción del tamaño de las clases. Cantabria también comunica la implementación de más consejeros y trabajadores sociales, mientras que Canarias menciona el uso de docentes adscritos y la participación en la formación de docentes.

En **Hungría**, se exige que todos los centros educativos organicen clases de recuperación para el alumnado desfavorecido. Los centros tienen derecho a recibir financiación adicional a fin de llevar a cabo esta tarea.

En Países Bajos, Portugal y el Reino Unido, los centros educativos poseen libertad para decidir qué actividades concretas financiar dado que se considera que están en la mejor posición para entender las necesidades educativas de sus estudiantes, aunque pueden recibir asesoramiento.

En el **Reino Unido (Inglaterra y Gales)**, las autoridades educativas del más alto nivel proporcionan documentos orientativos sobre maneras pertinentes y efectivas de usar las becas *Pupil Premium* y *Pupil Deprivation Grant*, respectivamente ⁽¹²⁴⁾.

En el **Reino Unido (Inglaterra)** se exige a los centros que, además de publicar sus planes de futuro, informen sobre cómo han invertido la asignación del año anterior y el efecto que ha tenido dicho gasto. En el Reino Unido (Gales), los centros deben publicar sus planes, que la inspección analizará a fin de evaluar su efectividad en la mejora de los resultados de los aprendientes elegibles.

⁽¹²⁴⁾ <https://educationendowmentfoundation.org.uk/evidence-summaries/teaching-learning-toolkit>; <https://beta.gov.wales/sites/default/files/publications/2018-11/what-can-the-pdg-be-used-to-support.pdf>

II.11. APOYO A ESTUDIANTES DE BAJO RENDIMIENTO

Conclusiones principales

Las investigaciones publicadas destacan que los estudiantes de un nivel socioeconómico bajo (SES) son más propensos a mostrar un rendimiento bajo, pero las medidas de apoyo pueden ayudar a estos estudiantes a mejorar su rendimiento. El estudio Eurydice llegó a las siguientes conclusiones.

- La gran mayoría de los sistemas educativos europeos cuenta con medidas de apoyo a partir de la educación primaria.
- En la educación primaria y la primera etapa de Educación Secundaria suelen ofrecerse los mismos tipos de apoyo.
- En la segunda etapa de Educación Secundaria se ofrecen menos tipos de apoyo. Además, es más habitual brindar a los estudiantes la oportunidad de cambiar de programa o de centro.
- El apoyo de psicólogos u otros especialistas profesionales es el tipo de apoyo más común disponible a todos los niveles educativos.
- En torno a la mitad de los sistemas educativos ofrece a los estudiantes tutorías individuales o en grupos reducidos, pero solo lo ofrecen en todos los centros un tercio en primaria y la primera etapa de Educación Secundaria y un cuarto en la segunda etapa de Educación Secundaria.
- No es frecuente contar con docentes especializados en tratar con estudiantes de bajo rendimiento. En la educación primaria estos docentes especializados están disponibles en todos los centros educativos en tan solo doce sistemas educativos. Este número se reduce a diez en la primera etapa de Educación Secundaria y a siete en la segunda etapa.
- Por lo general, las políticas del más alto nivel brindan las mismas medidas de apoyo en la educación general y la formación profesional y tanto en centros públicos como en privados dependientes del gobierno.
- Según los datos de PISA 2018, una media del 55 % de los estudiantes de 15 años asisten a un centro educativo en el que se ofrecen clases adicionales del idioma de instrucción.
- A pesar de que el alumnado desfavorecido (de SES bajos) y de bajo rendimiento presenta una mayor necesidad de apoyo adicional en el idioma de instrucción, en la mayoría de sistemas educativos no es frecuente que asistan a centros que ofrezcan este tipo de apoyo en mayor medida que sus compañeros.

Hacer frente al bajo rendimiento es uno de los objetivos del marco estratégico de 2009 para la cooperación europea en educación y formación (ET 2020) ⁽¹²⁵⁾. En concreto, propone que para «2020, el porcentaje de jóvenes de 15 años con un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias deberá ser inferior al 15 %» (Consejo de la UE, 2009, pág. 7) ⁽¹²⁶⁾.

Por estudiante de bajo rendimiento se entiende aquel que no cumple las expectativas en cuanto a progreso académico. Esto puede medirse en relación con un punto de referencia cuantitativo (a saber, un curso o puntuación en una prueba determinados) o cualitativo (a saber, alcanzar unos resultados de aprendizaje determinados). Así pues, un estudiante de bajo rendimiento es aquel que no ha alcanzado uno o varios objetivos cuantitativos y/o cualitativos. Por lo que respecta al indicador ET 2020 mencionado anteriormente, Eurostat define a los estudiantes de bajo rendimiento como aquellos por debajo del nivel 2 (nivel de competencias básicas) en la escala PISA (Eurostat, 2019) ⁽¹²⁷⁾. Naturalmente, las autoridades educativas del más alto nivel de Europa pueden tener sus propias comparativas.

El bajo rendimiento y la equidad en la educación están interrelacionados (ver capítulo I.1.). Que una distribución de los resultados educativos sea socialmente aceptable o no es una cuestión meramente normativa, sino también de potencial desaprovechado. Un estudiante que muestre un rendimiento bajo no adquiere el nivel de conocimiento, aptitudes y competencias que podría haber alcanzado si las condiciones personales, educativas y sociales fueran otras. Las implicaciones de un bajo rendimiento son tanto personales (p. ej., el estudiante podría dejar los estudios, lo que debilitaría sus perspectivas laborales) como societarias (p. ej., hay menos individuos plenamente educados y formados, lo que reduce la productividad en el mercado laboral) ⁽¹²⁸⁾.

Si bien el bajo rendimiento en los centros educativos es un problema por sí mismo, la distribución desigual de los resultados educativos positivos no es aleatoria. En resumen, algunos estudiantes tienen más tendencia que otros a mostrar un rendimiento bajo, y el entorno familiar desempeña un importante papel al respecto.

Considine y Zappala (2002a) han revisado los estudios empíricos disponibles y concluyen que los estudiantes de familias de un nivel socioeconómico bajo (SES) suelen mostrar unos niveles más bajos de alfabetización y matemáticas, dejar los estudios antes (ver también capítulo II.7) o presentar un comportamiento problemático en el centro educativo y tener actitudes negativas hacia él, entre otros problemas. En Considine y Zappala (2002b), se confirma de manera empírica que ciertas variables del origen socioeconómico como la educación de los progenitores, la etnia y el tipo de vivienda son factores de predicción de rendimiento académico. Más recientemente, la OCDE (2012) reveló que los estudiantes

⁽¹²⁵⁾ Consejo de la Unión Europea, 2009. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación («ET 2020»). Bruselas, 12 de mayo de 2009. C 119 [pdf] Disponible en: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EN) [Visitado el 2 de marzo de 2020].

⁽¹²⁶⁾ Si consideramos el abandono escolar temprano una forma extrema de bajo rendimiento, otro indicador del ET 2020 también tiene relevancia: «Para 2020, la proporción de abandonos prematuros de la educación y formación debería estar por debajo del 10 %» (Consejo de la UE, 2009, pág. 7). El Consejo interpreta «abandonos prematuros» como la población de entre 18 y 24 años que solo ha cursado la primera etapa de Educación Secundaria como máximo y no haya continuado su educación o formación (ibid.).

⁽¹²⁷⁾ Dado que las pruebas PISA hacen referencia a estudiantes de 15 años, está claro que esta definición no se aplica a los estudiantes de educación primaria.

⁽¹²⁸⁾ Para conocer varias ventajas de la educación escolar no relativas a la producción, ver, por ejemplo, Lechner (2011).

de orígenes socioeconómicos bajos tienen el doble de posibilidades de mostrar un rendimiento bajo, y la OCDE (2016 y 2019) reitera que los estudiantes de SES altos obtienen mejores puntuaciones en las pruebas de PISA que los estudiantes de SES bajos (ver también capítulo I.1, en particular la sección I.2.3).

Aunque en la bibliografía existe el consenso de que el alumnado desfavorecido muestra un peor rendimiento en comparación con sus compañeros más favorecidos, sigue debatiéndose cuál es la relación exacta entre el origen del estudiante y su rendimiento (Science of Learning, 2018). Jerrim et al. (2019) efectúan una distinción entre tres amplias corrientes bibliográficas que examinan la relación entre progenitores e hijos y el rendimiento educativo. La primera se fija en los componentes hereditarios de los progenitores y sus hijos. Varios estudiosos (como Ayorech et al., 2017) argumentan que, además de los factores ambientales (a saber, el origen personal y social), los factores genéticos también son muy importantes a la hora de determinar el rendimiento académico. Otros, no obstante, son más críticos con estos últimos. A modo de ejemplo, Richardson y Jones (2019) mantienen que las asociaciones encontradas son débiles, no reproducibles o engañosas. La segunda y tercera corrientes bibliográficas (el impacto de los recursos no económicos como el estilo de crianza, leerle al niño, ayudarle con los deberes) y el impacto de la educación y los recursos económicos de los progenitores (importantes a la hora de acceder a libros, ordenadores, clases particulares, etc.) ya se han analizado en el capítulo I.1. Conviene destacar, no obstante, que existe el consenso de que el nivel socioeconómico de los estudiantes afecta a su rendimiento, aunque hay discrepancias relativas a qué aspecto del SES es más importante en comparación (O'Connell, 2019).

Más allá de las variables a nivel parental, hay varios factores que pueden influir en los resultados educativos del alumnado desfavorecido. Banerjee (2016) identificó hasta 771 estudios relevantes publicados entre 2005 y 2014 en inglés, lo que lógicamente hace que sea imposible ofrecer aquí una revisión detallada y mucho menos exhaustiva ⁽¹²⁹⁾. No obstante, una selección de recomendaciones de política basadas en estudios empíricos sugiere que las intervenciones a nivel escolar y de la clase pueden mitigar el efecto del origen socioeconómico, obteniendo así unos resultados educativos más equitativos.

Partiendo de los factores a nivel de los centros educativos, la OCDE (2012) recomienda reforzar y respaldar el liderazgo del centro educativo ofreciendo asesoramiento y apoyo a los directores existentes y garantizando que se ofrecen incentivos adecuados para atraer y retener a directores de calidad. Como se explica en el capítulo II.10, los incentivos también son importantes a la hora de atraer y retener a docentes de calidad, dado que una rotación elevada de los docentes puede ser un problema en los centros con un alumnado desfavorecido amplio (ver también Dietrichson et al., 2017). Además, la OCEE (*ibid.*) recomienda también el fomento de un entorno escolar favorable y una cultura de altas expectativas, así como una enseñanza centrada en los estudiantes y el uso de herramientas de diagnóstico y supervisión a nivel de estudiantes y de centros.

De la misma manera, un informe encargado por el Departamento de Educación del Reino Unido (Cullen et al., 2018) también aboga por un fuerte liderazgo de los centros educativos. Además, el informe propone una supervisión continua y énfasis en las necesidades del alumnado desfavorecido. Las iniciativas normativas

⁽¹²⁹⁾ Puede encontrarse una revisión bibliográfica más detallada, por ejemplo, en Bøg et al. (2014).

deberían aspirar a actividades de ampliación académica (p. ej., ofrecer a los estudiantes tutorías y sesiones de refuerzo y alentarlos para que participen en las actividades del centro), enriquecimiento cultural, desarrollo personal y la eliminación de algunos obstáculos económicos (p. ej., cubriendo los gastos de los estudiantes relativos a viajes escolares, libros adicionales y exámenes de acceso a la universidad).

En otra línea, Rattan et al. (2015) proponen un cambio de orientación hacia la psicología de los estudiantes con el objetivo de promover una mentalidad académica y de «pertenencia» entre el alumnado desfavorecido. La primera mentalidad hace referencia a la creencia de que la inteligencia puede desarrollarse con el tiempo, mientras que la última guarda relación con la creencia de que el alumnado desfavorecido también pertenece al ámbito académico. Igualmente, Polirstok (2017) destaca la utilidad de estimular una mentalidad de «crecimiento», que hace referencia a la voluntad de asumir desafíos académicos y creer en uno mismo. Lemberger et al. (2018), no abogan por una mentalidad concreta de los estudiantes, sino por la presencia de consejeros en el centro educativo, ya que el bienestar emocional del alumnado puede influir favorablemente en el rendimiento académico.

Darling-Hammond (2013) es relativamente crítica con las recomendaciones que restan importancia a medidas más tradicionales, tales como una mayor financiación pública y la no segregación de los estudiantes. En sus propias palabras, «sin una financiación adecuada y justa, pocos avances podrán lograrse en la provisión de los recursos educativos necesarios para abordar estas desigualdades» (Darling-Hammond, 2013, p. 91). La financiación adicional, continúa, permite la obtención y retención de docentes mejor cualificados, centros más reducidos, tiempo de planificación y sistemas de apoyo para los estudiantes.

Los hallazgos de Lee-St. John et al. (2018), Dietrichson et al. (2017), Santibañez y Fagioli (2016), Motiejunaite et al. (2013) y Henry et al. (2010) corroboran la tesis de Darling-Hammond de que los sistemas de apoyo para los estudiantes pueden marcar la diferencia para el alumnado desfavorecido. En particular, Dietrichson et al. (2017) encuentran efectos positivos estadísticamente significativos de las tutorías, la retroalimentación y el seguimiento de los procesos y el aprendizaje cooperativo. Lavy (2015) concluye que la productividad del tiempo lectivo es más elevada entre los estudiantes de SES bajos, lo que implica que el aumento del tiempo lectivo para dichos estudiantes podría mejorar la equidad. Lee-St. John et al. (2018) demuestran que un apoyo estudiantil a medida reduce la probabilidad del abandono escolar temprano. Santibañez y Fagioli (2016) muestran que las prácticas a nivel de la clase pueden mejorar el aprendizaje del alumnado desfavorecido. Motiejunaite et al. (2013) argumentan que un apoyo estudiantil específico en forma de docentes especializados es una medida tan importante como la existencia de regulaciones a nivel central a este respecto. Por último, Henry et al. (2010) ponen de manifiesto que la financiación adicional a distritos escolares desfavorecidos ayuda a incrementar el rendimiento no solo del alumnado desfavorecido, sino en general.

En resumen, la bibliografía existente propone una serie de medidas diversas que podrían ayudar al alumnado desfavorecido a mejorar su rendimiento escolar. Los datos que hemos recopilado se centran en medidas de apoyo que afectan directamente a los estudiantes. En lugar de limitar su alcance únicamente al alumnado socioeconómicamente desfavorecido, el capítulo arroja luz sobre medidas de apoyo dirigidas a los estudiantes de bajo rendimiento en general, lo que incluye al alumnado desfavorecido, en su mayoría necesitado de ayuda. La primera de las secciones siguientes examina las medidas políticas de apoyo estudiantil del más alto nivel por niveles educativos, mientras que la segunda sección presenta los hallazgos de la encuesta PISA 2018 relativos al apoyo que reciben en realidad los estudiantes.

II.11.1. Medidas políticas de apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento

La alfabetización y las matemáticas son aspectos centrales de la educación escolar y también se ponen a prueba en encuestas internacionales de evaluación del alumnado como PISA, PIRLS y TIMSS. Por esta razón, la encuesta Eurydice se centra en los tipos de apoyo que pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su rendimiento en estas dos materias. Las medidas de apoyo examinadas no pretenden ser exhaustivas. Entre ellas se encuentran aquellas aprobadas por las autoridades del más alto nivel, que se centran principalmente en el apoyo a los alumnos, lo que la bibliografía ha destacado como algo especialmente prometedor a fin de mejorar el rendimiento. Estas incluyen apoyo:

- por parte de docentes especializados en tratar con estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas o lectura;
- por parte de psicólogos y logopedas, trabajadores sociales u otros especialistas profesionales;
- ofrecido en tutorías individuales o en grupos reducidos.
- Se establece una distinción entre las tutorías individuales o en grupos pequeños que se ofrecen *durante* el horario escolar o *fuera* del mismo. En el último caso, los estudiantes se quedan más tiempo en el centro educativo y reciben enseñanza complementaria en lugar de alternativa. También se presentan datos relativos a otras posibles formas de lidiar con estudiantes de bajo rendimiento, a saber, colocarlos en un grupo, clase, programa o incluso centro educativo distintos. Por último, a los encuestados de Eurydice se les ofreció la oportunidad de aclarar si el apoyo está disponible en todos los centros o solo en algunos.

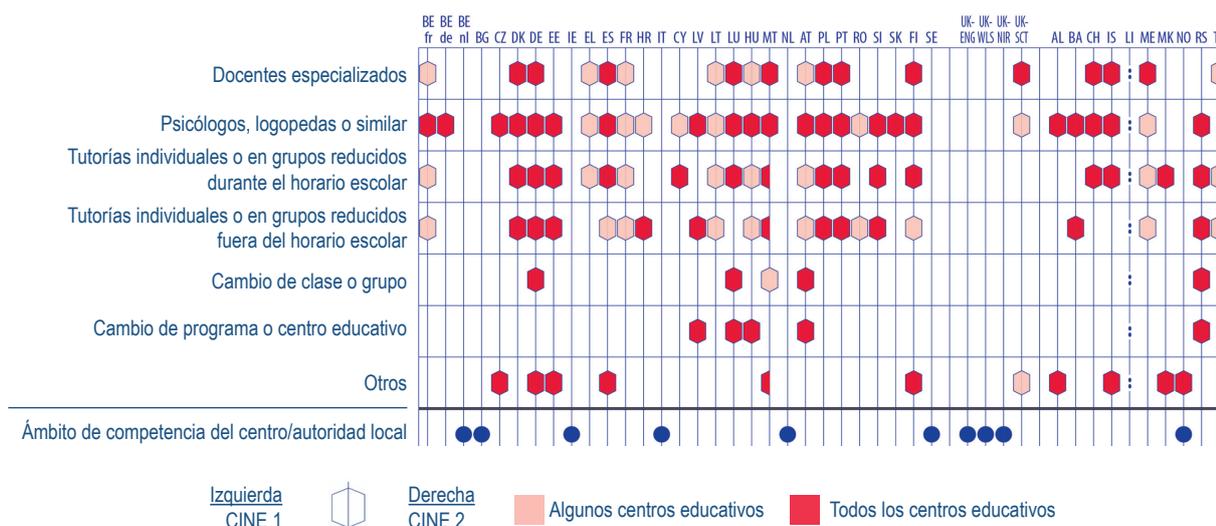
Dado que las capacidades cognitivas de los alumnos y los planes de estudios cambian a medida que los estudiantes crecen, se da por hecho que las autoridades educativas ofrecen distintos tipos de apoyo estudiantil en función del nivel educativo, por lo que los datos de cada nivel de CINE se presentan por separado. No obstante, los resultados demuestran que existe una variación mínima entre niveles educativos.

Al observar primero la educación primaria, el gráfico II.11.1 permite al lector ver qué sistemas educativos ofrecen uno, varios o numerosos tipos de apoyo para estudiantes de educación primaria de bajo rendimiento. Todos los países (con políticas del más alto nivel a este respecto) ofrecen algún tipo de apoyo y la mayoría de ellos posee una cartera de medidas. Varios sistemas educativos ofrecen solo uno o dos tipos de apoyo, en especial si tenemos en cuenta las medidas de apoyo que se encuentran en *todos* los centros educativos. Lógicamente, un abanico amplio de medidas de apoyo no significa necesariamente un apoyo mejor o más efectivo. Igualmente, menos tipos de apoyo no implican necesariamente un apoyo de peor calidad. Lo importante es si los estudiantes tienen acceso al tipo de apoyo más adecuado para ayudarles a aumentar su nivel de rendimiento.

El apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas y competencia lectora en educación primaria es el más ofrecido por psicólogos y/u otros profesionales del apoyo especializado como trabajadores sociales o logopedas (ver gráfico II.11.1). Casi todos los sistemas educativos con políticas del más alto nivel ofrecen este tipo de apoyo, ya sea en todos los centros educativos (Bélgica – comunidades francesa y germanófona, República Checa, Dinamarca, Alemania, Estonia, España, Letonia, Luxemburgo, Hungría, Malta, Austria, Polonia, Portugal, Eslovenia, Eslovaquia, Finlandia, Albania,

Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia y Serbia) o solo en algunos (Grecia, Francia, Croacia, Chipre, Lituania, Rumanía, el Reino Unido – Escocia y Montenegro). Los únicos países en los que no hay disponible este tipo de apoyo son Macedonia del Norte, Noruega y Turquía. En algunos países, el apoyo depende del cumplimiento de ciertos criterios. Por ejemplo, en Grecia, la disponibilidad de cualquier tipo de apoyo en los centros educativos depende de la presencia de grupos vulnerables, tales como refugiados en la población estudiantil, y las autoridades escolares deben solicitarlo. También en Francia, el apoyo de los estudiantes de bajo rendimiento depende del cumplimiento de ciertos criterios tales como el nivel del rendimiento y las características sociales del alumnado y la ubicación del centro educativo.

Gráfico II.11.1: apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas y lectura (CINE 1), 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

España: las comunidades autónomas de **Extremadura, Aragón, Navarra, Ceuta, Cantabria y Canarias** cuentan con medidas adicionales para apoyar a los estudiantes de bajo rendimiento. Por ejemplo, la Comunidad Foral de Navarra desarrolla estrategias de aprendizaje cooperativas y grupos de apoyo en centros educativos.

Noruega: el apoyo estudiantil es responsabilidad de las autoridades locales, pero las autoridades a nivel central ofrecen pruebas diagnósticas de lectura (1º-3er curso) y de matemáticas (1º-3er curso, pero para 1º y 3º, las pruebas son optativas).

El segundo tipo más habitual de apoyo estudiantil es la oferta de tutorías individuales o en grupos reducidos. No obstante, esto no quiere decir que la mayoría de sistemas educativos lo ofrezca. Como muestra el gráfico II.11.1, tan solo aproximadamente la mitad de los sistemas educativos ofrecen tutorías individuales o en grupos reducidos y, además, solo 15 las ofrecen de manera universal, es decir, en todos los centros. Es llamativo que, a excepción de Malta, las tutorías estén disponibles tanto para lectura como para matemáticas ⁽¹³⁰⁾. Esto forma parte de un patrón general para todos los tipos de apoyo, incluido el traslado de estudiantes a una clase, grupo, programa o incluso centro educativo distintos.

⁽¹³⁰⁾ Malta ofrece docentes especializados y otro apoyo especializado tanto en matemáticas como en lectura, pero también ofrece apoyo vinculado únicamente al fomento de la alfabetización (p. ej., leer cuentos a niños y un programa de actividades de lectura y escritura relacionadas con el fútbol).

En otras palabras, en todos los sistemas educativos, a excepción del de Malta, siempre que se ofrezca apoyo estudiantil, se hará en ambas materias.

La mayoría de sistemas educativos que ofrece tutorías para estudiantes de bajo rendimiento parece hacerlo tanto durante como fuera del horario escolar. Sin embargo, al analizar en detalle el gráfico II.11.1, se observa que la última opción suele estar disponible solo en algunos centros. Hay 16 sistemas educativos en los que todos los centros ofrecen este tipo de apoyo durante el horario escolar, mientras que otros 11 lo ofrecen fuera del mismo. Así pues, España, Lituania y Finlandia parecen ofrecer ambos, pero las tutorías fuera del horario escolar solo están disponibles en algunos centros. Los únicos países que ofrecen tutorías individuales o en grupos reducidos únicamente fuera del horario escolar normal son Croacia, Letonia y Bosnia y Herzegovina.

El apoyo por parte de docentes especializados en tratar con estudiantes de bajo rendimiento es relativamente menos habitual. Diecinueve sistemas educativos en total cuentan con dichos docentes, pero solo doce disponen de ellos en todos los centros (ver gráfico II.11.1). Los motivos por los que se encuentran solo en algunos centros son variados. Por ejemplo:

En **Hungría**, la disponibilidad de docentes especializados en tratar con alumnado desfavorecido y de bajo rendimiento forma parte de un proyecto que engloba 300 centros a nivel de primaria y secundaria. Los centros educativos que cumplan ciertos criterios (un índice de segregación elevado, gran cantidad de alumnado desfavorecido o de bajo rendimiento, etc.) deben solicitar su participación en este proyecto ⁽¹³¹⁾.

En **Polonia**, las regulaciones a nivel central definen a los estudiantes con necesidades especiales de manera amplia, incluyendo en este grupo a algunos tipos de estudiantes de bajo rendimiento (p. ej., debido al fracaso escolar o porque provienen de un hogar pobre) ⁽¹³²⁾. La prestación de apoyo para dichos estudiantes la deciden los directores de los centros educativos, que están obligados a incluir el tiempo lectivo de dicho apoyo en el tiempo lectivo total del centro educativo y el curso escolar en cuestión. Los directores de los centros tienen en cuenta todas las necesidades del alumnado relativas a la educación y el desarrollo señaladas por los docentes y recomendadas por las opiniones e informes proporcionados por los centros de orientación.

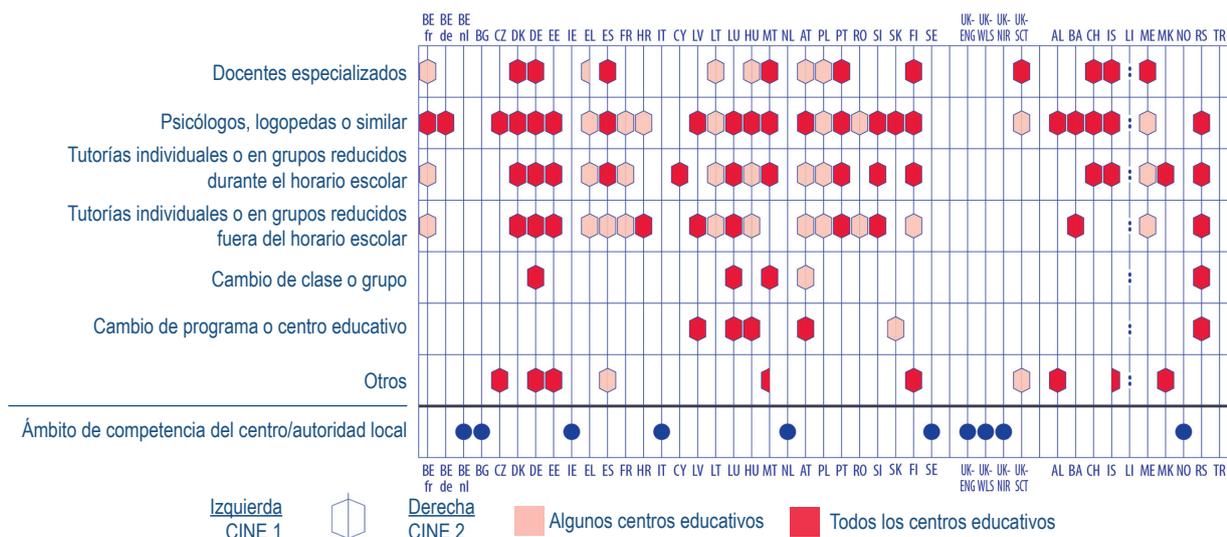
Otra forma de lidiar con los estudiantes de bajo rendimiento es colocarlos en un grupo, clase, programa o centro educativo distintos. Cabe destacar que muy pocos sistemas educativos ofrecen esta opción. En concreto, Alemania, Luxemburgo, Austria y Serbia permiten a los centros educativos trasladar estudiantes de un grupo o clase a otro durante el nivel de primaria; Malta lo permite únicamente en algunos centros educativos (ver gráfico II.11.1) ⁽¹³³⁾. Algunos sistemas educativos van más allá, permitiendo a los estudiantes de bajo rendimiento cambiar de programa o de centro educativo. Este es el caso de Letonia, Luxemburgo, Hungría, Austria y Serbia. Debe tenerse en cuenta que ningún sistema educativo ofrece el traslado dentro del mismo centro o a un centro diferente como único medio de apoyo estudiantil.

⁽¹³¹⁾ <https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/efop315> y www.palyazat.gov.hu/efop-315-16-a-tanuli-lemorzsoldssal-veszlyeztetett-intzmnyek-tmogatsa#. La metodología del índice de segregación se describe en <http://www.econ.core.hu/file/download/bwp/bwp1407.pdf>.

⁽¹³²⁾ www.portaloswiatowy.pl/ksztalcenie-i-wychowanie/rozporzadzenie-ministra-edukacji-narodowej-z-dnia-9-sierpnia-2017-r.-w-sprawie-zasad-organizacji-i-udzielania-pomocy-psychologiczno-pedagogicznej-w-publicznych-przedszkolach-szkolach-i-placowkach-dz.u.-z-2017-r.-poz.-1591-14529.html.

⁽¹³³⁾ En Luxemburgo, los ciclos de enseñanza de dos años permiten a los estudiantes la oportunidad de avanzar a su propio ritmo a la vez que les ofrecen oportunidades de aprendizaje que se ajustan a sus necesidades.

Gráfico II.11.2: apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas y lectura (CINE 2), 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países

España: las comunidades autónomas de Extremadura, Aragón, Navarra, Ceuta, Cantabria y Canarias cuentan con medidas adicionales para apoyar a los estudiantes de bajo rendimiento. Por ejemplo, la Comunidad Foral de Navarra ha desarrollado estrategias de aprendizaje cooperativas y grupos de apoyo para su uso en centros educativos. En Cantabria, los centros ofrecen grupos de refuerzo especiales, apoyo en TIC y enseñanza compartida (apoyo docente en la clase, en especial logopedas y pedagogos terapeutas).

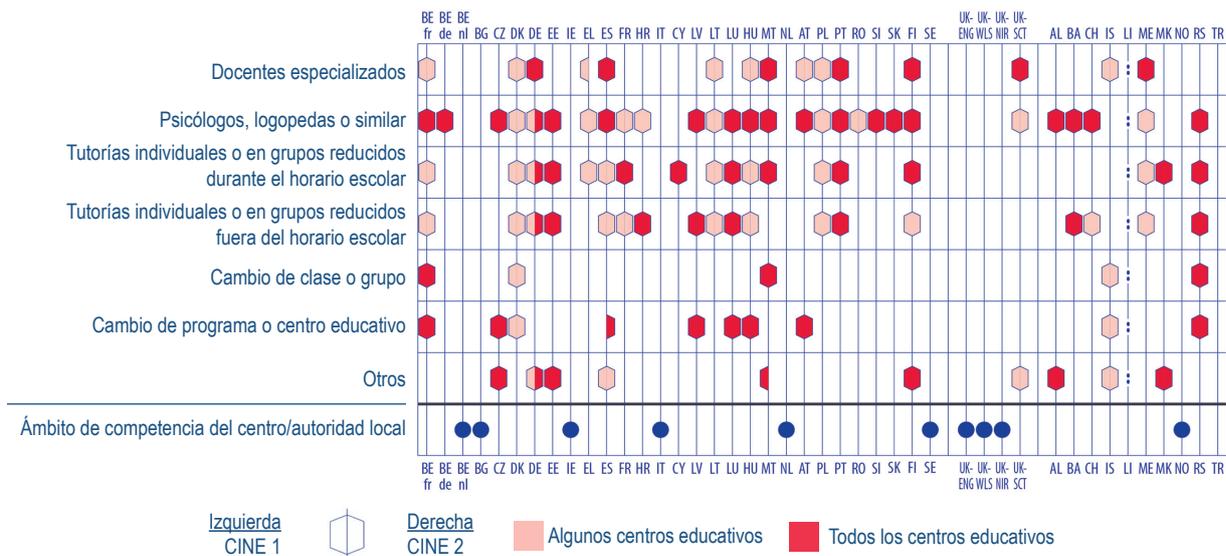
Suecia: todos los centros educativos están obligados a proporcionar apoyo a los estudiantes que lo necesiten, pero es el director del centro quien decide el plan de acción específico.

Cabe destacar que prácticamente todos los sistemas educativos europeos examinados en el presente informe poseen algún tipo de apoyo para estudiantes de bajo rendimiento desde el nivel de primaria. La prestación de apoyo temprano es importante ya que las brechas de conocimiento entre los estudiantes tienden a crecer con el paso del tiempo si no se hace nada por abordarlas. Es igualmente interesante que el patrón de apoyo apenas cambie en la educación secundaria. Los gráficos II.11.2 y II.11.3 son prácticamente idénticos al gráfico II.11.1, lo que sugiere que los tipos de apoyo disponibles en CINE 1 se ofrecen generalmente también en CINE 2 y CINE 3.

Para ayudar al lector a identificar las principales diferencias entre el apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento ofrecido en primaria (ver gráfico II.11.1) y en la primera etapa de Educación Secundaria (ver gráfico II.11.2), estas se resumen a continuación.

En la primera etapa de Educación Secundaria:

- Grecia también ofrece docentes especializados en matemáticas en algunos centros educativos.
- Francia deja de ofrecer los servicios de docentes especializados.
- Luxemburgo también deja de ofrecer docentes especializados, pero empieza a ofrecer tutorías individuales o en grupos reducidos fuera del horario escolar.
- Malta también ofrece tutorías individuales o en grupos reducidos en matemáticas durante el horario escolar, pero deja de ofrecer dichas tutorías en lectura fuera del horario escolar; la oportunidad de cambiar de clase o grupo se vuelve universal en CINE 2.
- Austria también ofrece la oportunidad de cambiar de clases o grupos en CINE 2 en todos los centros educativos.
- En Eslovaquia, los estudiantes pueden cambiar de programa o centro educativo en determinadas circunstancias, mientras que esto no está permitido en CINE 1.

Gráfico II.11.3: apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento en matemáticas y lectura (CINE 3), 2018/19

Notas específicas de países (gráfico II.11.3)

España: las comunidades autónomas de Extremadura, Aragón, Navarra, Ceuta y Canarias cuentan con medidas adicionales (solo en matemáticas) para apoyar a los estudiantes de bajo rendimiento. Por ejemplo, Extremadura ofrece un programa fuera del horario escolar que aspira a aumentar el nivel de rendimiento académico del alumnado así como minimizar los factores que podrían conducir a un bajo rendimiento escolar entre el alumnado desfavorecido. También ofrece otro programa durante el horario escolar destinado a fomentar las acciones educativas complementarias para los estudiantes con dificultades de aprendizaje y bajo rendimiento asociadas con unas habilidades de comunicación deficientes. Aragón ofrece un programa fuera del horario escolar para enseñar técnicas de estudio al alumnado.

Suecia: todos los centros educativos están obligados a proporcionar apoyo a los estudiantes que lo necesiten, pero es el director del centro quien decide el plan de acción específico.

En general, parecen existir pocos tipos de apoyo para los estudiantes de bajo rendimiento en la segunda etapa de Educación Secundaria en comparación con la primera etapa de Educación Secundaria y la educación primaria. Teniendo en cuenta únicamente el apoyo disponible en todos los centros, la disponibilidad de psicólogos u otros profesionales especialistas sigue siendo el tipo de apoyo más frecuente; el número de sistemas educativos que ofrece la ayuda de docentes especializados cae de doce en CINE 1 a diez en CINE 2 y a siete en CINE 3. De la misma manera, la oferta de tutorías individuales o en grupos reducidos durante el horario escolar va en disminución: de quince sistemas educativos en CINE 1 a catorce en CINE 2 y diez en CINE 3. Por último, cabe destacar otra diferencia importante en la segunda etapa de Educación Secundaria: la posibilidad de trasladarse a un programa o centro educativo distintos es mayor a este nivel (ocho sistemas) que a nivel de primaria o de la primera etapa de Educación Secundaria (cinco sistemas en ambos niveles).

En lo que respecta a diferencias de regulación del más alto nivel entre los centros de educación general y de formación en el apoyo ofrecido a estudiantes de bajo rendimiento, no existe ninguna. Los estudiantes de bajo rendimiento de ambos tipos de centros educativos tienen derecho a los mismos tipos de apoyo. De la misma manera, existen muy pocas diferencias entre los centros públicos y los privados dependientes del gobierno. En unos pocos países (Letonia, Polonia y Eslovenia), los centros privados dependientes del gobierno son libres para tomar sus propias decisiones relativas a las medidas de apoyo que desean adoptar ⁽¹³⁴⁾.

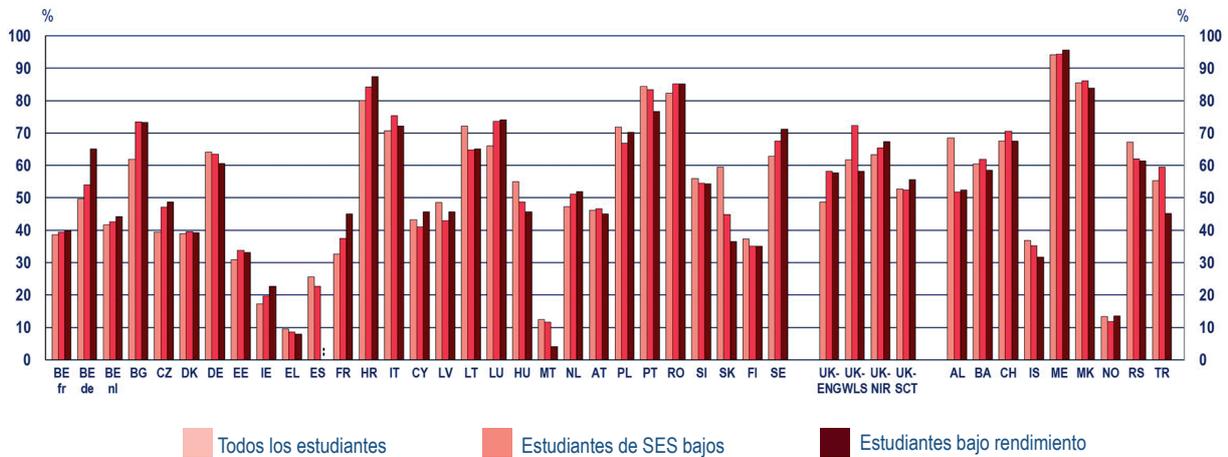
⁽¹³⁴⁾ En España no suele haber diferencias, pero algunas comunidades autónomas podrían contar con programas de apoyo únicamente en los centros públicos.

II.11.2. Apoyo real a los estudiantes de bajo rendimiento

Hasta ahora, el análisis se ha centrado en las medidas de apoyo para los estudiantes de bajo rendimiento, como propugnan las autoridades del más alto nivel en sus regulaciones y recomendaciones. Como ilustran los gráficos II.11.1 a II.11.3, la mayoría de sistemas educativos aplica varias medidas de apoyo que van de docentes especializados en ayudar a estudiantes de bajo rendimiento al traslado de los estudiantes a clases, grupos o centros que se espera sean más adecuados. Los datos más recientes de PISA (OCDE, 2019e) nos ofrecen la oportunidad de analizar cuántos estudiantes se benefician en realidad de estas medidas de apoyo, aunque los datos disponibles no son directamente comparables con la información sobre políticas del más alto nivel mencionada anteriormente. Así pues, los datos de PISA presentados a continuación no pretenden corroborar los hallazgos en materia de política, sino completar nuestra imagen del apoyo que reciben los estudiantes de bajo rendimiento y de origen socio-económico bajo.

El gráfico II.11.4 siguiente muestra el porcentaje de estudiantes de 15 años que asiste a un centro que ofrece clases complementarias del idioma de instrucción, es decir, clases adicionales al plan de estudios ordinario y no clases en otras lenguas (extranjeras). Es posible utilizar estos datos, en combinación con los hallazgos presentados en el gráfico II.11.5, como indicador del grado de apoyo estudiantil ofrecido, al menos en lo relativo a la ayuda al aprendizaje del idioma de instrucción.

Gráfico II.11.4: porcentaje de estudiantes de 15 años que asiste a un centro que ofrece clases complementarias del idioma de instrucción durante el horario escolar por nivel socioeconómico y de rendimiento, 2018



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Todos	38,5	49,7	41,6	61,9	39,4	38,9	64,1	30,9	17,2	9,6	25,5	32,6	80,0	70,7	43,3	48,6	72,2	66,0	54,9	12,4	47,2
SES bajo	39,4	54,0	42,7	73,4	47,1	39,5	63,4	33,8	19,7	8,5	22,6	37,4	84,1	75,4	41,0	42,9	64,8	73,5	48,7	11,7	51,1
Bajo rendimiento	39,9	65,0	44,2	73,3	48,8	39,2	60,6	33,2	22,6	7,9	:	44,9	87,4	72,2	45,6	45,7	65,1	74,2	45,7	4,0	52,0
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Todos	46,1	71,9	84,3	82,3	55,9	59,4	37,3	62,8	48,7	61,7	63,3	52,7	68,5	60,5	67,5	36,8	94,1	85,4	13,3	67,1	55,3
SES bajo	46,6	66,8	83,3	85,1	54,6	44,8	35,1	67,4	58,2	72,2	65,4	52,3	51,8	61,8	70,6	35,2	94,3	86,2	11,8	62,0	59,5
Bajo rendimiento	45,0	70,3	76,6	85,2	54,4	36,5	35,0	71,2	57,7	58,2	67,3	55,7	52,4	58,6	67,5	31,7	95,6	83,9	13,5	61,4	45,2

Notas aclaratorias

Los datos provienen de la variable PISA 2018 «¿Su centro ofrece clases complementarias de <idioma de la prueba>?» y se basan en las respuestas de los directores de los centros. El análisis quedó restringido a centros educativos con el «nivel modal de CINE» para estudiantes de 15 años. Para una explicación más detallada, ver las notas aclaratorias del gráfico II.6.7. La categoría «Todos los estudiantes» hace referencia al porcentaje total del alumnado que asiste a un centro en el que se ofrecen clases complementarias de idioma. La categoría «Estudiantes de SES bajos» hace referencia al porcentaje de estudiantes de familias de un nivel socioeconómico bajo (en el percentil 25 de nivel socioeconómico) que asisten a dichos centros. La categoría «Estudiantes de bajo rendimiento» hace referencia al porcentaje de estudiantes en el percentil 10 de rendimiento académico que asisten a dichos centros. Los valores numéricos en negrita indican una diferencia entre «Todos» y los estudiantes de «SES bajos» o de «bajo rendimiento» que es estadísticamente significativamente al nivel del 5 %.

Nota específica

España: debido a la falta de datos en los valores plausibles para la lectura, resultó imposible calcular los valores para los estudiantes de bajo rendimiento. Ver la nota específica de España en el gráfico I.2.3.

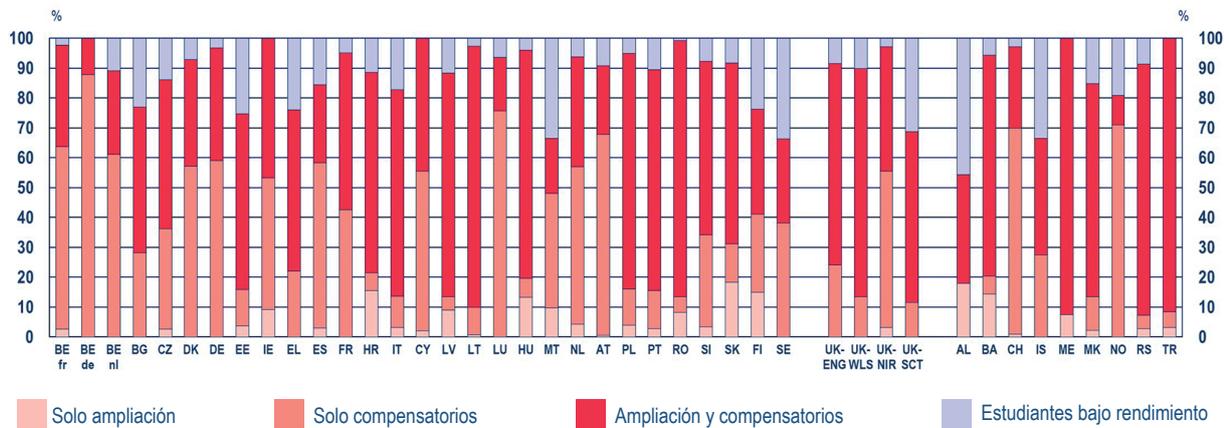
La encuesta PISA 2018 revela que si bien todos los países ofrecen clases adicionales de la lengua de instrucción, existen grandes diferencias entre los sistemas educativos en cuanto al número de estudiantes que asisten a centros que ofrecen dichas clases. En algunos sistemas educativos, una pequeña minoría de estudiantes de secundaria asiste a dichos centros, mientras que en otros, lo hacen casi todos. El gráfico II.11.4 muestra que en Grecia, Malta y Noruega, tan solo en torno al 10 % de los estudiantes de secundaria asisten a centros educativos que ofrecen clases adicionales del idioma de instrucción. Por el contrario, en Croacia, Portugal, Rumanía, Montenegro y Macedonia del Norte, la tasa es del 80 % o superior. El resto de sistemas educativos se encuentran entre ambos extremos, por lo que la tasa media es del 55 % ⁽¹³⁵⁾. En otras palabras, uno de cada dos estudiantes europeos de 15 años de media asiste a un centro educativo que ofrece clases adicionales del idioma de instrucción.

El gráfico II.11.5 ilustra que en la mayoría de los casos en los que se ofrecen clases adicionales del idioma de instrucción, estas pueden poseer únicamente fines compensatorios o pueden existir tanto clases compensatorias como de ampliación. De media, solo el 3 % de los estudiantes de 15 años asiste a centros de secundaria en los que la oferta de clases adicionales del idioma de instrucción posee únicamente fines de ampliación. Hasta un 27 % de los estudiantes asiste a centros en los que la enseñanza complementaria de idioma está concebida exclusivamente como apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento. En catorce sistemas educativos (Bélgica, Dinamarca, Alemania, España, Chipre, Luxemburgo, Países Bajos, Austria, Polonia, el Reino Unido – Escocia, Islandia y Serbia) más de la mitad de los estudiantes de 15 años asisten a dichos centros. No obstante, en la mayoría de sistemas educativos en los que se ofrecen clases adicionales del idioma de instrucción, existen tanto clases compensatorias como de ampliación. Más de la mitad (la mediana equivale al 51 %) de los estudiantes de 15 años asiste a dichos centros. Más concretamente, en casi la mitad de los sistemas educativos europeos en los que se ofrecen clases de idioma adicionales, más del 50 % de los estudiantes de 15 años asisten a centros que ofrecen clases compensatorias y de ampliación. En algunos casos, la tasa de estudiantes supera el 70 % (Letonia, Lituania, Hungría, Portugal, Rumanía, Eslovenia, el Reino Unido – Irlanda del Norte, Suiza, Macedonia del Norte, Noruega y Turquía). Por último, en todos los sistemas educativos excepto en cuatro (Bélgica – comunidad germanófona, Irlanda, Chipre y Macedonia del Norte), hay centros educativos en los que no se hacen distinciones entre las clases de idioma de ampliación y compensatorias, pero solo una minoría (9 % de media) de los estudiantes de de los estudiantes de 15 años asiste a ellas ⁽¹³⁶⁾.

⁽¹³⁵⁾ Todos los valores medios de esta sección hacen referencia a la mediana, a no ser que se indique lo contrario.

⁽¹³⁶⁾ Cinco sistemas educativos si se tiene en cuenta el de Eslovenia, en el que solo el 0,8 % de los estudiantes asiste a centros en los que las clases adicionales del idioma de instrucción no tienen fines distintos.

Gráfico II.11.5: fines de las clases adicionales del idioma de instrucción (donde se ofrezcan), distribución de la población de estudiantes de 15 años (%), 2018



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Solo ampliación	2,5	0,0	0,0	0,0	2,6	0,0	0,0	3,7	9,2	0,0	3,0	0,0	15,5	3,1	2,0	9,0	0,6	0,0	13,2	9,7	4,3
Solo compensatorios	61,2	87,9	61,1	28,1	33,6	57,1	58,9	12,1	44,1	22,0	55,2	42,7	5,9	10,5	53,4	4,4	9,3	75,7	6,3	38,3	52,7
Ampliación y compensatorios	33,9	12,1	28,1	48,9	49,9	35,6	37,9	58,8	46,7	54,0	26,1	52,4	67,2	69,1	44,6	74,9	87,4	17,9	76,4	18,5	36,7
Sin diferenciación	2,4	0,0	10,8	23,0	13,9	7,2	3,2	25,3	0,0	24,0	15,7	5,0	11,4	17,3	0,0	11,7	2,7	6,4	4,1	33,6	6,3

	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Solo ampliación	0,6	4,0	2,7	8,1	3,3	18,3	14,9	0,0	0,0	0,0	3,2	0,0	17,9	14,4	0,9	0,0	7,4	2,3	0,0	2,7	3,2
Solo compensatorios	67,1	12,2	12,8	5,4	30,9	12,8	26,1	38,1	24,0	13,3	52,3	11,5	0,0	6,0	68,9	27,5	0,0	11,1	71,0	4,6	5,3
Ampliación y compensatorios	22,9	78,7	73,8	85,6	58,0	60,5	35,2	28,2	67,6	76,4	41,6	57,3	36,4	73,8	27,4	39,0	92,6	71,3	10,0	84,0	91,5
Sin diferenciación	9,3	5,2	10,6	0,8	7,7	8,4	23,8	33,7	8,4	10,2	3,0	31,2	45,7	5,7	2,9	33,6	0,0	15,3	19,1	8,7	0

Fuente: OCDE, base de datos PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los datos provienen de la variable PISA 2018 «¿Cuál es el propósito de estas clases complementarias de <idioma de la prueba?» y se basan en las respuestas de los directores de los centros. Los porcentajes corresponden solamente al alumnado que asiste a los centros donde se imparten clases complementarias del idioma de instrucción y deben, por tanto, interpretarse junto con los datos del gráfico II.11.4. Así pues, el 57 % en el caso de Dinamarca (solo compensatorio), por ejemplo, significa que del 39 % de los estudiantes de este país que asiste a centros en los que se ofrecen clases adicionales del idioma de instrucción (ver gráfico II.11.4), el 57 % de ellos van a clases con fines «solo compensatorios». Los datos enumerados en la tabla se han redondeado al entero más cercano, por lo que no siempre suman el 100 %.

Como el término sugiere, las clases compensatorias están concebidas para ayudar a los estudiantes con dificultades de aprendizaje y/o un rendimiento relativamente bajo. No obstante, el hecho de que un centro educativo ofrezca clases adicionales del idioma de instrucción con fines compensatorios no implica automáticamente que el alumnado desfavorecido (de SES bajos) (que suele mostrar un bajo rendimiento y, por lo tanto, necesita apoyo) o de bajo rendimiento se beneficie realmente de cualquier clase compensatoria a no ser que la asistencia sea obligatoria. A fin de estimar en qué medida se beneficiarán los estudiantes de SES bajos y de bajo rendimiento de las clases adicionales del idioma de instrucción, el gráfico II.11.4 presenta también los porcentajes de estas categorías de estudiantes que asisten a centros en los que se ofrecen dichas clases ⁽¹³⁷⁾.

⁽¹³⁷⁾ Los estudiantes de SES bajos se definen aquí como aquellos que pertenecen al percentil 25 de SES, y los estudiantes de bajo rendimiento son aquellos que pertenecen al percentil 10 en lo que respecta a competencia lectora.

Un vistazo rápido al gráfico II.11.4 revela que las tres barras de cada sistema educativo tienen aproximadamente la misma altura en la mayoría de los casos. Esto implica que, dado el tamaño de la muestra y el error estándar, cualquier diferencia entre los porcentajes de grupos de estudiantes suele ser demasiado pequeña como para ser estadísticamente significativa. En otras palabras, en la mayoría de sistemas educativos, prácticamente el mismo porcentaje de SES bajos y de estudiantes de bajo rendimiento asiste a centros educativos en los que se ofrecen clases adicionales del idioma de instrucción en comparación con la población estudiantil total. No obstante, hay varias excepciones.

En lo que respecta a los estudiantes de SES bajos, en catorce sistemas educativos existen diferencias estadísticamente significativas. Más específicamente, en Bulgaria, Croacia, Italia, Luxemburgo, Suecia, el Reino Unido – Inglaterra y Gales, es relativamente más probable que los estudiantes de SES bajos asistan a centros que ofrecen clases adicionales del idioma de instrucción. Lo contrario ocurre en España, Chipre, Letonia, Lituania, Polonia, Albania y Serbia, donde los estudiantes de SES bajos no asisten a este tipo de centros con tanta frecuencia.

Según nuestro análisis, hay relativamente menos casos en los que los estudiantes de 15 años de bajo rendimiento destaquen en comparación con todos los estudiantes de 15 años. Como muestra la tabla de datos del gráfico II.11.4, las diferencias son estadísticamente significativas en solo siete sistemas educativos. En Bulgaria, Francia, Croacia, Luxemburgo y Suecia, los estudiantes de bajo rendimiento tienen más probabilidades que sus compañeros de acceder a clases adicionales del idioma de instrucción. Por el contrario, en Lituania y Malta, es menos frecuente que asistan a centros que ofrecen clases adicionales del idioma de instrucción.

Desde el punto de vista de la equidad, el escenario ideal sería uno en el que todo el alumnado desfavorecido y de bajo rendimiento tuviera acceso a apoyo adicional en el idioma de instrucción. Esto podría ayudar a estos estudiantes a reducir la brecha de rendimiento en competencia lectora y ponerse al nivel de sus compañeros. No obstante, como ilustra el gráfico II.11.4, en la mayoría de sistemas educativos, solo una parte de los estudiantes de SES bajos o de bajo rendimiento puede beneficiarse de clases de idioma adicionales. La tasa mediana de los estudiantes de SES bajos es el 59 % y de los de bajo rendimiento, el 45 %. Sin embargo, en algunos sistemas educativos, a saber, Bulgaria, Croacia, Italia, Luxemburgo, Portugal, Rumanía, Montenegro y Macedonia del Norte, más del 70 % de los estudiantes de 15 años de SES bajos y de bajo rendimiento asiste a un centro en el que es posible el aprendizaje adicional del idioma de instrucción ⁽¹³⁸⁾.

En conclusión, en base a los últimos datos de PISA relativos a la disponibilidad de clases adicionales del idioma de instrucción, no todos los estudiantes de bajo rendimiento o de un nivel socioeconómico bajo tienen acceso a centros educativos que ofrezcan este tipo de apoyo. Las tasas de acceso de los estudiantes de bajo rendimiento y de SES bajos suelen ser las mismas que para el resto de estudiantes. Esto implica que cuantos más centros de un sistema educativo ofrezcan ayuda en el aprendizaje de idiomas, más alumnado desfavorecido y de bajo rendimiento tendrá acceso a este tipo de apoyo. Pero esto también significa que, si bien el alumnado desfavorecido y de bajo rendimiento presenta una mayor necesidad de asistir a centros que dispongan de apoyo en idiomas, no se les orienta hacia dichos centros. Independientemente de si esto podría ser factible, el patrón de datos actual sugiere que un aumento de la disponibilidad de apoyo en idiomas también beneficiaría a los estudiantes de bajo rendimiento y de SES bajos.

⁽¹³⁸⁾ En el caso de estudiantes de SES bajos, la lista se amplía con el Reino Unido – Gales y Suiza. En el caso de estudiantes de bajo rendimiento, la lista también incluye a Suecia.

II.12. OPORTUNIDADES DE APRENDIZAJE

Conclusiones principales

Las oportunidades de aprendizaje son esenciales para que los estudiantes desarrollen todo su potencial. La cantidad del tiempo de aprendizaje de calidad ofrecido es un elemento clave y ha demostrado estar correlacionada con los resultados de los estudiantes. Un mayor tiempo lectivo al año y más años de escolarización contribuyen a mejorar el rendimiento del alumnado y a reducir la brecha de rendimiento entre los diferentes grupos socioeconómicos. Un mayor tiempo lectivo tiene un efecto especialmente positivo sobre los mejores estudiantes de los centros educativos desfavorecidos. Además, un apoyo al aprendizaje y unas actividades extraescolares de calidad pueden contribuir de manera significativa a la mejora de los resultados educativos de los estudiantes de bajo rendimiento y pueden compensar la falta de recursos de las familias de orígenes socioeconómicos bajos.

- Existen variaciones significativas en la duración de la educación obligatoria y la cantidad de tiempo lectivo en el plan de estudios obligatorio en toda Europa. La duración de la educación obligatoria varía entre ocho y doce años, y el tiempo lectivo mínimo dedicado al plan de estudios obligatorio es de entre 4541 y 11 340 horas.
- Las variaciones en la duración de las vacaciones de verano también son amplias, y la diferencia entre los países con las vacaciones de verano más cortas y más largas puede ascender a 57 días.
- Las autoridades del más alto nivel abogan por actividades extraescolares gratuitas o subvencionadas en los centros educativos fuera del horario escolar normal en solo aproximadamente la mitad de los sistemas educativos a pesar del potencial de dichas medidas. En el resto de sistemas, las decisiones relativas a la prestación y financiación de dichas actividades siguen siendo responsabilidad de las autoridades locales o los centros educativos.
- De la misma manera, las autoridades del más alto nivel de solo un tercio de los sistemas educativos abogan por que los centros ofrezcan ciertos tipos de actividades a los estudiantes durante las vacaciones escolares de verano. En la mayoría de casos, dichas actividades estivales son clases de recuperación para estudiantes en riesgo de repetir curso.
- En general, la cantidad de tiempo lectivo formal a lo largo del curso escolar y la oferta de actividades extraescolares fuera del horario escolar o durante las vacaciones de verano no parecen guardar relación, es decir, los sistemas con un menor tiempo lectivo o unas vacaciones escolares de verano no parecen abogar por más actividades extraescolares (antes/después de las clases o en verano) en los centros educativos.
- Pocos países comunican contar con orientación del más alto nivel ni con un marco educativo para actividades fuera del horario escolar normal o el personal calificado para impartirlas. Además, solo un pequeño número de sistemas supervisa la efectividad de estas actividades a la hora de mejorar los resultados educativos en general o para los estudiantes de orígenes socioeconómicos bajos en particular.

Las oportunidades de aprendizaje suelen hacer referencia a los «insumos y procesos dentro de un contexto escolar necesario para alcanzar el rendimiento académico de los resultados esperados» (Elliott and Bartlette, 2016.). Este capítulo se centra en un importante elemento - el tiempo disponible para las actividades de aprendizaje (Schmidt, Zoido y Cogan, 2014; Cogan y Schmidt, 2015). El tiempo lectivo durante el horario escolar normal es, lógicamente, de suma importancia dado que abarca el tiempo que todos los centros públicos deben emplear en la enseñanza del plan de estudios obligatorio, así como de las materias no obligatorias (Comisión Europea/EACEA/ Eurydice, 2019d). No obstante, muchos centros educativos ofrecen también un tiempo de aprendizaje adicional o «ampliado» (Scheerens, 2014) fuera del horario escolar normal en el que el aprendizaje podría ser estructurado o no estructurado ⁽¹³⁹⁾. Las actividades estructuradas pueden consistir, por ejemplo, en la ayuda para hacer los deberes, enseñanza complementaria en determinadas materias o actividades recreativas.

Schmidt (2015) concluye que la cantidad de tiempo de aprendizaje está correlacionada de manera significativa con el rendimiento del alumnado. Existe una relación positiva entre el nivel socioeconómico de los estudiantes y sus oportunidades de aprendizaje: los estudiantes de orígenes socioeconómicos más altos poseen más oportunidades de aprendizaje que los estudiantes de orígenes socioeconómicos más bajos. Además, en torno a un tercio de la relación entre nivel socioeconómico y rendimiento educativo se asocia a las oportunidades de aprendizaje. Los investigadores también advierten de que los cierres físicos de los centros educativos durante la crisis de la COVID-19 podrían tener como resultado una mayor pérdida a nivel de aprendizaje para los «estudiantes cuyas familias tienen una capacidad menor para apoyar el aprendizaje» (Hanushek and Wößmann, 2020) fuera del centro educativo; suele tratarse de estudiantes de orígenes socioeconómicos bajos.

Se considera que existe una correlación positiva entre un mayor tiempo lectivo y el rendimiento educativo medio, así como la reducción de las desigualdades educativas. Se ha demostrado que tanto una mayor cantidad de tiempo lectivo anual como más años de escolarización contribuyen a la mejora del rendimiento del alumnado (Gettinger, 1985; Lavy, 2010; Hübner y Marcus, 2017) y tiene como resultado brechas de rendimiento menores entre distintos grupos socioeconómicos (Wößmann, 2016). Un mayor tiempo lectivo tiene un efecto especialmente positivo sobre los mejores estudiantes de los centros educativos desfavorecidos (Battistin and Meroni, 2016).

Sin embargo, algunos investigadores ponen de manifiesto que un mayor tiempo lectivo solo tendrá un impacto positivo sobre el aprendizaje si va acompañado por un ambiente escolar de calidad, lo que incluye un clima escolar positivo sin problemas disciplinarios (Rivkin y Schiman, 2015) y un contenido didáctico de calidad. Un mayor tiempo lectivo tampoco puede verse comprometido por un periodo total del tiempo de aprendizaje más corto; en otras palabras, reducir el número de años mientras se sigue ofreciendo la misma cantidad de enseñanza y estudio podría conllevar un empeoramiento de los resultados de las pruebas (Hübner y Marcus, 2017).

Si bien se ha reconocido el impacto positivo de un mayor tiempo lectivo, los datos empíricos muestran diferencias dentro de los países en la cantidad del tiempo de aprendizaje de los estudiantes. Dichas

⁽¹³⁹⁾ El aprendizaje estructurado fuera de los sistemas educativos formales se clasifica como «aprendizaje no formal». El aprendizaje no estructurado, por su parte, es «aprendizaje informal».

diferencias aparecen en el tiempo de aprendizaje en el centro educativo entre centros generales y de orientación profesional, así como entre centros de asentamientos urbanos y rurales. El tiempo de aprendizaje en el centro educativo suele ser superior en los generales (incluso después del ajuste del origen socioeconómico de los estudiantes y los centros) y en los urbanos (OCDE, 2011b). Esto sugiere que el tipo de centro (ver capítulo II.3), la elección de centro (ver capítulo II.4) y la asignación a una vía o itinerario (ver capítulo II.6) también podría tener un impacto en las oportunidades de aprendizaje.

Al observar la relación entre tiempo lectivo y otros factores a nivel de sistema, los resultados de las investigaciones sugieren que «la productividad del tiempo lectivo es más elevada en países que aplican medidas de responsabilidad o que otorgan autonomía a los centros para tomar decisiones presupuestarias y de contratación y despido de docentes» (Lavy, 2010).

La escolarización «de jornada completa» (o jornada escolar ampliada) aspira a brindar un entorno de aprendizaje enriquecedor a todos los estudiantes durante un día completo o un día escolar más largo, mientras que en los centros educativos «de media jornada», el acceso a las actividades de aprendizaje fuera del horario escolar depende a menudo de las circunstancias y recursos familiares. Los efectos de la escolarización de jornada completa sobre las desigualdades educativas varían, no obstante, en los distintos sistemas educativos (Schlicht et al., 2010). No existe bibliografía suficientemente sólida en lo que respecta al impacto real de las actividades extraescolares o del apoyo con los deberes fuera del horario escolar normal, principalmente a causa del tamaño de la población cubierta, el volumen y la variedad de actividades y las diferencias de calidad (Scheerens, 2014).

A diferencia de los efectos positivos de un mayor tiempo de estudio, unas vacaciones escolares largas (Cooper et al., 1996; Kim, 2001) y unas clases particulares exhaustivas («sistema educativo a la sombra») (Bray, 2011; Bukowski, 2017) podrían mantener o exacerbar las desigualdades educativas ya que el entorno de los progenitores y los recursos privados determinan en gran medida quién puede beneficiarse de ese tiempo adicional de calidad.

Por estos motivos, este capítulo analiza varias políticas nacionales clave relacionadas con las oportunidades de aprendizaje como son:

- la duración de la educación obligatoria y el tiempo de enseñanza en el centro educativo;
- la oferta de actividades extraescolares gratuitas o subvencionadas en los centros educativos antes o después de la jornada escolar formal;
- la duración de las vacaciones de verano y de cualquier oferta de los centros educativos para el aprendizaje durante estas vacaciones.

II.12.1. Tiempo de enseñanza para el plan de estudios obligatorio

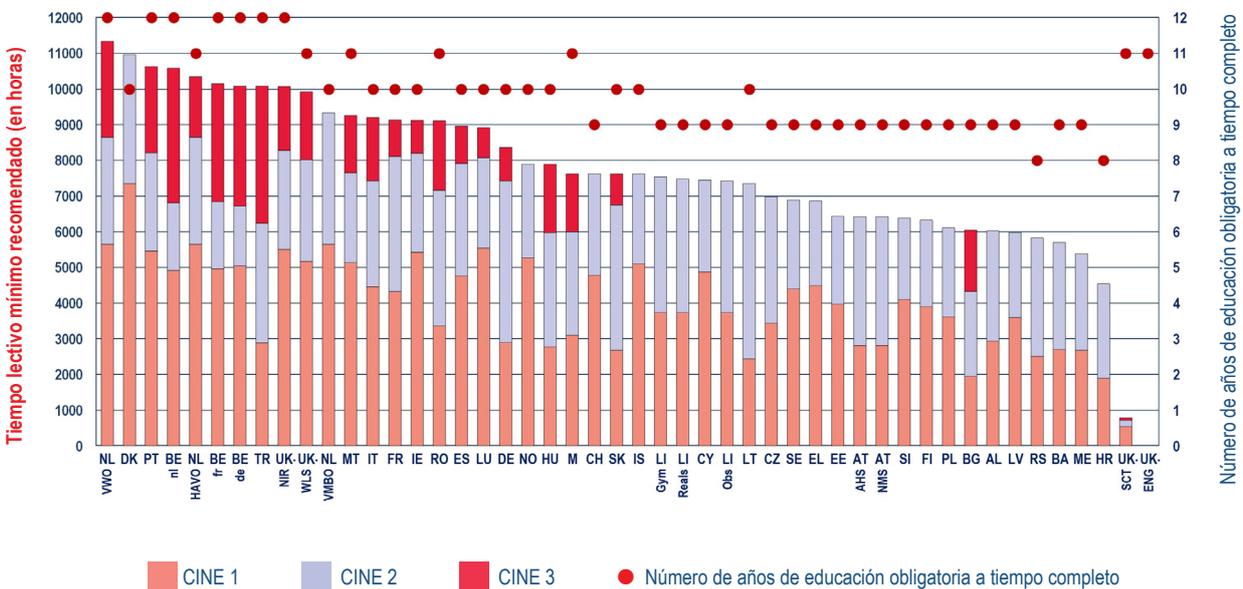
Esta sección evalúa las oportunidades de aprendizaje en los centros educativos durante la educación obligatoria mediante el análisis de la cantidad de tiempo que las autoridades del más alto nivel asignan a la enseñanza del plan de estudios obligatorio. El gráfico II.12.1 muestra la duración de la educación obligatoria y el tiempo lectivo o de enseñanza mínimo recomendado para el plan de estudios obligatorio según lo especificado en las regulaciones o documentos de políticas del más alto nivel de los sistemas

educativos europeos. Se corresponde con el tiempo lectivo mínimo que los estudiantes suelen recibir en la educación general ⁽¹⁴⁰⁾ (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019d).

La duración de la educación general obligatoria, así como el tiempo de enseñanza total ofrecido a los estudiantes, varía en gran medida en toda Europa. El número de años que los estudiantes están obligados a asistir a clase varía entre ocho y doce años (ver gráfico II.12.1). La educación obligatoria general en Europa dura en su mayor parte nueve o diez años. En Bélgica, Portugal, el Reino Unido (Irlanda del Norte), Turquía y en un programa específico de Países Bajos, la educación obligatoria dura 12 años. El tiempo mínimos que los estudiantes deben participar en la educación es de ocho años en Croacia y Serbia.

El tiempo lectivo total suele relacionarse positivamente con el número de cursos (número de años) de la educación obligatoria. Cuanto más larga sea la educación obligatoria, más formación recibirán los estudiantes. No obstante, al comparar sistemas educativos con el mismo número de años de educación obligatoria, las diferencias entre ellos en la cantidad de tiempo de instrucción son llamativas. Por ejemplo, la educación obligatoria dura ocho años en Croacia y Serbia; sin embargo, hay una diferencia de 1000 horas de tiempo lectivo mínimo recomendado entre ellas. De la misma manera, hay una gran diferencia en la cantidad de tiempo lectivo entre los países con 12 años de educación obligatoria. La mayor diferencia puede observarse en el grupo de países con diez años de educación obligatoria, con Dinamarca como caso atípico, con casi 11 000 horas de tiempo lectivo total.

Gráfico II.12.1: número de años de educación obligatoria a tiempo completo (en educación primaria y secundaria) y tiempo lectivo total recomendado (en horas) para el plan de estudios obligatorio, 2018/19 ⁽¹⁴¹⁾



⁽¹⁴⁰⁾ Algunos países como Países Bajos, Austria y Liechtenstein asignan un tiempo lectivo mínimo para algunos de sus programas de formación profesional. No obstante, no existe un resumen comparativo a nivel europeo del tiempo lectivo mínimo recomendado para el plan de estudios obligatorio en formación profesional.

⁽¹⁴¹⁾ Este gráfico se publicó originalmente en la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019d, ver gráfico 1.

Tiempo lectivo mínimo en horas para el plan de estudios obligatorio para cada nivel educativo, 2018/19

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV
CINE 1	4 956	5 040	4 916	1 949	3 434	7 360	2 896	3 964	5 430	4 488	4 750	4 320	1 890	4 455	4 872	3 589
CINE 24	1 888	1 680	1 890	2 367	3 550	3 600	4 526	2 468	2 772	2 374	3 161	3 784	2 651	2 970	2 570	2 381
CINE 34	3 304	3 360	3 781	1 728			937		924		1 054	1 036		1 782		
	LT	LU	HU	MT		NL		AT		PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE
CINE 1	2 441	5 544	2 769	5 128		5 640		2 8	20	3 619	5 460	3 360	4 091	2 678	3 905	4 400
					HAVO	VMBO	VWO	AHS	NMS							
CINE 24	4 915	2 535	3 204	2 527	3 000	3 700	3 000	3 600	3 600	2 488	2 754	3 800	2 298	4 073	2 423	2 490
CINE 34		845	1 917	1 604	1 700		2 700				2 414	1 949		865		
	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	AL	BA	CH	IS		LI ⁽¹⁴²⁾		ME	MK	NO	RS	TR
CINE 1	U	5 168	5 510	532	2 927	2 700	4 782	5 100		3 740		2 682	3 096	5 272	2 511	2 880
									Gym	Obs	Reals					
CINE 24	U	2 850	2 765	190	3 098	3 008	2 836	2 516	3 795	3 686	3 740	2 698	2 904	2 622	3 314	3 360
CINE 34	U	1 900	1 799	63									1 620			3 840

⊗ = Tiempo lectivo mínimo no definido

Fuente: Eurydice.

Notas específicas de países.

Alemania: los datos representan el tiempo lectivo medio ponderado para las asignaturas del plan de estudios común obligatorio calculado por la secretaría de los ministerios de Educación y Asuntos Culturales de los *Länder* en base al número de estudiantes matriculados en los distintos tipos de centros (curso de referencia 2017/18).

España: los datos sobre el tiempo lectivo esperado se basan en regulaciones nacionales y regionales relativas al plan de estudios y los calendarios escolares (curso de referencia 2018/19). A fin de calcular las medias ponderadas, se usaron estadísticas del número de estudiantes por curso y comunidad autónoma, tal y como informa la oficina de estadística del Ministerio de Educación y Formación Profesional (curso de referencia 2016/17).

Austria: no se dispone de datos de 9º curso a pesar de que dicho curso forme parte de la educación general obligatoria a tiempo completo.

Reino Unido (ENG): no existe un tiempo mínimo prescrito para las asignaturas por separado ni en total. No obstante, todos los centros deben ofrecer un tiempo lectivo suficiente como para impartir un plan de estudios amplio y equilibrado que incluya todos los requisitos legales.

Reino Unido (SCT): el plan de excelencia escocés no especifica ningún tiempo lectivo para las áreas curriculares que deben enseñarse, con la excepción de un mínimo de 2 horas a la semana para la educación física.

Suiza: con la excepción de un número mínimo de clases de educación física, no existe un plan de estudios estándar ni un tiempo lectivo estándar definido a nivel nacional. Los 26 cantones determinan los planes de estudios y el tiempo lectivo esperado. Los gráficos representan las medias ponderadas de los requisitos de los cantones para cada curso y el tiempo lectivo total determinado por los horarios cantonales (*Studentafeln/grilles horaires*).

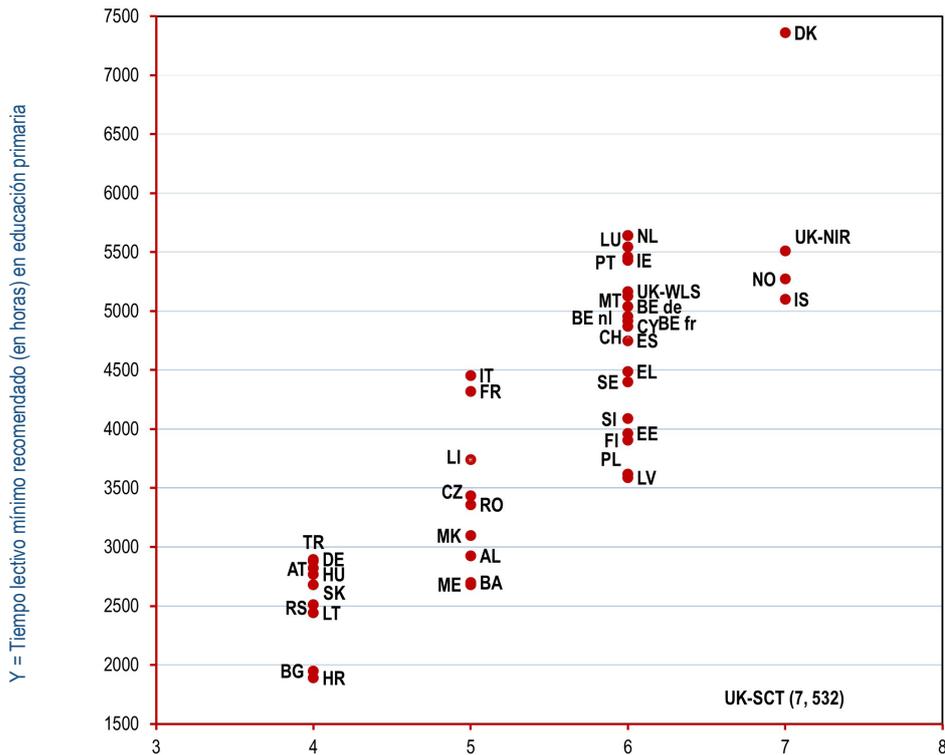
Macedonia del Norte: las autoridades educativas no definen la duración de la educación obligatoria, pero todos los estudiantes deben completar satisfactoriamente la educación secundaria. El programa general en el nivel 34 de CINE (el *Gymnasium*) dura cuatro años, pero los programas de formación profesional podrían abarcar menos años.

Como se presenta en los capítulos II.3 y II.6, en la mayoría de países se ofrecen diferentes tipos de centros e itinerarios educativos de la primera etapa de Educación Secundaria en adelante. Esto también puede implicar que si bien la mayoría de estudiantes recibiría la cantidad de tiempo lectivo presentada en el gráfico II.12.1, algunos estudiantes de otros programas generales o de formación profesional podrían recibir más o menos horas de enseñanza. Por esta razón, el gráfico II.12.2 se centra en el tiempo lectivo en la educación primaria, cuando todo el alumnado sigue generalmente el mismo plan de estudios y recibe la misma cantidad de enseñanza en la educación pública que en la privada dependiente del gobierno. La educación primaria oscila entre cuatro años en Bulgaria, Alemania, Croacia, Lituania, Hungría, Austria y

⁽¹⁴²⁾ Liechtenstein no participa en este informe. La información nacional de este capítulo procede de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019d.

Eslovaquia y siete años en Dinamarca, el Reino Unido (Irlanda del Norte y Escocia), Islandia y Noruega. El tiempo lectivo mínimo recomendado para el plan de estudios obligatorio en educación primaria también varía en gran medida incluso entre países con el mismo número de cursos escolares. La diferencia puede ser significativa. Por ejemplo, la diferencia entre el tiempo lectivo mínimo recomendado total en seis años de educación primaria en Letonia y en Países Bajos asciende a 2 000 horas, una cantidad superior al tiempo lectivo mínimo recomendado total para la educación primaria en Bulgaria y Croacia.

Gráfico II.12.2: número de años de educación obligatoria a tiempo completo y tiempo lectivo recomendado (en horas) para el plan de estudios obligatorio en educación primaria, CINE 1, 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Este gráfico se basa en datos publicados originalmente en la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019d. Los datos sobre el tiempo lectivo mínimo recomendado en educación primaria se presentan arriba, en la tabla relativa al gráfico II.12.1. Los datos sobre la duración de la educación primaria se basan en el gráfico 3: El tiempo lectivo mínimo recomendado para el plan de estudios obligatorio, en horas, por año teórico y nivel de CINE, 2018/19 en la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019d.

También cabe destacar que en los sistemas educativos que asignan estudiantes a distintas vías o itinerarios al principio de la primera etapa de Educación Secundaria (ver gráficos II.5.5 y II.6.1), la duración de la educación primaria y la cantidad de formación difiere de manera significativa entre países, lo que indica que, en estos sistemas, las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes difieren ya antes de que accedan a un itinerario diferenciado. Por ejemplo, en Alemania se asigna a los estudiantes a distintas vías educativas en base a su rendimiento académico a la edad de diez años, una vez completados cuatro años de primaria con 2896 horas de tiempo lectivo mínimo recomendado dedicado al plan de estudios obligatorio. Por el contrario, en Países Bajos se asigna a los estudiantes a distintos itinerarios a la edad de 12 años, una vez completados seis años de educación con 5640 horas de tiempo de enseñanza mínimo recomendado.

II.12.2. Actividades extraescolares fuera de la jornada escolar formal

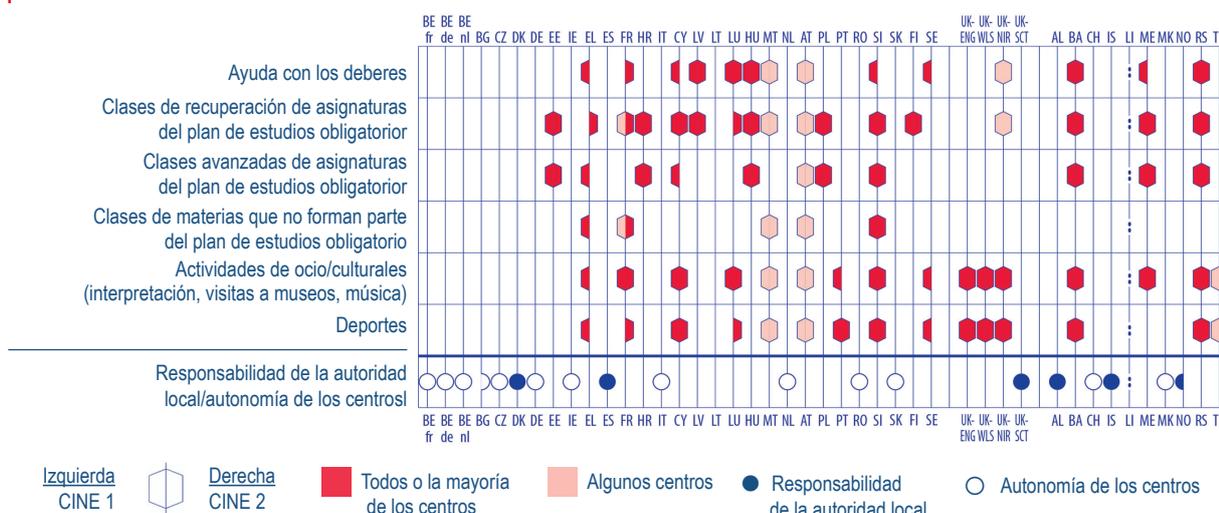
Los datos empíricos muestran que el origen socioeconómico tiene un gran efecto sobre el rendimiento educativo de los estudiantes. Cuanto mayor es el nivel educativo y el capital cultural y social de los progenitores, mayor es el rendimiento que presentan los estudiantes en el centro educativo. Las familias de niveles socioeconómicos más altos pueden también dedicar más tiempo y recursos a proporcionar a sus hijos un aprendizaje de calidad fuera del horario escolar (Field, Kuczera y Pont, 2007). El alumnado desfavorecido, por su parte, podría no tener a su alrededor progenitores u otros adultos con suficientes recursos, se trate de tiempo, atención o nivel educativo o económico para respaldar su aprendizaje después de las clases. Esto aumenta la desigualdad en lo que respecta a las oportunidades de aprendizaje y resultados educativos. Las clases particulares podrían incrementar aún más la brecha en las oportunidades y el apoyo al aprendizaje entre el alumnado favorecido y el desfavorecido, ya es habitual que aquellos socioeconómicamente desfavorecidos no puedan permitirse un apoyo de pago (Bray, 2011). Como se ha señalado anteriormente, las desigualdades en las oportunidades de aprendizaje existentes entre estudiantes de distintos orígenes socioeconómicos podrían verse acentuadas por los cierres físicos a largo plazo de los centros educativos. Las familias del alumnado desfavorecido tienen una capacidad menor de apoyar el aprendizaje en casa o compensar cualquier pérdida (Hanushek y Wößmann, 2020).

A fin de garantizar más oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes, las autoridades del más alto nivel podrían ofrecer actividades de aprendizaje estructuradas a los estudiantes fuera del horario escolar normal. Estas actividades adicionales apoyan el desarrollo social, emocional y académico de los estudiantes (Stechner y Maschke, 2013). Pueden ofrecerse a través de los «centros educativos de jornada completa», «clubes de actividades extraescolares» o actividades «de aprendizaje ampliado». Parte de la oferta extraescolar está concebida para el cuidado de los niños mientras los progenitores trabajan, pero esto queda fuera del ámbito del presente informe. Cuanto más participen los estudiantes en las actividades extraescolares, más oportunidades tendrán de alcanzar el éxito educativo. Las actividades gratuitas pueden ayudar especialmente al alumnado socioeconómicamente desfavorecido a obtener mejores resultados (Stechner y Maschke, 2013).

Si bien existe un amplio consenso entre la utilidad de las actividades educativas extraescolares en lo que respecta a los resultados de aprendizaje y el aumento de la calidad, varios investigadores apuntan a desafíos en su organización y cuestionan su efectividad. Por ejemplo, surgen desafíos a la hora de vincular el apoyo al aprendizaje con el plan de estudios del centro, contratar a suficiente personal cualificado y garantizar la comunicación entre el personal docente que trabaja durante la jornada escolar normal y el personal extraescolar, además de que existe una falta de supervisión y evaluación sistemáticas (Martins et al., 2015).

El gráfico II.12.3 muestra los tipos de actividad adicional ofrecidos en los centros fuera de la jornada escolar normal en educación primaria y la primera etapa de Educación Secundaria. Solo se incluyen las actividades exigidas o recomendadas por las autoridades del más alto nivel. Además, dado que lo relevante aquí son las actividades extraescolares que ayudan a reparar las desigualdades educativas, solo se tienen en cuenta aquellas subvencionadas públicamente u ofrecidas de manera gratuita a los estudiantes (es decir, que no constituyen una carga económica significativa para las familias).

Gráfico II.12.3: actividades extraescolares gratuitas o subvencionadas ofrecidas por los centros fuera de la jornada escolar normal, según las regulaciones o recomendaciones del más alto nivel (CINE 1-2), 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

El gráfico presenta actividades extraescolares gratuitas o subvencionadas que las autoridades del más alto nivel exigen o recomiendan que los centros ofrezcan antes o después de la jornada escolar formal. Las actividades no subvencionadas o por las que los centros pueden cobrar tasas no se incluyen en este gráfico.

Notas específicas de países

España: las autoridades locales y los centros deciden de manera conjunta las actividades adicionales que ofrecerán los centros fuera del horario escolar normal.

Lituania: por lo general, se recomienda a los centros educativos que ofrezcan actividades extraescolares en función de las necesidades, pero podrían cobrar tasas por las mismas.

Malta: en algunos centros se ofrecen actividades extraescolares en las que pueden participar todos los estudiantes.

El gráfico II.12.3 muestra que en algo más de la mitad de los sistemas educativos europeos, las autoridades del más alto nivel recomiendan que los centros de educación primaria y primera etapa de Educación Secundaria ofrezcan actividades extraescolares gratuitas o subvencionadas fuera del horario escolar normal. En la mayoría de estos sistemas educativos, los requisitos de las recomendaciones afectan a todos o la mayoría de centros. Tan solo existen unos pocos sistemas en los que afectan únicamente a algunos centros (Malta, Austria y Turquía) o donde ciertas actividades corresponden únicamente a algunos centros (Francia y el Reino Unido – Irlanda del Norte). En general, las autoridades del más alto nivel de toda Europa tienden a recomendar las actividades extraescolares más a nivel de primaria que en la primera etapa de Educación Secundaria. No obstante, muchos menos sistemas educativos (ocho) respaldan estas actividades en la segunda etapa de Educación Secundaria.

Las clases compensatorias de asignaturas obligatorias son la actividad más habitual. Estas se exigen o recomiendan tanto en educación primaria como en la primera etapa de Educación Secundaria en los centros educativos de 15 sistemas, pero solo en Grecia y Luxemburgo se hace en la segunda etapa de Educación Secundaria. Las actividades de ocio/culturales y los deportes también se fomentan en aproximadamente un tercio de los sistemas educativos. Otras actividades, como la ayuda con los deberes, clases de nivel avanzado de asignaturas obligatorias y clases de asignaturas no cubiertas por el plan de estudios obligatorio, son menos frecuentes.

Existen diferencias en materia de políticas entre los sistemas educativos en lo que respecta a los tipos de actividades que deberían ofrecerse, así como en la manera de hacerlo. En algunos sistemas, como en Eslovenia, los centros educativos deberían ofrecer distintos tipos de actividades gratuitas o subvencionadas para satisfacer las necesidades de sus estudiantes en función de sus intereses o del nivel de rendimiento. A menudo, los centros educativos pueden elegir qué actividades ofrecen y emplean financiación pública para cubrir los costes de dichas actividades. En unos pocos países, parte de la oferta gratuita o subvencionada se «externaliza» a profesionales que no trabajan en el centro, pero que sí colaboran con él. Por ejemplo, este es el caso en Luxemburgo, Malta, el Reino Unido – Escocia e Islandia.

En **Luxemburgo**, los municipios son responsables de ofrecer actividades extraescolares después de las clases a nivel de educación primaria. Es el propio municipio o los proveedores de educación no formal privados sin fines de lucro quien dirige las actividades, que están financiadas por el Estado, y los progenitores deben pagar una pequeña aportación en función de sus ingresos. El ministerio responsable de la educación ha establecido un sistema de aseguramiento de la calidad para la educación no formal que consta de un marco educativo, una red de asesores regionales y desarrollo profesional continuo para el personal.

En **Islandia**, existe un marco jurídico para que haya centros «de tiempo libre» en los centros educativos obligatorios, lo que obliga a los municipios a ofrecer actividades extraescolares en «centros extraescolares» al menos para los estudiantes de 1º a 4º curso. Los municipios también son responsables de la formación del personal. Podrían cobrarse tasas.

Algunos sistemas ofrecen actividades gratuitas o subvencionadas destinadas a aprendientes concretos, como el alumnado desfavorecido o de bajo rendimiento.

En **Francia**, los centros de primaria de áreas desfavorecidas, las *zones d'éducation prioritaire*, deben ofrecer clases de recuperación y actividades de interés a nivel extraescolar. Además, «*Le plan mercredi*» ofrece a todos los estudiantes de primaria y la primera etapa de Educación Secundaria la oportunidad de beneficiarse de actividades de ocio los miércoles por la tarde, cuando no hay clases formales.

En **Malta**, se ofrece a los estudiantes de primaria con dificultades en lectura y escritura tutorías de estas materias en grupos reducidos fuera de la jornada escolar normal dos o tres días a la semana. Los centros educativos deben solicitar este apoyo a las autoridades del más alto nivel.

En el **Reino Unido (Irlanda del Norte)**, bajo el paraguas del «programa de la jornada escolar ampliada», se proporciona financiación a los centros educativos de las áreas más desfavorecidas a fin de ofrecer a los estudiantes una amplia gama de actividades fuera de la jornada escolar.

Las actividades extraescolares descritas anteriormente no se organizan necesariamente todos los días y el horario ofrecido puede variar. No obstante, algunos sistemas educativos cuentan con «centros educativos de jornada completa». Seis sistemas educativos comunican contar con este tipo de centros (Alemania, Chipre, Grecia, Hungría, Austria y Portugal). Pero los «centros educativos de jornada completa» no son un concepto uniforme en estos países. Por lo general, el término se usa para distinguir entre los «centros educativos de media jornada», que ofrecen entre cuatro y seis horas de formación, y los centros con un programa ampliado. Los seis sistemas disponen de centros educativos de jornada completa a nivel de primaria, y en Alemania, Hungría y Austria, también están disponibles a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. No obstante, los centros educativos de jornada completa no tienen por qué estar integrados en el sistema educativo, es decir, no todos los centros de un nivel educativo concreto ofrecen un programa de jornada escolar ampliada. En Grecia y Portugal, estos centros son la norma, pero en Alemania, Chipre, Austria y Hungría sucede lo contrario.

En **Hungría**, los centros educativos de primaria y primera etapa de Educación Secundaria de estructura única ofrecen clases hasta las 16.00, pero las obligatorias finalizan a las 14.00. A petición de los progenitores, el director podría eximir a los estudiantes de las actividades que comienzan a las 14.00. Algunos centros funcionan como centros de jornada completa y distribuyen sus clases obligatorias a lo largo de todo el día, hasta las 16.00.

En **Portugal**, la jornada escolar a nivel de primaria (cursos 1º a 4º) se amplía a ocho horas («escolarización de jornada completa»). Este programa escolar fomenta la educación física y los deportes, la educación artística y las actividades de participación comunitaria. Los centros están obligados a ofrecer la «escolarización de jornada completa», pero la asistencia no es obligatoria.

Las investigaciones señalan la importancia de garantizar la calidad de las actividades extraescolares ofrecidas en los centros fuera del horario normal. En este contexto, se consideran de especial eficacia la orientación del más alto nivel, un marco pedagógico para el contenido de las actividades extraescolares y la supervisión de la efectividad y la calidad de estas actividades. República Checa, Luxemburgo y Finlandia proporcionan este tipo de marco pedagógico, mientras que el Reino Unido – Escocia, está en desarrollo.

En la **República Checa**, los *školní družina*, ŠD (centros extraescolares), en la educación primaria, y los *školní klub*, ŠK (clubes escolares), en la primera etapa de Educación Secundaria, están obligados a contar con su propio programa educativo, que debería ajustarse al programa marco de educación para la educación básica.

En Finlandia, las actividades extraescolares de la mañana y la tarde deben seguir un plan de estudios elaborado por el Organismo Nacional Finlandés de Educación.

Luxemburgo y el Reino Unido – Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte, también supervisan la calidad de estas actividades de manera sistemática.

En el **Reino Unido (Gales)**, Estyn, la inspección, supervisa la efectividad con la que los centros emplean la *Pupil Development Grant*, suministrada por las autoridades del más alto nivel a los centros educativos para apoyarlos a la hora de superar obstáculos adicionales a los que se enfrentan los estudiantes más pobres hasta los 15 años, por medio de las actividades extraescolares, entre otras iniciativas.

Cabe destacar que en numerosos sistemas educativos, incluso en aquellos en los que las autoridades del más alto nivel no exigen de manera explícita la prestación de actividades concretas, la norma general es que los centros no pueden cobrar tasas por ninguna actividad que se ofrezca dentro del marco del plan de estudios obligatorio, ya sea durante o fuera de la jornada escolar normal. No obstante, sí que pueden cobrarlas por actividades adicionales optativas.

II.12.3. Vacaciones escolares largas y actividades extraescolares en los centros educativos

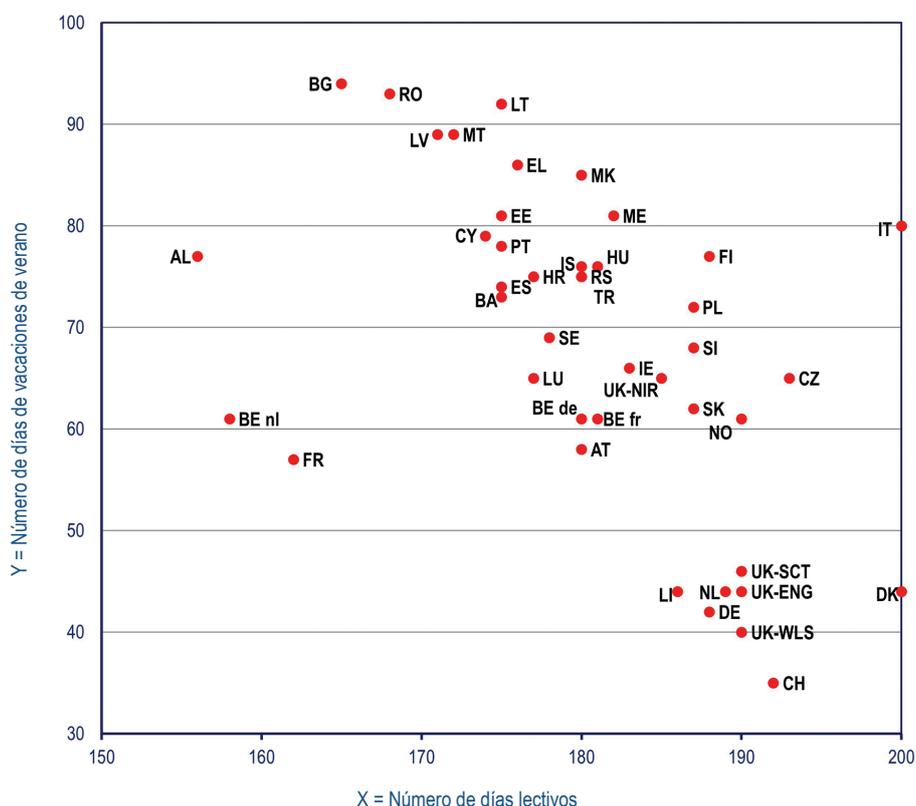
La evidencia empírica ha señalado el efecto negativo de las vacaciones escolares largas en el aprendizaje del alumnado desfavorecido, y la tendencia de las vacaciones largas a aumentar la brecha de rendimiento entre el alumnado socioeconómicamente favorecido y desfavorecido. El alumnado desfavorecido no tiene acceso a actividades que los cultiven y pongan a prueba durante las vacaciones de verano largas, a diferencia de sus compañeros favorecidos (Cooper et al., 1996; Kim, 2001; Lindahl, 2001). Los calendarios escolares modificados, con vacaciones más cortas, se han asociado con un mayor rendimiento educativo del alumnado desfavorecido (Cooper et al., 2003).

Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones en lo relativo al impacto de las vacaciones escolares largas, el gráfico II.12.4 ilustra el número de días de las vacaciones escolares en educación primaria, el periodo de tiempo más prolongado sin enseñanza formal para los escolares. (Existen otras vacaciones, generalmente más breves, durante el curso escolar en todos los países. Estas se tienen en cuenta solo de manera indirecta para el número de días lectivos.) Los días de las vacaciones de verano se presentan en proporción al número de días lectivos en un curso escolar de educación primaria a fin de determinar si unas vacaciones de verano más largas se corresponden en general con un menor número de días lectivos al año.

El gráfico II.12.4 muestra que, a menudo, cuanto más largas son las vacaciones de verano, menos días lectivos hay. Por ejemplo, en Bulgaria y Rumanía, donde las vacaciones de verano son las más largas de Europa (94 y 93 días, respectivamente), el número de días lectivos es relativamente bajo (165 y 168 días, respectivamente). El número más bajo de días lectivos (156 días) se encuentra en Albania, con 76 días de vacaciones de verano. Por el contrario, en Suiza y el Reino Unido (Gales), las vacaciones de verano son las más breves (35 y 40 días, respectivamente), y los estudiantes reciben enseñanza 190 y 195 días, respectivamente.

No obstante, en Bélgica (comunidad flamenca) y Francia, a pesar de que las vacaciones de verano son más breves, el número de días lectivos es bajo. Esto sugiere que en estos países, aparte de las vacaciones de verano, existen varios periodos de vacaciones breves. Por el contrario, en Italia, unas vacaciones de verano largas y un número elevado de días lectivos implican que hay relativamente pocas vacaciones para los estudiantes aparte del descanso estival.

Gráfico II.12.4: número de días lectivos en el curso escolar y días de vacaciones de verano, educación primaria (CINE 1), 2018/19 ⁽¹⁴³⁾



Fuente: Eurydice

Notas aclaratorias

El gráfico muestra el número de días lectivos en el curso escolar y los días de las vacaciones de verano en educación primaria. En algunos sistemas educativos, el curso escolar podría ser más largo o más corto en algunos cursos. Además, existen variaciones regionales o locales en algunos sistemas educativos.

⁽¹⁴³⁾ Los datos presentados en este gráfico se publicaron originalmente en la Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018b. Los datos del número de días de las vacaciones de verano se basan en el gráfico 1 y los datos del número de días lectivos se basan en el gráfico 2 de ese informe.

Notas específicas de países

Alemania: existen variaciones en los distintos *Länder*.

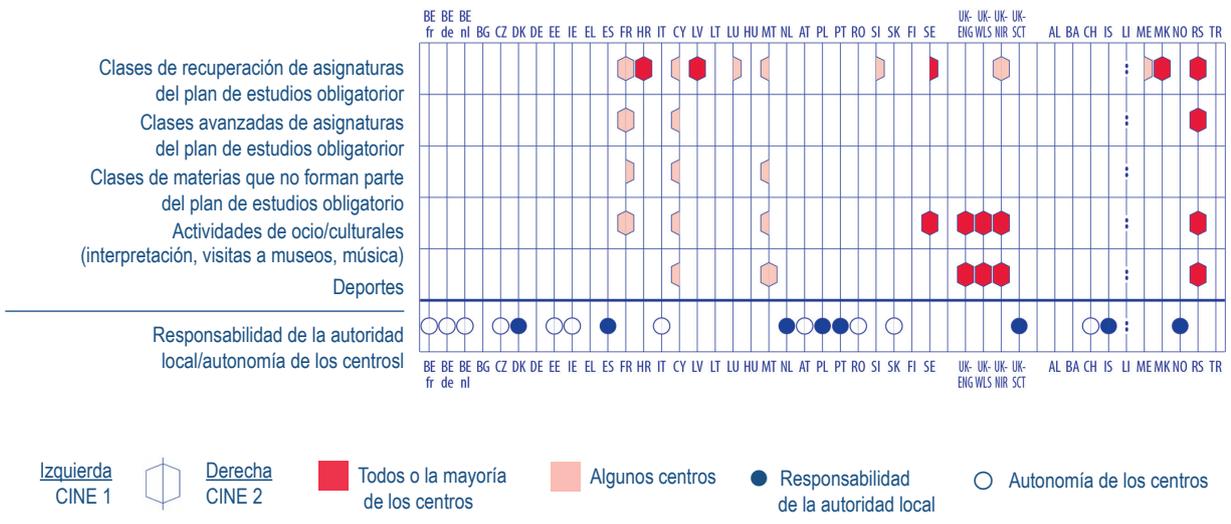
Suiza: existen variaciones en los distintos cantones.

Bosnia y Herzegovina: los datos hacen referencia a la Federación de Bosnia y Herzegovina. En la República Srpska, la educación primaria cuenta con 187 días lectivos y 72 días de vacaciones de verano.

La investigación sugiere que la pérdida a nivel de aprendizaje durante las vacaciones de verano largas podría compensarse con oportunidades adicionales de aprendizaje de calidad para todos los estudiantes. Las oportunidades de aprendizaje proporcionadas durante las vacaciones de verano han demostrado tener un impacto positivo en el rendimiento académico. Los cursos de verano de calidad orientados al alumnado desfavorecido también pueden contribuir a reducir la brecha de rendimiento entre el alumnado favorecido y desfavorecido (Cooper, 2001; McCombs, 2011).

El gráfico II.12.5 ilustra las oportunidades de aprendizaje de verano gratuitas o subvencionadas públicamente para los estudiantes de educación primaria y la primera etapa de Educación Secundaria. Las autoridades del más alto nivel de menos de un tercio de los sistemas educativos recomiendan que los centros educativos ofrezcan actividades de verano. En ocho sistemas, las actividades de verano son responsabilidad de las autoridades locales, mientras que en 11 sistemas, los centros educativos toman sus propias decisiones. En numerosos sistemas educativos, los centros están cerrados durante el verano y no se organizan actividades extraescolares estivales o se trata de actividades de pago.

Gráfico II.12.5: actividades de verano gratuitas o subvencionadas ofrecidas por los centros, según las regulaciones o recomendaciones del más alto nivel (CINE 1-2), 2018/19



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Las actividades no subvencionadas o por las que los centros pueden cobrar tasas no se incluyen en este gráfico.

Nota específica

España: las autoridades locales y los centros deciden de manera conjunta las actividades adicionales que ofrecerán los centros durante las vacaciones de verano.

Los dos tipos de actividades estivales más frecuentes son aquellas que ayudan a los estudiantes con dificultades a ponerse al día y aquellas que ofrecen una variedad de oportunidades de ocio y deportivas. Cabe señalar, sin embargo, que casi todos los sistemas que recomiendan las actividades de verano hacen referencia a clases compensatorias.

En Croacia, Eslovenia y Macedonia del Norte, se exige a los centros educativos que ofrezcan clases compensatorias a los estudiantes que no hayan satisfecho los requisitos mínimos para pasar al siguiente curso; los estudiantes también tendrían que presentarse a exámenes adicionales al final de las vacaciones de verano.

En Macedonia del Norte, todos los centros están obligados a ofrecer clases de recuperación en junio para aquellos estudiantes que hayan suspendido una o dos asignaturas al final de sexto (final de la educación primaria), séptimo, octavo y noveno curso (primera etapa de Educación Secundaria). Durante las clases adicionales, los estudiantes deberán demostrar que han adquirido los resultados de aprendizaje necesarios para pasar al siguiente curso. Si no alcanzan estos resultados de aprendizaje, necesitarán presentarse a un examen compensatorio a finales de junio y a finales de agosto.

Mientras tanto, en Francia, Chipre y Suecia, se organizan actividades de verano para ofrecer oportunidades adicionales de aprendizaje para el alumnado socioeconómicamente desfavorecido.

En Francia, se organizan actividades en *zones d'éducation prioritaire* a nivel de primaria y la primera etapa de Educación Secundaria.

En Chipre, se organizan «cursos de verano públicos» para los estudiantes de primaria. El objetivo es ofrecer actividades recreativas para estudiantes de orígenes vulnerables. Todos los estudiantes pueden optar a ellos y se anima a todos los centros a organizar cursos de verano, pero la tasa de participación es baja. Por esta razón, estos cursos de verano suelen organizarse a nivel regional. El centro educativo con más solicitantes será el elegido para organizar dichos cursos. Los progenitores o tutores de los niños que no vivan en una proximidad inmediata del centro educativo deberán encargarse de su transporte.

Al evaluar si, en general, un menor tiempo lectivo (ver gráficos II.12.1-2) va de la mano con una mayor cantidad de actividades adicionales fuera del horario escolar normal (ver gráfico II.12.3), no se ha observado ninguna relación. Las autoridades del más alto nivel exigen o recomiendan que los centros ofrezcan actividades adicionales independientemente de si poseen un número de horas lectivas alto o relativamente bajo para el plan de estudios obligatorio. De la misma manera, las actividades de verano organizadas en los centros educativos (ver gráfico II.12.5) no parecen guardar relación con la duración de las vacaciones escolares (ver gráfico II.12.4). No obstante, las autoridades del más alto nivel de algunos de los países con vacaciones de verano más largas recomiendan las actividades de verano (Letonia, Malta, Montenegro y Macedonia del Norte:).

Parte III

Características de los sistemas educativos y equidad

III.1. Variables de respuesta: indicadores de equidad y segregación académica	213
III.1.1. Indicadores de equidad.....	214
III.1.2. Segregación académica y social.....	215
III.1.3. Equidad y segregación académica	220
III.2. Relaciones bivariantes	221
III.2.1. Tracking, diferenciación curricular y equidad.....	222
III.2.2. Elección de centro educativo, admisión en los centros educativos y equidad.....	228
III.2.3. Repetición de curso y equidad	236
III.2.4. Autonomía, responsabilidad y equidad.....	240
III.2.5. Financiación, apoyo a los estudiantes y equidad	245
III.3. Modelización multivariante	252
III.3.1. Brecha de rendimiento en la educación primaria	254
III.3.2. Brecha de rendimiento en la educación secundaria.....	257
III.3.3. Impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento del alumnado.....	259
III.3.4. Conclusión	261

III.1. VARIABLES DE RESPUESTA: INDICADORES DE EQUIDAD Y SEGREGACIÓN ACADÉMICA

Conclusiones principales

En este capítulo se definen las principales variables de respuesta (variables cuyo valor depende de una o más variables explicativas) del análisis cuantitativo: indicadores de equidad y segregación académica. Los indicadores de equidad incluyen dos indicadores de la inclusión (uno a nivel de primaria y otro a nivel de secundaria) y un indicador de la dimensión de justicia de la equidad. Los dos indicadores de segregación académica (definida como el nivel de rendimiento medio desigual del alumnado en los distintos centros educativos) también distinguen entre los niveles educativos de primaria y secundaria.

Las relaciones entre estos indicadores revelan que:

- Los grados de segregación académica tienden a ser más elevados en la educación secundaria que en la educación primaria y la mayoría de los sistemas educativos mantiene su posición relativa en los dos niveles educativos. Como resultado, existe una correlación importante entre la segregación académica a nivel de primaria y a nivel de secundaria.
- En la educación secundaria, la segregación académica también está estrechamente relacionada con la segregación social, que hace referencia a la distribución desigual entre centros educativos del alumnado procedente de diferentes orígenes socioeconómicos.
- Sin controlar otros factores, cuanto mayor sea la segregación académica entre los centros educativos, mayor será la brecha entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento y mayor será el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado. Estas relaciones se analizan más a fondo en el capítulo III.3.

Después de la presentación detallada de las principales características de los sistemas educativos en la parte II, esta última parte del informe pasa al análisis de la relación entre algunas de estas características sistémicas de la educación y los indicadores de equidad. A efectos del análisis cuantitativo, las características sistémicas de la educación se clasifican como variables explicativas, mientras que los indicadores de equidad se consideran las principales variables de respuesta (variables cuyo valor depende de una o más variables explicativas). Se analizan junto con los indicadores de segregación académica, que se asume que desempeñan el papel de factores intervinientes entre las características sistémicas de la educación y la equidad. En otras palabras, los indicadores de segregación académica se clasifican como variables de respuesta supeditadas a las características sistémicas de la educación y como variables que ayudan a explicar los niveles de equidad en los sistemas educativos.

El análisis se desarrolla en tres capítulos. El primero analiza las variables de respuesta «indicadores de equidad y segregación académica», es decir, define estas variables de respuesta y ofrece un primer análisis de las relaciones entre ellas.

El segundo capítulo pasa a analizar la relación entre las características de los sistemas educativos y la equidad educativa en un contexto bivariante, es decir, cuando cada factor explicativo se analiza por sí solo, sin controlar otros factores. Dado el escaso número de observaciones (42 sistemas educativos cuando

se dispone de la información completa), este es un primer paso esencial para comprender la interacción entre las principales características de los sistemas educativos y las diferentes dimensiones de la equidad.

Finalmente, el tercer capítulo reunirá toda esta información esquematizando interacciones, patrones y relaciones a través de un análisis de ruta. El análisis de ruta permite modelar patrones de relaciones más complejos, incluido el papel de los factores intervinientes entre las variables explicativas y los indicadores de equidad.

III.1.1. Indicadores de equidad

En el capítulo I.1, la equidad en la educación se definió como una escolarización inclusiva (es decir, todo el alumnado recibe un mínimo de educación de buena calidad) y justa (es decir, el rendimiento del alumnado es, en gran parte, independiente de su origen socioeconómico). Para capturar estas dos dimensiones, el capítulo I.2 presentó indicadores de equidad calculados a partir de los resultados de las últimas rondas de encuestas internacionales de evaluación del alumnado.

El análisis cuantitativo de la parte III también se basa en estas dos dimensiones de equidad y en los indicadores desarrollados en el capítulo I.2. El indicador principal de la dimensión de inclusión se ha operacionalizado como la brecha de rendimiento entre los estudiantes de bajo y alto rendimiento, definida como la diferencia entre el rendimiento del alumnado del percentil 10 y los del percentil 90 (P10 y P90). A diferencia de la medida absoluta del porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento (también analizada en el capítulo I.2), la brecha de rendimiento mide la «cantidad mínima de educación de buena calidad» en términos relativos: en qué medida el rendimiento de los estudiantes de bajo rendimiento es inferior al de los estudiantes de alto rendimiento en el mismo sistema educativo. Se ha elegido esta medida relativa porque el porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento según lo definido por los estándares internacionales no solo depende de la inclusión de los sistemas educativos, sino también de su eficacia ⁽¹⁾.

La dimensión de justicia de la equidad se operacionaliza como el coeficiente de correlación entre el rendimiento y el origen socioeconómico del alumnado. Este último se define a través del número de libros en la vivienda, que es una aproximación teórica bien establecida del origen educativo, cultural y económico de las familias (ver capítulo I.2). Además, como medida recogida por todas las encuestas de evaluación internacionales, permite analizar de forma conjunta las encuestas PIRLS, TIMSS y PISA.

El capítulo I.2 presentó estos indicadores por separado según las diferentes encuestas y materias (competencia lectora y matemáticas). Para el análisis cuantitativo se sintetizó información de las diferentes encuestas y/o materias, manteniendo la diferencia, en caso necesario, entre los diferentes niveles educativos (primaria y secundaria). Desafortunadamente, el número de países de Eurydice que han participado en una encuesta en particular varía (ver tabla A1 del anexo II). Con el fin de maximizar el número de sistemas educativos para cada indicador de equidad, se incluyeron en el cálculo las dos últimas rondas de cada encuesta de evaluación internacional en competencia lectora y matemáticas, incluidos los resultados de la encuesta de matemáticas de octavo curso del TIMSS.

⁽¹⁾ Ver capítulo I.2. Sin embargo, como también se explicó en el capítulo I.2, se seleccionó la diferencia entre los percentiles 10 y 90 porque en casi todos los sistemas educativos, independientemente del nivel educativo o de la materia, el estudiante del percentil 10 forma parte del grupo de estudiantes de bajo rendimiento según estándares internacionales.

Se han combinado los indicadores de equidad de los diferentes estudios (y sus distintas materias) en el marco de un análisis factorial confirmatorio. El análisis factorial confirmatorio es un método estadístico que permite estudiar la relación entre variables individuales y combinarlas de un modo que conduzca a la formación de variables latentes fundamentadas teóricamente ⁽²⁾.

Este análisis dio lugar a tres indicadores principales de equidad en forma de puntuaciones de análisis factoriales confirmatorios:

1. **Equidad como inclusión:** brecha de rendimiento (diferencias de rendimiento entre estudiantes de bajo (P10) y alto (P90) rendimiento) en **educación primaria** ⁽³⁾;
2. **Equidad como inclusión:** Brecha de rendimiento (diferencias de rendimiento entre estudiantes de bajo (P10) y alto (P90) rendimiento) en **educación secundaria** ⁽⁴⁾;
3. **Equidad como justicia:** impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento (correlación entre el número de libros en la vivienda y el rendimiento del alumnado) en todos los niveles ⁽⁵⁾.

Para la dimensión de justicia de la equidad, dada la alta correlación entre las variables a nivel de primaria y de secundaria, solo se calculó un índice compuesto. Estos indicadores de equidad servirán como principales variables de respuesta para el análisis cuantitativo. Dicho de otro modo, el análisis cuantitativo explorará hasta qué punto las diferentes características de los sistemas educativos pueden explicar la variación en la equidad en sus dos dimensiones: inclusión y justicia. Sin embargo, antes de pasar a este análisis, es necesario definir dos indicadores adicionales que actúan como variables intervinientes entre las variables explicativas (o factores sistémicos) y los indicadores de equidad.

III.1.2. Segregación académica y social

Un factor potencialmente importante que influye en la equidad en la educación es el nivel de segregación académica y social entre los centros educativos. La segregación se produce cuando el alumnado con un rendimiento educativo bajo/alto o de orígenes socioeconómicos bajos/altos se concentra en centros educativos concretos (ver también capítulo II.10). El nivel de segregación influye en las oportunidades de aprendizaje que los centros educativos pueden ofrecer y, a su vez, en los niveles de equidad en el sistema educativo (OCDE, 2019b). Varias de las características a nivel de sistema comentadas en la parte II de este informe influyen en el nivel de segregación social y académica en el sistema escolar ⁽⁶⁾. Estas incluyen, sobre todo, la disponibilidad de diferentes tipos de

⁽²⁾ Con el análisis factorial confirmatorio se comprueba si es posible combinar estas variables de entrada verificando hasta qué punto la puntuación compuesta derivada explica cada una de ellas. La tabla A15 del anexo II recoge los coeficientes de regresión estimados que muestran en qué medida los índices compuestos predicen las variables de entrada. Dentro de este marco, las puntuaciones factoriales también se pueden calcular para las observaciones que tienen algunos valores no disponibles con el procedimiento de estimación de máxima verosimilitud. Los diferentes modelos de análisis factorial confirmatorio se estimaron con Mplus. Luego, todos los índices de equidad derivados se estandarizaron con una media de 0 y una desviación estándar de 1. Los valores de los indicadores compuestos se incluyen en la tabla A19 del anexo II.

⁽³⁾ Encuestas (fuente): PIRLS 2011 y 2016, TIMSS matemáticas de cuarto curso 2011 y 2015.

⁽⁴⁾ Encuestas (fuente): PISA 2015 y 2018, competencia lectora y matemáticas.

⁽⁵⁾ Encuestas (fuente): PIRLS 2011 y 2016, TIMSS matemáticas de cuarto y octavo curso 2011 y 2015, PISA 2015 y 2018, competencia lectora y matemáticas.

⁽⁶⁾ No cabe duda de que, además de las características estructurales de los sistemas educativos, varios factores ajenos al sistema educativo como, por ejemplo, la segregación residencial, también pueden contribuir a los niveles de segregación escolar. No obstante, el objetivo de esta sección es vincular la segregación académica y social con las características estructurales de los sistemas educativos analizados en la parte II.

centros educativos, las políticas de elección y admisión en los centros educativos, el *tracking* e incluso las políticas y prácticas de repetición de curso. Conceptualmente, por tanto, la segregación escolar puede concebirse como una variable interviniente entre determinadas características estructurales de los sistemas educativos y los niveles de equidad.

La segregación escolar puede influir en los niveles de equidad a través de los «efectos de la composición escolar» (Thrupp, 1995). La admisión social o el rendimiento medio de un centro educativo pueden influir en el rendimiento de cada estudiante (Thrupp, 1995; Thrupp, Lauder y Robinson, 2002; Benito, Alegre y González-Ballebó, 2014). Dichos efectos de la composición escolar incluyen efectos del grupo afín, así como efectos de «enseñanza» y de «organización y gestión del centro educativo». Se supone que la composición escolar tiene un impacto en la calidad de la enseñanza (oferta de cursos, enfoques de enseñanza, recursos disponibles, etc.), así como en la organización y la gestión del centro educativo (relaciones con el personal, liderazgo, etc.) (Thrupp, 1995). También debe tenerse en cuenta que estos procesos también pueden funcionar al revés; es decir, que los centros educativos con una mejor reputación en términos de calidad de enseñanza u organización también podrían atraer una mayor mezcla social de alumnado.

Esta sección analiza los niveles de segregación académica y social entre centros educativos en los países europeos. Los índices de segregación académica y social se definen como el porcentaje de variación en las puntuaciones de rendimiento/origen socioeconómico del alumnado que se observa entre centros educativos (frente a la que se observa dentro de un mismo centro). Cuando las diferencias escolares representan un mayor porcentaje de la variación entre las puntuaciones de rendimiento del alumnado (o entre sus orígenes socioeconómicos), los sistemas educativos son más segregados y menos inclusivos, académica o socialmente (ver también OCDE, 2019b).

Es importante examinar el grado de segregación a nivel de primaria (CINE 1), ya que las diferencias en el rendimiento tienden a persistir a lo largo de la trayectoria educativa del estudiante. Sin embargo, según las encuestas de la IEA, en ausencia de una variable continua sobre el origen socioeconómico del alumnado, solo se puede calcular el índice de segregación académica (representado en el gráfico III.1.1). A continuación se incluye el gráfico III.1.2, que muestra los índices de segregación tanto académica como social calculados a partir de los datos de PISA 2018.

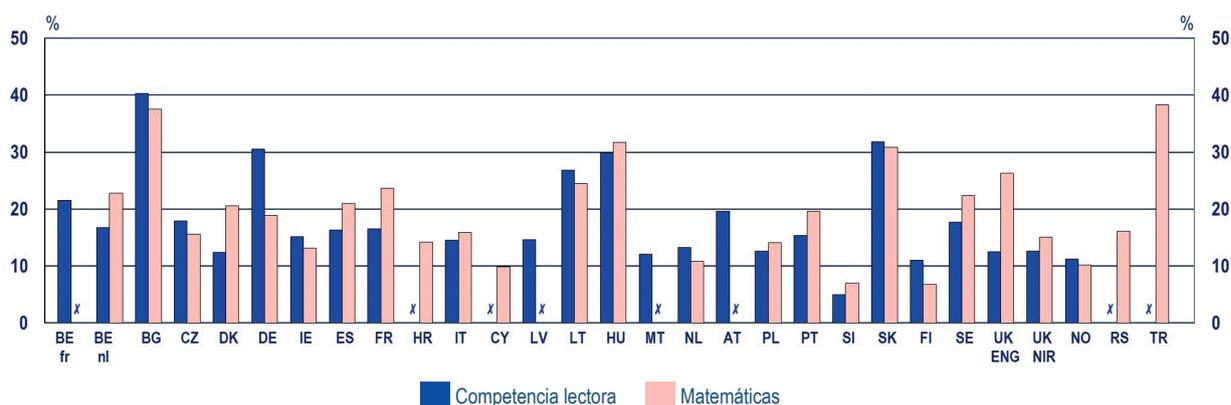
Otra diferencia importante entre las encuestas de la IEA, por un lado, y las encuestas de PISA, por el otro, es que, mientras que las primeras poseen muestras basadas en cursos, PISA selecciona al alumnado en función de una edad concreta. Esto tiene consecuencias sobre los indicadores de equidad y, en particular, sobre los indicadores de segregación. En las encuestas de la OCDE, por ejemplo, los estudiantes de 15 años pueden distribuirse en diferentes centros educativos, vías o cursos, según las características estructurales de los sistemas educativos. Esto significa que las diferencias de rendimiento debidas, por ejemplo, a la repetición de curso contribuyen a las diferencias dentro del centro educativo en algunos sistemas educativos, mientras que, en otros, aumentan las diferencias entre centros educativos.

Por lo tanto, para facilitar la comparación entre sistemas educativos y siguiendo el enfoque de la OCDE en relación con PISA 2018, la estimación de los índices de segregación basada en encuestas de PISA se limita a los centros educativos que ofrecen programas educativos en el «nivel modal de CINE»; es decir, el nivel de CINE en el que está matriculada la gran mayoría de estudiantes de 15 años (OCDE, 2019b, pág. 247). No obstante, esto podría llevar a una subestimación de la segregación escolar en los sistemas

educativos con altos porcentajes de repetidores de curso (ver capítulo II.7), que podrían no estar incluidos en esta muestra restringida. Esto es especialmente cierto en comparación con los indicadores a nivel de primaria calculados sobre la base de muestras basadas en cursos. Por ello, los índices de segregación académica y social deben entenderse como un mínimo teórico en cada sistema educativo; en realidad, los niveles de segregación pueden ser más altos tanto en términos escolares como sociales.

El gráfico III.1.1 muestra niveles de segregación académica relativamente bajos en la educación primaria (ver la comparación con el gráfico III.1.2). Tanto en competencia lectora como en matemáticas, la mayoría de los sistemas educativos muestra valores por debajo del 20 %, lo que significa que, en la mayoría de los sistemas, las diferencias entre centros educativos representan menos del 20 % de la variación en las puntuaciones de rendimiento. Sin embargo, algunos sistemas educativos destacan con niveles relativamente más altos de segregación académica: Bulgaria, Lituania, Hungría y Eslovaquia, tanto en lectura como en matemáticas, así como la comunidad francesa de Bélgica y Alemania en lectura, y la comunidad flamenca de Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Suecia, el Reino Unido – Inglaterra y Turquía en matemáticas.

Gráfico III.1.1: índices de segregación académica en competencia lectora (PIRLS 2016) y matemáticas (TIMSS 2015) en el cuarto curso



	BE fr	BE nl	BG	CZ	DK	DE	IE	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	HU
Lectura	21,5	16,7	40,3	17,9	12,4	30,5	15,2	16,3	16,5	x	14,5	7	14,7	26,8	29,9
Matemáticas	x	22,8	37,6	15,6	20,6	18,9	13,1	21,0	23,6	14,2	15,9	9,9	x	24,5	31,7
	MT	NL	AT	PL	PT	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-NIR	NO	RS	TR	
Lectura	12,0	13,2	19,6	12,6	15,3	5,0	31,8	11,0	17,7	12,5	12,6	11,2	x	x	
Matemáticas	x	10,8	x	14,0	19,6	7,0	30,8	6,7	22,4	26,3	15,1	10,2	16,1	38,3	

Fuente: IEA, bases de datos de PIRLS 2016 y TIMS 2015.

Notas aclaratorias

El índice de segregación académica se calcula como $100 \cdot \rho$, donde « ρ » representa la correlación intraclase del rendimiento. La correlación intraclase, a su vez, es la variación en el rendimiento del alumnado entre centros, dividida entre la suma de la variación del rendimiento del alumnado entre centros y la variación del rendimiento del alumnado dentro de los centros (ver OCDE, 2019b, pág. 346).

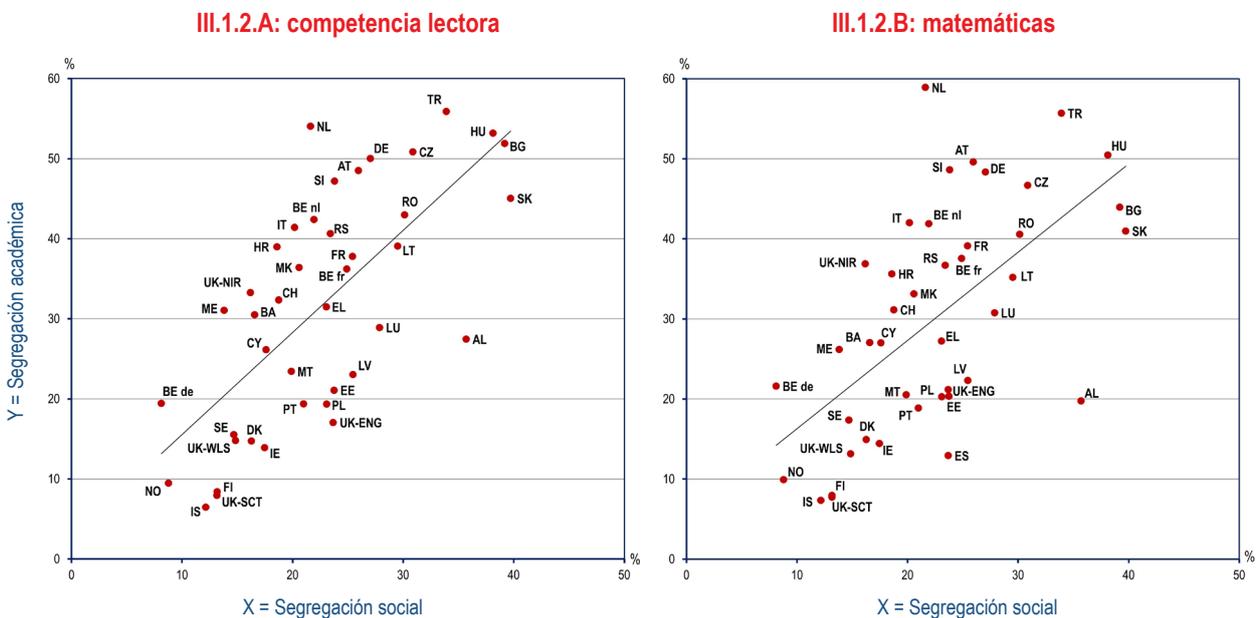
El diseño de la muestra de los estudios PIRLS y TIMSS (en el que solo se selecciona una clase de cuarto curso por centro en la mayoría de los países participantes) no permite diferenciar la varianza existente entre centros de la varianza que existe entre clases dentro de los centros. Esto puede resultar problemático si las diferencias entre clases dentro de los centros son grandes; sin embargo, si dichas clases son similares en cuanto a su rendimiento medio, el resultado no se distorsiona. No obstante, sigue siendo posible determinar qué porcentaje de la variación entre las puntuaciones de rendimiento del alumnado hay entre unas clases concretas de los centros y dentro de las clases de cada centro.

Las varianzas dentro del centro educativo y entre centros educativos se muestran en la tabla A16 del anexo II.

Se han calculado índices de segregación académica y social para estudiantes de 15 años según la base de datos de PISA 2018. El gráfico III.1.2 ilustra una fuerte relación entre la segregación académica y social. Como muestra el gráfico, los grados de segregación académica difieren de forma más amplia en la educación secundaria que en la primaria. La mayoría de los sistemas educativos con altos grados de segregación académica en la educación primaria mantiene esta posición relativa a nivel de secundaria. Sin embargo, la segregación suele ser más pronunciada a nivel de secundaria que a nivel de primaria. Por ejemplo, en Bulgaria, Hungría y Eslovaquia, las puntuaciones del índice de segregación académica de los centros educativos en cuarto curso se encontraban casi todas por debajo del 40 % (en algunos casos alrededor del 30 %), pero en los centros educativos para estudiantes de 15 años, las puntuaciones están todas por encima del 40 %, y en Bulgaria (en lectura) y en Hungría (en ambas materias), están incluso por encima del 50 %.

Además de estos tres sistemas, los niveles de segregación académica y social son relativamente altos en República Checa, Alemania, Austria, Rumanía, Eslovenia y Turquía (7). En Países Bajos, mientras que la puntuación del índice de segregación social está apenas por encima del 20 %, las puntuaciones de segregación académica tanto en lectura como en matemáticas se encuentran entre las más altas. Por el contrario, en Albania, las puntuaciones de segregación académica de rango medio van de la mano con un índice de segregación social muy elevado.

Gráfico III.1.2: índices de segregación académica y social en competencia lectora y matemáticas en estudiantes de 15 años en el nivel modal de CINE, 2018



(7) Sin embargo, como se menciona en el gráfico III.1.2, en la mayoría de estos sistemas educativos (en República Checa, Alemania, Hungría, Austria, Rumanía y Eslovenia), el muestreo de PISA se hizo de tal manera que los centros educativos con más de un programa de estudios se dividieron en las unidades que impartían estos programas (OCDE, 2019a, pág. 161). Por lo tanto, los programas independientes cuentan como «centros educativos» independientes, lo que puede aumentar el nivel de segregación académica en comparación con los países donde no se hizo dicha división.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL
Segregación académica (A)	36,2	19,4	42,4	51,9	50,8	14,7	50,0	21,1	13,9	31,5	:	37,8	39,0	41,4	26,1	23,0	39,1	28,9	53,2	23,4	54,0
Segregación académica (B)	37,5	21,6	41,9	43,9	46,7	14,9	48,3	20,3	14,4	27,2	12,9	39,1	35,6	42,0	27,0	22,3	35,2	30,8	50,5	20,5	58,9
Segregación social	24,9	8,1	21,9	39,2	30,9	16,3	27,0	23,8	17,5	23,1	23,7	25,4	18,6	20,2	17,6	25,5	29,5	27,9	38,1	19,9	21,6
	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT	AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Segregación académica (A)	48,5	19,3	19,4	43,0	47,2	45,0	8,4	15,5	17,0	14,8	33,3	7,9	27,5	30,5	32,3	6,5	31,1	36,4	9,5	40,6	55,9
Segregación académica (B)	49,6	20,3	18,9	40,6	48,6	41,0	8,0	17,4	21,2	13,2	36,9	7,7	19,7	27,0	31,1	7,3	26,2	33,1	9,9	36,7	55,7
Segregación social	26,0	23,1	21,0	30,1	23,8	39,7	13,2	14,7	23,7	14,9	16,2	13,2	35,7	16,6	18,8	12,2	13,8	20,6	8,8	23,4	33,9

Fuente: OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias

Ver la definición del índice de segregación académica en el gráfico III.1.1.

El índice de segregación social se calcula como $100 \cdot \rho$, donde «rho» representa la correlación intraclase del nivel socioeconómico. La correlación intraclase, a su vez, es la variación en el nivel socioeconómico del alumnado entre centros educativos, dividida por la suma de la variación en el nivel socioeconómico del alumnado entre centros educativos y la variación en el nivel socioeconómico del alumnado dentro de los centros educativos (ver OCDE, 2019b, pág. 23).

El nivel socioeconómico se mide por medio del índice de nivel económico, cultural y social (ESCS, por sus siglas en inglés) calculado por la OCDE.

La población objetivo de los estudios PISA es una población basada en la edad y no en el curso. Esto significa que, en función de sus características estructurales, los sistemas educativos pueden diferir en la manera en la que se distribuye a los estudiantes de 15 años en los distintos centros, itinerarios/vías o cursos. Para facilitar la comparación entre sistemas educativos, en PISA 2018 la estimación de los índices de segregación se restringe a centros con el «nivel modal de CINE» para estudiantes de 15 años. En la práctica, el nivel modal de CINE es el nivel en el que está matriculada la gran mayoría de estudiantes de la muestra. El nivel modal de CINE puede corresponder a la primera etapa de Educación Secundaria (nivel 2 de CINE), la segunda etapa de Educación Secundaria (nivel 3 de CINE), o ambas (como sucede en Albania, Eslovaquia, Irlanda, Luxemburgo y República Checa). En varios países, la primera y la segunda etapa de Educación Secundaria se imparten en el mismo centro. Debido a que la restricción tiene lugar a nivel de los centros, el análisis también incluye algunos estudiantes de un nivel de CINE diferente al modal del país (OCDE, 2019b, pág. 247). Dado que no se dispone de los niveles de CINE para Austria, se ha utilizado toda la muestra para calcular los índices de segregación académica y social. Ver la tabla II.C.1 en OCDE (2019b, págs. 365-366) para consultar la lista de niveles modales de CINE de cada país.

El diseño de la muestra de los estudios PISA admite las distintas definiciones de «centro educativo» de cada sistema educativo. Como explica la OCDE (2019a, pág. 161), en algunos países se utilizaron como muestra subunidades dentro de los centros en lugar de centros, lo cual puede afectar a la estimación de la varianza entre centros y, por consiguiente, la correlación intraclase. En República Checa, Alemania, Hungría, Austria, Rumanía y Eslovenia, aquellos centros que ofrecían más de un plan de estudios se dividieron en las unidades que impartían dichos planes. En Países Bajos, las ubicaciones se enumeraron como unidades de la muestra. En la comunidad flamenca de Bélgica se utilizó como muestra cada recinto (o implantación) de un centro con varios recintos de forma independiente, mientras que en la comunidad francesa de Bélgica se tomó como muestra la unidad administrativa superior de uno de estos centros con varios recintos en su conjunto.

Las varianzas dentro del centro educativo y entre centros educativos se muestran en la tabla A17 del anexo II.

Los sistemas educativos con los grados más bajos de segregación académica y social son los de Dinamarca, Irlanda, Finlandia, Suecia, el Reino Unido (Gales y Escocia), Islandia y Noruega. Finlandia, el Reino Unido (Escocia), Islandia y Noruega tienen índices de segregación académica por debajo del 10 %, lo que significa que las diferencias entre centros educativos representan menos del 10 % de la variación en las puntuaciones de rendimiento del alumnado. Como se mostró en el capítulo II.6, todos estos sistemas brindan una educación integral sin vías o itinerarios formales diferenciados para estudiantes de 15 años. No obstante, los bajos grados de segregación académica podrían ocultar diferencias dentro de los centros educativos como consecuencia del *tracking* por cursos (ver capítulo II.6).

Por este motivo, es importante examinar, primero, cómo se relacionan la segregación académica y la segregación social con los indicadores de inclusión y justicia presentados en la sección III.1.1 y, segundo, cómo los factores sistémicos descritos en la parte II de este informe influyen en el grado de segregación escolar en los sistemas educativos europeos. Esto último se examinará con más detalle en el capítulo III.2.

Dada la alta correlación entre los indicadores de segregación académica y social, y la disponibilidad de indicadores de segregación académica para ambos niveles educativos, solo los índices de segregación académica se utilizan como variables intervinientes en el análisis. Al igual que con los indicadores de equidad, los índices de segregación académica también se fusionaron en un indicador compuesto por nivel educativo que sintetizaba la información de varias encuestas/materias ⁽⁸⁾. Por tanto, el análisis factorial confirmatorio dio como resultado dos indicadores compuestos:

- segregación académica en la educación primaria ⁽⁹⁾;
- segregación académica la educación secundaria ⁽¹⁰⁾.

Los dos indicadores de segregación académica tienen una correlación relativamente alta, pero no lo suficiente como para fusionarlos ⁽¹¹⁾. Aun así, durante el análisis cuantitativo, será importante analizar el posible impacto de la segregación académica a nivel de primaria sobre la segregación académica a nivel de secundaria.

III.1.3. Equidad y segregación académica

Antes de pasar a analizar la relación entre las características de los sistemas educativos y los indicadores de equidad, por un lado, y la segregación académica, por otro (ver capítulos III.2 y III.3), en la última sección de este capítulo se examina la relación entre los indicadores de equidad presentados en la sección III.1.1 y los indicadores de segregación académica definidos en la sección III.1.2.

Como ilustra el gráfico III.1.3, esta relación es significativa entre los indicadores de segregación académica y los indicadores tanto de inclusión (la brecha de rendimiento entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento) como de justicia (el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado). Esto significa que, sin controlar otros factores, cuanto mayor sea la segregación académica entre los centros educativos, mayor será la brecha entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento, y mayor será el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado. La relación es especialmente fuerte entre la segregación académica y la brecha de rendimiento a nivel de primaria, y la segregación académica por sí sola representa el 41 % de la varianza en la brecha de rendimiento en la educación primaria.

⁽⁸⁾ Ver la tabla A18 del anexo II para consultar los indicadores de entrada y los coeficientes de regresión estandarizados para los dos índices derivados. Los valores de los indicadores compuestos se incluyen en la tabla A19 del anexo II.

⁽⁹⁾ Encuestas (fuente): PIRLS 2011 y 2016, TIMSS matemáticas de cuarto curso 2011 y 2015.

⁽¹⁰⁾ Encuestas (fuente): PISA 2015 y 2018, competencia lectora y matemáticas.

⁽¹¹⁾ El coeficiente de correlación de Spearman entre los dos indicadores de segregación escolar (a nivel de primaria y secundaria) es de 0,35.

Gráfico III.1.3: relaciones bivariantes entre indicadores de segregación académica y equidad

	Brecha de rendimiento en la educación primaria			
	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R ²	Número de observaciones
Segregación académica (educación primaria)	0,50**	0,64** (0,14)	0,41	30

	Brecha de rendimiento en la educación secundaria			
	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R ²	Número de observaciones
Segregación académica (educación primaria)	0,37**	0,27 (0,18)	0,07	42
Segregación académica (educación secundaria)	0,43**	0,37** (0,15)	0,13	42

	Impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento			
	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R ²	Número de observaciones
Segregación académica (educación primaria)	0,37**	0,33* (0,16)	0,13	42
Segregación académica (educación secundaria)	0,36**	0,36** (0,15)	0,13	42

Fuente: cálculos de Eurydice.

Notas aclaratorias

Los valores de la tabla se han calculado sobre la base de los tres indicadores compuestos de equidad y los dos indicadores compuestos de segregación académica.

La tabla contiene 1) los coeficientes de correlación de Spearman entre indicadores de segregación académica y equidad; 2) las estimaciones de parámetros de los cinco modelos de regresión lineal bivalente que incluyen indicadores de segregación académica como variables explicativas e indicadores de equidad como variables de respuesta; y 3) el R² de estos modelos de regresión lineal.

En un conjunto de datos pequeño, el uso de la correlación de Spearman (o por rangos) reduce el riesgo de que los valores extremos tengan una gran influencia en la estimación. Además, las relaciones no lineales se comprenden mejor mediante la correlación por rangos.

Las estimaciones de parámetros marcadas con (**) son significativas al nivel del 5 % y las estimaciones marcadas con (*) son significativas al nivel del 10 %. Los errores estándar se indican entre paréntesis después de las estimaciones de parámetros. R² (o «bondad de ajuste») es la proporción de la varianza de la variable de respuesta que puede predecirse a partir de la variable o variables explicativas.

III.2. RELACIONES BIVARIANTES

Conclusiones principales

Este capítulo analiza las relaciones bivariantes entre las características seleccionadas de los sistemas educativos y los indicadores de equidad: la brecha entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento (indicador de inclusión) y el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado (indicador de justicia).

- Los niveles de equidad en los sistemas educativos se ven afectados por la diferenciación curricular y por dos aspectos del *tracking* (la edad más temprana a la que el alumnado es asignado por primera vez a vías o itinerarios diferenciados y el tamaño del sector de formación profesional). Es importante destacar que la edad del primer *tracking* es un factor de predicción importante tanto del nivel de segregación académica como de la justicia de los sistemas educativos. Cuanto antes se lleve a cabo el *tracking*, mayor será el grado de segregación académica y mayor será el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado.
- El impacto que tienen las políticas de elección y admisión en los centros educativos sobre la equidad depende en gran medida del grado de diferenciación entre los diferentes tipos de centros educativos que ofrecen los sistemas educativos. La diferenciación reguladora en estas áreas parece estar estrechamente relacionada con una mayor segregación académica y un impacto más fuerte del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado.
- La repetición de curso se asocia positivamente con una mayor brecha de rendimiento del alumnado en la educación secundaria, así como con un mayor impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado. Sin embargo, la relación es más notable en las tasas de repetición de curso de hasta el 10 %.
- No se encontró una relación estadísticamente significativa entre los indicadores de autonomía y responsabilidad de los centros (individualmente o en combinación) por un lado, y las dimensiones de inclusión y justicia de la equidad por el otro.
- En los sistemas educativos donde el gasto público por estudiante es mayor, la brecha entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento tiende a ser menor. No obstante, la correlación es estadísticamente significativa solo en la educación primaria. No se encontraron datos probatorios de una relación entre una financiación pública superior a la media y un impacto reducido del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado.
- Los sistemas educativos con niveles más bajos de segregación escolar suelen tener docentes especializados en lidiar con estudiantes de bajo rendimiento. No obstante, la asociación se aplica solo a los centros educativos a nivel de secundaria.

El primer paso para comprender cómo las características específicas de los sistemas educativos (como se analizan en la parte II) influyen en el grado de equidad es examinar su relación con los indicadores de equidad, sin controlar otros factores. Por consiguiente, este capítulo analiza las relaciones bivariantes entre las características seleccionadas de los sistemas y tanto la brecha entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento (indicador de inclusión) como el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado (indicador de justicia). Las características seleccionadas de los sistemas se clasifican como variables explicativas a los efectos del análisis cuantitativo, mientras que los indicadores de equidad se clasifican como variables de respuesta. Más específicamente, el presente capítulo combina datos de Eurydice y PISA, PIRLS, TIMSS y Eurostat para evaluar empíricamente si la estratificación, la estandarización y las medidas de apoyo, además de la financiación y la repetición de curso (ver gráfico I.1.1), se correlacionan con la brecha de rendimiento (P90-P10) y el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado, y de qué manera lo hacen, teniendo en cuenta que la segregación académica puede actuar como variable interviniente. Si bien la participación en la educación y atención a la primera infancia (EAPI) tiene el potencial de mejorar la equidad educativa (ver capítulo II.1), dado que las normativas actuales de la EAPI pueden ser bastante diferentes de las que se aplican a los niños que ahora están en la educación primaria o secundaria, esta área normativa no se analiza en el presente capítulo.

Cada sección describe la relación de las características seleccionadas de los sistemas (*tracking* y diferenciación curricular, elección y admisión en los centros educativos, repetición de curso, autonomía y responsabilidad de los centros, apoyo al alumnado y financiación) con los indicadores de equidad. Las relaciones entre los indicadores de equidad y las características de los sistemas educativos se han estudiado principalmente mediante el cálculo de coeficientes de correlación y la comprobación de hipótesis con regresiones lineales bivariantes. Las tablas de cada sección presentan los coeficientes de correlación de Spearman, las estimaciones de parámetros de regresión lineal y sus errores estándar, y el R^2 para cada modelo de regresión lineal. El coeficiente de correlación de Spearman se eligió por dos motivos principales: primero, porque en un conjunto de datos pequeño reduce el riesgo de que algunos valores extremos tengan una gran influencia en la estimación y, segundo, debido a la posibilidad de que las relaciones no lineales se comprendan mejor mediante la correlación por rangos. En el caso de algunas variables categóricas, las regresiones lineales bivariantes se complementaron con un análisis ANOVA. Algunas secciones también contienen modelos de regresión múltiple, cuando era importante analizar el impacto de una variable al controlar otras dentro de cada tema. En el anexo II se incluye una matriz de correlación para cada subsección que presenta las relaciones entre las variables explicativas.

III.2.1. Tracking, diferenciación curricular y equidad

La primera sección de este capítulo se basa en el capítulo II.6 sobre *tracking* y, en cierta medida, en el capítulo II.3 sobre tipos de centros educativos, ambos estrechamente vinculados a la estratificación de los sistemas educativos. Como se comentó anteriormente, la estratificación denota el grado de diferenciación presente en un sistema educativo. La estratificación en un sistema educativo ocurre cuando los estudiantes se agrupan en diferentes clases, centros educativos o programas escolares en función de su capacidad, interés u otras características. La estratificación suele hacer referencia al *tracking* (asignación del alumnado a vías o itinerarios diferenciados) (ver capítulo II.6), pero también puede ser el

resultado del elevado número de tipos de centros educativos, políticas de elección de centro educativo o la escolarización selectiva. A excepción de la diferenciación curricular, que está más estrechamente relacionada con el *tracking*, otros aspectos de la diferenciación distinguidos en el capítulo II.3 se analizarán junto con la elección y admisión en los centros educativos en la siguiente sección.

El *tracking* es uno de los factores sistémicos más importantes que influyen en los niveles de equidad de los sistemas educativos. Basándose en la bibliografía académica, en el capítulo II.6 se enumeran los indicadores que podrían influir potencialmente en los niveles de equidad educativa en los sistemas educativos europeos. Esta sección se centra en los factores más importantes que se destacan en la bibliografía: la edad más temprana a la que el alumnado es asignado a una vía o itinerario diferente, el número de vías, los grados de diferenciación y el tamaño del sector de formación profesional. Como se explica en la parte II, en investigaciones anteriores se ha descubierto que el *tracking* temprano, un gran número de vías y niveles más altos de diferenciación contribuyen a generar niveles más bajos de equidad educativa.

Dada la correlación relativamente alta entre el número de vías en el nivel 2 de CINE y la edad más temprana de *tracking*, así como el número de vías en el nivel 3 de CINE y la diferenciación curricular ⁽¹²⁾, se mantienen tres indicadores para el análisis bivalente:

- el indicador de diferenciación curricular, que toma un valor de entre 0 y 3 según el número de niveles de CINE en los que exista diferenciación curricular en un sistema educativo; la edad del primer *tracking* según el gráfico II.6.1 ⁽¹³⁾; y
- el tamaño del sector de formación profesional, que se define como el porcentaje de estudiantes en vías profesionales.

Se prevé que tanto la diferenciación curricular como el *tracking* temprano aumenten la estratificación y la segregación escolar en los sistemas educativos a nivel de secundaria y, como consecuencia, contribuyan a una brecha cada vez mayor entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento. Asimismo, se considera que tanto el *tracking* temprano como la diferenciación curricular temprana contribuyen a una mayor asociación entre el origen socioeconómico y el rendimiento del alumnado, principalmente al reforzar el efecto del entorno de los progenitores, ya que el rendimiento temprano está más influenciado por el origen socioeconómico que en años posteriores, y al reducir las expectativas educativas del alumnado menos privilegiado (ver capítulo II.6 para más detalles).

Los datos probatorios sobre el impacto de tener un sector de formación profesional relativamente grande o pequeño son menos concluyentes. Sin embargo, dadas las limitaciones de este informe, en el que solo se han podido evaluar los niveles de equidad en el cuarto curso y en estudiantes de 15 años, no se pueden tener en cuenta los efectos a largo plazo de un sector de formación profesional sólido. Por ello, el análisis solo puede centrarse en la contribución de la diferenciación general-profesional en el aumento o la disminución de la segregación escolar o los diferentes aspectos de la equidad.

⁽¹²⁾ El coeficiente de correlación de Spearman entre el número de vías en el nivel 2 de CINE y la edad del primer tracking es de -0,67 ($p < 0,01$), y el mismo coeficiente entre el número de vías en el nivel 3 de CINE y la diferenciación curricular es de 0,61 ($p < 0,01$). Para más coeficientes de correlación entre las variables explicativas, ver la tabla A24 del anexo II.

⁽¹³⁾ A excepción de Polonia, donde se utilizó la edad del primer tracking válida para el periodo de referencia de las encuestas de evaluación internacionales.

El gráfico III.2.1 muestra las relaciones bivariantes entre estos indicadores y la segregación escolar a nivel de secundaria, por un lado, y el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento (la dimensión de justicia de la equidad) por el otro. Dado que el *tracking* comienza en la primera etapa de Educación Secundaria como muy pronto, no se analiza su relación con las variables de respuesta a nivel de primaria. El impacto directo de los tres indicadores sobre la brecha entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento no es significativo (de ahí la omisión en la tabla); su impacto es indirecto a través de la variable interviniente de segregación escolar (ver modelo 2 en el capítulo III.3). En cambio, este análisis confirma las expectativas sobre el impacto del *tracking* en la equidad educativa, con relaciones significativas entre (algunos de) estos indicadores y la segregación escolar, así como la dimensión de justicia de la equidad.

Gráfico III.2.1: indicadores de *tracking* y diferenciación curricular: relaciones bivariantes

	Segregación académica en la educación secundaria			Impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento			N.º de obs.
	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	
Diferenciación curricular (CINE 1-3)	0,42**	0,31** (0,14)	0,11	0,44**	0,38** (0,13)	0,18	42
Edad del primer <i>tracking</i>	-0,69**	-0,33** (0,07)	0,39	-0,40**	-0,28** (0,07)	0,27	42
Tamaño del sector de formación profesional	0,45**	0,02** (0,01)	0,17	0,19	0,01 (0,01)	0,01	39

Fuente: cálculos de Eurydice.

Notas aclaratorias

Las estimaciones de parámetros marcadas con (**) son significativas al nivel del 5 % y las estimaciones marcadas con (*) son significativas al nivel del 10 %. Los errores estándar se indican entre paréntesis después de las estimaciones de parámetros. R² (o «bondad de ajuste») es la proporción de la varianza de la variable de respuesta que puede predecirse a partir de la variable o variables explicativas.

Según estos resultados, el grado de segregación académica tiende a ser mayor en los sistemas educativos en los que:

- la diferenciación curricular existe en más niveles de CINE (por lo tanto, comienza antes); o el *tracking* comienza antes; o
- el porcentaje de estudiantes en formación profesional es mayor.

De los tres indicadores, el de la edad del primer *tracking* es el que tiene la mayor relación con la segregación académica y representa el 39 % de su varianza dentro de los sistemas educativos europeos. Le sigue el tamaño del sector de formación profesional, que representa el 17 % en la varianza de la segregación académica cuando no se controlan otros factores sistémicos. Un modelo de regresión múltiple que incluye ambos factores explicativos también produce estimaciones de parámetros significativas. Este modelo tiene un R² ajustado de 0,46, lo que significa que la edad del primer *tracking* y el tamaño del sector de formación profesional representan casi la mitad de la variación en grados de segregación académica en los sistemas educativos europeos (ver gráfico III.2.2).

Gráfico III.2.2: *tracking* y segregación académica: regresión lineal múltiple

Variables explicativas	Variable de respuesta: segregación académica en la educación secundaria			Número de observaciones
	Estimación de parámetros	Estimación estandarizada	R2 ajustado	
Edad del primer <i>tracking</i>	-0,31** (0,06)	-0,57	0,46	39
Tamaño del sector de formación profesional	0,02** (0,01)	0,30		

Fuente: cálculos de Eurydice.

Notas aclaratorias

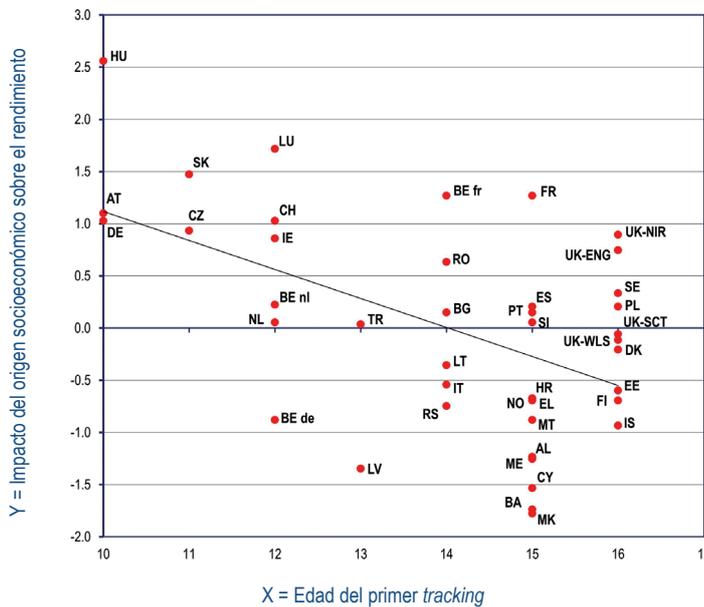
Las estimaciones de parámetros marcadas con (**) son significativas al nivel del 5 %. Los errores estándar se indican entre paréntesis después de las estimaciones de parámetros.

Sin embargo, la segregación académica por sí sola no es un indicador de equidad (ver capítulo III.1); es importante en la medida en que influye en las brechas entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento (inclusión) y el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado (justicia). El impacto de la diferenciación general-profesional en la segregación académica depende de las estructuras de los centros educativos (en qué medida el alumnado de diferentes vías asiste al mismo centro educativo o a centros diferentes), y estos resultados pueden indicar simplemente mayores grados de separación en el caso de un sector de formación profesional más considerable. Por lo tanto, también es importante señalar que el tamaño del sector de formación profesional no parece tener un impacto directo significativo ni en la dimensión de justicia de la equidad ni en los niveles de inclusión en términos de la brecha de rendimiento entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento.

El impacto de la edad del primer *tracking* en la justicia, por otro lado, es significativo. Es probable que tanto el *tracking* temprano como la diferenciación curricular dentro de la educación general refuercen el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado. La edad del primer *tracking* es de nuevo el factor de predicción más potente de equidad entre los indicadores analizados y explica el 27 % de la varianza en el impacto del origen socioeconómico del alumnado en su rendimiento dentro de los sistemas educativos europeos. Cuanto antes comienza el *tracking*, mayor es el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado.

El gráfico III.2.3 muestra la posición de los sistemas educativos con respecto a la edad del primer *tracking* y el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento. Como muestra el gráfico, la mayoría de los sistemas educativos con *tracking* temprano registra una correlación relativamente alta entre el origen socioeconómico y el rendimiento, por lo que posee niveles relativamente bajos de equidad educativa. No obstante, existen diferencias en los niveles de equidad entre países con sistemas de *tracking* similares, especialmente en el caso de los sistemas educativos más alejados de la línea de regresión (por ejemplo, entre Hungría y Luxemburgo, por un lado, y entre la comunidad germanófona de Bélgica y Letonia, por el otro). Es muy probable que estas diferencias se expliquen por otros factores distintos al *tracking*.

Gráfico III.2.3: edad del primer *tracking* y justicia



Notas aclaratorias

Los valores del eje X se basan en el gráfico II.6.1 (curso de referencia: 2018/19).

Los valores del eje Y son puntuaciones de análisis factoriales confirmatorios (ver capítulo III.1 y tabla A19 del anexo II). Un valor más alto sugiere un mayor impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento del alumnado.

Nota específica

Polonia: la edad del primer tracking cambió entre 2017/18 (el momento de la encuesta de PISA 2018) y 2018/19 (el curso de referencia para otros sistemas educativos). Por lo tanto, en el caso de Polonia, para el análisis se utiliza la edad del primer tracking válida para el periodo de referencia de las encuestas de evaluación internacionales (16) y no la edad que se muestra en el gráfico II.6.1 (15).

Fuente: cálculos de Eurydice.

Los sistemas educativos del lado derecho del gráfico comienzan el *tracking* en una etapa posterior. Pertenecen a diferentes tipos de sistemas de *tracking* clasificados en el capítulo II.6 y, como resultado, los niveles de equidad difieren de forma más amplia entre ellos. La mayoría de los sistemas con un *tracking* tardío, un pequeño número de vías con alta permeabilidad entre ellas y una selección escolar limitada (grupo 4 en el capítulo II.6) se puede encontrar por debajo de la línea de regresión y, por lo tanto, tiene niveles de equidad más elevados (las excepciones son España y Suecia). En cambio, la mayoría de los sistemas que se basan más en el *tracking* por cursos (grupo 5 en el capítulo II.6) está situada por encima de la línea de regresión y, por lo tanto, tiene niveles de equidad relativamente más bajos (en este caso, la excepción es Malta).

La diferenciación curricular también influye significativamente en el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado. Sin embargo, cuando un modelo de regresión lineal controla la edad del *tracking*, el impacto por separado de la diferenciación curricular sigue siendo significativo solo al nivel del 10 %. Esto se debe principalmente al hecho de que los dos indicadores no son independientes: la diferenciación curricular en la primera etapa de Educación Secundaria se debe principalmente al *tracking* temprano. Al mismo tiempo, la mayoría de los sistemas educativos en los que la diferenciación curricular comienza antes que el *tracking* se encuentra entre los sistemas educativos con niveles de equidad más bajos. El conjunto de la edad del primer *tracking* y la diferenciación curricular en el nivel 1 de CINE explica alrededor de un tercio de la varianza en la dimensión de justicia de la equidad (ver gráfico III.2.4).

Gráfico III.2.4: tracking, diferenciación curricular y justicia: regresión lineal múltiple

Variables explicativas	Variable de respuesta: impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento			
	Estimación de parámetros	Estimación estandarizada	R2 ajustado	Número de observaciones
Edad del primer <i>tracking</i>	-0,31** (0,07)	-0,58	0,33	42
Diferenciación curricular (CINE 1)	0,86** (0,37)	0,30		
Edad del primer <i>tracking</i>	-0,23** (0,08)	-0,42	0,30	42
Diferenciación curricular (CINE 1-3)	0,24* (0,13)	0,26		

Fuente: cálculos de Eurydice.

Notas aclaratorias

Las estimaciones de parámetros marcadas con (**) son significativas al nivel del 5 % y las estimaciones marcadas con (*) son significativas al nivel del 10 %. Los errores estándar se indican entre paréntesis después de las estimaciones de parámetros.

III.2.2. Elección de centro educativo, admisión en los centros educativos y equidad

Las políticas de elección y admisión en los centros educativos, que se comentan en los capítulos II.4 y II.5 respectivamente, también pueden estar relacionadas con la estratificación de los sistemas educativos. Las investigaciones publicadas indican que, al influir en la composición escolar, la libre elección de centro educativo puede contribuir a una mayor estratificación social y escolar del sistema educativo. Además, los estudios también muestran que en los sistemas educativos donde los centros son socialmente menos diversos, el vínculo entre el rendimiento educativo del alumnado y su nivel socioeconómico es más fuerte (ver capítulo II.4).

El impacto de la libre elección de centro educativo también depende de las políticas de admisión que determinan cómo los centros educativos deciden a quién se ofrece una plaza en un centro educativo. Una mayor autonomía de los centros en las admisiones y el uso de criterios de admisión relacionados con el rendimiento académico pueden permitir un aumento en la estratificación de los sistemas educativos.

El capítulo II.4 examinó tanto la asignación del alumnado a centros educativos en función de su lugar de residencia como hasta qué punto las políticas del más alto nivel permiten a los progenitores elegir el centro educativo. También analizó el suministro de información para respaldar la elección de centro educativo. En el capítulo II.5 se presentaron indicadores relacionados con los tipos de políticas del más alto nivel sobre criterios de admisión, así como el uso que se hace de estos criterios y el grado de autonomía otorgado a los centros educativos para tomar decisiones en esta área. Además, en los capítulos II.4 y II.5 se examinó, respectivamente, si las políticas del más alto nivel de elección y admisión en los centros educativos diferían según el tipo de centro educativo (como se identifica en el capítulo II.3). Más concretamente, se analizó si había diferencias entre los centros educativos públicos con diferentes planes de estudio o con diferentes estructuras de edad (paralelas). También se examinaron las diferencias entre los centros educativos públicos y los centros educativos privados dependientes del gobierno. Los indicadores presentados en los capítulos II.4 y II.5 se han transformado en variables para el análisis cuantitativo (para consultar descripciones detalladas de los indicadores, ver tabla A23 del anexo II).

Las relaciones entre estas variables presentadas en la matriz de correlación de la tabla A25 del anexo II destacan patrones interesantes. Primero, se encontró una alta correlación positiva ⁽¹⁴⁾ entre los indicadores

⁽¹⁴⁾ El coeficiente de correlación de Spearman es de 0.50 ($p < 0.01$).

del régimen principal de elección de centro educativo (indicador «tipo de elección de centro educativo» [15]) y la posibilidad de que los centros educativos apliquen criterios de admisión, lo que indica que, en los países donde las familias tienen más oportunidades de elegir un centro educativo, los centros educativos tienden a poder utilizar criterios de admisión en mayor medida y, por lo tanto, las políticas de admisión tienen un papel más importante en la configuración de la composición escolar (16). Y viceversa: allí donde el uso de criterios de admisión en los centros educativos está más extendido, los progenitores también tienden a tener más libertad para elegir un centro educativo para sus hijos.

En segundo lugar, existe una correlación relativamente alta (17) entre el grado de diferenciación en los criterios de admisión dentro del sector público (lo que significa que ciertos tipos de centros educativos públicos pueden usar criterios de admisión que son diferentes de los que se usan en la mayoría de los centros educativos a nivel de primaria y secundaria) y el uso de criterios de admisión académicos a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. Por lo tanto, es probable que la diferenciación en las admisiones se base en la selectividad escolar.

En tercer lugar, cuanto mayor es el porcentaje de instituciones públicas a nivel de primaria (y por lo tanto, menor es el porcentaje de instituciones privadas), menor es la probabilidad de que las autoridades del más alto nivel o las escuelas preparatorias brinden información a los progenitores para respaldar la elección del centro educativo (18). Esto también se ve confirmado por la correlación positiva entre la disponibilidad de dicha información y el tamaño relativo del sector privado dependiente del gobierno (por encima o por debajo del 5 % del total) (19).

Por último, los indicadores que reflejan las diferencias (20) entre los tipos de centros educativos públicos y entre los centros educativos públicos y los privados que dependen del gobierno tienden a correlacionarse entre las áreas de política (elección de centro educativo y admisiones). Esto permite la construcción de dos indicadores compuestos que capturan el grado de diferenciación en los sistemas educativos:

- una puntuación compuesta de la diferenciación entre público y privado, teniendo en cuenta la diferenciación entre centros educativos públicos y privados dependientes del gobierno tanto en las políticas de elección de centro educativo como en las de admisión en los centros educativos; y
- una puntuación compuesta de diferenciación, teniendo en cuenta todas las diferencias entre los tipos de centros educativos, incluida la puntuación compuesta anterior de la diferenciación entre público y privado.

(15) Se distinguen tres tipos de sistemas educativos por la variable «tipo de elección de centro educativo»: 1) asignación previa basada en el lugar de residencia con ninguna o solo una posibilidad restringida de elegir otro centro educativo público; 2) asignación previa basada en el lugar de residencia con posibilidad ilimitada de que los progenitores elijan otro centro educativo público; y 3) libre elección de centro educativo sin asignación previa (ver también gráficos II.4.1 y II.4.2).

(16) Estas conexiones se examinaron en la primera etapa de Educación Secundaria, ya que tanto la libertad de elección de centro educativo como las normativas del más alto nivel que permiten a los centros educativos utilizar criterios de admisión están mucho más extendidas en la segunda etapa de Educación Secundaria. Sin embargo, los datos también confirman el mismo tipo de relación a nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria y con correlaciones más fuertes.

(17) El coeficiente de correlación de Spearman es de 0.54 ($p < 0.01$).

(18) El coeficiente de correlación de Spearman es de -0.52 ($p < 0.01$).

(19) El coeficiente de correlación de Spearman es de 0.55 ($p < 0.01$).

(20) Los indicadores de diferencias dentro del sector público o entre centros educativos públicos y privados dependientes del gobierno son variables categóricas que hacen referencia al número de niveles de CINE en los que existen tales diferencias.

El gráfico III.2.5 presenta los resultados del análisis bivalente de las variables más importantes vinculadas a la elección de centro educativo y la admisión en los centros educativos, y la segregación académica en la educación secundaria por un lado, y el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado (la dimensión de justicia de la equidad) por el otro. Las variables a nivel de sistema enumeradas no tienen una relación significativa ni con las variables de respuesta a nivel de primaria ⁽²¹⁾ ni con la brecha entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento (de ahí la dimensión de inclusión de la equidad) a nivel de secundaria.

Gráfico III.2.5: indicadores de elección de centro educativo, admisión en los centros educativos y equidad: relaciones bivariantes

	Segregación académica en la educación secundaria			Impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento			N.º de obs.
	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	
Tipo de elección de centro (CINE 1-2)	-0,15	-0,21 (0,21)	0,02	0,31**	0,38* (0,20)	0,08	42
Diferenciación en las políticas de elección de centro educativo en el sector público (CINE 2)	0,50**	1,17** (0,33)	0,24	0,36**	0,95** (0,35)	0,15	42
Diferenciación pública/privada en las políticas de elección de centro educativo (CINE 1-2)	0,29**	0,29* (0,16)	0,08	0,36**	0,38** (0,16)	0,13	42
Criterios de admisión académicos (CINE 2)	0,35**	0,67** (0,31)	0,10	0,44**	0,97** (0,29)	0,22	42
Diferenciación en las políticas de admisión en el sector público	0,22	0,16 (0,15)	0,03	0,05	0,13 (0,15)	0,02	42
Puntuación compuesta de diferenciación pública/privada	0,32**	0,19* (0,10)	0,08	0,35**	0,23** (0,10)	0,12	42
Puntuación compuesta de diferenciación: todas las diferencias entre tipos de centros educativos del sector público y privado	0,35**	0,15** (0,06)	0,12	0,28**	0,16** (0,06)	0,14	42
Porcentaje de instituciones de educación pública (CINE 2)	0,22	0,01 (0,01)	0,04	-0,34**	-0,01 (0,01)	0,03	40
Porcentaje de instituciones privadas dependientes del gobierno (CINE 2)	-0,30**	-0,01 (0,01)	0,04	0,41**	0,01 (0,01)	0,04	38

Fuente: cálculos de Eurydice.

Notas aclaratorias

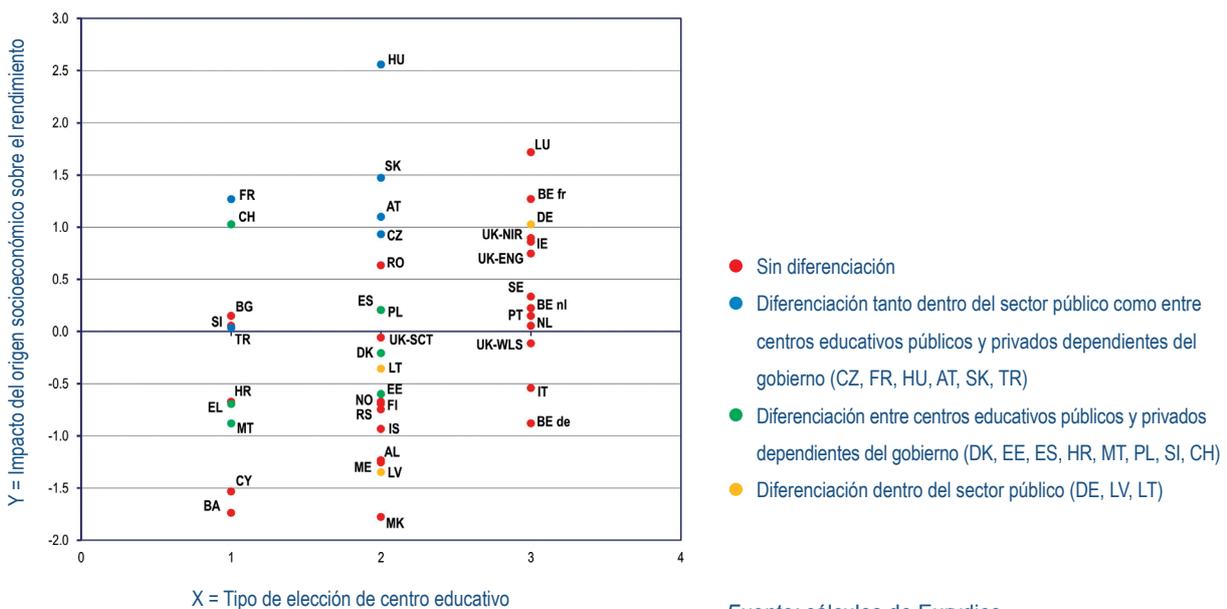
Se distinguen tres tipos de sistemas educativos por la variable «tipo de elección de centro educativo»: 1) asignación previa basada en el lugar de residencia con ninguna o solo una posibilidad restringida de elegir otro centro educativo público; 2) asignación previa basada en el lugar de residencia con posibilidad ilimitada de que los progenitores elijan otro centro educativo público; y 3) libre elección de centro educativo sin asignación previa (ver también gráficos II.4.1 y II.4.2). La variable hace referencia a las políticas de elección de centro educativo en los niveles 1 y 2 de CINE. Cuando las políticas de elección de centro educativo diferían entre los dos niveles de CINE, se tuvo en cuenta el régimen con más libertad para los progenitores.

Las estimaciones de parámetros marcadas con (**) son significativas al nivel del 5 % y las estimaciones marcadas con (*) son significativas al nivel del 10 %. Los errores estándar se indican entre paréntesis después de las estimaciones de parámetros. R² (o «bondad de ajuste») es la proporción de la varianza de la variable de respuesta que puede predecirse a partir de la variable o variables explicativas.

⁽²¹⁾ Como se mostrará en el capítulo III.3, el tamaño del sector dependiente del gobierno como variable binaria tiene un impacto significativo en la segregación académica a nivel de primaria si se controla la cantidad de gasto público por estudiante (ver modelo 1). No obstante, esta relación no fue significativa en un contexto bivalente.

Contrariamente a lo esperado, este análisis no puede confirmar una relación significativa entre las políticas generales de elección de centro educativo (tipo de elección de centro educativo) y la segregación académica a nivel de secundaria. Aun así, la situación es algo diferente para la otra variable de respuesta: el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado o la dimensión de justicia de la equidad. La variable que distingue entre diferentes tipos de elección de centro educativo tiene un impacto significativo, aunque solo al nivel del 10 %, en la asociación entre el origen socioeconómico y el rendimiento del alumnado (ver también gráfico III.2.6). En los sistemas en los que los progenitores tienen más libertad para elegir un centro educativo, el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado tiende a ser algo mayor. Un análisis ANOVA también confirma que los sistemas educativos con asignación del alumnado basada en la residencia (categorías 1 y 2 en el gráfico III.2.6) tienden a tener niveles más altos de equidad que los sistemas con total libertad de elección de centro educativo (3 en el gráfico III.2.6) ⁽²²⁾. En una comparación por pares, las diferencias entre las medias de los grupos son significativas al nivel del 10 %.

Gráfico III.2.6: tipo de elección de centro educativo, diferenciación y justicia



Notas aclaratorias

El eje X indica el tipo de elección de centro educativo, 2018/19 (ver la explicación en el gráfico III.2.5).

Los valores del eje Y son puntuaciones de análisis factoriales confirmatorios (ver capítulo III.1 y tabla A19 del anexo II). Un valor más alto sugiere un mayor impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento del alumnado.

Sin embargo, para la equidad, lo que parece importar más que el tipo de elección de centro educativo general en sí mismo es la presencia de diferentes políticas de asignación geográfica/elección de centro educativo dentro del sector educativo público y entre el sector educativo público y privado dependiente

⁽²²⁾ La hipótesis de igualdad entre las medias de los dos grupos de sistemas educativos es rechazada por el modelo ($F = 3,94$ y $p = 0,054$).

del gobierno (ver gráfico II.4.3 y el código de colores de los sistemas educativos en el gráfico III.2.6). La diferenciación dentro del sector público suele producirse de dos formas. En primer lugar, en algunos sistemas educativos, el área geográfica en la que se basa la asignación de centros educativos se define de manera diferente según el tipo de centro educativo. En segundo lugar, si bien el alumnado suele asignarse a centros educativos en función de su lugar de residencia, puede haber algunos casos en los que las familias elijan un determinado tipo de centro educativo público (este es el caso de países con diferenciación estructural, ver gráfico II.3.3). Alternativamente, en lugar de o además de la posibilidad de elegir entre diferentes tipos de centros educativos públicos, las familias también pueden elegir libremente centros educativos privados dependientes del gobierno en lugar del centro educativo público previamente asignado.

Según el gráfico III.2.5, ambas formas de diferenciación contribuyen a una mayor segregación académica a nivel de secundaria y a un mayor impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado. Las diferencias en las políticas de elección de centro educativo entre los tipos de centros educativos públicos explican el 24 % en la varianza de la segregación académica y el 15 % en la variación de la dimensión de justicia de la equidad en los sistemas educativos europeos (sin controlar otros factores). En cuanto a la diferenciación entre público y privado, los respectivos valores de R2 son del 8 % y el 13 %.

Además, cuando se analizan los indicadores de diferenciación controlando el tipo de elección de centro educativo (uno por uno), tanto el indicador del tipo de elección de centro educativo como los dos indicadores de diferenciación en dos modelos de regresión múltiple separados tienen estimaciones de parámetros significativas al nivel del 5 % (ver gráfico III.2.7). El modelo que incluye el indicador de diferenciación pública/privada como variable explicativa tiene un mayor valor explicativo, ya que junto con la tipología de elección de centro educativo, explican el 38 % en la variación del impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento del alumnado. El mayor impacto de la diferenciación pública/privada también se confirma con el tercer modelo de regresión múltiple que incluye los tres factores explicativos. Cuando se controlan tanto el tipo de elección de centro educativo como el nivel de diferenciación pública/privada, la estimación de parámetros de la variable sobre las diferencias entre los tipos de centros educativos públicos es significativa solo al nivel del 10 %.

Gráfico III.2.7: elección de centro educativo, diferenciación y justicia: regresiones lineales múltiples

Variable de respuesta: impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento				
VARIABLES explicativas	Estimación de parámetros	Estimación estandarizada	R2 ajustado	Número de observaciones
Tipo de elección de centro (CINE 1-2)	0,46** (0,19)	0,34	0,23	42
Diferenciación en las políticas de elección de centro educativo en el sector público (CINE 2)	1,05** (0,33)	0,44		
Tipo de elección de centro (CINE 1-2)	0,75** (0,19)	0,56	0,38	42
Diferenciación pública/privada en las políticas de elección de centro educativo (CINE 1-2)	0,65** (0,15)	0,61		
Tipo de elección de centro (CINE 1-2)	0,73** (0,18)	0,54	0,43	42
Diferenciación en las políticas de elección de centro educativo en el sector público (CINE 2)	0,61* (0,32)	0,25		
Diferenciación pública/privada en las políticas de elección de centro educativo (CINE 1-2)	0,52** (0,16)	0,50		

Fuente: cálculos de Eurydice.

Notas aclaratorias

Las estimaciones de parámetros marcadas con (**) son significativas al nivel del 5 % y las estimaciones marcadas con (*) son significativas al nivel del 10 %. Los errores estándar se indican entre paréntesis después de las estimaciones de parámetros.

Además del tipo de elección de centro educativo general y la presencia de diferenciación, otra dimensión de los regímenes de elección de centro educativo es la disponibilidad de información pública (proporcionada por las autoridades del más alto nivel o las escuelas preparatorias) para respaldar la toma de decisiones de los progenitores (ver gráfico II.4.4). Para completar el panorama sobre el impacto de la elección de centro educativo sobre la equidad, se consideró si dicha información (al controlar el tipo de elección de centro educativo y la diferenciación pública/privada) tiene el potencial de alterar el impacto de las políticas de elección de centro educativo en la equidad. De acuerdo con los resultados presentados en el gráfico III.2.8, la disponibilidad de información no tiene ningún impacto significativo en la equidad cuando se controlan las políticas de elección de centro educativo.

Gráfico III.2.8: elección de centro educativo, información y justicia: regresión lineal múltiple

Variables explicativas	Variable de respuesta: impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento			
	Estimación de parámetros	Estimación estandarizada	R2 ajustado	N.º de obs.
Tipo de elección de centro (CINE 1-2)	0,74** (0,20)	0,55		
Diferenciación pública/privada en las políticas de elección de centro educativo (CINE 1-2)	0,64** (0,15)	0,61	0,38	42
Disponibilidad de información pública (CINE 1-2)	0,03 (0,13)	0,03		

Fuente: cálculos de Eurydice.

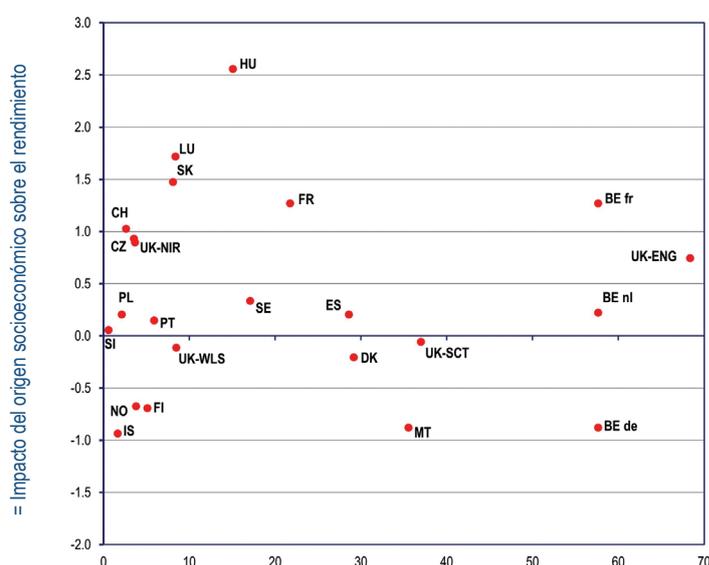
Notas aclaratorias

Las estimaciones de parámetros marcadas con (**) son significativas al nivel del 5 % y las estimaciones marcadas con (*) son significativas al nivel del 10 %. Los errores estándar se indican entre paréntesis después de las estimaciones de parámetros.

El grado de diferenciación sigue siendo un factor de predicción importante tanto de la segregación académica como de la justicia al examinar la diferenciación en las políticas de admisión en los centros educativos junto con la diferenciación en las políticas de elección de centro educativo. En cuanto a los criterios de admisión, tanto la segregación académica como el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado tienden a ser más pronunciados en los sistemas en los que los centros educativos pueden aplicar criterios de admisión académicos a la hora de decidir sobre la matrícula del alumnado a nivel de la primera etapa de Educación Secundaria (este fenómeno también está vinculado, al menos en parte, al *tracking* temprano). Además, cuando se aplican diferentes políticas en los sectores público y privado dependiente del gobierno, incluso en la elección de centro educativo y la admisión en los centros educativos, esto también tiene un impacto significativo en las dos variables de respuesta analizadas en el presente documento. Esto significa que en los sistemas educativos en los que se aplican diferentes políticas de elección y admisión en los centros educativos en cada sector, tiende a haber una mayor segregación académica a nivel de secundaria y una asociación más fuerte entre el origen socioeconómico del alumnado y su rendimiento.

Indudablemente, el tamaño relativo de los sectores público y privado difiere entre los sistemas educativos europeos (ver gráfico II.3.1). Sin embargo, las relaciones bivariantes entre el tamaño de los sectores público y privado y la segregación académica por un lado, y la dimensión de justicia de la equidad por el otro, no son significativas (ver gráfico III.2.5). En otras palabras, el tamaño del sector público/privado podría no influir significativamente en la equidad por sí solo. No obstante, el coeficiente de correlación de Spearman entre el tamaño del sector público y el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento es relativamente alto, lo que indica una posible relación no lineal. Lo mismo ocurre con el porcentaje de instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno: su relación con la dimensión de justicia de la equidad no es lineal. Esta relación no lineal entre el porcentaje de instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno y la dimensión de justicia de la equidad se ilustra en el gráfico III.2.9.

Gráfico III.2.9: justicia y porcentaje de instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno en CINE 2



X = Porcentaje de instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno, CINE 2

Notas aclaratorias

Los valores del eje X se basan en el gráfico II.3.1.B (curso de referencia: 2017). En el gráfico solo se muestran los sistemas educativos con datos de Eurostat disponibles sobre el porcentaje de instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno superior al 0 %.

Los valores del eje Y son puntuaciones de análisis factoriales confirmatorios (ver capítulo III.1 y tabla A19 del anexo II). Un valor más alto sugiere un mayor impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento del alumnado.

Fuente: cálculos de Eurydice y Eurostat [educ_uoe_enra01].

Nota específica

Bélgica: se utilizaron datos de Bélgica para las tres comunidades de Bélgica.

Reino Unido: los datos se basan en una combinación de dos conjuntos de datos de Eurostat: [educ_uoe_enra01] y [educ_uoe_enra13]. En la educación general, todas las instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno tienen su sede en Inglaterra, mientras que todas las instituciones de formación profesional son instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno en todo el Reino Unido.

Como muestra el gráfico, mientras que el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado muestra una relación nula o solo levemente positiva con el porcentaje de instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno hasta alrededor de un umbral del 10 %, esta relación se vuelve más claramente negativa en los sistemas educativos en los que la proporción de instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno está entre el 10-15 % y el 40 %. Para solucionar este problema de no linealidad, se creó una variable binaria sobre el tamaño del sector privado dependiente del gobierno para la modelización multivariante en el capítulo III.3, diferenciando entre sistemas educativos con un porcentaje de estudiantes en instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno por debajo o por encima del 5 %.

Curiosamente, la diferenciación entre los sectores público y privado (ver gráfico III.2.6) tiende a ser mayor en los países con un sector privado dependiente del gobierno de tamaño mediano. Los sistemas educativos con el mayor sector privado dependiente del gobierno (Bélgica y el Reino Unido – Inglaterra) no tienen diferenciación de políticas entre los dos sectores; sin embargo, tienen regímenes de libre elección de centro educativo.

Por último, la última variable a analizar en un contexto bivariante es la puntuación compuesta, que combina todas las formas de diferenciación vinculadas a la elección de centro educativo y la admisión en los centros educativos entre tipos de centros educativos, tanto dentro del sector público como entre los sectores público y privado. Este análisis confirma que si hay centros educativos en los que no se aplican las políticas generales de elección de centro educativo, o si las políticas del más alto nivel sobre elección y admisión en los centros educativos aplicables a centros educativos públicos y privados dependientes del gobierno difieren, aumenta la segregación académica en los sistemas educativos, y el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado se vuelve más sustancial (sin controlar otros factores). La puntuación de diferenciación general representa el 12 % en la variación de la segregación académica en los sistemas educativos europeos cuando se analizan los centros educativos en los que se matriculan estudiantes de 15 años en el nivel modal de CINE; y explica el 14 % en la variación de la dimensión de justicia de la equidad (ver gráfico III.2.5).

En resumen, tanto el análisis de las relaciones bivariantes como las regresiones lineales múltiples sugieren que las políticas generales (es decir, aplicables a la mayoría de los centros educativos) de elección y admisión en los centros educativos no deben analizarse de forma aislada. Los elementos de las políticas de elección y admisión en los centros educativos que ofrecen un marco regulador diferente para ciertos tipos de centros educativos contribuyen al nivel de diferenciación en los sistemas educativos. Esta diferenciación reguladora en las políticas de elección y admisión en los centros educativos parece estar estrechamente relacionada con un mayor nivel de segregación académica y un impacto más fuerte del origen socioeconómico en el rendimiento educativo del alumnado.

III.2.3. Repetición de curso y equidad

El análisis de la parte II mostró que la repetición de curso sigue siendo la norma en Europa, especialmente a nivel de secundaria (ver capítulo II.7). Además, según los datos de PISA 2018, se demostró que, de media, el 4 % del alumnado de secundaria ha repetido curso al menos una vez. Si bien esta es una tasa relativamente baja, en algunos sistemas educativos es mucho más alta; superando el 30 % (ver gráfico II.7.1).

Las investigaciones existentes sobre el impacto de la repetición de curso en la equidad no son inequívocas (ver la introducción del capítulo II.7), pero hay razones para prever que pueda tener un impacto negativo, tanto en términos de ampliar la brecha entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento como en hacer del origen socioeconómico un factor de predicción del rendimiento del alumnado aún más potente. Los estudios han demostrado que el alumnado desfavorecido tiene más probabilidades de repetir curso y de mostrar un bajo rendimiento, y también es más probable que abandone los estudios antes de tiempo (por ejemplo, OCDE, 2014b; Manacorda, 2012; Blanchard y Sinthon, 2011). Por consiguiente, un alto porcentaje de repetidores de curso puede contribuir a una mayor estratificación de los sistemas

educativos en términos de reducción de la heterogeneidad del rendimiento del alumnado dentro de las clases o los cursos.

En la sección II.7.1, se planteó la hipótesis de que, si la repetición de curso es perjudicial para la equidad, deberían obtenerse peores resultados de equidad en los sistemas educativos con mayores tasas de repetición de curso. Para evaluar si el enfoque de un sistema educativo hacia la repetición de curso influye en la equidad de la educación, se elaboró la variable «normas de repetición de curso» basándose en los mismos datos de Eurydice que el gráfico II.7.2. La variable indica si un sistema educativo tiene una política más o menos restrictiva hacia la repetición de curso. En particular, los valores bajos sugieren que no hay repetición de curso o que se aplican restricciones. Por el contrario, un valor más alto sugiere que la repetición de curso existe y que no está restringida ⁽²³⁾.

Como ilustra el gráfico III.2.10, en la educación primaria no existe una relación estadísticamente significativa entre la segregación académica y la brecha de rendimiento del alumnado por un lado y las normas de repetición de curso por el otro. Ni el coeficiente de correlación de Spearman ni el coeficiente de regresión bivalente son estadísticamente significativos.

Gráfico III.2.10: repetición de curso y equidad: relaciones bivariantes

	Brecha de rendimiento en la educación primaria			Segregación académica en la educación primaria			N.º de obs.
	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	
Normas de repetición de curso (CINE 1)	-0,12	-0,15 (0,32)	0,01	-0,10	-0,19 (0,34)	0,01	24

	Brecha de rendimiento en la educación secundaria			Segregación académica en la educación secundaria			N.º de obs.
	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	
Normas de repetición de curso (CINE 1-3)	-0,11	-0,12 (0,11)	0,04	0,07	0,08 (0,10)	0,02	33
Porcentaje de repetidores de curso	0,38**	0,03* (0,02)	0,07	0,31**	0,01 (0,02)	0,02	41
Grado de repetición de curso	0,38**	0,43** (0,21)	0,10	0,22	0,20 (0,22)	0,02	41

	Impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento			N.º de obs.
	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	
Normas de repetición de curso (CINE 1-3)	-0,02	0,02 (0,12)	0,00	33
Porcentaje de repetidores de curso	0,55**	0,04** (0,01)	0,17	41
Grado de repetición de curso	0,49**	0,59** (0,20)	0,19	41

Fuente: cálculos de Eurydice.

⁽²³⁾ Para las diferentes restricciones posibles de la repetición de curso, ver gráfico II.7.2.

Notas aclaratorias

La variable «normas de repetición de curso» se basa en el gráfico II.7.2 e indica si la repetición de curso en un sistema educativo determinado no se permite (0), se permite con algunas restricciones (1) o se permite sin restricciones (2). Por lo tanto, las «normas de repetición de curso» expresan una política continua que va desde la ausencia de repetición de curso hasta la repetición de curso sin restricciones.

La variable «grado de repetición de curso» se basa en la variable «porcentaje de repetidores de curso» que, a su vez, se basa en los datos de PISA 2018. Para solucionar el problema de la no linealidad, los valores de este último indicador se han dividido en tres grupos: «bajo» (0 % ≤ repetidores de curso ≤ 5 %), «medio» (5 % < repetidores de curso ≤ 20 %) y «alto» (repetidores de curso > 20 %).

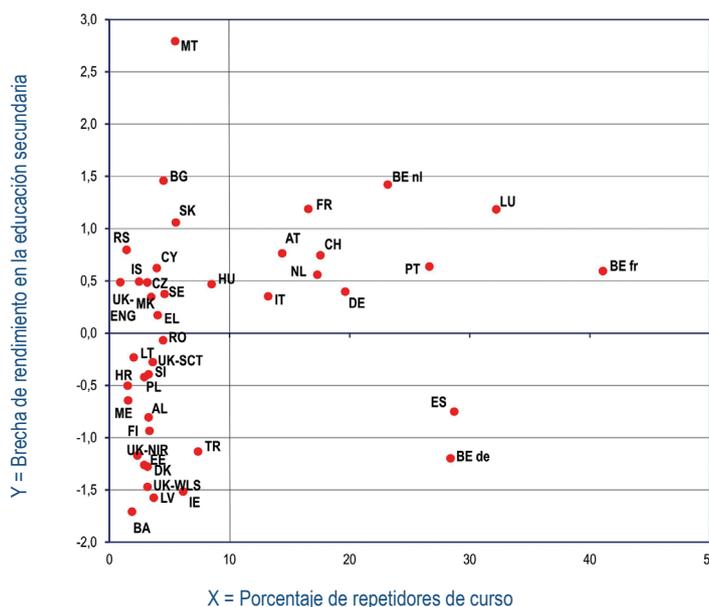
Las estimaciones de parámetros marcadas con (**) son significativas al nivel del 5 % y las estimaciones marcadas con (*) son significativas al nivel del 10 %. Los errores estándar se indican entre paréntesis después de las estimaciones de parámetros. R² (o «bondad de ajuste») es la proporción de la varianza de la variable de respuesta que puede predecirse a partir de la variable o variables explicativas.

Mientras que las normas de repetición de curso tampoco influyen en la equidad a nivel de secundaria, como indican los parámetros del gráfico III.2.10, la correlación entre el grado de repetición de curso, los dos indicadores de equidad (brecha de rendimiento e impacto del entorno) y la segregación académica, es estadísticamente significativa y positiva. Dicho de otra forma, en los sistemas educativos con una mayor tasa de repetición de curso, el origen socioeconómico tiene un papel más importante en el rendimiento del alumnado, y la brecha entre los estudiantes de bajo y alto rendimiento a nivel de secundaria es más amplia. De manera similar, la segregación académica aumenta cuando aumentan las tasas de repetición de curso. En resumen, los sistemas educativos donde la repetición de curso es mayor parecen ser menos equitativos, pero esto no es todo.

Si bien los valores del coeficiente de Spearman son estadísticamente significativos al nivel del 5 % y bastante altos para la brecha de rendimiento del alumnado (rho = 0,38) y el impacto del origen socioeconómico (rho = 0,55), la bondad de ajuste de las líneas de regresión es relativamente baja (7 % y 17 %, respectivamente). Esto sugiere una relación no lineal entre la tasa de repetición de curso y la equidad.

Los gráficos III.2.11 y III.2.12 presentan los diagramas de dispersión entre los dos indicadores de equidad y la repetición de curso y muestran claramente una relación no lineal.

Gráfico III.2.11: porcentaje de repetidores de curso de 15 años en relación con la brecha de rendimiento del alumnado en la educación secundaria



Notas aclaratorias

El eje X indica el porcentaje de estudiantes de 15 años que han repetido curso al menos una vez (ver gráfico II.7.1; curso de referencia: 2018).

Los valores del eje Y son puntuaciones de análisis factoriales confirmatorios (ver capítulo III.1 y tabla A19 del anexo II). Un valor más alto sugiere una brecha de rendimiento del alumnado más amplia (P90-P10).

Tasa de repetición de curso por debajo del 10 %:

BG, CZ, DK, EE, IE, EL, CY, LV, LT, HU, MT, PL, RO, SI, SK, FI, SE, UK, AL, BA, IS, ME, MK, RS, TR.

Tasa de repetición de curso por encima del 10 %:

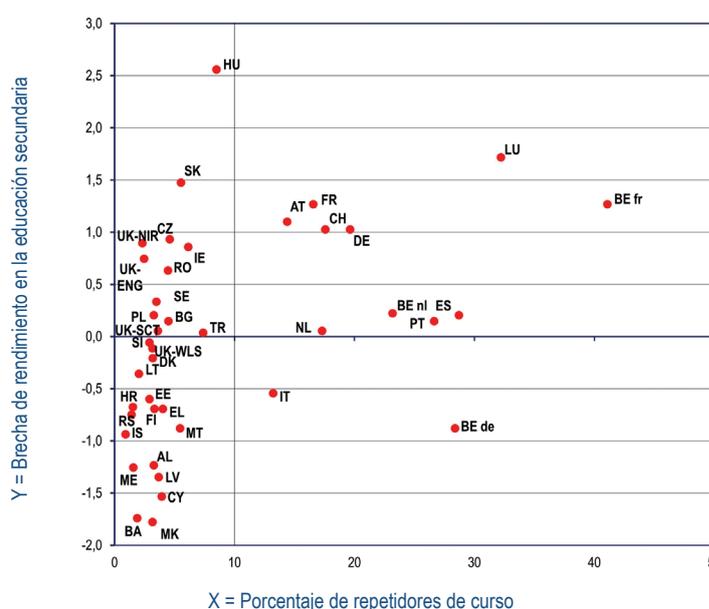
BE, DE, ES, FR, IT, LU, NL, AT, PT, CH.

Fuente: cálculos de Eurydice

Como revelan las cifras, cuando la tasa de repetición de curso es baja (0 %-10 %), la relación con la equidad es lineal y positiva. A medida que las tasas de repetición de curso aumentan al 10 %, también aumentan la brecha de rendimiento (ver gráfico III.2.11) y la importancia del origen socioeconómico (ver gráfico III.2.12). Cuando la tasa de repetición de curso supera el 10 %, ya no se asocia con la equidad.

Aunque una explicación definitiva de la relación no lineal va más allá del alcance o los medios del presente estudio, una posibilidad es que la repetición de curso tenga un impacto diferenciado si es generalizada o limitada. Si repiten curso relativamente pocos estudiantes, es más probable que sean estigmatizados y se sientan ajenos al proceso de aprendizaje. No obstante, si la repetición de curso es una práctica relativamente común, puede que los sistemas educativos estén mejor preparados para lidiar con los repetidores de curso y/o sea menos probable que el alumnado se sienta estigmatizado y apartado.

Gráfico III.2.12: porcentaje de repetidores de curso de 15 años y el impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento



Notas aclaratorias

El eje X indica el porcentaje de estudiantes de 15 años que han repetido curso al menos una vez (ver gráfico II.7.1; curso de referencia: 2018).

Los valores del eje Y son puntuaciones de análisis factoriales confirmatorios (ver capítulo III.1 y tabla A19 del anexo II). Un valor más alto sugiere un mayor impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento del alumnado.

Tasa de repetición de curso por debajo del 10 %:

BG, CZ, DK, EE, IE, EL, CY, LV, LT, HU, MT, PL, RO, SI, SK, FI, SE, UK, AL, BA, IS, ME, MK, RS, TR.

Tasa de repetición de curso por encima del 10 %:

BE, DE, ES, FR, IT, LU, NL, AT, PT, CH.

Fuente: cálculos de Eurydice

En cualquier caso, no cabe duda de que, en los sistemas educativos donde la repetición de curso es baja, la relación con ambos indicadores de equidad es positiva y estadísticamente significativa. Para confirmar esto, pero también para abordar el problema que plantearía la no linealidad para la modelización multivariante (ver capítulo III.3), la tasa de repetición de curso se transformó en una variable ordinal («grado de repetición de curso») en la que los sistemas educativos se clasifican en tres grupos (sistemas educativos con tasas de repetición de curso bajas, medias y altas) ⁽²⁴⁾. Luego se llevó a cabo un análisis de la varianza (ANOVA) que confirmó que la diferencia de equidad entre los sistemas educativos es estadísticamente significativa. En particular, en relación con la brecha de rendimiento del

⁽²⁴⁾ Naturalmente, la variable «grado de repetición de curso» arroja estimaciones de parámetros diferentes en la tabla III.2.7 debido a su diferente codificación de valor. Sin embargo, en términos de sustancia (dirección de la relación y significación estadística), los resultados son esencialmente los mismos que los de la variable «porcentaje de repetidores de curso».

alumnado a nivel de secundaria, se rechaza la hipótesis de igualdad entre la media de los tres grupos de países [$F(2, 38) = 3,17, p = 0,05$]. La comparación por pares a posteriori muestra que solo la media del grupo con tasa baja de repetición de curso difiere de la media del grupo con tasa media ⁽²⁵⁾. En relación con el impacto del origen socioeconómico, los resultados de ANOVA revelan una diferencia estadísticamente significativa al nivel del 5 % nuevamente entre el grupo con tasa baja de repetición de curso y los grupos con tasa media y alta [$F(2, 38) = 7,21, p = 0,01$]. Finalmente, en relación con la segregación académica, la diferencia es estadísticamente significativa también al nivel del 5 % y se encuentra entre el grupo con tasa media de repetición de curso y los grupos con tasa baja y alta [$F(2, 38) = 4,64, p = 0,02$].

Una correlación bastante sólida, positiva y estadísticamente significativa entre la repetición de curso y la equidad se ajusta a los hallazgos de al menos partes de la bibliografía, pero aún no equivale a una conexión causal entre ambas. Es posible que haya otro factor que impulse la repetición de curso y la equidad o que, cuando controlamos otras variables, el efecto de la repetición de curso desaparezca. Sin embargo, como muestra el análisis del capítulo III.3, este no es realmente el caso. En otras palabras, el grado de repetición de curso en un sistema educativo desempeña un papel importante en la equidad de la educación. Antes de analizar los resultados de la modelización multivariante en el próximo capítulo, vale la pena destacar otro hallazgo interesante del análisis bivariante.

Si bien la correlación a nivel de educación secundaria entre la repetición de curso y tanto la brecha de rendimiento como el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado es estadísticamente significativa, la correlación entre las variables «porcentaje de repetición de curso» y «normas de repetición de curso» no lo es (ver gráfico III.2.10). Esto sugiere que no existe correlación entre estas dos variables. De hecho, el coeficiente de correlación de Spearman entre el «porcentaje de repetición de curso» y el coeficiente de «normas de repetición de curso» no es estadísticamente significativo ($\rho = -0,12, p = 0,51$; ver también tabla A26 del anexo II). Por lo tanto, parece que una política más restrictiva hacia la repetición de curso no influye en la tasa real de repetición de curso en un sistema educativo, que es lo que realmente importa para la equidad en la educación. Dicho de otra manera, si contamos el número de restricciones a la repetición de curso, desde el comienzo de la educación primaria hasta el final de la secundaria, los sistemas educativos con más restricciones no necesariamente logran tasas de repetición de curso más bajas. En consecuencia, las prácticas de repetición de curso más restrictivas no se asocian con mejores resultados de equidad a nivel escolar.

III.2.4. Autonomía, responsabilidad y equidad

El grado de autonomía de los centros y el uso de herramientas de responsabilidad determinan en conjunto hasta qué punto la educación está estandarizada dentro de un sistema educativo. Como tales, tradicionalmente se analizan a lo largo de la dimensión de estandarización del marco de Allmendinger (1989).

El grado de autonomía de los centros (la estandarización de los insumos) generalmente hace referencia al grado de (des)centralización en la gestión de los recursos humanos, asignación de recursos y los

⁽²⁵⁾ El diagrama de caja (que no se muestra aquí) revela que la mayor diferencia se encuentra entre el grupo con tasa baja de repetición de curso y los grupos con tasa media y alta. También se utilizaron diagramas de caja para comparar las diferencias en la segregación académica y el impacto del origen socioeconómico.

contenidos y los procesos didácticos. En esta línea, el capítulo II.8 distinguió entre sistemas con altos y bajos niveles de estandarización; es decir, sistemas con grados altos o bajos de autonomía de los centros. Entre los dos extremos, muchos sistemas educativos comparten la responsabilidad con las autoridades locales y/o del más alto nivel en la gestión de los recursos humanos, de los fondos públicos o en la definición del contenido didáctico. Además de estos temas principales, el capítulo II.5 analizó el grado de autonomía de los centros en el establecimiento de criterios de admisión.

La responsabilidad se considera la otra dimensión de la estandarización y hace referencia a la estandarización de los productos, es decir, garantizar la calidad de la educación en todo el sistema. El instrumento más habitual para la estandarización de las salidas son los exámenes centralizados al finalizar la escolarización, pero también pueden utilizarse otras herramientas de responsabilidad, como la evaluación del rendimiento mediante pruebas estandarizadas o la evaluación externa de los centros (ver capítulo II.9).

Los altos niveles de autonomía de los centros (baja estandarización de los insumos) en combinación con el uso de herramientas de responsabilidad (alta estandarización de las salidas) se consideran a menudo una forma de mejorar el rendimiento general del alumnado. Al mismo tiempo, la evidencia sugiere que un grado muy elevado de autonomía de los centros puede dar lugar a diferencias en la calidad de la prestación y posiblemente crear una jerarquía entre centros educativos en forma de segregación académica, lo que puede tener un efecto negativo sobre la equidad (ver capítulo II.8).

En esta sección se analizan los indicadores de autonomía y responsabilidad de los centros basándose en la información presentada en los capítulos II.8, II.9 y, en parte, II.5 (autonomía de los centros en las decisiones de admisión). En cuanto a la autonomía de los centros, según las categorías señaladas en los capítulos II.8 y II.5 ⁽²⁶⁾, se generaron cinco indicadores diferentes de autonomía de los mismos ⁽²⁷⁾:

- autonomía en la gestión de los recursos humanos;
- autonomía en el uso de los fondos públicos;
- autonomía en la definición de los contenidos y los procesos didácticos;
- autonomía en las decisiones de admisión;
- un indicador compuesto de autonomía de los centros que incluye las cuatro áreas de autonomía de los centros mencionadas anteriormente.

Como se demostró en el capítulo II.8, los niveles de autonomía de los centros en las tres primeras áreas muestran patrones similares dentro de los sistemas educativos europeos. No obstante, la autonomía para las admisiones parece seguir tendencias ligeramente diferentes y muestra correlaciones

⁽²⁶⁾ Las principales categorías de autonomía de los centros son: 0) sin autonomía, responsabilidad del más alto nivel; 1) sin autonomía, responsabilidad a nivel local; 2) autonomía limitada; 3) plena autonomía de los centros. Las puntuaciones otorgadas para las subcategorías presentadas en el capítulo II.8 se combinaron en las puntuaciones compuestas.

⁽²⁷⁾ Con el fin de solucionar el problema de los valores no disponibles (información no disponible para ciertas subcategorías en algunos sistemas educativos), se calcularon índices derivados en el marco de los modelos de teoría de respuesta al ítem. Las puntuaciones de la información no disponible se generaron mediante una estimación de máxima verosimilitud, para lo cual se utilizó el software CONQUEST.

más débiles con las otras áreas ⁽²⁸⁾. No obstante, la relación entre las cuatro áreas de autonomía de los centros es lo suficientemente fuerte como para calcular el indicador general de autonomía de los centros ⁽²⁹⁾.

En el capítulo II.9 se examinaron varias herramientas de responsabilidad. Se examinó la presencia de exámenes nacionales para cualificaciones homologadas en los tres niveles de CINE que evaluaran habilidades de competencia lectora o matemáticas; la presencia de otras pruebas nacionales estandarizadas en los tres niveles de CINE que evaluaran habilidades de competencia lectora o matemáticas; el uso de datos de rendimiento de los exámenes y/u otras pruebas anteriores en la evaluación externa de los centros educativos; la disponibilidad pública de datos de rendimiento; y la presencia de evaluaciones externas de los centros educativos cuyos resultados estuvieran o no a disposición del público.

Con el fin de reducir el número de variables en el análisis, se calcularon dos indicadores compuestos basados en la información anterior sobre la responsabilidad de los centros:

- una puntuación compuesta de seguimiento del rendimiento que clasifica los sistemas educativos en base a la existencia o no de exámenes nacionales para cualificaciones homologadas y/u otras pruebas estandarizadas en los niveles 1 y 2 de CINE, y si los datos de rendimiento de dichos exámenes y pruebas se utilizan en la evaluación externa de los centros educativos;
- un indicador compuesto sobre la publicación de información escolar que contiene información sobre si los datos de rendimiento de los exámenes nacionales y/u otras pruebas nacionales y/de los informes de evaluación externa están a disposición del público o no.

Como se mencionó anteriormente, hay investigaciones anteriores que sugieren que el impacto de la estandarización en la equidad depende de una interacción compleja de las diversas dimensiones de las políticas de autonomía y responsabilidad. Como tal, las dimensiones de insumos y salidas de la estandarización se analizan, por lo general, en conjunto. Si bien los datos generales de las investigaciones no han sido concluyentes, se prevé que los altos grados de autonomía de los centros aumenten la segregación académica y la brecha de rendimiento dentro de los sistemas educativos. El impacto (negativo) de los altos niveles de autonomía de los centros en la equidad podría compensarse potencialmente con altos niveles de estandarización de las salidas (es decir, la implementación de varias herramientas de responsabilidad).

El gráfico III.2.13 presenta los resultados del análisis de la relación entre la autonomía de los centros y las variables de responsabilidad mencionadas anteriormente y los indicadores seleccionados de equidad y estratificación. Los indicadores de equidad que no se muestran en la tabla no guardan una relación significativa con ninguno de los factores explicativos aquí analizados.

⁽²⁸⁾ Los coeficientes de correlación de Spearman entre la autonomía de los centros en las decisiones de admisión y la autonomía en el uso de los fondos públicos y en la definición de los contenidos y los procesos didácticos son de 0,27 ($p < 0,10$) y 0,46 ($p < 0,01$), respectivamente. El coeficiente de correlación de Spearman entre la autonomía en las decisiones de admisión y la autonomía en la gestión de los recursos humanos no es significativo. Para otros coeficientes de correlación, ver la tabla A27 del anexo II.

⁽²⁹⁾ La coherencia interna de las puntuaciones compuestas se calculó mediante el alfa de Cronbach.

Gráfico III.2.13: indicadores de autonomía, responsabilidad y equidad: relaciones bivariantes

	Brecha de rendimiento en la educación primaria			
	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	Número de observaciones
Puntuación compuesta de la autonomía de los centros	-0,19	-0,49** (0,32)	0,14	30
Autonomía de los centros educativos en la gestión de los recursos humanos	-0,31	-0,17* (0,09)	0,12	29
Autonomía de los centros en el uso de los fondos públicos	-0,28	-0,32** (0,14)	0,15	30
Autonomía de los centros en la definición de los contenidos y procesos didácticos	-0,17	-0,32* (0,17)	0,11	30
Autonomía de los centros en las decisiones de admisión	0,02	0,01 (0,12)	0,00	30
Puntuación compuesta de seguimiento del rendimiento	-0,07	-0,05 (0,19)	0,00	30
Publicación de información proveniente de los centros	0,22	0,06 (0,10)	0,01	30

	Segregación académica en la educación secundaria			
	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	Número de observaciones
Puntuación compuesta de la autonomía de los centros	-0,26**	-0,35* (0,18)	0,09	42
Autonomía de los centros educativos en la gestión de los recursos humanos	-0,08	-0,02 (0,08)	0,00	41
Autonomía de los centros en el uso de los fondos públicos	-0,27**	-0,19* (0,11)	0,07	42
Autonomía de los centros en la definición de los contenidos y procesos didácticos	-0,26**	-0,23* (0,12)	0,08	42
Autonomía de los centros en las decisiones de admisión	-0,04	0,03 (0,11)	0,00	42
Puntuación compuesta de seguimiento del rendimiento	-0,02	-0,02 (0,13)	0,00	42
Publicación de información proveniente de los centros	-0,13	-0,06 (0,08)	0,01	42

Fuente: cálculos de Eurydice.

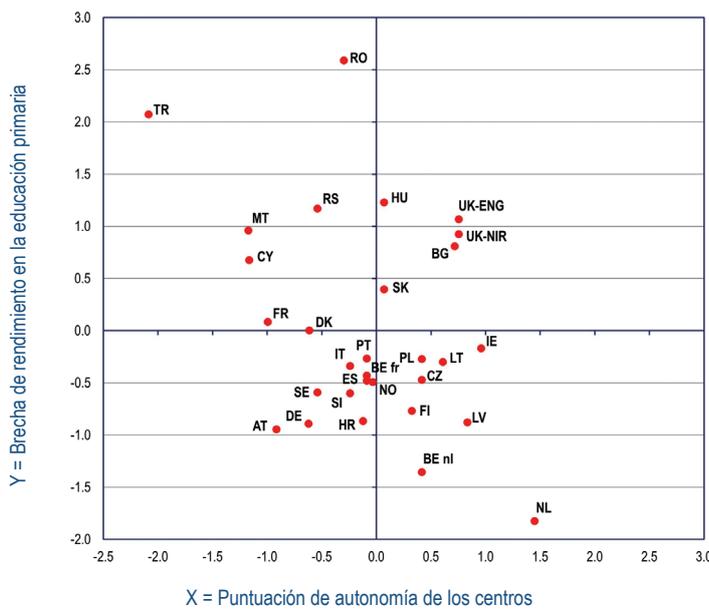
Notas aclaratorias

Las estimaciones de parámetros marcadas con (**) son significativas al nivel del 5 % y las estimaciones marcadas con (*) son significativas al nivel del 10 %. Los errores estándar se indican entre paréntesis después de las estimaciones de parámetros. R2 (o «bondad de ajuste») es la proporción de la varianza de la variable de respuesta que puede predecirse a partir de la variable o variables explicativas.

Como muestra la tabla, el análisis no puede confirmar una relación significativa entre ninguno de los indicadores de responsabilidad y la equidad, ya sea por sí mismos o cuando se controlan los niveles de autonomía de los centros. Uno de los factores importantes que hay que considerar a este respecto es que las medidas de responsabilidad (como los exámenes nacionales y otras pruebas nacionales y, en menor medida, las evaluaciones externas de los centros educativos) se utilizan ampliamente en la mayoría de los sistemas europeos y, por lo tanto, hay poca variación entre los sistemas educativos (ver capítulo II.9).

Al mismo tiempo, algunos modelos de regresión lineal bivalente con puntuaciones de autonomía de los centros como variables explicativas tienen estimaciones de parámetros significativas. Según el gráfico III.2.13, los sistemas educativos con grados más altos de autonomía de los centros, especialmente en las tres primeras áreas, tienden a tener brechas de rendimiento más pequeñas entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento en el cuarto curso. Sin embargo, estos resultados deben interpretarse con cautela. El gráfico III.2.14 traza la posición de los sistemas educativos con datos disponibles según su inclusión en la educación primaria y su grado de autonomía de los centros. Como muestra el gráfico, los resultados del modelo de regresión lineal bivalente dependen en gran medida de dos sistemas educativos con valores extremos en ambos ejes: Países Bajos (un alto grado de autonomía y una pequeña brecha de rendimiento) y Turquía (un bajo grado de autonomía y una gran brecha de rendimiento). En el caso de los sistemas educativos situados en el medio del gráfico, no existe una relación significativa entre la autonomía de los centros y la dimensión de inclusión de la equidad.

Gráfico III.2.14: autonomía de los centros y brecha de rendimiento en el cuarto curso



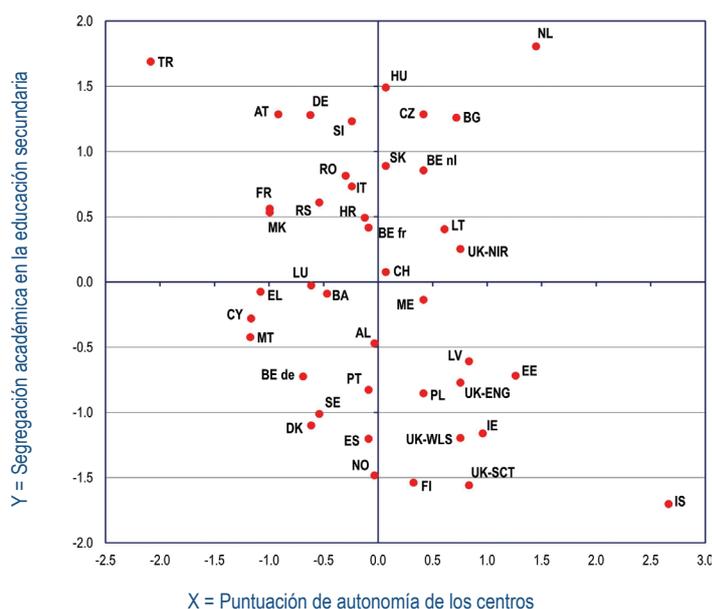
Notas aclaratorias

Los valores del eje X son puntuaciones calculadas en el marco de la teoría de respuesta al ítem con base en el capítulo II.8 (curso de referencia: 2018/19; ver la tabla A20 del anexo II para los valores de los indicadores). Un valor más alto sugiere un mayor grado de autonomía de los centros (y, por lo tanto, un menor nivel de estandarización).

Los valores del eje Y son puntuaciones de análisis factoriales confirmatorios (ver capítulo III.1 y tabla A19 del anexo II). Un valor más alto sugiere una brecha de rendimiento del alumnado más amplia (P90-P10).

Fuente: cálculos de Eurydice.

Lo mismo ocurre con la relación entre la autonomía de los centros y la segregación académica a nivel de secundaria (ver gráfico II.2.15). Algunas estimaciones de parámetros de los modelos de regresión lineal bivalente con la segregación académica como variable de respuesta y las puntuaciones de autonomía de los centros por separado como variable explicativa son significativas al nivel del 10 %. Sin embargo, nuevamente, estos resultados son impulsados principalmente por los casos extremos de Islandia (un alto grado de autonomía de los centros y una pequeña brecha de rendimiento) y Turquía (un bajo grado de autonomía y una gran brecha de rendimiento).

Gráfico III.2.15: Autonomía de los centros y segregación académica en el nivel modal de CINE para estudiantes de 15 años**Notas aclaratorias**

nes calculadas en el marco de la teoría de respuesta al ítem con base en el capítulo II.8 (curso de referencia: 2018/19; ver la tabla A20 del anexo II para los valores de los indicadores). Un valor más alto sugiere un mayor grado de autonomía de los centros (y, por lo tanto, un menor nivel de estandarización).

Los valores del eje Y son puntuaciones de análisis factoriales confirmatorios (ver capítulo III.1 y tabla A19 del anexo II). Un valor más alto sugiere mayores diferencias en el rendimiento del alumnado entre centros educativos

Fuente: cálculos de Eurydice.

En cuanto a otros indicadores de equidad, ninguna de las puntuaciones de autonomía de los centros como variables explicativas tiene estimaciones de parámetros significativas. Por lo tanto, en general, no se encontró una relación significativa entre la estandarización de insumos y salidas (individualmente o en conjunto) y las dimensiones de inclusión y justicia de la equidad. Por lo tanto, el análisis basado en la recopilación de datos de Eurydice no puede confirmar hipótesis previas sobre el posible impacto de la elevada autonomía de los centros en la equidad, ni sobre el posible papel que los altos niveles de estandarización de los productos (es decir, la implementación de varias herramientas de responsabilidad) podrían desempeñar para compensarlo.

III.2.5. Financiación, apoyo a los estudiantes y equidad

Esta última sección reúne la financiación y el apoyo a los estudiantes, que se analizan en los capítulos II.2, II.11 y II.12. La financiación pública es una condición previa para proporcionar medidas de apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento. Haciendo eco del argumento principal de los capítulos II.2 y II.11, sin financiación no puede haber centros educativos ni medidas de apoyo. Los centros educativos necesitan dinero para funcionar y cuanto más dinero tengan a su disposición, más probable será que dediquen recursos para brindar apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento o al alumnado desfavorecido. Sin embargo, la revisión de la bibliografía sugirió que la relación entre la financiación pública y la equidad puede no ser lineal. Como se explica en el capítulo II.2, más dinero no garantiza necesariamente una mayor equidad en la educación a nivel de centro educativo.

Además del nivel de financiación pública, otra dimensión relacionada con la financiación que posiblemente afecta a la equidad es la inversión privada en la educación. En el capítulo II.2 se argumentó que, aunque en principio la financiación pública permite «nivelar el campo de juego», la inversión privada en educación puede atenuar este hecho. Dado que los hogares con ingresos más altos pueden permitirse gastar más en educación, una proporción más elevada de gasto privado frente a público en educación, a nivel de centro educativo, puede afectar negativamente a la equidad.

El capítulo II.11 examinó las diversas medidas que poseen los sistemas educativos para brindar apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento y/o al alumnado desfavorecido. Aunque en la bibliografía hay consenso sobre el hecho de que apoyar al alumnado puede ayudar a mejorar su rendimiento escolar, no hay acuerdo sobre cuál es el tipo de apoyo más eficaz. Por consiguiente, la presente sección examina una selección de los tipos de apoyo más prometedores presentados en el capítulo II.11 y su relación con los indicadores de equidad. En particular, examina la disponibilidad de: docentes especializados en lidiar con el bajo rendimiento, tutorías en grupos reducidos (o individuales) y apoyo de profesionales, como psicólogos, trabajadores sociales o logopedas (ver gráficos II.11.1-3).

También se examina la relación entre el tiempo lectivo (ver gráfico II.12.2) y la equidad. La variable «tiempo lectivo» refleja el tiempo lectivo medio anual recomendado (en horas) para el plan de estudios obligatorio en la educación primaria (2018/19). Aunque el tiempo lectivo no es una medida de apoyo en un sentido estricto (es decir, que se aplica solo a estudiantes de bajo rendimiento o alumnado desfavorecido), se puede utilizar como medida de apoyo sustitutiva de acuerdo con el siguiente planteamiento ⁽³⁰⁾: si un mayor tiempo lectivo conduce a mejores resultados de equidad, entonces se podría argumentar que los estudiantes de bajo rendimiento y/o el alumnado desfavorecido se beneficiarían si recibieran más horas lectivas ⁽³¹⁾. Los datos del tiempo lectivo se extraen de la Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2019d).

Como en las secciones anteriores, los coeficientes de correlación de Spearman y los coeficientes de regresión lineal bivariante se utilizan para probar si:

- existe una correlación entre la equidad y el nivel de financiación pública (expresado en estándares de poder adquisitivo) en la educación escolar;
- existe una correlación entre la equidad y la proporción de financiación privada frente a pública en la educación escolar;
- la relación entre la equidad y las dos variables de financiación es lineal;
- existe una correlación entre la equidad y la financiación y las medidas de apoyo al alumnado.

Los resultados del análisis bivariante, resumidos en el gráfico III.2.16, ofrecen una mezcla interesante de hallazgos previstos e imprevistos. En cuanto a la equidad en la educación primaria, se demuestra que el nivel de financiación pública por estudiante se asocia negativamente a la segregación académica y a la brecha de rendimiento del alumnado, lo cual va en la dirección esperada. Dicho de otra manera, cuanto mayor es el nivel de financiación pública por estudiante, menor es la segregación académica en el sistema educativo y menor es la brecha entre estudiantes de alto y bajo rendimiento. Lo que quizás sea más sorprendente, dadas las dudas sobre la eficacia de la financiación pública, es la solidez de la correlación. Como se muestra en el gráfico III.2.16, los coeficientes de correlación son estadísticamente significativos al nivel del 5 % y particularmente altos tanto para la segregación académica (-0,57) como para el nivel de financiación pública (-0,47).

⁽³⁰⁾ También debe tenerse en cuenta que, como se muestra en el gráfico II.11.4, las tasas de acceso a clases adicionales del idioma de instrucción para estudiantes de bajo rendimiento y bajo nivel socioeconómico tienden a ser las mismas que para todo el alumnado. Por lo tanto, tendría poco valor añadido utilizar la variable de PISA «porcentaje de estudiantes de 15 años que asisten a un centro educativo que ofrece clases adicionales del idioma de instrucción durante el horario escolar», en lugar del tiempo lectivo.

⁽³¹⁾ Según descubrió Carroll (1963, pág. 723) ya desde el principio, «el alumnado logrará aprender una tarea determinada en la medida en que dedique la cantidad de tiempo que necesita para aprender dicha tarea».

Gráfico III.2.16: financiación, apoyo a los estudiantes y equidad: relaciones bivariantes

	Brecha de rendimiento en la educación primaria			Segregación académica en la educación primaria			N.º de obs.
	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	
Financiación pública por estudiante (CINE 1)	-0,47**	-0,00** (0,00)	0,28	-0,57**	-0,00** (0,00)	0,46	27
Proporción de gasto privado frente a público (CINE 1)	0,33	5,90 (4,15)	0,08	0,17	2,81 (4,34)	0,02	24
Tiempo lectivo (CINE 1)	-0,01	-0,00 (0,00)	0,02	-0,03	-0,00 (0,00)	0,04	29
Docentes especializados disponibles (CINE 1)	-0,09	-0,13 (0,13)	0,03	0,11	-0,00 (0,13)	0,00	30
Tutorías en grupos reducidos disponibles (CINE 1)	-0,03	-0,08 (0,14)	0,01	-0,26	-0,22 (0,13)	0,09	30
Apoyo profesional disponible (CINE 1)	-0,17	-0,23 (0,16)	0,07	-0,03	-0,19 (0,16)	0,05	30

	Brecha de rendimiento en la educación secundaria			Segregación académica en la educación secundaria			N.º de obs.
	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	
Financiación pública por estudiante	0,20	0,00 (0,00)	0,04	-0,32**	-0,00 (0,00)	0,07	35
Porcentaje de gasto privado frente a público	-0,06	-2,40 (3,95)	0,01	-0,07	-0,90 (4,00)	0,00	31
Docentes especializados disponibles	0,10	0,03 (0,04)	0,02	-0,37**	-0,09** (0,03)	0,14	42
Tutorías en grupos reducidos disponibles	0,29**	0,07* (0,04)	0,09	-0,20	-0,04 (0,04)	0,03	42
Apoyo profesional disponible	0,03	0,01 (0,04)	0,00	-0,03	-0,02 (0,04)	0,01	42

	Impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento			N.º de obs.
	Correlación de Spearman	Regresión lineal – estimación de parámetros	Regresión lineal – R2	
Financiación pública por estudiante	0,03	0,00 (0,00)	0,01	35
Porcentaje de gasto privado frente a público	0,05	0,22 (3,21)	0,00	31
Docentes especializados disponibles	0,17	0,03 (0,04)	0,00	42
Tutorías en grupos reducidos disponibles	-0,04	-0,00 (0,04)	0,00	42
Apoyo profesional disponible	0,15	0,06 (0,04)	0,05	42

Fuente: cálculos de Eurydice.

Notas aclaratorias

Las estimaciones de parámetros marcadas con (**) son significativas al nivel del 5 % y las estimaciones marcadas con (*) son significativas al nivel del 10 %. Los errores estándar se indican entre paréntesis después de las estimaciones de parámetros. R² (o «bondad de ajuste») es la proporción de la varianza de la variable de respuesta que puede predecirse a partir de la variable o variables explicativas. Los coeficientes de regresión no están estandarizados.

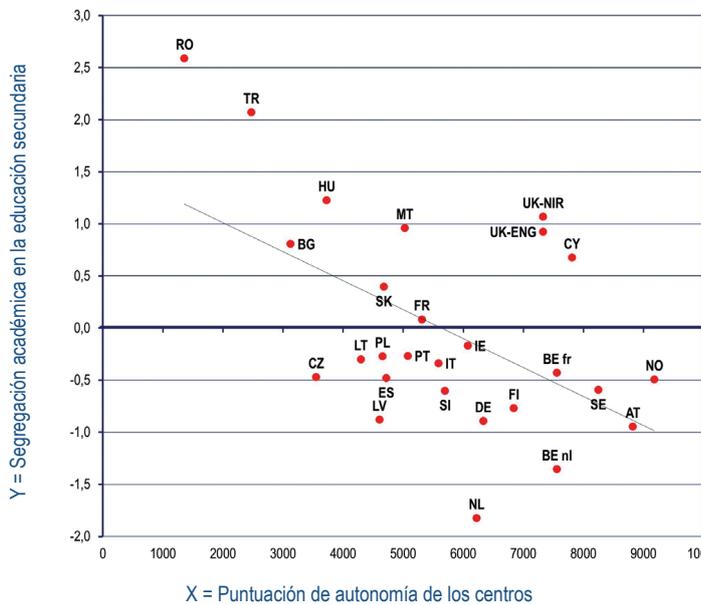
Las variables explicativas a nivel de secundaria incorporan los valores tanto de la educación primaria como de la primera y la segunda etapa de Educación Secundaria (CINE 1-3), a excepción de la de «financiación pública por estudiante», que abarca la educación primaria y la primera etapa de Educación Secundaria (ver gráfico II.2.1). El supuesto subyacente es que la financiación y las medidas de apoyo para la educación secundaria no pueden afectar a la equidad en la educación primaria. No obstante, la financiación y el apoyo en la educación primaria también pueden afectar la equidad a nivel de secundaria, dado que la educación es una variable acumulativa.

Los datos sobre el tiempo lectivo no se examinan a nivel de secundaria, porque solo están disponibles para la educación general. En algunos sistemas educativos, algunos estudiantes cursan estudios de formación profesional a partir de la primera etapa de Educación Secundaria; sin embargo, no hay datos disponibles sobre el tiempo lectivo en la formación profesional a este nivel.

Los valores relativamente altos de R² para la financiación pública por estudiante y para la segregación académica indican un buen ajuste para los modelos de regresión lineal, lo que a su vez sugiere que la relación con la variable de respuesta (brecha de rendimiento del alumnado) es, en gran medida, lineal.

Como revela el diagrama de dispersión entre la brecha de rendimiento del alumnado y la financiación pública por estudiante, la relación es, de hecho, lineal (ver gráfico III.2.17). Aunque hay algunos valores extremos, a saber, Países Bajos y Reino Unido (Inglaterra e Irlanda del Norte), la tendencia general es a la baja, lo que ilustra que la financiación pública superior a la media está estrechamente asociada con una brecha de rendimiento del alumnado más estrecha (es decir, más inclusión) en la educación primaria ⁽³²⁾.

Gráfico III.2.17: nivel de financiación pública por estudiante (EPA) en relación con la brecha de rendimiento del alumnado en la educación primaria



Notas aclaratorias

El eje X indica el nivel de financiación pública por estudiante expresado en estándares de poder adquisitivo (EPA). Ver la tabla A21 del anexo II.

Los valores del eje Y son puntuaciones de análisis factoriales confirmatorios (ver capítulo III.1 y tabla A19 del anexo II). Un valor más alto sugiere una brecha de rendimiento del alumnado más amplia (P90-P10).

En el gráfico solo se muestran los sistemas educativos que disponen de datos de Eurostat y puntuaciones de análisis confirmatorios.

Nota específica

Dada la falta de datos de Eurostat sobre la financiación de la educación a nivel subnacional, se utilizaron los mismos valores para todos los sistemas educativos de Bélgica (comunidades francesa y flamenca) y el Reino Unido, respectivamente.

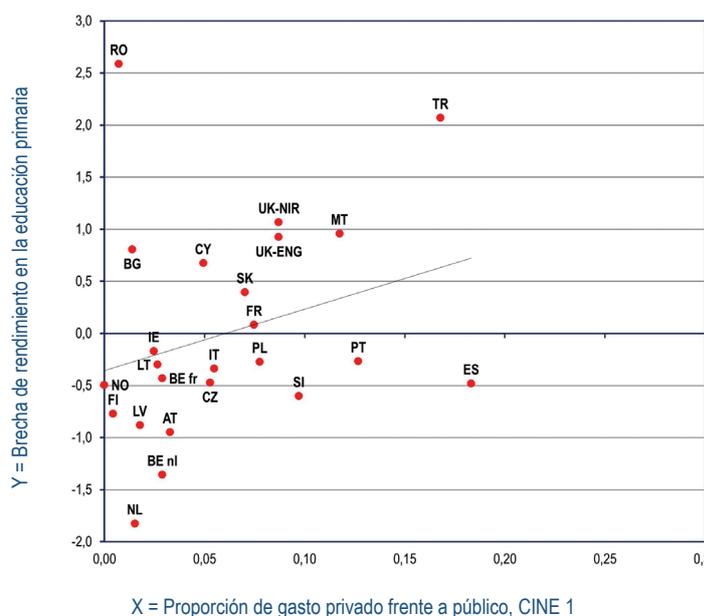
Fuente: cálculos de Eurydice.

⁽³²⁾ A pesar de los valores extremos de Rumanía y Turquía, forman una parte clara de la tendencia a la baja en el diagrama de dispersión. Eliminarlos reduciría el valor del R² de 0,28 a 0,07.

A primera vista, la proporción de gasto privado frente al público en educación no parece estar relacionada en absoluto con la equidad. Ni el coeficiente de Spearman ni el coeficiente de regresión lineal son estadísticamente significativos (ver gráfico III.2.16). Sin embargo, dado que el valor de p (0,12) del coeficiente de correlación es solo marginalmente más alto que el umbral de significación estadística (0,10), también vale la pena examinar la relación visualmente.

Al observar el diagrama de dispersión del gráfico III.2.18, es obvio que el patrón no es tan claro como el del gráfico III.2.17. En otras palabras, teniendo en cuenta los valores coordinados de todos los sistemas educativos, no parece haber relación entre la proporción de gasto privado frente al público en educación primaria y la equidad. No obstante, si se excluyen algunos casos extremos, comienza a aparecer una relación ⁽³³⁾. Evidentemente, solo se trata de una situación hipotética, pero puede valer la pena examinarla más de cerca en el futuro.

Gráfico III.2.18: porcentaje de gasto privado frente al público en educación primaria y la brecha de rendimiento del alumnado



Notas aclaratorias

El eje X indica la proporción de gasto privado frente al público para CINE 1. Los datos hacen referencia al año 2016 (ver también tabla A22 del anexo II).

Los valores del eje Y son puntuaciones de análisis factoriales confirmatorios (ver capítulo III.1 y tabla A19 del anexo II). Un valor más alto sugiere un mayor impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento del alumnado.

En el gráfico solo se muestran los sistemas educativos que disponen de datos de Eurostat y puntuaciones de análisis confirmatorios.

Nota específica

Dada la falta de datos de Eurostat sobre la financiación de la educación a nivel subnacional, se utilizaron los mismos valores para todos los sistemas educativos de Bélgica (comunidades francesa y flamenca) y el Reino Unido, respectivamente.

Fuente: cálculos de Eurydice y Eurostat [educ_uae_fine02].

Ninguna de las relaciones entre las variables de apoyo al alumnado para la educación primaria es estadísticamente significativa (ver gráfico III.2.16). No obstante, es interesante observar una correlación relativamente alta entre el tiempo lectivo y el nivel de financiación pública por estudiante (con un coeficiente de correlación de 0,49, $p = 0,004$; ver tabla A28 del anexo). En la medida en que el aumento del tiempo lectivo implica un aumento de las necesidades de enseñanza y, en consecuencia, un aumento de los gastos en los salarios de los docentes, no es sorprendente que la correlación sea alta y estadísticamente significativa. Aun así, la relación causal es solo una hipótesis que no puede examinarse más a fondo en el presente documento.

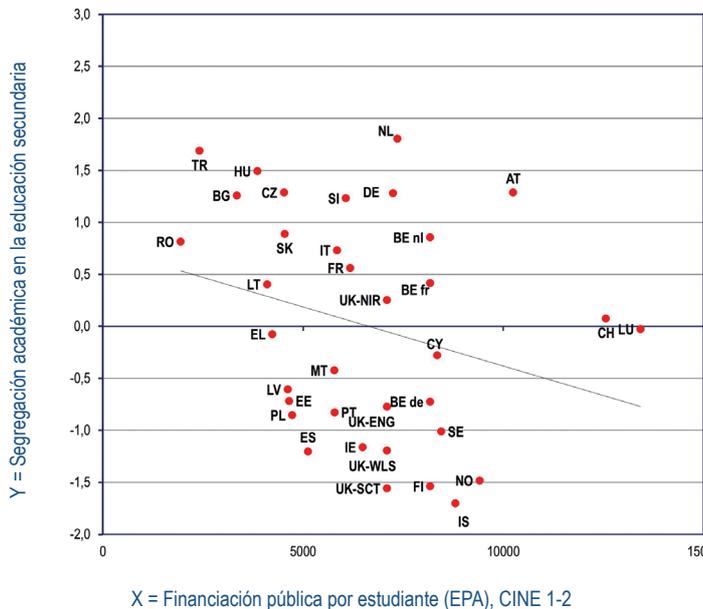
⁽³³⁾ En su estado actual, el R^2 (bondad de ajuste) para la relación bivariante representado en el gráfico III.2.18 es de 0,08; un valor bastante bajo. Si se elimina el valor extremo de Rumanía, el R^2 aumenta a 0,25. Si se eliminan tanto Rumanía como España, entonces el R^2 pasa a ser de 0,41. Si se eliminan los tres valores extremos, a saber, Rumanía, España y Turquía, entonces el parámetro de bondad de ajuste es de 0,24.

En lo que respecta a la educación secundaria, las variables de financiación y apoyo al alumnado muestran una relación mixta con la equidad. Por un lado, no existe una relación estadísticamente significativa entre ninguna de las variables de financiación o de apoyo con el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado (ver gráfico III.2.16). Por otro lado, algunas de las variables de apoyo tienen una relación estadísticamente significativa con la dimensión de inclusión de la equidad o con la segregación académica y, a primera vista, el nivel de financiación pública por estudiante también parece estar relacionado con la segregación escolar.

Más específicamente, los resultados del análisis bivalente muestran que la financiación pública media está asociada de manera estadísticamente significativa a la segregación académica, pero se recomienda tener precaución. Si bien el coeficiente de correlación es moderadamente alto (-0,32) y significativo al nivel del 10 %, el coeficiente de regresión lineal no lo es y el R2 es bajo (0,07). Esto sugiere que bien no existe una relación entre la financiación pública por estudiante y la segregación académica, bien no es lineal.

Al observar el gráfico III.2.19, queda claro que no existe una asociación real entre el nivel de financiación pública por estudiante y la segregación académica en la educación secundaria. En algunos sistemas educativos, la segregación académica (es decir, las diferencias de rendimiento del alumnado entre los centros educativos) es baja y el gasto público por estudiante es alto, mientras que, en otros, tanto la segregación como el gasto son bajos.

Gráfico III.2.19: nivel de financiación pública por estudiante (EPA) en relación con la segregación académica en la educación secundaria



Notas aclaratorias

El eje X indica el nivel de financiación pública por estudiante expresado en estándares de poder adquisitivo (EPA). Los datos hacen referencia al año 2016 (ver también gráfico II.2.1).

Los valores del eje Y son puntuaciones de análisis factoriales confirmatorios (ver capítulo III.1 y tabla A19 del anexo II). Un valor más alto sugiere una mayor segregación académica (diferencias en el rendimiento del alumnado entre centros educativos).

En el gráfico solo se muestran los sistemas educativos que disponen de datos de Eurostat.

Nota específica

Dada la falta de datos de Eurostat sobre la financiación de la educación a nivel subnacional, se utilizaron los mismos valores para todos los sistemas educativos de Bélgica y el Reino Unido, respectivamente.

Fuente: cálculos de Eurydice y Eurostat [educ_ uoe_fine02].

Por ejemplo, hay hasta 17 sistemas educativos que gastan menos dinero público por estudiante que Austria, Luxemburgo o Suiza y que, aun así, obtienen resultados mucho mejores en términos de segregación académica. Por tanto, los motivos de la segregación académica tienen poco que ver con el nivel de financiación pública por estudiante.

A diferencia de la educación primaria, la disponibilidad de docentes especializados en atender a estudiantes de bajo rendimiento en la educación secundaria parece estar asociada a un menor grado de segregación académica. Este es el único coeficiente estadísticamente significativo entre las correlaciones examinadas entre la segregación académica y las medidas de apoyo (ver gráfico III.2.16). Curiosamente, la correlación entre la disponibilidad de docentes especialistas y la brecha de rendimiento del alumnado no es estadísticamente significativa. Esto implica que si existe alguna relación entre la inclusión y esta medida de apoyo en particular, solo será indirectamente a través de la segregación académica. Dicho de otro modo, poder contar con docentes que se especializan en estudiantes de bajo rendimiento puede dar lugar a menores diferencias de rendimiento entre los centros educativos, lo que, a su vez, puede tener un efecto positivo en la equidad.

La única medida de apoyo al alumnado en la educación primaria o secundaria que parece tener una relación directa con la equidad es la disponibilidad de clases individuales o tutorías en grupos reducidos en los centros educativos de educación secundaria. Sin embargo, el coeficiente de correlación es positivo, y no negativo como se preveía, pero es difícil creer que la enseñanza en grupos reducidos aumente en lugar de disminuir la brecha de rendimiento del alumnado. Por ello, si existe alguna relación causal entre las dos variables, probablemente sea en sentido contrario. Tal vez sea más probable que la enseñanza en grupos reducidos se ofrezca en sistemas educativos en los que la brecha de rendimiento del alumnado en los centros de secundaria tiende a ser mayor.

En resumen, el análisis bivalente mostró que existe una fuerte correlación entre la financiación pública por estudiante y la equidad en términos de la brecha de rendimiento del alumnado, que es en gran medida lineal, pero se limita a la educación primaria. Por consiguiente, en los sistemas educativos donde se gasta más dinero público por estudiante a nivel de primaria, la brecha de rendimiento entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento tiende a ser menor. Contrariamente a la hipótesis planteada aquí, un gasto privado relativamente más alto en educación no implica menos equidad, independientemente del nivel de educación escolar, porque las dos variables no se correlacionan. Finalmente, las medidas de apoyo al alumnado pueden ser importantes para la equidad hasta cierto punto, pero es difícil discernir un patrón general. Por un lado, ninguna de las medidas de apoyo examinadas aquí parece reducir la importancia de la situación familiar del alumnado. Por otro, contar con docentes especializados en atender a estudiantes de bajo rendimiento se asocia a una menor segregación académica a nivel de secundaria (pero no necesariamente a una mayor equidad).

III.3. MODELIZACIÓN MULTIVARIANTE

Conclusiones principales

Este capítulo presenta tres modelos de análisis de ruta que analizan la relación entre las características de los sistemas educativos y la equidad. Dos de los modelos están relacionados con la dimensión de la equidad de inclusión (operacionalizada como la diferencia de rendimiento entre estudiantes de alto y bajo rendimiento, de forma independiente para la educación primaria y secundaria) y el otro, con la de justicia (operacionalizada como la correlación entre el origen socioeconómico y rendimiento del alumnado). Los hallazgos generales se pueden resumir de la siguiente manera:

- La segregación académica actúa como un factor interviniente importante entre las características institucionales de los sistemas educativos y la brecha de rendimiento, tanto a nivel de primaria como de secundaria. No obstante, cuando se controlan las características institucionales importantes, el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento es independiente del grado de segregación académica.
- El grado de segregación académica a nivel de primaria influye en la brecha de rendimiento a este nivel de la misma manera que lo hace el grado de segregación escolar a nivel de secundaria. La segregación académica a nivel de primaria, a su vez, viene determinada por el nivel de financiación pública por estudiante y por el tamaño del sector privado dependiente del gobierno, con niveles más altos de financiación pública y un pequeño sector privado dependiente del gobierno que reduce el grado de segregación escolar.
- Existe una alta correlación entre los niveles de justicia en la educación primaria y secundaria. Sin embargo, en cuanto a la otra dimensión de la equidad, la inclusión, sus niveles dependen de diferentes factores en la educación primaria y secundaria y, como tal, la relación entre los niveles educativos es más débil. Los sistemas educativos inclusivos no continúan necesariamente siendo inclusivos una vez que se introducen medidas de estratificación como el *tracking*.
- La edad del primer *tracking* y el grado de repetición de curso influyen tanto en la justicia como en la inclusión de los sistemas educativos, ya sea directa o indirectamente. El *tracking* temprano, combinado con un amplio sector de formación profesional, contribuye a mayores grados de segregación académica a nivel de secundaria.
- El impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado es mayor en los sistemas con un *tracking* temprano, un alto grado de repetición de curso y una amplia diferenciación entre los diferentes tipos de centros educativos en términos de elección y políticas de admisión.

El último capítulo de la parte III reúne todas las características estructurales de los sistemas educativos analizadas en el capítulo III.2 para ver cómo su compleja interacción puede influir en la equidad en la educación. El método principal utilizado en este capítulo es el análisis de ruta (ver, por ejemplo, Bryman y Cramer, 1990). El análisis de ruta permite modelar patrones de relaciones más complejos, incluido el papel de los factores intervinientes entre las variables explicativas y las principales variables

de respuesta ⁽³⁴⁾. Como se explica a continuación, una de las hipótesis de este capítulo es que la segregación académica actúa como un factor intermediario entre otras características estructurales de los sistemas educativos y la equidad, por lo que el análisis de ruta es el método más adecuado para modelar la complejidad de las relaciones entre las características de los sistemas educativos y la equidad.

Este capítulo presenta tres modelos de análisis de ruta, uno para cada indicador de equidad:

4. Brecha de rendimiento en la educación primaria: diferencia de rendimiento entre estudiantes de bajo (P10) y alto (P90) rendimiento en el cuarto curso (dimensión de inclusión);
5. Brecha de rendimiento en la educación secundaria: diferencia de rendimiento entre los estudiantes de bajo (P10) y alto (P90) rendimiento entre los estudiantes de 15 años (dimensión de inclusión);
6. Impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento: correlación entre el número de libros en la vivienda y el rendimiento del alumnado; combinación de educación primaria y secundaria (dimensión de justicia).

Además de hipótesis más específicas, se comprueban las siguientes hipótesis generales mediante la modelización multivariante:

- La segregación académica actúa como factor interviniente entre las características sistémicas identificadas en el capítulo III.2 y los indicadores de equidad, tanto en la educación primaria como secundaria.
- Los niveles de equidad en la educación primaria influyen en los niveles de equidad en la educación secundaria. Asimismo, el grado de segregación académica en la educación primaria influye en el grado de segregación escolar en la educación secundaria.

Con respecto a la elección de los factores explicativos a nivel de sistema, todas las variables comentadas y analizadas en un contexto bivariante en el capítulo III.2 fueron elegidas sobre la base de su relevancia política, así como de los hallazgos de investigaciones previas. Por consiguiente, la modelización se basa en gran medida en los resultados del análisis bivariante. Las variables con una relación significativa con las variables de respuesta se analizaron en un contexto multivariante ⁽³⁵⁾ teniendo en cuenta las limitaciones impuestas por el número de observaciones (un máximo de 42 a nivel de secundaria y un máximo de 30 a nivel de primaria).

Después de haber analizado varios modelos alternativos, se presentan aquí los modelos de mejor ajuste. Los índices de bondad de ajuste evalúan en qué medida el modelo teórico describe adecuadamente las relaciones entre las variables incluidas. Naturalmente, estos modelos no deben considerarse la única combinación posible de variables explicativas que predicen las diferentes dimensiones de la equidad. Hay otras variables que están fuera del alcance del presente informe que pueden abrir distintas

⁽³⁴⁾ Se eligió el análisis de ruta en lugar de una serie de regresiones lineales, porque las regresiones lineales no pueden modelar relaciones indirectas en las que una variable interviniente desempeña un papel importante entre las principales variables de respuesta y las variables explicativas.

⁽³⁵⁾ Dado que el análisis bivariante no pudo confirmar un impacto estadísticamente significativo de la estandarización de los insumos (grado de autonomía de los centros) ni de la estandarización de los productos (responsabilidad) sobre la equidad, estos indicadores no se analizaron a través de los modelos.

vías hacia la equidad en la educación. Además, los resultados de los análisis bivariantes son importantes y deben considerarse complementarios del análisis de ruta.

III.3.1. Brecha de rendimiento en la educación primaria

El primer indicador de equidad es la brecha de rendimiento entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento en la educación primaria (cuarto curso). Como tal, está vinculado a la dimensión de inclusión de la equidad; es decir, a si todo el alumnado recibe al menos una cantidad mínima de educación de buena calidad, en términos relativos. Según las hipótesis de este capítulo, uno de los principales factores que influye en esta brecha es el grado de segregación académica en los sistemas educativos. Esta hipótesis se ha confirmado en un contexto bivalente, ya que la segregación académica por sí sola explica el 41 % de la varianza en la brecha de rendimiento en la educación primaria (ver capítulo III.1, gráfico III.1.3).

¿Existen otros factores además de la segregación académica que puedan influir directamente en la dimensión de inclusión de la equidad en la educación primaria? ¿Y cuáles son los principales factores sistémicos que configuran el grado de segregación académica? El análisis bivalente presentado en el capítulo III.2 confirmó una relación significativa entre la segregación académica y la cantidad de fondos públicos por estudiante en el nivel 1 de CINE. Esto implica que el nivel de segregación académica general, es decir, el alcance de las diferencias de rendimiento entre los centros educativos, depende de la cantidad de fondos públicos asignados a la educación primaria, teniendo en cuenta el número de estudiantes.

Además de analizar el impacto de la cantidad de fondos públicos por estudiante en un modelo de análisis de ruta, también examinamos si la diferenciación entre público y privado influye en el grado de segregación académica y, a su vez, en el nivel de equidad, controlando la cantidad de fondos públicos por estudiante. Se examinaron específicamente dos indicadores de diferenciación entre público y privado: el porcentaje del gasto privado frente a público y el tamaño relativo del sector privado dependiente del gobierno (por debajo o por encima de una proporción del 5 %). Examinar el primer indicador significa investigar el posible impacto de la diferenciación entre público y privado en términos de fuentes de financiación (incluida la contribución que deben hacer los progenitores). En el caso del segundo indicador, se hace hincapié en la diferenciación en términos reguladores (dado que las instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno también se financian, al menos parcialmente, con fuentes públicas, pero están controladas por organismos no gubernamentales y a menudo se rigen por un marco regulador diferente), o en función del nivel de competencia entre centros educativos (ver capítulo II.3). La hipótesis es que, además de la cantidad real, también importa cómo se distribuye la financiación pública entre las instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno.

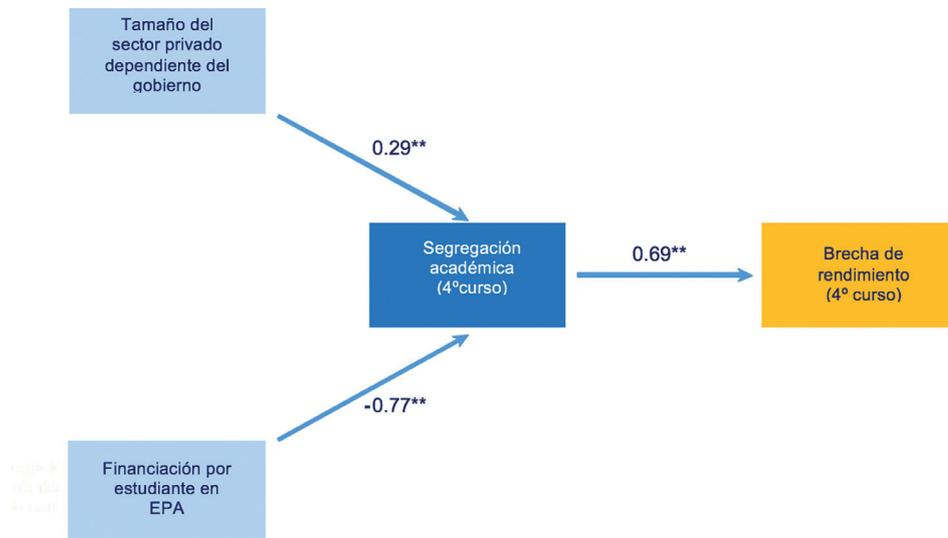
Controlando el nivel de financiación pública, el impacto del porcentaje de gasto privado frente a público no fue significativo. En cambio, el tamaño del sector privado dependiente del gobierno tiene un significativo impacto positivo en el grado de segregación académica: un sector privado dependiente del gobierno más amplio (con una proporción de más del 5 %) va de la mano con grados más elevados de segregación escolar en educación primaria.

Los resultados del análisis se muestran en el gráfico III.3.1 que describe el modelo 1. El gráfico ilustra las relaciones analizadas entre las dos variables explicativas (en azul claro), la segregación académica como variable interviniente (en azul oscuro) y la brecha de rendimiento a nivel de primaria como principal variable de respuesta (en amarillo). Las estimaciones de parámetros estandarizadas se muestran junto a las flechas que ilustran la dirección de influencia planteada como hipótesis.

De acuerdo con las hipótesis planteadas, cuanto mayor es el nivel de financiación pública por estudiante en un sistema educativo de nivel 1 de CINE, menor es el grado de segregación académica y, a su vez, menores son las diferencias de rendimiento entre estudiantes de alto y bajo rendimiento. Sin embargo, en sistemas educativos con proporciones similares de financiación pública por estudiante, la segregación académica tiende a ser más pronunciada en sistemas en los que más del 5 % del alumnado está matriculado en instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno.

Una forma importante de diferenciación a nivel de primaria, por lo tanto, es la diferenciación entre público y privado y, específicamente, la distinción entre instituciones públicas y privadas dependientes del gobierno. Muchas estructuras institucionales que aumentan la estratificación de los sistemas educativos no existen a este nivel: el *tracking* (y en la gran mayoría de los sistemas, también la selección académica) comienza al inicio de la primera etapa de Educación Secundaria como muy pronto, y la agrupación por capacidades es menos pronunciada. Sin embargo, el análisis sugiere que la presencia de un importante sector privado dependiente del gobierno, ya sea a través de la libre elección de centro educativo, la diferenciación reguladora o simplemente un aumento de la competencia, contribuye a la estratificación de los sistemas educativos que ya se encuentran en este nivel ⁽³⁶⁾. No obstante, también debe tenerse en cuenta que el efecto de esta diferenciación solo es significativo cuando se controlan las proporciones de financiación por estudiante. El efecto de la financiación pública en sí, como lo muestran las estimaciones de parámetros estandarizadas en el gráfico, es mucho más fundamental.

Gráfico III.3.1: modelo 1 de la brecha de rendimiento en la educación primaria



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Las estimaciones de parámetros están estandarizadas. Las estimaciones marcadas con (**) son significativas al nivel del 5 %, mientras que las marcadas con (*) son significativas al nivel del 10 %.

⁽³⁶⁾ Como se mostró en la sección III.2.2 del capítulo III.2, los sistemas educativos con un sector privado dependiente del gobierno relativamente grande poseen una política de libre elección de centro educativo o una fuerte diferenciación entre los tipos de centros educativos en las políticas de elección y admisión en los centros educativos. Además, los capítulos II.3, II.4 y II.5 destacaron, por un lado, la autonomía relativa de las instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno en muchos sistemas educativos a la hora de establecer sus planes de estudio y/o criterios de admisión y, por el otro, la aplicación de diferentes normativas de elección de centro educativo.

Los valores de R^2 son de 0,47 para la brecha de rendimiento y de 0,64 para la segregación académica. Los índices de ajuste del modelo son: $\chi^2 = 1,086$, grados de libertad = 2, $p = 0,58$, CFI = 1,000, TLI = 1,067, RMSEA (error cuadrático medio de aproximación) = 0,000.

Dada la falta de datos de Eurostat sobre la proporción de financiación pública por estudiante a nivel subnacional, se utilizaron los mismos valores para todos los sistemas educativos con datos de equidad disponibles en Bélgica y el Reino Unido, respectivamente.

El tamaño del sector privado dependiente del gobierno es una variable binaria que distingue a los sistemas educativos con una proporción de instituciones de enseñanza privada dependientes del gobierno por debajo o por encima del 5 %.

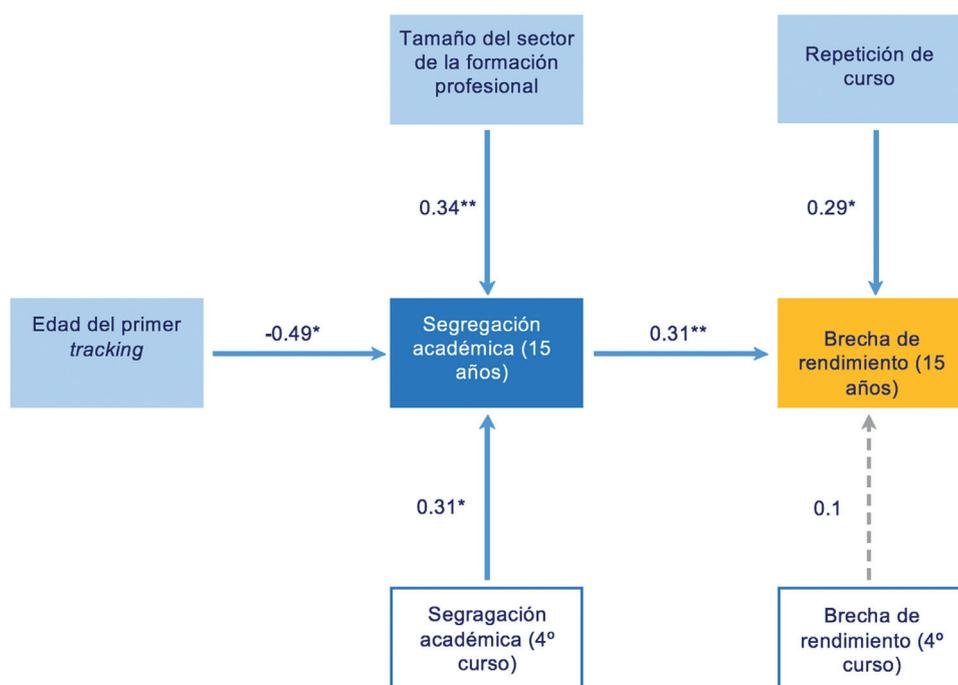
El modelo 1 también confirma la primera hipótesis general sobre la importancia de la segregación académica para la equidad. A nivel de primaria, es el único factor que tiene un impacto directo en la brecha de rendimiento entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento. La segregación académica es, por lo tanto, muy importante para la dimensión de inclusión de la equidad a nivel de primaria.

III.3.2. Brecha de rendimiento en la educación secundaria

El segundo indicador de equidad, al igual que el primero, aborda la dimensión de inclusión de la equidad, esta vez a nivel de secundaria. Como se mencionó anteriormente, esto se define nuevamente como la brecha de rendimiento entre los estudiantes de 15 años de alto y bajo rendimiento. Dado que en esta dimensión de equidad existen indicadores separados para la educación primaria y para la educación secundaria, este modelo puede probar ambas hipótesis generales del capítulo: primero, con respecto al efecto de la segregación académica sobre las diferencias de rendimiento entre el alumnado y, segundo, con respecto a la relación entre equidad a nivel de primaria y a nivel de secundaria.

Al igual que con el modelo 1, las hipótesis detrás del modelo 2 también se basan en los resultados del análisis bivalente. Como se mostró en el capítulo III.2, los factores sistémicos vinculados a la estratificación de los sistemas educativos son mucho más importantes para configurar el grado de segregación académica y la equidad a nivel de secundaria que a nivel de primaria. El modelo de mejor ajuste presentado en el gráfico III.3.2 confirma estos resultados.

Gráfico III.3.2: modelo 2 de la brecha de rendimiento en la educación secundaria



Fuente: Eurydice.

Notas aclaratorias

Las estimaciones de parámetros están estandarizadas. Las estimaciones marcadas con (**) son significativas al nivel del 5 %, mientras que las marcadas con (*) son significativas al nivel del 10 %.

Los valores de R^2 son de 0,23 para la brecha de rendimiento y de 0,57 para la segregación académica. Los índices de ajuste del modelo son: $\chi^2 = 4,225$, grados de libertad = 5, $p = 0,518$, CFI = 1,000, TLI = 1,048, RMSEA (error cuadrático medio de aproximación) = 0,000.

Dada la falta de datos de Eurostat sobre el tamaño del sector de formación profesional a nivel subnacional, se utilizaron los mismos valores para todos los sistemas educativos en Bélgica y el Reino Unido, respectivamente.

El grado de repetición de curso es una variable categórica con tres valores: «bajo» ($0 \% \leq$ repetidores de curso $\leq 5 \%$), «medio» ($5 \% <$ repetidores de curso $\leq 20 \%$) y «alto» (repetidores de curso $> 20 \%$).

El modelo 2 también presenta las relaciones planteadas como hipótesis y probadas entre los factores sistémicos como variables explicativas (en azul claro), la segregación académica a nivel de secundaria como variable interviniente (en azul oscuro) y la brecha de rendimiento a nivel de secundaria como principal variable de respuesta (en amarillo). La segregación académica y la equidad a nivel de primaria también se analizaron como variables explicativas (en blanco). Las estimaciones de parámetros estandarizadas se muestran junto a las flechas que ilustran la dirección de influencia hipotética; las flechas discontinuas indican la ausencia de significación de la relación representada.

Según el modelo 2, los tres factores principales que influyen en el grado de segregación académica a nivel de secundaria son 1) la edad del primer *tracking*; 2) el tamaño del sector de formación profesional; y 3) el grado de segregación escolar a nivel de primaria. Cuanto antes se inicia el *tracking* y más estudiantes se asignan a vías profesionales (37), mayor es el grado de segregación académica en la educación secundaria, incluso cuando se controlan los niveles previos de segregación académica. De hecho, la edad del primer *tracking* influye en la segregación académica en la educación secundaria en mayor medida que la segregación escolar a nivel de primaria.

El grado de segregación académica, a su vez, influye significativamente en la brecha de rendimiento entre los estudiantes de 15 años de alto y bajo rendimiento. Por tanto, esta relación entre la segregación académica y la brecha de rendimiento también se confirma a nivel de secundaria. A este nivel educativo, sin embargo, la segregación académica no es el único factor con un impacto directo en la dimensión de inclusión de la equidad: el grado de repetición de curso también tiene una relación significativa con las diferencias de rendimiento entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento. Cuanto mayor sea el grado de repetición de curso, mayor será esta brecha de rendimiento.

Asimismo, la relación entre las brechas de rendimiento a nivel de primaria y secundaria no es estadísticamente significativa en este modelo. Esto implica que hay diferentes factores en juego en esta dimensión de equidad en la educación primaria y secundaria y las diferencias de rendimiento observadas a nivel de primaria no necesariamente predicen las brechas de rendimiento detectadas a nivel de secundaria. No obstante, las diferencias de rendimiento entre el alumnado a nivel de primaria no se excluyen completamente del modelo: la segregación académica a nivel de primaria puede influir en las brechas de rendimiento a nivel de secundaria a través de su impacto en la segregación escolar a nivel de secundaria.

Las hipótesis generales, por lo tanto, solo están parcialmente confirmadas por el modelo 2. Por un lado, el papel interviniente de la segregación académica también parece significativo a nivel de secundaria.

(37) Como se describió en el capítulo III.2, este informe solo puede analizar la relación entre la diferenciación general-profesional y la segregación académica; no se pueden tener en cuenta los efectos a largo plazo de un sector de formación profesional sólido. Además, el impacto de esta diferenciación general-profesional en la segregación académica depende de las estructuras de los centros educativos (en qué medida el alumnado de diferentes vías asiste al mismo centro educativo o a centros diferentes) y estos resultados pueden indicar simplemente mayores grados de separación en el caso de un sector de formación profesional más considerable.

Además, el grado de segregación académica a nivel de primaria tiene una relación significativa con el del nivel de secundaria. Por otro lado, las brechas de rendimiento del alumnado en la educación primaria y secundaria parecen ser ampliamente independientes entre sí. Los factores sistémicos a nivel de secundaria, por lo tanto, tienen el potencial de alterar la dirección de los pasos anteriores en el camino hacia la inclusión de los sistemas educativos.

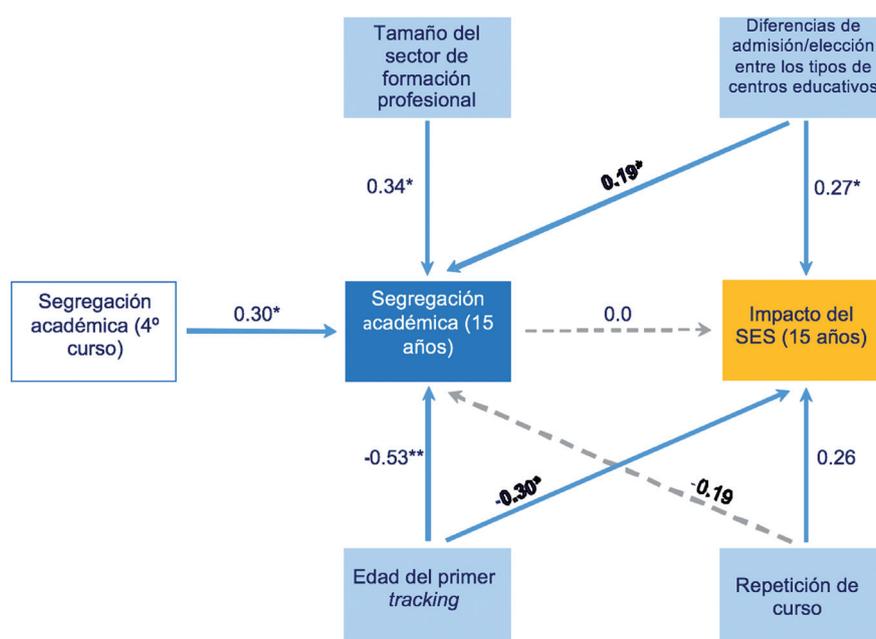
III.3.3. Impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento del alumnado

El tercer y último indicador de equidad aborda la dimensión de justicia, es decir, la medida en que el rendimiento del alumnado depende de su origen socioeconómico. Como se describe en el capítulo III.1, este indicador se ha calculado a partir de los coeficientes de correlación entre el rendimiento del alumnado y el número de libros en casa, sintetizando la información de todas las encuestas de evaluación internacionales disponibles que evalúan al alumnado de los niveles de educación primaria y secundaria. Por consiguiente, el modelo ⁽³⁸⁾ no verificó la hipótesis general sobre la relación entre los niveles de equidad en la educación primaria y secundaria, pero sí se verificó durante la construcción del indicador.

El tercer modelo que se muestra en el gráfico III.3.3 sigue el mismo código de colores que el modelo 2 para ilustrar las relaciones entre las variables explicativas, intervinientes y de respuesta. El modelo 3 presenta el patrón de relaciones más complejo de los tres. Las estimaciones de parámetros estandarizadas también difieren más ampliamente en términos de nivel de significación estadística.

Tanto el análisis bivariante como el modelo 2 confirmaron la importancia de los factores institucionales para determinar el nivel de estratificación en los sistemas educativos a nivel de secundaria. El modelo 3 revela que factores muy similares influyen en las dimensiones de inclusión y justicia de la equidad, aunque la dinámica de las relaciones no es del todo la misma.

Gráfico III.3.3: modelo 3 del impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento del alumnado



Fuente: Eurydice.

⁽³⁸⁾ Como se indica en el capítulo III.1, esto ya ha sido confirmado en gran medida por la alta correlación entre las variables a nivel de primaria y secundaria.

Notas aclaratorias

Las estimaciones de parámetros están estandarizadas. Las estimaciones marcadas con (**) son significativas al nivel del 5 %, mientras que las marcadas con (*) son significativas al nivel del 10 %.

Los valores de R^2 son de 0,38 para el impacto del origen socioeconómico y de 0,63 para la segregación académica. Los índices de ajuste del modelo son: $\chi^2 = 1,982$, grados de libertad = 2, $p = 0,371$, CFI = 1,000, TLI = 1,002, RMSEA (error cuadrático medio de aproximación) = 0,000.

Dada la falta de datos de Eurostat sobre el tamaño del sector de formación profesional a nivel subnacional, se utilizaron los mismos valores para todos los sistemas educativos en Bélgica y el Reino Unido, respectivamente.

El grado de repetición de curso es una variable categórica con tres valores: «bajo» ($0 \% \leq$ repetidores de curso $\leq 5 \%$), «medio» ($5 \% <$ repetidores de curso $\leq 20 \%$) y «alto» (repetidores de curso $> 20 \%$).

Por un lado, el modelo 3 también confirma el papel de la edad del primer *tracking*, el tamaño del sector de formación profesional y el nivel de segregación académica en la educación primaria en la determinación del grado de segregación escolar a nivel de secundaria. Cuanto antes se lleva a cabo el *tracking*, mayor es el número de estudiantes que se orientan hacia itinerarios de formación profesional o cuanto mayor es el grado de segregación académica a nivel de primaria, más generalizada es la segregación académica a nivel de secundaria. En otras palabras, el *tracking* temprano, un amplio sector de formación profesional y la segregación académica a nivel de primaria contribuyen a unas diferencias mayores entre los centros educativos en términos de rendimiento medio del alumnado (39). Además, en este modelo, hay otro factor sistémico que también tiene un impacto significativo, aunque menos pronunciado, en la segregación académica: la diferenciación entre los tipos de centros educativos en las políticas de elección y admisión en los centros educativos. Cabe recordar que esta variable se ha calculado como una puntuación compuesta que combina todas las formas de diferenciación vinculadas a la elección y la admisión en los centros educativos en diferentes tipos de centros, incluidas las del sector público y entre los sectores público y privado dependiente del gobierno (ver capítulo III.2, sección III.2.2). En el modelo 3, una mayor segregación académica se asocia con una diferenciación más amplia.

Por otro lado, una diferencia importante entre el modelo 2 y el modelo 3 (es decir, entre tener la dimensión de inclusión o de justicia de la equidad como principal variable de respuesta) es que en el modelo 3, al controlar otros factores, el nivel de segregación académica en la educación secundaria no tiene un impacto significativo en la equidad como justicia. A pesar de tener una relación significativa con la dimensión de justicia de la equidad en un contexto bivalente (ver capítulo III.1), la segregación académica no actúa como variable interviniente en el modelo 3. En cambio, los factores sistémicos influyen directamente en el nivel de equidad. Por tanto, el modelo 3 no confirma nuestra hipótesis general sobre el papel de la segregación académica en la determinación de los niveles de equidad educativa.

Tres factores principales tienen un impacto directo estadísticamente significativo en la asociación entre el origen socioeconómico y el rendimiento del alumnado. El primer factor y el más importante, con una estimación de parámetros significativa al nivel del 5 %, es el grado de diferenciación en las políticas de elección y admisión en los centros educativos. Una diferenciación más amplia (es decir, una diferenciación en más niveles de educación, áreas de política o tipos de centros educativos, tanto públicos como privados dependientes del gobierno) puede contribuir a una asociación más fuerte entre el origen socioeconómico y el rendimiento del alumnado, lo cual disminuye la justicia de los sistemas educativos.

(39) Como se definió en el capítulo III.1, una segregación académica elevada significa que un mayor porcentaje de variación en el rendimiento del alumnado se explica por las diferencias entre centros educativos.

En segundo lugar, el *tracking* temprano no solo contribuye a una mayor segregación académica y, a su vez, a mayores diferencias entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento, sino que también aumenta el impacto del origen socioeconómico en el rendimiento del alumnado. Finalmente, tener grados más altos de repetición de curso también se asocia con grados más bajos de justicia y una relación más fuerte entre el origen socioeconómico y el rendimiento.

III.3.4. Conclusión

En este capítulo se han presentado tres modelos de análisis de ruta que trazan cómo podría influir la compleja interacción entre las características de los sistemas educativos en la equidad en la educación. Se han construido dos modelos para predecir la inclusión de los sistemas educativos y uno para analizar la dinámica institucional que configura la dimensión de justicia de la equidad. Además de probar las hipótesis específicas sobre el impacto de ciertos factores sistémicos, los modelos también tenían como objetivo probar dos hipótesis generales: primero, que la segregación académica actúa como factor interviniente entre las características sistémicas y los indicadores de equidad, tanto en la educación primaria como en la secundaria; y segundo, que los niveles de equidad en la educación primaria influyen en los niveles de equidad en la educación secundaria.

Los tres modelos solo confirmaron parcialmente estas dos hipótesis generales. En cuanto a la primera hipótesis, los modelos confirmaron que la segregación académica es un factor interviniente importante entre la inclusión de los sistemas educativos y sus características institucionales. A nivel de primaria, la segregación académica es el único factor con una influencia directa estadísticamente significativa en las diferencias de rendimiento entre los estudiantes de alto y bajo rendimiento, y sigue siendo un factor de predicción importante de esta brecha de rendimiento a nivel de secundaria. Sin embargo, cuando se controlan características institucionales importantes, la justicia de los sistemas educativos es, en gran medida, independiente del grado de segregación académica.

En cuanto a la segunda hipótesis, la confirmación vuelve a ser parcial. Por un lado, los niveles de justicia en la educación primaria y secundaria tienen una alta correlación, hecho que se ha probado al construir el indicador para todos los niveles educativos. Asimismo, los grados de segregación académica a nivel de primaria inciden en las mismas características de los sistemas educativos a nivel de secundaria. Por otro lado, los niveles de inclusión en la educación primaria y secundaria dependen de diferentes factores y, como tales, no están necesariamente relacionados entre sí. Los sistemas educativos inclusivos no continúan necesariamente siendo inclusivos una vez que se introducen medidas de estratificación como el *tracking*.

Esto nos lleva al impacto de las características institucionales específicas de los sistemas educativos y a cómo estos dan forma a la equidad en la educación. A este respecto, los modelos muestran un panorama bastante diferente para la educación primaria y la educación secundaria. Los dos modelos que incluyen el nivel de educación secundaria destacan la importancia de las características de los sistemas educativos estrechamente vinculadas a la estratificación de los sistemas educativos en niveles de equidad decrecientes. Específicamente, el *tracking* temprano, los altos grados de repetición de curso y la diferenciación entre los tipos de centros educativos en las políticas de elección y admisión en los centros educativos contribuyen a reducir los niveles de equidad en los sistemas educativos. La inclusión

de los sistemas educativos viene determinada, directa o indirectamente, por las diferentes características del *tracking* (la edad del primer *tracking* y el tamaño del sector de formación profesional) y el grado de repetición de curso (ya sea un nivel relativamente bajo, medio o alto). La edad de primer *tracking* y la repetición de curso, junto con la diferenciación en las políticas de elección y admisión en los centros educativos, también influyen en la justicia de los sistemas educativos y fortalecen la asociación entre el origen socioeconómico y el rendimiento del alumnado.

Sin embargo, la mayoría de estas características estratificantes de los sistemas educativos no existe a nivel de primaria o solo en menor medida. Por lo tanto, en esta etapa educativa temprana entran en juego diferentes dinámicas. No obstante, el factor de predicción más importante de la inclusión de los sistemas educativos a nivel de primaria es la segregación académica (que, esencialmente, está vinculada a la estratificación de los sistemas educativos). Aun así, el grado de segregación académica se ve afectado principalmente por la cantidad de fondos públicos por estudiante en la educación primaria. Por lo tanto, de acuerdo con nuestra modelización, cuanto mayor es la financiación pública por estudiante a nivel de primaria, más uniforme es la distribución del rendimiento del alumnado entre los centros educativos, lo que sugiere la presencia de diferencias de calidad más pequeñas. Más aún, dado que el impacto positivo de la financiación pública en la equidad también puede compensarse con un sector privado dependiente del gobierno más amplio (donde está matriculado más del 5 % del alumnado), podrían introducirse diferencias adicionales en el sistema educativo.

A pesar de estas diferencias entre los niveles educativos en las variables explicativas, la segregación académica sigue siendo un factor importante que explica los niveles de equidad tanto en la educación primaria como en la secundaria. Esto significa que la estratificación sistémica que comienza a nivel de primaria y la inversión pública temprana tienen el potencial de tener un impacto duradero.

REFERENCIAS

- Alet, E., 2011. *Is grade repetition a second chance?* Documento de trabajo (pdf). Disponible en: https://drive.google.com/file/d/0B9LOm_ZaAiXPMDIkMzgwMTItN2I5OC00OWQ1LWFkZjQtZjc1NmI3ZmE1NjQ0/view [Visitado el 4 de noviembre de 2019].
- Allen, A. y Goddard, R., 2017. *Education and Philosophy*. Londres: Sage.
- Allmendinger, J., 1989. Educational systems and labor market outcomes. *European Sociological Review*, 5(3), págs. 231-250.
- Altrichter, H., Heinrich M. y Soukup-Altrichter, K., 2014. School decentralization as a process of differentiation, hierarchization and selection. *Journal of Education Policy*, 29(5), págs. 675-699, DOI: [10.1080/02680939.2013.873954](https://doi.org/10.1080/02680939.2013.873954)
- Ambler, J. S., 1994. Who benefits from educational choice? Some evidence from Europe. *Journal of Policy Analysis and Management*, 13(3), págs. 454-476 <https://doi.org/10.2307/3325386>
- Ammermüller, A., 2005. *Educational Opportunities and the Role of Institutions*. Documento de debate de ZEW n.º 05-44 (pdf). Disponible en: <ftp://ftp.zew.de/pub/zew-docs/dp/dp0544.pdf> [Visitado el 3 de agosto de 2018].
- Ammermueller A. y Pischke S. J., 2006. Peer effects in European primary schools: evidence from PIRLS. Documento de trabajo 12180, *National Bureau of Economic Research* (pdf). Disponible en: <http://www.nber.org/papers/w12180> [Visitado el 18 de noviembre de 2019].
- Atkinson, A., 2015. *Inequality*. Cambridge/London: Harvard University Press.
- Ayorech, Z., Krapohl, E., Plomin, R. y von Stumm, S., 2017. Genetic influence on intergenerational educational attainment, *Psychological Science*, 28(9), págs. 1302-1310.
- Backes, S. y Hadjar, A., 2017. Educational trajectories through secondary education in Luxembourg: how does permeability affect educational inequalities? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 39(3), págs. 437-460.
- Ballarino, G., Bratti, M., Filippin, A., Fiorio, C., Leonardi, M. y Scervini, F., 2014. Increasing Educational Inequalities? En: Salverda, W., Nolan, B., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I.Gy. y van de Werfhorst, H., eds. *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford: Oxford University Press, págs. 121-145.
- Banerjee, P. A., 2016. A systematic review of factors linked to poor academic performance of disadvantaged students in science and maths in schools, *Cogent Education*, 3, págs. 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1178441>
- Barone, C., 2019. Towards an education-based meritocracy? *ISA ESymposium for Sociology*, 9(1), págs. 1-8.
- Battistin E. y Meroni E.C., 2016. Should we increase instruction time in low achieving schools? Evidence from Southern Italy. *Economics of Education Review*. 55 (diciembre de 2016), págs. 39-56. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2016.08.003>

Benito, R., Alegre, M.À. y González-Balletbò, I., 2014. School segregation and its effects on educational equality and efficiency in 16 OECD comprehensive school systems. *Comparative Education Review*, 58(1), págs. 104-134.

Bernardi, F., 2012. Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30 (2012), págs. 159-174.

Bishop, J. H., 2006. Drinking from the Fountain of Knowledge: Student Incentive to Study and Learn – Externalities, Information Problems and Peer Pressure. En: Hanushek, E. A. y Finis, W., eds. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 2. Amsterdam: North-Holland, págs. 909-944.

Blanchard, M. y Sinthon, R., 2011. The question of school dropout: a French perspective. En: Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. y Polesel, J., eds. *School Dropout and Completion*. Dordrecht: Springer, págs. 79-98.

Blanchenay, P., Burns T. y Koester, F., 2014. *Shifting Responsibilities: 20 years of Education Devolution in Sweden: A Governing Complex Education Systems Case Study*, documento de trabajo sobre educación de la OCDE n.º 104, París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jz2jg1rqrd7-en>

Bodovski, K., Byun, S., Chykina, V. y Chung, H.J., 2017. Searching for the Golden Model of Education: Cross-National Analysis of Math Achievement. *Compare*, 47(5), págs. 722-741, DOI: [10.1080/03057925.2016.1274881](https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1274881)

Bøg, M., Dietrichson, J., Filges, T. y Klint Jørgensen, A.-M., 2014. *Protocol for 'Academic Interventions for children and Students with Low Socioeconomic Status: A Systematic Review'*. SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd (pdf). Disponible en: <https://www.vive.dk/media/pure/5186/276785> [Visitado el 19 de noviembre de 2019].

Bol, T., Witschge, J., Van de Werfhorst, H.G. y Dronkers, J., 2014. Curricular tracking and central examinations: counterbalancing the impact of social background on student achievement in 36 countries. *Social Forces*, 92(4), págs. 1545-1572.

Bonvin, P., 2008. Grade retention: decision-making and effects on learning as well as social and emotional development. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(1), págs. 1-19.

Bourdieu, P., 1986. The forms of capital. En: Richardson, J., ed. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport: Greenwood, págs. 241-158.

Bray, M., 2011. *The Challenge of Shadow Education. Private Tutoring and its Implication for Policy Makers in the European Union*. Red NESSE. Comisión Europea (pdf). Disponible en: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1> [Visitado el 6 de septiembre de 2018].

Brighouse, H., 2009. Moral and political aims of education. En: Siegel, H., ed. *Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Nueva York: Oxford University Press, págs. 35-51.

Brill, F., Grayson, H., Kuhn, L. y O'Donnell, S., 2018. *What Impact Does Accountability Have On Curriculum, Standards and Engagement In Education? A Literature Review*. Slough: NFER.

- Brophy, J., 2006. Grade repetition. *Education Policy Series*, 6. París: International Institute for Educational Planning and International Academy of Education.
- Brunello, G. y Checchi, D., 2007. School *tracking* and equality of opportunity. *Economic Policy*, 2007 (Octubre), págs. 781-861.
- Bryman, A. y Cramer, D., 1990. *Quantitative data analysis for social scientists*. Londres: Routledge.
- Buchmann, C. y Park, H., 2009. Stratification and the formation of expectations in highly differentiated educational systems. *Research in Social Stratification and Mobility*, 27 (2009), págs. 245-267.
- Bukowski, P., 2017. *Shadow Education within the European Union from the Perspective of Investment in Education*. European Expert Network on the Economics of Education (EENEE) (pdf). Disponible en: <http://www.eenee.de/eeneeHome/EENEE/Ad-Hoc-Questions.html> [Visitado el 5 de septiembre de 2018].
- Burgess, S. y Briggs, A., 2010. School Assignment, school choice and social mobility. *Economics of Education Review*, 29, págs. 619-649. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2009.10.011>
- Burgess, S., Wilson, D. y Worth, J., 2013. A natural experiment in school accountability: The impact of school performance information on pupil progress, *Journal of Public Economics*, 106, págs. 57–67.
- Burns, T. y Köster, F., 2016. *Governing Education in a Complex World*, Educational Research and Innovation, París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>
- Busemayer, M., 2015. *Skills and Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butler, T. y van Zanten, A., 2007. School choice: a European perspective, *Journal of Education Policy*, 22(1), págs. 1-5. <https://doi.org/10.1080/02680930601065692>
- Cameron, S., Daga, R. y Outhred, R., 2018. Setting out the conceptual framework for measuring equity in learning. En UNESCO-UIS, *Handbook on Measuring Equity in Education*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, págs. 16-45.
- Carrol, J. B., 1963. A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), págs. 723-733.
- Castejón, A. y Zancajo, A., 2015. Educational differentiation policies and the performance of disadvantaged students across OECD countries, *European Educational Research Journal*, 14(3-4), págs. 222-239.
- Causa, O. y Chapuis C., 2009. Equity in Student Achievement Across OECD Countries: An Investigation of the Role of Policies. *Publicación de la OCDE: Economic Studies*, 2010(1), págs. 1-50. https://doi.org/10.1787/eco_studies-2010-5km611b7b39x
- Checchi, D., van de Werfhorst, H., Braga, M. y Meschi, E., 2014. The Policy Response to Educational Inequalities. En: Salverda, W., Nolan, B., Checchi, D., Marx, I., McKnight, A., Tóth, I.Gy. y van de Werfhorst, H., eds. *Changing Inequalities in Rich Countries*. Oxford: Oxford University Press, págs. 294-327.
- Chmielewski, A.K., 2014. An international comparison of achievement inequality in within- and between-school *tracking* systems. *American Journal of Education*, 120 (Mayo), págs. 293-324.
- Cobb, C.D. y Glass G. V., 1999. *Ethnic segregation in Arizona charter schools*. *Education Policy Analysis Archives*, 7(1) (pdf). Disponible en: <https://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/536/659> [Visitado el 19 de noviembre de 2019].

Coe, R., John, K., Searle, J., Kokotsaki, D., Kosnin, A.M. y Skinner, P., 2008. *Evidence on the Effects of Selective Educational Systems. A report for the Sutton Trust*. CEM Centre, Durham University, Reino Unido (pdf). Disponible en: <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2008/10/SuttonTrustFull-ReportFinal11.pdf> [Visitado el 12 de octubre de 2019].

Cogan, L. S. y Schmidt, W. H., 2015. The Concept of Opportunity to Learn (OTL) in International Comparisons of Education. En Stacey K. y Turner R., eds. *Assessing Mathematical Literacy*. Cham: Springer, págs. 207-216.

Contini y Cugnata, 2018. *How do institutions affect learning inequalities? Revisiting difference-in-difference models with international assessments*. Serie de documentos de trabajo “Cognetti de Martiis” del Departamento de Económica y Estadística 17/18, Universidad de Turín (pdf). Disponible en: <https://ideas.repec.org/p/uto/dipeco/201817.html> (Visitado el 18 de octubre de 2019).

Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. y Greathouse, S., 1996. The effects of summer vacations on test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), págs. 227-268. <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>

Cornelisz, I. 2017. Theory versus empirics: a review of the international school choice literature. En Johnes, G., Johnes J. Gasisti, T. y López-Torres, L., eds. *Handbook of Contemporary Education Economics*. Cheltenham: Edward Elgar, págs. 289-317.

Considine, G. y Zappala, G., 2002a. Factors influencing the educational performance of students from disadvantaged backgrounds. En: T. Eardley y B. Bradbury. eds, *Competing Visions: Refereed Proceedings of the National Social Policy Conference 2001*, SPRC Report 1/02, Social Policy Research Centre, University of New South Wales, Sydney, págs. 91-107.

Considine, G. y Zappala, G., 2002b. The influence of social and economic disadvantage in the academic performance of school students in Australia, *Journal of Sociology*, 38(2), págs. 129-148.

Cullen J. B., Jacob B.A. y Levitt S., 2006. The effect of school choice on participants: Evidence from randomized lotteries. *Econometrica*, 74(5), págs. 1191-1230 (pdf). Disponible en: <http://pricetheory.uchicago.edu/levitt/Papers/schoolchoicelottery.pdf> (Visitado el 5 de noviembre de 2019).

Cullen, S., Cullen, M.-A., Dytham, S. y Hayden, N., 2018. *Research to Understand Successful Approaches to Supporting the Most Academically Able Disadvantaged Pupils*. Londres: Department of Education (pdf). Disponible en: <https://www.gov.uk/government/publications/approaches-to-supporting-disadvantaged-pupils> (Visitado el 18 de noviembre de 2019).

Darling-Hammond, L., 2013. Inequality and school resources: what it will take to close the opportunity gap. En: Carter, P. L. y Welner, K. G., eds. *Closing the Opportunity Gap*. Nueva York: Oxford University Press, págs. 77-97.

De Ayala, R. J., 2013. The IRT tradition and its applications. En: Little, T., ed. *Oxford Handbook of Quantitative Methods*, Vol. 1. Nueva York: Oxford University Press, págs. 144-169.

Denessen, E., Driessena, G. y Slegers, P., 2005. Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20(3), págs. 347-368. <https://doi.org/10.1080/02680930500108981>

- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T. y Klint Jørgensen, A.-M., 2017. Academic interventions for elementary and middle school students with low socioeconomic status: a systematic review and meta-analysis, *Review of Educational Research*, 87(2), págs. 243-282.
- Donné, N., 2014. European variations in socioeconomic inequalities in students' cognitive achievement: the role of educational policies. *European Sociological Review*, 30(3), págs. 329-343.
- Downes, P., Nairz-Wirth, E. y Rusinaite, V., 2017. *Structural indicators for inclusive systems in and around schools*. Informe analítico. Informe NESET II. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Dumay, X. y Dupriez, V., 2012. Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29(4), págs. 510-531. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.850536>
- Dupriez, V., Monseur, C., van Campenhoudt, M. y Lafontaine, D., 2012. Social Inequalities of Post-Secondary Educational Aspirations: influence of social background, school composition and institutional context. *European Educational Research Journal*, 11(4), págs. 504-519.
- EACEA/Eurydice, 2009. *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organisation and Use of Results*, Bruselas: EACEA.
- EACEA/Eurydice, 2011. *Grade Retention during Compulsory Education in Europe: Regulations and Statistics*. Bruselas: EACEA.
- Easley, J. I. J. y Tulowitzki, P., 2016. *Educational Accountability: International Perspectives on Challenges and Possibilities for School Leadership*. Nueva York: Routledge.
- Echazarra, A., Radinger, T., 2019. *Learning in rural schools: insights from PISA, TALIS and the literature*. Documento de trabajo sobre educación de la OCDE n.º 196 (pdf). Disponible en: <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en> (Visitado el 6 de noviembre de 2019).
- Ehren, M.C.M., Altrichter, H., Mcnamara, G. y O'Hara, J., 2013. Impact of school inspections on improvement of schools—describing assumptions on causal mechanisms in six European countries. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 25, págs. 3-43. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9156-4>
- Epple, D. y Romano, R. E., 2011. Peer Effects in Education: A survey of the theory and evidence. En: Benhabib, J., Bisin, A., Jackson, M. O., eds. *Handbook of Social Economics*, Vol. 1, págs. 1053-1163. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53707-2.00003-7>
- Elliott, S. N. y Bartlette, B. J., 2016. *Opportunity to Learn*. Oxford Handbooks Online (pdf). Disponible en: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780199935291.001.0001/oxfordhb-9780199935291-e-70> (Visitado el 23 de marzo de 2020).
- Erikson, R. y Jonsson. J.O., 1996. *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Boulder, CO: Westview Press.
- Everitt, B. S. y Skrondal, A., 2010. *Cambridge Dictionary of Statistics*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Comisión Europea, 2018. *Education and Training Monitor 2018*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea, 2019a. *PISA 2018 and the EU*, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea, 2019b. *Education and Training Monitor 2019*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2012. *Key Data on Education in Europe 2012*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

European Commission/EACEA/Eurydice, 2014. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015. *Assuring Quality in Education: Policies and Approaches to School Evaluation in Europe*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2016. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2016: Eurydice Background Report to the Education and Training Monitor 2016*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018a. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018b. *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education 2018/19. Eurydice – Datos y cifras*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019a. *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019 Edition*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019b. Resumen de Eurydice: *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019c. *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2019: Overview of major reforms since 2015*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019d. *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe – 2018/19*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019e. *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe: National Policies and Measures*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020. *National Education Systems* (online). Disponible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/national-description_en (Visitado el 30 de julio de 2020).

Eurostat, 2019. *EU Benchmarks in Education and Training 2020* (online). Disponible en: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/education-and-training/eu-benchmarks> (Visitado el 19 de noviembre de 2019).

Eurydice, 2007. *School Autonomy in Europe: Policies and Measures*. Bruselas: Eurydice.

- Eurydice, 2008. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Bruselas: Eurydice.
- Fahey, G. y Köster, F., 2019. *Means, ends and meaning in accountability for strategic education governance*. Documento de trabajo de la Dirección de Educación de la OCDE n.º 204. <https://doi.org/10.1787/1d516b5c-en>.
- Faubert, V., 2009. *School Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*, documento de trabajo sobre educación de la OCDE n.º 42, <https://doi.org/10.1787/218816547156>.
- Field, S., Kuczera, M. y Pont, B., 2007. *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. París: OCDE.
- Flisi, S. y Blasko, Zs., 2019. *A note on early childhood education and care participation by socio-economic background*. Informe JRC. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Franck, E. y Nicaise, I., 2017. The effectiveness of equity funding in education in Western countries, *NESET II Ad Hoc Question No. 2* (pdf). Disponible en: <https://nesetweb.eu/en/resources/library/the-effectiveness-of-equity-funding-in-education-in-western-countries-literature-review/> (Visitado el 5 de junio de 2020).
- Fuchs, T. y Wößmann, L., 2007. What Accounts for International Differences in Student Performance? A Re-Examination Using PISA Data. *Empirical Economics*, 32, págs. 433–64.
- Gettinger, M., 1985. Time allocated and time spent relative to time needed for learning as determinants of achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77, págs. 3-11.
- Gibbons, S, Machin, S y Silva, O., 2006. The educational impact of parental choice and school competition. *CentrePiece*, invierno 2006/07 (pdf). Disponible en: <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/CP216.pdf> (Visitado el 12 de noviembre de 2019).
- Gross, C., Meyer, H-D. y Hadjar, A., 2016. Theorising the impact of education systems on inequalities. En: Hadjar, A. y Gross, C., eds. *Education Systems and Inequalities: International Comparisons*. Bristol: Policy Press, págs. 11-31.
- Hamilton, L. S., Stecher, B. M. y Klein, S. P., 2002. *Making sense of test-based accountability in education*. Santa Mónica: RAND (pdf). Disponible en: https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2002/MR1554.pdf (Visitado el 10 de junio de 2020).
- Hamre, B., Morin, A. y Ydesen, Ch., 2018. *Testing and Inclusive Schooling, International Challenges and Opportunities*, London: Routledge.
- Hanushek, E.A. y Wößmann, L., 2006. Does educational tracking affect performance and inequality? Differences-in-differences evidence across countries. *The Economic Journal*, 116 (marzo), págs. C63-C76.
- Hanushek, E. A. y Wößmann, L., 2020. *The economic impacts of learning losses*, documento de trabajo sobre educación de la OCDE n.º 225, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/21908d74-en>
- Heinaman, R., 2002. 'Plato's division of goods in the Republic', *Phronesis*, 47(4), págs. 309-335.
- Henry, G. T., Kevin Fortner, C. y Thompson, C. L., 2010. Targeted funding for educationally disadvantaged students: a regression discontinuity estimate of the impact on High School student achievement, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 32(2), págs. 183-204.

Hooge, E., Burns T y Wilkoszewski H., 2012. *Looking Beyond the Numbers: Stakeholders and Multiple School Accountability*, documento de trabajo sobre educación de la OCDE n.º 85. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5k91dl7ct6q6-en>

Horn, D., 2009. Age of selection counts: a cross-country analysis of educational institutions. *Educational Research and Evaluation*, 15(4), págs. 343-366.

Hübner, M. y Marcus J, 2017. Compressing instruction time into fewer years of schooling and the impact on student performance. *Economics of Education Review*, 2017(58), págs. 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.03.003>

Hwang, S. y Cappella, E., 2018. Rethinking early elementary grade retention: examining long-term academic and psychosocial outcomes. *Intervention, Evaluation, and Policy Studies*, 11(4), págs. 559-587.

Ikeda, M. y García, E., 2014. Grade repetition: a comparative study of academic and non-academic consequences. *Publicación de la OCDE: Economic Studies*, 2013(1), págs. 269-315. https://doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx

Jackson, M. y Jonsson, J.O., 2013. Inequality of Educational Opportunity Across Countries. En Jackson, M., ed. *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*. Stanford: Stanford University Press, págs. 306-337.

Jacob, W.J. y Holsinger, D.B., 2009. Inequality in Education: A Critical Analysis. En: Holsinger, D. B. y Jacob, W. J., eds. *Inequality in Education: Comparative and International Perspectives*. Hong Kong: Springer, págs. 1-33.

Jacob, M. y Tieben, N., 2019. Social selectivity of track mobility in secondary schools: A comparison of intra-secondary transitions in Germany and The Netherlands. *European Societies*, 11(5), págs. 747-773. DOI: [10.1080/14616690802588066](https://doi.org/10.1080/14616690802588066)

Jakubowski, M., 2010. Institutional *tracking* and achievement growth: exploring difference-in-differences approach to PIRLS, TIMSS, and PISA data. En: Dronkers, J., ed. *Quality and Inequality of Education: Cross-National Perspectives*. Dordrecht: Springer, págs. 41-81.

Jerrim, J., Volante, L., Klinger, D. y Schnepf, S., 2019. Socioeconomic inequality and student outcomes across education systems. En: L. Volante, S. Schnepf, J. Jerrim y Klinger, D., eds. *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes*. Singapur: Springer, págs. 3-16.

Jimerson, S. 2001. Meta-analysis of grade retention research: implications for practice in the 21st century. *School Psychology Review*, 30(3), págs. 420-437.

Keddie, A., 2015. School autonomy, accountability and collaboration: a critical review, *Journal of educational administration and history*, vol.47 (1), págs. 1-17.

Keddie, A. y Mills, M., 2019. *Context, Autonomy and Social Justice in English School Reforms*. Nueva York: Routledge.

Kim, J., 2001. *The Effects of Summer Vacation on the Academic Skills of White, Black, Latino, and Asian Students*. Documento de trabajo. Harvard Graduate School of Education (pdf). Disponible en https://scholar.harvard.edu/files/jameskim/files/2000-summer_learning_loss-reading-math.pdf (Visitado el 5 de septiembre de 2018).

- Klerks, M., 2012. *The effect of school inspections: a systematic review*, artículo presentado en la ORD, Wageningen (Países Bajos), 20-22 de junio de 2012 (pdf). Disponible en: <http://janbri.nl/wp-content/uploads/2014/12/ORD-paper-2012-Review-Effect-School-Inspections-MKLERKS.pdf> (Visitado el 10 de junio de 2020).
- Kyriakides, L., 2015. Educational effectiveness theory and research: recent advances, *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 7, págs. 218-223.
- Lavy, V., 2015. Do differences in schools' instruction time explain international achievement gaps? Evidence from developed and developing countries. *The Economic Journal*, 125(588), págs. 397-424. <https://doi.org/10.1111/ecoj.12233>
- Lawton, D. y Gordon, P., 2002. *A History of Western Educational Ideas*. Londres: Woburn Press.
- Leckie, G. y Goldstein, H., 2017. The evolution of school league tables in England 1992-2016: 'Contextual value-added', 'expected progress' and 'progress 8'. *British Educational Research Journal*, 43(2), págs. 193-212. <https://doi.org/10.1002/berj.3264>
- Leckie, G. y Goldstein, H., 2019. The importance of adjusting for pupil background in school value-added models: A study of Progress 8 and school accountability in England. *British Educational Research Journal*, 45(3), págs. 518-537. <https://doi.org/10.1002/berj.3511>
- Lechner, L., 2011. Nonproduction benefits of education: crime, health, and good citizenship. En: Hanushek, E. A., Machin, S. and Wößmann, L., eds. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 4. Ámsterdam: Elsevier, págs. 183-282.
- Leech, D. y Campos, E., 2003. Is comprehensive education really free? A case study of the effects of secondary school admissions policies on house prices in one local area. *Journal of the Royal Statistical Society*, 166(1), págs. 135-154. <https://doi.org/10.1111/1467-985X.00263>
- Lee-St. John, T., Walsh, M., Raczek, A., Vuilleumier, C., Foley, C., Heberle, A., Sibley, E. y Dearing, E., 2018. The long-term impact of systemic student support in elementary school: reducing high school dropout, *AERA Open*, 4(4), págs. 1-16.
- Lemberger, M. Carbonneau, K. y Bowers, H., 2018. The role of social-emotional mediators on middle school students' academic growth as fostered by an evidence-based intervention, *Journal of Counselling and Development*, 96(1), págs. 27-40.
- Lindhal M. 2001. *Summer learning and the Effect of Schooling: Evidence from Sweden*. Documento de debate de IZA n.º 262 (pdf). Disponible en: <http://ftp.iza.org/dp262.pdf> (Visitado el 20 de noviembre de 2019).
- Loeb, S. y Figlio, D., 2011. School accountability. En: Hanushek, E. A., Machin, S. and Wößmann, L., eds. *Handbook of the Economics of Education*, Vol. 3. San Diego, CA: North Holland, págs. 383-423.
- Lynch, K. y Baker, J., 2005. Equality in Education: An equality of condition perspective. *Theory and Research in Education*, 3(2), págs. 131-164.
- Manacorda, M., 2012. The cost of grade retention. *Review of Economics and Statistics*, 94(2), págs. 596-606.

- Marks, G.N., 2005. Cross-national differences and accounting for social class inequalities in education. *International Sociology*, 20(4), págs. 483-505.
- Martins J., Vale A. y Mouraz A. 2014. All-day schooling: improving social and educational Portuguese Policies. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(2), págs. 199-216.
- Martorell, P. y Mariano, L., 2018. The causal effects of grade retention on behavioural outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(2), págs. 192-216.
- Mcombs J., Augustine, C., Schwartz, H., Bodilly, S., Mcinnis, B., Lichter, D. y Cross, A., 2011. *Making Summer Count: How Summer Programmes can Boost Children's Learning*. RAND Corporation. Disponible en: JSTOR, www.jstor.org/stable/10.7249/mg1120wf (Visitado el 20 de noviembre de 2019).
- Merry, M., 2020. *Educational Justice*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Merry S. y Arum R., 2018. Can schools fairly select their students? *Theory and Research in Education*, 16(3), págs. 330-350. <https://doi.org/10.1177/1477878518801752>
- Motiejunaite, A., Noorani, S. y Monseur, C., 2014. Patterns in national policies for support of low achievers in reading across Europe. *British Educational Research Journal*, 40(6), págs. 970-985.
- Musset, P., 2012. *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review*. EDU/WKP(2012)3 (pdf). Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en> (Acceso del 12 de noviembre de 2019).
- O'Connell, M., 2019. Is the impact of SES on educational performance overestimated? Evidence from the PISA survey, *Intelligence*, 75, págs. 41-47.
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), 2004. *How Student Performance Varies between Schools and the Role that Socio-economic Background Plays in This*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264006416-5-en>
- OCDE, 2010. *Equal Opportunities? The Labour Market Integration of the Children of Immigrants*, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264086395-en>.
- OCDE, 2011a. *Does participation in pre-primary education translate into better learning outcomes at school?* PISA in Focus 1. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k9h362tpvxp-en>
- OCDE, 2011b. *Quality Time for Students: Learning in and out of school*. PISA. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264087057-en>
- OCDE, 2012. *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD, 2013, *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OCDE, 2014a. Does pre-primary education reach those who need it most? *PISA in Focus*, 40, 2014/6 (Junio). <https://doi.org/10.1787/5jz15974pzvg-en>

- OCDE, 2014b. Are disadvantaged students more likely to repeat grades? *PISA in Focus*, 43, 2014/9 (Septiembre). <https://doi.org/10.1787/5jxwwfp1ngr7-en>
- OCDE, 2016a. *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OCDE, 2016b. *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OCDE, 2017a. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OCDE, 2017b. *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- OCDE, 2018a. *Equity in Education: Breaking down barriers to social mobility*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264073234-en>
- OCDE, 2018b. Indicator D6. En: OCDE, *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. París: OECD Publishing, págs. 408-421. <https://doi.org/10.1787/eag-201>
- OCDE, 2018c. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264301603-en>
- OCDE, 2019a. *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OCDE, 2019b. *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OCDE, 2019c. *Balancing School Choice and Equity. An International Perspective Based on PISA*. PISA, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>
- OCDE, 2019d. *How are school-choice policies related to social diversity in schools?* *PISA in Focus* 2019/96 (Mayo) París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/22260919>
- OCDE, 2019e. *PISA 2018: Insights and Interpretations*, PISA, París: OECD Publishing.
- Opdenakker M-C., Van Damme J., De Fraine B., Van Landeghem G. y Onghena P., 2002. The effect of schools and classes on mathematics achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 13(4), págs. 399-427.
- Oppedisanoa, V. y Turatib, G., 2015. What are the causes of educational inequality and of its evolution over time in Europe? *Evidence from PISA Education Economics*, Vol. 23, N.º 1, págs. 3-24, <http://dx.doi.org/10.1080/09645292.2012.736475>
- Parker, P.D., Jerrim, J., Schoon, I. y Marsh, H.W., 2016. A Multination Study of Socioeconomic Inequality in Expectations for Progression to Higher Education: The Role of Between-School Tracking and Ability Stratification. *American Educational Research Journal*, 53(1), págs. 6-32.

Parker, P.D., Marsh, H.W., Jerrim, J.P., Guo, J. y Dicke, T., 2018. Inequity and Excellence in Academic Performance: Evidence from 27 Countries. *American Educational Research Journal*, 55(4), págs. 836-858.

Parrao, C.G., Gutierrez, G. y O'Mara-Eves, A., 2018. Are lotteries the best change for the success of students and schools? A protocol for a systematic review and meta-analysis of school randomised admissions. *International Journal of Educational Research*, 90, págs. 20-26.

Philips, K., Larsen, E. y Hausman, C., 2015. School choice & school stratification: How intra-district transfers shift the racial/ethnic and economic composition of schools. *Social Science Research*, 51 (Mayo), págs. 30-50. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2014.12.005>

Polirstok, S., 2017. Strategies to improve academic achievements in secondary school students: perspectives on grit and mindset. *SAGE Open*, 7(4), págs. 1-7. <https://doi.org/10.1177/2158244017745111>

Raitano, M. y Vona, F., 2011. *Peer Heterogeneity, School Tracking and Students' Performances: Evidence from PISA 2006*. N.º 143, Documentos de trabajo, Universidad de Roma La Sapienza, Departamento de Economía Pública (pdf). Disponible en: https://web.uniroma1.it/dip_ecodir/sites/default/files/wpapers/wp143.pdf (Visitado el 17 de febrero de 2020)

Rattan, A. Savani, K., Chugh, D. y Dweck, C., 2015. Leveraging mindsets to promote academic achievement: policy recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), págs. 721-726.

Reynolds, A., 1992. Grade retention and school adjustment: an explanatory analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(2), págs. 101-121.

Richardson, K. y Jones, M. C., 2019. Why genome-wide associations with cognitive ability measures are probably spurious. *New Ideas in Psychology*, 55, págs. 35-41.

Rivkin, S. G. and Schiman, J., C., 2015. Instruction Time, Classroom Quality, and Academic Achievement. *The Economic Journal*, 125(588), págs. 425-448.

Roede, M., 2015. History of educational institutions, *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences* 7, págs. 232-237.

Roser, M. y Ortíz-Ospina, E., 2016. *Financing Education* (online). Disponible en: <https://ourworldindata.org/financing-education> (Visitado el 12 de junio de 2020).

Rowe, C., 2012. *Plato: Republic*. Londres: Penguin Books.

Rowe, E. y Lubienski, C., 2016. Shopping for schools or shopping for peers: public schools and catchment area segregation. *Journal of Education Policy*, 32(3), págs. 340-356. <https://doi.org/10.1080/02680939.2016.1263363>

Salokangas, M. y Ainscow, M., 2017. *Inside the Autonomous School: Making Sense of a Global Educational Trend*. Nueva York: Routledge.

Santibañez, L. y Fagioli, L., 2016. Nothing succeeds like success? Equity, student outcomes, and opportunity to learn in high- and middle-income countries. *International Journal of Behavioral Development*, 40(6), págs. 517-525.

- Scheerens J. ed., 2014. *Effectiveness of Time Investments in Education. Insights from a review and meta-analysis*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-00924-7>
- Schlicht, R., Stadelmann-Steffen, I. y Freitag, M., 2010. Educational Inequality in the EU: The Effectiveness of the National Education Policy. *European Union Politics*, 11(1), págs. 29-59. <https://doi.org/10.1177/1465116509346387>
- Schmidt, W., Zoido P. y Cogan, L., 2014, *Schooling Matters: Opportunity to Learn in PISA 2012*, documento de trabajo sobre educación de la OCDE n.º 95, París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5k3v0hldmchl-en>
- Schmidt W. H., Burroughs P. Z. y Richard T. H., 2015. The role of schooling in perpetuating educational inequality: an international perspective. *Educational Researcher*, 44(7), págs. 371-386. <https://doi.org/10.3102/0013189X15603982>
- Schnepf, S.V., 2018. *Insights into survey errors of large scale educational achievement surveys*. Documentos de trabajo sobre economía y finanzas del JRC, 2018/5, DOI: [10.2760/219007](https://doi.org/10.2760/219007).
- Schütz, G., Ursprung, H.W. y Wößmann, L., 2008. Education Policy and Equality of Opportunity. *KYKLOS*, 61(2), págs. 279-308.
- Schütz, G., M. West y Wößmann, L., 2007. *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Equity of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. Documento de trabajo sobre educación de la OCDE n.º 14. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/246374511832>
- Science of Learning, 2018. Achievement at school and socioeconomic background – an educational perspective (editorial). *Science of Learning*, 3(5), págs. 1-2.
- Seppanen, P., 2003. Patterns of ‘public-school markets’ in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective. *Journal of Education Policy*, 18(5), págs. 513-531. <https://doi.org/10.1080/0268093032000124875>
- Singer, J. D., Braun, H. I. y Chudowsky, N., 2018. *International education assessments: Cautions, conundrums, and common sense*. Washington, DC: National Academy of Education.
- Skolverket (Agencia Nacional de Educación de Suecia), 2009. *What influences educational achievement in Swedish schools, A systematic review and summary analysis*, Estocolmo (pdf). Disponible en: <http://vloraedukim.weebly.com/uploads/1/5/5/9/15594174/pdf2318.pdf> (Visitado el 25 de julio de 2019).
- Skrla, L. y Scheurich, J.J. eds., 2004. *Educational Equity and Accountability: Paradigms, Policies and Politics*. Nueva York: Routledge.
- ŠMSM (LR Švietimo, mokslo ir sporto ministerija, Ministerio de Educación, Ciencia y Deportes de Lituania), 2019. *Lietuva Švietimas Šalyje ir Regionuose 2019: Mokinių pasiekimų atotrūkis* (Lituania: Educación en el país y las regiones en 2019: brechas de rendimiento de los estudiantes). Vilna: ŠMSM.
- Stecher L. y Maschke S., 2013. Research on Extended Education in Germany – A General Model with All-Day Schooling and Private Tutoring as Two Examples. *International Journal for Research on Extended Education*, 1(1), págs. 31-52.

Strietholt, R., Gustafsson, J-E., Hoglebe, N., Rolfe, V., Rosén, M., Steinmann, I. y Yang Hansen, K., 2019. The Impact of Education Policies on Socioeconomic Inequality in Student Achievement: A Review of Comparative Studies. En: Volante, L., Schnepf, S.V., Jerrim, J. and Klinger, D.A., eds. *Socioeconomic Inequality and Student Outcomes: Cross-National Trends, Policies, and Practices*. Singapur: Springer, págs. 17-38.

Teske, P. y Schneider M., 2001. What research can tell policymakers about school choice. *Journal of Policy Analysis and Management*, 20(4) (Otoño 2001), págs. 609-631. <https://doi.org/10.1002/pam.1020>

The Economist, 2020a. Mid-term break. How covid-19 is interrupting children's education. 19 de marzo de 2020 (online). Disponible en: <https://www.economist.com/international/2020/03/19/how-covid-19-is-interrupting-childrens-education> (Visitado el 28 de abril de 2020).

The Economist, 2020b. No more pencils, no more books. Closing schools for covid-19 does lifelong harm and widens inequality. 30 de abril de 2020 (online). Disponible en: <https://www.economist.com/international/2020/04/27/closing-schools-for-covid-19-does-lifelong-harm-and-widens-inequality> (Visitado el 30 de abril de 2020).

The Economist, 2020c. The kids are not all right. When easing lockdowns, governments should open schools first. 30 de abril de 2020 (online). Disponible en: <https://www.economist.com/leaders/2020/04/30/when-easing-lockdowns-governments-should-open-schools-first> (Visitado el 15 de mayo de 2020).

The Guardian, 2020. Schools shutdown likely to widen attainment gap, says Ofsted chief. 27 de abril de 2020 (online). Disponible en: <https://www.theguardian.com/education/2020/apr/27/schools-shutdown-likely-to-widen-attainment-gap-says-ofsted-chief> (Visitado el 28 de abril de 2020).

Thrupp, M., 1997. *The School Mix Effect: How the Social Class Composition of School Intakes Shapes School Processes and Student Achievement*. Ensayo presentado en la reunión anual de la American Educational Research Association (Chicago, 24-28 de marzo de 1997).

Thrupp, M., Lauder, H. y Robinson, T., 2002. School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, págs. 483-504.

Tingle, L., Schoeneberger, J. y Algozzine, B., 2012. Does grade retention make a difference? *The Clearing House*, 85(5), págs. 179-185.

Triventi, M., Kulic, N., Skopek, J. and Blossfeld, H-P., 2016. Secondary school systems and inequality of educational opportunity in contemporary societies. En: Blossfeld, H-P., Buchholz, S., Skopek, J. y Triventi, M., eds. *Models of Secondary Education and Social Inequality: An International Comparison*. Cheltenham: Edward Elgar, págs. 3-24.

ONU (Naciones Unidas), 1948. *Declaración Universal de Derechos Humanos* (online). Disponible en: <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights> (Visitado el 25 de marzo de 2020).

UNESCO-UIS (Instituto de Estadística de la UNESCO), 2012. *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación: CINE 2011*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

UNESCO-UIS, 2018. *Handbook on Measuring Equity in Education*. Montreal: Instituto de Estadística de la UNESCO.

UNESCO-UIS, 2019. *Glosario* (online). Disponible en: <http://uis.unesco.org/en/glossary> (Visitado el 12 de noviembre de 2019).

UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat, 2018. *UOE data collection on formal education: Manual on concepts, definitions and classifications*. Versión del 11 de junio de 2018 (pdf). Disponible en: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ueo2016manual_11072016_0.pdf (Visitado el 12 de noviembre de 2019).

Office of Research de UNICEF (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia), 2018. *An Unfair Start: Inequality in Children's Education in Rich Countries*. Innocenti Report Card 15. Florencia: UNICEF Office of Research – Innocenti.

Vandekerckhove, A., Hulpia, H., Huttova, J., Peeters, J., Dumitru, D., Ivan, C., Rezmúves, S., Volen, E. y Makarovičienė, A., 2019. *The role and place of ECEC in integrated working, benefitting vulnerable groups such as Roma*, NESET report, Luxembourg: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. DOI: [10.2766/041535](https://doi.org/10.2766/041535).

Vandenberg, V., 2006. Achievement effectiveness and equity: the role of *tracking*, grade repetition and inter-school segregation. *Applied Economics Letters*, 13(11), págs. 685-693.

Vandenbroeck, M., Beblavý, M. y Lenaerts, K., 2018. *Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them*, informe de EENEE, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. DOI: [10.2766/007676](https://doi.org/10.2766/007676)

Van Ewijk R. y Slegers P., 2010. The effect of peer socio-economic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), págs. 134-150. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>

Van Huizen, T. y Plantenga, J., 2018. Do children benefit from universal early childhood education and care? A meta-analysis of evidence from natural experiments, *Economics of Education Review*, Volume 66, págs. 206-222. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.08.001>

Väljjarvi, J. and Sahlberg, P., 2008. Should 'failing' students repeat a grade? Retrospective response from Finland. *Journal of Educational Change*, 9(4), págs. 385-389.

Verelst, S., Bakelants, H., Vandevort, L. y Nicaise, I. eds. 2020. *The governance of equity funding schemes for disadvantaged schools: lessons from national case studies*, informe de NESET, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea (pdf). Disponible en: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2020/02/NESET_analytical_report_3-2019.pdf (Visitado el 10 de junio de 2020).

Verger, A. y Parcerisa, L., 2018. Test-based accountability and the rise of regulatory governance in education: A review of global drivers. En: Wilkins, A. y Olmedo, A., eds. *Education Governance and Social Theory: Interdisciplinary Approaches to Research*. Londres: Bloomsbury.

Vincent, A., 2013. Idealism and education, en: Brooke, C. y Frazer, E., eds. *Ideas of Education*, Abingdon: Routledge, págs. 237-251.

Volante, L., Schnepf S., Jerrim J. y Klinger D. eds, 2019. *Socio-economic Inequality and Student Outcomes: Cross-national Trends, Policies and Practices*. Londres: Springer.

West, A., Ingram D. y Hind A., 2006. "Skimming the Cream"? Admission to Charter Schools in the United States and to Autonomous Schools in England. *Educational Policy*, 20(4), págs. 615-639. <https://doi.org/10.1177/0895904805284054>

West, A. y Wolfe, D., 2018. *Academies, the School System in England and a Vision for the Future*, Clare Market Papers n.º 23, 2018, Education Research Group, Department of Social Policy, London School of Economics and Political Science (pdf). Disponible en: <http://www.lse.ac.uk/social-policy/Assets/Documents/PDF/Research-reports/Academies-Vision-Report.pdf> (Visitado el 23 de septiembre de 2020).

Wilson, D. y Bridge, G., 2019. *School choice and equality of opportunity: an international systematic overview*. Informe para la Nuffield Foundation (pdf). Disponible en: <https://www.nuffieldfoundation.org/sites/default/files/files/Wilson%20and%20Bridge%20report%20April%202019.pdf> (Visitado el 17 de octubre de 2019).

Wouters, T., Hermann, Z. y Haelermans, C. 2018. *Demand for secondary schools characteristics. Evidence from school choice in Hungary*. Documentos de trabajo de Budapest sobre el mercado laboral. BWP – 2018/3. Instituto de Economía, Centro de Estudios Económicos y Regionales. Academia Húngara de Ciencias. Budapest (pdf). Disponible en: <https://www.mtaki.hu/wp-content/uploads/2018/06/BWP1803.pdf> (Visitado el 12 de noviembre de 2019).

Wößmann, L., 2003. Schooling resources, educational institutions and student performance: the international evidence, *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 65(2), págs. 117-170.

Zimmer, R., 2003. A new twist in the educational tracking debate. *Economics of Education Review*, 22(2003), págs. 307-315.

Zimmer, R.W. y Toma, E.F., 2000. Peer effects in private and public schools across countries. *Journal of Policy Analysis and Management*, 19(1), págs. 75-92.

GLOSARIO

I. Términos generales

Actividades extraescolares: actividades estructuradas o no estructuradas ofrecidas por el centro educativo antes o después de la jornada escolar normal. Pueden consistir en ayuda para hacer los deberes, enseñanza complementaria en determinadas materias o actividades recreativas. Las actividades complementarias se asocian con mayores oportunidades de aprendizaje, lo cual puede ser beneficioso para el alumnado desfavorecido. La escolarización de jornada completa también puede ofrecer estas actividades complementarias.

Alumnado desfavorecido: alumnado con un origen socioeconómico bajo que a menudo presenta diferencias raciales, pertenece a alguna minoría étnica o es de origen inmigrante. Se trata de un alumnado en riesgo de un rendimiento educativo bajo. La definición del término «desfavorecido» varía según el país. Cabe señalar que este término no hace referencia a dificultades de aprendizaje ni a discapacidades físicas.

Área de captación de los centros educativos: área geográfica dentro de la cual un centro que imparte enseñanza en educación primaria o la primera y/o segunda etapa de Educación Secundaria (CINE 1-3) debe inscribir o dar prioridad a la admisión de niños residentes cuando se matriculan por primera vez en un centro educativo o pasan de un nivel educativo a otro. Los centros públicos y los centros privados dependientes del gobierno, así como distintos tipos de centros educativos, incluidos los centros de formación profesional, pueden compartir la misma área de captación o tener áreas de captación distintas.

Autonomía de los centros educativos:

- **«Plena autonomía de los centros»** significa que el centro toma decisiones por sí solo dentro de los límites establecidos por la legislación o las regulaciones nacionales/locales. Las autoridades educativas pueden establecer directrices, pero estas no restringen la autonomía de los centros.
- **«Autonomía limitada de los centros»** significa que la responsabilidad se comparte con las autoridades educativas locales y/o del más alto nivel. Algunos ejemplos de estas prácticas incluyen:
 - ◆ los centros educativos toman decisiones junto con la autoridad educativa local y/o del más alto nivel o presentan propuestas para su aprobación;
 - ◆ los centros educativos toman decisiones en base a un conjunto de opciones predeterminadas por la autoridad educativa local y/o del más alto nivel;
 - ◆ los centros poseen cierta autonomía en el ámbito en cuestión, aunque ciertas decisiones deben consultarse con la autoridad educativa local y/o del más alto nivel.
- **«Sin autonomía de los centros educativos»** significa que únicamente la autoridad educativa local y/o del más alto nivel toma decisiones, aunque el centro podría ser consultado en alguna fase concreta del proceso.
- **«No procede»** significa que el elemento en estudio no existe en el sistema educativo en cuestión, por lo que los centros y las autoridades educativas, sea cual sea su nivel, no toman decisiones al respecto.

Autoridad del más alto nivel: nivel más alto de autoridad con responsabilidad en materia educativa de un país concreto, normalmente en el ámbito nacional o estatal. Sin embargo, en el caso de Alemania, Bélgica, España y el Reino Unido, los *Länder*, las *communautés*, las comunidades autónomas y las administraciones descentralizadas, respectivamente, bien son responsables absolutas, bien comparten responsabilidades con el ámbito estatal en todas o la mayoría de las áreas relacionadas con la educación. Por consiguiente, dichas administraciones se consideran la autoridad del más alto nivel en aquellas áreas de las que son responsables, mientras que en las que comparten dicha responsabilidad con la administración de ámbito nacional o estatal, ambas se consideran las autoridades del más alto nivel.

Autoridades locales: autoridades responsables de las unidades territoriales por debajo del ámbito regional. Pueden consistir en representantes electos o tratarse de divisiones administrativas de las autoridades centrales.

Ayudas públicas: transferencias económicas a los centros educativos realizadas por el gobierno, así como ayudas económicas concedidas a los estudiantes (como becas, asignaciones por hijo vinculadas a la educación y exenciones fiscales sobre las tasas académicas).

Centros educativos: todo tipo de institución educativa que imparte educación general o profesional a estudiantes en los niveles 1 a 3 de CINE.

Clases individuales: forma de enseñanza individual en la que un estudiante recibe clases o apoyo por parte de un docente (o docente auxiliar).

Clases o educación compensatorias: apoyo complementario proporcionado por personal profesional cualificado en los centros educativos a los estudiantes que no cumplen las expectativas correspondientes a su grupo de edad en una o más materias. También reciben el nombre de «clases de recuperación».

Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE): ha sido creada para facilitar la comparación entre estadísticas e indicadores educativos de distintos países a partir de unas definiciones uniformes y consensuadas a nivel internacional. La cobertura de la CINE abarca todas las oportunidades de enseñanza organizadas y sostenidas para niños, jóvenes y adultos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales, con independencia de las instituciones u organizaciones que las ofrecen o de la forma en la que se imparten.

La clasificación actual, CINE 2011 o «CINE» (UNESCO-UIS, 2012), define los siguientes niveles educativos:

CINE 0: educación preescolar

Los programas del nivel 0 (preescolar), definidos como la etapa inicial de la enseñanza organizada, están diseñados para introducir a niños muy pequeños en un entorno educativo, es decir, para tender un puente entre el hogar y el ambiente escolar. Una vez completados estos programas, los niños pasan al nivel 1 (educación primaria).

Los programas del nivel 0 de CINE suelen impartirse en escuelas o de forma institucionalizada a grupos de niños (por ejemplo, en centros, en comunidades o en el hogar).

El desarrollo de la educación infantil (nivel 010 de CINE) incluye contenido educativo diseñado para niños de muy corta edad (de entre 0 y 2 años). La educación preescolar (nivel 020 de CINE) está diseñada para niños de al menos 3 años.

CINE 1: educación primaria

La educación primaria ofrece actividades de enseñanza y educativas normalmente creadas para dotar al alumnado de habilidades fundamentales de lectura, escritura y matemáticas (es decir, alfabetización y matemáticas). Sienta una base sólida para el aprendizaje y un conocimiento adecuado de áreas básicas de conocimiento y promueve el desarrollo personal, preparando así a los estudiantes para la primera etapa de Educación Secundaria. En ella se imparte enseñanza básica con poca o ninguna especialización.

Este nivel comienza entre los 5 y los 7 años, es obligatorio en todos los países y dura entre cuatro y seis años, por lo general.

CINE 2: primera etapa de Educación Secundaria

Los programas del nivel 2 de CINE, o primera etapa de Educación Secundaria, normalmente amplían los procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentales iniciados en el nivel 1 de CINE. Por lo general, su meta educativa es sentar los cimientos del aprendizaje de por vida y del desarrollo personal que prepara a los estudiantes para futuras oportunidades educativas. Los programas de este nivel suelen organizarse en torno a un plan de estudios más orientado a materias y en el que se introducen conceptos teóricos dentro de un amplio abanico de asignaturas.

Normalmente comienza en torno a los 11 o 12 años y termina a los 15 o 16, coincidiendo a menudo con el final de la educación obligatoria.

CINE 3: segunda etapa de Educación Secundaria

Los programas del nivel 3 de CINE, o segunda etapa de Educación Secundaria, normalmente tienen como fin completar la educación secundaria como preparación para la educación terciaria o superior o impartir habilidades relevantes para el empleo, o ambas cosas. Los programas de este nivel ofrecen a los estudiantes programas basados en materias concretas, especializados y de mayor calado que la primera etapa de Educación Secundaria (nivel 2 de CINE). Son más diferenciados, con una mayor variedad de opciones y modalidades.

Este nivel comienza generalmente al finalizar la educación obligatoria. La edad de inicio suele ser de 15 o 16 años. Normalmente se necesita una cualificación básica (por ejemplo, haber completado la Educación Secundaria) o cumplir otros requisitos mínimos. La duración del nivel 3 de CINE varía entre los dos y los cinco años.

CINE 4: educación postsecundaria no terciaria

Los programas postsecundarios no terciarios amplían la educación secundaria y ofrecen actividades de enseñanza y educativas que preparan al alumnado para la entrada en el mercado laboral y/o la educación terciaria. Normalmente está destinada a estudiantes que han completado la segunda etapa de Educación Secundaria (nivel 3 de CINE) pero desean mejorar sus habilidades e incrementar las oportunidades que tienen a su alcance. No suelen ser programas mucho más avanzados que los que se encuentran en la segunda etapa de Educación Secundaria, ya que normalmente sirven para ampliar más que profundizar sus conocimientos, habilidades y competencias. Por este motivo, se ofrecen por debajo del nivel superior de complejidad característico de la educación terciaria.

CINE 5: educación terciaria de ciclo corto

Los programas del nivel 5 de CINE corresponden a la educación terciaria de ciclo corto, que suelen estar destinados a dotar a los participantes de conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Normalmente son de naturaleza práctica y específicos para una ocupación concreta con el fin de preparar a los estudiantes para el acceso al mercado laboral. Sin embargo, también pueden ofrecer un itinerario hacia otros programas de educación terciaria.

Los programas académicos de educación terciaria por debajo de un programa de educación terciaria o equivalente también se clasifican como nivel 5 de CINE.

CINE 6: nivel de grado de educación terciaria o equivalente

Los programas del nivel 6 de CINE son de grado de educación terciaria o equivalente, y a menudo están destinados a dotar a los participantes de conocimientos, habilidades y competencias académicas y/o profesionales intermedios que proporcionan un primer título o una cualificación equivalente. Normalmente son de naturaleza teórica, pero pueden incluir elementos prácticos y están basados en investigaciones que reflejan los últimos avances en el campo y/o las mejores prácticas profesionales. Los programas de CINE 6 se imparten tradicionalmente en universidades e instituciones de educación terciaria equivalentes.

CINE 7: nivel de maestría o equivalente

Los programas del nivel 7 de CINE son de nivel de maestría o su equivalente, y a menudo están destinados a dotar a los participantes de conocimientos, habilidades y/o competencias académicas o profesionales avanzadas que proporcionan un segundo título o una cualificación equivalente. Los programas de este nivel pueden tener un componente de investigación importante, pero no proporcionan una titulación doctoral. Normalmente son de naturaleza teórica, pero pueden incluir elementos prácticos y están basados en investigaciones que reflejan los últimos avances en el campo y/o las mejores prácticas profesionales. Se imparten tradicionalmente en universidades y otras instituciones de educación terciaria.

CINE 8: nivel de doctorado o equivalente

Los programas del nivel 8 de CINE son de nivel de doctorado o equivalente y están destinados principalmente a proporcionar un título de investigación avanzada. Están dedicados al estudio avanzado y la investigación original y suelen impartirse en instituciones de educación terciaria orientadas a la investigación, como las universidades. Existen programas de doctorado tanto en campos académicos como profesionales.

Criterios de admisión académicos: criterios de admisión relacionados con las aptitudes o el rendimiento académico del alumnado. Las formas más habituales de evaluar el rendimiento académico para la admisión en un centro educativo son las pruebas nacionales estandarizadas, los exámenes de acceso, el rendimiento académico previo y las recomendaciones de centros educativos o docentes anteriores.

Criterios de admisión no académicos: conjunto diverso de criterios de admisión que no guarda relación con el rendimiento académico de los estudiantes. Puede tratarse de criterios asociados al origen socioeconómico de los estudiantes, el lugar de residencia, la presencia de hermanos o familiares en el centro, la afiliación religiosa o la coincidencia con el método de enseñanza o la orientación ideológica del centro, etc.

Criterios de admisión: criterios que se aplican para decidir a quién se ofrece una plaza en un centro o un programa educativos. Pueden guardar relación con el rendimiento académico de los estudiantes (ver [Criterios de admisión académicos](#)) y/o con otras características no académicas del alumnado (ver [Criterios de admisión no académicos](#)).

Diferenciación curricular: práctica según la cual los centros educativos ofrecen diferentes planes de estudios comunes que pueden estar vinculados, aunque no necesariamente, a itinerarios diferenciados. Los planes de estudio comunes pueden considerarse diferentes entre sí cuando incluyen distintas materias o contenido obligatorios y/o indican un tiempo lectivo (mínimo) diferente para las mismas materias o contenido.

Diferenciación estructural: diferentes modelos de educación primaria y secundaria que existen en paralelo dentro de un sistema educativo (también denominados estructuras educativas paralelas). De este modo, los estudiantes pueden matricularse en tipos diferentes de centro a distintas edades, lo que significa que grupos distintos de estudiantes transicionan entre centros en diferentes momentos (edades) en su escolarización.

Diferenciación selectiva: forma de diferenciación en la que los centros educativos de un mismo sector que siguen el mismo plan de estudios y operan dentro de una estructura uniforme difieren, sin embargo, en el modo de definir sus criterios de admisión. Una forma de diferenciación selectiva es la selectividad académica, mientras que otra es la selectividad en función de la afiliación religiosa.

Docente auxiliar: persona que ayuda al docente en sus responsabilidades educativas. Los docentes auxiliares pueden prestar asistencia en el aula, pero también pueden ejercer como docente exclusivo de una clase o un grupo de estudiantes. También reciben el nombre de «docente ayudante» o «auxiliar de educación».

Educación y formación profesionales (EFP): programas educativos pertenecientes a los niveles 2 y/o 3 de CINE destinados a dotar a los estudiantes de los conocimientos, habilidades y competencias propios de una ocupación o profesión o de un grupo de ocupaciones o profesiones. Estos programas pueden tener un componente laboral (como periodos de prácticas de aprendizaje o programas con un sistema dual), pero deben incluir, como mínimo, una educación de jornada parcial en un centro educativo. Completar satisfactoriamente estos programas conduce a la obtención de cualificaciones profesionales aptas para el mercado laboral con una orientación ocupacional reconocida por las autoridades nacionales pertinentes y/o el mercado laboral (ver UNESCO-UIS 2012, pág. 14).

Enseñanza general: comprende programas de enseñanza diseñados para desarrollar los conocimientos, habilidades y competencias generales de los estudiantes, así como habilidades de alfabetización y matemáticas, frecuentemente con la finalidad de prepararlos para iniciar programas más avanzados del mismo nivel de CINE o superior y sentar las bases del aprendizaje de por vida. Dichos programas suelen impartirse en centros educativos o institutos. La enseñanza general incluye programas educativos diseñados para preparar la entrada de los participantes en la formación profesional, pero no para trabajar en una profesión o una clase de profesión concreta, ni para obtener directamente una cualificación válida para el mercado laboral (ver UNESCO-UIS 2012, pág. 14).

Escolarización de jornada completa: escolarización cuyo fin es impartir enseñanza y ofrecer oportunidades de formación al alumnado durante toda la jornada laboral (por ejemplo, de las 8:00 o las 9:00

horas a las 17:00 o las 18:00 horas). Puede tratarse de una jornada escolar ampliada, durante la cual se imparte enseñanza obligatoria a lo largo del día, o de una jornada escolar normal a la que se añaden actividades educativas que se ofrecen al alumnado antes o después de la enseñanza obligatoria.

Estrategia/plan de acción del más alto nivel: documento normativo oficial elaborado por las autoridades del más alto nivel con el fin de alcanzar un objetivo global. La estrategia puede incluir una visión, identificar objetivos y metas (cualitativas y cuantitativas), describir procesos, autoridades y personas responsables, determinar fuentes de financiación, formular recomendaciones, etc.

Estudiantes de bajo rendimiento: estudiantes cuyo rendimiento es inferior al nivel de rendimiento esperado en una o más materias educativas. El bajo rendimiento puede expresarse en términos absolutos (por ejemplo, una calificación baja) o relativos (por ejemplo, estudiantes cuyo rendimiento es inferior al de la mayoría de la clase o cuyos resultados son significativamente más bajos que la media de la clase).

Evaluación externa de los centros educativos: evaluación (interna o externa) de los centros educativos centrada sobre todo en las actividades que lleva a cabo el personal del centro para supervisar o mejorar la calidad y/o los resultados del alumnado, pero sin el fin de atribuir responsabilidad alguna a miembros concretos del personal. La evaluación externa de los centros educativos se lleva a cabo por parte de evaluadores que informan a una autoridad educativa y que no participan directamente en las actividades del centro evaluado. No se considera evaluación externa aquella llevada a cabo por evaluadores especializados y que aborda tareas concretas (relacionadas con registros contables, salud, seguridad, archivos, etc.) (ver también Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

Exámenes de admisión: pruebas escritas y/o entrevistas verbales organizadas por los centros educativos en relación con una o más materias. Los exámenes son puntuados y evaluados por el personal del centro educativo en cuestión. Los centros educativos podrían publicar los requisitos con antelación.

Exámenes nacionales para cualificaciones certificadas: exámenes formales realizados al final de los niveles 1, 2 o 3 de CINE. Son similares a otras pruebas nacionales en el sentido de que se llevan a cabo bajo la responsabilidad de las autoridades del más alto nivel y los procedimientos de examen están estandarizados. Al superar estos exámenes se concede un certificado u otro documento demostrativo oficial que certifica que se ha completado satisfactoriamente un nivel concreto o un curso educativo completo.

Instituciones educativas por sectores:

1. **Instituciones de enseñanza pública:** se considera que una institución es pública si está gestionada y controlada:
 - directamente por una autoridad u organismo públicos de educación del país donde se encuentra, o
 - bien directamente por un organismo gubernamental, bien por un órgano de gobierno (consejo, comité, etc.) en el que la mayor parte de sus miembros hayan sido nombrados por una autoridad pública del país donde se encuentra o hayan sido elegidos por una concesión pública (UNESCO-UIS, 2019).
2. **Instituciones de enseñanza privada:** se considera que una institución es privada si:
 - está controlada y gestionada por una organización no gubernamental (como una iglesia, un sindicato,

una empresa comercial o bien un organismo extranjero o internacional), o

- su junta rectora consta en su mayor parte de miembros que no han sido designados por un organismo público (UNESCO-UIS, 2019).
- Los términos «dependiente del gobierno» e «independiente» hacen referencia únicamente al grado en el que una institución privada depende de la financiación proveniente de fuentes gubernamentales, pero no el grado de administración o regulación gubernamental (UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat, 2018).

Una **institución de enseñanza privada dependiente del gobierno** es aquella cuya financiación básica depende en al menos un 50 % de organismos gubernamentales o cuyo personal docente recibe su salario de un organismo gubernamental, bien directamente, bien a través del gobierno.

Una **institución de enseñanza privada independiente del gobierno** es aquella cuya financiación básica depende en menos de un 50 % de organismos gubernamentales o cuyo personal docente no recibe su salario de un organismo gubernamental, ya sea directamente o a través del gobierno.

Itinerarios diferenciados: itinerarios educativos claramente diferenciados que el alumnado puede seguir durante la educación secundaria. Por regla general, divergen en cuanto a contenido y ofrecen educación general, profesional o técnica (ver [Diferenciación curricular](#)) y suelen conducir a certificados de distintos tipos al finalizar el programa. Un mismo centro educativo puede ofrecer varias vías/modalidades/itinerarios o estos pueden impartirse en [tipos de centros](#) concretos.

Jornada escolar: horario fijo durante el día en el que (aparte de los periodos de recreo) todos los estudiantes deben asistir a clase y recibir enseñanza relacionada con el plan de estudios obligatorio.

Mejores condiciones laborales (para docentes): medidas adoptadas para atraer a buenos docentes a centros educativos desfavorecidos (mediante incentivos no económicos), así como para aligerar la carga que soporta el personal ya existente y mejorar así la retención. Algunas de estas medidas consisten en menos horas de enseñanza, clases más reducidas, mayor seguridad laboral y acceso a orientación o asesoramiento, entre otras.

Nombramiento de docentes: los procedimientos que deben seguirse para ocupar una plaza de docente en un centro concreto, distintos de los que se aplican para introducirse inicialmente en la profesión (ver también Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018a, gráfico 2.4).

Plan de estudios (común) obligatorio: materias obligatorias que deben enseñarse a todo el alumnado. Viene definido por las autoridades educativas centrales e incluye las materias obligatorias flexibles elegidas por los centros educativos, así como las materias obligatorias, dentro de un horario adaptable. Las autoridades locales, los centros educativos, los docentes y/o los estudiantes disponen de distintos grados de libertad para elegir las materias y/o asignar el tiempo lectivo obligatorio. (Para definiciones detalladas de las categorías de los planes de estudios, ver Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019d.)

Proceso de toma de decisiones: etapas principales de un proceso que se sigue para llegar a una decisión: propuesta, aceptación y aprobación definitiva. La aceptación implica que una de las partes interesadas debe aceptar la acción propuesta; la aprobación definitiva es el último paso del proceso de toma de decisiones, en el que cada parte interesada debe respaldar una propuesta acordada por las demás partes. Las partes interesadas a las que debe meramente informarse o consultarse, pero que

no es necesario que acepten la acción propuesta, no se consideran participantes del proceso de toma de decisiones.

Programa: conjunto o secuencia reconocidos de actividades educativas concebidas y organizadas para alcanzar unos objetivos de aprendizaje previamente determinados o completar una serie de tareas educativas a lo largo de un periodo de tiempo. Dentro de un programa educativo, las actividades educativas también pueden agruparse en subcomponentes descritos como «cursos», «módulos», «unidades» y/o «materias» en función del contexto nacional (ver UNESCO-UIS 2012, pág. 79). En los niveles 2 y 3 de CINE, es frecuente que los programas tengan distintas orientaciones (general, profesional, técnica, etc.).

Pruebas nacionales o estandarizadas: pruebas llevadas a cabo bajo la responsabilidad de la autoridad educativa del más alto nivel en los niveles 1, 2 y 3 de CINE. Los procedimientos para la entrega y la calificación de estas pruebas, así como la definición de su contenido y la interpretación y el uso de los resultados, se deciden al más alto nivel. Todos los estudiantes se presentan a las pruebas en condiciones similares y estas se evalúan de manera uniforme. Las pruebas estandarizadas nacionales son distintas de los exámenes nacionales que conducen a los certificados que se otorgan al final de un nivel de CINE, pero a menudo se celebran simultáneamente. Las pruebas diseñadas a nivel escolar en base a un marco de referencia de diseño central no se consideran pruebas nacionales estandarizadas. Los estudios internacionales, como PISA, no se tienen en cuenta, aunque los resultados pueden utilizarse con fines nacionales.

Recomendaciones de centros anteriores: recomendaciones por escrito facilitadas normalmente por docentes o una junta pertenecientes al centro, nivel educativo o titulación anteriores. Suelen incluir información sobre el rendimiento académico del estudiante y, en ocasiones, información sobre sus competencias psicológicas o sociales. Las recomendaciones sobre el tipo de educación o itinerario más adecuados para un estudiante podrían ser vinculantes o no vinculantes.

Recursos complementarios para escuelas con un amplio alumnado desfavorecido: estos recursos consisten en una mayor cantidad de personal educativo, oportunidades de desarrollo profesional, horarios de enseñanza reducidos, actividades extracurriculares, etc. En este contexto, la definición de lo que constituye «un amplio alumnado desfavorecido» se define a escala nacional. Las autoridades educativas del más alto nivel pueden asignar estos recursos a la autoridad regional o local, o entregárselos directamente al centro. Los tipos de actividades que se financian con estos recursos complementarios pueden venir ya determinados o pueden admitirse diversos grados de autonomía (ver también Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019c, indicador 2.5).

Rendimiento académico previo: rendimiento demostrado mediante calificaciones o puntuaciones en uno o más cursos escolares en el nivel de enseñanza anterior o mediante un expediente que demuestre los resultados obtenidos.

Segregación escolar: en este informe, este término se utiliza en un sentido general para referirse a la distribución desigual entre centros de estudiantes con diferentes niveles de rendimiento.

Segregación social en centros educativos: en este informe, este término se utiliza en un sentido general para referirse a la distribución desigual entre centros de estudiantes con diferente origen socioeconómico.

Tipos de centros (educativos): cada tipo de centro educativo (CINE 1-3) se diferencia bien en la forma en la que se controla, gestiona o financia (centros públicos o privados), bien por ofrecer distintos planes de estudios básicos (diferenciación curricular), bien por formar parte de estructuras educativas paralelas (diferenciación estructural). Además, en una minoría de sistemas educativos, los centros educativos de un mismo sector que siguen el mismo plan de estudios y operan dentro de una estructura uniforme difieren, sin embargo, en el modo de definir sus criterios de admisión (diferenciación selectiva).

Tracking: asignación de los estudiantes a una vía, itinerario o modalidad educativos diferenciados.

II. Terminología estadística

Análisis de ruta: herramienta para evaluar las interrelaciones existentes entre variables analizando su estructura correlacional (Everitt y Skrondal, 2010). Permite medir tanto los efectos directos como los efectos indirectos sobre la variable de respuesta principal. Las relaciones se modelan mediante un diagrama de ruta (ver, por ejemplo, Bryman y Cramer, 1990).

Análisis factorial confirmatorio: tipo de análisis factorial en el cual se verifica la coherencia de un conjunto previamente especificado de factores comunes, con algunas variables restringidas para obtener cargas factoriales de cero, con las correlaciones de las variables observadas (Everitt y Skrondal, 2010).

Análisis factorial: procedimiento que postula que las correlaciones o covarianzas entre un conjunto de variables observadas se derivan de la relación de dichas variables con un pequeño número de variables latentes subyacentes imposibles de observar, normalmente denominadas «factores comunes» (Everitt y Skrondal, 2010).

Coefficiente de correlación: un índice que cuantifica la relación lineal entre un par de variables. El coeficiente adopta un valor de entre -1 y 1 , donde el signo indica la dirección de la relación y la magnitud numérica de su fuerza. Un valor de -1 o 1 indica que los valores de las muestras siguen una línea recta. Un valor de cero indica la ausencia de cualquier relación lineal entre ambas variables. La rho de Spearman es un coeficiente de correlación de rango, es decir, un coeficiente que depende del rango de las variables y no de los valores observados de estas (Everitt y Skrondal, 2010).

Mediana: valor que separa la mitad inferior de un rango de datos continuo de la mitad superior. Por ejemplo, en el rango «0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10», el valor de la mediana es «5».

Nivel de significación: probabilidad de rechazar equivocadamente la hipótesis nula (la hipótesis de que no hay ninguna diferencia o asociación) cuando esta es cierta. Por ejemplo, un nivel de significación de 0,05 indica que existe un riesgo del 5 % de llegar a la conclusión de que existe una relación cuando, en realidad, no hay tal relación.

Percentil: el percentil X (en el que $0 \leq X \leq 100$) de una variable es el valor de la variable por debajo del cual se encuentran el X por ciento de las variables del conjunto de datos. Por ejemplo, un percentil 25

(indicado como P25) de 1000 EUR correspondiente a una variable de ingresos significa que el 25 % de las personas de la muestra ganan menos de 1000 EUR. P0 es el mínimo y P100 el máximo.

R cuadrado: R² (o «bondad de ajuste») es la proporción de la varianza de la variable de respuesta que puede predecirse a partir de la variable o variables explicativas.

Regresión lineal: método lineal para modelar la relación entre una variable de respuesta y una o más variables explicativas. Si el modelo tiene una variable explicativa, se denomina regresión simple o regresión lineal bivalente. Si existe más de una variable explicativa, se denomina regresión lineal múltiple. En la regresión lineal, se parte del supuesto de que las observaciones son el resultado de desviaciones aleatorias con respecto a una relación lineal subyacente (representada como una línea recta) entre una variable de respuesta y una variable explicativa. Cuanto más pequeñas sean las desviaciones con respecto a la relación subyacente (es decir, cuanto menor sea la distancia entre las observaciones y la línea), mejor se ajustará el modelo a los valores observados (ver también [R cuadrado](#)).

Teoría de respuesta al ítem (TRI): conjunto de modelos y métodos estadísticos diseñados para medir las aptitudes a partir de las preguntas respondidas en pruebas de aptitud (Everitt y Skrondal, 2010; en cuanto a la TRI, se recomienda ver, por ejemplo, De Ayala, 2013).

Variable de respuesta: variable cuyo valor depende del valor de una o más de las variables explicativas. En este informe, la variable de respuesta más importante es la equidad.

Variable interviniente: variable que «interviene» entre una variable explicativa y una variable de respuesta. En este informe, este término se aplica a la variable de segregación escolar sobre la que, hipotéticamente, influyen determinadas características del sistema educativo. La segregación escolar influye, a su vez, en la variable de respuesta más importante: la equidad.

Variables explicativas: variables que buscan «predecir» o «explicar» la variable de respuesta. En este informe, las variables explicativas más importantes son las características del sistema educativo y la segregación escolar.

ANEXOS

Anexo I: itinerarios educativos

Edad de tracking	Nivel de CINE	Número de itinerarios	Nombre en español	Nombre en el idioma original	Cualificación CINE 3	Acceso a CINE 6	
BE fr	14	5	CINE 3	Educación Secundaria reglada (General)	Enseignement secondaire ordinaire général de transition	CESS = Certificat d'enseignement secondaire supérieur	sí
				Educación Secundaria reglada; transición hacia el itinerario de Educación Técnica y Artística	Enseignement secondaire ordinaire technique et artistique de transition	CESS = Certificat d'enseignement secondaire supérieur	sí
				Educación Secundaria reglada; itinerario de titulación en Educación Técnica y Artística	Enseignement secondaire ordinaire technique et artistique de qualification	CESS = Certificat d'enseignement secondaire supérieur	sí
				Educación Profesional Secundaria reglada	Enseignement secondaire ordinaire professionnel de plein exercice	CE = Certificat d'études (de 6° Professionnelle)	no
				Educación Profesional Dual Secundaria reglada	Enseignement secondaire ordinaire professionnel en alternance	CE = Certificat d'études (de 6° Professionnelle)	no
				Educación Secundaria General	Allgemeinbildender Sekundarunterricht		
BE de	12	4	CINE 2	Educación Secundaria Técnica	Technischer Übergangsunterricht		
				Educación Secundaria Técnica	Technischer Befähigungsunterricht		
				Educación Secundaria Profesional	Berufsbildender Sekundarunterricht		
				Educación Secundaria General	Allgemeinbildender Sekundarunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des allgemeinbildenden Sekundarunterrichts	sí
				Educación Secundaria Técnica	Technischer Übergangsunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des technischen Sekundarunterrichts, Unterrichtsform: technischer Übergang	sí
				Educación Secundaria Técnica	Technischer Befähigungsunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des technischen Sekundarunterrichts, Unterrichtsform: technische Befähigung	sí
BE nl	12	2	CINE 2	Itinerario A (general)	Berufsbildender Sekundarunterricht	Abschlusszeugnis der Oberstufe des berufs bildenden Sekundarunterrichts	sí
				Itinerario B (profesional)	A Stroom		
				Educación Secundaria General	Algemeen secundair onderwijs	Diploma de Educación Secundaria	sí
				Educación Secundaria artística	Kunstsecundair onderwijs	Diploma de Educación Secundaria	sí
				Educación Secundaria Técnica	Technisch secundair onderwijs	Diploma de Educación Secundaria	sí
				Educación Secundaria Profesional	Beroepssecundair onderwijs	Certificado de Educación Secundaria Profesional	no
(14)	CINE 3	5	Educación Secundaria Profesional de jornada parcial	Deeltijds beroepssecundair	Certificado de Educación Secundaria Profesional	no	

Edad de tracking	Nivel de CINE	Número de itinerarios	Nombre en español	Nombre en el idioma original	Cualificación CINE 3	Acceso a CINE 6
14	CINE 3	14	Educación Secundaria General por perfiles (11 perfiles)	Sredno obshto obrazovanie-profilirano	Diploma de Educación Secundaria	sí
			Programas EFP (primer, segundo y tercer grado)	Profesionalni programi	Diploma de Educación Secundaria y certificado de titulación profesional	algunos
11	CINE 2	1 (1)	Primera etapa de Educación Secundaria General	Druhý stupeň/gymnázium		
			Segunda etapa de Educación Secundaria General con examen Maturita (<i>gymnázium</i>)	Střední vzdělání s maturitní zkouškou (všeobecné – gymnázium)	Certificado de examen Maturita	sí
			Segunda etapa de educación secundaria general con examen Maturita (<i>lyceum</i>)	Střední vzdělání s maturitní zkouškou (všeobecné – lyceum)	Certificado de examen Maturita	sí
			Segunda etapa de Educación Secundaria General con examen Maturita	Střední vzdělání s maturitní zkouškou (odborné)	Certificado de examen Maturita	sí
			Segunda etapa de Educación Secundaria con certificado de EFP	Střední vzdělání s vyučním listem	Certificado de EFP	no
16	CINE 3	6	Programa de examen de segunda etapa de Educación Secundaria General (stx)	Střední vzdělání	Ningún certificado específico, solo el informe del examen de EFP final	no
			Examen preparatorio superior (hf)	Almen studentereksamen (stx)	Examen de fin de estudios de segunda etapa de Educación Secundaria	sí
			Programa de examen comercial superior (HHX)	Hf-eksamen (hf)	Examen preparatorio superior	sí
			Programa de examen técnico superior (HTX)	Merkantil studentereksamen (hxx)	Examen técnico superior	sí
			Programa profesional que incluye el examen de segunda etapa de Educación Secundaria General (eux)	Teknisk studentereksamen (htx)	Examen comercial superior	sí
			Programa de Formación Profesional EUD	Erhvervs gymnasial studentereksamen (eux)	Examen de fin de estudios de segunda etapa de Educación Secundaria	sí
10	CINE 2	5	Instituto (cursos 5/7-9/10)	Eud – Erhvervsuddannelse for unge	Examen de segunda etapa de Formación Profesional	no
			Centros de Educación Intermedia	Gymnasien (Klassen 5/7-9/10)		
			Centros de Educación General Secundaria	Realschulen		
			Centros de Educación Integrada (cursos 5-10)	Hauptschulen		
			Centros con varios programas educativos	Integrierte Gesamtschulen (Klassen 5/7-10) Schularten mit mehreren Bildungsgängen		

(1) Diferenciación estructural.

Edad de tracking	Nivel de CINE	Número de itinerarios	Nombre en español	Nombre en el idioma original	Cualificación CINE 3	Acceso a CINE 6
DE (16)	CINE 3	7	Segunda etapa de Educación Secundaria General	Gymnasyale Oberstufe	Allgemeine Hochschulreife	sí
			Fachgymnasium (programa general)	Fachgymnasium (allgemeinbildender Bildungsgang)	Allgemeine Hochschulreife	sí
			Berufsfachschulen (cualificación de admisión en Educación Secundaria General)	Berufsfachschulen (Allgemeine Hochschulreife)	Allgemeine Hochschulreife	sí
			Fachoberschulen, programa de dos años (primera cualificación)	Fachoberschulen, zweijährig (Erstausbildung)	Fachhochschulreife	sí
			Berufsfachschulen (cualificación ocupacional)	Berufsfachschulen (berufliche Qualifikation)	Cualificación profesional en una ocupación específica	no
			Sistema dual	Berufsschulen (Duales System)	Cualificación profesional en una ocupación específica	no
			Programas de un año en instituciones/ centros de formación para profesiones sanitarias y sociales	Einjährige Programme an Ausbildungsstätten/Schulen für Gesundheits- und Sozialberufe	Cualificación profesional en una ocupación específica	no
EE 16	CINE 3	3	Educación Secundaria General	Üldkeskharidus	Certificado de fin de estudios de segunda etapa de Educación Secundaria	sí
			Educación Secundaria Profesional	Kutsekeskharidus	Certificado de fin de estudios de la institución de Formación Profesional	sí
			Cursos profesionales basados en la Educación Básica	Kutseõpe põhihariduse baasil	Certificado de cualificación profesional y/o certificado de fin de estudios de la institución de Formación Profesional	no
IE 12	CINE 2	2	Certificado juvenil de nivel 1			
			Certificado juvenil de nivel 2			
			Certificado de fin de estudios establecido		Certificado de fin de estudios establecido	sí
15	CINE 3	3	Programa profesional con certificado de fin de estudios		Programa profesional con certificado de fin de estudios	sí
			Certificado de fin de estudios aplicado		Certificado de fin de estudios aplicado	no
			Centro de Educación Secundaria General	Geniko Lykeio	Certificado del centro de Educación General Secundaria	sí
EL 15	CINE 3	3	Centro de Educación Secundaria Profesional	Epaggelmatiko Lykeio (EPAL)	Certificado del centro de segunda etapa de Educación Secundaria Profesional (EPAL) y Diploma de Especialización EPAL	sí
			Centro de Formación Profesional	Epaggelmatikes Sholes (EPAS) OAED	Diploma del centro de Formación Profesional (EPAS)	no

Edad de tracking	Nivel de CINE	Número de itinerarios	Nombre en español	Nombre en el idioma original	Cualificación CINE 3	Acceso a CINE 6
ES	CINE 3	3	4º curso de Educación Secundaria Obligatoria + segunda etapa de Educación Secundaria No Obligatoria (Bachillerato)	4º curso de Educación Secundaria Obligatoria + Bachillerato	Bachillerato	sí
			4º curso de Educación Secundaria Obligatoria + Formación Profesional de Grado Medio	4º curso de Educación Secundaria Obligatoria + Formación Profesional de Grado Medio	Técnico	no
			Formación Profesional Básica	Formación Profesional Básica	Certificado de Formación Profesional Básica	no
FR	CINE 3	4	Educación Secundaria General	Enseignement général du second degré (Baccalauréat général)	Baccalauréat général	sí
			Educación Secundaria General	Enseignement général du second degré (Baccalauréat technologique)	Baccalauréat technologique	sí
			Educación Secundaria Profesional	Enseignement professionnel du second degré (Baccalauréat professionnel)	Baccalauréat professionnel	sí
			Educación Secundaria Profesional preparatoria para el Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	Enseignement professionnel du second degré conduisant au CAP ou équivalent	Certificat d'aptitude professionnelle (CAP)	no
HR	CINE 3	4	Programas de segunda etapa de Educación Secundaria General (programas de centros de Educación Secundaria)	Gimnazijski programi	Certificado de segunda etapa de Educación Secundaria General/ Certificado State Matura	sí
			Programas de Formación Profesional de cuatro o cinco años	Strukovni programi obrazovanja u trajanju èetiri ili pet godina	Cualificación de segunda etapa de Educación Secundaria Profesional de cuatro y cinco años	sí
			Programas de Formación Profesional de tres años	Strukovni programi obrazovanja u trajanju tri godina	Cualificación de segunda etapa de Educación Secundaria Profesional de tres años	no
			Programas de Formación Profesional de uno o dos años	Strukovni programi obrazovanja u trajanju do dvije godine	Cualificación de segunda etapa de Educación Secundaria Profesional de uno y dos años	no
			Educación Secundaria	Istruzione liceale	Diploma di istruzione secondaria superiore	sí
IT	CINE 3	5	Instituto técnico	Istituti Tecnici	Diploma di istruzione secondaria superiore	sí
			Institutos estatales de Educación y Formación Profesional (estudios de cinco años)	Istituti Professionali	Diploma di istruzione secondaria superiore	sí
			Educación y Formación Profesional (3 años)	Istruzione e formazione professionale	Qualifica professionale	no
			Educación y Formación Profesional (4 años)	Istruzione e formazione professionale	Diploma professionale	no
			Segunda etapa de Educación Secundaria General	Lykio	Apolytirio Lykeiou	sí
CY	CINE 3	3	Segunda etapa de Educación Secundaria Profesional y Técnica	Techniki & Epagelmatiki Scholi	Apolytirio Technikis Schollis	sí
			Sistema de prácticas de aprendizaje	Sistima Mathiteias	Apolytirio Technikis Schollis	no

Edad de tracking	Nivel de CINE	Número de itinerarios	Nombre en español	Nombre en el idioma original	Cualificación CINE 3	Acceso a CINE 6	
LV	CINE 2	5	Itinerario de Educación General	Vispārizglītības virziens			
			Itinerario de matemáticas, ciencias y técnica	Matemātikas, dabaszinību un tehnikas virziens			
			Humanidades y ciencias sociales	Humanitārais un sociālais virziens			
			Formación Profesional dentro de la Educación General	Profesionālas ievirzes izglītības programma			
			Primera etapa de Educación Secundaria Profesional	Arodizglītība un pamata izglītība			
	(16)	CINE 3	5	Itinerario de Educación General	Vispārizglītības virziens	Certificado de Educación General	sí
				Itinerario de matemáticas, ciencias y técnica	Matemātikas, dabaszinību un tehnikas virziens	Certificado de Educación General	sí
				Humanidades y ciencias sociales	Humanitārais un sociālais virziens	Certificado de Educación General	sí
				Formación Profesional dentro de la Educación General	Profesionālais virziens	Certificado de Educación General	sí
				Formación Profesional	Profesionālā vidējā	Certificado de Formación Profesional	sí
LT	CINE 2	2	Primera etapa de Educación Secundaria General (Básica)	Pagrindinio ugdymo programos			
			Formación Profesional	Profesinio mokymo programos			
	(17)	CINE 3	3	Segunda etapa de Educación Secundaria General	Vidurinio ugdymo programos	Brandos atestatas	sí
				Programas de Formación Profesional destinados a la adquisición de una titulación profesional y Educación Secundaria	Profesinio mokymo programa kartu su vidurinio ugdymo programomis	Diplomas Brandos atestatas ir profesinio mokymo	sí
				Programas de Formación Profesional destinados a la adquisición de una titulación profesional	Profesinio mokymo programos, neągijant vidurinio išsilavinimo	Profesinės kvalifikacijos papymėjimas	no
LU	CINE 2	2	Educación Secundaria Clásica	Enseignement secondaire classique			
			Educación Secundaria General	Enseignement secondaire général			
	15	CINE 3	5	Educación Secundaria Clásica	Enseignement secondaire classique	Certificado general de Educación Secundaria (nivel avanzado)	sí
				Educación Secundaria General	Enseignement secondaire général	Certificado general de Educación Secundaria (nivel avanzado)	sí
				Diploma de técnico	Formation professionnelle initiale menant au diplôme de technicien (DT)	Diplôme de technicien	sí
			Formación profesional inicial para la obtención del diploma de aptitud profesional (DAP)	Formation professionnelle de base menant au diplôme d'aptitude professionnelle (DAP)	Diplôme d'aptitude professionnelle	no	
			Certificado de competencia profesional	Formation professionnelle de base menant au certificat de capacité professionnelle (CCP)	Certificat de capacité professionnelle	no	

Edad de tracking	Nivel de CINE	Número de itinerarios	Nombre en español	Nombre en el idioma original	Cualificación CINE 3	Acceso a CINE 6		
HU 10 (14)	CINE 2	1 ⁽²⁾	Primera etapa de Educación Secundaria General	Felső tagozat/Gimnázium				
		4	Centro de Educación Secundaria General	Gimnázium	Certificado de fin de estudios del centro de Educación Secundaria General	sí		
	CINE 3		Centro de Formación Profesional Secundaria	Szakgimnázium		Certificado de fin de estudios del centro de Educación Secundaria y cualificación básica inscrita en el Registro Nacional de Cualificaciones en el nivel 354 de CINE	sí	
			Centro de Formación Profesional (cualificación básica)	Szakközépiskola		Cualificación básica inscrita en el Registro Nacional de Cualificaciones en el nivel 353 de CINE	no	
MT 15	CINE 3	5	Universidad juvenil			Certificado de matriculación	sí	
			Centros de segunda etapa de Educación Secundaria			Certificado de matriculación	sí	
			Instituto de Estudios Turísticos (ITS)			Diferentes cualificaciones dependiendo del programa en distintos niveles MQF (Malta Qualifications Network) que van del nivel 2 al 6.	sí	
			Colegio de Artes, Ciencia y Tecnología de Malta (MC-AST)			Diferentes cualificaciones según el programa: Diploma Avanzado MCAST (MQF 4); Diploma MCAST (MQF 3); Certificado Básico MCAST (MQF 2); Certificado introductorio MCAST (MQF 1); Reconocimiento MCAST (MQF 1).	sí	
			Programa de Enseñanza Alternativa (ALP)			Certificado MQF 2	no	
			Educación Secundaria General Juvenil (VWO)		VWO			
NL 12	CINE 2	3	Educación Secundaria General Juvenil (HAVO)	HAVO				
			Educación Secundaria preprofesional (VMBO)	VMBO				
		15	CINE 3	Educación Secundaria General Superior (VWO)	VWO		VWO	sí
				Educación Secundaria General Superior (HAVO)	HAVO		HAVO	sí
			Formación Profesional, formación de mandos intermedios	MBO-middenkaderopleiding (Niveau 4)		MBO-middenkaderopleiding (Niveau 4)		sí
			Formación Profesional	MBO-vakopleiding (Niveau 3)		MBO-vakopleiding (Niveau 3)		no
	Formación Profesional, Formación Profesional Básica	MBO-basisberoepsopleiding (Niveau 2)		MBO-basisberoepsopleiding (Niveau 2)		no		

⁽²⁾ Diferenciación estructural.

Edad de tracking	Nivel de CINE	Número de itinerarios	Nombre en español	Nombre en el idioma original	Cualificación CINE 3	Acceso a CINE 6	
AT	10	CINE 2	2	Centro de primera etapa de Educación Secundaria Académica	Allgemein bildende höhere Schule, Unterstufe		
				Nuevo centro de Educación Secundaria	Neue Mittelschule		
	(14)	CINE 3	6	Centro de segunda etapa de Educación Secundaria Académica	Allgemeinbildende höhere Schule, Oberstufe	Reifeprüfung	sí
				Centro especial de segunda etapa de Educación Secundaria Académica	Oberstufenrealgymnasium	Reifeprüfung	sí
				Centro de Formación Preprofesional	Polytechnische Schule	Jahreszeugnis	no
				Colegio VET	Berufsbildende höhere Schule	Abschlusszeugnis	sí
PL	15	CINE 3	4	Centro de EFP	Berufsbildende mittlere Schule	Jahreszeugnis	no
				Centro de Formación Profesional para aprendices	Berufsschule	Lehrabschlussprüfung	sí
				Centro de Educación Secundaria General	Liceum ogólnokształcące	Certificado de madurez (cewiadectwo dojrza³oœci)	sí
				Centro de Educación Secundaria Técnica	Technikum	Cualificaciones profesionales (kwalifikacje zawodowe) + certificado de madurez (cewiadectwo dojrza³oœci)	sí
				Centro de Formación Profesional Sectorial de etapa I	Szko³a bran¿owa I stopnia	Cualificaciones profesionales (kwalifikacje zawodowe)	no
				Centro de Formación Profesional Sectorial de etapa I + centro de Formación Profesional Sectorial de etapa II	Szko³a bran¿owa I stopnia + Szko³a bran¿owa II stopnia	Cualificaciones profesionales (kwalifikacje zawodowe) + certificado de madurez (cewiadectwo dojrza³oœci)	sí
PT	15	CINE 2	2	Educación Básica	Ensino Básico		
				Cursos de educación y formación (CEF), Programa Integrado de Educación y Formación (PIEF) e Itinerarios Alternativos	Cursos de Educação-Formação (CEF), Percursos Integrados de Educação-Formação (PIEF), Percursos Curriculares Alternativos		
	CINE 3	3	Segunda etapa de Educación Secundaria, cursos científico-humanísticos	Ensino secundário – Cursos científico-humanísticos	Diploma de segunda etapa de Educación Secundaria	sí	
			Segunda etapa de Educación Secundaria, cursos profesionales	Ensino secundário – Cursos profissionais	Diploma de segunda etapa de Educación Secundaria y Cualificación Profesional de nivel 4	sí	
			Segunda etapa de Educación Secundaria y cursos de formación de tipo 5, 6 y 7 (CEF)	Cursos de Educação – Formação de nível Secundário	Diploma de segunda etapa de Educación Secundaria y Cualificación Profesional de nivel 4	sí	

Edad de tracking	Nivel de CINE	Número de itinerarios	Nombre en español	Nombre en el idioma original	Cualificación CINE 3	Acceso a CINE 6
RO	CINE 3	4	Educación General	Liceu teoretic	Diploma liceu	sí
			Centro de segunda etapa de Educación Secundaria (profesional)	Liceu vocational	Diploma liceu si certificat de competente	sí
			Centro de segunda etapa de Educación Secundaria (tecnológica)	Liceu tehnologic	Diploma liceu si certificat de competente	sí
			Centro de segunda etapa de Formación Profesional	Scoala profesionala	Diploma de scoala profesionala si certificat de competente	no
SI	CINE 3	4	Segunda etapa de Educación Secundaria General	Srednje splošno izobraževanje (gimnazija)	Spriševalo o splošni maturi; certificado matura general	sí
			Segunda etapa de Educación Secundaria Técnica	Srednje tehniško in strokovno izobraževanje	Spriševalo o poklicni maturi; certificado matura profesional	sí
			Segunda etapa de Formación Profesional Secundaria	Srednje poklicno izobraževanje	Spriševalo o zaključnem izpitu; certificado de examen de fin de estudios	no
			Segunda etapa de Formación Profesional de ciclo corto	Nižje poklicno izobraževanje	Spriševalo o zaključnem izpitu; certificado de examen de fin de estudios	no
SK	CINE 2	2	Primera etapa de Educación Secundaria (centro de primaria)	Nižšie stredné vzdelanie (základná škola)		
			Primera etapa de Educación Secundaria (8 años)	Nižšie stredné vzdelanie (8 ročné gymnázium)		
(15)	CINE 3	3	Segunda etapa de Educación Secundaria General	Úplné stredné všeobecné vzdelanie (Maturita)	Maturita	sí
			Segunda etapa de Formación Profesional Secundaria	Úplné stredné odborné vzdelanie (Maturita)	Maturita	sí
			Formación Profesional Secundaria	Stredné odborné vzdelanie	Výučný list	no
FI	CINE 3	2	Segunda etapa de Educación Secundaria General	Lukiokoulutus	Certificado de segunda etapa de Educación Secundaria y examen de matriculación	sí
			Segunda etapa de Formación Profesional Secundaria	Ammattikoulutus	Cualificación profesional	sí
SE	CINE 3	2	Centro de segunda etapa de Educación Secundaria (General)	Gymnasieskolan, högskoleförberedande program	Högskoleförberedande examen	sí
			Centro de segunda etapa de Educación Secundaria (Profesional)	Gymnasieskolan, yrkesprogram	Yrkesexamen	no

Edad de tracking	Nivel de CINE	Número de itinerarios	Nombre en español	Nombre en el idioma original	Cualificación CINE 3	Acceso a CINE 6
UK-ENG	CINE 3	5	Programa de estudios con niveles A como cualificación principal		Niveles A (nivel 3)	sí
			Programa de estudios con cualificación técnica/profesional de nivel 2 como cualificación principal		Certificado técnico (nivel 2)	no
			Programa de estudios con cualificación técnica/profesional de nivel 3 como cualificación principal		Cualificación de nivel técnico (Tech Level) (nivel 3), p. ej. BTEC Nationals	sí
			Prácticas de aprendizaje de nivel 2		Prácticas de aprendizaje intermedio (nivel 2), p. ej. BTEC Firsts	no
			Prácticas de aprendizaje de nivel 3		Prácticas de aprendizaje avanzado (nivel 3)	sí
UK-WLS	CINE 3	5	Programa de estudios con niveles A como cualificación principal		Niveles A (nivel 3)	sí
			Programa de estudios con cualificación técnica/profesional de nivel 2 como cualificación principal		Cualificación profesional/técnica de nivel 2	no
			Programa de estudios con cualificación técnica/profesional de nivel 3 como cualificación principal		Cualificación profesional/técnica de nivel 3	sí
			Prácticas de aprendizaje de nivel 2		Prácticas de aprendizaje básico (nivel 2)	no
			Prácticas de aprendizaje de nivel 3		Prácticas de aprendizaje (nivel 3)	sí
UK-NIR	CINE 3	5	Programa de estudios con niveles A como cualificación principal		Niveles A (nivel 3)	sí
			Programa de estudios con cualificación técnica/profesional de nivel 2 como cualificación principal		Cualificación profesional/técnica de nivel 2	no
			Programa de estudios con cualificación técnica/profesional de nivel 3 como cualificación principal		Cualificación profesional/técnica de nivel 3	sí
			Prácticas de aprendizaje de nivel 2		Prácticas de aprendizaje básico (nivel 2)	no
			Prácticas de aprendizaje de nivel 3		Prácticas de aprendizaje (nivel 3)	sí
UK-SCT	CINE 3	3	Programa de estudios con niveles A como cualificación principal		Niveles A (nivel 3)	sí
			Programa de estudios con cualificación técnica/profesional de nivel 2 como cualificación principal		Cualificación profesional/técnica de nivel 2	no
			Programa de estudios con cualificación técnica/profesional de nivel 3 como cualificación principal		Cualificación profesional/técnica de nivel 3	sí
			Prácticas de aprendizaje de nivel 2		Prácticas de aprendizaje de nivel 2	no
			Prácticas de aprendizaje de nivel 3		Prácticas de aprendizaje de nivel 3	sí
			Fase superior (S4-S6)		Superior Avanzada	sí
			Otras instituciones educativas		Cualificaciones profesionales nacionales	no
			Prácticas de aprendizaje		Prácticas de aprendizaje	no

Edad de tracking	Nivel de CINE	Número de itinerarios	Nombre en español	Nombre en el idioma original	Cualificación CINE 3	Acceso a CINE 6
AL	CINE 3	3	Centro de Educación Secundaria	Gjimnaz	Certificado	sí
			Centros de Formación Profesional	Shkolla te mesme profesionale	Certificado	sí
			Centros de Educación Secundaria Orientada	Shkolla te mesme te orientuara	Certificado	sí
BA	CINE 3	3	Segunda etapa de Educación Secundaria General	Opšte srednje obrazovanje	Diploma de Educación Secundaria	sí
			Educación Secundaria Profesional Técnica (IV stepen)	Srednje stružno tehničko obrazovanje-IV stepen	Diploma de Educación Secundaria	sí
			Educación Secundaria Profesional (III stepen)	Srednje stružno obrazovanje-III stepen	Diploma de Educación Secundaria	no
CH	CINE 2	3	Tipo de centro educativo con requisitos básicos			
			Tipo de centro educativo con requisitos intermedios			
			Tipo de centro educativo con requisitos avanzados			
(15)	CINE 3	6	Centros de Bachillerato	Gymnasiale Maturität, maturité gymnasiale, maturità	Bachillerato (Gymnasiale Maturität, maturité gymnasiale, maturità)	sí
			Centros especializados de segunda etapa de Educación Secundaria	Fachmittelschule, école de culture générale, scuola specializzate	Certificado de Educación Especializada	sí
			Bachillerato especializado de segunda etapa de Educación Secundaria	Fachmaturitätsschule, maturité spécialisée, maturità specializzata	Bachillerato especializado	sí
			Bachillerato profesional	Berufsmaturität, maturité professionnelle, maturità professionale	Bachillerato profesional (Berufsmaturität, maturité professionnelle, maturità professionale)	sí
			Programa de EFP de tres o cuatro años	Berufliche Grundbildung mit Eidgenössischem Fähigkeitszeugnis/formation professionnelle initiale aboutissant à un certificat fédéral de capacité/ formazione professionale di base della durata di due anni con attestato federale di capacità	Diploma de EFP federal	sí
			Programa de EFP de dos años	Berufliche Grundbildung mit Berufsattest/formation professionnelle initiale de deux ans/ formazione professionale di base di due anni	Certificado de EFP federal	no
IS	CINE 3	4	Segunda etapa de Educación Secundaria General(grammar school)	Bóknámsbraut til stúdentsprófs	Stúdentspróf (examen de matriculación)	sí
			Programa general (centro de Educación Integrada) al iniciar la segunda etapa de Educación Secundaria	Almenn námsbraut framhaldsskóla, styttri en 2 ár	Próf af almenntri braut	no
			Prácticas de aprendizaje profesionales homologadas	Löggilt iðngrein	Sveinspróf	no
			Programas de Formación Profesional en la segunda etapa de Educación Secundaria	Starfsnámsbrautir framhaldsskólastigs	Réttindapróf á framhaldsskólastigi o hæfnispróf á framhaldsskólastigi o grunndæild iðngreina	no

Edad de tracking	Nivel de CINE	Número de itinerarios	Nombre en español	Nombre en el idioma original	Cualificación CINE 3	Acceso a CINE 6
LI						
ME	15	CINE 3	4	<p>Opšte srednje obzovanje</p> <p>Ėtvorogodišnje srednje struēno obzovanje sa eksternim struēnim ispitom (matura)</p> <p>Trogodišnje srednje struēno obzovanje (sa internim struēnim ispitom)</p> <p>Niže struēno obzovanje</p>	<p>Nivel IV de cualificación</p> <p>Nivel IV de cualificación</p> <p>Nivel III de cualificación</p> <p>Nivel II de cualificación</p>	<p>sí</p> <p>sí</p> <p>no</p> <p>no</p>
MK	15	CINE 3	4	<p>Gimnazija/Sredno obzovanje – redovno opsto</p> <p>(Cetirigodisno) Sredno strucno obzovanje – redovno strucno; (Cetirigodisno) Sredno tehnicko obzovanje</p> <p>(Trigodisno) Strucno obzovanje za zanimanje</p> <p>(Dvegodisno) Strucno osposobuvanje</p>	<p>Diploma de segunda etapa de Educación Secundaria General</p> <p>Cualificación profesional (certificado profesional)</p> <p>Cualificación profesional (diploma profesional)</p> <p>Diploma Técnico de segunda etapa de Educación Secundaria</p>	<p>sí</p> <p>sí</p> <p>no</p> <p>no</p>
NO	16	CINE 3	7	<p>Programa Sudeiforberedende</p> <p>Studieforberedende program med studiespesialisering</p> <p>Videregående opplæring, yrkesfaglige utdanningsprogram</p>	<p>Certificado de fin de estudios de Educación General – studieforbereðende)</p> <p>Certificado de fin de estudios de Educación General con especialización en estudios generales (Vitnemål videregående skole – studiespesialisering)</p> <p>Certificado profesional o certificado de oficial (Fag- /svennebreve)</p>	<p>sí</p> <p>sí</p> <p>no</p>
RS	14	CINE 3	3	<p>Centros de Educación Secundaria</p> <p>Centros de Formación Profesional (4 años)</p> <p>Centros de Formación Profesional (3 años)</p>	<p>Diploma</p> <p>Diploma</p> <p>Certificado profesional</p>	<p>sí</p> <p>sí</p> <p>no</p>

Edad de tracking	Nivel de CINE	Número de itinerarios	Nombre en español	Nombre en el idioma original	Cualificación CINE 3	Acceso a CINE 6
TR	CINE 3	5	Programas de segunda etapa de Educación Secundaria General	Genel Ortaöğretim	Diploma de segunda etapa de Educación Secundaria General	si
			Centro de Educación Secundaria abierto	Açık Ortaöğretim Lisesi	Diploma de centro de Educación Secundaria abierto	si
			Programas de segunda etapa de Educación Secundaria Técnica y Profesional	Mesleki ve Teknik Ortaöğretim	Diploma de segunda etapa de Educación Secundaria Técnica y Profesional	si
			Centro de Educación Secundaria para imanes y predicadores de Anatolia	Anadolu İmam Hatip Lisesi	Diploma del centro de Educación Secundaria para imanes y predicadores de Anatolia	si
			Centro de Educación Secundaria Profesional abierto	Mesleki Açıköğretim Lisesi	Diploma del centro de Educación Secundaria Profesional abierto	si

Anexo II: tablas estadísticas

Tabla A1: lista de sistemas educativos mencionados en este informe y que han participado en las últimas rondas de estudios de evaluación internacionales

	PIRLS 2011	PIRLS 2016	TIMSS 2011, 4.º curso	TIMSS 2011, 8.º curso	TIMSS 2015, 4.º curso	TIMSS 2015, 8.º curso	PISA 2015	PISA 2018
BE fr	✓	✓					✓	✓
BE de							✓	✓
BE nl		✓	✓		✓		✓	✓
BG	✓	✓			✓		✓	✓
CZ	✓	✓	✓		✓		✓	✓
DK	✓	✓	✓		✓		✓	✓
DE	✓	✓	✓		✓		✓	✓
EE							✓	✓
IE	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓
EL							✓	✓
ES	✓	✓	✓		✓		✓	✓
FR	✓	✓			✓		✓	✓
HR	✓		✓		✓		✓	✓
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CY					✓		✓	✓
LV		✓					✓	✓
LT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
LU							✓	✓
HU	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
MT	✓	✓	✓			✓	✓	✓
NL	✓	✓	✓		✓		✓	✓
AT	✓	✓	✓				✓	✓
PL	✓	✓	✓		✓		✓	✓
PT	✓	✓	✓		✓		✓	✓
RO	✓		✓	✓			✓	✓
SI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
SK	✓	✓	✓		✓		✓	✓
FI	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓
SE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UK-ENG	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
UK-WLS							✓	✓
UK-NIR	✓	✓	✓		✓		✓	✓
UK-SCT							✓	✓
AL							✓	✓
BA								✓
CH							✓	✓
IS							✓	✓
ME							✓	✓
MK				✓			✓	✓
NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
RS			✓		✓			✓
TR			✓	✓	✓	✓	✓	✓
Total	25	25	25	11	25	10	40	42

Fuente: IEA, OCDE.

PARTE I.

Tabla A2: estimación del rendimiento de los percentiles 10 y 90, porcentaje estimado de estudiantes que supera el *Intermediate International Benchmark* y coeficientes de correlación estimados entre el número de libros en la vivienda y las puntuaciones de rendimiento en competencia lectora en cuarto curso (PIRLS 2016)

	P10	E.E.	P90	E.E.	% del alumnado que supera el <i>Intermediate International Benchmark</i>	E.E.	Coefficiente de correlación	E.E.
BE fr	407,77	4,68	583,54	3,57	64,60	1,43	0,354	0,022
BE nl	446,13	3,64	600,74	2,05	80,03	1,32	0,305	0,022
BG	439,84	7,47	653,22	3,52	82,63	1,64	0,445	0,025
CZ	455,64	4,65	625,02	2,38	85,24	0,93	0,393	0,024
DK	456,97	4,16	628,41	2,85	85,56	0,98	0,319	0,018
DE	435,43	6,74	629,08	3,10	81,07	1,38	0,360	0,027
IE	472,30	5,25	655,69	3,24	89,39	0,88	0,405	0,019
ES	441,66	3,90	607,44	2,05	79,85	0,97	0,251	0,017
FR	420,03	3,72	595,34	3,68	71,90	1,18	0,345	0,020
IT	461,40	5,37	627,32	2,76	86,79	1,03	0,219	0,022
LV	474,73	3,62	635,56	3,79	90,01	0,83	0,273	0,019
LT	458,71	5,49	632,49	2,89	86,08	1,08	0,342	0,020
HU	451,66	5,80	645,26	3,06	85,06	1,04	0,472	0,020
MT	328,40	5,49	560,32	2,33	44,58	1,10	0,164	0,016
NL	466,12	3,37	618,96	2,17	87,69	0,89	0,278	0,021
AT	454,00	4,81	619,93	2,40	84,38	1,13	0,393	0,017
PL	470,16	4,59	652,41	2,29	88,81	0,74	0,339	0,017
PT	442,31	4,03	610,58	3,29	79,19	1,29	0,273	0,023
SI	444,32	3,69	629,07	2,75	82,82	0,94	0,334	0,022
SK	429,85	8,56	625,87	2,95	80,71	1,26	0,466	0,027
FI	481,41	4,62	646,87	2,48	91,34	0,77	0,310	0,021
SE	465,12	4,02	635,37	3,51	87,84	0,94	0,358	0,018
UK-ENG	455,14	3,29	654,97	2,89	85,54	0,74	0,395	0,014
UK-NIR	460,24	5,39	662,18	2,22	87,03	0,79	0,390	0,017
NO	473,90	4,37	639,91	3,15	89,79	0,90	0,287	0,022

Fuente: cálculos de Eurydice basados en IEA, base de datos de PIRLS 2016.

Notas aclaratorias

La escala de competencia lectora de PIRLS se estableció en PIRLS 2001 a partir del rendimiento de todos los países participantes y en ella se da el mismo tratamiento a todos los países. Las escalas tienen un intervalo de rendimiento habitual de entre 300 y 700. Se estableció un punto central de 500 que correspondiera a la media del rendimiento global en la primera recogida de datos, y se determinó que 100 puntos equivalían a la desviación estándar. Los datos de rendimiento de cada evaluación PIRLS posterior se han reflejado empleando estas escalas, de forma que sea posible seguir el aumento o descenso del rendimiento entre evaluaciones. PIRLS utiliza el punto central de la escala como punto de referencia constante de una evaluación a otra.

P10 y P90 hacen referencia al percentil 10 y el percentil 90, respectivamente.

El porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento se define como el porcentaje de estudiantes que no alcanza el *Intermediate International Benchmark*, que equivale a una puntuación de 475 en la escala.

El número de libros que los estudiantes comunican tener en su vivienda (variable ASBG04) se expresa con las siguientes categorías: 1: Ninguno o muy pocos (0-10 libros); 2: Suficientes para llenar un estante (11-25 libros); 3: Suficientes para llenar una estantería (26-100 libros); 4: Suficientes para llenar dos estanterías (101-200 libros); 5: Suficientes para llenar tres o más estanterías (más de 200).

Los percentiles, el porcentaje del alumnado por encima del valor de referencia de bajo rendimiento y los coeficientes de correlación se calcularon utilizando los cinco valores plausibles (puntuaciones de competencia lectora del alumnado).

Tabla A3: estimación del rendimiento de los percentiles 10 y 90, porcentaje estimado de estudiantes que supera el *Intermediate International Benchmark* y coeficientes de correlación estimados entre el número de libros en la vivienda y las puntuaciones de rendimiento en matemáticas en cuarto curso (TIMSS 2015)

	P10	E.E.	P90	E.E.	% del alumnado que supera el <i>Intermediate International Benchmark</i>	E.E.	Coefficiente de correlación	E.E.
BE nl	467,68	3,48	623,77	3,01	87,88	0,88	0,310	0,024
BG	412,63	9,59	623,80	5,86	75,12	2,08	0,306	0,040
CZ	437,07	2,81	616,14	3,02	78,42	1,10	0,331	0,021
DK	440,03	5,27	632,64	4,10	80,32	1,29	0,324	0,023
DE	436,72	4,15	604,30	2,95	76,73	1,09	0,374	0,018
IE	451,14	4,37	636,41	4,00	83,85	1,05	0,377	0,018
ES	413,67	4,77	591,84	2,34	67,43	1,42	0,287	0,018
FR	390,09	4,62	583,58	4,06	58,07	1,77	0,354	0,022
HR	415,44	3,94	583,77	2,47	67,46	1,17	0,266	0,020
IT	413,25	4,75	595,68	2,61	68,68	1,41	0,220	0,021
CY	414,97	4,56	623,30	3,07	73,76	1,29	0,231	0,020
LT	440,77	5,08	623,57	4,68	80,65	1,13	0,321	0,020
HU	411,74	6,71	634,83	2,68	74,91	1,47	0,482	0,020
NL	456,59	2,67	600,80	2,69	82,98	1,02	0,245	0,024
PL	440,62	3,96	623,93	2,63	79,83	1,03	0,327	0,021
PT	447,24	3,86	632,48	3,13	81,76	1,09	0,290	0,023
SI	430,39	3,28	605,24	2,92	75,48	1,21	0,252	0,022
SK	391,20	5,16	592,89	3,35	65,04	1,42	0,445	0,018
FI	448,26	3,45	618,93	2,68	82,20	1,00	0,269	0,018
SE	427,64	4,87	603,61	3,14	74,91	1,60	0,364	0,020
UK-ENG	437,80	5,06	651,34	3,56	80,02	1,21	0,340	0,018
UK-NIR	456,15	5,28	675,23	3,31	85,86	1,08	0,378	0,023
NO	458,70	5,63	637,53	3,48	85,73	1,01	0,314	0,020
RS	403,46	7,37	624,75	3,57	71,65	1,56	0,266	0,025
TR	353,78	6,59	597,73	3,64	57,09	1,32	0,317	0,022

Fuente: cálculos de Eurydice basados en IEA, base de datos de TIMSS 2015.

Notas aclaratorias

La escala de rendimiento en matemáticas de TIMSS se estableció en TIMS 1995 a partir del rendimiento de todos los países participantes y en ella se da el mismo tratamiento a todos los países. Las escalas tienen un intervalo de rendimiento habitual de entre 300 y 700. Se estableció un punto central de 500 que correspondiera a la media del rendimiento global en la primera recogida de datos, y se determinó que 100 puntos equivalían a la desviación estándar. Los datos de rendimiento de cada evaluación TIMSS posterior se han reflejado empleando estas escalas, de forma que sea posible seguir el aumento o descenso del rendimiento entre evaluaciones. TIMSS utiliza el punto central de la escala como punto de referencia constante de una evaluación a otra.

P10 y P90 hacen referencia al percentil 10 y el percentil 90, respectivamente.

El porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento se define como el porcentaje de estudiantes que no alcanza el *Intermediate International Benchmark*, que equivale a una puntuación de 475 en la escala.

El número de libros que los estudiantes comunican tener en su vivienda (variable ASBG04) se expresa con las siguientes categorías: 1: Ninguno o muy pocos (0-10 libros); 2: Suficientes para llenar un estante (11-25 libros); 3: Suficientes para llenar una estantería (26-100 libros); 4: Suficientes para llenar dos estanterías (101-200 libros); 5: Suficientes para llenar tres o más estanterías (más de 200).

Los percentiles, el porcentaje del alumnado por encima del valor de referencia de bajo rendimiento y los coeficientes de correlación se calcularon utilizando los cinco valores plausibles (puntuaciones de competencia lectora del alumnado).

Tabla A4: estimación del rendimiento de los percentiles 10 y 90, porcentaje estimado de estudiantes de 15 años por encima del valor de referencia de bajo rendimiento y coeficientes de correlación estimados entre el número de libros en la vivienda y las puntuaciones de rendimiento en competencia lectora (PISA 2018)

	P10	E.E.	P90	E.E.	% del alumnado por encima del valor de referencia de bajo rendimiento	E.E.	Coefficiente de correlación	E.E.
BE fr	345,06	4,69	607,88	3,86	76,18	1,11	0,424	0,022
BE de	359,62	12,07	602,25	9,34	79,40	2,21	0,274	0,061
BE nl	358,59	6,44	633,27	3,24	80,69	1,29	0,405	0,015
BG	289,74	4,51	557,14	5,18	52,90	1,69	0,357	0,017
CZ	362,29	4,27	616,40	2,78	79,26	1,12	0,411	0,018
DK	380,38	3,00	618,15	2,64	84,00	0,68	0,345	0,014
DE	353,95	4,53	632,25	3,45	79,31	1,05	0,462	0,018
EE	401,81	3,46	643,31	3,10	88,95	0,59	0,326	0,015
IE	398,12	3,53	634,55	2,80	88,20	0,67	0,418	0,015
EL	326,18	4,89	582,86	3,93	69,48	1,51	0,320	0,016
ES	:	:	:	:	:	:	:	:
FR	355,40	3,54	621,89	3,58	79,06	0,74	0,461	0,015
HR	362,01	4,62	594,33	3,20	78,42	1,16	0,297	0,015
IT	345,11	4,62	598,18	3,37	76,73	0,97	0,337	0,014
CY	294,83	2,90	553,83	2,56	56,29	0,72	0,263	0,015
LV	359,98	3,23	594,68	2,68	77,56	0,75	0,285	0,016
LT	350,60	2,66	597,07	1,82	75,64	0,75	0,366	0,014
LU	325,26	2,09	612,05	2,83	70,71	0,57	0,481	0,011
HU	345,60	3,99	601,76	3,65	74,73	0,91	0,498	0,017
MT	294,83	3,25	593,14	3,27	64,11	0,82	0,287	0,020
NL	343,72	4,44	620,54	3,30	75,91	1,03	0,402	0,019
AT	349,84	3,73	612,04	2,89	76,38	1,02	0,443	0,017
PL	384,23	3,59	635,97	3,96	85,32	0,75	0,385	0,016
PT	362,11	4,00	612,55	2,66	79,78	0,92	0,382	0,016
RO	297,37	6,00	553,56	5,86	59,16	2,15	0,409	0,018
SI	371,91	3,05	613,56	2,78	82,12	0,66	0,384	0,015
SK	326,29	3,95	589,54	3,28	68,59	0,98	0,472	0,015
FI	386,71	4,23	642,99	3,04	86,46	0,71	0,323	0,016
SE	360,04	5,70	640,46	3,47	81,61	1,03	0,398	0,015
UK-ENG	371,88	5,21	634,25	4,13	82,80	1,05	0,387	0,017
UK-WLS	358,59	5,79	608,28	4,51	77,94	1,50	0,351	0,018
UK-NIR	368,43	5,78	623,22	5,63	82,15	1,20	0,402	0,022
UK-SCT	383,16	3,57	627,48	4,66	84,55	0,92	0,380	0,020
AL	303,32	2,90	510,36	3,29	47,76	1,09	0,314	0,017
BA	302,90	2,80	508,72	4,06	46,32	1,64	0,238	0,019
CH	344,70	4,61	615,20	4,04	76,37	1,08	0,452	0,019
IS	331,71	3,97	608,70	3,33	73,64	0,86	0,287	0,020
ME	309,86	2,06	534,18	2,02	55,58	0,69	0,271	0,012
MK	267,91	2,68	513,40	2,40	44,86	0,73	0,275	0,015
NO	356,23	4,33	631,79	2,86	80,71	0,77	0,303	0,013
RS	312,48	3,93	565,82	3,51	62,30	1,52	0,311	0,016
TR	350,93	4,14	581,01	3,06	73,87	1,05	0,403	0,020

Fuente: cálculos de Eurydice basados en OCDE, base de datos de PISA 2018.

Tabla A5: estimación del rendimiento de los percentiles 10 y 90, porcentaje estimado de estudiantes de 15 años por encima del valor de referencia de bajo rendimiento y coeficientes de correlación estimados entre el número de libros en la vivienda y las puntuaciones de rendimiento en matemáticas (PISA 2018)

	P10	E.E.	P90	E.E.	% del alumnado por encima del valor de referencia de bajo rendimiento	E.E.	Coefficiente de correlación	E.E.
BE fr	368,44	4,52	614,39	4,59	77,21	1,19	0,438	0,024
BE de	396,21	11,83	603,57	9,26	84,90	2,46	0,304	0,059
BE nl	384,11	5,99	638,25	3,61	82,66	1,30	0,415	0,015
BG	311,45	4,64	562,85	5,72	55,59	1,67	0,311	0,018
CZ	377,58	4,58	619,01	3,14	79,61	1,10	0,398	0,019
DK	400,77	2,59	613,43	2,78	85,43	0,64	0,336	0,015
DE	372,86	4,15	620,71	3,22	78,90	1,07	0,437	0,017
EE	419,00	2,88	627,63	2,68	89,78	0,64	0,327	0,018
IE	397,25	3,25	598,78	3,01	84,31	0,82	0,387	0,017
EL	333,85	4,65	564,93	3,77	64,16	1,47	0,316	0,017
ES	364,94	2,35	593,50	2,17	75,30	0,62	0,367	0,009
FR	370,12	3,43	611,14	3,25	78,74	0,82	0,454	0,016
HR	353,51	3,94	576,88	3,86	68,84	1,27	0,294	0,015
IT	363,30	4,74	604,80	3,94	76,18	1,11	0,328	0,016
CY	325,31	2,85	571,26	2,44	63,14	0,71	0,264	0,015
LV	392,61	3,15	599,47	3,08	82,68	1,01	0,281	0,016
LT	361,92	3,62	598,36	2,75	74,36	0,92	0,359	0,014
LU	353,48	2,90	610,83	2,41	72,78	0,70	0,469	0,012
HU	360,10	4,02	597,30	3,66	74,36	1,01	0,516	0,017
MT	334,27	3,44	598,89	3,54	69,75	0,98	0,297	0,022
NL	394,19	4,81	637,62	3,64	84,25	1,08	0,413	0,019
AT	373,63	4,37	617,65	3,28	78,92	1,18	0,428	0,017
PL	398,20	3,80	630,75	4,24	85,28	0,78	0,381	0,017
PT	361,73	3,77	614,00	3,61	76,72	1,04	0,401	0,017
RO	309,56	5,45	553,52	6,94	53,45	2,26	0,407	0,019
SI	392,23	2,97	621,88	2,83	83,57	0,64	0,395	0,014
SK	353,32	5,40	610,29	3,10	74,91	1,08	0,462	0,015
FI	399,00	3,42	611,81	2,51	85,02	0,74	0,317	0,015
SE	382,68	4,64	618,23	3,26	81,19	1,03	0,405	0,015
UK-ENG	382,72	4,88	622,75	3,68	77,21	1,19	0,363	0,018
UK-WLS	380,51	5,40	591,95	4,38	84,90	2,46	0,333	0,022
UK-NIR	376,59	6,45	599,88	5,30	82,66	1,30	0,379	0,022
UK-SCT	366,64	6,04	610,10	5,67	55,59	1,67	0,327	0,032
AL	332,45	3,07	543,61	3,48	79,61	1,10	0,243	0,023
BA	303,30	3,17	514,20	4,43	85,43	0,64	0,260	0,019
CH	391,30	3,46	635,97	4,31	78,90	1,07	0,422	0,017
IS	374,02	4,21	608,82	2,96	89,78	0,64	0,270	0,021
ME	323,52	2,23	537,95	2,07	84,31	0,82	0,276	0,014
MK	275,02	2,88	515,82	3,50	64,16	1,47	0,286	0,016
NO	380,67	3,85	616,70	3,05	75,30	0,62	0,298	0,015
RS	324,37	4,29	575,55	3,87	78,74	0,82	0,306	0,016
TR	342,56	3,76	570,63	3,99	68,84	1,27	0,379	0,024

Fuente: cálculos de Eurydice basados en OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias de las tablas A4 y A5

Las puntuaciones de PISA se establecen en relación con la variación de los resultados observada entre todos los participantes de la prueba. En teoría, no existe ninguna puntuación mínima o máxima en PISA, sino que los resultados se escalan para encajar con distribuciones aproximadamente normales, con medias en torno a puntuaciones de 500 puntos y desviaciones estándar de unos 100 puntos. Las escalas de PISA se dividen en niveles de competencia (de 1 a 6) que corresponden a tareas progresivamente más difíciles. Se redactaron descripciones para cada nivel de competencia identificado con el fin de definir el tipo de conocimientos y habilidades necesarios para completar esas tareas correctamente. Cada nivel de competencia corresponde a un intervalo de unos 80 puntos. Por consiguiente, una diferencia de 80 puntos en la puntuación puede interpretarse como la diferencia en las habilidades y conocimientos descritos entre sucesivos niveles de competencia.

Debido a que la muestra de PISA se define mediante un grupo de edad concreto, en lugar de un curso, en muchos países los estudiantes que participan en la evaluación PISA están distribuidos en dos o más cursos. Como consecuencia de esta variación, informes anteriores han estimado la diferencia de puntos media entre cursos adyacentes en países en los que un número considerable de estudiantes de 15 años están matriculados en al menos dos cursos diferentes. Dichas estimaciones tienen en cuenta algunas diferencias socioeconómicas y demográficas que también se observan entre cursos. Por término medio, la diferencia entre cursos adyacentes de un país a otro es de unos 40 puntos (ver más información en OCDE, 2019).

P10 y P90 hacen referencia al percentil 10 y el percentil 90, respectivamente.

El porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento se define como el porcentaje de estudiantes cuya puntuación es inferior al nivel básico de competencia (Nivel 2) en las escalas de matemáticas, lectura y/o ciencia de PISA. En competencia lectora, esto equivale a no alcanzar 407,47 puntos; en matemáticas, a no alcanzar 420,07 puntos.

El número de libros que los estudiantes comunican tener en su vivienda (variable ST013Q01TA) se expresa con las siguientes categorías: 1: 0-10 libros; 2: 11-25 libros; 3: 26-100 libros; 4: 101-200 libros; 5: 201-500 libros; 6: Más de 500 libros.

Los percentiles, el porcentaje del alumnado por encima del valor de referencia de bajo rendimiento y los coeficientes de correlación se calcularon utilizando los diez valores plausibles (puntuaciones de competencia lectora del alumnado).

Notas específicas de países

España: la OCDE ha decidido aplazar la publicación de los resultados de lectura de PISA 2018 en España, tanto los nacionales como los subregionales. Los datos de España cumplieron los estándares técnicos de PISA 2018, pero algunos datos muestran una conducta no plausible en las respuestas de los estudiantes. En consecuencia, no es posible garantizar la comparabilidad de los resultados de España en lectura.

PARTE II.

Tabla A6: estimación del porcentaje de estudiantes de 15 años que ha pasado más de un año en EAPI (PISA 2018)

	N	N ponderado	Porcentaje estimado	E.E.
BE fr	2291	35886,9	97,58	0,32
BE de	334	632,9	98,34	0,77
BE nl	3833	52396,4	98,22	0,23
BG	3955	35738,9	94,07	0,43
CZ	5442	67402,7	94,22	0,37
DK	5515	43573,2	94,98	0,37
DE	3573	475272,2	96,60	0,37
EE	3947	8401,4	96,14	0,36
IE	2560	27124,5	58,10	0,94
EL	4298	63640,7	80,04	0,81
ES	29437	331783,6	95,86	0,19
FR	4691	570512,9	96,95	0,26
HR	3722	20030,3	80,90	0,82
IT	9083	398229,1	94,20	0,39
CY	3602	4980,7	85,15	0,54
LV	3763	11309,1	96,06	0,32
LT	3918	13872,7	88,05	0,55
LU	3440	3600,2	90,02	0,44
HU	4202	70537,8	96,88	0,35
MT	2349	2740,8	85,37	0,66
NL	3492	139303,4	89,88	0,64
AT	4938	54249,5	92,31	0,49
PL	3166	179566,8	82,42	1,00
PT	4085	65817,9	85,25	0,63
RO	3852	112569,1	94,75	0,48
SI	4249	11517,5	89,80	0,55
SK	4530	33535,0	90,72	0,55
FI	3434	34092,7	75,85	0,88
SE	3892	65617,8	93,31	0,45
UK-ENG	2537	245435,8	68,53	0,90
UK-WLS	1717	14051,0	76,78	0,97
UK-NIR	723	5829,8	39,68	1,03
UK-SCT	1753	26374,8	73,80	0,86
AL	3735	16534,6	68,61	1,02
BA	1605	7138,4	67,45	1,45
CH	4162	50192,8	86,16	1,01
IS	2351	2766,9	98,21	0,28
ME	3188	3372,4	77,46	0,73
MK	:	:	:	:
NO	3936	37457,7	96,42	0,31
RS	1812	16723,8	32,35	0,88
TR	1646	215386,5	41,94	1,41

Fuente: cálculos de Eurydice basados en OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los porcentajes se han calculado a partir de la variable DURECEC («Duración de la educación y atención a la primera infancia») de PISA 2018 y se basan en las respuestas de los estudiantes.

Tabla A7: estimación del porcentaje de estudiantes de 15 años que ha pasado más de un año en EAPI por nivel socioeconómico (SES) (PISA 2018)

	Estudiantes de SES bajos					Estudiantes de SES altos			
	N	N ponderado	Porcentaje estimado	E.E.		N	N ponderado	Porcentaje estimado	E.E.
BE fr	568	8825,0	95,89	1,06	BE fr	577	9082,6	98,63	0,46
BE de	82	158,4	97,56	1,75	BE de	86	158,0	98,09	1,89
BE nl	909	13073,5	98,00	0,48	BE nl	990	13134,4	98,43	0,38
BG	907	8700,8	91,56	0,95	BG	1042	9020,4	94,90	0,75
CZ	1122	16165,3	90,37	1,04	CZ	1688	17211,4	96,22	0,52
DK	1674	10679,3	93,08	0,72	DK	1219	10972,2	95,60	0,69
DE	872	117270,4	95,24	0,75	DE	920	120472,3	97,89	0,54
EE	924	2050,2	93,85	0,87	EE	1023	2143,2	98,06	0,42
IE	586	6225,0	53,31	1,73	IE	706	7480,4	64,07	1,61
EL	970	14915,5	74,98	1,50	EL	1146	16851,7	84,73	1,20
ES	6400	80847,2	93,43	0,44	ES	8311	84645,7	97,78	0,24
FR	1254	141349,5	95,99	0,55	FR	1129	143649,4	97,57	0,41
HR	776	4115,7	66,48	1,53	HR	1049	5728,4	92,47	0,82
IT	2104	97599,3	92,32	0,81	IT	2262	100902,7	95,44	0,65
CY	882	1198,2	81,90	1,55	CY	912	1286,0	87,87	1,03
LV	931	2795,0	94,72	0,64	LV	915	2876,8	97,58	0,50
LT	882	3132,8	79,41	1,28	LT	1016	3673,3	93,25	0,80
LU	833	874,1	87,39	1,07	LU	879	917,3	91,70	0,77
HU	960	17509,9	96,13	0,71	HU	1144	17840,9	98,00	0,49
MT	589	703,1	87,48	1,23	MT	581	665,2	82,83	1,50
NL	907	35087,9	90,52	0,99	NL	846	34591,7	89,26	1,11
AT	1162	13263,0	90,27	0,96	AT	1301	13937,9	94,85	0,65
PL	665	37795,4	69,38	2,04	PL	876	49570,6	90,97	1,11
PT	937	15481,1	80,14	1,58	PT	1081	17780,1	92,08	0,93
RO	929	27507,1	92,58	0,95	RO	974	28783,4	96,86	0,55
SI	1174	2753,7	85,72	1,21	SI	907	2926,4	91,12	1,11
SK	1030	7886,5	85,15	1,29	SK	1244	8732,5	94,48	0,75
FI	780	7744,7	68,89	1,66	FI	925	9169,0	81,60	1,19
SE	939	15736,0	89,45	1,10	SE	989	16828,4	95,66	0,58
UK-ENG	580	54876,0	61,28	1,71	UK-ENG	716	70231,4	78,42	1,44
UK-WLS	388	3197,0	69,87	1,81	UK-WLS	469	3672,4	80,14	1,98
UK-NIR	164	1342,8	36,51	2,30	UK-NIR	212	1653,2	44,96	2,68
UK-SCT	432	6489,4	72,57	1,79	UK-SCT	431	6633,6	74,21	1,58
AL	866	4092,0	67,90	1,77	AL	992	4172,0	69,22	1,62
BA	330	1463,3	55,30	2,65	BA	460	2069,7	78,08	1,71
CH	995	12489,7	85,71	1,40	CH	1065	12515,2	85,89	1,96
IS	581	680,8	96,63	0,80	IS	591	698,0	98,98	0,41
ME	715	765,8	70,30	1,62	ME	859	904,2	83,01	1,07
MK	:	:	:	:	MK	:	:	:	:
NO	963	9017,9	92,82	0,94	NO	978	9500,5	97,76	0,52
RS	408	3736,9	28,91	1,37	RS	495	4619,6	35,72	1,54
TR	336	42442,7	33,05	1,68	TR	565	76238,8	59,37	2,99

Fuente: cálculos de Eurydice basados en OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los datos se han extraído de la variable DURECEC («Duración de la educación y atención a la primera infancia») de PISA 2018 y se basan en las respuestas de los estudiantes. La categoría «Estudiantes de SES bajos» hace referencia a estudiantes de familias de un nivel socioeconómico bajo (en el percentil 25 de nivel socioeconómico o por debajo) que pasaron más de un año en EAPI. La categoría «Estudiantes de SES altos» hace referencia a estudiantes de familias de un nivel socioeconómico alto (en el percentil 75 de nivel socioeconómico o por encima) que pasaron más de un año en EAPI.

Tabla A8: diferencias en la participación en EAPI entre los estudiantes de 15 años (en puntos porcentuales) por nivel socioeconómico (SES) (PISA 2018)

	Diferencia entre SES altos y la población estudiantil total				Diferencia entre SES bajos y la población estudiantil total		
	Puntos porcentuales	E.E.	Z		Puntos porcentuales	E.E.	Z
BE fr	1,04	0,48	2,19	BE fr	-1,70	0,88	-1,92
BE de	-0,27	1,55	-0,18	BE de	-0,77	1,46	-0,53
BE nl	0,20	0,31	0,65	BE nl	-0,23	0,40	-0,57
BG	0,84	0,60	1,39	BG	-2,51	0,74	-3,39
CZ	2,03	0,60	3,37	CZ	-3,85	0,81	-4,75
DK	0,61	0,57	1,07	DK	-1,90	0,60	-3,16
DE	1,28	0,50	2,55	DE	-1,36	0,64	-2,14
EE	1,91	0,41	4,72	EE	-2,30	0,66	-3,48
IE	6,02	1,45	4,16	IE	-4,79	1,35	-3,54
EL	4,65	1,02	4,58	EL	-5,06	1,13	-4,47
ES	1,92	0,21	9,07	ES	-2,43	0,36	-6,67
FR	0,63	0,41	1,54	FR	-0,96	0,42	-2,27
HR	11,56	0,87	13,36	HR	-14,41	1,16	-12,40
IT	1,23	0,55	2,24	IT	-1,88	0,68	-2,77
CY	2,82	1,01	2,79	CY	-3,25	1,23	-2,65
LV	1,52	0,46	3,33	LV	-1,33	0,53	-2,52
LT	5,20	0,86	6,02	LT	-8,64	0,97	-8,95
LU	1,67	0,73	2,29	LU	-2,63	0,89	-2,96
HU	1,12	0,44	2,57	HU	-0,75	0,53	-1,41
MT	-2,57	1,29	-1,99	MT	2,11	1,02	2,07
NL	-0,64	0,89	-0,71	NL	0,64	0,82	0,78
AT	2,53	0,64	3,98	AT	-2,04	0,76	-2,67
PL	8,54	1,09	7,81	PL	-13,04	1,37	-9,49
PT	6,82	0,92	7,43	PT	-5,11	1,30	-3,93
RO	2,11	0,61	3,48	RO	-2,17	0,74	-2,94
SI	1,30	0,83	1,56	SI	-4,07	1,09	-3,75
SK	3,75	0,76	4,93	SK	-5,57	0,97	-5,71
FI	5,73	0,94	6,08	FI	-6,96	1,35	-5,15
SE	2,34	0,56	4,16	SE	-3,86	0,86	-4,51
UK-ENG	9,86	1,25	7,90	UK-ENG	-7,26	1,38	-5,25
UK-WLS	3,32	1,57	2,12	UK-WLS	-6,91	1,55	-4,47
UK-NIR	5,10	2,23	2,29	UK-NIR	-3,17	2,19	-1,45
UK-SCT	0,36	1,46	0,25	UK-SCT	-1,23	1,55	-0,80
AL	0,59	1,33	0,45	AL	-0,71	1,40	-0,50
BA	10,76	1,62	6,64	BA	-12,15	1,84	-6,60
CH	-0,21	1,46	-0,14	CH	-0,45	1,11	-0,41
IS	0,76	0,41	1,85	IS	-1,58	0,62	-2,53
ME	5,54	0,89	6,24	ME	-7,15	1,36	-5,27
MK	:	:	:	MK	:	:	:
NO	1,33	0,51	2,62	NO	-3,61	0,75	-4,82
RS	3,41	1,15	2,96	RS	-3,44	1,24	-2,77
TR	17,50	2,00	8,73	TR	-8,90	1,71	-5,20

Fuente: cálculos de Eurydice basados en OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los datos se han extraído de la variable DURECEC («Duración de la educación y atención a la primera infancia») de PISA 2018 y se basan en las respuestas de los estudiantes. La categoría «Estudiantes de SES bajos» hace referencia a estudiantes de familias de un nivel socioeconómico bajo (en el percentil 25 de nivel socioeconómico) que pasaron más de un año en EAPI. La categoría «Estudiantes de SES altos» hace referencia a estudiantes de familias de un nivel socioeconómico alto (en el percentil 75 de nivel socioeconómico) que pasaron más de un año en EAPI.

Tabla A9: porcentaje estimado de estudiantes de 15 años en centros educativos en los que se usan siempre ciertos criterios de admisión, según los directores de los centros, por nivel de CINE (PISA 2018)

	Residencia en una zona concreta (variable: SC012Q06TA)						Se concede preferencia a miembros de la familia de estudiantes anteriores o actuales (variable: SC012Q05TA)				
	Nivel de CINE	N	N ponderado	%	E.E.		Nivel de CINE	N	N ponderado	%	E.E.
DK	2	2746	18857,2	39,80	2,73	DK	2	1185	8254,1	17,42	2,64
DE	2	2355	308793,7	52,84	4,15	DE	2	1066	143693,4	24,60	3,01
EE	2	3419	7271,7	64,60	2,09	EE	2	941	2065,8	18,35	1,24
ES	2	19919	253585,2	62,86	2,03	ES	2	14134	167604,8	41,86	1,89
LV	2	1284	3824,4	26,16	1,44	LV	2	1078	3004,3	20,60	1,35
LT	2	3060	11389,0	46,93	1,80	LT	2	2675	9258,1	37,99	1,55
PL	2	4136	229139,3	72,94	2,79	PL	2	513	28423,5	9,05	2,02
FI	2	4128	41082,6	74,04	3,18	FI	2	235	2245,4	4,02	1,35
SE	2	1952	31614,6	35,59	2,70	SE	2	790	13457,6	15,18	2,33
IS	2	1854	2192,6	57,24	0,23	IS	2	192	221,9	5,89	0,10
NO	2	3145	30140,0	57,75	2,99	NO	2	194	1850,2	3,61	1,40
BE fr	3	184	3106,0	7,71	3,00	BE fr	3	878	14278,9	34,94	5,36
BE de	3	35	65,9	10,12	0,48	BE de	3	0	0,0	0,00	0,00
BE nl	3	80	1131,5	1,84	1,35	BE nl	3	1675	22501,8	36,63	3,47
BG	3	794	7261,8	16,04	2,42	BG	3	943	8774,5	19,30	2,74
EL	3	4444	65209,2	73,08	3,24	EL	3	1210	17433,1	19,77	2,80
HR	3	330	1778,8	5,23	1,76	HR	3	107	507,4	1,48	0,87
IT	3	2900	149330,1	30,43	3,27	IT	3	2529	147122,3	29,95	2,99
CY	3	3578	4963,2	68,00	0,11	CY	3	1207	1584,3	21,71	0,08
HU	3	545	8667,4	11,28	2,66	HU	3	864	14016,7	18,12	3,44
MT	3	1360	1645,8	42,02	0,13	MT	3	755	844,7	21,57	0,10
RO	3	416	11119,9	8,13	2,39	RO	3	523	15148,1	11,08	2,68
SI	3	9	9,0	0,06	0,00	SI	3	0	0,0	0,00	0,00
UK-ENG	3	2175	202714,8	51,57	3,82	UK-ENG	3	1290	122999,1	31,47	3,69
UK-WLS	3	1404	11581,5	48,52	4,99	UK-WLS	3	312	2559,4	10,90	2,55
UK-NIR	3	527	4554,8	27,07	5,64	UK-NIR	3	753	6637,4	39,44	6,09
UK-SCT	3	1654	24587,0	73,61	4,73	UK-SCT	3	226	3613,9	10,70	3,57
ME	3	1136	1170,7	17,09	0,05	ME	3	3	3,1	0,04	0,00
MK	3	376	990,5	6,28	0,07	MK	3	212	633,0	4,01	0,05
RS	3	244	2220,4	3,64	1,35	RS	3	388	4378,0	7,18	2,23
TR	3	864	109157,8	12,62	2,25	TR	3	490	71722,3	8,29	2,21
CZ	2	1477	24689,2	54,11	3,64	CZ	2	279	4852,9	10,76	2,71
CZ	3	55	330,0	0,85	0,53	CZ	3	17	114,4	0,29	0,29
FR	2	669	83223,4	77,08	4,09	FR	2	112	15589,1	14,71	6,11
FR	3	2846	362978,5	64,13	2,84	FR	3	495	60593,1	11,00	2,10
IE	2	1316	13762,3	37,81	3,99	IE	2	1724	17622,2	47,17	3,47
IE	3	623	7063,1	33,84	3,91	IE	3	911	10012,4	46,78	3,57
LU	2	1439	1506,1	51,64	0,16	LU	2	1726	1797,2	63,37	0,17
LU	3	945	994,7	44,26	0,16	LU	3	1279	1326,8	59,86	0,16
NL	2	279	11097,6	9,41	2,54	NL	2	500	21536,2	18,27	3,43
NL	3	183	7219,3	11,81	4,07	NL	3	418	18939,7	30,98	7,01
PT	2	937	17823,5	59,98	3,91	PT	2	386	7871,7	26,49	4,39
PT	3	2262	37586,4	55,36	3,49	PT	3	1247	22538,4	33,20	3,48
SK	2	914	7330,2	37,86	3,73	SK	2	161	1344,2	6,95	2,11
SK	3	97	715,6	3,21	1,58	SK	3	15	213,2	0,95	0,71
AL	2	944	4557,0	42,97	4,72	AL	2	614	3110,3	29,26	4,80
AL	3	1831	8002,8	46,38	3,74	AL	3	1187	5381,3	31,19	3,60
BA	2	675	3263,0	68,86	6,31	BA	2	40	117,8	62,68	2,61
BA	3	404	1770,8	7,41	1,93	BA	3	69	273,2	1,14	0,90
CH	2	3090	40809,4	82,48	3,09	CH	2	63	737,6	1,50	1,01
CH	3	840	8998,2	44,03	5,33	CH	3	0	0,0	0,00	0,00
AT	:	:	:	:	:	AT	:	:	:	:	:

	Aprobación por parte de los progenitores de la filosofía educativa o religiosa del centro educativo (variable: SC012Q03TA)						Historial de rendimiento académico del estudiante (incluidas las pruebas de nivel) (variable: SC012Q01TA)				
	Nivel de CINE	N	N ponderado	%	E.E.		Nivel de CINE	N	N ponderado	%	E.E.
DK	2	1056	10867,9	23,17	2,41	DK	2	359	2288,3	4,86	1,49
DE	2	293	38538,5	6,67	1,87	DE	2	1767	236545,7	40,08	3,31
EE	2	872	1879,6	16,70	1,55	EE	2	1400	2783,5	24,73	1,40
ES	2	3873	45464,5	11,40	1,32	ES	2	1086	10565,0	2,66	0,64
LV	2	206	695,6	4,75	1,10	LV	2	1098	3613,8	24,70	1,39
LT	2	2013	6789,0	27,81	1,67	LT	2	1328	4938,5	20,20	1,07
PL	2	347	19867,5	6,32	1,47	PL	2	932	50975,3	16,23	2,58
FI	2	216	2149,6	3,85	1,36	FI	2	176	1769,5	3,17	1,16
SE	2	25	497,2	0,56	0,38	SE	2	55	872,7	0,98	0,70
IS	2	28	30,7	0,81	0,06	IS	2	115	128,2	3,38	0,06
NO	2	142	1310,8	2,54	1,06	NO	2	269	2540,5	4,94	1,28
BE fr	3	1581	25229,1	62,11	4,71	BE fr	3	226	3721,1	9,20	3,01
BE de	3	183	332,7	51,07	0,67	BE de	3	44	93,4	14,34	0,71
BE nl	3	774	10759,3	17,62	3,39	BE nl	3	1247	16359,1	26,63	3,54
BG	3	1532	14043,3	31,33	3,45	BG	3	4188	37001,1	81,19	2,97
EL	3	416	5891,6	6,71	1,68	EL	3	193	2582,8	2,93	1,20
HR	3	979	5042,2	14,80	2,64	HR	3	5873	31469,5	90,22	1,99
IT	3	4234	221745,8	45,49	3,21	IT	3	4318	216993,7	44,15	3,30
CY	3	382	482,8	6,61	0,04	CY	3	1179	1557,2	21,34	0,10
HU	3	1256	20475,2	26,47	3,45	HU	3	4544	73674,0	95,23	1,62
MT	3	1147	1326,4	33,86	0,14	MT	3	1281	1525,7	38,95	0,15
RO	3	438	13197,7	9,65	2,67	RO	3	4015	113563,2	82,40	3,38
SI	3	110	458,0	3,10	0,08	SI	3	956	3922,9	26,22	0,13
UK-ENG	3	580	54541,6	13,95	2,75	UK-ENG	3	708	72244,5	18,48	2,37
UK-WLS	3	394	3107,7	13,14	3,22	UK-WLS	3	326	2523,2	10,54	3,15
UK-NIR	3	241	1923,0	11,62	3,82	UK-NIR	3	1105	8208,3	48,35	4,67
UK-SCT	3	111	2034,0	6,02	2,85	UK-SCT	3	90	1626,5	4,86	2,69
ME	3	1481	1523,7	22,24	0,05	ME	3	3345	3453,9	50,42	0,06
MK	3	397	1090,0	7,06	0,07	MK	3	2251	7809,9	49,30	0,11
RS	3	2127	19769,0	32,42	3,42	RS	3	5614	51694,7	84,78	2,32
TR	3	2075	274615,0	31,75	3,63	TR	3	5555	707547,0	80,36	2,67
CZ	2	350	5449,8	12,00	2,83	CZ	2	802	6791,7	14,96	1,85
CZ	3	372	4141,9	10,66	2,75	CZ	3	3630	37630,8	95,08	2,11
FR	2	85	7090,6	6,68	2,28	FR	2	118	11938,9	11,25	3,12
FR	3	709	87588,5	15,99	2,45	FR	3	1282	158626,8	28,40	3,51
IE	2	478	4987,3	13,35	2,76	IE	2	458	5053,1	13,52	3,16
IE	3	279	3061,9	14,31	2,79	IE	3	232	2678,9	12,52	2,83
LU	2	519	537,4	18,95	0,12	LU	2	1587	1665,7	56,21	0,14
LU	3	512	537,8	24,26	0,08	LU	3	1144	1210,1	53,27	0,16
NL	2	603	23210,8	19,69	3,76	NL	2	2067	79984,8	67,84	4,65
NL	3	249	10124,2	16,56	4,24	NL	3	935	39363,8	64,40	6,77
PT	2	251	3838,8	13,01	2,87	PT	2	39	922,9	3,13	1,38
PT	3	1072	18546,2	27,37	2,87	PT	3	260	5633,2	8,36	1,95
SK	2	345	2876,1	15,01	2,67	SK	2	300	2220,0	11,58	1,94
SK	3	768	5299,7	23,84	3,79	SK	3	3069	21502,8	94,42	1,48
AL	2	778	4067,5	38,27	4,45	AL	2	1098	5501,3	51,76	5,65
AL	3	1964	8533,5	50,50	3,06	AL	3	2492	10726,3	62,17	3,53
BA	2	213	1093,7	23,80	4,84	BA	2	267	1037,4	22,58	4,88
BA	3	1462	6500,0	27,22	3,24	BA	3	4024	17653,5	73,46	3,84
CH	2	108	1781,1	3,65	1,44	CH	2	1693	22193,3	45,08	4,20
CH	3	79	659,3	3,23	1,57	CH	3	1029	9315,6	45,58	6,61
AT	:	:	:	:	:	AT	:	:	:	:	:

	El estudiante requiere o está interesado en un programa especial (variable: SC012Q04TA)						Recomendación de las escuelas preparatorias (variable: SC012Q02TA)				
	Nivel de CINE	N	N ponderado	%	E.E.		Nivel de CINE	N	N ponderado	%	E.E.
DK	2	772	5927,7	12,61	1,97	DK	2	406	2818,4	6,01	1,64
DE	2	1365	181806,0	31,31	3,63	DE	2	1330	172750,5	29,40	2,95
EE	2	1175	2373,2	21,08	1,78	EE	2	285	644,5	5,73	1,09
ES	2	4909	47282,1	11,80	1,20	ES	2	1768	21197,7	5,33	1,17
LV	2	1898	5562,2	38,00	1,79	LV	2	59	214,2	1,46	0,75
LT	2	2245	7712,6	31,60	1,46	LT	2	489	1635,9	6,70	1,12
PL	2	768	42424,5	13,50	2,15	PL	2	381	20682,1	6,58	1,54
FI	2	100	1099,9	1,98	0,95	FI	2	129	1416,6	2,55	1,14
SE	2	116	2258,0	2,55	1,25	SE	2	146	2646,1	2,99	1,35
IS	2	7	8,1	0,22	0,04	IS	2	303	341,6	9,01	0,15
NO	2	130	1291,9	2,52	1,02	NO	2	218	2056,5	3,98	1,08
BE fr	3	653	9739,8	24,12	4,10	BE fr	3	26	500,4	1,22	1,27
BE de	3	243	442,1	67,86	0,66	BE de	3	0	0,0	0,00	0,00
BE nl	3	0	0,0	0,00	0,00	BE nl	3	258	3846,0	6,30	2,05
BG	3	1998	17855,1	39,60	3,95	BG	3	386	3393,8	7,71	1,94
EL	3	745	10723,4	12,23	2,35	EL	3	221	3262,8	3,70	1,33
HR	3	1726	9198,1	26,85	3,16	HR	3	246	1309,4	3,82	1,29
IT	3	6504	323483,7	65,60	3,06	IT	3	3920	207915,7	42,30	3,25
CY	3	2518	3223,2	44,16	0,11	CY	3	306	365,7	5,01	0,04
HU	3	2291	36592,4	47,30	3,63	HU	3	90	1630,1	2,11	1,00
MT	3	909	1090,4	27,84	0,11	MT	3	921	1103,3	28,17	0,15
RO	3	1476	42616,7	31,16	3,95	RO	3	135	3832,8	2,81	1,43
SI	3	3792	8493,0	57,43	0,19	SI	3	80	187,1	1,27	0,04
UK-ENG	3	221	20582,5	5,31	2,03	UK-ENG	3	460	50986,2	13,11	2,72
UK-WLS	3	93	957,8	4,05	1,84	UK-WLS	3	357	3010,7	12,73	3,35
UK-NIR	3	59	492,2	2,93	2,20	UK-NIR	3	349	2865,0	17,03	4,51
UK-SCT	3	56	847,0	2,51	1,67	UK-SCT	3	186	2887,8	8,55	3,33
ME	3	3967	4128,8	60,27	0,06	ME	3	592	603,6	8,81	0,04
MK	3	945	3445,2	22,13	0,13	MK	3	607	2468,4	15,62	0,06
RS	3	4789	44731,8	73,36	3,48	RS	3	1301	11747,8	19,27	2,95
TR	3	1138	151151,2	17,42	2,91	TR	3	420	56159,0	6,49	1,83
CZ	2	400	5895,5	13,07	2,99	CZ	2	54	701,6	1,57	0,89
CZ	3	834	9107,6	23,77	3,48	CZ	3	395	5237,1	13,56	2,46
FR	2	119	11697,5	10,85	3,53	FR	2	29	3456,1	3,26	2,35
FR	3	780	94729,5	17,08	2,98	FR	3	440	55192,7	10,13	2,19
IE	2	409	4559,3	12,38	2,69	IE	2	523	5340,4	14,29	3,11
IE	3	228	2699,2	12,81	2,76	IE	3	267	2920,8	13,65	2,89
LU	2	402	421,5	14,86	0,13	LU	2	239	246,0	8,67	0,09
LU	3	257	275,1	12,41	0,13	LU	3	285	297,2	13,41	0,10
NL	2	734	27720,9	23,51	3,89	NL	2	2291	90302,6	76,59	3,52
NL	3	256	10687,9	17,48	4,68	NL	3	1221	49575,3	81,10	5,26
PT	2	615	11491,4	39,09	4,55	PT	2	11	319,8	1,09	0,88
PT	3	2150	33975,5	50,45	3,39	PT	3	30	578,3	0,86	0,63
SK	2	385	3562,5	18,59	2,94	SK	2	60	620,8	3,26	1,20
SK	3	1468	10079,7	45,14	4,44	SK	3	391	2781,5	12,61	3,03
AL	2	736	3642,2	34,27	4,52	AL	2	1186	5767,6	54,26	5,10
AL	3	2045	8935,5	51,79	3,32	AL	3	1834	8181,8	47,42	3,11
BA	2	9	72,2	1,61	1,22	BA	2	74	304,1	6,62	2,35
BA	3	1766	8251,2	34,25	3,60	BA	3	1035	4583,9	19,40	2,76
CH	2	442	6102,8	12,53	2,75	CH	2	1453	19229,2	38,71	3,65
CH	3	702	6371,4	31,18	5,32	CH	3	245	2772,9	13,57	3,88
AT	:	:	:	:	:	AT	:	:	:	:	:

Fuente: cálculos de Eurydice basados en OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los porcentajes se calcularon en base a las respuestas de los directores de centros a la siguiente pregunta del cuestionario escolar de PISA 2018: «¿Con qué frecuencia se tienen en cuenta los siguientes factores a la hora de admitir a estudiantes en su centro?» Solo se tuvo en cuenta la respuesta «Siempre».

Debido a las características de los sistemas educativos nacionales, los estudiantes de 15 años pueden estar cursando la primera etapa de Educación Secundaria (CINE 2) o la segunda etapa de Educación Secundaria (CINE 3). Cuando figura un único nivel de CINE, esto significa que más del 90 % de los estudiantes de 15 años que participó en PISA 2018 estaba matriculado en el nivel educativo indicado. (El tamaño de la muestra para el otro nivel de CINE suele ser demasiado reducido como para mostrar resultados significativos/relevantes.) Cuando figuran dos niveles CINE en un sistema educativo (Albania, Bosnia y Herzegovina, Eslovaquia, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal, República Checa y Suiza), esto significa que una proporción relativamente alta de la muestra de estudiantes de PISA 2018 cursaba la primera y la segunda etapa de Educación Secundaria y que es posible comparar las prácticas de admisión entre ambos niveles educativos.

Notas específicas de países

Austria: los datos no están desglosados por niveles de CINE.

Tabla A10: porcentaje estimado de estudiantes de cuarto curso en centros educativos en los que se usa el rendimiento académico para asignar a los estudiantes a las clases de matemáticas, (número y porcentaje de respuestas afirmativas, variable ACBG10A, TIMSS 2015)

	N	N ponderado	Porcentaje estimado	E.E.
BE nl	2251	23304,0	36,34	3,70
BG	393	4422,3	7,74	2,24
CZ	85	1374,3	1,51	1,07
DK	95	1652,0	3,83	1,75
DE	230	38216,6	6,30	1,71
IE	348	8072,9	13,67	3,74
ES	2196	126914,6	31,42	3,19
FR	858	115151,2	17,33	3,46
HR	242	2052,7	5,51	1,96
CY	1102	2102,0	29,46	4,38
LT	0	0,0	0,00	0,00
HU	408	5801,5	6,86	2,19
NL	2484	99462,2	88,35	3,79
PL	24	2041,0	0,57	0,57
PT	414	9389,1	10,21	2,89
SI	970	3873,7	23,74	3,98
SK	240	2396,5	4,98	1,57
FI	882	8265,7	14,65	2,84
SE	207	3966,7	4,00	1,68
UK-ENG	1856	254286,5	49,03	3,92
UK-NIR	418	2640,7	14,68	3,63
NO	154	1847,2	3,20	1,82
RS	338	6281,0	10,00	2,44
TR	140	24540,5	2,30	1,07

Fuente: cálculos de Eurydice basados en IEA, base de datos de TIMSS 2015.

Notas aclaratorias

Los porcentajes se han calculado a partir de las respuestas recogidas para la siguiente pregunta del cuestionario de TIMSS 2015 para los centros: «¿Se usa el rendimiento de los estudiantes para asignar a los de <cuarto curso> a las clases (p. ej., por modalidad, *tracking*, por grupos) como política general del centro?» (variable ACBG10A).

Tabla A11: porcentaje estimado de estudiantes de 15 años en centros educativos en el nivel modal de CINE que agrupa a estudiantes por capacidades en distintas clases (PISA 2018)

	N	N ponderado	Porcentaje estimado	E.E.
BE fr	465	7357,1	16,80	3,43
BE de	261	475,4	67,78	0,60
BE nl	2485	33667,1	54,67	3,68
BG	1510	13652,7	32,21	3,20
CZ	1354	16618,2	20,49	2,67
DK	1227	10760,7	23,48	2,55
DE	1141	153389,5	27,18	3,37
EE	1936	3826,2	33,67	1,68
IE	5013	53918,6	92,85	2,16
EL	581	8304,4	9,37	1,89
ES	11537	149174,1	38,42	2,14
FR	745	95626,1	16,91	3,33
HR	2209	12006,1	35,04	3,45
IT	1252	60331,2	13,73	2,30
CY	1698	2135,8	29,11	0,12
LV	829	2643,2	18,99	1,12
LT	2866	10349,5	42,87	1,39
LU	2903	3051,9	64,27	0,07
HU	1426	22553,9	29,66	3,64
MT	2651	3093,2	78,88	0,09
NL	2953	119973,4	68,07	3,69
AT	659	7480,0	10,68	2,12
PL	1911	103712,6	33,01	3,28
PT	593	10463,4	12,19	2,29
RO	2630	73975,1	54,37	4,77
SI	1772	4775,6	32,85	0,15
SK	2023	14229,4	35,70	2,75
FI	1746	17397,7	31,83	3,47
SE	807	13525,4	15,88	2,15
UK-ENG	4092	390356,1	98,69	1,15
UK-WLS	2990	24488,5	100,00	0,00
UK-NIR	1856	15027,2	90,06	4,80
UK-SCT	2176	32908,3	98,76	1,22
AL	3090	12675,9	49,61	2,36
BA	2539	11230,0	47,02	3,78
CH	2817	38335,8	73,41	3,31
IS	369	414,0	10,96	0,11
ME	3355	3482,4	50,84	0,06
MK	2436	8449,7	58,27	0,13
NO	713	6789,4	13,12	2,32
RS	2538	23630,4	38,75	3,49
TR	3638	472555,8	54,53	3,69

Fuente: cálculos de Eurydice basados en OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los porcentajes se han calculado en base a la variable SC042Q01TA (Política del centro para <curso modal nacional para estudiantes de 15 años>: Agrupación del alumnado por capacidades en distintas clases) del cuestionario para los directores de centros. Se han combinado las respuestas «para todas las asignaturas» y «para algunas asignaturas».

La población objetivo de los estudios PISA es una población basada en la edad y no en el curso. Esto significa que, en función de sus características estructurales, los sistemas educativos pueden diferir en la manera en la que se distribuye a los estudiantes de 15 años en los distintos centros, itinerarios/vías o cursos. Para facilitar la comparación entre sistemas educativos, en PISA 2018 la estimación de los índices de segregación (o inclusión) se restringe a centros con el «nivel modal de CINE» para los estudiantes de 15 años. En la práctica, el nivel modal de CINE es el nivel en el que está matriculada la gran mayoría de estudiantes de la muestra. El nivel modal de CINE puede corresponder a la primera etapa de Educación Secundaria (nivel 2 de CINE), la segunda etapa de Educación Secundaria (nivel 3 de CINE), o ambas (como sucede en Albania, Eslovaquia, Irlanda, Luxemburgo y la República Checa). En varios países, la primera y la segunda etapa de Educación Secundaria se imparten en el mismo centro. Debido a que la restricción tiene lugar a nivel de los centros, el análisis también incluye algunos estudiantes de un nivel de CINE diferente al modal del país (OCDE, 2019b, pág. 247). Dado que no se dispone de los niveles de CINE para Austria, se ha utilizado toda la muestra para calcular los índices de inclusión académica y social. Ver la tabla II.C.1 en OCDE (2019b, págs. 365-366) para consultar la lista de niveles modales de CINE de cada país.

Tabla A12: porcentaje estimado de estudiantes de 15 años que ha repetido curso al menos un año (PISA 2018)

	N	N ponderado	Porcentaje estimado	E.E.
BE fr	1224	19406	41,08	0,94
BE de	99	198	28,39	1,34
BE nl	1028	14766	23,17	0,98
BG	219	2080	4,49	0,51
CZ	242	3968	4,59	0,55
DK	281	1743	3,17	0,24
DE	890	122482	19,63	0,91
EE	136	326	2,90	0,29
IE	345	3633	6,15	0,41
EL	170	3805	4,02	0,45
ES	8911	117928	28,71	0,55
FR	1108	123724	16,56	0,63
HR	100	537	1,53	0,18
IT	1542	67399	13,21	0,51
CY	166	295	3,94	0,40
LV	183	577	3,69	0,32
LT	134	489	2,03	0,22
LU	1655	1743	32,21	0,60
HU	329	7327	8,50	0,41
MT	166	209	5,47	0,38
NL	690	27723	17,31	0,67
AT	889	10495	14,39	0,65
PL	117	10305	3,26	0,34
PT	1362	24791	26,64	1,24
RO	164	6566	4,46	0,69
SI	110	603	3,60	0,48
SK	297	2353	5,53	0,48
FI	176	1826	3,33	0,22
SE	185	3178	3,48	0,31
UK-ENG	118	11991	2,46	0,29
UK-WLS	95	775	3,16	0,36
UK-NIR	58	439	2,32	0,33
UK-SCT	87	1277	2,90	0,40
AL	190	898	3,27	0,32
BA	116	530	1,88	0,21
CH	966	12376	17,57	0,84
IS	30	34	0,91	0,17
ME	95	109	1,56	0,16
MK	181	533	3,16	0,24
NO	(-)	(-)	(-)	(-)
RS	76	867	1,42	0,20
TR	497	64900	7,38	0,47

Fuente: cálculos de Eurydice basados en OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias

Los porcentajes se han calculado a partir de la variable REPEAT («Repetición de curso») de PISA 2018 y se basan en las respuestas de los estudiantes.

Tabla A13: porcentaje estimado de estudiantes de 15 años que asiste a un centro que ofrece clases complementarias del idioma de instrucción durante el horario escolar por nivel socioeconómico y de rendimiento (PISA 2018)

	Todos los estudiantes				Estudiantes de SES bajos (P25)				Estudiantes de bajo rendimiento (P10)			
	N	N ponderado	Porcentaje estimado	E.E.	N	N ponderado	Porcentaje estimado	E.E.	N	N ponderado	Porcentaje estimado	E.E.
BE fr	1109	17226	38,54	5,50	276	4296	39,44	6,60	122	1788	39,91	8,13
BE de	157	286	49,70	0,84	40	77	54,01	4,90	18	38	65,04	8,63
BE nl	1950	26420	41,62	4,09	474	6683	42,67	4,84	200	2808	44,20	8,19
BG	3075	28100	61,88	3,55	844	8054	73,45	4,03	349	3332	73,32	4,72
CZ	2539	33806	39,42	2,99	617	8826	47,12	3,90	135	2516	48,75	7,44
DK	2070	17734	38,90	3,84	614	4411	39,53	4,11	257	1789	39,18	4,89
DE	2994	389042	64,07	3,43	629	82127	63,42	3,95	272	36802	60,56	6,42
EE	1641	3509	30,88	1,74	436	940	33,75	2,97	182	377	33,17	3,56
IE	910	10091	17,21	3,02	263	2859	19,71	3,87	123	1328	22,63	4,88
EL	593	8570	9,56	2,30	137	1897	8,50	2,54	54	711	7,92	3,25
ES	9333	103271	25,51	2,16	1747	22507	22,65	2,45	:	:	:	:
FR	1505	189232	32,59	3,96	437	53545	37,39	4,88	223	26111	44,94	7,26
HR	5251	28130	80,01	2,87	1393	7364	84,14	3,08	593	3076	87,40	3,36
IT	8019	352589	70,66	2,75	1890	91990	75,36	2,77	666	36053	72,18	4,74
CY	2385	3177	43,31	0,14	573	740	41,02	1,21	269	335	45,65	2,23
LV	2514	7371	48,59	2,00	578	1592	42,88	2,38	250	694	45,71	4,22
LT	4918	17661	72,23	1,96	1066	3856	64,75	3,32	473	1593	65,08	4,19
LU	3206	3358	66,04	0,11	861	905	73,55	1,01	337	355	74,16	1,92
HU	2652	42678	54,91	4,30	562	9396	48,71	5,49	216	3556	45,68	6,80
MT	414	486	12,40	0,09	94	112	11,66	0,99	14	16	3,99	1,49
NL	2107	83233	47,19	4,03	584	22073	51,09	4,77	261	9177	52,00	7,87
AT	2968	34116	46,09	2,99	708	8451	46,59	3,61	248	3337	45,05	5,54
PL	4052	225840	71,89	2,96	917	51881	66,82	3,61	383	22106	70,30	3,77
PT	4590	72859	84,28	2,49	1055	17054	83,33	3,62	481	6631	76,61	5,50
RO	4044	113402	82,28	3,48	1066	29234	85,10	3,58	427	11754	85,21	3,99
SI	2986	8375	55,91	0,19	857	2026	54,57	1,33	438	815	54,38	2,12
SK	3329	25134	59,40	2,82	813	6373	44,80	6,01	119	878	36,55	7,84
FI	2137	20799	37,28	3,67	493	4811	35,07	4,01	200	1954	34,98	4,19
SE	3234	54696	62,85	3,68	832	14242	67,43	3,39	365	6202	71,20	4,92
UK-ENG	1936	191258	48,74	4,68	546	52683	58,24	5,01	231	22657	57,66	6,21
UK-WLS	1859	14903	61,70	4,48	495	3960	72,25	4,58	170	1407	58,16	6,39
UK-NIR	1273	10426	63,32	6,40	316	2580	65,42	6,95	136	1113	67,31	8,55
UK-SCT	1189	18003	52,66	5,41	284	4285	52,34	6,26	127	1908	55,67	7,07
AL	4318	19084	68,54	2,83	908	4383	51,79	5,67	215	956	52,39	6,50
BA	3299	14565	60,45	4,03	841	3675	61,83	4,82	332	1413	58,59	6,05
CH	2638	35908	67,52	4,16	684	9177	70,56	5,05	246	3596	67,52	6,51
IS	1191	1410	36,80	0,23	280	330	35,18	1,48	101	122	31,74	3,01
ME	6215	6447	94,12	0,03	1548	1603	94,30	0,53	626	655	95,60	0,90
MK	4534	13731	85,44	0,09	1142	3397	86,20	1,01	472	1350	83,91	2,13
NO	734	7229	13,33	2,15	165	1546	11,82	2,18	80	735	13,54	2,96
RS	4393	40921	67,11	3,18	1023	9314	62,00	3,81	398	3747	61,40	5,26
TR	3767	487282	55,35	3,90	1048	130291	59,46	4,73	341	39825	45,21	7,97

Fuente: cálculos de Eurydice basados en OCDE, base de datos de PISA 2018.

Nota aclaratoria

Los datos provienen de la variable SC152Q01HA de PISA 2018 («¿Su centro ofrece clases complementarias de <idioma de la prueba?>») y se basan en las respuestas de los directores de los centros. El análisis quedó restringido a centros educativos con el «nivel modal de CINE» para estudiantes de 15 años. La categoría «Todos los estudiantes» hace referencia al porcentaje total del alumnado que asiste a un centro en el que se ofrecen clases complementarias de idioma. La categoría «Estudiantes de SES bajos» hace referencia al porcentaje de estudiantes de familias de un nivel socioeconómico bajo (en el percentil 25 de nivel socioeconómico) que asiste a estos centros. La categoría «Estudiantes de bajo rendimiento» hace referencia al porcentaje de estudiantes en el percentil 10 de rendimiento que asiste a estos centros. Los percentiles de rendimiento del alumnado se calcularon utilizando los cinco valores plausibles en lectura, lo que da como resultado cinco N y N ponderado. En este informe se recoge el valor N medio y los valores N ponderados.

Tabla A14: porcentaje estimado de estudiantes de 15 años distribuido en función de la finalidad de las clases complementarias del idioma de instrucción impartidas en los centros que las ofrecen (PISA 2018)

	Solo ampliación				Solo compensatorio				Ampliación y compensatorio				Sin diferenciación			
	N	W.N.	%	E.E.	N	W.N.	%	E.E.	N	W.N.	%	E.E.	N	W.N.	%	E.E.
BE fr	32	426	2,53	2,49	664	10306	61,22	7,34	356	5702	33,87	6,97	26	401	2,38	2,39
BE de	0	0	0	0	134	252	87,86	0,92	23	35	12,14	0,92	0	0	0	0
BE nl	0	0	0	0	1214	16132	61,06	6,63	505	7423	28,09	6,19	231	2866	10,85	4,19
BG	0	0	0	0	861	7896	28,10	4,07	1508	13738	48,89	4,47	706	6466	23,01	4,40
CZ	60	883	2,61	1,29	998	11342	33,55	5,09	1153	16886	49,95	5,23	328	4695	13,89	3,81
DK	0	0	0	0	1088	10149	57,14	5,67	751	6330	35,63	5,62	233	1285	7,23	2,61
DE	0	0	0	0	1778	229222	58,92	4,38	1122	147291	37,86	4,71	94	12528	3,22	1,47
EE	65	131	3,73	1,30	218	426	12,15	2,74	962	2063	58,78	3,47	396	889	25,34	3,30
IE	74	929	9,21	5,94	404	4449	44,09	8,63	432	4713	46,70	9,58	0	0	0	0
EL	0	0	0,00		140	1993	22,04	8,92	317	4884	54,00	11,67	169	2167	23,96	9,72
ES	481	3038	2,96	1,14	4721	56670	55,25	4,45	2657	26788	26,11	3,50	1398	16084	15,68	3,52
FR	0	0	0	0	652	80718	42,66	6,44	781	99095	52,37	6,42	72	9419	4,98	2,99
HR	812	4324	15,48	3,08	334	1661	5,94	2,11	3447	18772	67,18	3,61	619	3184	11,40	2,79
IT	248	11029	3,13	1,39	986	37073	10,51	2,25	5523	243641	69,10	4,12	1262	60846	17,26	3,14
CY	58	62	1,95	0,01	1235	1698	53,45	0,18	1092	1417	44,60	0,18	0	0	0	0
LV	208	657	8,98	1,32	110	320	4,37	1,62	1951	5484	74,95	2,33	221	856	11,70	1,56
LT	50	113	0,64	0,44	517	1646	9,32	1,32	4177	15430	87,37	1,38	174	471	2,67	0,15
LU	0	0	0	0	2398	2513	75,67	0,13	569	596	17,93	0,11	204	212	6,39	0,08
HU	376	5630	13,19	3,49	148	2705	6,34	1,99	2029	32599	76,38	4,35	99	1743	4,08	2,10
MT	39	47	9,71	0,22	156	186	38,28	0,42	79	90	18,45	0,20	140	163	33,56	0,31
NL	66	3594	4,32	3,12	1107	43823	52,65	6,18	790	30551	36,71	5,54	144	5265	6,33	2,75
AT	35	206	0,61	0,58	1938	22636	67,13	5,35	685	7738	22,95	4,50	279	3140	9,31	3,05
PL	136	8928	3,95	1,63	500	27448	12,15	2,47	3195	177691	78,68	3,43	221	11772	5,21	1,75
PT	103	1969	2,72	1,87	619	9308	12,85	2,57	3440	53495	73,82	3,80	412	7690	10,61	2,42
RO	330	9139	8,13	2,76	201	6072	5,40	2,26	3437	96305	85,63	3,66	38	951	0,85	0,84
SI	216	277	3,31	0,04	996	2590	30,92	0,19	1578	4860	58,02	0,22	196	648	7,74	0,16
SK	626	4585	18,31	2,97	396	3208	12,81	2,38	2019	15145	60,49	3,21	273	2100	8,39	2,25
FI	301	3027	14,93	3,95	550	5286	26,07	4,99	747	7131	35,17	6,18	481	4831	23,83	5,10
SE	0	0	0	0	1240	20565	38,06	3,75	919	15234	28,20	3,96	1044	18231	33,74	4,54
UK-ENG	0	0	0	0	463	44732	24,00	5,79	1289	125909	67,55	6,03	152	15739	8,44	3,83
UK-WLS	0	0	0	0	271	1988	13,34	4,33	1421	11392	76,44	5,63	167	1522	10,21	3,86
UK-NIR	24	318	3,16	3,04	607	5262	52,30	6,43	570	4182	41,57	6,20	35	299	2,97	2,20
UK-SCT	0	0	0	0	149	2040	11,53	4,04	669	10138	57,27	7,48	351	5524	31,21	7,71
AL	760	3408	17,86	2,66	0	0	0	0	1487	6955	36,44	4,39	2071	8721	45,70	3,91
BA	488	2101	14,43	3,60	212	872	5,99	2,64	2404	10756	73,85	4,51	195	835	5,74	2,08
CH	42	319	0,88	0,80	1829	24937	68,90	5,07	678	9904	27,36	5,08	118	1032	2,85	1,30
IS	0	0	0	0	314	388	27,48	0,40	475	549	38,95	0,40	402	473	33,56	0,38
ME	451	477	7,39	0,02	0	0	0	0	5764	5971	92,61	0,02	0	0	0	0
MK	136	317	2,32	0,00	615	1516	11,09	0,05	3119	9745	71,28	0,07	634	2093	15,31	0,05
NO	0	0	0	0	505	5015	70,96	10,06	84	704	9,96	5,77	129	1349	19,08	8,19
RS	116	1120	2,74	1,61	151	1865	4,56	2,20	3742	34389	84,04	3,54	384	3547	8,67	2,68
TR	119	15628	3,21	1,81	198	25639	5,26	5,26	3450	446015	91,53	91,53	0	0	0	0

Fuente: cálculos de Eurydice basados en OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias

«W.N.» significa «número ponderado de observaciones» (por sus siglas en inglés). Los datos provienen de la variable SC-160Q01WA de PISA 2018 («¿Cuál es el propósito de estas clases complementarias de <idioma de la prueba?»») y se basan en las respuestas de los directores de los centros. Los porcentajes corresponden solamente al alumnado que asiste a los centros en el nivel modal de CINE donde se imparten clases complementarias del idioma de instrucción y deben, por tanto, interpretarse junto con la tabla A13.

PARTE III.**Tabla A15: relación entre los índices de equidad compuestos y sus variables de entrada****Indicador 1, equidad como inclusión (31 casos):**

Brecha de rendimiento (diferencia de rendimiento entre estudiantes de bajo (P10) y alto (P90) rendimiento) en educación primaria

Fuentes de variables de entrada	Coefficientes de regresión normalizados del indicador 1	N
PIRLS 2011	0,850	25
PIRLS 2016	0,859	25
Matemáticas 4.º curso, TIMSS 2011	0,966	25
Matemáticas 4.º curso, TIMSS 2015	0,997	25

Indicador 2, equidad como inclusión (42 casos):

Brecha de rendimiento (diferencia de rendimiento entre estudiantes de bajo (P10) y alto (P90) rendimiento) en educación secundaria

Fuentes de variables de entrada	Coefficientes de regresión normalizados del indicador 2	N
Lectura, PISA 2015	0,896	40
Matemáticas, PISA 2015	0,941	40
Lectura, PISA 2018	0,734	41
Matemáticas, PISA 2018	0,890	42

Indicador 3, equidad como justicia (42 casos):

Impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento (correlación entre el número de libros en la vivienda y el rendimiento del alumnado) en todos los niveles

Fuentes de variables de entrada	Coefficientes de regresión normalizados del indicador 3	N
PIRLS 2011	0,825	25
PIRLS 2016	0,780	25
Matemáticas 4.º curso, TIMSS 2011	0,883	25
Matemáticas 4.º curso, TIMSS 2015	0,881	25
Matemáticas 8.º curso, TIMSS 2011	0,850	11
Matemáticas 8.º curso, TIMSS 2015	0,874	10
Lectura, PISA 2015	0,940	39
Matemáticas, PISA 2015	0,942	39
Lectura, PISA 2018	0,947	41
Matemáticas, PISA 2018	0,927	42

Fuente: cálculos de Eurydice.**Notas aclaratorias**

Se han combinado los indicadores de equidad de los diferentes estudios (y sus distintas materias) en el marco de un análisis factorial confirmatorio. El análisis factorial confirmatorio es un método estadístico que permite estudiar la relación entre variables individuales y combinarlas de un modo que conduzca a la formación de variables latentes fundamentadas teóricamente. Por tanto, con el análisis factorial confirmatorio se comprueba si es posible combinar estas variables de entrada verificando hasta qué punto la puntuación compuesta derivada explica cada una de ellas. Esta tabla recoge los coeficientes de regresión estimados que muestran en qué medida los índices compuestos predicen las variables de entrada. Los coeficientes de regresión normalizados reflejados en la tabla pueden interpretarse como la correlación entre el índice compuesto y cada variable de entrada.

Tabla A16: estimación de la varianza del rendimiento académico y de las correlaciones intraclases relacionadas entre centros y dentro de los centros en PIRLS 2016 y TIMSS 2015

	PIRLS 2016			TIMSS 2015		
	Varianza entre centros	Varianza dentro de los centros	Correlación intraclase	Varianza entre centros	Varianza dentro de los centros	Correlación intraclase
BE fr	1005,58	3669,96	0,215	:	:	:
BE nl	616,17	3064,12	0,167	847,26	2868,20	0,228
BG	2932,94	4353,41	0,403	2643,97	4392,20	0,376
CZ	836,22	3840,65	0,179	773,23	4180,35	0,156
DK	557,79	3938,50	0,124	1166,85	4498,27	0,206
DE	1764,55	4014,91	0,305	814,81	3500,33	0,189
IE	815,38	4562,17	0,152	702,49	4657,96	0,131
ES	661,91	3399,37	0,163	996,64	3742,38	0,210
FR	770,54	3904,92	0,165	1322,75	4273,35	0,236
HR	:	:	:	638,18	3868,58	0,142
IT	594,59	3502,36	0,145	801,82	4241,49	0,159
CY	:	:	:	639,24	5842,47	0,099
LV	558,67	3252,46	0,147	:	:	:
LT	1261,09	3436,96	0,268	1228,70	3786,78	0,245
HU	1622,33	3809,87	0,299	2503,92	5401,79	0,317
MT	953,25	6964,25	0,120	:	:	:
NL	477,70	3128,13	0,132	337,58	2777,57	0,108
AT	847,85	3469,07	0,196	:	:	:
PL	662,56	4595,91	0,126	736,01	4502,84	0,140
PT	646,23	3570,15	0,153	1024,75	4194,01	0,196
SI	257,60	4869,57	0,050	335,12	4427,81	0,070
SK	1998,97	4281,66	0,318	2005,26	4498,05	0,308
FI	478,99	3872,98	0,110	301,19	4177,01	0,067
SE	802,04	3725,92	0,177	1065,47	3693,94	0,224
UK-ENG	765,41	5354,67	0,125	1876,96	5266,52	0,263
UK-NIR	808,79	5629,41	0,126	1095,75	6176,08	0,151
NO	474,16	3759,71	0,112	488,00	4287,78	0,102
RS	:	:	:	1199,08	6233,41	0,161
TR	:	:	:	3476,44	5603,23	0,383

Fuente: cálculos de Eurydice basados en IEA, base de datos de PIRLS 2016 y TIMSS 2015.

Notas aclaratorias

La correlación intraclase es la variación del rendimiento del alumnado entre centros, dividida entre la suma de la variación del rendimiento del alumnado entre centros y la variación del rendimiento del alumnado dentro de los centros.

El diseño de la muestra de los estudios PIRLS y TIMSS (en el que solo se selecciona una clase de cuarto curso por centro en la mayoría de los países participantes) no permite diferenciar la varianza existente entre centros de la varianza que existe entre clases dentro de los centros. Esto puede resultar problemático si las diferencias entre clases dentro de los centros son grandes; sin embargo, si dichas clases son similares en cuanto a su rendimiento medio, el resultado no se distorsiona. No obstante, sigue siendo posible determinar qué porcentaje de la variación entre las puntuaciones de rendimiento del alumnado hay entre unas clases concretas de los centros y dentro de las clases de cada centro.

Tabla A17: estimación de la varianza del rendimiento académico (en competencia lectora y matemáticas) entre centros y dentro de los centros y el origen socioeconómico en el nivel modal de CINE, y de las correlaciones intraclases relacionadas en PISA 2018

	Competencia lectora, PISA 2018			Matemáticas, PISA 2018			Diferencias socioeconómicas, PISA 2018		
	Varianza entre centros	Varianza dentro de los centros	Correlación intraclase	Varianza entre centros	Varianza dentro de los centros	Correlación intraclase	Varianza entre centros	Varianza dentro de los centros	Correlación intraclase
BE fr	3340,52	5882,56	0,362	3074,47	5114,59	0,375	0,218	0,658	0,249
BE de	1555,67	6449,98	0,194	1286,60	4667,45	0,216	0,058	0,654	0,081
BE nl	4326,58	5875,89	0,424	3602,06	4996,86	0,419	0,175	0,622	0,219
BG	5264,82	4878,09	0,519	4286,17	5468,15	0,439	0,417	0,647	0,392
CZ	5167,11	4996,40	0,508	4338,62	4953,08	0,467	0,248	0,554	0,309
DK	1255,43	7264,04	0,147	1024,79	5840,03	0,149	0,097	0,500	0,163
DE	5899,31	5893,17	0,500	4546,15	4857,36	0,483	0,301	0,812	0,270
EE	1832,38	6861,08	0,211	1352,62	5300,39	0,203	0,158	0,509	0,238
IE	1155,74	7164,20	0,139	886,17	5254,28	0,144	0,132	0,622	0,175
EL	2895,44	6300,39	0,315	2028,60	5419,32	0,272	0,188	0,626	0,231
ES	:	:	:	1000,55	6743,36	0,129	0,254	0,818	0,237
FR	3515,80	5791,71	0,378	2913,84	4535,76	0,391	0,188	0,551	0,254
HR	3082,18	4821,78	0,390	2719,01	4912,53	0,356	0,112	0,492	0,186
IT	3699,87	5233,49	0,414	3431,17	4737,81	0,420	0,162	0,639	0,202
CY	2648,39	7481,78	0,261	2586,23	6985,46	0,270	0,150	0,704	0,176
LV	1822,35	6095,49	0,230	1435,92	4999,92	0,223	0,180	0,527	0,255
LT	3569,61	5567,64	0,391	2964,09	5456,39	0,352	0,227	0,543	0,295
LU	3365,12	8275,35	0,289	2863,93	6447,37	0,308	0,363	0,939	0,279
HU	4793,92	4221,30	0,532	3723,09	3656,14	0,505	0,312	0,506	0,381
MT	2916,19	9536,72	0,234	2086,93	8083,35	0,205	0,184	0,742	0,199
NL	5950,26	5059,96	0,540	5109,16	3564,79	0,589	0,164	0,595	0,216
AT	5016,60	5323,69	0,485	4670,19	4746,94	0,496	0,207	0,591	0,260
PL	1843,62	7695,46	0,193	1670,23	6562,77	0,203	0,167	0,558	0,231
PT	1643,30	6844,87	0,194	1592,96	6857,23	0,189	0,270	1,015	0,210
RO	3817,07	5065,69	0,430	3511,83	5146,07	0,406	0,266	0,616	0,301
SI	4203,77	4707,45	0,472	3644,38	3850,62	0,486	0,147	0,470	0,238
SK	4468,28	5454,87	0,450	3883,08	5594,28	0,410	0,349	0,529	0,397
FI	841,41	9181,59	0,084	552,15	6386,76	0,080	0,084	0,551	0,132
SE	1767,58	9604,80	0,155	1444,34	6876,96	0,174	0,118	0,684	0,147
UK-ENG	1687,57	8213,60	0,170	1851,67	6894,10	0,212	0,198	0,640	0,237
UK-WLS	1373,02	7902,35	0,148	883,09	5831,31	0,132	0,109	0,627	0,149
UK-NIR	3158,46	6339,43	0,333	2671,67	4571,02	0,369	0,121	0,628	0,162
UK-SCT	721,97	8384,84	0,079	681,58	8132,05	0,077	0,097	0,640	0,132
AL	1719,70	4543,55	0,275	1336,59	5433,51	0,197	0,351	0,632	0,357
BA	1947,20	4434,50	0,305	1849,27	4989,35	0,270	0,113	0,568	0,166
CH	3359,62	7026,27	0,323	2693,32	5957,77	0,311	0,166	0,719	0,188
IS	691,18	10002	0,065	608,94	7679,31	0,073	0,080	0,581	0,122
ME	2279,66	5061,68	0,311	1809,37	5098,42	0,262	0,105	0,657	0,138
MK	3073,79	5370,18	0,364	2919,85	5890,35	0,331	0,165	0,638	0,206
NO	1056,88	10090	0,095	825,29	7503,45	0,099	0,059	0,615	0,088
RS	3784,89	5526,06	0,406	3409,01	5880,94	0,367	0,159	0,521	0,234
TR	4327,72	3415,89	0,559	4247,15	3380,57	0,557	0,476	0,928	0,339

Fuente: cálculos de Eurydice basados en OCDE, base de datos de PISA 2018.

Notas aclaratorias

La correlación intraclase del rendimiento académico es la variación del rendimiento del alumnado entre centros, dividida entre la suma de la variación del rendimiento del alumnado entre centros y la variación del rendimiento del alumnado dentro de los centros.

La correlación intraclase del origen socioeconómico es la variación del nivel socioeconómico del alumnado entre centros, dividida entre la suma de la variación del nivel socioeconómico del alumnado entre centros y la variación del nivel socioeconómico del alumnado dentro de los centros.

El nivel socioeconómico se mide por medio del índice socioeconómico y cultural (ISEC) calculado por la OCDE.

La estimación de las varianzas dentro de los centros y entre centros se ha calculado utilizando un valor plausible y únicamente el peso del alumnado. De ahí que, en algunos casos, puedan existir ciertas diferencias entre estas estimaciones y las de la OCDE.

La población objetivo de los estudios PISA es una población basada en la edad y no en el curso. Esto significa que, en función de sus características estructurales, los sistemas educativos pueden diferir en la manera en la que se distribuye a los estudiantes de 15 años en los distintos centros, itinerarios/vías o cursos. Para facilitar la comparación entre sistemas educativos, en PISA 2018 la estimación de los índices de segregación (o inclusión) se restringe a centros con el «nivel modal de CINE» para los estudiantes de 15 años. En la práctica, el nivel modal de CINE es el nivel en el que está matriculada la gran mayoría de estudiantes de la muestra. El nivel modal de CINE puede corresponder a la primera etapa de Educación Secundaria (nivel 2 de CINE), la segunda etapa de Educación Secundaria (nivel 3 de CINE), o ambas (como sucede en Albania, Eslovaquia, Irlanda, Luxemburgo y la República Checa). En varios países, la primera y la segunda etapa de Educación Secundaria se imparten en el mismo centro. Debido a que la restricción tiene lugar a nivel de los centros, el análisis también incluye algunos estudiantes de un nivel de CINE diferente al modal del país (OCDE, 2019b, pág. 247). Dado que no se dispone de los niveles de CINE para Austria, se ha utilizado toda la muestra para calcular los índices de inclusión académica y social. Ver la tabla II.C.1 en OCDE (2019b, págs. 365-366) para la lista de niveles modales de CINE de cada país.

El diseño de la muestra de los estudios PISA admite las distintas definiciones de «centro educativo» de cada sistema educativo. Como explica la OCDE (2019a, pág. 161), en algunos países se utilizaron como muestra subunidades dentro de los centros en lugar de centros, lo cual puede afectar a la estimación de la varianza entre centros y, por consiguiente, la correlación intraclase. En Alemania, Austria, Eslovenia, Hungría, República Checa y Rumanía, aquellos centros que ofrecían más de un plan de estudios se dividieron en las unidades que impartían dichos planes. En los Países Bajos, las ubicaciones se enumeraron como unidades de la muestra. En la comunidad flamenca de Bélgica se utilizó como muestra cada recinto (o implantación) de un centro con varios recintos de forma independiente, mientras que en la comunidad francesa de Bélgica se tomó como muestra la unidad administrativa superior de uno de estos centros con varios recintos en su conjunto.

Tabla A18: relación entre los índices compuestos de segregación escolar y sus variables de entrada

Indicador 4 (30 casos): Segregación escolar (correlación intraclase) en la educación primaria

Fuentes de variables de entrada	Coefficientes de regresión normalizados del indicador 4	N
PIRLS 2011	0,962	25
PIRLS 2016	0,864	25
Matemáticas 4.º curso, TIMSS 2011	0,901	25
Matemáticas 4.º curso, TIMSS 2015	0,919	25

Indicador 5 (42 casos): Segregación escolar (correlación intraclase) en la educación secundaria en el nivel modal de CINE

Fuentes de variables de entrada	Coefficientes de regresión normalizados del indicador 5	N
Lectura, PISA 2015	0,931	40
Matemáticas, PISA 2015	0,944	40
Lectura, PISA 2018	0,990	41
Matemáticas, PISA 2018	0,986	42

Fuente: cálculos de Eurydice.

Notas aclaratorias

La segregación escolar se mide mediante la correlación intraclase (ρ), que es la variación del rendimiento del alumnado entre centros, dividida entre la suma de la variación del rendimiento del alumnado entre centros y la variación del rendimiento del alumnado dentro de los centros (ver OCDE, 2019b, pág. 346).

Los indicadores de segregación escolar de los diferentes estudios (y sus diferentes materias) se han combinado en el marco de un análisis factorial confirmatorio. El análisis factorial confirmatorio es un método estadístico que permite estudiar la relación entre variables individuales y combinarlas de un modo que conduzca a la formación de variables latentes fundamentadas teóricamente. Por tanto, con el análisis factorial confirmatorio se comprueba si es posible combinar estas variables de entrada verificando hasta qué punto la puntuación compuesta derivada explica cada una de ellas. Esta tabla recoge los coeficientes de regresión estimados que muestran en qué medida los índices compuestos predicen las variables de entrada. Los coeficientes de regresión normalizados reflejados en la tabla pueden interpretarse como la correlación entre el índice compuesto y cada variable de entrada.

Tabla A19

	Segregación escolar, nivel primario	Segregación escolar, nivel secundario	Brecha de rendimiento, nivel primario	Brecha de rendimiento, nivel secundario	Impacto del origen socioeconómico sobre el rendimiento
BE fr	0,424	0,417	-0,431	0,595	1,270
BE de	:	-0,724	:	-1,196	-0,879
BE nl	-0,083	0,855	-1,356	1,421	0,223
BG	2,477	1,258	0,807	1,460	0,149
CZ	-0,308	1,286	-0,472	0,376	0,933
DK	-0,490	-1,100	0,000	-1,276	-0,206
DE	0,536	1,279	-0,894	0,397	1,027
EE	:	-0,718	:	-1,260	-0,599
IE	-0,561	-1,162	-0,170	-1,513	0,859
EL	:	-0,075	:	0,173	-0,692
ES	0,016	-1,203	-0,481	-0,750	0,205
FR	-0,068	0,561	0,083	1,189	1,270
HR	-0,955	0,493	-0,868	-0,501	-0,673
IT	0,016	0,732	-0,339	0,352	-0,543
CY	-1,095	-0,280	0,675	0,624	-1,533
LV	-0,364	-0,608	-0,880	-1,573	-1,346
LT	0,325	0,404	-0,300	-0,232	-0,356
LU	:	-0,027	:	1,185	1,718
HU	1,451	1,491	1,227	0,470	2,559
MT	0,480	-0,424	0,959	2,793	-0,879
NL	-0,926	1,805	-1,825	0,559	0,055
AT	-0,617	1,286	-0,947	0,765	1,101
PL	-0,758	-0,854	-0,273	-0,394	0,205
PT	0,185	-0,827	-0,268	0,637	0,149
RO	2,210	0,814	2,588	-0,067	0,634
SI	-1,559	1,231	-0,602	-0,276	0,055
SK	0,846	0,889	0,396	1,060	1,475
FI	-1,306	-1,538	-0,771	-0,933	-0,692
SE	-0,223	-1,012	-0,594	0,346	0,335
UK-ENG	0,086	-0,772	0,924	0,494	0,746
UK-WLS	:	-1,196	:	-1,469	-0,113
UK-NIR	-0,659	0,253	1,067	-1,170	0,896
UK-SCT	:	-1,559	:	-0,420	-0,057
AL	:	-0,471	:	-0,804	-1,234
BA	:	-0,089	:	-1,707	-1,738
CH	:	0,076	:	0,745	1,027
IS	:	-1,702	:	0,488	-0,935
ME	:	-0,136	:	-0,643	-1,253
MK	:	0,534	:	0,487	-1,776
NO	-0,983	-1,483	-0,494	-0,099	-0,673
RS	-0,097	0,609	1,169	0,797	-0,748
TR	1,999	1,689	2,070	-1,131	0,036

Fuente: cálculos de Eurydice basados en las bases de datos de PIRLS 2011, 2016, TIMSS 2011, 2015, PISA 2015, 2018. Estas bases de datos pueden consultarse en línea:

PIRLS 2011: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/international-database.html>

PIRLS 2016: <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-database/index.html>

TIMSS 2011: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2011/international-database.html>

TIMSS 2015: <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/international-database/>

PISA 2015: <https://www.oecd.org/pisa/data/2015database/>

PISA 2018: <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>

Tabla A20: indicador compuesto de autonomía de los centros, 2018/19 (gráficos III.2.14 y III.2.15)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Puntuación compuesta de la autonomía de los centros	-0,09	-0,69	0,42	0,72	0,42	-0,61	-0,62	1,26	0,96	-1,08	-0,09	-0,99	-0,12	-0,24	-1,16	0,83	0,61	-0,61	0,07	-1,17	1,45	-0,91
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT		AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Puntuación compuesta de la autonomía de los centros	0,42	-0,09	-0,30	-0,24	0,07	0,33	-0,54		0,76	0,76	0,76	0,83		-0,03	-0,47	0,07	2,67	0,42	-0,99	-0,03	-0,54	-2,08

Fuente: cálculos de Eurydice.

Tabla A21: niveles de financiación pública por estudiante, 2016, CINE 1 (gráfico III.2.17)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
Estándares de poder adquisitivo	7560	7560	7560	3126	3555	:	6355	4561	6077	4022	4718	5312	:	5591	7812	4607	4298	12322	3725	5029	6226	8824
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT		AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
Estándares de poder adquisitivo	4658	5080	1359	5698	4679	6843	8248		7328	7328	7328	7328		:	:	11581	8455	:	:	9180	:	2473

Fuente: Eurostat [educ_uae_fine09] (última actualización: 24/02/20). Eurostat solo proporciona valores a nivel de país para Bélgica y el Reino Unido.

Tabla A22: gasto privado (doméstico) como porcentaje del gasto público total en educación, 2016, CINE 1 (gráfico III.2.18)

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	HR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT
%	2,9	2,9	2,9	1,4	5,3	:	:	8,6	2,5	8,3	18,3	7,5	:	5,5	4,9	1,8	2,7	3,4	:	11,7	1,5	2,2
	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE		UK- ENG	UK- WLS	UK- NIR	UK- SCT		AL	BA	CH	IS	ME	MK	NO	RS	TR
%	7,8	12,7	0,7	9,7	7	0,4	:		8,7	8,7	8,7	8,7		:	:	:	1	:	:	0	:	16,8

Fuente: cálculos de Eurydice basados en Eurostat [educ_uae_fine02] y [educ_uae_fine03] (última actualización: 24/02/20). Eurostat solo proporciona valores a nivel de país para Bélgica y el Reino Unido.

Tabla A23: lista de variables y estadísticas descriptivas de datos recopilados por la red de Eurydice (capítulos III.2 y III.3)

Título	Definición	N.º de observaciones	Min.	Máx.	Media	Desviación estándar	Gráfico(s) de la parte II del informe
Diferenciación curricular	Número de niveles de CINE con diferenciación curricular	42	0	3	0,93	1,09	Gráfico II.3.1
Edad del primer <i>tracking</i>	Edad real del primer <i>tracking</i>	42	10	16	14,02	1,88	Gráfico II.6.1 (2)
Número de vías (CINE 2, CINE 3)	Número de vías diferenciadas en CINE 2/CINE 3 (limitado a un máximo de 5)	42	1 (CINE 2) 2 (CINE 3)	5	1,50 (CINE 2) 4,05 (CINE 3)	1,04 (CINE 2) 0,96 (CINE 3)	Gráfico II.6.2
Tipo de elección de centro (CINE 1-2)	Grado de libertad que poseen los progenitores a la hora de elegir un centro en función del régimen de elección de centro del sistema educativo en la primera y segunda etapa de Educación Secundaria.	42	1	3	2,07	0,75	Gráfico II.4.2
Diferenciación en las políticas de elección de centro educativo en el sector público (CINE 2 y CINE 1-3)	Existen diferencias entre el régimen principal de elección de centro (es decir, las políticas que se aplican en la mayoría de los centros públicos) y las políticas de elección de centro educativo aplicables a determinados tipos de centros públicos. Puede tratarse bien de un área geográfica desde la cual se asigna a los estudiantes a los centros de manera diferente que en la mayoría de los centros públicos, bien de una libre elección de centro cuando se asigna a la mayoría de los estudiantes a un centro en base a su lugar de residencia.	42	0	1 (CINE 2) 3 (CINE 1-3)	0,21 (CINE 2) 0,26 (CINE 1-3)	0,42 (CINE 2) 0,59 (CINE 1-3)	Gráfico II.4.3. A
Información pública sobre los centros (CINE 1-2)	Número de niveles de CINE para los cuales las autoridades del más alto nivel ofrecen información, ya sea de forma directa o indirecta, mediante escuelas preparatorias, para ayudar a las familias a elegir un centro en los niveles 1 y 2 de CINE.	42	0	2	0,98	1,00	Gráfico II.4.4
El centro puede aplicar criterios de admisión (CINE 2)	Las autoridades del más alto nivel permiten/no permiten u obligan a los centros a aplicar criterios de admisión para decidir a qué estudiantes se les ofrece una plaza en el centro en el nivel 2 de CINE.	42	0	2	0,55	0,67	Gráfico II.5.1
Criterios de admisión académicos (CINE 2)	Según las regulaciones o las recomendaciones del más alto nivel, los centros pueden aplicar criterios de admisión académicos en el nivel 2 de CINE.	42	0	1	0,33	0,48	Gráfico II.5.5
Diferenciación en las políticas de admisión en el sector público (CINE 1-3)	Existen diferencias en los criterios de admisión aplicables a determinados tipos de centros públicos en comparación con la norma general (es decir, las políticas de la mayoría de los centros públicos) en los niveles 1-3 de CINE.	42	0	3	0,98	1,02	Gráfico II.5.4-5.6
Diferenciación pública/privada de elección de centro educativo (CINE 1-2 y CINE 1-3)	Existen diferencias en las políticas de elección de centro educativo aplicables a los centros privados dependientes del gobierno en comparación con la norma general (es decir, las políticas de la mayoría de los centros públicos). Suele tratarse de la libre elección de centro en centros privados dependientes del gobierno en casos en los que se asigna a los estudiantes a la mayoría de los centros públicos en base a su lugar de residencia.	42	0	2 (CINE 1-2) 3 (CINE 1-3)	0,69 (CINE 1-2) 0,81 (CINE 1-3)	0,95 (CINE 1-2) 1,52 (CINE 1-3)	Gráfico II.4.3
Diferenciación pública/privada en la admisión en los centros	Existen diferencias en las políticas de admisión en centros educativos aplicables a centros privados dependientes del gobierno en comparación con la norma general (es decir, las políticas de la mayoría de los centros públicos) en los niveles 1-3 de CINE.	42	0	1	0,26	0,45	Gráfico II.5.1

³ En el caso de Polonia se utilizó un curso de referencia anterior debido a las reformas que tuvieron lugar después de completar el estudio PISA 2018.

Título	Definición	N.º de observaciones	Mín.	Máx.	Media	Desviación estándar	Gráfico(s) de la parte II del informe
Puntuación compuesta de diferenciación pública/privada	Puntuación compuesta determinada a partir de la existencia o no de diferencias en las normas de admisión entre las políticas de elección de centro y/o de admisión generales (es decir, las políticas de la mayoría de los centros públicos) y las políticas de esta clase aplicables a los centros privados dependientes del gobierno en los niveles 1-3 de CINE.	42	0	4	1,07	1,49	Gráficos II.4.3 B; II.5.1
Puntuación compuesta de diferenciación: todas las diferencias entre tipos de centros educativos del sector público y privado	Puntuación compuesta determinada a partir de la existencia o no de diferencias en las políticas de elección de centro y/o de admisión generales (es decir, las políticas de la mayoría de los centros públicos) y las políticas de esta clase aplicables a los centros privados dependientes del gobierno y determinados tipos de centros públicos en los niveles 1-3 de CINE.	42	0	10	2,31	2,31	Gráficos II.4.3 A-B; II.5.1; II.5.4-6
Normas de repetición de curso (CINE 1 y CINE 1-3)	No se permite la repetición de curso (0), se permite con algunas restricciones (1) o se permite sin restricciones (2).	37 (CINE 1) 33 (CINE 1-3)	0	2 (CINE 1) 6 (CINE 1-3)	1,14 (CINE 1) 4,06 (CINE 1-3)	0,67 (CINE 1) 1,64 (CINE 1-3)	Gráfico II.7.2
Puntuación de autonomía de los centros	Puntuación compuesta de autonomía de los centros en todos los ámbitos de autonomía	42	-2,08	2,67	0,00	0,86	Gráficos II.8.1, II.8.2, II.8.3
Autonomía en la gestión de los recursos humanos	Puntuación de autonomía de los centros en la gestión de los recursos humanos	41	-3,18	3,08	-0,06	2,01	Gráfico II.8.1
Autonomía en el uso de los fondos públicos	Puntuación de autonomía de los centros en el uso de los fondos públicos	42	-1,99	4,64	0,06	1,39	Gráfico II.8.2
Autonomía en la definición de los contenidos y los procesos didácticos	Puntuación de autonomía de los centros en la definición de los contenidos y los procesos didácticos	42	-1,98	4,16	0,06	1,25	Gráfico II.8.3
Autonomía en las decisiones de admisión	Puntuación de autonomía de los centros en las decisiones de admisión	42	-0,35	6,63	0,68	1,43	Gráfico II.5.2
Exámenes nacionales para cualificaciones homologadas (CINE 1, CINE 2, CINE 3)	Exámenes para cualificaciones homologadas en el idioma de instrucción o matemáticas al final del nivel de CINE	42	0	1	0,07 (CINE 1) 0,45 (CINE 2) 0,76 (CINE 3)	0,26 (CINE 1) 0,50 (CINE 2) 0,43 (CINE 3)	Gráfico II.9.1
Otras pruebas estandarizadas (CINE 1, CINE 2, CINE 3)	Otras pruebas nacionales estandarizadas en el idioma de instrucción o matemáticas	42	0	1	0,67 (CINE 1) 0,64 (CINE 2) 0,36 (CINE 3)	0,48	Gráfico II.9.2
Datos de rendimiento en la evaluación externa de los centros educativos	Las autoridades del más alto nivel pueden o no utilizar los datos de rendimiento de los exámenes nacionales u otras pruebas nacionales estandarizadas en la evaluación externa de los centros educativos	42	0	2	1,55	0,67	Gráfico II.9.6
Publicación de los resultados de las pruebas de rendimiento	Publicación de los resultados obtenidos por cada centro en los exámenes nacionales y/o pruebas nacionales estandarizadas	42	0	2	0,95	0,99	Gráfico II.9.4
Presencia y publicación de una evaluación externa	Presencia o ausencia de evaluaciones externas regulares de los centros educativos y grado de publicación de los informes de dichas evaluaciones	42	0	3	2,07	1,09	Gráfico II.9.8
Puntuación compuesta de seguimiento del rendimiento	Puntuación compuesta basada en la existencia o no de exámenes nacionales para cualificaciones homologadas y/u otras pruebas estandarizadas en los niveles 1 y 2 de CINE, y si los datos de rendimiento de dichos exámenes y pruebas se utilizan en la evaluación externa de los centros.	42	0	4	3,00	1,27	Gráficos II.9.1, II.9.2 y II.9.6

Título	Definición	N.º de observaciones	Mín.	Máx.	Media	Desviación estándar	Gráfico(s) de la parte II del informe
Publicación de información proveniente de los centros	Puntuación compuesta basada en si los datos de rendimiento de los exámenes nacionales y/u otras pruebas nacionales y/o de los informes de evaluación externa están a disposición del público o no.	42	0	5	3,02	1,88	Gráficos II.9.4 y II.9.8
Docentes especializados disponibles (CINE 1 y CINE 1-3)	Los estudiantes reciben apoyo de docentes especializados en el trabajo con estudiantes de bajo rendimiento en lectura y matemáticas	42	0	4 (CINE 1) 12 (CINE 1-3)	1,95 (CINE 1) 5,14 (CINE 1-3)	1,56 (CINE 1) 4,33 (CINE 1-3)	Gráficos II.11.1-3
Tutorías en grupos reducidos disponibles (CINE 1 y CINE 1-3)	Se ofrecen a los estudiantes clases personales o tutorías en grupos reducidos en competencia lectora y matemáticas durante la jornada escolar formal.	42	0	4 (CINE 1) 12 (CINE 1-3)	2,24 (CINE 1) 6,21 (CINE 1-3)	1,48 (CINE 1) 4,09 (CINE 1-3)	Gráficos II.11.1-3
Apoyo profesional disponible (CINE 1 y CINE 1-3)	Los estudiantes reciben el apoyo de psicólogos, logopedas, trabajadores sociales u otros profesionales similares en relación con su competencia lectora o matemáticas	42	0	4 (CINE 1) 12 (CINE 1-3)	2,95 (CINE 1) 8,50 (CINE 1-3)	1,19 (CINE 1) 3,57 (CINE 1-3)	Gráficos II.11.1-3
Tiempo lectivo (CINE 1)	Tiempo lectivo mínimo recomendado por término medio (en horas) en el plan de estudios obligatorio en CINE 1	40	472,50	1051,43	734,51	132,73	Gráficos II.12.1-2

Fuente: Eurydice.

Tabla A24: matriz de correlación (coeficientes de Spearman) de variables de *tracking* y diferenciación curricular (sección III.2.1)

	Diferenciación curricular	Edad del primer <i>tracking</i>	Número de itinerarios (CINE 2)	Número de itinerarios (CINE 3)	Tamaño del sector de formación profesional
Coefficiente de correlación	1,00	-0,44	0,39	0,61	0,31
Prob. $> r $ debajo de H_0 : $Rho = 0$		0,00	0,01	<0,0001	0,06
Número de observaciones	42	42	42	42	39
Coefficiente de correlación	-0,44	1,00	-0,67	-0,31	-0,30
Prob. $> r $ debajo de H_0 : $Rho = 0$	0,00		<0,0001	0,05	0,07
Número de observaciones	42	42	42	42	39
Coefficiente de correlación	0,39	-0,67	1,00	0,23	0,10
Prob. $> r $ debajo de H_0 : $Rho = 0$	0,01	<0,0001		0,14	0,56
Número de observaciones	42	42	42	42	39
Coefficiente de correlación	0,61	-0,31	0,23	1,00	0,29
Prob. $> r $ debajo de H_0 : $Rho = 0$	<0,0001	0,05	0,14		0,07
Número de observaciones	42	42	42	42	39
Coefficiente de correlación	0,31	-0,30	0,10	0,29	1,00
Prob. $> r $ debajo de H_0 : $Rho = 0$	0,06	0,07	0,56	0,07	
Número de observaciones	39	39	39	39	42

Fuente: cálculos de Eurydice.

Tabla A25: Matriz de correlación (coeficientes de Spearman) de variables de elección de centro y normas de admisión (sección III.2.2)

	Tipo de elección de centro, CINE 1-2	Dif. políticas de elección en distintos tipos de centros públicos	Información pública sobre los centros, CINE 1-2	El centro puede aplicar criterios de admisión, CINE 2	Criterios de admisión académicos, CINE 2	Dif. en admisiones en distintos tipos de centros públicos	Dif. pública/privada en la elección de centro	Dif. pública/privada en la admisión en los centros	% de instituciones de educación pública, CINE 1	% de instituciones de educación pública, CINE 2	% de instituciones privadas dep. del gobierno, CINE 1	Tamaño relativo de las instituciones privadas dep. del gobierno, CINE 1	% de instituciones privadas dep. del gobierno, CINE 2
Corr. Tipo de elección de centro, CINE 1-2	1,00	-0,15	0,24	0,50	0,14	-0,23	-0,45	-0,27	-0,14	-0,21	0,19	0,17	0,34
p		0,34	0,13	0,00	0,37	0,15	0,00	0,08	0,39	0,18	0,27	0,31	0,04
N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Corr. Dif. en políticas de elección en distintos tipos de centros públicos	-0,15	1,00	0,31	-0,04	0,38	0,32	0,43	0,36	-0,11	-0,04	0,05	0,16	-0,05
p			0,05	0,81	0,01	0,04	0,00	0,02	0,49	0,83	0,79	0,33	0,78
N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Corr. Información pública sobre los centros, CINE 1-2	0,24	0,31	1,00	0,36	0,32	0,07	0,10	0,18	-0,52	-0,42	0,35	0,55	0,26
p		0,05	0,00	0,02	0,04	0,67	0,53	0,26	0,00	0,01	0,03	0,00	0,11
N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Corr. El centro puede aplicar criterios de admisión, CINE 2	0,50	-0,04	0,36	1,00	0,45	0,07	-0,18	0,05	-0,27	-0,29	0,15	0,15	0,22
p		0,81	0,02	0,00	0,00	0,67	0,26	0,76	0,09	0,07	0,37	0,36	0,18
N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Corr. Criterios de admisión académicos, CINE 2	0,14	0,38	0,32	0,45	1,00	0,54	0,08	0,15	-0,26	-0,25	0,24	0,27	0,26
p		0,01	0,04	0,00	0,00	0,00	0,62	0,33	0,11	0,12	0,15	0,10	0,12
N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Corr. Dif. en admisiones en distintos tipos de centros públicos	-0,23	0,32	0,07	0,07	0,54	1,00	0,20	0,15	-0,05	-0,11	0,02	0,20	0,10
p		0,04	0,67	0,67	0,00	0,00	0,21	0,34	0,75	0,48	0,90	0,24	0,53
N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Corr. Diferenciación pública/privada en la elección de centro	-0,45	0,43	0,10	-0,18	0,08	0,20	1,00	0,69	-0,29	-0,20	0,32	0,34	0,16
p		0,00	0,53	0,26	0,62	0,21	<0,0001	<0,0001	0,07	0,22	0,05	0,04	0,33
N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Corr. Diferenciación pública/privada en la admisión en los centros	-0,27	0,36	0,18	0,05	0,15	0,15	0,69	1,00	-0,17	-0,15	0,21	0,19	0,10
p		0,02	0,26	0,76	0,33	0,34	<0,0001	<0,0001	0,30	0,35	0,21	0,25	0,57
N	42	42	42	42	42	42	42	42	40	40	38	38	38
Corr. Porcentaje de instituciones de educación pública, CINE 1	-0,14	-0,11	-0,52	-0,27	-0,26	-0,05	-0,29	-0,17	1,00	0,86	-0,82	-0,78	-0,71
p		0,49	0,00	0,09	0,11	0,75	0,07	0,30	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001
N	40	40	40	40	40	40	40	40	43	43	41	41	41
Corr. Porcentaje de instituciones de educación pública, CINE 2	-0,21	-0,04	-0,42	-0,29	-0,25	-0,11	-0,20	-0,15	0,86	1,00	-0,75	-0,75	-0,87
p		0,83	0,01	0,07	0,12	0,48	0,22	0,35	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001
N	40	40	40	40	40	40	40	40	43	43	41	41	41
Corr. Porcentaje de instituciones privadas dep. del gobierno, CINE 1	0,19	0,05	0,35	0,15	0,24	0,02	0,32	0,21	-0,82	-0,75	1,00	0,85	0,86
p		0,79	0,03	0,37	0,15	0,90	0,05	0,21	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001
N	38	38	38	38	38	38	38	38	41	41	41	41	41
Corr. Tamaño relativo de las instituciones privadas dep. del gobierno, CINE 1	0,17	0,16	0,55	0,15	0,27	0,20	0,34	0,19	-0,78	-0,75	1,00	1,00	0,79
p		0,33	0,00	0,36	0,10	0,24	0,04	0,25	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001
N	38	38	38	38	38	38	38	38	41	41	41	41	41
Corr. Porcentaje de instituciones privadas dep. del gobierno, CINE 2	0,34	-0,05	0,26	0,22	0,26	0,10	0,16	0,10	-0,71	-0,87	0,86	0,79	1,00
p		0,78	0,11	0,18	0,12	0,53	0,33	0,57	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001	<0,0001
N	38	38	38	38	38	38	38	38	41	41	41	41	41

Fuente: cálculos de Eurydice.

Tabla A26: matriz de correlación (coeficientes de Spearman) de variables de repetición de curso (sección III.2.3)

	Normas de repetición de curso, CINE 1	Normas de repetición de curso, CINE 2	Normas de repetición de curso, CINE 3	Porcentaje de repetidores de curso	Grado de repetición de curso
Normas de repetición de curso, CINE 1	1,00 0,69 <0,0001 37	0,69 <0,0001 37	0,33 0,06 33	0,02 0,90 36	0,00 1,00 36
Normas de repetición de curso, CINE 2	0,69 <0,0001 37	1,00 0,67 <0,0001 37	0,67 <0,0001 33	-0,12 0,48 36	-0,18 0,30 36
Normas de repetición de curso, CINE 3	0,33 0,06 33	0,67 <0,0001 33	1,00 0,64 33	0,09 0,64 33	0,01 0,97 33
Porcentaje de repetidores de curso	0,02 0,90 36	-0,12 0,48 36	0,09 0,64 33	1,00 0,88 41	0,88 <0,0001 41
Grado de repetición de curso	0,00 1,00 36	-0,18 0,30 36	0,01 0,97 33	0,88 <0,0001 41	1,00 0,88 41

Fuente: cálculos de Eurydice.

Tabla A27: matriz de correlación (coeficientes de Spearman) de variables de autonomía y responsabilidad de los centros educativos (sección III.2.4)

	Puntuación de autonomía de los centros	Autonomía en la gestión de los recursos humanos	Autonomía en el uso de los fondos públicos	Autonomía en la definición de los contenidos y los procesos didácticos	Autonomía en las decisiones de admisión	Exámenes nacionales para homologadas, CINE 1	Exámenes nacionales para homologadas, CINE 2	Exámenes nacionales para homologadas, CINE 3	Otras pruebas estandarizadas, CINE 1	Otras pruebas estandarizadas, CINE 2	Otras pruebas estandarizadas, CINE 3	Datos de rendimiento en la evaluación externa de los centros educativos	Publicación de los resultados de las pruebas de rendimiento	Presencia y publicación de informes de evaluación externa
Puntuación de autonomía de los centros	Coef. 1,00 p <0,00001 N 42	0,66 41	0,82 <0,00001 42	0,88 <0,00001 42	0,48 42	0,20 42	0,12 42	0,11 42	0,29 42	0,13 42	-0,05 42	0,27 42	0,48 42	0,56 42
Autonomía en la gestión de los recursos humanos	Coef. 0,66 p <0,00001 N 41	1,00 41	0,46 41	0,42 41	0,11 41	0,19 41	0,04 41	0,06 41	0,15 41	0,23 41	-0,21 41	0,10 41	0,28 41	0,52 41
Autonomía en el uso de los fondos públicos	Coef. 0,82 p <0,00001 N 42	0,46 41	1,00 42	0,58 <0,00001 42	0,27 42	0,32 42	0,20 42	0,11 42	0,17 42	0,01 42	0,02 42	0,21 42	0,38 42	0,39 42
Autonomía en la definición de los contenidos y los procesos didácticos	Coef. 0,88 p <0,00001 N 42	0,42 41	0,46 41	1,00 42	0,46 42	0,02 42	0,09 42	0,00 42	0,31 42	0,15 42	0,01 42	0,29 42	0,43 42	0,41 42
Autonomía en las decisiones de admisión	Coef. 0,48 p 0,00 N 42	0,11 41	0,27 42	0,46 42	1,00 42	0,03 42	-0,06 42	0,29 42	0,31 42	0,06 42	0,03 42	0,17 42	0,32 42	0,23 42
Exámenes nacionales para homologadas, CINE 1	Coef. 0,20 p 0,21 N 42	0,19 41	0,32 42	0,02 42	0,03 42	1,00 42	0,31 42	0,16 42	0,20 42	0,01 42	0,37 42	0,20 42	0,11 42	-0,04 42
Exámenes nacionales para homologadas, CINE 2	Coef. 0,12 p 0,43 N 42	0,04 42	0,20 42	0,09 42	0,86 42	0,31 42	1,00 42	0,40 42	0,14 42	0,08 42	0,12 42	0,40 42	0,24 42	0,18 42
Exámenes nacionales para homologadas, CINE 3	Coef. 0,43 p 0,78 N 42	0,78 41	0,21 42	0,57 42	0,69 42	0,05 42	0,01 42	0,01 42	0,39 42	0,62 42	0,44 42	0,01 42	0,12 42	0,25 42
Exámenes nacionales para homologadas, CINE 3	Coef. 0,11 p 0,50 N 42	0,06 41	0,11 42	0,00 42	0,29 42	0,16 42	0,40 42	1,00 42	0,20 42	0,17 42	-0,05 42	0,15 42	0,20 42	0,08 42
Otras pruebas estandarizadas, CINE 1	Coef. 0,29 p 0,07 N 42	0,15 41	0,17 42	0,31 42	0,31 42	0,20 42	0,14 42	0,20 42	1,00 42	0,63 42	0,42 42	0,53 42	0,38 42	0,25 42
Otras pruebas estandarizadas, CINE 2	Coef. 0,41 p 0,14 N 42	0,14 41	0,96 42	0,36 42	0,69 42	0,93 42	0,62 42	0,29 42	<0,00001 42	1,00 42	0,12 42	0,05 42	0,01 42	0,06 42
Otras pruebas estandarizadas, CINE 3	Coef. 0,13 p 0,77 N 42	0,23 41	0,01 42	0,15 42	0,03 42	0,31 42	0,08 42	0,17 42	0,63 42	1,00 42	0,24 42	0,30 42	0,42 42	0,30 42
Otras pruebas estandarizadas, CINE 3	Coef. -0,05 p 0,77 N 42	-0,21 41	0,02 42	0,01 42	0,89 42	0,37 42	0,12 42	0,29 42	0,42 42	0,24 42	1,00 42	0,23 42	0,14 42	-0,02 42
Datos de rendimiento en la evaluación externa de los centros educativos	Coef. 0,27 p 0,09 N 42	0,10 41	0,21 42	0,29 42	0,17 42	0,20 42	0,40 42	0,15 42	0,53 42	0,30 42	0,23 42	1,00 42	0,40 42	0,38 42
Publicación de los resultados de las pruebas de rendimiento	Coef. 0,48 p 0,00 N 42	0,28 41	0,38 42	0,43 42	0,32 42	0,11 42	0,24 42	0,20 42	0,38 42	0,42 42	0,14 42	0,40 42	1,00 42	0,62 42
Presencia y publicación de informes de evaluación externa	Coef. 0,56 p 0,00 N 42	0,52 41	0,39 42	0,41 42	0,23 42	-0,04 42	0,18 42	0,08 42	0,25 42	0,30 42	-0,02 42	0,38 42	<0,00001 42	1,00 42

Fuente: cálculos de Eurydice.

Tabla A28: matriz de correlación (coeficientes de Spearman) de variables de apoyo económico y a los estudiantes (sección III.2.5)

	Financiación pública por estudiante (CINE 1)	Financiación pública por estudiante (CINE 1-2)	Proporción de gasto privado frente a público (CINE 1)	Proporción de gasto privado frente a público (CINE 1-2)	Proporción de gasto privado frente a público (CINE 1)	Proporción de gasto privado frente a público (CINE 1-2)	Tiempo lectivo (CINE 1)	Docentes especializados disponibles (CINE 1)	Docentes especializados disponibles (CINE 2)	Docentes especializados disponibles (CINE 3)	Tutorías en grupos reducidos disponibles (CINE 1)	Tutorías en grupos reducidos disponibles (CINE 2)	Tutorías en grupos reducidos disponibles (CINE 3)	Apoyo prof. disponible (CINE 1)	Apoyo prof. disponible (CINE 2)	Apoyo prof. disponible (CINE 3)
Financiación pública por estudiante (CINE 1)	Coef. 1,00 p <0,0001 N 37	0,97 <0,0001 37	-0,20 0,28 33	-0,27 0,13 33	-0,09 0,61 33	0,49 0,00 33	0,28 0,10 35	0,28 0,10 35	0,28 0,10 35	0,12 0,48 35	0,27 0,12 35	0,33 0,05 35	0,07 0,71 35	0,08 0,66 35	0,09 0,62 35	-0,02 0,89 35
Financiación pública por estudiante (CINE 1-2)	Coef. 0,97 p <0,0001 N 37	1,00	-0,27 0,13 33	-0,15 0,40 33	-0,15 0,40 33	0,47 0,01 33	0,31 0,07 35	0,30 0,08 35	0,30 0,08 35	0,14 0,43 35	0,34 0,05 35	0,39 0,02 35	0,13 0,45 35	0,13 0,46 35	0,13 0,44 35	0,02 0,93 35
Proporción de gasto privado frente a público (CINE 1)	Coef. -0,20 p 0,28 N 33	-0,27 0,13 33	1,00	0,91 <0,0001 33	0,91 <0,0001 33	0,20 0,30 29	0,17 0,37 31	0,04 0,82 31	0,04 0,82 31	0,09 0,63 31	0,19 0,30 31	0,16 0,39 31	0,11 0,55 31	0,04 0,84 31	0,01 0,96 31	0,13 0,49 31
Proporción de gasto privado frente a público (CINE 1-3)	Coef. -0,09 p 0,61 N 33	-0,15 0,40 33	0,91 <0,0001 33	1,00	1,00	0,27 0,16 29	0,19 0,31 31	0,13 0,49 31	0,13 0,49 31	0,14 0,45 31	0,18 0,34 31	0,12 0,51 31	0,06 0,75 31	-0,12 0,53 31	-0,17 0,36 31	-0,14 0,45 31
Tiempo lectivo (CINE 1)	Coef. 0,49 p 0,00 N 33	0,47 0,01 33	0,20 0,30 29	0,27 0,16 29	0,27 0,16 29	1,00	0,40 0,01 40	0,30 0,06 40	0,30 0,06 40	0,25 0,13 40	0,24 0,14 40	0,32 0,04 40	0,30 0,06 40	-0,04 0,83 40	0,01 0,97 40	-0,07 0,67 40
Docentes especializados disponibles (CINE 1)	Coef. 0,28 p 0,10 N 35	0,31 0,07 35	0,17 0,37 31	0,37 0,17 31	0,19 0,31 31	0,40 0,01 40	1,00	0,87 <0,0001 42	0,87 <0,0001 42	0,76 <0,0001 42	0,45 0,00 42	0,45 0,00 42	0,28 0,07 42	0,11 0,49 42	0,08 0,61 42	-0,09 0,59 42
Docentes especializados disponibles (CINE 2)	Coef. 0,28 p 0,10 N 35	0,30 0,08 35	0,04 0,82 31	0,04 0,82 31	0,13 0,49 31	0,30 0,06 40	0,87 <0,0001 42	1,00	1,00	0,90 <0,0001 42	0,34 0,03 42	0,41 0,01 42	0,18 0,26 42	0,10 0,54 42	0,11 0,48 42	-0,07 0,68 42
Docentes especializados disponibles (CINE 3)	Coef. 0,12 p 0,48 N 35	0,14 0,43 35	0,09 0,63 31	0,14 0,45 31	0,14 0,45 31	0,25 0,13 40	0,76 <0,0001 42	0,90 <0,0001 42	0,90 <0,0001 42	1,00	0,21 0,17 42	0,28 0,07 42	0,30 0,06 42	-0,02 0,91 42	-0,01 0,96 42	-0,09 0,59 42
Tutorías en grupos reducidos disponibles (CINE 1)	Coef. 0,27 p 0,12 N 35	0,34 0,05 35	0,19 0,30 31	0,19 0,30 31	0,18 0,34 31	0,24 0,14 40	0,45 0,00 42	0,34 0,03 42	0,34 0,03 42	0,21 0,17 42	1,00	0,93 <0,0001 42	0,61 <0,0001 42	0,21 0,18 42	0,12 0,45 42	-0,05 0,76 42
Tutorías en grupos reducidos disponibles (CINE 2)	Coef. 0,33 p 0,05 N 35	0,39 0,02 35	0,16 0,39 31	0,16 0,39 31	0,12 0,51 31	0,32 0,04 40	0,45 0,00 42	0,41 0,01 42	0,41 0,01 42	0,28 0,07 42	1,00	1,00	0,68 <0,0001 42	0,26 0,10 42	0,23 0,15 42	0,06 0,71 42
Tutorías en grupos reducidos disponibles (CINE 3)	Coef. 0,07 p 0,71 N 35	0,13 0,45 35	0,11 0,55 31	0,11 0,55 31	0,06 0,75 31	0,30 0,06 40	0,87 <0,0001 42	0,90 <0,0001 42	0,90 <0,0001 42	0,30 0,06 42	0,61 <0,0001 42	0,93 <0,0001 42	1,00	-0,08 0,61 42	-0,12 0,45 42	-0,07 0,67 42
Apoyo profesional disponible (CINE 1)	Coef. 0,08 p 0,66 N 35	0,13 0,44 35	0,04 0,84 31	0,04 0,84 31	0,04 0,84 31	0,26 0,06 40	0,11 0,55 31	0,11 0,55 31	0,11 0,55 31	0,09 0,63 31	0,19 0,30 31	0,16 0,39 31	0,26 0,10 42	1,00	0,95 <0,0001 42	0,82 <0,0001 42
Apoyo profesional disponible (CINE 2)	Coef. 0,09 p 0,62 N 35	0,13 0,44 35	0,01 0,96 31	0,01 0,96 31	-0,17 0,36 31	0,01 0,96 31	0,11 0,55 31	0,11 0,55 31	0,11 0,55 31	0,09 0,63 31	0,19 0,30 31	0,16 0,39 31	0,26 0,10 42	1,00	0,95 <0,0001 42	0,87 <0,0001 42
Apoyo profesional disponible (CINE 3)	Coef. -0,02 p 0,89 N 35	0,02 0,93 35	0,13 0,49 31	0,13 0,49 31	-0,14 0,45 31	-0,07 0,67 40	-0,09 0,59 42	-0,07 0,68 42	-0,07 0,68 42	-0,09 0,59 42	-0,05 0,76 42	0,06 0,71 42	0,06 0,71 42	0,82 <0,0001 42	0,87 <0,0001 42	1,00 42

Fuente: cálculos de Eurydice.

AGRADECIMIENTOS

AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL

Análisis de Políticas de Educación y Juventud

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)

B-1049 Brussels

(<http://ec.europa.eu/eurydice>)

Autores

Teodora Parveva (coordinación), Anna Horváth, Anita Krémó y Emmanuel Sigalas

Autor externo

Christian Monseur, Universidad de Lieja

Maquetación y gráficos

Patrice Brel

Portada

Vanessa Maira

Coordinadora de producción

Gisèle De Lel

UNIDADES NACIONALES EURYDICE

ALBANIA

Eurydice Unit
European Integration and Projects Department
Ministry of Education and Sport
Rruga e Durrësit, Nr. 23
1001 Tiranë
Contribución de la unidad: Egest Gjokuta

AUSTRIA

Eurydice-Informationstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung
Abt. Bildungsstatistik und –monitoring
Minoritenplatz 5
1010 Wien

BÉLGICA

Unité Eurydice de la Communauté française
Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Direction des relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/001
1080 Bruxelles
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta

Eurydice Vlaanderen
Departement Onderwijs en Vorming/
Afdeling Strategische Beleidsondersteuning
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II-laan 15
1210 Brussel
Contribución de la unidad: Sanne Noel (coordinación global);
expertos: Bruylant Bart, Rhellam Chama, Roels Liesbeth,
Mardulier Theo, Geets Johan, De Bleekere Nathalie, Derks
Anton, Wagemakers Inge y Avau Goedele

Eurydice-Informationstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation
Gospertstraße 1
4700 Eupen
Contribución de la unidad: Catherine Reinertz

BOSNIA Y HERZEGOVINA

Ministry of Civil Affairs
Education Sector
Trg BiH 3
71000 Sarajevo
Contribución de la unidad: Ba. Eurydice Unit y representantes
de los ministerios responsables

BULGARIA

Eurydice Unit
Human Resource Development Centre
Education Research and Planning Unit
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia
Contribución de la unidad: Anna Arsenieva-Popova (experta)

CROACIA

Agency for Mobility and EU Programmes
Frankopanska 26
10000 Zagreb
Contribución de la unidad: Contribución conjunta;
experto: Zrinka Ristić Dedić, Ph.D. (Institute for Social
Research in Zagreb)

CHIPRE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos y Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribución de la unidad: Leonidas Kyriakides
(Profesor de Investigación y Evaluación en Educación,
Departamento de Educación, Universidad de Chipre);
Evi Charalambous (Científico Especialista [Investigación]
y estudiante de doctorado, Departamento de Educación,
Universidad de Chipre)

REPÚBLICA CHECA

Eurydice Unit
Czech National Agency for International Education
Dům zahraniční spolupráce
Na Poříčí 1035/4
110 00 Praha 1
Contribución de la unidad: Simona Pikálková,
Andrea Turynová y Helena Pavlíková;
expertos externos a la unidad: Miroslav Jiříčka,
Radovan Bogdanowicz y Lukáš Seifert

DINAMARCA

Eurydice Unit
Ministry of Children and Education
Danish Agency for Science and Higher Education
Bredgade 43
1260 København K
Contribución de la unidad:
The Ministry of Children and Education
and The Ministry of Higher Education and Science

ESTONIA

Eurydice Unit
Analysis Department
Ministry of Education and Research
Munga 18
50088 Tartu
Contribución de la unidad: Kaisa Musting (Ministry of
Education and Research)

FINLANDIA

Eurydice Unit
Finnish National Agency for Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta

FRANCIA

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et des Sports (MENJS)
Ministère de l'Enseignement supérieur,
de la Recherche et de l'Innovation (MESRI)
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance (DEPP)
Mission aux relations européennes
et internationales (MIREI)
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribución de la unidad: Olivier Sidokpohou (experto),
Anne Gaudry-Lachet (Eurydice Francia)

ALEMANIA

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)
Heinrich-Konen Str. 1
53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat
der Kultusministerkonferenz
Taubenstraße 10
10117 Berlin
Contribución de la unidad: Thomas Eckhardt

GRECIA

Hellenic Eurydice Unit
Directorate for European and International Affairs
General Directorate for International, European Affairs,
Hellenic Diaspora and Intercultural Education
Ministry of Education and Religious Affairs
37 Andrea Papandreou Street (Office 2172)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribución de la unidad:
Georgia Karageorgou (experta)

HUNGRÍA

Hungarian Eurydice Unit
Educational Authority
19-21 Maros Str.
1122 Budapest
Contribución de la unidad: Ildikó Balácsi (experta)

ISLANDIA

Eurydice Unit
The Directorate of Education
Víkurbær 3
203 Kópavogur
Contribución de la unidad: Hulda Skogland

IRLANDA

Eurydice Unit
Department of Education and Skills (DES)
International Section
Marlborough Street
Dublin 1 – DO1 RC96
Contribución de la unidad: Julia Lynch (Inspectorate),
Grainne Egan (Social Inclusion), Melanie Hudson
(Social Inclusion), Enda McEvoy (School Governance),
Della Sammon (School Governance), Ciara Molloy
(Curriculum & Assessment Policy Unit), Brian Geraghty
(Teacher Ed Policy, ITE & Professional Development)

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca
Educativa (INDIRE)
Agenzia Erasmus+
Via C. Lombroso 6/15
50134 Firenze
Contribución de la unidad: Simona Baggiani;
experta: Diana Saccardo (Dirigente tecnico,
Ministero dell'Istruzione)

LETONIA

Eurydice Unit
State Education Development Agency
Valņu street 1 (5th floor)
1050 Rīga
Contribución de la unidad: Gunita Delijeva (experta)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamt des Fürstentums Liechtenstein
Austrasse 79
Postfach 684
9490 Vaduz

LITUANIA

Eurydice Unit
National Agency for Education
M. Katkaus Str. 44,
LT-09217 Vilnius
Contribución de la unidad: Marius Iziumcevas,
Ugnė Cibulskaitė (expertos externos)

LUXEMBURGO

Unité nationale d'Eurydice
ANEFORÉ ASBL
eduPôle Walferdange
Bâtiment 03 - étage 01
Route de Diekirch
7220 Walferdange
Contribución de la unidad: Expertos: Claude Sevenig (Service
des relations internationales – Ministère de l'Éducation nationale,
de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE)), Patrick Hiertes
(Service des relations internationales – Ministère de l'Éducation
nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE))

MALTA

Eurydice National Unit
Directorate for Research, Lifelong Learning and Employability
Ministry for Education and Employment
Great Siege Road
Floriana VLT 2000
Contribución de la unidad: Jonathan Camenzuli (experto)

MONTENEGRO

Eurydice Unit
Vaka Djurovica bb
81000 Podgorica
Contribución de la unidad: Nevena Cabrilo
(Directora del Departamento de Cooperación Internacional
de la Oficina de Servicios Educativos)

PAÍSES BAJOS

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
Rijnstraat 50
2500 BJ Den Haag
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta

MACEDONIA DEL NORTE

National Eurydice Unit
National Agency for European Educational Programmes
and Mobility
Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17
1000 Skopje
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta

NORUEGA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Kirkegata 18
P.O. Box 8119 Dep.
0032 Oslo
Contribución de la unidad: Ine Kjølstad Sander,
John Christian Christiansen y Martin Bahner
(Dirección Noruega de Educación y Formación)

POLONIA

Polish Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Aleje Jerozolimskie 142A
02-305 Warszawa
Contribución de la unidad: Magdalena Górowska-Fells;
expertos nacionales: Prof. Mikołaj Herbst (Universidad de
Varsovia), Elżbieta Neroj (Ministerio Nacional de Educación)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
Av. 24 de Julho, 134
1399-054 Lisboa
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta

RUMANÍA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field
of Education and Vocational Training
Universitatea Politehnică
București
Biblioteca Centrală
Splaiul Independenței, nr. 313
Sector 6
060042 București
Contribución de la unidad: Veronica – Gabriela Chirea
en colaboración con los expertos Ciprian Fartușnic
(Instituto de Ciencias de la Educación) y Viorica Preda
(Ministerio de Educación e Investigación)

SERBIA

Eurydice Unit Serbia
Foundation Tempus
Ruze Jovanovic 27a
11000 Belgrade
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta

ESLOVAQUIA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Křížkova 9
811 04 Bratislava
Contribución de la unidad: responsabilidad conjunta

ESLOVENIA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Department of Educational Development and Quality
Masarykova 16
1000 Ljubljana
Contribución de la unidad: Tanja Taštanoska (Ministerio de
Educación, Ciencia y Deportes) y Karmen Svetlik (Instituto de
Investigación Educativa)

ESPAÑA

Eurydice España-REDIE
Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)
Ministerio de Educación y Formación Profesional

Paseo del Prado, 28
28014 Madrid
Contribución de la unidad: Rocío Arias Bejarano,
Marta Crespo Petit, Roberto Domingo de la Riva y Elena
Vázquez Aguilar (Eurydice España-REDIE). Francisco Javier
Briz Villanueva y Gonzalo Herrera Larrondo (Dirección de
la Inspección de Educación. Secretaría General Técnica.
Departamento de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno
de Aragón). Rubén Daniel Gallo Acosta (Viceconsejería de
Educación y Universidades. Consejería de Educación
y Universidades del Gobierno de Canarias). Carina Igea

(Unidad Técnica de Innovación Educativa. Consejería
de Educación, Cultura y Deporte del Gobierno de Cantabria).
Paulino Martín Seco, Marta Piñeiro Ruíz, María José
Marcos, Rosa García y Diego Olivar Aldudo (Direcciones
Generales de Política Educativa Escolar y de Innovación y
Equidad Educativa. Consejería de Educación de la Junta
de Castilla y León). María Isabel Rodríguez Martín (Servicio
de Ordenación Académica, Documentación y Evaluación.
Viceconsejería de Educación, Universidades e Investigación.
Consejería de Educación, Cultura y Deportes de Castilla-
La Mancha). María José Fernández Maqueira (Unidad
de Programas Educativos de la DP Educación de Ceuta,
Ministerio de Educación y Formación Profesional). Ismael
Díez y M^a Dolores Bolufer (Direcció General de Política
Educativa. Conselleria de Educación, Cultura y Deportes de
la Comunitat Valenciana). Javier Pérez Jiménez (Secretaría
General de Educación. Servicio de Programas Educativos y
Atención a la Diversidad. Consejería de Educación y Empleo
de la Junta de Extremadura). Nerea Domeño, Miguel Ángel
Arana y Elena Lorente (Sección de Atención a la diversidad,
Orientación y Necesidades Educativas Especiales. Negociado
de Escolarización. Departamento de Educación del Gobierno
de Navarra). Servicio de Atención a la Diversidad, Consejería
de Educación y Cultura de La Rioja.

SUECIA

Eurydice Unit
Universitets- och högskolerådet/
Box 4030
171 04 Solna
Contribución de la unidad: Madelen Charyszczak y
Linnea Möller

SUIZA

Eurydice Unit
Swiss Conference of Cantonal Ministers
of Education (EDK)
Speichergasse 6
3001 Bern
Contribución de la unidad: Alexander Gerlings

TURQUÍA

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara
Contribución de la unidad: Osman Yıldırım Uğur;
expertos: Prof. Dr. Cem Balcıkanlı, Prof. Dr. Kemal Sinan
Özmen

REINO UNIDO

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
Department for Education (DfE)
Sanctuary Buildings
Great Smith Street
London SW1P 3BT
Contribución de la unidad: Thomas Lockhart
y Maureen Heron (NFER)

Eurydice Unit Scotland
Learning Directorate
Scottish Government
2-C North
Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Contribución de la unidad: Alina Dragos; expertos normativos
del gobierno escocés (en orden alfabético):
Allen Mark, Gosling Chris, Hutchison Suzanne, Lowe Melanie,
Lynch Deborah, McLauchlan Fiona, McQuarrie Alison,
McVicar Murray, Oikonomou Stefania, Smith Kate

Equidad en la educación escolar de Europa: Estructuras, políticas y rendimiento del alumnado

Este informe ofrece un resumen de las estructuras y políticas educativas que influyen en la equidad en la educación escolar. Vincula las características de este nivel de sistema con el rendimiento del alumnado en las encuestas para la evaluación internacional de alumnos (PISA, PIRLS y TIMSS). Mediante el análisis de 42 sistemas educativos europeos, el informe identifica qué políticas y estructuras se asocian con unos niveles más altos de equidad en el rendimiento del alumnado. El informe examina las siguientes características del sistema educativo: la participación en la educación y atención a la primera infancia, la financiación de los centros educativos, la diferenciación y los tipos de centros educativos, la elección de centros, las políticas de admisión, los sistemas de tracking, la repetición de curso, la autonomía de los centros, la responsabilidad de los centros, el apoyo a los centros educativos desfavorecidos, el apoyo a los estudiantes de bajo rendimiento y las oportunidades de aprendizaje.

La labor de la red Eurydice es entender y explicar cómo se organizan y funcionan los distintos sistemas educativos europeos. La red ofrece descripciones de sistemas educativos nacionales y estudios comparativos dedicados a temas, indicadores y estadísticas concretos. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles de manera gratuita en la página web de Eurydice o en papel bajo solicitud. A través de su labor, Eurydice pretende promover el entendimiento, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La red consta de unidades nacionales ubicadas en países europeos y está coordinada por medio de la Agencia Ejecutiva en el ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural de la UE. Para más información sobre Eurydice, ver <http://ec.europa.eu/eurydice>.

