

28

INFORME
ESPAÑA
2021

CÁTEDRA
JOSÉ MARÍA MARTÍN
PATINO DE LA CULTURA
DEL ENCUENTRO



Servicio de Biblioteca. Universidad Pontificia Comillas de Madrid

INFORME España 2021 / Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro ; [coordinación y edición Agustín Blanco, Antonio Chueca, José Antonio López-Ruiz y Sebastián Mora]. -- Madrid : Universidad Pontificia Comillas, Cátedra J.M. Martín Patino,2021.

469 p.

En la portada: 28.

Es continuación de la colección CECS publicada por la Fundación Encuentro ISSN 1137-6228.

D.L. M 29285-2021. -- ISBN 978-84-8468-903-4

1. COVID-19. 2. Epidemias. 3. Aspectos políticos. 4. Aspectos sociales. 5. Medicina social. 6. Aspectos educativos. 7. Aspectos psicológicos. 8. Desigualdad social. 9. Pobreza. 10. España. I. Blanco Martín, Agustín, editor literario. II. Chueca, Antonio, editor literario. III. López-Ruiz, José Antonio, editor literario. IV. Mora Rosado, Sebastián (1966-), editor literario

Coordinación y edición: Agustín Blanco, Antonio Chueca,
José Antonio López-Ruiz y Sebastián Mora

Edita: UNIVERSIDAD PONTIFICIA COMILLAS
Cátedra J. M. Martín Patino

ISBN: 978-84-8468-903-4
Depósito Legal: M-29285-2021

Imprenta Kadmos
Salamanca



Gracias a la Fundación Ramón Areces, la Cátedra José María Martín Patino de la Cultura del Encuentro elabora este informe. En él ofrecemos una interpretación global y comprensiva de la realidad social española, de las tendencias y procesos más relevantes y significativos del cambio.

El informe quiere contribuir a la formación de la autoconciencia colectiva, ser un punto de referencia para el debate público que ayude a compartir los principios básicos de los intereses generales.

ÍNDICE

PARTE PRIMERA: CONSIDERACIONES GENERALES PENSAR DESDE LA PANDEMIA

Sebastián Mora, José Antonio López-Ruiz y Agustín Blanco

Introducción.....	15
1. La condición humana interpelada	17
1.1. La condición humana vulnerable	19
1.2. ¿La emergencia de la comunidad?.....	21
1.3. Marcos de guerra contra el virus	24
1.4. La experiencia religiosa en tiempos pandémicos	25
2. La pandemia como crisis social en una sociedad de riesgos.....	30
2.1. Los riesgos sociales y la pandemia	30
2.2. Opinión pública y pandemia.....	32
2.3. Economía, medio ambiente y pandemia: consideraciones sobre la in-sostenibilidad del sistema.....	38
2.4. La clase social del siglo XXI.....	41
2.5. Ser joven en el siglo XXI	42
3. La política en tiempos de pandemia	44
3.1. La política como problema, no como solución.....	44
3.2. Civismo y cultura política en tiempos de pandemia.....	48
3.3. ¿Una oportunidad perdida, un anhelo frustrado? La cogobernanza	50
3.4. La democracia, cuestionada.....	52
Bibliografía.....	56

PARTE SEGUNDA: TRAS LA PANDEMIA, ¿EL MUNDO DE AYER O EL MUNDO DE MAÑANA?

Chaime Marcuello

Introducción.....	63
1. El mundo de mañana	65
1.1. Un camino recorrido	66
1.2. El camino a explorar	69
2. Preguntar y anticipar	70
2.1. Una estrategia	71
2.2. Una muestra, como todas, limitada.....	74
3. Traza una distinción, dibuja un mapa	77
3.1. El mapa no es el territorio.....	78
3.2. La ruptura de las rutinas	81
4. Tendencias, perfiles y rumbos	84
4.1. Tendencias	84
4.2. Rumbos	89
5. Para responder	100
6. Capilarizar, cuidar y sembrar	108
Bibliografía.....	113

PARTE TERCERA: DESARROLLO E INTEGRACIÓN SOCIAL

Capítulo 1

LA ECONOMÍA ESPAÑOLA ANTE LA COVID-19: EFECTOS, RETOS Y SOLUCIONES

*M^a Yolanda Fernández Jurado, Antonio Javier Ramos Llanos
y Nieves García Santos*

Introducción	123
1. Contexto macroeconómico.....	123
1.1. Evolución del Producto Interior Bruto.....	127
1.2. Sector Público.....	132
2. Problemas sin resolver agravados por la crisis.....	135
2.1. Sistema productivo muy sensible a situaciones de crisis.....	136
2.2. Un mercado de trabajo en transformación	141
2.3. Aumento de la pobreza y sus efectos económicos	154
3. Soluciones a corto plazo y retos.....	159
3.1. Soluciones a corto plazo: ayudas europeas, política fiscal y política monetaria	159
3.2. Retos. Necesidad de una visión a medio plazo	174
4. Conclusiones.....	176
Bibliografía.....	179
Anexo	182

Capítulo 2

ABANDONO EDUCATIVO, BIENESTAR EMOCIONAL Y PANDEMIA

Jorge Sainz, Ismael Sanz y Luis Miguel Doncel

Introducción.....	187
1. Dónde estamos	188
2. Causas	193
3. Coste	198
4. Propuestas	200
5. Abandono, pandemia y bienestar	206
5.1. El efecto de la pandemia y el cierre de los centros en el bienestar emocional de los alumnos.....	208
5.2. Iniciativas en el ámbito de la escuela para apoyar el bienestar de los alumnos	212
5.3. El impacto de la pandemia y el cierre de los centros en el bienestar emocional de la comunidad educativa en España.....	213
6. Conclusiones.....	221
Bibliografía	225

Capítulo 3

EL AÑO QUE VIVIMOS PELIGROSAMENTE: IMPACTO DE LA COVID-19 EN SANIDAD

Salvador Peiró Moreno, Juan Ernesto del Llano Señarís y Alicia del Llano Núñez-Cortés

1. Aproximación a las pandemias y sus efectos.....	233
1.1. De Wuhan (China) a España	233
1.2. Las pandemias que vinieron	235
1.3. Las pandemias que vendrán	238
2. COVID-19: la carga de la enfermedad en España y sus comunidades autónomas	240
2.1. Ondas epidémicas y datos acumulados en España	241
2.2. Una desigual incidencia por territorios.....	247
2.3. La primera onda: entre el confinamiento general y la trinchera sanitaria	250
2.4. Desescalada, nueva normalidad y segunda onda.....	252
2.5. La tercera onda y el inicio del proceso de vacunación	254
2.6. Algunos problemas de la respuesta. La salida	257
3. La respuesta del sistema sanitario a la pandemia.....	258
3.1. Lo macro: de lo general a lo particular	259
3.2. Lo meso: las fortalezas y debilidades de las instituciones en el afrontamiento de la pandemia	261
3.3. Lo micro: la respuesta profesional	264
4. Lecciones aprendidas y estrategias de futuro para la sanidad en España...	265
4.1. Lecciones aprendidas	265
4.2. Una estrategia para fortalecer la sanidad en España	267
Bibliografía.....	272

Capítulo 4

LA DESIGUALDAD Y LA POBREZA EN TIEMPOS DE LA COVID-19

José Antonio López-Ruiz y Pedro José Cabrera Cabrera

1. Desigualdad, pobreza y exclusión social.....	277
1.1. El impacto a nivel mundial	279
1.2. Su impacto en Europa y España.....	283
1.3. Pobreza y exclusión en la pandemia desde la perspectiva del empleo	292
2. Las personas atendidas en programas de Cáritas y Cruz Roja Española durante la pandemia	301
2.1. Análisis del impacto de la COVID-19 desde el Observatorio de la Realidad Social (Cáritas) y la Fundación FOESSA	302
2.2. Las personas atendidas desde el Plan Cruz Roja RESPONDE ante la COVID-19	310
2.3. El género como elemento diferencial en el impacto de la COVID-19 en la pobreza.....	317

3. Consecuencias económicas de la pandemia a través de la evolución de la opinión pública	318
4. Consideraciones finales: hacia la sociedad post-COVID-19.....	326
Coda: ¿un accidente o un nuevo escenario (por construir)?	329
Bibliografía.....	332

Capítulo 5

EL FUTURO DE LOS CUIDADOS DE LARGA DURACIÓN ANTE LA CRISIS DE LA COVID-19

Mayte Sancho Castiello y Teresa Martínez Rodríguez

Introducción.....	337
1. Evolución de la atención a las personas mayores en España.....	338
1.1. De dónde venimos. Claves de la evolución.....	338
1.2. Cuando las personas mayores necesitan ayuda. Dependencia y vejez.....	344
1.3. La respuesta a las situaciones de dependencia.....	346
2. Impacto de la COVID-19.....	354
2.1. La incertidumbre de los datos estadísticos.....	355
2.2. Impacto multidimensional de la COVID-19.....	358
3. La necesidad de un modelo rector de la calidad de la atención. Algunos componentes que hay que tener en cuenta.....	364
3.1. El necesario punto de partida. La visión de las personas que reciben cuidados y los valores rectores del mismo.....	365
4. Nuevos paradigmas y necesidades en la atención domiciliaria y en el modelo residencial.....	375
4.1. Vivir en casa y en conexión con la comunidad. Elementos clave.....	375
4.2. Cuando se necesitan cuidados y no es posible vivir en el propio hogar. Del cuidado residencial al paradigma <i>housing</i>	380
5. Conclusiones y claves para avanzar	393
Bibliografía	397

PARTE CUARTA: REDES Y TERRITORIO

Capítulo 6

EL SISTEMA AUTONÓMICO Y LA CRISIS SANITARIA CAUSADA POR LA COVID-19

José María Pérez Medina

Introducción.....	409
1. El papel del Estado y el liderazgo del Gobierno.....	412
1.1. La estrategia y las dificultades del Gobierno para la protección de la salud pública	412
1.2. La recuperación del papel protector del Estado	416
2. Las medidas adoptadas por el Gobierno y sus efectos sobre las competencias autonómicas	419
2.1. El primer estado de alarma.....	421
2.2. La nueva normalidad y la coordinación de medidas sanitarias autonómicas.....	426

2.3. El segundo estado de alarma	428
2.4. La experiencia de otros Estados europeos	434
3. La coordinación sanitaria por parte del Estado: objeto y límites	437
3.1. Las competencias del Estado para coordinar actividades autonómicas.....	437
3.2. Estructuras y medios administrativos para la coordinación	440
4. La participación de las comunidades autónomas en la gobernanza de la crisis sanitaria	442
4.1. El Consejo Interterritorial del Sistema Nacional de Salud. Naturaleza y funcionamiento	442
4.2. La gobernanza del Sistema Nacional de Salud. Los acuerdos del Consejo Interterritorial y su obligatoriedad.....	445
4.3. Acuerdos técnicos y decisiones políticas en la gestión de la crisis ...	448
4.4. La Conferencia de Presidentes y las Conferencias Sectoriales	452
4.5. El papel del Senado en la gestión de la crisis sanitaria	457
5. Conclusiones.....	459
5.1. La validación del modelo autonómico	459
5.2. El equilibrio de poderes: la presión parlamentaria y la debilidad del Gobierno.....	461
5.3. La gobernanza de la crisis. Coordinación y cooperación.....	462
5.4. La insuficiencia de la Conferencia de Presidentes.....	464
5.5. La interpretación de la crisis desde el paradigma autonómico	465
Bibliografía.....	468

Capítulo 2
ABANDONO EDUCATIVO, BIENESTAR
EMOCIONAL Y PANDEMIA

Jorge Sainz
Universidad Rey Juan Carlos y University of Bath

Ismael Sanz
Luis Miguel Doncel
Universidad Rey Juan Carlos

Introducción

Los indicadores educativos en España están mejorando. Aun así, continuamos a la zaga en la UE y nuestra mejora relativa es escasa. A todos los problemas, amplios y variados –y aunque no muy diferentes a los de otros países europeos, sí más exacerbados, se ha añadido la pandemia (Capilla *et al.*, 2021; Sanz *et al.*, 2020). Entre estas dificultades, el principal problema de la educación española sigue siendo la elevada tasa de abandono. La tasa de abandono temprano de la educación y formación en España fue del 16% en 2020, último año completo disponible. Una tasa que nos convierte en el segundo país de la UE, después de Malta, con mayor porcentaje de jóvenes entre los 18 y 24 años que no tienen estudios medios (FP Básica, Media o Bachillerato finalizados) y que no sigue realizando ninguna formación.

Sin embargo, no todo son malas noticias. Esta tasa de abandono llegó a ser del 31,7% en 2008, momento desde el cual ha venido disminuyendo. Pues bien, los datos de la Encuesta de Población Activa publicados a finales de abril, muestran que el abandono escolar en España se sitúa en los últimos cuatro trimestres, incluyendo el primero de 2021 y los tres últimos de 2020, en el 15,7%. De seguir esta tendencia, cuando termine el año 2021, este indicador va a llevar 14 años consecutivos de descensos. La tasa de repetición, íntimamente ligada a la de abandono como veremos a lo largo del capítulo, también está bajando en nuestro país desde hace 13 cursos. En el curso 2006-07, el 42,6% de los alumnos de 15 años había repetido al menos una ocasión. En el curso 2019-20, el último para el que hay datos oficiales, ese porcentaje de estudiantes que había repetido al menos una vez con 15 años se había reducido hasta el 28,9%, después de 13 cursos seguidos e ininterrumpidos de bajadas.

La Formación Profesional (FP) es el nivel educativo clave en la lucha contra el abandono temprano educativo. El Ministerio de Educación y Formación Profesional señala que en el curso 2020-21 la FP ha tenido 974.445 alumnos, un importante 9,3% más de alumnos que en 2019-20, siendo de nuevo la enseñanza no universitaria que más crece en el curso actual. Los datos confirman la tendencia al alza del alumnado de FP, que suma un incremento del 60,4% en la última década.

Como señalan Ballestar *et al.* (2020), la irrupción de innovaciones tecnológicas necesita para el crecimiento de una sociedad equitativa que todos sus miembros tengan una formación de acuerdo con las necesidades tecnológicas del nuevo modelo de producción. En caso contrario, corremos el riesgo de olvidar a una parte de la sociedad. Este grupo no puede soñar con conseguir lo que Rodrik y Sabel (2020) denominan “buenos trabajos” y van a pasar a trabajos de duración no fija y esporádicos sin relaciones laborales a largo plazo (Oyer, 2020). En España ya hemos visto como estas formas de producir, agravadas por la situación laboral de la pandemia, están reforzando un mercado laboral dual, donde los trabajadores formados consiguen trabajar en condiciones aceptables de estabilidad laboral y salarios, mientras que otros no encuentran un trabajo estable y sus formas de participar del bienestar de la sociedad se ven agotadas creando así una marginalidad laboral impensable tan solo hace unos años.

La coincidencia en el tiempo de este proceso con la pandemia hace que aparezca un nuevo peligro para nuestra sociedad: el impacto que sobre la salud mental de nuestros ciudadanos tiene ese tipo de situaciones de incertidumbre. Los datos que mostramos a lo largo de este capítulo demuestran las dificultades que han tenido muchas familias y muchos estudiantes en cuanto a aspectos clave de su salud mental, como puede ser la ansiedad a lo largo del período de la pandemia. Aunque parece claro que hay una tendencia a la recuperación de las heridas que ha ido dejando la pandemia sobre nuestras generaciones más jóvenes, su efecto sobre su comportamiento educativo no hace más que reforzar la necesidad de apoyo a nuestros jóvenes, fundamentalmente a los provenientes de los segmentos con rentas más bajas y también a los de los segmentos con un grado menor de educación, para intentar que la educación continúe realizando su función de ascensor social. De no hacerlo, generaríamos una segmentación de la sociedad entre aquellos que han tenido todas las oportunidades y han podido aprovecharlas –lo que les permitirá tener seguridad en el largo plazo– y aquellos que se van a ver excluidos de ese reparto de la riqueza de la sociedad. Para evitar estos problemas, proponemos políticas educativas basadas en evidencia empírica, dotando de una mayor financiación a programas de refuerzo como tutorías en pequeños grupos y garantizar la libertad de elección y diversidad de proyectos educativos.

1. Dónde estamos

El Instituto Nacional de Estadística (INE) define metodológicamente el abandono temprano de la educación y la formación como el porcentaje de la población de 18 a 24 años que no ha completado la 2ª etapa de Educación Secundaria y no se encuentra realizando ningún tipo de educación o proceso formativo. Para calcular este dato, el INE incluye las correspondientes

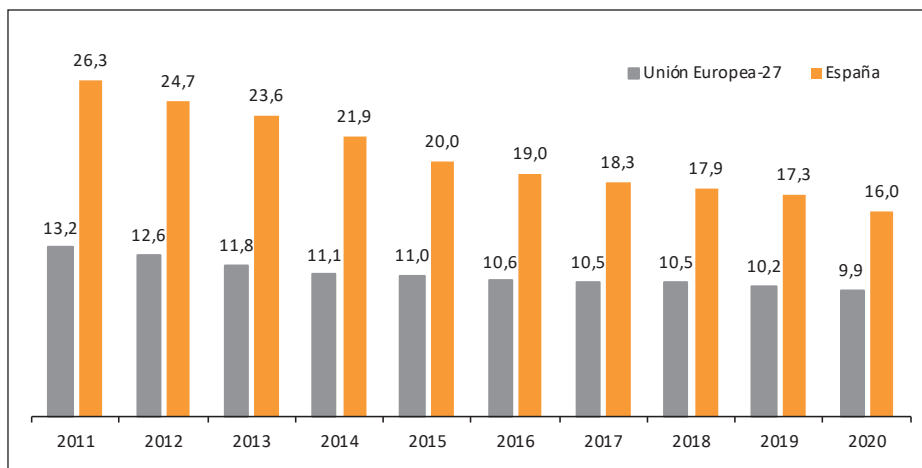
preguntas en la Encuesta de Población Activa (EPA), de forma que el número sea representativo a nivel de España y de comunidad autónoma.

Económicamente, el abandono temprano afecta de múltiples formas: menores tasas de crecimiento económico, menores ingresos fiscales, mayor desempleo y, por lo tanto, también más necesidad de prestaciones sociales futuras, mayores gastos en sanidad pública, recualificación profesional del capital humano, etc. Pero el coste va más allá, afectando a todo el desarrollo social de la persona a lo largo de toda su vida. Esto es visible en su participación en labores de voluntariado, salud, participación social, problemas con la justicia y muchos otros factores que van más allá de la educación formal (Gitschthaler y Nairz-Wirth, 2018; Vera-Toscano *et al.*, 2017).

Por estas razones, la reducción del abandono educativo ha sido una prioridad de la Unión Europea. La Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro planteaba como esencial su reducción, para que se pudieran alcanzar una serie de hitos incluidos en la Estrategia Europa 2020. Así, se planteaba que su reducción estuviera vinculada tanto a “los objetivos de ‘un crecimiento inteligente’, mejorando los niveles de educación y formación, como a los objetivos de ‘un crecimiento integrador’, enfrentándose a uno de los principales factores de riesgo para el desempleo, la pobreza y la exclusión social”. Las cifras objetivo son un 10% en términos generales, aunque permite a algunos países fijar algunos objetivos en función de sus condiciones específicas. Así, dado el nivel más alto de partida, se permitió a España que fijase su meta en el 15%.

El gráfico 1 muestra la evolución de la tasa de abandono temprano de la educación y formación desde 2011 hasta 2020 para la Unión Europea-27 y para España. La UE en global ha conseguido su objetivo. Por su parte, España cerró en 2020 con un dato del 16% (20,2% entre los hombres y 11,6% entre las mujeres). Esta tasa nos convierte en el segundo país de la UE, solo por detrás de Malta, con mayor porcentaje de jóvenes entre los 18 y 24 años que no tiene estudios medios (FP Básica, Media o Bachillerato finalizados) y que no sigue realizando ninguna formación. De este modo, España no ha alcanzado el objetivo que se marcó la UE en 2010 de tener en 2020 una tasa de abandono del 10% o inferior. Tampoco logrará el objetivo que entonces estableció la UE específicamente para nuestro país del 15% al tener en cuenta que el del 10% era inalcanzable para España. Un abandono que muestra una brecha socioeconómica importante, pues la tasa de abandono es 10 veces mayor entre los jóvenes cuya madre tiene hasta estudios de Primaria (39,2%) que entre los jóvenes cuya madre ha finalizado estudios superiores (3,6%). No obstante, no podemos ignorar el descenso que ha experimentado España desde los niveles del entorno del 30% en el comienzo de siglo (30,5% en 2005), con una caída del 48% en tres lustros.

Gráfico 1 – Abandono educativo temprano en la UE-27 y en España. 2011-2020

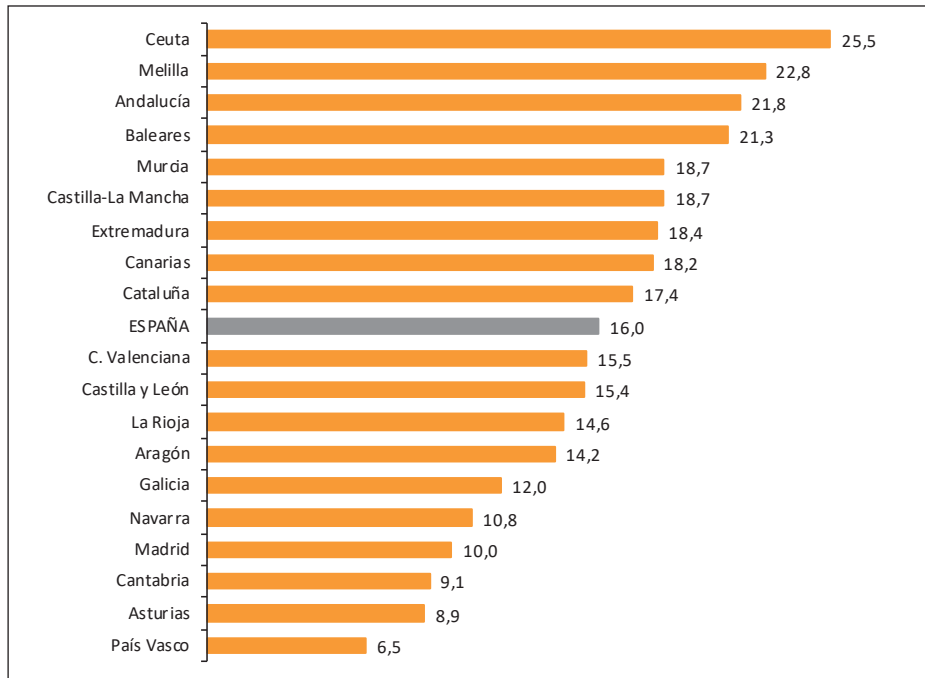


Fuente: Eurostat.

La evolución del descenso del abandono educativo temprano en España es una historia agri dulce. A principios de los años 80 el abandono educativo se situaba por encima del 40%, iniciando un importante descenso de más de 10 puntos porcentuales hasta comienzos de siglo, donde el *boom* económico vinculado a la construcción, con una importante demanda de mano de obra con baja cualificación, hizo que el dato se estabilizase ligeramente por encima del 30%. La crisis del 2008 y la crisis económica asociada a la pandemia han reducido el coste de oportunidad de continuar los estudios. Los aumentos de las tasas de paro juvenil que se producen en épocas de crisis económicas conducen a muchos jóvenes a continuar sus estudios porque es difícil encontrar empleos o que estos trabajos sean de calidad. La elevada tasa de paro juvenil junto con los programas destinados específicamente a reducir el abandono temprano como los de mejora del aprendizaje y del rendimiento (PMAR) permitieron a partir de 2015 romper el suelo del 20% y conseguir el descenso al 16%, que, aunque no permite llegar al objetivo señalado por la Comisión, por primera vez lo pone en su entorno.

El gráfico 2 muestra la tasa de abandono temprano en las distintas comunidades autónomas y cómo se distribuyen las importantes diferencias entre comunidades. Así el País Vasco registra en 2020 la tasa más baja del país, con un 6,5%, mientras que comunidades como Asturias (8,9%), Cantabria (9,1%) o la Comunidad de Madrid (10%) presentan un media similar o más baja que la europea, situada en 2020 en el 9,9%. En el extremo opuesto, las ciudades autónomas de Ceuta (25,5%) y Melilla (22,8%), Andalucía (21,8%) y Baleares (21,3%) siguen presentando niveles por encima del 20%.

Gráfico 2 – Abandono educativo temprano por comunidades autónomas. 2020

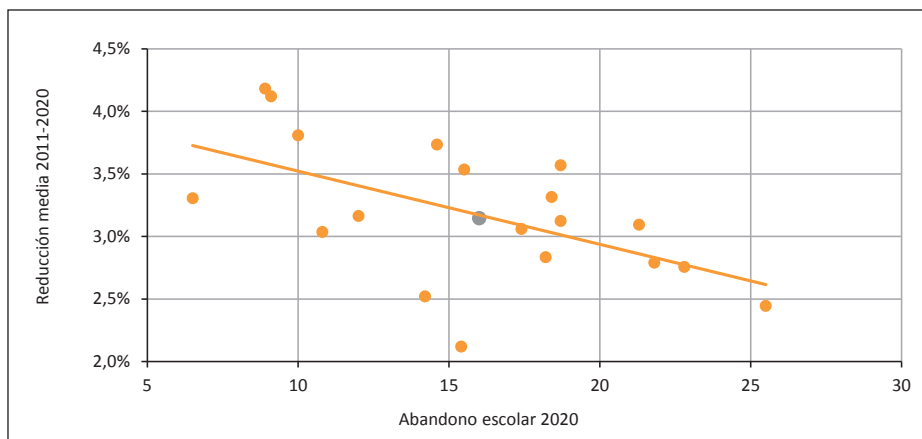


Fuente: INE.

El gráfico 3 combina los datos anteriores con las tasas de reducción anualizadas desde 2011. Como se puede ver, también hay una fuerte divergencia entre comunidades autónomas. Las tres donde se ha producido una mayor reducción media anual son Asturias (4,2%), Cantabria (4,1%) y Madrid (3,8%), mientras que Aragón (2,5%), Ceuta (2,4%) y Castilla y León (2,1%) son las que peor se han comportado, lejos de la media nacional del 3,1%. Esto permite que, mientras que la caída del dato a nivel español es del 50%, las tres primeras comunidades autónomas han reducido su abandono alrededor de dos tercios desde su nivel inicial, mientras que otras como Castilla y León estén solo ligeramente por encima de un tercio de reducción en sus cifras.

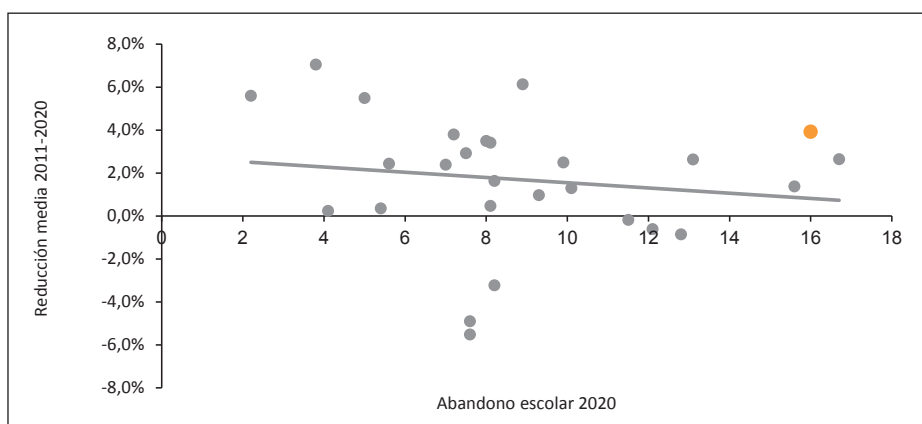
El gráfico 4 ofrece los mismos datos, pero para la UE-27. Como se puede ver, España desde 2011 ha reducido su abandono un 39%, muy por encima del 25% de media de la Unión, pero aún lejos de países como Grecia (71%) y Portugal (69%). Especialmente interesante es el caso del país vecino. Los dos países ibéricos partían de niveles parecidos en 2011, 26,3% de España frente a 23,0% de Portugal, pero los distintos Gobiernos lusos aprovecharon mejor las medidas dictadas alrededor de la crisis (en concreto el Tercer Programa de Intervención en Territorios Educativos

Gráfico 3 – Abandono escolar temprano en 2020 por comunidades autónomas y tasa de reducción desde 2011



Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE.

Gráfico 4 – Abandono escolar temprano en 2020 por países en la UE-27 y tasa de reducción desde 2011



Fuente: elaboración propia a partir de datos Eurostat.

Prioritarios de 2012 y el Programa Nacional de Promoción del Éxito Educativo de 2016 y distintas medidas sobre Formación Profesional) que le han permitido mantener su mejora en las pruebas de evaluación de PISA, hasta el punto de que se ha situado por encima de la media de la OCDE y con una tasa de abandono educativo del 8,9% en 2020 (OECD, 2019; Schleicher, 2020).

Portugal ha sabido cómo mejorar significativamente sus resultados con medidas que han funcionado partiendo de sus problemas específicos: elevadas tasas de abandono temprano, sistema poco equitativo, una Formación

Profesional poco valorada, escasa movilidad social o el desajuste entre las competencias que proporciona el sistema educativo y la demanda del mercado (Pont y Montt, 2020).

Soler *et al.* (2021), en su estudio para la Fundación Europea Sociedad y Educación sobre el abandono escolar en España, dan una vuelta de tuerca al análisis de su caracterización. Un primer aspecto que señalan es la importancia que tiene la educación de los padres, independientemente de la renta. Sus resultados señalan, a través del análisis de la Encuesta de Población Activa (EPA) del INE, que para aquellos jóvenes con madres que no han completado estudios postobligatorios la tasa de abandono en su periodo de análisis (2019) resultó ser del 26,3%, frente al 4,0% de aquellos cuya madre tiene estudios superiores. También señalan la importancia de haber titulado en la ESO para seguir estudiando, factor que resalta Save the Children (STC) (2020), para reforzar el planteamiento de la importancia de reducir la repetición. Los datos de Soler *et al.* (2021) señalan que existe un diferencial del 61,7% de abandono entre los jóvenes que no han titulado en la ESO y los que sí, valor estable a lo largo del tiempo y por comunidades autónomas.

Por último, es imprescindible señalar la importancia de la variable renta. En el mismo informe, y a partir de la Encuesta de Condiciones de Vida de 2018 del INE, Soler *et al.* (2021) muestran que el abandono presenta “tasas que van del 6%, que caracteriza a los hogares más acomodados, al 33,5% de los hogares con menor renta por persona: una tasa que multiplica casi por seis la anterior”. Un resultado similar se obtiene entre los hogares que ven difícil llegar a fin de mes frente a los que llegan con mucha facilidad (36,6% y 4,9%, respectivamente). En cualquier caso, vemos situaciones que pueden producir una persistencia en el tiempo del problema y que requieren medidas concretas.

A continuación, se analizan esos problemas específicos para, posteriormente, plantear algunas posibles soluciones.

2. Causas

El abandono escolar temprano no es solo un grave problema educativo, sino también un preocupante problema social, especialmente en la actualidad, cuando las competencias digitales y la educación son claves para encontrar un empleo de calidad (Ballestar *et al.*, 2022). En sus ya clásicos análisis, Rumberger (1983, 1987), sintetizó como los principales factores de abandono escolar estaban vinculados a factores familiares, demográficos y socioeconómicos. Su análisis encuentra correlaciones positivas entre abandono y circunstancias como la edad por encima de la óptima de la cohorte, chicos frente a chicas, pertenencia a minorías étnicas y sociales, pertenencia

a familias monoparentales, o familias de renta o educación baja. La revisión de Barclay y Doll (2001) demuestra, con técnicas estadísticas más modernas que los artículos seminales del siglo pasado que añaden y muestran causalidad, que el perfil tipo del estudiante que abandona su educación de forma temprana es el de aquellos alumnos que han repetido curso, con notas bajas y problemas de asistencia y comportamiento en la escuela.

El proceso de abandono no es homogéneo, pero sí es claramente acumulativo y altamente dependiente de las posibles intervenciones educativas. Así los problemas que se producen al inicio de la etapa escolar se acumulan en capas que afectan a la relación con la familia y la escuela y a las expectativas escolares que se tiene del estudiante por parte de padres y maestros, que, si no se interviene, derivarán en abandono escolar (Gázquez *et al.*, 2015; Neild *et al.*, 2008; Robison *et al.*, 2017).

Otros autores, como Christenson y Thurlow (2004), o más recientemente Robison *et al.* (2017), confirman la hipótesis de que el abandono escolar es un proceso educativo largo y añaden un carácter al mismo: que puede predecirse mediante indicadores concretos. Esto implica que también es un proceso que puede ser reversible, si se realizan las intervenciones apropiadas y existe un compromiso por parte del estudiante, la familia y la escuela. Estas intervenciones pueden realizarse desde la Educación Primaria y deben reforzarse a lo largo de los años, para evitar que adolescentes y preadolescentes tengan la sensación de estar excluidos y desarrollen un sentimiento negativo hacia la escuela (Gázquez *et al.*, 2015).

El abandono escolar prematuro puede iniciarse en cualquier momento, pero, como demuestran Neild *et al.* (2008), los momentos de transición son especialmente delicados, como el paso a la Secundaria o al Bachillerato al coincidir con cambios conductuales, cognitivos y emocionales típicos de la adolescencia. En ese periodo es frecuente observar la mengua del compromiso hacia la escuela y el aprendizaje, influenciado por el cambio de referentes en la comunicación, el comportamiento y en la toma de decisiones de los padres a los compañeros y a las redes sociales (Lyche, 2010).

A partir de la revisión de la literatura anterior hemos construido el gráfico 5. Este recoge un resumen de los indicadores del abandono escolar, que hemos identificado en cuatro aspectos: el individuo, la familia, la escuela y la comunidad/sociedad. La familia, como hemos señalado, es fundamental, ya que suelen coincidir familias con rentas bajas, con poco nivel educativo y cualificación laboral, que pueden no conocer el papel transformador de la educación y, por lo tanto, no pueden apoyar a los estudiantes en su proceso educativo tanto como otras familias, produciéndose una diferencia entre lo que la familia espera del estudiante y lo que esperan

del mismo en la escuela. Esta situación se exacerbará cuando los jóvenes pertenecen a un grupo de riesgo como familias que sufren desempleo, discapacidad o necesidades educativas especiales, tienen problemas de comportamiento, son inmigrantes o pertenecen a algún tipo de minoría. Estos factores influyen también en el absentismo, el rechazo a asistir a clase, la repetición y el acoso escolar. O son alumnos que, por distintas razones, cambian a menudo de escuela y no se identifican con su centro de estudios.

Esto nos permite establecer un perfil del estudiante prototipo que abandona referenciado en Baker *et al.* (2020) y Neild *et al.* (2008), que es un estudiante varón, repetidor o inmigrante que lleva retraso de curso, mayor que sus compañeros o que pertenece a un grupo étnico minoritario, proveniente de una familia monoparental de renta baja y poca cualificación que no ha podido apoyarle cuando tiene problemas en sus estudios por lo que su nivel de conocimientos es menor que el de sus compañeros, falta habitualmente a clase y tiene problemas de comportamiento. Por supuesto, hay múltiples causas que pueden ser importantes en este perfil, fundamentalmente la falta de apoyo –muchas veces por ignorancia– de la familia a sus hijos; la falta de competencias adecuadas de la escuela y los docentes para poder ayudar a sus alumnos –especialmente si estos tenían competencias matemáticas y de lectura débiles– o un ambiente escolar donde les ha sido imposible integrarse.

Gráfico 5 – Indicadores de abandono

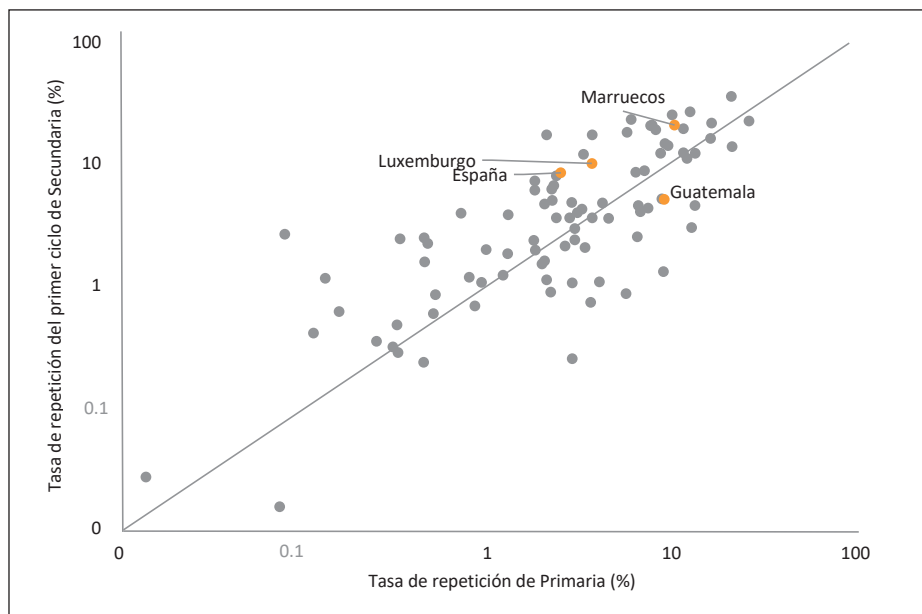


Fuente: elaboración propia.

En el caso de España, Enguita *et al.* (2010) señalan también el proceso acumulativo del fracaso y el abandono escolar, como se puede intuir claramente en el gráfico 6. Para los autores se plantea un debate que está siendo fundamental en nuestro país en este momento: la importancia de la tasa de repetición sobre el abandono escolar; en ambos casos, una de las mayores de Europa. La UNESCO (2020), por ejemplo, cita este aspecto como uno de los mayores productores de inequidad en España, ya que produce “efectos negativos sobre los aspectos socioemocionales, como una baja autoestima y un comportamiento alborotado”, que, como hemos visto anteriormente en Baker *et al.* (2020) y Neild *et al.* (2008), afectan directamente al abandono temprano.

El gráfico 7 recoge, por comunidad autónoma, la tasa de abandono de los alumnos que han repetido al menos una vez al final de la Secundaria. Como en el caso anterior, nuestro análisis no presenta causalidad, pero sí muestra una relación entre aquellos alumnos que han repetido y el abandono escolar. Esta es, sin duda, una de las principales preocupaciones del sistema educativo español y, como apunta el análisis, una de las principales fallas del sistema. Para resolver este tipo de situaciones, distintos Gobiernos han tomado diferentes medidas, siendo la última la planteada en el Proyecto de Real Decreto por el que se regula para el curso 2021-2022 la evaluación y condiciones de promoción de la Educación Primaria, la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato, así como las condiciones de titulación en

Gráfico 6 – Tasa de repetición de Primaria y Secundaria. 2017



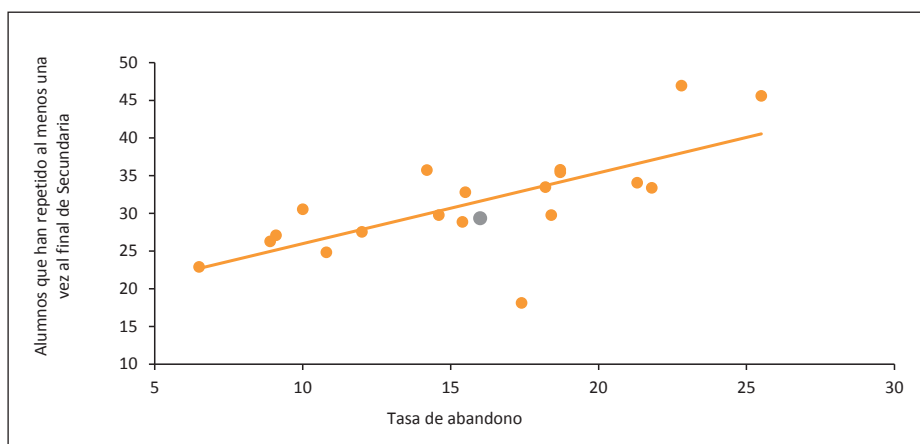
Fuente: UNESCO.

Educación Secundaria Obligatoria y en Bachillerato conforme a lo dispuesto en la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que marca una mayor laxitud a la hora del paso de curso como parte del desarrollo normativo de la LOMLOE.

La medida, apoyada por organizaciones y autores como STC (2020), Turienzo (2020) o Gortázar (2020), necesita, en nuestra opinión, la financiación de programas de apoyo a los estudiantes rezagados para evitar que tenga un impacto negativo a largo plazo sobre la preparación de los estudiantes en un mundo cada vez más globalizado. Este hecho es importante, ya que la memoria económica de la LOMLOE no recoge ninguna financiación al respecto. La existencia de estos programas de apoyo generalizado destinado a los alumnos rezagados, proyectos como las tutorías en pequeños grupos, permiten recuperar el espacio perdido en términos educativos y refuerzan las posibilidades de su éxito posterior (Carlana y La Ferrara, 2021; Orlov *et al.*, 2021).

En este sentido, hay programas que han tenido éxito en el apoyo de estudiantes rezagados, como el Programa para la Mejora del Éxito Educativo en la Comunidad de Castilla y León. El mismo está destinado a estudiantes “que precisen apoyo y refuerzo educativo del proceso de aprendizaje, preferentemente en áreas y materias instrumentales; enriquecimiento curricular o extracurricular; así como acompañamiento educativo y mayor orientación académica, profesional, social y/o convivencial, para desarrollar al máximo sus capacidades personales, adquirir las competencias correspondientes,

Gráfico 7 – Tasa de abandono (2020) y tasa de idoneidad (2019) por comunidades autónomas



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación e INE.

incrementar el rendimiento escolar y alcanzar los objetivos generales de cada etapa educativa”. Su objetivo es dotar de refuerzo educativo al proceso de aprendizaje fuera del periodo lectivo a alumnos de 4º, 5º y 6º de Primaria y de 1º y 2º de la ESO y apoyo para la titulación en 4º de la ESO, realizando acompañamiento educativo personalizado a alumnos y familias y “enriquecimiento extracurricular para alumnado con altas capacidades y/o alto rendimiento”. Estos estudiantes son invitados a participar durante el mes de julio en un programa de refuerzo impartido en los mismos centros académicos. El objetivo consiste en asentar conocimientos adquiridos y ampliar aquellos que no habían tenido la oportunidad de alcanzar. A falta de estudios más detallados, los primeros datos arrojan que aquellos estudiantes que hicieron el curso de verano obtuvieron un 15% mejor nota media durante el curso siguiente que aquellos estudiantes que, a pesar de haber sido invitados a acudir a los cursos, no lo hicieron. Sin duda, es un impacto relevante de cara a su éxito educativo.

3. Coste

Como ya hemos señalado, el abandono temprano afecta al papel futuro de los estudiantes en la vida social y económica de un país (Gitschthaler y Nairz-Wirth, 2018; Vera-Toscano *et al.*, 2017) y su desarrollo está profundamente vinculado a la propia evolución económica de aquel (Witteveen, 2021). Como señala este autor, en educación no universitaria las condiciones macroeconómicas adversas se asocian a la toma de decisiones que impulsan la graduación y la continuidad en el sistema educativo en Europa. A medida que aumenta el desempleo juvenil, disminuye el riesgo de abandono y aumenta la probabilidad de reincorporación a la formación. También señala que la variación de los países en el comportamiento de la matrícula en respuesta a las recesiones es muy sensible al mercado laboral y al Estado de bienestar en cada economía local.

En el caso de España los resultados de diversas investigaciones muestran la sensibilidad de la educación a los salarios en periodos de expansión económica, es decir, aquellos donde hay un aumento del salario de los trabajadores jóvenes no cualificados con respecto a la media. Lacuesta *et al.* (2020) señalan que la inversión en habilidades académicas abstractas es más elástica a los salarios no cualificados que las inversiones en habilidades directamente relacionadas con las actividades profesionales. Así detallan que “el aumento de la relación entre los salarios no cualificados y los de cualificación media observado entre los años 1993 y 2001 condujo a un aumento de cinco puntos porcentuales en la fracción de jóvenes que completaron la Educación Primaria (o menos), principalmente a expensas de la proporción de jóvenes que completaron la Educación Secundaria superior. El efecto se concentra entre los hijos de madres con bajo nivel de educación y es robusto a los ajustes por la incidencia diferencial del desempleo entre los grupos de educación” (p. 494) y parece centrada fundamentalmente en

los varones. Es un resultado similar al que Doncel *et al.* (2014) encuentran para los inmigrantes en Madrid y que da pie a pensar que el sistema educativo formal y la caída del abandono de los últimos años tiene dos componentes: la mejora de la Formación Profesional y la reducción de trabajos no cualificados para nacionales e inmigrantes.

Brunello y Paola (2014) realizan una estimación de los costes donde plantean la existencia de beneficios de la educación de índole privada como el aumento de los ingresos netos y de la riqueza y la mejora del estado de salud/esperanza de vida. La educación también proporciona beneficios de índole pública: incremento de la recaudación de impuestos, aumento de la productividad de las familias, menor dependencia de los programas sanitarios del Gobierno, menor gasto en justicia penal y policía y menor dependencia de la asistencia social. Teniendo en cuenta todo lo anterior, De la Fuente y Jimeno (2009) sigue siendo, una década después, la referencia más importante para analizar el efecto la escolarización en los países europeos. Como se puede ver en la tabla 1, hay una importante dispersión entre los distintos países europeos en cuanto a la rentabilidad que tiene un año adicional de asistencia a la escuela. Así, el resultado de España se encuentra por debajo de la media de los países analizados, que se sitúa en el 8,1%. El hecho de que los resultados sean después de impuestos tiene un importante efecto en la rentabilidad entre países, pero en cualquier caso deja claro la falta de homogeneidad en el retorno educativo en los países de la UE.

Tabla 1 – Tasa de rendimiento después de impuestos de un año adicional de escolarización en la UE

País	Tasa de rendimiento
Reino Unido	12,25%
Irlanda	11,03%
Portugal	10,30%
Finlandia	9,98%
Grecia	9,18%
Alemania	9,13%
Francia	8,63%
Austria	8,52%
Italia	8,44%
Dinamarca	7,99%
España	7,50%
Bélgica	7,47%
Países Bajos	6,95%
Suecia	4,28%

Fuente: De la Fuente y Jimeno (2009).

Gitschthaler y Nairz-Wirth (2018) y Sevilla *et al.* (2020) reinciden en la importancia que tiene para el futuro profesional de los estudiantes la exclusión por el abandono temprano. La revisión de la literatura del análisis coste-beneficio que estos autores hacen señala la importancia a largo plazo de conseguir que los estudiantes adquieran las competencias previstas, independientemente de su origen social, geográfico o económico. Uno de los ejemplos de estos análisis es el realizado por Bowden *et al.* (2017) sobre el Proyecto City Connects, que consistía en el apoyo a 25 colegios de Infantil y Primaria a principios de siglo en seis Estados de Estados Unidos. El análisis de costes tuvo en cuenta los costes directos, los costes incrementales en servicios y los costes de oportunidad de invertir en ese marco educativo para los colegios implicados.

Como señalan los autores, “proporcionar servicios de apoyo a los estudiantes tiene innumerables efectos, el análisis de rentabilidad se limita a calcular los costes por unidad de resultado en una sola dimensión”, en este caso la mejora de los datos en los resultados académicos. Cualquier intervención educativa tiene un problema de evaluación a largo plazo, que exige incluir efectos que van más allá de cualquier aspecto educativo y cuya medición no se puede realizar más que a largo plazo, e incluso tiene un efecto de mejora intergeneracional que es imposible de medir. A pesar de estas limitaciones, los datos obtenidos para el programa City Connects indican en concreto que hay un retorno de tres dólares por cada uno invertido, lo que da una idea de la importancia de esas actuaciones.

Estos datos confirman, en cualquier caso, la importancia de la averción al abandono educativo temprano, independientemente del país en el que se indique. Por ello en la próxima sección vamos a plantear algunas medidas que han demostrado éxito en la reducción de este. En cuanto a los beneficios, la medición es más complicada.

4. Propuestas¹

Los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) –los cuales sustituyen a los antiguos programas de diversificación curricular– tienen como finalidad que los alumnos que se incorporen a los mismos puedan cursar el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria por la vía ordinaria y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria a través de una metodología específica y de una organización

¹ La redacción de este epígrafe proviene, en gran medida, del artículo de Almudena Sevilla, Jorge Sainz e Ismael Sanz (2021): “El impacto de los cierres de centros educativos: tutorías en pequeños grupos para recuperar el aprendizaje perdido”, en *Informe económico y financiero* #28. Barcelona: ESADE, pp. 40-49. Disponible en <https://fr.zone-secure.net/177954/informe-economico28/#page=40>

de los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo diferente a la establecida con carácter general, tal y como lo especifica la Orden ECD/100/2015, de 21 de agosto, que regula los PMAR en los centros que imparten Educación Secundaria Obligatoria.

Goux *et al.* (2017) demuestran como en el caso de Francia existe una relación directa entre los resultados académicos y el abandono escolar. Este estudio, demuestra que una intervención educativa de apoyo a los estudiantes más afectados puede reducir el abandono entre un 25% y un 40%. Sin embargo, nadie podía esperar la pandemia y sus efectos educativos. Para tratar de minimizarlos, en los últimos dos años se han realizado distintas propuestas para mejorar el comportamiento académico y reducir el abandono dentro del entorno de incertidumbre generado por la pandemia. Aunque distintas en origen, las propuestas tienen en común la implementación de tutorías de pequeños grupos de refuerzo y apoyo a los alumnos rezagados que servirían además para compensar la pérdida de aprendizaje que ha provocado el cierre de los colegios durante la pandemia de la COVID-19 (Burgess y Sievertsen, 2020; Capilla *et al.*, 2021; Dynarski, 2020; Kraft, 2020). Su base científica descansa en el análisis realizado por la Education Endowment Foundation, que, a través de más de 100 experimentos aleatorios analizados, muestra la efectividad de distintas políticas educativas. De hecho, muchas medidas educativas con más difusión pública que las tutorías en pequeños grupos no tienen ningún efecto, como, por ejemplo, la mentorización, intervenciones en las aspiraciones de los alumnos o el uso de uniformes.

Las tutorías en pequeños grupos son una de las medidas educativas para las que existe evidencia empírica de efectividad en estudios rigurosos de investigación. Estas tutorías pueden ser un buen complemento para un sistema educativo que está diseñado para hacer pasar a un gran número de alumnos de curso a curso, pero que no funciona para una parte de ellos. A diferencia del caso de Castilla y León que hemos visto antes, estas tutorías se llevan a cabo a lo largo del curso académico.

Al analizar los factores que contribuyen a su éxito, Kraft (2020) señala que las tutorías realizadas por voluntarios no suelen proporcionar buenos resultados educativos porque: i) no funcionan durante todo el curso académico, ii) en ocasiones los tutores no asisten al no existir una relación contractual y iii) no tienen una formación específica para la enseñanza y, menos, de alumnos rezagados. A estas personas, ajenas a la educación, les resulta difícil mantener a los estudiantes con necesidades de apoyo y refuerzo centrados en sus estudios después de las clases ordinarias. El resultado final de las tutorías realizadas por voluntarios es, generalmente, bajas tasas de participación de los alumnos y escasa mejora en su rendimiento académico.

Por el contrario, sí que encuentra que las tutorías en pequeños grupos ofrecen buenos resultados académicos de los alumnos si: a) se lleva a cabo un riguroso proceso de selección de tutores con educación superior; b) se contrata a tutores que trabajen a tiempo completo a lo largo del año académico con el mismo grupo de alumnos; c) se forma a los tutores sobre las mejores prácticas docentes y se les proporciona apoyo continuo y d) se coordinan los esfuerzos entre los docentes y los tutores.

Siguiendo con cómo garantizar la efectividad de estos apoyos, Burgess (2020) plantea que su efectividad disminuya con el tamaño del grupo, con una caída de la misma más pronunciada cuando el grupo es de más de 6 alumnos. Los estudios analizados por la ya citada Education Endowment Foundation muestran que una tutoría en grupos pequeños de media hora al día durante 12 semanas produce un progreso adicional de cuatro meses en la escuela. Es decir, que compensaría la pérdida de los tres meses de escolaridad que se produjo en España por el cierre de los centros a partir de mediados de marzo de 2020. Las conclusiones del metaanálisis realizado por Nickow *et al.* (2020) muestran, a partir del estudio de 96 artículos de experimentos aleatorios, que el efecto de las tutorías en pequeños grupos es importante y significativo (37% de la desviación estándar). El metaanálisis confirma la hipótesis de Kraft en el sentido de que los efectos son más fuertes para los programas de tutoría de docentes y profesionales que los impartidos por voluntarios y padres. Los efectos para las intervenciones de lectura y matemáticas son similares, aunque la tutoría de lectura tiende a producir tamaños de efectos más altos en los primeros cursos, mientras que la tutoría de matemáticas tiende a producir tamaños de efectos más elevados en los cursos posteriores. Por ello, es importante realizar evaluaciones de diagnóstico para saber dónde y por qué los estudiantes están rezagados. Los programas de tutoría para superar la pérdida de aprendizaje deben identificar y luego rectificar los fundamentos débiles de algunos estudiantes. Los alumnos sin habilidades fundamentales sólidas se toparán con un techo que limita lo lejos que pueden llegar en cursos posteriores. El desafío de brindar tutoría de alta calidad en una amplia gama de asignaturas y cursos se vuelve aún más complejo cuando se trata de satisfacer las necesidades de los estudiantes con discapacidades. Para ello se requiere adoptar estrategias que sirvan a estudiantes con situaciones diversas.

En el ya referido artículo de Sevilla *et al.* (2021) realizamos la cuantificación en términos presupuestarios de la propuesta de tutorías en pequeños grupos para España. El esfuerzo económico que requiere es importante en un momento en el que la situación de las finanzas públicas no es la mejor, pero el análisis económico sugiere que el coste de no hacer nada sería todavía mayor. El estudiante promedio ha perdido una cuarta parte del año escolar por el cierre de los centros educativos durante la pandemia, con el consiguiente efecto negativo en la adquisición de competencias y habilidades, que se traducirá en una menor productividad de la población

activa durante décadas. Este impacto negativo, que será mayor para los jóvenes de familias desfavorecidas, se podría traducir en una disminución en los salarios y caída en las tasas de crecimiento económico de 0,04 puntos porcentuales al año (Burgess, 2020).

Partimos de la base de que las tutorías se realizarían en pequeños grupos de cinco alumnos. La mayor parte del coste de esta propuesta es el tiempo del tutor. Las tutorías se llevarían a cabo en el centro educativo del alumno, en horario extraescolar, lo que generaría algunos costes adicionales, pero que serían relativamente pequeños. La Education Endowment Foundation ha estimado el coste para una tutoría de media hora diaria por 12 semanas en grupos pequeños de cinco alumnos en 770 euros por cada grupo con los docentes impartiendo, al menos, dos grupos cada uno. En Reino Unido hay una densidad de población mucho más elevada que en España, lo que facilita que, en la inmensa mayoría de los casos, los alumnos que se beneficien de las tutorías se encuentren en los mismos centros educativos y sean del mismo curso. La elevada dispersión de la población en nuestro país puede incrementar el coste de las tutorías en pequeños grupos, por cuanto que es posible que en algunos casos los grupos sean de menos de cinco alumnos. Es decir, que se requerirá configurar más grupos, sobre todo en las comunidades autónomas con menos densidad de población y más dispersas, como las del noroeste español.

El coste de la propuesta se podría reducir llevando a cabo algunas de las tutorías *online*. Burgess (2020) cita un programa piloto de tutorías *online* para apoyar y reforzar a los alumnos desfavorecidos desde el Grado 5 al 10 (desde 5º de Primaria hasta 4º de ESO). La iniciativa brinda tutoría de alta calidad a 1.600 alumnos. La impartición de tutorías *online* mediante tutores en los últimos cursos de estudios superiores o recién graduados ha mostrado ya efectos positivos y significativos (equivalentes a lo que se aprende en hasta cinco meses) en evaluaciones rigurosas.

Un programa de tutorías *online* de la Universidad de Bocconi de Milán mejoró significativamente tanto el rendimiento académico como el bienestar de los alumnos durante el confinamiento (Carlana y La Ferrara, 2021). El programa de tutoría en línea organizado con la colaboración de un equipo de expertos pedagógicos de la Università Bicocca de Milán mejoró el rendimiento académico, el bienestar y las habilidades socioemocionales de los estudiantes de Secundaria italianos desfavorecidos durante el cierre de los centros. El proyecto involucró a 520 estudiantes de 78 escuelas de Secundaria en toda Italia y a 520 tutores. Antes del cierre de la escuela en Italia, por ejemplo, el 12,8% de los estudiantes de la muestra solía recurrir a la ayuda de personas que no eran padres o hermanos (por ejemplo, otros miembros de la familia o programas extracurriculares) para sus tareas. Después del cierre, esta ayuda en los deberes cayó al 2,9% mientras que los que lo hacían por su cuenta pasaron del 55,3% al 62,1%. Carlana

y La Ferrara (2021) se dirigieron a los directores de todas las escuelas de Secundaria italianas que ofrecen el servicio de tutoría individual gratuita en matemáticas, italiano e inglés y les pidieron que identificaran a los estudiantes más necesitados debido a antecedentes familiares, barreras del idioma o trastornos del aprendizaje. La demanda de tutorías superó la capacidad del proyecto y se aceptaron aleatoriamente solo la mitad de las solicitudes. El grupo de estudiantes que no recibió tutorización sirvió como grupo de comparación para evaluar el impacto del programa. El programa de tutorías *online* de hasta seis horas por semana demostró ser eficiente para producir efectos significativos en el rendimiento de los estudiantes de Secundaria (+26% de la desviación estándar), el bienestar (+17% de la desviación estándar) y las habilidades socioemocionales (+14% de la desviación estándar). En un momento psicológicamente difícil como el encierro, los estudiantes participantes no solo mejoraron su aprendizaje, sino que también mostraron una felicidad significativamente mayor y menos signos de depresión. Tenían menos probabilidades de planear dejar los estudios después de la Educación Secundaria y más probabilidades de pensar que tienen el control sobre sus propias vidas.

Volviendo al coste del programa de tutorías en pequeños grupos, los tutores podrían ayudar también a elaborar recursos educativos digitales para apoyar a los docentes que están dando clases físicamente en horario escolar y ayudarles con los materiales por si hay que emplear alguna fórmula de rotación de la asistencia de los estudiantes a clases.

Esta medida podría aplicarse al 40% de todos los alumnos de los centros sostenidos con fondos públicos en todos los niveles educativos. Se aplica a un porcentaje amplio para incluir a todos los posibles alumnos perjudicados académicamente por el cierre de los centros. En el caso de FP Básica se ha asumido que el 100% de los alumnos de este ciclo se beneficiarían de este programa de tutorías en pequeños grupos, en lugar de solo el 40%. Como señalan Orlov *et al.* (2021), puede que los datos estén sobreestimando el coste. Su investigación señala que las puntuaciones totales de las evaluaciones disminuyeron una media de 0,2 desviaciones estándar, pero con una elevada heterogeneidad en los resultados de aprendizaje entre los cursos según la experiencia previa en la enseñanza *online* y los métodos de enseñanza que fomentaban la participación, que redujeron esa caída. Aun así, si tenemos en cuenta que el porcentaje de alumnos españoles que en PISA 2018 no alcanzó el nivel básico (nivel 2) en la competencia principal de esa edición, lectura, fue del 23% y que según los propios datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional los alumnos con necesidad específica de apoyo educativo representan un 11,7% de los alumnos de Primaria, un 10,8% de los alumnos de la ESO y un 12,6% de los alumnos de FP Básica, no estamos tan alejados del impacto real.

En 2º y 3º de la ESO existe el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento para alumnos que necesitan apoyo y refuerzo, una vía que se asemeja a la que antes de la LOMCE se denominaba diversificación curricular. Un 6,1% de los alumnos españoles de 2º y 3º de la ESO (7,9% en el caso de los centros públicos y 3,2% de los concertados) seguía esta diversificación en el curso 2017-18. Es decir, que con un programa de tutorías en pequeños grupos que alcance al 40% de los estudiantes se estaría beneficiando a los alumnos rezagados y con necesidades de apoyo e incluso a un espectro algo mayor de alumnos que, por distintas razones, se vean afectados por la pandemia de la COVID-19.

Los niveles educativos de FP Básica y FP Media también estarían asumidos en el objetivo de nuestro país de reducir la tasa de abandono educativo temprano que vimos anteriormente. España tiene aún un elevado porcentaje de jóvenes entre 25 y 34 años que no han realizado más estudios que los de la ESO (28,3% con los últimos datos de 2020). Por eso, es importante apoyar y reforzar a los estudiantes que en el curso 2019-20 y 2020-21 se encontraban en FP Básica, para que puedan continuar sus estudios, lograr el título de la ESO y seguir con FP de Grado Medio. La FP Básica es, de hecho, el nivel educativo de transición más importante para que los jóvenes con dificultades educativas, sociales o de comportamiento no se desconecten del sistema educativo. Son los alumnos a los que en mayor medida podría afectar la crisis sanitaria, pues el cierre de los centros y la enseñanza semipresencial podría suponer la ruptura en algunos casos del último lazo que les quedaba con la educación formal. La FP Media es el otro nivel educativo clave en el objetivo de disminuir la tasa de abandono educativo temprano en España. Para lograr que más alumnos lleguen a estudios medios (titular FP Media o Bachillerato), se requiere disminuir el porcentaje de alumnos que no finaliza la ESO (FP Básica y PMAR), incrementar el porcentaje de alumnos que se matricula en FP Media y reducir la proporción de alumnos –actualmente se encuentra en un 27,9%– que comenzando la FP Media no termina estos estudios.

Además de la financiación del coste laboral de los tutores de los grupos que se establecerían, se ha incluido en la estimación del coste presupuestario de la propuesta la formación que necesitarían estos tutores. Se trata de apoyar y reforzar a alumnos rezagados, por lo que será necesario una formación específica a los tutores. Para ello se ha tenido en cuenta que, según recoge la Comisión Europea en 2020, la financiación que se destina en España a la formación y perfeccionamiento del profesorado es de 154,3 millones de euros, de los que un 70% se destina a enseñanzas no-universitarias y de ese montante se ha considerado que la formación de los tutores supondría el 40%. El coste de la propuesta es de 365 millones de euros.

El reciente análisis de Mato *et al.* (2021) del Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento señala la posible complementariedad de las

medidas. Este programa se introdujo con la LOMCE (2013), poniéndose en marcha dos años después. Cuenta con una duración de dos cursos, permitiendo que alumnos de 2º y 3º de la ESO con dificultades se vean reforzados durante esos dos cursos y al finalizar el programa puedan volver al grupo ordinario para cursar 4º de la ESO. Sus resultados, medidos en el Principado de Asturias, señalan un incremento entre el 12% y el 11,6% de permanencia en el sistema educativo, aunque sin controlar por otros factores.

5. Abandono, pandemia y bienestar

La UNESCO alerta del posible incremento del abandono escolar como consecuencia del cierre de las escuelas por la pandemia. Puede ser difícil lograr que algunos jóvenes regresen a la escuela y permanezcan en el sistema cuando los centros escolares vuelven a abrir. Por ejemplo, Steinberg y MacDonald (2019) muestran que, más allá de los efectos académicos, el cierre de colegios tiene efectos sobre el comportamiento de los alumnos, incrementándose las ausencias injustificadas, lo que a largo plazo creemos afectará al abandono escolar, especialmente entre los estratos más desfavorecidos.

Efectivamente, la pandemia ha afectado al bienestar emocional de los alumnos, sus familias y profesores. López-Cassà y Pérez-Escoda (2020) muestran que para estudiantes y padres las emociones predominantes durante el confinamiento fueron la angustia y la incertidumbre. Ante esta situación, el 82,5% de los profesores encuestados afirman que durante esos meses se priorizaron el bienestar de sus estudiantes –y, por extensión, de sus familias– frente a los contenidos académicos.

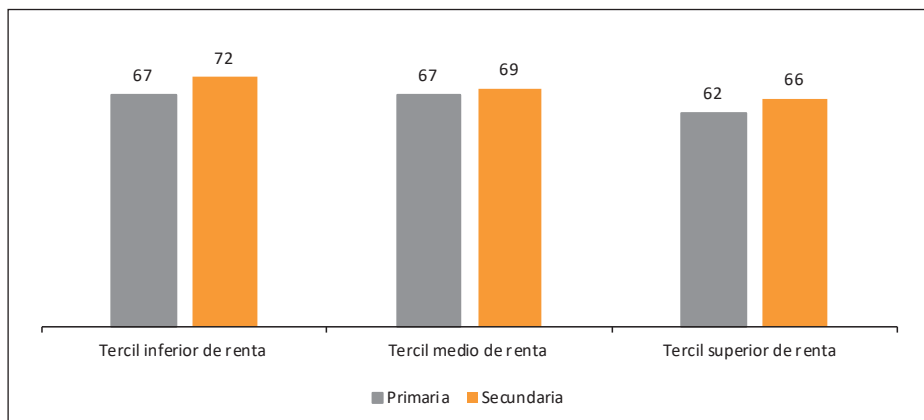
Las tutorías en pequeños grupos, como las descritas anteriormente, son una medida muy positiva, pues sus beneficios se extienden más allá de apoyar el desarrollo académico de los estudiantes: pueden mejorar también su desarrollo socioemocional, su apego y asistencia a la escuela y favorecer que se relacionen con compañeros mayores que actúen como mentores y les apoyen académicamente. La tutoría podría proporcionar, además, valiosas oportunidades de empleo y experiencias para los jóvenes.

Se han realizado pocos estudios desde el campo de la economía de la educación sobre el impacto en el bienestar de los alumnos del cierre de los centros educativos. Entre estos trabajos, se encuentra el análisis llevado a cabo por el Institute for Fiscal Studies del Reino Unido (Farquharson *et al.* 2021), en el que también participa la investigadora española del University College London Almudena Sevilla. Este artículo analiza la encuesta a casi 6.000 padres de niños en edad escolar en Inglaterra. Los datos fueron recogidos entre el 23 de febrero y el 2 de marzo de 2021, después de que el Gobierno de aquel país anunciara su plan de reapertura de las escuelas,

pero antes de que los niños regresaran a las aulas. Entre los principales resultados se encuentra que el 65% de los padres de alumnos de Primaria y el 68% de los de Secundaria están preocupados porque su hijo o hija no ha aprendido tanto en los cursos afectados por la pandemia como en los anteriores (gráfico 8).

Es lógico que, dada esta preocupación, más del 90% de los padres de Inglaterra esté a favor de implementar medidas educativas que permitan recuperar el aprendizaje perdido y un 83% se muestre partidario de iniciativas de apoyo al bienestar de los alumnos. Una las medidas educativas que más consenso genera son las tutorías en pequeños grupos, mencionada por más del 80% de los padres ingleses. Para ser eficaz, este programa de recuperación debe realizarse de modo que las familias de menores recursos puedan inscribirse y garantizar que las tutorías llegan realmente a los estudiantes que más lo necesitan. Las políticas que aumentan el horario escolar reciben un apoyo más reducido, de alrededor de la mitad de los padres. El cierre de los centros educativos, tanto en Inglaterra como en el resto de los países, ha agrandado la desigualdad de oportunidades, dado que los estudiantes de familias desfavorecidas han experimentado, en promedio, un impacto más negativo durante el confinamiento con el aprendizaje en el hogar y se han quedado más atrás que los compañeros en mejor situación económica (Baker *et al.*, 2020). Por tanto, medidas educativas como las tutorías en pequeños grupos tienen también un importante efecto social de evitar que la desigualdad de oportunidades aumente como consecuencia de la pandemia.

Gráfico 8 – Familias en Inglaterra que se muestran preocupadas con la pérdida de tiempo de aprendizaje provocada por la pandemia y el cierre de los centros educativos. 2021



Nota: porcentaje de padres que respondieron afirmativamente a la pregunta “A algunas personas les preocupa que, como resultado del cierre de los centros educativos y las dificultades con el aprendizaje en casa, los niños hayan perdido tiempo de aprendizaje”.

Fuente: Farquharson *et al.* (2021) Institute for Fiscal Studies <https://ifs.org.uk/uploads/BN318-The-return-to-school-and-catch-up-policies.pdf>

Newlove-Delgado *et al.* (2021) señalan que el cierre de los centros educativos ha tenido un efecto desigual en el aprendizaje. Así, un 12% de los niños no tenían acceso a internet en casa y el 26,9% no disponía de un escritorio en el que poder estudiar. De ahí la importancia, como señalan Capilla *et al.* (2021), de que los centros educativos pudieran abrir de nuevo en cuanto fuera posible.

Los Gobiernos, el de Inglaterra y los de los demás países, deben tomar medidas educativas para abordar el desafío que supone ayudar a los niños a recuperarse de las consecuencias que la pandemia y el consiguiente cierre de los centros educativos ha tenido para su aprendizaje y su salud mental. De hecho, el Gobierno de Inglaterra anunció durante la primavera de 2021 un paquete de ayudas por valor de 1.700 millones de libras esterlinas, incluidos 550 millones para tutorías, 200 millones para escuelas de verano y 300 millones para una “recuperación Premium” dirigido a estudiantes desfavorecidos.

5.1. El efecto de la pandemia y el cierre de los centros en el bienestar emocional de los alumnos

La pandemia de la COVID-19 cambió significativamente la vida de niños y adolescentes con el confinamiento, debido a, entre otras cuestiones, el cierre de los centros educativos y el consiguiente periodo de aislamiento social. Los jóvenes se han visto afectados también por el impacto de la crisis económica y la inestabilidad en el mercado de trabajo, que ha podido generar dificultades en sus familias y que ha terminado convirtiéndose en una fuente adicional de estrés y de incertidumbre. Los jóvenes han podido sentir el aislamiento con respecto a sus amigos, profesores, el entorno de los centros educativos y la imposibilidad de poder disfrutar del ocio fuera de las casas, junto con la necesidad de seguir su educación desde el hogar. Por el contrario, algunos jóvenes pueden haberse beneficiado de las medidas de confinamiento, al pasar más tiempo con los padres o cuidadores y mejorar las relaciones familiares o evitar los factores estresantes relacionados con el entorno escolar (Raw *et al.*, 2021).

Newlove-Delgado *et al.* (2021) señalan en su artículo en *The Lancet* que hay 33.000 artículos sobre el impacto de la COVID-19 en la salud mental, pero solo 19 suficientemente rigurosos desde una perspectiva científica y, a diciembre de 2020, muy pocos de estos 19 estaban centrados en niños.

El Servicio Nacional de Salud de Inglaterra (NHS, 2020) ha proporcionado una de las evidencias más sólidas sobre la prevalencia de las dificultades de salud mental de niños y adolescentes antes y durante la pandemia. La Encuesta de Salud Mental de Niños y Adolescentes (MHCYP) muestra que la proporción de niños y adolescentes de entre 5 y 16 años con

un probable trastorno de salud mental aumentó desde el 10,8% de 2017 (antes del surgimiento de la COVID-19) al 16,0% de julio de 2020 (después del final del confinamiento, pero con muchas restricciones todavía vigentes). Más de una cuarta parte de la muestra de niños y adolescentes informaron de trastornos del sueño y un 5,4% señaló que a menudo o siempre se sintieron solos. Ambos problemas fueron más comunes en aquellos niños o adolescentes con problemas de salud mental.

También los padres con hijos en edad escolar han experimentado un incremento de los problemas relacionados con el estrés mental durante la pandemia (Newlove-Delgado *et al.*, 2021). El apoyo a la salud mental de los padres y madres después del confinamiento es importante también en el bienestar emocional de los niños. Los alumnos que viven en hogares con problemas económicos para llegar a fin de mes tienen el doble de probabilidad de tener problemas de salud mental que los que viven en hogares con una mejor situación económica.

Raw *et al.* (2021) analizan una encuesta *online* a 2.988 padres y cuidadores de niños y adolescentes de entre 4 y 16 años en el Reino Unido sobre la salud mental de sus hijos. La encuesta longitudinal lleva por título "COVID-19: Apoyo a padres, adolescentes y niños durante las epidemias" y aporta información de las escalas de cuestionario de fortalezas y dificultades y en particular de tres subescalas relacionadas con la salud mental: síntomas emocionales, problemas conductuales, e hiperactividad o falta de atención.

Las conclusiones del estudio de Raw *et al.* (2021) indican que los niveles generales de hiperactividad y problemas de conducta aumentaron durante el confinamiento, mientras que los síntomas emocionales se mantuvieron relativamente estables. En particular, los problemas de salud mental aumentaron entre abril y mayo, cuando los centros educativos estaban cerrados, la socialización se restringió solo con los miembros del hogar y el ejercicio al aire libre se limitó a una sesión por día.

La hiperactividad y falta de atención volvieron a mejorar al terminar el confinamiento más estricto en julio de 2020 en Reino Unido. El hecho de que algunos alumnos (por ejemplo, niños con necesidades educativas especiales o trastornos del neurodesarrollo) experimentaran incluso una reducción general de sus síntomas de problemas de salud mental durante la pandemia se podría explicar por que el confinamiento proporcionó un entorno en su hogar menos estresante a los estudiantes que tenían dificultades de sociabilización en los centros educativos.

Por el contrario, hubo algunos niños y adolescentes que mostraron un aumento general de los síntomas de problemas de salud mental con el tiempo. Este incremento en los síntomas emocionales fue mayor en el caso

de los hijos únicos, potencialmente debido a un mayor riesgo de soledad al estar cerrados los centros educativos. Esta evidencia coincide con resultados anteriores, que muestran que la presencia de un hermano es un factor protector para los niños que experimentan eventos estresantes en su vida. Los niños mostraron también peores trayectorias de salud mental durante el confinamiento que los adolescentes. De hecho, los jóvenes más mayores son menos dependientes de los padres o cuidadores para mantener el contacto con sus compañeros, completar la educación en el hogar de forma independiente y satisfacer sus propias necesidades diarias. El mayor impacto del confinamiento en la salud mental de los alumnos más pequeños también puede deberse a que la fuente de información son sus padres y cuidadores y sus percepciones de los síntomas de problemas de salud mental y bienestar emocional de los adolescentes podrían ser menos fiables (Raw *et al.*, 2021).

Además, no todo el empeoramiento del bienestar emocional sería imputable a la pandemia, pues el patrón de aumento de problemas de salud mental en Inglaterra venía registrándose ya en años anteriores. Y aunque más del 40% de los adolescentes señala en la encuesta del Servicio Nacional de Salud que la pandemia había empeorado su bienestar, también hay un 27,2% que afirman que su salud mental había mejorado durante el confinamiento (Newlove-Delgado *et al.*, 2021).

Los estudios que se están conociendo sobre el impacto de la pandemia y el cierre de los centros educativos en el bienestar emocional de los jóvenes indican que el efecto ha sido, en términos generales, negativo, pero de menor intensidad de lo que se podría haber esperado y muy concentrado en el principio del confinamiento. Aunque hay más jóvenes que empeoraron su salud mental durante la pandemia, también los hay, aunque sean algunos menos, que la mejoraron (Selwyn, 2020). También Brodeur *et al.* (2021) concluyen que el impacto de la COVID-19 en el bienestar de los alumnos ha sido mixto, pues, por un lado, ha aumentado la soledad, pero, por otro, han disminuido el estrés y las ideas suicidas.

La diversidad de resultados entre los primeros estudios sobre el impacto de la COVID-19 en la salud mental de los adolescentes puede venir también explicada por la reducción de casos de acoso escolar que se ha producido. La disminución del acoso inducida por la pandemia puede haber compensado parcialmente los impactos negativos del cierre de los centros educativos en el bienestar emocional de los adolescentes. El aislamiento forzado de sus compañeros puede haber sido beneficioso para las víctimas, e incluso para los autores, de acoso escolar.

El estudio realizado por los profesores Bacher-Hicks *et al.* (2021), de Boston University, analiza, a partir de las búsquedas en Google de los términos relacionados con el acoso escolar, la evolución del acoso escolar

antes, durante y después del confinamiento en EE. UU. Uno de cada cinco estudiantes de Secundaria norteamericanos señala haber sido acosado en el ámbito educativo, una situación que incrementa los riesgos de padecer problemas de salud mental incluso en la edad adulta.

La investigación traza, en un marco de estudio de eventos, las desviaciones mensuales de las tendencias en la intensidad de las búsquedas de acoso, con febrero de 2020 como punto de referencia. La intensidad de la búsqueda de formas de acoso escolar, tanto presencial como a través de las redes sociales, se redujo sustancialmente en la primavera de 2020, volvió a sus niveles bajos habituales o ligeramente por encima de ellos durante el verano y luego volvió a caer en el otoño de 2020. La magnitud de estas caídas en la intensidad de las búsquedas de intimidación en Google es sustancial. Los datos indican que durante todo el periodo posterior a la pandemia, desde marzo de 2020 hasta febrero de 2021, la intensidad de las búsquedas de acoso se redujo en un promedio del 27% (33% en las búsquedas de acoso escolar y una reducción más pequeña pero significativa del 20% en las búsquedas de acoso cibernético).

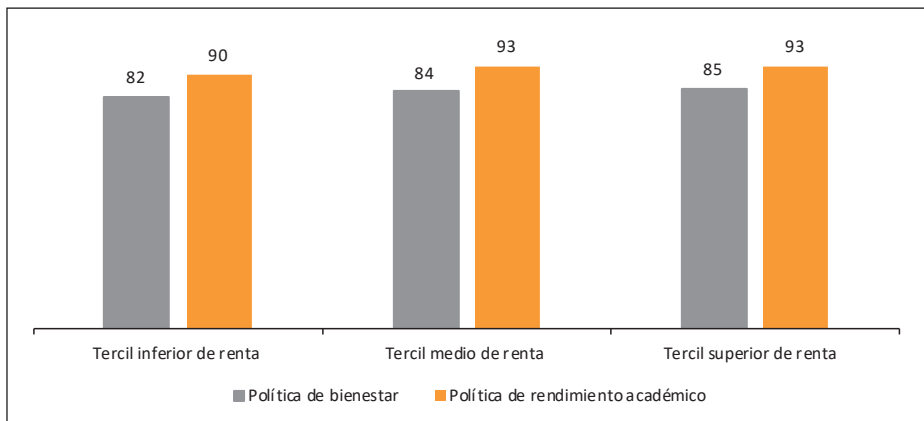
Los resultados de Bacher-Hicks *et al.* (2021) apuntan a que la interacción en persona es un importante mecanismo subyacente no solo al acoso escolar en persona, sino también al ciberacoso. Las áreas de EE.UU. donde más centros educativos reiniciaron las clases presenciales vieron un mayor retorno a los niveles de búsqueda de términos relacionados con el acoso escolar previos a la pandemia. Es decir, el confinamiento y el cierre de los centros educativos disminuyó la prevalencia del acoso escolar, como era previsible al no haber interacción física entre alumnos, pero también redujo el ciberacoso. Es una muestra más que proporciona evidencia de que el impacto de la pandemia en el bienestar de los estudiantes, habiendo sido en conjunto negativo, no ha sido lineal y en ciertos casos ha beneficiado a algunos alumnos.

La reducción en el acoso escolar en EE. UU. que encuentran Bacher-Hicks *et al.* (2021) también durante la vuelta parcial a las clases presenciales del curso 2020-21 puede estar relacionada con las horas y el calendario sustancialmente más estructurado que en cursos anteriores. Medidas de salud pública como el distanciamiento social, las mascarillas y los intentos de crear burbujas de convivencia de estudiantes en diferentes aulas restringieron significativamente el número de interacciones que los estudiantes podrían haber experimentado de otra manera. En la reapertura de los centros educativos también aumentó la supervisión de las interacciones entre alumnos de los profesionales de la educación con respecto a antes de la pandemia, incluso durante el almuerzo, el recreo y el movimiento entre las aulas, tiempos y espacios que son en ocasiones donde los estudiantes se sienten menos seguros y es más probable que experimenten acoso.

5.2. Iniciativas en el ámbito de la escuela para apoyar el bienestar de los alumnos

Existe una evidencia empírica emergente de que el cierre de los centros educativos ha podido afectar a la salud mental y el bienestar de los niños, aunque el impacto ha podido ser menos negativo del inicialmente previsto (Newlove-Delgado *et al.*, 2021; Raw *et al.*, 2021). En la encuesta desarrollada por el Institute for Fiscal Studies (Rose *et al.*, 2021), los padres muestran que no solo están preocupados por la pérdida de aprendizaje de sus hijos, sino también por su salud mental (Farquharson *et al.* 2021). El gráfico 9, extraído del estudio de estos últimos autores, muestra que más del 80% de los padres de alumnos de Primaria y Secundaria de Inglaterra apoyan la puesta en marcha de medidas en el ámbito educativo que tengan que ver con la estabilidad afectiva de los estudiantes, un porcentaje casi tan elevado como el consenso que genera la necesidad de recuperar el aprendizaje perdido con medidas de carácter más académico. La reclamación para que se implementen estas iniciativas de apoyo a la salud mental de los más jóvenes es muy similar entre las familias del tercil de menos ingresos, el de renta media y el de ingresos más altos. Se trata, por tanto, de medidas que gozarían del apoyo de todo el espectro socioeconómico.

Gráfico 9 – Apoyo de las familias de Inglaterra a la implementación de medidas educativas para recuperar la pérdida de aprendizaje y el apoyo al bienestar emocional de los estudiantes. 2021



Nota: porcentaje de padres que estarían a favor de al menos una política dirigida al bienestar o rendimiento académico. Entre las políticas de bienestar se incluyen "Mayor apoyo para el bienestar y salud mental" o "Una jornada escolar más larga (con actividades extracurriculares)". Entre las medidas más académicas se incluyen "Tutoría individual o en grupos pequeños dentro y fuera de la jornada escolar", "Jornada escolar más larga (con el docente)", "Tareas extraescolares para hacer en casa", "Un período escolar más largo", "Clases de recuperación durante las vacaciones escolares" y "Repetición del curso para los alumnos rezagados".

Fuente: Farquharson *et al.* (2021), Institute for Fiscal Studies. <https://ifs.org.uk/uploads/BN318-The-return-to-school-and-catch-up-policies.pdf>

La muestra representativa de padres de Inglaterra señala que estos tienen preferencias claras en relación con el tipo de medidas relacionadas con el bienestar que las políticas educativas deberían introducir. De hecho, cuatro de cada diez padres ingleses reclaman que se desarrollen en los centros educativos, pero en horario escolar, más trabajos relacionados con las artes o escritura, o actividades al aire libre que pudieran ser de ayuda para el bienestar emocional de los alumnos (Farquharson *et al.*, 2021). La segunda medida de apoyo al bienestar emocional de los alumnos que genera un consenso más amplio es la de proporcionar un mayor acceso a los servicios de salud a los jóvenes en los centros educativos. Aquí sí el apoyo es algo distinto según el nivel de renta de las familias, con alrededor de una cuarta parte de los padres de los niveles de renta baja y media solicitando esta medida frente a una quinta parte de los que pertenecen a familias más acomodadas. La tercera de las medidas con más apoyo entre los padres de Inglaterra para reforzar la salud mental de los estudiantes es la realización de actividades fuera del horario de clases, como deportes, actividades extracurriculares y viajes escolares. Finalmente, la iniciativa con menos apoyo es la de ofrecer tiempo no estructurado para que los alumnos socialicen.

Newlove-Delgado *et al.* (2021) muestran que en el ámbito de las medidas de apoyo a la salud mental de los alumnos no se ha avanzado mucho en Reino Unido, una conclusión que se podría hacer extensible al resto de los países desarrollados. Estos autores muestran que el 44,6% de los jóvenes de entre 17 y 22 años con problemas de salud mental no buscó ayuda médica durante la pandemia. Además, un 21,6% de los niños y un 29% de los jóvenes con posibles problemas de bienestar emocional durante el confinamiento no tuvieron contacto con profesionales que pudieran atenderles. Los problemas tanto de salud mental como de pérdida de aprendizaje académico de algunos de los niños y adolescentes que no se recuperen pronto podrían dar lugar a un efecto acumulativo que irá aumentando las desigualdades en salud y educación.

5.3. El impacto de la pandemia y el cierre de los centros en el bienestar emocional de la comunidad educativa en España

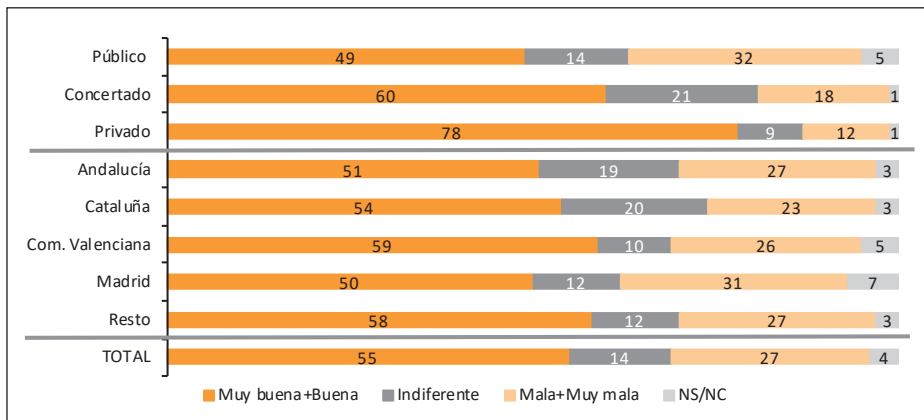
En España ha habido todavía pocos estudios sobre el impacto del cierre de los centros educativos en la salud mental de los alumnos y de los profesionales de la educación. En este trabajo vamos a presentar información novedosa proveniente de una encuesta realizada por GAD3 para Ernst & Young a 647 docentes y 207 familias en España, en cuyo diseño y explotación hemos participado algunos autores de este capítulo. La encuesta se llevó a cabo entre el 26 de abril y el 21 de mayo de 2021.

Los gráficos 10 y 11 indican la opinión de los docentes españoles sobre, en primer lugar, la adaptación de los alumnos a las clases *online* durante el periodo de confinamiento (gráfico 10) y, en segundo lugar, sobre la adaptación de los centros educativos al confinamiento, la impartición de las clases *online* durante el cierre de los centros en el tercer trimestre de 2019-20 y la vuelta a las clases presenciales o semipresenciales en el curso 2020-21 (gráfico 11).

En el gráfico 10 se puede apreciar como más de la mitad de los docentes entrevistados (55,2%) indican que la adaptación por parte de los alumnos fue buena o muy buena, con una especial relevancia en los colegios privados (78%) frente a los públicos (49%). Este dato puede mostrar especial interés, ya que deja intuir la importancia que el factor renta presenta en la rápida adaptación a un entorno educativo adverso. Por comunidades autónomas, la Comunidad Valenciana es la que muestra una mejor ratio (59%), consistente quizá con la menor incidencia que presentó la COVID-19 en su territorio.

La vuelta a las clases presenciales o semipresenciales (gráfico 11) es valorada de forma muy buena o buena por el 83,2% de los docentes, 75,5 puntos más que los que tienen una visión mala o muy mala de la reapertura de los centros educativos. La adaptación al confinamiento, con el cambio repentino de la educación presencial a la *online*, también recibe una visión positiva del 72,6% de los docentes, que hicieron un esfuerzo importante para en una situación extraordinaria cambiar su forma de dar clase prácticamente de la noche a la mañana. La impartición de las clases durante el confinamiento obtiene una valoración más mixta, todavía con una mayoría (56,8%) que tiene una opinión positiva, pero con un 31,2% señalando que la experiencia fue mala o muy mala.

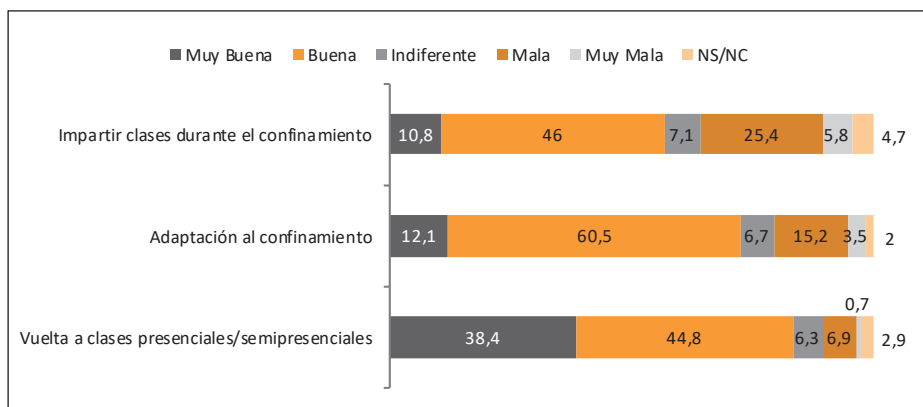
Gráfico 10 – Valoración de los docentes españoles de la capacidad de adaptación de los alumnos a la pandemia



Fuente: Encuesta GAD3 para Ernst & Young (Mayo de 2021).

El esfuerzo que han realizado los docentes para adaptar sus clases y su trabajo al cierre de los centros educativos en el tercer trimestre del curso 2019-20 y a las clases presenciales en Infantil y Primaria o semipresenciales en Secundaria del 2020-21 ha dejado secuelas en el estado de ánimo de los docentes. Hasta un 44,6% afirma que su bienestar emocional ha empeorado desde el inicio de la pandemia, mientras que una proporción parecida (42,5%) señala que se ha mantenido. Al igual que ocurre en el caso de los alumnos en Reino Unido, también hay una proporción de docentes españoles, aunque en este caso menor, del 11,6%, que señala que su estado de ánimo ha mejorado en este tiempo. La muestra de la encuesta de GAD3 para Ernst & Young con la que hemos podido trabajar hace que se tenga que analizar con cautela la información relativa a la desagregación de la información sobre el estado de ánimo de los docentes según la titularidad del centro en el que trabajan (público, concertado o privado) o por la comunidad autónoma en la que residen. Con esta prudencia, parece que los datos indican que el bienestar emocional se habría visto menos afectado en el caso de los docentes de la concertada y privada y de los profesores de la Comunidad Valenciana, una de las regiones con menor incidencia de la COVID-19 en España, como señalamos anteriormente.

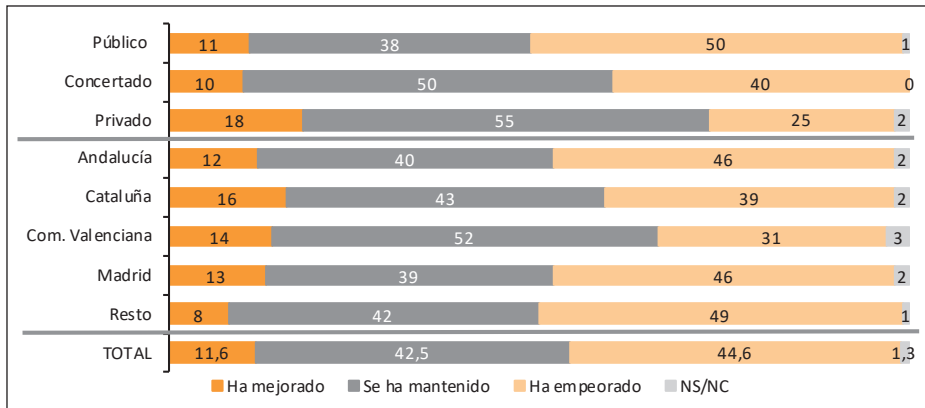
Gráfico 11 – Valoración de los docentes españoles de la adaptación de las clases a la pandemia, el cierre de los centros y su reapertura



Fuente: Encuesta GAD3 para Ernst & Young (Mayo de 2021).

Es común en los docentes el sentimiento de frustración, abandono y verse perdidos o sobrepasados por la situación en su entorno educativo durante la pandemia (gráfico 12). La mayoría se tuvo que enfrentar al reto de la digitalización y en muchos casos se encontraron poco acompañados no solo durante el proceso de la digitalización en sí, sino también frente a las dificultades añadidas de mantener la atención, comunicación y transmisión de conocimientos con sus alumnos en un entorno *online*.

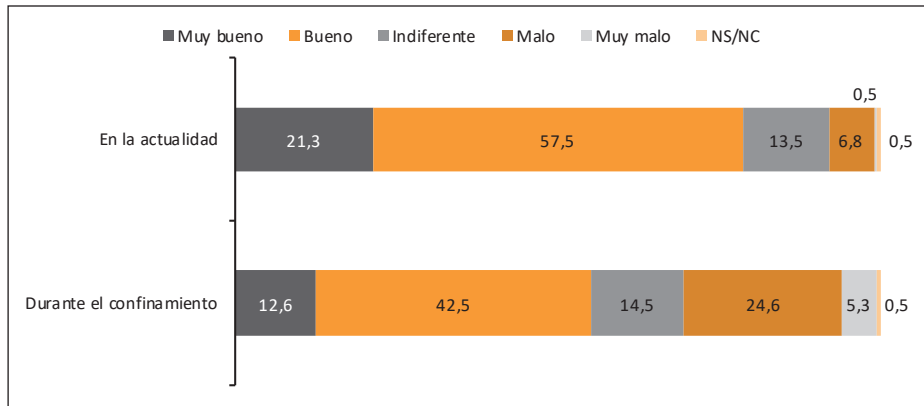
Gráfico 12 – El estado de ánimo de los docentes españoles desde el inicio de la pandemia



Fuente: Encuesta GAD3 para Ernst & Young (Mayo de 2021).

Cuando se pregunta a las familias españolas por el estado de ánimo de sus hijos, un 29,9% indica que fue malo o muy malo durante el confinamiento, proporción que se reduce hasta el 7,3% en el momento de la encuesta en mayo de 2021 (gráfico 13). Esta evidencia que se manifiesta para el bienestar emocional de los alumnos españoles confirma los resultados encontrados en Reino Unido comentados en la sección anterior. La pandemia y el cierre de los centros educativos se reflejó en porcentajes elevados de alumnos con estado de ánimo bajo, una situación de la que se ha recuperado una proporción importante en el curso 2020-21 con la reapertura de los centros educativos. De hecho, en mayo de 2021 ya había un 21,3% de familias que señalan que sus hijos presentan un estado de ánimo muy bueno, cifra muy superior al 12,6% que lo afirmaba durante el confinamiento. Es importante que un 7,3% de los alumnos españoles tienen aún en mayo de 2021, siguiendo la información proporcionada por los padres, un estado de ánimo malo o muy malo. Se trata de una proporción inferior al último dato sobre el porcentaje de jóvenes con problemas de salud mental en Inglaterra, que es del 16,0%, si bien los datos no son totalmente comparables por cuanto que en España se pregunta por el estado de ánimo. La encuesta no incluye información sobre la situación previa a la pandemia para poder conocer si ese 7,3% de alumnos con estado de ánimo malo o muy malo es similar al que se registraba antes de surgir la pandemia de la COVID-19, pero se puede estimar que la situación no es muy diferente a la de antes de marzo de 2020.

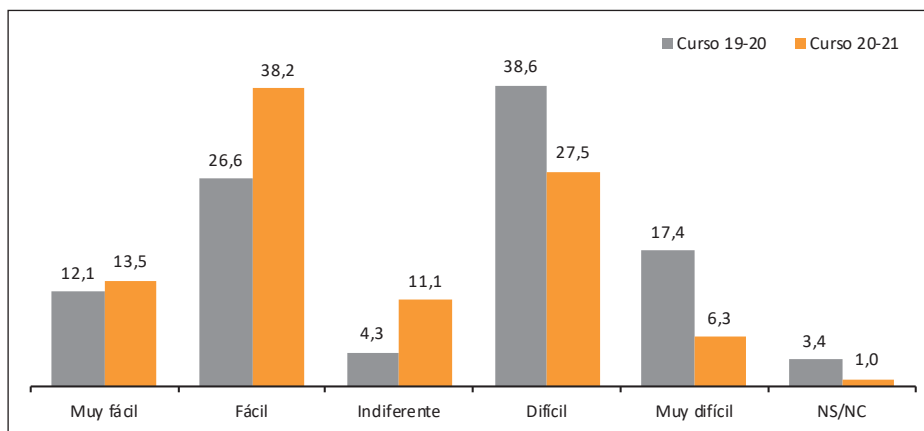
Gráfico 13 – Estado de ánimo de los alumnos españoles durante el confinamiento y en la actualidad según sus familias



Fuente: Encuesta GAD3 para Ernst & Young (Mayo de 2021).

El gráfico 14 ofrece información sobre el grado de dificultad que supuso que los hijos siguieran las clases *online* desde los hogares en el último trimestre del curso 2019-20. Para tener una comparación, se contrastan estas dificultades con los problemas que ha planteado el seguimiento de las clases en el curso siguiente 2020-21, en el que Infantil y Primaria tuvieron en muchos casos clases presenciales, mientras que en la mayoría de Secundaria fueron semipresenciales. Un 56% de las familias recuerdan el confinamiento (en la última parte del curso 2019-20) como una etapa difícil

Gráfico 14 – Opinión de las familias sobre la dificultad de que sus hijos siguieran las clases *online* desde los hogares en el último trimestre del curso 2019-20

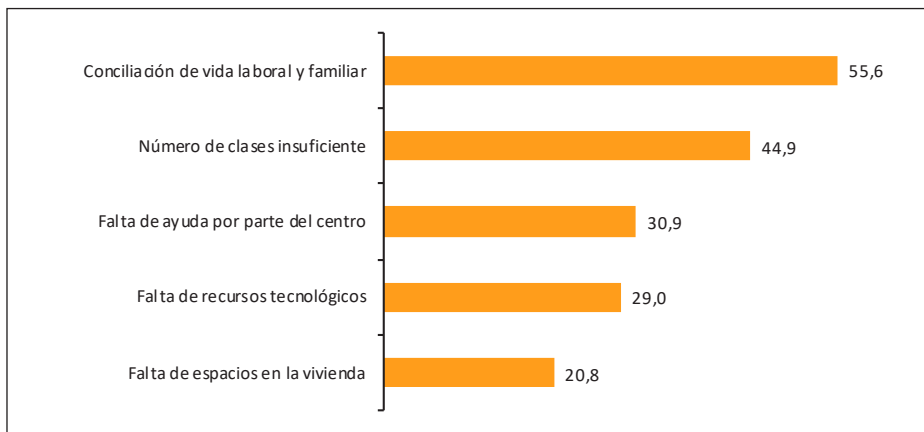


Fuente: Encuesta GAD3 para Ernst & Young (Mayo de 2021).

o muy difícil, mientras que el 38,7% señala que el seguimiento de las clases *online* desde los hogares fue fácil o muy fácil. Se aprecia un claro cambio de actitud si ponemos el foco en el curso 2020-21, en el que la adaptación paulatina a la normalidad no les ha supuesto tanta dificultad. Ahora una mayoría del 51,7% considera que el seguimiento de las clases presenciales o semipresenciales ha sido fácil o muy fácil, mientras que un 33,8% sigue pensando que el desarrollo del curso ha sido difícil o muy difícil. En definitiva, el gráfico 14 confirma que con la terminación del confinamiento y con la reapertura de los centros educativos en septiembre de 2020 el estado de ánimo de los alumnos españoles mejoró sustancialmente al mismo tiempo que las dificultades se reducían.

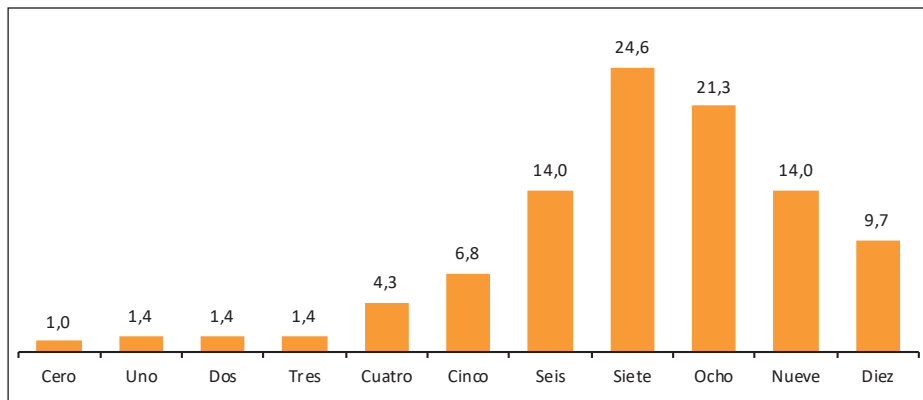
La proporción de familias que considera que las dificultades educativas persisten (33,8%) es muy superior a la que informa de un estado de ánimo bajo o muy bajo de sus hijos (7,3%). Los problemas de aprendizaje y de seguimiento educativo que ha supuesto la pandemia y el cierre de los centros no se trasladan en muchos casos al bienestar emocional de los estudiantes. El bajo estado de ánimo de algunos alumnos tiene que ver con el aislamiento social que supuso el confinamiento, la falta de interacción con otros compañeros o la situación de estrés que han vivido algunos hogares en una situación de crisis sanitaria y económica como la que ha supuesto la pandemia de la COVID-19. Efectivamente, el gráfico 15 muestra que, durante el confinamiento, el 55,6% de las familias señalan que su principal problema fue la conciliación de la vida laboral y familiar; mientras que el 44,9% apunta a la insuficiencia del número de clases que se impartieron. En torno a un 30% señalan que les hubiese gustado tener más apoyo por parte del centro escolar y más recursos tecnológicos.

Gráfico 15 – Opinión de las familias sobre los principales problemas en la educación de los alumnos españoles durante la pandemia



Fuente: Encuesta GAD3 para Ernst & Young (Mayo de 2021).

Gráfico 16 – Opinión de las familias sobre la implicación del profesorado durante la pandemia. Escala de 0 (nada implicado) a 10 (muy implicado)

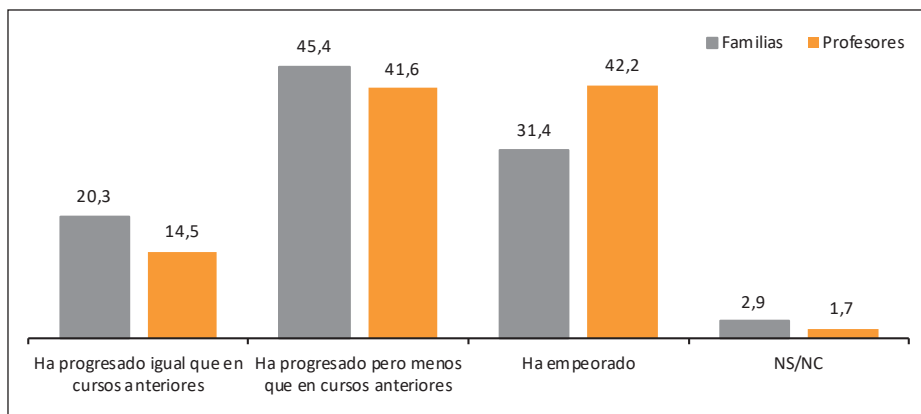


Fuente: Encuesta GAD3 para Ernst & Young (Mayo de 2021).

En todo este análisis es importante recalcar que las familias han valorado muy positivamente durante toda la etapa de confinamiento la implicación de los docentes durante la pandemia (gráfico 16), situándose la valoración media en el 7,1 para una escala de valoración entre 0 (nada implicado) y 10 (máxima implicación). De hecho, mientras solo el 9,5% considera que la implicación ha sido mala o muy mala (valoración entre el 0 y el 4), el 83,6% indican que la implicación ha sido buena o muy buena (valoración entre el 6 y el 10). Esta opinión del conjunto de la sociedad sobre los docentes no solo viene recogida en la encuesta de GAD3 sino que también el Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) en su estudio de octubre de 2020 detecta esta mejora a lo largo de la pandemia de la COVID-19. Según el CIS, el 54,6% de los ciudadanos consideran que ha mejorado su opinión sobre el personal docente, frente a un 16,6% que afirma que ha empeorado. Se trata de uno de los colectivos, junto con el Tercer Sector, Policía y Guardia Civil, que más ha mejorado.

A pesar de esta implicación por parte del profesorado y de las familias, ambos colectivos consideran que el nivel educativo tras un año de pandemia ha progresado, pero menos que en años anteriores, con una visión más negativa por parte de los docentes (gráfico 17). En este sentido, la falta de avance académico parece mucho más preocupante para los estudiantes de mayor edad, ya que cuentan con menos cursos académicos para recuperar esta carencia de contenidos, mientras que los de menor edad disponen de más tiempo para avanzar en el conocimiento. No obstante, este último colectivo puede mostrar una mayor carencia en términos sociales y emocionales.

Gráfico 17 – Opinión de las familias y docentes sobre el nivel educativo tras un año de pandemia



Fuente: Encuesta GAD3 para Ernst & Young (mayo de 2021).

En general, a pesar del recuerdo del confinamiento por parte de alumnos y docentes como una etapa traumática, subyace la idea generalizada de que toda la comunidad educativa ha reaccionado de manera satisfactoria ante una situación especialmente difícil.

Se debe tomar en consideración que los alumnos han sido los mayores perjudicados por la situación vivida en el entorno educativo. Ellos han sufrido las carencias emocionales, educativas y pérdidas de hábitos y rutinas originadas por la pandemia. Además, la COVID-19 ha puesto en evidencia las desigualdades existentes en relación con las condiciones socioeconómicas (acceso a internet y dispositivos electrónicos), socioculturales y familiares (nivel de estructuración, tiempo disponible y nivel educativo de los padres y nivel de motivación). Parece que la pandemia ha perjudicado a más alumnos en su seguimiento académico que en su estabilidad emocional. En cualquier caso, las medidas para mejorar el bienestar emocional de los estudiantes afectados en su salud mental por el confinamiento también son importantes debido a que las intervenciones tempranas pueden evitar males mayores en su estabilidad en el futuro.

La encuesta desarrollada por GAD3 para la realización de un estudio de Ernst & Young en el que hemos colaborado autores de este mismo capítulo es uno de los primeros análisis de la opinión de los docentes y familias sobre el desarrollo de las clases durante el confinamiento y en el curso posterior, incluyendo el estado de ánimo de los profesores, familias y alumnos. López-Cassà y Pérez-Escoda (2020) llevaron a cabo un estudio que se centraba en el efecto de la pandemia solo en el bienestar emocional de los docentes españoles, sin recabar información de las familias y la encuesta no se desarrolló por una empresa especialista, como es el caso

de GAD3. Estas autoras muestran que el cierre de los centros educativos y la necesidad de cambiar las clases presenciales por la educación *online* supuso un desafío sin precedentes a los profesores, provocando un impacto emocional importante en sus vidas. A partir de la encuesta realizada en toda España, con algo más de representación de los profesores de Cataluña, López-Cassà y Pérez-Escoda muestran que los docentes han experimentado emociones mucho más intensas de lo habitual, como la angustia, el miedo o la inseguridad. Son emociones que, si se prolongan mucho en el tiempo y no se saben gestionar de forma adecuada, pueden poner en riesgo la calidad de vida de quienes las experimentan. El análisis de López-Cassà y Pérez-Escoda confirma que el cierre de los centros educativos y la puesta en marcha de la educación *online* ha supuesto también un aumento de las exigencias profesionales como la necesidad de aprender nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje, conocer mejor el uso de dispositivos electrónicos, adaptarse con sus ventajas e inconvenientes al teletrabajo y una mayor implicación emocional. El resultado final ha sido un aumento en las horas de trabajo de los docentes que ha provocado un estrés adicional. Así, el 42,8% del profesorado en España ha tenido problemas de salud no habituales, entre los que destacan el dolor de cabeza, problemas digestivos, dolores musculares, aceleración cardíaca, etc. Los docentes se han mostrado preocupados e interesados por la vida emocional de su alumnado, así como por conocer qué estrategias o recursos pueden ayudarles en el acompañamiento emocional. Los profesores valoran muy positivamente el apoyo recibido por parte de su centro educativo, mientras que, por el contrario, han echado en falta mayor apoyo y acompañamiento por parte de la Administración educativa. López Cassà y Pérez-Escoda concluyen que es necesario desarrollar las competencias emocionales en la formación del profesorado, tanto en la inicial como en la continua.

6. Conclusiones

Los distintos estudios que sobre el abandono educativo temprano hemos analizado a lo largo de este capítulo (de la Fuente y Jimeno, 2009; En-guita *et al.*, 2010; Soler *et al.*, 2021, etc.) tanto para España como para otros países de nuestro entorno, han demostrado la importancia de esta variable, no solo en el corto plazo para los estudiantes, sino en el largo plazo para la sociedad española. Citando de nuevo a Oyer (2020) y Rodrik y Sabel (2020), queda claro que una sociedad que no es capaz de ofrecer a sus ciudadanos empleos y perspectivas que les permitan realizarse laboralmente como personas tiene difícil conseguir una estabilidad a largo plazo.

Por lo tanto, remediar el abandono educativo temprano es, sin duda, uno de los principales objetivos de cualquier política de Estado para tener una sociedad más justa y equitativa, capaz de adaptarse a la sociedad del

conocimiento y competitiva a largo plazo (Ballestar *et al.*, 2020). No es fácil conseguirlo. A pesar de la fuerte reducción del abandono educativo temprano que se ha producido desde 2008, y que ha permitido que en la actualidad el valor se sitúe en el 16%, seguimos lejos de la media europea y de los distintos objetivos planteados a España como sociedad. Hay algunas causas endémicas para esta situación, por ejemplo, la escasa educación de las generaciones anteriores al *boom* universitario de los 70, la importancia que sigue teniendo en nuestro país la diferencia de renta para el éxito educativo, la debilitación de la universidad como factor de promoción social, etc. Sin embargo, en nuestra opinión, lo más relevante es la falta de atención de muchas autoridades educativas a aquellas personas que se van quedando en el camino y van repitiendo, pues ello los hace especialmente vulnerables y terminan abandonando sus estudios de forma temprana.

En este sentido, se trataría de recuperar algunos de los Programas de Cooperación Territorial (PCT) de Educación, que son actuaciones desarrolladas entre el Ministerio de Educación con las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas. Dos de estos programas fueron PROA y el Plan de Reducción del Abandono Temprano de la Educación.

PROA funcionó entre los años 2005 y 2012 y estaba destinado a centros que atendían a un número significativo de alumnos en situación de desventaja educativa. Tenía dos modalidades: el Programa de Acompañamiento Escolar (PAE) y el Programa de Apoyo y Refuerzo (PAR). El PAE se desarrollaba de forma individualizada con los estudiantes y se llevó a cabo en centros tanto de Primaria como de Secundaria. Proporcionaba apoyo por parte de monitores acompañantes o por profesores del propio centro durante al menos 4 horas adicionales a la semana a alumnos con dificultades y problemas en el aprendizaje. La finalidad era mejorar el desarrollo de capacidades básicas: lectura, organización del trabajo, adquisición de hábitos de estudio, expresión escrita y resolución de problemas. El PAR era un programa a nivel de centro educativo y tenía como finalidad la mejora de los institutos en los que se aplicaba. Los centros se encontraban en entornos difíciles y con una proporción elevada de alumnado con perspectivas educativas bajas. Incluían actuaciones que incidían en el ámbito escolar, familiar y del entorno: transición entre Primaria y Secundaria, desarrollo de capacidades, refuerzo educativo, biblioteca escolar, convivencia escolar, colaboración con las familias, mediadores socioeducativos, talleres de actividades extraescolares y lucha contra el absentismo escolar.

El Programa de Reducción del Abandono Temprano de la Educación fue el resultado también de convenios entre las comunidades autónomas y el Ministerio de Educación, que cofinanciaba el 40% del gasto. Financió medidas de análisis, sensibilización y difusión; medidas preventivas dirigidas a reducir el número de alumnos con riesgo de exclusión; medidas para la orientación y seguimiento dirigidas a recuperar al alumnado que

ha abandonado el sistema educativo; y ofertas educativas para jóvenes que han abandonado el sistema educativo dirigidas a la obtención de una formación y titulación reglada de Educación Secundaria Postobligatoria.

García-Pérez e Hidalgo-Hidalgo (2017) realizaron una evaluación sobre el PAE y llegaron a la conclusión de que este programa redujo la probabilidad de quedar en el último cuartil entre 3,5 y 6,4 puntos porcentuales y mejoró el resultado en lectura entre un 8,5% y 17,4% de la desviación estándar. Por su parte, Serrano y Soler (2014) indican que PROA redujo en 2 puntos la probabilidad de abandono. Mato *et al.* (2021) indican que intervenciones como PROA o el Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR) incluido en la LOMCE se han demostrado como efectivas.

A lo largo de estas páginas hemos expuesto algunas intervenciones para apoyar que los jóvenes consigan pasar de nivel con todas las competencias adquiridas y que les permitan a largo plazo ser competitivos profesionalmente. Del mismo modo, debería considerarse establecer ciertos estímulos fiscales para proporcionar portátiles y subsidiar la conectividad del hogar a estudiantes de bajos ingresos, siendo también oportuno diseñar una formación en educación *online* tanto para estos alumnos como para los docentes. Asimismo, tanto la bajada de las ratios de alumnos por aula como la incorporación de profesores de apoyo ayudarían para lograr este fin. Todas estas actuaciones permitirían una preparación y planificación del entorno educativo ante un posible rebrote de la pandemia u otras posibles futuras emergencias de salud, al mismo tiempo que se igualan las oportunidades educativas y económicas en la era de la información.

También hemos constatado que el confinamiento y el consiguiente cierre de los centros educativos provocó un aumento de la proporción de niños y adolescentes con problemas de salud mental desde el 10,9% al 16,0% en Inglaterra, uno de los países para los que mejor se ha medido este impacto. Sin embargo, hay varios aspectos que matizarían esta primera conclusión. El primero es que la experiencia de España, uno de los primeros países en Europa en abrir de forma generalizada y prolongada los centros educativos, muestra que una parte importante de los jóvenes se recupera en su bienestar emocional al volver a las clases presenciales y, con ellas, tener de nuevo la interacción con sus compañeros y docentes y reencontrarse con un espacio como el de los colegios e institutos con el que se sienten identificados.

Los novedosos datos de GAD3 para Ernst & Young analizados en este capítulo muestran que la proporción de estudiantes con un estado de ánimo bajo a muy bajo disminuyó desde el 29,9% durante el confinamiento en el último trimestre del curso 2019-20 al 7,3% del 2020-21 con las clases presenciales o semipresenciales. Es posible que, en Inglaterra, donde la reapertura de los centros educativos se produjo mucho más tarde que

en España, ya en marzo de 2021, el porcentaje de jóvenes con problemas de salud mental pueda reducirse en alguna medida en los próximos meses.

El segundo aspecto que gradúa el impacto de la pandemia en la salud mental de los jóvenes es que no todos los estudios encuentran que el bienestar emocional de niños y adolescentes ha empeorado o al menos no en todas las dimensiones. Por ejemplo, el trabajo de Raw *et al.* (2021) muestra que la evolución durante la pandemia en al menos una de las tres subescalas del cuestionario de fortalezas y dificultades no ha sido negativa. En tercer término, la mayoría de los estudios encuentra que, aunque en promedio hayan podido aumentar los problemas de salud mental de los estudiantes durante la pandemia, ha habido un porcentaje de alumnos –de hasta el 27,2% según Newlove-Delgado *et al.* (2021)– que han mejorado su bienestar emocional. Entre estos alumnos que han mejorado su estado de ánimo durante la pandemia se podrían encontrar estudiantes con problemas en sus centros educativos, bien de seguimiento académico por tener necesidades educativas especiales o bien porque han experimentado acoso escolar (Bacher-Hicks *et al.*, 2021). También la encuesta de GAD3 y Ernst & Young para España (2021) encuentra que un 12,6% de los alumnos españoles tuvo un estado de ánimo muy bueno durante el confinamiento.

En cualquier caso, el barómetro de GAD3 indica que un 7,3% de los estudiantes de nuestro país sigue teniendo un estado de ánimo bajo o muy bajo a finales de abril de 2021. Los problemas de bienestar emocional se pueden trasladar al ámbito académico y terminar por traducirse en un abandono educativo temprano (Esch *et al.*, 2014). Estos adolescentes corren el riesgo de encontrarse en una espiral negativa, por la asociación recíproca de síntomas psicológicos y experiencias escolares. La revisión sistemática de la literatura de Esch *et al.* (2014) muestra una asociación bidireccional entre salud mental y abandono de los estudios en Secundaria incluso teniendo en cuenta factores mediadores. La correlación entre trastornos y logros educativos es aún más fuerte cuando los problemas se presentaron de forma temprana en la vida.

La situación socioeconómica, el propio rendimiento académico y el apoyo familiar son factores mediadores que reducen el efecto de los problemas de salud mental en el abandono educativo posterior. Este resultado nos confirma la importancia de la propuesta de las tutorías en pequeños grupos, no solo desde el punto de vista educativo sino también para la mejora del bienestar emocional de los alumnos (Carlana y La Ferrara, 2021).

Bibliografía

- Bacher-Hicks, A., Goodman, J., Green, J. G. y Holt, M. K. (2021): *The COVID-19 Pandemic Disrupted Both School Bullying and Cyberbullying*. EdWorkingPaper, pp. 21-436. Providence: Annenberg Institute at Brown University. Disponible en <https://doi.org/10.26300/7jy7-x816>
- Baker, R. S., Berning, A. W., Gowda, S. M., Zhang, S. y Hawn, A. (2020): "Predicting K-12 Dropout". *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 25(1), pp. 28-54. Disponible en <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1670065>
- Ballestar, M. T., García-Lázaro, A. y Sainz, J. (2020): "Todos los caminos llevan a la educación: Un primer análisis de la robotización, la educación y el empleo". *Papeles de Economía Española*, n. 166, pp. 33-49.
- Ballestar, M. T., García-Lázaro, A., Sainz, J. y Sanz, I. (2022): "Why is your company not robotic? The technology and human capital needed by firms to become robotic". *Journal of Business Research* (en prensa).
- Barclay, J. R. y Doll, B. (2001): "Early prospective studies of the high school dropout". *School Psychology Quarterly*, 16(4), pp. 357-369. Disponible en <https://doi.org/10.1521/SCPQ.16.4.357.19900>
- Bowden, A. B., Shand, R., Belfield, C. R., Wang, A. y Levin, H. M. (2017): "Evaluating educational interventions that induce service receipt: A case study application of City Connects". *American Journal of Evaluation*, 38(3), pp. 405-419. Disponible en <https://doi.org/10.1177/1098214016664983>
- Brodeur, A., Clark, A. E., Fleche, S. y Powdthavee, N. (2021): "COVID-19, lockdowns and well-being: Evidence from Google Trends". *Journal of Public Economics*, 193, pp. 104-346. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2020.104346>
- Brunello, G., y de Paola, M. (2014): "The costs of early school leaving in Europe". *IZA Journal of Labor Policy*, 3(1), pp. 1-31. Disponible en <https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-22>
- Burgess, S. (2020): "How we should deal with the lockdown learning loss in England's schools". *VOX Cepr Policy Portal*, 16 de junio. Disponible en <https://voxeu.org/article/how-we-should-deal>
- Burgess, S. y Sievertsen, H. H. (2020): "Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education". *VOXEU*, 1 de abril. Disponible en <https://voxeu.org/article/impact-Covid-19-education>
- Capilla, A., Sainz, J. y Sanz, I. (2021): *Efectos en la Educación Iberoamericana: un año después de la COVID-19*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Carlana, M. y La Ferrara, E. (2021): "Apart but Connected: Online Tutoring and Student Outcomes during the COVID-19 Pandemic". *CPER Working Paper*, n. DP15761.
- Centro de Investigaciones Sociológicas (2020): *Efectos y Consecuencias del Coronavirus (I)*. Estudio n. 3.298.
- Christenson, S. L. y Thurlow, M. L. (2004): "School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges". *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), pp. 36-39. Disponible en <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>

- De la Fuente, A. y Jimeno, J. F. (2009) : “The Private and Fiscal Returns to Schooling in the European Union”. *Journal of the European Economic Association*, 7(6), pp. 1.319-1.360. Disponible en <https://doi.org/10.1162/JEEA.2009.7.6.1319>
- Doncel, L. M., Durá, P., Grau, P. y Sainz, J. (2014): “Fiscal Sustainability and Immigration in the Madrid Region”. *International Migration*, 52(6), pp. 180-196. Disponible en <https://doi.org/10.1111/imig.12004>
- Dynarski, S. (2020). “The school year really ended in March”. *The New York Times*, 7 de mayo. Disponible en <https://www.nytimes.com/2020/05/07/business/school-education-online-money.html>
- Enguita, M. F., Martínez, L. M. y Gómez, J. R. (2010): *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación “la Caixa”.
- Esch, P., Bocquet, V., Pull, C., Couffignal, S., Lehnert, T., Graas, M., Fond-Harmant, L. y Anseau, M. (2014): “The downward spiral of mental disorders and educational attainment: a systematic review on early school leaving”. *BMC Psychiatry*, 14(1), pp. 1-13. Disponible en <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0237-4>
- Farquharson, C., Krutikova, S., Phimister, A., Salisbury, A. y Sevilla, A. (2021): *Two-thirds of parents concerned about lost learning – and want policies to promote children’s well-being as well as to catch up on education*. Londres: Institute for Fiscal Studies. Disponible en <https://ifs.org.uk/publications/15343>
- García-Pérez, J. I. y Hidalgo-Hidalgo, M. (2017): “No student left behind? Evidence from the Programme for School Guidance in Spain”. *Economics of Education Review*, 60, pp. 97-111.
- Gázquez, J. J., Sainz, J., Pérez-Fuentes, M. C., Molero, M. M. y Soler, F. J. (2015): “Interpersonal value profiles and analysis of adolescent academic performance and social thinking”. *Frontiers in Psychology*, 6(575). Disponible en <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00575>
- Gitschthaler, M. y Nairz-Wirth, E. (2018) : “The individual and economic costs of early school leaving”, en Van Praag, L., Nouwen, W., Van Caudenberg, R., Clycq, N. y Timmerman, C. (ed): *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. Londres: Routledge, pp. 61-74. Disponible en <https://doi.org/10.4324/9781315170404-5>
- Gortázar, L. (2020): “Lo bueno, lo ausente y lo malo de la nueva Ley de Educación”. *EsadeEcPol Insight*, 23. Disponible en <https://www.esade.edu/Ecpol/es/publicaciones/nueva-ley-educacion/>
- Goux, D., Gurgand, M. y Maurin, E. (2017): “Adjusting your dreams? High school plans and dropout behaviour”. *The Economic Journal*, 127(602), pp. 1.025-1.046.
- Kraft, M. A. (2020): *Getting tutoring right to reduce COVID-19 learning loss*. Washington D. C.: Brookings Institution, Brown Center Chalkboard.
- Lacuesta, A., Puente, S., Villanueva, E., Jimeno, J. F., Hospido, L., Kramarz, F., Pijoan, J. y Rodríguez-Planas, M. (2020): “The schooling response to a sustained increase in low-skill wages: evidence from Spain 1989-2009”. *SERIEs*, 11, pp. 457-499. Disponible en <https://doi.org/10.1007/s13209-020-00218-0>
- López-Cassà, È. y Pérez-Escoda, N. (2020): *La influencia de las emociones en la educación ante la COVID-19: El caso de España desde la percepción del*

- profesorado*. Barcelona: Universidad de Barcelona. Disponible en <http://hdl.handle.net/2445/173449>
- Lyche, C. S. (2010): "Taking on the Completion Challenge: A Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving". *OECD Education Working Papers*, 53. París: OECD. Disponible en https://www.oecd-ilibrary.org/education/taking-on-the-completion-challenge_5km4m2t59cmr-en
- Mato, J., Alonso, A., González, R. y Escudero, I. (2021): *¿Funcionan las políticas de prevención del abandono escolar temprano en España? Análisis de impacto del Programa de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR)*. Barcelona: Fundación "la Caixa". Disponible en <https://observatoriosociallacaixa.org/es/-/funcionan-las-politicas-de-prevencion-del-abandono-escolar-temprano-en-espana>
- Neild, R. C., Stoner-Eby, S. y Furstenberg, F. (2008): "Connecting Entrance and Departure: The Transition to Ninth Grade and High School Dropout". *Education and Urban Society*, 40(5), pp. 543-569. Disponible en <https://doi.org/10.1177/0013124508316438>
- Newlove-Delgado, T., McManus, S., Sadler, K., Thandi, S., Vizard, T., Cartwright, C. y Ford, T. (2021): "Child mental health in England before and during the COVID-19 lockdown". *The Lancet Psychiatry*, 8(5), pp. 353-354. Disponible en [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30570-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30570-8)
- NHS (2020): *Mental Health of Children and Young People in England, 2020: Wave 1 follow up to the 2017 survey*. Disponible en <https://digital.nhs.uk/data-and-information/publications/statistical/mental-health-of-children-and-young-people-in-england/2020-wave-1-follow-up>
- Nickow, A., Oreopoulos, P. y Quan, V. (2020): *The impressive effects of tutoring on preK-12 learning: A systematic review and meta-analysis of the experimental evidence*. Working Paper n. 27.476. Cambridge: National Bureau of Economic Research. Disponible en <https://doi.org/10.3386/w27476>
- OECD (2019): *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. París: OECD. Disponible en <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2020): *Education Policy Outlook: Portugal*. París: OECD. Disponible en www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Portugal-2020.pdf
- Orlov, G., McKee, D., Berry, J., Boyle, A., DiCiccio, T., Ransom, T., Rees-Jones, A. y Stoye, J. (2021): "Learning during the COVID-19 pandemic: It is not who you teach, but how you teach". *Economics Letters*, 202. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.econlet.2021.109812>
- Oyer, P. (2020): "The gig economy". *IZA World of Labor, January*, pp. 1-11. Disponible en <https://doi.org/10.15185/izawol.471>
- Raw, J., Waite, P., Pearcey, S., Creswell, C., Shum, A. y Patalay, P. (2021): "Examining changes in parent-reported child and adolescent mental health throughout the UK's first COVID-19 national lockdown". *PsyArXiv*. Disponible en <https://psyarxiv.com/exktj/>
- Robison, S., Jaggars, J., Rhodes, J., Blackmon, B. J. y Church, W. (2017): "Correlates of educational success: Predictors of school dropout and graduation for urban

- students in the Deep South". *Children and Youth Services Review*, 73, pp. 37-46. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.11.031>
- Rodrik, D. y Sabel, C. F. (2020): "Building a Good Jobs Economy". *SSRN Electronic Journal*. Disponible en <https://doi.org/10.2139/ssrn.3533430>
- Rose, S., Twist, L., Lord, P., Rutt, S., Badr, K., Hope, C. y Styles, B. (2021): "Impact of school closures and subsequent support strategies on attainment and socio-emotional well-being in Key Stage 1". *Interim Pap*, 1. Londres: NFER.
- Rumberger, R. W. (1983): "Dropping Out of High School: The Influence of Race, Sex, and Family Background". *American Educational Research Journal*, 20(2), pp. 199-220. Disponible en <https://doi.org/10.3102/00028312020002199>
- Rumberger, R. W. (1987): "High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence". *Review of Educational Research*, 57(2), pp. 101-121. Disponible en <https://doi.org/10.3102/00346543057002101>
- Sainz, J. y Sanz, I. (2020): "Los efectos del Coronavirus en la educación (II): Propuesta de un PROA ampliado". *Blog Nada es Gratis*, 24 de abril de 2020. Disponible en <https://nadaesgratis.es/admin/los-efectos-del-coronavirus-en-la-educacion-ii-propuesta-de-un-proa-ampliado>.
- Sanz, I., Sainz, J. y Capilla, A. (2020): *Efectos de la crisis del coronavirus sobre la educación*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- Save the Children (2020): *Ley Celaá: ¿Qué cambios supone la nueva ley de educación?*. Disponible en <https://www.savethechildren.es/actualidad/ley-celaa-que-cambios-nueva-ley-educacion>
- Schleicher, A. (2020): *The impact of COVID-19 on education: Insights from education at a glance 2020*. París: OECD. Disponible en <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>
- Selwyn, V. R. (2020): "Young people's mental health during the pandemic". *BMJ*, 370. Disponible en <https://doi.org/10.1136/bmj.m2888>
- Serrano, L. y Soler, A. (2014). *Evaluación del Programa de Cooperación Territorial para la Reducción del Abandono Temprano de la Educación*. Informe para Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Evaluación de los Programas de Cooperación Territorial.
- Sevilla, A., Sainz, J. y Sanz, I. (2020): "Una propuesta para evitar el efecto negativo de los cierres de los centros educativos en el futuro de los jóvenes españoles". *Blog Nada es Gratis*, 31 de julio de 2020. Disponible en <https://nadaesgratis.es/admin/una-propuesta-para-evitar-el-efecto-negativo-de-los-cierres-de-los-centros-educativos-en-el-futuro-de-los-jovenes-espanoles>
- Sevilla, A., Sainz, J. y Sanz, I. (2021): "El impacto de los cierres de centros educativos: tutorías en pequeños grupos para recuperar el aprendizaje perdido", en *Informe económico y financiero #28*. Barcelona: ESADE, pp. 40-49. Disponible en <https://fr.zone-secure.net/177954/.informe-economico28/#page=40>

- Soler, Á., Pastor, J. I.; M., López-Meseguer, R., Valdés, M. T., Gargallo, M. Á., Morillo, B. y Cendra, L. (2021): *Mapa del abandono educativo temprano en España*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Steinberg, M. P. y MacDonald, J. M. (2019): "The effects of closing urban schools on students' academic and behavioral outcomes: Evidence from Philadelphia". *Economics of Education Review*, 69, pp. 25-60. Disponible en <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.12.005>
- Turienzo, D. (2021): *La equidad del sistema educativo español: estudio comparado de las Comunidades Autónomas*. Madrid: INAP.
- UNESCO (2020): *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. París: UNESCO.
- Vera-Toscano, E., Rodrigues, M. y Costa, P. (2017): "Beyond educational attainment: The importance of skills and lifelong learning for social outcomes. Evidence for Europe from PIAAC". *European Journal of Education*, 52(2), pp. 217-231. Disponible en <https://doi.org/10.1111/ejed.12211>
- Witteveen, D. (2021): "Encouraged or Discouraged? The Effect of Adverse Macroeconomic Conditions on School Leaving and Reentry". *Sociology of Education*, 94(2), pp. 103-123. Disponible en <https://doi.org/10.1177/0038040720960718>