



# Universidad de Alcalá

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOBLE GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN INFANTIL-EDUCACIÓN  
PRIMARIA (GRADO EN MAGISTERIO DE EDUCACIÓN PRIMARIA)

## **TRABAJO FIN DE GRADO**

El Sistema educativo estonio. ¿Algo que aprender?

Autora: Irene Cañaveras Sánchez

Tutora: María Concepción Carrasco Carpio

**Curso académico:** 2021/2022

## Resumen

El Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos (PISA) pone en el punto de mira a aquellos sistemas educativos que tienen mejores rendimientos y mayor igualdad de oportunidades entre sus estudiantes. Durante años, Finlandia ha sido el sistema educativo de referencia por sus buenos resultados y metodologías innovadoras. No obstante, en los últimos informes ha surgido un nuevo gigante educativo que, poco a poco, ha ido subiendo posiciones en PISA hasta llegar, en 2018, a la primera posición de los países europeos participantes: Estonia. Por este motivo, el presente trabajo pretende conocer las principales características del sistema educativo estonio a través del análisis de datos teóricos y la realización de una investigación cualitativa para obtener una visión más global y completa del funcionamiento del nuevo sistema educativo líder de la Unión Europea. Dicha investigación parte de la premisa de que los buenos resultados obtenidos por Estonia en el informe PISA de 2018 tienen su origen en un sistema educativo bien estructurado, innovador y apoyado tanto por la sociedad como por el Estado. Para llevar a cabo el estudio se emplea la técnica de la entrevista semi – estructurada con el fin de conocer las opiniones y percepciones de agentes educativos de distintos niveles (tres estudiantes de Magisterio, tres doctoradas en educación y tres maestras en activo). A través del análisis de datos la hipótesis es refutada, pues el sistema educativo estonio presenta profundos problemas entre los que destacan el bajo salario y la escasez del profesorado.

*Palabras clave:* Sistema educativo; Estonia; España; PISA; legislación educativa; formación; condiciones laborales; salario; inclusión educativa; escasez de profesorado.

## **Abstract**

The Programme for International Student Assessment (PISA) places the spotlight on those education systems that have the best performance and the most equal opportunities among their students. For years, Finland has been the education system of reference for its good results and innovative methodologies. However, in recent reports, a new educational giant has emerged and, step by step, it has been climbing positions in PISA until it reached, in 2018, the first position of the participating European countries: Estonia. For this reason, this paper seeks to understand the main characteristics of the Estonian education system through the analysis of theoretical data and the implementation of a qualitative research to obtain a more global and complete vision of how the new leading education system of the European Union works. This research is based on the premise that the good results obtained by Estonia in the 2018 PISA report have their roots in a well-structured, innovative education system that is supported by both society and the state. In order to carry out the study, semi-structured interviews are used to obtain the opinions and perceptions of educational agents at different levels (three student teachers, three professors with doctorates in education and three active teachers). Through data analysis, the hypothesis is refuted, as the Estonian education system presents significant problems, including low salaries and teacher shortages.

*Key words:* Education system; Estonia; Spain; PISA; education legislation; training; working conditions; salary; educational inclusion; teacher shortages.

## Índice

1. Introducción .....	1
2. Objetivos.....	3
3. Hipótesis .....	3
4. Metodología .....	4
5. Contexto teórico y empírico .....	5
5.1. Comparación resultados PISA 2018 .....	5
5.2. Principales características de los sistemas educativos .....	8
6. Resultados.....	16
7. Conclusiones .....	29
Referencias bibliográficas .....	31
ANEXO I.....	34
ANEXO II.....	37
ANEXO III.....	38

## Índice de tablas

Tabla 1. Comparación resultados competencia lectora.....	5
Tabla 2. Comparación resultados competencia matemática .....	6
Tabla 3. Comparación resultados competencia científica .....	6
Tabla 4. Resumen comparativo.....	15
Tabla 5. Codificación inductiva .....	16

## Índice de ilustraciones y gráficos

Ilustración 1. Resultados PISA 2018 por CCAA.....	7
Ilustración 2. Tamaño medio de las clases por tipo de institución.....	14
Ilustración 3. Salario anual medio .....	14

## Listado de abreviaturas

<b>Abreviatura</b>	<b>Significado</b>
<b>OECD</b>	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (Organisation for Economic Co-operation and Development).
<b>PISA</b>	Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (Program for International Student Assessment)
<b>TIC</b>	Tecnologías de la Información y la Comunicación

## 1. Introducción

En la actualidad, son numerosos los factores que denotan que algo está fallando en el sistema educativo español: altas tasas de fracaso y abandono escolar, falta de motivación por parte tanto del alumnado como del profesorado, incapacidad de los políticos para alcanzar un pacto educativo sobre el currículo, malas posiciones en informes internacionales...

Tanto los expertos como la población general coinciden en que la educación española necesita urgentemente una renovación de forma que se ofrezca a la ciudadanía del futuro las enseñanzas necesarias en el mundo globalizado y digitalizado de hoy en día. Tal y como señala Mariano Fernández Enguita en su entrevista para la revista Educación 3.0, “vivimos en un mundo que ya es global, digital y mutante, y cada vez lo va a ser más, pero la escuela se diseñó para un entorno nacional, impreso y previsible” (Román, 2020).

Generalmente, el sistema educativo finlandés es el primer referente en la búsqueda de nuevas pedagogías e innovaciones educativas, pues ha estado a la cabeza del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, en adelante) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD de aquí en adelante) durante años. No obstante, en los últimos informes ha surgido un nuevo gigante educativo que, poco a poco, ha ido subiendo posiciones en PISA hasta llegar, en 2018, a la primera posición de los países europeos participantes: Estonia.

En 2018, los estudiantes estonios se clasificaron en cuarto lugar en el examen de lectura (tan solo superados por las provincias chinas de Pekín, Shanghai, Jiangsu y Zhejiang, y por Singapur); en el área de matemáticas quedaron en octavo lugar detrás de los territorios mencionados anteriormente, Macao (China), Hong Kong (China), Taipéi (China), Japón y Corea del Sur; y, por último, en la competencia científica obtuvieron la cuarta posición tras, de nuevo, las provincias chinas y Singapur (OECD, 2019a).

Desde este momento, la educación estonia ha estado en el punto de mira de muchos expertos y expertas. Cada vez son más los estudios que tratan de analizar y comprender este sistema educativo para desentrañar los motivos de

sus buenos resultados en PISA con el fin de extrapolarlos a países con menores rendimientos como España.

Es por ello que en este estudio se propone realizar una revisión tanto de este sistema educativo como del español, para así analizar los factores que provocan estas diferencias educativas y, con ello, sacar conclusiones generales sobre ambos países, su concepción y aplicación de la educación y qué medidas, si las hubiese, se podrían traspasar desde el sistema educativo estonio al español para mejorar nuestros resultados en los informes internacionales.

Para lograr este fin, en primer lugar, se compararán los resultados obtenidos en la última edición de PISA por parte de ambos países. No obstante, coincidiendo con Gómez (2018) en que los resultados de esta prueba no reflejan la totalidad de un sistema educativo, pues se centra más en los resultados que en el proceso de comprensión y desarrollo de las capacidades, se analizarán también otras variables seleccionadas y se realizarán una serie de entrevistas a profesionales de la educación del país báltico (docentes de universidad, de escuela y estudiantes de magisterio) para poder obtener una visión más global y completa sobre cómo es el funcionamiento del nuevo sistema educativo estrella de la Unión Europea.

## **2. Objetivos**

A continuación, se presentarán el objetivo general así como los objetivos específicos bajo los que se estructura el presente trabajo de investigación.

El objetivo general es el siguiente: “Conocer las principales características del sistema educativo estonio a través del análisis de datos y compararlo con la situación actual del sistema educativo español”.

En cuanto a los objetivos específicos, son los siguientes:

- Identificar las principales características del sistema educativo estonio.
- Conocer las percepciones sobre el propio sistema de diferentes agentes educativos estonios (estudiantes de Magisterio, maestras y catedráticas de universidad).
- Exponer las principales características del sistema educativo español.
- Realizar una comparación entre ambos sistemas.
- Identificar, si las hubiera, las medidas que se podrían extrapolar desde la educación estonia a la española.

## **3. Hipótesis**

La investigación, además de alcanzar los objetivos previamente expuestos, también tratará de demostrar o refutar la hipótesis: “Los buenos resultados obtenidos por Estonia en el informe PISA (2018) tienen su origen en un sistema educativo bien estructurado, innovador y apoyado tanto por la sociedad como por el Estado.”

#### 4. Metodología

La metodología empleada para alcanzar los objetivos expuestos es la investigación cualitativa. Esta modalidad de investigación, según señala Guerrero (2016), trata de comprender la perspectiva de un grupo de individuos sobre un suceso o ambiente concreto y los factores que lo rodean.

En el caso presentado, se profundizará tanto en el funcionamiento como en las creencias y sensaciones que genera el sistema educativo estonio en la muestra seleccionada.

Para alcanzar este fin, se utilizará la técnica de entrevista semi - estructurada. De tal forma que, aunque sí se presentan unas preguntas fijas, el orden de las mismas, al igual que sus respuestas, no está completamente cerrado, permitiendo a la entrevistadora adaptarse al cauce de la conversación y haciendo las entrevistas más dinámicas y flexibles (Lopezosa, 2020). Las preguntas realizadas, así como la transcripción de las respuestas dadas se encuentran en los anexos [I](#) y [II](#), respectivamente.

Por otro lado, la muestra seleccionada está constituida por personas relacionadas con la educación desde distintos niveles. En concreto, se trata de tres estudiantes de Magisterio de la Universidad de Tartu, tres maestras de escuelas estonias en activo y, por último, tres profesoras del área de educación de la Universidad de Tartu. Todas ellas firmaron consentimientos informados sobre el estudio y la grabación y posterior uso, de manera anónima, de sus respuestas. Dichos formularios firmados pueden encontrarse en el anexo [III](#).

Una vez realizadas las entrevistas, los datos recogidos se relacionarán mediante la codificación inductiva. Es decir, la información obtenida a través de las entrevistas se organizará en grupos teniendo en cuenta la idea principal que compartan (Mejía, 2011). Posteriormente, una vez obtenidas las categorías selectivas, se pasará al análisis e interpretación de los resultados.

## 5. Contexto teórico y empírico

### 5.1. Comparación resultados PISA 2018

Puesto que el principal incentivo para comparar los sistemas educativos español y estonio han sido sus actuaciones en el último informe PISA, para dar comienzo al análisis comparativo se expondrán los resultados obtenidos por ambas naciones en 2018.

El modelo de evaluación de PISA establece la aplicación de pruebas cada tres años y en cada uno de sus ciclos se prioriza una de las tres competencias troncales que propone: lectora, matemática y científica. En el año 2018, la principal competencia fue la lectora, haciendo especial hincapié en su dimensión digital (OECD, 2019a).

Sin embargo, es importante señalar que no se podrá realizar una comparativa del desempeño lector de los estudiantes en los países seleccionados, pues la OECD ha decidido aplazar la publicación de los resultados españoles en esta área. El motivo de dicha decisión es que los datos recogidos muestran un comportamiento de respuesta inverosímil y que no refleja la capacidad lectora real de los estudiantes examinados (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Tabla 1. Comparación resultados competencia lectora

	<b>Puntuación media en PISA 2018</b>	<b>Tendencia a largo plazo: Tasa media de cambio en el rendimiento</b>	<b>Cambio de rendimiento a corto plazo (PISA 2015 a PISA 2018)</b>
	<b>Media</b>	<b>Diferencia de puntuación</b>	<b>Diferencia de puntuación</b>
<b>España</b>	No disponible	No disponible	No disponible
<b>Estonia</b>	523	6	4
<b>Media OECD</b>	487	0	-3

Fuente: elaboración propia con base en datos de OECD (2019a)

Este patrón de respuesta, no obstante, no ha afectado a las pruebas de matemáticas y ciencias, cuyos resultados sí están disponibles.

La competencia matemática en PISA pretende medir la capacidad de los estudiantes para aplicar las fórmulas matemáticas en contextos de la vida real (Ministerio de educación y formación profesional, 2019). Los resultados obtenidos en 2018 fueron los siguientes:

Tabla 2. Comparación resultados competencia matemática

	<b>Puntuación media en PISA 2018</b>	<b>Tendencia a largo plazo: Tasa media de cambio en el rendimiento</b>	<b>Cambio de rendimiento a corto plazo (PISA 2015 a PISA 2018)</b>
	<b>Media</b>	<b>Diferencia de puntuación</b>	<b>Diferencia de puntuación</b>
<b>España</b>	481	0	-4
<b>Estonia</b>	523	2	4
<b>Media OECD</b>	489	-1	2

Fuente: elaboración propia con base en datos de OECD (2019a)

En cuanto al rendimiento en la competencia científica, que se centra en medir la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre cuestiones relacionadas con la ciencia (OECD, 2019a), se dieron los siguientes resultados:

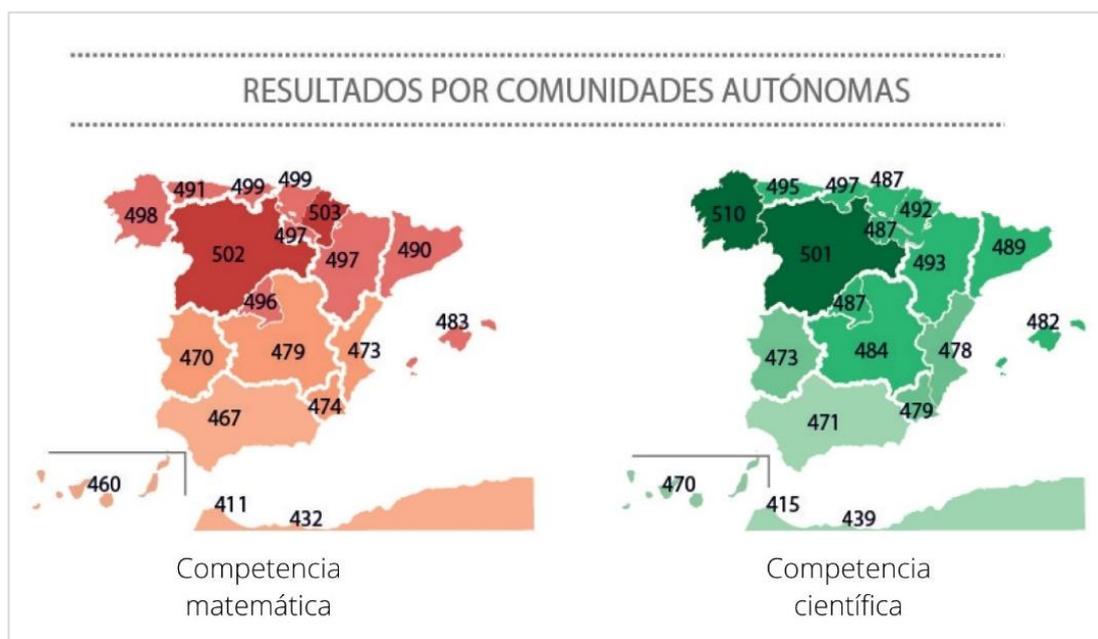
Tabla 3. Comparación resultados competencia científica

	<b>Puntuación media en PISA 2018</b>	<b>Tendencia a largo plazo: Tasa media de cambio en el rendimiento</b>	<b>Cambio de rendimiento a corto plazo (PISA 2015 a PISA 2018)</b>
	<b>Media</b>	<b>Diferencia de puntuación</b>	<b>Diferencia de puntuación</b>
<b>España</b>	483	-1	-10
<b>Estonia</b>	530	0	-4
<b>Media OECD</b>	489	-2	-2

Fuente: elaboración propia con base en datos de OECD (2019a)

Como se puede observar, en ambas competencias existen grandes distancias entre las puntuaciones españolas y estonias. No obstante, es interesante resaltar que los resultados españoles no fueron homogéneos en todas las Comunidades Autónomas, como se puede ver en el siguiente mapa:

Ilustración 1. Resultados PISA 2018 por CCAA



Fuente: Ministerio de educación y formación profesional (2019)

De esta forma, en el ámbito matemático, Comunidades como Navarra (503) o Castilla y León (502) se acercan más a las calificaciones estonias (523). Por otro lado, en Galicia (510) y Castilla y León (501), los puntajes de alfabetización científica también son cercanos a los del país báltico (530).

En los próximos apartados se buscará conocer en mayor profundidad las medidas educativas tras estos resultados.

## **5.2. Principales características de los sistemas educativos español y estonio**

Como se señala anteriormente, para conocer en profundidad un sistema educativo no basta solo con analizar sus resultados numéricos en las pruebas internacionales, sino que se deben tener en cuenta otros factores relacionados con las prácticas pedagógicas, el funcionamiento de los centros, la valoración social del profesorado...

En consecuencia, para realizar una comparación entre los sistemas educativos en cuestión se han elegido una serie de variables que se verán a continuación. En primer lugar, se considerará la estabilidad de la legislación educativa. En este aspecto, ambos países presentan grandes diferencias.

El sistema educativo español se caracteriza, desde la transición democrática, por los constantes cambios y la inestabilidad legislativa. Fruto de ello son las 8 leyes educativas no universitarias que se han promulgado desde 1980 hasta la actualidad. Estas propuestas educativas, habitualmente, vienen de la mano de cambios en el gobierno y, por tanto, de la ideología que encabeza el país.

Esto se debe a que, siguiendo la definición dada por Melgarejo (2013, citado en Fuentes, 2014), un sistema educativo no solo tiene la función de transmitir conocimientos, sino también valores y cultura, es decir, la educación es una poderosa herramienta para preservar o modificar la estructura social.

La falta de consenso político en una materia tan importante provoca desconcierto tanto en el alumnado como en el profesorado y, además, dificulta la labor docente y el análisis de la efectividad real de cada una de las propuestas.

Por otro lado, la historia educativa de Estonia tiene poco o nada que ver con el proceso español. Tras su independencia en 1991 de la Unión Soviética, el país báltico comenzó un proceso de desideologización de la educación y creación del nuevo sistema educativo nacional (Lees, 2018).

El marco legal estonio consta de varias leyes que se constituyeron en los años 90. Al contrario que en el caso español, estas leyes siguen vigentes y tan solo han sido adaptadas o especificadas para adaptarse a cambios sociales o por el establecimiento de nuevas leyes que afectan a las antiguas (Rajangu, 2007).

Asimismo, el currículo nacional, publicado por primera vez en el año 1996, es evaluado y actualizado cada 10 años (Tire, 2021).

Además del marco legislativo, para el desarrollo de un sistema educativo también son importantes los distintos planes de mejora y proyectos que se lleven a cabo a nivel nacional.

En el caso español, en 2010 se aprobó el Plan de acción 2010-2011 en materia educativa propuesto por el Ministerio de Educación. Este proyecto buscaba garantizar la equidad y excelencia educativa en todos los niveles, creando un sistema educativo en la década de 2010 – 2020 que promoviese la investigación, la innovación y la transmisión de conocimiento para que ningún estudiante quedase excluido (Ministerio de Educación, 2010).

No obstante, tras la puesta en práctica de este programa, el sistema educativo español todavía tiene deficiencias significativas como las elevadas tasas de repetición y abandono escolar, los bajos resultados de aprendizaje, la desigualdad educativa y los altos niveles de segregación escolar (Oficina nacional de prospectiva y estrategia, 2021). Para suplir estas carencias, el Gobierno presentó en 2021, dentro del programa España 2050, el desafío “Conquistar la vanguardia educativa”. Los objetivos recogidos en dicho proyecto, siguiendo con la Oficina nacional de prospectiva y estrategia (2021), son:

- Disminuir el porcentaje de alumnado que repite.
- Reducir la tasa de abandono escolar desde el 17% actual hasta el 3% antes de 2050.
- Lograr que el 93% de los ciudadanos de 25 a 34 años para 2050 tengan más educación que la ESO, frente al 70% actual.
- Mejorar la equidad del sistema, especialmente para quienes sufren mayor desventaja de origen.
- Mejorar los resultados nacionales en aprendizaje.
- Fomentar la excelencia en el sistema educativo.
- Incrementar gradualmente el gasto público en educación. El aumento de la financiación debe ir acompañado de una mejora significativa de la eficiencia y composición del gasto.

Un proceso similar se dio en Estonia, donde, en 2014, se adoptó la *Lifelong Learning Strategy 2020*. Con esta estrategia se buscaba fomentar, en todos los niveles educativos, la adquisición de habilidades de aprendizaje y la creatividad; el desarrollo de docentes y líderes escolares competentes y motivados; la creación de oportunidades de aprendizaje permanente adaptadas a las necesidades del mercado laboral; garantizar un enfoque digital y la igualdad de oportunidades para participar en el aprendizaje permanente (*National Center On Education and the Economy, 2020*).

En la actualidad, se está elaborando la Estrategia de Educación 2035 (Ministry of Education and Research, 2019a) cuyos objetivos son:

- Garantizar que los estonios adquieran conocimientos, habilidades y actitudes útiles para realizarse en su vida personal y laboral, así como colaborar en la sociedad.
- Promover oportunidades de aprendizaje diversas, accesibles y permeables que permitan una transición fluida entre niveles y tipos de educación.
- Fomentar una educación centrada en el alumnado y orientada en el futuro, que ayude a los estudiantes a tener éxito en la vida.
- Impulsar oportunidades de aprendizaje permanente que se ajusten a las necesidades del mercado laboral.

Otro aspecto educativo que cada vez tiene más relevancia en nuestra sociedad es el uso de las Tecnologías de la Información y el Conocimiento (TIC) en el aula. Tanto es así que en 2006 el Parlamento Europeo incluyó la Competencia Digital como una de las ocho competencias clave para el aprendizaje permanente y se buscaron estrategias que repensaran la educación teniéndola en cuenta (Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, 2017).

Con relación a este elemento, en Estonia se está llevando a cabo el programa *ProgreTiger*. Este proyecto tiene como metas crear interés en la tecnología y mejorar la alfabetización tecnológica y la competencia digital tanto en estudiantes como en profesores (*Education Estonia, 2021*).

No obstante, esto no es una novedad ya que las tecnologías llevan décadas teniendo un importante peso en la sociedad estonia. Tanto es así que el país báltico es conocido por estar altamente digitalizado y la educación ha cumplido un papel muy importante en este desarrollo.

Ya en el año 1996, se puso en marcha una iniciativa que buscaba preparar a la ciudadanía para la Era Digital. Se trata del programa denominado como *Tiger Leap*. Gracias a este plan, se proporcionó a todas las escuelas Internet y material digital, así como de la formación necesaria al profesorado (Aru-Chabilan, 2020).

En 1997, el Ministerio de Educación, empresas informáticas y particulares crearon la Fundación *Tiger Leap*. Sus objetivos eran proporcionar a los profesores estonios conocimientos informáticos elementales, desarrollar el plan de estudios y el entorno de aprendizaje, conectar el sistema educativo estonio con las bases de datos de información internacionales, fomentar la creación de programas informáticos originales para la lengua, la cultura, la historia y el medio ambiente de Estonia, desarrollar sistemas de información para la educación y establecer centros regionales de enseñanza de conocimientos informáticos (Lees, 2018).

En cuanto a España, también se han puesto en marcha propuestas que buscaban la digitalización del sistema educativo. Uno de ellos fue el Programa Escuela 2.0 aprobado en 2009.

Este proyecto fue pensado para desarrollarse en cuatro años – desde 2009 hasta 2013 – proporcionando recursos digitales al alumnado de 5º y 6º de Educación Primaria y 1º y 2º de Educación Secundaria de centros públicos (Rodríguez & Sánchez, 2016). Los ejes sobre los que se vertebraba eran los siguientes (Gobierno de España, 2009):

- 1) Proporcionar recursos digitales tanto a las escuelas como al alumnado.
- 2) Asegurar la conectividad a Internet de todos los equipos escolares, así como la interconectividad entre ellos. Posibilitar el acceso a Internet de en todos los domicilios estudiantiles.
- 3) Garantizar la adquisición por parte del profesorado de conocimientos en las áreas tecnológica, metodológica y social para la integración de los recursos digitales en la práctica docente.

- 4) Involucrar a los estudiantes y a las familias en la adquisición, custodia y uso de estos recursos.

Sin embargo, para llevar a cabo todas estas propuestas educativas es necesario que la educación tenga una buena financiación. La OECD (2019a) señala que un sistema educativo con recursos inadecuados no puede ofrecer buenos resultados; pero, por otro lado, autores como Vegas y Coffin (2015) defienden que son muchos los estudios que apuntan que no existe una relación causal directa entre el aumento del gasto y un mejor rendimiento académico.

Prueba de este argumento es el caso de Estonia que con un gasto de unos 64.000 dólares por alumno en el año 2018 – bastante menor que la media de 89.000 dólares en la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico – fue uno de los países de la OECD con mejor rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias en PISA 2018 (OECD, 2019a). Por su parte, el gasto medio acumulado por estudiante de los 6 a los 15 años de edad en España se acerca más a la media de la Organización, pero también por debajo de ella: 79.000 dólares en el año 2018 (OECD, 2019a).

A pesar de esta baja inversión educativa, Estonia es conocida por prestar especial atención a la equidad educativa y la igualdad de oportunidades. Esto se ve reflejado en que, pese a tener un alto porcentaje de población con bajos recursos económicos, la proporción de alumnos/as de bajo rendimiento en Estonia es una de las más pequeñas entre los países europeos (Mlekuž et al., 2019).

En el informe PISA de 2018, en todas las competencias examinadas el porcentaje de estudiantes estonios desfavorecidos que se encontraban entre los mejores rendimientos fue superior al de la media en la OECD (Avvisati et al., 2019). En el caso de la competencia lectora, el porcentaje de estudiantes desfavorecidos con capacidad de recuperación académica fue del 16% (OECD, 2019c). Por otro lado, aunque los resultados españoles en términos de equidad no son tan buenos, sí se puede observar una mejor tendencia a la equidad en los últimos años que la media de los países de la OECD (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019).

Un contexto socioeconómico inadecuado es una de las mayores desventajas a las que se debe enfrentar el alumnado, afectando tanto a su rendimiento académico como a su bienestar general (Ministerio de educación y formación profesional, 2020) Por tanto, este factor, además, se puede relacionar con las tasas de repetición y abandono escolar prematuro.

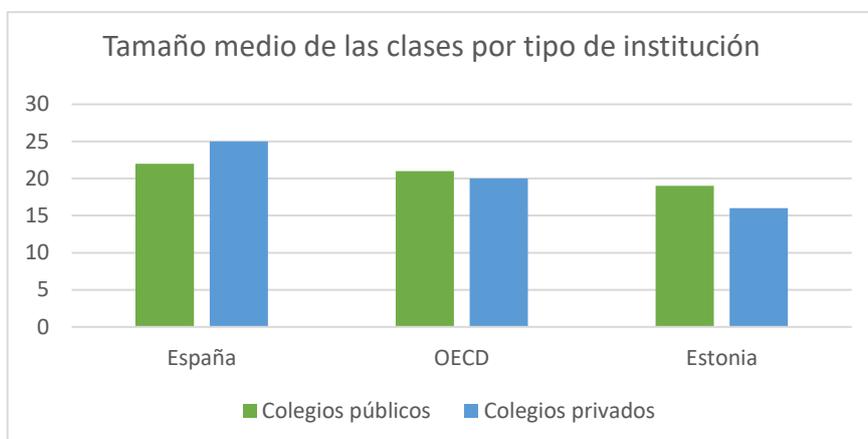
La OECD (2019a) describe el fracaso escolar como “el fracaso de un sistema educativo que no es capaz de proporcionar una educación de calidad a todos”. Es decir, esta problemática no debe abordarse desde una perspectiva individual o culpabilizando al individuo, sino como un problema sistémico multifactorial. Entre las principales causas se encuentran el sexo, la nacionalidad, el contexto socioeconómico de la familia, la desmotivación y la vivencia de la escolaridad del estudiante (Hernández & Alcaraz, 2018). Por otro lado, por abandono escolar prematuro se entiende el porcentaje de población de entre 18 y 24 años que no continua sus estudios tras la etapa obligatoria (Casquero & Navarro, 2010)

En España, este es un problema que se lleva arrastrando durante décadas y que se ha puesto en el centro de todas las reformas educativas. El porcentaje de alumnos y alumnas españoles de 15 años que han repetido al menos un curso escolar es del 28,7%, por encima de la media de la OECD (11,4%) y muy lejano al 2,9% que se presenta en Estonia (OECD, 2020).

Se podría pensar que uno de los factores que interviene en esta disparidad de datos es la cantidad de número de alumnos y alumnas por aula, pues a menor cantidad de estudiantes por profesor/a, mayor y mejor atención se le puede prestar a sus características y necesidades individuales.

No obstante, ambos países presentan números cercanos tanto entre sí como a la media en la OECD.

Ilustración 2. Tamaño medio de las clases por tipo de institución



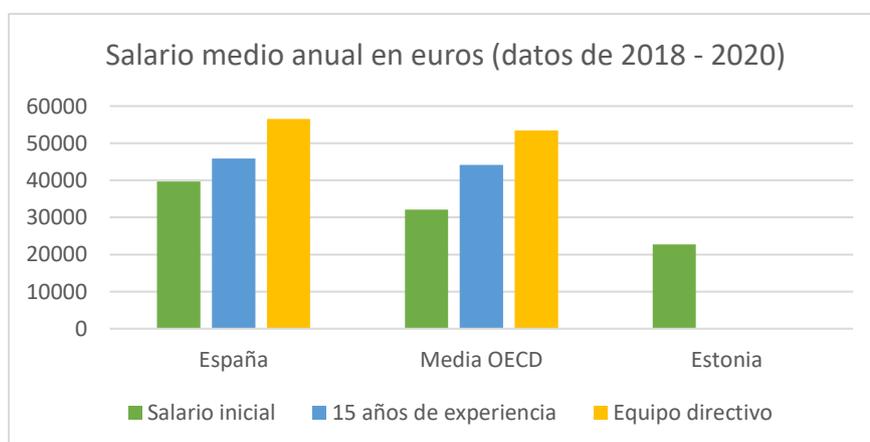
Fuente: elaboración propia con base en OECD (2019b)

Otro factor representativo de un sistema educativo y, en concreto, del prestigio que tiene la profesión docente en la sociedad es el salario medio del profesorado.

En este caso, la balanza se inclina positivamente hacia el lado español: el salario de sus maestros/as es uno de los puntos débiles del sistema educativo estonio. El cuerpo docente del país báltico tiene uno de los salarios más bajos de Europa, lo que se ha materializado, en los últimos años, en escasez de futuros maestros (*National Center On Education and the Economy, 2020*).

El salario medio anual del profesorado tanto de España como de Estonia (teniendo en cuenta su rango y tiempo de experiencia) se ve reflejado en el siguiente gráfico:

Ilustración 3. Salario anual medio



Fuente: elaboración propia con datos de OECD.Stat <https://bit.ly/3v9eNwZ>

Una vez expuestas las principales características de los dos sistemas educativos y previo a tratar las concepciones subjetivas expuestas en las entrevistas realizadas, se plasmará, a modo de resumen, una tabla que recoja todos los datos tratados:

Tabla 4. Resumen comparativo

	<b>ESPAÑA</b>	<b>ESTONIA</b>
<b>Estabilidad legislativa</b>	Baja estabilidad legislativa	Alta estabilidad legislativa
<b>Programas de mejora</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Plan de acción 2010-2011</li> <li>✓ Conquistar la vanguardia educativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Lifelong Learning Strategy 2020.</i></li> <li>✓ <i>Education Strategy 2035.</i></li> </ul>
<b>Uso de TIC en el aula</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Escuela 2.0</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ <i>Tiger Leap</i></li> <li>✓ <i>ProgreTiger</i></li> </ul>
<b>Financiación educativa (año 2018)</b>	79.000\$ por estudiante al año	64.000\$ por estudiante al año
<b>Porcentaje de gasto público invertido en educación (año 2018)</b>	10,03%	13,39%
<b>Media de estudiantes por aula en colegios públicos</b>	23 estudiantes	18 estudiantes
<b>Equidad e igualdad de oportunidades</b>	Progreso en los últimos años	Uno de los sellos de identidad del sistema educativo
<b>Salario anual medio del profesorado al inicio de su carrera</b>	39.673,42€	22.745,42€

Fuente: Elaboración propia

## 6. Resultados

Para analizar los datos recogidos en las entrevistas realizadas, como se señala anteriormente, se ha utilizado una codificación inductiva. Las categorías en las que se clasifica la información se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 5. Codificación inductiva

	Códigos abiertos	Códigos axiales	Códigos selectivos
1	Motivación/vocación del profesorado	Formación universitaria del profesorado	Formación del profesorado durante y tras los estudios universitarios
2	Formación del profesorado		
3	Prácticas		
4	Requisitos de acceso		
5	Aprendizaje permanente	Formación permanente del profesorado	
6	Escasez de profesorado	Problemas de la profesión docente	Condiciones laborales del profesorado
7	Valoración social		
8	Edad del profesorado		
9	Salario del profesorado	Apoyo social y económico a la educación	
10	Financiación de la educación		
11	Currículo	Características legislativas del sistema educativo	Legislación educativa
12	División escuelas rusas/estonias		
13	Cierre escuelas rurales		
14	Libertad del profesorado respecto al currículo		
15	Innovación	Características principales del proceso de enseñanza – aprendizaje	Calidad educativa
16	TIC en la educación		
17	Factores determinantes de la educación estonia		
18	Relación familia/escuela		
19	Evaluación del alumnado		
20	Evaluación del profesorado		
21	Educación inclusiva	Atención proporcionada a todo el alumnado (con y sin necesidades específicas de apoyo educativo)	
22	Bienestar del alumnado	Características de las escuelas	
23	Infraestructuras de las escuelas		
24	Organización de las escuelas		

Fuente: elaboración propia.

Asimismo, antes de comenzar con el análisis de cada una de las categorías generadas se quiere resaltar que a lo largo de todo él se hará uso del femenino genérico. Las razones por las que se ha elegido este modelo de discurso son, en primer lugar, porque todas las participantes en el estudio son mujeres, pero, también, por la proporción de hombres y mujeres en el campo educativo. En el caso de Estonia, un 84% de los docentes son mujeres (OECD, 2019d).

### *1) Formación del profesorado durante y tras los estudios universitarios*

Respecto a la formación universitaria, lo primero que cabe destacar es que todas las estudiantes de magisterio indicaron que las pruebas de acceso al grado en educación son distintas a los demás. Mientras que para entrar en otras carreras universitarias es necesario pasar unos exámenes nacionales (similar al proceso EvAU en España), el programa de formación del profesorado incluye sus propias pruebas. Una de ellas consiste en una entrevista donde se evalúan las competencias motivacionales y aptitudinales de los aspirantes.

“Y el examen de ingreso tiene dos partes. Está la parte escrita y, luego, está la parte oral, en la que tienes que hacer un examen oral en el que me hicieron preguntas como, por ejemplo, ¿por qué quieres ser profesora? ¿O por qué crees que eres adecuada para ser profesora?” (Student 2)

Este tipo de evaluación específica ha sido debatida ampliamente en los círculos educativos españoles. El propio Ministerio de Educación propuso, a inicios del presente año, establecer una prueba de acceso a los grados en Educación Infantil y Primaria donde se evaluaran la competencia comunicativa, la lógico – matemática y el razonamiento crítico así como actitudes y competencias específicos de la profesión docente (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2022). No obstante, por el momento, no ha habido avances en dicha propuesta.

Las opiniones respecto a si estas pruebas facilitan o dificultan el acceso a la formación no parecen coincidir. Tan solo una de ellas considera que es más complejo entrar en el programa, mientras las otras dos mencionan que, pese a ser expuestas a una evaluación motivacional y aptitudinal, los exámenes nacionales son más difíciles de realizar.

Pese a ello, en lo que todas concuerdan es que, gracias a estas pruebas de acceso, todas las estudiantes de magisterio presentan alta motivación y vocación por la profesión.

“Por lo que he visto sí. Porque la mayoría de la gente que me rodea es muy, muy inspiradora para mí, tanto los profesores como los otros estudiantes que veo todos los días.” (Student 3)

En cuanto al programa en sí, todas las personas entrevistadas señalan que el plan de estudios es más largo que en otras carreras universitarias, ya que une los programas de grado y máster, obteniendo así una formación de 5 años. De esta manera, mientras en otras profesiones solo se estudian los 3 años de grado, este no es el caso en la profesión docente.

“Para los maestros tenemos un programa integrado. Tienen que estudiar 5 años, es decir, 3+2, se combinan todo junto y se gradúan con un máster (...) No puedes decir realmente que eres profesor si sólo haces 3 años”. (Lecturer 2)

La opinión de las profesoras de universidad acerca de la calidad de la educación otorgada a las futuras maestras es bastante positiva. Sus conclusiones, dicen, son respaldadas por el *feedback* obtenido tanto del alumnado como de las docentes de escuelas que acogen estudiantes en sus periodos de prácticas.

“Creo que está bien porque las opiniones de las estudiantes han sido mayoritariamente positivas. Y también los comentarios de las supervisoras y mentoras en las escuelas que han supervisado a las estudiantes. Por lo tanto, la mayoría están satisfechas con la forma en que les preparamos.” (Lecturer 3)

No obstante, también apuntan que hay cosas que mejorar y que, de hecho, el currículo de los grados de magisterio es revisado frecuentemente para adaptarse a las demandas de las estudiantes, pero también a los cambios que se dan en la sociedad y en las escuelas.

“También pedimos a los responsables de las escuelas que nos dijeran qué creían que faltaba. Como he dicho, siempre se puede mejorar. Pero también intentamos revisar nuestro plan de estudios periódicamente.” (Lecturer 1)

Por ejemplo, una de ellas señalaba que en Estonia hay un gran número de colegios que han comenzado a trabajar las asignaturas centrales de manera integrada, por lo que el año que viene se ajustará el currículo a esta nueva metodología. De esta forma, el estudiantado tendrá más información sobre cómo implementarla.

Por su parte, la valoración de las futuras maestras también es generalmente positiva. Aun así, señalan que les gustaría tener más formación en ciertos aspectos como la educación inclusiva (una queja que se extiende a las maestras en activo); tema al que se hará referencia más tarde.

Otro aspecto importante de la formación del profesorado es aquella que va más allá de la formación universitaria. Es decir, la formación permanente. Tanto las maestras de escuela como las de universidad han apuntado que es una dimensión muy importante de la profesión en Estonia.

Desde la universidad, afirman aportar cursos de formación para docentes en activo así como conferencias nacionales e internacionales (con países como Finlandia o Dinamarca) para el profesorado. Además, varias entrevistadas han señalado que, durante las vacaciones escolares, el claustro debe acudir al centro a realizar cursos sobre diferentes aspectos de la educación.

“Sí, cuatro descansos. Y en todo este... todo el tiempo tenemos formación de profesores organizada. Si el descanso es de siete días, entonces tenemos dos o tres días de formación para los que tenemos que venir a la escuela.” (Teacher 3)

Los cursos que se han destacado como los más solicitados son sobre educación inclusiva y el uso de las tecnologías en la educación, dos enfoques innovadores para los que no todas las maestras recibieron la formación necesaria. Pese a que parece haber consenso en que este aprendizaje permanente es común en

Estonia, una de las maestras menciona que hay más reticencias entre el profesorado de mayor edad.

“Creo que sí, que es normal. Eso es muy habitual aquí en Estonia. En el caso del profesorado de más edad, que tiene mucha experiencia, no... sí, quizá ya no les interesa tanto educarse a sí mismas o aprender. Tienen tanta experiencia que tal vez ya no sienten que sea necesario. Pero creo que las directoras de las escuelas siempre les animan a seguir aprendiendo.”  
(Teacher 2)

## 2) *Condiciones laborales del profesorado*

Dentro de las condiciones laborales a las que se ve expuesto el cuerpo docente, la más destacada de manera negativa a lo largo de las entrevistas es el salario. Con anterioridad se indicaba que este era bajo, algo corroborado por todas las participantes. Incluso una de las maestras llegó a mencionar que algunos profesores/as deben buscar trabajos extras para conseguir más dinero a final de mes.

“Esa escuela, donde estudié, también ofrecía diferentes trabajos adicionales para que pudieran ganar más dinero. Y también es importante porque el salario de los profesores no es muy alto.” (Teacher 1)

A pesar de que este salario ha ido en aumento, pues todas destacan que antes era mucho más bajo, este factor sigue siendo, según indican, la causa principal de otro de los grandes problemas de la educación estonia: la escasez del profesorado. La falta de profesorado es una de las circunstancias que más preocupan a los agentes educativos. Aunque las profesoras de universidad declaran que en los últimos años la popularidad de la profesión ha aumentado y la competición por conseguir una plaza en el grado ha sido de las más altas, también revelan muchos incidentes que ponen de manifiesto la gravedad de la situación.

En primer lugar, destaca especialmente la incapacidad del profesorado para jubilarse por falta de reemplazo. Es decir, en varias entrevistas se ha hecho mención a que la edad de las maestras es avanzada, en muchas ocasiones

pasada la edad de jubilación establecida, pues no tienen nuevas maestras con las que cubrir ese puesto.

“No tenemos profesores y aquellos profesores que son mayores tienen que seguir trabajando porque si no ellos, nadie. Así que, por eso, se quedan demasiado tiempo. Incluso como... incluso tienen esta edad en la que tienen que jubilarse, pero continúan, no sé, durante 10 años más o incluso más.”  
(Teacher 1)

Esta situación deriva, además, en otra también categorizada como negativa por las doctoradas: las estudiantes de magisterio son contratadas en su cuarto o quinto curso para trabajar de maestras, aunque no hayan acabado la carrera. En Estonia, las directoras de los colegios son las encargadas de contratar a su plantilla, por eso, cuando tienen carencias, acuden a las estudiantes de prácticas para ofrecerles trabajo. Este escenario tiene doble vertiente perjudicial: por un lado, las estudiantes comienzan a perder clases de la universidad por acudir al colegio, lo que perjudica a su formación; y, por otro lado, todavía no tienen los conocimientos necesarios para proveer la mejor enseñanza posible a su alumnado.

“Diría que nuestras profesoras son en general bastante, bastante mayores. Sí. Y así, este es un problema. Las maestras se van, se jubilan. Y no siempre es fácil encontrar sustitutas. Entonces, las estudiantes cuando empiezan, digamos, una práctica docente, se hacen notar en las escuelas y si la escuela tiene un problema las invitan a venir a trabajar.” (Lecturer 1)

Además, a causa de esta escasez, las directoras también intentan que las maestras que ya están en su plantilla se formen en otras asignaturas para poder abarcar más clases y niveles. Por ejemplo, una de las maestras entrevistadas es especialista en estonio, es decir, solo está habilitada para impartir esa asignatura y, sin embargo, su directora trata de que haga cursos para formarse como profesora de Ciencias de la Naturaleza y, así, cubrir ese puesto.

Otro aspecto que destacar respecto a esta problemática es que, en varias ocasiones, hacen referencia a que, en especial, hace falta profesorado que imparta las asignaturas de matemáticas y ciencias. Esto llama la atención

teniendo en cuenta que son las áreas donde mejor puntúan sus estudiantes en el informe PISA.

“No es popular entre las generaciones más jóvenes ser docente de matemáticas o ciencias, pero los que están trabajando, lo hacen muy bien. El único problema es que muchos de ellos ya están cerca de la edad de jubilación, o incluso pueden estar en la edad de jubilación, y siguen trabajando. Así que, sí, así son las cosas...” (Lecturer 3)

Esta falta de profesorado, no obstante, ha sido negada por una de las maestras, que vive y trabaja en la capital.

“Al menos en la ciudad de Tallin no creo que haya escasez, porque yo misma me presenté en todas partes y no conseguí ninguna oportunidad hasta que me cogieron aquí. Así que, sí, en Tallin, no diría que es cierto” (Teacher 3)

Esta diferencia entre colegios de zonas rurales y grandes ciudades puede tener su origen en, como señala otra profesora de universidad, que la gente joven prefiere vivir en los núcleos urbanos. Pero estas diferencias entre zonas rurales/urbanas no solo aparecen en la plantilla, sino, también, en la financiación de la escuela. El ayuntamiento de cada ciudad se encarga de distribuir el presupuesto necesario a sus escuelas, por tanto, una zona más habitada y rica tendrá mayores recursos que otras.

Aun así, todas las maestras indican que las instalaciones de los colegios están bien cuidadas y provistas. Haciendo especial hincapié en las ayudas que se le otorgan al alumnado – comidas y libros gratis hasta el final de la enseñanza obligatoria – que fomentan la equidad tan característica del sistema estonio.

Por último, en cuanto a la valoración social de las maestras, las respuestas han sido dispares. Muchas hacen referencia a que sí es valorada, especialmente tras la pandemia, donde padres y madres tuvieron que vivir en primera persona la dificultad de enseñar a los niños y niñas. No obstante, también puntualizan que sigue sin ser una de las profesiones más respetadas y que a veces sienten poco respaldo, especialmente por parte de las instituciones.

“En realidad, creo que se valora porque... no sé. Creo que está muy valorada en realidad, lo siento cuando digo que voy a ser profesora. Todo el mundo dice "oh, muy bien". Creo que hace como 20 o 10 años no se valoraba, pero ahora sí. Se valora pero no sé por qué el salario es tan malo.” (Student 1)

### 3) *Legislación educativa*

En cuanto a la legislación educativa, tal y como se había encontrado en la revisión teórica, las doctoradas confirman que los cambios no son excesivos aunque el currículo de escuelas de educación primaria y secundaria sí que se revisa y adapta frecuentemente. En consecuencia, bajo sus perspectivas, este está bastante actualizado.

Un aspecto del que no se había encontrado información previa pero que ha sido comentado en varias entrevistas es la división entre escuelas rusas/estonias. Estonia, por ser un país postsoviético y por su proximidad a Rusia, tiene un 24% de población ruso-parlante y, en consecuencia, hay escuelas en las que el idioma oficial de enseñanza es el ruso. Según destacan algunas de las entrevistadas, esto provoca debates y, desde el Gobierno, parece haber consenso en la necesidad de unificar la enseñanza bajo el idioma oficial del Estado. Especialmente parece preocupar el porcentaje de población que, aunque lleve toda su vida en el país báltico, es incapaz de manejarse en estonio.

“Esto, en realidad, se aplica sólo a la educación en Estonia, ya que tenemos algunas escuelas en las que la enseñanza es en ruso. En las escuelas rusas también se imparten algunas asignaturas en estonio... Un 30% o 40% en estonio, pero el resultado práctico es tal que durante los treinta años en que Estonia ha sido absolutamente independiente, hay una cantidad bastante elevada de estonios que son rusos y no hablan estonio.” (Lecturer 2)

No obstante, de nuevo, vuelve a aparecer el problema de la escasez de profesorado: no hay suficientes maestras para cubrir los puestos de aquellos que imparten docencia en ruso. En consecuencia, aunque la propuesta de cambio está presente, no se puede llevar a la práctica.

#### 4) *Calidad educativa*

Cuando se habla de calidad educativa uno de los primeros conceptos que aparecen es la inclusión. La educación inclusiva, entendida como la creación de una escuela que atienda a todos y todas independientemente de sus características (Clavijo & Bautista-Cerro, 2019), es, según indica la muestra entrevistada, un enfoque educativo nuevo en Estonia y todavía en desarrollo.

Las estudiantes apuntan que hace tan solo unos años que se han añadido asignaturas que traten este tema en el plan de estudios del profesorado de Educación Primaria general. Antes de eso, solo era tratado en el grado específico de Educación Especial, en el cual se forman especialistas en Pedagogía Terapéutica. Por este motivo, al preguntar a las maestras en activo si creían que el cuerpo docente tiene la suficiente formación para tratar la diversidad del alumnado, especialmente de aquel con necesidades específicas, todas las respuestas han sido negativas.

No obstante, sí que señalan que los cursos de formación sobre esta temática son muy populares entre el profesorado, ya que, como se ha apuntado anteriormente, la educación continua es muy común en Estonia. De este modo, estos cursos les proveen de herramientas para manejar mejor la clase y atender a todos sus estudiantes de la mejor manera posible.

“Sí, creo que sólo hace dos años que aquí en Estonia los cursos de educación especial comenzaron a ser como... parte de los programas regulares de enseñanza, ¿verdad? Sólo hace dos o tres años... Así que este tipo de cursos no se impartían en la universidad como cursos obligatorios para cada futura profesora. Pero hoy en día hay algunos cursos adicionales o cursos optativos que las profesoras que ya están trabajando y que ya han terminado sus estudios pueden tomar más tarde.” (Teacher 2)

Pero este no es el único problema al que se enfrenta la educación inclusiva. El bajo presupuesto que se le otorga a la educación parece afectar a la calidad de la educación en este aspecto. Todas las participantes expresaron que hay malestar tanto entre el profesorado como la sociedad general por la falta de recursos necesarios para llevar a cabo este proyecto.

“Así que eso es lo que se ha señalado en la prensa también, que hemos comenzado con la educación inclusiva y hemos tratado de aplicarla; pero en realidad, se necesita más apoyo, tanto en lo que respecta a las personas que deben participar en el proceso de aprendizaje y enseñanza, y tal vez también algún tipo de materiales que ayudarían a la maestra a gestionar.” (Lecturer 3)

El modelo de atención a la diversidad reflejado por los comentarios de las entrevistadas contrasta con los buenos datos que obtuvo Estonia con relación a la equidad entre sus estudiantes en el último informe PISA. Una de las razones de esta variación puede ser que en el informe internacional solo se tienen en cuenta las desventajas de nivel socioeconómico y no las necesidades específicas de aprendizaje.

PISA también se interesa por el bienestar del alumnado, preguntándoles sobre si están satisfechos con sus vidas y cuáles son las emociones que sienten más frecuentemente (Ministry of Education and Research, 2019b). Un 70% de los estudiantes del país en cuestión expresaron estar satisfechos con su vida y un 89% indicaron que generalmente se sienten felices, mientras que un 9% dijeron sentirse siempre tristes (OECD, 2019c).

En las entrevistas también aparece esta cuestión. Una de las maestras manifiesta creer que la preocupación por el bienestar psicológico de los alumnos y alumnas es alta, pues todos tienen mínimo una o dos citas al año con la psiquiatra del centro para evaluar su estado emocional. Otra de las docentes, sin embargo, reconoce que hay muchas voces que expresan preocupación por la salud mental de los estudiantes a causa de la presión a la que están sometidos en los estudios. Pero la opinión que más contrasta con las respuestas dadas en el cuestionario emocional de PISA es la de una de las estudiantes:

“Cuando hablas sobre el informe PISA... estos resultados de las pruebas en realidad no muestran nada, creo. Porque, en realidad, los estonios están muy orgullosos de los resultados de las pruebas, pero creo que es más importante que los estudiantes estén contentos. En Estonia, creo que no es el caso porque hay mucho estrés y no hay mucho énfasis en la salud mental o cómo vivir o... Y la salud y la educación sexual y las cosas que realmente necesitas,

no hay mucho énfasis en eso. Al menos en la época en que yo estaba en la escuela. Así que creo que, en realidad, tenemos resultados altos en matemáticas y ciencias, pero no es importante. No sé por qué están tan orgullosos de ello, porque en realidad el bienestar de los estudiantes no es muy alto.” (Student 1)

Además de la inclusión y la salud mental del alumnado, otro factor que está a la orden del día en cuanto a calidad educativa es la innovación. En la actualidad, queda patente la necesidad de adaptar la forma de enseñanza a los cambios sociales que afectan a las características de niños y niñas. En este aspecto, las maestras en activo subrayan que el Ministerio de Educación estonio suele proponer programas, proyectos y metodologías innovadoras para llevar a cabo en la escuela. Un ejemplo son los certámenes matemáticos nacionales que se llevan a cabo cada año.

No obstante, una de las profesoras clasifica como negativo la gran cantidad de proyectos que se pretenden poner en práctica pues, en ocasiones, no se llegan a terminar o ver los resultados del anterior antes de empezar con uno nuevo. Asimismo, la mayoría de los ejemplos puestos por las maestras de estas innovaciones tienen relación con los ámbitos científico y matemático.

También destacan el uso de las tecnologías en el aula. Defendiendo que, hoy en día, no se puede enseñar sin hacer uso de ellas y que incluso las maestras más mayores, pese a presentar más resistencias, acaban haciendo cursos para formarse en esta metodología.

“Porque hoy en día no se puede enseñar sin conocimientos electrónicos. Así que sí, creo que la mayoría de las docentes, incluso las más veteranas, siguen queriendo, si no otros cursos, sí al menos algún curso sobre lo digital. Sí. Dispositivos digitales para la clase.” (Teacher 2)

Una de las maestras destaca como especialmente útil el programa *E-kool* (escuela digital), ya que permite a los docentes estar en permanente contacto con los estudiantes y sus familias. Se trata de una aplicación similar al programa *Raíces* o *Google Classroom* usado en múltiples escuelas españolas.

Mientras que en España, los inspectores educativos son los encargados de evaluar y supervisar la actuación educativa en los centros escolares; en Estonia no existe esta figura (Tire, 2021). Por el contrario, las docentes indican que la evaluación de su proceder en el aula se hace a través del *feedback* del estudiantado y las familias, así como la observación por parte de sus compañeras.

“Eso es una cosa. Así que, la visita de los profesores a nuestra lección, y también, como, nuestra directora de la escuela quería que pidiéramos *feedback* de nuestros estudiantes y de los padres. Así que también podemos pedir *feedback*. ¿Qué piensan los propios alumnos? ¿Qué debería mejorar? ¿O qué cosas se pueden añadir a las clases? Y también, ¿qué piensan los padres? Si hablan con los niños... o ¿qué piensan los padres de nuestros... de nuestros estilos de enseñanza? Sí. Así que, pedir *feedback* a nuestras compañeras, a nuestros estudiantes y a los padres” (Teacher 2)

En cuanto a la evaluación del alumnado, esta sigue siendo a través de exámenes y notas numéricas. Tan solo se usan frases descriptivas del proceso del alumno o alumna en los cursos más bajos. Por tanto, no hay mucha innovación en este aspecto.

Por último, se les preguntó cuáles creían que eran los principales factores que habían llevado al sistema educativo estonio a la cabeza de los resultados europeos en PISA. La respuesta más popular fue la calidad del cuerpo docente, destacando su vocación y ganas de ofrecer al alumnado la mejor educación.

“Yo diría que la gente. Así que, es... quiero decir, aquellos que han decidido trabajar en la escuela o en institutos la mayoría de ellos son personas realmente dedicadas. Por lo tanto, creo que esto es algo que la gente es, realmente les gusta su trabajo, entonces lo están haciendo no importa el poco dinero o la crítica y todo eso.” (Lecturer 1)

Pero también se señalaron aspectos como la larga tradición estonia que entiende la educación como un valor. Una maestra apunta lo siguiente:

“(…) incluso si tomamos algunos libros de literatura, o incluso si miramos nuestra literatura y nuestras películas, estudiar es muy importante (…) no es como en algunas películas que si eres un buen estudiante eres como un *nerd* o raro. En Estonia, siempre se valora mucho que tengas una buena educación, y la mayoría de los estonios saben que hay que trabajar duro en los estudios. Sí. Es simplemente porque siempre ha sido así en nuestra cultura.” (Teacher 2)

Con relación a la cultura, también se destaca el alto nivel de autocrítica de la sociedad estonia. Lo que les lleva siempre a querer mejorar, investigando y promoviendo nuevas vías educativas para el alumnado de hoy en día, tanto desde las escuelas como desde las instituciones gubernamentales.

“Creo que es bueno que tenemos una autocrítica bastante alta. Tengo amigos y familiares y antiguos compañeros en los colegios, y sé lo dedicados que son y cómo trabajan en equipo y lo mucho que hacen para desarrollar su plan de estudios, su programa de estudios y adoptar todas las nuevas metodologías y nuevos enfoques.” (Lecturer 2)

Sin embargo, algunas entrevistadas también expresan cierta confusión entre la propia sociedad y comunidad educativa ante los resultados obtenidos. Señalando que las propias instituciones gubernamentales están tratando de desentrañar los motivos del buen desempeño para potenciarlo.

“Sinceramente, nos han dicho, básicamente, toda la vida «la educación estonia es muy buena», pero en todos los sitios a los que voy todo el mundo está tan confundido como: «¿cómo estamos en la cabeza [de PISA]?», «¿qué está pasando?».” (Student 2)

## 7. Conclusiones

El objetivo central de la investigación de campo planteada era conocer las principales características del sistema educativo estonio y compararlo con la situación actual del sistema educativo español, para identificar, si las hubiera, las medidas que se podrían extrapolar desde la educación estonia a la española. Además, el estudio gira en torno a la hipótesis de que los buenos resultados obtenidos en el último informe PISA (2018), deben tener su origen en un sistema educativo bien estructurado, financiado y apoyado tanto por la sociedad como por el Estado.

A través de los datos recogidos tanto de fuentes científicas y estadísticas como de las entrevistas realizadas, se cree haber conseguido una imagen bastante global del sistema educativo báltico. Y, como se puede apreciar en el apartado de “Resultados”, pese a sus buenas puntuaciones en los informes internacionales, no es oro todo lo que reluce.

Especialmente llaman la atención los problemas encontrados en el ámbito de condiciones laborales del profesorado. El alto volumen de trabajo, unido a un salario insuficiente, ha derivado en una escasez de docentes que preocupa a todos los agentes educativos. En repetidas ocasiones las entrevistadas apuntaron que la enseñanza sería mejor para los niños y niñas, y más tranquila para las maestras, si se dispusiese de más personal docente. Asimismo, esta concepción coge fuerza al hablar de la educación inclusiva, un enfoque educativo que se ha puesto en marcha en los últimos años en Estonia, pero para el que las escuelas no tienen suficiente formación ni recursos.

Además, otros aspectos determinantes de la calidad de un sistema educativo, como la innovación, la formación del profesorado, el currículo, los métodos de evaluación o las tecnologías en el aula, no difieren en gran medida del modelo español. En cuanto a la formación universitaria, la similitud puede deberse a que ambos países pertenecen al Espacio Europeo de Educación Superior (plan Bolonia), que pretende unificar la enseñanza superior en la Unión Europea (Barba-Martín, Hernando-Garijo, Hortigüela-Alcalá & González-Calvo, 2020). De

igual forma sucede con los currículos de educación infantil, primaria y secundaria, que siguen las sugerencias recogidas por la Comisión Europea.

Teniendo todos estos factores en cuenta, se podría determinar que no se han encontrado aspectos en el sistema educativo estonio que puedan extrapolarse al modelo español.

La causa de los resultados dispares en los exámenes internacionales puede tener su origen en la cultura estonia, que da mucho valor a la formación escolar; en la facilidad de implementar medidas educativas debido al reducido tamaño del país (ambos elementos mencionados en las entrevistas) u otros factores que no se han encontrado en el presente estudio. Se debe tener en cuenta, además, que la investigación llevada a cabo presenta limitaciones que pueden condicionar los resultados. Una de ellas es que la muestra entrevistada no era muy amplia, tan solo tres participantes de cada grupo (estudiantes, maestras y doctoradas).

Por lo tanto, para indagar más sobre este nuevo sistema educativo que está despuntando en los informes internacionales, sería interesante realizar un estudio de campo con más participantes. Asimismo, si se dispusiese de los medios necesarios, se podrían completar las conclusiones sacadas a través de la observación directa en colegios estonios, con la finalidad de comparar y conocer de primera mano las características de las metodologías llevadas a cabo en el país báltico.

## Referencias bibliográficas

- Aru-Chabilan, H. (2020) Tiger Leap for digital turn in the Estonian education, *Educational Media International*, 57(1), 61-72, <https://bit.ly/3oIqPuD>
- Avvisati, F., Echazarra, A., Givord, P. & Schwabe, M. (2019). *PISA 2018 Results - Country note: Estonia*. OECD Publishing, Paris, <https://bit.ly/3gHIRZK>
- Barba-Martín, R.A., Hernando-Garijo, A., Hortigüela-Alcalá, D. & González-Calvo, G. (2020). Tras casi una década de Bolonia, ¿realmente hemos mejorado la calidad de la enseñanza? *Espiral. Cuadernos del profesorado*, 13(27), 97 – 108.
- Casquero, A. & Navarro, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario 2010, 191-223. <https://bit.ly/3rHMWmZ>
- Clavijo, R.G. & Bautista-Cerro, M.J. (2019). La educación inclusiva. Análisis y reflexiones en la educación superior ecuatoriana. *Alteridad, Revista de Educación*, 15 (1), 113-124. <https://doi.org/10.17163/alt.v15n1.2020.09>
- Education Estonia. (2021, 31 de enero). *ProgeTiger – Estonian way to create interest in technology*. Education Estonia. <https://bit.ly/3O1R6PB>
- Fuentes, D. (2014). *¿Qué es un sistema educativo?* Paperblog. <https://es.paperblog.com/que-es-un-sistema-educativo-2497738/>
- Gobierno de España. (2009, 4 de abril). *Aprobado el Programa Escuela 2.0*. <https://bit.ly/37DyZPf>
- Gómez, A. J. (2018). Desinforme Pisa. *Publicaciones*, 48(2), 279–299. doi:10.30827/publicaciones.v48i2.8344
- Guerrero, M.A. (2016). La investigación cualitativa. *INNOVA Research Journal*, 1(2), 1 – 9. DOI: <https://doi.org/10.33890/innova.v1.n2.2016.7>
- Hernández, M.A. & Alcaraz, M. (2018). Factores incidentes en el abandono escolar prematuro. *Revista de Investigación en Educación*, 16(2), 2018, 182-195. <http://webs.uvigo.es/reined/>

- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado. (2017). Cinco años de evolución de la Competencia Digital Docente. Informe estudio sobre la Competencia Digital Docente.
- Lees, M. (2016). *Estonian education system 1990-2016. Reforms and their impact*. Estonian Ministry of Education and Research.
- Lopezosa, C. (2020). Entrevistas semiestructuradas con NVivo: pasos para un análisis cualitativo eficaz. En: Lopezosa, C.; Díaz-Noci, J.; Codina, L. (ed.). *Anuario de Métodos de Investigación en Comunicación Social*, n.1 (p.88-97). Barcelona: DigiDoc-Universitat Pompeu Fabra
- Mejía, J. (2011). Problemas centrales del análisis de datos cualitativos. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*, 1, 47 – 60.
- Ministerio de educación y formación profesional. (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Secretaría general técnica.
- Ministerio de educación y formación profesional. (2020). *PISA 2018. Resultados de lectura en España*. Secretaría general técnica.
- Ministerio de Educación. (2010). *Plan de acción 2010-2011. Objetivos de la Educación para la década 2010-2020*.
- Ministry of Education and Research. (2019a). *Education Strategy 2035: objectives and preliminary analysis*. <https://bit.ly/3NVLPZY>
- Ministry of Education and Research (2019b). PISA 2018, Summary in English. *Innove*. <https://bit.ly/3z1McgB>
- Mlekuž, A., Veldin, M., Haugas, S. & Jurko, L. (2018). *Education and Socio-Economic Status: Estonian Case*. Network of Education Policy Centers (NEPC). <https://bit.ly/34yDFoM>
- National Center on Education and the Economy. (2020). *Brief on high-performing systems: Estonia*.
- OECD. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

- OECD. (2019b). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.
- OECD. (2019c). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. PISA, OECD Publishing
- OECD. (2019d). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.
- Oficina Nacional de Prospectiva y Estrategia del Gobierno de España (2021). 2º desafío: Conquistar la vanguardia educativa. En *España 2050: Fundamentos y propuestas para una Estrategia Nacional de Largo Plazo* (pp. 89 – 121). Madrid: Ministerio de la Presidencia.
- Rajangu, V. (2015). Estonia. En W.Hörner et al. (eds.), *The Education Systems of Europe* (pp. 237–248). Springer.
- Rodríguez, J. & Sánchez, P. (2016). Inclusión de las TIC en la escuela pública: realidades y perspectivas. Análisis comparativo de dos acciones «Escuela 2.0» y «conectar igualdad». *Opción*, 32(8), pp. 641-655
- Román, L. (2020). Mariano Fernández: “Necesitamos un cambio educativo rápido y profundo”. *Educación 3.0*. <https://bit.ly/3gth92F>
- Tire, G. (2021). Estonia: A Positive PISA Experience. En N. Crato (ed.), *Improving a Country's Education. PISA results in 10 countries* (pp. 101 – 120). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-59031-4_5)
- Vegas, E. & Coffin, C. (2015). Cuando el gasto en la educación importa: Un análisis empírico de información internacional reciente. IDB Working Paper Series, No. IDB-WP-574, *Inter-American Development Bank (IDB)*. <http://hdl.handle.net/11319/6803>

## **ANEXO I**

### **Lectures' interview**

1. How would you describe the National curriculum??
2. Would you change anything from it?
3. Has the understanding of education changed in recent decades? If so, is it reflected in the curriculum?
4. Would you say that the curriculum is more innovative or more traditional?
5. Do you think the teaching profession is well valued in society?
6. I have read that in recent years fewer and fewer people want to become teachers, is this true? Do you notice it in the institutes of education? If so, why do you think this is the case?
7. From your point of view, do you think that the training given to future teachers prepares them correctly for their professional future? Would you, perhaps, add or remove something?
8. Do you think that people who study teaching have a real vocation for the profession?
9. Estonia is a highly digitalised country, so is its education?
10. Do the institutes of education offer special training in teaching though ICT?
11. Is appropriate training provided to deal with diversity in the classroom?
12. Are innovative methodologies promoted in teacher training?
13. Do you think Estonians have a strong interest in education?
14. The OECD report points out that, despite its good results, Estonia is one of the countries with the lowest education budgets. How is this amount used to be so effective? Do you think it needs to be increased?
15. What factors, in your opinion, have made the Estonian educational system the best in Europe?
16. Is there anything else you would want to add?

## Teachers' interview

1. To begin with, I have read that schools have quite a lot of autonomy. How do they really work?
2. Would you say that this autonomy makes schools really different from one another? If so, what can make a school stand out?
3. It is said that it is thanks to the freedom that teachers and principals enjoy that Estonia is doing so well in international reports, what is your opinion on this? Do you think this could be the key point for the success of an education system?
4. Is lifelong learning promoted in schools? If so, which are the last courses in which you have participated? If not, do you think it would be necessary to implement this type of training among teachers?
5. In the latest TALIS report, 78% of teachers said that they and their colleagues support each other in implementing new ideas. Do you agree with this? Would you say that Estonian education is innovative?
6. Are new pedagogies currently being used in classrooms (gamification, challenge- or game-based teaching, cooperative learning, etc.) or do teacher-centred lectures still prevail?
7. With this decentralised system, do teachers feel supported by the state? Do the schools have all the necessary resources, both material and personal, or do you perhaps miss something?
8. Is the teaching profession valued in the Estonian society?
9. Do families collaborate in the education process? Do they ever question your job/knowledge, or do they mainly respect you?
10. What about children? How would you describe the relationship between teachers and their students?
11. Are there many children with special needs in your classrooms? How well would you say schools adapt to them?
12. Do you think there is a need for more training or qualification among teachers to be able to take care of this type of children?
13. What kind of assessment is common to measure the process and outcomes of pupils?

14. And, lastly, do teachers and schools usually self-assess their own performance?

15. Is there anything else you would like to add?

### **Teaching students**

1. First, I would like to know about the requirements at entrance. Are they similar to other degrees or do you have to pass a special exam to become a student-teacher?

2. What is teacher training like? (Does it focus on content knowledge, teaching techniques, developmental psychology...?)

3. What qualifications you need to have to become a teacher? (Standard model of teacher education)

4. What steps do you have to take to become a teacher once you have finished your studies?

5. Do innovative methodologies play an important role in the teaching process?

6. Given that ICTs are of great importance in Estonia and are present in education, do future teachers receive adequate training to use ICTs as a teaching tool?

7. Do you think you are adequately trained to deal with diversity in the classroom?

8. Would you change anything about the teacher training programmes?

9. Do you do internships in schools during your studies?

10. In your opinion, are people who study teaching motivated? Do they have vocation for the profession?

11. I have read that in recent years fewer and fewer people want to become teachers. What factors do you think cause this situation?

12. And, lastly, is education valued in society?

13. Is there anything else you would like to add?

## **ANEXO II**

Las transcripciones de las entrevistas realizadas se pueden encontrar en el siguiente enlace: <https://bit.ly/39LSqiD>

En cuanto a los audios de las mismas, se encuentran en la carpeta enlazada a continuación: <https://bit.ly/3O7yYmR>

### **ANEXO III**

A continuación, se encuentra el enlace para poder visualizar los consentimientos informados de todas las participantes en la investigación: <https://bit.ly/3tsgiqb>