

Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España

OECD Education Policy Perspectives
June 2023 No. 71



Photo credits: Cover - © Shutterstock/locrifa

Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España

El abandono escolar temprano (AET) puede dar lugar a crecientes desafíos individuales y ocasionar elevados costes económicos para los sistemas educativos y las sociedades en general. En respuesta, numerosos países de la OCDE y de la Unión Europea han convertido la reducción del AET en una prioridad política. España ha logrado avances significativos en la reducción del AET en los últimos años; en 2022, la tasa de AET era del 13,9%, casi la mitad que una década antes. A pesar de este logro, la tasa media en España sigue estando muy por encima de la meta del 9% fijada por la Comisión Europea y entre las más elevadas de la Unión Europea y la OCDE. Dentro del país también existen disparidades regionales notables con tasas que varían desde el 5% hasta más del 15% entre las diferentes comunidades autónomas.

Esta situación ha llevado al Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) de España a solicitar la asistencia de la Dirección General de Apoyo a las Reformas Estructurales de la Comisión Europea (DG REFORM) en apoyo de la ejecución de su programa de reformas orientadas a la reducción del AET. Dicha solicitud sentó las bases para el proyecto «Apoyo para afrontar el abandono escolar temprano en España» de 2021-2023, financiado por la Unión Europea a través del Instrumento de Apoyo Técnico e implementado por la OCDE en colaboración con DG REFORM y el MEFP.

Basándose en datos de investigaciones y buenas prácticas a nivel nacional e internacional, así como en la aportación especializada de los principales agentes en el ámbito de la educación, el proyecto ha detectado los puntos fuertes y los retos existentes a la hora de combatir el AET en toda España. Estas labores han dado lugar a las presentes propuestas de plan de acción, que consta de «cinco áreas de acción», cada una de las cuales incluye una serie de recomendaciones con base empírica destinadas a adoptar un enfoque coordinado para prevenir y afrontar el AET en todas las comunidades autónomas y en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Este informe ha sido elaborado por Elena Arnal (consultora externa), Alfonso Echazarra (consultor externo), y por parte de la Secretaría de la OCDE, por Solène Burtz, Inés Sanguino y Marco Kools (Dirección de Educación y Competencias de la OCDE). Agradecemos especialmente la colaboración del MEFP, Purificación Llaquet, Juan Carlos Parodi y Eladio Sánchez Martínez, así como las aportaciones realizadas por numerosas partes interesadas del sector educativo en España que participaron en los debates del grupo de trabajo y contribuyeron con valiosas observaciones y opiniones. También queremos dar las gracias a Elisa Gómez Alemán y a DG REFORM, de la Comisión Europea, por su apoyo a la puesta en marcha del proyecto.



Índice

Propuestas para un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano en España	1
¿Por qué un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano y por qué ahora?	4
Políticas, programas y mecanismos de gobernanza existentes en España: aprovechar los puntos fuertes y responder a los retos	11
Cinco áreas de acción	26
Propuestas para un plan de acción	43
Bibliografía	49
 Anexo A. Procesos de participación de los agentes implicados	 57

GRÁFICOS

Gráfico 1. Visión general del proyecto	5
Gráfico 2. Tasas de abandono escolar temprano en España y en la Unión Europea, 2010-2022 (en %)	6
Gráfico 3. Tasas de abandono escolar temprano en las comunidades autónomas de España, 2022	7
Gráfico 4. Visión general de los itinerarios de educación secundaria y terciaria en España, 2023	8
Gráfico 5. España tiene el porcentaje más elevado de repetidores de curso en la OCDE	10
Gráfico 6. Matriculaciones en la formación profesional secundaria superior (2020)	23
Gráfico 7. Cinco áreas de acción	26

CUADROS

Cuadro A.1. Visión general de las actividades de participación de los agentes implicados a lo largo del proyecto	57
Cuadro A.2. Miembros del Grupo Asesor de agentes implicados	57
Cuadro A.3. Visión general de los debates de los grupos focales organizados por el equipo del proyecto de la OCDE	58
Cuadro A.4. Modelo de entrevista a los grupos focales 1, 3 y 4	59
Cuadro A.5. Modelo de entrevista al grupo focal 2	60
Cuadro A.6. Cuestionario para las comunidades autónomas	60
Cuadro A.7. Agenda del evento internacional de aprendizaje entre iguales (16 de junio de 2022)	62
Cuadro A.8. Calendario y temas de debate de las sesiones 1 y 2 (septiembre y octubre de 2022)	62
Cuadro A.9. Agenda y temas de debate para la sesión 3 (2 de noviembre de 2022)	63
Cuadro A.10. Lista de las comunidades autónomas y otras partes interesadas que participaron en los debates del grupo de trabajo	63

RECUADROS

Recuadro 1. Dos leyes recientes que apoyan la reducción del abandono escolar temprano en España	13
Recuadro 2. Los dos principales programas de cooperación territorial para reducir el abandono escolar temprano en España	15

Glosario

Ley de FP2022	Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional
ANPE	Sindicato profesional de la Enseñanza Pública
CCOO	Comisiones Obreras
CEPA	Centros de Educación de Personas Adultas
CEPES	Confederación Empresarial Española de la Economía Social
CERMI	Comité Español de Representantes de Personas con discapacidad
CONCAPA	Confederación Católica Nacional de Padres de Alumnos
E2O	Escuelas de Segunda Oportunidad
EBAU	Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad
AET	Abandono Escolar Temprano
ESO	Educación Secundaria Obligatoria
FAEA	Asociación de Entidades de Educación de Personas Adultas
FEDADI	Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos
FP	Formación Profesional
GESO	Graduado en Educación Secundaria Obligatoria
INE	Instituto Nacional de Estadística
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
LOMLOE	Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación
MEFP	Ministerio de Educación y Formación Profesional
NEAE	Necesidad Específica de Apoyo Educativo
NEE	Necesidades Educativas Especiales
PDC	Programa de Diversificación Curricular
PROA+	Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo
PRTR	Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia
PTSC	Profesor técnico de servicios a la comunidad
UAO	Unidades de Acompañamiento y Orientación

¿Por qué un plan de acción para reducir el abandono escolar temprano y por qué ahora?

Los jóvenes que abandonan los estudios corren el riesgo de sufrir exclusión social, dado que a menudo se encuentran con dificultades para obtener y conservar un empleo, y por lo tanto tienden a verse social y económicamente desfavorecidos a largo plazo (OECD, 2016^[1]; OECD, 2021^[2]; OECD, 2021^[3]). Además de las dificultades a nivel individual (por ejemplo, inseguridad laboral, desmotivación para participar en el mercado laboral, salud personal, autoestima), el hecho de que un gran número de jóvenes abandonen los estudios de forma temprana también conlleva cuantiosos costes económicos (como resultado de las elevadas tasas de pobreza y desempleo juvenil) y un riesgo creciente de que la sociedad esté cada vez más dividida (OECD, 2016^[1]; Freeman and Simonsen, 2015^[4]; Gitschthaler and Nairz-Wirth, 2018^[5]). En respuesta, numerosos países de la OCDE y de la Unión Europea han convertido la reducción del abandono escolar temprano (AET) en una prioridad política. Un marco normativo de referencia, en el contexto de la Unión Europea, es el Marco Estratégico de Educación y Formación de la Unión Europea (ET2020), actualizado con la resolución de 2021 del Consejo en la que se insta a la reducción del AET por debajo del 9% en todos los Estados miembros antes de 2030 (Council of the European Union, 2021^[6]).

En consonancia con la definición de la Unión Europea, el Instituto Nacional de Estadística de España (INE), y en consecuencia también este informe, definen el AET como el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no han completado la educación secundaria posobligatoria y no siguen ningún tipo de estudio o formación, por lo que su nivel educativo máximo es la educación secundaria obligatoria (INE, n.d.^[7]).

España ha logrado avances significativos en la reducción del AET en los últimos años; en 2022, la tasa de AET en España era del 13,9%, casi la mitad que una década antes. A pesar de este logro, la tasa media en España sigue estando muy por encima de la meta establecida en el ET2020 y entre las más elevadas de la Unión Europea y la OCDE. Dentro del país también existen disparidades regionales notables con tasas de AET que varían desde el 5% hasta más del 15% entre las comunidades autónomas. Los datos demuestran que resulta más complicado reducir el AET a medida que va disminuyendo el porcentaje de jóvenes que abandonan la educación de forma temprana y que se necesitan soluciones más complejas y específicas para ayudar a aquellos que se quedan al margen de la educación y la formación (European Commission, 2013^[8]). En definitiva, el elevado número de alumnos que abandonan sus estudios y las considerables diferencias regionales y locales siguen representando un importante desafío para muchos de los jóvenes de España, su sistema educativo y la sociedad en su conjunto.

Esta situación ha llevado al Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) a solicitar la asistencia de la Dirección General de Apoyo a las Reformas Estructurales de la Comisión Europea (DG REFORM) en apoyo de la ejecución de su programa de reformas orientadas a la reducción del AET en todas las comunidades autónomas de España y en las ciudades de Ceuta y Melilla. Dicha solicitud sentó las bases para el proyecto «Apoyo para afrontar el abandono escolar temprano en España», que se inició en 2021, financiado por la Unión Europea a través del Instrumento de Apoyo Técnico e implementado por la OCDE en colaboración con DG REFORM y el MEFP.

El proyecto tenía por objeto habilitar y preparar mejor a las autoridades nacionales y regionales españolas para implementar medidas efectivas de reducción del AET, que dieran lugar a la formulación de un plan de acción con base empírica y a un enfoque coordinado para prevenir y afrontar el AET en todas las comunidades autónomas y en las ciudades de Ceuta y Melilla. Los objetivos del proyecto eran:

- Que las autoridades pudieran **alcanzar un consenso común acerca de las medidas y normativas esenciales** para afrontar el AET en España y de las buenas prácticas relacionadas.
- Que las autoridades y las partes interesadas pudieran **determinar opciones de reformas concretas y con base empírica**.
- Que las autoridades finalizaran **el diseño de un plan de acción para prevenir y afrontar el AET**, con la asistencia técnica del equipo de la OCDE.

Visión general del proyecto

El proyecto puso en marcha una serie de actividades diagnósticas relacionadas entre las que se incluía un destacado proceso de participación de los agentes implicados con representantes de las autoridades educativas de las comunidades autónomas y otros interesados (Gráfico 1). Se creó un Grupo Asesor de Partes Interesadas, formado por representantes de las organizaciones y redes educativas españolas, en calidad de plataforma de consulta a lo largo de todo el proyecto. En el 0 se proporciona una lista de los representantes del Grupo Asesor y una visión general de las actividades en las que participaron las partes interesadas. Sobre la base de los datos de investigaciones nacionales e internacionales, las buenas prácticas y la aportación de las autoridades educativas de las comunidades autónomas, el diagnóstico identificó los puntos fuertes ya existentes que puede aprovechar España, así como las debilidades y los retos que deberán resolverse. Estas labores han dado lugar a las siguientes propuestas para un plan de acción para la reducción del AET en todas las comunidades autónomas y en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla.

Gráfico 1. Visión general del proyecto

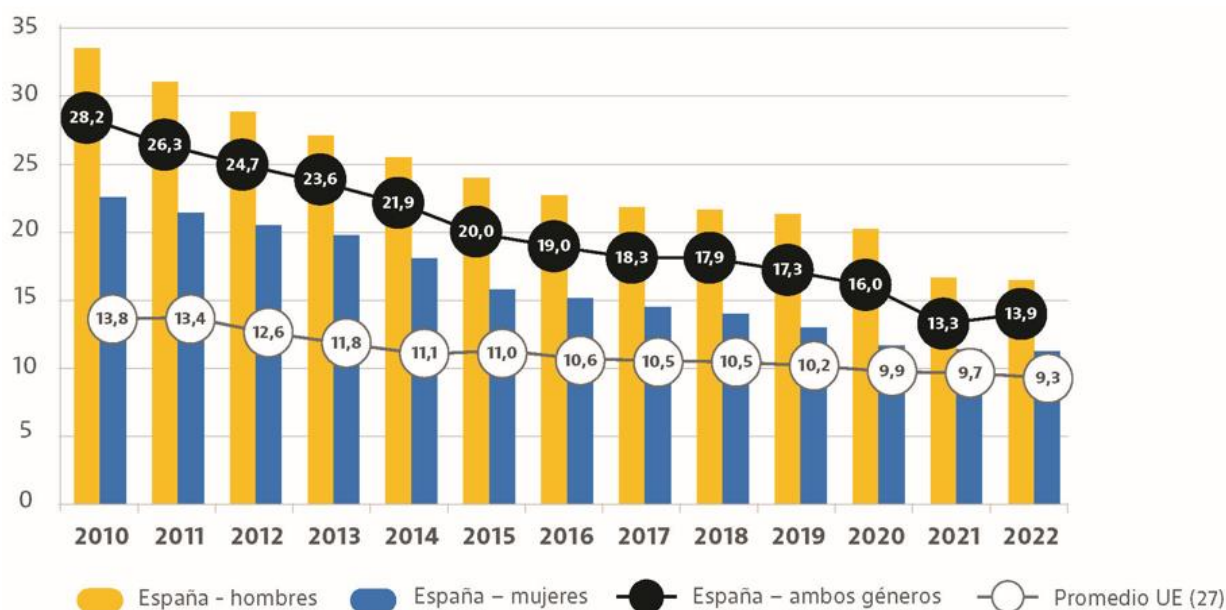


Abandono escolar temprano en España: avances realizados y factores que lo propician

Abandono escolar temprano en España

Durante la última década, España ha logrado avances significativos en la reducción del AET (13,9% en 2022). Sin embargo, sigue presentando una de las tasas de AET más elevadas entre los países de la OCDE y la Unión Europea, con diferencias considerables entre hombres y mujeres (Gráfico 2).

Gráfico 2. Tasas de abandono escolar temprano en España y en la Unión Europea, 2010-2022 (en %)



Fuente: Adaptado de (MEFP, 2023^[9]) y (Eurostat, 2023^[10]).

Además, mientras que varias comunidades autónomas ya han alcanzado la meta fijada por el ET2020 de una tasa de AET por debajo del 9% (País Vasco, Cantabria y Comunidad Foral de Navarra), otras todavía están muy lejos de lograr este objetivo (Gráfico 3). Entre ellas se incluyen seis comunidades autónomas con tasas por encima del 15%, a saber: Castilla-La Mancha, Andalucía, Comunitat Valenciana, Cataluña, Illes Balears, Región de Murcia y la ciudad de Ceuta.

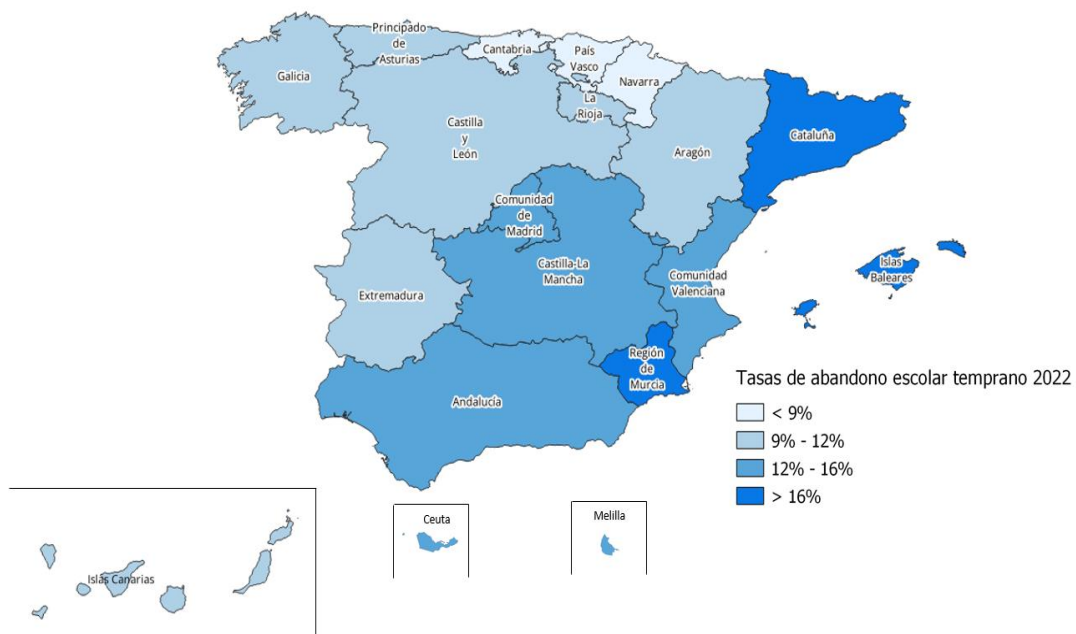
El elevado abandono escolar temprano también se refleja en un rendimiento académico deficiente. En 2021, el 28% de los jóvenes adultos (25-34 años) de España habían abandonado los estudios sin completar la educación secundaria posobligatoria, muy por encima del promedio del 14% en la OCDE (OECD, 2022^[11]). Ese mismo año, el porcentaje de jóvenes adultos que habían finalizado la Educación Secundaria Obligatoria (educación secundaria obligatoria) y que todavía seguían estudiando era del 61,2%, frente al 71% en los países de la OCDE y el 74,4% en la Unión Europea (OECD, 2022^[11]).

Los datos disponibles sugieren varios «momentos críticos» en los que los alumnos corren mayor riesgo de abandonar la educación de forma temprana (Gráfico 4). Los momentos críticos tienden a situarse hacia el final de la educación secundaria obligatoria, cuando los alumnos cumplen los 16 años y la educación deja de ser obligatoria. Por ejemplo, entre los estudiantes que completaron el programa de Formación Profesional (FP) básica (educación secundaria obligatoria), el 61,8% siguieron con el programa de FP de grado medio y el 1,2% accedieron al programa de la educación secundaria posobligatoria general. Sin

embargo, más de un tercio de los alumnos (36%) no continuaron estudiando (Valdés and Sancho Gargallo, 2022^[12]). Además, un estudio de 2019 demostró que, entre todos los estudiantes que habían finalizado la educación secundaria obligatoria en el curso escolar 2013/2014, el 95,9% continuaron en el sistema educativo formal (en los programas de la educación secundaria posobligatoria). Entre estos alumnos, dos años más tarde, en el curso escolar 2016/2017, el 83,4% seguían en el sistema educativo (INE, 2020^[13]).

Como se explicará en detalle más adelante, las recientes medidas adoptadas por el Gobierno, entre ellas la Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE) y la Ley Orgánica 3/2022 de Ordenación e Integración de la Formación Profesional, aspiran a mejorar la flexibilidad curricular y los itinerarios adaptables de educación para ayudar a garantizar que los alumnos sigan estudiando de manera fructífera. Los alumnos que tienen dificultades en los cursos tercero y cuarto de la educación secundaria obligatoria pueden seguir los Programas de Diversificación Curricular (PDC), que ofrecen un programa adaptado con un menor número de materias agrupadas, lo que hace posible un enfoque más individualizado y práctico del aprendizaje. A partir del tercer curso de la educación secundaria obligatoria, los alumnos pueden optar por el programa de Grado Básico de Formación Profesional que se considera cada vez con mayor frecuencia una alternativa al abandono temprano de la educación (Moso et al., 2022^[14]). La finalización de cualquiera de los dos itinerarios da lugar a la obtención del Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO) y, por consiguiente, a la posibilidad de avanzar hacia los itinerarios de la educación secundaria posobligatoria (Bachillerato o FP de grado medio). No existe un examen estandarizado para los alumnos que finalizan la educación secundaria posobligatoria. Aquellos que superan con éxito todos los cursos reciben un título que certifica la finalización de la secundaria superior. Los alumnos que deseen cursar la educación terciaria pueden presentarse al examen de la EBAU (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad). Aprobar este examen da acceso a los estudios universitarios (véase el Gráfico 4).

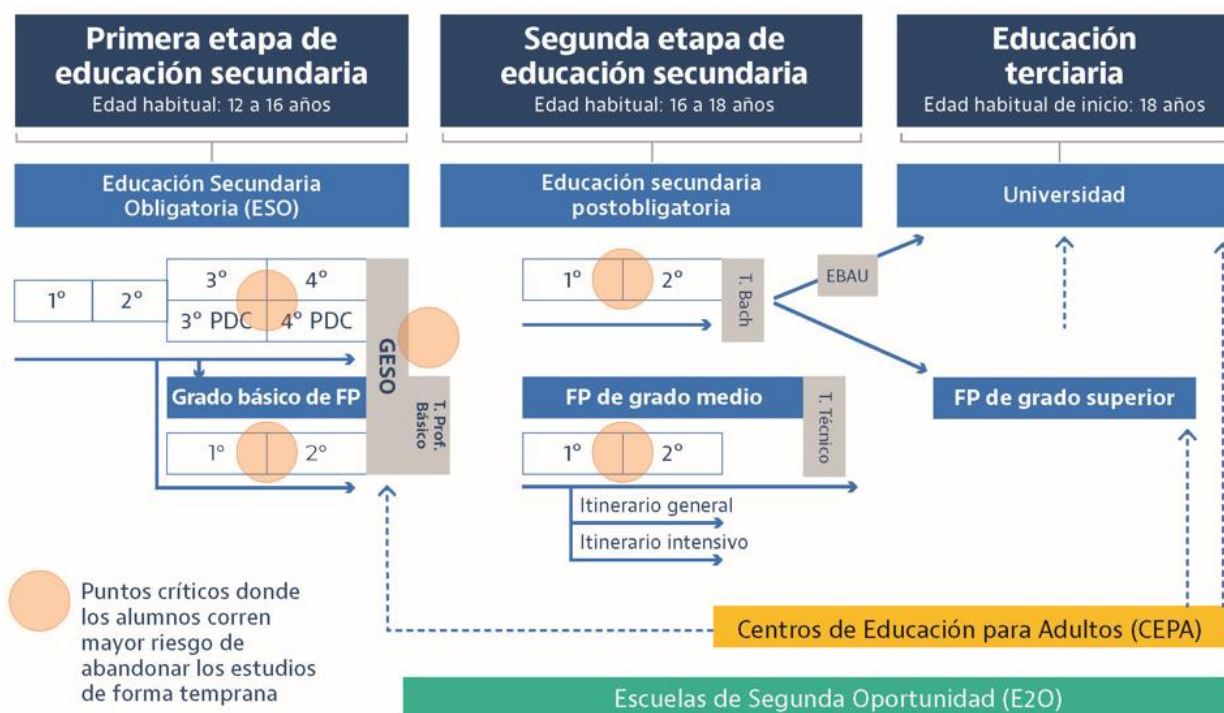
Gráfico 3. Tasas de abandono escolar temprano en las comunidades autónomas de España, 2022



Nota: Para facilitar la interpretación del mapa, las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla no están representadas a escala.

Fuente: Adaptado de (MEFP, 2023^[15]) "Abandono temprano de la educación-formación por comunidad autónoma, sexo y periodo" Educabase (base de datos), <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/laborales/epa/aban&file=pcaxis&l=s0>, (último acceso 5 de mayo de 2023)

Gráfico 4. Visión general de los itinerarios de educación secundaria y terciaria en España, 2023



Nota: La escolarización en España es obligatoria entre los 6 y los 16 años.

En el tercer y el cuarto año de la Educación Secundaria Obligatoria, los alumnos con dificultades de aprendizaje pueden cursar los Programas de Diversificación Curricular (PDC).

GESO hace referencia al título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, para los alumnos de los itinerarios generales y de formación profesional.

T. Prof. Básico hace referencia al Título de Profesional Básico, que se obtiene tras completar la FP básica.

T. Bach. hace referencia al Título de Bachiller, que se obtiene tras completar la educación secundaria posobligatoria general.

T. Técnico hace referencia al Título de Técnico, que se obtiene tras completar la FP de grado medio.

EBAU (Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad) es el examen que da acceso a la universidad y que suele realizarse al final de la educación secundaria posobligatoria para los alumnos del itinerario general.

Los Centros de Educación para Adultos (CEPA) son administrados por el MEFP y las comunidades autónomas, mientras que las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) funcionan de forma independiente.

¿Qué factores influyen en el abandono escolar temprano?

Los factores que influyen en el AET son diversos y contribuyen a un proceso acumulativo de desvinculación de los alumnos con respecto al aprendizaje y la escuela (European Commission, 2013^[8]; Gubbels, van der Put and Assink, 2019^[16]). Basándonos en las publicaciones internacionales y en las conclusiones obtenidas en España, estos factores pueden dividirse en tres grupos (factores individuales, factores derivados de las políticas y prácticas educativas y factores macroeconómicos y sociales), sobre los cuales se ofrece una visión general.

Factores a nivel individual

Los datos de las investigaciones demuestran que, en el plano individual, el rendimiento académico suele considerarse como uno de los factores más importantes para predecir el abandono escolar temprano de un alumno, dado que las bajas calificaciones indican una menor preparación para avanzar en el sistema educativo (Chung and Lee, 2019^[17]; Freeman and Simonsen, 2015^[4]).

El género es otro factor de influencia. En muchos países de la Unión Europea y la OCDE, los hombres están sobrerrepresentados entre los alumnos que abandonan los estudios de forma temprana, como ocurre también en España, donde el porcentaje de hombres es significativamente superior al de mujeres: 16,5% y 11,2%, respectivamente, en 2022, frente a los promedios del 11,4% y el 7,5% en la Unión Europea (Gráfico 3) (MEFP, 2023^[9]; Ruiz-Valenzuela and Moltalbán Castilla, 2022^[18]).

Asimismo, los datos demuestran que la situación socioeconómica y el entorno familiar de los alumnos, incluido el nivel educativo de los progenitores, el origen inmigrante, el grupo étnico y el conocimiento del idioma de enseñanza también influyen en el AET (Bianchi et al., 2021^[19]; Sani, 2017^[20]; Cohen Goldner and Epstein, 2014^[21]; De Witte et al., 2013^[22]). Los alumnos de origen inmigrante suelen correr un mayor riesgo de abandonar los estudios de forma temprana, ya que tienen más probabilidades de reunir el conjunto de características que habitualmente se asocian con el AET (por ejemplo, un bajo nivel socioeconómico o el desconocimiento del idioma de enseñanza) (OECD, 2023^[23]; Soler et al., 2021^[24]; van der Graaf et al., 2019^[25]; Hippe and Jakubowski, 2022^[26]). En España, el AET es mucho más elevado entre los jóvenes que viven en hogares correspondientes a los dos quintiles de ingresos más bajos (Soler et al., 2021^[24]). En 2021, los alumnos con madres cuyo nivel educativo máximo era la educación primaria tenían diez veces más probabilidades de abandonar los estudios de forma temprana, en comparación con los alumnos cuyas madres habían finalizado la educación terciaria (tasas de AET del 31,8% y el 2,5%, respectivamente) (Soler et al., 2021^[24]; MEFP, 2022^[27]). En cuanto a los jóvenes de la comunidad gitana, seis de cada diez no lograron concluir con éxito la educación obligatoria (Fundación Secretariado Gitano, 2013^[28]).

Factores derivados de las políticas y prácticas educativas

Las políticas y estructuras educativas (como las relativas a la elección de centro, el seguimiento y la dotación de recursos) y el entorno escolar también influyen en las decisiones y la motivación de los jóvenes a la hora de continuar con su educación y formación (Chung and Lee, 2019^[17]; Freeman and Simonsen, 2015^[4]; OECD, 2012^[29]). La segregación escolar reduce las oportunidades de los niños para aprender e interactuar con otros niños de diferentes orígenes socioeconómicos, culturales o étnicos, lo cual puede debilitar la cohesión social. Está demostrado que en España la segregación escolar por nivel socioeconómico perjudica igualmente al rendimiento tanto de los alumnos nacidos en el país como de los alumnos nacidos en el extranjero (Ferrer and Gortázar, 2021^[30]; Murillo and Belavi, 2021^[31]), y por consiguiente agrava el riesgo de AET (OECD, próxima publicación^[32]).

La repetición de curso y el absentismo suelen considerarse factores que predicen el AET (Manacorda, 2012^[33]; van der Graaf et al., 2019^[25]; Ikeda and García, 2014^[34]; Smerillo et al., 2018^[35]; OECD, 2023^[23]); una conclusión que ha llevado a varios países de la OCDE y la Unión Europea a adoptar medidas normativas explícitas para reducir ambos fenómenos (European Union, 2015^[36]). En lo relativo al absentismo escolar, el Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) correspondiente a 2018 indicó que el 29,6% de los alumnos de 15 años de España declararon haber faltado a clase un día entero por lo menos una vez en las dos semanas anteriores a participar en la evaluación, frente al promedio del 21,3% de la OCDE (OECD, 2019^[37]). Además, España tiene uno de los porcentajes más elevados de alumnos repetidores de curso en la OCDE, especialmente en la educación secundaria obligatoria (OECD, 2019^[38]) (Gráfico 5). Se ha constatado que la repetición de curso reduce la motivación y las expectativas de los alumnos, menoscaba el rendimiento escolar, da lugar al AET y aumenta los costes educativos. También puede contribuir a mantener las desigualdades en el sistema educativo y posteriormente en el mercado laboral (OECD, 2012^[29]; Ikeda and García, 2014^[34]).

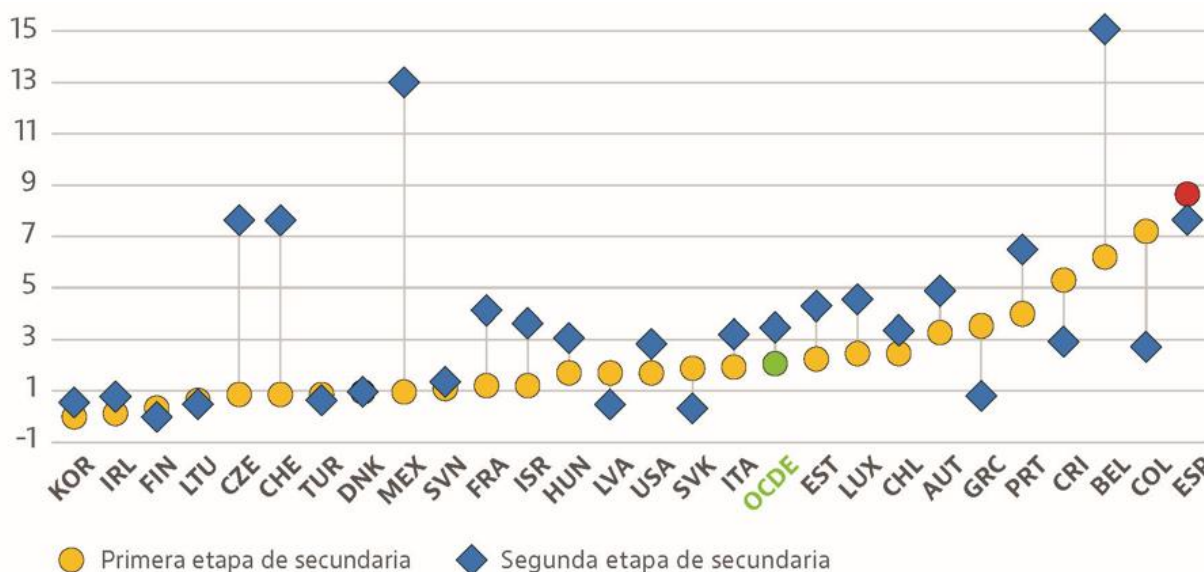
El entorno escolar y la relación que mantienen los alumnos con sus profesores también pueden influir en el AET (van der Graaf et al., 2019^[25]). Los datos apuntan a la importancia de respaldar el desarrollo del bienestar de los alumnos a nivel escolar, así como la capacidad de los educadores para gestionar y dar apoyo a los alumnos diversos y fomentar la inclusión en el aula y el centro educativo, en particular su

capacidad para diagnosticar las dificultades de aprendizaje de forma temprana y para responder con intervenciones tempranas (OECD, 2023^[23]), otro reto para España que se abordará en detalle más adelante.

Además, una educación infantil de calidad ofrece numerosas ventajas, entre ellas promover el bienestar social y emocional de los niños, reducir el riesgo de abandono escolar e incluso contribuir a mejorar el desempeño en materia de aprendizaje y empleo en etapas posteriores de la vida (UNICEF, 2019^[39]; OECD, 2017^[40]). La disponibilidad de vías académicas y de formación profesional flexibles y de actividades extracurriculares también puede influir de forma positiva en el aprendizaje y la motivación de los alumnos y en su sentido del compromiso con la escuela (van der Graaf et al., 2019^[25]; OECD, 2022^[41]; European Union, 2015^[36]). Por otro lado, la falta de itinerarios flexibles y la relativa debilidad del sistema de FP para responder debidamente a las necesidades del mercado laboral pueden dar lugar a elevadas tasas de AET (European Commission et al., 2014^[42]). Como se ampliará más adelante, es preciso armonizar mejor los programas de FP con las necesidades del mercado laboral en España e incentivar a las empresas para que participen en los programas de FP. Los sistemas educativos deben diseñarse de tal modo que ofrezcan a los alumnos en riesgo de AET itinerarios flexibles de aprendizaje para permanecer en la educación o para regresar a ella en alguna etapa futura.

Gráfico 5. España tiene el porcentaje más elevado de repetidores de curso de la OCDE

Porcentaje de repetidores en las etapas primera y segunda de educación secundaria (2020)



Nota: En el caso de algunos países (República Checa, Suiza, México y Bélgica), los datos de 2020 muestran un porcentaje elevado de repetidores debido a la pandemia de COVID-19, en comparación con los años anteriores.

Fuente: Adaptado de (OECD, 2023^[43]) "Enrolment by gender, programme orientation, mode of study and type of institution: Repeaters", OECD.Stat: Education at a Glance (base de datos), <https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=113473> (último acceso 5 de mayo de 2023)

Factores macroeconómicos y sociales

Por último, las investigaciones internacionales demuestran que factores macroeconómicos y sociales, como las recesiones económicas o los cambios en los salarios mínimos, también pueden tener influencia a la hora de alentar o desalentar a los jóvenes a proseguir con su educación y formación o regresar a ella posteriormente (European Commission, 2013^[8]; van der Graaf et al., 2019^[25]). Las tasas elevadas de desempleo (juvenil) también pueden vincularse con niveles bajos de AET, ya que aumentan el coste de

abandonar los estudios (De Witte et al., 2013^[22]). España tiene una de las tasas más elevadas de desempleo juvenil en la OCDE, en torno al 30% en enero de 2023, tres veces por encima del promedio de la OCDE, situado en el 11%. También existen amplias diferencias regionales, con tasas de desempleo en torno al 20% en Cataluña y País Vasco y por encima del 35% en Andalucía, Extremadura y Asturias (OECD, próxima publicación^[32]). En todo caso, las tasas elevadas de desempleo no están necesariamente vinculadas con bajas tasas de AET en todas las comunidades autónomas (Gráfico 3), lo cual sugiere que podrían influir otros factores.

Además, algunos estudios indican que la creciente importancia de determinados sectores económicos, como la construcción y el turismo, guarda relación con una prevalencia elevada del AET en toda España, y especialmente en las regiones mediterráneas (Amer, 2011^[44]; López Martínez, Reverte Ginés and Palacios Manzano, 2016^[45]). Los motivos económicos, ya sea la necesidad de buscar trabajo u otras necesidades familiares, son los factores que obligan más frecuentemente a los jóvenes a abandonar la educación (González-Anleo et al., 2020^[46]; Soler et al., 2021^[24]).

En resumen, si bien los centros educativos desempeñan un papel importante, no pueden ni deben trabajar de forma aislada. La reducción del AET conlleva hacer frente a sus causas relacionadas con la educación al nivel del sistema y de la entrada temprana en el mercado laboral, así como dirigir las medidas a grupos específicos de alto riesgo en el plano individual, de tal forma que el nivel socioeconómico de los alumnos y sus familias y de las comunidades locales no les impida alcanzar su pleno potencial (OECD, 2023^[23]; OECD, 2021^[2]; European Union, 2022^[47]).

Políticas, programas y mecanismos de gobernanza existentes en España: aprovechar los puntos fuertes y responder a los retos

El Gobierno de España y las comunidades autónomas han diseñado y ejecutado en las últimas décadas numerosas normas, políticas y programas para prevenir y afrontar el AET. Estas propuestas para un plan de acción se basan en ellos para responder a los retos pendientes y las debilidades detectadas. De especial relevancia son dos leyes orgánicas aprobadas recientemente (entre otras), que dictan directrices que contribuyen a respaldar la reducción del AET.

La Ley Orgánica 3/2020 de Educación (LOMLOE) (véase el recuadro 1) entró en vigor en enero de 2021 (Boletín Oficial del Estado, 2020^[48]). Esta ley reconoce el interés superior de los niños y los jóvenes y sitúa sus derechos entre los principios rectores del sistema. Promueve la igualdad de género, fomenta la mejora constante de los centros y el aprendizaje individualizado, otorga un papel central al desarrollo de las competencias digitales y reconoce la importancia de la educación para el desarrollo sostenible. La LOMLOE tiene por objeto incrementar las oportunidades de educación y formación para todos, mejorar los resultados educativos y los mecanismos de detección temprana, limitar la repetición de cursos, evitar la segregación, promover medidas educativas alternativas, fomentar la inclusión, dar reconocimiento a la educación infantil y reforzar la autonomía escolar (Eurydice, 2023^[49]; Boletín Oficial del Estado, 2020^[48]). Por medio de estas medidas de reforma, se espera que la LOMLOE contribuya a reducir el AET.

En apoyo de la LOMLOE, en enero de 2022 el Gobierno abrió un debate nacional (MEFP, 2022^[50]) sobre la mejora de la profesión docente en España. Las propuestas de reforma se centran en los siguientes temas: formación inicial; formación permanente; acceso a la profesión docente; y desarrollo profesional docente. Los resultados de este debate servirán de base para un nuevo marco normativo como parte de la implementación de la LOMLOE. Si bien el debate nacional se ha centrado principalmente en los docentes, parecería esencial ampliar y hacer también hincapié en el apoyo a la profesionalización de los equipos directivos de los centros, como se analizará más adelante.

La segunda ley clave es la Ley Orgánica 3/2022 de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (en adelante, Ley Orgánica de 2022 sobre la Formación Profesional) (véase el recuadro 1). Esta ley,

aprobada en marzo de 2022, establece una oferta única, acreditable y flexible de formación profesional con una perspectiva de aprendizaje permanente. Integra los programas de FP del sistema educativo ya existentes (bajo la responsabilidad del MEFP) y los programas de FP del sistema de empleo (anteriormente bajo la responsabilidad del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales) en un único sistema de educación y formación bajo la responsabilidad del MEFP. La ley promueve el desarrollo de una oferta de formación modular y flexible y permite que los estudiantes lleven a cabo una mayor parte de su formación en empresas, ampliando el principio de la educación dual. Además, se facilita el aprendizaje permanente mediante la acreditación de las competencias de cualquier tipo de formación y a cualquier edad, lo cual se espera que contribuya a mejorar el atractivo de la FP y a ofrecer más opciones/oportunidades a los alumnos para que sigan estudiando y formándose o para que vuelvan a hacerlo.

Recuadro 1. Dos leyes recientes que apoyan la reducción del abandono escolar temprano en España

Ley de Educación de 2020 (Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación, o LOMLOE)

La Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (o LOMLOE) entró en vigor en enero de 2021 y debe implementarse plenamente antes de que finalice el curso escolar 2023/2024. La LOMLOE aspira a mejorar el rendimiento académico a través de la equidad, la inclusión y la excelencia. Se basa en cinco pilares, a saber, los derechos de la infancia, la promoción de la igualdad de género, la mejora constante de los centros educativos y del aprendizaje individualizado, el desarrollo de las competencias digitales y la educación para el desarrollo sostenible. Una cuestión de especial interés (a la hora de prevenir y afrontar el AET) es que la ley promueve las siguientes medidas:

Accesibilidad e igualdad de oportunidades

La ley tiene por objeto incrementar progresivamente el número de plazas públicas en el primer ciclo de la educación infantil. Los alumnos que corren riesgo de pobreza o exclusión social gozan de prioridad de acceso. La ley también garantiza el acceso inclusivo y no discriminatorio a los centros públicos y concertados y la distribución adecuada y equitativa de los alumnos que requieren un apoyo adicional específico. Las comunidades autónomas deben gestionar sus propias políticas de asignación de centros, que deben tratar de reducir la segregación escolar.

Organización de los itinerarios educativos y la orientación

En la educación secundaria obligatoria se eliminan los itinerarios, la jerarquía entre materias y las reválidas obligatorias. Los alumnos que completan satisfactoriamente el Programa de Diversificación Curricular o la FP básica también reciben el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO), que les da acceso a cualquier itinerario de la educación secundaria posobligatoria. La ley aspira a mejorar el reconocimiento social de la FP, haciéndola más flexible y tratando de incrementar el número de matriculaciones.

Al final del segundo y del cuarto curso de la educación secundaria obligatoria, todos los alumnos deben recibir orientación escolar y profesional sobre el itinerario de formación más apropiado para ellos. La orientación académica y profesional debe incluir una perspectiva de género.

Repetición de curso

La repetición de curso debe ser algo excepcional y aplicarse únicamente después de haber agotado todas las medidas disponibles de apoyo y mitigación. Los alumnos pueden repetir el mismo curso una sola vez y en total un máximo de dos veces a lo largo de la educación obligatoria.

Aprendizaje basado en competencias

La ley promueve una transición del aprendizaje de contenidos a un modelo de aprendizaje flexible y abierto basado en competencias, que se sustenta en el desarrollo transversal de las aptitudes cognitivas, sociales y emocionales. Deberá prestarse especial atención a la competencia digital y tecnológica, el emprendimiento y el espíritu crítico. Asimismo, permite que las materias se agrupen en ámbitos para mejorar los procesos de aprendizaje de los alumnos. En marzo de 2022 se aprobaron los nuevos decretos de Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato.

Ley Orgánica 3/2022 de Ordenación e Integración de la Formación Profesional (Ley Orgánica de 2022 sobre la Formación Profesional)

El Plan de Modernización de la Formación Profesional (2020) aspira a integrar la formación profesional en un único sistema bajo la responsabilidad del MEFP. El plan también se centra en la colaboración público-privada periódica, la validación de los procedimientos de las competencias profesionales de la población activa, la flexibilidad de los planes de formación profesional y la reevaluación de las opciones de formación profesional. La nueva ley relativa a la FP es el primer hito del plan; introduce un sistema único e integrado de formación profesional. El nuevo modelo se basa en tres pilares: la oferta de FP, la validación del aprendizaje previo y la orientación profesional.

Oferta de FP

El sistema está diseñado para ser flexible y ofrecer opciones educativas a cualquier edad y para personas con orígenes educativos diversos. La educación ha de ser acumulativa, certificable y acreditable, y se basa en una serie de cursos que varían en extensión y profundidad, desde las unidades de microformación hasta la formación profesional, los cursos de especialización y la educación dual. La reforma prevé itinerarios hasta la enseñanza terciaria en todos los niveles de instrucción, con miras a eliminar los callejones sin salida en el sistema.

Validación del aprendizaje previo

El nuevo sistema facilita la acreditación de las aptitudes adquiridas por medio de la experiencia profesional y abarcará todas las competencias que se imparten en el sistema. El sistema estará vinculado con la formación e involucrará a las empresas en el proceso de acreditación.

Orientación profesional

La estrategia general para el desarrollo de la orientación profesional en el marco del sistema de formación profesional tiene por objeto integrar la orientación profesional en los procesos de educación y validación, con el fin de ofrecer asesoramiento personalizado a todas las partes implicadas en el sistema. Se centra en la oferta de itinerarios educativos efectivos para adquirir las competencias deseadas.

Fuente: (Boletín Oficial del Estado, 2020^[48]), *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con, último acceso: 20 de abril de 2023

(Boletín Oficial del Estado, 2022^[51]), *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de Ordenación e Integración de la Formación Profesional*, www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3, último acceso: 20 de abril de 2023

(Cedefop, 2022^[52]), *Spain: VET revolution. Setting the pace for a new model for vocational education and training*, www.cedefop.europa.eu/en/news/spain-vet-revolution, último acceso: 20 de abril de 2023

(Eurydice, 2023^[53]), *National reforms in school education, Spain* www.eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/national-reforms-school-education, último acceso: 20 de abril de 2023

Los fondos específicos están garantizados a través del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR) de España para 2021-2026, que se ha financiado a través del instrumento NextGenerationEu de la Unión Europea y que pretende fortalecer la recuperación posterior a la COVID-19 de España y su resiliencia económica y social. El PRTR (entre otros) apoya el establecimiento de un sistema educativo más flexible e inclusivo que se adapte a las necesidades de cada alumno, desde la educación infantil hasta el aprendizaje permanente. Las medidas fijadas por el plan en el Componente 20: «Plan estratégico de impulso de la Formación Profesional» y el Componente 21: «Modernización y digitalización del sistema educativo» tratan de fomentar la reducción del AET y de las tasas de repetición de curso, mejorar el vínculo entre el rendimiento académico y las necesidades del mercado laboral, y prestar apoyo adicional a los alumnos más vulnerables. En términos concretos, el plan sirve para ampliar,

hasta finales de 2024, algunos de los programas principales ejecutados por el MEFP que se describen en el recuadro 2.

Además, el MEFP y las comunidades autónomas están implementando conjuntamente dos programas de cooperación territorial (véase el recuadro 2) que responden a los objetivos definidos en el PRTR y las leyes orgánicas descritas anteriormente y a la meta relativa al AET. El primero es el Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo, conocido como «PROA+», que pretende mejorar el éxito escolar y garantizar la permanencia del alumnado en aquellos centros sostenidos con fondos públicos en los que se concentre un porcentaje elevado (al menos el 30%) de jóvenes en situación de vulnerabilidad educativa. El segundo es el programa de Unidades de Acompañamiento y Orientación (UAO), que presta apoyo al alumnado en riesgo de repetición de curso y abandono de la educación por medio de orientación pedagógica y psicológica específica. Las UAO complementan a PROA+ y a otros programas locales dirigidos específicamente a favorecer el éxito escolar del alumnado más vulnerable.

El sistema educativo español es un sistema descentralizado, lo que significa que las competencias educativas se reparten entre la Administración General del Estado (por ejemplo, el MEFP) y las autoridades educativas de las comunidades autónomas (Consejerías de Educación o Departamentos). El MEFP ejecuta las directrices generales del Gobierno en materia de política educativa y regula los elementos o aspectos básicos del sistema. Las autoridades educativas regionales elaboran sus normativas y tienen competencias ejecutivas y administrativas para gestionar el sistema educativo en su propio territorio. Los centros educativos gozan de autonomía en el plano pedagógico, organizativo y de gestión de sus recursos (Eurydice, 2023^[49]).

Recuadro 2. Los dos principales programas de cooperación territorial para reducir el abandono escolar temprano en España

Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo (2021-2024)

En 2021, España puso en marcha el Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo, o «PROA+», una iniciativa de calado destinada a mejorar el éxito escolar y promover la permanencia del alumnado en los centros sostenidos con fondos públicos con al menos el 30% de estudiantes «educativamente vulnerables». Se entiende por alumnado educativamente vulnerable, en un sentido amplio, aquel que presente necesidades básicas (por ejemplo, alimentación, vivienda) y que carezca de acceso a los recursos educativos (por ejemplo, equipos digitales, material escolar, actividades extracurriculares). También puede abarcar a los alumnos con discapacidad o con dificultades de aprendizaje, con altas capacidades o que se han incorporado tardíamente al sistema educativo.

Los fondos se asignan cada año a las comunidades autónomas sobre la base de una fórmula de financiación que consta de los siguientes indicadores: el nivel educativo de la población entre 25 y 64 años; la tasa neta de matriculación de los jóvenes de 15 años; y la distribución de la población, ponderada en función del número de alumnos desde el nivel preescolar hasta la educación secundaria posobligatoria.

Cada comunidad autónoma fija sus criterios para determinar y distribuir los fondos a los centros que se considere que tienen al menos un 30% de alumnos «educativamente vulnerables» o que están ubicados en zonas rurales o aisladas. Los fondos pueden destinarse a recursos adicionales, al desarrollo de prácticas de enseñanza y aprendizaje, así como a proporcionar personal docente complementario para apoyar a los alumnos.

Este programa tiene un presupuesto total de 360 millones de euros para el período 2021-2024 y está cofinanciado por el MEFP y el instrumento NextGenerationEU de la Unión Europea.

Unidades de Acompañamiento y Orientación (2021-2024)

El MEFP puso en marcha el programa de Unidades de Acompañamiento y Orientación (UAO) en 2021. En colaboración con los servicios de apoyo disponibles a nivel local, y de forma complementaria con ellos, las UAO refuerzan la orientación y el apoyo al alumnado desde la educación primaria hasta la educación secundaria posobligatoria.

Las UAO prestan apoyo a los alumnos en riesgo de repetición de curso y de AET mediante un enfoque coordinado. Dicho enfoque incluye reforzar las tutorías y la orientación escolar y profesional, y promueve la adopción de decisiones con base empírica con arreglo a las trayectorias formativas. También pretende estrechar la colaboración entre los centros y las familias, ofreciéndoles las herramientas y recursos que les permitan seguir participando en la educación de sus hijos.

Al igual que ocurre con el programa PROA+, los fondos se asignan a las comunidades autónomas, que posteriormente los distribuyen entre los centros sostenidos con fondos públicos seleccionados, dando prioridad a aquellos que se consideran «educativamente vulnerables» o se ubican en zonas rurales o aisladas. En este caso, los criterios empleados para asignar los fondos a las comunidades autónomas son la distribución de la población; el nivel educativo de la población entre 25 y 64 años; el número de alumnos matriculados desde el nivel de educación primaria hasta la educación secundaria posobligatoria; y la tasa de AET en la comunidad autónoma.

El programa se financia con cargo al instrumento NextGenerationEU de la Unión Europea y tiene un presupuesto total de 124 millones de euros a lo largo de tres cursos escolares (2021 a 2024). Por último, el programa de Unidades de Acompañamiento y Orientación complementa al programa PROA+ y a otros programas existentes, dirigidos específicamente a favorecer el éxito escolar del alumnado más vulnerable.

Fuente: (MEFP, n.d.^[54]) Programas de Cooperación Territorial PROA+, 2021-2023, www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/proa-21-23, último acceso: 20 de abril de 2023.

En este sistema descentralizado, la mayoría de las decisiones en materia de escolarización y financiación, como el gasto educativo, el número de alumnos por clase o las infraestructuras escolares, se adoptan en el plano regional. Por ejemplo, en 2020, las comunidades autónomas administraron el 97% del gasto público en la educación no universitaria¹ (MEFP, 2023^[55]). Esto significa que los gobiernos regionales son los principales responsables tanto del proceso de formulación de políticas (es decir, adaptan las leyes nacionales a sus territorios y desarrollan su propia legislación) como de su ejecución, incluidas las políticas adoptadas específicamente contra el AET.

Además de las iniciativas nacionales y conjuntas descritas anteriormente, la mayoría de las comunidades autónomas también han elaborado e implementado sus propias políticas y programas, entre los que figuran algunos relacionados con el AET. Cada vez se movilizan más recursos para los centros que están más necesitados de apoyo y que tienen una gran proporción de alumnos vulnerables, como ocurre con los programas PROA+ y UAO descritos anteriormente. Los diversos programas aplicados en las comunidades autónomas ofrecen un amplio y variado conjunto de experiencias de las que pueden

¹ El gasto público en educación ascendió a aproximadamente 59.600 millones de euros en 2021 (un 8% más que el año anterior), lo que supone un 4,9% del PIB. Los gastos totales del MEFP y de las administraciones educativas de las comunidades autónomas rondaron los 39.970 millones de euros en el caso de la educación no universitaria. Si añadimos las becas y subvenciones no universitarias, el gasto se situó en torno a los 41.410 millones de euros, de los cuales el 97% se corresponde con las comunidades autónomas (MEFP, 2023^[55]).

extraerse lecciones. El sistema descentralizado español garantiza que estos programas se elaboren y ejecuten desde una perspectiva más cercana al día a día de los centros, adaptándose así a realidades concretas; este es uno de los puntos fuertes del sistema.

No obstante, la información disponible sobre estos programas es variable y en ocasiones se produce una falta de consonancia entre las prioridades nacionales y regionales. Además, el análisis de las respuestas al cuestionario que el equipo de la OCDE envió a las comunidades autónomas al inicio del proyecto (Anexo A. Procesos de participación de los agentes implicados) demostró que muchos de los programas regionales van dirigidos a los centros educativos y a su alumnado, pero muy pocos se centran también en otras instancias, como las familias, los servicios sociales y los empleadores. Además, la continuidad de estos programas se ha visto a menudo limitada por la falta de financiación sostenida o por los cambios en las prioridades políticas de los gobiernos regionales. Por último, los programas a nivel nacional y regional rara vez han sido monitorizados y evaluados, lo que ha impedido que España pueda detectar «aquello que da resultado» y aquello que no y, por consiguiente, adoptar las medidas correctivas oportunas y fundamentar la elaboración de las futuras políticas y programas contra el AET.

En la siguiente sección se examinan más a fondo los puntos fuertes y los retos del sistema a la hora de prevenir y afrontar el AET en España.

Aprovechamiento de los puntos fuertes del sistema y respuesta a los retos para prevenir y afrontar el abandono escolar temprano

Acordar definiciones comunes y armonizar los instrumentos normativos

Si bien varios de los programas contra el AET en España van dirigidos a los «centros vulnerables» –un punto fuerte que debe aprovecharse–, no existe ni una definición ni una medición comunes a nivel de todo el país que permita saber qué convierte a un centro educativo en vulnerable. Las diferentes interpretaciones entre las comunidades autónomas ponen en peligro la asignación equitativa de los recursos a los centros en las distintas zonas del país. Esto ha dado lugar a diferentes capacidades de los centros y las autoridades locales a la hora de responder a las necesidades individuales de aprendizaje del alumnado y de combatir el AET. En respuesta, las partes interesadas que participaron en las reuniones del grupo de trabajo (Anexo A. Procesos de participación de los agentes implicados) propusieron la elaboración de un «índice de centros vulnerables» común para la asignación equitativa de los recursos a los centros en función de sus necesidades (objetivas y mensurables). Aprovechando el evento internacional de aprendizaje entre iguales que se celebró como parte de este proyecto en junio de 2022, España podría fijarse en el ejemplo de Irlanda, que creó un índice similar en el marco de su programa DEIS (de desarrollo de la igualdad de oportunidades en las escuelas) para dar prioridad a los centros con el nivel más elevado de alumnos desfavorecidos y para garantizar de forma sistemática que los recursos se asignen en función del grado de desventaja de cada centro (Ireland Department of Education, 2022^[56]).

Asimismo, las partes interesadas señalaron que, si bien ya existen registros escolares que recopilan los datos del alumnado y que están bien consolidados en la mayoría de las comunidades autónomas, a menudo carecen de información sobre el entorno de los alumnos, las necesidades individuales de aprendizaje y los avances en los que fundamentar un diagnóstico de apoyo. Además, los sistemas e instrumentos informáticos empleados varían entre los distintos sistemas escolares y comunidades autónomas, lo que provoca la pérdida de información cuando los alumnos cambian de centro o de región. Esto impide mantener el apoyo adaptado a los alumnos y puede incrementar las posibilidades de que abandonen los estudios.

Otro reto expresado por los representantes de las comunidades autónomas durante las reuniones del grupo de trabajo es la variabilidad de las definiciones de los términos clave entre las comunidades autónomas. Por ejemplo, el «absentismo escolar» carece de una definición y una medición claras y comúnmente aceptadas, por lo que tiene escasa visibilidad en las estadísticas nacionales. Las

comunidades autónomas han desarrollado sistemas de detección temprana del absentismo escolar por medio de decretos y comisiones sobre el absentismo, pero se sigue percibiendo una brecha entre estas políticas y la práctica escolar, con la necesidad de disponer de definiciones más homogéneas y de protocolos de respuesta más claros y actualizados. También se considera necesario detectar la desvinculación de los alumnos ya en el aula, puesto que puede estar asociada con el AET (Lamote et al., 2013^[57]; Tarabini et al., 2018^[58]).

Además, no existe en el contexto español un consenso y una medición comunes de los términos «alumnos con necesidad específica de apoyo educativo» (NEAE) y, dentro de estos, «alumnos con necesidades educativas especiales» (NEE), es decir, estudiantes con discapacidad. Como resultado, el porcentaje de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, por ejemplo, varía enormemente entre las regiones, desde el 21,6% de Navarra hasta el 3,9% en Aragón en el curso 2020/2021. Esto provoca que resulte muy difícil establecer comparaciones entre regiones y pone en peligro la asignación equitativa de los recursos y el apoyo a los centros en las diferentes zonas del país (MEFP, 2022^[59]).

En respuesta, el MEFP y las comunidades autónomas, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación², han venido trabajando en la formulación de definiciones comunes de «absentismo escolar», «alumnos con necesidad específica de apoyo educativo» y «alumnos con necesidades educativas especiales». Se trata de un avance positivo, ya que estos también son factores conocidos que influyen en el AET. Establecer definiciones y mediciones comunes sobre estos conceptos contribuiría a respaldar la asignación equitativa de los recursos y el apoyo a los centros en las diferentes regiones.

Apoyar a los educadores y profesionales especializados

Los datos demuestran que se necesita una inversión mayor y sostenida en el desarrollo de la capacidad de los educadores para gestionar la diversidad en las aulas y atender las necesidades de aprendizaje y bienestar del alumnado. Como se indicaba en el Estudio Económico de España elaborado por la OCDE en 2021 (OECD, 2021^[60]), los docentes españoles se enfrentan a la inestabilidad laboral y necesitan un mayor desarrollo profesional. En 2020, aproximadamente un tercio (33%) de los docentes de secundaria tenían un contrato temporal (el promedio de la OCDE es del 18%) y el 27% tenían un contrato de una duración inferior a un año, lo cual menoscaba la capacidad de los centros para formar equipos estables (OECD, 2019^[61]; OECD, próxima publicación^[32]), que son esenciales para fomentar las aptitudes necesarias para detectar, prevenir y afrontar el AET. Esto depende en parte de la capacidad de los docentes y otros profesionales para entablar relaciones positivas con sus alumnos «para poder conocerlos» e identificar a aquellos en riesgo de abandono escolar.

Además, según el Estudio Internacional de la OCDE sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS) correspondiente a 2018, solo el 48% de los docentes de la educación secundaria obligatoria declararon haber recibido formación sobre el contenido, la pedagogía y la práctica en el aula de las materias que imparten durante la formación inicial del profesorado, un porcentaje que está muy por debajo del promedio del 79% al nivel de la OCDE. En todo caso, el porcentaje de quienes habían recibido dicha formación era considerablemente superior en el caso de los docentes que llevaban enseñando menos de cinco años (68%), lo que demuestra los avances logrados en el fortalecimiento de la formación inicial del profesorado o las inversiones en el desarrollo profesional (OECD, 2019^[62]). TALIS 2018 también constató que en España los docentes de la educación secundaria obligatoria, una vez finalizada la formación inicial del profesorado, se sentían mucho menos preparados para dar clase a alumnos con diversos niveles y necesidades que sus colegas de otros países de la OCDE –solo el 28% declararon sentirse «preparados» o «muy preparados», en comparación con el promedio del 44% en la OCDE (OECD, 2019^[62]).

² La Conferencia Sectorial de Educación es el órgano de cooperación en política educativa entre el MEFP y las autoridades educativas de las comunidades autónomas, con el fin de lograr la máxima coherencia e integración del sistema educativo.

Puede que parte del problema radique también en los procesos de contratación y selección de los aspirantes a docentes. En la actualidad, las universidades no tienen en cuenta las aptitudes socioemocionales de los candidatos, y el proceso de selección de los docentes para acceder a la función pública hace hincapié en la acumulación de conocimientos por encima de las aptitudes pedagógicas y las competencias socioemocionales (Fernández Morante, de Pro Bueno and Sanz Arazuri, 2020^[63]). La contratación y selección de los docentes también debe garantizar que los perfiles representen mejor la diversidad del alumnado (Brussino, 2021^[64]; Cerna et al., 2021^[65]), una cuestión que requiere mayor atención política en España.

España ha realizado una inversión considerable con el fin de aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del alumnado en los últimos años. Estas iniciativas son importantes, ya que la digitalización brinda una oportunidad para facilitar un apoyo directo, adaptado y flexible a los alumnos en riesgo (Cerna et al., 2021^[65]; OECD, próxima publicación^[32]). Entre otros ejemplos actuales cabe incluir la LOMLOE y otras reformas e inversiones del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, que en muchos casos fomentan los usos y las aplicaciones de las tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje, y el desarrollo profesional de los docentes. Entre los países de la OCDE, el desarrollo de aptitudes avanzadas en materia de tecnologías de la información y las comunicaciones es una de las esferas en las que los docentes declaran que necesitan más formación. TALIS 2018 constató que solo el 36% de los docentes en España declaran sentirse «preparados» o «muy preparados» para utilizar las tecnologías de la información y la comunicación con fines de enseñanza (el promedio de la OCDE es del 43%), como parte de la formación inicial del profesorado. En cualquier caso, el 68% indicaron que el uso de las tecnologías de la información y la comunicación estaba incluido en sus actividades recientes de desarrollo profesional (por encima del promedio del 60% en la OCDE) (OECD, 2019^[62]). Estas inversiones en el desarrollo profesional de las aptitudes digitales de los docentes son importantes para aprovechar todas las ventajas que puede ofrecer la digitalización de la enseñanza y el aprendizaje.

Además, es importante que las evaluaciones de los alumnos sean fiables, apropiadas, imparciales y sensibles a las necesidades de los grupos particulares de alumnos, como por ejemplo los alumnos cuya lengua materna no es el idioma de enseñanza y los alumnos con necesidades educativas especiales (Reardon et al., 2018^[66]; Binkley et al., 2011^[67]; OECD, 2013^[68]). Con el fin de aumentar la equidad y la imparcialidad en las evaluaciones de los alumnos, la formación de los docentes debe centrarse en velar por que los docentes sean conscientes de los aspectos culturales y lingüísticos del aprendizaje y la evaluación.

Además, la LOMLOE otorga una mayor autonomía a los centros. Esto supone un mayor impulso para la inversión en las capacidades de los responsables y los equipos directivos de los centros, que han de desempeñar un papel clave en la prevención del AET. Estos deben ser capaces de analizar y evaluar su contexto, incluir las perspectivas de la diversidad y la inclusión, y promover una cultura escolar positiva, el trabajo en equipo y las prácticas colaborativas en el seno de la comunidad escolar con objeto de garantizar el éxito educativo (OECD, 2018^[69]; European Union, 2015^[36]). Los datos indican que están garantizadas nuevas inversiones en la capacitación de los equipos directivos de los centros, como también señalaron las partes interesadas durante las reuniones del grupo de trabajo. Además, durante dichas reuniones, varios interesados aludieron a las limitadas retribuciones económicas (por encima de la enseñanza) y a la pesada carga de trabajo de los directores de los centros, como factores que se considera que influyen negativamente en la oferta de candidatos, y, en última instancia, propusieron la creación de un cuerpo específico de directores de centros educativos, de alta calidad.

Los debates del grupo de trabajo también pusieron de manifiesto inquietudes acerca de la (limitada) cantidad, los tipos y las funciones de los profesionales especializados (por ejemplo, orientadores, trabajadores sociales y psicólogos escolares) que brindan un apoyo complementario a los centros, los alumnos y sus familias. La disponibilidad de orientadores escolares, por ejemplo, varía en función de cada centro educativo en España, a pesar de que el apoyo que prestan puede resultar vital para ayudar a los

alumnos en riesgo de abandono escolar a entender sus puntos fuertes y analizar las opciones y las perspectivas de empleo (European Union, 2015^[36]). Durante la reunión del grupo de trabajo, las partes interesadas mostraron su preocupación por el hecho de que algunos centros –a menudo centros vulnerables– carezcan de personal de apoyo suficiente para ofrecer asesoramiento y orientación escolar y profesional, así como de otros profesionales especializados, que permitan atender las necesidades de aprendizaje del alumnado.

Promover políticas sobre la equidad y el abandono escolar temprano

Como se ha mencionado anteriormente, la repetición de curso suele ser un factor importante para predecir el AET, y las tasas de repetición siguen siendo elevadas en España (véase el Gráfico 5). Además, el porcentaje de alumnos desfavorecidos que repiten curso es uno de los más altos en la OCDE (OECD, 2019^[38]). Se ha reconocido que la repetición de curso afecta negativamente a los resultados de aprendizaje del alumnado, lo que da lugar a la desmotivación, el descontento y el abandono escolar. Asimismo, suscita inquietudes en términos de equidad e inclusión en la educación, además de resultar costosa para el alumno, el sistema educativo y la sociedad (OECD, 2023^[23]). La LOMLOE, recientemente aprobada, establece la excepcionalidad de la repetición de curso, que únicamente se aplicará después de haber agotado diversas medidas de apoyo. Los alumnos pueden quedarse en el mismo curso una sola vez y en total un máximo de dos veces a lo largo de la educación obligatoria. En las reuniones del grupo de trabajo se constató un fuerte apoyo a esta medida entre los representantes del MEFP, las comunidades autónomas y otros interesados en el sector de la educación.

Sin embargo, es probable que para cambiar lo que las partes interesadas calificaron como «cultura de la repetición» se requiera tiempo y un esfuerzo considerable. Todavía existe una visión ampliamente extendida entre los educadores, los progenitores y la sociedad en su conjunto de que repetir curso resulta beneficioso para el aprendizaje de los alumnos y de que facilitar el paso de un curso a otro contribuye a reducir la calidad y el nivel general de la educación. Las partes interesadas observaron la necesidad de realizar una labor de sensibilización sobre los efectos negativos de la repetición de curso para los alumnos (rendimiento escolar más bajo, desmotivación y AET), los costes para los sistemas educativos y la sociedad (por ejemplo, el coste derivado de impartir un curso adicional y de retrasar la entrada del alumno en el mercado laboral durante al menos un año) y las ventajas de contar con alternativas eficaces, como la intervención temprana. Los ejemplos internacionales de países como Finlandia y Portugal han demostrado que la intervención temprana, con instrucciones adicionales para los estudiantes en riesgo y con la participación activa de las autoridades locales y los progenitores, puede resultar eficaz para reducir las tasas de repetición (OECD, 2021^[70]; General Direction of Education of Portugal, 2021^[71]; Välijärvi and Sahlberg, 2008^[72]).

En España, muchos centros funcionan con un horario intensivo y centrado en las mañanas (Ferrero, Gortázar and Martínez, 2022^[73]). Cerca del 47% de los hogares pagan clases extraescolares para sus hijos, más de la mitad de las cuales se corresponden con clases de apoyo sobre materias curriculares en el caso de los hogares de ingresos bajos (Martínez and Moreno, 2023^[74]). Varios países de la OCDE, como Dinamarca y Portugal, han pasado a sistemas flexibles de jornada completa, con un aumento de la prestación de comedores escolares y actividades extraescolares (Radinger and Boeskens, 2021^[75]). España podría considerar la posibilidad de adoptar un enfoque similar por las ventajas que podría aportar, en particular para los alumnos desfavorecidos. Se ha demostrado que pasar más tiempo en el centro educativo permite elevar las tasas de graduación y mejorar el aprendizaje y otros indicadores sociales y conductuales (Wu, 2020^[76]; Seidlitz and Zierow, 2020^[77]). Las investigaciones tienden a corroborar que estas ventajas son más notables en el caso de los alumnos desfavorecidos (Radinger and Boeskens, 2021^[75]).

Además, los datos demuestran que muchos alumnos españoles realizan cursos/grados de FP y educación superior con escasas perspectivas de empleo, o acaban ocupando puestos de trabajo, después de

graduarse, para los cuales están sobrecualificados. Alrededor del 40% de las personas de entre 15 y 34 años de edad declaran que su nivel máximo de educación no les ayudó en su empleo actual, uno de los porcentajes más altos de la Unión Europea (OECD, próxima publicación^[32]). Entre los graduados en educación secundaria posobligatoria la tasa declarada de desajuste es superior entre los graduados en los programas generales que entre los graduados en los programas de formación profesional (51,9% frente a 37,6%) (Boto-García and Escalonilla, 2022^[78]). A pesar de la escasez de mano de obra en profesiones que requieren aptitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, la matriculación en los programas técnicos de FP sigue siendo baja. La orientación profesional que incorpora información detallada sobre las perspectivas de empleo y los salarios por campo de estudio puede ayudar a reducir estos desajustes de aptitudes, facilitar la transición de del centro al mundo laboral y prevenir el AET (European Commission, 2013^[8]). Sin embargo, los debates del grupo de trabajo pusieron de manifiesto que los centros educativos suelen carecer de un enfoque integral con respecto a la orientación escolar y profesional, y que es preciso reforzar a los orientadores escolares en términos de cantidad y experiencia.

Los datos de las investigaciones internacionales también muestran que las políticas relativas a la admisión del alumnado y la elección de centro pueden agravar las desigualdades si no se diseñan de forma minuciosa, como es el caso en España, donde las políticas de asignación de las plazas escolares varían entre las comunidades autónomas. Normalmente, se asigna a los alumnos a un centro en función de la proximidad o de una zona geográfica determinada por las comunidades autónomas. Las familias, por regla general, pueden elegir los centros, y en caso de exceso de demanda, pueden existir diferentes sistemas de puntos (en relación con la proximidad, niveles de renta, hermanos matriculados en el centro, condición de antiguo alumno de un progenitor, etc.). La LOMLOE encomienda a las autoridades educativas de las comunidades autónomas garantizar que los criterios de admisión no den lugar a la segregación, y aplicar medidas compensatorias en las zonas o centros donde exista una concentración de alumnos vulnerables.

Sin embargo, los alumnos socioeconómicamente desfavorecidos y los alumnos de origen inmigrante tienden a agruparse en los mismos centros, agravando así las desigualdades y la vulnerabilidad de estos centros y de los alumnos, dado que el apoyo y los recursos no siempre coinciden con las necesidades adicionales. Además, en España el porcentaje de alumnos pobres en los centros concertados es menos de la mitad que en los centros públicos (Zancajo, Verger and Fontdevila, 2022^[79]). Esto puede deberse en parte a los obstáculos económicos, ya que estos centros tienden a cobrar cargos adicionales, a menudo encubiertos en forma de contribuciones «voluntarias» que abarcan actividades extracurriculares, materiales digitales y otras cuestiones (CEAPA - CICAIE, 2022^[80]), o a la asignación de puntos de manera discrecional, sobre la base de la asistencia a costosos programas de educación infantil o la pertenencia a asociaciones de antiguos alumnos, por ejemplo. Asimismo, los alumnos recién llegados a España a lo largo del curso escolar también son asignados a centros con plazas disponibles, que suelen ser centros desfavorecidos o vulnerables. Esto contribuye a la segregación entre los alumnos y a que algunos centros tengan una gran concentración de alumnos desfavorecidos (Givord, 2019^[81]).

Como señalaron algunas partes interesadas durante las reuniones del grupo de trabajo, puede que sean necesarias nuevas medidas para revisar las políticas de admisión del alumnado y elección de centro y velar por una distribución más heterogénea de los alumnos entre los centros (OECD, 2023^[23]; OECD, 2017^[82]; OECD, 2019^[83]).

Por otra parte, en la actualidad, el gasto público en educación infantil en España es notablemente inferior al promedio de la OCDE (OECD, 2021^[84]). Esto resulta especialmente relevante teniendo en cuenta que se ha demostrado la eficacia de la inversión en la educación infantil de cara a reducir el AET, especialmente entre los niños socioeconómicamente desfavorecidos (OECD, 2017^[85]; OECD, 2011^[86]). Como se señalaba en el Estudio Económico de España elaborado por la OCDE en 2021, casi una cuarta parte de los hogares de ingresos bajos declararon que les gustaría hacer uso de la educación infantil formal pero no podían permitírselo (OECD, 2021^[60]). La LOMLOE responde a esta situación incorporando el primer ciclo de educación infantil (0-3 años) dentro del sistema educativo y otorgando prioridad de

acceso a los jóvenes en riesgo de sufrir pobreza y exclusión social. El Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia destina fondos al desarrollo de la educación infantil, incluida la creación de 65.000 nuevas plazas de guardería, dando prioridad a los niños de 1 y 2 años. Estas reformas son bienvenidas, pero es importante garantizar la financiación más allá del final de la duración del plan (es decir, 2026) (OECD, próxima publicación^[32]).

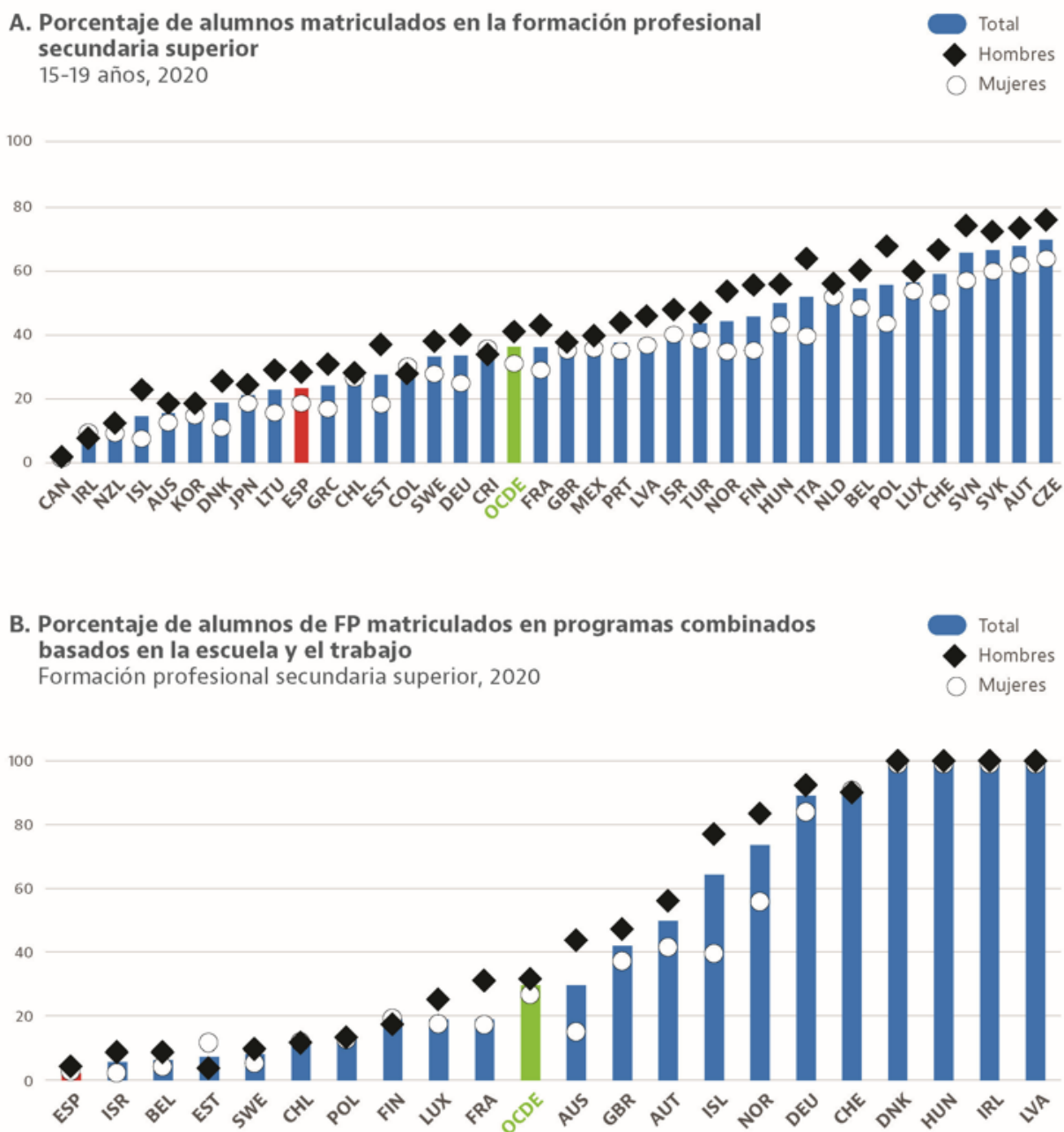
Promover la flexibilidad curricular y los itinerarios alternativos

La oferta de una amplia selección de programas de estudios, materias disciplinares e itinerarios educativos puede tener una repercusión considerable sobre la medida en que los sistemas educativos puedan dar cabida a las aptitudes, intereses y circunstancias de los alumnos (Cerna et al., 2021^[65]). La creación de itinerarios flexibles y alternativos puede ayudar a prevenir y afrontar el AET (European Commission, 2013^[8]).

Como se ha mencionado con anterioridad, gracias a medidas adoptadas recientemente como el Programa de Diversificación Curricular (PDC), la eliminación de las reválidas obligatorias en la educación secundaria obligatoria o la posibilidad de obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO) tras finalizar con éxito el PDC o la FP básica (véase el gráfico 4), los alumnos disponen de una mayor flexibilidad curricular y de más itinerarios adaptables que antes. Se trata de medidas prometedoras que probablemente influirán de forma positiva en el aprendizaje y la motivación de los alumnos y contribuirán a reducir el AET en la educación secundaria obligatoria

España presenta una baja tasa de alumnos matriculados en la FP de nivel de secundaria en comparación con otros países de la OCDE (Gráfico 6), con una oferta educativa y formativa que es insuficiente y que está distribuida de manera desigual en determinadas zonas, lo que limita las opciones de los alumnos (Fundació Bofill, 2022^[87]; OECD, 2021^[84]). En respuesta, España está introduciendo una mayor flexibilidad en los itinerarios de FP, un enfoque modular, la ampliación de la educación dual y un incremento de la oferta de FP por medio de la Ley Orgánica de 2022 sobre la Formación Profesional (véase el recuadro 1). Esta ley constituye una medida importante para fortalecer el sistema de FP y debe desempeñar una función clave de cara a facilitar los itinerarios alternativos de aprendizaje y la reincorporación en la educación y la formación de aquellos que han abandonado los estudios y otros.

Gráfico 6. Matriculaciones en la formación profesional de grado superior (2020)



Fuente: Adaptado de (OECD, 2023^[43]) "Enrolment by gender, programme orientation, mode of study and type of institution: Share of vocational students in combined school- and work-based programmes", OECD.Stat: Education at a Glance (Base de datos), <https://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=113473> (último acceso 5 de mayo de 2023)

La FP se considera una medida para afrontar el AET, dado que muchos de los jóvenes que abandonan la educación eligen la FP cuando retoman los estudios (European Commission, 2013^[8]). Los programas de FP también pueden ser una opción atractiva para los jóvenes que están deseosos de abandonar los pupitres al menos a tiempo parcial y acceder al mercado laboral de forma temprana (OECD, 2019^[88]).

Como ya se ha mencionado, un reto fundamental es conciliar los campos de especialización elegidos por los alumnos de la educación secundaria posobligatoria y de educación terciaria y las necesidades del mercado laboral. A pesar de que en el mercado laboral hay una escasez de profesionales con aptitudes relacionadas con la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas, la matriculación en los programas técnicos de FP sigue siendo baja. Los debates del grupo de trabajo resaltaron la importancia de fortalecer la orientación escolar y profesional en los centros educativos, mejorando la armonización de los programas de FP con las demandas del mercado laboral, así como de promover estos programas entre el alumnado.

En respuesta a este y a otros retos, el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia dispone la creación de 245.000 nuevas plazas de formación profesional, vinculadas a los campos de especialización que demanda el mercado laboral. La ley prevé que todos los programas de FP sean programas de educación dual, con el desarrollo de dos sistemas: uno general y uno intensivo, que varían en la duración de la formación en la empresa, la contribución de la empresa al contenido de la formación y la existencia o no de un contrato laboral con la empresa³. La finalidad de la ley es aumentar la flexibilidad de los itinerarios de aprendizaje y de las iniciativas para mejorar la calidad y la relevancia de la FP, en particular haciendo mayor hincapié en el aprendizaje en el trabajo y en otros métodos pedagógicos basados en competencias que se espera que mejoren el atractivo de la FP y reduzcan el riesgo de que los alumnos dejen los estudios.

En todo caso, la aplicación efectiva de la ley también dependerá de la participación de las empresas y de la coordinación y las responsabilidades compartidas entre los docentes (en los centros) y los formadores (en las empresas). Será preciso garantizar incentivos suficientes para que las empresas participen. Actualmente, la mayoría de las empresas que participan en la FP son empresas grandes, a pesar de que en algunos sectores el grueso de la actividad económica está integrado por pequeñas y medianas empresas. Por ejemplo, en 2022, el 91,8% del sector de la construcción estaba formado por pequeñas y medianas empresas. En el caso de la industria, esta cifra era del 64,4% (Ministerio de Industria, Comercio y Turismo, 2023^[89]). Por lo tanto, y según estipula la ley, es una prioridad para España implicar a las pequeñas empresas en los programas duales. La colaboración entre empresas para impartir formación a los docentes o para compartir tareas de gestión, como ocurre en Austria o Alemania, podría ayudar a más pequeñas y medianas empresas españolas a sumarse al sistema de FP, reduciendo los costes económicos y administrativos mediante economías de escala (OECD, 2022^[90]). La ley respalda estas colaboraciones, pero podrían valorarse medidas adicionales para mejorar la participación de las pequeñas y medianas empresas en los programas duales. Por ejemplo, en el caso de que se introduzcan incentivos fiscales o subvenciones para la participación de las empresas en la FP, como se ha hecho en numerosos países de la OCDE, deberían ir dirigidos a las pequeñas y medianas empresas y su eficacia debería evaluarse de forma continua (OECD, próxima publicación^[32]).

En los debates del grupo de trabajo, las partes interesadas también compartieron su inquietud en relación con los horarios de los programas de FP. En algunos centros, las clases de FP se imparten únicamente por las tardes, mientras que en los programas de secundaria general se priorizan los turnos de mañana. Se cree que esto afecta negativamente a la motivación de los alumnos, contribuye a la segregación y agrava la estigmatización de la FP. En los debates del grupo de trabajo también se aludió al hecho de que algunos alumnos tienen dificultades para completar los ciclos de FP de grado medio en dos años. Esto se debe, en parte, a que algunos alumnos están empleados a tiempo parcial, lo cual provoca que se queden rezagados en su aprendizaje y se vean obligados a repetir curso. De este modo, corren el riesgo de desmotivarse y abandonar los estudios.

³ La obligación de firmar un contrato laboral se ha diferido hasta diciembre de 2028. Hasta entonces, se utilizará un contrato de formación en alternancia (de entre seis meses y tres años de duración), según establece el Estatuto de los Trabajadores (Consejo Económico y Social España, 2023^[101]).

El MEFP y las comunidades autónomas también observaron la necesidad de seguir promoviendo la participación en los programas de educación de segunda oportunidad y de reincorporación escolar. Uno de los retos radica en la escasa información disponible acerca de estos programas, y en parte debido a este motivo, en el conocimiento limitado que tienen jóvenes y adultos sobre la existencia de estas oportunidades para reincorporarse en la educación y formación.

Los Centros de Educación de Personas Adultas están acreditados por el MEFP y dan apoyo a los adultos que abandonaron los estudios de forma temprana, con la posibilidad de hacer un examen para obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (GESO), por ejemplo. Sin embargo, estos centros suelen acoger a adultos más maduros y no resultan atractivos para el grupo de entre 18 y 24 años de edad. Paralelamente, la red de Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) tiene por objeto ofrecer una respuesta integral e individual a los más jóvenes que han abandonado los estudios (entre 15 y 29 años de edad), mediante una serie de métodos de aprendizaje. En todo caso, estas organizaciones no gubernamentales son escasas y funcionan en paralelo al sistema escolar oficial. No suelen contar con el reconocimiento de los proveedores formales de educación y formación, ni de las autoridades educativas de las comunidades autónomas.

Mejorar la colaboración y promover el seguimiento y la evaluación

Existe margen para aumentar la colaboración entre las diferentes comunidades autónomas y a nivel central, para el seguimiento y la evaluación de forma más sistemática y el intercambio de datos y conocimientos sobre «aquello que da resultado» (y aquello que no) con el fin de fundamentar las políticas y los programas destinados a prevenir y afrontar el AET. Los debates del grupo de trabajo demostraron que se pueden obtener muchas ventajas del intercambio de buenas prácticas entre el MEFP, las autoridades educativas de las comunidades autónomas y otras partes interesadas. Del mismo modo, se reconoció el potencial para seguir reforzando el intercambio de información dentro de las comunidades autónomas (por ejemplo, entre la comunidad autónoma y las autoridades locales). Por ejemplo, parece que habría mucho que aprender de las experiencias de las autoridades locales a la hora de prestar apoyo a los centros educativos movilizando a otros servicios públicos (entre ellos, servicios sanitarios, servicios juveniles, servicios sociales, etc.) y a la comunidad en general, para resolver cuestiones que van más allá de aquello para lo que los centros educativos están facultados y tienen la experiencia pertinente. Los conocimientos adquiridos y las cuestiones surgidas en estas reuniones a nivel regional con las autoridades locales podrían incorporarse a los debates a nivel nacional entre el MEFP y las comunidades autónomas para respaldar las futuras medidas destinadas a prevenir y afrontar el AET.

Además, si bien en ocasiones las leyes y los programas normativos incluyen requisitos en materia de supervisión y evaluación, estos no siempre se cumplen en España (OECD, próxima publicación^[32]). La falta de una cultura de la evaluación ha frenado los avances de España en lo que se refiere a averiguar «aquello que da resultado», adoptar las medidas correctivas oportunas y fundamentar el diálogo normativo y la programación contra el AET. España ya cuenta con organismos consolidados, como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del MEFP, a los que se podría dotar de mayores competencias para que asuman un papel de apoyo a la evaluación de las políticas y los programas educativos y contribuyan a garantizar la integración de las lecciones aprendidas en la formulación de políticas y programas.

Además, los datos de las investigaciones demuestran que la evaluación de los centros educativos –tanto la evaluación escolar externa como la autoevaluación escolar– y la planificación de la mejora pueden desempeñar un papel clave a la hora de garantizar la eficacia de las intervenciones a nivel escolar para apoyar la diversidad, la inclusión y la equidad en la educación, y por lo tanto en la prevención del AET (Cerna et al., 2021^[65]; European Union, 2015^[36]; OECD, 2013^[68]). En España, varias comunidades autónomas, normalmente a través de sus órganos de evaluación y calidad educativa, han elaborado directrices y otros recursos para dar apoyo a los centros en sus labores de autoevaluación y planificación de la mejora. En

general, la administración de los centros es responsable de la coordinación del proceso de autoevaluación y la Inspección de Educación se encarga de las tareas de asesoramiento o supervisión. Cada comunidad autónoma es responsable del diseño y la ejecución de los mecanismos para la evaluación externa de los centros educativos dentro de su territorio y puede establecer su propio modelo de autoevaluación (Eurydice, 2023^[91]). Las evaluaciones externas en España se realizan anualmente, lo cual limita su alcance, mientras que en muchos países de la OCDE los ciclos de evaluación externa son más prolongados; por ejemplo, la evaluación externa de un centro educativo se lleva a cabo una vez cada 3 a 5 años (OECD, 2013^[68]).

Los debates del grupo de trabajo pusieron de relieve el interés en analizar las funciones y las formas de trabajo de las inspecciones educativas. Reconociendo el potencial de la autoevaluación escolar y la planificación de la mejora para prevenir y afrontar el AET, el MEFP y las comunidades autónomas podrían dar mayor prioridad a las evaluaciones de los centros educativos, el intercambio de conocimientos y la puesta en común de buenas prácticas y colaboración.

Cinco áreas de acción

El proyecto consistió en una serie de actividades de diagnóstico interrelacionadas, que incluyeron un análisis de las prácticas nacionales e internacionales en materia de reducción del AET y un proceso intensivo de participación (Gráfico 1; 0). Esto ha permitido identificar los puntos fuertes y los retos a la hora de afrontar el AET en España. También ha dado lugar a las propuestas para **un plan de acción que consta de cinco áreas de acción. Cada una de estas áreas de acción incluye una serie de recomendaciones con base empírica destinadas a adoptar un enfoque coordinado** para prevenir y afrontar el AET en todas las comunidades autónomas y en las ciudades de Ceuta y Melilla.

Gráfico 7. Cinco áreas de acción



Área de acción 1: Establecer un enfoque común para identificar los «centros vulnerables» y orientar los recursos

Para prevenir y afrontar el AET se requiere que los recursos se asignen de manera equitativa a los centros educativos en función de sus necesidades. Varios de los programas contra el AET en España van dirigidos a los «centros vulnerables», lo que indudablemente constituye un punto fuerte que debe aprovecharse. Sin embargo, las partes interesadas reconocieron las ventajas de desarrollar un enfoque común a la hora de identificar y asignar recursos a este tipo de centros, sobre la base de una definición y unos criterios comunes para medir el concepto de «centro vulnerable». Un enfoque de este tipo podría aprovechar el impulso generado por el programa PROA+, así como la experiencia adquirida, por ejemplo, en la identificación de centros en los que al menos un determinado porcentaje de los alumnos son considerados alumnos vulnerables. Dicho esto, también podrían destinarse algunos recursos a los centros que se encuentren por debajo del umbral y que no se consideren oficialmente «centros vulnerables», pero cuyos alumnos vulnerables podrían igualmente recibir el apoyo adicional necesario.

La propuesta consiste en desarrollar y poner a prueba un «índice de vulnerabilidad escolar» común que conste de un componente básico, con indicadores comunes a todas las comunidades autónomas, y un componente opcional discrecional, que podría dar a las comunidades autónomas la opción de incluir indicadores adicionales. Mientras que el componente básico trataría de limitar las disparidades regionales en la asignación de recursos a los centros, el componente opcional sigue ofreciendo cierta flexibilidad a las comunidades autónomas para responder a las circunstancias locales. El MEFP, en colaboración con las autoridades educativas de las comunidades autónomas, así como los servicios de orientación educativa y los servicios sociales y sanitarios competentes (entre ellos la Conferencia Sectorial de Educación, el Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud y el Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030), deberían trabajar conjuntamente en la elaboración de este índice. Los equipos directivos de los centros también deberían participar en la definición de los indicadores clave y en la puesta a prueba del índice.

Tomando como base el índice de vulnerabilidad escolar, podrían ponerse en marcha múltiples medidas en función de las necesidades a nivel escolar, con el fin de mejorar el aprendizaje y el bienestar del alumnado, y teniendo en cuenta que algunas políticas y programas podrían tener que ir dirigidas a grupos específicos de alumnos y a sus progenitores. Estas medidas podrían incluir, entre otras, la dotación de apoyo o recursos adicionales a los alumnos vulnerables y sus familias (por ejemplo, vales de comida, ayudas para libros o servicio de transporte para los alumnos desfavorecidos y los que viven en zonas remotas), la creación de grupos de aprendizaje de diferentes tamaños (por ejemplo, grupos más pequeños para los alumnos con necesidades educativas especiales), la oferta de clases adicionales (por ejemplo, apoyo con los deberes o clases de refuerzo) o la adaptación del tiempo de aprendizaje. Algunos niños, por ejemplo, podrían beneficiarse de clases más largas (como puede ser el caso de los niños superdotados), mientras que otros podrían beneficiarse de clases adicionales como parte del plan de estudios normal (por ejemplo, clases de idiomas para estudiantes inmigrantes) (véase el Área de acción 3).

Los centros se beneficiarían de la orientación y el apoyo del MEFP y las comunidades autónomas sobre el uso correcto y eficaz de las subvenciones para apoyar el aprendizaje de los alumnos y prevenir el AET. Los estudios de casos podrían aportar más información e inspirar a los centros escolares para que aprendan de las buenas prácticas (véase el Área de acción 5).

Para que estas subvenciones específicas funcionen, es necesario un análisis riguroso de la población estudiantil en los centros, basado en datos fiables y comparables. Por lo tanto, España debería proseguir las labores en curso para establecer definiciones y mediciones comunes del «absentismo escolar» y los «alumnos con necesidad específica de apoyo educativo» y, dentro de estos, los «alumnos con necesidades educativas especiales», para que estos indicadores se incluyan en el índice de vulnerabilidad escolar. También debe valorarse la opción de definir y medir la noción de «desvinculación de los alumnos».

Los debates del grupo de trabajo del proyecto pusieron de manifiesto un consenso general entre el MEFP, las comunidades autónomas y otras partes interesadas sobre la necesidad de mejorar la recopilación de datos a nivel escolar, así como la gestión y el intercambio de datos entre los centros educativos, las autoridades locales, las comunidades autónomas y el MEFP. Por ejemplo, el traslado de un alumno a otra autoridad local o comunidad autónoma suele generar problemas en lo relativo a la transferencia de datos e información, lo que pone en peligro la continuidad del apoyo a las necesidades individuales de aprendizaje de cada alumno. Además, será necesario encontrar el equilibrio adecuado entre la cantidad y la calidad de los datos recabados y la carga administrativa que puede suponer para los centros (por ejemplo, en términos de recopilación de datos y presentación de informes).

Recomendaciones

1.1. Desarrollar un «índice de vulnerabilidad escolar» que sea equiparable en toda España y que pueda utilizarse para identificar y asignar recursos a los centros educativos (por ejemplo, a través del programa PROA+). El MEFP, las autoridades educativas de las comunidades autónomas y otras partes interesadas podrían trabajar conjuntamente en la elaboración de un «índice de vulnerabilidad escolar» dividido en dos componentes: **i) un componente básico, con indicadores comunes a todas las comunidades autónomas; y ii) un componente discrecional que brinde a las comunidades autónomas la opción de incluir indicadores adicionales para responder a las circunstancias locales.**

- Basándose en ejemplos locales e internacionales, el índice podría incluir algunos de los siguientes indicadores:
 - datos socioeconómicos, culturales y geográficos (por ejemplo, nivel socioeconómico de la zona, centros escolares situados en zonas remotas, nivel máximo de estudios completado por los progenitores, idioma hablado en el hogar, datos que identifiquen a grupos específicos de riesgo (como alumnos de la comunidad gitana, alumnos inmigrantes, etc.));
 - indicadores educativos sobre repetición de curso, absentismo, rendimiento académico, alumnos con necesidad específica de apoyo educativo, alumnos con necesidades educativas especiales o tasas de abandono escolar;
 - indicadores de proceso sobre las medidas educativas aplicadas (por ejemplo, alumnos del Programa de Diversificación Curricular, ciclo de FP básica);
 - indicadores de resultados (por ejemplo, tasas de graduación en la educación secundaria obligatoria y posobligatoria).
- El MEFP, las comunidades autónomas y las partes interesadas pertinentes deberían **establecer un grupo de trabajo para diseñar y supervisar la puesta a prueba del índice de vulnerabilidad escolar**, antes de adoptarlo y aplicarlo en todas las comunidades autónomas. **Involucrar a las autoridades locales y los equipos directivos en el desarrollo y la puesta a prueba del índice podría mejorar su relevancia y el sentido de implicación por parte de los centros.** La puesta a prueba podría comenzar con simulaciones informáticas

para seguir perfeccionando el índice y calcular los recursos adicionales que recibirían los centros vulnerables. A su debido tiempo, este índice podría integrarse (parcialmente) en la fórmula básica de financiación escolar.

- **Proporcionar a los centros orientación y apoyo sobre el índice de vulnerabilidad escolar y el uso eficaz de las subvenciones.** La puesta a prueba del índice de vulnerabilidad escolar y la correspondiente financiación con cargo a subvenciones podría incluir la aplicación de directrices a modo de prueba, un sitio web informativo, un servicio de asistencia y, posiblemente, otros recursos. Los estudios de casos sobre "buenas prácticas" podrían servir para informar e inspirar a los centros. También podrían servir para dirigir específicamente las políticas y los programas a grupos concretos, reconociendo asimismo que no todos los centros son vulnerables de la misma manera (por ejemplo, los centros ubicados en zonas remotas podrían necesitar ayuda para el transporte, mientras que los centros con una elevada población inmigrante podrían beneficiarse de clases de refuerzo lingüístico).

1.2. Tomando como base las prácticas existentes y las lecciones aprendidas, seguir trabajando en pro de un enfoque común para la recopilación y gestión de datos a nivel escolar, y respaldar el intercambio de estos datos similares entre los centros, las autoridades locales, las comunidades autónomas y el MEFP con el fin de prevenir y afrontar el AET.

- El MEFP y las comunidades autónomas deberían **continuar los debates iniciados para trabajar en la creación de un sistema común de alerta temprana sobre los alumnos en riesgo de abandono escolar temprano**, basándose en las prácticas existentes, en el número de identificación de los alumnos y en los registros actualmente disponibles en la mayoría de las comunidades autónomas (por ejemplo, el registro de alumnos RALC en Cataluña o el STILUS en Castilla y León). La mayor parte de la información sobre las características de los alumnos se recoge en el momento de la matriculación escolar, pero debería actualizarse periódicamente y complementarse con información sobre el rendimiento y el comportamiento de los alumnos. Esta información debería reflejarse en el expediente digital del alumno y, dentro de los parámetros legales, debería ser accesible a todas las administraciones educativas en caso de que un alumno cambie de centro.
- El MEFP y las comunidades autónomas deberían **proseguir las labores en curso para establecer definiciones y mediciones comunes del «absentismo escolar», los «alumnos con necesidad específica de apoyo educativo» y los «alumnos con necesidades educativas especiales»**, para que estos indicadores se incluyan en el índice de vulnerabilidad escolar. También debe valorarse la opción de definir y medir la noción de «desvinculación de los alumnos».
- **A medio plazo, el MEFP y las comunidades autónomas deberían considerar la posibilidad de crear una plataforma informática común que conecte los registros regionales y reúna los datos y la información pertinentes sobre los jóvenes vulnerables** (por ejemplo, planes individuales de aprendizaje o rendimiento académico). Una plataforma de este tipo, con datos e información fácilmente accesibles y actualizados, podría ser útil para garantizar una continuidad más eficiente y un apoyo adaptado a los alumnos que se trasladan a otro centro educativo, además de poder facilitar la reincorporación de los jóvenes a la educación y la formación.

Estos datos e información, por ejemplo, visualizados a través de mapas SIG⁴ o cuadros de mando, podrían ser accesibles y actualizarse en todo momento por profesionales autorizados (por ejemplo,

⁴ GIS = Sistema de Información Geográfica.

responsables de centros escolares, docentes, tutores), respetando las normativas sobre protección de datos y confidencialidad. Una forma de evitar la carga administrativa y garantizar su relevancia y facilidad de uso consiste en implicar a estos «usuarios clave» en el desarrollo de la plataforma.

Área de acción 2: Desarrollar la capacidad del profesorado para prestar apoyo a los alumnos diversos, fomentar la inclusión y el bienestar, y prevenir el abandono escolar temprano

Las iniciativas encaminadas a mejorar la inclusión en la educación y ayudar a todos los alumnos a tener éxito dependen de que los docentes, los equipos directivos y otros profesionales cuenten con las competencias y el apoyo necesarios. Para ello necesitan comprender en profundidad las razones subyacentes del AET, sus desencadenantes, las señales de alerta temprana, así como tener las competencias y habilidades necesarias para abordar las desventajas educativas y la desvinculación de los alumnos (European Union, 2015^[36]; Brussino, 2021^[64]).

Esto comienza con la formación inicial del profesorado, que debe preparar adecuadamente a los nuevos docentes para responder a las distintas circunstancias y necesidades de aprendizaje de los alumnos. Dicha formación incluye garantizar que los nuevos docentes sean conscientes de los aspectos culturales y lingüísticos relacionados con el aprendizaje y la evaluación. En respuesta a las inquietudes planteadas durante los debates del grupo de trabajo y otros datos disponibles, España debería seguir valorando la necesidad de revisar la formación inicial del profesorado, con el fin de prepararlo mejor para gestionar la diversidad en el aula, responder a las diversas necesidades de aprendizaje y garantizar prácticas de evaluación inclusivas y evitar sesgos a la hora de evaluar. Además, España podría seguir los ejemplos de los Países Bajos y Finlandia (OECD, 2016^[92]) en cuanto a la revisión de los criterios y los procesos de acceso a la formación inicial del profesorado, centrándose en las competencias socioemocionales (por ejemplo, empatía, confianza, apertura mental y resistencia al estrés). Esto reflejaría la compleja naturaleza de la enseñanza y resultaría especialmente pertinente, dado que las competencias socioemocionales de los alumnos forman parte de los nuevos planes de estudios escolares. En una línea similar, el proceso de selección de profesores para acceder a la función pública prioriza el conocimiento de las materias sobre las competencias pedagógicas (Fernández Morante, de Pro Bueno and Sanz Arazuri, 2020^[63]). Los debates de los grupos de trabajo del proyecto también pusieron de manifiesto la necesidad de alentar a personas de diversos orígenes a acceder a la profesión docente. Esto podría lograrse, por ejemplo, mediante el fomento de modelos positivos de conducta y campañas de comunicación adaptadas tras examinar las posibles percepciones erróneas sobre el acceso a la profesión educativa.

También resulta fundamental seguir invirtiendo en el desarrollo profesional de los educadores ya en activo. España ha realizado una inversión considerable en los últimos años con el fin de aprovechar el potencial de las tecnologías digitales para mejorar la enseñanza y el aprendizaje del alumnado, en particular en el marco de la LOMLOE y el actual Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Un sitio web⁵ específico ya recoge información sobre los recursos disponibles para docentes, familias y alumnos. La digitalización puede ofrecer una oportunidad para proporcionar apoyo personalizado y flexible a los alumnos en situación de riesgo, y España debería mantener estas importantes inversiones.

También se debería promover un desarrollo profesional de alta calidad en materia de gestión de la diversidad y respuesta a las necesidades de aprendizaje de los alumnos, dando prioridad a los educadores que trabajan en centros vulnerables a la hora de asignar las subvenciones (véase el Área de acción 1).

⁵ [Recursos Educativos para el Aprendizaje en Línea](http://www.intef.es), www.intef.es

Además, para aumentar la equidad y la imparcialidad en las evaluaciones de los alumnos, la formación inicial del profesorado y el desarrollo profesional continuo deberían centrarse en garantizar que los docentes sean sensibles a los aspectos culturales y lingüísticos del aprendizaje y la evaluación.

La LOMLOE también otorga una mayor autonomía a los centros, lo que supone un estímulo para invertir en las capacidades de los equipos directivos, como señalaron varias partes interesadas durante las reuniones del grupo de trabajo. Los directores de los centros desempeñan un papel vital en el análisis de su contexto, la integración de las perspectivas de diversidad e inclusión en los procesos de evaluación, con especial referencia a la autoevaluación escolar y la planificación de la mejora, y el fortalecimiento de los vínculos con toda la comunidad escolar (OECD, 2018^[69]; Cerna et al., 2021^[65]). Además de revisar las funciones y responsabilidades del personal directivo de los centros escolares, y de mejorar el atractivo de dicha función, parecen justificadas las inversiones continuas en el desarrollo de competencias para asumir tareas que prevengan y afronten el AET. Una vez más, debería considerarse la priorización de los centros vulnerables y el uso de subvenciones (véase el Área de acción 1) con este fin.

Además, los «tutores», que están asignados a una clase o un grupo específico de alumnos para proporcionarles acompañamiento y orientación, también contribuyen de manera destacada a entender las circunstancias y situaciones de los alumnos. Constituyen un enlace esencial entre los centros y las familias y deben contar con los instrumentos necesarios para identificar adecuadamente y prestar apoyo a los alumnos en riesgo.

Por último, la prestación de apoyo a los alumnos diversos y el fomento de la inclusión no solo dependen del profesorado y los directores de los centros, sino también de la disponibilidad y la profesionalización del personal y los servicios de apoyo no docente. El éxito en la lucha contra el AET dependerá de que se disponga del número adecuado de profesionales especializados (como tutores, orientadores, trabajadores sociales o psicólogos escolares) para ayudar a los centros a responder a las necesidades de aprendizaje, o de otra índole, de todos los alumnos.

Recomendaciones

2.1 Deberían revisarse los procesos de contratación y selección de docentes con el fin de garantizar que disponen de las competencias y habilidades necesarias para gestionar a los alumnos diversos y responder a sus necesidades de aprendizaje:

- **Revisar los criterios de admisión y los procesos de selección al acceder a la formación inicial del profesorado.** Siguiendo los ejemplos de países como los Países Bajos y Finlandia, España podría plantearse revisar los criterios de admisión y los procesos de selección para incluir también las competencias socioemocionales que pueden reflejar mejor la compleja naturaleza del ejercicio de la docencia.
- Del mismo modo, **revisar el proceso de selección a la hora de acceder a la profesión docente**, otorgando mayor peso en las pruebas de acceso a la motivación, las habilidades socioemocionales y la actitud de los futuros docentes, así como a la capacidad de trabajo en equipo, en lugar de a los conocimientos estrictamente relacionados con las materias. Asimismo, en estos procedimientos de selección se debería tener más en cuenta el desempeño durante el período de prácticas de la formación inicial (*Practicum*).
- **Alentar a personas de diversos orígenes a acceder a la profesión docente** mediante el **fomento de modelos positivos de conducta** y **campañas de comunicación adaptadas** tras examinar las posibles percepciones erróneas sobre el acceso a la profesión docente

- En respuesta a las preocupaciones planteadas durante las reuniones del grupo de trabajo, **estudiar la posibilidad de revisar los programas de formación inicial del profesorado con el fin de obtener una mejor preparación a la hora de gestionar la diversidad en el aula.** De llevarse a cabo, esta revisión podría centrarse en la atención que se presta a los aspectos relacionados con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos, el trabajo en equipo con compañeros dentro y fuera del centro escolar y la formación en el uso de diferentes estrategias de enseñanza y evaluación (inclusivas), además de la utilización de las tecnologías digitales en el ámbito docente. Estas estrategias pueden incluir: la enseñanza diferenciada, el trabajo en grupos reducidos, las clases de refuerzo, el aprendizaje basado en proyectos y el uso flexible de una serie de prácticas de evaluación que se adapten a las diferentes necesidades del alumnado.

2.2. Promover un desarrollo profesional continuo de alta calidad para que todos los docentes, y especialmente los tutores, puedan gestionar la diversidad en el aula y responder a las necesidades individuales de aprendizaje. Debería valorarse la posibilidad de dar prioridad a los profesores de los centros vulnerables. El índice de centros vulnerables propuesto y la correspondiente financiación a través de subvenciones podrían respaldar esta priorización (véase el Área de acción 1). Esto podría abarcar el uso de diferentes incentivos por participar en los cursos y actividades de desarrollo profesional, incluidos el pago de retribuciones y la contratación de profesores sustitutos.

- España debería **seguir mejorando las competencias de los docentes (y especialmente de los tutores) a la hora de identificar a los alumnos en riesgo de abandono escolar y abordar sus necesidades de aprendizaje.** Esto resulta especialmente pertinente en el caso de la FP, donde estos itinerarios atraen a un elevado porcentaje de alumnos procedentes de entornos desfavorecidos. Las ofertas de desarrollo profesional podrían hacer hincapié en proporcionar asesoramiento práctico que les permita entender por qué los alumnos faltan a clase e identificar a los alumnos con problemas emocionales o psicológicos que pueden propiciar un alto riesgo de desvinculación si no se tratan adecuadamente, así como en mejorar la motivación de los alumnos y sus índices de asistencia.
- **Seguir invirtiendo en el desarrollo de las competencias del profesorado a la hora de utilizar las tecnologías digitales para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos.**
- **Invertir en el desarrollo profesional de los docentes para que adopten estrategias de aprendizaje y evaluación basadas en competencias, incluido el desarrollo de sus aptitudes para la utilización de prácticas de evaluación inclusivas y la eliminación de los prejuicios a la hora de evaluar,** reconociendo que estos cambios pueden llevar tiempo.

2.3. Seguir invirtiendo en la profesionalización y el desarrollo de las aptitudes de los directores de los centros y de la gobernanza escolar para garantizar que las prácticas de inclusión y equidad aborden la diversidad en los centros.

- **Debería revisarse el proceso de contratación de los equipos directivos,** haciendo hincapié en el liderazgo educativo, así como en las aptitudes en materia de gestión y administración. Deben definirse criterios claros de selección, en consonancia con el modelo establecido por la legislación española (es decir, aptitudes de liderazgo y gestión, capacidad de innovación, conocimiento de los procedimientos administrativos y presupuestarios).
- Además, se considera que las limitadas retribuciones económicas (por encima de la enseñanza) influyen negativamente en la oferta de candidatos y en la creación de una plantilla de liderazgo escolar de alta calidad. **Debería hacerse un esfuerzo por mejorar el atractivo de los salarios y las oportunidades de desarrollo profesional para los directores de los**

centros. Tales incentivos podrían ser mayores en el caso de los centros vulnerables, con objeto de atraer a ellas el liderazgo de alta calidad que tanto se necesita.

- **Invertir en el desarrollo profesional continuo de los directores de los centros, dando prioridad a los que trabajan en centros vulnerables.** Para ello es preciso desarrollar las aptitudes de los directores de los centros para gestionar la diversidad, la equidad y la inclusión, e incluir estas perspectivas en los procesos de autoevaluación escolar y en la creación de los planes de desarrollo escolar mediante iniciativas colectivas con toda la comunidad escolar. Los responsables de los centros escolares también deberían estar dotados de los conocimientos necesarios para fomentar un clima escolar positivo y mejorar el sentimiento de pertenencia de los alumnos (véase el Área de acción 3).

2.4 Las reuniones de los grupos de trabajo del proyecto pusieron de manifiesto preocupaciones ampliamente compartidas sobre la cantidad y la calidad de los profesionales especializados (entre ellos, orientadores profesionales y educativos, trabajadores sociales y psicólogos escolares) que prestan apoyo complementario a los centros, los alumnos y sus familias, y **la necesidad de valorar opciones para mejorar la distribución general de estos profesionales en los centros. Por lo tanto, España debería considerar la posibilidad de utilizar la investigación para:**

- evaluar y trazar un mapa de la concentración actual de profesionales especializados (por zona/región y tipo de centro escolar), incluyendo sus perfiles, funciones y responsabilidades, y la capacidad de los equipos de orientación escolar en cuanto a sus competencias y el tiempo que dedican a apoyar a los alumnos, así como el número de alumnos y centros que cubren;
- **analizar opciones para mejorar la distribución general de estos profesionales especializados en los centros escolares.** El estudio también podría explorar las motivaciones y razones del personal a la hora de trabajar en un centro/área concreta, y la disposición a trasladarse o (también) trabajar en otro centro, siempre que se cumplan determinadas condiciones.

Los resultados de estos estudios deberían utilizarse para fundamentar las políticas y los programas futuros, y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del MEFP debería desempeñar un papel clave a la hora de apoyar nuevas investigaciones que permitan trabajar en la optimización del personal (véase el Área de acción 5).

Área de acción 3: Promover intervenciones a nivel escolar y comunitario para apoyar a los alumnos diversos y fomentar la inclusión y la equidad

A nivel de los centros, pueden llevarse a cabo diferentes intervenciones para apoyar a los alumnos diversos, fomentar la inclusión, la equidad y el bienestar, y reducir las posibilidades de que los alumnos abandonen los estudios (OECD, 2023^[23]). Las intervenciones pueden consistir en: adaptar los recursos existentes en los centros para atender las necesidades individuales de aprendizaje, reducir las tasas de repetición de curso, limitar la segregación escolar, realizar intervenciones tempranas, reforzar la orientación escolar y profesional, ampliar el acceso a una educación infantil de calidad y fortalecer la colaboración entre los centros, los progenitores y las comunidades locales.

El índice de vulnerabilidad escolar propuesto y la correspondiente asignación de recursos a los centros (véase el Área de acción 1) podrían utilizarse para respaldar intervenciones a nivel escolar que permitan responder a las diferentes necesidades de aprendizaje de los alumnos. Estas podrían incluir, entre otras, el apoyo adicional a los alumnos vulnerables y a sus familias, la creación de grupos de aprendizaje de diferentes tamaños, la oferta de clases adicionales (por ejemplo, apoyo con los deberes o clases de refuerzo) o la ampliación del tiempo de aprendizaje.

Esto último está relacionado con la práctica de muchos centros en España que funcionan con un horario intensivo centrado en las mañanas, lo que obliga a los padres a pagar por las clases extraescolares. España podría considerar la posibilidad de seguir el ejemplo de países de la OCDE como Dinamarca y Portugal, que han adoptado sistemas flexibles de jornada completa para ampliar el tiempo de aprendizaje. Estas iniciativas han ido acompañadas de una mayor oferta de comedores escolares y actividades extraescolares (Radinger and Boeskens, 2021^[75]). España podría valorar la posibilidad de adoptar un enfoque similar por las ventajas que podría aportar, en particular para los alumnos desfavorecidos. Una transición factible exigiría invertir en subvenciones para la alimentación y las infraestructuras escolares y remunerar adecuadamente al personal de los centros, entre otros aspectos (Ferrero, Gortázar and Martínez, 2022^[73]). Asimismo, el índice de vulnerabilidad escolar propuesto y la correspondiente financiación a través de subvenciones podrían utilizarse para promover y apoyar a los centros en el proceso de transición para ampliar el tiempo de aprendizaje de los alumnos.

Además, pese a que la LOMLOE limita el número de veces que los alumnos pueden repetir curso, los participantes del grupo de trabajo señalaron que es probable que para cambiar la «cultura de la repetición» se requiera tiempo y esfuerzo. En este sentido, es vital seguir concienciando sobre los efectos negativos de repetir curso para los alumnos, así como los costes que ello supone para los sistemas educativos y la sociedad, además de informar sobre las ventajas de buscar alternativas eficaces, como las estrategias de intervención temprana. España podría inspirarse en los ejemplos de países como Finlandia y Portugal, que han demostrado que la intervención temprana puede ser eficaz a la hora de reducir las tasas de repetición de curso (OECD, 2021^[70]; General Direction of Education of Portugal, 2021^[71]; Välijärvi and Sahlberg, 2008^[72]). Para poner esto en práctica, España podría recurrir al índice de vulnerabilidad escolar para identificar a los alumnos en riesgo y adoptar medidas preventivas lo antes posible. Uno de los puntos fuertes identificados en la estrategia de Portugal para prevenir la repetición de curso y el abandono escolar, por ejemplo, es la especial atención que se presta a la adopción de decisiones a nivel local. Los centros desarrollan planes de mejora basados en las necesidades del alumnado, colaborando con asociados clave como los progenitores y las autoridades locales (OECD, 2021^[70]).

Los datos de las investigaciones internacionales también muestran que las políticas relativas a la admisión del alumnado y la elección de centro pueden agravar las desigualdades si no se diseñan de forma minuciosa. La LOMLOE se propone reducir la segregación escolar y debería garantizar una aplicación estricta de la normativa que prohíba, por ejemplo, el cobro de cargos encubiertos. Además, España podría considerar la posibilidad de revisar sus políticas de asignación de plazas mediante medidas de «elección controlada», reservando una parte de las plazas para los alumnos de entornos desfavorecidos o utilizando un sistema de sorteo para asignar plazas en centros con gran demanda (OECD, 2019^[83]). También podría tener en cuenta ejemplos nacionales como el de Cataluña, donde, para reducir la segregación escolar, varios municipios han fusionado sus zonas de influencia y han modificado el tradicional enfoque de elección de centro que empareja centros y barrios (Bonafant, 2019^[93]). España también podría establecer oficinas especializadas a nivel local para que las familias puedan obtener más fácilmente información sobre la admisión escolar (Ferrer and Gortázar, 2021^[30]).

Además, la orientación escolar y profesional puede ser un poderoso medio para ayudar a reducir el AET. Las reuniones del grupo de trabajo del proyecto revelaron que en algunos centros y regiones falta un enfoque global de la orientación escolar y profesional. Además de apoyar a los centros escolares para que cuenten con un número suficiente de orientadores competentes (véase el Área de acción 2). España podría inspirarse en los ejemplos del Reino Unido y Nueva Zelanda, donde el programa *Inspiring the Future* hace uso de las tecnologías digitales para que los centros establezcan conexiones a gran escala con personas del mundo laboral. Además, basándose en iniciativas que ya se están llevando a cabo en España, y siguiendo el ejemplo de países como Francia y Malta, los centros y las autoridades locales podrían implantar un sistema de acompañamiento laboral de una semana de duración en administraciones y empresas locales, con el fin de que los alumnos de la educación secundaria obligatoria reflexionen sobre sus intereses y su futura trayectoria profesional. España también podría plantearse incorporar en mayor

medida materias relacionadas con el mundo laboral y la orientación profesional en el currículo ya que actualmente solo aparecen al final del cuarto curso de la educación secundaria obligatoria como una opción. En Finlandia, por ejemplo, los alumnos de 13 a 16 años deben completar 76 horas de formación sobre orientación profesional (OECD, n.d.^[94]).

Además, la LOMLOE y el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR) aportan reformas muy favorables e inversiones en educación infantil que han demostrado su eficacia a la hora de reducir el AET, especialmente entre los niños desfavorecidos socioeconómicamente (OECD, 2017^[85]; OECD, 2011^[86]). La financiación y los esfuerzos para mejorar el acceso a la educación infantil de calidad deben continuar más allá del PRTR, que finaliza en 2026 (OECD, próxima publicación^[32]).

Por último, los directores de centros escolares tienen que desempeñar un papel vital en el análisis del contexto escolar, tanto para promover un clima escolar positivo y mejorar el sentido de pertenencia de los alumnos, como para incluir intencionadamente las perspectivas de diversidad e inclusión en los procesos de evaluación, con referencia a la autoevaluación escolar y la planificación de la mejora. España debería invertir en el desarrollo de la capacidad de los responsables de los centros escolares (y los tutores) para establecer y mantener estrechas colaboraciones con los progenitores y la comunidad escolar (véase el Área de acción 2). Medidas como las emprendidas con la comunidad gitana en España, a través del programa *Promociona* (Fundación Secretariado Gitano; MEFP, 2022^[95]), el *Partnership Schools Programme* de Irlanda (National Parents Council - Primary, 2023^[96]) o las iniciativas para involucrar a los progenitores mediante reuniones entre las familias y los centros, como las que se han probado en Francia (Avvisati et al., 2013^[97]), pueden servir como fuente de inspiración y brindar la orientación práctica necesaria.

Recomendaciones

3.1 Continuar y ampliar los esfuerzos para reducir la repetición de curso de los alumnos, por ejemplo:

- Como se indica en la LOMLOE, **los centros deben tomar medidas exhaustivas para apoyar a los alumnos en riesgo de repetir curso**, incluso elaborando un plan personalizado y ofreciendo apoyo como clases de refuerzo y tutorías. **Se debería alentar a los centros vulnerables a que utilicen los fondos de las subvenciones para ayudar a poner en práctica estas medidas de apoyo.**
- La reducción de las tasas de repetición de curso también **requiere una modificación gradual de los sistemas de evaluación y calificación** acorde con las medidas propuestas en la LOMLOE para mejorar el éxito educativo, como la eliminación del sistema de calificación numérica, la evaluación por competencias y la repetición únicamente como medida excepcional. Esto incluye el desarrollo de las aptitudes del profesorado para la elaboración y utilización de prácticas de evaluación inclusivas y la prevención de sesgos en la evaluación (véase el Área de acción 2).
- **España podría poner en marcha una campaña nacional de comunicación para concienciar sobre los efectos negativos de la repetición de curso** para los alumnos (rendimiento académico más bajo, desmotivación y abandono escolar temprano) y los costes para los sistemas escolares y la sociedad (costes derivados de impartir un curso adicional y de retrasar la entrada del alumno en el mercado laboral) **y las ventajas de contar con alternativas más eficaces, como las medidas de intervención temprana.**
- **Considerar la posibilidad de utilizar el índice de vulnerabilidad escolar para identificar a los alumnos en riesgo y desarrollar estrategias de intervención temprana.** Los centros no

identificados como «vulnerables» según el índice también deben reconocer a los alumnos vulnerables presentes en sus instalaciones.

3.2 El MEFP y las comunidades autónomas deberían plantearse **revisar las políticas de admisión del alumnado y elección de centro, tanto para los centros públicos como concertados**, para garantizar que los alumnos se distribuyan de manera más heterogénea entre los centros educativos y reducir la segregación escolar. Esto podría implicar considerar:

- **Una «política de elección de centro controlada»** que reserve una parte de las plazas en los centros con un exceso de demanda para los alumnos de entornos desfavorecidos y, de este modo, mantenga un perfil diverso del alumnado, o utilizar **un sistema de sorteo para asignar plazas en los centros con alta demanda, u otros ejemplos (regionales) de políticas alternativas que han demostrado ser eficaces en la reducción de la segregación escolar**. Para ello puede que también sea preciso limitar la capacidad de los centros públicos y concertados para seleccionar a los alumnos en procesos de admisión basados en determinados criterios, como ocurre en algunas comunidades autónomas.
- Opciones para una **mejor asignación de los alumnos de nuevo ingreso que se incorporan a lo largo del curso escolar en los distintos centros escolares**. Para facilitar la aplicación de una política de este tipo, puede ser necesario proporcionar también a los alumnos desfavorecidos ayudas para el transporte y los gastos de manutención, en forma de vales o de una tarjeta de transporte público, por ejemplo.
- Considerar la posibilidad de crear **oficinas especializadas a nivel local** para que las familias puedan obtener más fácilmente información sobre la admisión escolar, como las oficinas municipales de escolarización de Cataluña.

3.3. Reforzar a los orientadores académicos y profesionales en los centros educativos.

- **Se debería animar a los centros identificadas como «vulnerables» a que utilicen la correspondiente financiación a través de subvenciones para garantizar que disponen de suficientes profesionales de los servicios de orientación competentes para atender las necesidades de los alumnos**. Esta orientación y este apoyo deben proporcionarse de forma individualizada desde una etapa temprana. Esto debería hacerse de forma sistemática y no solo en las transiciones entre ciclos educativos.
- Teniendo en cuenta el desajuste de aptitudes y las elevadas tasas de abandono escolar temprano, **España podría plantearse incorporar materias relacionadas con el mundo laboral y la orientación profesional en el currículo de la educación secundaria obligatoria** ya que actualmente solo aparecen de forma opcional en el cuarto curso.
- Podrían considerarse otras medidas de apoyo a los centros escolares, entre ellas:
 - Partiendo de ejemplos nacionales e internacionales, **los centros y las autoridades locales podrían colaborar para implantar una experiencia laboral de una semana** en administraciones y empresas locales, con el fin de que los alumnos de la educación secundaria obligatoria reflexionen sobre sus intereses y su futura trayectoria profesional.
 - Considerar el **uso de tecnologías en línea** para que los centros establezcan conexiones a gran escala con personas del mundo laboral, como se hace en el Reino Unido y Nueva Zelanda.

3.4. Continuar los esfuerzos para fomentar un clima escolar positivo y reforzar la colaboración entre los centros educativos, los progenitores y las comunidades locales.

- **España debería invertir en el desarrollo de las aptitudes de los equipos directivos de los centros educativos para gestionar la diversidad, la equidad y la inclusión, así como para fomentar un clima escolar positivo y mejorar el sentimiento de pertenencia de los alumnos, lo que requiere una estrecha colaboración con los tutores, los progenitores y la comunidad escolar en general** (véase el Área de acción 2). Esto podría incluir la creación de redes de responsables de centros y la elaboración de estudios de casos que recojan buenas prácticas para que puedan servir de fuente de inspiración y ofrecer orientación práctica.

Ámbito de actuación 4: Seguir fomentando la flexibilidad curricular, una formación profesional atractiva y de calidad y los programas de reincorporación escolar

En los últimos años, España ha introducido varias medidas para mejorar la flexibilidad curricular y la adaptabilidad de sus itinerarios educativos. Estas medidas resultan fundamentales, ya que permiten dar cabida a las distintas aptitudes, intereses y circunstancias de los alumnos (Cerna et al., 2021^[65]) y abordar el AET (European Commission, 2013^[8]). La aplicación de las reformas introducidas por la LOMLOE y de los nuevos planes de estudios aprobados en marzo de 2022 dependerá en gran medida de las inversiones que se realicen para desarrollar las aptitudes y mantener la motivación de docentes y formadores. La transición a un modelo de aprendizaje basado en competencias y la agrupación de las materias en áreas son cambios importantes, pero exigen una inversión continua en el desarrollo de las aptitudes de los docentes (véase el Área de acción 2).

Además, se podría alentar a los centros vulnerables a ofrecer una mayor flexibilidad curricular y a innovar en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos haciendo uso de la correspondiente financiación a través de subvenciones (véase el Área de acción 1) para ofrecer a los alumnos la oportunidad de asistir a clases adicionales de refuerzo o a actividades extraescolares, por ejemplo. Los fondos también podrían utilizarse para poner en práctica estrategias pedagógicas alternativas o complementarias, como la enseñanza en equipo o el aprendizaje en línea, en respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumnado.

La Ley Orgánica de 2022 sobre la Formación Profesional promueve importantes medidas con las que se espera que la FP resulte más flexible y atractiva, reduciendo el riesgo de que los alumnos abandonen prematuramente los estudios. Dado que la matriculación en la FP continúa siendo baja, es necesario aumentar la concienciación sobre estos programas y armonizar mejor tanto la oferta de ciclos de FP como las opciones educativas de los alumnos con las necesidades reales del mercado laboral (OECD, 2021^[98]). Un mayor fortalecimiento de la orientación profesional en los centros de todos los niveles (véase el Área de acción 3) podría contribuir a aumentar la concienciación sobre la calidad y la pertinencia de los programas de FP y ayudar a desestigmatizarlos. La aplicación efectiva de la ley dependerá también de la voluntad de las empresas de participar en la oferta de FP. España podría valorar la posibilidad de recurrir a incentivos fiscales o subvenciones para impulsar la participación de las empresas en la FP, en particular de las pequeñas y medianas empresas. Varios países, como Austria y los Países Bajos, han abandonado los incentivos fiscales en los últimos años en favor de las subvenciones directas para reducir las ineficiencias y ayudar a las empresas que más lo necesitan (OECD, próxima publicación^[32]). Para que estas medidas tengan éxito, será esencial informar a las empresas sobre sus posibilidades y los procedimientos que deben seguir.

Varias partes interesadas también expresaron su preocupación por el horario de los programas de FP. En caso necesario, se debería animar a los centros educativos a valorar acuerdos con las autoridades locales, las comunidades autónomas y las empresas para permitir que las clases de FP se impartan en turnos de mañana. Este también podría ser un punto de especial atención para los inspectores de educación (véase el Área de acción 5). Los debates del grupo de trabajo también pusieron de manifiesto que algunos alumnos tienen dificultades para completar los ciclos de FP de grado medio en dos años. Debería sopesarse la posibilidad de flexibilizar el programa, por ejemplo, repartiendo los cursos en tres años u

ofreciendo una modalidad estacional o a tiempo parcial para dar cabida a las profesiones (como el turismo o la agricultura) que varían en intensidad a lo largo del año (por ejemplo, de tal manera que la mayor parte del aprendizaje tenga lugar durante la temporada baja).

Es necesario seguir promoviendo la educación de segunda oportunidad y los programas de reincorporación escolar. La información sobre estos programas es escasa, y las autoridades educativas y locales deberían sensibilizar a los jóvenes adultos sobre las oportunidades de reincorporación a la educación y la formación. Los Centros de Educación de Personas Adultas, que a menudo imparten clases en institutos ordinarios en horario nocturno, tienen dificultades para atraer a los adultos jóvenes (de 18 a 24 años). España debería considerar opciones para hacer que los Centros de Educación de Personas Adultas resulten más atractivos, con el fin de conseguir la reincorporación escolar de jóvenes que han abandonado prematuramente los estudios (analizando el horario de los cursos, el enfoque pedagógico, etcétera). Para ello, España podría inspirarse en ejemplos internacionales como los *micro-lycées* franceses (Onisep, 2022^[99]) para atraer a jóvenes de entre 16 y 24 años. Además, si bien las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) atraen a jóvenes que han abandonado los estudios, funcionan en paralelo al sistema educativo. Estas escuelas podrían estar acreditadas para impartir, por ejemplo, cursos de microformación, que requieren menos recursos que los ciclos de FP de grado básico y medio y gozan del reconocimiento de las autoridades educativas.

Recomendaciones

4.1 Basándose en reformas anteriores, la LOMLOE promueve una mayor flexibilidad curricular y un cambio hacia un modelo de aprendizaje basado en competencias que permita responder mejor a las necesidades de aprendizaje de los alumnos diversos y que ayude a los que tienen más dificultades a recuperar la confianza en sí mismos. Hacer realidad estos importantes cambios (entre otros) en la enseñanza y el aprendizaje, **exige una inversión continua en el desarrollo de las aptitudes del profesorado, incluso más allá del período de aplicación de la LOMLOE** (véase el Área de acción 2).

Además, **se debería alentar a los centros vulnerables, cuando sea necesario, a ofrecer una mayor flexibilidad curricular y a innovar en la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos haciendo uso de la correspondiente financiación a través de subvenciones** (véase el Área de acción 1) para ofrecer a los alumnos la oportunidad de participar en programas de acompañamiento laboral y de asistir a clases adicionales de refuerzo o a actividades extraescolares, por ejemplo. Los fondos también podrían utilizarse para poner en práctica estrategias pedagógicas (alternativas, complementarias), como la enseñanza individualizada, la enseñanza en equipo o el aprendizaje en línea, en respuesta a las necesidades de aprendizaje del alumnado.

4.2 España debería continuar con la aplicación de las medidas previstas en la Ley Orgánica de 2022 sobre la Formación Profesional. En apoyo de la reforma, durante el período de cuatro años previsto para su desarrollo reglamentario y aplicación, el MEFP y las comunidades autónomas también podrían:

- **Considerar la puesta en marcha de una campaña nacional de concienciación sobre la calidad y la pertinencia de los ciclos de FP, dirigida a posibles alumnos y a sus familias, así como a las empresas.** Este esfuerzo también se beneficiará de la actualización, aclaración y aumento de la visibilidad de los ciclos de FP, los itinerarios de aprendizaje y las certificaciones disponibles en cada comunidad autónoma. El sitio web específico existente (www.todofp.es) debería actualizarse periódicamente y ser más accesible para los jóvenes, los progenitores,

las empresas asociadas, el personal de los centros educativos y los **profesionales de los servicios de orientación**

- **Considerar la posibilidad de ofrecer incentivos fiscales o subvenciones directas para que las empresas participen en la FP, dando prioridad a las pequeñas y medianas empresas.** El MEFP debería medir continuamente la eficacia de estos mecanismos. Para que estas medidas tengan éxito, será esencial informar a las empresas sobre sus posibilidades y los procesos que deben seguir.
- **Aumentar la flexibilidad de los ciclos de FP de grado medio**, por ejemplo, repartiendo las clases en un período de tiempo mayor para que los alumnos puedan completar el programa (por ejemplo, tres años) u ofreciendo una modalidad estacional o a tiempo parcial.
- **Alentar a los centros escolares a reconsiderar el horario de las clases de FP, ya que puede contribuir a la segregación entre los alumnos y a la estigmatización de la FP.** En caso necesario, podrían estudiarse acuerdos con las autoridades locales, las comunidades y las empresas para superar la falta de espacios en los centros.

4.3 Continuar fomentando la participación de los alumnos que abandonan los estudios de forma temprana en programas de reincorporación escolar.

- Las comunidades autónomas y las autoridades locales deberían seguir colaborando y, en la medida de lo posible, redoblar sus esfuerzos para **dar a conocer y difundir información sobre los Centros de Educación de Personas Adultas (CEPA) y las Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O) en el territorio, en particular mediante la creación de un sitio web (o una página web en el sitio web del MEFP) que proporcione información sobre las opciones y los programas de reincorporación escolar, desde un punto de acceso único.**
- **Estudiar posibles maneras de que los alumnos que han abandonado los estudios y no tienen el título GESO se (re)incorporen a los programas de FP básica.** Esto podría lograrse mediante una modalidad específica que se centre en la formación dual, y para la cual el MEFP podría valorar (incluso poniendo a prueba) la prestación de incentivos económicos (por medio de subvenciones específicas o transferencias en efectivo condicionadas) para los alumnos participantes.
- **Considerar opciones para hacer que los Centros de Educación de Personas Adultas resulten más atractivos para los alumnos que han abandonado los estudios de forma temprana** (analizando el horario de los cursos, el enfoque pedagógico, etcétera). **Tratar de lograr, en colaboración con la organización Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O), la acreditación de las Escuelas de Segunda Oportunidad que imparten una formación de calidad.** A tal fin, las administraciones de educación y empleo podrían reconocer en mayor medida la labor realizada por las Escuelas de Segunda Oportunidad acreditadas, proporcionándoles apoyo para impartir una formación de calidad y garantizar la estabilidad de sus formadores y personal. La prestación de formación acreditada podría centrarse, al menos inicialmente, en programas de microformación reglada, que en comparación son menos intensivos que los ciclos de FP de grado básico y medio y gozan del reconocimiento de las autoridades educativas.

Área de acción 5: Fomentar e institucionalizar la colaboración y el intercambio de conocimientos a escala nacional sobre «aquello que da resultado»

Las reuniones del grupo de trabajo del proyecto mostraron tanto el potencial como el interés del MEFP, las comunidades autónomas y otras partes interesadas en colaborar más estrechamente y compartir datos

y conocimientos sobre «aquello que da resultado» (y lo que no), con el fin de orientar las políticas y los programas dirigidos a prevenir y afrontar el AET. Aprovechando el impulso obtenido a través de este proyecto, se reconoció el potencial y el interés de seguir reforzando el intercambio de información a nivel regional. Los conocimientos adquiridos y las cuestiones planteadas durante las reuniones entre las comunidades autónomas y las autoridades locales podrían incorporarse a los debates a nivel central entre el MEFP y las comunidades autónomas para apoyar el seguimiento y la evaluación, así como la planificación de futuras acciones para reducir el AET. Por ejemplo, se podría aprender mucho de las experiencias adquiridas por las autoridades locales en el apoyo a los centros mediante iniciativas que movilizan a otros servicios públicos y a la comunidad en general para prevenir y afrontar el AET.

Como parte de estos esfuerzos, España también podría considerar la creación de una plataforma digital común o un sitio web que reúna información relevante sobre el AET para respaldar la planificación, el seguimiento y la evaluación en todos los niveles del sistema. La plataforma podría incluir una visión general de los programas actuales y futuros, evaluaciones, buenas prácticas y estudios de casos de políticas y programas relacionados con el AET, así como otros recursos prácticos, como las directrices propuestas para el uso eficaz de las subvenciones destinadas a los centros (véase el Área de acción 1).

Además, en consonancia con la LOMLOE, España debería integrar (de forma obligatoria) el seguimiento y las evaluaciones sistemáticas en todas las políticas y programas educativos. La incorporación de evaluaciones intermedias y *a posteriori* podría permitir identificar y aprender de «aquello que da resultado» y de lo que no, y de este modo orientar las futuras políticas y programas contra el AET. Deberían promoverse sistemáticamente las evaluaciones previas o la realización de estudios piloto para valorar soluciones y posibles modificaciones antes de proceder a su implantación. Además, llevar a cabo un seguimiento y un análisis de las trayectorias educativas de los alumnos y su transición al mundo laboral podría permitir explorar cuestiones clave que servirán de base para futuras políticas y programas. También podría permitir orientar mejor las políticas y los programas hacia determinados grupos de alumnos (por ejemplo, los alumnos inmigrantes, los de la comunidad gitana, los de zonas remotas o los que tienen necesidades educativas especiales). España ya cuenta con organismos consolidados, como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del MEFP y los órganos regionales de evaluación, a los que se podría dotar de mayores competencias para que asuman un papel de apoyo a la evaluación de las políticas y los programas educativos y contribuyan a garantizar que las lecciones aprendidas se incorporen a la formulación de políticas y programas.

Además, la evaluación escolar externa, así como la autoevaluación escolar y la planificación de la mejora, pueden desempeñar un papel clave a la hora de garantizar la eficacia de las intervenciones a nivel escolar para apoyar la diversidad, la inclusión y la equidad en la educación, y por lo tanto en la prevención del abandono escolar (Cerna et al., 2021^[65]; European Union, 2015^[36]; OECD, 2013^[68]). El MEFP y las comunidades autónomas, reconociendo este potencial y el margen existente para seguir reforzando e integrando mejor estos procesos en muchos centros de toda España, podrían hacer del intercambio de conocimientos una prioridad. Estos debates podrían enriquecerse aprovechando las experiencias de otros países de la Unión Europea y de la OCDE para apoyar a las comunidades autónomas en el refuerzo de la autoevaluación y la planificación de los centros, así como de las evaluaciones externas, con especial referencia a la reducción del AET. Siguiendo el ejemplo de Irlanda y los Países Bajos, las inspecciones de educación de las comunidades autónomas podrían considerar la posibilidad de estudiar y poner a prueba un enfoque de evaluación basado en el riesgo utilizando el índice de vulnerabilidad escolar (véase el Área de acción 1), para así dar prioridad a aquellos centros en los que llevar a cabo evaluaciones externas y medidas de seguimiento. Esto permitiría recopilar información valiosa sobre las políticas y prácticas de los centros vulnerables a la hora de prevenir y afrontar el AET. Los datos obtenidos podrían utilizarse para orientar y apoyar a otros centros (vulnerables).

Recomendaciones

5.1 Aprovechando el impulso obtenido con este proyecto, **mantener el intercambio de datos y conocimientos y la estrecha colaboración entre el MEFP y las comunidades autónomas para reducir el AET.** España podría:

- **Seguir organizando reuniones periódicas (por ejemplo, trimestrales o semestrales) a nivel central para analizar los avances en la aplicación de este plan de acción y otros asuntos importantes,** como la colaboración intersectorial de los servicios públicos (por ejemplo, sanidad, servicios sociales, municipios) relacionados con la prevención del AET y su forma de abordarlo; poner en común los resultados de las evaluaciones de los programas y las «buenas prácticas»; o colaborar conjuntamente en el diseño de nuevos programas que tengan como objetivo reducir el AET.
- **Organizar reuniones similares a escala regional para promover el aprendizaje y la colaboración entre iguales, supervisar la aplicación de los programas y apoyar el diseño de políticas y programas futuros.** Los conocimientos compartidos y las cuestiones planteadas entre las autoridades locales y las comunidades autónomas podrían incorporarse a los debates a nivel central entre el MEFP y las comunidades autónomas para apoyar el seguimiento y la evaluación, así como la planificación de futuras medidas para prevenir y afrontar el AET.
- **Considerar la creación de una plataforma digital común o un sitio web que reúna información relevante sobre el AET para respaldar la planificación, el seguimiento y la evaluación en todos los niveles del sistema.** La plataforma podría incluir (entre otras cosas) una visión general de los programas actuales y futuros, evaluaciones de programas, un resumen de buenas prácticas y estudios de casos de políticas y programas relacionados con el AET, así como otros recursos prácticos, como las directrices propuestas para el uso eficaz de las subvenciones destinadas a los centros vulnerables (véase el Área de acción 1).

5.2 Promover e institucionalizar una cultura de seguimiento y evaluación que sirva como base para la formulación de políticas y programas.

Evaluación escolar

- **El MEFP y las comunidades autónomas deberían considerar la posibilidad de compartir conocimientos y buenas prácticas sobre la aplicación de la autoevaluación escolar y la planificación del desarrollo y las evaluaciones externas** debido a su potencial para garantizar la eficacia de las intervenciones a nivel escolar en apoyo de la diversidad, la inclusión y la equidad en la educación y, por tanto, de la prevención del AET.
- Siguiendo el ejemplo de varios países de la OCDE, como Irlanda y los Países Bajos, **las inspecciones educativas de las comunidades autónomas podrían considerar la posibilidad de estudiar y poner a prueba un enfoque de evaluación basado en el riesgo utilizando el índice de vulnerabilidad escolar para dar prioridad a los centros en los que llevar a cabo evaluaciones externas, que harían posible identificar los puntos fuertes y las buenas prácticas, así como los ámbitos que requieren nuevas mejoras y medidas de seguimiento.** Esto permitiría recopilar información valiosa sobre las políticas y prácticas de los centros vulnerables a la hora de prevenir y afrontar el AET.

Evaluación de las políticas






- En consonancia con la LOMLOE, **hacer del seguimiento y las evaluaciones sistemáticas una parte integral (obligatoria) de todas las políticas y programas educativos**. El seguimiento y la evaluación sistemáticos deberían formar parte de la formulación de cualquier nueva política o programa. La incorporación de evaluaciones intermedias y *a posteriori* podría ayudar a identificar y aprender de «aquello que da resultado» y de lo que no, y de este modo orientar las futuras políticas y programas contra el AET. Deberían promoverse sistemáticamente las evaluaciones previas o la realización de estudios piloto para valorar soluciones y posibles modificaciones antes de decidir sobre su implantación.
- **Llevar a cabo un seguimiento y un posterior análisis de las trayectorias educativas de los alumnos desde la educación primaria hasta la educación secundaria posobligatoria (en todos los itinerarios) y de su transición al mundo laboral para explorar cuestiones políticas clave**, como por ejemplo «¿cuándo abandonan los alumnos los estudios?» y «¿qué factores influyen en que los estudiantes abandonen los estudios de forma temprana?». Esta información ayudará a orientar las políticas y los programas para prevenir y afrontar el AET.
- **Continuar institucionalizando una cultura de la evaluación:**
 - **reforzando el papel y las responsabilidades del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del MEFP mediante la creación de una unidad de evaluación de políticas**, por ejemplo, con personal especializado dedicado a proporcionar apoyo en la evaluación de políticas y programas educativos (seleccionados). Sus servicios podrían ofrecerse a las comunidades autónomas y otros actores educativos que lo soliciten;
 - **colaborando con el Instituto para la Evaluación de Políticas Públicas y con los órganos de evaluación de las comunidades autónomas.**









Esto permitiría garantizar que las lecciones aprendidas se incorporan a la formulación de políticas y programas, incluso mediante la recopilación y divulgación sistemáticas de evaluaciones y «buenas prácticas» de políticas y programas relacionados con el AET.



Propuestas para un plan de acción

A continuación, se presentan las partes implicadas y el plazo de tiempo (nivel de prioridad) para aplicar cada una de las recomendaciones. El nivel de prioridad se establece mediante una escala de cuatro categorías descritas más abajo y se basa en la repercusión prevista de las recomendaciones, su urgencia y la secuenciación en relación con otras medidas recomendadas.

	Morado	Prioridad máxima
	Naranja	Prioridad alta
	Amarillo	Prioridad media
	Verde	Prioridad baja





Recomendaciones	Partes implicadas	Plazo (prioridades)
1. Establecer un enfoque común para identificar los «centros vulnerables» y orientar los recursos		
1.1 Desarrollar un «índice de vulnerabilidad escolar» que sea equiparable en toda España y que pueda utilizarse para identificar y orientar el apoyo a los centros		
<ul style="list-style-type: none"> Desarrollar un índice de vulnerabilidad escolar que incluya: i) un componente básico, con indicadores comunes a todas las comunidades autónomas; y ii) un componente discrecional para responder a las circunstancias locales. 	Organismos principales: Conferencia Sectorial de Educación MEFP Otros asociados principales: Comunidades autónomas	
<ul style="list-style-type: none"> Crear un grupo de trabajo para diseñar y supervisar la puesta a prueba del «índice de vulnerabilidad escolar». 	MEFP Conferencia Sectorial de Educación Comunidades autónomas Autoridades locales	
<ul style="list-style-type: none"> Proporcionar a los centros orientación y apoyo para entender el índice de vulnerabilidad escolar y el uso eficaz de las subvenciones. 	MEFP Comunidades autónomas Responsables de los centros escolares	
1.2 Seguir trabajando en pro de un enfoque común para la gestión de datos a nivel de los centros educativos		
<ul style="list-style-type: none"> Proseguir los debates iniciados para trabajar en pro de un enfoque común para la gestión de datos a nivel de los centros educativos y un sistema de alerta temprana sobre los alumnos en riesgo de abandono escolar temprano. 	MEFP Conferencia Sectorial de Educación Comunidades autónomas Responsables de los centros escolares y docentes	
<ul style="list-style-type: none"> Continuar con las labores en curso para establecer definiciones y mediciones comunes del «absentismo escolar», la «desvinculación de los 	MEFP Conferencia Sectorial de Educación	

alumnos», los «alumnos con necesidad específica de apoyo educativo» y los «alumnos con necesidades educativas especiales».	Comunidades autónomas	
<ul style="list-style-type: none"> Considerar la posibilidad de crear una plataforma informática común que conecte los registros regionales y reúna la información y los datos pertinentes anónimos sobre los jóvenes vulnerables. 	MEFP Comunidades autónomas Responsables de los centros escolares, docentes y tutores	
2. Desarrollar la capacidad de los educadores para gestionar a los alumnos diversos, fomentar la inclusión y prevenir el abandono escolar temprano		
2.1 Mejorar los procesos de contratación y selección de docentes con el fin de garantizar que disponen de las competencias y habilidades necesarias para gestionar a los alumnos diversos y responder a sus necesidades de aprendizaje		
<ul style="list-style-type: none"> Revisar los criterios de admisión y el proceso de selección de los estudiantes que acceden a los grados de formación inicial del profesorado y el proceso de selección para acceder a la profesión educativa, dando mayor peso a las aptitudes socioemocionales y al <i>Practicum</i>. 	MEFP Ministerio de Universidades Comunidades autónomas	
<ul style="list-style-type: none"> Alentar a personas de diversos orígenes a acceder a la profesión educativa, mediante el fomento de modelos positivos de conducta y campañas de comunicación adaptadas. 	MEFP Ministerio de Universidades Comunidades autónomas	
<ul style="list-style-type: none"> Considerar la posibilidad de revisar los programas de formación inicial del profesorado para preparar mejor a los docentes para gestionar la diversidad en las aulas. 	MEFP Ministerio de Universidades Comunidades autónomas Universidades	
2.2 Promover el desarrollo profesional de alta calidad de todos los docentes, incluidos los de los itinerarios de FP y dando prioridad a los que trabajan en centros vulnerables		
<ul style="list-style-type: none"> Mejorar la capacidad de los docentes (y especialmente de los tutores), por medio de la formación, para identificar y prestar apoyo a los alumnos en riesgo de abandono escolar y abordar sus necesidades de aprendizaje. 	MEFP Comunidades autónomas Universidades Responsables de los centros escolares, docentes y tutores	
<ul style="list-style-type: none"> Proseguir las labores en curso para invertir en el desarrollo de las competencias del profesorado de cara a utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones con fines de enseñanza y aprendizaje. 	MEFP Comunidades autónomas Universidades Responsables de los centros escolares, docentes y tutores	
<ul style="list-style-type: none"> Invertir en el desarrollo profesional de los docentes para pasar a estrategias de aprendizaje basadas en competencias y la utilización de estrategias de evaluación inclusivas. 	MEFP Comunidades autónomas Responsables de los centros escolares, docentes y tutores	
2.3 Seguir invirtiendo en la profesionalización y el desarrollo de las aptitudes de los responsables de los centros y la gobernanza escolar		
<ul style="list-style-type: none"> Revisar el proceso de contratación de los equipos directivos de los centros y considerar la posibilidad de mejorar el atractivo de los salarios y las oportunidades de desarrollo profesional para los directores de los centros. 	MEFP Comunidades autónomas	
<ul style="list-style-type: none"> Seguir invirtiendo en el desarrollo profesional continuo de los directores de los centros, dando prioridad a los que trabajan en centros vulnerables. 		
2.4 Examinar la distribución actual y los perfiles de los profesionales especializados de apoyo en los centros		




<ul style="list-style-type: none"> Llevar a cabo un estudio para evaluar y trazar un mapa de la concentración actual (por zona/región y tipo de centro escolar), los perfiles, funciones y responsabilidades, y la capacidad de los profesionales especializados de apoyo. 	MEFP Comunidades autónomas	
<ul style="list-style-type: none"> Analizar opciones para mejorar la distribución general de estos recursos humanos entre los centros, utilizando las conclusiones para fundamentar futuras políticas y programas. 		

3. Promover intervenciones tempranas a nivel de los centros educativos para prestar apoyo a los alumnos diversos, y fomentar la inclusión, la equidad y el bienestar, prestando especial atención a las transiciones entre las etapas de la enseñanza



3.1 Proseguir y ampliar los esfuerzos para reducir la repetición de curso

<ul style="list-style-type: none"> Prestar asistencia a los centros para que adopten medidas exhaustivas de apoyo a los alumnos en riesgo de repetir un curso, alentándolos a utilizar las subvenciones para hacer efectivo dicho apoyo. 	MEFP Comunidades autónomas Responsables de los centros escolares y docentes	
<ul style="list-style-type: none"> Apoyar la modificación gradual de los sistemas de evaluación. 	MEFP Comunidades autónomas Responsables de los centros escolares y docentes	
<ul style="list-style-type: none"> Considerar la puesta en marcha de una campaña nacional de comunicación para concienciar sobre la ineficacia y el elevado coste que conlleva la repetición de curso, y sobre las ventajas de contar con alternativas más eficaces. 	MEFP	
<ul style="list-style-type: none"> Valorar la posibilidad de utilizar el índice de vulnerabilidad escolar para identificar a los alumnos en riesgo y desarrollar estrategias de intervención temprana. 	MEFP Comunidades autónomas Conferencia Sectorial de Educación	









3.2 Revisar las políticas de admisión del alumnado y elección de centro para reducir la segregación socioeconómica de los alumnos



<ul style="list-style-type: none"> Considerar la posibilidad de establecer una política de «elección de centro controlada» para los centros públicos y concertados, mediante plazas reservadas o un sistema de sorteo. 		
<ul style="list-style-type: none"> Valorar opciones para una mejor asignación de los alumnos de nuevo ingreso, ofreciéndoles apoyo específico. 	MEFP Comunidades autónomas	
<ul style="list-style-type: none"> Examinar la posibilidad de seguir fomentando la creación de oficinas especializadas a nivel local para facilitar información a los progenitores acerca de la admisión escolar. 		

3.3 Reforzar a los orientadores académicos y profesionales en los centros educativos

<ul style="list-style-type: none"> Utilizando el índice de vulnerabilidad escolar propuesto, armonizar las subvenciones para garantizar que los centros de primaria y secundaria dispongan de una oferta suficiente de orientación escolar y profesional. 	MEFP Comunidades autónomas	
<ul style="list-style-type: none"> Considerar la posibilidad de integrar la orientación profesional en los planes de estudios de la educación secundaria posobligatoria y promover la exposición temprana al mercado de trabajo, mediante programas de acompañamiento laboral y el uso de tecnologías en línea. 	MEFP Comunidades autónomas Centros educativos	

3.4 Continuar los esfuerzos para fomentar un clima escolar positivo y reforzar la colaboración entre los centros, los progenitores y las comunidades locales

<ul style="list-style-type: none"> Alentar a los equipos directivos de los centros, a través de la formación específica y las buenas prácticas, a gestionar la diversidad, la equidad y la inclusión, y fomentar las iniciativas destinadas a establecer y mantener una colaboración estrecha con los progenitores y las comunidades locales. 	<p>MEFP Comunidades autónomas Responsables de los centros escolares</p> <hr/> <p>Autoridades locales Comunidades escolares</p>	
<p>4. Seguir promoviendo la flexibilidad curricular, una formación profesional atractiva y de calidad y los programas de reincorporación escolar</p>		
<p>4.1 Seguir alentando la flexibilidad curricular y las medidas de aprendizaje que respondan a las necesidades de los alumnos diversos</p>		
<ul style="list-style-type: none"> Prestar apoyo (a través del desarrollo profesional continuo) a los responsables de los centros escolares y a los docentes para que hagan uso de la flexibilidad curricular y las medidas de aprendizaje basado en competencias en las aulas. 	<p>MEFP Comunidades autónomas Responsables de los centros escolares</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Alentar a los centros vulnerables a que utilicen el índice de vulnerabilidad propuesto para armonizar los fondos con el fin de ofrecer un aprendizaje flexible y poner en práctica estrategias pedagógicas alternativas. 	<p>Docentes</p>	
<p>4.2 Continuar con la aplicación de las medidas previstas en la Ley Orgánica de 2022 sobre la Formación Profesional.</p>		
<ul style="list-style-type: none"> Considerar la puesta en marcha de una campaña nacional de concienciación sobre la calidad y la pertinencia de los ciclos de FP y actualizar el sitio web www.todofp.es. 	<p>MEFP Comunidades autónomas</p> <hr/> <p>Empresas que participan en la FP Escuelas y centros de FP Alumnos y docentes que participan en la FP</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Valorar la posibilidad de ofrecer incentivos fiscales o subvenciones directas para que las empresas participen en la FP, dirigiéndose especialmente a las pequeñas y medianas empresas, y facilitar herramientas y materiales específicos de comunicación a aquellas que deseen participar. 	<p>Gobierno de España Comunidades autónomas</p> <hr/> <p>Empresas (pequeñas y medianas) Consejo Económico y Social</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Apoyar a los centros para que mejoren la flexibilidad del programa de FP de grado medio, prolongando la duración de los cursos u ofreciendo modalidades de estudio estacionales o a tiempo parcial. 	<p>MEFP Comunidades autónomas</p> <hr/> <p>Ayuntamientos Centros educativos</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Alentar a los centros a reconsiderar el horario de las clases de FP, siguiendo el ejemplo de los centros que imparten cursos de FP durante el día y en línea. 	<p>Autoridades educativas</p> <hr/> <p>Empresas que participan en la FP Escuelas y centros de formación</p>	
<p>4.3 Continuar fomentando la participación de los alumnos que abandonan los estudios de forma temprana en programas de reincorporación escolar</p>		
<ul style="list-style-type: none"> Dar a conocer y difundir información sobre los Centros de Educación de Personas Adultas y las Escuelas de Segunda Oportunidad en el territorio, en particular mediante la creación de una página web específica, que ofrezca un punto de acceso único. 	<p>MEFP Comunidades autónomas</p> <hr/> <p>Autoridades locales Centros de formación</p>	
<ul style="list-style-type: none"> Estudiar posibles maneras de que los alumnos que han abandonado los estudios y no tienen el título GESO se (re)incorporen a los programas de FP básica, mediante incentivos económicos, por ejemplo. 	<p>MEFP</p>	





<ul style="list-style-type: none"> Considerar opciones para hacer que los Centros de Educación de Personas Adultas resulten más atractivos para los jóvenes que han abandonado los estudios de forma temprana. 	MEFP Comunidades autónomas Centros de educación para adultos	
<ul style="list-style-type: none"> Considerar la acreditación de las Escuelas de Segunda Oportunidad que ofrecen formación de calidad, y examinar opciones para que puedan ofrecer microformaciones. 	MEFP Comunidades autónomas Organización Escuelas de Segunda Oportunidad (E2O)	


5. Fomentar e institucionalizar la colaboración y el intercambio de conocimientos a escala nacional sobre «aquello que da resultado»

5.1 Continuar la colaboración, la puesta en común de datos y conocimientos y el intercambio entre iguales entre el MEFP y las comunidades autónomas para reducir el AET.

<ul style="list-style-type: none"> Seguir organizando reuniones periódicas (trimestrales o semestrales) a nivel central para analizar los avances en la aplicación de este plan de acción, y otras cuestiones relacionadas con el AET. 	MEFP Comunidades autónomas Conferencia Sectorial de Educación	
<ul style="list-style-type: none"> Organizar reuniones similares a escala regional (por ejemplo, dentro de las comunidades autónomas) para promover el aprendizaje y la colaboración entre iguales, supervisar la aplicación de las medidas y dar apoyo al diseño de políticas y programas futuros. 	Comunidades autónomas Ayuntamientos Centros educativos (incluida la comunidad escolar) Servicios y organizaciones sociales y otros servicios locales	
<ul style="list-style-type: none"> Crear una plataforma digital común o un sitio web que reúna información relevante sobre las medidas y programas contra el AET para respaldar la planificación, el seguimiento y la evaluación en todos los niveles del sistema. 	MEFP Comunidades autónomas Conferencia Sectorial de Educación	

5.2 Promover e institucionalizar una cultura de seguimiento y evaluación que sirva como base para la elaboración de políticas y programas

<ul style="list-style-type: none"> Considerar la posibilidad de compartir conocimientos y buenas prácticas sobre la aplicación de la autoevaluación escolar y la planificación del desarrollo y las evaluaciones externas. 	MEFP Comunidades autónomas Centros educativos Servicios de la Inspección de Educación	
<ul style="list-style-type: none"> Valorar la posibilidad de estudiar y poner a prueba un enfoque de evaluación basado en el riesgo – utilizando el índice de vulnerabilidad escolar– para dar prioridad a los centros en los que llevar a cabo evaluaciones externas y medidas de seguimiento. 	MEFP Comunidades autónomas Servicios de la Inspección de Educación Responsables de los centros escolares	
<ul style="list-style-type: none"> Hacer del seguimiento y la evaluación de forma sistemática de las políticas una parte integral (obligatoria) de todas las políticas y programas de educación. 	MEFP Comunidades autónomas INEE Servicios de la Inspección de Educación	
<ul style="list-style-type: none"> Llevar a cabo un seguimiento y análisis de las trayectorias educativas de los alumnos desde la educación primaria hasta la segunda educación secundaria posobligatoria, y de su transición al mundo laboral. 	MEFP Comunidades autónomas, incluidos los órganos de evaluación Centros educativos	

<ul style="list-style-type: none"> Seguir institucionalizando una cultura de la evaluación reforzando el papel y las responsabilidades del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) y considerar la creación de una unidad especializada de evaluación de políticas, además de colaborar con el Instituto para la Evaluación de Políticas Públicas y con los órganos de evaluación de las comunidades autónomas. 	<p>MEFP</p> <p>Instituto para la Evaluación de Políticas Públicas</p> <p>Órganos de evaluación de las comunidades autónomas</p>	
--	---	---

Implementación de Políticas Educativas: Apoyo al Cambio Efectivo en la Educación

Este documento fue elaborado por el equipo del proyecto Implementación de Políticas Educativas.

El proyecto de la OCDE titulado *Implementación de Políticas Educativas: Apoyo al Cambio Efectivo en la Educación* ofrece aprendizaje entre iguales y apoyo adaptado a los países y jurisdicciones con el fin de ayudarlos a alcanzar el éxito en la ejecución de sus políticas y reformas en el ámbito de la educación. El apoyo adaptado consiste en tres líneas complementarias de trabajo que tratan de satisfacer las necesidades de los países y las jurisdicciones: evaluación de las políticas y la implementación, asesoramiento estratégico y seminarios sobre implementación.



Para más información:

Contacto: Marco Kools, jefe de proyectos y analista, marco.kools@oecd.org

Sitio web: [OECD Implementing Education Policies](#)

Bibliografía

- Amer, J. (2011), “Educación y sociedad turística en Baleares [Education and Society of Tourism in the Balearic Islands]”, *Investigaciones Turísticas* 2, pp. 66-81. [44]
- Avvisati, F. et al. (2013), “Getting Parents Involved: A Field Experiment in Deprived Schools”, *The Review of Economic Studies*, Vol. 81/1, pp. 57-83, <https://doi.org/10.1093/restud/rdt027>. [97]
- Bianchi, D. et al. (2021), “School Dropout Intention and Self-esteem in Immigrant and Native Students Living in Poverty: The Protective Role of Peer Acceptance at School”, *School Mental Health*, Vol. 13/2, <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09410-4>. [19]
- Binkley, M. et al. (2011), “Defining Twenty-First Century Skills”, in *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Springer Netherlands, Dordrecht, https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5_2. [67]
- Boletín Oficial del Estado (2022), *Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional [Organic Law 3/2022, 31 March, on the Organisation and Integration of the Vocational Education and Training Offer]*, <http://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3> (accessed on 20 April 2023). [51]
- Boletín Oficial del Estado (2020), *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [Organic Law 3/2020, 29 December, Amending Organic Law 2/2006 on Education, 3 May]*, <http://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con>. [48]
- Bonal, X. (2019), *Educational policy and the challenge of school segregation in Catalonia*, International Institute for Educational Planning, <https://www.iiep.unesco.org/fr/educational-policy-and-challenge-school-segregation-catalonia-9202>. [93]
- Boto-García, D. and M. Escalonilla (2022), “University education, mismatched jobs: are there gender differences in the drivers of overeducation?”, *Econ Polit*, Vol. 39, pp. 861–902, <https://doi.org/10.1007/s40888-022-00270-y>. [78]
- Brussino, O. (2021), *Building capacity for inclusive teaching: Policies and practices to prepare all teachers for diversity and inclusion*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/57fe6a38-en>. [64]
- CEAPA - CICAIE (2022), *Estudio de Cuotas y Precios de Colegios Concertados [Study on Quotas and Prices of Publicly Subsidised Private Schools]*, Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA), Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAIE). [80]
- Cedefop (2022), *Spain: VET Revolution. Setting the place for a new model for vocational education and training*, <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/spain-vet-revolution> (accessed on 20 April 2023). [52]
- Cerna, L. et al. (2021), *Promoting inclusive education for diverse needs: a conceptual framework*, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/94ab68c6-en>. [65]
- Chung, J. and S. Lee (2019), “Dropout early warning systems for high school students using machine learning”, *Children and Youth Services Review*, Vol. 96, <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2018.11.030>. [17]

- Cohen Goldner, S. and G. Epstein (2014), "Age at immigration and high school dropouts", *IZA Journal of Migration*, Vol. 3/1, <https://doi.org/10.1186/s40176-014-0019-2>. [21]
- Consejo Económico y Social España (2023), *Informe: La Formación Dual en España: Situación y Perspectivas [Report: Vocational Education and Training in Spain: Current Situation and Perspectives]*, <https://www.ces.es/documents/10180/5306984/Inf0123.pdf>. [101]
- Council of the European Union (2021), *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030)*, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)) (accessed on 6 February 2023). [6]
- De Witte, K. et al. (2013), "The Impact of Institutional Context, Education and Labour Market Policies on Early School Leaving: A comparative analysis of EU countries", *European Journal of Education*, Vol. 48/3, <https://doi.org/10.1111/ejed.12034>. [22]
- Educación, D. (ed.) (2021), *Mapa del Abandono Educativo Temprano en España [Mapping Early School Leaving in Spain]*, Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE) European Foundation Society and Education. [24]
- European Commission (2013), *Reducing early school leaving: Key messages and policy support. Final Report of the Thematic Working Group*, https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/early-school-leaving-group2013-report_en.pdf. [8]
- European Commission et al. (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*, Publications Office of the European Union, <https://doi.org/10.2797/30376>. [42]
- European Commission et al. (2014), *Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*. [103]
- European Union (2022), *Pathways to School Success: A Staff Working Document Accompanying the Commission Proposal*, Publications Office of the European Union, <https://doi.org/10.2766/874295>. [47]
- European Union (2015), *Education and Training 2020: Schools Policy. A Whole School Approach to Tackling Early School Leaving*, https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/early-school-leaving-group2015-policy-messages_en.pdf. [36]
- Eurostat (2023), *Early leavers from education and training by sex*, https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/SDG_04_10/default/table?lang=en (accessed on 10 May 2023). [10]
- Eurydice (2023), *National reforms in school education*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/national-reforms-school-education> (accessed on 21 April 2023). [53]
- Eurydice (2023), *Spain*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/overview> (accessed on 9 May 2023). [49]
- Eurydice (2023), *Spain. Quality assurance in early childhood and school education*, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/spain/quality-assurance-early-childhood-and-school-education> (accessed on 20 April 2023). [91]

- Farreras, C. (2021), “El abandono escolar roza el 40% entre alumnos con madres que solo tienen primaria [Early school leaving reaches close to 40% for students whose mothers’ have at most primary level education]”, *La Vanguardia*, <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/edad-media/20230510/8952366/madre-edad-media-mision-riesgo.html>. [104]
- Fernández Morante, M., A. de Pro Bueno and E. Sanz Arazuri (2020), “El acceso a la profesión docente [Access to the Teaching Profession]”, *DYLE: Dirección y liderazgo educativo [Management and School Leadership]*, Vol. 6, pp. 22-25. [63]
- Ferrer, Á. and L. Gortázar (2021), *Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro [Diversity and Liberty: Reducing School Segregation and Respecting School Choice]*, Esade. [30]
- Ferrero, M., L. Gortázar and Á. Martínez (2022), *Jornada escolar continua: Cómo la pandemia está acelerando un modelo social y educativo regresivo [Continuous School Day: How the Pandemic is Accelerating a Regressive Social and Educational Model]*, Esade. [73]
- Freeman, J. and B. Simonsen (2015), “Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature”, *Review of Educational Research*, Vol. 85/2, <https://doi.org/10.3102/0034654314554431>. [4]
- Fundació Bofill (2022), *La Formación Profesional Como Motor y Objeto de Transformación [Vocational Education and Training as Engine and Tool for Change]*, Fundació Bofill, <https://fundaciobofill.cat/es/publicaciones/formacion-profesional> (accessed on 16 April 2023). [87]
- Fundación Secretariado Gitano (2013), *El alumnado gitano en secundaria: un estudio comparado [the Roma student in secondary education: a comparative study]*, https://www.gitanos.org/estudios/el_alumnado_gitano_en_secundaria.html.es (accessed on 20 February 2023). [28]
- Fundación Secretariado Gitano; MEFP (2022), *Estudio piloto exploratorio sobre la segregación escolar del alumnado gitano [Pilot Study Exploring School Segregation of Roma Students]*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, https://www.gitanos.org/upload/80/17/Estudio_piloto_segregacion_completo_FSG.pdf. [95]
- General Direction of Education of Portugal (2021), *Relatório Anual. Territórios Educativos de intervenção prioritária [Annual Report. Educationa Regions for Priority Intervention]*, https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/relatorio_teip_2019_2020.pdf. [71]
- Gitschthaler, M. and E. Nairz-Wirth (2018), *The individual and economic costs of early school leaving*, Routledge, <https://doi.org/10.4324/9781315170404>. [5]
- Givord, P. (2019), *Does greater social diversity in schools have an impact on equity in learning outcomes?*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/22260919>. [81]
- González-Anleo, J. et al. (2020), *Jóvenes españoles 2021 [Spanish Youth 2021]*, Observatorio de la Juventud en Iberoamérica. [46]
- Gubbels, J., C. van der Put and M. Assink (2019), “Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review”, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 48/9, pp. 1637-1667, <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01072-5>. [16]

- Hippe, R. and M. Jakubowski (2022), *Expected Early Leaving Among Native and Migrant Students: Evidence from PISA for EU Member States.*, Publications Office of the European Union, <https://doi.org/10.2801/589250>. [26]
- Ikeda, M. and E. García (2014), “Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences”, *OECD Journal: Economic Studies*, Vol. 2013/1, http://dx.doi.org/10.1787/eco_studies-2013-5k3w65mx3hnx. [34]
- INE (2020), *Encuesta de transición educativa-formativa e inserción laboral. Año 2019 [Survey of education-training transitions and entry into labour market. Year 2019]*, Instituto Nacional de Estadística [National Institute of Statistics], https://ine.es/prensa/etefil_2019.pdf (accessed on 12 May 2023). [13]
- INE (n.d.), *Abandono Temprano de la Educación-Formación en la Población de 18 a 24 años [Early Leaving from Education and Training in the 18-24 year old Population]*, https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259944520169&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios%2FPYSLayou¶m1=PYSDetalleFichaIndicador¶m3=1259937499084#:~:text=En%20la%20UE%2D27%20en,Espa%C3%B1a%20del%2013%2C%25.&text=El%20 (accessed on 17 April 2023). [7]
- Ireland Department of Education (2022), *The Refined DEIS identification model*, Department of Education, <https://assets.gov.ie/220043/d6b98002-a904-427f-b48a-0fa0af756ea7.pdf>. [56]
- Lamote, C. et al. (2013), “Different pathways towards dropout: the role of engagement in early school leaving”, *Oxford Review of Education*, Vol. 39/6, pp. 739-760, <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854202>. [57]
- López Martínez, M., M. Reverte Ginés and M. Palacios Manzano (2016), “El Fracaso Escolar en España y sus Regiones: Disparidades Territoriales [School Failure in Spain and its regions: Territorial Disparities]”, *Revista de Estudios Regionales* 107, pp. 121-155. [45]
- Manacorda, M. (2012), “The cost of grade retention”, *Review of Economics and Statistics*, Vol. 94/2, pp. 596-606. [33]
- Martínez, Á. and J. Moreno (2023), *Educación en la Sombra en España: Una radiografía del mercado de clases particulares [Hidden Education in Spain: an Overview of the Private Lessons Market]*, EsadeEcPol - Centre for Economic Policy. [74]
- MEFP (2023), *Abandono Temprano de la Educación-Formación por Comunidad Autónoma, Sexo y Periodo [Early leaving from Education and Training by Autonomous Community, Gender and Time Period]*, Educabase, http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Datos.htm?path=/laborales/epa/aban_new//l0/&file=aban_1_01.px&type=pcaxis (accessed on 20 April 2023). [9]
- MEFP (2023), *Abandono Temprano de la Educación-Formación por Comunidad Autónoma, Sexo y Periodo [Early leaving from Education and Training by Autonomous Community, Gender and Time Period]*, Educabase, <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/laborales/epa/aban&file=pcaxis&l=s0> (accessed on 20 April 2023). [15]
- MEFP (2022), *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2020-2021 [Statistics of non-university studies. Students requiring specific educational support. Academic year 2020-2021]*, [59]

- <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ae456755-1f2e-48be-94d4-4e13ab204e8b/notaresumen21.pdf> (accessed on 13 April 2023).
- MEFP (2022), *Propuesta de Reforma para la Mejora de la Profesión Docente [Proposal for Reform of the Teaching Profession]*, <https://educagob.educacionyfp.gob.es/comunidad-educativa/profesorado/propuesta-reforma.html> (accessed on 24 January 2023). [50]
- MEFP (2022), *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, Secretaría General Técnica. [27]
- MEFP (n.d.), *PROA+ 2021-2023*, <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/proa/proa-21-23.html> (accessed on 2 February 2023). [54]
- Ministerio de Industria, Comercio y Turismo (2023), *Estadísticas y publicaciones sobre PYME [Statistics and publications on SMEs]*, <https://industria.gob.es/es-es/estadisticas/paginas/estadisticas-y-publicaciones-sobre-pyme.aspx> (accessed on 25 April 2023). [89]
- Moso, M. et al. (2022), *La FP Básica como Mecanismo de Rescate del Abandono Educativo y Pasarela a Grado Medio [Basic level VET as a Rescue Mechanism from Early School Leaving and Bridge to Medium Level]*, https://api.observatoriofp.com:8443/documents/20123/50306/FP+Análisis+18_web.pdf/13d52703-7682-da1c-fc26-32fc0f7d94ac?t=1663932996758. [14]
- Murillo, F. and G. Belavi (2021), “Differential Impact of School Segregation in the Performance of Native and Non-Native Students in Spain.”, *Journal of New Approaches in Educational Research*, Vol. 10/1, pp. 85-100, <https://doi.org/doi:http://dx.doi.org/10.7821/naer.2021.1.559>. [31]
- National Parents Council - Primary (2023), *About Partnership Schools Ireland (PSI)*, <https://www.npc.ie/partnership-schools-ireland/about-partnership-schools-ireland> (accessed on 20 April 2023). [96]
- OECD (2023), *Education at a Glance Database*, OECD.Stat, <https://stats.oecd.org/> (accessed on 5 May 2023). [102]
- OECD (2023), *Education at a Glance Database: Enrolment by gender, programme orientation, mode of study and type of institution: Share of vocational students in combined school- and work-based programmes*, OECD.Stat, <https://stats.oecd.org/Index.aspx?QueryId=113473> (accessed on 5 May 2023). [43]
- OECD (2023), *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength Through Diversity*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>. [23]
- OECD (2022), *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/19991487>. [11]
- OECD (2022), *Education Policy Outlook 2022: Transforming Pathways for Lifelong Learners*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/c77c7a97-en>. [41]
- OECD (2022), *Engaging Employers in Vocational Education and Training in Brazil: Learning from International Practices*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/d76a2fe6-en>. [90]
- OECD (2021), *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>. [84]
- OECD (2021), *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a* [70]

- Changing World*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/75e40a16-en>.
- OECD (2021), *OECD Economic Surveys: Spain 2021*, OECD Publishing, [60]
<https://doi.org/10.1787/79e92d88-en>.
- OECD (2021), *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*, OECD Publishing, [98]
<https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>.
- OECD (2021), “Who is expected to graduate from upper secondary education?”, in *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, [3]
<https://dx.doi.org/10.1787/c76fb4e9-en>.
- OECD (2021), *Young People with Migrant Parents*, OECD Publishing, [2]
<https://doi.org/10.1787/6e773bfe-en>.
- OECD (2019), *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/2592c974-en>. [83]
- OECD (2019), *Country note. Spain. Programme for International Student Assessment (PISA). Results from PISA 2018.*, OECD Publishing, [61]
https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_ESP.pdf.
- OECD (2019), *PISA 2018 Database*, <https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/> (accessed [38]
on 6 April 2022).
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD [100]
Publishing, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students’ Lives*, [37]
PISA, OECD Publishing, Paris, <https://dx.doi.org/10.1787/acd78851-en>.
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong [62]
Learners*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.
- OECD (2019), *What characterises upper secondary vocational education and training?*, OECD [88]
Publishing, <https://doi.org/10.1787/a1a7e2f1-en>.
- OECD (2018), *Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education*, [69]
OECD Publishing, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>.
- OECD (2017), *Employment and Skills Strategies in Slovenia*, OECD Publishing, [85]
<https://doi.org/10.1787/9789264278929-en>.
- OECD (2017), *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for [82]
Student Success*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264306707-en>.
- OECD (2017), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and [40]
Care*, OECD Publishing, <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>.
- OECD (2016), *Netherlands 2016: Foundations for the future. Review of National Policies for [92]
Education*, OECD Publishing, [https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264257658-
en.pdf?expires=1682109479&id=id&accname=ocid84004878&checksum=67FEA22E9BCDF0
E7BFB16A71FA72EE1A](https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264257658-en.pdf?expires=1682109479&id=id&accname=ocid84004878&checksum=67FEA22E9BCDF0E7BFB16A71FA72EE1A).
- OECD (2016), *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris, [1]

- <https://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en>.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>. [68]
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>. [29]
- OECD (2011), *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264123564-en>. [86]
- OECD (n.d.), *Effective Career Guidance Examples*, <https://www.oecd.org/education/career-readiness/examples-of-practice/> (accessed on 24 April 2023). [94]
- OECD (próxima publicación), *OECD Economic Surveys: Spain 2023*, OECD Publishing. [32]
- Onisep (2022), *Lycéens Décrocheurs: les Etablissements pour Reprendre des Etudes [High school Early Leavers: Schools in Which to Re-engage with Studies]*, <https://www.onisep.fr/Choisir-mes-etudes/au-lycee-au-cfa/dispositifs-specifiques/lyceens-decrocheurs-les-etablissements-pour-reprendre-des-etudes> (accessed on 2023). [99]
- Profesional, M. (ed.) (2023), *Recursos económicos. Gasto público. Año 2021. Resultados provisionales*, <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/gasto/2021.html> (accessed on 15 March 2023). [55]
- Radinger, T. and L. Boeskens (2021), *More time at school: Lessons from case studies and research on extended school days*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/1f50c70d-en>. [75]
- Reardon, S. et al. (2018), “The Relationship Between Test Item Format and Gender Achievement Gaps on Math and ELA Tests in Fourth and Eighth Grades”, *Educational Researcher*, Vol. 47/5, pp. 284-294, <https://doi.org/10.3102/0013189x18762105>. [66]
- Ruiz-Valenzuela, J. and J. Moltalbán Castilla (2022), *Fracaso Escolar en España: ¿Por qué Afecta Tanto a los Chicos y Alumnos de Bajo Nivel Socioeconómico?*, <https://www.esade.edu/ecpol/es/publicaciones/fracaso-escolar-en-espana-por-que-afecta-tanto-a-los-chicos-y-alumnos-de-bajo-nivel-socioeconomico/> (accessed on 21 February 2023). [18]
- Sani, S. (2017), “School Dropout of Immigrant Students in the European School Systems: a Pedagogic Perspective”, *EDUCATION SCIENCES AND SOCIETY 1*, <https://doi.org/10.3280/ess1-2017oa5000>. [20]
- Seidlitz, A. and L. Zierow (2020), *The Impact of All-Day Schools on Student Achievement - Evidence from Extending School Days in German Primary Schools*, CESifo. [77]
- Smerillo, N. et al. (2018), “Chronic absence, eighth-grade achievement, and high school attainment in the Chicago Longitudinal Study”, *Journal of School Psychology*, Vol. 67, pp. 163-178, <http://dx.doi.org/10.1016/J.JSP.2017.11.001>. [35]
- Tarabini, A. et al. (2018), “Can educational engagement prevent Early School Leaving? Unpacking the school’s effect on educational success”, *Educational Studies*, Vol. 45/2, pp. 226-241, <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446327>. [58]
- UNICEF (2019), *A World Ready to Learn: Prioritizing Quality Early Childhood Education*, <http://dx.doi.org/www.unicef.org/media/57926/file/A-world-ready-to-learn-advocacy-brief-> [39]

[2019.pdf](#).

- Valdés, M. and M. Sancho Gargallo (2022), *Indicadores Comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español*, Fundación Europea Sociedad y Educación, https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/INDICADORES_2022.pdf. [12]
- Väljörvi, J. and P. Sahlberg (2008), “Should ‘Failing’ Students Repeat a Grade? Retrospective Response from Finland”, *Journal of Educational Change*, <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-008-9089-3>. [72]
- van der Graaf, A. et al. (2019), *Research for CULT Committee - How to tackle early school leaving in the EU*. [25]
- Wu, D. (2020), “Disentangling the Effects of the School Year from the School Day: Evidence from the TIMSS Assessments”, *Education Finance and Policy*, Vol. 15/1, pp. 104–135, https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1162/edfp_a_00265. [76]
- Zancajo, A., A. Verger and C. Fontdevila (2022), *La Educación Concertada en España*, Fundació Jaume Bofill. [79]

Anexo A. Procesos de participación de los agentes implicados

A lo largo del proyecto, el equipo del proyecto de la OCDE, en colaboración con el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) y DG REFORM, organizó varias actividades para involucrar a las principales partes interesadas del sector educativo y a las autoridades educativas de las comunidades autónomas y recabar sus puntos de vista. En el cuadro A.1 se presenta una visión general de las diferentes actividades. En el resto del Anexo se describen los instrumentos de investigación, las agendas de las reuniones y los listados de las partes interesadas que participaron en cada actividad.

Cuadro A.1. Visión general de las actividades de participación de los agentes implicados a lo largo del proyecto

Actividad de participación de los agentes implicados	Período
Reuniones de partes interesadas y entrevistas a grupos focales	
Grupo Asesor de Agentes implicados	Noviembre de 2021 - junio de 2023
Entrevistas a grupos focales con las principales partes interesadas	Diciembre de 2021 - enero de 2022
Cuestionario para las comunidades autónomas	Febrero de 2022 - marzo de 2022
Evento de aprendizaje entre iguales y talleres	
Evento internacional de aprendizaje entre iguales	Junio de 2022
Debates del grupo de trabajo	Septiembre de 2022 - noviembre de 2022

Reuniones de agentes implicados y entrevistas a grupos focales

Reuniones del Grupo Asesor de agentes implicados para consultas periódicas

Al inicio del proyecto se creó un grupo asesor consultivo, integrado por los principales agentes implicados del sector de la educación en España. Sus miembros, seleccionados en colaboración con el MEFP y DG REFORM, se reunieron de forma periódica a lo largo del proyecto (de noviembre de 2021 a junio de 2023) para mejorar y enriquecer los debates, las actividades del proyecto y los informes. En el cuadro A.2 se ofrece una visión general de las instituciones y los representantes que formaron el Grupo Asesor de agentes implicados.

Cuadro A.2. Miembros del Grupo Asesor de agentes implicados

Institución
Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil
Asociación de Entidades de Educación para Adultos (FAEA)
Conferencia Sectorial de Educación
Consejo Escolar del Estado
Consejo General del Trabajo Social
Federación de Directores de Escuelas del Sector Público (FEDADI)
Programa para la orientación, avance y enriquecimiento educativo (PROA+)

Entrevistas a grupos focales con las principales partes interesadas

A raíz de un análisis documental preliminar de las políticas contra el AET en España llevado a cabo entre septiembre y noviembre de 2021, el equipo del proyecto de la OCDE organizó entrevistas semiestructuradas y grupos focales para descubrir los puntos de vista de las partes interesadas sobre los retos clave y los posibles enfoques para combatir el AET en España.

En el cuadro A.3 se ofrece una visión general de las organizaciones y partes interesadas del sector educativo que fueron entrevistadas por el equipo de la OCDE entre diciembre de 2021 y enero de 2022. El MEFP y el Grupo Asesor de Partes Interesadas proporcionaron asesoramiento sobre las partes interesadas a las que se debía entrevistar. Se idearon cuatro grupos: i) instituciones de investigación, fundaciones y ONG; ii) alumnos, incluidos algunos que habían abandonado sus estudios o cursaban programas de segunda oportunidad; iii) directores de centros educativos, docentes y progenitores; iv) otras partes interesadas, entre ellas trabajadores sociales y sindicatos de profesores. Cada grupo tenía un máximo de ocho participantes y el equipo de la OCDE se dividió en dos cuando había más de seis participantes. Todos los debates de los grupos focales se desarrollaron en español.

Cuadro A.3. Visión general de los debates de los grupos focales organizados por el equipo del proyecto de la OCDE

Grupo 1: Instituciones de investigación, fundaciones y ONG - 13 de diciembre de 2022 (presencial) Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) Cruz Roja Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil Fundación COTEC Fundación Tomillo Fundació Bofill Fundación Bertelsmann Fundación ESE Save the Children Secretariado Gitano
Grupo 2: Alumnos, incluidos algunos que habían abandonado sus estudios o cursaban programas de segunda oportunidad - 10 de enero de 2022 (presencial) Siete jóvenes, de entre 17 y 22 años
Grupo 3: Directores de centros educativos, docentes y progenitores - 11 de enero de 2022 (en línea) Asociación Rumiñahui Confederación Católica Nacional de Padres de Alumnos (CONCAPA) Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos (FEDADI)
Grupo 4: Otras partes interesadas, entre ellas trabajadores sociales y sindicatos de profesores - 12 de enero de 2022 (en línea) Sindicato profesional de la enseñanza pública (ANPE) Comisiones Obreras (CC. OO.) Confederación Empresarial Española de la Economía Social (CEPES) Consejo General del Trabajo Social Corporación Mondragón Asociación de Entidades de Educación de Personas Adultas (FAEA)

Se invitó a los participantes a compartir sus puntos de vista sobre las prioridades para establecer un plan de acción, y sobre cómo podrían contribuir a su implementación. Se les formularon preguntas sobre las dimensiones fundamentales del marco normativo de la OCDE para la implementación. Se utilizaron diferentes modelos de entrevistas para los grupos de adultos y de alumnos. En el cuadro A.4 se muestra

un ejemplo de las preguntas no exhaustivas que se plantearon a los grupos 1, 3 y 4. En el cuadro A.5 se muestra un ejemplo de las preguntas no exhaustivas que se plantearon al grupo 2, con los jóvenes. Todas las entrevistas se desarrollaron en español.

Cuadro A.4. Modelo de entrevista a los grupos focales 1, 3 y 4

Preguntas básicas:
¿Cuál es su función en la institución u organización?
¿Qué partes de un futuro plan de acción para abordar el abandono escolar temprano (AET) son o serían más pertinentes para su trabajo?
¿Está familiarizado/a o ha participado en otros programas para combatir el AET? En caso afirmativo, describa brevemente su experiencia.
Diseño de un plan de acción eficaz y debidamente coordinado:
¿Qué medidas, políticas o programas concretos considera que serían necesarios para desarrollar un plan eficaz y coordinado contra el AET en España? Por ejemplo: Tipo de medida (preventiva o correctiva) Población destinataria (género, situación socioeconómica, origen, rendimiento académico, etc.)
¿Cuáles son las esferas prioritarias en las que deberían concentrarse las iniciativas de todas las autoridades educativas con miras a alcanzar este objetivo en el plano nacional, regional, local y escolar? Por ejemplo: financiación, autonomía escolar, apoyo a los docentes, adaptación curricular.
Participación inclusiva de las partes interesadas:
¿Cuáles considera que serían sus funciones y responsabilidades concretas en un plan de acción para afrontar el AET?
¿Existen procesos o foros interactivos para poner en práctica los protocolos, o será necesario crear unos nuevos para trabajar con los agentes implicados en la implementación de dicho plan?
Contexto propicio: aplicación de la LOMLOE dentro del plan de acción
¿Qué ámbitos de la política educativa se verían afectados por un plan de ese tipo (por ejemplo, desarrollo profesional de los docentes, evaluación, financiación, etc.)?
¿Qué debe hacerse para lograr armonizar las diferentes medidas adoptadas a nivel nacional, regional y local y facilitar la cooperación entre los diversos agentes, así como con otro tipo de políticas?
Actualmente, ¿considera que usted y su equipo disponen de las aptitudes o capacidades adecuadas para desempeñar un papel en la implementación del plan de acción contra el AET?

Cuadro A.5. Modelo de entrevista al grupo focal 2

Debate sobre el abandono escolar temprano en España y la experiencia personal

¿Por qué cree que los jóvenes abandonan los estudios de forma temprana en España?

Explique brevemente las dificultades que se ha encontrado en su trayectoria educativa. Si es posible, indique:

¿Qué es lo que más valora de su experiencia educativa hasta la fecha?

¿Qué es lo que menos valora?

¿Qué ha hecho como resultado?

¿Qué significa la escuela para usted?

¿Cómo evalúa las medidas adoptadas por sus docentes, escuela, familia y entorno cercano?

¿Están preparados los docentes para afrontar la diversidad entre los alumnos?

¿Están preparados los docentes para entender el comportamiento de los adolescentes?

¿Han realizado los docentes comentarios denigrantes contra usted?

¿Qué le motiva a seguir estudiando? ¿Y a dejar de estudiar?

¿En qué tipo de actividades de orientación profesional ha participado?

Para aquellos que corresponda, describa su experiencia:

Al cursar el Programa de Diversificación Curricular.

Al haber repetido un curso.

Al participar en clases no bilingües.

Cuestionario para las comunidades autónomas sobre las políticas y programas existentes para combatir el abandono escolar temprano

El equipo de la OCDE, en colaboración con el MEFP y DG REFORM, diseñó un cuestionario en línea para recabar información actualizada y detallada sobre las políticas y programas existentes contra el AET en las diecisiete comunidades autónomas y las dos ciudades autónomas. El cuestionario incluía 28 preguntas que abarcaban los siguientes aspectos: i) prácticas actuales a nivel regional e información/evaluación de los resultados; ii) obstáculos para la implementación efectiva de las políticas contra el AET; iii) buenas prácticas a nivel regional; y iv) ámbitos de mejora.

El cuestionario (reproducido en el cuadro A.6) se elaboró en LimeSurvey y se puso a disposición de los encuestados entre el 8 de febrero de 2022 y el 31 de marzo de 2022. Todas las comunidades autónomas, así como las dos ciudades autónomas, respondieron al cuestionario.

Cuadro A.6. Cuestionario para las comunidades autónomas

Sección A: Información general

A1. Bienvenido(a), por favor complete los siguientes campos.

Nombre:

Puesto:

Institución:

Comunidad autónoma:

Sección B: Sobre el diseño de los programas para reducir el abandono escolar temprano: características

B1: Período de inicio y duración

B2: Población objetivo

B3: Objetivo(s) específico(s)

B4: Participantes

B5: Actividades y acciones del programa

B6: Resultados del programa
B7: Presupuesto total y/o anual asignado
Sección D: Sobre el diseño de los programas para reducir el abandono escolar temprano: responsabilidades
D1: Ministerio de Educación y Formación Profesional
D2: Comunidad autónoma
D3: Ayuntamientos
D4: Centro escolar
D5: Otra autoridad
Sección E: Sobre la implicación de los agentes implicados: participación
E1: Enumere los actores relevantes que participan en los programas contra el abandono escolar temprano en su comunidad autónoma y explique sus responsabilidades específicas (por ejemplo, padres de familia, sindicatos, ONG)
Sección F: Sobre la implicación de los agentes implicados: organización
F1: Cómo fueron seleccionados/invitados los participantes
F2: Mecanismo de toma de decisiones
F3: Rendición de cuentas
Sección G: Sobre el contexto propicio para el desarrollo de los programas contra el abandono escolar temprano que se llevan a cabo
G1: Explique si fue necesaria la coordinación de acciones de los diferentes niveles de gobierno (nacional, regional y local) para la realización de su programa y cómo se llevó a cabo. Si esta coordinación no ocurrió o no fue necesaria, por favor explique las razones.
G2: Indique si los actores movilizados para los programas contra el abandono escolar temprano en su comunidad autónoma han requerido formación específica. Si es así, por favor explique en qué ha consistido.
G3: Explique cuál es la estrategia de comunicación seguida para informar sobre las acciones y los resultados del programa contra el abandono escolar temprano que se lleva a cabo en su comunidad autónoma. Si no se lleva a cabo una estrategia de comunicación, por favor explique las razones.

Evento de aprendizaje entre iguales y talleres

Evento internacional de aprendizaje entre iguales para aprender buenas prácticas y debatir sobre ellas

El 16 de junio de 2022, la OCDE, el MEFP y el equipo de DG REFORM organizaron un evento de aprendizaje entre iguales para deliberar acerca de prácticas relevantes a nivel internacional con expertos de Finlandia, Portugal e Irlanda. El objetivo de este evento era ofrecer a las autoridades y a los principales interesados en la educación en España la oportunidad de conocer y debatir las experiencias de Irlanda, Portugal y Finlandia en materia de políticas para la reducción del abandono escolar temprano.

El evento tenía por objeto:

- Identificar los elementos esenciales para el diseño de políticas e instrumentos para reducir el abandono escolar temprano desde una perspectiva sistémica/nacional basada en la experiencia de Irlanda, Portugal y Finlandia.
- Discutir con Irlanda, Portugal y Finlandia los principales desafíos para la implementación de políticas contra el abandono escolar temprano que respondan a necesidades regionales.
- Reflexionar, junto con expertos de Irlanda, Portugal y Finlandia, el equipo de la OCDE, la Comisión Europea y las autoridades de las comunidades autónomas, sobre qué elementos de la experiencia de estos países pueden aplicarse a España.

En el cuadro A.7 se presenta la agenda del evento, que se organizó en las instalaciones del MEFP en Madrid.

Cuadro A.7. Agenda del evento internacional de aprendizaje entre iguales (16 de junio de 2022)

Hora	Asunto y ponentes
08:30 – 09:00	Registro de participantes
09:00 – 09:30	Bienvenida y palabras iniciales <ul style="list-style-type: none"> Directora General de Evaluación y Cooperación Territorial, Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) Jefa de Proyectos, Dirección General de Apoyo a las Reformas Estructurales, Comisión Europea (DG REFORM) Jefe de la División de Asesoría e Implementación de Políticas Públicas, Dirección de Educación y Competencias, OCDE
09:30 – 10:45	Sesión 1: El caso de Irlanda <i>Presentan:</i> <ul style="list-style-type: none"> Representantes del Departamento de Educación de Irlanda <i>Modera:</i> Representante de la OCDE
10:45 – 12:00	Sesión 2: El caso de Portugal <i>Presenta:</i> <ul style="list-style-type: none"> Directora General Adjunta en el Ministerio de Educación de Portugal <i>Modera:</i> Representante de la Comisión Europea (DG REFORM)
12:00 – 12:40	Pausa para café
12:40 – 14:40	Sesión 3: El caso de Finlandia y presentación de otras experiencias <i>Presentan:</i> <ul style="list-style-type: none"> Asesora del Ministerio de Educación de Finlandia Experto externo apoyando el proyecto, equipo de la OCDE <i>Modera:</i> Representante de la OCDE
14:40 – 15:00	Palabras finales
15:00	Almuerzo ofrecido en el edificio del MEFP

Debates del grupo de trabajo con las comunidades autónomas para diseñar un plan de acción

De septiembre a noviembre de 2022, se organizaron sesiones del grupo de trabajo en línea con representantes de diferentes comunidades autónomas y otras partes interesadas en el ámbito de la educación. La lista de los participantes en estas sesiones está disponible en el cuadro A.10.

Los objetivos de estas sesiones eran trabajar de forma colaborativa para: i) aprender de la experiencia práctica de las diferentes comunidades autónomas; ii) debatir y detallar propuestas concretas para un plan de acción; iii) proponer criterios para evaluar las repercusiones de las opciones seleccionadas. Se organizaron los tres siguientes grupos temáticos de trabajo:

- Grupo 1: Equidad y bienestar
- Grupo 2: Flexibilidad curricular y oferta formativa
- Grupo 3: Generación de datos y evaluación de las políticas y las acciones

Se celebraron seis sesiones en línea (dos por grupo) en los meses de septiembre y octubre de 2022. En el cuadro A.8 se presentan el calendario y los temas de estas sesiones.

Cuadro A.8. Calendario y temas de debate de las sesiones 1 y 2 (septiembre y octubre de 2022)

	Grupo 1: Equidad y bienestar	Grupo 2: Flexibilidad curricular y oferta formativa	Grupo 3: Generación de datos, tratamiento de la información y evaluación de las políticas y las acciones
Sesión 1: Presentaciones y debate sobre las prácticas y prioridades actuales	26 de septiembre de 2022 09:00 – 11:00	27 de septiembre de 2022 09:00 – 11:00	28 de septiembre de 2022 09:00 – 11:00

Sesión 2: Debate técnico, identificación de propuestas y medidas concretas	17 de octubre de 2022 09:00 – 11:00 Con la presentación de: Fundación COTEC para la Innovación	18 de octubre de 2022 09:00 – 11:00 Con la presentación de: Fundació Bofill	19 de octubre de 2022 09:00 – 11:00 Con la presentación de: Subdirección General de Estadística y Estudios del MEFP
--	--	---	---

El 2 de noviembre de 2022, el equipo de la OCDE, en colaboración con el MEFP y DG REFORM, organizó sesiones del grupo de trabajo en formato híbrido, con participación presencial en Madrid y también en línea. Esta sesión se basó en las anteriores para definir medidas concretas que deberían tenerse en consideración en las recomendaciones del plan de acción. Los tres grupos temáticos se dividieron a su vez en tres subsesiones que se celebraron en paralelo, haciendo posibles las conversaciones en pequeños grupos. En el cuadro A.9 se presenta la agenda del evento, que duró un día completo.

Cuadro A.9. Agenda y temas de debate para la sesión 3 (2 de noviembre de 2022)

Hora	Tema		
09:30 – 10:00	Registro de participantes y bienvenida		
Grupo 1: Equidad y bienestar			
10:00 – 11:30 <i>Sesiones paralelas</i>	Grupo 1A: ¿Cómo dar un mejor apoyo a los docentes y educadores en la gestión de la diversidad y la inclusión?	Grupo 1B: ¿Cómo fortalecer la orientación escolar y la enseñanza de las competencias socioemocionales?	Grupo 1C: ¿Cómo se puede promover la colaboración al nivel de los centros y las instituciones?
11:30 – 12:00	Pausa para café		
Grupo 2: Flexibilidad curricular y oferta formativa			
12:00 – 13:30 <i>Sesiones paralelas</i>	Grupo 2A: ¿Cómo se puede desarrollar una mayor flexibilidad curricular?	Grupo 2B: ¿De qué manera se puede reforzar la diversidad de itinerarios y de ofertas formativas?	Grupo 2C: ¿Cómo se pueden mejorar los mecanismos de comunicación con los alumnos y sus familias, y evitar la segregación?
Grupo 3: Generación de datos, tratamiento de la información y evaluación de las políticas y las acciones			
13:30 – 15:00 <i>Sesiones paralelas</i>	Grupo 3A: ¿Qué datos se deben incluir a la hora de elaborar un «índice de vulnerabilidad» común?	Grupo 3B: ¿Cómo se pueden mejorar las plataformas, protocolos y sistemas de detección temprana?	Grupo 3C: ¿Qué hay que cambiar en la cultura de la evaluación y cómo puede desarrollarse el rol de la inspección educativa?
15:00 – 16:15	Pausa para comida		
16:15 – 17:00	Sesión plenaria: prioridades y próximos pasos para desarrollar las recomendaciones del plan de acción		

Por último, en el cuadro A.10 se muestra la lista exhaustiva de participantes en las sesiones presenciales y en línea combinadas del grupo de trabajo. En ella se incluyen los representantes de las comunidades autónomas y otras instituciones y organizaciones educativas. Los participantes se enumeran por grupo y en orden alfabético.

Cuadro A.10. Lista de las comunidades autónomas y otras partes interesadas que participaron en los debates del grupo de trabajo

Grupo 1: Equidad y bienestar	Grupo 2: Flexibilidad curricular y oferta formativa	Grupo 3: Generación de datos, tratamiento de la información y evaluación de las políticas y las acciones
Comunidades autónomas		
Andalucía Aragón Principado de Asturias Illes Balears Canarias Cantabria Castilla y León	Andalucía Aragón Illes Balears Canarias Cantabria Castilla y León Castilla-La Mancha	Andalucía Aragón Illes Balears Canarias Cantabria Castilla-La Mancha Cataluña

Castilla-La Mancha Cataluña Comunitat Valenciana Extremadura Galicia Comunidad de Madrid Región de Murcia Comunidad Foral de Navarra País Vasco La Rioja	Cataluña Comunitat Valenciana Extremadura Galicia Comunidad de Madrid Región de Murcia Comunidad Foral de Navarra La Rioja	Comunitat Valenciana Extremadura Galicia Comunidad de Madrid Región de Murcia Comunidad Foral de Navarra La Rioja
Otras partes interesadas del sector de la educación		
Federación de Enseñanza de CC. OO. Conferencia de Decanos de Educación (Universitat de les Illes Balears) Comisión Europea – DG REFORM Facultades de Educación Consejo General del Trabajo Social Secretaría General de Formación Profesional Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA+) Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad Consejo Escolar del Estado	Federación de Enseñanza de CC. OO. Conferencia de Decanos de Educación (Universitat de les Illes Balears) Comisión Europea – DG REFORM Secretaría General de Formación Profesional del MEFP Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil MEFP OCDE PROA+ Asociación Española de Escuelas de Segunda Oportunidad Consejo Escolar del Estado	Comisión Europea – DG REFORM Subdirección General de Estadística y Estudios del MEFP MEFP Instituto Nacional de Evaluación Educativa OCDE PROA+ Consejo Escolar del Estado

El presente documento se ha elaborado con la ayuda financiera de la Unión Europea. En ningún caso se entenderá que los puntos de vista expresados en él reflejan la opinión oficial de la Unión Europea.

Este documento se publica bajo la responsabilidad del Secretario General de la OCDE. Las opiniones expresadas y los argumentos utilizados en ella no reflejan necesariamente los puntos de vista oficiales de los países miembros de la OCDE.

Este documento y cualquier mapa incluido en el mismo no prejuzgan el estatus o la soberanía de cualquier territorio, ni los límites o fronteras internacionales, ni el nombre de cualquier territorio, ciudad o área.

Los datos estadísticos de Israel son suministrados por las autoridades israelíes competentes y bajo su responsabilidad. El uso de estos datos por parte de la OCDE se entiende sin perjuicio del estatus de los Altos del Golán, Jerusalén Este y los asentamientos israelíes en Cisjordania en virtud del derecho internacional.

El uso de esta obra, en formato digital o impreso, está sujeto a los términos y condiciones que pueden encontrarse en <http://www.oecd.org/termsandconditions>.

