

INFORME SOBRE LA SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO VASCO.

2017-18/2018-19



ÍNDICE

1. [LA EDUCACIÓN VASCA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL \(ET 2020 Y ODS 2030\).](#)

- 1.1. [Los objetivos estratégicos y los puntos de referencia 2020 de la U. Europea.](#)
- 1.2. [Situación de la educación vasca en la Estrategia ET 2020.](#)
- 1.3. [Análisis específico de los cinco indicadores ET 2020.](#)
 - 1.3.1. [Educación Infantil y atención a la infancia.](#)
 - 1.3.2. [Competencias básicas \(alumnado con bajo rendimiento a los 15 años\).](#)
 - 1.3.3. [Abandono de la educación y la formación \(de 18 a 24 años\)](#)
 - 1.3.4. [Titulación en educación terciaria \(de 30 a 34 años\).](#)
 - 1.3.5. [Formación a lo largo de la vida \(25-64 años\)](#)
- 1.4. [Los ODS 2030 y su relación con la ET 2020 en la estrategia del Gobierno Vasco.](#)
- 1.5. [Conclusiones generales y propuestas de mejora.](#)

2. [LOS ESTRATOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO VASCO: ¿CÓMO HA CAMBIADO EL SISTEMA EDUCATIVO VASCO Y HACIA DONDE SE DIRIGE?](#)

- 2.1. [Los estratos en la organización del sistema educativo.](#)
 - 2.1.1. [Modelo A público](#)
 - 2.1.2. [Modelo B público](#)
 - 2.1.3. [Modelo D público](#)
 - 2.1.4. [Modelo A privado concertado](#)
 - 2.1.5. [Modelo B privado concertado](#)
 - 2.1.6. [Modelo D privado concertado](#)
- 2.2. [Conclusiones finales y perspectivas de futuro.](#)

3. [ALGUNAS CUESTIONES CLAVE DEL SISTEMA EDUCATIVO VASCO](#)

3.1. [LOS RESULTADOS DEL SISTEMA EDUCATIVO VASCO](#)

- 3.1.1. [Análisis de la evolución del rendimiento del alumnado vasco y comparación con otros sistemas educativos.](#)
- 3.1.2. [La euskaldunización del sistema bilingüe vasco.](#)
- 3.1.3- [Conclusiones generales y propuestas de mejora.](#)

3.2 [FORMACIÓN, INNOVACIÓN Y ACCIÓN DOCENTE](#)

- 3.2.1. [Medición del impacto de la acción docente en los resultados del alumnado.](#)
- 3.2.2. [Análisis de la formación y apoyo al profesorado.](#)
- 3.2.3. [Modelo de formación de equipos directivos.](#)
- 3.2.4. [Conclusiones generales y propuestas de mejora.](#)

ANEXOS

Anexo 1. PLANIFICACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

1.1 Evolución de la natalidad en euskadi

1.2 El alumnado y su escolarización por etapas

1.2.1 Conjunto de etapas educativas

1.2.2 Educación Infantil

1.2.3 Educación Primaria

1.2.4 Educación Secundaria Obligatoria

1.2.5 Bachillerato

1.2.6 Formación Profesional

1.2.7 Educación de personas adultas

1.3 Enseñanzas de régimen especial

1.4 Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

1.5 Alumnado extranjero

1.6 Alumnado becario

Anexo 2. FINANCIACIÓN Y RECURSOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

2.1. Principales indicadores económicos de la educación

2.1.1. Gasto total como porcentaje del PIB

2.1.2. Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total

2.1.3. Gasto privado en educación

2.1.4. Gasto por alumno

2.2. Análisis de los presupuestos del Departamento de Educación

2.2.1. Presupuesto inicial y presupuesto ejecutado

2.2.2. Distribución del presupuesto por capítulos

2.2.3. Distribución del presupuesto por programas

2.2.4. Programas y subprogramas de las enseñanzas no universitarias

[2.2.5. Análisis del capítulo 1 “gastos de personal” y capítulo 6 “inversiones en los centros públicos”](#)

[2.2.6. La concertación de los centros privados concertados](#)

[2.3. Análisis de las plantillas de profesorado](#)

[2.3.1. El profesorado en los centros educativos de Euskadi](#)

[2.3.2. Evolución de las plantillas, y de las ratios profesores/aula, alumnos/aula y alumnos/profesor de la enseñanza pública](#)

[2.3.3. Evolución de las plantillas por tipología del profesorado de la enseñanza pública.](#)

[VOTO PARTICULAR](#)

1. LA EDUCACIÓN VASCA EN EL CONTEXTO INTERNACIONAL (ET 2020 Y ODS 2030).

La cada vez mayor complejidad de los sistemas educativos como consecuencia de los intensos cambios sociales, de la creciente diversidad cultural y social y del imparable aumento de los medios y recursos tecnológicos ha provocado intensas transformaciones y reformas de los sistemas educativos a nivel mundial. Igual que el fenómeno de la globalización ha impregnado todos los ámbitos, también su influencia está siendo y cada vez será más determinante en el ámbito educativo.

Hoy, para valorar la mejora de un sistema educativo, resulta insuficiente mirar hacia dentro y limitarse a un análisis comparativo longitudinal de los resultados académicos o a una valoración interna de la mejora en los procesos de escolarización. Aunque sean aspectos que sin duda es indispensable seguir cuidando, en estos momentos es imprescindible contrastar y valorar la calidad de los procesos educativos, de los resultados en el aprendizaje y de la pertinencia de las líneas de actuación con las impulsadas y desarrolladas por otros sistemas educativos exitosos a nivel internacional, y hacerlo siempre con una actitud de aprender y colaborar y no de competir. La educación hoy no puede ni debe tener fronteras.

En este contexto, las más significativas organizaciones internacionales, de carácter público y privado, están impulsando desde hace algunos años líneas de trabajo conjunto en el ámbito educativo e incluso han fijado puntos comunes para medir la mejora de los sistemas educativos.

Hoy los sistemas educativos se comparan y cooperan a nivel internacional a través de puntos de referencia comunes.

Esta es la razón por la que dedicamos el primer capítulo de este Informe al análisis y valoración de la situación de la educación vasca en el contexto internacional, y lo hacemos tomando como referencia las dos propuestas más importantes en las que toma parte el País Vasco: por un lado, la *Estrategia de Educación y Formación 2020* (ET 2020) impulsada por la Unión Europea, justo en su décimo aniversario desde su puesta en marcha en 2009 y, por otro, el programa de la UNESCO concretado en los *Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030* (ODS 2030), aprobado por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Se trata de dos estrategias distintas, con ámbitos territoriales y dimensiones diferentes pero que, como veremos, tienen importantes puntos de conexión en sus objetivos y propuestas en relación con la mejora de la educación a nivel internacional.

A continuación, en primer lugar, se presentan los objetivos estratégicos y puntos de referencia vigentes de la ET 2020 de la U. Europea y se desarrolla una breve explicación del sentido y pertinencia de cada uno de ellos; en segundo lugar, se muestra de manera global y conjunta la situación del País Vasco en cada uno de los puntos en relación con la media de España y de la UE-28 y finalmente se lleva a cabo un análisis más profundo y específico de cada uno de los puntos de referencia 2020, ahondando en la situación de Euskadi. El último apartado de este capítulo se dedica a los ODS 2030 y se establece una primera relación entre los objetivos planteados por la ET 2020 de la U. Europea y esta Agenda impulsada por la Unesco.

En este análisis tomaremos como referencia datos e informaciones procedentes de diversos documentos y su finalidad es servir de inicio para permitir hacer un seguimiento de su trayectoria en futuros informes.

- a) Datos aportados por la Comisión Europea a través del informe anual *Education and Training Monitor*¹ (Monitor de la Educación y la Formación²) publicado por la Comisión Europea con datos a nivel europeo y a nivel regional y por comunidades autónomas.
- b) Datos aportados por *Eurydice*³, la red de información sobre educación de la Comisión Europea, que publica desde 2015 una selección de los indicadores estructurales (*Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe*⁴) que ayudan a contextualizar el análisis que la Comisión Europea realiza anualmente en el ya señalado informe *Education and Training Monitor*. El Informe de 2018 de los Indicadores estructurales se compone de seis capítulos y 29 indicadores que analizan los seis puntos de referencia europeos.
- c) Diversos servicios estadísticos: Eurostat⁵, INE-Educación⁶ (Instituto Nacional de estadística), Eustat Educación⁷ (Instituto Vasco de Estadística) y Estadística de la Educación⁸ del Ministerio de Educación Y Formación Profesional, especialmente la Base de datos Educabase⁹.
- d) Sistema estatal de indicadores de educación del INEE¹⁰ (Instituto Nacional de Evaluación Educativa)
- e) Información recogida en el documento *Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco*¹¹ elaborado por el Departamento de Educación.

En cada gráfico, tabla o imagen que se presenta a continuación se indica la fuente de procedencia de los datos empleados y, en muchos casos, se aporta el enlace a la base de datos o documento de donde se han tomado las cifras.

¹ https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en

² https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/document-library/education-and-training-monitor-2019-eu-infographics_es

³ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/index_en.php_en

⁴ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-%E2%80%93-2018_en

⁵ <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>. Especialmente interesante las tablas de datos relacionadas con las regiones europeas: https://ec.europa.eu/eurostat/fr/web/regions/data/main-tables?p_id=NavTreeportletprod_WAR_NavTreeportletprod_INSTANCE_ssqJzHaaMwj&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_count=1

⁶ <https://www.ine.es/dynt3/inebase/index.htm?padre=2402&capsel=2402>

⁷ http://www.eustat.eus/estadisticas/tema_279/opt_0/tipo_1/ti_Educacion/temas.html

⁸ <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html>

⁹ <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Formacionym/EPA2018/Aban&file=pcaxis&l=s0>

¹⁰ <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html>

¹¹ <https://www.euskadi.eus/diagnostico-del-sistema-educativo-vasco/web01-s2hhome/es/>

1.1. LOS OBJETIVOS ESTRATÉGICOS Y LOS PUNTOS DE REFERENCIA 2020 DE LA UNIÓN EUROPEA.

La educación y la formación han sido siempre preocupaciones fundamentales de la Unión Europea, ya que son elementos que desempeñan un papel clave en la estrategia de que el crecimiento de los países europeos sea inteligente, sostenible e integrador. En el año 2000, en la denominada *Estrategia de Lisboa*, se inició un proceso de iniciativas comunes y de cooperación política con el fin de mejorar los resultados educativos, en el que se definieron los objetivos europeos para 2010 en educación y formación. El objetivo estratégico de Lisboa fue formulado en aquel momento del modo siguiente: “convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con más cohesión social” (Consejo Europeo de Lisboa año 2000).

En el Consejo Europeo de Bruselas de 2003, se establecieron cinco puntos de referencia (“benchmarks”) para 2010, a fin de valorar de manera precisa la evolución de los sistemas educativos hacia la consecución de los objetivos propuestos. Estos puntos de referencia, aprovechaban datos propios de la U. Europea y también de algunos estudios internacionales impulsados por organizaciones como la UNESCO, la OCDE y la IEA.

En 2003, a través de la *Estrategia de Lisboa*, se fijaron por vez primera objetivos europeos. En 2009 se revisaron y se llegó a un acuerdo sobre 4 objetivos y 6 puntos de referencia para 2020.

Posteriormente, en mayo de 2009, el Consejo de Ministros de la Unión Europea adoptó el *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*, dentro de la nueva estrategia de Educación y Formación 2020 («ET 2020»¹²), que suponía una actualización de algunos de los objetivos definidos en la anterior estrategia ET 2010, y la incorporación de otros nuevos. El objetivo principal era asegurar la realización profesional, social y personal de todas las personas, la empleabilidad y la prosperidad económica sostenible, a la vez que la promoción de los valores democráticos, la cohesión social, la ciudadanía activa y el diálogo intercultural.

Para proporcionar un panorama de la situación en cada momento y de los progresos hacia los objetivos principales de la Estrategia Europa 2020, la Comisión Europea publicó en 2011 un Informe de Progreso, que volvió a publicar en noviembre de 2012, aunque ya bajo la denominación de *Education and Training Monitor* (Monitor de la Educación y la Formación), que sustituyó a los antiguos informes de progreso. Estos Informes tienen una periodicidad anual, siendo el último publicado el correspondiente al año 2019, tanto en inglés¹³ como en su versión en castellano¹⁴. El documento principal va acompañado de otra serie de documentos denominados *Rethinking Education Strategy*, que analizan los datos sobre iniciativas y buenas prácticas educativas en los distintos Estados miembros¹⁵.

El marco ET 2020 estableció cuatro Objetivos Estratégicos:

1. Hacer del aprendizaje a lo largo de la vida y de la movilidad una realidad.

¹² <https://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/redie-eurydice/prioridades-europeas/et2020.html>

¹³ <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:8f7f499f-cd6e-4661-89b3-00b539ac6cab/volume%201%20education%20and%20training%20monitor%202019.pdf>

¹⁴ https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-spain_es.pdf

¹⁵ En uno de ellos, llamado *Rethinking Education - Country analysis*, se realiza, para cada uno de los países europeos, un resumen que identifica sus principales retos y las medidas que ha adoptado para responder a estos desafíos. Los resúmenes complementan el análisis presentado en el *Monitor* y proporcionan elementos esenciales para supervisar la aplicación de las recomendaciones específicas de la Comisión. Todos estos documentos pueden consultarse en la siguiente dirección: http://ec.europa.eu/education/news/rethinking_en.htm

2. Mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación.
3. Fomentar la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa.
4. Incrementar la creatividad y la innovación, incluido el emprendimiento, en todos los niveles de la educación y la formación.

Para hacer medibles y comparables estos objetivos, cada uno de ellos se acompaña de indicadores y puntos de referencia que sirven para controlar el progreso hacia la consecución de estos objetivos en 2020. Los puntos de referencia actuales, comunes a todos los países y regiones de la Unión Europea, son los siguientes:

Tabla 1.1.a. PUNTOS DE REFERENCIA 2020 UE-28	
• Al menos el 95% de los niños/as entre cuatro años de edad y la edad de comienzo de la Educación Primaria deberían participar en Educación Infantil.	Su finalidad es aumentar la participación en Educación Infantil como una base para el posterior éxito educativo, especialmente en el caso de los procedentes de entornos desfavorecidos.
• Al menos el 33% de los niños/as entre 0 y 3 años de edad deberían participar en Educación Infantil.	El Consejo Europeo estableció en 2002 el denominado objetivo de Barcelona centrado en el cuidado infantil de niños y niñas menores de tres años, y se proponía como referencia atender al menos al 33% de la población de estas edades. Se trata de un objetivo complementario al punto de referencia anterior.
• El porcentaje de alumnos de 15 años de bajo rendimiento en competencias básicas en Lectura, Matemáticas y Ciencias debería ser inferior al 15%.	El punto de referencia de la estrategia 2010 se refería a la competencia lectora y se proponía que el porcentaje de alumnado con bajo rendimiento no superara el 20%. En la nueva estrategia para 2020 se amplió el punto de referencia para incluir también al alumnado de bajo rendimiento en Competencia matemática y en Competencia científica. Fijar el punto de referencia en el porcentaje absoluto de 15% implica, sin duda, una mayor ambición comparado con el ya existente. Este dato procede de los resultados de la prueba internacional PISA impulsada por la OCDE.
• El porcentaje de personas que abandonan de forma temprana la educación y la formación (18 a 24 años) debería ser inferior al 10%.	Se trata de rebajar el abandono escolar temprano por debajo del 10% entre los jóvenes de 18 y 24 años de edad.
• El porcentaje de personas de edades comprendidas entre 30 y 34 años que hayan completado con éxito el nivel de Educación Terciaria debería ser por lo menos del 40%.	El nuevo punto de referencia tiene en cuenta el aumento en la demanda de titulados en Educación Superior a la vez que da la misma importancia a las distintas enseñanzas incluidas en este nivel.
• Al menos un 15% de los adultos en edades comprendidas entre 25 y 64 años debería participar en aprendizaje permanente.	Se trata de un punto de referencia ya existente para 2010 (el objetivo era de 12,5%), pero con un objetivo para 2020 más ambicioso y con un enfoque añadido sobre la participación de los adultos con baja cualificación. De hecho, los niveles educativos considerados en este indicador van del CINE 0 al 8. La finalidad era que los Estados Miembros se comprometieran a establecer objetivos nacionales para reducir el desequilibrio en la participación entre adultos de baja y alta cualificación.

- **El porcentaje de graduados en Educación Secundaria segunda etapa, postsecundaria no terciaria o Terciaria (CINE 3-6¹⁶) entre 20 y 34 años que se han graduado entre 1 y 3 años anteriores al año de referencia y que están empleados, debería ser por lo menos del 82%.**

Teniendo en cuenta la importancia de afianzar la empleabilidad a través de la educación y la formación con el fin de responder a los retos del actual y futuro mercado de trabajo, se invita a la Comisión a que remita al Consejo una propuesta de un posible punto de referencia en esta área hacia finales de 2020.

Es un punto de referencia ya en vigor, pero del que se dispone de datos solo a nivel de estados, pero no de regiones ni comunidades autónomas, debido a la no disponibilidad de respuestas suficientes en las encuestas que recogen esta información para garantizar la necesaria fiabilidad a nivel regional.

1.2. SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN VASCA EN LA ESTRATEGIA ET 2020.

Los Estados miembros, y en el caso del Estado Español también todas las comunidades autónomas, entre ellas el País Vasco, se comprometieron en el inicio de desarrollo de la ET 2020 a fijar sus metas en cada uno de estos puntos de referencia, teniendo en cuenta sus posiciones de partida relativas y las circunstancias propias de cada sistema educativo. La concreción para 2015 y 2020 de estos compromisos se hicieron públicos a través del documento *Objetivos Educativos europeos y españoles. Informe español 2010-2011*¹⁷.

A continuación, se analizan los objetivos principales y los objetivos con puntos de referencia 1 a 5, señalados en la *tabla 1.1.a*. Otros objetivos y puntos se comentan en otros capítulos de este Informe, caso del de titulados en educación obligatoria, que se desarrolla en el *punto 3.2*. dedicado a los resultados del sistema de educación bilingüe.

En la tabla siguiente se muestran los porcentajes en cada uno de los 5 puntos de referencia (en los que se dispone de datos anuales a nivel de región y comunidad autónoma) correspondientes a Euskadi, media de España y U. Europea-28. En los tres casos se aporta el porcentaje de la primera medición de la ET 2020, correspondiente al año 2009, así como el último dato aportado por Eurostat e INE del año 2018. En el caso del País Vasco se incluye, además del porcentaje de 2009, los porcentajes que corresponden a los años 2017 y 2018, que es el periodo temporal que abarca este Informe. Finalmente, para los tres ámbitos territoriales se indica la previsión fijada al inicio del desarrollo de esta estrategia de educación y formación, es decir, la cota que en cada punto de referencia el Departamento de Educación esperaba conseguir teniendo en cuenta el porcentaje inicial. La *tabla 1.2.a*. facilita una visión general estructurada en función del nivel de consolidación política de dichos indicadores.

¹⁶ Para garantizar la comparabilidad entre sistemas educativos la UNESCO creó la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), que es el marco de referencia estándar utilizado para categorizar y reportar estadísticas educativas internacionalmente comparables http://www.eustat.eus/document/datos/codigos/codigo_estudios_CINE_2011_c.pdf.

¹⁷ <http://www.mecd.gob.es/dctm/evaluacion/indicadores-educativos/objetivos-et2020-informe-2011.pdf?documentId=0901e72b80faaff5> Ver páginas 133 a 138.

Tabla 1.2.a. Resumen de los objetivos, indicadores y puntos de referencia de la estrategia europea Educación y Formación 2020 (ET2020) en Euskadi, en España y en la U. Europea.

INDICADORES EDUCACIÓN Y FORMACIÓN ET 2020											
PUNTOS DE REFERENCIA %		SITUACIÓN 2009-2018							Previsión 2020		Punto referencia
		Euskadi			España		UE-28		Euskadi	España	U. Europea
		2009	2017	2018	2009	2018	2009	2018			
1. EDUCACIÓN INFANTIL Y ATENCIÓN A LA INFANCIA. Desde los 4 años hasta la edad de inicio de la escolaridad obligatoria, 6 años.		100	100	100	98,4	97,4	90,8	95,4	100	85,3	95
2. COMPETENCIAS BÁSICAS Alumnado de 15 años con bajo rendimiento, nivel 1 o <1 de competencia en las escalas de PISA.	Lectura	15,1	17,4 ¹⁸	-- ¹⁹	19,6	--	19,5	XX	13	14,6	15
	Matemáticas	14,9	19,5	18,1	23,8	24,7	22,3	22,1	13	16,0	15
	Ciencias	13,8	20	18,6	18,2	21,3	17,7	21,3	12	14,6	15
3. ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO Porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de la educación secundaria y no sigue ningún estudio.		16	7	6,9	30,9	17,9	14,2	10,6	8,6	15	10
4. TITULADOS EN EDUCACIÓN TERCIARIA Porcentaje de población de 30 a 34 años titulada en Educación Superior universitaria y no universitaria (CINE 5-8)		62,7	55,1	57,1	40,7	42,4	32,3	40,7	68	44.0	40
5. PARTICIPACIÓN DE ADULTOS EN EL APRENDIZAJE PERMANENTE (25 a 64 años). Población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación (Niveles 0 a 8 de la CINE (total))		13,3	13,2	12,7	10,8	10,5	9,5	11,1	17	15,2	15

Fuentes: Elaboración propia a partir de Eurostat, INE, OCDE (PISA), Ministerio de Educación y Formación Profesional y Eustat.

Como se puede apreciar, en tres de los cinco puntos de referencia el País Vasco supera con creces, tanto en 2017 como en 2018, la cota de llegada fijada por la Unión Europea: educación infantil y atención a la infancia, ya superado desde el inicio de la estrategia en 2009 y que no tenía posibilidad de mejora al haber alcanzado el punto máximo; abandono escolar temprano, que muestra en 2018 un porcentaje inferior en 3 puntos porcentuales a la cota de referencia europea y en la tasa de personas que han completado la educación superior o terciaria que, a pesar de que el porcentaje de Euskadi en 2018 es inferior al de 2009, es en todos los años claramente superior a la referencia europea para 2020. Por lo tanto, el País Vasco muestra una excelente situación tanto en el inicio de la escolarización, como al final de la escolarización obligatoria y en la tasa de titulación terciaria (Universidad, Formación Profesional y otros estudios superiores), lo que muestra un sistema suficientemente equilibrado, en términos generales, en relación con

Euskadi muestra una situación de excelencia en 3 de los cinco puntos de referencia: educación infantil, abandono escolar y educación superior. Mientras que no supera el objetivo europeo en dos: bajo nivel competencial y educación permanente.

¹⁸ El porcentaje de alumnado vasco de bajo rendimiento en las tres competencias básicas correspondiente al año 2017 recoge los resultados de la evaluación PISA realizada en 2015.

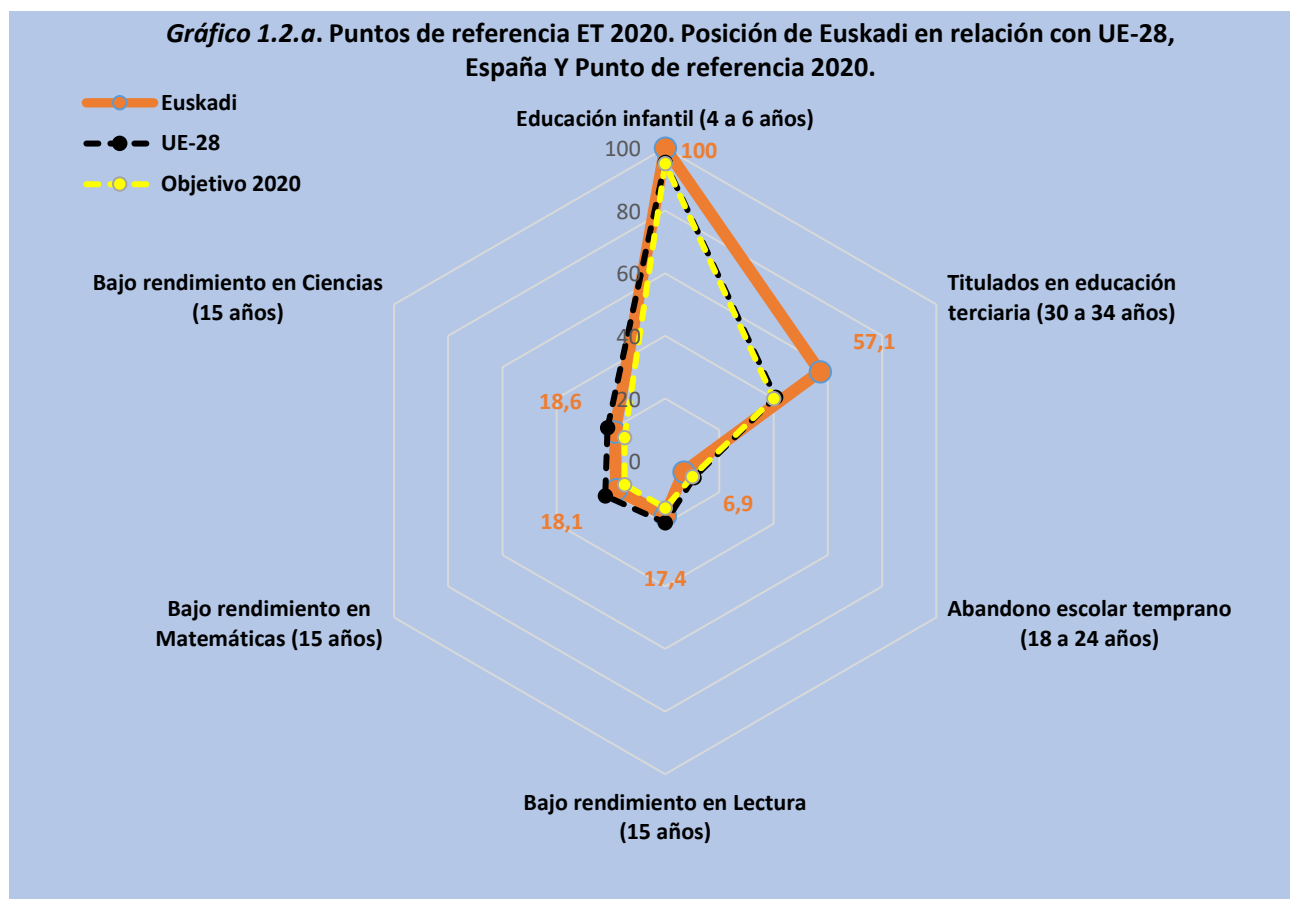
¹⁹ El resultado por Comunidades Autónomas y promedio de España correspondiente a Lectura de la edición 2018 no ha sido hecho público por, según la OCDE, "anomalías detectadas en la prueba de fluidez que afectan al 5% de los alumnos".

tres de los periodos educativos clave (educación infantil, etapas obligatorias y estudios superiores).

Sin embargo, hay dos puntos de referencia en los que la situación es menos excelente: por un lado, los porcentajes de alumnado con bajo rendimiento en las tres competencias básicas que, en 2018, supera en 3,1 puntos en *Competencia matemática* y en 3,6 puntos en *Competencia científica* el porcentaje de referencia fijado por la U. Europea para 2020 (15%). En el análisis específico posterior, observaremos que ni la Unión Europea, ni la mayoría de los países europeos ni específicamente el promedio de España logra reducir el alumnado de bajo rendimiento y acercarse al objetivo 2020.

Tampoco en el aprendizaje permanente de las personas adultas consigue Euskadi llegar al 15% marcado para 2020, aunque es superior a la media de la U. Europea en 2018. Quizá la cota para 2020 en este indicador sea excesivamente ambiciosa, como se verá posteriormente en el análisis específico de este indicador (ver *punto 1.3.5*).

En el *gráfico 1.2.a* se muestra la posición del País Vasco y de la media de la U. Europea en cada uno de los cinco indicadores ET 2020 en los que se dispone de datos a nivel regional o autonómico (hay que recordar que el dato de Bajo rendimiento en Lectura corresponde a PISA 2015).



1.3. ANÁLISIS ESPECÍFICO DE LOS CINCO INDICADORES ET 2020.

A continuación, se analiza cada uno de los cinco indicadores clave del *Marco estratégico Educación y Formación 2020* de manera más profunda, con aquellas desagregaciones que es posible realizar con los datos disponibles a nivel de País Vasco y se ofrecen algunas valoraciones y propuestas sobre la situación de nuestra comunidad en cada uno de ellos.

1.3.1. EDUCACIÓN INFANTIL Y ATENCIÓN A LA INFANCIA.

EDUCACIÓN INFANTIL Y ATENCIÓN A LA INFANCIA.	SITUACIÓN 2009/2018							Previsión 2020		Punto referencia
	Euskadi			España		UE-28		Euskadi	España	U. Europea
	2009	2017	2018	2009	2018	2009	2018			
Desde los 4 años hasta la edad de inicio de la escolaridad obligatoria, 6 años. Datos en %.	100	100	100	98,4	97,4	90,8	95,4	100	85,3	95%

Promover la integración social de los niños y niñas desde una edad temprana para nivelar las desventajas sigue siendo un objetivo clave de la Unión Europea²⁰. Es por ello que la UE considera el indicador de participación en la educación infantil como una de sus máximas prioridades, dado que muchas investigaciones demuestran que la educación infantil de alta calidad correlaciona positivamente con mejores resultados de aprendizaje, tiene influencia en el éxito posterior en otras etapas educativas, posibilita una mayor movilidad social más adelante en la vida, facilita la conciliación familiar y además es coherente con el concepto de aprendizaje a lo largo de la vida. Por todas estas razones, la U. Europea considera que es importante seguir esforzándose por mejorar el acceso y la calidad de la educación de los primeros años en todos los países y regiones que la constituyen²¹.

En la ET 2020 el intervalo de edad para calcular este punto de referencia va desde los 4 años hasta el inicio de la escolarización obligatoria, habitualmente los 6 años (algo que ocurre en 15 de los 28 países). Como se ha señalado, en 2009, los países de la UE adoptaron como objetivo aumentar la tasa de participación en esta etapa temprana de la educación al 95% para niños y niñas a partir de los 4 años²².

La U. Europea-28 escolariza al 95,4% de los niños y niñas desde los 4 años, superando ya en 2016 el objetivo de 2020. Euskadi se sitúa entre los países con la práctica escolarización plena en estas edades.

Con el 95,4% de los niños y niñas de 4 años y el 93,3% de quienes tienen 3 años matriculados en educación infantil temprana, la participación en este primer nivel formal de educación es casi plena en Europa. De hecho, la UE alcanzó este objetivo en 2016. Como se puede apreciar en el

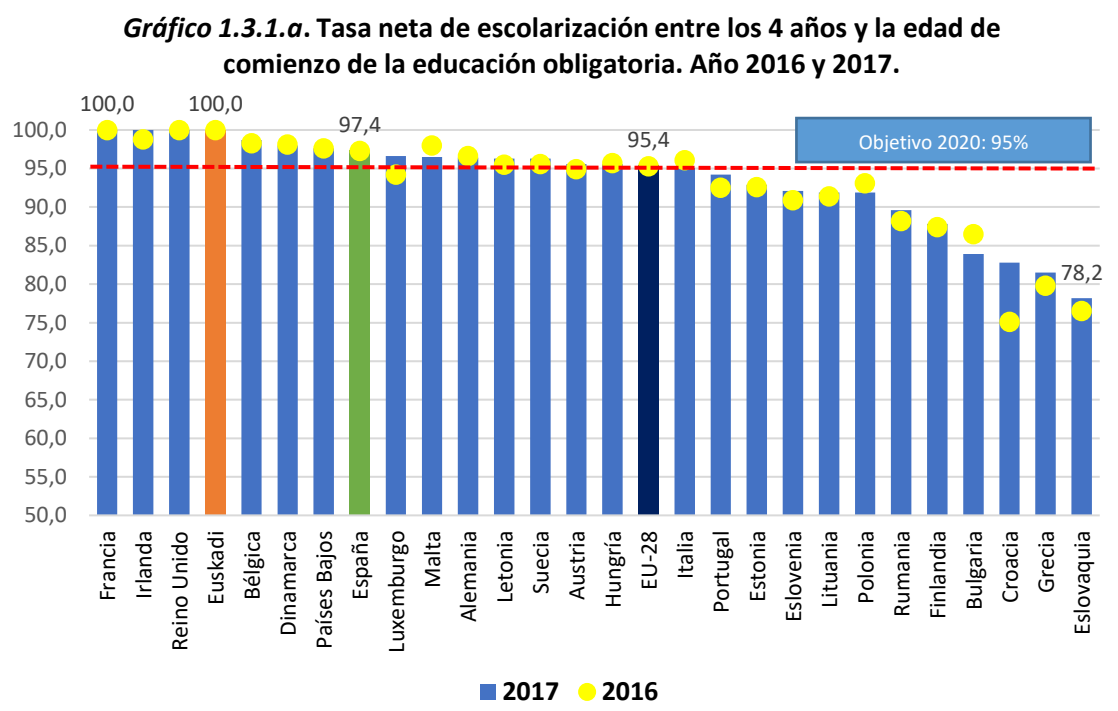
²⁰ El principio 11 del Pilar Europeo de Derechos Sociales señala: 'Los niños tienen derecho a una educación de la primera infancia asequible y a una atención de buena calidad. Los niños tienen derecho a la protección contra la pobreza. Los niños de entornos desfavorecidos tienen derecho a medidas específicas para mejorar la igualdad de oportunidades'.

²¹ Ver el estudio de la Comisión Europea sobre "Benefits of early childhood education and care and the conditions for obtaining them (Beneficios de la educación y los cuidados de la primera infancia y condiciones para aprovecharlos)".

<https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/14194adc-fc04-11e7-b8f5-01aa75ed71a1/language-en>

²² La tasa de participación en la educación de la primera infancia que figura en los datos de la UNESCO-OCDE-Eurostat incluye la participación en los programas incluidos en la categoría CINE 0, incluidos la CINE 010 (educación de la primera infancia) y la CINE 020 (educación preprimaria). El CINE 010 tiene contenido educativo intencional diseñado para niños más pequeños (generalmente en el rango de edad de 0 a 2 años); el CINE 020 generalmente está diseñado para niños desde los 3 años hasta el inicio de la educación primaria (nivel CINE 1).

gráfico 1.3.1.a, quince países de la UE tienen tasas netas²³ de participación superiores al 95% (en orden descendente: Francia, Irlanda, Reino Unido, Bélgica, Dinamarca, Países Bajos, España, Luxemburgo, Malta, Alemania, Letonia, Suecia, Austria, Hungría e Italia). Euskadi se sitúa entre los territorios con la tasa plena de escolarización en este tramo de edad.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat [educ uoe enra10].

1.3.1.1. Objetivo europeo sobre cuidado infantil de menores de 3 años

El Consejo Europeo estableció en 2002 el denominado objetivo de Barcelona²⁴ centrado en el cuidado, en el que se proponía como referencia atender al menos al 33% de la población de estas edades. Los indicadores específicos para verificar los objetivos de cuidado infantil de Barcelona fueron acordados en 2004 por el Comité de Empleo, y la Encuesta de la UE sobre ingresos y condiciones de vida (EU-SILC) fue elegida como la fuente estadística europea para medirlos²⁵.

Según los datos de Eurostat, las tasas de participación para el grupo de edad más joven (0-2) caen al 17% en el promedio de la UE. Menos del 10% de los niños y niñas menores de 2 años asisten a la educación infantil en 14 países de la UE. De hecho, en la mayoría de estos países, no hay ningún programa para niños y niñas de 0 a 2 años que se pueda calificar como "educación de la primera infancia" o "CINE 010"²⁶.

²³ La tasa neta de escolarización indica la relación porcentual entre el alumnado de cada nivel y grupo de edad (en el caso de Educación Infantil de 0 a 5 años) y la población total de dicho grupo de edad.

²⁴ https://ec.europa.eu/invest-in-research/pdf/download_en/barcelona_european_council.pdf

²⁵ El indicador se describió de la siguiente forma: "Niños atendidos en situaciones formales que no sean por la familia hasta 30 horas o más a la semana de forma habitual como una proporción de todos los niños en el mismo grupo de edad". La atención formal incluye todo tipo de atención organizada y/o controlada por una estructura pública o privada (preescolar o equivalente, educación obligatoria, servicios en el centro fuera del horario escolar, guardería colectiva o familiar...)

²⁶ La propia UE señala que posiblemente, estos datos no recojan toda la realidad, ya que hay programas en países de la UE que quedan fuera de la clasificación CINE, aunque el tipo de servicios pueda considerarse dentro de esta clasificación. Por ejemplo, el programa de cuidado infantil en el hogar en Francia, regulado públicamente y que es utilizado para niños menores de 3 años de

En cuanto a los escolares a partir de los 3 años, que es la edad de ingreso típica en la segunda parte de la educación inicial en los países que adoptan un sistema por ciclos, solo 7 países de la UE tienen tasas de participación superiores al 95% (Francia, Reino Unido, Bélgica, Irlanda, Dinamarca, España y Suecia). La media de la UE se sitúa en el 93,3%.

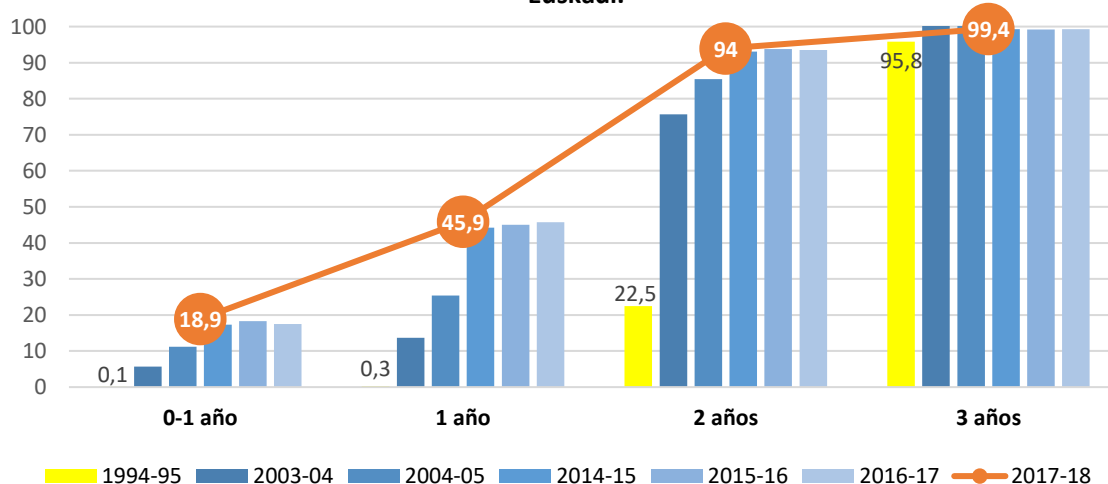
Euskadi presenta una evolución más-positiva en la tasa neta de niños y niñas escolarizados en las edades de 0 a 3 años. Como se puede apreciar en el *gráfico 1.3.1.1.a*, en el curso 2017-18, la tasa de escolarización de los menores de menos de un 1 año llegaba al 18,9%, incrementándose de manera sustantiva a partir de la edad de 1 año donde se lograba escolarizar a casi la mitad de la población, el 45,9%. A partir de los 2 años, la tasa subía hasta el 94% superando en 35 puntos la media estatal, debido fundamentalmente al impulso específico realizado en nuestra comunidad para universalizar este nivel educativo que no se ha dado en otras comunidades autónomas ni en otros países a nivel europeo.

La U. Europea-28 solo escolariza al 17% de los niños y niñas de 0-2 años. En Euskadi están atendidos el 18,9% de los menores de 1 año, la mitad de quienes tienen un año y el 94% de los niños y niñas de 2 años, 35 puntos por encima de la media estatal.

Si observamos el primer dato disponible, correspondiente al curso 1994-95, que también se incluye en el gráfico, la escolarización de criaturas de menos de un año era prácticamente inexistente en ese momento. Algo similar ocurría con la escolarización de niños y niñas de más de un año, que solo llegaba al 0,3% en 1994. En el tramo 0-2 años el salto cuantitativo se produjo a partir de año 2003, cuando se regularizan los centros de primer ciclo y su modelo de financiación, hasta el punto de que de 2003 a 2004 se duplican los porcentajes de escolarización, pasando del 5,7% al 11,2% en menores de un año y subiendo del 13,7% al 25,4% en escolares de 1 año. A partir de ese momento, la subida ha sido constante. La escolarización de niños y niñas de 3 años ya era muy alta en 1994, cuando ya llegaba a casi el 96% de escolarización.

En los últimos cursos, el crecimiento de la tasa de escolarización aumenta más lentamente. Por otra parte, la previsión es que el número absoluto de niños y niñas escolarizados en los primeros niveles de educación infantil siga disminuyendo debido básicamente a razones demográficas.

Gráfico 1.3.1.1.a. Evolución tasas netas de escolarización de 0 a 3 años en Euskadi.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eustat.

manera amplia o el sistema de atención domiciliaria regulada en Luxemburgo. Por esta causa, la OCDE ha empezado a recopilar datos sobre otros servicios de cuidado infantil registrados fuera de la clasificación CINE.

1.3.1.2. Equidad en el acceso a la educación infantil 0-2 años en el País Vasco

Los datos fundamentales relacionados con la educación infantil y la atención a la infancia confirman la preeminente situación del País Vasco en el contexto estatal e internacional, tanto en el tramo que va desde los 4 años hasta la entrada en la educación obligatoria como en la escolarización en las primeras edades (0-3 años).

Sin embargo, aunque los datos son muy positivos, es evidente que la escolarización por sí misma no garantiza una oferta educativa de calidad adaptada a la características y necesidades del alumnado de estas edades.

Hay que recordar que el punto de referencia europeo de educación y cuidado de la primera infancia, se centra no solo en la escolarización en estas edades, sino que hace una mención explícita al hecho de que la atención temprana es garantía de éxito educativo posterior, especialmente en el caso de personas de entornos desfavorecidos. En este sentido, la investigación muestra que la educación y la denominada atención preprimaria de alta calidad puede mejorar el desarrollo socioemocional y las competencias cognitivas de los niños y niñas, y además confirma que los menores de entornos socioeconómicamente desfavorecidos se benefician aún más de esta atención.

Una atención y cuidado de la primera infancia de calidad ayuda al desarrollo emocional y la mejora cognitiva de los niños y niña. Es especialmente beneficioso para quienes proceden de entornos desfavorecidos.

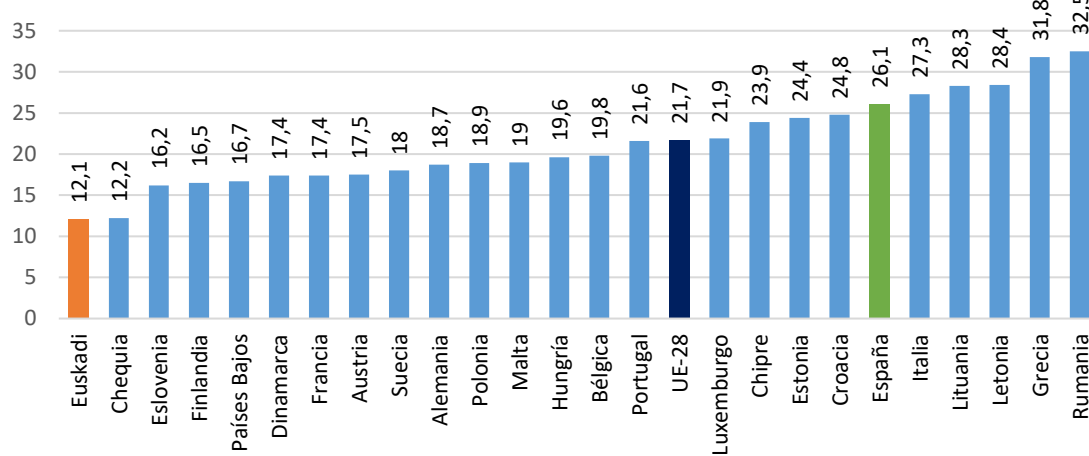
Según las definiciones oficiales de *Eurostat*, el riesgo de pobreza o exclusión social, el denominado Índice AROPE²⁷, corresponde a aquellas personas que están en riesgo de pobreza o privación material severa o viven en un hogar con una intensidad laboral muy baja. Un acceso desigual a la educación y la atención de los diferentes grupos sociales tiene profundas consecuencias en el desarrollo posterior de este alumnado.

En el *gráfico 1.3.1.2.a* se muestra la tasa de pobreza y exclusión social en 2018 de los países de la UE y de Euskadi²⁸, que, como se puede apreciar, es el territorio con la tasa más baja.

²⁷ Al grupo de personas en riesgo de pobreza y/o exclusión social según la Estrategia Europa 2020 se les denomina ERPE (personas En Riesgo de Pobreza y/o Exclusión) o en las siglas en inglés AROPE (*At Risk of Poverty and/or Exclusion*).
https://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259941637944&p=1254735110672&pagename=ProductosYServicios/PYSLayout

²⁸ Información tomada de la base de datos de Eurostat, tanto de los países de la UE en:
<https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tips1c10/default/table?lang=fr> como de todas las regiones y comunidades autónomas de la UE en: <https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tgs00107/default/table?lang=fr>

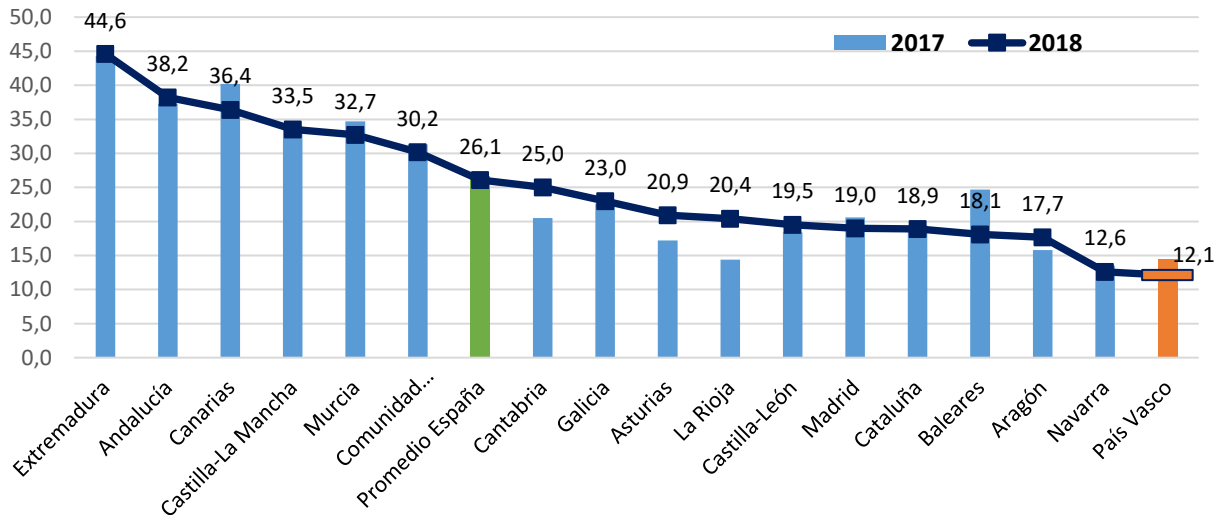
Gráfico 1.3.1.2.a. Tasa de pobreza y exclusión social (Índice AROPE) por países de la UE y Euskadi. 2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eustat.

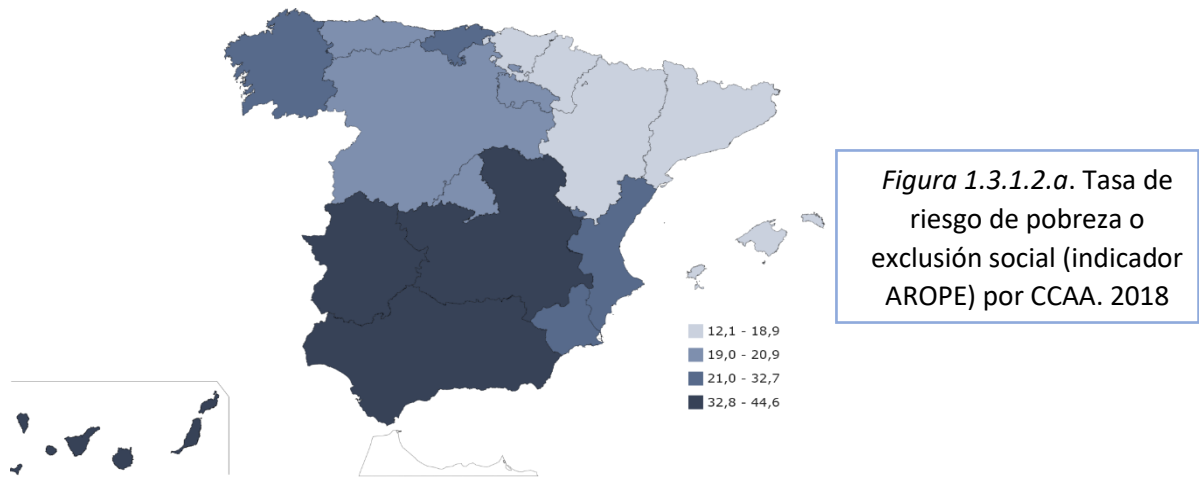
Según los datos del INE, la tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (Indicador AROPE) por Comunidades autónomas es el que se muestra en el *gráfico 1.3.1.2.b*. El País Vasco tiene también la menor tasa, con 12,1%, entre todas las CCAA, 14 puntos porcentuales menos que el promedio de España y 32,5 puntos menos que Extremadura, la comunidad con la mayor tasa de población en riesgo de pobreza y exclusión.

Gráfico 1.3.1.2.b. Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (Indicador AROPE) por CCAA. 2017-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

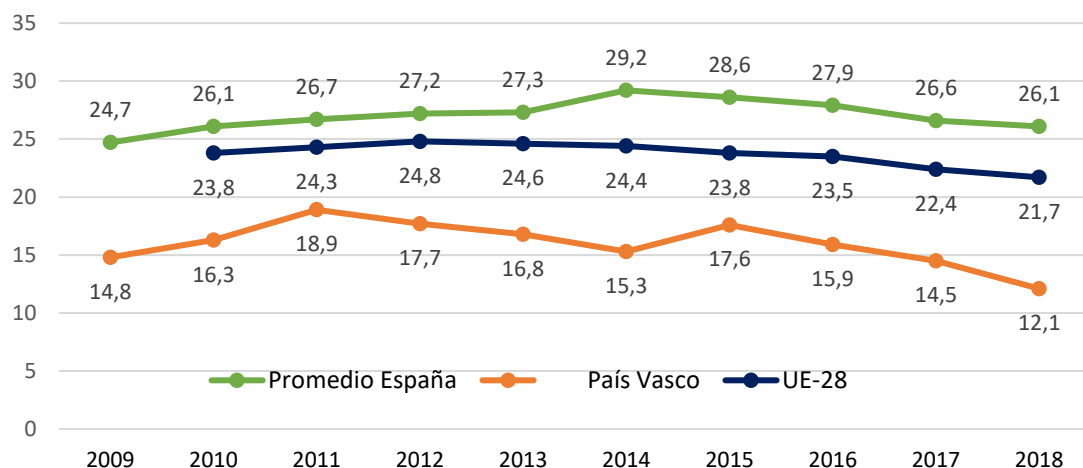
En la *Figura 1.3.1.2.a*, se presenta el mapa por CCAA diferenciando en cuatro tramos la tasa de personas en riesgo de pobreza y exclusión.



Fuente: INE. Encuesta de condiciones de Vida (ECV).

Finalmente, en el *gráfico 1.3.1.2.c*, se presenta la evolución de la tasa de riesgo de pobreza (Indicador AROPE europeo) de Euskadi, de la UE-28 y del promedio de España, en el que se puede observar que en 2018 Euskadi consigue la tasa más baja de toda la serie y una de las distancias más grandes (14 puntos) respecto de la media de España y de la UE-28 (9,6 puntos)²⁹.

Gráfico 1.3.1.2.c. Tasa de riesgo de pobreza o exclusión social (Indicador AROPE) 2018. Euskadi, UE-28, España.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat e INE.

El análisis del Índice AROPE indica que Euskadi tiene condiciones sociales suficientemente positivas para poder ser capaz de garantizar una escolarización adecuada a todo el alumnado de menor edad cuya familia lo desee. Sin embargo, como se ha señalado, es evidente que las meras tasas de escolarización e incluso los datos de pobreza no nos indican si la oferta de educación infantil cubre suficientemente las necesidades de los niños y niñas cuyas familias viven en riesgo de exclusión social. Por ello resulta congruente analizar la escolarización de este tipo de

²⁹ El Informe sobre Indicadores de Pobreza y ausencia de bienestar en Euskadi señala en su página 83 lo siguiente sobre la posición comparativamente favorable de Euskadi en el contexto de los países del sur de Europa: "Estas diferencias están relacionadas con un impacto mucho menor de la desigualdad en la CAE. Así, si en Euskadi el 20% más rico dispone de ingresos 4,1 veces mayores que los del 20% más pobre, la cifra llega a 5,7 en Portugal, a 5,9 en Italia, a 6,1 en Grecia y a 6,6 en España. Frente a una participación del 3,4% en los ingresos totales de la CAE por parte del 10% de su población más pobre, la proporción se reduce a 2,6% en Portugal, a un 2% en Italia y a un mínimo de 1,9% en España".

alumnado procedente de entornos desfavorecidos para verificar si la escolarización en los primeros años en el País Vasco responde a criterios de equidad o se identifican rasgos de segregación.

A nivel europeo, los datos indican que si se comparan las tasas de participación en educación y cuidado infantil de niños y niñas menores de 3 años que viven en un hogar en riesgo de pobreza o de exclusión social (el denominado Índice AROPE) existe una brecha promedio de 15 puntos porcentuales para el conjunto de la UE-28 con respecto a sus pares que viven en entornos favorecidos³⁰, quedando los niños y niñas de entornos de exclusión con una tasa de participación de poco más de 20%. Para el grupo de 3 años o más las tasas de participación formal son, a nivel europeo, 11 puntos porcentuales más bajas que sus pares de familias no desfavorecidas.

A nivel europeo existe una brecha de 15 puntos en la escolarización de niños y niñas procedentes de entornos de pobreza y exclusión y de quienes viven en familias no desfavorecidas.

Para poder analizar este aspecto en relación con la situación en el País Vasco, utilizaremos dos referencias³¹:

- a) En primer lugar, el Informe sobre Indicadores de Pobreza y ausencia de bienestar en Euskadi³² realizado a partir de la Encuesta de Necesidades Sociales de 2018 (EDSS-ENS 2018) elaborado por el Departamento de Empleo y Políticas Sociales del Gobierno Vasco. Este Informe utiliza, entre otros indicadores, el Índice AROPE ya analizado anteriormente.
- b) En segundo lugar, recogeremos la información aportada por el último Informe elaborado por el ISEI-IVEI sobre *“El primer ciclo de educación de educación infantil en Euskadi. Estudio 2016 de los centros del Consorcio Haurreskolak”*³³, especialmente el apartado dedicado a la descripción sociológica de las familias que escolarizan a sus hijos e hijas en este Consorcio entre Departamento de Educación y Ayuntamientos.

Entre los datos aportados por la encuesta de Necesidades Sociales de 2018 (EDSS-ENS 2018) hay un apartado de gran interés en este contexto que es el dedicado a lo que denomina “Problemas sociales en la escolarización”³⁴ de la población de 0 a 5 años desde 2006 a 2018 a partir de algunas variables como atención en guardería según sexo, edad y nacionalidad, según situación del hogar (situaciones de privación, problemas demográficos...) y población no atendida en guardería o centro educativo. Del estudio de estos datos se deducen varias conclusiones:

- Hay un 26,6% de niñas y niños vascos de 0 a 5 años que no están atendidos en guardería o centro educativo, el 19,5% por preferencia familiar y el 7,1% restante por otras causas.

³⁰ http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC102774/jrc102774_ecec%20briefing_crell_revision_04102016.pdf

³¹ En este análisis se tomará también como referencia el estudio realizado por Save the Children en su informe *“Donde todo empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades. Anexo Euskadi”*. <https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-donde-todo-empieza-educacion-infantil-de-0-3-anos-para-igualar-oportunidades>

³² Informe EPDS 2018 y Tablas estadísticas de la Encuesta en <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/documentacion/2019/informe-del-modulo-epds-pobreza-de-la-encuesta-de-necesidades-sociales-2018/>

³³ http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/es/detalle-informe-educacion-infantil?p_p_id=KAIOAContenido_WAR_w24mContenidoWARportlet&KAIOAContenido_WAR_w24mContenidoWARportlet_idArticulo=1444321&KAIOAContenido_WAR_w24mContenidoWARportlet_idPlantilla=2226984

³⁴ <https://www.euskadi.eus/estadistica/tablas-estadisticas-de-la-encuesta-de-necesidades-sociales-de-2018-cae/web01-s2enple/es/>

- En este último grupo el motivo no se debe a falta de plazas en 2018, sino a otras razones no explicitadas en la encuesta, de hecho este dato ha cambiado sustantivamente respecto de encuestas anteriores: en 2006 el 45,5% de las familias que no escolarizaban a sus hijos o hijas por razones distintas a la preferencia familiar se debía a la falta de plazas; ese porcentaje se redujo al 11,6% en 2014 y en 2018 ninguna familia encuestada alega este motivo. Por otro lado, si se analiza la evolución, *gráfico 1.3.1.2.e*, observamos que desde 2014 a 2018 ha decrecido 3,2 puntos el porcentaje de criaturas que reciben atención infantil, volviendo a porcentajes similares a 2010.

En Euskadi hay un 26,6% de niños y niñas de 0 a 5 años no atendidos en guardería o centro escolar, sobre todo por preferencia familiar.

Gráfico 1.3.1.2.d. Población de 0 a 5 años por atención en guardería o centro educativo. Euskadi. 2018.

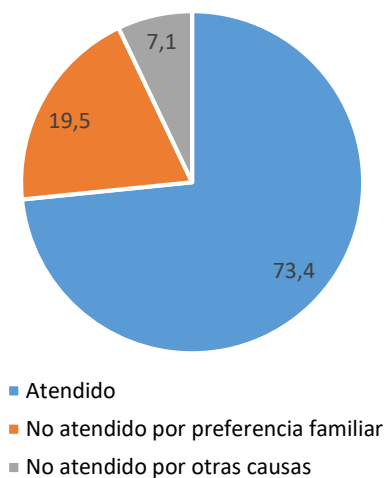
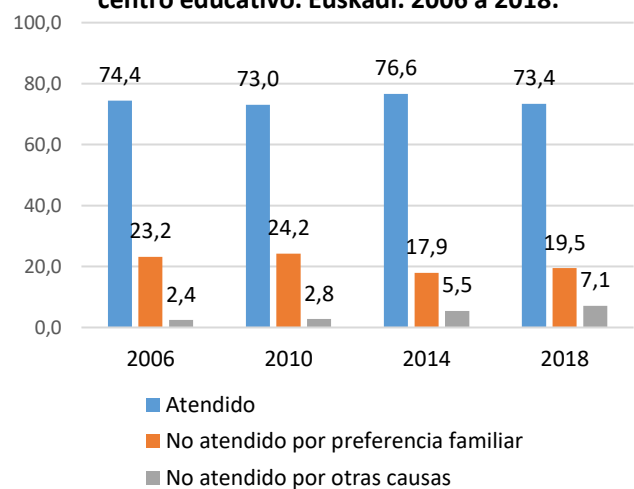


Gráfico 1.3.1.2.e. Evolución de la población de 0 a 5 años por atención en guardería o centro educativo. Euskadi. 2006 a 2018.



- El 72% de los niños y niñas de menos de un año y el 40,5% de un año no están escolarizados por preferencia familiar, mientras que un 21,5% y un 11,8% respectivamente no lo están por otras causas. Resulta necesario conocer los motivos de esta situación. Como hemos visto anteriormente, la escolarización a partir de los 3 años es prácticamente plena y llega al 94% en los 2 años (ver *gráfico 1.3.1.1.a*)³⁵. En cuanto a la escolarización según origen, los niños y niñas de origen extranjero están 13 puntos porcentuales menos escolarizados que los nacidos en el estado, esta no escolarización se debe básicamente a preferencia familiar.

En Euskadi, la escolarización de los niños y niñas de origen extranjero entre 0 y 5 años está 13 puntos por debajo de quienes han nacido en el Estado.

³⁵ Al tratarse de dos encuestas distintas (Eustat y Encuesta de Necesidades Sociales) los datos no coinciden plenamente.

Gráfico 1.3.1.2.f. Población de 0 a 2 años por atención en guardería o centro educativo según edad. Euskadi. 2018

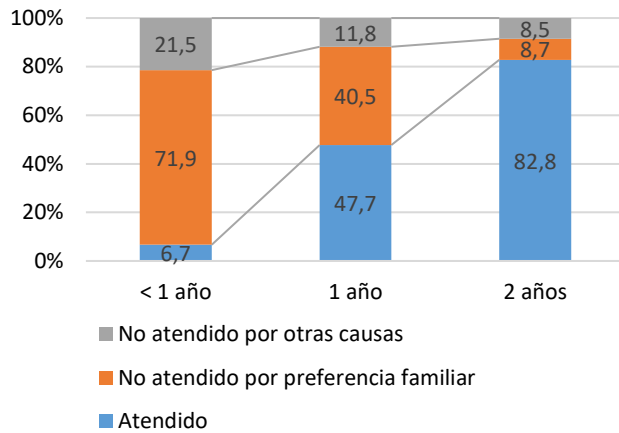
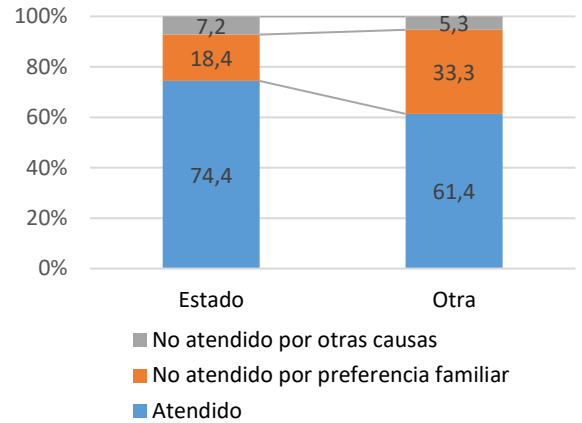


Gráfico 1.3.1.2.g. Población de 0 a 5 años por atención en guardería o centro educativo según origen. Euskadi. 2018



- Entre aquellas familias que no escolarizan a sus hijos o hijas de 0 a 5 años por razones de preferencia o por otras razones hay un 32% que sufren una situación de privación básica, 7 puntos más que entre las familias que no tienen privación básica. Además, el 30,8% de las familias cuyas criaturas no tienen atención infantil tienen dificultades laborales (ya sea porque alguna persona no tiene una ocupación estable o porque ninguno de los miembros familiares está ocupado). De hecho, cuando nadie de la familia está ocupado, desciende 10 puntos la asistencia a la educación infantil.

En Euskadi, el 32% de las familias que no escolarizan a sus hijos o hijas en E. Infantil sufren una situación de privación básica y el 30,8% tiene dificultades laborales.

Gráfico 1.3.1.2.h. Población de 0 a 5 años por atención en guardería o centro educativo según situación de privación familiar. Euskadi. 2018

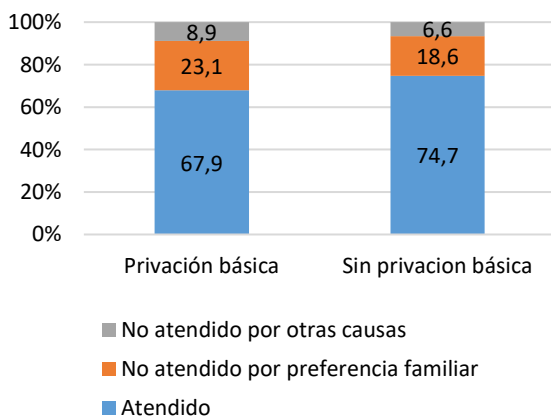
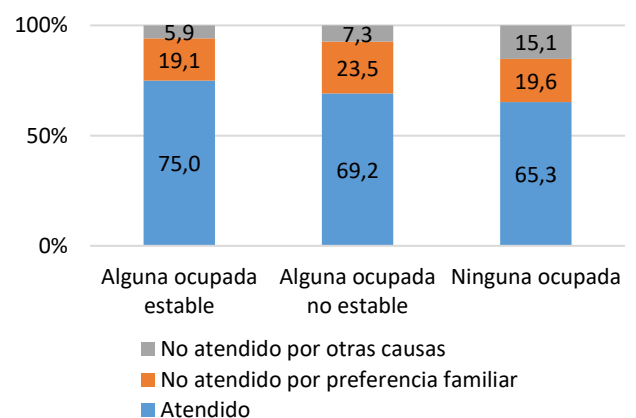


Gráfico 1.3.1.2.i. Población de 0 a 5 años por atención en guardería o centro educativo según ocupación laboral. Euskadi. 2018



- Estos datos, en cierta forma, son coincidentes con la descripción del Informe 2016 del ISEI-IVEI sobre las familias que escolarizan a sus hijos e hijas en las escuelas dependientes del Consorcio *Haurreskolak*: más del 85% eran familias vascas, con estudios post-obligatorios (menos del 1% tenía estudios básicos sin terminar), con buenas condiciones materiales familiares y con capital cultural y social.

Como conclusión de todos estos datos, se puede afirmar que: las familias con problemas laborales, las de origen extranjero y las que tienen una situación de privación básica escolarizan en menor medida a sus hijos e hijas, ya sea por preferencia familiar o por otras razones que no tienen que ver, al menos en 2018, con la falta de plazas. Por lo tanto, sería claramente necesario insistir en el esfuerzo por convencer a este tipo de familias para que tomen la decisión de escolarizar tempranamente a sus hijos e hijas en educación infantil, para evitar problemas posteriores y eliminar prontamente situaciones de falta de equidad y segregación. Igualmente, habiendo otros motivos, además de la preferencia familiar, sería conveniente conocerlos para que la opción de escolarizar pueda ser más accesible; en este sentido, las condiciones económicas del servicio educativo deberían ser también revisadas.

1.3.1.3. Indicadores estructurales europeos sobre la calidad de la educación infantil

Se ha citado en varias ocasiones a lo largo del análisis de este indicador europeo la idea de calidad en la educación y atención a la infancia. Para clarificar el sentido de lo que se entiende por calidad, en mayo de 2019, el Consejo de la UE adoptó una *Recomendación sobre educación y cuidados de la primera infancia de alta calidad* (ECEC³⁶), que recogía el *Marco Europeo para la Educación y Atención Infantil*³⁷ elaborado en 2014. Esta *Recomendación* tiene como objetivo ayudar a los Estados miembros a mejorar sus sistemas de educación infantil basados en un marco de calidad.

Dentro de este proceso, Eurydice, la Red de información sobre educación de la Comisión Europea, publica desde 2015 una selección de indicadores estructurales que pretenden ayudar a contextualizar el análisis que la Comisión realiza anualmente de la situación y evolución de los sistemas educativos y de formación en Europa en relación con los indicadores ET 2020. El Informe *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2018* establece cinco indicadores estructurales:

- Garantía de disponibilidad de una plaza de acceso a la educación y los cuidados de la primera infancia de alta calidad, lo que significa que las autoridades han de garantizar una plaza para cada niño o niña cuyos padres la soliciten, independientemente de su estatus socioeconómico o de su situación laboral. Este acceso no tiene por qué ser totalmente gratuita, pero sí ha de tener un precio asumible.
- Profesionalización, capacitación y condiciones de trabajo del personal a cargo de esta etapa. Este indicador está relacionado con la idea de que los profesionales han de estar altamente cualificados y, al menos, uno debe tener titulación terciaria o superior. Así mismo, la idea de profesionalización se vincula con procesos de formación permanente, tanto de carácter pedagógico como de observación entre iguales, cursos, redes de apoyo y otros procesos formativos.
- Establecimiento de directrices y planes de estudio y gobernanza apropiados. Este indicador observa si hay una regulación curricular de esta etapa en su totalidad y los aspectos que se regulan en ese currículo y en las directrices educativas oficiales.
- Medidas de apoyo lingüístico tanto para niños o niñas que necesitan ayuda lingüística o comunicativa en la lengua de instrucción, como enseñanza de la lengua materna porque no es la misma que la de instrucción y deben mejorar su competencia en la lengua familiar.

³⁶ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=ES)

³⁷ <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1>

- Medidas de apoyo a las familias a través de recomendaciones para el aprendizaje en el hogar, así como escuela de padres y madres con el objetivo de enriquecer con ideas y guías la educación y desarrollos de sus hijos e hijas.

En estos momentos, no existe un análisis o evaluación de la situación de la educación infantil y específicamente de la atención a criaturas de 0 a 2 años en nuestra Comunidad, que tome en consideración estos y otros indicadores que permitan medir la calidad de la oferta educativa y de atención en las primeras edades. Hasta el momento, solo se dispone de los dos estudios elaborados por el ISEI-IVEI, centrados exclusivamente en la valoración y opiniones de las familias que escolarizan a sus hijos en el Consorcio de *Haurreskolak*. El último Estudio corresponde al año 2016 y desde entonces no se dispone de más información sobre este tramo educativo.

1.3.2. COMPETENCIAS BÁSICAS (ALUMNADO CON BAJO RENDIMIENTO A LOS 15 AÑOS).

COMPETENCIAS BÁSICAS		SITUACIÓN 2009/2018							Previsión 2020		Punto referencia
		Euskadi			España		UE-28		Euskadi	España	U. Europea
		2009	2017	2018	2009	2018	2009	2018			
Alumnado de 15 años con bajo rendimiento, nivel 1 o <1 de competencia en las escalas de PISA.	Lectura	15,1	17,4 ³⁸	-- ³⁹	19,6	--	19,5	XX	13	14,6	15
	Matemáticas	14,9	19,5	18,1	23,8	24,7	22,3	22,1	13	16,0	15
	Ciencias	13,8	20	18,6	18,2	21,3	17,7	21,3	12	14,6	15

Las conclusiones del Consejo Europeo de mayo de 2009 sobre un Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación presentaban como uno de los objetivos estratégicos “*mejorar la calidad y la eficacia de la educación y la formación*”. Este objetivo se concretó en el propósito de que todos los alumnos y alumnas pudieran conseguir las Competencias Básicas al finalizar la educación obligatoria.

Con esta intención, los Estados miembros de la UE acordaron comparar el progreso en la reducción del porcentaje de menores de 15 años con bajo rendimiento –nivel 1 o inferior de la escala PISA-, con el objetivo de reducirlo por debajo del 15% para 2020⁴⁰.

El estudio PISA de la OCDE establece los niveles de rendimiento (habitualmente seis) combinando, por un lado, la dificultad de cada uno de los ítems planteados en las pruebas y, por otro, un planteamiento estadístico mediante el cual se hace equivaler la media de los resultados a 500 puntos y la desviación típica a 100. Cada uno de los niveles de rendimiento tienen un rango

³⁸ El porcentaje de alumnado vasco de bajo rendimiento en las tres competencias básicas correspondiente al año 2017 recoge los resultados de la evaluación PISA realizada en 2015.

³⁹ El resultado por Comunidades Autónomas y promedio de España correspondiente a Lectura de la edición 2018 no ha sido hecho público por, según la OCDE, “anomalías detectadas en la prueba de fluidez que afectan al 5% de los alumnos”.

⁴⁰ Para valorar de manera pertinente los datos y resultados de la prueba PISA es imprescindible tener en cuenta las ediciones en las que cada una de las competencias ha sido materia principal de evaluación: lectura (2000, 2009 y 2018), matemáticas (2003 y 2012) y ciencias (2006 y 2015). En sentido estricto la evolución debe centrarse para cada competencia en estos años en los que ha sido materia principal, que son en los que se dispone de información con un grado similar de fiabilidad por las propias características de la prueba. En las ediciones en los que cada una de las competencias no es la materia principal se pueden producir ciertas inconsistencias al comparar la evolución, pues las características y el tamaño de la prueba varían de manera sustantiva según sea materia principal o secundaria.

de alrededor de 80 puntos PISA. Cada uno de los niveles consta de una descripción del conocimiento y destrezas que se requieren para poder realizar las tareas correctamente.

Se considera que un alumno o alumna tiene “bajo rendimiento” en ciencias cuando no alcanza el nivel 2 de rendimiento, y necesita ayuda para abordar cuestiones relacionadas con la ciencia, incluso en contextos conocidos. En matemáticas, los estudiantes con nivel bajo solo son capaces de realizar tareas relacionadas con entornos próximos y con toda la información relevante claramente definida.

1.3.2.1. Resultados PISA 2018

En toda la UE, el porcentaje de alumnado que no es capaz de completar las tareas básicas supera el 20% (19,7% en lectura, 22,1% en matemáticas y 21,3% en ciencias). En comparación con la edición anterior de PISA, realizada en 2015, en 2018 la proporción de alumnado de bajo rendimiento a nivel de la UE aumentó en 1,9 puntos porcentuales en lectura y 3,6 puntos en ciencias, mientras que se mantuvo estable en matemáticas. Por lo tanto, la UE está lejos del objetivo acordado para 2020.

Si bien, en promedio, los Estados miembros de la UE no alcanzan el objetivo de reducir la participación de los menores por debajo del 15%, la situación varía considerablemente entre los Estados miembros. Solo cuatro países alcanzan el nivel de referencia para la lectura (Estonia, Finlandia, Polonia y Eslovenia), cuatro en matemáticas (Estonia, Dinamarca, Polonia y Finlandia) y cuatro en ciencia (Estonia, Finlandia, Polonia y Eslovenia). Por el contrario, varios Estados miembros tienen porcentajes considerablemente más altos de bajo rendimiento, con niveles que están alrededor del 40% (Bulgaria, Rumanía...).

La mayoría de los estados de la UE-28 y de las Comunidades Autónomas no han conseguido reducir el porcentaje de alumnado de bajo rendimiento por debajo del 15%. Euskadi, aunque ha mejorado en 2018, se sitúa a 3 puntos porcentuales del Objetivo europeo.

Entre las comunidades autónomas, ninguna está por debajo del 15% de alumnado de bajo rendimiento en matemáticas y solo Galicia, con 13,7%, logra el objetivo 2020 en ciencias.

El País Vasco, con un porcentaje que se sitúa alrededor del 18% se ubica como la cuarta comunidad con menor porcentaje en competencia matemática, mientras que en competencia científica se coloca en una posición intermedia (la séptima en porcentaje) entre todas las comunidades participantes en 2018. El dato positivo es que Euskadi logra en 2018 en ambas competencias reducir en 1,4 puntos porcentuales el alumnado con bajo rendimiento.

1.3.2.2. Indicadores europeos para la mejora en competencias básicas

El objetivo establecido por la ET2020 de reducir al 15% la proporción de jóvenes de 15 años que no alcanzan las competencias básicas en lectura, matemáticas y ciencias es un auténtico desafío para la mayoría de los países europeos y para todas las comunidades autónomas si se atiende a los resultados del Informe PISA 2018 que acabamos de analizar⁴¹.

⁴¹ Como se señala en Informe 2019 sobre el estado del sistema educativo del Consejo Escolar del Estado en su pág. 484: “Con respecto al objetivo europeo de situar el porcentaje de jóvenes de 15 años con un bajo nivel de rendimiento –nivel 1 o inferior establecido por PISA–, debe señalarse que PISA establece los niveles de rendimiento combinando, por un lado, la dificultad de cada una de las pruebas planteadas con respecto a los niveles de competencia exigidos y, por otro, el propio planteamiento estadístico mediante el cual se hace equivaler la media de los resultados a 500 puntos y la desviación típica a 100. Esto significa que es muy probable que, en conjuntos elevados de países, como es el caso de la Unión Europea o la OCDE, el porcentaje de alumnos que se sitúa en el nivel 1 de rendimiento sea siempre relativamente próximo al valor de dicha desviación típica, como viene ocurriendo en la práctica de estos promedios UE y OCDE que se sitúan próximos al 20 %. Un país de rendimientos mejores o de los del promedio puede acercarse un poco más al 15 %, pero es altamente improbable que

En el ya citado documento de la Comisión Europea, *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2019*⁴², se señalan una serie de indicadores, expresados en forma de medidas y propuestas de valoración, que pueden ayudar en la toma de decisiones políticas que posibiliten una mejora en el logro en las competencias básicas. Son las cinco siguientes:



El sentido y contenido de cada una de estas medidas, que Eurydice ha convertido en indicadores de análisis comparativo entre países europeos, es el que se resume en la siguiente tabla:

<i>Participación en pruebas internacionales estandarizadas</i>	Este indicador examina hasta qué punto las tres habilidades básicas se evalúan en las pruebas estandarizadas durante la educación obligatoria, ya sean con un objetivo sumativo o formativo. Se toman en consideración tanto las pruebas obligatorias y opcionales, como las pruebas externas basadas en muestras.
<i>Existencia de Informes recientes sobre rendimiento en habilidades básicas</i>	Este indicador se relaciona con la existencia de informes nacionales sobre tendencias de desempeño, factores que contribuyen al bajo rendimiento y enfoques efectivos para aumentar el logro en las habilidades básicas. Estos informes se basan tanto en datos de evaluaciones propias como de resultados de estudios internacionales como PISA, TIMSS o PIRLS.
<i>Uso de los resultados educativos en la evaluación externa de centros</i>	Este indicador analiza si los datos de rendimiento del alumnado se utilizan como fuente de información en la evaluación externa de los centros escolares, valorando específicamente que esta evaluación sea realizada por evaluadores externos que informan a una autoridad educativa de nivel superior. De forma específica se tienen en cuenta dos aspectos: - Si este tipo de evaluación de centros cubre una amplia gama de actividades escolares, incluida la enseñanza y el aprendizaje, así como todos los aspectos de la gestión escolar. - Si los datos de rendimiento de los estudiantes utilizados en la evaluación externa de la escuela incluyen tanto los resultados académicos de los estudiantes como los procedentes de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional o internacional.
<i>Bajo rendimiento escolar como tema de la formación inicial del profesorado</i>	Este indicador observa si las regulaciones, recomendaciones o directrices propuestas por la administración educativa para los programas de formación inicial del profesorado identifican las competencias finales relacionadas con el conocimiento y habilidades necesarias para abordar el bajo rendimiento del alumnado en las habilidades básicas o si las instituciones de educación superior tienen total autonomía con respecto al contenido de estos programas.

los promedios UE u OCDE se sitúen cerca del 15 % o por debajo de esa cifra: solo podría ocurrir si la gran mayoría de los otros países participantes tuviera resultados claramente inferiores y por lo tanto porcentajes elevados de alumnos en el nivel 1 de rendimiento".

⁴² European Commission/Eurydice/EACEA (forthcoming). Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2019: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/structural-indicators-monitoring-education-and-training-systems-europe-%E2%80%93-2018_en

<i>Apoyo adicional a centros con alumnado en desventaja</i>	Este indicador indaga si las autoridades educativas asignan recursos adicionales a las escuelas que escolarizan a un gran número de estudiantes desfavorecidos. El apoyo adicional a las escuelas se refiere a recursos financieros y/u otros recursos asignados que requieren fondos adicionales (personal educativo adicional, asignaciones especiales, oportunidades de desarrollo profesional, tiempo de enseñanza reducido, becas, servicios de asesoramiento profesional, etc.). Los estudiantes desfavorecidos (grupos en riesgo o grupos vulnerables) pueden deberse al estatus socioeconómico, al origen étnico, al hecho de tener antecedentes migratorios u otros.
---	---

La conclusión del documento, a partir de datos de PISA, es que ha habido muy pocos cambios de política y reformas en los indicadores estructurales sobre el logro de las habilidades básicas en los últimos años, excepto en la introducción de pruebas estandarizadas externas. Mientras que la mayoría de los países organizan pruebas estandarizadas nacionales y publican informes nacionales sobre logros, las tres habilidades básicas no se tratan por igual y las ciencias reciben, en general, menos atención. Muchos países utilizan los datos de rendimiento del alumnado en las evaluaciones externas de la escuela, pero solo la mitad ha emitido directrices nacionales para incluir la lucha contra el bajo rendimiento de los alumnos como un tema en la formación inicial del profesorado. Finalmente, si bien la mayoría de los países brindan algún tipo de apoyo central a las escuelas con un gran número de estudiantes desfavorecidos, existe una gran variedad de enfoques en términos de la organización del apoyo, los grupos objetivo y las acciones financiadas.

En la mayoría de los países europeos se han producido pocos cambios en las políticas educativas para la mejora competencial del alumnado, salvo en la introducción de pruebas estandarizadas externas. La situación de Euskadi es algo más positiva.

En el caso de Euskadi la situación en estos indicadores es el siguiente:

1. **Pruebas externas:** nuestro sistema educativo dispone de un potente dispositivo de pruebas externas propias, concretado en la evaluación de diagnóstico de mitad (censal) y de final (muestral) de las etapas obligatorias. En ambas evaluaciones se miden la competencia lingüística en euskara y castellano, la competencia matemática y la competencia científica, así como otras competencias básicas, en todos los casos tomando como referencia el currículo actualmente en vigor. Así mismo, participa con una amplia muestra, en varias evaluaciones internacionales: en PISA desde el año 2003, con una periodicidad trienal, y en la evaluación PIRLS de la IEA, centrada en lectura en 4º de E. Primaria, desde 2017. Por lo tanto, se puede afirmar que el sistema educativo vasco dispone de información abundante y rica en contenido y potencialidades para poder llevar a cabo un análisis completo de su situación en relación con el rendimiento del alumnado.

Como consecuencia del desarrollo del proyecto *Heziberri*, en marzo de 2016 se presentó el “*Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAPV. Basado en la equidad hacia la excelencia*”. En el capítulo 2.5 dedicado a la Evaluación e Investigación se señala que “durante la última década, el sistema educativo de la CAPV ha avanzado de manera muy significativa en la progresiva implantación de la cultura de la evaluación, en general, y de la evaluación del alumnado por competencias, en particular”. Así mismo, en este documento se lleva a cabo un breve análisis de situación tanto de la evaluación del sistema como de la evaluación docente, y se plantean una serie de áreas de mejora, así como una objetivos e indicadores

de logro en el periodo 2015-2020. Este documento no se ha vuelto a actualizar ni ha aparecido hasta el momento ningún análisis de valoración sobre su desarrollo y continuidad.

Una acción destacable es el esfuerzo realizado por el Departamento de Educación, a través de sus servicios de apoyo al profesorado e inspección, en el seguimiento y en la sensibilización sobre la finalidad e importancia de las pruebas externas. Según los datos de la Inspección de educación, esta acción llegó a 354 centros (117 en la evaluación de diagnóstico de 6º de E. primaria; 112 en las de 4º de ESO y 125 centros en la evaluación PISA 2018). Además, según los datos disponibles, el 95,4% de los centros asistieron a las reuniones previas de sensibilización; el 93,7% del alumnado tuvo previamente a la aplicación conocimiento sobre la mecánica y contenidos de las pruebas y un 86,2% de los centros utilizaron los materiales ofrecidos por el ISEI-IVEI.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, en este ámbito de evaluaciones externas sería conveniente llevar a cabo una profunda reflexión sobre el sentido, finalidad y pertinencia de las diferentes pruebas en las que participan nuestros centros docentes, valorando si realmente son complementarias y, por lo tanto, aportan información diferenciada que enriquecen el análisis global de la educación vasca o las conclusiones de las distintas pruebas externas nos llevan a contradicciones difíciles de clarificar o a la reiteración de similares conclusiones y propuestas de mejora, que haría innecesaria la multiplicidad de evaluaciones.

2. **Informes de resultados sobre rendimiento en habilidades básicas:** todos los centros participantes en las diferentes pruebas estandarizadas externas reciben un completo informe con sus resultados desagregados en una gran cantidad de variables. Cada centro tiene la obligación de comunicar estos resultados a su comunidad educativa y, de forma específica, al Consejo Escolar del centro o al Órgano Máximo de Representación, así como poner en marcha procesos de análisis de resultados que contribuyan a establecer propuestas de mejora de centro.

Desde un punto de vista global, como sistema educativo, se han realizado varios intentos de elaboración de un diagnóstico general de la situación del sistema educativo vasco que tome en consideración todos los datos y análisis de variables con incidencia en los resultados disponibles.

- En marzo de 2016, a través del ya citado “*Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAPV*” se realizó un diagnóstico del sistema educativo de la CAPV y un análisis de situación en cada una de las líneas estratégicas.
- En junio de 2019, como consecuencia de la preparación para el desarrollo de una futura Ley de Educación, el Departamento de Educación presentó el último informe de diagnóstico hasta el momento, el titulado “*Diagnóstico del Sistema Educativo Vasco*”, más completo y amplio que el anterior, pero insuficiente en el apartado de análisis de datos de rendimiento del alumnado.

Sería necesario llevar a cabo un profundo y completo análisis de diagnóstico de la situación del sistema, específicamente centrado en los datos de rendimiento y en las informaciones aportadas por las evaluaciones estandarizadas externas, en el que se contrasten y utilicen todos los datos disponibles. Así mismo, sería oportuno implementar una encuesta amplia entre los centros docentes para valorar la pertinencia y utilidad de los datos aportados en

los informes de centro como consecuencia de las evaluaciones externas, con el objetivo de enriquecer y hacer más provechosas las informaciones aportadas a las comunidades educativas.

3. **Uso de los resultados:** este indicador está centrado en la evaluación externa de los centros escolares. En el sistema educativo vasco no existe un programa específico en este sentido, más allá del trabajo y las acciones que implican a la Inspección de Educación.

Según la información aportada por la Inspección de Educación en su memoria 2017-18 en relación con la Supervisión de centros, el 100% de los centros presentaron Memoria anual del citado curso. Sin embargo, solo el 45% de los centros analiza en este documento los resultados académicos de su alumnado y los centros que analizaban los resultados de la evaluación de diagnóstico no superaban el 35%. La propia Inspección señala que en las Memorias se realiza una referencia insuficiente: a los resultados de pruebas internas (iniciales y finales), a la evaluación de los niveles de logro para las distintas competencias curriculares, a las tasas de idoneidad y a los porcentajes de promoción de curso y titulación, ni a un histórico de resultados por áreas, materias y curso.

Entre las propuestas de la Inspección se señala explícitamente que, en la intervención de este Servicio en los centros, “deben establecerse procedimientos que ayuden a los equipos docentes a relacionar sus datos con propuestas de mejora que respondan al binomio causa-efecto, buscando siempre la relación con resultados, especialmente académicos, consecución de competencias (niveles), especialmente la lingüística y funcionamiento de centro”.

4. **Bajo rendimiento como tema de formación inicial:** no se dispone de información específica sobre este apartado ni constancia de que existan indicaciones o recomendaciones específicas por parte del Departamento de Educación a las entidades responsables de la formación inicial del profesorado.

Sería necesario elaborar un diagnóstico sobre la situación en la formación inicial del profesorado relacionado con el bajo rendimiento.

5. **Apoyo a centros con alumnado en desventaja:** el sistema educativo vasco, desde hace mucho tiempo, tiene como línea estratégica el desarrollo del enfoque inclusivo y el fomento de la equidad en el sistema. Por ello, son muchos los planes impulsados por el Departamento de Educación relacionados con esta línea estratégica, el principal es el Plan Estratégico de Atención a la diversidad, del que se derivan diversos planes, acciones y convocatorias específicas (Plan de atención al alumnado inmigrante, Plan para la mejora de la escolarización del alumnado gitano, Plan de coeducación y prevención de la violencia de género, Programas de promoción de la interculturalidad, Programa *Bidelaguna*, Programa *Hamaika esku*, Protocolo de seguimiento del Desarrollo Infantil y la diversidad de convocatorias de ayudas para refuerzo educativo, diversificación curricular...)

Muchos de estos programas y convocatorias suponen un apoyo adicional a los centros docentes en recursos financieros y humanos, pero hay uno iniciado en 2014 y que actualmente continúa en un segundo periodo hasta 2020 con 63 centros, se trata del

programa *Hamaika esku*, que tiene como objetivo específico contribuir a la mejora de los resultados académicos del alumnado.

Por lo tanto, el sistema educativo vasco dispone de un dispositivo de programas y acciones de apoyo y mejora de las situaciones educativas vinculadas a alumnado en situación desfavorecida, vulnerable o en situación de riesgo. Sin embargo, muchas de estas acciones y programas llevan tiempo funcionando, pero haría falta un proceso explícito de evaluación y análisis de la eficacia de todas estas medidas, con la consulta a los centros, que lleven a las necesarias modificaciones a partir de conclusiones.

En conclusión, hemos visto que, en el análisis de los indicadores propuestos por la Comisión Europea para la mejora de las competencias básicas, estamos en general en una buena situación comparativa. Pero sería necesario poner en marcha medidas relacionadas con la reflexión en los centros sobre la mejora de los resultados de su alumnado, el impulso de programas de formación ligados a la mejora del rendimiento y sobre todo promover actuaciones de evaluación de muchas de las medidas y convocatorias actualmente en vigor. Para ello sería conveniente abordar esta tarea desde la realidad y el trabajo diario en los centros, para acomodar las propuestas, planificación y recursos a aquellos ámbitos y actuaciones que resulten más efectivos.

1.3.3. ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN (DE 18 A 24 AÑOS)

ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO	SITUACIÓN 2009/2018							Previsión 2020		Punto referencia
	Euskadi			España		UE-28		Euskadi	España	U. Europea
	2009	2017	2018	2009	2018	2009	2018			
Porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de la educación secundaria y no sigue ningún estudio. Datos en %.	16	7	6,9	30,9	17,9	14,2	10,6	8,6	15	10

El concepto de *abandono temprano*, que se ha venido utilizando desde la adopción del punto de referencia desde 2003, se refiere al porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que ha alcanzado como máximo la Educación Secundaria primera etapa (obligatoria) y no continúa estudiando o formándose a fin de alcanzar el nivel que para el siglo XXI se ha definido como deseable: la Educación Secundaria segunda etapa (postobligatoria).

Las investigaciones son concluyentes en la afirmación de que las personas con bajos niveles de educación son particularmente vulnerables, ya que tienen más probabilidades de caer en la pobreza, sufrir problemas de salud y tomar decisiones menos informadas que afectan al matrimonio, la paternidad y la jubilación. Además, tienden a contribuir menos en términos de ingresos fiscales y dependen más a menudo de la asistencia social en comparación con las personas más calificadas. Por lo tanto, mantener prácticamente a todos en el sistema educativo al menos hasta completar la educación secundaria superior es un objetivo principal de la estrategia de la UE para el crecimiento sostenible y el empleo (ET 2020).

Las personas con bajos niveles educativos tienen más probabilidades de sufrir pobreza, problemas de salud y dependencia de la asistencia social.

Los datos correspondientes a este punto de referencia se elaboran a partir de la *European Labour Force Survey* que coordina Eurostat. Los datos a nivel estatal provienen de la Encuesta de Población Activa (EPA) que elabora el Instituto Nacional de Estadística (INE) desde 1968⁴³. De acuerdo con la definición dada, la EPA considera el porcentaje de ciudadanos entre 18 y 24 años cuyos estudios más altos realizados corresponden a uno de los niveles CINE 0, 1, 2 o 3 cortos y que no está estudiando o formándose en las cuatro semanas anteriores a la realización de la encuesta. Un dato importante a tener en cuenta es que el abandono de estos jóvenes se produjo en los años siguientes a su finalización de la ESO, de modo que puede darse un lapso temporal de hasta 8 años entre ese momento y la realización de la encuesta.

La reducción de la tasa de abandono escolar ya se situó en el 10% como punto de referencia para 2010; sin embargo, ante la dificultad en muchos países para conseguir este objetivo, se siguió manteniendo la misma cota y en los mismos términos para 2020. Se trata de fomentar que los jóvenes de estas edades continúen su formación, ya sea de manera reglada (postobligatoria) o mediante otro tipo de formación al margen del Sistema Educativo, a fin de evitar que un porcentaje de la población joven se quede fuera de la sociedad del conocimiento y entre en riesgo de exclusión social.

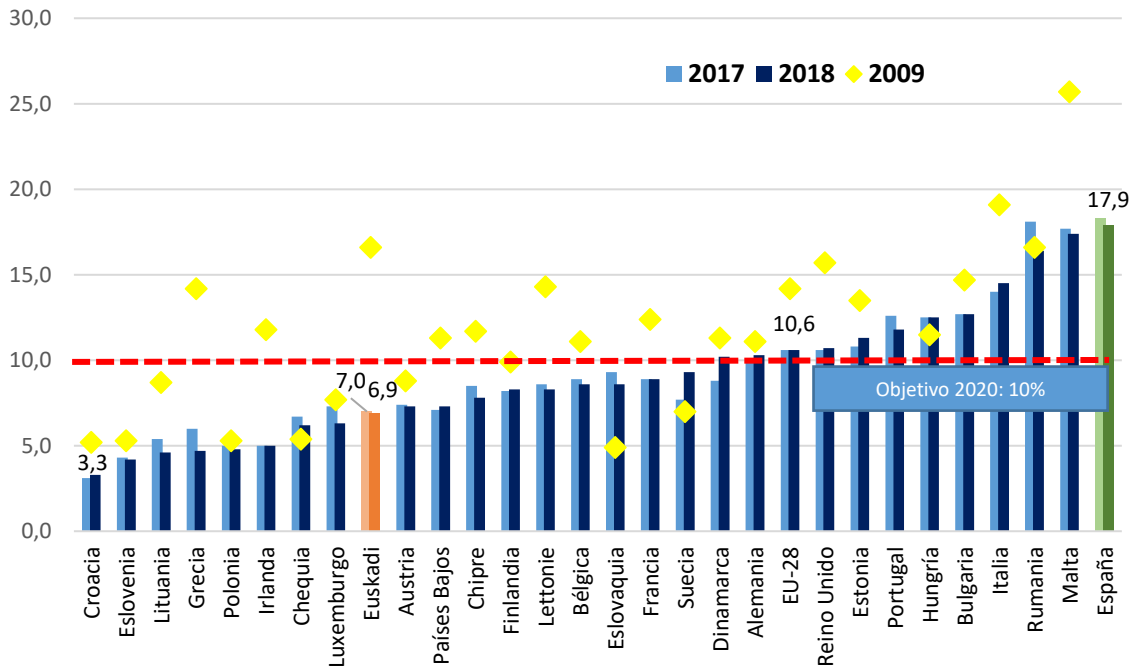
Como muestra el *gráfico 1.3.3.a*, en 2018, la salida anticipada de la educación y la formación se situó en el 10,6% en la media de la UE-28, a solo 0,6 puntos del objetivo europeo, lo que indica que en muchos países las medidas que se han puesto en marcha están siendo las adecuadas. De hecho, 17 de los 28 países europeos alcanzan ya el objetivo. Los tres países con las tasas más altas son España (17,9%), Malta (17,5%) y Rumania (16,4%). Si bien hay que destacar que los dos primeros han progresado de manera significativa desde 2009 en la reducción del abandono escolar prematuro (España ha pasado del 28,2% en 2010 al 17,9% en 2018, lo que significa que ha conseguido reducir cerca de un 37% su tasa de abandono en 8 años). También se pueden observar altas tasas de abandono temprano en Italia (14,5%), Bulgaria (12,7%) y Hungría (12,5%).

Euskadi se sitúa entre los países con el abandono escolar más bajo, está entre aquellos que logran reducirlo por debajo del 7% (Croacia 3,3%, Eslovenia 4,2%, Lituania 4,6% o Grecia 4,7%). La mayoría de estos países son de pequeño tamaño a nivel europeo (salvo el caso de Polonia o Grecia). Un aspecto destacable es que Euskadi, entre estos territorios de excelencia en este indicador, es el que más ha conseguido reducir el porcentaje de abandono de 2009 a 2018, casi 10 puntos porcentuales (de 16,6% a 6,9%).

La UE-28, con el 10,6%, prácticamente tiene conseguido el objetivo 2020 de abandono temprano. Euskadi se sitúa entre los territorios con un abandono más bajo, 6,9% en 2018.

⁴³ *Eustat* (Instituto Vasco de Estadística) también calcula el porcentaje de población de 18-24 años que abandona prematuramente en Euskadi siguiendo la metodología *Eurostat*, pero lo hace a partir de la Encuesta de Población en Relación con la Actividad (PRA) que se aplica trimestralmente en la Comunidad, pero que aporta datos para el País Vasco que no coinciden con los datos dados por *Eurostat*. Por esta razón, aunque la muestra de *Eustat* es significativamente mayor e incluso más precisa que la de *Eurostat* e INE, para no crear confusión en el Informe se utilizan solo los datos directamente comparables. Ver los datos de *Eustat* en http://www.eustat.eus/indicadores/ambito_99/temaseleccionado_50/indicadoresEstruc.html

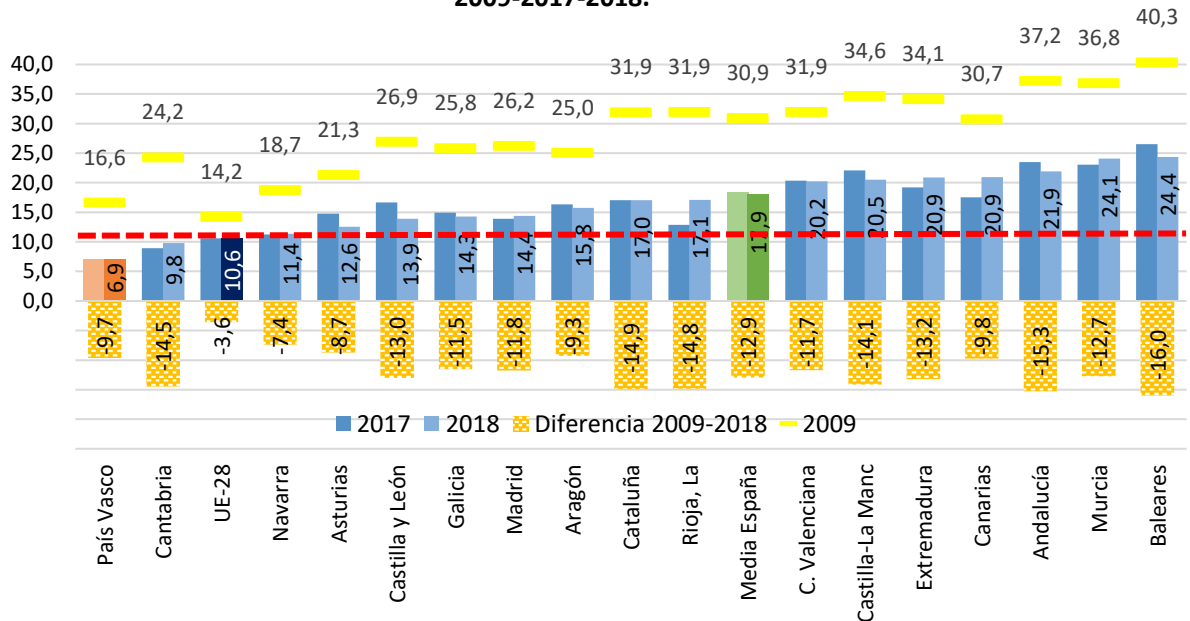
**Gráfico 1.3.3.a. Abandono temprano de la educación.
2009-2017-2018**



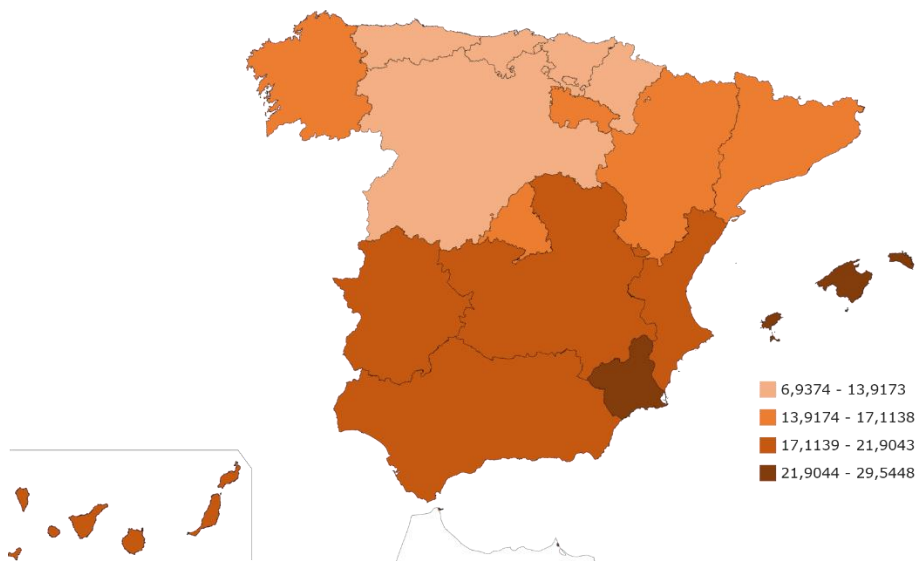
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat a través de EducaBase-MEFP

En el análisis por Comunidades Autónomas, que se muestra en el *gráfico 1.3.3.b*, ordenado por el dato del año 2018, se observa que todas las comunidades han reducido de manera importante su porcentaje de abandono, desde los 13 puntos del promedio de España hasta los 16 puntos porcentuales de las Islas Baleares o los 15 de Andalucía, La Rioja o Cataluña. Euskadi, que se ha mantenido como la Comunidad con menor abandono a lo largo de todos estos años, ha logrado además reducir 9,7 puntos su tasa en este indicador.

**Gráfico 1.3.3.b. Porcentaje de abandono escolar temprano por CCAA.
2009-2017-2018.**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de INE a través de EducaBase-MEFP



Fuente: Tomado de EducaBase-MEFP.

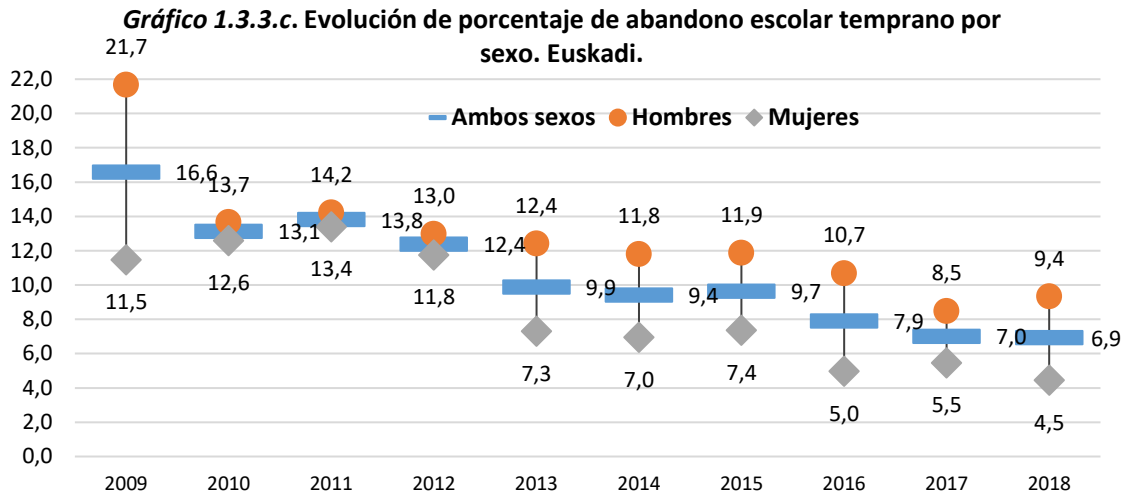
En cuanto al abandono según el sexo de las personas encuestadas, los porcentajes también son clarificadores. Al igual que ocurre en todos los países de la U. Europea y en todas las Comunidades Autónomas, también en Euskadi son más los hombres que las mujeres que abandonan tempranamente la formación. En el año 2018, a nivel europeo⁴⁴ los países que muestran una mayor diferencia entre ambos sexos son Estonia (9,7 puntos), España (7,7 puntos) y Letonia (6,6 puntos). En las Comunidades Autónomas, la diferencia por razón de sexo en 2018 es muy variable, ya que oscila entre los 2,1 puntos de Navarra hasta los 14,1 puntos de Murcia. Solo en Cantabria se da la excepcional situación de que son las mujeres las que abandonan más que los hombres (1,8 puntos).

En casi todos los países europeos y CCAA, las mujeres abandonan en menor proporción que los hombres. Euskadi ha logrado reducir significativamente la distancia entre ambos sexos a menos de 5 puntos.

En Euskadi, tal y como se puede observar en el *gráfico 1.3.3.c*, la evolución del porcentaje de abandono por sexos en estos diez años de la estrategia ET 2020, es muy clara y positiva. La importante diferencia de 10,2 puntos entre ambos sexos en 2009 se ha reducido a menos de la mitad en 2018, 4,9 puntos. Pero, además, hay otro dato sumamente interesante, en estos 10 años se ha reducido 12,3 puntos el porcentaje de hombres que abandonan y 7 puntos entre las mujeres.

⁴⁴ Ver datos en:

<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Formacionym/I/EPA2018/Indi//I0/&file=Indi02.px&type=pcaxis&L=0>



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de INE a través de EducaBase-MEFP.

Para poder verificar con mayor exactitud la evolución del abandono temprano, el Consejo de Ministros de la Unión Europea de mayo de 2011, bajo Presidencia húngara, decidió tomar en consideración, a petición del Ministerio de Educación de España, otros indicadores educativos, como las tasas de matrícula y las de graduados en Educación Secundaria segunda etapa, para poder valorar con mejor precisión los efectos de las políticas educativas en la reducción del abandono temprano de la educación y la formación. Sin embargo, para no alargar en exceso este capítulo, esa información se presenta en otros capítulos de este mismo informe.

1.3.3.1. Posibilidades de mejora del abandono temprano de la educación en Euskadi

Sabemos, de acuerdo a todos los estudios e investigaciones sobre el fenómeno del abandono temprano, que éste tiene un origen multicausal en el que influyen factores individuales, razones educativas ligadas a la insatisfacción o rechazo hacia los estudios o como consecuencia del rígido sistema educativo español, componentes sociales y familiares y elementos socioeconómicos y características del propio mercado laboral e incluso tiene una dimensión de género que hace que los chicos abandonen en mucha mayor proporción que las chicas. Por lo tanto, atender a este problema exige una seria y profunda atención desde los ámbitos sociales, políticos y educativos.

Sin duda alguna, los datos de Euskadi en este indicador son claramente satisfactorios, pero como todo indicador educativo es posible reducir su incidencia en nuestro sistema si, por un lado, se mantienen, mejoran e intensifican algunas de las líneas de actuación que vienen posibilitando nuestra situación de excelencia en este objetivo y si, por otro lado, se ponen en marcha algunas medidas que están teniendo éxito en otros países y se están promoviendo desde la propia Comisión Europea.

Los análisis e investigaciones realizados sobre las razones que explican el bajo abandono en el País Vasco señalan, entre otras, las siguientes claves que es necesario seguir reforzando:

Es posible seguir mejorando la tasa de abandono temprano de Euskadi si se mantienen y mejoran las estrategias vigentes y se ponen en marcha otras propuestas que han tenido éxito a nivel europeo.

- *Mantenimiento de una política educativa consensuada y continuista a favor de la enseñanza inclusiva:* las medidas y recursos para la atención a la diversidad iniciadas a finales de los años 90 del pasado siglo se han mantenido de manera bastante estable a

pesar de los cambios políticos en la gestión del Departamento de Educación. Se puede pensar que existe un suficiente consenso político y social en la idea de escuela inclusiva como línea estratégica básica de la educación vasca.

- *Potencia y prestigio social y educativo de la formación profesional vasca*: su fuerte personalidad propia, su profundo arraigo en el entorno económico y empresarial y su constante renovación y actualización de objetivos, proyectos y recursos a través de sus periódicos Planes, desde el inicial de 1997, han convertido a la FP vasca en una formación de referencia y en una etapa atractiva para muchos jóvenes, aumentando la demanda y el éxito de quienes cursan estos estudios profesionales en mayor proporción que en el resto del estado.
- *Conciencia del valor social de la educación e implicación de las familias* en su desarrollo: un país con escasos recursos naturales y un mercado laboral exigente ha provocado que las familias vascas hayan dado a la educación y a la formación una alta valoración según todas las encuestas sociológicas; además, la propia complejidad del sistema educativo vasco ha exigido un mayor compromiso de las familias en la elección de centro y modelo lingüístico.
- *Un mejor ajuste que otros sistemas entre el nivel de exigencia para el progreso académico y los niveles de formación efectivamente adquiridos*: los datos de diversos análisis indican que hay una mayor coherencia entre el nivel de exigencia para titular y promocionar y su formación básica medida a través de pruebas externas estandarizadas.

El documento sobre *Indicadores estructurales* de la Comisión Europea, al que ya se ha hecho referencia en varias ocasiones, indica cinco medidas que pueden contribuir a realizar un completo seguimiento del abandono temprano y, por lo tanto, a reducir su incidencia:

- *Recogida de datos de Abandono desde registros sobre estudiantes*. Esta propuesta se relaciona con la existencia de un registro automático y sistemático de los estudiantes en los centros educativos, con el objetivo de comparar los datos de un mismo centro en años sucesivos, valorar la efectividad de las políticas emprendidas y ser un predictor de abandono de los estudiantes absentistas o fracasados escolares.

- El sistema educativo vasco dispone desde hace algunos años de este registro, pero se utiliza escasamente para estos objetivos y además no tiene continuidad en etapas posteriores de forma que sea posible llevar a cabo estudios longitudinales y ofrecer atención específica a determinados estudiantes en riesgo de exclusión.

Además, sería imprescindible llevar a cabo un estudio en profundidad sobre el abandono en el País Vasco, no solo en relación con la brecha de género, de la que se dispone solo de algunos datos básicos, sino también sobre el origen de quienes abandonan, su nivel de formación máximo alcanzado, su situación laboral y empleabilidad, las características sociales y familiares, los itinerarios académicos seguidos o, entre otras variables, los núcleos y ámbitos territoriales donde la incidencia es mayor.

- *Aumentar la flexibilidad y permeabilidad de los itinerarios formativos*. Este indicador se centra en promover iniciativas dirigidas a minimizar el riesgo de abandono temprano a través de una variedad más amplia de programas y vías de formación alternativas

(académicas, técnicas o vocacionales) o también brindar oportunidades para que los estudiantes cambien de trayectoria o programa formativo que no cumple sus necesidades y expectativas. Así mismo, se centra en garantizar una transición sin problemas entre los distintos niveles educativos, así como el reconocimiento de habilidades y cualificaciones profesionales.

- En este aspecto, como se ha comentado, el sistema educativo vasco dispone de un dispositivo de atención al alumnado en dificultades o que vive en entornos en riesgo de abandono.
- Sin duda es un aspecto muy positivo, pero el problema es que, desde que en su momento se puso en marcha, no ha sido evaluado ni analizado con suficiente profundidad para verificar su pertinencia y eficacia, a fin de plantear, en el caso de que fuera necesario, las ineludibles propuestas de modificación.
- *Apoyo lingüístico al alumnado con lengua materna distinta a la de instrucción.* Este indicador hace referencia básicamente al alumnado de origen inmigrante, ya que este tipo de alumnado suele estar sobrerrepresentado entre quienes abandonan tempranamente los estudios. El objetivo es fortalecer sus competencias en el idioma de instrucción, ya que son cruciales para beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje y evitar quedarse atrás.
 - El sistema educativo vasco, desde hace algunos años, dispone de planes específicos y programas educativos de carácter estratégico que disponen de recursos humanos y técnicos para la atención al alumnado inmigrante, con convocatorias suficientemente claras para los centros. También en este caso, como se ha señalado en el punto anterior, son programas que no han sido analizados ni evaluados o lo han sido escasamente y con insuficiente profundidad para valorar su eficacia y adecuación a las necesidades crecientes en este ámbito.
- *Incluir el Abandono temprano como tema de formación inicial y continua del profesorado.* Este indicador se centra en las medidas para mejorar la comprensión de los docentes acerca del desafío del abandono en la formación inicial y en el desarrollo profesional permanente. El objetivo es aumentar la conciencia de los docentes sobre las causas subyacentes, los principales factores desencadenantes y las primeras señales de advertencia, así como fortalecer la capacidad de los profesionales para tomar medidas para prevenir el abandono y apoyar a los estudiantes en riesgo.
 - En relación con esta medida, no se dispone de datos específicos que puedan confirmar su presencia palpable en los procesos de formación inicial del profesorado, por lo que sería adecuado poner en marcha medidas de recogida de información. En relación con la formación permanente, aunque no es inexistente, no parece que sea un tema de presencia frecuente en las propuestas de formación del Departamento ni hay constancia de que en los últimos años se hayan desarrollado campañas específicas ligadas al abandono escolar.

- *Ofrecer orientación educativa y laboral en los centros escolares.* Con esta medida se pretende impulsar la presencia obligatoria en el plan de estudios de la educación y orientación profesional, especialmente en la educación secundaria.
 - Euskadi dispone de una buena red de recursos humanos y técnicos relacionado con la orientación en todos los centros escolares, tanto en los de educación primaria, a través de las figuras del consultor, como en los de secundaria, a través de los orientadores muy vinculados, en general, con los servicios de información académica y laboral posteriores al periodo de escolarización obligatoria.
- *Fomentar la vuelta al sistema educativo de los que abandonaron prematuramente.* Este indicador se refiere al impulso de políticas y medidas que ayuden a los jóvenes que han abandonado la educación y la formación a reingresar en el sistema. Entre otras, se propone promover centros de segunda oportunidad, vías alternativas formales de educación y formación y orientación profesional que puedan combinarse con capacitación en habilidades prácticas, asesoramiento individual o grupal e iniciativas en el contexto de la garantía juvenil⁴⁵ que busca que todos los jóvenes menores de 25 años reciban una oferta definitiva y de buena calidad dentro de los cuatro meses posteriores a la finalización de la educación formal o el desempleo, para un trabajo, prácticas o educación continua que se adapte a las necesidades y situaciones de cada individuo.
 - El sistema educativo vasco ha implantado algunos programas dirigidos al alumnado que ya está en el abandono, esencialmente a través de ofertas de formación profesional inicial, centros de segunda oportunidad y estudios más flexibles vinculados a la EPA. Así mismo, hay programas ofertados por servicios municipales y territoriales para el apoyo y la orientación a este tipo de personas.

1.3.4. TITULACIÓN EN EDUCACIÓN TERCIARIA (DE 30 A 34 AÑOS).

TITULADOS EN EDUCACIÓN TERCIARIA	SITUACIÓN 2009/2018							Previsión 2020		Punto referencia
	Euskadi			España		UE-28		Euskadi	España	U. Europea
	2009	2017	2018	2009	2018	2009	2018			
Porcentaje de población de 30 a 34 años titulada en Educación Superior universitaria y no universitaria (CINE 5-8) Datos en %.	62,7	55,1	57,1	40,7	42,4	32,3	40,7	68	44.0	40

El rápido ritmo del progreso tecnológico y la intensificación de la competencia global hacen que los mercados laborales, especialmente en sectores económicos intensivos en conocimiento, sean cada vez más exigentes en términos de habilidades y destrezas. Por ello, un nivel alto de educación en la población se considera comúnmente como un requisito previo para una sociedad moderna que promueva el crecimiento de la productividad, la innovación y la competitividad, así como la capacidad de las personas para abordar los desafíos económicos, ambientales y sociales. En este contexto, se ha vuelto cada vez más importante para la UE

⁴⁵ Recomendación del Consejo sobre el establecimiento de la Garantía Juvenil. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0426(01)&from=EN)

aumentar el número de personas que completan la educación superior y mejorar la calidad de esa educación superior.

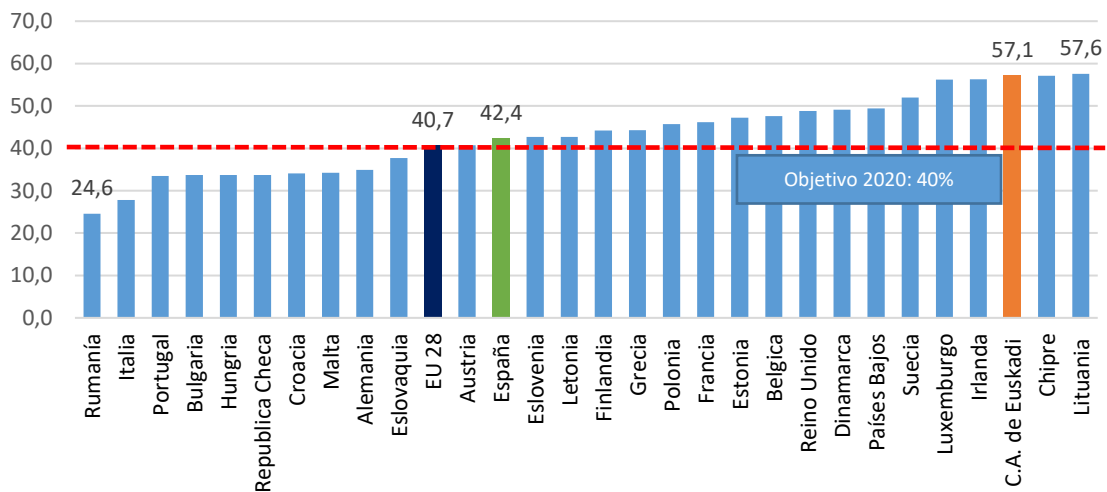
La UE decidió vincular el objetivo sobre el nivel educativo terciario al grupo de edad de 30 a 34 años porque el estudiante promedio de la UE se gradúa de la educación superior a la edad de 26 años. Sin embargo, los promedios nacionales y regionales varían ampliamente y dependen de varios factores, como la edad típica de matriculación, la duración promedio de los programas de estudio y la disponibilidad de opciones para cursar estudios a tiempo parcial e interrupciones para estudiar.

Euskadi, con el 57,1% de personas entre 30-34 años con titulación terciaria, supera en 17 puntos el punto de referencia 2020 y la media de los países de la UE.

Como se ha señalado anteriormente, en 2009, los países de la UE establecieron el objetivo estratégico de elevar al menos al 40% el número de jóvenes de 30 a 34 años con educación terciaria. En ese momento, menos de un tercio de las personas en esta categoría tenían un título terciario. Hoy, el 40,7% lo tiene. Euskadi, ya en el año 2009 al inicio de la estrategia, había superado el punto de referencia 2020 y hoy llega al 57,1%, situándose entre los territorios europeos que están en cabeza en este indicador, superando en más de 17 puntos porcentuales la cota marcada para 2020.

Diecinueve países de la UE habían superado en 2018 el porcentaje del 40% establecido como objetivo para 2020. Además, 13 de esos países tenían tasas de logro educativo terciario de entre 40% y 50%. En Suecia, Luxemburgo, Irlanda, Chipre y Lituania (en orden ascendente), más del 50% de la población tiene un título terciario. En este último grupo de excelencia también se sitúa el País Vasco.

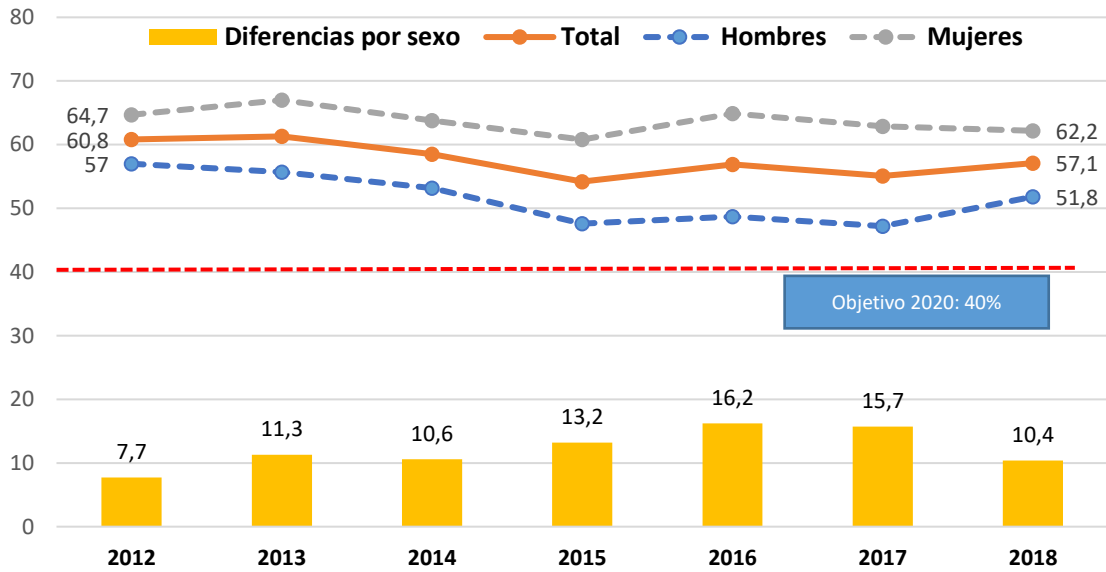
Gráfico 1.3.4.a. Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8) por países de la UE. 2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat [edat_ifse_03].

En el gráfico 1.3.4.b, se presenta la evolución global de este indicador en el País Vasco, desde el año 2012 hasta el año 2018, así como la evolución por sexos. Desde que se tienen datos de este indicador, siempre han sido más las mujeres que los hombres con título en Educación Superior. La diferencia entre ambos se sitúa en 10,4 puntos en 2018, en un proceso de reducción progresiva de estas diferencias desde 2016, momento en el que se estableció la mayor distancia entre ambos sexos (16,2 puntos).

Gráfico 1.3.4.b. Evolución del porcentaje de población entre 30 y 34 años con estudios terciarios en Euskadi. Total y por sexos.

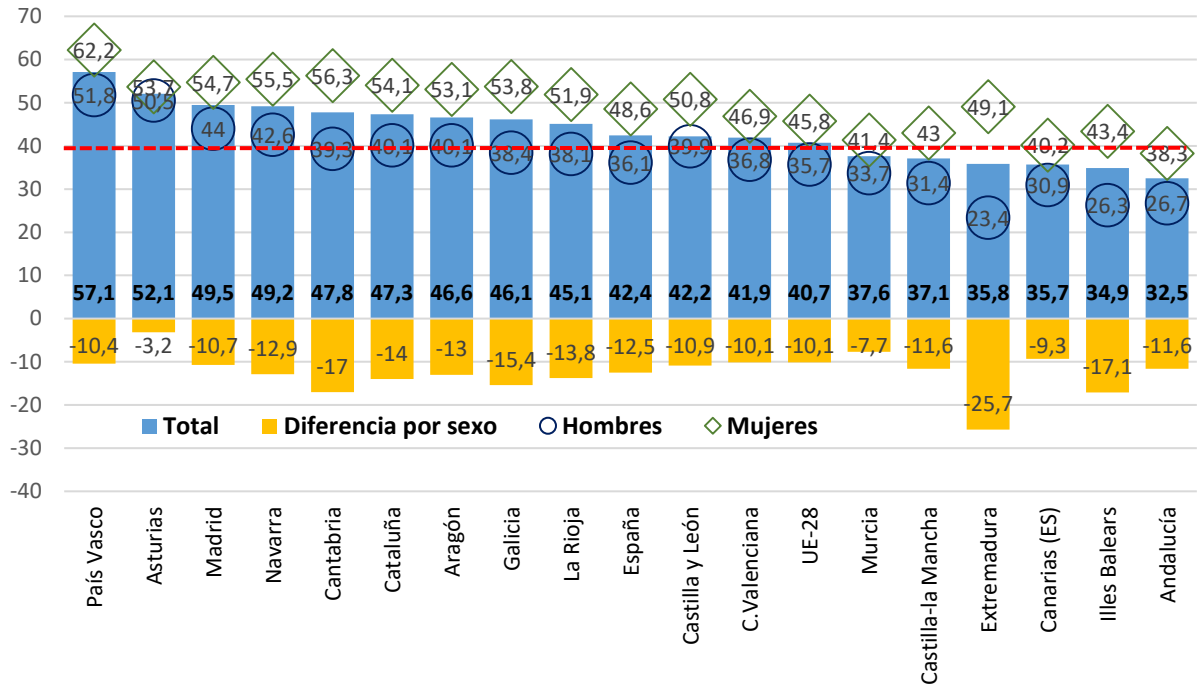


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE.

Esta diferencia entre hombres y mujeres en educación terciaria es un dato común en todos los países de la UE, aunque con distinta intensidad. La señalada diferencia de 10 puntos a favor de las mujeres del caso vasco es similar a la del promedio de la UE (mujeres 45,8%, hombres 35,7%), pero mientras a nivel europeo la brecha ha aumentado continuamente en los últimos años, en el caso de Euskadi esta diferencia decrece en los últimos cursos.

Por Comunidades Autónomas, tal y como se puede apreciar en el *gráfico 1.3.4.c*, Euskadi es también la que tiene un porcentaje más alto con una diferencia de casi 25 puntos con respecto a la comunidad con menor porcentaje (Andalucía 32,5%). El porcentaje de hombres y mujeres vascos con educación terciaria también es superior al de hombres y mujeres de todo el resto de Comunidades Autónomas. Solo dos comunidades (Asturias y Canarias) tienen una menor diferencia de porcentajes entre hombres y mujeres que el País Vasco. Euskadi y Asturias son las únicas comunidades que han conseguido en 2018 superar el 50% de hombres titulados en educación superior.

Gráfico 1.3.4.c. Población de 30-34 años con nivel de educación terciario (CINE 5-8) por CCAA y sexo. 2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de INE a través de EducaBase-MEFP.

La Comisión europea en su comunicación *"Supporting Growth and Jobs: an Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education Systems (Apoyo al crecimiento y el empleo: una agenda para la modernización de los sistemas de educación superior en Europa)"*⁴⁶ ha desarrollado una serie de indicadores estructurales vinculados a un doble objetivo: el incremento y ampliación de la participación en educación superior y la mejora de la calidad y de la relevancia de estos estudios. Entre estos indicadores estructurales destaca el esfuerzo en relación con el seguimiento de las características del alumnado, el reconocimiento de los aprendizajes no formales e informales o, por ejemplo, el impulso de mecanismos de financiación de instituciones de educación superior que cumplan con un nivel específico de rendimiento en relación con objetivos sociales como es la atención a estudiantes con determinadas características socioeconómicas, por razones de sexo, por su origen familiar o por su discapacidad⁴⁷.

⁴⁶ Communication from the European Commission, 2011. 'Supporting Growth and Jobs: an Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education Systems' https://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/policy/modernisation_en.pdf

⁴⁷ Ver capítulo 4 del documento Structural Indicators 2018.

1.3.5. FORMACIÓN A LO LARGO DE LA VIDA (25-64 AÑOS)

PARTICIPACIÓN DE ADULTOS EN EL APRENDIZAJE PERMANENTE (25 a 64 años).	SITUACIÓN 2009/2018							Previsión 2020		Punto referencia
	Euskadi			España		UE-28		Euskadi	España	U. Europea
	2009	2017	2018	2009	2018	2009	2018			
Población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación (Niveles 0 a 8 de la CINE (total) Datos en %.	13,3	13,2	12,7	10,8	10,5	9,5	11,1	17	15,2	15

La importancia política del aprendizaje de adultos ha aumentado en los últimos años como parte de la discusión sobre la naturaleza cambiante del trabajo y la transformación tecnológica en curso. El concepto de formación vinculado a un periodo determinado de la vida, que se circunscribía a la juventud, ha dado paso a otro más amplio que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Cada vez más, los ciudadanos europeos deben afrontar el reto de actualizar y completar sus conocimientos, competencias y capacidades de forma permanente.

Según la Encuesta Europea de Habilidades y Empleo⁴⁸, llevada a cabo por la Agencia de desarrollo de la Formación Profesional de la Unión Europea (*Cedefop*), el 43% de los empleados adultos en Europa ya siente cambios en la tecnología utilizada en el trabajo. Además, las estimaciones de la OCDE sugieren que el 46% de los trabajadores están en riesgo de perder su trabajo o de ver un cambio significativo debido a la automatización en las próximas dos décadas⁴⁹.

La Unión Europea se planteó como objetivo, desde el año 2000, incrementar la participación en el aprendizaje permanente, que se definió como *“toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo”*. En la actualidad se entiende por formación cualquier tipo de curso, taller, cursillo... que se haya realizado durante las cuatro semanas anteriores a la encuesta, al margen de que se trate de formación reglada, no reglada o informal.

En 2003, el Consejo de la Unión Europea estableció el objetivo de conseguir, para 2010, que el 12,5% de la población adulta en edad laboral, entre 25 y 64 años participaran en actividades de educación y formación durante las últimas 4 semanas⁵⁰. Este objetivo se elevó en 2009 al 15% como referencia para 2020.

Muy pocos países de la UE han sido capaces de alcanzar el 15% de población adulta que participa en actividades de formación. Euskadi, con el 12,7%, también se queda lejos de la cota marcada para 2020.

Aunque es cierto que, a lo largo de los años, ha habido un cierto crecimiento en el porcentaje de personas adultas que participan en el aprendizaje en la UE: del 7,1% en 2002, al 9,5% en 2008

⁴⁸ Cedefop (2018). [Insights into skill shortages and skill mismatch: Learning from Cedefop's European skills and jobs survey](#).

⁴⁹ Nedelkoska, L. y G. Quintini (2018). [Automation, skills use and training](#), OECD Social, Employment and Migration, Working Papers, No. 202

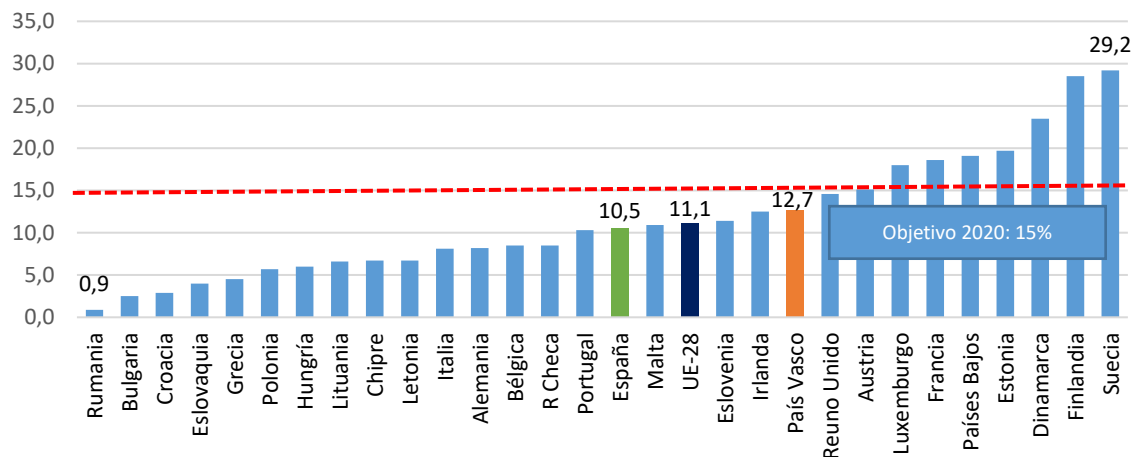
⁵⁰ Este indicador pretende identificar los factores de fondo que influyen en el aprendizaje de adultos, con el objetivo de ver si es posible calcular el grado de "ventaja o desventaja en el aprendizaje". Este concepto mide la tasa de participación en el aprendizaje para un grupo sociodemográfico específico y la compara con la tasa promedio de participación en el aprendizaje de la población adulta total de 25 a 64 años en cada país. El resultado indica la diferencia en las tasas de participación del grupo sociodemográfico seleccionado en comparación con la población general.

y al 11,1% en 2018. Sin embargo, el progreso general en este indicador ha sido lento y existen grandes dudas de si será posible llegar a la cota fijada para 2020.

La participación de los adultos en la educación y la formación depende principalmente de la participación en actividades no formales, ya que la participación en la educación formal sigue siendo baja, un poco más del 3% a nivel europeo.

Como se ha señalado, en el conjunto de la UE-28, este indicador alcanzó en 2018 el 11,1%. Los países de la UE que logran valores más altos, por encima del nivel de referencia establecido, son Suecia (29,2%), Finlandia (28,5%) y Dinamarca (23,5%). El País Vasco, con 12,7%, se encuentra por encima del promedio de la UE-28 y se sitúa en niveles cercanos a los del Reino Unido, Irlanda o Eslovenia, aunque como la mayoría de los países europeos sin lograr superar el punto de referencia del 15%.

Gráfico 1.3.5.a. Porcentaje de personas adulta entre 25-64 años que han participado en actividades formativas. 2018.

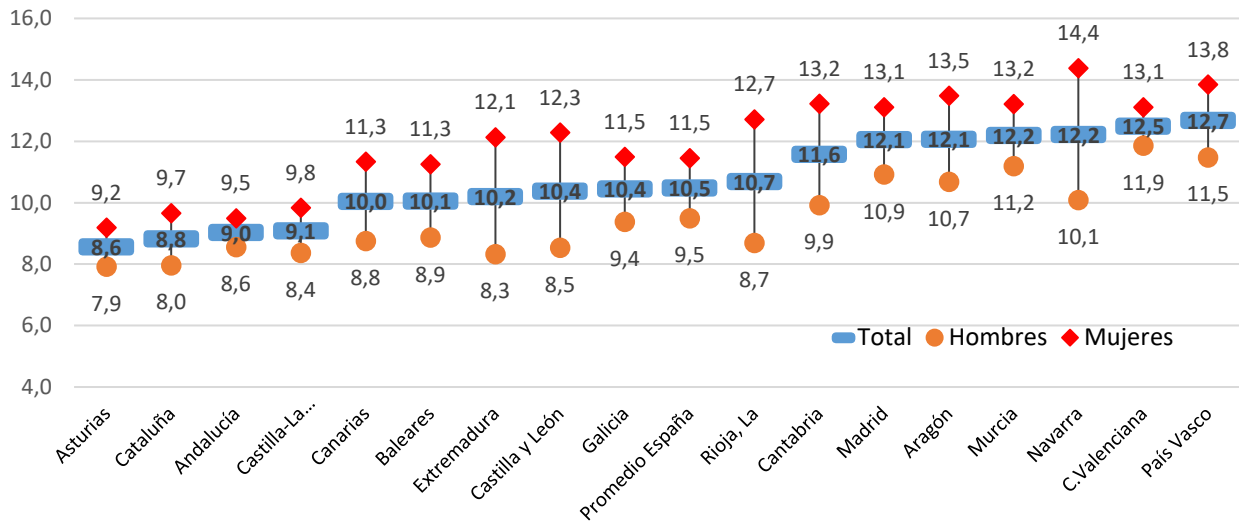


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Eurostat.

Tal y como se refleja en el *gráfico 1.3.5.b*, a partir de los datos del Educabase⁵¹ del Ministerio de Educación y FP, nueve comunidades autónomas están por debajo del promedio estatal (10,5%), siendo el País Vasco la comunidad con mejor dato, superando en algo más de dos puntos la media de España y en más de 4 puntos porcentuales el dato de la comunidad con el menor porcentaje (Asturias, 8,6%). En relación con los resultados por sexo, se aprecian cifras en todos los casos superiores en mujeres que en hombres, aunque las diferencias van desde los 0,9 puntos de Andalucía a los 4,3 de Navarra; Euskadi muestra una distancia de 2,4 puntos.

⁵¹ <http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Formacionym/EPA2018/Indi//IO/&file=Indi05.px&type=pcaxis&L=0>

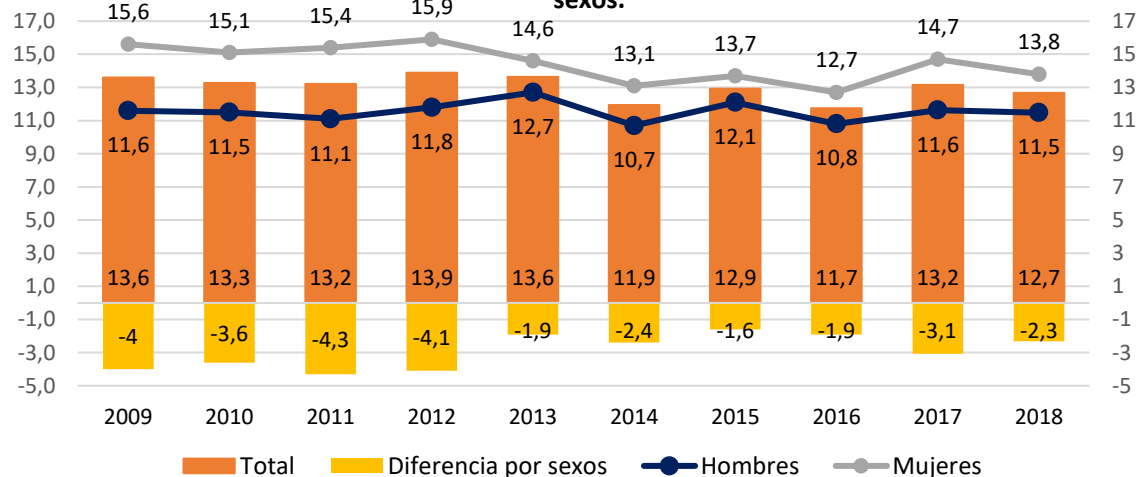
Gráfico 1.3.5.b. Porcentaje de personas adultas entre 25-64 años que han participado en actividades formativas por CCAA y por sexo. 2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE a través de EducaBase-MEFP.

En el siguiente gráfico se muestra la evolución desde 2009 a 2018 del indicador de formación permanente de personas adultas en Euskadi. Desde la remontada de 2004 a 2005, que pasó del 6,6% al 12%, el dato se ha mantenido bastante estable, de forma que en la mayoría de los años se sitúa alrededor del 13%, con constantes variaciones que en ningún momento se acercan al objetivo europeo del 15%. Es algo similar a lo que ocurre en las Comunidades Autónomas y en los países europeos, por lo que, salvo que se adopten medidas específicas, es prácticamente seguro que no se logrará alcanzar el objetivo para 2020, de forma similar a lo que ocurrió con este objetivo en 2010.

Gráfico 1.3.5.c. Evolución del porcentaje de personas adultas entre 25-64 años que han participado en actividades formativas en Euskadi. Total y por sexos.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE a través de EducaBase-MEFP.

Como se puede apreciar, en estos diez años de indicador, en Euskadi las mujeres han alcanzado un mayor porcentaje que los hombres, aunque los cuatro puntos de distancia al inicio de la década se han reducido a la mitad en 2018. El porcentaje entre los hombres se mantiene ciertamente estable, alrededor del 11,5%, mientras que en el caso de las mujeres vascas hay

mayor inestabilidad ya que, al contrario de lo que ocurría entre 2009 y 2012 en los que superaban el objetivo europeo para 2020, en el último año del que se disponen datos el porcentaje muestra un empeoramiento de más de un punto si se compara con el dato de 2017.

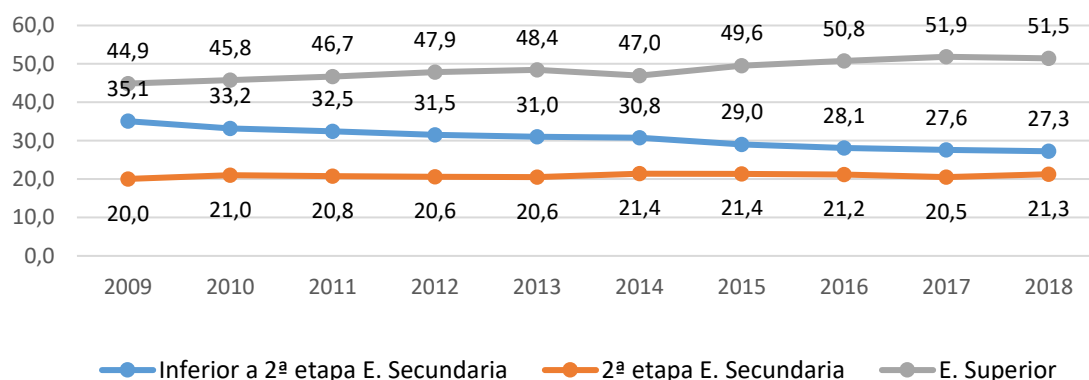
1.3.5.1. Nivel de formación de la población adulta entre 25-64 años.

Otra manera de analizar la formación permanente es ver el nivel de formación de la población adulta en el tramo de edad medido por el indicador europeo, 25-64 años. Según los datos del MEFP a través de Educabase, en 2018 el 71,2% de la población de Euskadi de entre 25 y 64 años de edad había finalizado, al menos, estudios postobligatorios. De ellos, el 51,5% tenía estudios superiores; el 27,3% alcanzaba un nivel de 2ª etapa de Educación Secundaria y el 21,3% estaba por debajo de la segunda etapa de educación secundaria.

El *gráfico 1.3.5.1.a*, que muestra la evolución del porcentaje de personas adultas según su nivel de formación, nos da una imagen muy positiva de esta evolución: el porcentaje de estudios superiores entre personas adultas ha aumentado en 6,6 puntos porcentuales desde 2009 a 2018, mientras que se ha reducido en cerca de 8 puntos la población con estudios inferiores a la segunda etapa de secundaria. Es decir, se ha ampliado la población con la máxima formación y se ha reducido de forma importante la de quienes tienen un nivel básico.

Entre 2009 y 2018, Euskadi ha logrado aumentar en 6,6 puntos el porcentaje de adultos entre 25-64 años con estudios superiores y reducir 8 puntos la población con estudios inferiores a secundaria.

Gráfico 1.3.5.1.a. Evolución de porcentaje de población adulta entre 25-64 años por nivel de formación. País Vasco.

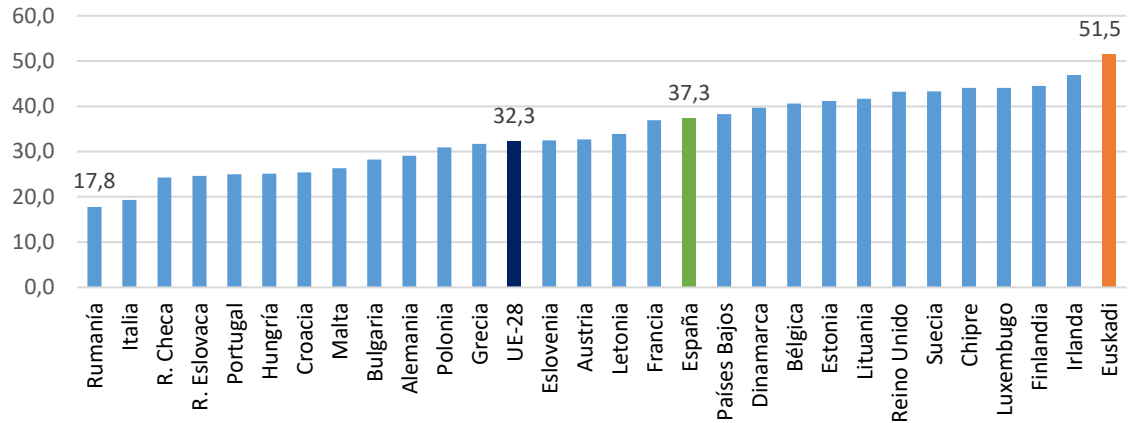


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del INE a través de EducaBase-MEFP⁵²

Si nos centramos exclusivamente en la población adulta con estudios terciarios o superiores, observamos en el *gráfico 2.3.5.1.b* que el País Vasco se sitúa en cabeza a nivel europeo, con 19,2 puntos por encima de la media de la UE-28 y con más de 14 puntos sobre la media de España.

⁵² Ver Educabase del Ministerios de Educación y Formación Profesional:
<http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/Formacionym/EPa2018/NivFor//I/O/&file=NivFor102.px&type=pcaxis&L=0>

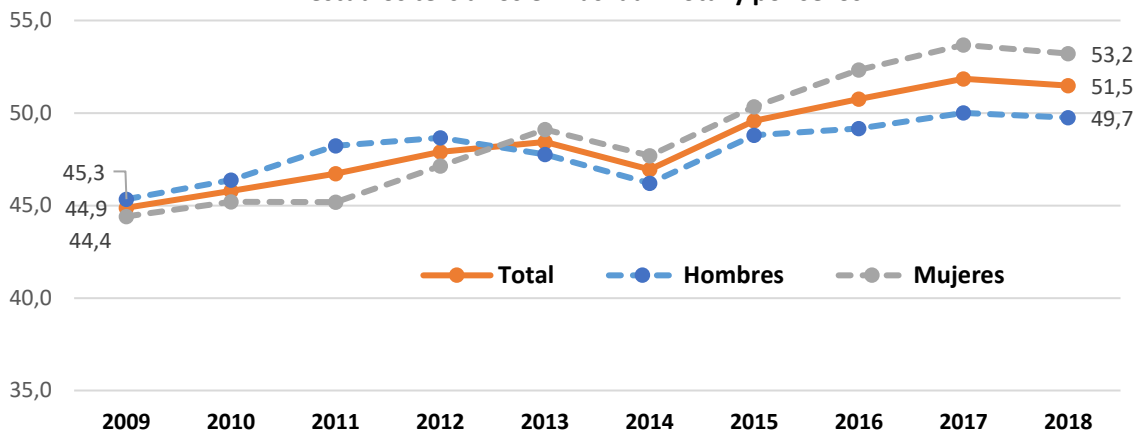
Gráfico 1.3.5.1.b. Porcentaje de personas adultas entre 25-64 con estudios terciarios. 2018. Países UE.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat a través de Educabase-MEFP.

En el *gráfico 1.3.5.1.c*, se muestra la evolución de población entre 25-64 años con estudios superiores desde el año 2009 hasta el 2018 en Euskadi. Durante todos estos años, tanto en el caso de los hombres como de las mujeres, Euskadi muestra una tendencia claramente positiva. Finalmente, hay dos aspectos destacables: por un lado, la diferencia entre ambos sexos se ha ampliado en 2018, si se compara con 2009, ha pasado de 1 punto a 3,5 puntos; por otro lado, en los diez años que se reflejan en el gráfico, las mujeres han aumentado 8,8 puntos su porcentaje frente a los 4,4 puntos de los hombres, lo que ha ocasionado que, contrariamente a lo que ocurría en 2009 y años sucesivos, actualmente sean las mujeres quienes muestran un mejor dato en este indicador.

Gráfico 1.3.5.1.c. Evolución del porcentaje de población entre 25-64 años con estudios terciarios en Euskadi. Total y por sexos.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de INE a través de Educabase-MEFP.

1.4. LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE(ODS) 2030 Y SU RELACIÓN CON LA ET 2020 EN LA ESTRATEGIA DEL GOBIERNO VASCO.

La Asamblea General de la ONU adoptó en septiembre de 2015 la **Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible**,⁵³ un plan de acción universal, integral y transformador a favor de las personas, el planeta y la prosperidad, que también tiene la intención de fortalecer la paz universal y el acceso a la justicia. Los Estados miembros de la Naciones Unidas aprobaron por unanimidad una resolución en la que reconocen que el mayor desafío del mundo actual es la erradicación de la pobreza y afirman que sin lograrla no puede haber desarrollo sostenible. La Agenda 2030 retoma los Objetivos del Milenio establecidos para el periodo 2000-2015 y da un nuevo impulso a este compromiso. La nueva estrategia regirá los programas de desarrollo mundiales durante los próximos 15 años.

La educación ocupa un lugar central en la consecución de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, hasta el punto de figurar como uno de los 17 objetivos, concretamente el objetivo 4⁵⁴ centrado en una **Educación de Calidad** y que pretende *“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. Pero la educación no se circunscribe al ODS 4, sino que se evoca explícitamente en las metas de muchos de los otros objetivos como en el 3 Salud y Bienestar, el 5 Igualdad de Género, el 8 Trabajo decente y crecimiento económico o el 13 Acción por el clima.

⁵³ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

⁵⁴ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

El ODS 4 se desarrolla a través de las siguientes 7 metas y los 3 medios de implementación⁵⁵:

Tabla 1.4.a. Metas e indicadores del Objetivo 4 de los ODS.

ÁMBITO	METAS	INDICADORES
4.1 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA	➤ De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.	▪ Indicador 4.1.1 Porcentaje de niños y jóvenes: a) en los grados 2/3; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, por sexo.
4.2 CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR	➤ De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.	▪ Indicador 4.2.1 Porcentaje de niños menores de 5 años cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial, por sexo. ▪ Indicador 4.2.2 Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), por sexo
4.3 ACCESO IGUALITARIO A LA FORMACIÓN SUPERIOR	➤ De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todas las personas a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.	▪ Indicador 4.3.1 Tasa de participación de jóvenes y adultos en la educación y la formación formales y no formales en los últimos 12 meses, por sexo
4.4 COMPETENCIAS PARA ACCEDER AL EMPLEO	➤ De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.	▪ Indicador 4.4.1 Porcentaje de jóvenes y adultos con conocimientos de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), por tipo de conocimiento técnico.
4.5. IGUALDAD DE GÉNERO EN LA EDUCACIÓN	➤ De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional	▪ Indicador 4.5.1 Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales/urbanas, quintil superior/inferior de riqueza y otros, como la situación de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores de educación de esta lista que puedan desglosarse
4.6 ALFABETIZACIÓN Y CONOCIMIENTO DE LECTURA Y ARITMÉTICA	➤ De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.	▪ Indicador 4.6.1 Porcentaje de población en un grupo de edad determinado que alcanza por lo menos un nivel fijo de competencia funcional en a) alfabetización y b) aritmética, por sexo

⁵⁵ https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa

4.7 EDUCACIÓN GLOBAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE	➤ De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.	▪ Indicador 4.7.1 Grado de incorporación de i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, comprendidos la igualdad de género y los derechos humanos, en todos los niveles en: a) las políticas de educación nacionales; b) los planes y programas de estudios; c) la formación de docentes; y d) la evaluación de los estudiantes.
MEDIOS DE IMPLEMENTACIÓN		
4.A INSTALACIONES EDUCATIVAS INCLUSIVAS Y SEGURAS	➤ Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos.	▪ Indicador 4.a.1 Porcentaje de escuelas con acceso a: a) electricidad; b) Internet con fines pedagógicos; c) computadoras con fines pedagógicos; d) infraestructura y materiales adaptados a los estudiantes con discapacidad; e) agua potable básica; f) instalaciones de saneamiento básicas separadas para hombres y mujeres; y g) instalaciones básicas para lavarse las manos (según las definiciones de Agua, Saneamiento e Higiene para Todos (WASH))
4.B BECAS PARA ENSEÑANZA SUPERIOR	➤ De aquí a 2020, aumentar considerablemente a nivel mundial el número de becas disponibles para los países en desarrollo, en particular los países menos adelantados, los pequeños Estados insulares en desarrollo y los países africanos, a fin de que sus estudiantes puedan matricularse en programas de enseñanza superior, incluidos programas de formación profesional y programas técnicos, científicos, de ingeniería y de tecnología de la información y las comunicaciones, de países desarrollados y otros países en desarrollo.	▪ Indicador 4.b.1 Volumen de la asistencia oficial para el desarrollo destinada a becas, por sector y por tipo de estudios
4.C CUALIFICACIÓN DE DOCENTES	➤ De aquí a 2030, aumentar considerablemente la oferta de docentes cualificados, incluso mediante la cooperación internacional para la formación de docentes en los países en desarrollo, especialmente los países menos adelantados y los pequeños Estados insulares en desarrollo.	▪ Indicador 4.c.1 Porcentaje de docentes en: a) enseñanza preescolar; b) primaria; c) primer ciclo de secundaria; y d) segundo ciclo de secundaria que han recibido al menos el mínimo de formación docente organizada (por ejemplo, formación pedagógica), inicial o durante el empleo, necesaria para la docencia en un nivel pertinente en un país determinado

Los puntos de referencia de la ET 2020 coinciden en algunos de sus principales objetivos con las metas del Objetivo número 4 de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de la UNESCO, tal y como se recoge en la tabla siguiente.

Tabla 1.4.b. Relación entre Metas e indicadores del Objetivo 4 de los ODS y los Puntos de referencia ET 2020 de la UE.

METAS de la ODS 4	INDICADORES ODS	PUNTOS DE REFERENCIA ET 2020 ⁵⁶
4.1. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos.	▪ Indicador 4.1.1 Porcentaje de niños y jóvenes: a) en los grados 2/3; b) al final de la enseñanza primaria; y c) al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, que han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en i) lectura y ii) matemáticas, por sexo.	▪ Porcentaje de alumnado de 15 años con rendimiento bajo: – Comprensión lectora. – Competencia matemática. – Competencia científica
4.2. De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.	▪ Indicador 4.2.1 Porcentaje de niños menores de 5 años cuyo desarrollo se encuentra bien encauzado en cuanto a la salud, el aprendizaje y el bienestar psicosocial, por sexo. ▪ Indicador 4.2.2 Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria), por sexo	▪ Educación infantil y atención a la infancia (desde los 4 años hasta la edad de inicio de la escolaridad obligatoria).
4.3. De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todas las personas a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria.	▪ Indicador 4.3.1 Tasa de participación de jóvenes y adultos en la educación y la formación formales y no formales en los últimos 12 meses, por sexo	▪ Personas que abandonan tempranamente la educación y la formación (18 a 24 años).
4.4. De aquí a 2030, aumentar considerablemente el número de jóvenes y adultos que tienen las competencias necesarias, en particular técnicas y profesionales, para acceder al empleo, el trabajo decente y el emprendimiento.	▪ Indicador 4.4.1 Porcentaje de jóvenes y adultos con conocimientos de tecnología de la información y las comunicaciones (TIC), por tipo de conocimiento técnico.	▪ Titulados en educación terciaria (30 a 34 años).
4.5. De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional	▪ Indicador 4.5.1 Índices de paridad (mujeres/hombres, zonas rurales/urbanas, quintil superior/inferior de riqueza y otros, como la situación de discapacidad, los pueblos indígenas y los efectos de conflictos, a medida que se disponga de datos) para todos los indicadores de educación de esta lista que puedan desglosarse	
4.6. De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y	▪ Indicador 4.6.1 Porcentaje de población en un grupo de edad determinado que alcanza por lo menos un nivel fijo de competencia	▪ Porcentaje de alumnado de 15 años con rendimiento bajo: – Comprensión lectora. – Competencia matemática.

⁵⁶ Otros posibles indicadores para verificar el cumplimiento de las metas del ODS 4 se recogen en la propuesta del INE sobre ODS <https://www.ine.es/dynt3/ODS/es/index.htm>

tengan competencias de lectura, escritura y aritmética.	funcional en a) alfabetización y b) aritmética, por sexo	– Competencia científica
4.7. De aquí a 2030, asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible.	▪ Indicador 4.7.1 Grado de incorporación de i) la educación para la ciudadanía mundial y ii) la educación para el desarrollo sostenible, comprendidos la igualdad de género y los derechos humanos, en todos los niveles en: a) las políticas de educación nacionales; b) los planes y programas de estudios; c) la formación de docentes; y d) la evaluación de los estudiantes.	

El Gobierno Vasco se unió a este compromiso a través de la **Agenda Euskadi Basque Country 2030**⁵⁷, de forma que todas las políticas sectoriales que recoge el Programa de Gobierno deben alinearse y contribuir al desarrollo de los 17 objetivos de la Agenda de las Naciones Unidas.

Para el desarrollo del objetivo 4 de educación, el Gobierno Vasco se propone desarrollar 7 metas a través de 8 instrumentos de planificación y 2 Iniciativas Legislativas y dispone de un denominado Cuadro de mando con 3 Indicadores vinculados a los ODS y a la Estrategia 2020 de la U. Europea:

Tabla 1.4.c. Cuadro de mando del G. Vasco: Vinculación entre indicadores ODS, ET 2020 y GV

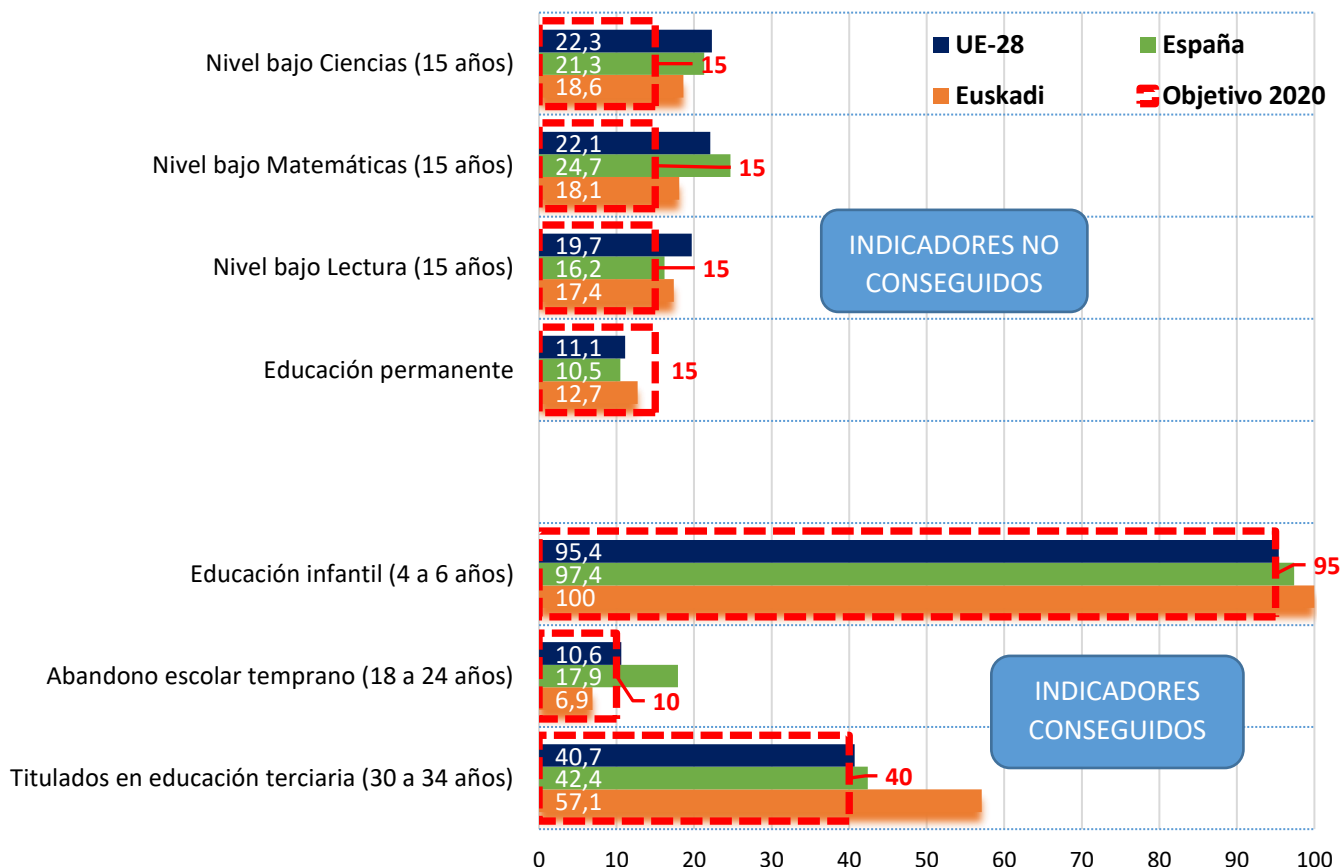
Objetivo 4		
Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todas las personas.		
Indicadores ONU-ODS	Indicadores ET 2020 UE	Gobierno Vasco
4.1.1. Proporción de niños, niñas y adolescentes que han alcanzado un nivel mínimo de competencias en lectura y matemáticas.	4.20. Abandonos prematuros de la educación y la formación.	Tasa de abandono escolar por debajo del 8%.
	4.30. Conclusiones de estudios superiores	Porcentaje de población de 30-34 años que ha completado estudios terciarios
4.3.1. Tasa de participación de los jóvenes y adultos en la enseñanza y formación académica y no académica en los últimos 12 meses.	4.40. Participación de los adultos en la enseñanza académica.	Porcentaje de adultos participando en aprendizaje a lo largo de la vida

⁵⁷ <http://www.euskadi.eus/pdf/agenda-euskadi-basque-country-2030.pdf> Como se puede ver en el documento, el programa de Gobierno de la actual Legislatura 2016-2020 se propone, entre otros, 15 objetivos de País, 15 planes estratégicos, 54 planes sectoriales, 28 iniciativas legislativas, 100 Metas, 650 iniciativas y 50 indicadores, entre los que se incluye el índice de Desarrollo Humano como indicador sintético de referencia a nivel internacional.

1.5. CONCLUSIONES GENERALES Y PROPUESTAS.

La situación del sistema educativo vasco en el contexto internacional es positiva en relación con los indicadores de la estrategia europea 2020. En tres de los indicadores europeos (Educación Infantil, Abandono escolar y Educación terciaria) Euskadi muestra unos datos de excelencia, mientras que, coincidiendo con la mayoría de los países europeos, en dos indicadores (nivel bajo de rendimiento en competencias y Educación permanente de adultos) no alcanza el nivel meta fijado por la estrategia de la Comisión Europea.

Gráfico 1.5.a. Puntos de referencia ET 2020. Posición de Euskadi en relación con UE-28, España y punto de referencia para 2020.



- Indicador relacionado con la educación infantil y la atención a la infancia:** el punto de referencia (4-6 años) estaba ya superado por el País Vasco desde el inicio de la estrategia europea en 2009 y, por lo tanto, no tenía posibilidad de mejora al haber alcanzado el punto máximo. La escolarización en el periodo 0-2, (18,9% en menores de 1 año y 45,9% en 1 año), presenta un pequeño margen de mejora cuantitativa y, como se ha mostrado en el análisis específico de este indicador, se ha de valorar la oferta adaptada a las necesidades de las criaturas procedentes de entornos desfavorecidos o en riesgo de exclusión.

Euskadi muestra la tasa más baja de riesgo de pobreza y exclusión social, tanto a nivel europeo como en relación con el resto de Comunidades Autónomas. No obstante, según los datos de la Encuesta de Necesidades Sociales del Gobierno Vasco, más de un cuarto de la población infantil de 0 a 5 años no está atendida en guardería o centro escolar y los niños y

niñas de origen extranjero están 13 puntos porcentuales menos escolarizados que los nacidos en el Estado. Pero el dato clave es que más de un tercio de las familias que no escolarizan a sus hijos en estas edades sufren una situación de privación básica y dificultades laborales. Esta no escolarización por parte de este tipo de familias desfavorecidas no parece obedecer a falta de plazas, por lo que no es neutra ni aleatoria, sino que responde, en muchos casos a otras cuestiones.

Se dispone de una escasa información sobre Educación Infantil, más allá de los datos relacionados con la escolarización y el acceso a este tipo de atención educativa o de la información existente sobre el personal que atiende al alumnado de las primeras edades.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Consejo propone:

- Encargar al ISEI-IVEI la realización de un Informe sobre la situación del primer ciclo de Educación Infantil basándose, entre otras referencias, en los Indicadores estructurales europeos, así como proponer la continuidad en los estudios realizados hasta 2016 en los que se recoge la valoración de las familias sobre el servicio dado por el Consorcio de *Haurreskolak*.
 - Realizar un estudio en profundidad que clarifique las causas por las que una parte importante de familias toman la decisión de no escolarizar a sus hijos e hijas, con el objetivo de poder encontrar pautas de actuación.
 - Establecer estructuras de colaboración entre el Departamento de Educación y los Servicios Sociales (municipales, forales...) que impulsen y desarrollen actuaciones que animen a este tipo de familias desfavorecidas a escolarizar tempranamente a sus hijos e hijas.
 - Dar cuanto antes pasos efectivos para que las *Haurreskolak* sean gratuitas.
2. **Indicador relacionado con alumnado con bajo rendimiento en las tres competencias:** los datos del sistema educativo vasco están alejados en alrededor de 3 puntos porcentuales del objetivo 2020. Desde 2012, el proceso ha sufrido grandes altibajos: tras haberse acercado e incluso estar por debajo del objetivo europeo en 2012, se produjo una bajada de rendimiento en 2015, mientras que en 2018 se ha dado una nueva subida, que no ha sido suficiente para lograr el objetivo europeo 2020.

Según los análisis realizados a partir de los Indicadores ofrecidos por Eurydice ligados a la mejora en el logro de las competencias básicas, Euskadi muestra una serie de factores positivos que es preciso seguir reforzando: la participación en pruebas internacionales estandarizadas, así como el disponer de un sistema de evaluaciones de diagnóstico, la existencia de informes de rendimiento sobre competencias básicas amplios y ricos en información, el uso de los resultados de estas evaluaciones para la evaluación y mejora de los centros o la existencia de programas y acciones de apoyo adicional a centros con alumnado en desventaja.

Se han observado algunas carencias que es preciso solucionar como la multiplicidad de evaluaciones estandarizadas, el escaso uso de estas informaciones de resultados en los proyectos de centro o la no existencia de directrices relacionadas con la formación en relación con el bajo rendimiento escolar.

Por ello, este Consejo propone:

- Llevar a cabo una profunda reflexión y evaluación sobre el sentido, finalidad y pertinencia de las pruebas de rendimiento externas, tanto las propias como las de carácter internacional, a fin evitar una fatiga por parte de los centros, garantizar la mayor coherencia en las informaciones y hacer sostenible el sistema de evaluación.
 - Realizar un profundo y completo análisis de diagnóstico de la situación del sistema, específicamente centrado en los datos de rendimiento y en las informaciones aportadas por las evaluaciones estandarizadas externas, en el que se contrasten y utilicen todos los datos disponibles.
 - Implementar por parte del ISEI-IVEI una encuesta amplia entre los centros docentes para valorar la pertinencia y utilidad de los datos aportados en los informes de centro como consecuencia de las evaluaciones externas, con el objetivo de enriquecer y hacer más provechosos las informaciones aportadas a las comunidades educativas.
 - Realizar un estudio entre los centros docentes para conocer su situación cualitativa, así como sus necesidades más relevantes en el tratamiento del alumnado en riesgo de fracaso escolar; además sería conveniente conocer sus propuestas y experiencias con el objetivo de enriquecer y hacer más provechosas las decisiones a tomar en este asunto
 - Impulsar medidas y procedimientos para que los centros docentes sean capaces de relacionar sus datos académicos y sus resultados en las evaluaciones externas con propuestas de mejora, con ayuda de los servicios de apoyo y de la Inspección de Educación.
 - Analizar los factores específicos que influyen en el abandono y el fracaso escolar masculino para poder abordarlos. Analizar este problema debería ser prioritario para buscar la mejora en esta materia y analizar las decisiones a tomar
3. **Indicador sobre abandono escolar temprano:** el País Vasco, con el 6,9%, logra en 2018 el menor porcentaje de toda su serie histórica, un dato inferior en 3 puntos porcentuales a la meta de referencia europea, lo que le sitúa como uno de los territorios europeos (tanto entre países como entre regiones y comunidades europeas) con menor abandono escolar.

Esta situación de excelencia en este indicador es, todavía mejorable puesto que hay países y regiones que muestran un porcentaje incluso más bajo que el de Euskadi, lo que significa que sus sistemas educativos tienen características que reducen el riesgo de abandono o que han puesto en marcha medidas para paliar su impacto. Sabemos que una parte importante del abandono escolar temprano tiene que ver con experiencias repetidas de fracaso escolar, con la falta de conciliación entre las expectativas e intereses personales y la realidad de la educación, así como con la falta de vías de formación alternativas y suficientemente flexibles para seguir dentro del sistema educativo.

La mejora en este indicador pasa, en primer lugar, por disponer de datos y por dar utilidad en este ámbito a los datos disponibles. En segundo lugar, por verificar la eficacia de algunas de las medidas claves desarrolladas en nuestro sistema educativo para atender a las diversas dificultades del alumnado durante su periodo de formación.

Teniendo en cuenta lo anterior, el Consejo propone:

- Desarrollar un estudio en profundidad sobre el abandono en el País Vasco, no solo en relación con la brecha de género, de la que se dispone solo de algunos datos básicos, sino también sobre el origen de quienes abandonan, su nivel de formación máximo alcanzado, su situación laboral y empleabilidad, las características sociales y familiares, los itinerarios académicos seguidos o, entre otras variables, los núcleos y ámbitos territoriales donde la incidencia es mayor.
 - Impulsar medidas que permitan el uso de los datos de registro escolares para la realización de estudios longitudinales de este tipo de alumnado.
 - Promover procesos de evaluación y análisis de algunos programas y medidas de atención a la diversidad y al alumnado con dificultades, por ejemplo, el programa de escolarización complementaria y los recursos dedicados a refuerzo educativo.
4. **Tasa de personas que han completado la educación superior o terciaria:** ha sido en todos los años claramente superior a la referencia europea para 2020. Euskadi, con el 57,1% de personas entre 30-34 años con titulación terciaria, supera en 17 puntos el punto de referencia 2020 y la media de los países de la UE y se sitúa entre los países y regiones/comunidades con mayor tasa de estudios superiores. La diferencia entre ambos sexos se sitúa en 10,4 puntos en 2018, en un proceso de reducción progresiva de estas diferencias desde 2016, situación habitual a nivel europeo.

No se realizan propuestas en este indicador ya que su ámbito de aplicación y desarrollo (las enseñanzas superiores) queda fuera de las competencias del Consejo Escolar de Euskadi.

5. **Aprendizaje permanente de las personas adultas:** Euskadi, con el 12,7%, no consigue en este indicador llegar al 15% marcado para 2020, aunque es superior a la media de la U. Europea en 2018. De hecho, muy pocos países de la UE han sido capaces de alcanzar el 15% de población adulta que participa en actividades de formación. La propia Comisión Europea es consciente de que quizá la cota para 2020 en este indicador sea excesivamente ambiciosa y difícilmente alcanzable.

Tras el *Libro Blanco del aprendizaje a lo largo de la vida*. Euskadi, país del aprendizaje, se publicó La Ley 1/2013, de 10 de octubre, de Aprendizaje a lo largo de la Vida del País Vasco (BOPV 17-10-2013) con el objetivo de impulsar un sistema de aprendizaje a través de vías más flexibles, promoviendo mejores transiciones entre la educación, la formación y la vida laboral, así como superar la idea de que el aprendizaje se limita a los contextos formales reglados, valorando y reconociendo los aprendizajes adquiridos en contextos no formales e incluso informales.

Esta Ley establece el aprendizaje a lo largo de la vida como un derecho de la ciudadanía vasca, que se debe posibilitar mediante una amplia oferta formativa, tanto en euskara como en castellano, el impulso de la enseñanza a distancia y el establecimiento de mecanismos de reconocimiento de los aprendizajes. Así mismo, pretende impulsar las transformaciones operadas desde los años 90 en la Formación Profesional vasca, a través de un nuevo modelo de colaboración con el entorno productivo y la creación de organismos al servicio de sus

nuevas funciones (Consejo Vasco de la FP, Hobetuz, Observatorio de FP, Instituto de cualificaciones, Agencia para la evaluación de la competencia...) Finalmente, la Ley concede una especial importancia a la orientación en el aprendizaje y a la cooperación entre distintas instituciones con competencias en este campo.

Por lo tanto, Euskadi dispone de los instrumentos legales y organizativos para impulsar el aprendizaje a lo largo de la vida de su ciudadanía. Sin embargo, la sensación es que, en los últimos años, aparte del indudable esfuerzo permanente en la mejora y actualización de la formación profesional reglada, el resto de los ámbitos que la Ley tenía como objetivo impulsar en el ámbito del aprendizaje permanente de las personas adultas ha perdido fuerza, presencia y entidad administrativa.

En el apartado de la página web del Departamento de Educación dedicado al Aprendizaje Permanente solo es posible encontrar el Portal de Aprendizaje Permanente www.Hiru.eus, como recurso de autoaprendizaje on-line y también off-line a través de contenido gratuito, y las convocatorias anuales de proyectos para el desarrollo de actividades de formación, experimentación y servicios de mediación de aprendizaje. La Orden de 30 de julio de 2019 hace efectivo el Decreto 118/2019, de 23 de julio, por el que se regulan ayudas para la realización de actividades referidas al aprendizaje a lo largo de la vida por una cuantía total de 930.000€. Pero no existe un documento o un organismo que concentre toda la información sobre las ofertas formativas existentes en relación con el aprendizaje en el País Vasco. En este espacio web que el Departamento dedica al Aprendizaje Permanente no hay ninguna información sobre los centros de Educación de Personas Adultas y su hipotética vinculación con este ámbito.

La propia Ley también señala la creación de un Consejo Vasco de Aprendizaje a lo Largo de la Vida, además de otros consejos que se pudieran crear en el ámbito territorial, comarcal o local, como órgano superior de coordinación, participación y evaluación de los planes y programas de aprendizaje. A pesar de las importantes funciones que se le adjudican, este Consejo no se ha creado hasta el momento.

Por lo tanto, en este ámbito clave para la ciudadanía vasca, no existe Diagnóstico de necesidades y demandas, ni Plan Plurianual que coordine las distintas iniciativas, ni evaluación sobre la calidad de las ofertas, propuestas de mejora y eliminación de duplicidades.

Por ello, este Consejo propone:

- Impulsar la puesta en marcha de aquellos aspectos básicos marcados por la Ley 1/2013 que todavía no se han desarrollado y que se consideran básicos para un coherente y completo despliegue de todos los recursos, programas y propuestas vinculados al ámbito del aprendizaje permanente; en concreto, la creación del Consejo Vasco de Aprendizaje a lo largo de la vida, como ente coordinador e impulsor de los planes plurianuales, así como la elaboración de un Diagnóstico global de la situación del aprendizaje permanente en Euskadi y la fijación de objetivos y programas que contribuyan a la mejora y cumplimiento en este indicador europeo, todavía no alcanzado por el País Vasco.

2. LOS ESTRATOS⁵⁸ EN EL SISTEMA EDUCATIVO VASCO: ¿CÓMO HA CAMBIADO EL SISTEMA EDUCATIVO VASCO Y HACIA DÓNDE SE DIRIGE?

Una vez transferidas las competencias del ámbito educativo a la Comunidad Autónoma del País Vasco, el 24 de noviembre de 1982 se publica la Ley Básica de Normalización del Uso del Euskara en cuyo preámbulo se establece el reconocimiento *“del derecho de todo alumno a recibir la enseñanza en euskara, regulándose la obligatoriedad de la enseñanza de la lengua oficial no elegida. Se atribuye al Gobierno la regulación de modelos lingüísticos a impartir, la adopción de medidas encaminadas a la adquisición de un conocimiento suficiente de ambas lenguas oficiales y la adecuación de los planes de estudio.”*

Como consecuencia del dicho mandato, el 19 de julio de 1983 apareció en el BOPV el Decreto 138/1983, de 11 de Julio, del Departamento de Educación y Cultura, por el que se regulaba el uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria en el País Vasco. En el artículo tercero se establecía lo siguiente: *“El uso de las lenguas oficiales en la enseñanza no universitaria se hará tomando como referencia los modelos de enseñanza bilingüe A, B y D descritos en los anexos I y II del presente Decreto.”*

En los citados anexos se establecen las pautas y los criterios para hacer que la lengua vasca y castellana sean materias obligatorias en todos los niveles de enseñanza de primaria (Anexo I) y secundaria (Anexo II). Las características que se definían para cada modelo fueron las siguientes

- **Modelo A:** Toda la enseñanza se realiza en castellano. El euskara es una asignatura más.
- **Modelo B:** Las dos lenguas son utilizadas como vehículo de aprendizaje, aproximadamente en un 50 %.
- **Modelo D:** Toda la enseñanza se realiza en euskara. El castellano es una asignatura más.

Teniendo en cuenta la opinión de expertos y las experiencias de enseñanza bilingüe para la recuperación de lenguas minorizadas en otros países, partiendo de la situación que había en ese momento, se hace una apuesta clara por implantar los modelos A, B y D, euskaldunizando al profesorado, dirigiéndolos a diferentes sectores de la población escolar según sus características lingüísticas y más concretamente en función de la relación que tuviera cada alumno o alumna con el euskara⁵⁹: el modelo A para alumnado en cuyo entorno familiar y social no se constata la presencia del euskara; el modelo B, cuando se confirma alguna presencia del euskara y el modelo D para alumnado en cuyo entorno familiar y social la presencia del euskara es fuerte o significativa.

Sin embargo, la evolución de las preferencias de las familias, independientemente de la lengua familiar, se ha decantado mayoritariamente a favor del modelo D, de tal manera que en la actualidad escolariza a una mayoría de familias castellano parlantes.

⁵⁸ Se entiende por estrato la combinación de los tres modelos lingüísticos que configuran nuestro sistema educativo y las dos redes educativas. De esa combinación surgen los seis estratos en los que está organizado el sistema educativo vasco: modelo A público, modelo B público, modelo D público, modelo A concertado, modelo B concertado y modelo D concertado.

⁵⁹ Ver las siguientes referencias: Zalbide, M. et al (1990): *10 años de enseñanza bilingüe*. Vitoria. Servicio central de publicaciones del Gobierno Vasco. Sierra, J (1991): “La inmersión y la enseñanza bilingüe en el País Vasco”, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 9, págs. 47-55. Sierra, J (1993) Revisando algunos aspectos de la educación bilingüe, *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 17, 29-40. ISEI-IVEI (2004): *Las lenguas y su aprendizaje en el sistema educativo vasco. E. Primaria* (<http://www.isei-ivei.net/cast/fondo/indexfon4.htm>). Fernández-Ulloa, T: *La Educación bilingüe en el País Vasco: Problemas y retos* (http://www.csub.edu/%7Etfernandez_ulloa/EDUCACION/educacion%20bil.pdf).

Por otra parte, el porcentaje de alumnado de origen vascófono, salvo ligeras variaciones, se mantiene estable y sigue matriculando a sus hijos e hijas en el modelo D, permaneciendo asimismo estable su predilección por la red concertada, influidos probablemente por la trayectoria histórica de las ikastolas en este ámbito.

La controversia educativa, social y política sobre una hipotética modificación y adaptación de los modelos lingüísticos a las nuevas realidades y necesidades educativas y lingüísticas ha sido duradera en el tiempo. En este proceso ha habido periodos de menor o mayor intensidad, hasta el punto de que el propio Departamento de Educación, a instancia del Parlamento Vasco en sesión celebrada el 2 de diciembre de 2005, llegó a constituir en 2006 grupos de trabajo para analizar la situación de cada uno de los modelos y estudiar una posible modificación de los mismos, que se plasmó en la denominada *Propuesta para un nuevo marco de aprendizaje y enseñanza de las lenguas en la CAE* cuya aplicación se iniciaría en el curso 2008-09, circunstancia que no se llegó a producir por problemas político-institucionales.

El Consejo Escolar de Euskadi ha estado presente en este debate a lo largo del tiempo. Ya en su informe sobre la situación de la enseñanza en la CAPV (2002-2004) señalaba: *“La escolarización en tres modelos lingüísticos diferenciados ha tenido la virtualidad de permitir avanzar en un proceso de euskaldunización de la enseñanza conforme lo exigía la demanda social e iban disponiéndose de los recursos humanos necesarios. Este desarrollo ha permitido a las familias ir decantándose por el modelo preferido, siguiendo ritmos diferentes en la toma de decisiones”*.

En este mismo sentido, con fecha de 1 de febrero de 2007 se llegó a un acuerdo sobre los modelos lingüísticos, ratificado posteriormente en otros acuerdos y propuestas incluidas en los Informes periódicos sobre la situación del sistema educativo, en el que valoraba positivamente los logros obtenidos y señalaba que *“aunque en su desarrollo y aplicación no se ha visto exento de tensiones, el gran consenso social y político en que se fundamentó el actual sistema ha tenido que ver con los avances experimentados en la euskaldunización de la sociedad vasca. Nuestra población bilingüe ha crecido un 10% en los últimos 20 años y, hoy en día, uno de cada dos jóvenes entre 16 y 24 años es bilingüe y el sistema educativo es el principal responsable de este avance”*.

En el mismo documento, se afirmaba que *“el sistema de modelos actual, basado en la elección de las familias, tiende a agrupar al alumnado en función de factores identitarios o ideológicos asociados a una u otra lengua, diferenciando entre centros de una misma demarcación geográfica y entre modelos del mismo centro. En definitiva, la distribución del alumnado por modelos induce una clasificación tanto socioeconómica como cultural, que las políticas de equidad pretenden evitar. Se trata de garantizar la igualdad de oportunidades para todo el alumnado vasco”*. Como conclusión, el Consejo, haciéndose eco de la demanda creciente, asumía la necesidad de *“superar el actual marco de modelos lingüísticos”*.

Tras 35 años de desarrollo del sistema de modelos lingüísticos, en estos momentos nos encontramos en una situación distinta, aunque no nueva, que es preciso analizar en profundidad. La evolución de los modelos lingüísticos y específicamente de los seis estratos (red educativa+modelo lingüístico) que organizan el sistema educativo vasco ha transitado por rutas diferentes de las inicialmente previstas.

En cierta forma, la realidad actual de la educación vasca, que veremos a través del análisis de la situación de los estratos, nos obliga a enfocar el debate ya no tanto en la superación de los

modelos lingüísticos, que, como se podrá comprobar, por propia decantación social y educativa será una realidad casi completa más a corto que a medio plazo, sino en los problemas relacionados con la mejora de la didáctica en el aprendizaje de las lenguas, y específicamente del euskara, que vehiculan los aprendizajes en un sistema bilingüe en su práctica totalidad.

2.1. Los estratos en la organización del sistema educativo.

En el análisis de cada uno de los seis estratos que estructuran el sistema educativo vasco se utiliza información tomada de las siguientes fuentes:

- *Apartado a) Evolución del alumnado escolarizado, grupos escolares y representación:* todos los datos evolutivos del primer apartado de cada uno de estratos proceden de *Eustat*⁶⁰. Son datos que van desde el curso 1983-84, momento en el que tienen su punto de partida legal los modelos lingüísticos, hasta 2017-18, que es el último curso con datos definitivos. Los datos correspondientes a los dos últimos cursos 2018-19⁶¹ y 2019-20⁶² proceden del Departamento de Educación, a través de Inspección, y son todavía provisionales, por lo que no se incluyen en los gráficos.
Para hacer una correcta lectura de los gráficos de este primer apartado hay que tener en cuenta varios aspectos:
 - En el curso 1992-93 se culminó el proceso de publicación de aproximadamente la mitad de las ikastolas, lo que aportó a la red pública alrededor de un tercio de ese alumnado, quedando los dos tercios restantes en la red privada concertada.
 - La Educación General Básica (EGB) deja de impartirse completamente en el curso 1997-98, mientras que la etapa de E. Primaria de la LOGSE termina su implantación completa en 1995-96. La Educación Secundaria Obligatoria (ESO) termina su desarrollo en el curso 1999-00. En el curso 2001-02 se termina la implantación completa de todas las etapas de las enseñanzas de régimen general como consecuencia del desarrollo de la LOGSE.
- *Apartado b) Características sociales, económicas y lingüísticas.* Todos los datos se han obtenido de la información recogida en las diferentes ediciones de la Evaluación de Diagnóstico desarrollada por el ISEI-IVEI. Se ha tomado esta decisión por dos razones: por un lado, por tratarse de una evaluación censal en cada una de las dos etapas obligatorias y, por otra, porque es el único estudio disponible en el que se tiene información fiable y comparable de los niveles de ISEC, así como del porcentaje de alumnado inmigrante y de alumnado vascófono familiar por estratos.
 - Los datos sobre valor medio del ISEC, Nivel medio de ISEC y porcentaje de alumnado con nivel bajo de ISEC son siempre relativos, ya que en cada edición de la ED se recalculan todos los datos relacionados con este índice.
 - El ISEI-IVEI entiende por alumno o alumna vascófono aquel cuyo padre y/o madre habla euskara y en su casa hablan siempre o casi siempre en euskara. Esta definición corresponde al criterio laxo.
 - Se entiende por alumno o alumna inmigrante cuando tanto su padre como su madre, como el propio estudiante han nacido en el extranjero. Ahora bien, si ha

⁶⁰ https://www.eustat.eus/bankupx/pxweb/es/spanish/-/PX_2320_mun01.px/?rxid=099b17a0-d466-41e4-b2e5-56cf8c82d0b8

⁶¹ http://www.euskadi.eus/web01-a2hestat/es/contenidos/informacion/matricula_2018_2019_tablas/es_def/index.shtml

⁶² http://www.euskadi.eus/web01-a2hestat/es/contenidos/informacion/matricula_2019_2020/es_def/index.shtml

nacido aquí pero su padre y madre son extranjeros es considerado inmigrante de segunda generación

- *Apartado c) resultados académicos y en evaluaciones externas.* Para la elaboración de este apartado se ha recurrido, por un lado, a los datos aportados por la Inspección de Educación sobre resultados académicos en cada una de las etapas del sistema. Para el análisis que se presenta a continuación, solo se han tomado en consideración los datos correspondientes a 4º y 6º de E. Primaria y a 2º y 4º de ESO por ser las dos etapas obligatorias.

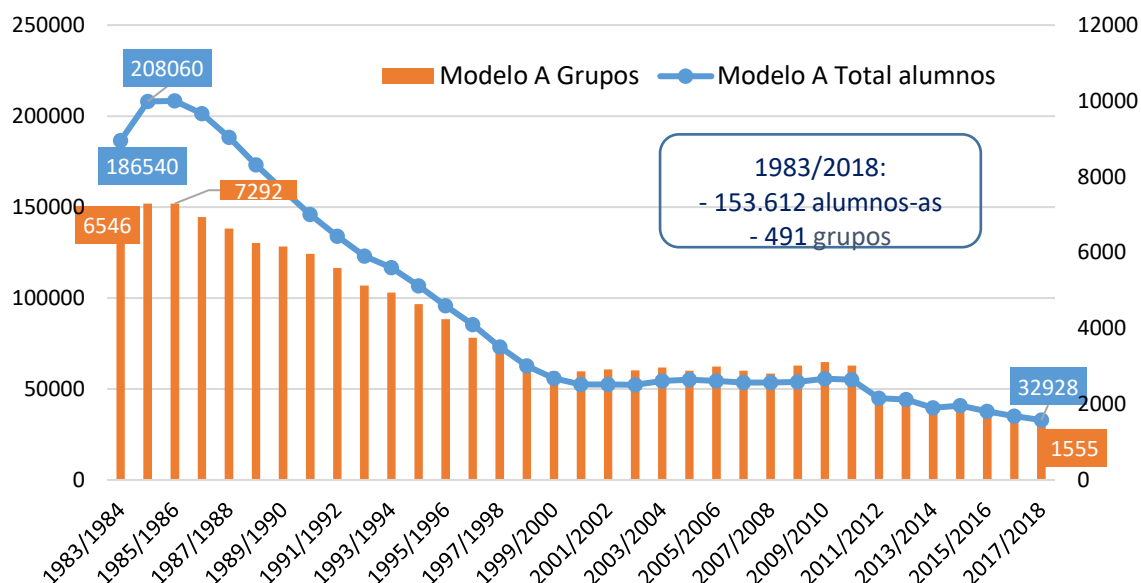
Por otro lado, los resultados de evaluaciones externas proceden de la Evaluación de diagnóstico y se han seleccionado solo los datos de las dos competencias lingüísticas – euskara y castellano- y de la *competencia matemática* porque son las únicas competencias con resultados en todas las ediciones de la ED. Se ha optado por no recoger los resultados de las distintas ediciones de la evaluación internacional PISA al tratarse de una evaluación muestral y tener una periodicidad más amplia que la ED.

2.1.1. Modelo A público

a) Evolución del alumnado matriculado, grupos escolares y representación.

La evolución del alumnado matriculado y de los grupos escolares del modelo A de la red pública en enseñanzas de régimen general no universitarias es, tal y como se muestra en *el gráfico 2.1.1.a*, clara y concluyente: una aguda y permanente pérdida de alumnado y grupos. En los 35 años que van desde 1983 hasta 2018 este estrato pierde cerca de 154.000 alumnos y alumnas y unos 5.000 grupos. Es decir, sufre una merma de más del 82% de su alumnado y del 76% de los grupos escolares.

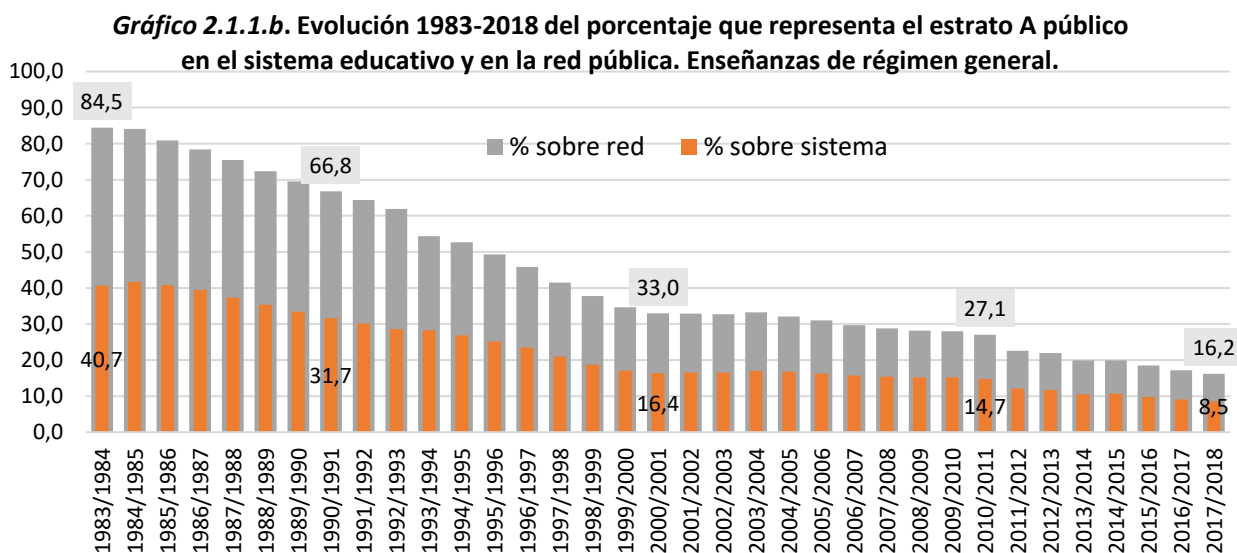
Gráfico 2.1.1.a. Evolución 1983-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo A público. Enseñanzas de régimen general.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

Esta pérdida constante y permanente se refleja también cuando observamos la representación porcentual que este estrato tiene en el sistema educativo vasco y en su propia red educativa. En 1983, el modelo A público suponía casi el 41% del sistema educativo vasco y el 85% de la red pública. En 2018 el porcentaje se divide por cinco, pasando a representar el 16,2% de su red y solo el 8,5% del sistema. Como veremos a continuación, esta situación decreciente se intensifica aún más en el análisis de la evolución en las etapas infantil, primaria y secundaria obligatoria, hasta el punto de llegar a la total desaparición en algunos territorios y zonas.

En el curso 2017-18, solo 11 poblaciones (8 de Bizkaia: Balmaseda, Barakaldo, Bilbao, Getxo, Leioa, Portugalete, Santurtzi, Sestao y 3 de Araba-Álava: Laguardia, Oyón y Vitoria-Gasteiz) tenían alumnado en este estrato, con un total de 3.449 alumnos y alumnas repartidos entre E. Infantil, E. Primaria y ESO. Prácticamente la mitad de este alumnado estaba escolarizado en ESO (1.816) y solo algo más de 400 estaban cursando E. Infantil. De hecho, varias poblaciones ya solo tenían modelo A público en una sola etapa (en ESO: Balmaseda, Leioa y Santurtzi y en Oyón solo E. Primaria)⁶³

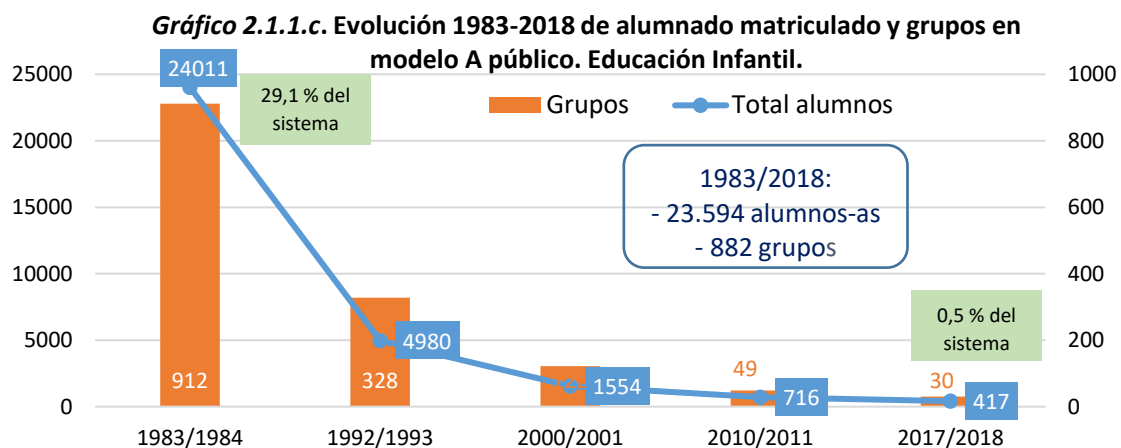


Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

La situación de este estrato en Educación Infantil, que se puede apreciar en el gráfico siguiente, muestra su práctica desaparición: en estos 35 años ha perdido en esta etapa más del 98% de su alumnado y el 97% de los grupos existentes en 1983, al inicio de la implantación de los modelos lingüísticos. De hecho, según los datos provisionales del Departamento de Educación correspondientes al curso 2018-19 el estrato sigue menguando, tanto en alumnado (403) como en grupos (29), con una ratio media que está por debajo de los 14 alumnos y alumnas por grupo. La misma tendencia muestran los datos provisionales de matriculación del curso 2019-20 (373 estudiantes)

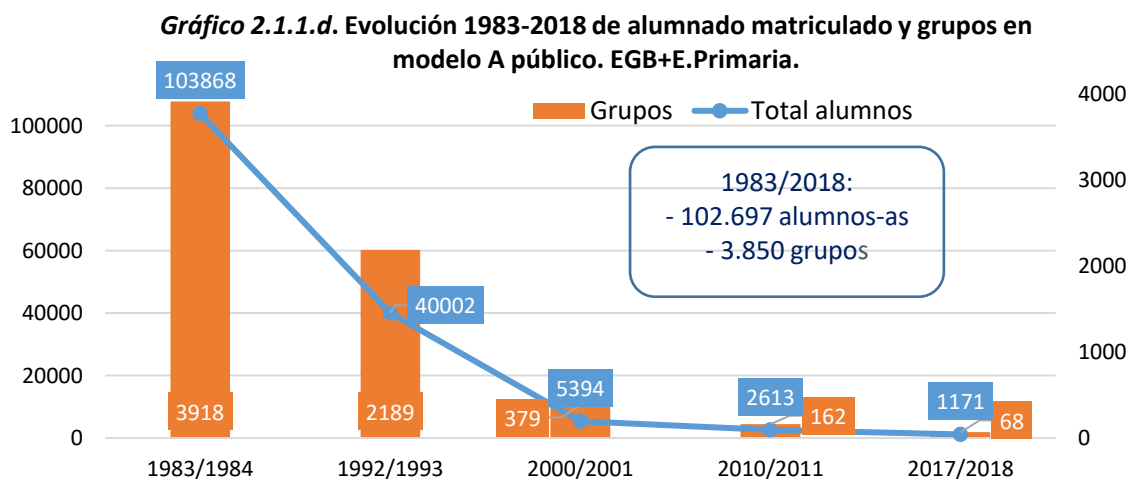
⁶³ De acuerdo a los datos del Departamento de Educación correspondiente al curso 2019-20, el modelo A público solo se imparte en 3 centros públicos en Bilbao (CEIP Otxarkoaga, CEIP Artatse, CEIP Cervantes), en 3 centros de Vitoria-Gasteiz (CEIP Sta. María, CEIP Judimendi, CEIP Divino Maestro), 1 en Barakaldo (CEIP Larrea), 2 en Getxo (CEIP Larrañazubi y CEIP San Ignacio) y 1 en Portugalete (Eimu Txikitxu UHE).

Su representación en el sistema es mínima y casi simbólica, ha pasado de suponer en 1983 el 60,6% de la red pública y representar el 29,1% de todo el sistema a solo el 0,9% de la red pública y no superar el 0,5% de todo el sistema.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

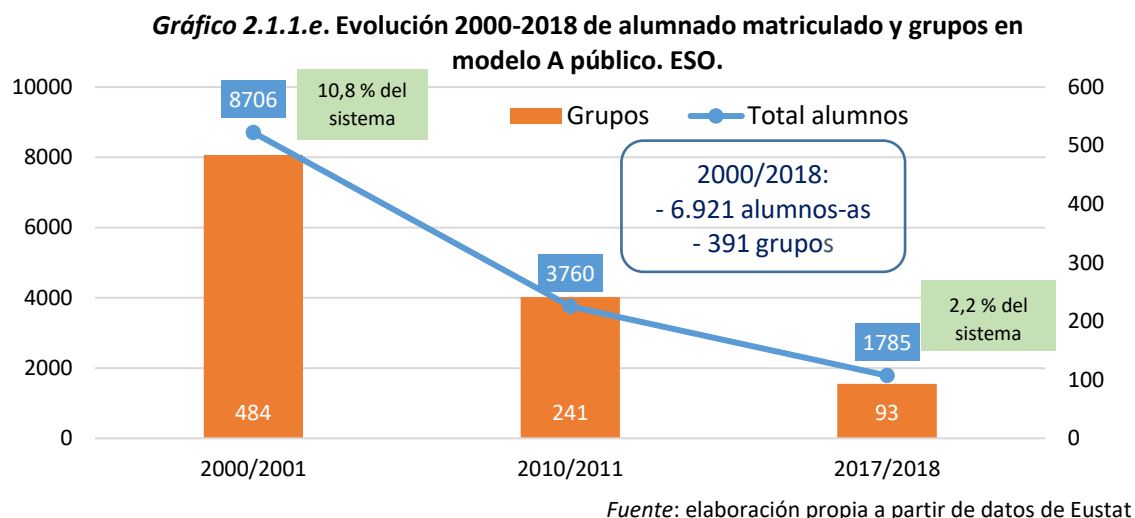
En la primera etapa obligatoria, la situación es semejante a la descrita para la anterior etapa: pérdida del 99% de su alumnado y de los grupos disponibles al inicio del periodo analizado. En los datos provisionales del curso 2018-19, sigue reduciendo su alumnado (1130) y grupos (61).



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

Finalmente, en Secundaria obligatoria, cuyos datos se muestran en el *gráfico 2.1.1.e*, desde el momento de su implantación completa en el año 2000, como consecuencia del desarrollo de la LOGSE, se ha perdido el 80% de su alumnado y de los grupos del estrato. Según los datos provisionales del curso 2018-19, se sigue reduciendo el número de grupos (88) y de alumnos y alumnas matriculados en este estrato (1.555) y en el curso actual sigue la misma tendencia (solo escolariza a 1.420 estudiantes)

En esta etapa, su presencia en el sistema y en su propia red también ha sufrido una merma muy significativa: en 2000 representaba el 25,6% de la red pública y el 10,8% de todo el sistema, mientras que en 2018 solo escolariza al 4,6% del alumnado de los centros públicos y el 2,2% de todo el alumnado vasco de secundaria obligatoria.



b) Características sociales, económicas y lingüísticas

Si se analizan algunas de las características del alumnado que se escolariza en este estrato, se observa que el nivel socioeconómico y cultural (ISEC) medio del estrato se sitúa siempre en el nivel inferior de los cuatro establecidos en este Índice, y esta circunstancia se da tanto en E. Primaria como en ESO. De hecho, el porcentaje de alumnado en el nivel bajo de ISEC supera o ronda el 80% en prácticamente todas las ediciones de la Evaluación de diagnóstico.

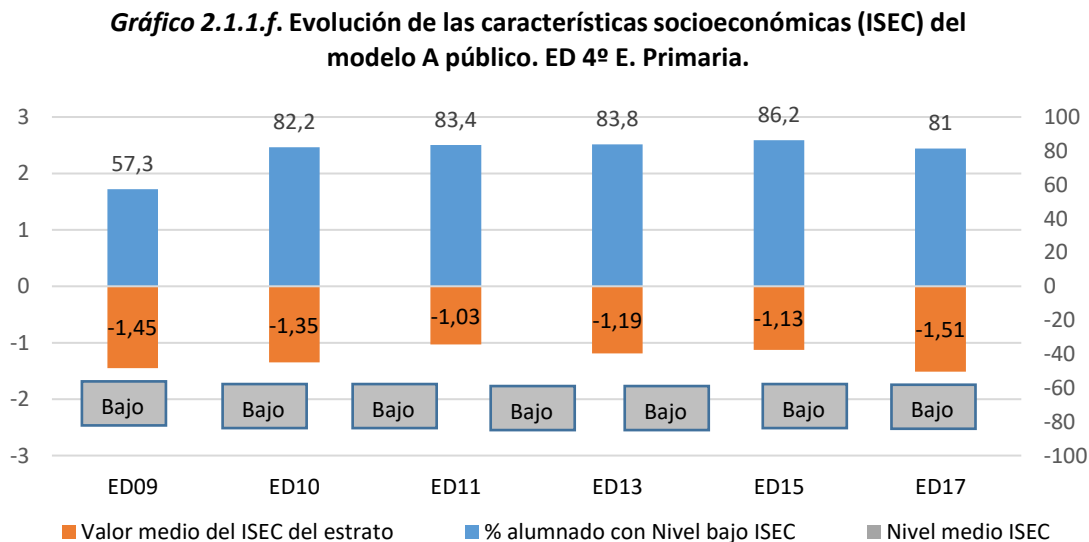
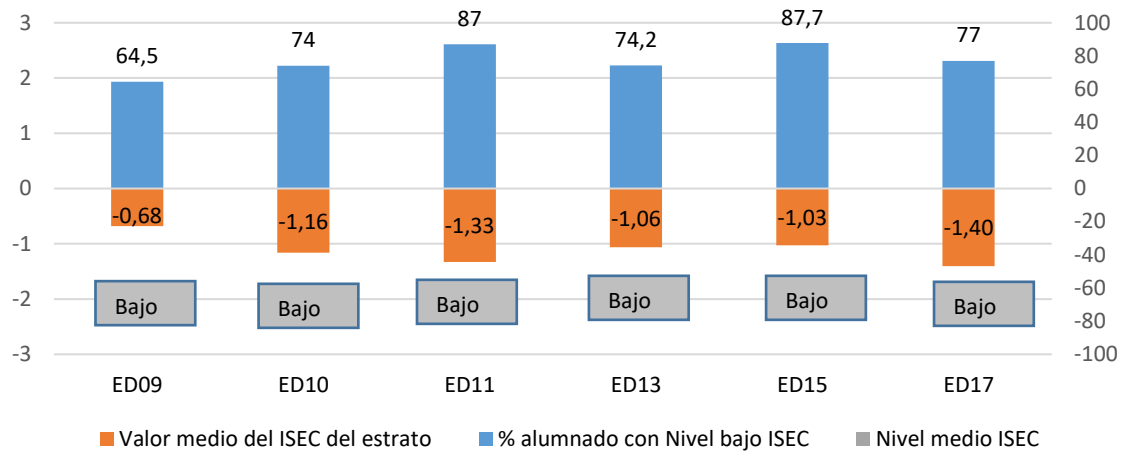


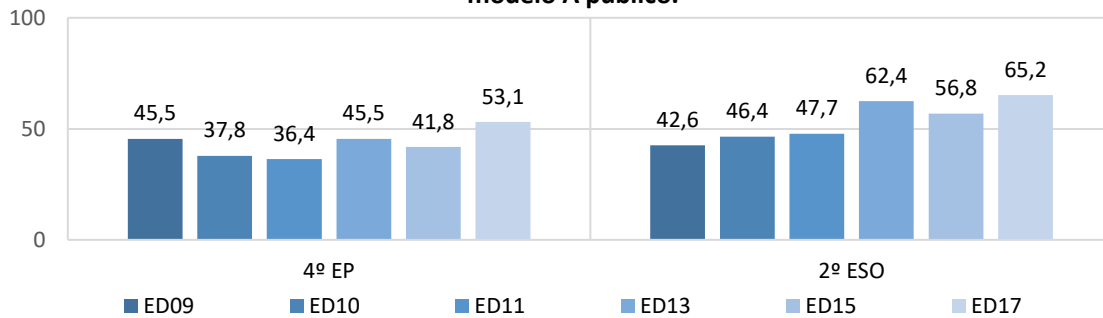
Gráfico 2.1.1.g. Evolución de las características socioeconómicas (ISEC) del modelo A público. ESO.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

En cuanto al origen familiar del alumnado, se observa en el gráfico 2.1.1.h que, en las dos etapas en las que se dispone de este dato evolutivo, el porcentaje de alumnado inmigrante muestra una tendencia creciente, hasta el punto de que en E. Primaria desde la edición de 2017 y en ESO desde 2013 el alumnado inmigrante supera numéricamente al autóctono.

Gráfico 2.1.1.h. Evolución del porcentaje de alumnado inmigrante en modelo A público.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

La presencia de alumnado vascófono familiar en este estrato es mínima e incluso, en algunos momentos, inexistente. En la mayoría de las ediciones de la Evaluación de diagnóstico prácticamente no existe esta tipología lingüística de alumnado, tal y como se puede apreciar en la tabla siguiente.

Evolución del porcentaje de alumnado vascófono familiar. Modelo A público (Fuente: Evaluación de diagnóstico. ISEI-IVEI)						
	ED09	ED10	ED11	ED13	ED15	ED17
4º EP	0	1,3	0	0,4	0	0,2
2º ESO	0	0,7	0,1	0,2	0,2	0,1

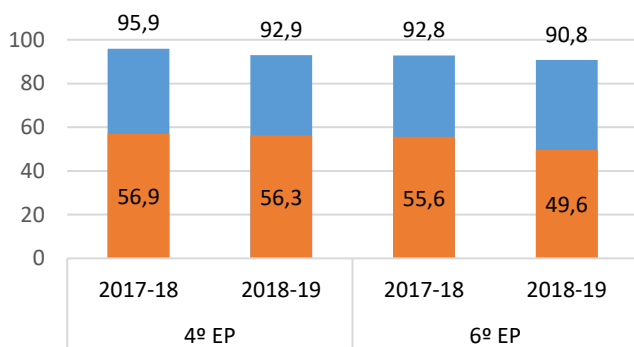
c) Resultados académicos y en evaluaciones externas

Los datos que se presentan a continuación proceden de dos evaluaciones distintas cada una con sus especificidades; los datos de promoción de la Inspección no vienen desglosados por competencias y proceden de la evaluación que hacen los docentes en los centros, por otro lado, los datos de la evaluación diagnóstica proceden de una evaluación externa y se dan por competencias, por lo que no se pueden hacer comparaciones ya que muestran distintas miradas de una misma realidad.

En relación con los resultados académicos del alumnado de E. Primaria y ESO de este estrato, se constatan varios datos:

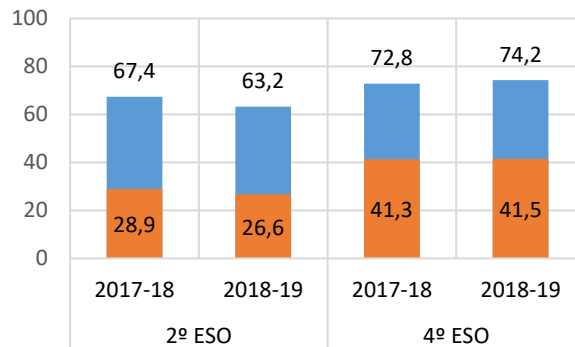
- En E. Primaria, tanto en 4º como en 6º curso, como se muestra en los gráficos siguientes, más del 90% del alumnado promociona y pasa al curso o etapa siguientes, aunque se observa un empeoramiento de este dato en ambos niveles en el curso 2018-19.
- Un dato llamativo es que solo alrededor de la mitad del alumnado de ambos niveles de Primaria supera todas las asignaturas y que este dato empeora en 2018-19 en 6º de E. Primaria con una reducción de 6 puntos porcentuales.
- En Secundaria Obligatoria, la promoción es sustantivamente menor, situándose alrededor del 65% en 2º de ESO y del 73% al final de la etapa.
- Un dato que resulta llamativo es que menos del 30% del alumnado de 2º de ESO es capaz de superar todas las asignaturas y que al final de la ESO solo lo logra algo más del 40%⁶⁴.

Gráfico 2.1.1.i. Porcentaje de alumnado del modelo A público que pasa al curso siguiente y del que supera todas las asignaturas en 4º y 6º de E. Primaria.



■ Promociona ■ Supera todas las asignaturas

Gráfico 2.1.1.j. Porcentaje de alumnado del modelo A público que pasa al curso siguiente y supera todas las asignaturas en 2º y 4º de ESO.



■ Promociona ■ Supera todas las asignaturas

Fuente: elaboración propia a partir de datos Inspección.

En relación con los resultados en las pruebas competenciales de la Evaluación de diagnóstico, cuya evolución se presenta en los gráficos siguientes, también se puede llegar a varias conclusiones:

- La *competencia en euskara* del alumnado de este estrato es extraordinariamente baja en ambas etapas, con una media de más del 95% de los estudiantes en el nivel bajo de

⁶⁴ En el Informe aportado por la Inspección de Educación del que se han extraído estos datos, no se indica el número de materias suspendidas en cada caso. Estos llamativos datos pueden deberse a dos razones: por un lado, al reducido número de alumnos y alumnas que se escolarizan en este estrato, de forma que un pequeño grupo modifica sustantivamente los datos globales o puede deberse a que el profesorado, en el proceso de promoción, toma en consideración criterios más globales y no únicamente el número de materias no superadas.

rendimiento. La pequeña mejora en los porcentajes en E. Primaria que se observa en las últimas ediciones de la ED es escasamente significativa, condicionada por el tamaño de la población de este estrato.

- En la otra lengua cooficial, la situación no es tan extrema como la observada en euskara, aunque cerca del 25% del alumnado de E. Primaria y el 37% del de ESO no superan el nivel inicial de rendimiento en esta competencia.
- En cuanto a la *competencia matemática*, la situación también es clara: un constante empeoramiento en la evolución de los resultados en E. Primaria, con un 47% en el nivel inicial en la edición de 2017 y con la mitad del alumnado de ESO en ese mismo nivel de rendimiento.

Gráfico 2.1.1.k. Evolución de % de alumnado del modelo A público en el nivel inicial de la ED. 4º E. Primaria.

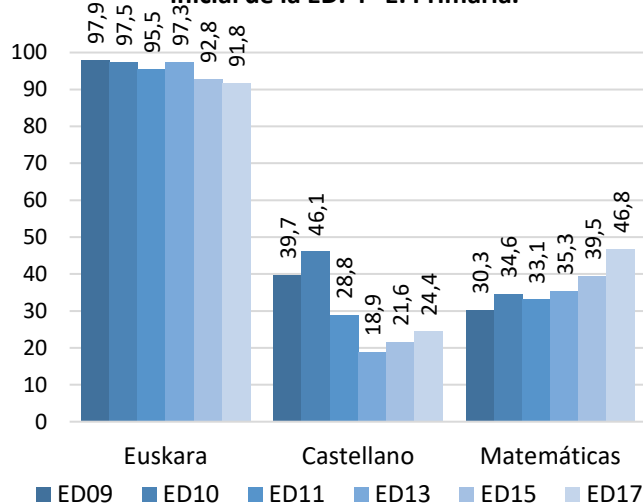
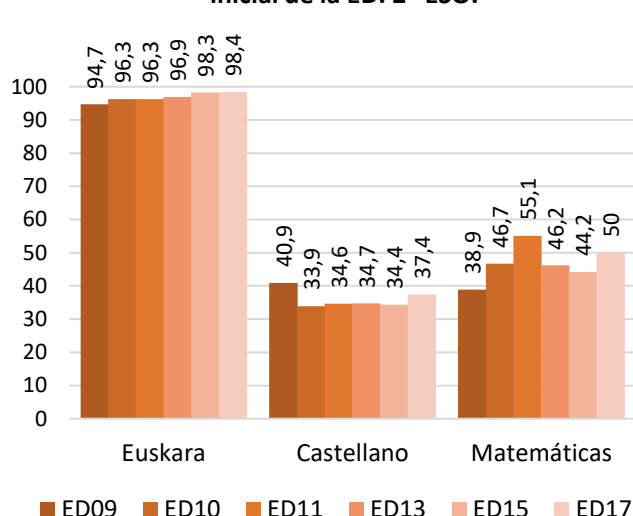


Gráfico 2.1.1.l. Evolución de % de alumnado del modelo A público en el nivel inicial de la ED. 2º ESO.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

Según los datos aportados también por la Evaluación de diagnóstico, como media el 32% del alumnado de 4º de E. Primaria y más del 65% del de 2º de ESO está en situación de no idoneidad.

Evolución del porcentaje de alumnado en situación de no idoneidad. Modelo A público (Fuente: Evaluación de diagnóstico. ISEI-IVEI)						
	ED09	ED10	ED11	ED13	ED15	ED17
4º EP	31,6	33,5	37,1	36,4	33,0	23,0
2º ESO	58,4	65,5	68,1	67,5	68,4	69,2

d) Conclusiones:

El modelo A público es un estrato declinante, en cuanto a porcentaje de alumnado, por no decir casi inexistente, cuyas características socioeconómicas y culturales se van haciendo cada vez más extremas, con más de ocho de cada diez estudiantes en los niveles bajo del ISEC en ambas etapas, donde el alumnado de origen inmigrante es mayoritario, con un altísimo porcentaje de

alumnado en situación de no idoneidad y sin presencia de alumnado vascófono familiar. Es decir, recoge todas las variables con mayor incidencia en el bajo rendimiento.

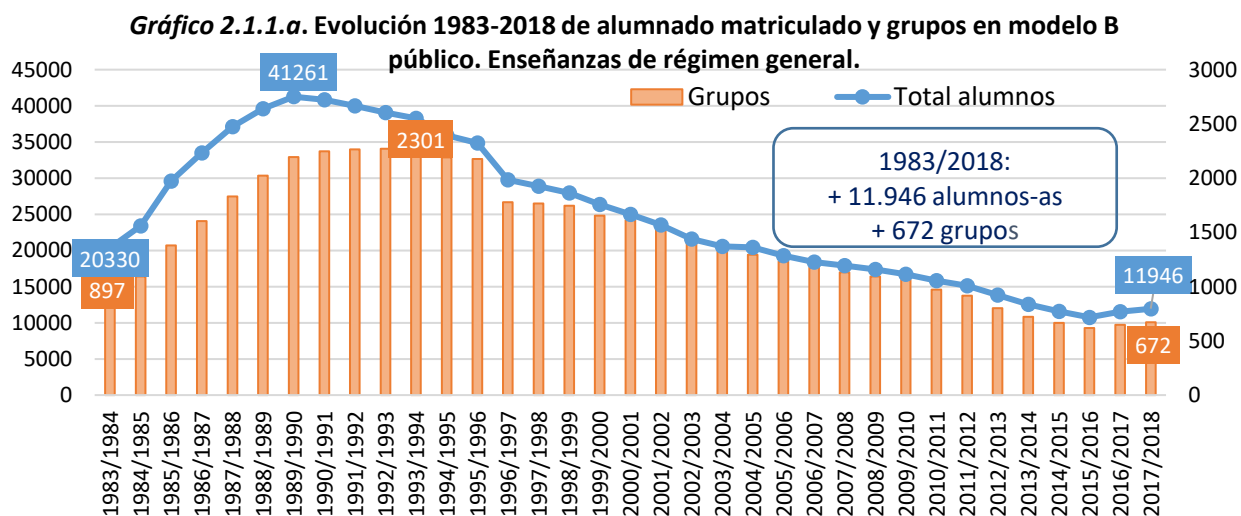
Los resultados que se obtienen específicamente en este estrato en cualquiera de las evaluaciones que tomemos en consideración son muy deficientes. Específicamente en la *competencia en comunicación lingüística en Euskara* la situación es de extrema debilidad, pero, además, ni siquiera alcanza resultados mínimamente satisfactorios en el resto de las competencias evaluadas.

Por lo tanto, este colectivo de alumnado y familias debería tratarse como una respuesta educativa de carácter excepcional, en la medida que fuera posible transitorio, para dar una respuesta pedagógica a necesidades específicas.

2.1.2. Modelo B público

a) Evolución del alumnado matriculado, grupos escolares y representación.

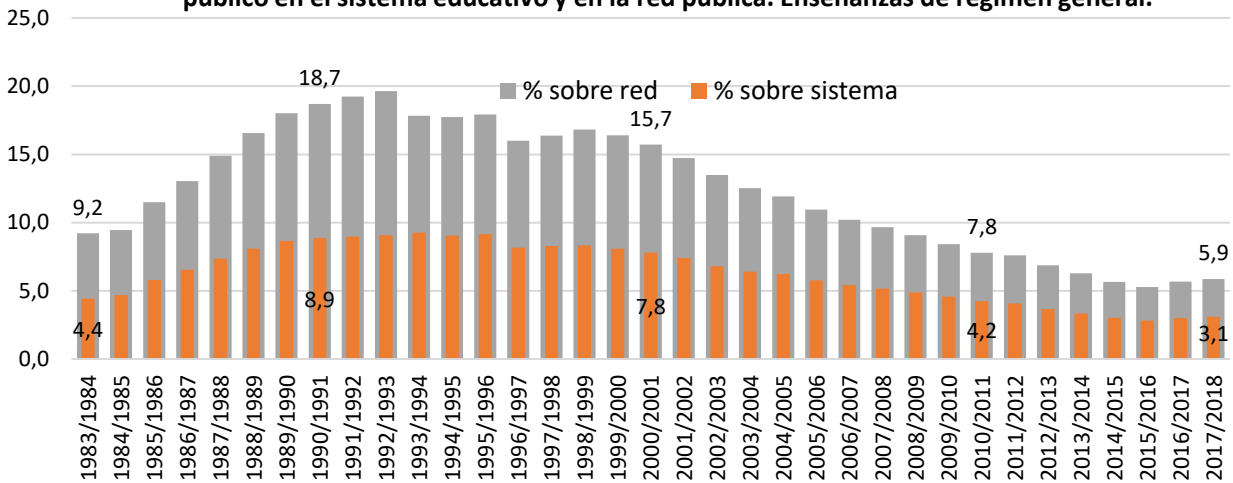
El modelo B público, tras una intensa subida que dura siete cursos y que hace que su matrícula se duplique, pasando de 20.330 alumnos y alumnas en 1983 a 41.261 en 1989, inicia a partir de ese momento una línea de constante pérdida de matrícula cercana a los 30.000 estudiantes hasta 2017-18. En los dos últimos cursos, se aprecia un pequeño ascenso de la matrícula, pero escasamente significativo. Desde el momento de máxima matrícula en 1989-90 hasta la actualidad ha perdido más del 70% de su alumnado y de los grupos.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

Es un modelo que en ningún momento ha sido mayoritario en esta red, como hemos visto que ocurría con el modelo A. De hecho, en el curso de mayor presencia en el sistema educativo (1992-93) solo llega al 9% y al 19% en su red. En el último curso disponible según los datos de *Eustat*, su alumnado representa el 3,1% de todo el alumnado vasco y el 5,9% del escolarizado en la red pública.

Gráfico 2.1.2.b. Evolución 1983-2018 del porcentaje que representa el estrato B público en el sistema educativo y en la red pública. Enseñanzas de régimen general.

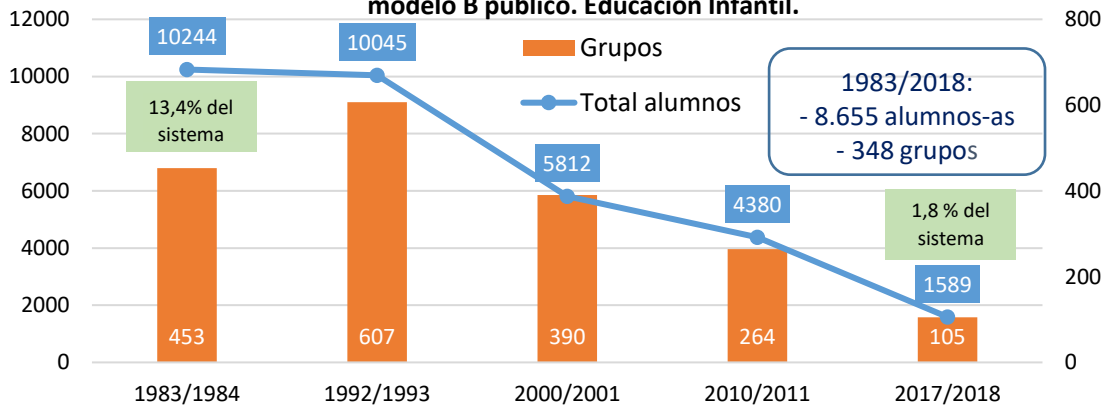


Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

En la etapa de Educación Infantil, este estrato muestra una primera fase de gran estabilidad en su matrícula, con alrededor de 10.000 alumnos y alumnas, pero a partir del año 1992 inicia un proceso de pérdida paulatina que divide por seis su alumnado y sus grupos. En 2017-18 son cerca de 1.600 escolares quienes estudian en este modelo de la red pública en un total de 105 grupos, esta tendencia descendente se mantiene en 2018-19 con 1.186 estudiantes y en 2019-20 con 974 escolares.

Este estrato ha pasado de escolarizar al 13,4% de la población escolar infantil a solo el 1,8% en 2018 y a representar únicamente el 3,4% de la red pública en esta etapa⁶⁵.

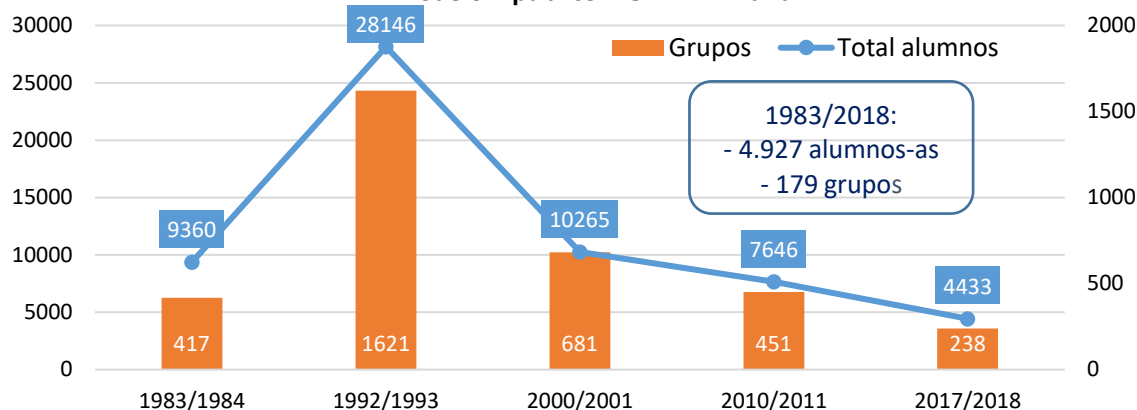
Gráfico 2.1.2.c. Evolución 1983-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo B público. Educación Infantil.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

En E. Primaria, desde su inicio a comienzo de los años noventa con la LOGSE, momento en el que alcanza su cota de matrícula escolar, sufre un descenso intenso hasta el año 2000, tramo temporal en el que pierde casi dos tercios de su alumnado. A partir de ese año, el descenso sigue siendo constante, pero menos agudo. En 2017, supera los 4.400 escolares, que se reducen a 4.055 en 2018 y a 3.496 en 2019.

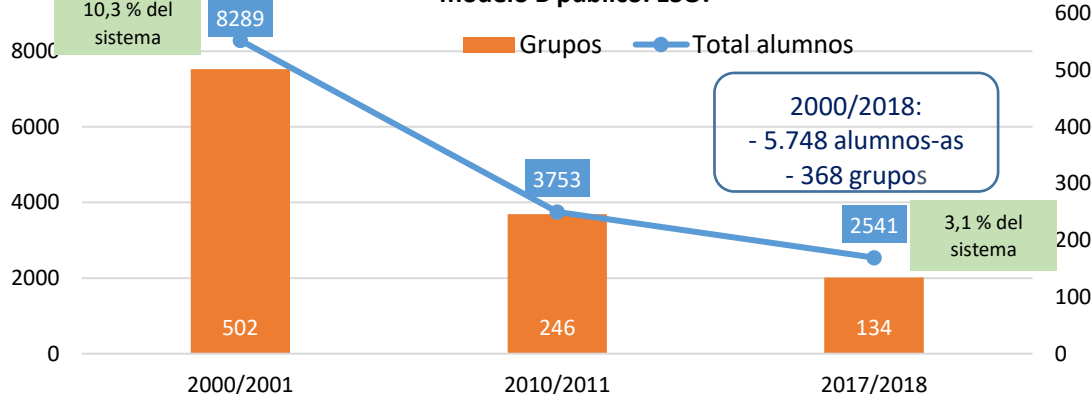
⁶⁵ En el presente curso 2019-20, según los datos de Estadística del Departamento de Educación, este estrato solo está presente en E. Infantil en 21 centros públicos: 13 escuelas de Araba-Álava, 7 centros de Bizkaia y 1 centro de Gipuzkoa.

Gráfico 2.1.2.d. Evolución 1983-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo B público. EGB+E.Primaria.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

En Secundaria Obligatoria, desde su implantación en el año 2000, la tendencia muestra que en cada década se produce una reducción a la mitad de su alumnado. Según los datos provisionales de Inspección, en 2018 el número de alumnos y alumnas se reduce a 2.268 y en 2019 a 1.992.

En este proceso de contracción, el alumnado del modelo B público en esta última etapa obligatoria pasa de representar en el año 2000 el 10,3% del sistema al 3,1% en 2017.

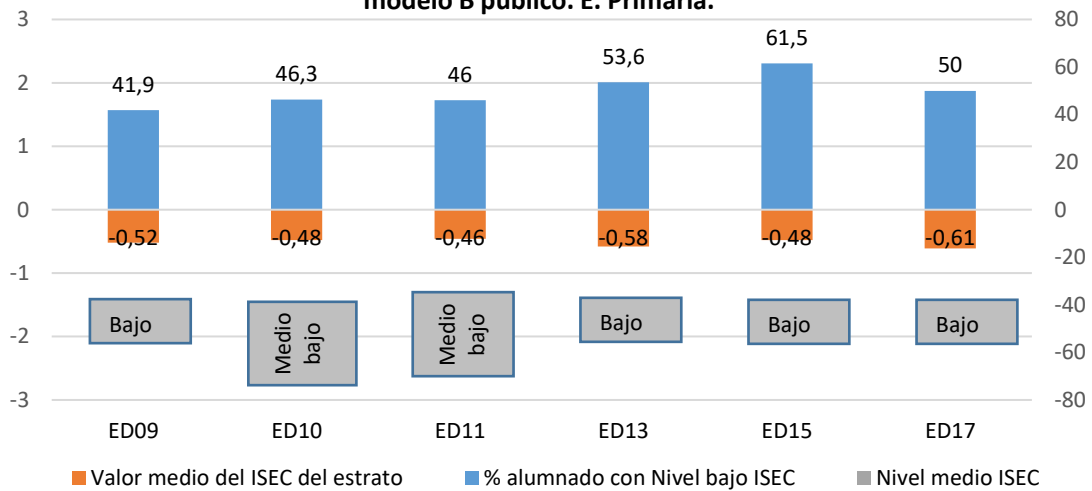
Gráfico 2.1.2.e. Evolución 2000-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo B público. ESO.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

b) Características sociales, económicas y lingüísticas

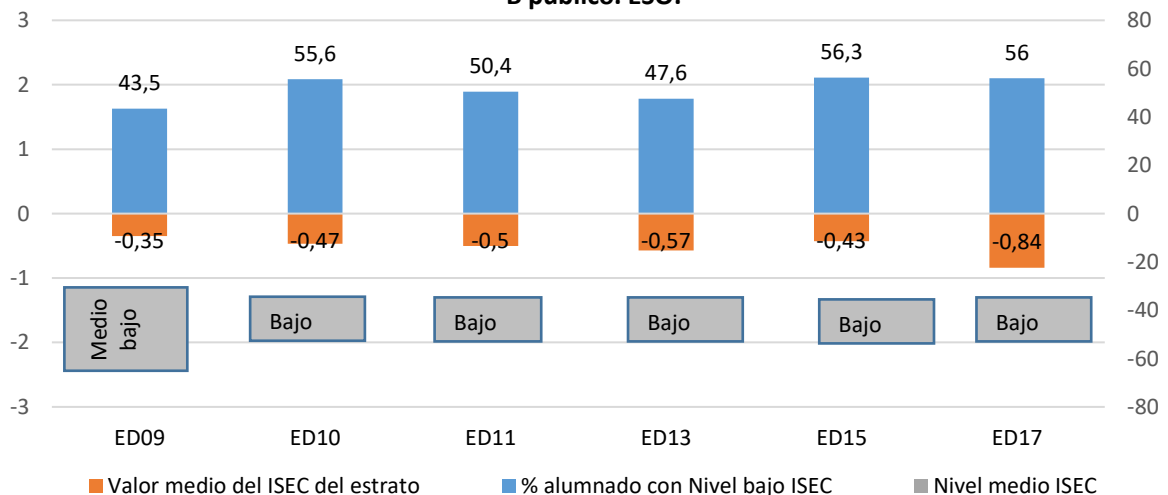
Alrededor del 50% del alumnado del modelo B público tiene un nivel socioeconómico bajo, tanto en E. Primaria como en ESO, de forma que el nivel medio de ISEC de este estrato se ha situado en la mayoría de las ediciones de la ED en el nivel Bajo, con algunas oscilaciones por estar en la frontera entre los dos niveles de ISEC inferiores (bajo y medio bajo).

Gráfico 2.1.2.f. Evolución de las características socioeconómicas (ISEC) del modelo B público. E. Primaria.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

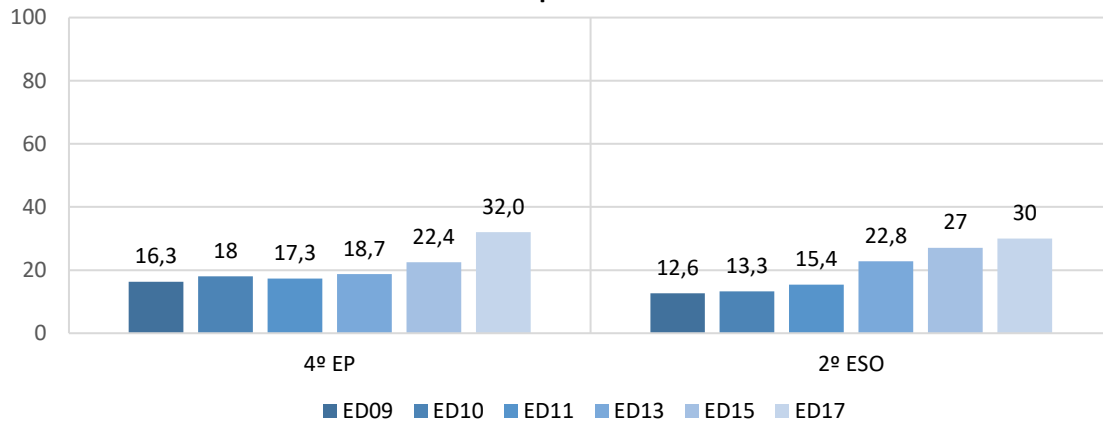
Gráfico 2.1.2.g. Evolución de las características socioeconómicas (ISEC) del modelo B público. ESO.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

Como se refleja en el *gráfico 2.1.2.h*, se observa una tendencia de crecimiento sostenido en ambas etapas del porcentaje de alumnado inmigrante que se escolariza en este estrato, duplicando el número de alumnos y alumnas de origen extranjero desde la primera edición de la ED en 2009 hasta el último dato disponible correspondiente a 2017. En estos momentos, alrededor del 30% de todo el alumnado del modelo B público tiene origen extranjero, habiéndose dado un incremento sustancial específicamente de 2013 a 2017 en ambas etapas, con un aumento de 14 puntos porcentuales en E. Primaria y de 7 puntos en ESO.

Gráfico 2.1.2.h. Evolución del porcentaje de alumnado inmigrante en modelo B público.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

El alumnado vascófono familiar es muy escaso en este estrato, aunque se observan ciertas oscilaciones en los porcentajes como consecuencia del pequeño universo que supone esta tipología lingüística en este estrato.

Evolución del porcentaje de alumnado vascófono familiar. Modelo B público (Fuente: Evaluación de diagnóstico. ISEI-IVEI)						
	ED09	ED10	ED11	ED13	ED15	ED17
4º EP	1,2	5,4	2,4	2,9	4,5	3,2
2º ESO	1,9	2,7	2,3	1,1	0,5	0,4

c) Resultados académicos y en evaluaciones externas

Casi la totalidad del alumnado de 4º y 6º de E. Primaria promociona al curso siguiente (96-97%), pero alrededor de un 40% del alumnado de este estrato no supera todas las asignaturas del currículo en estos niveles.

Los resultados académicos en Secundaria Obligatoria, que se muestran en el *gráfico 2.1.2.j*, indican que más de tres de cada cuatro alumnos y alumnas promocionan al curso o etapa siguiente. Un dato especialmente llamativo es que, en los dos últimos cursos, solo el 37% del alumnado de 2º de ESO del modelo B público es capaz de superar todas las materias. En el caso del último curso de la etapa, este porcentaje se sitúa alrededor del 50% de todo el alumnado del estrato.

Gráfico 2.1.2.i. Resultados académicos.
% de alumnado del modelo B público que promociona y supera todas las asignaturas en 4º y 6º de E. Primaria.



Gráfico 2.1.2.j. Porcentaje de alumnado del modelo B público que promociona y del que supera todas las asignaturas en 2º y 4º de ESO.



Fuente: elaboración propia a partir de datos Inspección.

En cuanto al nivel competencial logrado por este alumnado en las evaluaciones de diagnóstico, que se muestra en los siguientes gráficos, destacan varios datos:

- El alumnado escolarizado en este estrato, en ambas etapas, tiene cada vez menos competencia en euskara: cerca del 60% del alumnado de 4º de E. Primaria y 8 de cada diez en 2º de ESO no son capaces de superar el nivel inicial de rendimiento en esta lengua.
- En *comunicación lingüística en castellano*, aunque a lo largo del tiempo se dan importantes oscilaciones en los resultados (circunstancia que se da en otros estratos), en la última edición uno de cada cuatro alumnos y alumnas de este modelo no es capaz de superar el nivel más bajo de rendimiento.
- En *competencia matemática* se aprecia una cierta estabilidad en los porcentajes de alumnado de 4º de E. Primaria que no supera el nivel inicial, situándose en la última edición en el 20%. Por el contrario, en 2º de ESO, se da un crecimiento porcentual constante del alumnado de bajo rendimiento, que ha pasado del 20% en 2009 al 37% en 2017, con un aumento de 17 puntos.

Gráfico 2.1.2.k. Evolución de % de alumnado del modelo B público en el nivel inicial de la ED. 4º E. Primaria.

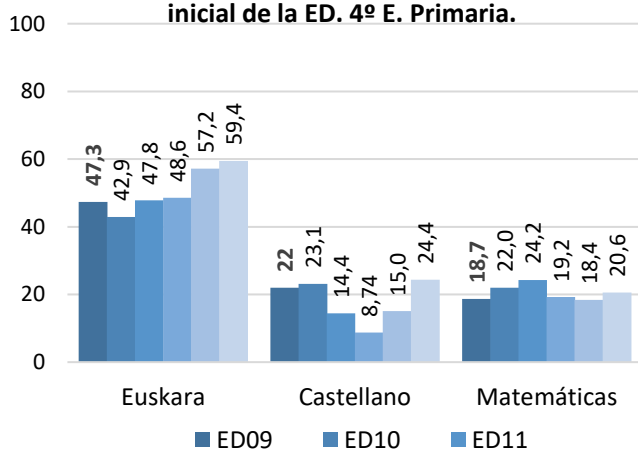
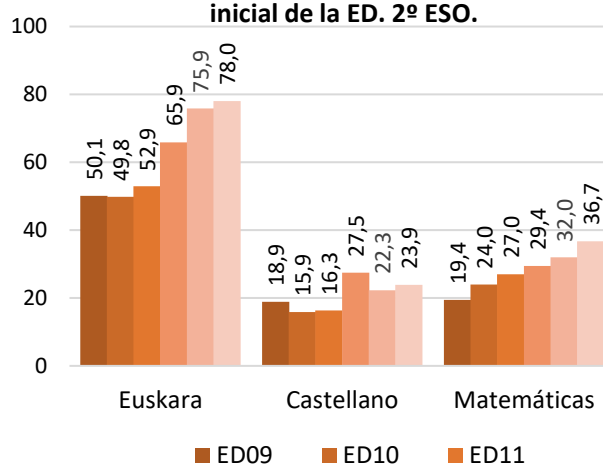


Gráfico 2.1.2.l. Evolución de % de alumnado del modelo B público en el nivel inicial de la ED. 2º ESO.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

Según los datos aportados por la Evaluación de diagnóstico en las últimas ediciones, alrededor del 20% del alumnado de 4º de E. Primaria y cerca del 50% del de 2º de ESO está en situación de no idoneidad.

Evolución del porcentaje de alumnado en situación de no idoneidad. Modelo B público (Fuente: Evaluación de diagnóstico. ISEI-IVEI)						
	ED09	ED10	ED11	ED13	ED15	ED17
4º EP	15,1	16,0	19,1	19,3	20,2	20,4
2º ESO	32,9	40,9	40,2	46,4	47,7	51,8

d) Conclusiones:

Este estrato, además de representar en estos momentos menos del 2% del sistema, muestra una tendencia decreciente en su matriculación. Es un modelo que ha ido impregnándose de las mismas características que el modelo A público: más de la mitad de su alumnado tiene un bajo nivel de ISEC, crece de manera intensa el alumnado de origen inmigrante, que ya representa más del 30%, la presencia de alumnado con familias vascófonas es mínimo y los estudiantes en situación de no idoneidad superan el 20% en E. Primaria y llegan a la mitad en ESO.

Todas estas características explican su bajo rendimiento en euskara, con cerca del 60% de alumnado de primaria y ocho de cada diez estudiantes de secundaria que no son capaces de superar el nivel inicial en esta competencia.

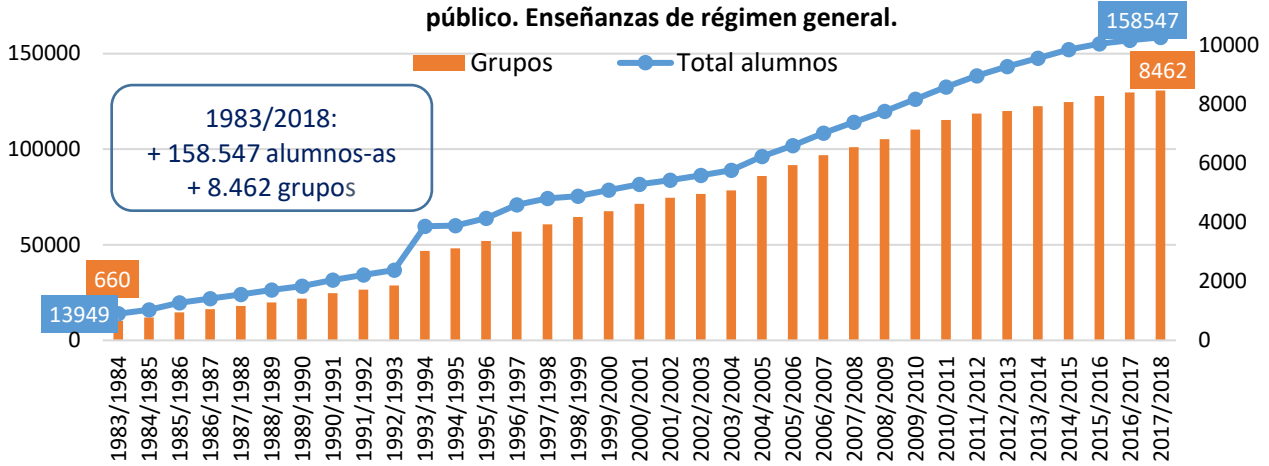
Su presencia en solo 21 escuelas en educación infantil de toda la comunidad, así como el pequeño tamaño de los grupos y la tendencia de pérdida continua de alumnado, con una merma en los tres últimos cursos de cerca de un tercio de su alumnado, indican su probablemente cercano final

2.1.3 Modelo D público

a) Evolución del alumnado matriculado, grupos escolares y representación.

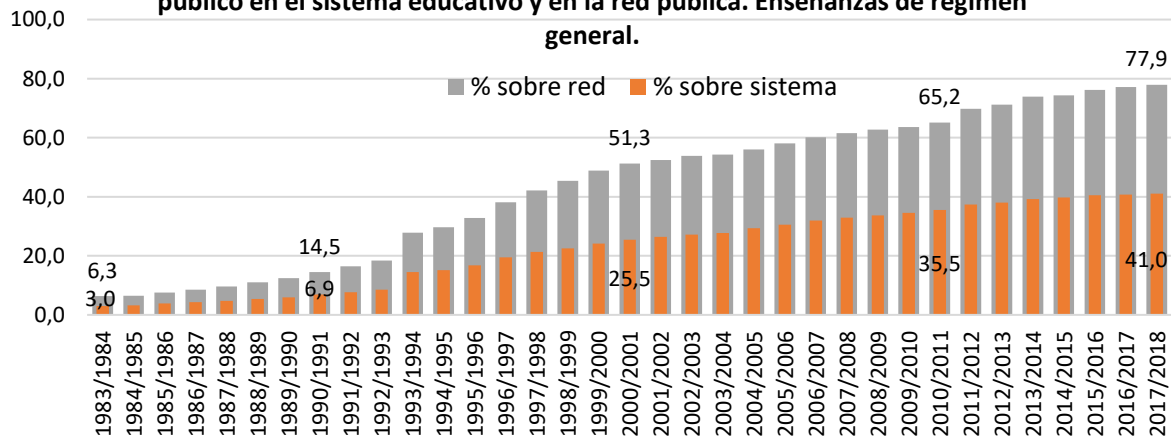
El modelo D es el único de los estratos de la red pública que incrementa intensamente su alumnado en este periodo de 35 años. Desde 1983 hasta 2017 se produce un incremento de 158.547 alumnos y alumnas y un crecimiento de cerca de 1.500 grupos, en un proceso contrario al observado en el modelo A público que, como recordaremos, pierde en este periodo 150.000 escolares.

Durante la mayoría de los cursos hasta 2003 el crecimiento ronda las 2.000-3.000 matrículas, salvo en 1993-94 en el que, como consecuencia de la publicación de las ikastolas, se produce un aumento de más de 23.000 escolares. A partir del curso 2004 el incremento escala hasta los 5.000-6.000 estudiantes. Sin embargo, desde el año 2016, se observa una cierta ralentización.

Gráfico 2.1.3.a. Evolución 1983-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo D público. Enseñanzas de régimen general.

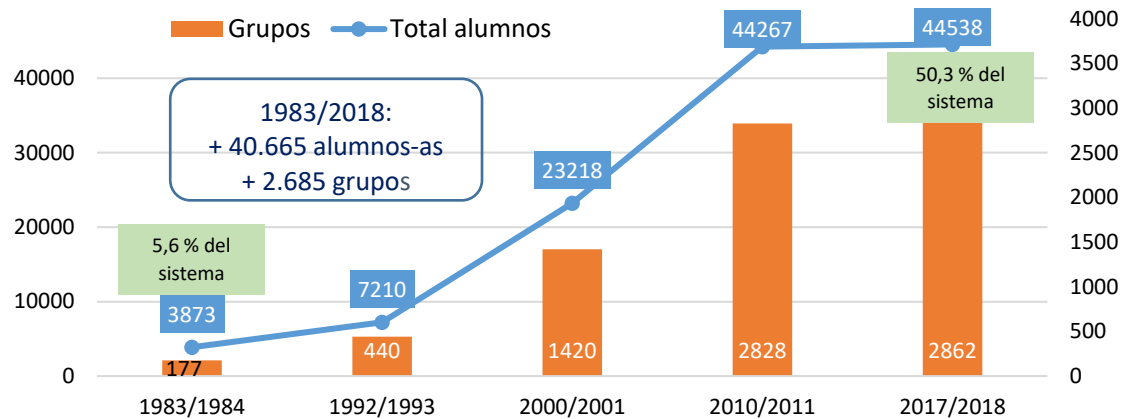
Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

Esta subida constante y sostenida hace que este estrato se convierta en hegemónico en la red pública, multiplicando por 12 su porcentaje de presencia en esta red (desde el 6,3% de 1983 al 77,9% de 2017). En estos momentos, el modelo D público escolariza al 41% de todo el alumnado vasco si se toman en consideración todas las enseñanzas de régimen general.

Gráfico 2.1.3.b. Evolución 1983-2018 del porcentaje que representa el estrato D público en el sistema educativo y en la red pública. Enseñanzas de régimen general.

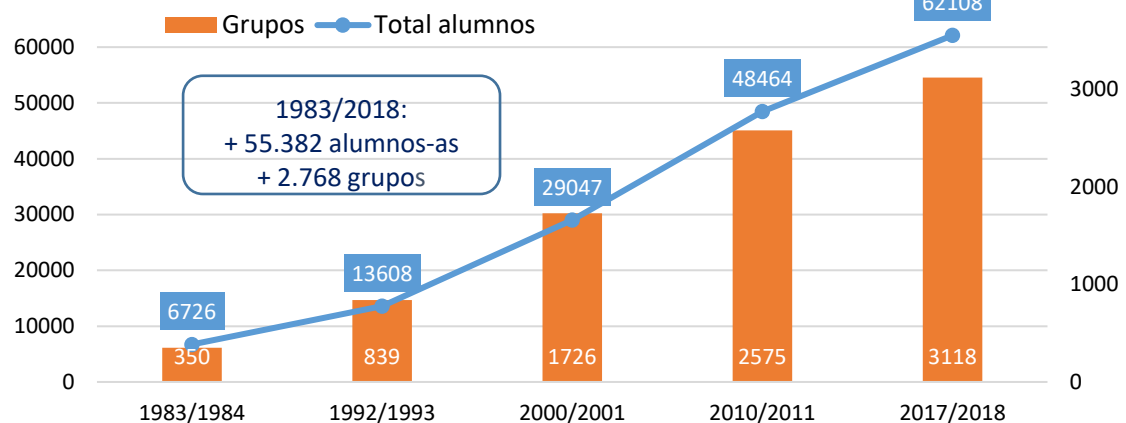
Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

El dato más concluyente para entender el predominio prácticamente total de este estrato en la red pública, y más si tomamos como referencia el futuro cercano, es el porcentaje de alumnado de infantil que estudia en el modelo D en esa red: en 2017 llega al 95,7% desde el 11,6% de 1983. Si consideramos todo el alumnado vasco escolarizado en E. infantil, este estrato acoge a más del 50%, desde el tímido 5,6% de 1984. Según los datos provisionales, en 2018 se produce una importante pérdida de alumnado en este estrato y se queda con 42.964, mientras que en 2019 la bajada es mucho menos intensa y escolariza a 42.836 escolares.

Gráfico 2.1.3.c. Evolución 1983-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo D público. Educación Infantil.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

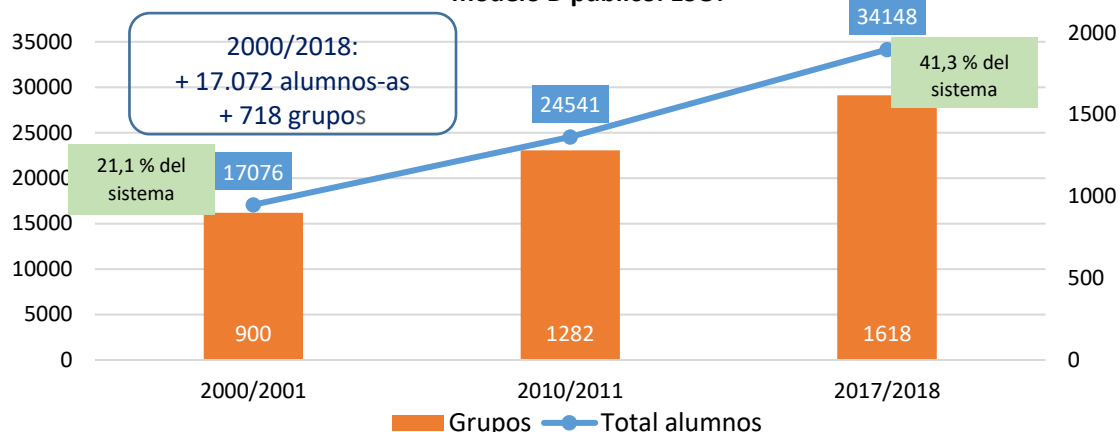
En Educación Primaria, lógicamente también se observa la misma tendencia de rápido crecimiento, multiplicando por 9 el alumnado que en 1983 se escolarizaba en este estrato y el número de grupos en el que estaban organizados. En esta etapa todavía se mantiene la tendencia de incremento de alumnado en 2018, con 62.784, y en 2019, con 62.895.

Gráfico 2.1.3.d. Evolución 1983-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo D público. EGB+E.Primaria.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

Finalmente, desde el año 2000 se ha duplicado el alumnado de ESO que estudia en este estrato hasta llegar a escolarizar a más de 34.000 alumnos y alumnas en 2017. Los datos provisionales de alumnado matriculado en este estrato en 2018 (35.488) y 2019 (36.812) indican que el número de estudiantes escolarizados en D público sigue creciendo.

Desde el año 2000 en el que escolarizaba al 50% del alumnado de la red pública ha pasado a casi el 89% en 2017. En este último curso, el modelo D público representaba el 41,3% de todo el sistema educativo vasco en ESO.

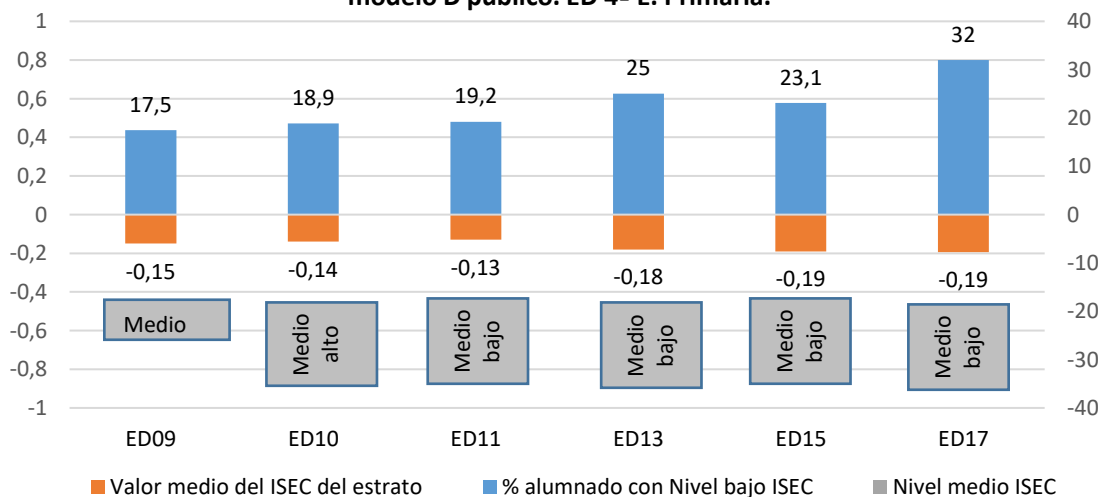
Gráfico 2.1.3.e. Evolución 2000-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo D público. ESO.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

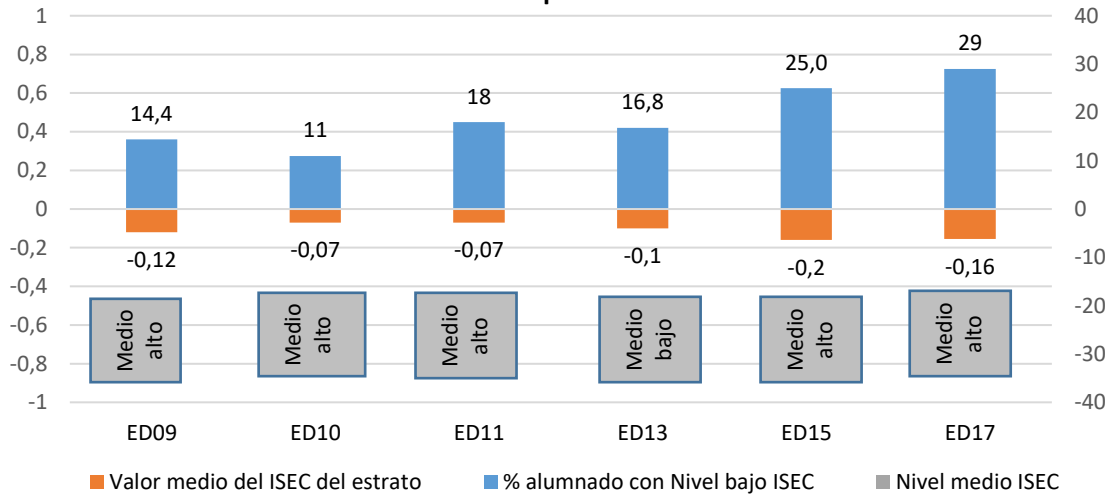
b) Características sociales, económicas y lingüísticas

Este es el estrato, en la medida en que escolariza a casi todo el alumnado de la red, en el que se da un mayor crecimiento porcentual de alumnado situado en el nivel bajo del ISEC, duplicando la presencia de esta tipología de alumnado en sus aulas de 2009 a la última edición de la que se dispone de datos. En la edición de 2017 de la Evaluación de diagnóstico, cerca de un tercio de los alumnos y alumnas escolarizados en 4º de E. Primaria y en 2º de ESO del modelo D público estaban en el nivel más bajo desde el punto de vista socioeconómico y cultural.

El enorme crecimiento de alumnado que escolariza este estrato, visto anteriormente, explica, sin duda alguna, la multiplicación de los estudiantes con ISEC bajo, ya que en estos momentos acoge a la mayoría de la red pública. En la mayoría de las ediciones de la ED, el nivel medio de ISEC se sitúa en el Medio-bajo y un valor medio de ISEC muy cercano a la media de Euskadi.

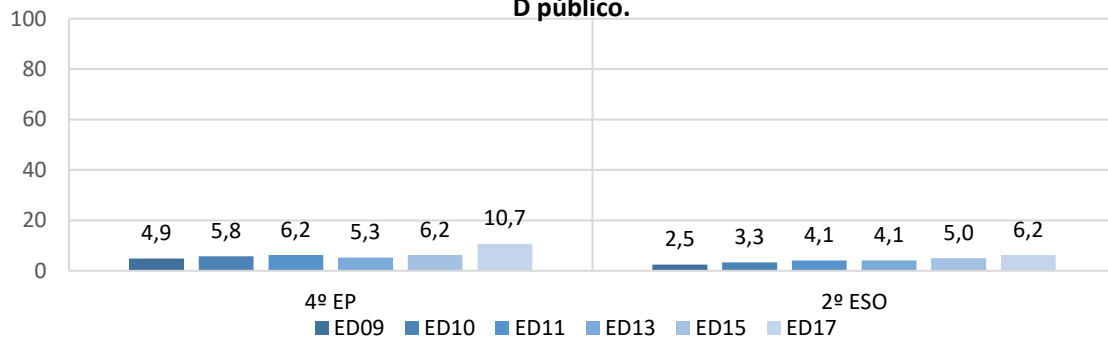
Gráfico 2.1.3.f. Evolución de las características socioeconómicas (ISEC) del modelo D público. ED 4º E. Primaria.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

Gráfico 2.1.3.g. Evolución de las características socioeconómicas (ISEC) del modelo D público. ESO.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

En cuanto al origen familiar del alumnado escolarizado en este estrato, que se muestra en el gráfico 2.1.3.h, exhibe una tendencia creciente en ambas etapas: de 2009 a 2017 se duplica el porcentaje de alumnado inmigrante en E. Primaria y se multiplica por 2,5 en ESO.

Gráfico 2.1.3.h. Evolución del porcentaje de alumnado inmigrante en modelo D público.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

La presencia de alumnado vascófono familiar en este estrato es bastante estable, ronda en E. Primaria el 29% y oscila en Secundaria Obligatoria entre el 22 y el 29%. Es evidente que estos porcentajes son significativamente más altos que los observados en los otros dos estratos públicos, pero suponen un porcentaje menor si tomamos en consideración a todo el alumnado vascófono familiar de estos dos niveles. Esto significa que la mayoría del alumnado de este tipo no se escolariza en el modelo D público, a pesar de ser el estrato que más alumnado euskalduniza, sino, como veremos, en el modelo D concertado.

Evolución del porcentaje de alumnado vascófono familiar. Modelo D público (Fuente: Evaluación de diagnóstico. ISEI-IVEI)						
	ED09	ED10	ED11	ED13	ED15	ED17
4º EP	24,5	34,6	29,8	30,2	28,8	28,7
2º ESO	22,5	29,8	28,3	29,6	27,0	23,2

c) Resultados académicos y evaluaciones externas

La práctica totalidad del alumnado de 4º y 6º de E. Primaria promociona al curso o etapa siguiente y casi 8 de cada diez alumnos y alumnas son capaces de superar positivamente todas las asignaturas del currículo.

En Secundaria Obligatoria, en 2019, hay una diferencia de cerca de 8 puntos porcentuales entre el alumnado de 2º y 4º curso que promociona y esta distancia se amplía hasta los 10 puntos si se toma en consideración al alumnado que supera todas las asignaturas del currículo. Al final de la escolarización obligatoria, el 94% del alumnado del modelo D público pasa a la siguiente etapa educativa y tres de cada cuatro alumnos y alumnas supera todas las materias curriculares.

Gráfico 2.1.3.i. Porcentaje de alumnado del modelo D público que promociona y del que supera todas las asignaturas en 4º y 6º de E. Primaria.

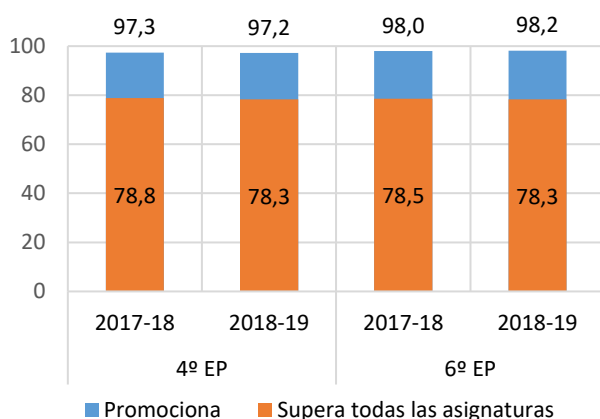
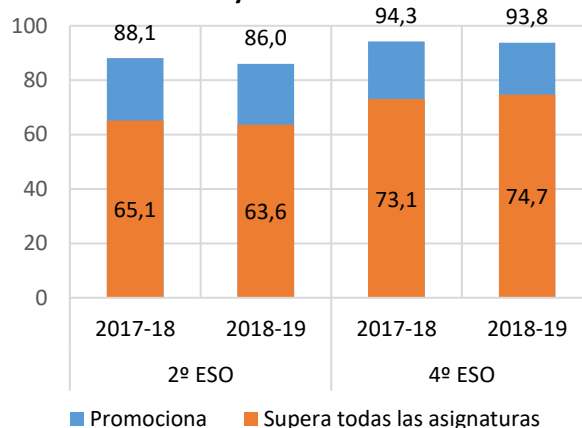


Gráfico 2.1.3.j. Porcentaje de alumnado del modelo D público que promociona y del que supera todas las asignaturas en 2º y 4º de ESO.

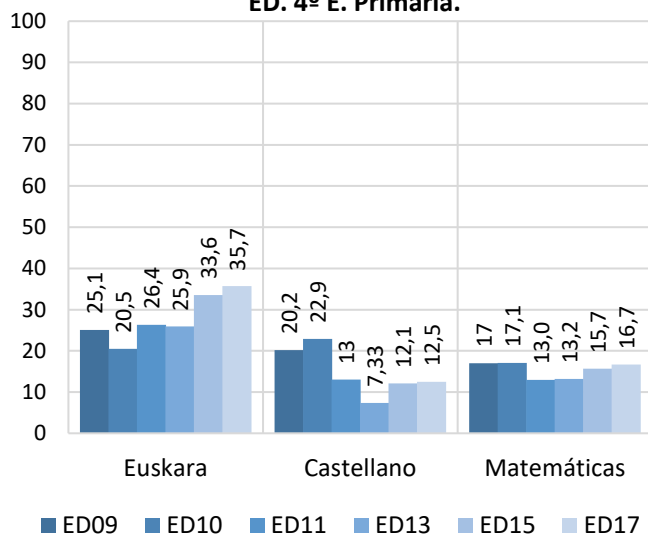
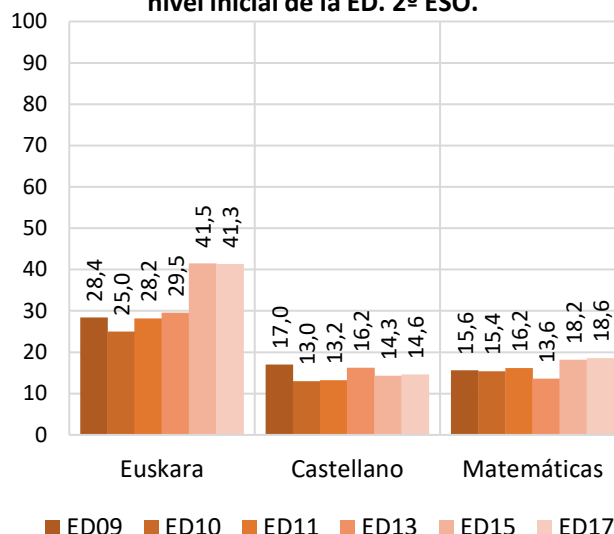


Fuente: elaboración propia a partir de datos Inspección.

En cuanto a los resultados de este estrato en las evaluaciones externas, el dato más preocupante es el crecimiento constante del alumnado que no es capaz de superar el nivel inicial de rendimiento en su *competencia lingüística en euskara*. El 36% del alumnado de 4º de E. Primaria y el 41% del de 2º de ESO muestra un déficit importante en sus destrezas lingüísticas en euskara. Es realmente alarmante el incremento de más de 10 puntos porcentuales de 2009 a 2017 del alumnado de E. Primaria y ESO que solo es capaz de mostrar un nivel inicial en esta competencia.

En *comunicación lingüística en castellano*, por el contrario, los resultados son más positivos que en la otra lengua, situándose en 2017 en porcentajes cercanos al 13-14% de alumnado situado en el nivel inicial.

En *competencia matemática*, se aprecia una innegable estabilidad en los porcentajes, con un 17-18% de alumnado en el nivel inferior de rendimiento.

Gráfico 2.1.3.k. Evolución de % de alumnado del modelo D público en el nivel inicial de la ED. 4º E. Primaria.**Gráfico 2.1.3.l. Evolución de % de alumnado del modelo D público en el nivel inicial de la ED. 2º ESO.**

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

Según los datos aportados por la Evaluación de diagnóstico, en ED17 el 11% del alumnado de 4º de E. Primaria y el 22,4% del de 2º de ESO está en situación de no idoneidad en el curso en el que está escolarizado.

Evolución del porcentaje de alumnado en situación de no idoneidad. Modelo D público (Fuente: Evaluación de diagnóstico. ISEI-IVEI)						
	ED09	ED10	ED11	ED13	ED15	ED17
4º EP	8,2	10,1	10,6	10,8	11,4	11,0
2º ESO	19,5	20,6	21,8	22,8	21,0	22,4

e) Conclusiones:

Los datos indican que probablemente este será el único tipo de modelo que, en muy poco tiempo, quedará en la red pública. Su crecimiento imparable y permanente y su presencia lo convierten en el eje del sistema educativo vasco. Es el estrato con mayor distribución territorial y, por ello, con mayor número de tipos de centros en cuanto a tamaño, características y tipos de proyectos. En definitiva, es ya el estrato que recoge a prácticamente todo el alumnado del sector público, lo cual hace necesario que para cualquier análisis sea imprescindible su división en estratos más pequeños identificados por alguna característica (tamaño, contexto socio-lingüístico ...).

Esta última circunstancia de representar a toda la red pública supone que también recoge en su seno a toda la enorme diversidad de situaciones y de tipología de alumnado que hasta hace poco tiempo estaba distribuida, no de manera equilibrada, en los otros dos estratos públicos. Así, el modelo D público acoge al mayor número de alumnado inmigrante, pero también escolariza en mayor cantidad que cualquier otro estrato todos los tipos de diversidad de alumnado, tanto la de dificultad educativa, como la excelencia.

Desde 2009 hasta 2017 se ha duplicado el alumnado de origen extranjero que se escolariza en este estrato, ha duplicado el alumnado procedente de familias con nivel socioeconómico y

cultural bajo, ha aumentado un 50% el alumnado en situación de no idoneidad en E. Primaria y este tipo de alumnado ya supone más del 20% de los estudiantes de Secundaria.

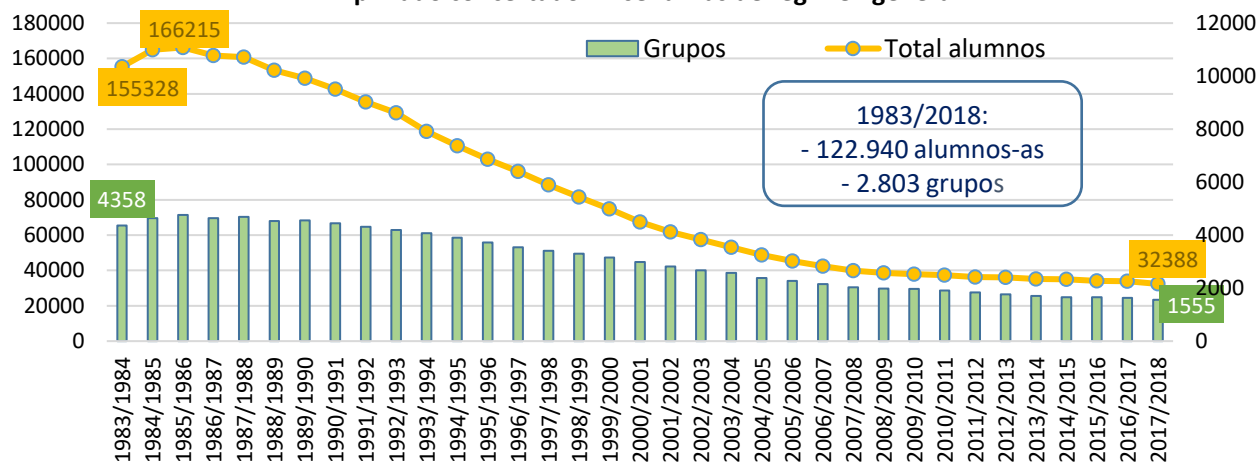
A la vista de todo ello, urge un análisis más detallado sobre la evolución de los resultados de las distintas realidades del modelo D que coexisten en la red pública, (por ejemplo, en las zonas más o menos euskaldunes) que incluya su evolución a lo largo del tiempo, la actitud y las expectativas de las familias, la formación lingüística del profesorado, su preparación para el tratamiento de la diversidad, las estrategias didácticas y educativas, la densidad del alumnado vascófono familiar en las aulas, el uso del euskera del alumnado con el profesorado dentro y fuera de las aulas, así como los objetivos lingüísticos planteados, entre otros aspectos.

2.1.4 Modelo A privado concertado ⁶⁶

a) Evolución del alumnado matriculado, grupos escolares y representación.

El modelo A de la red concertada, como ha ocurrido con su par de la red pública, sufre un intenso proceso de pérdida de presencia en el sistema, con una bajada de matrícula de cerca de 123.000 alumnos y alumnas y 2.803 grupos hasta el curso 2017-18. Esta pérdida se intensifica desde el curso 1986-87 con una bajada media de más de 9.000 estudiantes hasta el curso 2000-2001. A partir de ese momento, sigue la pérdida de alumnado, pero más ralentizada, especialmente desde el curso 2012-13 en adelante.

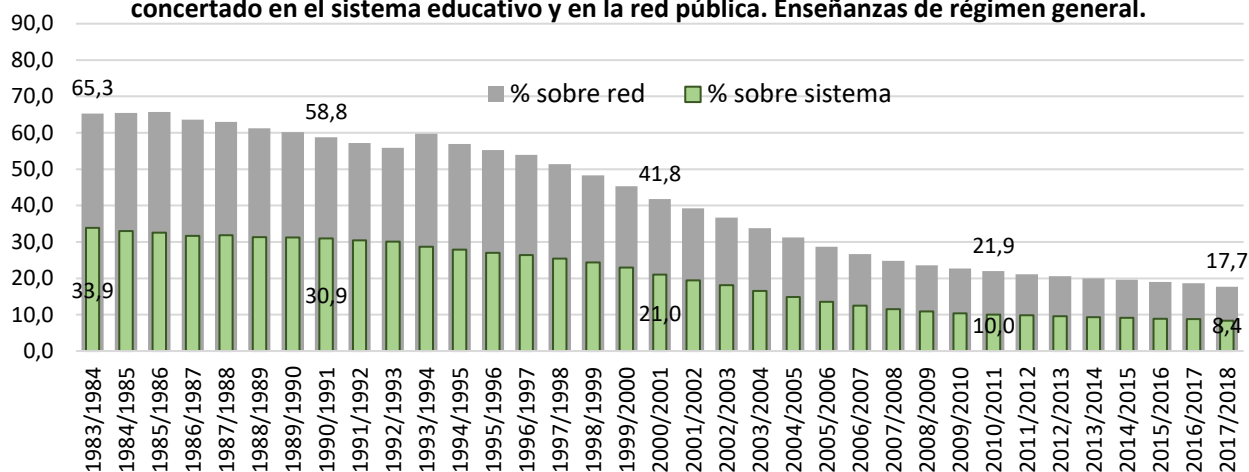
Gráfico 2.1.4.a. Evolución 1983-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo A privado concertado. Enseñanzas de régimen general.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

Este estrato llegó a representar el 65,3% de toda la red privada concertada en 1983 y cerca del 34% en el conjunto del sistema educativo. En el curso 2017-18 su presencia es ocho veces menor: 17,7% en su red y el 8,4% en el sistema, con una clara estabilidad en los últimos cursos. Esta estabilidad estaría indicando que, aunque de acuerdo a los datos que veremos en educación infantil es seguro que este estrato seguirá reduciendo su presencia, es probable que se mantenga en porcentajes cercanos al 2 ó 3%.

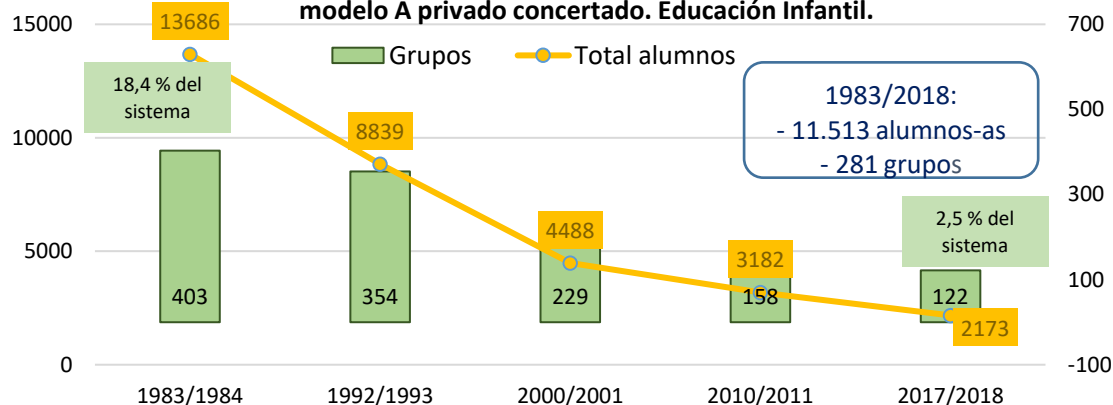
⁶⁶ Dentro del modelo A privado concertado se incluyen los cuatro centros privados existentes, tres de ellos centros extranjeros, que suponen únicamente un 7% del total del alumnado de este estrato, por lo que en adelante solo haremos alusión a los privados concertados.

Gráfico 2.1.4.b. Evolución 1983-2018 del porcentaje que representa el estrato A privado concertado en el sistema educativo y en la red pública. Enseñanzas de régimen general.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

El dato de matriculación en educación infantil, que se presenta en el siguiente gráfico, confirma la intensa pérdida de alumnado (-11.513 estudiantes) y de grupos que, en el futuro se trasladará a las siguientes etapas. Los 2.173 alumnos y alumnas del curso 2017-18, se reducen a 1.864 en 2018-19 y suben hasta los 2.076 según los datos provisionales del curso 2019-20.

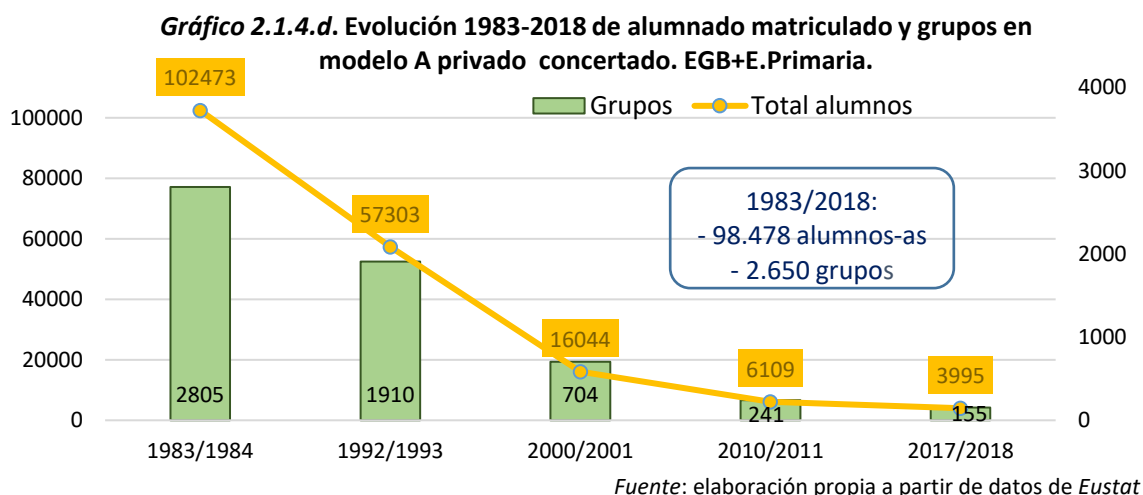
El 18,4% de matrícula en esta etapa inicial del curso 1983-84 se reduce hasta el 2,5% en el curso 2017-18. Este último porcentaje se mantiene bastante estable desde el curso 2014-15 y es probable que, con mayor o menor solidez, se mantenga como dato de presencia en el sistema educativo del modelo A privado en E. Infantil⁶⁷.

Gráfico 2.1.4.c. Evolución 1983-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo A privado concertado. Educación Infantil.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

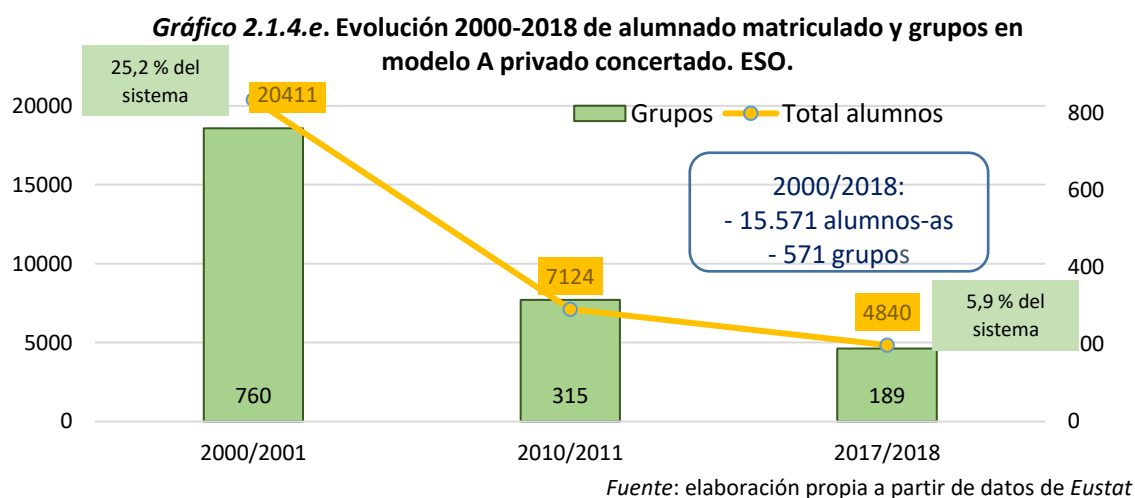
En Educación Primaria, desde 1983 este estrato ha perdido más de 98.000 estudiantes y 2.650 grupos, lo que supone que solo mantiene el 4% del alumnado que estaba escolarizado en 1983 y algo más del 5% de los grupos. La matrícula cercana a los 4.000 alumnos y alumnas de 2017, se reduce a 3.741 en los datos provisionales de 2018 y a 3.481 en los de 2019, con una pérdida anual de alrededor de 300 estudiantes.

⁶⁷ En el presente curso 2019-20, de acuerdo a los datos de Estadística del Departamento de Educación, este modelo en E. Infantil solo se imparte en 18 centros privados, situados en 9 poblaciones de Euskadi: 2 centros en Vitoria-Gasteiz, 4 en Donostia-San Sebastián, 1 en Irún, 3 en Gexto, 3 en Leioa, 2 en Bilbao y 1 en Ermua, Loiu y Barakaldo.



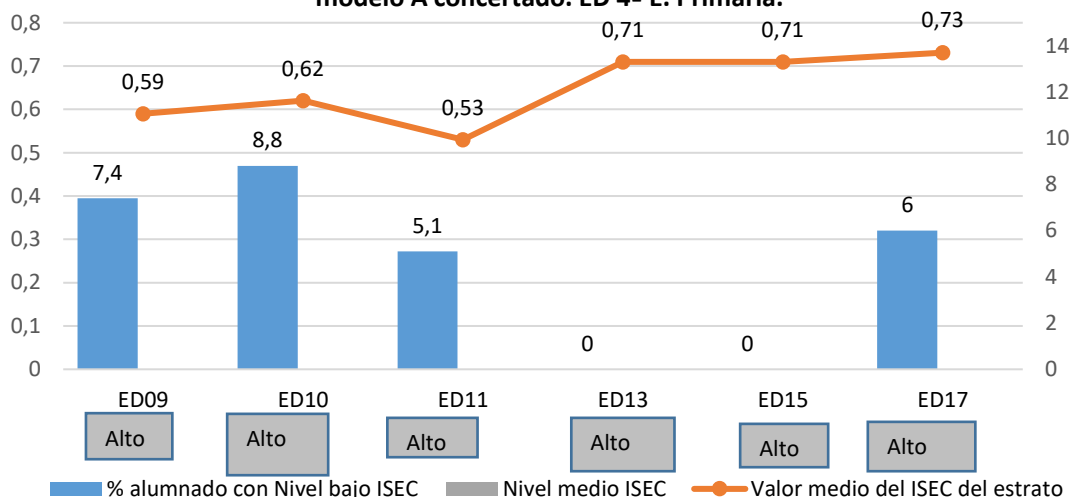
En ESO, tras un periodo de intensas bajadas de más de 1.000 estudiantes por año que llega hasta el curso 2012-13, se observa una suave ralentización en la tendencia que, en los últimos cursos, suponen una pérdida media de unos 200 alumnos y alumnas. En 2018 escolariza a 4.858 y en 2019 baja hasta los 4.316 alumnos.

Desde el 25,2% de alumnado vasco que escolarizaba en 1983 ha pasado a matricular solo el 5,9%, un porcentaje que, de acuerdo a lo observado en educación infantil seguirá reduciéndose, aunque de una manera menos intensa. En estos 35 años ha pasado de representar el 46,3% de la red privada a suponer en 2017-18 solo el 10,9%.



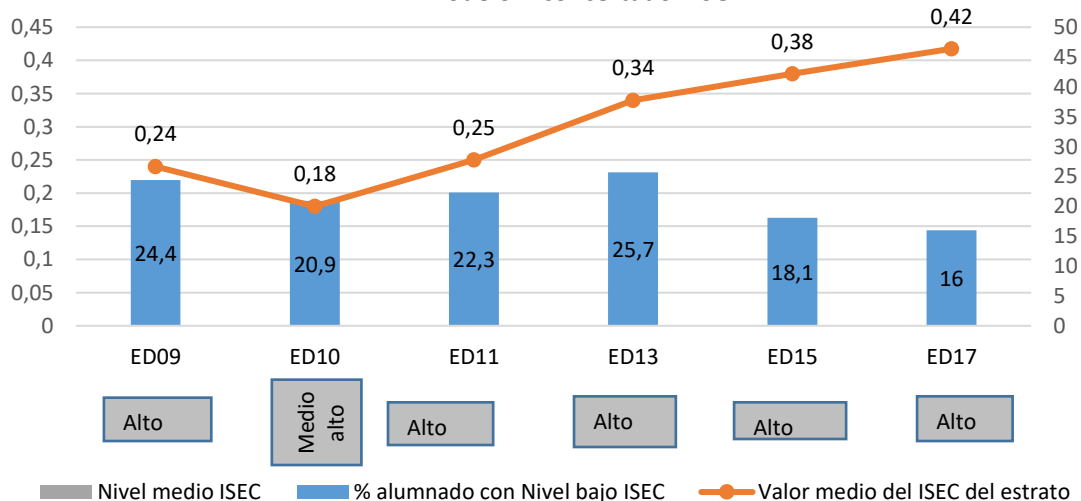
a) Características sociales, económicas y lingüísticas

Este estrato es el que muestra un más alto valor medio de ISEC, en todas las ediciones de la ED por encima del 0,50, lo que da como consecuencia que su nivel medio socioeconómico y cultural sea siempre Alto, el nivel superior de los cuatro establecidos en este Índice. El porcentaje de alumnado con un nivel bajo de ISEC es bastante variable entre las distintas ediciones, hasta el punto de que, según los datos de la ED, en 2013 y 2015 no escolarizaba en 4º de E. Primaria alumnado procedente de familias con ese nivel.

Gráfico 2.1.4.f. Evolución de las características socioeconómicas (ISEC) del modelo A concertado. ED 4º E. Primaria.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

La situación en 2º de ESO es algo distinta de la observada en E. Primaria: sigue teniendo el valor medio de ISEC más alto entre todos los estratos y en casi todas las ediciones de la ED, salvo en ED10, el nivel medio del ISEC de estrato es Alto. Sin embargo, el porcentaje de alumnado con nivel ISEC bajo es sustantivamente más alto en Secundaria, aunque desde 2013 se observa una constante reducción de este tipo de alumnado, con una diferencia entre 2013 y 2017 cercana a los 10 puntos porcentuales.

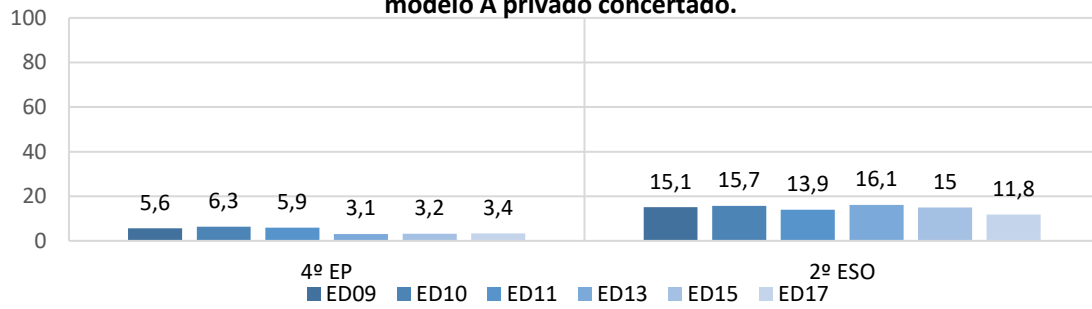
Gráfico 2.1.4.g. Evolución de las características socioeconómicas (ISEC) del modelo A concertado. ESO.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

La diferencia entre las dos etapas obligatorias observada en relación con el ISEC, se presenta también al analizar el origen familiar del alumnado escolarizado en este estrato: el porcentaje de alumnado inmigrante en 2º de ESO es el triple e incluso el cuádruple del correspondiente a 4º de E. Primaria.

Como se señalaba en relación con el ISEC, también en relación con el alumnado inmigrante se da una reducción en los porcentajes, especialmente en el caso de Secundaria.

Gráfico 2.1.4.h. Evolución del porcentaje de alumnado inmigrante en modelo A privado concertado.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

El porcentaje de alumnado vascófono familiar en este estrato es inapreciable, no superando en ningún momento el 3% en E. Primaria y ni siquiera el 1% en ESO.

Evolución del porcentaje de alumnado vascófono familiar. Modelo A concertado (Fuente: Evaluación de diagnóstico. ISEI-IVEI)						
	ED09	ED10	ED11	ED13	ED15	ED17
4º EP	0,5	2,4	1,4	2,6	2,7	
2º ESO	0,2	0,7	0,4	0,8	0,8	

b) Resultados académicos y en evaluaciones externas

El alumnado escolarizado en este estrato promociona casi de manera universal. En 2019 sólo el 0,2% del de 4º y únicamente el 0,6% al final de la etapa no consiguen este objetivo. Así mismo, el dato de superación de todas las asignaturas es también bastante positivo, el más alto entre todos los estratos: casi el 92% en 4º y el 87 en 6º de E. Primaria.

En Secundaria Obligatoria, nueve de cada diez alumnos y alumnas pasan al siguiente curso o etapa, dato que, aunque positivo, no es el más alto entre todos los estratos (como veremos, es superado por el modelo D concertado). Sin embargo, el dato más llamativo es que alrededor del 30% del alumnado de los dos cursos de ESO analizados no es capaz de superar todas las materias.

Gráfico 2.1.4.i. Porcentaje de alumnado del modelo A concertado que promociona y del que supera todas las asignaturas en 4º y 6º de E. Primaria.

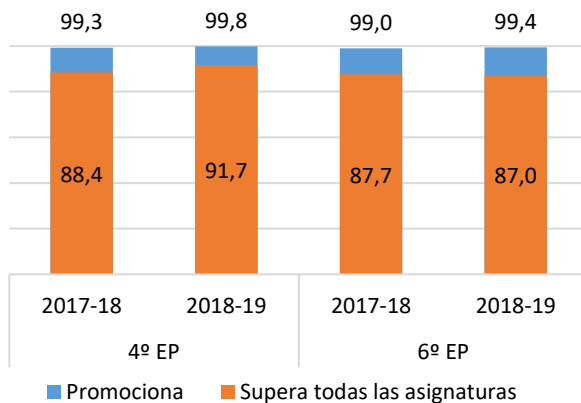
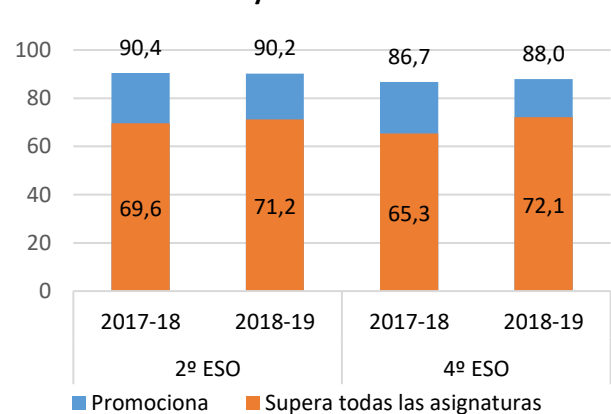


Gráfico 2.1.4.j. Porcentaje de alumnado del modelo A concertado que promociona y del que supera todas las asignaturas en 2º y 4º de ESO.



Fuente: elaboración propia a partir de datos Inspección.

Los resultados en la Evaluación de diagnóstico, que se presentan en los *gráficos 2.1.4.k y 2.1.4.l*, muestran, en lógica con el modelo lingüístico, un grupo muy amplio de alumnado con un nivel bajo de competencia en euskara en ambas etapas, que ronda en la última edición el 67% en 4º de E. Primaria y cerca del 80% en 2º de ESO. El dato positivo es que, respecto de la primera edición de 2009, en las dos etapas obligatorias se ha conseguido reducir el porcentaje de alumnado que no es capaz de superar el nivel mínimo de esta competencia.

En *competencia en castellano*, los porcentajes de alumnado en el nivel inicial en E. Primaria son muy bajos, entre el 3% y el 4% en las últimas ediciones. En Secundaria Obligatoria se duplica el porcentaje, llegando al 8% en 2017, con una reducción importante respecto de 2015. Los porcentajes de nivel inicial en esta competencia son los más bajos entre todos los estratos.

La competencia matemática mostrada por el alumnado de este estrato es en general muy cercana a la que veremos en el modelo B de esta red. La media de estudiantes con bajo rendimiento se situaría en E. Primaria en el 9% y en ESO en el 16%.

Gráfico 2.1.4.k. Evolución de % de alumnado del modelo A concertado en el nivel inicial de la ED. 4º E. Primaria.

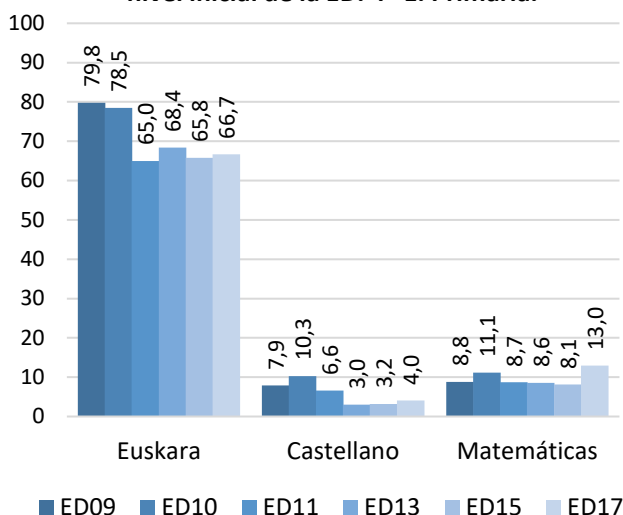
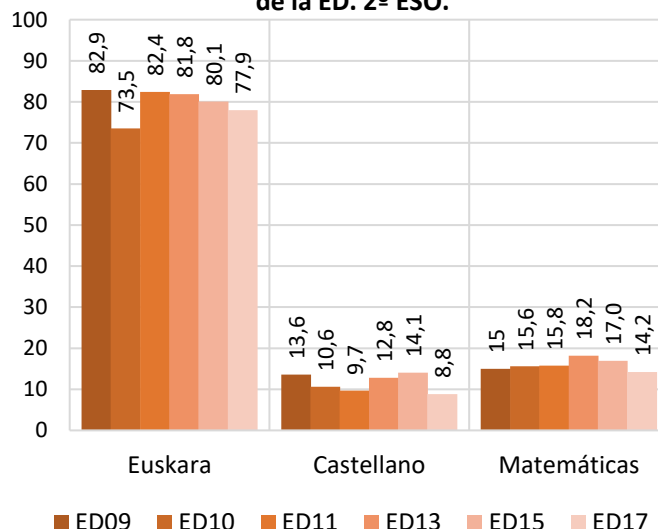


Gráfico 2.1.4.l. Evolución de % de alumnado del modelo A concertado en el nivel inicial de la ED. 2º ESO.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

Finalmente, según los datos recogidos en la Evaluación de diagnóstico 2015, solo el 3,5% del alumnado de 4º de E. Primaria y el 22% del de 2º de ESO está en situación de no idoneidad. Si se observa el evolutivo, en ambas etapas se ha reducido el alumnado que no está en el curso que le corresponde por edad.

Evolución del porcentaje de alumnado en situación de no idoneidad. Modelo A concertado (Fuente: Evaluación de diagnóstico. ISEI-IVEI)						
	ED09	ED10	ED11	ED13	ED15	ED17
4º EP	6,0	6,5	6,0	4,7	3,6	3,5
2º ESO	25,1	28,2	28,4	28,4	21,0	22,1

c) Conclusiones:

Este estrato ha pasado de ser la columna vertebral de la red privada hasta finales de los años 90 del pasado siglo, cuando escolarizaba más del 40% de alumnado de esta red, a convertirse en el estrato con menor matriculación y representar escasamente el 17% en las enseñanzas de régimen general entre los centros concertados. Su inicialmente frágil futuro viene reflejado por el dato de escolarización en E. Infantil que, según los últimos datos, ronda escasamente el 5% de toda la matrícula de la red privada.

Sin embargo, si no cambia la normativa vigente, este estrato parece tener una mayor consistencia y capacidad de continuidad en el sistema educativo vasco que los modelos A y B de la red pública, al tratarse del estrato con el ISEC medio más alto en las dos etapas y además obtiene niveles muy altos de promoción académica.

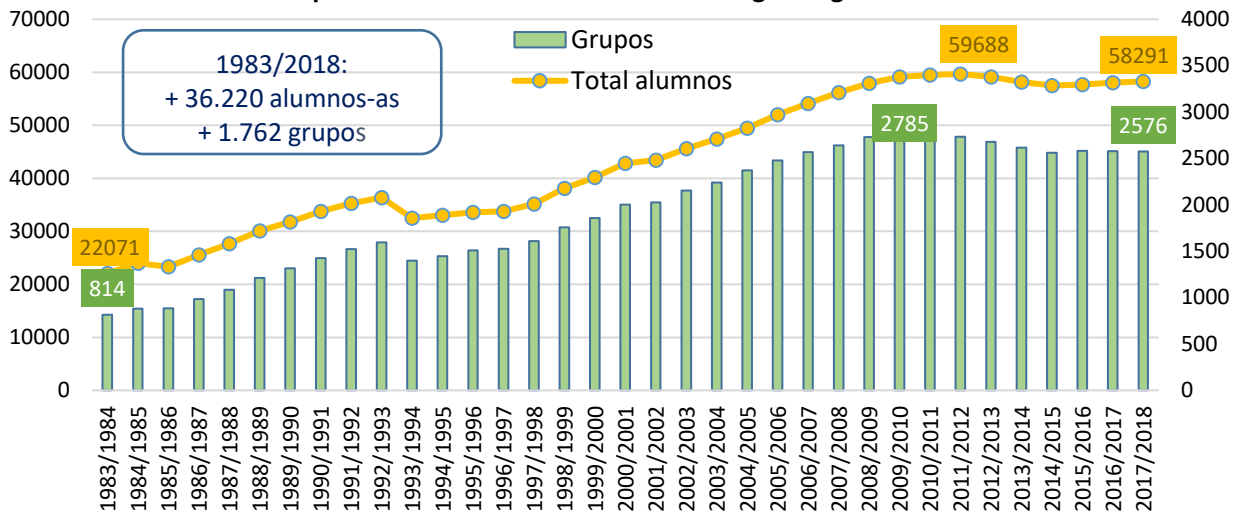
La E. Primaria de este estrato muestra un carácter altamente “selectivo” con el ISEC más alto entre todos los estratos, con una muy escasa presencia de alumnado inmigrante, una promoción académica prácticamente total, el nivel más bajo de alumnado no idóneo y unos buenos resultados en las competencias (salvo en euskara). Por el contrario, en Secundaria Obligatoria cerca del 12% es alumnado inmigrante, hay un 16% de alumnado de bajo nivel de ISEC y un alto nivel de estudiantes en situación de no idoneidad, que llega en 2015 hasta el 22%. Es evidente que, en este estrato, especialmente en Secundaria, hay dos tipos de centros: unos con escasa diversidad y buen nivel socioeconómico y otros cuyo alumnado se acerca a las características de los modelos A y B públicos.

2.1.5 Modelo B privado concertado

a) Evolución del alumnado matriculado, grupos escolares y representación.

Este estrato ha incrementado su alumnado en estos 35 años en más de 36.000 estudiantes y ha triplicado el número de grupos. Salvo en 1993 donde se dio una pérdida de cerca de 4.000 escolares y entre 2012 y 2014, donde también se da un pequeño descenso, la tendencia general es de subida constante en todos los cursos, especialmente intensa a partir de 1998, con un incremento anual de alrededor de 2.000 escolares. Desde el curso 2010-11 ese aumento de alumnado se ralentiza de manera clara.

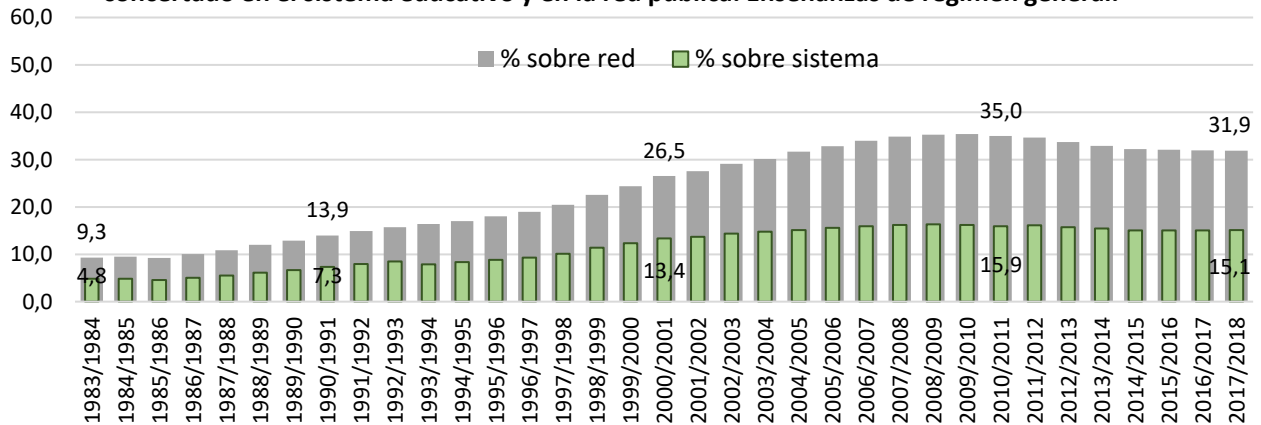
Gráfico 2.1.5.a. Evolución 1983-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo B privado concertado. Enseñanzas de régimen general.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

En el curso 2017-18, este estrato recoge alrededor de un tercio de todo el alumnado de la red privada concertada (31,9%), un porcentaje menor que el correspondiente al curso 2010-11, momento en el que alcanzó su máximo nivel de presencia en la red privada. La misma fotografía se obtiene si analizamos su representación en todo el sistema educativo: un 4,8% en 1983 y un 15,1% en 2018.

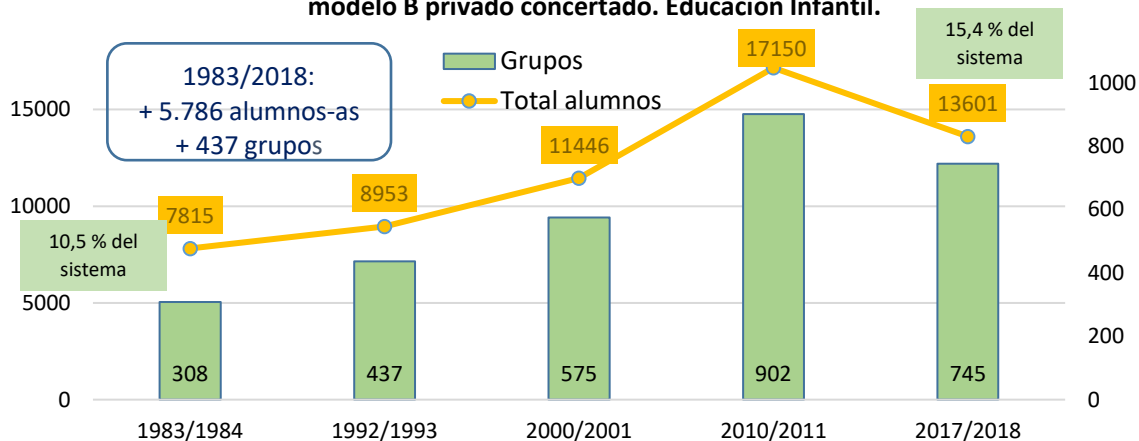
Gráfico 2.1.5.b. Evolución 1983-2018 del porcentaje que representa el estrato B privado concertado en el sistema educativo y en la red pública. Enseñanzas de régimen general.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

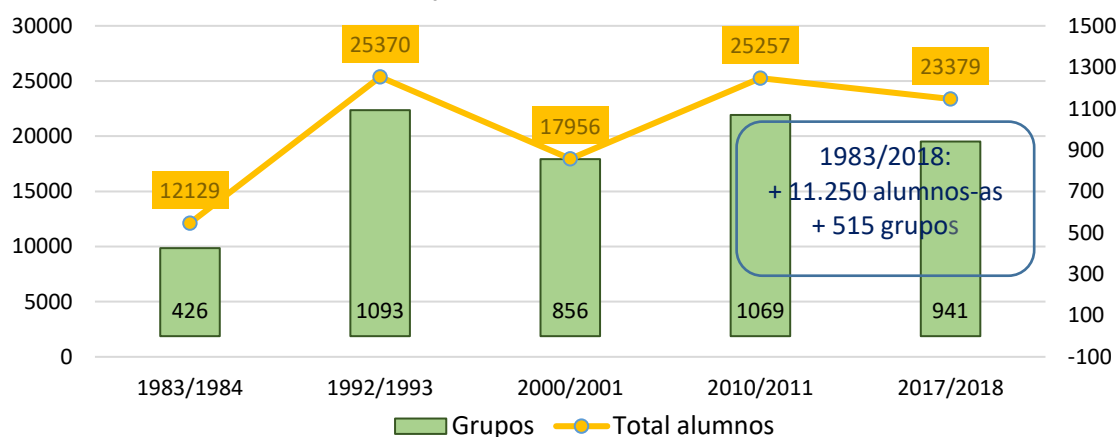
Este estrato ha crecido en alumnado de Educación Infantil desde los algo más de 7.800 alumnos y alumnas en 1983 hasta los 17.150 del curso 2010-11. A partir de ese momento, el estrato ha ido perdiendo alumnado hasta situarse en el curso 2017 en los 13.600 escolares. Según los datos del Departamento, en 2018 sigue bajando el número de matrículas, 13.005, y lo mismo ocurre de acuerdo a los datos provisionales de 2019, que sitúa la cifra en 12.456.

En 1983, su representación en el sistema era del 10,5% desde donde ascendió hasta lograr un 20% de presencia en 2002, que mantuvo durante algunos cursos. A partir de ese periodo se observa una progresiva merma de matrícula, con una pérdida de 5 puntos porcentuales, hasta situarse en el 15,4%.

Gráfico 2.1.5.c. Evolución 1983-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo B privado concertado. Educación Infantil.

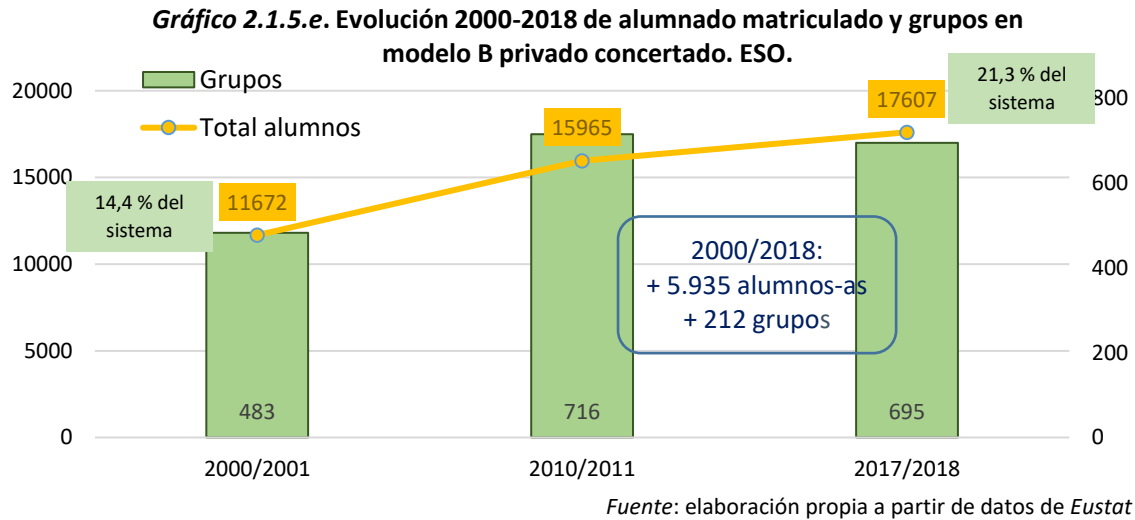
Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

La situación de la E. Primaria, como se puede apreciar a través del *gráfico 2.1.5.d*, es más variable como consecuencia de la ya señalada transformación del sistema tras el desarrollo de la LOGSE. Desde 1983 ha duplicado su alumnado y sus grupos y en el curso 2017-18 escolariza a algo más de 23.000 alumnos y alumnas en esta primera etapa obligatoria. Según los datos provisionales de los dos últimos cursos, la tendencia es menguante: 22.843 en 2018 y 22.414 en 2019.

Gráfico 2.1.5.d. Evolución 1983-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo B privado concertado. EGB+E. Primaria.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

Secundaria Obligatoria es la etapa en la que este estrato tiene mayor presencia en la actualidad. Sus 17.607 estudiantes suponen el 21,3% de todo el sistema y prácticamente el 40% de la red privada en este tramo educativo. La bajada de matriculación ya señalada en el modelo A de esta red se compensa con la ganancia de casi 6.000 alumnos y alumnas en este estrato y el sustancial aumento que, como veremos, se da en el modelo D privado. Es muy probable que, de acuerdo a los datos vistos en las anteriores etapas y a cambios generales en el sistema educativo, este estrato reduzca su alumnado en Secundaria. La tendencia que muestran los datos provisionales de 2018 (17.760) y de 2019 (17.706) es todavía de clara estabilidad.



b) Características sociales, económicas y lingüísticas

El nivel medio del ISEC de este estrato es, en todas las ediciones de la ED y en ambas etapas, el Medio alto, con un valor medio de ISEC que está en todos los casos por encima de la media de Euskadi. El porcentaje de alumnado procedente de familias con nivel ISEC bajo es bastante reducido en E. Primaria, situándose entre el 9-10%. En el caso de 2º de Secundaria, el porcentaje sube sustantivamente y supera el 20%.

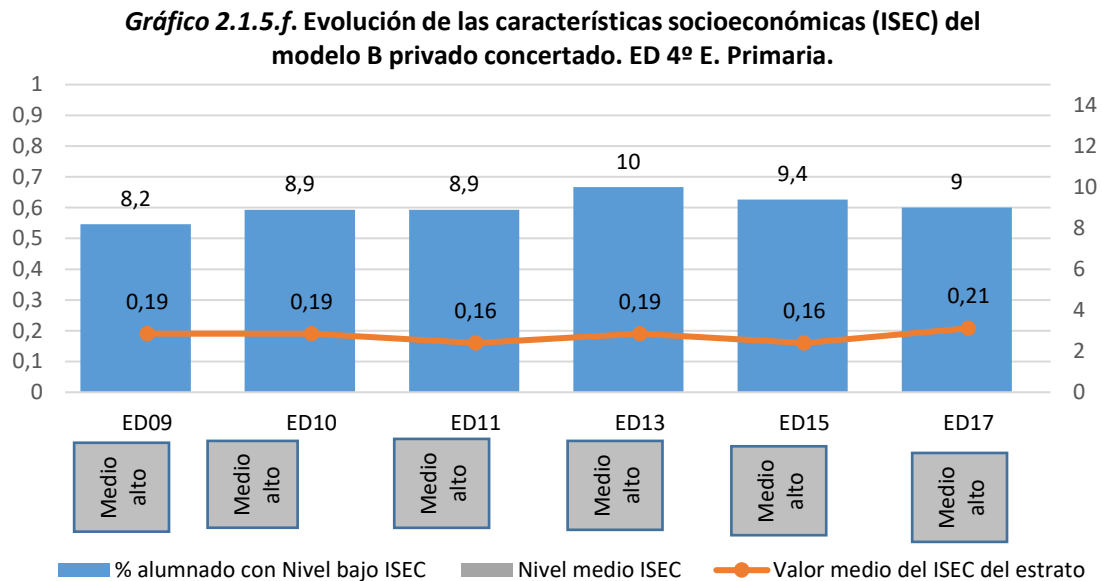
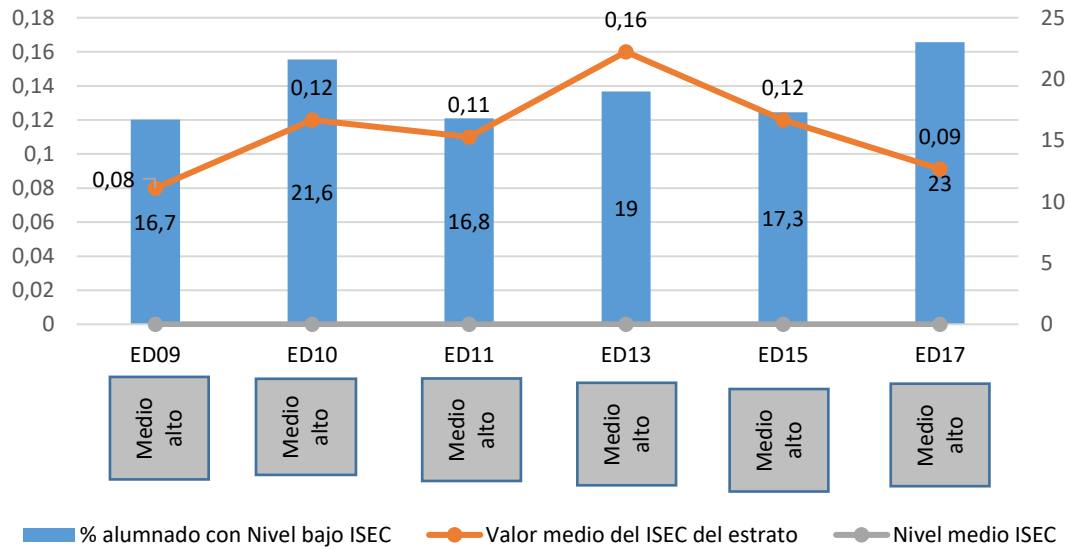


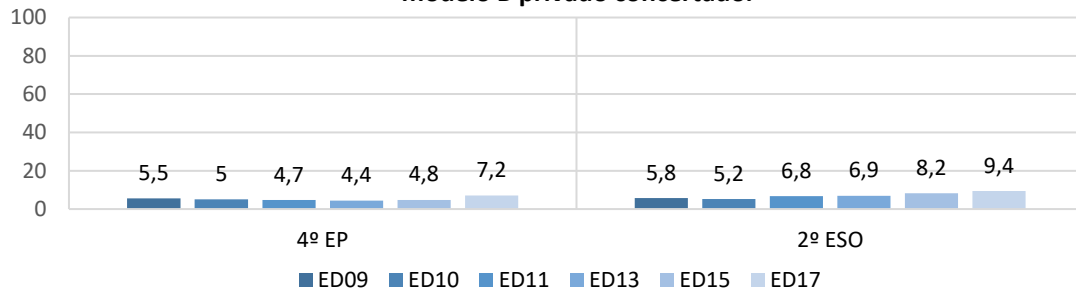
Gráfico 2.1.5.g. Evolución de las características socioeconómicas (ISEC) del modelo B privado concertado. ED 4º E. Primaria.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

En cuanto al origen familiar del alumnado escolarizado en este estrato, se observa en el *gráfico 2.1.5.h* que, en los dos cursos de los que se dispone de evolución en los datos, el porcentaje de alumnado inmigrante se mantiene bastante estable hasta las últimas ediciones de la ED, en las que se produce un aumento. Se trata de cifras que en ningún caso sobrepasan la media de Euskadi.

Gráfico 2.1.5.h. Evolución del porcentaje de alumnado inmigrante en modelo B privado concertado.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

Según los datos disponibles, el alumnado vascófono familiar tiene cada vez menos presencia en este estrato: desde 2010 ha perdido más de 2 puntos porcentuales en E. Primaria y en ESO. Según los últimos datos disponibles en 2017 había un 7% de vascófonos y en ESO un 2,9%.

Evolución del porcentaje de alumnado vascófono familiar. Modelo B concertado (Fuente: Evaluación de diagnóstico. ISEI-IVEI)						
	ED09	ED10	ED11	ED13	ED15	ED17
4º EP	4,8	9,2	6,8	7,4	6,9	7,0
2º ESO	4,5	6,0	5,2	4,1	3,4	2,9

c) Resultados académicos y en evaluaciones externas

La práctica totalidad del alumnado de E. Primaria de este estrato promociona de curso y entre el 85% y el 90% aprueba todas las asignaturas en ambos cursos. En ESO, el 90% del alumnado de 2º y 4º curso pasa de nivel y siete de cada diez alumnos y alumnas superan todas las materias del currículo.

Gráfico 2.1.5.i. Porcentaje de alumnado del modelo B concertado que promociona y del que supera todas las asignaturas en 4º y 6º de E. Primaria.

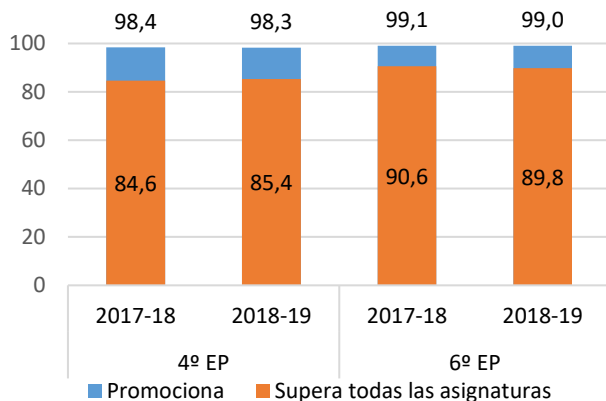
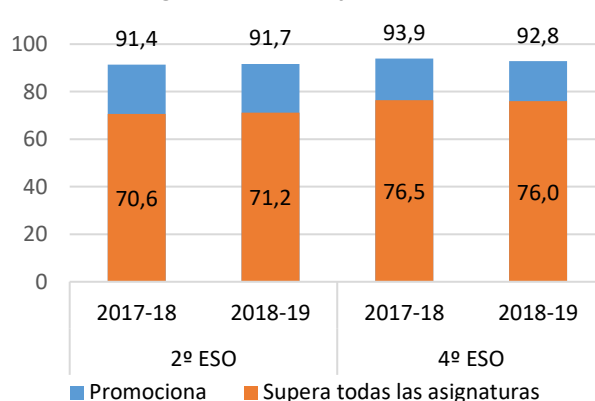


Gráfico 2.1.5.j. Porcentaje de alumnado del modelo B concertado que promociona y del que supera todas las asignaturas en 2º y 4º de ESO.



Fuente: elaboración propia a partir de datos Inspección.

En relación con los resultados en la Evaluación de diagnóstico se dan en ambas etapas dos situaciones distintas: por un lado, unos resultados que se pueden calificar de más que aceptables en *competencia lingüística en castellano* y en *competencia matemática*, mientras que en *comunicación lingüística en euskara* no solo son muy mejorables, sino que además empeoran de forma sustantiva en las últimas ediciones de este estudio.

En estos momentos, el 47% del alumnado de 4º de E. Primaria y el 58% del de 2º de ESO no superan el nivel inicial de rendimiento en euskara, con una subida de 18 puntos en E. Primaria y de casi 24 puntos en 2º de ESO desde 2010 a 2017.

Gráfico 2.1.5.k. Evolución de % de alumnado del modelo B concertado en el nivel inicial de la ED. 4º E. Primaria.

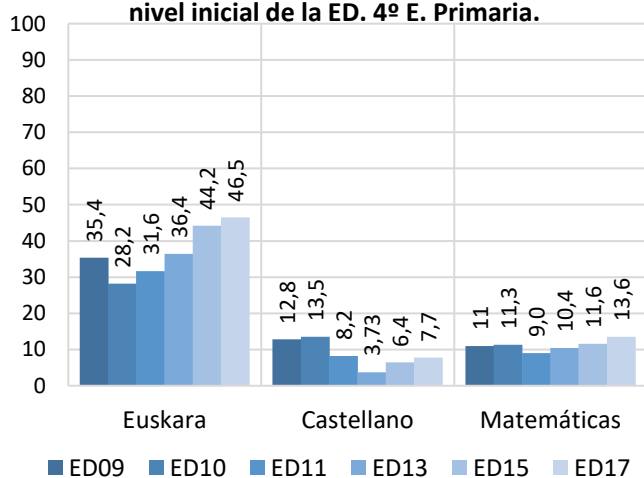
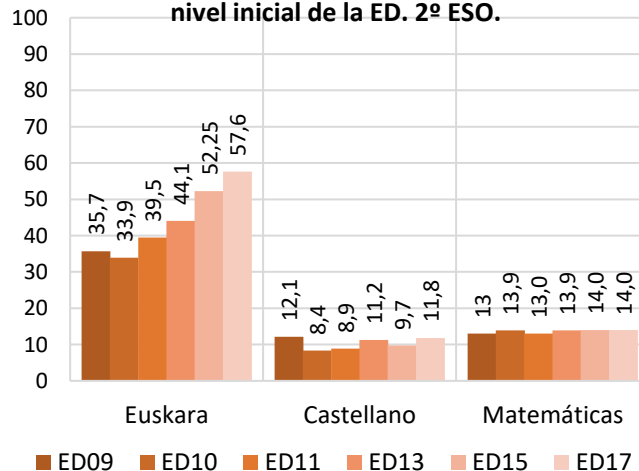


Gráfico 2.1.5.l. Evolución de % de alumnado del modelo B concertado en el nivel inicial de la ED. 2º ESO.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

Según los datos de la evaluación de diagnóstico, alrededor del 7% del alumnado de 4º de E. Primaria está escolarizado en un curso inferior al que le corresponde por edad, mientras que este porcentaje sube hasta el 20% en 2º de ESO.

Evolución del porcentaje de alumnado en situación de no idoneidad. Modelo B concertado (Fuente: Evaluación de diagnóstico. ISEI-IVEI)						
	ED09	ED10	ED11	ED13	ED15	ED17
4º EP	6,5	8,1	7,7	7,6	7,2	6,9
2º ESO	17,8	20,9	20,9	21,2	18,6	19,7

d) Conclusiones:

Este estrato representa desde hace bastante tiempo cerca de un tercio de la red privada concertada, aunque la tendencia observada en E. Infantil en los últimos cursos es de una ligera retracción en su matrícula. Muchos de los centros que conforman este estrato son centros que anteriormente eran modelo A y que, con la progresiva euskaldunización de su profesorado, han ido transitando hacia un modelo con mayor presencia del euskara como es el modelo B.

Este estrato, sin llegar a los niveles del modelo B de la red pública, es el que presenta características socioeconómicas y educativas más problemáticas entre los estratos de la red privada: el del nivel ISEC más bajo, el que tiene mayor porcentaje de alumnado de nivel socioeconómico bajo (más del 20% en ESO), mayor presencia de alumnado inmigrante y más número de estudiantes en situación de no idoneidad.

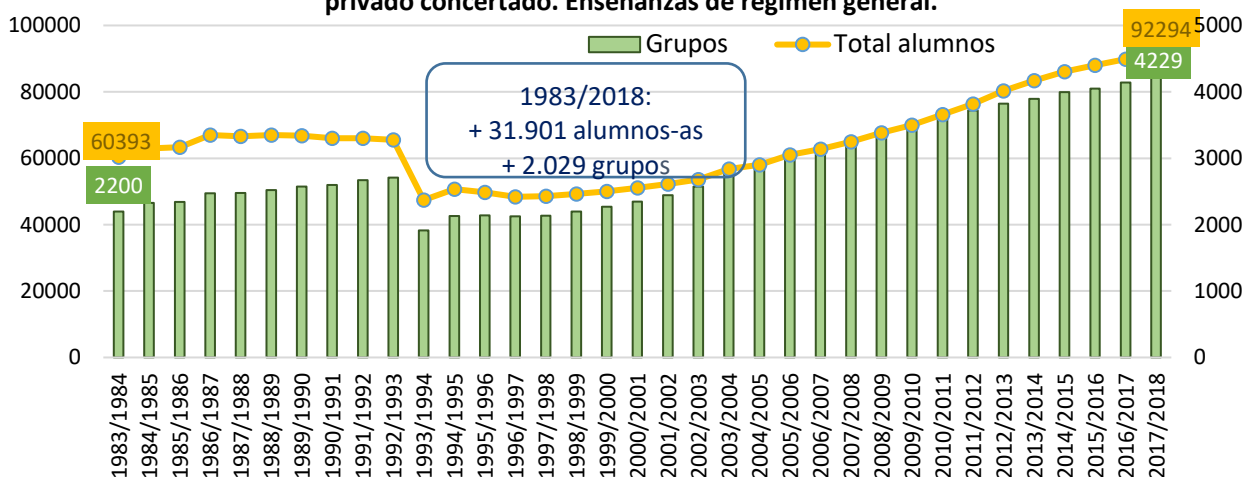
La competencia en euskara de su alumnado es bastante deficitaria con el 36% de estudiantes de primaria y cerca del 60% de quienes están escolarizado en ESO en el nivel inicial de rendimiento.

2.1.6. Modelo D privado concertado

a) Evolución del alumnado matriculado, grupos escolares y representación.

El modelo D privado concertado ha incrementado su alumnado un 34% durante estos 35 años, con cerca de 32.000 alumnos y 2.000 grupos más. La pérdida de más de 18.000 estudiantes que se observa en el gráfico en el curso 1993-94 se debe a la culminación del proceso de publicación de las ikastolas, tras la Ley de Confluencia de 1988 que facilitó la conversión en centro público de más de la mitad de estos centros que, hasta ese momento, formaban una red especial. Desde ese curso y tras unos años de un cierto estancamiento en su matrícula, a partir de inicios de siglo se produce un incremento permanente que duplica su alumnado y el número de grupos concertados.

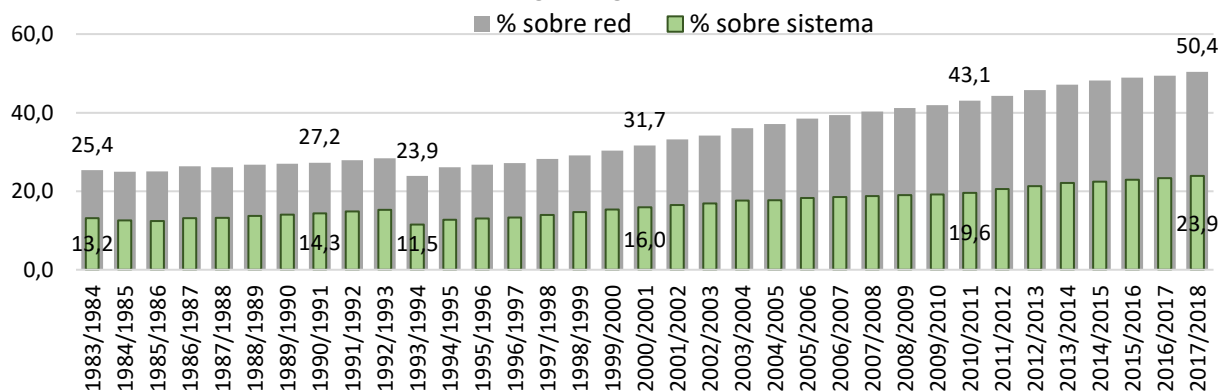
Gráfico 2.1.6.a. Evolución 1983-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo D privado concertado. Enseñanzas de régimen general.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

En 1983, este modelo representaba un cuarto de toda la población escolar de la red privada, pero en este tiempo su porcentaje se ha duplicado hasta convertirse en 2018 en la mitad de esa red y representar un 24% de toda la población escolar del sistema educativo. Desde inicio de siglo, este estrato prácticamente ha incrementado cada década diez puntos porcentuales su presencia en su red educativa.

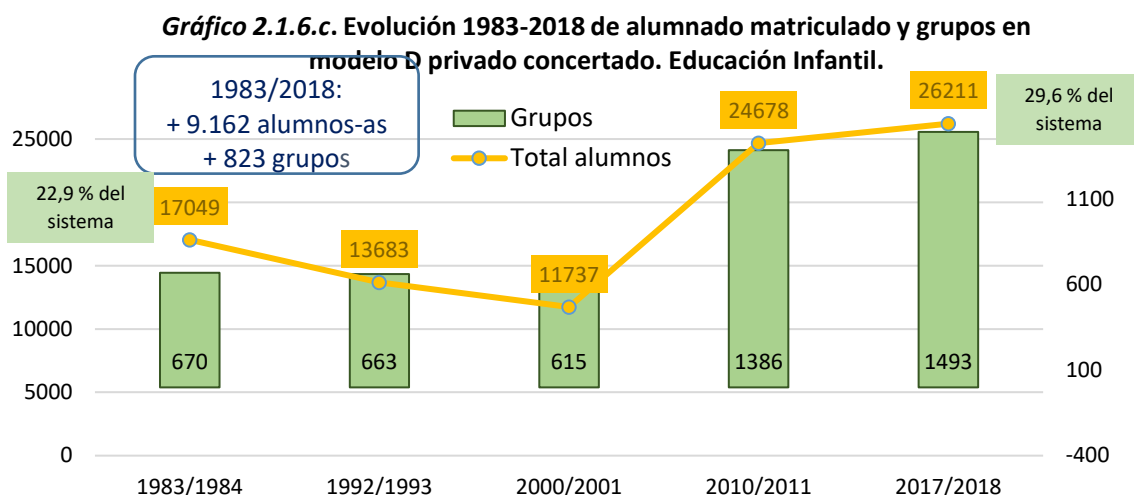
Gráfico 2.1.6.b. Evolución 1983-2018 del porcentaje que representa el estrato D privado concertado en el sistema educativo y en la red pública. Enseñanzas de régimen general.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

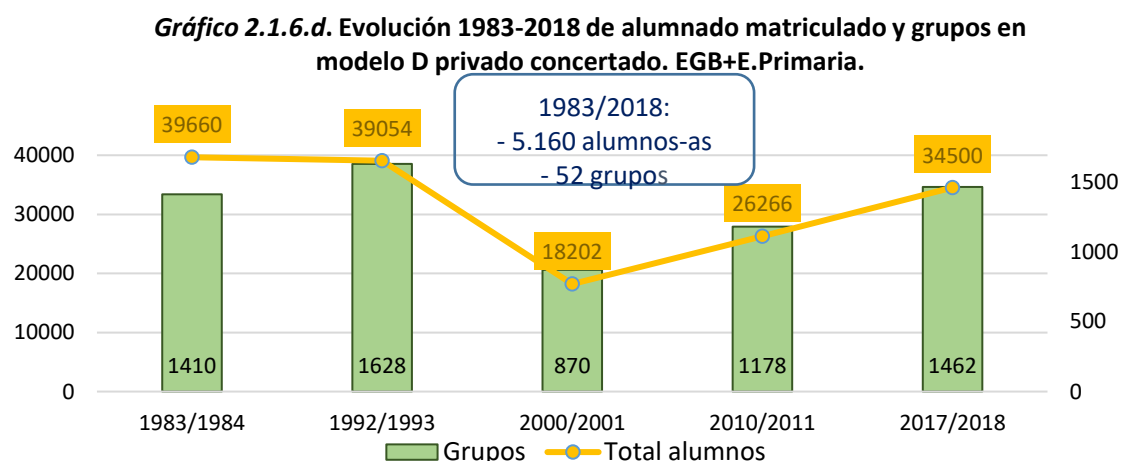
En Educación Infantil, tras un periodo de pérdida de matrícula hasta el curso 1996-97, con una intensa merma de alumnado (-4.153) en 1993 por la ya señalada razón, se inicia a partir del año 2000 un crecimiento de alrededor de 1.000 alumnos y alumnas por año escolar hasta finales de la primera década del siglo. Desde ese momento, se da un proceso de intensa ralentización en su crecimiento numérico, hasta llegar a los dos últimos cursos en los que se produce una pequeña bajada de alumnado, que continúa si nos atemos a los datos provisionales de 2018 (25.904) y 2019 (25.408).

El porcentaje de presencia de este modelo nunca ha estado por debajo del 40% en la red privada (salvo el año 1993 y siguientes). En estos momentos supone el 62,4% de toda la población escolar infantil de la red concertada y el 29,6% si tomamos en consideración al conjunto del alumnado de esta etapa.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

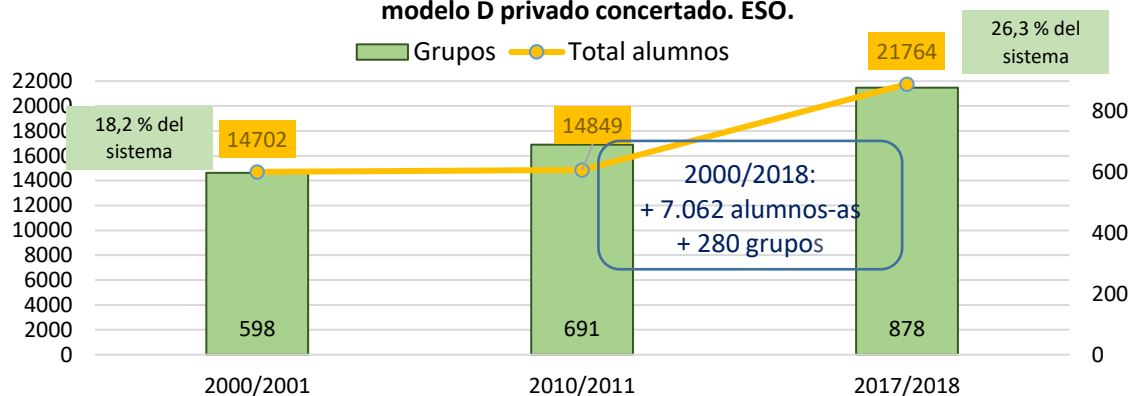
En E. Primaria, desde el año 2.000 se da la ya mencionada subida de matriculación que hemos observado en las etapas anteriores, duplicando prácticamente el alumnado que se escolariza en este modelo. Los datos provisionales de 2018 (35.291) y 2019 (35.534) indican que la tendencia de suave crecimiento se mantiene.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

La etapa de Secundaria Obligatoria muestra durante la primera década una intensa estabilidad en su alumnado, con pequeñas subidas y bajadas. A partir del año 2010 la tendencia cambia y se produce un incremento de alrededor de 1.000 estudiantes por curso que, en esta etapa y al contrario de lo visto en las dos anteriores, se sigue manteniendo: en 2018 acoge a 22.954 alumnos y alumnas y la matrícula asciende hasta los 23.640 estudiantes según los datos provisionales de 2019.

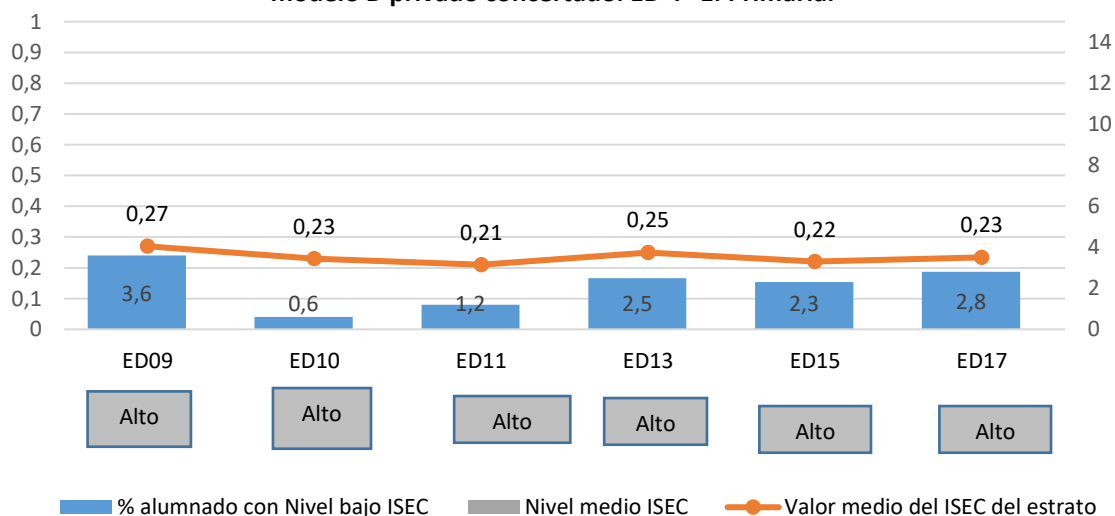
Este estrato, que en el año 2000 suponía el 31,4% de la red privada ha escalado hasta prácticamente abarcar a la mitad de la red en secundaria (49,2%) y a un más de cuarto de todo el sistema educativo (26,3%).

Gráfico 2.1.6.e. Evolución 2000-2018 de alumnado matriculado y grupos en modelo D privado concertado. ESO.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat

b) Características sociales, económicas y lingüísticas

En E. Primaria, el nivel medio de ISEC de este estrato se ha mantenido en el nivel Alto en todas las ediciones de la Evaluación de diagnóstico, con un valor medio que le sitúa como el segundo estrato por nivel de ISEC, tras el modelo A concertado. El porcentaje de alumnado que procede de familias de nivel socioeconómico bajo es muy escaso en esta etapa y no supera el 3% de su alumnado.

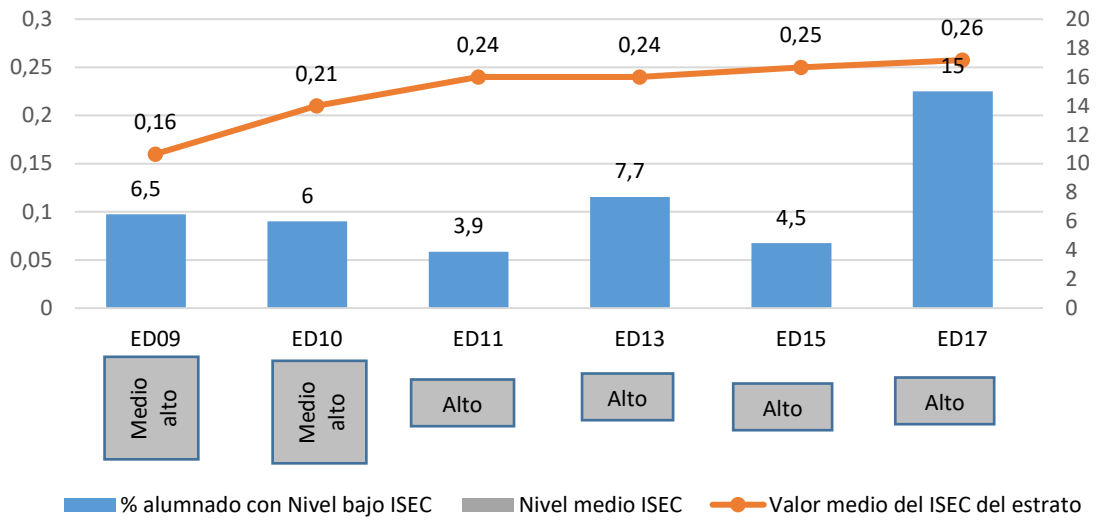
Gráfico 2.1.6.f. Evolución de las características socioeconómicas (ISEC) del modelo D privado concertado. ED 4º E. Primaria.

Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

En Secundaria Obligatoria, su nivel medio de ISEC ha pasado del Medio alto de las primeras ediciones al Alto de las últimas cuatro recogidas de datos. El valor del ISEC ha crecido muy suavemente y se mantiene de manera permanente por encima del nivel medio de Euskadi y del resto de los estratos, salvo el modelo A concertado.

Los datos recogidos en la evaluación de diagnóstico indican una gran variabilidad en el porcentaje de alumnado con ISEC bajo. En el último dato disponible, 2017, este porcentaje llegaba hasta el 15% del alumnado de 2º de ESO.

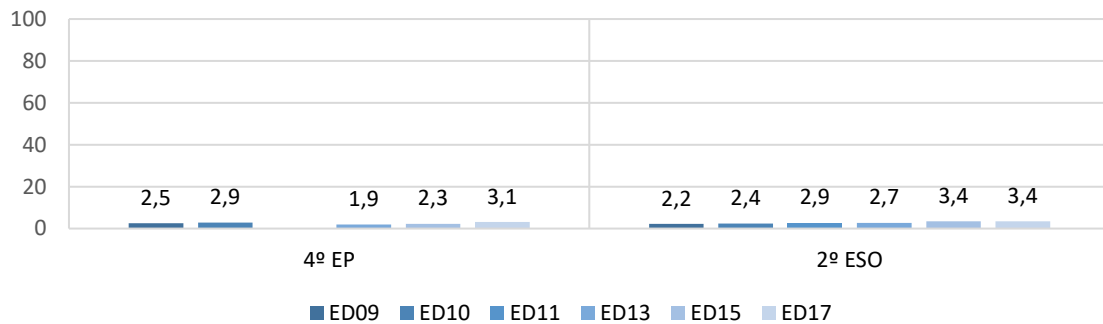
Gráfico 2.1.6.g. Evolución de las características socioeconómicas (ISEC) del modelo D concertado. ESO.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

El porcentaje de alumnado inmigrante de este estrato es el más bajo entre todos los estratos, alrededor del 3% en ambas etapas, con muy suaves oscilaciones y escasas subidas a lo largo del tiempo.

Gráfico 2.1.6.h. Evolución del porcentaje de alumnado inmigrante en modelo D privado concertado.



Fuente: elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

Este es el estrato en el que la presencia de alumnado vascófono familiar es mayor, llegando a más del 40% en E. Primaria y superando el 30% en ESO. Este dato es una variable determinante en los resultados en euskara.

Evolución del porcentaje de alumnado vascófono familiar.						
Modelo D privado concertado (Fuente: Evaluación de diagnóstico. ISEI-IVEI)						
	ED09	ED10	ED11	ED13	ED15	ED17
4º EP	34,5	48,6	42,2	42,8	45,0	42,6
2º ESO	22,5	39,7	62,9	39,7	37,3	32,5

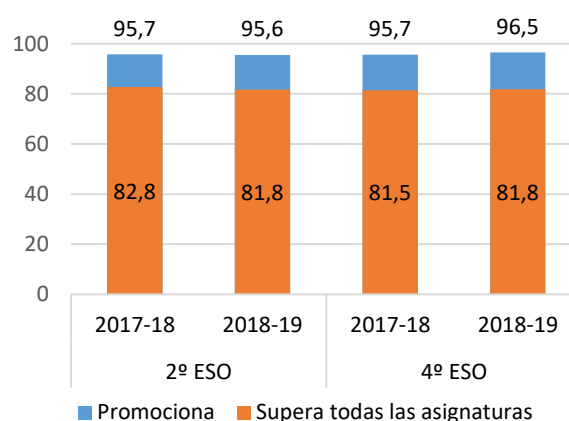
c) Resultados académicos y en evaluaciones externas

Los datos relacionados con los resultados académicos son muy positivos, con porcentajes cercanos al 99% de promoción en E. Primaria y al 96% en ESO. Además, alrededor del 90% del alumnado de 4º y 6º de E. Primaria y el 82% del de 2º y 4º de ESO aprueba todas las asignaturas

Gráfico 2.1.6.i. Porcentaje de alumnado del modelo D privado concertado que promociona y del que supera todas las asignaturas en 4º y 6º de E. Primaria.



Gráfico 2.1.6.j. Porcentaje de alumnado del modelo D privado concertado que promociona y del que supera todas las asignaturas en 2º y 4º de ESO.



Fuente: elaboración propia a partir de datos Inspección.

En cuanto a los resultados en la Evaluación de diagnóstico se da una circunstancia no observada en el resto de los estratos, la cercanía de porcentajes de alumnado en el nivel inicial entre las dos etapas.

En *comunicación lingüística en euskara*, desde 2010 se da una tendencia creciente de alumnado que no es capaz de superar el nivel inicial de rendimiento, superando en 2017 el 25% en 4º de E. Primaria y el 30% en 2º de ESO. Ambos porcentajes suponen casi duplicar el alumnado con baja competencia en la lengua básica de aprendizaje en el modelo D desde 2010.

En *competencia lingüística en castellano*, la tendencia es la contraria, con una reducción en el número de alumnos y alumnas que no logran superar el umbral mínimo de competencia. En el último dato disponible, 2017, se acerca al 11%.

Finalmente, en *competencia matemática* la estabilidad es máxima en ESO y algo menor en E. Primaria. En cualquier caso, tiene un porcentaje bajo de alumnado con nivel inicial que se sitúa entre el 10% y el 11%.

Gráfico 2.1.6.k. Evolución de % de alumnado del modelo D privado concertado en el nivel inicial de la ED. 4º E. Primaria.

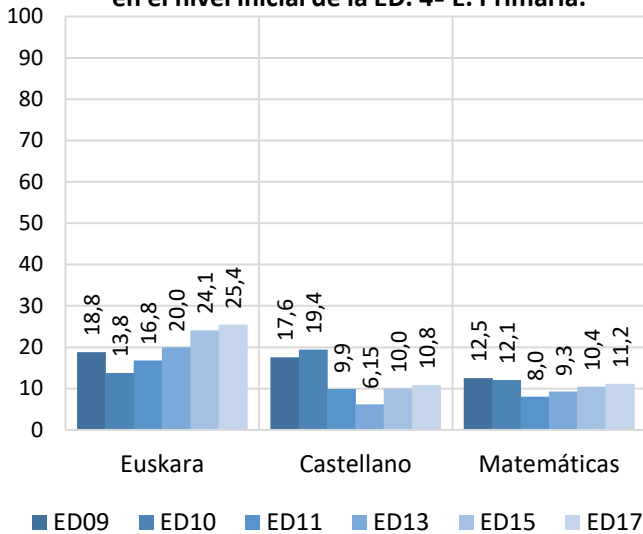
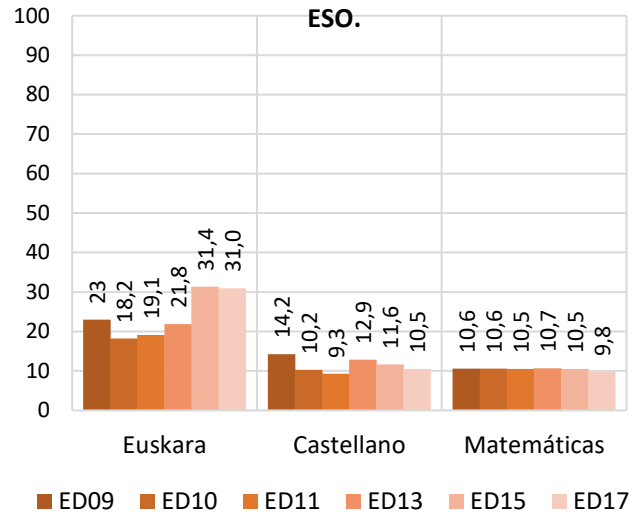


Gráfico 2.1.6.l. Evolución de % de alumnado del modelo D privado concertado en el nivel inicial de la ED. 2º ESO.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de ISEI-IVEI.

El porcentaje de alumnado en situación de no idoneidad en este estrato es, según la información recogida en la Evaluación de diagnóstico, reducido en 4º de E. Primaria (4,4% en 2015) y algo más alto en 2º de ESO (9,3%).

Evolución del porcentaje de alumnado en situación de no idoneidad. Modelo D privado concertado (Fuente: Evaluación de diagnóstico. ISEI-IVEI)						
	ED09	ED10	ED11	ED13	ED15	ED17
4º EP	3,8	5,1	4,4	4,3	4,7	4,4
2º ESO	11,7	11,2	10,6	11,9	9,9	9,3

d) Conclusiones:

El crecimiento permanente de este estrato desde 1994, especialmente intenso desde inicio de siglo, le sitúa ahora y en el futuro como el modelo predominante en la red privada. En estos momentos supone más de la mitad de la red en enseñanzas de régimen general y específicamente en Educación Infantil supera el 60% de su red. La tendencia es claramente de crecimiento y de refuerzo de su presencia en el sistema.

Del mismo modo que en la década de los 80, este es el estrato que mayoritariamente escolariza a las familias vascófonas de nuestra Comunidad, hasta el punto de que más del 40% de su alumnado en E. Primaria y más del 30% del de ESO presenta esta característica lingüística.

Es un estrato, que se sitúa en el nivel alto de ISEC, pero con menor porcentaje de alumnado de nivel socioeconómico bajo (cercano al 2% en E. Primaria); el alumnado inmigrante presente en

sus aulas ronda el 3% en ambas etapas y tiene muy bajo porcentaje de alumnado en situación de no idoneidad y una diferencia muy significativa: mejores resultados en el aprendizaje del euskera de su alumnado, a pesar del descenso de los últimos años.

Al contrario de lo señalado al hablar del modelo D público, este estrato no ha variado sustancialmente su tipología de alumnado desde 2009 a 2017; sin embargo, sí se observa un empeoramiento importante de su competencia en euskara, al crecer casi 7 puntos porcentuales el alumnado de E. Primaria y de ESO con bajo rendimiento, circunstancia que no se ha producido en el resto de las competencias evaluadas.

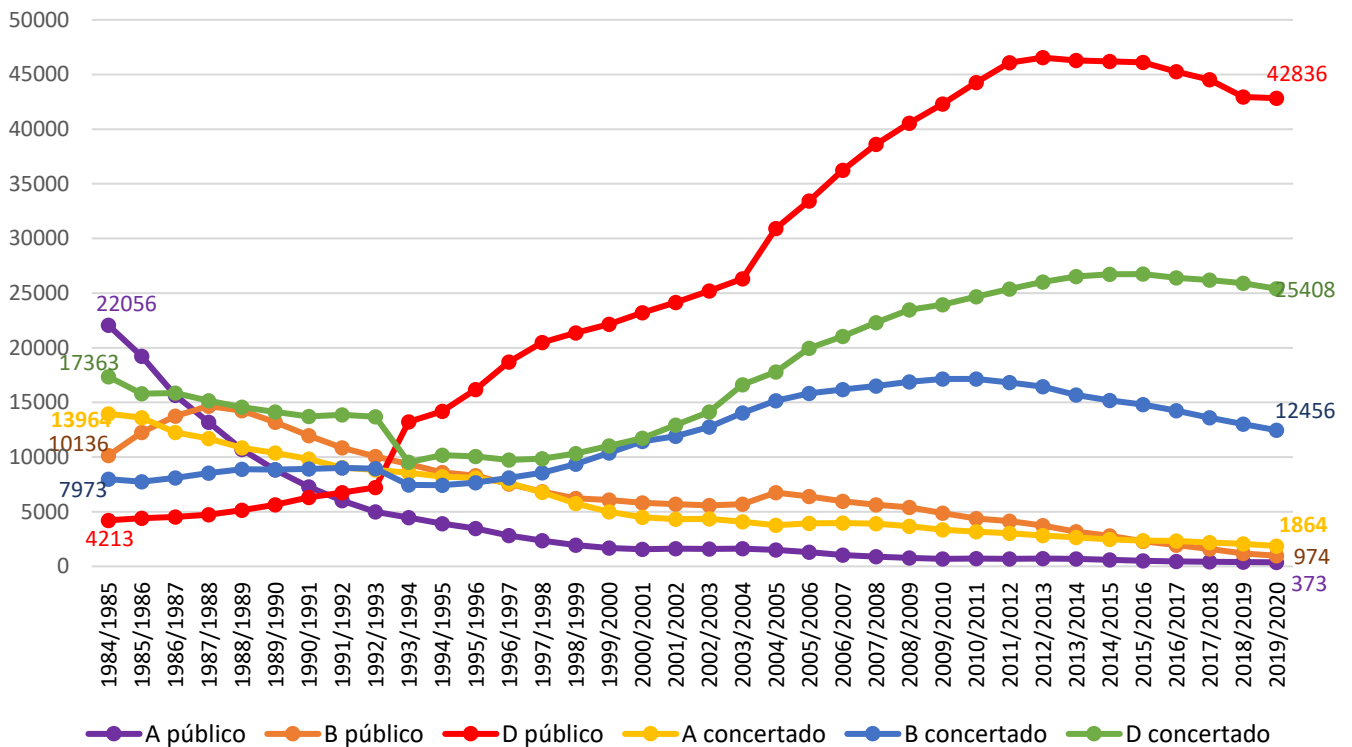
2.2 Conclusiones finales y perspectivas de futuro.

En cada uno de los estratos, además de los datos relacionados con el alumnado escolarizado en distintas etapas, se ha analizado la evolución de algunas de las características sociales, económicas, lingüísticas y educativas que, en la mayoría de las investigaciones, tienen mayor capacidad explicativa en los resultados (ISEC, origen familiar, idoneidad, lengua familiar...) Así mismo, se ha mostrado la evolución del alumnado con bajo rendimiento en la Evaluación de diagnóstico y el porcentaje de alumnado que promociona y del que supera todas las asignaturas en los dos últimos cursos. Finalmente, en las conclusiones incluidas al final de la descripción de cada uno de los estratos, se ha realizado un breve análisis global de sus características.

En este apartado se toman en consideración todos los estratos de manera conjunta con el objetivo de vislumbrar la probable evolución futura de los estratos que conforman el sistema educativo. Para ello, en primer lugar, se presenta la evolución del alumnado escolarizado por estratos, tanto en número como en porcentaje, para apreciar de forma más gráfica y global la evolución de todo el sistema educativo. A continuación, se aplica un procedimiento estadístico que ofrece la previsión de la tendencia en estos datos hasta el curso 2024. En todos los casos, el examen se centra en E. Infantil por ser la etapa que mejor nos permite analizar tendencias futuras.

a) Evolución de todos los estratos: alumnado escolarizado y representación en el sistema

En los dos gráficos siguientes se presenta la evolución del alumnado escolarizado en E. Infantil en los seis estratos del sistema educativo, en el *gráfico 2.2.a*, desde 1984 y en el *gráfico 2.2.b*, desde el año 2000. En ambos casos, se incluyen todos los datos disponibles, también los datos provisionales del Departamento de Educación correspondientes a los cursos 2018-19 y 2019-20, que todavía *Eustat* no incluye en su base de datos definitiva.

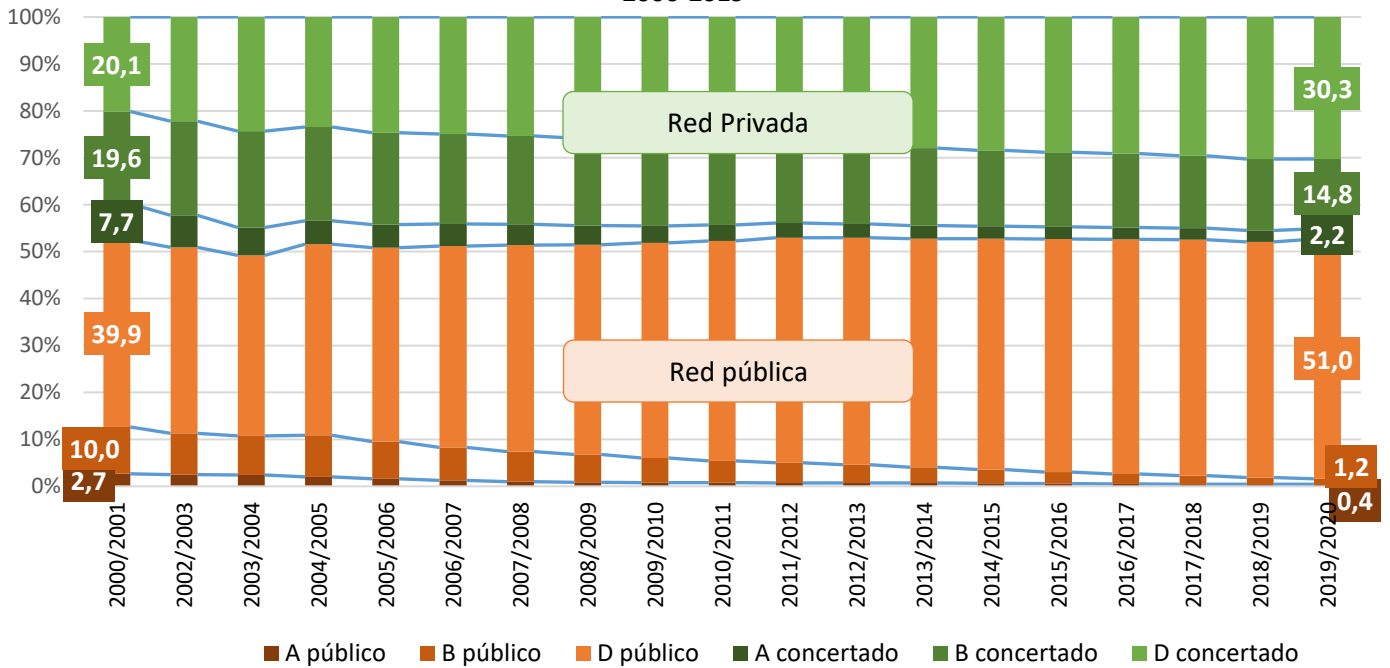
Gráfico 2.2.a. Evolución del alumnado escolarizado en E. Infantil por estratos. 1984-2019.

Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat y Departamento de Educación.

Se aprecia con claridad que hay tres estratos declinantes (modelos A y B público y A concertado), un estrato que sigue teniendo una presencia significativa en el sistema, pero con una tendencia decreciente (B concertado) y dos estratos predominantes en el sistema (modelo D público, que prácticamente recoge a casi todo el alumnado de su red, y modelo D concertado). En estos dos últimos estratos, también se aprecia desde hace algunos cursos la pérdida de alumnado como consecuencia de la bajada de natalidad, ya efectiva en estas primeras edades, aunque es una circunstancia que no hace variar de manera significativa las distancias entre estos dos estratos y el resto.

En el gráfico siguiente, se presentan los mismos datos anteriores, pero transformados en porcentaje de representación de cada estrato en el sistema educativo, desde el año 2000 hasta el año 2019. En el curso 2000-01, los estratos de la red pública escolarizaban al 52,6% del alumnado, el mismo porcentaje que en el presente curso 2019-20, pero con una profunda transformación en la distribución entre los tres estratos, que también se aprecia en la red privada.

Gráfico 2.2.b. Evolución del porcentaje de alumnado que escolariza cada estrato en E. Infantil . 2000-2019



b) Previsión de tendencia por estratos

A continuación, se presentan seis gráficos en los que se incluye una previsión estadística del alumnado que escolarizará cada estrato teniendo en cuenta la tendencia de matrícula oficial desde el curso 2000-2001 hasta 2017-18 y los datos provisionales de los dos últimos cursos. Evidentemente, esta previsión es un ejercicio meramente estadístico y, por lo tanto, ha de tomarse con total flexibilidad y mucha prudencia, ya que es imposible tener en cuenta hipotéticas modificaciones de carácter legal o de otros tipos que pudieran ponerse en marcha en el futuro cercano y que sin duda afectarían, con mayor o menor intensidad, a la evolución de futuras matrículas en cada uno de los estratos.

Gráfico 2.2.c. Previsión de la evolución futura del modelo A público en su representación en el sistema educativo.

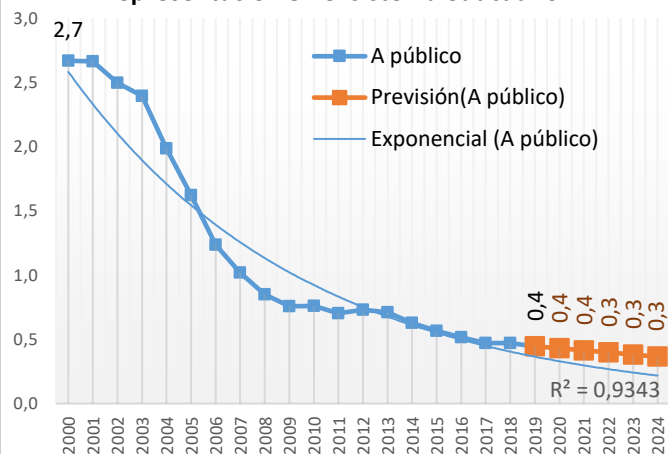


Gráfico 2.2.d. Previsión de la evolución futura del modelo B público en su representación en el sistema educativo

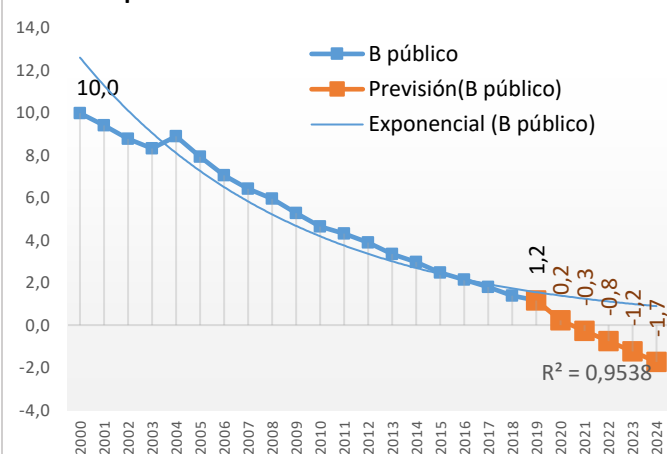


Gráfico 2.2.e. Previsión de la evolución futura del modelo D público en su representación en el sistema educativo.

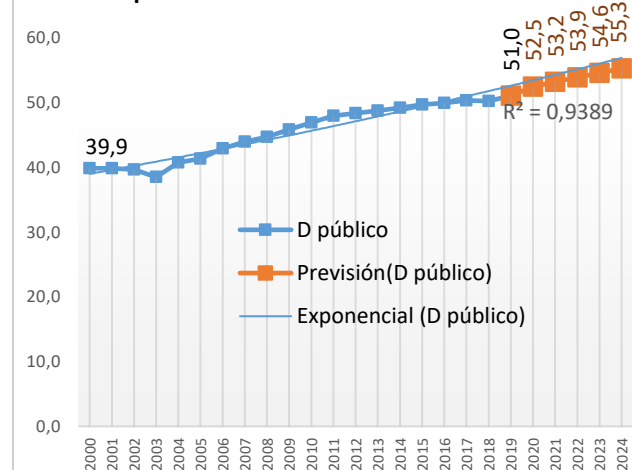


Gráfico 2.2.f. Previsión de la evolución futura del modelo A concertado en su representación en el sistema educativo.

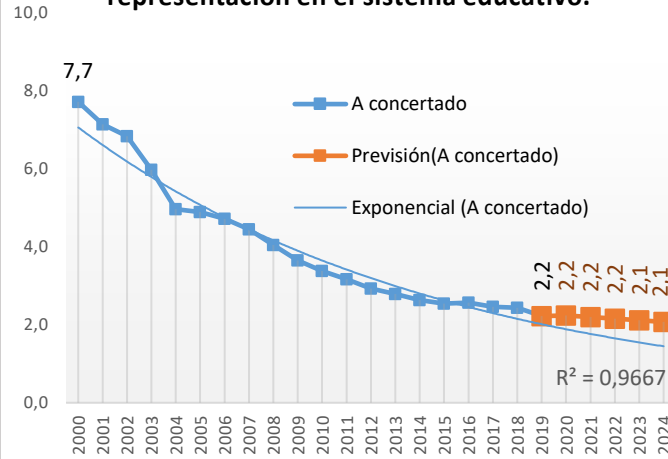


Gráfico 2.2.g. Previsión de la evolución futura del modelo B concertado en su representación en el sistema educativo.

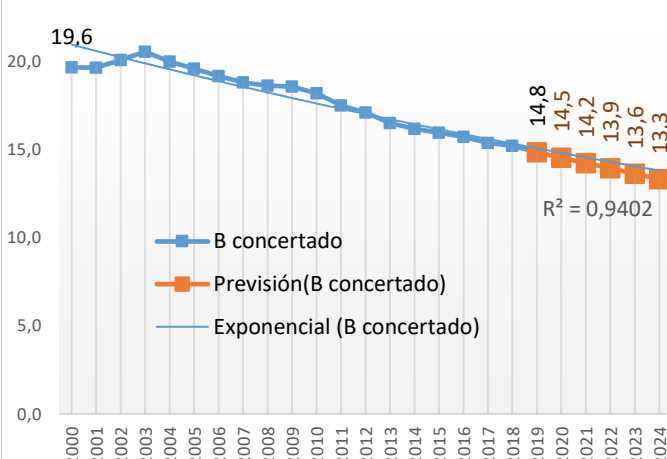
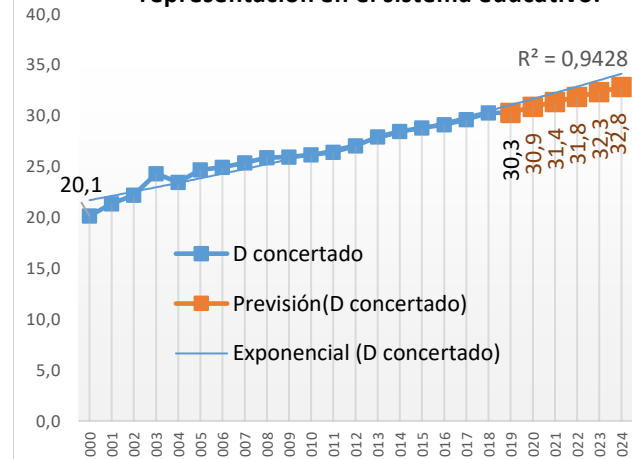


Gráfico 2.2.h. Previsión de la evolución futura del modelo D concertado en su representación en el sistema educativo.



Los seis gráficos anteriores, de cumplirse la previsión en la tendencia, nos ofrecen varias conclusiones:

En la red pública:

- El modelo A mantiene una escasa presencia, de alrededor del 0,3%, ubicado en muy pocos centros y básicamente concentrado en Bilbao y Gasteiz.
- El modelo B desaparece entre dos y cuatro años.
- El modelo D sigue creciendo, por la aportación básicamente del alumnado de modelo B público y se convierte efectivamente en el único modelo de la red pública.

En la red concertada:

- El modelo A, aunque todavía seguirá reduciendo algo su presencia, se estabiliza en alrededor de un 2% del sistema, seguramente ligado en su mayoría a centros con proyectos específicos de carácter lingüístico.
- El modelo B también continua en su tendencia decreciente, perdiendo algunas décimas cada curso, pero se mantiene en alrededor del 13% en los próximos cursos.
- El modelo D sigue creciendo alrededor de medio punto porcentual en los próximos cursos por la incorporación de centros de modelo B a este modelo lingüístico. Este es un estrato que en los próximos cursos escolarizará a un tercio de todo el sistema.

Es importante reconocer que lo avanzado hasta ahora y los logros conseguidos han sido muy importantes: hay que ponerlos en valor y destacar que, si comparamos la situación de la Euskadi actual con la Euskadi en la que se implantaron los modelos lingüísticos, el avance es muy notorio.

Aun así, como se ha comentado, en muy poco tiempo toda la red pública será modelo D y la red concertada será predominantemente D, con una presencia significativa del B y con el mantenimiento de un pequeño núcleo de proyectos específicos que seguirían siendo modelo A.

Todo esto evidencia que la previsión contenida en la Ley 10/1982, de 24 de noviembre de normalización del euskera, de garantizar al alumnado la posibilidad real, en igualdad de condiciones de poseer un conocimiento práctico suficiente de ambas lenguas oficiales al terminar los estudios de enseñanza obligatoria (art. 17), ha de someterse a un análisis profundo puesto que hay variables-condicionantes que influyen de una forma más decisiva que el modelo lingüístico, en las posibilidades de avanzar en dicho objetivo.

En este análisis habría que abordar cuestiones como:

- Diferencias en el tratamiento lingüístico del euskera y resultados de aprendizaje en las distintas realidades dentro de cada modelo.
- El impacto de los contextos lingüísticos, socioeconómicos y culturales diferenciales en los ritmos y en los resultados de aprendizaje del alumnado, tanto del euskera como de los aprendizajes del resto de currículo en esta lengua.
- El análisis de los estratos muestra las diferencias socioeconómicas y lingüísticas del alumnado que se agrupa en cada uno de ellos. Sería necesario realizar un estudio sobre la composición de los centros, con el fin de tomar las medidas necesarias para promover la igualdad de oportunidades y la cohesión social.
- Se debería estudiar en qué medida el personal docente está capacitado para dar respuesta adecuada a las propuestas lingüísticas de los centros (capacitación del

profesorado en el uso fluido del euskera, así como en metodologías didácticas específicas).

El debate y la reflexión sobre el futuro de nuestro sistema debe centrarse en el éxito en el aprendizaje de todo el alumnado, garantizando la cohesión social.

3. ALGUNAS CUESTIONES CLAVE DEL SISTEMA EDUCATIVO VASCO

3.1. LOS RESULTADOS DEL SISTEMA EDUCATIVO VASCO

En el primer capítulo de este Informe, dedicado a La educación vasca en el contexto internacional, se señalaba que, para valorar el rendimiento educativo de los países de la U. Europea, la Estrategia Educación y Formación 2020 (ET 2020) propuso tomar como punto de referencia el porcentaje de alumnado con bajo rendimiento en las Competencias medidas por el estudio PISA. En el apartado 1.3.2 de ese capítulo se presenta la situación específica del País Vasco en el citado indicador, se lleva a cabo un análisis a partir de los indicadores europeos para la mejora en Competencias y se concretan algunas propuestas de actuación para nuestro sistema educativo.

Este capítulo se centrará en responder a dos cuestiones clave:

- La evolución del rendimiento del alumnado vasco en relación con otros sistemas educativos cercanos
- El nivel de competencia en euskara del alumnado.

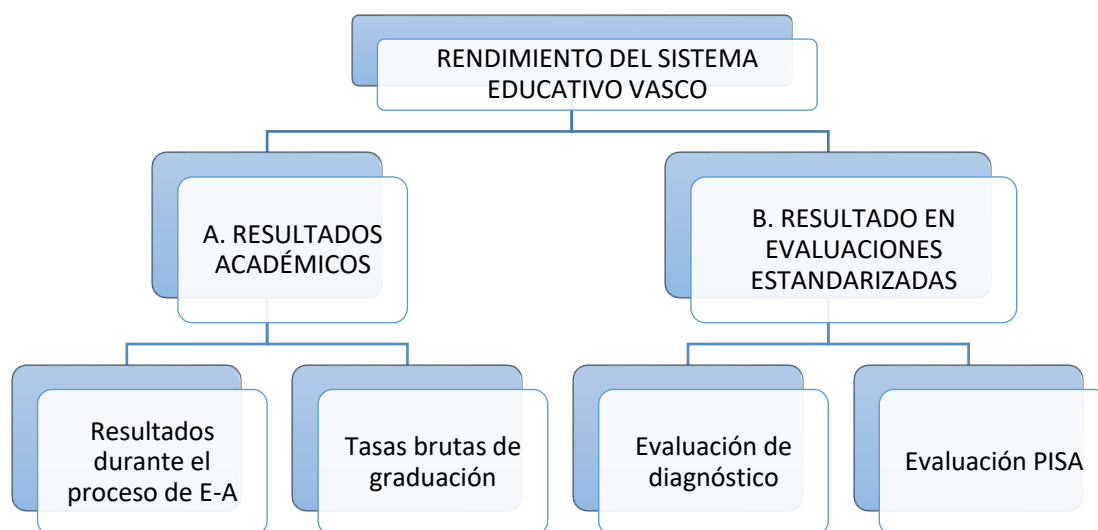
Solo se realizará un análisis global de los resultados y del rendimiento del sistema educativo vasco, para lo cual, además de los resultados globales, también se presentan algunas desagregaciones específicas para conocer los resultados concretos en algunas variables con constatada influencia en la variabilidad de los resultados (sexo, red educativa, modelo lingüístico, repetición, ...).

3.1.1. Análisis de la evolución del rendimiento del alumnado vasco y comparación con otros sistemas educativos.

Actualmente, para valorar el rendimiento de un sistema educativo deben tomarse como referencia dos ámbitos complementarios: por un lado, los datos procedentes de los resultados académicos del alumnado en su tránsito por las etapas que componen el sistema educativo, especialmente en la enseñanza básica obligatoria; por otro lado, las puntuaciones obtenidas por el alumnado en evaluaciones externas estandarizadas, tanto propias (Evaluación de diagnóstico) como aquellas promovidas por organismos internacionales (PISA de la OCDE o PIRLS de la IEA) que permiten establecer comparaciones entre distintos sistemas.

Para tener una visión más amplia de la evolución de los resultados de nuestro sistema educativo y percibir con claridad las tendencias, la mayoría de los gráficos de evolución presentan los datos desde el curso 2000-01 hasta el último curso con datos disponibles (en el caso de los datos tomados del *Eustat* suele ser el curso 2016-17, mientras que en las informaciones recogidas de *DataBase* del Ministerio de Educación y Formación Profesional se dispone habitualmente del datos hasta el curso 2017-18).

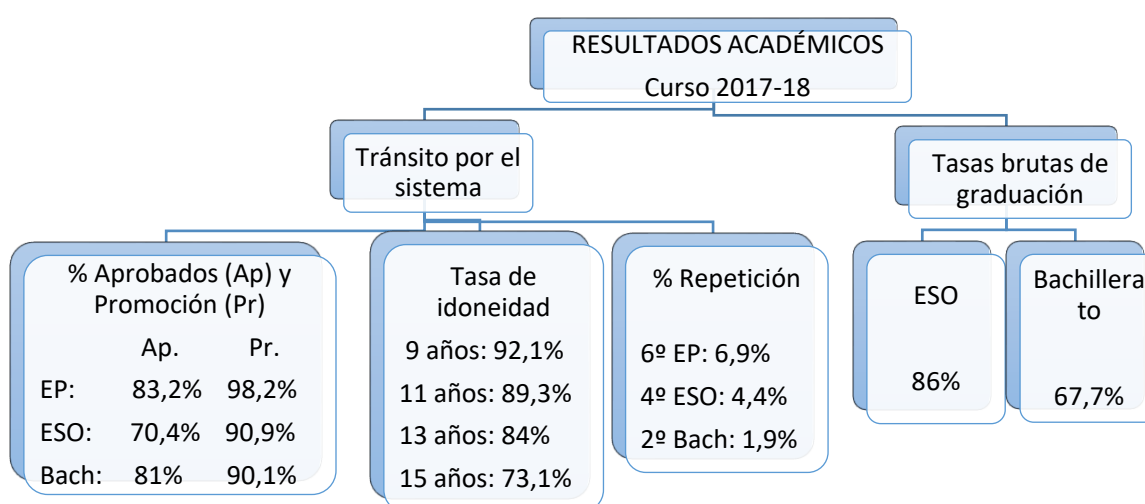
Los aspectos que se tratan en este primer apartado son los que se reflejan en la figura siguiente.



3.1.1.1. Indicadores relacionados con los resultados académicos del alumnado

Los resultados académicos son legalmente responsabilidad directa del profesorado y del equipo docente de cada centro escolar y deben ser consecuencia de la evaluación continua y formativa del proceso de aprendizaje del alumnado. Este proceso recoge los progresos realizados por cada alumno o alumna y se concreta en una calificación con efecto en la promoción y en la titulación.

Como se puede apreciar en la figura que se presenta a continuación, en este apartado se presentan y analizan dos tipos de datos: en primer lugar, los vinculados al tránsito por el sistema educativo (porcentaje de alumnado que promociona, de alumnado en situación de idoneidad y de repetición); por otro lado, la tasa de graduación al final de la escolarización obligatoria y en la etapa post-obligatoria de Bachillerato. En todos los casos, como se ha señalado, estos datos se presentan tanto de manera global como desagregados por diversas variables y con comparaciones por Comunidades Autónomas e incluso a nivel europeo o de la OCDE, en los casos que es posible.

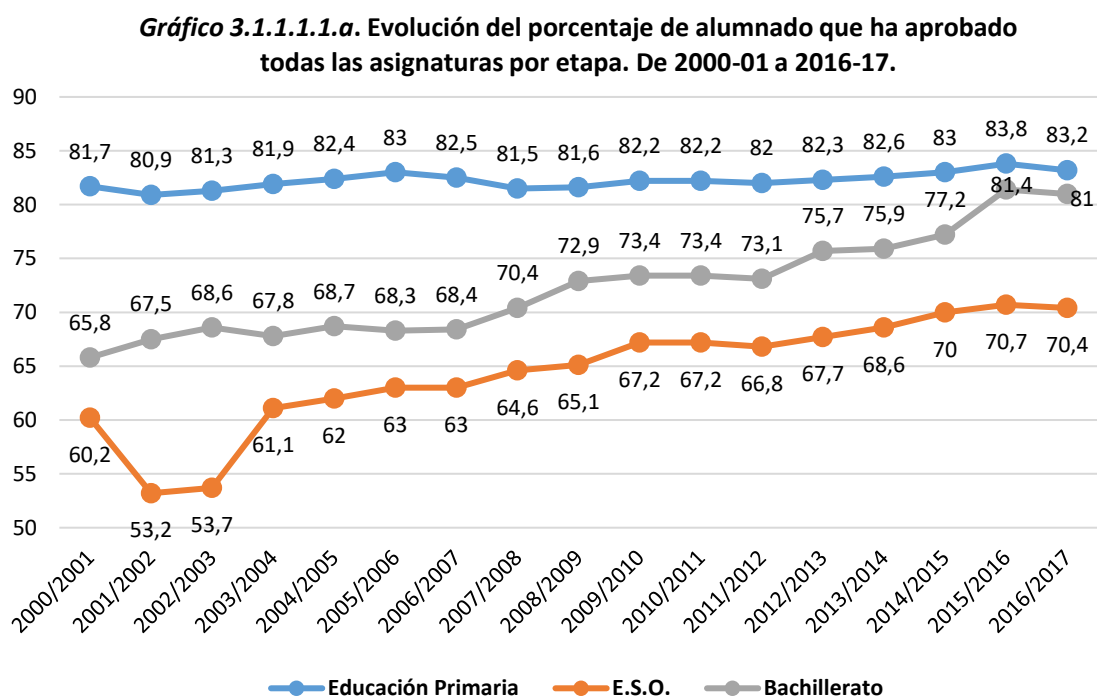


3.1.1.1.1. Porcentajes de Aprobados y de Promoción en la Enseñanza Básica y en Bachillerato.

La promoción es consecuencia de la superación, con las condiciones fijadas legalmente, de las distintas asignaturas o disciplinas que en cada momento educativo componen el currículo. Como se vio en el análisis por estratos del *Capítulo 2* de este Informe, los porcentajes de promoción y de aprobados en todas las asignaturas están relacionados, pero no coinciden nunca, esto se debe a que la promoción no depende exclusivamente de que el alumnado apruebe todas las asignaturas, sino que, al menos, no suspenda más asignaturas de las marcadas por los Decretos curriculares y las Órdenes de evaluación correspondientes, así como por los acuerdos tomados por los equipos docentes.

a) Porcentajes de aprobados en todas las asignaturas

El gráfico siguiente, con datos de *Eustat*, muestra el porcentaje medio de aprobados⁶⁸ en E. Primaria, ESO y Bachillerato, desde el curso 2000-01 al curso 2016-17. Este porcentaje expresa la relación entre quienes aprobaron todas las asignaturas y quienes estaban matriculados en cada una de estas etapas.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de *Eustat*.

Desde el inicio de siglo, el porcentaje medio de alumnado que ha aprobado todas las asignaturas en E. Primaria es relativamente estable, situándose entre el 82% y el 83%. En los últimos cursos incluidos en el gráfico, supera el 83%.

Los porcentajes en ESO son sustantivamente más bajos que los observados en E. Primaria. La diferencia entre ambas etapas ha llegado a superar los 20 puntos porcentuales, pero a partir del curso 2007-08 se aprecia una tendencia positiva de crecimiento constante del alumnado que

⁶⁸ https://www.eustat.eus/bankupx/pxweb/es/spanish/-/PX_2321_in05.px

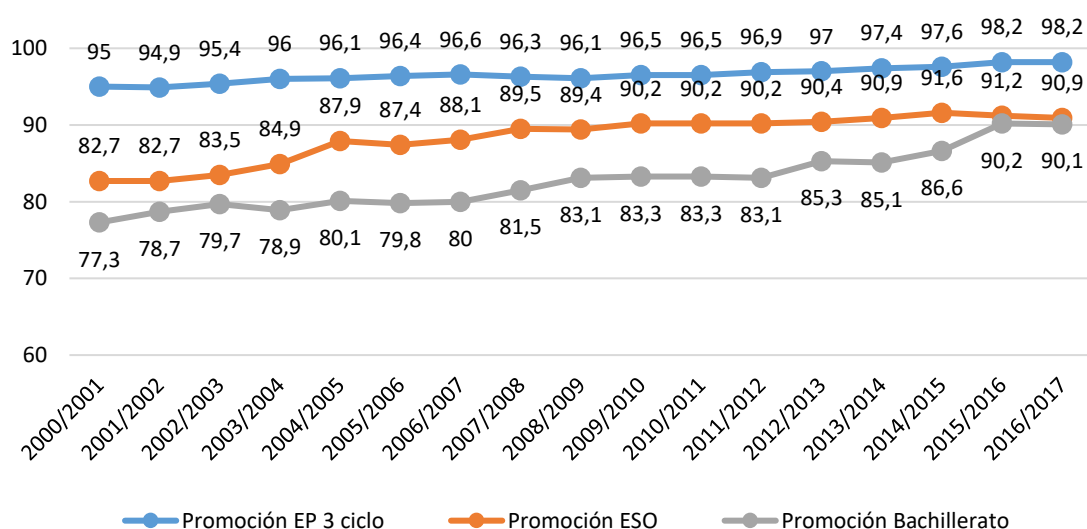
supera todas las asignaturas. En los 17 cursos que se reflejan en el gráfico, el porcentaje ha crecido en 10 puntos porcentuales.

En Bachillerato, la tendencia también es muy positiva, con un aumento de 15 puntos porcentuales durante el periodo que recoge el gráfico, llegando incluso a rozar el dato medio de E. Primaria, el más alto entre todas las etapas consideradas.

b) Porcentajes de promoción por etapas

Como consecuencia de esta mejora en los porcentajes de alumnado que es capaz de aprobar todas las asignaturas en las tres etapas, también se da una mejora, en algunos casos importante, en los porcentajes de alumnado que promociona⁶⁹. En el último curso disponible por *Eustat*, 2016-17, el 98,2% del alumnado del tercer ciclo de E. Primaria, el 90% del de ESO y el 91% del de Bachillerato promociona al curso, ciclo o etapa siguiente. En estos 17 cursos se da un aumento de más de 3 puntos porcentuales en E. Primaria, de 8,2 puntos en ESO y de casi 13 puntos en Bachillerato, lo que será necesario analizar en profundidad.

Gráfico 3.1.1.1.b. Evolución del porcentaje de alumnado que promociona por etapa. 2000-2016.



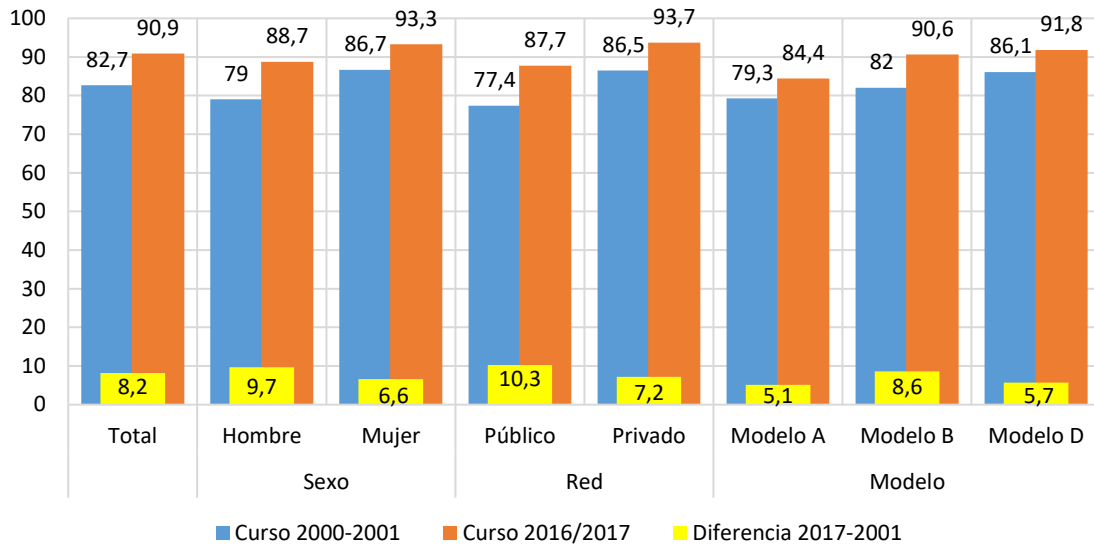
Fuente: elaboración propia a partir de datos de *Eustat*.

La mejora en E. Primaria es generalizada, ya que, según los datos desagregados por *Eustat*, este aumento de los porcentajes de promoción es bastante homogénea en ambas redes, en los tres modelos lingüísticos y solo por sexos se observa un crecimiento algo mayor entre los niños (+3,7 puntos) que entre las niñas (+2,8 puntos).

En Secundaria Obligatoria, también la mejora es generalizada, aunque, como se puede apreciar en el gráfico siguiente, se dan diferencias importantes en este progreso: la red pública ha mejorado sus porcentajes, aumentando en más de 10 puntos, y los chicos otro tanto. La red concertada y las chicas también han tenido incremento.

⁶⁹ https://www.eustat.eus/bankupx/pxweb/es/spanish/-/PX_2321_in06.px

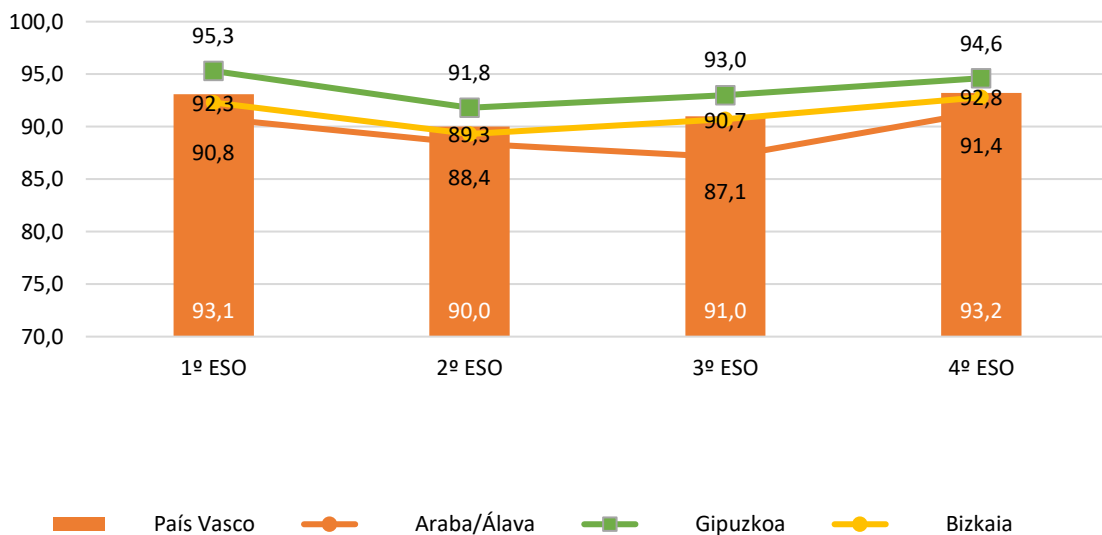
Gráfico 3.1.1.1.1.c. Comparación de porcentajes de alumnado de ESO que promociona según diversas variables.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat.

En el gráfico 3.1.1.1.1.d, se recogen varias informaciones de interés: por un lado, el porcentaje de promoción en cada uno de los cursos de la ESO y en las dos modalidades del último curso de la etapa; por otro, los porcentajes de cada uno de los Territorios Históricos en cada uno de los niveles de la etapa. Se pueden concluir varios aspectos:

Gráfico 3.1.1.1.1.d. Porcentaje de alumnado que promociona en los cursos de ESO por Territorios. Curso 2017-18.

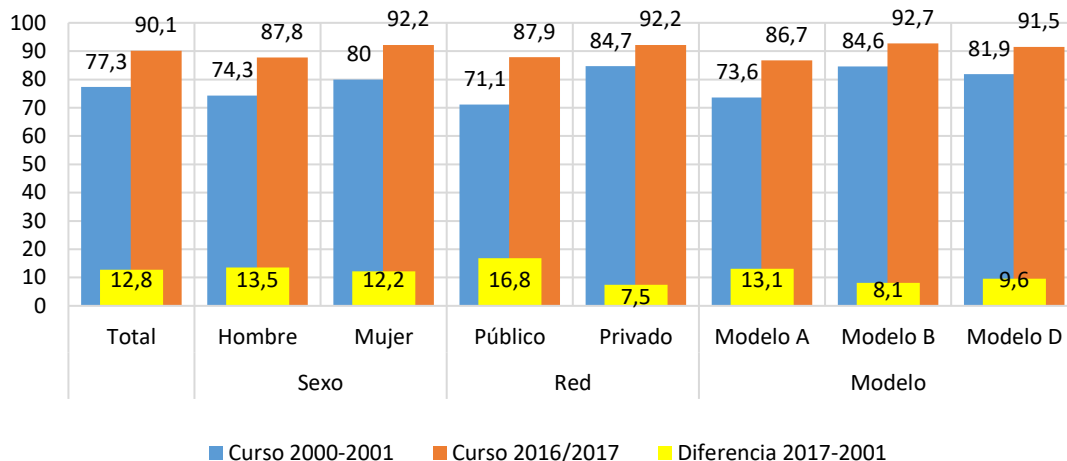


Fuente: elaboración propia a partir de datos de EducaBase. MEFP.

- Desde el punto de vista global, los porcentajes de promoción más bajos se dan en la parte media de la etapa, en 2º y 3º de ESO, y esto ocurre en los tres territorios.
- En el análisis por Territorios, Gipuzkoa es la provincia con mejores porcentajes en todos los niveles, seguida por Bizkaia, situándose Araba-Álava por debajo en todos los cursos de la etapa, con diferencias en algunos casos importantes (casi 6 puntos con Gipuzkoa en 3º de ESO).

En cuanto a la etapa de Bachillerato, ya se ha señalado que la mejora porcentual es mayor que la observada en ESO. Esta importante mejora global, ya señalada, se da también en las variables analizadas, aunque con distinta intensidad: la red pública ha mejorado su porcentaje de promoción 17 puntos y la privada 8 y también el modelo A lo ha incrementado de forma más intensa que el resto de modelos lingüísticos.

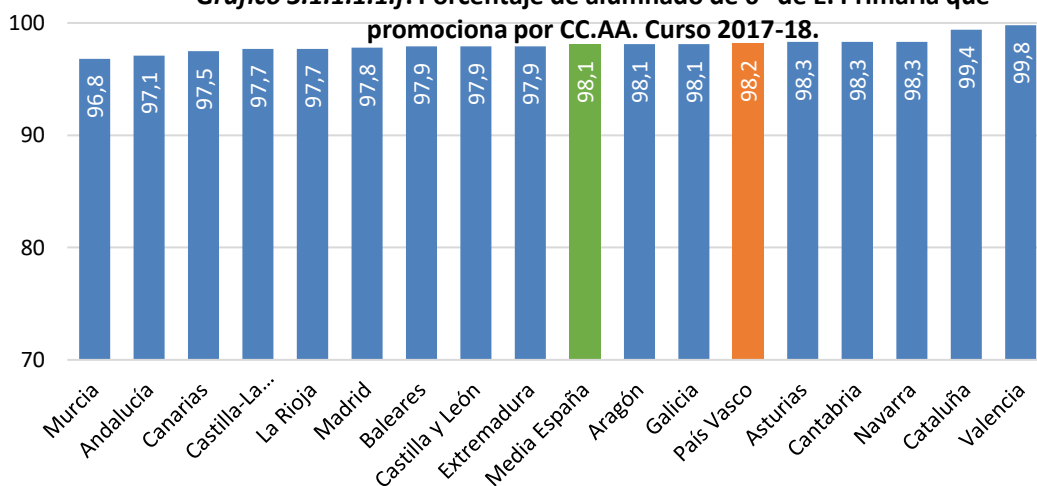
Gráfico 3.1.1.1.1.e. Comparación de porcentajes de alumnado de Bachillerato que promociona según diversas variables.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat.

En la comparación por Comunidades Autónomas en 6º de E. Primaria, las diferencias son escasas, no llegan a dos puntos porcentuales entre la Comunidad con mayor porcentaje (C. Valenciana) y la de menor porcentaje (Murcia). Euskadi se sitúa entre las nueve comunidades que superan el 98% de promoción. Las distancias por sexo o por red educativa entre comunidades también son muy pequeñas y así mismo en el análisis por Territorios Históricos, en donde la diferencia no supera el punto porcentual.

Gráfico 3.1.1.1.1.f. Porcentaje de alumnado de 6º de E. Primaria que promociona por CC.AA. Curso 2017-18.



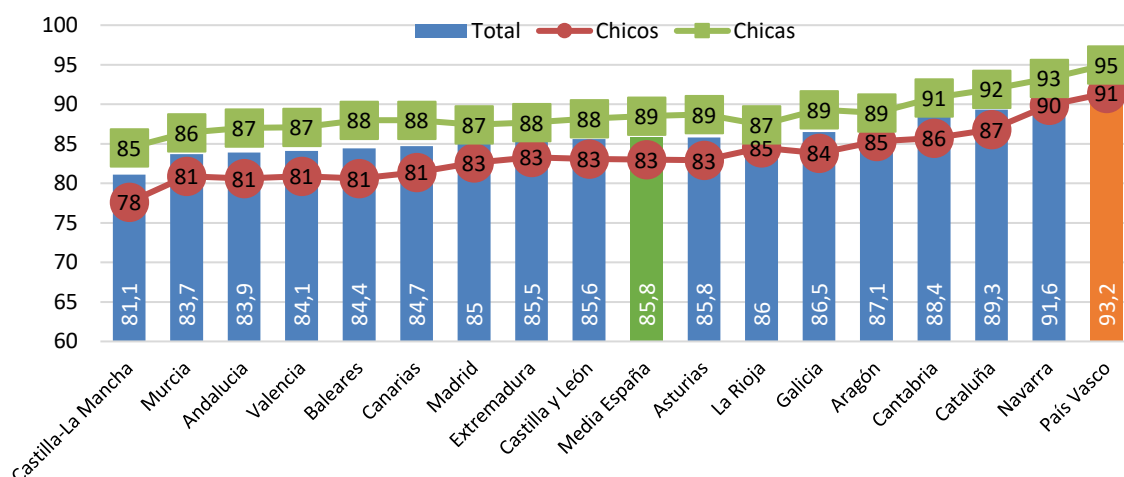
Fuente: elaboración propia a partir de datos de EducaBase. MEFP.

En 4º de Secundaria Obligatoria se aprecian importantes diferencias en los porcentajes de promoción por Comunidades Autónomas. El País Vasco es la comunidad con el porcentaje más alto de promoción al final de la escolarización obligatoria, con un 93,2% en 2017-18, lo que supone

una diferencia de 12,1 puntos con la de Castilla-La Mancha, comunidad con el menor porcentaje. Euskadi tiene 7,4 puntos más de alumnado que promociona que la media estatal.

Por sexos, son las chicas y chicos vascos quienes muestran el mayor porcentaje de promoción al final de la escolarización obligatoria, con diferencias sustantivas respecto de la media estatal. Las chicas vascas promocionan 4 puntos porcentuales más que los chicos vascos en este nivel.

Gráfico 3.1.1.1.1.g. Porcentaje de alumnado de 4º de ESO que promociona por CCAA y por sexo. Curso 2017-18.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de EducaBase. MEFP.

3.1.1.1.2. Tasa de idoneidad y porcentaje de alumnado que repite

La tasa de idoneidad y el porcentaje de repetición no son datos totalmente iguales, aunque ambos tienen que ver con el rendimiento y el fracaso escolar. La tasa de idoneidad es una medida clave de los resultados de un sistema educativo, ya que muestra el porcentaje de alumnado que está escolarizado en el curso que corresponde a su edad y que, por lo tanto, progresa adecuadamente durante su escolarización obligatoria. Es decir, la tasa de idoneidad es el progreso esperado. El porcentaje de repetición, sin embargo, se refiere a aquellos estudiantes que no alcanzan los objetivos correspondientes a cada uno de los cursos de la educación en vigor. La tasa de idoneidad se relaciona con la población y, por lo tanto, con la edad, mientras que el porcentaje de repetición se relaciona con el nivel en el que el alumnado está matriculado en cada año académico.

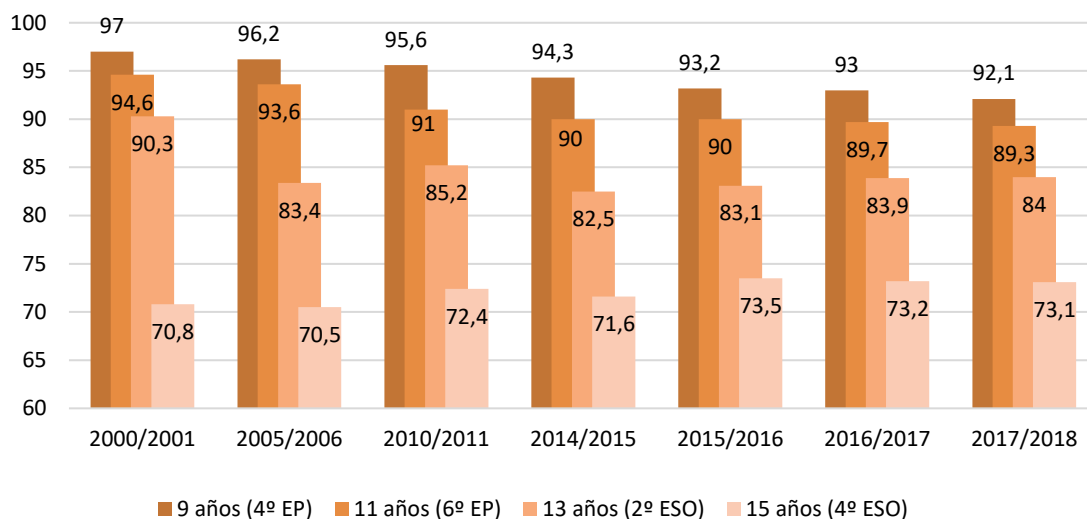
Un estudiante puede ser no idóneo sin haber repetido ningún curso, pero todos los alumnos y alumnas que han repetido se encuentran en situación de no idoneidad. La situación de no idoneidad puede deberse a múltiples razones: repetición de uno o más cursos, escolarización o incorporación tardía por enfermedad, por ser inmigrante y desconocer la lengua de instrucción o por existir una gran diferencia curricular con el sistema de procedencia, aunque es cierto que, como veremos, la causa más importante de no idoneidad en nuestro sistema es la repetición.

a) Tasas de idoneidad

En el indicador de idoneidad con datos de Eustat⁷⁰ se han seleccionado cuatro edades teóricas: 9 y 11 años, que se corresponden con 4º y 6º curso de E. Primaria y 13 y 15 años, relacionadas con 2º y 4º de ESO, estando la edad de 15 años también relacionada con el inicio de la FP Básica.

⁷⁰ https://www.eustat.eus/bankupx/pxweb/es/spanish/-/PX_2321_in10.px Se eligen estas edades porque son las que coinciden con los niveles en los que se llevan a cabo las evaluaciones de diagnóstico de mitad y final de etapa. Como podremos comprobar, los datos

Gráfico 3.1.1.1.2.a. Evolución de las tasas de idoneidad en la edades de 9, 11, 13 y 15 años.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat.

Como se puede apreciar, la tasa de idoneidad a los 9 y a los 11 años ha empeorado desde el curso 2000-01 hasta el 2017-18, con una reducción de 5 puntos porcentuales.

A los 13 años se observa que, desde el curso 2000-01 hasta el 2003-04, la tasa se mantiene estable alrededor del 90%, pero a partir del curso 2004-05 se produce una intensa bajada que sitúa el dato de idoneidad en el 82,1%, 10 puntos por debajo.

Pero es el alumnado de 15 años, cuyo curso de referencia es 4º de ESO, el que muestra unos más bajos porcentajes, con alrededor de un 73% en los últimos cursos.

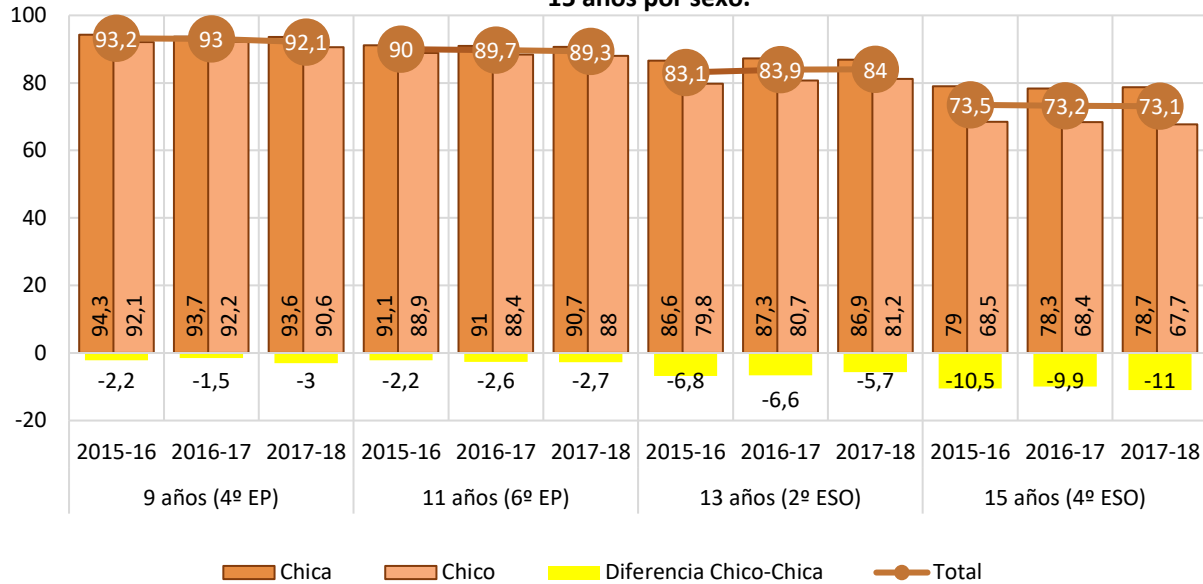
Por lo tanto, la tasa de idoneidad no nos aporta una imagen demasiado positiva de nuestro sistema: bajan los porcentajes de idoneidad en las primeras edades (9, 11 años); a los 13 años, tras una intensa bajada, desde 2005 muestra una cierta estabilidad, con algo más de un 15% de no idoneidad, y sobre todo sobresale que, en el curso 2017-18, nada menos que el 27% del alumnado de 4º de ESO no está en el nivel que le corresponde.

Sin duda, el dato que puede parecer más preocupante y al que necesariamente habría que prestar una especial atención porque muestra una tendencia creciente es el 8% de alumnado que ya a los 9 años está rezagado con respecto a sus compañeros de cohorte y que ha repetido en alguno de los cursos que van de 1º a 4º de E. Primaria. Dado que, como veremos, en E. Primaria solo se puede repetir una vez, ese 8% que se incorpora al grupo de 4º de su cohorte inmediatamente posterior permanece ahí hasta el final de la etapa (es lo que habitualmente se denomina *promoción automática*). Cuando nuestros estudiantes llegan a Secundaria tenemos una bolsa de no idóneos que oscila alrededor del 11%-12% de cada cohorte. Como se confirmará posteriormente, sabemos que el mayor predictor de la repetición en Secundaria es haber repetido en E. Primaria, por lo que es seguro que una buena parte de ese alumnado repetirá también en la ESO, puesto que es ya posible volver a repetir una vez más en cualquiera de los cursos de esta etapa, a los que se unirán los que repitan por vez primera durante su tránsito a lo largo de la ESO.

de idoneidad publicados por Eustat no son plenamente coincidentes con los datos publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional; sin embargo, las tendencias son las mismas.

En el *gráfico 3.1.1.1.2.b*, se muestran las tasas de idoneidad por sexo. En las dos edades correspondientes a cursos de E. Primaria, 9 y 11 años, las tasas de las chicas están por encima de los dos puntos de las de los chicos y en el último curso disponible llega casi a los tres puntos.

Gráfico 3.1.1.1.2.b. Evolución de la tasa de idoneidad en las edades de 9, 11, 13 y 15 años por sexo.

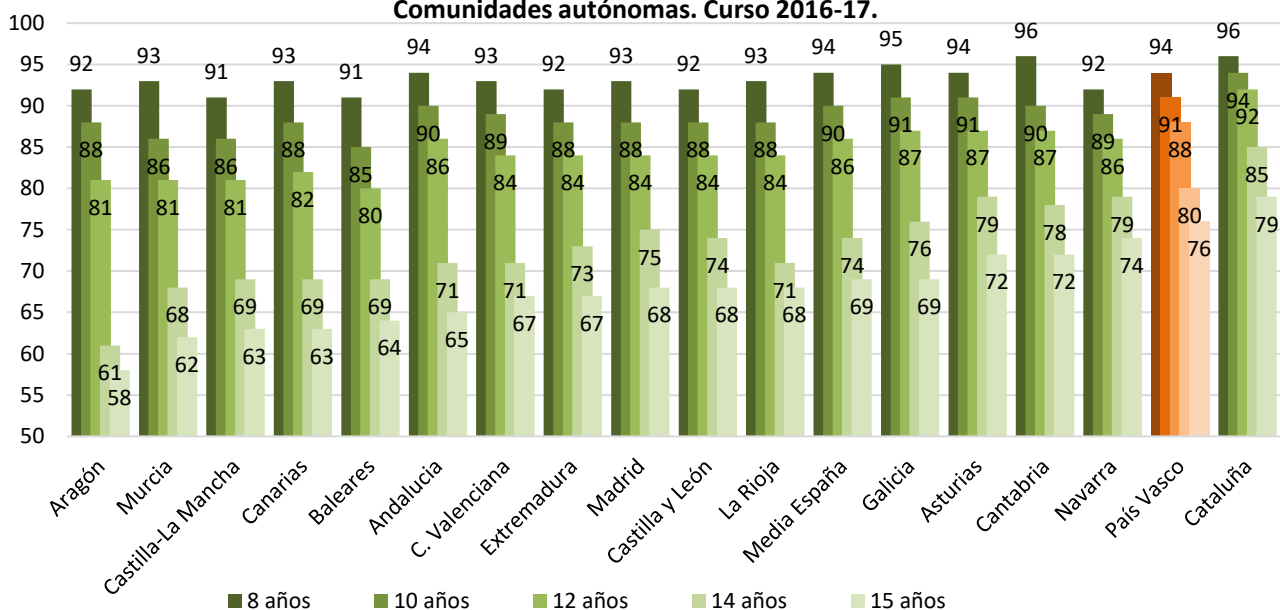


Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat.

Dos años más tarde, a los 13 años, las tasas totales de idoneidad bajan 6 puntos y las de las chicas son más de 6 puntos más altas que las de los chicos. Es decir, a medida que pasamos de un bienio a otro en edad, la ventaja de las chicas con respecto a sus compañeros varones se va incrementando cerca de 1,5 puntos porcentuales adicionales. A los 15 años, la diferencia en las tasas de idoneidad entre chicos y chicas llega hasta los 11 puntos. En conclusión, las diferencias con las chicas aumentan de manera importante y progresiva cuando los chicos están en plena adolescencia.

En el contraste por Comunidades Autónomas, se desprenden que Euskadi se encuentra entre las que muestra tasas más altas de idoneidad en todas las edades de referencia.

Gráfico 3.1.1.1.2.c. Tasas de idoneidad en la edades de 8, 10, 12, 14 y 15 años por Comunidades autónomas. Curso 2016-17.



Fuente: Sistema estatal de indicadores. INEE. Las comunidades están ordenadas según la tasa de 15 años.

b) Repetición de curso

Junto con la tasa de idoneidad, el porcentaje de repetición⁷¹ es un indicador que permite caracterizar el tránsito de los estudiantes por su escolarización. Este indicador tiene el valor de mostrar una información específica sobre cuáles son los cursos en los que se da un mayor nivel de fracaso escolar. En este apartado se analiza la evolución en nuestro sistema en E. Primaria, ESO y Bachillerato y se lleva a cabo una comparación con algunos países europeos y con las Comunidades Autónomas.

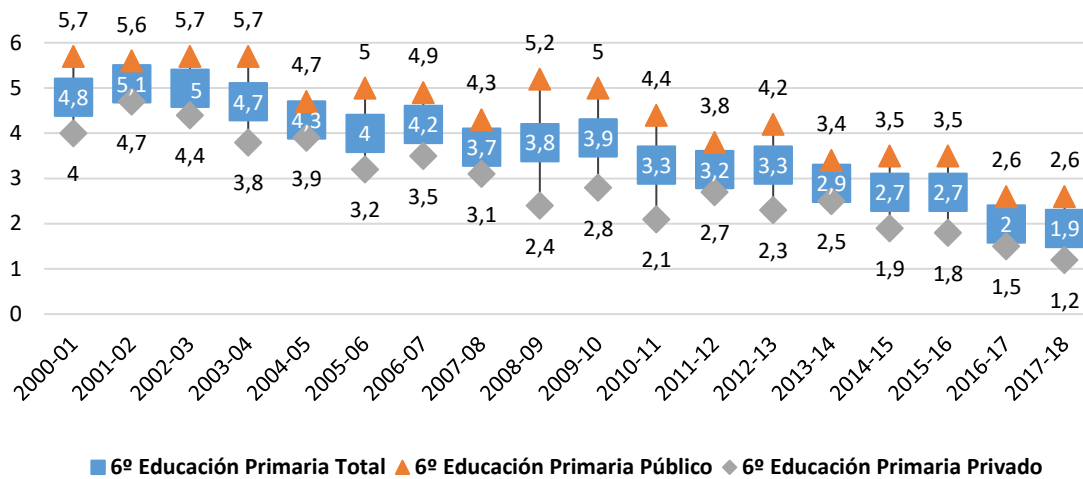
- Educación Primaria

El gráfico 3.1.1.1.2.d muestra, con datos de *Eustat*⁷², la evolución del porcentaje de alumnado repetidor de 6º de E. Primaria desde el curso 2000-01 al curso 2017-18. Se aprecia un claro y positivo descenso de casi tres puntos porcentuales del alumnado repetidor. Tanto los centros públicos como los privados concertados mejoran en este indicador en una proporción semejante (3,1 puntos y 2,8 puntos respectivamente).

⁷¹ Según la legislación vigente en la CAPV, en E. Primaria el alumnado promociona siempre que se considere que ha superado los objetivos y ha alcanzado un grado de desarrollo suficiente de las competencias. De no ser así, podrá repetir una sola vez durante la etapa, con un plan específico de refuerzo o recuperación. En ESO el alumnado promociona cuando ha superado todas las materias cursadas o tiene evaluación negativa en dos materias como máximo y repite cuando tiene suspenso en tres o más materias, o en dos materias que sean Lengua y Literatura y Matemáticas de forma simultánea. De forma excepcional, puede autorizarse la promoción con evaluación negativa en tres materias en determinadas condiciones y cuando el equipo docente considere que se dan las circunstancias establecidas en la legislación.

⁷² Ya se ha recordado anteriormente que los datos de *Eustat* no coinciden totalmente con los disponibles en la base de datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Utilizamos los datos de *Eustat* porque nos permiten verificar la evolución completa y hacerlo además por redes educativas.

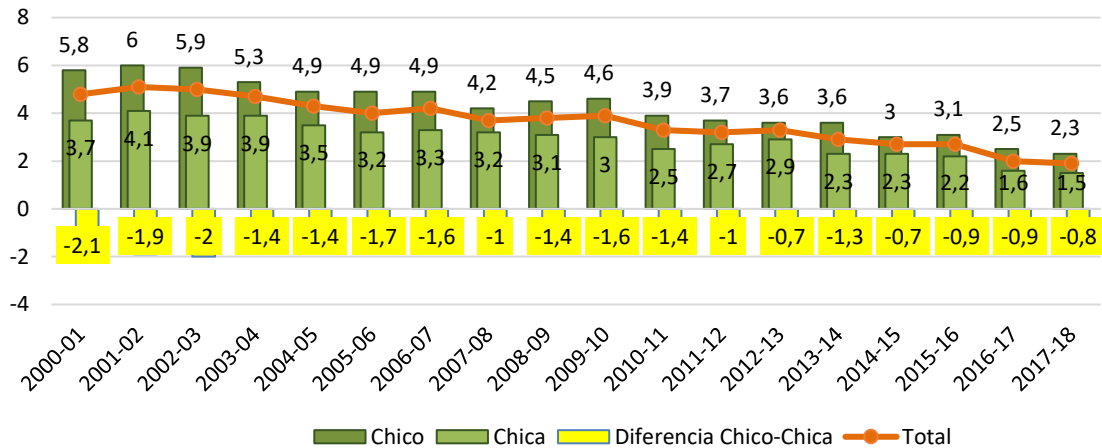
Gráfico 3.1.1.1.2.d. Evolución del porcentaje de alumnado repetidor en 6º de E. Primaria. Total y por redes.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat.

Las diferencias por sexo también se han ido reduciendo de forma importante, pasando de 2,1 puntos en 2000-01 a solo 0,8 puntos en 2017-18, siguiendo la ya señalada tendencia de reducción global del alumnado repetidor en este nivel de la etapa.

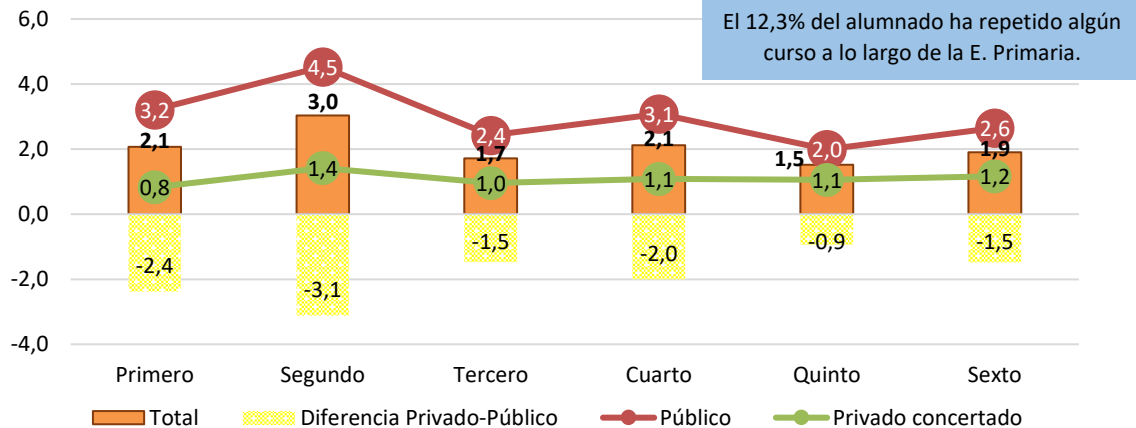
Gráfico 3.1.1.1.2.e. Evolución del porcentaje de alumnado repetidor en 6º de E. Primaria. Total y por sexo.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat.

Sin embargo, los gráficos anteriores y las positivas conclusiones que lógicamente se deducen de sus tendencias en 6º de E. Primaria, pueden llevar a una equivocada comprensión sobre la situación de la repetición en esta etapa. Si analizamos el porcentaje de repetición en los seis cursos de la E. Primaria en 2017-18, recogido en el *gráfico 3.1.1.1.2.f*, se constatan tres aspectos importantes:

Gráfico 3.1.1.1.2.f. Porcentaje de alumnado repetidor de E. Primaria por curso y red. Curso 2017-18.



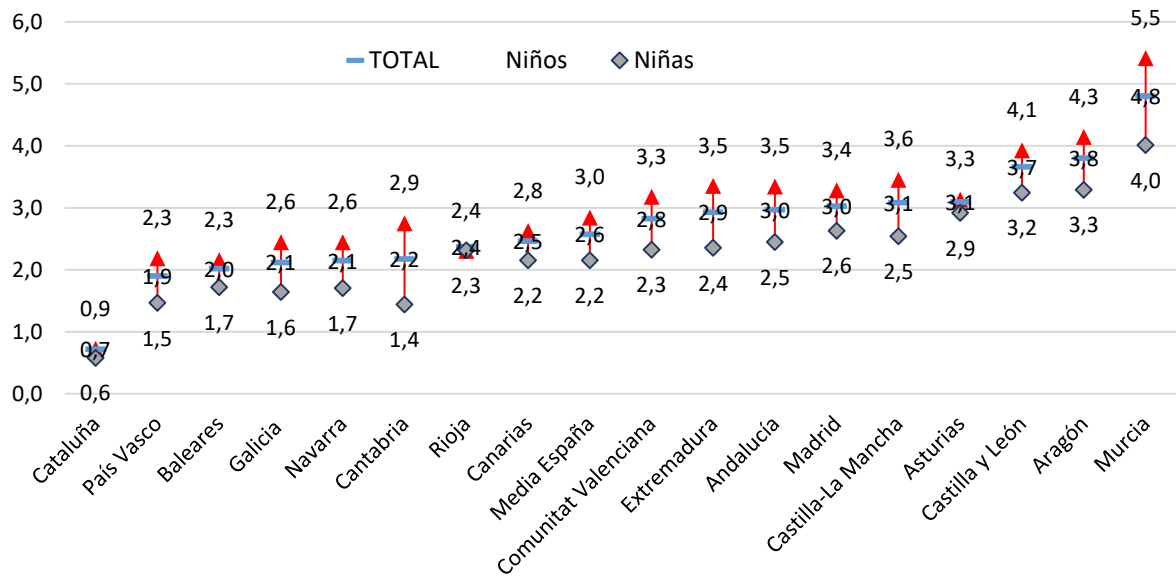
Fuente: elaboración propia a partir de datos de MEFP⁷³.

- El porcentaje de repetición global es, en cualquiera de los cursos, bajo y no hay grandes diferencias: entre el 1,5% y el 3% de repetidores. Sin duda, es llamativo que los mayores porcentajes se dan en los dos primeros cursos de la etapa y, de forma más destacada, en 2º de E. Primaria que, con un 3% de repetidores, duplica el porcentaje de otros cursos.
- El análisis por redes muestra que en los centros privados existe una gran estabilidad en los porcentajes, que se sitúan alrededor del 1% de todo el alumnado matriculado en cada nivel, mientras que en el sector público hay mayor variabilidad y, en algunos cursos, triplica el porcentaje del alumnado repetidor de los centros privados, especialmente en el 2º curso de la etapa, donde nada menos que el 4,5% del alumnado de la red pública repite y existe una gran distancia con la red privada de 3,1 puntos.
- Y, finalmente, un aspecto importante a tener en cuenta es que los porcentajes que se muestran en el gráfico anterior solo nos indican el alumnado que repite en cada uno de los seis cursos de la etapa, pero es un dato que puede llevar a una valoración equivocada sobre la dimensión del problema. Para tener una idea global de lo que significa el fenómeno de la repetición en esta etapa es preciso sumar los porcentajes de repetición de cada uno de los cursos: el 12,3% del total de alumnado matriculado en E. Primaria ha repetido algún curso (el 17,8% del alumnado de centros públicos y el 6,6 del de los centros privados). En resumen, todos estos alumnos y alumnas inician la Secundaria con un retraso académico, condicionando su tránsito por el sistema educativo.

A continuación, se muestra la situación del País Vasco en relación con el resto de Comunidades Autónomas en 6º de E. Primaria: solo Cataluña tiene un menor porcentaje de alumnado repetidor, pero dados los bajos porcentajes, la distancia es importante, ya que casi triplicamos el porcentaje catalán. La distancia con la comunidad con el mayor porcentaje, Murcia, llega a los 2,7 puntos porcentuales.

⁷³ <http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2019.html>

Gráfico 3.1.1.1.2.g. Porcentaje de alumnado repetidor en 6º de E. Primaria por CC.AA. Curso 2017-18.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de MEFP

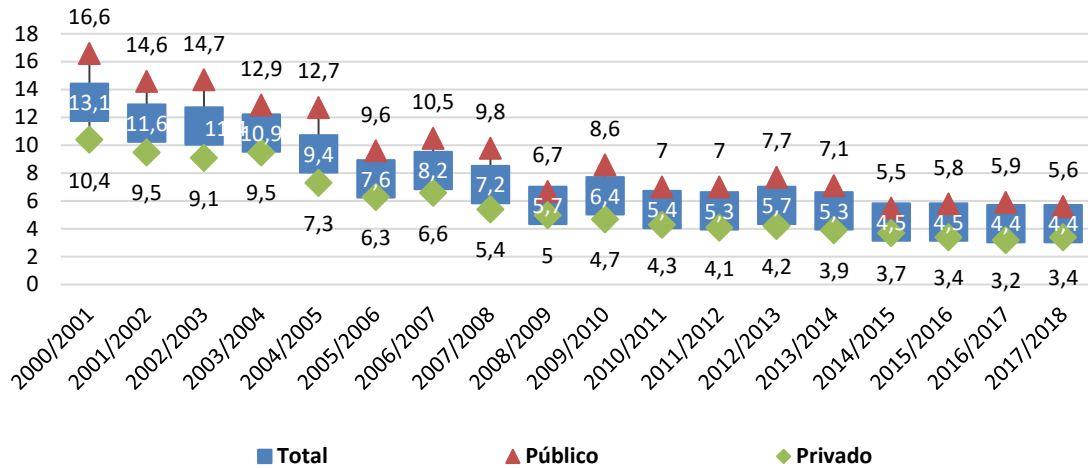
- Educación Secundaria Obligatoria

Antes de empezar el análisis específico de la repetición en ESO, es preciso recordar que, como se ha señalado, alrededor del 12% del alumnado que promociona a esta etapa viene con un retraso de un curso como consecuencia de haber repetido algún nivel durante su tránsito por la E. Primaria. A este porcentaje de alumnado repetidor se sumarán quienes repiten en uno o más cursos durante la Secundaria Obligatoria. La suma de ambos datos nos dará el porcentaje total de repetidores durante la educación obligatoria. Como señala J. Carabaña, en su trabajo *“Repetición de curso y puntuaciones PISA ¿Cuál causa cuál?”*⁷⁴, *“el mejor predictor de la repetición en Secundaria es el haber repetido en Primaria”*.

En la evolución del porcentaje de repetición se observa que, de manera similar a lo señalado para E. Primaria se da una fuerte bajada al final de la escolarización obligatoria. La tendencia pasa por dos fases, una primera, que va desde el curso 2000-01 al 2010-11, en la que se da un enérgico descenso de los porcentajes, y una segunda a partir de la cual los porcentajes se estabilizan.

Por redes, ambas redes han dividido por tres su porcentaje de repetidores, con una reducción de 11 puntos en el caso de los centros públicos de ESO y de 7 puntos en los privados concertados.

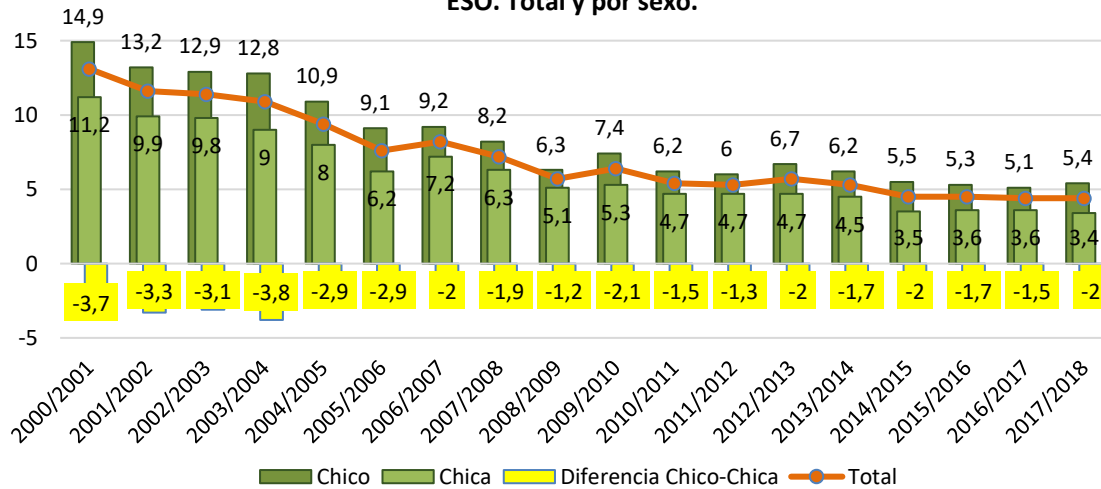
Gráfico 3.1.1.1.2.h. Evolución del porcentaje de alumnado repetidor en 4º de ESO. Total y por redes.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat.

En el análisis por sexos, como también suele ser habitual, son las chicas las que menos repiten, con una diferencia en 2017-18 de 2 puntos entre ambos grupos. En la evolución de porcentajes, los chicos han reducido su porcentaje en 9,5 puntos, mientras que las chicas lo han hecho en 7,8 puntos.

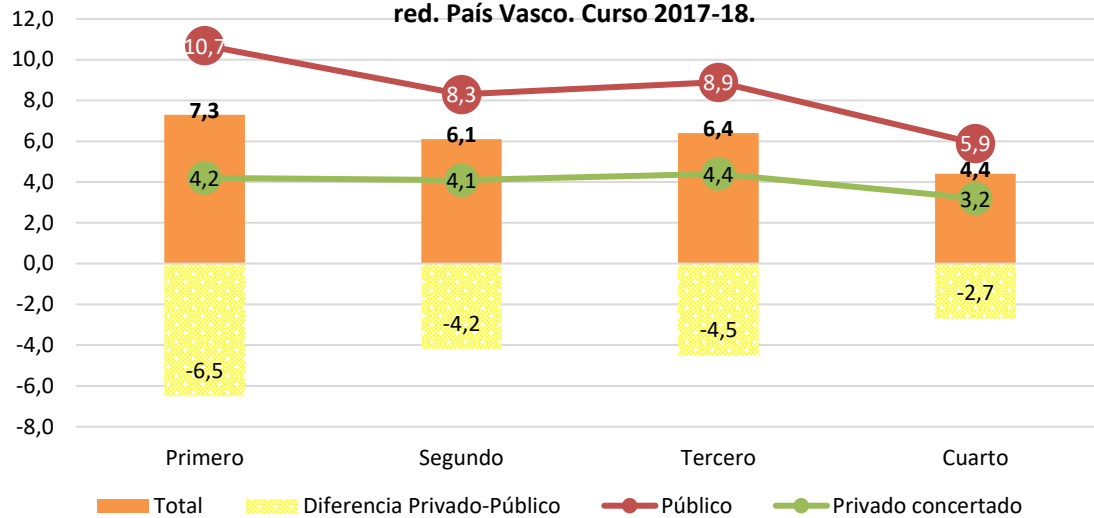
Gráfico 3.1.1.1.2.i. Evolución del porcentaje de alumnado repetidor en 4º de ESO. Total y por sexo.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat.

En el gráfico 3.1.1.1.2.j, se presenta el porcentaje de repetidores en cada uno de los cursos de la ESO: el 7,3% del alumnado del primer curso es repetidor, en los dos cursos intermedios los repetidores superan el 6% y baja hasta el 4,4% en el último curso de la etapa. El % de repetición acumulado a lo largo de las etapas obligatorias es de 24,2% en el curso 2017-18.

Gráfico 3.1.1.1.2.j. Porcentaje de alumnado repetidor en ESO por curso y red. País Vasco. Curso 2017-18.



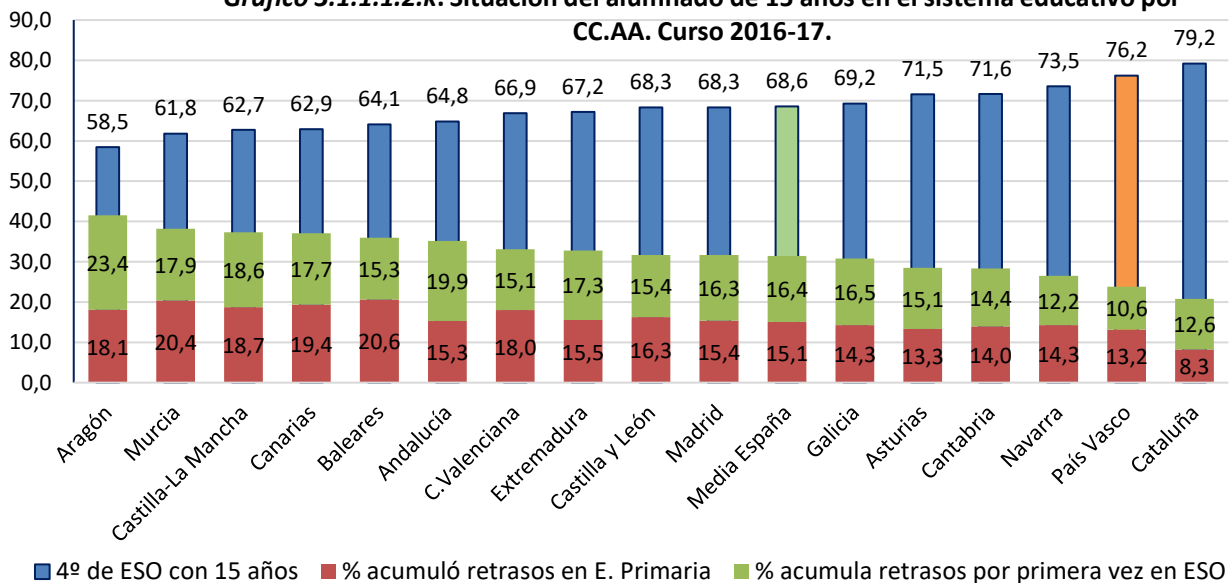
Fuente: elaboración propia a partir de datos de MEFP

Un dato positivo es que la distancia de porcentajes entre ambas redes, que en 1º de ESO llega a los 6,5 puntos, se reduce a los 2,7 puntos al final de la etapa.

Como se muestra en el *gráfico 3.1.1.1.2.k*, con datos por CC.AA., de todo el alumnado vasco matriculado en 4º de ESO en el curso 2016-17, el 76,2% tenía 15 años y, por lo tanto, estaba en el curso que le correspondía por edad. Del 23,8% restante, que tenía más de 15 años y un retraso de uno o más cursos, el 13,2% había acumulado el retraso en E. Primaria y el 10,6% lo había hecho por vez primera a lo largo de la ESO.

Euskadi es la segunda comunidad con el porcentaje de idoneidad más alto a los 15 años, aunque a tres puntos de la Comunidad catalana, que encabeza este indicador. La media estatal está por encima del 30% y hay comunidades que superan el 40% de alumnado con retraso académico.

Gráfico 3.1.1.1.2.k. Situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo por CC.AA. Curso 2016-17.

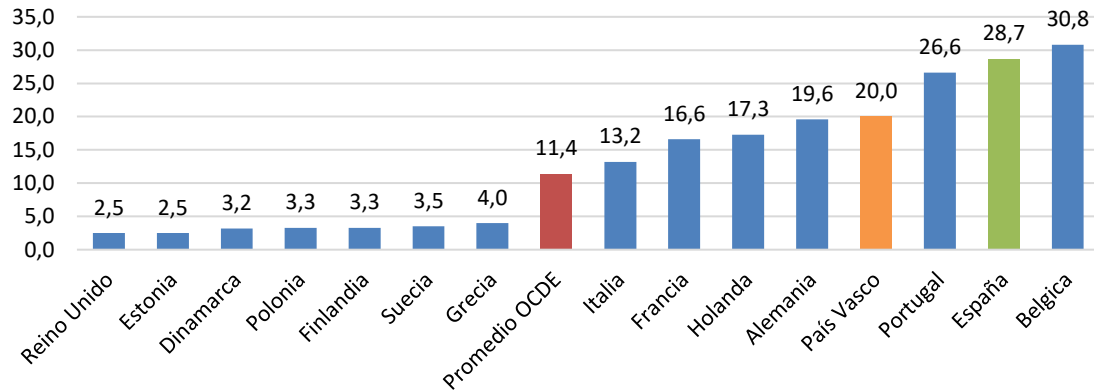


Fuente: elaboración propia a partir de datos de MEFP

Finalmente, se presentan los datos obtenidos del Informe Internacional PISA 2018 sobre el porcentaje de alumnado de 15 años que ha repetido al menos una vez a lo largo de su escolaridad.

El promedio de los países de la OCDE es del 11,4%, muy alejado del dato de Euskadi, 20%, y de la media estatal con un 28,7%. De la selección de países que se recogen en el gráfico, salvo Bélgica y los países ibéricos, Portugal y España, el resto de los países tiene porcentajes, en general, mucho más bajos de repetición a esa edad. El dato de Euskadi es 8 veces superior al del R. Unido o Estonia y casi el doble del promedio de la OCDE⁷⁵.

Gráfico 3.1.1.1.2.l. Porcentaje de alumnado de 15 años que ha repetido alguna vez en los países de la UE y País Vasco. Año 2018. Informe PISA

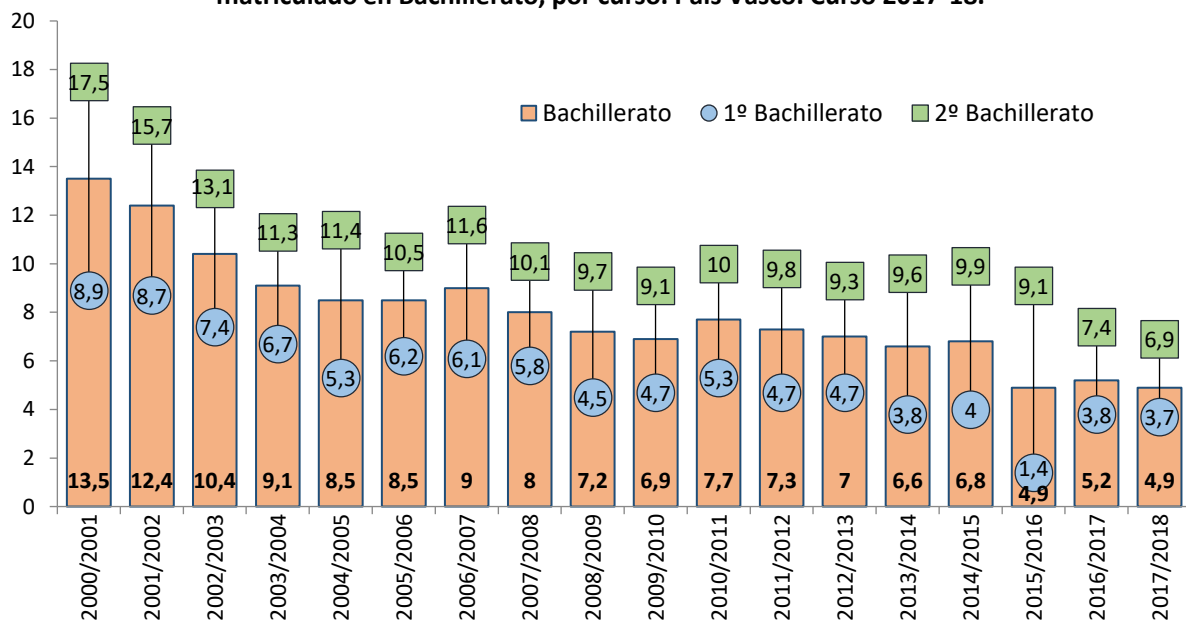


Fuente: elaboración propia a partir de PISA-OCDE.

- **Bachillerato**

En la etapa post-obligatoria de Bachillerato, según los datos de *Eustat*, también se observa la ya reiterada evolución positiva de los porcentajes de repetición. En los 18 cursos que se recogen en el gráfico, la media global de repetición en esta etapa se ha reducido del 13,5% al 4,9%, con una disminución de 8,6 puntos porcentuales. En los últimos tres cursos, el porcentaje se sitúa alrededor del 5%.

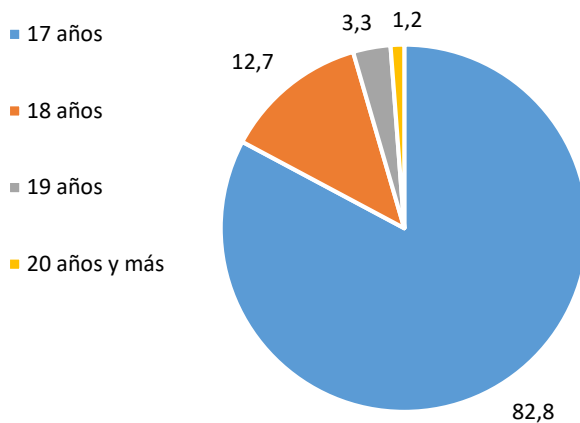
Gráfico 3.1.1.1.2.m. Porcentaje de alumnado repetidor con respecto al alumnado matriculado en Bachillerato, por curso. País Vasco. Curso 2017-18.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de *Eustat*.

⁷⁵ Se puede encontrar un análisis más específico de los resultados del alumnado repetidor en PISA 2018 en el apartado 3.1.1.2.2.

Gráfico 3.1.1.1.2.n. Distribución porcentual según edad del alumnado en 2º de Bachillerato. País Vasco. Curso 2017-18

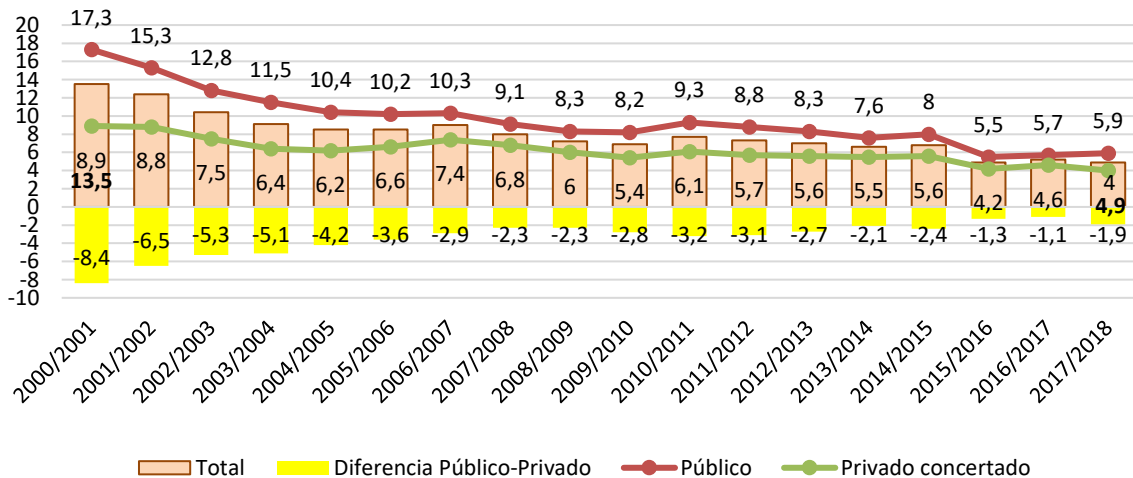


En el último curso con datos disponibles, 2017-18, cerca del 83% del alumnado tiene 17 años, la edad que corresponde a 2º curso de Bachillerato. El 80,5% de los chicos y el 84,7% de las chicas tiene 17 años y, por lo tanto, está en el curso que le corresponde por edad.

Entre el 17% restante, el 12,7% tiene 18 años, lo que supone un curso de retraso con respecto a la edad de referencia; el 3,3% tiene dos años de retraso y el 1,2% tiene un atraso de tres o más años.

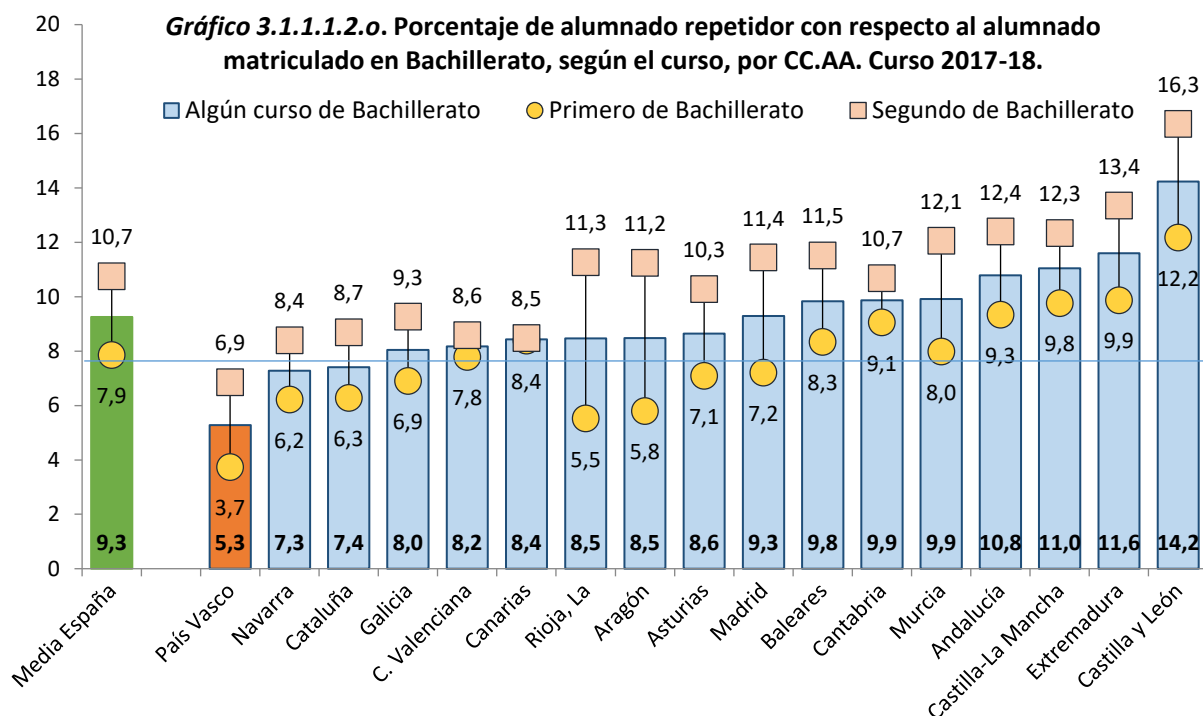
La evolución positiva también se traslada a la comparación por redes educativas: en 18 cursos, los centros públicos han sido capaces de reducir 11,4 puntos porcentuales el alumnado repetidor en esta etapa, mientras que los centros privados lo han hecho en cerca de 5 puntos. Esta circunstancia ha tenido como consecuencia que los 8,4 puntos de diferencia entre ambas redes en 2000-01 se hayan reducido de forma significativa hasta los 1,9 puntos del curso 2017-18.

Gráfico 3.1.1.1.2.ñ. Evolución del porcentaje de alumnado repetidor en Bachillerato por redes. País Vasco. 2000-2017.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de Eustat.

En la comparación por Comunidades Autónomas, Euskadi se sitúa en cabeza con un 5,3% (difiere 0,4 décimas con el dato aportado por Eustat) de alumnado que ha repetido en algún curso de Bachillerato, 4 puntos menos que la media estatal.



Fuente: Tomado y adaptado del Informe 2019 del Consejo Escolar del Estado⁷⁶.

3.1.1.1.3. Tasas brutas de graduación en Secundaria Obligatoria

Durante mucho tiempo, se ha solido emplear el concepto de fracaso escolar para designar el porcentaje de jóvenes que no finaliza con éxito la escolarización obligatoria a la edad prevista⁷⁷ y, por lo tanto no consigue el título. Para medir este fenómeno, se ha utilizado la tasa bruta de titulación en ESO, al ser un requisito académico para estudios posteriores. La tasa bruta de graduación en ESO se define como la relación entre el número de alumnas y alumnos escolarizados que obtienen el título al finalizar la ESO (independientemente de su edad) y el total de jóvenes que a 1 de enero de ese año tienen 15 años.

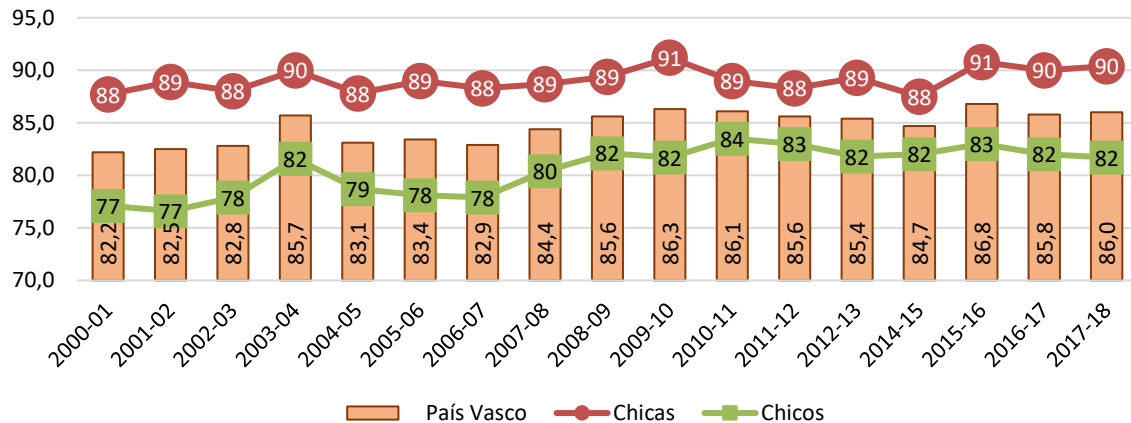
La tasa media de graduación en Secundaria Obligatoria en el periodo de 17 años recogido en el siguiente gráfico es de 84,5% y los últimos cursos están por encima de esa media. Como se puede apreciar, la tendencia evolutiva es bastante estable en los porcentajes, aunque algunos cursos muestran diferencias cercanas a los 4 puntos porcentuales.

Por sexos, son las chicas las que tienen tasas más altas, con una media de 88,9% en este periodo, casi 9 puntos más que los chicos que superan escasamente el 80%. Un dato positivo, que ya se ha visto en otras etapas, es que la distancia de porcentajes entre ambos sexos se ha ido reduciendo desde los 11 puntos de 2000-01 hasta los 8 puntos de 2017-18.

⁷⁶ ntic.educacion.es/cee/informe2019/i19d129.xlsx

⁷⁷ En el ámbito de la U. Europea no existe un indicador homogéneo, ya que son muy diversos los modos de certificar la consecución de los objetivos de la primera etapa de Educación Secundaria (CINE2) en los distintos países miembros. De hecho, en algunos países la obtención de este nivel no está asociada a la consecución de una titulación que acredite la finalización con éxito de este nivel, sino a completar un determinado número de años de escolaridad.

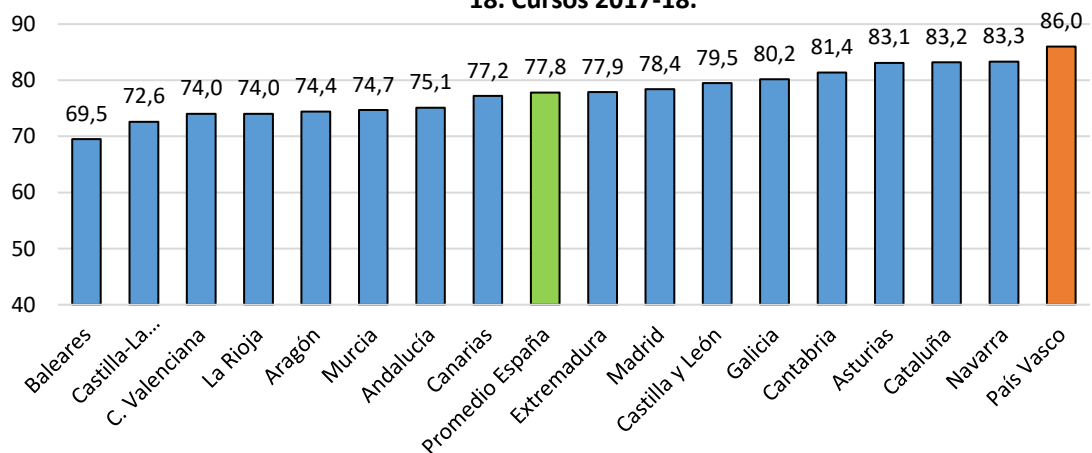
Gráfico 3.1.1.1.3.a. Evolución de la tasa bruta de graduación en ESO. Total y por sexo. Curso 2017-18.



Fuente: elaboración propia a partir de datos MEFP.

En el análisis comparativo por Comunidades Autónomas, Euskadi se sitúa en cabeza con el 86% de tasa de graduación en 2017-18, ocho puntos por encima de la media estatal y algo menos de 3 puntos con la comunidad siguiente, Navarra.

Gráfico 3.1.1.1.3.b. Tasa bruta de graduación en ESO por CC.AA. Curso 2017-18. Cursos 2017-18.

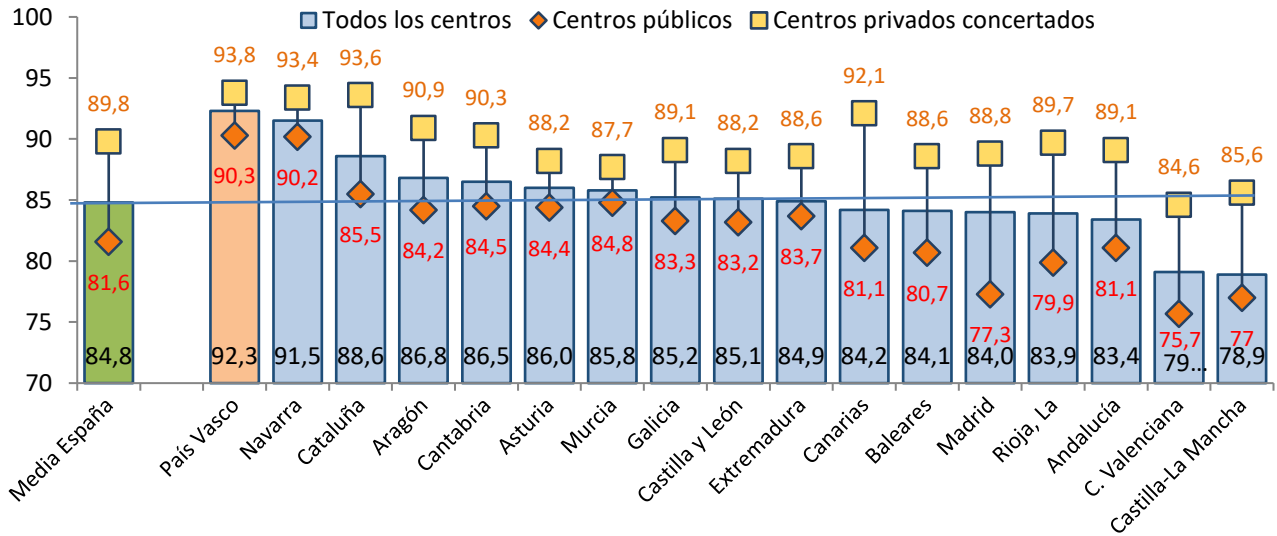


Fuente: elaboración propia a partir de datos MEFP.

Hay que tener en cuenta que la tasa bruta descrita anteriormente no es exactamente lo mismo que el porcentaje de alumnado matriculado en 4º curso de ESO que obtiene el título de graduado en Secundaria Obligatoria (la primera tiene que ver con la población cuya edad es 15 años, la segunda con la matriculación en el nivel). Como se puede apreciar en el gráfico siguiente, el 92,3% de los estudiantes vascos matriculados en el citado nivel obtuvo el graduado, 7,5 puntos más que la media estatal y más de 13 puntos que la comunidad con menor porcentaje, Castilla-La Mancha.

En el gráfico también se ha incluido el porcentaje por red educativa, que en todas las comunidades es mayor en los centros privados concertados que en los públicos. Un dato positivo en el caso del País Vasco es que es la comunidad, junto con Navarra, en la que la diferencia de porcentaje entre ambas redes es más baja.

Gráfico 3.1.1.1.3.c. Porcentaje de alumnado de 4º de ESO que obtiene el título de Graduado con respecto a estudiantes evaluados, según red educativa y por CC.AA. Curso 2016-17.



Fuente: Tomado y adaptado del Informe 2019 del Consejo Escolar del Estado⁷⁸.

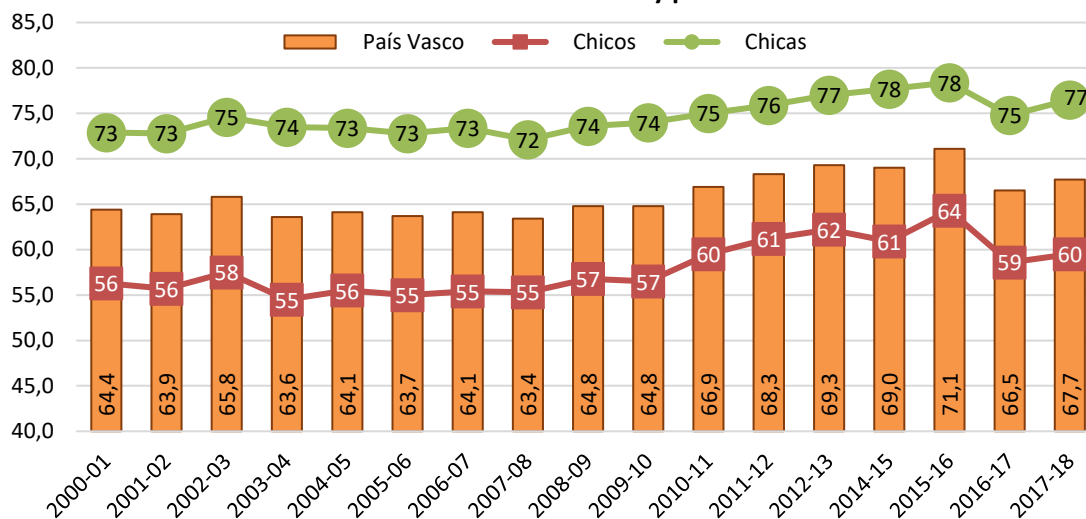
3.1.1.1.4. Tasas brutas de graduación en enseñanza Post-Obligatoria: Bachillerato

En el curso 2017-18, la tasa bruta de población que finaliza el Bachillerato es del 67,8%; es decir, hay un 32,3% de toda la población de 17 años, edad de referencia en 2º de Bachillerato, que no está escolarizado en esta etapa, sino en otros estudios. Por lo tanto, este porcentaje no debe ser interpretado como alumnado que repite Bachillerato ni puede ser considerado en su totalidad como fracaso escolar. Hay que recordar que el alumnado repetidor en 2º de Bachillerato no llega al 7% (ver gráfico 3.1.1.1.2.m) o que la tasa de idoneidad a los 17 años llega al 74% en este mismo curso

El gráfico también nos muestra una información de interés: considerando toda la población de 17 años de cada sexo, son muchas más las chicas que estudian Bachillerato que los chicos, en 2017-18 hay 17 puntos porcentuales más de chicas que de chicos y esta diferencia se ha mantenido bastante estable a lo largo del tiempo, con una distancia entre 15% y 19% más de chicas que de chicos.

⁷⁸ ntic.educacion.es/cee/informe2019/i19d203.xlsx

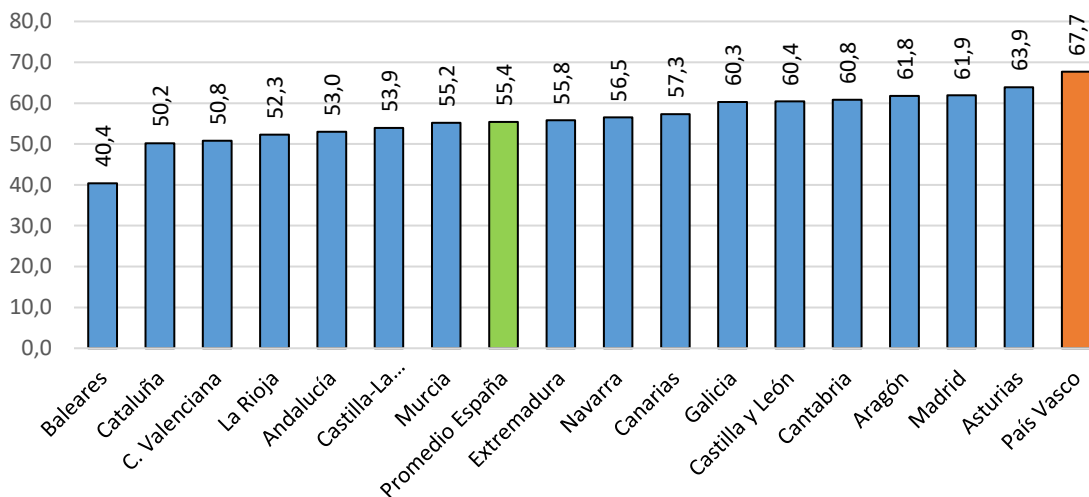
Gráfico 3.1.1.1.4.a. Evolución de la tasa bruta de población que finaliza el Bachillerato. Total y por sexo.



Fuente: elaboración propia a partir de datos MEFP.

El mismo dato visto en la comparativa por Comunidades Autónomas es el que se muestra en el gráfico siguiente: Euskadi es la comunidad con mayor tasa bruta de población que finaliza el Bachillerato, con cerca de 3 puntos de diferencia respecto a la segunda, Asturias, más de 12 puntos con la media estatal y más de 27 puntos con Baleares, la comunidad con la tasa más baja.

Gráfico 3.1.1.1.4.b. Tasa bruta de finalización de Bachillerato por CCAA. Curso 2017-18.



Fuente: elaboración propia a partir de datos MEFP.

En el curso 2017-18, el 90,2% de todo el alumnado matriculado en 2º curso de Bachillerato ordinario terminó exitosamente el Bachillerato (el 88,3% de los chicos y el 91,7% de las chicas). El bachillerato con mayor porcentaje de finalización fue el de la modalidad de Ciencias (91,8%), seguido por el de Ciencias Sociales (89,9%). El Bachillerato de Artes se quedó en el 79,1% de finalización. En 2017-18, el 54,5% del alumnado estaba escolarizado en la modalidad de ciencias, el 42,2% en la de Humanidades y Ciencias Sociales y sólo un 3,3% en la de Artes.

3.1.1.2. Resultados del alumnado vasco en evaluaciones externas estandarizadas

Una vez analizado el rendimiento del alumnado vasco desde un punto de vista académico, este apartado se centrará en el análisis global de los resultados del sistema educativo en las dos evaluaciones externas estandarizadas de mayor impacto: la evaluación de diagnóstico de mitad de etapa y el estudio internacional PISA de la OCDE.

En el anterior Informe 2015-2017, ya se analizaron de manera bastante extensa los resultados de las últimas ediciones de estas dos evaluaciones (Evaluación de diagnóstico 2017 y PISA 2015).

Al no disponer de nuevos informes ejecutivos del Dpto. de Educación, relativos a la últimas evaluaciones de diagnósticos, se utilizarán los resultados globales de la ED17 y los datos de PISA 2018 procedentes del Informe del INEE del Ministerio de Educación y F. Profesional y del Informe Internacional de la OCDE.

3.1.1.2.1. Evaluación de diagnóstico

Como se ha señalado, los datos correspondientes a la edición de 2017 con datos de 4º de E. Primaria y 2º de ESO ya fueron tratados en profundidad en el Informe del Consejo Escolar de Euskadi 2015-2017, por lo que únicamente incluimos a continuación dos gráficos tomados del propio Informe ED17 del ISEI-IVEI en el que se recoge la evolución de las puntuaciones globales de todas las competencias evaluadas en los dos niveles citados y se presentan algunas conclusiones.

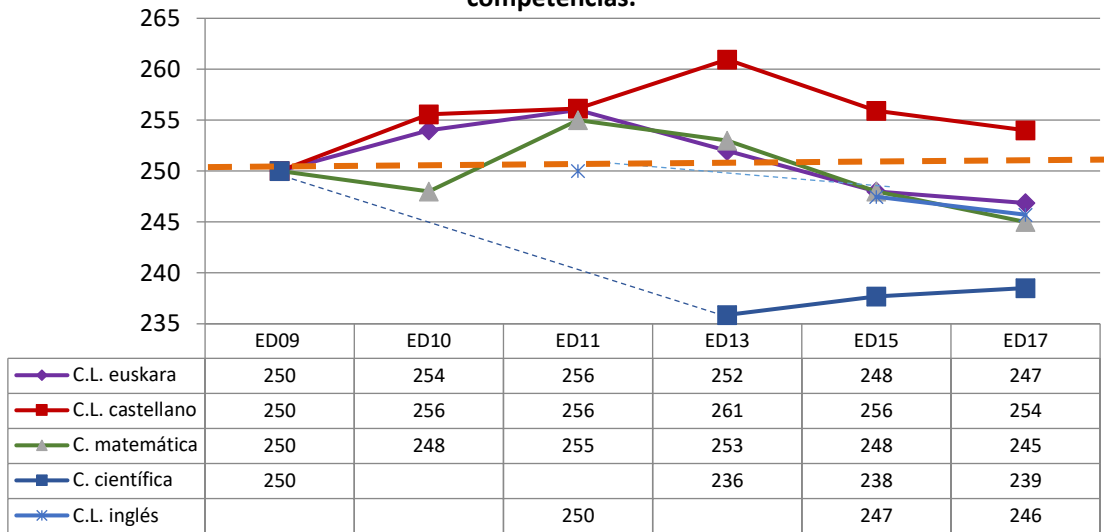
En los dos gráficos siguientes se muestra la evolución de las puntuaciones globales en cada una de las competencias básicas.

En 4º de E. Primaria, la tendencia descendente de las puntuaciones es clara desde 2013. De las cinco competencias evaluadas, solo la *Competencia científica* muestra una pequeña recuperación, que no llega al punto, tras la intensa pérdida de 14 puntos de 2013.

Lo más destacable del gráfico es que tres de las cinco competencias (euskara, inglés y matemáticas) muestran desde 2011 un comportamiento prácticamente similar, hasta el punto de superponerse, ya que tienen puntuaciones que no difieren entre sí en más de 2 puntos, lo que podría estar indicando que hay alguna o algunas variables que tiene un impacto similar en esas tres competencias.

La *Competencia científica* tiene un comportamiento distinto: tras la profunda pérdida de 2013, edición en la que confluyeron en esta competencia diversas circunstancias que posiblemente afectaron negativamente al resultado (evaluación conjunta de dos competencias en la misma prueba, aplicación por ordenador...), en las siguientes ediciones, la puntuación crece muy levemente entre 1 y 2 puntos porcentuales.

Gráfico 3.1.1.2.1.a. ED17. 4º EP. Evolución de resultados en todas las competencias.

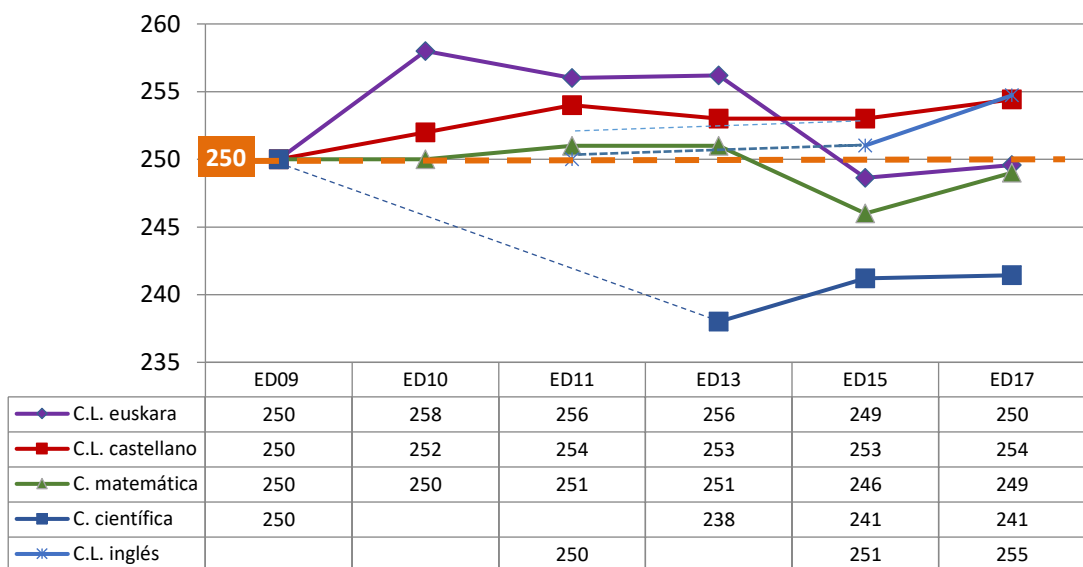


Fuente: Gráfico tomado del Informe ED17 del ISEI-IVEI.

En 2º de ESO, la tendencia evolutiva de los resultados es distinta, aunque hay algunos aspectos que son coincidentes con lo señalado para 4º de E. Primaria:

- En las últimas ediciones se aprecia un crecimiento general de las puntuaciones de todas las competencias, aunque el tamaño de ese crecimiento es diverso: desde los 4 puntos de la *C. en Inglés* o los 3 en Matemáticas, al mantenimiento de la *C. Científica* o al punto de Euskara y Castellano.
- Las puntuaciones más bajas se dieron en casi todas las competencias en 2013 y 2015, situación que también se produjo en E. Primaria, especialmente en 2015.
- Se aprecia un comportamiento muy cercano de las puntuaciones de euskara y matemáticas, así como una tendencia similar en su evolución.

Gráfico 3.1.1.2.1.b. ED17. 2º ESO. Evolución de resultados en todas las competencias.



Fuente: Gráfico tomado del Informe ED17 del ISEI-IVEI.

3.1.1.2.2. Evaluación PISA 2018.

El examen de los resultados de este estudio internacional se limita a los datos disponibles en dos fuentes: el *Informe PISA 2018. Informe español (preliminar)*⁷⁹ publicado por el INEE del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y el *PISA OECD Report*⁸⁰ o Informe PISA internacional y todas sus bases de datos⁸¹

Un aspecto importante de la edición 2018 es que la OCDE decidió aplazar la publicación de los resultados de Lectura, competencia principal evaluada, estatales y de cada Comunidad Autónoma porque, según la OCDE, aunque se habían cumplido todos los estándares técnicos de PISA y no se había apreciado ningún error técnico ni manipulación, algunos datos mostraban un comportamiento de respuesta inverosímil por parte de los estudiantes, por lo que la OCDE no podía asegurar una plena comparabilidad internacional de los resultados de España y de las Comunidades Autónomas.

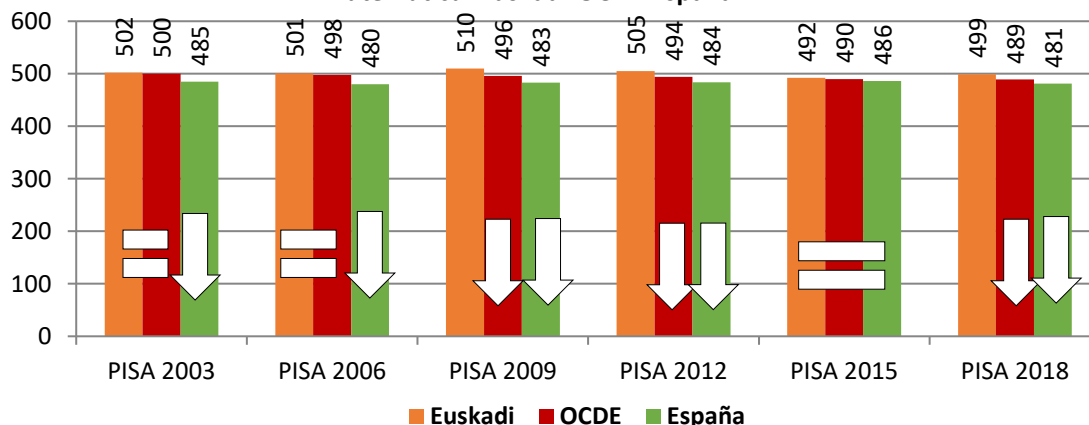
La edición de 2018 es, desde 2003, la sexta vez en la que Euskadi concurre con muestra propia, pero, por la razón señalada, desafortunadamente no disponemos de resultados en Lectura, que en esta edición era además el área central, y solo tenemos datos en la *Competencia matemática* y en la *Competencia científica*.

a) Resultados globales y por niveles de rendimiento en *Competencia matemática*.

En la edición de 2018, los resultados del País Vasco muestran una tendencia alcista, ya que ha recuperado 7 puntos. Por el contrario, las medias de la OCDE y de España han perdido uno y cinco puntos porcentuales respectivamente. Los 499 puntos de Euskadi sitúan a nuestro sistema por encima de la media de la OCDE y de España.

Este resultado de Euskadi está a la par de países como, Suecia, R. Unido, Noruega, Alemania, Irlanda, Francia, Portugal o Austria. En el *gráfico 3.1.1.2.2.b*, se muestra la significatividad de las diferencias de las puntuaciones medias de la OCDE y España respecto de la de Euskadi.

Gráfico 3.1.1.2.2.a. PISA. Evolución de los resultados en *Competencia matemática*: Euskadi-OCDE-España.



Fuente: Elaboración propia a partir del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

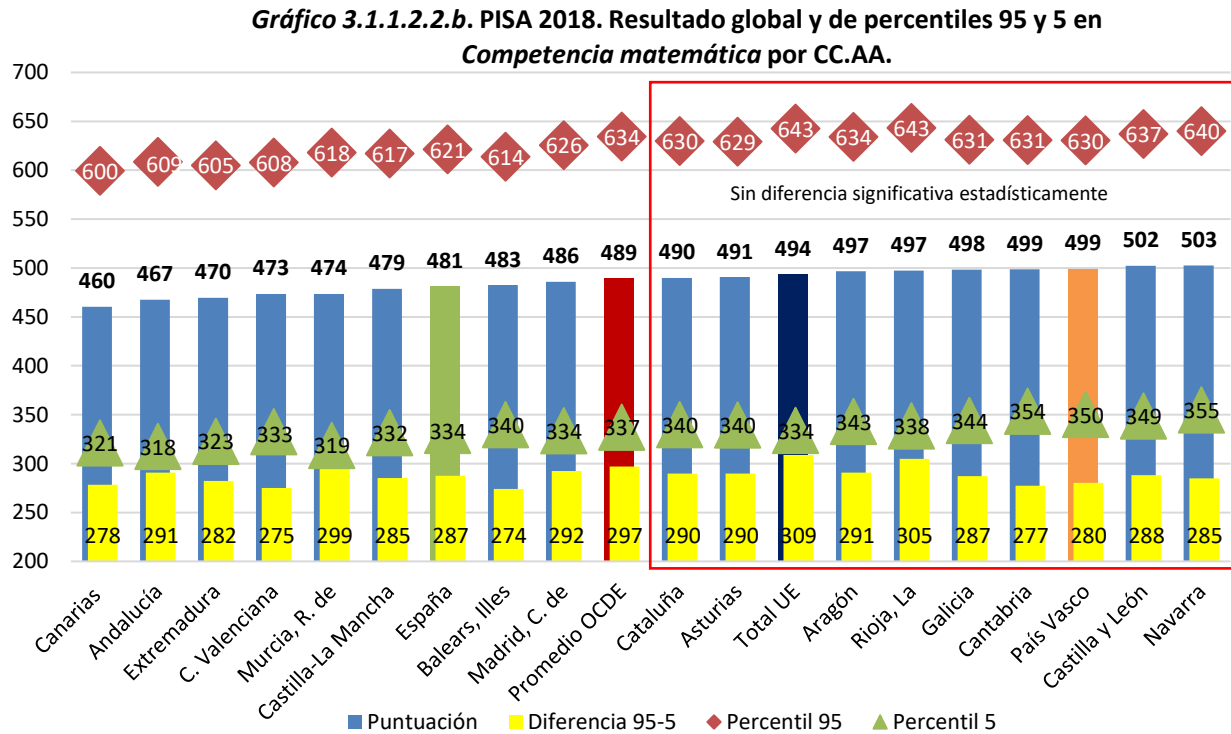
⁷⁹ <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>

⁸⁰ <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-en.html>

⁸¹ <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>

En el gráfico siguiente se presenta la comparación de puntuaciones por Comunidades Autónomas. Euskadi se encuentra entre las comunidades con resultados más altos, aunque su puntuación es similar a la de Navarra, Castilla y León, Cantabria, Galicia, La Rioja, Aragón, Asturias y Cataluña.

En este gráfico, además de la puntuación global, se incluye la puntuación media del alumnado de más alto rendimiento (percentil 95) y de los estudiantes de puntuación más baja (percentil 5), así como la diferencia de puntuación entre ambos grupos en cada Comunidad Autónoma.

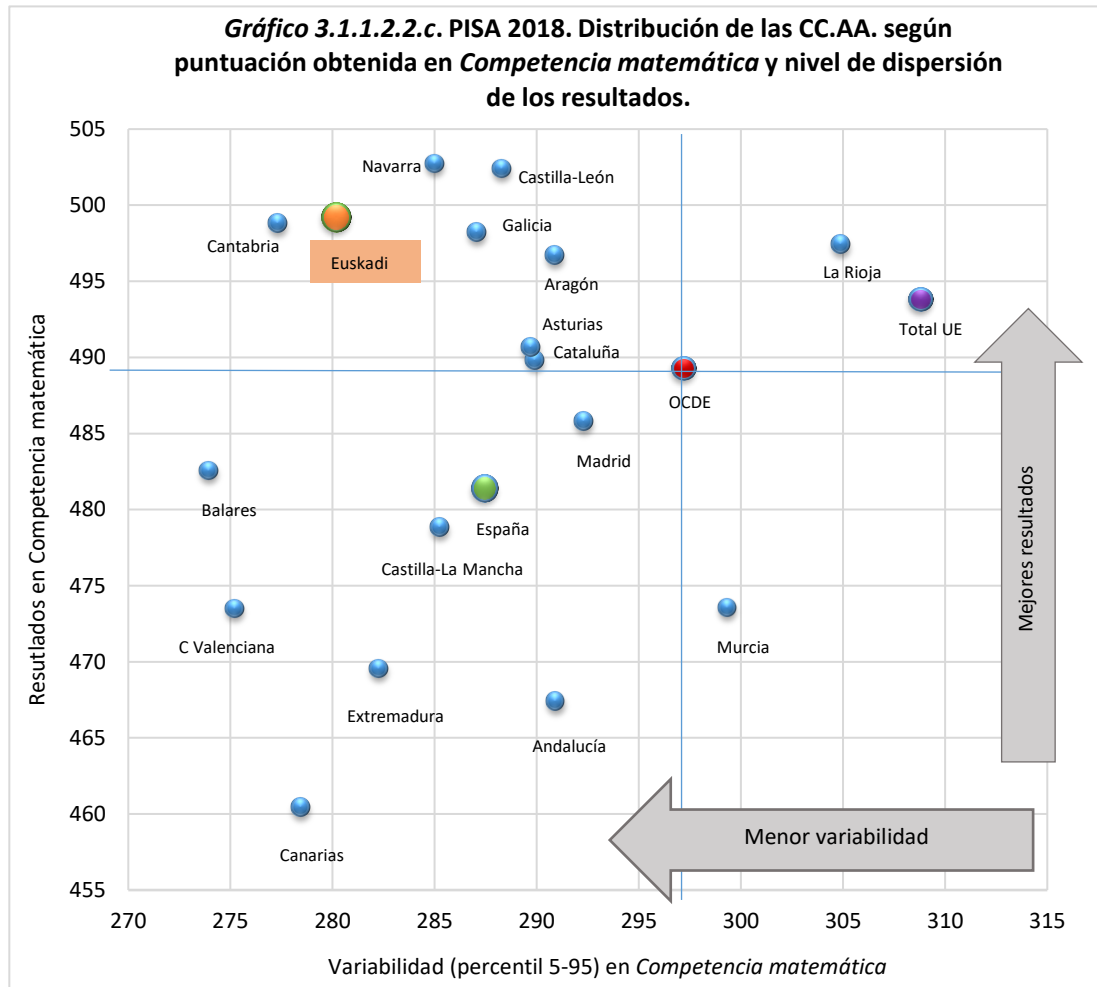


Fuente: Elaboración propia a partir del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

La diferencia o variabilidad entre la puntuación del alumnado de mejor y peor rendimiento de Euskadi es de las más bajas entre todas las comunidades: 280 puntos.

Se considera como buen sistema educativo aquel que es capaz no solo de obtener altas puntuaciones medias, sino que además tiene una baja variabilidad; es decir, que entre el alumnado con la más alta puntuación (percentil 95) y el de más baja puntuación (percentil 5) no hay grandes diferencias, lo que indica que es un sistema homogéneo.

En el siguiente gráfico se recoge esta relación en todas las comunidades autónomas y la media de la UE, de la OCDE y de España. Se distinguen cuatro cuadrantes, situándose la media de la OCDE en el centro:



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

- *Cuadrante izquierdo superior*, donde están las comunidades con resultados por encima de la media y baja variabilidad, corresponde a una situación que se podría considerar como de excelencia educativa, entre ellas, está Euskadi, junto con Navarra, Castilla-León, Galicia, Cantabria, Aragón, Asturias y Cataluña.
- *Cuadrante derecho superior*, que recoge a las comunidades con altos resultados, pero con mayor diferencia entre percentiles extremos y, por lo tanto, menor homogeneidad. En este cuadrante solo se encuentra La Rioja y la media de la UE.
- *Cuadrante inferior izquierdo*, donde se colocan los países y comunidades con variabilidad y resultados inferiores a la media, son sistemas equitativos, pero mediocres en puntuación. En esta apartado se encuentran 7 comunidades autónomas y la media de España.
- Finalmente, el *cuadrante inferior derecho*, donde encontramos los sistemas educativos con peores resultados y menor equidad.

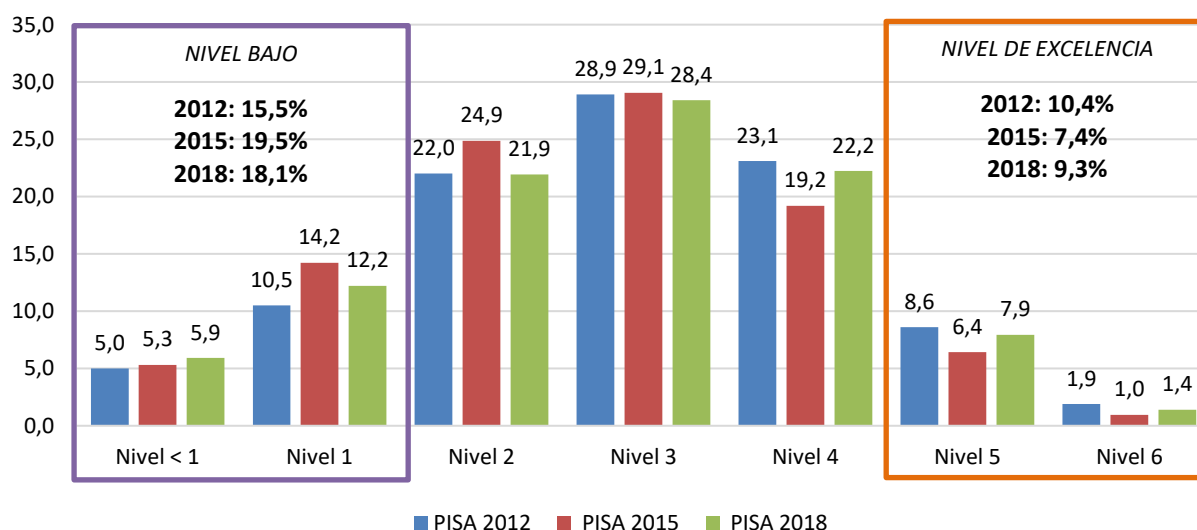
Euskadi, según los resultados en *Competencia matemática* por CC.AA., presenta una variabilidad relativamente baja (280), inferior a la media de la OCDE, de España y de 9 comunidades autónomas, lo que le caracteriza como un sistema bastante equitativo.

Niveles de rendimiento

En el gráfico, se ofrecen los porcentajes de alumnado evaluado en 2012, 2015 y 2018 en cada uno de los siete niveles de rendimiento de la *Competencia matemática*. En la última edición, hay un 18,1% de alumnado con bajo nivel competencial (superior al 15% marcado como objetivo en el Estrategia europea 2020) y un 9,3% de alumnado en el nivel de excelencia.

En 2018, respecto de 2015, se da un descenso del porcentaje de alumnado con nivel bajo de rendimiento (-1,4%) y una subida en los niveles de excelencia (+1,9%).

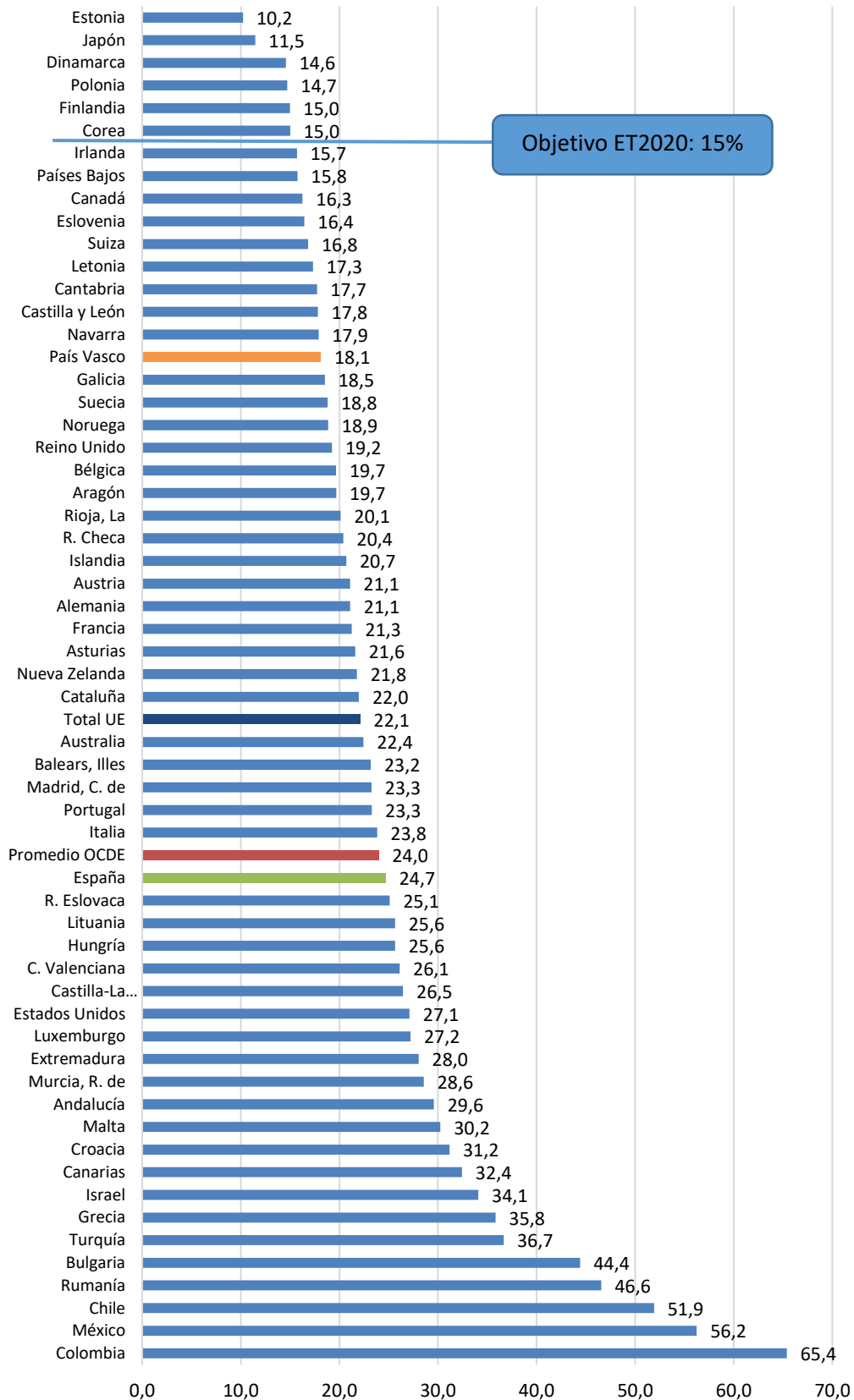
Gráfico 3.1.1.2.2.d. PISA. Competencia matemática. Evolución del porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento 2012-2015-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

En el gráfico de la página siguiente, se presenta el porcentaje de alumnado en el nivel bajo de rendimiento de todos los países de la OCDE y de todas las comunidades autónomas, ordenados de menor a mayor. Euskadi se sitúa en el tercio superior, con un porcentaje cercano al de países como Suecia y Noruega y al de las comunidades de Castilla-León, Navarra o Galicia. Solo seis países han conseguido el objetivo europeo 2020 de no superar el 15% de alumnado con bajo nivel competencias en Matemáticas.

Gráfico 3.1.1.2.2.e. PISA 2018. Porcentaje de alumnado en el nivel bajo de rendimiento <2 en Competencia matemática.

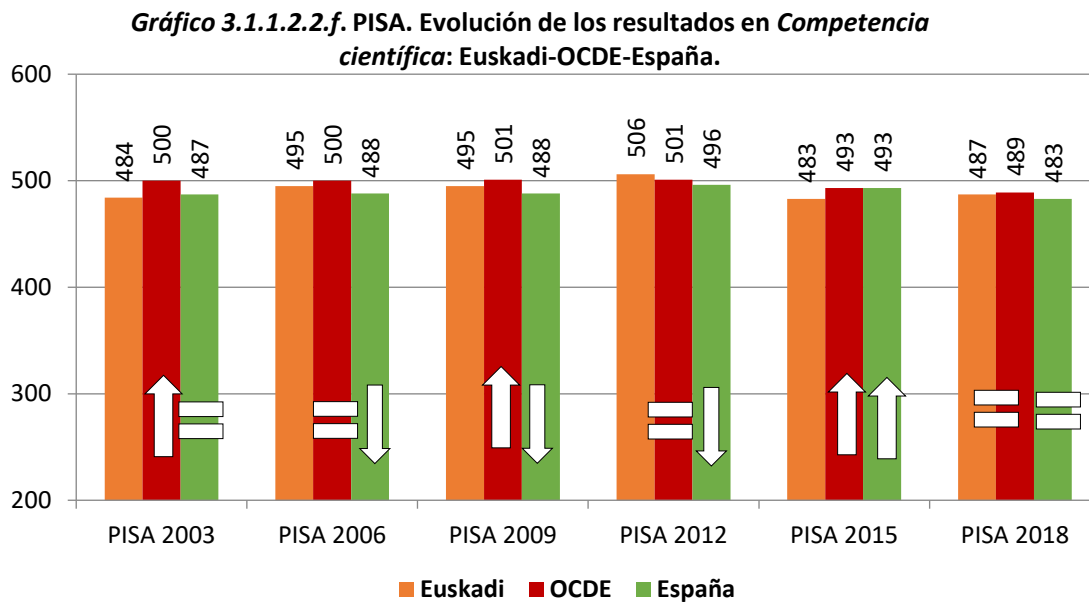


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

b) Resultados globales y por niveles de rendimiento en *Competencia científica*.

A continuación, se presenta la evolución de las puntuaciones medias en *Competencia científica* de Euskadi, OCDE y España. El resultado del País Vasco es 4 puntos superior al alcanzado en 2015. Los 487 puntos son similares a la media de la OCDE, de España y de la U. Europea (490 puntos), y al de Austria, R. Checa, Irlanda, Suiza, Dinamarca, Francia, Portugal o Noruega.

Euskadi recupera una pequeña parte de la puntuación perdida en 2015. En cambio, la OCDE (-4 puntos) y el promedio de España (-10 puntos) muestran un empeoramiento en sus puntuaciones. Esta circunstancia hace que el resultado de Euskadi vuelva a situarse en la media de la OCDE y España.

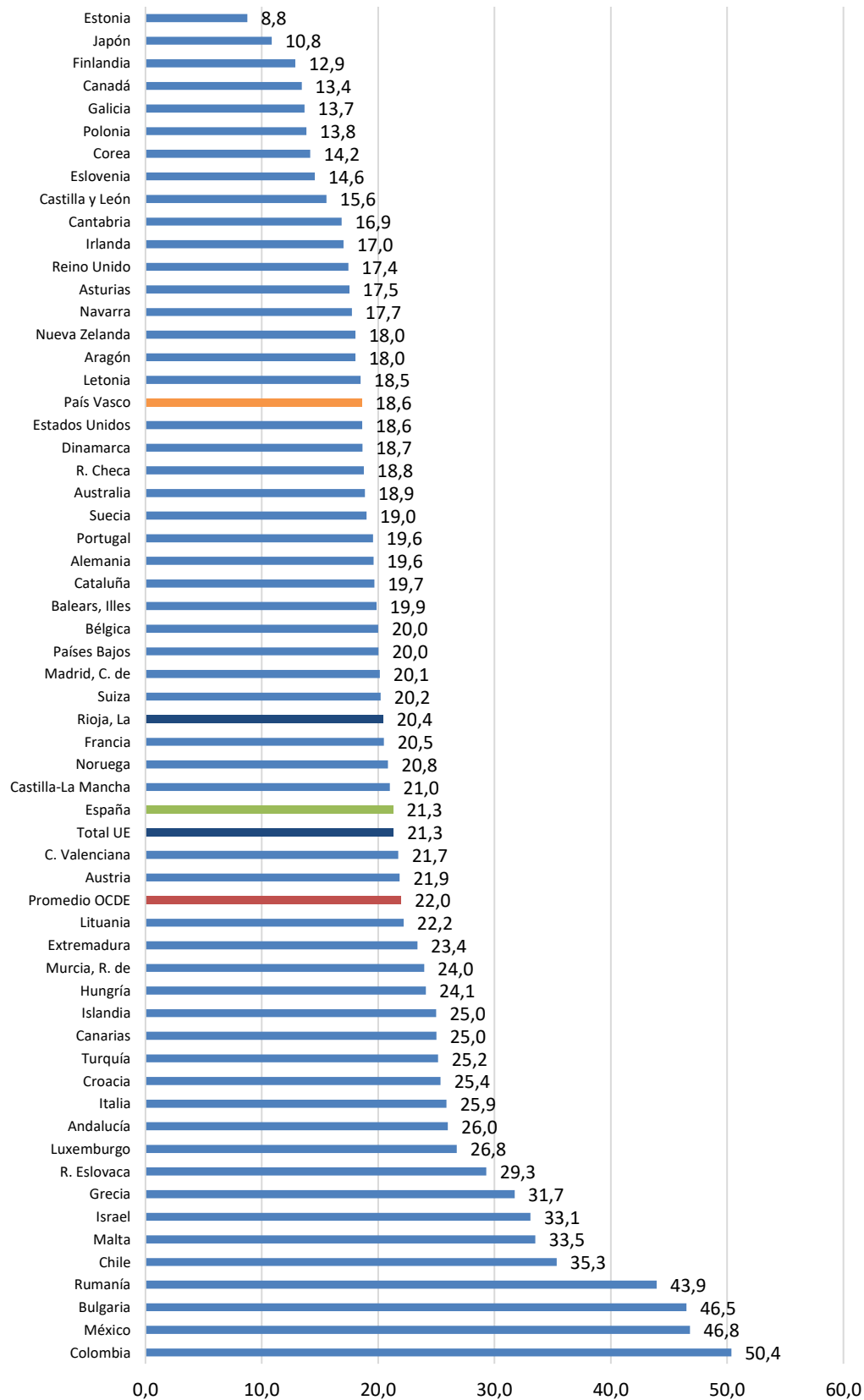


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

En el análisis por CC.AA. en *Competencia científica*, se aprecia que, por un lado, no hay diferencia estadísticamente significativa entre la puntuación de la mayoría de las comunidades autónomas: solo dos comunidades tienen puntuaciones significativamente más altas (Castilla-León y Galicia) y otras dos cuyos resultados son estadísticamente más bajos (Canarias y Andalucía).

En el gráfico 3.1.1.2.2.g de la página siguiente, se presenta el porcentaje de alumnado en los niveles bajos de rendimiento de todos los países de la OCDE y de todas las Comunidades Autónomas, ordenados de menor a mayor. Solo siete países y la comunidad autónoma de Galicia han conseguido el objetivo europeo 2020 de no superar el 15% en el nivel bajo de rendimiento en la *Competencia científica*.

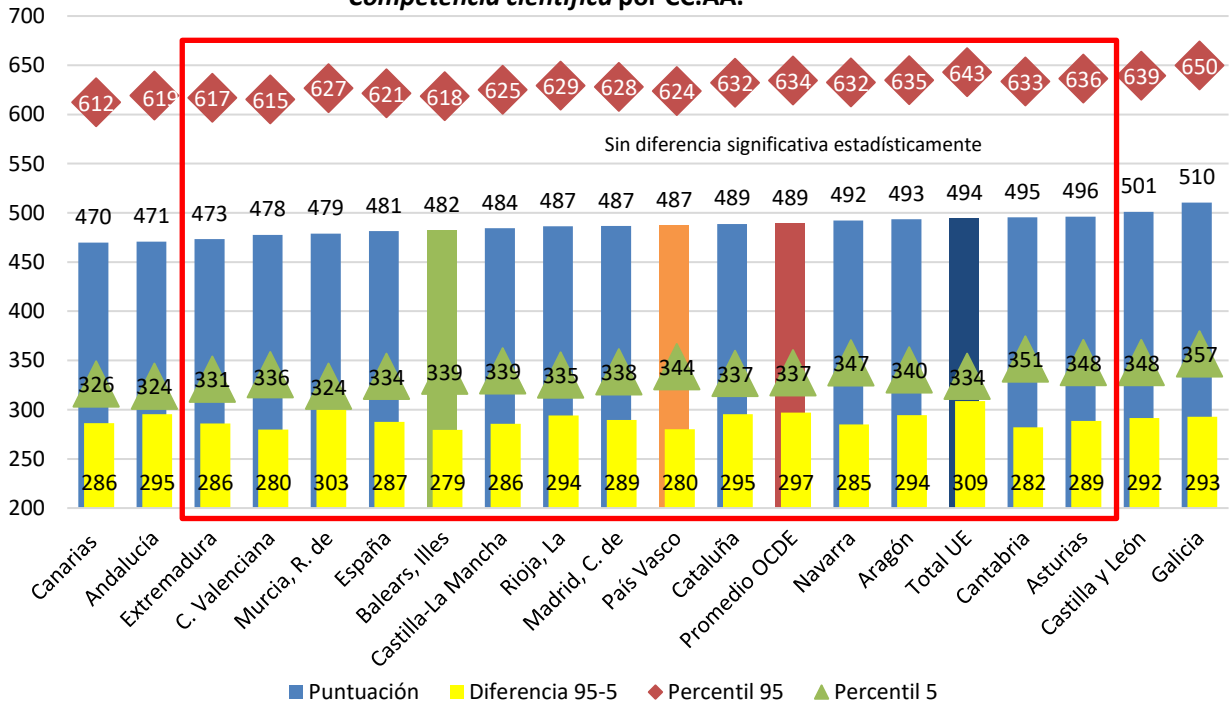
Gráfico 3.1.1.2.2.g. PISA 2018. Porcentaje de alumnado en el nivel bajo de rendimiento <2 en Competencia científica.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

Por otro lado, la puntuación media del alumnado vasco de alto rendimiento (624 puntos) es inferior al obtenido por ese mismo tipo de estudiante de 12 comunidades; por el contrario, el resultado alcanzado por el alumnado vasco de menor nivel competencial está entre las puntuaciones más altas. Este hecho se apreciará con claridad en el análisis de porcentajes por niveles de rendimiento que se desarrolla a continuación: tenemos pocos alumnos y alumnas de excelencia, pero también el alumnado de bajo rendimiento es menor que en otros sistemas.

Gráfico 3.1.1.2.2.h. PISA 2018. Resultado global y de percentiles 95 y 5 en Competencia científica por CC.AA.

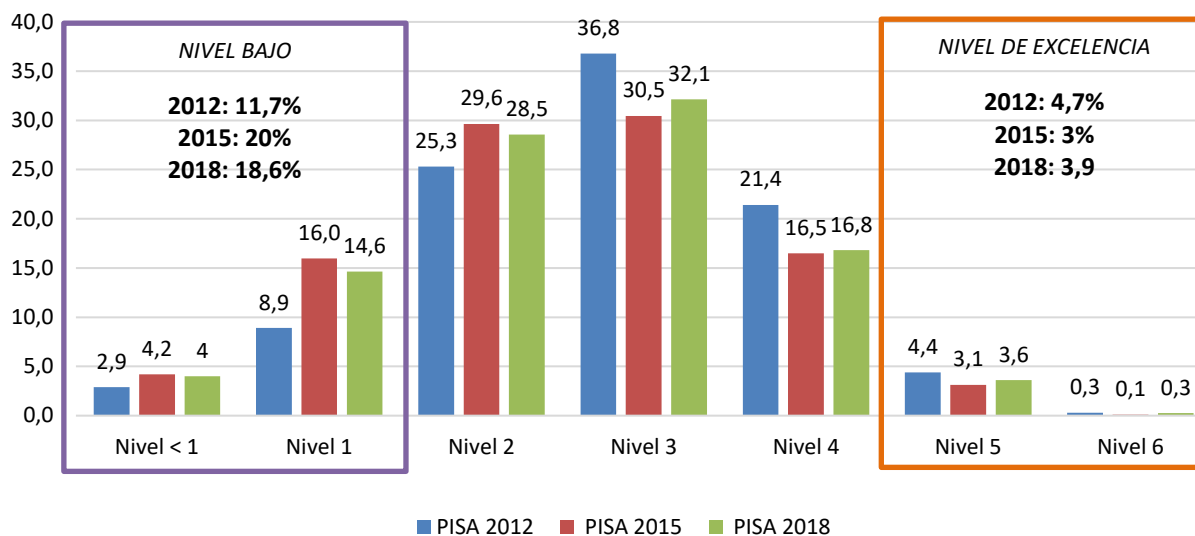


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

Niveles de rendimiento

PISA establece una escala de niveles de rendimiento para cada competencia evaluada. En la *Competencia científica* se describen siete niveles, del más avanzado (nivel 6) al más elemental (nivel inferior a 1). En el gráfico, se reflejan los porcentajes de alumnado evaluado en las tres últimas ediciones (2012, 2015 y 2018). En la última edición, hay un 18,6% de alumnado con nivel bajo y un reducido 3,9% de alumnado con un nivel competencial excelente.

Gráfico 3.1.1.2.2.i. PISA. Competencia científica. Evolución del porcentaje de alumnado por niveles de rendimiento 2012-2015-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

Se produce una bajada en los porcentajes de alumnado con bajo rendimiento (-1,4%) y una subida del 0,9% en el nivel de excelencia.

c) Variables y factores asociados al rendimiento

El rendimiento de un sistema educativo no se puede medir solo por los resultados de sus estudiantes, ni por esos resultados tomados de forma aislada y descontextualizada. Por ello, en este apartado se analizan algunas variables y factores que se han detectado como más importantes en relación con los resultados en las competencias evaluadas.

En algunas de estas variables solo se establecerá una relación con la *Competencia matemática*, se llega a las mismas o similares conclusiones, sea cual sea la competencia tomada como referencia.

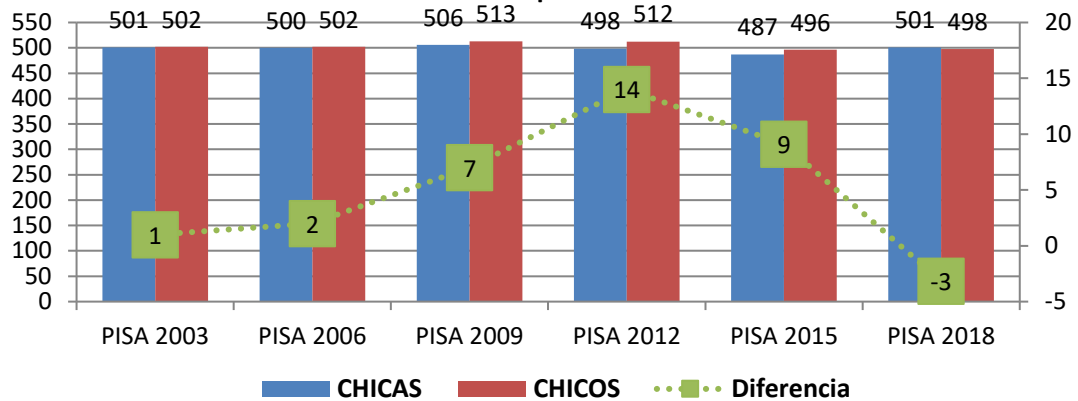
■ Resultados según el sexo del alumnado

En *Competencia matemática*, la evolución es muy llamativa: desde una igualdad en los resultados entre ambos sexos en las dos primeras ediciones, se pasó a otras dos ediciones de distanciamiento en los resultados a favor de los chicos, que llegaron a estar 14 puntos por encima de las chicas en 2012. A partir de ese momento, son las chicas las que reducen la diferencia hasta llegar a 2018 donde sus resultados están tres puntos por encima.

Los datos por países de la OCDE nos indican que solo en 8 países (Malta, Islandia, Israel, Noruega, Finlandia...) son las chicas las que obtienen mejor puntuación en Matemáticas. Las chicas logran resultados más bajos que los chicos tanto en la media de la OCDE (-5,2 puntos) como en la media de la UE (-7,1 puntos). Un dato interesante es que en la media de los países OCDE, la diferencia de puntuaciones entre chicos y chicas fue de 11 puntos en 2009, que se redujeron a 5 puntos en 2018.

En todas la CC.AA., salvo en el País Vasco, los chicos superan en puntuación a las chicas, en algunos casos con grandes diferencias (-15 puntos en La Rioja, -14 en Cantabria o -13 en Baleares).

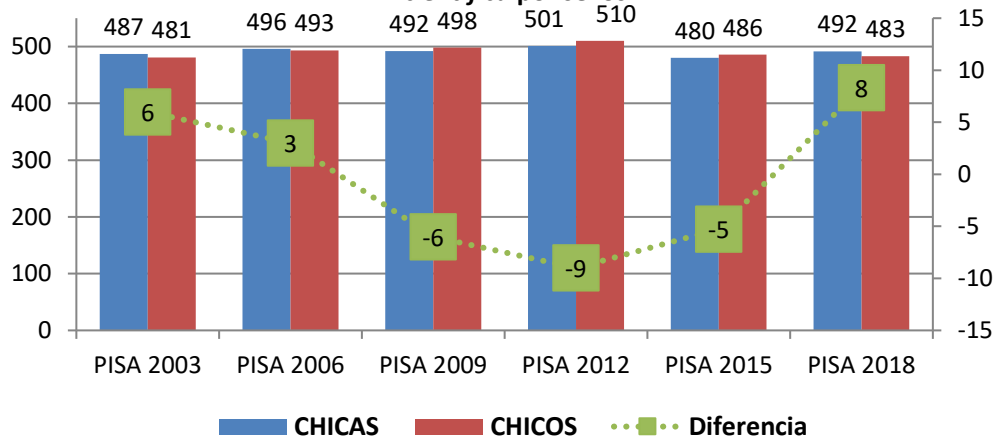
Gráfico 3.1.1.2.2.j. PISA. Evolución de resultados en Competencia matemática por sexos.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

En el caso de la *Competencia científica*, se da una tendencia algo distinta a la observada en Matemáticas. En las dos primeras ediciones de PISA, son las chicas las que logran resultados superiores a los chicos; a partir de ese momento, durante tres ediciones son los chicos los que superan a las chicas. Sin embargo, en 2018, las chicas mejoran en 12 puntos su resultado y obtienen mejor puntuación que los chicos, con una diferencia de 8 puntos.

Gráfico 3.1.1.2.2.k. PISA. Evolución de resultados en Competencia científica por sexos.



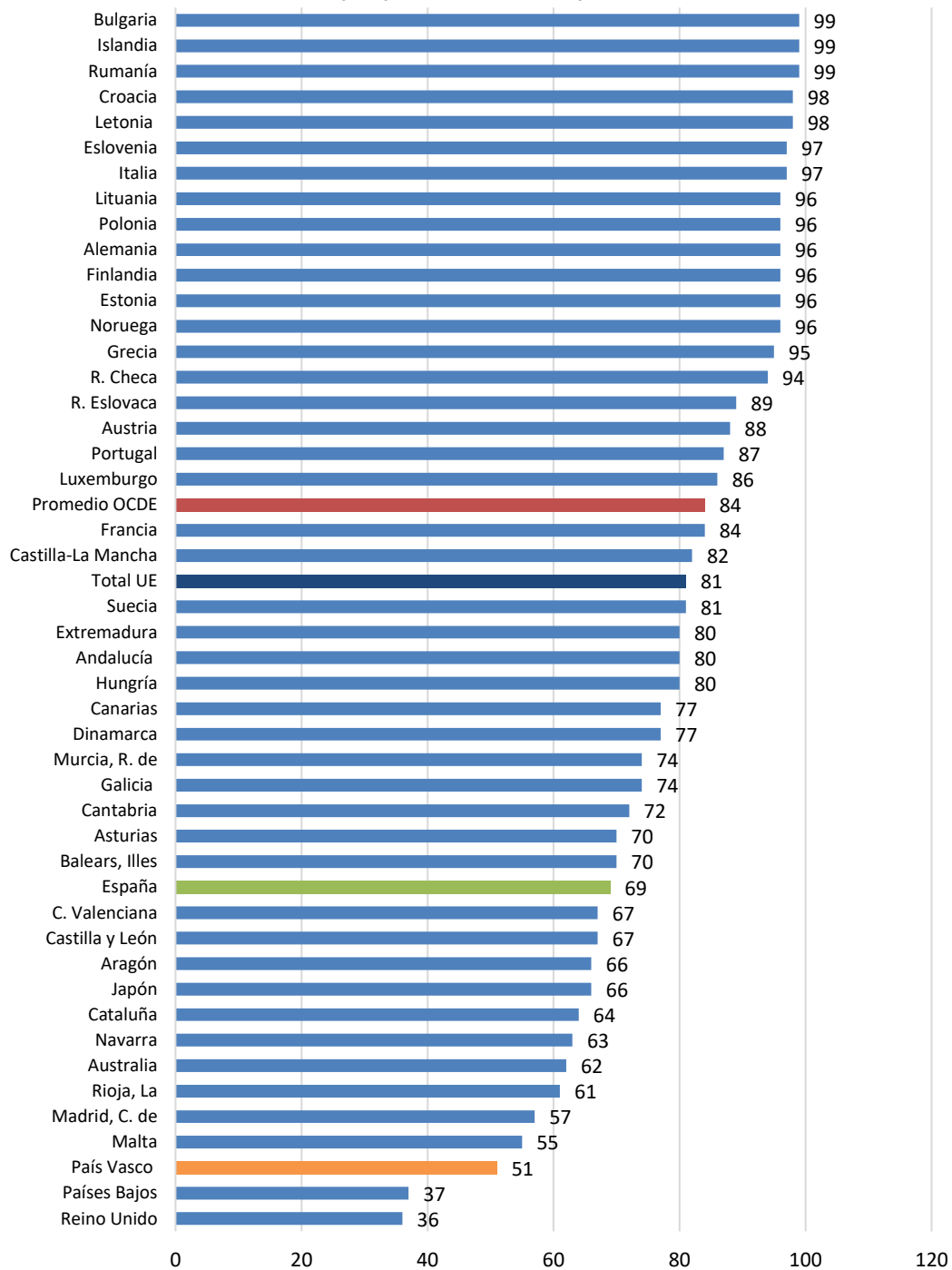
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

En esta competencia, hay un mayor número de países de la OCDE donde, como en el caso de Euskadi, son las chicas las que logran mejor resultado que los chicos (Finlandia +24, Malta +21, Israel +19...) Tanto la media de la OCDE (+2,3) como de la UE (+0,7) siguen la misma tendencia.

- **Resultados por redes educativas**

Según los datos de la OCDE, la proporción de alumnado matriculado en centros de titularidad pública varía considerablemente de unos países y comunidades a otras, según se puede apreciar en el gráfico 3.1.1.2.2.l.

Gráfico 3.1.1.2.2.I. PISA 2018. Porcentaje de alumnado en centros públicos por países de la OCDE y CC.AA.

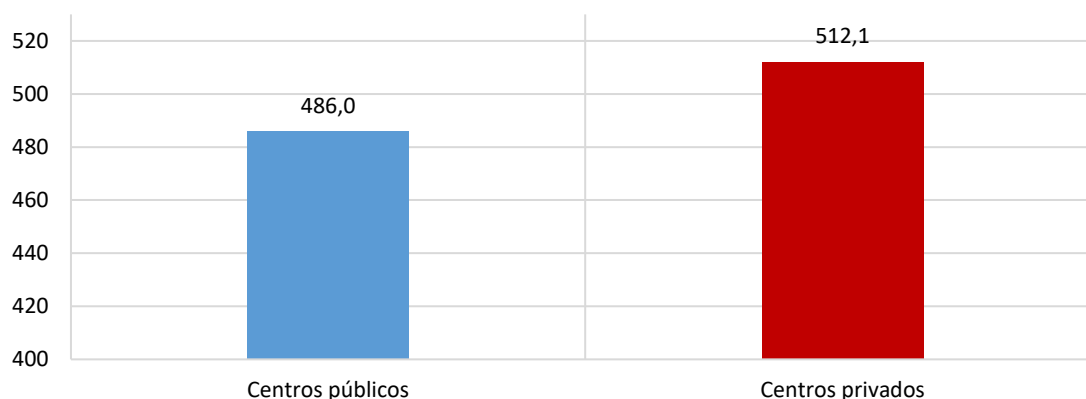


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

En 15 de los países europeos que pertenecen a la OCDE se supera el 90% o más de escolarización en centros públicos; sin embargo, hay países como R. Unido y Países Bajos donde la proporción de alumnado en centros públicos no llega al 40%. El 84% del alumnado de la OCDE y el 81% de la UE está escolarizado en centros públicos, lo que supone 15 y 12 puntos porcentuales más que la media estatal y 34 y 31 puntos que el dato del País Vasco. Hay que tener en cuenta que en nuestra comunidad el 100% de los centros privados son concertados.

En la mayoría de los países, los estudiantes de los centros privados alcanzan una puntuación más alta en *Competencia matemática*, que en la media de la OCDE llega hasta los 27 puntos y a los 24 puntos en la UE. La diferencia en el País Vasco (26,1 puntos), es muy cercana a las medias internacionales y a la media estatal (28 puntos) y se encuentra en una posición intermedia entre las CC.AA.

Gráfico 3.1.1.2.2.m. PISA 2018. Puntuaciones en *Competencia matemática* de centros públicos y privados concertados.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

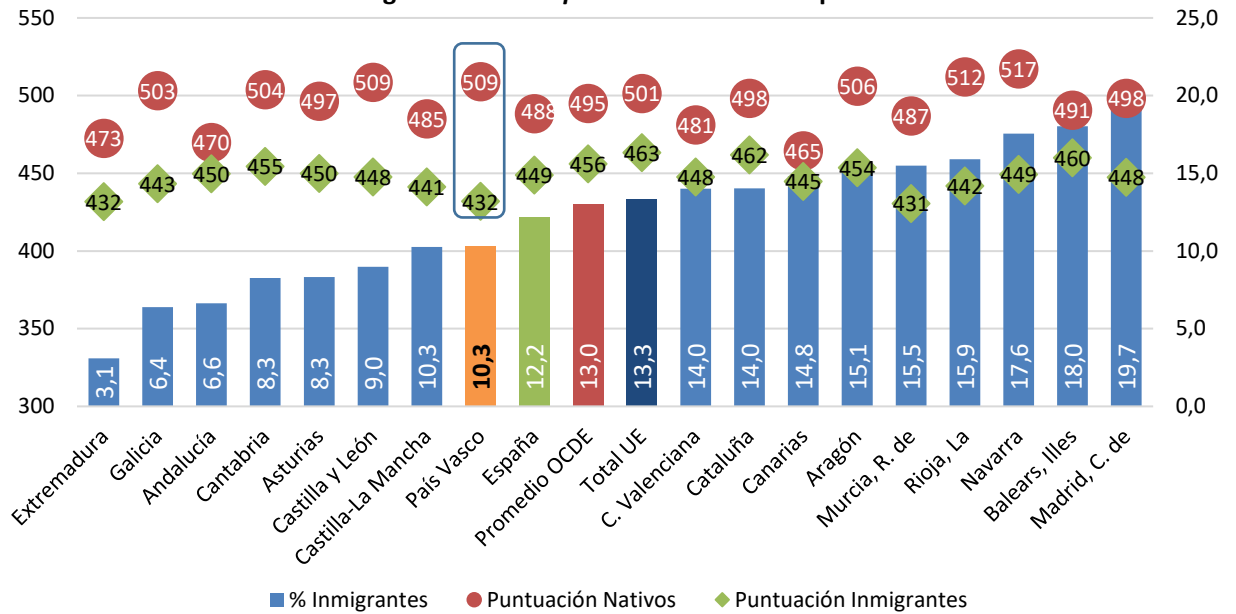
▪ **Resultados según el origen el alumnado**

En los últimos cursos ha aumentado de manera importante el porcentaje de estudiantes inmigrantes en prácticamente todos los países de la OCDE y también en todas las CC.AA. En 2018, el promedio de la OCDE fue del 13%, similar a la de 2015 que era el 12,5%. Euskadi, con un 10,3% en 2018, tenía un porcentaje 3 puntos inferior a la media internacional y está 2 puntos por debajo de la media de España, 12,2%. Entre los países OCDE, es Luxemburgo (54,9%), con gran diferencia, el que tiene la proporción más alta de inmigrantes.

En el siguiente gráfico se muestra, por un lado, el porcentaje de alumnado inmigrante y, por otro, la puntuación media obtenida por el alumnado nativo y el inmigrante en cada comunidad autónoma y en las medias internacionales y estatal.

Las puntuaciones de nativos e inmigrantes muestran una gran variabilidad entre las CC.AA. y no parece que tengan que ver con el porcentaje de alumnado inmigrante.

Gráfico 3.1.1.2.2.n. PISA 2018. Porcentaje de inmigrantes y puntuación de nativos e inmigrantes en Competencia Matemática por CC.AA.

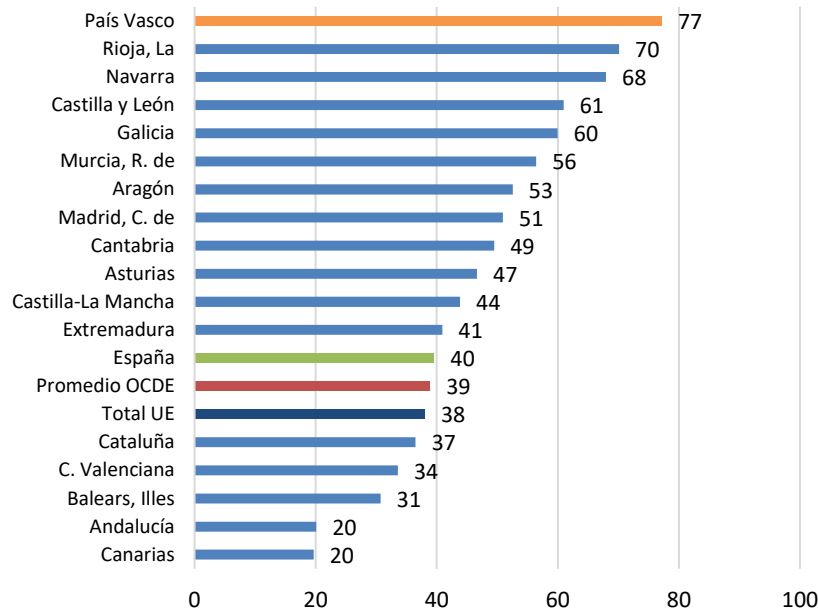


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

En la media internacional de la OCDE, los estudiantes inmigrantes obtienen 39 puntos menos en matemáticas que los nativos, una diferencia similar al promedio estatal. Euskadi tiene la mayor diferencia en puntuación entre ambos grupos, 77 puntos. Entre todos los países de la OCDE y europeos, solo Corea (150 puntos), México (94 puntos) y Japón (79 puntos) tienen más distancia entre los resultados de los nativos e inmigrantes que el País Vasco.

En todas las ediciones de PISA, en la mayoría de los países, el alumnado inmigrante tiene un rendimiento considerablemente inferior que sus iguales nativos y está demostrado que tiene que ver esencialmente con sus circunstancias socioeconómicas. Sin embargo, hay países con alta proporción de inmigrantes, donde se logra un rendimiento igual (Canadá) o superior (Australia) que los estudiantes nativos.

Gráfico 3.1.1.2.2.ñ. PISA 2018. Diferencia de puntuación entre alumnado nativo e inmigrante en C. matemática.

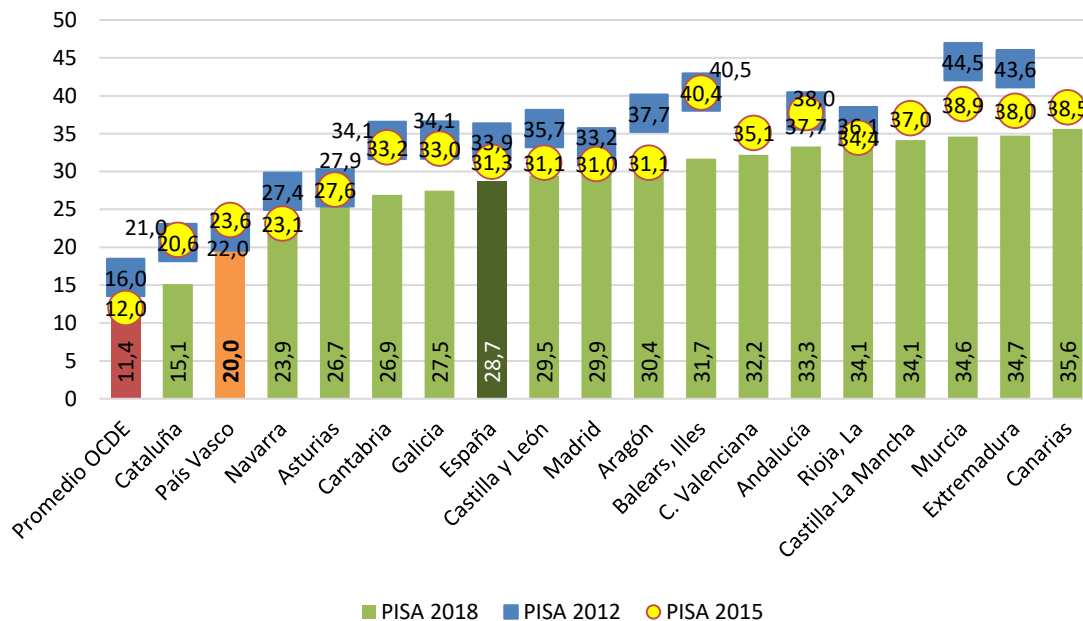


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

▪ **Resultados según el alumnado repetidor**

La reducción de la tasa de repetidores en la educación obligatoria sigue siendo un reto y un problema de envergadura para nuestro sistema. Todas las Comunidades Autónomas superan la media de repetición de la OCDE (11,4%), en el caso del País Vasco duplica ese porcentaje y la media estatal, lo triplica. Por lo tanto, el desafío para superar esta brecha de nuestra educación es enorme.

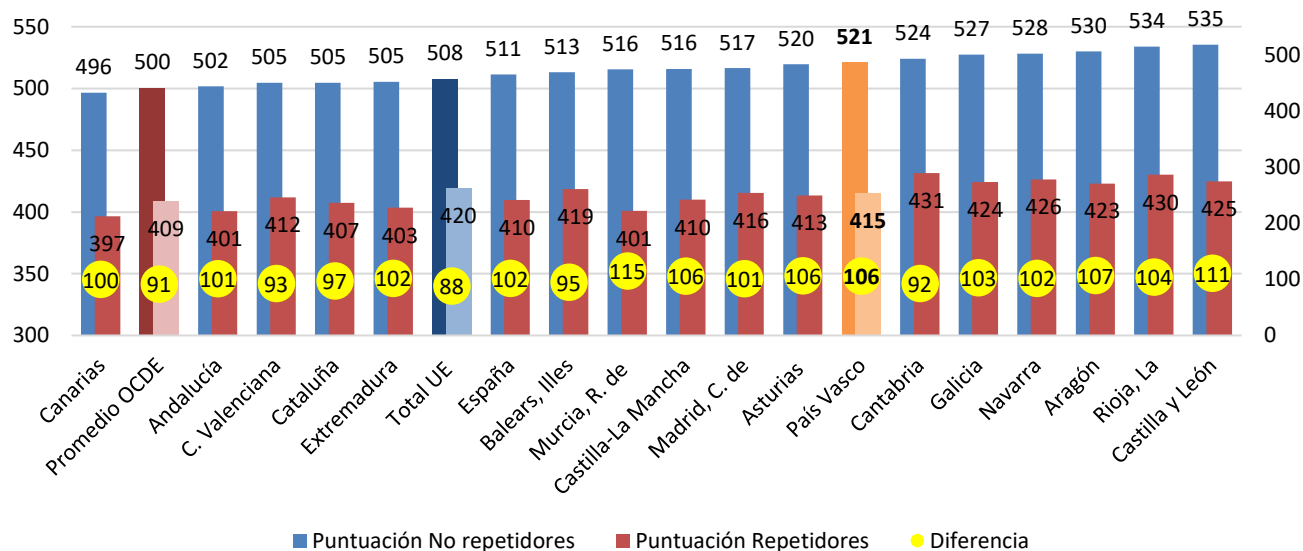
Gráfico 3.1.1.2.2.o. PISA. Porcentaje de alumnado repetidor en 2012, 2015 y 2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

La distancia de los estudiantes repetidores llega a los 91 puntos en la media de la OCDE, a 88 en el total de la UE y a 102 en el promedio estatal. En todas las comunidades autónomas se superan los 90 puntos y en el caso del País Vasco alcanza los 106 puntos, la tercera mayor diferencia entre todas las comunidades.

Gráfico 3.1.1.2.2.p. PISA 2018. Diferencia de puntuación en Competencia matemática entre alumnado repetidor y no repetidor por CC.AA.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe PISA 2018 del INEE-MEFP.

3.1.2. La euskaldunización del sistema bilingüe vasco

El desarrollo de la enseñanza bilingüe desde finales de los años setenta y sobre todo a partir de su implantación oficial tras la asunción plena de competencias en educación, se ha sustentado, esencialmente, en el objetivo de garantizar que todo el alumnado de la Comunidad, al final de la enseñanza obligatoria, fuese cual fuese su situación o características personales o familiares, lograra un conocimiento práctico de las dos lenguas oficiales.

Sin duda, la situación ha ido cambiando y se ha avanzado positivamente hacia un mayor nivel de bilingüismo y, por lo tanto, de conocimiento y uso del euskara. La mayoría del alumnado ha alcanzado el nivel competencial previsto en ambas lenguas. Es en este contexto donde hoy parece necesario hacer una reflexión en profundidad sobre la situación de la euskaldunización de nuestro sistema bilingüe y específicamente sobre la situación competencial en euskara del alumnado escolarizado en el modelo D, tanto público como privado concertado.

Aunque se aportan algunos datos globales del sistema y algunos datos específicos de los otros modelos lingüísticos, este apartado se centra prioritariamente en el análisis de los resultados de la *Competencia en comunicación lingüística en euskara* y en la situación del modelo D por ser, ya hoy, la columna vertebral del sistema educativo vasco y porque, como se vio en el Capítulo 2 de este Informe dedicado al análisis de los estratos, es el modelo lingüístico con mayor perspectiva de crecimiento futuro.

Antes de llevar a cabo este análisis, hay que tener en cuenta varios aspectos:

1. El sistema educativo vasco ha cambiado profundamente en sus líneas básicas, los modelos y estratos predominantes hace tres décadas han sufrido una transformación muy significativa en su composición social, en sus exigencias educativas o en el compromiso con los objetivos lingüísticos. En sentido estricto ya no podemos ni debemos hablar del modelo D, sino de diferentes modelos D que necesariamente han de ser entendidos y atendidos con planteamientos educativos y lingüísticos específicos.
2. Hay que ser conscientes de que el objetivo lingüístico planteado para todo el sistema educativo, y específicamente para el modelo D, de que todo el alumnado consiga un nivel competencial similar en euskara y castellano al final de la escolarización obligatoria, es, sin duda, un compromiso lingüístico necesario, ineludible, pero muy exigente. Y lo es porque ese objetivo es el mismo tanto para quienes tienen el euskara como lengua familiar y un contexto en el que esta lengua tiene presencia habitual, como para quienes tienen el castellano u otra lengua como lengua de relación en el seno familiar y un contexto sociolingüístico con pobre o casi nula presencia del euskara.
3. En un sistema de inmersión lingüística total, como es el caso de gran parte del alumnado escolarizado en el modelo D, alcanzar un buen nivel en la lengua vehicular de enseñanza y aprendizaje es un objetivo imprescindible e inexcusable para poder garantizar o, al menos, posibilitar un correcto aprendizaje de los contenidos del resto de las áreas y materias que componen el currículo y más todavía cuando una parte importante del alumnado adquiere y desarrolla sus competencias no lingüísticas en una lengua que no es la de uso habitual en su ámbito familiar y en su entorno social. El éxito de un sistema de educación bilingüe no está sólo en los niveles de éxito lingüístico alcanzado en L1 y L2, sino en el dominio del instrumento lingüístico para realizar con suficiencia las actividades de enseñanza-aprendizaje.
4. Una de las variables clave en un modelo bilingüe de inmersión como es el tiempo de exposición a la lengua de aprendizaje, en este caso el euskara, es difícilmente modificable en su intensidad en el modelo D y, por lo tanto, cualquier intento de mejora deberá vincularse a propuestas de carácter metodológico, con proposiciones relacionadas con el ámbito de la formación docente o con supuestos ligados a una mayor intensidad en compromiso personal y familiar y en el uso del euskara fuera del contexto escolar.
5. El sistema educativo ha sido capaz y sigue siendo capaz de incorporar a miles de nuevos hablantes bilingües en todos los niveles, pero la situación minorizada del euskara y su situación minoritaria en la mayor parte del territorio, provoca que la escuela no pueda por sí sola garantizar el bilingüismo de todo el alumnado, ni tan siquiera, entre quienes han sido escolarizados exclusivamente en modelo D desde E. Infantil.

Para analizar la euskaldunización del sistema educativo se examinan, en primer lugar, los resultados en la *Competencia en comunicación lingüística en euskara*, indagando en la evolución de las puntuaciones y verificando si los niveles de competencia lingüística a nivel global que muestra esa evolución son apropiados y suficientes para poder alcanzar el objetivo señalado para todo el sistema. A continuación, se estudia el rendimiento del alumnado escolarizado en el modelo D público y concertado y se presentan las modificaciones que se han dado desde 2009 a 2017 en las características de su alumnado. Para terminar, se exploran los niveles alcanzados en

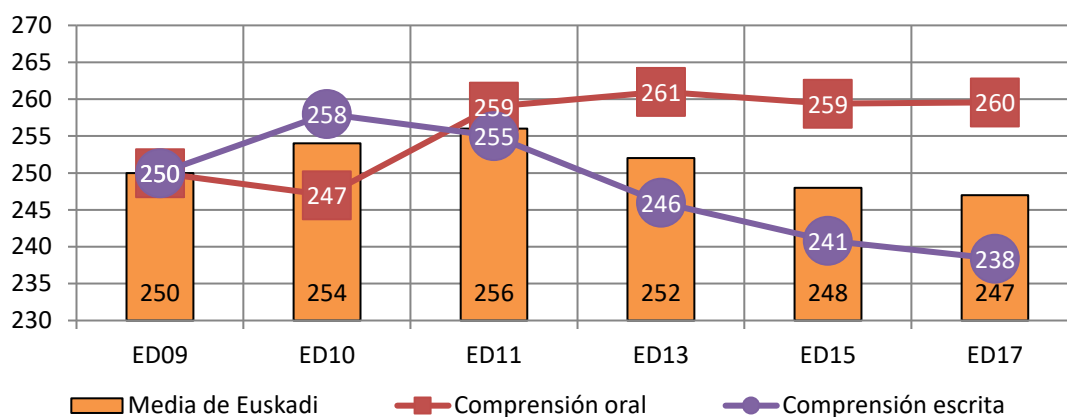
Comprensión lectora en modelo D, recogiendo datos de la Evaluación de diagnóstico y de la evaluación internacional PIRLS.

En este análisis se utilizan sobre todo los datos e informaciones de la Evaluación de diagnóstico de mitad de etapa, pero se complementan con los resultados en Lectura de la evaluación internacional PISA, para alumnado de 15 años, y PIRLS de la IEA⁸² centrada también en la medición de la competencia en comprensión lectora del alumnado de 4º de E. Primaria.

3.1.2.1. Los resultados globales en *Comunicación lingüística en euskara*

Los resultados en *Comunicación lingüística en euskara* de todo el alumnado de 4º de E. Primaria muestran una tendencia claramente decreciente, con una pérdida de 2011 a 2017 de 9 puntos, pérdida que es aún más intensa en el caso de la *Comprensión lectora* que desde 2010 –edición en la que se alcanzaron los mejores resultados- hasta la última edición con datos, 2017, llega a los 20 puntos.

Gráfico 3.1.2.1.a. 4º EP. ED09-ED10-ED11-ED13-ED15-ED17. Evolución de los resultados en las dimensiones de *Comunicación lingüística en euskara*.

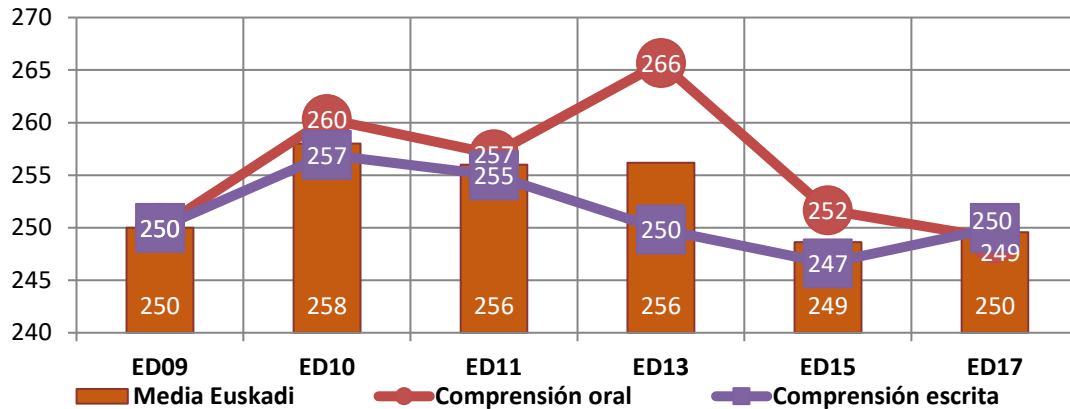


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe ED17 del ISEI-IVEI.

En 2º de ESO, desde 2010, momento en el que se alcanzaron los resultados más altos, se han perdido 8 puntos en el resultado global y 7 puntos en comprensión lectora. En esta etapa, al contrario de lo observado en E. Primaria, se observa una suave recuperación en la edición de 2017.

⁸² El estudio PIRLS evalúa las tendencias en el nivel de aprendizaje de los estudiantes cada cinco años desde el 2001. El País Vasco participó con muestra propia en la edición de 2016; sin embargo, no se ha publicado ningún informe específico, por ello utilizamos los datos aportados por el INEE del Ministerio de Educación y FP: <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2016.html>.

Gráfico 3.1.2.1.b. 2º ESO. ED09-ED10-ED11-ED13-ED15-ED17. Evolución de los resultados en las dimensiones de *Comunicación lingüística en euskara*.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe ED17 del ISEI-IVEI.

Los resultados por modelos en las dos etapas, que se presentan en los siguientes gráficos, muestran dos hechos: por un lado, que, como es de esperar, los resultados más altos se obtienen en el modelo B y especialmente en el modelo D, aunque con distancias entre ellos de más de 20 puntos. Y, por otro, que en ambas etapas los dos modelos bilingües muestran una clara tendencia descendente, con una pérdida desde 2011 a 2017 de 14 puntos en el modelo B y de 12 en el modelo D de E. Primaria y de 15 y 10 puntos respectivamente en Secundaria.

Gráfico 3.1.2.1.c. 4º EP. ED09-ED10-ED11-ED13-ED15-ED17. Evolución de los resultados por modelos lingüístico en *Comunicación lingüística en euskara*.

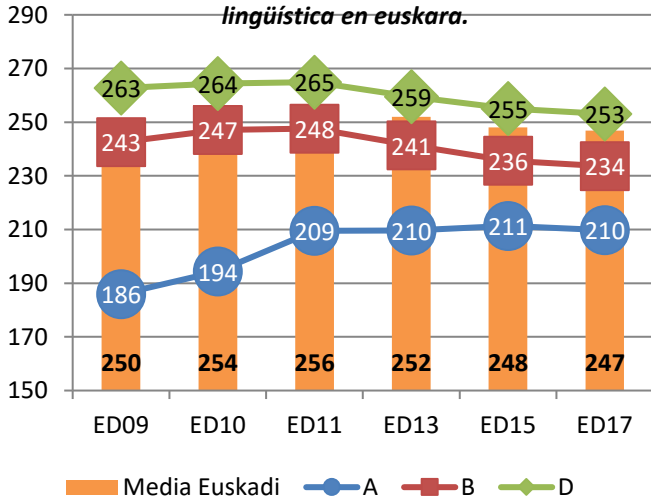
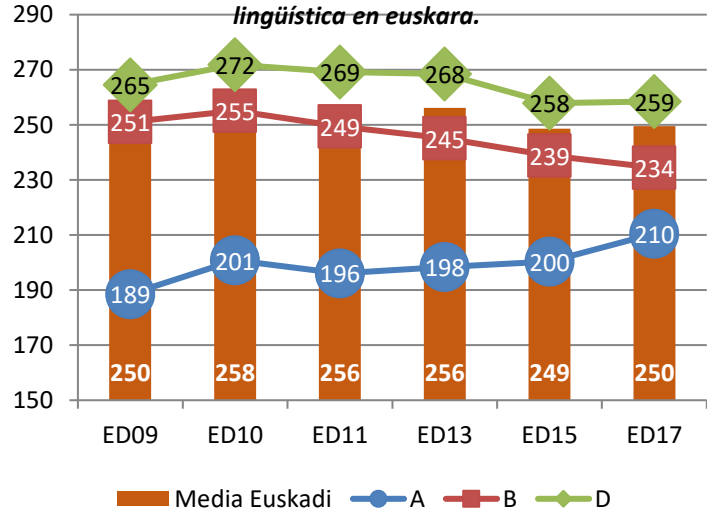


Gráfico 3.1.2.1.d. 2º ESO. ED09-ED10-ED11-ED13-ED15-ED17. Evolución de los resultados por modelos lingüístico en *Comunicación lingüística en euskara*.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe ED17 del ISEI-IVEI.

Finalmente, los dos siguientes gráficos, incluyen la evolución de los porcentajes de alumnado situado en los niveles de rendimiento inicial y avanzado de la *Competencia en comunicación en euskara* en las dos etapas. En E. Primaria, desde 2011, la mayoría del alumnado supera el nivel inicial: Sin embargo, el porcentaje de alumnado con bajo rendimiento ha pasado del 30,6% al 37,4% en 2017, mientras que paralelamente se ha reducido en 7 puntos el alumnado que muestra un nivel lingüístico avanzado en euskara. En 2º de ESO, la tendencia también es preocupante, ya que del 36% de alumnado que en 2011 no superaba el nivel inicial se ha llegado al 45,6% en 2017, diez puntos más. Hay que tener en cuenta el porcentaje de alumnado que tiene un bajo nivel en

las demás competencias, no solo en euskera. En el caso del nivel avanzado de competencia, la evolución también muestra una disminución de los porcentajes.

Gráfico 3.1.2.1.e. 4º EP. ED09-ED10-ED11-ED13-ED15-ED17. Evolución en puntuaciones globales y en el porcentaje de alumnado en el nivel inicial y avanzado en Comunicación lingüística en euskara.

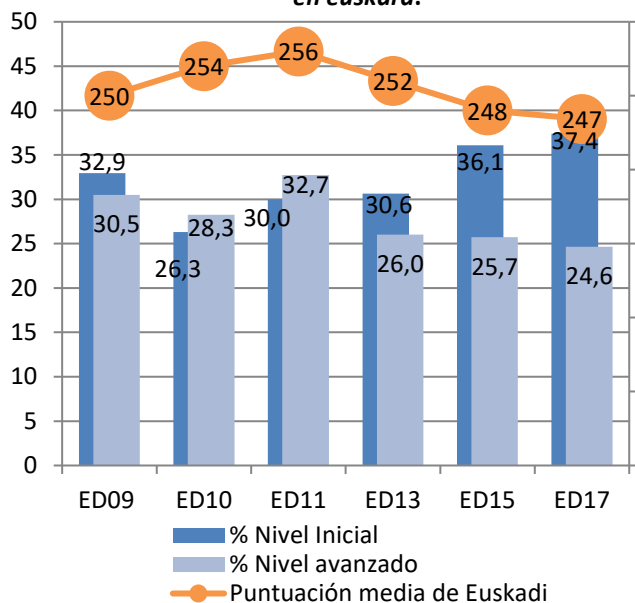
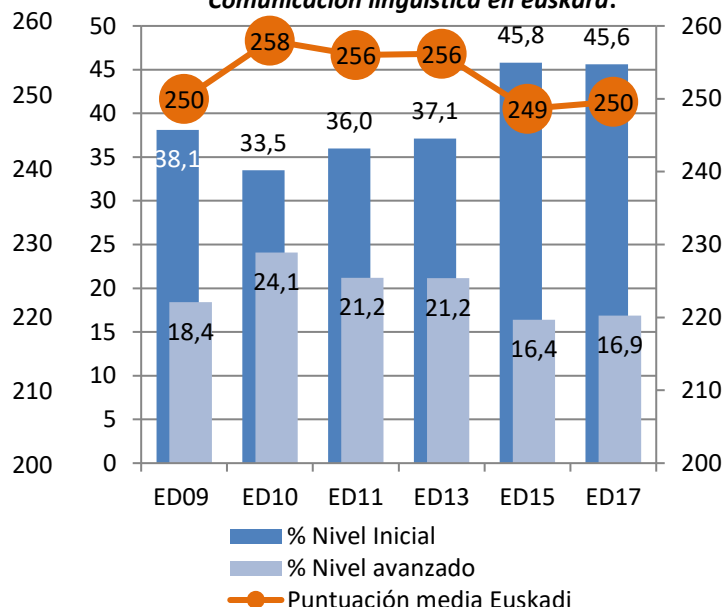


Gráfico 3.1.2.1.f. 2º ESO. ED09-ED10-ED11-ED13-ED15-ED17. Evolución en puntuaciones globales y en el porcentaje de alumnado en el nivel inicial y avanzado en Comunicación lingüística en euskara.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe ED17 del ISEI-IVEI.

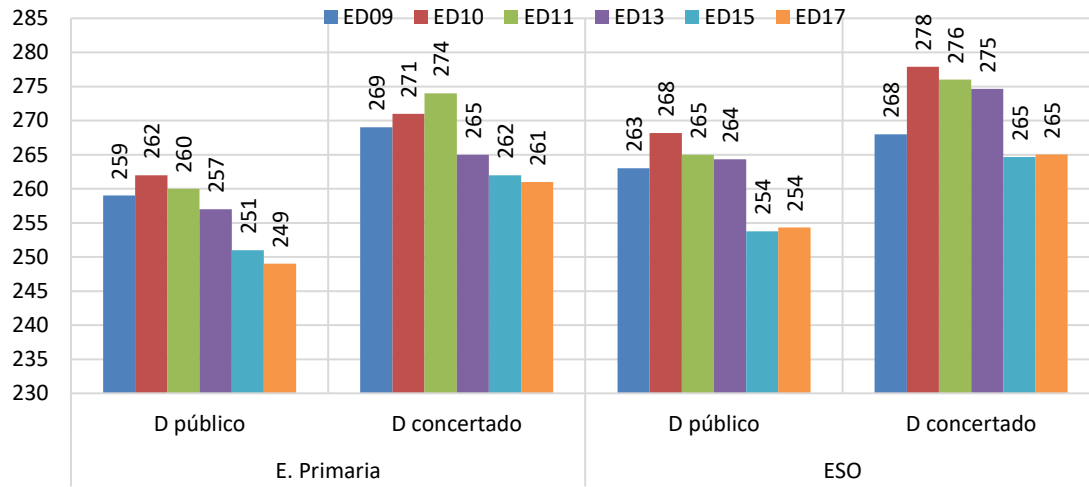
Por lo tanto, de acuerdo con los resultados globales de la *Competencia en comunicación en euskara* se aprecia una tendencia negativa en comprensión lectora de E. Primaria, una pérdida de puntuación intensa en los modelos B y D de ambas etapas y un aumento significativo de alumnado que no es capaz de superar el nivel inicial de la competencia.

3.1.2.2. Análisis de los resultados en el modelo D público y concertado

Si reducimos el foco de observación y nos centramos en los resultados por estratos en el modelo D, se puede constatar que en E. Primaria, desde 2011, la pérdida es muy significativa tanto en la red pública, 13 puntos, como en la concertada, 11 puntos.

En Secundaria Obligatoria se da una situación similar, con una pérdida desde 2011 de 10 puntos en ambos estratos.

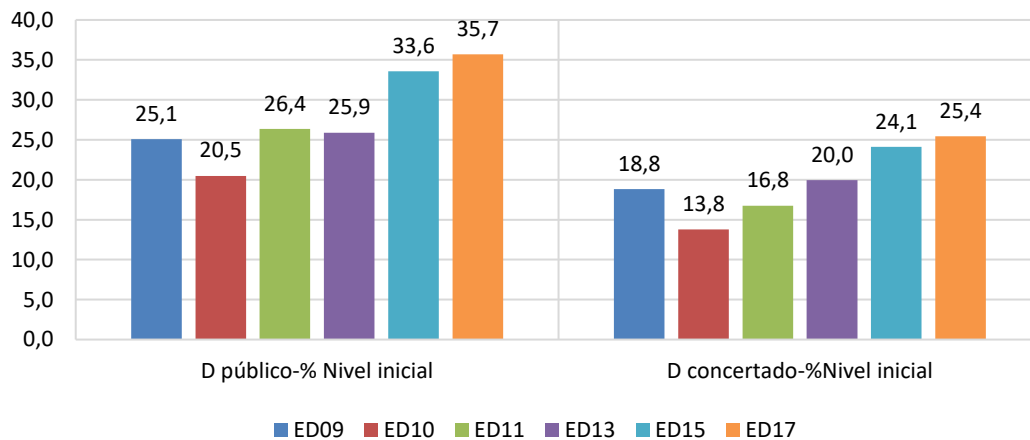
Gráfico 3.1.2.2.a. Evolución de la puntuación en Comunicación lingüística en euskara por estratos del modelo D en E. Primaria y ESO



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe ED17 del ISEI-IVEI.

En E. Primaria, los dos estratos del modelo D muestran una tendencia de fuerte crecimiento porcentual del alumnado que no es capaz de superar el nivel inicial de rendimiento en euskara a mitad de etapa.

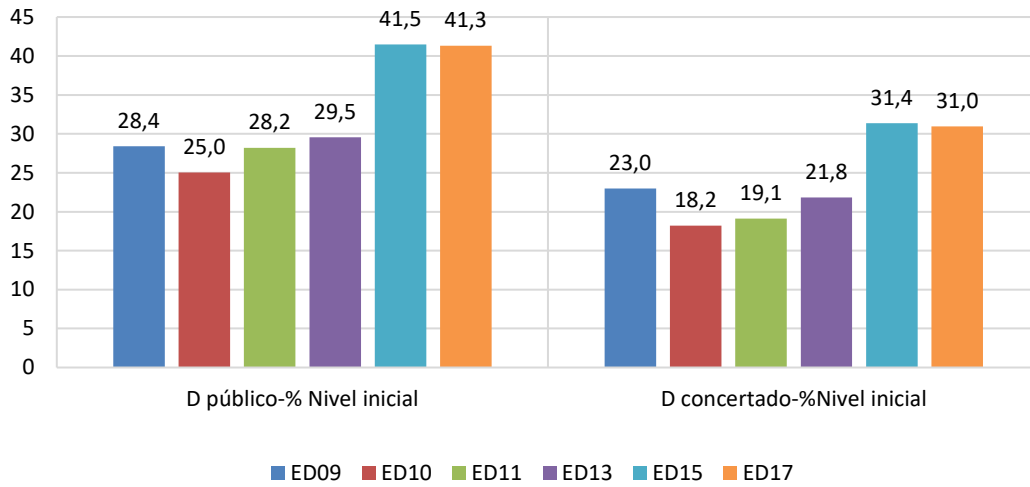
Gráfico 3.1.2.2.b. 4º EP. Evolución del porcentaje de alumnado en el nivel inicial en Comunicación lingüística en euskara por estratos del modelo D.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe ED17 del ISEI-IVEI.

En Secundaria Obligatoria el porcentaje de alumnado de nivel inicial, creció en la red pública del 30% al 41% y en la concertada del 22% al 31%. Entre el 2010 y el 2013 el crecimiento porcentual era de alrededor de un punto, por lo que resulta realmente llamativo este crecimiento.

Gráfico 3.1.2.2.c. 2º ESO. Evolución del porcentaje de alumnado en el nivel inicial en Comunicación lingüística en euskara por estratos del modelo D.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Informe ED17 del ISEI-IVEI.

Una información que puede ayudar a encontrar alguna explicación de los negativos datos descritos anteriormente, es comprobar si se han producido cambios sustantivos en la composición y características del alumnado de 4º de E. Primaria que se escolariza en los dos estratos del modelo D. En la siguiente tabla, tomada del Informe sobre la ED17 ya citado⁸³, se presenta la comparación entre 2009 y 2017 de los datos de diversas variables:

			D PÚBLICO		D CONCERTADO	
			2009	2017	2009	2017
ALUMNADO	% sobre total del sistema		39,3	47,3	20,6	26,3
	Nº de alumnos-as		6.919	10.084	3.626	5.604
	% que representa en la red		79,3	90,7	41,5	54,8
IDONEIDAD	IDONEOS	ISEC	-0,1	-0,1	0,2	0,3
		%	91,8	89	96,2	95,6
	NO IDÓNEOS	ISEC	-0,9	-1,0	-0,5	-0,7
		%	8,2	11	3,8	4,4
ORIGEN	% INMIGRANTES en estrato		4,9	10,7	2,5	3,1
ISEC	% Nivel bajo		17,5	31,6	3,6	15,6
	% Nivel medio bajo		36,1	26,5	11,1	24,9
	% Nivel medio alto		28,7	23,4	35,7	29,0
	% Nivel alto		17,8	18,5	49,6	30,5
	ISEC medio del estrato		0,14	-0,19	0,20	0,23
LENGUA FAMILIAR	% alumnado vascófono		24,5	28,7	34,7	42,6
	% alumnado no vascófono		75,5	71,3	65,3	57,4
USO LINGÜÍSTICO	Índice global		3,7	3,6	4,0	4,0

⁸³ Ver pág. 80 del citado Informe ED17.

Según los datos aportados por la Evaluación de diagnóstico, estos dos estratos han crecido de manera importante en el sistema educativo, hasta el punto de que en 2017 ya representan casi el 75% de todo el alumnado del sistema educativo vasco, 15 puntos porcentuales más que en 2009. El aumento de su representación en el sistema significa que recogen una mayor diversidad de alumnado que hace algunos años, lo que genera una mayor complejidad educativa, sobre todo en los centros públicos que, por ejemplo, tienen un 3% más de alumnado no idóneo en 4º de E. Primaria o duplican tanto el porcentaje de alumnado inmigrante como el de alumnado con nivel bajo de ISEC. En el estrato concertado, aunque con menor intensidad que en la red pública, también se dan algunos cambios: aumenta 14 puntos porcentuales su presencia en la red concertada (de 41,5% en 2009 a 54,8% en 2017) o quintuplica el porcentaje de alumnado con ISEC bajo.

Como se concluye en el Informe ED17: *“Parece claro que en la red pública los cambios señalados son importantes y pueden haber influido en la pérdida de puntuación de este estrato. Hay que recordar que la variable repetición es la que provoca mayor brecha, más de 40 puntos en esta competencia en 2017, seguida por la variable origen familiar, con una brecha de 24 puntos. Sin embargo, los cambios que se han señalado respecto de la red concertada no son ni tan intensos ni tan claves como los apuntados en relación con el estrato público. Por lo tanto, parece que el cambio de composición social del estrato público explicaría parte de las pérdidas de puntuación, pero no así en el caso del estrato concertado”*.

Además, este mismo informe del ISEI-IVEI sobre la Evaluación de diagnóstico 2017, a partir del análisis de un modelo de tipología lingüística, indica que *“en los nueve cursos que cubren las seis ediciones de esta evaluación se ha producido, en el modelo D, un incremento muy importante del alumnado monolingüe castellano hablante, tanto en el estrato público como en el concertado”* y da los siguientes datos: En la red pública, pasa del 11,6% de 2009 al 26% de 2017 en E. Primaria y del 16% al 29,5% en ESO. En la red concertada, pasa del 8,1% al 18% en E. Primaria y del 13,5% al 22,2% en ESO.

Índice de uso del euskara en el centro

Con el propósito de que el centro docente pueda disponer de datos complementarios a los resultados en la competencia lingüística, el Departamento de Educación, a través del ISEI-IVEI, el Servicio de Euskara de la Dirección de Innovación y el grupo *Soziolinguistika Klusterra*, lleva a cabo una investigación que tiene por objetivo investigar sobre los factores que influyen en el uso del euskara en el entorno escolar por el alumnado. Esta investigación está integrada en el denominado *Proyecto Arrue*⁸⁴ y desde 2011 trabaja con los datos recogidos en los cuestionarios de contexto generados en la Evaluación de diagnóstico.

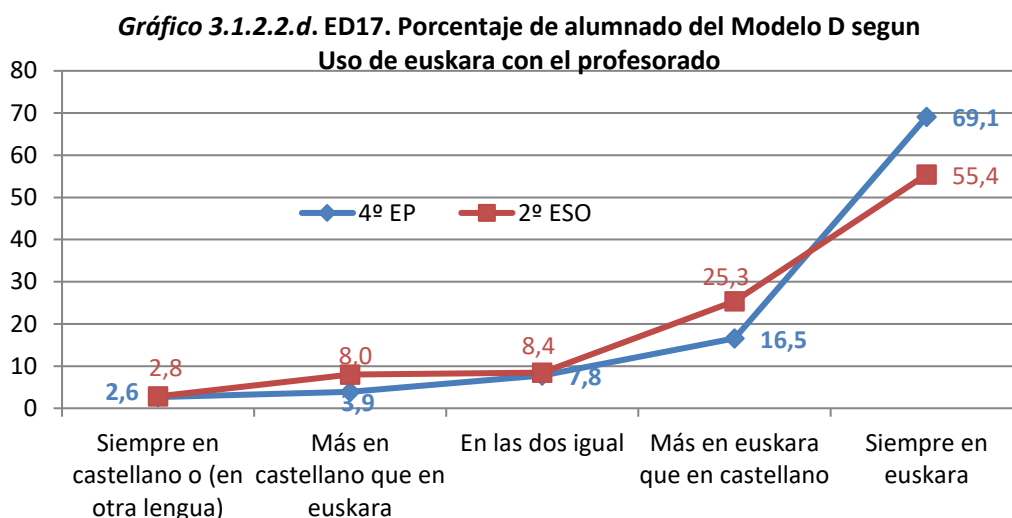
A partir de las respuestas del alumnado en 4º de E. Primaria y en 2º de ESO, se construye un *Índice de uso lingüístico por parte del alumnado* que permite observar cuál es la situación del empleo del euskara, del castellano o de otras lenguas en el entorno escolar. El índice analiza el empleo de las diversas lenguas con presencia escolar en diferentes contextos (dentro o fuera del aula) y con distintos interlocutores (compañeros-as y profesorado).

De las diferentes informaciones y datos aportados por el Informe Arrue, a continuación, se destaca uno de los citados contextos, el de la lengua de uso con el profesorado dentro del aula, fundamentalmente porque el docente es una persona con autoridad para el alumnado y quien

⁸⁴ <http://www.soziolinguistika.eus/es/node/2910>. Informe 2011-2015: <https://www.euskadi.eus/euskera-otros-proyectos/web01-a2heusk/es/>

transmite, además de conocimientos, unos criterios lingüísticos que deben seguirse en el centro y en el aula.

En el primero de los gráficos, centrado en el comportamiento del alumnado del modelo D, se recoge el porcentaje de estudiantes que optan por cada uno de los posibles comportamientos lingüísticos. Como se puede apreciar, según los datos de la ED 2017, en el modelo D, un 69,1% del alumnado de 4º de E. Primaria habla siempre en euskara con su profesorado, porcentaje que cae hasta el 55,4% en 2º de ESO. Es decir, hay un 30% de alumnado de E. Primaria y un 45% del de ESO que afirma no hablar siempre en esta lengua con sus docentes dentro del aula. Incluso, según los datos del gráfico, hay un 6,5% de alumnado de Primaria y casi un 11% de Secundaria que afirma que siempre o casi siempre habla en castellano.

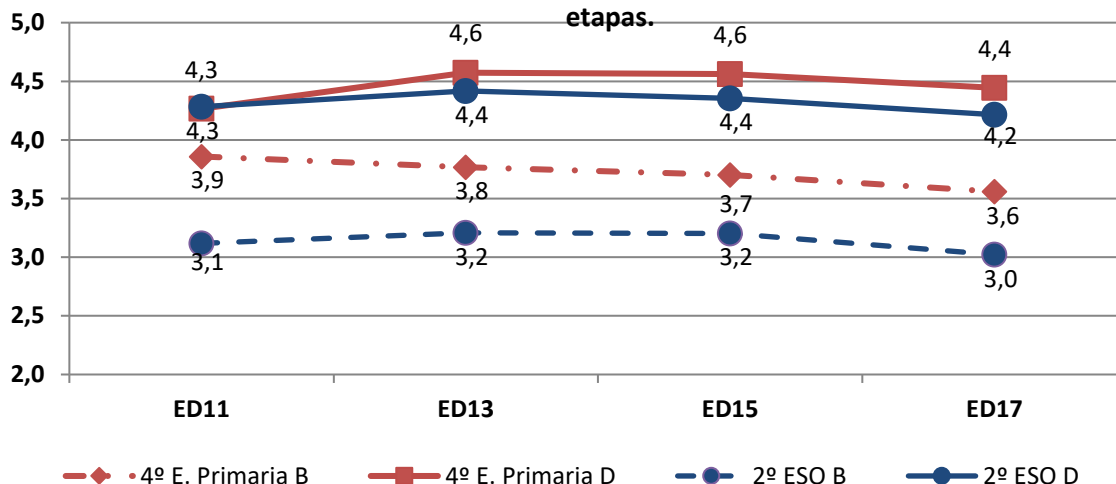


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

El siguiente gráfico nos aporta otra información de interés, la evolución desde 2011 a 2017 en el índice de uso lingüístico del alumnado del modelo D con su profesorado. Este índice sintetiza el comportamiento lingüístico del alumnado mientras permanece en el centro y habla con sus docentes en el aula. La escala va del 1 al 5 donde el valor 1 indica usar solo el castellano y el valor 5 usar solo el euskara en las relaciones dentro del aula.

En el gráfico se refleja el comportamiento del alumnado del modelo D (color granate) y del modelo B (color azul) en ambas etapas y destacan dos datos: el uso del euskara es mayor en E. Primaria que en ESO en ambos modelos lingüísticos (en 4º de E. Primaria del modelo D el índice llega al 4,4 mientras que en 2º de ESO del mismo modelo se queda en 4,2) y desciende el uso del euskara con el docente dentro del aula en los cuatro grupos.

Gráfico 3.1.2.2.e. Evolución del porcentaje de alumnado del modelo D y B que habla en euskara con sus docentes en el aula por modelos y etapas.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del ISEI-IVEI.

Varios tipos de modelo D

Muchas investigaciones sobre sistemas bilingües confirman que la competencia en la L2, en este caso el euskara, está directamente relacionada con el interés, la actitud, la motivación, así como el tiempo de exposición al euskara tanto en la docencia como en el ambiente sociolingüístico y que este aumento no implica la pérdida de competencia en L1. Anteriormente, hemos analizado los resultados en la *Competencia lingüística en euskara* del modelo D público y concertado y se ha verificado una tendencia negativa en esta competencia lingüística. Sin embargo, posiblemente hablar del modelo D en general o incluso por estratos es incorrecto porque describe la realidad de ese modelo lingüístico de manera muy limitada y simplista.

En los dos gráficos siguientes se muestra un análisis o simulación muy preliminar elaborada por los servicios técnicos del Departamento de Educación sobre la variedad de modelos D existentes, que debería ser complementada y enriquecida. En esta simulación, se han dividido todos los centros de E. Primaria en cuatro cuartiles según el porcentaje de población vascohablante en el entorno sociolingüístico en el que está enclavado el centro escolar y se describen sus características a partir de diversas variables socioeconómicas, educativas y lingüísticas, junto con los resultados en ED17 en las dos lenguas oficiales y en Matemáticas.

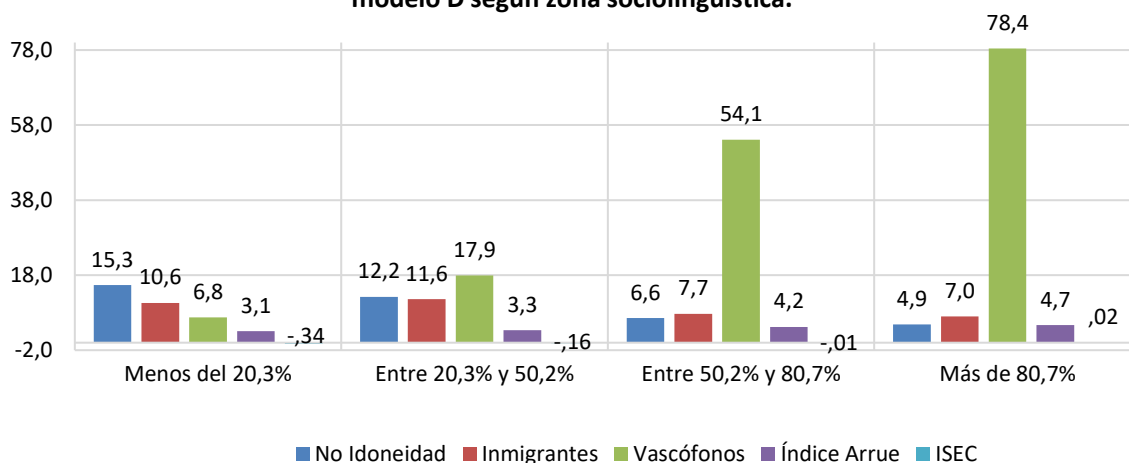
Los dos grupos extremos (1. menos de 20% y 4. más del 80%) son los que menos centros y alumnado agrupan (34 y 46 escuelas respectivamente), no llegan al 20% de la totalidad, mientras que el grupo 2 (20-50%) supone el 51% y el 3 grupo (50-80%) se acerca al 30%. A pesar de estas diferencias, estos iniciales agrupamientos nos pueden ayudar a entender la multiplicidad de modelos D existentes en un sistema educativo donde es el modelo mayoritario.

Entre los dos grupos extremos, el 1 y el 4, reflejados en los dos gráficos hay amplias diferencias en idoneidad (15%-5%), inmigración (11%-7%), ISEC (-0,34 y ,02) y sobre todo en vascófonos familiares (7% frente a 78%) e Índice de uso del euskara en el centro (3,1 y 4,7), así como en resultados en las competencias (28 puntos en euskara, 19 en matemáticas a favor del cuarto grupo y 13 en castellano a favor del primer grupo).

La reflexión a la que nos llevan estos datos es que, sin duda, estas y otras variables que pudieran tomarse en consideración tienen un fuerte impacto en el rendimiento en las competencias y, de

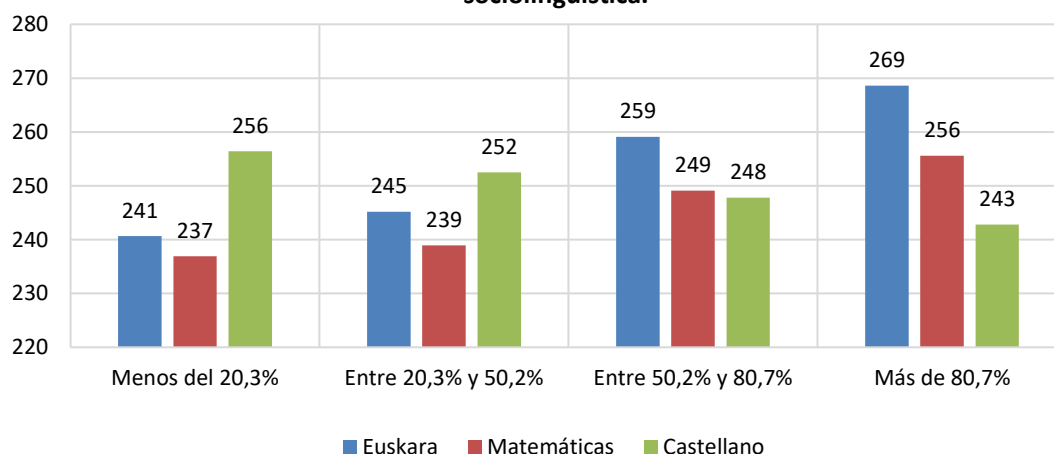
forma específica, en la *Competencia en comunicación en euskara*, pero es lógico pensar si esta diferencia de perfil del alumnado de cada grupo exige propuestas metodológicas y criterios de adquisición de una lengua distintos en cada caso.

Gráfico 3.1.2.2.f. ED17. 4º EP. Características del alumnado de centros de modelo D según zona sociolingüística.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ED17 y de Proyecto Arrue.

3.1.2.2.g. ED17. 4º EP. Resultados del alumnado de modelo D según zona sociolingüística.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de ED17 e ISEI-IVEI.

Sabemos, desde el inicio de desarrollo de los modelos lingüísticos, que en el modelo D, desde el punto de vista de los programas de aprendizaje bilingüe, realmente se mezcla un programa de enseñanza en L2 dirigido a alumnado castellanohablante en un contexto sociolingüístico básicamente castellanófono, con aquel que ofrece una enseñanza totalmente en euskara para estudiantes cuya lengua materna es esta misma, lo cual supone mezclar bajo el mismo nombre programas de objetivos y metodología bien distinta.

Es cierto que todas las investigaciones sobre programas de aprendizaje en L2 señalan con claridad que se debe garantizar un nivel mínimo de intensidad en el tiempo de exposición, sin el cual los resultados no serán positivos, pero también indican que esta variable temporal es relativa y que no se puede afirmar que el nivel obtenido en la L2 está exclusivamente en función del tiempo. Sin duda, y nuestro sistema bilingüe es una muestra, el aprendizaje de una lengua en un programa

de inmersión conlleva importantes ventajas respecto a los sistemas tradicionales, pero no tanto por la cantidad de input sino por su calidad.

En el desarrollo de programas de aprendizaje de una L2 a través de las materias, suele surgir un importante problema por el hecho de que, a partir de un determinado momento, el proceso de enseñanza-aprendizaje normalmente se centra más en el contenido que en la L2, sobre todo a partir de ciertos niveles en los cuales el sistema presiona para asegurar la adquisición de ciertos contenidos. Es decir, no se aprovechan para progresar en la lengua, que se da por adquirida, sino que simplemente se imparten en L2. Pero hay muchas experiencias que señalan que una enseñanza centrada exclusivamente en el contenido no es una buena enseñanza de la segunda lengua.

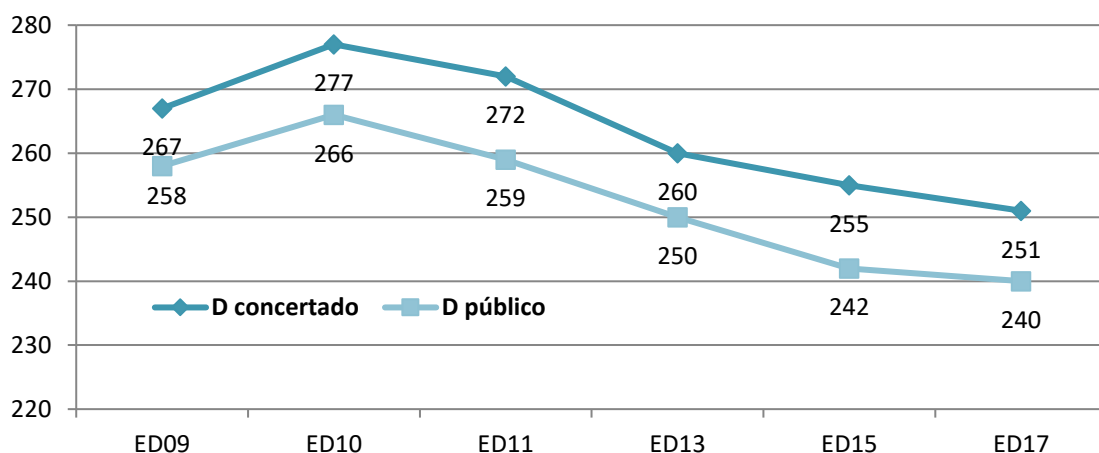
Un programa de inmersión total temprana exige, además de garantizar un tiempo mínimo de exposición a la lengua, el desarrollo de planteamientos metodológicos sobre el uso del lenguaje contextualizado, el papel del profesorado, la interacción comunicativa con el docente y entre los iguales, la intensidad en la producción de los aprendices, la interacción con hablantes nativos, el uso de materiales reales, vitales en un programa de inmersión.

3.1.2.3. Análisis de los resultados en Comprensión lectora en euskara

Como se ha comentado anteriormente, el euskara es la lengua vehicular en el modelo D para la adquisición de los aprendizajes y el desarrollo de las competencias no lingüísticas. Para el progreso en ese aprendizaje un instrumento clave y esencial es tener una buena competencia lectora y disponer de las estrategias cognitivas apropiadas para la comprensión de textos a estas edades.

En el *gráfico 3.1.2.1.a*, se ha presentado la evolución de resultados en comprensión lectora en euskara de todo el alumnado y se ha podido comprobar la intensa pérdida de puntuación en las últimas ediciones de la Evaluación de diagnóstico (20 puntos desde 2010 a 2017) en 4º de E. Primaria. En el siguiente gráfico se muestra la evolución de las puntuaciones de los dos estratos del modelo D en comprensión lectora y destacan dos aspectos: por un lado, que la tendencia es similar a la observada para todo el sistema (algo lógico siendo el modelo D predominante en el sistema) y, por otro y más importante, que la pérdida de puntuación observada a nivel global en el periodo 2010-2017 es aún mayor, llegando hasta los 26 puntos y además en ambos estratos.

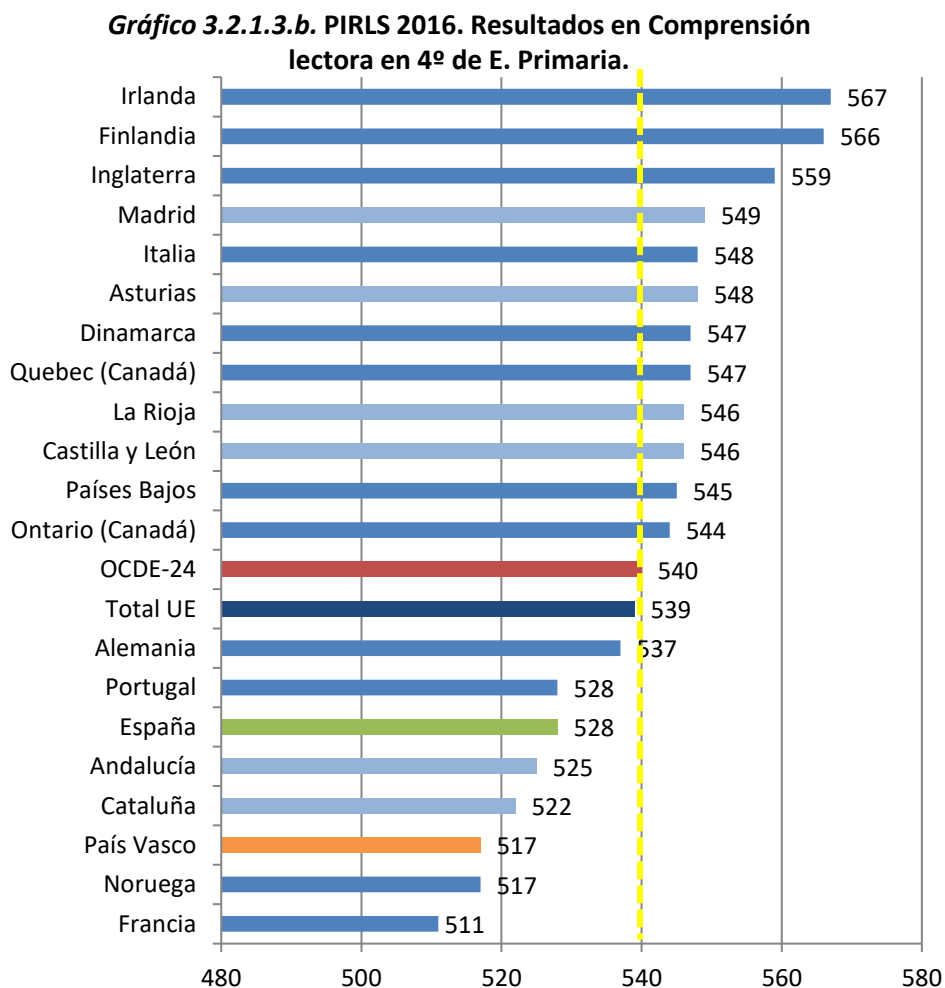
Gráfico 3.2.1.3.a. 4º EP. Comprensión lectora en euskara. Evolución de resultados por estratos del modelo D.



Este empeoramiento de los resultados en Comprensión lectora se confirma además con los obtenidos por el alumnado de 4º de E. Primaria del País Vasco en la evaluación internacional PIRLS, desarrollada por la IEA en el año 2016, cuyos resultados se presentaron en diciembre de 2017 y se pueden consultar tanto en el Informe Internacional publicado por la propia IEA⁸⁵, como en el informe publicado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, con resultados de España y de las 7 comunidades autónomas que participaron con muestra propia, entre ellas el País Vasco⁸⁶. En dichos informes se presentan los resultados del alumnado del País Vasco que fue evaluado en su lengua familiar.

En el *gráfico 3.2.1.1.i*, se muestran las puntuaciones globales de algunos países europeos y de las 7 comunidades autónomas participantes, así como de dos estados de Canadá (Quebec y Ontario). El gráfico se ha ordenado de forma decreciente según las puntuaciones obtenidas. La línea vertical discontinua amarilla marca el valor medio de la OCDE, 540 puntos.

Los resultados de Euskadi, 517 puntos, son similares estadísticamente a los de Francia, Noruega, Portugal o España, así como a los de Cataluña y Andalucía. Pero están muy alejados de la media de los países de la OCDE participante (540 puntos) y del total de la UE (539 puntos), así como de 4 comunidades que están por encima de los 545 puntos.



⁸⁵ Informe internacional: <http://pirls2016.org/download-center/> e

⁸⁶ Informe del INEE: <http://www.mecd.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2016.htm>

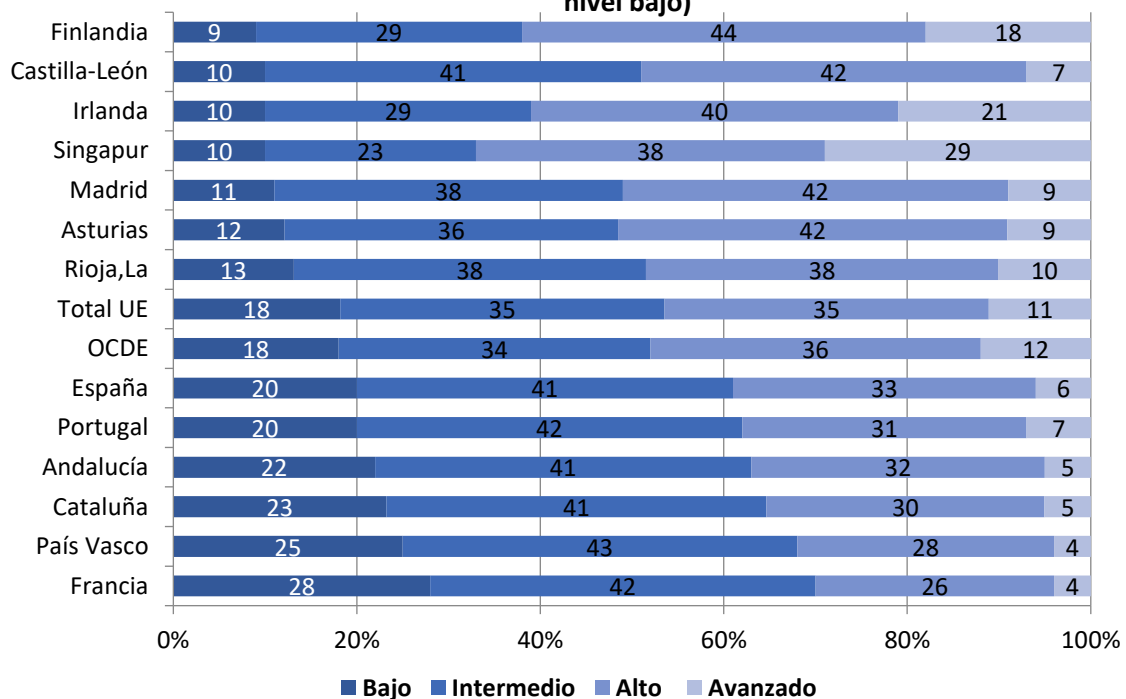
Un dato complementario es analizar la distribución del alumnado por niveles de rendimiento en comprensión lectora en PIRLS 2016. En el gráfico siguiente se presenta esta distribución con datos de algunos países y de todas las comunidades autónomas participantes. El gráfico está ordenado de menor a mayor porcentaje de alumnado en el nivel bajo de rendimiento.

Como suele ser habitual, la mayor parte del alumnado se distribuye entre los niveles intermedio y alto, con un 70% de promedio en la OCDE-24 y en la UE. El País Vasco llega 71%, pero es inferior al promedio de España, 74%.

El 12% del alumnado del conjunto de países de la OCDE-24 rinde en el nivel avanzado, proporción similar al 11% del Total UE. Singapur llega al 29% de alumnado excelente, mientras que Francia, Euskadi, Cataluña y Andalucía no superan el 5% de alumnado con competencia lectora avanzada.

El 18% del alumnado de la OCDE-24 no es capaz de superar el nivel bajo de rendimiento en comprensión lectora, este porcentaje es siete puntos porcentuales superior en el País Vasco, que supone un cuarto de toda la población evaluada. En ese 25% de alumnado vasco de bajo rendimiento se incluye además un 4% de muy bajo rendimiento, un porcentaje similar al del promedio de la OCDE-24, pero inferior al del resto de comunidades autónomas.

Gráfico 3.1.2.3.c. PIRLS2016. Porcentaje de estudiantes en cada uno de los niveles de rendimiento en Comprensión lectora (ordenados por el nivel bajo)



Hay que recordar que estos bajos resultados están en la misma onda con los que Euskadi obtuvo en PISA 2015, que fueron uno de los más bajos en Lectura de las seis ediciones en las que ha participado con muestra propia, con una pérdida de 7 puntos respecto de la edición anterior, 2012, y un incremento 3 puntos porcentuales de alumnado en el nivel bajo de rendimiento. Además, en esa edición, el modelo D fue el modelo que más puntos bajó en sus resultados (-9) y especialmente el modelo D concertado que redujo su puntuación en 14 puntos, frente a los 7 del D público.

3.1.3. Propuestas de mejora

Hasta hace algunas décadas, los sistemas educativos solo disponían de indicadores de escolarización, inversión y resultados académicos de las distintas etapas educativas para valorar su calidad y contrastar su fortaleza y su excelencia con otros sistemas educativos. Sin embargo, hoy no es posible medir la validez y eficacia de un sistema educativo sin tener en cuenta el rendimiento del alumnado en un doble ámbito: el escolar y el externo derivado de las evaluaciones estandarizadas propias e internacionales, que se presenta como un instrumento de mayor objetividad y capacidad de comparabilidad.

Estos dos ámbitos, el escolar y el de la evaluación externa, tienen indudables puntos de contacto y son complementarias (miden el mismo alumnado y la misma acción docente, tienen en cuenta parecidas variables contextuales, toman como referencia unas mismas competencias y aprendizajes...), pero sin duda describen una misma realidad desde dos puntos de vista diferenciados. Es evidente que no están ni deben estar al mismo nivel ni tener la misma consideración porque en un caso, el académico, es el resultado de un proceso educativo complejo y multidimensional, y en otro, el externo, solo es capaz de medir una parte de la realidad educativa y de los aprendizajes del alumnado, aunque tiene una potente capacidad para encontrar algunas explicaciones y establecer correlaciones y, sobre todo, tiene la potencia de medir con un mismo referente realidades distintas y distantes.

a) En relación con los resultados académicos.

- Una ingente cantidad de datos, informes e investigaciones propias e internacionales confirman que la repetición es una medida injusta, cara y poco eficiente como medida de recuperación educativa y que su uso en nuestro sistema no depende de un cambio de normativa, sino que tiene su origen en una arraigada tradición y sobre todo en una cultura profesional que la considera beneficiosa, sin tener en cuenta su real efectividad. Siendo esto así, **el Consejo Escolar de Euskadi pide** al Departamento de Educación que, a través de sus servicios educativos, impulse en los centros y en sus equipos docentes un proceso de reflexión profunda sobre el necesario carácter excepcional y subsidiario de esta medida, aportando información contrastada sobre alternativas eficaces a la repetición desarrolladas en otros países y comunidades autónomas, así como proponer objetivos de reducción de la repetición de curso y estrategias educativas que ayuden a reducir de forma significativa su uso:
 - Implantación efectiva de programas y planes específicos e individualizados de refuerzo.
 - Refuerzo y mantenimiento de programas en centros de alta complejidad, dotándoles de los medios necesarios, prestando especial atención a la formación y preparación de los profesionales de la educación.
 - Flexibilización / personalización del currículo de forma que el alumnado con bajo rendimiento pueda asimilar contenidos y aprendizajes básicos, ligados al perfil de salida, durante un periodo de tiempo mayor, más acorde con su ritmo de aprendizaje
 - Utilización de mecanismos de detección precoz de alumnado con problemas de aprendizaje
 - Análisis de los obstáculos que dificultan las transiciones educativas.

- Promoción de climas de aprendizaje que fomenten la confianza, la autonomía personal y grupal, y la autoestima a través de metodologías que fomenten el trabajo en equipo, la comunicación y las actividades procedimentales.
- Casi la mitad de toda la repetición en las enseñanzas básicas obligatorias se produce en E. Primaria, así el 12, 3% de su alumnado es repetidor y la repetición es más frecuente en los dos cursos del primer ciclo de la etapa. Además, la mayoría de las investigaciones y estudios relacionados con la repetición, indican que es más perjudicial aplicar este tipo de medida en los años iniciales de la E. Primaria, sobre todo para minorías étnicas y para alumnado procedente de hogares de reducido nivel socioeconómico y cultural. Por ello, **el Consejo Escolar de Euskadi solicita** al Departamento de Educación:
 - Estudiar en profundidad qué ocurre y qué criterios se aplican en la toma de decisiones de promoción en E. Primaria y, de forma especial, en los primeros cursos de esta etapa.
 - Analizar la posibilidad de adelantar más apoyos al alumnado con más riesgo de fracaso escolar en E. Primaria, especialmente como refuerzo en los procesos de lectoescritura y en la consolidación de las herramientas y estrategias de comprensión lectora, porque en muchas ocasiones cuando llegan a Secundaria ya es demasiado tarde.
- La Inspección educativa tiene como uno de sus retos principales contribuir al éxito escolar de todo el alumnado, así como supervisar y asesorar en aquellas medidas que se ponen en práctica en los centros; por ello, **el Consejo Escolar de Euskadi propone** continuar y, si es posible, intensificar la tarea de reflexión sobre los resultados académicos y de evaluaciones externas e incrementar específicamente la supervisión y el asesoramiento sobre las decisiones de promoción/repetición del alumnado.
- El currículo vigente en la actualidad peca de una excesiva amplitud y concreción en todos sus elementos constituyentes, lo que imposibilita o, al menos, sirve de excusa en muchas ocasiones para no centrar los esfuerzos docentes en la adquisición de los aprendizajes y competencias básicas. Uno de los elementos clave de esta propuesta curricular es el denominado perfil de salida al final de la escolarización obligatoria; sin embargo, este perfil de salida no ha sido concretado hasta el momento. Por ello, **el Consejo Escolar de Euskadi reclama** al Departamento de Educación concretar con claridad los aprendizajes básicos imprescindibles y ligados al perfil de salida y dotar un espacio a los centros para que desarrollen con más autonomía el proyecto educativo de centro, así como flexibilizar el curriculum en su conjunto y apostar por un aprendizaje más transdisciplinar.
- El euskera es la expresión de la cultura vasca, la transmisión y disfrute de sus múltiples manifestaciones se relaciona con un mejor nivel de euskera. Por ello, se considera necesario el desarrollo y actualización del Currículum Vasco..
- Sería necesaria una revisión en profundidad de la evaluación del aprendizaje enfocada a la mejora de todas las competencias, con estrategias que impliquen al alumnado (autoevaluación, coevaluación,) y que incrementen su autonomía
- **El Consejo Escolar de Euskadi demanda** al Departamento de Educación que siga promoviendo y facilitando la formación del profesorado en la evaluación de las

competencias, tanto académicas como personales y sociales, así como que suministre a los centros docentes materiales de apoyo que ayuden a la mejora de los procesos de evaluación, especialmente en relación con la evaluación de competencias básicas.

b) En relación con las evaluaciones externas

- Las evaluaciones externas estandarizadas son un instrumento necesario para nuestro sistema educativo porque son una rica fuente de información y datos que nos permiten contrastar nuestra situación educativa, verificar la pertinencia de los objetivos y el rendimiento del alumnado vasco y valorar la incorporación de posibles mejoras que han tenido éxito en otros sistemas educativos. Por ello, **el Consejo Escolar de Euskadi** pide al Departamento de Educación que continúe e intensifique el esfuerzo de información sobre el sentido, finalidad y características de estas evaluaciones, solicite durante todo el proceso la colaboración e implicación de los centros escolares y fomente en la comunidad educativa y en la sociedad una reflexión seria sobre las potencialidades, pero también sobre las limitaciones de este tipo de procesos.
- Según diversos estudios e investigaciones los resultados en las pruebas de evaluación se ven afectados sustancialmente por la motivación de los estudiantes para hacer bien la prueba, hay investigaciones que señalan que entre el 32% y el 38% de la variación en la puntuación entre países en los resultados en PISA se puede explicar por los distintos niveles de esfuerzo en la realización de la prueba y no solo por diferencias en el nivel de conocimientos de los estudiantes. Por ello, **el Consejo Escolar de Euskadi solicita** al Departamento de Educación que impulse el trabajo específico sobre las habilidades no cognitivas de nuestros estudiantes, ya que muestran una deficiencia general en relación con el esfuerzo, la motivación hacia este tipo de pruebas y la perseverancia.

c) En relación con la euskaldunización del sistema bilingüe

- Según los resultados de evaluaciones propias como de estudios internacionales, se aprecia con claridad que la comprensión lectora es insuficiente en una parte importante del alumnado y está ligada a la situación sociolingüística. Por ello, **el Consejo Escolar de Euskadi pide al Departamento de Educación** que:
 - Se intensifique la investigación sobre la competencia lectora del alumnado teniendo en cuenta su lengua familiar, la lengua de instrucción y la situación sociolingüística.
 - Revise el actual currículo de Euskal Hizkuntza eta Literatura en las dos etapas obligatorias, identificando con suficiente precisión los elementos básicos del aprendizaje y adquisición de esta lengua y estableciendo una secuenciación adecuada a distintas situaciones y contextos.
 - Se continúe el trabajo ya iniciado en relación con los planes de lectura y con la comprensión lectora, incidiendo de forma especial en todos aquellos aspectos relacionados con la conciencia sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas que ayuden en la mejora de la lectura para el aprendizaje.

- Impulse proyectos que ayuden a mejorar la lectura por gusto o por diversión, lo que en PISA se denomina compromiso personal con la lectura, ya que está comprobada su fuerte asociación con el rendimiento en comprensión lectora.
 - Se incremente la colaboración y ayuda de las áreas lingüísticas con el resto de áreas y materias no lingüísticas con el objetivo de enriquecer la comprensión y uso de estrategias de comprensión de textos específicos de los distintos ámbitos de conocimiento y se difundan las mejores prácticas en los centros.
 - Evaluación continua de las lenguas, incluida la preevaluación y glotobiografía (narraciones biográficas basadas en la relación de los hablantes con sus lenguas). Esta última debe contribuir a un adecuado tratamiento de todas las primeras lenguas.
 - Que se dote de formación específica al profesorado para mejorar su práctica en cómo fomentar la comprensión en las áreas curriculares.
 - Promover la metodología comunicativa y la colaboración entre docentes de diferentes etapas en la enseñanza de lenguas. Recibir capacitación adecuada en metodologías avanzadas para la enseñanza de lenguas.
 - Hay que hacer inversiones en didáctica y pedagogía para mejorar la competencia del euskera. Para aprender euskera de forma comunicativa es necesario bajar las ratios de aula y contratar profesores de refuerzo.
- La diversidad de situaciones y contextos observados en el análisis preliminar del modelo D, en algunos casos extremos, exigen un planteamiento educativo y lingüístico adaptado a las características de su alumnado y del entorno sociolingüístico. Por ello, **el Consejo Escolar de Euskadi considera** imprescindible que el Departamento de Educación ponga en marcha la elaboración de un estudio en profundidad sobre el modelo D, a través del que se puedan identificar y caracterizar las distintas realidades lingüísticas y educativas que integran este modelo y se valore la adecuación de aquellas estrategias metodológicas adaptadas a las diversas situaciones y contextos.

3.2. FORMACIÓN, INNOVACIÓN Y ACCIÓN DOCENTE

En Europa hay aproximadamente 6,25 millones de docentes, entre los que están incluidos los 37.227 profesores y profesoras que en el curso 2017-18 desarrollaban su labor educativa en el sistema educativo vasco (23.064 en la red pública y 14.163 en la red privada concertada).

Los problemas sociales, la volatilidad tecnológica, las exigencias medioambientales, los problemas de desigualdad y pobreza, la multiculturalidad, la adaptación a los cambios en el mundo del trabajo plantean nuevas demandas y retos a la profesión docente, convirtiéndola en una profesión cada vez más compleja y que, por lo tanto, precisa de una alta cualificación.

Además de desarrollar los conocimientos básicos ligados a los ámbitos del saber, hoy se necesita que el personal docente ayude a la juventud a aprender de forma autónoma mediante la adquisición de las competencias básicas; se les demanda que desarrollen propuestas de aprendizaje más colaborativas y que sean mediadores y gestores del aula; se les reclama que aprovechen las oportunidades que dan las nuevas tecnologías y den respuesta a los retos y riesgos que suponen; incluso, de manera cada vez más intensa, la sociedad traslada a la educación la solución futura de muchos problemas actuales. A todo esto, se une el hecho de que en las aulas convive alumnado cada vez más heterogéneo de jóvenes de diferentes procedencias y con variadas características personales y familiares y que el profesorado debe asumir unas tareas complejas de toma de decisiones y de gestión del aula y del currículo. La construcción de la convivencia y el crecimiento emocional, el desarrollo de la propia responsabilidad, libertad y espíritu crítico son también importantes objetivos de cualquier labor educativa.

Todas estas responsabilidades, retos y exigencias hacen que la mayoría de los países europeos, también la Comunidad Autónoma Vasca, se estén replanteando continuamente las formas, estrategias, ámbitos y recursos con los que el profesorado se prepara para las importantes funciones que desempeñan en la sociedad vasca y en la sociedad europea. Mejorar la calidad de la formación del profesorado es un objetivo clave para todos los sistemas educativos si se desea avanzar más rápidamente hacia el cumplimiento, entre otros, de los objetivos comunes que se han analizado en el primer capítulo de este Informe.

Estos nuevos papeles y requerimientos demandan formación en un amplio abanico de capacidades, destrezas y conocimientos, que conforman la competencia docente, y además han de desarrollarse de forma continua y adaptándose a cada contexto y a cada comunidad educativa. Por ello es tan importante contar tanto con una formación docente inicial de alta calidad como con un proceso coherente y bien planificado de desarrollo profesional continuo ligado a las necesidades y proyecto del centro educativo, que mantenga a los docentes actualizados en un nuevo contexto donde se hace imprescindible un cambio de rol y de las estrategias docentes de las personas a cargo de la gestión del aprendizaje en todo tipo de organizaciones y ámbitos educativos.—Ya en 2006, el Consejo Europeo declaró que *«la motivación, las calificaciones y competencias de los profesores, formadores, otro personal docente y los servicios de orientación y de ayuda social, así como la calidad de la dirección de los centros, son factores clave para lograr resultados de aprendizaje de alta calidad»*⁸⁷.

El documento clave, aunque no único, que tomaremos como referencia para el análisis y valoración de la situación en los temas tratados en este capítulo es el denominado *Plan de Mejora*

⁸⁷ Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo “Mejorar la calidad de la formación del profesorado”. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11101>

*del Sistema Educativo de la CAPV. Basado en la equidad hacia la excelencia*⁸⁸, aprobado en marzo de 2016, que surge del plan *Heziberri 2020*, en el que se definen “las líneas estratégicas que se consideran clave para avanzar en la equidad y calidad del sistema”. La primera línea estratégica se centra en la “*Formación de la comunidad educadora*”.

En el Informe 2015-2017 del Consejo Escolar de Euskadi ya se llevó a cabo una inicial valoración de su contenido. En julio de 2019, el Departamento de Educación publicó la primera revisión de este plan con un análisis y evaluación del periodo 2016-18, donde se publican datos actualizados sobre profesorado de los centros educativos de la CAPV.

Este capítulo del Informe del Consejo Escolar de Euskadi se va a centrar en tres cuestiones clave vinculadas con el profesorado vasco y el desarrollo de su profesionalidad como docente:

- en primer lugar, conocer hasta dónde llega la influencia o impacto de la acción docente sobre el rendimiento del alumnado y de qué información disponemos sobre esta cuestión en relación con nuestro sistema educativo;
- en segundo lugar, nos centraremos en la formación inicial y permanente del profesorado y se presentará una descripción con los datos e informes que se disponen en relación con los objetivos de nuestro sistema educativo, aquí también incluiremos el objetivo relacionado con la formación entre iguales;
- finalmente, nos referiremos a una cuestión que las investigaciones sobre eficacia escolar ponen en el centro de la mejora como es el liderazgo de los equipos directivos y la adecuación y pertinencia de su actual modelo de formación.

Este informe tiene algunas limitaciones de entrada, que convendría solventar en adelante; especialmente en lo referente a la valoración de las actividades formativas realizadas en Berritzegunes y Prest Gara, no están a disposición de este Consejo los resultados de las evaluaciones realizadas por el profesorado que tomó parte en ellas. Igualmente, no se recogen valoraciones por parte de los centros sobre la incidencia de las actividades formativas en la mejora de la actividad escolar.

3.2.1. Medición del impacto de la acción docente en los resultados del alumnado

Es conocido que los beneficios sociales y también económicos de las inversiones en educación dependen de su eficacia para generar aprendizaje de calidad en los estudiantes. Está suficientemente comprobado que el contexto familiar del alumno o alumna (nivel educativo del padre y de la madre, situación económica dentro del hogar, accesos a libros...) sigue siendo hasta el momento el principal factor predictivo de los resultados del aprendizaje. Los trabajos de investigación realizados en los últimos años han permitido reunir nuevas evidencias que indican que, una vez que los niños y niñas ingresan en la escuela, la calidad de los profesores y profesoras, considerados de manera individual y como equipo docente, es un factor clave, con mucha mayor incidencia que los efectos de la organización, la dirección o las condiciones financieras⁸⁹.

En este mismo sentido, el estudio internacional PISA y otros estudios e investigaciones llegan también a la conclusión de que la calidad de un sistema educativo depende de la calidad de sus

⁸⁸ <https://www.euskadi.eus/plan-heziberri-2020-evaluacion-alumnado/web01-a3hbhezi/es/> Se puede encontrar tanto el Plan de Mejora 2016-2020 como la Revisión 2016-18. El Plan proponía 25 objetivos y 87 indicadores, aunque, como se señalaba en el anterior Informe del Consejo Escolar, no se establecía ningún tipo de jerarquía ni prioridad entre ellos.

⁸⁹ Ver las referencias incluidas en la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo “*Mejorar la calidad de la formación del profesorado*”.

docentes⁹⁰. Por ello, atraer, desarrollar y conservar a los mejores docentes, es uno de los mayores desafíos a los que se enfrentan actualmente los sistemas educativos.

No parece haber duda sobre la relevancia del papel del profesorado como factor determinante del rendimiento educativo; sin embargo, no existe consenso acerca de qué aspectos y qué formas de actuación concretas tienen una mayor incidencia sobre los resultados de los educandos. En estas investigaciones se ha puesto el énfasis en el estudio de diferentes ámbitos:

- a) Una de las tendencias se ha centrado en identificar las características que convierten a un docente en un profesor o profesora eficaz. La evaluación PISA ha intentado dar algunos pasos en este sentido a partir de la identificación de las características del profesorado de los sistemas educativos de éxito a nivel internacional⁹¹.
- b) Otra corriente de investigación ha profundizado en la efectividad de las estrategias docentes que el profesorado utiliza en sus clases, determinando qué tipos de prácticas son las más efectivas para provocar buenos resultados en su alumnado. En este caso se ha solido distinguir básicamente entre estrategias tradicionales (profesorado transmisor de conocimientos, uso de libro de texto...) y enfoques más innovadores (en los que el alumnado asume un papel más protagonista y una mayor implicación en su proceso de aprendizaje).
- c) Finalmente, hay otro ámbito de investigación que se ha centrado en un enfoque alternativo consistente en analizar la efectividad de la cultura docente del centro, basándose en el hecho de que los docentes de la misma escuela tienden a utilizar estrategias docentes similares e incluso comparten los materiales. La OCDE ha elaborado algunos informes⁹² en este sentido.

En Euskadi, las investigaciones y estudios relacionados con el impacto de la acción docente en el rendimiento escolar son escasos y, por lo tanto, en estos momentos no disponemos de referencias suficientes ligadas a nuestro contexto específico que verifiquen la fuerza e intensidad de esa relación en el caso del profesorado vasco. A pesar de todo, tenemos algunos datos:

- El trabajo de mayor dimensión y profundidad ha sido la investigación sobre *La eficacia escolar en los centros del País Vasco*⁹³ llevada a cabo por el ISEI-IVEI conjuntamente con un equipo de la UPV/EHU. Esta investigación demuestra, a partir de datos cuantitativos y cualitativos del sistema educativo vasco, que hay centros que son capaces de superar el rendimiento esperado de su alumnado, teniendo en cuenta sus características socioeconómicas y culturales y otra serie de variables. Esta capacidad tiene que ver con la aportación del centro

⁹⁰ Ver Informe de la OCDE “*Políticas docentes efectivas. Conclusiones del Informe PISA. Resumen*” en el que se analizan datos comparativos e indicadores de políticas docentes, las características de los docentes y sus condiciones laborales a partir de la información aportada por la evaluación PISA, la encuesta TALIS y el Programa de indicadores de sistemas educativos INES.

⁹¹ A. Schleicher en su libro “*Primera Clase. Cómo construir una escuela de calidad para el siglo XXI*”, OCDE-Fundación Santillana (<https://www.fundacionsantillana.com/2018/10/08/primera-clase-como-construir-una-escuela-de-calidad-para-el-siglo-xxi/>), resume en la pág. 90 la investigación de Thomas L. Good de la siguiente forma: “*estos profesores (eficaces) creen que sus estudiantes pueden aprender y que ellos mismos pueden enseñar, pasan la mayor parte del tiempo de la clase enseñando, organizan sus clases y aprovechan al máximo el tiempo de aprendizaje del estudiante, siguen un ritmo curricular rápido basado en dar pequeños pasos, usan métodos de enseñanza activo y enseñan a los estudiantes hasta que estos dominan los conocimientos*”.

⁹² *How teachers teach and students learn: Successful strategies for scholl*, OECD Education Working Papers nº 130 (https://www.oecd-ilibrary.org/education/how-teachers-teach-and-students-learn_5jm29kpt0xxx-en) y *Teaching Strategies for Instructional Quality. Insights from the TALIS-PISA Link Data*, OECD Education Working Papers nº 148 (https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-strategies-for-instructional-quality_5jln1hlsr0lr-en)

⁹³ <http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/es/centros-eficaces>

escolar al rendimiento medio de sus estudiantes y, por lo tanto, con la eficacia y el valor añadido que supone la acción docente.

Con respecto a las metodologías, en una de las nueve categorías empleadas en la investigación, se llega a la siguiente conclusión: *“Se observa que los resultados no están unidos a metodologías específicas porque, tanto en los centros eficaces como en los que no lo son, hay algunos que utilizan metodologías tradicionales y otros que tienen un enfoque más innovador”*. Es decir, los centros eficaces de nuestra Comunidad, según esta investigación, utilizan metodologías, estrategias didácticas y recursos muy diversos, por lo que lo único que se puede afirmar es que la acción docente tiene influencia en la eficacia escolar, pero no se vincula con un determinado tipo de proceso de enseñanza-aprendizaje. En este estudio también se destaca la actitud favorable que muestra el profesorado hacia la formación para abordar nuevos proyectos y el sentimiento de pertenencia.

- En las diversas ediciones del estudio PISA de la OCDE se suelen emplear distintos índices compuestos que sintetizan la información relativa a las actividades realizadas por el profesorado en sus clases en las diversas competencias objeto de evaluación (lectura, matemáticas y ciencias). Esta información se obtiene del cuestionario completado por el alumnado participante, ya que el País Vasco no ha aplicado nunca el cuestionario dirigido al profesorado. En los informes publicados por el ISEI-IVEI se ha solido incluir (aunque no en todas las ediciones) un capítulo en el que se establecen correlaciones entre resultados y algunos de estos índices relacionados con determinadas estrategias didácticas (con el ámbito de la lectura⁹⁴, con prácticas docentes en la enseñanza matemática⁹⁵ o con la actitud y el comportamiento ante las ciencias). De hecho, la mayoría de los planes de mejora elaborados por los centros a raíz de los informes de diagnóstico inciden en las destrezas lingüísticas y muchos de ellos específicamente en la lectura.
- Finalmente, también en PISA, hay algunos datos sobre las relaciones docente-estudiante y sobre el impacto de la escuela en la calidad de vida del alumnado. Hay que recordar que los jóvenes de 15 años pasan cerca de un tercio de las horas del día en la escuela y, por lo tanto, el centro educativo es un entorno social fundamental, por lo que las valoraciones subjetivas son un buen indicador de la capacidad de los sistemas y del profesorado para fomentar el bienestar general de los alumnos y alumnas⁹⁶.

En PISA 2012 se llegaba a varias conclusiones: primero, las relaciones positivas y constructivas entre alumnado y docentes están asociadas con mejor rendimiento en matemáticas; segundo, donde estas relaciones son mejores también es menos probable que los estudiantes afirmen haber llegado tarde o faltado a clase y, tercero, el desarrollo socioafectivo de los estudiantes es tan importante como el dominio de las materias escolares⁹⁷.

⁹⁴ Véase el informe del ISEI-IVEI: *“PISA 2009 Euskadi. 2º Informe de evaluación: Análisis de variables y su incidencia en el resultado en Lectura”* (<http://www.isei-ivei.hezkuntza.net/es/pisa2009>) en el que se analizan, entre otros, algunos factores de motivación hacia la lectura y estrategias de aprendizaje.

⁹⁵ Consultar el documento del ISEI-IVEI *“Segundo Informe de la Evaluación PISA 2003”*, en el que se analizan algunos factores de motivación y actitudes hacia las matemáticas y la escuela, así como estrategias de aprendizaje.

⁹⁶ Ver PISA in focus nº 50 *¿Afectan las relaciones profesor-alumno al bienestar de los estudiantes en la escuela?* <http://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/publicaciones-periodicas/pisa-in-focus.html>

⁹⁷ En el promedio, en los países de la OCDE, cuando se compara a alumnos y alumnas de entornos socioeconómicos y rendimiento en materias similares, lo más probable es que aquellos que afirman disfrutar de buenas relaciones con sus profesores (por ejemplo, se llevan bien con casi todos ellos, la mayoría de los docentes se interesan por su bienestar, realmente escuchan lo que tienen que decir,

En conclusión, según se ha señalado, parece claro que la investigación internacional y las conclusiones de importantes estudios confirman de manera reiterada y consistente la correlación entre la acción e intervención docente y el rendimiento del alumnado, tanto en positivo como en negativo; sin embargo, nuestro sistema educativo carece o no ha analizado los datos disponibles en relación con esta información estratégica, que podría aportar orientaciones en los procesos de formación del profesorado como los que se analizan en el siguiente apartado.

3.2.2. Análisis de la formación y apoyo al profesorado.

Una vez que se ha contratado a un/a docente, una de las responsabilidades clave del sistema escolar es que sea lo más eficaz posible y logre la máxima competencia profesional. Esto implica apoyar, impulsar y evaluar el desarrollo de cada profesor y profesora de forma individual y darle los recursos y las condiciones necesarias para que pueda conformar una comunidad coherente en su centro que le permita la práctica compartida y la interacción profesional. Según diversos estudios, en este ámbito hay, al menos, cuatro ámbitos clave de desarrollo profesional:

- Apoyo y protección al inicio del ejercicio profesional.
- Formación permanente del equipo docente.
- Gestión y liderazgo de los equipos directivos.
- Evaluación docente.

A continuación, trataremos los tres primeros ámbitos, pero no el relacionado con la evaluación docente, ya que, hasta el momento, no existe una propuesta específica que se haya desarrollado en nuestro sistema, salvo la evaluación de los docentes en prácticas tras la superación de las oposiciones, que se analiza en el punto que viene a continuación.

3.2.2.1. Apoyo y protección al inicio del ejercicio profesional en el centro.

En este apartado no trataremos de la formación inicial del profesorado, previa al ejercicio de la profesión docente y vinculada a su estancia en los Centros de Formación del Profesorado, sino que nos centraremos específicamente, por tratarse de un periodo crucial, en el apoyo al desarrollo profesional durante los primeros años de ejercicio docente.

Muchas investigaciones indican que los nuevos profesores y profesoras viven una curva de aprendizaje muy pronunciada en los primeros tres a cinco años en el cargo. En esta línea se manifiesta el trabajo llevado a cabo por John Hattie, quien, tras compilar más de 50.000 estudios en educación, señala la importancia de los dos primeros años en la vida de un docente como uno de los factores más decisivos a la hora de convertirse en un docente efectivo. Y la conclusión a la que llegan los estudios es que la importancia de este periodo estriba en que los sistemas educativos tienen una valiosa oportunidad para respaldar y maximizar el progreso de los nuevos docentes e incluso detectar a quienes sería aconsejable sugerir otra profesión. Una buena capacitación en sus primeros años parece ser una extraordinaria inversión que puede ayudar a garantizar un largo tiempo de calidad y compromiso profesional.

El Informe del Consejo Escolar de Euskadi 2015-17 ya llamaba la atención sobre el *“elevado número de personas que podrían jubilarse en los próximos años”* en la red pública y añadía que en los próximos diez años, presuponiendo que el personal acogido a MUFACE deje de trabajar a los 60 años, como está haciendo gran parte de los docentes que se rigen por este sistema, y los de la Seguridad Social a los 65 (y algo parecido está ocurriendo en una parte importante del

les brindan ayuda extra si la necesitan y los tratan de forma justa) señalen estar contentos en la escuela, sentirse integrados y estar satisfechos con su centro.

profesorado interino), es probable que en pocos años se produzcan en el sistema “*más de 10.000 vacantes, algo menos del 50% del personal existente*”⁹⁸.

Estos datos deben hacernos conscientes de que, desde hace algunos años y la tendencia seguirá de manera intensa en los próximos, entrarán en nuestro sistema educativo un contingente de nuevos docentes que ejercerán su profesión durante varias décadas. Por lo tanto, si no se aprovecha este momento de ingreso de docentes jóvenes, habremos perdido una oportunidad extraordinaria para apoyar, proteger y formar a quienes serán el tronco base del sistema educativo vasco del futuro a medio plazo.

a) Proceso de evaluación del funcionario en prácticas

Esta es una tarea que, en nuestro sistema, recae básicamente en la Inspección de Educación, a través del proceso que en sus documentos denominan “*Evaluación de la función docente para contribuir a la mejora del desempeño. Funcionarios en prácticas*”.

En el curso 2017-18, la Inspección de Educación evaluó a 735 docentes en prácticas, en su mayoría personal del cuerpo de Maestros y Maestras (Araba, 122; Bizkaia, 324 y Gipuzkoa, 289). Si consideramos que, según los datos del Departamento de Educación, en este curso había 11.483 maestros y maestras en E. Infantil y E. Primaria en la red pública, los 735 docentes en prácticas suponen que se está evaluando y certificando la competencia docente de alrededor del 7% de todo el profesorado de estas etapas.

La duración del periodo de prácticas superó en general los 6 meses, salvo en el 6% de los casos (42 docentes) en los que el periodo se desarrolló entre 3 y 6 meses. El 100% de este profesorado en prácticas obtuvo la valoración de APTO.

La Inspección visitó en el aula al 60% de los 735 docentes en prácticas, con el objetivo de observar, entre otros aspectos, la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo o el desarrollo y organización de la clase. Los aspectos mejor valorados por la Inspección en esa visita estuvieron relacionados con la metodología, el clima de convivencia y aprendizaje y la estrategia de atención a la diversidad.

Como consecuencia de esta visita, se hicieron propuestas de mejora al docente en prácticas, sobre todo relacionadas con la metodología y gestión del aula, el proceso de enseñanza-aprendizaje o la evaluación y el seguimiento del alumnado. Según la información aportada por la Inspección de Educación, el 77% de los funcionarios en prácticas hicieron una valoración positiva de este proceso, sobre todo porque les permitió reflexionar y mejorar sobre su práctica y porque la entrevista con el inspector o inspectora les resultó de utilidad.

Cada uno de los docentes en prácticas tuvo un tutor o tutora durante este periodo, a quienes, por primera vez, se les recomendó que visitaran el aula de los docentes en prácticas, al menos, una vez al mes. Sin embargo, solo algo menos de la mitad de los tutores o tutoras siguió esta recomendación, en el 51% de los casos restantes ha sido menor o no se ha realizado ninguna visita o no se tienen datos.

En el sistema educativo hay un alto número de docentes que desempeñan su labor como interinos, año tras año. En las oposiciones para profesorado muchos de los y las que superan las pruebas son docentes con años de servicio en condiciones de interinidad. Es necesario tener en

⁹⁸ El *Plan de mejora 2016-2020* del propio Departamento de Educación señalaba, en relación con la edad del profesorado, que a 31 de diciembre de 2013, el 40,5% era mayor de 50 y menor de 65 años (45,6% en la red pública y 31,8% en la concertada y llegaba a la conclusión de que “en un plazo próximo el número de jubilaciones va a ser alto”.

cuenta esta realidad al analizar la función de un periodo de prácticas que generalmente se asocia al inicio de cualquier actividad laboral.

b) Programas de inducción docente

En cualquier caso, es necesario ser conscientes de que esta evaluación del profesorado en prácticas, que además exclusivamente se dirige a los docentes del sector público, es solo una de las tareas en relación con la acogida, seguimiento y apoyo del profesorado recién incorporado a la docencia, lo que en los documentos de la OCDE y en muchas otras propuestas se denomina *Programa de inducción docente*, donde recibe formación adicional, ayuda personalizada y asesoramiento dentro de una fase estructurada y obligatoria.

Según la OCDE a través de TALIS 2013, en España más del 60% del profesorado señala que no tuvo ningún apoyo formal en sus primeros años de docencia y que únicamente el 4% contó con un mentor en el centro educativo⁹⁹. Esta soledad a la que un docente se enfrenta en sus primeros pasos en el aula es una situación que no cambia sustantivamente en el tiempo, ya que según el mismo estudio, más del 40% de los docentes señala que jamás ha recibido una valoración de su desempeño por parte de su equipo directivo o de otro docente que haya observado su clase.

La mayor parte de los países de la OCDE establecen periodos de prueba condicionales y, en algunos casos, incluso este periodo se extiende durante varios cursos a fin de disponer de más tiempo para evaluar el desempeño de los docentes y su potencial de crecimiento. Casi dos tercios de estos países tienen fases de iniciación estructuradas y obligatorias, aunque con muchos patrones organizativos distintos.¹⁰⁰ En la UE, un 89,6% de estos docentes “novatos” tienen acceso a programas de iniciación que incluyen un sistema de tutoría o mentoría¹⁰¹ y un 88,5% tienen reuniones programadas con el equipo directivo y con otros colegas. Además, en los programas de iniciación de la UE, un 61% de los docentes tienen cursos y seminarios a su disposición, así como acceso a actividades que pueden implicar enseñanza en equipo, redes/comunidades virtuales o revisión por colegas¹⁰², aunque en estos casos en menor proporción.

Teniendo en cuenta lo que están haciendo algunos de los mejores sistemas educativos, los estudios sobre el comienzo de la profesión docente, señalan algunas claves: a) atraer a los mejores docentes, b) generar *programas de inducción a la docencia* con acompañamiento, especialmente en los dos primeros años de carrera, c) utilizar la práctica reflexiva, d) destinar a los profesionales más idóneos a los centros de entornos socioeconómicos más desfavorecidos, cuidarlos y acompañarlos para que puedan impulsar el desarrollo de quienes más lo necesitan. Este hecho es especialmente relevante en ciertos contextos socioeconómicos, ya que contar con docentes efectivos para el alumnado de contextos desfavorecidos es básico.

⁹⁹ Euskadi no participó con muestra propia en el estudio de la OCDE llamado TALIS 2013 (*Teaching and Learning International Survey*) y, por lo tanto, no se dispone de datos específicos y desagregados del profesorado vasco (<https://www.educacionyfp.es/inee/evaluaciones-internacionales/talis/talis-2013.html>) En 2018 volvió a aplicarse el Estudio TALIS con 48 países participantes.

¹⁰⁰ Ver *La profesión docente en Europa: prácticas, percepciones y políticas*, específicamente el capítulo 2: Formación inicial del profesorado y transición a la profesión docente. https://sede.educacion.gob.es/publivena/descarga.action?f_codigo_agc=17191

¹⁰¹ A nivel europeo, los mentores son docentes con experiencia, que son seleccionados por el centro escolar o ser acreditados por la propia administración, tras haber realizado un currículo de formación de mentores de distinta duración.

¹⁰² Ver en el capítulo 3 del documento *La profesión docente en Europa: acceso, progresión y apoyo* los tres tipos de apoyo propuestos por la Comisión Europea a los responsables políticos en relación con la iniciación en la profesión docente: el personal, el social y el profesional. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-es/format-PDF/source-113855538>

Sobre este tipo de proceso formativo en los momentos iniciales de entrada en la docencia no se encuentra ninguna propuesta específica ni, por lo tanto, ningún indicador de logro en el Plan de Mejora 2016-2020. El profesorado novel recibe una guía informativa¹⁰³.

3.2.2.2. Formación permanente de los equipos docentes

El Desarrollo Profesional Continuo (DPC), tal y como se denomina la formación permanente en los documentos europeos, es uno de los pilares de la estrategia europea para la mejora de la calidad en la educación. Las conclusiones del Consejo de mayo de 2014¹⁰⁴ insisten en que una oferta de DPC de alta calidad es esencial para asegurar que los docentes *“adquieran y mantengan las competencias pertinentes que se requieren para el desempeño eficaz de su trabajo en las aulas actuales”*. El documento insiste en la importancia de actualizar el desarrollo profesional a los cambios en el mundo de la enseñanza y el aprendizaje y fomentar los enfoques interdisciplinares y colaborativos.

En la investigación sobre Centros eficaces o de alto valor añadido publicada por el Departamento de Educación, a la que ya se ha hecho referencia, la primera categoría tiene que ver con la formación y se señala que *“en los centros eficaces se detecta una participación elevada en las actividades de formación que son habitualmente impulsadas por las direcciones de los centros quienes dan facilidades para que el profesorado participe en ellas”*. Cuando se describe a los centros no eficaces se señala que, aunque también se realizan actividades formativas, *“estas no parecen responder a una detección de una necesidad del centro o a un plan concreto, por lo que no repercute en su mejora”*.

El Departamento de Educación, en la línea estratégica 1 del citado *Plan de mejora del sistema educativo*, señala que se debe *“orientar la formación permanente del profesorado para que tenga el perfil competencial necesario para que el alumnado logre las competencias definidas en el perfil de salida establecidas en el Decreto de Educación Básica”*. En la página siguiente se presenta una tabla en la que se recogen las estrategias y programas más importantes del plan de formación permanente dirigido al profesorado vasco de todas las etapas no universitarias, Plan Prest-Gara.

Todo el plan se vehicula a través de tres grandes estrategias:

- a) Está estructurado a través de cursos individuales de diferente contenido, duración y formato o modalidad, dirigido al profesorado de las etapas obligatorias y no obligatorias, tanto de centros públicos como de centros privados concertados.
- b) **Formación a través de los servicios de apoyo al profesorado** (*Berritzegune Nagusia* y 18 *Berritzegune* zonales) que ofrecen tanto cursos específicos o monográficos y organizan seminarios en los que los docentes de los centros de su zona reflexionan e intercambian experiencias, a lo largo de un curso, sobre su práctica docente. Así mismo, desarrollan y supervisan en los centros de su zona algunos de los proyectos estratégicos del

¹⁰³ El Departamento de Educación dispone de una *Guía para docentes que se incorporan al Sistema Educativo Vasco* en la que se presenta, entre otros aspectos, información básica sobre la educación vasca, normativa sobre funcionarios docentes, la incorporación al centro y aspectos a tener en cuenta en los primeros pasos como docente <https://www.euskadi.eus/inn-educativa-documentos-sist-educativo/web01-a2hberri/es/>

¹⁰⁴ *Conclusiones sobre una formación de docentes eficaz*. Reunión del Consejo de Educación, Juventud, Cultura y Deporte. Bruselas, 20 de mayo de 2014. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ed7084c8-f389-11e3-831f-01aa75ed71a1/language-es/format-PDF/source-113855452>

Departamento de Educación y las convocatorias de formación en centro. Atienden a todos los centros de su zona, tanto públicos como privados.

- c) **Formación en centro** que pasa de una formación centrada exclusivamente en lo individual a otra anclada en el centro a través de proyectos que deben estar ajustados a las necesidades de cada comunidad educativa (derivados de sus planes de mejora y de sus proyectos estratégicos). El personal de los *Berritzegune* asesora y colabora en la elaboración y puesta en práctica de los proyectos de formación en centro. Las convocatorias son diferenciadas para cada una de las redes. Las experiencias “Partekatuz ikasi” son una modalidad de formación del profesorado para la excelencia que consiste en que un centro educativo pueda solicitar de otro centro educativo tutor acompañamiento y orientación en el proceso para conocer las realizaciones pedagógicas consideradas de excelencia y que constituyen un modelo a seguir, y para dar los primeros pasos para su puesta en práctica.

a) Cursos individuales de formación permanente del profesorado

Son cursos individuales diseñados y convocados por la Dirección de Innovación Educativa e impartidos por diferentes entidades, organizaciones y grupos¹⁰⁵. Más de la mitad de los cursos están destinados al profesorado en general, al margen del nivel en el que trabaje, y aborda cuestiones de interés común. El resto está destinado al profesorado específico de cada nivel (E. Infantil, E. Primaria, Secundaria y Otros, que incluye al profesorado de Escuelas Oficiales de Idiomas, Escuelas de Música y Conservatorios y EPA).

¹⁰⁵ <https://www.euskadi.eus/personal-docente-formacion-prest-gara/web01-a3htreba/es/>

Tabla 3.2.2.2.a. PROPUESTA DE FORMACIÓN PERMANENTE. DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

FORMACIÓN COMUNIDAD EDUCADORA (L1. Plan de mejora del sistema educativo)	Cursos individuales Plan de formación permanente del profesorado		DIRIGIDOS A: - Lenguas extranjeras - Infantil - Primaria - ESO - Otros (EOI, EPA...) - General
	SERVICIOS DE APOYO BERRITZEGUNE	CURSOS	ÁMBITOS PRIORITARIOS: <i>Multilingüismo:</i> procesos lingcos., Plurilingüismo, Normalización, T. integrado <i>Diversidad:</i> Escuela para todos, NEE, Diversidad <i>Competencias:</i> Básicas, Infantil, Áreas EP y ESO, Ciencias <i>Entorno digital:</i> TIC y Eskola 2.0 <i>Centros:</i> Liderazgo, Redes, Convivencia, EPA...
		SEMINARIOS	
		INICIATIVA GLOBAL DE FORMACIÓN	- Conseguir la mejora en el desarrollo de las competencias y en los resultados del alumnado, mediante la formación (3 sesiones) en distintos ámbitos de actuaciones y su aplicación en el aula. - Dirigida a todo el equipo docente o a seminarios en ESO. - Acción coordinada entre <i>Berritzegune</i>, Inspección y centro. - Duración: del curso 2017-18 al 2019-20.
	FORMACIÓN EN CENTRO	ELEANIZTASUNE RANTZ	Modalidad A: desarrollo del Proyecto Lingüístico de centro con el Plan lector como prioridad y desarrollado desde la perspectiva del tratamiento integral de lenguas (esta modalidad se introdujo en el curso 2018-19). Modalidad B: desarrollo del Proyecto Lingüístico de centro de carácter plurilingüe con el euskara como eje, centrado en la impartición de áreas o materias en lengua extranjeras.
		BIKAITASUNERANTZ	Proyectos Integrales de innovación Reflexionar en profundidad en torno al modelo educativo que el centro quiere impulsar. Proyectos de enriquecimiento curricular Implantar metodologías activas en el aula y desarrollar programas de actividades para detectar, atender y enriquecer a todo el alumnado. Proyecto de formación para la innovación educativa Abordar e intervenir en algún ámbito de la actividad educativa del centro durante un único curso académico. Partekatuz ikasi Compartir experiencias de excelencia entre centros.
		PROYECTOS STEAM (Zientzia Hezkuntza)	Durante el curso 2017-18 se denominó <i>Zientzia Hezkuntza</i> , para el curso 2018-19 pasó a denominarse Proyectos STEAM (<i>Science, Technology, Engineering, Arts & Maths</i>). Dirigido a todas las etapas educativas de los centros públicos. Desarrollo de proyectos multidisciplinares de innovación basados en la enseñanza STEAM, incorporando la enseñanza cooperativa y la resolución de problemas. Debe trabajar, al menos, dos competencias básicas y basarse en situaciones problemas. Asesoramiento por parte del <i>Berritzegune</i> zonal e <i>Ingurugela</i> .

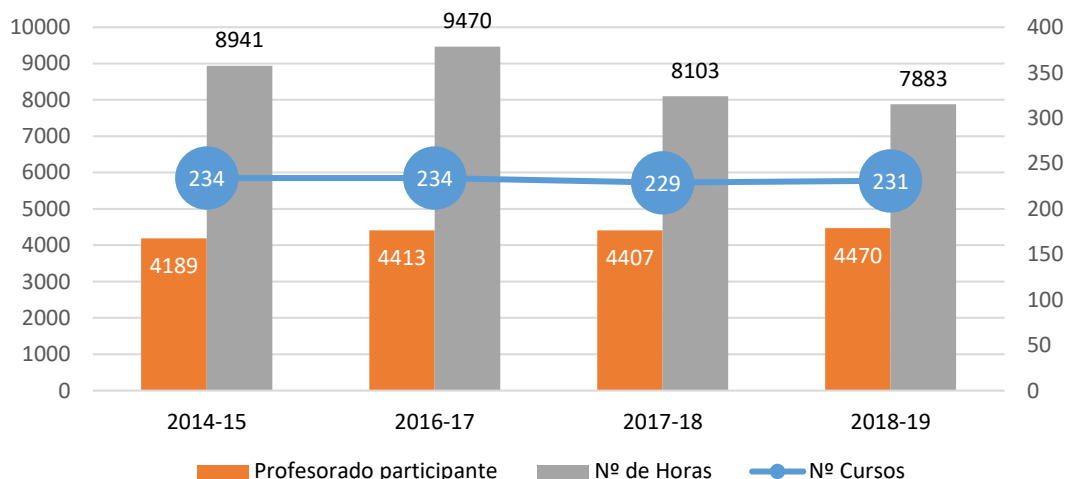
Todas las actividades formativas del Plan 2018-19 se distribuyen en tres bloques:

- a) Actividades de formación en lenguas extranjeras (a realizar durante el curso o en verano).
- b) Actividades de formación para el desarrollo de competencias profesionales del profesorado y el currículo:
- c) Actividades de formación propuestas por las entidades.

La propia convocatoria de *Prest_Gara* establece además 5 líneas prioritarias de formación: 1. Hacia el plurilingüismo; 2. Aprendiendo a vivir juntos en la diversidad; 3. *Sare_Hezkuntza*; 4. Desarrollo de las competencias básicas; 5. Hacia la excelencia partiendo de las buenas prácticas.

El número de asistentes a los cursos es variable, así como el número de horas de duración. De acuerdo a los datos disponibles, la mayoría rondó las 30 horas, excepto los de lengua extranjera que tuvieron una duración de 75 horas. Como se puede ver en el *gráfico 3.2.2.2.a*, que muestra la evolución desde 2014 a 2018, hay una gran estabilidad tanto en el número de cursos programados e impartidos (alrededor de 230), como en el número de docentes que han asistido a estas actividades formativas, no así en el número de horas totales que han supuesto estos cursos que de 2016 a 2018 se han reducido en 1.587 horas.

Gráfico 3.2.2.2.a. Evolución del número de cursos, profesorado asistente y número de horas en *Prest_Gara* de 2014 a 2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección de Innovación Educativa.

Si tenemos en cuenta que, según los últimos datos publicados por Estadística del Departamento de Educación, durante el curso 2017-18 había 37.227 docentes trabajando en el sistema educativo vasco, y si consideráramos la hipótesis de que el profesorado que asiste a estas acciones formativas no se repite, llegaríamos a la conclusión de que la modalidad de cursos individuales del Programa *Prest_Gara* atiende a algo menos del 12% de todo el profesorado vasco. En 2017-18 se anularon 21 cursos de los 250 ofertados por no llegar a cubrir el 40% de las plazas previstas. En 2018-19, también se anularon 19 cursos por número insuficiente de peticiones.

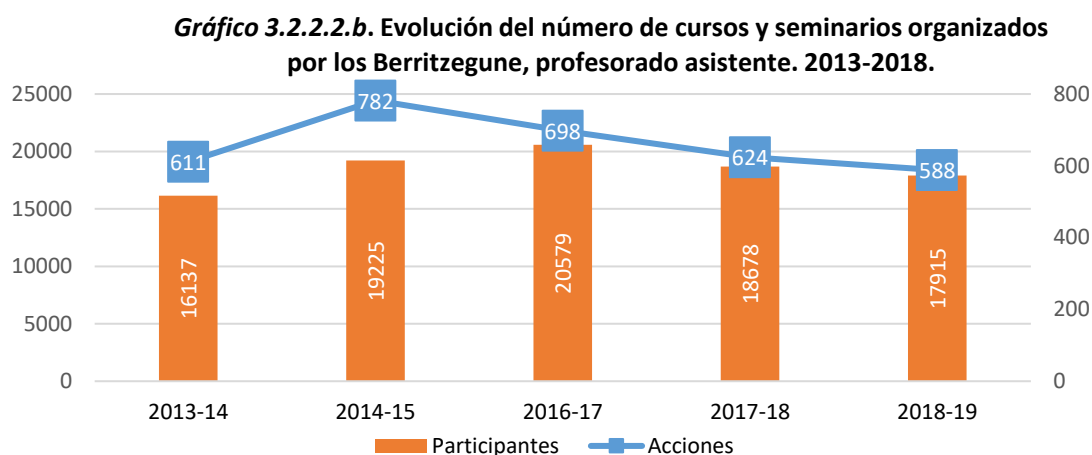
No se dispone de ninguna información sobre la evaluación por parte de las personas asistentes y de las entidades impartidoras, aunque, según la convocatoria, las entidades contratadas están obligadas a presentar un acta con una valoración general y la propia Administración se reserva la posibilidad de someter a evaluación los cursos. Resulta necesario conocer estas evaluaciones para tomar las medidas que resulten convenientes, de cara a un uso adecuado de los recursos públicos y a la búsqueda de efectividad en las actividades formativas.

Finalmente, en la propia convocatoria para el desarrollo del Plan se apela explícitamente al compromiso y a la responsabilidad del profesorado participante *“para que esos conocimientos adquiridos tengan reflejo en la actividad que se desarrolla en el aula y generen un impacto en el centro educativo”*. Para conocer este impacto y las posibles mejoras, los centros educativos son una referencia necesaria y la evaluación de las actividades formativas debe tener su eje en ellos.

b) Formación a través de los servicios de apoyo al profesorado-*Berritzegune*

Los 18 *Berritzegune* zonales distribuidos por toda la geografía vasca asesoran y colaboran en la elaboración y puesta en práctica de los proyectos de formación en centro; así mismo, son la base para la implantación de proyectos estratégicos impulsados en cada momento por el Departamento de Educación y colaboran con otros organismos e instituciones en el desarrollo de un amplio número de proyectos.

En el gráfico siguiente, se presenta la evolución del número de acciones formativas (solo incluye cursos y seminarios) y profesorado participante en los últimos seis cursos.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección de Innovación Educativa.

Desde el curso 2014-15 hasta el pasado curso se organizaron 194 acciones formativas menos, lo que supone un 25% de oferta de este tipo de actividades respecto de las organizadas en 2014. Sin embargo, esta reducción no se ha trasladado con la misma intensidad al profesorado participante, un 7% menos. La Iniciativa Global de Formación, tiene incidencia clara en la bajada de cursos.

Según los datos aportados por la Dirección de Innovación Educativa, durante el curso 2018-19, los ámbitos y temas de los cursos y seminarios organizados por los *Berritzegune* fueron los que se recogen en la siguiente tabla.

ÁMBITOS	TEMA	Cursos y seminarios	Participantes	Horas
MULTILINGÜISMO	Procesos lingüísticos	29	1.194	233
	Plurilingüismo	13	151	189
	Normalización lingüística	41	638	587,5
	Tratamiento integrado de lenguas	7	228	108
DIVERSIDAD	Escuela para todas y todos	20	550	215,5
	NEE	69	2.425	695
	Atención a la diversidad	43	1.910	485
COMPETENCIAS	Competencias básicas	45	1.953	395
	Desarrollo curricular	35	976	431
	E. Infantil	22	918	361,5
	Áreas de EP y ESO	13	234	276
	E. científica	32	875	353
ENTORNO DIGITAL	TIC y Eskola 2.0	80	1.434	1.027,5
CENTROS	Profesos de liderazgo y dirección escolar	38	1.123	541
	Redes de enseñanza y proyectos globales	14	414	222
	Convivencia	46	1.453	456,5
	EPA	8	261	88,5
	Otros	32	1.163	385
TOTALES 2018-19		588	17.915	7.066

Los temas en los que ha participado mayor número de docentes son la atención a las necesidades educativas especiales y atención a la diversidad, la formación sobre competencias básicas y los procesos lingüísticos.

Según la información aportada por la Dirección de Innovación, el profesorado elige las actividades de formación en las que desea participar de la oferta de seminarios y asesoramiento de los *Berritzegune*.

El resultado de la evaluación de estas actividades debería ser una referencia necesaria, en cualquier caso, para establecer planes y prioridades.

c) Formación en centro.

A través de esta estrategia, el Departamento de Educación impulsa procesos formativos que se desarrollan básicamente en el propio centro, a través de proyectos elaborados por los propios equipos docentes de los centros públicos y privados, basados en la formación entre iguales, y que movilicen la práctica en las aulas.

Como hemos visto en la *tabla 3.2.2.2.a*, hay cuatro grandes líneas de formación en centro:

Iniciativa Global de Formación

Una de las actividades novedosas que se han puesto en marcha durante el periodo que se analiza en este Informe, es la denominada **Iniciativa Global de Formación** IGF¹⁰⁶, cuyo objetivo es *“conseguir la mejora del grado de desarrollo de las competencias y, como consecuencia de ello, de los resultados del alumnado, así como garantizar en todos los centros el clima escolar y las condiciones necesarias que favorezcan los procesos de enseñanza y aprendizaje basados en el desarrollo de las competencias y su evaluación”*. Se trata de un proyecto de formación obligatorio, dirigido a Educación Infantil y Educación Básica en el que se le ofrece a cada centro público el abordaje sucesivo de diferentes ámbitos relacionados con las competencias básicas durante el periodo de tres cursos, de 2017-18 a 2019-20. La información oficial indica que esta formación debe contextualizarse teniendo en cuenta la realidad, necesidades y evolución de cada centro y está dirigida a todo el equipo docente.

El desarrollo de esta Iniciativa formativa implica a los equipos docentes de los centros e implica a las asesorías de referencia de los *Berritzegune* zonales, con el apoyo del *Berritzegune Nagusia* y el seguimiento de la Inspección de Educación. Se organiza a través de 6 módulos básicos de formación que deben desarrollarse en, al menos, tres sesiones presenciales. Posteriormente los docentes, con la supervisión de los asesores, deben aplicar en sus aulas la práctica educativa ligada a cada módulo.

Según los datos aportados por la Inspección de Educación, los módulos que se trabajaron durante el curso 2017-18 fueron:

- Marco general para el trabajo docente por competencias: 46%
- Competencia para convivir (*Bizikasi*): 39%
- Competencia con comunicación verbal, no verbal y digital: 38%
- Competencia en comunicación lingüística y literaria: 23%
- Competencia científica: 8%
- Competencia matemática: 6%
- Otros o ninguno: 4%

Según la valoración realizada por la Inspección, en el 59% de los casos contribuye al logro de los objetivos planteados en el PAC y en un 40% se ha implementado en el aula durante el curso en el que se ha desarrollado la formación. Según se indica en la *Revisión 2016-18 del Plan de mejora* citado anteriormente, el objetivo para 2019-20 es que el 95% del profesorado de los centros públicos haya sido formado mediante esta iniciativa. La evaluación de este programa no ha finalizado por lo que no hay evaluación de impacto, aunque se ha realizado su seguimiento curso a curso.

Iniciativa *Bizikasi*, para la convivencia positiva y contra el acoso escolar

Es de destacar también, dentro de las diversas acciones de formación que se han puesto en marcha, la denominada Iniciativa *Bizikasi*, para la convivencia positiva y contra el acoso escolar, abordado desde un punto de vista sistémico e integral, orientado al desarrollo de las capacidades

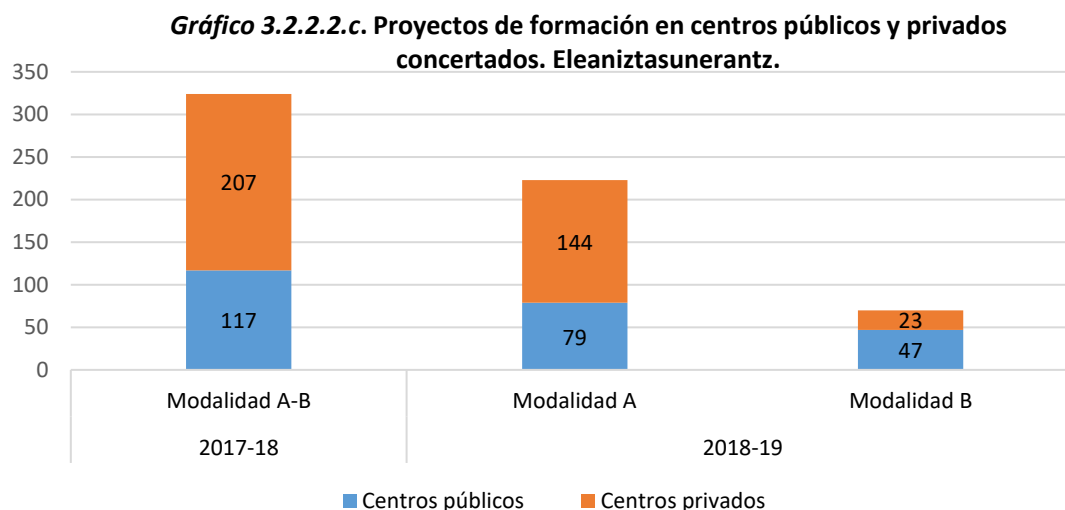
¹⁰⁶ <https://www.euskadi.eus/informacion/programas-planes-e-iniciativas-prioritarias-iniciativa-global-de-formacion-en-los-centros-escolares-de-la-capv/web01-a3htreba/es/>

prosociales del alumnado. La clave de la Iniciativa es prevenir y detectar precozmente posibles casos de acoso en los centros escolares, así como restaurar las relaciones dañadas.

Esta iniciativa ha formado, de manera escalonada, a todos los agentes educativos (profesorado, familias, personal no docente, asesoría de servicios de apoyo e Inspección). Durante el curso 2017-18 se ha impartido formación a 320 asesores y asesoras de *Berritzegune*, 80 personas de Inspección y a 1.036 docentes responsables de los equipos BAT de 451 centros. Según señala el documento de Revisión del Plan de mejora, la valoración media obtenida en esta formación ha sido de 9,2 puntos sobre 10.

ELEANIZTASUNERANTZ. Proyectos para el tratamiento integrado de las lenguas propias y extranjera (Línea estratégica 3 del Plan de mejora. Bilingüismo en el marco de una educación plurilingüe). El objetivo es que cada comunidad educativa, conocedora de la competencia en comunicación lingüística de su alumnado y de su contexto sociolingüístico, partiendo de una formación específica, diseñe y desarrolle su Plan Lector (modalidad A) o un proyecto plurilingüe ligados, en ambos casos, al desarrollo de su Proyecto Lingüístico de Centro. Se exige la participación del 80% del profesorado implicado en el proyecto, con un periodo mínimo de dos cursos, prorrogables a otros dos. Cada proyecto aprobado contará con un asesor o asesora del *Berritzegune* correspondiente que será responsable del seguimiento y evaluación del proyecto, junto con la persona que lo coordine en el centro.

El número de centros públicos y privados que han tomado parte en las convocatorias de 2017 y 2018 son lo que aparecen en el gráfico siguiente. En la red pública, en el curso 2017-18 se certificaron a 1.406 profesores y profesoras, mientras que en 2018-19 se duplicó, llegando a los 2.965 (2.310 en la modalidad A y 655 en la modalidad B). En el caso de los centros privados no se dispone de datos fiables sobre profesorado participante, ya que la convocatoria no va dirigida a centros, sino a Federaciones y Asociaciones.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección de Innovación Educativa.

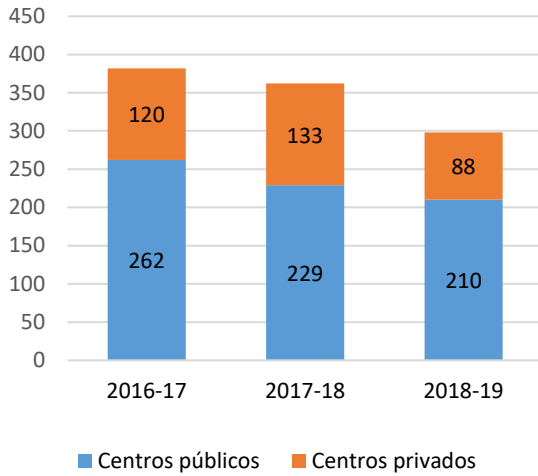
BIKINTASUNERANTZ. Proyectos de formación para la excelencia. Se trata también de una convocatoria que, partiendo del contexto y necesidades de los centros, pretende impulsar la búsqueda de soluciones prácticas factibles que se apliquen en el propio centro, generen un impacto cuantificable y permitan compartir prácticas profesionales, tanto en el centro como con otros centros, dando valor a la formación inter-pares.

Se organiza en cuatro modalidades de formación:

Proyectos integrales de innovación	Tienen por objeto reflexionar en profundidad en torno al modelo educativo que el centro quiere impulsar, para abordar aquellos aspectos transversales y relevantes de la actividad educativa sobre los que se desea intervenir, y que, por su entidad, precisan más de un curso académico y el acuerdo de la comunidad educativa a la que afecta. Su duración será de al menos dos cursos académicos y no superior a tres. Finalizados los años del proyecto, el centro podrá presentar su experiencia a los demás centros a través de la modalidad de « <i>Partekatuz ikasi</i> », como centro tutor.
Proyectos de enriquecimiento curricular	Tienen por objeto la implantación de metodologías activas en el aula y el desarrollo de programas de actividades para detectar, atender y enriquecer a todo el alumnado participante, tenga o no altas capacidades, aptitudes sobresalientes o talentos específicos, con el fin de incentivar su motivación al aprendizaje y al logro personal y colectivo. El proyecto podrá contemplar la realización de actividades también en horario extraescolar, siempre que no representen más del 25% de las actividades que se lleven a cabo. Los proyectos de enriquecimiento curricular se desarrollarán en tres cursos académicos. Finalizados los tres años del proyecto, el centro podrá presentar su experiencia a los demás centros a través de la modalidad de « <i>Partekatuz ikasi</i> », como centro tutor.
Proyectos de formación para la innovación educativa	Estos proyectos deberán tener como referencia el Proyecto Educativo y el Plan de Mejora del centro, derivado de la evaluación diagnóstica, y se centrará en alguna de las competencias básicas y/o una o varias de las líneas prioritarias definidas por el Departamento de Educación. Cada proyecto deberá implicar en conjunto al menos al 80% del profesorado al que, por su contenido, afecte y consta como mínimo de 30 horas para su desarrollo y ejecución.
Experiencias « <i>Partekatuz ikasi</i> »	Esta experiencia, dirigida exclusivamente a centros públicos, consiste en que un centro educativo pueda solicitar de otro centro educativo-tutor acompañamiento y orientación en el proceso para conocer las realizaciones pedagógicas consideradas de excelencia y que constituyen un modelo a seguir, y para dar los primeros pasos para su puesta en práctica. El proyecto contemplará todas las acciones y las actividades de formación y/o de innovación que sean necesarias para su desarrollo: visitas (al menos tres visitas al centro solicitante y una al centro tutor), reuniones, entrada al aula, adquisición de materiales o sesiones formativas. El centro solicitante y el centro tutor suscribirán en un acuerdo el plan de trabajo para la realización de la experiencia. Cada experiencia « <i>Partekatuz ikasi</i> » consta como mínimo de 15 horas para su desarrollo y ejecución.

En el gráfico y tabla siguiente se presenta el número de centros públicos y privados con proyectos de formación para la excelencia en los tres últimos cursos. Como se puede observar, se trata de convocatorias con muy alta participación (382 centros en 2016 o 298 en 2018). Especialmente participativa es la convocatoria para proyectos de *Formación para la innovación* con cerca de 250 centros implicados en 2016 y 2017.

Gráfico 3.2.2.2.d. Bikaintasunerantz.
Proyectos de formación en centros públicos y privados concertados.

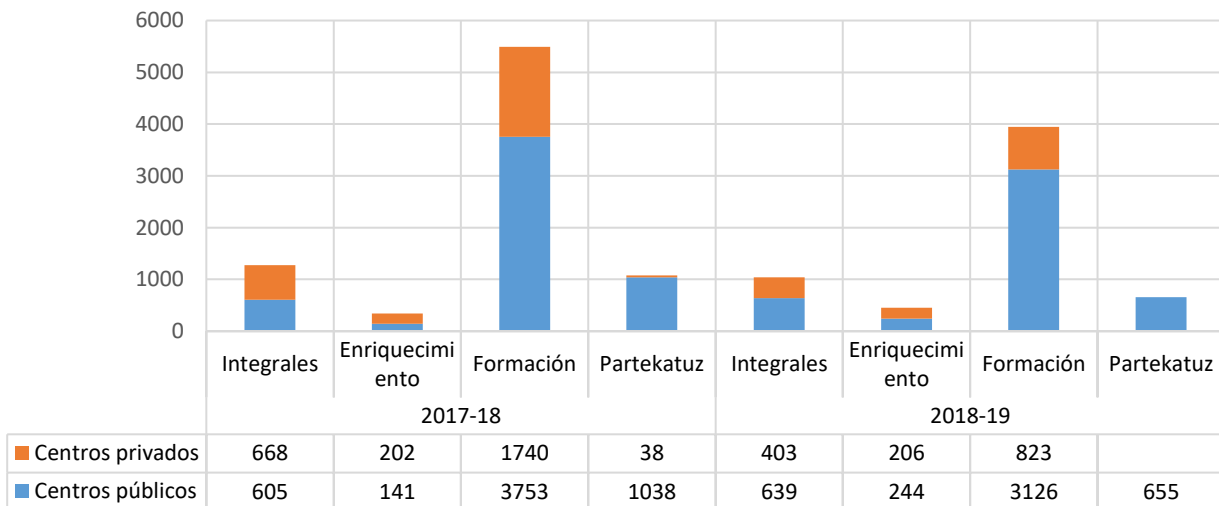


	Centros públicos			Centros concertados		
	16-17	17-18	18-19	16-17	17-18	18-19
Proyectos integrales	36	25	22	32	34	21
Enriquecimiento curricular		5	10		5	10
Formación para la innovación	167	161	141	79	82	57
Partekatuz ikasi	60	75	71	9	12	

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección de Innovación Educativa.

Especialmente destacable es el número de docentes que participan en el desarrollo de estos proyectos: en 2017-18, 5.537 de la red pública y 2.648 de la red privada, mientras que en el curso 2018-19 toman parte 4.664 del sector público, mientras que casi se reduce a la mitad el profesorado de la privada, 1.432. Estos datos suponen que, si tomamos en consideración el número de docentes en la red pública en 2017-18 (23.039), en estas convocatorias participan cerca del 25% del profesorado de esta red y el 18% de la red privada (14.677 docentes en total).

Gráfico 3.2.2.2.e. Número de docentes participantes en las convocatorias de Bikaintasunerantz. 2017-2018.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de la Dirección de Innovación Educativa.

Aunque en todas estas convocatorias existe la obligación de establecer un proceso de seguimiento y evaluación, no se dispone de esos datos y, por lo tanto, no es posible valorar la satisfacción por parte del profesorado participantes, así como la calidad e impacto de estos proyectos en promover el cambio en las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

ZIENTZIA HEZKUNTZA Y PROYECTOS STEAM. Proyectos de formación para la innovación científica y tecnológica. Las propuestas formativas ligadas a estos ámbitos están vinculadas con el desarrollo de la Línea estratégica 4 del Plan de Mejora. Hasta el curso 2017-18, los proyectos formativos se canalizaban a través de *Zientzia Hezkuntza*, a partir de 2018 todos los proyectos se incluyen en la estrategia STEAM¹⁰⁷ puesta en marcha por el Departamento de Educación para los centros públicos.

Esta estrategia sigue la línea impulsada por el programa *Science Education* de la Unesco que promueve la capacitación en ciencia y tecnología en todos los niveles educativos, así como animar a los jóvenes, especialmente a las chicas, a desarrollar carreras profesionales en estos ámbitos de conocimiento. La estrategia de educación STEAM, fue presentada en junio de 2018, busca un acercamiento interdisciplinar y no aislado en el tratamiento de estas disciplinas, de forma que permitan aprender de manera simultánea e integrada conceptos de estas materias, en un contexto práctico y activo.

El proyecto presentado por cada centro en esta convocatoria debe trabajar, de manera integrada, un mínimo de dos competencias básicas y estar basado en situaciones problema o procesos de indagación, así como promover la igualdad entre sexos y llevar la perspectiva de género a las aulas. Como en todo el resto de los proyectos anteriores, el *Berritzegune* zonal debe asesorar a la persona del centro que coordine el proyecto y al profesorado del centro, contando con el apoyo de *Ingurugela*. En la convocatoria de 2018-19 tomaron parte 139 centros públicos y participaron 1.124 profesores y profesoras.

Como en el resto de los proyectos de formación en centro, no se dispone de datos relacionados con su valoración por parte del profesorado y su incidencia en el centro.

Proyectos de coeducación y prevención de la violencia de género

El Departamento de Educación, como desarrollo de la Línea estratégica 2. Educación inclusiva y atención a la diversidad, convocó a los centros públicos y privados a presentar proyectos de formación e innovación sobre **coeducación y prevención de la violencia de género** con una duración máxima de 3 cursos. La primera convocatoria para centros públicos abarcaba el periodo de 2017 a 2019, la segunda convocatoria de 2018 a 2021 y la tercera, y hasta ahora última convocatoria, abarca exclusivamente los cursos 2019-20 y 2020-21. Las convocatorias a los centros privados concertados tienen una duración de tres cursos, y la última convocatoria se publicó en una Orden en 2019, en este caso con una duración de dos cursos.

En los centros públicos se concedió liberación horaria al profesorado implicado y a los centros concertados, subvenciones para llevarlo a cabo.

Los **proyectos de formación en centro**, como hemos visto, son una importante línea de actuación formativa, que además están en la línea de las propuestas de formación y mejora docente propuestas en todos los documentos de la Unión Europea, OCDE y múltiples investigaciones y estudios.

Hemos visto que son proyectos cuyas convocatorias atraen a numerosos centros y docentes de todos los niveles públicos y privados. Si aceptáramos la hipótesis de que el profesorado de la red pública que tomó parte en estos proyectos de centro en 2017-18 no se repite –dato que

¹⁰⁷ STEAM Euskadi: <http://steam.eus/es/>

desconocemos- supondría que ha tomado parte más del 36% de todos los docentes y que en el curso siguiente llega a atender al 38%.

3.2.3. Modelo de formación de equipos directivos

Tal y como se señala en el ya citado *Plan de Mejora*, diversos informes internacionales (McKinsey&Company, OCDE) concluyen que “el equipo de dirección del centro educativo es el segundo factor interno que tiene mayor incidencia en los logros del aprendizaje, tras la acción docente. Numerosos estudios realizados por distintos autores demuestran, asimismo, que el rol del director, en concreto, tiene un gran impacto en la calidad del centro educativo”.

La investigación sobre las características de los centros eficaces vascos, al que se ha hecho referencia con anterioridad, señala que *“en los centros eficaces, independientemente de que la dirección haya sido elegida o designada, se observa un liderazgo firme que puede ser de diferentes estilos, observándose una buena dinámica de trabajo en equipo. En estos centros hay una visión y filosofía claramente definida con metas compartidas”*.

Para examinar la adecuación y eficacia del modelo de formación de equipos directivos desarrollado en el País Vasco, vamos a analizar tres aspectos: en primer lugar, el proceso de convocatoria, selección y nombramiento de directores y directoras; en segundo lugar, el programa de formación inicial y, finalmente, el programa de evaluación de la función directiva.

3.2.3.1. Proceso de selección y nombramiento de directores y directoras

El método de provisión de equipos directivos en los centros escolares públicos es la selección por concurso de méritos entre las candidaturas de docentes que opten al cargo, de acuerdo al Decreto 22/2009, de 3 de febrero, con las modificaciones introducidas por los Decretos 61/2012, de 8 de mayo, 46/2014, de 1 de abril, 262/2017, de 5 de diciembre, y Disposición Final Primera del Decreto 93/2018, de 19 de junio. En ellos se establece el requisito de que las candidaturas presenten un Plan de Dirección para 4 años y se sometan a la evaluación del desempeño de la función directiva.

En la tabla siguiente, se muestra todo el histórico de los procesos de selección: en la primera columna se indica el curso en el que se publicó la convocatoria de concurso de méritos. La segunda señala el curso en el que comenzaron a desarrollar sus proyectos de dirección quienes fueron elegidos el año anterior (casillas con el mismo color de fondo). La tercera, el porcentaje de direcciones con proyecto, que fueron evaluadas, respecto del total de las direcciones de la red pública. Así, el curso 2009-10 fue el primero en el que las direcciones, elegidas en la convocatoria de 2008-09, ejercieron con proyecto, y suponían el 30,2% de todas las direcciones de los centros públicos.

Tabla 3.2.3.1. a. Histórico de los procesos de selección, inicio de proyecto y evaluación de las direcciones

CONVOCATORIA	COMIENZO DEL PROYECTO DE DIRECCIÓN	% DIRECCIONES EVALUADAS
2008-2009	2008-2009	-----
2009-2010	2009-2010 (hasta 2012-13)	30,2
	2010-2011 (hasta 2013-14)	49,3
	2011-2012	47,6
2012-2013	2012-2013	43,3
2013-2014	2013-2014 (hasta 2016-17)	51,7
	2014-2015 (hasta 2017-18)	58,7
	2015-2016	52,3
	2016-2017	49,4
2017-2018	2017-2018	28,2
2018-2019	2018-2019 (hasta 2021-22)	-

La última convocatoria realizada para la selección de directores y directoras fue la que corresponde a la Orden de 10 de enero de 2018 y se llevó a cabo durante el curso 2017-18 en los centros en los que quedaba vacante ese cargo.

Del total de centros con cargo vacante, en total fueron seleccionados 273 directores y directoras de todas las etapas y tipos de centro (CEIP, IES, CPI, EOI, CEPA...) para el periodo 2018-2022: 42 en Araba, 137 en Bizkaia y 94 en Gipuzkoa. Los proyectos fueron analizados por la Inspección de Educación, que además constituyeron y presidieron las Comisiones de Selección y gestionaron toda la documentación. Todos los directores y directoras seleccionados recibieron el nombramiento. En 224 centros se nombró director o directora sin proyecto.

La valoración realizada por la Inspección de Educación sobre este proceso de selección señala dos propuestas de mejora: por un lado, perfeccionar el proceso de constitución de las Comisiones de selección, específicamente en los referido a las dos personas que están ejerciendo la dirección en un centro público y, por otro, homogeneizar la duración de los mandatos en el caso de nombramiento de direcciones sin proyecto.

3.2.3.2. Programa de formación inicial de directores y directoras seleccionados por concurso de méritos.

El artículo 14 del Decreto 22/2009, de 3 de febrero, sobre el procedimiento de selección, determina las condiciones en las que se desarrolla el Programa de Formación Inicial, programa que deben superar los y las candidatas para el ejercicio del cargo de dirección en los centros públicos. Solo están exentos de este Programa quienes acrediten haber superado un curso de formación sobre la función directiva o tengan una experiencia de, al menos, 2 años en el cargo de dirección.

La duración del Programa, organizado por el *Berritzegune Nagusia*, es de 35 horas (30 presenciales en un curso de una semana de duración en horario de mañana y 5 horas de trabajo personal para la elaboración de la memoria del programa de formación y su incidencia en el Proyecto de Dirección presentado). Según la convocatoria de 2018, los contenidos se centraron en: 1. Definición de metas e intervenciones estratégicas, 2. Dirección, organización y funcionamiento del centro, 3. Liderazgo pedagógico, 4. Participación y colaboración de agentes internos y externos y 5. Impulso de la evaluación y gestión del cambio.

En el curso 2017-18¹⁰⁸, el *Berritzegune Nagusia* ofertó 14 cursos de una duración total de 240 horas, en los que participaron 671 miembros de equipos directivos, la mayoría directores y directoras. Al comienzo de ese mismo curso, se ofertaron 3 cursos de formación inicial básica, con una duración de 40 horas en total, en los que tomaron parte 106 directores y directoras nombrados de manera excepcional para dicho curso. Así mismo, en colaboración con la Inspección Educativa, se realizaron 3 cursos de formación de 10 horas cada uno sobre aspectos Jurídicos, en la que participaron 247 integrantes de equipos directivos de centros públicos.

Junto con este curso de formación inicial básica, el Departamento de Educación, a través de sus servicios de apoyo, ofrece una amplia oferta de actividades formativas de carácter teórico-práctico. Entre estas, la actividad más importante es la organización de seminarios permanentes en los *Berritzegune* zonales en los que participa un importante número de centros públicos y privados, que se reúnen con diversa periodicidad, con el objetivo de promover el desarrollo profesional, facilitar la labor directiva en los centros, impulsar la cooperación entre centros y acordar estrategias y proyectos comunes en la zona. Estos seminarios están básicamente dirigidos a directores y directoras, aunque en algunos casos la oferta se amplía a jefaturas de estudios y secretaria.

No se dispone de datos de valoración de ambas actividades de formación y asesoramiento. En el caso del curso de formación inicial, se aprecia que su estructura y temática es coherente con los apartados que son valorados en el proceso de evaluación del ejercicio de dirección. Sobre los seminarios zonales se desconoce su incidencia en la dinámica de los centros, así como la valoración de las personas participantes.

3.2.3.3. Evaluación de la función directiva

El objetivo de este proceso, además de contribuir a la certificación exigida por la propia convocatoria, es ayudar a alcanzar una dirección con mayor capacidad de análisis de la situación que vive su centro, de sus necesidades y oportunidades, con mejores competencias de planificación, gestión y evaluación y con más capacidad para impulsar la participación de otros agentes y promover la innovación y la mejora continua.

El objeto básico de evaluación es el Proyecto de Dirección que obligatoriamente debe presentar el director o directora que se acoge a esta convocatoria, en el que se recogen los aspectos que posteriormente van a ser evaluados. Esta evaluación tiene un carácter claramente formativo y la superación de la evaluación debe basarse en evidencias recogidas a lo largo del proceso.

En este proceso de evaluación interviene un equipo evaluador formado por 2 inspectores o inspectoras. Las dimensiones que se evalúan son las mismas ya señaladas en el programa de formación inicial y se concretan en 18 criterios que se recogen en el anexo de la Orden de 25 de mayo de 2012. Estos 18 criterios, de los que se priorizan 10 que se consideran claves, se concretan en diversos indicadores con cuatro niveles progresivos de desarrollo, siendo el segundo nivel el mínimo exigido para conseguir el apto al final del proceso.

La evaluación sigue un proceso en espiral a lo largo de los cuatro cursos, de manera que al finalizar cada uno de ellos se emite un informe de evaluación cuya valoración debe ser positiva para poder continuar en el periodo siguiente. En cada curso se analizan documentos, se entrevista al equipo

¹⁰⁸ Datos tomados del documento *Revisión del Plan de Mejora 2016-18*, pág. 7.

directivo y se informa al equipo directivo de la valoración y de las propuestas de mejora, de forma que las compartan y asuman.

Evaluación de la convocatoria 2014-15

Todas las direcciones elegidas desarrollan su proyecto durante 4 cursos, al final de los cuales, de acuerdo a la Orden de 25 de mayo de 2012, se emite una valoración de Apto/No Apto.

El último grupo de directores y directoras que han finalizado sus cuatro años de ejercicio de dirección son quienes lo iniciaron en el curso 2014-15, de forma que en el curso 2017-18 finalizaron su primer periodo de evaluación sobre el grado de realización del Proyecto de Dirección presentado en el proceso de selección.

Según la valoración realizada por la Inspección de Educación sobre 66 centros, en 15 centros (23%) se ha desarrollado completamente y en otros 46 (70%) en su mayor parte. Por lo tanto, en un 93% se ha desarrollado de manera satisfactoria este proceso de cumplimiento del Proyecto de Dirección. Este dato es algo más bajo que el alcanzado en anteriores periodos, tal y como se puede ver en la tabla siguiente.

Curso de 1º año de evaluación	Curso del 4º año de evaluación (final de periodo)	% de direcciones evaluadas positivamente
2009-10	2012-13	99,3
2010-11	2013-14	100
2013-14	2016-17	95,1
2014-15	2017-18	93

La parte del proyecto en la que la mejora ha sido más significativa es la relacionada con la *Organización y funcionamiento de la dirección* (en 41 centros) y en las dimensiones relacionada con el *Liderazgo pedagógico* y la *Definición de metas e intereses estratégicos* (25 centros). Por el contrario, la dimensión en la que se ha observado una menor mejora es la *Participación de agentes internos y externos* y la *Evaluación y gestión del cambio*.

Según lo recogido en la Memoria elaborada por las direcciones, las dificultades más importantes experimentadas durante este proceso de cuatro años han tenido que ver con las situaciones sobrevenidas (citada por el 39% de los centros), la gestión de los recursos con la Administración (38%) y, en menor medida, la falta de colaboración del claustro y de las familias, así como abordar situaciones generadas por el alumnado (citada por el 17% de los centros).

3.2.4 Conclusiones generales y propuestas de mejora.

Los cambios sociales, científico-tecnológicos y los nuevos retos a los que se enfrenta el mundo en el siglo XXI afectan directamente al sistema educativo y cuestionan muchas de sus formas y modos profesionales, reclamando cambios profundos en todos los ámbitos que lo conforman. Algunas investigaciones señalan que no solo vivimos en una época de cambios, sino en un cambio de época.

Este mundo volátil, incierto, complejo y ambiguo en el que vivimos provoca que la profesión docente sea cada vez más compleja y exigente, y que sea una profesión que demanda personas con alta cualificación docente que incluye competencias personales y sociales. Por ello, es necesario un aprendizaje permanente para ejercer una tarea profesional que cada vez más deberá basarse en la colaboración, la reflexión, el trabajo en red y la formación continua.

Este es un reto al que se enfrentan todos los sistemas educativos sin que ninguno haya encontrado todas las soluciones o que haya sido capaz de cimentar todos los mecanismos para afrontar los nuevos retos (diversidad del alumnado, enseñanza por competencias, altos estándares de aprendizaje, presencia de la tecnología en las aulas, ingente cantidad de información al alcance de la mano, nuevas propuestas de aprendizaje...)

Existe una preocupación en todo el mundo por identificar las competencias docentes necesarias para responder a los retos actuales y futuros en los que fundamentarse para el diseño de la formación inicial y continua del profesorado

La primera línea estratégica del *Plan de mejora del sistema educativo de la CAPV. Basado en la equidad hacia la excelencia 2016-2020*, se dedica a la *Formación de la Comunidad educadora* y se centra en desarrollar cuatro ámbitos: la formación inicial y permanente del profesorado, la de los equipos directivos y la que se da entre iguales basada en el intercambio de buenas prácticas.

3.2.4.1. La acción docente y su influencia en el rendimiento escolar del alumnado.

Son muchas las investigaciones, estudios y evaluaciones que avalan y confirman la influencia de la acción docente en el aprendizaje del alumnado. Los informes y recomendaciones de la Comisión Europea y la OCDE¹⁰⁹, ofrecen análisis y datos y consideran que la calidad de la formación del profesorado es uno de los pilares para la mejora de los sistemas educativos, así como también las políticas que dirigen los procesos de selección, apoyo y desarrollo profesional docente.

Es cierto que no hay una comprensión única de cuáles son las características y formas de actuación docente que tienen mayor capacidad de impacto en los resultados de los estudiantes, pero en cualquier caso no hay duda de esa relación.

Como consecuencia de la participación en las más importantes evaluaciones internacionales, así como por el impulso de evaluaciones propias y el desarrollo de algunas investigaciones en estos ámbitos, el sistema educativo vasco dispone de una notable cantidad de datos y resultados sobre esta variable que, en muchas ocasiones, quizás no han sido debidamente analizados y explotados y, cuando lo han sido, no se ha conseguido una diseminación fértil y convincente de sus conclusiones.

Carecemos de información básica sobre el profesorado vasco en relación con, entre otros aspectos, cuatro variables clave para entender y atender a las necesidades del profesorado vasco: el uso que hacen del tiempo de instrucción en el aula; el uso que hacen de los materiales y recursos, incluidas las TIC; las prácticas básicas de los docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje y la capacidad y recursos empleados para la adecuada gestión del aula, y finalmente la participación y la relación con el alumnado. Desconociendo aspectos tan estratégicos en la dinámica docente, probablemente sea complicado identificar propuestas de mejora de la práctica docente que responda a las necesidades y prácticas reales del profesorado.

¹⁰⁹ Ver *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers* (<https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>)

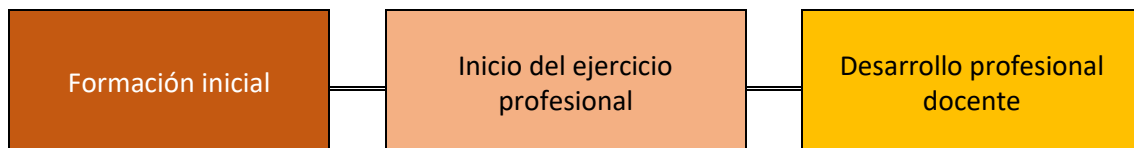
Por ello, este Consejo propone:

- Realizar un estudio de la actividad docente: estrategias y formas de actuación predominantes, características de las relaciones docente-estudiante, metodologías, trabajo en equipo, ...
- Realizar un estudio del impacto de la acción docente del profesorado en los resultados de su alumnado y el impacto de la escuela en su calidad de vida.
- Incorporar de manera explícita como un elemento de estudio y recogida de datos las prácticas y estrategias docentes en las evaluaciones de diagnóstico de mitad y final de etapa, con el objetivo de disponer de un corpus de información consistente que nos permita discriminar con mayor garantía la pertinencia y solidez de diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje.

3.2.4.2. El desarrollo profesional y el apoyo al profesorado vasco

No hay duda de que la formación y el desarrollo profesional docente serán más coherentes, vigorosos y fértiles si se da una coordinación y una conexión coherente entre los diferentes procesos formativos gestionados por las distintas instituciones, organismos, grupos y servicios implicados en la formación docente. Por ello es tan importante establecer una continuidad ininterrumpida de formación que abarque, de forma sistémica, la formación docente inicial, la introducción inicial a la profesión y un desarrollo profesional continuo a lo largo de toda la carrera que incluya oportunidades de aprendizaje individual y en equipo.

Concebir la formación del profesorado como un proceso continuo, sistemático y organizado significa entender que esta formación abarca toda la carrera docente y reconocer que los docentes pasan por diferentes etapas que representan exigencias personales, profesionales, organizativas e incluso psicológicas específicas y diferenciadas.



La construcción de este proceso ininterrumpido de formación y apoyo al profesorado debe basarse no solo en evidencias y experiencias contrastadas que garanticen la eficacia y validez de las ofertas formativas, sino también en buscar la necesaria colaboración de los docentes para recoger sus necesidades y preocupaciones profesionales y en la imprescindible disponibilidad de datos a partir de procesos de evaluación sobre la eficacia, pertinencia e impacto real de los procesos formativos. El trabajo desde la realidad educativa diaria y los proyectos del centro educativo debe ser la referencia fundamental en los procesos formativos.

a) Apoyo y protección al inicio del ejercicio profesional en el centro.

El inicio del ejercicio docente, tras la formación inicial, y la incorporación a la dinámica de trabajo y relación profesional que supone un centro escolar es uno de los periodos clave en la formación y construcción de la identidad profesional en el ámbito educativo. Lo señalan múltiples investigaciones, instituciones y organismos a los que ya se ha hecho referencia que señalan que se da un intenso proceso de aprendizaje en los primeros años de ejercicio y, por ello, aconsejan

aprovechar este periodo inicial para apoyar su desarrollo profesional con el objetivo de maximizar su progreso y eficacia en su tarea docente. En nuestro caso, es muy importante tener en cuenta que, en muchos casos, se inicia como profesorado interino.

Sin embargo, en nuestro sistema educativo, de forma más o menos estructurada y obligatoria, solo la evaluación de los funcionarios en prácticas tras superar la oferta pública de empleo se acerca a lo que se entiende como apoyo y seguimiento al inicio del ejercicio profesional.

En este proceso de evaluación de las prácticas, es habitual en todas las ediciones que la totalidad de quienes son evaluados supere este trámite, obteniendo el apto para continuar en el sistema educativo.

Por otro lado, de acuerdo a los datos disponibles, no parece que pueda valorarse como intenso el seguimiento ni suficientemente estructurado en su desarrollo ni en sus características, a pesar de que últimamente se ha incluido el consejo de que quienes ejercen de tutores observen mensualmente en el aula al tutorando, circunstancia que no se llega a dar ni en la mitad de los datos.

Finalmente, al ser una tarea cuya responsabilidad máxima queda en manos del personal de Inspección, hace que su intervención sea escasa, cuando no puntual, y que tenga un cierto perfil burocrático y de mera certificación.

Es evidente que esta tarea de evaluación de los funcionarios en prácticas no cubre las necesidades de acompañamiento y apoyo de los docentes recién ingresados en el sistema y sobretodo no puede considerarse como un *Programa de inducción docente*, tal y como se entiende a nivel internacional, durante el que recibe formación adicional, ayuda personalizada y asesoramiento dentro de una fase estructurada y obligatoria. El esfuerzo de formación, seguimiento y apoyo de estos nuevos docentes puede generar grandes beneficios al sistema educativo a largo plazo. Por ello, es imprescindible aprovechar un momento como el actual de importante incorporación de nuevo profesorado a los centros públicos del sistema educativo vasco.

Los denominados *Programas de inducción docente* se concretan en un programa sistémico de apoyo a docentes con el objetivo de introducirles en la profesión, ayudarles a abordar los problemas de forma que refuercen su autonomía profesional y facilitarles su desarrollo profesional continuo. Es sin duda una actividad en la que la escuela juega un papel central como apoyo a los profesores y profesoras principiantes, para que puedan superar el denominado “shock de realidad”, pero en el que otros estamentos, entre ellos la administración educativa y sus servicios, deben estar profundamente implicados.

Por ello, este Consejo propone:

- Analizar el proceso de evaluación del funcionariado en prácticas con el objetivo de identificar las posibles mejoras del protocolo actualmente en funcionamiento y proponer un nuevo programa de evaluación que conlleve un seguimiento más intenso, una mayor frecuencia de contacto y apoyo por parte de los tutores de prácticas, para lo cual ha de adecuarse esta figura y dotarle de apoyo, formación y asesoramiento específicos.
- Estudiar la posibilidad de poner en marcha, inicialmente de forma experimental, de un *Programa de inducción a la docencia* que contemple tres ámbitos: un sistema de tutoría o mentoría, con reconocimiento de sus funciones y la fijación de condiciones y compromisos específicos; reuniones y trabajo programado con el equipo directivo y con otros colegas,

estrategias y herramientas de autoevaluación y coevaluación y un programa específico de formación con actividades que impliquen enseñanza en equipo, redes de socialización y revisión inter-pares.

- Analizar qué acciones y propuestas podrían llevarse a cabo con el personal que accede a la docencia como personal interino, de cara a mejorar su integración en la labor profesional que desempeña y a ayudarle en este proceso de aprendizaje profesional docente.

b) Desarrollo profesional docente

Los datos aportados en los distintos apartados sobre la oferta de la administración para el desarrollo profesional del docente vasco parecen indicar con claridad dos conclusiones positivas: en primer lugar, que disponemos de una amplia y rica oferta de propuestas formativas, variada en sus formatos y contenidos y que, en términos generales, apuesta por un modelo formativo coherente con las conclusiones y recomendaciones más actuales en el ámbito del asesoramiento y de la formación. En segundo lugar, que la participación e implicación de los profesores y profesoras y de los centros en su conjunto es suficientemente alta y continua, lo que induce a pensar que, en términos generales, la oferta formativa, especialmente la ligada a la formación en centro, satisface las necesidades y se acerca a los problemas percibidos desde los centros.

Sin embargo, la carencia principal de todo el amplio y complejo sistema de formación permanente del profesorado es que, en sentido estricto, no disponemos de datos e informaciones, que permitan valorar la pertinencia, eficacia e impacto en la práctica docente y en la mejora de los centros de todo este dispositivo de formación.

Es necesaria y urgente una visión sistémica de la profesión docente que sirva de base para diseñar un modelo integral y coherente en el que se vinculen la formación inicial, el acceso a la función docente y el desarrollo profesional a lo largo de la vida. Para ello pueden crearse itinerarios de reciclaje permanente contando con los servicios de la administración educativa y las universidades vascas.

Finalmente, es necesario hacer una revisión de todos los servicios de apoyo para optimizarlos

Por ello, este Consejo propone:

- Continuar los programas iniciados que tienen una valoración positiva y seguir animando a los centros a que participen en ellos.
- Hacer una evaluación rigurosa del impacto de la formación, al menos en algunas propuestas que se consideren más estratégicas y prioritarias, de forma que se pueda contar con datos e informaciones más fiables y consistentes sobre la formación continua del profesorado que permitan un análisis más profundo de su pertinencia y validez, adecuación a las necesidades e impacto en las prácticas docentes y de centro.
- Los centros deberían participar en la evaluación de las actividades formativas, valorando si influyen y cómo en la mejora de la actividad escolar y su impacto sobre el alumnado.
- Analizar los criterios que utiliza el profesorado para elegir las actividades de formación en las que desea participar de la oferta de seminarios y asesoramiento de los *Berritzegune* con el objetivo de adecuar la oferta y las propuestas formativas a las necesidades y preocupaciones del profesorado y de las necesidades planteadas desde los centros educativos.
- Realizar una encuesta a una muestra amplia del profesorado en la que se puedan recoger las necesidades reales de formación que sienten como más necesarias, las estrategias

formativas que consideran más necesarias, así como características del proceso formativo para impulsar el cambio educativo.

- Seguir promoviendo la estabilidad de las plantillas, así como hacer esfuerzos para ampliar y reforzar la autonomía de los centros de forma que progresivamente puedan establecer perfiles profesionales que consideren necesarios y adecuados para el desarrollo de su proyecto educativo y curricular.
- Apoyar la figura del docente a través de campañas que dignifiquen socialmente su labor y su papel central en el cambio educativo que se requiere y en las que se solicite la colaboración de las familias y de la sociedad en esta tarea; así como impulsar acciones de reconocimiento de su trabajo a través de premios educativos, acogida y apoyo al profesorado novel, despedida pública al profesorado que se retira u otro tipo de propuestas que ayuden al bienestar del colectivo docente.
- Analizar en profundidad la situación actual de los Berritzegune.
- Proponer modelos de evaluación del desempeño docente e investigar la relación con el aprendizaje del alumnado.
- Incorporar progresivamente en las Evaluaciones de diagnóstico cuestionarios sobre el desempeño docente que permitan incrementar el nivel de explicación de los resultados del alumnado y permita identificar las áreas de mejora en el acceso a la función docente en la formación permanente del profesorado y en su promoción.

3.2.4.3 El modelo vasco de selección, formación y evaluación de equipos directivos.

Hay un acuerdo generalizado acerca de la importancia e influencia de una buena dirección y la existencia de un liderazgo educativo en la mejora del aprendizaje del alumnado, en el incremento del bienestar y de la eficacia docente y, en consecuencia, en el aumento de la calidad educativa del centro.

En nuestro contexto, en el año 2009 se puso en marcha un proceso de selección, seguimiento y evaluación de direcciones de centro que pretendía responder a algunos déficits en el funcionamiento de los equipos directivos, conseguir un mayor número de direcciones estables y con Proyecto y desarrollar un proceso de asesoramiento y formación que permitiera ampliar las competencias directivas de las personas seleccionadas. Este programa sigue funcionando hasta el momento, ha sido valorado positivamente incluso a nivel europeo y cuenta con una importante implicación y dedicación por parte de la Inspección de Educación.

De acuerdo a los datos disponibles, parece que el proceso de selección de las direcciones escolares funciona de manera correcta, aunque todavía en un número importante de centros no se logra que haya un equipo que presente candidatura y haya de nombrarse dirección sin proyecto. El programa de formación inicial gestionado y dirigido desde el *Berritzegune Nagusia*, así como los seminarios zonales de dirección impulsados por los *Berritzegune* zonales tienen, en general, una buena acogida, aunque no se dispone de datos de valoración por parte de los participantes.

La labor realizada por el personal de Inspección, así como los protocolos, herramientas y procedimientos utilizados en el proceso de seguimiento y evaluación de los equipos directivos parece responder a criterios coherentes, bien fundamentados y conectados con las corrientes más actuales sobre liderazgo educativo y que permiten un conocimiento amplio del proceso

seguido por los directores y directoras seleccionados. La mayoría de las direcciones evaluadas son valoradas positivamente.

Por ello, este Consejo propone:

- Continuar reforzando, redefinir y actualizar, el programa de formación de Equipos directivos, incorporando nuevas estrategias y enfoques formativos basados en evidencias y experiencias contrastadas, ampliando el seguimiento de las personas implicadas en este proceso y promoviendo la creación de redes de colaboración e intercambio. Para ello, es necesario tener en cuenta las opiniones, valoraciones y sugerencias de quienes participan en el programa.
- Poner en marcha todos aquellos procesos que ayuden a que los centros públicos dispongan de direcciones estables y con Proyecto de dirección, entre otros impulsando y animando al profesorado para que se forme en proceso de gestión y liderazgo, identificando a todos aquellos profesionales que muestren competencias directivas y liderazgo educativo en el centro, etc.
- Mejorar la imagen de las funciones de dirección, impulsar el liderazgo en los equipos directivos, promover la estabilidad e incrementar la formación en aspectos relativos a la gestión y la organización de centros y equipos de personas.
- Tener en cuenta el perfil de salida del alumnado y el perfil competencial del profesorado para el diseño y organización de las actividades formativas, tanto para el profesorado como para equipos directivos, con el fin de que la formación genere impacto en las aulas y en los centros educativos.
- Mejorar las direcciones de los centros públicos con un nuevo marco de la función directiva, que determine con claridad sus funciones, competencias y responsabilidades, la formación requerida para acceder al cargo, los medios para el desarrollo de su tarea, así como los incentivos (económicos y en su carrera docente).
- Reconocer a los directores y directoras como componente estratégico del Departamento de Educación, con derecho a ser consultados en aquellas medidas, programas y propuestas clave que la Administración tenga intención de poner en marcha.
- Favorecer la colaboración entre los equipos directivos de centros públicos, con ámbitos de encuentro en los que compartir experiencias, reflexionar juntos y realizar propuestas en distintos ámbitos de la gestión educativa.

ANEXOS

En el Pleno de 14 de noviembre de 2019 se presentó el índice del nuevo informe con una nueva estructura diferente a informes anteriores; por ello se acordó realizar un anexo de datos y cifras, como un anexo al informe con objeto de dar continuidad a las gráficas y series que se recogían en informes anteriores, es decir, se trataba únicamente de actualizar datos sin hacer valoraciones y propuestas.

En un primer apartado se actualizan los datos de la evolución de la natalidad, de escolarización del alumnado por etapas, redes y modelos, del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, así como algunos indicadores como alumnado extranjero y alumnado becario; en el segundo anexo, se recogen los datos de financiación y recursos del sistema educativo: los principales indicadores económicos de la educación, el análisis de los presupuestos del Departamento de Educación. y datos sobre las plantillas del profesorado.

Respecto al resto de datos en gran parte ya está recogidos en su gran mayoría en los capítulos del informe, es el caso de los de formación del profesorado y también en el de resultados académicos, teniendo en cuenta además que no se han hecho públicos todavía los informes de Euskadi de PISA, ni los correspondientes a la evaluación diagnóstica 2019.

La fuente de todos los datos, si no se indica corresponde al Departamento de educación.

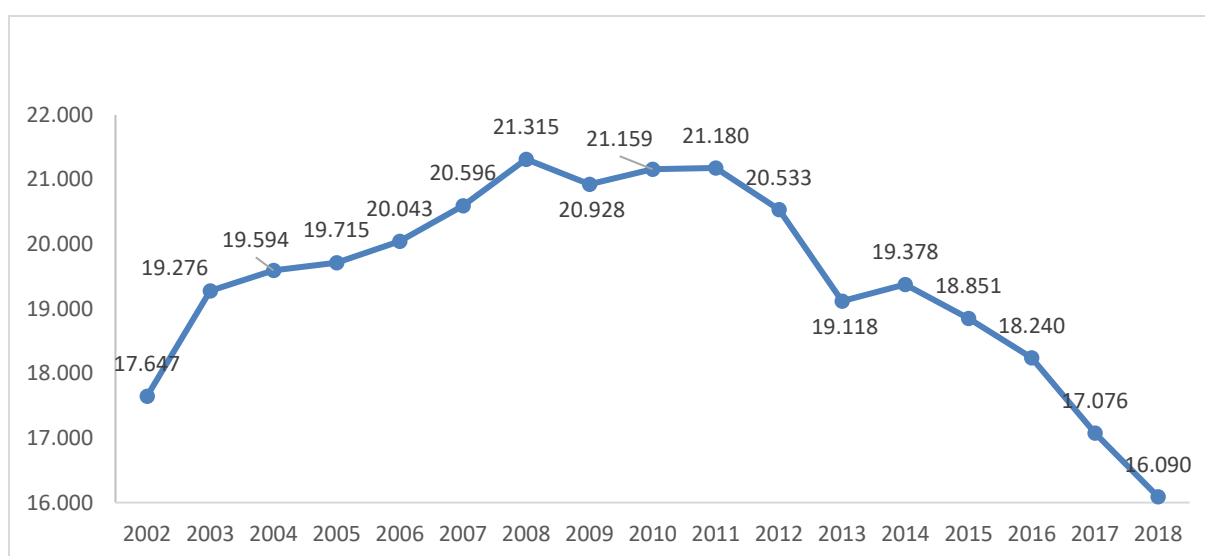
Como en informes precedentes se mantiene la denominación de privada, entendiendo que la inmensa mayoría de ellos corresponden a la red privada concertada.

ANEXO1. PLANIFICACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

1.1. Evolución de la natalidad en Euskadi.

La natalidad ha descendido de forma continuada en Euskadi desde 2008, hasta los niveles de 1996; este descenso se produce de forma generalizada en los tres territorios y sus capitales, así como en los municipios con mayor población, aunque con distinta intensidad.

1.1.1 Evolución de la natalidad en Euskadi, de 2002 a 2018

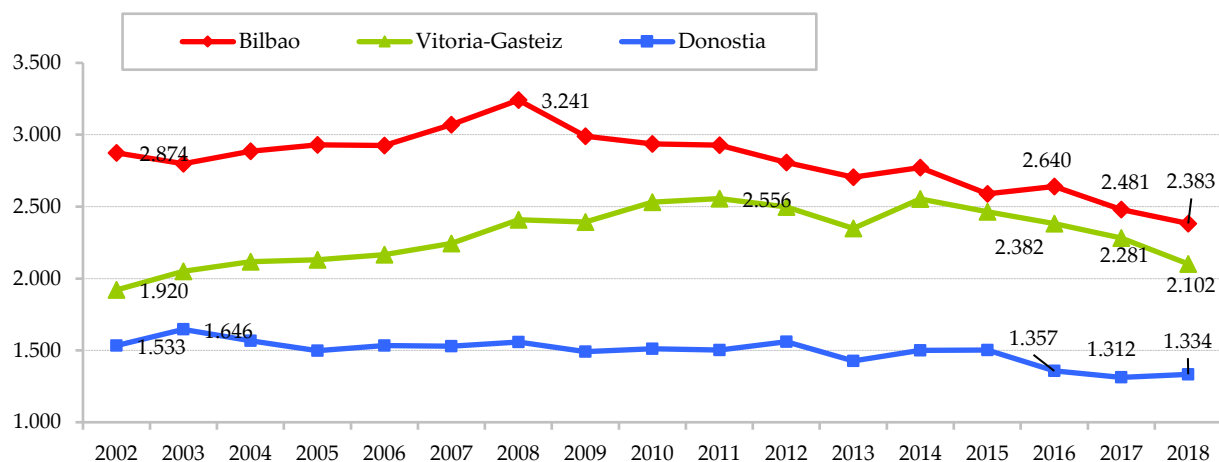


Fuente: EUSTAT. 2019.

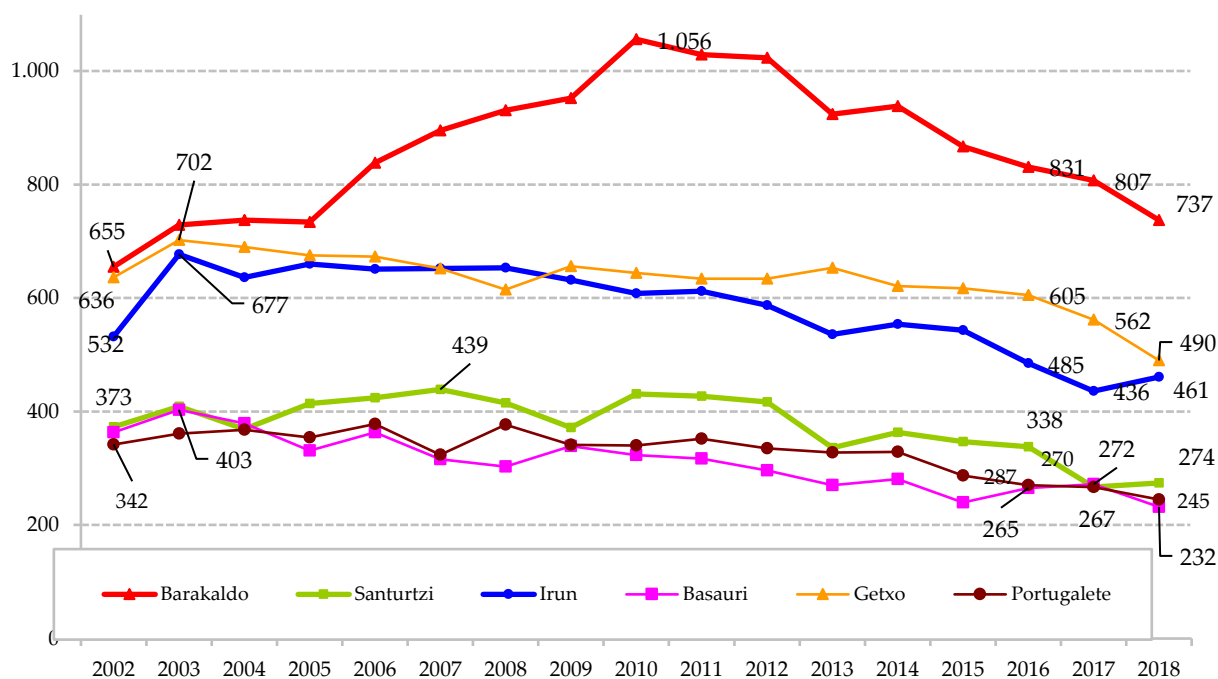
1.1.2.- Evolución de natalidad en Euskadi, por territorios, entre 2016 y 2018

	2016	2018	Últimos 2 años
Araba	3.074	2.682	-12,8%
Bizkaia	9.151	7.941	-13,2%
Gipuzkoa	6.015	5.467	-9,1%
Euskadi	18.240	16.090	-11,8%

1.1.3.- Evolución de la natalidad en las tres capitales de Euskadi



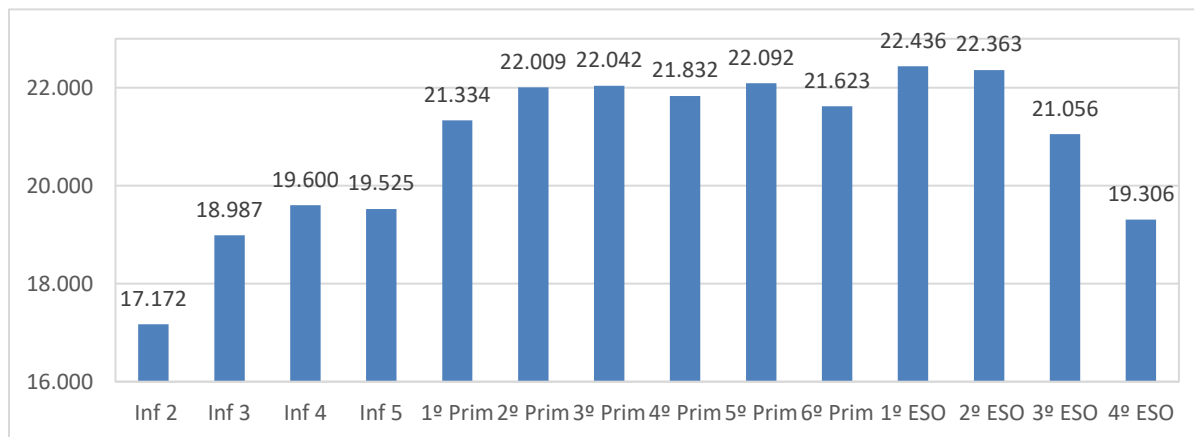
1.1.4 Evolución de la natalidad en municipios de más de 40.000 habitantes



1.2: El alumnado y su escolarización, por etapas.

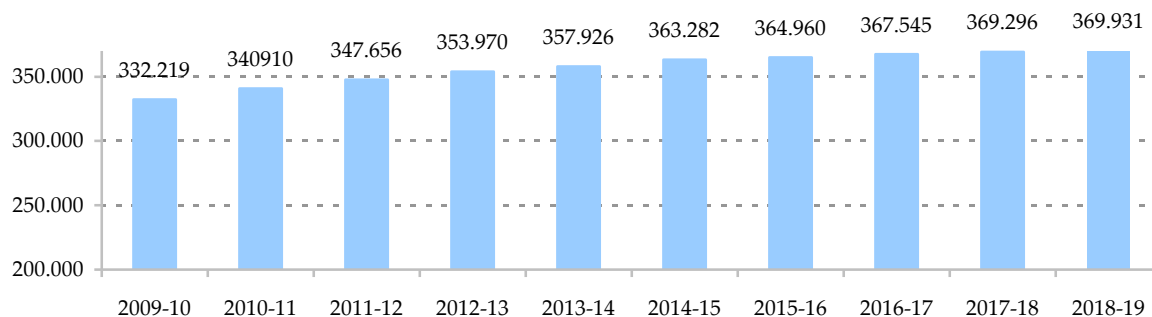
1.2.1 Conjunto de etapas educativas

1.2.1.1.- Alumnado escolarizado por nivel desde E. Infantil a ESO. Curso 2018-19



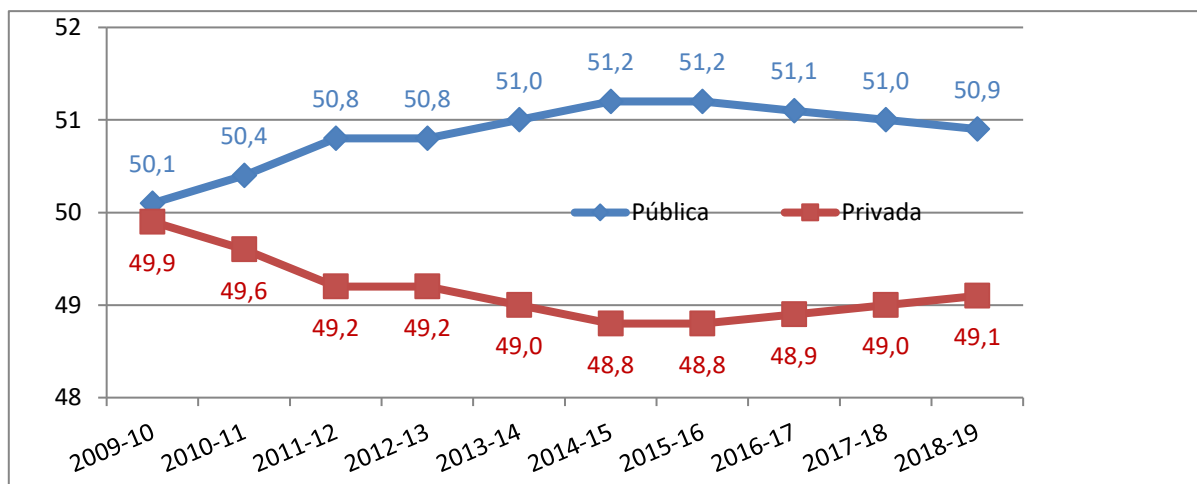
El alumnado escolarizado en el conjunto de las etapas, desde Ed. Infantil a Bachillerato y FP de grado medio y superior, apenas ha crecido los últimos años debido al descenso de la natalidad. La distribución por redes se mantiene, con una pequeña diferencia a favor de la red pública.

1.2.1.2 Evolución del alumnado del conjunto de las etapas educativas en el último decenio.



* No se incluyen datos de EE ni de FP Básica para mantener la serie.

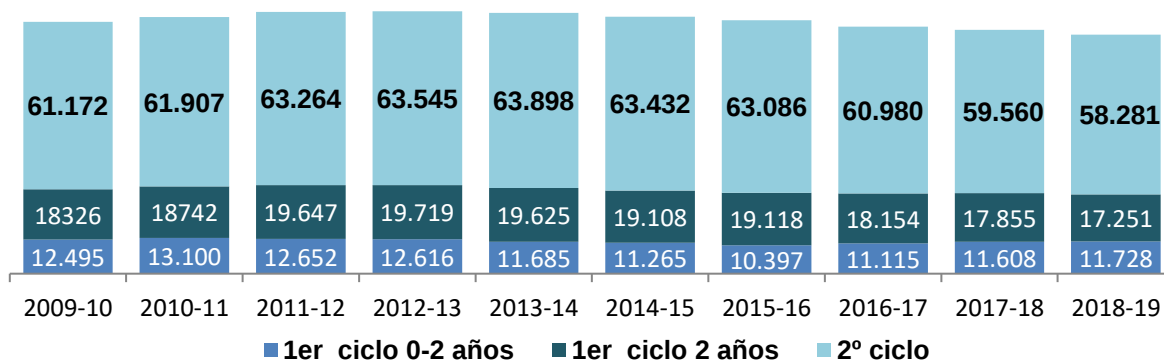
1.2.1.3 Evolución del porcentaje de alumnado por redes, en el último decenio



	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Púb	166.324	170.810	176.520	179.891	182.400	186.129	186.927	187.981	188.361	188.399
Priv	165.895	168.134	171.136	174.079	175.526	177.459	178.386	179.564	180.935	181.532

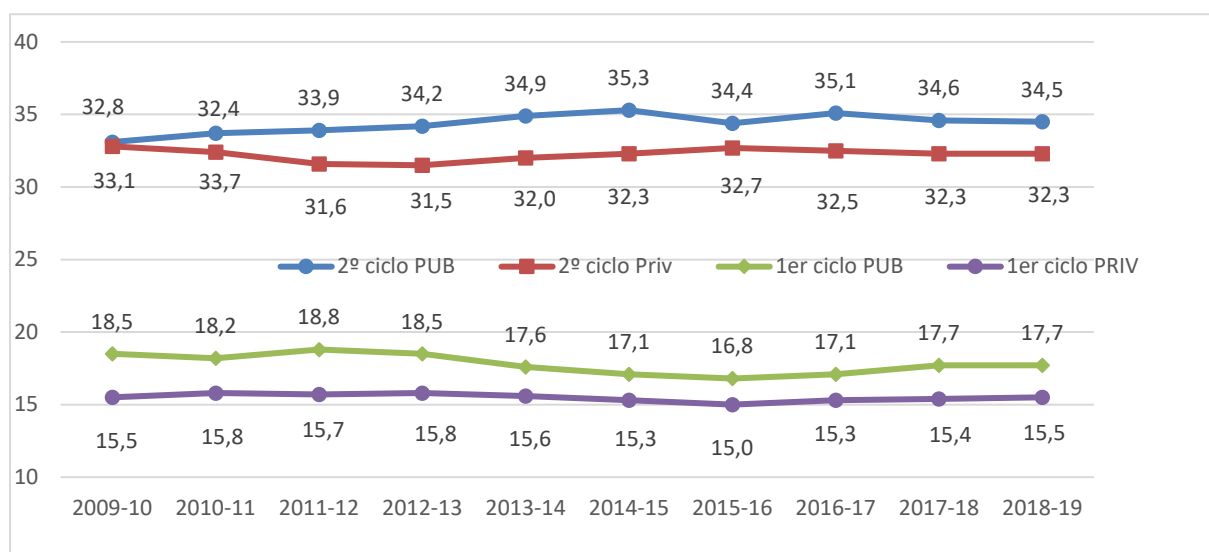
1.2.2 Educación Infantil

1.2.2.1.- Evolución del alumnado de E. Infantil en el último decenio



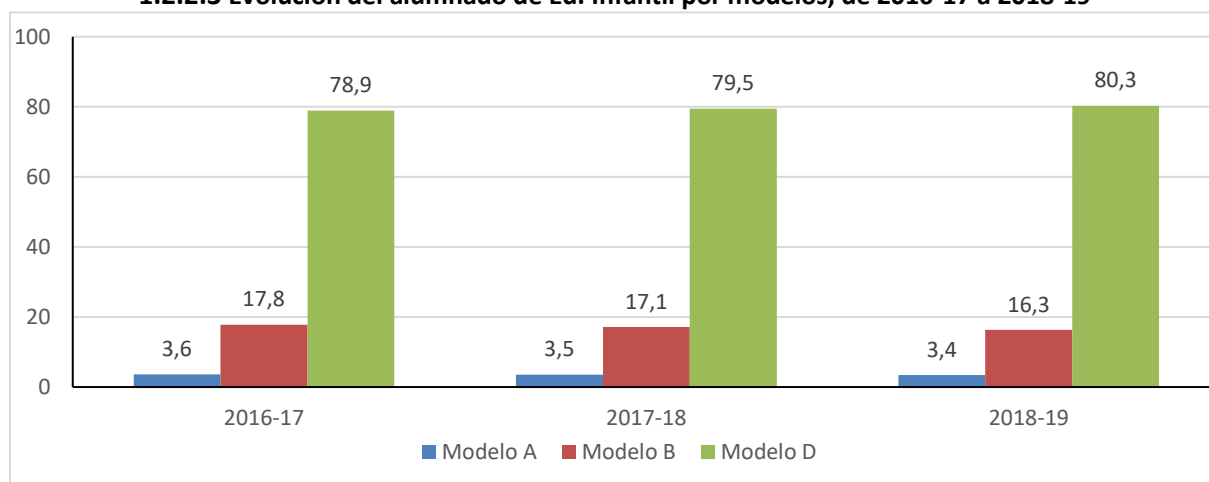
En Ed. Infantil se aprecia con más intensidad el descenso de la natalidad; por redes, el 51,1 % del alumnado está escolarizado en la red pública. Por modelos, el 80,1 % está en modelo D, aunque oscila desde un 66,2% en Araba a un 95% en Gipuzkoa, donde sólo existe el modelo A en la red privada.

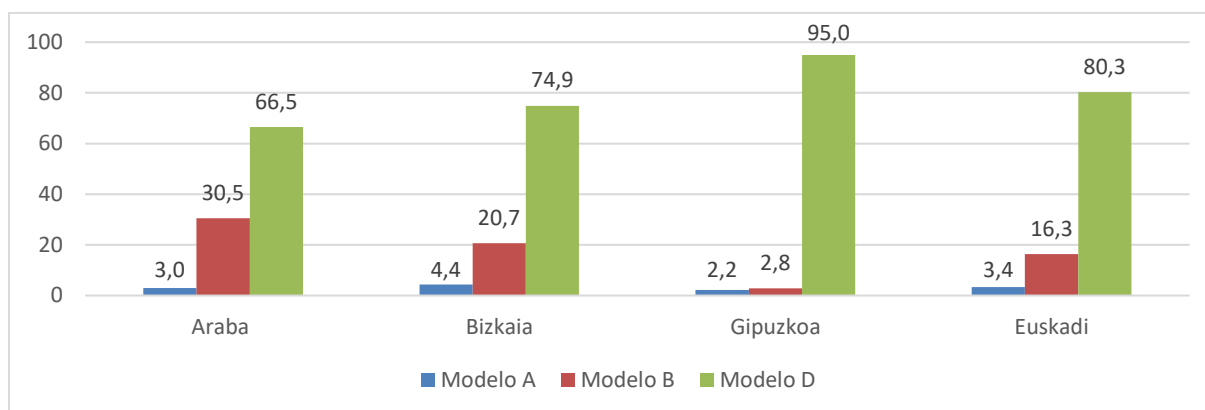
1.2.2.2 Evolución del alumnado de Ed. Infantil por redes en el último decenio



	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
1er CICLO										
Púb	17.149	17.042	18.198	17.886	16.804	16.000	15.596	15.447	15.753	15.484
Priv	14.511	14.800	15.198	15.288	14.852	14.373	13.919	13.822	13.710	13.495
2º CICLO										
Púb	30.742	31.559	32.694	33.066	33.315	33.116	32.802	31.673	30.791	30.106
Priv	30.398	30.348	30.487	30.473	30.512	30.316	30.284	29.307	28.769	28.175

1.2.2.3 Evolución del alumnado de Ed. Infantil por modelos, de 2016-17 a 2018-19

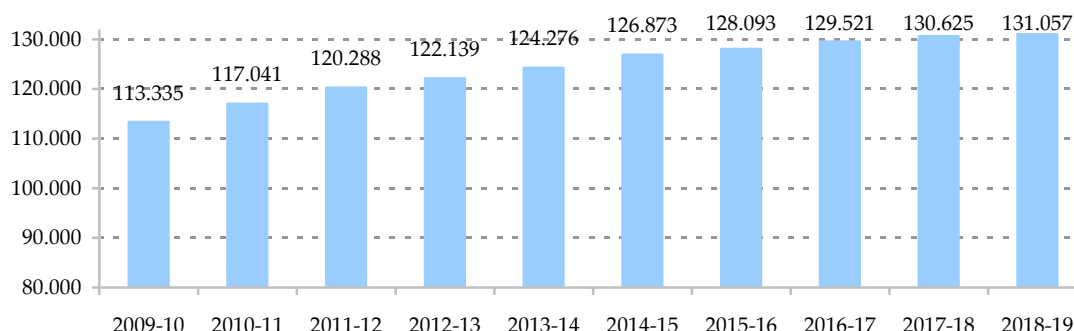


1.2.2.4.- Alumnado de Ed. Infantil por territorios y modelos. Curso 2018-19**1.2.2.5 Alumnado de E. Infantil por territorios, redes y modelos. 2018-19**

	Centros públicos				Centros privados				Todos los centros				
	A	B	D	Total	A	B	D	Total	A	B	D	TOTAL	
Araba	1,9	7,7	90,4	19,4	4,7	65,7	29,6	13,7	3,0	30,5	66,5	16,7	14.553
Bizkaia	0,1	0,2	99,6	47,0	4,4	38,7	53,7	52,7	4,4	20,7	74,9	49,7	43.382
Gipuzkoa	0,0	2,6	96,5	33,6	6,1	5,7	89,9	33,6	2,2	2,8	95,0	33,6	29.325
Euskadi	0,9	2,6	96,5	100,0	6,1	31,3	62,6	100,0	3,4	16,3	80,3	100,0	87.260
	403	1.186	41.186	44.553	2.496	13.005	25.904	41.405	2.899	14.191	68.868		

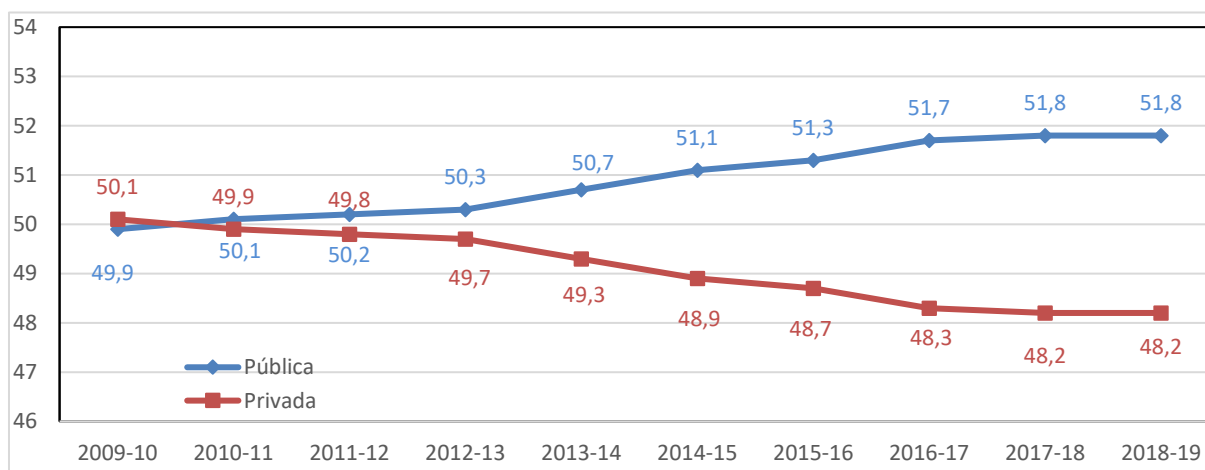
1.2.3 Educación Primaria

1.2.3.1.- Evolución del alumnado de Ed. Primaria en el último decenio.

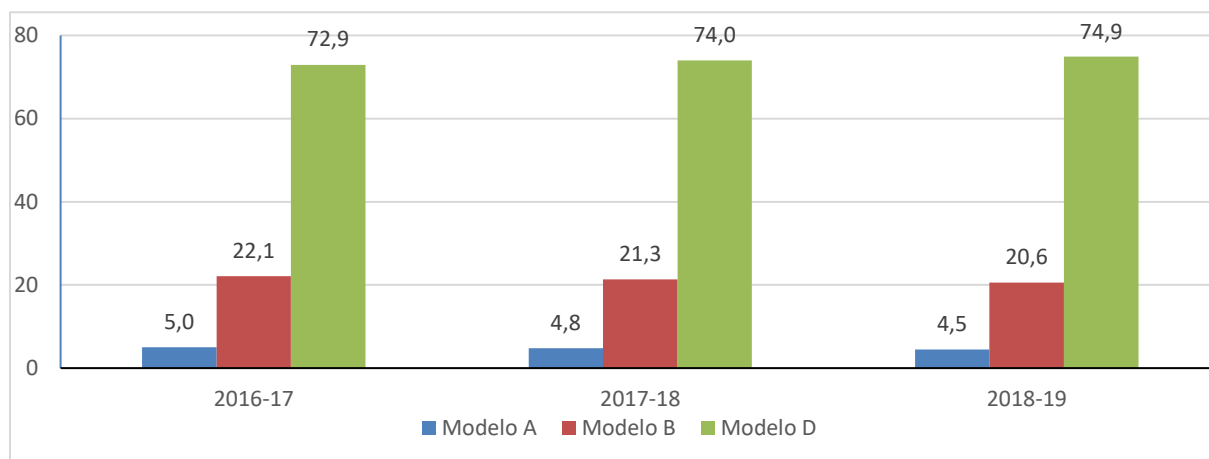
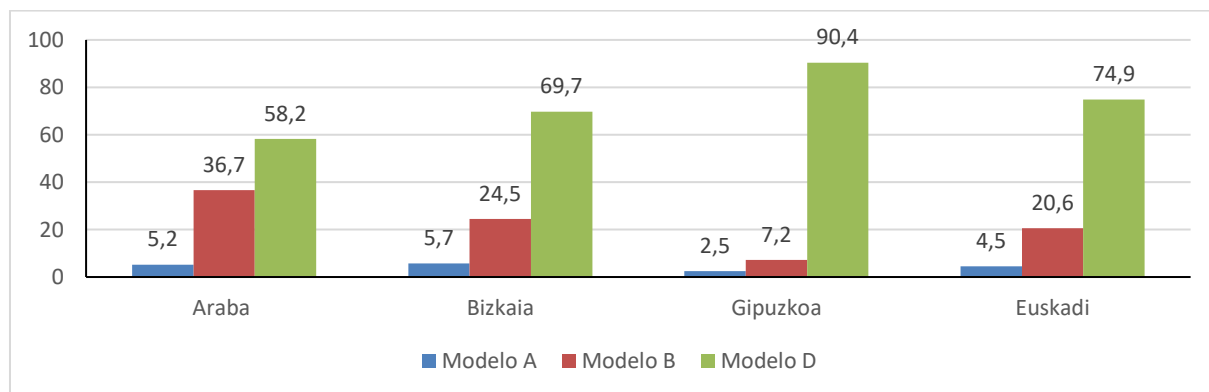


El número de alumnos y alumnas de Ed. Primaria apenas se incrementa un 1,2% los últimos cursos. Por redes, los porcentajes se mantienen prácticamente igual, aunque en el transcurso de 10 años ha crecido más el alumnado que acude a la red pública. Por modelos, continua el ascenso del modelo D, en detrimento sobre todo del B, mientras que el A se mantiene en niveles mínimos de 4,5%, aunque en la red pública apenas llega al 1,7% y en Guipúzcoa no hay modelo A público

1.2.3.2 Evolución del alumnado de Primaria en las redes, en el último decenio



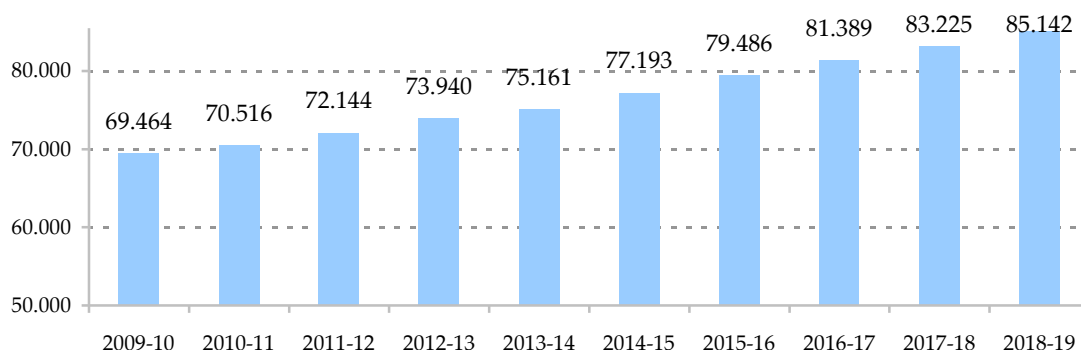
	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Pub	56.511	58.672	60.345	61.493	63.003	64.983	65.897	66.883	67.712	67.887
Priv	56.824	58.369	59.943	60.646	61.273	62.196	62.549	62.549	62.913	63.170

1.2.3.3 Evolución del alumnado de E. Primaria, por modelos, de 2016-17 a 2018-19**1.2.3.4 Alumnado de E. Primaria por territorios y modelos. 2018-19****1.2.3.5 Alumnado de E. Primaria por territorios, redes y modelos. 2018-19**

	Centros públicos				Centros privados				Todos los centros				
	A	B	D	Total	A	B	D	Total	A	B	D	TOTAL	
Araba	4,3	17,2	78,5	18,9	6,6	67,1	26,3	13,0	5,2	36,7	58,2	16,1	21.038
Bizkaia	1,8	4,7	93,6	47,5	9,6	43,8	46,7	52,7	5,7	24,5	69,7	50,0	65.525
Gipuzkoa	0,0	1,4	98,6	33,6	5,1	13,2	81,7	34,3	2,5	7,2	90,4	34,0	44.494
Euskadi	1,7	5,9	92,4	100,0	7,6	36,3	56,1	100,0	4,5	20,6	74,9	100,0	131.057
	1.126	4.035	62.726	67.887	4.826	22.932	35.412	63.170	5.952	26.967	98.138	131.057	

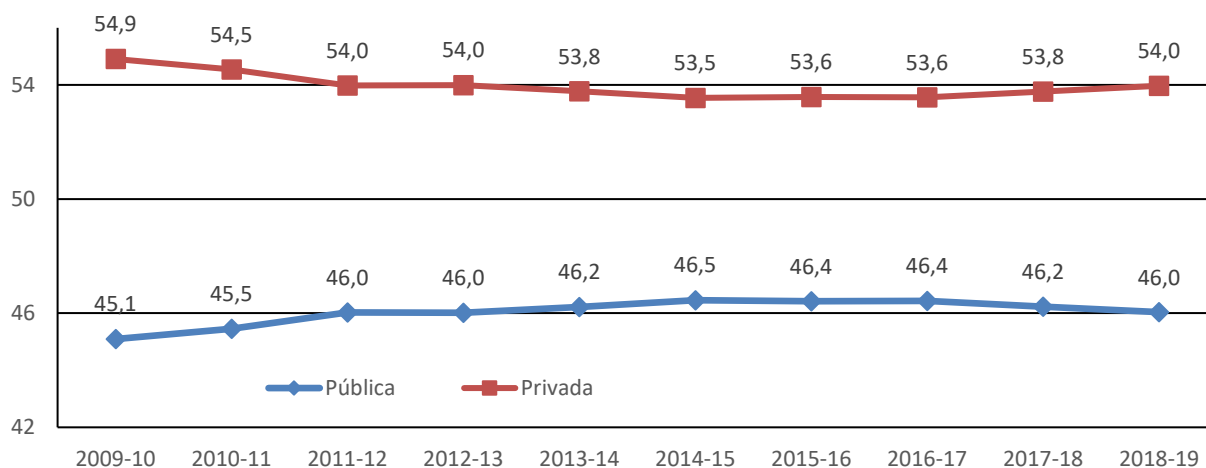
1.2.4. Educación Secundaria Obligatoria

1.2.4.1 Evolución del alumnado de ESO en el último decenio

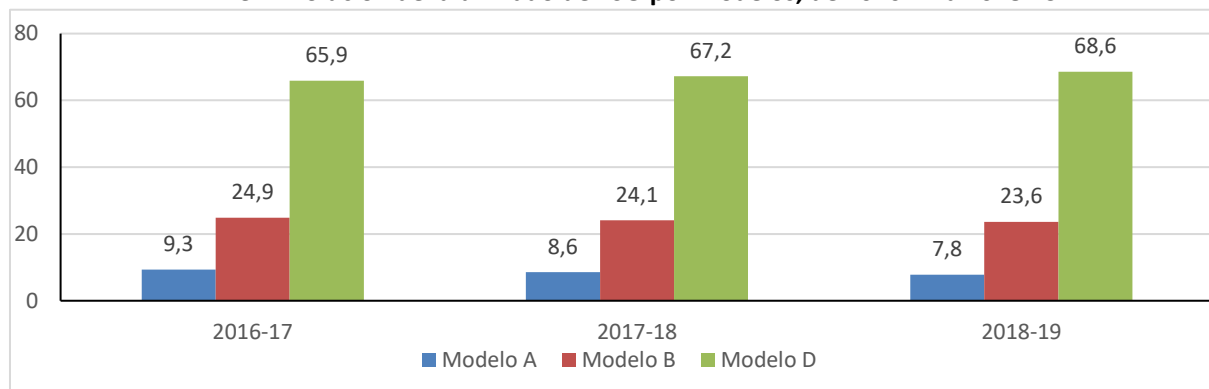
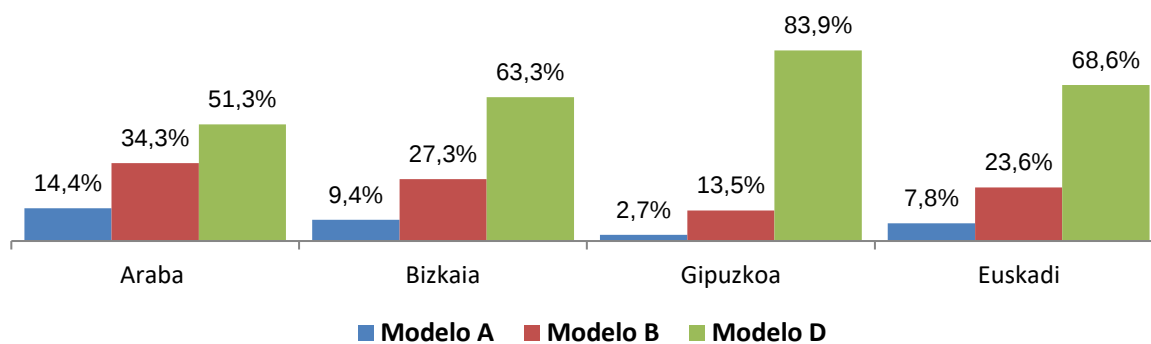


El alumnado de Ed. Secundaria aumenta un 4,6% en dos años y se prevé que continúe creciendo los próximos años, ya que empiezan a incorporarse los nacidos entre los años 2008 y 2011, con mayores índices de natalidad. Por redes, se mantiene con pocos cambios la diferencia a favor de la enseñanza privada concertada. Por modelos, continua el ascenso del modelo D y el descenso del A y B, siendo en este caso, las diferencias más acusadas entre los territorios, desde un 51,3 en Araba hasta un 83,9 en Gipuzkoa en modelo D, y aun mayor en el caso de la red pública, donde tanto en Gipuzkoa como en Bizkaia se supera el 90% en modelo D. En el caso de Gipuzkoa no hay modelo A público.

1.2.4.2 Evolución del alumnado de ESO en las redes, el último decenio



	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Púb	31.324	32.054	33.202	34.022	34.741	35.860	36.896	37.799	38.474	39.193
Priv	38.140	38.462	38.942	39.918	40.420	41.333	42.590	43.602	44.751	45.949

1.2.4.3.- Evolución del alumnado de ESO por modelos, de 2016-17 a 2018-19**1.2.4.4 Alumnado de ESO por modelos y territorios. 2018-19****1.2.4.5 Alumnado de ESO por territorios, redes y modelos. 2018-19**

	Centros públicos				Centros privados				Todos los centros				
	A	B	D	Total	A	B	D	Total	A	B	D	TOTAL	
Araba	10,3	12,3	77,4	16,3	18,3	55,5	26,2	14,4	14,4	34,3	51,3	15,3	13.010
Bizkaia	4,7	4,8	90,5	48,0	13,1	45,0	41,9	51,8	9,4	27,3	63,3	50,0	42.611
Gipuzkoa	0,0	4,1	95,9	35,7	5,1	22,0	72,9	33,8	2,7	13,5	83,9	34,7	29.521
Euskadi	3,9	5,8	90,3	100,0	11,1	38,8	50,1	100,0	7,8	23,6	68,6	100,0	85.142
	1.543	2.255	35.395	39.193	5.117	17.814	23.018	45.949	6.660	20.069	58.413		

1.2.4.6 Alumnado de ESO en diversificación curricular, por redes y territorios, de 2016-17 a 2018-19

	2016-17		2017-18		2018-19	
	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Araba	231	104	239	116	264	142
Bizkaia	642	261	623	250	654	299
Gipuzkoa	479	196	477	156	533	169
Total	1.352	561	1.339	522	1.451	610
Total	1.913		1.861		2.061	

La diversificación curricular está destinada al alumnado mayor de 16 años que no haya obtenido el Graduado en Secundaria. Puede cursarse durante dos cursos (correspondientes a los cursos 3º y 4º de la ESO) o durante el 4º curso. Se ha incrementado un 7,7% en dos cursos: un 7,7% en la pública y un 8,7% en la privada concertada.

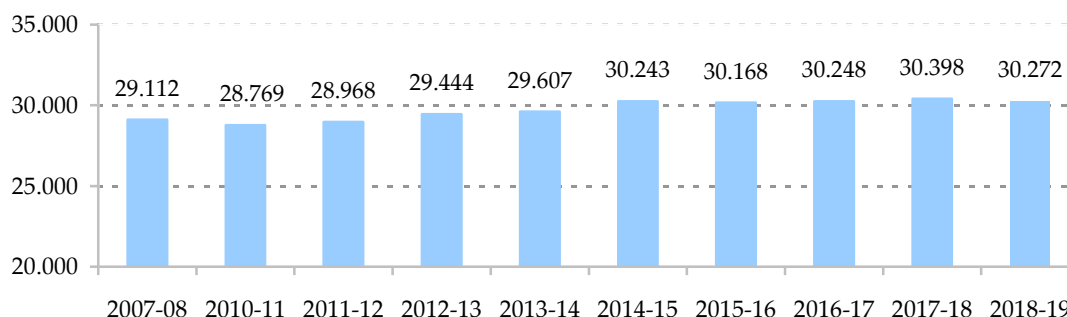
El 5% del alumnado de 3º y 4º de ESO se acogió a la diversificación curricular, un 8% en los centros públicos y el 2,87% en los privados concertados, prácticamente igual que el curso 2016-17.

1.2.4.7. Alumnado de ESO en diversificación curricular, por tipos y redes. 2018-19

	Centros públicos				Centros privados				Todos los centros			
	Alum	Total	%	Grupos	Alum	Total	%	Grupos	Alum	Total	%	Grupos
2 años (3º)	679	9.612	7,1	64	251	11.399	2,2	24	930	21.011	4,4	88
2 años (4º)	732	8.565	9,0	58	294	10.373	3,3	25	1.026	19.302	5,9	83
1 año (4º)	40			3	65			5	105			8
Total 2018.19	1.451	18.177	8,0	125	610	22.136	2,8	54	2.061	40.313	5,1	179
Total 2016-17	1.352	16.900	8,0	116	561	20.778	2,7	52	1.913	37.510	5,1	168

1.2.5 Bachillerato

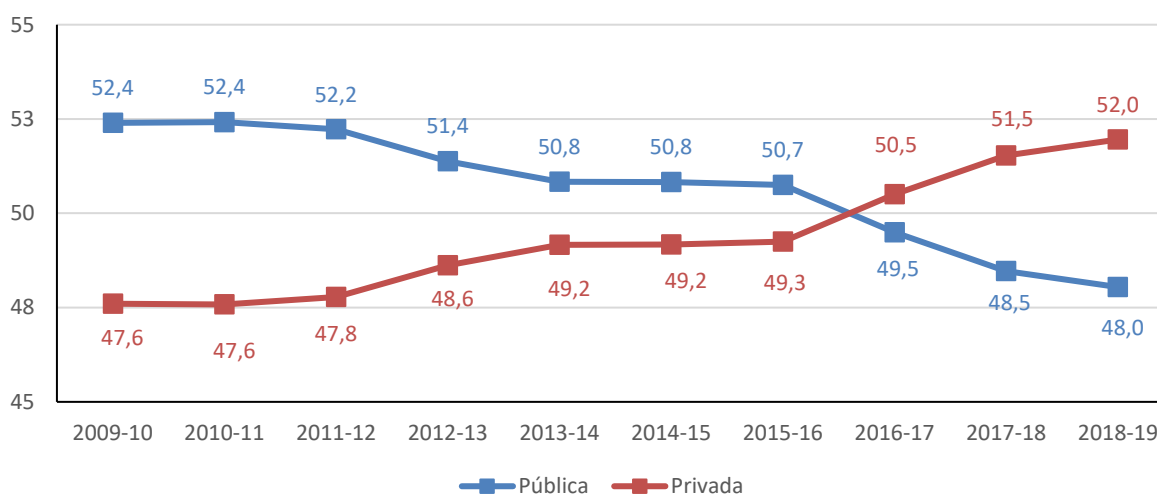
1.2.5.1.- Evolución del alumnado de Bachillerato en el último decenio



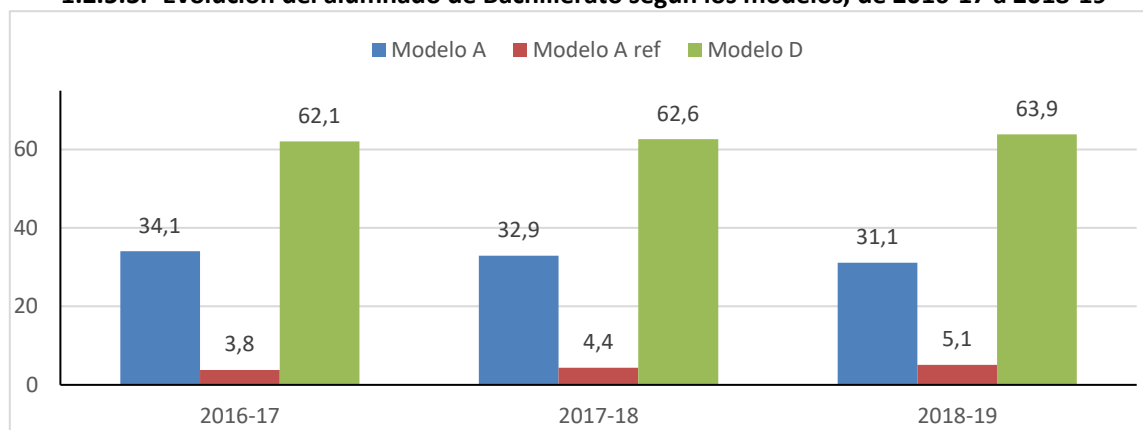
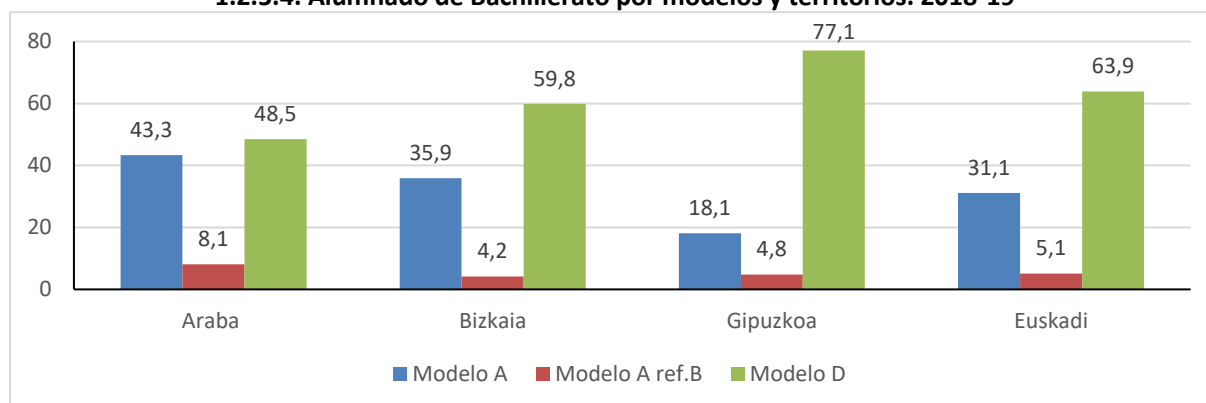
*Se incluye el alumnado de Bachillerato diurno, nocturno y a distancia

El alumnado de Bachillerato se mantiene estable los últimos cursos. Por redes, en 10 años se ha invertido la situación y a partir del curso 2016-17 es mayor el porcentaje de estudiantes en la enseñanza privada. Por modelos, el D crece más lentamente que en otras etapas y aumenta el modelo B a costa del A, por territorios se mantienen las diferencias de Gipuzkoa respecto a Araba y Bizkaia.

1.2.5.2. Evolución del alumnado de Bachillerato por redes, último decenio



	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Púb	15.182	15.080	15.128	15.129	15.051	15.371	15.310	14.972	14.734	14.544
Priv	13.791	13.689	13.840	14.315	14.556	14.872	14.858	15.276	15.664	15.728

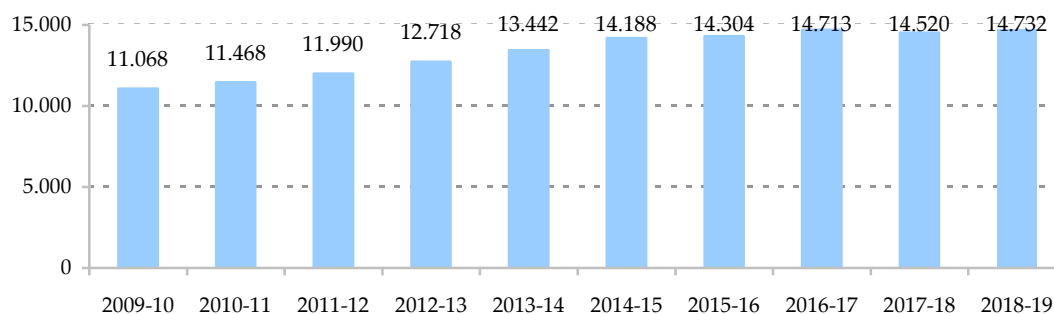
1.2.5.3.- Evolución del alumnado de Bachillerato según los modelos, de 2016-17 a 2018-19**1.2.5.4. Alumnado de Bachillerato por modelos y territorios. 2018-19****1.2.5.5. Alumnado de Bachillerato por territorios, redes y modelos. 2018-19**

	Centros públicos				Centros privados				Todos los centros				
	A	B	D	Total	A	B	D	Total	A	B	D	TOTAL	
Araba	42,1	0,6	57,2	17,3	44,6	16,2	39,2	14,9	43,3	8,1	48,5	16,1	4.873
Bizkaia	14,5	1,4	84,1	48,4	54,6	6,7	38,6	51,4	35,9	4,2	59,8	49,9	15.116
Gipuzkoa	14,1	1,5	84,3	34,3	21,8	7,9	70,3	33,7	18,1	4,8	77,1	34,0	10.283
Euskadi	19,2	1,3	79,5	100,0	42,1	8,6	49,4	100,0	31,1	5,1	63,9	100%	30.272
	2.786	190	11.568	14.544	6.616	1.346	7.766	15.728	9.402	1.536	19.334		

1.2.6 Formación Profesional

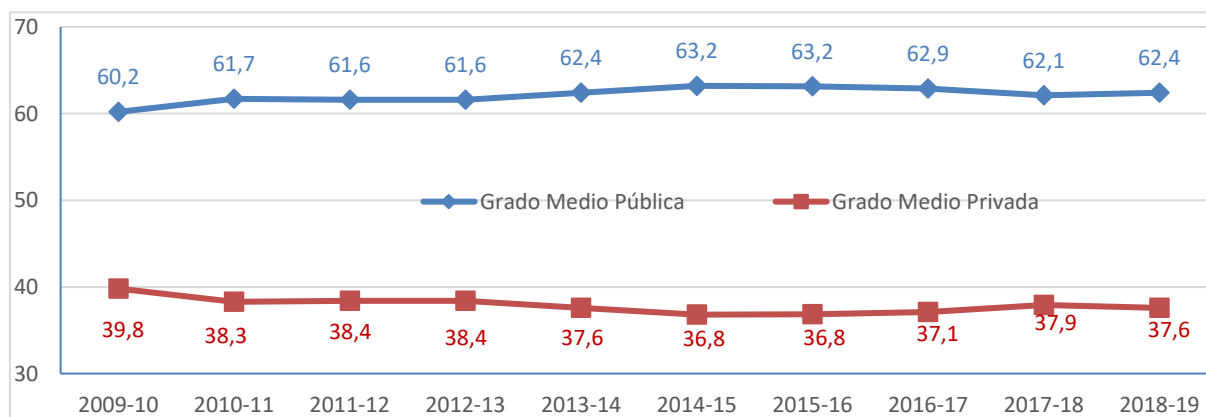
1.2.6.1.- Formación Profesional de Grado Medio

1.2.6.1.1.- Evolución del alumnado de FP de Grado Medio, en el último decenio

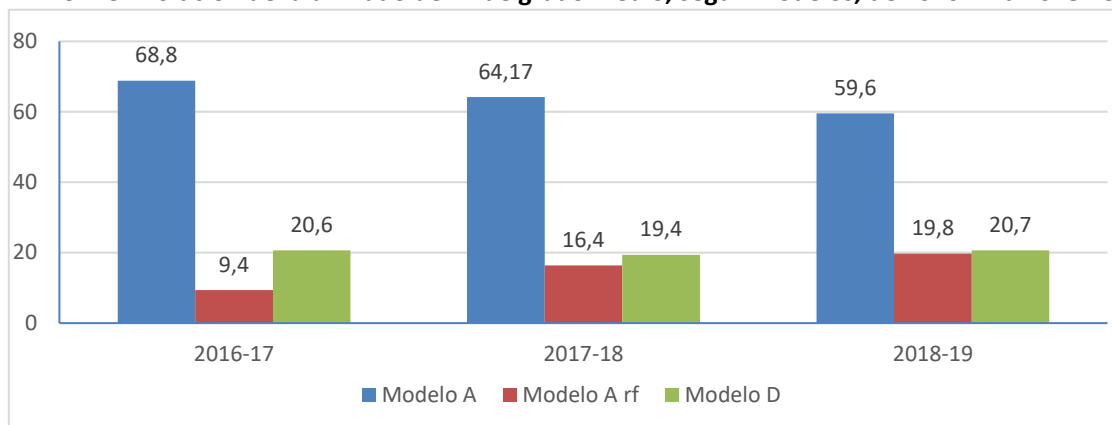
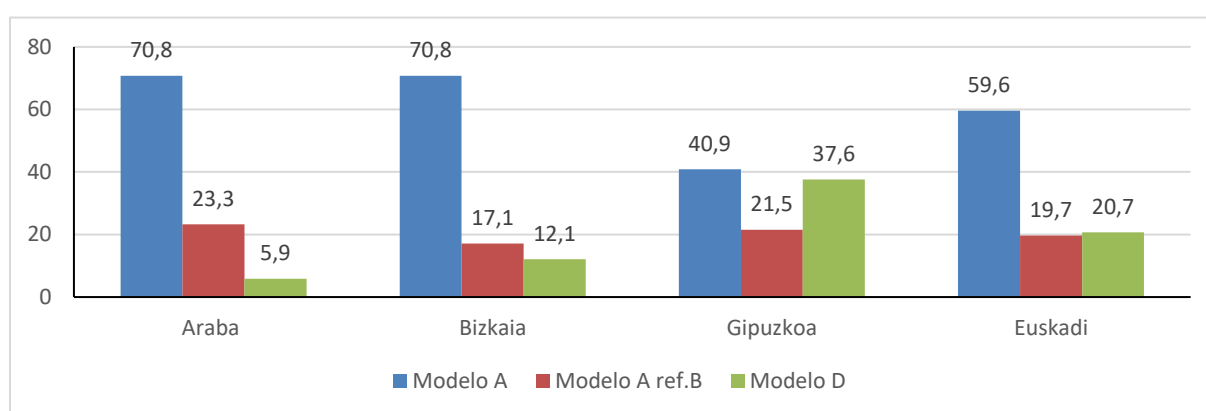


El alumnado de FP de grado medio se mantiene estable los últimos tres cursos. Por redes, se mantiene con pocas variaciones a favor de la red pública. Por modelos, continúa siendo mayoritario el modelo A, aunque ha decrecido casi 10 puntos en dos cursos por el incremento sobre todo del modelo B. En Gipuzkoa los modelos B y D, en conjunto, ya superan el A.

1.2.6.1.2 Evolución del alumnado de FP de grado medio, por redes en el último decenio.



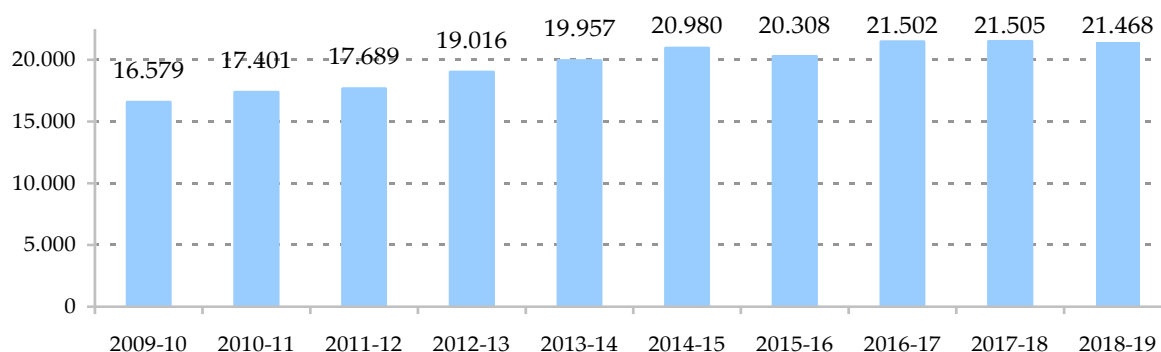
	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
Púb.	6.662	7.076	7.389	7.837	8.384	8.971	9.034	9.252	9.019	9.190
Priv.	4.406	4.392	4.601	4.881	5.058	5.217	5.270	5.461	5.501	5.542

1.2.6.1.3 Evolución del alumnado de FP de grado medio, según modelos, de 2016-17 a 2018-19**1.2.6.1.4. Porcentaje de alumnado de FP de grado medio, por territorios y modelos. 2018-19****1.2.6.1.5. Alumnado de FP de grado medio, por territorios, modelos y redes. 2018-19**

	Centros públicos				Centros privados				Todos los centros				
	A	B	D	Total	A	B	D	Total	A	B	D	TOTAL	
Araba	64,6	27,5	7,9	16,6	82,6	15,3	2,1	14,6	70,8	23,3	5,9	15,9	2.337
Bizkaia	63,0	18,9	18,0	41,1	80,3	14,9	4,8	55,8	70,8	17,1	12,1	46,6	6.871
Gipuzkoa	38,9	17,1	44,0	42,3	45,5	32,1	22,4	29,6	40,9	21,5	37,6	37,5	5.524
Euskadi	53,1	19,6	27,3	100,0	70,3	20,0	9,6	100,0	59,6	19,8	20,7	100,0	14.732
	4.879	1.799	2.512	9.190	3.898	1.111	533	5.542	8.777	2.910	3.045		

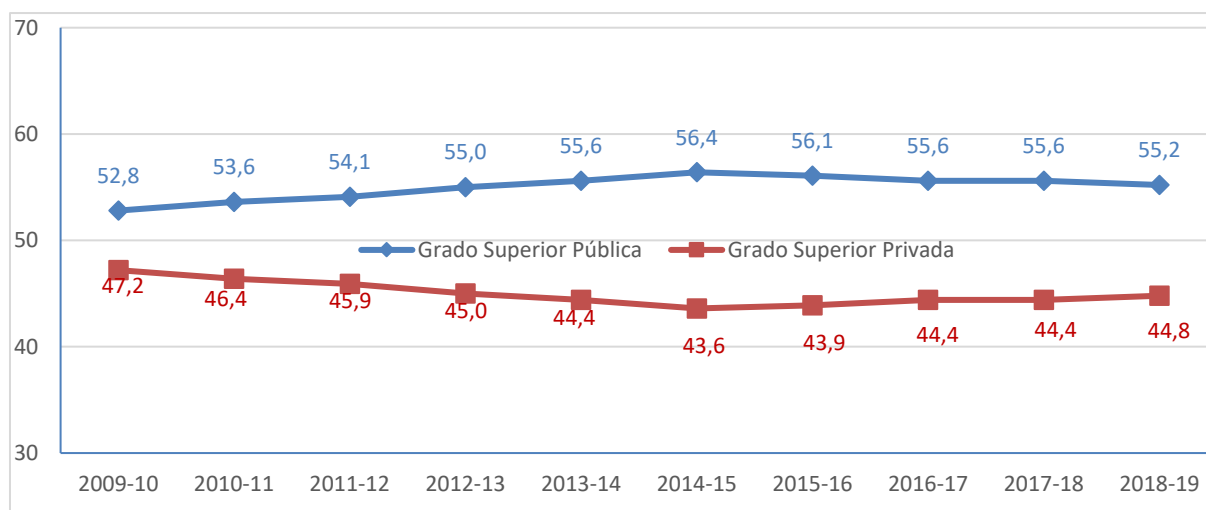
1.2.6.2.- Formación Profesional de Grado Superior

1.2.6.2.1 Evolución del alumnado de FP de Grado Superior en el último decenio

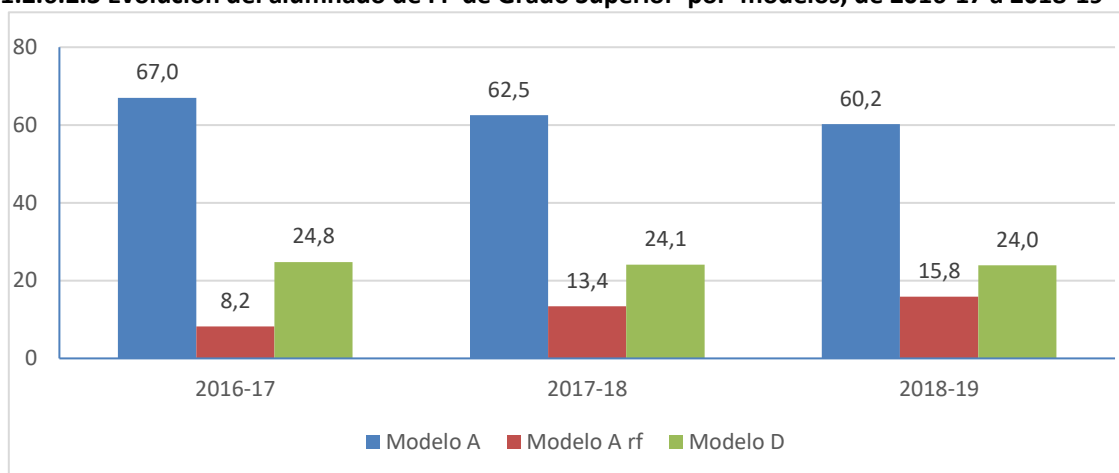
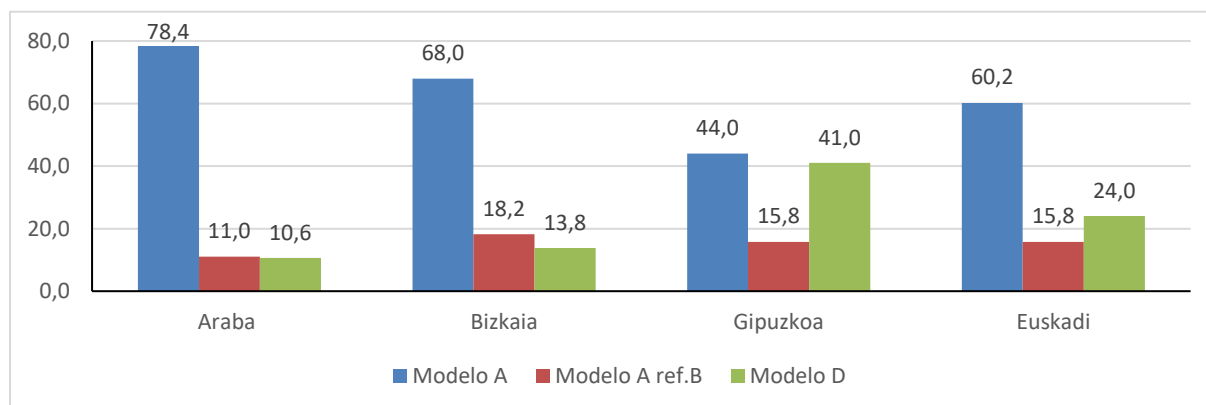


El alumnado del Grado Superior de FP se ha incrementado cerca de un 30% en los últimos 10 años. Por redes, aunque, ha aumentado el porcentaje correspondiente a la red pública, la participación de la red concertada es mayor que en los grados medios. Por modelos, también es mayoritario el modelo A, aunque se van incrementando tanto el D como el B. En Gipuzkoa el modelo D y A superan ampliamente al A.

1.2.6.2.2.- Evolución del alumnado de FP de Grado Superior, por redes en el último decenio



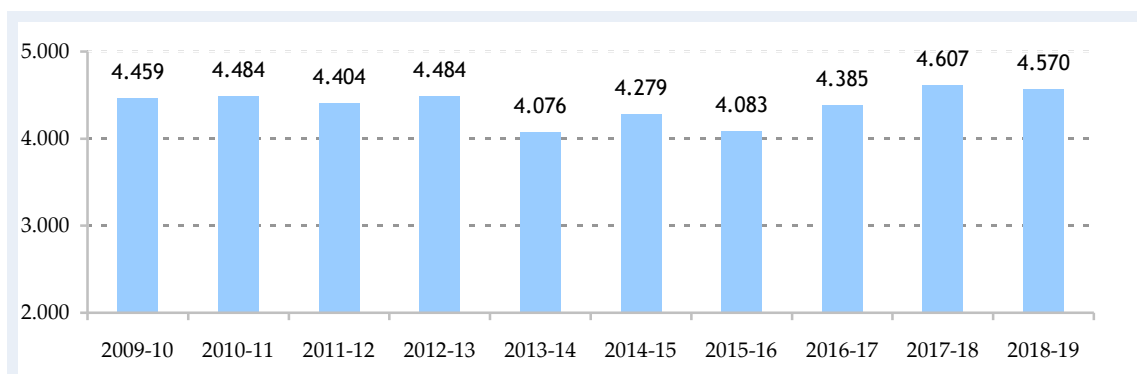
	2009-10	2010-11	2011-12	2012-13	2013-14	2014-15	2015-	2016-17	2017-18	2018-19
Púb.	8.754	9.327	9.564	10.458	11.102	11.828	11.392	11.955	11.878	11.995
Priv.	7.825	8.074	8.125	8.558	8.855	9.152	8.916	9.547	9.627	9.473

1.2.6.2.3 Evolución del alumnado de FP de Grado Superior por modelos, de 2016-17 a 2018-19**1.2.6.2.4 Alumnado de FP de Grado Superior, por territorios y modelos. 2018-19****1.2.6.2.5 Alumnado de FP de Grado Superior, por territorios, redes y modelos. 2018-19**

	Centros públicos				Centros privados				Todos los centros				
	A	B	D	Total	A	B	D	Total	A	B	D	TOTAL	
Araba	70,9	13,3	15,8	14,4	86,8	8,4	4,8	16,3	78,4	11,0	10,6	15,2	3.271
Bizkaia	64,3	17,5	18,3	41,5	71,9	18,9	9,2	50,9	68,0	18,2	13,8	45,6	9.793
Gipuzkoa	40,6	15,1	44,3	44,2	49,7	14,9	35,4	32,8	44,0	15,0	41,0	39,1	8.404
Euskadi	54,8	15,8	29,4	100,0	67,1	15,9	17,1	100,0	60,2	15,8	24,0	100,0	21.468
	6.571	1.898	3.526	11.995	6.354	1.503	1.616	9.473	12.925	3.401	5.142		

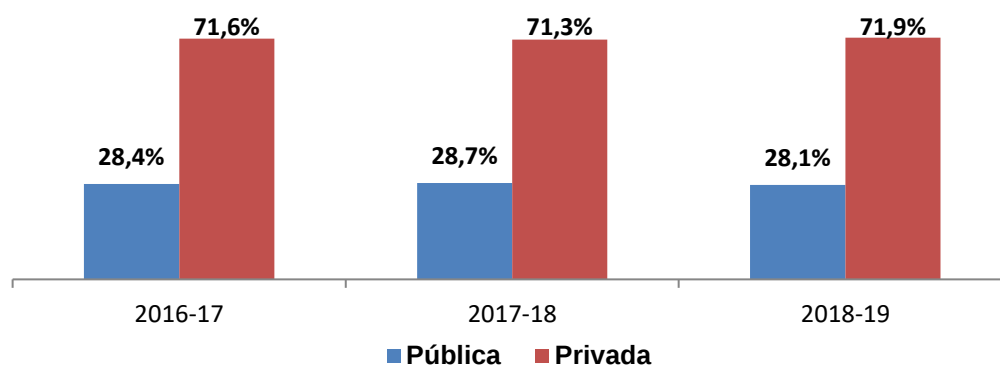
1.2.6.3.- Formación Profesional Básica

1.2.6.3.1.- Evolución del alumnado de Formación Profesional Básica en el último decenio.

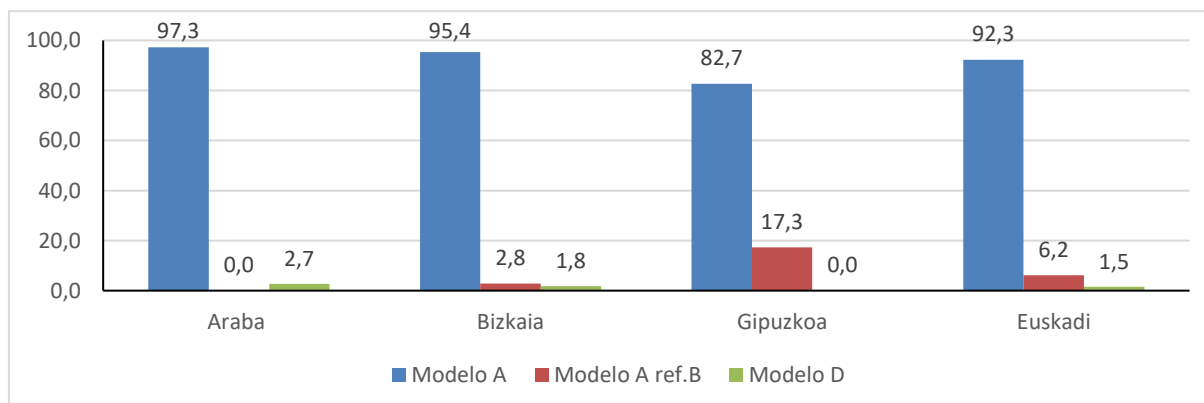


La FP Básica se implanta el curso 2015/16, y sustituye a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. El alumnado de FP Básica se mantiene en cifras similares, por encima de 4.000 alumnos y alumnas los últimos 10 años; la red privada es mayoritaria. Por modelos, el A es mayoritario, pero se va introduciendo el modelo B, que en Gipuzkoa alcanza ya el 17,3%

1.2.6.3.2 Evolución del alumnado de FP Básica, por redes de 2016-17 a 2018-19

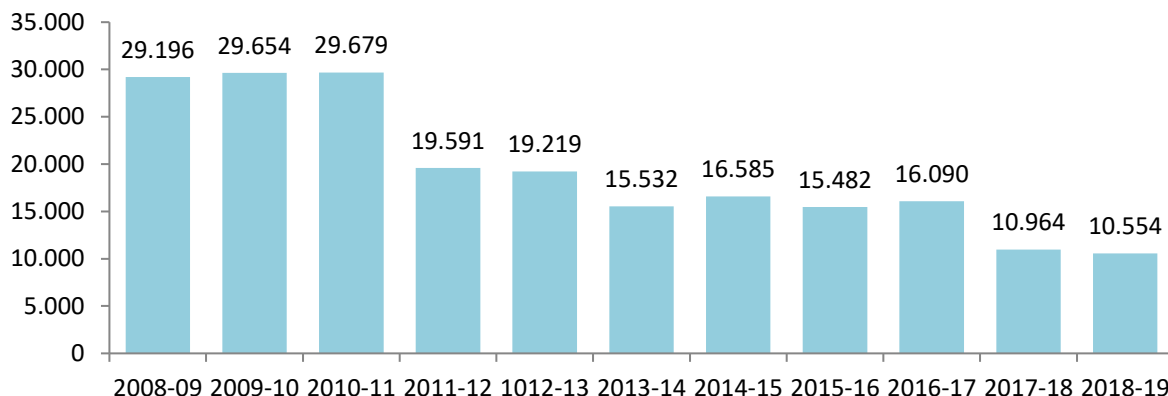


1.2.6.3.3 Alumnado de FP Básica, por territorios y modelos. Curso 2018-19



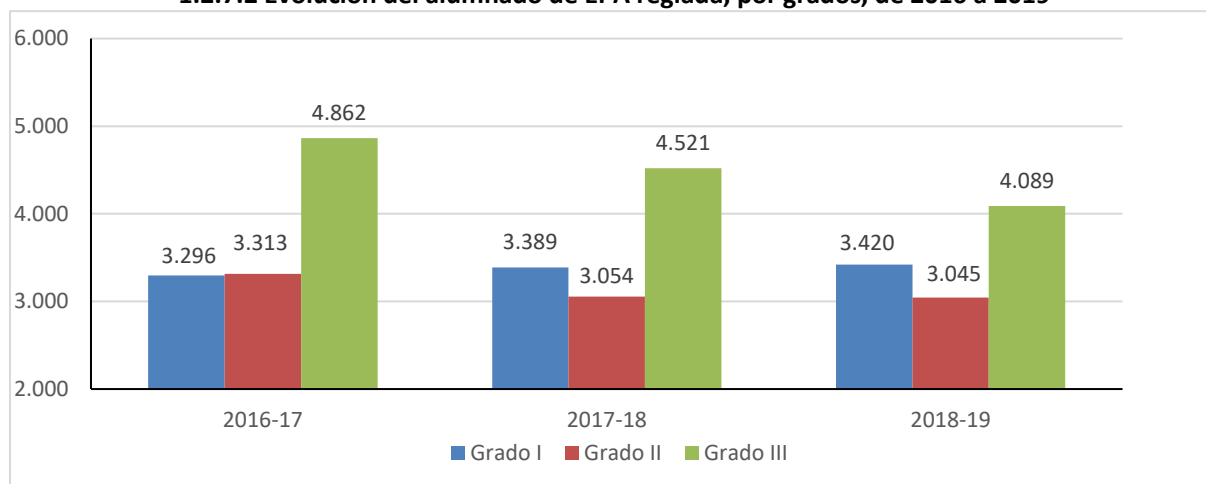
1.2.7. Educación de Personas Adultas

1.2.7.1 Evolución del alumnado de EPA reglada en el último decenio



Los últimos años se aprecia un descenso acusado del alumnado de EPA reglada, especialmente en el grado III orientado a la obtención del título de Graduado de Educación Secundaria. La EPA reglada se estudia en 34 centros, 30 públicos y 4 privados. En EPA se estudia de forma presencial, en turnos de mañana, tarde y noche, y a distancia. El 91% del alumnado sigue estudios presenciales, el 43,3% en el turno de mañana, el 37,8% de tarde y el 10 % de noche. La modalidad a distancia la estudia el 8,9% del alumnado.

1.2.7.2 Evolución del alumnado de EPA reglada, por grados, de 2016 a 2019



1.2.7.3 Alumnado de EPA reglada por redes, territorios y grados. 2018-19

	Centros públicos				Centros privados		Total
	Grado I	Grado II	Grado III	Total	Grado III	Total	
Araba	499	716	1.411	2.626	-	-	2.626
Bizkaia	1.744	1.571	1.517	4.832	200	200	5.032
Gipuzkoa	1.177	758	948	2.883	13	13	2.896
Euskadi	3.420	3.045	3.876	10.341	213	213	10.554

En la EPA no reglada se realizan distintos estudios de interés para las personas adultas. El Departamento de Educación ha autorizado grupos de nueve ámbitos. Respecto al curso 2016-17, hay 798 alumnos y alumnas más.

1.2.7.4.- Alumnado y grupos de EPA no reglada, por temas, 2018-19

	Araba		Bizkaia		Gipuzkoa		Euskadi	
	Alum..	Grupos	Alum.	Grupos	Alum.	Grupos	Alum.	Grupos
Informática	213	14	1.125	66	463	27	1.801	107
Español para extranjeros	715	36	1.057	58	703	32	2.475	126
Euskara	74	4	835	47	436	25	1.345	76
Talleres	14	1	891	40	317	16	1.222	57
Acceso a FPGS	40	4	247	12	127	5	414	21
Acceso a Universidad	64	8	276	8	191	8	531	24
Inglés	227	10	1.604	72	1.113	51	2.944	133
Francés	51	3	410	20	394	25	855	48
Cultura humanística	477	18	974	47	385	15	1.836	80
TOTAL	1.875	98	7.419	370	4.129	204	13.423	672

1.3 Enseñanzas de régimen especial

1.3.1 Evolución del alumnado en Enseñanzas de Régimen Especial, de 2016-17 a 2018-19

	Curso 2016-17	Curso 2017-18	Curso 2018-19			
			Euskadi	Araba	Bizkaia	Gipuzkoa
IDIOMAS	28.579	37.231	35.813	5.338	21.020	9.455
A2: Nivel Básico (1º y 2º)	8.966	9.117	8.751	1.324	4832	2.595
B1: Nivel intermedio (3º y 4º)	9.102	10.673	10.109	1.564	5.995	2.550
B2: Nivel avanzado (5º)	6.187	11.490	11.211	1.659	6.704	2.848
C1: Nivel aptitud	4.324	5.951	5.742	791	3.489	1.462
MÚSICA	2.715	2.694	2.676	465	1.416	795
Grado elemental	1.041	1.010	1.011	227	640	144
Grado medio	1.362	1.342	1.305	238	743	324
Grado superior	312	316	327	-	-	327
Lutheria	30	26	33	-	33	-
DANZA	110	115	119	95	24	-
Grado elemental	53	51	58	58	-	-
Grado medio	37	42	37	37	-	-
Grado superior	20	22	24	-	24	-
ARTE DRAMÁTICO	30	39	47	-	47	-
ARTES PLÁSTICAS Y DISEÑO	255	240	248	75	102	71
SUPERIORES DISEÑO	257	290	287	250	-	37
ACTIVIDAD DEPORTIVA	773	653	859	-	859	-
Grado medio	672	564	792	-	792	-
Grado superior	101	89	67	-	67	-

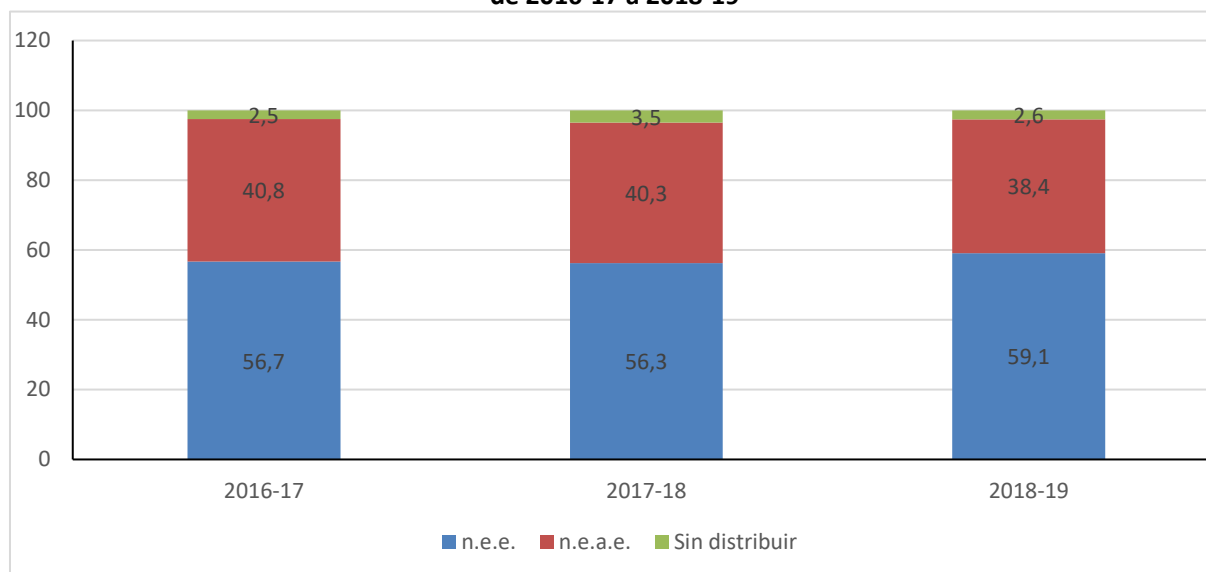
Aumentan un 11% las actividades deportivas; en el resto de las enseñanzas, el alumnado se mantiene sin grandes cambios o desciende, como en las enseñanzas regladas de música y en las escuelas de música.

1.3.2 Evolución del alumnado de las Escuelas de Música, por territorio y red.

	Araba		Bizkaia		Gipuzkoa		Euskadi	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2015-16	2.007	741	9.714	2.733	12.246	10.546	23.967	14.020
2016-17	1.996	763	9.554	2.810	12.115	10.557	23.665	14.139
2.017-18	2.021	751	9.784	2.775	12.039	10.610	23.844	14.136
2018-19	2.158	443	9.981	2.840	12.063	10.439	24.202	13.722

1.3. Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

1.4.1 Evolución del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, de 2016-17 a 2018-19



	2016-17	2017-18	2018-19	Δ19/17
ALUMNADO CON NEE	8.019	8.498	8.979	12,0
ALUMNADO CON NEAE	11.133	11.869	13.835	24,3
Sin distribuir	488	730	598	110
TOTAL ALUMNADO	19.640	21.097	23.412	19,2

El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se clasifica en alumnado de necesidades educativas especiales y alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En ambos casos este alumnado ha aumentado mucho los últimos cursos.

Las necesidades educativas especiales se clasifican según la discapacidad o el trastorno de las que derivan. En los últimos años han aumentado todas las tipologías.

1.4.2.- Evolución del alumnado según el tipo de necesidades educativas especiales, de 2016-17 a 2018-19

	2016-17	2017-18	2018-19	$\Delta 19/16$
Discapacidad Auditiva	408	425	442	8,3
Discapacidad Motora	787	832	884	12,3
Discapacidad Intelectual	2.126	2.162	2.053	-3,4
Discapacidad Visual	240	240	260	8,3
T. Generalizados Desarrollo	2.545	2.796	3.173	24,7
T. Grave de Conducta	1.608	1.699	1.832	13,9
Pluridiscapacidad	305	344	335	9,8
ALUMNADO CON NEE	8.019	8.498	8.979	12,0

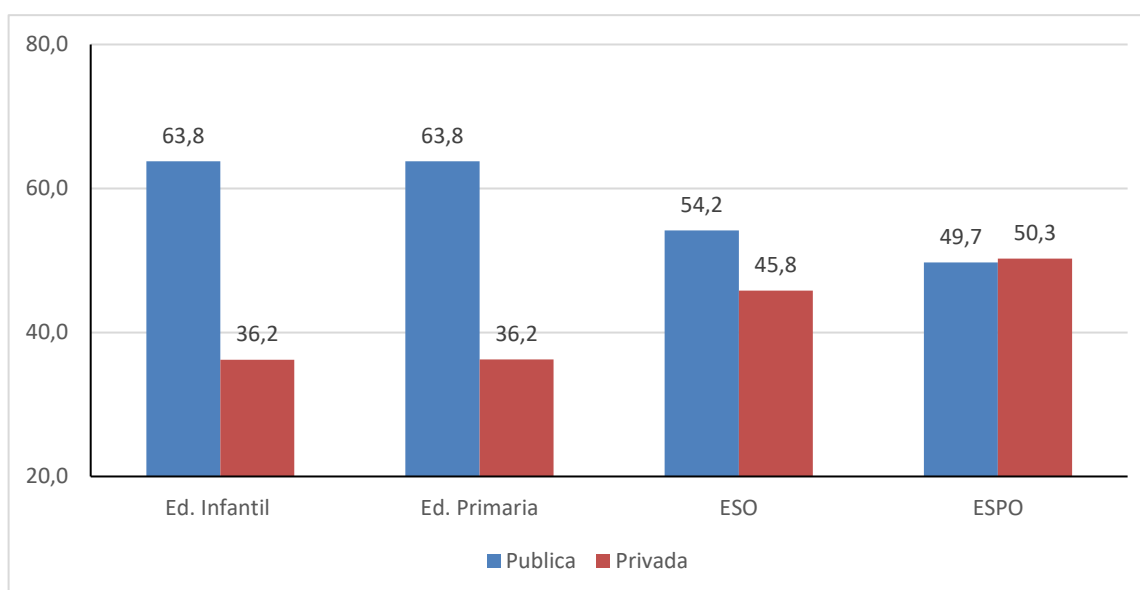
Las necesidades educativas específicas de apoyo educativo afectan al desarrollo, al aprendizaje y la conducta del alumnado y han crecido más de un 24,3% en 2 años. Por redes, el porcentaje en la pública se mantiene cerca del 60 % sin apenas variaciones los últimos años. Por etapas, el incremento mayor en estos dos años se ha producido en ESO y ESPO, un 33% y un 27,8% respectivamente. En Ed. Infantil y Primaria es mayor el porcentaje de alumnado escolarizado en la red pública, mientras que, en ESO, la diferencia es mínima y en ESPO es mayor el porcentaje en la privada concertada. También se ha incrementado un 15% el alumnado en aulas estables

1.4.3. Evolución del alumnado según el tipo de necesidades de apoyo educativo, de 2016-17 a 2018-19

	2016-17	2017-18	2018-19	$\Delta 19/17$
Trastornos del Lenguaje y la Comunicación	1.983	2.179	2.574	12,0
Dificultades específicas de Aprendizaje	1.802	2.097	2.543	29,8
Lentitud de Maduración	1.531	1.753	2.105	41,1
Trastornos de atención e hiperactividad	1.136	1.129	1.274	37,5
Capacidad Intelectual Límite	3.468	3.440	3.796	12,1
Alta Capacidad Intelectual	647	685	857	32,5
ALUMNADO CON NEAE	11.133	11.869	13.835	24,3

1.4.4 Evolución del alumnado con n.e.a.e por etapas, en las redes, de 2016 a 2019

		Infantil	Primaria	AE ¹¹⁰ Inf-Prim	ESO	AE ESO	ESPO	AAT ¹¹¹	TOTAL	% Red
2016-17	Publica	1.961	6.010	133	2.729	177	1.031	326	11.731	59,7%
	Privada	1.119	3.463	308	2.178	137	1.149	203	7.909	40,3%
	TOTAL	3.080	9.473	441	4.907	314	2.180	529	19.640	
2017-18	Publica	2.224	6.413	144	2.968	202	1.013	347	12.618	59,8%
	Privada	1.233	3.698	342	2.439	168	1.109	219	8.497	40,3%
	TOTAL	3.457	10.111	486	5.407	370	2.122	566	21.097	
2018-19	Publica	2.309	6.993	160	3.271	229	1.386	361	13.959	59,6%
	Privada	1.311	3.975	324	2.767	187	1.400	217	9.453	40,4%
	TOTAL	3.620	10.968	484	6.038	416	2.786	578	23.412	59,7%
Variación		17,5%	15,8%	9,8%	23,0%	32,5%	27,8%	9,3%	19,2%	

1.4.5.- Evolución del alumnado con n.e.a.e, por redes y etapas, 2018-2019

	Ed. Infantil	Ed. Primaria	ESO	ESPO	Total
Pública	2.309	6.993	3.271	1.386	13.959
Privada.	1.311	3.975	2.767	1.400	9.453

¹¹⁰ Aulas estables¹¹¹ Aulas de Aprendizaje de tareas

1.4.6 Alumnado de las Aulas Estables y Aulas de Aprendizaje de Tareas, según tipo de enseñanzas y de centros, de 2016-17 a 2018-19

		16/17		17/18		18/19	
		Pub.	Priv.	Pub.	Priv.	Pub.	Priv.
Aulas estables	Enseñanzas iniciales	133	308	144	342	160	324
	ESO+ESPO	177	137	202	168	229	187
Aulas Aprendizaje de tareas		326	203	347	219	361	217
Total		636	648	693	729	750	728
		1.284		1.422		1.478	

1.4.7 Alumnado con n.e.a.e. por territorios y redes. 2018-19

	Alumnado	Pública	Privada
Araba	4.944	64,1%	35,9%
Bizkaia	11.067	59,4%	40,6%
Gipuzkoa	7.401	56,9%	43,1%
TOTAL	23.412	59,6%	40,4%

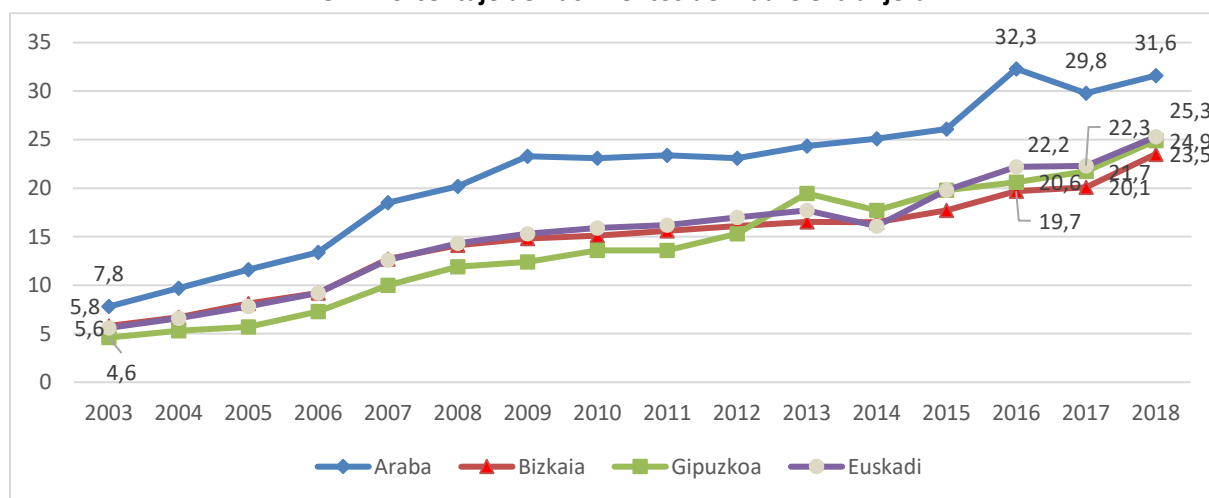
1.4.8.- Porcentaje de alumnado con n.e.a.e respecto al matriculado¹¹². 2018-19

		Alumnado	NEAE	%
Infantil	Pública	45.590	2.149	4,71
	Privada	41.670	987	2,37
Primaria	Pública	67.887	6.764	9,96
	Privada	63.170	3.788	6,00
ESO	Pública	39.193	2.910	7,42
	Privada	45.949	2.550	5,55
ESPO	Pública	37.010	1.386	3,74
	Privada	34.032	1.400	4,11
TOTAL	Pública	189.680	13.209	6,96
	Privada	184.821	8.725	4,72
		374.501	21.934	5,86

¹¹² Sin aulas estables

1.5.- Alumnado extranjero

1.5.1.-Porcentaje de nacimientos de madre extranjera



Fuente: Eustat 2019

1.5.2 Alumnado extranjero por tipo de enseñanzas y niveles. 2018-19

Enseñanzas básicas	Infantil	Primaria	EE2P	ESO	NEE2S	Total
	7.681	10.437	78	5.751	52	23.999
Enseñanzas postobligatorias	Bachillerato	FPGM	FPGS	FPB	AT	
	1.244	1.468	1.378	1.128	54	5.272

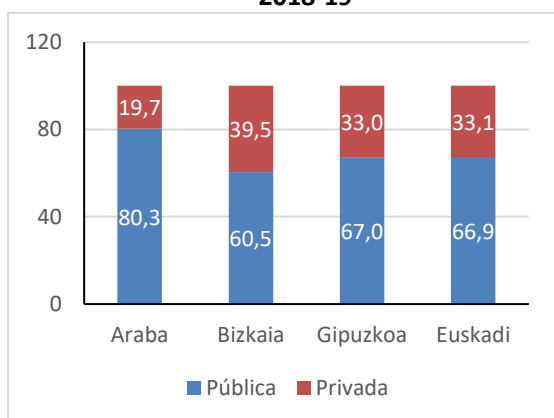
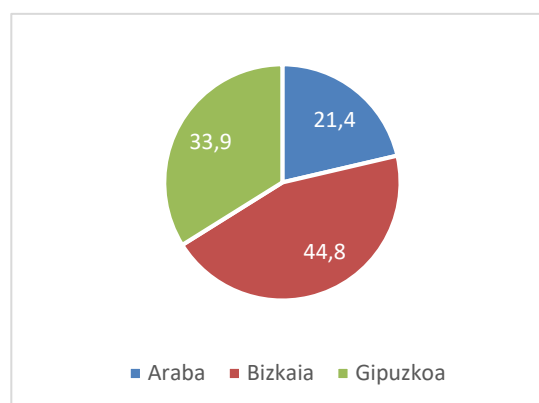
El servicio de estadística del Departamento de Educación define como extranjero al alumnado que no tiene nacionalidad española

El alumnado extranjero se ha incrementado un 9,5% en dos años. Por territorios, es proporcionalmente mayor en Araba. Por redes, la mayoría se escolariza en centros de la red pública, excepto en FP Básica; en ESO es menor la diferencia entre ambas redes,

Por modelos, los porcentajes no difieren mucho de los de la población autóctona: en educación obligatoria la mayoría está en los modelos B y D, mientras que en la post obligatoria prevalece el modelo A. Por nacionalidades, el 33% procede de América del Sur y el 23,9 del norte de África. En dos años apenas se ha incrementado el porcentaje de alumnado inmigrante respecto al total de cada etapa.

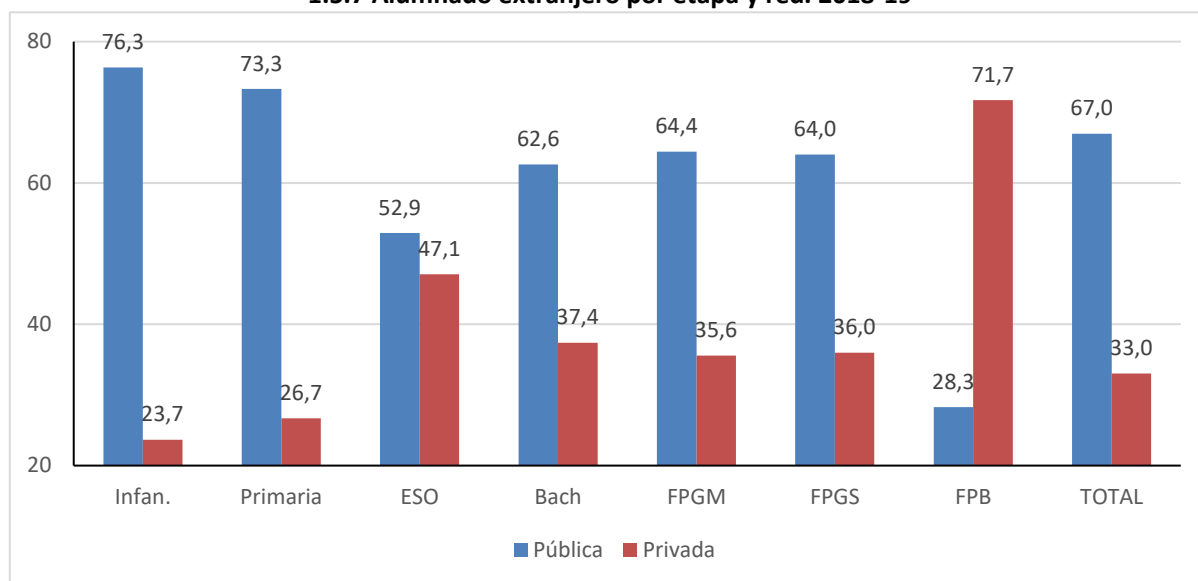
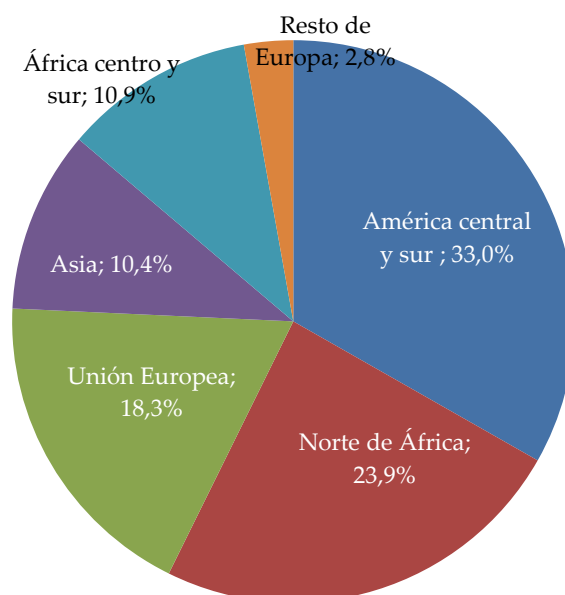
1.5.3 Alumnado extranjero por territorios y redes. 2018-19

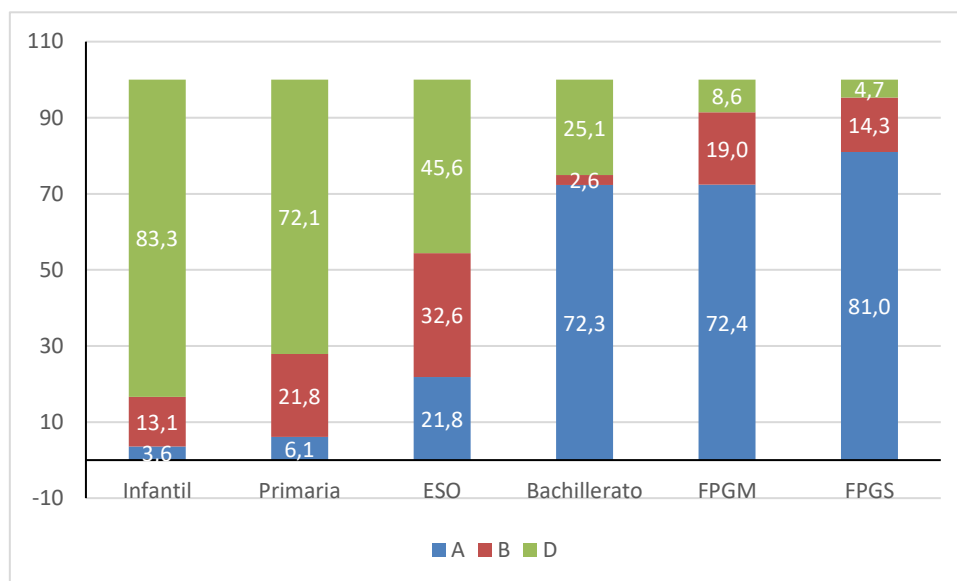
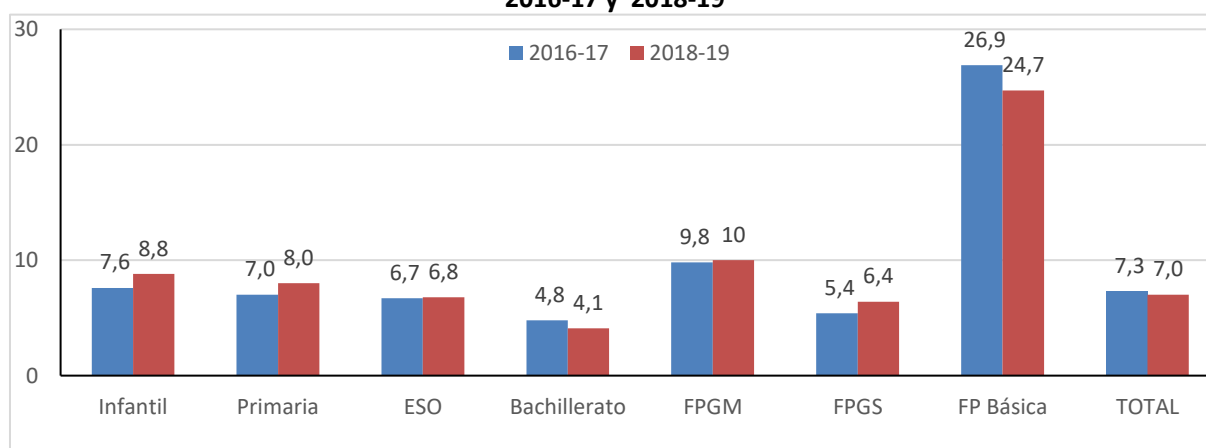
	Pública	Privada	Total
Araba	5.023	1.229	6.252
Bizkaia	7.926	5.174	13.100
Gipuzkoa	6.647	3.272	9.919
Euskadi	19.596	9.675	29.271

1.5.4 Alumnado extranjero por territorios y redes. 2018-19**1.5.5 Distribución del alumnado extranjero por territorios. 2018-19****1.5.6. Evolución del alumnado de origen extranjero por etapas y redes, de 2016 a 2019**

		Infan.	Primaria	ESO	Bach	FPGM	FPGS	FPB	TOTAL	Total	% Red
2016-17	Pública	5.434	6.669	2.994	938	975	732	332	18.074	187.981	9,6%
	Privada	1.451	2.342	2.424	521	469	419	856	8.482	179.564	4,7%
	TOTAL	6.885	9.011	5.418	1.459	1.444	1.151	1.188	26.556	367.545	7,2%
2017-18	Pública	5.505	7.225	2.929	946	1.088	885	359	18.937	189.663	10,0%
	Privada	1.579	2.500	2.445	509	607	535	891	9.066	184.240	4,9%
	TOTAL	7.084	9.725	5.374	1.455	1.695	1.420	1.250	28.003	373.903	7,5%
2018-19	Pública	5.864	7.649	3.043	779	946	882	319	19.482	189.680	10,3
	Privada	1.817	2.788	2.708	465	522	496	809	9.605	184.821	5,2
	TOTAL	7.681	10.437	5.751	1.244	1.468	1.378	1.128	29.087	374.501	7,8

*sin Educación Especial

1.5.7 Alumnado extranjero por etapa y red. 2018-19**1.5.8 Alumnado extranjero por nacionalidades. 2018-19**

1.5.9 Alumnado extranjero por etapas y modelos. 2018-19**1.5.10 Porcentaje de alumnado extranjero sobre el total del alumnado, en cada etapa. 2016-17 y 2018-19****1.5.11 Alumnado total y alumnado extranjero por etapas 2018-19**

	Inf.	Prim.	ESO	Bach.	FPGM	FPGS	FPB	Total
Total	87.260	131.057	85.142	30.271	14.732	21.468	4.570	374.501
Extranjeros	7.681	10.437	5.751	1.244	1.468	1.378	1.128	29.087

1.6. Alumnado becario

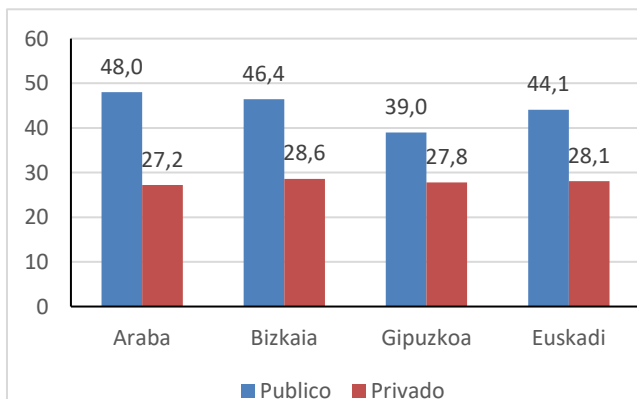
El curso 2018-19, el 36,2% del alumnado (3-19) recibió beca de material escolar y el 19,5% del alumnado de 2 a 16 años recibió beca de comedor. Los requisitos, como los niveles de renta son distintos para cada tipo de beca, más restrictivos para las becas de comedor.

1.6 1.- porcentajes de becarios por territorios y tipo de beca. 2016-17- 2018-19

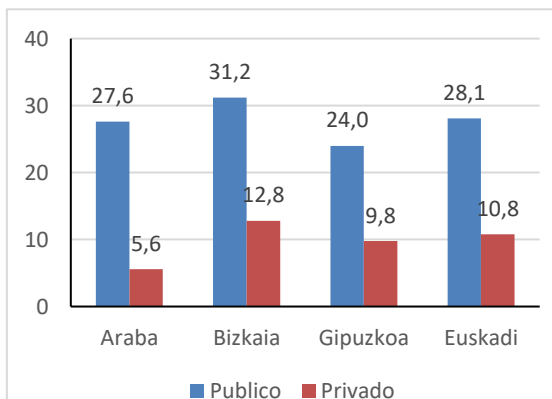
		Alumnado becario de material escolar			Alumnado becario de comedor		
		2016-17	2017-18	2018-19	2016-17	2017-18	2018-19
Araba	Pub.	46,6	47,3	48,0	28,9	28,8	27,6
	Priv.	27,2	27,7	27,2	6,4	6,4	5,6
Bizkaia	Pub.	46,3	46,8	46,4	33,5	32,9	31,2
	Priv.	33,8	29,2	28,6	14,0	13,5	12,8
Gipuzkoa	Pub.	38,5	39,2	39,0	24,6	24,6	24,0
	Priv.	27,2	27,7	27,8	9,9	9,8	9,8
Euskadi	Pub.	43,7	44,6	44,1	29,6	29,3	28,1
	Priv.	27,7	28,7	28,1	11,6	11,3	10,8
Total		35,8	36,8	36,2	20,7	20,4	19,5
		123.319	125.400	123.893	60.222	59.661	56.771

El número de becarios se mantiene en el caso del material escolar, aunque ha descendido el número de becarios de comedor. Por redes, existe un mayor porcentaje en la red pública y la diferencia es mayor en el caso de las becas de comedor, especialmente en Araba. Por etapas, la incidencia mayor de becarios de comedor se da en E. Primaria, en pública (34,5%) a mucha distancia de privada (12,5%).

1.6.2 Porcentaje de becarios de material escolar por territorio y red



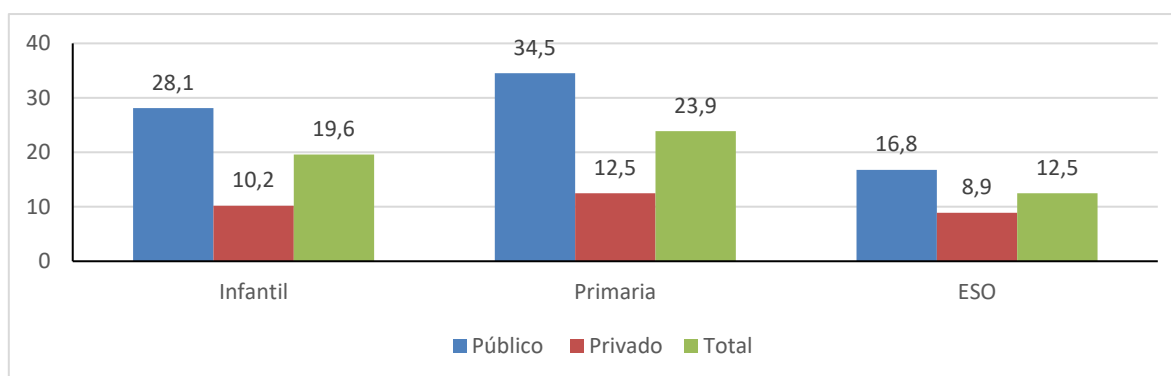
1.6.3 Porcentaje de becarios de comedor por territorio y red



1.6.4.- Porcentaje de becarios de comedor respecto al total de alumnado por etapas y redes.
Curso 2018-19 (sin EE, a partir de 2 años)

	Infantil			Primaria			ESO		
	Becarios	Total*	%	Becarios	Total	%	Becarios	Total	%
Público	11.082	39.465	28,1	23.442	67.887	34,5	6.600	39.193	16,8
Privado	3.696	36.067	10,2	7.882	63.170	12,5	4069	45.949	8,9
Total	14.778	75.532	19,6	31.324	131.057	23,9	10.669	85.142	12,5

*Alumnado 2 a 6 años



Por etapas y redes, el mayor porcentaje de becarios de material escolar se produce en FP Básica, donde se da la menor diferencia entre ambas redes; en los grados de FP es mayor el porcentaje de becarios en concertada. Por el contrario, en la enseñanza obligatoria el porcentaje de becarios es mucho más elevado en la enseñanza pública, especialmente en Ed. Primaria.

1.6.5 Becas material escolar por etapas y redes. Curso 2018-19 (sin EE)

	Pública			Concertada			Diferencia
	Becarios	Total	%	Becarios	Total	%	
Infantil- 2º ciclo	11.050	30.043	36,8%	4.211	28.069	15,0%	21,8
Primaria	36.017	67.969	53,0%	18.606	62.963	29,6%	23,4
ESO	17.799	39.311	45,3%	15.155	45.850	33,1%	12,2
Bachillerato	5.048	14.627	34,5%	3.997	15.798	25,3%	9,2%
FPGM	1.958	9.453	20,7%	1.672	5.602	29,8%	-9,1%
FPGS	2.143	12.388	17,3%	2.210	9.713	22,8%	-5,5%
FPB	592	1.294	45,7%	1.435	3.315	43,3%	2,5%
Total	76.607	175.085	42,6%	47.286	171.310	27,6%	15,0%

ANEXO 2. FINANCIACIÓN Y RECURSOS DEL SISTEMA EDUCATIVO

2.1. Principales indicadores económicos de la educación

Al referirnos a los indicadores que se presentan a continuación debe tenerse en cuenta que tanto el gasto público como porcentaje del PIB como los gastos privados en educación afectan a ámbitos que van más allá del tramo no universitario que compete a este Consejo.

Sin embargo, son indicadores habitualmente utilizados en los análisis internacionales y específicamente en el ámbito europeo, por tanto, resultan de interés como información “marco”. Se analizan los siguientes indicadores:

- Gasto total como % del PIB
- Gasto público como % del gasto público total
- Gasto privado en educación
- Gasto por alumno

2.1.1. Gasto total como porcentaje del PIB

El gasto total en educación como porcentaje del PIB mide el gasto en todas las actividades educativas, tanto regladas como no regladas que se han realizado tanto en instituciones educativas como en cualquier tipo de centro o empresa y hayan sido financiadas por fuentes públicas o privadas.

Con datos de Education at a Glance (2019), referidos al año 2016, los estados europeos dedican una media del 4,5% de su PIB al gasto en educación, porcentaje que el EUSTAT calcula para Euskadi en el 5,3%. En la cuenta de la educación también da el dato de Euskadi para 2017 (5,24) y el avance de 2018 (5,14). Utilizamos el de 2016 para mantener la comparación con el resto de países. Con respecto a los datos de 2015 facilitados en el informe anterior, excepto España que se mantiene, todos los países analizados han retrocedido.

2.1.1 Gasto total en educación como porcentaje del PIB en algunos países de la Unión Europea, en 2016.

Todas las enseñanzas

	Gasto total en instituciones educativas		Gasto público en instituciones educativas		Gasto privado en instituciones educativas	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016
Finlandia	5,7	5,5	5,6	5,4	0,1	0,1
Holanda	5,4	4,6	4,5	4,2	0,9	0,9
Francia	5,3	5,2	4,8	4,5	0,5	0,7
Euskadi	5,45	5,31	4,2*	4,1*	1,3*	1,2*
Media EU23	4,9	4,5	4,4	3,9	0,5	0,6
Alemania	4,3	4,2	3,7	3,6	0,6	0,6
España	4,3	4,3	3,5	3,5	0,8	0,8
Italia	4,0	3,6	3,6	3,1	0,4	0,5

Fuente: Education at a Glance (OECD, 2019) tabla C2.2 y cuenta de la Educación (2018) del Eustat. Estos datos proceden de un cálculo a partir del 5,3 establecido por el Eustat

2.1.2. Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total

Este indicador recoge el gasto directo público en instituciones educativas, los subsidios a hogares e instituciones privadas como porcentaje del gasto público total.

2.1.2.1 Gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en Ed. Primaria a Terciaria

	2014	2016	2016-2014
Holanda	11,2	11,8	0,6
Finlandia	10,4	10,4	0
Media EU23	9,9	9,6	-0,3
Euskadi	9,7	9,6	-0,1
Alemania	9,4	9,1	-0,3
Francia	8,4	8,4	0
España	8,2	8,6	0,4
Italia	7,1	6,9	-0,2

Fuente: *Education at a Glance (OCDE, 2019)*, tabla C4.1, y *Cuenta de la Educación (2018)* del Eustat

Otro modo complementario de análisis consiste en observar los datos comparativos de gasto entre comunidades autónomas.

2.1.2.2 Presupuesto de gasto en educación de las CC. AA, 2016-2018

	2016	2016	2018	2018	Variación 2018-2019 (%)
	M. de euros	% sobre gasto total	M. de euros	% sobre gasto total	
Andalucía	6.809.279	25,2	7.330.829	23,9	-1,3
Aragón	970.194	20,7	1.106.320	19,3	-1,4
Asturias	721.190	18,4	757.053	18,2	-0,2
Baleares	817.214	19,4	935.008	18,7	-0,7
Canarias	1.516.035	20,9	1.659.718	20,1	-0,8
Cantabria	527.428	21,4	556.754	20,4	-1
Castilla Y León	1.875.966	21,3	2.001.252	20,4	-0,9
Castilla-La Mancha	1.512.178	20,0	1.656.323	19,7	-0,3
Cataluña	5.087.716	17,3	5.726.642	18,7	1,4
C. Valenciana	4.183.283	24,4	4.549.746	22,5	-1,9
Extremadura	1.016.192	22,1	1.041.323	21,5	-0,6
Galicia	2.148.156	21,0	2.280.679	21,3	0,3
Madrid C. de	4.326.260	21,5	4.560.557	21,1	-0,4
Murcia R. de	1.296.591	26,4	1.376.823	25,0	-1,4
Navarra C. F.	601.570	15,1	655.260	15,7	0,6
País Vasco	2.530.071	23,2	2.772.475	24	0,8
Rioja La	245.883	18,6	271.675	18	-0,6
Total	36.185.196	21,5	39.238.438	21,1	-0,4

Informe del Consejo Escolar del Estado, 2017 y 2019

2.1.3 Gasto privado en educación

Por su parte, los datos referidos al gasto privado en educación como porcentaje del gasto total en educación reflejan la aportación de todas las entidades privadas, básicamente los usuarios o sus familias, en la financiación de todo tipo de centros y servicios educativos.

2.1.3 Gasto privado en educación como porcentaje del gasto total en educación en los países de la UE, en 2016. Todas las enseñanzas

	Primaria, secundaria y postsecundaria (no terciaria) 2014	2016
Euskadi	23,2	23,4
Alemania	12,7	13
España	12,4	14
Holanda	12,4	12
Francia	9,7	9
Media EU23	6,8	10
Italia	6,8	5
Finlandia	0,7	1

Fuente: *Education at a Glance (OCDE, 2019)*, tabla B3.1, y la *Cuenta de la Educación (2018) del Eustat Tabla C3.1 Gasto privado*

2.1.4 Gasto por alumno

En la Cuenta de la Educación 2018 del Eustat, con datos de 2016, se observa que Euskadi tiene tasas absolutas de financiación alta, similares al resto de los países. Las cifras están en dólares y representan tanto los servicios básicos educativos como los servicios complementarios y los de Investigación y desarrollo.

2.1.4.1 Gasto anual por alumno en instituciones educativas en dólares.PPC.2016¹¹³

	Prim., Sec., y Post.	Terciaria + I+D	Primaria a terciaria + I+D
Finlandia	10.045	17.541	11.531
Francia	10.186	16.173	11.364
Alemania	11.294	17.429	12.583
Italia	8.736	11.589	9.298
Holanda	11.121	19.513	12.926
Euskadi	11.439	15.753	12.333
España	8.594	12.614	9.464
Media EU23	9.649	15.863	10.688

Eustat. Cuenta de la educación y OCDE. Education at a Glance. 2019(Indicador C1.2)

En la comparación entre comunidades autónomas, el Consejo Escolar del Estado elabora una estadística para medir el gasto público por alumno, de enseñanza no universitaria según la titularidad del centro, que con datos de 2016-2017 sitúan a Euskadi en la primera posición en ambos indicadores, seguida de Navarra.

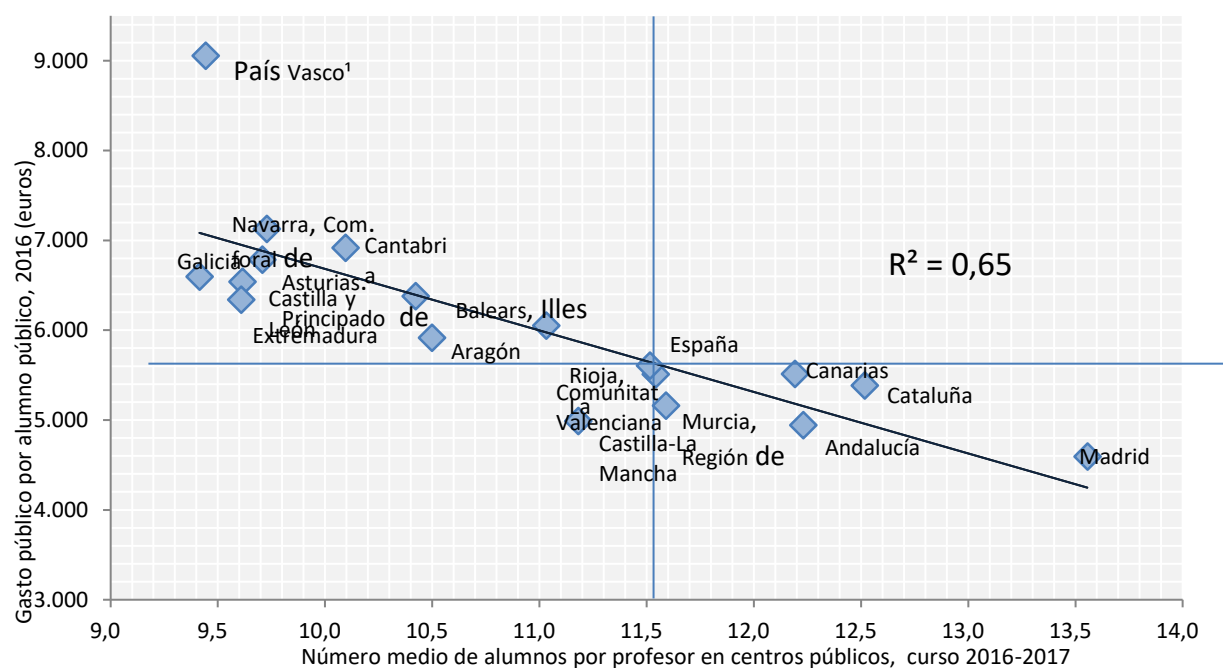
¹¹³ El indicador se refiere al gasto en establecimientos educativos por alumno en tiempo equivalente; para Euskadi se obtiene tras ajuste de los resultados de la Cuenta de educación

2.1.4.2 Gasto público por alumno en instituciones de educación no universitaria, financiadas con fondos públicos (centros públicos y concertados) según comunidad autónoma.

	GASTO PÚBLICO	
	Alum centros públicos, 2015-16	Alumnado todos los centros
Andalucía	4.943	4.419
Aragón	5.917	5.131
Asturias	6.785	5.814
Baleares	6.379	5.328
Canarias	5.514	4.991
Cantabria	6.917	5.934
Castilla Y León	6.538	5.529
Castilla-La Mancha	4.988	4.619
Cataluña	5.386	4.721
C. Valenciana	5.510	4.819
Extremadura	6.341	5.678
Galicia	6.598	5.699
Madrid C. de	4.593	3.946
Murcia R. de	5.159	4.613
Navarra C. F.	7.128	5.829
País Vasco	9.054	6.502
Rioja La	6.052	5.149
España	5.607	4.879

No obstante, para una comparación más rigurosa habría que tener en consideración otros factores. El factor que mejor explica las cifras del gasto público por alumno escolarizado en centros públicos es el número medio de alumnos por profesor. (Así el 65% de la variabilidad en el gasto público en este indicador se explica por la variabilidad en la ratio alumnos/profesor($R=0,65$)). Euskadi que tiene el mayor gasto público, tiene también la menor ratio tal como figura en el siguiente gráfico.

2.1.4.3 Gasto público por alumno en relación al número medio de alumnos/ profesor en centros públicos de enseñanzas no universitarias por comunidad autónoma. Curso 2016-17



	Gasto/alumno	Ratio alumnado/ profesorado
Andalucía	4.943	12,2
Aragón	5.917	10,5
Asturias	6.785	9,7
Baleares	6.379	10,4
Canarias	5.514	12,2
Cantabria	6.917	10,1
Castilla León	6.538	9,6
Castilla-La Mancha	4.988	11,2
Cataluña	5.386	12,5
C. Valenciana	5.510	11,5
Extremadura	6.341	9,6
Galicia	6.598	9,4
Madrid C. de	4.593	13,6
Murcia R. de	5.159	11,6
Navarra C. F.	7.128	9,7
País Vasco ¹¹⁴	9.054	9,41
Rioja La	6.052	11,0
Total	5.607	11,5

Por otra parte, el factor que más incide en la ratio alumnado/profesorado es el grado de dispersión de su población. En este sentido, Euskadi no se encuentra entre las comunidades con mayor

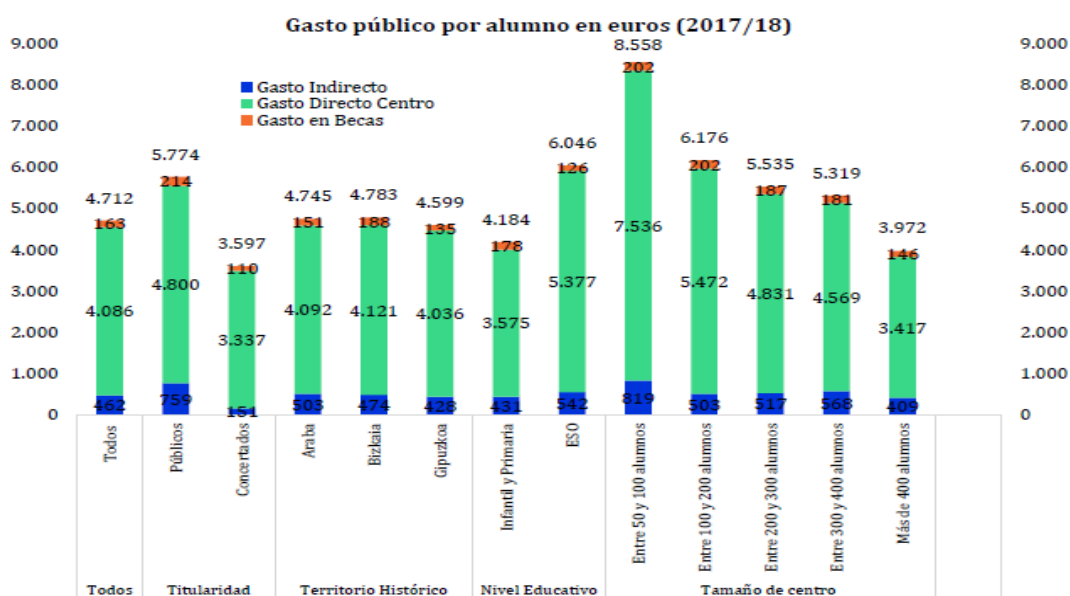
- ¹¹⁴ En Euskadi los datos de profesorado son datos avance y en el cálculo no se incluyen los datos de centros extranjeros, ni centros privados de Ed. Infantil

porcentaje de alumnado en municipios menores de 10.000 habitantes (20,6%) lejos de Galicia (46,9%), Navarra (34,2%) o Asturias (32,3), pero la ratio alumno/profesor es baja, lo que aumenta el gasto.

Un estudio realizado recientemente aborda el análisis detallado del gasto público para el alumnado de los centros públicos y concertados¹¹⁵

Hay diferencias relevantes de gasto público por alumno, por titularidad, nivel educativo o tamaño del centro; esta última variable está especialmente relacionada con el gasto; en los centros más pequeños es al menos dos veces más que en los más grandes. Por etapas el gasto es mayor en secundaria y por redes en los centros públicos

2.1.4.5 Gasto público por alumno (euros) 2017-18



Fuente. Tomado del Informe “ Diagnóstico del sistema educativo vasco)

¹¹⁵ Análisis del gasto y servicio público para el aprendizaje”Sara de la Rica, Fernando Fernández Monge, Lucas Gortazar, Ainhoa Vega Bayo. UPV/EHU 2019.)

2.2 Análisis de los presupuestos del Departamento de Educación

En este apartado se revisa el gasto público a través de los presupuestos del Dpto. de Educación que reflejan las políticas educativas, entre otras, la retribución del personal y la financiación al alumnado de entornos diferenciados. En este epígrafe se detallan los presupuestos ejecutados por el Departamento de Educación.

Se consideran los ejercicios 2017 y 2018 y su comparación con el ejercicio de 2016, así como los datos detallados por capítulos, programas y subprogramas. Además, se analizan de forma pormenorizada los capítulos 1 de gastos de personal y 6 de inversiones en centros públicos. Finalmente, se aportan datos sobre concertación.

2.2.1. Presupuesto inicial y presupuesto ejecutado

2.2.1.1 Presupuestos del Gobierno Vasco (millones de €) e incremento interanual, entre 2016 y 2018

	2016	2017	2018	Δ 17/16	Δ 18/17	Δ 18/16
Presupuesto inicial	10.933	11.060	11.486	1,2	3,9%	5,1%
Presupuesto ejecutado	10.365	10.824	11.318	4,40%	4,6%	9,2%
% ejecución	94,8	97,8	98,5			

2.2.1.2 Presupuestos del Departamento de Educación, (millones de €) e incremento interanual entre 2016 y 2018(1)¹¹⁶

	2016	2017	2018	Δ 17/16	Δ 18/17	Δ 18/16
Presupuesto inicial	2.608	2.665	2.723	2,2%	2,2%	4,4%
Presupuesto ejecutado	2.681	2.789	2.798	4%	0,3%	4,4%
% ejecución	103%	104,7%	102,8%			

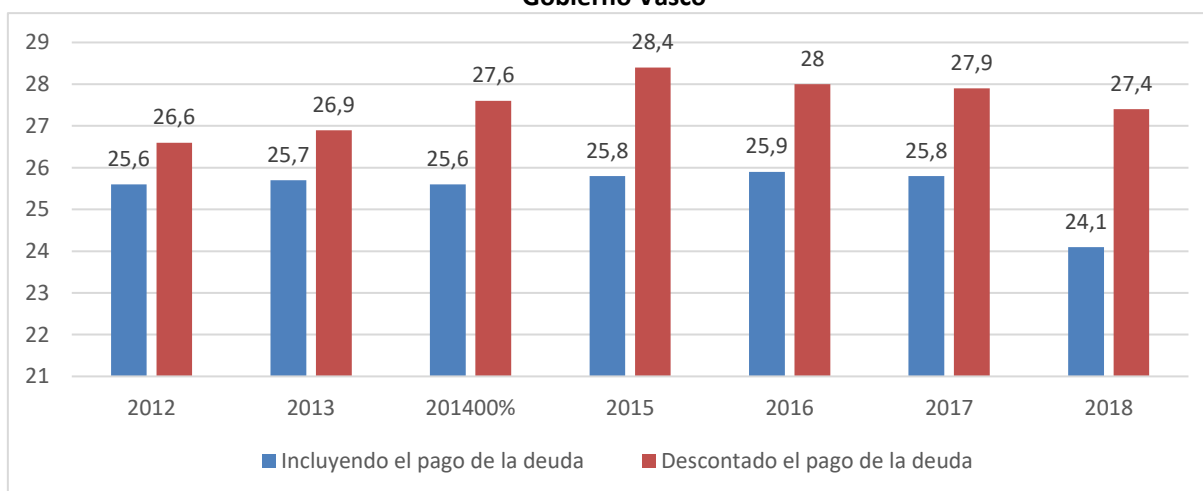
A partir de aquí todos los datos se refieren a presupuestos ejecutados, tal como vienen expresados en las liquidaciones correspondientes del Dpto. de Hacienda y Economía. En relación al presupuesto del Gobierno Vasco, el de Educación representa poco menos de la cuarta parte. Descontando el pago de la deuda este porcentaje aumenta hasta el 27,4%. El presupuesto ejecutado se ha incrementado un 4,4% en los dos años analizados.

¹¹⁶ En 2016 el Departamento de Educación estaba fusionado con Política Lingüística y Cultura; en 2017 vuelve a denominarse Departamento de Educación; como hemos venido haciendo en informes anteriores se recogen únicamente los presupuestos correspondientes al área específica de educación de 2016, para mantener la comparación.

2.2.1.3 Presupuesto ejecutado del Departamento de Educación relación al total ejecutado del Gobierno Vasco (en millones de euros)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Área de Educación	2.625	2.462	2.578	2.625	2.681	2.789	2.799
Gobierno Vasco	10.246	9.579	10.053	10.161	10.365	10.824	11.318
Descontado pago deuda	9.881	9.166	9.329	9.250	9.592	9.985	9.923

2.2.1.4 Porcentaje del presupuesto ejecutado del Departamento en relación al total ejecutado del Gobierno Vasco



2.2.2. Distribución del presupuesto por capítulos

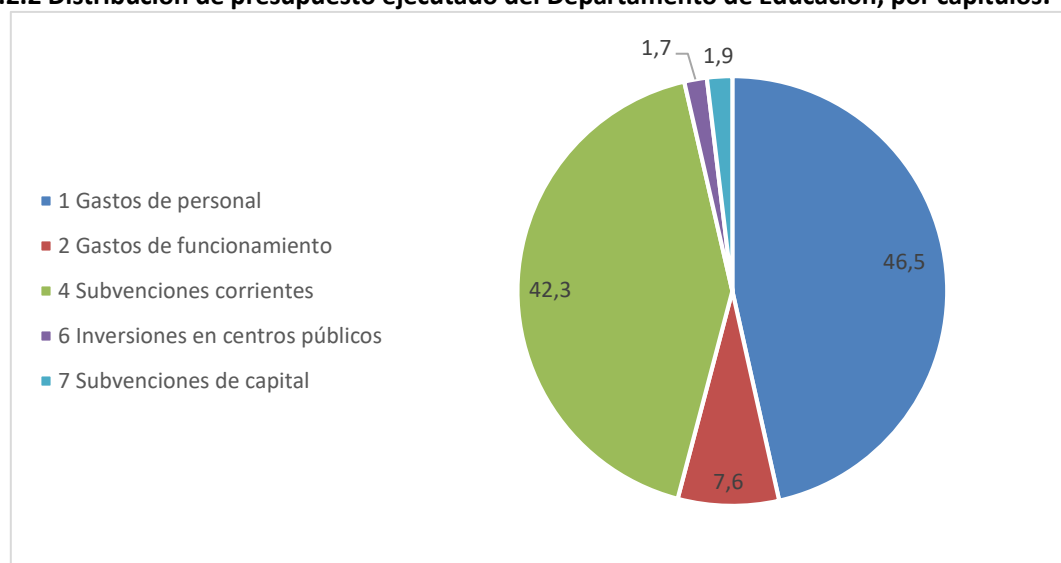
En la ejecución presupuestaria por capítulos, el capítulo 1 de gastos de personal de la administración educativa y de los centros públicos supone casi el 46,5% del total de gasto y aumenta un 5,9% entre 2016 y 2018. Le sigue en volumen de gasto el capítulo 2 de gastos de mantenimiento de la administración educativa y de centros públicos., que es el único que disminuye un 0,7% en dos años. El capítulo 4 de subvenciones supone el 42,3% y se incrementa en un 2,9%. Una parte importante de este capítulo se destina a las subvenciones a centros privados concertados. También aumenta el capítulo 7 un 10,7% aunque apenas supone el 2% del presupuesto total. En ese capítulo también se recogen las subvenciones a centros privados concertados. El capítulo 6 de inversiones en centros públicos aumenta un 27,7%.

El capítulo 1, el 2 y el 4 juntos representan casi el 97% del gasto total del ejercicio 2018.

2.2.2.1 Evolución interanual del Presupuesto ejecutado del Departamento de Educación por capítulos (miles de €).

Capítulo		2016	2017	2018	Δ17/16	Δ18/17	Δ18/16
1	Gastos de personal	1.228.332	1.271.350	1.300.236	3,5%	2,3%	5,9%
2	Gastos de funcionamiento	214.111	208.578	212.635	-2,6%	1,9%	-0,7%
3	Gastos financieros	402	212	55	-47,3%	-74,1%	-86,3%
4	Subvenciones corrientes	1.150.647	1.214.846	1.183.503	5,6%	-2,6%	2,9%
6	Inversiones en centros públicos	37.526	41.076	47.910	9,5%	16,6%	27,7%
7	Subvenciones de capital	48.284	51.270	53.429	6,2%	4,2%	10,7%
8	Aumento de activos financieros	1.141	1.089	831	-4,6%	-23,7%	-27,2%
9	Disminución pasivos financieros	331	335	340	1,2%	1,5%	2,7%
Total		2.680.773	2.788.757	2.798.940	100,0%	4,0%	

2.2.2.2 Distribución de presupuesto ejecutado del Departamento de Educación, por capítulos. 2018



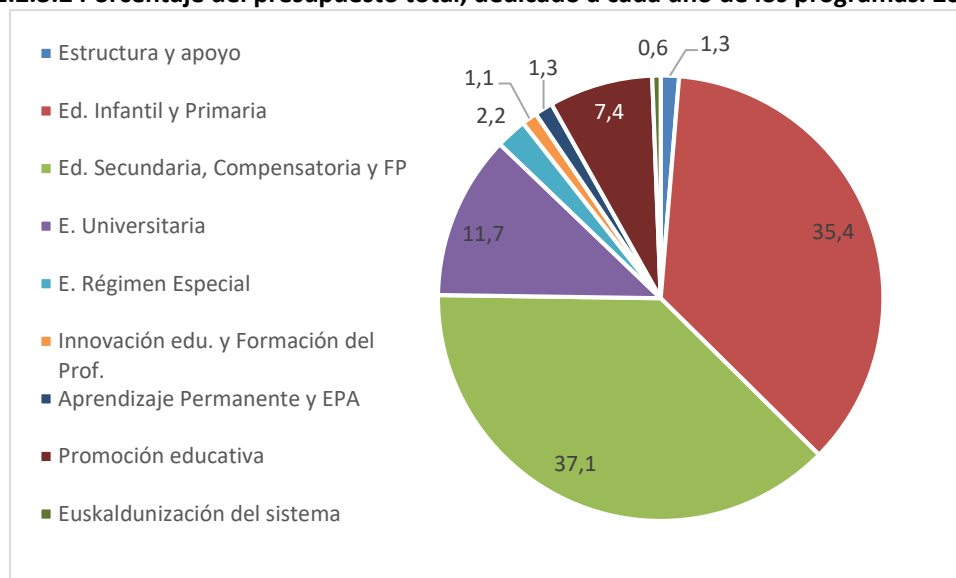
2.2.3 Distribución del Presupuesto por programas

El programa “E. Infantil y Primaria” y el de “Ed. Secundaria, Compensatoria y FP” son los dos programas más dotados económicamente y representan entre ambos más del 72,5% del presupuesto total. Todos los programas aumentan en dos años, excepto Promoción educativa y Euskaldunización.

2.2.3.1 Evolución interanual por programas ejecutado al cierre del ejercicio (miles de €)

Programa	2016	2017	2018	Δ 17/16	Δ 18/17	Δ 18/16
Estructura y apoyo	36.255	36.575	37.042	0,9%	1,3%	2,2%
Ed. Infantil y Primaria	938.651	963.660	991.021	2,7%	2,8%	5,6%
Ed. Secundaria, Compensatoria y FP	980.260	1.010.580	1.039.127	3,1%	2,8%	6,0%
E. Universitaria	313.716	339.223	326.284	8,1%	-3,8%	4,0%
E. Régimen Especial	60.287	59.227	61.130	-1,8%	3,2%	1,4%
Innovación educativa/Formación Prof.	31.330	32.448	31.800	3,6%	-2,0%	1,5%
Aprendizaje Permanente y EPA	35.137	35.678	35.770	1,5%	0,3%	1,8%
Promoción educativa	220.144	245.435	207.039	11,5%	-15,6%	-6,0%
Euskaldunización del sistema	16.831	16.042	15.908	-4,7%	-0,8%	-5,5%
Investigación	32.256	43.565	46.337	35,1%	6,4%	43,7%
Fondo de innovación	15.906	6.325	7.480	-60,2%	18,3%	-53,0%
Total	2.680.773	2.788.757	2.798.940	4,0%	0,4%	4,4%

2.2.3.2 Porcentaje del presupuesto total, dedicado a cada uno de los programas. 2018



A continuación, se analizan con mayor profundidad los presupuestos de estos programas.

2.2.4. Programas y subprogramas de las enseñanzas no universitarias

2.2.4.1 Programa de Estructura y Apoyo

Se destina a financiar la estructura y el funcionamiento ordinario de la Administración Educativa. El capítulo 1 de gastos de personal supone el 81% del total y el capítulo 2 de gastos de mantenimiento de la administración, el 16,3%

2.2.4.1 Ejecución del programa de Estructura y Apoyo (miles de €)

	2016	2017	2018	Δ 17/16	Δ 18/17	Δ 18/16
Cap.1. Personal	29.301	29.347	30.110	0,2%	2,6%	2,8%
Cap. 2 Funcionamiento	5.449	6.040	6.055	10,8%	0,2%	11,1%
Cap. 3 Financieros	353	76	15	-78,5%	-80,3%	-95,8%
Cap.6 Inv. Centros Púb.	11	22	32	100,0%	45,5%	190,9%
Cap.8 Aumento Act. Fin.	1.141	1.089	831	-4,6%	-23,7%	-27,2%
Total ejecutado	36.255	36.575	37.042	3,6%	-2,0%	2,2%
Presupuesto inicial	64.571	64.531	65.017	-0,1%	0,8%	0,7%
% de ejecución	56,1%	56,68%	57,0%			

2.2.4.2 Programa de Educación Infantil y Primaria

Es uno de los programas más importantes, junto con el de Secundaria, ya que supone el 35% del total del presupuesto de educación. El 56,4% corresponde al capítulo de personal y el 38,4% al capítulo de subvenciones.

Se ha incrementado un 5,6% en dos años debido al incremento del capítulo 1 de personal en un 6,5%. El capítulo 6 de inversiones en centros públicos se ha duplicado en dos años

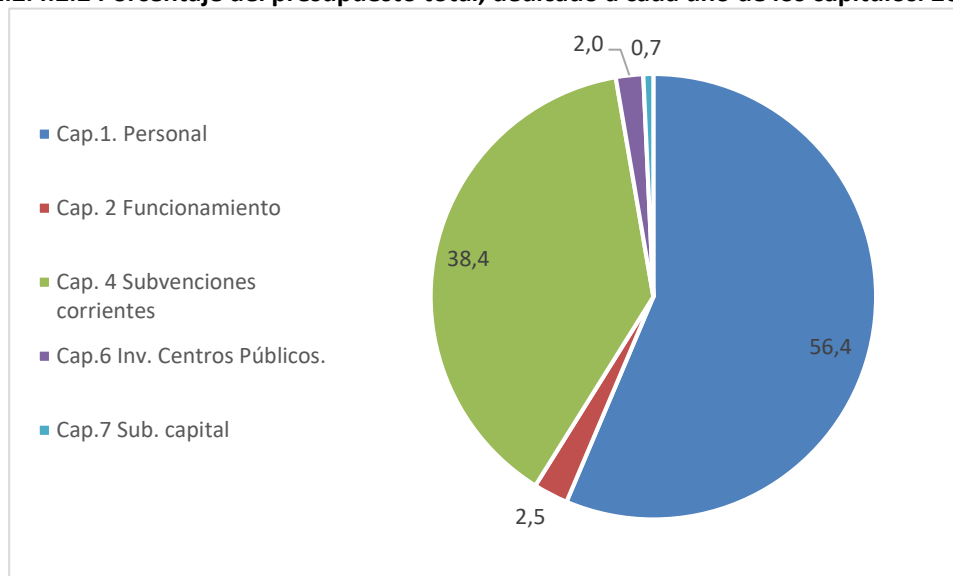
El capítulo 7 se destina a obras de reparación de centros de titularidad municipal en los que funcionan centros docentes dependientes del Gobierno y el resto, a subvenciones a centros concertados con titularidad de cooperativa. Este capítulo ha descendido un 11% en los dos años analizados.

El capítulo 4 se incrementa un 2,9%. La mayor parte de este capítulo (el 88% en 2018) se destina a los conciertos educativos y otras subvenciones a los centros concertados. También se encuentra en este capítulo la financiación al consorcio "Haurreskolak" (43,6 mill) y a las Escuelas infantiles municipales (3,5mill).

En el epígrafe 2.2.6 se encuentra más información sobre la distribución de este capítulo los centros privados.

2.2.4.2.1 Ejecución del programa de Educación Infantil y Primaria (miles de €)

	2016	2017	2018	Δ 17/16	Δ 18/17	Δ 18/17
Cap.1. Personal	524.659	544.381	559.011	3,8%	2,7%	6,5%
Cap. 2 Funcionamiento	26.568	24.529	24.932	-7,7%	1,6%	-6,2%
Cap. 4 Subvenciones corrientes	370.090	375.872	380.749	1,6%	1,3%	2,9%
Cap.6 Inv. Centros Públicos.	9.255	11.178	19.687	20,8%	76,1%	112,7%
Cap.7 Sub. capital	8.079	7.697	7.182	-4,7%	-6,7%	-11,1%
Total ejecutado	938.651	963.660	991.021	2,7%	2,8%	5,6%
Presupuesto inicial	902.992	927.686	958.957	2,7%	3,4%	6,2%
% de ejecución	103,9%	103,9%	103,3%			

2.2.4.2.2 Porcentaje del presupuesto total, dedicado a cada uno de los capítulos. 2018**2.2.4.3 Programa de Educación Secundaria, Compensatoria y Formación Profesional**

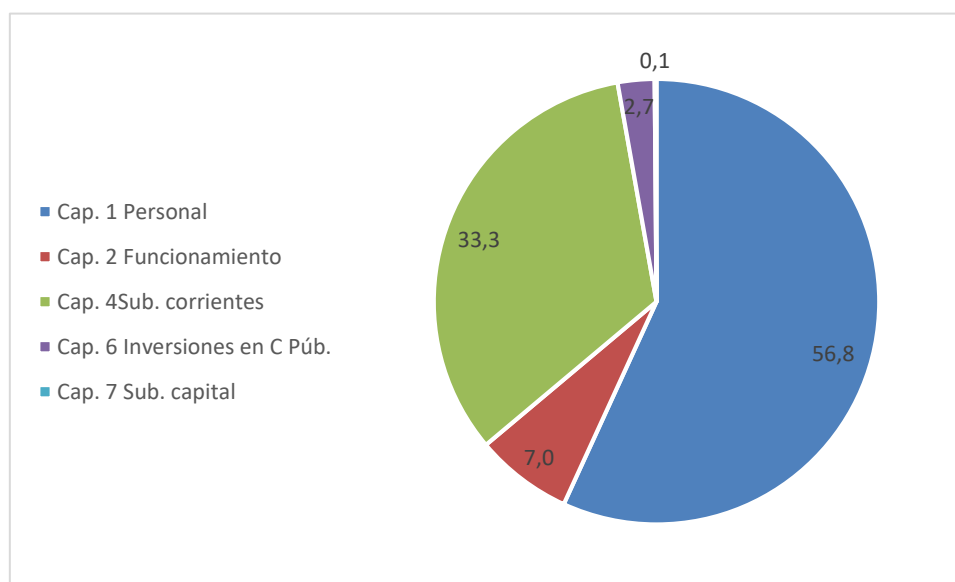
En la ejecución de este programa crecen todos los capítulos. El mayor incremento en dos años está asociado fundamentalmente al capítulo 1 que representa el 57% del total del programa y, en menor medida, al capítulo 4 que representa el 33,3% del total del programa.

En el capítulo 4, los conciertos destinados a ESO, Bachillerato y FP suponen el 96% del total. Este aspecto se analiza más detalladamente en el epígrafe 2.2.6.

Por subprogramas, crecen significativamente el Bachillerato (25,2%) y en menor medida el de Formación Profesional (2,6%) y descienden tanto los destinados a ESO como a Educación Compensatoria.

2.2.4.3.1 Ejecución del programa de Educación Secundaria, Compensatoria y FP (miles de €)

	2016	2017	2018	Δ 17/16	Δ 18/17	Δ 18/17
Cap. 1 Personal	555.100	576.868	590.627	3,9%	2,4%	6,4%
Cap. 2 Funcionamiento	67.946	67.909	73.242	-0,1%	7,9%	7,8%
Cap. 4Sub. corrientes	330.366	335.695	346.117	1,6%	3,1%	4,8%
Cap. 6 Inversiones en C Públicos.	26.101	29.342	27.741	12,4%	-5,5%	6,3%
Cap. 7 Sub. capital	747	766	1.399	2,5%	82,6%	87,3%
ESO	287.956	257.311	239.290	-10,6%	-7,0%	-16,9%
Bachillerato	397.431	458.734	497.409	15,4%	8,4%	25,2%
Formación Profesional	293.349	292.902	301.074	-0,2%	2,8%	2,6%
Ed. Compensatoria y PCPI	1.524	1.631	1.353	7,0%	-17,0%	-11,2%
Total ejecutado	980.260	1.010.579	1.039.127	3,1%	2,8%	6,0%
Presupuesto inicial	934.330	959.455	969.792	2,7%	1,1%	3,8%
% de ejecución	104,9%	105,33%	107,15%			

2.2.4.3.2. Presupuesto ejecutado por capítulos. 2018**2.2.4.5 Programa de Enseñanzas de Régimen Especial**

Aumenta el cap. 1 de gastos de personal, el de gastos de mantenimiento y el capítulo 4 destinado fundamentalmente a subvenciones a escuelas de música municipales. Los gastos de personal suponen el 61,3% del total.

Descienden los capítulos destinados a inversiones tanto en centros públicos (Cap.6) como concertados (Cap.7)

Por subprogramas, aumenta especialmente el presupuesto destinado a enseñanzas artísticas, (17,2%), en menor medida el de enseñanzas de idiomas (3,2%) y desciende el de las enseñanzas técnico-deportivas (-6,7%) en el conjunto de los dos ejercicios.

2.2.4.5 Ejecución del programa de Enseñanzas de Régimen Especial (miles de €)

	2016	2017	2018	Δ 17/16	Δ 18/17	Δ 18/16
Cap.1 Personal	35.228	36.975	37.493	5,0%	1,4%	6,4%
Cap.2 Funcionamiento	3.496	3.595	3.651	2,8%	1,6%	4,4%
Cap.4 Sub. corrientes	18.263	18.360	19.611	0,5%	6,8%	7,4%
Cap.6 Inv. centros públicos	1.869	207	201	-88,9%	-2,9%	-89,2%
Cap. 7 Sub. capital	1.431	91	172	-93,6%	89,0%	-88,0%
Enseñanzas artísticas (arte, música)	30.059	33.324	35.241	10,9%	5,8%	17,2%
Enseñanza de idiomas	23.779	24.481	24.536	3,0%	0,2%	3,2%
Enseñanzas técnico deportivas	1.449	1.421	1.352	-1,9%	-4,9%	-6,7%
Total ejecutado	60.287	59.227	61.130	-1,8%	3,2%	1,4%
Presupuesto inicial	52.793	54.672	55.759	3,6%	2,0%	5,6%
% de ejecución	114,2%	108,3%	109,6%			

2.2.4.6 Programa de Innovación Educativa y Formación Permanente del Profesorado

El cap. 1 supone el 82,4% del total del programa en 2018. En dos años, aumentan todos los capítulos, especialmente el 2; el capítulo 6 aunque crece más del 100%, sólo supone el 0,1% del total. El capítulo 4 en su mayor parte consiste en ayudas a la enseñanza concertada para planes de formación y proyectos de formación e innovación en centros.

Por subprogramas, sólo crece el presupuesto de los servicios de apoyo, que por otra parte supone el 88,5% del total. Finalmente, se observa que el grado de ejecución está por debajo de lo presupuestado.

2.2.4.7 Ejecución del programa de Innovación Ed. y Formación Permanente del Profesorado (miles de €)

	2016	2017	2018	Δ 17/16	Δ 18/17	Δ 18/16
Cap.1 Personal	26.001	26.717	26.210	2,8%	-1,9%	0,8%
Cap.2 Funcionamiento	2.212	2.574	2.381	16,4%	-7,5%	7,6%
Cap.4 Sub. corrientes	3.104	3.129	3.178	0,8%	1,6%	2,4%
Cap.6 Inv. centros públicos	13	28	30	115,4%	7,1%	130,8%
Formación profesorado	3.152	3.060	3.057	-2,9%	-0,1%	-3,0%
Servicios apoyo (ISEI-IVEI, Berritze.)	27.509	28.658	28.146	4,2%	-1,8%	2,3%
Fomento de la innovación y calidad	669	731	598	9,3%	-18,2%	-10,6%
Total ejecutado	31.330	32.448	31.800	3,6%	-2,0%	1,5%
Presupuesto inicial	45.173	46.071	47.329	-1,8%	3,2%	1,4%
% de ejecución	69,4%	70,43%	67,19%			

2.2.4.8 Programa de Aprendizaje Permanente y Educación de Personas Adultas

El capítulo 4 aumenta un 13% en dos años y se destina en su mayor parte a otras instituciones sin fines de lucro, que incluye subvenciones a distintos conceptos como formación de profesores de la red privada. Desciende un 44,6% el capítulo 6 de inversiones.

Cabe destacar que el 91% del presupuesto de este programa se dedica a gastos de personal.

Por subprogramas aumenta el de aprendizaje permanente, mientras que el de personas adultas se mantiene, que supone el 93% del total del programa.

2.2. 4.8 Ejecución del programa de Aprendizaje Permanente y Ed. Personas Adultas (miles €)

	2016	2017	2018	Δ 17/16	Δ 18/17	Δ 18/16
Cap.1 Personal	32.024	32.631	32.475	1,9%	-0,5%	1,4%
Cap.2 Funcionamiento	1.080	1.119	1092	3,6%	-2,4%	1,1%
Cap.4 Sub. corrientes	1.865	1.765	2110	-5,4%	19,5%	13,1%
Cap.6 Inv. centros públicos	168	163	93	-3,0%	-42,9%	-44,6%
Aprendizaje Permanente	2.215	2.106	2.522	-4,9%	19,8%	13,9%
Edu. Personas Adultas	32.921	33.572	33.247	2,0%	-1,0%	1,0%
Total ejecutado	35.137	35.678	35.770	1,5%	0,3%	1,8%
Presupuesto inicial	35.685	35.482	35.994	-0,6%	1,4%	0,9%
% de ejecución	98,5%	100,55%	99,38%			

2.2.4.9 Programa de Promoción Educativa

Descienden todos los capítulos excepto el 6 de inversiones en centros públicos y el 7 que se destina a ayudas a las familias para adquisición de dispositivos digitales. Este descenso se explica por la diferente imputación de las becas en estos ejercicios como se indica a continuación.

El presupuesto destinado a comedores escolares se destina únicamente a los centros públicos y se financia con cargo a los presupuestos generales de la Comunidad Autónoma del País Vasco. Las familias

aportan una parte mediante cuotas y además una parte se subvencionan mediante las becas de comedor.

2.2.4.9.1 Ejecución del programa de Promoción Educativa (miles €)

	2016	2017	2018	Δ 17/16	Δ 18/17	Δ 18/16
Cap.1 Personal	14.631	13.560	13.813	-7,3%	1,9%	-5,6%
Cap.2 Funcionamiento	105.370	101.001	99.846	-4,1%	-1,1%	-5,2%
Cap.4 Sub. corrientes	99.347	129.524	91.838	30,4%	-29,1%	-7,6%
Cap.6 Inv. centros públicos	79	94	90	19,0%	-4,3%	13,9%
Cap.7 Sub. capital	717	1256	1.451	75,2%	15,5%	102,4%
Transporte y comedor	124.419	117.827	117.248	-5,3%	-0,5%	-5,8%
Becas y ayudas	93.814	126.506	88.210	34,8%	-30,3%	-6,0%
Apoyo actividades (AMPAS)	1.912	1.101	1.582	-42,4%	43,7%	-17,3%
Total ejecutado	220.144	245.435	207.040	11,5%	-15,6%	-6,0%
Presupuesto inicial	181.239	173.916	176.020	-4,0%	1,2%	-2,9%
% de ejecución	121,5%	141,12%	117,6%			

Por lo que se refiere a las becas y ayudas, los cambios se deben a temas de contabilidad, pues las becas se conceden para un curso escolar y el Departamento puede abonarlas en el primer trimestre del curso o en el segundo, como se observa en la tabla siguiente

2.2. 4.9.2 Importe de las becas no universitarias concedidas por cursos escolares (miles de €)

Becas y ayudas	2015-16	2016-17	2017-18	2018-19
2015	6.470			
2016	48.530	12.538		
2017	7	40.997	43.211	10.384
2018		38	10.384	40.187
Total	55.470	53.573	53.595	50.571

Se han incrementado las subvenciones a actividades extraescolares de las asociaciones. de padres y madres

2.2.4.9.3 Ayudas a las asociaciones de padres y madres de alumnos (miles de €)

	2016	2017	2018	Δ18/16
Federaciones y confed.de asociaciones (públicos y concertados)	350	350	350	0%
Activ. Extraescolares de las asociaciones (púb. y concertados)	500	500	780	56%
Actividades extraescolares de las cooperativas de enseñanza	33	33	33	0%

2.2.4.10 Programa de Euskaldunización

Este programa desciende un 5,5% en dos años. Es destacable el descenso de los gastos de personal que suponen el 66% del presupuesto y han descendido un 7,8%.

Por subprogramas descienden todos excepto el destinado a Glotodidáctica/EGA, que supone el 2,3% del presupuesto.

2.2.4.10 Ejecución del programa de Euskaldunización del Sistema Educativo (miles de €)

	2016	2017	2018	Δ 17/16	Δ 18/17	Δ 18/16
Cap.1 Personal	11.388	10.870	10.496	-4,5%	-3,4%	-7,8%
Cap.2 Funcionamiento	1.662	1.575	1.831	-5,2%	16,3%	10,2%
Cap.4 Sub. corrientes	3.772	3.573	3.563	-5,3%	-0,3%	-5,5%
Cap.6 Inv. centros públicos	9	23	17	155,6%	-26,1%	88,9%
IRALE	12.494	12.145	11.910	-2,8%	-1,9%	-4,7%
EIMA	840	616	601	-26,7%	-2,4%	-28,5%
NOLEGA	3.147	2.884	3.036	-8,4%	5,3%	-3,5%
Glododidáctica/EGA	349	396	361	13,5%	-8,8%	3,4%
Total ejecutado	16.831	16.042	15.908	-4,7%	-0,8%	-5,5%
Presupuesto inicial	42.646	42.368	42.590	-0,7%	0,5%	-0,1%
% de ejecución	39,5%	37,86%	37,35%			

2.2.5. Análisis del capítulo 1 “Gastos de personal” y capítulo 6 “Inversiones en los centros públicos”

En la tabla que se presenta a continuación, se agrupan en seis conceptos los doce conceptos se desglosa la evolución del **capítulo 1 de gastos de personal**, para el conjunto de los programas.

El ejercicio 2018 se recuperan las aportaciones a sistemas complementarios que habían estado congeladas desde el 2014.

Los gastos de personal se han incrementado en los dos últimos ejercicios en todos los conceptos excepto en “Personal eventual, temporal o interino”.

2.2.5.1 Distribución del capítulo 1 del presupuesto según conceptos.

Evolución entre 2016 y 2018 (miles de €) .

	2016	2017	2018	Δ 17/16	Δ 18/17	Δ 18/16
Personal fijo: funcionario, laboral o alto cargo	910.751	936.146	934.682	2,8	-0,2	2,6
Personal eventual, temporal o interino	11.702	11.172	10.090	-4,5	-9,7	-13,8
Sustituciones	79.446	83.245	90.335	4,8	8,5	13,7
Indemnizaciones	1.969	2.197	2.254	11,6	926,2	1045,0
Aportaciones al sistema complementario de pensiones y otros gastos sociales	1.436	1.901	8.017	32,4	321,7	458,3
Cotizaciones sociales	223.028	236.689	254.858	6,1	7,7	14,3
Conjunto del capítulo 1	1.228.332	1.271.350	1.300.236	3,5	2,3	5,9

En el capítulo 6 se incrementan significativamente las inversiones tanto en construcciones como en equipamientos en Infantil y Primaria; mientras que el incremento es menor.

2.2.5.2 Distribución del capítulo 6 del Presupuesto –inversiones en centros públicos-, según sus dos conceptos y los dos principales programas (miles de €)

		2016	2017	2018	Δ17/16	Δ18/17	Δ18/16
Construcciones	Ed. Infantil y Primaria	5.764	7.268	14.449	26,1%	98,8%	150,7%
	Ed. Sec., Ed. Compensatoria y F.P.	17.791	21.313	18.231	19,8%	-14,5%	2,5%
	Enseñanzas de Régimen Especial	1.591	4		-99,7%	-100,0%	-100,0%
	Total construcciones	25.147	28.585	32.680	13,7%	14,3%	30,0%
Equipamientos	Ed. Infantil y Primaria	3.491	3.911	5.238	12,0%	33,9%	50,0%
	Ed. Sec., Ed. Compensatoria y F.P.	8.310	8.029	9.510	-3,4%	18,4%	14,4%
	Otros programas	289	552	483	91,0%	-12,5%	67,1%
	Total equipamientos	12.379	12.492	15.231	0,9%	21,9%	23,0%
Total ejecutado		37.526	41.076	47.910	9,5%	16,6%	27,7%
Presupuesto inicial		55.225	60.524	64.883	91,0%	9,6%	
% de ejecución		68,0%	67,9%	73,8%			

En el marco de cooperación interinstitucional existe una línea para atender a la ejecución de obras en edificios de propiedad municipal en los que funcionan centros docentes dependientes de la Administración educativa.

En las convocatorias ordinarias de ayudas, el Departamento financia hasta el 60% de las mismas, corriendo los ayuntamientos con el gasto restante de la inversión.

2.2.5.3 Obras menores compartidas por el Departamento y los ayuntamientos. (miles de €).

Fecha de la resolución en el BOPV	2016	2017	2018	Δ17/16	Δ18/17
	27/04/17	19/04/18	10/06/19		
N.º ayuntamientos	99	87	99	-12,1%	13,8%
N.º centros	168	154	172	-8,3%	11,7%
N.º obras	298	260	325	-12,8%	25,0%
Aportación del Departamento	6.000	5.998	5.998	0,0%	0,0%
Aportación de los ayuntamientos	4.000	3.999	3.999	0,0%	0,0%

2.2.6. La concertación de los centros privados concertados

La financiación de la red privada se realiza fundamentalmente mediante los conciertos educativos, si bien hay una serie de conceptos que se subvencionan a través de ayudas u otras subvenciones como observamos en las tablas siguientes.

2.2.6.1 El módulo de concertación

El Gobierno Vasco aprueba cada año en los Presupuestos Generales el importe módulo económico pleno de sostenimiento de los centros concertados. No obstante, en el ejercicio 2016 han sido modificados según *la Orden de 21 de septiembre de 2016, por la que se actualizan los módulos económicos de sostenimiento de los centros concertados. (BOPV 13/10/16)*

Los componentes del módulo son los siguientes: gastos de personal docente y no docente, incluidas las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social, los gastos de funcionamiento y los gastos ordinarios de mantenimiento y conservación y la reposición de inversiones reales.

Los importes totales anuales en los conceptos principales se han incrementado cerca de un 1% en todos los niveles educativos, excepto en Bachillerato y Aprendizaje de Tareas que se han incrementado alrededor de un 2%.

2.2.6.1.1 Módulo económico pleno de los centros educativos concertados por unidad (€)

	2016	2017	2018	Δ17/16	Δ18/17	Δ18/16
Educación Infantil (2º ciclo)	64.742	64.742	65.330	0,0%	0,9%	0,9%
Educación Primaria	67.810	67.810	68.415	0,0%	0,9%	0,9%
Educación Especial abierta Primaria	54.935	54.935	55.417	0,0%	0,9%	0,9%
ESO (Primer ciclo)	87.059	87.059	87.840	0,0%	0,9%	0,9%
ESO (Segundo ciclo)	105.595	105.595	106.546	0,0%	0,9%	0,9%
Bachillerato	105.286	106.748	107.703	1,4%	0,9%	2,3%
Aprendizaje de Tareas (centrordinarios)	109.386	110.410	111.446	0,9%	0,9%	1,9%

A continuación, se presentan los datos de las principales partidas (capítulos 4 y 7) con que se subvencionan los programas de Ed. Infantil y Primaria y de Secundaria, Compensatoria y Formación Profesional.

En el programa de Ed. Infantil y Primaria el importe global de los conciertos sube un 2,7% en los dos años considerados. Suponen el 77% del capítulo.

2.2.6.1.2 Evolución de las subvenciones a los centros privados concertados en Ed. Infantil y Primaria (miles de €)

Centros privados (Inf. y Prim.)	2016	2017	2018	Δ17/16	Δ18/17	Δ18/16
Capítulo 4						
Conciertos Ed. Inf. y Prim.	286.292	289.515	294.020	1,1%	1,6%	2,7%
Liberados sindicales	945	954	962	1,0%	0,8%	1,8%
Centros en crisis	93	61	236	-34,4%	286,9%	153,8%
Sub. Inmigrantes	778	919	804	18,1%	-12,5%	3,3%
Especialistas apoyo educativo	11.244	11.663	11.720	3,7%	0,5%	4,2%
Ayudas Escuelas Infantiles priv.	24.390	24.390	26.627	0,0%	9,2%	9,2%
Cap. 7						
Sub. cooperativas	2.804	2.135	2.013	-23,9%	-5,7%	-28,2%

En Ed. Secundaria, los conciertos suponen el 96% del total del capítulo 4; se han incrementado en las diferentes etapas, especialmente en Bachillerato y FP.

2.2.6.1. 3 Evolución de subvenciones a centros concertados en Secundaria (miles de €)

Centros Privados Secundaria	2016	2017	2018	Δ17/16	Δ18/17	Δ18/16
Capítulo 4						
Conciertos ESO	184.312	188.555	193.285	2,3%	2,5%	4,9%
Conciertos Bach.	55.245	57.981	60.049	5,0%	3,6%	8,7%
Conciertos FP	68.830	76.327	79.271	10,9%	3,9%	15,2%
Liberados sindicales		954			-100,0%	
Centros en crisis		61	65		6,6%	
Inmigrantes	782	881	906	12,7%	2,8%	15,9%
Capítulo 7						
Equipamiento /obras FP	747	766	1.399	2,5%	82,6%	87,3%

2.2.6.2 Evolución del número de aulas concertadas

El número de aulas con concierto pleno aumenta en 95 unidades en dos años y en 15 las de concierto parcial. El aumento se centra principalmente en el primer y en el segundo ciclo de ESO con 41 nuevas aulas. Se incrementan también 22 en Bachillerato, 15, en FP de grado medio, 4 de Grado superior y 9 de FP Básica. Disminuyen 22 en Ed. Infantil y 7 en primaria.

2.2.6.2 Evolución de las aulas concertadas entre y 2016-17 y 2018-19 (módulo pleno o parcial)

	2016-17		2017-18		2018-19		Δ 2curso	
	Pleno	Parcial	Pleno	Parcial	Pleno	Parcial	Pleno	Parcial
Ed. Infantil (2º ciclo)	1.260		1.249		1.238		-22	
Ed. Primaria	2.554		2.548		2.547		-7	
Ed. Especial (Prim., abiertas)	227		245		262		35	
Ed. Especial (Prim., cerradas)	111		115		116		5	
ESO 1º ciclo	858		872		883		25	
ESO 2º ciclo	837				853		16	
Ed. Especial (Sec. abiertas)	211		842		219		8	
Ed. Especial (AAT: Sec., cerr.)	23		23		23		0	
Bachillerato	529		546		551		22	
FPGM	51	199	52	210	53	212	2	13
FPGS	141	284	144	286	143	286	2	2
FPB	232		236		241		9	
Total	7.034	483	6.872	496	7.129	498	95	15
Total (pleno+ parcial)	7.517		7.368		7.627		110	
Proyectos Ed. específicos 1 y 2	109		107		108			
Diversificación curricular	52		48		55			
Total aulas concertadas	7.678		7.523		7.790			

2.2.6.3 Número de aulas concertadas con módulo pleno o parcial curso 2018-2019, por territorios

CNIVEL	NIVEL	CONCIERTO	2018-2019			
			Araba	Bizkaia	Gipuzkoa	TOTAL
112	E. Infantil (2.º Ciclo)	Pleno	168	630	440	1.238
120	E. Primaria	Pleno	325	1.299	923	2.547
141	E.E. 1 I	Pleno	40	141	81	262
142	E.E. 2 I	Pleno	130	53	56	116
261	E.S.O. 1.º Ciclo	Pleno	126	445	308	883
261	Proy.Educ. Especifico	Pleno	8	24	7	39
261	Proy.Educ. Especifico 1/2	Pleno	9	30	30	69
262	E.S.O. 2.º Ciclo	Pleno	126	431	296	853
262	Div.Curricular	Pleno	12	27	16	55
270	Bachillerato	Pleno	80	281	190	551
280	E.E. 2 F.P.	Pleno	5	12	6	23
310	C.F. Grado Medio	Parcial	32	114	66	212
310	C.F. Grado Medio	Pleno	6	32	15	53
320	C.F. Grado Superior	Parcial	37	160	89	286
320	C.F. Grado Superior	Pleno	38	54	51	143
331	E.E. 1 S	Pleno	33	112	74	219
550	FPB	Pleno	30	142	69	241
			1.086	3.987	2.717	7.790

2.3. Análisis de las plantillas de profesorado**2.3.1. El profesorado en los centros educativos de Euskadi****2.3.1.1 Distribución del profesorado por nivel educativo, sexo y titularidad. 2016-17/ 2017-18**

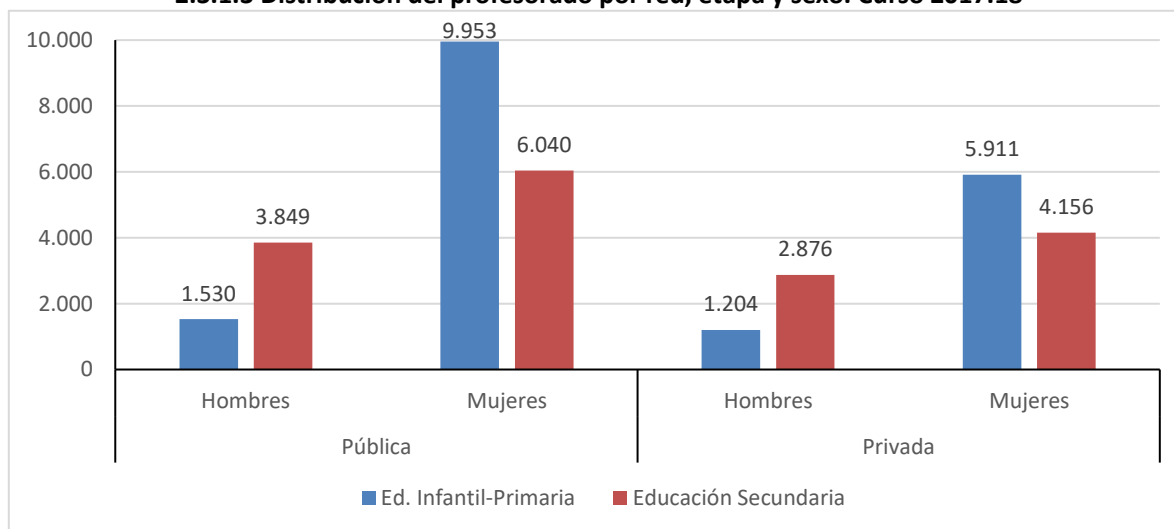
	Pública		Privada		2017-18I	2016-17
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres		
Ed. Infantil-Primaria	1.530	9.953	1.204	5.911	18.598	18.343
Educación Secundaria	3.849	6.040	2.876	4.156	16.921	16.183
Educación de personas Adultas	189	426	12	11	638	625
Sin función docente	337	760	194	313	1.604	1.467
Total	5.901	17.163	4.106	10.057	37.227	36.039
	23.064		14.163			

2.3.1.2 Distribución del profesorado por nivel educativo y titularidad. Cursos 2016-17 y 2017-18

	2016-17			2017-18			$\Delta 18/17$		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Ed. Infantil-Primaria	11.479	6.864	18.343	11.483	7.115	18.598	0,0%	3,7%	1,4%
Educación Secundaria	9.537	6.646	16.183	8.889	7.032	16.921	-6,8%	5,8%	4,6%
Educación de personas Adultas	603	22	625	615	23	638	2,0%	4,5%	2,1%
Sin función docente	1.089	378	1.467	1.097	507	1.604	0,7%	34,1%	9,3%
Total	22.692	13.347	36.039	23.064	14.163	37.227	1,6%	6,1%	3,3%

El total del profesorado se ha incrementado un 3,3% en un curso, un 4,6% en Secundaria y un 1,4% en Infantil y Primaria; por redes en la red pública no ha experimentado variación mientras que en privada ha crecido un 3,7%.

Por etapas, el profesorado de la enseñanza pública crece un 1,6%: se mantiene en Infantil y Primaria, desciende en Secundaria (6,8%), y crece en educación de adultos. En la red privada concertada crece un 6,1%, especialmente en Secundaria(4,6%) y en personal sin función docente(9,3%).

2.3.1.3 Distribución del profesorado por red, etapa y sexo. Curso 2017.18

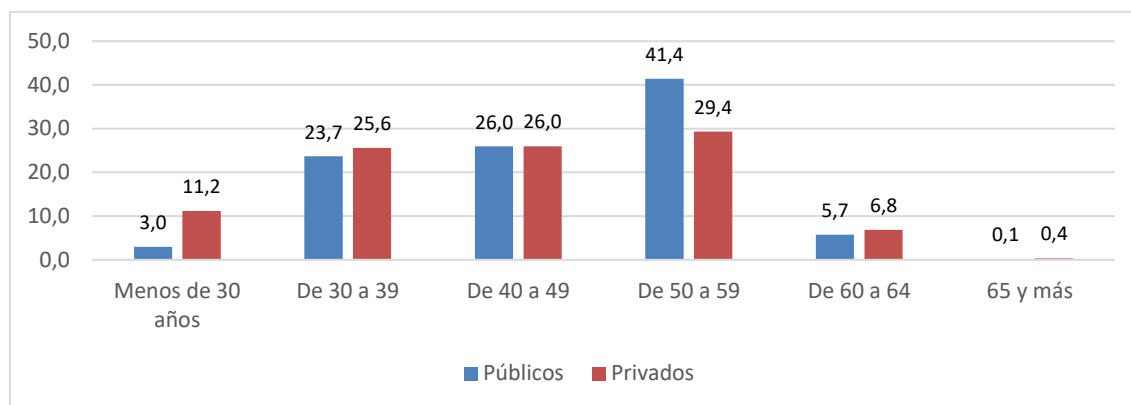
Por sexos, es mayoritario el porcentaje de mujeres en las dos redes y en las dos etapas

2.3.1.4 Distribución del profesorado por red, etapa y sexo. Curso 2017.18

	Pública		Privada	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Ed. Infantil-Primaria	13,3%	86,7%	16,9%	83,1%
Educación Secundaria	38,9%	61,1%	40,9%	59,1%

Por edad, el profesorado de la enseñanza pública tiene una edad más elevada, el 47% tiene más de 50 años, mientras que el de la privada concertada es el 36,6.

2.3.1.5 Distribución del profesorado por tramos de edad y red. 2017-18

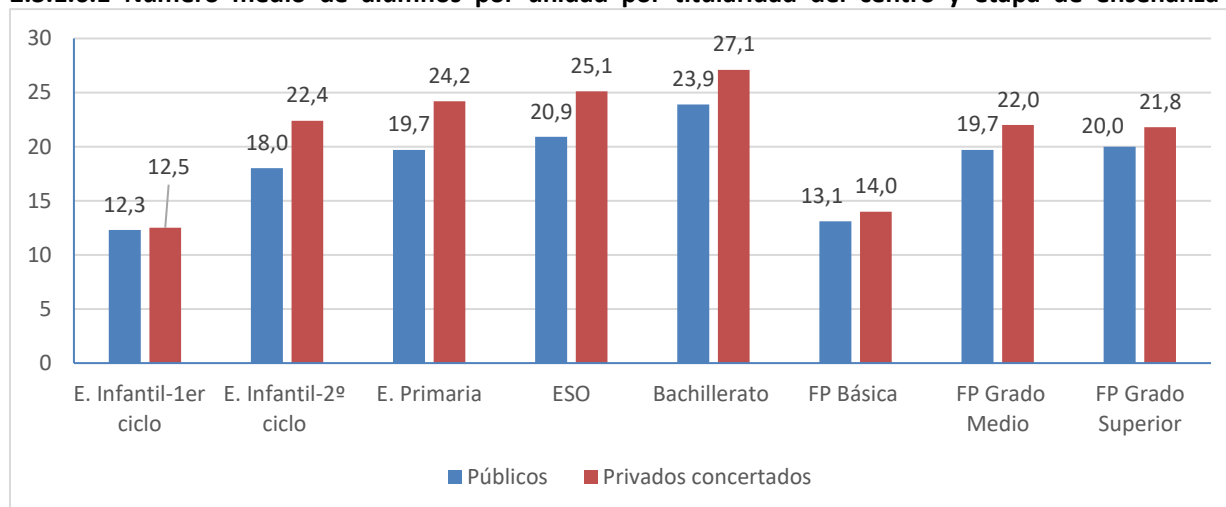


Elaboración propia a partir de datos del MEFP

2.3.1.6 Número medio de alumnos por unidad por titularidad del centro y etapa de enseñanza.

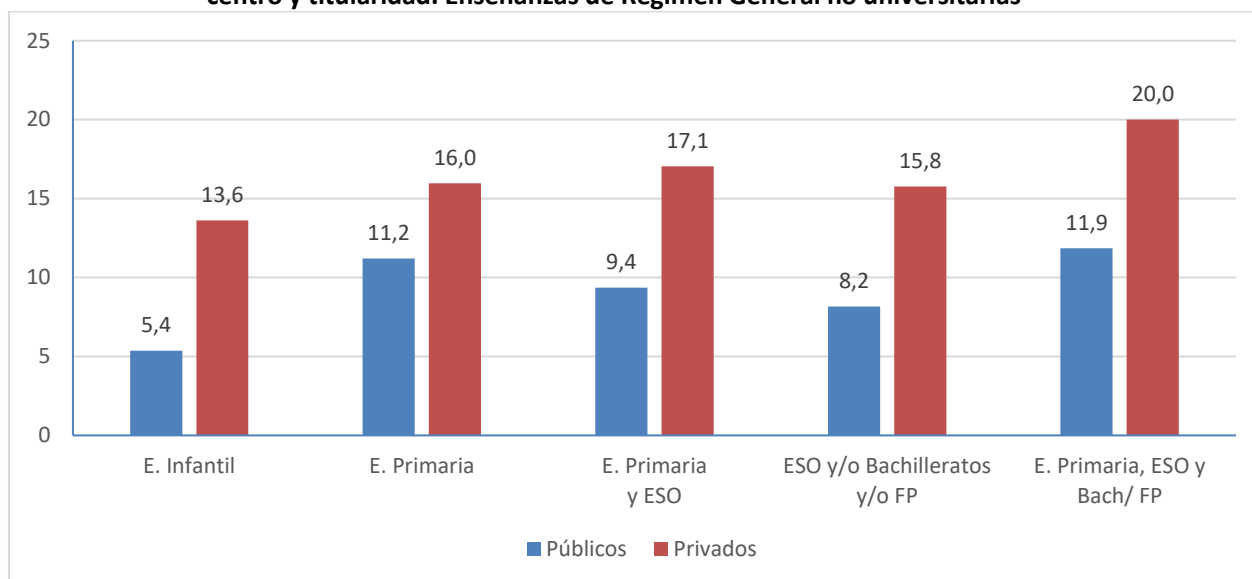
El número medio de alumnos por profesor es mayor en todas las etapas en los centros privados concertados pero las diferencias son mayores en las etapas obligatorias, y Bachillerato. En los ciclos de FP y el primer ciclo de Ed. Infantil las diferencias son pequeñas.

2.3.1.6.1 Número medio de alumnos por unidad por titularidad del centro y etapa de enseñanza



Elaboración propia a partir de datos del MEC

2.3.1.6.2 Número medio de alumnos por profesor en equivalentes a tiempo completo¹¹⁷ (1), por tipo de centro y titularidad. Enseñanzas de Régimen General no universitarias



2.3.2. Evolución de las plantillas, y de las ratios profesores/aula, alumnos/aula y alumnos/profesor de la enseñanza pública

En este apartado se aporta la información sobre la plantilla de profesorado de los centros públicos, facilitada por el Departamento con motivo de la elaboración de los dictámenes sobre las Relaciones de Puestos de Trabajo (RPT), tanto la plantilla orgánica como la de funcionamiento. Se incluyen los nuevos datos de los cursos 2017-18 y 19-20 y se dejan los del 2016-17, para establecer la comparación.

La ratio de profesores por aula en los centros públicos de Ed. Infantil y Primaria, es estable en los tres últimos cursos en torno al 1,70. En esta ratio se incluye también el profesorado que desempeña tareas directivas y las administrativas (equipo directivo, apoyo administrativo y encargado de comedor).

La ratio de alumnos por aula baja una décima hasta 18,77. El número máximo de alumnos por aula es de 25 en Ed. Primaria, 23 en el 2º ciclo de Ed. Infantil, y 18 en el nivel de dos años. La ratio alumnos profesor sube dos décimas.

- ¹¹⁷ Calculado como cociente entre las cifras de alumnado y de profesorado en centros de enseñanzas de Régimen General, transformando los datos de alumnado y de profesorado a tiempo parcial en equivalente a tiempo completo.
- En el País Vasco no se incluyen los datos de centros extranjeros

2.3.2.1 Evolución de la plantilla completa de profesorado en los centros públicos de Ed. Infantil y Primaria entre los cursos 2016-17, 2017-18 y 2018-19

	2016-17	2017-18	2018-19
Profesores en RPT	8.880	8.898	8.881
Plantilla complementaria	816	870	1.051
Plantilla total	9.696	9.768	9.932
Nº unidades	5.760	5.780	5.691
Alumnado	108.094	107.845	106.820
Ratio profesores/aula	1,68	1,69	1,75
Ratio alumnos/aula	18,77	18,66	18,77
Ratio alumnos/profesor	11,15	11,04	10,76

La denominada “plantilla complementaria” incluye las plazas que no aparecen asignadas a un centro concreto en el correspondiente decreto de relaciones de puestos de trabajo (RPT). Estas plazas dependen de la matrícula en el centro de alumnado que requiera dicha enseñanza específica, como pueden ser el profesorado de refuerzo lingüístico (166 plazas) o el de religión católica (74). Otros dos grupos importantes son los responsables de comedor (228) y los de actividades extraescolares (61), fundamentalmente encargados o encargadas de biblioteca.

2.3.2.2 Distribución del profesorado de la plantilla complementaria de maestros/as en centros públicos de Ed. Infantil y Primaria, entre 2016-17 y 2018-19

Responsable de comedor	213	218	228
Refuerzo lingüístico (PRL)	129	153	166
Actividades extraescolares	96	78	61
PT		65	78
Otros	298	421	596
Total plantilla complementaria	816	870	1.051
Religión Católica	80	77	74

En el caso de los centros de Ed. Secundaria, la ratio de profesor por aula es estable, la ratio alumnos/aula ha subido ligeramente, como así lo ha hecho la de alumnos profesor. En el caso de estos centros de Ed. Secundaria, el personal administrativo se dota con cargo a una plantilla específica.

2.3.2.3 Evolución de la plantilla completa de profesorado en los centros públicos de Ed. Secundaria, entre 2016-17 y 2018-19

	2016-17	2017-18	2018-19
Cuerpos de Ed. Secundaria	8.107	8.372	8.651
Cuerpo de maestros	1.071	994	932
Plantilla total	9.178	9.366	9.583
Nº unidades	3.525	3.655	3.704
Alumnado	75.239	76.914	77.502
Ratio profesor/aula	2,60	2,6	2,6
Ratio alumnos/aula	21,34	21,0	20,9
Ratio alumnos/profesor	8,2	8,2	9,1

2.3.3. Evolución de las plantillas por tipología del profesorado de la Enseñanza Pública

Considerando el conjunto de la plantilla se ha incrementado en dos cursos en un 6%, el número de funcionarios de carrera descienden 2018 como consecuencia de las jubilaciones, pero se recupera por el nombramiento de funcionarios de carrera de la OPE de 2018.

En el total de funcionarios interinos se incluyen todo tipo de jornadas, de ellas 4.406 ocupan vacantes al 100%.

Los funcionarios interinos en sustitución sustituyen a funcionarios de carrera con plaza en propiedad, su número oscila a diario y no son computables a efectos de interinidad al existir funcionarios con reserva de puesto.

2.3.3.1 Evolución de la plantilla entre 2016-17 y 2018-19

	2017	2018	2019
Funcionarios de carrera	13.740	13.497	13.721
Funcionarios en prácticas	731	1.079	1.875
Funcionarios interinos	7.069	7.628	6.419
Funcionarios interinos en sustitución	2.269	2.465	3.416
Laborales fijos	646	612	533
Laborales temporales	161	162	199
Totales	24.616	25.443	26.163

En el año 2017 las tasas de reposición (diferencia entre ceses por jubilaciones, fallecimientos y excedencias e incorporaciones) ha sido de 845 plazas, en 2018 de 937 y en 2019 de 871.

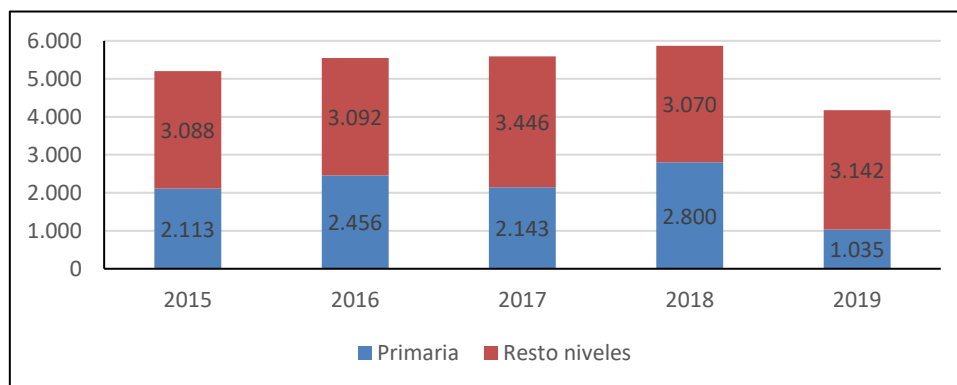
2.3.3.2 Porcentaje de interinidad sobre la ocupación real de puestos vacantes al 100% de jornada de todo el sistema.

		Funcionarios/laborales//practicas	Interinos	Total	% interinidad
2017	Primaria	8.271	2.143	10.414	20,58
	Resto de niveles	6.846	3.446	10.292	33,48
	Total	15.117	5.589	20.706	26,9
2018	Primaria	7.776	2.800	10.576	26,48
	Resto de niveles	7.502	3.070	21.148	27,76
	Total	15.278	5.870	21.148	27,76
2019	Primaria	9.906	1.035	10.941	9,45
	Resto de niveles	6.223	3.142	9.365	33,5
	Total	16.129	4.177	20.306	20,57

En Primaria se incluyen todos los maestros de Ed. Infantil y Primaria y el de Educación de Personas Adultas.

En el resto de niveles se incluye todo el personal docente incluido el personal de Centros de Apoyo y de Inspección Educativa.

2.3.3.2 Evolución de la plantilla de interinos últimos cinco años



VOTO PARTICULAR de KRISTAU ESKOLA

PRESENTADO POR MIKEL ORMAZABAL LOINAZ, DIRECTOR GENERAL DE LA ASOCIACIÓN KRISTAU ESKOLA, AL INFORME SOBRE LA SITUACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO VASCO 2017-2019 APROBADO EN EL PLENO DEL CONSEJO ESCOLAR DE EUSKADI DE 24 DE SEPTIEMBRE DE 2020

Manifestamos nuestra discrepancia y oposición al Acuerdo del Pleno, de conformidad a los siguientes consideraciones y fundamentos:

En anteriores informes de situación el tema de la FINANCIACIÓN ha venido recogido en un Capítulo propio, bajo el título de FINANCIACIÓN Y RECURSOS DEL SISTEMA EDUCATIVO.

En el informe relativo al 2017-2019 el tema de la FINANCIACIÓN aparece bajo igual título, pero como ANEXO, concretamente como Anexo 2. De entrada, no es el tratamiento más adecuado para un tema nuclear a la hora de abordar la situación del sistema educativo vasco.

En dicho ANEXO, dedicado a la Financiación, se recoge como “indicadores” económicos de la educación una serie de cuadros sobre el gasto en educación, analizando después los Presupuestos del Departamento de Educación, y las plantillas del profesorado.

Pero no se recoge el dato del coste del aula en cada etapa y nivel educativo en la red pública y en la concertada, necesario para conocer la cobertura real del módulo de concierto. Se omiten datos muy significativos, como los conceptos y cuantías que se financian en una red y no en la otra.

Y en definitiva, no se incluyen los preceptivos cuadros comparativos pública-concertada, indicadores de la eficiencia en la utilización de los recursos económicos destinados a una y otra, tomando en consideración el coste real del aula, del alumno/a, la ratio profesor/aula, profesor/alumno, los recursos destinados por alumno/a, todo ello de la pública y de la concertada.

Además, el apartado relativo a la Financiación, al venir como ANEXO, tampoco es objeto de CONCLUSIONES, imprescindibles para un informe de situación.

En definitiva, y dicho con todos los respetos, es un informe que no recoge la realidad del sistema educativo vasco, ni garantiza su sostenibilidad.

Todos los centros son igualmente aptos para la consecución de los fines del sistema educativo, con independencia de quién sea su titular y de cuál sea su naturaleza jurídica.

El régimen de financiación pública ha de tener, como fundamento y finalidad, lograr que los centros concertados dispongan de estabilidad y de seguridad jurídica, a fin de que puedan realizar sus cometidos y responsabilidades de un modo adecuado.

Para ello, la financiación pública ha de basarse en criterios objetivos, cuya aplicación se instrumenta en circunstancias también objetivas y medibles.

Una actividad educativa de los centros concertados que deberá responder igualmente a una transparencia real y efectiva.

