

Report Card n.º 15 de Innocenti

Un comienzo injusto

La desigualdad en la educación de los niños en los países ricos

El *Report Card n.º 15 de Innocenti* ha sido escrito por Yekaterina Chzhen, Gwyther Rees, Anna Gromada, Jose Cuesta y Zlata Bruckauf y editado por Madelaine Drohan.

La Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti desea agradecer el generoso apoyo que ha recibido del Gobierno de Italia para la preparación del *Report Card n.º 15*.

Se permite la reproducción de cualquier parte del presente *Report Card* de Innocenti, siempre que se utilice la siguiente referencia:

Oficina de Investigaciones de UNICEF (2018). «Un comienzo injusto: la desigualdad en la educación de los niños en los países ricos», *Report Card n.º 15 de Innocenti*, Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti, Florencia.

La serie *Report Card* de Innocenti tiene el propósito de supervisar y comparar el desempeño de los países económicamente avanzados en cuanto al afianzamiento de los derechos del niño en sus territorios.

En 1988, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) creó una oficina de investigación para apoyar sus actividades en defensa de la infancia en todo el mundo e identificar e investigar áreas actuales y futuras de trabajo para UNICEF. El objetivo principal Oficina de Investigaciones - Innocenti es mejorar la comprensión internacional de una serie de cuestiones relacionadas con los derechos de la infancia, a fin de facilitar la plena aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño mediante su promoción en todo el mundo. La Oficina tiene el cometido de establecer un marco integral de investigación y conocimiento dentro de la organización para brindar apoyo a sus programas y políticas mundiales. A través del fortalecimiento de las asociaciones en materia de investigación con las principales instituciones académicas y redes de desarrollo tanto del Norte como del Sur, la Oficina de Investigaciones pretende aprovechar los recursos e influencias adicionales para respaldar los esfuerzos destinados a reformar las políticas en favor de la infancia.

Las publicaciones producidas por la Oficina contribuyen al debate global sobre la infancia y los derechos del niño y no reflejan necesariamente las políticas o perspectivas de UNICEF. Las opiniones expresadas corresponden a los autores.

La Oficina de Investigaciones - Innocenti recibe apoyo financiero del Gobierno de Italia, si bien otros gobiernos, instituciones internacionales y fuentes privadas, incluidos los Comités Nacionales pro UNICEF también proporcionan fondos para proyectos específicos.

Fotografía de la portada © Shutterstock

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), octubre de 2018

ISBN: 978-92-1- 103305-2

eISBN: 978-92-1- 047433-7

Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti

Piazza SS. Annunziata, 12

50122 Florence, Italia

Tel.: +39 055 2033 0

Fax: +39 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

@UNICEFInnocenti

facebook.com/UnicefInnocenti

Report Card n.º 15 de Innocenti

Un comienzo injusto

La desigualdad en la educación de los niños en los países ricos

«De aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos»

– Objetivos de Desarrollo Sostenible mundiales, 2015 (objetivo 4.1)

RESUMEN

En los países más ricos del mundo, a algunos niños les va peor en la escuela que a otros debido a circunstancias que escapan a su control, como el lugar donde nacieron, el idioma que hablan o la profesión que ejercen sus progenitores. Estos niños acceden al sistema educativo en situación de desventaja y pueden quedarse aún más rezagados si las políticas y prácticas educativas refuerzan, en lugar de reducir, la brecha entre ellos y sus compañeros. Esos tipos de desigualdad son injustos. No todos los niños tienen las mismas oportunidades de alcanzar su pleno potencial, de perseguir sus intereses y de desarrollar sus talentos y habilidades, acarreando con ello costos sociales y económicos.

Este informe se centra en las desigualdades educativas en 41 de los países más ricos del mundo, todos ellos miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) o de la Unión Europea (UE). A partir de los datos más recientes disponibles, se examinan las desigualdades a lo largo de la infancia —desde el acceso a la educación preescolar hasta las expectativas educativas una vez concluida la enseñanza secundaria— y se analizan en profundidad las relaciones entre la desigualdad educativa y factores como la actividad profesional de los padres, los antecedentes migratorios, el género y las características de las escuelas.

La principal particularidad de este informe es la tabla clasificatoria, donde se resume el calado de la desigualdad educativa en la enseñanza preescolar, primaria y secundaria. El indicador de la desigualdad en la educación preescolar es el porcentaje de alumnos matriculados en centros oficiales un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria. Tanto para la escuela primaria (cuarto curso, alrededor de

los 10 años) como para la escuela secundaria (15 años), el indicador muestra la diferencia entre las puntuaciones obtenidas en las pruebas de lectura por los estudiantes que obtienen los mejores y los peores resultados.

Conclusiones principales

Al menos 9 de cada 10 niños asisten a la escuela preescolar un año antes de comenzar la escuela primaria en la práctica totalidad de los 41 países. Sin embargo, en 16 países, más del 5% de los niños y niñas no asisten a un centro de enseñanza preescolar el año antes de comenzar la escuela primaria. Este porcentaje equivale a más de un millón de niños en total en todos estos países.

Llegado el cuarto curso, alrededor de los 10 años, la competencia lectora de los niños es muy dispar. En prácticamente todos los países, más del 10% de los niños y niñas no alcanzan el nivel intermedio de competencia en lectura que se espera a su edad.

También hay grandes disparidades en las puntuaciones que obtienen los estudiantes de 15 años en las pruebas de lectura. Letonia, Irlanda y España son los países que presentan una mayor igualdad, en primer, segundo y tercer lugar respectivamente. Malta (38.^o), Bulgaria (37.^o) e Israel (36.^o) tienen los niveles de desigualdad más altos.

Los países pueden presentar diferentes grados de desigualdad educativa en distintas etapas de la educación. Eslovenia e Irlanda se encuentran en el tercio inferior de los países (alta desigualdad) en cuanto a matriculación en la enseñanza preescolar, pero pasan al tercio superior (baja desigualdad) hacia el final de la escuela secundaria. Francia tiene una de las tasas más altas de matriculación en preescolar, si bien desciende al tercio inferior en lo relativo

a la escuela secundaria. Los Países Bajos pasan de ser el país más igualitario en las puntuaciones en lectura de la escuela primaria a ocupar el puesto 26 (de 38 países) a la edad de 15 años.

Atajar la desigualdad educativa no significa sacrificar un nivel educativo elevado. Los países con un promedio de rendimiento más alto tienden a presentar menores niveles de desigualdad en las puntuaciones en lectura de los niños. Lograr que mejoren los estudiantes con los peores resultados no significa hacer que empeoren los estudiantes con las mejores calificaciones.

La riqueza nacional no es garantía de una mayor igualdad. Algunos de los países más pobres incluidos en este informe, como Letonia y Lituania, tienen tasas de matriculación preescolar más altas y menor desigualdad en cuanto a comprensión lectora en la escuela primaria y secundaria que aquellos con recursos mucho mayores.

¿Qué genera desigualdad educativa en la infancia?

La actividad profesional de los progenitores

Numerosas desigualdades en el progreso educativo de los niños están relacionadas con el entorno familiar. Esas desigualdades ya existen cuando los niños comienzan la enseñanza preescolar. En 16 de los 29 países europeos de los que se dispone de datos, los niños que viven en los hogares del quintil más pobre tienen una tasa de asistencia preescolar inferior a la de los niños del quintil más rico. Estos patrones persisten a lo largo de toda la trayectoria educativa del niño. Las diferencias en la profesión de los progenitores explican hasta un tercio de la variación en las puntuaciones

obtenidas en las pruebas de lectura de los niños de entre 10 (cuarto curso) y 15 años. En igualdad de condiciones, los niños de 15 años cuyos progenitores ocupan puestos de categoría alta tienen muchas más probabilidades de seguir estudiando que los niños cuyos progenitores tienen empleos de categoría inferior.

Antecedentes migratorios

En 21 de los 25 países con niveles elevados de inmigración, a los niños inmigrantes de primera generación les va peor en la escuela a los 15 años que a los niños que no son inmigrantes. En 15 países, los niños inmigrantes de segunda generación también obtienen peores resultados que los niños no inmigrantes. No obstante, en Australia y Canadá, los niños inmigrantes de segunda generación obtienen mejores resultados que los niños no inmigrantes. Estas diferencias reflejan los distintos patrones de migración hacia cada país.

Género

Ya existen diferencias sustanciales de género en la competencia lectora de los niños para cuando llegan al cuarto curso. Las niñas son más solventes que los niños. Sin embargo, en algunos países, la brecha puede reducirse cuando las pruebas se realizan en una computadora y no en papel. Estas brechas en el rendimiento en lectura tienden a aumentar a medida que los niños y niñas crecen. A los 15 años, la diferencia oscila entre los resultados de Irlanda, donde las niñas obtienen resultados un 2% mejores que los niños, y los de Bulgaria, donde las niñas obtienen resultados un 12% mejores que los niños. Las niñas también tienen muchas más probabilidades que los niños de querer seguir estudiando una vez concluida la educación secundaria.

Diferencias entre escuelas

En la mayoría de los países existen grandes diferencias en el rendimiento medio en lectura de un centro escolar a otro. En Bulgaria, Hungría y los Países Bajos, cuando los niños tienen 15 años, hay más variación en el rendimiento entre las escuelas que entre los niños

de la misma escuela. Por otro lado, en los centros escolares de Finlandia, Islandia y Noruega, las diferencias de rendimiento son relativamente escasas. Un factor importante que explica estas variaciones es el contexto familiar común de los niños de cada escuela. Las diferencias causadas por el entorno familiar son más pronunciadas en países como Hungría y Luxemburgo, donde los niños de familias más ricas no suelen ir a las mismas escuelas que los niños de familias más pobres.

¿Qué se puede hacer para reducir las desigualdades educativas?

Los países pueden presentar un rendimiento educativo medio muy similar, pero niveles de desigualdad educativa muy diferentes, lo que indica que es posible reducir las desigualdades. Ahora bien, el sistema educativo de cada país se articula en un contexto nacional distinto. Una política o práctica eficaz en un país puede no tener el mismo efecto en otro. Sin embargo, algunos principios generales son pertinentes para cualquier país que desee reducir las desigualdades:

- **Garantizar la atención y educación de la primera infancia de alta calidad para todos los niños y niñas:** La garantía de que todos los niños y niñas tengan acceso a oportunidades de aprendizaje preescolar de alta calidad es un factor importante para reducir las desigualdades socioeconómicas que existen al inicio de la escolarización.
- **Garantizar que todos los niños y niñas alcancen un buen nivel mínimo de competencias básicas:** Una prueba clave de cualquier sistema educativo consiste en dotar a todos los niños y niñas de las competencias básicas necesarias para participar plenamente en la sociedad. Este debería ser un requisito esencial para considerar que el sistema educativo es equitativo.
- **Reducir el impacto de las desigualdades socioeconómicas:** Mediante una combinación de

prestaciones por hijos a cargo y servicios públicos, los países ricos pueden garantizar que todos los niños disfruten del aprendizaje, desarrollen intereses variados y alcancen su pleno potencial. La reducción de la segregación de los niños y niñas provenientes de ciertos contextos familiares en determinadas escuelas también puede contribuir a garantizar que todos tengan las mismas oportunidades.

- **Cerrar las brechas de género en el rendimiento escolar:**

Los responsables de la formulación de políticas y los educadores deben garantizar la participación equitativa de los niños y las niñas en todas las asignaturas básicas, prestando atención al equilibrio de género del personal docente y desafiando los estereotipos de género en cada paso.

- **Generar datos de mejor calidad:**

No existe información suficiente sobre cómo se desarrollan y persisten las desigualdades en diferentes contextos. Se necesitan más pruebas de alta calidad, comparables entre países, para colmar estas lagunas. Los estudios longitudinales que siguen a los mismos niños a medida que crecen serían particularmente útiles.

- **Concentrarse en la igualdad, no solo en los promedios:**

Los debates políticos y públicos también deberían fundamentarse en mayor medida en las encuestas internacionales que ya están disponibles, como las que se utilizan en este informe. Es necesario que en las comparaciones internacionales no solo se tenga en cuenta el desempeño medio de los países en materia de educación, sino también el grado de desigualdad entre los estudiantes de cada país. El logro de una mayor igualdad no tiene por qué ir en detrimento de la media; ambos son necesarios para que todos los niños y niñas comiencen su vida en pie de igualdad.

SECCIÓN 1

INTRODUCCIÓN

«Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación (...) a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho»

– Convención sobre los Derechos del Niño, 1989 (artículo 28)

En los países más ricos del mundo, a algunos niños les va peor en la escuela que a otros debido a circunstancias que escapan a su control, como el lugar donde nacieron, el idioma que hablan o la profesión que ejercen sus progenitores. Estos niños acceden al sistema educativo en situación de desventaja y pueden quedarse aún más rezagados si las políticas y prácticas educativas refuerzan, en lugar de reducir, la brecha entre ellos y sus compañeros. Esos tipos de desigualdad son injustos. No todos los niños tienen las mismas oportunidades de alcanzar su pleno potencial, de perseguir sus intereses y de desarrollar sus talentos

y habilidades, acarreado con ello costos sociales y económicos.

Este *Report Card* se centra en 41 países de ingresos altos y medianos que son miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) o de la Unión Europea (UE).

El principal motivo de preocupación es la desigualdad en el rendimiento de los niños cuando se acercan al final del período de escolarización obligatoria. Ese es el factor más importante que se mide en la tabla clasificatoria. Las desigualdades que existen en esa etapa influyen y limitan las perspectivas de los niños cuando

alcanzan la edad adulta. Indican hasta qué punto un sistema educativo ha logrado ofrecer igualdad de oportunidades para todos.

La desigualdad en la educación puede medirse de varias maneras. En este informe, se utilizan los datos más fiables y recientes para analizar las diferencias particulares entre los niños y entre los centros escolares. En primer lugar, se miden las disparidades en el acceso a la educación preescolar. En los niños en edad escolar, se observan las variaciones en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de lectura normalizadas en la escuela primaria y secundaria y sus expectativas

de continuar estudiando y recibir educación superior. De este modo, se obtiene una perspectiva del ciclo vital con relación al debate sobre las desigualdades en materia de educación.

Esta investigación pretende responder a tres conjuntos de preguntas:

1. ¿Cuánta desigualdad educativa existe en los países ricos? ¿Varía de un país a otro?
2. ¿En qué medida el punto de partida, las circunstancias y las características de los niños explican las desigualdades educativas? ¿Cómo varían de un país a otro y entre las distintas etapas de la educación?
3. ¿En qué medida los sistemas educativos y las escuelas magnifican o reducen las desigualdades entre los niños? ¿Qué políticas y prácticas pueden ayudar a reducir las desigualdades?

En la sección 2, donde se incluye una tabla clasificatoria de las desigualdades en las distintas etapas de la educación, desde la educación preescolar hasta los 15 años de edad, se empieza a responder a estas preguntas. En algunos sistemas, la educación obligatoria termina precisamente a los 15 años. El análisis se centra en el período de educación obligatoria, ya que el objetivo consiste en comprender las desigualdades educativas cuando la mayoría de los niños todavía están escolarizados. Además, los datos más completos de que se dispone corresponden a esta etapa. En las secciones 3, 4 y 5 se presenta un panorama más detallado de las posibles fuentes de desigualdades educativas y de cómo estas evolucionan con el avance de la vida escolar de los niños y niñas. En la sección 6 se examinan brevemente los sistemas y las políticas de educación. En la sección 7 se exponen las implicaciones del análisis y se formulan recomendaciones.

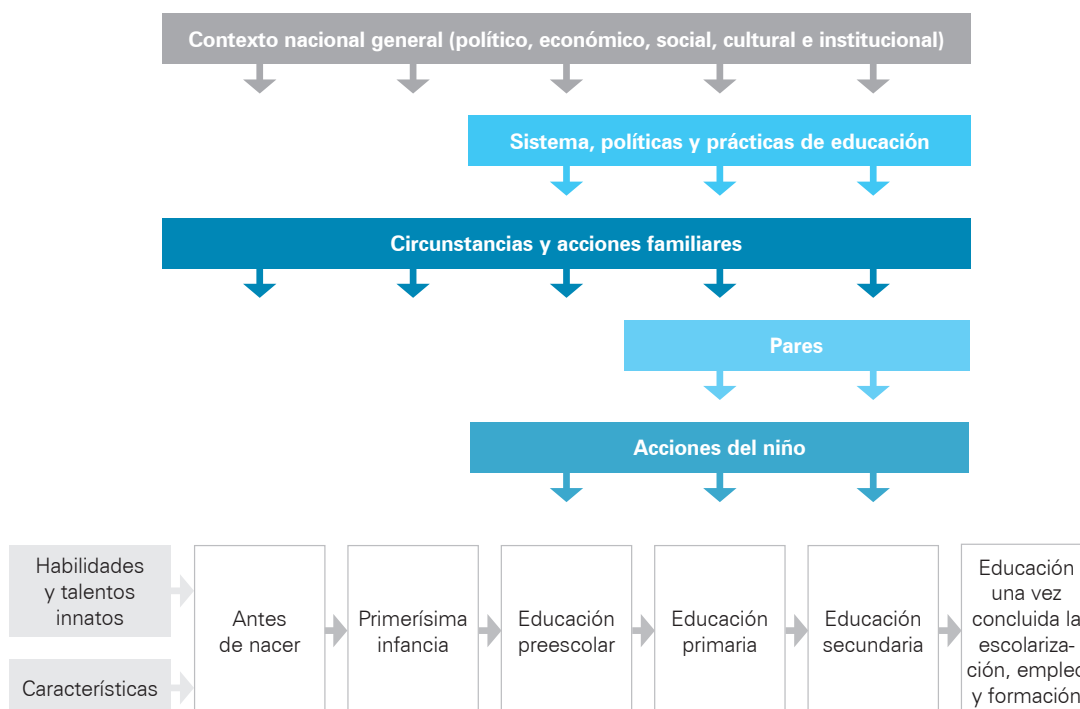
Se observan variaciones sustanciales en el acceso a la educación de la primera infancia, en el progreso educativo de los niños y las niñas y en sus expectativas de continuar estudiando una vez finalizado el período de escolarización obligatoria. Las desigualdades vinculadas a las circunstancias económicas familiares comienzan pronto y perduran. El género o el lugar de nacimiento también puede ser una fuente de desigualdad. Se determina la magnitud de las desigualdades entre las escuelas de cada país y se destaca el posible efecto de las políticas y prácticas educativas en la reducción o el agravamiento de las desigualdades. Las comparaciones internacionales muestran que la magnitud de todos estos tipos de desigualdad varía considerablemente de un país a otro. Esto brinda la posibilidad de aprender de las diferentes políticas y prácticas educativas.

Recuadro 1 ¿Cuáles son las fuentes de la desigualdad en la educación?

Si se pretende reducir la desigualdad en la educación, es necesario conocer bien sus causas. En este informe se examinan estas cuestiones desde la perspectiva del ciclo vital (véase el gráfico 1).

- En la parte inferior del diagrama se muestra el recorrido del niño a través del sistema educativo y se indica que las desigualdades en una etapa del sistema educativo podrían contribuir a desigualdades posteriores. También se señala que algunas fuentes de desigualdad pueden remontarse a antes incluso del nacimiento.
 - El contexto nacional general —económico, social y cultural— influye en las desigualdades educativas a lo largo de la infancia.
 - Las políticas y prácticas del sistema educativo y las de cada centro escolar ejercen una influencia adicional una vez que los niños acceden a la educación formal.
- Los sistemas y las escuelas pueden desempeñar un papel igualador, reduciendo las brechas creadas por los diferentes puntos de partida y experiencias de los niños en la primera infancia. También pueden acentuar las desigualdades o crear otras nuevas.
- Las circunstancias familiares, como la riqueza y la educación de los progenitores, y las acciones de los progenitores —como leerles a sus hijos o costearles clases de apoyo— influyen en el desarrollo educativo del niño.
 - La influencia de los compañeros puede ir cobrando cada vez más importancia a medida que pasan por el sistema educativo.
 - Las acciones de los propios niños y niñas —como los intereses en los que se vuelcan— contribuyen en cierta medida a ampliar o reducir las diferencias con sus pares.

Gráfico 1: Una perspectiva del ciclo vital sobre las desigualdades educativas



Fuente: Gráfico del autor.

SECCIÓN 2

TABLA CLASIFICATORIA

Gráfico 2: Tabla clasificatoria
Desigualdades en las tres etapas educativas

Puesto	País	Educación preescolar (puesto)	Educación primaria (puesto)	Educación secundaria (puesto)
1	Letonia	4=	2	1
2	Irlanda	33	16	2
3	España	22	4	3
4	Dinamarca	17=	12	4
5	Estonia	31		5
6	Polonia	4=	15	6
7	Croacia	24=		7
8	Japón	34		8
9	Canadá	27	18	9
10	Eslovenia	28	17	10
11	Finlandia	14	3	11
12	Portugal	8	8	12
13	Italia	15	6	13
14	Rumania	39		14
15	Lituania	1	13	15
16	Reino Unido	20	23	16
17	República de Corea	35		17
18	Suiza	4=		18
19	Hungría	32	19	19
20	Noruega	17=	7	20
21	Grecia	29		21
22	Islandia	2=		22
23	Alemania	23	20	23
24	Estados Unidos de América	40	22	24
25	Suecia	16	11	25
26	Países Bajos	10=	1	26
27	República Checa	38	10	27
28	Bélgica	10=	9	28
29	Austria	10=	5	29
30	Australia	36	25	30
31	Chipre	26		31
32	Eslovaquia	37	21	32
33	Nueva Zelanda	30	28	33
34	Luxemburgo	13		34
35	Francia	2=	14	35
36	Israel	4=	27	36
37	Bulgaria	24=	26	37
38	Malta	17=	29	38
	Chile	21	24	
	México	9		
	Turquía	41		

Nota: El fondo de color azul claro señala los puestos que se encuentran en el tercio superior de la clasificación, el fondo azul intermedio indica el tercio medio y el azul oscuro, el tercio inferior. Las celdas en blanco indican que no hay datos disponibles.

Fuente: Véase el recuadro 2.

Algunos países ricos consiguen mejor que otros garantizar la igualdad en las tres etapas de la educación de los niños: preescolar, primaria y secundaria. En la tabla clasificatoria puede verse qué puesto ocupa cada país en cada una de las tres etapas; se indica, asimismo, si se encuentra en el tercio superior, medio o inferior. La clasificación general de cada país en la tabla se basa en el puesto que ocupa en términos de desigualdad a la edad de 15 años. Las desigualdades que existen a esta edad influyen y limitan las perspectivas de los niños cuando alcanzan la edad adulta.

Los indicadores proporcionan una instantánea de la desigualdad en cada una de las tres etapas (véase el recuadro 2):

- El indicador de la desigualdad en la educación preescolar es el porcentaje de alumnos matriculados en centros oficiales al menos un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria. Denota la igualdad de acceso a la educación preescolar y mide la igualdad de oportunidades.
- El indicador relativo a la educación primaria es la diferencia entre las puntuaciones más bajas y más altas que obtienen los alumnos de cuarto curso en comprensión lectora. Se pone el énfasis en la lectura, en lugar de las matemáticas o las ciencias, porque la lectura es una puerta de entrada a otros conocimientos.
- El indicador relativo a la educación secundaria es la diferencia entre las puntuaciones más bajas y más altas que obtienen los alumnos de 15 años en comprensión lectora.

Recuadro 2 Interpretación de los datos

Educación preescolar: el indicador utilizado es el porcentaje de alumnos matriculados en centros oficiales un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria durante al menos una hora a la semana. La edad oficial difiere en función del país. En los países que tienen la misma tasa de participación preescolar, se indica un rango promedio.

Fuente: Base de Datos Mundial de Indicadores de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Encuestas sobre educación formal de la UNESCO, la OCDE y Eurostat) (véase <<https://unstats.un.org/sdgs/indicators/database/>>), excepto en el caso de Alemania, Austria, Eslovaquia y la República Checa (base de datos de usuarios de las estadísticas comunitarias de 2016 sobre la renta y las condiciones de vida relativas a la matriculación de niños de 5 años en guarderías oficiales) y Canadá (indicador 4.2.2, 2015-16, Centro de Datos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible del Gobierno de Canadá, <www144.statcan.gc.ca/sdg-odd/goal-objectif04-eng.htm>).

Educación primaria: el indicador mide la diferencia en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de lectura por los alumnos de cuarto curso (alrededor de los 10 años) que han obtenido peores resultados que el 90% de sus compañeros (percentil 10) y los que han obtenido mejores resultados que el 90% de sus compañeros (percentil 90). La clasificación del Reino Unido se basa únicamente en los datos de Inglaterra e Irlanda del Norte. Las puntuaciones de lectura se normalizaron en 2001 de manera que tuvieran una media internacional de 500 y una desviación típica de 100. La mayoría de los estudiantes suelen obtener entre 300 y 700 puntos.

Fuente: Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS) 2016, Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Escolar. Véase <<https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/index.html>>.

Educación secundaria: el indicador mide la diferencia en las puntuaciones obtenidas en las pruebas de lectura por los alumnos de 15 años (séptimo curso o superior) que han obtenido peores resultados que el 90% de sus compañeros (percentil 10) y los que han obtenido mejores resultados que el 90% de sus compañeros (percentil 90). Las puntuaciones de lectura se normalizaron en el año 2000 de manera que tuvieran una media internacional de 500 y una desviación típica de 100. La mayoría de los estudiantes suelen obtener entre 300 y 700 puntos.

Fuente: Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015 de la OCDE. Véase www.oecd.org/pisa.

Chile, México y Turquía no figuran en la tabla clasificatoria porque la proporción de jóvenes de 15 años excluidos del PISA 2015 o no escolarizados supera el 20%. Por lo tanto, las cifras correspondientes a esos países no son una medida fiable de la desigualdad educativa en ese grupo de edad. Los puestos que ocupan en el indicador de preescolar aparecen debajo de la tabla clasificatoria a modo de referencia.

Fuente: PISA 2015.

Para obtener más detalles sobre los datos y los métodos, véase Gromada, A. *et al.*, «Measuring Inequality in Children's Education in Rich Countries», Documento de trabajo de Innocenti 2018-18, Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti, Florencia, 2018.

Los resultados sugieren que no existe una relación sistemática entre los ingresos de los países y ninguno de los indicadores de la igualdad en la educación. Cabe destacar que algunos de los países más pobres incluidos en la comparación, como Letonia y Lituania, logran un acceso casi universal a la enseñanza preescolar y frenan la desigualdad en los resultados de las pruebas de lectura entre los alumnos de enseñanza primaria y secundaria con más éxito que países con recursos mucho mayores.

Finlandia, Letonia y Portugal tienen los sistemas educativos más igualitarios según los tres indicadores relativos a la educación reflejados en la tabla clasificatoria. Australia, Eslovaquia y Nueva Zelanda se encuentran en el tercio inferior en los tres indicadores de la igualdad en la educación.

Algunos países tienen grados muy diferentes de desigualdad en las distintas etapas educativas. Eslovenia e Irlanda son los dos únicos países que pasan del tercio inferior en el acceso a la enseñanza preescolar al tercio medio en la igualdad en la escuela primaria y al tercio superior en la igualdad en la educación secundaria. Estonia y Japón también obtienen mejores resultados en la enseñanza secundaria de lo que su clasificación en la enseñanza preescolar podría predecir.

Asimismo, es posible que un sistema sea relativamente equitativo en las primeras etapas y presente grandes desigualdades al final de la enseñanza secundaria. Austria, Bélgica y los Países Bajos se sitúan en el tercio superior de la clasificación en preescolar y primaria, pero en el tercio inferior de la clasificación en secundaria. Entre los indicadores de

la enseñanza primaria y secundaria, Austria baja del 5.º puesto al 29.º; Bélgica, del 9.º al 28.º; y los Países Bajos caen en picado del 1.º al 26.º.

Cabría pensar que los países que obtienen peores resultados en la clasificación podrían replicar sin dificultades el sistema educativo de los países que obtienen buenos resultados. No cabe duda de que se pueden extraer lecciones de los países que ocupan los primeros puestos de la clasificación. Sin embargo, la extrapolación debe hacerse con cautela. Como se indicó al principio de este informe, la desigualdad en la educación tiene múltiples causas. Los contextos políticos, económicos, sociales, culturales e institucionales varían mucho de un país a otro. Las soluciones que en un país logran grandes resultados pueden no tener el mismo efecto en otro.

SECCIÓN 3

EDUCACIÓN PREESCOLAR

La trayectoria educativa de los niños suele comenzar en una guardería, donde aprenden a interactuar entre sí y con sus cuidadores. La prestación pública de servicios de guardería de alta calidad se considera cada vez más como una política que ayuda a los progenitores que trabajan y contrarresta las condiciones de partida desiguales de los niños, al proporcionar un entorno social y de aprendizaje estimulante para todos los tipos de familia¹.

En este documento se utilizan los términos «preescolar» y «guardería» indistintamente para referirse a todas las formas de atención y educación de la primera infancia que se llevan a cabo en centros. La línea entre el cuidado y la educación preescolar es difusa en muchos países, pero sigue siendo habitual entender que los servicios para niños menores de 3 años son servicios de guardería y los destinados a niños de 3 años o más, educación preescolar.

Los beneficios de la enseñanza preescolar pueden ser muy duraderos. Según la OCDE, los jóvenes de 15 años que declaran haber cursado más de un año de educación preescolar tienen un nivel de lectura

sustancialmente mejor que los que no han recibido educación preescolar, incluso si se tiene en cuenta la situación económica y social del niño². Los estudios que hacen un seguimiento de los mismos niños durante un período de tiempo detectan una serie de beneficios a largo plazo. Los niños que reciben educación preescolar tienen más probabilidades de completar otros niveles educativos y de graduarse en la universidad. En general, suelen permanecer más años en el sistema educativo³. Los que más se benefician son los niños y niñas cuyas madres dejaron de estar escolarizadas a una edad temprana y los que provienen de familias más pobres⁴. El acceso universal al aprendizaje y la atención en la primera infancia es una de las soluciones posibles para reducir la desigualdad.

La mayoría de los niños comienzan la escuela primaria con alguna experiencia de aprendizaje organizado

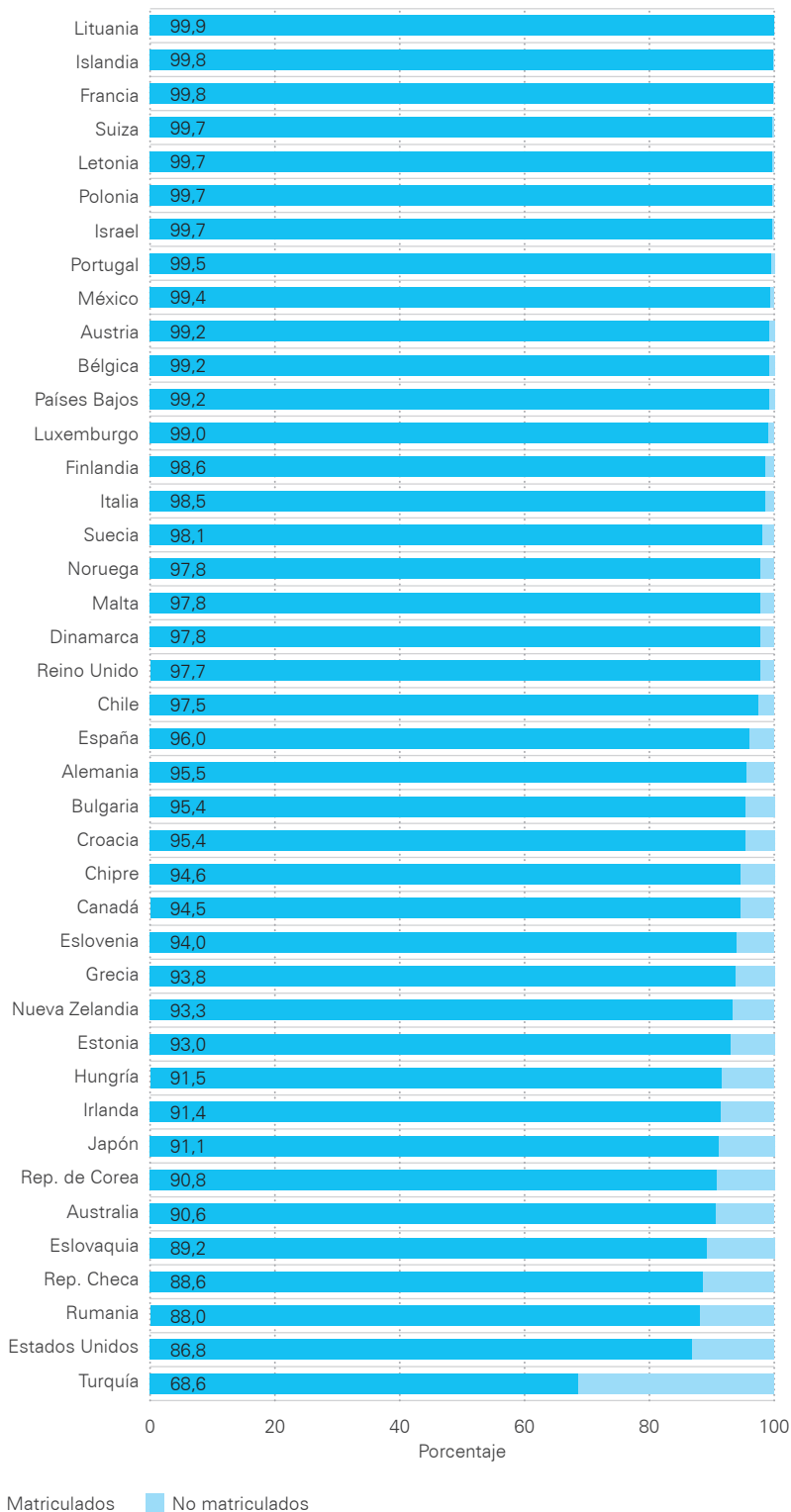
Una de las metas contenidas en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) es que todos los niños tengan acceso a una educación preescolar de calidad. En el *gráfico 3* puede verse que al menos 9 de cada 10 niños

asisten a la escuela preescolar un año antes de comenzar la escuela primaria en la práctica totalidad de los 41 países miembros de la OCDE y la UE. En muchos de estos países, la tasa de matriculación es prácticamente del 100%, lo que a menudo obedece a la obligación legal de matricular a los niños en la enseñanza preescolar ese año. Si bien esta instantánea no tiene en cuenta las diferencias de un país a otro en cuanto a la organización de la educación preescolar —como la calidad de la educación o las horas de asistencia—, sí indica que casi todos los niños comienzan la escuela primaria con al menos cierta experiencia de aprendizaje en compañía de sus pares.

En unos pocos países este no es el caso. En Turquía, solo 2 de cada 3 niños (69%) asisten a centros de educación preescolar el año anterior al inicio de la educación obligatoria. En otros 15 países —entre ellos Australia, Canadá, los Estados Unidos de América y la República de Corea—, la tasa de matriculación oscila entre el 85% y el 95%. Aun así, eso implica que más de un millón de niños y niñas de estos países ingresan en la escuela primaria sin experiencia reciente de aprendizaje en grupo.

Gráfico 3: ¿Cuántos niños reciben educación preescolar?

Porcentaje de niños que recibieron educación preescolar en 2015 (durante al menos una hora semanal, un año antes de la edad oficial de ingreso en la escuela primaria)



La oferta de servicios de guardería para los niños más pequeños dista mucho de ser universal

La mayoría de los niños y niñas comienzan la escuela primaria con alguna experiencia de aprendizaje en grupo. Sin embargo, una comparación internacional indica que las tasas de asistencia varían según la edad. En el gráfico 4 se muestran los porcentajes de niños en edad preescolar menores de 3 años y de niños mayores de 3 años que reciben servicios de guardería durante al menos una hora a la semana en los 31 países (europeos) de los que se dispone de estadísticas comparables. Más de la mitad de los niños de 3 años o más asisten a centros de educación preescolar en todos los países. En dos tercios de los países, al menos 4 de cada 5 niños lo hacen, y la matriculación es casi universal en Bélgica, Dinamarca, España, Islandia y Suecia. En Chipre, Eslovaquia y Lituania, menos de 4 de cada 5 niños de este grupo de edad asisten a centros de educación preescolar. En Bulgaria, Suiza y el Reino Unido, lo hacen menos de 3 de cada 4. La tasa se sitúa por debajo de 2 de cada 3 en Croacia, Grecia, Polonia y Rumania.

Nota: Los datos más recientes corresponden a 2013 para Islandia y Japón, y a 2014 para Eslovenia, Grecia, Luxemburgo, Polonia, Portugal, México, el Reino Unido y Suiza.
Fuente: Base de Datos Mundial de Indicadores de los ODS (Encuestas sobre educación formal de la UNESCO, la OCDE y Eurostat), excepto Alemania, Austria, Eslovaquia y la República Checa (matriculación de niños de 5 años en servicios basados en centros, EU-SILC 2015) y Canadá (Indicador 4.2.2, 2015-16, Centro de Datos sobre los Objetivos de Desarrollo Sostenible del Gobierno de Canadá, <www144.statcan.gc.ca/sdg-odd/goal-objetivo04-eng.htm>). Datos consultados por última vez el 2 de julio de 2018.

La edad a la que los niños comienzan a ir a la escuela varía en los países de la UE, por lo que el período comprendido entre los 3 años y la edad de escolarización obligatoria es más largo en algunos países que en otros⁵. En Hungría, la educación preescolar comienza a los 3 años (y la primaria, a los 6). Sin embargo, solo el 87% de los niños y niñas de 3 años o más reciben educación preescolar. Más del 90% de los niños y niñas lo hacen en Estonia y Suecia, los dos únicos países de la UE en los que la

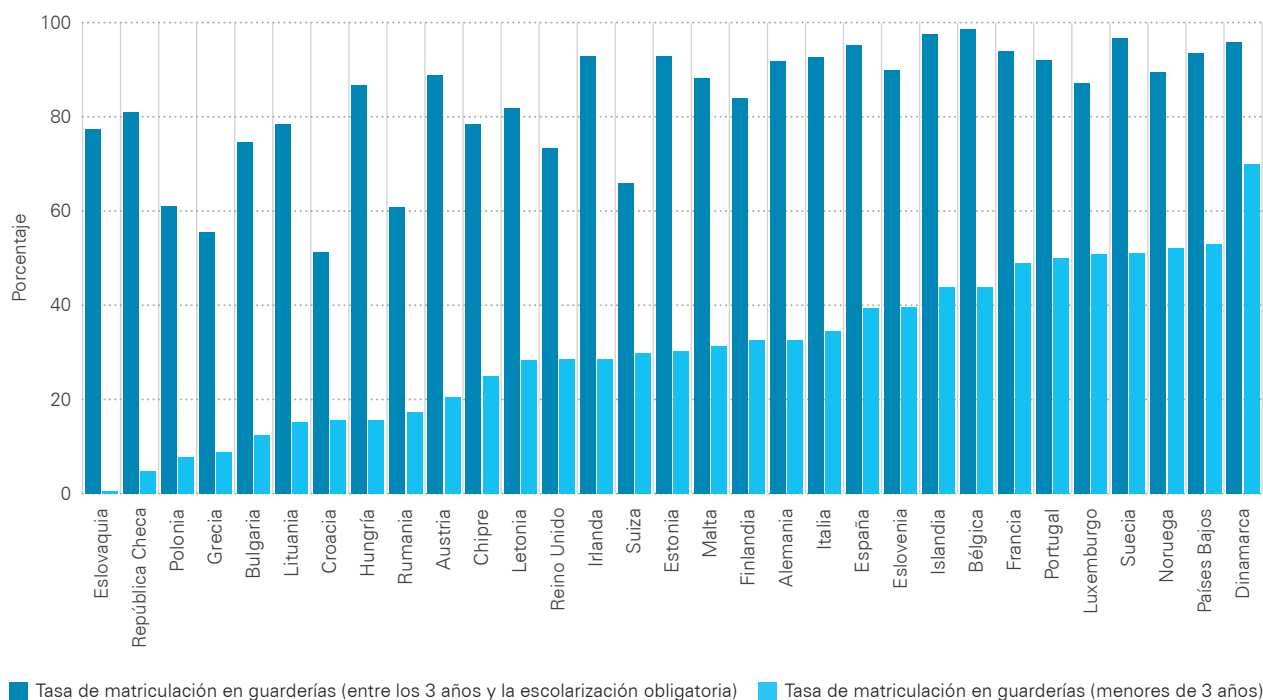
enseñanza preescolar o primaria obligatoria no comenzaba hasta la edad de 7 años en el momento en que se llevó a cabo la encuesta. Las tasas medias de matriculación también ocultan oscilaciones subnacionales (*véase el recuadro 3*).

En todos los países, los niños menores de 3 años tienen menos probabilidades de asistir a guarderías que sus homólogos de 3 años o más. Menos de 1 de cada 10 niños menores de 3 años lo hace en Eslovaquia, Grecia, Polonia y la República Checa,

y menos de 1 de cada 5, en Bulgaria, Croacia, Hungría, Lituania y Rumania. Las tasas de matriculación son inferiores al 50% en casi todos los países. Las excepciones son Francia, Luxemburgo, Noruega, los Países Bajos, Portugal y Suecia, donde alrededor de 1 de cada 2 niños menores de 3 años asiste a centros de educación preescolar, y Dinamarca, que destaca como el país con la tasa más alta de matriculación en guarderías para niños menores de 3 años (70%).

Gráfico 4: ¿Quién brinda a los niños el mejor punto de partida?

Porcentaje de niños por debajo de la edad de escolaridad obligatoria que asiste a guarderías al menos una hora a la semana en 2016



Nota: Los datos más recientes corresponden a 2014 para Suiza y a 2015 para Islandia. La edad mínima de escolarización obligatoria oscila entre los 4 y los 7 años en estos 31 países. Los servicios de atención y educación prestados en centros incluyen la educación o el cuidado en la etapa preescolar, la escuela obligatoria, los servicios prestados en guarderías.

Fuente: Eurostat (última actualización realizada el 1 de marzo de 2018).

Recuadro 3 Los servicios de guardería en Canadá

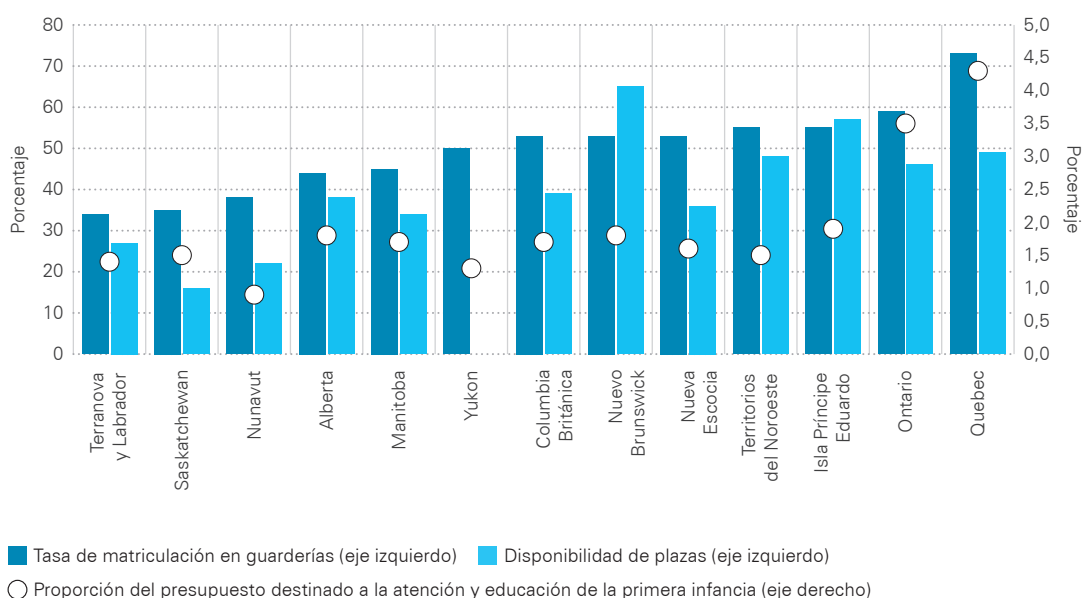
El acceso a guarderías asequibles es un problema para muchas familias canadienses. Poco más de la mitad (el 54%) de los niños de 2 a 4 años asisten a algún tipo de programa reglado de educación preescolar o atención de la primera infancia en Canadá. Tras esta cifra nacional se oculta una variación considerable entre las 13 provincias y territorios de Canadá. En Quebec, que tiene la mayor tasa de matriculación, casi 3 de cada 4 niños (el 73%) asisten a guarderías, en comparación con solo 1 de cada 3 (el 34%) en Terranova y Labrador⁶.

La tasa de escolarización de los niños de 2 a 4 años es más alta en las provincias y territorios donde hay un mayor número de plazas disponibles para niños menores de 6 años. La disponibilidad se mide como el porcentaje de plazas de guardería regladas para los niños de ese grupo de edad. En el *gráfico 5* se indica

que los gobiernos que dedican una mayor proporción de su presupuesto a la educación y atención de la primera infancia suelen registrar una mayor tasa de matriculación.

Se dispone de información sobre las tarifas medias de guardería en las principales ciudades canadienses⁷, pero no por provincia y territorio. Las tarifas más bajas se encuentran en las ciudades de la provincia de Quebec. Las familias con ingresos medios y al menos un hijo menor de 5 años pagan en estas ciudades alrededor del 3% de sus ingresos tras la deducción de impuestos por una plaza a tiempo completo en una guardería reglada. Toronto (Ontario) es la más cara de las 20 ciudades incluidas en el estudio⁸. El costo medio de una plaza en una guardería para los niños menores de 5 años en la ciudad más grande de Canadá asciende al 22% de los ingresos medios netos de las familias con niños en edad preescolar.

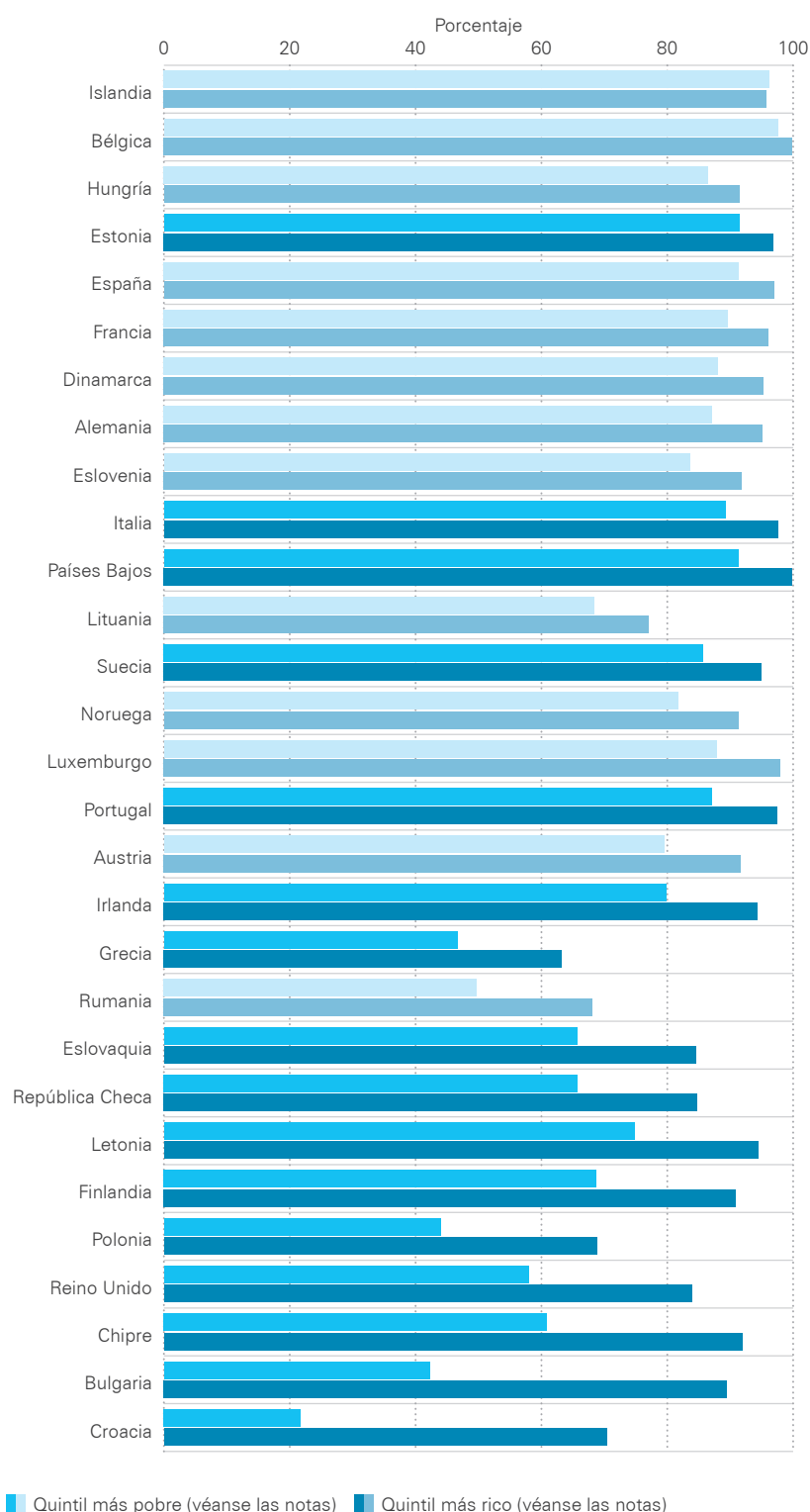
Gráfico 5: Tasas de matriculación en guarderías, disponibilidad de plazas y gasto en guarderías en todas las provincias y territorios canadienses (2016)



Nota: La tasa de matriculación en guarderías indica el porcentaje de niños de 2 a 4 años que asisten regularmente a un programa de educación preescolar. Las provincias y territorios se presentan en orden decreciente según su tasa de matriculación. No hay datos sobre las plazas disponibles en Yukon.
Fuente: Akbari, E. y K. McCuaig, *Early Childhood Education Report 2017*, Atkinson Centre/Universidad de Toronto, Toronto, 2018, <<http://ecereport.ca/en/report>>.

Gráfico 6: Los niños pobres tienen menos probabilidades de recibir educación preescolar

Asistencia a centros de educación preescolar de niños del quintil inferior y superior de la distribución de ingresos del hogar (2016)



Los niños de las familias con ingresos más bajos tienen menos probabilidades de recibir educación preescolar

Los niños de 3 años o más tienen menos probabilidades de recibir educación preescolar si viven en los hogares de ingresos más bajos. En el gráfico 6 se presentan por separado las tasas de matriculación en guarderías de los niños que viven en los hogares del quintil más pobre y en los del quintil más rico de los 29 países sobre los que se dispone de datos. En 16 países, los niños del quintil más pobre de los hogares tienen una tasa de asistencia preescolar inferior a la de los niños del quintil más rico.

Croacia es el país con la mayor brecha, tanto en términos absolutos como relativos. La tasa de asistencia de los niños de las familias más acomodadas es tres veces superior a la de sus pares más pobres. Mientras que 2 de cada 3 niños (el 70%) de los hogares del quintil más rico de la distribución de los ingresos reciben educación preescolar, la tasa para el quintil más pobre es inferior a 1 de cada 4 niños (el 22%).

Nota: Los países están clasificados por orden de magnitud de la brecha porcentual absoluta. Los datos de Islandia corresponden a 2015. No hay datos de Malta ni de Suiza.

No hay datos zonales de Alemania, Eslovenia ni de los Países Bajos.

Se han utilizado ponderaciones transversales personales.

Los países que presentan diferencias estadísticamente significativas entre los quintiles de ingresos superiores e inferiores (en $p < 0,05$) se indican con un sombreado más oscuro. Se considera que una diferencia es estadísticamente significativa cuando es mayor de lo que habría esperar de otro modo.

Se tiene en cuenta la edad del niño y la zona donde reside según el grado de urbanización. Los quintiles de ingresos se calculan utilizando la distribución de los ingresos disponibles equivalentes de los hogares (tras las transferencias y la deducción de impuestos) entre todos los niños de edades comprendidas entre los 3 años y la edad mínima de escolarización obligatoria.

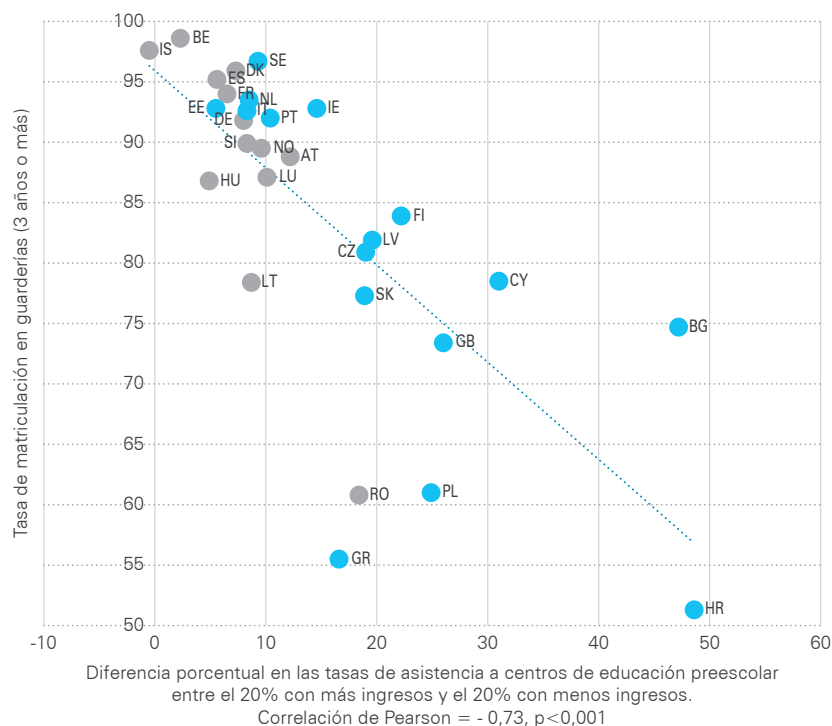
Fuente: UE-SILC 2016 (versión del 14 de marzo de 2018).

Bulgaria ocupa el segundo lugar en cuanto a disparidad en términos absolutos: el 42% de los niños de los hogares del quintil más pobre recibe educación preescolar, en comparación con el 89% de sus compañeros del quintil más rico. Esto significa que los niños de las familias más ricas tienen más del doble de probabilidades de recibir educación preescolar. La tasa de matriculación de los niños de las familias del quintil más rico de Bulgaria es similar a la tasa media de Noruega.

Otro factor de la asistencia a los centros de educación preescolar es la disponibilidad o accesibilidad de los servicios en las zonas rurales, en comparación con las urbanas. En dos países, Croacia y Polonia, existe una importante brecha entre el campo y la ciudad. Mientras que 4 de cada 5 niños reciben educación preescolar a partir de los tres años en las zonas urbanas de Croacia, solo 1 de cada 3 lo consigue en las zonas rurales. En Polonia, 3 de cada 4 niños de las zonas urbanas están matriculados en un centro de educación preescolar, en comparación con menos de 1 de cada 2 niños de las zonas rurales.

Los países con mayor desigualdad de ingresos suelen tener tasas medias de asistencia a centros de enseñanza preescolar más bajas (véase el gráfico 7). Esto sugiere que la asequibilidad de los servicios de guardería para los niños en edad preescolar puede ser una barrera decisiva para el acceso y una fuente de desigualdad educativa.

Gráfico 7: Cuando la desigualdad de ingresos es alta, la asistencia a centros de enseñanza preescolar suele ser baja
 La asistencia a centros de enseñanza preescolar y la brecha de ingresos (2016)



Nota: Los países que presentan diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de ingresos correspondientes a los quintiles superior e inferior (en $p < 0,05$) se representan en azul.
Fuente: Véanse los gráficos 4 y 6.

SECCIÓN 4

EDUCACIÓN PRIMARIA

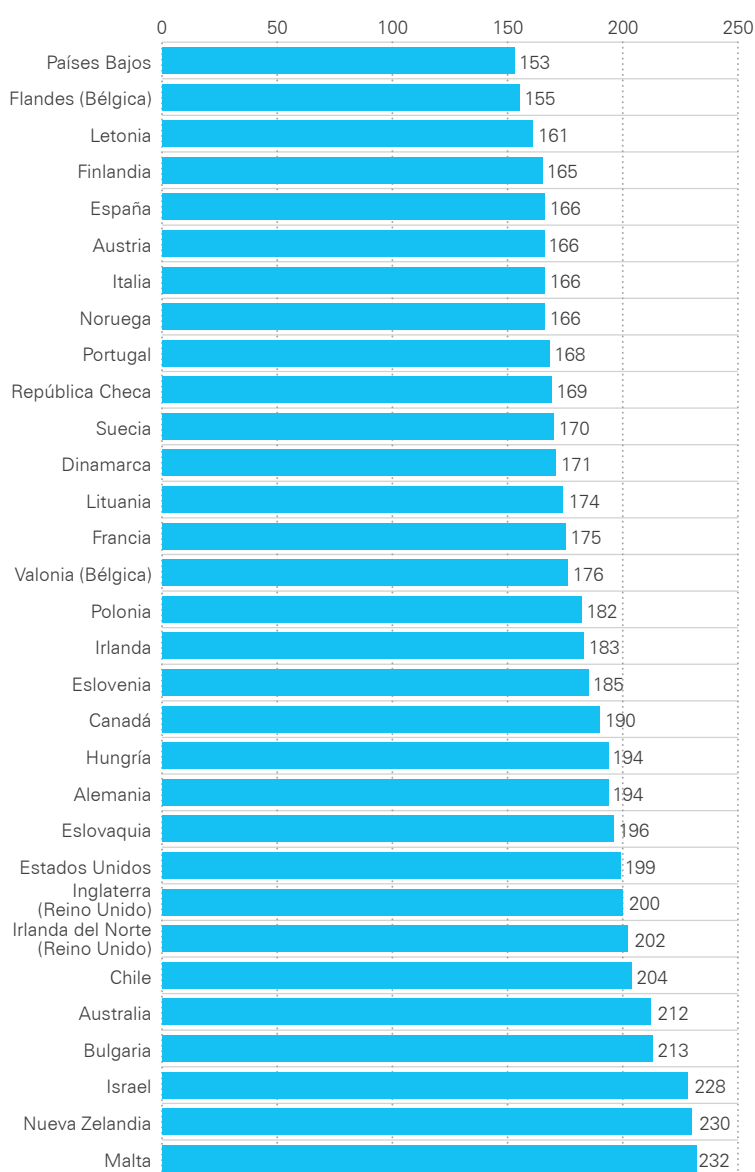
Cuando los niños empiezan la escuela primaria, ya hay grandes diferencias entre ellos en cuanto al nivel de competencias⁹. Las escuelas pueden reducirlas si consiguen que todos los niños alcancen un buen nivel de competencia en las materias básicas. Una buena comprensión lectora al final de la educación primaria es particularmente importante, puesto que también afecta a la capacidad del niño para aprender otras materias.

Se utilizaron datos del Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura (PIRLS 2016) para evaluar el alcance de las desigualdades en esta materia. En el estudio internacional se analizan muestras representativas a nivel nacional de aproximadamente 4.000 estudiantes de cuarto curso de 150 a 200 escuelas por país o territorio. Los estudiantes que hacen la prueba tienen, de promedio, 10 años. A esa edad, los niños suelen haber aprendido a leer y ya leen para aprender.

La escala de lectura del PIRLS tiene cuatro niveles de referencia para la comprensión lectora que pueden utilizarse para comparar el rendimiento de los estudiantes en diversos sistemas escolares: bajo (400), intermedio (475), alto (550) y avanzado (625). Se espera que los niños demuestren ciertas competencias en cada nivel de referencia. En el nivel más bajo, los niños son capaces de leer textos sencillos y localizar información que está explícitamente indicada en el texto. En el nivel avanzado, los niños son capaces de leer textos relativamente complejos e interpretar las motivaciones y sentimientos de los personajes, aunque no estén explícitamente expresados.

En el *gráfico 8* se clasifican 31 sistemas escolares de 29 países en función de

Gráfico 8: ¿Dónde existen las mayores brechas en materia de comprensión lectora?
Brecha de rendimiento en comprensión lectora en cuarto curso (2016)



Nota: Flandes (Bélgica) o BE-VLG se refiere a la región de habla flamenca de Bélgica. Valonia (Bélgica) o BE-WAL se refiere a la Federación Valonia-Bruselas francófona de Bélgica. La escala de rendimiento en lectura tiene una media de 500, que corresponde al rendimiento medio en lectura en 2001, y una desviación típica de 100. La brecha de desempeño se mide como la diferencia en términos absolutos entre las puntuaciones del percentil 90 y del percentil 10.

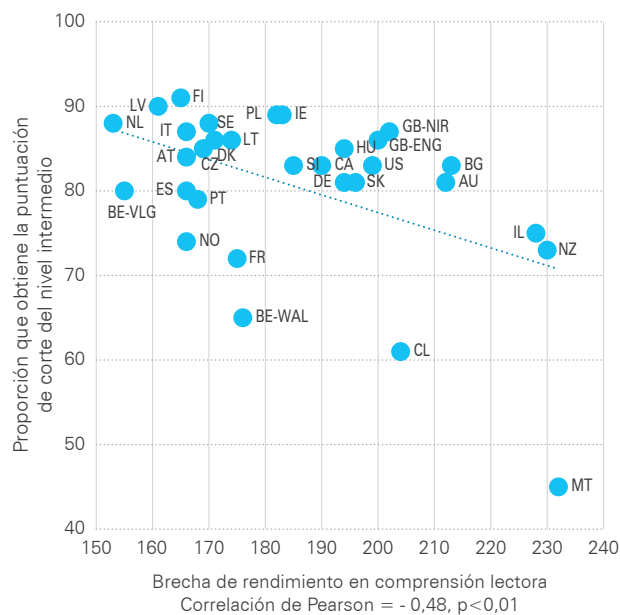
Fuente: PIRLS 2016.

la diferencia en las puntuaciones en lectura obtenidas por los alumnos con peores resultados que la mayoría de sus compañeros (percentil 10) y las obtenidas por los estudiantes con mejores resultados que la mayoría de sus compañeros (percentil 90).

Los Países Bajos son el país que registra la menor diferencia de rendimiento, 153 puntos, de la comparativa. Aún así, sigue siendo una diferencia muy pronunciada en el contexto de esta evaluación internacional, en la que el nivel de referencia más bajo y el más elevado solo están separados por 225 puntos. Una brecha de 153 puntos significa que los estudiantes con los resultados más bajos están dos niveles de referencia o de competencia por debajo de aquellos que obtienen los resultados más altos en estos países. La disparidad es aún mayor en Israel, Malta y Nueva Zelandia, que tienen las mayores brechas (228, 232 y 230 puntos, respectivamente) en las puntuaciones en comprensión lectora, equivalentes a tres niveles de referencia.

Gráfico 9: Cuanto mayor es la desigualdad en el rendimiento, peor suele ser la comprensión lectora

El porcentaje de estudiantes de cuarto curso que alcanza la puntuación de corte para el nivel internacional intermedio es mayor cuando la brecha de rendimiento en lectura es menos pronunciada (2016)



Nota: Véase el gráfico 8. Fuente: PIRLS 2016.

Recuadro 4 ¿Qué es la puntuación de corte del nivel internacional intermedio del PIRLS?

Al leer una combinación de textos literarios más sencillos y otros relativamente complejos, los alumnos pueden:

- localizar, reconocer y reproducir independientemente acciones, acontecimientos y sentimientos indicados explícitamente;
- hacer inferencias directas sobre los rasgos, sentimientos y motivaciones de los personajes principales;
- interpretar razones obvias y causas, reconocer evidencias y dar ejemplos;
- empezar a reconocer opciones del lenguaje.

Al leer una combinación de textos informativos más sencillos y otros relativamente complejos, los alumnos pueden:

- localizar y reproducir dos o tres elementos de información del texto;
- hacer inferencias directas para dar explicaciones fundamentadas;
- empezar a interpretar e integrar información para ordenar eventos.

Fuente: Mullis, I.V.S., M.O. Martin, P. Foy y M. Hooper, *PIRLS 2016 International Results in Reading*, Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center, 2017.

Esta brecha en el desempeño no es un indicador de los niveles absolutos de comprensión lectora. Solo indica la diferencia entre los mejores y los peores lectores. Cuando se examina tanto la brecha de rendimiento como el nivel absoluto de competencia lectora, se observa que los niños de los países con mayor desigualdad en las puntuaciones en lectura tienen menos probabilidades de alcanzar un buen nivel de comprensión lectora, que se fija en la puntuación de corte para el nivel internacional intermedio (véase el recuadro 4). En Israel, Malta y Nueva Zelanda se registran las mayores brechas de rendimiento y algunas de las mayores proporciones de estudiantes que no alcanzan ni siquiera este módico nivel de referencia internacional.

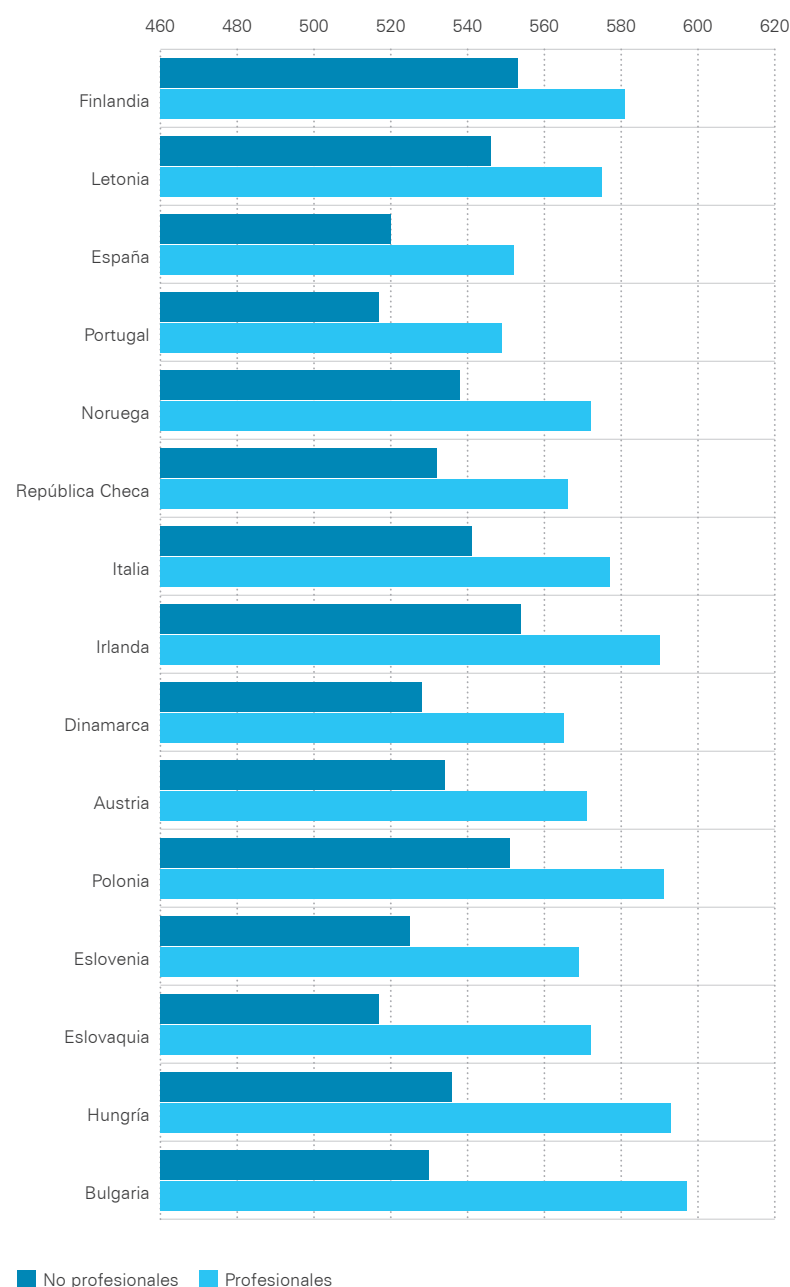
Del gráfico 9 se desprende que no se trata de una relación directa. En Chile, Francia, Malta y Valonia (Bélgica), el número de niños que alcanza el nivel de referencia intermedio es mucho menor de lo que cabría esperar si se tuviera en cuenta la diferencia de rendimiento. No obstante, la tendencia general sugiere que los países con grandes diferencias entre sus estudiantes con mejores y peores resultados tienen niveles más bajos de comprensión lectora.

Las diferencias en la actividad profesional de los progenitores explican hasta un tercio de la variación en las puntuaciones en lectura de los niños

Las circunstancias que rodean a los niños durante su desarrollo influyen en su rendimiento escolar. En el gráfico 10 se comparan las puntuaciones en lectura de los niños cuyos progenitores (o al menos uno de ellos) tienen puestos de trabajo que requieren altas cualificaciones con las de los demás. Esta comparación solo se hace en un subconjunto de países donde las tasas de respuesta de los progenitores son suficientemente altas como para incluirlas en este análisis. Entre las profesiones de esa categoría se incluyen la dirección de empresas, el alto funcionariado, la docencia, la enfermería, la ingeniería y la medicina.

Gráfico 10: Los hijos de personas con profesiones que exigen altas cualificaciones obtienen mejores resultados en las pruebas de lectura

Puntuación media en lectura de los niños en cuarto curso, por profesión de los progenitores



Nota: Los países se clasifican según la magnitud de la brecha absoluta debida a la profesión de los progenitores en las puntuaciones en lectura.

Se excluyen los países de los que se carece de más del 15% de la información sobre la actividad profesional de los progenitores.

Entre las profesiones que exigen altas cualificaciones se incluyen la dirección de empresas, el alto funcionariado, la medicina, la abogacía y la ingeniería, así como los puestos técnicos y otras profesiones afines (como la enfermería y la asistencia jurídica).

Entre el resto de ocupaciones se incluyen las personas que son propietarias de pequeñas empresas, oficinistas, trabajadoras cualificadas, jornaleras en general, trabajadoras de servicios o de ventas, artesanas o comerciantes, operadoras de plantas o máquinas y aquellas personas que nunca han ejercido un trabajo remunerado.

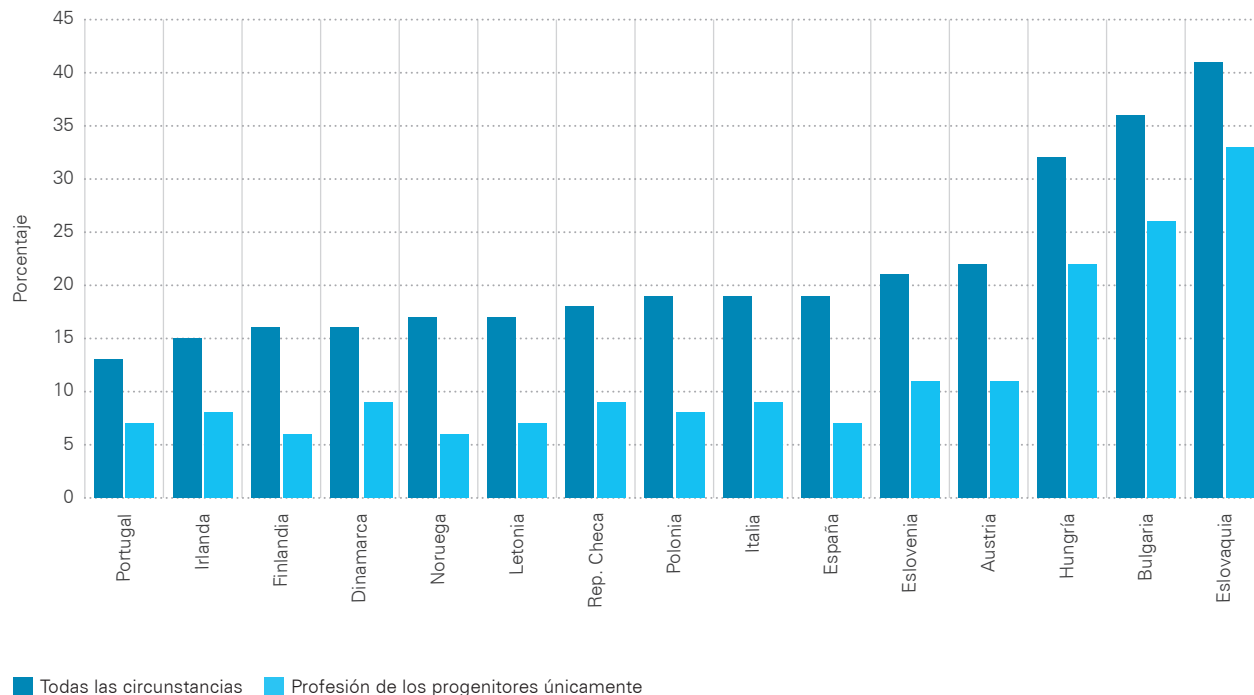
Fuente: PIRLS 2016.

En todos los países analizados, los niños que tienen al menos un progenitor con un trabajo de estas características obtienen puntuaciones en lectura significativamente más elevadas que los demás. La diferencia de puntuación oscila entre unos 28 puntos en Finlandia y 66 puntos en Bulgaria.

Hay otras características de los niños o de sus progenitores que también repercuten en la comprensión lectora de los niños. Entre ellas, el género, el idioma que hablan en casa, la ubicación de la escuela, su país de nacimiento, la educación de los progenitores y si llegan a la escuela con hambre o cansados.

Este conjunto de circunstancias (incluida la profesión de los progenitores) explica más del 30% de la variación en las puntuaciones en lectura de los niños en Bulgaria (el 36%), Eslovaquia (el 41%) y Hungría (el 32%) (véase el gráfico 11); pero solo el 13% en Portugal y el 15% en Irlanda.

Gráfico 11: ¿Qué influye en las puntuaciones obtenidas en lectura?
 Porcentaje de variación del rendimiento en comprensión lectora de los niños en cuarto curso explicado por circunstancias personales y familiares



Nota: Las circunstancias personales y familiares incluyen el género del niño, si habla el idioma de la prueba en casa, la ubicación de la escuela, si ha nacido en el extranjero, la profesión y el nivel educativo de sus progenitores y si llega a la escuela con hambre o cansado. Véanse las notas del gráfico 10.
Fuente: PIRLS 2016.

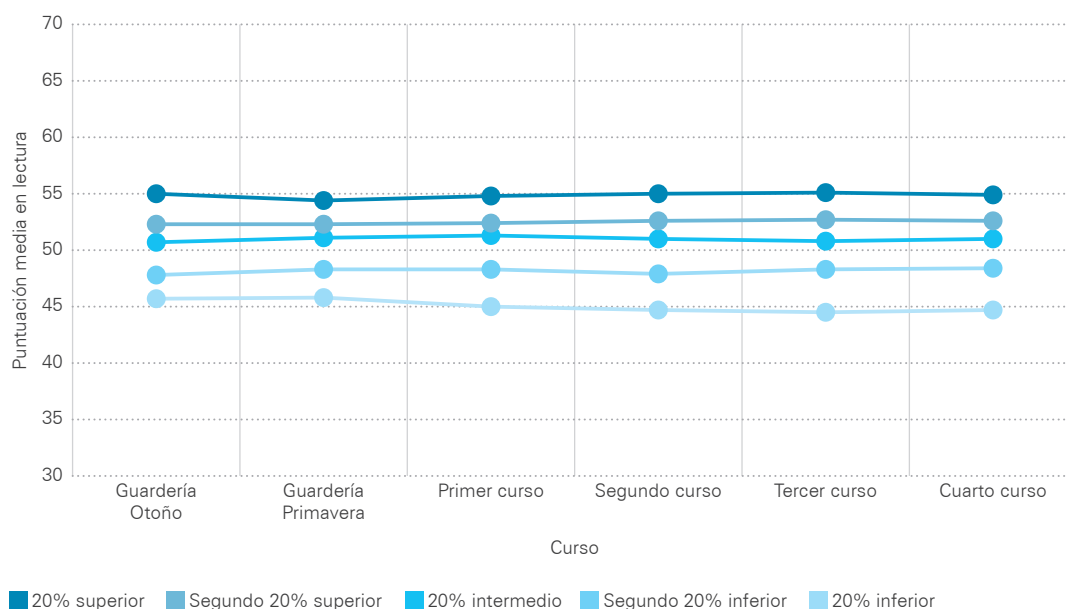
Recuadro 5 Desigualdades educativas entre ricos y pobres en los Estados Unidos de América

Cuando los niños comienzan a ir a la escuela, ya existen diferencias sustanciales en sus capacidades cognitivas, derivadas de los antecedentes familiares. De las investigaciones se desprende que estas diferencias pueden persistir durante la educación primaria. En el gráfico 12 se presentan los resultados de las pruebas de lectura de una muestra amplia y representativa a nivel nacional de niños y niñas que ingresaron en la guardería en 2011 en los Estados Unidos. Se les hizo un seguimiento hasta que llegaron al cuarto curso. Puesto que la capacidad lectora de los niños suele mejorar con la edad, las puntuaciones se han expresado siguiendo una escala común con un promedio de 50 puntos para

facilitar las comparaciones a lo largo del tiempo. Se ha dividido a los niños en cinco grupos de igual tamaño, basados en el promedio de ingresos de las familias durante el período de la encuesta.

Ya existen diferencias significativas en las puntuaciones en lectura entre los cinco grupos de ingresos en el momento en el que los niños ingresan en la guardería. Estas diferencias persisten hasta el cuarto curso. Aunque nada apunta a que esas diferencias se vayan mitigando, tampoco se agravan. Por tanto, es posible que las escuelas contrarresten la polarización que de otro modo podría ocurrir debido a las ventajas acumulativas de los niños en hogares de mayores ingresos.

Gráfico 12: Puntuaciones medias en lectura por grupo de ingresos en los Estados Unidos



Nota: En la tabla se muestran las puntuaciones medias en lectura, normalizadas para que la mediana sea 50 y la desviación típica sea 10 en todos los momentos recogidos. Las pruebas se llevaron a cabo en los trimestres de otoño y primavera en las guarderías y en los trimestres de primavera del 1.º al 4.º curso. En las puntuaciones se tiene en cuenta la edad de los niños y se ponderan para que sean representativas de la población estadounidense de escolares en esta cohorte.

Fuente: Early Childhood Longitudinal Study: K-2011, Estados Unidos de América.

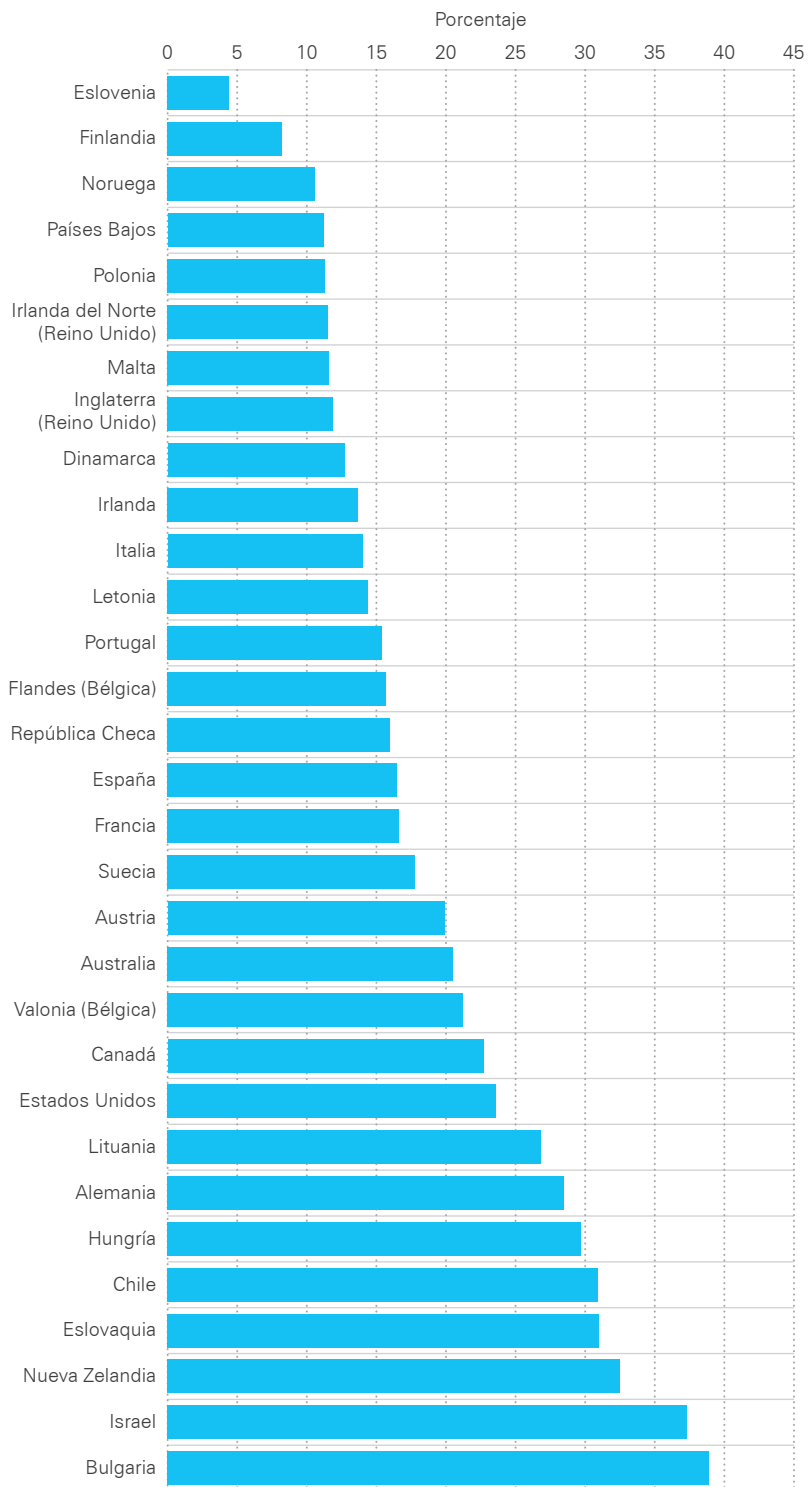
Las diferencias entre los centros escolares explican una quinta parte de la variación en las puntuaciones en lectura de los niños

Las desigualdades entre los niños surgen no solo de las diferencias en sus contextos familiares, sino también de las diferencias entre las escuelas a las que asisten. Un mismo niño puede brillar en una escuela, pero languidecer en otra. Todas las escuelas son distintas, incluso dentro de un mismo sistema educativo. Es posible que las diferencias se deban a la selección que cada escuela hace de sus alumnos. Por ejemplo, algunos centros seleccionan a los estudiantes en función de su capacidad académica o afiliación religiosa, otros cobran tasas. La ubicación de la escuela y las características de la comunidad circundante también pueden crear diferencias.

Se analizó la variación total de las puntuaciones en lectura de los niños de cada país y se dividió en dos: la parte debida a las diferencias de una escuela a otra y la parte debida a las diferencias entre los niños que asisten a la misma escuela.

En el *gráfico 13* se muestra la proporción de la variación total en las puntuaciones obtenidas por los niños en comprensión lectora que se debe a las diferencias de una escuela a otra. Estas diferencias representan, de promedio, el 19% de la variación total en 31 sistemas escolares. El porcentaje oscila entre el 4% en Eslovenia y el 39% en Bulgaria. En otros siete países, las escuelas representan al menos el 25% de la variación en la capacidad de lectura: Alemania, Chile, Eslovaquia, Hungría, Israel, Lituania y Nueva Zelanda.

Gráfico 13: Influencia de las escuelas en los resultados obtenidos en lectura
 Proporción de la variación en las puntuaciones en lectura en cuarto curso causada por las diferencias entre escuelas (2016)



Nota: La longitud de cada barra denota la proporción de la variación a nivel escolar obtenida a partir de un modelo multinivel.
 Fuente: PIRLS 2016.

Recuadro 6 Las pruebas en línea y la brecha entre los géneros

Leer en línea no consiste simplemente en trasladar la lectura tradicional a la pantalla. Implica competencias diferentes desde el punto de vista cualitativo de las utilizadas en un formato tradicional: el uso de buscadores, hiperenlaces, anuncios interactivos o una mayor evaluación de la fiabilidad de la información. Estas diferencias plantean riesgos y oportunidades en materia del rendimiento académico y el bienestar de los estudiantes. La naturaleza interactiva del entorno digital hace que los niños estén expuestos a una mayor cantidad de distracciones. No obstante, se cree que uno de sus aspectos positivos es que las pruebas en línea conllevan un aumento de la participación de los estudiantes¹⁰, menor ansiedad¹¹ y mayor interés en el conocimiento aplicado. A los estudiantes les gustan¹². Dado que aprenden más cuando están interesados¹³, estas características positivas podrían brindar la oportunidad de mejorar el rendimiento de los grupos que, como los niños varones, se han quedado habitualmente rezagados en lectura.

El Centro Internacional de Estudios TIMSS (Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias) y PIRLS elaboraron el ePIRLS, una prueba de lectura en línea que incluía tareas de ciencias y estudios sociales orientada a comprobar el rendimiento de los estudiantes en un entorno interactivo. La prueba presenta a los alumnos lecciones en páginas web con contenido de animación, gráficos, pestañas, anuncios, un avatar de guía y ventanas emergentes que imitan el entorno de Internet, y evalúa la comprensión de las lecciones por parte de los alumnos. En 10 países de la UE o la OCDE, los mismos alumnos de cuarto curso realizaron la prueba sobre papel un día y en el ordenador al día siguiente. Ambas pruebas se diseñaron con la intención de que fueran comparables, de forma que es posible comprobar en qué medida el método utilizado en las pruebas afecta a los resultados.

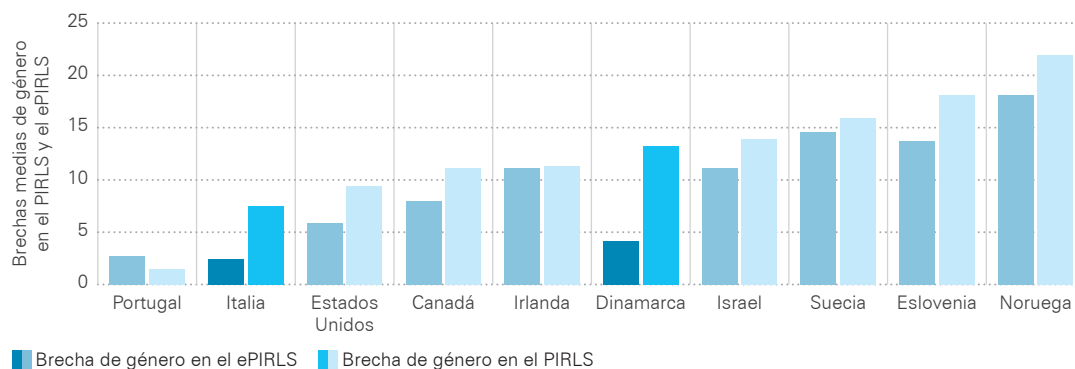
El rendimiento de las niñas fue mejor que el de los niños en lectura en todos los países, e independientemente del método de prueba. No obstante, la brecha media entre los géneros disminuyó de 13 a 9 puntos en el ePIRLS, a la par que aumentó la puntuación media. El gráfico 14 presenta la diferencia entre la lectura en línea y en papel.

En Dinamarca, los Estados Unidos de América, Israel, Noruega y Suecia, tanto los niños como las niñas obtuvieron mejores resultados en las pruebas en línea que en las pruebas en papel. En Irlanda, el rendimiento en línea de los niños superó al de las niñas, mientras que no se observaron diferencias entre los resultados de las niñas en las dos pruebas.

En ningún país se registró peor rendimiento o brechas más pronunciadas entre los géneros con la prueba en línea. En la mayoría de los países, la igualdad de género no implica un peor rendimiento. Tres países obtienen mejores resultados en ambas dimensiones, mientras que otros tres rinden mejor en una de las dimensiones sin que empeore su desempeño en la otra.

Las brechas entre los géneros en Dinamarca e Italia no son estadísticamente significativas en las pruebas en línea, es decir, no se puede afirmar que en estos países las niñas obtengan mejores resultados que los niños en la lectura en línea. Esto sugiere que el método de prueba puede influir no solo en el tamaño sino en la existencia misma de la brecha entre los géneros. No está claro si los mejores resultados en las pruebas en línea de los niños son fruto de su mayor interés. Es preciso seguir estudiando la influencia de los entornos interactivos en las puntuaciones en lectura.

Gráfico 14: La brecha entre los géneros en los resultados obtenidos en lectura fue menor en las pruebas en línea

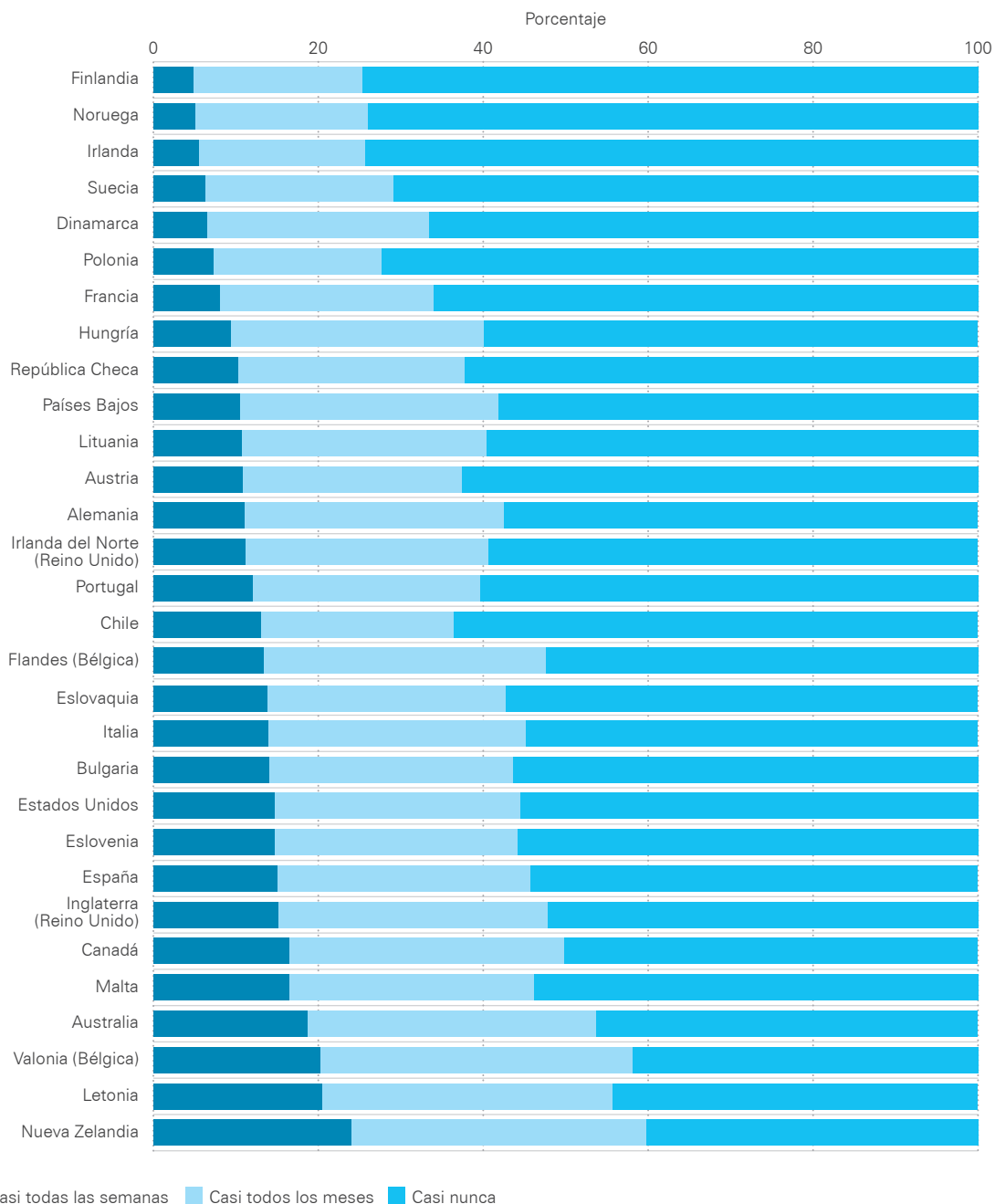


Nota: El sombreado más oscuro dentro de las parejas indica diferencias estadísticamente significativas en las brechas entre los géneros entre las pruebas en línea y en papel.

Fuente: ePIRLS y PIRLS 2016.

Recuadro 7 Acoso escolar

Gráfico 15: Porcentaje de niños de cuarto curso que declararon sufrir acoso escolar

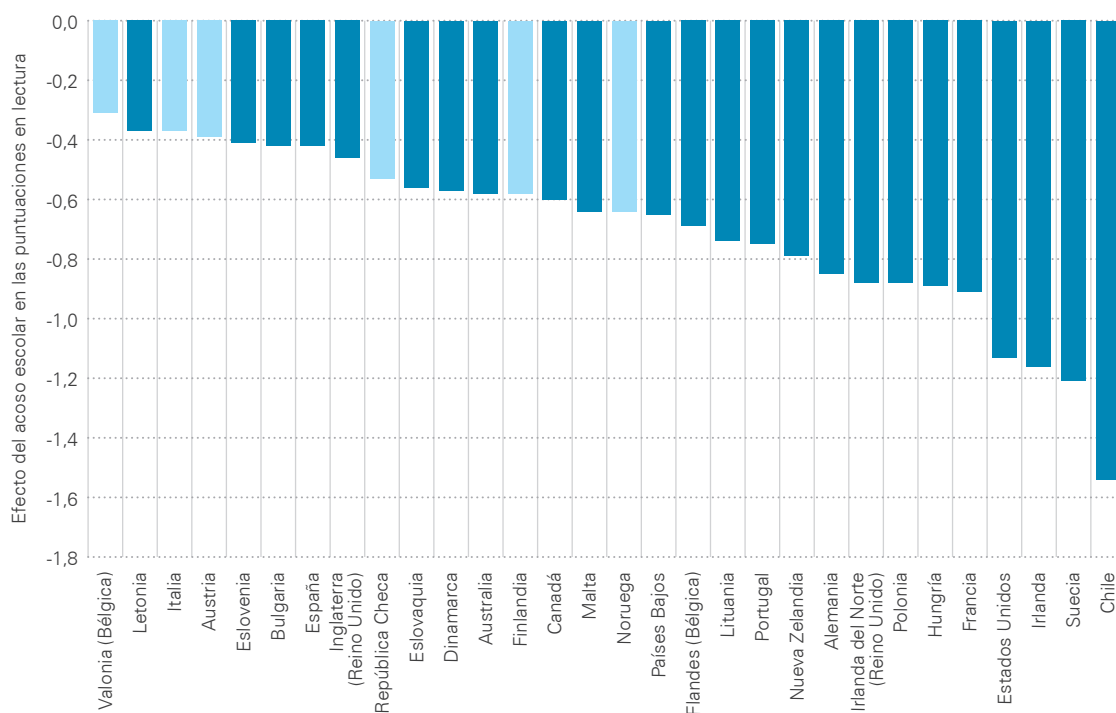


Nota: No hay datos disponibles para Israel.
 A partir de la pregunta «Durante este curso, ¿con qué frecuencia te han hecho las siguientes cosas otros alumnos/as de tu colegio (incluidos mensajes de texto o a través de Internet)?»: burlarse de mí o ponerme mote; dejarme fuera de sus juegos o actividades; difundir mentiras sobre mí; robarme; pegarme o hacerme daño; obligarme a hacer cosas que no quería; contar cosas vergonzosas sobre mí; amenazarme».
Fuente: PIRLS 2016.

El acoso escolar constituye una de las formas más comunes de violencia que sufren los niños. Puede causar un daño duradero a las víctimas, a los testigos y a los propios agresores. Cobra distintas formas, tanto físicas como psicológicas, y ocurre cara a cara, a través de mensajes de texto y en Internet. En el *gráfico 15* se observa que aproximadamente 1 de cada 4 niños en Finlandia, Irlanda y Noruega afirma sufrir acoso escolar al menos una vez al mes. La proporción asciende a 1 de cada 2 niños en Australia, Letonia, Nueva Zelanda y Valonia (Bélgica). La encuesta abarca a los niños de cuarto curso en los 30 sistemas escolares para los que se dispone de datos comparables.

Un ambiente escolar que permite que el acoso prospere perjudica a todos, no solo a las víctimas. Los niños de cuarto curso que son víctimas de acoso escolar suelen tener peores resultados en comprensión lectora. Sus compañeros también se ven afectados. Una alta prevalencia de acoso escolar se asocia con una capacidad lectora individual significativamente inferior en 24 de los 30 sistemas escolares de la comparación (véase el *gráfico 16*). Esta conclusión se obtiene tras tener en cuenta otra serie de características importantes de carácter individual y escolar que también influyen en la comprensión lectora. El mayor vínculo entre el acoso escolar y las puntuaciones en lectura de los alumnos se da en Chile, y el menor, en Valonia (Bélgica).

Gráfico 16: La relación entre el acoso escolar y los resultados obtenidos en lectura



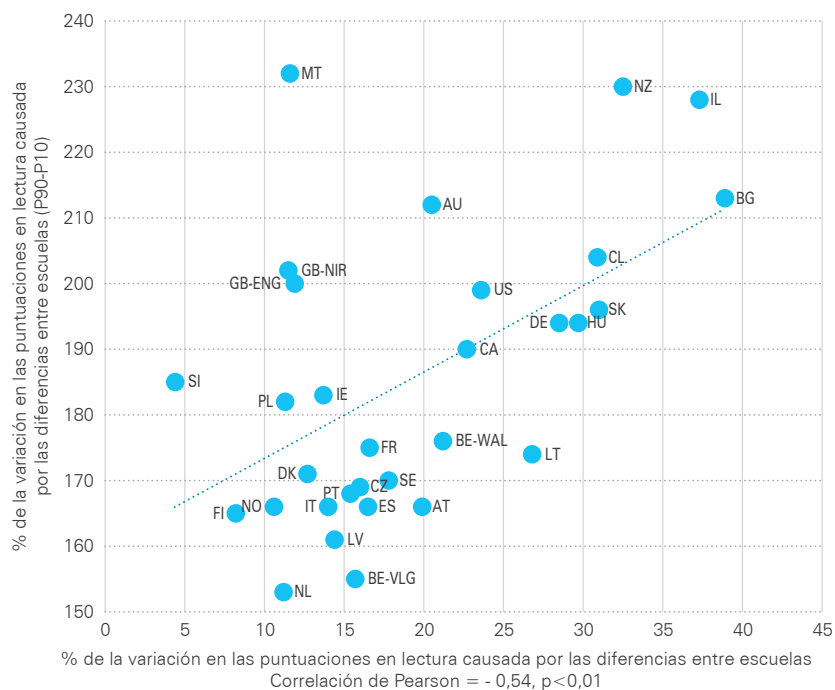
Nota: Las barras representan el efecto estadístico por escuela sobre la comprensión lectora de la proporción de estudiantes que manifiestan sufrir acoso escolar todas las semanas y obtienen una puntuación de 1 punto porcentual más alta, teniendo en cuenta el sexo del niño, el idioma de la prueba y el idioma que habla en casa, la ubicación de la escuela, si el niño acude a la escuela con hambre o cansado o si desayuna en los días lectivos, su edad y la composición de la escuela descrita por el equipo directivo según el nivel socioeconómico del alumnado.

Los sistemas escolares con efectos estadísticamente significativos (en $p < 0,05$) se indican con un sombreado más oscuro.

Fuente: PIRLS 2016.

Gráfico 17: Los sistemas escolares desiguales generan resultados desiguales en materia de lectura

La brecha en las puntuaciones en lectura de los niños en cuarto curso es más pronunciada cuando la varianza de una escuela a otra es mayor



Nota: La desigualdad entre escuelas se obtiene a partir de un modelo multinivel vacío.
Fuente: PIRLS 2016.

En el gráfico 17 se observa que los países con mayor desigualdad entre las escuelas suelen acusar mayores disparidades entre los estudiantes con las puntuaciones más bajas y más altas.

Más de un factor explica las diferencias significativas en la capacidad de lectura de los niños de cuarto curso. Hasta un tercio de esas diferencias puede explicarse por la profesión de los progenitores, ya que los niños cuyos progenitores no ejercen profesiones que exigen altas cualificaciones obtienen resultados mucho peores que los niños que sí tienen al menos un progenitor con un puesto de ese tipo. El contexto familiar del niño es importante, tanto por lo que sucede dentro de la familia como porque los niños de familias similares a menudo asisten a la misma escuela. Se detectaron grandes desigualdades entre las escuelas en cuanto al rendimiento medio de los estudiantes. Cuando las diferencias entre las escuelas de un sistema educativo son menores, también suele haber menos diferencias en la puntuación obtenida por los niños de ese sistema en las pruebas de lectura.

SECCIÓN 5

EDUCACIÓN SECUNDARIA

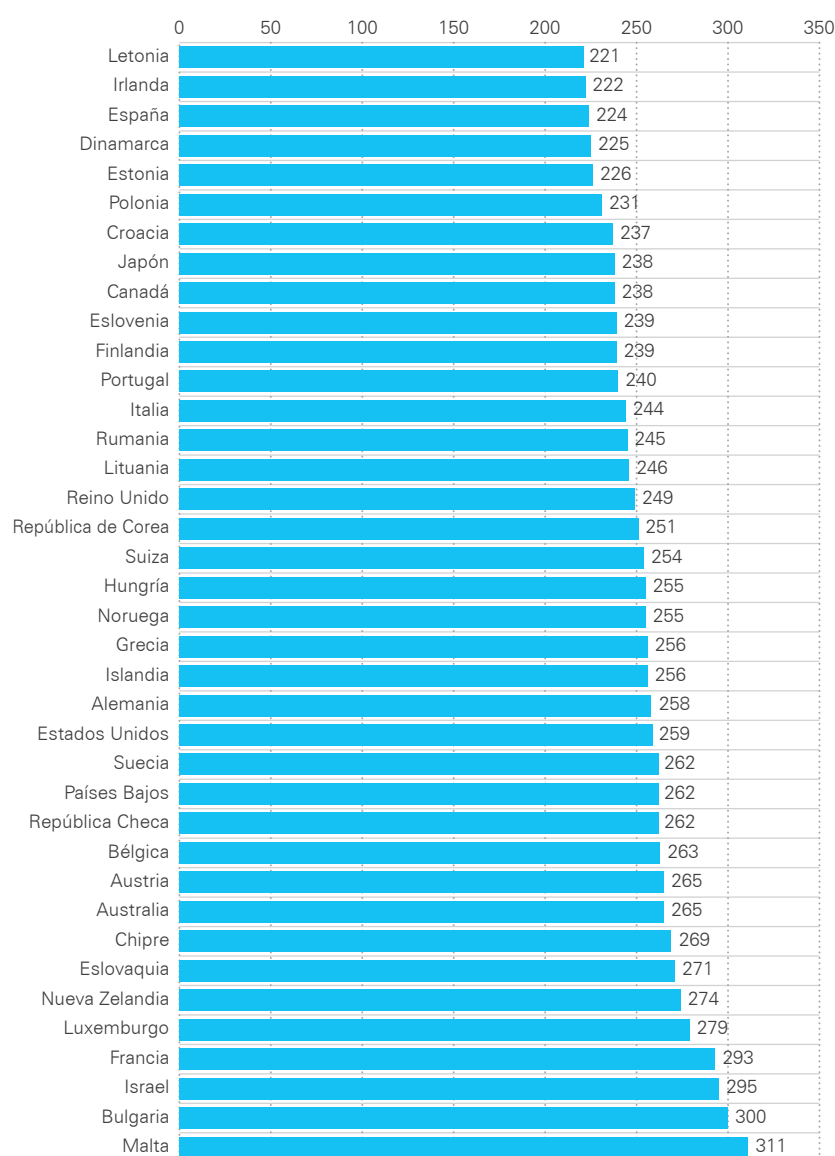
El final de la educación obligatoria es una etapa importante en la vida escolar de los niños. A los 15 años, que es cuando termina esta etapa de la educación en algunos países, los niños deberían haber adquirido los conocimientos esenciales y las aptitudes que les ayudarán a abrirse camino en el mundo.

Se examinan las mismas cuestiones en la educación secundaria que en la primaria. Se analizan los niveles generales de desigualdad en materia de comprensión lectora. Se tienen en cuenta las desigualdades en el rendimiento de cada niño en relación con sus características y circunstancias familiares. Por último, se estudian las desigualdades entre los distintos centros escolares. Los datos se han extraído del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de 2015, un estudio realizado por la OCDE en el que se analizan muestras amplias y representativas a nivel nacional de jóvenes de 15 años en todos los países de la OCDE y de la UE.

En todos los países existen grandes diferencias entre los alumnos con mejores y peores resultados

En el *gráfico 18* se muestra la diferencia existente en cada país entre los mejores y los peores resultados obtenidos por los estudiantes. Este enfoque es similar al utilizado en el *gráfico 8* para los niños de enseñanza primaria. La diferencia en el caso de los niños mayores oscila entre los 221 puntos en Letonia y los 311 puntos en Malta. Incluso las brechas más pequeñas ponen de manifiesto una desigualdad sustancial, ya que los estudiantes con las puntuaciones más bajas se sitúan muy por debajo de sus compañeros.

Gráfico 18: ¿Dónde se encuentran las mayores brechas en comprensión lectora?
Brecha de rendimiento en comprensión lectora a los 15 años (2015)



Nota: La escala de rendimiento en lectura, basada en un grupo de países de referencia, tiene una media de 500 y una desviación típica de 100. La brecha de desempeño se mide como la diferencia en términos absolutos entre las puntuaciones del percentil 90 y del percentil 10. Chile, México y Turquía no están incluidos en la clasificación debido a las bajas tasas de cobertura (por debajo del 80%) en el PISA, lo que significa que es posible que sus resultados no sean representativos (OECD, *Resultados del PISA 2015*, Vol. II: *Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, París, 2016, Tabla A2.1, Índice de cobertura 3).

Fuente: PISA 2015.

Recuadro 8 ¿En qué se diferencian las desigualdades en lectura y en matemáticas?

Este informe se centra en las puntuaciones de los niños en lectura porque el dominio de la lectura es una competencia necesaria para estudiar muchas otras materias en la escuela. ¿Habrían sido diferentes los resultados si se hubiesen analizado las puntuaciones en matemáticas? En el estudio PISA que se utiliza en este análisis con relación a la lectura también se evalúa a los niños en matemáticas y ciencias. Si se comparan los resultados obtenidos en lectura y matemáticas, se observa que, en la mayoría de los países, las conclusiones son muy similares (véase el gráfico 19). Sin embargo, en algunos otros existen diferencias.

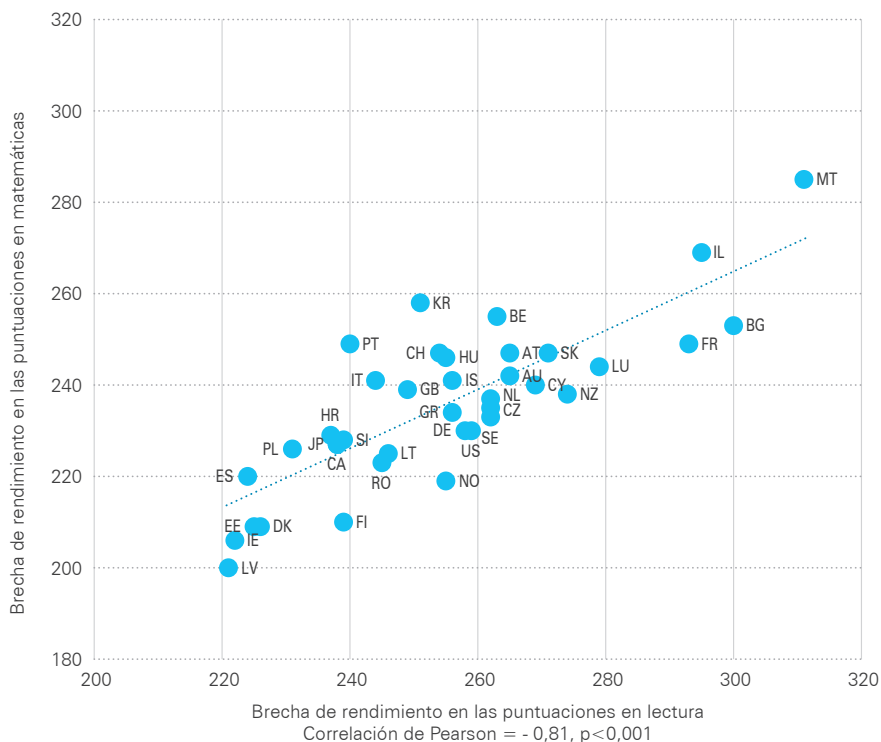
- Los países que están por encima de la línea de puntos en el gráfico, como Corea y Portugal, presentan una desigualdad relativamente mayor en matemáticas que en lectura.

- Los países que se encuentran por debajo de la línea de puntos, como Finlandia, Letonia y Noruega, presentan una mayor desigualdad en lectura que en matemáticas.

También hay diferencias de género en las desigualdades en matemáticas y lectura. En todos los países, las niñas obtienen mejores resultados que los niños en lectura (véase el gráfico 22). Sin embargo, en matemáticas, el panorama es mucho más heterogéneo. Los niños obtienen puntuaciones significativamente mejores en algunos países. En otros, no hay una diferencia clara.

La relación entre la actividad profesional de los progenitores y las matemáticas es similar a la relación entre la actividad profesional de los progenitores y la lectura.

Gráfico 19: Desigualdades generales en lectura y matemáticas (a los 15 años)



Nota: En el gráfico se muestran las diferencias entre los niños de los percentiles 10 y 90 en matemáticas y lectura.
Fuente: PISA 2015.

La clasificación de un país según las desigualdades educativas no tiene por qué coincidir en la educación primaria y secundaria. Algunos países tienen clasificaciones similares en ambas. España, Finlandia, Italia, Letonia y Portugal se encuentran en el tercio superior (más igualitario) de los sistemas tanto en primaria como en secundaria. Australia, Bulgaria, Eslovaquia, Israel, Malta y Nueva Zelandia se encuentran en el tercio inferior (el más desigual) en ambos casos. Canadá, Dinamarca, Eslovenia, Irlanda y Polonia pasan del tercio medio en la enseñanza primaria al tercio superior en la enseñanza secundaria. Algunos países descienden considerablemente de una clasificación a otra. Los Países Bajos son el país más igualitario para los estudiantes de cuarto curso, donde la edad media es de 10 años, pero se encuentra en el tercio inferior cuando los niños tienen 15 años. Austria, Bélgica y la República Checa también pasan del tercio superior al inferior (véase el gráfico 2).

Los promedios nacionales pueden ocultar grandes diferencias entre regiones subnacionales. Existen datos del PISA subnacionales para regiones de cuatro países. En Bélgica, no hay mucha diferencia entre la brecha observada en el seno de la comunidad de habla flamenca (una diferencia de 266 puntos) y la de habla francesa (255 puntos). Existen variaciones más considerables entre las cuatro naciones constitutivas del Reino Unido. La menor desigualdad se registra en Gales (219) e Irlanda del Norte (220), es algo mayor en Escocia (235) y la más elevada se da en Inglaterra (254). En España, la encuesta PISA estudia 17 comunidades autónomas diferentes. Las menores diferencias en el seno de las propias comunidades autónomas se dan en Castilla y León (212), Navarra (217) y la Comunidad Valenciana (218). Las más pronunciadas se encuentran en las Islas Canarias (238) y Andalucía (239). De las 10 provincias de Canadá, el nivel más bajo de desigualdad dentro de una provincia se encuentra en la Isla del Príncipe Eduardo (218), seguida de Saskatchewan (222). La mayor diferencia se registra en Ontario (244).

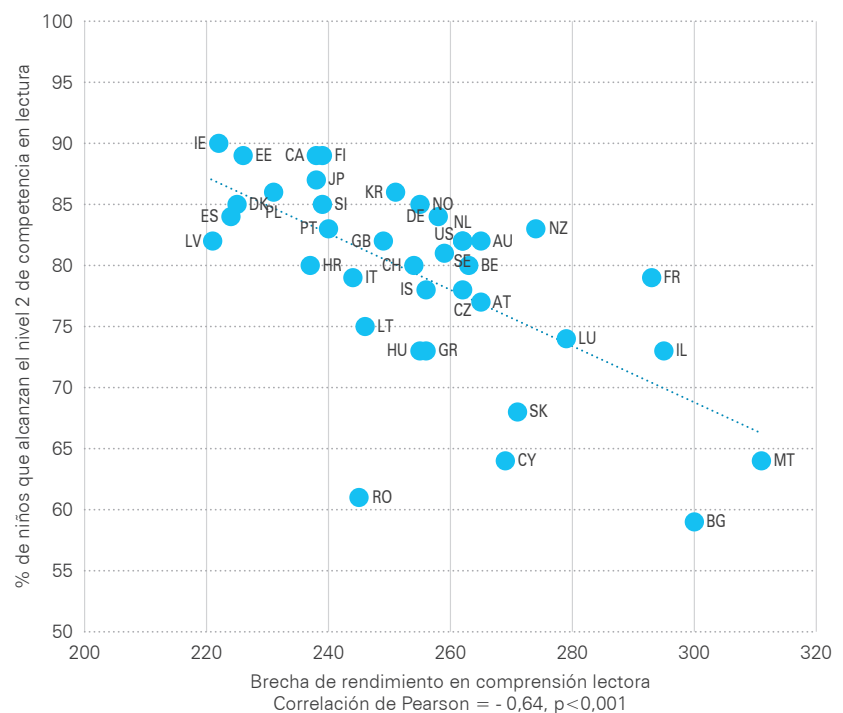
Los países con mayor igualdad en los resultados suelen tener un mejor dominio básico de la lectura

En los países donde existen grandes diferencias entre los mejores y los peores resultados, el número de niños y niñas que alcanza la competencia básica suele ser menor. Esa misma relación entre la desigualdad general y el dominio de la lectura se detectó también en la escuela primaria. En el estudio PISA para estudiantes de 15 años, no se aplica la misma definición de competencia en lectura que en el estudio PIRLS para estudiantes de cuarto curso (véase la sección anterior). En el PISA se considera que se domina la lectura en el nivel 2 de rendimiento. Los estudiantes de este nivel «comienzan a hacer uso de las habilidades de lectura que les permitirán participar en la vida de forma efectiva y productiva».

En el gráfico 20 se muestra el porcentaje de niños y niñas de cada país que alcanza ese nivel de competencia y la diferencia en las puntuaciones en lectura examinadas anteriormente. Letonia obtiene los mejores resultados en materia de igualdad, mientras que Irlanda obtiene los mejores resultados en comprensión lectora entre los estudiantes de 15 años. Bulgaria y Malta se encuentran en los últimos puestos, o cerca, en ambas clasificaciones. El resto de los países se sitúan en su mayoría en la proximidad de una línea media entre ambos extremos, con patrones similares en ambos indicadores. Llama la atención el caso de Rumania, donde el porcentaje de niños que alcanzan las competencias básicas es muy inferior al que cabría esperar dados sus niveles de desigualdad.

Gráfico 20: Los sistemas más equitativos suelen tener niveles educativos más elevados

El porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel básico de competencia en lectura a la edad de 15 años es mayor cuando la brecha de rendimiento en los resultados obtenidos en lectura es menos pronunciada (2015)



Nota: Chile, México y Turquía no figuran en este análisis (véase el gráfico 18).
Fuente: PISA 2015.

Recuadro 9 La repercusión del vocabulario de un progenitor en un niño en el Reino Unido

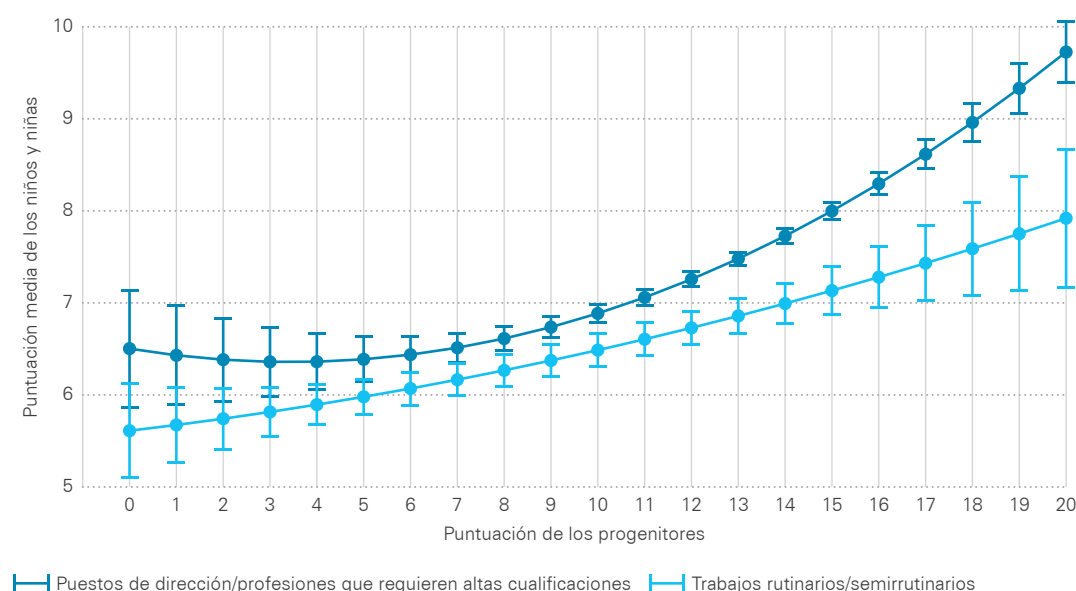
Un buen dominio del idioma es un requisito previo para la lectura. Los niños de familias más acomodadas suelen obtener mayor puntuación en las evaluaciones de la capacidad verbal desde una edad temprana¹⁴. Las pruebas del Millennium Cohort Study (MCS) del Reino Unido sugieren que las diferencias en el vocabulario de los progenitores explican en parte esta variación. Los niños y los progenitores residentes realizaron una prueba estándar de vocabulario para medir su comprensión de 20 palabras distintas. Se utilizaron listas de palabras diferentes para los niños de 14 años y sus progenitores. Una de las palabras más difíciles de la lista de los niños era «indiferente». Solo el 10% de los niños seleccionaron la respuesta adecuada (es decir, «no interesado/a»). Cerca de la mitad de los niños que dieron una respuesta equivocada creían que significaba «similar».

El gráfico 21 refleja el número medio de palabras que los niños identificaban correctamente de un conjunto de 20 palabras (eje vertical), frente al número de respuestas correctas del progenitor que actuaba como encuestado principal en el estudio (eje horizontal), que fueron las madres mayoritariamente. Los resultados se presentan por separado según la ocupación distinta del progenitor.

De promedio, los niños entendían correctamente seis palabras. Los hijos de gerentes y profesionales eligieron correctamente 1,3 palabras más como media que los hijos de progenitores con trabajos rutinarios o semirrutinarios, como puestos de limpieza o jornaleros. La actividad profesional de los progenitores no afectaba a la puntuación de los niños cuando la puntuación del progenitor estaba por debajo de la media en su propia prueba de vocabulario. No obstante, la repercusión de la clase social aumentaba gradualmente en los niños cuyos progenitores obtenían resultados por encima de la media, y la brecha de la clase social alcanzó 1,8 palabras.

Tener un progenitor con un vocabulario escaso sitúa a los niños en desventaja, independientemente de la situación social general de la familia. Para que los niños de contextos sociales más pobres salvaran la brecha de la clase social, sería necesario que el vocabulario de sus progenitores aumentara gradualmente. Esto solo funciona hasta cierto punto, porque los niños cuyos progenitores ocupan puestos de dirección o que requieren altas cualificaciones y tienen un vocabulario muy rico (una puntuación de al menos 17 palabras de 20) obtienen los resultados más altos.

Gráfico 21: Brecha en el dominio del lenguaje en los adolescentes y vocabulario de los progenitores



Nota: El análisis tuvo en cuenta las ponderaciones y el diseño de la encuesta. La actividad profesional de los progenitores se basó en la categoría de ocupación más alta de, al menos, uno de ellos. Puntuación media del niño: 7 de 20; puntuación del progenitor: 11 de 20. N = 10.014. Las barras representan intervalos de confianza del 95%.
Fuente: UK Millennium Cohort Study 2015 (6.ª ronda).

La mayor igualdad en los resultados va ligada a un número mayor de niños que alcanzan un nivel básico de comprensión lectora. No hay pruebas de que una mayor igualdad perjudique la calidad de la educación. Este mensaje es importante para aquellos encargados de formular políticas que temen que las medidas dirigidas a crear un sistema más equitativo empeoren los resultados de los estudiantes sobresalientes, en lugar de mejorar los de los estudiantes con peores resultados.

Las desigualdades en comprensión lectora entre las niñas y los niños son más pronunciadas en la escuela secundaria

Hace tiempo que las diferencias de rendimiento entre las niñas y los niños son un tema de interés para los investigadores educativos. En algunos países existen pruebas de que las brechas entre los géneros surgen en los primeros años¹⁵ y perduran a lo largo de las distintas etapas de la educación¹⁶. Estas disparidades entre los géneros pueden tener direcciones opuestas según las materias —por ejemplo, es posible que las niñas obtengan mejores resultados en lectura y los niños en matemáticas—, y se han explicado aduciendo diversas razones, como, entre otras, la internalización de las normas de género y las funciones asignadas a cada género por los niños conforme crecen, las actitudes de género, y el equilibrio entre los docentes mujeres y varones¹⁷.

El *gráfico 22* revela la medida en que las niñas obtuvieron mejores resultados que los niños en las pruebas de lectura en los 28 países que participaron en PIRLS 2016 y PISA 2015. La brecha se expresa como porcentaje basado en la diferencia entre las dos puntuaciones dividida por la puntuación media de los niños. Por ejemplo, si la puntuación media de las niñas era de 550 y la de los niños, de 500, el resultado de las niñas era un 10% superior al de los niños.

Gráfico 22: Las niñas obtienen mejores resultados que los niños en lectura
El porcentaje de la puntuación en lectura en favor de las niñas frente a los niños en el cuarto curso y a los 15 años de edad

Países	4.º curso (PIRLS)	15 años (PISA)
Portugal	(ns)	3,4%
Austria	1,1%	4,3%
Italia	1,4%	3,4%
Estados Unidos de América	1,5%	4,1%
Francia	1,5%	6,0%
España	1,6%	4,2%
Eslovaquia	1,7%	8,2%
República Checa	1,9%	5,5%
Países Bajos	1,9%	4,8%
Bélgica	2,1%	3,3%
Irlanda	2,1%	2,3%
Alemania	2,1%	4,2%
Canadá	2,2%	5,1%
Hungría	2,3%	5,4%
Dinamarca	2,4%	4,5%
Israel	2,5%	4,9%
Reino Unido	2,7%	4,5%
Suecia	2,8%	8,2%
Bulgaria	2,9%	11,5%
Letonia	3,1%	9,0%
Polonia	3,2%	6,0%
Eslovenia	3,5%	8,9%
Lituania	3,8%	8,6%
Noruega	3,9%	8,1%
Finlandia	3,9%	9,2%
Australia	4,0%	6,5%
Nueva Zelanda	4,2%	6,5%
Malta	4,7%	9,9%

Nota: El gráfico muestra el porcentaje de la puntuación en lectura en favor de las niñas frente a los niños en cada país y etapa, calculado como $100 * (\text{media de las niñas} - \text{media de los niños}) / \text{media de los niños}$. Todas las diferencias resultaron estadísticamente significativas ($p < 0,05$), excepto en el caso de Portugal en el cuarto curso. El sombreado muestra los países en el tercio más bajo (azul claro), medio (azul intermedio) y superior (azul oscuro) de las clasificaciones de los 28 países que participaron en ambas encuestas.
Fuente: PIRLS 2016 y PISA 2015.

- En todos los países incluidos en ambos estudios, la puntuación media de las niñas en lectura fue superior a la de los niños. En cada caso, salvo en el de Portugal, en el cuarto curso (en el que la edad media es de 10 años), la brecha entre los géneros era estadísticamente significativa. Las niñas también obtuvieron puntuaciones considerablemente más altas que los niños en otros 11 países participantes en PISA, pero no en PIRLS.
- La brecha entre los géneros en comprensión lectora fue mayor entre los niños de 15 años que en los del cuarto curso en todos los países. Aunque los dos estudios examinan distintas competencias de lectura y, por tanto, no son comparables directamente, parece que la brecha tiende a aumentar a medida que los niños crecen.
- El sombreado muestra la clasificación de los países en tres grupos según el tamaño de la brecha entre los géneros, es decir, pequeña, mediana o grande. Muchos países se encuentran en el mismo grupo en ambos estudios. Ocho de los diez países que registraron mayor desigualdad en el cuarto curso figuraban también entre los más desiguales en el grupo de 15 años. No obstante, se observaron cambios sustanciales en las clasificaciones de varios países. Según los resultados, Bulgaria, Eslovaquia y Suecia eran mucho más desiguales en el grupo de edad de 15 años que en el cuarto curso.

¿En qué medida estas diferencias entre los géneros son una peculiaridad exclusiva de la lectura? PISA también ha publicado los resultados sobre brechas entre los géneros recientes en matemáticas y ciencias entre los niños de 15 años¹⁸.

- En matemáticas, los niños, en general, obtuvieron una puntuación superior a las niñas en la mayoría de los países. No obstante, estas diferencias solo fueron significativas en algo más de la mitad de los países comprendidos en el informe.
- El panorama es más variado en el caso de las ciencias. En algunos países, los resultados de los niños fueron mejores que los de las niñas

y, en otros, al contrario. De promedio, se observa una brecha entre los géneros mínima en todos los países, con unos cuantos puntos en favor de los niños.

Las diferencias entre los géneros varían entre países y sujetos. No obstante, la persistencia de la brecha entre los géneros en materia de lectura en ambas etapas de la educación es importante porque la comprensión lectora es una competencia fundamental que condiciona el rendimiento en muchas otras materias académicas. Asimismo, como se comentó en el recuadro 11, en la mayoría de los países ricos incluidos en este informe, las niñas suelen tener mayores expectativas que los niños con respecto a la obtención de un título universitario. Las estadísticas relativas a la educación revelan una participación mayor de las niñas que de los niños en la educación superior en la mayoría de los países de la OCDE¹⁹. Los datos apuntan a que los niños inician los estudios postsecundarios en condiciones de desventaja frente a las niñas en relación con la lectura.

Las brechas en las puntuaciones en lectura en las escuelas de secundaria todavía están vinculadas a la actividad profesional de los progenitores

El estudio PISA pregunta a los niños cómo se ganan la vida sus progenitores y clasifica sus respuestas conforme a una escala. Las puntuaciones bajas de la escala representan trabajos de tipo manual. Las altas se relacionan con trabajos de gestión. En el gráfico 23 se ha dividido en dos al conjunto de niños de cada país en función de si sus progenitores ocupan puestos de categoría alta o baja.

En todos los países, los niños con progenitores que ocupaban puestos de categoría alta en general obtenían resultados significativamente superiores en lectura. Las diferencias eran mucho más pronunciadas en unos países que en otros. La brecha media era de menos de 30 puntos en Islandia y Japón, pero superaba los 70 puntos en Bulgaria, Hungría y Luxemburgo.

Estos patrones coinciden con los resultados de secciones anteriores.

Reflejan las desigualdades educativas continuadas ligadas al contexto familiar cuando los niños se aproximan al final del período de escolarización obligatoria. El recuadro 9 muestra que la situación socioeconómica y las competencias de los progenitores se refuerzan mutuamente al influir en los resultados en aptitudes verbales de los niños.

Se observan grandes desigualdades en el rendimiento de las escuelas

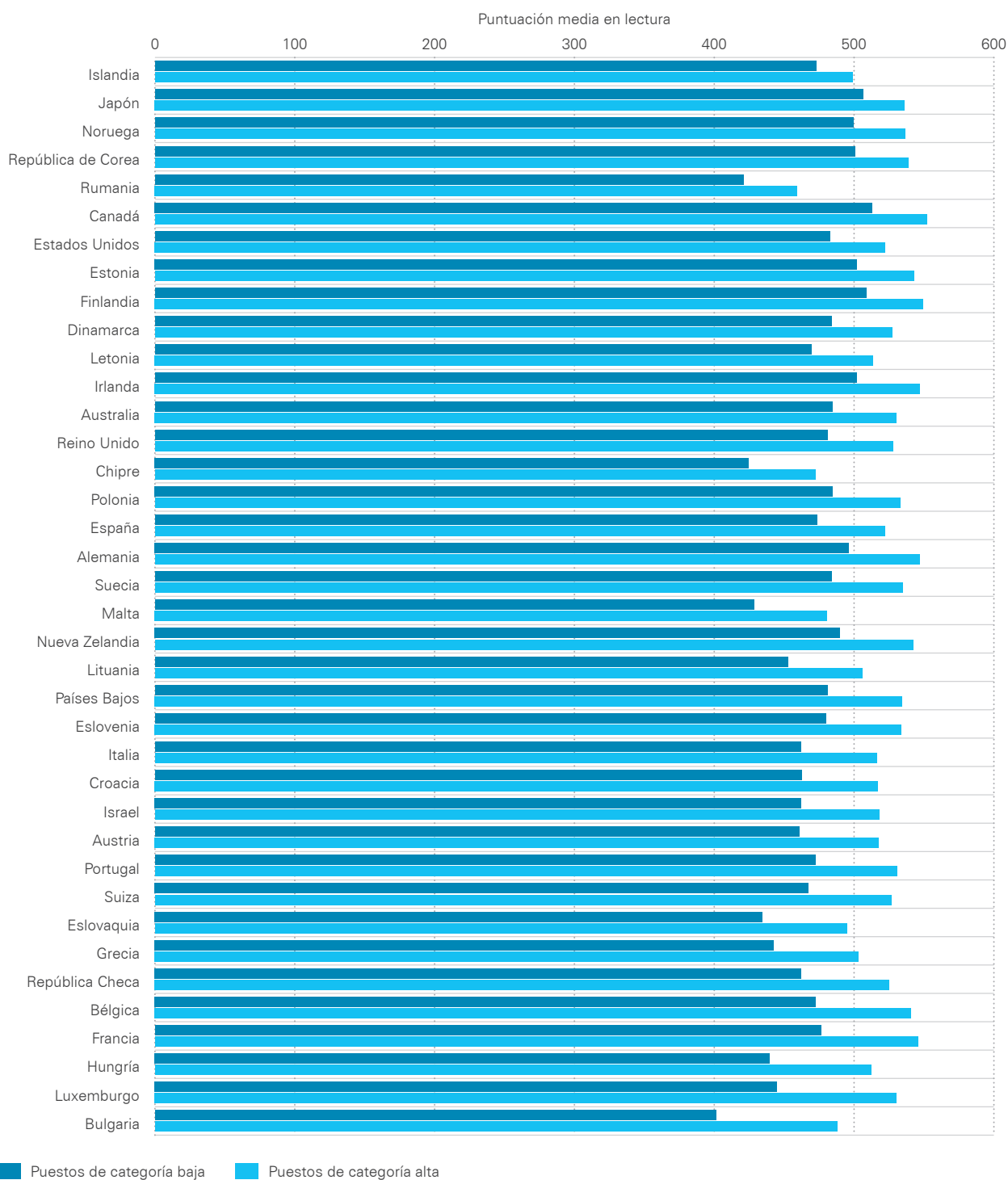
Las oportunidades educativas de los niños pueden depender en gran medida de la escuela a la que asisten. Con frecuencia, hay grandes diferencias en los resultados medios de las escuelas dentro de un mismo país. El análisis de estas diferencias ayuda a entender la naturaleza de las desigualdades educativas y qué se puede hacer para reducirlas.

En primer lugar, se consideró la proporción de la variación total en las puntuaciones en lectura de los niños de 15 años de cada país entre escuelas, en lugar de entre niños de la misma escuela. El enfoque es similar al utilizado en la sección sobre educación primaria. La longitud de la barra en el *gráfico 25* muestra la variación total entre escuelas.

En Islandia, alrededor del 95% de la desigualdad en las puntuaciones en lectura se produce entre los niños de la misma escuela, y solo una cantidad reducida entre escuelas. En Bulgaria, Hungría y los Países Bajos, la desigualdad es mayor entre las escuelas que dentro de estas. En la mayoría del resto de países, al menos una quinta parte de la variación se da de una escuela a otra.

Si bien en el caso de Bulgaria y Hungría ya se observa una variación considerable entre escuelas en la educación primaria (*véase el gráfico 13*), en los Países Bajos esta es relativamente baja en la escuela primaria, pero registra la más alta en el grupo de niños de 15 años. En Italia también se observa una variación mucho mayor entre las escuelas en la educación secundaria que en la primaria. Los Estados Unidos de América y Nueva Zelandia presentaban menor variación entre escuelas en ambos niveles educativos.

Gráfico 23: Los niños con progenitores que ocupan puestos de categoría alta obtienen mejores resultados en lectura
Puntuación en lectura de los niños de 15 años, por profesión de los progenitores (2015)



Nota: El gráfico muestra la puntuación media de los niños cuyos progenitores están en las mitades superior e inferior de la clasificación por ocupación de cada país. Las diferencias en las medias fueron estadísticamente significativas en todos los países. El gráfico se ordena según el tamaño de la brecha, de menor a mayor.
Fuente: PISA 2015.

Recuadro 10 Repercusión de la migración en la capacidad lectora

Los niños que se trasladan a un país nuevo hacen frente a desafíos que afectan directa o indirectamente a su progreso escolar. Estos desafíos pueden incluir el habituarse a otra forma de vida, hacer amistades nuevas, aprender otro idioma y acostumbrarse a un sistema educativo distinto. Es posible que el traslado haya afectado a las circunstancias económicas de su familia. Además, puede que hayan sufrido traumas antes del viaje, o durante el trayecto, o que hagan frente a prejuicios y reacciones negativas a su llegada al nuevo país. Los hijos de inmigrantes también se enfrentan a algunos de estos desafíos.

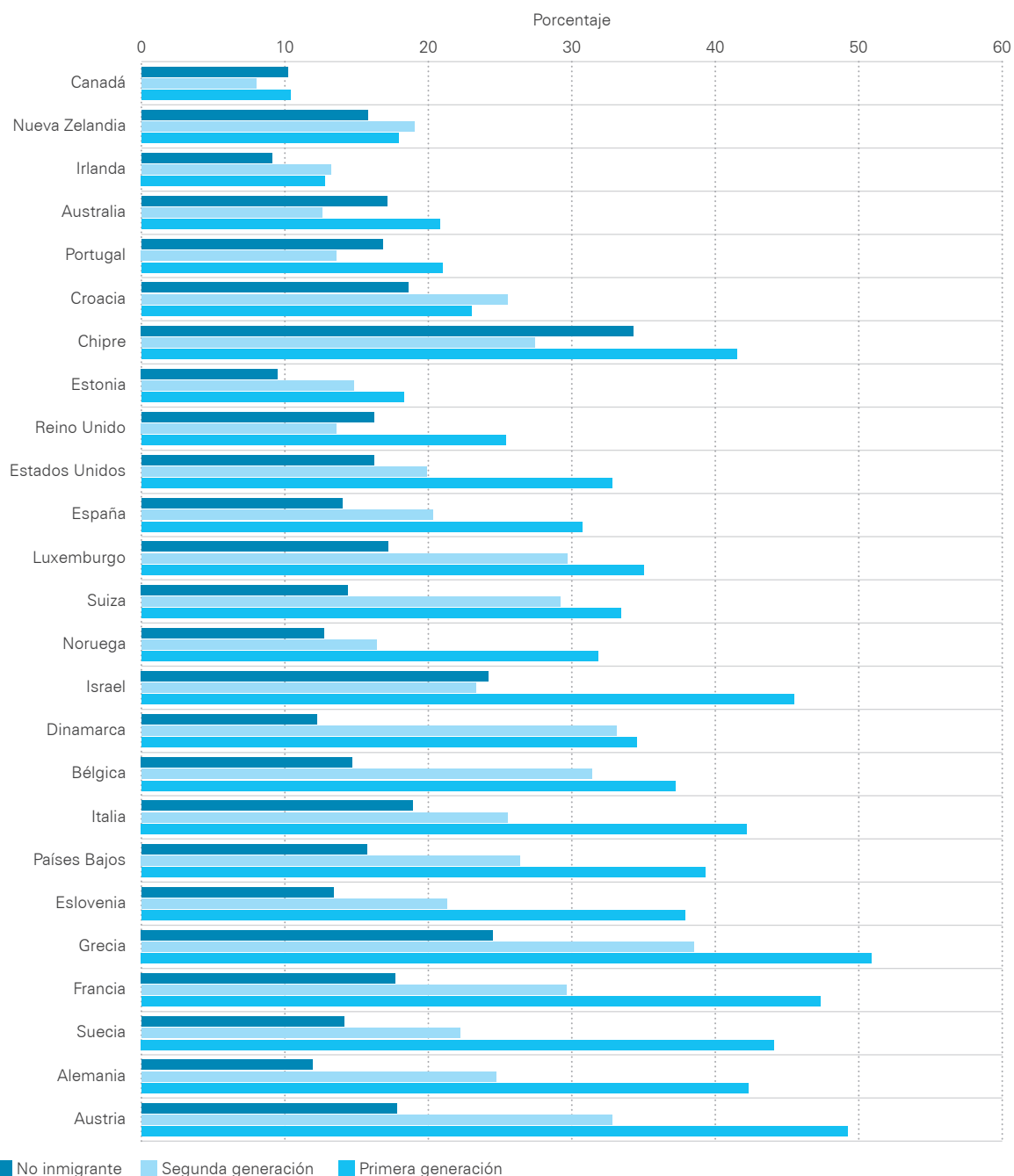
En consecuencia, ¿qué resultados educativos obtienen los niños inmigrantes o los niños hijos de inmigrantes en los países ricos? Para responder a esta pregunta, nos remitimos a los datos de PISA sobre los niños de 15 años en 25 países en los que los niños inmigrantes representan al menos el 5% de la población estudiantil. La definición de condición de inmigrante se basó en las tres categorías de la OCDE²⁰, a saber:

1. Los estudiantes no inmigrantes son niños con al menos uno de los progenitores nacido en el país, independientemente de dónde naciera el niño.
2. Los estudiantes inmigrantes de primera generación son niños nacidos en el extranjero cuyos progenitores también nacieron en el extranjero.
3. Los estudiantes inmigrantes de segunda generación son niños que nacieron en el país y cuyos progenitores nacieron en el extranjero.

En la mayoría de los países, las puntuaciones en lectura obtenidas por los niños inmigrantes de primera generación son considerablemente inferiores a las de los niños no inmigrantes. Dicho esto, cabe destacar que no se observa una diferencia estadísticamente significativa entre estos grupos en Australia, Canadá, Estonia y Nueva Zelandia. Las puntuaciones en lectura de los niños inmigrantes de segunda generación fueron considerablemente inferiores a las de los niños no inmigrantes en 15 países. No obstante, en Australia y Canadá, obtuvieron mejores resultados que sus compañeros no inmigrantes. El *gráfico 24* muestra el porcentaje de niños en cada país que no alcanzó un nivel básico de competencia lectora en las pruebas de lengua a los 15 años de edad.

Es posible que estos resultados reflejen patrones de migración diferentes. Por ejemplo, la OCDE identifica a Australia, Canadá y Nueva Zelandia como «países de asentamiento», donde la inmigración forma parte de la historia del país, los inmigrantes suelen tener estudios superiores y, además, es posible que compartan el inglés como primera lengua. Alemania, Austria, Bélgica y Francia son tradicionalmente países de destino donde se han asentado gran cantidad de migrantes con escasos estudios. Por otra parte, España, Grecia e Italia han experimentado niveles considerables de inmigración en los últimos años. Este tipo de desigualdad educativa no se puede resolver sin una comprensión minuciosa de los patrones de migración históricos.

Gráfico 24: Porcentaje de niños de 15 años según la condición de migrante que no han alcanzado el nivel 2 de competencia en lectura



Nota: El gráfico muestra los porcentajes de cada grupo en todos los países en los que al menos el 5% de los niños no nacieron en el país. Los países se clasificaron según brechas absolutas entre los niños no inmigrantes y los inmigrantes de primera generación. Las diferencias entre los niños no migrantes y los niños migrantes de primera generación fueron estadísticamente significativas en todos los países excepto Australia, Canadá, Estonia y Nueva Zelanda.
Fuente: PISA 2015.

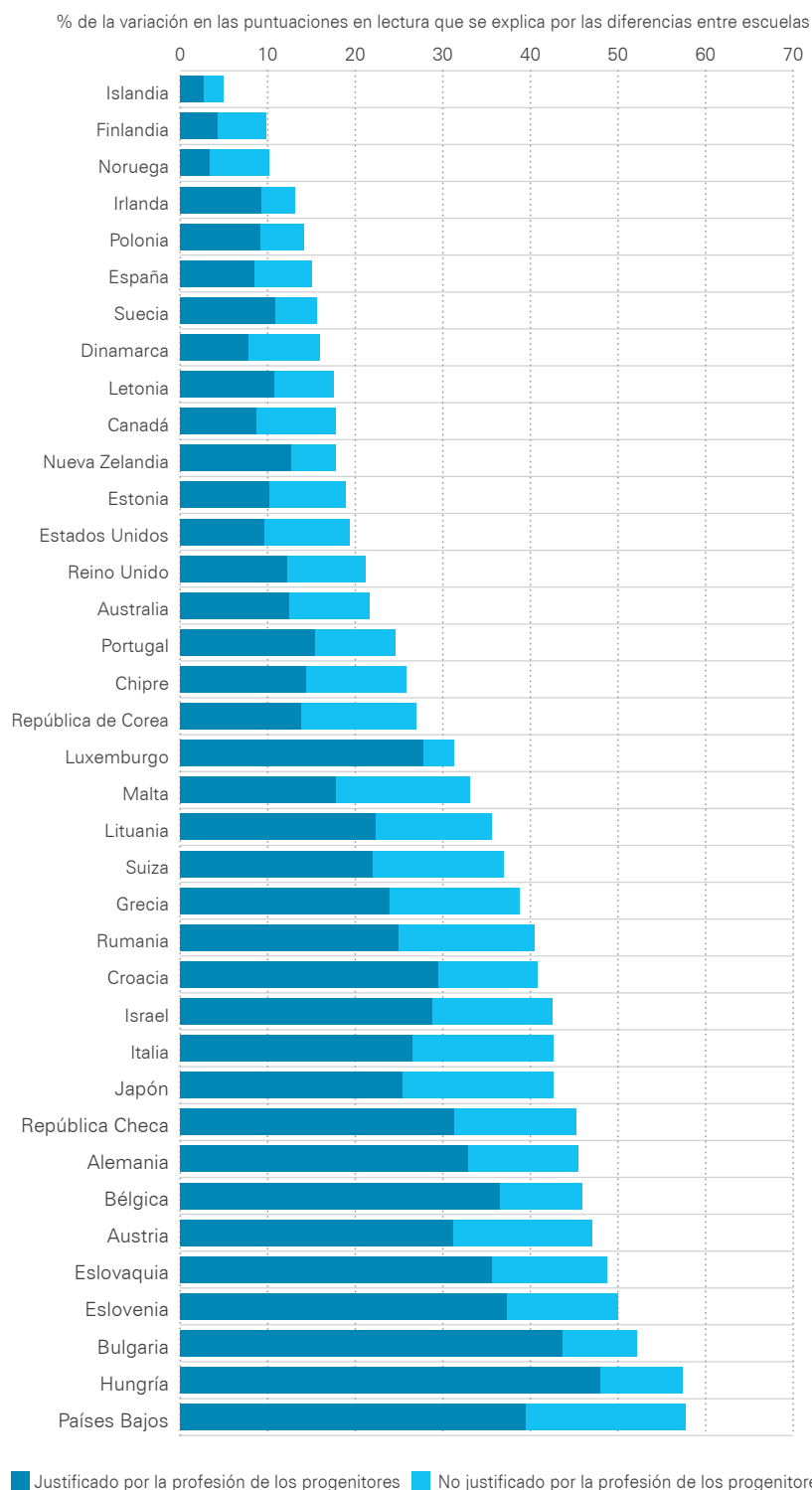
Las variaciones entre escuelas están ligadas al contexto de los niños escolarizados

Estas variaciones sustanciales en los resultados medios en lectura entre escuelas pueden explicarse de muchas maneras. Entre otras, la ubicación de la escuela, si se encuentra en una zona rural o urbana, o si los residentes son principalmente ricos o pobres. También incluirían el tipo de escuela, pública o privada, o si se selecciona a los estudiantes. Además, las escuelas también se diferencian en los recursos a su disposición. La encuesta PISA recoge pruebas de la relación entre todos estos factores y las puntuaciones medias en lectura²¹.

El contexto familiar de los estudiantes en cada escuela representa otro elemento importante de este panorama. Explica en gran medida la variación de resultados entre escuelas, reflejada en la sección azul de la barra en el gráfico 25.

Gráfico 25: La mayoría de los países presentan diferencias significativas de una escuela a otra

Porcentaje de la variación en las puntuaciones en lectura en los niños de 15 años que se explica por las diferencias entre escuelas (2015)



Nota: La longitud total de cada barra representa el porcentaje total de la varianza en los resultados de la prueba entre escuelas obtenidos a partir de un modelo multinivel vacío. Como se destacó en el informe inicial de la encuesta PISA de 2015 «[e]n algunos países, se tomaron como muestra subunidades dentro de las escuelas en lugar de las escuelas, y esto puede afectar a las estimaciones de los componentes de la varianza entre escuelas» (OCDE, *PISA 2015 Results*, vol. I: *Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, París, 2016, pág. 294). En Francia, la prueba PISA tiene lugar alrededor de la transición entre dos etapas escolares. Esto dificulta la interpretación de las variaciones entre escuelas, por lo que no se incluye al país en este gráfico.
Fuente: PISA 2015.

Cuando se tienen en cuenta las diferencias vinculadas con la profesión de los progenitores, se observa que otros factores —como la ubicación y el tipo de escuela, o sus recursos— guardan una relación mucho más estrecha con las desigualdades de rendimiento entre las escuelas. Como ocurre en la educación primaria, la composición de la población en la escuela secundaria desde el punto de vista del contexto familiar es un aspecto importante para entender las desigualdades educativas.

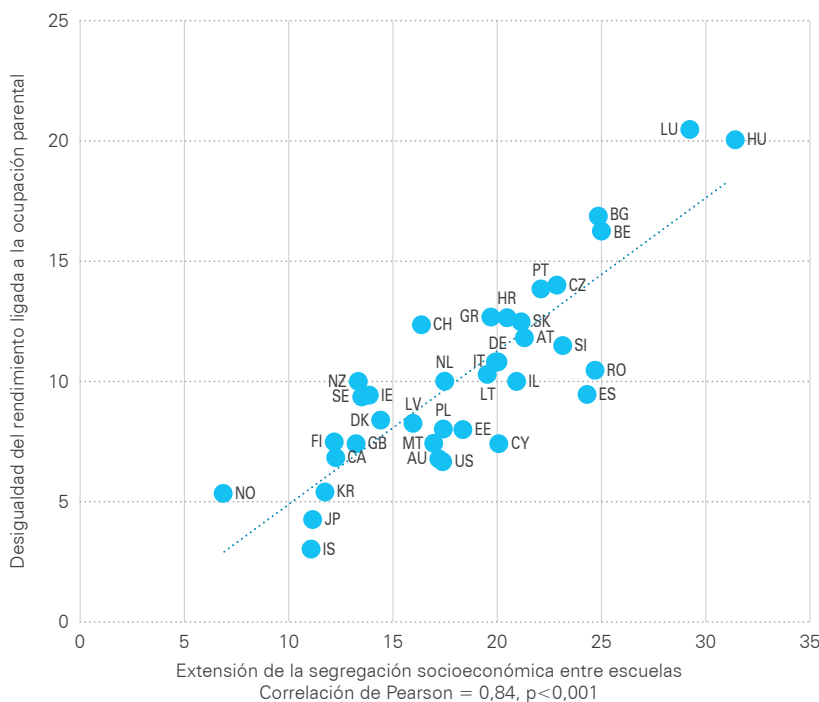
Si bien las diferencias sociales y económicas entre los estudiantes son características de los sistemas educativos de todos los países, estas son mucho más pronunciadas en unos países que en otros. Se denomina segregación socioeconómica a la agrupación de los niños con la misma posición social y económica en las escuelas²². En los países escandinavos suelen registrarse niveles reducidos de este tipo de segregación, así como en algunos países de Asia Oriental y de habla inglesa. Los niveles más altos de

esta forma de segregación se dan en Hungría y Luxemburgo. Los países con mayor segregación socioeconómica entre escuelas suelen ser también los que registran mayor desigualdad en el rendimiento derivada de la ocupación de los progenitores (véase el gráfico 26).

Hace tiempo que la segregación socioeconómica se reconoció como un factor importante del desarrollo y persistencia de las desigualdades educativas derivadas del contexto familiar. Según indica un análisis reciente, los niveles de segregación en los países ricos han experimentado pocos cambios en los últimos decenios²³. Sus autores apuntan a la persistencia de este tipo de segregación pese a las iniciativas políticas encaminadas a reducirla, y concluyen que los encargados de formular políticas deben tomar medidas más drásticas si desean promover mayores niveles de integración entre ricos y pobres.

Se trata de un problema difícil de resolver. Hay una gran diversidad de factores que dan pie a la segregación socioeconómica de los niños entre escuelas, y no todos ellos guardan relación directa con el sistema educativo. En los países con diferencias económicas y sociales más pronunciadas entre zonas geográficas, la segregación residencial ocurre de manera natural si se asigna a los niños a su escuela local. La segregación también puede obedecer a las políticas educativas, aspecto que se comenta en la sección siguiente.

Gráfico 26: Las desigualdades socioeconómicas reflejadas en los resultados de las pruebas de los niños son más pronunciadas cuando existe mayor segregación socioeconómica entre las escuelas



Nota: El eje vertical muestra el R2 de una regresión de puntuaciones en lectura sobre los puestos de mayor categoría de los progenitores. El eje horizontal muestra el coeficiente de correlación intraclase de un modelo multinivel vacío donde la actividad profesional de los progenitores es la variable dependiente. En Francia, la prueba PISA tiene lugar alrededor de la transición entre dos etapas escolares. Esto dificulta la interpretación de las variaciones entre escuelas, por lo que no se incluye al país en este gráfico.
Fuente: PISA 2015.

Recuadro 11 Desigualdad y expectativas futuras

Los estudiantes de los países ricos del mundo se aproximan al final del período de escolarización obligatoria en condiciones desiguales. La ocupación de los progenitores también permite predecir el rendimiento en lectura de un niño en la educación secundaria. La segregación de los estudiantes a lo largo de fronteras económicas y sociales contribuye a la persistencia de las desigualdades derivadas del contexto familiar. Es menos probable que los niños cuyos progenitores ocupan puestos de categoría baja digan que esperan realizar estudios postsecundarios, incluso cuando sus resultados son tan buenos como los de sus compañeros con progenitores en puestos de categoría alta (véase el recuadro 11).

El estudio PISA del que se extrajeron los datos incluidos en este informe se ha comparado con una radiografía del sistema educativo de un país, es decir, no ofrece una imagen completa, pero resalta dónde hay un problema. La solución de estos problemas es tarea de los sistemas y las políticas de educación, tema que se trata en la siguiente sección.

¿En qué medida las desigualdades resaltadas en este informe podrían reflejarse en la participación de los jóvenes en la educación a medida que entran en la edad adulta?

El estudio PISA preguntó a los niños de 15 años qué nivel educativo esperaban completar. Con 15 años, muchos niños tienen ya una idea no solo de lo que anhelan hacer en el futuro, sino también de lo que pueden esperar hacer de manera realista, dadas sus circunstancias y su progreso escolar.

El análisis se centra aquí en los niños que esperan completar algún tipo de educación terciaria. Esto incluye la educación de orientación académica —como una titulación universitaria— y práctica —como los estudios postsecundarios—. El porcentaje de niños que indicaron que esperaban completar una educación terciaria varió entre menos del 20% en Alemania y los Países Bajos, a algo menos del 90% en Corea. Estas variaciones en las expectativas entre países están arraigadas en una gama de diferencias históricas, económicas y culturales. Asimismo, puede que reflejen la estructura de las distintas vías educativas, profesionales y ocupacionales abiertas a los jóvenes en cada país.

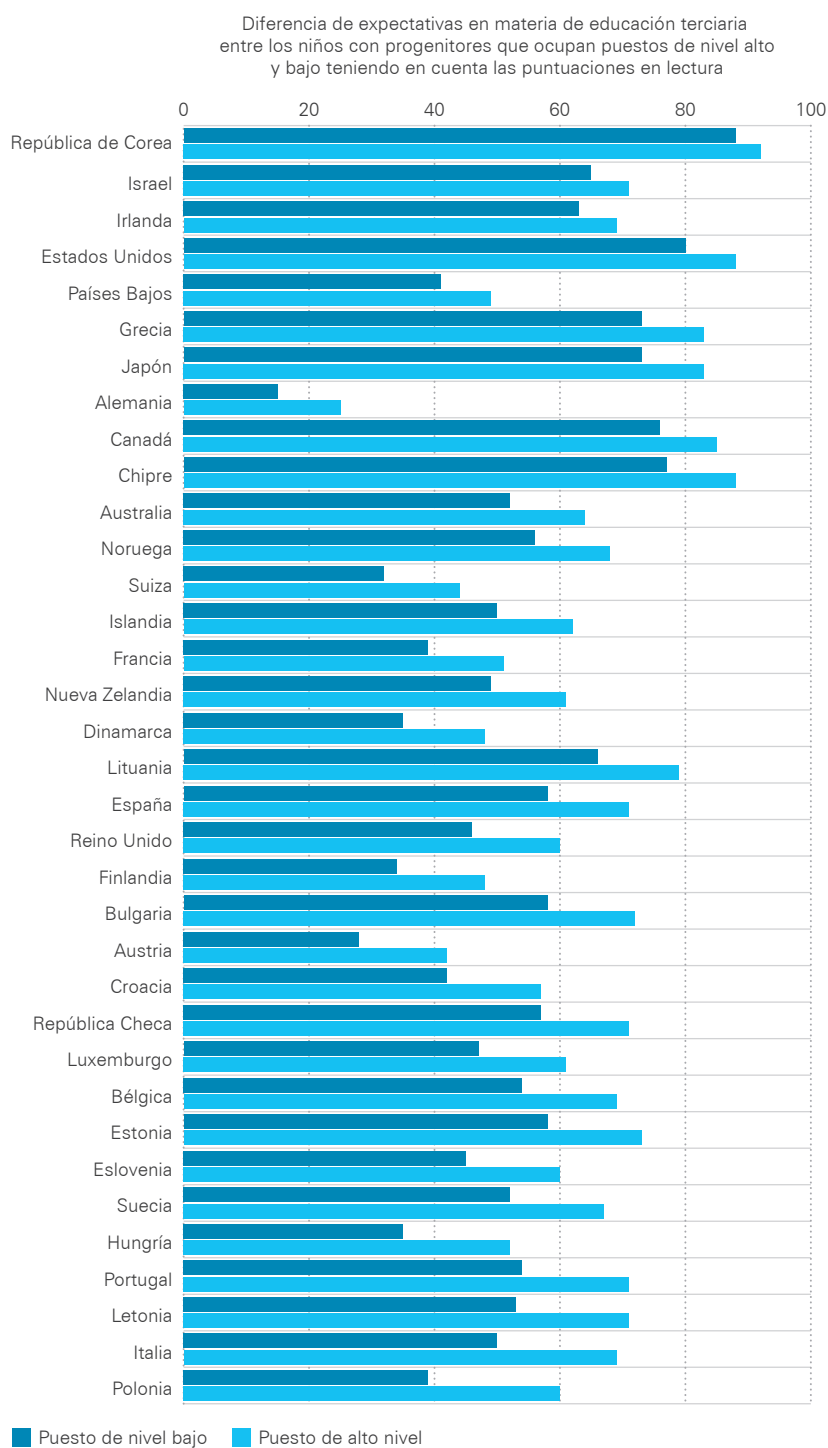
El contexto socioeconómico afecta a las expectativas, independientemente de los resultados

Las expectativas de los niños en relación con la educación terciaria están ligadas a sus circunstancias familiares. En todos los países, era mucho más probable que los niños cuyos progenitores ocupaban cargos de posición alta esperasen completar alguna forma de educación terciaria. En cierta medida, no es sorprendente, ya que los niños de familias más privilegiadas suelen tener mejores resultados en la escuela. Pero esto no lo explica todo. En todos los países se registraron diferencias significativas según la posición de la actividad profesional de los progenitores entre los niños con resultados igual de buenos en la escuela. El gráfico 27 muestra la brecha en las expectativas entre los niños cuyos progenitores ocupan puestos de categoría alta y baja, teniendo en cuenta las diferencias en los resultados obtenidos en lectura entre los dos grupos. El valor de esta brecha varió entre solo alrededor del 4% en la República de Corea al 20% en Polonia.

Las expectativas de las niñas y los niños difieren en la mayoría de los países

Además del contexto familiar, el género también influye en la diferencia de expectativas (no reflejadas). En 29 de los 35 países incluidos en este análisis, era mucho más probable que las niñas esperaran completar la educación terciaria que los niños. La mayor brecha entre los géneros en materia de expectativas (19%) se observó en Bulgaria y Noruega. En seis países —Alemania, Austria, Francia, Japón, los Países Bajos y Suiza— se registraron tasas similares para ambos géneros.

Gráfico 27: Brecha en las expectativas entre niños con la misma puntuación en lectura, por situación ocupacional de los progenitores



Nota: Las barras muestran las expectativas marginales en relación con la educación terciaria por situación profesional de los progenitores (baja frente a alta) en cada país, a partir de un modelo de regresión con control para la puntuación en lectura. Los países se clasifican en orden ascendente según el tamaño de la diferencia entre los dos grupos. Las diferencias son significativas en todos los países. No se dispone de datos válidos para Eslovaquia, Malta y Rumanía.
Fuente: PISA 2015.

SECCIÓN 6

SISTEMAS Y POLÍTICAS DE EDUCACIÓN

Las políticas y prácticas de educación pueden reducir o reforzar las desigualdades educativas derivadas de los puntos de partida de los niños y sus circunstancias familiares. No existe una política universal que garantice unos resultados óptimos. Las características sociales, culturales, económicas y políticas de cada país y región son distintas. Así, no hay garantía de que las medidas que funcionan para los países situados en los puestos superiores de nuestra tabla sirvan para reducir las desigualdades educativas en los países situados al final de la tabla.

El *gráfico 28* presenta un resumen de las características fundamentales de los sistemas escolares e ilustra la gran diversidad de experiencias educativas que los niños pueden tener en los distintos países.

- En general, las tasas de participación educativa son altas. No obstante, en algunos países, los porcentajes indican que un número sustancial de niños ya no asiste a la escuela al cumplir 15 años. Chile, México y Turquía no figuran en algunas clasificaciones porque los datos del estudio PISA incluían menos del 80% de los niños del grupo de 15 años en estos países. Los motivos pueden ser diversos, entre otros, que estos niños hayan abandonado la escuela.
- La edad a la que se divide por primera vez a los niños en distintos tipos de escuelas o programas —proceso a veces denominado de selección— varía entre los 10 años en Alemania y Austria y los 16 en muchos otros países, como Australia, Estonia y el Reino Unido.
- Algunos países disponen de varios tipos de escuelas o programas, mientras que otros solo tienen uno. La República Checa tiene 6 y los Países Bajos, 7. Estos pueden incluir vías orientadas fundamentalmente a la formación profesional y otras a la académica. En algún punto se toma una decisión —por parte de los docentes, los progenitores o los propios niños— sobre qué vía va a tomar el niño inicialmente. A menudo es posible cambiar de trayectoria más adelante.
- En algunos países, la agrupación de los niños en las escuelas según su capacidad es una práctica muy extendida. Esta medida puede adoptar la forma de la asignación de los niños a distintas clases o grupos dentro de las clases. La práctica puede aplicarse a todos los sujetos o a una selección. Más del 90% de las escuelas de Irlanda, Israel y el Reino Unido emplean estas prácticas.
- En algunos países es común que los niños repitan al menos un curso durante su trayectoria escolar. Así ocurre con más del 30% de los niños en Bélgica, España, Luxemburgo y Portugal. En otros países, como Japón y Noruega, esta práctica es muy poco habitual o inexistente.
- El equilibrio entre las escuelas gestionadas por los organismos públicos y los organismos privados también varía considerablemente. Letonia e Irlanda se encuentran en los puestos superiores de la tabla clasificatoria de desigualdades educativas (*véase el gráfico 2*), aunque en este sentido son radicalmente distintos. En Irlanda, el 57% de las escuelas son de gestión privada, frente al 2% en Letonia.

Gráfico 28. Características fundamentales de los sistemas escolares que influyen en la calidad de la educación

	Tasa de cobertura de PISA (a)	Primera selección en el sistema educativo	Número de tipos de escuelas o programas disponibles para los niños de 15 años	Agrupación por capacidad en las escuelas (b)	Repetición de curso (c)	Matriculación en la escuela privada (d)
País	%	Edad de los estudiantes	N	% de niños de 15 años	%	%
Alemania	96,1	10	4	30,0	18,1	7,3
Australia	90,6	16	1	88,1	7,1	43,7
Austria	83,4	10	4	16,4	15,2	12,6
Bélgica	92,9	12	4	28,4	34,0	N/D
Bulgaria	80,6	15 (e)	3	26,3	4,8	1,2
Canadá	83,5	16	1	86,8	5,7	9,7
Chile	79,8	16	3	27,1	24,6	63,1
Chipre	94,9	15	2	27,0	4,7	16,0
Croacia	90,8	14	1	22,9	1,6	2,3
Dinamarca	89,0	16	1	25,2	3,4	23,2
Eslovaquia	89,2	11	5	34,6	6,5	11,6
Eslovenia	92,8	14	3	34,7	1,9	2,6
España	90,9	16	1	40,3	31,3	31,3
Estados Unidos de América	83,5	16	1	82,6	11,0	7,7
Estonia	92,8	16	1	38,1	4,0	4,2
Finlandia	97,3	16	1	53,2	3,0	4,5
Francia	91,0	15	3	24,3	22,1	21,0
Grecia	91,1	15	2	11,6	5,0	4,9
Hungría	89,6	11	3	35,1	9,5	18,0
Irlanda	96,5	15	4	95,9	7,2	57,3
Islandia	93,3	16	1	22,6	1,1	0,6
Israel	93,7	15	2	97,8	9,0	N/D
Italia	80,3	14	4	13,1	15,1	4,1
Japón	94,7	15	2	53,6	0,0	31,8
Letonia	88,8	16	5	18,7	5,0	2,0
Lituania	90,2	N/D	5	51,0	2,5	2,3
Luxemburgo	87,6	13	4	71,8	30,9	15,6
Malta	97,7	15	3	75,5	7,0	41,8
México	61,7	15	3	46,9	15,8	12,5
Noruega	91,3	16	1	15,7	0,0	1,9
Nueva Zelandia	90,2	16	1	89,9	4,9	6,6
Países Bajos	95,1	12	7	70,8	20,1	60,1
Polonia	90,9	16	1	38,0	5,3	3,5
Portugal	87,6	15	3	11,6	31,2	5,5
Reino Unido	84,0	16	1	99,8	2,8	55,8
Rep. Checa	93,5	11	6	28,9	4,8	8,2
Rep. de Corea	91,7	15	3	57,8	4,7	34,7
Rumania	N/D	16	2	46,2	5,9	1,1
Suecia	93,6	16	1	21,4	4,0	17,9
Suiza	96,2	12	4	62,3	20,0	6,1
Turquía	69,9	11	3	30,5	10,9	4,8

Nota: (a) Estas cifras representan la tasa de cobertura de la participación en la encuesta PISA del grupo de 15 años.

(b) Porcentaje de niños de 15 años matriculados en escuelas que practican la agrupación por capacidad en algunas materias o en todas.

(c) Porcentaje de estudiantes que declaran haber repetido un curso al menos una vez en la educación primaria o secundaria.

(d) Según la definición de la OCDE de escuelas privadas, «[e]scuelas gestionadas directa o indirectamente por una organización no pública, como una iglesia, sindicato, empresa u otra institución privada».

(e) La edad de inicio en algunas escuelas de formación profesional son los 14 años.

Fuente: Matriculación en la escuela privada: OCDE, *Informe PISA 2015*, vol. II: *Políticas and Practices for Successful Schools* OECD Publishing, París, 2016.

Matriculación de niños de 15 años y repetición de curso: OCDE, *Informe PISA 2015*, vol. I: *Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, París, 2016.

Agrupación por capacidad: resultados basados en los informes de directores de escuela en los datos recopilados por PISA 2015 (OCDE).

Edad de la primera selección en los sistemas de educación y número de programas de educación: OCDE, *Informe PISA 2012: What makes schools successful?* OECD Publishing, París, 2013, tabla IV.2.5.

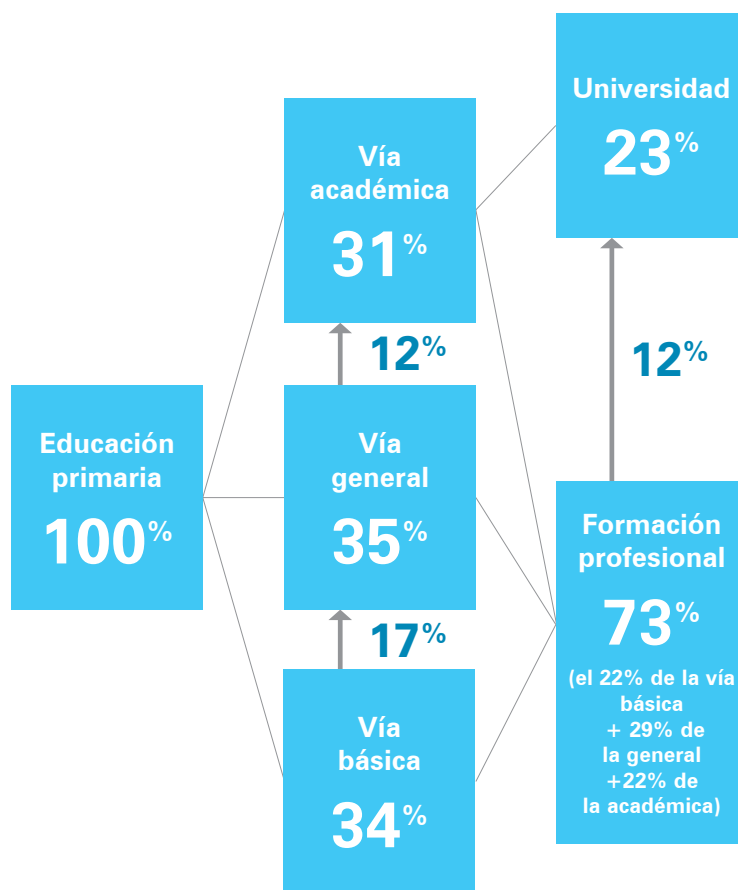
Recuadro 12 Clasificación y desigualdad en Alemania

Diversas políticas y prácticas esenciales influyen en las desigualdades, tanto dentro de las escuelas como entre estas, en los países o contextos específicos²⁴. Entre ellas se incluyen las características destacadas en el cuadro, como la repetición de curso, la división en grupos y el direccionamiento a vías distintas. Otras políticas relacionadas con la elección de escuela y las transferencias y expulsiones pueden reducir la diversidad de los niños en las escuelas e incrementar las desigualdades educativas. Cuando se divide a los niños en vías distintas dentro de las escuelas o van a escuelas diferentes en función de su rendimiento académico, suele haber una representación mayoritaria de los niños de familias menos privilegiadas en las vías inferiores, lo que conlleva menos oportunidades en el futuro. Este es el caso especialmente si la clasificación tiene lugar a una edad muy temprana, cuando los niños no han conseguido desarrollar todavía su potencial (véase el recuadro 12).

Resulta tentador utilizar las cifras anteriores para identificar las características asociadas a una mayor equidad educativa. Sin embargo, el hecho de que sociedades con enfoques tan distintos en materia de gestión escolar como Letonia e Irlanda aparezcan uno junto al otro en la posición superior de la tabla clasificatoria sugiere una realidad más compleja (véase el gráfico 2). Las políticas de educación de un país se redactan y desarrollan en el contexto económico, político y social nacional. Es posible que no se puedan transferir eficazmente las políticas y prácticas individuales entre contextos. Antes de copiar con garantías las políticas que parecen haber tenido éxito, es necesario llevar a cabo un análisis más detallado en el ámbito nacional y recabar pruebas adicionales sobre qué funciona y por qué.

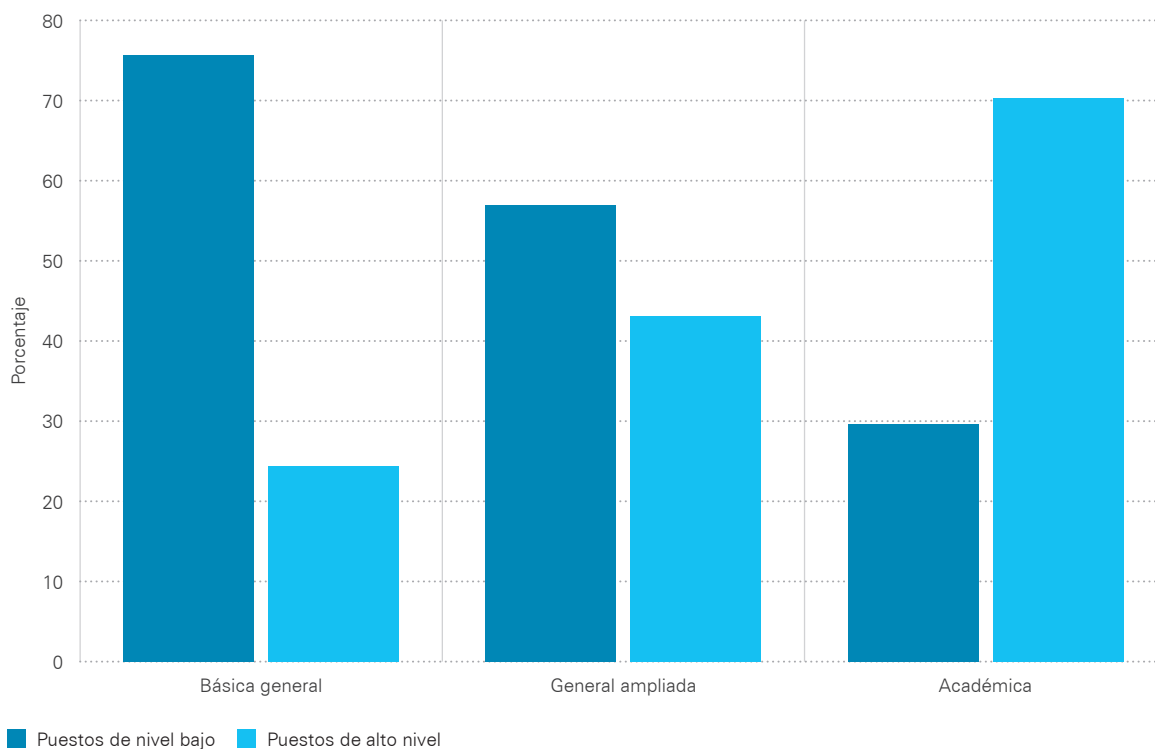
Alemania y Austria empiezan antes que otros países ricos a clasificar o dirigir a los estudiantes a distintas escuelas o programas. Esto afecta a las oportunidades a su alcance en el futuro. En Alemania, tras 4 años de educación primaria (*Grundschule*), en función de su capacidad, se dirige a la mayoría de los niños de 10 años hacia una de las tres vías principales, es decir, la académica, que conduce al examen de ingreso en la universidad (*Abitur*), la general o la básica. Las dos últimas están relacionadas con una probabilidad mayor de acabar en la formación profesional y, en consecuencia, en trabajos manuales (véase el gráfico 29). A algunos estudiantes se les permite cambiar de trayectoria.

Gráfico 29: Vías educativas en Alemania



Nota: Todas las cifras del gráfico se refieren a una porción de la cohorte original (el 100% de la escuela primaria). Un número junto a una flecha señala el porcentaje de la cohorte original de estudiantes de educación primaria que cambian de vía. Por ejemplo, el 17% del conjunto de estudiantes de la vía básica pasaron a la general en algún momento. El descenso de categoría es tan poco común que se ha dejado fuera del modelo. Cabe la posibilidad de que los porcentajes no sumen el 100% debido a los abandonos del sistema escolar. A lo largo de todo el ciclo de secundaria, el 2% de la cohorte abandonó la vía básica; otro 2%, la general; y el 1%, la vía académica.

Fuente: Presentación propia elaborada a partir de las cifras de Biewen y Tapalaga del Estudio del Panel Educativo Nacional (NEPS, adultos de la cohorte inicial, SC6) a partir de una muestra representativa de personas nacidas entre 1950 y 1979²⁵.

Gráfico 30: Porcentaje de niños situados en vías que difieren de la actividad profesional de los progenitores

Nota: Las familias se dividen en dos grupos (puestos de categoría alta y baja) en la mediana de la clasificación de ocupación facilitada por PISA 2015 para Alemania.

Fuente: Cálculos propios basados en PISA 2015.

Los defensores de la separación en distintas vías piensan que fomenta la especialización y permite a las escuelas diseñar mejores programas de estudios para los estudiantes de cada vía. Por otra parte, sus detractores dicen que aumenta las desigualdades y no mejora el rendimiento medio²⁶. Alegan que esta práctica concede a la situación parental una influencia desproporcionada y tiene lugar a una edad en la que muchos alumnos son todavía demasiado jóvenes para mostrar su potencial²⁷.

La clasificación se basa en las recomendaciones de la escuela primaria. En la mayoría de las regiones, los progenitores pueden cuestionar tal recomendación mediante un proceso que requiere esfuerzo, conocimientos y recursos. Las diferencias en la situación parental pueden

afectar a la asignación de vías. El 76% de los niños que van a parar a la vía básica proceden de familias con ocupaciones de posición baja (véase el gráfico 30). Cuatro de cada 5 niños con el Abitur entran en la vía académica. Los hijos de migrantes en Alemania pueden sufrir las consecuencias de la falta de una ocupación de posición alta de los progenitores o la carencia de los conocimientos necesarios para cuestionar las recomendaciones de las escuelas. La mayoría de estos niños terminan en la vía básica y solo el 20% consigue entrar en la académica²⁸.

SECCIÓN 7

CONCLUSIÓN Y RECOMENDACIONES

«No todos tenemos el mismo talento, pero todos deberíamos tener la misma oportunidad de desarrollarlo». Esta observación del presidente de los Estados Unidos de América, John F. Kennedy, en 1963 dirigida a un grupo de titulados universitarios representa el eje de este *Report Card*. Todos los niños merecen la misma oportunidad de aprender y desarrollar las competencias esenciales para la vida. En los países más ricos del mundo, hay niños a quienes se les niega esa oportunidad.

Al empezar este informe, nos planteamos tres series de preguntas, a saber:

1. ¿Cuánta desigualdad educativa existe en los países ricos? ¿Varía de un país a otro?
2. ¿En qué medida el punto de partida, las circunstancias y las características de los niños explican las desigualdades educativas? ¿Cómo varían de un país a otro y entre las distintas etapas de la educación?
3. ¿En qué medida los sistemas educativos y las escuelas magnifican o reducen las desigualdades entre los niños? ¿Qué políticas y prácticas pueden ayudar a reducir las desigualdades?

En nuestro empeño por encontrar respuestas, examinamos las etapas clave de las vías que toman los niños, desde la educación preescolar hasta el final del período de escolarización obligatoria, y consideramos también sus expectativas educativas futuras. Nuestra encuesta abarcó 41 países de la UE y la OCDE. Utilizamos tres medidas de desigualdad en el rendimiento en lectura de los niños: la dispersión en las puntuaciones entre los estudiantes con puntuación más baja y más alta (es decir, la brecha de

rendimiento); las diferencias en los resultados en lectura de los niños debidas a circunstancias fuera de su control (p. ej., la actividad profesional de los progenitores, el género del niño o su país de nacimiento); y las diferencias entre escuelas.

Descubrimos que, si bien la desigualdad educativa es un fenómeno generalizado, algunas sociedades ricas tienen más éxito que otras a la hora de asegurar que los estudiantes con peor rendimiento no se quedan demasiado rezagados con relación a los pares que tienen los mejores resultados. Este hecho es motivo de esperanza y ofrece la posibilidad de aprender de políticas y prácticas educativas distintas. Sociedades tan diversas como Letonia y España tienen brechas de rendimiento bajas en los resultados obtenidos en lectura entre los estudiantes de primaria y secundaria. Contrariamente a la opinión de que una educación de calidad implica una mayor desigualdad entre los niños, unas brechas de rendimiento más reducidas no son incompatibles con resultados medios más altos. Lograr sistemas educativos más equitativos no supone que las normas de calidad deban rebajarse al mínimo común denominador. Los estudiantes de enseñanza primaria y secundaria tienen más probabilidades de alcanzar un nivel mínimo de competencia en lectura en los países con brechas más pequeñas.

Las respuestas a la segunda pregunta, sin embargo, forman una imagen menos optimista. Los niños suelen obtener peores resultados en lectura que las niñas. Las brechas entre los géneros son más pronunciadas en la educación secundaria. El rendimiento de los niños nacidos fuera del país donde se celebra la prueba suele ser inferior al de sus pares nativos en la mayoría de los países en los que hay

una cantidad suficiente de niños nacidos en el extranjero para medir esta diferencia.

Los niños de familias menos privilegiadas obtienen peores resultados. Este dato es prácticamente universal. Algunas de las desigualdades se manifiestan antes de la escuela primaria. En la mitad de los países europeos, es menos probable que los niños de edad preescolar de 3 años en adelante procedentes de hogares de ingresos bajos asistan a centros de enseñanza preescolar. Los estudiantes de cuarto curso cuyos progenitores ocupan puestos que requieren una cualificación alta obtienen mejores resultados en lectura en todos los países de los que se dispone de datos. La actividad profesional de los progenitores explica hasta un tercio de la variación en las puntuaciones en lectura en el cuarto curso. En los 35 países de la comparación, hacia el final del período de escolarización obligatoria a la edad de 15 años, los niños cuyos progenitores ocupan puestos de nivel inferior obtienen peores resultados. Además, es menos probable que mencionen que esperan completar estudios postsecundarios.

La desigualdad es mucho más pronunciada dentro de los países que entre ellos. La brecha de mayor tamaño registrada en la puntuación media en lectura del grupo de 15 años es de 95 puntos —entre Canadá y Bulgaria—. Por contraste, la brecha entre los niños en los percentiles 10.^o y 90.^o en Canadá es de 238 puntos, y en Bulgaria, de 300 (*véase el gráfico 18*).

La evaluación registra una gran variación en la desigualdad entre las escuelas.

Recuadro 13 ¿Quién queda al margen de este informe?

El presente *Report Card* se ha redactado partiendo de los datos óptimos disponibles para comparaciones internacionales. No obstante, no ofrece una imagen totalmente exacta del conjunto de los niños, ya que algunos se quedan fuera de las encuestas nacionales e internacionales. Entre estos, figuran los que no asisten a la escuela, quizá debido a que se encuentran en instituciones, se educan en el contexto del hogar, o tienen problemas graves de salud o discapacidad. Los niños en situación especial no están bien representados en los datos. Tampoco aquellos que no tienen una vivienda habitual, bien porque no tienen hogar, se encuentran en alojamiento transitorio, o forman parte de una familia no registrada. Además, están los niños con menor probabilidad de asistir a la escuela en la fecha de la encuesta por problemas de salud o absentismo, entre otros motivos. Estos niños que no ha sido posible captar a través de las estadísticas pueden hacer frente a tipos de desventajas múltiples y simultáneas. El siguiente estudio de caso de los niños gitanos revela de qué manera las desventajas pueden potenciarse unas a otras.

Niños gitanos: menor probabilidad de que se matriculen, mayor probabilidad de que abandonen los estudios

La población gitana representa la minoría étnica más numerosa de Europa y es uno de los grupos más desfavorecidos del continente. Según una encuesta reciente, el 90% de los miembros de la comunidad gitana viven en hogares clasificados por debajo del umbral de pobreza nacional y el 40%, en hogares en los que alguien pasó hambre durante el mes anterior a la encuesta²⁹. Es más probable que vivan en viviendas insalubres en zonas segregadas. La segregación urbana y la situación de privación de la vivienda exacerban las dificultades económicas. Algunas prácticas administrativas están mal adaptadas a estas circunstancias. Por ejemplo, las familias sin un certificado de residencia tienen más problemas para inscribir a los niños en la escuela. Un nivel de estudios bajo es resultado de exclusiones pasadas y, a la vez, un factor que determina las exclusiones futuras.

Con frecuencia, la comunidad gitana no figura en las estadísticas nacionales que organizan la recopilación de datos en torno a la vivienda habitual. Los niños gitanos son menos visibles en las estadísticas de educación porque su tasa de matriculación es inferior a la de los otros niños, la tasa de abandono de los estudios tras la conclusión del período de educación obligatoria es más alta y, además, es más probable que se los envíe a escuelas especiales.

Alrededor de la mitad de los niños gitanos de entre 4 años y la edad de inicio de la educación obligatoria —distinta entre países— no asisten a un centro educacional preescolar. Al alcanzar la edad de escolarización obligatoria, el 14% de los niños gitanos no están escolarizados, frente al 3% de sus pares no gitanos, en los 11 países de la UE con una comunidad gitana significativa³⁰. La ausencia de matriculación de los niños gitanos varía entre el 5% en Hungría y el 43% en Grecia, y está impulsada por la pobreza de la vivienda, entre otros factores. Tres de cada 10 niños gitanos de asentamientos informales en Francia no se han inscrito nunca en la escuela, y 2 de 3 no asisten a la escuela con regularidad³¹.

Los niños gitanos tienen muchas probabilidades de abandonar la escuela. En toda la UE, el 88% de los jóvenes gitanos de 18 a 24 años no ha terminado ningún tipo de educación secundaria superior. Además, tienen mayor probabilidad de que se les dirija a escuelas especiales, una práctica que a juicio de algunas organizaciones de derechos humanos equivale a la segregación étnica³².

La no matriculación, la asistencia irregular, las tasas altas de abandono escolar y la segregación en escuelas especiales son solo algunos de los factores que dan pie a la escasa representación de los niños en las encuestas internacionales. En todos los países hay grupos desfavorecidos cuya situación no queda claramente reflejada en las cifras oficiales. Esto apunta a la probabilidad de que las desigualdades educativas presentadas en este informe sean mucho mayores de lo que revelan los datos disponibles.

Gráfico 31: ¿Por qué hay niños ausentes de las estadísticas nacionales?



En Finlandia, menos del 10% de la variación total en el rendimiento en lectura deriva de las diferencias en la puntuación media entre escuelas —por oposición a las de los niños de la misma escuela— en los niveles de primaria y secundaria. En Hungría, las diferencias entre escuelas representan cerca de un tercio de la variación en los resultados obtenidos en lectura en la educación primaria y más de la mitad en secundaria. Las similitudes en el contexto familiar de los niños dentro de las escuelas explican una proporción sustancial de las diferencias entre escuelas en la mayoría de los países.

Aunque las fuentes de estas desigualdades son complejas, las políticas y prácticas entrañan un gran potencial para mitigarlas. Si bien no es posible ofrecer aquí soluciones para países específicos, la presente comparación permite extraer principios y recomendaciones generales válidos para todos los países analizados. Además, ofrecen orientación a otros países en la labor dirigida a la consecución de los ODS.

1. Garantizar la atención y educación de la primera infancia de alta calidad para todos los niños y niñas

Todos los niños deben tener acceso a una atención y educación de la primera infancia formales, adecuadas para la edad y de calidad, incluidos los niños y niñas con discapacidad y necesidades especiales, e independientemente del empleo, la situación migratoria o los ingresos de sus progenitores.

Las guarderías infantiles accesibles y asequibles benefician a los niños, a sus familias y a la sociedad, ya que enseñan a los niños a jugar y aprender con sus compañeros y permite a los progenitores lograr un mejor equilibrio entre la vida familiar y laboral. El aprendizaje colectivo temprano reduce las desigualdades educativas al preparar a todos los niños para la educación primaria, independientemente de su contexto familiar.

Aún así, el acceso a los servicios formales de cuidado del niño varía entre países y dentro de cada uno de ellos, incluso en el caso de los niños y niñas a punto de empezar la educación primaria. En la UE, los ingresos familiares y la ubicación del hogar suelen actuar como barreras para el acceso. No existen datos comparables sobre países no europeos de la OCDE, pero los estudios nacionales pintan un panorama similar. Cuando solo algunos niños disfrutaban de servicios de guardería de calidad, se afianza, en lugar de subsanarse, la desigualdad existente debida a las circunstancias familiares.

2. Garantizar que todos los niños y niñas alcancen un buen nivel mínimo de competencias básicas

Un porcentaje sustancial de estudiantes de educación primaria y secundaria no alcanzan el nivel mínimo de competencia en lectura apropiado para su curso y edad. Las cifras reales son probablemente mucho más altas que las presentadas en las evaluaciones internacionales a gran escala, ya que algunos de los niños más vulnerables de la sociedad no están reflejados en estas evaluaciones realizadas en las escuelas.

Los encargados de formular políticas deben asegurar que ningún estudiante se quede rezagado hasta el punto de que carezca de las competencias necesarias para su participación plena en la sociedad. Los estándares generales más altos de rendimiento en comprensión lectora no se ven afectados de manera inevitable por la reducción de las brechas entre los estudiantes con peores y mejores resultados. La mejora del rendimiento de los estudiantes con peores resultados no conlleva obligatoriamente el deterioro del rendimiento de los que obtienen los resultados más altos.

Para que los niños adquieran competencia en las materias básicas es necesario que su transición entre

las distintas etapas de la educación esté libre de complicaciones. Esto permite el desarrollo gradual de sus competencias. Las escuelas primarias deben estar preparadas para todos los niños y niñas, incluidos los que no han disfrutado de la educación preescolar. Las escuelas de educación secundaria han de ofrecer un entorno inclusivo a los niños que llegan de distintas escuelas primarias.

Asimismo, hay que hacer hincapié en el bienestar integral del niño en la escuela. Si bien el presente *Report Card* se centra en los resultados de los estudiantes, somos conscientes de que otras experiencias en la escuela, como el acoso, pueden afectar negativamente al rendimiento de los niños y niñas.

3. Reducir el impacto de las desigualdades socioeconómicas

Los niños de contextos desfavorecidos suelen empezar la educación obligatoria con menos competencias. Las escuelas pueden ayudar a eliminar estas brechas. Pese a ello, ciertas características de los sistemas escolares pueden acrecentar las desigualdades accidentalmente. Cuando se divide a los niños en vías distintas dentro de las escuelas, o van a escuelas totalmente diferentes en función de su rendimiento académico, suele haber una representación mayoritaria de los niños de familias menos privilegiadas en las vías inferiores, lo que conlleva menos oportunidades en el futuro. La agrupación de los niños y niñas según sus capacidades es una característica tradicional de muchos sistemas educativos. Se necesita una mayor sensibilización en torno al papel que esta práctica desempeña en la consolidación de las desigualdades entre los niños.

En este informe se descubrieron desigualdades significativas entre las escuelas, que, en numerosos países, guardan relación con la composición socioeconómica de su población estudiantil. En los países donde hay

mayor probabilidad de que los niños con un contexto familiar semejante estudien juntos suele influir más la situación de los progenitores en los resultados en lectura de los niños. Esto refuerza la desigualdad. Si este tipo de segregación se redujera, más niños tendrían la oportunidad de obtener buenos resultados en la escuela. Tanto la Convención sobre los Derechos del Niño como los Objetivos de Desarrollo Sostenible incluyen el objetivo de que todos los niños disfruten de igualdad de oportunidades de acceso a una educación de calidad.

No cabe duda de que el grado en que el contexto socioeconómico afecta al rendimiento de los estudiantes es resultado de fuerzas sociales y económicas más generales. No obstante, también es una cuestión de prioridades y decisiones políticas. Mediante una combinación de prestaciones por hijos a cargo y servicios públicos, los países ricos pueden garantizar que todos los niños tengan acceso a un desayuno adecuado, equipo apropiado, actos escolares y actividades extracurriculares enriquecedoras, de forma que puedan disfrutar del aprendizaje, cultivar intereses variados y desarrollar todo su potencial. Esto supera el ámbito de las políticas educativas para adentrarse en el de las políticas sociales.

4. Cerrar las brechas de género en el rendimiento escolar

Las evaluaciones internacionales revelan que los niños suelen tener mejores resultados que las niñas en matemáticas en la mayoría de los países, y en ciencias en algunos. No obstante, los resultados en lectura son peores en todas partes. Los encargados de formular políticas y los educadores deben garantizar la participación equitativa de los niños y las niñas en todas las asignaturas básicas, prestando atención a la mezcla de género del personal docente y desafiando los estereotipos de género en cada paso. Necesitamos entender mejor cómo responden las

niñas y los niños a los distintos tipos de evaluaciones.

5. Generar datos de mejor calidad

Según un dicho tradicional, lo que se mide, se logra. Hemos encontrado numerosas brechas en la cobertura y calidad de los datos en los países ricos. Para estudiar las diferencias internacionales en la evolución de las desigualdades educativas en distintas etapas de la educación, es preciso contar con mayor cantidad de pruebas comparables, entre países, de gran calidad. Los estudios longitudinales que siguen a los mismos niños a medida que crecen resultarían particularmente útiles. A fin de entender la profundidad de la desventaja educativa, necesitamos información sobre todos los niños, incluidos los que no figuran en las encuestas habituales.

6. Concentrarse en la igualdad, no solo en los promedios

Los debates políticos y públicos también deberían fundamentarse en mayor medida en las encuestas internacionales que ya están disponibles, como las que se utilizan en este informe. Es necesario que en las comparaciones internacionales no solo se tenga en cuenta el desempeño medio de los países en materia de educación, sino también el grado de desigualdad entre los estudiantes de cada país. Una igualdad mayor no se logra a costa del rendimiento medio. Y ambos son necesarios para ofrecer a todos los niños un punto de partida justo.

ABREVIATURAS

Códigos internacionales (ISO) de los países y regiones analizados en este *Report Card 15*

AT	Austria	IE	Irlanda
AU	Australia	IL	Israel
BE	Bélgica	IS	Islandia
BE-VLG	Flandes (Bélgica)	IT	Italia
BE-WAL	Valonia (Bélgica)	JP	Japón
BG	Bulgaria	KR	República de Corea
CA	Canadá	LT	Lituania
CH	Suiza	LU	Luxemburgo
CL	Chile	LV	Letonia
CY	Chipre	MT	Malta
CZ	República Checa	MX	México
DE	Alemania	NL	Países Bajos
DK	Dinamarca	NO	Noruega
EE	Estonia	NZ	Nueva Zelandia
ES	España	PL	Polonia
FI	Finlandia	PT	Portugal
FR	Francia	RO	Rumania
GB	Reino Unido	SE	Suecia
GB-ENG	Inglaterra (RU)	SI	Eslovenia
GB-NIR	Irlanda del Norte (RU)	SK	Eslovaquia
GR	Grecia	TR	Turquía
HR	Croacia	US	Estados Unidos de América
HU	Hungría		

Abreviaturas y siglas empleadas en esta *Report Card 15*

ePIRLS	Versión electrónica (en línea) del Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura
EU-SILC	Estadísticas de la UE sobre ingresos y condiciones de vida
Eurostat	Oficina de Estadística de la Unión Europea
ISO	Organización Internacional de Normalización
MCS	Millennium Cohort Study (Estudio de Cohortes del Milenio)
NEPS	National Educational Panel Study (Estudio del Panel Educativo Nacional)
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivos de Desarrollo Sostenible
PIRLS	Estudio Internacional sobre el Progreso de la Competencia en Lectura
PISA	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos
TIMSS	Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias
UE	Unión Europea
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

REFERENCIAS

1. Blossfeld, H.-P., N. Kulic, J. Skopek y M. Triventi, *Childcare, Early Education and Social Inequality: An international perspective*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, 2017.
2. OCDE, *Informe PISA 2009: Superación del entorno social, Volumen II: Equidad en las oportunidades y resultados del aprendizaje, 2010*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/informe-pisa-2009-superacion-del-entorno-social_9789264177512-es
3. Reynolds, A.J. et al., «Effects of a School-based, Early Childhood Intervention on Adult Health and Well-being: A 19-year follow-up of low-income families», *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, vol. 161, n.º 8, 2007, págs. 730-739; Schweinhart, L.J., H.V. Barnes y D.P. Weikart, *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study through age 27*, Monographs of the High/Scope Educational Research Foundation, Número 10, High/Scope Educational Research Foundation, Ypsilanti, MI, 1993.
4. Heckman, J.J. y L.K. Raut, «Intergenerational Long-term Effects of Preschool-structural Estimates from a Discrete Dynamic Programming Model», *Journal of Econometrics*, vol. 191, n.º 1, 2016, págs. 164-175.
5. Comisión Europea/EACEA/Eurydice, *Compulsory Education in Europe – 2016/17*, Eurydice Facts and Figures, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, 2016.
6. Akbari, E. y K. McCuaig, *Early Childhood Education Report 2017*, Atkinson Centre/ Universidad de Toronto, Toronto, 2018, <<http://ecereport.ca/en/report>>.
7. MacDonald, D. y M. Friendly, *Time Out: Child care fees in Canada 2017*, Canadian Centre for Policy Alternatives, Ottawa, 2017.
8. Los datos de las ciudades fueron recopilados por Emis Akbari, Kerry McCuaig y Daniel Foster, del Atkinson Centre for Society and Child Development, OISE, Universidad de Toronto.
9. Bradbury, B., M. Corak, J. Waldfogel y E. Washbrook, *Too Many Children Left Behind: The US achievement gap in comparative perspective*, Fundación Russell Sage, Nueva York, 2015.
10. de Klerk, S., B.P. Veldkamp y T.J. Eggen, «Psychometric Analysis of the Performance Data of Simulation Based Assessment: A systematic review and a Bayesian network example», *Computers & Education*, vol. 85, 2015, págs. 23-34.
11. Csikzentmihaly, M., *Flow: The psychology of optimal experience*, Harper Perennial, Nueva York, 1991.
12. Mullis, I.V., M.O. Martin, P. Foy y M. Hooper, *ePIRLS 2016: International results in online informational reading*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Chestnut Hill, MA, 2017.
13. OCDE, «Student Learning Time: A literature review», documento de trabajo sobre educación de la OCDE núm. 127, OECD Publishing, París, 2016.
14. Bradbury, B., M. Corak, J. Waldfogel y E. Washbrook, *Too Many Children Left Behind: The US achievement gap in comparative perspective*, Fundación Russell Sage, Nueva York, 2015.
15. Mensah, F. y K. Kiernan, «Gender Differences in Educational Attainment: Influences of the family environment», *British Educational Research Journal*, vol. 36, núm. 2, 2010, págs. 239-260.
16. Bradbury, B., M. Corak, J. Waldfogel y E. Washbrook, *Too Many Children Left Behind: The US achievement gap in comparative perspective*, Fundación Russell Sage, Nueva York, 2015.
17. Hadjar, A., S. Krolak-Schwerdt, K. Priem y S. Glock, «Gender and Educational Achievement», *Educational Research*, vol. 56, núm. 2, 2014, págs. 117-125.
18. OCDE, *Informe PISA 2015*, vol. I: *Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, París, 2016. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
19. OCDE, *Education at a Glance 2017: Indicadores de la OCDE*, OECD Publishing, París, 2017.
20. OCDE, *Informe PISA 2015*, vol. I: *Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, París, 2016, pág. 243. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
21. OCDE, *Informe PISA 2015*, vol. II: *Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, París, 2016. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
22. Willms, J.D., *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*, Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal, 2006; Gutierrez, G., J. Jerrim y R. Torres, «School Segregation across the World: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor?», documento de trabajo, Instituto de Educación de la UCL, Londres, 2017.
23. Gutierrez, G., J. Jerrim y R. Torres, «School Segregation across the World: Has any progress been made in reducing the separation of the rich from the poor?», documento de trabajo, Instituto de Educación de la UCL, Londres, 2017.
24. OCDE, *Informe PISA 2015*, vol. II: *Policies and Practices for Successful Schools*, OECD Publishing, París, 2016. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
25. Biewen, M. y M. Tapalaga, «Early Tracking, Academic vs. Vocational Training and the Value of “Second Chance” Options», documento de debate de IZA núm. 11080, Instituto Internacional de Estudios Laborales, Bonn, 2017.
26. Hanushek, E.A. y L. Woessmann, «Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality? Differences-in-differences evidence across countries», *Economic Journal*, vol. 116, 2006, págs. C363-C376.
27. Brunello, G. and D. Checchi, «Does School Tracking Affect Equality of Opportunity? New international evidence», *Economic Policy*, vol. 22, núm. 52, 2007, págs. 782-861.

28. Vleminckx, K. y T.M. Smeeding, eds., *Child Well-being, Child Poverty and Child Policy in Modern Nations: What do we know?* Policy Press, Bristol, 2001.

29. Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, *Poverty and Employment: The situation of Roma in 11 EU Member States*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, 2014.

30. Bulgaria, Eslovaquia, España, Francia, Grecia, Hungría, Italia, Polonia, Portugal, República Checa, Rumanía. Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, *Education: The situation of Roma in 11 EU Member States*, Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, Luxemburgo, 2014.

31. Collectif Pour Le Droit Des Enfants Roms à l'éducation (CDERE), «Ados en bidonville et en squats : l'école impossible ? – Etude sur la scolarisation des jeunes âgés de 12 à 18 ans», Communiqué de Presse, Collectif Pour Le Droit Des Enfants Roms à l'éducation, 2016. http://romeurope.org/IMG/pdf/etude_cdere_ados_bidonville_ecole_impossible.pdf

32. Consejo de Europa y Comisario para los Derechos Humanos, «Fighting School Segregation in Europe through Inclusive Education», documento de posición, Consejo de Europa, Estrasburgo, 2017.

AGRADECIMIENTOS

El *Report Card 15 de Innocenti* ha sido escrito por un equipo del Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti compuesto por Zlata Bruckauf, Yekaterina Chzhen, José Cuesta, Anna Gromada y Gwyther Rees, bajo la supervisión general de la Directora, Sarah Cook. Un grupo de asesores y revisores de UNICEF se encargaron de la garantía de calidad. Madelaine Drohan editó el *Report Card*. Amparo Barrera, Cinzia Iusco Bruschi, Lisa Gastaldin, Laura Meucci y Flora Zecchi brindaron asistencia administrativa al Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti. La elaboración de este informe fue gestionada por Sarah Marchant.

El manuscrito íntegro y los materiales conexos del presente informe pueden descargarse del sitio web del Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti en www.unicef-irc.org

Autores

Zlata Bruckauf es Especialista en Investigación y Evaluación de UNICEF Mozambique. Anteriormente, se encargó de la dirección del trabajo sobre la desigualdad de los resultados educativos del *Report Card 13 de Innocenti* y el análisis de los indicadores de los ODS centrados en los niños en materia de educación y salud para el *Report Card 14 de Innocenti*, en el Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti. Tiene un doctorado en Política Social Comparativa por la Universidad de Oxford.

Yekaterina Chzhen es Especialista en Política Social y Económica en el Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti. Tiene un doctorado por la Universidad de York y publica sobre pobreza, desigualdad y bienestar de los niños en los países de ingresos altos. Es coeditora de *Children of Austerity: Impact of the Great Recession on Child Poverty in Rich Countries* (Oxford University Press, 2017).

José Cuesta es Jefe de la Unidad de Política Social y Análisis Económico del Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti. Es Doctor en Economía por la Universidad de Oxford y Profesor Asociado de la Universidad de Georgetown. Cuenta con una serie extensa de publicaciones sobre la pobreza y la desigualdad, entre las que se incluyen el informe *Poverty and Shared Prosperity 2016*.

Anna Gromada es Consultora de Política Social y Económica del Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti, investigadora de la Academia de Ciencias polaca y cofundadora del centro de estudio Fundación Kalecki. Anteriormente, colaboró con la Cancillería de la Presidencia de Polonia, con Thomson Reuters y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Gwyther Rees es Consultor de Política Social y Económica del Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti. Además, es Investigador Asociado en la Universidad de York, donde es director de investigación de Children's Worlds, encuesta internacional sobre el bienestar de los niños. Tiene un doctorado por la Universidad de Cardiff y experiencia en investigación sobre protección infantil y bienestar subjetivo del niño.

Junta consultiva

Fabrizio Bernardi (Profesor de Sociología, Instituto Universitario Europeo)

Francesca Borgonovi (Analista Superior, Dirección de Educación y Competencias de la OCDE)

Matt Brossard (Asesor Superior de Educación, sede de UNICEF en Nueva York)

John Jerrim (Profesor de Educación y Estadísticas Sociales, University College London)

Bergsteinn Jonsson (Director Ejecutivo, UNICEF Islandia)

Jan Jonsson (Profesor, Nuffield College)

Daniel Kelly (Especialista en Educación, sede de UNICEF en Nueva York)

Ides Nicaise (Profesor, Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, KU Leuven)

Kate Pickett (Profesora de Epidemiología, Universidad de York)

Ilze Plavgo (estudiante de doctorado, Instituto Universitario Europeo)

Dominic Richardson (Especialista Superior en Educación, Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti)

Jan Vandemoortele (Asesor Independiente)

Jane Waldfogel (Profesora de Trabajo Social, Universidad de Columbia)

Asesores de UNICEF

Prerna Banati (Jefa, Programación y Planificación, Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti)

Victor Cebotari (Consultor, Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti)

Laurence Chandy (Director de Datos, Investigación y Política, sede de UNICEF en Nueva York)

Despina Karamperidou (Consultora, Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti)

Dale Rutstein (Jefe, Unidad de Comunicación, Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti)

Juliana Zapata (Consultora, Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti)

Ejemplares anteriores de la serie: (algunos números no están disponibles en español)

Report Card n.º 1 de Innocenti

Tabla clasificatoria de la situación de los niños pobres en las naciones ricas

Innocenti Report Card n.º 2

A league table of child deaths by injury in rich nations

Innocenti Report Card n.º 3

A league table of teenage births in rich nations

Innocenti Report Card n.º 4

A league table of educational disadvantage in rich nations

Innocenti Report Card n.º 5

A league table of child maltreatment deaths in rich nations

Report Card n.º 6 de Innocenti

Pobreza infantil en países ricos 2005

Report Card n.º 7 de Innocenti

Pobreza infantil en perspectiva: Un panorama del bienestar infantil en los países ricos

Report Card n.º 8 de Innocenti

El cuidado infantil en los países industrializados: transición y cambio. Una tabla clasificatoria de la educación y los cuidados durante la primera infancia en los países económicamente avanzados

Report Card n.º 9 de Innocenti

Los niños dejados atrás: Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en las naciones ricas del mundo

Report Card n.º 10 de Innocenti

Medición de la pobreza infantil: Nuevas tablas clasificatorias de la pobreza infantil en los países ricos del mundo

Report Card n.º 11 de Innocenti

Bienestar infantil en los países ricos: Un panorama comparativo

Report Card n.º 12 de Innocenti

Los niños de la recesión: El impacto de la crisis económica en el bienestar infantil en los países ricos

Report Card n.º 13 de Innocenti

Equidad para los niños: Una tabla clasificatoria de la desigualdad respecto al bienestar infantil en los países ricos

Report Card n.º 14 de Innocenti

Construir el futuro: Los niños y los Objetivos de Desarrollo Sostenible en los países ricos

Gráficos: MCC, Reino Unido (mccdesign.com)

Impresión: Idea Web, Italia (ideawebsrl.it)

Report Card n.º 15 de Innocenti, 2018

Un comienzo injusto:

La desigualdad en la educación
de los niños en los países ricos

#UnfairStart

Oficina de Investigaciones de UNICEF - Innocenti
Piazza SS. Annunziata, 12
50122 Florence, Italia

Tel.: +39 055 2033 0

Fax: +39 055 2033 220

florence@unicef.org

www.unicef-irc.org

@UNICEFInnocenti

facebook.com/UnicefInnocenti

eISSN: 2521-6139

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)
Octubre de 2018

unicef  para cada niño

N.º de venta: S.18.XX.2

ISBN: 978-92-1- 103305-2

eISBN: 978-92-1- 047433-7

