



## El salario del profesorado y el tamaño de la clase: dos indicadores sugerentes para una reforma educativa de calidad

Encarnación Sánchez Lissen<sup>1</sup>

Recibido: abril 2016 / Evaluado: mayo 2016 / Aceptado: mayo 2016

**Resumen.** En aras de la calidad, la mayoría de los países en desarrollo se someten, con cierta frecuencia, a evaluaciones de todo o parte de su sistema escolar. Sin perder de vista la realidad de cada país, de cada modelo educativo, analizamos dos indicadores que participan, en mayor o menor medida, de las reformas educativas emprendidas en diversos países miembros de la OCDE. Estos son: el salario del profesorado y la ratio alumno/profesor junto al tamaño de las clases.

Ambos se incluyen, como una estrategia sugerente y a veces rentable, para aminorar los resultados desfavorables que embargan a un sistema educativo. Pero también se han utilizado como una medida de “socorro” ante los resultados adversos obtenidos en evaluaciones externas. Asimismo analizamos la relación que pueden tener estos indicadores con los resultados del Informe PISA. De manera general cabe reconocer que no existe una relación directa, aunque sí pueden influir colateralmente. Así, aquellos países que presentan datos de rendimiento excelente, por lo general, su profesorado recibe buenos sueldos aunque no todos los que tienen buenos sueldos obtienen buenos resultados. Y también comprobamos que reducir el tamaño de las clases resultará más beneficioso en determinados contextos, dado que éste no adquiere un valor absoluto. Puede influir más en las estrategias que se planteen que en los resultados finales. En general, por encima de cualquier indicador sobresale la selección y formación del profesorado.

**Palabras clave:** Salario del docente; ratio alumno/profesor; tamaño de las clases; indicadores educativos; informes internacionales.

### [en] Teachers' salary and class size: Two attractive indicators to be used as a basis for high-quality education reform

**Abstract.** For the sake of quality, most developing countries at certain intervals submit part or all of their school system to evaluation. Without losing sight of the realities of each country and educational model, we analysed two indicators that were used, to a greater or lesser extent, in the educational reforms undertaken in various OECD member countries. These are teachers' salaries and student/teacher ratio, together with class size.

Both are part of an attractive and sometimes profitable strategy to offset the unfavourable results that can be overwhelming for a school system. But they have also been used as a ‘relief’ measure in the face of the adverse results of external evaluations. We also analysed the relationship that these indicators may have with the PISA results. It is generally acknowledged that there is no direct relationship between them, although some marginal influence may exist. In those countries with excellent performance data, teachers usually have good salaries, but not all of those who have good salaries achieve good results. We also found that reducing class sizes is more beneficial in certain contexts, since class size does not acquire an absolute value. It could have more of an impact on the proposed strategies than on the final results. In general terms, what stands above any indicator is the selection and training of teachers.

<sup>1</sup> Universidad de Sevilla (España)  
E-mail: [eslissen@us.es](mailto:eslissen@us.es)

**Keywords:** Teachers' salaries; student/teacher ratio; class size; educational indicators; international reports.

**Sumario.** 1. Introducción. 2. Los indicadores educativos toman el pulso de la educación de cada país. 3. Reflexiones Finales. 4. Referencias bibliográficas.

**Cómo citar:** Sánchez Lissen E. (2018). El salario del profesorado y el tamaño de la clase: dos indicadores sugerentes para una reforma educativa de calidad. *Revista Complutense de Educación*, 29 (1), 199-213.

## 1. Introducción

Cada vez que se hace público un informe nacional o internacional sobre los indicadores de los sistemas educativos nos urge y a la vez nos inquieta conocer, en profundidad, los resultados que se divulgan. Nos provocan curiosidad y hacen saltar en cada uno de nosotros un interés científico apremiante que interrumpe ese otro sentimiento chauvinista que llevamos dentro. Encontramos en ellos un recurso ideal para saber también cómo están los otros. Siempre parece más fácil hacer una lectura de los resultados de terceros que una valoración de los propios, pero, en cualquier caso, podemos descubrir matices e indicadores que nos ayuden a medir y valorar el nivel de calidad alcanzado. A primera vista se examina el lugar que ocupa nuestro país o nuestra región en el ranking final y, a continuación, nos interesamos por conocer la evolución que han seguido determinados indicadores en relación con años anteriores y, por supuesto, en relación con otros países u otros territorios.

Encontramos datos de gran interés en diversos documentos. Por ejemplo, en *Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE*, que se viene publicando anualmente desde 1992, se analiza la evolución de los sistemas educativos de países miembros y asociados de la OCDE. También son especialmente relevantes los Programas trianuales como el *Program for International Student Assessment* (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) conocido como Informe PISA. Aunque existe cierta controversia sobre las aportaciones más o menos valiosas, más o menos oportunas que realizan cada uno de estos Programas, sin embargo es mayoritaria la valoración positiva que trasciende en ambos casos. En esta línea, al referirse a los Informes PISA, el profesor Meix (2014, 65) hace notar que “no todos los efectos de esta tendencia son necesariamente deseables, pues se puede detectar un impulso a introducir reformas a menudo poco meditadas pero dirigidas a enviar un mensaje de “reacción instantánea” a la opinión pública”.

El impacto mediático es evidente y así lo expresan diversos expertos en el tema como Tiana, 2009a, 2011; Luzón y Torres, 2009, al referirse también a dichos Informes y “reconocer la enorme influencia que estos han ejercido en muchos países, llegando a provocar intensos debates, tanto públicos como especializados, acerca de la situación de la educación” (Tiana, 2011, 14). No siempre se realiza el mejor diagnóstico posible, ya que los medios de comunicación se limitan a ofrecer una observación simplista sobre el puesto adquirido en el nuevo ranking de ese año.

Otras evaluaciones son más específicas, por ejemplo el caso de los estudios *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) (Ministerio de Educación, 2009; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014a) o los Informes de la consultora

estadounidense McKinsey (2007, 2010) en los que se analizan diversas características y variables asociadas al profesorado y se estudian cuáles son las razones del progreso que experimentan los veinte sistemas educativos que participan en la investigación. Cada una de estas publicaciones tienen su propia naturaleza, pero comparten una idea común: poner énfasis en la mejora de la calidad educativa. Buscar la calidad en la educación es un camino sugerente, difícil, pero posiblemente anhelado por todos.

Al revisar estos y otros informes internacionales comprobamos que, a veces, las dificultades que se dan en uno y otro país coinciden, que las medidas adoptadas suelen caminar por derroteros muy parecidos o que las necesidades expresadas por cada uno de ellos llegan a coincidir. Sí, medidas similares, y posiblemente también problemas comunes. En realidad, las soluciones son válidas si los gestores y el conjunto de agentes implicados en la educación, saben poner orden en sus respuestas.

## **2. Los indicadores educativos toman el pulso de la educación de cada país**

Si en economía, la Prima de Riesgo, el Producto Interior Bruto, los movimientos en la Bolsa o el número de parados son, entre otros, claros indicadores del nivel económico del país, en educación, también podemos encontrar indicadores que nos ayuden a tomar el pulso de nuestro sistema educativo y que nos ofrezcan un semblante de la educación en cada momento.

Existe una necesidad imperiosa por medir la educación en sus diversas dimensiones y por valorar, entre otras cuestiones, el nivel educativo que alcanza cada país, el rendimiento escolar, la financiación, los procesos educativos, la estructura y modelos organizativos o los niveles de cualificación. Si ya en 1973 se construyó, por parte de la OCDE, el primer sistema internacional de indicadores de la educación, (Bottani y Tuijnman, 1994), su éxito no fue celebrado hasta finales de la década de los ochenta. Con otros perfiles, en 1976 la Organización de las Naciones Unidas generó un sistema flexible de indicadores, adaptándose a las características de cada país. Posteriormente se diseñaron y publicaron otros de especial relevancia, hasta que la OCDE elaboró el Proyecto INES (*International Indicators of Systems*) que se ha ido adaptando a las diversas circunstancias a través de los Programas de evaluación que se han publicado.

La idea de medir está muy presente en campos tan diversos pero algo conexos como la salud, la economía, la demografía, el desarrollo humano, o el bienestar social. Tomar el pulso a un país a través de indicadores le permite dar visibilidad a los aspectos principales de ese país, a la realidad que lo envuelve, esperando ser útil en la toma de decisiones.

Si tuviéramos que elegir un ámbito en el que los indicadores han sido especialmente relevantes, cabría destacar aquellos que están vinculados al docente, a su proceso de formación y al ejercicio de la profesión. En esta tendencia y valorando la diversidad de motivos que llevan a la elección de la enseñanza como profesión e incluso, también, los que confluyen en la deserción de la misma, nos planteamos qué lugar ocupa la remuneración y, en su caso, cómo influye en el conjunto de la actividad que se desempeña. Al analizar causas y consecuencias advertimos que las tasas de abandono de la profesión podrían estar en consonancia con esta variable. De hecho, el documento de la Comisión Europea (2013) explicita, con cierta claridad, las diferencias que atañen a los 32 países de la Unión Europea que participan en el estudio, referidas a las tasas de abandono de la profesión. Pues bien, ¿qué valor tiene

el salario de los docentes en todo este proceso? Es un indicador muy significativo, tal como iremos comprobando, y a la vez es también un indicador que subyace en los entresijos del status social; condición que se aspira mejorar en esta profesión.

A pesar de todos los indicadores que en torno al profesorado se vienen analizando en las últimas décadas y de la estrecha interrelación que existe entre ellos, hay algunos que sobresalen de manera especial, concretamente, el salario de los docentes y la ratio alumno/profesor. Los estudiamos desde una perspectiva, preferentemente, descriptiva. Ambos se incluyen como una estrategia sugerente, rentable para aminorar los resultados desfavorables que embargan a un sistema educativo e incluso se utilizan como una medida de “socorro” ante la adversidad de las evaluaciones obtenidas en relación al rendimiento de los estudiantes. Así, han llegado a formar parte de las reformas emprendidas por determinados países, con el fin de atender las debilidades del sistema y mejorar algunos de los datos que publican los informes internacionales. Su interés quedaba patente en uno de los estudios presentado por la OCDE en 2012. En él se señalaba que “la reducción del tamaño de la clase y el incremento de los salarios de los profesores son las dos principales reformas llevadas a cabo en los países de la OCDE durante la última década” (OCDE, 2012, 3).

Pero ¿por qué estos dos indicadores han formado parte principal de las últimas reformas? ¿Acaso la crisis económica ha sido determinante en este sentido? ¿Pueden ser consideradas como medidas ágiles, económicas y eficientes? Sería demasiado atrevido contestar afirmativamente a estas cuestiones, entre otras cosas, porque la experiencia ha demostrado que varios países que, tras las cuatro primeras convocatorias de PISA, llevaron a cabo una disminución considerable de la ratio, invirtiendo para ello en recursos económicos, materiales y humanos, en las siguientes evaluaciones no se logró una mejora considerable en todos los casos. Sin embargo, sí han contribuido a controlar el gasto en educación.

Podríamos pensar que en periodos de crisis, en el ámbito de la enseñanza, los recortes conciernen fundamentalmente al profesorado y a los recursos educativos. De hecho, la manera de proceder que han tenido determinados países en situaciones de este tipo ha sido bastante reveladora. Valga como ejemplo el caso estadounidense donde la educación alcanzó un enorme valor durante la Gran Depresión. Por un lado, ésta se convirtió en el pilar principal para el futuro de sus ciudadanos y permitió, entre otras cosas, que se acercaran a la carrera docente personas muy cualificadas, procedentes de otros ámbitos profesionales. Ésta llegó a convertirse en un recurso atractivo para un buen número de ciudadanos que comenzaban a ver en ella una salida profesional óptima. Como dato a considerar, la Administración Escolar de Estados Unidos decidió mantener estable el nivel de los salarios de los profesores, suprimiendo otros gastos para poder lograrlo (Enkvist, 2011). Valorar esta circunstancia nos ayuda a entender, por un lado, la importancia real y actual de este indicador y, por otro, cómo influye en determinados aspectos y dimensiones de la educación de un país, e incluso en la calidad de su sistema educativo.

Sin tener que tomar de ejemplo momentos extraordinarios de la historia para examinar cómo se procede en el pago a los docentes, advertimos casos en los que la remuneración ha incidido positivamente, tanto en la posición social de este colectivo como en optimizar el reclutamiento de candidatos a la formación inicial. En este sentido, el Informe McKinsey señala que los sistemas con más alto desempeño han incidido, con rotundidad, en los siguientes aspectos: en los procesos de selección y capacitación, en pagar buenos sueldos iniciales y en manejar cuidadosamente el status de la profesión (McKinsey, 2007, 39).

Pero la remuneración no lo es todo. Diversos estudios realizados en nuestro país en los que se analizan ampliamente los recursos escolares, tomando para ello la información resultante de las evaluaciones PISA, han mostrado que las ratios alumnos-profesor o alumnos-ordenador no tienen un impacto significativo sobre el resultado académico de los alumnos (Cordero, Crespo y Pedraja, 2013; Ministerio de Educación, 2013, 137). Merece la pena examinar también esta circunstancia desde distintas perspectivas para comprender la importancia de este tema y las diferentes interpretaciones sobre el mismo.

## 2.1. El salario de los profesores

Resulta muy interesante, desde la perspectiva del gasto en educación, analizar las retribuciones de los docentes. Como sabemos, se trata de la partida más elevada del presupuesto total, siendo en España del orden del 70% de media del gasto anual (la media de la OCDE es del 63%), lo que hace evidente su importancia y su repercusión en el conjunto total del sistema educativo. Aunque existen notables diferencias entre unos países y otros, cada porcentaje está en consonancia con las singularidades de cada nación y con el reparto que, en cada caso, se haga de las dos categorías que conforman el gasto de las instituciones educativas públicas, como son: los gastos corrientes y los gastos de capital. Además, al analizar las cuantías atribuidas a cada uno de los países miembros de la OCDE, encontramos diferencias significativas centradas, por ejemplo, en los programas de incentivos salariales, en los impuestos y complementos que afectan al profesorado o en las diferencias ocasionadas por el número de años de ejercicio docente. A priori, los primeros titulares harían referencia a aquellos países donde sus docentes disfrutaban de los salarios más elevados, frente a los que tienen los salarios más bajos. Comenzamos por estas referencias, sin olvidar el resto de matices que inciden en este aspecto.

Conseguir que los docentes, en sus primeros años de ejercicio profesional, tengan un salario alto ha sido una medida adoptada, con distinta intensidad, por parte de algunos países. Luxemburgo, Finlandia, Alemania, Suiza e incluso España, se encuentran en esta situación. Con todo, no encontramos en estos casos una relación directa con la calidad o, mejor, con los resultados que obtienen dichos países en los rankings internacionales. No hay nada más que examinar el Informe PISA de 2012 y observar que aquellos países que se encuentran a la cabeza, por contra, no siempre destacan por tener los mejores salarios. Aunque parezca un mensaje demasiado simple, comprobamos que los países con un buen nivel en las evaluaciones, por lo general, reciben buenos sueldos, aunque no todos los que tienen buenos sueldos obtienen buenos resultados.

Entre las opciones que siguen determinados países para incentivar a sus docentes sobresale la opción de evaluar al profesorado en base a una evaluación del rendimiento de los alumnos. En esta línea Neal (2013) analiza la importancia que tiene una aportación de incentivos adecuada que evalúe el rendimiento de los profesores considerando el rendimiento de los estudiantes. La eficacia de este proceso radica en el modelo de evaluación que se implemente, logrando que dicho instrumento no sea un modelo *ad hoc*, que se cree pensando en los propios resultados de los docentes.

En buena medida, los salarios van a estar en consonancia con las estrategias organizativas llevadas a cabo. Por ejemplo, es habitual encontrar en los centros educativos de los países asiáticos, Singapur o Corea del Sur, entre otros, un elevado número de alumnos por aula. Esta circunstancia permite un menor número de docentes para

atender a más estudiantes y, por tanto, el presupuesto dedicado a este colectivo podrá ser mayor. Realmente, en estos casos, el mayor énfasis se pone en la rigurosa selección de los candidatos y no tanto en la ratio, como valor meramente estratégico.

La disparidad de los salarios también aparece al contemplar el paso del tiempo, es decir, si en algunos países el sueldo de los primeros quince años repunta sustancialmente, en otros, éste se incrementa especialmente a lo largo de la profesión llegando incluso a lograr el doble, una vez transcurrido dichos años. En esta circunstancia se encuentran Luxemburgo, Francia y también Irlanda. España, en este sentido, es uno de los países que más años de docencia necesita para lograr el salario máximo oficial. Este hecho también ocurre en países como Italia, Hungría, Austria, Portugal o Rumanía (Comisión Europea, 2013, 87).

En otros casos se experimentan diferencias significativas de los sueldos, no sólo por el tiempo que lleva dedicado a la enseñanza sino por otros elementos, por ejemplo, por el lugar en el que ejerce la profesión. Esta variable provoca, en determinados países, un incremento salarial debido a la peligrosidad que deben asumir los docentes en ciertos ambientes. Pero también se pueden tener distintos salarios, porque se negocian las condiciones con los responsables de cada centro educativo. Esta última contingencia ocurre en el caso de Suecia, dónde se articula un salario mínimo, pero donde cada docente deberá negociar con el director del centro el complemento que puede llegar a percibir (Schleicher, 2012). Salvando las distancias, nos referimos a un modelo de pago vinculado a los méritos del docente, que resulta tan habitual en la contratación de los profesores de enseñanza superior en las universidades norteamericanas. Otro ejemplo singular es el caso de Polonia. Su ascenso en las últimas evaluaciones internacionales muestra un modelo educativo que ha ganado esplendor y significatividad en los últimos años. Son varios los elementos que han incidido en este cambio, pero la autonomía y los incentivos al profesorado han destacado especialmente. Para este colectivo se implantó un modelo de desarrollo profesional acorde con las nuevas necesidades educativas y, a la vez, un sistema de evaluación del profesorado que elevaba sustancialmente los requisitos de acceso y que, al mismo tiempo, ofrecía una remuneración en sintonía con las tareas vinculadas a su profesión. Otros programas de incentivos salariales también se han implementado en varios países.

Un modelo distinto es el que se establece en el Reino Unido, donde el *School Teachers Review Body* controla los incrementos y reducciones salariales de este colectivo, atendiendo a la realidad económica de cada momento. Concretamente el *24th Report-2014* (Hodgson, 2014) contempla diversos cambios que, en materia salarial, se están iniciando desde septiembre de 2014. En este caso, aparte de indicar el máximo y mínimo salarial para los docentes o las recomendaciones al respecto, se deja constancia de la capacidad que adquieren las escuelas, tras la nueva reforma, para tomar decisiones sobre la remuneración de este colectivo, o en otros asuntos relacionados con el reclutamiento, la retención o la recompensa a los docentes. Sin duda, los centros educativos han adquirido una gran autonomía en este tema, en este país. En realidad, este valor sí ha sido muy apreciado en las reformas emprendidas en los últimos años, en buena parte de los países miembros de la OCDE.

Difícilmente podemos entender estos datos sin conocer y analizar la dedicación horaria de los docentes. En esta cuestión, es oportuno mencionar los datos asociados al caso español ya que, tanto en primaria como en secundaria, el número de horas netas anuales es superior a la media de la OCDE. Por ejemplo, en Educación Primaria (CINE 1), en España, el profesorado dedica un total de 880 horas, siendo la

media de la OCDE de 782 horas. En Secundaria (CINE 2) también es algo superior, aunque no sea tanta la diferencia. Concretamente, en España, el número de horas es de 713, frente a las 694 de la OCDE. En este nivel educativo, le superan países como Alemania (757), Países Bajos (750) o Luxemburgo (739) que sí reciben un salario anual superior al español. No siempre aumentar el número de horas de clase aumenta la calidad de las mismas ni el rendimiento de los propios alumnos. En esto, como en tantas otras cosas donde intervienen cifras que afectan a la educación, nunca hay que perder de vista las circunstancias de cada país. De esta forma se podrá comprender con mayor precisión, los datos que se generan en torno a ellos.

Analizando las cifras, la realidad nos demuestra que, en el caso español, el profesorado no está mal pagado, que su salario es superior a los de la media de la OCDE, aunque no podemos olvidar, como hemos señalado anteriormente, que los españoles superan casi en cien horas al resto de países que se sitúan por delante en los resultados académicos.

El *Gráfico I* muestra el salario de los docentes de treinta países, entre los que se encuentran países de la Unión Europea y también otros miembros de la OCDE, cuyos datos son significativos para analizarlos conjuntamente con los resultados que figuran en los Informes PISA.

Dada las diferencias que existen entre el salario al inicio de la profesión y pasado 15 o más años, aportamos ambas cantidades para cotejar también las propias diferencias internas que se pueden establecer en cada caso. Para comparar estos datos, se presentan los salarios anuales en dólares PPS, estableciendo la Paridad del Poder Adquisitivo.

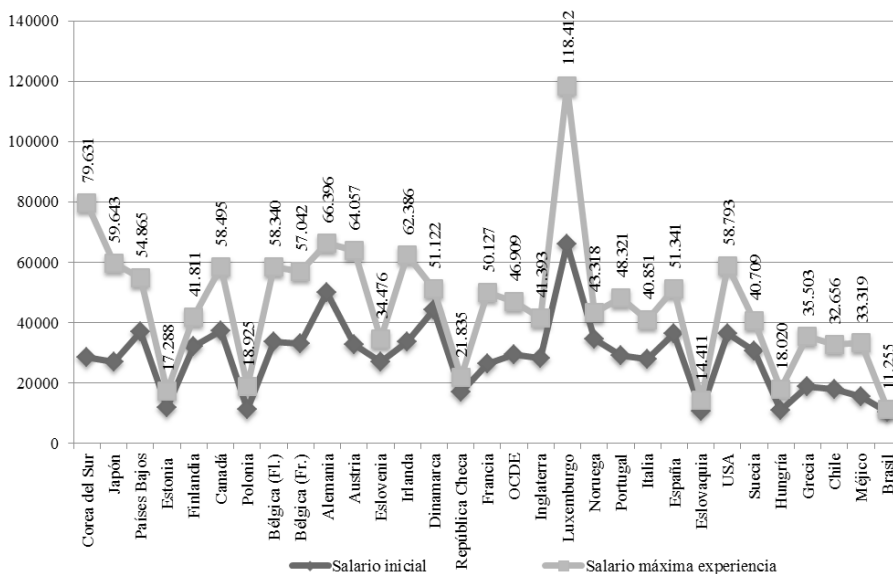


Gráfico I Salario de los docentes de Educación Primaria (CINE 1)

Fuente. Elaboración propia a partir del Informe PISA 2012 y Education at a Glance 2014.OECD Indicators

Aunque generalmente las líneas referidas al salario inicial y al salario adquirido una vez transcurrido 15-20 años caminan muy cercanas, sin embargo se muestran notables diferencias en determinados casos. Los más significativos son los de Lu-

xemburgo, donde se dispara exponencialmente el salario en su máxima experiencia (118.412 \$) o el de Corea que alcanza un salario máximo de 79.631 \$. Ambas cifras no sólo son significativas por sí mismas, sino por lo que difieren en relación al salario inicial que se da en ambos países.

Las más homogéneas son las de Eslovaquia, Eslovenia y Estonia cuyos salarios solo difieren en 4000 a 6000 \$ PPS a lo largo de su trayectoria profesional. España, en este sentido, está bien situada si consideramos que al inicio de la carrera docente el salario es de 36.268 \$ y llega a alcanzar 51.341 \$ al final de su etapa profesional. Esto le lleva a ocupar un onceavo puesto y le antecede, en orden inverso: Países Bajos, Bélgica (Fr.) y Bélgica (Fl.), Canadá, Japón, Irlanda, Austria, Alemania, Corea y Luxemburgo.

En el gráfico anterior, en el eje horizontal, hemos ordenado los países atendiendo a la puntuación (de mayor a menor) obtenida en la competencia matemática en el Informe PISA 2012. Así podemos comprobar las posibles relaciones que existen entre el rendimiento de los estudiantes y este indicador. Evidentemente, no se trata de una variable absoluta ni definitoria en los resultados, pero resulta interesante valorar su influencia o, en su caso, su independencia.

En los cinco primeros lugares se encuentran Corea del Sur (554), Japón (536), Países Bajos (523) Estonia (521) y Finlandia (519). Pero, ya en estos casos, se perciben diferencias en relación al nivel salarial de los docentes. Realmente no influye de manera directa el salario en el rendimiento, ya que los despuntes y también las caídas representadas en la línea del gráfico se producen de manera desigual entre los países citados en la primera parte y los que aparecen al final. Así ocurre en los casos de Eslovaquia (482), Hungría (477), Grecia (453), Chile (423) o Méjico (413). Todos se sitúan por debajo de la media de la OCDE en el Informe PISA 2012, también, por debajo de los resultados españoles e igualmente, en relación a los salarios iniciales, son países con las cantidades más bajas.

## 2.2. El tamaño de las clases y la ratio alumno-profesor

Al analizar este segundo indicador tenemos muy presente no solo su importancia y la influencia que puede tener sobre la calidad de un sistema escolar, sino su estrecha relación con el indicador anterior, referido al salario de los docentes y, por supuesto, con otros muchos indicadores educativos.

Si lo valoramos únicamente desde una versión cuantitativa, lo fácil es pensar que aumentando el tamaño de las clases y de la ratio se produce un efecto negativo, mientras que su disminución puede favorecer, de manera directamente proporcional, el aprendizaje en el aula. De hecho, disminuir el tamaño medio de las clases ha sido una estrategia utilizada por bastantes países en las últimas décadas, que han visto en esta medida una salida fácil, operativa e inmediata a los problemas vinculados al rendimiento de los estudiantes. Pero no debemos perder de vista que este indicador, aunque puede resultar muy visible para la sociedad y para las familias y a priori puede ser interesante en aras de mejorar los resultados, no satisface económicamente e incluso puede llegar a truncar el carácter pedagógico. En cualquier caso, no es fácil dilucidar si la influencia del tamaño de las clases puede ser mayor sobre el rendimiento de los alumnos o sobre el nivel de gastos educativos. Realmente no se presenta como el indicador más rentable, económicamente hablando, ni tampoco el más efectivo desde una perspectiva estructural, organizativa y didáctica. Curiosa-



mente en España, tal como se reconoce en el último Informe TALIS, “la situación es aparentemente paradójica, ya que los profesores muestran un índice de autoeficacia algo superior en los centros que tienen una ratio más alta.” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2014a, 31).

El término “tamaño de la clase” se puede explicar en relación con otros dos: el tamaño estimado de la clase y la proporción de alumnos por profesor, (la ratio alumno/profesor). El *tamaño real* se obtiene al dividir el número de estudiantes matriculados en un programa educativo concreto y por el número de grupos disponibles. El *tamaño estimado* relaciona la ratio alumno/profesor, el número de clases o alumnos que corresponden a un profesor y el número de horas lectivas del profesor (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2014b, 53). Son conceptos que se entienden y se analizan desde su complementariedad. Asimismo, mientras la ratio hace referencia al cociente entre el número total de alumnos y el número total de docentes, el tamaño de las clases se refiere al número de alumnos que reciben la enseñanza juntos en una clase (Comisión Europea, 2013, 73).

En cualquier caso, disminuyendo la ratio alumno/profesor parece fácil deducir que, si el docente tiene que atender a menos alumnos, su tiempo contempla una mayor dedicación a favor de ellos. Ahora bien, esta regla no es directamente proporcional y no lo es porque ni los recursos, ni los agentes educativos implicados asumen siempre la misma realidad. Quizás esta circunstancia sea especialmente significativa en ambientes desfavorecidos y así se puso de manifiesto en países del entorno de África o de la India, donde

“se comprobó una mejora de los resultados del aprendizaje entre los niños con retraso escolar procedentes de barriadas urbanas miserables, a los que se había impartido una educación compensatoria en el contexto de un programa ejecutado por una organización no gubernamental” (UNESCO, 2005, 15).

En esta misma línea, cuando el reto es atender y mejorar las condiciones escolares con estudiantes que tienen alguna discapacidad, la fórmula de disminuir la ratio alumno/profesor parece evidente y oportuna. El estudio realizado por Díaz Ganda-segui y Caballero Méndez (2014) pone de manifiesto esta circunstancia y considera que una reducción favorece al alumnado más vulnerable, aquellos que encuentran más dificultades para lograr con normalidad y con facilidad, un seguimiento en su aprendizaje. Es una manera de fortalecer la dinámica interna del grupo clase.

En los primeros años del 2000, en paralelo con la publicación de los Informes PISA, un buen número de países miembros de la OCDE analizaban sus cifras y participaban con gestos que, en la mayoría de los casos, contribuyeron favorablemente en la contratación de nuevos docentes de Primaria. Buena parte de estas cifras fueron analizadas ampliamente en el primer Informe McKinsey. Así se dejaba constancia de que, “durante los últimos cinco años, todos los países de la OCDE, salvo uno, han aumentado la cantidad de docentes con relación a la cantidad de alumno” (McKinsey, 2007, 13).

Ciertamente, toda la filosofía que subyace en los Informes McKinsey dejan ver una realidad algo distinta a la que se expone en un buen número de publicaciones y de investigaciones que apoyan enfáticamente la idoneidad de un modelo centrado en la reducción del tamaño del aula (Piketty y Valdenaire, 2006; Valdenaire, 2011; Forteza y Sureda, 2012). Las observaciones que realiza la consultora en ambos informes defiende fundamentalmente el valor que tiene la formación del profesorado y sus procesos de selección frente a la disminución del número de estudiantes por aula.

Quizá lo podríamos ver como dos variables compatibles, dos retos que necesitan estar equilibrados y no caminando en paralelo.

En cierto modo, esta sugerencia nos lleva a plantear nuevas metodologías que convengan la posibilidad de atender en el mismo aula a un amplio número de estudiantes, aunque bajo las directrices compartidas de varios docentes: unos profesionales que practiquen su especialidad desde un trabajo colaborativo. En cualquier caso esta dinámica podrá tener éxito en la medida en la que la estructura organizativa del centro, el modo de planificación, la distribución horaria, las tecnologías y recursos que se utilicen estén en sintonía con lo programado e incluso con los objetivos propuestos: en la medida en que toda la filosofía del centro contemple una apuesta compartida, innovadora y centrada en lograr el mayor potencial de cada estudiante. Un proyecto en el que toda la comunidad, incluida la familia, deberían formar parte.

Sin embargo las cifras que aún siguen mostrando los informes internacionales no dejan entrever un cambio sustancial en los agrupamientos ni en las ratios que se contemplan. El *Gráfico II* es una muestra de ello. En él se recoge la ratio alumno/profesor en diversos países de la OCDE para las etapas de Educación Primaria (CINE 1) y Secundaria Inferior (CINE 2).

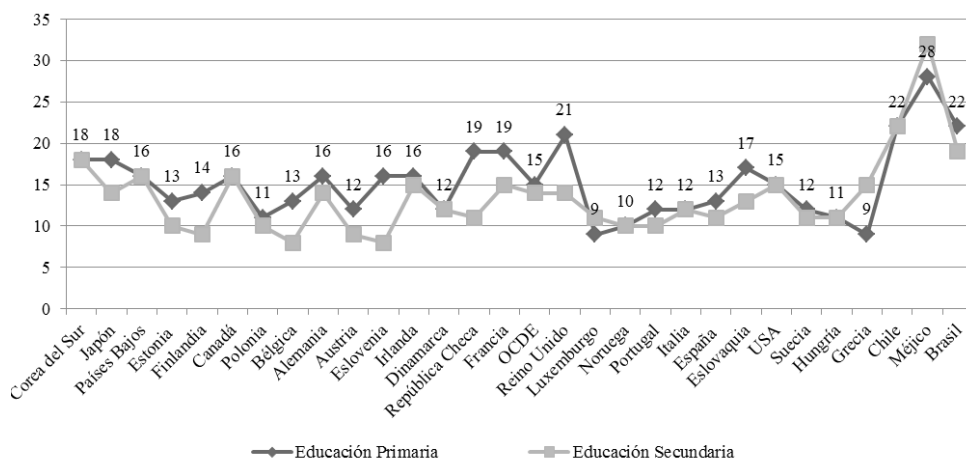


Gráfico II: Ratio alumno/profesor en Educación Primaria y Educación Secundaria Inferior  
Fuente. Elaboración propia a partir del Informe PISA 2012 y  
Education at a Glance 2014.OECD Indicators

Nuevamente hemos ordenado los países en el eje horizontal por orden de puntuación en el Informe PISA 2012. De esta forma podemos comprobar que existe cierta significatividad en la ratio en Educación Secundaria de los países que tienen buenos resultados en rendimiento. Tanto Estonia como Finlandia, Polonia, Bélgica, Austria o Eslovenia mantienen una media muy por debajo de la OCDE. La excepción, en cualquier caso, la presentan Japón y Corea del Sur, donde estas cifras no parecen influir decisivamente en los resultados, más bien parece que les fortalece y ratifica su excesivo número de estudiantes en las aulas como una estrategia en los logros del rendimiento para estos estudiantes. A la inversa ocurre en el caso de Chile, Méjico y Brasil que, posiblemente, sí necesitan mejorar estas cifras.

Pero, a primera vista, los datos reflejan una cierta uniformidad entre los países europeos y algo más de dispersión sobre el resto de países latinoamericanos y asiáticos. Esta misma circunstancia se muestra tanto en la ratio de Educación Primaria como en Secundaria, aunque, por lo general, prima un cierto equilibrio entre las ratios de cada país en ambas etapas educativas. Si analizamos la línea referida a la Educación Primaria, vemos que los países que aparecen en los extremos son México (28), Chile (22) y Brasil (22), que se exceden al alza, y Luxemburgo (9), Grecia (9) y Noruega (10) que destacan por su menor número. Parece más lógico que las cifras repunten en los casos de México y Chile, donde la falta de docentes puede alterar y descompensar sustancialmente el número de estudiantes por aula. No obstante los países europeos y los nórdicos, en particular, han contado tradicionalmente con unas clases especialmente pequeñas. La metodología que utilizan habitualmente estos países puede incidir, en parte, en estos datos. Hay una atención especial a las materias relacionadas con la música, las habilidades sociales, el arte y el aprendizaje de otros idiomas. Quizá todo esto requiere de unos métodos más personalizados que expliquen la reducción de la ratio en los centros educativos.

Asimismo, si analizamos aquellos países que cuentan con un apoyo pedagógico para el desarrollo de las clases, podemos valorar las cifras expuestas en cada caso. En este sentido, por ejemplo, en el caso español, no existe equilibrio entre la ratio (13), situándose por debajo de la OCDE (15) y la presencia de apoyo pedagógico por parte de profesionales que es inferior a la media.

Los estudios también han demostrado otra relación: la que se establece entre una ratio elevada y la implicación o sentido de autoeficacia que manifiestan los profesores. En situaciones controvertidas el docente reacciona incrementando su capacidad de control. Esta circunstancia puede prevalecer en grupos especialmente numerosos en los que el profesorado también incrementa su percepción de auto-eficacia. Según el Informe TALIS 2013 (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte 2014a, 27), “son aquellos profesores que asisten a centros con una mayor ratio los que se sienten más eficaces en el desempeño de su labor docente”.

Por el contrario, Forteza y Sureda (2012, 5) entienden que en grupos reducidos las interacciones entre profesores y alumnos son mejores “de lo que serían en grupos grandes, lo que favorece cualitativa y cuantitativamente los aprendizajes”.

También Konstantopoulos (2008) advertía de los beneficios que le aportaba a los estudiantes brillantes el hecho de asistir a clases pequeñas, aunque en realidad, de manera genérica, ese modelo no reducía significativamente la brecha en relación al rendimiento. Ciertamente, los beneficios se observan más en las clases con niños pequeños, en Infantil y en el primer curso de primaria, que en cursos superiores donde las metodologías de clases son bastante diferentes y donde el trabajo puede llegar a ser más individualizado.

Estos contrastes ponen de manifiesto la realidad y complejidad del tema. Unas discrepancias que nos sugieren la necesidad de implementar nuevos modelos y estrategias de agrupamiento que no se centre, en exceso, en la cantidad y sí considere la calidad de los mismos. Algunos ejemplos de interés ya se están poniendo en marcha en diversos países y en distintos tipos de escuelas.

Uno de los estudios más relevantes realizados sobre el tamaño de la clase y su influencia en el rendimiento de los estudiantes se llevó a cabo en la década de los ochenta, entre 1985-1989, en el Estado de Tennessee (EE.UU), concretamente el *Class Size: Project STAR* (Student/Teacher Achievement Ratio). En él participaron

en torno a 12.000 estudiantes en un total de casi 300 clases. Se crearon unas clases más pequeñas (con unos 15 alumnos/as) y otras que albergaban en torno a 22 estudiantes. El seguimiento de los estudiantes comprobó las ventajas obtenidas por parte de aquellos que habían realizado sus cursos principales en las aulas más pequeñas. En esta muestra cabe destacar que algo más de un cuarto de la población pertenecía a diversas minorías, preferentemente un amplio número de afroamericanos y de estudiantes de áreas metropolitanas. Pues bien, a raíz de los beneficios encontrados en la reducción del tamaño de las clases para estos estudiantes se implementó, en 1989, el Proyecto Challenge, con la creación en unos 17 distritos, de pequeñas clases en los Grados K-3. Su resultado, en general, fue bueno aunque el estudio de Finn & Achilles (1999) demostraba también los elementos más críticos de este Proyecto. Sin embargo las fortalezas del mismo se centran fundamentalmente en dos vertientes: la primera fue encontrar menos problemas de disciplina en los grupos más reducidos y, en segundo lugar, provocar una mayor interacción en clase.

Además del Proyecto STAR, se han desarrollado en otros Estados de Norteamérica y del Reino Unido estudios de gran relevancia relacionados con el tamaño de las clases y con la reducción de los grupos; concretamente, el Student Achievement Guarantee in Education (SAGE) en Wisconsin, el proyecto California Class Size Reduction (CSR, California) y, en el Reino Unido, el Class Size & Pupil Adult Ratio Project (CSPAR). Cada uno de ellos se ha caracterizado por alternar los diversos tamaños de clases para la formación de los mismos.

Éste es uno de esos indicadores que, por sí solo, no logra mejorar la calidad educativa. Se debe verificar inexorablemente unido a un modelo pedagógico adecuado, donde el profesorado saque partido a su quehacer en el aula.

### 3. Reflexiones Finales

Tal como hemos ido observando, encontramos elementos a favor y en contra de aumentar el salario de los docentes y disminuir la ratio alumno/profesor, aunque no parece recomendable limitar la solución de los problemas educativos únicamente a estas variables. Al profundizar en ambos indicadores hemos podido valorar, en mayor medida, su importancia y no tanto, por lo que logran corregir, por sí solos, sino por lo que generan en relación con los otros indicadores. Realmente, aunque no sean lo suficientemente poderosos como para mejorar de manera integral o para incidir definitivamente sobre la calidad de un sistema educativo, en cualquier caso, sí contribuyen eficazmente en el proceso.

Los estudios avalan que existen cuatro factores que influyen directamente en el gasto educativo en relación con el coste salarial del docente por cada alumno. Son el tiempo de instrucción de los estudiantes, el tiempo que invierte el profesorado, el salario del profesorado y el tamaño de las clases (OECD, 2014, 288).

Probablemente la calidad de la educación no depende tanto del dinero que se gaste en educación como de la gestión, de los objetivos que se propongan en cada país y de las motivaciones sociales. En el caso de España, aunque los datos referidos al salario y al tamaño de las clases no son especialmente negativos, sin embargo, no han sido lo suficientemente estimulantes de una mejora en la calidad del sistema. Así se reconoce que,

“Para atraer a los mejores profesionales a la docencia, los gobiernos no solamente tienen que pagarles un buen sueldo, sino también proporcionarles un ambiente en

el que los profesores dispongan de autonomía para trabajar y tengan un papel relevante dentro de la escuela, así como una formación inicial y continua de calidad”. (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2014, 54).

Sin embargo los países que cuentan con unos sueldos más o menos equilibrados y congruentes con su nivel económico pueden llegar a provocar, entre los candidatos a la enseñanza, un interés añadido por esta profesión. En estos términos se analiza por parte de la Comisión Europea (2013, 11) el hecho de que su impacto también puede ser directo sobre el grado de atracción de la profesión (Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2014, 56). E incluso, puede influir sobre el prestigio docente. No es baladí que el nivel salarial de los docentes incida sobre la percepción que tenga la sociedad de esta profesión y, en consecuencia, sobre el prestigio de la misma. Se trata, posiblemente, de un atractivo más, pero no de un valor absoluto. Aunque, como señala García Ruiz (2013, 23), “la remuneración sea una parte esencial del reconocimiento social”.

Junto a las motivaciones económicas irrumpen otras motivaciones humanas que contribuyen a superar muchas de las dificultades extrínsecas que tiene la carrera docente.

La OCDE ha publicado recientemente un estudio sobre perspectivas y tendencias en las políticas educativas de los países miembros de la OCDE (OECD, 2015). Desde el análisis pormenorizado de las 450 reformas educativas adoptadas entre 2008 y 2014, se anuncia que más del 12% del gasto público se invierte en educación. La pregunta que nos sugiere este porcentaje es, cómo gasta cada país ese dinero dedicado a educación, en qué lo invierte y cuáles son sus prioridades. Ciertamente las diferencias y las oportunidades que trascienden en cada país van a marcar las tendencias en sus políticas educativas. Aunque parezca un tema recurrente, se vuelve a insistir en el valor que conceden todos los países a las mejoras relacionadas con el profesorado. Así ha ocurrido en Australia, Finlandia, Francia, Estados Unidos, Japón o Países Bajos, entre otros, que han primado algún cambio específico en políticas asociadas a este colectivo, ya sea desde la formación inicial, curricular u otras más específicas sobre la carrera docente.

En general, todos los países que se encuentran en posiciones destacadas en el Informe PISA coinciden en tener una formación del profesorado bastante sólida pero, en esa solidez, la remuneración docente solo ocupa un lugar estratégico aunque no decisivo. Igualmente, los efectos de la ratio alumno/profesor así como del tamaño de las clases pueden incidir y afectar más a las relaciones en el aula que a los resultados académicos y al rendimiento de los estudiantes. Parece necesario seguir apostando por una buena selección (Tiana, 2011; Mas-Torelló, 2016), una ajustada evaluación (Lizasoain, Tourón y Sobrino, 2015) y una profunda formación del profesorado como medidas favorecedoras de la calidad educativa. Nuestro país no debería ignorar estas tres dimensiones.

#### 4. Referencias bibliográficas

Bottani, N. Y Tuijnman, A. (1994). International education indicators: framework, development and interpretation. En *CERI: Making Education Count. Developing and Using International Indicators* (pp. 21-35). Paris: Centre for Educational Research and Innovation, OECD.

- Comisión Europea/EACEA/EURYDICE (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Díaz Gandasegui, V. Y Caballero Méndez, F. (2014). Los recursos educativos que los profesores de Secundaria estiman necesarios para desarrollar procesos educativos inclusivos, *Revista Española de Discapacidad*, 2:1, 97-113. doi: 10.5569/2340-5104.02.01.05
- Enkvist, I. (2011). *La buena y la mala educación*. Madrid: Ediciones Encuentro.
- Finn, J.D., Y Achilles, C.M. (1999). Tennessee's Class Size Study: Findings, Implications, Misconceptions, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21:2, 97-109.
- Forteza, D. Y Sureda, J. (2012). Sobre la ratio de alumnos por aula, *Dossier de Actualidad, Departamento de Pedagogía Aplicada y psicología de la Educación, Universidad de Illes Balears*, 1. Recuperado de <http://pape.uib.es/sites/default/files/files/dossier%20actualidad%20ES.Pdf>, (consultado 05.IX.2015).
- García Ruiz, p. (2013). Contexto del Informe: el debate sobre el prestigio de la profesión docente. En Pérez-Díaz, V. (Dir.). *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad*, (pp. 13-32). Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación, Fundación Botín.
- Hodgson, p. (2014). School Teachers' Review Body. Twenty-Fourth Report-2014. Cm 8886. London: Williams Lea Group on behalf of the Controller of Her Majesty's Stationery Office. Recuperado de [https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/318574/STRB\\_24th\\_Report\\_Cm\\_8886\\_web\\_accessible.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/318574/STRB_24th_Report_Cm_8886_web_accessible.pdf), (consultado 24.VI.2015)
- Konstantopoulos, S. (2008). Do small classes reduce the achievement gap between low and high achievers? Evidence from Project STAR, *Elementary School Journal*, 108, 275-291.
- Lizasoain, L.; Tourón, J. Y Sobrino, A. (2015). La evaluación del profesorado español y el impacto del feedback en las prácticas docentes. Análisis de TALIS 2013, *Revista Española de Pedagogía*, 73:262, 465-482.
- Luzón, A. Y Torres, M. (2009). PISA en el contexto de las evaluaciones internacionales. En Pereyra, M.A. et al (Eds.). *PISA under Examination: Changing Knowledge, Changing Tests and Changing Schools / PISA a Examen: cambiar el conocimiento, cambiar las pruebas y cambiar las escuelas* (pp. 11-41). Granada: Comparative Education Society in Europe (CESE).
- Mas-Torelló, O. (2016). La influencia de la experiencia en las competencias investigadoras del profesor universitario. *Revista Complutense de Educación*, 27, 1, 13-34. doi: [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2016.v27.n1.44706](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n1.44706)
- Mckinsey & Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Recuperado de [http://www.mckinsey.com/clientervice/social\\_sector/our\\_practices/education/knowledge\\_highlights/~/\\_media/Images/Page\\_Images/Offices/SocialSector/PDF/Como\\_hicieron\\_los\\_sistemas\\_educativos.aspx](http://www.mckinsey.com/clientervice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/~/_media/Images/Page_Images/Offices/SocialSector/PDF/Como_hicieron_los_sistemas_educativos.aspx) (consultado 10.XII.2014)
- Mckinsey & Company (2010). ¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno? Sumario ejecutivo en español del informe "How the world's most improved school systems keep getting better". Recuperado de [http://www.mckinsey.com/clientervice/Social\\_Sector/our\\_practices/Education/Knowledge\\_Highlights/~/\\_media/Reports/SSO/Education\\_Intro\\_Standalone\\_Nov%2029\\_Spanish.aspx](http://www.mckinsey.com/clientervice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~/_media/Reports/SSO/Education_Intro_Standalone_Nov%2029_Spanish.aspx) (consultado 20.IX.2015).
- Meix Cereda, p. (2014). *El derecho a la educación en el sistema internacional y europeo*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

- Ministerio de Educación (2009). *TALIS (OCDE) Estudio Internacional sobre la enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español 2009*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014a). *TALIS 2013. Estudio Internacional de la Enseñanza y el Aprendizaje. Informe Español*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014b). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Informe español*. Madrid: Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades.
- Neal, D. (2013). *The consequences of using one assessment system to pursue two objectives*. Chicago: Department of Economics & The Committee on Education University of Chicago & NBER Working Paper No. 19214, july. doi: 10.3386/w19214
- Ocde (2012). ¿Cómo varía el tamaño de la clase en el mundo? *Education Indicators in Focus-09*, 1-4. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Oecd (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/eag-2014-en
- Oecd (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264225442-en
- Piketty, T. Y Valdenaire, M. (2006). L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français. *Les Dossiers Enseignement Scolaire*, 173. Paris: Ministère Éducation Nationale.
- Schleicher, A. (2012). (Ed.) *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/9789264xxxxxx-en
- Tiana, A. (2009a). ¿Puede ser el informe PISA un referente válido para valorar la equidad y la calidad de la enseñanza en España? En Santos Rego, M.A. (Ed.). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad* (pp. 41-58). Barcelona: Octaedro-Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Tiana (2009b). Los sistemas de indicadores: una radiografía de la educación. En Kisilevsky, M. y E. Roca, E. (Coord.). *Indicadores, metas y políticas educativas* (pp. 17-30). Madrid: OEI.
- Tiana (2011). Políticas de formación del profesorado y mejora de los sistemas educativos: algunas reflexiones a partir de la experiencia española. *Revista Fuentes*, 11, 13-27.
- UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad*. Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- VALDENAIRES, M. (2011). *Essais en économie de l'éducation*. Tesis doctoral. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.