



Desafíos del ecosistema educativo español: hallazgos y propuestas a partir de un estudio comparativo internacional

*Challenges of the Spanish Educational Ecosystem:
Conclusions from an International Comparative Study*

**Mireia Civís Zaragoza*;
Jordi Díaz-Gibson****

DOI: 10.5944/reec.49.2026.44852

Recibido: 8 de marzo 2025

Aceptado: 20 de noviembre de 2025

***MIREIA CIVÍS ZARAGOZA:** Maestra, pedagoga y doctora en pedagogía, profesora titular de la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna (Universitat Ramon Llull). Investigadora Responsable en el Grupo de Investigación PSITIC (Pedagogía, Sociedad e Innovación con el soporte de las TIC) de la misma facultad. Con experiencia tanto en el ámbito de la pedagogía social como de la pedagogía escolar. Las líneas prioritarias de investigación se centran en torno al desarrollo de ecosistemas educativos, redes socioeducativas y proyectos educativos comunitarios siendo también núcleos de interés la corresponsabilidad educativa y el capital social en educación. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y ha escrito distintos artículos y libros vinculados a estas temáticas, así como ha llevado a cabo proyectos de investigación y asesoramientos diversos. **Datos de contacto:** e-mail: mireiacz@blanquerna.url.edu

****JORDI DÍAZ-GIBSON:** Maestro, pedagogo y doctor en pedagogía, ocupa actualmente el cargo de profesor e investigador en la Facultad de Psicología, Ciencias de la Educación y el Deporte Blanquerna (Universitat Ramon Llull). Co-fundador y coordinador del Proyecto NetEdu, en la última década ha co-liderado una línea de investigación a nivel internacional sobre ecosistemas de aprendizaje y desarrollo de redes comunitarias. Su tarea se extiende a la coordinación y participación en proyectos de investigación nacionales e internacionales competitivos. Su enfoque se centra en el estudio de ecosistemas educativos y liderazgo sistémico desde una perspectiva de capital social. Así, analiza el impacto del capital social en los resultados educativos a nivel escolar, comunitario y urbano. Además, ha dirigido el desarrollo de herramientas de investigación-práctica para el desarrollo de ecosistemas de aprendizaje, como la herramienta SchoolWeavers y la LocalWeavers Tool. Ha realizado contribuciones significativas en el campo de los ecosistemas de aprendizaje y redes educativas, con un portafolio que incluye más de 10 contribuciones relevantes en revistas nacionales e internacionales. **Datos de contacto:** e-mail: jorgedg@blanquerna.url.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7771-9580>

Resumen

El artículo aborda el estado del sistema educativo español, en comparación con otros países, desde una perspectiva ecosistémica. Este enfoque interdisciplinario integra los entornos escolar, familiar y comunitario, y busca superar la fragmentación de los sistemas educativos, involucrando a diversos actores y contextos en el proceso de aprendizaje. El método empleado es el análisis de datos secundarios del estudio liderado por Economist Impact, que abarca 20 países, incluido España, y utiliza 112 indicadores distribuidos en cinco pilares: resultados de los jóvenes, entorno de aprendizaje en casa, entorno de aprendizaje formal, entorno de aprendizaje comunitario y gobernanza. Los resultados indican un buen desempeño de España en los entornos de aprendizaje en casa, escuela y comunidad, pero persisten desafíos en áreas como la implicación familiar, las políticas de primera infancia, los servicios de salud mental en las escuelas y las barreras burocráticas. El artículo concluye que, aunque España cuenta con recursos e infraestructuras suficientes, existen deficiencias en la articulación y colaboración entre los diferentes sectores y agentes educativos. Para mejorar el ecosistema educativo de forma integral, se propone fortalecer el liderazgo y la gobernanza para promover una mayor interrelación entre escuelas, familias, comunidades y sectores.

Palabras clave: ecosistema educativo, entornos de aprendizaje, sistema educativo español, gobernanza educativa, colaboración interinstitucional.

Abstract

The article addresses the state of the Spanish education system, compared to other countries, from an ecosystemic perspective. This interdisciplinary approach integrates school, family and community environments, and seeks to overcome the fragmentation of educational systems, involving diverse actors and contexts in the learning process. The method used is the analysis of secondary data from the study led by Economist Impact, which covers 20 countries, including Spain, and uses 112 indicators distributed across five pillars: youth outcomes, home learning environment, formal learning environment, community learning environment and governance. The results indicate a good performance of Spain in home, school and community learning environments, but challenges persist in areas such as family involvement, early childhood policies, mental health services in schools and bureaucratic barriers. The article concludes that, although Spain has sufficient resources and infrastructure, there are deficiencies in the articulation and collaboration between the different sectors and educational stakeholders. To improve the educational ecosystem in a comprehensive way, it is proposed to strengthen leadership and governance to promote greater interrelation between schools, families, communities and sectors.

Keywords: educational ecosystem, learning environments, Spanish educational system, educational governance, inter-institutional collaboration.

1. Introducción

Si comparamos el sistema educativo español con otros países de la Unión Europea, a pesar de reflejar avances en algunos objetivos educativos, este sigue rezagado en áreas clave como la reducción de la pobreza educativa (Salmieri, 2021) o el acceso equitativo a la educación superior (Cuesta, 2019; Rivas Guzmán *et al.*, 2024). La falta de financiación continúa siendo un desafío crucial, evidenciándose una relación directa entre la inversión pública en educación y el desarrollo del capital humano juvenil (Montes, 2015; Simón *et al.*, 2021). Además, el abandono temprano de los estudios y el fracaso escolar en España persisten como problemas multifactoriales y complejos (Romero Sánchez & Hernández Pedreño, 2019; Rubio, 2023). El índice de equidad educativa se sitúa por debajo de la media europea, reflejando desigualdades territoriales y socioeconómicas que impactan directamente en las oportunidades de aprendizaje (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2023). Asimismo, solo el 39 % de la población de entre 25 y 34 años posee educación terciaria, una cifra inferior a la media de la OCDE (OCDE, 2023), lo que evidencia la persistencia de brechas de acceso a la educación superior. La inclusión de estas variables permite una comprensión más completa del sistema educativo español y de su relación con las dinámicas de movilidad social y cohesión territorial.

La mayor parte de los datos provenientes de estudios comparativos internacionales evidencian este estado de salud y arrojan nuevos datos sobre el sistema educativo español: El informe *Education at a Glance* de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2022) explica que el 28 % de los jóvenes españoles de 25 a 34 años no han completado la educación secundaria superior, una tasa que dobla la media de los países de la OCDE. Asimismo, el informe *Programme for International Student Assessment* (PISA, 2022) revela una caída significativa en matemáticas y lectura en un contexto post-pandémico, situándose por debajo de la media de los países de la OCDE (OCDE, 2019; OCDE, 2023). En cuanto al informe *PIRLS 2021* (Progress in International Reading Literacy Study), se muestra una mejora en la competencia lectora del alumnado de 4º curso de primaria, aunque están por debajo de la media europea (IEA, 2021). Por otro lado, en el marco del informe *TIMSS* (Trends in International Mathematics and Science Study), este grupo de estudiantes obtiene una puntuación ligeramente superior a la media internacional, mientras que en ciencias su rendimiento resulta inferior a la media (TIMSS & PIRLS International Study Center, 2019).

Un análisis más profundo de estos informes internacionales permite observar tendencias que van más allá de los resultados académicos. Por ejemplo, *Education at a Glance* (OECD, 2022, 2023) destaca las diferencias regionales en gasto público por estudiante y la correlación entre inversión y rendimiento educativo; *PISA* (OCDE, 2023) subraya la creciente influencia del contexto socioeconómico en los resultados de aprendizaje, situando a España entre los países donde la desigualdad social tiene un mayor peso en el rendimiento escolar; mientras que *PIRLS* (IEA, 2021) y *TIMSS* (2019) apuntan a la necesidad de fortalecer la lectura comprensiva y la competencia científica como pilares de la equidad educativa. Estos matices son esenciales para entender que los resultados educativos no son solo expresión del rendimiento escolar, sino de factores estructurales y sociales que requieren respuestas sistémicas. En este sentido, las evaluaciones estandarizadas de los distintos sistemas educativos están diseñadas para comparar resultados a nivel escolar, con el fin de que educadores, investigadores y responsables políticos puedan tomar decisiones informadas sobre cómo mejorar la educación a nivel global.

(OECD, 2017). No obstante, es importante subrayar que estos datos reflejan solo una parte del escenario socioeducativo, centrándose principalmente en el ámbito académico y escolar, y dejan de lado factores del entorno familiar y comunitario que también tienen una influencia significativa en el aprendizaje de los estudiantes (Camarero-Figuerola *et al.*, 2023; Ramírez, 2023; Rivas Guzmán *et al.*, 2024). De este modo, informes de investigación recientes, como los de la UNESCO (2022), *Economist Impact* (2022) y la OCDE (OECD, 2017), alertan de que ni las escuelas ni otros agentes socioeducativos influyentes pueden trabajar solos y aislados del contexto en el que viven los/as niños/as, los jóvenes y sus familias, especialmente al abordar retos sociales complejos como el bienestar de los estudiantes, la inclusión, la educación integral o la equidad social.

La UNESCO (2022), en su informe *Reimagining Our Futures Together: A New Social Contract for Education*, enfatiza precisamente esta necesidad de una visión integrada y colaborativa de la educación, donde los sistemas educativos se articulen con otros sectores públicos para promover la justicia social, la sostenibilidad y el bienestar colectivo. Por su parte, *Economist Impact* (2022) analiza cómo las políticas educativas más efectivas son aquellas que abordan simultáneamente el aprendizaje, la salud mental y la equidad digital, mientras que la OCDE (OECD, 2017) advierte de que las reformas educativas fragmentadas y descontextualizadas tienden a generar resultados poco sostenibles.

En síntesis, estos estudios subrayan las limitaciones de las evaluaciones estandarizadas para determinar el estado de salud de los sistemas educativos de forma holística, significativa y precisa, así como para tomar decisiones sostenibles y efectivas frente a los desafíos socioeducativos críticos. Por lo tanto, se necesitan datos complementarios globales a nivel socioeducativo, los cuales se sitúan en la intersección de diferentes sistemas públicos relacionados con la educación, como el sistema social, de atención familiar, de salud o de bienestar, entre otros. Frente a la falta de estudios que exploren los contextos educativos de forma holística y compleja, más allá del ámbito académico y escolar, este trabajo tiene como objetivo analizar el escenario educativo español desde una perspectiva ecosistémica, considerando tanto los diversos sistemas y agentes de influencia educativa como sus interrelaciones. De este modo, podremos aportar datos significativos para entender mejor el ecosistema educativo de manera integral y tomar decisiones de carácter sistémico y efectivas.

1.1. El ecosistema como perspectiva de la educación desde la complejidad

Existe un reconocimiento creciente de que los sistemas educativos requieren un cambio fundamental para equipar a los niños/as y jóvenes con las habilidades, competencias y mentalidades adecuadas para crecer y adaptarse de forma resiliente a un mundo que cambia rápidamente (Díaz-Gibson *et al.*, 2023). En este sentido, un enfoque que está cobrando cada vez más fuerza para revitalizar la educación a nivel internacional es el concepto de *ecosistemas de aprendizaje*. Este modelo interdisciplinario se aleja de los sistemas estandarizados—de arriba hacia abajo y de análisis segregado—y se orienta hacia un enfoque socioeducativo más integrado y personalizado que implica un abanico más amplio de actores educativos y sociales.

Los ecosistemas de aprendizaje están evolucionando como un nuevo paradigma que tiene su génesis en estudios y trabajos previos, como la teoría de los sistemas ecológicos de Bronfenbrenner (1979); la Pedagogía crítica de Paulo Freire (1970); la Teoría de la complejidad de Edgar Morin (2001); el trabajo de Provan, Milward, Kenis y Klijn sobre redes interorganizacionales y gobernanza de redes (2001); la investigación de Alan Daly

sobre redes sociales en la educación (2010); el estudio de Cerna (2014) sobre la confianza en la gobernanza educativa; el reciente trabajo de VanderWeele sobre el florecimiento humano (2020); y el trabajo que hemos desarrollado desde el Grupo de investigación PSITIC de la FPCEE Blanquerna (URL), en los últimos 20 años sobre educación sistémica y en red. Todos estos estudios comparten una idea central: la hiperfragmentación y el aislamiento dentro de los compartimentos de nuestros sistemas educativos están reduciendo drásticamente nuestras capacidades para interactuar, aprender, sentirnos bien y evolucionar tanto individual como colectivamente, una realidad que la pandemia ha visibilizado y agravado globalmente (Díaz-Gibson *et al.*, 2023; Suárez Lantarón *et al.*, 2021). A este corpus teórico se han sumado en la última década nuevos marcos conceptuales que amplían y actualizan la noción de ecosistema educativo. Autores como Fullan y Quinn (2015) y el informe Evidence use in Community-led Learning Ecosystems (Morales *et al.*, 2025) destacan la importancia de las redes colaborativas, la innovación distribuida y el aprendizaje a lo largo de la vida como componentes estructurales de los ecosistemas contemporáneos. En el contexto español, Cívís y Longás (2015) y Díaz-Gibson *et al.* (2017) han contribuido significativamente a esta conceptualización, explorando cómo las alianzas territoriales y las comunidades de práctica fortalecen la cohesión social y la equidad educativa.

Los ecosistemas de aprendizaje son complejos y difíciles de delimitar. Los conceptualizamos como los entornos naturales en los que las personas aprenden y desaprenden a lo largo de la vida. Así, partimos de la idea de que todos vivimos ya en ecosistemas de aprendizaje con características diversas y contextualizadas a medida que habitamos nuestra comunidad y el planeta. Estos ecosistemas están influenciados por múltiples dinámicas y agentes de distintos contextos, tales como culturas, leyes, políticas, tradiciones, liderazgos, organizaciones, recursos, personas y relaciones, entre otros factores. En consecuencia, este enfoque adopta una perspectiva social y relacional para comprender y tejer ecosistemas de aprendizaje, reconociendo que las oportunidades de aprendizaje están configuradas de manera inherente y activa por una amplia red de personas, organizaciones y servicios específicos de cada contexto (Díaz-Gibson *et al.*, 2023).

Esta compleja red social se extiende mucho más allá del marco tradicional de la educación familiar y formal, involucrando un gran número de actores y organizaciones (Cívís & Longás, 2015). Algunos de ellos interactúan directamente con niños/as y adolescentes, como las escuelas, universidades, bibliotecas, centros comunitarios, teatros, museos, programas extraescolares, centros deportivos, redes sociales, dispositivos digitales y organizaciones religiosas. Otros lo hacen de manera indirecta, como los distritos educativos, municipios, gobiernos, empresas de tecnología educativa y el mundo editorial. Todos estos grupos de interés pertenecen a sectores diversos, incluyendo el público, el privado, la sociedad civil y combinaciones de estos tres; forman parte de múltiples sistemas: educación, salud, juventud, bienestar, tecnología; e incluyen profesionales de diferentes disciplinas, como la educación, psicología, tecnología, sociología, salud, arquitectura e investigación; y, finalmente, todos ellos también son aprendices. Por lo tanto, las capacidades relacionales dentro y a través del ecosistema de aprendizaje determinan las posibilidades y oportunidades de aprendizaje y crecimiento que se ofrecen a todas las personas y comunidades, siendo especialmente cruciales para las más vulnerables (Cívís & Longás, 2015; Díaz-Gibson *et al.*, 2023). Consecuentemente, uno de nuestros enfoques de investigación que ha cobrado mayor relevancia en los últimos años se centra en la gobernanza y el liderazgo de las conexiones socioeducativas a nivel territorial,

como prioridad en los contextos actuales para el aprendizaje y el bienestar individual y colectivo (Rodríguez-Martínez, 2024).

Desde una perspectiva teórica, tanto Freire (1970) como Morin (2001) ofrecen claves esenciales para comprender la naturaleza ecosistémica de la educación. Freire, a través de su pedagogía crítica, concibe el aprendizaje como un proceso dialógico, comunitario y transformador, donde la conciencia crítica permite a los individuos comprender y transformar su realidad junto con otros. Esta visión sitúa el aprendizaje en una red viva de relaciones humanas, sociales y políticas que constituyen un verdadero ecosistema emancipador. Por su parte, Morin aporta una mirada desde la teoría de la complejidad que invita a superar la fragmentación disciplinar, promoviendo un pensamiento que conecta las partes con el todo y reconoce la interdependencia entre los sistemas humanos, naturales y culturales. Así, ambos autores anticipan los principios fundamentales de los ecosistemas educativos contemporáneos: interconexión, relacionalidad, coevolución y aprendizaje mutuo.

Los ecosistemas de aprendizaje plantean una mirada profunda sobre las capacidades relacionales entre las diversas partes del sistema que interpelan el aprendizaje de infancia y jóvenes. Tal como mencionamos en Díaz-Gibson *et al.* (2023), definimos la capacidad relacional de un ecosistema de aprendizaje de la siguiente manera: 1- Por un lado, la conexión social entre todas las personas, y 2- por otro, la infraestructura social que enlaza las diversas partes del sistema. En primer lugar, como afirma la Oficina de Salud Pública de los EE. UU. en su último informe (2023), vivimos en una sociedad fragmentada, donde el aislamiento y la soledad se han convertido en consecuencias preocupantes de nuestro tiempo, una epidemia que afecta fuertemente la salud, el aprendizaje y el crecimiento de infancia, jóvenes, adultos, profesorado, líderes, familias, personas mayores, escuelas, comunidades, etc., con una incidencia mayor en los colectivos más vulnerables. Este informe destaca que la conexión social es una necesidad humana primitiva para la supervivencia y la evolución de nuestra especie, como también defiende Harari en su reconocida obra *Sapiens* (2014). Por ello, además de la instrucción y el logro académico, es esencial priorizar el diseño de entornos de cuidado, bienestar y acogida que protejan y apoyen a todas las personas.

En segundo lugar, la conexión social, además de ser una necesidad humana, constituye una infraestructura invisible, pero poderosa, que puede facilitar o inhibir el aprendizaje y las oportunidades de crecimiento de las personas y del planeta. Esta idea, estrechamente vinculada a la del capital social (Díaz-Gibson *et al.*, 2020; López-Solé *et al.*, 2018), sugiere que cualquier cambio o transformación en la educación -ya sea a nivel metodológico, de recursos, de políticas o de leyes- está directamente influido por la calidad de la conexión social entre las personas implicadas en todos los niveles del sistema, desde el diseño hasta la implementación (Díaz-Gibson *et al.*, 2023). Así, el cambio es intrínsecamente relacional y sistémico. Comienza con la relación interior con nosotros mismos, y se extiende a la relación con el territorio, la naturaleza, y las interacciones entre estudiantes, entre estudiantes y docentes, y entre estudiantes y todos los educadores que participan en su entorno más amplio y natural. Igualmente, el cambio depende de las conexiones sociales entre educadores, líderes, trabajadores sociales, profesionales de la salud y familias, quienes también forman parte del medio en el que todos vivimos y aprendemos. Es a través de esta infraestructura social invisible, o capital social, donde interactuamos, nos desafiamos, intercambiamos recursos, accedemos a nuevas oportunidades, aprendemos, crecemos y damos sentido a nuestras vidas. Cuanto mejor gestionemos y fortalezcamos esta infraestructura social en nuestros sistemas y organizaciones, mayores serán las oportunidades y posibilidades de aprendizaje y desarrollo para todos.

En síntesis, comprender los ecosistemas educativos en su globalidad resulta esencial para interpretar adecuadamente el funcionamiento de los sistemas educativos contemporáneos y los retos que enfrentan. Una mirada ecosistémica permite trascender el análisis parcial y lineal de los centros escolares para situar el aprendizaje dentro de un entramado más amplio de relaciones sociales, institucionales, culturales y ambientales que lo configuran. Esta perspectiva, basada en la complejidad, la interdependencia y la coevolución entre actores y contextos, ofrece una comprensión más profunda de cómo se generan las oportunidades y desigualdades educativas, así como de los mecanismos que favorecen el bienestar y la equidad. Además, reconocer la naturaleza interconectada de los ecosistemas educativos proporciona a los responsables públicos y a los líderes territoriales una base sólida para diseñar políticas educativas más coherentes, integradas y sostenibles, capaces de conectar las dimensiones escolar, comunitaria y social del aprendizaje, fortaleciendo así la capacidad de los sistemas para innovar, incluir y adaptarse a los desafíos del siglo XXI.

1.2. El estudio de los ecosistemas educativos de Economist Impact

De acuerdo con lo expuesto, las evaluaciones de nuestros sistemas educativos reflejan principalmente datos de una parte reducida del ecosistema, centrados sobre todo en el ámbito escolar y en aspectos académicos, con mayor énfasis en las lenguas y las matemáticas. Por consiguiente, carecemos de una aproximación ecosistémica e integral que permita evaluar el desarrollo de los sistemas educativos de forma más amplia. Esto es necesario para visualizar y documentar con mayor precisión el progreso de niños/as y jóvenes, así como para evaluar los factores que facilitan el éxito de los propios ecosistemas de aprendizaje a nivel global.

En este sentido, entre 2021 y 2023, la Jacobs Foundation, una fundación dedicada a la investigación y promoción de la educación infantil y juvenil a nivel global, impulsó un proyecto liderado por Economist Impact, entidad centrada en el análisis de temas cruciales para el desarrollo global. El proyecto tenía como objetivo identificar los factores clave que facilitan el desarrollo de ecosistemas de aprendizaje, incorporando una visión educativa ampliada que abarca el entorno escolar formal, el hogar y la comunidad. Economist Impact investigó una selección diversa de 20 países repartidos por los cinco continentes—incluido España—que representan casi el 50 % de la población juvenil mundial. El propósito de la investigación era comprender las características y los factores que favorecen los ecosistemas de aprendizaje capaces de ofrecer nuevas oportunidades y ayudar a que niños/as y jóvenes alcancen resultados educativos positivos con bienestar.

El modelo de Ecosistemas de Aprendizaje del estudio está organizado en base al análisis de cinco pilares principales interconectados:

1. Resultados de los jóvenes: identifica los resultados educativos y personales de los jóvenes.
2. Entorno de aprendizaje en casa: evalúa el apoyo educativo que los jóvenes reciben en el hogar.
3. Entorno de aprendizaje formal/escolar: examina los recursos y las condiciones dentro de las escuelas.
4. Entorno de aprendizaje comunitario: evalúa las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela, en el marco de la comunidad.
5. Gobernanza y coordinación: analiza las políticas y la coordinación a nivel gubernamental y de otras partes interesadas para garantizar el aprendizaje (Figura 1).

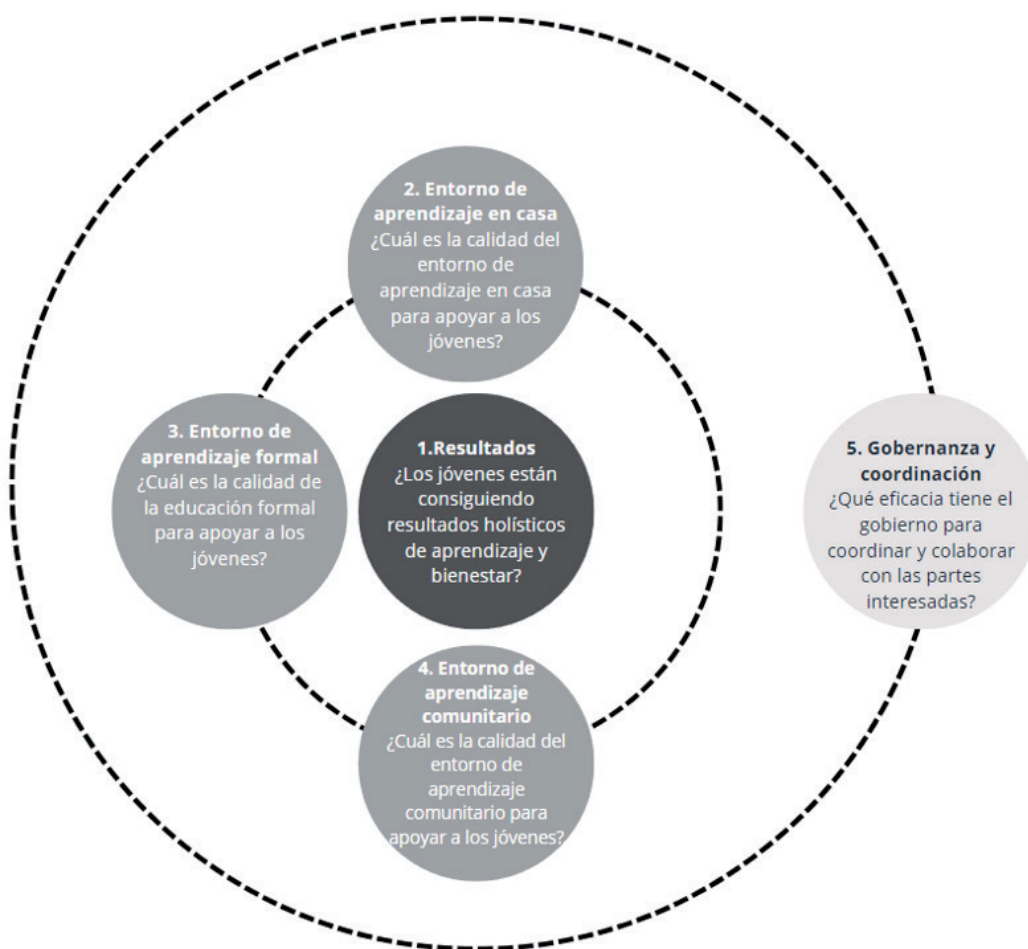


Figura 1. El marco del ecosistema de aprendizaje de Economist Impact

Como podemos observar en la Figura 1, este modelo parte de los resultados educativos obtenidos e identifica tres entornos de aprendizaje de niños/as y jóvenes, recopilando evidencias sobre su articulación a través del pilar de la gobernanza. El informe recoge datos de manera holística y sistémica sobre la educación en los 20 países, y ofrece líneas de acción para administraciones, responsables políticos, líderes, instituciones y centros educativos con el fin de diseñar ecosistemas de aprendizaje más sostenibles y efectivos. Este artículo se centra en los datos obtenidos en España por dicho informe, con el objetivo de arrojar luz y entender de forma más profunda cómo la escuela, las familias y la comunidad crean las condiciones necesarias para mejorar el aprendizaje y permitir que todos los/as niños/as y jóvenes desarrollen su máximo potencial. En consecuencia, creemos que focalizar en el caso español y explorar los datos presentados puede ayudar a la administración y a los líderes responsables de las políticas educativas a comprender la naturaleza global y sistémica de sus ecosistemas de aprendizaje, así como a identificar indicadores clave para hacerlos evolucionar de manera sostenible, contextualizada y efectiva.

2. Método

El trabajo consiste en un análisis de las fuentes secundarias proporcionadas por el estudio de el Economist Impact (2022), concretamente de los datos de España. Inicialmente, Economist Impact desarrolló un modelo de análisis propio de los Ecosistemas de Aprendizaje (Figura 1), definiendo pilares y subpilares, desarrollados internamente por su equipo a partir de una revisión de la literatura y más de 20 entrevistas con expertos. Posteriormente, el modelo de análisis fue sometido a un proceso de revisión interna, seguido de una revisión externa y validación por parte de un grupo asesor de expertos¹. Esto resultó en un modelo final estructurado en 5 pilares, 22 subpilares o dimensiones, 95 indicadores y 112 subindicadores (Tabla 1).

1 Podemos consultar el listado de expertos en Economist Impact (2022).

Tabla 1.

Pilares, subpilares e indicadores del ecosistema de aprendizaje en el informe de Economist Impact.

PILARES	SUBPILARES o DIMENSIONES	INDICADORES
Resultado de los jóvenes	Acceso y finalización	Inscripción y finalización, equidad en la finalización.
	Resultados de aprendizaje holísticos	Años de escolaridad ajustados por el aprendizaje, habilidades cognitivas, equidad en habilidades cognitivas, habilidades metacognitivas, habilidades sociales y emocionales, habilidades digitales de los jóvenes, alfabetización financiera de los jóvenes.
	Compromiso y contribución	Desarrollo sostenible y estilos de vida, compromiso cívico/político, ciudadanía global, transición de los jóvenes al trabajo.
	Salud, bienestar y felicidad	Salud física, infancia en desarrollo adecuado, desnutrición infantil, salud mental, salud sexual, seguridad y violencia, felicidad, satisfacción y florecimiento.
Entorno de aprendizaje en casa	Política pública	Salud y bienestar de los adolescentes, protección infantil.
	Recursos	Suficiencia de ingresos familiares, recursos familiares para la educación, protección social para la infancia .
	Infraestructura	infraestructura básica del hogar, entorno hogareño estimulante, recursos de aprendizaje, recursos digitales
	Facilitadores de aprendizaje	Bienestar del cuidador, base de conocimientos del cuidador, apoyo a familias / cuidadores, red de apoyo a familias /cuidadores, salud y seguridad.
	Relaciones y actividades	Estabilidad del hogar, implicación del cuidador, toma de decisiones entre jóvenes y familias .
Entorno de aprendizaje formal	Política pública	Educación gratuita y obligatoria, planes y políticas nacionales de educación, políticas de salud y seguridad, marco curricular, administración de mecanismos de evaluación.
	Recursos	Gasto público en educación, mecanismos de financiamiento para poblaciones desfavorecidas.
	Infraestructura	Infraestructura básica, infraestructura digital, adecuación de los materiales de enseñanza y aprendizaje, infraestructura adaptada para personas con discapacidad .
	Facilitadores de aprendizaje	Orientación profesional/asesoría, profesores cualificados, compensación de educadores, desarrollo profesional, capacidad de los educadores.
	Relaciones y actividades	Clima escolar (experiencia del educador), clima escolar (experiencia del estudiante), actividades ofrecidas por la escuela, compromiso/empoderamiento juvenil en la escuela.
Entorno de aprendizaje comunitario	Política pública	Política de aprendizaje extracurricular, programas o políticas de aprendizaje basado en el trabajo, planificación y diseño amigable para la infancia .
	Recursos	Inversión en infraestructura, inversión en arte/cultura, inversión en espacios de aprendizaje comunitario.
	Infraestructura	Accesibilidad comunitaria, espacios de juego/ocio, instalaciones de aprendizaje comunitario, disponibilidad de actividades culturales, infraestructura digital.
	Facilitadores de aprendizaje	Acceso a mentores comunitarios, acceso a agentes de enseñanza comunitarios.
	Relaciones y actividades	Seguridad y calidad, programas extracurriculares/extraescolares, aprendizaje de verano, oportunidades de aprendizaje en el sector privado, participación cívica/comunitaria, participación cultural, participación en el juego.
Gobernanza y coordinación	Eficiencia y capacidad de respuesta del gobierno	Eficacia del gobierno, capacidad de respuesta del gobierno al cambio, eficacia de la asignación presupuestaria.
	Contexto favorable	Desigualdad de ingresos, igualdad en la sociedad, salud ambiental, atención sanitaria, actitudes.
	Colaboración e implicación de las partes interesadas	Agencia facilitadora, participación de las partes interesadas, asociaciones investigación-práctica, colaboración universidad-industria, colaboración universidad-escuela, colaboración sector privado-escuela, colaboración escuela-comunidad, colaboración escuela-familia , colaboración maestro-familia , nivel de burocracia, sistema de reconocimiento.

Fuente propia²

² En esta tabla encontramos los pilares, subpilares o dimensiones e indicadores. En cuanto a los datos de los subindicadores están disponibles en <https://impact.economist.com/projects/jacobs-foundation-ecosystems-framework/>

Una vez definido el modelo de análisis, se concretó la muestra de países. Los criterios para la selección se centraron en la diversidad geográfica y en la recomendación hecha por 20 expertos de organizaciones internacionales y fundaciones educativas, con el objetivo de cubrir un 50 % de la población mundial de jóvenes entre 18 y 20 años. Finalmente, se seleccionaron 20 países; en Europa: España, Finlandia, Suiza, Reino Unido y Polonia; en Asia: Singapur, India, China, Indonesia y Qatar; en América: Estados Unidos, Colombia, Brasil y Argentina; en África: Sudáfrica, Egipto, Kenia, Costa de Marfil y Ghana; y en Oceanía: Nueva Zelanda.

La recopilación de datos se realizó a partir de dos fuentes principales: 1- datos abiertos publicados por organismos oficiales; y 2- datos obtenidos a través de dos encuestas diseñadas específicamente para el profesorado y los jóvenes, con el objetivo de cubrir aspectos no reflejados en las fuentes oficiales. Los datos abiertos se recopilaban de fuentes documentales actualizadas, provenientes de organismos como UNESCO, UNICEF, OIT, OMS, ITU y el Banco Mundial. Las encuestas se realizaron en 2022 mediante cuestionario en línea y fueron diseñadas y validadas por el equipo principal de investigación de Economist Impact. Se dirigieron, por un lado, a 1.000 jóvenes de entre 18 y 20 años y, por otro, a 1.000 docentes, ambas muestras representativas de los 20 países participantes. En cada país, se encuestaron a 50 docentes y 50 jóvenes, con una división de género equilibrada. La muestra de profesorado consistía en docentes con al menos un año de experiencia en sus instituciones actuales, distribuidos entre escuelas primarias (46 %) y secundarias (54 %), rurales (32 %) y urbanas (68 %), y públicas (70 %) y privadas (30 %), representando porcentajes correspondientes a la distribución poblacional. La muestra de jóvenes incluía personas de entre 18 y 20 años que habían residido en su país actual durante al menos tres años y alcanzado algún nivel de educación formal. Tras el control de calidad, se eliminaron las respuestas incompletas o incoherentes y, cuando fue posible, los valores faltantes se imputaron mediante la media del país correspondiente.

A continuación, se presentan los indicadores recopilados a través de las encuestas:

Tabla 2.

Indicadores de la Encuesta Economist Impact

PILARES	Encuesta Economist Impact para jóvenes	Encuesta Economist Impact para profesorado
Resultados de los jóvenes	Habilidades digitales de los jóvenes, Desarrollo sostenible y estilos de vida, Acción personal en sostenibilidad, Fomento de la acción colectiva en sostenibilidad, Participación activa, Participación cívica, Habilidades relevantes (perspectiva juvenil), Salud física, Satisfacción con la vida, Felicidad, satisfacción y florecimiento, Sentido de propósito	
Entorno de aprendizaje en casa	Recursos familiares para la educación, Recursos de aprendizaje, Acceso a dispositivos digitales en el hogar, Cercanía familiar, Participación del cuidador, Participación del cuidador en el aprendizaje, Toma de decisiones entre jóvenes y familias	
Entorno de aprendizaje formal	Orientación profesional/asesoría, Relaciones entre estudiantes y docentes, Relaciones entre estudiantes y escuela, Actividades ofrecidas por la escuela, Participación/empoderamiento juvenil en la escuela	Infraestructura digital, Productos y servicios de EdTech en las escuelas, Adecuación de los materiales de enseñanza y aprendizaje, Infraestructura adaptada a personas con discapacidad, Desarrollo profesional, Capacidad del docente, Influencia del docente, Satisfacción y bienestar del docente, Apoyo de la dirección escolar, Cultura/entorno de enseñanza, Colegas solidarios
Entorno de aprendizaje comunitario	Infraestructura para caminar/bicicletas, Espacios de juego/ocio, Instalaciones de aprendizaje comunitarias, Disponibilidad de actividades culturales, Acceso a mentores comunitarios, Acceso a agentes de enseñanza comunitarios, Voz juvenil, Programas extracurriculares, Aprendizaje en verano, Oportunidades de aprendizaje en el sector privado, Participación cívica/comunitaria, Participación cultural, Participación en el juego	
Gobernanza y coordinación	Actitudes, Motivación juvenil para aprender	Colaboración universidad-escuela, Colaboración sector privado-escuela, Colaboración escuela-comunidad, Colaboración profesorado-familia, Nivel de burocracia

Fuente propia

La encuesta de Economist Impact se limitó a recoger percepciones y experiencias de docentes y jóvenes, mientras que los indicadores basados en políticas públicas o datos administrativos se obtuvieron de fuentes internacionales. Por ello, no se incorporaron

en la encuesta variables como las políticas educativas en entornos formal y comunitario, la eficacia del gobierno, la capacidad de respuesta al cambio o la eficiencia en la asignación presupuestaria, que se extrajeron del Worldwide Governance Indicators (Banco Mundial) y de bases de UNESCO, UNICEF y OCDE. Esta separación metodológica evitó solapamientos y aseguró la comparabilidad entre los 20 países analizados.

Además de los pilares e indicadores mencionados, el informe también incluye 18 indicadores de contexto para ayudar a comprender mejor los factores que pueden influir en las puntuaciones a nivel de país: PIB Nominal; Población; Población adolescente; Población adolescente (% del total); Tasa de mortalidad adolescente; Población viviendo por debajo de la línea nacional de pobreza; Población urbana; Índice Global de Paz; Índice de Democracia, Índice de Percepción de la Corrupción; Compromiso internacional: protección contra la discriminación; Compromiso internacional: TVET; Marco Constitucional: derecho a la educación; Marco Constitucional: protección contra la discriminación; Cultural y comunicación; Edad media del profesorado ; Tamaño promedio de la familia; Actitudes hacia entornos de aprendizaje diversos.

Para garantizar la comparabilidad de los resultados entre países, los indicadores se normalizaron individualmente mediante el método *min-max*, tomando como referencia los valores mínimo y máximo observados en la muestra. Los datos originales —porcentuales, escalas de puntuación o valores absolutos como el gasto per cápita— se transformaron previamente con el fin de asegurar la homogeneidad de las métricas. En los casos en que los subindicadores compartían unidades de medida, se aplicó un promedio simple; cuando presentaban magnitudes heterogéneas, se procedió a su normalización antes de la agregación. La clasificación de los resultados en niveles alto, medio y bajo se estableció a partir de la desviación estándar de la muestra: se consideró nivel alto cuando la puntuación superaba la media en más de 0,5 desviaciones estándar, medio cuando se situaba dentro del rango $\pm 0,5$, y bajo cuando se encontraba por debajo de ese umbral. En los indicadores definidos por estándares internacionales se mantuvieron los criterios propios de referencia, mientras que para los relativos a nuevas competencias los umbrales se determinaron según la distribución de los países analizados. Finalmente, todas las puntuaciones se reescalaron a una escala común de 0 a 100, siguiendo el procedimiento metodológico descrito en el *Learning Ecosystems Framework* (Economist Impact, 2022).

3. Resultados

Los resultados que presentamos a continuación derivan del procesamiento y análisis de la base de datos del estudio *Economist Impact* (2022) para el caso de España. En concreto, la autoría importó las puntuaciones por subindicador para los 20 países, aplicó la normalización y agregación descritas en el método y generó las tablas y figuras que siguen. En esta sección presentamos los resultados descriptivos por pilar y dimensión; las interpretaciones y propuestas de política se discuten en la sección 4. A continuación, presentamos los resultados de acuerdo con los cinco pilares del informe: *resultados de los jóvenes, entorno de aprendizaje en casa, entorno de aprendizaje formal/escolar, entorno de aprendizaje comunitario, y gobernanza y coordinación*, clasificados en las tres categorías de desempeño definidas en el método (alto/medio/bajo) . A su vez, aunque nos centramos en los resultados de España, también incluimos alguna comparación con otros países para proporcionar una mejor contextualización de los datos. En cuanto

a los pilares, el siguiente gráfico muestra los resultados globales, indicando el nivel de rendimiento del ecosistema de aprendizaje en cada país:

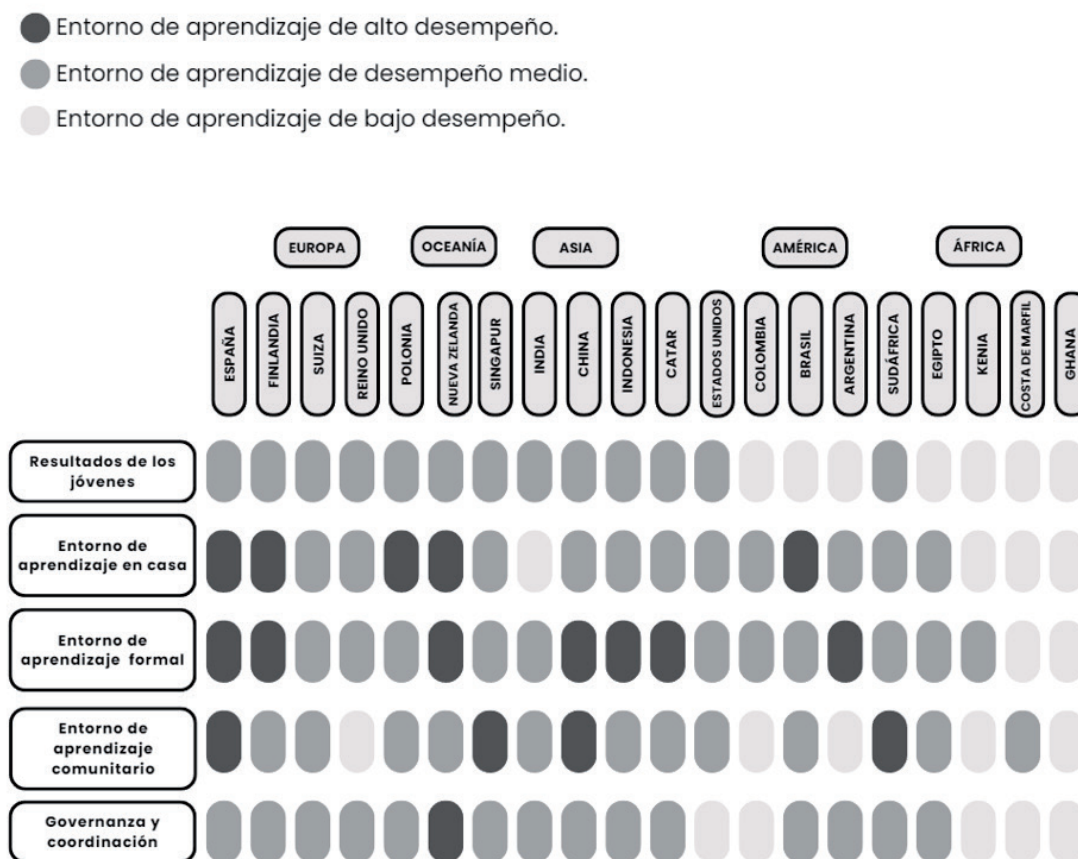


Gráfico 1. Desempeño del entorno de aprendizaje por país y región. Fuente propia

Como podemos observar, el Gráfico 1 muestra resultados comparativos favorables para España, destacándose en tres pilares de alto desempeño: los *entornos de aprendizaje: casa, escuela y comunidad*. Los dos pilares restantes, correspondientes a los *resultados de los jóvenes* y la *gobernanza y coordinación*, presentan un desempeño medio. Al comparar con el resto de países, España obtiene los mejores resultados generales a nivel europeo y, junto con Nueva Zelanda, se sitúa entre los dos países con mayores logros en el conjunto de pilares evaluados. A continuación, profundizamos en los resultados más relevantes, comenzando por los *resultados de los jóvenes*, seguidos por los de los *entornos de aprendizaje (casa, escuela y comunidad)*, y terminando con la *gobernanza y coordinación*.

3.1. Resultados de los jóvenes

El pilar *Resultados de los jóvenes*, con una valoración intermedia, se compone de cuatro dimensiones (véase Tabla 3). Las puntuaciones mostradas en la Tabla 3 son el resultado de la agregación de 61 indicadores y subindicadores, de la base de datos del estudio *Economist Impact (2022)*, normalizados y promediados tal como se describe en el apartado Método. Tras comparar los resultados entre los 20 países, tres de estas dimensiones alcanzan un logro medio y una presenta logro alto (Figura 2).

Tabla 3.
Puntuaciones de las dimensiones Resultado de los Jóvenes

Dimensiones	RESULTADOS DE LOS JÓVENES
Acceso y finalización	87.94
Resultados globales de aprendizaje	61.60
Compromiso y contribución	42.06
Salud, bienestar y felicidad	57

Fuente propia

- Entorno de aprendizaje de alto logro.
- Entorno de aprendizaje de logro medio.
- Entorno de aprendizaje de bajo logro.

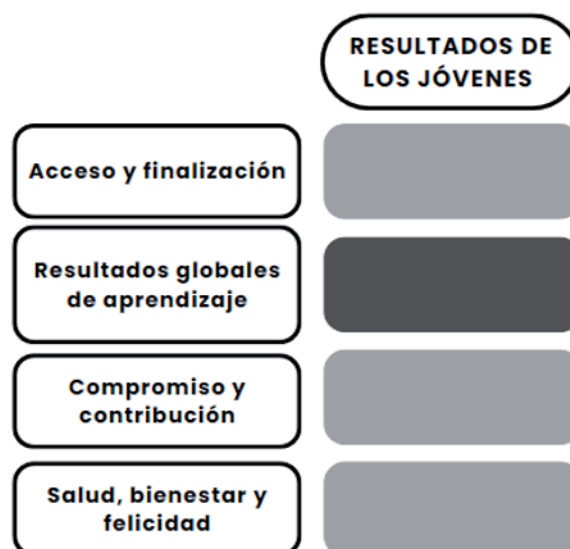


Gráfico 2. Comparación Internacional de los Resultados de los Jóvenes. Fuente propia

En el marco de estas dimensiones, constituidas por 61 indicadores, identificamos solo tres indicadores deficientes, mientras que el resto obtienen una valoración intermedia o alta. Los *resultados de aprendizaje* presentan las mejores puntuaciones, destacándose las habilidades cognitivas y un buen ajuste en los años de escolaridad (Learning-Adjusted Years of Schooling -LAYS-). Por otro lado, entre los indicadores deficientes, en la dimensión de *acceso y finalización de estudios* se encuentra una baja tasa de finalización del bachillerato, con un 53 % (UNESCO, 2022). Asimismo, en la dimensión de *compromiso y contribución*, identificamos carencias en la implicación con la comunidad y en la percepción de poseer las competencias necesarias para la inserción laboral o para continuar con estudios superiores, con porcentajes de 34 % y 47,33 %, respectivamente, según la encuesta realizada por el equipo de Economist Impact.

3.2. Entornos de aprendizaje: casa, escuela y comunidad

En cuanto a los tres *entornos de aprendizaje (casa, escuela y comunidad)*, se incluyen cinco dimensiones en cada uno: *políticas públicas, recursos, infraestructura, facilitadores de aprendizaje, y relaciones y actividades*. En la Tabla 4 se muestran las puntuaciones que obtienen por estos tres pilares en cada dimensión, seguidas de una figura con las valoraciones para cada entorno de aprendizaje:

Tabla 4.
Puntuaciones de las dimensiones de los los tres entornos de aprendizaje: casa, escuela y comunidad.

Dimensiones	CASA	ESCUELA	COMUNIDAD
Políticas públicas	87.08	84.03	33.3
Recursos	44.5	41.8	44.5
Infraestructura	71.63	69.79	51.78
Facilitadores de aprendizaje	73.7	41.93	46
Relaciones y actividades	58.75	36.04	34.16

Fuente propia

- Entorno de aprendizaje de alto desempeño.
- Entorno de aprendizaje de desempeño medio.
- Entorno de aprendizaje de bajo desempeño.

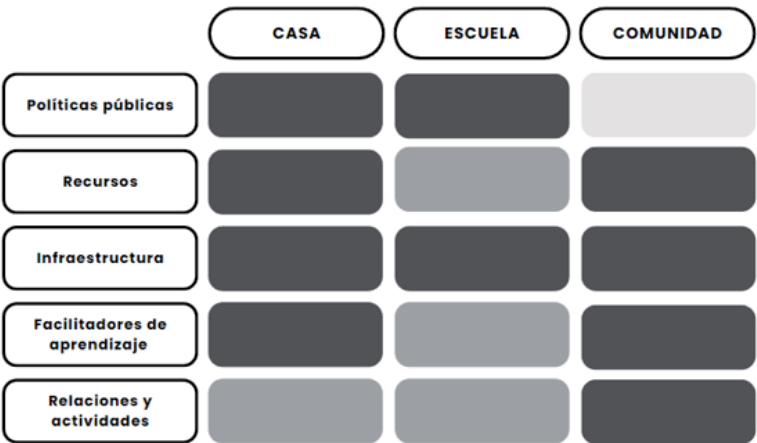


Gráfico 3. Comparación Internacional de los tres entornos de aprendizaje: casa, escuela y comunidad. Fuente propia

Observamos que en los tres *entornos de aprendizaje* predominan las dimensiones con una valoración de alto desempeño, con un total de 10. Las *infraestructuras* obtienen la máxima valoración en los tres entornos, mientras que las *relaciones y actividades* solo alcanzan esta valoración en el ámbito comunitario. Por otro lado, el gráfico señala una dimensión de bajo desempeño, localizada en las *políticas públicas* del entorno comunitario. Además, identificamos cuatro dimensiones de desempeño medio: *recursos* en la escuela, *facilitadores de aprendizaje* en la escuela, y *actividades y relaciones* tanto en el entorno escolar como en el familiar. A continuación, profundizamos en estos resultados.

En comparación con el resto de países del estudio, España se posiciona como el país con las mejores valoraciones en los *entornos de aprendizaje*, seguida de Nueva Zelanda y China, ambos con un total de 8 dimensiones de alto desempeño. El *entorno de aprendizaje en casa*, destaca por unos resultados altamente positivos, acumulando cuatro dimensiones de alto desempeño y una de desempeño medio. En este sentido, el informe destaca que España ha implementado políticas efectivas en áreas clave para apoyar el aprendizaje en casa y el bienestar de los jóvenes (Economist Impact Research, 2022), destacando en políticas de conciliación familiar (Economist Impact Calculations, 2022), recursos familiares (Economist Impact Survey of Young People, International Labour Organization, 2022; World Bank, 2022) e infraestructura para el aprendizaje (Economist Impact Survey of Young People, Economist Impact Calculations, 2022; Gallup World Poll, 2022; Joint Monitoring Programme, 2022; UNICEF, 2022; World Bank, 2022) y protección infantil (Global Partnership to End Violence Against Children, 2022). En este pilar, constituido por 42 indicadores, se identifica solo un indicador deficiente: la implicación de la familia en el seguimiento educativo de infancia y jóvenes, con un resultado de un 62 % según la encuesta de Economist Impact.

El *entorno de aprendizaje formal* presenta resultados bastante positivos, con dos dimensiones de alto desempeño y tres de desempeño medio. En términos generales, sobresalen las *políticas públicas* y las *infraestructuras*, mientras que los indicadores más deficientes son la falta de un buen plan nacional para la primera infancia, así como servicios insuficientes para atender la salud mental de la infancia y jóvenes en las escuelas (Economist Impact Research). En este sentido, constatamos que el gasto público en educación es del 4.2 % del PIB, inferior al de muchos países del estudio, como Finlandia (6.6 %), Reino Unido (5.3 %), Suiza (5.2 %), Polonia (4.8 %), Colombia (4.9 %), Brasil (5.7 %), Argentina (5.5 %), Nueva Zelanda (5.1 %) y Sudáfrica (6.7 %) (UNESCO, 2022). Por otro lado, los datos señalan que el profesorado está bien cualificado, pero las oportunidades de desarrollo profesional son limitadas (Economist Impact Survey). Además, perciben un acceso deficiente a herramientas tecnológicas para apoyar su tarea y muchos docentes consideran que no disponen del tiempo adecuado para dedicar a los estudiantes y para planificar las clases (Economist Impact Survey), con solo un 40.67 % de docentes que afirman tener tiempo suficiente.

En cuanto al *entorno de aprendizaje comunitario*, destaca con resultados muy positivos, logrando un alto desempeño en cuatro dimensiones. Sin embargo, como mencionamos anteriormente, la dimensión de *políticas públicas* muestra un logro deficiente, siendo la única dimensión de bajo desempeño en todo el estudio. Esta deficiencia se refleja en las políticas relacionadas con el aprendizaje extracurricular y el aprendizaje basado en la práctica y la experiencia laboral (Economist Impact Research), lo que evidencia una cultura educativa excesivamente centrada en el entorno escolar tradicional.

3.3. Gobernanza y coordinación

La *gobernanza y coordinación* es un pilar de desempeño medio que agrupa tres dimensiones, recogidas en la Tabla 5 y valoradas en la figura siguiente. De estas, dos presentan un desempeño medio y una alcanza un alto desempeño:

Tabla 5.
Puntuaciones de las dimensiones Gobernanza y Coordinación

Dimensiones	GOBERNANZA Y COORDINACIÓN
Eficiencia y capacidad de respuesta del gobierno	77
Contexto facilitador	58.28
Implicación y colaboración de las partes interesadas	32.40

Fuente propia

- Entorno de aprendizaje de alto desempeño.
- Entorno de aprendizaje de desempeño medio.
- Entorno de aprendizaje de bajo desempeño.

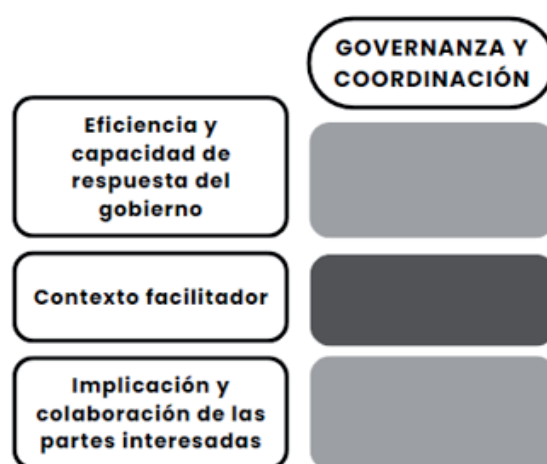


Gráfico 4. Comparación Internacional de Gobernanza y Coordinación. Fuente propia

Los indicadores más favorables se sitúan en la dimensión de *contexto facilitador*, destacando los indicadores de igualdad en la sociedad y en los ingresos, las actitudes de respeto hacia la infancia, y una buena salud ambiental y cobertura sanitaria universal. Sin embargo, en esta última área se detecta un indicador deficiente relacionado con la ausencia de legislación específica para la salud mental (World Health Organization, 2021).

Por otro lado, los indicadores de bajo desempeño, que contribuyen a las dimensiones de logro moderado, se concentran en la dimensión de *colaboración e implicación de las partes involucradas*. Aquí se observan deficiencias en el apoyo gubernamental a iniciativas de investigación-acción que podrían mejorar la calidad de la educación (World Bank, World Economic Forum, Executive Opinion Survey), así como en la inexistencia de una agencia facilitadora o ente promotor que, con apoyo gubernamental, fomente las relaciones entre las escuelas y otros sectores (Economist Impact Research). Además, se detectan carencias en los sistemas alternativos de reconocimiento de aprendizajes no formales, como los sistemas de microcredenciales o badges, que faciliten el reconocimiento de competencias adquiridas fuera de la escuela (Economist Impact Research). Un alto nivel de burocracia administrativa también se señala como un obstáculo, ya que limita la colaboración con agentes externos para ofrecer oportunidades de aprendizaje. Aunque este es un problema común en varios países, en España es más acentuado, afectando al 91,25 % de los encuestados, un porcentaje superado solo por el Reino Unido e igualado por Sudáfrica (Economist Impact Survey of Teachers).

En resumen, los resultados muestran que el ecosistema educativo de España está en una buena posición, destacando especialmente los logros en los entornos de aprendizaje, especialmente en los ámbitos del hogar, la escuela y la comunidad. No obstante, se identifican áreas de mejora, como la implicación familiar en la educación de los jóvenes, las condiciones laborales de los docentes para su desarrollo profesional, las políticas para la primera infancia y las políticas de salud mental. En cuanto a la *gobernanza y coordinación*, a pesar de ser valorada con un desempeño intermedio, presenta deficiencias en la colaboración entre agentes socioeducativos y en el reconocimiento de aprendizajes fuera del marco escolar, con una burocracia que limita la innovación y la cooperación con otros sectores.

4. Discusión y conclusiones

Una primera lectura de los resultados del estudio de Economist Impact sitúa a España entre los países mejor posicionados de los 20 analizados, junto con Nueva Zelanda. Esto refleja un desempeño positivo del ecosistema educativo en España, una realidad que contrasta con las conclusiones de otros estudios e informes menos favorables (PIRLS, 2019; PISA, 2022; Rubio, 2023; Salmieri, 2021;).

En primer lugar, destacan los entornos de aprendizaje (en casa, en la escuela y en la comunidad), que cuentan con un buen nivel de infraestructuras y recursos materiales y humanos, especialmente en comparación con otras regiones a nivel global. Sin embargo, también se identifican carencias en las políticas para la primera infancia y en los servicios de salud mental para infancia y jóvenes en las escuelas. Aunque estos aspectos no alteran significativamente los resultados generales, deben considerarse para comprender mejor las deficiencias de nuestro ecosistema educativo. Por otro lado, se identifican algunas deficiencias en los facilitadores del aprendizaje, concretamente en la implicación de la familia en la educación de los hijos y en el desarrollo profesional y disponibilidad de los docentes, cuestión crítica según señalan Contreras-Villalobos *et al.* (2023) y Gutiérrez-de-Rozas *et al.* (2023). También identificamos otro punto débil en las políticas públicas comunitarias, ya que prevalece una cultura educativa muy centrada en el entorno escolar tradicional, dejando de lado la importancia del entorno comunitario como factor clave para el éxito educativo (Civís & Longás, 2015; Ramírez, 2023).

En segundo lugar, a pesar de los resultados positivos generales, el pilar de gobernanza y coordinación acumula deficiencias en diferentes niveles relacionados con la capacidad de cohesión y colaboración entre agentes educativos. A esta carencia más global, se le suman algunas de específicas citadas por el estudio y que nos pueden ayudar a entender de forma más amplia dicha problemática, como pueden ser la falta de agentes promotores de estas relaciones, la ausencia de condiciones propicias para que estas se produzcan, o el escaso reconocimiento de los aprendizajes fuera del ámbito escolar. Además, se constata la existencia de barreras administrativas en forma de exceso de burocracia para los agentes socioeducativos (Mayorga-Fernández *et al.*, 2024). Estos resultados en su conjunto generan un escenario más orientado a la fragmentación y el aislamiento dentro de los compartimentos de los sistemas educativos, que a la interacción y colaboración en un marco orgánico (Daly, 2010; VanderWeele, 2020).

Finalmente, en cuanto a los resultados que alcanzan los jóvenes, meta final de la trama del ecosistema, estos también son bastante positivos en la comparativa global, con un buen ajuste de los años de escolaridad. Sin embargo, se evidencian necesidades de atención en áreas como la finalización de estudios y la preparación de los jóvenes para su inserción laboral y participación comunitaria. De nuevo, estos resultados contradicen en parte las métricas de PISA, pero amplían el marco de análisis señalando que las principales dificultades se centran en el abandono escolar temprano (Romero Sánchez y Hernández Pedreño, 2019; Rubio, 2023) y en el acceso equitativo a la educación superior (Cuesta, 2019), dos factores que contribuyen significativamente a la pobreza educativa (Salmieri & Giancola, 2021).

En este contexto, el hecho de que la dimensión relacional sea la más frágil entre los 5 pilares, 22 dimensiones, 95 indicadores y 112 subindicadores, resalta las carencias en la interacción educativa entre los diversos agentes sociales (Díaz-Gibson *et al.*, 2023; Ramírez, 2023). Por consiguiente, el estudio revela que, mientras los recursos e infraestructuras del ecosistema son aparentemente suficientes, los mecanismos para articular las diferentes partes del mismo tienen carencias significativas. Un hecho que resta eficiencia al ecosistema para la obtención de sus logros educativos, favoreciendo que los agentes educativos actúen de manera aislada ante los retos socioeducativos compartidos y complejos (Economist Impact, 2022; OECD, 2017; UNESCO, 2022), o que diversos agentes lo hagan en paralelo (Daly, 2010; Provan *et al.*, 2001). Así, la radiografía del ecosistema español parece alejarse, paradójicamente, de ser un ecosistema más orgánico para acercarse a un «sistema de sistemas», más fragmentado y distante de la comprensión ecológica, crítica, compleja o en red (Bronfenbrenner, 1979; Daly, 2010; Freire, 1970; Morin, 2001; Provan *et al.*, 2001).

Esto indica que, más allá de la necesidad de aumentar el gasto público en educación en España, los recursos deben orientarse hacia la articulación de las políticas de infancia, jóvenes y familias conectando la educación formal, no formal e informal. En este sentido, emerge con fuerza la necesidad de reforzar la gobernanza y el liderazgo del ecosistema y la conexión socioeducativa, más que exclusivamente dotarlo de infraestructuras o recursos materiales.

Un ecosistema se configura a partir de un sistema de nodos y conexiones y el estudio nos informa de que aunque los nodos están presentes y en condiciones aceptables, las conexiones son deficientes. Así, en el marco de este análisis, esta información es altamente relevante, ya que señala que a pesar de tener las condiciones para un ecosistema efectivo en términos de recursos e infraestructura, carecemos de articulación, cohesión, vehiculación y

gestión. La visión ecosistémica aporta precisamente esa comprensión integral que concibe el escenario educativo como un todo interconectado y no como una mera suma de partes. La madurez y robustez de un ecosistema se encuentran más en su dimensión relacional que en la cantidad de recursos disponibles (López-Solé *et al.*, 2018).

Estamos, entonces, ante la necesidad de integrar los entornos de aprendizaje de manera que el niño, joven o educando pueda transitar por ellos en un único itinerario de aprendizaje, garantizando una educación contextualizada en el entorno donde viven la infancia y sus familias. Solo así pondremos al estudiante en el centro del sistema, equipándolo con las competencias necesarias para adaptarse de forma resiliente a un mundo complejo y cambiante (Díaz-Gibson *et al.*, 2023). Así, las escuelas deben forjar vínculos más estrechos y cuidadosos con las familias y los agentes de las comunidades, teniendo en cuenta que el desarrollo y el aprendizaje dependen de la calidad de las interacciones entre microsistemas y las conexiones entre ellos (Bronfenbrenner, 1979). A la vez, los responsables políticos y administradores deben fomentar relaciones saludables y de apoyo con las escuelas, promoviendo marcos de cooperación que reduzcan las rigideces administrativas e incentiven la innovación en sistemas complejos, tal como recomiendan los estudios de gobernanza educativa (Cerna, 2014; Provan *et al.*, 2001). Finalmente, para ofrecer vías de aprendizaje más personalizadas a los jóvenes, es imprescindible abrir nuevos canales de colaboración entre escuelas, empresas, sociedad civil y organizaciones comunitarias. La apertura de canales de colaboración promueve el capital social y permite articular aprendizajes formales y no formales en itinerarios coherentes (López-Solé *et al.*, 2018; Provan *et al.*, 2001). Si los educadores y los responsables políticos comienzan a enfrentar estos retos, estarán equipando a los jóvenes con las habilidades que necesitan para prosperar a lo largo de su vida.

Más concretamente, y a la luz de los resultados, las prioridades para fortalecer el ecosistema educativo español deben centrarse en mejorar su gobernanza, creando conexiones que le otorguen mayor cohesión, en línea con los marcos de gobernanza en red que subrayan la importancia tanto de la capacidad de los actores como de la solidez de los enlaces entre ellos (Daly, 2010; Díaz-Gibson *et al.*, 2023; Provan *et al.*, 2001; Suárez Lantarón *et al.*, 2021). Entre las acciones clave hemos identificado la promoción de políticas de aprendizaje extraescolar accesibles para todos los estudiantes, alineadas con las políticas escolares, puesto que la coherencia entre ámbitos formales y extraescolares contribuye a la continuidad de los itinerarios formativos y reduce la fragmentación del ecosistema educativo (Civís y Longás, 2015).

También es esencial fomentar el aprendizaje basado en la práctica y la experiencia laboral, integrando el aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela para facilitar la transición entre estos entornos (Camarero-Figuerola *et al.*, 2023). Además, se debe apoyar la investigación-acción desde el gobierno, conectando los institutos de investigación y el ámbito académico con la práctica educativa diaria, puesto que la investigación-acción permite adaptar e iterar intervenciones en contextos concretos y evaluar su eficacia en niveles locales y de red (Daly, 2010; Provan *et al.*, 2001).

Por último, resulta crucial reducir la burocracia administrativa, que actualmente obstaculiza la creación de entornos de aprendizaje comunitarios, y fomentar mecanismos que conecten la escuela, la familia y el territorio, así como desarrollar sistemas alternativos de reconocimiento de aprendizajes que complementen las certificaciones oficiales. En este sentido, los marcos internacionales sobre micro-credenciales y reconocimiento de aprendizajes no formales ofrecen orientaciones para diseñar sistemas complementarios con criterios de calidad y validación (Bideau y Kearns, 2022; UNESCO, 2022).

En última instancia, desde esta perspectiva centrada en la dimensión relacional del ecosistema, incluso podríamos plantearnos si el propio estudio debería ajustar algunos de sus criterios para fortalecer esta dimensión y ayudar a identificar de manera más precisa los factores críticos para el desarrollo del ecosistema educativo. Como ya hemos señalado, las evaluaciones de los sistemas educativos suelen ofrecer una visión reduccionista de la realidad, mostrando solo un fragmento del ecosistema. Por ello, solo a través de una perspectiva más amplia, compleja y multidimensional se puede garantizar una comprensión completa y precisa de la situación.

En definitiva, el estudio aquí presentado y analizado para el caso de España nos lleva a dos conclusiones principales. Por un lado, se constata que, si bien en España no existe una falta evidente de recursos en comparación con el resto de países analizados, hay fallos en su gestión, articulación y gobernanza. Tenemos el *qué*, pero falla el *cómo*. De este modo, una mejora holística y efectiva del ecosistema educativo debe ir más allá de un mayor financiamiento; se requiere fomentar una conexión más orgánica entre los diferentes subsistemas que conforman la educación, tales como la familia, la escuela y la comunidad.

Por otro lado, también se evidencia la necesidad de ampliar los estudios comparativos que sitúen la visión ecosistémica en el centro del análisis. En conclusión, el análisis de los datos de España del Economist Impact proporciona directrices claras para los responsables de las políticas educativas, orientadas hacia la creación de entornos de aprendizaje conectados, holísticos e integrados que garanticen oportunidades y equidad educativa de manera efectiva.

5. Agradecimientos

Los autores agradecen a «Mireia Lerena» su contribución al trabajo en el marco del Programa Investigo, Código oficial Resolución 2022-C23.I01.P03.S0020-0000596.

6 . Referencias Bibliográficas

- Bideau, Y. M., & Kearns, T. (2022). A European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability. *Journal of European CME*, 11(1), 2147288.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Camarero-Figuerola, M., Tierno-García, J. M., Iranzo-Gracia, P., & Renta-Davids, A. I. (2023). Desafíos para aumentar el uso de los resultados de la investigación educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 61-84. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.004>
- Contreras-Villalobos, T., López, V., & Lalueza, J. L. (2023). Meanings about school abandonment for teachers of youth and adult education in Chile and Spain. *Education Policy Analysis Archives*. <https://epaa.asu.edu>
- Cerna, L. (2014). *Trust: What it is and why it matters for governance and education* (OECD Education Working Papers, No. 108). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5jxswcgot6wl-en>

- Civís, M., & Longás, J. (2015). La colaboración interinstitucional como respuesta al desafío de la inclusión socioeducativa: Análisis de 4 experiencias de trabajo en red a nivel local en Cataluña. *Educación XX1*, 18(1), 213-236.
- Cuesta, D. H. (2019). ¿Quién estudia en la universidad? La dimensión social de la universidad española en la segunda década del siglo XXI. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 12(1), 7-23.
- Daly, A. (2010). *Social Network Theory and Educational Change*. Harvard Education Press.
- Díaz-Gibson, J., Daly, A., Miller-Balslev, G., & Civís, M. (2020). The SchoolWeavers tool: Supporting school leaders to weave learning ecosystems. *School Leadership & Management*, 40(2-3), 1-18.
- Díaz-Gibson, J., Civís, M., Daly, A.J., Longás, J., & Riera, J. (2017). Network leadership in educational collaborative networks. *Educational Management Administration and Leadership*, 45(6), 1040-1059. <https://doi.org/10.1177/1741143216628532>
- Díaz-Gibson, J., Whittaker, R., Civís, M., Fagerström, P., Addae-Bohane, A., Kudzi, A., Lerena, M., & Jelenjev, A. (2023). *Learning ecosystems trilogy: Weaving our relational capacity for flourishing futures. Report 1: An evolutionary framework for flourishing learning ecosystems*. Blanquerna, Jacobs Foundation, & UNESCO. <http://hdl.handle.net/20.500.14342/3599>
- Economist Impact. (2022). *The Learning Ecosystems Framework*. Jacobs Foundation. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/the-learning-ecosystems-framework>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.
- Fullan, M., & Quinn, J. (2015). *Coherence: The right drivers in action for schools, districts, and systems*. Corwin Press.
- Gallup, Inc. (2022). *Gallup World Poll and Global Survey Research*. <https://www.gallup.com/analytics/318875/global-research.aspx>
- García-Rubio, J. (2023). El reenganche educativo de jóvenes en riesgo de exclusión en las Escuelas de Segunda Oportunidad en Portugal. *REIDOCREA*, 12(5), 54-61. <https://orcid.org/0000-0001-5560-4053>
- Global Partnership to End Violence Against Children. (2022). Global report: Progress towards ending violence against children. <https://www.end-violence.org/global-report-2022>
- Gutiérrez-de-Rozas, B., López-Martín, E., & Carpintero Molina, E. (2023). Análisis del abandono educativo temprano en España: Condicionantes del abandono y motivos para regresar al sistema educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 523-549. <https://doi.org/10.6018/rie.546521>
- Harari, Y. N. (2014). *Sapiens. De animales a dioses: Una breve historia de la humanidad*. Debate.

- IEA. (2021). *Resultados Internacionales PIRLS 2021 en Lectura*. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/international-results/>
- IEA. (2022). *Informe europeo ICCS 2022 - España*. <https://www.iea.nl/publications/study-reports/national-reports-iea-studies/iccs-2022-european-report-spain>
- International Labour Organization. (2022). *World Employment and Social Outlook*. <https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/2022/lang--en/index.htm>
- Joint Monitoring Programme. (2022). *Progress on household drinking water, sanitation and hygiene*. UNICEF & World Health Organization. <https://washdata.org/reports>
- López Solé, S., Civís, M., & Díaz-Gibson, J. (2018). Capital social y redes sociales de maestros: Revisión sistemática. *Revista de Educación*, 381, 223-247.
- Mayorga-Fernández, M. J., García-Vila, E., Gallardo-Gil, M., & Sepúlveda-Ruiz, M. P. (2024). Condiciones laborales docentes para la calidad y la equidad educativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 67-86. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.004>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). *Datos y cifras. Curso escolar 2023-2024*. Secretaría General Técnica. https://www.libreria.educacion.gob.es/ca/libro/datos-y-cifras-curso-escolar-2023-2024_181742
- Morales, M., Broadbent, E., & Makokha, R. (2025). *Review: Evidence use in community-led learning ecosystems*. OTT Consulting for the Jacobs Foundation. https://remakelearning.org/wp-content/uploads/2025/06/JF_CLLEs-Report-v4.pdf
- Morin, E. (2001). *La Méthode 6: Éthique*. Seuil.
- OCDE. (2017). *Marco de evaluación y de análisis de PISA para el desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias (versión preliminar)*. OECD Publishing.
- OCDE. (2019). *Resultados PISA 2018*. <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- OCDE. (2023). *Resultados PISA 2022*. <https://www.oecd.org/pisa/data/>
- OECD. (2022). *Education at a glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2022-en>
- OECD. (2017). *Education at a glance 2017: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- Office of the Surgeon General. (2023). *Our epidemic of loneliness and isolation: The US Surgeon General's advisory on the healing effects of social connection and community*. <https://www.hhs.gov/sites/default/files/surgeon-general-social-connection-advisory.pdf>
- PISA. (2022). *PISA 2022 results*. OECD Publishing. <https://www.oecd.org/pisa/>

- Provan, K. G., Milward, H. B., Kenis, P., & Klijn, E. H. (2001). The network governance approach: Theoretical basis and empirical applications. *Public Management Review*, 3(3), 299-316.
- Ramirez, V. E. (2023). University-community outreach as an enabler for integral human development during the COVID-19 pandemic. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 27(1), 181-201.
- Rivas Guzmán, K., Calduch, I., & Prats Gil, E. (2024). Iniciativas de innovación educativa y justicia social en Cataluña. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(4), 53-66. <https://doi.org/10.15366/reice2024.22.4.003>
- Rodríguez-Martínez, C. (2024). La educación comparada entre lo global y lo local. *Revista Española de Educación Comparada*, (46), 42-65. <https://doi.org/10.5944/reec.46.2025.41831>
- Romero Sánchez, E., & Hernández Pedreño, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: Una investigación cualitativa. *Educación XX1*, 22(1), 263-293. <https://doi.org/10.5944/educXX1.21351>
- Rubio, J. G. (2023). El disfrute del derecho a la educación en España: Una sociedad fracturada por su formación. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, 11(1), 159-174. <https://doi.org/10.5016/ridh.v11i1.191>
- Salmieri, L., & Giancola, O. (2021). La pobreza educativa en España en una comparación europea. *Revista Española de Sociología*, 30(2), a48. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2021.48>
- Simón, C., Clavería, O., García-Albacete, G., López-Ortega, M., & Torre, R. (2021). *Informe juventud en España 2020*. Instituto de la juventud.
- Suárez Lantarón, B., García-Perales, N., & Elisondo, R. C. (2021). La vivencia del alumnado en tiempos COVID-19: Estudio comparado entre las universidades de Extremadura (España) y Nacional de Río Cuarto (Argentina). *Revista Española de Educación Comparada*, (38), 44-68. <https://doi.org/10.5944/reec.38.2021.28936>
- TIMSS & PIRLS International Study Center. (2019). *Resultados internacionales TIMSS 2019 en matemáticas y ciencias*. <https://timss2019.org>
- UNESCO, & International Association for the Evaluation of Educational Achievement. (2022). *The impact of the COVID-19 pandemic on education: International evidence from the Responses to Educational Disruption Survey (REDS)*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education: All means all*. <https://doi.org/10.54676/JJNK6989>
- UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing.
- UNICEF. (2022). *Annual report 2022*. <https://www.unicef.org/reports/annual-report-2022>

- VanderWeele, T. J. (2020). Activities for flourishing: An evidence-based guide. *Journal of Positive School Psychology*, 4(2), 137-145.
- World Bank. (2022). *World development report 2022: Learning to realize education's promise*. <https://www.worldbank.org/en/publication/wdr2022>
- World Health Organization. (2021). *Comprehensive mental health action plan 2013-2030*. WHO. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240031029>