

Panorama de la educación

Indicadores de la OCDE

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

2023

Informe español



Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2023

Informe español



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2023

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.educacion.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2023. Informe español



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Instituto Nacional de Evaluación Educativa www.educacion.gob.es/inee

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2023

NIPO IBD: 847-23-108-3

NIPO línea: 847-23-109-9

Depósito Legal: M-27565-2023

ÍNDICE

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	6
1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	9
1.1 Formación de la población adulta.....	9
1.2 Escolarización en educación infantil.....	18
1.3 Acceso y titulación en la segunda etapa de educación secundaria.....	23
1.3.1 Tasas de escolarización en la segunda etapa de educación secundaria.....	24
1.3.2 Tasas de finalización en la segunda etapa de educación secundaria.....	31
1.4 Acceso y titulación en educación terciaria.....	35
1.4.1 El acceso a la educación terciaria.....	35
1.4.2 La graduación en educación terciaria.....	39
1.5 Movilidad internacional del alumnado de educación terciaria.....	43
2. LOS RESULTADOS Y LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	53
2.1 Educación y empleo.....	53
2.1.1 Situación educativa y laboral de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años.....	53
2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral.....	56
2.1.3 Mercado de trabajo y educación.....	60
2.1.4 La brecha de género en el mercado de trabajo.....	64
2.1.5 Tendencias en la relación entre el mercado de trabajo y la educación.....	66
2.1.6 Beneficios retributivos de la educación.....	68
2.2 Resultados sociales de la educación.....	75
2.2.1 Percepción de la democracia y el compromiso cívico.....	75
2.2.2 Protección de datos personales en Internet.....	80
2.3 Financiación de la educación.....	81
2.3.1 Gasto en educación por estudiante.....	82
2.3.2 Gasto público y privado por nivel de educación.....	87
2.3.3 Gasto en educación en relación con el PIB.....	92
2.3.4 Gasto en educación en relación con el gasto público total.....	98
3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE.....	106
3.1 Horas de clase.....	106
3.2 Retribuciones del profesorado y de los directores.....	112
3.3 Número medio de estudiantes por docente.....	126
3.4 Perfil del profesorado de los programas de educación y formación profesional.....	130
3.5 Evaluaciones y exámenes al alumnado.....	135
CONCLUSIONES.....	147
BIBLIOGRAFÍA.....	163
FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS.....	169
ANEXO I: LA NUEVA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 2011.....	171
ANEXO II: MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011 – Edición 2023.....	173

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores de los sistemas educativos de los estados miembros de esta organización, 38 países de los más desarrollados del mundo, además de otros países asociados. La publicación denominada *Education at a Glance*. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE) analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía. En esta edición, el tema principal de análisis son los programas educativos de carácter profesional, especialmente durante la segunda etapa de educación secundaria, que son una parte fundamental de los sistemas educativos de los países de la OCDE. Estos programas juegan un papel fundamental para asegurar una alineación entre la educación y el trabajo, en la transición exitosa al mercado laboral y, de manera más general, en la recuperación económica y del empleo.

Utilizando como referencia la publicación internacional, en España se elabora el siguiente informe, denominado Panorama de la Educación 2023: Indicadores de la OCDE. Informe español, en el que aparecen los datos de los indicadores más importantes para España en comparación con la media de los países de la OCDE y de los 25 países de la Unión Europea que pertenecen a esta organización o se encuentran en proceso de adhesión a la organización. Además, en la mayoría de los indicadores se ofrece información, cuando está disponible, de una serie de países seleccionados por el interés en su comparación con España. Estos países son los siguientes: Francia, Grecia, Italia y Portugal (mediterráneos), Alemania y Países Bajos (centroeuropeos), Finlandia, Noruega y Suecia (nórdicos), Brasil, Chile y Colombia (latinoamericanos), Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido (anglosajones) y Japón (asiático). La simplificación de las tablas y cuadros pretende facilitar la lectura y resaltar lo más relevante desde la perspectiva española.

El informe está dividido en tres capítulos. El primero lleva por título “La expansión de la educación”, y en él se analiza la formación de la población adulta, su evolución y el contraste con el nivel de educación alcanzado por la población joven en el rango de 25 a 34 años. Se presta especial interés a la población con nivel de segunda etapa de educación secundaria y las desigualdades de género. A continuación, se desarrolla la escolarización y los resultados de las etapas educativas no obligatorias: educación infantil, la segunda etapa de educación secundaria y educación terciaria. En el análisis de la educación infantil, se estudia la escolaridad por ciclo y edad, así como el perfil del profesorado de este nivel de educación y el gasto público en la etapa. Las tasas de escolarización, el perfil de las personas escolarizadas en la segunda etapa de educación secundaria y el tipo de programas son la base para el análisis de este otro nivel educativo. Se profundiza, especialmente, en la población que titula en la duración teórica por tipo de programa educativo, las transferencias dentro del nivel y la transición a niveles educativos posteriores. En educación terciaria, se analizan el nivel al que acceden y en el que se gradúan los estudiantes, profundizando en las diferencias por campo de estudios y género. Finalmente, se observa la movilidad internacional de los estudiantes en educación terciaria y su matrícula en los programas de ciclo corto, grado, máster, doctorado y equivalentes. Se incluye también el análisis por campo de estudios y la proporción de estudiantes nacionales que salen fuera de su país para realizar estudios superiores. Los datos referentes al nivel de formación de la población adulta corresponden a 2022, mientras que los de escolarización, acceso, titulación y movilidad corresponden a 2021.

En el segundo capítulo, denominado “Los resultados y la financiación de la educación”, se estudia la educación y el empleo, atendiendo a una de las principales preocupaciones de la sociedad actual: la transición de la enseñanza al mercado laboral y la relación de las tasas de empleo con los diferentes niveles de educación, con especial atención a la población que no sigue formándose y está desempleada o inactiva y a los que han alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria, por tipo de programa. En este sentido, se relaciona el nivel de educación con las tasas de empleo, los salarios y las diferencias entre hombres y mujeres y se profundiza en los resultados sociales de la educación, concretamente en la percepción de la democracia y el compromiso cívico por nivel de educación. Por su parte, la financiación de la educación se aborda desde varios puntos de vista. En primer lugar, se analiza el gasto anual público y privado por estudiante en instituciones educativas de primaria a terciaria y la variación de este gasto entre 2019 y 2021. También se analiza la proporción de la riqueza nacional que se dedica a educación, o lo que es lo mismo, el gasto en educación en relación con el PIB y con el gasto público, tanto en España como en los países de la OCDE y de la UE25, así como el gasto según administración de gobierno. Este capítulo contiene datos de 2022 para los indicadores relacionados con el mercado de trabajo, de 2021 para los relacionados con el nivel de educación y los salarios y de 2020 para los resultados sociales y la financiación educativa.

En el tercer capítulo, titulado “El entorno de los centros educativos y el aprendizaje”, se analizan las horas de clase del alumnado y el reparto entre las diferentes áreas, junto con la organización de las vacaciones escolares. A continuación, se describe el salario del profesorado como aspecto de especial relevancia en su vida laboral, el cual, junto al tamaño de la clase y las horas de enseñanza, aportan las claves de la distribución de los recursos financieros asignados a la educación. Este salario se compara con el de los directores de los centros educativos y se analiza su evolución reciente y las diferencias por tipo de programa para el nivel de segunda etapa de educación secundaria. Por otro lado, se analiza el número medio de estudiantes por docente para cada nivel de educación. Posteriormente, se describe el perfil del profesorado de los programas de educación y formación profesional y cierra el capítulo un resumen de las evaluaciones y exámenes generales que realiza el alumnado de educación primaria a segunda etapa de educación secundaria. Los datos que presenta este capítulo corresponden a los años 2022 y 2023 en función del indicador.

La redacción y los análisis de este informe español han sido realizados por el equipo de indicadores del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), con el apoyo técnico del resto del personal de este organismo del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). Por último, hay que agradecer a la Subdirección General de Estadística y Estudios del MEFP su colaboración, ayuda y apoyo permanente.

Para consultar aspectos técnicos, anotaciones y ampliar información, véase el apartado “Fuentes y notas aclaratorias” al final de esta publicación.

CAPÍTULO 1

1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN

La educación es un activo no solo por su valor intrínseco, sino también porque proporciona habilidades a las personas y actúa como un indicador de estas habilidades. Como resultado, la inversión en educación produce altos rendimientos en el futuro (OECD, 2020c). El objetivo de los Estados es, por tanto, poder ofrecer a su ciudadanía la posibilidad de conseguir una educación de calidad que fomente la movilidad social, por lo que uno de los retos fundamentales de todos los países en la actualidad es eliminar las desigualdades en el acceso a las oportunidades de aprendizaje.

El capítulo comienza analizando el nivel de formación de la población adulta y describe la participación y la progresión a lo largo de todo el sistema educativo, especialmente en las etapas de escolarización no obligatorias, como la educación infantil, la segunda etapa de secundaria y la terciaria. Incluye indicadores sobre escolarización, progresión y graduación de los estudiantes en cada nivel o programa educativo, con especial atención a las desigualdades asociadas al género u origen de las personas. Por ello, este capítulo proporciona un contexto para identificar áreas donde la intervención política es necesaria para abordar problemas de inequidad. Finalmente, se describe la situación de la movilidad internacional en educación, así como las características de los estudiantes que van a otros países para completar su formación. Este informe incluye análisis específicos de los programas de educación y formación profesional.

1.1 FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN ADULTA

El nivel educativo de la población se obtiene a partir de la distribución de la misma según la formación máxima alcanzada, la cual se establece mediante la consecución de una cualificación formal. A menudo, el nivel educativo se utiliza como indicador del capital humano y del nivel de competencias de la población. Para los empleadores, la cualificación es el indicador más importante del tipo de conocimientos y habilidades que los empleados han adquirido. Además, conseguir un nivel educativo más alto se relaciona con un mejor estado de salud, un mayor compromiso social y unas tasas de empleo y retribuciones más altas. Igualmente, se vincula positivamente con una mayor participación en programas formales y no formales de educación para personas adultas.

Gráfico 1.1 (extracto de la Tabla A1.1 y OECD, *Education at a Glance* [database])
Evolución del nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2002 - 2012 - 2022)



Nota: *los datos de la Unión Europea de 2002 y 2012 corresponden a UE22.

A lo largo de los últimos diez años, el porcentaje de personas adultas que posee la primera etapa de educación secundaria como máximo nivel de estudios ha decrecido en la mayoría de los países de la OCDE, especialmente en aquellos que partían de una situación menos favorable. En España, ha pasado del 45,3 % en el año 2012 al 35,8 % en el 2022. Sin embargo, a pesar de esta mejoría, la cifra sigue quedando alejada de las medias de la OCDE (19,8 %) y de la UE25 (16,6 %) (Gráfico 1.1). Si se compara con la situación en el año 2002, España ha reducido este porcentaje en 22 puntos porcentuales, mientras que la OCDE y la UE25 lo reducen 14,2 y 15,3 puntos, respectivamente.

Durante el periodo 2012-2022, el porcentaje de población adulta española con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria se ha reducido en 9,5 puntos porcentuales, pasando del 45,3 % al 35,8 %; sin embargo, se encuentra 16 puntos porcentuales por encima del de la OCDE (19,8 %) y es más del doble del de la UE25 (16,6 %).

El nivel de educación terciaria posiciona a España en una situación más similar a las medias de la OCDE y de la UE25. En este caso, la proporción de población con el nivel de educación terciaria en España (41,1 %) se sitúa levemente por encima de las medias internacionales (OCDE, 40,4 %; UE25, 37,7 %). En los tres casos, entre 2012 y 2022 se han producido incrementos equivalentes que varían entre los 8 y los 8,5 puntos porcentuales, aproximadamente.

La población con estudios de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria presenta las diferencias porcentuales más significativas entre España y las medias internacionales. En ese sentido, en España solamente el 23,1 % tiene como titulación máxima la segunda etapa de educación secundaria, mientras que la media de la OCDE alcanza el 40,2 % de la población, llegando al 45,7 % en la UE25. Estas diferencias se deben a que la mayor parte del alumnado español elige cursar Bachillerato, el cual tiene un propósito claro de preparación para estudios superiores, siendo menos los que optan por una formación profesional de grado medio.

Sin embargo, tras varios cursos en los que la tasa bruta de graduados en Bachiller y Ciclos Formativos de Grado Medio apenas variaba, los últimos datos apuntan a un ligero crecimiento que, de consolidarse, podría favorecer un mayor equilibrio en el nivel de educación de la población adulta española. La tasa bruta de graduación en los ciclos formativos de grado medio ha pasado del 22,8 % en 2017-18 al 27,0 % en 2020-21. Otro dato muy positivo es que la población con educación terciaria supera a la que no alcanza el nivel de segunda etapa de educación secundaria y sigue descendiendo el porcentaje de aquellos con niveles educativos más bajos (MEFP, 2023c).

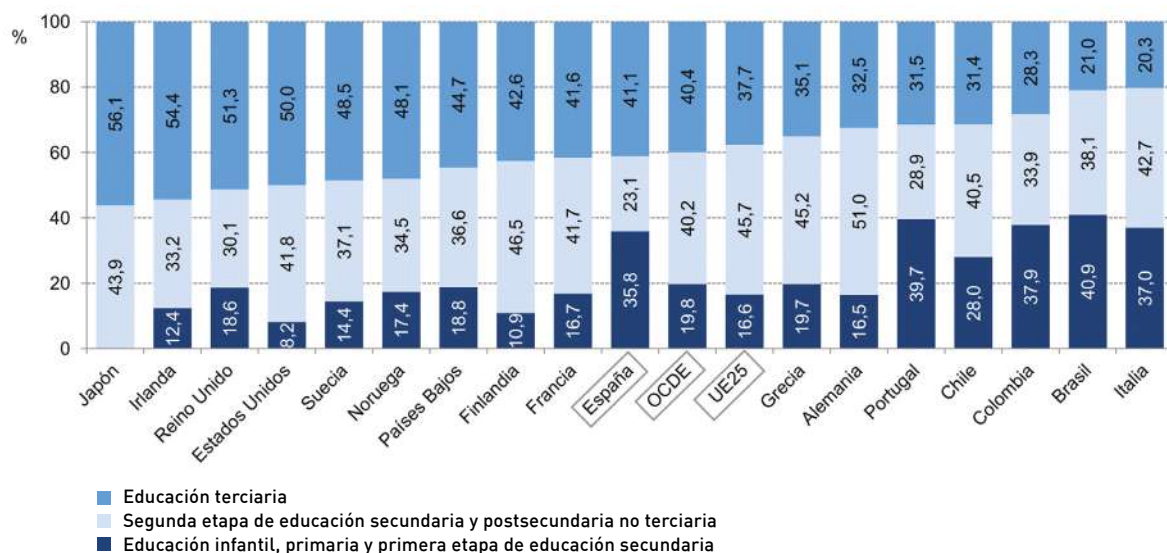
En España solamente el 23,1 % tiene como titulación máxima la segunda etapa de educación secundaria, mientras que la media de la OCDE alcanza el 40,2 % de la población, llegando al 45,7 % en la UE25.

La distribución por nivel de estudios de la población adulta de 25 a 64 años y la comparación por países se pueden ver en el Gráfico 1.2. Se observa que un número importante de los países seleccionados presenta cierto equilibrio entre la población con estudios de educación terciaria y la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, con diferencias menores a los 10 puntos porcentuales. Sin embargo, existen destacadas excepciones como Irlanda y España, donde la población con estudios terciarios es claramente superior, o Alemania, Italia y Brasil, donde la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria es mayoritaria en esta comparación, con diferencias superiores a los

1 · En España, la primera etapa de educación secundaria se corresponde con los tres primeros cursos de la ESO y la segunda etapa de educación secundaria comprende 4.º de ESO, Bachillerato, Formación Profesional Básica y los Ciclos Formativos de Grado Medio o equivalentes. Para más información, consultar la clasificación CINE 2011 de la UNESCO (UNESCO, 2012).

17 puntos porcentuales en todos los casos. Japón (56,1 %) e Irlanda (54,4 %) son los países con mayor proporción de personas adultas con estudios superiores.

Gráfico 1.2 (extracto de la Tabla A1.1)
Nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2022)



Nota: los datos de Japón del nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria están agregados a los de segunda etapa de secundaria y los de postsecundaria no terciaria a educación terciaria. En Reino Unido, el dato para la segunda etapa de educación secundaria y postobligatoria no terciaria incluye a aquellas personas adultas que han superado algún nivel intermedio de la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria. El año de referencia de Chile es 2020.

En los países con bajos porcentajes de población que solo alcanza estudios básicos, la proporción de personas tituladas en educación terciaria y la de quienes titulan en secundaria y postsecundaria no terciaria suele estar equilibrada. En España el porcentaje de población con educación terciaria crece, varía poco el nivel de segunda etapa de secundaria y desciende el porcentaje de aquellos con niveles educativos más bajos.

Los países que presentan una mayor proporción de población con nivel de estudios inferior a la segunda etapa de educación secundaria son Brasil (40,9 %), Colombia (37,9 %), Italia (37,0 %) y Portugal (39,7 %). En este caso, Estados Unidos es el único de los países analizados con proporciones por debajo del 10 %. Le seguirían Finlandia, Irlanda y Suecia con menos del 15 %. Alemania es el país con mayor porcentaje de población con la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (51,0 %).

POBLACIÓN ADULTA CON NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA

Dentro del grupo de población con educación terciaria (Gráfico 1.3), el análisis por nivel educativo también presenta diferencias importantes. España tiene un 12,7 % de personas adultas de entre 25 y 64 años con estudios de ciclo corto, porcentaje superior a las medias de la OCDE (7,2 %) y de la UE25 (4,9 %). Esta diferencia puede explicarse por los altos porcentajes de población con un nivel de grado o equivalente en algunos países, tanto de la OCDE como de la UE25; mientras que esta población supone en España un 11,3 %, en algunos de los países analizados alcanza o supera el 25 %, como por ejemplo en Irlanda (27,7 %), Reino Unido (26,4 %), Grecia (25,4 %) y Estados Unidos (25,0 %). Los casos de Japón y Colombia son diferentes, pues teóricamente las personas tituladas con un nivel

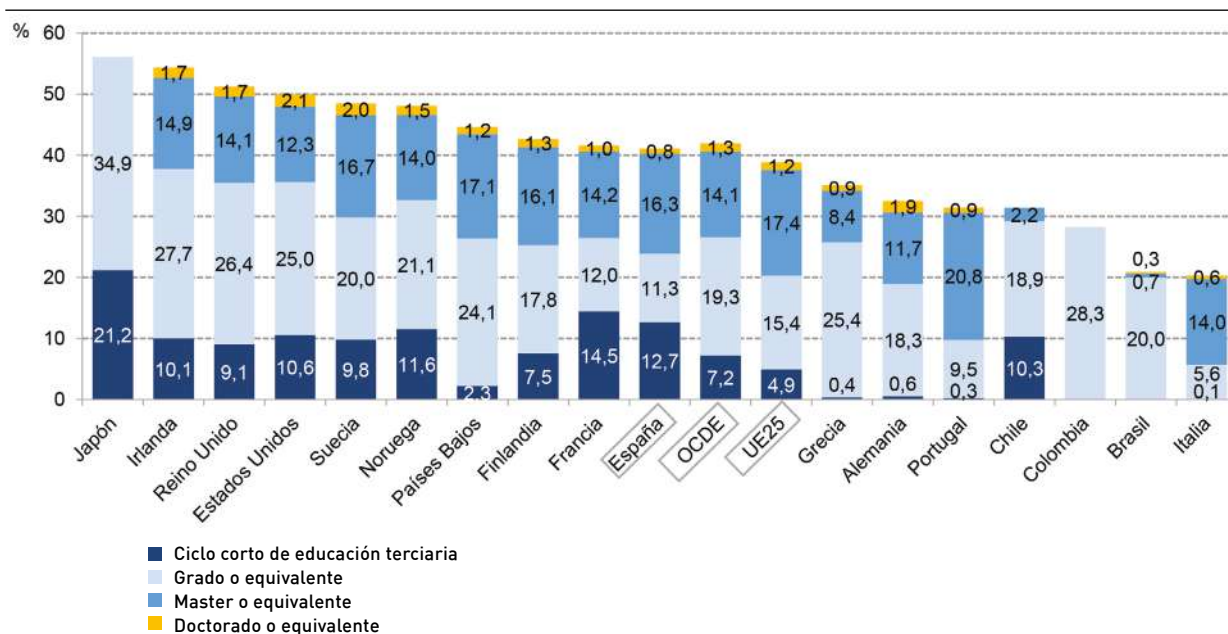
de grado suponen un porcentaje elevado, un 34,9 % y un 28,3 %, respectivamente, pero en estos porcentajes están también incluidas otras titulaciones de educación terciaria diferentes al grado.

En el conjunto de países analizados, se puede observar que tan solo España y Francia muestran mayores porcentajes de personas tituladas en ciclos cortos que en grado o equivalente. En algunos países, como Alemania, Grecia, Italia o Portugal, este porcentaje no supone más del 0,6 % de la población.

El conjunto de la población con nivel de grado o equivalente es mayoritario en casi todos los países analizados. Destacan Irlanda, Reino Unido, Estados Unidos y Grecia, con diferencias superiores a 12 puntos porcentuales con el resto de grupos de población con estudios terciarios. De media, en los países de la OCDE, el 19,3 % de la población alcanza este nivel de estudios, representando el 15,4 % dentro de la UE25. Italia y Portugal son los únicos casos en los que la proporción de personas adultas con estudios de grado queda por debajo del 10 %.

Gráfico 1.3 (extracto de la Tabla A1.1)

Distribución de la población adulta con estudios terciarios por el nivel alcanzado (25–64 años) (2022)



Nota: países ordenados de mayor a menor población con educación terciaria. El año de referencia de Chile es 2020. En Chile, las personas con una titulación de doctorado o equivalente están incluidas en máster o equivalente. En Japón, las personas con titulaciones de máster y doctorado están contenidas en el nivel de grado. En Brasil, las personas con titulaciones de ciclo corto están contenidas en el nivel de grado. En Colombia se muestra el conjunto de toda la educación superior.

España, Francia, Italia y Portugal son los únicos países analizados en los que el porcentaje de población adulta con estudios de máster o equivalente supera al de quienes ostentan un título de grado o equivalente. En España, se debe, entre otras causas, a la estructura de los estudios terciarios antes del proceso de Bolonia.

En España, la población que posee una titulación de máster o equivalente dentro de la población con educación terciaria es la más numerosa, llegando a suponer un 16,3 % de la población de entre 25 a 64 años. España, Francia, Italia y Portugal son los únicos países analizados en los cuales el porcentaje de población con estudios de máster o equivalente supera al porcentaje de la población que ostenta un título de grado o equivalente. Esto es debido, entre otras causas, a la estructura de los estudios terciarios en España antes del proceso de Bolonia, pues la titulación de licenciatura pasó a clasificarse como CINE 7 dentro de la Clasificación Internacional Normalizada de la

Educación (UNESCO, 2012). En cuanto a la media de la UE25, esta muestra un equilibrio entre estos dos grupos; un 15,4 % de la población posee un grado o equivalente y un 17,4 % de población un máster o equivalente. En el caso de los países latinoamericanos incluidos en este informe, se puede observar como los estudios de máster tienen muy poco peso dentro de la población, suponiendo un 0,7 % en Brasil o un 2,2 % en Chile.

NIVEL DE ESTUDIOS DE LA POBLACIÓN ADULTA MÁS JOVEN

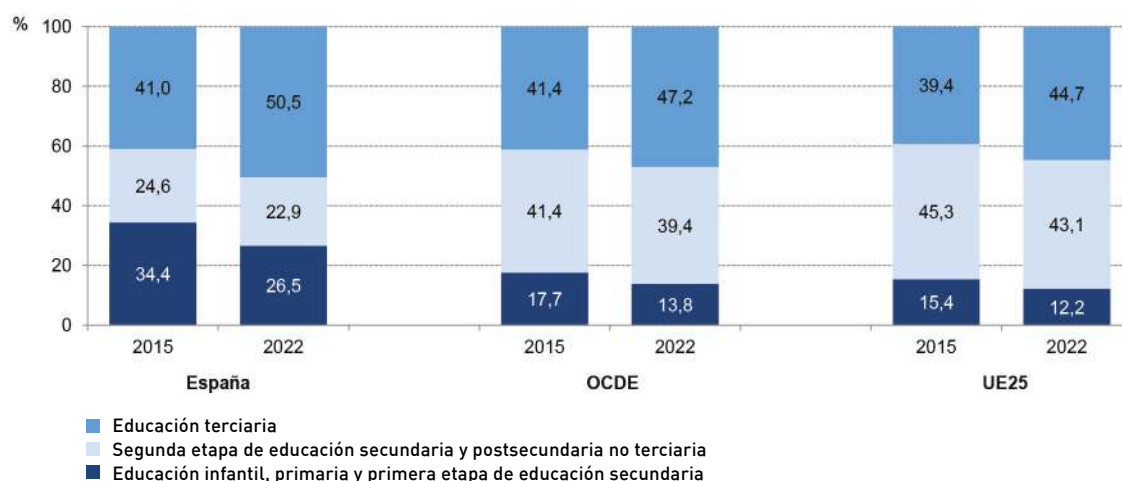
El informe internacional no solo se centra en describir a la población adulta en su conjunto, sino que pone el foco, además, en diferentes tramos de edad para destacar las diferencias que se dan entre la población adulta más joven (25-34 años). Este grupo de edad tiene, en general, una situación más favorable si se compara con tramos de edad mayores o con el total de la población que se ha analizado hasta ahora.

En España, el nivel de estudios de la población de 25 a 34 años mejora respecto a la de 25 a 64 años, reduciéndose el porcentaje de la población con estudios básicos y aumentando el de la población con educación terciaria.

Tanto en España como en los países de la OCDE y de la UE25 el nivel de cualificación mejora cuando se analiza el grupo de personas adultas más jóvenes (25-34 años). En concreto, en España, el porcentaje de población con estudios básicos en esta franja de edad baja al 26,5 %; en la OCDE, al 13,8 %, y en la UE25, al 12,2 %. Con respecto a 2015, esta proporción se ha reducido en 7,9 puntos porcentuales en España, 3,9 puntos porcentuales en la OCDE y 3,2 puntos porcentuales en la UE25. Al igual que ocurre con las diferentes cohortes de edad, la progresión en el tiempo muestra una mejora constante de la situación (Gráfico 1.4).

En lo que se refiere al porcentaje de población de esta cohorte de edad con estudios de la segunda etapa de educación secundaria, las diferencias entre España (22,9 %) y las medias internacionales (OCDE, 39,4 %; UE25, 43,1 %) siguen siendo significativas. Desde 2015, la reducción en este grupo de edad ha sido similar en España (1,7 puntos porcentuales [p.p.]) a la de la OCDE (2,0 p.p.), aunque la reducción ha sido inferior a la de la UE25 (2,2 p.p.). Sin embargo, los porcentajes de población con nivel de formación de la segunda etapa de secundaria en ambos casos prácticamente doblan a los de España. Para corregir el desequilibrio es necesario aumentar el porcentaje de personas que alcanza este nivel educativo, a la vez que se reduce la población con un nivel inferior.

Gráfico 1.4 (extracto de la Tabla A1.2)
Evolución del nivel de formación de la población adulta (25-34 años) (2015 - 2022)



En España la mitad de la población joven (25-34 años) está titulada en educación terciaria (50,5 %), por encima de las medias OCDE (47,2 %) y UE25 (44,7 %). Los porcentajes de población de 25 a 34 años de edad con educación terciaria han aumentado en España desde el año 2015, pasando del 41,0 % al 50,5 %. Este crecimiento de 9,5 puntos porcentuales ha sido superior al realizado por las medias internacionales de la UE25 y OCDE, que han crecido en torno a 5,5 puntos porcentuales durante los últimos siete años.

En este mismo grupo de edad, los países con mayores proporciones de jóvenes con educación terciaria son Japón, Irlanda, Reino Unido, Países Bajos y Noruega, por encima del 55 % (Tabla A1.2, *Education at a Glance* 2023). Por género existen también diferencias importantes: una mayor proporción de mujeres alcanza el nivel de educación terciaria en todos los países de la OCDE, mientras que generalmente la proporción de hombres que no llega o solo alcanza la segunda etapa de educación secundaria es mayor que la de las mujeres (Gráfico 1.5).

La expansión de la educación terciaria en los últimos años ha beneficiado especialmente a las mujeres de todos los países de la OCDE. Para el tramo de edad de 25 a 34 años, la proporción de mujeres que alcanza el nivel de educación terciaria es superior a la de hombres en todos los países analizados.

La diferencia en España entre la proporción de hombres y la de mujeres con un nivel de educación terciaria es de 12,9 puntos porcentuales a favor de las mujeres, ligeramente superior a la media de países OCDE, que es de 12,8 puntos porcentuales, e inferior a la media de países de la UE25, que es de 13,7 puntos. Entre los países analizados, para el nivel de educación terciaria, Noruega, Portugal y Suecia presentan las proporciones más dispares entre hombres y mujeres, con diferencias de más de 15 puntos porcentuales a favor de las mujeres.

Para el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (profesional y general), las diferencias de género más importantes ocurren nuevamente en Noruega y Suecia, donde la proporción de hombres es superior a la de las mujeres en más de 12 puntos porcentuales. Brasil es el único país que presenta una mayor proporción de mujeres que de hombres en la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria general y profesional con una diferencia de 0,5 puntos porcentuales.

En cuanto a la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria general, la diferencia en España entre la proporción de hombres y la de mujeres es la más baja entre los países analizados con 0,9 puntos porcentuales a favor de los hombres, inferior a la media de países OCDE (2,7 p.p.) y a la media de países de la UE25 (1,4 p.p.). Francia e Italia son los únicos países en los que las diferencias porcentuales son a favor de las mujeres, con 1,7 y 7,1 puntos porcentuales respectivamente.

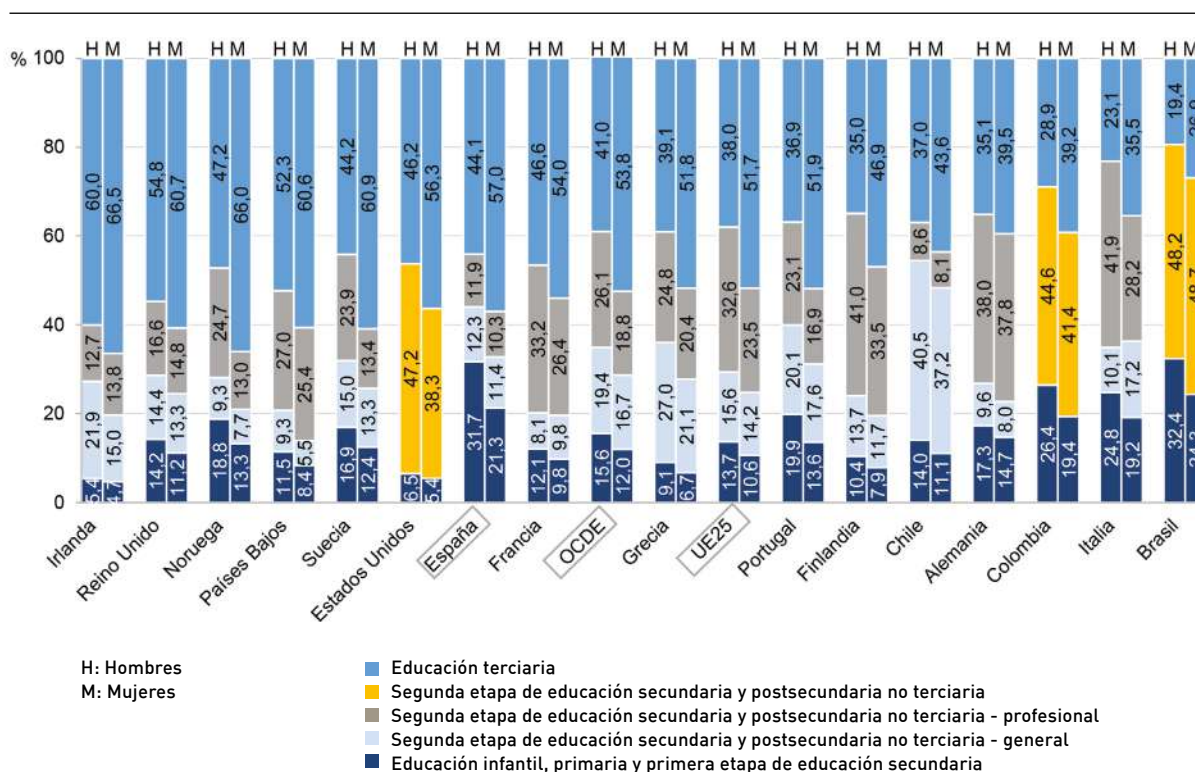
Analizando más en profundidad la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria profesional, en la mayoría de los países, los hombres de 25 a 34 años tienen más probabilidades de obtener un título de formación profesional de nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria que las mujeres. Por término medio en los países de la OCDE, alrededor del 60 % de las personas adultas jóvenes con este nivel de estudios son hombres (Figura A1.4, *Education at a Glance* 2023). Respecto a la distribución por género en función de su nivel educativo (Gráfico 1.5), Italia y Finlandia presentan los valores más altos para hombres con porcentajes superiores al 40 %. Sin embargo, Italia es el país con mayor disparidad entre hombres y mujeres de los países analizados en educación secundaria o postsecundaria profesional con una diferencia a favor de los hombres de 13,7 puntos porcentuales. Entre los países con menor disparidad entre hombres y mujeres en estas

enseñanzas cabe destacar Irlanda, Países Bajos, España, Chile y Alemania con valores inferiores a 1,7 puntos porcentuales. En el caso de Chile, las mujeres representan más del 50 % de los jóvenes de 25 a 34 años con este nivel educativo (Figura A1.4, *Education at a Glance* 2023).

Por último, entre las personas adultas jóvenes con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria existen diferencias de más de 5,4 puntos porcentuales entre ambos géneros a favor de los hombres en España, Brasil, Italia, Portugal, Colombia y Noruega. Concretamente, en España, la diferencia es de 10,4 puntos porcentuales más de hombres (31,7 %) que de mujeres (21,3 %). Estos valores son la mayor diferencia entre géneros en este nivel educativo en los países analizados. En la media OCDE y UE25, la diferencia entre la proporción de hombres y mujeres está en 3,6 y 3,1 puntos porcentuales, respectivamente.

Gráfico 1.5 (extracto de la Tabla A1.2)

Distribución por género de la población adulta (25–34 años) en función de su nivel educativo (2022)



Nota: el año de referencia de Chile es 2020.

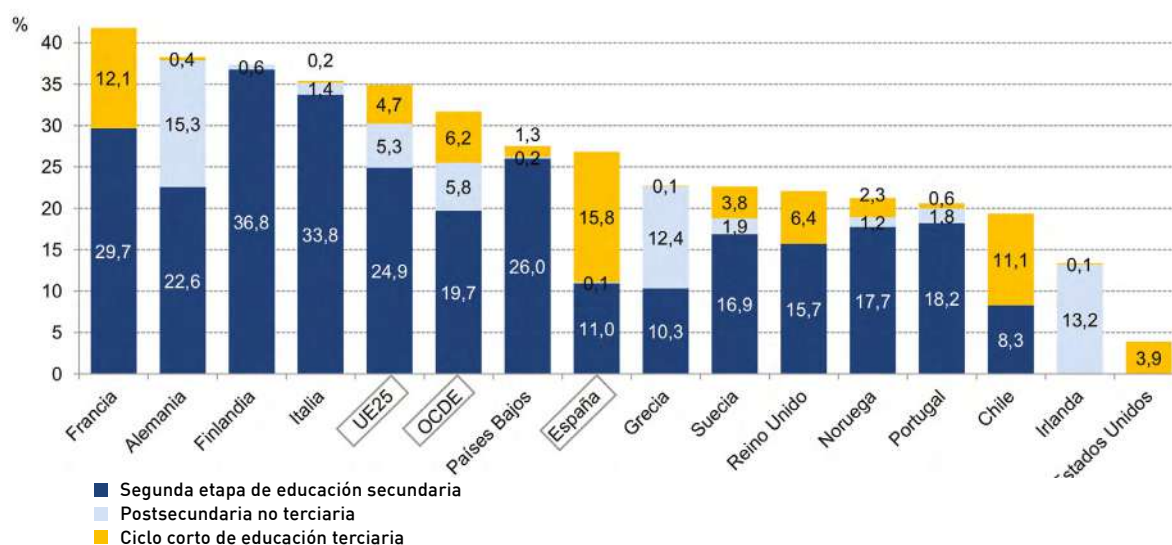
Las diferencias descritas en los párrafos anteriores revelan que la brecha de género se ha incrementado en la última década para un número importante de países y, además, la agregación por nivel educativo oculta otras diferencias importantes asociadas al género, como es el campo de estudios. En casi todos los países, las mujeres son mayoría en el ámbito de la salud y del bienestar, pero están infrarrepresentadas en el ámbito de las ciencias, las tecnologías, las matemáticas y la ingeniería (STEM, por sus siglas en inglés) (OECD, 2019a).

Entre los países analizados, España es el país con mayor porcentaje de población de entre 25 y 34 años con nivel de ciclo corto de educación terciaria dentro de la educación con orientación profesional.

Por último, en el Gráfico 1.6 se muestra el porcentaje de población de entre 25 y 34 años cuyo nivel máximo de educación tiene orientación profesional distinguiendo entre aquellos que han completado la segunda etapa de educación secundaria, postsecundaria no terciaria o ciclo corto de educación terciaria.

De media en la OCDE, el 31,7 % de la población de entre 25 y 34 años han completado estudios con una orientación profesional y alcanza el 34,9 % en la UE25. Por encima de estos valores se encuentran, entre los países analizados, Francia, Alemania, Finlandia e Italia con valores superiores al 35 %.

Gráfico 1.6 (extracto de Figura A1.1)
Población adulta (25-34 años) cuyo nivel máximo de educación tiene orientación profesional (2022)



Nota: el año de referencia de Chile es 2020.

España es el país con mayor porcentaje de población de entre 25 y 34 años con nivel de ciclo corto de educación terciaria dentro de la educación con orientación profesional con un 15,8 %, mientras que la media de la UE25 alcanza el 4,7 % de la población, llegando al 6,2 % en la OCDE. En algunos países, como Noruega y Estados Unidos los ciclos cortos de educación terciaria combinan programas generales y profesionales. En Alemania, Grecia, Italia, Países Bajos, Portugal e Irlanda, menos del 1,5 % de los adultos jóvenes tienen este nivel educativo, mientras que la proporción supera el 11 % en Chile y Francia.

En cuanto a la educación postsecundaria no terciaria profesional, más del 12 % de la población de entre 25 y 34 años ha completado este nivel educativo como máximo en Alemania, Grecia e Irlanda. En España, solo el 0,1 % de la población tiene como máximo este nivel de educación, valor muy inferior a la media de la OCDE (5,8 %) y la UE25 (5,3 %). Este dato está en consonancia con la ausencia de este nivel educativo en el sistema educativo español reglado hasta 2022, año en el que se desarrollaron los cursos de especialización para los técnicos profesionales que hayan superado un ciclo formativo de grado medio (LOOIFO 3/2022, de 31 de marzo).

De entre los países analizados, Finlandia, Italia y Francia tienen un mayor porcentaje de población adulta con un nivel máximo de educación de segunda etapa de educación secundaria profesional con valores superiores al 29 %. En el caso de Irlanda y Estados Unidos, no presentan población con este nivel máximo de educación o están incluidos en otras categorías no analizadas. Los porcentajes de media en la UE25 y la OCDE son 24,9 % y 19,7 % respectivamente; valores superiores al 11,0 % de población española con este nivel máximo de educación.

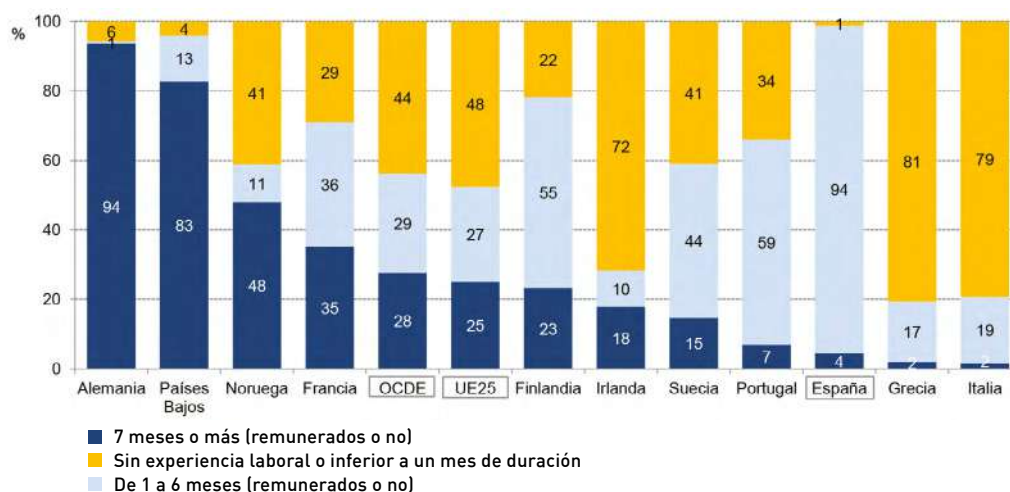
Cuadro 1.1. Experiencia laboral de las personas adultas durante la realización de sus estudios cuyo nivel máximo de educación tiene orientación profesional

La Encuesta Europea de Población Activa (EU labour force survey - EU-LFS) incluye una pregunta sobre la experiencia laboral que las personas adultas tuvieron durante sus estudios (en el nivel más alto de educación que hayan completado). El Gráfico A muestra datos sobre la experiencia laboral adquirida durante sus estudios por personas adultas de entre 20 y 34 años con un nivel de estudios de segunda etapa de educación secundaria profesional o postsecundaria no terciaria. Al centrarse en la titulación más alta de los individuos, la cifra no incluye a las personas tituladas en educación y formación profesional (EFP) que accedieron y titularon en educación terciaria.

Como se muestra en el Gráfico A, entre las personas jóvenes de entre 20 y 34 años con estudios de segunda etapa de educación secundaria profesional o postsecundaria no terciaria, solo el 28 % adquirió más de 7 meses de experiencia laboral (remunerada o no) mientras estudiaba por término medio en los países de la OCDE que participaron en la Encuesta Europea de Población Activa. En Alemania y Países Bajos una gran parte (80 % o más) de estos jóvenes adultos afirman haber tenido al menos siete meses de experiencia laboral durante sus estudios (remunerada o no). Los periodos más largos de formación en centros de trabajo suelen ser remunerados: solo en Países Bajos más del 10 % de las personas de entre 20 y 34 años tituladas en estas enseñanzas declaran haber tenido una experiencia laboral no remunerada de siete meses o más.

La formación en centros de trabajo de menor duración es más común. Al menos un tercio de los titulados en segunda etapa de educación secundaria profesional o postsecundaria no terciaria declaran haber tenido una experiencia laboral de uno a seis meses en Finlandia, España y Suecia. En estos países, la participación en periodos de formación en centros de trabajo más largos es limitada. En algunos países, los estudiantes pueden optar por formación en centros de trabajo de mayor o menor duración, como es el caso de Francia y Noruega. Estos resultados podrían deberse a la coexistencia de programas escolares de formación profesional y aprendizaje (como en Francia), así como a la experiencia laboral que los jóvenes pueden adquirir fuera de su programa educativo.

Gráfico A. Porcentaje de personas adultas de entre 20 y 34 años con estudios de segunda etapa de educación secundaria profesional o postsecundaria no terciaria, por tipo de experiencia laboral mientras estudiaban (2022)



De media en los países de la OCDE, el 44 % de los titulados en segunda etapa de educación secundaria profesional o postsecundaria no terciaria de 20 a 34 años afirman no haber tenido ninguna experiencia laboral, o solo períodos muy cortos (menos de un mes) durante su programa. En algunos casos, estas cifras tan bajas podrían ocultar una experiencia laboral anterior, como en el caso de los estudiantes que adquirieron experiencia laboral durante la segunda etapa de educación secundaria profesional y pasaron a la educación postsecundaria no terciaria, pero no tenían experiencia laboral en esa etapa. Sin embargo, una explicación más común es que una gran parte de los estudiantes abandonan la formación profesional con muy poca o ninguna experiencia laboral.

Fuente: OECD (2023). *Education at a Glance 2023*. Indicador A1. To what level have adults studied? Figura A1.3.

1.2 LA EDUCACIÓN INFANTIL

Existe un interés cada vez mayor entre los responsables políticos sobre el papel esencial que desempeña la educación infantil en el desarrollo cognitivo, emocional y en el aprendizaje y bienestar de los niños y niñas. El alumnado que participa en una educación infantil de alta calidad tiene más probabilidades de obtener mejores resultados educativos en un futuro. Esto es especialmente relevante para los niños y niñas de entornos socioeconómicos desfavorecidos, ya que a menudo cuentan con menos oportunidades para desarrollar estas habilidades en sus hogares (OECD, 2017b). La educación infantil asequible y accesible también facilita que las familias mejoren su situación laboral y económica. Así, el creciente número de mujeres que se ha incorporado al mercado laboral ha aumentado el interés de los gobiernos en expandir la educación infantil (OECD, 2018b; OECD, 2011; OECD, 2016b).

Tales evidencias han llevado a los gobiernos a formular iniciativas para mejorar la calidad de la educación infantil, a diseñar intervenciones de atención temprana, a reducir la edad de inicio de la educación obligatoria y a mejorar su financiación (Duncan & Magnuson, 2013). Sin embargo, a pesar de estas tendencias generales, existen diferencias sustanciales entre los países de la OCDE en la calidad de los servicios de la educación infantil, los tipos de programas y la cantidad de horas lectivas semanales.

ESCOLARIZACIÓN EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

A pesar de los beneficios de la educación infantil en los primeros años de vida, la escolarización de los niños y niñas menores de 3 años no es obligatoria en ningún país de la OCDE (OECD, 2018a; OECD, 2018b).

La tasa de escolarización de los niños y niñas menores de dos años en España es del 24,7 %; en la media de la OCDE es del 18,0 % y en la de la UE25 del 11,8 % (Gráfico 1.7). En este grupo de edad, destaca en la parte baja del gráfico la tasa de Reino Unido (0,7 %). Otros países, como Italia, Francia, Grecia y Portugal no tienen datos o programas educativos en este nivel. En la parte alta, destacan Noruega (41,2 %), Colombia (28,3 %), Suecia (25,7 %) y Japón (25,6 %).

Por otra parte, la tasa de escolarización del alumnado de 2 años en España es del 56,2 %, superior a las medias de la OCDE (43,0 %) y de la UE25 (37,3 %). Noruega, con 94,1 %, Suecia, con 91,9 % y Finlandia, con 71,6 % son, de los países analizados, aquellos con mayor tasa de escolarización en esta edad. En la parte baja del gráfico, y por debajo del 10 %, está la escolarización del alumnado de 2 años en Irlanda (5,8 %) y Francia (9,9 %) (Gráfico 1.7). En el análisis de estos porcentajes se tienen en cuenta otros programas educativos fuera de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), por lo que, en algunos países, pueden existir porcentajes significativos de

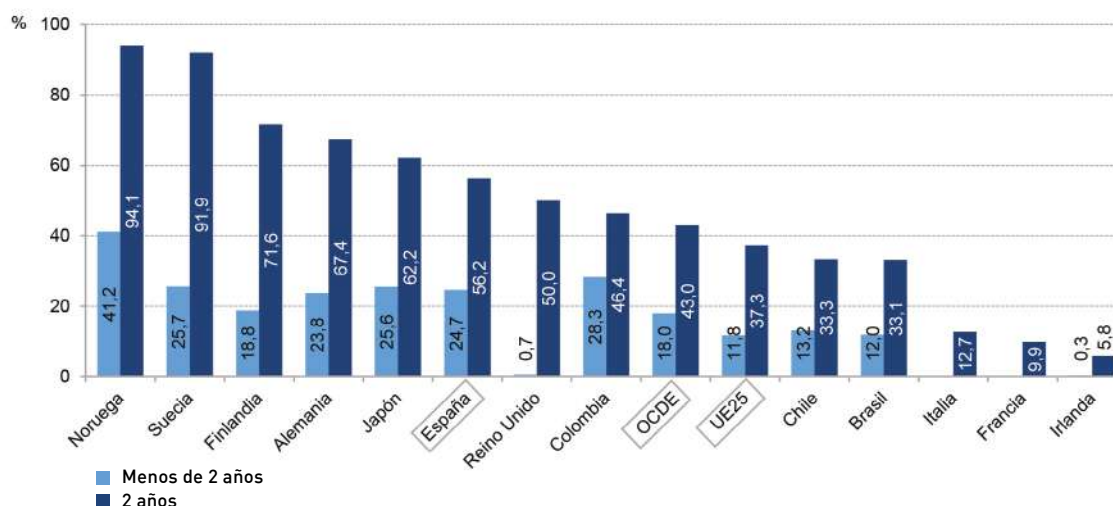
niños y niñas escolarizados en programas que no forman parte de esta clasificación. Concretamente, hay tres países con porcentajes de niños y niñas de dos años escolarizados en programas que no forman parte de esta clasificación: Chile, donde ocurre en alrededor de un 0,4 % de los escolarizados, Suecia, con un 1,4 % de los escolarizados, y Japón, donde este grupo alcanza el 53,2 %.

En 2021, el 18,0 % de los niños y niñas menores de dos años y el 43,0 % de los de dos años estaban matriculados en centros formales de educación infantil de media en los países de la OCDE. En España el porcentaje sube hasta el 24,7 % y el 56,2 %, respectivamente.

La disponibilidad y la duración de los permisos de maternidad o paternidad y la edad de inicio de los programas de educación infantil influyen en que los niños y niñas se matriculen en estos servicios y en la edad en que comienzan a asistir. En la mayoría de los países que cuentan con servicios de desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01), los niños y niñas pueden matricularse en los programas correspondientes durante el primer año de vida. Sin embargo, en algunos países, como Suecia, los niños y niñas solo pueden matricularse después de cumplir 1 año. El derecho y gratuidad de la primera etapa de educación infantil es un factor importante que afecta a las tasas de matriculación. Es significativo que, en Corea, el país con las tasas más altas de matriculación en educación infantil para menores de tres años, los niños tengan también derecho a una parte de la educación infantil gratuita desde el nacimiento (Indicador B2, *Education at a Glance* 2023). Los países de la OCDE con un número relativamente bajo de menores de tres años matriculados en educación infantil no tienen derecho universal ni ofrecen programas gratuitos para este grupo de edad.

Asimismo, a pesar de los esfuerzos por expandir y hacer más asequible la educación entre los 0 y los 2 años, la participación depende de otros factores como las tasas de empleo materno y las perspectivas culturales sobre el papel de la mujer en el trabajo o como principal responsable del cuidado de los niños y niñas. Se da la circunstancia de que, en aquellos países con mayores tasas de escolarización en el primer ciclo de educación infantil, las madres con hijos menores de tres años presentan altas tasas de empleo. Por ejemplo, en Suecia, donde la tasa de escolarización es del 25,7 % para menores de 2 años y del 91,9 % para el alumnado de 2 años, el 82 % de las madres con hijos e hijas menores de 3 años están empleadas (OECD, 2020d).

Gráfico 1.7 (extracto de la Tabla B2.1)
Tasas de escolarización en primer ciclo de educación infantil (2021)



Nota: no hay datos disponibles de la escolarización de menores de 2 años para Italia y Francia.

En España, con la nueva Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) se pretende impulsar la creación de plazas públicas para el primer ciclo de Educación Infantil. Mediante el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia se prevé también la creación de más de 60 000 plazas públicas entre 2021 y 2024. Además, el currículo de esta etapa ha sido desarrollado por primera vez, concretamente mediante el Real Decreto 95/2022, por el que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil (Real Decreto 95/2022). A través de estas reformas, se pretende mejorar la extensión y calidad de la etapa.

ESCOLARIZACIÓN EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La expansión del segundo ciclo de la educación infantil es generalizada a nivel internacional. Aunque la participación no es obligatoria en todos los países, la matriculación de los niños y niñas mayores de 3 años es muy común en toda la OCDE, donde un 88,0 % de los niños y niñas de 4 años están escolarizados en educación infantil o en educación primaria. Este porcentaje asciende al 91,6 % en la UE25. En España, a los 4 años la escolarización es prácticamente total, pues supera el 96 % (Gráfico 1.8).

Las tasas más altas de escolarización de niños y niñas de 4 años en educación infantil y primaria en 2021 se encuentran en Francia, Reino Unido, Japón, Noruega e Irlanda, donde superan el 97 %. Sin embargo, en Estados Unidos, el porcentaje de alumnado de 4 años matriculado en educación infantil solo alcanza el 50 %.

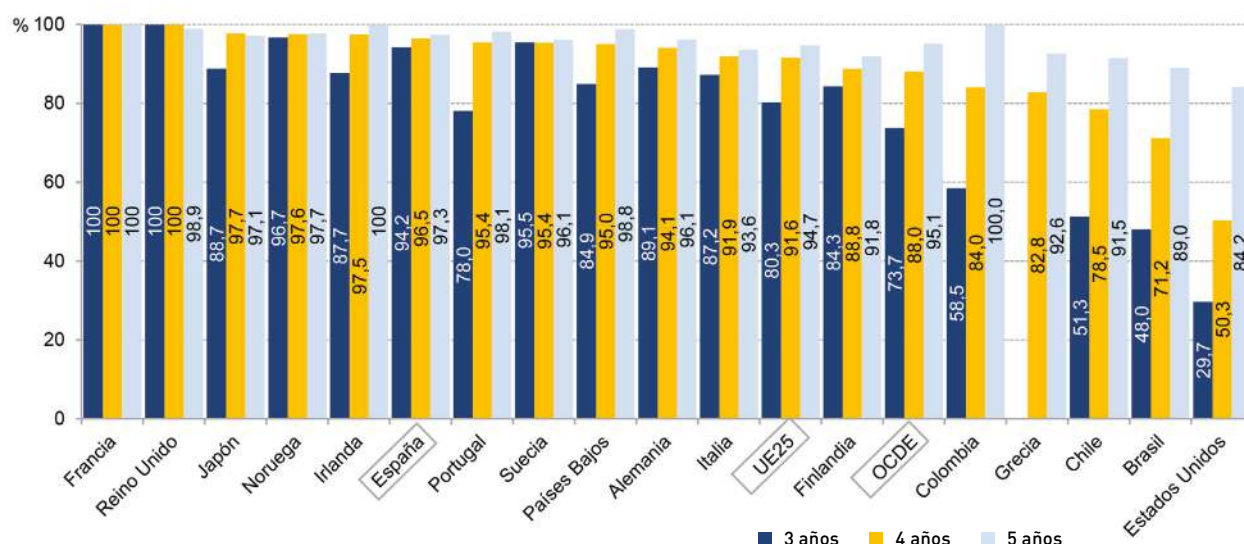
En España, el alumnado de 4 años presenta una tasa de escolarización en educación infantil superior al 96 %.

La gran mayoría de los niños de 3 a 5 años escolarizados asisten a programas de educación infantil en los países de la OCDE. Sin embargo, en países como Irlanda y Reino Unido, la educación primaria comienza a los 5 años. Mientras tanto, en otros como Finlandia o Suecia, los niños y niñas no comienzan la educación primaria hasta los 7 años (OECD/Eurostat/UNESCO, 2015).

Por otra parte, en muchos países de la OCDE, las reformas educativas en educación infantil durante la última década han consistido en ampliar la escolaridad obligatoria para adelantar hasta los 3 años, como ha ocurrido en Francia. En España, la nueva Ley Orgánica de Educación, también introduce cambios importantes en la etapa. Por otro lado, se ha regulado nuevamente el currículo en el Real Decreto 95/2022 por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil (Real Decreto 95/2022), el cual llevaba desde 2006 sin actualizarse.

Gráfico 1.8 (extracto de la Tabla B2.1)

Tasas de escolarización entre los 3 y los 5 años en educación infantil y primaria (2021) (3, 4 y 5 años)



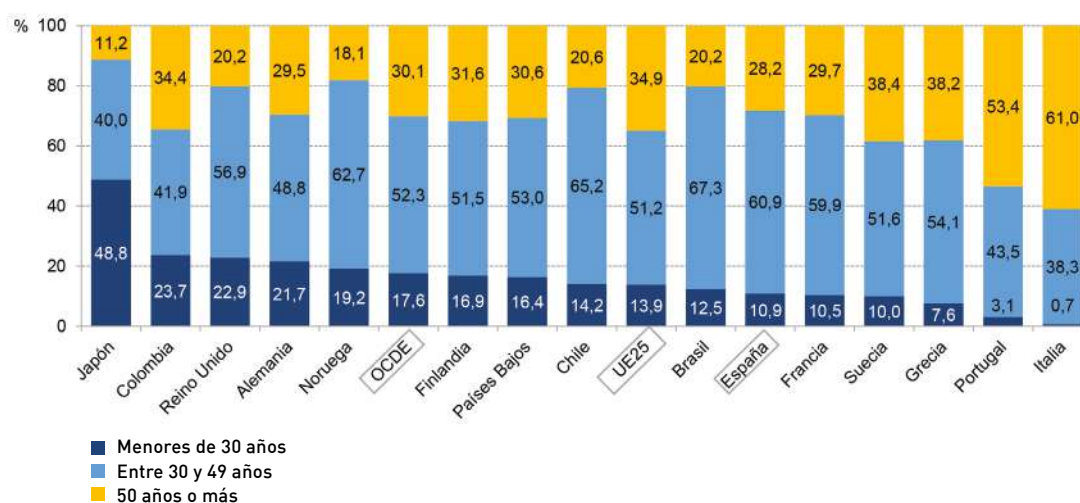
LA EDAD Y GÉNERO DEL PROFESORADO EN EDUCACIÓN INFANTIL

La edad de los docentes de educación infantil varía considerablemente de un país a otro y puede verse afectada por diversos factores como las expectativas salariales, las condiciones de trabajo o la distribución por edades de la población del país. De media en los países de la OCDE, el 17,6 % de los docentes del segundo ciclo de educación infantil tienen menos de 30 años. Esta proporción varía considerablemente entre países; desde el 3,1 % en Portugal hasta el 48,8 % en Japón. España se encuentra por debajo de esta media y la media de la UE25 (13,9 %), con un 10,9 % de docentes de educación infantil menores de 30 años (Gráfico 1.9).

España se encuentra por debajo de la media de la UE25 (13,9 %) y de la OCDE (17,6 %) con un 10,9 % de docentes menores de 30 años.

En cuanto al personal de más edad, en 15 de los 33 países con datos disponibles, la proporción de docentes de 50 años o más es al menos el doble de la proporción de menores de 30 años. Este es el caso de España, con un 28,2 % de docentes de esta franja de edad. Esta proporción puede tener algunas implicaciones significativas en la capacidad de estos países para reemplazar a los docentes que se jubilan en el futuro cercano (Gráfico 1.9).

Gráfico 1.9 (extracto de la Tabla B2.2)
Distribución del profesorado de segundo ciclo de educación infantil por grupo de edad (2021)



Nota: los datos de Francia se refieren a centros públicos y concertados.

Garantizar que el profesorado más joven tenga oportunidades de desarrollo profesional es fundamental para evitar la deserción docente. Los datos de las encuestas revelan que los docentes menores de 30 años tienen más probabilidades de dejar la profesión para continuar sus estudios, lo que muestra que el personal más joven está buscando nuevas cualificaciones para progresar profesionalmente, ya sea dentro de la educación infantil o fuera (OECD, 2020a).

En 2021, el 93,0 % de los docentes de segundo ciclo de educación infantil en España son mujeres. Este porcentaje sube hasta el 96,1 % en la OCDE y al 97,0 % en la UE25.

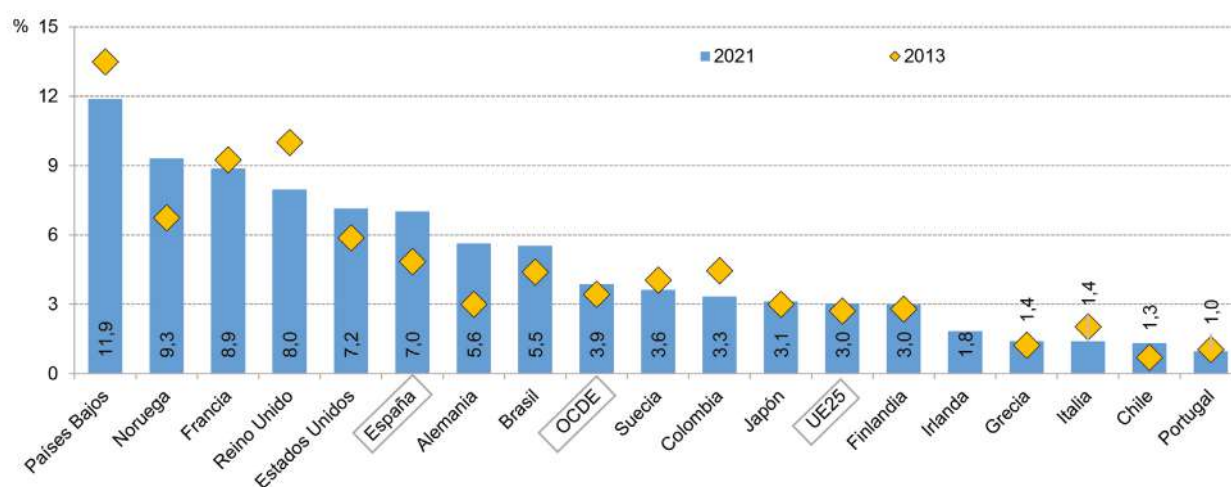
El profesorado en educación infantil también se caracteriza por una presencia dominante de las mujeres. En España, el 93,0 % de los docentes de educación infantil son mujeres, por debajo de

la media de la OCDE (96,1 %) y de la UE25 (97,0 %). Este desequilibrio entre el personal docente plantea interrogantes sobre por qué es mucho más probable que las mujeres accedan a la profesión. Algunos autores argumentan que los estereotipos de género de las mujeres como cuidadoras contribuyen a la percepción de la enseñanza en el nivel infantil como una profesión femenina (Peeters, Rohrmann, & Emilsen, 2015). Una proporción de género equilibrada entre el profesorado expone al alumnado a modelos masculinos y femeninos y contribuye a crear un entorno de clase diverso. Pese a que las maestras no refuerzan los estereotipos de género en sus interacciones con los niños, ni la mera presencia de maestros varones corrija este problema, los académicos argumentan que la comprensión del género por parte de los niños y niñas se amplía cuando pueden observar una mayor variedad de expresiones de género (Warin, 2019; McGrath, Moosa, Van Bergen, & Bhana, 2020).

Se ha avanzado muy lentamente hacia una mayor representación masculina desde 2013. En España hay únicamente 2,2 puntos porcentuales más de maestros varones de educación infantil en 2021 que en 2013. En la OCDE y en la UE25 esta evolución es de menos de 1 punto porcentual (Gráfico 1.10). Los mayores crecimientos se observan en Noruega y Alemania, mientras que se reduce significativamente en Reino Unido y Países Bajos.

Gráfico 1.10 (extracto de la Tabla B2.2)

Proporción de hombres entre el profesorado de segundo ciclo de educación infantil y evolución (2013, 2021)



Nota: los datos de Francia se refieren a centros públicos y concertados.

EL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN INFANTIL

El gasto público también es fundamental para el crecimiento y la calidad de los programas de educación infantil. Si no está suficientemente financiada, la participación del alumnado de entornos socioeconómicos desfavorecidos se ve altamente afectada (OECD, 2017b).

El gasto total por alumno en educación infantil aumentó un 2,7 % de media en los países de la OCDE y un 2,4 % en la UE25 entre 2015 y 2020. Pese a que el gasto aumentó en casi todos los países, existen grandes diferencias entre ellos. Chile (4,8 %), Países Bajos (3,8 %) y Colombia (3,3 %) experimentaron un aumento mayor al 3 %, países como España (1,9 %), Noruega (1,8 %) y Finlandia (1,6 %) no llegaron al 2 % y en Francia y Portugal el aumento de gasto fue menor del 1 %. Por otra parte, el gasto disminuyó solo en un pequeño número de países como Suecia (1,7 %) o Irlanda (-3,9 %).

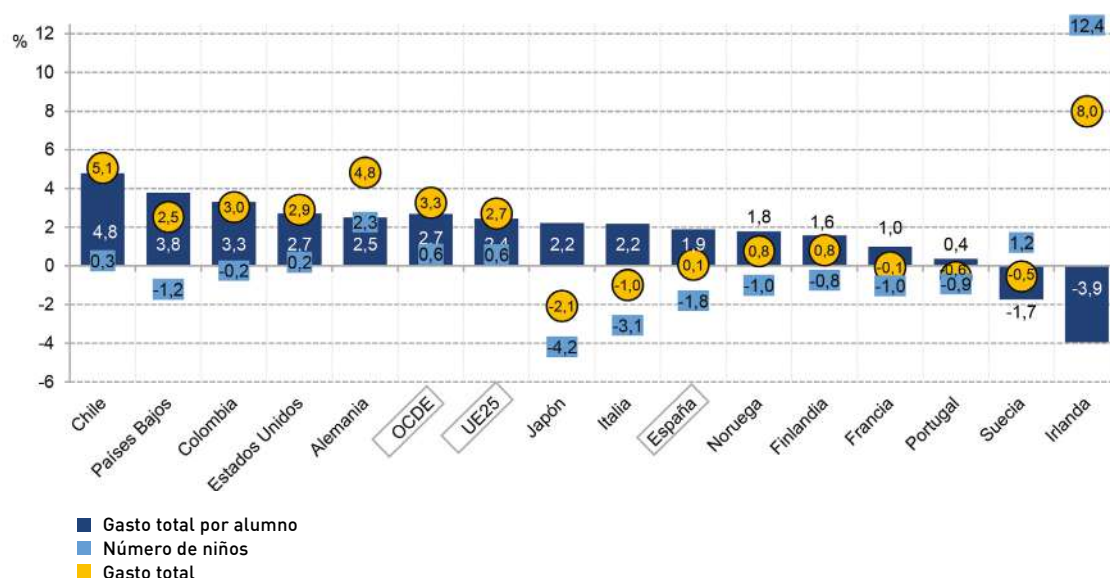
En 2020, España aumentó el gasto por alumno un 1,9 % con respecto a 2015, situándose por debajo del 2,7 % de media de la OCDE y del 2,4 % de la UE25.

Un aumento en el gasto total por niño puede ser el resultado de un aumento en la cantidad de fondos disponibles para programas de educación infantil o de una disminución en el número de niños matriculados. Así, pese a que Irlanda experimentó un aumento del gasto total del 8,0 % entre 2015 y 2020, el crecimiento del número de niños y niñas matriculados superó el del aumento del gasto, lo que conlleva una caída del gasto por niño (Gráfico 1.11).

En 2020, el gasto anual en segundo ciclo de educación infantil por alumno en centros públicos y privados fue de alrededor de 10 181 USD en los países de la OCDE; variando desde menos de 2000 USD en Colombia hasta los más de 17 000 USD en Noruega. España estaría por debajo de la media con 8230 USD (Tabla B2.3, *Education at a Glance* 2023).

Gráfico 1.11 (extracto de la Figura B2.5)

Variación media anual del gasto total en segundo ciclo de educación infantil por alumno entre 2015 y 2020



Nota: los datos de Irlanda incluyen programas de atención temprana.

1.3 ACCESO Y TITULACIÓN EN LA SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

La adquisición de un nivel de segunda etapa de educación secundaria se considera esencial para abordar con éxito el acceso al mercado de trabajo y es requisito para acceder a la educación superior. Si bien el tránsito por la educación primaria y la primera etapa de la educación secundaria es bastante homogéneo en todos los sistemas educativos, a medida que las personas muestran habilidades o necesidades diferentes, son precisos programas educativos que den respuesta a esta variabilidad. El desarrollo y el fortalecimiento de este nivel educativo, tanto en su ámbito general como en su ámbito profesional, pueden hacer más inclusiva y atractiva esta etapa educativa para individuos con preferencias e inclinaciones diferentes. Entre los programas de este nivel de educación, los de educación y formación profesional (EFP) destacan, en muchos casos, por su empleabilidad directa y ofrecen a la población adulta un recurso eficaz para mejorar sus cualificaciones en una época de evolución constante de las necesidades del mercado laboral.

La organización y características de los sistemas de formación profesional varían entre los países de la OCDE. Algunos de ellos cuentan con diferentes programas de educación y formación profesional ya en el nivel de segunda etapa de educación secundaria. Sin embargo, en otros países, los programas profesionales no aparecen hasta los niveles superiores de la educación y pueden no estar dirigidos a la población adolescente. Por otro lado, los sistemas educativos son cada vez más conscientes de la importancia de que los titulados en programas profesionales puedan acceder a oportunidades de aprendizaje de nivel superior y beneficiarse de ellas. A pesar de que no todo el alumnado querrá cursar estudios de nivel superior, tener la opción debería hacer más atractivos a estos programas, apoyar la equidad y apuntalar el aprendizaje permanente. Por lo tanto, es importante garantizar vías de progresión desde la EFP a niveles superiores de educación (OECD, 2022c).

1.3.1 Tasas de escolarización en la segunda etapa de educación secundaria

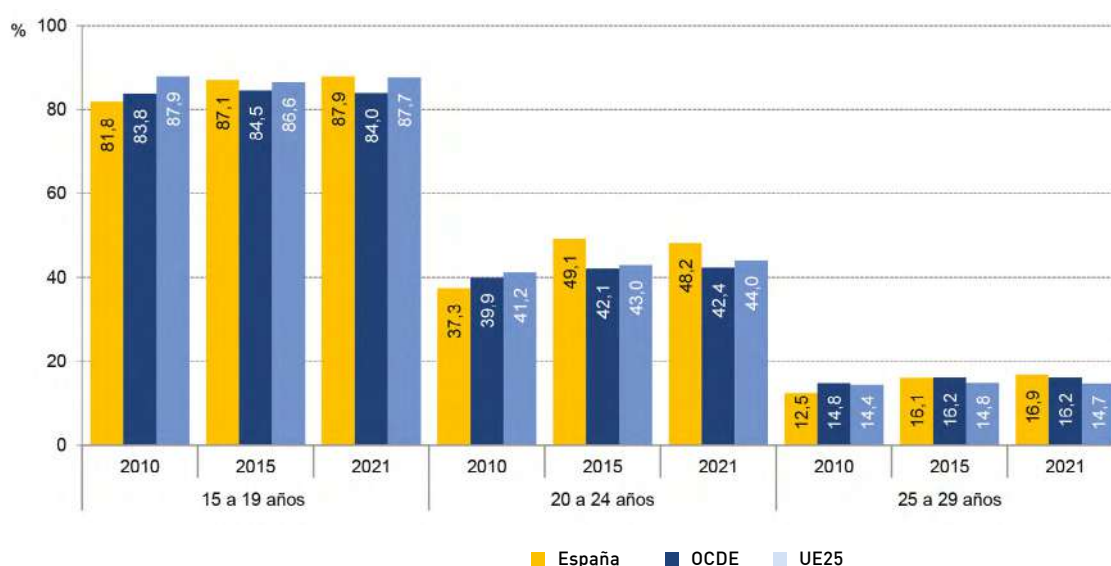
La segunda etapa de educación secundaria comprende generalmente las edades entre los 15 y los 19 años. El Gráfico 1.12 presenta la tasa de escolarización de la población en tres rangos de edad. El primer tramo corresponde a las edades de la segunda etapa de secundaria, mostrando que la mayor parte del alumnado está matriculado en programas clasificados dentro de este nivel educativo. En 2021, España, con una tasa del 87,9 %, se encuentra por encima de la media de la OCDE (84,0 %) y muy similar a la tasa de la UE25 (87,7 %). Entre los países analizados, los que presentan una tasa por encima del 90 % son Irlanda, Países Bajos y Portugal, mientras que las tasas más bajas se dan en Brasil (70,5 %) y Colombia, que solo alcanza el 58,8 % (Tabla B1.1, *Education at a Glance* 2023).

En España, la tasa de escolarización de la población de entre 15 y 19 años es del 87,9 %, la cual está por encima de la media de países OCDE (84,0 %) y de la UE25 (87,7 %).

Observando los valores de 2010, 2015 y 2021 se obtiene una idea de la evolución de la población escolarizada en este tramo de edad. Entre 2010 y 2015 se produjo un incremento importante en España de 5,3 puntos porcentuales (p.p.), que pasó de tener una tasa de escolarización inferior a las medias de la OCDE y la UE25 en 2010 a estar por encima de ambas medias en 2015. La variación entre 2015 y 2021, aunque positiva, ha sido inferior en todos los casos (+0,8 p.p. en España; -0,6 p.p. en la media OCDE; +1,1 p.p. en la media UE25).

Gráfico 1.12 (extracto de la Tabla B1.1)

Evolución de la tasa de escolarización de la población en diferentes rangos de edad (2010, 2015 y 2021)



El segundo tramo comprende las edades entre los 20 y 24 años. En esta ocasión una parte importante de la población ha dejado la educación y se ha incorporado o intentado incorporar al mercado laboral. De nuevo, en 2021 España tiene un porcentaje mayor de población escolarizada (48,2 %) respecto a la media OCDE (42,4 %) y de la UE25 (44,0 %). A partir de los 19 años, el mayor porcentaje de población escolarizada se encuentra en el nivel de educación terciaria.

La expansión de la educación en España entre 2010 y 2015 hizo que la población escolarizada en el rango de 20 a 24 años aumentase en 11,8 puntos porcentuales y se posicionase por encima de las medias de OCDE y UE25. Estos porcentajes se han mantenido, con pequeñas variaciones inferiores a 1 punto porcentual, en 2021.

En el tercer rango de edad analizado, entre 25 y 29 años, el porcentaje de población que está todavía en educación es del 16,9 % en España, del 16,2 % en la media de la OCDE y del 14,7 % en la media de países UE25. La evolución es similar a las comentadas anteriormente, con un salto entre el 2010 y 2015 y cierta estabilidad de la población escolarizada entre 2015 y 2021. Las dificultades del mercado laboral en España tras la crisis de 2008 empujaron a los jóvenes a seguir formándose para mejorar sus perspectivas de empleo y explican parte del importante incremento de la tasa de escolarización entre 2010 y 2015 en todos los tramos de edad. Como se ha dicho anteriormente, las tasas de escolarización apenas han sufrido grandes variaciones desde entonces.

El nivel educativo en el que los estudiantes están escolarizados muestra igualmente las diferencias en la estructura de los sistemas educativos (Gráfico 1.13). Por ejemplo, para el grupo de edad de entre 15 y 19 años, más de la mitad de la población está escolarizada en la segunda etapa de educación secundaria salvo excepciones, como Colombia, dado su alto nivel de población no escolarizada o escolarizada en niveles inferiores. Otros países con al menos una de cada cinco personas escolarizadas en un nivel inferior al de segunda etapa de educación secundaria son Países Bajos (21,4 %), Finlandia (22,6 %) o Alemania (29,6 %). En otros casos, la proporción de población escolarizada en educación postsecundaria no terciaria o educación superior tiene también un peso importante, como es el caso de Francia (22,8 %) o Grecia (24,5 %). En España, solo el 8,4 % de la población entre 15 y 19 años está escolarizada en niveles inferiores a la segunda etapa de educación secundaria, mientras que en un 19,3 % lo está en los niveles superiores a este último.

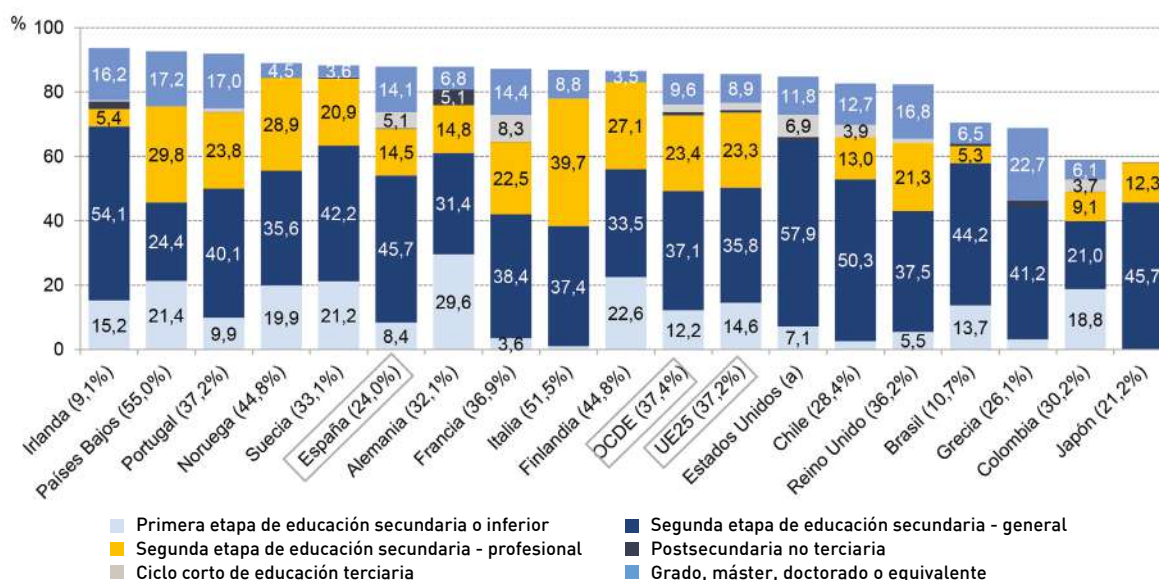
Aunque la población de 15 a 19 años escolarizada en segunda etapa de educación secundaria es similar en España a la de las medias de la UE25 y la OCDE, solo el 24,0 % de ellos están matriculados en programas de formación profesional, por debajo de las medias de la UE25 (37,2 %) y de la OCDE (37,4 %).

La relevancia de los programas de educación y formación profesional en la segunda etapa de educación secundaria se muestra igualmente en las tasas de escolarización de este nivel. El 14,5 % de la población entre 15 y 19 años en España está escolarizada en programas de educación y formación profesional de segunda etapa de educación secundaria, frente al 23,3 % de la UE25 y el 23,4 % de la OCDE. Sin embargo, los escolarizados en programas generales superan ampliamente en España (45,7 %) a los de las medias de la UE25 (35,8 %) y la OCDE (37,1 %). Es por ello que los programas de formación profesional acogen al 24,0 % de los estudiantes escolarizados en la segunda etapa de educación secundaria en España, por debajo de las medias de la UE25 (37,2 %) y de la OCDE (37,4 %). Entre los países analizados, las diferencias son importantes. En algunos casos, como Italia o Países Bajos, los estudiantes matriculados en programas profesionales son mayoría en este nivel. Por el contrario, en otros países como Irlanda o Brasil, apenas suponen un 10 % del total de los matriculados en el nivel. En Estados Unidos no existen programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria. Sin embargo, presenta una proporción significativa de estudiantes en programas de ciclo corto de educación terciaria, junto a España y Francia, con tasas de escolarización en estos programas superior al 5 %.

Gráfico 1.13 (extracto de la Tabla B1.2)

Tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años por nivel de educación y tipo de programa (2021)

Entre paréntesis, proporción de estudiantes de segunda etapa de educación secundaria matriculados en programas de educación y formación profesional



Nota: los datos de Japón se refieren solo a la población de 15 años. No hay datos para la población escolarizada en segunda etapa de educación secundaria – profesional para Grecia.

Entre la población de 20 a 24 años, los programas de educación terciaria escolarizan a la mayor parte de la población (Tabla B1.2, *Education at a Glance* 2023). Analizando los países presentes en este informe, más del 40 % de la población de este tramo de edad se escolariza en educación terciaria en España, Chile, Países Bajos, Noruega y Grecia. En la media de los países de la OCDE son el 34,9 % y en la media de la UE25 son el 35,3 %. Los programas terciarios de ciclo corto también desempeñan un papel importante en algunos países a la hora de ofrecer oportunidades de aprendizaje a los adultos, incluidos los adultos jóvenes. Chile, España o Estados Unidos escolarizan al menos al 8,5 % de la población de entre 20 y 24 años en estos programas.

LA EDAD DE LAS PERSONAS ESCOLARIZADAS EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

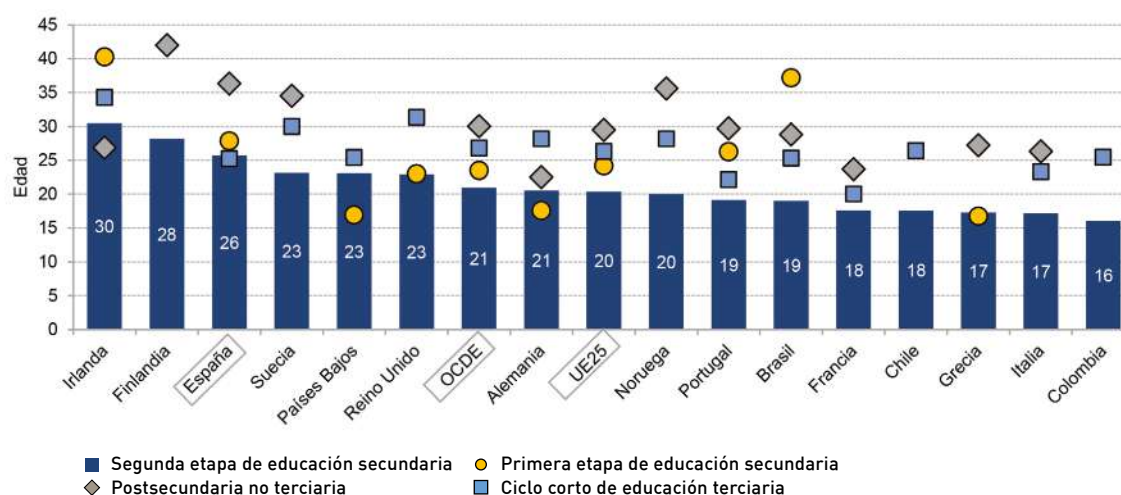
El análisis de la edad media de los participantes en los distintos programas de educación y formación profesional (EFP) permite conocer la función de estos programas en la estructura educativa de los países analizados. Por ejemplo, en Francia, Chile, Grecia, Italia y Colombia, la edad media de los participantes en programas de EFP de segunda etapa de educación secundaria es inferior a 18 años, lo cual muestra que están destinados principalmente al segmento más joven de la población. En otros países, además de ser parte de la educación inicial, también son programas destinados a población adulta que busca nuevas cualificaciones. En estos casos, la edad media es superior, entre 20 y 30 años. Por ejemplo, aunque Finlandia y Noruega tienen una proporción igual de jóvenes entre 15 y 19 años escolarizados en programas de EFP en segunda etapa de educación secundaria profesional (Gráfico 1.13), la edad media de los participantes es de 20 años en Noruega y de 28 en Finlandia, lo cual permite afirmar que estos programas son un recurso más relevante en Finlandia para la población adulta que busca nuevas oportunidades de formación. En España, la edad media es de 26 años, por encima de las de la OCDE (21 años) y la UE25 (20 años). Es importante destacar que los programas profesionales

de este nivel de educación en España incluyen, además de a los Ciclos Formativos de Grado Básico y Grado Medio, a las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas y otras enseñanzas profesionales como las de Danza y Música o los certificados de profesionalidad de nivel 2.

En algunos países, los programas terciarios de ciclo corto atienden sobre todo a las personas tituladas en segunda etapa de educación secundaria, entre ellos Francia, Portugal y España, donde la edad media de los participantes está en los 25 años o por debajo. En el caso de España, los Ciclos Formativos de Grado Superior son programas de educación y formación profesional de ciclo corto de terciaria accesibles a la población graduada en segunda etapa de educación secundaria, tanto general (Bachillerato) como profesional (Ciclos Formativos de Grado Medio). La edad media en estos programas en la UE25 es de 26 años y en la OCDE de 27 años. Entre los países analizados, solo Irlanda, Reino Unido y Suecia presentan una edad media de al menos 30 años.

Gráfico 1.14 (extracto de la Tabla B1.3)

Edad media de los estudiantes matriculados en programas profesionales por nivel de educación (2021)



DIFERENTES PROGRAMAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Los programas de formación profesional, especialmente los de segunda etapa de educación secundaria, deben permitir la progresión hacia niveles educativos superiores para ser así opciones interesantes y atractivas para todo el alumnado. También es importante en términos de equidad, pues debe evitarse la exclusión forzosa de seguir aprendiendo debido a una elección tomada en la educación inicial. También es importante para el aprendizaje permanente, ya que el acceso a la educación terciaria puede permitir a las personas graduadas en programas de formación profesional adquirir nuevas habilidades y reciclarse a lo largo de sus carreras profesionales (Indicador B1, *Education at a Glance* 2023).

En España solo el 57,9 % del alumnado de programas de educación y formación profesional de segunda etapa de educación secundaria tendría acceso a programas de terciaria al finalizar su formación, frente al 75,4 % de la OCDE y el 70,3 % de la UE25. La diferencia se debe al alumnado que participa en la oferta de las Escuelas Oficiales de Idiomas o la Formación Profesional Básica, entre otros programas.

La mayoría de los estudiantes en programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria siguen un programa que conduce a una cualificación que permite el acceso directo

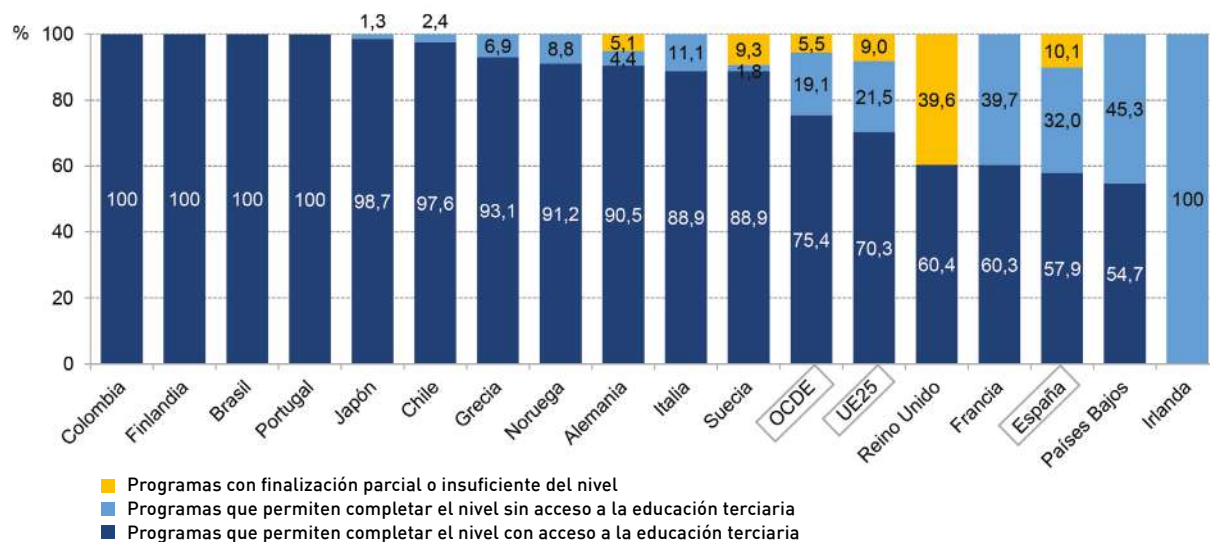
a la educación terciaria (Gráfico 1.15). En la media de los países de la OCDE son el 75,4 % de los estudiantes matriculados y el 70,3 % en la media de la UE25. No obstante, las diferencias entre países son relevantes, pues todos estos programas permiten el acceso a la educación terciaria en Colombia, Finlandia, Brasil y Portugal mientras que menos del 60 % de los estudiantes matriculados en programas de EFP en España y Países Bajos tendrían acceso al finalizar a la educación terciaria.

Por otro lado, los programas de educación superior a los que pueden acceder los graduados en EFP de segunda etapa de educación secundaria varían entre países. En algunos casos pueden acceder a cualquier programa, aunque en otros, como España o Noruega, el acceso se limita a los ciclos cortos de educación terciaria, correspondientes a los Ciclos Formativos de Formación Profesional en España. Los países que permiten el acceso al nivel de grado o equivalente también presentan restricciones en cuanto a los grados específicos a los que se puede acceder, como ocurre en Países Bajos. Otros países que también limitan el acceso a los programas superiores, ofrecen más flexibilidad a los estudiantes para acceder posteriormente a estudios universitarios, como formación general paralela a su formación profesional o programas puente entre ambos niveles (Alemania).

La mayoría de los países cuentan entre su oferta formativa con programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria que conducen a la finalización de este nivel educativo pero no dan acceso a la educación terciaria. Entre los países analizados destacan España (32,0 %), Francia (39,7 %), Países Bajos (45,3 %) e Irlanda (100 %). En España se corresponde con el alumnado matriculado en las Escuelas Oficiales de Idiomas, las Enseñanzas Profesionales de Música y Danza o la Formación Profesional Básica.

Por último, algunos países presentan también programas que conducen únicamente a la finalización parcial del nivel de segunda etapa de educación secundaria y tampoco garantizan el acceso a niveles superiores. Suelen ser programas educativos con una duración limitada que no cumplen los requisitos para adquirir este nivel de educación (OECD/Eurostat/UNESCO, 2015). Por ejemplo, en Alemania (5,1 %), los programas de esta categoría están dirigidos a personas tituladas en la primera etapa de secundaria que no han conseguido una oportunidad de formarse en una empresa y cursan un año de formación profesional con vistas a iniciar un aprendizaje en una empresa más adelante. En España (10,1 %) se corresponde con los Certificados de Profesionalidad de nivel 2.

Gráfico 1.15 (extracto de la Tabla B1.3)
Distribución de los estudiantes matriculados en programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria, por tipo de programa profesional (2021)

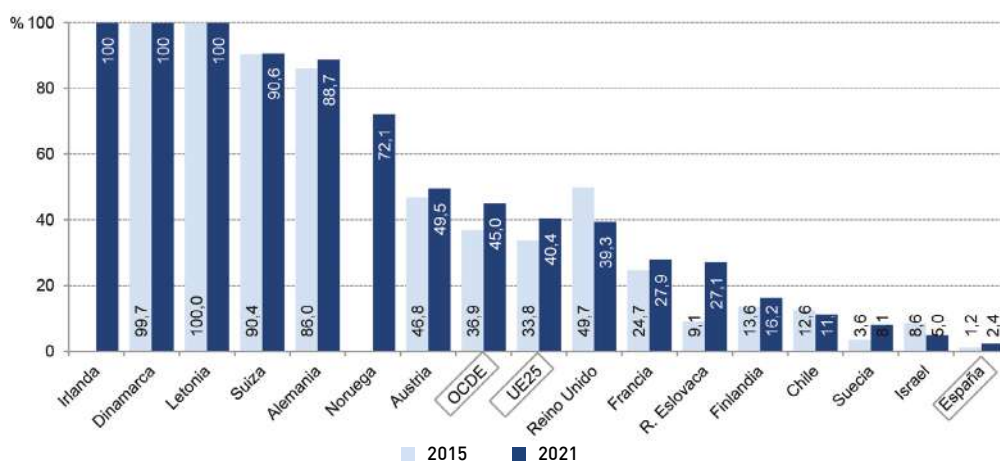


Cuadro 1.2. El aprendizaje basado en el trabajo en los programas profesionales

Los beneficios de incorporar el aprendizaje basado en el puesto de trabajo (ABT) a los programas de educación y formación profesional son múltiples. En primer lugar, los lugares de trabajo son entornos muy propicios para la adquisición de competencias técnicas y sociales. Además, los estudiantes aprenden junto a trabajadores experimentados utilizando el equipo y la tecnología que se emplean actualmente en su campo. Impartir formación práctica en entornos laborales puede reducir también el coste de la formación en los centros educativos, ya que el equipamiento suele ser costoso y se queda obsoleto con rapidez, y ayudar a hacer frente a la escasez de profesorado. Por último, el ABT crea vínculos muy beneficiosos entre los centros educativos y los centros de trabajo (OECD, 2018c).

Sin embargo, no todos los países tienen desarrollados programas que utilizan el aprendizaje combinado en centros educativos y entornos laborales. Estos programas están especialmente extendidos en Irlanda, Dinamarca, Letonia, Suiza o Alemania, donde más del 88 % del alumnado de segunda etapa de educación secundaria que realiza formación profesional se matricula en ellos. Algunos países, como Francia, ofrecen vías diferentes (basadas en el centro educativo y que combinan ambas modalidades) que conducen a la misma titulación. En España, solo el 2,4 % del alumnado sigue programas con una parte de formación en entornos laborales con una duración suficiente para que pueda ser considerado ABT en el estándar internacional. Concretamente es el alumnado que participa en la Formación Profesional Dual.

Gráfico A. Porcentaje de alumnado de programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria que siguen programas que combinan aprendizaje en el centro educativo y centro de trabajo



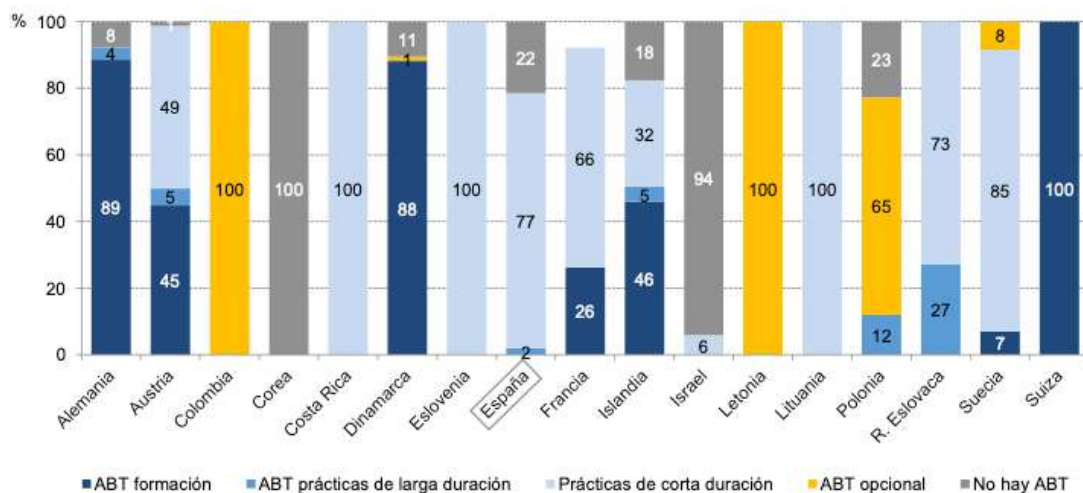
No obstante, los programas que se desarrollan en un centro educativo únicamente pueden incluir formas más breves de aprendizaje basado en el trabajo, que representen menos del 25 % de la duración del programa. La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2012) se actualizó en 2022 para proporcionar más detalles sobre el tipo de aprendizaje basado en el trabajo utilizado en cada programa profesional. Esto permite tener una idea más precisa de cómo se está utilizando el aprendizaje basado en el trabajo, en particular identificando por separado los aprendizajes, así como las prácticas breves que

se excluyen de la definición de “programas combinados basados en el centro educativo y el trabajo”. Se establecen las siguientes categorías:

- ABT formación: el aprendizaje basado en el trabajo es obligatorio, representa al menos el 50 % del plan de estudios y es remunerado.
- ABT prácticas de larga duración: el aprendizaje basado en el trabajo es obligatorio y representa entre el 25 % y el 49 % del plan de estudios.
- Prácticas de corta duración: el aprendizaje basado en el trabajo es obligatorio y representa menos del 25 % del plan de estudios.
- ABT opcional: la formación en alternancia es una parte optativa del plan de estudios
- No hay ABT.

En Dinamarca, Alemania, Noruega y Suiza, el ABT es predominante en los programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria. En otros países como Austria y Francia el aprendizaje se ofrece junto con programas desarrollados únicamente en centros educativos que incluyen unas breves prácticas. Las prácticas de corta duración son habituales en varios países, como Costa Rica, Lituania, España, Eslovenia y Suecia.

Gráfico B. Distribución de alumnado matriculado en programas de educación y formación profesional de segunda etapa de educación secundaria por tipo de aprendizaje basado en el trabajo (ABT) (2021)



Fuente: OECD (2023). *Education at a Glance 2023*. Box B1.2 y Figura B1.5.

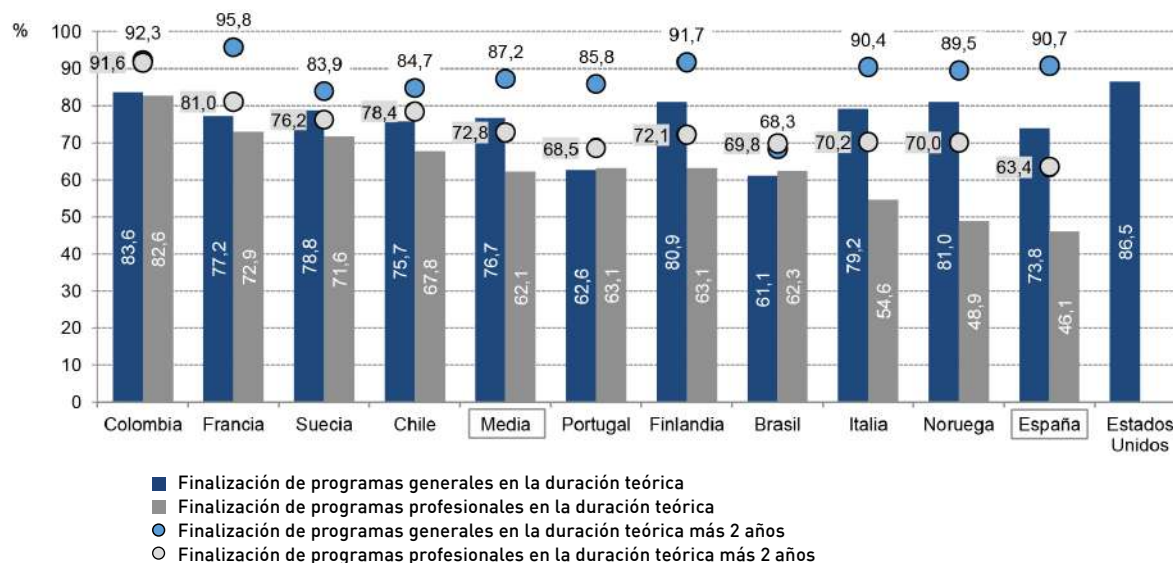
1.3.2 Tasas de finalización en la segunda etapa de educación secundaria

Una cualificación de segunda etapa de secundaria se considera, frecuentemente, como la mínima credencial para integrarse con éxito en el mercado de trabajo y es imprescindible para continuar hacia niveles educativos superiores. En muchos países, este nivel educativo no es obligatorio y puede durar de dos a cinco años. En general, la demanda de personas graduadas en la segunda etapa de educación secundaria está aumentando en todo el mundo, con el desarrollo de una variedad de itinerarios educativos. De hecho, la obtención de un título de segunda etapa de educación secundaria es cada vez más importante en todos los países de la OCDE.

Las tasas de finalización de la segunda etapa de educación secundaria son una medida de la eficacia de los sistemas educativos y permiten conocer la proporción de alumnado que no concluye los programas y el nivel educativos con el consiguiente riesgo de desconexión con el sistema y abandono educativo temprano, lo cual es un reto para muchos países de la OCDE, entre ellos España. El retraso en la finalización de estos programas de educación aumenta también la edad de incorporación al mercado de trabajo, lo cual puede ir en detrimento de los resultados laborales y económicos de estas personas.

Para el análisis de las tasas de finalización se establecen dos momentos de referencia: la duración teórica del programa educativo al que se accede y dos años después del final de la duración teórica. De media para los países con datos disponibles, el 72,1 % de la población que accede a un programa de segunda etapa de educación secundaria (sin hacer distinción entre programas generales y profesionales) lo finaliza en la duración teórica del programa, incrementándose dos años después hasta el 82,3 %. En España, las tasas de finalización son inferiores, del 63,6 % y 80,6 %, respectivamente (Tabla B3.1, *Education at a Glance 2023*). El retraso en la finalización de los programas se asocia a diferentes factores como la paralización de los estudios o cambio de programa (Wydra-Somaggio, 2021), la repetición o el retraso en los cumplimientos de los requisitos necesarios para titular. Además, hay diferencias importantes según el tipo de programa al que se accede (Gráfico 1.16).

Gráfico 1.16 (extracto de Tabla B3.1)
Tasas de finalización del alumnado que accede a la segunda etapa de educación secundaria, por marco temporal y orientación del programa al ingreso (2021)



Nota: el año de referencia de Francia es 2017.

En España, el 73,8 % de las personas que acceden a un programa general de segunda etapa de educación secundaria lo concluyen en la duración teórica del programa. Este porcentaje se incrementa hasta el 90,7 % dos años después. En los programas de formación profesional las tasas son inferiores, del 46,1 % y 63,4 %, respectivamente.

De media para los países con datos disponibles, el 76,7 % de las personas que acceden a un programa general de segunda etapa de educación secundaria lo concluyen en la duración teórica del programa, aumentando hasta el 87,2 % dos años después. En España, son el 73,8 % tras la duración teórica del programa y el 90,7 % dos años después, por encima de la media de países. Sin embargo, las tasas de finalización de los programas profesionales son generalmente inferiores (Brasil y Portugal son la excepción). Países como Noruega y España presentan una tasa de finalización de estos programas inferior al 50 % tras la duración teórica del programa, la cual alcanza dos años después el 70,0 % en Noruega pero se queda en el 63,4 % en España, la menor de los países analizados. En algunos países, como Colombia, Francia o Suecia, la tasa de finalización de estos programas es ya superior al 70 % tras la duración teórica del programa. La diferencia en las tasas de finalización entre los programas generales y los de formación profesional se debe en parte a la selección o autoselección del alumnado que participa en estos programas. Tradicionalmente, los programas de educación y formación profesional se ofrecen al alumnado con un rendimiento menor.

Las tasas de finalización también presentan diferencias de género, independientemente del tipo de programa y el momento de análisis. De media para los países con datos disponibles, las mujeres presentan una tasa de finalización 7,2 puntos porcentuales superior a la de los hombres para los programas generales y 6,7 puntos para los programas profesionales. En algunos países, las diferencias entre programas son más grandes, como el caso de España, donde la tasa de finalización de las mujeres tras la duración teórica de los programas generales es 7,8 puntos porcentuales superior a la de los hombres y para los programas profesionales de 11,0 puntos superior (Tabla B3.1, *Education at a Glance* 2023).

TRANSFERENCIAS ENTRE PROGRAMAS DE SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

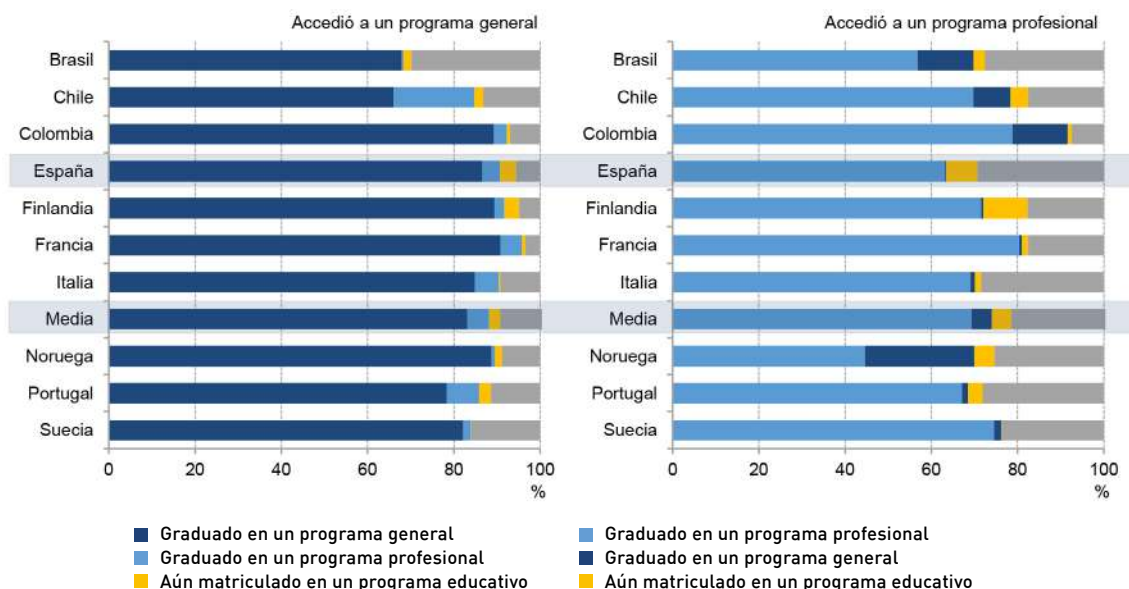
Algunos sistemas educativos posibilitan y fomentan la transición de un tipo de programa educativo a otro con el objetivo de dar respuesta a las demandas y las necesidades que plantea el alumnado que cursa la segunda etapa de educación secundaria. Si bien de forma generalizada las personas que acceden a un tipo de programa acaban graduándose en él, en algunos casos, las transferencias son importantes.

Como se ha destacado anteriormente, el 90,7 % del alumnado de España que accede a un programa general de segunda etapa de educación secundaria acaba graduándose dos años más tarde de la duración teórica del programa. No obstante, el 86,6 % lo hace en un programa general y el 4,1 % restante en un programa profesional. Las transiciones de un programa general a otro profesional son más importantes en países como Portugal o Chile, donde 1 de cada 10 y 2 de cada 10 personas que accedieron a un programa general, respectivamente, acabó graduándose en un programa profesional.

Una situación similar, aunque menos relevante, se da entre las personas que accedieron inicialmente a un programa profesional. Si bien en España apenas existe transferencia de personas en este sentido, en otros países es bastante común, como por ejemplo en Brasil, Chile, Colombia y Noruega. En este último caso, un cuarto de las personas que accedieron a un programa profesional acabó graduándose en un programa general. Esto se explica por las características propias de la oferta educativa de Noruega en este nivel de educación, donde el alumnado que no consigue plaza en las prácticas laborales, se transfiere a un programa general.

Gráfico 1.17 (extracto de la Tabla B3.2)

Distribución del alumnado que accede a la segunda etapa de educación secundaria tras la duración teórica del programa más dos años, por orientación y resultados (2021)



Nota: el año de referencia de Francia es 2017.

La proporción de alumnado que no ha completado el programa dos años después de su duración teórica es alta en algunos países, sobre todo para los programas profesionales. Por ejemplo, en Finlandia o España, más del 7 % del alumnado sigue estudiando dos años después de la duración de estos programas. Esto puede implicar que la tasa de finalización que refleja el Gráfico 1.16 sea superior a la mostrada.

Por último, en todos los casos, el alumnado que ha abandonado sus estudios sin graduarse y no está matriculado en otro programa educativo es siempre superior al que sigue estudiando dos años después de la duración teórica de los programas. Este porcentaje es especialmente significativo en los programas de educación y formación profesional alcanzando para la media de países con datos disponibles el 22,6 %. España, con un 29,3 %, presenta una tasa de abandono en estos programas superior a la media, siendo la más alta de los países analizados, aunque similar a la de Brasil, Italia y Portugal. Los motivos detrás del abandono de estos programas son variados e incluyen, entre otros, la exigencia académica, el clima escolar, las situaciones económicas, familiares o de salud personales y la pérdida de motivación (Doll, Eslami, & Walters, 2013).

LA TRANSICIÓN DE LAS PERSONAS GRADUADAS EN LA SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

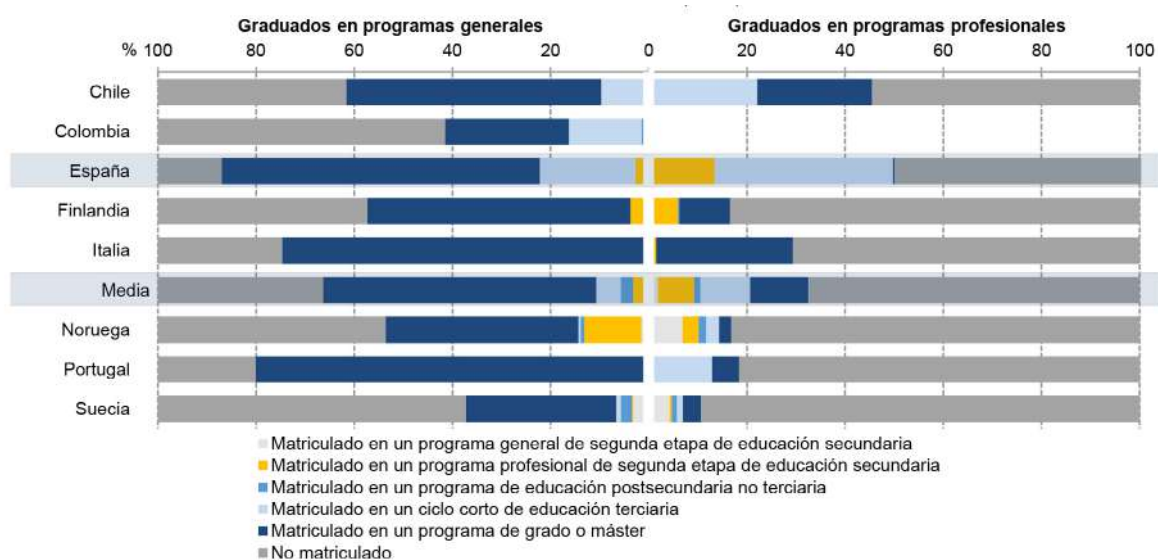
El Gráfico 1.18 muestra la situación de las personas graduadas en segunda etapa de educación secundaria al año siguiente de su graduación, por orientación del programa y para los países con datos disponibles. Como puede observarse, las diferencias según el tipo de programa en el que se han graduado son notables.

Las personas graduadas en programas generales de segunda etapa de educación secundaria están matriculadas, en su mayoría, en programas de educación terciaria de grado o máster. En la media de países con datos disponibles esto es así para un 55,7 %, mientras que en España alcanza el 64,9 %, solo por detrás de Italia y Portugal entre los países analizados. Asimismo, en España, al igual que en otros países como Colombia, el porcentaje de personas matriculadas en ciclos cortos

de educación terciaria es importante, con un 19,4 % del total. Esto hace que España presente la matriculación más alta en educación superior al año siguiente de la graduación en un programa general de educación secundaria. La proporción de graduados que no está matriculado en ningún programa educativo un año después varía entre el 12,9 % de España y el 62,7 % de Suecia, siendo el 34,6 % en la media de países con datos disponibles.

La situación de las personas graduadas en educación y formación profesional un año después de concluir el programa muestra la variabilidad de la oferta formativa y las alternativas que ofrecen los sistemas educativos. España vuelve a ser el país con mayor porcentaje de personas matriculadas en otros programas formativos, destacando los ciclos cortos de educación terciaria (36,4 %) y otros programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria (12,7 %). Chile (22,1 %) y Portugal (12,9 %) también presentan porcentajes altos de matriculados en ciclos cortos de educación terciaria. La proporción de personas graduadas en educación y formación profesional que se matriculan en estudios de grado o máster es inferior en comparación con los graduados en programas generales. Aún así, destacan Italia (27,8 %) o Chile (23,4 %) como los países con porcentajes más altos. Por último, aunque es poco frecuente, algunas de estas personas se matriculan en programas generales de segunda etapa de educación secundaria. Destacan principalmente Noruega y Suecia, con porcentajes del 6,9 % y 4,2 % respectivamente. Los países que presentan un mayor porcentaje de graduados que no están matriculados un año después de finalizar son Finlandia, Noruega y Suecia, lo cual puede explicarse por las altas tasas de empleo que presentan estos países entre los graduados en programas de formación profesional.

Gráfico 1.18 (extracto de la Tabla B3.3)
Situación de las personas graduadas en segunda etapa de educación secundaria al año siguiente de su graduación, por orientación del programa (2020)



Nota: el año de referencia de Finlandia es 2021. En Colombia, la información de las personas graduadas en programas profesionales está incluida en la de los programas generales. En Italia, la categoría 'No matriculado' incluye a los matriculados en postsecundaria no terciaria y ciclos cortos de terciaria.

Al igual que en las tasas de finalización, la situación de las personas un año después de graduarse en los programas de segunda etapa de educación secundaria presenta diferencias de género. Es más común entre las mujeres graduadas en programas generales estar matriculadas en estudios de grado o máster (67,0 % de las mujeres frente al 62,2 % de los hombres en España), así como es más

común entre los hombres graduados en programas profesionales estar matriculados en programas de ciclo corto de educación terciaria (39,0 % de los hombres frente al 33,1 % de las mujeres en España). En cuanto a las personas que no están matriculadas en ningún programa educativo, es mayor la proporción de hombres no matriculados que la de mujeres para todos los países y tipos de programa excepto en Chile, Colombia, Italia para los programas generales y España y Portugal en los profesionales. En España, el 56,4 % de las mujeres tituladas no están matriculadas después de completar un programa de formación profesional frente al 45,2 % de los hombres, presentando la disparidad de género más alta entre todos los países (Tabla B3.3, *Education at a Glance* 2023).

1.4 ACCESO Y TITULACIÓN EN EDUCACIÓN TERCIARIA

La participación en estudios de educación terciaria es esencial para el desarrollo de las habilidades que permiten a las personas adultas jóvenes integrarse plenamente en la sociedad. Aunque en algunos países es habitual que el alumnado acceda a la educación terciaria directamente después de terminar la segunda etapa de educación secundaria, en otros se puede retrasar el acceso por la existencia de oportunidades de trabajo atractivas, priorizar el aprendizaje en el lugar de trabajo o, sobre todo, cuando las ayudas económicas para seguir estudiando son limitadas. A su vez, el aprendizaje a lo largo de la vida emerge lentamente como nuevo paradigma en la educación, permitiendo a toda persona actualizar sus competencias con el objetivo de responder a las demandas de un mercado laboral en constante evolución. Para dar respuesta a estas necesidades, algunos países han adaptado progresivamente sus programas de educación terciaria para garantizar una mayor flexibilidad y dar respuesta a esta nueva demanda: programas terciarios de ciclo corto, grados de duración diversa, programas profesionales, vías alternativas, etc. Unos criterios flexibles de acceso apoyan este aprendizaje a lo largo de la vida y los programas de segunda oportunidad ofrecen nuevas posibilidades a personas con más edad que pueden haber abandonado el sistema educativo o que quieran ampliar sus competencias (indicador B4, *Education at a Glance* 2023).

Los diferentes programas de educación se organizan según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), desarrollada por la UNESCO y adoptada por todos los países, y en la cual se distinguen varios niveles de educación terciaria:

1. Educación terciaria no universitaria: programas de educación terciaria de ciclo corto (2-3 años) (CINE 5). Estos programas suelen tener una orientación profesional y estar diseñados para proporcionar a sus participantes diversos conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Por lo general, se basan en la práctica, son específicos para una ocupación concreta y preparan a su alumnado para ingresar directamente al mercado laboral. En España, este nivel de educación se corresponde con los Ciclos Formativos de Grado Superior.
2. Educación terciaria universitaria: comprende los programas de grado o equivalente (CINE 6), los programas de máster o equivalente (CINE 7) y los programas de doctorado o equivalente (CINE 8).

1.4.1 El acceso a la educación terciaria

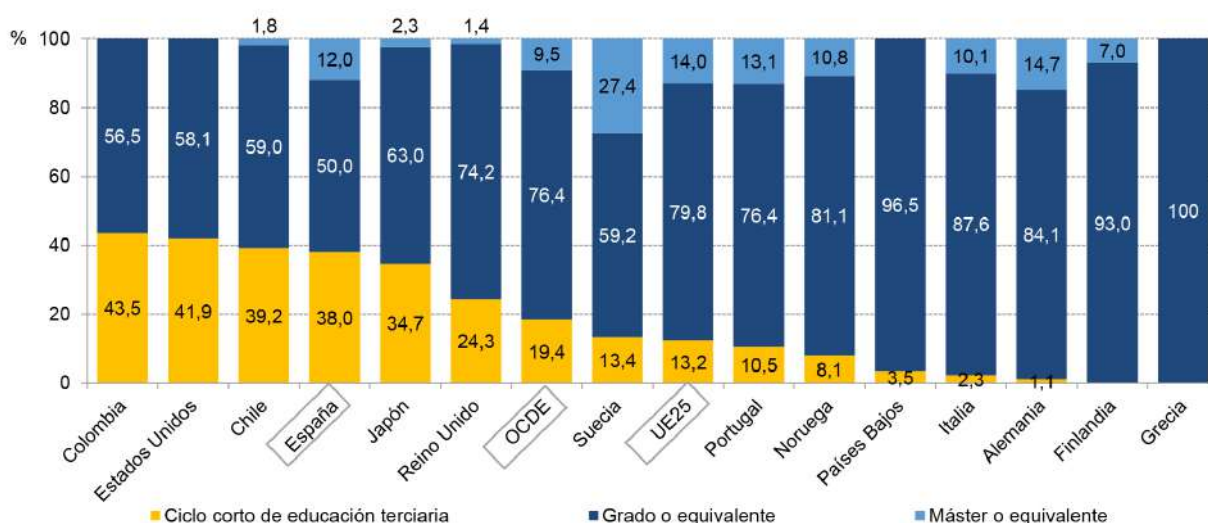
El nivel en el que el alumnado accede por primera vez a la educación terciaria depende del programa de segunda etapa de educación secundaria en el que se hayan graduado, de la duración de estos estudios y de las oportunidades de empleo de que dispongan. En algunos países, solo pueden acceder a la educación terciaria quienes se gradúan en un programa general de la segunda etapa de secundaria. De media en la OCDE, uno de cada cuatro estudiantes de formación profesional en la segunda etapa de educación secundaria están matriculados en programas que no dan acceso directo a la educación terciaria (Gráfico 1.15).

Del alumnado que accede a la educación terciaria por primera vez en España, el 38,0 % lo hace a los ciclos cortos, porcentaje por encima de la media de la OCDE (19,4 %). A su vez, el porcentaje de estudiantes que acceden a estudios de grado o equivalentes es de un 50,0 % en España, el más bajo de los países analizados.

En España, el 38,0 % del alumnado accede a los ciclos cortos de educación terciaria, valor que está por encima de las medias de la OCDE (19,4 %) y de la UE25 (13,2 %), y que solo es superado por Chile, Colombia y Estados Unidos (Gráfico 1.19). En España, estas cualificaciones de ciclo corto son la continuación de estudios del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio (formación profesional, artes plásticas y diseño y enseñanzas deportivas) y del alumnado de la vía general (Bachillerato) que desea una incorporación más temprana al mercado de trabajo con una titulación de nivel superior. Dada la variedad de programas presentes en ese nivel de educación en los diferentes países de la OCDE, los resultados económicos y laborales que ofrecen estos programas también son dispares. Sin embargo, son una opción a considerar dada su duración más corta en comparación con los estudios de grado o superiores y las expectativas de incorporación al mercado de trabajo.

La tasa de acceso a la educación terciaria a través de los ciclos cortos en España es alta, lo que contribuye a que el porcentaje de estudiantes que accede por primera vez a educación terciaria a través de los estudios de grado o equivalentes no lo sea tanto. España, con un 50,0 %, presenta la proporción más baja de los países estudiados (79,8 % de media en la UE25 y 76,4 % en la OCDE). La tasa de alumnado que accede a educación terciaria a través de los estudios de máster o equivalentes es del 12,0 %, porcentaje que está entre las medias de la OCDE (9,5 %) y de la UE25 (14,0 %).

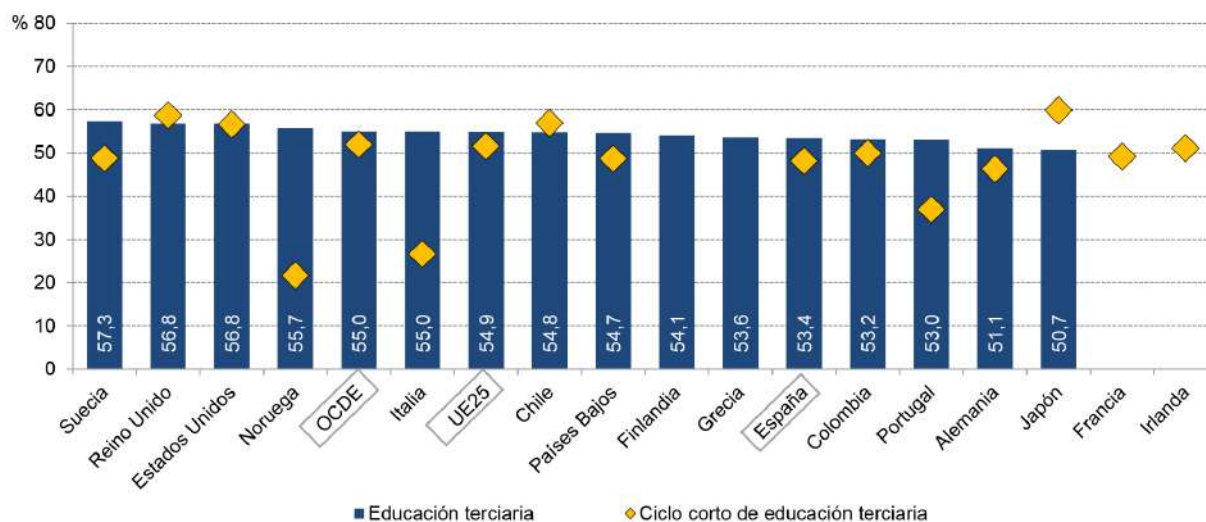
Gráfico 1.19 (extracto de la Tabla B4.1)
Distribución de las personas que acceden por primera vez a educación terciaria, por nivel de educación (2021)



En todos los países de la OCDE, las mujeres son mayoría entre las personas que acceden por primera vez al nivel de educación terciaria. De media para los países de la OCDE y la UE25, el 55,0 % y el 54,9 %, respectivamente, son mujeres, ligeramente por encima del 53,4 % de España. Las mayores diferencias entre el acceso de mujeres y hombres en este nivel se observan en Estados Unidos, Reino Unido y Suecia, mientras que en Alemania y Japón las diferencias no superan los 2,2 puntos porcentuales. La brecha de género en el acceso suele ser inferior a la brecha de género existente entre las personas con título de educación superior de entre 25 y 34 años, dado que las tasas de finalización de los programas de educación terciaria son más altas entre las mujeres.

Gráfico 1.20 (extracto de la Tabla B4.1 y B4.3)

Porcentaje de mujeres entre las personas que acceden por primera vez a educación terciaria (2021)



Las características de los ciclos cortos de educación terciaria y el tipo de formación que ofrecen hacen que la brecha de género en estos programas sea diferente a la mostrada para el conjunto de la educación terciaria. Aunque en algunos países la brecha es similar en ambos casos (Chile, Estados Unidos o Reino Unido), en otros, las diferencias son significativas. Por ejemplo, tanto en Noruega como en Italia más del 55 % de las personas que acceden por primera vez a terciaria son mujeres, mientras que esta proporción no llega al 27 % entre los que acceden por primera vez a los ciclos cortos de educación terciaria. En España, el 48,2 % de las personas que acceden a los ciclos cortos de educación terciaria son mujeres, por debajo del porcentaje global para todo el nivel superior.

CAMPOS DE ESTUDIOS EN EL ACCESO A EDUCACIÓN TERCIARIA

Los factores que influyen en las aspiraciones profesionales futuras de los estudiantes y en su elección del campo de estudio son variados, por ejemplo, la influencia de los padres, los estereotipos, la orientación de los centros educativos, la experiencia práctica previa o las oportunidades del mercado de trabajo (Hofer, Zhivkovikj, & Smyth, 2020).

[El campo de las STEM es el mayoritario entre los que acceden a estudios de ciclos corto de educación terciaria y de grado o equivalentes tanto en España como en las medias de la OCDE y la UE25.](#)

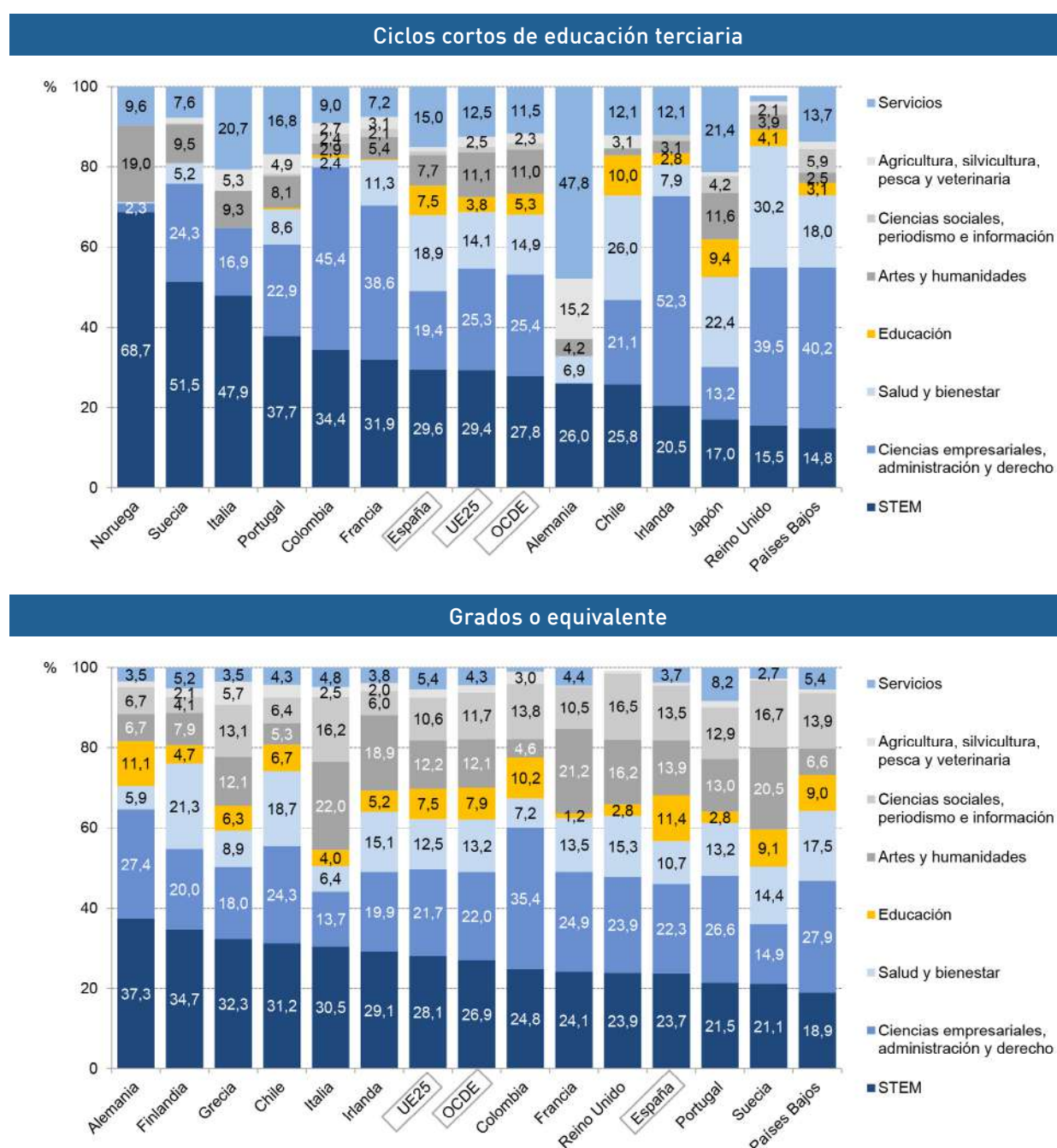
En 2021, el campo de las STEM (ciencias naturales, matemáticas y estadística; tecnologías de la información y comunicación; ingeniería, producción industrial y construcción) es el mayoritario entre los que acceden a estudios de grado o equivalentes tanto en España (23,7 %) como en las medias de la OCDE (26,9 %) y la UE25 (28,1 %). A continuación, el campo de ciencias empresariales, administración y derecho es el siguiente más solicitado. Salud y bienestar es el tercer campo por preferencia para las medias de la OCDE y la UE25, mientras que para España es el de artes y humanidades (Gráfico 1.21).

Aunque para las medias de la OCDE y la UE25 la distribución por campo de estudio del alumnado que accede a ciclos cortos de educación terciaria es similar a la de los que acceden a estudios de grado, algunos países muestran un patrón muy diferente en ambos tipos de programas. Esto se

debe a las características propias de los ciclos cortos y la oferta educativa en cada país. En el caso de España, el campo de las STEM sigue siendo el mayoritario, con un 29,6 % del total del alumnado que accede por primera vez a estos estudios. Le sigue nuevamente el de ciencias empresariales, administración y derecho (19,4 %) y, a continuación, el de salud y bienestar (18,9 %). Las diferencias principales entre ambos tipos de programa se dan en el campo de servicios, 15,0 % en los ciclos y 3,7 % en los grados, y en el campo de ciencias sociales, periodismo e información, 0,9 % en los ciclos y 13,5 % en los grados. Estos mismos campos son los que presentan también mayores diferencias en las medias de la OCDE y la UE25.

Gráfico 1.21 (extracto de la Tabla B4.2)

Distribución por campos de estudio de los nuevos estudiantes en educación terciaria, por nivel de estudios (2021)

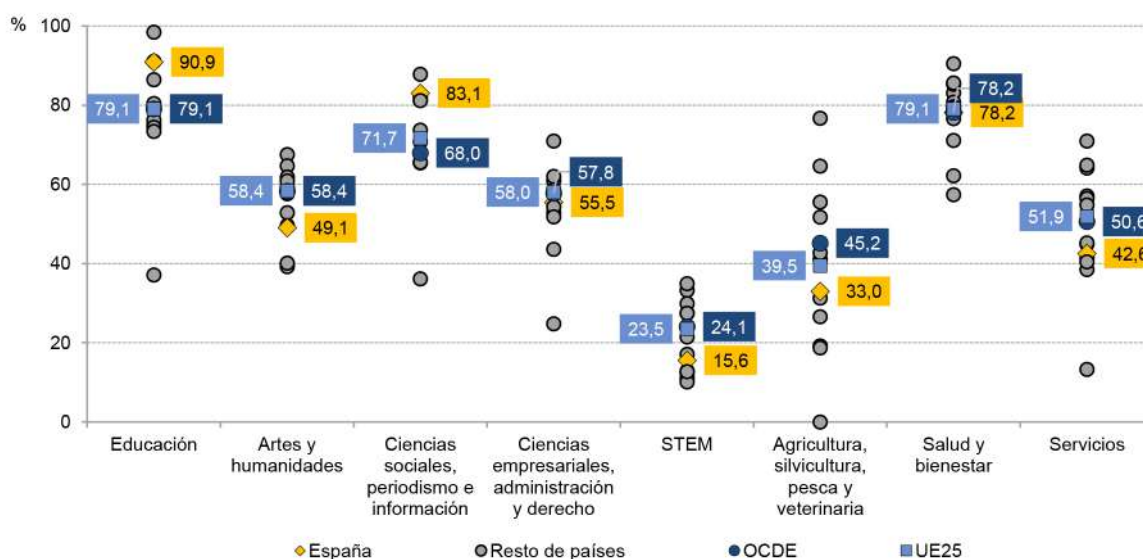


Los patrones de acceso a la educación terciaria por género presentan un importante sesgo. En la media de los países OCDE, las mujeres están infrarrepresentadas en los campos STEM (ciencias naturales, matemáticas y estadística; tecnologías de la información y comunicación; ingeniería, producción industrial y construcción) pero sobrerrepresentadas en los campos de salud y bienestar y educación en todos los niveles de terciaria.

En los ciclos cortos de educación terciaria España presenta un desequilibrio de género superior al de las medias de la OCDE y la UE25 tanto en el campo de las STEM como en el de educación.

Las mujeres son mayoría en el campo de salud y bienestar para todos los países entre las personas que acceden a los ciclos cortos de terciaria representando, tanto para España como para las medias OCDE y UE25, prácticamente el 80 % del total. En el campo de educación, las mujeres están en torno al 79 % del total en las medias de la OCDE y la UE25, llegando al 90,9 % en España. Sin embargo, en el campo de las STEM, las mujeres son menos del 25 % en las medias de la OCDE (24,1 %) y la UE25 (23,5 %). La brecha de género es también superior en España, donde solo representan el 15,6 % del total. Los campos de estudio más equilibrados son el de servicios, artes y humanidades y ciencias empresariales, administración y derecho, pero las diferencias entre países son significativas en todos los ámbitos (Gráfico 1.22).

Gráfico 1.22 (extracto de la Tabla B4.3)
Proporción de mujeres entre las personas que acceden a estudios de educación terciaria de ciclo corto, por campo de estudios (2021)



1.4.2 La graduación en educación terciaria

La adquisición de una titulación de educación terciaria está asociada a mejores resultados económicos, laborales y sociales que los niveles de educación inferiores (ver capítulo 2). Además, el acceso a este nivel de educación ha crecido significativamente en las últimas décadas a la vez que las instituciones que lo imparten han ampliado la oferta, modalidad y flexibilidad de los programas (OECD, 2016a). La comprensión de los patrones actuales de graduación y la elaboración de perfiles de las personas graduadas en educación terciaria son útiles para el diseño de sistemas educativos

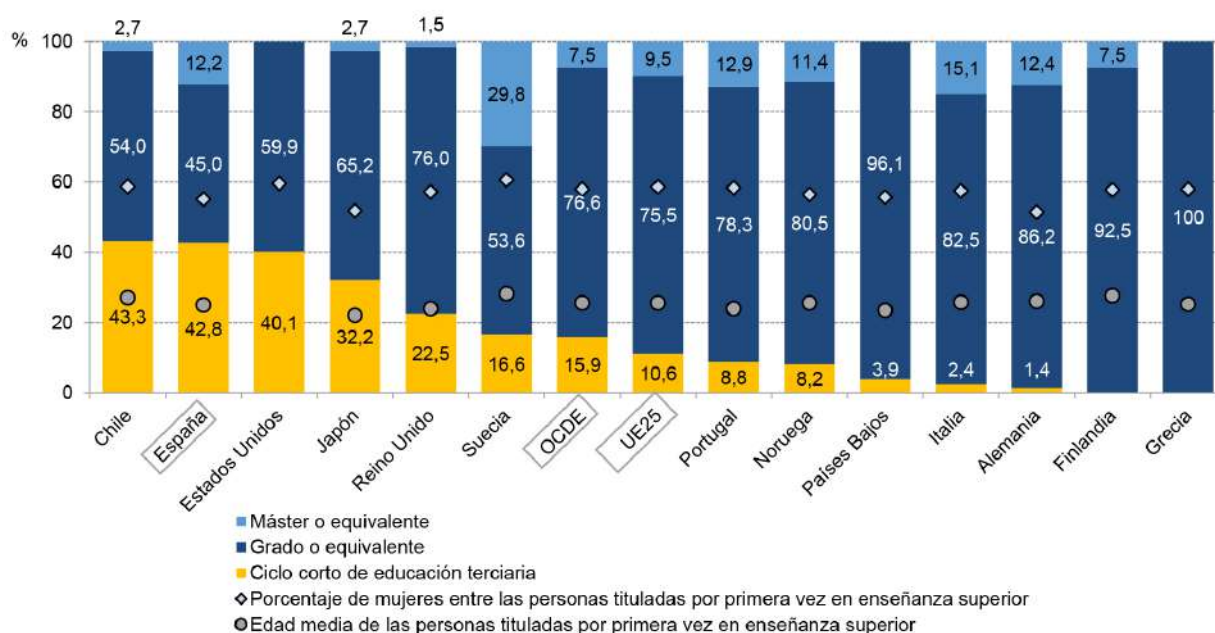
inclusivos que preparen a los estudiantes para seguir estudiando o incorporarse al mercado de trabajo. Para facilitar esta transición al mundo laboral, el papel de los ciclos cortos de educación terciaria es cada vez más importante, pues permite a la población adulta actualizar sus competencias en un tiempo razonable y están muy vinculados a las necesidades del mercado en cada momento.

La mayor parte de la población que se gradúa en educación terciaria por primera vez lo hace a través de los estudios de grado. En España, el 42,8 % lo hace en el nivel de ciclo corto, el 45,0 % en el nivel de grado o equivalente y el 12,2 % en el nivel de máster o equivalente.

El perfil de personas graduadas por primera vez en educación terciaria y la distribución por el nivel de estudios se puede observar en el Gráfico 1.23. En España, el 42,8 % de las personas graduadas por primera vez en la educación terciaria lo hace en el nivel de ciclo corto, el 45,0 % en el nivel de grado o equivalente y el 12,2 % en el nivel de máster o equivalente. El porcentaje de personas graduadas en ciclo corto en España está por encima de las medias de la OCDE (15,9 %) y de la UE25 (10,6 %), sucediendo la situación contraria en el caso de quienes obtienen por primera vez un título de grado.

En todos los países analizados, el grupo mayoritario de personas graduadas por primera vez en la educación terciaria adquiere el nivel de grado o equivalente (76,6 % en la media de la OCDE y 75,5 % en la de la UE25). Las personas graduadas por primera vez en estudios de ciclo corto suponen un importante porcentaje en Chile (43,3 %) y Estados Unidos (40,1 %), además de en España (42,8 %), mientras que en otros países europeos son muy minoritarios, representando menos de un 2,5 % en Italia y Alemania. En algunos países, como España y Noruega, el acceso a la educación terciaria para los graduados en un programa profesional de segunda etapa de educación secundaria solo puede hacerse a través de los ciclos cortos, los cuales dan posteriormente acceso a estudios universitarios de grado. Otros países, como Alemania o Países Bajos, sí que ofrecen acceso directo a estudios universitarios de grado para las personas que culminan la educación secundaria por una vía profesional.

Gráfico 1.23 (extracto de la Tabla B5.1)
Distribución por nivel de estudios de los estudiantes que se gradúan por primera vez en educación terciaria y perfil de las personas tituladas (2021)



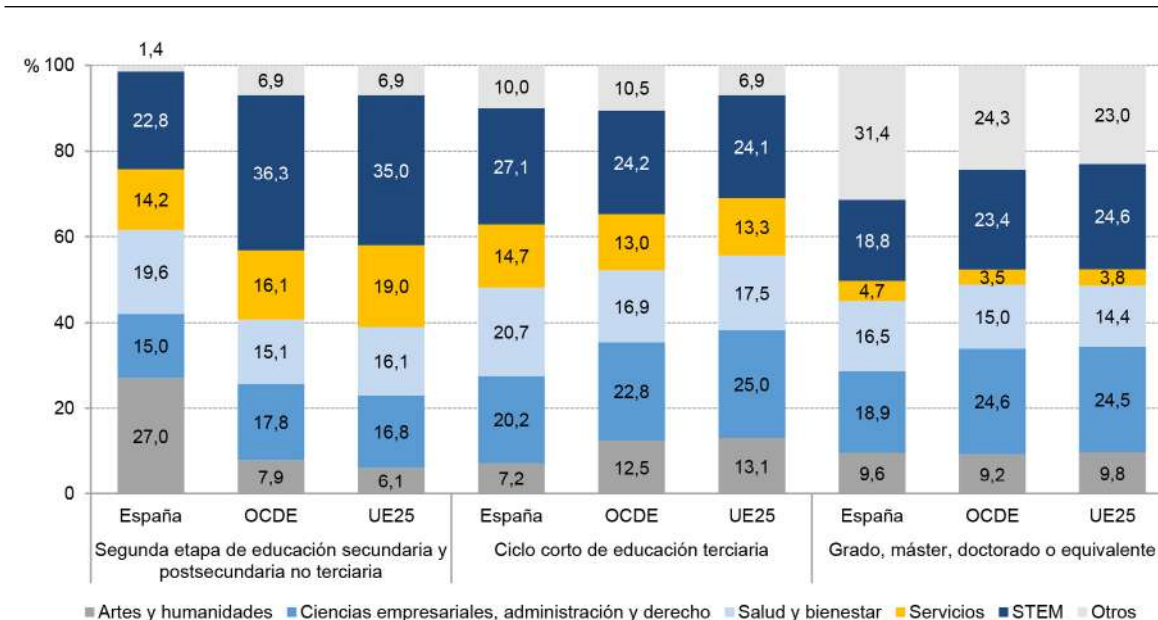
En la media de los países de la OCDE, las mujeres representan el 58,0 % del total de personas graduadas por primera vez en la educación terciaria, porcentaje similar al 58,7 % en la media de la UE25. España, por su parte, se sitúa en el 55,1 %. Por otro lado, para los países de la OCDE y UE25, la media de edad de las personas graduadas en educación terciaria es de 26 años, uno más que en España. Suecia y Finlandia, con 28 años, son los países con una media de edad superior, mientras que Japón (22 años) y Países Bajos (23 años) tienen la media de edad más baja (Tabla B5.1, *Education at a Glance 2023*).

CAMPOS DE ESTUDIOS EN LA GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN TERCIARIA

Los campos de estudios de artes y humanidades; ciencias empresariales, administración y derecho; salud y bienestar; servicios y STEM son los más populares entre los graduados en educación terciaria de media para los países de la OCDE y la UE25. Sin embargo, el análisis por nivel de educación muestra algunas diferencias relevantes.

En el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, al menos una de cada tres personas graduadas lo hace en el ámbito de las STEM tanto en la media de la OCDE como en la UE25, siendo el campo de estudios con la proporción más alta. En España, este porcentaje se reduce hasta el 22,8 %, siendo el de artes y humanidades el que presenta un porcentaje mayor (27,0 %), triplicando en este caso las medias internacionales. Los porcentajes altos en el ámbito de las STEM se deben a que los programas profesionales en este nivel de educación desempeñan un papel importante en la preparación de los estudiantes para puestos de trabajo en la industria y construcción, y a que los titulados de estos programas pertenecen a la categoría STEM.

Gráfico 1.24 (extracto de la Tabla B5.3)
Distribución de personas graduadas, por campo de estudios y nivel de educación



En el nivel de educación terciaria, tanto en los ciclos cortos como en los programas de grado o superiores, para las medias internacionales de OCDE y UE25, menos de un cuarto de las personas graduadas lo hace en el ámbito de las STEM. En España se gradúan en este ámbito el 27,1 % de las personas tituladas en ciclos cortos de educación terciaria y el 18,8 % de las tituladas en grado, máster, doctorado o equivalentes.

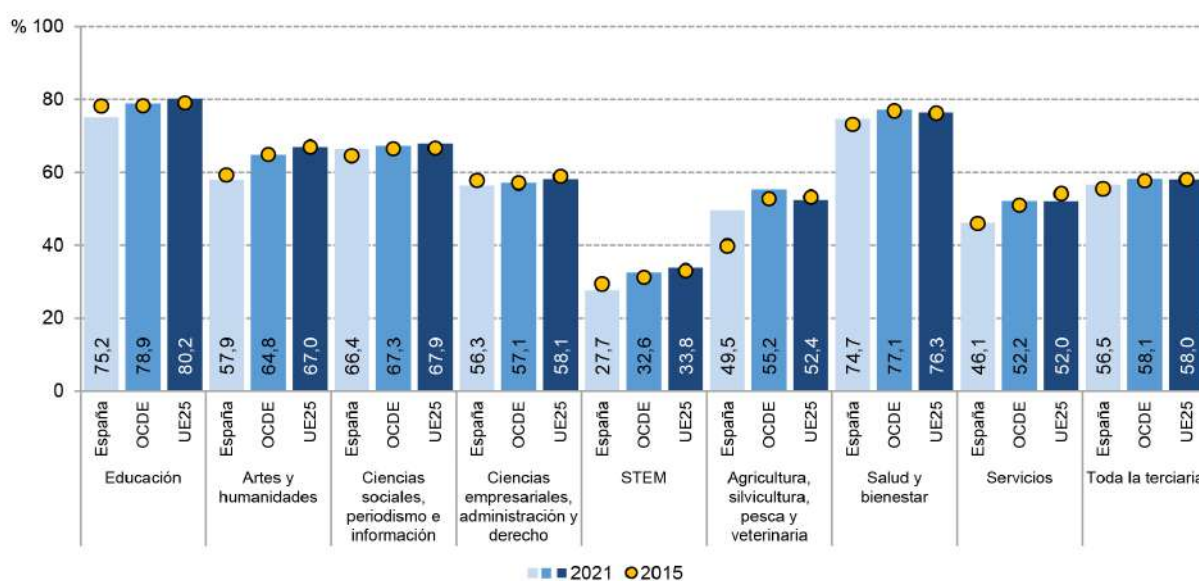
Otro campo con porcentajes importantes de titulados en ambos niveles de educación terciaria es el de ciencias empresariales, administración y derecho. En España representan el 20,2 % y el 18,9 % para los ciclos cortos y estudios de grado o superior, respectivamente. Este porcentaje es superior al de los graduados en los niveles inferiores puesto que la mayor parte de los estudios de derecho son de nivel de grado o superior. El ámbito de los servicios muestra diferencias significativas según el nivel de educación terciaria. Menos del 5 % de los titulados en estudios de grado o superior lo hace en este campo, frente a más del 13 % de los titulados en ciclos cortos de educación terciaria tanto en España como en las medias internacionales. Esto se debe a la existencia de más programas formativos en el nivel de ciclo corto (servicio doméstico, hostelería, *catering*, etc.) que en los niveles universitarios. Por último, el campo de salud y bienestar presenta porcentajes similares en todos los niveles de educación, aunque los programas formativos sean de naturaleza diferente en los ciclos cortos que en los estudios universitarios.

DIFERENCIAS DE GÉNERO EN LOS CAMPOS DE ESTUDIO

Aunque más del 55 % del total de personas graduadas en educación terciaria son mujeres en las medias OCDE, UE25 y España, hay una brecha de género significativa en algunos campos de estudio como las STEM, la salud y el bienestar o la educación.

Los estereotipos de género disuaden a mujeres y hombres de seguir determinados estudios superiores o carreras universitarias, en particular en los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM) en el caso de las mujeres y de la salud y el bienestar en el caso de los hombres. Sin embargo, animar a los estudiantes a cursar estudios en un campo que se ajuste a sus intereses y aptitudes tiene el potencial de producir resultados positivos tanto en el mercado laboral como en la sociedad en su conjunto (Makarova, Aeschlimann, & Herzog, 2019).

Gráfico 1.25 (extracto de la Tabla B5.2)
 Proporción de mujeres entre los graduados en educación terciaria, por campo de estudios y total (2021)



En 2021, las mujeres representaban el 56,5 % del total de personas graduadas en educación terciaria en España, ligeramente por debajo de las medias de la OCDE (58,1 %) y la UE25 (58,0 %).

Sin embargo, las diferencias en algunos campos de estudio son notables. Menos de un tercio de las personas graduadas en educación terciaria en 2021 en el ámbito de las STEM eran mujeres (27,7 % en España), con proporciones que varían entre menos del 20 % de Chile o Japón a más del 40 % en Grecia (Gráfico 1.25 y Tabla B5.2, *Education at a Glance* 2023). Según la investigación reciente, esta infrarrepresentación puede deberse a que las mujeres sufren aislamiento, micro-agresiones y una cultura dominada por los hombres cuando estudian en estos campos (Ong, Smith, & Ko, 2018; Blackburn, 2017). Igualmente, las mujeres muestran un menor sentido de pertenencia en este ámbito, lo cual se asocia con una menor probabilidad de elegir programas STEM cuando acceden a la educación superior (Lewis, et al., 2017).

En cambio, los hombres están también infrarrepresentados en campos igualmente relevantes como la salud y el bienestar o la educación. Menos de uno de cada cuatro titulados en educación eran hombres, situación similar a la que ocurre en el campo de salud y bienestar, donde el 74,7 % de los titulados en 2021 en España eran mujeres. Además, estas desigualdades se dan en todos los países analizados, incluso en aquellos que destacan por tener un Índice de Desigualdad de Género bajo (UNDP, 2022). Por todo ello, los diferentes países deben desarrollar políticas coherentes y multidimensionales que aborden este problema.

Entre 2015 y 2021 se han producido ligeras variaciones que no corrigen la brecha de género mostrada. Por ejemplo, aunque en España la proporción de hombres entre los titulados en educación ha aumentado en casi 3 puntos porcentuales, aumenta también en 1,7 puntos entre los titulados en STEM y baja en 1,6 puntos entre los titulados en salud y bienestar, por lo que en estos últimos dos ámbitos la brecha ha crecido ligeramente. En la media de los países OCDE y UE25 la brecha en el ámbito de las STEM se reduce levemente, pero aumenta en una misma proporción la de personas tituladas en educación. En salud y bienestar, apenas hay diferencias entre 2015 y 2021.

1.5 MOVILIDAD INTERNACIONAL DEL ALUMNADO DE EDUCACIÓN TERCIARIA

Estudiar en el extranjero se ha convertido en una experiencia diferenciadora clave para las personas matriculadas en educación terciaria y, en consecuencia, la movilidad internacional del alumnado ha estado recibiendo una atención política cada vez mayor en los últimos años. Esta experiencia representa una ocasión excepcional para acceder a una educación de alta calidad, para adquirir habilidades que difícilmente podrían aprenderse sin salir del país de origen y para acercarse a los mercados laborales locales de otros países. Otras motivaciones incluyen la mejora de las habilidades lingüísticas, particularmente el inglés (Sánchez, Fornerino, & Zhang, 2006; Wu Q., 2014).

Para los países de acogida, el alumnado de movilidad puede resultar una importante fuente de ingresos y tener un relevante impacto en sus sistemas económicos y de innovación. Además, suponen una contribución a la economía local a través de sus gastos de subsistencia. A más largo plazo, es probable que aquellas personas que presentan un mayor nivel de formación se integren en los mercados laborales nacionales, contribuyendo con ello a la innovación y al rendimiento económico. Atraer al alumnado de movilidad es una forma de aprovechar una reserva de talento global, de compensar las capacidades más débiles que presentan los niveles educativos más bajos, de apoyar el desarrollo de sistemas de innovación y producción y, en muchos países, de mitigar el impacto en la futura oferta de habilidades de una población que envejece.

Para sus países de origen, el alumnado de movilidad puede verse como talento perdido o “fuga de cerebros”. Sin embargo, la realidad es que este alumnado puede contribuir a la absorción de conocimientos, a la mejora y actualización de la tecnología y al desarrollo de capacidades en su país de procedencia, siempre que regresen después de sus estudios o mantengan fuertes vínculos con su tierra natal. Algunas investigaciones sugieren que la cantidad de estudiantes en el extranjero es un buen predictor de los futuros flujos de personal científico en la dirección opuesta. Además,

la movilidad del alumnado parece moldear las redes de cooperación científica internacional de un modo más profundo que un idioma común o que la proximidad geográfica o científica.

Los estudiantes tienen más tendencia a cruzar las fronteras y seguir sus estudios en el extranjero cuando alcanzan niveles de educación terciaria más avanzados. De media en la OCDE, el 3 % de quienes estudian ciclos cortos de educación terciaria, 5 % de quienes estudian un grado y el 24 % en doctorado son estudiantes de movilidad internacional. En España, ese porcentaje es modesto y queda por debajo de las medias internacionales en todos los niveles de educación terciaria (Gráfico 1.26).

El informe *Education at a Glance* presenta y analiza conjuntamente la información de los estudiantes extranjeros e internacionales. Los estudiantes extranjeros son aquellos que no son ciudadanos del país en el que están matriculados y en el que se ha recopilado la información, mientras que los estudiantes internacionales son aquellos que se han mudado de país con el objetivo de realizar estudios terciarios. El país de origen es aquel donde los alumnos cursaron los estudios previos (secundaria u otros estudios terciarios). En los países de la OCDE, existe una gran variabilidad en la proporción de estudiantes extranjeros o internacionales respecto a las matriculaciones en educación terciaria.

Las necesidades de unas economías cada vez más basadas en el conocimiento y la innovación han estimulado la demanda de educación terciaria en todo el mundo, mientras que el aumento de la riqueza en las economías emergentes ha impulsado a las personas jóvenes de las crecientes clases medias a buscar oportunidades educativas en el extranjero. Al mismo tiempo, los factores económicos (por ejemplo, los costes de los vuelos internacionales), tecnológicos (por ejemplo, la difusión de Internet y los medios sociales que permiten mantener contactos más allá de las fronteras) y culturales (por ejemplo, el uso del inglés como lengua común de trabajo y enseñanza) han contribuido a que los estudios internacionales sean mucho más asequibles y de más fácil acceso que en el pasado (OECD, 2022a).

Aunque la fijación de unas tasas de matrícula adecuadas sigue siendo uno de los temas más debatidos en la política educativa, establecer unas tasas más altas para el alumnado internacional es una medida menos controvertida desde el punto de vista político y suele constituir una importante fuente de ingresos para las instituciones de enseñanza superior. En algunos países, el alumnado internacional de las universidades públicas paga el doble de matrícula que el alumnado nacional, atraído por la calidad percibida de la educación y las posibles perspectivas del mercado laboral en su país de acogida. En cambio, otros países tratan de promover la movilidad internacional dentro de una región reduciendo o eliminando las tasas. Por su parte, el alumnado del Espacio Económico Europeo puede estudiar en cualquier otro país de este espacio, pagando las mismas tasas de matrícula que el nacional (OECD, 2022a).

PATRONES DE MOVILIDAD Y FLUJOS DE ESTUDIANTES

El alumnado internacional representaba en 2021 el 3,6 % del total de estudiantes de educación terciaria en España, por debajo de las medias de la OCDE (6,4 %) y la UE25 (8,1 %).

La media de los países de la OCDE presenta un 6,4 % de estudiantes internacionales en los diversos programas de estudios terciarios (Gráfico 1.26). En general, esta proporción crece conforme aumenta el nivel educativo dentro de los programas de educación terciaria. Las titulaciones universitarias avanzadas (estudios de doctorado) atraen a un mayor número de estudiantes internacionales que los títulos de grado o equivalentes. La única excepción encontrada entre los países analizados es Grecia. En 2021, de media en los países de la OCDE, el 23,6 % del alumnado matriculado en los programas de doctorado (CINE 8) eran estudiantes internacionales, porcentaje que se veía reducido conforme bajaba el nivel educativo analizado,

quedando en el 13,6 % en los programas de máster (CINE 7), en el 4,9 % en los programas de grado (CINE 6) y en el 3,4 % en los estudios de ciclo corto (CINE 5). Por su parte, la media de los países de la UE25 muestra la misma tendencia, con porcentajes del 23,0 % en CINE 8, del 12,3 % en CINE 7, del 6,0 % en CINE 6 y del 2,3 % en CINE 5.

En lo que respecta a España, en 2021 el alumnado internacional representaba el 1,2 % del total de estudiantes de ciclos cortos de educación terciaria, el 1,7 % de quienes estudiaban un grado, el 9,0 % en los estudios de máster y el 19,5 % en los de doctorado. Tanto las enseñanzas de grado como las de doctorado han visto incrementada su proporción de estudiantes internacionales con respecto al año anterior, una décima porcentual en el primer caso y tres décimas en el segundo. En cualquier caso, a pesar de que España presenta una proporción de estudiantes internacionales en educación superior menor que las medias internacionales, esta proporción ha ido en aumento, pasando del 2,7 % en 2015 al 3,6 % en 2021, un crecimiento de 0,9 puntos porcentuales.

De los países analizados en el Gráfico 1.26 destaca Reino Unido con el porcentaje más elevado de estudiantes internacionales (20,1 %), seguido de Países Bajos (13,7 %), Portugal y Alemania, ambos también por encima del 11 %. En Países Bajos, el 48,3 % de sus estudiantes de doctorado son internacionales y en Reino Unido rondan el 41 %. En los programas de máster, sobresale de nuevo Reino Unido, cuyo porcentaje de estudiantes internacionales alcanza el 39,0 %, siguiéndole, a bastante distancia, Países Bajos, con el 19,8 %. En los estudios de grado o equivalentes, la proporción de estudiantes internacionales se mantiene con pocos cambios en todos los países, con valores que varían desde el 0,2 % en Brasil o Colombia hasta el 16,0 % en Reino Unido. En cuanto a los ciclos cortos de educación terciaria, las cifras son aún más bajas que en el resto de niveles en casi todos los países (Chile, Japón y Portugal son excepciones). Aunque alcanzan el 13,3 % en Portugal o el 10,9 % en Japón, no hay alumnado internacional en Italia y Alemania en este nivel de educación y representan el 0,2 % de Brasil y 0,1 % en Colombia.

Gráfico 1.26 (extracto de la Tabla B6.1 y Tabla B6.2)

Porcentaje de estudiantes internacionales o extranjeros en educación terciaria, por nivel de educación (2021)
Porcentaje de estudiantes internacionales o extranjeros respecto a todo el alumnado



Nota: los países están ordenados en orden descendente en función del total de estudiantes internacionales en educación terciaria. Los datos de Brasil, Colombia y Estados Unidos corresponden a estudiantes extranjeros; en el resto de países, se refieren a estudiantes internacionales.

Cuadro 1.3. El impacto del COVID-19 en los flujos de estudiantes internacionales

La pandemia de COVID-19 tuvo un gran impacto en la movilidad de estudiantes internacionales. Muchos países implementaron restricciones para viajar y cierres de fronteras para limitar la propagación del virus. La crisis sanitaria hizo más difícil que los estudiantes internacionales cumplieran los trámites administrativos necesarios para matricularse en una institución terciaria en el extranjero y viajar a ese país para iniciar o retomar sus estudios. La mayoría de los países de la OCDE cerraron sus fronteras nacionales, con excepciones para algunos grupos, en un esfuerzo por contener la propagación del virus en su territorio, y muchas universidades también cerraron físicamente durante períodos durante la pandemia (EMN/OECD, 2020). Sorprendentemente, la proporción total de estudiantes de movilidad en la OCDE aumentó ligeramente entre 2019 y 2021 en 0,5 puntos porcentuales. La proporción de estudiantes de movilidad aumentó sobre todo en Israel, Letonia, Portugal, República Eslovaca y Eslovenia, en más de 2 puntos porcentuales durante el período 2019-21 (Tabla B6.1, *Education at a Glance* 2023).

Sin embargo, en algunos países la proporción de estudiantes internacionales disminuyó sustancialmente. En Australia, cayó del 28 % de todos los estudiantes de educación superior al 22 % entre 2019 y 2021, mientras que en Nueva Zelanda cayó del 21 % al 12 %. En ambos países, la mayor parte de la disminución se produjo entre 2020 y 2021, cayendo 4 puntos porcentuales en Australia y 5 puntos porcentuales en Nueva Zelanda (Tabla B6.1, *Education at a Glance* 2023). En Australia y Nueva Zelanda coincidió el inicio del curso académico con el comienzo de la pandemia.

En otros países que comenzaron ese año académico en 2019, muchos de los estudiantes que habían llegado en septiembre de 2019 continuaron sus estudios de forma remota gracias a la implementación y expansión del aprendizaje en línea. La pandemia empujó a los países a adaptarse rápidamente y se han realizado mejoras en las tecnologías y las plataformas de aprendizaje en línea. Esto ha facilitado que los estudiantes internacionales accedan a los materiales del curso, interactúen con sus compañeros y se comuniquen con el profesorado (UNESCO, 2021).

Otra medida implementada durante la crisis sanitaria fue el apoyo psicológico a los estudiantes. Las restricciones de movilidad y el cierre de espacios sociales como resultado de la pandemia tuvieron un impacto significativo en la salud mental de los estudiantes internacionales. Incluso en circunstancias normales, los estudiantes internacionales tenían más probabilidades de sufrir trastornos mentales (por ejemplo, depresión), luchar con el sistema médico local y estar menos motivados para buscar servicios psicológicos que sus compañeros nacionales (Brunsting, et al., 2023). La pandemia ha aumentado los sentimientos de soledad y la ansiedad de los estudiantes internacionales sobre el futuro y sus dificultades financieras. En respuesta a este estrés emergente, la mayoría de los países han implementado medidas para comunicarse con los estudiantes internacionales sobre su salud y bienestar (Baer & Martel, 2020).

Fuente: OECD (2023). *Education at a Glance* 2023. Indicador B6.

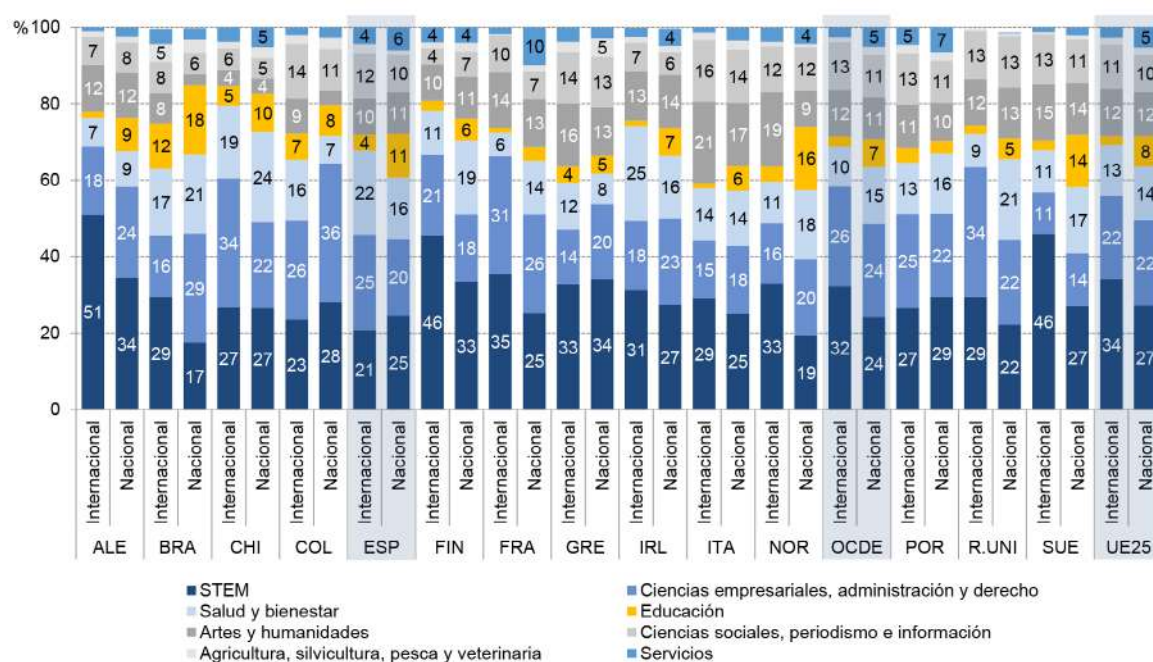
ALUMNADO INTERNACIONAL Y NACIONAL POR CAMPOS DE ESTUDIO

Los campos de estudio son una consideración clave para los estudiantes que eligen obtener un título de educación terciaria en el extranjero y, entre los países de la OCDE, la distribución de estudiantes nacionales y móviles por campos de estudio puede diferir considerablemente (Tabla B6.3, *Education at a Glance* 2023). De media para los países de la OCDE, el campo de la educación atrae solo al 3 % de los estudiantes móviles, en comparación con el 7 % de los estudiantes nacionales, mientras que el campo de la salud y el bienestar atrae al 10 % de los estudiantes móviles en comparación con el 15 % de los estudiantes nacionales. En Reino Unido, por ejemplo, el 21 % de los estudiantes nacionales estaban estudiando en el campo de la salud en comparación con solo el 9 % de los estudiantes internacionales (Gráfico 1.27).

Algunos países dedican más recursos a la investigación en ciertos campos y, por lo tanto, se benefician de un fuerte reconocimiento internacional, particularmente en los niveles más altos de educación terciaria. Algunos programas pueden preparar para trabajos donde las perspectivas de carrera de los estudiantes no dependen de estudiar en el extranjero o en una buena universidad. Es posible que otros programas solo preparen a los estudiantes para trabajos en el país de acogida (por ejemplo, para abogados que deben conocer la legislación nacional). Entonces son menos atractivos para los estudiantes que esperan regresar a su país de origen o a otro país.

En la OCDE (Gráfico 1.27), el campo que atrae a más estudiantes internacionales es el de STEM, que interesa al 32 % de estudiantes, seguido de ciencias empresariales, administración y derecho, con un 26 %. Para el alumnado nacional en la OCDE estos dos campos atraen al 24 % del alumnado. En la UE25, los porcentajes son similares, con un 34 % de estudiantes internacionales y un 27 % de nacionales en STEM y con la diferencia de que en la UE25 este campo sí es el elegido mayoritariamente tanto por los estudiantes internacionales como por los nacionales.

Gráfico 1.27 (extracto de la Tabla B6.3)
Distribución por algunos campos de estudios de los estudiantes de educación terciaria por situación de movilidad (2021)



Nota: los países están ordenados en orden alfabético. Los datos de Brasil, Colombia y Estados Unidos corresponden a estudiantes extranjeros; en el resto de países, se refieren a estudiantes internacionales.

En España, el mayor atractivo para el alumnado internacional se encuentra en el campo de ciencias empresariales, administración y derecho, que atrae al 25 % de este alumnado, seguido del campo de la salud y del bienestar, escogido por un 22 % del conjunto del alumnado internacional, y de las STEM, elegido por el 21 %. Estos tres campos son también los de mayor popularidad para el alumnado nacional en España, aunque el orden de preferencia cambia. En primer lugar, el campo de las STEM es elegido por el 25 % de los estudiantes nacionales, a continuación, el campo de ciencias empresariales, administración y derecho, elegido por el 20 %, seguido del campo de la salud y bienestar, por el 16 %. El campo de estudios que presenta una mayor diferencia entre las proporciones de estudiantes nacionales e internaciones es el de educación, con un 11 % y un 4 %, respectivamente. Por otra parte, cabe señalar que en España hay un porcentaje mayor de estudiantes en movilidad que los correspondientes a las medias tanto de la OCDE como de la UE25 en cuatro de los campos de estudio analizados: salud y bienestar, con una diferencia de al menos 9 puntos porcentuales; educación; agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria, y servicios, aunque en estos ámbitos de estudio la diferencia es de entre 1 y 2 puntos.

ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN TERCIARIA POR REGIÓN DE ORIGEN

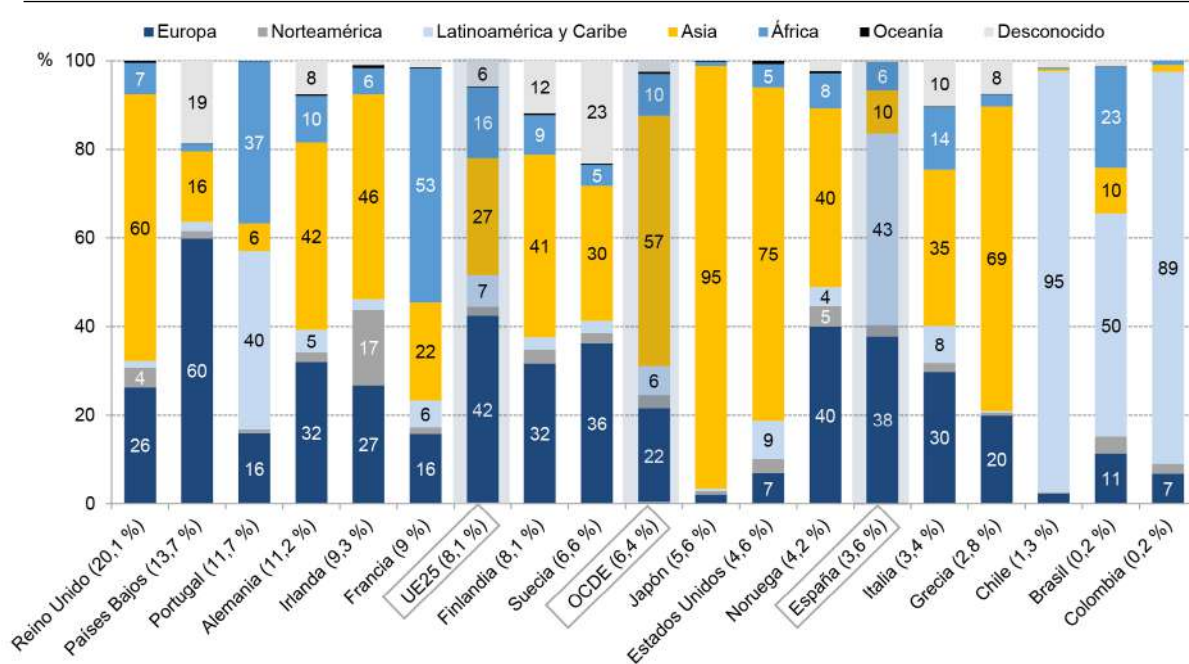
Los datos sobre los flujos de estudiantes internacionales muestran la importancia de los factores de proximidad, como el idioma, los lazos históricos, la distancia geográfica, las relaciones bilaterales y las condiciones de marcos políticos (por ejemplo, el Espacio Europeo de Educación Superior) como determinantes clave para la movilidad. Entre los motivos por los que el alumnado cambia de país para completar los estudios se encuentran la capacidad y oferta educativa del destino, los resultados que se obtienen por la educación recibida, factores económicos (tasas más asequibles o apoyo al estudio) y no económicos como pueden ser la estabilidad política o las similitudes culturales y religiosas entre los países de origen y de destino, así como el deseo de mejorar los conocimientos de lenguas extranjeras o de comprender mejor otras sociedades (Guha, 1977; UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, 2013; Weisser, 2016; Wu Q., 2014).

Los estudiantes de Asia forman el grupo más grande de estudiantes internacionales inscritos en programas de educación terciaria de la OCDE en todos los niveles, representando el 57 % de todo el alumnado de movilidad en los países de la OCDE en 2021. Por cercanía, la mayoría de estos estudiantes tiene como destino otros países asiáticos, como Japón, donde el 95 % de los estudiantes internacionales procedían del continente asiático. Sin embargo, los estudiantes internacionales de Asia siguen siendo una minoría en muchos países de Latinoamérica, donde, por ejemplo, en Brasil solo representan el 10 % del alumnado de movilidad, el 2 % en Colombia y en Chile no alcanzan el 1 % (Gráfico 1.28).

Europa es la segunda región que aporta mayor número de estudiantes internacionales, ya que los estudiantes internacionales europeos representan el 22 % de todos los estudiantes de movilidad matriculados en los países de la OCDE (Gráfico 1.28). Los estudiantes europeos representan el 42 % de todos los estudiantes internacionales en la UE25, frente al 27 % de Asia, el 16 % de África y el 7 % de Latinoamérica y Caribe. Esto se explica en parte por la popularidad del programa de intercambio de estudiantes Erasmus dentro de la Unión Europea. En Países Bajos, 6 de cada 10 estudiantes internacionales proceden de otros países europeos, y en Noruega 4 de cada 10.

En España, a diferencia de las medias internacionales, el grupo mayoritario procede de Latinoamérica y el Caribe (43 %), seguido del conjunto de origen europeo (38 %).

Gráfico 1.28 (extracto de la Tabla B6.2)
Distribución de los estudiantes de educación terciaria por región de origen (2021)



Nota: los países están ordenados en orden decreciente según el porcentaje de alumnado de movilidad. Entre paréntesis, el porcentaje de alumnado internacional o extranjero del total de alumnado de terciaria. Los datos de Brasil, Colombia y Estados Unidos corresponden a estudiantes extranjeros; en el resto de países, se refieren a estudiantes internacionales.

El grupo de estudiantes internacionales de origen africano es mayoritario en Francia (53 %), el de origen de Latinoamérica y Caribe destaca, además de en España, en Chile (95 %), Colombia (89 %), Brasil (50 %) y Portugal (40 %). Por último, cabe señalar que el grupo de estudiantes de Norteamérica es notable en Irlanda (17 %), seguidos a mucha distancia por Noruega (5 %) y Reino Unido (4 %).

ESTUDIANTES NACIONALES DE EDUCACIÓN TERCIARIA ESTUDIANDO EN EL EXTRANJERO

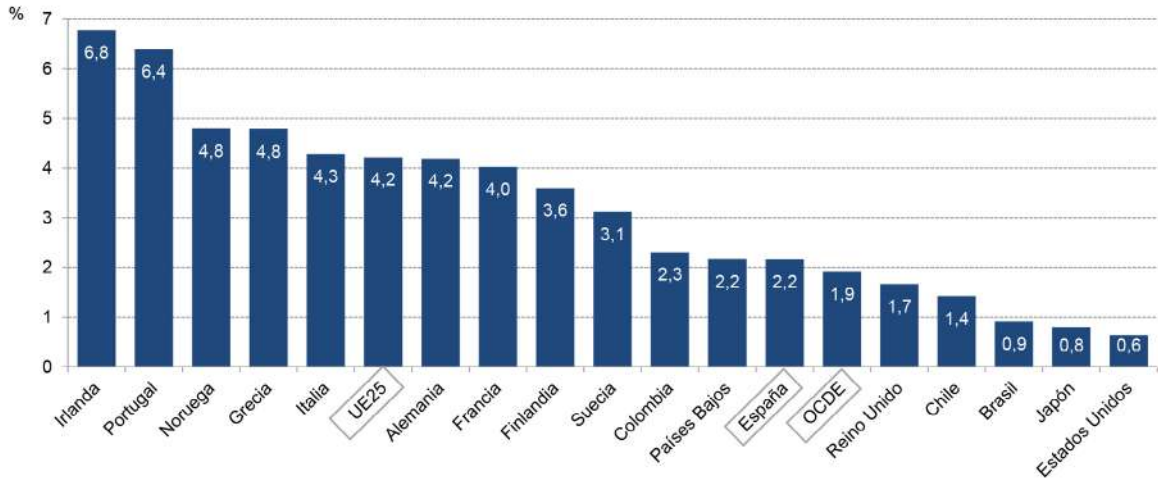
Muchos factores a nivel individual, institucional, nacional y global determinan que un estudiante decida realizar parte de sus estudios en el extranjero. Las ambiciones personales y la aspiración a mejores perspectivas de empleo, la calidad de la educación en el país, la capacidad de las instituciones de educación de atraer el talento y las políticas gubernamentales para fomentar la movilidad transfronteriza para la educación son algunos de estos factores clave (Bhandari, Robles, & Farrugia, 2018).

El 2,2 % de los estudiantes españoles de educación terciaria está matriculado en un país extranjero, similar a la media de la OCDE (1,9 %) pero inferior a la media de la UE25 (4,2 %).

En España, el porcentaje de estudiantes nacionales que decidieron matricularse en el extranjero en el año 2021 se mantiene con respecto al año anterior en el 2,2 % del total de alumnado español (Gráfico 1.29). Este valor es inferior en 2 puntos porcentuales al correspondiente a la media de países de la UE25 (4,2 %) y es superior al de la media de los países de la OCDE (1,9 %).

Gráfico 1.29 (extracto de la Tabla B6.1)

Porcentaje de estudiantes nacionales de educación terciaria con matrícula en un país extranjero (2021)



Nota: los países están ordenados de mayor a menor porcentaje de estudiantes nacionales de educación terciaria con matrícula en un país extranjero.

Con un 6,8 %, Irlanda es, de entre los seleccionados, el país que tiene mayor porcentaje de estudiantes nacionales estudiando en el extranjero. Por el contrario, Estados Unidos solo envía un 0,6 % de su alumnado nacional al exterior. En general, los países de habla inglesa o en los que este idioma se puede emplear como lengua de comunicación son los destinos preferidos por el conjunto de estudiantes de todos los países de la OCDE. En el caso concreto de España, Reino Unido, con el 26 %, es el destino preferido del alumnado nacional, seguido de Alemania (14 %), Estados Unidos (12 %), Francia (9 %) y Países Bajos (8 %). Estos cinco países acogen a siete de cada diez estudiantes españoles matriculados en un país extranjero (Tabla B6.5, *Education at a Glance* 2023).

Cuadro 1.4. Estudiantes internacionales en ciclos cortos de educación terciaria

Los estudiantes internacionales representan solo una pequeña parte de los estudiantes de ciclos cortos de educación terciaria, pero su número es más significativo en algunos países. En la media de la OCDE, constituyen el 3 % de la inscripción total en ese nivel, en comparación con el 5 % de la inscripción total en programas de grado y el 24 % de la inscripción en programas de doctorado en 2021. Australia tiene la mayor proporción de estudiantes internacionales en programas de ciclos cortos de educación terciaria, con el 32 %. Le sigue Canadá, donde el 24 % de los estudiantes de ciclos cortos de educación terciaria son internacionales. Los estudiantes internacionales representan el 19 % de la matrícula total en programas de ciclos cortos de educación terciaria en Islandia, el 13 % en Portugal, el 11 % en Japón y el 10 % en Luxemburgo. En España son el 1,2 % (Tabla B6.2, *Education at a Glance 2023*).

TENDENCIAS A LO LARGO DEL TIEMPO

Entre 2013 y 2021, el número de estudiantes internacionales en ciclos cortos de educación terciaria aumentó de media 1 punto porcentual en los países de la OCDE. Sin embargo, esto ocultó cambios mayores en países individuales. La proporción de estudiantes internacionales en este nivel aumentó en 20 puntos porcentuales en Australia, del 12 % al 32 % de los estudiantes matriculados en programas terciarios de ciclo corto, y en 15 puntos porcentuales en Canadá, del 9 % al 24 %. Por el contrario, en algunos países la tendencia es a la baja, como en Nueva Zelanda.

CAMPOS DE ESTUDIO

El campo de estudio más popular entre los estudiantes internacionales de ciclos cortos de educación terciaria fue el de ciencias empresariales, administración y derecho, elegido por el 24 %. En particular, el 69 % eligió este campo en Australia, el 40 % en Canadá y el 43 % en Luxemburgo. Otros campos menos populares son más dominantes en algunos países. Mientras que solo el 15 % de los estudiantes internacionales de ciclos cortos de educación terciaria estaban matriculados en artes y humanidades en los países de la OCDE en su conjunto, en Islandia, casi 9 de cada 10 estudiantes internacionales estaban en este campo (89 %).

Fuente: OECD (2023). *Education at a Glance 2023*. Box B6.1. International students in short-cycle tertiary education.

CAPÍTULO 2

2. LOS RESULTADOS Y LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

El capítulo 2 presenta, en primer lugar, los resultados y el impacto que la educación y el paso por las diferentes instituciones educativas tienen en la población en términos laborales y económicos. Los indicadores de esta parte inicial proporcionan el contexto que permite dar forma a las políticas de aprendizaje permanente o a lo largo de la vida. Se ofrece información respecto a la situación laboral según el nivel de educación, la transición desde la educación al trabajo y los beneficios retributivos y sociales asociados a la educación. La segunda parte del capítulo trata sobre los resultados sociales de la educación, centrándose, en esta ocasión, en la percepción de la democracia y comportamiento cívico, así como en la protección de datos personales en Internet. Por último, el capítulo incluye una serie de indicadores referidos a los recursos económicos dedicados a la financiación de la educación: gasto por nivel educativo y estudiante, distribución según el origen de los fondos, etc. Estos indicadores también ayudan a explicar los resultados del aprendizaje que se analizan en la primera parte.

2.1 EDUCACIÓN Y EMPLEO

Una transición suave de las personas desde la educación al trabajo depende de una serie de factores como son la duración y tipo de escolarización realizada, las condiciones del mercado laboral, el entorno económico y el contexto cultural. Las condiciones del mercado laboral pueden determinar las posibilidades de aquellas personas que dejan la educación e influir en sus opciones de formación. La población joven tiene incentivos para continuar en educación cuando la tasa de desempleo es alta y tienden a permanecer en el sistema educativo más tiempo para aumentar sus habilidades a la espera de que esas condiciones mejoren. Incluso cuando las tasas de desempleo son bajas, la población joven puede acceder más rápidamente al mercado laboral si han adquirido las habilidades necesarias para incorporarse a los puestos de trabajo (OECD, 2023a). Una forma de facilitar la transición de la educación al trabajo, independientemente del clima económico, es que los sistemas educativos garanticen que las personas tengan las habilidades requeridas por el entorno laboral.

En este informe se presta especial atención a la Formación Profesional, diseñada para preparar al alumnado para incorporarse al mercado laboral y, en algunos países, también para continuar sus estudios en niveles superiores.

2.1.1 Situación educativa y laboral de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años

De media, en los países de la OCDE, más de la mitad de las personas jóvenes de 18 a 24 años de edad (un 54,2 %) está en educación; menos de un tercio (un 31,2 %) no lo está, pero sí se encuentra empleada, y el 14,7 % ni está empleada, ni está en educación o formación. En España, las proporciones son de un 61,2 %, un 21,6 % y un 17,2 %, respectivamente.

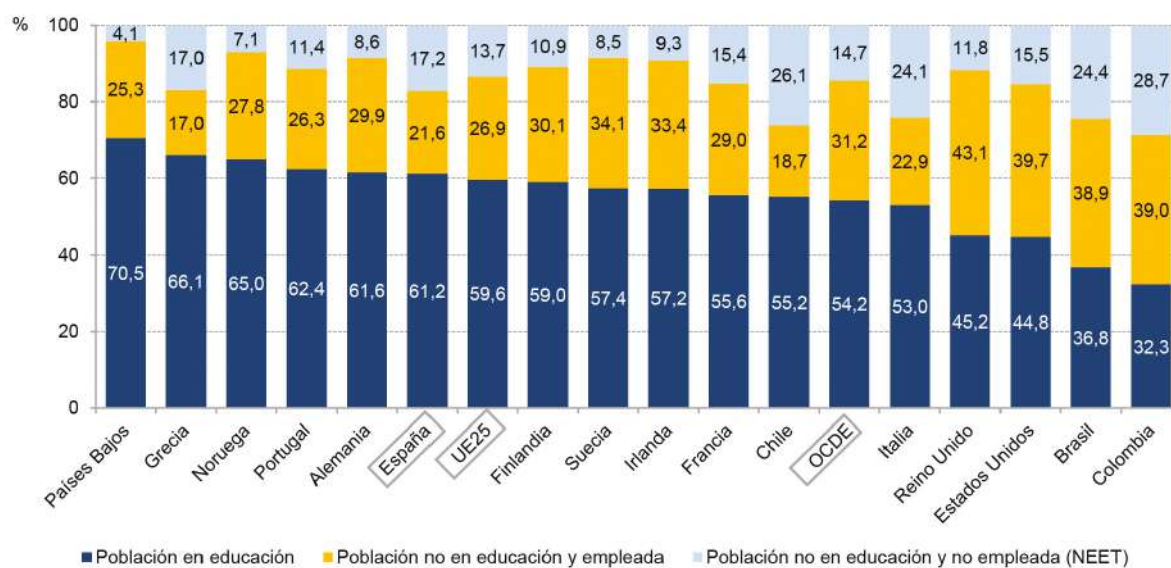
Analizar la situación de los jóvenes entre 18 y 24 años es particularmente importante puesto que la segunda etapa de educación secundaria se suele finalizar entre los 17 y los 19 años. En la OCDE, algo más de la mitad de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años (54,2 %) sigue matriculada en educación¹. Aunque existe variación entre unos países y otros, en general la mayoría de los jóvenes de 18 a 24 años que está en educación tienden a ser inactivos en el mercado laboral (34,0 %), mientras que el 18,2 % combinan algún tipo de empleo con los

1 · Personas matriculadas en educación son aquellas que han recibido educación o formación en el sistema educativo general durante las cuatro semanas anteriores a la recogida de la información.

estudios (Tabla A2.1, *Education at a Glance* 2023). En España donde el 61,2 % está en educación, solo el 9,4 % lo combinan con alguna actividad en el mercado laboral. Los porcentajes superan el 30 % en Alemania, Noruega y Países Bajos. En algunos países, esta actividad laboral de los estudiantes está relacionada con el programa de estudio o realizan prácticas en empresas de manera remunerada. Aunque no sea parte del currículo, el empleo puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades como el trabajo en equipo y resolución de conflictos que facilitan la transición al mercado laboral.

El Gráfico 2.1 muestra que, de media para los países de la UE25, más de la mitad (59,6 %) de las personas jóvenes de entre 18 y 24 años sigue estudiando, proporción que supera en más de 5 puntos porcentuales a la media de la OCDE. España, por su parte, presenta un porcentaje mayor a ambas medias (61,2 %). Entre los países seleccionados para el informe, con valores superiores al de España se encuentran Países Bajos, Grecia, Noruega, Portugal y Alemania, mientras que los valores más bajos, inferiores al 50 %, se localizan en Colombia, Brasil, Estados Unidos y Reino Unido.

Gráfico 2.1 (extracto de la Tabla A2.1)
 Porcentaje de la población joven de entre 18 y 24 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2022, datos trimestrales)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2020. Los datos de Japón no están disponibles. Los porcentajes de este gráfico se corresponden con los datos disponibles tras el primer trimestre del año.

Las personas adultas jóvenes que ya no están en educación pueden encontrarse activas (empleadas o desempleadas) o inactivas². Dentro del primer grupo, es decir, fuera del sistema educativo pero empleadas, se encuentra el 31,2 % de los jóvenes de la OCDE de entre 18 y 24 años; este porcentaje supera al 26,9 % que corresponde a los países de la UE25. Varios países presentan valores en torno al 40 % (Reino Unido, Estados Unidos, Brasil o Colombia), mientras que otros se quedan alrededor del 20 % (Grecia, 17,0 %; España, 21,6 %, Chile 18,7 % e Italia, 22,9 %).

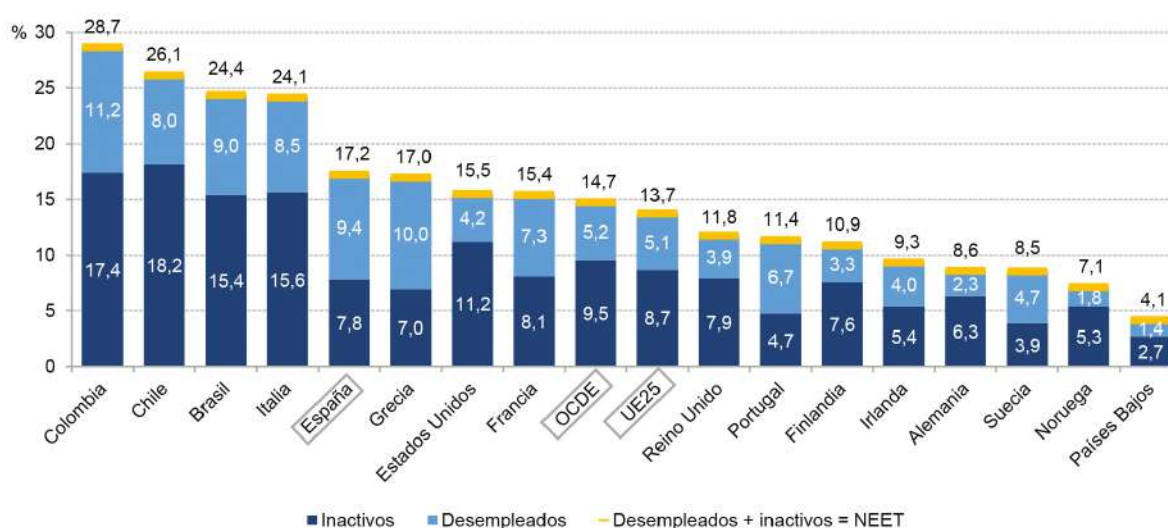
2 · Activas: son aquellas personas de 16 o más años que, durante la semana de referencia (la anterior a aquella en la que se realiza la entrevista), suministran mano de obra para la producción de bienes y servicios o están disponibles y en condiciones de incorporarse a dicha producción. Se subdividen en empleadas y desempleadas u ocupadas y paradas.

Inactivas: son aquellas personas que, durante la semana de referencia del estudio, no estaban ocupadas ni paradas (es decir, que no estaban buscando un empleo de manera activa). El número de personas inactivas se calcula restando el número de personas activas (fuerza de trabajo) del total de personas en edad de trabajar.

El último grupo analizado es el de personas jóvenes de entre 18 y 24 años que no están en educación y además están desempleadas o inactivas: son jóvenes que “ni estudian ni trabajan” (NEET, por sus siglas en inglés). Se trata de un grupo de población que preocupa de manera especial debido a su gran vulnerabilidad y se asocia con menores tasas de empleo y salarios a largo plazo (Ralston, Everington, Feng, & Dibben, 2021), una salud mental baja (Basta, et al., 2019) y exclusión social (Bäckman & Nilsson, 2016).

Entre los países de la OCDE, el 14,7 % de las personas jóvenes en el rango de edad estudiado se encuentra en esta situación, porcentaje algo superior al de la UE25 (13,7 %). España se encuentra en una situación más desfavorable, con un 17,2 %. Los países analizados con mayor proporción de jóvenes en estas circunstancias, con valores superiores al 20 %, son Italia (24,1 %), Brasil (24,4 %), Chile (26,1%) y Colombia (28,7 %). Por el contrario, Países Bajos, Noruega, Suecia, Alemania e Irlanda presentan una situación muy diferente, con proporciones que están por debajo del 10 %.

Gráfico 2.2 (extracto de la Tabla A2.1)
Porcentaje de la población joven de entre 18 y 24 años que no está en educación según se encuentren en inactividad o desempleo (2022, datos trimestrales)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2020. Los datos de Japón no están disponibles. Los porcentajes de este gráfico se corresponden con los datos disponibles tras el primer trimestre del año.

La desagregación por desempleo o inactividad permite separar en dos grupos a la población NEET, aquella que ni estudia, ni trabaja. La diferencia entre las personas desempleadas y las inactivas es que las primeras están realizando una búsqueda activa de empleo. Las razones que empujan a las personas a no buscar activamente un empleo pueden ser muy variadas: situaciones personales como, por ejemplo, cuidar a familiares; enfermedades o inhabilitación para el trabajo; comportamientos y estilos de vida peligrosos o insociales; planteamientos insumisos; empleo sumergido; preparación de oposiciones; tareas domésticas; participación en otras actividades como puede ser voluntariado, artes, música, autoaprendizaje, etc. (Carabaña, 2019).

En España, el 17,2 % de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años está desempleada o no participa en actividades de formación (NEET); de ellas, alrededor del 55 % se dedica a la búsqueda de empleo (en desempleo) y el resto es población inactiva. En la EU25, hay una gran disparidad entre los países, pero, de media, el 13,7 % de las personas de este grupo de edad no tiene empleo ni recibe formación y, a diferencia de España, menos de la mitad está buscando trabajo.

En la franja de edad entre los 18 y los 24 años, las personas en situación de inactividad (quienes no estudian ni buscan empleo de forma activa) representan el 9,5 % de media en los países de la OCDE. En España, esta proporción es inferior (7,8 %), también por debajo de la media de los países de la UE25 (8,7 %). Los países con mayor porcentaje de personas inactivas son Chile (18,2 %), Colombia (17,4 %), Italia (15,6 %) y Brasil (15,4 %). En sentido contrario, los países con menor porcentaje de personas en situación de inactividad son Suecia (3,9 %) y Países Bajos (2,7 %). Estas personas se han visto obligadas o han determinado no seguir formándose ni incorporarse al mercado de trabajo. En el caso de España, se puede ver que este segmento de la población constituye un porcentaje que no sufre muchas variaciones cuando se analiza su evolución a lo largo del tiempo (INEE, 2019).

Por otro lado, el grupo de personas desempleadas en la franja de edad de los 18 a los 24 años presenta los valores más altos en Colombia (11,2 %), Grecia (10,0 %) y España (9,4 %). La población de jóvenes NEET desempleada tiende a ser mayor en países con tasas de desempleo más altas en la fuerza laboral total. En las medias de la OCDE y la UE25 son en torno al 5 % del total. Sin embargo, hay un conjunto de países donde este grupo no excede el 4 %: Irlanda, Reino Unido, Finlandia, Alemania, Noruega y Países Bajos.

En la comparación de estos dos grupos, población desempleada o inactiva, solo en España, Portugal, Suecia y Grecia hay más personas desempleadas que inactivas. En los demás países, son mayoritarias las personas inactivas. En España, el porcentaje de personas de entre 18 y 24 años que se encuentra inactiva supone el 45,4 % del total de jóvenes NEET de esta franja de edad, donde se integran personas inactivas y personas desempleadas. Por su parte, en las medias internacionales de OCDE y UE25, las proporciones de jóvenes en situación inactiva alcanzan el 64,9 % y el 63,2 %, respectivamente, del total de jóvenes NEET.

2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral

TRANSICIÓN ENTRE LOS JÓVENES DE 25 A 29 AÑOS, POR NIVEL DE ESTUDIOS Y ORIENTACIÓN DEL PROGRAMA

En España, entre los jóvenes de 25 a 29 años con educación terciaria, el 19,5 % continúa estudiando. Si su nivel educativo es de segunda etapa de secundaria por un programa general, el 31,9 % sigue estudiando y, si lo es por un programa profesional, lo hace el 8,5 %. En la media de los países de la OCDE, el porcentaje de jóvenes que continúa estudiando es ligeramente inferior salvo para los programas profesionales (18,9 %, 28,6 % y 9,3 %, respectivamente).

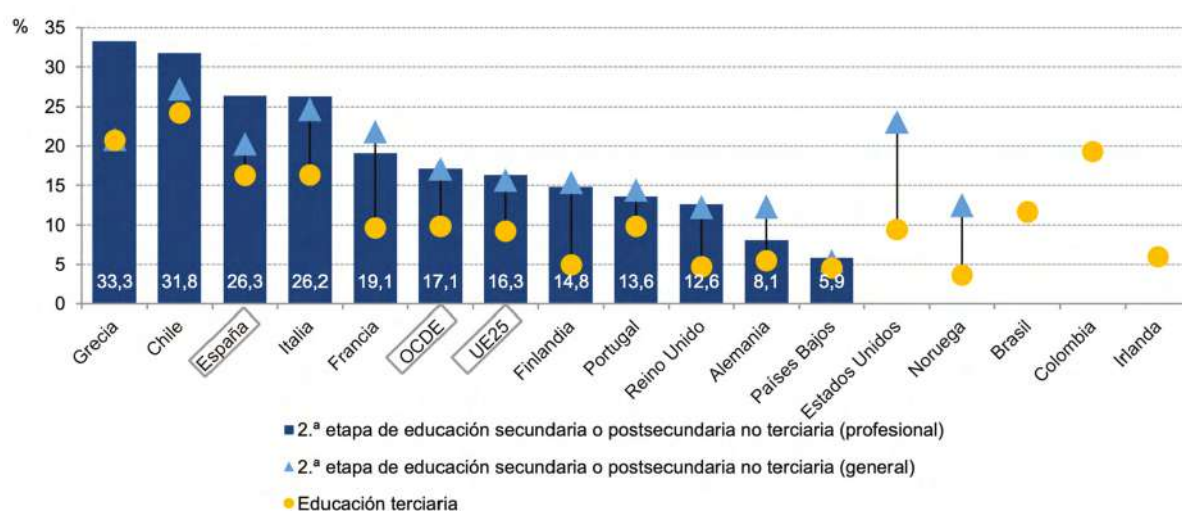
Analizar la situación de los jóvenes de 25 a 29 años ayuda a captar la transición de la educación al mercado laboral de los jóvenes, tanto de los que finalizaron la segunda etapa de educación secundaria como de los que continuaron cursando estudios terciarios. La situación laboral en este rango de edad es muy diferente dependiendo del nivel educativo alcanzado.

En 2022, un 19,5 % de los jóvenes españoles entre los 25 y los 29 años con nivel educativo de terciaria continúan estudiando, porcentaje similar a la media de los países de la OCDE, que se situó en un 18,9 %, y a la media de los países de la UE25 (18,1 %). Si el nivel educativo máximo alcanzado es de segunda etapa de secundaria (programa general), son el 31,9 % los que siguen estudiando, normalmente en terciaria, por encima de las medias de OCDE (28,6 %) y UE25 (29,7 %). Si el nivel es de segunda etapa de educación secundaria con un perfil profesional solo el 8,5 % continúa estudiando en España, entre las medias de OCDE (9,3 %) y UE25 (7,5 %). Una razón que explica la diferencia entre los programas generales y los profesionales, es que los primeros preparan al alumnado para acceder al nivel de educación terciaria y, por tanto, este alumnado suele continuar los estudios más tiempo que aquellos que completaron un programa profesional.

Aunque en España la tasa de empleo es mayor para aquellos que completaron la educación secundaria siguiendo un programa profesional que un programa general, el porcentaje de jóvenes que no estudian ni trabajan (conocidos como NEET) es ligeramente mayor entre los que optaron por el programa profesional. El 20,3 % de los jóvenes españoles de entre 25 y 29 años que completaron la educación secundaria a través de un programa general se encuentran en situación de NEET. Sin embargo, este porcentaje aumenta al 26,3 % si los jóvenes optaron por un programa de educación y formación profesional. A nivel internacional, las cifras muestran una tendencia similar independientemente del tipo de programa cursado durante la segunda etapa de educación secundaria. En la OCDE, el porcentaje de jóvenes NEET es igual en ambos programas, alcanzando el 17,1 %. En el caso de la UE25, existe una pequeña diferencia entre los programas, con un 15,7 % de población NEET en el programa general y un 16,3 % en el programa profesional (Gráfico 2.3).

El nivel de educación alcanzado es un factor que está muy ligado a la posibilidad de convertirse en NEET. Las tasas de población NEET en casi todos los países son más bajas entre los graduados de educación terciaria, con una media del 9,9 % en los países de la OCDE. Sin embargo, siguen estando por encima del 20 % en Chile o Grecia. España, con un 16,3 %, está por encima de la media de la UE25 (9,2 %). Los porcentajes más bajos de población NEET entre los titulados superiores se dan en Noruega, Países Bajos, Reino Unido y Finlandia, por debajo del 5 %.

Gráfico 2.3 (extracto de la Tabla A2.2 y Figura A2.1)
Porcentaje de la población NEET de entre 25 y 29 años, según nivel educativo (2022, datos trimestrales)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2020. Los datos de Japón y Suecia no están disponibles.

SEGUIMIENTO DE LOS GRADUADOS RECIENTES, POR NIVEL DE ESTUDIOS Y AÑOS DESDE LA GRADUACIÓN

La mayoría de las personas jóvenes que terminan la segunda etapa de educación secundaria profesional o postsecundaria no terciaria lo hacen entre los 15 y los 34 años tras lo que pueden seguir estudiando o incorporarse al mercado de trabajo. La proporción de jóvenes (que tenían entre 15 y 34 años en el momento de graduarse) que son población NEET entre uno y tres años después de haber finalizado estos niveles de educación varía según el tipo de programa que se ha seguido. Por ejemplo, en España, la tasa de población NEET para este grupo de población es del 5,4 % si se completó un programa general frente al 20,9 % si se completó un programa profesional.

Una de las razones que justifican la diferencia en las proporciones es que las personas tituladas en un programa general de segunda etapa de secundaria tienden a cursar estudios superiores en mayor medida que los que han seguido un programa profesional y, por lo tanto, permanecen en el sistema educativo más tiempo. Si el programa finalizado es de un nivel de terciaria también hay diferencias. El porcentaje de población NEET para aquellos que finalizaron un ciclo corto de terciaria es de un 14,4 %, inferior a la de aquellos que finalizaron un grado (17,3 %) o un máster o doctorado (16,1 %) (Tabla A2.3, *Education at a Glance* 2023).

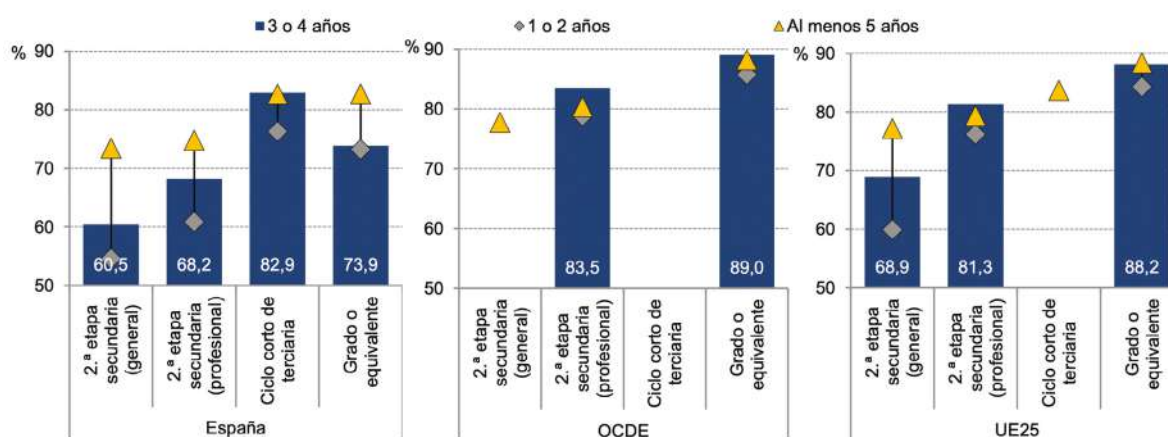
Por lo general, el éxito en la búsqueda de empleo tiende a ser mayor entre 3 y 4 años después de la graduación. De media, en la OCDE, el 79,9 % de los graduados de la segunda etapa de educación secundaria tienen empleo en ese periodo, lo que representa un aumento en comparación con los años inmediatamente posteriores a la graduación (73,8 %) y es similar a los años subsiguientes (79,3 %). Esta tendencia podría deberse a la dificultad del mercado laboral para absorber a los nuevos graduados o a deficiencias en el sistema educativo en términos de proporcionar las habilidades necesarias para incorporarse al mercado laboral (OECD, 2022a). Sin embargo, en España, donde las tasas de empleo son más bajas, este modelo no se cumple completamente. Después de 3-4 años de haberse graduado en la segunda etapa de secundaria, solo el 65,3 % de los graduados se encuentra empleado, y esta cifra aumenta al 74,0 % cinco años después de la graduación (Tabla A2.4, *Education at a Glance* 2023).

Obtener un título de ciclo corto de educación terciaria permite una incorporación más temprana al mercado laboral. A los 3-4 años de la graduación, en España, el 83 % de los titulados ya tienen empleo, y estos porcentajes de empleo se mantienen durante los dos años siguientes. En contraste, con un título de grado, no se alcanzan estos niveles de empleo hasta al menos 5 años después de la graduación.

El Gráfico 2.4 muestra la tasa de empleo de los graduados recientes en segunda etapa de educación secundaria, por tipo de programa, y en educación terciaria, por nivel. En España, a los 3-4 años de graduación, los programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria presentan una tasa de empleo del 68,2 %, mientras que los programas generales tienen una tasa de empleo del 60,5 %. Sin embargo, es necesario esperar al menos hasta los 5 años desde la graduación para ver que las tasas de empleo se acercan entre sí, alcanzando el 73,4 % en los programas generales y el 74,8 % en los programas profesionales.

Gráfico 2.4 (extracto de la Tabla A2.4)

Tasas de empleo de las personas graduadas en 2.ª etapa de educación secundaria, ciclo corto y grado de educación terciaria, según años después de la graduación (2022)



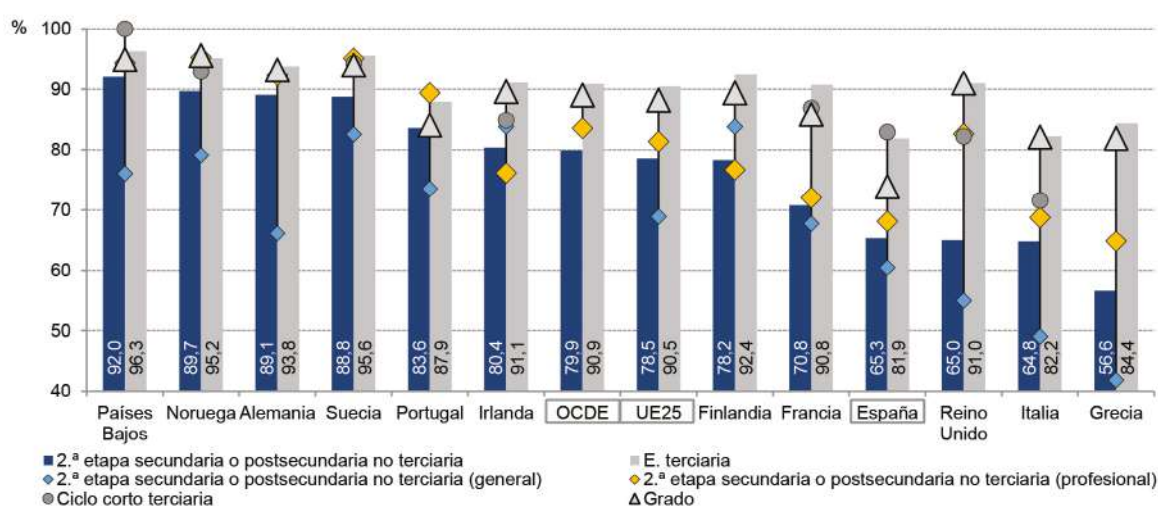
Nota: porcentaje de graduados recientes con empleo respecto del total de graduados que no siguen en educación o formación formal; jóvenes entre 15 y 34 años en la graduación.

Entre las personas tituladas en un grado de educación terciaria, se observa un comportamiento similar en las tasas de empleo en la OCDE y la UE25, siendo más alta a los 3-4 años después de la graduación (89,0 % y 88,2 %, respectivamente). En España, la tasa de empleo también muestra un aumento con el tiempo para aquellos que obtuvieron un título de grado, alcanzando el 73,9 % a los 3-4 años y el 82,7 % a partir de los 5 años, como se muestra en el Gráfico 2.4. Por otro lado, al obtener un título de ciclo corto de educación terciaria, la incorporación al mercado laboral se produce más temprano. A los 3-4 años de la graduación, el 82,9 % de los titulados ya tienen empleo, y estos porcentajes de empleo se mantienen sin grandes variaciones durante los años siguientes. En cambio, con un título de grado, no se alcanza este mismo porcentaje de empleo hasta al menos 5 años después de la graduación. Esto resalta la ventaja de los títulos de ciclo corto en términos de empleabilidad temprana.

Por último, el Gráfico 2.5 presenta un análisis de las tasas de empleo entre 3 y 4 años después de la graduación en los diferentes países seleccionados y para cada nivel de educación. De media en la OCDE, la tasa de empleo para las personas graduadas en la segunda etapa de secundaria es del 79,9 %, mientras que en la UE25 es del 78,5 % y en España es del 65,3 %. Entre los países con tasas más altas de empleo, por encima del 89 %, se encuentran Países Bajos, Noruega y Alemania. El análisis por tipo de programa muestra que los programas profesionales ofrecen tasas de empleo superiores a la media global de la segunda etapa de educación secundaria y se equiparan o superan a las tasas de empleo de los graduados de educación terciaria en Alemania, Noruega, Países Bajos, Portugal o Suecia.

En general, obtener un título de educación terciaria proporciona mayores oportunidades de empleo. A su vez, los programas de ciclo corto tienen tasas de empleo más altas que un título de grado en Países Bajos, Francia y España, especialmente cuando se analizan los datos a los 3-4 años después de la graduación.

Gráfico 2.5 (extracto de la Tabla A2.4)
Tasas de empleo entre 3 y 4 años después de graduarse en segunda etapa de educación secundaria y educación terciaria, por nivel (2022)



Nota: porcentaje de graduados recientes con empleo respecto del total de graduados que no siguen en educación o formación formal; jóvenes entre 15 y 34 años en la graduación. No hay datos de Brasil, Chile, Colombia, Estados Unidos y Japón.

2.1.3 Mercado de trabajo y nivel educativo

Las economías modernas dependen de una oferta de trabajadores altamente cualificados y estos, a su vez, se benefician de las ventajas del mercado laboral. Los mercados de trabajo de los diferentes países absorben el creciente número de trabajadores altamente cualificados y ofrecen mejores perspectivas de empleo cuando los individuos mejoran su nivel de educación. Por el contrario, las personas con menor nivel educativo tienen un menor salario (véase el apartado 2.1.6) y corren un mayor riesgo de desempleo. La automatización podría suponer además la desaparición del 14 % de los empleos existentes en los próximos 15-20 años, mientras que es probable que otro 32 % cambie radicalmente a medida que se automaticen tareas individuales (OECD, 2019b). Las nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial, están aumentando el abanico de empleos que podrían automatizarse.

EMPLEO EN LA POBLACIÓN JOVEN Y NIVEL EDUCATIVO

Los sistemas educativos necesitan responder a los desafíos del mercado de trabajo actual y preparar a los jóvenes para el mercado de trabajo del futuro. Los resultados en el mercado laboral por nivel de estudios son uno de los indicadores más importantes para medir la relación entre la educación y las oportunidades económicas de las personas.

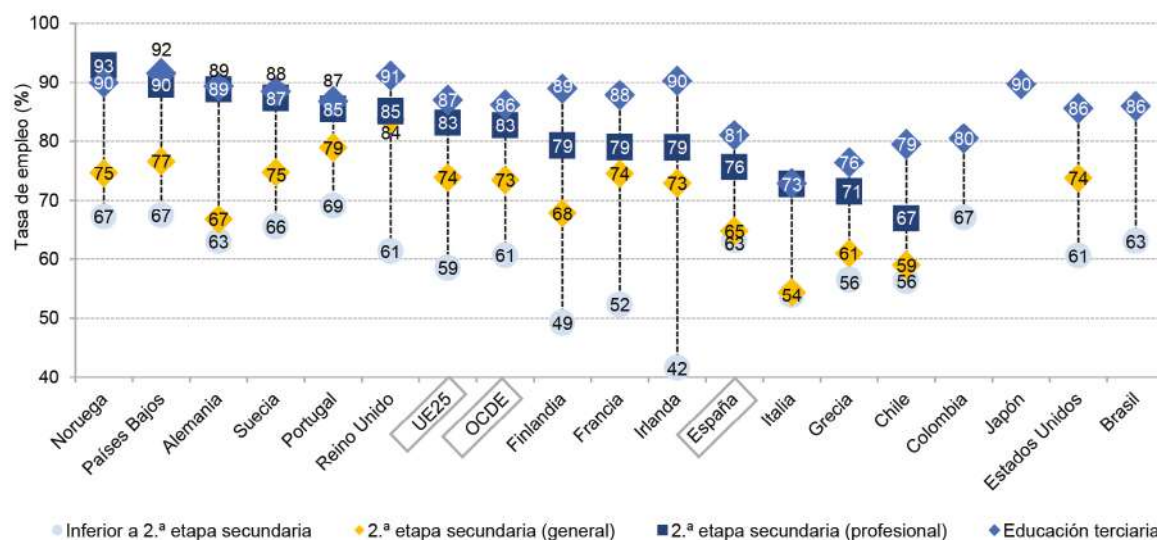
El 63 % de los jóvenes españoles de entre 25 y 34 años con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria están empleados, ligeramente por encima de las medias OCDE (61 %) y UE25 (59 %). Para el resto de niveles de formación las tasas de empleo en España son más bajas que en las medias de los países de la OCDE y de la UE25.

En el año 2022 en España, entre las personas jóvenes de 25 a 34 años, se observan diferencias en educación y empleo según se muestra en el Gráfico 2.6. Aquellos con educación terciaria tienen una tasa de empleo del 81 %, más alta que la de las personas jóvenes con niveles educativos más bajos. Para la segunda etapa de la educación secundaria, la tasa de empleo en los programas de educación y formación profesional es del 76 %, en los programas generales es del 65 %, y para niveles educativos por debajo de esta segunda etapa es del 63 %. Estas cifras se encuentran por debajo de las tasas de empleo registradas en la media de los países de la OCDE en los niveles más altos: 86 % en el caso de personas con educación terciaria y 83 % para las personas con formación profesional de segunda etapa de educación secundaria y 73 % para el programa general. Son similares para quienes disponen de una formación inferior a la segunda etapa de educación secundaria (61 %). Respecto a la UE25, los valores de las tasas de empleo son muy similares a los de OCDE.

Obtener un título de formación profesional en segunda etapa de secundaria aumenta las posibilidades de estar empleado en 25 puntos porcentuales (p.p.) respecto a niveles inferiores a la segunda etapa de educación secundaria en la UE25 y en 12 p.p. en España.

Los programas de formación profesional de segunda etapa de secundaria están considerados como una herramienta que facilita la transición de la educación al mercado laboral. Una pregunta fundamental es conocer cómo de eficaz es la transición de los graduados de programas de educación profesional al mercado laboral, tanto al inicio de su vida laboral como más adelante, a medida que avanzan en su carrera y se enfrentan a cambios en las demandas de habilidades y necesitan adaptarse.

Gráfico 2.6 (extracto de la Tabla A3.2)
Tasa de empleo por nivel de educación (2022)
 Porcentaje de población empleada de 25 a 34 años, según nivel de formación



Nota: los países están ordenados de forma descendente según la tasa de empleo de la población con 2.ª etapa de educación secundaria (profesional). Los datos de Chile corresponden a 2020. Los datos de educación terciaria de Japón incluyen los de la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria.

De media, en los países de la OCDE, obtener un título de formación profesional de segunda etapa de secundaria aumenta las posibilidades de estar empleado en 22 puntos porcentuales (p.p.) respecto a niveles inferiores a la segunda etapa de educación secundaria y en 25 p.p. en la UE25. Esta diferencia se queda en los 12 p.p. en España. En países como Irlanda o Finlandia, la diferencia es de al menos 30 p.p. y en Noruega la tasa de empleo de estos graduados es incluso superior a la de las personas tituladas en educación terciaria.

En todos los países analizados, la tasa de empleo para las personas con formación profesional de segunda etapa de secundaria es también superior a la de quienes han completado un programa general. En la media de los países de la OCDE y la UE25 la diferencia entre ambos programas alcanza los 9 p.p., mientras que en España llega a ser de 11 puntos. Esta diferencia supera los 18 p.p. en Alemania e Italia.

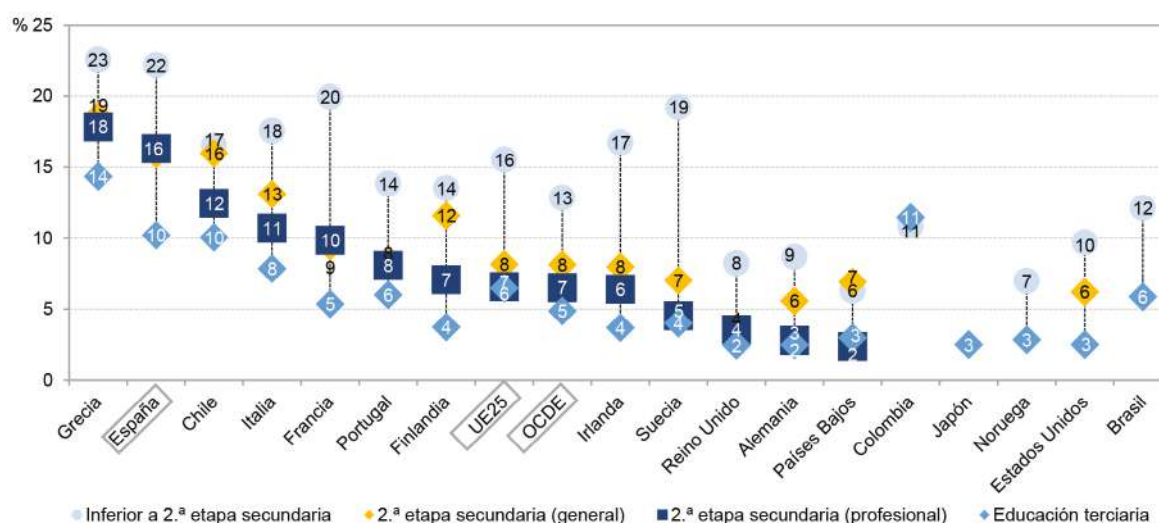
DESEMPLEO EN LA POBLACIÓN JOVEN Y NIVEL EDUCATIVO

Existe una relación positiva entre un nivel educativo elevado y una baja tasa de desempleo. En consecuencia, a medida que disminuye el nivel educativo, aumenta la probabilidad de encontrarse en situación de desempleo. La medición de las tasas de desempleo en el grupo de jóvenes puede ser compleja, dado que muchos de ellos aún se encuentran inmersos en programas de educación o formación, y es posible que no estén buscando activamente empleo. Para afrontar este desafío, se recurre a indicadores alternativos, como el porcentaje de jóvenes que no trabajan, no estudian ni están en formación (conocidos como NEET, por sus siglas en inglés), los cuales se abordan en la sección 2.1.1 del informe.

En España, la tasa de desempleo entre los jóvenes con educación terciaria es 6 puntos porcentuales más baja que la de aquellos con nivel de segunda etapa de educación secundaria, y es 12 puntos porcentuales menor que la de aquellos con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de secundaria.

De acuerdo con la información presentada en el Gráfico 2.7, en España durante el año 2022, la tasa de desempleo para la población entre 25 y 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria fue del 22 %. Esta cifra disminuye al 16 % para aquellos con educación de segunda etapa de secundaria (tanto para programas generales como profesionales), y al 10 % para quienes contaban con un nivel educativo de terciaria. Se observa una tendencia similar en la media de los países de la OCDE y la UE25 en relación al desempleo y el nivel educativo. Las tasas de desempleo son más bajas que las de España, siendo del 13 % y 16 %, respectivamente, para aquellos con educación inferior a la segunda etapa de secundaria. Además, la tasa de desempleo es del 8 % en ambas medias internacionales para las personas con educación de segunda etapa de secundaria (programas generales), siendo 1,6 puntos porcentuales menos en los programas profesionales. En cuanto a las personas con educación terciaria, las tasas de desempleo son del 5 % en la media de la OCDE y del 6 % para la UE25.

Gráfico 2.7 (extracto de la Tabla A3.3)
Tasa de desempleo por nivel de educación (2022)
Porcentaje de población desempleada de 25 a 34 años, según nivel de formación



Nota: países ordenados de forma ascendente según la tasa de desempleo en programa profesional de segunda etapa de educación secundaria. Los datos de educación terciaria de Japón incluyen los de la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria. Los datos de Chile son de 2020.

En España, la tasa de desempleo disminuye en 6 puntos porcentuales cuando se avanza desde un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria hasta alcanzar un título de formación profesional de segunda etapa de educación secundaria. En el caso de Suecia, esta disminución es de 15 puntos porcentuales, mientras que en Francia e Irlanda la tasa de desempleo es al menos 10 puntos porcentuales más baja para aquellos que obtienen una titulación profesional en comparación con aquellos que no llegan a la segunda etapa de educación secundaria.

En España, cuando una persona con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria aumenta su nivel educativo al obtener un título de formación profesional de grado medio, la probabilidad de desempleo disminuye en un 26 %.

Los programas de formación profesional se asocian positivamente con una reducción en la tasa de desempleo. En España, cuando una persona con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria mejora su formación al obtener un título de formación profesional, como puede ser un ciclo formativo de grado medio, la probabilidad de desempleo disminuye en un 26 %. En Reino Unido, la tasa de desempleo se reduce en un 57 % al adquirir el nivel de segunda etapa de educación secundaria a través de un programa profesional. Además, se observan disminuciones en la tasa de desempleo al adquirir el nivel de segunda etapa de educación secundaria superiores al 57 % en países como Irlanda, Alemania, Países Bajos, Suecia y en la media de la UE25. Estos datos refuerzan la idea de que es crucial facilitar el acceso y finalización de la segunda etapa de educación secundaria, ya que es considerado a menudo como el nivel educativo mínimo para lograr una participación exitosa en el mercado laboral para la mayoría de las personas (OECD, 2021a).

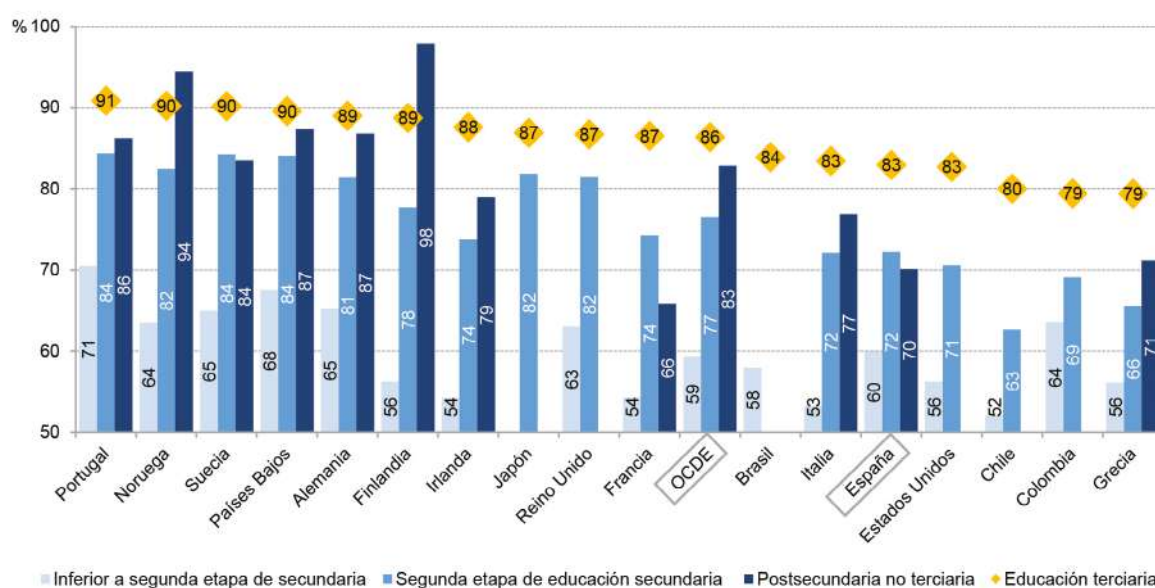
EMPLEO EN LA POBLACIÓN JOVEN Y NIVEL EDUCATIVO

Si se analiza ahora el empleo del conjunto de la población adulta de 25 a 64 años titulada en los diferentes niveles de formación (Gráfico 2.8), se comprueba que, en la mayoría de los países de la OCDE, las oportunidades de acceder al mercado laboral aumentan conforme lo hace el nivel de formación. Así, el porcentaje de población empleada es más elevado en las personas adultas con educación terciaria que entre quienes tienen educación postsecundaria no terciaria. Estos, a su vez, están en una situación más favorable que aquellos con segunda etapa de educación secundaria. Por último, las tasas de empleo en las personas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria son las más bajas.

Gráfico 2.8 (extracto de la Tabla A3.1)

Tasa de empleo por nivel de formación (2022)

Porcentaje de población empleada de 25 a 64 años entre la población total de la misma edad, según nivel de formación



Nota: los datos de Chile están referidos a 2020. El dato de Japón de educación terciaria incluye la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de las personas adultas se encuentra en esos grupos). No hay datos de UE25.

La tasa de empleo de la población adulta de media en los países de la OCDE es de un 86 % para la población con educación terciaria; un 83 % con educación postsecundaria no terciaria; un 77 % con segunda etapa de educación secundaria, y un 59 % en las personas que presentan un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria. Los porcentajes correspondientes a España son muy similares en el nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria (60 %), pero menores en la segunda etapa de educación secundaria (72 %), en educación postsecundaria no terciaria (70 %) y en educación terciaria (83 %).

Las oportunidades de acceder al mercado laboral aumentan a la vez que lo hace el nivel de formación. En España, el 83 % de la población entre los 25 y los 64 años con estudios de educación terciaria tiene un empleo, mientras que en la OCDE alcanza el 86 %.

Cabe señalar que la proporción de población española con el nivel de educación postsecundaria no terciaria (0,1 %) es muy baja en comparación con las medias internacionales (próximas al 6 %) (Indicador A1, *Education at a Glance* 2023).

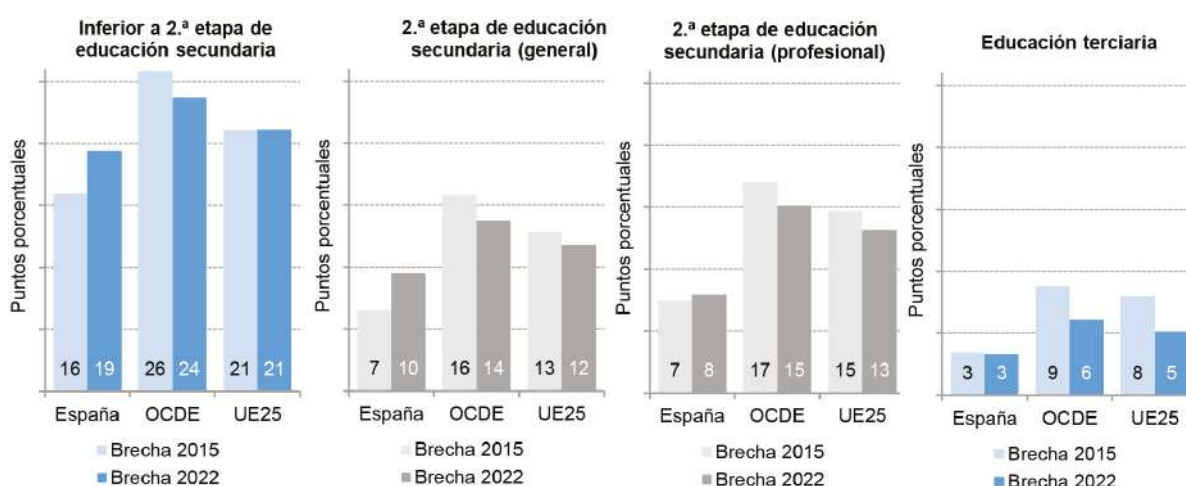
2.1.4 La brecha de género en el mercado de trabajo

La relación entre el nivel educativo adquirido y la empleabilidad es particularmente fuerte para el caso de las mujeres en todos los niveles educativos. En 2022 y para la media de países OCDE, entre los jóvenes adultos, solo el 47 % de las mujeres con nivel inferior a segunda etapa de secundaria estaba empleada, comparado con el 70 % de aquellas que alcanzaron el nivel de segunda etapa de educación secundaria y el 84 % de las que ostentaban un título de terciaria. En el caso de los hombres las tasas de empleo eran del 71 %, 85 % y 90 %, respectivamente. Es poco probable que la brecha de género solo se deba a la empleabilidad, sobre todo entre la población con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria. La persistencia de los roles de género tradicionales también puede influir en estos resultados. Las mujeres que esperan quedarse en casa para cuidar de su familia en lugar de seguir una carrera profesional tienen menos incentivos para obtener una educación formal y, por lo tanto, es más probable que tengan un nivel educativo bajo.

Gráfico 2.9 (extracto de la Tabla A3.2)

Evolución de la brecha de género en la tasa de empleo de jóvenes adultos entre 2015 y 2022 para distintos niveles educativos

Porcentaje de población empleada de 25 a 34 años entre la población total de la misma edad, según nivel de formación



La brecha de género en las tasas de empleo es inferior en España a la de las medias internacionales de la OCDE y la UE25 para todos los niveles de educación y tipos de programa.

En España la brecha de género en la tasa de empleo es menos acusada que en las medias internacionales, en todos los niveles (Gráfico 2.9). En 2022, la brecha era de 19 puntos porcentuales (p.p.) para la población con nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria, frente a los 24 p.p. para la media OCDE y 21 p.p. para la UE25. La diferencia de género desciende a 8 p.p. para el nivel de segunda etapa de educación secundaria profesional en España (15 p.p. para la OCDE y 13 p.p. para la UE25). En el nivel de educación terciaria la tasa de empleo es muy similar en España, solo 3 p.p. de diferencia (6 p.p. en la OCDE y 5 p.p. en la UE25).

Desde 2015 la brecha de género se ha reducido en las medias internacionales. Por ejemplo, en la segunda etapa de educación secundaria profesional se ha reducido 2 p.p. en la media de países OCDE. Sin embargo, en España, aunque presenta menores diferencias, la evolución ha sido negativa al aumentar ligeramente la brecha en las tasas de empleo de hombres y mujeres, salvo en el nivel de educación terciaria. El menor incremento de la brecha de género se da en los programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria, donde el aumento es de un 1 punto porcentual en siete años.

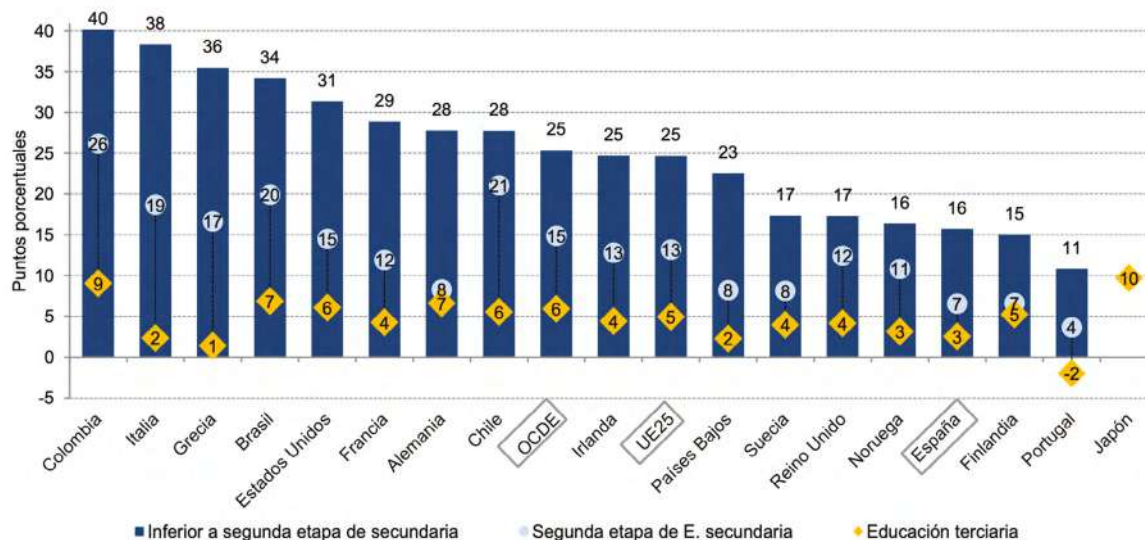
Aunque el empleo es un indicador que recibe más atención, la tasa de inactividad, es decir, el porcentaje de personas que no trabajan ni están buscando activamente empleo, es otra importante medida de la participación en el mercado laboral. En la media de países OCDE, el 31 % de los jóvenes de entre 25 y 34 años que no han completado la segunda etapa de secundaria están inactivos. Este porcentaje es significativamente menor en España (19 %). Entre quienes han titulado en segunda etapa de educación secundaria, el porcentaje desciende al 16 % en la media OCDE y 17 % en España. Por último, el porcentaje de población inactiva es menor entre los titulados en educación terciaria (9 % en la OCDE y 10 % en España) (Tabla A3.4, *Education at a Glance* 2023).

El 19 % de los jóvenes españoles que no han completado la segunda etapa de educación secundaria se encuentran en situación de inactividad, entre las menores tasas en este nivel, llegando al 31 % para la media de la OCDE. España es además uno de los países con menor diferencia de género en las tasas de inactividad en todos los niveles.

Las tasas de inactividad de las mujeres jóvenes son sistemáticamente más altas que las de los hombres jóvenes en todos los niveles de educación, excepto en el caso de las mujeres con estudios superiores en Portugal. Además, las tasas son especialmente altas entre las mujeres que no han completado la segunda etapa de educación secundaria. La diferencia de género en las tasas de inactividad entre los jóvenes de 25 a 34 años con este nivel educativo es de 25 puntos porcentuales (p.p.) para las medias de la OCDE y la UE25 y de 16 p.p. en España. La diferencia desciende a 15 p.p. en la media de la OCDE, a 13 p.p. en la UE25 y a 7 p.p. en España entre los que han completado la segunda etapa de educación secundaria y a 6 p.p. en la media de la OCDE, a 5 p.p. en la UE25 y a 3 p.p. en España entre los que han completado la educación terciaria (Gráfico 2.10).

Gráfico 2.10 (extracto de la Figura A3.4)

Brecha de género en las tasas de inactividad entre los jóvenes de 25-34 años, por nivel educativo (2022)
Tasa de inactividad de las mujeres menos tasa de inactividad de los hombres, en puntos porcentuales



Nota: los datos de Chile están referidos a 2020. El dato de Japón de educación terciaria incluye la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de las personas adultas se encuentra en esos grupos).

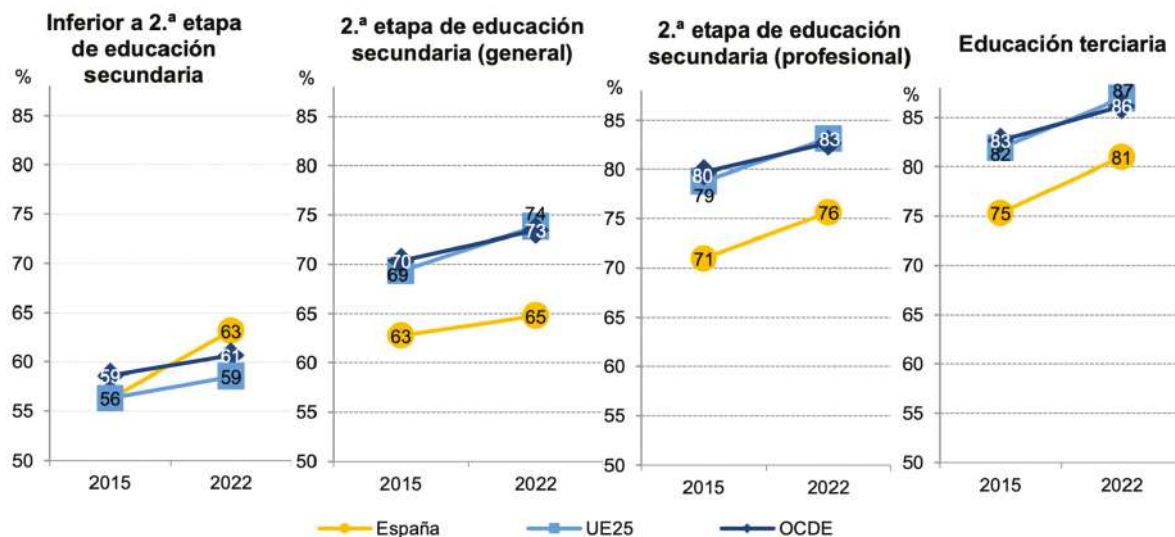
Las tasas de inactividad entre las mujeres pueden verse influidas por diversos factores, como la perpetuación de roles en los que las mujeres asumen responsabilidades asistenciales, como el cuidado de los hijos o de familiares. Incluso si las mujeres llegan a realizar algún tipo de trabajo a tiempo parcial, esto suele conllevar salarios más bajos, menos prestaciones y oportunidades limitadas de ascenso, lo que puede dificultar que las mujeres alcancen una seguridad económica.

2.1.5 Tendencias en la relación entre el mercado de trabajo y la educación

España mejora las tasas de empleo entre 2015 y 2022 en mayor medida que las medias internacionales. La tasa de empleo para los jóvenes españoles entre los 25 y los 34 años con estudios de educación terciaria ha aumentado en 5,7 puntos porcentuales (p.p.), mientras que en la OCDE el aumento ha sido de 3,5 p.p. y en la UE25 de 5,1 p.p.

Las tasas de empleo han evolucionado positivamente en los últimos siete años, tanto en España como en las medias internacionales de OCDE y la UE25 (Gráfico 2.11). En 2015, la tasa de empleo en España para la población de entre 25 y 34 años con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria era del 56 %; para los que habían alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria mediante un programa general era del 63 % y mediante un programa profesional del 71 %, y para los de nivel de educación terciaria era del 75 %. En 2022, las tasas aumentaron hasta el 63 %, 65 %, 76 % y 81 %, respectivamente, lo que supone unos incrementos de 6,9 puntos porcentuales (p.p.), 2,0 p.p., 4,7 p.p. y 5,7 p.p., respectivamente. La media de la OCDE presentó unos incrementos inferiores (2,1 p.p., 3,1 p.p., 3,0 p.p. y 3,5 p.p., respectivamente), mientras que en la UE25 los incrementos fueron también inferiores a los de España salvo en los programas generales de segunda etapa de educación secundaria (2,2 p.p., 4,5 p.p., 4,3 p.p. y 5,1 p.p., respectivamente).

Gráfico 2.11 (extracto de la Tabla A3.2)
Evolución de la tasa de empleo entre 2015 y 2022 de la población de entre 25 y 34 años, según nivel de formación

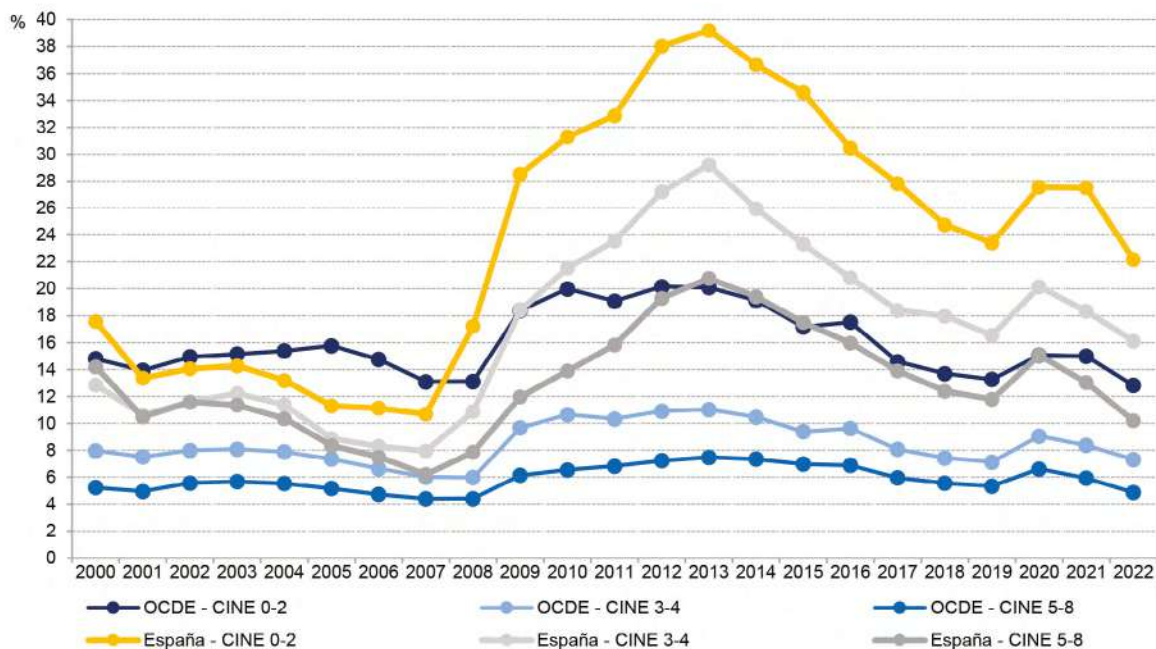


La ventaja en términos de empleabilidad que supone adquirir un nivel de educación terciaria se ha mantenido a lo largo del tiempo, a pesar del incremento en la población que ha conseguido este nivel de educación en las últimas décadas. Por ejemplo, en España en el año 2015, el 41 % de la población de entre 25 y 34 años tenía un nivel de educación terciaria y en el año 2022 son el 51 %. Por su parte, en la media de la OCDE se ha pasado del 41 % al 47 % (Tabla A1.2, *Education at a Glance* 2023). Sin embargo, la brecha que separa las tasas de la población con educación terciaria con la de aquellas personas con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria apenas ha sufrido variaciones entre 2015 y 2022. Esta brecha es más pequeña en España (18 p.p.) que en las medias de la OCDE (26 p.p.) y la UE25 (28 p.p.) en 2022.

Las tasas de desempleo crecieron más entre la población con niveles inferiores de educación tras la crisis económica de 2008 y la pandemia de COVID-19 de 2020. En el año 2022, las tasas de desempleo descienden para todos los niveles educativos.

La evolución de las tasas de desempleo entre el año 2000 y el año 2022 permite ver como las crisis económicas tienen un menor efecto en la población con mayor nivel de educación. Tanto en España como en la media de la OCDE, el desempleo aumentó considerablemente a raíz de la crisis financiera de 2008 para aquellos con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria (CINE 0-2) y, en menor medida, también para aquellos con segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (CINE 3-4) como su nivel más alto. Por el contrario, el impacto en las personas de 25 a 34 años con educación terciaria (CINE 5-8) fue mucho menor. Esta misma situación se ha producido a raíz de la crisis derivada de la pandemia. Tanto en España como en la media de la OCDE, el desempleo creció de manera más intensa en la población con niveles de educación más bajos. Además, entre 2020 y 2021 el desempleo empezó a reducirse para la población con al menos nivel de segunda etapa de educación secundaria mientras que se mantuvo para aquellos que no habían alcanzado ese nivel de educación. Ha sido en 2022 cuando el desempleo ha bajado para todos los niveles, incluido el inferior a segunda etapa de educación secundaria, tanto en España como en la media de países de la OCDE.

Gráfico 2.12 (extracto de la Tabla A3.3 y OECD.stat)
 Evolución de la tasa de desempleo entre 2000 y 2022, según nivel de formación
 Porcentaje de jóvenes desempleados de entre 25 y 34 respecto al total de población activa joven de entre 25 y 34 años



Nota: OCDE se refiere a la media de los países de la Organización con datos disponibles para cada uno de los años que se muestran. Más información en OECD.stat y *Education at a Glance* 2023. CINE 0-2 se refiere a los niveles educativos inferiores a la segunda etapa de educación secundaria; CINE 3-4 a los niveles de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, y CINE 5-8 a los niveles de educación terciaria.

En España, la diferencia en las tasas de desempleo entre la población con educación terciaria y la que no alcanza el nivel de segunda etapa de educación secundaria alcanzó su máximo tras la crisis financiera de 2008, entre los años 2010 y 2015, al haber en todos esos años más de 17 puntos porcentuales de diferencia. Esta brecha se ha reducido en España a 12 puntos porcentuales en 2022, mientras que en la OCDE es de 8 puntos (Gráfico 2.12).

2.1.6 Beneficios retributivos de la educación

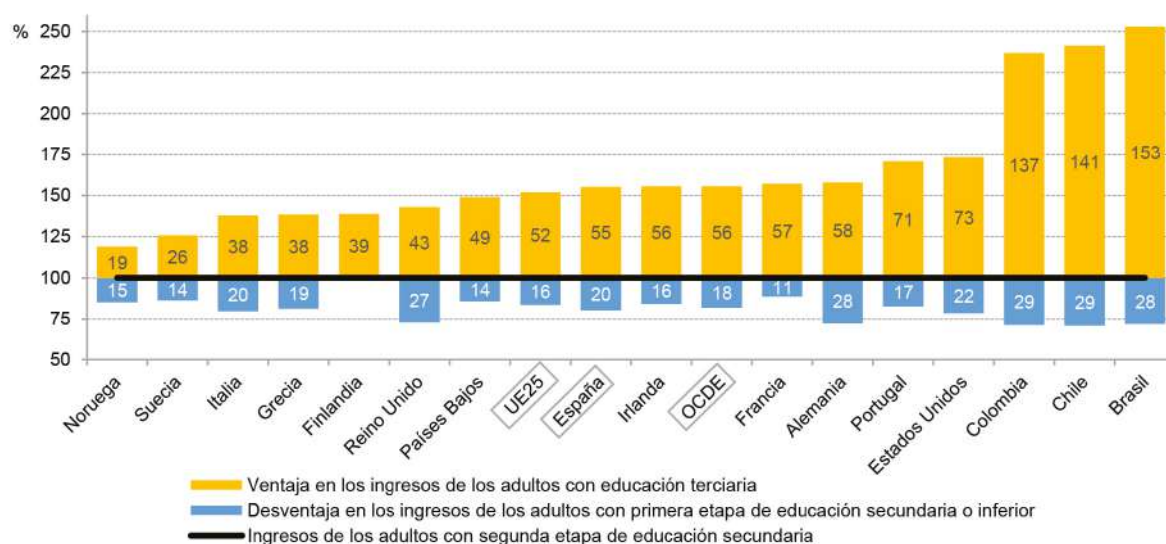
El nivel educativo de las personas se traduce normalmente en mejores oportunidades de empleo y mayores salarios. Las personas que han adquirido titulaciones de educación superior tienen mayor probabilidad de incrementar su salario con el paso del tiempo. Pero también hay otros factores complementarios que influyen en el salario individual como es la demanda de determinadas habilidades en el mercado laboral, la experiencia profesional en un campo, el salario mínimo y otras leyes del mercado de trabajo. Sin embargo, la brecha de género persiste independientemente de la edad, el nivel educativo, la orientación del programa o el campo de estudios (OECD, 2023a).

Las personas tituladas en educación terciaria ganan en España un 55 % más que las tituladas en la segunda etapa de educación secundaria. Sin embargo, las personas que solo han completado la primera etapa de educación secundaria o un nivel inferior ganan un 20 % menos.

Las personas con estudios de educación terciaria perciben retribuciones más elevadas que aquellas con estudios de la segunda etapa de educación secundaria, un 56 % en la media de los países de la

OCDE y un 52 % en los países de la UE25. Mientras, la población con un nivel de estudios inferior a la segunda etapa de educación secundaria dispone de ingresos menores que quienes efectivamente han finalizado dicha etapa (Gráfico 2.13): en la OCDE ganan un 18 % menos y en la UE25 un 16 % menos.

Gráfico 2.13 (extracto de la Tabla A4.1)
Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2021)
Por nivel de formación de la población de 25 a 64 años (segunda etapa de educación secundaria = 100)



Nota: los datos de Alemania están referidos a 2021, los de Finlandia, Irlanda, Italia y España a 2020, los de Francia a 2019, los de Grecia a 2018 y los de Chile a 2017. Los datos de Japón no están disponibles.

España presenta una relación entre los salarios y el nivel educativo similar a la de las medias internacionales. Los ingresos de un titulado en educación terciaria son un 55 % más altos que los de un titulado en la segunda etapa de educación secundaria, diferencia similar a las medias internacionales. Asimismo, los trabajadores con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de educación secundaria perciben un 20 % menos de ingresos que los que sí completaron dicha etapa, similar al caso de la media de la OCDE.

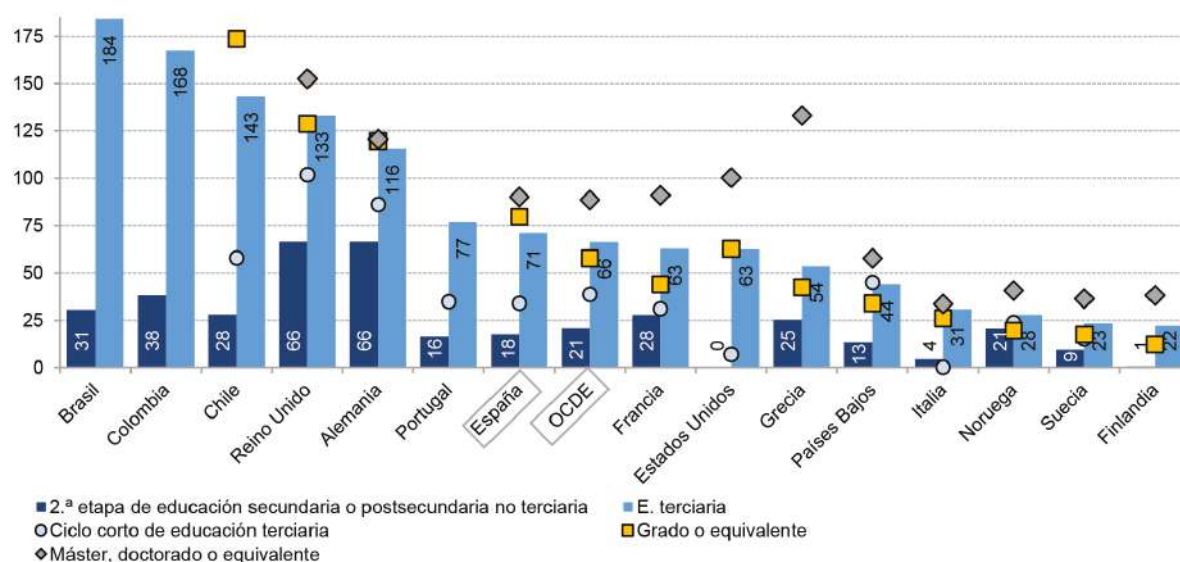
Sin embargo, en el contexto internacional se aprecian variaciones importantes entre países, sobre todo en la comparación de la población adulta con estudios terciarios y la de aquellos que como máximo han alcanzado estudios de primera etapa de educación secundaria. La posesión de una titulación de educación terciaria supone en países como Brasil, Chile o Colombia tener salarios que son más de 3 veces los de aquellos que no alcanzan el nivel de segunda etapa de secundaria. En países como Alemania, Portugal o Estados Unidos los salarios de terciaria superan el doble que el de los que poseen el nivel inferior de educación. La ventaja de haber adquirido educación terciaria respecto de no alcanzar estudios de segunda etapa de secundaria es menor en países como Noruega, Suecia o Finlandia, aunque siguen siendo más de un tercio superiores a los de aquellos que como máximo tienen un nivel de primera etapa de educación secundaria (Tabla A4.1, *Education at a Glance* 2023).

En el caso de la población con estudios por debajo de la segunda etapa de educación secundaria, en la mayoría de los países supone una desventaja de alrededor del 20 % con respecto a la población con nivel de segunda etapa de secundaria, aunque se aprecian excepciones, por encima del 25 %, en Alemania, Brasil, Chile, Colombia y Reino Unido. El nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria no supone una desventaja significativa en Finlandia (0 %) (Gráfico 2.13).

La ventaja salarial aumenta con el nivel de la titulación terciaria. En España, la población joven de 25 a 34 años con titulación de grado presenta una ventaja salarial media del 80 % frente a los que tienen una titulación inferior a la segunda etapa de educación secundaria.

La ganancia salarial derivada de la consecución de un nivel de educación terciaria es significativa, especialmente entre los individuos jóvenes de edades comprendidas entre 25 y 34 años. A medida que se eleva el nivel de titulación educativa, se observa un incremento proporcionalmente mayor en los ingresos en comparación con aquellos individuos que no han alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria, como se ilustra en el Gráfico 2.14.

Gráfico 2.14 (extracto de la Tabla A4.4)
Ventaja salarial de la población que percibe rentas del trabajo (2021)
Por nivel de formación de la población de 25 a 34 años (comparados con los de nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria = 100)



En la media de países de la OCDE, tomando como referencia los ingresos de aquellos que no han completado la segunda etapa de educación secundaria, aquellos que alcanzan este nivel experimentan un aumento del 21 % en sus ingresos. En el caso de obtener un título de ciclo corto de educación terciaria, los ingresos aumentan en un 39 %, mientras que la obtención de un título de grado se traduce en un aumento del 58 % en los ingresos. En el contexto específico de España, los incrementos son menores para la población con segunda etapa de educación secundaria (18 %) y ciclo corto de educación terciaria (34 %), pero superior para la población con un nivel de grado o equivalente (80 %). Globalmente, obtener un título de educación terciaria supone una ventaja salarial del 66 % de media en los países de la OCDE y de un 71 % en España.

En el resto de países analizados, la situación es muy variable. Los países donde un título de segunda etapa de educación secundaria proporciona mayor ventaja son Alemania y Reino Unido (66 %), mientras que en Finlandia, Italia y Suecia la ventaja salarial es inferior al 10 %. El nivel de ciclo corto de educación terciaria supone un mayor aumento en Reino Unido (102 %) y Alemania (86 %), mientras que la mayor ventaja salarial para la población joven con título de grado se da en Chile (174 %) y Reino Unido (129 %) entre los países analizados.

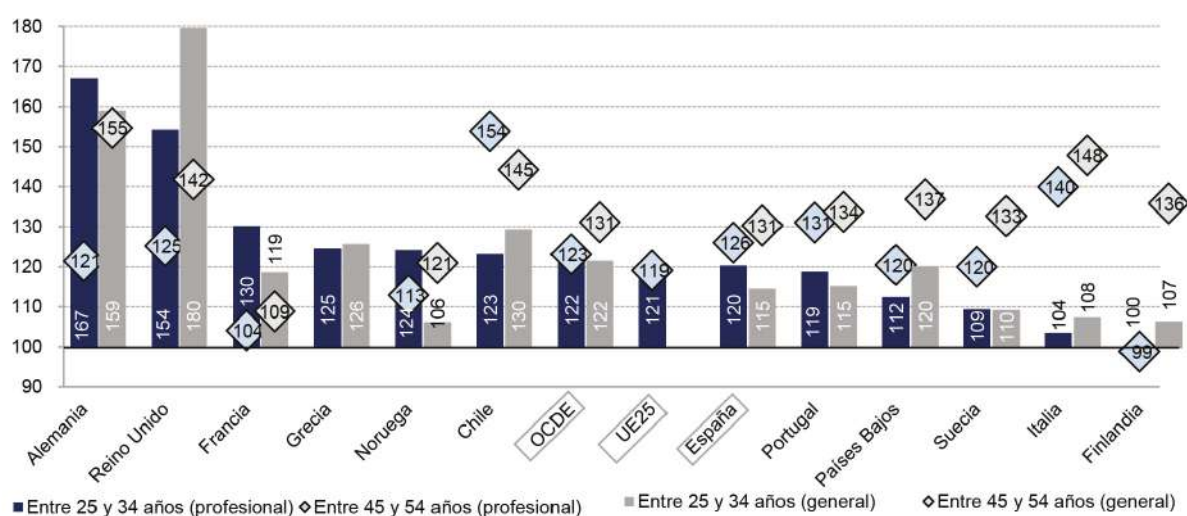
VENTAJA SALARIAL DE LA SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA, POR TIPO DE PROGRAMA Y EDAD

Los programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria preparan a los estudiantes para entrar directamente en el mundo laboral. Aunque muestran tasas de empleo elevadas, por lo general no se traducen en aumentos salariales significativos. Comparativamente, en términos de salarios, los jóvenes de entre 25 y 34 años que completan un programa profesional de segunda etapa de educación secundaria tienen una ventaja salarial con respecto a los que no han alcanzado una titulación de segunda etapa de secundaria muy similar a la de aquellos que optan por programas generales en el contexto internacional (22 % tanto para los programas profesionales como para los generales, en la media de la OCDE). En el caso de España, dentro de este mismo grupo de edad, la ventaja es mayor para las personas graduadas en programas profesionales (20 %), en comparación con aquellos que completaron programas generales (15 %). Entre los países analizados y para este grupo de edad, Noruega es el que presenta una ventaja salarial mayor para los programas profesionales (18 puntos porcentuales superior), mientras que, en Reino Unido, los programas generales son los que presentan una ventaja mayor (26 puntos porcentuales superior) (Gráfico 2.15).

En España, la ventaja salarial de un programa profesional de segunda etapa de educación secundaria aumenta hasta el 26 % en el grupo de edad de entre 45 y 54 años. Sin embargo, el progreso salarial de los que completan un programa general es aún mayor, llegando al 31 % y superando por tanto la ventaja de los programas profesionales para este tramo de edad. En la mayoría de los países de la OCDE, se observa una tendencia similar: mientras que la diferencia en la ventaja salarial según la orientación del programa es pequeña o incluso insignificante entre los adultos jóvenes, la brecha se amplía entre la población adulta de 45 a 54 años, generalmente a favor de aquellos con una cualificación general. Es el caso de países como Portugal o Suecia. Por último, aunque la ventaja salarial para los titulados en segunda etapa de educación secundaria es superior en el grupo de edad de entre 45 y 54 años para la mayoría de los países, hay algunas excepciones como Alemania, Francia y Reino Unido entre los países analizados.

Gráfico 2.15 (extracto de la Tabla A4.4 y Figura A4.2)

Salarios relativos de la población con nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria que percibe rentas del trabajo (2021)
Por grupo de edad y tipo de programa (comparados con los de nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria para cada grupo de edad = 100)



Nota: los datos de Finlandia, Irlanda, Italia y España están referidos a 2020, los de Francia a 2019, los de Grecia a 2018 y los de Chile a 2017. Los datos de Japón no están disponibles. Países ordenados en orden decreciente según el salario relativo de la población de 25 a 34 años con nivel de segunda etapa de educación secundaria profesional.

Si bien los programas profesionales preparan a los estudiantes para su primer empleo, también suelen ofrecer oportunidades de progresión a niveles educativos superiores. En muchos casos, la finalización de estos programas da acceso al nivel de educación terciaria a través de los ciclos cortos, los cuales presentan una ventaja salarial mayor que los programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria. Por ejemplo, de media en la OCDE, la ventaja salarial de los ciclos cortos es un 13 % superior a la de los programas profesionales de segunda etapa de secundaria. En España, la ventaja salarial de los ciclos cortos es un 11 % superior (Tabla A4.4, *Education at a Glance* 2023).

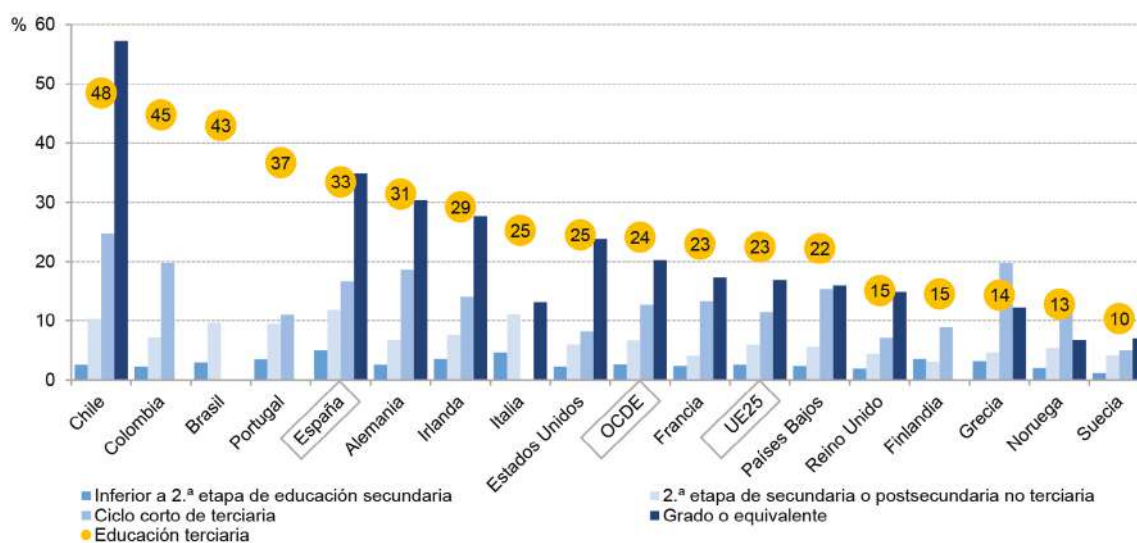
DISTRIBUCIÓN SALARIAL DE LOS TRABAJADORES A TIEMPO PARCIAL Y COMPLETO, POR NIVEL EDUCATIVO

La disparidad de ingresos relacionada con el nivel educativo se puede evaluar también mediante la representación de cómo se distribuyen los salarios en relación con la mediana general de ingresos de un país. La mediana general se calcula considerando el salario de todos los trabajadores, tanto los que trabajan a tiempo completo como a tiempo parcial, sin tener en cuenta las diferencias en las horas trabajadas. Hasta este punto del análisis, los datos sobre salarios relativos se han centrado en los trabajadores a tiempo completo durante todo el año para mejorar la comparabilidad. La representación de cómo se distribuyen los de toda la población adulta con ingresos derivados del empleo complementa los resultados anteriores al ofrecer una perspectiva más amplia de las disparidades de ingresos entre los países.

La probabilidad de tener un salario por encima de la mediana general aumenta con el nivel educativo alcanzado. De media en los países de la OCDE, el 26 % de los trabajadores a tiempo completo o parcial con nivel de estudios inferior a la segunda etapa de educación secundaria tienen un salario superior a la mediana general de la OCDE, frente al 43 % de los que tienen un nivel de estudios de segunda etapa de educación secundaria y el 69 % de los que tienen un nivel de educación terciaria. En España, estos porcentajes son del 32 %, 43 % y 65 %, respectivamente (Tabla A4.2, *Education at a Glance* 2023).

Gráfico 2.16 (extracto de la Tabla A4.2 y Figura A4.4)

Porcentaje de la población que percibe un salario superior al doble de la mediana, según el nivel educativo (2021)
Por nivel de educación de la población de 25 a 64 años



Nota: los datos de Colombia, Finlandia, Irlanda, Italia y España están referidos a 2020. Los datos de Francia están referidos a 2019, los de Grecia a 2018 y los de Chile a 2017. Los datos de Japón no están disponibles.

Las diferencias son mayores cuando se restringe a la proporción de trabajadores que ganan más del doble de la mediana. En los países de la OCDE, el 24 % de los trabajadores con estudios superiores ganan más del doble de la mediana, frente a solo el 7 % de los que tienen estudios de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria y el 3 % de los que tienen estudios inferiores a segunda etapa de secundaria. En España, los porcentajes son más altos: 33 % para la población con nivel de educación terciaria, 12 % para aquellos con nivel de segunda etapa de secundaria y 5 % para quienes tienen un nivel inferior a la segunda etapa de secundaria (Gráfico 2.16).

Entre los trabajadores con educación terciaria, la distribución de los ingresos puede variar considerablemente según el nivel educativo terciario. En España, el 17 % de la población con nivel de ciclo corto de educación terciaria gana más del doble de la mediana nacional, porcentaje que aumenta hasta el 35 % entre los que tienen un nivel de grado o equivalente. En la media de países de la OCDE, ganan más del doble de la mediana el 13 % de las personas con nivel de ciclo corto de educación terciaria y el 20 % de las personas con nivel de grado o equivalente. En el caso de la UE25, el esquema es similar, con porcentajes que alcanzan el 12 % y 17 %, respectivamente. Aunque el patrón se repite en casi todos los países, hay excepciones, como Grecia o Noruega, donde la ventaja salarial de los que poseen un ciclo corto es superior a la de los que poseen un grado. En Noruega puede estar ligado a la popularidad del campo STEM entre los nuevos estudiantes de ciclo corto de terciaria, ligados posteriormente a salarios más elevados.

Las personas con menos nivel educativo tienen más posibilidades de ganar menos de la mitad de la mediana del país. El aumento reciente en el coste de la vida afecta a toda la población, pero golpea con más fuerza a los trabajadores de bajos salarios, que a menudo tienen menos nivel educativo. Los trabajadores en el extremo inferior de los ingresos pueden tener problemas para mantenerse al día con la inflación, especialmente en países con salarios mínimos bajos en comparación con la mediana (OECD, 2022b; Balestra, Hirsch & Vaughan-Whitehead, 2023). De media para los países de la OCDE, el 30 % de los trabajadores con educación por debajo de la segunda etapa de educación secundaria ganan menos de la mitad de la mediana, comparado con el 18 % de los que tienen segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, y el 10 % de los que tienen educación terciaria. En España estos porcentajes son superiores y se sitúan en el 39 %, 30 % y 18 %, respectivamente.

DISPARIDADES EN LOS INGRESOS SEGÚN GÉNERO, NIVEL EDUCATIVO, PROGRAMA Y EDAD

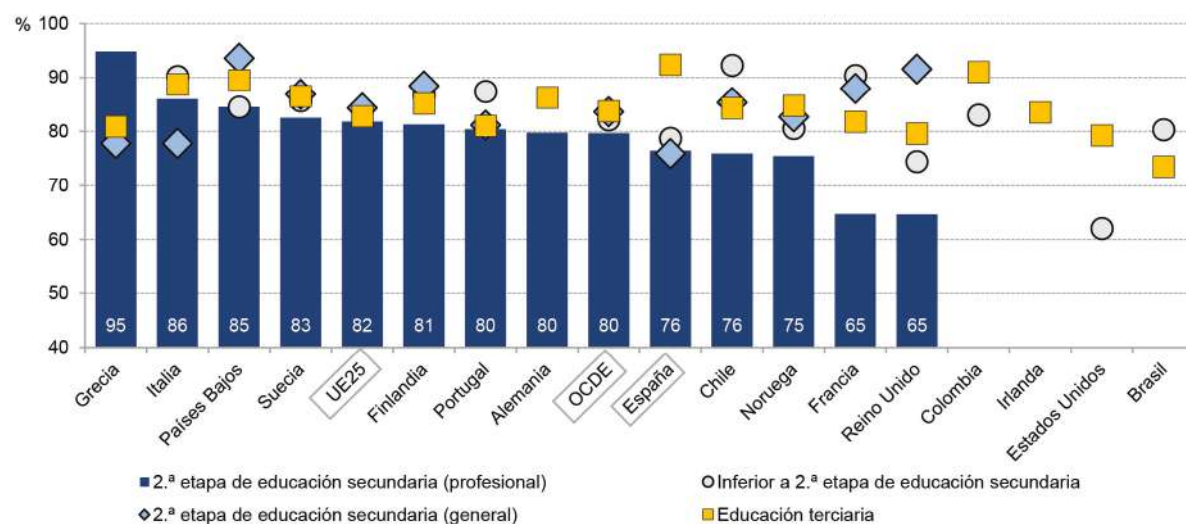
En España, entre la población de 25 a 34 años, las mujeres con educación terciaria ganan el 92 % del salario medio de los hombres en su misma situación; mucho más cerca de la paridad que en la media de países OCDE donde las mujeres ganan un 84 % del salario de los hombres.

A pesar de que un mayor nivel educativo reduce las disparidades de género en las tasas de empleo (ver Gráfico 2.9), la brecha salarial entre hombres y mujeres no experimenta cambios significativos asociados al nivel de educación. De media para los países de la OCDE, el salario medio de las mujeres jóvenes (de 25 a 34 años) con educación terciaria que trabajan a tiempo completo durante todo el año alcanza el 84 % del salario de los hombres en las mismas condiciones. Si el nivel educativo de las mujeres es el de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, el porcentaje es del 81 %, mientras que, si el nivel educativo es inferior a la segunda etapa de educación secundaria, el porcentaje es del 82 %. Por lo tanto, la brecha salarial no se reduce significativamente cuando crece el nivel de educación. En España, sin embargo, sí existe una relación positiva entre el nivel educativo y una menor brecha salarial, puesto que

los porcentajes varían entre el 92 % para las mujeres con educación terciaria, el 76 % para las mujeres con segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y el 79 % para las mujeres con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria.

Gráfico 2.17 (extracto de la Tabla A4.3)

Salario de las mujeres como porcentaje del salario de los hombres, por nivel educativo y tipo de programa (2021)
Población adulta de entre 25 y 34 años empleada a tiempo completo y todo el año. Salario de los hombres = 100



En la media de los países de la OCDE, entre los trabajadores jóvenes a tiempo completo con educación de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria, la disparidad salarial entre hombres y mujeres es más pronunciada entre aquellos con una cualificación profesional que entre aquellos con una cualificación general. En términos generales, en los países de la OCDE, las mujeres jóvenes con una formación profesional de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria ganan el 80 % de lo que ganan sus homólogos masculinos (en España, este porcentaje es del 76 %). Mientras tanto, las mujeres con una cualificación general ganan el 84 % (en España no hay diferencia entre los perfiles profesional y general, ambos tienen un 76 %). En muchos países, la brecha salarial es incluso menor en el nivel educativo por debajo de la segunda etapa de educación secundaria como, por ejemplo, en España o Italia. La desigualdad salarial para los programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria es más alta en Francia y Reino Unido, donde las mujeres ganan menos de dos tercios del salario de los hombres en sus mismas condiciones. En ambos países esta situación se corrige en al menos 23 puntos porcentuales para las mujeres que completaron un programa general de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria (Gráfico 2.17). Las diferencias de género en la elección del campo de estudio en los programas profesionales explican parte de esta brecha salarial. Las mujeres están infrarrepresentadas no solo en ingeniería, fabricación y construcción, sino también en tecnologías de la información y la comunicación. Estas diferencias se trasladan posteriormente a las ocupaciones y producen la brecha salarial identificada (OECD, 2023b).

En la media de los países de la OCDE, las disparidades salariales entre hombres y mujeres se incrementan con la edad. En el grupo de edad de 45 a 54 años de personas que trabajan a tiempo completo durante todo el año, los ingresos de las mujeres son aproximadamente tres cuartas partes de los ingresos de los hombres, independientemente del nivel educativo y de la orientación del programa. En España los datos son muy similares a la media OCDE salvo para las mujeres con nivel educativo de terciaria que ganan el 86 % de lo que reciben los hombres (76 % en la OCDE) (Tabla A4.3, *Education at a Glance* 2023).

Estudios recientes han descubierto que el aumento con la edad de la brecha salarial de género refleja en gran medida diferencias en la movilidad laboral. Las mujeres tienen menos probabilidades que los hombres de ser promocionadas o de recibir aumentos significativos en sus salarios al cambiar de empresa. Además, las pausas en la carrera profesional de las mujeres por la maternidad siguen siendo un factor importante en las diferencias salariales entre hombres y mujeres en muchos países de la OCDE (OECD, 2022d).

2.2 RESULTADOS SOCIALES DE LA EDUCACIÓN

La OCDE lleva trabajando en el desarrollo de indicadores sobre los posibles resultados sociales de la educación desde la edición de *Education at a Glance* de 2009 (OECD, 2009), además, existe un interés creciente en la investigación sobre la importancia de los aspectos no económicos del bienestar y el papel que la educación desempeña en ellos.

A partir de la edición de 2018, se adopta un nuevo marco temático que tiene en cuenta las ocho dimensiones sobre la calidad de vida del marco de bienestar de la OCDE (OECD, 2015). Una de las dimensiones es la propia educación, por lo que los análisis se centrarán en los siete restantes, lo cual permitirá comparar los beneficios sociales de la educación en los diferentes países. Estas nuevas dimensiones son el medio ambiente, el equilibrio trabajo-vida personal, las relaciones sociales, la participación cívica y la gobernanza, la seguridad personal, el estado de salud y el bienestar subjetivo. En esta ocasión, se analizan dos resultados sociales diferentes. En un primer epígrafe, se describen la percepción de la democracia y el compromiso cívico entre la población adulta y, en un segundo epígrafe, la protección de datos personales en Internet por niveles educativos. La mayoría de estas dimensiones se han tratado en años anteriores.

2.2.1 Percepción de la democracia y el compromiso cívico

El compromiso cívico y la educación están estrechamente vinculados en las sociedades democráticas y existe una relación positiva entre el nivel educativo y la participación en actividades cívicas. Es más probable que las personas con títulos de educación terciaria asistan a manifestaciones públicas y se ofrezcan como voluntarios para organizaciones benéficas y sin ánimo de lucro. En este sentido, aunque las encuestas muestran resultados similares en diferentes niveles educativos, algunos estudios sugieren que los estudiantes de programas de educación superior tienden a estar más involucrados en la vida democrática (Nieuwelink, Dekker, & ten Dam, 2019). La conexión entre el nivel educativo y la disposición para participar en la vida democrática, así como la importancia otorgada a la democracia, son clave para mejorar la participación democrática y la toma de decisiones.

La Encuesta Social Europea (ESE) es una encuesta transnacional de carácter académico que se viene realizando en toda Europa cada dos años desde su creación en 2001. La última ronda en 2020 de la encuesta pidió a las personas de 25 a 64 años participantes que calificaran una serie de

afirmaciones con puntuaciones del 0 al 10 según la importancia que le daban a cada declaración, donde 0 significa nada importante y 10 que la afirmación es esencial. Para evaluar la percepción sobre la democracia se consideraron, entre otros aspectos, la importancia de los referéndums como forma de democracia directa, el papel del gobierno en la reducción de las diferencias de niveles de ingresos, el poder de los ciudadanos sobre las cuestiones políticas más importantes o la libertad de los medios para criticar al gobierno.

PERCEPCIONES SOBRE LA DEMOCRACIA

Los resultados de la Encuesta Social Europea (ESE) muestran que no existen grandes diferencias en las percepciones sobre la democracia en función del nivel educativo. De media, en los países de la OCDE y asociados participantes en la encuesta, las personas de 25 a 64 años de edad calificaron las declaraciones mostradas de manera similar, independientemente de su nivel educativo. En particular, las personas encuestadas señalaron que es muy importante que los partidos de gobierno sean sancionados si han hecho un mal trabajo (puntuación media de 8,1 sobre 10) o que los medios de comunicación tengan libertad para criticar a los gobiernos (8,4 sobre 10). Del mismo modo, la importancia de que los ciudadanos tengan la última palabra en los principales asuntos políticos votando directamente en los referéndums también obtuvo una puntuación media cercana a 8,0 puntos.

Las mayores diferencias, aunque poco importantes, en las respuestas de acuerdo al nivel educativo de media en los países participantes se encuentran en la afirmación de que las elecciones deben ser libres y justas, ya que las personas encuestadas con nivel educativo inferior a segunda etapa de educación secundaria la calificaron con una puntuación de 8,6 y aquellas con nivel educativo de terciaria la calificaron con una puntuación de 9,3; y en la afirmación que señala que los medios de comunicación deben tener libertad para criticar a los gobiernos. En este caso, las personas encuestadas con nivel educativo inferior a segunda etapa de educación secundaria la calificaron con una puntuación de 8,1; mientras que aquellas con nivel de educación terciaria le asignaron de media una puntuación de 8,8 [Gráfico 2.18].

Gráfico 2.18 (extracto de la Tabla A6.1)
Indicadores de percepción del funcionamiento de la democracia, según nivel educativo (2020)
Importancia dada por la población de entre 25 y 64 años



Nota: una puntuación de 0 significa que la persona encuestada no cree que la afirmación sea importante en absoluto y una puntuación de 10 significa que cree que es esencial.

En España, las afirmaciones que más puntuación recibieron fueron que las elecciones nacionales sean libres y justas (9,5 sobre 10) y que los partidos gobernantes sean castigados en las elecciones cuando hayan hecho un mal trabajo (9,1).

En España los datos son similares y también muestran que hay pocas diferencias en las percepciones sobre la democracia en función del nivel educativo. Concretamente, las personas encuestadas, sin importar el nivel educativo, señalaron como afirmaciones más importantes que las elecciones nacionales sean libres y justas (9,5) y que los partidos gobernantes sean castigados en las elecciones cuando hayan hecho un mal trabajo (9,1). La diferencia entre las personas con menor nivel educativo (nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria) y mayor nivel educativo (terciaria), en ambas afirmaciones, fue menor de 0,7 puntos, lo que evidencia la similitud en la valoración entre niveles educativos. En todo caso, la relación entre el nivel educativo y la importancia que se otorga a las afirmaciones es positiva.

De media en los países participantes en la ESE, la responsabilidad del Gobierno en la puesta en marcha de medidas para reducir las diferencias en los ingresos es importante en todos los niveles educativos, aunque se valora en mayor medida entre las personas con nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria (8,0 puntos) que entre las que tienen un nivel de segunda etapa secundaria o postsecundaria no terciaria (7,9) o un nivel de educación terciaria (7,7). La media en España sigue la misma tendencia, con una puntuación de 8,2 entre las personas con un nivel educativo inferior frente a los 8,0 puntos que otorgan las personas que tienen un nivel de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria, y los 7,5 puntos si el nivel es de educación terciaria (Gráfico 2.18). Esta afirmación es la menos valorada en España con 7,9 puntos, mismos puntos que de media en los países participantes, aunque para estos últimos, la afirmación menos valorada es que la voluntad de la ciudadanía no se puede parar, con 7,8 puntos de media en el conjunto de los niveles educativos encuestados.

COMPROMISO CÍVICO

El compromiso cívico implica una responsabilidad hacia la sociedad mediante la participación activa de los ciudadanos en su comunidad. Esto incluye actividades políticas y servicio comunitario (Adler & Goggin, 2005) y es crucial para el bienestar y la confianza en la sociedad. La metodología usada para medir el nivel de compromiso cívico entre personas de 25 a 64 años consistió en realizar encuestas sobre su participación en actividades como manifestaciones públicas, boicots, publicaciones políticas en línea o voluntariado en campañas no lucrativas o caritativas, entre otras, en los últimos 12 meses.

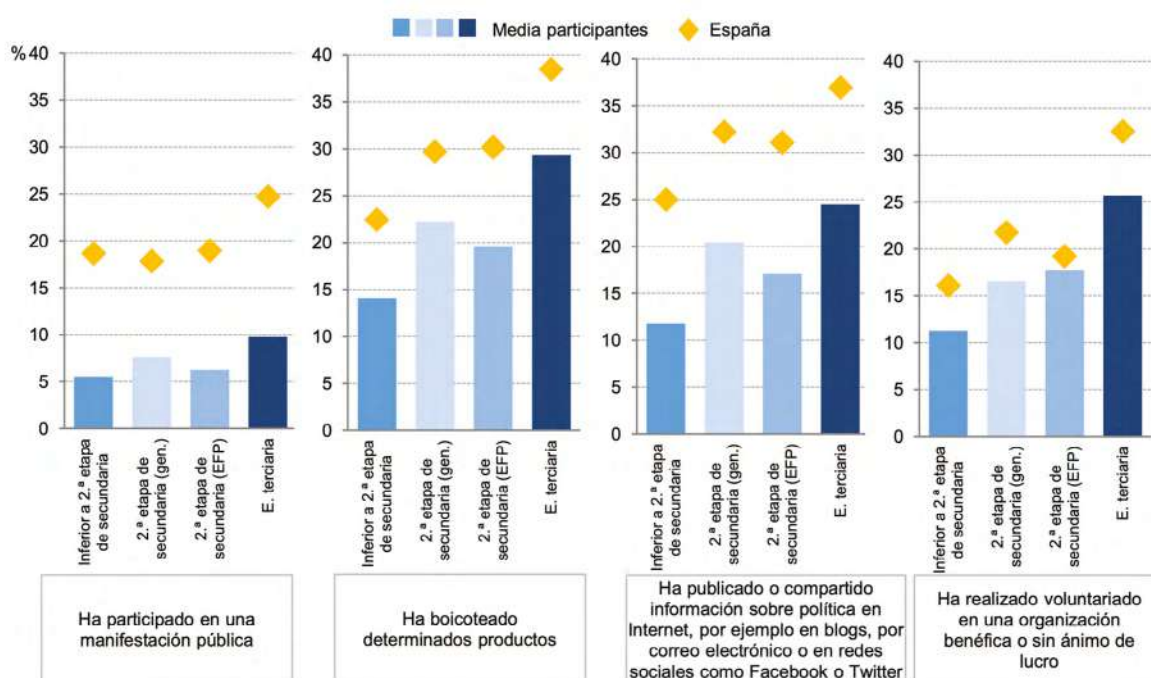
Los resultados obtenidos en esta encuesta muestran que, al contrario de lo que ocurre con la percepción sobre la democracia, sí existe correlación entre nivel educativo y compromiso cívico, ya que los datos muestran que las personas con mayor nivel educativo tienden a involucrarse más en actividades relacionadas con el compromiso cívico, mientras que las de menor nivel educativo se movilizan menos. Esto se refleja, por ejemplo, entre las personas que afirman haber realizado voluntariado en una organización benéfica o sin ánimo de lucro, ya que, de media, en los países de la OCDE y asociados participantes el 25,7 % de las personas con nivel educativo terciario afirman haber participado en este tipo de actividades frente al 11,3 % de personas con nivel educativo inferior a segunda etapa de educación secundaria (Gráfico 2.19).

Los resultados muestran que existe una correlación positiva entre el nivel educativo y el compromiso cívico tanto de media en la OCDE como en España, ya que, a mayor nivel educativo, mayor es la participación en actividades relacionadas con el compromiso cívico.

Esta tendencia se repite entre las personas encuestadas en España, donde las que menos participan en actividades cívicas son las de menor nivel educativo. El 22,4 % de las personas encuestadas con nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria afirman haber boicoteado determinados productos frente al 38,5 % de personas con nivel de educación terciaria, y el 16,1 % de las personas encuestadas con nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria afirman haber realizado voluntariado en una organización benéfica o sin ánimo de lucro frente al 32,5 % de las personas con nivel de educación terciaria.

España destaca entre los países con mayor participación en actividades cívicas entre las personas encuestadas, con unos datos de participación en todas las actividades encuestadas visiblemente superiores a la media global y para todos los niveles educativos. Por ejemplo, de media en los países participantes, un 7,6 % de personas afirman haber participado en manifestaciones públicas y un 19,9 % afirma que ha publicado o compartido información sobre política en Internet, lo que contrasta con las medias en España que son del 21,5 % y 32,1 %, respectivamente.

Gráfico 2.19 (extracto de la Tabla A6.2)
 Porcentaje de población de entre 25 y 64 años que muestran distintos indicadores de comportamiento cívico, según nivel educativo (2020)



Nota: el año de referencia para la última afirmación es 2018.

Además de la relación entre nivel educativo y compromiso cívico, esta encuesta también muestra una tendencia positiva, aunque leve, entre las personas que han obtenido la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria como su nivel más alto en programas generales y programas de educación y formación profesional (EFP), ya que los porcentajes de participación en la mayoría de actividades cívicas bajan entre aquellas personas que siguieron programas profesionales respecto a los generales tanto de media en los países participantes como en España, aunque con pequeñas excepciones. En el Gráfico 2.19 se puede apreciar esta relación de forma más detallada, por ejemplo, entre las personas que afirman haber publicado o compartido información sobre política en Internet, con una diferencia de 3,3 puntos porcentuales entre programas generales y profesionales de media en los países participantes, y de 1,1 puntos porcentuales en España, siendo la participación, en ambos casos, menor en programas profesionales.

Cuadro 2.1. Relación entre nivel educativo y creencias en las teorías de la conspiración

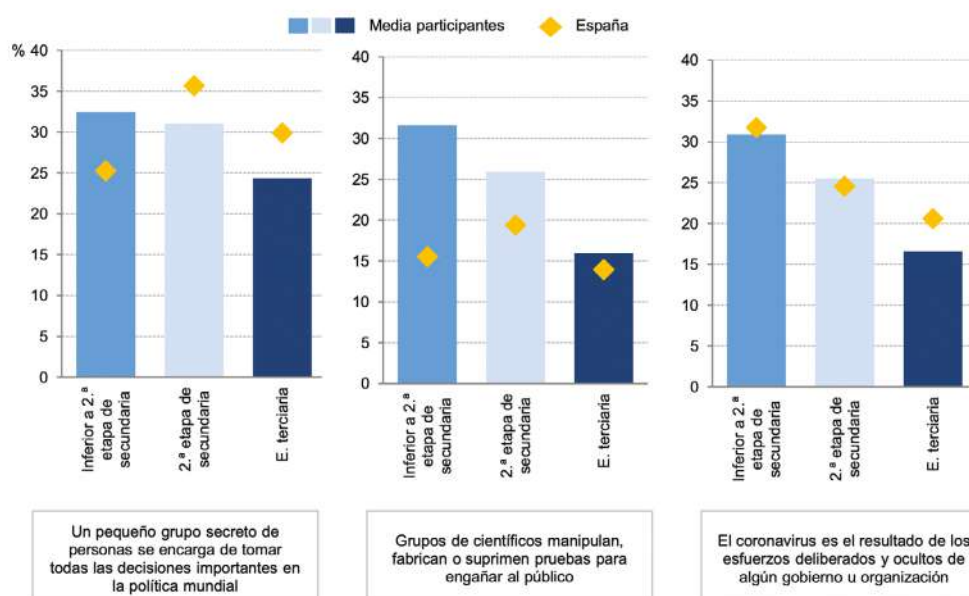
En un mundo globalizado, las personas se encuentran con frecuencia con eventos colectivos que causan preocupación y angustia, como crisis económicas, guerras, desastres naturales o epidemias. Esto lleva a algunos grupos de personas a dar sentido a tales eventos a través de la creencia en teorías de la conspiración, que son una fuente importante de información errónea y desinformación.

Estas teorías de la conspiración consisten en la creencia de que fuerzas poderosas y malintencionadas mueven secretamente los hilos para manipular determinados sucesos o situaciones (Comisión Europea, 2020). Tales teorías de la conspiración a menudo implican a grupos poderosos como instituciones gubernamentales o ramas importantes de la industria (por ejemplo, compañías farmacéuticas) y llevan a las personas que creen en ellas a comportamientos social e individualmente dañinos, que incluyen una disminución del comportamiento prosocial, un mayor apoyo a políticas discriminatorias, menor respaldo al gobierno democrático, falta de confianza en las instituciones y decisiones médicas equivocadas.

Pese a que muchos estudios han demostrado que las personas con niveles educativos más altos tienen menos probabilidad de creer en teorías de conspiración, el nivel de educación solo explica una parte de la variación en la creencia en estas teorías. Esto sugiere que el nivel de estudios alcanzado es solo uno de los muchos factores que influyen en la creencia en las teorías de la conspiración.

Los resultados de la Encuesta Social Europea (ESE) confirman la mencionada tendencia. La metodología consistió en preguntar a personas de entre 25 y 64 años y diferentes niveles educativos hasta qué punto estaban de acuerdo con diferentes afirmaciones (Gráfico A). Las respuestas muestran una correlación claramente negativa entre nivel educativo y el apoyo a teorías de la conspiración (a mayor educación, menor apoyo). Cabe destacar, también, el alto porcentaje de personas con nivel terciario que apoyan estas teorías.

Gráfico A. Creencia en teorías conspiratorias, por nivel educativo. Porcentaje de población de entre 25 y 64 años que informan de que están de acuerdo o muy de acuerdo con las siguientes afirmaciones (2020)



En España, la relación entre el apoyo a las teorías de la conspiración y el nivel educativo no es tan clara según los resultados de la encuesta ESE. Esto se puede observar en el Gráfico A, donde en dos de las tres afirmaciones de la encuesta, el grupo que más apoya estas teorías no es el de menor nivel educativo. Por ejemplo, en la primera afirmación, el 29,9 % de las personas con educación terciaria están de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que solo el 25,3 % de aquellos con nivel educativo inferior a segunda etapa de educación secundaria lo están. Además, los datos también muestran que el grupo con nivel educativo de segunda etapa de educación secundaria supera al resto de encuestados en dos de las tres afirmaciones.

Fuente: OECD (2023). *Education at a Glance 2023*. Indicador A6. To what level have adults studied? Figura A6.3.

2.2.2 Protección de datos personales en Internet

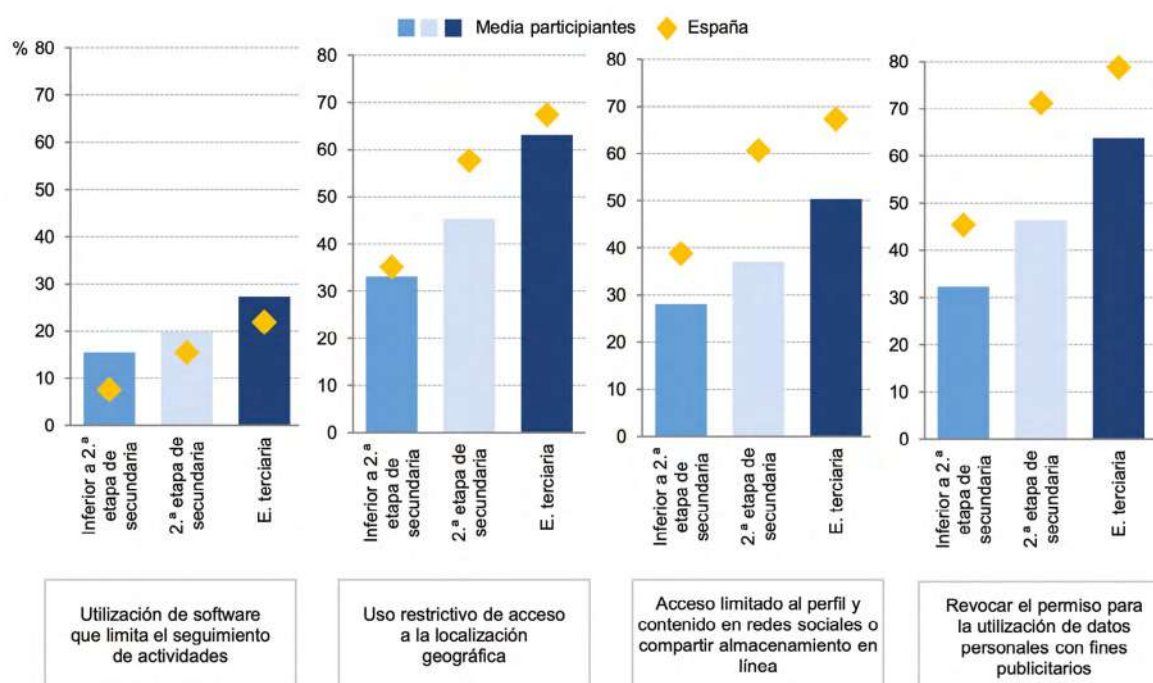
En los últimos años, y especialmente durante la pandemia de COVID-19, la protección de la privacidad y seguridad en Internet se ha vuelto crucial debido a la creciente realización de actividades educativas y laborales en línea. Los ataques cibernéticos aumentaron (Pranggono & Arabo, 2021) y la seguridad personal en la red se ha convertido en un tema prioritario. Según la encuesta de la Unión Europea sobre el uso de las TIC (UE-TIC) de 2021, se encontró una conexión entre el nivel educativo de las personas y las medidas que adoptan para proteger sus datos personales en línea, lo que indica que el aumento en el nivel educativo puede llevar a las personas a ser más cautelosas con su información personal en la red y a disminuir la incidencia de delitos cibernéticos.

La encuesta de la Unión Europea sobre el uso de las TIC preguntó a personas de entre 16 y 74 años sobre el uso de software para evitar el rastreo de sus actividades en Internet por parte de terceras personas para pronosticar hasta qué punto se percibe la necesidad de protección en Internet y son conscientes de los riesgos, ya que el uso de este tipo de software es un buen indicador. Las respuestas recibidas muestran que, a mayor nivel educativo, mayor es el uso de herramientas para evitar el rastreo de actividades en Internet.

En la media de los países participantes, de entre las personas con nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, el 15,6 % afirmaron haber usado software para limitar el seguimiento de actividades en Internet frente al 27,3 % de aquellas con educación terciaria.

De media, en los países de la OCDE y asociados participantes en la encuesta UE-TIC, el 15,6 % de aquellas personas con nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria afirman haber usado software que limita el seguimiento de actividades en Internet en los tres meses previos a contestar la encuesta, lo que afirman también el 19,8 % de aquellas personas con nivel educativo de segunda etapa de educación secundaria y el 27,3 % de aquellas con educación terciaria, apoyando la relación previamente mencionada. En el Gráfico 2.20 también se puede observar como en España se repite esta tendencia, ya que el 7,6 % de las personas encuestadas con nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, el 15,5 % con segunda etapa de educación secundaria y el 21,9 % con educación terciaria afirman haber usado software que limita el seguimiento en Internet.

Gráfico 2.20 (extracto de la Tabla A6.3)
Indicadores de seguimiento de protocolos para proteger los datos e identidad en Internet por nivel educativo (2021)



La encuesta UE-TIC incluyó preguntas sobre otras medidas de protección de los datos personales y, en todos los casos, a mayor nivel educativo, mayor uso de las mismas. De media, en los países de la OCDE y asociados, la medida preventiva más utilizada por el conjunto de las personas encuestadas fue revocar el permiso para la utilización de datos personales con fines publicitarios, con respuestas afirmativas de un 32,4 % de personas con nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, un 46,5 % con segunda etapa de educación secundaria y un 63,8 % con educación terciaria. En España, la medida preventiva más popular, en todos los niveles educativos, fue igualmente la de revocar el permiso para la utilización de datos personales con fines publicitarios, con un 45,4 % de personas con nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, un 71,3 % con segunda etapa de educación secundaria y un 78,9 % con educación terciaria.

2.3 FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Los indicadores de financiación educativa permiten conocer qué recursos económicos dedica un país a su sistema educativo y de qué manera se distribuyen o utilizan. La inversión que un país hace en educación parte de la idea de que el gasto en educación aumenta la productividad laboral al mejorar las habilidades de la fuerza laboral (Mallick, 2016), lo que podría afectar al crecimiento económico y al desarrollo social. El análisis de estos indicadores ayuda a conocer el esfuerzo económico que realiza un país, el impacto del mismo en las perspectivas económicas y sociales o a identificar las políticas financieras más efectivas.

El marco teórico sobre el que se construyen los indicadores de financiación educativa para su comparación internacional se basa en tres dimensiones: la ubicación de los proveedores de los servicios educativos (instituciones educativas u otras), el tipo de bienes y servicios que se ofrecen y la fuente de financiación de la provisión o compra de estos bienes y servicios (OECD, 2022a).

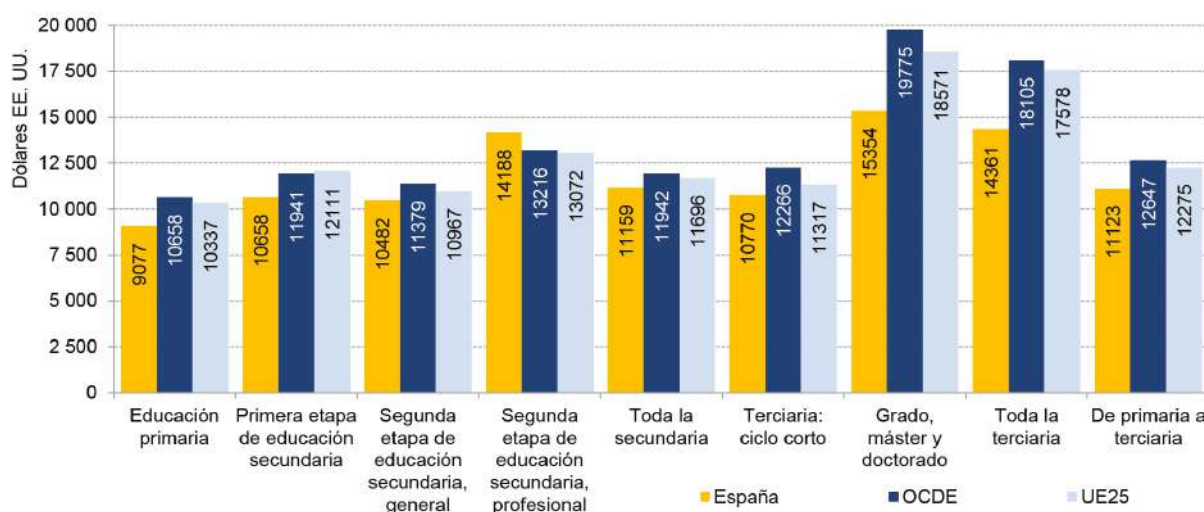
2.3.1 Gasto en educación por estudiante

Durante 2020, España presenta un gasto total por estudiante en instituciones educativas ligeramente inferior a la media de los países de la OCDE y de la UE25, que gastan 1,1 veces más.

El gasto por estudiante es una medida de la inversión en educación que tiene en cuenta el salario del profesorado, los sistemas de pensiones, las horas de enseñanza del profesorado y el tiempo de instrucción del alumnado, el coste del material de enseñanza, las instalaciones y el número de estudiantes escolarizados.

El gasto total por estudiante en instituciones educativas (públicas, concertadas y privadas) fue en España, en 2020, de 11 123 dólares. En comparación, España tiene un gasto total público y privado inferior a la media de la OCDE (12 647 dólares) y al de la UE25 (12 275 dólares). En la media OCDE se gasta 1,14 veces más y en la UE25, 1,10 veces más.

Gráfico 2.21 (extracto de la Tabla C1.1)
 Gasto total anual (público y privado) por estudiante en instituciones educativas para todos los servicios, de educación primaria a educación terciaria (2020)
 En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA), por nivel de educación sobre la base de estudiante equivalente a tiempo completo

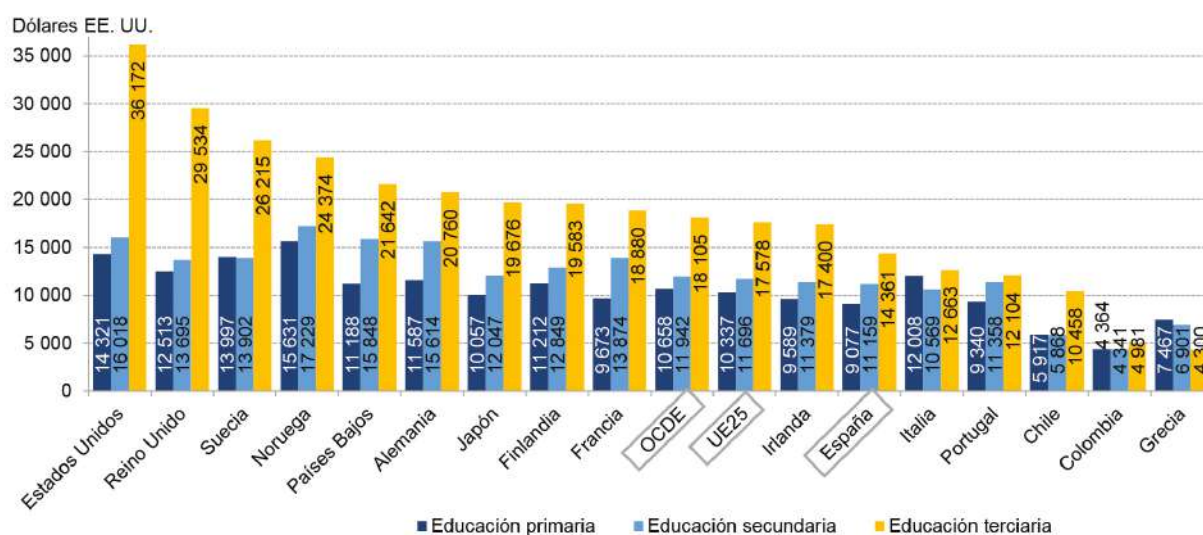


El Gráfico 2.21 muestra el gasto anual (público y privado) por estudiante en instituciones educativas, por etapa o nivel de educación. Se observa que el gasto aumenta acorde al nivel educativo. Así, para España, en educación primaria, fue de 9077 dólares; en educación secundaria, de 11 159 dólares; y en educación terciaria, de 14 361 dólares. Por tanto, el gasto fue 1,23 veces mayor en educación secundaria que en educación primaria, mientras que, en educación terciaria, ascendió a 1,58 veces el de educación primaria. Las medias internacionales de la OCDE y de la UE25 muestran que se gasta 1,12 y 1,13 veces más, respectivamente, en secundaria que en primaria; y 1,70 veces más, en ambos casos, en educación terciaria que en primaria.

El gasto en el alumnado de educación secundaria se ve afectado especialmente por el tipo de programa, siendo generalmente mayor el gasto por estudiante en los programas profesionales, sobre todo en la segunda etapa de educación secundaria. En este nivel de educación, España gasta 14 188 dólares en los programas profesionales y 10 482 en los programas generales. En el primer caso, el gasto es superior al de las medias de la OCDE y la UE25, mientras que en el segundo caso el gasto es inferior (Gráfico 2.21).

Gráfico 2.22 (extracto de la Tabla C1.1)

Gasto total anual (público y privado) por estudiante en instituciones educativas para todos los servicios, según nivel educativo en diferentes países (2020)
 En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA), por nivel de educación sobre la base de estudiante equivalente a tiempo completo



Nota: los datos de Grecia son de 2019.

En el Gráfico 2.22 puede verse un análisis más detallado de la variabilidad por país del gasto total anual por estudiante en instituciones educativas. El gasto en educación secundaria varía entre los 17 229 dólares de Noruega y los 4341 dólares de Colombia. Este gasto en Noruega es superior en un 54 % al de España, al igual que sucede en países como Alemania y Francia, con unos porcentajes también mayores en un 40 % y en un 24 %, respectivamente. El nivel de gasto en este nivel educativo en España es también menor que la media de la OCDE o la UE25, que gastan un 7 % y un 5 % más, respectivamente, y es aproximadamente el mismo que en Irlanda o Portugal. De los países europeos analizados, Grecia e Italia gastan menos por estudiante en educación secundaria que España, en términos absolutos. El nivel de educación terciaria es el que presenta las diferencias más importantes entre países, desde los 36 172 dólares de Estados Unidos hasta los 4300 de Grecia.

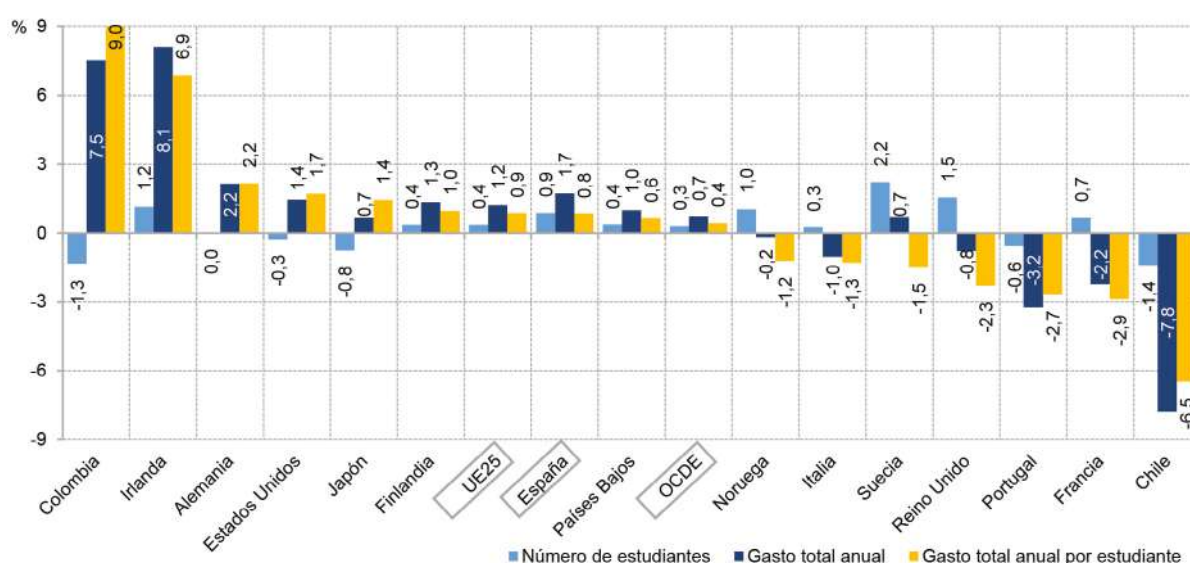
EVOLUCIÓN DEL GASTO

Entre los años 2019 y 2020, España incrementó un 1,7 % el gasto total en educación, por encima de las medias de la UE25 (1,2 %) y la OCDE (0,7 %). El incremento del gasto total por estudiante fue similar en España (0,8 %) y en la UE25 (0,9 %) y superior al de la OCDE (0,4 %).

El gasto en educación en el año 2020 se vio afectado directamente por la pandemia de COVID-19. Dado que los centros estuvieron cerrados durante meses en la mayor parte de los países de la OCDE, los países tuvieron que movilizar nuevos recursos para garantizar el aprendizaje remoto o los programas de apoyo. Además, al reabrir los centros educativos, fue necesario destinar más recursos económicos hacia los centros para garantizar la seguridad de todo el personal y el alumnado (Al-Samarrai, Gangwar & Gala, 2020). Todo ello supuso un incremento en el gasto en educación en la mayoría de los países. Además de los factores asociados a la irrupción de la

pandemia, el gasto total anual en educación se ve afectado, principalmente, por los cambios en la población con edad escolar y por el salario del profesorado. De hecho, estos cambios pueden hacer que la variación media anual del gasto total en educación sea diferente según el nivel de educación, pues la población en edad escolar varía con ritmos diferentes. Por ejemplo, en España, el alumnado matriculado en Educación Primaria en la última década creció hasta el curso 2017-18 y, desde ese momento, está bajando. Sin embargo, en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la población escolarizada ha crecido sistemáticamente durante los últimos años (MEFP, 2023a).

Gráfico 2.23 (extracto de la Tabla C1.3)
Variación media anual en el gasto total en instituciones educativas por estudiante a tiempo completo de educación primaria a educación terciaria (2019 a 2020)



De media para los países de la OCDE, el número de estudiantes de primaria a terciaria creció entre 2019 y 2020 en un 0,3 %, mientras que el gasto total anual aumentó un 0,7 %, lo que supone un incremento del gasto total anual por estudiante del 0,4 % (Gráfico 2.23). En España, aunque el crecimiento del gasto total en educación (1,7 %) es superior al de la media de la OCDE, el número de estudiantes crece también por encima de la media (0,9 %), lo que supone un crecimiento en el gasto total por estudiante de un 0,8 %. En la media de la UE25, el número de estudiantes crece un 0,4 %, el gasto total un 1,2 % y el gasto total por estudiante un 0,9 %. Algunos países presentan situaciones más extremas. Por ejemplo, entre 2019 y 2020 se produjo un incremento del gasto total por estudiante del 9 % en Colombia y del 6,9 % en Irlanda, pero bajó más de un 2 % en Reino Unido, Portugal o Francia y descendió un 6,5 % en Chile.

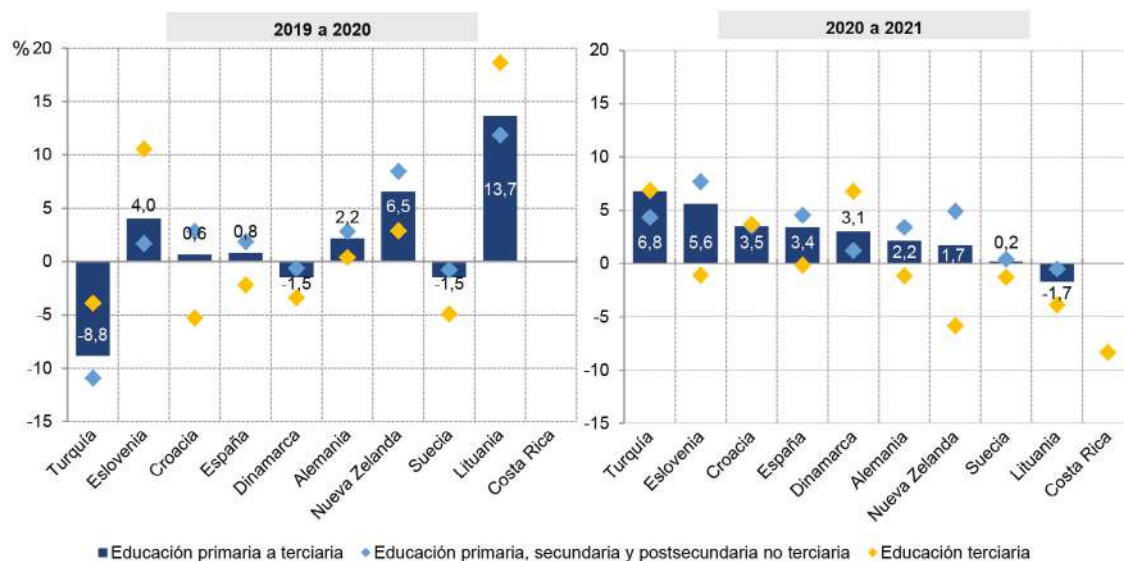
Cuadro 2.2. La evolución del gasto entre 2020 y 2021

La información provisional del gasto para el año 2021 está disponible únicamente para un número limitado de países de la OCDE (Alemania, Costa Rica, Croacia, Dinamarca, Eslovenia, España, Lituania, Nueva Zelanda, Suecia y Turquía). El Gráfico A permite examinar la tendencia del gasto en estos países durante el segundo año de pandemia.

El gasto total en educación de primaria a terciaria por estudiante creció en 2021 en todos los países salvo en Lituania. Este crecimiento varía entre el 0,2 % de Suecia y el 6,8 % de Turquía. En España, el crecimiento fue del 3,4 %.

Por nivel de educación se producen diferencias significativas entre países. En España, el crecimiento se concentra sobre todo en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (4,5 %) puesto que en educación terciaria descendió una décima porcentual. Croacia, Dinamarca y Turquía aumentan el gasto en ambos niveles de educación. En Alemania, Eslovenia, Nueva Zelanda y Suecia se da el mismo patrón que en España (aumento en los niveles inferiores y reducción en la educación terciaria). Solo Lituania presenta disminuciones del gasto en ambos niveles de educación.

Gráfico A. Variación media anual en el gasto total en instituciones educativas por estudiante a tiempo completo de educación primaria a educación terciaria, por nivel de educación (2019 a 2021)



Nota: los datos de 2021 de todos los países son provisionales, excepto los de Costa Rica y Nueva Zelanda.

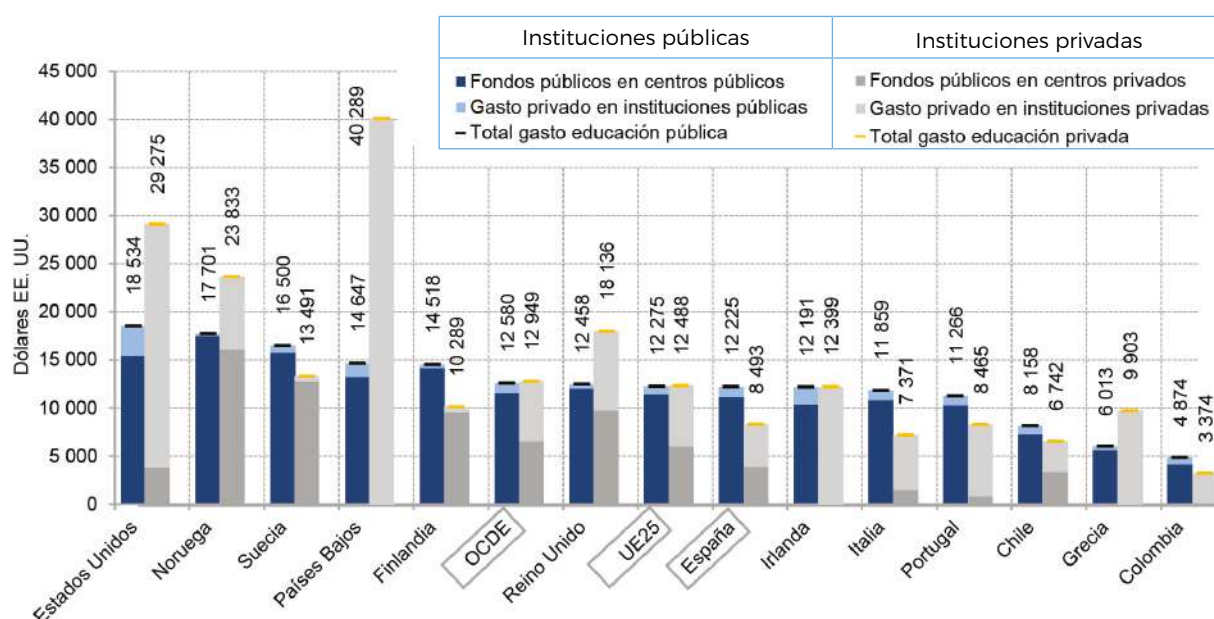
Fuente: Cuadro C1.2 y Tabla C1.3, *Education at a Glance* 2023.

GASTO PÚBLICO Y PRIVADO POR ESTUDIANTE EN INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS

El gasto anual por estudiante incluye los gastos realizados desde fondos públicos y aquellos denominados privados, que son sufragados mayoritariamente por las familias. Son varios los factores que influyen en el gasto por estudiante como, por ejemplo, el tamaño de las clases, la ratio de estudiantes por docente, el salario del profesorado o las inversiones educativas.

Gráfico 2.24 (extracto de la Tabla C1.2)

Gasto total anual por estudiante en instituciones educativas públicas y privadas, por origen de los fondos (público y privado) en los programas desde educación primaria a terciaria (2020)
En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA)



Nota: los datos de Grecia son de 2019.

De media en la OCDE, el gasto por estudiante desde la educación primaria a la educación terciaria es de 12 580 dólares al año en instituciones públicas y de 12 949 dólares en instituciones privadas, muy similares a los datos de la UE25. En ambos casos, el gasto total por estudiante en instituciones privadas es ligeramente superior. Sin embargo, en España el gasto por estudiante en instituciones privadas es menor que en las públicas: 8 493 dólares en las privadas frente a 12 225 dólares en las públicas. Del gasto total en instituciones públicas en España, las familias asumen el 9 % (1077 dólares), mientras que, en las instituciones privadas, el gasto de las familias es el 53 % del total (4468 dólares) y el resto es asumido por fondos públicos destinados a centros privados. Otros países donde el gasto total por estudiante es menor en las instituciones privadas son Italia, Finlandia, Portugal o Suecia.

En algunos países, el gasto en la enseñanza privada es asumido principalmente por las familias y el apoyo público es poco relevante. Esto ocurre en Estados Unidos, Países Bajos, Irlanda, Portugal, Grecia, Colombia y, en menor medida, en Italia. El gasto por estudiante más elevado en la enseñanza privada se da en Países Bajos, Estados Unidos, Noruega y Reino Unido, donde además el gasto es muy superior al de la enseñanza pública, con diferencias que van desde un 35 % más alto en Noruega a un 175 % en Países Bajos.

Los países con mayor gasto por estudiante en la enseñanza pública son Estados Unidos (18 534 dólares) y Noruega (17 701 dólares), seguidos de Suecia, Países Bajos y Finlandia (por encima de

14 500 dólares), mientras que el menor gasto por estudiante en instituciones públicas se da en Colombia (4874 dólares), Grecia (6013 dólares) y Chile (8158 dólares). En ninguno de los países analizados, el gasto privado en centros públicos es relevante, aunque supera el 10 % del total en Chile, Colombia, Estados Unidos e Irlanda.

2.3.2 Gasto público y privado por nivel de educación

La financiación principal de las instituciones educativas de los países de la OCDE para todas las etapas educativas obligatorias tiene origen público, aunque el peso de la financiación privada en educación preprimaria y educación terciaria es importante. En estos niveles educativos, la financiación privada proviene principalmente de los hogares, lo cual genera un debate sobre el acceso equitativo a la educación, sobre todo para el nivel de educación terciaria. Algunos países abogan por incrementar el apoyo directo a los estudiantes a partir de becas o préstamos, mientras que otros fomentan que el sector privado incremente el apoyo a la educación dado que serán las propias empresas las beneficiarias futuras de una sociedad mejor formada. Además, las variaciones entre países son significativas para todas las etapas educativas.

Los niveles de educación no terciaria están financiados principalmente con fondos públicos (Tabla 2.25). De media en los países de la OCDE, estos fondos representan el 91 %, mientras que en el caso de la UE25 ascienden hasta el 93 %. España presenta un nivel de financiación pública ligeramente inferior a las medias internacionales, con un 88 % del total. La financiación que proviene de los hogares para estos niveles educativos supone en España el 11 %, por encima del 7 % de los países de la OCDE y del 5 % de la UE25.

En el caso de la educación terciaria, la financiación privada es sensiblemente superior a la de las etapas anteriores. La financiación de origen público se queda en el 67 % de media en los países de la OCDE, alcanza el 76 % de media en los países de la UE25 y el 66 % en España. En este nivel educativo, los países se apoyan más en la participación de otras entidades privadas diferentes a los hogares, puesto que estas se benefician igualmente de la formación de la población. El 9 % de la financiación de la educación terciaria proviene de estas fuentes privadas de media en la OCDE, siendo el 7 % en la UE25 y el 2 % en el caso de España.

Tabla 2.25 (extracto de la Tabla C3.1)

Distribución del gasto público, privado e internacional en las instituciones educativas, por nivel educativo (2020)
Distribución de la financiación pública y privada de las instituciones educativas después de las transferencias de origen público

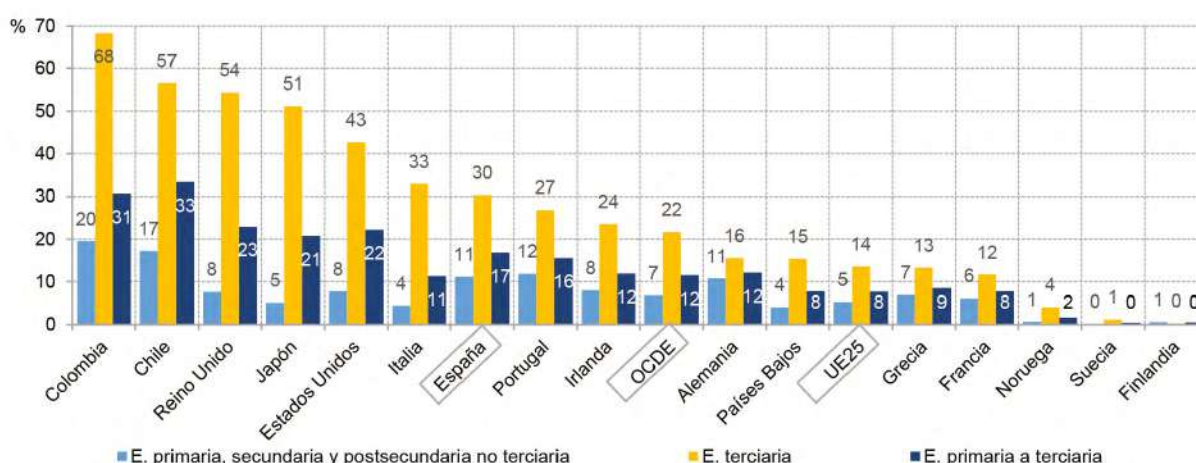
	Origen del gasto	España	OCDE	UE25
Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Público	88 %	91 %	93 %
	Privado: hogares	11 %	7 %	5 %
	Privado: otras entidades	1 %	2 %	1 %
	Internacional	0 %	0 %	0 %
Educación terciaria	Público	66 %	67 %	76 %
	Privado: hogares	30 %	22 %	14 %
	Privado: otras entidades	2 %	9 %	7 %
	Internacional	2 %	3 %	5 %
De educación primaria a educación terciaria	Público	81 %	84 %	88 %
	Privado: hogares	17 %	12 %	8 %
	Privado: otras entidades	1 %	4 %	3 %
	Internacional	1 %	1 %	2 %

Las familias españolas aportan el 11 % de los gastos en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, siendo un porcentaje mayor que en la media OCDE (7 %) y en la media UE25 (5 %).

El gasto que recae en las familias viene reflejado en el gasto privado de los hogares (Gráfico 2.26). Con el aumento del nivel educativo, el esfuerzo de las familias crece. Las familias españolas cubren el 11 % de los gastos en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, siendo el porcentaje mayor que el de la media de la OCDE (7 %) y la media de la UE25 (5 %). Colombia y Chile son los únicos países seleccionados donde la financiación de los hogares representa más del 15 %, mientras que en Noruega, Suecia y Finlandia no supera el 1 %.

Gráfico 2.26 (extracto de la Tabla C3.1)

Porcentaje de gasto privado de los hogares en las instituciones educativas y niveles educativos (2020)
Después de las transferencias de origen público al sector privado, por nivel educativo



Nota: los datos de Grecia son de 2019. Los gastos de Alemania incluyen los de otras entidades privadas. Brasil no aporta datos.

El gasto privado total en las etapas anteriores a la educación terciaria (Tabla C3.2, *Education at a Glance* 2023) aumenta con el nivel de educación en la media en los países de la OCDE, de un 7 % en educación primaria a un 12 % en segunda etapa de educación secundaria. En España, sin embargo, es superior el gasto privado en educación primaria (14 %) al de la segunda etapa de educación secundaria (11 %). Por tipo de programa en la segunda etapa de educación secundaria no se producen diferencias significativas (11 % en los programas generales y 10 % en los profesionales de media en la OCDE). En España, la diferencia es mayor puesto que el gasto privado supone un 15 % en los programas generales y un 6 % en los profesionales. Otros países, como Alemania, Francia o Países Bajos, presentan la situación contraria, con una mayor financiación privada de los programas profesionales.

Respecto a la educación terciaria, existen tres grupos distintos de países (Gráfico 2.26). En un primer grupo figuran países como Colombia, Chile, Reino Unido, Japón y Estados Unidos, en los que el gasto privado de los hogares varía entre el 43 % y el 68 %; en estos países el alumnado suele tener que pedir préstamos para pagar sus estudios, los cuales tienen que ser devueltos, en general, tras la incorporación al mercado laboral. Estos valores de financiación privada tan elevados se relacionan con las altas tasas que el alumnado tiene que pagar para cursar los estudios terciarios.

Entre los seleccionados, hay un segundo grupo de países, al que pertenecen Italia, España, Portugal, Irlanda, Alemania, Países Bajos, Grecia y Francia, en los que el gasto medio de las familias varía entre el 12 % y el 33 %. En ellos, la enseñanza pública es mayoritaria y, en general, no es gratuita, aunque los precios de las matrículas sean sensiblemente menores que los de las privadas.

Por último, hay un tercer grupo de países donde el gasto privado de los hogares en educación terciaria, que es pública, gratuita y mayoritaria, supone como máximo el 4 % del total. A este grupo pertenecen Noruega, Suecia o Finlandia.

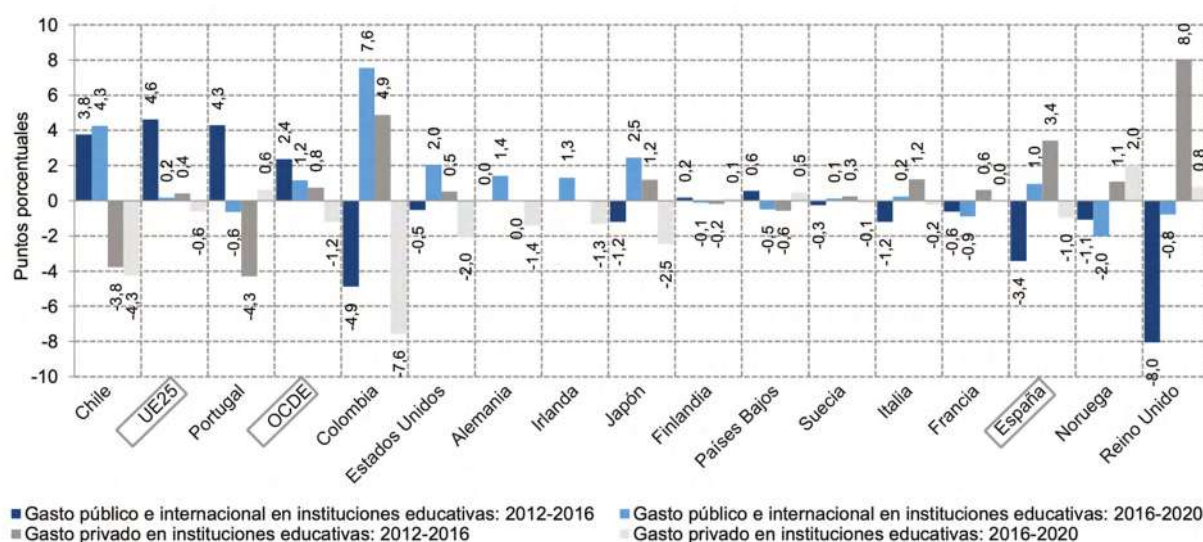
EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO Y PRIVADO EN EDUCACIÓN

Entre 2012 y 2020, la proporción relativa del gasto público e internacional en educación de España se ha reducido en 2,5 puntos porcentuales (p.p.), tras un descenso de 3,4 p.p. entre 2012 y 2016 y un ascenso de 1,0 p.p. entre 2016 y 2020, mientras que crece en 2,5 p.p. la proporción relativa del gasto privado en todo el periodo.

El Gráfico 2.27 muestra la distribución del gasto de educación primaria a terciaria en función de su origen para los países analizados en este informe. En la media de los países de la OCDE no se producen variaciones significativas, aunque esta información oculta variaciones importantes entre países.

Gráfico 2.27 (extracto de la Tabla C3.3)

Evolución de la distribución relativa del gasto de primaria a terciaria en función de su origen (público e internacional y privado) en las instituciones educativas entre los años 2012 y 2020



Nota: los datos de Brasil y Grecia no están disponibles. Países ordenados de mayor a menor crecimiento de la distribución relativa del gasto público entre 2012 y 2020.

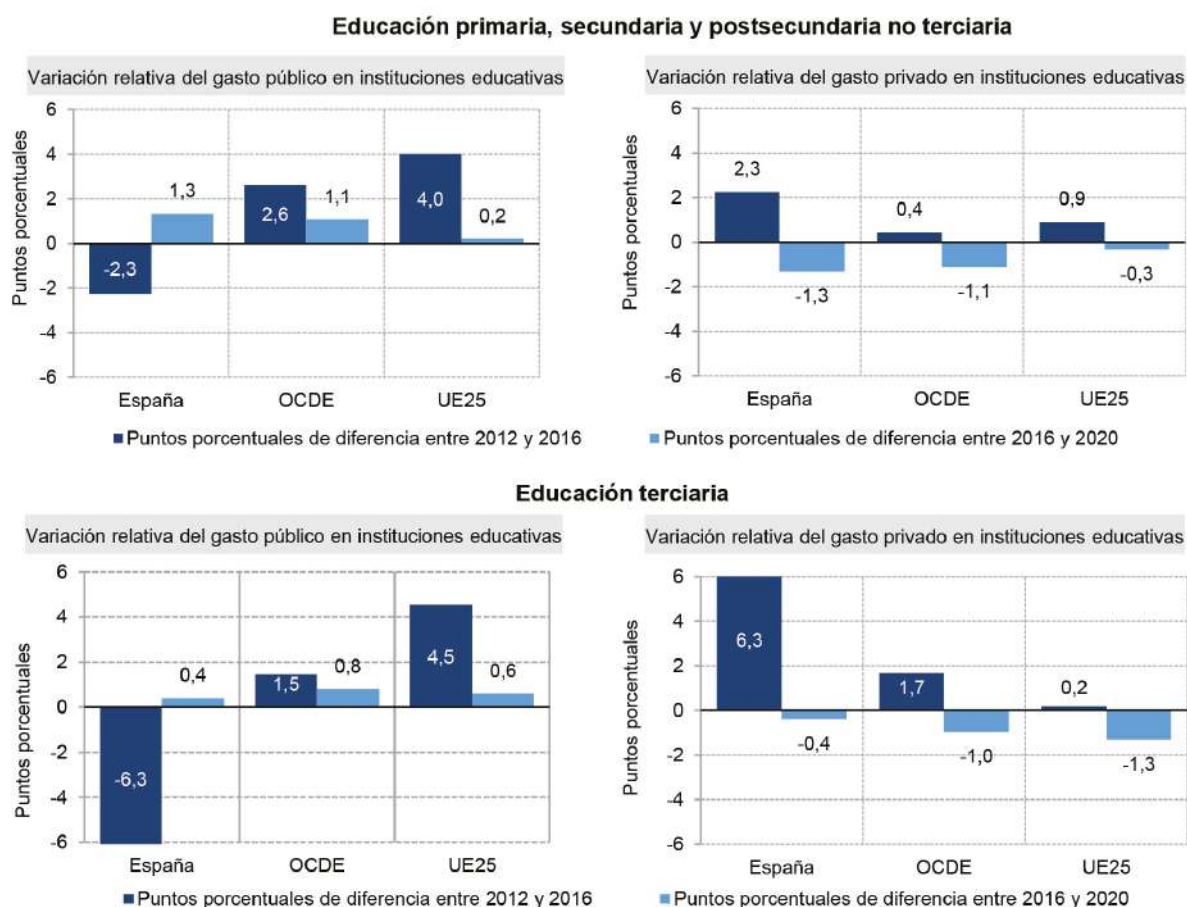
En España, como se puede apreciar en el Gráfico 2.27, entre 2012 y 2020 el peso del gasto en educación con fondos públicos sobre el total se ha reducido en 2,5 p.p., solo por detrás de la reducción de Reino Unido y Noruega entre los países analizados. Por el contrario, el gasto privado ha crecido en 2,5 p.p. En España, la reducción del peso relativo del gasto público se produce en el periodo entre 2012 y 2016 (-3,4 p.p.), mientras que entre 2016 y 2020 se aumenta el peso relativo (+1,0 p.p.). Además de los países mencionados, Italia (-1,0 p.p.) y Francia (-1,5 p.p.) vieron reducido el peso relativo del gasto público en la financiación total de la educación primaria a

terciaria entre 2012 y 2020. Los países que incrementan significativamente el gasto público son Colombia (2,7 p.p.), Portugal (3,7 p.p.) y Chile (8,0 p.p.). En general, la reducción o aumento del gasto público se compensa con el aumento o reducción, respectivamente, del gasto privado, que proviene básicamente de los hogares.

La distribución relativa del gasto de primaria a terciaria en función de su origen varía también según el nivel de educación (Gráfico 2.28). En España, el nivel de educación terciaria es el que ha vivido las variaciones más importantes: 5,9 p.p. de reducción relativa en el gasto público, siendo esta reducción de 0,9 p.p. en los niveles de educación no terciarios. La reducción en educación terciaria se concentra en el periodo entre 2012 y 2016, puesto que entre 2016 y 2020 se produce un ligero ascenso de 0,4 puntos. En la media de países de la OCDE y la UE25, aumenta el peso relativo del gasto público en todos los niveles de educación y en ambos periodos de tiempo, principalmente entre 2012 y 2016.

Gráfico 2.28 (extracto de la Tabla C3.3)

Evolución de la distribución relativa del gasto de primaria a terciaria en función de su origen y nivel de educación (público e internacional y privado) en las instituciones educativas entre los años 2012 y 2020



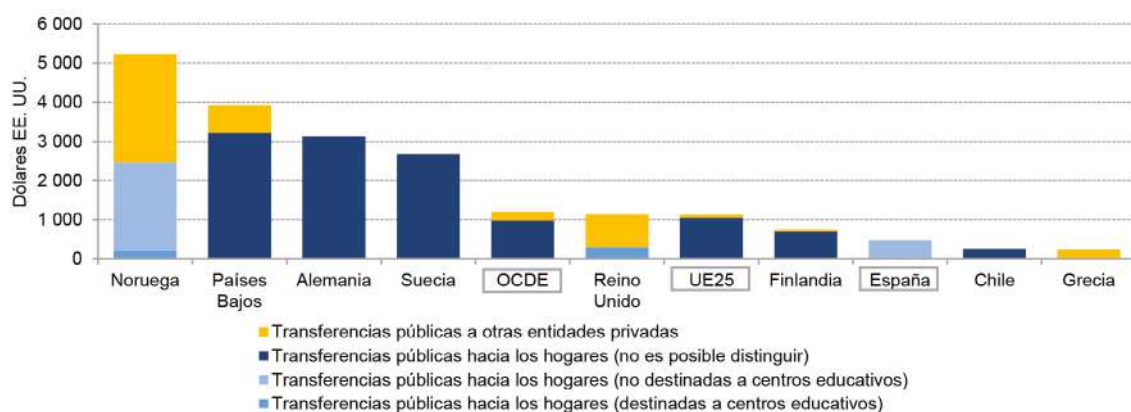
Cuadro 2.3. Transferencias de dinero público a los hogares e instituciones privadas en programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria

La mayor parte de la financiación pública de los países se destina directamente a las instituciones educativas, aunque otra parte se distribuye mediante diferentes mecanismos de asignación de crédito o financiando directamente a los estudiantes, familias o entidades privadas. Las transferencias al sector privado incluyen la financiación directa a los estudiantes, familias e instituciones privadas. Cuanto mayor es el nivel de educación, la importancia de las transferencias públicas al sector privado aumenta, sobre todo en los niveles directamente asociados con el mercado de trabajo o la universidad (programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria, ciclos cortos de educación terciaria y estudios de grado, máster y doctorado). De media en la OCDE, las transferencias públicas al sector privado suponen el 2 % de la financiación total de los programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria, el 8 % de los ciclos cortos de educación terciaria y el 5 % de los estudios de grado, máster y doctorado (Tabla C3.2, *Education at a Glance* 2023). Aunque los porcentajes no sean elevados, son una parte importante del gasto privado total en estos niveles.

Las transferencias públicas a los hogares abarcan dos tipos de transferencias: becas u otras ayudas, como pueden ser subsidios a las familias, y préstamos a estudiantes. Estas transferencias se destinan esencialmente a la compra de bienes, servicios educativos y a sufragar el coste de vida de los estudiantes. Las transferencias públicas a otras entidades privadas se refieren a la oferta de formación en el lugar de trabajo como parte de programas combinados en el centro educativo y lugar de trabajo. También incluye el pago de intereses a entidades financieras privadas que conceden préstamos a estudiantes.

La mayor parte de las transferencias al sector privado se dirigen a los hogares, excepto en Noruega, Reino Unido o Grecia, donde la mayor parte se destina directamente a instituciones privadas. La mayoría de las transferencias públicas que reciben los estudiantes y los hogares no se destinan directamente a los centros educativos (a través de las tasas escolares, por ejemplo), sino que pueden utilizarlas para financiar los gastos de manutención de los estudiantes o el material didáctico, el equipamiento y las actividades extraescolares, como, por ejemplo, en España y Noruega. Reino Unido es el único país entre los analizados donde las transferencias a los hogares han de destinarse principalmente a los centros educativos.

Gráfico A. Transferencias públicas al sector privado (hogares e instituciones privadas) por estudiante, según tipo de transferencia (2020)



Fuente: Indicador C3 y Tabla C3.2, *Education at a Glance* 2022.

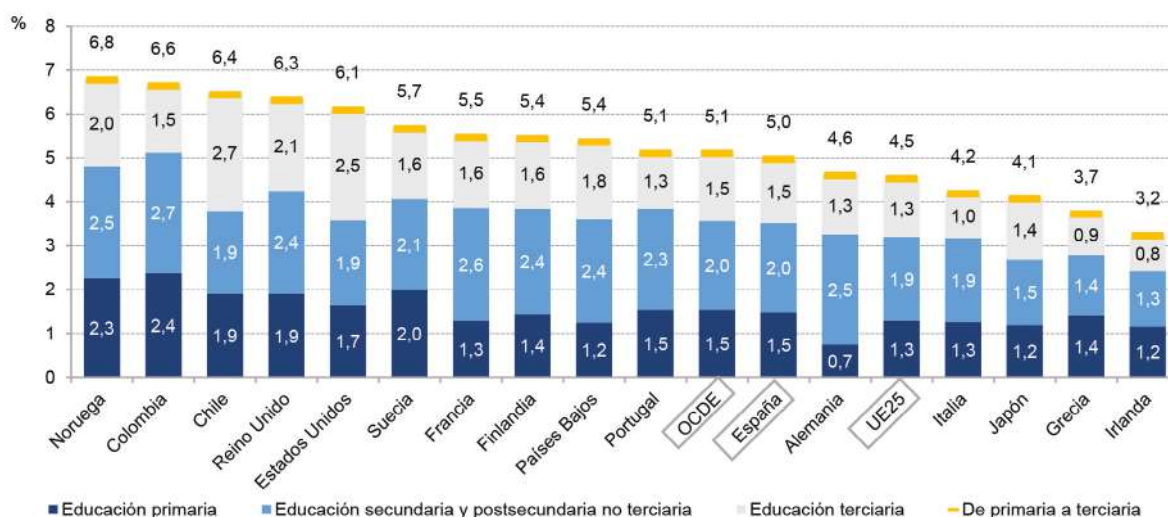
2.3.3 Gasto en educación en relación con el PIB

Este indicador presenta una medida del gasto en las instituciones educativas, desde la educación primaria hasta la educación terciaria, respecto a la riqueza de un país. El nivel de gasto en instituciones educativas se ve afectado por el tamaño de la población en edad escolar, las tasas de escolarización, el salario del profesorado y la organización de los sistemas educativos. La riqueza nacional se calcula basándose en el Producto Interior Bruto (PIB) y el gasto en educación incluye los gastos de los gobiernos, las empresas y el alumnado y sus familias.

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE25, donde, en 2020, gastaron una media del 5,1 % y del 4,5 % de su PIB, respectivamente, en instituciones educativas de primaria a terciaria. En España, este porcentaje fue del 5,0 %.

Para el conjunto de los niveles educativos, el gasto total (público y privado) en las instituciones educativas como porcentaje del PIB aumentó en España desde un 3,9 % en 2005 hasta un 5,0 % en 2020 (Gráfico 2.29). Este porcentaje es superior al de los países de la UE25 (4,5 %) y similar al de la media de los países de la OCDE (5,1 %). Por encima del 6 % destacan países como Noruega, Colombia, Chile, Reino Unido y Estados Unidos, frente a Grecia o Irlanda, países que no llegan al 4 % de gasto total como porcentaje del PIB.

Gráfico 2.29 (extracto de la Tabla C2.1)
Gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB, de primaria a terciaria (2020)
Gasto público y privado



Nota: los datos de Brasil no están disponibles. Los datos de Grecia corresponden a 2019.

España gasta una cantidad equivalente al 1,5 % de su PIB en el nivel de educación primaria, al 2,0 % en el nivel de secundaria y postsecundaria no terciaria y al 1,5 % en el nivel de terciaria, similares a los porcentajes de la media de países de la OCDE y superiores a los de la UE25.

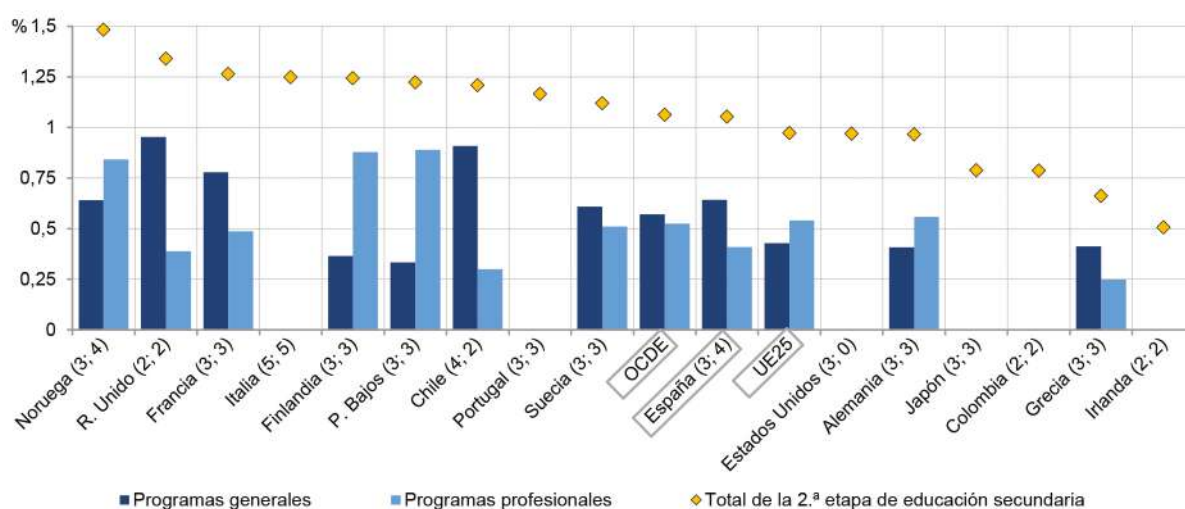
Si se distingue entre los diferentes niveles educativos, en 2020, de media, el 3,6 % del PIB en los países OCDE se destina a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (1,5 % en educación primaria y 2,0 % en educación secundaria y postsecundaria no terciaria), mientras que

el 1,5 % del PIB representa los gastos dedicados a la educación terciaria. En los países de la UE25 los porcentajes son del 3,2 % (1,3 % en educación primaria y 1,9 % en educación secundaria y postsecundaria no terciaria) y 1,3 % del PIB en terciaria.

En España, el gasto público y privado en las instituciones educativas de educación primaria y secundaria representa en 2020 un 3,5 % del PIB (1,5 % en educación primaria y 2,0 % en educación secundaria) y un 1,5 % en educación terciaria. Estas cifras sitúan a España por encima de los porcentajes registrados en la media de los países de la UE25 en todos los niveles educativos y en una situación similar a las medias de la OCDE (Gráfico 2.29). En la comparación con el resto de países, España presenta un gasto como porcentaje del PIB superior al de Italia o Japón, similar al de Portugal e inferior al de Francia, Suecia o Estados Unidos.

La orientación de los programas educativos, generales o profesionales, tiene también un impacto en el gasto que los países destinan a educación. Esta diferencia se aprecia especialmente en los programas de segunda etapa de educación secundaria, donde la mayor parte de los países de la OCDE presentan tanto programas generales como profesionales (Gráfico 2.30).

Gráfico 2.30 (extracto de la Figura C2.1)
Gasto en las instituciones educativas de segunda etapa de educación secundaria como porcentaje del PIB, por tipo de programa (2020)
Entre paréntesis, duración media teórica en años de los programas educativos (generales; profesionales)



Nota: los programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria de Alemania incluyen los programas profesionales de la primera etapa. Países ordenados en orden decreciente según el gasto total como porcentaje del PIB en la 2.ª etapa de educación secundaria.

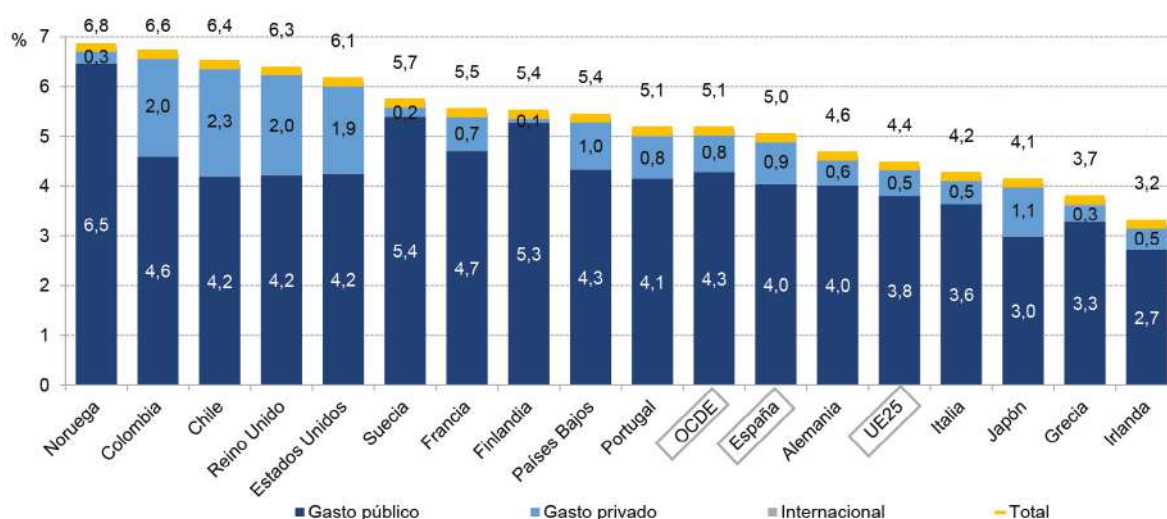
Los países dedican un gasto distinto según la duración de los programas o el número de estudiantes que escolarizan. De media en los países de la OCDE se dedica el 0,6 % del PIB a los programas generales, mientras que a los programas profesionales se dedica el 0,5 %. En España las diferencias son mayores pues se dedica el 0,6 % a los programas generales y el 0,4 % a los profesionales. Esto es debido a que la escolarización en los programas primeros es mayor que en la de los segundos. Las diferencias entre países son grandes dado que algunos de ellos presentan un gasto significativamente superior en los programas generales, como Reino Unido y Chile, y otros en los programas profesionales, como Finlandia o Países Bajos. La estructura de los sistemas educativos y la composición demográfica de los países también influye en estas diferencias.

Por último, el gasto en educación terciaria varía principalmente por el tipo de programas que se ofrecen, la duración de los mismos, la organización de la enseñanza o la inversión en investigación y desarrollo (I+D). El gasto en educación terciaria supera el 40 % del total en Chile y Estados Unidos. Alemania, España, Finlandia, Francia, Noruega y la media de la OCDE están cerca del 30 % y quedan por debajo del 25 % países como Colombia, Irlanda, Italia y Portugal, entre los analizados (Figura C2.2, *Education at a Glance* 2023).

El gasto privado en instituciones educativas como porcentaje del PIB representa en España el 0,9 %, similar a la media OCDE (0,8 %) pero superior a la media de la UE25 (0,5 %). En algunos países, como Finlandia, Suecia o Noruega, el gasto privado es proporcionalmente bajo.

El análisis del gasto total en las instituciones educativas de educación primaria a terciaria como porcentaje del PIB según el origen de los fondos puede verse en el Gráfico 2.31. La proporción de gasto procedente del sector público es del 4,0 % en España (media OCDE, 4,3 % y UE25, 3,8 %). Los países analizados con el 5 % o más de gasto público en estas etapas son Noruega, Suecia y Finlandia. Por otro lado, Japón (3,0 %) e Irlanda (2,7 %) son los que destinan menos gasto público como porcentaje del PIB.

Gráfico 2.31 (extracto de la Tabla C2.3)
 Gasto total en las instituciones educativas como porcentaje del PIB,
 según el origen de los fondos, público o privado (2020)
 De educación primaria a terciaria, después de transferencias público a privado



Nota: los datos de Brasil no están disponibles. El año de referencia de Grecia es 2019.

En casos como España, este gasto se ve complementado con el gasto privado, que proviene sobre todo de los hogares. Los países con mayor gasto privado como porcentaje del PIB son Chile (2,3 %), Reino Unido (2,0 %), Colombia (2,0 %) y Estados Unidos (1,9 %). España (0,9 %) se encuentra en una situación más similar a la media OCDE (0,8 %) que a la de la UE25 (0,5 %). En algunos países, como Finlandia, Suecia o Noruega, el gasto privado como porcentaje del PIB es muy reducido.

Aunque el gasto por estudiante sea más elevado en educación terciaria, en los países de la OCDE el gasto público total en las instituciones educativas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es en general entre 2 y 8 veces más elevado que en educación terciaria. En España es 3,2 veces superior el gasto público en la enseñanza previa a la terciaria.

El análisis por separado del gasto en educación terciaria y enseñanzas previas a la terciaria muestra que el gasto es mayor en las etapas que van de educación primaria hasta la postsecundaria no terciaria (Gráfico 2.32). En España, el gasto total en educación primaria a postsecundaria no terciaria es 2,4 veces superior, igual que en la media de la OCDE, pero algo inferior a la de la UE25 (2,6 veces superior). El gasto total en los niveles inferiores no llega a ser el doble en Estados Unidos, Chile y Japón, mientras que en Colombia, Italia, Irlanda y Portugal el gasto total en educación primaria a postsecundaria no terciaria es al menos 3 veces mayor que en terciaria.

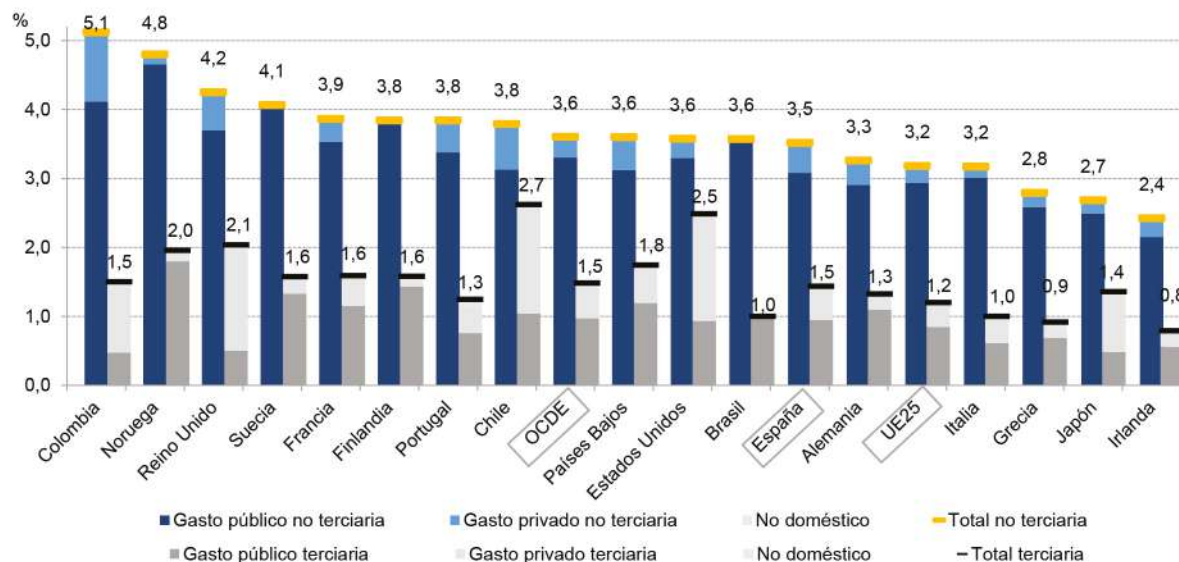
Si se restringe el análisis únicamente al gasto público, la relación varía entre las 8,5 veces más que gasta Colombia en educación no terciaria y las 2,6 veces más de Alemania, Finlandia, Noruega o Países Bajos. Esta proporción es de 3,2 en España, similar a las medias de la OCDE y de la UE25 (3,4 veces en ambos casos).

El gasto privado tiene un papel más relevante en el nivel de educación terciaria y supera el 1 % del PIB en Estados Unidos (1,6 %), Chile (1,6 %), Reino Unido (1,5 %) y Colombia (1,0 %). En España es el 0,5 %, similar al de la media de la OCDE (0,5 %) y superior al de la UE25 (0,3 %). En países como Noruega o Finlandia representa el 0,1 % de su PIB, siendo además un gasto poco significativo dentro del contexto total para el nivel de educación terciaria.

Gráfico 2.32 (extracto de la Tabla C2.3)

Gasto total en las instituciones educativas como porcentaje del PIB, según el origen de los fondos, público o privado (2020)

Gasto público y privado en educación primaria, secundaria, postsecundaria no terciaria y educación terciaria



TENDENCIAS A LARGO PLAZO EN EL GASTO EDUCATIVO PÚBLICO Y TOTAL

España ha aumentado el gasto público en educación entre el año 2000 y 2020 en un 32 %, por encima del crecimiento del PIB en este periodo (21 %). La media de los países de la OCDE también incrementa el presupuesto destinado a educación (65 %), por encima igualmente de su crecimiento en términos del PIB (59 %).

Las tendencias a largo plazo muestran un aumento general del gasto en educación en el tiempo: entre 2000 y 2020, las estadísticas de gasto revelan un lento aumento del gasto tanto en porcentaje del PIB como por estudiante, mientras que el porcentaje del gasto público dedicado a la educación

se mantuvo relativamente estable al menos hasta 2019. El crecimiento de la inversión en educación se explica por la evolución de la economía, los cambios en la estructura demográfica de la población y los cambios en las políticas educativas, entre otros.

De media para los países de la OCDE con datos disponibles, el gasto público en educación creció entre el año 2000 y el año 2020 en un 65 %, por debajo del crecimiento del gasto público en todos los servicios (81 %), mientras que el PIB creció más lentamente (59 %) y se redujo el número de estudiantes en un 5 %. En España, el gasto público en educación creció un 32 % y el gasto público total en todos los servicios un 61 %. Por su parte, el PIB de España en 2020 era un 21 % superior al del año 2000 y el número de estudiantes creció en un 11 %. Mientras que en la media de los países de la OCDE las variaciones son pequeñas año a año, en España, el impacto de la crisis económica de 2008 y la crisis sanitaria de COVID-19 de 2020 han tenido una mayor incidencia (Gráfico 2.33).

La pandemia de COVID-19 no ha supuesto una reducción del gasto público destinado a educación como sí ocurrió tras la crisis de 2008, tanto en España como en la media de países de la OCDE. En el año 2020 el gasto público en educación creció al mismo ritmo que en años anteriores, mientras que el gasto público total se incrementó proporcionalmente más para hacer frente a las consecuencias sociales y sanitarias de la pandemia a la vez que el PIB sufría un retroceso muy fuerte.

Gráfico 2.33 (extracto de la Figura C2.3)
Variación del gasto total en instituciones educativas, del PIB
y del número de estudiantes (2000, 2005 y 2008 a 2021)
Índice de variación (2015 = 100, precios constantes)



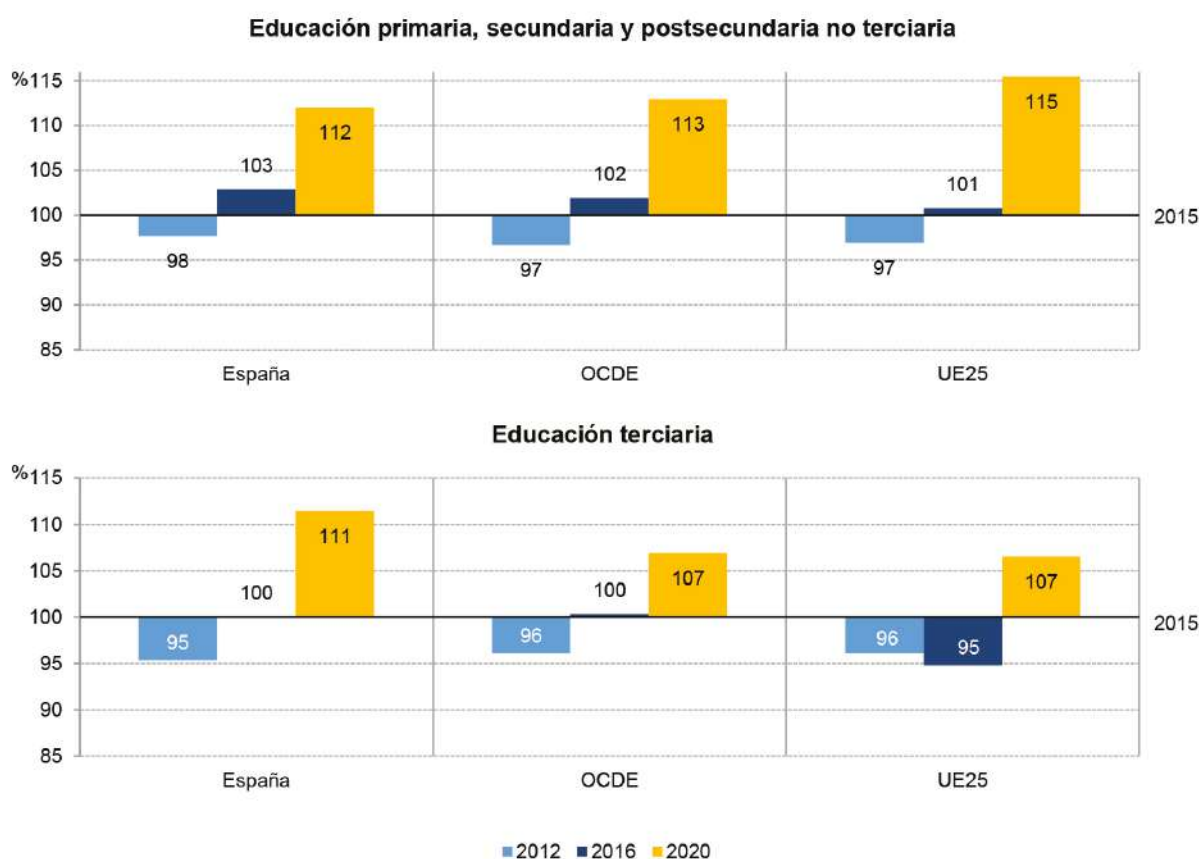
Considerando únicamente los años más recientes (2012 a 2020) se puede ver como el gasto total destinado a educación (público y privado) se ha incrementado de forma diferente según el nivel educativo (Gráfico 2.34). En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, la media de países de la OCDE aumentó un 17 % la inversión en educación entre 2012 y 2020, similar al crecimiento del PIB (15 %) en ese mismo periodo. Para la media de países de la UE25, el aumento en la inversión fue del 19 % y de un 14 % el del PIB. En España, sin embargo, el incremento en la inversión fue del 15 %, muy por encima del crecimiento del PIB (2 %) (Gráfico 2.34 y Tabla C2.2, *Education at a Glance* 2023).

La variación del gasto en educación terciaria para este mismo intervalo temporal, entre 2012 y 2020, ha sido inferior en las medias de la OCDE y la UE25 (11 % en ambos casos). En España, el crecimiento fue ligeramente superior (17 %). Solo en España el incremento de la inversión en educación terciaria supera al crecimiento del PIB.

El aumento del gasto ha sido prácticamente generalizado en los países analizados en este informe, con la excepción de Portugal para todos los niveles de educación y Colombia, Finlandia y Japón para el nivel de educación terciaria. En algunos casos, los incrementos son superiores al crecimiento del PIB para ambos niveles de educación (Alemania, Chile, España, Francia, Italia y Noruega) o, al menos, para uno de ellos (Colombia, Países Bajos, Reino Unido y Suecia) (Tabla C2.2, *Education at a Glance* 2023). Las grandes variaciones del PIB a consecuencia de la crisis económica de 2008 y la crisis sanitaria de 2020 explican una parte importante de estos cambios.

Gráfico 2.34 (extracto de la Tabla C2.2)

Variación del gasto total en instituciones educativas, por nivel de educación (2012, 2016, 2020)
Índice de variación (deflactor del PIB 2015 = 100, precios constantes)



El Gráfico 2.34 permite ver también la evolución más reciente del gasto en instituciones educativas. Entre 2015 y 2020, en España, el incremento del gasto en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es del 12,0 %, inferior al de las medias OCDE (13,0 %) y UE25 (15,4 %). Sin embargo, para el nivel de educación terciaria, el aumento en España (11,4 %) supera al de las medias internacionales de la OCDE (6,9 %) y UE25 (6,5 %).

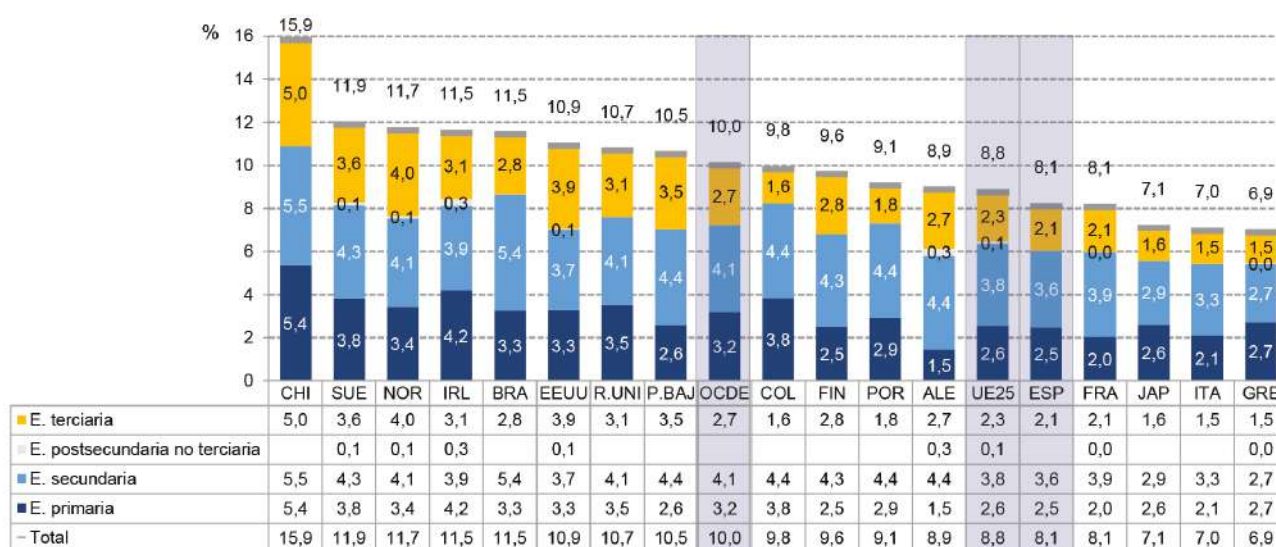
2.3.4. Gasto en educación en relación con el gasto público total

En 2020, la mayoría de los países dedicó un porcentaje significativo de su presupuesto público a educación. De media en los países de la OCDE, la educación de primaria a terciaria supone un 10,0 % del gasto público total, siendo un 8,8 % de media en los países de la UE25. España dedica el 8,1 % del gasto público total a estos niveles educativos.

La asignación del presupuesto público a los distintos sectores (sanidad, educación, seguridad, etc.) depende de las prioridades de cada país y de las opciones de prestación privada de estos servicios. La educación es uno de los ámbitos al que los diferentes gobiernos dedican una parte importante de este presupuesto, dado que no hay garantía de que los mercados ofrezcan acceso igualitario para toda la población. El gasto público está sujeto a cambios derivados de situaciones externas, como una crisis económica, cambios demográficos o crisis sanitarias como la que ha provocado la pandemia de COVID-19. Cambios en la asignación de estos recursos pueden fomentar la eficiencia y el dinamismo económico, pero pueden afectar a la calidad de los servicios en un momento en el que la inversión en educación es importante para apoyar la adquisición de conocimientos y el crecimiento económico.

El total del gasto público y la distribución por nivel de educación se puede ver en el Gráfico 2.35. España destinó en 2020 el 8,1 % del gasto público total a educación, por debajo de las medias de la OCDE (10,0 %) y de la UE25 (8,8 %). De los países analizados, solo Chile queda por encima del 15 % mientras que Japón, Italia y Grecia dedicaron en torno a un 7 % del gasto público total a educación.

Gráfico 2.35 (extracto de la Tabla C4.1)
Gasto público en educación, como porcentaje del gasto público total, por nivel de formación (2020)



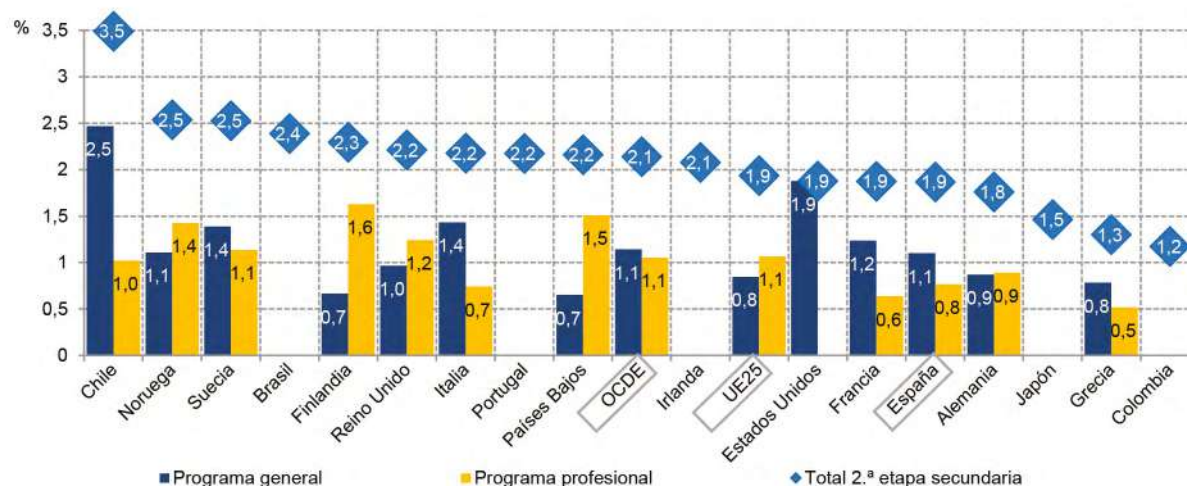
Nota: los datos están ordenados en orden decreciente del porcentaje del gasto público total.

Los niveles de educación no terciaria son los que asumen una mayor proporción del gasto público, principalmente por la mayor escolarización y duración de estos niveles. España dedica el 2,5 % del gasto público total al nivel de educación primaria, por encima de países como Alemania (1,5 %), Italia (2,1 %) y Francia (2,0 %), siendo similar al de la media UE25 (2,6 %) e inferior a la media de la OCDE (3,2 %). Los países que emplean un mayor porcentaje en educación primaria son, entre los examinados, Chile (5,4 %) e Irlanda (4,2 %). A educación secundaria se destina el 3,6 % del gasto público en España, superior al porcentaje dedicado en Japón (2,9 %) o Grecia (2,7 %), aunque por debajo de la mayoría de los países analizados. La media OCDE es del 4,1 % y la de la UE25 del 3,8 %. Finalmente, el gasto público en educación terciaria en España es del 2,1 %, superior al de Grecia (1,5 %), Italia (1,5 %) y Portugal (1,8 %), e inferior a la media de la OCDE (2,7 %) y de la UE25 (2,3 %).

El Gráfico no incluye el gasto en educación infantil por la variabilidad en la organización y en las características de esta etapa educativa en los países de la OCDE. En este caso, entre los países analizados, el mayor gasto público corresponde a Chile (3,5 %) y el menor a Japón (0,3 %). España, con el 1,3 % del gasto público total, presenta un gasto similar al de las medias de la OCDE y la UE25 (1,6 %) (Tabla C4.1, *Education at a Glance 2023*).

El Gráfico 2.35 muestra también que la educación secundaria es la etapa que asume la mayor proporción de gasto público. El análisis más detallado de este nivel de educación, concretamente de la segunda etapa de educación secundaria, permite diferenciar el gasto público que se destina a los programas generales frente a los profesionales (Gráfico 2.36).

Gráfico 2.36 (extracto de la Tabla C4.1)
Gasto público en segunda etapa de educación secundaria,
como porcentaje del gasto público total, por tipo de programa (2020)



De media en los países de la OCDE, tanto los programas generales como los profesionales recibieron cada uno el 1,1 % del gasto público total, aunque las diferencias son importantes entre países. En algunos casos, los programas profesionales reciben una proporción mayor de gasto público. Ocurre así en Noruega (1,4 %), Finlandia (1,6 %), Países Bajos (1,5 %) o la media de países de la UE25 (1,1 %). En otro grupo de países, los programas generales tienen una financiación superior, por ejemplo, Chile (2,5 %), Italia (1,4 %) y Francia (1,2 %). España pertenece a este segundo grupo de países, pues dedica un 0,8 % del gasto público total a los programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria y un 1,1 % a los programas generales.

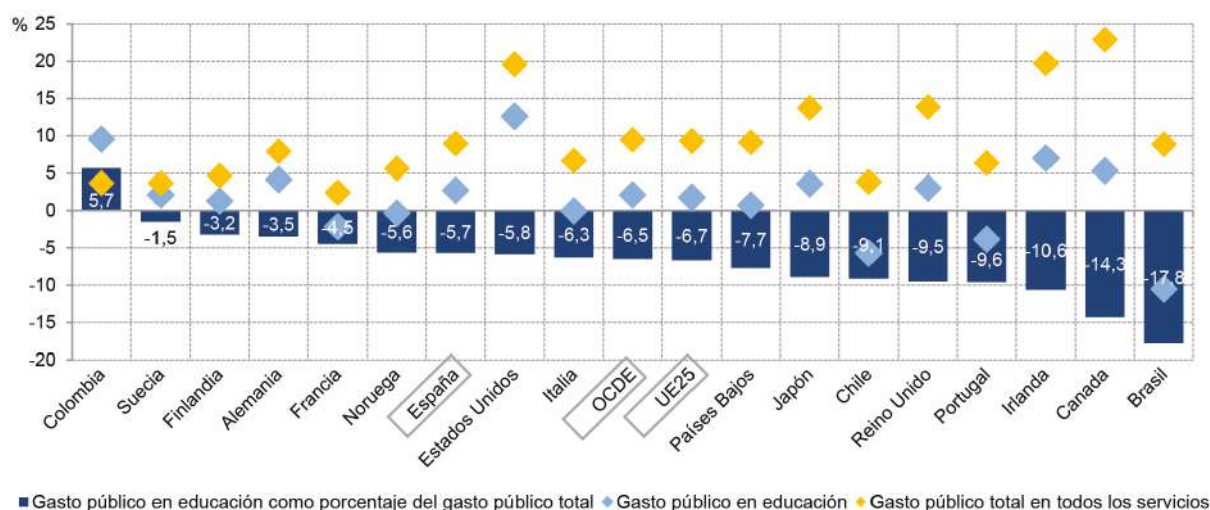
TENDENCIAS EN EL GASTO EDUCATIVO PÚBLICO DESTINADO A EDUCACIÓN, 2019-2020

La mayor parte de los países de la OCDE incrementaron el gasto público total y el dedicado a educación en 2020 como consecuencia de la pandemia de COVID-19 con el objetivo de atenuar o corregir el impacto que esta tuvo en la sociedad y en los sistemas de educación (Gráfico 2.37). Por ejemplo, los diferentes gobiernos movilaron fondos para apoyar a las empresas y personas afectadas por los confinamientos o las restricciones de movilidad. Por otro lado, en el ámbito educativo fueron necesarios más recursos para crear plataformas de aprendizaje a distancia, formar al profesorado o dotar a los centros educativos con medios suficientes para acoger al alumnado una vez recuperada la formación presencial. No obstante, las variaciones en el gasto que se destina a educación también están afectadas por otros factores como los cambios demográficos o el desarrollo de nuevas políticas educativas que conllevan cambios importantes en los presupuestos educativos nacionales.

De media en los países de la OCDE, el gasto público dedicado a educación creció un 2,1 % mientras que el gasto público total creció un 9,5 %. Una situación similar se dio en los países de la UE25, con un crecimiento del 1,8 % y del 9,3 %, respectivamente. España también vio incrementado el gasto en ambos casos: 2,8 % el gasto educativo y 8,9 % el gasto público total. Sin embargo, algunos países como Brasil, Chile, Francia o Portugal, disminuyeron el gasto público que se destina a educación en al menos un 2 %, aunque en todos los casos creció el gasto público total.

Gráfico 2.37 (extracto de la Tabla C4.3)

Evolución del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total, del gasto en educación y del gasto total en todos los servicios, entre 2019 y 2020

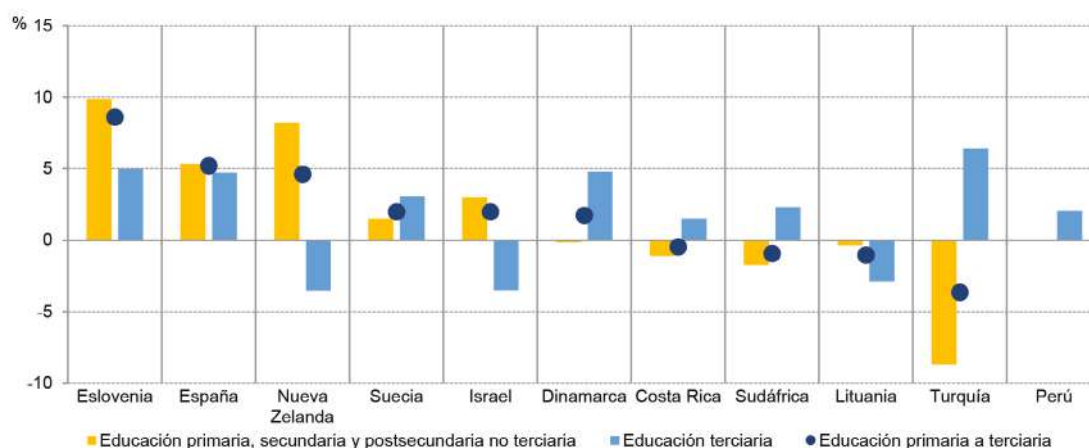


El Gráfico 2.37 muestra también como en la mayor parte de los países, el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total disminuye, puesto que crece más el gasto público total que el destinado a educación. La única excepción entre los países analizados es Colombia.

Cuadro 2.4. Tendencias en el gasto educativo público destinado a educación, 2020-2021

Solo once países de la OCDE o asociados a la organización han podido aportar datos provisionales del gasto público destinado a educación en 2021, entre los que se encuentra España. La mayor parte de los países han continuado incrementando el presupuesto público destinado a educación. Entre 2020 y 2021, España y Eslovenia han aumentado el gasto público que se destina a educación más de un 5 %. Sin embargo, Costa Rica, Sudáfrica, Lituania y Turquía han reducido el gasto público destinado a educación en 2021.

Gráfico A. Evolución del gasto público en educación entre 2020 y 2021, por nivel educativo



Nota: los datos de Eslovenia, España, Suecia, Israel, Dinamarca, Lituania y Turquía son provisionales.

El desglose del gasto total por nivel educativo muestra tendencias diferentes, con aumentos para la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria que superan a los de la educación terciaria en al menos 5 puntos porcentuales en Israel, Nueva Zelanda y Eslovenia. La mayor diferencia a favor de la educación terciaria se observa en Turquía, donde alcanza los 15 puntos porcentuales, mientras que la mayor diferencia a favor de la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria se da en Nueva Zelanda (12 puntos porcentuales) (Gráfico A). En España el incremento es de un 5,3 % para los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria y de un 4,7 % en educación terciaria.

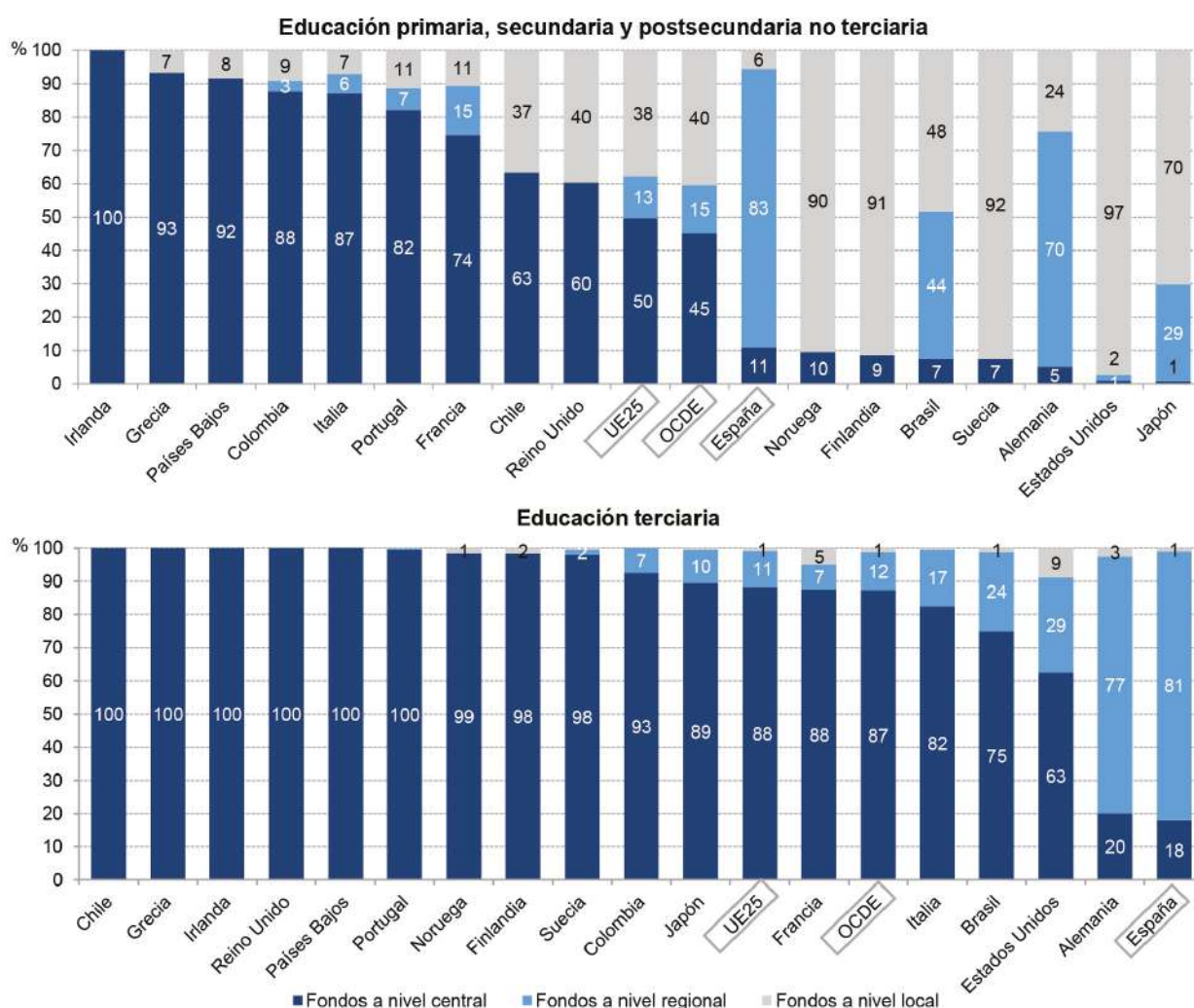
Fuente: Indicador C4, *Education at a Glance 2023*.

DISTRIBUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SEGÚN NIVEL DE GOBIERNO

En España, debido a su descentralización territorial, más del 80 % de los fondos públicos destinados a educación provienen de los gobiernos autonómicos.

El nivel de descentralización del sistema educativo en cada país es importante, pues determina, en muchas ocasiones, a qué nivel se toman las decisiones relativas a la asignación de los presupuestos en educación. En general, en los países de la OCDE, el nivel de centralización es mayor en educación terciaria que en los niveles educativos previos.

Gráfico 2.38 (extracto de la Tabla C4.2)
Distribución de gasto público inicial en educación según administración de gobierno, por nivel de educación (2020)
Después de transferencias entre niveles de gobierno



En 2020, de media en los países de la OCDE, el 45 % de los fondos públicos para la educación no terciaria provienen del nivel central, frente al 87 % de los fondos para la educación terciaria. Apenas hay diferencia en los fondos cuyo origen es el nivel regional de gobierno, el 15 % y 12 % respectivamente. A nivel local, de nuevo, las diferencias son importantes. En educación no terciaria, este nivel de gobierno aporta el 40 % del total de los fondos públicos mientras que en educación terciaria es el 1 %. La media de la UE25 presenta una situación muy similar a la de la OCDE.

En España, al existir un modelo descentralizado de gestión y administración del sistema educativo, más del 80 % de los fondos públicos provienen de los gobiernos autonómicos. El nivel central de gobierno aporta el 11 % de los fondos públicos en educación no terciaria y el 18 % en educación terciaria. El nivel local es significativo únicamente para la educación primaria y secundaria, donde aporta el 6 % del total de los fondos públicos. En educación terciaria, su peso no llega al 1 %. El único país entre los analizados cuya gestión descentralizada a nivel regional es equivalente a la de España es Alemania, con una distribución de fondos públicos similar entre los niveles de gobierno. La diferencia principal es que los fondos a nivel local representan el 24 % del total en educación no terciaria, frente al 6 % de España (Gráfico 2.38).

El nivel de segunda etapa de educación secundaria permite diferenciar el origen de los fondos públicos por tipo de programa (Tabla C4.2, *Education at a Glance* 2023). De media para los países de la OCDE, el nivel central de gobierno aporta el 63 % de la financiación de los programas profesionales, frente al 53 % que aporta a los programas generales. En España, los fondos del gobierno central son proporcionalmente superiores en los programas generales (15 % en programas generales; 12 % en programas profesionales). El nivel regional es el que menos peso tiene en la financiación de los programas profesionales en la media de países de la OCDE (16 %), aunque en España son la principal fuente de financiación (83 %). Los gobiernos locales tienen un peso más importante en estos programas para los países de la OCDE, pues su aporte llega al 21 % del total, quedándose en un 5 % en España.

En educación terciaria, los fondos públicos cuyo origen es el nivel central de gobierno superan el 80 % en la mayor parte de los países analizados, excepto Brasil, Estados Unidos, Alemania y España. El resto de los fondos provienen principalmente del nivel regional de gobierno, excepto en Estados Unidos, donde el nivel local aporta el 9 % de los fondos públicos. En educación no terciaria, la situación presenta mayor variabilidad. Los fondos a nivel central son más del 80 % del total en países como Colombia, Portugal o Irlanda y los fondos a nivel regional son la parte principal de la financiación (más del 70 %) en Alemania y España. Sin embargo, en otro grupo de países, existe un modelo donde los recursos y presupuestos se gestionan principalmente a nivel local, como, por ejemplo, Suecia, Finlandia y Noruega. En Estados Unidos, tanto los gobiernos en el ámbito local como regional, son la fuente inicial de financiación, pero es en el contexto local, tras las transferencias, donde se gestiona la práctica totalidad de los gastos educativos (Gráfico 2.38).

Cuadro 2.5. ¿Quién financia los programas de educación y formación profesional?

Los programas de educación y formación profesional tienen dos componentes, una más teórica que se suele desarrollar en los centros educativos y otra componente práctica que puede ser desarrollada en los mismos centros educativos o en centros de trabajo asociados.

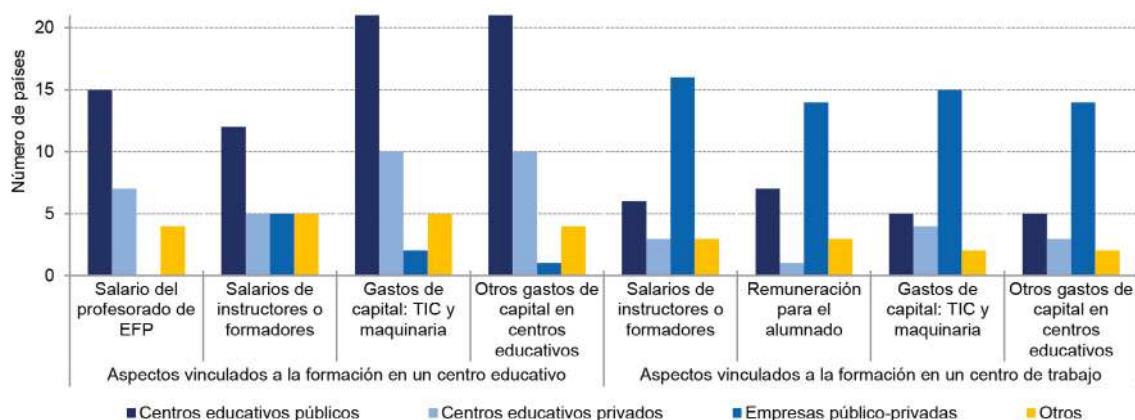
ASPECTOS VINCULADOS A LA FORMACIÓN EN UN CENTRO EDUCATIVO

Los gobiernos nacionales asumen el salario del profesorado de los programas de educación y formación profesional (EFP) en la mayor parte de los países, entre ellos, Brasil, Francia, Alemania o Japón. En otro grupo de países, además del gasto público de los gobiernos, participan también instituciones educativas privadas como, por ejemplo, en Colombia, Finlandia, Noruega o España. Los gastos de capital, como el material tecnológico o maquinaria de los centros, se financian de manera similar. La financiación por parte de compañías o empresas privadas es escasa, salvo en países como Suecia.

ASPECTOS VINCULADOS A LA FORMACIÓN EN UN CENTRO DE TRABAJO

En este caso los países deben informar sobre la financiación del salario de los instructores (y demás personal) y el coste del material didáctico y el equipamiento, pero excluir los salarios de los aprendices u otras compensaciones que reciben los estudiantes. En la práctica, las limitaciones en la disponibilidad de datos hacen que haya una gran variación en la forma en que los países informan sobre el gasto dentro de las empresas. Alemania y Suiza son los únicos países que facilitan estimaciones del gasto en el componente basado en el trabajo (incluidos los salarios de los formadores y el equipamiento). Noruega solo informa de las subvenciones en el contexto del gasto en aprendizaje basado en el trabajo, al igual que Finlandia y España, que recurren menos al aprendizaje basado en el trabajo. Por último, muchos países no comunican datos sobre los gastos en las empresas. Entre ellos se encuentran Austria y Francia, a pesar de contar con programas de aprendizaje relativamente amplios, así como Noruega y Suecia.

Gráfico A. Principales fuentes de financiación de los componentes educativos y laborales de los programas de educación y formación profesional



Fuente: Cuadro C4.1, *Education at a Glance* 2023.

CAPÍTULO 3

3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

Este último capítulo profundiza en aspectos relativos al tiempo de instrucción, al profesorado y a los directores, a los entornos de aprendizaje y a la organización de los centros educativos. Cada vez hay un mayor interés por parte de las Administraciones educativas en conocer la relación entre los recursos invertidos en educación y los resultados del alumnado. El objetivo es proporcionar a la población una mejor educación haciendo un uso eficiente de los recursos. Las horas de clase del alumnado en la educación obligatoria y la dedicación a diversas áreas o materias (apartado 3.1), las retribuciones que perciben el profesorado y los directores (apartado 3.2) y el número medio de estudiantes por docente (apartado 3.3) son algunos de los aspectos tratados en este capítulo y que están directa o indirectamente vinculados a los recursos que cada país dedica a la educación.

Otros aspectos tratados a lo largo del capítulo tienen relación con los entornos de aprendizaje y la organización de los centros educativos. En el apartado 3.4 se presentan indicadores relativos al perfil del profesorado de los programas de formación profesional. Finalmente, se muestra un análisis de las evaluaciones y exámenes que realiza el alumnado (apartado 3.5).

3.1 HORAS DE CLASE

El número total de horas obligatorias de clase en educación primaria es para el alumnado español muy similar a la media de los países de la OCDE. En cambio, en la primera etapa de educación secundaria, España supera en más de 140 horas la media de la OCDE. En ambas etapas, en España hay más horas de clase que en la media de países de la UE25.

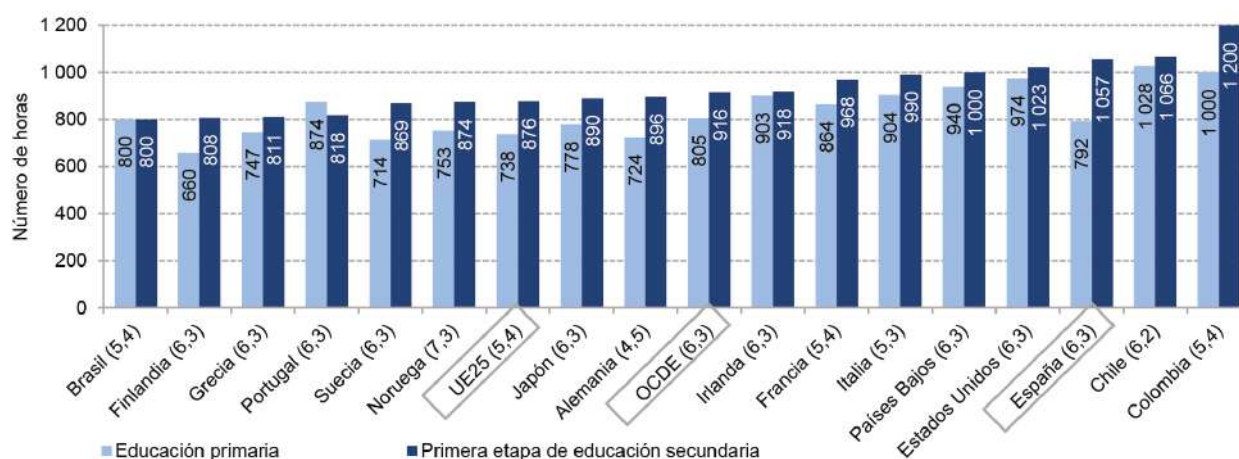
La elección de la cantidad de tiempo que se dedica a la instrucción y qué materias se consideran obligatorias u optativas corresponde a cada país y es uno de los puntos clave en el debate educativo, entre otras razones, por sus implicaciones en la gestión de los recursos que se dedican a la educación. Esta elección refleja las prioridades sobre qué materias se enseñan y a qué edad deben cursarse.

En esa línea, tanto el tiempo de instrucción anual como la duración de la enseñanza obligatoria influyen en la extensión total que tiene la instrucción a lo largo de la enseñanza obligatoria. En algunos países, donde la enseñanza obligatoria es más corta, el alumnado puede tener que hacer frente a una mayor carga de trabajo anual para cumplir los requisitos legales estipulados. En otros países, la carga de trabajo se distribuye uniformemente a lo largo de más años. El indicador D1 de *Education at a Glance* 2023 se centra en la educación obligatoria en los niveles de educación primaria y la primera etapa de educación secundaria en centros públicos. Sin embargo, 25 países y economías de la OCDE y países asociados tienen al menos un año de educación preprimaria obligatoria, por lo que la edad de inicio de la educación obligatoria es más temprana que la edad de inicio de la educación primaria (OECD, 2023a). Además, en aproximadamente tres quintas partes de los países y otros participantes con datos disponibles, la educación obligatoria a tiempo completo se extiende al menos a un año de la segunda etapa de educación secundaria. Por otra parte, en el análisis de este indicador no se ha considerado el tiempo dedicado a la instrucción informal a través de actividades extracurriculares, antes o después de la jornada escolar o durante las vacaciones escolares, a pesar del creciente interés que esta cuestión está suscitando en el ámbito internacional.

La comparación de educación primaria con la primera etapa de educación secundaria muestra que esta última requiere, en general, de un mayor número de horas de instrucción anuales (Gráfico 3.1). Esto sucede en todos los países analizados, salvo en Brasil (donde el número de horas es exactamente el mismo en ambas etapas) y en Portugal (donde en educación primaria están programadas 56 horas anuales más). De media en los países de la OCDE, el tiempo de instrucción en educación primaria es de 805 horas, esto es, 111 horas menos que en la primera etapa de educación secundaria (916). La situación para los países de la UE25 es similar, pues el número total de horas de instrucción en educación primaria es de 738, mientras que en la primera etapa de educación secundaria es de 876 (una diferencia de 138 horas).

Gráfico 3.1 (extracto de la Tabla D1.1)

Número de horas de instrucción obligatorias previstas por nivel educativo en instituciones públicas (2023)
Media anual de horas de enseñanza obligatoria programadas para el alumnado de educación primaria y la primera etapa de educación secundaria en programas de orientación general



Nota: los países están ordenados de menor a mayor según la media anual de horas de enseñanza obligatoria en la primera etapa de educación secundaria. Las cifras entre paréntesis se refieren al número de cursos que forman parte de la educación obligatoria en educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria. En Alemania, los datos corresponden al año 2022. En este país, se ha excluido el último año de educación obligatoria, que puede clasificarse en la primera o en la segunda etapa de educación secundaria. En Finlandia y en Suecia, la distribución de horas de instrucción de algunas asignaturas es flexible entre los diferentes cursos. En los Países Bajos, el número de cursos en la primera etapa de educación secundaria es de tres o cuatro, según la vía. En este país, se ha excluido del cálculo el cuarto curso de la enseñanza secundaria de orientación general.

El número de horas de instrucción anuales que se dedican a educación primaria en España (792) es superior al de la media de la UE25 en 55 horas e inferior en 12 horas a la media de la OCDE. Sin embargo, para la primera etapa de educación secundaria se superan sensiblemente los valores internacionales, ya que el alumnado español recibe 1057 horas anuales. Esta cifra supone 181 horas más que la media de la UE25 y 141 horas más que la media de la OCDE.

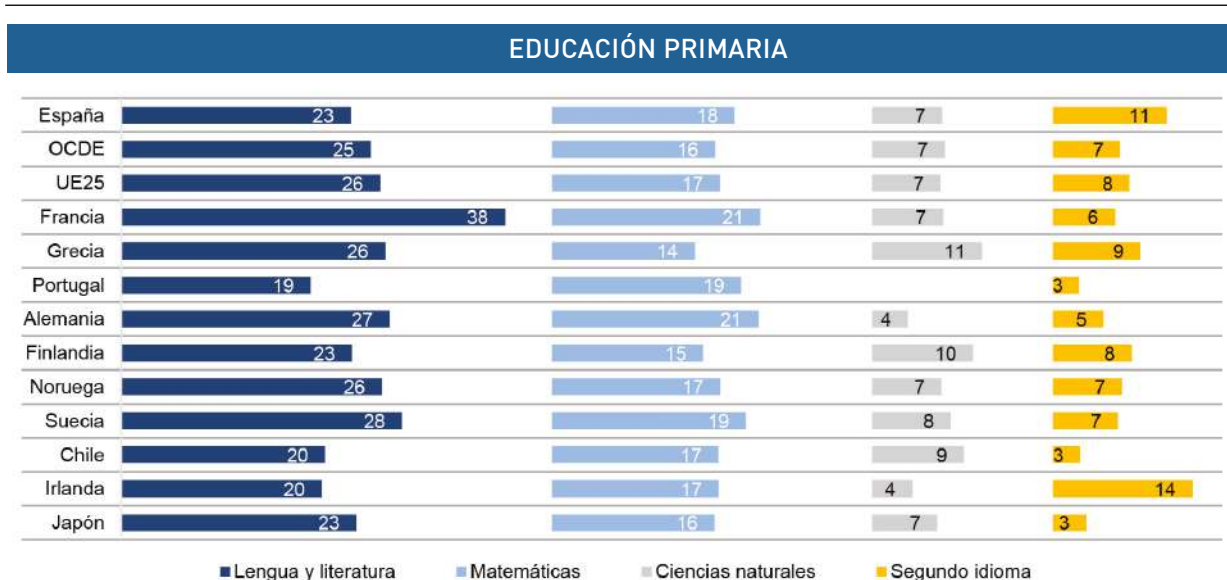
La variabilidad existente por países en el tiempo dedicado a la instrucción en ambas etapas es alta. Entre los países analizados con mayor número de horas al año en educación primaria se encuentran Chile (1028), Colombia (1000), Estados Unidos (974) y Países Bajos (940). En el extremo opuesto están países como Finlandia (660), Suecia (714) y Alemania (724). En la primera etapa de educación secundaria, Brasil presenta el número de horas de instrucción más reducido (800), seguido de Finlandia (808), Grecia (811) y Portugal (818). Mientras tanto, cinco países alcanzan o superan las 1000 horas en este nivel: Colombia (1200), Chile (1066), España (1057), Estados Unidos (1023) y Países Bajos (1000).

El tiempo de instrucción obligatoria total para los niveles de educación primaria y la primera etapa de educación secundaria, considerados en conjunto, depende de la duración de estas etapas (entre 7 y 11 años, conforme a las prioridades y preferencias de cada país). Por debajo de las 7000 horas aparecen Finlandia, Suecia y Grecia; por encima de las 8500 horas están Países Bajos, Estados Unidos y Colombia. España se encuentra en el grupo de países con un tiempo de instrucción que varía entre las 7000 y las 8500 horas, un poco por encima de las medias internacionales de la OCDE y de la UE25, en concreto 292 y 912 horas, respectivamente. Las diferencias con la media de países de la OCDE y la UE25 se reducen significativamente si en lugar de considerar el tiempo de instrucción obligatoria se utiliza como referencia el tiempo de instrucción recomendado. En este caso, la diferencia con la media OCDE es de 55 horas para toda la etapa y de 379 horas con la media de la UE25 (Tabla D1.1, *Education at a Glance* 2023).

Al analizar la proporción de tiempo que se dedica a las diferentes áreas en educación primaria y materias en la primera etapa de educación secundaria aparecen diferencias significativas entre los países analizados en este informe. A continuación, se presenta la proporción de tiempo dedicado en ambas etapas educativas a matemáticas, lengua y literatura, ciencias naturales y segundo idioma (Gráficos 3.2 y 3.3).

La proporción de tiempo que se dedica a matemáticas y a lengua y literatura es similar en España respecto a las medias internacionales de la OCDE y de la UE25, con pequeñas variaciones entre educación primaria y la primera etapa de educación secundaria.

Gráfico 3.2 (extracto de la Tabla D1.3 y de la Figura D1.3)
Número de horas de instrucción por áreas en educación primaria (2023)
Como porcentaje del tiempo total de instrucción obligatoria para el alumnado de esta etapa



Nota: las medias internacionales no incluyen a las Comunidades flamenca y francesa de Bélgica, Italia, Países Bajos, Polonia y Portugal. Los datos de Alemania corresponden al año 2022. En Finlandia, la distribución de horas de instrucción de algunas asignaturas es flexible entre los diferentes cursos. En Irlanda, segundo idioma incluye otras lenguas nacionales. En Portugal, ciencias naturales es un área obligatoria con horario flexible.

En educación primaria, el porcentaje de tiempo de instrucción que se dedica en España a las áreas de matemáticas y de segundo idioma es superior al de la media de los países de la OCDE y de la UE25, sobre todo en segundo idioma. Por su parte, en el área de ciencias naturales se igualan estos porcentajes y, por último, en el área de lengua y literatura, que en España incluye también el tiempo dedicado a las lenguas cooficiales, se tiene asignada una menor proporción

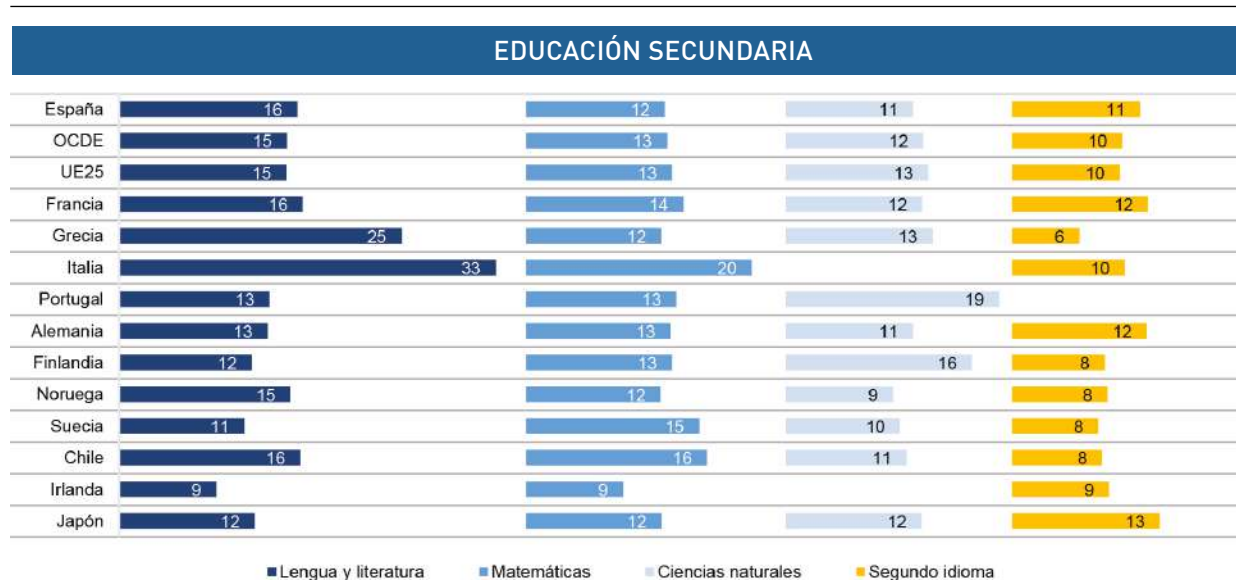
de tiempo en comparación con las medias internacionales (2 y 3 puntos porcentuales menos respecto de la OCDE y de la UE25).

Para el área de lengua y literatura, Portugal (19 %), y Chile e Irlanda (20 %) son los países que menor porcentaje de tiempo total de instrucción obligatoria dedican. Por el contrario, en el polo opuesto, se sitúa Francia, donde se alcanza el 38 %. El área de matemáticas presenta también una variabilidad alta, desde el 14 % de Grecia hasta el 21 % de Alemania y de Francia. Respecto a ciencias naturales, Alemania e Irlanda (4 %) son los países que menor porcentaje de tiempo le dedican, mientras que Grecia (11 %) casi triplica esta proporción. A su vez, el estudio de un segundo idioma es importante especialmente en Irlanda (14 %) y en España (11 %). No obstante, cabe señalar que, en el caso de Irlanda, este porcentaje incluye la enseñanza de otras lenguas nacionales. Por el contrario, Chile, Portugal y Japón ocupan el 3 % del tiempo de instrucción total a un segundo idioma (Gráfico 3.2).

La primera etapa de educación secundaria presenta diferencias respecto a la etapa anterior (Gráfico 3.3). En este caso, España dedica a la materia de lengua y literatura un mayor porcentaje de tiempo (16 %), en comparación con las medias de la OCDE y de la UE25 (15 % en ambos casos). Lo mismo sucede con segundo idioma (11 % en España frente al 10 % de las medias internacionales). Por el contrario, en matemáticas, España (12 %) se sitúa por debajo de las medias internacionales (13 %). También se encuentra por debajo en ciencias naturales. En este caso, España (11 %) queda un punto porcentual por debajo de la media de la OCDE (12 %) y dos puntos porcentuales por debajo de la UE25 (13 %).

Gráfico 3.3 (extracto de la Tabla D1.4 y de la Figura D1.4)

Número de horas de instrucción por asignatura en la primera etapa de educación secundaria (2023)
Como porcentaje del tiempo total de instrucción obligatoria para el alumnado
de esta etapa en programas de orientación general



Nota: las medias internacionales no incluyen a las Comunidades flamenca y francesa de Bélgica, Irlanda y Países Bajos. Los datos de Alemania corresponden al año 2022. En Finlandia, la distribución de horas de instrucción de algunas asignaturas es flexible entre los diferentes cursos. En Irlanda, ciencias naturales es una asignatura obligatoria con horario flexible escogido por los centros educativos y segundo idioma incluye otras lenguas nacionales. El dato de Italia de lengua y literatura incluye el porcentaje de tiempo dedicado a ciencias sociales y el de matemáticas incluye el de ciencias naturales. En Portugal, segundo idioma es una materia obligatoria con horario flexible.

Por países, excluyendo a Italia (pues sus datos incluyen el tiempo dedicado a otras asignaturas), Grecia (25 %) es el que mayor porcentaje del tiempo dedica a lengua y literatura, Chile (16 %) es el que dedica más a matemáticas, Portugal (19 %) a ciencias naturales y Japón (13 %) a segundo idioma. Cabe señalar que existe una oferta obligatoria de otros idiomas (incluida en la Tabla D1.4, *Education*

at a Glance 2023). En ese sentido, la media de los países de la OCDE dedica un 4 % del tiempo total de instrucción obligatoria a estas otras lenguas, siendo un 5 % la media de la UE25. En España, al igual que en países como Chile e Irlanda, se imparten como asignaturas obligatorias con horario flexible escogido por los centros educativos. Otros países, como Noruega, optan porque sea el alumnado quien realice la elección de estos otros idiomas obligatorios; mientras que en Portugal o en los Países Bajos se ofertan como asignaturas obligatorias con horario flexible.

En la mayoría de los países, las autoridades centrales y estatales establecen regulaciones o recomendaciones respecto al tiempo de instrucción y al plan de estudios. Sin embargo, las autoridades locales, los centros educativos, el profesorado o el alumnado también tienen distintos grados de libertad para organizar el tiempo de instrucción o para elegir las materias que se imparten o estudian.

Más de una cuarta parte de los países con datos disponibles asignan el tiempo de instrucción de forma flexible en los niveles de educación primaria y la primera etapa de educación secundaria. En consecuencia, se establece el tiempo de instrucción de una materia específica para determinados cursos o incluso para la totalidad de la educación obligatoria, sin precisar el tiempo que se asignará a cada curso concreto. En tales casos, los centros educativos o las autoridades locales son libres de tomar esas decisiones más específicas.

La flexibilidad en la elección de asignaturas es menos común en los países de la OCDE. De media, en educación primaria, el 3 % del tiempo de instrucción obligatoria se destina a asignaturas elegidas por los centros educativos. En la primera etapa de educación secundaria, por su parte, el 3 % del tiempo de instrucción obligatoria se asigna a las asignaturas elegidas por los centros educativos y otro 3 % a las asignaturas escogidas por el alumnado. Sin embargo, algunos países superan significativamente estos porcentajes. Este es el caso de España, donde el porcentaje de asignaturas elegidas por los centros se eleva hasta el 8 % en educación primaria y el 16 % en la primera etapa de educación secundaria. La relevancia de la flexibilidad en los planes de estudios radica en la posibilidad de permitir intervenciones más ágiles para minimizar el impacto de posibles interrupciones del aprendizaje, como la que tuvo lugar a consecuencia de la pandemia COVID-19.

Cuadro 3.1. La organización de las vacaciones escolares en educación primaria (2023)

La duración del año escolar es diferente en cada uno de los países de la OCDE y esta variabilidad se aprecia también en el número de semanas durante las cuales el alumnado no está en los centros educativos. La organización del curso escolar y los periodos de vacaciones varían tanto en la frecuencia como en la duración.

En 26 de los 40 países y economías de la OCDE y países asociados, los periodos de vacaciones están armonizados dentro de cada país y varían entre unas 11 semanas en Costa Rica y en Dinamarca y más de 17 en Letonia, con una media de 14 semanas. Sin embargo, hay países que pueden presentar cierta flexibilidad dentro de su territorio, como ocurre, por ejemplo, en Francia, donde las fechas de las vacaciones escolares se definen según tres zonas diferentes.

En otros 11 países de la OCDE, la duración total y la distribución de los periodos de vacaciones varían significativamente por región, especialmente en los países federales, o por centro educativo (Italia), aunque las decisiones relacionadas con estas pausas

vacacionales puedan seguir basándose en directrices marcadas por un nivel superior de gobierno. En Italia, por ejemplo, los centros organizan de forma autónoma las vacaciones escolares siguiendo directrices regionales.

El periodo de vacaciones más extenso es siempre el que separa dos cursos escolares diferentes. Varía desde las 4 semanas en algunos cantones de Suiza a las 13 semanas o más en algunas regiones de Italia y Letonia. En España, este periodo tiene una duración media de 11 semanas. En casi todos los países y economías y países asociados que se han analizado, la duración de este periodo es, al menos, la mitad del total de las vacaciones escolares anuales.

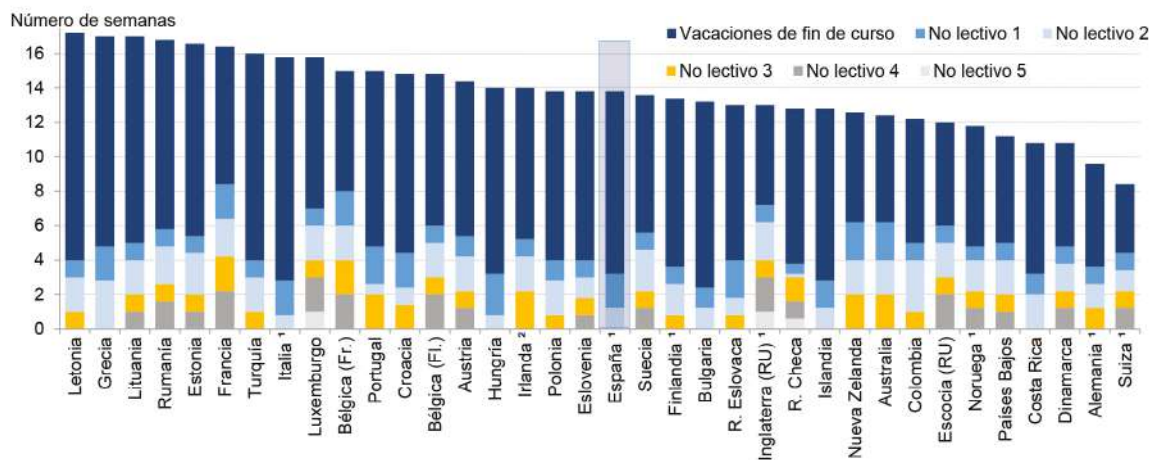
Además de este periodo más extenso de vacaciones, los países distribuyen generalmente otros 2, 3 o 4 periodos de vacaciones más cortos, aunque Inglaterra (Reino Unido) y Luxemburgo, así como algunos Länder de Alemania, ofrecen una quinta pausa.

El calendario vacacional durante el año escolar difiere, pero el principal periodo de pausa común es el final del año natural, que corresponde a una pausa de aproximadamente dos semanas en el hemisferio norte, o a la pausa de final del año escolar en el hemisferio sur.

En la mayoría de los países, la duración de los distintos períodos vacacionales no es uniforme, variando entre unos pocos días y más de dos semanas. Algunas excepciones a esta pauta son Eslovenia, que tiene cuatro pausas de una semana aproximada; Bulgaria, con dos pausas de una semana y un día; y Australia, la Comunidad francesa de Bélgica, Francia y Nueva Zelanda, que tienen pausas de alrededor de dos semanas (tres o cuatro períodos). La Comunidad flamenca de Bélgica, Inglaterra y Escocia (Reino Unido), Letonia, Luxemburgo y Turquía alternan pausas de una y dos semanas durante el curso escolar; mientras que Colombia combina dos períodos de una semana con uno intermedio de tres (Gráfico A).

En la mayoría de los países, las vacaciones escolares son similares en educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria. Sin embargo, en algunos casos, el periodo de vacaciones entre dos cursos escolares es más corto en el nivel de educación primaria (alrededor de 2 semanas en Portugal y cuatro semanas en Irlanda) y, en otros, ocurre la situación contraria (2 semanas en Lituania).

Gráfico A. Períodos de vacaciones escolares en educación primaria obligatoria (2023)



Nota: los periodos no lectivos no incluyen días festivos/vacacionales, excepto si esos días están incluidos en periodos no lectivos largos. (1): Periodos mínimos no lectivos. La duración de los periodos puede variar según la región, programa y/o centro escolar. (2): El periodo de vacaciones de fin de curso incluye días de exámenes.

Fuente: OECD (2023a). *Education at a Glance* 2023. Box D1.1. Organisation of breaks within the school year in primary education y Figura D1.2.

3.2 RETRIBUCIONES DEL PROFESORADO Y DE LOS DIRECTORES

El salario del profesorado y de los directores supone uno de los mayores gastos del presupuesto educativo y tiene un impacto directo en el atractivo de la profesión docente. La retribución influye a la hora de decidirse por iniciar una carrera docente o, por ejemplo, permanecer en la profesión y querer acceder al puesto de dirección de un centro educativo. Dado que la remuneración y las condiciones de trabajo son importantes para atraer, desarrollar y retener a los docentes con mayor cualificación, las políticas educativas tienen que considerar el salario del profesorado para asegurar la calidad educativa y la sostenibilidad del presupuesto de educación (OECD, 2022a).

Además de las retribuciones docentes, el indicador D3 analiza el salario de los directores de los centros escolares en las distintas etapas educativas. Esto permite hacer comparaciones entre países y dentro de cada uno de ellos, de manera que, para un nivel educativo concreto, se pueden estudiar las diferencias entre el salario de las personas cuya función principal es la de dirigir un centro educativo y el de aquellas encargadas principalmente de la enseñanza directa al alumnado, es decir, el profesorado.

Por otra parte, es necesario tener en cuenta diversos aspectos de cara a un posible análisis de los datos aportados. Hay países en los que el salario reglamentario no es el componente único de la remuneración del profesorado y de los directores. Otro tipo de prestaciones, tales como los subsidios regionales para la enseñanza en zonas remotas, los subsidios familiares, las tarifas reducidas en el transporte público o las desgravaciones fiscales en la compra de material didáctico, también pueden sumarse a la remuneración final recibida. A eso habría que añadir las grandes diferencias existentes en los sistemas fiscales y de prestaciones sociales entre los países de la OCDE. Por último, cabe reseñar el hecho de que los datos recopilados solo abarcan los centros educativos públicos.

Los salarios reglamentarios del profesorado pueden variar en función de diversos factores, como, por ejemplo, el nivel de enseñanza impartido, la cualificación que se posea, la experiencia acumulada o la etapa de la carrera en la que se encuentre cada profesional. Esto puede conllevar una notable variabilidad retributiva dentro de un mismo territorio. No obstante, en muchos países la mayoría de docentes tiene el mismo nivel de cualificación. Por ello, se ha optado por centrar los análisis en el profesorado que posee las cualificaciones más frecuentes.

Los datos de la OCDE sobre las retribuciones docentes se limitan a la información sobre los sueldos reglamentarios en cuatro puntos de la escala salarial: salarios iniciales, salarios después de 10 años de experiencia, salarios después de 15 años de experiencia y salarios en la parte superior de la escala. Los países que desean aumentar la oferta del profesorado, especialmente los que tienen una plantilla de docentes envejecida o una población en edad escolar en aumento, podrían considerar la posibilidad de ofrecer salarios iniciales y perspectivas de carrera más atractivos (OECD, 2022a).

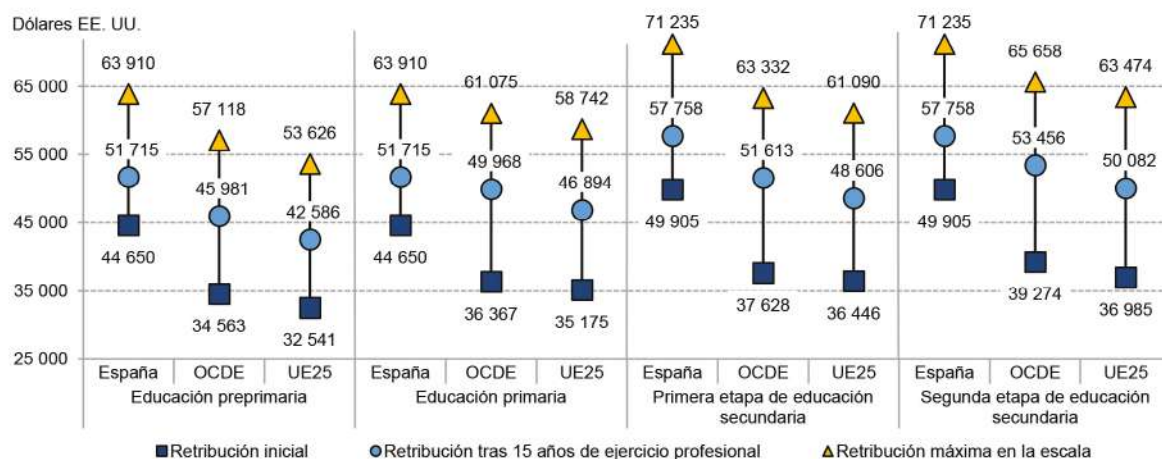
Para todos los niveles educativos, el salario del profesorado en España es superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE25. Sin embargo, el tiempo necesario para alcanzar el salario más alto en la escala es, en España, de los mayores de la OCDE: 39 años.

En la mayoría de los países de la OCDE, el salario docente aumenta con el nivel de educación y con los años de experiencia. Así, el salario inicial del profesorado que enseña en la segunda etapa de educación secundaria es superior al de quien enseña en educación preprimaria, con una diferencia del 13,6 % en los países de la OCDE y del 13,7 % en los países de la UE25. En España, esta disparidad (del 11,8 %) es menor. Noruega y Finlandia (29,9 % y 29,2 %, respectivamente) son

los países con la mayor diferencia. Brasil, Colombia, Grecia, Inglaterra, Escocia, Irlanda, Japón y Portugal pagan el mismo salario inicial a sus docentes, independientemente del nivel educativo en el que enseñan (Gráfico y Tabla 3.4).

Gráfico y Tabla 3.4 (extractos de la Tabla D3.1)
Retribución del profesorado (2022)

Retribución anual del profesorado en instituciones públicas: inicial, tras 15 años de ejercicio profesional y máxima en la escala, por nivel educativo, en dólares estadounidenses convertidos mediante PPA (paridad del poder adquisitivo)



	educación preprimaria		educación primaria		1.ª etapa de educación secundaria		2.ª etapa de educación secundaria		Años para alcanzar la retribución máxima en la primera etapa de educación secundaria
	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	
España	44 650	63 910	44 650	63 910	49 905	71 235	49 905	71 235	39
OCDE	34 563	57 118	36 367	61 075	37 628	63 332	39 274	65 658	25
UE25	32 541	53 626	35 175	58 742	36 446	61 090	36 985	63 474	32
Francia	34 611	58 751	34 611	58 751	37 720	62 169	37 720	62 169	35
Grecia	20 387	40 213	20 387	40 213	20 387	40 213	20 387	40 213	36
Italia	32 981	48 015	32 981	48 015	35 447	52 725	35 447	55 106	35
Portugal	34 311	73 978	34 311	73 978	34 311	73 978	34 311	73 978	34
Alemania	m	m	70 419	91 713	77 905	101 510	81 141	110 694	m
Países Bajos	48 805	99 715	48 805	99 715	48 662	99 717	48 662	99 717	m
Finlandia	32 664	35 955	37 407	48 642	40 182	52 251	42 191	56 380	20
Noruega	39 337	48 588	43 108	55 489	43 108	55 489	51 096	62 688	16
Suecia	42 374	49 457	43 001	57 042	43 941	58 421	45 132	59 048	a
Brasil	20 261	m	20 261	m	20 261	m	20 261	m	m
Chile	25 575	47 335	25 575	47 335	25 575	47 335	26 446	49 077	a
Colombia	23 401	49 078	23 401	49 078	23 401	49 078	23 401	49 078	m
Estados Unidos	45 931	76 985	44 992	78 190	46 018	79 031	48 187	75 988	a
Inglaterra (RU)	34 732	55 726	34 732	55 726	34 732	55 726	34 732	55 726	a
Escocia (RU)	43 895	55 096	43 895	55 096	43 895	55 096	43 895	55 096	4
Irlanda	m	m	36 281	70 244	36 281	70 840	36 281	70 840	m
Japón	m	m	28 611	58 562	28 611	58 562	28 611	60 106	36

Nota: m: dato no disponible, a: dato no aplicable. Los datos de Colombia corresponden al año 2021. Los datos sobre docentes de educación preprimaria en Finlandia incluyen los salarios del profesorado de kindergarten (jardín de infancia), que son la mayoría. Los datos de Francia incluyen la media de las primas fijas por horas extraordinarias del profesorado de educación secundaria. Los datos de Suecia corresponden al sueldo base real del año 2021, excluyen las cotizaciones a la seguridad social y al régimen de pensiones pagadas por el personal y, en la segunda etapa de educación secundaria, incluyen al profesorado que imparte asignaturas generales dentro de los programas de formación profesional. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real.

Igualmente, si se atiende al número de años de experiencia, el salario aumenta durante el desarrollo de la carrera profesional del profesorado, aunque los años necesarios para alcanzar el salario máximo difieren en cada país. En la media de la OCDE, el salario máximo en la primera etapa de educación secundaria se alcanza a los 25 años de experiencia, mientras que para la UE25 se alcanza a los 32 años. España se encuentra entre el grupo de países que necesitan más años para conseguirlo (39), ya que los salarios incorporan complementos que se van incrementando con la antigüedad a lo largo de toda la carrera docente. Otros países con un número elevado de años necesarios para obtener la retribución máxima son Grecia y Japón (36 años), Italia y Francia (35 años) o Portugal (34 años). Por el contrario, en Escocia se alcanza el salario máximo en apenas 4 años; en Noruega, en 16 años y en Finlandia, en 20 años.

El análisis del salario del profesorado en función del momento de su carrera profesional presenta diferencias entre España y las medias internacionales. Así, el salario en España es superior al salario medio del conjunto de países de la OCDE y de la UE25, tanto si se compara la retribución inicial como después de quince años, o la retribución máxima en la escala. En los inicios de la carrera docente, el profesorado español de educación preprimaria tiene un salario un 29,2 % superior a la media de la OCDE y un 37,2 % superior a la media de la UE25. En educación primaria, el salario es también más elevado que en las medias internacionales, aunque los porcentajes se reducen hasta el 22,8 % (respecto a la media de la OCDE) y el 26,9 % (en referencia a la media de la UE25). De igual manera, en la primera etapa de educación secundaria los salarios iniciales en España son mayores que los de las medias internacionales en un porcentaje que excede el 32 % respecto a la OCDE y un poco menos del 37 % para la UE25, mientras que en la segunda etapa superan ligeramente el 27 % en comparación con el salario medio de la OCDE y casi el 35 % en relación con el de la UE25.

Tras quince años de ejercicio profesional, la retribución del profesorado en España sigue siendo más elevada que en las medias internacionales, aunque dependiendo de la etapa educativa, esas diferencias se van reduciendo notablemente. Así, por ejemplo, en educación primaria esta es apenas un 3,5 % superior a la media de la OCDE y un 10,3 % más alta que la de la UE25. En esa línea, en la segunda etapa de la educación secundaria, la retribución en España supera en un 8 % la media de la OCDE y en un 15,3 % la de la UE25. Sin embargo, en la primera etapa de educación secundaria la distancia se eleva hasta el 11,9 % respecto a la OCDE y el 18,8 % sobre la media de la UE25. Finalmente, en referencia a educación preprimaria, el porcentaje sigue aumentando hasta un 12,5 % con la media de la OCDE y un 21,4 % con la media de la UE25.

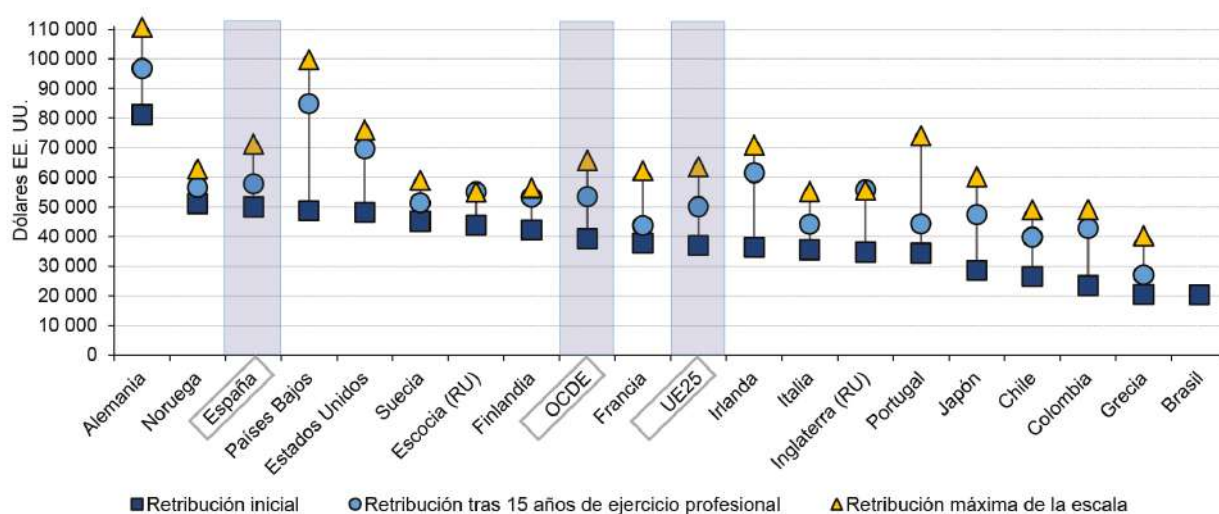
Al considerar el salario máximo al que el profesorado de España puede aspirar, las diferencias con las medias internacionales se mantienen similares a las correspondientes a los quince años de ejercicio profesional. Educación primaria y la segunda etapa de educación secundaria presentan valores más cercanos a estas medias, con retribuciones mayores para el profesorado en España de un 4,6 % y del 8,5 % respecto a la OCDE, y cercanas al 9 % y al 12 % en referencia a la UE25, respectivamente. A su vez, la primera etapa de educación secundaria presenta porcentajes mayores de diferencia, entre el 12,5 % y el 16,6 % respecto a la OCDE y a la UE25, respectivamente; siendo educación preprimaria la etapa en la que mayor diferencia se produce con respecto a la UE25, un 19,2 %; porcentaje que se reduce hasta el 11,9 % con relación a la media de la OCDE.

En la segunda etapa de educación secundaria, la retribución salarial del profesorado español es alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera en comparación con el resto de países.

El Gráfico 3.5 muestra la retribución del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria al inicio de la carrera docente, a los quince años de ejercicio profesional, así como la retribución máxima que puede alcanzarse en cada país. Se observan diferencias muy importantes. De media en la OCDE, el salario inicial es de 39 274 dólares, mientras que en la UE25 esa media es de 36 985 dólares. Las diferencias oscilan entre unos ingresos que sobrepasan ligeramente los 20 000 dólares en Brasil y una retribución que excede levemente de los 81 000 en Alemania, superándose los 45 000 dólares en Suecia, Estados Unidos, Países Bajos, España y Noruega. El salario máximo que puede alcanzar el profesorado de la segunda etapa de educación secundaria de media en los países de la OCDE es de 65 658 dólares, muy similar a la media de la UE25 (63 474 dólares). Para los países analizados, esta cantidad varía entre los 40 213 de Grecia y los aproximadamente 110 000 dólares de Alemania.

Respecto a las retribuciones a los quince años de ejercicio profesional, en el 60 % de los países analizados, estas se acercan más al salario máximo de la escala que al recibido en un inicio. Esta es la situación de España. La explicación a esta situación está relacionada con el número de años que se requiere en cada país para lograr la retribución máxima de la escala (Tabla 3.4). A su vez, si se compara la retribución salarial del profesorado español con la del resto de los países, esta se revela alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera, teniendo en cuenta que, como se ha señalado anteriormente, España es uno de los países en los que el profesorado necesita más años para alcanzar el máximo en la escala retributiva.

Gráfico 3.5 (extracto de la Tabla D3.1)
Retribución del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria
en diferentes momentos de su carrera docente (2022)
*Salarios reglamentarios anuales del profesorado en instituciones públicas, en equivalente
a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA*



Nota: los países están ordenados de mayor a menor según la retribución inicial de la escala del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria. Los datos de Colombia corresponden al año 2021. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real. Los datos de Francia incluyen la media de las primas fijas por horas extraordinarias. Los datos de Suecia corresponden al sueldo base real del año 2021, excluyen las cotizaciones a la seguridad social y al régimen de pensiones pagadas por el personal, pero incluyen al profesorado que imparte asignaturas generales en programas de formación profesional.

Entre los países analizados, al inicio de la carrera docente en la segunda etapa de educación secundaria, España ofrece una alta remuneración a su profesorado, solo superada por Alemania y Noruega, aunque muy similar a la de Países Bajos y a la de Estados Unidos, y ligeramente mayor que la obtenida en Suecia, Escocia (Reino Unido) y Finlandia: entre 4500 y 6000 dólares anuales más que en estos últimos países. Por el contrario, a los quince años de ejercicio, la remuneración del profesorado en España es inferior a la de Alemania, Países Bajos, Estados Unidos e Irlanda y superior, en un intervalo que va desde 1200 dólares hasta unos 7000 al año, a un conjunto de otros seis países. Finalmente, respecto a la retribución máxima de la escala, países como Alemania, Países Bajos, Estados Unidos y Portugal ofrecen mejores remuneraciones al profesorado que España, mientras que Irlanda prácticamente iguala esa cantidad.

El salario del profesorado en España no ha recuperado los valores anteriores a la crisis económica de 2008 y se encuentra aún por debajo del salario medio de 2010, mientras que las medias de la OCDE y de la UE25 presentan valores superiores.

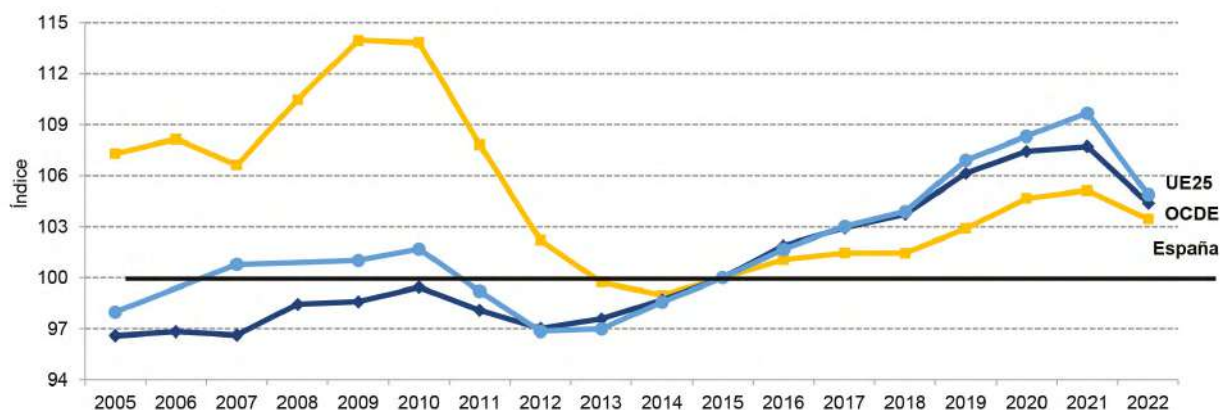
Entre 2005 y 2022, de media en la OCDE y en la UE25, el salario del profesorado se ha visto incrementado a pesar de la crisis económica de 2008, que produjo el estancamiento o recorte de estos salarios en la mayoría de países. En 2022, el salario del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria es un 8,1 % superior al salario medio de 2005 en la OCDE y un 7,0 % superior en el caso de la UE25. Sin embargo, en España, el salario del profesorado es un 3,6 % inferior al de 2005 (Gráfico 3.6).

A su vez, si se compara el salario de 2022 con el de 2010, las diferencias entre España y las medias internacionales son aún mayores. En España, el salario del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria con quince años de experiencia es un 9,1 % inferior en 2022 al de 2010. Por el contrario, en la OCDE la media del salario docente durante ese período ha subido un 5,0 %, porcentaje que se eleva hasta el 3,1 % en la media de los países de la UE25.

Entre 2010 y 2014 se produjo una bajada muy importante en el salario del profesorado a nivel general, descenso que afectó especialmente a países como España, llegando a representar el salario del profesorado en 2014 el 87,0 % del salario de 2010. Desde el año 2014 y a pesar del constante crecimiento del salario docente hasta 2021, en España aún no se ha alcanzado el nivel de ingresos anterior a la crisis. En la media de los países de la OCDE y de la UE25, la recuperación de los salarios comenzó a partir de 2012, alcanzando su valor más alto en 2021.

Gráfico 3.6 (extracto de la Tabla D3.7)

Evolución del salario reglamentario del profesorado con la cualificación más frecuente, entre 2005 y 2022
Índice de cambio entre 2005 y 2022 del salario reglamentario del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria con 15 años de experiencia (2015=100), convertido a precios constantes utilizando deflatores para consumo privado



Nota: no hay datos disponibles para la UE25 en los años 2006 y 2008.

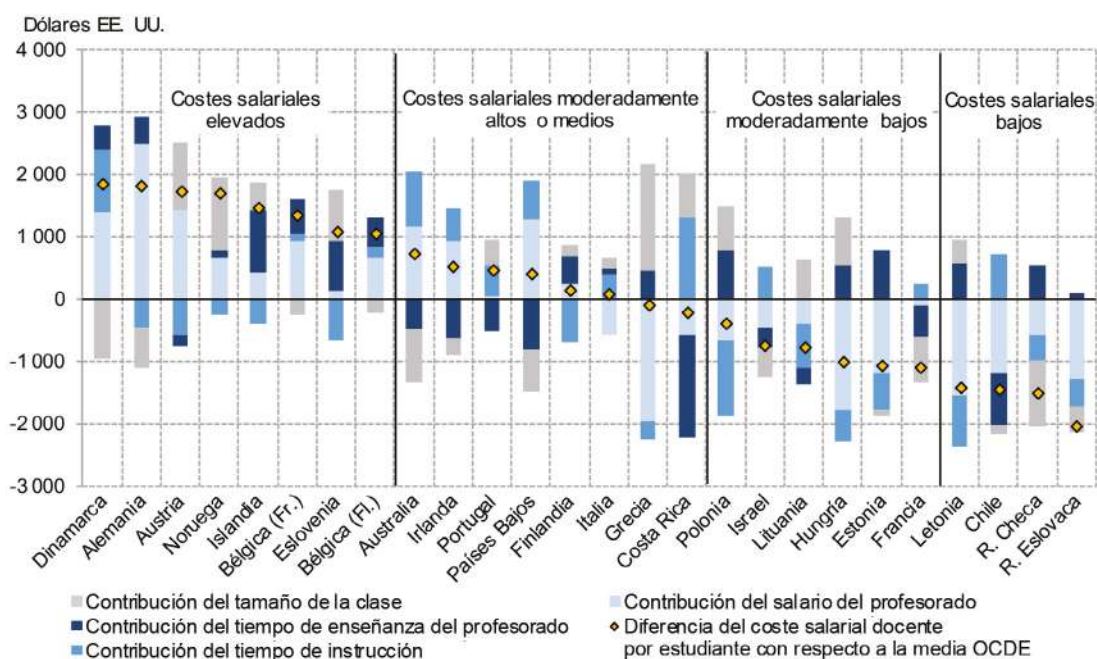
Cuadro 3.2. ¿Qué factores influyen en el coste salarial del profesorado?

El gasto en personal docente suele representar la mayor parte del gasto en educación y depende de, al menos, cuatro factores: los salarios reales docentes, el tiempo de instrucción del alumnado, el tiempo de enseñanza del profesorado y el tamaño teórico de las clases. Estos cuatro factores combinados determinan el coste salarial del profesorado por estudiante. Su repercusión en este valor es diferente. El impacto del primer factor, los salarios docentes, es directo: unos salarios más altos conllevan unos costes salariales más elevados. Los otros tres factores influyen de manera indirecta, modificando el número de docentes necesarios, suponiendo que la cantidad de estudiantes matriculados sea constante. Si aumenta el tiempo de instrucción o disminuye el de enseñanza, habrá que contratar más docentes para mantener constante el número de estudiantes por clase. Del mismo modo, se necesitaría más profesorado para reducir el tamaño de las clases, manteniendo todo lo demás constante. Aunque están relacionados, los tamaños teóricos de las clases no reflejan directamente los tamaños legales de las clases.

Mediante la comparación de los costes salariales de un país con la media de la OCDE, es posible determinar la contribución de cada uno de los cuatro factores a cualquier diferencia con respecto a esa media. En otras palabras, es posible evaluar si un determinado coste salarial está por encima de la media, por ejemplo, debido a salarios más elevados, mayor tiempo de instrucción, menor número de enseñanza, menor número de estudiantes por clase o cualquier combinación de estos cuatro factores. La modificación de uno de ellos puede exigir compensaciones entre los demás para mantener constante el coste salarial total.

Gráfico A. Contribución de diversos factores al coste salarial del profesorado por alumno en los centros públicos, educación primaria (2021).

Dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado



Nota: los países y otras economías se clasifican en orden descendente según la diferencia entre el coste salarial del profesorado por alumno y la media de la OCDE. No hay datos para España puesto que para el cálculo del coste salarial se utilizan los salarios reales del profesorado y solo se dispone de los reglamentarios.

El gráfico A muestra la amplia variedad de combinaciones de los cuatro factores entre países y sus diferentes efectos sobre el coste salarial del profesorado por estudiante. El tamaño de la contribución de cada factor a la diferencia entre el coste salarial de un país y la media de la OCDE depende de la diferencia entre el propio factor y la respectiva media de la OCDE. La suma de la contribución de cada factor es igual a la diferencia en el coste salarial entre ese país y la media de la OCDE. Por ejemplo, el coste salarial por estudiante en educación primaria en Australia es de 4336 dólares, es decir, 722 dólares más que la media de la OCDE. Esta diferencia es el resultado de lo siguiente: los salarios del profesorado por encima de la media añaden 1165 dólares, el tiempo de instrucción superior a la media agrega 896 dólares, el tiempo de enseñanza superior por encima de la media resta 489 dólares y el tamaño teórico de las clases superior a la media resta 851 dólares.

Para ilustrar la amplia gama de opciones políticas que se han adoptado tomando en consideración la combinación de factores analizados, los países que aparecen en el Gráfico A se pueden dividir en cuatro grupos con similares costes salariales docentes por estudiante en educación primaria:

GRUPO 1: COSTES SALARIALES DOCENTES POR ESTUDIANTE ELEVADOS

En este grupo los costes salariales oscilan entre los 4682 y los 5458 dólares por estudiante y representan entre el 8,0 % y el 10,7 % de su PIB (Producto Interior Bruto) per cápita. Estos países tienden a compartir más similitudes entre los cuatro factores analizados que los países de otros grupos. Todos pagan salarios docentes superiores a la media y todos ellos, excepto Austria, tienen un tiempo de enseñanza inferior a la media. Sin embargo, los factores que impulsan estos costes salariales difieren dentro del grupo. En Austria, Dinamarca y Alemania, el elevado coste salarial está originado principalmente por los altos salarios del profesorado (muy por encima de la media), mientras que en Noruega se debe, en gran medida, al reducido tamaño teórico de las clases, y en Islandia y en Eslovenia a la menor duración del tiempo de enseñanza.

GRUPO 2: COSTES SALARIALES DOCENTES POR ESTUDIANTE MODERADAMENTE ALTOS O MEDIOS

Los costes salariales en este grupo oscilan entre los 3400 y los 4336 dólares por estudiante. A diferencia del grupo anterior, los países de este grupo difieren ampliamente en términos de PIB per cápita y gasto en educación. En todos estos países, excepto Finlandia y Portugal, los costes salariales del profesorado por estudiante son el resultado de una compensación entre los salarios docentes y el tamaño teórico de las clases. Por ejemplo, Australia, Irlanda y los Países Bajos tienen unos salarios docentes por encima de la media, lo que eleva el coste salarial, pero esto se compensa, en parte, con un tamaño teórico de las clases superior a la media. Por otro lado, Costa Rica, Grecia e Italia tienen unos salarios docentes muy por debajo de la media, los cuales se ven compensados por clases teóricamente pequeñas. Una segunda compensación observada en todos estos países, excepto en Italia, tiene lugar entre el tiempo de instrucción requerido por el alumnado y el tiempo de enseñanza del profesorado. Por ejemplo, en cinco países de este grupo, el tiempo de instrucción superior a la media, que aumenta los costes salariales por estudiante, se compensa más que totalmente con un tiempo de enseñanza superior también a la media, el cual reduce el número de docentes que hay que contratar.

GRUPO 3: COSTES SALARIALES DOCENTES POR ESTUDIANTE MODERADAMENTE BAJOS

Este grupo está compuesto por seis países con un coste salarial del profesorado por estudiante inferior a la media. Este coste oscila entre los 2518 y los 3238 dólares por estudiante. En todos ellos, excepto Polonia, esto supone un porcentaje de su PIB per cápita por debajo de la media. Al mismo tiempo, todos ellos tienen salarios docentes inferiores a la media. Sin embargo, también existen diferencias entre los seis países del grupo. En cuatro de ellos, el coste salarial por estudiante, inferior a la media, se debe a una combinación de bajos salarios del profesorado y un menor tiempo de instrucción. A su vez, los seis países difieren en cómo se combinan los otros dos factores. En Estonia, Hungría y Polonia, los salarios más bajos del profesorado se compensan parcialmente con un menor tiempo de enseñanza, y en Hungría y Polonia con un tamaño teórico de las clases inferior a la media. No ocurre lo mismo en los otros tres países (Francia, Israel y Lituania), donde el tiempo de enseñanza está por encima de la media de la OCDE.

GRUPO 4: COSTES SALARIALES DOCENTES POR ESTUDIANTE BAJOS

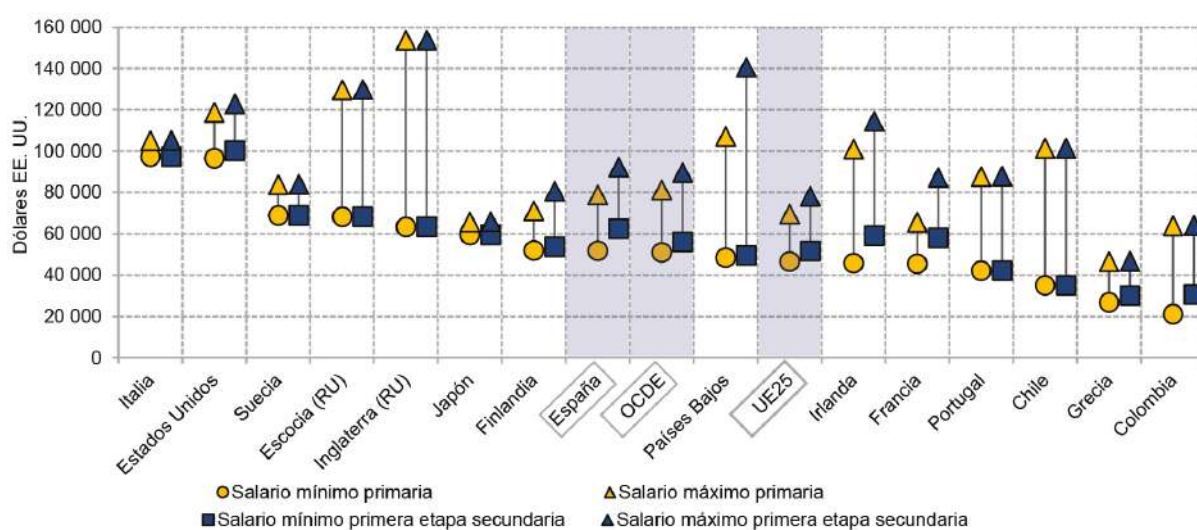
Este grupo está compuesto por los cuatro países con el menor coste salarial docente por estudiante en educación primaria. El coste varía entre los 1587 y los 2181 dólares por estudiante y todos los países tienen un PIB per cápita por debajo de la media. Además, tienen otras características en común. Todos ellos cuentan con salarios docentes inferiores a la media, unas horas de instrucción más reducidas (excepto en Chile) y un tamaño teórico de las clases superior a la media (excepto en Letonia). El efecto combinado de estos tres factores conduce a una reducción significativa del coste salarial docente por estudiante. Sin embargo, estos países han tomado decisiones políticas diferentes. Por ejemplo, el coste salarial por estudiante en Letonia es un 37 % más alto que en Eslovaquia, aunque los salarios docentes en ambos países son bastante similares (27 387 dólares en Letonia y 27 610 dólares en Eslovaquia). La diferencia en el coste salarial se debe principalmente a que el tamaño teórico de las clases es mayor, con unos 4 estudiantes más por clase que en Letonia. Por el contrario, la República Checa tiene unos costes salariales por estudiante similares a los de Chile, ya que los salarios más altos de la República Checa se compensan con clases teóricas más numerosas.

Fuente: OECD (2023a). *Education at a Glance* 2023. Indicador C7. Which factors influence teachers' salary cost? Figura C7.2.

Tanto el salario mínimo como el máximo de un director de educación primaria en España se encuentran entre los correspondientes a las medias de los países de la OCDE y la UE25. En el caso de la primera etapa de educación secundaria, tanto el salario mínimo como el máximo superan las medias internacionales de OCDE y UE25.

Las responsabilidades de los directores pueden ser diferentes entre los distintos países, y dentro de un mismo país, en virtud del centro que dirijan. Las más comunes se refieren a las educativas (enseñanza directa, decisiones sobre el currículo y su aplicación, horarios, etc.), administrativas, de gestión de personal o responsabilidades financieras. En cuanto a sus retribuciones, las diferencias existentes en el tipo de trabajo realizado y las horas reguladas (en comparación con el profesorado) se reflejan en los sistemas de compensación utilizados en cada país. El intervalo de salarios de un director puede ser propio y diferente al del profesorado, o bien pueden recibir un complemento de dirección específico adicional, aunque el salario reglamentario sea el mismo que el del profesorado. Este complemento puede variar en función de las características del centro que dirigen (número de estudiantes matriculados, la localización del mismo, el profesorado a su cargo, por ejemplo), de las responsabilidades específicas que desempeñan o de sus años de experiencia (OECD, 2022a).

Gráfico 3.7 (extracto de la Tabla D3.5)
Comparativa de la retribución mínima y máxima de directores de educación primaria y de la primera etapa de educación secundaria en diferentes momentos de su carrera docente (2022)
Salarios reglamentarios anuales de directores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Nota: los países están ordenados de mayor a menor según el salario reglamentario anual mínimo de directores de educación primaria. No hay datos disponibles para Alemania, Brasil y Noruega. Los datos de Colombia corresponden al año 2021. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real. A su vez, el salario mínimo se refiere a la titulación más frecuente (máster o equivalente) y el salario máximo a la titulación más alta (especialista en educación, doctorado o equivalente). Los datos de Suecia corresponden al sueldo base real del año 2021. Las medias de la OCDE y de la UE25 se han calculado sin contar con los países para los que no se dispone ni del salario inicial (con cualificaciones mínimas) ni del salario en la parte superior de la escala (con cualificaciones máximas).

El salario inicial de los directores de la primera etapa de educación secundaria es superior a los de educación primaria tanto en las medias de la OCDE y de la UE25 como en España. Lo mismo sucede si se tiene en cuenta el salario máximo que un director puede llegar a alcanzar (Gráfico 3.7). Así, de media en los países de la OCDE, el salario inicial de un director de educación primaria es de 51 020 dólares y de 55 902 dólares para la primera etapa de secundaria (un 9,6 % superior). En la UE25, los salarios mínimos medios son más bajos (un 9,8 % en educación primaria y un 8,5 %

en la primera etapa de educación secundaria) y la diferencia entre ambas etapas es del 10,9 % a favor de la primera etapa de educación secundaria. En el caso de España, con un salario mínimo de 51 690 dólares para educación primaria y de 62 280 dólares para la primera etapa de educación secundaria, la diferencia es del 20,5 % entre ambos niveles.

La retribución máxima de los directores de educación primaria en España es de 78 835 dólares, valor entre las medias de países de la OCDE (81 217 dólares) y de la UE25 (69 377 dólares). Por su parte, el salario máximo en la primera etapa de educación secundaria en España es de 92 163 dólares, superior a las medias de la OCDE (89 542 dólares) y de la UE25 (77 904 dólares).

Los directores de educación primaria y de la primera etapa de educación secundaria con salarios mínimos más altos están en Italia y en Estados Unidos (por encima de los 95 000 dólares) y los salarios máximos más altos en ambos niveles se localizan en Inglaterra (por encima de los 150 000 dólares).

Por otra parte, cabe indicar que hay varios países en los que no hay diferencia de salario (al menos en lo que respecta al mínimo y al máximo que se puede cobrar) entre directores de educación primaria y de la primera etapa de educación secundaria: Chile, Escocia e Inglaterra (Reino Unido), Italia, Japón, Portugal y Suecia. Por su parte, Grecia y Colombia establecen el mismo salario máximo para las dos etapas analizadas, aunque no tengan estipulado el mismo salario mínimo (aproximadamente unos 3000 y unos 9000 dólares menos, respectivamente, para los directores de educación primaria).

En el salario mínimo recibido, las mayores diferencias porcentuales entre ambas etapas se dan en Colombia. En este país, los directores de educación primaria reciben un sueldo mínimo que es un 44,1 % inferior al de los de la primera etapa de educación secundaria (unos 9000 dólares menos). A su vez, en referencia al salario máximo, las mayores diferencias porcentuales a favor de los directores de la primera etapa de educación secundaria se encuentran en Francia (un 33 %: más de 21 000 dólares de diferencia) y en los Países Bajos (un 31,2 %: más de 33 000 dólares). Por encima del 20 % de diferencia y un salario mínimo superior en más de 10 000 dólares al de los directores de educación primaria, se encuentran España, Francia e Irlanda. Respecto al salario máximo, superando el 13 % y los 9 000 dólares de diferencia se sitúan España, Finlandia e Irlanda.

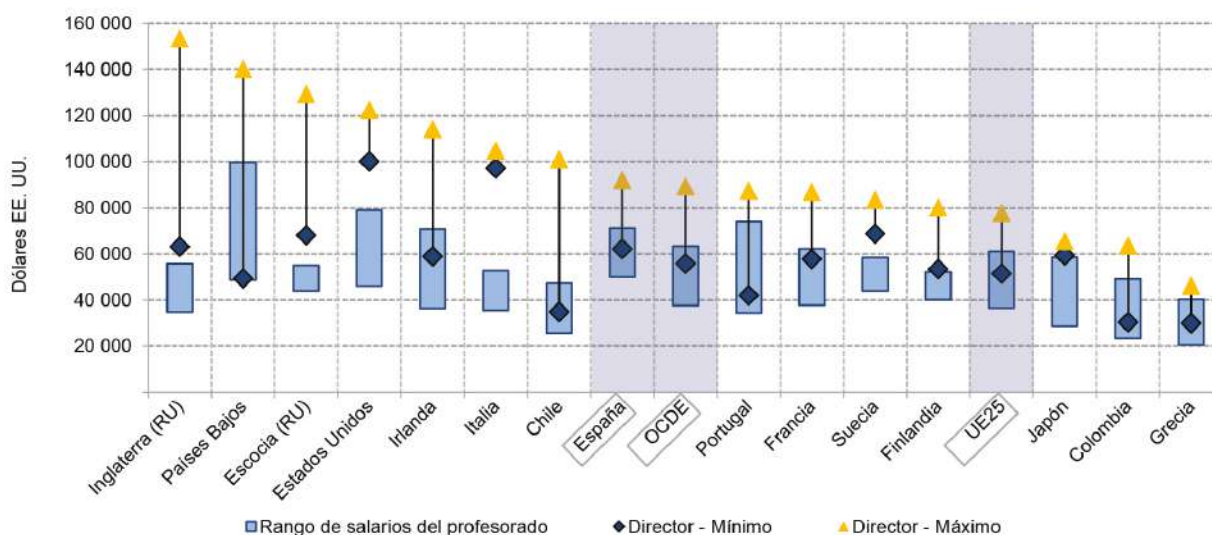
El salario máximo de un director de la primera etapa de educación secundaria es un 41,4 % superior al salario máximo del profesorado en la media de los países de la OCDE. En España, supone una diferencia de un 29,4 % favorable al salario de los directores, superior al 27,5 % de la media de la UE25.

En la primera etapa de educación secundaria, el salario inicial de los directores es, en todos los países analizados en este informe, superior al salario inicial del profesorado de ese mismo nivel educativo (Gráfico 3.8). Así, de media en los países de la OCDE, el salario inicial de un director (55 902 dólares) es un 48,6 % superior al del profesorado; para la UE25 (51 540 dólares) supone un 41,4 % más como director. En el caso de España, con un salario mínimo de 62 280 dólares, la diferencia con el salario inicial docente es inferior a las medias internacionales (un 24,8 % superior). No obstante, en valores absolutos el salario inicial de los directores en España supera al de las medias de la OCDE y de la UE25. Es necesario tomar con precaución estos valores, puesto que el salario final de los directores depende de muchos criterios y el número de personas que reciben tanto el salario mínimo como el máximo puede resultar poco relevante (OECD, 2022a). Por ejemplo, en España, el salario mínimo en la dirección escolar corresponde a centros pequeños y el máximo a centros grandes.

Gráfico 3.8 (extracto de las Tablas D3.1 y D3.5)

Comparación de retribuciones mínima y máxima del profesorado y de directores en la primera etapa de educación secundaria (2022)

Basado en el profesorado con la cualificación más frecuente en un nivel dado de educación y directores con la cualificación mínima, salarios en instituciones públicas en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Nota: los países están ordenados de mayor a menor retribución máxima del director. No hay datos de directores disponibles para Alemania, Brasil y Noruega. Los datos de Francia incluyen la media de las primas fijas por horas extraordinarias. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real. A su vez, en el caso de los directores, el salario mínimo se refiere a la titulación más frecuente (máster o equivalente) y el salario máximo a la titulación más alta (especialista en educación, doctorado o equivalente). Los datos de Suecia corresponden al sueldo base real del año 2021 y excluyen las cotizaciones a la seguridad social y al régimen de pensiones pagadas por el personal.

El salario máximo de un director de la primera etapa de educación secundaria es también superior al máximo del profesorado, aunque presenta diferencias significativas entre países. De media en la OCDE, un director puede llegar a ganar 89 542 dólares (un 41,4 % más que el salario máximo como docente) y 77 904 en la UE25 (un 27,5 % más que el profesorado). España, en este caso, tiene un salario máximo ligeramente superior al de la media de la OCDE, 92 163 dólares, que representa un 29,4 % más que el salario máximo de cualquier docente del mismo nivel educativo.

Los países con mayores diferencias entre el salario inicial siendo docente y el de director son Italia (174,3 % superior), Estados Unidos (117,6 %) y Japón (107,8 %). Sin embargo, la situación es diferente cuando se considera el salario máximo que un director puede alcanzar frente al de cualquier docente en la primera etapa de educación secundaria; en este caso, las mayores diferencias se dan en Inglaterra (175,7 %), Escocia (135,3 %) y Chile (113,7 %).

España ofrece a su profesorado de la segunda etapa de educación secundaria unas retribuciones iniciales superiores en casi un 8 % a las que recibirían en otra profesión con estudios superiores, alcanzando casi el 54 % si se toman en consideración las retribuciones máximas.

Los sistemas educativos compiten con otros sectores de la economía para atraer a puestos docentes a personal de alta calidad. Las investigaciones demuestran que los salarios y las oportunidades alternativas que se ofrecen a este personal titulado son factores importantes para el atractivo de la docencia (Johnes & Johnes, 2004). Los salarios del profesorado en relación con otras ocupaciones con

requisitos educativos similares y su probable crecimiento en ingresos pueden influir enormemente en la decisión de las personas graduadas de convertirse en docentes o de permanecer en la profesión (véase el Gráfico 3.9 para cuestiones de comparabilidad relacionadas con la medición de los salarios relativos al profesorado de la segunda etapa de educación secundaria).

En la mayoría de los países de la OCDE, se exige un título de educación terciaria para ejercer como docente en todos los niveles educativos, lo que significa que la alternativa probable a la formación inicial del profesorado es un programa terciario similar. Así pues, los niveles salariales y las condiciones del mercado laboral en los distintos países pueden interpretarse comparando los salarios reales del profesorado con los ingresos de otros profesionales que posean un título de educación terciaria.

Solo dos países de los analizados, Colombia y España, ofrecen a su profesorado de la segunda etapa de educación secundaria unas retribuciones iniciales superiores a las que recibirían en otra profesión con estudios superiores. En el caso de Colombia, esa cantidad es superior en aproximadamente un 22 %; mientras que en España se acerca al 8 %. Por su parte, en Portugal el salario inicial del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria es un 2 % menor que la de otras profesiones que requieren una titulación superior. Ese porcentaje se eleva hasta alrededor del 4 % en Alemania. Los países analizados en los que peor remuneración inicial se ofrece al profesorado de esta etapa educativa en comparación con puestos que precisan una titulación del mismo nivel son Estados Unidos, Países Bajos, Grecia e Italia, con retribuciones inferiores en casi un 51 %, un 46 %, un 44 % y un 41 %, respectivamente.

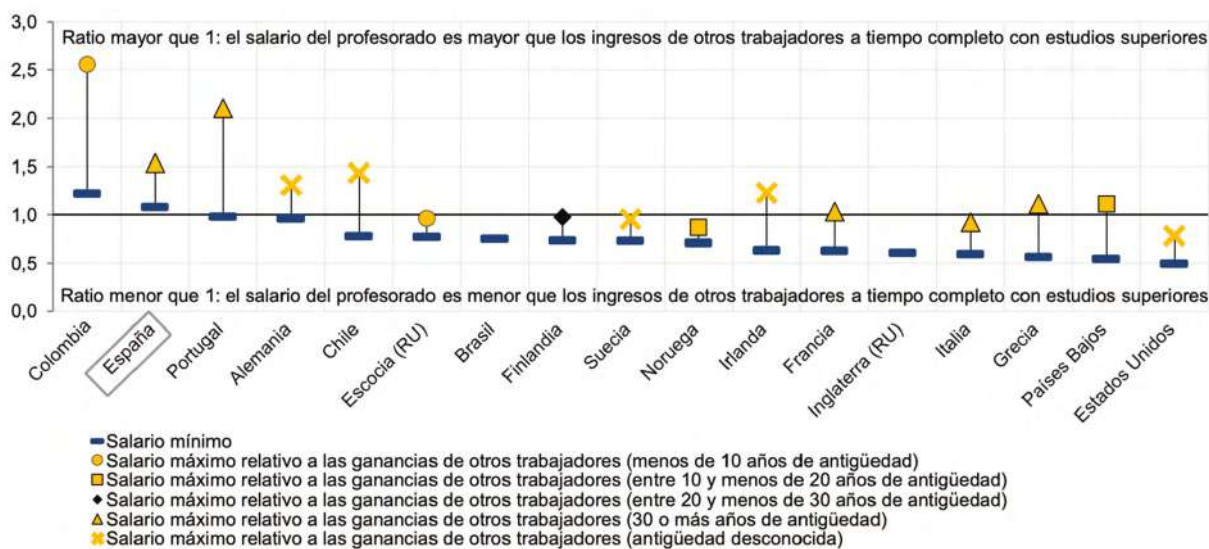
Sin embargo, aumenta considerablemente el número de países que ofrece al profesorado de la segunda etapa de educación secundaria unas retribuciones máximas por encima de las que se encontrarían en otras profesiones que exigen titulaciones similares (9 de los 17 territorios analizados). Colombia es el país en el que la relación es más beneficiosa para el profesorado (un 155 %), seguido de Portugal (un 111 %). España casi alcanza el 54 % y Chile supera el 43 %. Entre el 20 % y el 35 % se encuentran Alemania (31 %) e Irlanda (23 %). Grecia y Países Bajos ofrecen un 11 % más, mientras que en Francia ese porcentaje se reduce hasta el 3 %. A su vez, cuatro países se encuentran cerca de la paridad: Finlandia e Inglaterra (Reino Unido) gratifican a su profesorado de la segunda etapa de educación secundaria con cerca de un 3 % menos que el salario que reciben los profesionales con una titulación del mismo nivel; porcentaje que casi llega al 4 % en Escocia (Reino Unido) y al 5 % en Suecia. En Estados Unidos, la diferencia a favor de profesionales fuera de la docencia en la segunda etapa de educación secundaria supera el 22 % de las retribuciones.

Por último, cabe señalar que los salarios del profesorado aumentan a ritmos diferentes a lo largo de sus carreras en los distintos países. Por término medio entre los países de la OCDE y otros participantes con datos disponibles, para el profesorado de la segunda etapa de educación secundaria con la cualificación más frecuente los salarios iniciales representan el 75 % de los ingresos medios de los trabajadores con formación terciaria, pero alcanzan el 123 % de los ingresos en la parte superior de la escala. Sin embargo, la competitividad de los salarios y el tiempo necesario para alcanzar la cima de la escala varían mucho de un país a otro. La media es de 25 años, y oscila entre los 4 años de Escocia (Reino Unido) y los 42 años de Hungría. Estos diferentes ritmos de progresión hacen que países con salarios relativos similares en la parte superior e inferior de la escala no ofrezcan necesariamente una remuneración del profesorado igualmente competitiva. Por ejemplo, en Francia, los salarios iniciales equivalen al 63 % de los ingresos de los trabajadores con estudios superiores y los salarios en la parte alta de la escala equivalen al 103 % de los ingresos de los trabajadores con estudios superiores. Esto es similar a Nueva Zelanda, donde las cifras equivalentes son 61 % y 98 %. Sin embargo, en Francia los profesores tardan 35 años en llegar a lo más alto de la escala, frente a los 7 años de Nueva Zelanda (OECD, 2023a).

Gráfico 3.9 (extracto de la Figura D3.3)

Salarios iniciales y máximos reglamentarios relativos del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria y años necesarios para alcanzar el máximo de la escala (2022)

Relación entre el salario del profesorado y el de quienes trabajan a tiempo completo teniendo estudios superiores



Nota: los países están ordenados de mayor a menor según la relación entre el salario inicial oficial del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria y los ingresos de los trabajadores a tiempo completo con estudios superiores. Los datos de Colombia corresponden al año 2021. Los datos de Francia incluyen la media de las primas fijas por horas extraordinarias. Los datos de Suecia corresponden al sueldo base real del año 2021. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real.

Cuadro 3.3. Salario del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria en programas profesionales

La OCDE solicitó información a los países miembros y asociados para investigar si el profesorado de la segunda etapa de educación secundaria de los programas de formación profesional de los centros públicos tenía condiciones de trabajo diferentes (incluidos los salarios) a las de quienes ejercían en los programas generales. La encuesta distinguía cinco categorías de docentes de programas de formación profesional, en función del tipo de asignaturas que imparten. Un total de 33 países y otros participantes tomaron parte en ella, pero Australia, Irlanda y Estados Unidos no se incluyen en el análisis, ya que no existen programas de formación profesional en la segunda etapa de educación secundaria. En 6 de los 30 países y otros participantes con información disponible, no se han encontrado diferencias en los requisitos de cualificación y las condiciones laborales entre el profesorado de la segunda etapa de educación secundaria de programas generales y de programas profesionales, y las escalas salariales son las mismas en ambos programas. En el resto, existen tres enfoques para distinguir al profesorado de programas de formación profesional en términos de requisitos mínimos de cualificación o escalas salariales reglamentarias:

- sin distinción alguna entre el profesorado de programas de formación profesional, independientemente de la materia impartida: Alemania, Dinamarca, Francia, Inglaterra (Reino Unido), Japón, Nueva Zelanda, Noruega y Países Bajos.

- distinción entre quienes imparten asignaturas generales y quienes imparten teoría y práctica profesional (Estonia, Finlandia, Letonia, Lituania, España y Suecia) o tienen una escala salarial solo para los que imparten asignaturas profesionales (Turquía).
- distinción entre quienes imparten asignaturas generales, teoría profesional y práctica profesional (Austria, las Comunidades flamenca y francesa de Bélgica, Eslovenia, Hungría, Polonia, la República Checa y Suiza) o distinción de quienes imparten práctica profesional del resto (Eslovaquia).

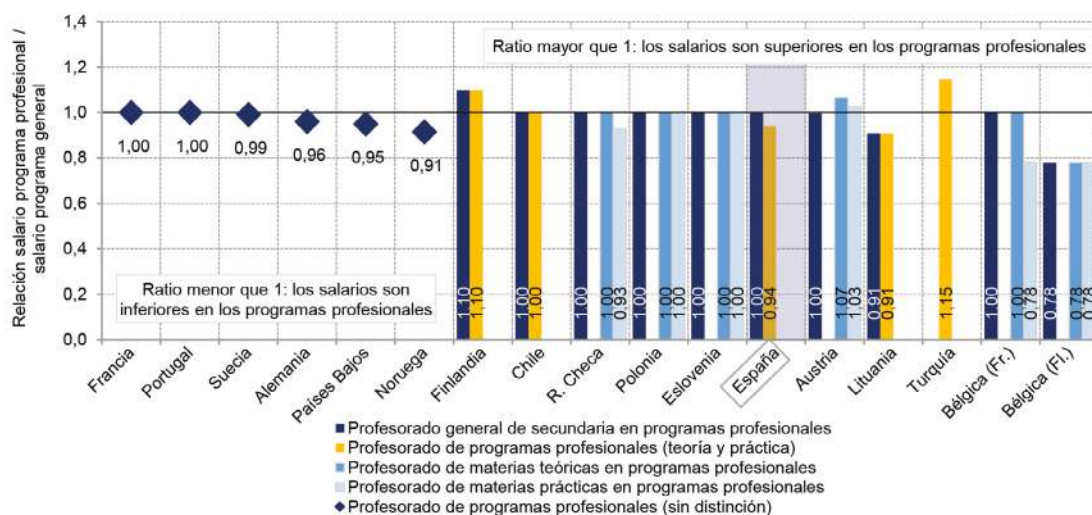
SALARIOS OFICIALES DEL PROFESORADO DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Los países con diferentes categorías de profesorado en programas de formación profesional no tienen necesariamente diferentes escalas salariales estatutarias para cada una de estas categorías. En algunos países, las cualificaciones académicas mínimas exigidas al profesorado pueden variar según las categorías de docentes, lo que a su vez puede repercutir en los salarios oficiales que perciben (Indicador D6, *Education at a Glance 2022* (OECD, 2022a)). Sin embargo, los salarios oficiales podrían ser los mismos para niveles de cualificación similares. En Francia, por ejemplo, el profesorado con niveles de cualificación similares cobra según la misma escala salarial tanto si enseñan en programas generales como de formación profesional. Sin embargo, los diferentes requisitos de cualificación mínima para impartir distintos tipos de asignaturas pueden dar lugar a salarios oficiales diferentes.

En casi todos los países en los que se distingue al profesorado de programas profesionales de los de programas generales, quienes imparten asignaturas generales tienen las mismas escalas salariales y los mismos requisitos de cualificación que el profesorado de los programas generales. En los países en los que quienes imparten prácticas profesionales se diferencian de quienes imparten teoría profesional, la distinción entre estos dos grupos de docentes se basa en diferencias en las retribuciones o en los requisitos de cualificación.

Gráfico A. Salarios oficiales del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria de programas profesionales en relación con los de programas generales (2022).

Profesorado con 15 años de experiencia y la titulación más común



Nota: los países y otras economías se clasifican en orden descendente según la relación de los salarios de los profesores de programas de formación profesional (sin distinción entre categorías) comparados con los salarios de los profesores de programas generales, después la relación de los salarios de los profesores de asignaturas generales y, por último, la relación de los salarios de los profesores de teoría y práctica profesional. Los salarios reglamentarios del profesorado corresponden a docentes con el nivel de cualificación más frecuente.

El Gráfico A muestra la relación existente entre los salarios oficiales del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria de los programas profesionales y los programas generales. Entre los 17 países y economías y otros participantes con datos disponibles, los salarios oficiales del profesorado de programas de educación y formación profesional son, por lo general, similares o ligeramente inferiores a los de quienes ejercen en los programas generales. La diferencia entre los salarios oficiales del profesorado (con 15 años de experiencia y la titulación más frecuente) de programas generales y de formación profesional es del 5 % o menos (al menos para algunas categorías) en dos tercios de estos países. Sin embargo, en comparación con los salarios de los programas generales, los salarios oficiales son al menos un 20 % más bajos en los programas de formación profesional en la Comunidad flamenca de Bélgica, y para quienes imparten prácticas profesionales en la Comunidad francesa de Bélgica. No obstante, en algunos países, los menos, los salarios oficiales son más elevados en los programas profesionales que en los generales. Así, por ejemplo, en comparación con el profesorado de programas generales, los salarios de quienes imparten materias de teoría profesional son un 7 % más altos en Austria, los salarios del profesorado de asignaturas generales en programas profesionales son un 10 % más altos en Finlandia, y los salarios de docentes que imparten teoría y práctica profesional son un 15 % más altos en Turquía.

Fuente: OECD (2023a). *Education at a Glance* 2023. Indicador D3. Box D3.3

3.3 NÚMERO MEDIO DE ESTUDIANTES POR DOCENTE

El número de estudiantes por docente en España está por debajo de la media de la OCDE y de la UE25 en todos los niveles educativos.

La ratio de estudiantes por docente es un indicador de la manera en la que se gestionan los recursos humanos existentes en educación. Un menor número de estudiantes por profesor apunta a que el sistema educativo emplea más recursos humanos y debería ser indicador de calidad educativa; un mayor número de estudiantes por docente a menudo debe compensarse con mejoras salariales para el profesorado, una mayor oferta de formación en el profesorado o una inversión en nuevas tecnologías, entre otras medidas. Sin embargo, el cálculo de esta ratio no tiene en cuenta el tiempo de instrucción de los estudiantes en relación con la duración de la jornada docente o cuánto tiempo pasa el profesorado enseñando. Por tanto, no se debe interpretar como el número de estudiantes por aula.

España tiene una media de 9 estudiantes por docente en la segunda etapa de educación secundaria, vía profesional, frente a 15 y 14 estudiantes de media OCDE y UE25, respectivamente.

En general, el número medio de estudiantes por docente es mayor en las etapas inferiores y decrece a medida que aumenta el nivel educativo dentro de los niveles de escolaridad obligatoria (Tabla 3.10). Esto se debe a que el número de horas de instrucción de los estudiantes crece conforme aumenta la etapa y las horas de enseñanza del profesorado disminuyen, siendo por ello necesarios más docentes. En España, el número medio de estudiantes por docente en educación primaria es de 12 estudiantes y en la primera etapa de educación secundaria se reduce a 11. En educación primaria son tres estudiantes menos por docente que en las medias internacionales. En referencia a la primera etapa de educación secundaria, esa ratio es inferior en España por dos estudiantes respecto a la media de la OCDE y por uno solo en relación a la UE25.

Tabla 3.10 (extracto de la Tabla D7.1)
 Ratio estudiantes-docente por nivel educativo (2021)
Cálculos basados en equivalente a tiempo completo

	Ed. primaria (CINE 1)	Primera etapa de educación secundaria (CINE2)	Segunda etapa de educación secundaria (general) (CINE 3)	Segunda etapa de educación secundaria (profesional) (CINE 3)	Programas de ciclo corto de educación terciaria (CINE 5)	Grado, máster, doctorado o equivalente (CINE 6, 7 y 8)
España	12	11	11	9	11	13
OCDE	15	13	14	15	16	17
UE25	15	12	14	14	13	17
Francia	18	15	14	8	12	19
Grecia	8	8	10	8	a	m
Italia	11	11	11	9	a	21
Portugal	12	9	11*	11*	15**	15**
Alemania	15	13	12	13	11	12
Países Bajos	16	16	16	18	16	15
Finlandia	13	8	15	18	a	13
Noruega	10	8	11	11	16	9
Suecia	13	11	13*	13*	10	10
Brasil	23	25	25	15	4	26
Chile	18	20	20	21	m	m
Colombia	24	29	25	56	26	29
Estados Unidos	14	15	15	a	13**	13**
Irlanda	14	12	12	a	23**	23**
Reino Unido	19	17	16	25	14**	14**
Japón	15	13	11*	11*	m	m

Nota: los datos de Irlanda, Italia, Japón, Portugal y Reino Unido de la segunda etapa de educación secundaria incluyen programas no clasificados en este nivel educativo.

* Dato conjunto del CINE 3.

** Dato conjunto del CINE 4, 5, 6, 7 y 8.

En la segunda etapa de educación secundaria, vía general, en España hay 11 estudiantes por cada docente, tres menos que en las medias internacionales (14). Para este nivel educativo, pero en la vía profesional, las diferencias aumentan. España tiene una media de 9 estudiantes, frente a los 14 estudiantes por docente que hay en la media de la UE25 y a los 15 en la de la OCDE.

En los programas de grado, máster o doctorado de educación terciaria, el número medio de estudiantes por docente en las medias internacionales es de 17 estudiantes, cuatro más que en España, y para los ciclos cortos de educación terciaria la diferencia es mayor respecto a la OCDE (11 estudiantes por docente en España, frente a los 16 de la OCDE), aunque no tan amplia en comparación con la media de la UE25 (13 estudiantes por docente: solo dos más que en España).

La variabilidad entre países es alta y depende del nivel de educación. El número de estudiantes por docente de educación primaria varía entre los 8 estudiantes de Grecia y los 23 de Brasil o los 24 de Colombia. Para la primera etapa de educación secundaria, Grecia, Finlandia y Noruega, con 8 estudiantes, presentan las menores ratios, mientras que para el programa general de la segunda etapa de educación secundaria la ratio menor corresponde nuevamente a Grecia (10). Las ratios más elevadas en la primera etapa de educación secundaria y la vía general de la segunda etapa de educación secundaria se registran en los países latinoamericanos: Brasil, Chile y Colombia. En la vía profesional de la segunda etapa de educación secundaria, el menor número de estudiantes por docente se encuentra, de nuevo, en Grecia, aunque esta vez acompañada de Francia (8). En el polo opuesto se localiza Colombia, con 56 estudiantes por docente.

Las ratios para el nivel de educación terciaria son, en general, similares entre los programas de ciclo corto (nivel CINE 5) y las enseñanzas de grado, máster, doctorado o equivalente (niveles CINE 6, 7 y 8). En los programas de ciclo corto de educación terciaria, los países con mayor número de

estudiantes por docente son Colombia e Irlanda, aunque en el último caso el dato representa a todo el nivel de educación terciaria, mientras que, para el nivel de estudios terciarios de grado o superior, el número medio de estudiantes por docente es más alto en Colombia (29 estudiantes por docente), Brasil (26), Irlanda (23) e Italia (21).

En España, el número de estudiantes por docente es en los programas de la vía profesional de la segunda etapa de educación secundaria menor que en los de la vía general de esta misma etapa. Por cada docente, hay 9 estudiantes en los programas profesionales y 11 en los programas generales.

Tal como se reflejaba ya en la Tabla 3.10 y se muestra en el Gráfico 3.11, en la segunda etapa de educación secundaria, vía general, en España hay 11 estudiantes por cada docente, tres menos que en las medias internacionales (14). Para este nivel educativo, pero en la vía profesional, España tiene una media de 9 estudiantes, frente a los 14 estudiantes por docente que hay en la media de la UE25 y a los 15 en la de la OCDE.

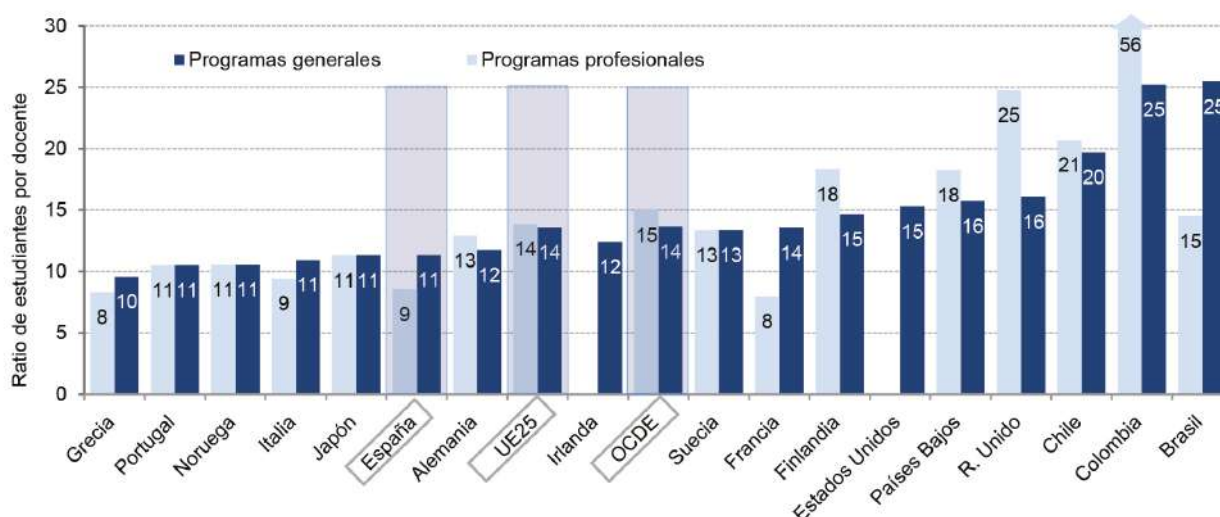
Aunque en los datos anteriores se observa que la ratio media en los programas de formación profesional de los países de la OCDE y de la UE25 es relativamente similar a la de los programas generales, la variación entre países es mucho mayor, no siendo el caso de España. Una combinación de factores puede influir en esas variaciones de la ratio de estudiantes por docente entre los programas de la vía profesional y los de la vía general. En ese sentido, la parte de formación que se recibe en el propio centro de trabajo es un aspecto determinante. Los países con más aprendizaje directamente en el trabajo tienden a tener un mayor número de estudiantes por docente, ya que el alumnado pasa menos tiempo en los entornos escolares (OECD, 2017a). En estos programas, la formación práctica se imparte sobre todo en las empresas, mientras que los centros escolares se centran en asignaturas generales e instrucción teórica, lo que puede originar clases más numerosas. En cambio, los sistemas de formación profesional con un importante componente de aprendizaje en los centros escolares suelen tener ratios estudiantes-docente similares o menores que en la vía general (OECD, 2020b). Esto refleja la necesidad de impartir formación práctica en el entorno escolar, que requiere grupos más reducidos de estudiantes que la enseñanza de asignaturas generales o la teoría profesional. En particular, los países en los que más de la mitad del alumnado de formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria está matriculado en programas combinados de formación escolar y laboral tienden a tener un número igual o mayor de estudiantes por docente en los programas de la vía profesional que en los generales. Por ejemplo, en Dinamarca o Letonia, entre otros, donde aproximadamente 9 de cada 10 estudiantes de FP de la segunda etapa de educación secundaria están matriculados en programas que combinan el centro educativo y el trabajo, la proporción de estudiantes por docente es sistemáticamente mayor en los programas de FP que en los generales (OECD, 2023a).

Sin embargo, otros factores, como el campo de estudio, también influyen en la ratio de estudiantes por docente en los programas de formación profesional. Algunos campos requieren una mayor atención y supervisión por parte de quien instruye, sobre todo aquellos en los que el alumnado tiene acceso a equipos más sofisticados (Hoeckel, 2008). Este puede ser el caso, en particular, de campos técnicos como la ingeniería, la producción industrial y la construcción, o algunas especialidades de la sanidad y el bienestar. Por ejemplo, Reino Unido tiene uno de los porcentajes más bajos de estudiantes de formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria que se gradúan en los campos combinados de ingeniería, producción industrial, construcción, salud y bienestar de todos los países de la OCDE [base de datos de *Education at a Glance* (OECD, 2023a)]. Por ello, presenta una de las mayores diferencias en los países de la OCDE respecto a la

ratio de estudiantes por docente entre los programas de formación profesional y los generales. Por el contrario, los campos de estudio de las personas tituladas en formación profesional en la segunda etapa de educación secundaria en Alemania están más diversificados, lo que puede explicar la ratio similar de estudiantes por docente entre los programas de formación profesional y los generales en este país. Estas diferencias tienen importantes implicaciones para el coste de la formación profesional, ya que la formación profesional avanzada en campos de estudio especializados requiere tanto una maquinaria compleja como un mayor nivel de recursos humanos (Klein, 2001). En la mayoría de los países con datos disponibles, el coste por estudiante en los programas de formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria es superior al de los generales [Indicador C1 (OECD, 2023a)].

Gráfico 3.11 (extracto de la Tabla D7.1)

Ratio estudiantes/docente en la segunda etapa de educación secundaria, por tipo de programa (2021)



Nota: los países están ordenados de menor a mayor ratio de estudiantes por docente en la vía general de la segunda etapa de educación secundaria. Japón, Portugal y Suecia no distinguen entre programas generales y programas profesionales en la segunda etapa de educación secundaria. Estados Unidos e Irlanda no disponen de programas profesionales en esta etapa.

Algunos países presentan menos estudiantes en los programas de la vía general de la segunda etapa de educación secundaria que en aquellos con orientación profesional, como Brasil (10 estudiantes menos) y Francia (6 estudiantes menos). Por el contrario, en otros países hay mayor número de estudiantes en la vía profesional, como ocurre en Reino Unido, donde hay 9 estudiantes más por docente. Colombia presenta una ratio significativamente mayor en los programas profesionales: 31 estudiantes más que en la vía general. Por su parte, también hay países en los que apenas existe diferencia. Es el caso de Chile, Países Bajos y Finlandia (1, 2 y 3 estudiantes más en la vía profesional, respectivamente), o el de España, Grecia o Italia (2 estudiantes menos en la vía profesional).

Finalmente, cabe señalar que para el cálculo de los datos de la vía profesional del Gráfico 3.11 se ha tenido en cuenta a todo el profesorado de asignaturas de formación profesional (FP) en programas de la segunda etapa de educación secundaria. Es importante destacar que los datos excluyen al profesorado de asignaturas generales dentro de la FP. También se descarta al personal formador en las empresas (por ejemplo, profesionales que supervisan a quienes están aprendiendo).

3.4 PERFIL DEL PROFESORADO DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Un personal docente y formador bien preparado y con las competencias adecuadas es vital para una oferta de educación y formación profesional (EFP) de calidad. Garantizar que un número suficiente y continuo de docentes de EFP con cualificación se incorporen y permanezcan en la profesión es de vital importancia en muchos de los países de la OCDE que informan de su preocupación por la escasez de docentes de EFP en las profesiones pertinentes. Alemania calcula que el número de docentes de EFP solo cubrirá el 80 % de la demanda en la próxima década, mientras que en Suecia se estima que la oferta de nuevo profesorado de EFP cubrirá menos de la mitad de la demanda. Incluso los países en los que la escasez de profesorado de EFP no es pronunciada, como Finlandia, Japón, Países Bajos o Noruega, prevén escasez en campos y áreas concretos (OECD, 2021b).

La EFP también puede sufrir escasez de docentes debido al escaso atractivo de la profesión como carrera profesional. Los niveles salariales son una explicación importante de por qué la docencia en programas de EFP no atrae necesariamente a un número suficiente de profesorado novel. En varios países, la profesión no ofrece salarios competitivos en comparación con la industria u otras instituciones educativas, especialmente en sectores de gran demanda, como las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Además, mucho profesorado de EFP siente que su profesión no es valorada por la sociedad. La elevada carga de trabajo, la mala gestión de los centros de EFP y la falta de oportunidades de desarrollo profesional también repercuten en la satisfacción laboral, lo que a su vez influye en la permanencia del profesorado de EFP (OECD, 2021b).

España presenta un profesorado de EFP en la segunda etapa de educación secundaria menos envejecido que el de las medias internacionales. El 38,2 % de sus docentes en esta etapa en la vía profesional han alcanzado o superado los 50 años; porcentaje que aumenta hasta el 43,4 % en la OCDE y hasta el 47,2 % en la UE25.

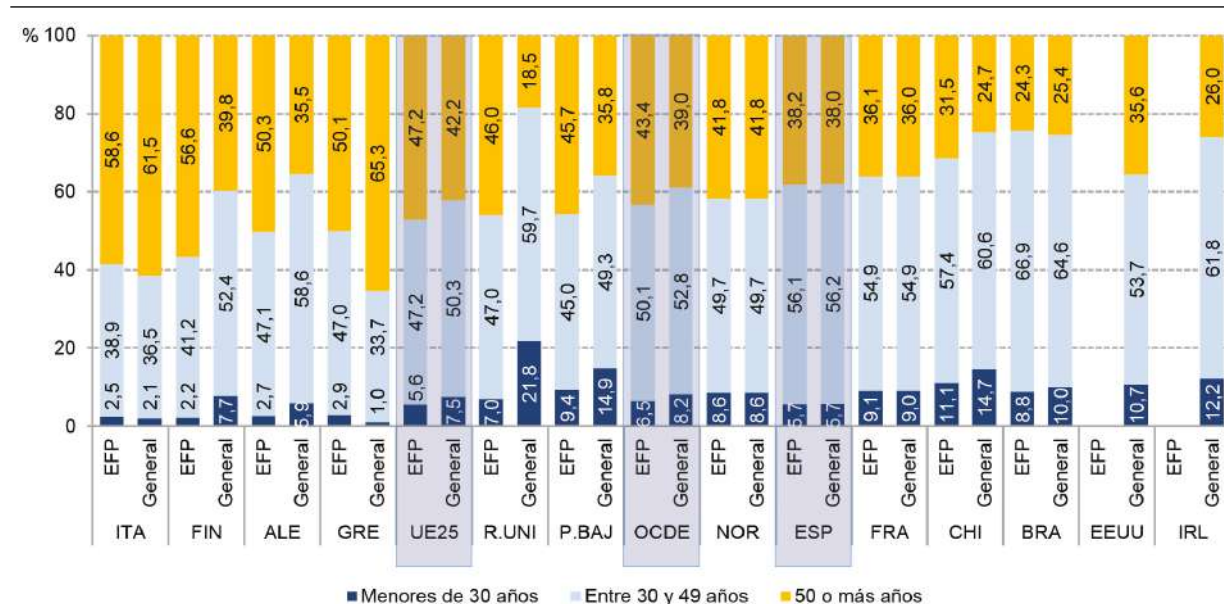
El personal docente de EFP está envejeciendo. De media en los 25 países de la OCDE con datos disponibles referidos a 2021, el 43,4 % del profesorado de programas de EFP de segunda etapa de secundaria tiene 50 años o más (Gráfico 3.12), frente al 40,7 % en 2013 (base de datos, *Education at a Glance* 2023). Este porcentaje es superior al del profesorado de educación general (39,0 % en 2021), aunque el aumento entre 2013 y 2021 haya sido similar en puntos porcentuales (36,5 % en 2013). Por su parte, en la UE25, la proporción de profesorado de EFP con una edad mínima de 50 años es incluso superior (47,2 %). La misma relación se observa en el profesorado de este rango de edad en la vía general (42,2 %). España, por el contrario, se encuentra por debajo de ambas medias internacionales: el 38,2 % de sus docentes de EFP tienen, al menos, 50 años; porcentaje muy similar al de quienes enseñan en la vía general de la segunda etapa de educación secundaria (38,0 %). En consecuencia, cabe señalar que el porcentaje de docentes de EFP con una edad de 50 años o más en España está entre algo más de 5 y 9 puntos porcentuales por debajo de las medias internacionales. No obstante, respecto a 2013, se observa un mayor crecimiento porcentual del profesorado que pertenece a esta franja de edad en España (3,5 puntos porcentuales en la vía profesional de la segunda etapa de educación secundaria y 5,8 puntos porcentuales en la general) con respecto a la media de la OCDE (2,7 puntos porcentuales en la vía profesional y 2,5 puntos porcentuales en la general).

La distribución por edades del profesorado de educación y formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria varía considerablemente de un país a otro. En la cohorte de 50 años o más, Italia, Finlandia Alemania y Grecia presentan porcentajes superiores al 50 %, en concreto, 58,6 %; 56,6 %; 50,3 % y 50,1 %; respectivamente. Por el contrario, Brasil no alcanza el 25 % de docentes en esta franja de edad (24,3 %).

Las grandes proporciones de profesorado de mayor edad reflejan el reto más amplio del envejecimiento de la plantilla docente en muchos países, pero también podrían verse agravadas por la práctica habitual de que el profesorado de EFP adquiera experiencia en el sector antes de incorporarse a la profesión. Los resultados del Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) muestran que el profesorado de EFP tiende a tener más experiencia laboral no docente que el de educación general en la segunda etapa de educación secundaria (OECD, 2021c). El personal de EFP suele comenzar su trayectoria profesional en la industria o fuera del sector educativo, y la docencia suele ser una segunda vocación. TALIS descubrió que la docencia era la primera opción profesional para una proporción menor de docentes de centros de EFP (62 %) que para el profesorado de otros centros (70 %) (OECD, 2021c).

En comparación con la vía general, España no presenta apenas diferencias en el porcentaje de docentes con, al menos, 50 años en la vía profesional de la segunda etapa de educación secundaria (38,2 % en los programas de EFP y 38,0 % en los programas generales). Sin embargo, las medias internacionales muestran una proporción más alta de profesorado de EFP en esta cohorte respecto a los programas generales: 4,4 puntos porcentuales (p.p.) más en la OCDE y 5,0 p.p. en la UE25. Por encima de esta distancia se encuentran países como Chile (6,8 p.p.), Países Bajos (9,9 p.p.), Alemania (14,8 p.p.), Finlandia (16,8 p.p.) o Reino Unido (27,5 p.p.). En cambio, Brasil, Italia o Grecia presentan porcentajes mayores de profesorado con 50 años o más en los programas generales de la segunda etapa de educación secundaria, con diferencias de 1,1 p.p.; 2,9 p.p. y 15,2 p.p., respectivamente.

Gráfico 3.12 (extracto de la Tabla D7.2)
Distribución del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria,
según tipo de programa, por grupos de edad (2021)
Porcentaje de profesorado en centros públicos y privados, según recuentos



Nota: los países están ordenados de mayor a menor porcentaje de profesorado de 50 años o más en los programas de formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria. No hay información disponible para Colombia, Japón, Portugal y Suecia, ya que estos países no aportan datos desagregados por tipo de programa. Estados Unidos e Irlanda no disponen de programas profesionales en esta etapa. Los datos de Irlanda referidos a los programas generales de la segunda etapa de educación secundaria incluyen también la primera etapa de educación secundaria. Los datos de Italia corresponden en exclusiva a centros públicos. Respecto a Portugal, el profesorado de enseñanza postsecundaria no terciaria puede impartir clases en la segunda etapa de educación secundaria.

Por otra parte, en líneas generales, una constante en todos los países de la OCDE es que la proporción de personal joven (menos de 30 años) en los programas de EFP en la segunda etapa de educación secundaria es baja. España presenta un porcentaje del 5,7 % de su profesorado de EFP en esta etapa, muy similar a los correspondientes a las medias internacionales (5,6 % en la UE25 y 6,5 % en la OCDE).

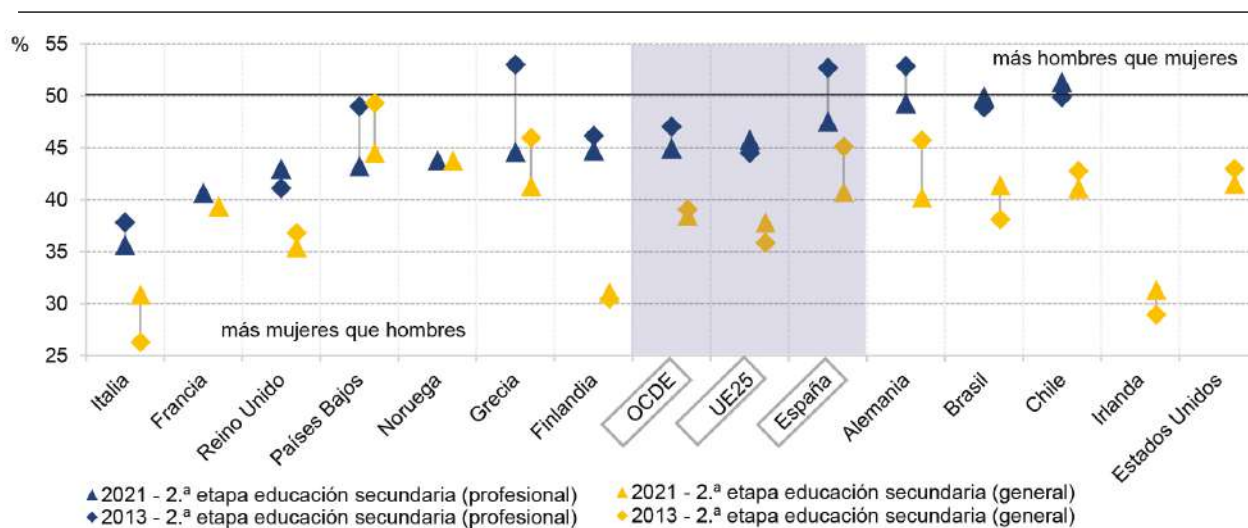
Varios puntos porcentuales por debajo se encuentran países como Grecia (2,9 %), Alemania (2,7 %), Italia (2,5 %) o Finlandia (2,2 %). Por el contrario, Noruega (8,6 %), Brasil (8,8 %), Francia (9,1 %), Países Bajos (9,4 %) o Chile (11,1 %) muestran porcentajes superiores. En cualquier caso, cabe señalar que escasean en la OCDE países o economías asociadas que alcancen o superen la barrera del 10 %.

Respecto a los programas generales de la segunda etapa de educación secundaria, la inmensa mayoría de países y economías asociadas que aportan datos presentan unos porcentajes menores de profesorado menor de 30 años en la vía profesional. La diferencia es notable en Reino Unido (casi 15 puntos porcentuales superiores en la vía general), siendo más moderada (5,5 p.p.) en Finlandia y Países Bajos. En España, apenas hay distinción (unas centésimas a favor de la vía general); mientras que las medias internacionales siguen la tendencia (1,6 p.p. por debajo la vía profesional en la OCDE y 1,9 p.p. en la UE25). En contraste con lo anterior, Grecia e Italia muestran una proporción más alta de profesorado menor de 30 años en los programas profesionales de la segunda etapa de educación secundaria. No obstante, los porcentajes son muy bajos (2,9 % en EFP y 1,0 % en la vía general en Grecia; mientras que en Italia la vía general alcanza el 2,1 %, frente al 2,5 % de la vía profesional).

En cuanto al profesorado de EFP en la segunda etapa de educación secundaria que se encuentra en la franja de edad entre los 30 y los 49 años, en España alcanza el 56,1 % del total, 6 puntos porcentuales por encima de la media de la OCDE (50,1 %), y casi 9 puntos porcentuales más que la media de la UE25 (47,2 %). Menores diferencias se observan en los programas generales (56,2 % en España, frente al 52,8 % en la OCDE y al 50,3 % en la UE25).

En España, al igual que en casi todos los países de la OCDE y de la UE25, el porcentaje de profesorado masculino es menor que el femenino en la segunda etapa de educación secundaria. Esto se aplica tanto en el conjunto de la etapa como en los programas de la vía profesional y general.

Gráfico 3.13 (extracto de la Tabla D7.3)
 Evolución del porcentaje de hombres entre el profesorado de la segunda etapa de educación secundaria, por tipo de programa (2013, 2021)
 Porcentaje de profesorado masculino en centros públicos y privados, según recuentos



Nota: los países están ordenados de menor a mayor porcentaje de hombres entre el profesorado de la segunda etapa de educación secundaria en la vía profesional.

La proporción de profesorado masculino en los programas profesionales de la segunda etapa de educación secundaria es mayor que su equivalente en los programas generales en casi todos los

países y economías asociadas de la OCDE. Con datos de 2021, en España, el 47,5 % de docentes de la vía profesional en esta etapa son hombres, porcentaje que se reduce al 40,8 % en la vía general (6,7 puntos porcentuales menos). En la media de la OCDE, el porcentaje de hombres entre el profesorado de EFP presenta unos valores similares (45,0 %), 6,5 p.p. más que en los programas generales (38,5 %). Por su parte, la distancia es ligeramente más acusada en la media de la UE25 (7,9 p.p.: 45,8 % en la vía profesional, frente al 37,9 % en la vía general). Por encima de los 8 puntos porcentuales de diferencia se encuentran países como Brasil (8,5 p.p.), Alemania (9,0 p.p.), Chile (10,2 p.p.) y Finlandia (13,6 p.p.).

Una excepción a la tendencia mayoritaria se localiza en los Países Bajos, donde la proporción de docentes hombres en los programas generales (44,5 %) es ligeramente superior a la de los de EFP (43,2 %): 1,3 puntos porcentuales. Esta situación ya existía en 2013, aunque solo por 0,3 puntos porcentuales en aquel año. Por su parte, en Noruega no hay diferencia entre ambas vías (43,8 %).

Entre 2013 y 2021, en dos tercios de los países analizados con datos disponibles, se ha producido un descenso en el porcentaje de docentes masculinos en los programas de EFP de la segunda etapa de educación secundaria. Los mayores descensos porcentuales (p.p.) se han producido en España (5,2 p.p.), Países Bajos (5,8 p.p.) y Grecia (8,4 p.p.). En ese sentido, la media de la OCDE ha descendido en 2,1 p.p. Por el contrario, en la media de la UE25 se ha producido un aumento de 1,3 p.p. en el porcentaje de hombres en los programas profesionales de esta etapa en este periodo.

Por su parte, en los programas generales de la segunda etapa de educación secundaria se observa la misma tendencia. Entre 2013 y 2021, el porcentaje de docentes hombres se ha reducido en 4,3 puntos porcentuales (p.p.) en España y en 0,6 p.p. en la media de países de la OCDE; aumentando en 2,0 p.p. en la media de la UE25. Los países con una mayor reducción porcentual son España (4,3 p.p.), Grecia (4,6 p.p.), Países Bajos (4,8 p.p.) y Alemania (5,5 p.p.). Por el contrario, en Italia la proporción de docentes masculinos ha aumentado en 4,6 p.p. en este período.

En cuanto al perfil de género del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria, en su conjunto (Tabla D7.3, *Education at a Glance* 2023), entre los países analizados el profesorado masculino solo es mayoría en Colombia (54,5 %) y en Japón (68,3 %). En España, este porcentaje se reduce hasta el 43,3 %, lo que supone poco más de dos puntos porcentuales por encima de las medias internacionales (41,2 % en la OCDE y 41,1 % en la UE25). Por debajo del 40,0 % de docentes varones en el conjunto de la segunda etapa de educación secundaria se encuentran Francia (39,9 %), Finlandia (39,6 %), Reino Unido, (37,9 %), Italia (33,4 %), Irlanda (31,4 %) o Portugal (31,2 %). Respecto a la vía profesional, en el Gráfico 3.13 se observa que hay más profesoras que profesores en todos los países, excepto en Chile (48,7 % de mujeres docentes). A su vez, en Brasil y en Alemania, el porcentaje es muy similar, aunque ya predominan ligeramente las mujeres (por 0,1 p.p. y 1,4 p.p., respectivamente). En España, la proporción de mujeres es mayor que la de hombres en los programas profesionales (5,0 p.p.), distancia menor que la de las medias internacionales (8,4 p.p. en la UE25 y 10,1 p.p. en la OCDE). La mayor diferencia entre los países analizados se encuentra en Italia: 28,7 p.p. más de profesorado femenino respecto al masculino en la vía profesional de esta segunda etapa de la educación secundaria.

A pesar de su importante representación entre el profesorado de EFP de la segunda etapa de educación secundaria, las profesoras siguen cobrando menos que sus colegas masculinos. En la mayoría de los países para los que se dispone de datos, los salarios reales de las profesoras de 25 a 64 años en programas profesionales de segunda etapa de secundaria son muy inferiores a los de los profesores (Tabla D3.9, *Education at a Glance* 2023). A su vez, existe un mayor porcentaje de contratos a tiempo parcial entre el profesorado femenino, pero no hay información sobre si se trata de un acuerdo deseado o de una consecuencia de los contratos precarios (OECD, 2021b).

Cuadro 3.4. Algunos retos para los sistemas educativos en el ámbito internacional a partir del perfil del profesorado de los programas de educación y formación profesional

A pesar de los esfuerzos por contratar y retener a un número suficiente de docentes de EFP competentes, los retos persisten. En particular, muchos países de la OCDE tienen una importante escasez de profesorado de EFP, en parte debido al escaso atractivo de la profesión. La oferta podría incrementarse haciendo más atractiva la carrera de docente de EFP y contratando a profesionales del sector (OECD, 2021c).

A lo largo del apartado 3.4 (Perfil del profesorado de los programas de educación y formación profesional) se han realizado diversos análisis, resumiendo, a continuación, los principales hallazgos presentados:

- De media en los países de la OCDE, el 43,4 % del profesorado de EFP de la segunda etapa de educación secundaria tiene 50 años o más (Tabla D7.2 y Figura D7.2, *Education at a Glance* 2023). Esto refleja el envejecimiento de la plantilla docente de EFP, así como el hecho de que hay quien adquiere experiencia en el sector antes de incorporarse a la profesión docente.
- La distribución por edades del profesorado de EFP varía considerablemente de un país a otro, pero, en general, la proporción de docentes menores de 30 años en estos programas es baja en todos los países de la OCDE, oscilando en la segunda etapa de educación secundaria entre el 2,2 % de Finlandia y el 13,8 % de Corea (Tabla D7.2 y Figura D7.2, *Education at a Glance* 2023). Únicamente cinco países de los 30 que aportan datos alcanzan o superan el 10,0 %: Luxemburgo (10,0 %), Turquía (10,4 %), Chile (11,1 %), Bélgica (11,4 %) y la citada Corea (13,8 %).
- En muchos países, el personal docente de EFP está cada vez más dominado por las mujeres. Entre 2013 y 2021, la proporción de docentes varones en los programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria se redujo en 2 puntos porcentuales (del 47,0 % al 45,0 %) de media en los países de la OCDE (Tabla D7.3 y Figura D7.3, *Education at a Glance* 2023).
- A pesar de estar muy representadas entre el profesorado del programa profesional de segunda etapa de educación secundaria, las mujeres que ejercen esta profesión siguen cobrando menos que los hombres.

Por otra parte, cabe señalar que el personal docente es esencial para impartir con eficacia la educación y formación profesional (EFP). La preparación para el trabajo que ofrecen a sus estudiantes implica la enseñanza de competencias tanto profesionales como transversales. En consecuencia, por lo general, el profesorado de EFP debe tener conocimientos y experiencia tanto pedagógicos como profesionales (OECD, 2021c).

A su vez, la digitalización, la automatización y la transición hacia economías más ecológicas afectan a las competencias necesarias en el mercado laboral y, por tanto, también a las competencias que se exigen a docentes y personal formador de EFP. En este contexto, el profesorado de EFP debe mantenerse al día de los cambios para poder enseñar y formar a su alumnado de forma eficaz (OECD, 2021c). Por tanto, la formación continua del profesorado debe ajustarse a esos nuevos requisitos, incluyendo, en este sentido, las competencias técnicas y pedagógicas necesarias.

Fuente: OECD (2023a). *Education at a Glance* 2023. Indicador D7. What is the profile of vocational teachers and what is the student-vocational teacher ratio?

3.5 EVALUACIONES Y EXÁMENES AL ALUMNADO

La evaluación en el ámbito de la educación puede abarcar un gran número de cuestiones y utilizar diferentes herramientas para valorar la calidad y la eficacia de los sistemas educativos. Los países pueden utilizar una combinación de exámenes y evaluaciones del alumnado, inspecciones escolares, autoevaluaciones escolares e informes sobre el cumplimiento de las normas y reglamentos regionales o nacionales por parte de los centros educativos. Este indicador se centra en la forma en que se utilizan las evaluaciones y los exámenes del alumnado a nivel nacional (central) en educación primaria y en los programas generales de educación secundaria.

Los exámenes nacionales o centrales, que se aplican a casi todo el conjunto de estudiantes, son pruebas estandarizadas de lo que se espera que sepan o sean capaces de hacer, y tienen una consecuencia formal para el alumnado (por ejemplo, la posibilidad de acceder a un nivel educativo superior). Al igual que los anteriores, las evaluaciones nacionales o centrales se basan en pruebas estandarizadas de rendimiento de estudiantes. Sin embargo, sus resultados no afectan a la progresión escolar del alumnado ni a su certificación.

En España, la LOMLOE establece dos evaluaciones al conjunto del alumnado en educación primaria, mientras que en la primera y en la segunda etapa de educación secundaria el número se reduce a una en cada una de las etapas. En el conjunto de países y economías asociadas las evaluaciones nacionales o centrales son más frecuentes en educación primaria, con tendencia a reducirse según se eleva el nivel educativo en la enseñanza obligatoria, especialmente en la segunda etapa de educación secundaria.

En los últimos años ha aumentado el uso de evaluaciones nacionales (o centrales cuando el nivel más alto de autoridad educativa de un país está por debajo del nivel nacional), lo que refleja una tendencia más amplia hacia una mayor rendición de cuentas de los servicios públicos (OECD, 2013). Las evaluaciones nacionales o centrales pueden proporcionar información de diagnóstico que el profesorado puede utilizar para abordar las áreas de debilidad en el aprendizaje de su alumnado. A su vez, en algunos casos, las evaluaciones reflejan la evolución del aprendizaje del alumnado, con la intención de garantizar que todos y todas desarrollen las competencias básicas esenciales. También pueden proporcionar información comparativa para medir la equidad de los resultados del aprendizaje.

El marco regulador de las evaluaciones del sistema educativo español cambió con la aprobación de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Por un lado, la Ley define las evaluaciones generales del sistema, las cuales medirán el desarrollo de las competencias clave del alumnado en combinación con cuestionarios de contexto. Estas evaluaciones, de ámbito nacional, se realizarán de forma periódica al final de la etapa de Educación Primaria (6.º EP) y de Educación Secundaria Obligatoria (4.º ESO) a partir del curso 2024-25, comenzando por las competencias en comunicación lingüística, STEM, plurilingüe y digital. A estas competencias se irán añadiendo las competencias clave restantes en sucesivas ediciones. Por otro lado, la Ley establece dos evaluaciones de diagnóstico, que realizarán todos los centros educativos, de forma anual en un curso estratégico intermedio en cada una de las etapas de escolarización obligatoria (4.º EP y 2.º ESO), clave para la toma de decisiones académicas que afectan al alumnado. Estas evaluaciones dependen principalmente de las Administraciones educativas y serán útiles para realizar un diagnóstico de las competencias adquiridas por el alumnado, y permitirán informar, formar y orientar a los centros educativos, al profesorado, al alumnado y a sus familias, así como al conjunto de la

comunidad educativa. La LOMLOE fija que estas evaluaciones comprobarán, al menos, el grado de dominio de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática. Las Administraciones educativas podrán decidir sobre la evaluación de otras competencias, como pueden ser las competencias en ciencias naturales o sociales. El curso 2023-24 se realizará la primera aplicación de estas evaluaciones de diagnóstico. La información referida a España de este indicador utiliza el nuevo marco regulador que define la LOMLOE y el Marco general de las evaluaciones del sistema educativo (MEFP, 2023b).

Tabla 3.14 (extracto de las Tablas D6.1 y D6.2 y de la Figura D6.1)
Número de evaluaciones y exámenes nacionales o centrales, por nivel de educación (2023)
Vía general

Evaluaciones			Países	Exámenes		
Educación primaria	1.ª etapa de educación secundaria	2.ª etapa de educación secundaria		Educación primaria	1.ª etapa de educación secundaria	2.ª etapa de educación secundaria
2	2	0	Alemania	0	1	1
3	2	2	Chile	0	0	1
2	2	0	Colombia	0	0	1
3	1	0	Escocia (RU)	0	0	1
2	1	1	España	0	0	1
1	1	1	Estados Unidos	4	3	3
2	1	0	Finlandia	0	0	1
3	2	1	Francia	0	1	1
1	1	0	Grecia	0	0	2
2	0	0	Inglaterra (RU)	0	0	2
3	0	0	Irlanda	0	1	1
2	1	2	Italia	0	1	1
1	1	0	Japón	0	0	0
1	0	0	Países Bajos	0	1	1
2	1	1	Suecia	0	0	0

Nota: los países están ordenados por orden alfabético. No hay datos disponibles para Noruega, Portugal ni las medias de la OCDE ni de la UE25. Algunas de las evaluaciones de Alemania, Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia o Grecia son muestrales. Las evaluaciones de diagnóstico de 4.º de primaria y 2.º ESO en España comenzarán a aplicarse en el curso escolar 2023-24. El número de evaluaciones y exámenes notificados se refiere al máximo que se espera que realice cada estudiante para el nivel educativo especificado. Algunas evaluaciones no se realizan anualmente, por lo que es posible que no se hayan realizado en el curso escolar 2023.

Las evaluaciones nacionales o centrales son más frecuentes en educación primaria, con tendencia a reducirse según se eleva el nivel educativo en la enseñanza obligatoria. No obstante, en la primera etapa de educación secundaria siguen siendo mayoritarias entre los países analizados; situación que cambia en la segunda etapa de educación secundaria. En educación primaria, España realiza dos evaluaciones, misma cantidad que otros países como Alemania, Inglaterra (Reino Unido) o Italia. También varios países nórdicos (Finlandia y Suecia, por ejemplo) y alguno de los latinoamericanos (Colombia) presentan esa misma cantidad. Chile, Escocia (Reino Unido), Francia o Irlanda aumentan estas evaluaciones, llegando a tres.

Aunque en la primera etapa de educación secundaria España reduce el número de evaluaciones a una, es la misma cantidad por la que han optado muchos de los países con los que coincidía en educación primaria (Italia, Finlandia y Suecia) y alguno de los que la superaban en esa etapa (Escocia). Irlanda no presenta evaluaciones en este nivel. Por su parte, Alemania, Chile, Colombia y Francia realizan dos evaluaciones.

En cuanto a la segunda etapa de educación secundaria, España tiene estipulada una evaluación, al igual que Estados Unidos, Francia o Suecia. Chile e Italia elevan ese número a dos, mientras que el resto de países analizados en la Tabla 3.14 no incluyen evaluaciones en esta etapa. Cabe matizar, a este respecto, que el conjunto de países no presenta el mismo número de cursos en cada una de las etapas correspondientes, lo cual ha de ser tomado en consideración a la hora de valorar estos datos.

Por su parte, los exámenes nacionales o centrales evalúan al alumnado para determinar si han completado con éxito su curso o etapa educativa actual o para acceder a un curso o etapa superior. Suelen tener lugar en el último curso (o durante los últimos años) de una etapa educativa. Este es el caso en todos los países, excepto en Estados Unidos, donde estos exámenes (exámenes estatales obligatorios, según la normativa federal) se administran en diferentes cursos, dependiendo de cada estado.

En contraposición a las evaluaciones, los exámenes nacionales o centrales son más frecuentes en la segunda etapa de educación secundaria que en las etapas anteriores. Entre los países analizados, solo Estados Unidos los aplica en educación primaria (en cuatro cursos). Aunque en la primera etapa de educación secundaria aumenta el número de países con estos exámenes (Alemania, Francia, Irlanda, Italia y Países Bajos los tienen regulados en un curso; Estados Unidos, en tres), siguen siendo minoritarios. Por el contrario, suponen una mayoría en la segunda etapa de educación secundaria: entre los países analizados en la Tabla 3.14, solo Japón y Suecia no realizan este tipo de exámenes en su sistema educativo.

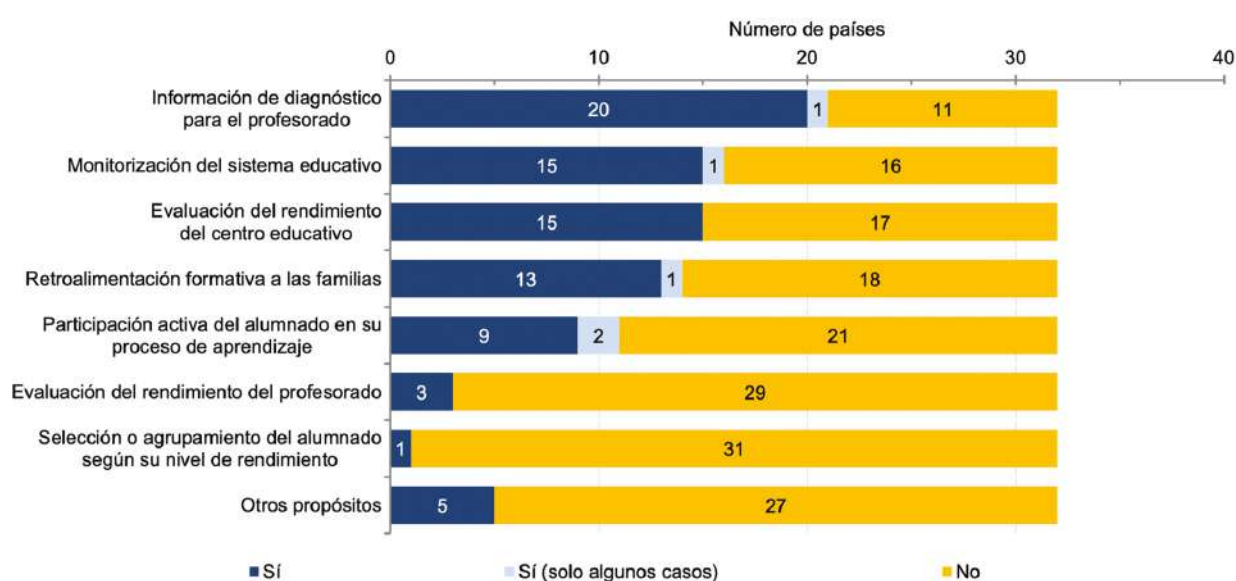
En España, la evaluación de diagnóstico que se realiza en el segundo curso de educación secundaria obligatoria tiene como objetivos principales proporcionar al profesorado referencias sobre el diagnóstico del alumnado, suministrar información formativa a las familias, implicar activamente al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, evaluar el rendimiento escolar y supervisar el sistema educativo.

Respecto al conjunto de países y economías de la OCDE que se estudian en el informe *Education at a Glance 2023*, aproximadamente cuatro quintas partes de los 39 con datos disponibles realizan, al menos, una evaluación nacional o central del alumnado de educación primaria (33 países y economías). La proporción es similar en la primera etapa de educación secundaria (32 países y economías). Por el contrario, en la segunda etapa de educación secundaria, menos de las dos quintas partes (14 países y economías) realizan este tipo de evaluaciones (Gráfico D6.1, *Education at a Glance 2023*).

Estas evaluaciones nacionales o centrales tienen lugar en distintos cursos de educación primaria y de educación secundaria. Suelen realizarse en dos momentos diferentes: seis y nueve años después del inicio de educación primaria (en 19 países y economías de la OCDE). Como estos cursos forman parte de la primera etapa de educación secundaria en muchos países, este análisis se centra en las evaluaciones nacionales o centrales en esa etapa en los 32 países y economías de la OCDE con información disponible (siete países y economías participantes no realizan evaluaciones en la citada etapa educativa).

En líneas generales, las evaluaciones nacionales o centrales se realizan con más de un propósito. Estas finalidades pueden clasificarse en dos tipos: finalidades formativas (proporcionar información para mejorar) y finalidades sumativas (comprobar si se han alcanzado los objetivos, es decir, si el alumnado ha demostrado con éxito los resultados del aprendizaje). De los 32 países y economías de la OCDE que utilizan este tipo de evaluaciones, aproximadamente tres cuartas partes afirmaron hacer un uso moderado o alto de ellas con fines formativos, y aproximadamente dos quintas partes afirmaron hacerlo con fines sumativos (Tabla D6.1, *Education at a Glance* 2023).

Gráfico 3.15 (extracto de la Tabla D6.1 y de la Figura D6.2)
Objetivos principales de las evaluaciones nacionales/centrales
en la primera etapa de educación secundaria (2023)
Vía general, número de países y economías de la OCDE



Nota: los objetivos están ordenados por orden decreciente de prevalencia. En último lugar se ha colocado la categoría Otros propósitos, al agrupar fines diversos que responden al contexto concreto de los diferentes países que los señalan. La Comunidad francesa de Bélgica, Costa Rica, Inglaterra (Reino Unido), Irlanda, Países Bajos, Nueva Zelanda y Polonia no realizan evaluaciones nacionales o centrales en la primera etapa de educación secundaria. Por ese motivo, no se encuentran integrados en el número de países y economías participantes de la OCDE que se recogen en este gráfico.

Muchos países y economías de la OCDE utilizan este tipo de evaluaciones para informar al profesorado, estudiantes y familias de cuánto sabe el alumnado sobre las materias evaluadas, lo que puede proporcionarles evaluaciones formativas de sus estudiantes (Gráfico 3.15). En 21 de los 32 países y economías de la OCDE con evaluaciones nacionales o centrales (Chile, España, Finlandia, Italia, Japón...), estas se utilizan para proporcionar al profesorado información sobre el diagnóstico del alumnado. Aproximadamente la mitad de estos países y economías también las utilizan para proporcionar información formativa a las familias (14 casos, entre ellos, Chile, España, Francia o Japón) e implicar activamente al alumnado en su propio proceso de aprendizaje (11 ejemplos, con España, de nuevo, incluida).

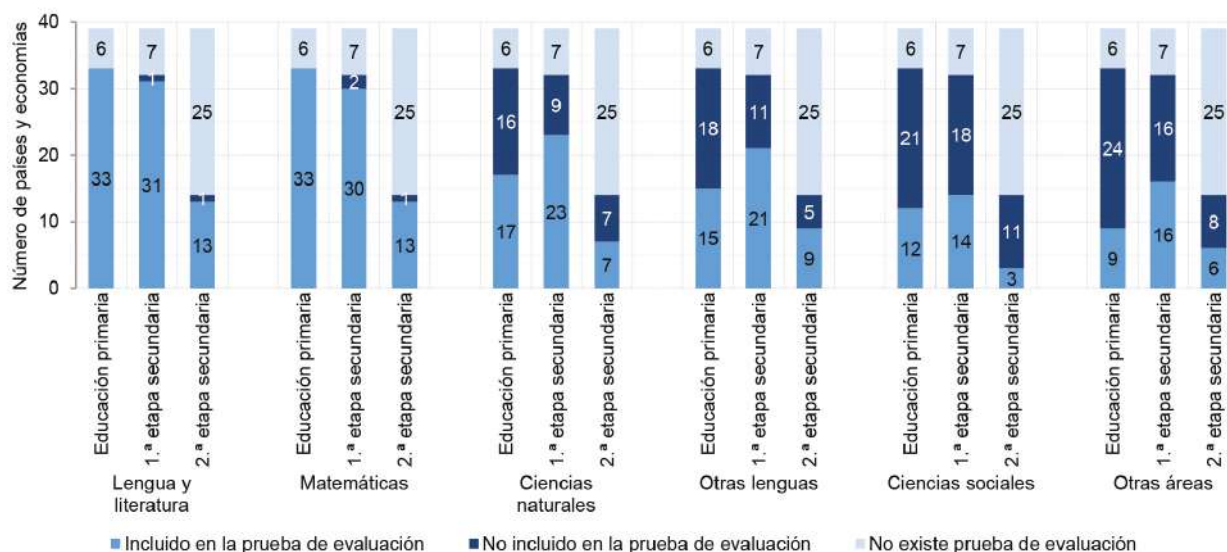
En algunos países y economías de la OCDE se utilizan las evaluaciones nacionales o centrales para supervisar el sistema educativo a nivel de centro o de sistema. Las evaluaciones nacionales o centrales se utilizan para evaluar el rendimiento escolar en 15 países y economías de la OCDE, y para supervisar el sistema educativo en un número similar de casos (16). Colombia, España, Finlandia o Italia asumen ambas categorías.

A su vez, tres países (Bulgaria, Eslovaquia y Hungría) emplean estas evaluaciones para evaluar el rendimiento de su profesorado, mientras que uno (Bulgaria) las usa para seleccionar o agrupar al alumnado según su nivel de rendimiento. Por último, cinco países también utilizan sus evaluaciones nacionales o centrales para otros fines. En ese sentido, en Japón, la evaluación nacional se aplica para revisar y evaluar las políticas educativas vigentes. Por su parte, Suecia la utiliza para ayudar al profesorado a determinar los resultados finales al término de la primera etapa de educación secundaria.

En el conjunto de países y economías de la OCDE, las áreas o materias más evaluadas en las evaluaciones nacionales o centrales son lengua y literatura (lectura, escritura y literatura) y matemáticas.

Las materias o áreas cubiertas en las evaluaciones nacionales o centrales y la frecuencia con la que se incluyen en ellas indican su prioridad para las autoridades educativas. En cada etapa educativa en la que se realizan este tipo de evaluaciones, sin tomar en consideración su frecuencia de aplicación, en casi todos los países y economías de la OCDE se evalúan aspectos que se integran principalmente dentro de lengua y literatura (lectura, escritura y literatura) y matemáticas (Gráfico 3.16).

Gráfico 3.16 (extracto de la Tabla D6.1 y de la Figura D6.3)
Materias/Áreas evaluadas en las evaluaciones, por nivel de educación (2023)
Vía general, número de países y economías de la OCDE



Nota: las materias o áreas evaluadas están ordenadas en orden descendente de prevalencia en educación primaria.

En educación primaria, los 33 países y economías de la OCDE que realizan evaluaciones nacionales o centrales en esta etapa educativa valoran aspectos relacionados con lengua y literatura y con matemáticas. Esta cantidad se reduce a alrededor de la mitad en ciencias naturales (17) y otras lenguas (15), normalmente la lengua inglesa; ambas recogidas en la normativa de España. Por su parte, ciencias sociales es evaluada en algo más de un tercio de estos países y economías de la OCDE (12), España incluida; abarcando 9 países y economías otras áreas diferentes a las anteriores. Por otra parte, en pocos lugares se recogen también datos sobre aspectos no académicos (Tabla D6.3, *Education at a Glance* 2023, disponible en línea), como el clima escolar (6 países y economías:

la Comunidad flamenca de Bélgica, Colombia, España, Israel, Japón y Luxemburgo), el bienestar (4 países y economías: la Comunidad flamenca de Bélgica, España, Japón y la República Checa) y las habilidades sociales y emocionales (3 países: Colombia, España y Japón).

En la primera etapa de educación secundaria, las evaluaciones nacionales o centrales cubren tanto lengua y literatura como matemáticas en casi todos los 32 países y economías de la OCDE con este tipo de evaluaciones establecidas en esta etapa. Las excepciones son Israel, donde no se evalúa matemáticas, y Letonia, donde no se evalúa ninguna de estas dos materias. Ciencias naturales y otros idiomas (normalmente el inglés) se evalúan en aproximadamente dos tercios de los países y economías (23 y 21, respectivamente). Por su parte, ciencias sociales es la quinta materia más evaluada (14 países). A su vez, la mitad de los 32 países y economías de la OCDE (16) evalúan alguna otra materia. De nuevo, solo unos pocos recogen además datos sobre aspectos no académicos. En este caso, los mismos seis países y economías que recopilaban información sobre clima escolar en educación primaria repiten en la primera etapa de educación secundaria. Lo mismo se aplica a los cuatro sistemas educativos que reúnen datos sobre bienestar. Sin embargo, solo dos países (Colombia y Japón) mantienen su recolección de aspectos relativos a las habilidades sociales y emocionales.

La segunda etapa de educación secundaria presenta unas cifras mucho menores que las correspondientes a las dos etapas anteriormente analizadas, puesto que la cantidad de países y economías que no realizan evaluaciones nacionales o centrales en esta etapa es mayoritaria (25). Tomando esta matización en consideración, cabe indicar de nuevo que, en casi todos los 14 países y economías de la OCDE que aplican este tipo de evaluaciones, estas cubren tanto lengua y literatura como matemáticas. En esta ocasión, la excepción en ambos casos se encuentra en Israel. Respecto a ciencias naturales, solo la mitad de los países y economías (7) que podrían hacerlo evalúan esta materia. La cantidad aumenta a 9 para otras lenguas. Por el contrario, ciencias sociales solo es tenida en cuenta por tres países y economías de la OCDE: la Comunidad flamenca de Bélgica, Chile y Estados Unidos. A su vez, seis países y economías evalúan otras materias. En cuanto a los aspectos no académicos, se observa una reducción en los tres aspectos analizados. El clima escolar es incluido solo por tres países y economías (la Comunidad flamenca de Bélgica, España e Israel). Por su parte, el bienestar también es tratado por tres países y economías. La Comunidad flamenca de Bélgica y España repiten, acompañados en esta ocasión por la República Checa. Finalmente, cabe destacar que España es el único país o economía de la OCDE que recoge información sobre las destrezas sociales y emocionales en las evaluaciones nacionales o centrales de la segunda etapa de educación secundaria.

En España, la prueba de acceso a la universidad, que se realiza al finalizar la segunda etapa de educación secundaria, tiene como principales finalidades la selección para programas, cursos, vías o campos de estudio en educación terciaria, el acceso a centros de educación terciaria selectivos o ser un requisito para poder cursar estudios de educación terciaria.

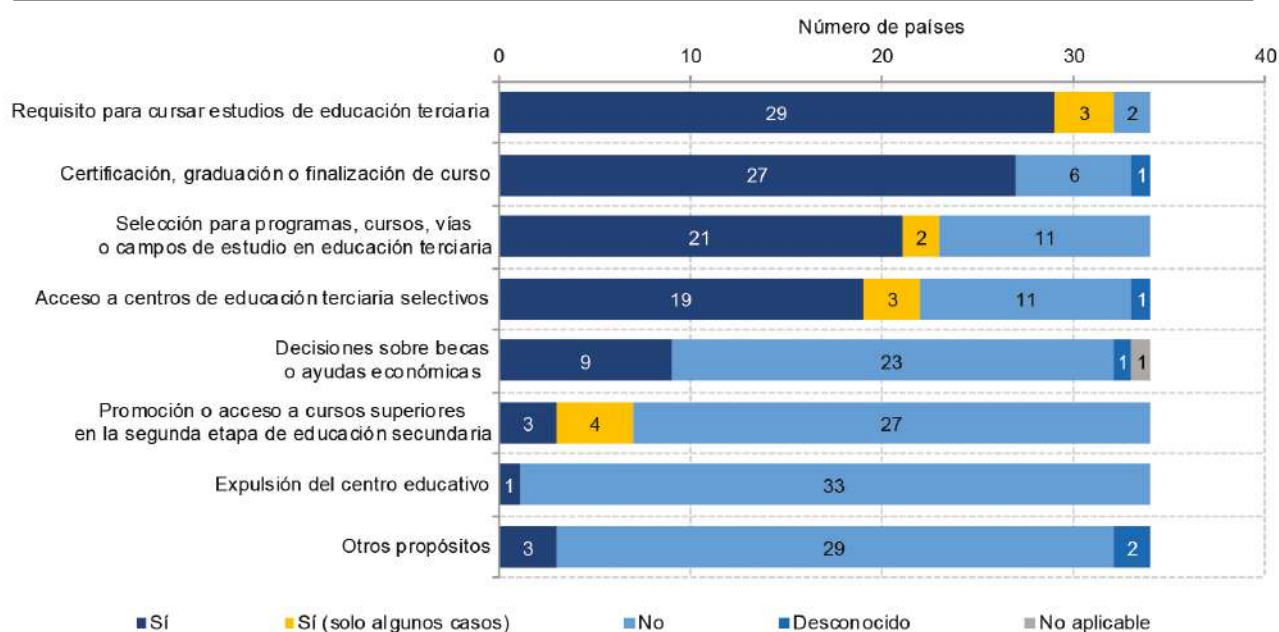
Los exámenes nacionales o centrales son más frecuentes en la segunda etapa de educación secundaria respecto a niveles educativos inferiores. Tomando en consideración los 39 países y economías de la OCDE presentes en este estudio, menos de la mitad plantean este tipo de exámenes en educación primaria o en la primera etapa de educación secundaria (3 y 14, respectivamente), pero 34 tienen al menos uno en la segunda etapa de educación secundaria (en programas generales). Por tanto, este análisis se centra principalmente en los exámenes nacionales o centrales de los programas generales de la segunda etapa de educación secundaria.

En la mayoría de los 34 países y economías de la OCDE que tienen exámenes nacionales o centrales en la segunda etapa de educación secundaria, el alumnado solo se presenta a un examen durante sus estudios en esta etapa. En Dinamarca, Lituania, Luxemburgo y Países Bajos, donde el alumnado puede matricularse en diferentes itinerarios de la segunda etapa de educación secundaria, existe un examen nacional o central para cada itinerario, y cada estudiante solo se presenta al examen nacional o central correspondiente al itinerario en el que esté matriculado.

Los exámenes nacionales o centrales se utilizan mucho con fines sumativos, es decir, para rendir cuentas, lo que concuerda con el hecho de que se realizan hacia el final de la segunda etapa de educación secundaria. En aproximadamente la mitad (18) de los países y economías de la OCDE con exámenes nacionales o centrales, solo se utilizan con fines sumativos y no formativos. En el resto, se utilizan en cierta medida con fines formativos, pero en menor medida que con fines sumativos. Alemania es la única excepción, ya que no utiliza los exámenes ni con fines sumativos ni formativos.

En todos los países que los emplean, los exámenes nacionales o centrales sirven para certificar la finalización de un curso o de la segunda etapa de educación secundaria, o para permitir el acceso a la educación terciaria; en aproximadamente tres cuartas partes de ellos (27), sirven para ambos fines (Gráfico 3.17). Los exámenes nacionales de Chile, Colombia, Corea, Polonia, España y Turquía solo se utilizan para acceder a la educación terciaria, mientras que el examen nacional de Costa Rica solo sirve para certificar la finalización de la segunda etapa de educación secundaria. En Estados Unidos, los exámenes nacionales no dan derecho a acceder a la educación terciaria, mientras que su uso para certificar la finalización del curso varía según el estado.

Gráfico 3.17 (extracto de las Tablas D6.1 y D6.2 y de la Figura D6.4)
Objetivos principales de los exámenes nacionales/centrales
en la segunda etapa de educación secundaria (2023)
Vía general, número de países y economías de la OCDE



Nota: los objetivos están ordenados por orden decreciente de prevalencia. En último lugar se ha colocado la categoría Otros propósitos, al agrupar fines diversos que responden al contexto concreto de los diferentes países que los señalan. La Comunidad flamenca de Bélgica, Canadá, Japón, Suecia y Suiza no realizan exámenes nacionales o centrales en la segunda etapa de educación secundaria. Por ese motivo, no se encuentran integrados en el número de países y economías participantes de la OCDE que se recogen en este gráfico.

Por otra parte, la mayoría de los países y economías que utilizan los exámenes nacionales o centrales de la segunda etapa de educación secundaria para garantizar el acceso a la educación terciaria también los emplean para seleccionar a sus estudiantes dentro de la educación terciaria, por ejemplo, para el acceso selectivo a centros de educación terciaria (22) o a programas, cursos, itinerarios o campos de estudio de nivel terciario (23). Es el caso de España. Sin embargo, en Austria, la Comunidad francesa de Bélgica, Italia, Lituania, Países Bajos y República Checa, estos exámenes solo permiten el acceso a la educación terciaria y no se manejan como base para la selección.

Nueve países tienen en cuenta en cierta medida los resultados de los exámenes nacionales o centrales a la hora de decidir si conceden becas o ayudas económicas a quienes acceden a la educación terciaria. La promoción a cursos superiores en la segunda etapa de educación secundaria solo se aplica en los siete países y economías en los que estos exámenes tienen lugar en varios cursos (Dinamarca, Escocia, Francia, Grecia, Inglaterra, Israel y Nueva Zelanda). Por otra parte, en Alemania, el alumnado puede ser expulsado de un centro de segunda etapa de educación secundaria en función de los resultados en estos exámenes, pero solo en casos excepcionales en los que no apruebe el examen por segunda vez.

En España, los resultados de la prueba de acceso a la universidad se comunican al alumnado que la realiza (con carácter individual), a sus equipos directivos (respecto a su alumnado) y al público en general (con carácter global).

Los resultados de los exámenes nacionales o centrales de la segunda etapa de educación secundaria se comparten con un público externo (además de las autoridades educativas de nivel superior) en 33 de los 34 países y economías de la OCDE que aplican este tipo de exámenes (Gráfico 3.18). En Australia, el intercambio de resultados varía entre estados y jurisdicciones (Tabla D6.6, *Education at a Glance* 2023). Esos 33 países y economías ofrecen al alumnado sus propios resultados en los exámenes, aunque la forma de compartirlos y el contenido difieran. En ese sentido, doce países ofrecen información adicional sobre los resultados, como los resultados agregados de todo el país (9) o por centro educativo (9), por ejemplo.

Por su parte, los equipos directivos de los centros educativos tienen acceso directo a los resultados en 28 países y economías (España, por ejemplo) y el profesorado en 18. Los resultados agregados (a nivel de país/estado, provincia/región, centro escolar, etc.) están a disposición tanto de los equipos directivos como del profesorado en la mayoría de los países que comparten resultados con ellos. En ese sentido, los equipos directivos pueden acceder directamente a los resultados individuales del alumnado y del conjunto del centro que dirigen en alrededor de cuatro quintas partes de los países y economías que lo conceden (23 países en ambos casos). El acceso a los resultados nacionales o estatales es un poco menor (20 de 28 países y economías lo permiten). España proporciona ambas informaciones. En cuanto al profesorado, prácticamente todos los países y economías que lo hacen ofrecen información de los resultados individuales de su alumnado (17 de 18), reduciéndose ligeramente esa cantidad respecto al conjunto del centro educativo (14 de 18) y notablemente en cuanto a los resultados nacionales o estatales (9 de 18). No obstante, aunque el profesorado no pueda acceder directamente a los resultados de su alumnado, los equipos directivos comparten esos resultados con fines formativos, como es el caso de Israel, por ejemplo.

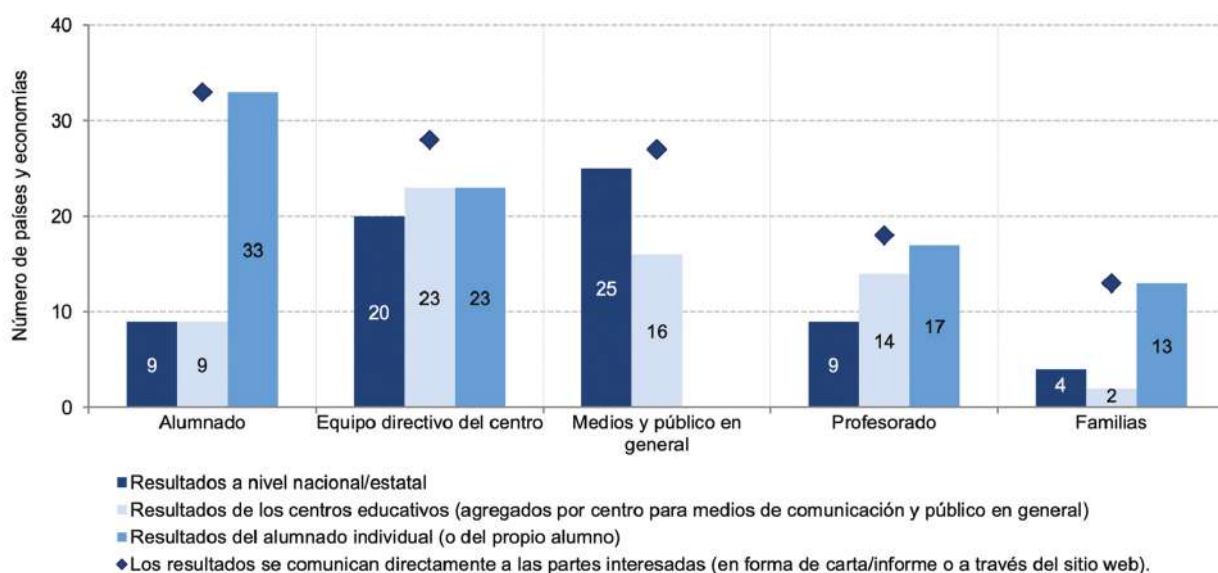
Las familias solo reciben los resultados de sus hijos e hijas en 13 de los países y economías de la OCDE con exámenes nacionales o centrales en la segunda etapa de educación secundaria. En otros 14 no tienen acceso a esos resultados y en 7 más únicamente previa solicitud. El motivo para ello es que en muchos casos el alumnado ya tiene 18 años (siendo legalmente personas adultas en la mayoría de los países) en el momento en que se presentan a los exámenes nacionales o centrales de

esta etapa educativa. Por otra parte, puede observarse que la información sobre los resultados del conjunto del centro educativo al que pertenecen sus hijos e hijas es residual (2 países de 12), siendo ligeramente mayor la información a nivel nacional o estatal (4 países).

Las autoridades educativas facilitan los resultados directamente al público en general y a los medios de comunicación en 27 de los 33 países y economías de la OCDE que comparten externamente los resultados de los exámenes nacionales o centrales de la segunda etapa de educación secundaria. España es uno de ellos. Los resultados están disponibles a través de sitios web de acceso público en casi tres cuartas partes de los países y se preparan comunicados de prensa para los medios de comunicación o informes en aproximadamente dos quintas partes de ellos. Los resultados agregados, a nivel nacional o estatal, se comparten directamente con el público en todos los países excepto en Italia, donde solo se publican en línea los resultados agregados por centros escolares. En Italia no es posible agregar los resultados por regiones porque los criterios de calificación se establecen a nivel de cada centro educativo.

Finalmente, cabe señalar que en los 33 países y economías de la OCDE que comparten los resultados externamente, el gobierno o las autoridades educativas no utilizan clasificaciones de centros escolares al informar sobre los resultados. Sin embargo, menos de un tercio de ellos (9) toman medidas para prohibir o impedir la realización de clasificaciones de centros escolares. En consecuencia, los medios de comunicación u otros grupos externos elaboran clasificaciones de centros escolares en aproximadamente tres quintas partes de los países. En seis países y otros participantes, se elaboran clasificaciones, aunque los resultados agregados por centros no estén a disposición del público.

Gráfico 3.18 (extracto de la Tabla D6.6 y de la Figura D6.6)
Difusión de los resultados de los exámenes nacionales/centrales en la segunda etapa de educación secundaria, por parte interesada y nivel de agregación (2023)
Vía general, número de países y economías de la OCDE



Nota: las partes interesadas están ordenadas por orden decreciente según el número de países y economías de la OCDE que comparten información directamente con ellas por carta/informe o a través de sitio web. La Comunidad flamenca de Bélgica, Canadá, Japón, Suecia y Suiza no realizan exámenes nacionales o centrales en la segunda etapa de educación secundaria. Por ese motivo, no se encuentran integrados en el número de países y economías participantes de la OCDE que se recogen en este gráfico.

Cuadro 3.5. Cambios en las evaluaciones nacionales o centrales desde 2015

Las evaluaciones nacionales o centrales han evolucionado con el tiempo para atender a las necesidades cambiantes de evaluar al alumnado y de adaptarse a los avances tecnológicos. Se han observado dos cambios principales en los 34 países de la OCDE y otros participantes con datos comparables de la ronda anterior de una encuesta similar en 2015 (OECD, 2015).

SUPRESIÓN E INTRODUCCIÓN DE EVALUACIONES NACIONALES O CENTRALES

El número de países y otros participantes con evaluaciones nacionales o centrales ha aumentado durante los últimos ocho años, lo que refleja la tendencia hacia el seguimiento de los estándares y la recopilación de información de diagnóstico para apoyar el rendimiento. La mayoría de los países que declararon utilizar evaluaciones nacionales o centrales en educación primaria o educación secundaria (vía general) en 2015 han continuado haciéndolo en 2023. Además de estos, otros siete países y otros participantes que no tenían evaluaciones nacionales o centrales en 2015 han informado de que las tendrían en 2023.

A pesar de la tendencia general hacia su uso creciente, las evaluaciones nacionales o centrales se han suprimido en la Comunidad francesa de Bélgica (en la primera etapa de educación secundaria) y en Nueva Zelanda (tanto en educación primaria como en educación secundaria). En Nueva Zelanda, la herramienta PaCT ayudaba a los centros a evaluar al alumnado e informar sobre su rendimiento en relación con los Estándares Nacionales (un sistema de estándares sobre el que la legislación obligaba a los centros a informar). Sin embargo, los centros podían elegir las herramientas para evaluar el rendimiento de su alumnado y solo se les exigía que informaran sobre medidas de resultados sencillas (por ejemplo, la proporción de estudiantes por debajo, al nivel y por encima del estándar). Esta información se publicaba sin medidas adicionales como, por ejemplo, el valor añadido para el alumnado. Aunque la herramienta PaCT sigue estando a disposición de los centros escolares, se ha derogado la obligación de informar respecto a los Estándares Nacionales.

Algunos países han reformado sus evaluaciones nacionales o centrales desde 2015. Austria, Dinamarca, Israel y España son algunos de ellos. En Israel, por ejemplo, la creciente preocupación por la validez de los resultados de las evaluaciones (motivada, entre otras razones, por la posible adaptación de las escuelas a las evaluaciones) y su influencia en el sistema educativo (pudiendo, incluso, originar el uso indebido por parte del público de los resultados de las pruebas para clasificar a las escuelas) ha llevado a que el nuevo programa nacional de evaluación ponga más énfasis en ámbitos no académicos, como el clima escolar.

EVALUACIÓN DE LAS COMPETENCIAS SOCIALES Y EMOCIONALES EN LAS EVALUACIONES NACIONALES O CENTRALES

Desde 2015, la mayoría de los países de la OCDE han integrado las habilidades sociales y emocionales en sus planes de estudio, lo que refleja el amplio consenso sobre su importancia para las personas y las sociedades (OECD, 2020b; OECD, 2023c; OECD, en preparación). Sin embargo, según la información recopilada por primera vez en 2023, la evaluación de su desarrollo sigue siendo incipiente, ya que solo dos países (Colombia y Japón) recopilan información sobre las habilidades sociales y emocionales como parte de su evaluación nacional en la primera etapa de educación secundaria. España lo hace en educación primaria y en la segunda etapa de educación secundaria. El contraste entre el gran número de países que han integrado las habilidades sociales y emocionales en sus currículos nacionales y su limitada

inclusión en las evaluaciones nacionales o centrales podría reflejar los desafíos de evaluar eficazmente las habilidades sociales y emocionales a través de una evaluación estandarizada (OECD, en preparación).

USO DE LA TECNOLOGÍA INFORMÁTICA EN LAS EVALUACIONES NACIONALES O CENTRALES

Ambas rondas de la encuesta recogieron datos sobre el uso de la tecnología informática en las evaluaciones nacionales o centrales de tres áreas: lectura, escritura y literatura; matemáticas; y ciencias naturales.

Entre 2015 y 2023, el número de países y economías que utilizan la tecnología informática en las evaluaciones nacionales o centrales en, al menos, un nivel educativo aumentó en 13 (de 8 en 2015 a 21 en 2023). El cambio hacia el uso de pruebas por ordenador ha sido notable, sobre todo, en los últimos cinco años (por ejemplo, Canadá y Francia, con la plataforma CEDRE en este último caso, a partir de 2019, y Hungría y Corea a partir de 2022) y en los próximos años (por ejemplo, la Comunidad francesa de Bélgica o Alemania, este último país con sus pruebas denominadas VERA), lo que sugiere cambios tecnológicos tanto en los mecanismos de evaluación como en el sistema educativo.

Fuente: OECD (2023). *Education at a Glance 2023*. Box D6.1. Changes related to national/central assessments since 2015 y Tabla D6.3.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

Nivel educativo de la población adulta

En España el porcentaje de población con educación terciaria crece, varía poco el porcentaje de la población con nivel de segunda etapa de secundaria y desciende el de aquellos con niveles educativos más bajos. Durante el periodo 2012-2022, el porcentaje de población adulta española de 25 a 64 años con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria se ha reducido en 9,5 puntos porcentuales, pasando del 45,3 % en 2012 al 35,8 % en 2022. A pesar de la mejora, los valores siguen siendo altos respecto a la media de los países de la OCDE (19,8 %) y de la UE25 (16,6 %). Se espera que los datos sigan mejorando en los próximos años, pues entre la población adulta joven (25 a 34 años) la población con estudios básicos en España baja al 26,5 %, en la OCDE al 13,8 % y en la UE25 al 12,2 %. Para este grupo de adultos, en cuanto a la distribución por género, los hombres son más susceptibles que las mujeres de no alcanzar el nivel de segunda etapa de educación secundaria, tanto en España como en el conjunto de la UE25 o de la OCDE.

Las diferencias porcentuales más significativas entre España y las medias internacionales se dan en la población adulta de 25 a 64 años con estudios de segunda etapa de educación secundaria. En España solamente el 23,1 % tiene como titulación máxima la segunda etapa de educación secundaria, mientras que la media de la OCDE alcanza el 40,2 % de la población, llegando al 45,7 % en la UE25. Sin embargo, en España se da un alto porcentaje de población adulta con estudios terciarios (41,1 %), superando a la media de la OCDE (40,4 %) y la UE25 (37,7 %).

La distribución de la población adulta con estudios terciarios por nivel alcanzado presenta diferencias entre países. El conjunto de la población con nivel de grado o equivalente es mayoritario en casi todos los países. España, Francia, Italia y Portugal son los únicos países, entre los analizados, en los que el porcentaje de población adulta con estudios de máster o equivalente supera al de quienes ostentan un título de grado o equivalente. Esto es debido a la estructura de los estudios terciarios antes del proceso de Bolonia.

Más de la mitad de la población joven de 25 a 34 años (50,5 %) tiene estudios terciarios, por encima de las medias internacionales. La expansión de la educación terciaria en los últimos años ha beneficiado especialmente a las mujeres de todos los países de la OCDE. Para el tramo de edad de 25 a 34 años, la proporción de mujeres que alcanza el nivel de educación terciaria es superior a la de hombres en todos los países analizados. En la mayoría de los países, los hombres de 25 a 34 años tienen más probabilidades de obtener un título de formación profesional de nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria que las mujeres.

De media en la OCDE, el 31,7 % de la población de entre 25 y 34 años han completado estudios de segunda etapa de educación secundaria, postsecundaria no terciaria o ciclo corto de educación terciaria con una orientación profesional y alcanza el 34,9 % en la UE25. En España son el 26,9 %. España es entre los países analizados el que presenta un mayor porcentaje de población de 25 a 34 años con nivel de ciclo corto de educación terciaria dentro de la educación con orientación profesional con un 15,8 %, mientras que la media de la UE25 son el 4,7 % de la población y en la OCDE el 6,2 %.

De media en los países de la OCDE, el 44 % de los titulados en segunda etapa de educación secundaria profesional o postsecundaria no terciaria de 20 a 34 años afirman no haber tenido ninguna experiencia laboral, o solo períodos muy cortos (menos de un mes) durante su programa.

En España son solo el 1 %. Sin embargo, en la media de países de la OCDE el 28 % declara haber tenido una experiencia laboral de 7 meses o más, mientras que en España son el 4 %.

La educación infantil

La tasa de escolarización en el primer ciclo de educación infantil en 2021 es más alta en España que en las medias de la OCDE y de la UE25. En España, el 24,7 % de los niños y niñas menores de dos años y el 56,2 % de los de dos años estaban matriculados en centros formales de educación infantil en 2021. En la media de países de la OCDE estos porcentajes son del 18,0 % y del 43,0 %, respectivamente, y del 11,8 % y del 37,3 % en la UE25. En aquellos países con mayores tasas de escolarización en el primer ciclo de educación infantil, las madres con hijos menores de tres años presentan altas tasas de empleo.

La expansión de la educación infantil se generaliza de manera internacional para los años del segundo ciclo de educación infantil. Aunque la participación no es obligatoria en todos los países, la matriculación de los niños y niñas mayores de 3 años es muy común en toda la OCDE, donde un 88,0 % de los niños y niñas de 4 años están escolarizados en educación infantil o en educación primaria. Este porcentaje asciende al 91,6 % en la UE25. En España, a los 4 años la escolarización es prácticamente total, pues supera el 96 %.

La edad de los docentes de educación infantil varía considerablemente de un país a otro y puede verse afectada por diversos factores como las expectativas salariales, las condiciones de trabajo o la distribución por edades de la población del país. De media en los países de la OCDE, el 17,6 % de los docentes del segundo ciclo de educación infantil tienen menos de 30 años, en la UE25 son el 13,9 % y, en España, el 10,9 %. En cuanto al personal de más edad, en 15 de los 33 países con datos disponibles, la proporción de docentes de 50 años o más es al menos el doble de la proporción de menores de 30 años. Este es el caso de España, con un 28,2 % de docentes de esta franja de edad.

En 2021, el 93,0 % de los docentes del segundo ciclo de educación infantil en España son mujeres. Este porcentaje sube hasta el 96,1 % en la OCDE y al 97,0 % en la UE25. Se ha avanzado muy lentamente hacia una mayor representación masculina desde 2013. En España hay únicamente 2,2 puntos porcentuales más de maestros varones del segundo ciclo de educación infantil en 2021 que en 2013. En la OCDE y en la UE25 esta evolución es de menos de 1 punto porcentual.

El gasto total por alumno en educación infantil aumentó un 2,7 % de media en los países de la OCDE y un 2,4 % en la UE25 entre 2015 y 2020. En España, el aumento fue del 1,9 %. En 2020, el gasto anual en segundo ciclo de educación infantil por alumno en centros públicos y privados fue de alrededor de 10 181 dólares en los países de la OCDE. España estaría por debajo de la media con 8230 dólares.

Acceso y titulación en segunda etapa de educación secundaria

Tasas de escolarización en la segunda etapa de educación secundaria

En 2021, la tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años en España es del 87,9 %, superior a la de la media de la OCDE (84,0 %) y similar a la de la media de la UE25 (87,7 %). La expansión de la educación en España entre 2010 y 2015 hizo que la población escolarizada en el rango de 20 a 24 años aumentase en 11,8 puntos porcentuales (49,1 %) y se posicionase por encima de las medias de OCDE (42,1 %) y UE25 (43,0 %). Estos porcentajes se han mantenido, con pequeñas variaciones inferiores a 1 punto porcentual, en 2021. En el tercer rango de edad analizado, entre 25 y 29 años, el porcentaje de población que está todavía en educación es del 16,9 % en España, del 16,2 % en la media de la OCDE y del 14,7 % en la media de países UE25.

Aunque la población de 15 a 19 años escolarizada en segunda etapa de educación secundaria es similar en España a la de las medias de la UE25 y la OCDE, solo el 24,0 % de ellos están matriculados en programas de formación profesional, por debajo de las medias de la UE25 (37,2 %) y de la OCDE (37,4 %). En España, la edad media de los estudiantes matriculados en programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria es de 26 años, por encima de las de la OCDE (21 años) y la UE25 (20 años).

En España solo el 57,9 % del alumnado de programas de educación y formación profesional de segunda etapa de educación secundaria tendría acceso a programas de terciaria al finalizar su formación, frente al 75,4 % de la OCDE y el 70,3 % de la UE25. La diferencia se debe al alumnado que participa en la oferta de las Escuelas Oficiales de Idiomas o la Formación Profesional Básica, entre otros programas. Por otro lado, en España el 32,0 % está escolarizado en programas que conducen a la finalización de este nivel educativo pero no dan acceso a la educación terciaria y el 10,1 % en programas que conducen únicamente a la finalización parcial del nivel de segunda etapa de educación secundaria.

En España, solo el 2,4 % del alumnado sigue programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria con una parte de formación en entornos laborales con una duración suficiente para que pueda ser considerado formación dual en el estándar internacional. Concretamente es el alumnado que participa en la Formación Profesional Dual. En la media de los países de la OCDE son el 45,0 % y en la UE25 el 40,4 %.

Tasas de finalización en la segunda etapa de educación secundaria

De media para los países con datos disponibles, el 72,1 % de la población que accede a un programa de segunda etapa de educación secundaria (sin hacer distinción entre programas generales y profesionales) lo finaliza en la duración teórica del programa, incrementándose dos años después hasta el 82,3 %. En España, las tasas de finalización son inferiores, del 63,6 % y 80,6 %, respectivamente.

En España, el 73,8 % de las personas que acceden a un programa general de segunda etapa de educación secundaria lo concluyen en la duración teórica del programa. Este porcentaje se incrementa hasta el 90,7 % dos años después. En los programas de formación profesional las tasas son inferiores, del 46,1 % y 63,4 %, respectivamente. Para la media de países con datos disponibles, en los programas generales los porcentajes son del 76,7 % y 87,2 %, respectivamente, y para los programas profesionales, del 62,1 % y 72,8 %, respectivamente.

Las tasas de finalización también presentan diferencias de género, independientemente del tipo de programa y el momento de análisis. En España, la tasa de finalización de las mujeres tras la duración teórica de los programas generales es 7,8 puntos porcentuales superior a la de los hombres y para los programas profesionales de 11,0 puntos superior.

El alumnado que ha abandonado sus estudios sin graduarse y no está matriculado en otro programa educativo es siempre superior al que sigue estudiando dos años después de la duración teórica de los programas. Este porcentaje es especialmente significativo en los programas de educación y formación profesional, alcanzando para la media de países con datos disponibles el 22,6 %. España, con un 29,3 %, presenta una tasa de abandono en estos programas superior a la media.

Las personas graduadas en programas generales de segunda etapa de educación secundaria están matriculadas al año siguiente de su graduación, en su mayoría, en programas de educación terciaria de grado o máster. En la media de países con datos disponibles esto es así para un 55,7 %, mientras que en España alcanza el 64,9 %. En España destaca también el porcentaje de

población matriculada en ciclos cortos de terciaria (19,4 %). Entre los graduados en programas profesionales, España vuelve a ser el país con mayor porcentaje de personas matriculadas en otros programas formativos, destacando los ciclos cortos de educación terciaria (36,4 %) y otros programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria (12,7 %).

Acceso y titulación en educación terciaria

El acceso a la educación terciaria

En España, el 38,0 % del alumnado que accede por primera vez a educación terciaria lo hace a través de los ciclos cortos de educación terciaria, valor que está por encima de las medias de la OCDE (19,4 %) y de la UE25 (13,2 %). Esto hace que España, con un 50,0 %, presente la proporción más baja de alumnado que accede a través de grados universitarios entre los países estudiados (79,8 % de media en la UE25 y 76,4 % en la OCDE). Por su parte, la tasa de alumnado que accede a educación terciaria a través de los estudios de máster o equivalentes es del 12,0 % en España, porcentaje que está entre las medias de la OCDE (9,5 %) y de la UE25 (14,0 %).

En todos los países de la OCDE, las mujeres son mayoría entre las personas que acceden por primera vez al nivel de educación terciaria. De media para los países de la OCDE y la UE25, el 55,0 % y el 54,9 %, respectivamente, son mujeres, ligeramente por encima del 53,4 % de España.

En 2021, el campo de las STEM (ciencias naturales, matemáticas y estadística; tecnologías de la información y comunicación; ingeniería, producción industrial y construcción) es el mayoritario entre los que acceden a estudios de grado o equivalentes tanto en España (23,7 %) como en las medias de la OCDE (26,9 %) y la UE25 (28,1 %). A continuación, el campo de ciencias empresariales, administración y derecho es el siguiente más solicitado. Salud y bienestar es el tercer campo por preferencia para las medias de la OCDE y la UE25, mientras que para España es el de artes y humanidades.

Los patrones de acceso a la educación terciaria por género presentan un importante sesgo. En la media de los países OCDE, las mujeres están infrarrepresentadas en los campos STEM, pero sobrerrepresentadas en los campos de salud y bienestar y educación en todos los niveles de terciaria. En los ciclos cortos de educación terciaria, España presenta un desequilibrio de género superior al de las medias de la OCDE y la UE25 tanto en el campo de las STEM como en el de educación.

La graduación en educación terciaria

La mayor parte de la población que se gradúa en educación terciaria por primera vez lo hace a través de los estudios de grado (76,6 % en la media de la OCDE y 75,5 % en la de la UE25). En España, el 42,8 % lo hace en el nivel de ciclo corto, el 45,0 % en el nivel de grado o equivalente y el 12,2 % en el nivel de máster o equivalente.

En la media de los países de la OCDE, las mujeres representan el 58,0 % del total de personas graduadas por primera vez en la educación terciaria, porcentaje similar al 58,7 % en la media de la UE25. España, por su parte, se sitúa en el 55,1 %. Por otro lado, para los países de la OCDE y UE25, la media de edad de las personas graduadas en educación terciaria es de 26 años, uno más que en España.

En el nivel de educación terciaria, tanto en los ciclos cortos como en los programas de grado o superiores, para las medias internacionales de OCDE y UE25, menos de un cuarto de las personas graduadas lo hace en el ámbito de las STEM. En España se gradúan en este ámbito el 27,1 % de las personas tituladas en ciclos cortos de educación terciaria y el 18,8 % de las tituladas en

grado, máster, doctorado o equivalentes. Otro campo con porcentajes importantes de titulados en ambos niveles de educación terciaria es el de ciencias empresariales, administración y derecho. En España representan el 20,2 % en los ciclos cortos y el 18,9 % en los estudios de grado o superior.

Aunque más del 55 % del total de personas graduadas en educación terciaria son mujeres en las medias OCDE, UE25 y España, hay una brecha de género significativa en algunos campos de estudio como las STEM, la salud y el bienestar o la educación. Menos de un tercio de las personas de la OCDE graduadas en educación terciaria en 2021 en el ámbito de las STEM eran mujeres (27,7 % en España). En cambio, los hombres están también infrarrepresentados en campos igualmente relevantes, como la salud y el bienestar o la educación. Entre 2015 y 2021 se han producido ligeras variaciones que no corrigen la brecha de género mostrada.

Movilidad internacional de los estudiantes de educación terciaria

En los países de la OCDE, la proporción de estudiantes internacionales entre todos los matriculados en estudios de educación terciaria es más elevada en los niveles más avanzados. En España, el porcentaje de estudiantes internacionales es modesto en comparación con los promedios internacionales pues únicamente el 3,6 % de los estudiantes de educación superior en 2021 son estudiantes internacionales (OCDE: 6,4 %; UE25: 8,1 %). Por nivel de educación terciaria, en España, los porcentajes son del 19,5 % en programas de doctorado, del 9,0 % en programas de máster, del 1,7 % en programas de grado y del 1,2 % en programas de ciclo corto.

En los países de la OCDE, la distribución de estudiantes nacionales y en movilidad entre los campos de estudio difiere significativamente. El campo de la salud y bienestar atrae al 10 % de los estudiantes en movilidad, en comparación con el 15 % de los nacionales, y el campo STEM acoge al 32 % de estudiantes internacionales en la OCDE, porcentaje que se reduce hasta el 24 % entre los nacionales.

En España, el mayor atractivo para el alumnado internacional se encuentra en el campo de ciencias empresariales, administración y derecho, que atrae al 25 % de este alumnado, seguido del campo de la salud y del bienestar, escogido por un 22 % del conjunto del alumnado internacional. El alumnado nacional que escoge estos campos es el 20 % y el 16 %, respectivamente.

Los estudiantes de Asia forman el grupo más grande de estudiantes internacionales inscritos en programas de educación terciaria de la OCDE en todos los niveles, representando el 57 % de todo el alumnado de movilidad en 2021. En la UE25, el grupo mayoritario lo forman los estudiantes de otros países europeos (42 %), mientras que en España el grupo mayoritario de estudiantes internacionales proviene de Latinoamérica y el Caribe (43 %).

El porcentaje de estudiantes españoles que decidieron matricularse en el extranjero en el año 2021 se situó en el 2,2 % del total de alumnado, similar a la media de la OCDE (1,9 %) pero inferior a la media de la UE25 (4,2 %).

2. EDUCACIÓN, MERCADO LABORAL Y FINANCIACIÓN EDUCATIVA

Educación y empleo

Situación educativa y laboral de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años

De media, en los países de la OCDE, más de la mitad de las personas jóvenes de 18 a 24 años de edad (un 54,2 %) está en educación; menos de un tercio (un 31,2 %) no lo está, pero sí se encuentra empleada, y el 14,7 % ni está empleada, ni está en educación o formación. En España, las proporciones son de un 61,2 %, un 21,6 % y un 17,2 %, respectivamente.

En España, el 17,2 % de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años está desempleada o no participa en actividades de formación (NEET); de ellas, alrededor del 55 % se dedica a la búsqueda de empleo (en desempleo) y el resto es población inactiva. En la EU25, hay una gran disparidad entre los países, pero, de media, el 13,7 % de las personas de este grupo de edad no tiene empleo ni recibe formación y, a diferencia de España, menos de la mitad está buscando trabajo. Solo en España, Portugal, Suecia y Grecia hay más personas desempleadas que inactivas.

Transición entre los jóvenes de 25 a 29 años, por nivel de estudios y orientación del programa

Analizar la situación de los jóvenes de 25 a 29 años ayuda a captar la transición de la educación al mercado laboral de los jóvenes, tanto de los que finalizaron la segunda etapa de educación secundaria como de los que continuaron cursando estudios terciarios. En España, entre los jóvenes de 25 a 29 años con educación terciaria, el 19,5 % continúa estudiando. Si su nivel educativo es de segunda etapa de secundaria por un programa general, el 31,9 % sigue estudiando y, si lo es por un programa profesional, lo hace el 8,5 %. En la media de los países de la OCDE, el porcentaje de jóvenes que continúa estudiando es ligeramente inferior salvo para los programas profesionales (18,9 %, 28,6 % y 9,3 %, respectivamente).

El 20,3 % de los jóvenes españoles de entre 25 y 29 años que completaron la educación secundaria a través de un programa general se encuentran en situación de NEET. Sin embargo, este porcentaje aumenta al 26,3 % si los jóvenes optaron por un programa de educación y formación profesional. En la OCDE, el porcentaje de jóvenes NEET es igual en ambos programas, alcanzando el 17,1 %. En el caso de la UE25, existe una pequeña diferencia entre los programas, con un 15,7 % de población NEET en el programa general y un 16,3 % en el programa profesional.

Seguimiento de los graduados recientes, por nivel de estudios y años desde la graduación

La proporción de jóvenes (que tenían entre 15 y 34 años en el momento de graduarse) que son población NEET entre uno y tres años después de haber finalizado los respectivos niveles de educación varía según el tipo de programa que se ha seguido. En España, la tasa de población NEET para las personas graduadas en segunda etapa de educación secundaria es del 5,4 % si se completó un programa general frente al 20,9 % si se completó un programa profesional. El porcentaje de población NEET para aquellos que finalizaron un ciclo corto de terciaria es de un 14,4 %, inferior a la de aquellos que finalizaron un grado (17,3 %) o un máster o doctorado (16,1 %).

Por lo general, el éxito en la búsqueda de empleo tiende a ser mayor entre 3 y 4 años después de la graduación. De media, en la OCDE, el 79,9 % de los graduados de la segunda etapa de educación secundaria tienen empleo en ese periodo, lo que representa un aumento en comparación con los años inmediatamente posteriores a la graduación (73,8 %) y es similar a los años subsiguientes (79,3 %). Sin embargo, en España, donde las tasas de empleo son más bajas, este modelo no se cumple completamente. Después de 3-4 años de haberse graduado en la segunda etapa de secundaria, solo el 65,3 % de los graduados se encuentra empleado, y esta cifra aumenta al 74,0 % cinco años después de la graduación.

Entre las personas tituladas en un grado de educación terciaria, se observa un comportamiento similar en las tasas de empleo en la OCDE y la UE25, siendo más alta a los 3-4 años después de la graduación (89,0 % y 88,2 %, respectivamente). En España, la tasa de empleo también muestra un aumento con el tiempo para aquellos que obtuvieron un título de grado, alcanzando el 73,9 % a los 3-4 años y el 82,7 % a partir de los 5 años. Por otro lado, en España, al obtener un título de ciclo corto de educación terciaria, la incorporación al mercado laboral se produce más temprano. A los 3-4 años de la graduación, el 82,9 % de los titulados ya tienen empleo, y estos porcentajes de empleo se mantienen durante los dos años siguientes.

En general, obtener un título de educación terciaria proporciona mayores oportunidades de empleo, y los programas de ciclo corto tienen tasas de empleo más altas que un título de grado en Países Bajos, Francia y España, especialmente cuando se analizan los datos a los 3-4 años después de la graduación.

Mercado de trabajo y nivel educativo

El 63 % de los jóvenes españoles de entre 25 y 34 años con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria están empleados, ligeramente por encima de las medias OCDE (61 %) y UE25 (59 %). Para el resto de niveles de formación las tasas de empleo en España son más bajas que en las medias de los países de la OCDE y de la UE25. La población con nivel de segunda etapa de educación secundaria presenta una tasa de empleo del 76 % para los programas profesionales y del 65 % para los generales, alcanzando el 81 % entre la población con educación terciaria (OCDE: 83 %; 73 %; 86 %, respectivamente).

Obtener un título de formación profesional en segunda etapa de secundaria aumenta las posibilidades de estar empleado en 25 puntos porcentuales (p.p.) respecto a niveles inferiores a la segunda etapa de educación secundaria en la UE25, en 22 p.p. para la OCDE y en 12 p.p. para España.

Las tasas de desempleo en España son de las más altas de los países analizados y, para todos los niveles de formación, son más elevadas que las de la media de países de la OCDE y de la UE25. Un nivel de educación alto está correlacionado con niveles bajos de desempleo, por tanto, a menor nivel educativo, mayor es la probabilidad de estar desempleado.

La tasa de desempleo de la población joven de 25 a 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria era de un 22 % en 2022, descendiendo al 10 % si se tiene el nivel de educación terciaria. La media de los países de la OCDE y de la UE25 presentan tasas de desempleo inferiores a las españolas: 13 % y 16 %, respectivamente, en el nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria y 5 % y 6 % entre las personas con un nivel de educación terciaria.

En España, cuando una persona con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria aumenta su nivel educativo al obtener un título de formación profesional de grado medio, la probabilidad de desempleo disminuye en un 26 %.

Si se analiza ahora el empleo del conjunto de la población adulta de 25 a 64 años titulada en los diferentes niveles de formación se comprueba que las oportunidades de acceder al mercado laboral aumentan conforme lo hace el nivel de formación. De media en la OCDE, las tasas de empleo varían entre el 86 % para la población con nivel de educación terciaria y el 59 % para las personas con nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria. Los porcentajes correspondientes a España son muy similares en el nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria (60 %), pero menores en la educación terciaria (83 %).

La brecha de género en el mercado de trabajo

En 2022 y para la media de países OCDE, entre la población de 25 a 34 años, solo el 47 % de las mujeres con nivel inferior a segunda etapa de secundaria estaba empleada, comparado con el 70 % de aquellas que alcanzaron el nivel de segunda etapa de educación secundaria y el 84 % de las que ostentaban un título de terciaria. En el caso de los hombres las tasas de empleo eran del 71 %, 85 % y 90 %, respectivamente.

En España la brecha de género en la tasa de empleo es menos acusada que en las medias internacionales, en todos los niveles. En 2022, la brecha era de 19 puntos porcentuales (p.p.) para la población con nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria, frente a los 24 p.p. para la media OCDE y a los 21 p.p. para la UE25. La diferencia de género desciende a 8 p.p. para el nivel de segunda etapa de educación secundaria profesional en España (15 p.p. para la OCDE y 13 p.p. para la UE25). En el nivel de terciaria la tasa de empleo es muy similar en España, solo 3 p.p. de diferencia (6 p.p. en la OCDE y 5 p.p. en la UE25). Entre 2015 y 2022, en España aumenta ligeramente la brecha en las tasas de empleo de hombres y mujeres, salvo en el nivel de educación terciaria.

Las tasas de inactividad de las mujeres jóvenes son sistemáticamente más altas que las de los hombres jóvenes en todos los niveles de educación, excepto en el caso de las mujeres con estudios superiores en Portugal. La diferencia de género en las tasas de inactividad entre los jóvenes de 25 a 34 años con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria es de 25 puntos porcentuales (p.p.) para las medias de la OCDE y la UE25 y de 16 p.p. en España. La diferencia desciende a 15 p.p. en la media de la OCDE, a 13 p.p. en la UE25 y a 7 p.p. en España entre quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria y a 6 p.p. en la media de la OCDE, a 5 p.p. en la UE25 y a 3 p.p. en España entre quienes han completado la educación terciaria.

Tendencias en la relación entre el mercado de trabajo y la educación

España mejora las tasas de empleo entre 2015 y 2022 en mayor medida que las medias internacionales. La tasa de empleo para los jóvenes españoles entre los 25 y los 34 años con estudios de educación terciaria ha aumentado en 5,7 puntos porcentuales (p.p.), mientras que en la OCDE el aumento ha sido de 3,5 p.p. y en la UE25 de 5,1 p.p.

La evolución de las tasas de desempleo entre el año 2000 y el año 2022 permite ver como las crisis económicas tienen un menor efecto en la población con mayor nivel de educación. Las tasas de desempleo crecieron más entre la población con niveles inferiores de educación tras la crisis económica de 2008 y la pandemia de COVID-19 de 2020. En el año 2022, las tasas de desempleo descienden para todos los niveles educativos.

Beneficios retributivos de la educación

Las personas tituladas en educación terciaria ganan en España un 55 % más que las tituladas en la segunda etapa de educación secundaria. Sin embargo, las personas que solo han completado la primera etapa de educación secundaria o un nivel inferior ganan un 20 % menos.

La ventaja salarial aumenta con el nivel de la titulación terciaria (ciclo corto, grado, máster o doctorado). En España, la población joven de 25 a 34 años con titulación de grado presenta una ventaja salarial media del 80 % frente a quienes tienen una titulación inferior a la segunda etapa de educación secundaria.

Los jóvenes de entre 25 y 34 años que completan un programa profesional de segunda etapa de educación secundaria tienen una ventaja salarial con respecto a los que no han alcanzado una titulación de segunda etapa de secundaria muy similar a la de aquellos que optan por programas generales en el contexto internacional (22 % tanto para los programas profesionales como para generales, en la media de la OCDE). En el caso de España, dentro de este mismo grupo de edad, la ventaja es mayor para las personas graduadas en programas profesionales (20 %), en comparación con aquellos que completaron programas generales (15 %).

En España, la ventaja salarial de un programa profesional de segunda etapa de educación secundaria aumenta hasta el 26 % en el grupo de edad entre 45 y 54 años. Sin embargo, el progreso salarial de los que completan un programa general es aún mayor, llegando al 31 %. En la media de países de la OCDE, la brecha se amplía entre la población adulta de 45 a 54 años, a favor de aquellos con una cualificación general.

De manera generalizada, el salario de las mujeres es inferior al de los hombres para todos los niveles educativos y en todos los países de la OCDE analizados. En España, entre la población de 25 a 34 años, las mujeres con una titulación de educación terciaria ganan el 92 % del salario de los hombres siendo el país analizado en este informe con menor brecha para este nivel de educación. En la media OCDE, la brecha es mayor porque el salario de las mujeres alcanza solo el 84 % del salario de los hombres, mientras que en la media UE25 se queda en el 83 %. En la media de los países de la OCDE, las disparidades salariales entre hombres y mujeres se incrementan con la edad.

Resultados sociales de la educación

Percepción de la democracia y compromiso cívico

Los resultados de la Encuesta Social Europea (ESE) muestran que no existen grandes diferencias en las percepciones sobre la democracia en función del nivel educativo. En particular, las personas encuestadas señalaron que es muy importante que los partidos de gobierno sean sancionados si han hecho un mal trabajo o que los medios de comunicación tengan libertad para criticar a los gobiernos. En España, las afirmaciones más relevantes fueron que las elecciones nacionales sean libres y justas y que los partidos gobernantes sean castigados en las elecciones cuando hayan hecho un mal trabajo.

Los resultados obtenidos en esta encuesta muestran que, al contrario de lo que ocurre con la percepción sobre la democracia, sí existe correlación entre nivel educativo y compromiso cívico, ya que los datos muestran que las personas con mayor nivel educativo tienden a involucrarse más en actividades relacionadas con el compromiso cívico. Por ejemplo, en España, el 16,1 % de las personas encuestadas con nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria afirman haber realizado voluntariado en una organización benéfica o sin ánimo de lucro, frente al 32,5 % de las personas con nivel de educación terciaria.

Un mayor nivel educativo se asocia, tanto en España como en la media de países con datos disponibles, con un menor apoyo o creencia en las diferentes teorías de la conspiración que se generan a raíz de eventos colectivos que causan preocupación y angustia, como crisis económicas o epidemias.

Protección de datos personales en Internet

La encuesta de la Unión Europea sobre el uso de las TIC muestra que, a mayor nivel educativo, mayor es el uso de herramientas para evitar el rastreo de actividades en Internet. En la media de los países participantes, de entre las personas con nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, el 15,6 % afirmaron haber usado software para limitar el seguimiento de actividades en Internet, frente al 27,3 % de aquellas con educación terciaria. En España, son el 7,6 % y el 21,9 %, respectivamente. La encuesta UE-TIC incluyó preguntas sobre otras medidas de protección de los datos personales y, en todos los casos, a mayor nivel educativo, mayor uso de las mismas.

Financiación de la educación

Gasto en educación por estudiante

Durante 2020, España presentó un gasto total por estudiante en instituciones educativas ligeramente inferior a la media de los países de la OCDE y de la UE25, que gastan 1,1 veces más.

El gasto total por estudiante en instituciones educativas (públicas, concertadas y privadas) fue en España, en 2020, de 11 123 dólares. En comparación, España tiene un gasto total público y privado inferior a la media de la OCDE (12 647 dólares) y al de la UE25 (12 275 dólares).

Se observa que el gasto por estudiante aumenta acorde al nivel educativo. Así, para España el gasto fue 1,23 veces mayor en educación secundaria que en educación primaria, mientras que, en educación terciaria, ascendió a 1,58 veces el de educación primaria.

El gasto en el alumnado de educación secundaria se ve afectado especialmente por el tipo de programa, siendo generalmente mayor el gasto por estudiante en los programas profesionales, sobre todo en la segunda etapa de educación secundaria. En este nivel de educación, España gasta 14 188 dólares en los programas profesionales y 10 482 en los programas generales.

Analizando la evolución del gasto total anual en instituciones educativas entre el 2019 y el 2020, en España, este ha crecido un 1,7 %, por encima de las medias de la UE25 (1,2 %) y la OCDE (0,7 %). Por su parte, la evolución del gasto anual por estudiante fue similar en España (0,8 %) y en la UE25 (0,9 %) y superior al de la OCDE (0,4 %). Se ha de tener en cuenta que el número de estudiantes creció en España un 0,9 %, por encima del crecimiento de la OCDE (0,3 %) y la UE25 (0,4 %).

La información provisional del gasto para el año 2021 está disponible únicamente para un número limitado de países de la OCDE. El gasto total en educación de primaria a terciaria por estudiante creció en 2021 en todos los países, salvo en Lituania. Este crecimiento varía entre el 0,2 % de Suecia y el 6,8 % de Turquía. En España, el crecimiento fue del 3,4 %.

Gasto público y privado por estudiante en instituciones públicas y privadas

De media en la OCDE, el gasto por estudiante desde la educación primaria a la educación terciaria es de 12 580 dólares al año en instituciones públicas y de 12 949 dólares en instituciones privadas, muy similares a los datos de la UE25. En ambos casos, el gasto total por estudiante en instituciones privadas es ligeramente superior. Sin embargo, en España el gasto por estudiante en instituciones privadas es menor que en las públicas: 8493 dólares en las privadas frente a 12 225 dólares en las públicas. Del gasto total en instituciones públicas en España, las familias asumen el 9 % (1077 dólares), mientras que, en las instituciones privadas, el gasto de las familias es el 53 % del total (4468 dólares) y el resto es asumido por fondos públicos destinados a centros privados.

Gasto público y privado por nivel de educación

En 2020, la financiación principal de la educación no terciaria es de origen público, con un 91 % para la media de países de la OCDE y un 93 % para la UE25. En España, esta financiación pública de las instituciones educativas representa el 88 %. Las familias españolas cubren el 11 % de los gastos en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, siendo porcentajes mayores que la media OCDE (7 %) y la media UE25 (5 %).

Entre 2012 y 2020, la proporción relativa del gasto público e internacional en educación primaria a terciaria de España se ha reducido en 2,5 puntos porcentuales (p.p.), tras un descenso de 3,4 p.p. entre 2012 y 2016 y un ascenso de 1,0 p.p. entre 2016 y 2020, mientras que crece en 2,5 p.p. la proporción relativa del gasto privado en todo el periodo. En general, la reducción del gasto público se compensa con el aumento del gasto privado, que proviene básicamente de los hogares.

En España, el nivel de educación terciaria es el que ha vivido las variaciones más importantes: 5,9 p.p. de reducción relativa en el gasto público, siendo esta reducción de 0,9 p.p. en los niveles de educación no terciarios. En la media de países de la OCDE y la UE25, aumenta el peso relativo del gasto público en todos los niveles de educación.

Gasto en educación en relación al PIB

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE25, donde, en 2020, gastaron una media del 5,1 % y del 4,5 % de su PIB, respectivamente, en instituciones educativas de primaria a terciaria. En España, este porcentaje fue del 5,0 %.

Para el conjunto de los niveles educativos, el gasto total (público y privado) en las instituciones educativas como porcentaje del PIB aumentó en España desde un 3,9 % en 2005 hasta un 5,0 % en 2020.

De media en los países de la OCDE se dedica el 0,6 % del PIB a los programas generales de segunda etapa de educación secundaria, mientras que a los programas profesionales se dedica el 0,5 %. En España las diferencias son mayores, pues se dedica el 0,6 % a los programas generales y el 0,4 % a los profesionales.

El gasto privado en instituciones educativas como porcentaje del PIB representa en España el 0,9 %, similar a la media OCDE (0,8 %), pero superior a la media de la UE25 (0,5 %).

Aunque el gasto por estudiante sea más elevado en educación terciaria, en los países de la OCDE el gasto público total en las instituciones educativas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es, en general, entre 2 y 8 veces más elevado que en educación terciaria. En España, es 3,2 veces superior el gasto público en la enseñanza previa a la terciaria.

España ha aumentado el gasto público en educación entre el año 2000 y el año 2020 en un 32 %, por encima del crecimiento del PIB en este periodo (21 %). La media de los países de la OCDE también incrementa el presupuesto destinado a educación (65 %), por encima igualmente de su crecimiento en términos del PIB (59 %).

Gasto en educación en relación al gasto público total

En 2020, la mayoría de los países dedicó un porcentaje significativo de su presupuesto público a educación. De media en los países de la OCDE, la educación de primaria a terciaria supone un 10,0 % del gasto público total, siendo un 8,8 % de media en los países de la UE25. España dedica el 8,1 % del gasto público total a estos niveles educativos.

De media en los países de la OCDE, tanto los programas generales como los profesionales de segunda etapa de educación secundaria recibieron cada uno el 1,1 % del gasto público total, aunque las diferencias son importantes entre países. En algunos casos, los programas profesionales reciben una proporción mayor de gasto público, como ocurre en la media de países de la UE25. En otros casos, son los programas generales los que tienen una financiación superior, como es el caso de España (0,8 % a los programas profesionales y 1,1 % a los generales).

La mayor parte de los países de la OCDE incrementaron el gasto público total y el dedicado a educación en 2020 como consecuencia de la pandemia de COVID-19 con el objetivo de atenuar o corregir el impacto que esta tuvo en la sociedad y en los sistemas de educación. De media en los países de la OCDE, el gasto público dedicado a educación creció un 2,1 % mientras que el gasto público total creció un 9,5 %. Una situación similar se dio en los países de la UE25, con un crecimiento del 1,8 % y del 9,3 %, respectivamente. España también vio incrementado el gasto en ambos casos: 2,8 % el gasto educativo y 8,9 % el gasto público total. Solo once países de la OCDE o asociados a la organización han podido aportar datos provisionales del gasto público destinado a educación en 2021, entre los que se encuentra España, que ha continuado incrementando el presupuesto público destinado a educación en más de un 5 %.

Distribución del gasto público en educación según nivel de gobierno

En España, debido a su descentralización territorial, más de las tres cuartas partes de los fondos públicos destinados a la educación (83 % entre primaria y postsecundaria no terciaria y 81 % en educación terciaria) provienen de los gobiernos regionales o autonómicos. El único país entre los analizados cuya gestión descentralizada a nivel regional es equivalente a la de España es Alemania.

3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

Horas de clase

El número de horas de instrucción anuales que se dedican a educación primaria en España (792) es superior al de la media de la UE25 en 55 horas e inferior en 12 horas a la media de la OCDE. Sin embargo, para la primera etapa de educación secundaria se superan sensiblemente los valores internacionales, ya que el alumnado español recibe 1057 horas anuales. Esta cifra supone 181 horas más que la media de la UE25 y 141 horas más que la media de la OCDE.

La proporción de tiempo que se dedica a matemáticas y a lengua y literatura es similar en España respecto a las medias internacionales de la OCDE y de la UE25, con pequeñas variaciones entre educación primaria y la primera etapa de educación secundaria.

En educación primaria, el porcentaje de tiempo de instrucción que se dedica en España a las áreas de matemáticas y de segundo idioma es superior al de la media de los países de la OCDE y de la UE25, sobre todo en segundo idioma. Por su parte, en el área de ciencias naturales se igualan estos porcentajes y, por último, en el área de lengua y literatura, que en España incluye también el tiempo dedicado a las lenguas cooficiales, se tiene asignada una menor proporción de tiempo en comparación con las medias internacionales (2 y 3 puntos porcentuales menos respecto de la OCDE y de la UE25).

La primera etapa de educación secundaria presenta diferencias respecto a la etapa anterior. En este caso, España dedica a la materia de lengua y literatura un mayor porcentaje de tiempo (16 %), en comparación con las medias de la OCDE y de la UE25 (15 % en ambos casos). Lo mismo sucede con segundo idioma (11 % en España frente al 10 % de las medias internacionales). Por el contrario, en matemáticas, España (12 %) se sitúa por debajo de las medias internacionales (13 %). También se encuentra por debajo en ciencias naturales. En este caso, España (11 %) queda un punto porcentual por debajo de la media de la OCDE (12 %) y dos puntos porcentuales por debajo de la UE25 (13 %).

Retribuciones del profesorado y de los directores

El salario del profesorado y de los directores supone uno de los mayores gastos del presupuesto educativo y tiene un impacto directo en el atractivo de la profesión docente. La retribución influye a la hora de decidirse por iniciar una carrera docente o, por ejemplo, permanecer en la profesión y querer acceder al puesto de dirección de un centro educativo.

En general, el salario del profesorado de las enseñanzas no universitarias aumenta con el nivel educativo en el que se enseña y con los años de experiencia. El salario del profesorado en España es, para todos los niveles educativos, superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE25, tanto si se compara la retribución inicial como después de 15 años o con la retribución máxima en la escala.

Si se compara la retribución salarial del profesorado español con la del resto de los países, es alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera, teniendo en cuenta que España es uno de los países en los que el profesorado necesita más años para alcanzar el máximo en la escala retributiva (39 años).

El salario del profesorado en España no ha recuperado los valores anteriores a la crisis económica de 2008 y se encuentra aún por debajo del salario medio de 2010, mientras que las medias de la OCDE y de la UE25 presentan valores superiores.

En cuanto al salario de los directores, este puede basarse en un rango específico y diferente al del profesorado, o bien incorporar un complemento de dirección específico, aunque el salario reglamentario sea el mismo que el del profesorado. Así, de media en los países de la OCDE, el

salario inicial de un director de la primera etapa de educación secundaria es un 48,6 % superior al del profesorado; para la UE25 supone un 41,4 % más. En el caso de España, la diferencia con el salario inicial docente (un 24,8 % superior) es inferior a las medias internacionales. Por su parte, el salario máximo de un director en la etapa educativa aludida es un 41,4 % mayor que el salario máximo docente de media en la OCDE, un 27,5 % más alto en la UE25 y un 29,4 % más grande en España.

A su vez, existe una diferencia en el salario de los directores comparando los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, el salario inicial de los directores en la primera etapa de educación secundaria es superior al de quienes ejercen en educación primaria tanto en las medias internacionales como en España. Lo mismo sucede si se tiene en cuenta el salario máximo que un director puede llegar a alcanzar en cada uno de estos niveles educativos.

España ofrece a su profesorado de la segunda etapa de educación secundaria unas retribuciones iniciales superiores en casi un 8 % a las que recibirían en otra profesión con estudios superiores, alcanzando casi el 54 % si se toman en consideración las retribuciones máximas. En casi todos los países en los que se distingue al profesorado de programas profesionales de los de programas generales, quienes imparten asignaturas generales tienen las mismas escalas salariales y los mismos requisitos de cualificación que el profesorado de los programas generales. En los países en los que quienes imparten prácticas profesionales se diferencian de quienes imparten teoría profesional, la distinción entre estos dos grupos de docentes se basa en diferencias en las retribuciones o en los requisitos de cualificación.

Número medio de estudiantes por docente

El número de estudiantes por docente en España está por debajo de la media de la OCDE y de la UE25 en todos los niveles educativos. En general, el número medio de estudiantes por docente es mayor en las etapas inferiores y decrece a medida que aumenta el nivel educativo dentro de los niveles de escolaridad obligatoria.

En España, el número medio de estudiantes por docente en educación primaria es de 12 estudiantes y en la primera etapa de educación secundaria se reduce a 11. En educación primaria son tres estudiantes menos por docente que en las medias internacionales. En referencia a la primera etapa de educación secundaria, esa ratio es inferior en España por dos estudiantes respecto a la media de la OCDE y por uno solo en relación a la UE25.

En la segunda etapa de educación secundaria, vía general, en España hay 11 estudiantes por cada docente, tres menos que en las medias internacionales (14). Para este nivel educativo, pero en la vía profesional, las diferencias aumentan. España tiene una media de 9 estudiantes, frente a los 14 estudiantes por docente que hay en la media de la UE25 y a los 15 en la de la OCDE.

En los programas de grado, máster o doctorado de educación terciaria, el número medio de estudiantes por docente en las medias internacionales es de 17 estudiantes, cuatro más que en España (13), y para los ciclos cortos de educación terciaria es de 11 estudiantes por docente en España, 16 en la media de la OCDE y 13 en la UE25.

Perfil del profesorado de los programas de educación y formación profesional

España presenta un profesorado de EFP en la segunda etapa de educación secundaria menos envejecido que el de las medias internacionales. El 38,2 % de sus docentes en esta etapa en la vía profesional han alcanzado o superado los 50 años; porcentaje que aumenta hasta el 43,4 % en la OCDE y hasta el 47,2 % en la UE25. No obstante, respecto a 2013, se observa un mayor crecimiento porcentual del profesorado de EFP que pertenece a esta franja de edad en España (3,5 puntos porcentuales) con respecto a la media de la OCDE (2,7 puntos porcentuales).

En comparación con la vía general, España no presenta apenas diferencias en el porcentaje de docentes con, al menos, 50 años en la vía profesional de la segunda etapa de educación secundaria (38,2 % en los programas de EFP y 38,0 % en los programas generales). Sin embargo, las medias internacionales muestran una proporción más alta de profesorado de EFP en esta cohorte respecto a los programas generales: 4,4 puntos porcentuales (p.p.) más en la OCDE y 5,0 p.p. en la UE25.

Por otra parte, en líneas generales, una constante en todos los países de la OCDE es que la proporción de personal joven (menos de 30 años) en los programas de EFP en la segunda etapa de educación secundaria es baja. España presenta un porcentaje del 5,7 % de su profesorado de EFP en esta etapa, muy similar a los correspondientes a las medias internacionales (5,6 % en la UE25 y 6,5 % en la OCDE).

En cuanto al profesorado de EFP en la segunda etapa de educación secundaria que se encuentra en la franja de edad de entre los 30 y los 49 años, en España alcanza el 56,1 % del total, 6 puntos porcentuales por encima de la media de la OCDE (50,1 %), y casi 9 puntos porcentuales más que la media de la UE25 (47,2 %).

En España, al igual que en casi todos los países de la OCDE y de la UE25, el porcentaje de profesorado masculino es menor que el femenino en la segunda etapa de educación secundaria (España: 43,3 %; media OCDE: 41,2 %; media UE25: 41,1 %). Esto se aplica tanto en el conjunto de la etapa como en los programas de la vía profesional y general. Con datos de 2021, en España, el 47,5 % de docentes de la vía profesional en esta etapa son hombres, porcentaje que se reduce al 40,8 % en la vía general (6,7 puntos porcentuales menos). En la media de la OCDE, el porcentaje de hombres entre el profesorado de EFP presenta unos valores similares (45,0 %), 6,5 p.p. más que en los programas generales (38,5 %). Por su parte, la distancia es ligeramente más acusada en la media de la UE25 (7,9 p.p.: 45,8 % en la vía profesional, frente al 37,9 % en la vía general).

Entre 2013 y 2021, en dos tercios de los países analizados con datos disponibles, se ha producido un descenso en el porcentaje de docentes masculinos en los programas de EFP de la segunda etapa de educación secundaria. En España, el descenso es de 5,2 p.p. y en la media OCDE de 2,1 p.p. Por el contrario, en la media de la UE25 se ha producido un aumento de 1,3 p.p.

Evaluaciones y exámenes al alumnado

Las evaluaciones nacionales o centrales proporcionan información de diagnóstico que el profesorado puede utilizar para abordar las áreas de debilidad en el aprendizaje de su alumnado. A su vez, en algunos casos, las evaluaciones reflejan la evolución del aprendizaje del alumnado, con la intención de garantizar que todos y todas desarrollen las competencias básicas esenciales. También pueden proporcionar información comparativa para medir la equidad de los resultados del aprendizaje. Por su parte, los exámenes nacionales o centrales evalúan al alumnado para determinar si han completado con éxito su curso o etapa educativa actual o para acceder a un curso o etapa superior. Suelen tener lugar en el último curso (o durante los últimos años) de una etapa educativa.

En España, la LOMLOE establece dos evaluaciones al conjunto del alumnado en educación primaria, mientras que en la primera y en la segunda etapa de educación secundaria el número se reduce a una en cada una de las etapas. En el conjunto de países y economías asociadas las evaluaciones nacionales o centrales son más frecuentes en educación primaria, con tendencia a reducirse según se eleva el nivel educativo en la enseñanza obligatoria, especialmente en la segunda etapa de educación secundaria.

En el conjunto de países y economías de la OCDE, las áreas o materias más evaluadas en las evaluaciones nacionales o centrales son lengua y literatura (lectura, escritura y literatura) y matemáticas. Le siguen las ciencias naturales y otras lenguas.

Los exámenes nacionales o centrales son más frecuentes en la segunda etapa de educación secundaria respecto a niveles educativos inferiores. En España, la prueba de acceso a la universidad, que se realiza al finalizar la segunda etapa de educación secundaria, tiene como principales finalidades la selección para programas, cursos, vías o campos de estudio en educación terciaria, el acceso a centros de educación terciaria selectivos o ser un requisito para poder cursar estudios de educación terciaria.

Los exámenes nacionales o centrales se utilizan mucho con fines sumativos, es decir, para rendir cuentas, lo que concuerda con el hecho de que se realizan hacia el final de la segunda etapa de educación secundaria. En todos los países que los emplean, los exámenes nacionales o centrales sirven para certificar la finalización de un curso o de la segunda etapa de educación secundaria, o para permitir el acceso a la educación terciaria; en aproximadamente tres cuartas partes de ellos (27), sirven para ambos fines.

Los resultados de los exámenes nacionales o centrales de la segunda etapa de educación secundaria se comparten con un público externo (además de las autoridades educativas de nivel superior) en 33 de los 34 países y economías de la OCDE que aplican este tipo de exámenes. En España, los resultados de la prueba de acceso a la universidad se comunican al alumnado que la realiza (con carácter individual), a sus equipos directivos (respecto a su alumnado) y al público en general (con carácter global).

Desde 2015 se han introducido cambios en las evaluaciones nacionales de los países de la OCDE, como, por ejemplo, la supresión e introducción de nuevas evaluaciones, la evaluación de las competencias sociales y emocionales y el uso de la tecnología informática en las evaluaciones nacionales o centrales.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Adler, R., & Goggin, J. (2005). "What Do We Mean By "Civic Engagement"?. *Journal of Transformative Education*, 3(3). Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1541344605276792>
- Al-Samarrai, S., Gangwar, M., & Gala, P. (2020). *The Impact of the COVID-19 Pandemic on Education Financing*. World Bank, Washington, DC. Disponible en: <https://doi.org/10.1596/33739>
- Bäckman, O., & Nilsson, A. (2016). "Long-term consequences of being not in employment, education or training as a young adult. Stability and change in three Swedish birth cohorts". *European Societies*, 18(2), 136-157. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1153699>
- Baer, J., & Martel, M. (2020). *Fall 2020 International Student Enrollment Snapshot*. Institute of International Education. Extraído de: <https://www.iie.org/publications/fall-2020-international-student-enrollment-snapshot/>
- Balestra, C., D. Hirsch & D. Vaughan-Whitehead. (2023). "Living wages in context: A comparative analysis for OECD countries." *OECD Papers on Well-being and Inequalities* (Vol. 13). OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/2e622174-en>
- Basta, M., et al. (2019). "NEET status among young Greeks: Association with mental health and substance use". *Journal of Affective Disorders*, 253, 210-217. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/J.JAD.2019.04.095>
- Bhandari, R., Robles, C., & Farrugia, C. (2018). *International higher education: Shifting mobilities, policy challenges, and new initiatives*. Documento de referencia elaborado para el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2019. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Extraído el 7 de junio 2021 de: https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/190415eng_0.pdf
- Blackburn, H. (2017). "The Status of Women in STEM in Higher Education: A Review of the Literature 2007–2017". *Science & Technology Libraries*, 36(3), 235-273. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0194262X.2017.1371658>
- Brunsting, N. et al. (2023). "Mapping the knowledge base in study abroad from the United States: A scoping review from 2001 to 2021". *International Journal of Intercultural Relations*, 92. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.101745>
- Carabaña, J. (2019). "Una consideración melancólica de la tasa de ninis". *Indicadores comentados del sistema educativo español*, 2019 (págs. 159-165). Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid. Disponible en: <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/portal/2018/03/20/indicadores-2019-web-1.pdf>
- Comisión Europea (2020). *Detección de las teorías conspiratorias*. https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/coronavirus-response/fighting-disinformation/identifying-conspiracy-theories_es
- Doll, J., Eslami, Z., & Walters, L. (2013). "Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports: Are They Pushed or Pulled, or Do They Fall Out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies." *SAGE Open*, 3(4). Disponible en: <https://doi.org/10.1177/2158244013503834>
- Duncan, G., & Magnuson, K. (2013). "Investing in Preschool Programs". *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109-132. Disponible en: <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>

EMN/OECD. (2020). *Impact of COVID-19 on international students in EU and OECD member states*. Inform (Vol. #2). Red Europea de Migraciones. Extraído el 2 de junio de 2023 de: https://ec.europa.eu/migrant-integration/library-document/inform-2-impact-covid-19-international-students-eu-and-oecd-member-states_en

Guha, A. (1977). "Brain drain Issue and Indicators on Brain-Drain". *International Migration*, 15(1), 3-20. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.1977.tb00953.x>

Hoeckel, K., 2008. *Costs and Benefits in Vocational Education and Training*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41538706.pdf>

Hofer, A.-R., Zhivkovikj, A., & Smyth, R. (2020). *The role of labour market information in guiding educational and occupational choices*. OECD Education Working Papers, No. 229. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/59bbac06-en>

INEE (23 de 12 de 2019). *La evolución de los ninis en España*. INEEblog. Disponible en: <http://blog.intef.es/inee/2019/12/23/la-evolucion-de-los-ninis-en-espana/>

Johnes, G. & Johnes, J. (2004). *International Handbook on the Economics of Education*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham, UK; Northampton, MA.

Klein, S. & MPR Associates (2001). *Financing Vocational Education: A State Policymaker's Guide. Sorting out the Byzantine World of State Funding Formulas, District Cost Variations, and Options for Supporting the Provision of Equitable, Quality Vocational Education in High Schools*. ERIC Clearinghouse, Washington D.C.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 340, de 30 de diciembre de 2020, páginas 122868 a 122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>

Ley Orgánica 3/2022, de 31 de marzo, de ordenación e integración de la Formación Profesional. Boletín Oficial del Estado, núm. 78, de 1 de abril de 2022, páginas 43546 a 43625. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2022/03/31/3>

Lewis, K., Stout, J., Finkelstein, N., Pollock, S., Miyake, A., Cohen, G., & Ito, T. (2017). "Fitting in to Move Forward: Belonging, Gender, and Persistence in the Physical Sciences, Technology, Engineering, and Mathematics (pSTEM)". *Psychology of Women Quarterly*, 41(4), 420-436. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0361684317720186>

Makarova, E., Aeschlimann, B., & Herzog, W. (2019). "The Gender Gap in STEM Fields: The Impact of the Gender Stereotype of Math and Science on Secondary Students' Career Aspirations". *Frontiers in Education*, 4. Disponible en: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00060>

Mallick, L. P. (2016). "Impact of educational expenditure on economic growth in major Asian countries: Evidence from econometric analysis". *Theoretical and Applied Economics*, Asociatia Generala a Economistilor din Romania - AGER, vol. 0(2(607), S), 173-186.

McGrath, K., Moosa, S., Van Bergen, P., & Bhana, D. (2020). "The Plight of the Male Teacher: An Interdisciplinary and Multileveled Theoretical Framework for Researching a Shortage of Male Teachers". *The Journal of Men's Studies*, 28(2). Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1060826519873860>

MEFP (2023a). Estadística de las enseñanzas no universitarias. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>

MEFP (2023b). Marco general de las evaluaciones del sistema educativo. Evaluación general del sistema y Evaluaciones de diagnóstico. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/marco-general-de-las-evaluaciones-del-sistema-educativo-evaluacion-general-del-sistema-y-evaluaciones-de-diagnostico/evaluacion/26970>

MEFP (2023c). Sistema estatal de indicadores de la educación 2023. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal/ultima-edicion.html>

Nieuwelink, H., Dekker, P., & ten Dam, G. (2019). "Compensating or reproducing? Students from different educational tracks and the role of school in experiencing democratic citizenship". *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 275-292. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1529738>

OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/eag-2009-en>

OECD (2011). *How's Life? Measuring Well-being*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264121164-en>

OECD (2013). *Synergies for Better Learning: an International Perspective on Evaluation and Assessment*. Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/22230955>

OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>

OECD (2016a). *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*. OECD Publishing, Paris. Extraído el 24 de mayo de 2023 de: https://doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en

OECD (2016b). *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf>

OECD (2017a). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>

OECD (2017b). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Starting Strong. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>

OECD (2018a). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. Starting Strong. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>

OECD (2018b). *How does access to early childhood education services affect the participation of women in the labour market?* Education Indicators in Focus. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/232211ca-en>

OECD (2018c). *Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>

OECD (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

OECD (2019b). *OECD Employment Outlook 2019: The Future of Work*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9ee00155-en>

OECD (2020a). *Building a High-Quality Early Childhood Education and Care Workforce: Further Results from the Starting Strong Survey 2018*. TALIS. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/b90bba3d-en>

OECD (2020b). *Curriculum Overload: A Way Forward*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>

OECD (2020c). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

OECD (2020d). *OECD Family Database*. Disponible en: <https://www.oecd.org/social/family/database.htm>

OECD (2021a). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

OECD (2021b). *Teachers and Leaders in Vocational Education and Training*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/59d4fbb1-en>

OECD (2021c). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*. TALIS. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/23129638>

OECD (2022a). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

OECD (2022b). *OECD Employment Outlook 2022: Building Back More Inclusive Labour Markets*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/1bb305a6-en>

OECD (2022c). *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems*. OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/a81152f4-en>

OECD (2022d). *Same skills, different pay: Tackling gender inequalities at firm level*. OECD Publishing, Paris. <https://www.oecd.org/gender/same-skills-different-pay-2022.pdf>

OECD (2023a). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

OECD (2023b). *Joining Forces for Gender Equality: What is Holding us Back?* OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/67d48024-en>

OECD (2023c). *Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready?* OECD Education Spotlights, No. 4. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>

OECD, en preparación. *Documenting, recognising, and assessing social and emotional skills in upper secondary education*. OECD Publishing, Paris.

OECD/Eurostat/UNESCO (2015). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. Centre for Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>

Ong, M., Smith, J., & Ko, L. (2018). "Counterspaces for women of color in STEM higher education: Marginal and central spaces for persistence and success". *Journal of Research in Science Teaching*, 55(2), 206-245. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/tea.21417>

Peeters, J., Rohrmann, T., & Emilsen, K. (2015). "Gender balance in ECEC: Why is there so little progress?" *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(3), 302-314. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1043805>

Pranggono, B., & Arabo, A. (2021). "COVID 19 pandemic cybersecurity issues". *Internet Technology Letters*, 4(2). Disponible en: <https://doi.org/10.1002/itl2.247>

Ralston, K., Everington, D., Feng, Z., & Dibben, C. (2021). "Economic Inactivity, Not in Employment, Education or Training (NEET) and Scarring: The Importance of NEET as a Marker of Long-Term Disadvantage". *Work, Employment and Society*, 36(1), 59-79. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0950017020973882>

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Boletín Oficial del Estado, núm. 28, de 2 de febrero de 2022, páginas 14561 a 14595. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95>

Sánchez, C., Fornerino, M., & Zhang, M. (2006). "Motivations and the Intent to Study Abroad Among U.S., French, and Chinese Students". *Journal of Teaching in International Business*, 18(1), 27-52. Disponible en: https://doi.org/10.1300/j066v18n01_03

UNDP (2022). *Human Development Report 2021/2022: Uncertain Times, Unsettled Lives: Shaping our Future in a Transforming World*. United Nations Development Programme. Extraído de: <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-2021-22>

UNESCO (2012). *ISCED 2011: International Standard Classification of Education*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal. Disponible en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

UNESCO (2021). *COVID-19: Reopening and Reimagining Universities, Survey on Higher Education through the UNESCO National Commissions*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Extraído el 2 de junio de 2023 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378174>

UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific (2013). *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris and UNESCO Bangkok. Extraído el 7 de junio de 2021 de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226219>

Warin, J. (2019). "Conceptualising the value of male practitioners in early childhood education and care: gender balance or gender flexibility". *Gender and Education*, 31(3). Disponible en: <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1380172>

Weisser, R. (2016). *Internationally mobile students and their post-graduation migratory behaviour: An analysis of determinants of student mobility and retention rates in the EU*. OECD Social, Employment and Migration Working Papers (Vol. 2016). OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en>

Wu, Q. (2014). *Motivations and Decision-Making Processes of Mainland Chinese Students for Undertaking Master's Programs Abroad*. *Journal of Studies in International Education*, 18(5), 426-444. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1028315313519823>

Wydra-Somaggio, G. (2021). *Early termination of vocational training: Dropout or stopout?* *Empirical Research in Vocational Education and Training*, 13(5). <https://doi.org/10.1186/s40461-021-00109-z>

FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS

FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS

En este informe cuando se habla de “alumnos”, “profesores”, “padres”, “directores”, “inspectores”... debe entenderse en sentido genérico como “alumnas y alumnos”, “profesoras y profesores”, “madres y padres”, “directoras y directores”, “inspectoras e inspectores”..., salvo en aquellos casos en los que por el contexto se deduzca una referencia exclusivamente al género femenino o al masculino.

- Las fuentes de cada uno de los cuadros y tablas presentados en este informe, así como las notas que les corresponden, son las mismas que aparecen en la publicación original de la OCDE, *Education at a Glance*, a la que se remite al lector.
- Las tablas y cuadros que se presentan son siempre un extracto de los originales de *Education at a Glance*, de los que se conservan títulos, y se añaden números y letras de procedencia, a fin de facilitar la identificación de dichas tablas y gráficos. Por razones de espacio, en las tablas y gráficos no se han añadido todas las notas de los países que aparecen en las tablas originales del informe internacional. Para más información se puede consultar este informe en: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Las tablas y gráficos, así como la base de datos completa de la OCDE, están disponibles en la página web de educación de la OCDE: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

Los datos actualizados se pueden encontrar en línea en:

<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>

- La terminología que utiliza *Education at a Glance* para las etapas educativas no coincide siempre con las que son familiares en España. Las equivalencias son las siguientes:
 - Educación preprimaria equivale a segundo ciclo de Educación Infantil en España.
 - Educación secundaria inferior o primera etapa de educación secundaria equivalen a los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
 - Educación secundaria superior o segunda etapa de educación secundaria equivalen al conjunto de 4.º de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y otras enseñanzas Artísticas y de Escuelas Oficiales de Idiomas.
 - Educación terciaria o educación superior equivalen a Ciclos Formativos de Grado Superior españoles y a Educación Universitaria.
- Los datos que se presentan de la Unión Europea (UE25) corresponden a la media de los datos relativos a los 25 países de la UE que son miembros de la OCDE o se encuentran en proceso de adhesión, para los cuales hay datos disponibles o se pueden estimar. Estos países son Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Croacia, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Rumanía y Suecia.
- En las tablas y gráficos pueden aparecer las siguientes letras para indicar la falta de datos:
 - a*: los datos no son aplicables porque la categoría no existe en el país.
 - m*: datos no disponibles.
 - n*: magnitud insignificante o cero.

ANEXOS

ANEXO I. LA NUEVA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 2011

La estructura de los sistemas educativos varía ampliamente de unos países a otros. Para que los datos estadísticos e indicadores en educación puedan compararse a escala internacional es necesario tener un marco para la recopilación de datos y la elaboración de informes sobre los programas educativos con un nivel de contenido educativo similar.

La *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE) de la UNESCO es la clasificación que sirve de referencia para organizar los programas educativos y las cualificaciones correspondientes por niveles y ámbitos de educación. Las definiciones y los conceptos básicos de la CINE están concebidos para ser válidos a escala internacional e incluir toda la gama de sistemas educativos.

La UNESCO inició su elaboración a mediados de la década de 1970, y la primera revisión se realizó en 1997. Habida cuenta de los cambios posteriores introducidos en los sistemas de educación y aprendizaje a principios del siglo XXI, se emprendió otra revisión de la CINE, entre 2009 y 2011.

Principales diferencias entre la CINE 97 y la CINE 2011

- La CINE 2011 presenta una revisión de los programas de los niveles de educación (CINE-P) incluidos en la versión de 1997, e introduce por vez primera una clasificación de los niveles educativos alcanzados (CINE-A) basada en las cualificaciones educativas reconocidas (véase indicador A1).
- A diferencia de la versión de 1997, que tiene siete niveles de educación, la de 2011 distingue nueve. De hecho, la educación superior se ha reestructurado teniendo en cuenta los cambios introducidos en la Educación Terciaria, como el proceso de Bolonia, y ahora comprende cuatro niveles de educación, frente a los dos que tenía la CINE 1997. Programas clasificados antes en el nivel 5 se asignan ahora a los niveles 5, 6 o 7.
- El nivel CINE 0 se ha ampliado e incluye ahora una nueva categoría que abarca los programas de desarrollo educacional de la primera infancia para niños menores de tres años de edad (véase indicador C2).
- Se han revisado asimismo las dimensiones complementarias de los niveles de la CINE. Ahora hay solo dos categorías: programas de orientación general y programas de formación profesional. Los programas clasificados en la CINE 1997 como de formación preprofesional no ofrecen cualificaciones pertinentes para el mercado de trabajo, por lo que en la nueva versión se incluyen principalmente bajo la denominación de educación general.
- La CINE 2011 clasifica los programas que no dan acceso a un nivel más avanzado en las subcategorías: «nivel inconcluso», «conclusión parcial del nivel» y «conclusión del nivel». Estas tres subcategorías se corresponden con la categoría «C» de la CINE 1997.

COMPARACIÓN DE LOS NIVELES DE EDUCACIÓN EN LA CINE 2011 Y LA CINE 1997

CINE 2011		CINE 1997	
01	Desarrollo educacional de la primera infancia		-
02	Educación preprimaria	0	Educación preprimaria
1	Educación primaria	1	Educación primaria o primer ciclo de educación básica
2	Educación secundaria inferior	2	Educación secundaria inferior o segundo ciclo de educación básica
3	Educación secundaria superior	3	Educación secundaria (superior)
4	Educación postsecundaria no terciaria	4	Educación postsecundaria no terciaria
5	Educación terciaria de ciclo corto	5	Primer ciclo de educación terciaria (no conduce directamente a una cualificación de estudios avanzados) (5A, 5B)
6	Título de grado o nivel equivalente		
7	Nivel de máster o equivalente		
8	Nivel de doctorado o equivalente	6	Segundo ciclo de la educación terciaria (conduce a una cualificación avanzada)

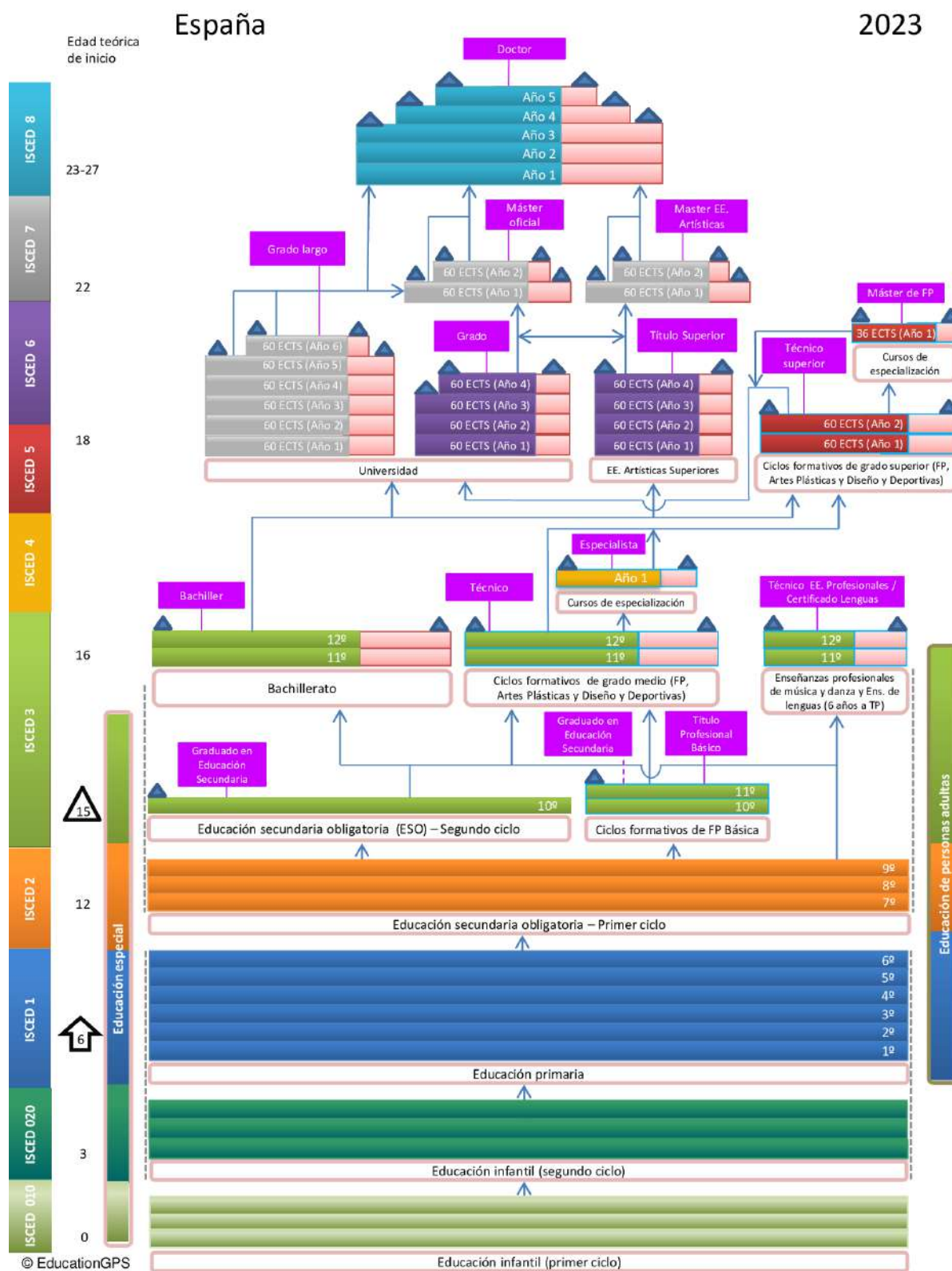
Extraído de OCDE (2015): *Panorama de la Educación 2015. Indicadores de la OCDE*.

https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2015-indicadores-de-la-ocde_eag-2015-es

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011 se puede consultar en:

<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscled-2011-sp.pdf>

ANEXO II. MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011 – EDICIÓN 2023



Extraído de: *OECD. Education GPS. Analyse by country. Spain.*
<http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile>



La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores de los sistemas educativos de los 38 Estados que la componen, además de otros países asociados. La publicación, denominada *Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE)*, analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.

Esta publicación, denominada *Panorama de la Educación 2023. Indicadores de la OCDE. Informe español*, reproduce los datos de los indicadores más relevantes para España, en comparación con la media de los países de la OCDE, de los 25 países de la Unión Europea que pertenecen a esta organización o están en vías de adhesión y de una serie de países, seleccionados por el interés en la comparación con España. En esta ocasión, los programas de educación y formación profesional son el tema transversal de la obra.

El informe se divide en tres capítulos. El primero lleva por título “La expansión de la educación” y analiza el nivel de formación de la población adulta, la escolarización, el acceso y titulación en las etapas no obligatorias y la movilidad internacional de los estudiantes en educación terciaria. En el segundo, denominado “Los resultados y la financiación de la educación”, se estudia la educación y el empleo, haciendo especial referencia a la transición de los jóvenes de la educación al trabajo, los resultados sociales de la educación y el gasto público y privado en educación. El tercero se titula “El entorno de los centros educativos y el aprendizaje” y en él se examinan las horas de clase del alumnado, las condiciones laborales del profesorado y directores, el número medio de estudiantes por docente, el perfil del profesorado de los programas de educación y formación profesional y las características de las evaluaciones y exámenes que realiza el alumnado.