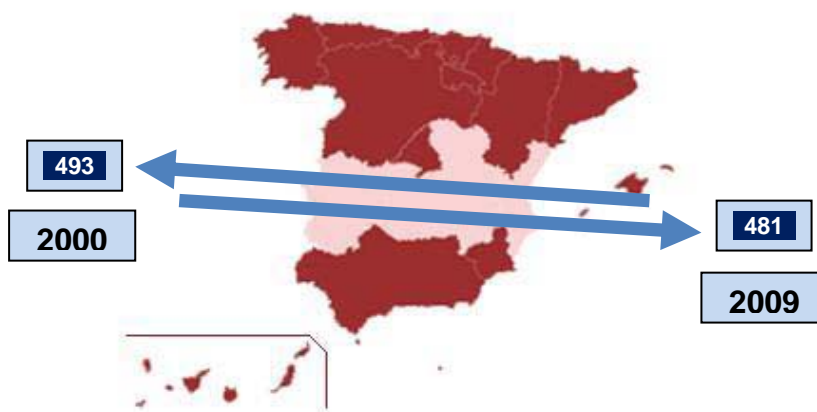


# Pisa 2009. Informe español

## Consideraciones, análisis y propuestas



Luisa Martín

Secretaría de Política Educativa

Pedro Sáenz Almeida

Gabinete de Estudios de la FE de CCOO

## Índice

1.	Algunas consideraciones previas para la “lectura” del Informe PISA de la OCDE	<b>Pág. 2</b>
2.	Los resultados del Informe PISA español:	
	El grado de eficiencia de nuestro sistema educativo	<b>Pág. 4</b>
2.1.	Los resultados españoles y su comparación internacional	<b>Pág. 5</b>
2.2.	La disparidad de resultados en las diferentes autonomías del estado español	<b>Pág. 8</b>
2.3.	Las diferencias de resultados en relación al ESCS: La equidad del sistema educativo	<b>Pág. 17</b>
2.4.	Las diferencias de resultados entre los distintos centros escolares y dentro de los propios centros	<b>Pág. 19</b>
2.5.	Las diferencias de resultados en función del género del alumnado, la condición de inmigrante y la repetición de curso	<b>Pág. 21</b>
2.6.	Las diferencias de resultados en función de la titularidad, el clima disciplinar y el grado de autonomía de los centros	<b>Pág. 23</b>
3.	Nuestras propuestas a propósito del análisis de los resultados del Informe PISA español	<b>Pág. 25</b>

## 1. Algunas consideraciones previas para la “lectura” del Informe PISA de la OCDE

El Informe PISA (*Programme for International Student Assessment*, o Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos) pretende, básicamente, la evaluación del concepto de *competencia básica*, entendida como *la capacidad de los estudiantes para extrapolar lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos ante diversas circunstancias académicas y extra-académicas*.

A partir de los resultados obtenidos de esa evaluación, el Informe quiere aportar un conocimiento más exacto de los sistemas educativos e intenta proporcionar bases para definir objetivos educativos y políticas congruentes con ellos.

Aunque entre las intenciones del Informe PISA no está la de establecer un ranking entre los diferentes países y territorios analizados, es obvio que la propia presentación en tablas y gráficos comparativos del rendimiento del alumnado y de sus resultados en las tres *competencias* evaluadas –*comprensión lectora*, como objeto principal de evaluación en el PISA 2009, *competencia matemática* y *competencia científica*–, impulsa a establecer una clasificación entre los países, o en caso español entre las distintas comunidades autónomas, según sus resultados.

De otra parte, el Informe introduce en los resultados un índice específico, el ESCS, que indica el nivel del *estatus social, económico y cultural* de las familias de los alumnos y alumnas evaluados, obtenidos a partir de unos cuestionarios adjuntos a las pruebas, así como las diferencias de resultados chicos y chicas en función del género, de la condición de emigrante, de la repetición de curso, o de la organización y titularidad de los centros.

Rasgo importante del Informe PISA es también el análisis del grado de equidad de los sistemas educativos, considerando que existe un mayor grado de equidad cuanto menor es la distancia entre el alumnado que obtiene los mejores y los peores resultados, y cuanto menor es la incidencia del ESCS en esos resultados.

El proyecto PISA de la OCDE se inicia en 1997 y desde el año 2000 publica sus Informes con una periodicidad de tres años. Así, estos Informes nos ofrecen la evolución de los resultados de los sistemas educativos, esto es, de sus logros,

progresos o regresiones en excelencia y equidad, medidos a través de la valoración del rendimiento de los alumnos de 15 años en *competencias* consideradas clave.

En el PISA 2009 han participado un total de 65 países; de ellos, los 33 países miembros de la OCDE, más otros 32 países asociados.

El informe PISA español se basa en el internacional, que se publica en cinco volúmenes con el título *PISA 2009 Results* (OECD, 2010), a los que, en junio de 2011, se añadirá un sexto volumen sobre Lectura de Textos Electrónicos (ERA, o *Electronic Reading Assessment*), con los resultados de la prueba sobre comprensión lectora en soporte digital, realizada en 19 países, entre ellos en España.

El Informe PISA español recoge los resultados de las pruebas sobre soporte en papel realizadas a unos 27.000 alumnos de 910 centros. De ese número total de alumnos, se seleccionaron 2.300 alumnos pertenecientes a 170 centros, para que también hicieran la prueba de lectura electrónica.

En resumen, en el PISA podemos encontrar tres tipos principales de resultados: los resultados globales y los niveles de rendimiento en las tres competencias evaluadas; la relación entre los resultados y los distintos factores asociados -contexto social, circunstancias individuales del alumnado y organización de los centros-; el análisis de tendencias, extraídas de la recogida cíclica de datos en los Informes trianuales.

Reconociendo las limitaciones del Informe PISA, como foto fija del alumnado a los 15 años, que no mide el desarrollo anterior ni la evolución posterior de ese alumnado, añadiremos que el PISA es una buena herramienta de descripción y diagnóstico sobre aspectos concretos de los sistemas educativos, medida a partir de los resultados obtenidos en *competencias clave*.

Otras limitaciones del Informe es la ausencia de aportaciones o valoraciones de un elemento esencial en el proceso educativo, como es el profesorado -sólo el director cumplimenta un cuestionario sobre su centro-, y que, además, elude cuestiones tan importantes como la relación entre los resultados y las ratios alumno/profesor y alumno/grupo, ni la consiguiente posibilidad de adecuada atención a la diversidad del alumnado, lo que restringe, en cierta medida, el valor de las conclusiones.

También conviene recordar que, como es sabido, las pruebas del PISA presentadas a los alumnos y alumnas no versan específicamente sobre el currículo o los conocimientos concretos de una determinada área o materia –como ocurre con los

ejercicios habituales de evaluación que se aplican a nuestro alumnado-, sino que, fundamentalmente, van referidas a la capacidad de hacer extrapolaciones de lo que han aprendido y aplicar sus conocimientos a situaciones nuevas, prestando especial atención al dominio de los procesos cognitivos, a la comprensión de conceptos y a la capacidad para desenvolverse en diferentes situaciones dentro de cada área. Esta circunstancia puede afectar en alguna medida a los resultados de países que, como el nuestro, se caracterizan por un currículo repleto de contenidos, con tendencia histórica a primar la cantidad de los conceptos a asimilar en detrimento de la atención a los procesos de aprendizaje.

Por último, para la *“lectura”* del Informe PISA debemos tener en cuenta que las puntuaciones obtenidas, que reflejan *lo que saben hacer* los alumnos y alumnas evaluados, se agrupan, de menor a mayor, en seis *niveles de rendimiento*: el nivel 1, menos de 407 puntos, subdividido a su vez en 1a, de 335 a 406 puntos, y 1b, entre 262 y 334 puntos; el nivel 2, de 407 a 480; el nivel 3, de 480 a 553; el nivel 4, de 553 a 626; el nivel 5, de 626 a 708; el nivel 6, más de 708 puntos. Así pues, cada uno de los seis niveles agrupa resultados situados en un intervalo de 72-73 puntos. Los 407 puntos señalan el límite por debajo del cual estarían los alumnos que no alcanzan el nivel mínimo en la competencia evaluada, con claro riesgo de no poder afrontar con suficiente garantía de éxito sus retos formativos, laborales y ciudadanos posteriores a la educación obligatoria; de otra parte, los niveles superiores, el 5 y el 6, marcan rendimientos sobresalientes para el porcentaje de alumnado que en ellos se sitúa.

## **2. Los resultados del informe PISA español: el grado de eficiencia de nuestro sistema educativo**

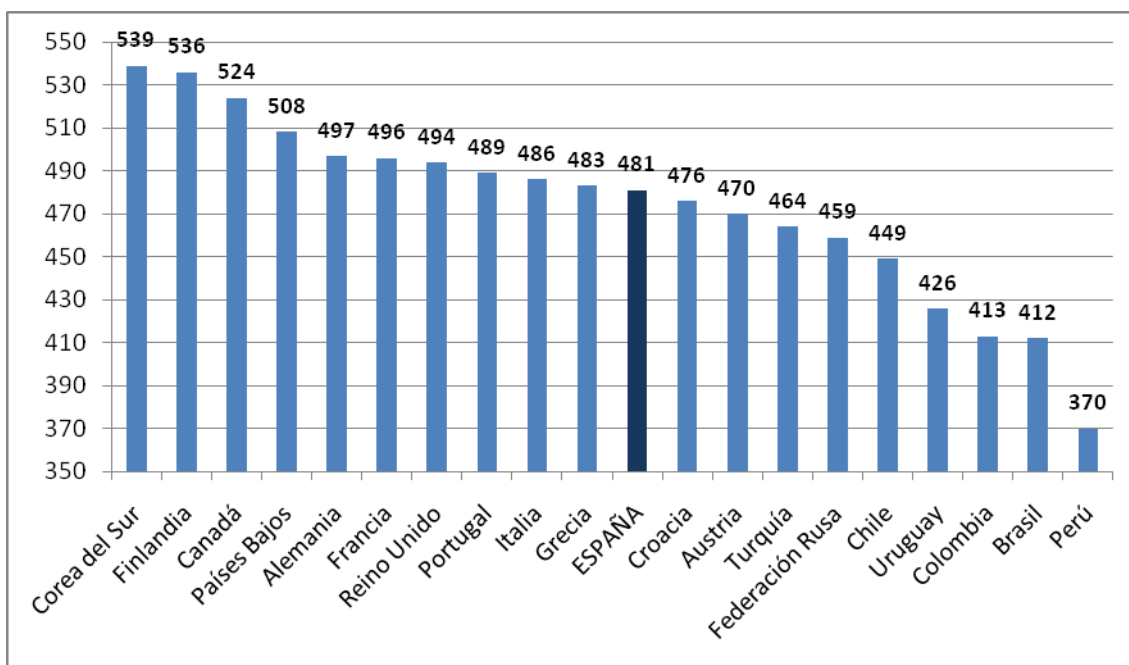
En este apartado empezaremos exponiendo y analizando los resultados globales del sistema educativo español, estableciendo su comparación con los de otros países, para continuar con otros análisis que nos parecen de especial importancia: la disparidad de resultados en las distintas Autonomías del Estado español y las diferencias de resultados entre los distintos centros escolares y dentro del propio centro, en función de las características socioeconómicas y culturales de su alumnado, el género, la condición de inmigrante, o la organización de los centros, su titularidad y el ambiente educativo en las aulas.

## 2.1. Los resultados españoles y su comparación internacional

En el informe PISA 2009 y en cuanto a resultados globales, España obtiene una puntuación media de 481 puntos en *comprensión lectora* –la *competencia* evaluada con mayor profundidad en este informe-, 20 puntos más que en 2006, recuperando, por tanto, la puntuación alcanzada en 2003, aunque perdiendo 12 puntos respecto de la obtenida en el 2000. El promedio OCDE en comprensión lectora está en 493 puntos.

Esta puntuación de 481 puntos sitúa a nuestro país en una discreta medianía dentro del conjunto de los 65 países evaluados, por debajo de países como Alemania (497), Francia (496), Reino Unido (494), Portugal (489), Italia (486) y Grecia (483), aunque dentro de su mismo *nivel de rendimiento* -en el nivel 3, que va desde los 480 a los 553 puntos-, si bien, en nuestro caso, en el límite inferior de este nivel y distanciados de los países de mejores rendimientos -Corea del Sur, Finlandia, o Canadá- en más de 50 puntos. El gráfico que sigue refleja la posición de España entre una selección de países participantes en la muestra.

### 1. Resultados globales por países: puntuaciones en *comprensión lectora*



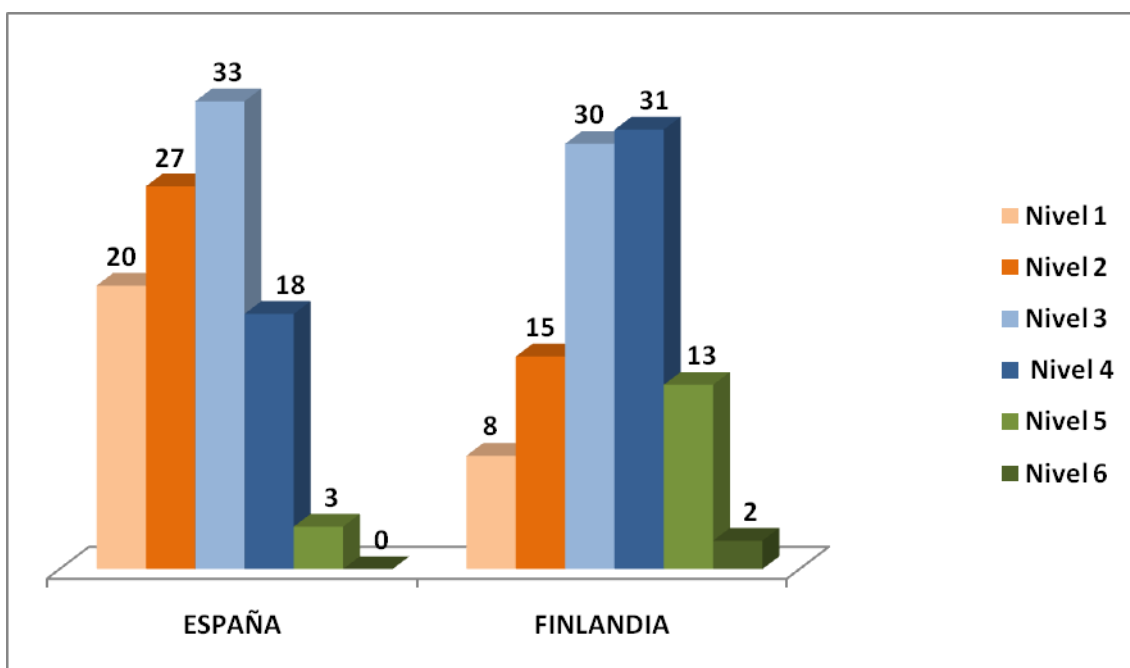
Por sus resultados globales en *comprensión lectora*, España ocupa, entre los 65 países participantes en el PISA 2009, la posición trigésima tercera, teniendo en cuenta que por debajo de nuestro país sólo hayamos dos países europeos equiparables al nuestro, Luxemburgo y Austria, y que el resto de los países con resultados inferiores a

los nuestros son, por ejemplo, Croacia, Lituania, Federación Rusa, Bulgaria, Rumanía, Albania, Turquía, o los ocho países asociados –no pertenecientes a la ODCE- del Grupo Iberoamericano, tales como Argentina, Brasil, Colombia, Panamá o Perú.

En el caso de España debe preocupar especialmente nuestro porcentaje de un 20% de alumnos que se encuentra en el nivel de rendimiento 1 -alumnos que no alcanzan el nivel mínimo en *comprensión lectora*-, y nuestro bajo porcentaje de un 3% de alumnos en el nivel 5, frente al 8% de promedio OCDE en los niveles altos de rendimiento, el nivel 5 y el 6.

El camino que nos queda por recorrer se nos muestra con meridiana claridad si nos fijamos en los resultados globales por niveles de España y de Finlandia, país que viene situándose como modelo de excelencia educativa.

## 2. Porcentajes de alumnado de 15 años por niveles de rendimiento en *comprensión lectora*



Si observamos comparativamente los dos niveles extremos de España y de Finlandia –el 1 y el 2 por abajo, el 5 y el 6 por arriba- tendremos una imagen bastante exacta de lo que ocurre en uno y otro país. Estos datos, en términos generales, mantienen a España alejada de los niveles de excelencia que han de constituir uno de los objetivos prioritarios del sistema educativo. Y la evolución de resultados españoles desde la primera muestra del PISA en el año 2000 tampoco ha sido positiva: en el PISA 2009 la comprensión lectora del alumnado español ha descendido en 12 puntos respecto de la

muestra PISA del año 2000. Aunque el descenso es estadísticamente poco significativo, lo que sí indica con seguridad es un estancamiento de los modestos resultados de nuestros alumnos y alumnas en una competencia clave, como es la *compresión lectora*, que afecta al rendimiento en cualquier otra materia curricular y que va a condicionar sus estudios posteriores o su futuro desarrollo profesional. En la misma línea, tampoco es un dato alentador, y éste sí indica un claro retroceso, que el porcentaje de alumnos de nuestro país situado en el nivel 1 haya pasado del 16% que había en el año 2000, al 20% del 2009.

Con la exposición de estos datos no pretendemos postular una copia cuasi mimética del modelo educativo finlandés, que no sería en absoluto posible ni recomendable dadas las considerables diferencias entre España y Finlandia, sino señalar que la excelencia y el progreso educativo son posibles, aunque cada sociedad debe encontrar sus propias pautas para llegar a ellos.

Otra cuestión es cómo de ese 20% de *insuficientes* que arroja el Informe PISA para los alumnos y alumnas de nuestro país, pasamos al 30% largo de fracaso escolar al término de la ESO. Parece bastante obvio que esta disimilitud tiene que ver, estadísticamente, con nuestro alto porcentaje, un 27% de alumnado, situado en el nivel 2, –nivel mínimo de competencia que también presenta riesgo de fracaso- que unido a los alumnos del nivel 1 suman un 47% del total de nuestros alumnos; pero resulta igualmente claro que nuestro fracaso escolar tiene causas conectadas con la estructura poco flexible de nuestro sistema educativo, con la rigidez, la poca adaptabilidad y la escasa opcionalidad de nuestro currículo de ESO y, muy especialmente, con la insuficiente capacidad para atender a la diversidad de nuestro alumnado que, en nuestra opinión y atendiendo sólo a los factores radicados en el subsistema escolar, tiene su principal motivo en la escasez de medios que se ponen a disposición de los centros.

Hasta aquí, hemos expuesto los resultados del PISA 2009 español en la muestra de *compresión lectora*, pero esos mismos resultados, con diferencias poco significativas, son trasladables a las otras dos competencias evaluadas, la *competencia matemática* y la *científica*.

Nuestros resultados globales en *competencia matemática* alcanzan los 483 puntos – el promedio OCDE está en 496 puntos-, habiendo España subido 7 puntos respecto a la evaluación del año 2000 y situándonos, al igual que en *compresión lectora*, en el nivel 3 de rendimiento. En el nivel 1 se encuentra el 24% de nuestro alumnado, en el nivel 2



otro 24%, en el 3 el 27%, en el 4 el 17%, y en los niveles superiores 5 y 6 el 8% restante. En contraste, los resultados de Finlandia alcanzan una puntuación global de 541 puntos, con un 8% de su alumnado en el nivel 1, un 28% en el nivel 4, y un 22% en los niveles 5 y 6.

En *competencia científica* España, con una puntuación global de 488 puntos – el promedio OCDE está en 501 puntos-, se sitúa también en el nivel 3 de rendimiento. En el nivel 1 de esta competencia se haya el 19% del alumnado de nuestro país –sólo un punto porcentual por debajo del promedio OCDE para este nivel-, en el nivel 2 el 28%, en el 3 el 31%, en el 4 el 18%, en el nivel 5 el 4% restante. Los datos de Finlandia, nuevamente como ejemplo de excelencia, arrojan los resultados siguientes: una puntuación global de 554 puntos, con un 6% de su alumnado en el nivel 1, un 31% en el nivel 4, y un 18% en los niveles 5 y 6.

Al igual que en comprensión lectora, en los resultados de la evaluación en las *competencias matemática y científica* deben preocuparnos particularmente nuestros porcentajes de alumnos situados en el nivel 1, un 24% y un 19% respectivamente, que no alcanzan el nivel de *suficiente*, unido a nuestros modestos porcentajes de alumnado, sólo un 8% y un 4% respectivamente, que se sitúa en los niveles altos de rendimiento.

## **2.2. La disparidad de resultados en las diferentes autonomías del estado español**

La participación de 14 comunidades autónomas, más Ceuta y Melilla, en la muestra del Informe PISA 2009 permite que los resultados territoriales autonómicos tengan la precisión y el valor estadístico suficiente como para poder ser comparados entre sí y con los del resto de los países participantes en PISA. No tenemos información individualizada de tres territorios autonómicos: Castilla-La Mancha, Extremadura y la Comunidad Valenciana, ya que estas comunidades, en el ejercicio de sus competencias educativas, decidieron no participar en el PISA 2009.

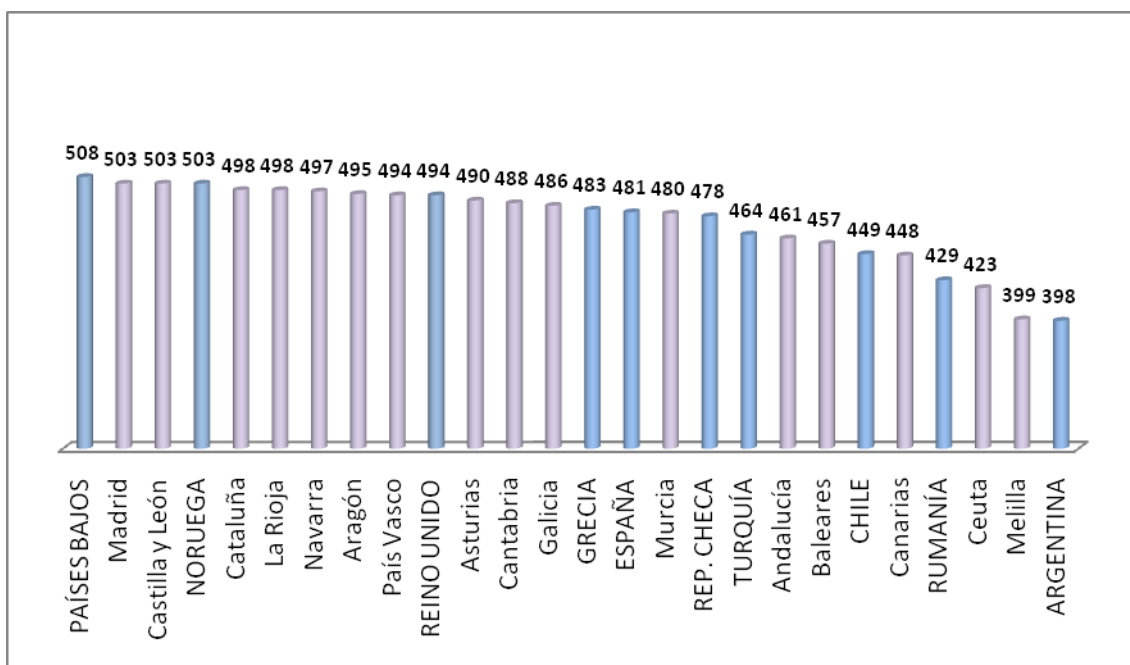
De entrada, constatamos que las diferencias de resultados entre comunidades autónomas son seguramente más relevantes que las podemos hallar entre el conjunto del estado español y el promedio resultante de los 65 países que participaron en la nuestra.

Pasamos a exponer los resultados de las diferentes autonomías en *comprensión lectora*.

Por encima de la media global española de los 481 puntos están, en orden decreciente, Madrid y Castilla y León -con 503 puntos-, Cataluña y La Rioja -498-, Navarra -497-, Aragón -495-, País Vasco -494-, Asturias -490-, Cantabria -488- y Galicia -486-; por debajo de la media global están Murcia -480-, Andalucía -461-, Baleares -457-, Canarias -448-, Ceuta -423- y Melilla -399-. Entre las medias extremas de rendimiento en *comprensión lectora* de Madrid y las de Melilla hay una diferencia de 104 puntos, es decir, nivel y medio de diferencia en los niveles de rendimiento del alumnado: mayor diferencia que hay, por ejemplo, entre Noruega -503 puntos- y Túnez -404 puntos-.

En el siguiente gráfico se expresan los resultados de las diferentes comunidades autónomas, más Ceuta y Melilla, comparando esos resultados autonómicos con los de países con rendimientos similares. Con ello pretendemos visualizar la disparidad territorial de logros educativos que hayamos dentro de nuestro país y que el PISA 2009 viene a confirmar.

### 3. Puntuaciones en *comprensión lectora* por CC.AA. y su comparación con países de similar puntuación

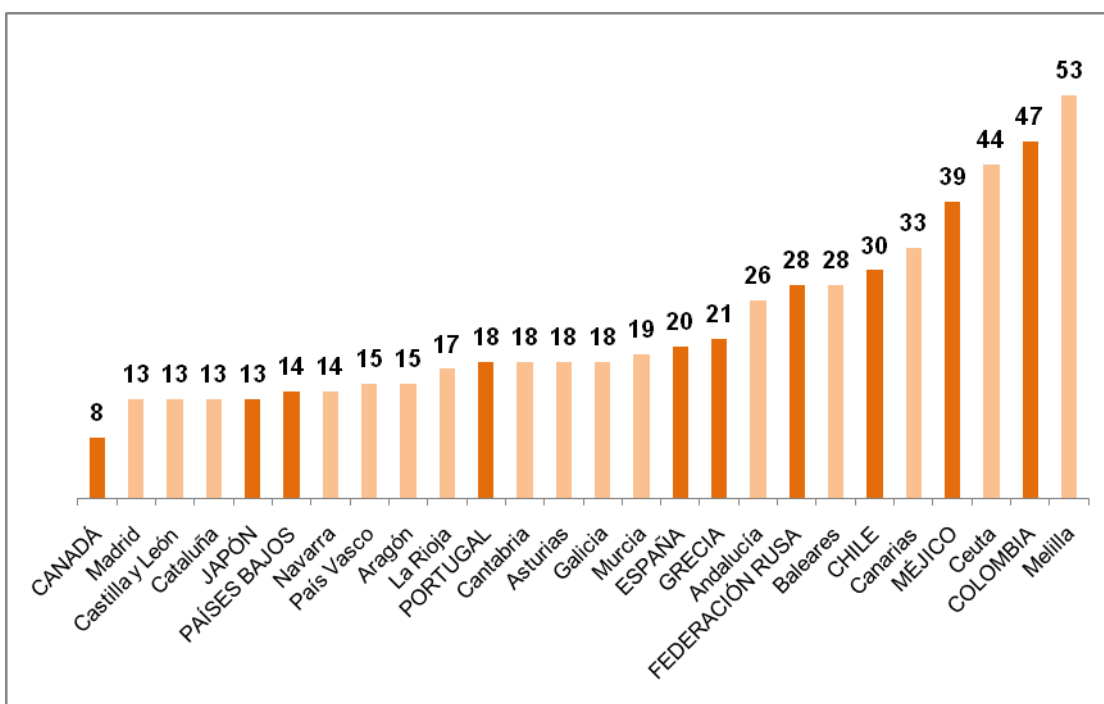


Las comunidades de Madrid, Castilla y León, Cataluña, La Rioja, Navarra, Aragón y País Vasco se sitúan en la franja delimitada por los Países Bajos -508 puntos- y Reino

Unido -494 puntos-, junto a los países con puntuaciones intermedias entre esos dos valores, como Estados Unidos, Suecia, Alemania y Francia. De otra parte, Asturias, Cantabria, Galicia y Murcia, situadas entre los 490 y los 480 puntos, comparten la franja de países como Portugal, Italia, o Grecia. Los resultados de Andalucía, Baleares y Canarias están, respectivamente, a nivel de los de Turquía -464-, Federación Rusa -459- o Chile -449-. Los resultados de Ceuta son comparables con los de Rumanía -424 puntos-, y los de Melilla con los de Argentina -398 puntos-.

Centrándonos ahora en el porcentaje de alumnado que se encuentra en el nivel 1 de rendimiento, esto es, los alumnos en riesgo de exclusión académica y profesional, detallamos los datos por comunidades autónomas, intercalándolos con los de países que presentan porcentajes similares de alumnos en el nivel 1.

#### 4. Porcentajes de alumnado en el nivel 1 de rendimiento por CC.AA. y su comparación con países de porcentajes similares en comprensión lectora



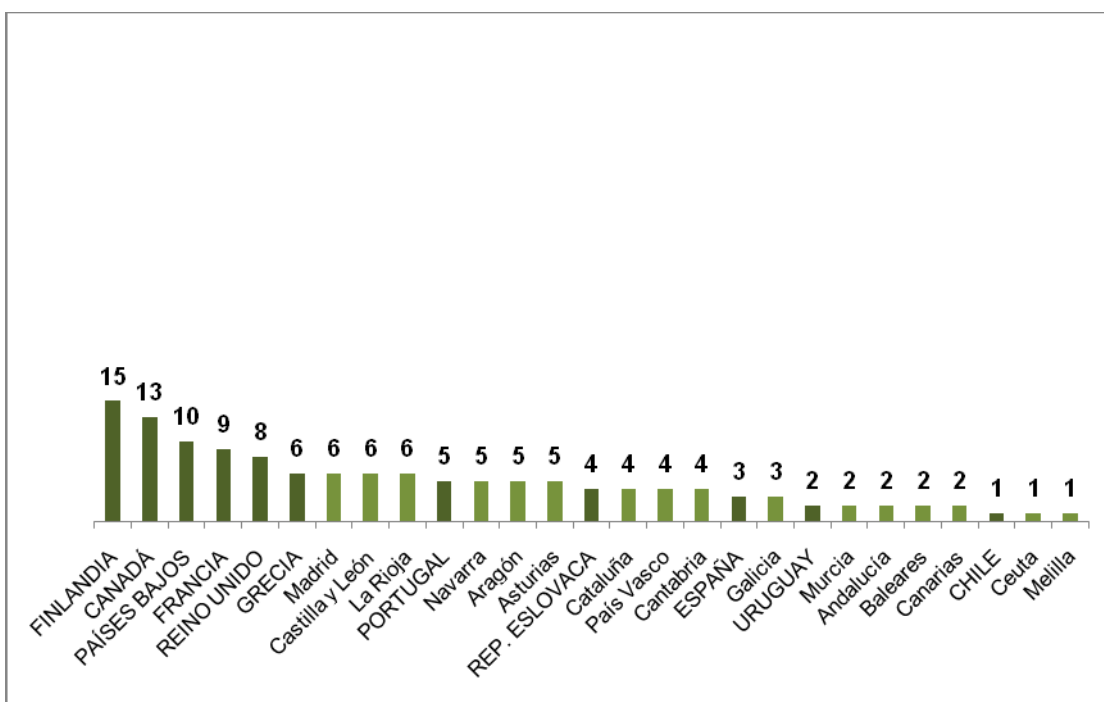
En orden decreciente, atendiendo al nivel 1 de rendimiento, Madrid, Castilla y León y Cataluña, con un 13% de su alumnado en el nivel 1 –frente al 20% del promedio global español-, se sitúan en este concepto entre Canadá y Japón; Navarra, País Vasco, Aragón y la Rioja, con entre un 14% y un 17% de su alumnado en el nivel 1, se hallan en el espacio delimitado por los resultados de los Países Bajos y Suecia, Estados Unidos y Portugal, todos ellos con un 18% de su alumnado en el nivel 1; detrás vendrían Cantabria, Asturias y Galicia, con el mismo 18% del alumnado en el nivel

más bajo; Murcia, con un 19%, roza el promedio español del 20%; por debajo de ese promedio, Andalucía, con el 26% en el nivel 1, se sitúa entre Grecia y la Federación Rusa; Baleares, con el 28% en el nivel 1, estaría entre Austria -27%- y Chile -30%-; Canarias, con el 33% de su alumnado en el nivel 1, se halla entre Chile -30%- y Méjico -39%-; Ceuta, con el 44% del alumnado en el nivel 1, se sitúa entre Uruguay -40%- y Colombia -47%- y, finalmente, Melilla, con el 53% en el nivel 1, estaría entre Argentina -52%- y Perú -65% del alumnado en el nivel 1-.

Así, entre las tres primeras comunidades con menor porcentaje de alumnos con alto riesgo de exclusión, Madrid, Castilla y León y Cataluña con un 13% en el nivel 1, y la comunidad con mayor porcentaje de este tipo de alumnos, Canarias con un 33%, hay 20 puntos porcentuales de diferencia; si la comparación la hacemos con Melilla, la distancia de resultados se dispara a 40 puntos.

Son también sintomáticos y preocupantes los bajos porcentajes autonómicos de alumnado en los niveles altos de rendimiento, el nivel 5 y el 6. Este es otro punto débil que necesitaría de una rápida y sustancial mejora. Reflejamos gráficamente esta situación, comparándola con los porcentajes de países de referencia y con países de resultados parejos.

### 5. Porcentajes de alumnado en los niveles 5 y 6 de rendimiento por CC.AA. y su comparación con países de referencia y con países de porcentajes similares en comprensión lectora

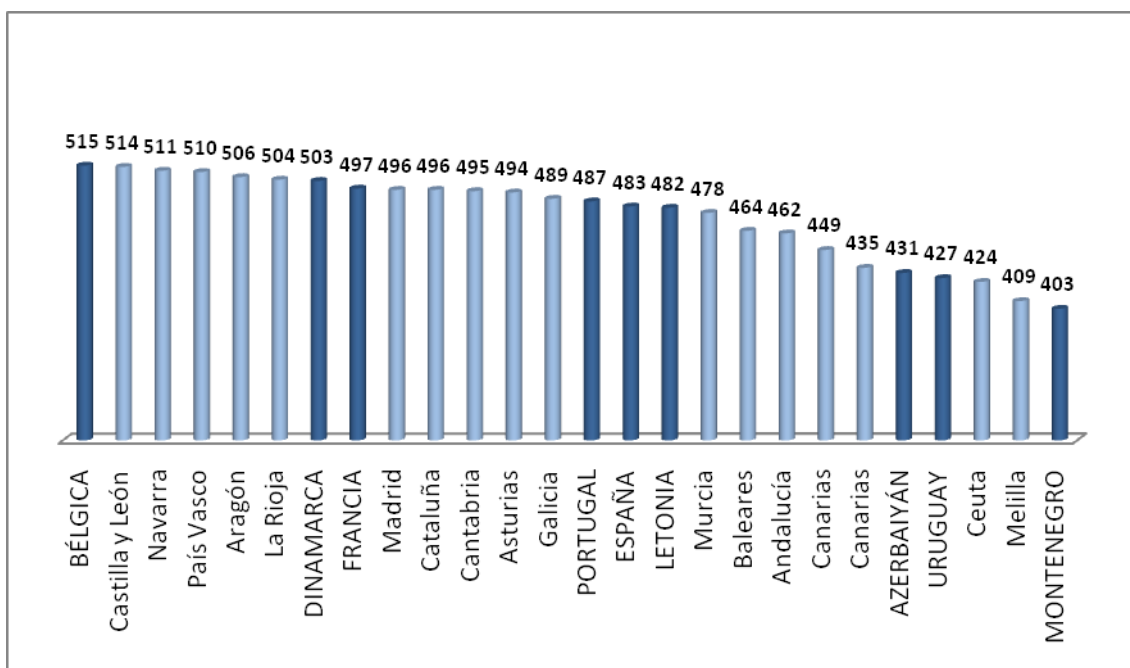


Ninguna de nuestras autonomías alcanza el promedio OCDE del 8% de alumnado en los niveles de rendimiento 5 y 6, siendo aquí, precisamente en los niveles altos, donde se produce una mayor diferencia de resultados con los países de la OCDE.

Igualmente, ninguna de nuestras autonomías llega al 1% de su alumnado en el nivel 6 y sólo Madrid y Castilla y León y La Rioja, con el 6% en el nivel 5, alcanzan resultados comparables a los de Grecia; Navarra, Aragón y Asturias tienen el 5% en ese nivel, lo mismo que Portugal; Cataluña, País Vasco y Cantabria, con el 4%, serían equiparables a la República Eslovaca; Galicia, con el 3%, iguala los resultados del promedio español en este nivel de alumnado; por debajo de ese promedio están Murcia, Andalucía, Baleares y Canarias, con el 2%, como Uruguay; detrás, el 1% de Ceuta y de Melilla tendría su correlato en los resultados de Chile.

Reflejamos ahora los resultados de nuestros alumnos y alumnas en *competencia matemática*, estableciendo su comparación con países de resultados similares.

#### 6. Puntuaciones por CC.AA. y su comparación con países de similar puntuación en *competencia matemática*



El comportamiento de los resultados autonómicos en la *competencia matemática* sigue patrones muy próximos a los descritos para la *competencia en comprensión lectora*, aunque hay algunas diferencias en cuanto a la ordenación autonómica por resultados. Las comunidades autónomas de Castilla y León, Navarra, País Vasco, Aragón y La Rioja, con promedios en *competencia matemática* que oscilan, en orden decreciente,

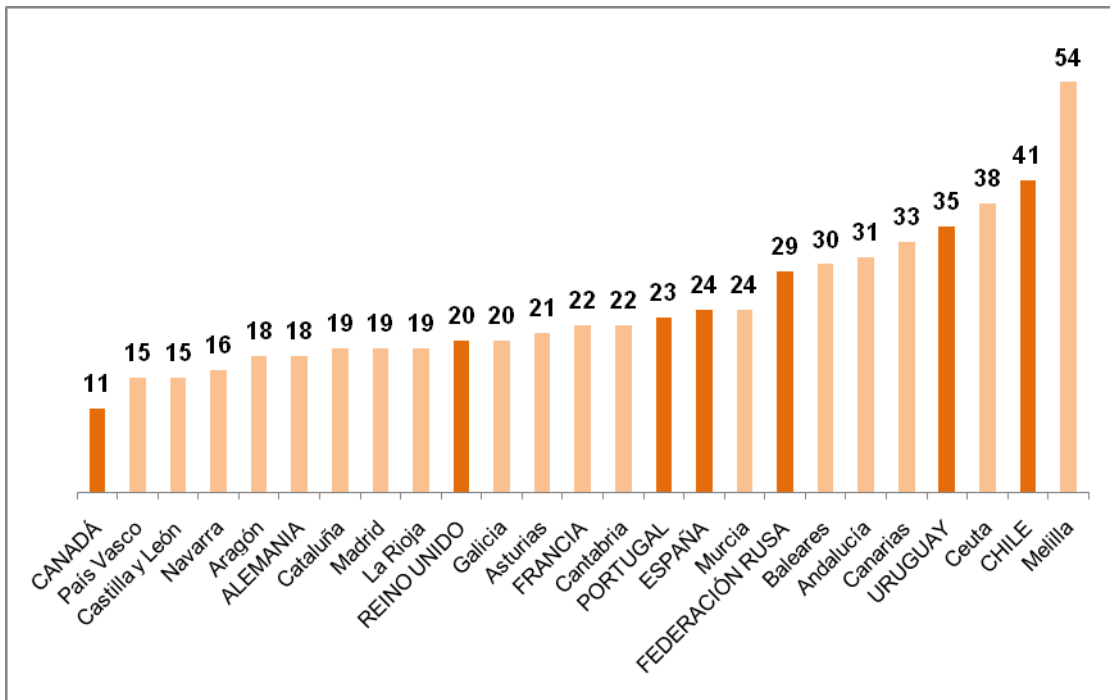
entre 514 y 504 puntos, se encuentran entre los resultados de Bélgica -515- y los de Dinamarca -503 puntos-; Madrid, Cataluña, Cantabria, Asturias y Galicia, con promedios entre los 496 y los 489 puntos, se sitúan entre Francia -497- y Portugal -487 puntos-; Murcia, Baleares, Andalucía y Canarias, con promedios entre los 478 y los 435 puntos, estarían entre los resultados de Letonia -482- y Azerbaiyán -431 puntos-; Ceuta, con 424 puntos, y Melilla, con 404, se situarían entre los resultados obtenidos por Uruguay -427- y por Montenegro -403 puntos-.

La evaluación de la *competencia científica*, aunque con promedios algo superiores respecto a las dos competencias anteriores, tampoco aporta diferencias significativas al dibujo del mapa autonómico de los resultados. Destaca Castilla y León, con 516 puntos, que se sitúa entre el promedio global de Suiza -517 puntos- y el del Reino Unido -514-; La Rioja y Navarra -509-, Madrid, Galicia, Aragón y Asturias, con entre 508 y 502 puntos, están en esta competencia por encima del promedio OCDE -501 puntos-, al nivel de Irlanda -508-, o de Estados Unidos -502-; Cantabria, Cataluña y País Vasco, con entre 500 y 495 puntos, se sitúan por inmediatamente por encima del promedio español de los 488 puntos, y en un espacio asimilable al de la República Checa -500 puntos- y Austria o Letonia -494-; Murcia, con 484 puntos en *competencia científica*, obtendría la misma puntuación que Luxemburgo; Andalucía, con 469 puntos, tiene un resultado próximo al de Grecia -470-; Baleares, con 461 puntos, está por debajo de Dubái -466-; Canarias, con 452 puntos, se sitúa tras Turquía -454 puntos-; finalmente, Ceuta, con 426 puntos, y Melilla, con 404, tienen respectivamente resultados parejos a los de Uruguay -427- y Kazajistán -405-.

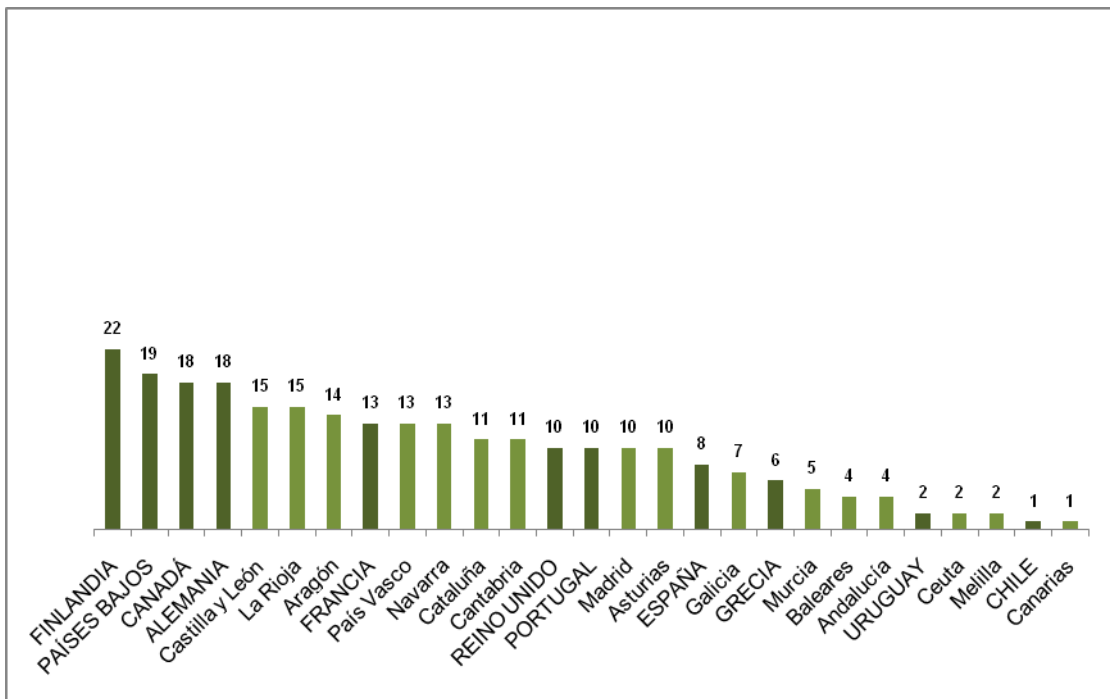
Pasando ahora a describir los resultados autonómicos por niveles de rendimiento, empezaremos apuntando, como dato de referencia, que el promedio ODCE para alumnos situados en el nivel 1 en *competencia matemática* es de un 25% y para los de los niveles 5 y 6 de un 12%; en *competencia científica* el promedio ODCE para el nivel 1 está en el 20% y los niveles 5 y 6 en el 8%.

Los cuatro gráficos que siguen detallan respectivamente los porcentajes de alumnos en el nivel 1 de rendimiento y en los niveles 5 y 6 en la *competencia matemática* y en la *científica*; como venimos haciendo, hemos intercalado los resultados autonómicos con los de países de porcentajes próximos, a fin de establecer puntos de comparación que ayuden a valorar las diferentes situaciones autonómicas.

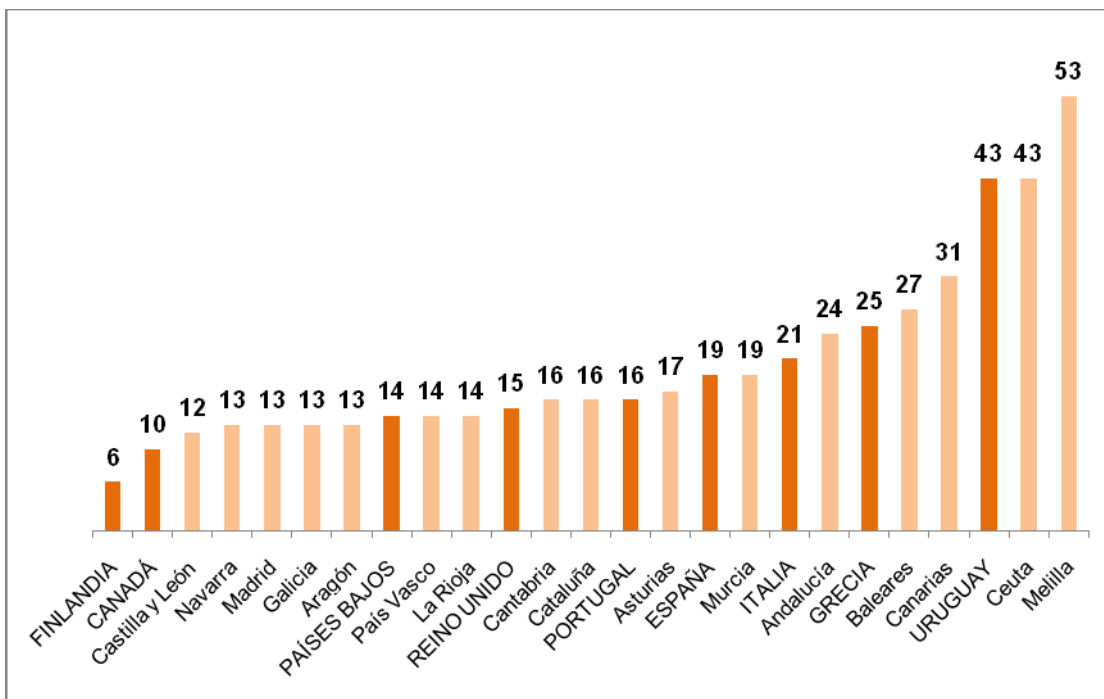
**7. Porcentajes de alumnado en el nivel 1 de rendimiento por CC.AA. y su comparación con países de porcentajes similares en *competencia matemática***



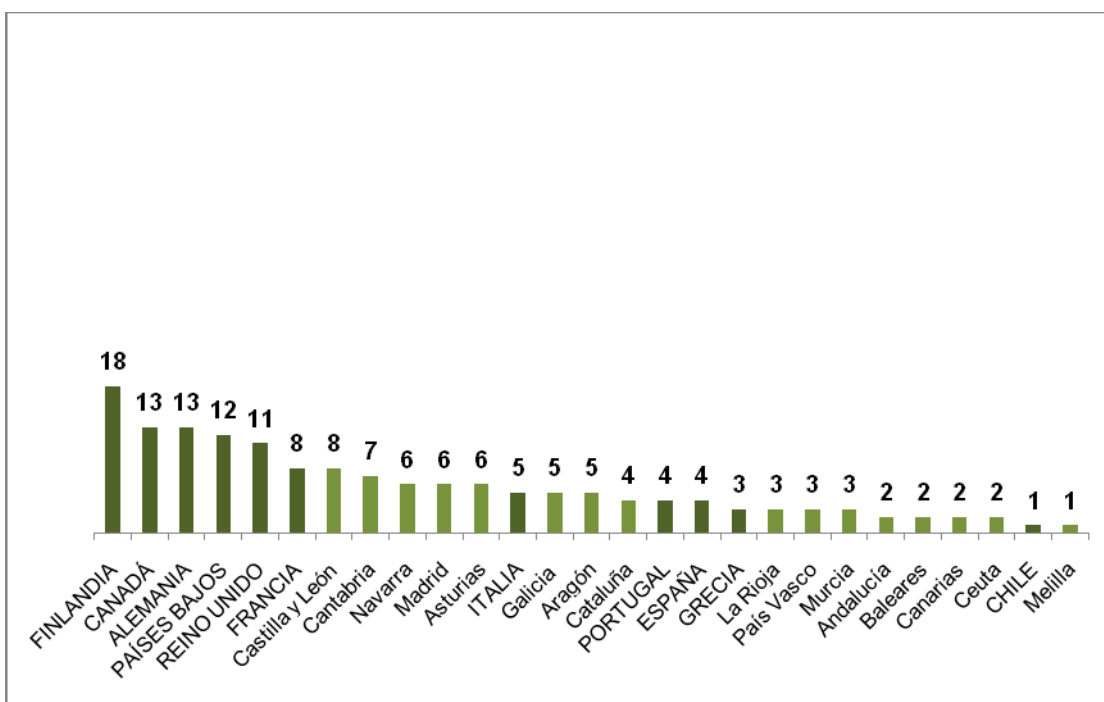
**8. Porcentajes de alumnado en los niveles 5 y 6 de rendimiento por CC.AA. y su comparación con países de referencia y con países de porcentajes similares en *competencia matemática***



**9. Porcentajes de alumnado en el nivel 1 de rendimiento por CC.AA. y su comparación con países de porcentajes similares en *competencia científica***



**10. Porcentajes de alumnado en los niveles 5 y 6 de rendimiento por CC.AA. y su comparación con países de referencia y con países de porcentajes similares en *competencia científica***



Observamos que, también en estas competencias *matemática* y *científica*, hay grandes variaciones atendiendo a los porcentajes de alumnos en el nivel más bajo de



resultados: nuevamente, entre el 15% de alumnado en el nivel 1 en *competencia matemática* de País Vasco y Castilla y León, o el 16% de Navarra, y el 31% de Andalucía, o el 33% de Canarias en ese nivel, hay una crecida diferencia; lo mismo que ocurre entre el 15% y el 13% de alumnado en los niveles altos de rendimiento, el 5 y el 6, de las dos primeras comunidades, y el 4% y el 1% respectivamente de las dos últimas. Por su parte, en *competencia científica* se repiten las diferencias autonómicas: frente al 11% del alumnado de Castilla y León en el nivel 1, o al 13% de Navarra, Madrid, Galicia y Aragón, tenemos a Andalucía con el 24% de su alumnado de 15 años en el nivel 1, Baleares con el 27%, o Canarias con el 31%; paralelamente, el porcentaje de alumnos en los niveles 5 y 6 en Castilla y León es del 8%, el de Cantabria el 7%, los de Madrid, La Rioja y Asturias del 6%, mientras que los alumnos en esos niveles altos sólo alcanzan al 3% en el País Vasco y Murcia, o al 2% en Andalucía, Baleares y Canarias. A pesar de estas diferencias, ninguna de nuestras autonomías se acerca, en los porcentajes de alumnado situado en los dos niveles altos, a países como Finlandia, Canadá, Países Bajos, o Alemania, con porcentajes que oscilan entre el 18% y el 12% de su alumnado en los niveles dos superiores de *competencia científica*.

Nuestro objetivo al comparar resultados, con una clasificación de mayor a menor, al igual que hace el Informe PISA, o, en román paladino, de mejor a peor, no es otro que el de establecer criterios de valoración que nos indiquen, por enésima vez, dónde estamos en materia de resultados educativos y a dónde debemos llegar. Porque, si nuestro sistema educativo produce aceptables y hasta buenos resultados en determinados territorios autonómicos, debería ser capaz de producirlos en la totalidad del estado, invirtiendo lo necesario, que es más de lo que ahora se invierte, en todas partes e incrementando notoriamente los recursos allí donde más se necesitan. Y ni lo uno ni lo otro, en nuestra opinión, se está haciendo, ni parece que se tenga proyectado hacerlo.

El Informe PISA, con su detallada radiografía de aspectos concretos de nuestro sistema educativo, parece corroborar lo que resulta patente para cualquier observador avisado de la realidad de nuestras aulas: que, en lo que respecta a las etapas de enseñanza obligatoria, tenemos problemas comunes a todo el sistema, que encontramos serios problemas en determinadas partes del sistema y, lo que es más preocupante, que un número importante de nuestros jóvenes van a tener severas dificultades de desarrollo e integración personal, social y profesional. Un alto número de alumnos de 15 años que no es, en sí mismo, justificable que acaben la secundaria

obligatoria con una preparación deficiente, y cuyo porcentaje tampoco es comparable con la mayoría de los países de nuestro entorno.

Sólo los recientes datos aparecidos sobre la evolución de la tasa bruta de población que se gradúa en ESO, un 74% del alumnado en el curso 2008-2009, señalan una esperanzada mejora, al reducir el porcentaje de fracaso en la secundaria obligatoria a un 26%, devolviéndonos a una situación pareja a la que teníamos en el año 2000 y más ajustada a la que indica el último informe PISA. Con todo –puesto que el dato de la mejora de graduación en ESO tiene su correlato con el incremento de la tasa de escolarización a los 17 años, que ha aumentado en más de 8 puntos, desde el 75% que venía siendo lo habitual en cursos anteriores, hasta el 83,2% alcanzado en el curso 2009-2010-, es aún pronto para evaluar si el progreso del éxito escolar es coyuntural y en buena parte atribuible a los efectos de la crisis en nuestro país, o si estos avances efectivamente marcan un punto de inflexión duradera que, además de celebrar, habrá sobre todo que potenciar con políticas activas.

### **2.3. Las diferencias de resultados en relación al ESCS: la equidad del sistema educativo**

En el capítulo tercero del Informe español se presentan los resultados obtenidos en relación con las circunstancias del ESCS, el *estatus social, económico y cultural* de las familias de los alumnos y alumnas evaluados, lo que permite una aproximación al grado de equidad del sistema educativo, atendiendo a la dispersión y variabilidad de los resultados influidos por el estatus social, el género, la repetición de curso, el lugar de nacimiento, la condición de inmigrante y por las características del alumnado y de los centros. Así, el Informe PISA parte del principio de que un sistema educativo es equitativo cuando el impacto del ESCS es pequeño y los resultados educativos no dependen básicamente del entorno social, económico y cultural de la familia y del centro educativo.

Como ya se indicó, PISA ha calculado el ESCS a partir de las respuestas de los alumnos a unos cuestionarios de contexto, en los que se les preguntaba por el nivel de estudios de los padres, su profesión, el número de libros que hay en su casa, o el nivel de recursos domésticos. Con esos datos se ha establecido un valor tipificado, el

*promedio OCDE*, con media 0 y desviación típica 1. Por encima del promedio OCDE, esto es, con puntuación positiva de su ESCS, están países como Canadá, los países escandinavos, Reino Unido, Alemania, Austria, o Estados Unidos; España se sitúa por debajo del promedio OCDE, con una puntuación negativa de -0,31 en su ESCS, entre Portugal, -0,32, y Polonia, -0,28. Pero, como es habitual, este indicador presenta valores muy diferenciados entre los extremos de las series autonómicas: el ESCS de Madrid es de -0,07, o el del País Vasco de -0,08, mientras que el de Andalucía es de -0,57, o el Canarias de -0,62. De modo que, en este indicador de *estatus*, Madrid y el País Vasco estarían por encima de las medias globales de Italia, -0,12, o de Francia, -0,13, en tanto que Andalucía iguala su ESCS con el de Chile y Canarias con el de Argentina.

Un indicador relevante para establecer el grado de equidad de un sistema educativo es la *diferencia de puntuación asociada con una unidad del ESCS*. Esta diferencia es para España de 29,41 puntos, siendo el valor promedio OCDE de 38,28 puntos. En este sentido, nuestro país tiene un grado de equidad que está por encima del de la mayoría de los países participantes en la muestra, con un valor de diferencia de resultados asociada al ESCS muy próximo a los de Canadá o Finlandia, 31 puntos, pero también a los de Chile, Panamá, Albania, Turquía, Brasil o Colombia, que oscilan su diferencia de resultados atribuibles al ESCS entre los 31 y los 27 puntos, y de los que podemos decir, al igual que de España y atendiendo a este indicador, que son países equitativos en lo educativo, pero que no destacan por la excelencia de sus resultados.

Agregar un mayor nivel de excelencia educativa a la equidad de nuestro sistema se convierte así en uno de los objetivos pendientes de las políticas educativas en nuestro país. Valorando la importancia de la equidad, no podemos olvidar que nuestro sistema genera unos altos porcentajes de alumnos y alumnas en claro riesgo de exclusión educativa y social. Por esta razón es urgente que la mejora del binomio calidad-equidad forme parte de las prioridades de las administraciones educativas, de manera que sus declaraciones de intenciones se traduzcan en políticas eficaces que produzcan logros y avances substanciales hacia una mayor calidad equitativa del sistema educativo en su conjunto.

## 2.4. Las diferencias de resultados entre los distintos centros escolares y dentro de los propios centros

Las diferencias de resultados entre los distintos centros y entre los propios alumnos y alumnas dentro de un mismo centro tienen, a nuestro juicio, múltiples causas: entre ellas pueden señalarse las atribuibles a la idoneidad de los contenidos curriculares y a las posibilidades reales de adaptar las enseñanzas a las circunstancias específicas de cada centro y a las características de su alumnado; las derivadas del funcionamiento de los equipos docentes, de su grado de motivación y satisfacción, de las condiciones en que se desarrolla el trabajo en las aulas, del número de alumnos por clase y de las ratios alumno/profesor; las achacables a la trayectoria académica de los alumnos, a su actitud, hábitos y esfuerzo ante el aprendizaje; las que se derivan del estatus familiar y del entorno social del centro... Debemos tener en cuenta que en el Informe Pisa ninguna de estas causas se pone en relación con los resultados. Además, afectando a todas las causas de variabilidad del rendimiento de los alumnos y alumnas, en la base del funcionamiento escolar, están los recursos humanos, materiales y financieros que se ponen a disposición de los centros. Tampoco esta causa, la cantidad y calidad de los recursos disponibles, fundamentales para el funcionamiento de los centros y para los resultados del sistema educativo, se contempla de forma específica en el Informe PISA, sino que sólo se roza someramente en el cuestionario que rellena el director del centro, y en ningún momento se la incluye en conexión directa con los resultados obtenidos.

El PISA sí introduce el concepto estadístico de *varianza* para determinar qué parte de variabilidad y dispersión que se produce en los resultados, *entre distintos centros y dentro del mismo centro*, es atribuible a un determinado factor, en concreto y como hemos comentado en el apartado anterior, el índice de *estatus*, el ESCS. La introducción del ESCS para explicar los resultados es interesante pero no suficiente, en cuanto que hurta un análisis de posibilidades causales más amplio y aclaratorio. Esta limitación afecta, en nuestra opinión, a la determinación explicativa de una parte importante de las condiciones en que se generan determinados resultados.

Veamos pues las diferencias de resultados, explicadas por medio del *índice de estatus social, económico y cultural de los alumnos y de los centros*.

La variación global en los resultados de los alumnos que se produce entre unos centros y otros es, en el conjunto de OCDE, de un 41,7%, mientras que la que se da dentro de los centros es significativamente superior, un 64,5%.

El país con una variabilidad de resultados menor es Finlandia, con un valor del 7,7% en su varianza total *entre centros* y sólo un 1,8% en esa varianza explicada por medio del ESCS de los alumnos y de los centros; tras ella están países como Noruega –con el 10,1% de varianza total *entre centros* y el 2,7% atribuible al ESCS-, Dinamarca -13,1% y 9,0% respectivamente-, o Letonia -16,1% y 8,1%-; cercana se sitúa España, con el 19,5% de varianza total *entre centros* y el 9,5% de varianza *entre centros* atribuible al ESCS. Por detrás de nuestro país, con mayor varianza total *entre centros* y, en general, mayor varianza atribuible al ESCS, se encuentran la mayoría de los países participantes en la muestra; por ejemplo, países tan dispares como Suecia, Canadá, Portugal, o Colombia –con varianzas totales *entre centros* que van del 21,7% al 36,5% y varianzas con introducción del ESCS entre el 14,7% y el 28,0%-; por último, en el grupo de países, también muy diversos entre sí, con mayores porcentajes de variabilidad de resultados *entre centros* están Uruguay, Países Bajos, Hungría, Alemania, Bulgaria, Italia, o Argentina que, en orden creciente, tienen en este concepto valores que, en varianza totales *entre centros*, van desde el 55,5% del primero, al 97,6% del último, y en varianza *entre centros* aplicando el índice ESCS del 41,5% al 57,7%.

Los resultados de la varianza *entre centros* acreditan que el sistema educativo español es, tras el finlandés, el noruego, el danés o el letón, uno de los que presenta mayor grado de equidad al aplicar este índice.

En cuanto a la varianza de los resultados del alumnado *dentro de un mismo centro*, España, con una varianza total cercana al 70% y una varianza explicada por medio del ESCS de los alumnos y de los centros del 5%, se sitúa por encima de los promedios OCDE en estos índices -64,5% y 3,2% respectivamente-.

Así, como afirma el Informe PISA español, parece claro que la explicación de las diferencias entre los resultados de nuestros alumnos hay que buscarla, fundamentalmente, *dentro de los centros*. Es en la variabilidad y dispersión de los resultados de los alumnos *dentro del propio centro* donde la equidad de nuestro sistema tiene su punto débil. Y este dato nos remite nuevamente a las dificultades de los centros para atender a la diversidad de su alumnado.

Los resultados por comunidades autónomas también confirman que las diferencias en los resultados de nuestro alumnado se hayan dentro de los propios centros. Mientras que todas las comunidades se encuentran por debajo del promedio OCDE en la varianza total *entre centros*, la varianza total *dentro del centro* supera el promedio OCDE -64,5%- en diez de las catorce comunidades autónomas participantes en la muestra –desde el 84,0% de Asturias, al 74,2% de Aragón-, estando por debajo del promedio OCDE en varianza de resultados *dentro del centro* sólo cuatro comunidades: Murcia -58,8%-, País vasco -61,4%-, Madrid -62,6%- y Cataluña -63,8%-.

## 2.5. Las diferencias de resultados en función del género del alumnado, la condición de inmigrante y la repetición de curso

Como viene siendo habitual en otras pruebas y evaluaciones, el Informe PISA también atestigua diferencias de resultados en función de las variables de género, inmigración y repetición.

En *comprensión lectora* los resultados de las chicas aventajan a los de los chicos en 29 puntos: ellas obtienen una puntuación de 496, frente a los 467 de ellos. El promedio diferencial OCDE en esta competencia es de 39 puntos a favor de las mujeres. En cambio en *competencia matemática* hay una diferencia en nuestro país de 19 puntos a favor de los chicos, y en *competencia científica* de 7 puntos a favor también de los varones. El promedio diferencial OCDE en *competencia matemática* está en 12 puntos a favor de los chicos, y en *competencia científica* es de 0 puntos.

La condición de inmigrante afecta notoriamente a los resultados. De los alumnos participantes en la prueba en nuestro país, el 9,5% eran de origen inmigrante, con diferencias de porcentajes entre las distintas autonomías, desde el 16,3% de Madrid, o el 15,3% de Baleares, al 4,7% del País Vasco, o al 4,2% de Galicia. A nivel global, las diferencias de resultados en *comprensión lectora* entre los alumnos inmigrantes -432 puntos- y los del país -488- alcanzan los 56 puntos a favor de estos últimos. El promedio diferencial OCDE, con un porcentaje medio del 10,1% de alumnado inmigrante, es algo más bajo que el español, 43 puntos.

Como dato a tener en cuenta en el caso español, observamos que en las autonomías con mejores resultados globales la diferencia en función del origen inmigrante se

acentúa; así en Castilla y León, con un porcentaje de alumnado inmigrante con del 5,3%, la diferencia sube a 81 puntos, mientras que en Canarias, con un porcentaje de alumnos inmigrantes del 11,7%, la diferencia de resultados respecto a los del país es sólo 14 puntos más baja.

Hay ejemplos de países que con un alto porcentaje de alumnado inmigrante obtienen excelentes resultados: Canadá, con un 24,4% de alumnado inmigrante, se sitúa en el grupo; con una puntuación media de 524 puntos en *comprensión lectora*, la diferencia de resultados entre los alumnos del país -528- y los de origen inmigrante -521- solo alcanza 7 puntos. Canadá, en este sentido, es un buen ejemplo de integración del alumnado inmigrante dentro de su sistema educativo.

En todo caso, pensamos que la atención a la diversidad y a la peculiaridad de los alumnos inmigrantes en nuestro país puede llevarse a cabo en los términos adecuados y equitativos.

La circunstancia de ser alumno repetidor deriva en resultados claramente negativos. El 36% de los alumnos españoles de 15 años participantes en el PISA 2009 estaban matriculados en 2º o 3º de ESO, esto es, habían repetido uno o dos años. Mientras que los alumnos no repetidores obtienen en *comprensión lectora* 518 puntos - esto es, resultados similares a los de Canadá, Nueva Zelanda, o Japón-, los repetidores de 15 años que se encuentran en 2º de ESO obtienen resultados de 147 puntos por debajo – asimilables a los de Panamá o Perú-, y los que están en 3º de ESO de 83 puntos – próximos a los resultados de Uruguay o Bulgaria-; esto es, los alumnos que han repetido dos años están a dos niveles de rendimiento por debajo de los no repetidores, y los que han repetido un curso se encuentran a más de un nivel por debajo de los alumnos que hacen el curso que por edad les corresponde.

Estos datos sobre resultados de alumnos repetidores no son nuevos, sino que ya se constaban en los anteriores Informes PISA, revelando que la simple repetición de curso no arregla el problema, sino que con frecuencia lo agrava. Quizás sea ya hora de plantearnos qué hacer con los alumnos que repiten, cómo tratar la repetición y, sobre todo, de qué manera podemos mejorar las tasas de idoneidad del alumnado. Esta cuestión requiere una actuación urgente y decidida, teniendo en cuenta el alto número de repetidores –en el año 2008 el 42,3% del alumnado y, por género, casi la mitad de los varones, el 47,7%- y la evolución negativa de las tasas de idoneidad, que desde 1999 en han experimentado un descenso de 6,9 puntos porcentuales.

Ante la realidad de estos datos resulta sorprendente que, desde determinados sectores y de manera machacona, se siga manejando el tópico inconsistente de que en nuestro sistema educativo los alumnos y alumnas de la educación obligatoria no repiten y que promocionan curso automáticamente.

El propio Informe PISA español afirma textualmente que *“los alumnos repetidores sufren un alto riesgo de padecer exclusión social”* y que *“debe insistirse en esta evidencia que señala una de las principales explicaciones de los resultados españoles, a la cual debe ponerse urgente remedio si se desea mejorar dichos resultados”*.

De cualquier manera, el alto riesgo de exclusión educativa de este sector del alumnado exige la organización de grupos reducidos y flexibles para los alumnos repetidores que, bajo criterios de generalización y dentro del horario escolar, cuenten con actividades de refuerzo y una adaptación de contenidos que favorezcan su éxito escolar.

## **2.6. Las diferencias de resultados en función de la titularidad, el clima disciplinar y el grado de autonomía de los centros**

Expondremos ahora las diferencias de resultados según la titularidad pública o privada de los centros. En el caso de España, por su alto porcentaje del 31% de alumnado participante en el PISA matriculado en centros privados -fundamentalmente centros concertados, pues la privada no concertada que imparte ESO sólo supone un 3,2% de la matrícula total-, esas diferencias entre pública y privada tienen un interés mayor que en países como Canadá, Reino Unido, Italia, Alemania o Finlandia, cuyos bajos porcentajes de enseñanza privada oscilan, de mayor a menor, entre el 6% y el 4%.

En nuestro país, los alumnos de 15 años matriculados en centros privados obtienen en *comprensión lectora* unos resultados de 37 puntos por encima que los que cursan en centros públicos. Esta diferencia parece tener su origen en el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los alumnos de un tipo y otro de centros; en efecto, la diferencia de 37 puntos a favor de los centros privados se reduce a 19 puntos al extraer el efecto del ESCS, el nivel socioeconómico y cultural de las familias de los alumnos, y a 7 puntos si se extrae adicionalmente el efecto del nivel socioeconómico y cultural acumulado de las familias de los alumnos que asisten al centro.



Así pues, las diferencias de resultados entre los centros de titularidad pública y los de titularidad privada evidencian el desequilibrio en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales: mientras que por cada mil alumnos escolarizados en centros públicos había 22 alumnos con necesidades educativas especiales, los centros concertados acogían a 15 alumnos de este tipo y los privados no subvencionados a 2,5 alumnos. A lo anterior hay que añadir que los alumnos de origen inmigrante matriculados en centros públicos suponen el 13,8% del total de su alumnado, frente al 6% que acogía la privada.

A la vista de estos datos y reivindicando la necesidad de un reparto equitativo del alumnado entre todos los centros financiados con fondos públicos, debemos afirmar que la escuela pública de nuestro país, a pesar de matricular a un porcentaje bastante más abultado de alumnos con problemas educativos y procedente de entornos menos favorecidos, obtiene en el PISA resultados parejos a los de la privada. Esto lleva en el Informe español a la afirmación de que *“esta circunstancia no es seguramente bien conocida y valorada por las familias y el conjunto de la sociedad española, particularmente cuando se valora el rendimiento de la escuela pública”*.

Otro factor que ejerce una notable influencia sobre los resultados de los alumnos parece ser el *clima disciplinar* de los centros, esto es, la mayor o menor presencia de situaciones disruptivas en el aula.

En el informe PISA 2009 el índice sobre *clima disciplinar* se determina a partir de las respuestas de los alumnos sobre la frecuencia con la que se producen interrupciones en las actividades de clase debidas a conductas disruptivas; es decir, que los cuestionarios y las respuestas ofrecen opiniones y percepciones del alumnado, no resultados de una observación externa. España, con un índice en *clima disciplinar* de 0,09 positivo, se sitúa en una posición cercana al promedio OCDE, que se hace equivaler a un valor de 0. Así pues, el clima disciplinar en nuestro país, según PISA 2009, es ligeramente mejor que el de la medida de los 65 países participantes. Por el contrario, en el último Informe TALIS de la OCDE, publicado en 2009 y elaborado a partir de las informaciones suministradas por profesores y directores de centros de enseñanza, España aparece, entre los 23 países participantes en la encuesta, como el país con el clima de la clase menos favorable para el proceso educativo.

En todo caso y con las diferencias de percepción expresadas por uno y otro informes, el *clima disciplinar* es un factor que influye de manera importante en el rendimiento del alumnado, generando resultados que en nuestro país, en los extremos de la escala de

cuartiles establecida, rondan diferencias de 40 puntos –algo más de medio nivel de rendimiento- entre centros educativos con un clima en clase más favorable y los que tienen un clima menos favorable para el aprendizaje.

La simple observación de los que ocurre en las aulas nos lleva a concluir que el deterioro del ambiente en nuestros grupos de ESO tiene como causa evidente y principal el alto porcentaje de alumnado desmotivado ante la institución escolar, con pocas o nulas probabilidades de adaptación a lo que el sistema educativo les ofrece y a los que la institución escolar, en general, no brinda la necesaria atención a sus peculiaridades. Con ello, volvemos a la necesidad perentoria, y a la obligación por parte de las administraciones educativas, de dotar a los centros de los medios necesarios para una verdadera atención a la diversidad y a las características de todo su alumnado.

Por último, el informe PISA 2009 señala unos mejores resultados educativos para los centros que gozan de una mayor autonomía en la gestión escolar, unida a una mayor implicación y corresponsabilidad de la comunidad educativa en el proceso de aprendizaje.

El Informe concluye que la autonomía de gestión en los centros españoles es inferior a los de la OCDE en casi todos los aspectos. Como dato curioso y preocupante, el 31% de los directores españoles –porcentaje que coincide de manera muy aproximada con el de los centros privados, incluidos los concertados- dice tener autonomía en la admisión de alumnos, afirmación que, en nuestra opinión, contradice explícitamente lo establecido en la ley, pero que, al parecer, confirma lo que se da en la realidad, en muchos centros concertados, respecto a la admisión del alumnado.

### **3. Nuestras propuestas a propósito del análisis de los resultados del Informe PISA español**

En este último apartado sintetizaremos las propuestas que nos surgen tras una lectura reflexiva del último Informe PISA. No son novedosas, pero sí articulan un conjunto de medidas que se desprenden del sentido común, del conocimiento de la realidad en las etapas de la educación básica y del hecho de que las políticas aplicadas por las diferentes administraciones educativas no han obtenido, en buena parte de nuestro

amplio y variado mapa autonómico, los frutos que perseguían. No los han obtenido, al menos, en la proporción, magnitud y calidad de consecución de objetivos y resultados que sus promotores y responsables nos han venido anunciando.

La Federación de Enseñanza de CCOO se ha significado por una permanente defensa de los ejes de calidad y equidad en nuestro sistema educativo, englobando en esos ejes la mejora de las condiciones laborales de los trabajadores de la enseñanza y el reconocimiento efectivo de su labor docente. Y así, de nuevo y centrados en la ESO, queremos hacerlo con las propuestas que aquí presentamos, conscientes de su necesidad y de la urgencia de su aplicación.

- Plan Urgente y Generalizado en la ESO que complete y concrete el Plan para la Reducción del Abandono Escolar de 2008 y el Plan de Acción del Ministerio de Educación 2010-2011.
- Establecimiento de un marco de carácter básico de atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria que, consensuado con los agentes sociales y asumido por las comunidades autónomas, asegure una dotación de los recursos suficientes y permita reducir el número de alumnos por clase.
- Compromiso explícito de las comunidades autónomas sobre las medidas concretas a aplicar y sobre los medios de financiación de las mismas.
- Creación en cada territorio autonómico de una comisión de seguimiento, integrada por los diferentes sectores de la comunidad educativa, que evalúe periódicamente el cumplimiento de los compromisos adquiridos.
- Adopción de reformas curriculares que permitan adaptar con realismo y eficacia los objetivos y los contenidos a la totalidad y a la variedad del actual alumnado de ESO, sin renunciar a la excelencia educativa.
- Ampliación de la autonomía de los centros en temas de organización escolar, de manera que pudieran articular una mayor flexibilización de los grupos bajo criterios pedagógicos, dotándoles de los recursos necesarios para ejercer esa autonomía.
- Organización con criterios pedagógicos y no meramente de disponibilidad de plantilla de los grupos de diversificación curricular para alumnos con dificultades de aprendizaje.

- Organización con criterios de generalización y dentro del horario escolar de grupos reducidos y flexibles para los alumnos repetidores, con actividades de refuerzo y una adaptación de contenidos que favorezca su éxito escolar.
- Desarrollo de una oferta suficiente de Programas de Cualificación Profesional en todos los centros de ESO, como medida de atención a la diversidad del alumnado, flexibilizando las condiciones de acceso a estos programas y bajando la actual ratio de alumnos por grupo, fijando con carácter general la duración del PCPI en dos años, habilitando la certificación oficial de la cualificación profesional y definiendo con claridad el acceso a ciclos formativos de Grado Medio y la obtención del título de Graduado en ESO a través de ellos.
- Atención y actuaciones especiales de naturaleza integral, más allá del alcance limitado de los Programas de Acompañamiento Escolar, o del de Apoyo y Refuerzo, integrados en el plan PROA, para los centros de secundaria que acogen alumnado de zonas socialmente deprimidas y donde el fracaso y el abandono escolar prematuro tienen índices más altos.
- Establecimiento una normativa clara y concreta que, asumida por todas las comunidades autónomas, regule la escolarización del alumnado, de manera que todos los centros sostenidos con fondos públicos, independientemente de su titularidad, asuman equitativamente a los alumnos y alumnas que presentan dificultades de adaptación a la actividad escolar.
- Determinación negociada en el marco de un Estatuto Docente de una mejora de las condiciones laborales de los trabajadores de la educación, del entorno educativo en el que llevan a cabo su tarea su tarea docente y de los cauces para un adecuado desarrollo profesional.

Estamos convencidos de que con la aplicación de estas propuestas emprenderíamos un camino que, a través de un refuerzo significativo en la adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado, nos llevaría hacia lo que llamamos éxito escolar en las etapas de educación obligatoria, que no sólo es premisa indispensable para una más plena realización personal de un número importante de nuestros jóvenes, sino condición ineludible para que todos podamos tener un futuro mejor como sociedad.

Para finalizar, queremos hacer hincapié en que el reconocimiento laboral y social de los profesionales de la educación no debe ser aquí entendido como un simple añadido

de reivindicación sindical a nuestras propuestas de mejora. Considerarlo así constituiría un grueso error, puesto que el recurso más importante de cualquier sistema educativo sigue siendo el profesorado: de él dependen, en buena medida, los resultados del propio sistema. Por eso es socialmente tan valiosa su implicación motivada en el proceso de aprendizaje, siempre que se le den los medios adecuados y necesarios para llevarlo a cabo. Así lo demuestran los países y sistemas educativos que obtienen mejores resultados.