



Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Grado en Relaciones
Internacionales

Trabajo Fin de Grado

Análisis de los factores que determinan el progreso español en el alcance del Objetivo de Desarrollo Sostenible N°4 de la Agenda 2030: “Educación de calidad”.

Estudiante: María Linares Alonso

Director: Prof. Marta Paradés

Madrid, Abril 2023

Resumen

En el año 2015, desde la sede de las Naciones Unidas, un total de 193 países se comprometen a impulsar los Objetivos de Desarrollo Sostenible establecidos en la Agenda 2030. Hasta el día de hoy, el esfuerzo ha ido dirigido primordialmente a aquellas metas relacionadas con el cambio climático, el agua y las energías, quedando en segundo plano sectores como la educación.

El objetivo educativo suponía un proyecto ambicioso que los esfuerzos internacionales no están logrando cubrir: garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. Desde las Naciones Unidas mencionan una gestión ineficiente por parte de los miembros la Unión Europea, entre los cuales España ocupa una posición rezagada. Los indicadores muestran que, si bien existen avances en algunos ámbitos del paradigma educativo español, todavía es grande la distancia del país con respecto a los ideales de la Agenda 2030.

El objetivo de este trabajo es entonces analizar los esfuerzos realizados para la consecución del ODS 4 en España, a fin de identificar qué aspectos están dando sus frutos, y cuáles son los factores que obstaculizan el avance. A tal efecto, se contrasta la realidad educativa española con la de Polonia, país europeo comparable en términos poblacionales que en los últimos años ha logrado excelentes resultados, tratando de exponer áreas de mejora que se abren para España de cara al alcance del objetivo final.

Palabras clave:

Educación, Agenda 2030, desarrollo sostenible, cooperación, España, Polonia.

ÍNDICE

1.	Introducción.....	5
2.	Motivo y finalidad de la investigación	5
3.	Estado de la cuestión y marco teórico	7
4.	Objetivos y pregunta de investigación.....	11
5.	Metodología.....	11
6.	Análisis	15
	<i>A) Análisis descriptivo y observación de la realidad educativa en España</i>	<i>15</i>
	Indicador 1. Participación en educación infantil.....	15
	Indicador 2. Abandono prematuro de la educación y la formación	17
	Indicador 3. Puntuación PISA	19
	Indicador 4. Bajo rendimiento en ciencias y tecnología.....	19
	Indicador 5. Variación del rendimiento explicada por estatus socioeconómico	20
	Indicador 6. Nivel de estudios superiores	22
	Indicador 7. Participación de adultos en la educación	23
	Conclusiones del análisis descriptivo de España	24
	<i>B) Análisis comparativo y observación de la realidad educativa en Polonia.....</i>	<i>26</i>
	Indicador 1. Participación en la educación infantil.	27
	Indicador 2. Abandono prematuro de la educación y la formación.	28
	Indicadores 3 y 4. Puntuación en PISA y bajo rendimiento en ciencias.....	30
	Conclusiones del análisis comparativo con Polonia	30
7.	Conclusión	31
8.	Bibliografía.....	33

ÍNDICE DE SIGLAS

Abreviatura	Significado
AMEI	Asociación Mundial de Educadores Infantiles
BM	Banco Mundial
CCAA	Comunidades autónomas
CE	Comisión Europea
DAES	Departamento de Asuntos Económicos y Sociales
DOCE	Directiva Oficial del Consejo Europeo
EDS	Educación para el Desarrollo Sostenible
EPT	Educación Para Todos
LOE	Ley Orgánica de Educación
LOMCE	Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
ODM	Objetivos de Desarrollo del Milenio
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
ODS 4	Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación de Calidad
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

1. Introducción

En 1713 el matemático John Von Neumann desarrollaba la Teoría de Juegos (Zagare, 1984), asentando las bases sobre las que se cimienta el *juego de suma cero*. Según esta teoría, la liberalización del comercio genera efectos positivos en conjunto, pero se distribuyen inequitativamente, clasificando a los sujetos (individuos, países, empresas...) en dos grupos antagónicos: ganadores y perdedores. La teoría conforma un marco teórico que se ha aplicado en diversas disciplinas para comprender qué efecto tiene en ellas la globalización. Al aplicarse en el estudio de las Relaciones Internacionales para medir y comparar el progreso de las naciones a inicios de los 2000, se evidenció el impacto negativo del fenómeno, pues había generado desigualdades que acrecentaban la división mundial y dejaban sociedades perdedoras (Harris, 1993; Mutz, 2021; Walter, 2021). En este contexto, los países miembros de las Naciones Unidas decidieron establecer los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), para gestionar el desarrollo en términos de pobreza, educación y cambio climático, asentando una serie de metas cuya consecución debía alcanzarse en el año 2015 (Colglazier, 2015).

En 2018, el análisis retrospectivo de Hannah Ritchie y Max Roser muestra que el avance para la consecución de los ODM se produce de forma paulatina e inconsistente, con sólo 3 de los 8 objetivos iniciales completados (Ritchie y Roser, 2018). Así, siendo evidente aún la necesidad de desarrollo, aparecen los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) (Colglazier, 2015), que conforman una Agenda 2030 con un llamamiento universal a la acción para acabar con la pobreza, proteger el planeta y garantizar que en 2030 todas las personas disfruten de paz y prosperidad (Moran, 2023). Es precisamente el cuarto objetivo de esta Agenda, referente a la Educación de Calidad, el elemento central de este texto, en el que se analiza el caso de España para entender qué factores están influyendo positiva y negativamente su consecución futura. Adicionalmente, identificados los factores, se observa su efecto en la realidad educativa de Polonia, identificando así áreas de mejora que se abren en el país ibérico para llegar en tiempo y forma a la meta final.

2. Motivo y finalidad de la investigación

La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible se compone de un total de 17 objetivos medidos a través de 169 metas (INE, 2021). Como se ha explicado en el apartado previo,

el presente análisis queda centrado en el *estudio del objetivo educativo en España*. Existe una doble elección que justifica el motivo de la investigación.

Como primera elección, se decide estudiar el objetivo educativo, ya que la educación es un factor determinante para el desarrollo de un país. Analizando la literatura que estudia el impacto de la educación sobre las sociedades, se observa que las ganancias inducidas por los niveles educativos pueden ser de dos tipos: materiales y sociales. El contenido relacionado con la aproximación material es intuitivo: los beneficios materiales se refieren a ganancias de carácter económico y productivo que surgen de altos niveles educativos. Sin embargo, para entender a qué se refiere la aproximación social, recurrimos al trabajo exhaustivo de Lochner (2011), quien mide este tipo de ganancias como impactos positivos proporcionados por la educación en todos aquellos ámbitos no relacionados directamente con las aportaciones productivas. La misma idea se recoge en el libro *Beneficios Sociales de la Educación* (Behrman y Stacey, 1997). Si bien ambos tipos de estudios (materiales y sociales) demuestran que la educación es positiva para los países, es la segunda aproximación la que resulta más certera para definir el fenómeno como un paradigma esencial que contribuye al correcto funcionamiento de las sociedades y su interacción. La forma en que las comunidades aprenden es un elemento clave en su crecimiento, por lo que, para el logro del desarrollo, “el capital humano conformado por ciudadanos cualificados y educados es condición sine qua non” (Heyneman y Lee, 2016, p.18; Banco Mundial, 1995). Así, desde que las organizaciones internacionales comenzasen sus avances en pos de la consecución de un desarrollo internacional equilibrado, la educación ha estado presente en todos sus programas (Heyneman y Lee, 2016).

Al introducirse en dichos programas, la educación ha tenido dos interpretaciones. Por un lado, se entiende “educación” como término referenciado a la enseñanza, conformando un objetivo en sí dentro de proyectos en los que se mide su correcta evolución mediante el establecimiento de una serie de metas (ODS 4). Por otro lado, la “educación” como concepto impregna la idea de Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Esta es introducida por la UNESCO a través de la iniciativa conocida como *Decenio de la Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible*, periodo comprendido entre el 2004 y el 2014 que ayuda a reafirmar el ODM 2: “lograr la enseñanza primaria universal” (Maeda, 2023). Finalizado el Decenio, los propuestos ODS

reiteran la importancia de la educación, añadiéndola como sector en necesidad de atención para su correcta evolución a través del Objetivo 4 de la Agenda de 2030: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Moran, 2020; Shulla et al, 2020). Así, desde la ONU, la educación no sólo se establece como un objetivo (introducir mejoras en la enseñanza), sino como un factor indispensable para permitir avances en cualquier materia relacionada con el Desarrollo Sostenible (se educa para facilitar la comprensión de la realidad y concienciar de la necesidad de tomar acción). De este análisis se deduce porqué el estudio de la educación ocupa al presente texto. No sólo se trata de un elemento esencial para el correcto funcionamiento de las sociedades, que debe por tanto manejarse como un objetivo concreto de la Agenda 2030 para asegurar que genera ganancias materiales y sociales, sino que además es la pieza clave para promover el Desarrollo Sostenible en todos sus ámbitos. Aquí radica entonces el primer hito que concede importancia al tema. Apoyar la consecución del ODS 4, directamente implicado en la mejora de la educación, permite reforzar la EDS, concepto que influencia todos los objetivos de la Agenda 2030 por ser el encargado de promover la concienciación necesaria para su total consecución.

Como segunda elección, se opta por estudiar la realidad española, ya que existen informes que clasifican al país como uno de los estados europeos más atrasados en la consecución de los ODS. Algunos estudios (Boto-Álvarez y García-Fernández, 2020) revelan una especial preocupación por los indicadores españoles, lejos aún de los estándares europeos en la mayoría de las metas de los ODS, especialmente en temas de educación. Y pese a ello, apenas existe bibliografía centrada en el estudio de los factores cualitativos que parecen esconderse detrás de los malos resultados. Por tanto, el segundo hito que concede interés al tema es sacar a la luz posibles factores que expliquen de manera más holística la realidad que existe tras los números españoles. Ahondar en las causas del problema y comprender qué factores pueden estar condicionando la consecución del Objetivo 4 en España es fundamental por motivos previamente comentados, pero en esencia, la importancia radica en que la educación es la pieza clave para asegurar el desarrollo del país en los otros 16 ámbitos contenidos en la Agenda 2030.

3. Estado de la cuestión y marco teórico

Finalizada la Segunda Guerra Mundial y asentado el contexto de la Guerra Fría, los países desarrollados inician la concesión de asistencia para promover el crecimiento a nivel

global, a través de organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Banco Mundial (BM) que proporcionan flujos constantes de ayuda al desarrollo. En ningún caso la acción ha tenido carácter altruista, ya que son muchos los beneficios obtenidos a cambio. El apoyo otorgado vuelve a los donantes porque permite, entre otras cosas, comprar influencia a nivel regional e internacional, crear nuevos aliados políticos, incrementar la estabilidad mundial, avanzar valores e intereses estratégicos... (Ovaska, 2003). Estas ganancias han sido duramente criticadas, tildándose de factores causantes de la ineficiencia de las ayudas, como analiza el libro *El Dilema del Samaritano* (Gibson et al., 2005). Así, si bien los programas de financiación del desarrollo han incluido la concesión de ayudas al sector educativo desde sus inicios, estas ayudas se han visto condicionadas y modificadas por los intereses despóticos de los donantes (Heyneman y Lee, 2016).

En los años 60, la ayuda al desarrollo se concede a través de un sistema en el que los donantes explotan países receptores para garantizar la hegemonía del capital a nivel mundial (Gülseven, 2020). De manera prioritaria, las ayudas se destinan a la reparación material y la recuperación económica tras la guerra, de forma que desde el sector educativo se busca conceder a las naciones las habilidades y conocimientos técnicos necesarios para apoyar proyectos de infraestructura que ayuden a reconstruir los daños y pongan de nuevo en funcionamiento las economías (Heyneman, 2004). Entre los años 80 y 90, recuperada la bonanza económica de los países desarrollados gracias al fenómeno globalizador, se modifica la arquitectura del tradicional sistema de ayudas. Este cambio de sistema viene condicionado una vez más por la aparición de nuevos intereses entre los donantes. Así, las ayudas concedidas al sector educativo se centran ahora en la consecución de altos niveles de educación primaria y secundaria a nivel mundial, habiéndose demostrado que estas inversiones repercuten mayores beneficios económicos que las realizadas antaño (UNESCO, 2007).

Aparece entonces el discurso actual de política educativa, basado en el paradigma conocido como “*gobernanza en cifras*” (Ozga, 2012). Las organizaciones internacionales encargadas de medir el progreso en la consecución de enseñanza primaria y secundaria universal utilizan estadísticas, metas e indicadores para analizar los avances. Sus conclusiones quedan publicadas en informes de carácter anual: desde la ONU se convoca el Foro Mundial de la Educación para la publicación del reporte EPT (UNESCO, s.f.);

desde la Comisión Europea se elabora el reporte *Education and Training* (Comisión Europea, s.f); y desde la OCDE se redacta el informe *Education at a Glance* con las estadísticas recogidas por el PISA (OECD, s.f). Tal y como señala Ozga (2012), este estudio estadístico y cuantitativo de la enseñanza mundial alcanza su máxima expresión con la redacción de los ODM y su evolución a los ODS. Viéndose influenciados por el discurso político de la gobernanza en cifras, los esfuerzos realizados por los países para la consecución de estos objetivos se centran mayoritariamente en copiar las políticas de enseñanza de aquellas naciones que muestran mejores resultados, una política de imitación que resulta negativa por dos motivos. En primer lugar, no considera que el alto rendimiento surge de la combinación de numerosos factores, no sólo de la aplicación de una determinada política de enseñanza. En segundo lugar, proporciona una solución rápida; no se atienden los aspectos que verdaderamente condicionan el alcance de los ODS a largo plazo porque no se identifican los problemas propios de cada sistema educativo que se esconden tras los números. Como consecuencia, los datos que definen la realidad educativa son cada vez peores (Ozga, 2012). Los informes del DAES (Naciones Unidas b, s.f) arrojan resultados poco alentadores sobre el avance mundial hacia el ODS 4: “antes de la pandemia, el progreso en educación era ya demasiado lento para alcanzar el Objetivo 4 en el 2030” (División Estadística de Naciones Unidas, s.f).

Como se ha mencionado en el apartado previo, los estudios sobre España han caído en este error de miopía estadística, siendo pocos los que indagan en los factores descriptivos escondidos tras los datos. Así, la aportación de esta investigación es una mirada global y analítica que supere los problemas que, generados por la gobernanza en cifras, impiden el avance desahogado en la consecución del ODS 4. Para lograrla, España debe identificar los elementos descriptivos que se esconden tras sus números, y ver cómo estas variables operan en otras naciones en términos de comparación (no de imitación). Este análisis se aplica en este texto, estableciendo una comparativa con el avance en el ODS 4 de Polonia, país cuya elección se justifica más adelante.

Conviene en este punto introducir la explicación del ODS 4 en su totalidad, según lo definen las Naciones Unidas, pues su conocimiento es esencial para comprender íntegramente el presente análisis. “Educación de calidad” es el nombre escogido para referenciarlo en la Agenda 2030 donde se detalla su función: “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente

para todos” (INE, 2021). Está estructurado en torno a 10 metas. Cada una de ellas tiene asociados una serie de indicadores con los que se mide: a nivel específico, el avance particular conseguido en cada indicador; y a nivel global, el avance conseguido respecto al objetivo total (Naciones Unidas, 2023). Los datos se comparan con los niveles preestablecidos a completar en 2030, mostrando así el nivel de consecución actual del objetivo en forma de porcentaje. Los puntos porcentuales que separan la puntuación actual del porcentaje fijado son los que debe adquirir el país para conseguir el objetivo en la fecha acordada (Comisión Europea b, s.f).

En la Agenda 2030 se incluye la definición oficial tanto de las metas como de los indicadores, para asegurar que la comprensión e interpretación del ODS 4 es la misma en las 193 naciones que componen la ONU. Sin embargo, medir el progreso de Desarrollo Sostenible a través de un análisis estrictamente realizado en base a esta definición universal podría no reflejar fielmente la imagen de un país, ya que existen diferencias nacionales en términos de capacidad de recolección y análisis que podrían generar datos distintos. De esta manera, buscando exactitud en la medición, existen organismos que aplican sus propias métricas de forma extraoficial, pero siempre bajo supervisión de la ONU y respetando las formalidades impuestas por ella para que su trabajo sea comparable con el de las demás naciones y se tenga en cuenta a la hora de observar los avances del paradigma educativo a nivel mundial.

Este es el caso de la Unión Europea, que publica a través de la Comisión el principal documento de seguimiento de los ODS en este área: el informe anual sobre *Desarrollo Sostenible en la Unión Europea*. Se redacta desde la Oficina Europea de Estadística (Eurostat), que actúa como órgano independiente en colaboración con Naciones Unidas (Comisión Europea b, s.f). Para facilitar la comprensión de los datos expuestos en la redacción, Eurostat elabora además una base de datos conocida como *Índice y Cuadros de Mando de los ODS para Europa*. En este dataset, se crean variables nuevas que miden de manera holística el progreso del ODS 4 en Europa. Dado que no se utilizan entonces los indicadores formalmente definidos por la ONU, se genera una metodología de carácter informal pero válida a nivel global, por haberse desarrollado junto a la Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas (SDSN) (Comisión Europea b, s.f). Así, dado que el siguiente análisis está centrado en la realidad de España, Estado miembro de la Unión Europea, la presente investigación

empleará dichas fuentes por ser las que mejor definen el progreso del Desarrollo Sostenible Educativo en la región.

4. Objetivos y pregunta de investigación

El *primer objetivo* enfrentado consiste en recolectar datos sobre la realidad educativa en España. Con ello se pretende conocer las puntuaciones del país en los indicadores planteados por el informe sobre Desarrollo Sostenible en la Unión Europea y la base de datos Índice y Cuadros de Mando de los ODS para Europa, buscando identificar en cuáles se está progresando y en cuáles se está deshaciendo el camino. Una vez distinguido el sentido del avance de cada indicador, se emprende la consecución del *segundo objetivo*: identificar las variables que dan explicación a los datos. A fin de evitar la miopía producida por la “gobernanza en cifras”, problemática previamente explicada en el marco teórico, se busca comprender el contexto escondido en la realidad que existe tras los números. Como *tercer y último objetivo*, se busca determinar si las variables identificadas son condicionantes únicos del contexto español o, por el contrario, son factores inherentes al sistema educativo de cualquier país. Para ello, se analiza su presencia en la educación de Polonia, país europeo cuyo progreso registrado en los últimos años ha sido sobresaliente, para estimar si el avance se relaciona con la presencia de dichas variables.

Sobre estos tres objetivos descansa la pregunta de investigación: aproximar qué elementos de la realidad española condicionan el alcance de la Educación de Calidad en 2030. Su compleción responde proporcionando una perspectiva holística y contrastada de la realidad educativa en España: el primer objetivo identifica áreas en las que existen deficiencias; el segundo introduce las variables que las motivan; y el tercero evalúa si la presencia de estas variables condiciona en ambos países la evolución de los datos o, si, por el contrario, son únicamente aplicables al país ibérico.

5. Metodología

El apartado previo ha definido tres objetivos que se deben cubrir para responder la pregunta de investigación. Buscando asegurar entonces el cumplimiento de dichos objetivos, se ha optado por hacer uso de una metodología cuantitativa durante el análisis de la cuestión planteada.

Teniendo en cuenta el marco teórico desarrollado anteriormente, la información de este análisis se ampara en: *el Informe sobre el Desarrollo Sostenible en Europa y el Índice y Cuadros de Mando de los ODS para Europa*, donde son siete los indicadores que miden el progreso de los países europeos respecto a la consecución del ODS 4 para el 2030. En base a ellos se estructura el análisis, exponiéndose para cada uno el progreso seguido por el país en la consecución del objetivo desde su programación en 2015 hasta “hoy”. Los indicadores están contruidos con datos de dos fuentes distintas que producen líneas temporales dispares: Eurostat y la OCDE. Así, los indicadores conformados con datos del Eurostat reflejan cifras para el año 2020 e incluso 2021, mientras que los referenciados a la OCDE datan sólo hasta el 2018 (año de realización del último informe PISA). Existe un total de siete indicadores, cada uno conformando una variable que se interpreta de la siguiente manera:

1. *Participación en educación infantil*. Construido con datos del Eurostat, contiene información hasta el 2020. Mide la proporción de niños de entre tres años y la edad de inicio de la educación primaria obligatoria que participaron en educación de primera infancia, con carácter anual.
2. *Abandono prematuro de la educación y la formación*. Construido con datos del Eurostat, contiene información hasta el 2021. Mide el porcentaje anual de población con 18 a 24 años que, habiendo completado una educación secundaria inferior (nivel 0-2 en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación), no ha participado en ningún tipo de educación o formación durante las cuatro semanas anteriores a la Encuesta de Población Activa de la Unión Europea.
3. *Puntuación PISA*. El Informe PISA se ejecuta desde la OCDE; el último se publicó en el 2018, año al que por tanto corresponden los datos discutidos a continuación. En él se mide el rendimiento académico en matemáticas, ciencias y lectura de alumnos a nivel mundial, otorgando a los países una nota que permite clasificarlos en un ranking.
4. *Bajo rendimiento en ciencias y tecnología*. Este indicador se construye también con datos reportados por la OCDE en el Informe PISA. En este caso se realiza una evaluación trienal de la proporción de alumnos de 15 años que no alcanzan el nivel 2 (referente a las competencias básicas) en la escala PISA en ciencias.
5. *Variación del rendimiento explicada por el estatus socioeconómico de los alumnos*. Este indicador propone un porcentaje con el que se mide qué variación

de la puntuación obtenida en el examen de ciencias del Informe PISA se explica a través del estatus socioeconómico de los alumnos. Por tanto, está de nuevo conformado desde la OCDE y los datos más actualizados pertenecen al 2018.

6. *Nivel de estudios superiores.* Utilizando los datos del Eurostat, el indicador marca el porcentaje de población de entre 25 y 34 años que ha alcanzado un nivel de educación correspondiente a la universidad o una formación técnica (nivel 5-8 en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación). La información a nuestra disposición procede concretamente de la Encuesta de Población Activa de la UE realizada en 2021.
7. *Participación de los adultos en la educación.* El último de los siete indicadores se construye también con datos del Eurostat fechados al año 2021. El dato concreto procede del cálculo de una ecuación en la que el numerador corresponde al número de personas de entre 25 y 64 años que en las cuatro semanas previas a la encuesta han recibido algún tipo de formación (formal o informal), y el denominador recoge la misma información, eliminando los casos en los que la pregunta no ha sido respondida.

Sobre cada indicador, la Unión Europea valora el país desde dos perspectivas, para clasificarlo en un ranking final. Por un lado, se evalúa el grado de consecución del objetivo, lo cual permite otorgar al país una puntuación específica. Por otro lado, se evalúa el progreso que ha realizado en un periodo determinado de cara a la consecución del objetivo en 2030. Es necesario tener en cuenta esta dinámica para comprender e interpretar los datos numéricos expuestos a continuación en un análisis dividido en dos apartados. En primer lugar, se aplica un análisis descriptivo para reflejar el panorama educativo en España. En segundo lugar, se aplica un análisis comparativo sobre la información extraída de estas descripciones, para contrastarla con Polonia.

El *análisis descriptivo* se aplica sobre la España. Su estructura es la siguiente. En primer lugar, se analiza la consecución del Objetivo 4 en términos numéricos, comentando los datos marcados por los indicadores de las fuentes institucionales previamente mencionadas para reflejar su evolución desde el 2015 hasta la fecha más actual disponible. Con estos datos, se define la situación en términos absolutos (comentario sobre los datos del país) y relativos (comentario de los datos en su contraste con la Unión Europea). En segundo lugar, se investigan los elementos cualitativos que

pueden estar condicionando estos datos. Se trata de comprender en profundidad las características del sistema educativo español para detectar áreas en las que existen deficiencias y se necesitan mejoras.

El *análisis comparativo* se aplica sobre Polonia. Para estructurarlo, se contrastan primero los números españoles con los datos registrados por los indicadores polacos. Esto permite diferenciar los indicadores en los que Polonia ha tenido una evolución más positiva que España. A continuación, se revisa si estas áreas están condicionadas por las variables que, según el análisis descriptivo, parecen afectar a España. Si las variables existen en ambos países y siguen en ellas patrones semejantes, y siguen en ellos patrones semejantes que parecen condicionar el avance de los indicadores, se podrá argumentar que inciden en la realidad educativa global. En consecuencia, esas variables no podrán ser consideradas factores descriptivos únicos del sistema español.

Para finalizar el apartado metodológico conviene explicar la elección de centrar la atención en esta zona temporal y geográfica. En lo relativo a la elección temporal, se parte del año 2015 por ser el momento en que queda establecida la Agenda 2030 que comprende el ODS 4. Para cada indicador se observan los datos más actualizados de que se disponga, buscando la información que con más exactitud pueda representar la situación actual y ayudar a comprender la tendencia que se podría seguir hasta el 2030. En lo relativo a la elección geográfica, se opta por poner el foco en España por ser un país de la Unión Europea donde el progreso en la consecución del Objetivo 4 se ha estancado. El contraste se realiza con Polonia por tres motivos. En primer lugar, porque se trata también de un país de la Unión Europea que trabaja por tanto en un contexto muy similar al de España por la consecución del objetivo. En segundo lugar, porque supone un caso de interés en lo que respecta a la consecución del ODS 4, ya que en la última década ha introducido importantes reformas educativas que han disparado sus tasas de compleción en lo que respecta a los indicadores (Jakubowski. 2021). Y, en tercer lugar, por la igualdad poblacional. Si bien podríamos argumentar que ha existido también progreso en otros países de la Unión (Francia, Italia, Alemania...), el esfuerzo de administración realizado por España y Polonia es comparable porque se aplica sobre una sociedad de tamaño similar, cercano a los 40 millones.

6. Análisis

A) Análisis descriptivo y observación de la realidad educativa en España

Previo a comenzar el análisis descriptivo del contexto, quedan reflejados en la siguiente tabla los resultados recogidos para cada indicador definido en el apartado metodológico en España y la Unión Europea. Además, se añade el objetivo de la Agenda 2030 para comprender la distancia que separa a cada bloque de la meta final.

Tabla I. Resultados españoles y europeos en los indicadores en 2015.

Indicador		2030		2015	
		Objetivo de la Agenda		España	Unión Europea
1	%	100		96,80	92,09
2	%	4		20,00	11,22
3	nota	500		491,40	492,14
4	%	12		18,30	21,20
5	%	8,30		13,38	14,75
6	%	52		41,00	36,30
7	%	28		9,90	10,17

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe sobre el Desarrollo Sostenible en Europa.

Tabla II. Resultados españoles y europeos en los indicadores en la actualidad. Avance y grado de compleción en los indicadores de España.

Indicador		2030	Actualidad			Avance	Grado de compleción
		Objetivo de la Agenda	España	Unión Europea	Año		
1	%	100	97,20	92,94	2020	Positivo	Logrado
2	%	4	13,30	9,73	2021	Positivo	Retos significativos pendientes
3	nota	500	482,32	488,37	2018	Negativo	Retos pendientes
4	%	12	21,30	22,26	2018	Negativo	Retos pendientes
5	%	8,30	10,02	14,63	2018	Positivo	Logrado
6	%	52	48,70	41,01	2021	Positivo	Logrado
7	%	28	14,40	10,89	2021	Positivo	Logrado

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe sobre el Desarrollo Sostenible en Europa.

Indicador 1. Participación en educación infantil

En el año 2015, España mantenía una participación del 96,8%. Si bien durante los siguientes años el dato ha aumentado, no ha llegado a superar el umbral del 97%. Tras analizar la información desde el año 2015 hasta el 2020 se comprueba que la puntuación española supera la media de la Unión (situada ahora en un 93%) a lo largo de todo el lustro. Así, el reporte europeo de 2022 ha considerado positivo el ligero progreso, marcándolo como “encaminado al logro del objetivo” (Europe Sustainable Development Report, 2022). El adjetivo “ligero” se añade aquí por existir países cuyo avance en

términos relativos ha sobresalido considerablemente; entre ellos Polonia, que ha experimentado un aumento del 6% en estos cinco años.

El alto resultado español en este indicador puede venir explicado por los costes asociados a la organización de la educación infantil. Está estructurada en dos ciclos; el primero desde el nacimiento hasta los tres años, y el segundo desde los 3 a los 6 años. Ambos bloques tienen carácter voluntario en cuanto a asistencia. Respecto a los costes, el segundo ciclo es gratuito con independencia del tipo de centro, algo que no sucede en el primer ciclo pese a los esfuerzos por incrementar la oferta de plazas públicas (Llorent, 2013). Durante el primer ciclo, la Unión Europea ayuda a sufragar los gastos de las familias necesitadas, en respuesta al compromiso de facilitar el acceso equitativo a una educación infantil y una atención a la infancia de alta calidad, en particular a los niños que proceden de un entorno socioeconómico desfavorecido o con necesidades educativas especiales (DOCE, 2021). Por tanto, las ayudas para completar el primer ciclo sumadas a la gratuidad de completar el segundo hacen que en España un inmenso porcentaje de niños disponga de educación infantil.

La lentitud del progreso mencionada puede deberse a dos carencias: la falta de atención a la diversidad en el currículo actual y la falta de coordinación entre comunidades autónomas (CCAA). En lo que respecta al currículum, el informe sobre la realidad de la educación infantil española publicado por la AMEI levanta críticas sobre el contenido (AMEI, 2020). Así, de la lectura del Real Decreto 95/2022 del BOE, se deducen ambigüedades que, ocasionando una falta de inclusividad, podrían explicar la lentitud en el ascenso del porcentaje de niños que atienden a la escuela infantil, destacando entre ellas la poca especificación en la ley sobre cómo garantizar el acceso a niños con necesidades especiales. A esta ambigüedad se añade la falta de coordinación entre CCAA. Cada una elabora su propia legislación en materia, pero debe atender siempre a unas bases de compleción de objetivos para esta fase que quedan establecidas por la Administración Central desde el Artículo 13 de la LOE y el Artículo 2.2 del Real Decreto 1630/2006, entre otros documentos (Llorent, 2013). Aparece entonces la necesidad de revisar que la planificación de la comunidad se adapta a la normativa central, un esfuerzo constante que puede producir duplicidades y retrasar procesos de reforma e innovación.

Indicador 2. Abandono prematuro de la educación y la formación

En el año 2015, España era el país europeo con situación más preocupante en lo que respecta a este indicador, mostrando como resultado un 20% que quedaba únicamente superado por Turquía en territorio continental y duplicaba la media europea. La preocupación era tal, que el programa “Educación y Formación 2020” de la UE personalizó el objetivo de España respecto a esta tasa en un 15%, frente al 10% exigido al resto de países (La Moncloa, s.f). Hoy, el porcentaje se ha reducido paulatinamente, llegando al 13,3% en seis años, pero se mantiene como el peor resultado, lejos aún de alcanzar niveles tan prometedores como el de Polonia (5%). La media de la Unión, desde el 10%, está prácticamente igual de distanciada del objetivo, establecido en un 4%. No es de extrañar entonces que la puntuación española obligue al reporte europeo a reconocer que “quedan retos importantes pendientes” para la consecución, si bien la tendencia reduccionista del porcentaje apreciada desde 2015 permite reconocer que el progreso está “encaminado al logro del ODS” (Europe Sustainable Development Report, 2022).

El abandono escolar prematuro mencionado en este indicador se relaciona con el “fracaso escolar”, que en su vertiente objetiva se define como la incapacidad de alcanzar los mínimos determinados por el sistema educativo (Martínez et al., 2016). En este caso, se entienden los mínimos a superar como los establecidos por el sistema nacional, de forma que el fracaso escolar adquiere la connotación de fracaso administrativo, producido ante la incapacidad de obtener el título de la ESO (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2012). Por consiguiente, entendiendo que el abandono y el fracaso escolar son dos conceptos intrínsecamente relacionados, se deduce que las causas que motivan el primero son también aquellas que explican el segundo. A través de un estudio realizado por la Universidad de Murcia, se ha determinado que la variables exógenas que influyen el abandono escolar español pueden clasificarse en dos tipos: estructurales e institucionales (Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019). Entre las primeras, los autores destacan: la peligrosidad del entorno, la ruralidad, la inmigración y la capacidad adquisitiva (Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019).

Respecto a la *peligrosidad del entorno*, el Observatorio de Vulnerabilidad Urbana entiende como vulnerables aquellos barrios que cumplen tres condiciones: el porcentaje de población mayor de 16 años analfabeta o sin estudios, el porcentaje de población en

paro respecto a la población activa y el porcentaje de viviendas familiares en edificios con carencias en el estado de conservación supera 1,5 veces la media nacional (MITMA, 2011). En estos barrios, la sensación de inutilidad de la población joven eleva los índices de criminalidad (MITMA, 2019) y la propensión al consumo de sustancias ilegales (Fuentes et al., 2015), ambos aspectos incidentes en la dedicación a los estudios. Desde 1991 hasta 2011, la población en barrios vulnerables se disparó más del 132% (Gómez Giménez, 2020). Si bien este dato no ha sido recalculado por el gobierno desde entonces, el hecho de que la tasa de aumento de pobreza y riesgo de exclusión social (Tasa AROPE) sobrepase en 2021 el objetivo impuesto por la Agenda 2030 con un exceso de 2,5 millones de personas, permite deducir que la evolución del contexto no ha sido positiva (EAPN España, 2022).

Pasando a un análisis de la *inmigración*, en nuestro país, el 4% de la población tiene padres inmigrantes procedentes de países de la Unión Europea, y el 13% de otros lugares del mundo (Ayllón et al., 2023). Por tanto, cerca del 17% de la población española es fruto de una generación de inmigrantes. La literatura recoge que los hijos de inmigrantes tienen un rendimiento académico inferior al de los hijos de españoles, debido a aspectos como el entorno socioeconómico, caracterizado por una exclusión severa en el 38% de los casos (Cáritas, 2021), o el bajo dominio de la lengua nativa, si bien este último problema reduce su peso cuando se trata de segundas generaciones (Álvarez-Sotomayor y Martínez-Cousinou, 2020).

La *ruralidad* también dificulta la superación de estudios. Debido a la evidente despoblación del campo español, la infraestructura escolar de estos medios se ha descuidado. Si bien en edades tempranas (infantil y primaria) se organizan Centros Rurales Agrupados para garantizar el acceso a recursos, los estudios del Programa de Desarrollo Rural Sostenible detectan una gran deficiencia en la atención a la educación secundaria: a nivel global, en España, sólo el 50% de la población tiene acceso a un centro de enseñanza secundaria en su municipio de residencia (Álvarez, 2020).

En conclusión, la peligrosidad del entorno, la ruralidad o la inmigración son condicionantes del entorno socioeconómico de los alumnos y afectan de manera inmediata a la calidad del estudio. Existe en los tres componentes una fuerte relación con una baja capacidad económica que impide el acceso a los recursos necesarios para recibir

ayuda en caso de necesidad, desplazarse a otros lugares con más oportunidades, elegir la orientación profesional... Así, son muchos los casos de abandono motivados por la falta de percepción de una relación estudio-empleo-salario (Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019) entre alumnos cuyo entorno está condicionado por estas características.

Indicador 3. Puntuación PISA

Para contribuir a la compleción del ODS 4, los países europeos deben recibir una puntuación en el informe de aproximadamente 526 puntos. En el año 2015, España recibía un 491, dato que, al descender en 2018 hasta un 482, obliga al reporte europeo a definir como negativo el avance español. Pese a ello, observando que la media de la Unión en 2018 se sitúa en los 488 puntos, los retos enfrentados por España para la consecución definitiva en 2030 no tienen consideración preocupante. La identificación de los factores que se esconden tras estos datos se realiza a continuación, en conjunto con el Indicador 4, ya que ambos están contruidos en base a los datos recabados por el examen PISA.

Indicador 4. Bajo rendimiento en ciencias y tecnología

En el año 2015, España marcaba un 18,3%, dato no muy alejado de la media europea, situada en 20%. En 2018, el dato español empeora al alejarse del objetivo del 12%, elevándose hasta el 21,3%, pero consuela la reducción de la distancia respecto a una media europea que también se ha modificado negativamente y ahora se sitúa en 22%. Así, si bien podemos justificar la reversión del progreso por ser acorde a la realidad europea, el reporte marca que el avance está cayendo en este sentido y quedan aún retos pendientes.

Los datos expuestos para ambos indicadores permiten apreciar que el desempeño medio nacional no ha sido motivo de preocupación si se compara con otros países desarrollados de la OCDE. Pero sí supone un aspecto más problemático la diferencia registrada entre regiones españolas (Carabaña, 2006). La descentralización educativa es uno de los aspectos más incidentes en la realidad española. Se aplica en España desde los años 90, como solución sugerida desde organismos internacionales como la UNESCO y el BM, para cubrir los problemas de eficiencia del sistema generados tras la imposición de una educación centralizada durante la dictadura franquista (López Álvarez, 2017). La

solución tuvo el efecto contrario. En 1978, con la llegada de la democracia, se creó un Estado autonómico a través de un proceso de regionalización (Hanson, 2000) que convirtió la educación en una competencia transferida a las CCAA para facilitar su adaptación a la diversidad cultural (Luengo et al., 2005). Pese a ser uno de los países europeos con más descentralización educativa, España compone el modelo más ineficiente. Esto ocurre porque, para descentralizar correctamente cualquier competencia, es necesario que exista un gobierno fuerte que asegure niveles de equidad, lo cual no aplica en el país ibérico; las leyes LOE y LOMCE han dificultado la coordinación entre Estado y CCAA, e incluso entre las propias comunidades, produciendo duplicaciones en servicios que han terminado por reducir la calidad y eficiencia del sistema (López Álvarez, 2017).

Si se observa el impacto de la descentralización en el examen PISA, se identifica la existencia de una importante brecha en el rendimiento de las comunidades del norte respecto a las del sur de España (Flores, 2014). La diferencia es tal, que, atendiendo a datos del informe de 2018, la distancia entre la mejor comunidad (Galicia) y la peor (Canarias) equivale a un curso escolar completo (Marchesi Ullastres, 2006). La literatura atribuye esta disparidad a aspectos previamente mencionados como el entorno, las características socioeconómicas, una mayor presencia de inmigración... (Ferrer et al, 2010; Elosua, 2013). Así, son las comunidades con mejor situación macroeconómica las que producen mejores resultados. Cabría entonces entender que un aumento de los recursos financieros y materiales destinados a las políticas educativas generaría equidad entre comunidades. Sin embargo, los estudios no han encontrado relación entre gastos educativos y rendimiento (OCDE, 2013), por lo que una reflexión más acertada sería reconocer el modo de disposición de los recursos como variable influyente en el aprendizaje alcanzado (Flores, 2014; Holmlund et al., 2010). Consecuentemente, la reducción de la disparidad en rendimiento podría conseguirse favoreciendo una política descentralizada y equilibrada en términos de relación administración central-comunidad para asegurar eficacia en la utilización de recursos.

Indicador 5. Variación del rendimiento explicada por el estatus socioeconómico

El objetivo para alcanzar en 2030 está marcado en un máximo de 8%. España emprendió el camino en 2015 desde un 13%, que en 2018 había logrado reducirse hasta el 10%.

Entonces España se encuentra algo más de 4 puntos porcentuales por debajo de la media de la Unión (14,63%), lo que lleva al reporte europeo a reconocer su esfuerzo. Se indica que el avance está “encaminado a la consecución del ODS” ya que, si el ritmo se mantiene, se alcanzará el objetivo en el 2030.

Los análisis explicativos de los indicadores previos han reiterado el carácter influyente del entorno macroeconómico sobre el rendimiento académico. Para evitar esta influencia y garantizar el éxito a todos los estudiantes por igual, todo sistema educativo ha de ser eficiente y equitativo. Es decir, debe maximizar el rendimiento académico mediante el aprovechamiento máximo de recursos al tiempo que minimiza las desigualdades (Marchesi Ullastres, 2006). La descentralización posiciona sobre el gobierno de cada comunidad autónoma la responsabilidad de analizar su situación de partida en torno a ambas dimensiones y diseñar reformas para asegurar que sus sistemas educativos incorporan siempre estas características. Así, un estudio de la Hacienda Pública Española diferencia posibles líneas de acción a adoptar por las CCAA en función de su escenario inicial. Las comunidades con una alta puntuación en ambas dimensiones podrían optar por políticas universales de modificación de currículum para mejorar el rendimiento de todo el alumnado. Aquellas con bajos niveles de inclusión podrían implementar programas de tutorías o apoyo extracurricular. Y otras con poca igualdad de oportunidades podrían optar por un aumento de los sistemas de becas o concesión de ayudas al estudio (Marchesi Ullastres, 2006).

En los últimos cinco años, las modificaciones sobre el currículum educativo han incluido la eliminación de las reválidas (Real Decreto 5/2016) y la promoción de la educación inclusiva y con atención a la diversidad, de acuerdo con lo establecido por la nueva Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) aprobada en 2020 (Ley Orgánica 3/2020). Además, en el currículum de primaria y secundaria se ha apostado por la importancia de los valores añadiendo asignaturas como “Educación en valores cívicos y éticos” (Ministerio de Educación y Formación Profesional, s.f). En algunas CCAA, como Galicia y Madrid, se han añadido también asignaturas de tecnología y robótica (Intef, 2018). Muchas de ellas, como Madrid, Valencia y País Vasco, han optado también por aumentar el servicio de educación bilingüe, reiterando la importancia del inglés. Respecto a los programas de tutorías y apoyo extracurricular, en los últimos cinco años se han establecido varios para apoyar el desarrollo educativo de los alumnos en primaria y

secundaria. Entre ellos encontramos el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), para proporcionar seguimiento personalizado a alumnos de primaria y secundaria con dificultades (Comunidad de Madrid, 2023). También otros como el Programa de Atención a la Diversidad (UNIR, 2022), los programas de refuerzo educativo en verano o el Plan de Acción Tutorial (UNIR, 2022a). Finalmente, respecto a los sistemas de concesión de becas y ayudas económicas, cabe remarcar un notable crecimiento en la cuantía de las becas concedidas a alumnos con situaciones socioeconómicas vulnerables en los últimos años. Así, el Ministerio de Educación concedió becas de estudio a un total de 224.383 alumnos durante el curso 2020-2021, que se añaden a los 1.191.723 alumnos que las recibieron desde las Administraciones Educativas de sus comunidades autónomas. En contraste, los datos para el curso 2019-2020 se situaban en 191.196 concedidas por el Ministerio y 1.190.561 concedidas por la Administración (Ministerio de Educación y Formación, s.f).

Con todo, cabe reconocer que el trabajo transformacional del sistema educativo implementado durante los últimos años ha ido encaminado a neutralizar el efecto del factor socioeconómico sobre el desempeño de los alumnos. Así, se corrobora que la aplicación de estas políticas podría estar detrás del prometedor avance del indicador.

Indicador 6. Nivel de estudios superiores

Inicialmente en España el dato marcaba un porcentaje algo alejado del objetivo de 52%: un 41%. El progreso hasta el 2020 no es especialmente destacable; asciende hasta el 47%. Dado que el avance en los países vecinos es también leve, ascendiendo la media de la UE desde el 36% hasta el 41%, el reporte termina considerando que España está encaminada a la consecución del objetivo, pudiendo considerar efectivo su alcance en el 2030. Se estudian a continuación dos aspectos que pueden justificar la lentitud del progreso español en la consecución del objetivo: la desigualdad de oportunidades generada por el sistema y el subempleo.

Desde la aparición del Espacio Europeo de Educación Superior, los países europeos han analizado la Dimensión Social de la Educación Superior para entender qué factores determinan la matrícula universitaria (Villarroya Ariño, 2014), y se ha convenido que el principal generador de desigualdad es el factor socioeconómico. En España, se ha

detectado que el efecto de este factor sobre la matriculación universitaria se dispara en la segunda mitad del siglo XXI, como consecuencia de la crisis del 2008. A partir de este momento, la democratización de la educación universitaria sufre una regresión. Se registran cada vez menos matrículas de alumnos con bajo capital educativo (es decir, alumnos cuyos padres no han completado niveles de educación superior) y con bajo capital socioeconómico (es decir, alumnos cuyos padres son trabajadores no cualificados) (Cuesta, 2019).

Sin embargo, a diferencia de otros países europeos donde el estudio de la socioeconomía de los alumnos puede explicar gran parte de las disparidades generadas en el acceso a la universidad, en España se debe atender el grave problema del subempleo como otro factor que desmotiva a los potenciales estudiantes y los aleja de la matriculación. Se entiende por subempleo el trabajo que realizan aquellas personas que no hacen uso completo de las capacidades adquiridas en sus estudios. La tasa de subempleo para el año 2022 se sitúa en el 5,4% de la población ocupada (Esteban. J, 2023), un dato que representa la peor tasa de la UE, posición mantenida desde hace más de una década (Felgueroso et al., 2011). La tasa está motivada en España por tres razones: la calidad de las titulaciones ha disminuido (disponer de una titulación no es señal para las empresas de verdadero capital humano), el modelo productivo ha incrementado la demanda de trabajadores poco cualificados y existe un exceso de oferta de universitarios (Felgueroso et al., 2011). Consecuentemente, no es de extrañar que el progreso de España para la consecución del indicador se haya ralentizado. Entendiendo que cada vez es mayor la población que no dispone de un entorno socioeconómico adecuado para el acceso y la compleción de los estudios, y que además los potenciales universitarios no ven una relación entre sus estudios y el desempeño en el mercado laboral, se genera una fuerte desmotivación que lleva a reducir los esfuerzos por lograr la titulación.

Indicador 7. Participación de adultos en la educación

La meta para el 2030 se fijó en un 28%, rezagando a España en 2015 a una posición objetivamente preocupante con un 10%, que sin embargo igualaba la media europea. El progreso hasta 2021 es débil, subiendo en seis años a tan sólo un 14%. Dado que la media europea en este año conforma un 10%, el Reporte considera que en este objetivo España está, una vez más, siguiendo el camino adecuado. La baja tasa de participación adulta en

la educación en España se debe, en primer lugar, al ya mencionado problema de abandono temprano de los estudios. El porcentaje de personas adultas que disponen del título de la ESO en 2015 se situaba en un 43% (Felgueroso, 2015). El año 2021 ha sido el primer momento de la historia de España en que esta tasa se ha situado por debajo del número de personas con estudios superiores finalizados, descendiendo hasta un 37% (Agencias, 2021).

Esta tendencia a la baja en la participación se produce a raíz de la recesión económica provocada por la crisis del 2008, pues trajo recortes en la partida destinada a la formación en los presupuestos del Servicio Público de Empleo Estatal, tanto en su versión reglada como en la no reglada. Aquellos países europeos que están más cercanos al objetivo no sólo han visto aumentada la tasa de participación en formación durante la recesión, sino que además han implementado programas para fortalecer competencias básicas sin necesidad de volver a la educación reglada. En 2015, España era el único país que no ofrecía oportunidades de este tipo, lo cual tiene serias implicaciones sobre las competencias básicas de los adultos españoles (Felgueroso, 2015). Así, los altos niveles de abandono sumados a la falta de educación no reglada generan una oscura realidad en lo que respecta a las competencias básicas de los trabajadores españoles. Esto se refleja en el informe nacional del Programa Internacional para la Evaluación de Competencias de la Población Adulta (PIAAC), elaborado cada diez años por la OCDE. Los datos de la última publicación se registran para el año 2013 sobre la comprensión lectora y la capacidad matemática de los adultos, clasificando el nivel de conocimientos en una escala del 1 al 5. El 7,5% de la población de entre 25 y 64 años apenas alcanza el nivel 1 en las competencias de comprensión lectora. En lo que respecta a conocimientos matemáticos, la proporción es del 21,3%. No hay adultos españoles que alcancen el nivel 5 en ninguno de los dos exámenes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2013). En contraste con los resultados de otros países de la OCDE, España se muestra en todos los casos como el peor evaluado.

Conclusiones del Análisis descriptivo de España

De la observación de los datos numéricos inferimos que, si bien existen indicadores del ODS 4 en los que España muestra resultados que permiten a la Unión Europea inferir su posible consecución en el 2030 (indicadores 1, 5, 6 y 7) y otros en los que se trabaja en

la dirección correcta para solucionar asuntos aún pendientes (indicador 2), la realidad también plasma cómo otros no están avanzando correctamente (indicadores 3 y 4). Así lo relata el informe de la OCDE realizado para el caso concreto de España, en el que se indica cómo el país está aún lejos (desviación típica de 3 puntos respecto al objetivo final) de solucionar las disparidades educativas (OCDE, 2019). En líneas generales, España ha sido capaz de seguir el ritmo marcado por la Unión en términos de desarrollo educativo, pero no ha llegado a posicionarse como líder. Además, resulta llamativo el hecho de que, en ocasiones, pese a mantener mejores números anuales que otros países, la medición y comparación del progreso interanual muestra ritmos de avance preocupantemente inferiores. El análisis descriptivo ha permitido identificar para cada indicador posibles variables influyente en los datos. En conjunto, se puede resumir que los resultados se ven afectados por motivos estructurales del sistema (falta de inclusividad, descentralización educativa, falta de coordinación entre comunidades autónomas...) y por motivos inherentes a las realidades de los que participan en él (entorno socioeconómico, subempleo, ruralidad, inmigración...). En la siguiente tabla se exponen las variables asociadas a cada indicador, para facilitar la visualización completa del análisis y el seguimiento de la comparación con la realidad de Polonia.

Tabla III. Variables estudiadas para cada indicador en España.

1. Participación en educación infantil
Costes asociados a los ciclos de la educación infantil Falta de atención a la diversidad en la ley educativa Falta de coordinación entre Comunidades Autónomas
2. Abandono prematuro de la educación y la formación
Abandono escolar motivado por causas estructurales Peligrosidad del entorno, inmigración, ruralidad Abandono escolar motivado por causas institucionales Currículum obligatorio y poco flexible
3 y 4. Puntuación PISA y bajo rendimiento en Ciencias
Descentralización Diferencia del desempeño por regiones
5. Variación del rendimiento explicada por el estatus socioeconómico del alumno
Niveles de eficiencia y equidad del sistema Políticas universales de mejora de currículum Tutorías y apoyo extracurricular en sistemas poco inclusivos Becas y ayudas al estudio en sistemas con desigualdad de oportunidades
6. Nivel de estudios superiores
Baja democratización en el acceso a las matrículas universitarias Altos niveles de subempleo (factor desmotivador)
7. Participación de adultos en la educación
Falta de programas educativos no reglados para adquirir competencias básicas

Fuente: elaboración propia

B) Análisis comparativo y observación de la realidad educativa en Polonia

El análisis descriptivo previo ha permitido observar que, si bien el progreso general de España de cara a la consecución del ODS 4 ha sido constante, en algunas ocasiones ha resultado insuficiente en lo que respecta al alcance a tiempo de la meta final. Evaluada entonces la realidad española, se contrasta a continuación con la realidad de Polonia, estudiando en primer lugar la diferencia que separa el progreso polaco del español en cada indicador, desde el 2015 hasta la actualidad. Esta información se expone en la siguiente tabla.

Tabla IV. Evolución y grado de compleción actual en los indicadores de España y Polonia.

Indicador		Progreso de España	Evolución	Grado de compleción	Progreso de Polonia	Evolución	Grado de compleción
1	%	0,40	Avanza	Logrado	6,50	Avanza	Logrado
2	%	-6,70	Avanza	Retos significativos pendientes	0,60	Retrocede	Logrado
3	nota	-9,08	Retrocede	Retos pendientes	-7,65	Retrocede	Logrado
4	%	3,00	Retrocede	Retos pendientes	4,80	Retrocede	Logrado
5	%	-3,36	Avanza	Logrado	-0,73	Avanza	Retos pendientes
6	%	7,70	Avanza	Logrado	-2,60	Retrocede	Logrado
7	%	4,50	Avanza	Logrado	1,90	Avanza	Importantes retos pendientes

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Informe sobre el Desarrollo Sostenible en Europa.

En lo que respecta al Indicador 1, Polonia ha conseguido un aumento casi 13 veces superior al de España en los últimos cinco años, si bien es cierto que actualmente España está más cerca de la meta final (97% respecto al 91% de Polonia). La evolución, en ambos casos, ha supuesto un avance en la dirección adecuada. Pasando al Indicador 2, han sido en este caso los pasos de España los que han ido encaminados a la consecución del objetivo, consiguiendo reducir el porcentaje casi 7 puntos. Contrariamente, Polonia se ha alejado, y sin embargo su trabajo en este indicador sigue siendo destacable por situarse prácticamente en la meta final: el país ibérico sostiene una puntuación de 13%, mucho más alejada del objetivo del 4% que el 5,90% polaco. En lo que respecta al Indicador 3, ambos países deshacen el camino emprendido, dirección sin embargo excusada por ser la tendencia general seguida por la media europea. Pese a ello, cabe destacar que, incluso reduciendo la nota, Polonia tiene prácticamente superado el objetivo desde el 2015, sobrepasando los 500 puntos en la evaluación del examen PISA. Dado que el Indicador 4 está conformado también con datos extraídos del examen, se repite el movimiento del indicador anterior: pese a que ambos países empeoran, Polonia mantiene mejor distancia respecto a la meta final.

Hasta este punto, queda evidenciada la superioridad del progreso polaco en lo que se refiere al cumplimiento en tiempo y forma de los objetivos establecidos para cada indicador de cara al alcance del ODS 4 en el año 2030. A partir de aquí, la situación se revierte.

Durante el lustro, el Indicador 5 mejora en ambos países, pero España aparece ahora más próxima al objetivo, sosteniendo un 10% contra el 13% de Polonia para llegar al 8%. Pasando al Indicador 6, vemos cómo la tendencia se acelera, con España logrando una mejor puntuación mientras Polonia deshace el camino andado: el país ibérico consigue acercarse al objetivo del 52% subiendo casi 8 puntos porcentuales su nota hasta el 49%. Finalmente, en lo que respecta al Indicador 7, se observa una mejoría en los datos de ambos países, pero España continúa manteniendo una posición considerablemente más adelantada: un 14% respecto a un 5% para llegar al 28% en 2030.

Expuesta esta información, cabe concluir entonces que existen objetivos en los que España tiene una mejor puntuación neta (Indicador 1) o en los que Polonia excede en estos términos (Indicador 2). Pese a ello, lo que evalúa la presente comparación es la modificación que han sufrido los datos numéricos de los dos países a lo largo de cinco años, acercándose o alejándose de la consecución del objetivo. Entendiendo el análisis en estos términos, de la información anterior se deduce que Polonia ha presentado una mejor evolución de cara a la consecución de las metas fijadas para los primeros cuatro indicadores, adquiriendo España este papel en lo que respecta a los tres últimos. Para completar el análisis comparativo, se centra entonces la atención en los cuatro primeros indicadores, por ser aquellos en los que Polonia reporta avances más relevantes. El análisis previo de la situación española ha permitido identificar variables influyentes en cada indicador. Son estas variables, en concreto las mencionadas en los cuatro primeros indicadores, las que ahora se estudian en la realidad polaca, para ver si los buenos resultados pueden relacionarse con una mejor gestión de las mismas.

Indicador 1. Participación en la educación infantil.

La observación de la imagen española ha permitido argumentar la influencia de los costes educativos, la falta de inclusividad del currículum y la escasez de coordinación regional.

Se analizan a continuación las dos primeras por haber identificado al respecto información más relevante, ya que la organización geográfica de la educación infantil se hace de forma muy similar a España, desde las administraciones locales (Kurzyrna-Chmiel, 2020).

En lo referente a los *costes*. La estructura cíclica comentada de la educación infantil aplica en Polonia; en ambas partes existe disponibilidad de acceso a escuelas públicas con carácter voluntario y completamente gratuito. Para los niños residentes en comunidades sin escuelas públicas, el Estado sufragará la educación en escuelas privadas, utilizando también las ayudas que envía la Unión Europea para garantizar el derecho educativo de todos los niños (Kolanowska y Edukacji, 2018). La diferencia radica entonces en el primer ciclo, donde España es incapaz de garantizar el acceso universal gratuito. En lo que respecta a la *inclusividad*, para contrastar con España se observa el contenido referente a la integración de colectivos con necesidades especiales. El Real Decreto 95/2022 del BOE menciona simplemente la necesidad de adaptar la enseñanza a sus capacidades. En Polonia, la instrucción es específica: para aquellos niños con un estado de salud que imposibilite o dificulte la asistencia a la escuela infantil se promoverá un acceso de carácter obligatorio, individual y de un año de duración (Klim-Klimaszewska, 2014; Kurzyrna-Chmiel, 2020).

Indicador 2. Abandono prematuro de la educación y la formación.

En España se ha explicado que las altas tasas de abandono prematuro se deben a causas estructurales (Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019).

La primera causa estructural es la *peligrosidad del entorno*, que como se ha observado en el caso de España, genera poblaciones vulnerables en clara desventaja social, cuya extensión se puede medir a través de la tasa AROPE. En el análisis descriptivo, se exponía el disparo de los niveles de esta tasa como factor explicativo del retroceso español en este indicador. En Polonia, el indicador mejora al reducirse drásticamente los niveles de acumulación de riesgo de pobreza y privación material severa (Martínez et al., 2018). Esto ocurre porque, desde tiempos de crisis, se viene produciendo en este país una seria disminución de la tasa AROPE que ha llevado a la Unión Europea a elogiar su labor. La tendencia reduccionista, que se prolonga a lo largo

del lustro analizado, se ha mantenido además en tiempos de recorte de prestaciones sociales y aún perdura (Martínez et al., 2018). Así, el país ha registrado recientemente niveles históricamente bajos de población con alto riesgo de pobreza y vulnerabilidad: 14,8% respecto al 27,8% de España en 2021 (Expansión, 2022).

El siguiente elemento considerado es la *inmigración*. Hasta el año 2014, Polonia se posiciona en Europa como un país de emigración. Con la entrada del nuevo lustro la situación se revierte gracias a la rápida acumulación de capital y las mejoras sistemáticas de los niveles educativos. El país comienza la acogida de grandes olas de inmigrantes procedentes principalmente de Alemania y Ucrania (Expansión, 2022), territorios desarrollados e integrados en el contexto de la Unión Europea. Este tipo de inmigración resulta beneficiosa para el país en términos educativos; según estadísticas del año 2018, el 51% de los inmigrantes de Polonia habría completado un nivel terciario de educación, en comparación con el 35% de nacionales (Strzelecki et al., 2022). La principal diferencia con España en términos de inmigración reside entonces en la procedencia de los acogidos, que incide sobre los niveles educativos de la población general. En España proceden de realidades complicadas (Marruecos y América Latina) (Expansión, 2022) que condicionan el entorno socioeconómico al llegar al país de acogida, factor ya descrito como incidente en los resultados académicos.

Finalmente, en lo que respecta a la *ruralidad*, la diferencia con España se percibe observando la despoblación. Mientras que en el país ibérico esta dinámica afecta con carácter global, en Polonia existe una tendencia algo distinta, llegando a aumentar la movilidad hacia áreas rurales cercanas a grandes centros urbanos (Mijal, 2017). Las autoridades de estas localidades entienden que garantizar acceso a la educación es invertir en un futuro próspero, y en ese sentido otorgan prioridad a estas acciones aun cuando supone ahogar el presupuesto (Wojewódzka-Wiewiórska y Stawicki, 2020). La mejora de los sistemas educativos a nivel rural que se ha producido en los últimos años ha generado una dinámica circular que aumenta su eficiencia (Lokshyna et al, 2021). Primero, anima a los jóvenes rurales a reconocer la importancia del entorno académico como factor condicionante del éxito laboral futuro. La motivación aumenta la participación, elevando los niveles educativos y facilitando la introducción de posteriores mejoras que permiten entonces continuar la tendencia inspiracional (Michalska, 2018).

Indicadores 3 y 4. Puntuación en PISA y bajo rendimiento en ciencias

El análisis de la realidad educativa en España ha permitido inferir que los bajos resultados en el examen PISA se deben a la descentralización, factor que ocasiona disparidades en el desempeño por regiones. Así, se ha estudiado como la política de descentralización educativa en España terminó generando ineficacias, al contrario de lo que esperaban las organizaciones recomendadoras, por no existir una apropiada coordinación entre Estado y autoridad local en lo que al traspaso de competencias se refiere. En Polonia, esta complicidad sí se ha conseguido, y puede explicar la excelencia en los resultados de sus alumnos en el examen PISA (Herbst y Wojciuk, 2014). La división de competencias en este país está equilibrada entre los distintos niveles de gobernanza educativa, entendiéndose que la gestión de la calidad corresponde a la autoridad local, mientras que el Ministerio queda a cargo de la estructura, el currículum y el presupuesto (Jakubowski, 2017). Así, la principal diferencia detectada respecto a la descentralización española es el currículum. Mientras que en España el contenido educativo es elaborado por cada localidad, en Polonia se decide desde el Ministerio. Así, no se generan disparidades en el contenido recibido por alumnos de distintas regiones, haciendo más uniforme su desempeño en exámenes realizados a nivel nacional como el PISA.

Conclusiones del análisis comparativo con Polonia

Previo a concluir el análisis comparativo, se debe considerar que es posible que existan otros factores que contribuyen a la consecución de los resultados del ODS 4 presentados por Polonia, que sin embargo no quedan aquí reflejados por no ser ese el propósito del presente estudio. Las variables investigadas se han establecido como determinantes del contexto educativo español y se analizan en Polonia para observar si existen diferencias en su gestión que permitan a España virar en la dirección adecuada para conseguir el objetivo en 2030. Entendido esto, la comparación permite alcanzar las siguientes conclusiones. El rápido ritmo con el que Polonia ha elevado el porcentaje de alumnos que reciben educación infantil (indicador 1) puede venir explicado por completa gratuidad del servicio y el esfuerzo por la inclusión. La ligera separación de la tasa de abandono actual en Polonia respecto al objetivo (indicador 2) puede estar relacionada con una disminución del porcentaje poblacional en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión social, con una inmigración que procede principalmente de países europeos donde han

completado elevados niveles educativos, y con una mejor gestión de los sistemas educativos a nivel rural. Finalmente, el alto rendimiento mostrado por los alumnos polacos en el examen PISA (indicadores 3 y 4) puede estar influenciado por una apropiada composición de la descentralización educativa, donde todos los alumnos reciben el mismo contenido por fijarse el currículum desde la administración central.

7. Conclusión

A lo largo del texto, se ha reiterado la importancia de la educación como elemento indispensable para el desarrollo. La consecución de altos niveles educativos parece ser un factor que reduce las desigualdades mundiales producidas por el fenómeno globalizador. Así lo promueve la idea de “Educación para el Desarrollo Sostenible”; las naciones con altos niveles educativos son capaces de concienciar sobre la necesidad de cooperar en pos del desarrollo mundial.

El sistema internacional, guiado por la política de gobernanza en cifras, considera “país con altos niveles educativos” aquel que alcanza los objetivos de los siete indicadores en los que se desglosa el ODS 4, obligando a los países a priorizar la entrega rápida de resultados. Así, tratando de conseguir mejores números en el corto plazo, la tendencia va en la dirección de no hacer un análisis en profundidad de los factores que se esconden tras la realidad numérica. Buscando solucionar esta falta de atención, el presente texto ha respondido la siguiente pregunta de investigación: *¿qué elementos de la realidad española condicionan el alcance de la Educación de Calidad en 2030?*

Para contestarla, el análisis descriptivo ha resaltado algunos de los factores que parecen estar incidiendo en los resultados de los indicadores. Si bien cabe aplicar mejoras sobre todos ellos de cara a la consecución del objetivo en tiempo y forma, el contraste con la realidad de Polonia ha demostrado que el avance es particularmente lento en los primeros cuatro. En consecuencia, la labor española podría concentrarse primero entorno a estos cuatro puntos, introduciendo las mejoras mencionadas a continuación.

En lo que respecta al *Indicador I*, para garantizar una participación del 100% en la educación infantil, España debe doblar el esfuerzo por garantizar un acceso universal gratuito en el segundo ciclo, donde, a diferencia del primer ciclo, no se ofrecen todavía accesos gratuitos asegurados a todos los niños. Además, debe trabajar también políticas

de inclusión específicas y concretas, para atender correctamente el desarrollo educativo de los niños con necesidades especial dentro de esa educación universal gratuita. Para ello, cabe hacer un mejor uso de las ayudas concedidas por la Unión Europea. En lo que respecta al *Indicador II*, para reducir el abandono prematuro de la educación hasta un 4%, se debe priorizar la reducción de la tasa AROPE, una tarea muy relacionada con la gestión de la situación de los inmigrantes y la precariedad rural. Como se ha mencionado en reiteradas ocasiones a lo largo del análisis, conceder un apropiado entorno macroeconómico a las personas en riesgo de exclusión tendrá un efecto directo sobre su desempeño académico. Finalmente, en lo que respecta a los *Indicadores III y IV*, debe trabajarse una mejora en el sistema de descentralización educativa, especialmente enfocado a la reducción de disparidades entre comunidades autónomas. Para ello, la primera medida a introducir debe ser el establecimiento del currículo y los exámenes oficiales desde la administración central. De este modo, se asegura que el contenido impartido es idéntico en todo el territorio, reduciendo las disparidades de desempeño al aspecto macroeconómico. Así se realiza un trabajo más eficiente, pues entonces la mejora de los niveles de los Indicadores II, III y IV se reducen a un esfuerzo conjunto.

Dado que para la consecución de los Objetivos quedan aún algunos años, es pertinente que este estudio haya permitido poner de manifiesto los principales puntos débiles, recomendando estrategias para mejorar en los indicadores con peores resultados. De esta forma, podrá servir como base para una futura comparación a la hora de comprobar la consecución de los objetivos marcados.

8. Bibliografía

- Agencias. (2021). España suma por primera vez más personas con estudios superiores que con la ESO. *La Vanguardia*. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/20210726/7625034/espana-suma-primera-vez-mas-personas-estudios-superiores-eso.html> el 26 de marzo de 2023.
- Álvarez, J. (2020). El desigual acceso de la juventud rural a los servicios públicos: la necesidad de impulsar la educación en la España vaciada. *Cuadernos de Investigación en Juventud*, (8), 60-78. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7375365> el 24 de marzo de 2023.
- Álvarez López, G. (2017). Descentralización educativa y evaluación de sistemas educativos: conceptualización y análisis del caso español. *RIESED: Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(7), 52-72. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/688919>
- Álvarez-Sotomayor, A. y Martínez-Cousinou, G. (2020). Inmigración, lengua y rendimiento académico en España. Una revisión sistemática de la literatura. *Revista internacional de sociología*, 78(3), e160-e160. Recuperado de <https://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/view/1063/1462> el 24 de marzo de 2023.
- AMEI. (2020). Por un nuevo currículo del primer y segundo ciclo de la educación infantil. Recuperado de <http://www.waece.org/downloads/Porunnuevocurriculo2020.pdf> el 15 de febrero de 2023.
- Ayllón, S., Brugarolas, P. y Lado Franco, S. (2023). La transmisión intergeneracional de la pobreza y la desigualdad de oportunidades en España. Recuperado de https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/22795/Transmision_intergeneracional_pobreza_Ayllon_Brugarolas_Lado_julio2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y el 24 de marzo de 2023.
- Banco Mundial. (1995). *Priorities and strategies for education: a World Bank review*. Recuperado de <https://doi.org/10.1596/0-8213-3311-9>. Recuperado el 14 de enero de 2023.
- Behrman, J.R. y Stacey, N. (1997). *The economics of education: the social benefits of education* [en línea]. Recuperado de <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=B43bmVZDkTwC&oi=fnd&pg=PP11&dq=benefits+of+education&ots=-CvkLAOzD4&sig=mcKR8nwyIq3adXk-sdhO6y2UnPA#v=onepage&q=benefits%20of%20education&f=false> el 14 de enero de 2023.
- Boto-Álvarez, A. y García-Fernández, R. (2020). Implementation of the 2030 Agenda Sustainable Development Goals in Spain. *Sustainability*. 12 (2546). doi:10.3390/su12062546. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/6/2546>

- Carabaña, J. (2006). El 'Informe PISA', mala guía para la LOE. El País, 06-03. Recuperado de https://elpais.com/diario/2006/03/06/educacion/1141599607_850215.html el 25 de marzo de 2023.
- Cáritas. (2021). Informe Análisis y Perspectivas 2021. Recuperado de <https://www.caritas.es/main-files/uploads/2021/10/06octubre21-DEF.pdf> el 24 de marzo de 2023.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga. (2012). Documento sobre el fracaso escolar en el estado de las autonomías. Recuperado de <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/Documentos.htm> el 22 de marzo de 2023
- Colglazier, W. (2015). Sustainable development agenda 2030. Science. 349 (6252). Recuperado de <https://www.science.org/doi/abs/10.1126/science.aad2333>
- Comisión Europea. (s.f). Education and training monitor. European Education Area. Recuperado de <https://education.ec.europa.eu/about-eea/education-and-training-monitor> el 15 de enero de 2023.
- Comisión Europea b. (s.f). Europe Sustainable Development Report 2022. Recuperado de <https://eu-dashboards.sdgindex.org/> el 30 de enero de 2023.
- Comunidad de Madrid. (2023). *Programa de Cooperación Territorial PROA+*. Comunidad de Madrid. Recuperado de <https://www.scribbr.es/citar/generador/folders/7IIXOUpqmalw38Qn1QKGN0/lists/4iTbu9UvwTbIsUCOQBnMVE/> el 31 de marzo de 2023.
- Cuesta, D. H. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. Revista de Sociología de la Educación-RASE, 12(1), 7-23. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6792482> el 26 de marzo de 2023
- División Estadística de Naciones Unidas. (s.f). Objetivo 4. Indicadores ODS. Recuperado de <https://unstats.un.org/sdgs/report/2021/goal-04/> el 17 de enero de 2023.
- DOCE. (2021). Directiva del Consejo L 223/14, del 22 de junio de 2021, relativa al establecimiento de una Garantía Infantil Europea. Recuperado de [https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/PDF/Garantia Infantil/Recomendacion UE 2021 1004.pdf](https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/infancia-y-adolescencia/PDF/Garantia%20Infantil/Recomendacion%20UE%202021%201004.pdf) el 15 de febrero de 2023.
- Directiva del Consejo 89/48/CEE, de 21 de diciembre de 1989, relativa a un sistema general de reconocimiento de Diplomas de enseñanza superior que sancionan la formación profesional de una duración mínima de tres años (DOCE L 19, de 24 de enero de 1989, p.16).

- EAPN España. (2022). XII Informe: El Estado de la pobreza en España. Seguimiento de los indicadores de la Agenda UE 2030. 2015-2021. Recuperado de <https://www.eapn.es/estadodepobreza/ARCHIVO/documentos/informe-2022-compilado.pdf> el 24 de marzo de 2023
- Elosua, P. (2013). Diferencias individuales y autonómicas en el estatus socioeconómico y cultural como predictores en PISA 2009. *Revista de Educación*, 361, 646-664. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2013/re361/re361-25.html> el 25 de marzo de 2023.
- Esteban, J. (2023). España lidera el subempleo en la UE un año después de la reforma laboral. *El Economista*. Recuperado de <https://www.eleconomista.es/economia/noticias/12129206/01/23/Espana-lidera-el-subempleo-en-la-UE-un-ano-despues-de-la-reforma-laboral.html> 26 de marzo de 2023.
- Europe Sustainable Development Report 2022. (s. f.). Recuperado de <https://eu-dashboards.sdindex.org/map/goals/sdg4> el 20 de abril de 2023.
- Expansión. (2020). La inmigración en España crece en 950.994 personas. *Datosmacro.com*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/migracion/inmigracion/espana> el 23 de abril de 2023.
- Expansión. (2022). Polonia mantiene el riesgo de pobreza en 14,8%. *Datosmacro.com*. Recuperado de <https://datosmacro.expansion.com/demografia/riesgo-pobreza/polonia> el 30 de marzo de 2023.
- Felgueroso, F. Garicano, L. y Jiménez, S. (2011). ¿Vale la pena estudiar? El subempleo y las ganancias salariales de la educación en España. I. FEDEA. Recuperado de https://fedea.net/apuntes-fedea/apuntes/educacion/apunte_educacion01_valelapenaestudiar1.pdf 26 de marzo de 2023.
- Felgueroso, F. (2015). Claves para mejorar la educación y formación de adultos en España en la postcrisis. Fundación Ramón Areces. Recuperado de http://sgfm.elcorteingles.es/SGFM/FRA/recursos/doc/Monografias/Educacion/9_21971572_132017163256.pdf el 26 de marzo de 2023.
- Ferrer, F., Valiente, O. y Castel, J. L. (2010). Los resultados PISA-2006 desde la perspectiva de las desigualdades educativas. *Revista Española de Pedagogía*, 245, 23-48. Recuperado de <file:///Users/marialinares/Downloads/Dialnet-LosResultadosPISA2006DesdeLaPerspectivaDeLasDesigu-3099321.pdf> 25 de marzo de 2023.
- Flores, J. G. (2014). Factores asociados a la brecha regional del rendimiento español en la evaluación PISA. *Revista de investigación educativa*, 32(2), 393-410. Recuperado de <https://revistas.um.es/rie/article/view/192441/163241> el 25 de marzo de 2023.

- Friedman, J. et al. (2020). Measuring and forecasting progress towards the education-related SDG targets. *Nature*, 580, 636-649. Recuperado de <https://www.nature.com/articles/s41586-020-2198-8> [2023, 15 de enero].
- Fuentes, M. C., Alarcón, A., García, F. y Gracia, E. (2015). Consumo de alcohol, tabaco, cannabis y otras drogas en la adolescencia: efectos de la familia y el barrio. *Anales de Psicología*, 31(3), 1000-1007. Recuperado <https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.31.3.183491/181041> 24 de marzo de 2023.
- Gibson, C.C., Andersson, K., Ostrom, E. y Shivakumar, S. (2005). *The Samaritan's Dilemma: the political economy of development aid* [en línea]. Oxford Scholarship Online. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/227467983_The_Samaritan's_Dilemma_a_The_Political_Economy_of_Development_Aid/citation/download el 14 de enero de 2023
- Gómez Giménez, J. M. y Hernández Aja, A. (2020). El atlas de vulnerabilidad urbana en España: objetivos, resultados y retos de futuro. *Papers: Regió Metropolitana de Barcelona: Territori, estratègies, planejament*, (63), 0020-36. Recuperado https://iermb.uab.cat/wp-content/uploads/2021/01/PAPERS_63_ART-2.pdf el 24 de marzo de 2023.
- Gülseven, Y. (2020). Reconsidering development aid: a systemic analysis. *World Review of Political Economy*. 11(2). 232-255. Recuperado de <https://www.scienceopen.com/hosted-document?doi=10.13169/worlrevipoliecon.11.2.0232> [2023, 14 de enero].
- Ritchie, H. y Roser, M. (2018) Now it is possible to take stock: did the world achieve the Millennium Development Goals? *Our World In Data*. Recuperado de <https://ourworldindata.org/millennium-development-goals> el 14 de enero de 2023
- Harris, L. (1993). The winners and losers of the zero-sum game: the origins of trading profits, price efficiency and market liquidity. Recuperado de https://www.financnik.cz/forum/uploads/monthly_2011_04/harris-lawrence-the-winners-and-losers-of-the-zero-sum-game-the-origins-of-trading-profits-.pdf el 14 de enero de 2023
- Heyneman, S.P. (2004). Foreign aid to education, recent US initiatives: background, risks, prospects. *Peabody Journal of Education*. 80(1). Recuperado de https://doi.org/10.1207/S15327930pje8001_8 el 14 de enero de 2023
- Heyneman, S.P. y Lee, B. (2016). International organizations and the future of education assistance. *International Journal of Educational Development*, 48, 9-22. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.009> el 14 de enero de 2023
- Holmlund, H., McNally, S. y Viarengo, M. (2010). Does money matter for schools? *Economics of Education Review*, 29(6), 1154-1163. Recuperado

<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0272775710000737?via%3Dihub> 25 de marzo de 2023.

- Herbst, M. y Wojciuk, A. (2014). Common origin, different paths. Transformation of education systems in the Czech Republic, Slovakia, Hungary and Poland. GRINCOH Working Paper Series, 4. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Mikolaj-Herbst/publication/267208374_Common_origin_different_paths_Transformation_of_education_systems_in_the_Czech_Republic_Slovakia_Hungary_and_Poland/links/544783470cf2d62c30507cd9/Common-origin-different-paths-Transformation-of-education-systems-in-the-Czech-Republic-Slovakia-Hungary-and-Poland.pdf el 14 de abril de 2023
- Intef. (2018). *Situación normativa en las CCAA de la programación, robótica y pensamiento computacional*. INTEF. Recuperado de <https://intef.es/Noticias/situacion-normativa-en-las-ccaa-de-la-programacion-robotica-y-pensamiento-computacional/> el 31 de marzo de 2023.
- Jakubowski, M. (2017). Accountability in the Polish education system. Country case study prepared for the 2017/8 Global Education Monitoring Report. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259550> el 14 de abril de 2023
- Jakubowski, M. (2021). Poland: Polish education reforms and evidence from international assessments. Improving a Country's Education: PISA 2018 Results in 10 Countries, 137-158. Recuperado de https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/43288/1/2021_Book_ImprovingACountrySEducation.pdf#page=148 22 de marzo de 2023
- Klim-Klimaszewska, A. (2014). Programmes of nursery school education in Poland. In INTED2014 Proceedings (pp. 1406-1415). IATED. Recuperado de <https://library.iated.org/view/KLIMKLIMASZEWSKA2014PRO> el 29 de marzo de 2030.
- Kolanowska, E. y Edukacji, F. R. S. (2018). The system of education in Poland. Foundation for the Development of the Education System. Recuperado de https://euridice.org.pl/brepo/panel_repo_files/2021/10/07/dndhfb/thssystem2018.pdf el 29 de marzo de 2023.
- Kurzyna-Chmiel, D. (2020). The Legal and Organizational Framework of Preschool Education in Poland. *Studia Prawnoustrojowe*, (51), 109-122. Recuperado de <https://czasopisma.uwm.edu.pl/index.php/sp/article/view/6396> el 29 de marzo de 2023.
- INE. (2021). *Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. Instituto Nacional de Estadística. Recuperado de <https://www.ine.es/dyngs/ODS/es/index.htm> el 14 de enero de 2023
- La Moncloa. (s.f). *La tasa de abandono educativo temprano se sitúa en 16% en el 2020, según los datos de la Encuesta de Población Activa*. Recuperado de

<https://www.lamoncloa.gob.es/serviciosdeprensa/notasprensa/educacion/Paginas/2021/290121-abandono.aspx> el 31 de marzo de 2023.

- Lewis, M.K. (2008). WTO winners and losers: the trade and development disconnect. *Georgetown Journal of International Law*. 39. 165-198. Recuperado de https://digitalcommons.law.buffalo.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1385&context=journal_articles el 14 de enero de 2023
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE num.340, de 30 de diciembre de 2020). Recuperado de https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264 el 31 de marzo de 2023.
- Lochner, L. (2011). Non-Production Benefits of Education: Crime, Health, and Good Citizen. Recuperado de https://www.nber.org/system/files/working_papers/w16722/w16722.pdf el 14 de enero de 2023
- Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra: estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*. 21. 29-58. Recuperado de <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:reec-2013-21-6005/Documento.pdf> el 15 de febrero de 2023
- Lokshyna, O., Dzhurylo, A., Hlushko, O. y Shparyk, O. (2021). Secondary education reform priorities under globalisation: the case of Ukraine in comparison with China, Germany and Poland. In *SHS Web of Conferences* (Vol. 104, p. 01004). EDP Sciences. Recuperado de https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2021/15/shsconf_ichtml2021_01004/shsconf_ichtml2021_01004.html el 14 de abril de 2023
- Maeda, H. (2023). ODM 2: Acelerar los avances hacia el logro de la enseñanza primaria universal. *Blogs del Banco Mundial*. <https://blogs.worldbank.org/es/opendata/odm-acelerar-los-avances-hacia-el-logro-de-la-ensenanza-primaria-universal#:~:text=El%20objetivo%20del%20desarrollo%20del,ciclo%20completo%20de%20ense%C3%Blanza%20primaria%E2%80%9D>.
- Marchesi Ullastres, Á. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación*. Recuperado <file:///Users/marialinares/Downloads/Eficiencia-y-equidad-educativa-en-Espa%C3%Bl-a-un-an%C3%A1lisis-comparativo-a-nivel-regional.pdf> el 25 de marzo de 2023.
- Martínez, M. L., Reverte, G. M. y Manzano, M. M. P. (2016). El fracaso escolar en España y sus regiones: Disparidades territoriales. *Revista de estudios regionales*, (107), 121-155. Recuperado <https://www.redalyc.org/pdf/755/75549850005.pdf> el 22 de marzo de 2023.
- Martínez, Ú. F., Lechuga, M. L. y Luque, O. G. (2018). Análisis de las subpoblaciones Arope en la Unión Europea en tiempos de crisis. *Revista Electrónica de Comunicaciones y Trabajos de ASEPUMA*, 19(2), 81-94. Recuperado de

- <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7075586> el 30 de marzo de 2023.
- Michalska, A. (2018). Quality of life and quality of living in rural communes in Poland. *European Countryside*, 10(2), 280-299. Recuperado de <https://sciendo.com/article/10.2478/euco-2018-0017> el 14 de abril de 2023
- Mijal, A. (2017). Determinants of educational advancement of rural areas in Poland. *Journal of Agribusiness and Rural Development*, 43(1), 133-142. Recuperado de <http://www1.up.poznan.pl/jard/index.php/jard/article/view/95> el 14 de abril de 2023
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f). Recursos económicos. Becas y ayudas al estudio. Recuperado <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/becas.html> el 26 de marzo de 2023.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (s.f). Educación en Valores Cívicos y Éticos. Recuperado de <https://educagob.educacionyfp.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe/menu-curriculos-basicos/ed-primaria/areas/educacion-valores.html> el 31 de marzo de 2023.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2013). PIAAC. Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta 2013. Informe español. Recuperado https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=16156 el 26 de marzo de 2023.
- MITMA. (2011). Recuperado https://www.mitma.es/recursos_mfom/comodin/recursos/informe_general_vulnerabilidad_2011.pdf el 24 de marzo de 2023.
- MITMA. (2019). Recuperado <https://libreriavirtual.trabajo.gob.es/libreriavirtual/descargaGratuita/W0141941> el 24 de marzo de 2023.
- Moran, M. (2020). Educación para el Desarrollo Sostenible. *Naciones Unidas*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/> el 20 de abril de 2023.
- Moran, M. (2023). La Agenda para el Desarrollo Sostenible. *Naciones Unidas*. Recuperado de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/#:~:text=Los%20objetivos%20abarcen%20las%20tres,la%20protecci%C3%B3n%20del%20medio%20ambiente> el 28 de abril de 2023.
- Mutz, D.C. (2021). *Winners and losers: the psychology of foreign trade* [en línea]. Princeton University Press. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=0XogEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR8&dq=winners+and+losers+of+trade&ots=7IpRsUt_uf&sig=0JTB_rv1QegW_MJS7thf1kWs_TRU#v=onepage&q=winners%20and%20losers%20of%20trade&f=false el 14 de enero de 2023

- Naciones Unidas. (s.f). *Los ODS en acción*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Recuperado de <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals> el 14 de enero de 2023
- Naciones Unidas b. (s.f). *Objetivo 4*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. Recuperado de <https://sdgs.un.org/goals/goal4> el 17 de enero de 2023
- Naciones Unidas. (2023). Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Recuperado de <https://unstats.un.org/sdgs/indicators/indicators-list/> el 30 de enero de 2023
- OECD. (s.f). Education at a Glance. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en el 15 de enero de 2023
- OECD. (2019), Measuring Distance to the SDG Targets: An Assessment of Where OECD Countries Stand. Recuperado de <https://doi.org/10.1787/a8caf3fa-en>
- Ovaska, T. (2003). The Failure of Development Aid. *The Cato Journal*, 23(2). 175-188. Recuperado el 14 de enero de 2023.
- Ozga, J. (2012). Governing knowledge: Data, inspection, and education policy in Europe. *Globalisation, Societies and Education*, 10(4), 439–455.
- Real Decreto 5/2016, de 9 de diciembre de 2016, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE num. 298 de 10 de diciembre de 2016). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2016-11733> el 31 de marzo de 2023.
- Real Decreto 95/2022, de 3 de febrero de 2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (BOE num. 28 de 2 de febrero de 2022). Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-1654> el 29 de marzo de 2023
- Romero Sánchez, E. y Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*. Recuperado <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190298> 23 de marzo de 2023.
- Shulla, K., Leal Filho, W., Lardjane, S., Sommer, J.H. y Borgemeister, C. (2020). Sustainable development education in the context of the 2030 Agenda for sustainable development. *International Journal of Sustainable Development and World Ecology*, 27 (5). 458-468. ISSN 1350-4509
- UNESCO. (2007). Education for all by 2015: will we make it? Recuperado de: <https://en.unesco.org/gem-report/report/2008/education-all-2015-will-we-make-it#sthash.JxyqZOP9.dpbs> el 14 de enero 2023

- UNESCO. (s.f). Global Education Monitoring Report: The Report and Education for All (EFA). Recuperado de: <https://en.unesco.org/gem-report/report-education-all-efa> el 14 de enero 2023
- Unir. (2022). *Plan de atención a la diversidad: ¿en qué consiste y cuál es su importancia?* UNIR. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/plan-atencion-diversidad/> el 31 de marzo de 2023.
- Unir. (2022a). *Plan de acción tutorial: ¿en qué consiste y cuál es su importancia?* UNIR. Recuperado de <https://www.unir.net/educacion/revista/plan-accion-tutorial/> el 31 de marzo de 2023.
- Strzelecki, P., Growiec, J. y Wyszyński, R. (2022). The contribution of immigration from Ukraine to economic growth in Poland. *Review of World Economics*, 158(2), 365-399. Recuperado de <file:///Users/marialinares/Downloads/s10290-021-00437-y.pdf> el 14 de abril de 2023.
- Villarroya Ariño, A. (2014). “La Dimensión Social en la Educación Superior”. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 7 (1), 17-41. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/10187/9445> el 26 de marzo de 2023.
- Walter, S. (2021). The backlash against globalization. *Annual Review of Political Science*, 24(1). 421- 442. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev-polisci-041719-102405> el 14 de enero de 2023
- Wojewódzka-Wiewiórska, A. y Stawicki, M. (2020). Uneven demographic changes as a challenge to provide access to education in the rural areas in Poland. *European Journal of Sustainable Development*, 9(1), 253-253. Recuperado de <http://www.ojs.ecsdev.org/index.php/ejsd/article/view/981> el 14 de abril de 2023
- Zagare, F.C. (1984). *Game Theory: concepts and applications* [en línea]. Boston University. Recuperado de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=YLuwr8HqbBEC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Zagare,+F.+1984&ots=64X_TVMVba&sig=hmwiIaSzxUAUZ-8qwZacxouD0BM#v=onepage&q=Zagare%2C%20F.%201984&f=false el 14 de enero de 2023.