

Los efectos del Coronavirus en la educación: Las pérdidas de clases y rendimientos educativos desiguales

Jorge Sainz González e Ismael Sanz Labrador

Nº 3

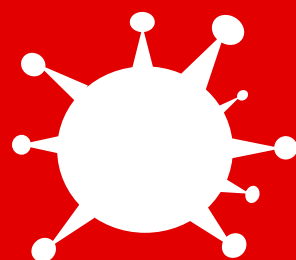
24-04-2020

Documentos de trabajo COVID-19

Centro de Estudios Economía de Madrid



Universidad
Rey Juan Carlos



Los efectos del Coronavirus en la educación:

Las pérdidas de clases y rendimientos educativos desiguales

Jorge Sainz* e Ismael Sanz**

* Catedrático de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos, Fellow del Institute of Policy Research de la Universidad de Bath y miembro del CEEM.

** Titular de Economía Aplicada de la Universidad Rey Juan Carlos y miembro del CEEM.

1. Introducción

A principios de marzo de 2020 Toni Roldán y Antonio Cabrales proponían en la presentación del primer [Policy Brief](#) del Center for Economic Policy and Political Economy de Esade, reforzar el apoyo y orientación de los alumnos de educación primaria y secundaria, recuperando [el Plan PROA](#). Esta propuesta cobra ahora mucho más sentido al ir conociéndose la extensión de la crisis sanitaria provocada por el Coronavirus y sus repercusiones en el sistema educativo.

La evidencia disponible sobre las consecuencias educativas de las pérdidas de clases es abundante. [Burgess y Sievertsen](#) (2020), basándose en [Carlsson et al.](#) (2015) y [Lavy](#) (2015), muestran un efecto de un 1% de la desviación estándar en indicadores de aprendizaje por cada 10 días que se pierden de clase, por lo que el cierre de los centros hasta el final del curso tendrá un efecto negativo en el aprendizaje de los alumnos de un 6% de la desviación estándar que en término de salarios hasta un 1% de sus ganancias futuras. [Carlsson et al.](#) (2015) analizan los resultados de jóvenes en Suecia al realizar pruebas cognitivas para el servicio militar como función del número de días de preparación de los examinados.

Mientras que para el rendimiento en las pruebas de inteligencia cristalizada (sinónimos para ver la habilidad verbal y pruebas de comprensión de problemas técnicos) encuentran un efecto significativo, en las pruebas de inteligencia fluida (espaciales y lógicas) no hallan ningún efecto. [Lavy](#) (2015) analiza los resultados en PISA 2006 de

400.000 alumnos de 50 países, llegando a la conclusión de que una hora más por semana durante todo el curso escolar (equivalente al último trimestre de 2019-20) en las materias principales aumenta el rendimiento de los exámenes en alrededor del 6% de una desviación estándar o lo que viene a ser la diferencia entre España y la media de la OCDE.

Utilizando también datos de alumnos de diferentes países, en este caso procedente de las pruebas de matemáticas y ciencias de TIMSS 1994-95 de 39 países, [Woessmann](#) (2003) también estima un tamaño del efecto muy similar: un 10% de la instrucción (17,5 días de clase en el caso de España) reduce en un 1,5% el aprendizaje de los alumnos lo que en términos de PISA representaría el 20% del curso escolar respecto a otros países. Durante la crisis del Covid-19, este efecto promedio podría verse amortiguado por dos razones. La primera es el uso que están haciendo muchos centros educativos de la formación online y las plataformas digitales. La segunda es que España tiene más horas de clase en la ESO, 1.054 horas al año por las 919 de promedio de la OCDE, el equivalente a cuatro semanas y media más de clase ([OECD Education at a Glance](#), 2019). Si se aprovecha la ocasión para reducir el sobrecargado curriculum español en el próximo curso 2020-21 y priorizar las competencias más relevantes, el efecto del cierre de los centros podría mitigarse.

2. Desigualdades educativas y rendimiento escolar

El principal problema es que este impacto va a ser heterogéneo, con un efecto limitado entre los alumnos de entornos favorecidos pero elevado entre los alumnos rezagados y desfavorecidos. Los estudiantes de familias desfavorecidas podrían tener menos apoyo académico por parte de sus padres. Los recursos tecnológicos, las habilidades no cognitivas y los conocimientos de los padres son diferentes: es difícil ayudar a un hijo en una materia que no entiende uno mismo ([Burgess y Sievertsen](#), 2020).

La situación económica y laboral en los hogares más afectados por esta crisis sanitaria también se transmitirá al rendimiento académico, la capacidad de estudio y concentración de los hijos. [Ananat, et al.](#), (2011,) estiman que los despidos laborales de más un 1% de la población en edad de trabajar reducen el rendimiento de los alumnos en matemáticas en un 7,6% de la desviación estándar. En el reciente artículo de Labour Economics, [Ruiz-Valenzuela](#) (2020) muestra con datos de jóvenes españoles del cuarto trimestre de la EPA entre 2000-2004 que los estudiantes cuyos padres tienen un contrato fijo en lugar de temporal tienen 7,8 puntos porcentuales más de probabilidades de graduarse a tiempo que el resto de sus compañeros. Es decir, la inseguridad laboral afecta negativamente a los resultados académicos.

Como reconocen [Doepke y Zilibotti](#) en un post del pasado 1 de abril, la crisis del Coronavirus agrandará la brecha académica por nivel socio-económico. A la pérdida del

último trimestre de este curso habrá que sumarle la constatada pérdida de competencias durante el verano en lengua y, sobre todo, en matemáticas, que puede llegar hasta la mitad de lo aprendido durante el curso. Este retroceso estival es más acentuado también en los alumnos de entornos desfavorecidos. Si estos alumnos se desenganchan de los estudios en este último trimestre del curso 2019-20 y en verano no tienen refuerzo, no sólo no progresarán en sus competencias, sino que olvidarán una parte de lo aprendido hasta marzo.

El retroceso en el aprendizaje de los alumnos de entornos desfavorecidos podría resultar en un incremento de sus tasas de repetición en los próximos años y empeoramiento de las tasas de graduación. [Pischke](#) (2007) analiza los efectos del cambio de calendario escolar en algunos estados de Alemania Federal en el curso 1966-67 y 1967-68 con el objetivo de adecuarlo al resto de países europeos y que supuso la pérdida de dos tercios de instrucción en esos dos años. Las tasas de repetición aumentaron entre 0,9 y 1,1 puntos porcentuales, un impacto considerable pues antes de la reforma se encontraban en el rango de entre el 2% y los 5%. También muestra que la reducción de las clases disminuyó el porcentaje de alumnos que eligió itinerarios destinados a acceder a estudios superiores, aunque no encuentra que esta disminución tuviera efecto a largo plazo en los salarios o el empleo.

Si se incrementasen las repeticiones en España se estaría agravando uno de los principales problemas de la educación española. Como señalaban [Roldán y Cabrales](#) (2020) la repetición de curso es “una medida muy cara, muy poco eficaz y que aumenta la probabilidad del fracaso escolar”. Los últimos datos de [PISA](#) (2018) muestran que el porcentaje de alumnos españoles que en el curso 2017-18 había repetido al menos una vez con 15 años era del 28,7% por el 11,4% de la OCDE (aunque esta proporción ha venido bajando desde el 34% 2012, pasando por el 31% 2015).

Es, además, una medida inequitativa pues al comparar dos alumnos con las mismas competencias, pero distinto nivel socioeconómico (alto y bajo), la probabilidad de haber repetido es 4 veces mayor en el caso del alumno desaventajado con respecto al alumno aventajado ([Gortázar y Moreno](#), 2017). Especial atención merecen, en el caso español, los alumnos de primer curso de Formación Profesional Básica que estaban a punto de comenzar su Formación en Centros de Trabajo (FCT) al decretarse el cierre de los centros y que pudieran desengancharse definitivamente de los estudios.

El efecto no va a ser igual por cohortes de edad. [Meyers y Thomasson](#) (2017) analizan los efectos en los Estados de EEUU de la Pandemia de la Polio en 1916 y encuentran que un aumento en una desviación estándar de más casos por cada 10.000 habitantes resultó en aproximadamente 0,07 años menos de escolaridad para niños entre 14 y 17 años, en relación con la cohorte de referencia de personas de edad 19-21. Los niños que ya tenían entre 17 y 18 años, o que tenían entre 10 y 14 años no se vieron tan afectados. En 2020 disponemos de una tecnología muy superior. Esperamos que la formación

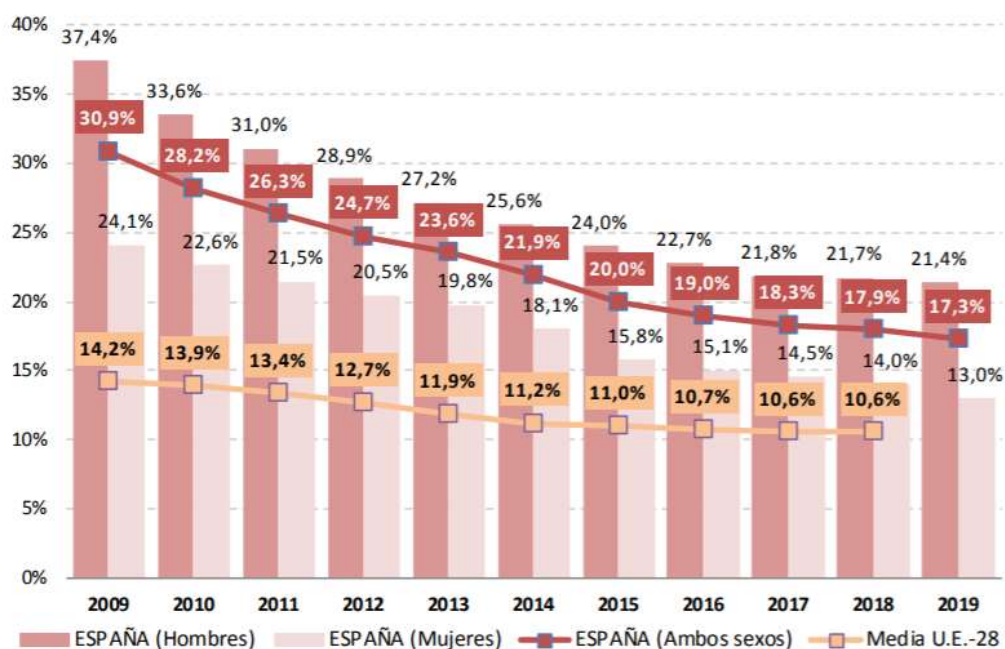
online amortigüe parte del efecto del cierre de los centros. Pero la evidencia sugiere que el impacto del cierre de los centros se note más en los estudiantes que estén a punto de terminar una etapa educativa, como 4º de la ESO o 2º de Bachillerato, donde no se podrá recuperar en los próximos cursos la materia no adquirida en este último trimestre del curso 2019-20. También, los alumnos de 2º curso de FP Básica, Media y Superior se encontraban en la fase de comenzar las FCT al cierre de los centros, y podrían quedarse sin realizar las prácticas o el proyecto.

Otros factores podrían influir en sentido contrapuesto. El esperable incremento en el desempleo reducirá el coste de oportunidad de continuar estudiando, al disminuir el atractivo de posibles alternativas laborales inmediatas. Ese factor puede hacer que, después del efecto negativo inicial, a medio plazo muchos jóvenes continúen sus estudios. [Harris y Larsen](#) (2018) muestran que después de una caída inicial en el aprendizaje de los alumnos de Nueva Orleans después del Huracán Katrina de agosto de 2005, los indicadores educativos se recuperaron en 2014 con mejoras significativas tanto en rendimiento académico como en graduación en estudios de secundaria postobligatoria y superiores.

[RAND](#) (2014) evalúa los efectos de programas de verano sobre el rendimiento de estudiantes en tercer grado a partir de la primavera de 2013 y se matricularon en una escuela pública en uno de los cinco distritos urbanos: Boston; Dallas Condado de Duval, Florida; Pittsburgh; o Rochester (NY). Este programa de capacitación de verano de 5 semanas tuvo un efecto equivalente al 20% del progreso anual en matemáticas. Los beneficios fueron particularmente grandes para los estudiantes pobres, de minorías y rezagados.

La tasa de abandono educativo temprano en España venía disminuyendo desde el 31,7% de 2008 hasta el 17,3% de 2019. Aun así, el abandono sigue siendo superior al 10,6% de promedio de la UE. Por eso en el próximo post desarrollaremos la propuesta de implementar ya desde el mes de junio, y especialmente en verano, un renovado Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), programa que funcionó en España entre los años 2005-2012 y se llevaba a cabo durante el curso escolar y, por tanto, su realización en el mes de julio sería novedosa. Creemos que hay tiempo suficiente antes del comienzo del curso 2020-21 para compensar gran parte de las pérdidas de aprendizaje durante la crisis.

Gráfico 1: Evolución del abandono educativo temprano en España por sexo, y en la U.E



Fuente: Encuesta de Población Activa - INE y Labour Force Survey – Eurostat

3. PROA+

Con el cierre de los centros educativos, [Brookings Institution](#) planteaba incluir entre los estímulos fiscales que ya se barruntaban, campamentos de verano con un componente más académico impartidos por los profesores habituales, convenientemente incentivados y gratificados y si hiciese falta, en su caso, la contratación más educadores de las listas de interinos que no han podido trabajar o antiguos alumnos para realizar una tarea de por sí necesaria como es la recuperación del aprendizaje perdido y reforzar a los alumnos rezagados. Una propuesta que persigue también la igualdad de oportunidades dado que los alumnos de entornos desfavorecidos o que ya estaban rezagados son los que más pueden verse afectados en la adquisición de competencias por el cierre de los centros educativos (como resumimos en el post anterior).

Entre los estímulos fiscales también se incluiría proporcionar portátiles y subsidiar la conectividad del hogar a estudiantes de bajos ingresos, unido a una formación en educación online tanto a estos alumnos como a los docentes. Estar preparados y tener planificada la educación 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. En su Informe del Laboratorio de Sistemas de Docencia del MIT, Justin Reich et al. (2020) recalcan la importancia de comenzar a planificar ya el curso 2020-21, que necesariamente tendrá que incluir un diagnóstico inicial sobre las competencias que tienen los alumnos, las diferencia entre los estudiantes y la reducción de un currículo sobrecargado en el caso español, priorizando los temas más importantes.

La citada propuesta de [Toni Roldán y Antonio Cabrales](#), previa al cierre de los centros educativos, de recuperar el Plan PROA (Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo) que desapareció en 2012. El diseño que se plantea es simple. Este refuerzo educativo lo llevarían a cabo interinos que no se encuentren trabajando, así como a antiguos alumnos en estudios superiores. Cada monitor trabajaría con un grupo de entre cinco y diez alumnos en el mismo centro. [Gershenson et al.](#) (2018) muestran evidencia de que la presencia de una persona que es de un origen similar al de los estudiantes hace que estos actualicen sus creencias sobre los retornos al esfuerzo y la participación en la escuela. El impacto es importante, hasta tienen cinco puntos más de probabilidad de graduarse en secundaria y cuatro puntos de entrar en la universidad.

4. Efectos del Programa PROA

Los Programas de Cooperación Territorial (PCTs) de Educación son actuaciones que se desarrollan 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 2005-2012 y estaba destinado a centros que atendían a un número significativo de alumnos en situación de desventaja educativa. Tenía dos modalidades: Programa de Acompañamiento Escolar (PAE) y Programa de Apoyo y Refuerzo (PAR). El PAE apoyaba de forma individualizada a los estudiantes y se desarrolló tanto en centros de primaria como en centros 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, el desarrollo de capacidades, refuerzo educativo, biblioteca escolar, convivencia escolar, colaboración con las familias, mediadores socioeducativos, talleres de actividades extraescolares y la 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%, en total 202 millones de euros. 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 posobligatoria.

Las [evaluaciones de impacto de los PCTs](#), nos muestran el efecto de estas intervenciones. Así [García e Hidalgo](#) (2017), utilizando datos de las pruebas externas de PISA del año 2012 y controlando por toda una batería de información sobre el entorno sociodemográfico del alumno y características de las escuelas, llegan a la conclusión de que el PAE 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%. Los estudiantes en centros educativos que participaron en el programa durante un máximo de dos años no experimentan ningún efecto positivo significativo, mientras que aquellos en los centros que participaron durante al menos tres años sí.

Por su parte, Serrano y Soler (2014) muestran que PROA redujo en 2 puntos la probabilidad de abandono. El intervalo de confianza del 95% del efecto asociado al programa iría de unas pocas décimas de reducción a un efecto cercano a los 4 puntos.

La Tabla 5 plantea sus diferentes estimaciones de la probabilidad de abandono para la población de entre 18 y 24 años. Entre los determinantes se consideran variables relacionadas con características personales y familiares: sexo, nacionalidad, edad del joven y nivel educativo de los padres. También se tiene en cuenta si el joven ha concluido con éxito la ESO. Por lo que respecta a los factores relacionados con el entorno, se incluyen variables relativas a la situación y características del mercado de trabajo: peso de los ocupados en puestos de alta cualificación, el peso del sector construcción, y la diferencia entre la tasa de paro de las personas con ESO como máximo y la tasa de paro de las personas que han completado al menos algún tipo de educación secundaria posobligatoria. También se incluyen dummies regionales y de año.

Los datos provienen de las encuestas individuales de la Encuesta de Población Activa (EPA) de los jóvenes de 18 a 24 años desde el año 2000 hasta el 2012. Se puede observar que el éxito previo en la ESO es un factor explicativo fundamental de la probabilidad de abandono. Haber completado los estudios obligatorios reduce la probabilidad de abandono en más de 50 puntos. Es decir que PROA, se complementa con el Programa de Reducción de Abandono, en la medida en la que lograr que los alumnos finalicen la ESO es una de las mejores actuaciones para conseguir que continúen sus estudios con FP Media o Bachillerato. Los estudiantes que no terminan estos estudios obligatorios, no parecen reengancharse en gran medida después (en su momento a través de los Programas de Cualificación Profesional Inicial, ahora a través de la FP Básica). También encuentran que cuanto más tiempo ha pasado desde que el joven abandonó los estudios, menor es la probabilidad de que se reenganche. Esta es una evidencia importante que refuerza la idoneidad de comenzar con el Plan PROA ya en julio, para no dejar pasar más tiempo.

El análisis también sugiere que ese efecto habría sido creciente con la intensidad del programa en términos de los fondos per cápita asignados y muestra que las actuaciones preventivas, dirigidas a evitar el futuro abandono de los estudiantes, habrían sido más eficaces que las medidas reactivas, enfocadas a recuperar a los jóvenes que abandonaron. Este último resultado hay que tomarlo con más cautela aún si sabe, por la información limitada en que se basa y porque se trata de un efecto promedio estimado para un breve periodo.

Cuadro 5. Probabilidad de abandonar prematuramente los estudios según participación en los programas de reducción del abandono. Efectos marginales de las estimaciones probit

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Mujer	-0,136***	-0,136***	-0,136***	-0,115***	-0,115***	-0,115***
Extranjero	0,174***	0,174***	0,174***	0,116***	0,116***	0,116***
19 años de edad	0,051***	0,051***	0,051***	0,088***	0,088***	0,088***
20 años de edad	0,071***	0,071***	0,071***	0,127***	0,127***	0,127***
21 años de edad	0,075***	0,075***	0,075***	0,142***	0,142***	0,142***
22 años de edad	0,071***	0,071***	0,071***	0,145***	0,145***	0,145***
23 años de edad	0,065***	0,065***	0,065***	0,143***	0,143***	0,143***
24 años de edad	0,061***	0,061***	0,061***	0,144***	0,144***	0,144***
Madre con estudios secundarios postobligatorios	-0,159***	-0,159***	-0,159***	-0,135***	-0,135***	-0,135***
Madre con estudios superiores	-0,220***	-0,220***	-0,220***	-0,195***	-0,195***	-0,195***
Padre con estudios secundarios postobligatorios	-0,136***	-0,136***	-0,136***	-0,115***	-0,115***	-0,115***
Padre con estudios superiores	-0,184***	-0,184***	-0,185***	-0,165***	-0,165***	-0,165***
ESO con título				-0,557***	-0,557***	-0,557***
Tasa de paro juvenil	-0,100	-0,119	-0,121*	-0,077	-0,100	-0,104
Proporción ocupados altamente cualificados	0,058	0,050		0,127	0,115	
Proporción ocupados construcción	0,269			0,321		
Tasa de paro (ESO - Secundaria postobligatoria)	0,085			0,092		
PROG (Participación en programa de reducción del abandono)	-0,009	-0,010	-0,010	-0,018**	-0,019**	-0,020**
Intervalo de Confianza del 95% de PROG [mínimo : máximo]	[-0,024 : 0,006]	[-0,024 : 0,004]	[-0,025 : 0,004]	[-0,035 : -0,001]	[-0,035 : -0,003]	[-0,038 : -0,001]
Efectos fijos regionales	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Efectos temporales	Si	Si	Si	Si	Si	Si
Log Maxverosimilitud	-104.300.000	-104.300.000	-104.300.000	-90.574.642	-90.577.355	-90.578.348
Número de observaciones	775.083	775.083	775.083	775.083	775.083	775.083

Nota: ***, **, *: significativo al 1%, 5% y 10%, respectivamente. Los errores estándar están estimados con clúster de comunidades autónomas. El individuo de referencia de los modelos probit estimados corresponde a un joven de sexo masculino, residente en Madrid, español, de 18 años de edad y cuyos padres tienen en ambos casos estudios obligatorios como máximo.

Fuente: INE y elaboración propia.

Como ya se comentó anteriormente, el esperable incremento en el desempleo reducirá el coste de oportunidad de continuar estudiando, al disminuir el atractivo de posibles alternativas laborales inmediatas. Ese factor puede hacer que, después del efecto negativo inicial, a medio plazo muchos jóvenes continúen sus estudios. El artículo muestra que entre los principales motivos de abandono de los que no finalizan la ESO están relacionados con el hecho de haber encontrado trabajo (26,2% de los casos) y la creencia de que proseguir los estudios no sería de ayuda en la búsqueda de empleo (26,4%).

5. Conclusiones

La tabla adjunta, [extraída del Ministerio](#) y basada en la última EPA, muestra la evolución del nivel educativo alcanzado por los jóvenes entre 25 y 34 años desde el año 2002 hasta el 2019. El 30,2% de los españoles que en 2019 tenían entre 25 y 34 años había alcanzado como máximo nivel educativo la ESO. El 69,8% restante, tenía como mínimo Secundaria Superior finalizada (Bachillerato, FP Básica o FP Media). El porcentaje de jóvenes que sólo había alcanzado estudios obligatorios estuvo prácticamente estancado desde el año 2005 (35,5%) hasta 2016 (34,7%). Entre 2016 y 2019, la población española entre 25 y 34 años sin estudios de Secundaria Superior se ha reducido del 34,7% al 30,2%.

	AMBOS SEXOS		
	25 - 34 años		
	TOTAL		
	Inferior a 2ª etapa de E. Secundaria	2ª etapa E. Secundaria	E. Superior
2019	30,2	23,3	46,5
2018	32,3	23,4	44,3
2017	33,8	23,6	42,6
2016	34,7	24,3	41,0
2015	34,4	24,6	41,0
2014	34,4	24,1	41,5
2013	35,2	23,7	41,1
2012	35,1	24,5	40,4
2011	34,6	25,1	40,3
2010	34,7	25,0	40,3
2009	35,3	25,2	39,5
2008	34,2	25,7	40,0
2007	34,6	25,4	40,0
2006	35,3	24,5	40,3
2005	35,5	23,8	40,7
2004	37,7	23,3	39,0
2003	39,1	23,1	37,9
2002	40,3	22,2	37,5

La mejora en el nivel educativo en 2019 es el resultado de las decisiones hechas ya una década, que fue cuando pasaron por las aulas de FP o Bachillerato. De hecho, otros países avanzados han aprendido esta lección antes que en España. El [Sistema Estatal de Indicadores](#) 2019 del Ministerio de Educación, muestra que el porcentaje de jóvenes 25-34 años que en la UE tienen estudios finalizados de FP Básica, FP Media o Bachillerato es de un 84,3%.

España ha comenzado a mejorar en los últimos años, pero es un camino que otros países avanzados ya empezaron hace tiempo. Tenemos más población con bajos estudios, es decir, que como mucho ha finalizado la ESO. El registro de la tasa de abandono temprano educativo del 17,3% en España en 2019 hace presagiar que nuestro país no va a cumplir con el objetivo de abandono que estableció la Comisión Europea en 2020, del 15%. Ese era ya un objetivo más factible que el que se fijó para el conjunto de la UE, que es del 10%.

Este es el gran problema del sistema educativo español pues las personas que no finalizan, al menos, FP de Grado Medio o Bachillerato tendrán después problemas de inserción laboral y social que lastrarán sus oportunidades de disfrutar de las mismas

oportunidades que el resto de la sociedad a lo largo de su vida y necesitarán en mayor medida de la ayuda del Estado de Bienestar. Por el contrario, un 46,5% de la población española entre 25-34 años había finalizado en 2019 estudios universitarios o de FP Superior, máximo de la serie histórica. De hecho, España cumple con creces otro de los objetivos de la UE para este mismo año de 2020 de tener al menos un 40% de la población entre 30-34 años con estudios superiores España (44,7% en 2019). Este es un éxito importante de la educación española que, si se aprovechara bien, sería un activo para atraer inversiones de empresas intensivas en capital humano.

El cierre de los centros educativos puede ser una oportunidad para volver a situar como prioridad política un problema educativo que es no es nuevo, pero que la situación actual ha expuesto con mayor intensidad: el amplio porcentaje de jóvenes españoles que abandonan los estudios sin finalizar FP Media o Bachillerato. Un fracaso escolar 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 (41,8%) que entre los jóvenes cuya madre ha finalizado estudios superiores (4,0%). La recuperación del Programa PROA empezando desde el mes de julio podría evitar que esa brecha se agrande y quizá podría incluso contribuir a disminuirla. Esa fue la experiencia de los alumnos de Nueva Orleans desplazados después del Huracán Katrina en 2005. Después de un impacto inicial de un -10% de la desviación estándar en el aprendizaje en matemáticas, al tercer año recuperaron todo el terreno perdido y terminaron mejorando su resultado (Sacerdote, 2012).

6. Referencias

Ananat, E. O.; Gassman-Pines, A. Francis, D.V. Gibson-Davis, C.M. (2011): Children Left Behind: The Effects of Statewide Job Loss on Student Achievement, NBER Working Paper No. 17104 <https://www.nber.org/papers/w17104>

Burgess, S. Sievertsen. H.H. (1 de abril de 2020) Schools, skills, and learning: The impact of COVID-19 on education <https://voxeu.org/article/impact-covid-19-education>

Carlsson, M, G B Dahl, B Öckert y D Rooth (2015), "The Effect of Schooling on Cognitive Skills", *Review of Economics and Statistics* 97(3): 533–547 https://www.mitpressjournals.org/doi/pdf/10.1162/REST_a_00501

Doecke, M. y Zilibotti, F. (1 de abril de 2020): COVID-19 and Children's Education <https://www.psychologytoday.com/us/blog/love-money-and-parenting/202004/covid-19-and-children-s-education> , Psychology Today (1 de abril)

García-Pérez, J. I., & Hidalgo-Hidalgo, M. (2017). No student left behind? Evidence from the Programme for School Guidance in Spain. *Economics of Education Review*, 60, 97-111.

Gershenson, S.; Hart, C.; Hyman, J.; Lindsay, C. y Papageorge, N.W. (2018): The Long-Run Impacts of Same-Race Teachers, NBER Working Paper No. 25254 <https://www.nber.org/papers/w25254> <https://voxeu.org/article/long-run-effects-same-race-teachers>

Gortázar, L. y Moreno, J.M. (2017), "Costes y consecuencias de no alcanzar un pacto educativo en España." *Revista Educación, Política y Sociedad*. Nº 2, 2, 2017, págs. 9-37. <https://pdfs.semanticscholar.org/030b/f4856fd0464217690212f0bf97bdc32b6a6f.pdf>

Harris, D.N. Larsen, M.F. (2018): The Effects of the New Orleans Post-Katrina Market-based school reforms on medium-term student outcomes, Technical Report Education Research Alliance for New Orleans, <https://educationresearchalliancenola.org/files/publications/Harris-Larsen-Reform-Effects-2019-08-01.pdf>

INEE (2019): PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes Informe Español. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://bit.ly/3aUuwG>

Lavy, V (2015), "Do Differences in Schools' Instruction Time Explain International Achievement Gaps? Evidence from Developed and Developing Countries", *Economic Journal* 125. <https://www.nber.org/papers/w16227.pdf>

Meyers, K. y Thomasson, M.A. (2017): Paralyzed by Panic: measuring the effect of school closures during the 1916 Polio Pandemic on Educational Achievement, NBER Working Paper 23890 <http://www.nber.org/papers/w23890>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Plan de refuerzo, orientación y apoyo (PROA 2011). <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/14880/19/0>
OECD (2019): Education at a Glance, OECD: Paris. 2019

Pischke, J.S. (2007): The Impact of Length of the School Year on Student Performance and Earnings: Evidence From the German Short School Years, *Economic Journal* 117, (523), 1216-1242 http://econ.lse.ac.uk/staff/spischke/ksj_EJ_final.pdf

RAND (2014): Ready for Fall? Near-Term Effects of Voluntary Summer Learning Programs on Low-Income Students' Learning Opportunities and Outcomes. Santa

Monica, Calif.: RAND Corporation.
https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR815.html

Roldán, A. y Cabrales, A. (2020): Dos acuerdos educativos para la legislatura: una propuesta transversal, Policy brief #1 - marzo 2020
https://www.esade.edu/itemsweb/wi/research/ecpol/EsadeEcPol_policybrief1.pdf

Ruiz-Valenzuela, J. (2020): Intergenerational effects of employment protection reforms, Labour Economics, 62.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0927537119301101>

Reich, J.; Buttner, C.J.; Fang, A.; Hillaire, G.; Hirsch, K.; Larke, L.; Littenberg-Tobias, J. Moussapour, R.; Napier, A.; Thompson, M. y Slama, R. (2020): Remote Learning Guidance From State Education Agencies During the COVID-19 Pandemic: A First Look, <https://doi.org/10.35542/osf.io/437e2>

Roldán, A. y Cabrales, A. (2020): Dos acuerdos educativos para la legislatura: una propuesta, transversal, Policy brief #1 - marzo 2020.

Sacerdote, B. (2012): When the Saints Go Marching Out: Long-Term Outcomes for Student Evacuees from Hurricanes Katrina and Rita, American Economic Journal: Applied Economics 2012, 4(1): 109–135

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.

Woessmann, L. (2003). Schooling resources, educational institutions and student performance: The international evidence, Oxford Bulletin of Economics and Statistics, vol. 65, pp. 117-70, https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=234820