Panorama de la educación
Indicadores de la OCDE
2019

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

Informe español. Versión preliminar

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN
INDICADORES DE LA OCDE 2019

INFORME ESPAÑOL

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2019

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.educacion.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: publicacionesoficiales.boe.es/

Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019. Informe español

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
http://www.educacionyfp.gob.es/inee

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Atención al Ciudadano,
Documentación y Publicaciones

Edición: 2019

NIPO línea: 847191108
NIPO Ibd: 847191095
ISBN: 978-84-369-5919-2

Diseño de portada: Alicia González Merino

ÍNDICE

PRESENTACIÓN 4

1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS 6
1.1 Formación de la población adulta 6
1.2 Escolarización en Educación Infantil 15
1.3 Acceso y titulación en segunda etapa de Educación Secundaria 17
1.4 Acceso y titulación en Educación Terciaria 23
1.4.1 Tasas de acceso en Educación Terciaria 24
1.4.2 Tasas de finalización de Educación Terciaria 28
1.5 Movilidad internacional de los estudiantes de Educación Terciaria 29

2. EDUCACIÓN, MERCADO LABORAL Y FINANCIACIÓN EDUCATIVA 34
2.1 Educación y empleo 34
2.1.1 Situación educativa y laboral de los jóvenes entre los 18 y 24 años 34
2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral 37
2.1.3 Tendencias en la transición de la enseñanza al mercado laboral 38
2.1.4 Mercado de trabajo y educación 42
2.1.5 Tendencias en la relación entre el mercado de trabajo y educación 47
2.1.6 Beneficios retributivos de la educación 49
2.2 Resultados sociales de la educación 51
2.2.1 Conexiones sociales, en función del nivel educativo 51
2.2.2 El equilibrio profesional-personal, en función del nivel educativo 54
2.3 Financiación de la educación 55
2.3.1 Gasto en educación por alumno 55
2.3.2 Gasto en educación en relación con el PIB y con el gasto público 62

3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE 67
3.1 Horas de clase 67
3.2 Número medio de alumnos por profesor 71
3.3 Número medio de alumnos por clase 73
3.4 Horas de enseñanza del profesorado 75
3.5 Retribuciones del profesorado y los directores 79
3.6 ¿Quiénes son los profesores? 85
3.7 Criterios de acceso a la Educación Terciaria 91

CONCLUSIONES 94

REFERENCIAS 101

FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS 104

ANEXO I. LA NUEVA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 2011 105

ANEXO II. MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011 106

PRESENTACIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los estados miembros de esta Organización que agrupa a los 36 países 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 es la Educación Terciaria, que en la última década ha vivido una expansión sin precedentes y ha demostrado ser una vía excelente para reducir las desigualdades socioeconómicas e intergeneracionales.

Utilizando como referencia la publicación internacional, en España se elabora el siguiente informe, denominado *Panorama de la Educación 2019: Indicadores de la OCDE. Informe español*, y reproduce los datos de los indicadores más importantes para España en comparación con la media de los países de la OCDE y de los 23 países de la Unión Europea que pertenecen a esta organización. Además, en la mayoría de los indicadores, se ofrece información de una serie de países seleccionados por el interés en la 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 México (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 los resultados educativos", 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, atendiendo también al género. Dado que la Educación Terciaria es el tema transversal, se describe a continuación las características de la población con estudios terciarios: nivel alcanzado y género o campo de estudios, profundizando, por primera vez, en el colectivo de la población que ha alcanzado el máximo nivel de Educación Terciaria, es decir, el nivel de doctorado. A continuación, se desarrolla la escolarización y los resultados de las etapas educativas no obligatorias: la Educación Infantil, la segunda etapa de Educación Secundaria y la Educación Terciaria. En el análisis de la Educación Infantil, se estudia la escolaridad por ciclo y edad, así como la titularidad de los centros educativos. Las tasas de escolarización y de graduación en la segunda etapa de Educación Secundaria son la base para el análisis de este nivel educativo, junto con el perfil de los graduados con orientación profesional. En Educación Terciaria se estudian las tasas de acceso y finalización por nivel de educación y el perfil de los estudiantes por campo de estudios, atendiendo de nuevo a la distribución por género. Por último, se estudia 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 la revisión del origen de los estudiantes internacionales y los graduados en Educación Terciaria con movilidad de créditos. Los datos referentes al nivel de formación de la población adulta corresponden a 2018, mientras que los de acceso, titulación y movilidad corresponden a 2017.

En el segundo capítulo, denominado "Educación, mercado laboral y financiación educativa", 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 y campos de estudio de la Educación Terciaria, con especial atención a la población que no sigue formándose y está desempleada o inactiva; se relaciona el nivel de educación con las tasas de empleo, los salarios y las diferencias entre hombres y mujeres; se profundiza en los resultados sociales de la educación, focalizando en esta ocasión en las relaciones sociales y la conciliación de la vida privada y laboral; se analiza el gasto anual público y privado por alumno en instituciones educativas de Primaria a Terciaria y la variación de este gasto entre 2005 y 2016. Por último, 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 UE23, así como el gasto según administración de gobierno. Este capítulo contiene datos de 2018 para los indicadores relacionados con el mercado de trabajo, de 2017 para los relacionados con nivel de educación y salarios y de 2016 para 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 de Educación Primaria y primera etapa de Educación Secundaria, en comparación con los países seleccionados de la OCDE y de la Unión Europea. También se estudia la ratio de alumnos por profesor, la media de alumnos por clase y su evolución; las horas que los profesores dedican a impartir clase y el porcentaje de tiempo que estas suponen sobre las horas totales de trabajo. Además se describe el salario del profesorado como aspecto de especial relevancia en su vida laboral, que, 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; se compara con el salario de los directores de los centros educativos y con el del conjunto de los trabajadores con nivel de Educación Terciaria y, finalmente, se analiza su evolución en los últimos años. También se estudia la distribución del profesorado por edad y por género, y concluye el capítulo con la presentación de los criterios para acceder a los diferentes programas de Educación Terciaria. Los datos que presenta este capítulo varían entre 2017 y 2019 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) del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), coordinado por Carmen Tovar Sánchez e integrado por Jaime Vaquero Jiménez y Juan Carlos Girón Ortega, con el apoyo técnico del resto del personal del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 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 la información, véase el apartado “Fuentes y notas aclaratorias” al final de esta publicación.

1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

1.1 Formación de la población adulta

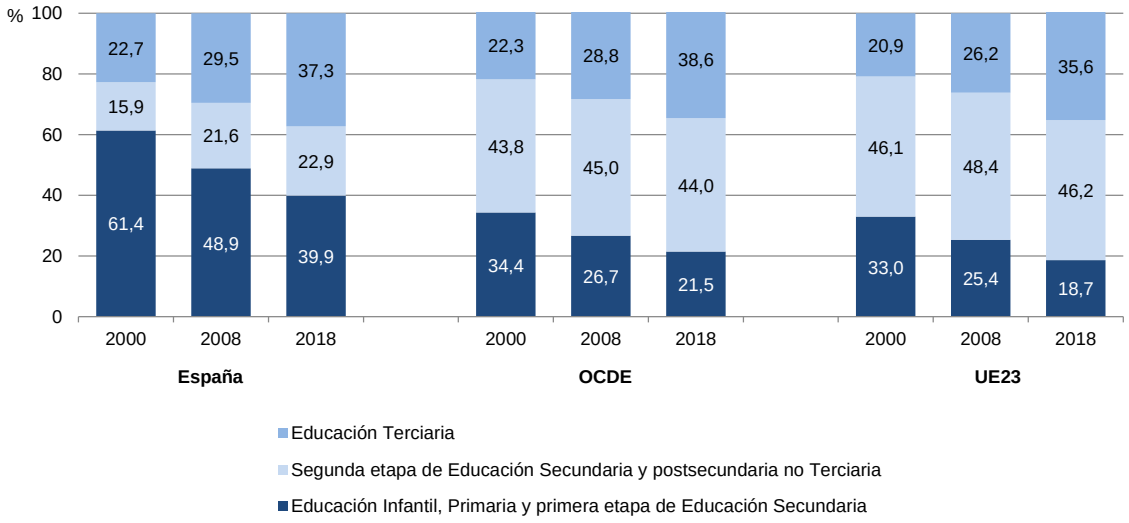
Las desigualdades en el acceso a la educación son el principal problema para mejorar la movilidad social y los resultados socioeconómicos de la población: para fomentar un crecimiento inclusivo es importante que esta alcance niveles altos de cualificación en campos de estudio diversos, lo cual permite acceder a empleos mejores y más cualificados.

El nivel educativo se define como el porcentaje de una población que ha alcanzado un cierto nivel educativo y posee una cualificación formal de ese nivel y se utiliza con frecuencia como indicador del capital humano y del nivel de competencias de la población. Existe una relación directa entre el nivel educativo alcanzado por un individuo y determinados resultados positivos tanto económicos como sociales de ese individuo. Así, las personas con un alto nivel educativo generalmente tienen mejor salud, están más comprometidas socialmente y tienen tasas de empleo más elevadas, así como retribuciones relativas más altas.

> Durante el periodo 2008-2018, el porcentaje de población adulta española con estudios inferiores a la segunda etapa de Educación Secundaria se ha reducido en 9 puntos porcentuales, pasando del 48,9% al 39,9%; sin embargo, dobla el de la UE23 (18,7%).

El porcentaje de adultos que posee como máximo nivel de estudios la primera etapa de Educación Secundaria ha decrecido a lo largo de los últimos diez años en la mayoría de los países pertenecientes a la OCDE, especialmente en aquellos que partían de una situación más desaventajada. En España ha pasado del 48,9% en el año 2008 al 39,9% en el 2017. Pero a pesar de esta mejoría, la cifra sigue quedando alejada de la media de la OCDE (21,5%) y de la UE23 (18,7%) (gráfico 1.1). Si comparamos con la situación en el año 2000, España ha reducido en más de 20 puntos este porcentaje, mientras que la OCDE y la UE23 lo reducen en torno a 13 y 14 puntos respectivamente.

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) (2000 - 2008 - 2018)

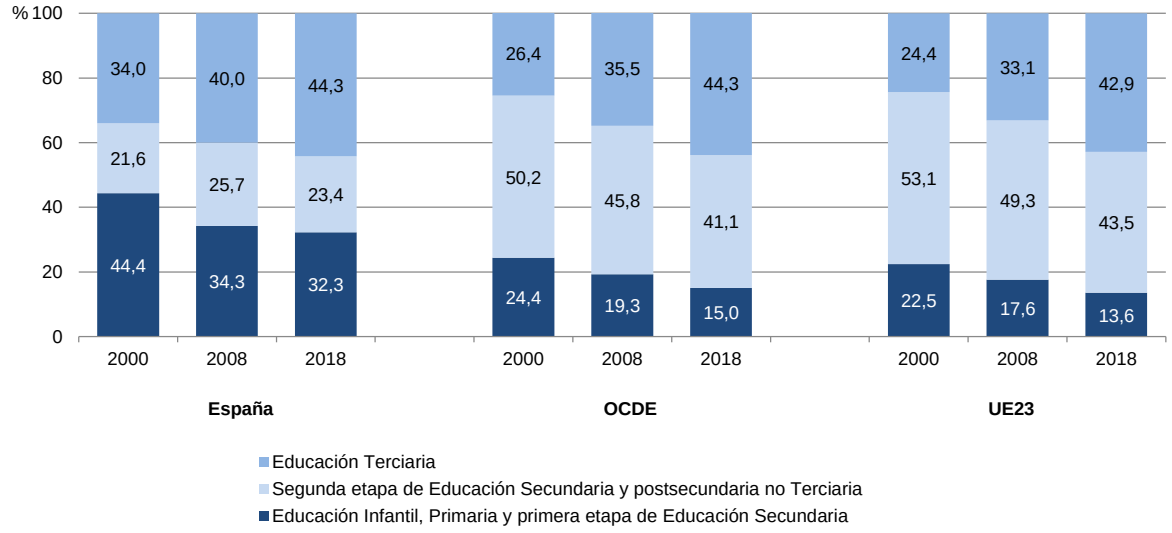


La proporción de población con nivel de Educación Terciaria en España (37,3%) se sitúa entre las medias internacionales (OCDE, 38,6%; UE23, 35,6%). En los tres casos, entre 2008 y 2018 se han producido incrementos similares que varían entre 8 y 10 puntos porcentuales. Sin embargo, la población con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria presenta las diferencias porcentuales más significativas entre España y las medias internacionales. Por un lado, en España solamente el 22,9% tiene como titulación máxima la segunda etapa de Educación Secundaria, mientras que la media de la OCDE alcanza el 44,0% de la población y el 46,2% en la UE23. La situación en España refleja el hecho de que la mayoría de alumnos que continuaron estudios después de la enseñanza obligatoria lo hicieron hacia el Bachillerato, el cual tiene un propósito claro de preparación para estudios superiores, siendo menos los que optaron por una Formación Profesional de Grado Medio.

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 UE23 el nivel de cualificación mejora cuando se tiene en cuenta un grupo de edad más joven (25-34 años). De esta forma, en España el porcentaje de población con estudios básicos en esta franja de edad baja al 32,3%, en la OCDE al 15,0% y en la UE23 al 13,6%. Con respecto a 2008, esta proporción se ha reducido en 2 puntos porcentuales en España, 4,3 puntos porcentuales en la OCDE y 4 puntos porcentuales en la UE23. Al igual que la diferencia de cohorte de edad, la progresión en el tiempo muestra una mejora constante de la situación, si bien su ritmo se ha ralentizado en España a partir de 2005 en comparación con la OCDE y la UE23 (gráfico 1.2).

Gráfico 1.2 (extracto de la Tabla A1.2 y OECD, *Education at a Glance* [*database*]):
Evolución del nivel de formación de la población adulta (25–34 años) (2000 - 2008 - 2018)



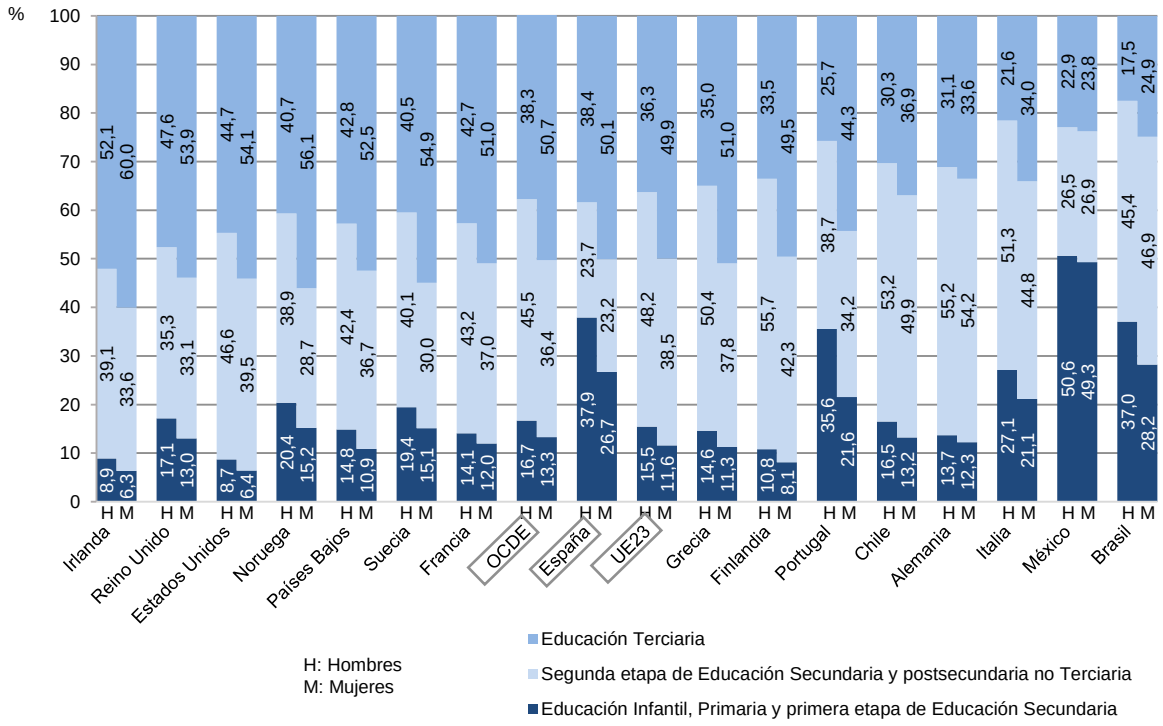
En lo que se refiere al porcentaje de población de esta cohorte de edad con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria, las diferencias entre España (23,4%) y las medias internacionales (OCDE, 41,1%; UE23, 43,5%) siguen siendo significativas. La progresión ideal en España consistiría en aumentar este grupo reduciendo el porcentaje de población que no llega a alcanzar este nivel educativo.

Los porcentajes de población de 25 a 34 años de edad con Educación Terciaria han aumentado en España desde el año 2000, pasando del 34,0% al 44,3%. Esta cifra está al mismo nivel de las

medias internacionales de la UE23 (44,3%) y de la OCDE (42,9%), que también han crecido desde el año 2000 al 2018.

El análisis de las diferencias de género en el nivel educativo de la población adulta muestra que una mayor proporción de mujeres alcanza el nivel de Educación Terciaria, mientras que es más común que la proporción de hombres que no llega o solo alcanza la segunda etapa de Educación Secundaria sea mayor que la de las mujeres. En España, la diferencia entre la proporción de hombres y la de mujeres con nivel de Educación Terciaria o que no supera la primera etapa de Educación Secundaria está por encima de los 10 puntos porcentuales en ambos casos, superior en las mujeres en el nivel de Educación Terciaria y en los hombres en el nivel de la primera etapa de Educación Secundaria. Las medias internacionales de OCDE y UE23 presentan una situación similar, aunque en el caso en el que no se supera la primera etapa de Educación Secundaria estas diferencias se sitúan entre 3 y 4 puntos porcentuales (gráfico 1.3). Para el nivel de Educación Terciaria, Portugal, Finlandia y Grecia presentan las proporciones más dispares entre hombres y mujeres mientras que para el nivel inferior a segunda etapa de Educación Secundaria destacan Portugal, España y Brasil entre todos los países analizados en este informe.

Gráfico 1.3 (extracto de la Tabla A1.2):
Distribución por género de la población adulta (25–34 años) en función de su nivel educativo (2018)



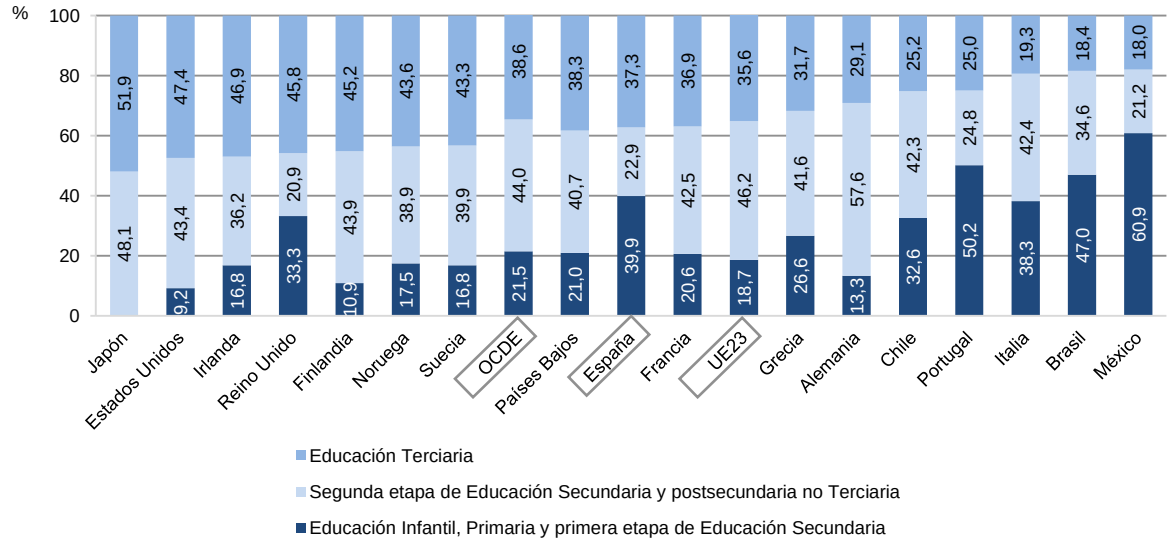
Nota: el año de referencia de Alemania, Brasil y Chile es 2017.

En los países con bajos porcentajes de población que solo alcanza estudios básicos, la proporción de titulados en Educación Terciaria y la de los titulados en Secundaria y postsecundaria no Terciaria suele estar equilibrada.

La comparación de países según el nivel de estudios de la población adulta entre 25 y 64 años puede verse en el gráfico 1.4. 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 de 5 puntos porcentuales. Sin embargo, existen destacadas excepciones como Irlanda, Reino Unido y España, donde la población con estudios terciarios es claramente

superior o Alemania, Italia y Chile, donde la población con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria y postsecundaria no Terciara es mayoritaria en esta comparación, con diferencias superiores a 15 puntos porcentuales en todos los casos. Japón (51,9%) y Estados Unidos (47,4%) son los países con mayor proporción de adultos con estudios superiores, mientras que México (60,9%) y Portugal (50,2%) presentan los porcentajes más altos de población con estudios básicos.

Gráfico 1.4 (extracto de la Tabla A1.1):
Nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2018)



Nota: el año de referencia de Alemania, Brasil y Chile es 2017. En los datos de Japón de la Segunda etapa de Secundaria están contenidos los de la primera etapa de Secundaria.

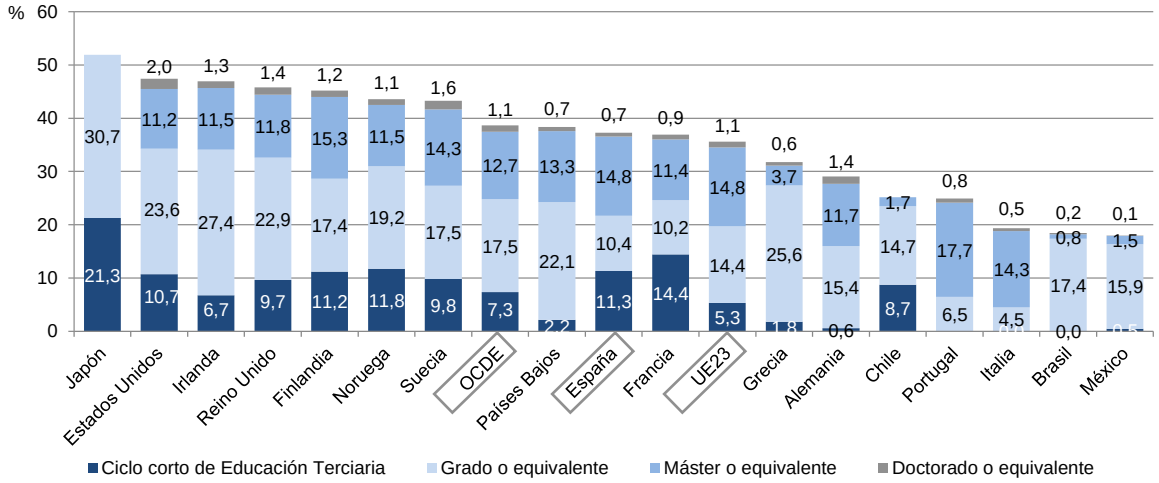
Si se realiza una desagregación del nivel de estudios dentro de la población con estudios terciarios (gráfico 1.5), se muestra cómo en España un 11,3% de la población (25-64 años) tiene estudios de ciclo corto, porcentaje superior a la media de la OCDE (7,3%) y a la media de la UE23 (5,3%). Esta diferencia 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 UE23: mientras que esta población supone en España un 10,4%, en algunos de los países analizados supera el 20%, como es el caso de Irlanda (27,4%), Grecia (25,6%), Estados Unidos (23,6%), Reino Unido (22,9%) y Países Bajos (22,1%). El caso de Japón es diferente, pues teóricamente los titulados en grado suponen un porcentaje elevado, un 30,7%, pero en este porcentaje están también incluidos los titulados en máster o en doctorado.

En el conjunto de países analizados se puede observar que tan solo España y Francia muestran mayores porcentajes de titulados en ciclos cortos que en grado o equivalente. En algunos países como Alemania, Grecia, Italia o México este porcentaje no supone más del 2% de la población y en países como Portugal esta categoría no se aplica.

El conjunto de la población con nivel de grado o equivalente es mayoritario en casi todos los países. Destacan Irlanda, Estados Unidos, Reino Unido y México, con diferencias superiores a 10 puntos porcentuales con el resto de grupos de población con estudios terciarios en cada uno de estos países. De media en los países de la OCDE, el 17,6% de la población tiene este nivel de estudios, mientras que representa al 14,7% de la población de la UE23. Italia y Portugal son los únicos casos donde la proporción de adultos con estudios de grado queda por debajo del 10%.

Gráfico 1.5 (extracto de la Tabla A1.1):

Distribución de la población adulta con estudios terciarios por nivel alcanzado (25–64 años) (2018)



Nota: el año de referencia de Alemania, Brasil y Chile es 2017. En Chile los titulados en doctorado están agregados a los titulados en máster o equivalente. En Portugal no se aplica la categoría de ciclo corto. En Japón los titulados en máster y doctorado están contenidos en los titulados en grado. En Brasil los titulados en ciclo corto están contenidos en los titulados en grado.

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 a los que ostentan un título de grado o equivalente, debido, entre otras causas, a la estructura de los estudios terciarios en España antes del proceso de Bolonia.

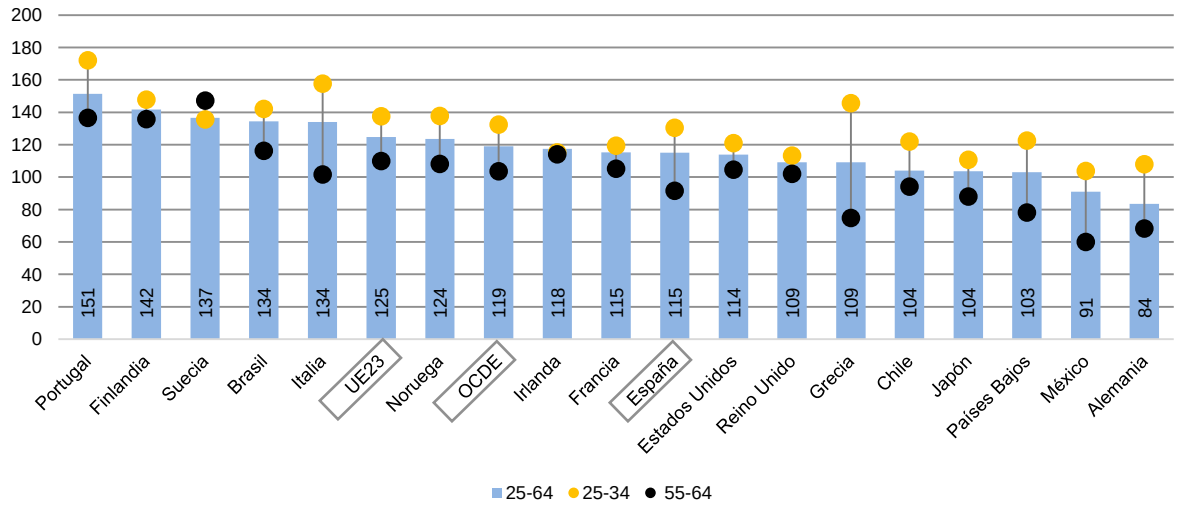
En España, la población que posee una titulación de máster o equivalente dentro de la población con Educación Terciaria es la más numerosa, llegando a suponer un 14,8% de la población de entre 25 a 64 años. España, Francia, Italia y Portugal son los únicos países analizados en los cuales el porcentaje de población con estudios de máster o equivalente supera al porcentaje de la población que ostenta un título de grado o equivalente. Ello 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 ISCED 7 dentro de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED 2011). Aun así, la media de la UE23 muestra un equilibrio entre estos dos grupos con un 14,4% de la población que posee un grado o equivalente y un 14,8% de población con un máster o equivalente. En el caso de los países latinoamericanos incluidos en este informe se puede observar cómo los estudios de máster tienen muy poco peso dentro de la población, suponiendo un 0,8% en Brasil, un 1,5% en México y un 1,7% en Chile.

La proporción de mujeres entre 25 y 64 años que alcanza el nivel de estudios terciarios es un 19% superior a la de hombres para la media de países de la OCDE, un 25% superior para la UE23 y un 15% superior en España.

La proporción de población que alcanza el nivel de Educación Terciaria presenta igualmente diferencias de género. Para el total de la población, entre 25 y 64 años, existe una mayor proporción de mujeres que alcanza el nivel de Educación Terciaria. En la media de la OCDE, la proporción de mujeres con este nivel educativo es un 19% mayor que la de hombres y en el caso de la UE23 asciende hasta el 25%, y son en ambos casos superiores a la diferencia del 15% en España. Los países analizados con mayores diferencias son Portugal, Finlandia y Suecia con proporciones de mujeres de un 51%, 42% y 37% más altas respectivamente que de hombres que alcanzan el nivel de estudios superiores. De los países analizados, solo en Alemania y México se da la situación contraria.

Gráfico 1.6 (extracto de la Figura A1.4):

Mujeres con estudios terciarios como porcentaje de los hombres con estudios terciarios, por grupo de edad (2018)



Nota: el año de referencia de Alemania, Brasil y Chile es 2017.

Estas diferencias de género en Educación Terciaria se ven afectadas, además, por el tramo de edad que se considere. Las diferencias crecen, en general, en el grupo de adultos jóvenes entre 25 y 34 años, frente al grupo de adultos de mayor edad, entre 55 y 64 años. Las únicas excepciones entre los países analizados son Suecia e Irlanda. Además, en algunos países se da la situación de que entre el grupo de adultos mayores hay una mayor proporción de hombres con estudios terciarios, mientras que en el grupo de adultos jóvenes ocurre lo contrario: este es el caso de España, donde la proporción de mujeres entre 55 y 64 años que ha alcanzado el nivel de estudios terciarios representa el 92% de la proporción de hombres, mientras que para el caso de mujeres adultas jóvenes la proporción es un 31% mayor.

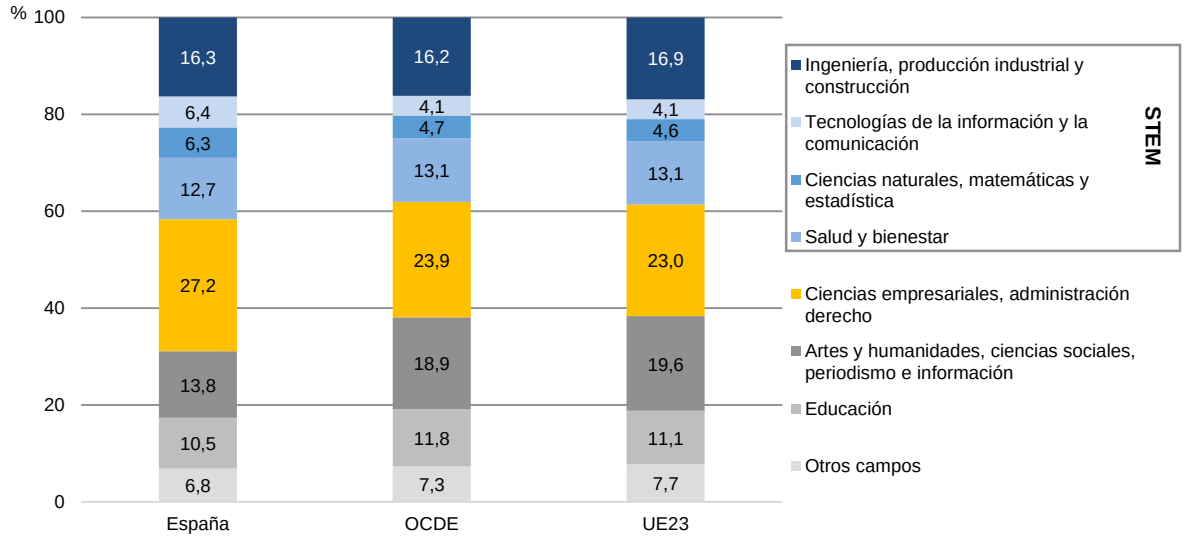
Ciencias empresariales, administración y derecho, seguido de artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información, ingeniería, producción industrial y construcción son los campos de estudios mayoritarios en media para los países de OCDE y la UE23.

Una cualificación en un determinado campo de estudios es, en ocasiones, necesaria para acceder a algunas profesiones o empleos. Por tanto, analizar las cualificaciones por campo de estudios puede proporcionar una perspectiva sobre la situación en la oferta y la demanda de empleo en cada país. El gráfico 1.7 muestra la distribución de la población adulta con estudios terciarios por campo de estudios para España y las medias de la OCDE y la UE23.

Ciencias empresariales, administración y derecho es el campo de estudios mayoritario para la media de países OCDE (23,9%) y UE23 (23,0%). En España, esta categoría es igualmente la más importante, con un 27,2% del total de la población, por encima de ambas medias internacionales. Otra de las categorías con mayor proporción de población es la de artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información, y representa al 18,9% de la OCDE y al 19,6% de la UE23. A continuación, ingeniería, producción industrial y construcción es el campo de estudios con más peso a nivel internacional (16,2% en la media de la OCDE y 16,9% en la media de la UE23). Por el contrario, en España, esta última categoría tiene un peso mayor que la anterior (16,3% para el campo de ingenierías, en línea con las medias internacionales, frente al 13,8% del campo de ciencias sociales).

Gráfico 1.7 (extracto de la Tabla A1.3):

Campo de estudios de la población adulta (25-64 años) con estudios terciarios (2018)



A pesar de las ventajas laborales y empleabilidad de los campos de estudios STEM (indicadores A3 y A4) y en concreto del campo de las tecnologías de la información y la comunicación, para las medias de OCDE y UE23 menos del 40% de la población adulta ha obtenido una titulación en alguno de estos ámbitos y solo el 4,1% del total de la población tienen una titulación en tecnologías de la información y la comunicación. España alcanza el 6,4%, siendo uno de los países de la OCDE con mayor proporción de población en esta categoría.

La proporción de adultos que ha titulado en campos relacionados con la provisión de servicios, como educación o salud y bienestar, son un indicador de la población potencial que puede suministrar estos servicios esenciales. Para el caso de salud y bienestar, en torno al 13% de la población ha conseguido una titulación en este campo, tanto en las medias internacionales de OCDE y UE23 como en España. El campo de la educación engloba aproximadamente al 11% del total en estos tres casos.

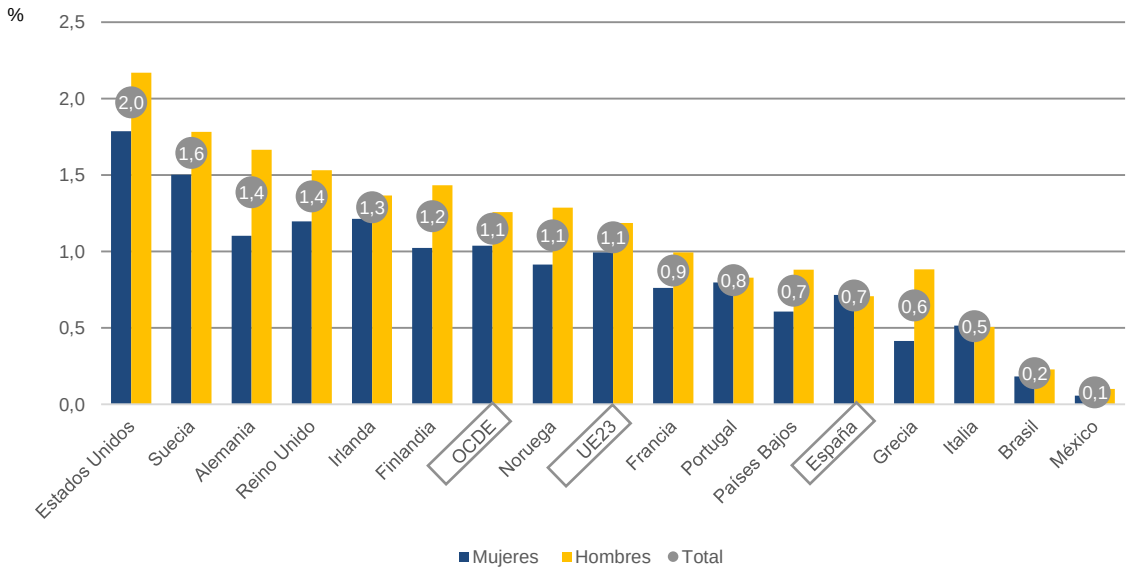
Como novedad en la edición de 2019, *Education at a Glance* incluye un indicador que analiza las características y resultados de la población que ha obtenido el nivel de doctorado; a pesar de representar una pequeña proporción del total de la población con estudios terciarios, es una parte muy importante, pues participa en el desarrollo de las innovaciones futuras mediante investigaciones relevantes para la sociedad (European Commission, 2016). Las personas que poseen la titulación de doctorado desarrollan un conjunto de habilidades que son muy valiosas tanto para el ámbito académico como para el industrial, y por ello existe un creciente interés político en atraer a jóvenes con talento a carreras de investigación, asegurando un acceso equitativo a los programas de doctorado para hombres y mujeres (OECD, 2019).

> Entre 2013 y 2017 el número de estudiantes graduados en programas de doctorado se ha incrementado un 8% de media para la OCDE, gracias al impulso de países como México, Estados Unidos y España.

La población con estudios de doctorado, tanto en los países de la OCDE como en los países de la UE23 supone una proporción muy pequeña en comparación con el resto de niveles de estudios: en la UE23 y en la OCDE alcanza el 1,1%, y en España un 0,7% (gráfico 1.8). El país que muestra un porcentaje mayor es Estados Unidos (2,0%), mientras que en México la población con estudios de doctorado no alcanza el 0,1% de la población de 25 a 64 años. A pesar de suponer cifras poco significativas, entre 2013 y 2017 ha habido un incremento del 8% en media para la

OCDE en el número de estudiantes que se han graduado en programas de doctorado, gracias, entre otros países, a los incrementos de México, Estados Unidos y España.

Gráfico 1.8 (extracto de la Tabla B7.3):
Población adulta (25-64 años) con nivel de doctorado por género (2017)



Mientras que la proporción de mujeres que consigue el nivel de estudios terciarios es superior a la de hombres, para el nivel de doctorado la situación se invierte: la proporción de hombres doctorados es en torno a un 20% superior para la media de países OCDE y UE23. Las mayores diferencias se dan en Noruega, Países Bajos, Alemania y México, con diferencias superiores al 40%. España, Italia y Portugal presentan cifras más equitativas que el resto de países analizados.

> Al contrario de lo que ocurre con los niveles inferiores de Educación Terciaria, los graduados en programas de doctorado tienden a especializarse más claramente en los campos de estudios relacionados con las ciencias y la tecnología.

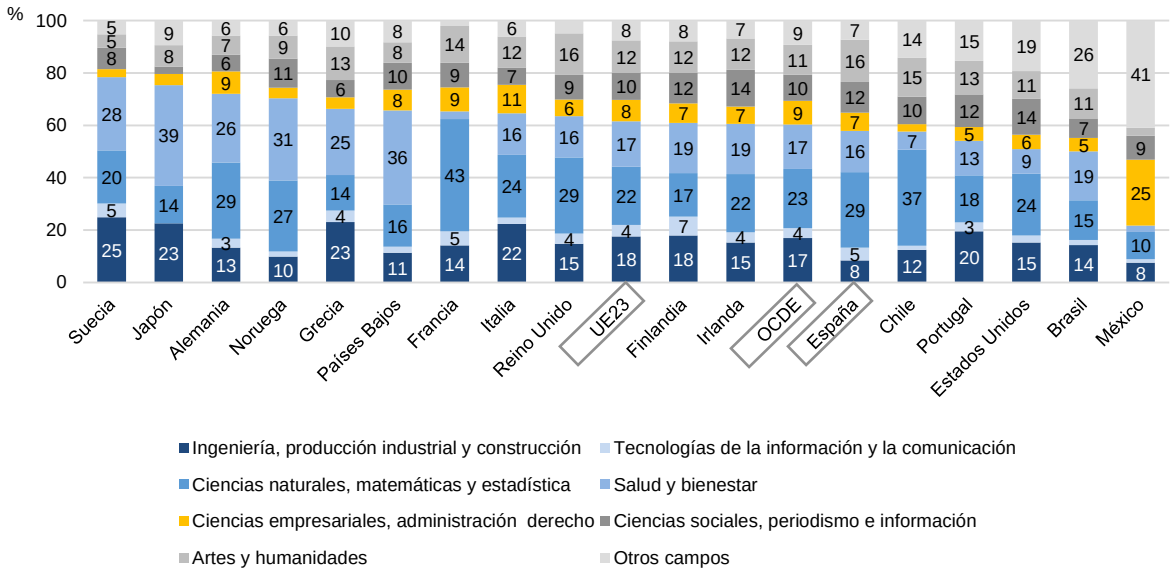
El campo de estudios con mayor proporción de graduados en programas de doctorado es el de ciencias naturales, matemáticas y estadística y representa al 23%, 22% y 29% del total en la media de países de OCDE, de UE23 y de España, respectivamente (gráfico 1.9). Se trata del campo con mayor proporción de graduados en España (29%), Alemania (29%), Reino Unido (29%), Chile (37%) y Francia (43%). Sin embargo, representa únicamente al 10% en México o al 14% en Grecia y Japón.

A continuación destacan para las medias internacionales los campos de ingeniería, producción industrial y construcción y salud y bienestar, con valores, en todos los casos, cercanos al 17% del total. En España suponen el 16% de doctorados para el primero de los campos, mientras que se reduce al 8% el total de doctorados en programas de salud y bienestar. Tecnologías de la información y la comunicación sigue siendo el ámbito que menos doctorados atrae, con valores cercanos al 4% para las medias internacionales y un 5% para España.

Para el conjunto de países analizados, las ciencias empresariales, administración y derecho es un campo importante solo en México (25%), a pesar de representar la mayor proporción de graduados en el nivel de grado o equivalente. El campo de ciencias sociales, periodismo e información destaca en Irlanda y Estados Unidos (14%) y artes y humanidades en España y Reino Unido (16%).

Gráfico 1.9 (extracto de la Tabla B7.2):

Distribución de graduados en programas de doctorado, por campo de estudio (2017)



Nota: los datos del campo de tecnologías de la información y la comunicación de Japón están distribuidos en otros campos. Países ordenados en orden descendente del total de graduados en campos STEM.

Cuadro 1.1. ¿Cómo está evolucionando la población con estudios terciarios?

La proporción de adultos entre 25 y 34 años con nivel de Educación Terciaria ha crecido a lo largo de la última década y se espera que siga haciéndolo al menos durante la próxima década. En 2005 representaba al 17%, en 2015 el 22% y para 2030 se espera que alcance el 30% para los países OCDE y G20. Sin embargo, la brecha de género ha crecido y se espera que siga haciéndolo hasta 2030, cuando se espera que el 32% de las mujeres alcance el nivel de Educación Terciaria mientras que solo el 27% de los hombres habrá adquirido ese nivel educativo. Este aumento en la proporción de población con Educación Terciaria es el resultado de la demanda creciente de trabajadores cualificados y el impulso y promoción del acceso al nivel de educación superior por parte de los países.

Sin embargo, el crecimiento de la población con nivel de Educación Terciaria será diferente según las regiones. Aquellos países que quedaban rezagados en 2015 serán los que experimenten un crecimiento más rápido hasta alcanzar los estándares internacionales, mientras que aquellos que ya inicialmente contaban con una alta proporción de población con Educación Terciaria tendrán crecimientos más lentos. Se espera que China y los países latinoamericanos crezcan al ritmo del 2,5% anual mientras que América del Norte o Federación Rusa tendrán crecimientos por debajo del 1,5% anual.

La contribución al total de la población con Educación Terciaria se ve afectada igualmente por la evolución de la población entre 25 y 34 años. La proyección de la población de esta cohorte de edad explica la reducción de 4 puntos porcentuales al total por parte de Federación Rusa o que el aporte de Norte América y la UE23 se mantenga constante. Entre los países más industrializados, China e India seguirán siendo los contribuidores netos más importantes de población con Educación Terciaria y asumen la mayor parte del crecimiento total de población con este nivel educativo.

China e India no solo van a liderar el aporte de población con Educación Terciaria sino que liderarán igualmente la proporción de titulados en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). En 2015, el 30% de los graduados en estos países obtuvieron una titulación STEM frente al 21% de la media de la OCDE. No obstante, se prevé que la brecha de género siga siendo importante en este campo, por lo que promover la participación de las mujeres en este ámbito puede ser beneficioso. En primer lugar porque los individuos deben poder elegir el ámbito que más les atraiga, independientemente de las percepciones sociales, y en segundo lugar, generará beneficios económicos dado que los empleos relacionados con los campos STEM se vinculan con mejores tasas de empleo y salarios, mejorando además la productividad de los países.

Fuente: OECD (2018). "How is the tertiary-educated population evolving?" *Education Indicators in Focus,* No. 61.
https://doi.org/10.1787/22267077

1.2 Escolarización en Educación Infantil

A lo largo de las últimas décadas el interés por desarrollar modelos de Educación Infantil ha sido creciente por diversos motivos. En primer lugar, por la función esencial que la Educación Infantil desempeña en el bienestar del niño y en su desarrollo cognitivo y socioemocional, ya que cursar la etapa de Educación Infantil puede contribuir a favorecer la inclusión y a mitigar la desigualdad social (OECD, 2017). Por otro lado, el informe PISA muestra que aquellos estudiantes que han participado en esta etapa obtienen unos mejores resultados generales (OECD, 2016). Finalmente, la expansión de esta etapa mejora la conciliación laboral y familiar y ha favorecido la incorporación de la mujer al mercado de trabajo (OECD, 2018; OECD, 2016). Como resultado, garantizar la calidad del desarrollo educacional de la primera infancia se ha convertido en una prioridad política en numerosos países e incluso se ha concretado como una de las metas dentro de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de la UNESCO: *de aquí a 2030, asegurar que todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria.*

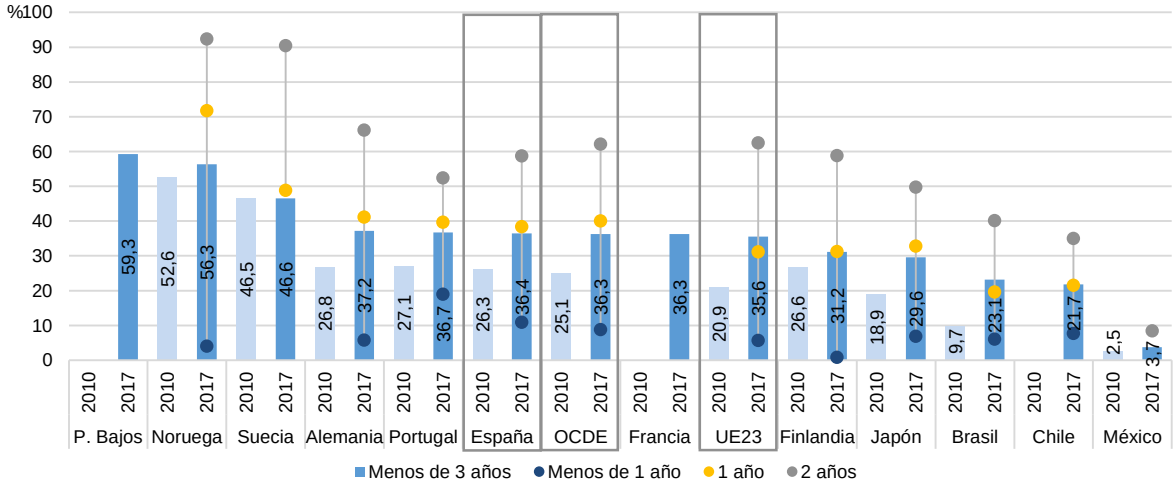
> La tasa de escolarización de España en el primer ciclo de Educación Infantil es similar a la media de la OCDE y de la UE23 y crece más de 10 puntos porcentuales desde el año 2010 en estos tres casos.

La tasa de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil en España es del 36,4%, muy similar a la media de la OCDE (36,3%) y de la UE23 (35,6%). Países Bajos (59,3%) y Noruega (56,3%) son los países con mayor tasa de escolarización en esta etapa. Sin embargo, esta queda por debajo del 25% en los países latinoamericanos, especialmente en México, donde no alcanza el 4% (gráfico 1.10).

La duración de los permisos de maternidad o paternidad y el momento en el cual cada país ofrece la posibilidad de cursar esta etapa influye en la edad en la que los niños y niñas se incorporan al sistema educativo. De ahí que para los menores de 1 año, solo España y Portugal presenten tasas superiores al 10% entre los países analizados, mientras que otros países, como Suecia o Finlandia, tienen tasas inferiores al 1%. Sin embargo, a la edad de 2 años, para la media de la OCDE, la tasa de escolaridad alcanza el 62,1%, y en la UE23 el 62,4%. España, con un 58,7%, queda por debajo de las medias internacionales. Entre los países analizados y con datos disponibles, Suecia y Noruega presentan a esta edad tasas superiores al 90%, aunque existe una variabilidad importante, y de nuevo los países latinoamericanos quedan relegados con tasas inferiores al 40%.

Gráfico 1.10 (extracto de la Tabla B2.1):

Tasas de escolarización en primer ciclo de Educación Infantil por tramos de edad y evolución (2010, 2017)



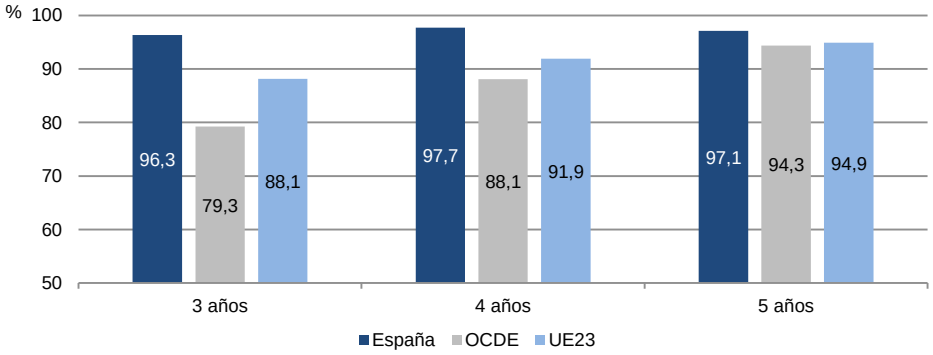
Nota: el año de referencia de Brasil es 2012 en lugar de 2010.

Todos los países analizados en este informe presentan un crecimiento en la tasa de escolarización de los menores de 3 años entre 2010 y 2017. España ha pasado del 26,3% en 2010 al 36,4% en 2017, lo que supone un crecimiento de 10,1 puntos porcentuales. La media de la OCDE crece 11,2 puntos (25,1% en 2010) y la de la UE23 crece 14,7 puntos (20,9% en 2010). Los mayores incrementos, por encima de 10 puntos, se dan en España, Alemania, Japón y Brasil. Estas subidas pueden estar motivadas por el compromiso de los países europeos con los objetivos fijados en Barcelona en el año 2002 por parte de la Unión Europea. Además, se da la situación de que aquellos países con mayores tasas de escolarización de menores de 3 años presentan una tasa de empleo de mujeres superior (OECD, 2018).

España alcanza una tasa de escolarización superior al 95% en todas las edades del segundo ciclo de Educación Infantil, pudiéndose considerar que la escolarización es total en dicho ciclo.

Gráfico 1.11 (extracto de la Tabla B2.2):

Tasas de escolarización en segundo ciclo de Educación Infantil, por edad (2017)



La expansión de la Educación Infantil se generaliza de manera internacional para los años del segundo ciclo de Educación Infantil. En la OCDE, un 79,3% de los niños de 3 años está escolarizado. Este porcentaje asciende al 88,1% en la UE23. En España, a los 3 años la escolarización es prácticamente total, pues supera el 96%.

En lo que respecta a la escolarización a los 5 años, que en el caso de España sería el año anterior a la educación obligatoria, más del 90% de estos niños está escolarizado en todos los países

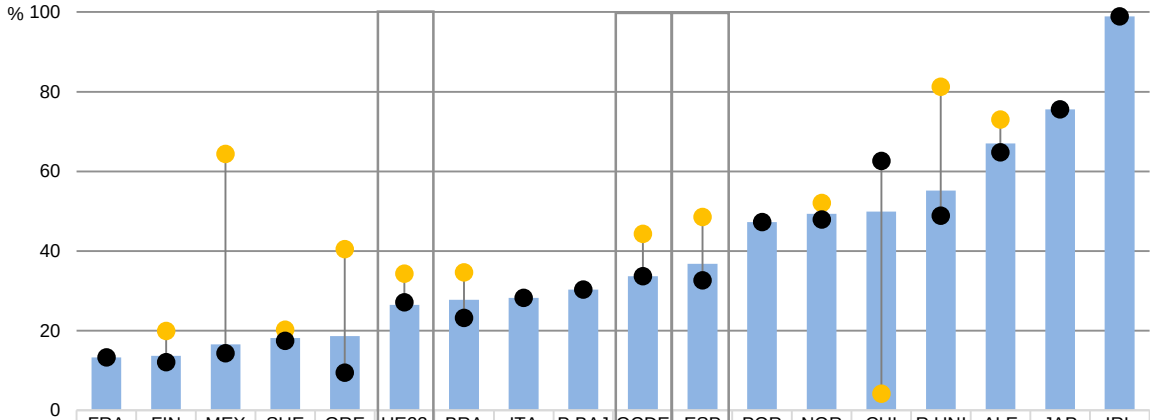
analizados salvo en Finlandia, donde tan solo un 85% lo está, aunque hay que tener en cuenta que en este país la escolarización es obligatoria a partir de los 7 años.

España alcanza una tasa de escolarización superior al 95% en todas las edades del segundo ciclo de Educación Infantil, pudiéndose considerar que la escolarización es total en dicho ciclo. Esta situación solo se da, además de en España, en Noruega, Francia y Reino Unido.

La proporción de alumnado por titularidad de los centros puede verse en el gráfico 1.12. El interés en realizar este análisis se fundamenta en el contraste entre la situación de la Educación Infantil frente a la Educación Primaria o Secundaria en términos de titularidad de los centros. En general, la proporción de alumnos en centros de titularidad privada es mayor en Educación Infantil, ya sean centros con financiación pública ("centros concertados" en España) o instituciones financiadas de manera privada. En media para la OCDE, el 33,7% de los niños y niñas asiste a centros de titularidad privada, mientras que para la UE23 es el 26,5%. España presenta una tasa de escolaridad en centros privados mayor para toda la etapa (36,7%). La situación es muy diferente a nivel internacional, variando entre el 13,3% de Francia y el 98,9% de Irlanda.

Gráfico 1.12 (extracto de la Tabla B2.3):

Proporción de alumnado en centros de titularidad privada por nivel educativo (2017)



	FRA	FIN	MEX	SUE	GRE	UE23	BRA	ITA	P.BAJ	OCDE	ESP	POR	NOR	CHI	R.UNI	ALE	JAP	IRL
CINE 0	13,3	13,6	16,5	18,1	18,7	26,5	27,8	28,3	30,3	33,7	36,7	47,3	49,4	49,9	55,2	67,0	75,6	98,9
CINE 01		19,9	64,4	20,2	40,5	34,3	34,7			44,3	48,5		52,1	4,1	81,3	73,0		
CINE 02	13,3	12,1	14,3	17,4	9,4	27,1	23,2	28,3	30,3	33,6	32,6	47,3	47,9	62,6	48,8	64,8	75,6	98,9

Se observa además una clara diferencia entre los dos ciclos que componen la etapa de Educación Infantil. Para todos los países analizados, con la excepción de Chile, la proporción de alumnado matriculado en centros de titularidad privada en el primer ciclo (CINE 01) es superior a la de segundo ciclo (CINE 02). En España, el 48,5% está escolarizado en centros de titularidad privada durante el primer ciclo y se reduce al 32,6% en el segundo ciclo. Las tasas de escolarización en la media de la OCDE son 44,3% y 33,6% y en la media de la UE23 son 34,3% y 27,1%, respectivamente. Los países con mayor diferencia en la escolarización por titularidad entre estas dos etapas, superior a 30 puntos porcentuales, son Chile, México, Grecia y Reino Unido.

1.3 Acceso y titulación en segunda etapa de Educación Secundaria

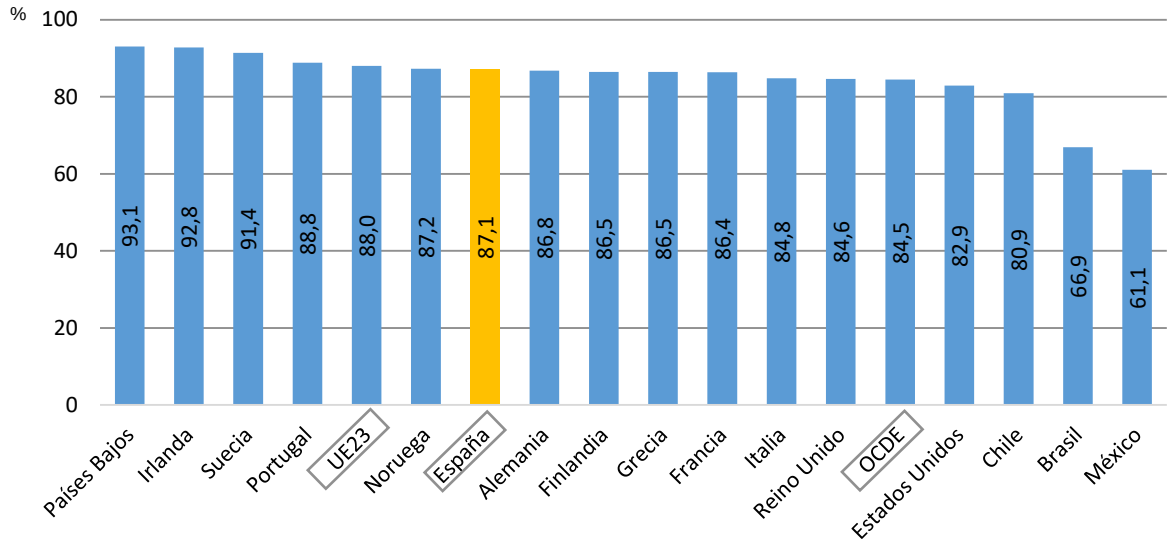
Finalizar los programas de segunda etapa de Educación Secundaria con éxito es vital para abordar la equidad en la educación. El desarrollo y fortalecimiento de este nivel educativo, tanto en su ámbito general como en su ámbito profesional, puede hacer más inclusiva y atractiva esta etapa educativa para individuos con preferencias e inclinaciones diferentes. Los programas de Formación Profesional son elegidos normalmente por estudiantes que han presentado dificultades en las etapas previas y que tienen mayor riesgo de no finalizar la

segunda etapa de la Educación Secundaria. Además, en muchos sistemas educativos permite a algunos adultos reintegrarse en un entorno de aprendizaje y desarrollar competencias que aumenten su empleabilidad. Un sistema educativo fuerte en su segunda etapa de Educación Secundaria garantiza vías flexibles para que los estudiantes puedan cursar estudios superiores o entrar directamente en el mercado de trabajo (indicador B1, *Education at a Glance 2019*).

En España, la tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años es del 87,1%, superior a la de la media de la OCDE (84,5%), aunque por debajo de la media de la UE23 (88,0%).

La segunda etapa de Educación Secundaria comprende generalmente las edades situadas entre los 15 y 19 años. El gráfico 1.13 presenta la tasa de escolarización de la población de estas edades, ya que la mayor parte del alumnado está matriculado en programas clasificados dentro de este nivel educativo. España, con una tasa del 87,1%, se encuentra entre la media de la OCDE (84,5%) y la de la UE23 (88,0%). Los países que presentan una tasa por encima del 90% son Suecia, Irlanda y Países Bajos, mientras que Brasil y México no alcanzan el 70%.

Gráfico 1.13 (extracto de la Tabla B1.1):
Tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años (2017)

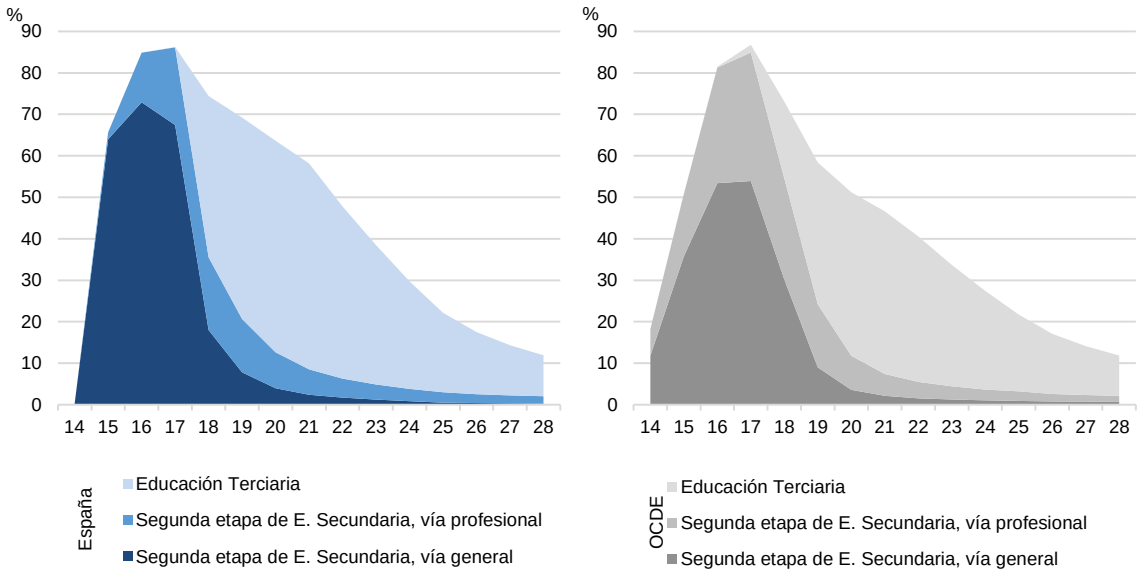


Nota: los países están ordenados en orden descendente según la tasa de escolarización.

A pesar de que España presenta una tasa de escolarización global entre 15 y 19 años superior a la de la OCDE, la distribución de los alumnos por tipo de programa es muy diferente. Si se amplía el tramo de edad (entre 14 y 28 años) y se fija el análisis en la proporción de alumnos escolarizados en la segunda etapa de Educación Secundaria o en Educación Terciaria, las diferencias se aprecian más claramente (gráfico 1.14a y gráfico 1.14b).

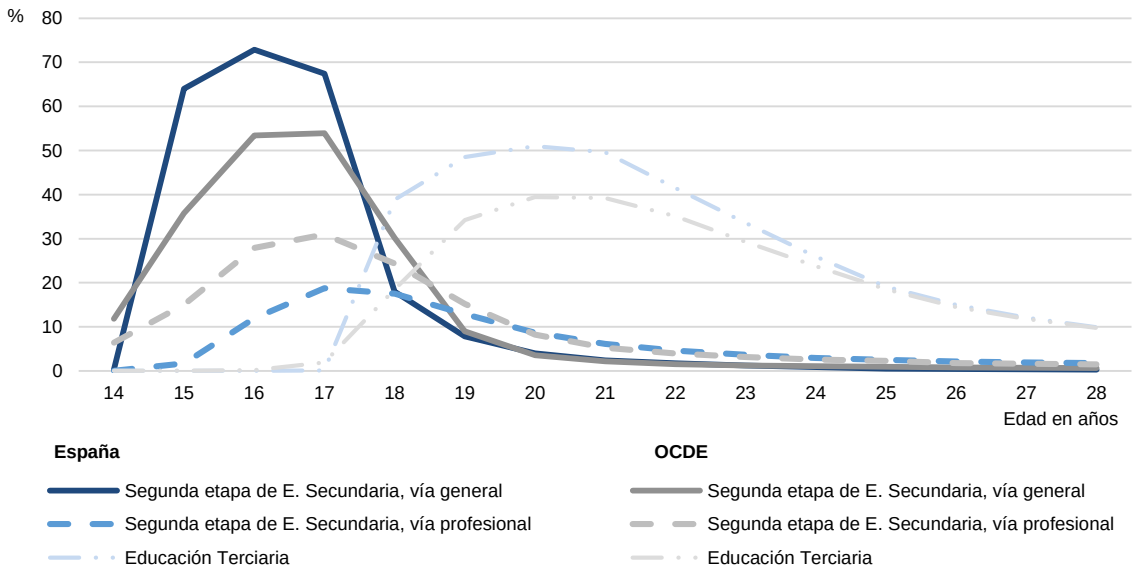
En primer lugar, el gráfico 1.14a muestra la tasa de escolarización acumulada en segunda etapa de Educación Secundaria y Educación Terciaria. Para todas las edades analizadas, exceptuando los 14 y los 17 años, esta tasa es más alta en España que en la media de la OCDE. En ambos casos, el máximo se da a los 17 años, edad teórica en España de tránsito entre el primer y el segundo curso de la segunda etapa de Educación Secundaria (España, 86,2%; OCDE, 86,8%). Las mayores diferencias favorables a España se dan entre los 18 y los 24 años, edades donde la escolarización en Educación Terciaria es muy superior a la de la media de la OCDE, aunque esta diferencia se reduce según aumenta la edad.

Gráfico 1.14a (extracto de la Figura B1.2):
Tasa de escolarización por edad entre 14 y 28 años y por nivel de estudios (2017)



El gráfico 1.14b muestra cómo a pesar de que la media OCDE y España presentan una tasa de escolarización en segunda etapa de Educación Secundaria similar entre los 15 y los 19 años, la vía por la cual los estudiantes están escolarizados difiere. A los 17 años, el 67,4% del alumnado de España está escolarizado en la vía general de la segunda etapa, mientras que solo el 53,9% del alumnado de media en la OCDE se encuentra en esta situación. Esto es indicador de que una mayor parte del alumnado en España escoge esta vía (Bachillerato) con el objetivo de acceder a estudios terciarios en la universidad. Sin embargo, a esta edad se escolariza en segunda etapa de Educación Secundaria por la vía profesional solo el 18,7% de la población en España, frente al 31,0% de media en la OCDE. Los programas de carácter profesional se consideran más efectivos para desarrollar habilidades que permitan acceder antes al mercado laboral. Los países con programas de formación profesional más desarrollados y consolidados han sido más eficaces a la hora de contener el desempleo juvenil (OECD, 2018) y entre ellos no se encuentra España.

Gráfico 1.14b (extracto de la Figura B1.2):
Tasa de escolarización por edad entre 14 y 28 años y por nivel de estudios (2017)



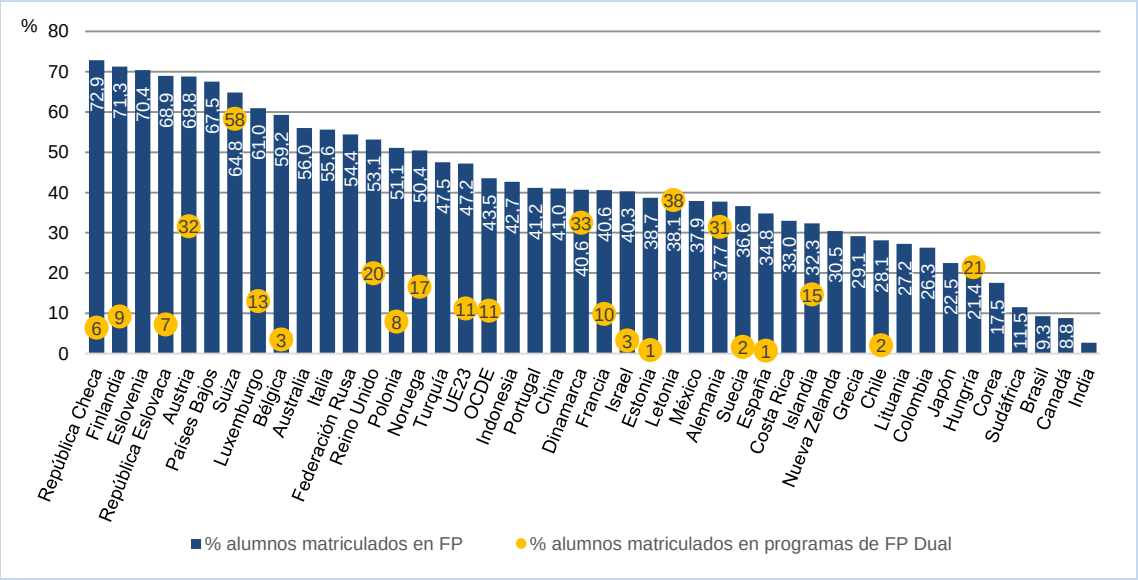
Cuadro 1.2. ¿Qué caracteriza a la Formación Profesional de segunda etapa de Educación Secundaria?

Los programas profesionales de segunda etapa de Educación Secundaria pueden favorecer una educación más inclusiva y facilitar la transición desde el sistema educativo al mercado laboral. También, a lo largo de los últimos años se están potenciando los programas que combinan la educación en el centro educativo y centro de trabajo (*FP dual*), dadas sus ventajas en el mercado laboral.

De media para los países de la OCDE, el 56% de los estudiantes de segunda etapa de Educación Secundaria estaban matriculados en programas generales, mientras que el 44% estaba matriculado en programas profesionales en 2016. Esta distribución depende en muchos casos de los programas educativos disponibles y su impacto en el mercado laboral. En aproximadamente un tercio de los países con datos disponibles, más estudiantes de segunda etapa de Educación Secundaria estaban matriculados en programas profesionales que en programas generales, superando el 70% en la República Checa, Finlandia y Eslovenia. Sin embargo, en Argentina e Irlanda, los programas profesionales no existen en este nivel y en Brasil, Canadá e India, menos del 10% de los estudiantes de segunda etapa de Educación Secundaria están matriculados en programas profesionales (gráfico A).

La combinación de aprendizaje en el centro educativo y en el entorno laboral a través de programas combinados centro educativo-trabajo proporciona numerosas ventajas. Los alumnos obtienen una educación que incorpora el aprendizaje práctico y teórico. Las empresas se benefician porque la educación puede adaptarse a las necesidades del lugar de trabajo y los estudiantes se familiarizan con los procedimientos específicos de la empresa. Por lo tanto, los programas combinados basados en el centro educativo y el centro de trabajo reducen los desajustes de competencias y proporcionan oportunidades de contratación para las empresas (OECD, 2018). En general, se observa que los países que mantienen un sistema de aprendizaje dual importante (capacitación en el trabajo combinada con educación profesional formal), como Austria, Dinamarca, Alemania y Suiza, también exhiben una transición mucho más suave del sistema educativo al trabajo, con bajo desempleo juvenil y menor tasa de población que no continúa estudiando y no trabaja.

Gráfico A. Porcentaje de alumnado de segunda etapa de E. Secundaria matriculado en Formación Profesional, por tipo de programa (2016)



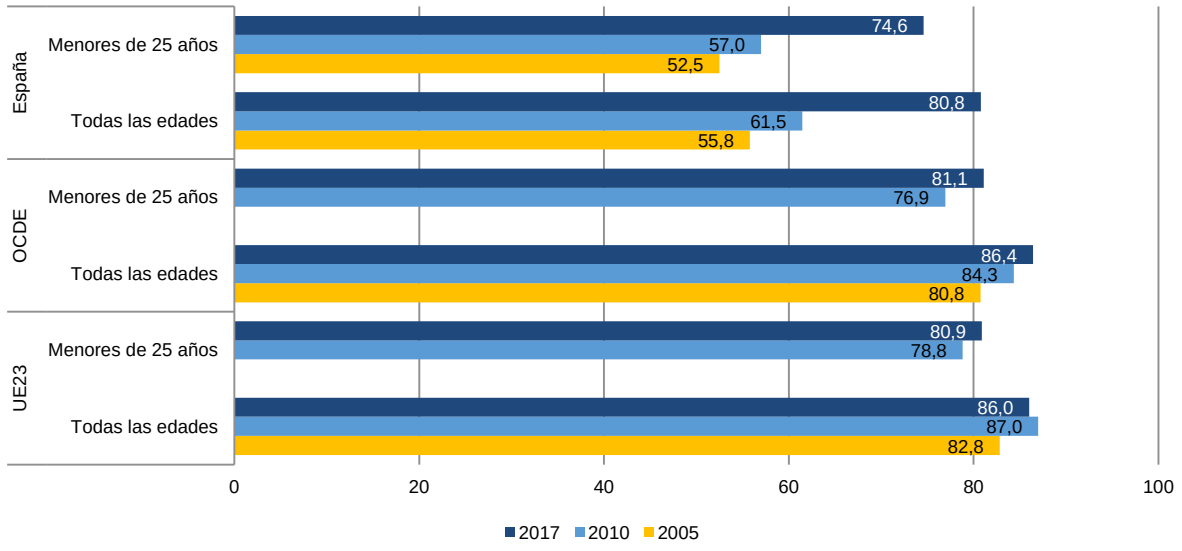
Sin embargo, aunque se ofrecen programas combinados de educación en el centro educativo y la empresa en 21 países de la OCDE, solo el 11% de los estudiantes de segunda etapa de Educación Secundaria están matriculados en ellos. En Hungría y Letonia, todos los programas profesionales son programas combinados basados en el centro educativo y el trabajo y en Dinamarca, Alemania y Suiza, más del 80% de los estudiantes profesionales estaban inscritos en este tipo de programa (gráfico A). En 2016 en España el 34,8% de los estudiantes estaba matriculado en programas profesionales de segunda etapa de Educación Secundaria pero solo el 1% participaba en programa combinados de formación en el centro educativo y la empresa. En el curso 2016-2017, 795 centros impartían enseñanzas de Formación Profesional Dual en España, en los cuales seguían este tipo de programas 20 357 estudiantes.

Fuente: OECD (2019). "What characterises upper secondary vocational education and training?" *Education Indicators in Focus,* No. 68.
https://doi.org/10.1787/22267077
Estadística de la Formación Profesional. Enseñanzas no universitarias. MEFP.

La tasa de graduación en segunda etapa de Educación Secundaria ha crecido en España más de 19 puntos porcentuales, hasta alcanzar el 80,8%, reduciendo así la distancia con la media de la OCDE (86,4%) y de la UE23 (86,0%).

La evolución de la tasa de graduación de segunda etapa de Educación Secundaria por edad puede verse en el gráfico 1.15. Esta tasa representa el porcentaje estimado de la población de una determinada cohorte de edad que se espera que se gradúe en la segunda etapa de Educación Secundaria en algún momento a lo largo de su vida. La tasa de graduación puede ser muy alta durante un periodo cuando un inesperado grupo de personas vuelve al sistema educativo después de haberlo abandonado previamente.

Gráfico 1.15 (extracto de la Tabla B3.3):
Evolución de la tasa de graduación de segunda etapa de Educación Secundaria (2005 - 2010 - 2017)



Una titulación en esta etapa se considera, en ocasiones, como el nivel mínimo necesario para acceder con éxito al mercado laboral o poder continuar con estudios más avanzados. La tasa actual de graduación en el total de las edades para la media de la OCDE es del 86,4%, similar a la de la media de la UE23 (86,0%). En ambos casos queda por encima de la tasa de graduación en España, que alcanza el 80,8%. No obstante, desde el año 2010, mientras que la tasa de graduación ha crecido para la media de la OCDE en 2 puntos porcentuales, en el caso de España lo ha hecho en más de 19 puntos porcentuales, lo cual refleja, como se ha destacado

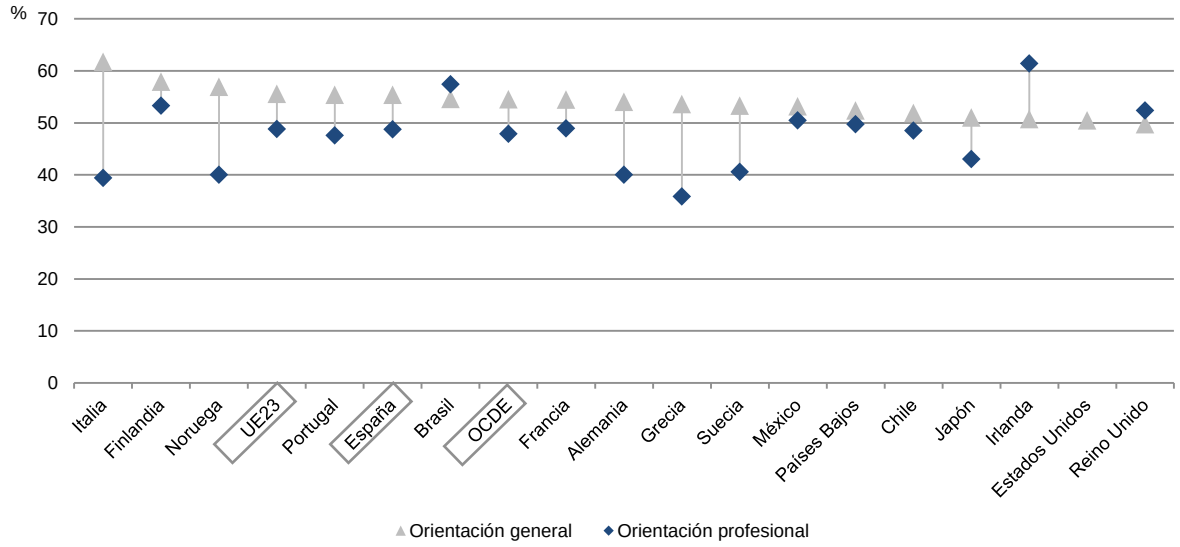
anteriormente, la incorporación en este periodo de tiempo al sistema educativo de un número importante de personas, probablemente como consecuencia de la situación de crisis económica de los últimos años.

Si se restringe este análisis a los menores de 25 años la situación presenta una tendencia similar, aunque con valores más reducidos. En el caso de España, la tasa de graduación en segunda etapa de Educación Secundaria alcanza el 74,6%, porcentaje inferior al 81,1% de la media de la OCDE y al 80,9% de la media de la UE23. Como para el conjunto de la población, el incremento en el caso de España, cercano a los 18 puntos porcentuales, es muy significativo.

> La proporción de mujeres que se gradúa por la vía general es superior en casi todos los casos a la proporción de mujeres que lo hace siguiendo una vía profesional. En España los porcentajes son del 55,4% y del 48,7%, respectivamente.

Menos del 50% de los que se gradúan por primera vez en segunda etapa de Educación Secundaria obtiene una titulación con orientación profesional (33,3% en España, 40,1% en la media de la OCDE y 46,3% en la media de la UE23) y, en general, no existe paridad de género. Concretamente, la proporción de mujeres que se gradúa por la vía general es superior en casi todos los casos a la proporción de mujeres que lo hace siguiendo una vía profesional (gráfico 1.16). Para la media de países de la OCDE, el 54,5% de los graduados por la vía general son mujeres, frente al 47,9% que lo son por la vía profesional. Estos porcentajes son para la media de la UE23 del 55,6% y el 48,8%, respectivamente, y para España suponen el 55,4% y el 48,7%, también respectivamente. Italia, Noruega, Grecia y Alemania son los países que mayor diferencia tienen entre ambos porcentajes, superior a 14 puntos porcentuales: únicamente Brasil, Irlanda y Reino Unido presentan la situación contraria, con mayor proporción de mujeres entre los que se gradúan siguiendo la vía profesional.

Gráfico 1.16 (extracto de la Figura B3.2):
Proporción de mujeres entre los graduados en segunda etapa de Educación Secundaria (2017)



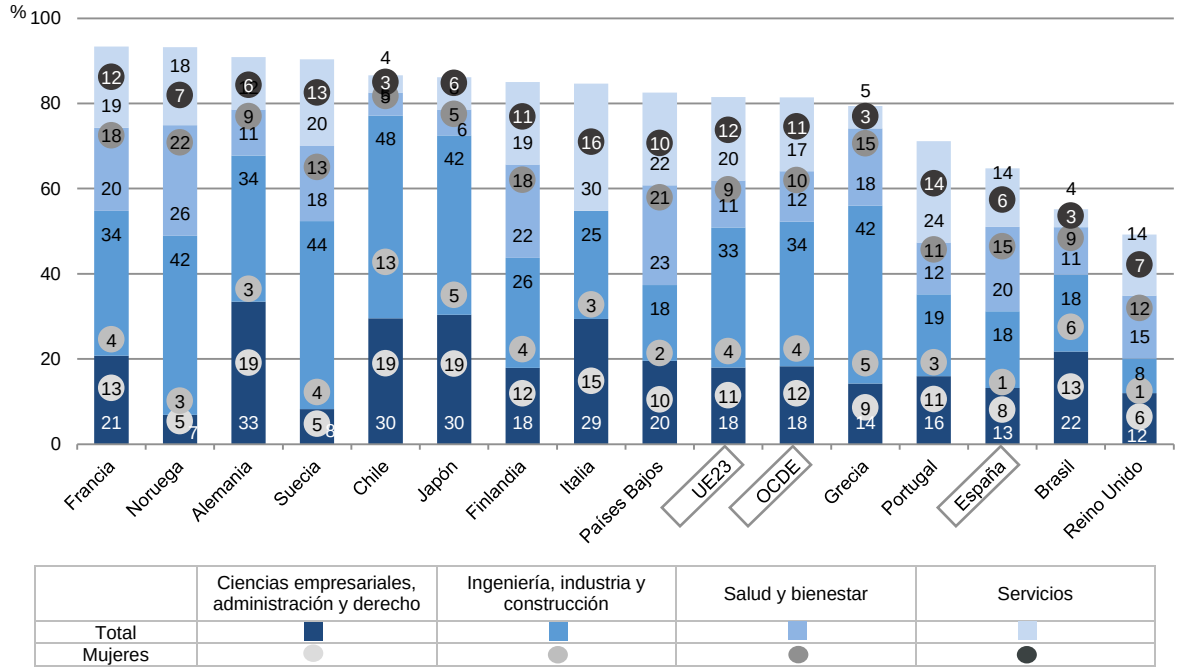
Nota: los datos de Italia incluyen el nivel de postsecundaria no Terciaria.

En la media de los países de la OCDE y la UE23, el campo de estudio con mayor número de graduados en segunda etapa de Educación Secundaria con orientación profesional es el de ingeniería, industria y construcción. En España es el de salud y bienestar.

El gráfico 1.17 muestra el perfil de los graduados en la segunda etapa de Educación Secundaria con orientación profesional y pone de manifiesto las diferencias entre los campos de estudio en los que titulan los estudiantes de los países analizados. En la mayoría de estos países, y tanto en la media de los países de la OCDE como de los países de UE23, el campo de estudio con mayor número de graduados es el de ingeniería, industria y construcción. En España, junto con Países Bajos y Reino Unido, el campo de estudio donde hay mayor porcentaje de titulados en la segunda etapa de Educación Secundaria es el de salud y bienestar, en Portugal el mayor porcentaje se da en el campo de los servicios mientras que en Brasil se da en el campo de ciencias empresariales, administración y derecho.

También se observa un fuerte sesgo de género en la graduación por campos de estudio. Salud y bienestar e ingeniería, industria y construcción son los campos de estudio donde más se percibe a nivel internacional, pues más de 8 de cada 10 graduados son mujeres en el primer caso, mientras que solo 1 de cada 10 en el segundo es mujer. Chile y Brasil son los países que menor brecha de género presentan en el campo de ingeniería, industria y construcción, mientras que Suecia tiene la menor brecha en el campo de salud y bienestar. España presenta una situación similar a las medias internacionales en estos ámbitos. Los otros dos campos analizados no presentan diferencias tan importantes: el 60% de los graduados en el campo de servicios son mujeres para la media de los países OCDE y UE23, mientras que en España está cerca del 50% y en el campo de ciencias empresariales, administración y derecho, las mujeres superan el 60% de los graduados tanto en España como en las medias internacionales.

Gráfico 1.17 (extracto de la Tabla B3.1):
Perfil de los graduados en segunda etapa de Educación Secundaria con orientación profesional (2017)



Las brechas de género en los distintos campos de estudio pueden deberse en parte a las percepciones sociales de en qué pueden destacar mujeres y hombres y las carreras que pueden seguir en cada caso. Por ejemplo, la baja proporción de mujeres en el campo de la ingeniería, industria y construcción puede deberse a la percepción social de que este es un dominio

masculino, lo que podría desalentar a las mujeres a iniciar estudios en ese campo (OECD, 2015). El incremento de la presencia femenina en estas enseñanzas es un objetivo internacional compartido por España.

1.4 Acceso y titulación en Educación Terciaria

La OCDE defiende la idea de que la Educación Terciaria tiene un papel esencial en el desarrollo de las habilidades que permiten a los adultos jóvenes integrarse plenamente en la sociedad. Además, el aprendizaje a lo largo de la vida emerge lentamente como nuevo paradigma en la educación, permitiendo a los estudiantes 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 mayor flexibilidad y dar respuesta a esta nueva demanda: programas terciarios de ciclo corto, grados de duración diversa, etc. Los criterios flexibles de acceso apoyan este aprendizaje a lo largo de la vida y los programas de segunda oportunidad ofrecen nuevas posibilidades para los estudiantes mayores que pueden haber abandonado el sistema educativo o quieran ampliar sus competencias (indicador B4, *Education at a Glance 2019*).

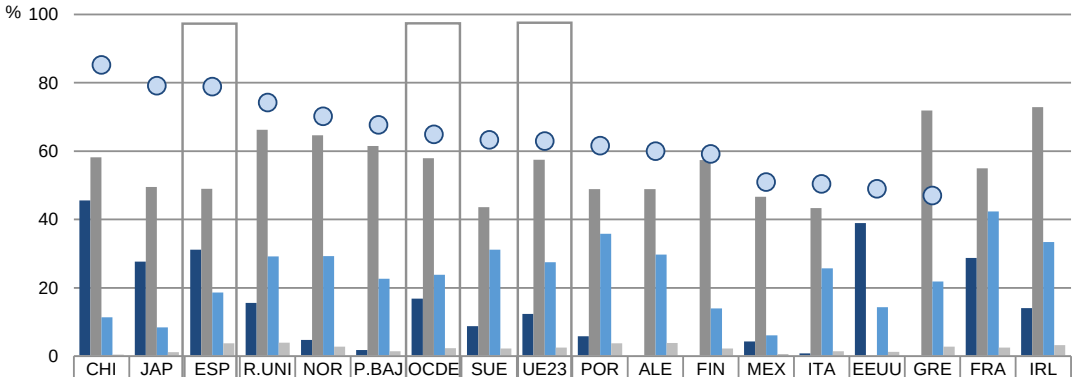
Los diferentes programas de educación se organizan según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011) desarrollada por la UNESCO y adoptada por todos los países, en la que se distinguen varios niveles de Educación Terciaria:

1. Educación Terciaria no universitaria: programas de Terciaria de ciclo corto (2-3 años) (CINE 5).
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 Tasas de acceso en Educación Terciaria

Las tasas de acceso representan el porcentaje estimado de una cohorte de edad que se prevé que acceda a un programa terciario a lo largo de su vida; son también indicador de la accesibilidad de la población a la Educación Terciaria y del grado en el que dicha población está adquiriendo competencias y conocimientos avanzados. Una tasa de acceso alta implica que se está manteniendo o ampliando el número de trabajadores altamente cualificados.

Gráfico 1.18 (extracto de la Tabla B4.3):
Tasa de acceso por primera vez en Educación Terciaria, por nivel de educación (2017)



	CHI	JAP	ESP	R.UNI	NOR	P.BAJ	OCDE	SUE	UE23	POR	ALE	FIN	MEX	ITA	EEUU	GRE	FRA	IRL
CINE 5	45,6	27,7	31,1	15,6	4,7	1,8	16,8	8,8	12,4	5,8	0,0		4,3	0,8	38,9		28,8	14,0
CINE 6	58,1	49,5	48,9	66,2	64,6	61,5	57,9	43,5	57,4	48,9	48,8	57,4	46,6	43,3		71,8	55,0	72,9
CINE 7	11,3	8,5	18,6	29,2	29,2	22,6	23,8	31,2	27,5	35,8	29,7	14,0	6,1	25,7	14,3	21,9	42,4	33,4
CINE 8	0,4	1,2	3,8	4,0	2,8	1,4	2,3	2,2	2,5	3,8	3,8	2,2	0,6	1,4	1,3	2,8	2,5	3,2
CINE 5 a 8	85,2	79,1	78,9	74,2	70,2	67,6	64,9	63,3	62,9	61,6	60,0	59,1	50,9	50,4	48,9	46,9		

Nota: los países están ordenados en orden descendente de la proporción de matriculaciones por primera vez en toda la Educación Terciaria.

España presenta una tasa de acceso a Educación Terciaria del 78,9%, significativamente superior a la de las medias internacionales de OCDE (64,9%) y de UE23 (62,9%). Destaca sobre todo la diferencia en el acceso a los programas de Educación Terciaria de ciclo corto.

La tasa de acceso por primera vez a Educación Terciaria varía, para los países analizados, entre el 46,9% de Grecia y el 85,2% de Chile. España presenta una alta tasa de acceso, superior a la de las medias internacionales de la OCDE y la UE23 (78,9%, frente a 64,9% y 62,9%, respectivamente). Chile, Japón y España son los países con tasas de acceso superiores al 75%, frente a Estados Unidos y Grecia, que quedan por debajo del 50%. En análisis por nivel de Educación Terciaria presenta igualmente variaciones importantes (gráfico 1.18).

En 2017, en España, la tasa de acceso estimada a la Educación Terciaria no universitaria de ciclo corto (CINE 5) alcanza el 31,1%, cifra más elevada que la media de la OCDE (16,8%) y de la UE23 (12,4%). No obstante, el acceso a estos programas varía notablemente entre los países de la OCDE. En algunos, como Chile, se espera que alrededor del 46% de los estudiantes acceda a programas de Educación Terciaria de ciclo corto, mientras que en otros, como Países Bajos, Italia o Alemania, el porcentaje es inferior al 2%.

En los países de la OCDE, la tasa de acceso más elevada a Educación Terciaria le corresponde a los programas de grado o equivalente (CINE 6). En España accede a estos estudios el 48,9% de la población, porcentaje por debajo de las medias de la OCDE (57,9%) y de la UE23 (57,4%). Entre los países las diferencias son importantes, pues oscilan entre el 72,9% de Irlanda y el 43,3% de Italia.

Ofrecer programas de calidad más allá del grado supone para los países la inversión de importantes recursos económicos. En España, la tasa de acceso a los programas de máster o equivalente (CINE 7) es del 18,6%, por debajo de los porcentajes de la OCDE (23,8%) y de la UE23 (27,5%). Las variaciones entre países son también notables. Las tasas más altas se dan en Francia (42,1%), Portugal (35,8%) e Irlanda (33,4%). En cambio, no llegan al 10% en México o Japón.

En los programas de doctorado o de investigación avanzada las tasas de acceso son más modestas. España, con una tasa de acceso del 3,8%, supera a las medias de la OCDE (2,3%) y de la UE23 (2,5%); Portugal y Alemania presentan la misma tasa de acceso que España, solo superada por la de Reino Unido (4,0%).

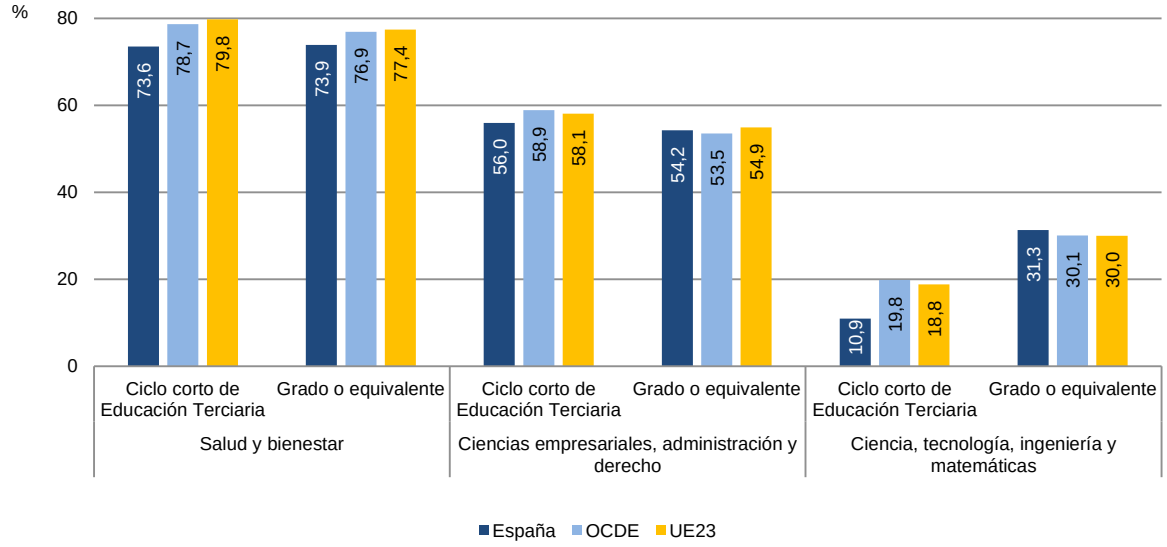
La tasa de acceso por primera vez a estudios de grado o equivalente en el ámbito de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) es en España del 23,7%, por debajo de la media de la OCDE (27,2%) y la UE23 (28,1%).

Las aspiraciones de los estudiantes al finalizar su paso por el sistema educativo determinan, en general, la elección del campo de estudios en el que se especializan. Sin embargo, durante los últimos años ha sido una prioridad para muchos países fomentar el ámbito de la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) por la creciente demanda de estas competencias, tales como la resolución de problemas y el análisis cuantitativo, en el mercado laboral. La tasa de acceso por primera vez a estudios de grado o equivalente en este ámbito es algo inferior en España (23,7%) que en la media de la OCDE (27,2%) y la UE23 (28,1%). Otros campos de estudio analizados en este informe son salud y bienestar y ciencias empresariales, administración y derecho. Las tasas de acceso por primera vez a estudios de grado en estos ámbitos en España son 11,0% y 22,3% respectivamente (OCDE, 12,8% y 22,1%; UE23, 12,8% y 20,8%).

La proporción de mujeres que acceden por primera vez a los distintos niveles de Educación Terciaria según el campo de estudios muestra de nuevo un sesgo de género muy importante (gráfico 1.19). Aunque, en general, es mayor la proporción de mujeres que accede por primera vez a estudios terciarios, algunos ámbitos, como el STEM, presentan una situación muy diferente. Solo el 30% de los que acceden por primera vez a estudios de grado en el ámbito STEM son mujeres, tanto en España como en las medias internacionales. Sin embargo, más de 7 de cada 10 nuevos estudiantes de grado son mujeres en el campo de salud y bienestar. Las menores diferencias se dan en el ámbito de ciencias empresariales, administración y derecho.

Gráfico 1.19 (extracto de la Tabla B4.2):

Proporción de mujeres entre los nuevos matriculados por campo de estudios y nivel de Educación Terciaria (2017)



No existen diferencias significativas entre las tasas de acceso por campo de estudio según el nivel de educación terciaria, salvo en el campo de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas: en este caso, la proporción de mujeres que accede por primera vez es mucho mayor para el nivel de grado que para el de ciclo corto de Educación Terciaria. En España acceden un 10,9% de mujeres al nivel de ciclo corto, frente al 31,3% de las que acceden al nivel de grado o equivalente. Una situación similar se da en las medias internacionales de la OCDE y la UE23.

Cuadro 1.3. ¿Cómo afectan los sistemas de admisión al acceso a Educación Terciaria?

Los procesos y criterios de admisión afectan a la tasa de acceso a Educación Terciaria. En las últimas décadas, el nivel educativo de la población se ha incrementado significativamente en la mayoría de los países. Este incremento en el nivel educativo viene acompañado de un aumento en el número de estudiantes en Educación Terciaria, con variabilidad entre países relacionada con la proporción de población con segunda etapa de Educación Secundaria, la disponibilidad y rentabilidad de programas de Educación Terciaria o los sistemas de acceso.

El tipo de sistema de admisión que se usa en cada país tiene un gran impacto en la tasa de acceso. Mientras que los países con sistemas de admisión abiertos o no-selectivos aseguran el acceso a toda aquella persona con la titulación de Educación Secundaria requerida, los países con sistemas selectivos limitan el número de plazas disponibles en Educación Terciaria. Los sistemas abiertos favorecen el acceso universal mientras que los selectivos crean competitividad entre los estudiantes buscando atraer y retener a los más competentes. No obstante, incluso los países con sistemas abiertos pueden introducir algunos mecanismos de selección que pueden dar lugar a problemas de equidad.

La mitad de los países con datos disponibles presentan sistemas selectivos de admisión, mientras que el resto de países presentan en su mayoría sistemas de admisión abiertos con algún tipo de proceso selectivo para campos de estudio o instituciones concretas. Los países con procesos de admisión selectivos limitan el acceso preferentemente por institución y no tanto por campo de estudio. La limitación del número de estudiantes también puede deberse a decisiones relacionadas con las necesidades u oportunidades en el mercado laboral.

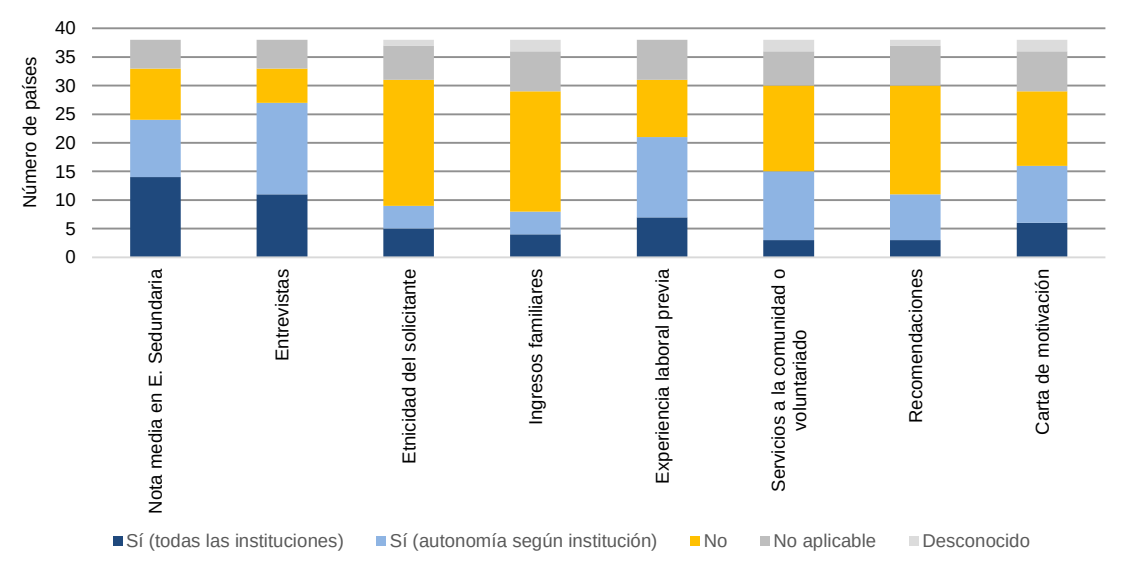
Los procesos de admisión pueden ser además centralizados. Aquellos países con este tipo de proceso de admisión suelen limitar el número de solicitudes que los estudiantes pueden hacer, aunque se facilitan los procedimientos. Alrededor de un tercio de los países con datos disponibles utilizan este sistema, y otra proporción igual de países lo combina con la solicitud directa a instituciones de Educación Terciaria.

Por otro lado, los países suelen combinar criterios de selección a la hora de asignar las plazas vacantes en Educación Terciaria. Una titulación en segunda etapa de Educación Secundaria no es, en general, suficiente para garantizar el acceso a la educación superior, incluso en los países con sistemas de admisión abiertos.

En la mitad de los países con datos disponibles, los graduados en segunda etapa de Educación Secundaria necesitan cumplir con un mínimo rendimiento académico para acceder a un programa de Educación Terciaria. Un criterio muy extendido entre los países analizados son pruebas, estandarizadas o no, a los estudiantes de segunda etapa de Educación Secundaria. Dos tercios de los países utilizan este tipo de pruebas y en estos casos, más del 75% de los estudiantes las realizan con el objetivo de acceder a programas de Educación Terciaria. Este sistema de acceso favorece la equidad aunque en algunos casos, las instituciones superiores establecen además pruebas de acceso propias.

Otros criterios para el acceso a Educación Terciaria son las entrevistas, experiencia laboral previa, trabajos a la comunidad o voluntariado previo, recomendaciones o cartas de motivación.

Gráfico A. Criterios de acceso para programas de Educación Terciaria en instituciones públicas (2017).



La mayoría de los países analizados han llevado a cabo medidas para favorecer la equidad en el acceso a Educación Terciaria, con el objetivo de reducir las desigualdades socioeconómicas o de género. Entre las medidas destacan la reducción de las tasas para poder cursar la etapa o el apoyo económico para fomentar el acceso a determinados grupos de población o campos de estudio: en algunos países no existen tasas de acceso, en otros solo se abonan tasas administrativas o la ayuda económica se concreta en forma de becas y/o préstamos a los estudiantes.

Fuente: OECD (2018). "How do admission systems affect enrolment in public tertiary education?" *Education Indicators in Focus,* No. 63. https://doi.org/10.1787/22267077

1.4.2 Tasas de finalización de Educación Terciaria

Para el análisis de la población que completa la Educación Terciaria (indicador B5), en la presente edición del *Education at a Glance* se ha sustituido el análisis de la tasa de graduación por el análisis de la tasa de finalización de este nivel educativo. Ambos indicadores pueden confundirse y es importante clarificar en primer lugar la diferencia entre estos dos conceptos. Por un lado, la tasa de graduación representa el porcentaje estimado de una cohorte de edad que se espera que se gradúe a lo largo de su vida en un nivel educativo concreto, mientras que la tasa de finalización es el porcentaje de estudiantes que accede a un programa educativo y se gradúa en él tras un número concreto de años.

La tasa de finalización puede indicar la eficiencia de los sistemas de Educación Terciaria, dado que muestra la proporción de estudiantes que accede a un programa superior y finalmente acaba graduándose en él al cabo de un número determinado de años. Sin embargo, no se puede asegurar que un sistema sea inadecuado por tener una baja tasa de finalización, pues los motivos que puedan tener los estudiantes para no graduarse son muy variados. Hay, además, diversos factores que pueden afectar a esta tasa, como los antecedentes educativos de los estudiantes y sus características sociales y económicas (indicador B5).

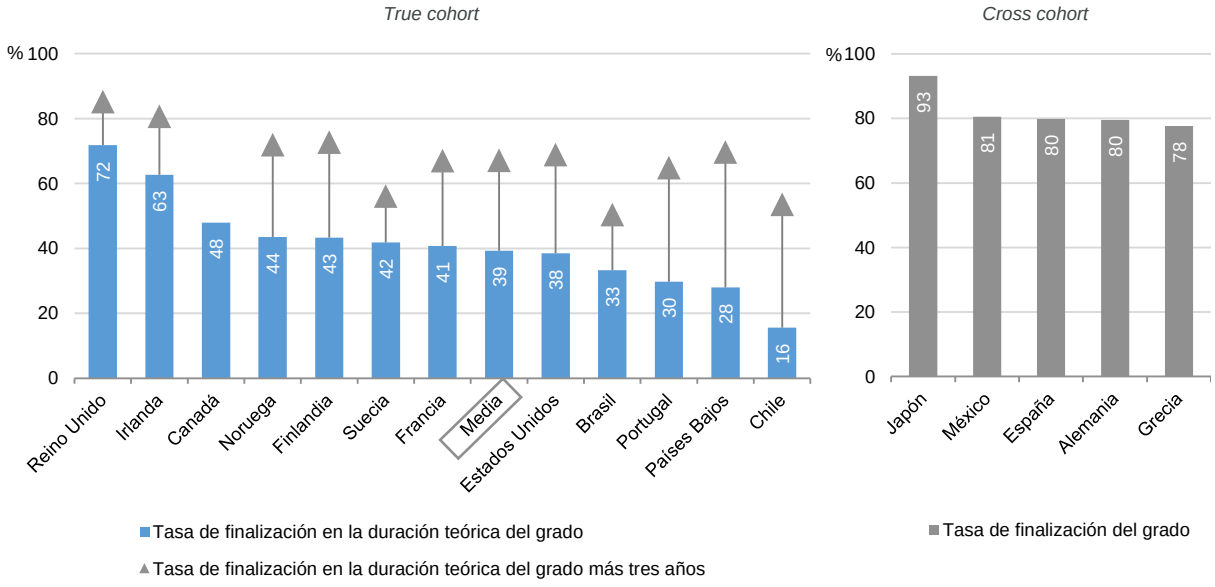
La tasa de finalización se ha calculado utilizando dos metodologías en función de la disponibilidad de los datos. La primera de ellas es la metodología *true cohort*, que se basa en el seguimiento de una cohorte a lo largo de un número de años, que en este caso corresponde con la duración teórica de los programas de grado y, adicionalmente, tres años. Solo los países con encuestas longitudinales pueden proporcionar esta información. La segunda metodología, *cross cohort*, se basa en el número de estudiantes nuevos que accede a un determinado nivel educativo y el número de graduados en ese nivel tras un número concreto de años que coindice igualmente con la duración teórica del nivel. Los resultados que se obtienen de ambos cálculos no son comparables entre sí, pues en aquellos casos donde se han podido utilizar ambas metodologías han ofrecido resultados muy dispares.

El gráfico 1.20 muestra las tasas de finalización de Educación Terciaria para los países con datos disponibles. Por un lado, se observa una alta variabilidad entre los países en los que se ha utilizado la metodología *true cohort*. Si consideramos la duración teórica de un grado, la tasa de finalización varía entre el 16% de Chile y el 72% de Reino Unido: la media para estos países es del 39%. Sin embargo, si se añaden tres años a esta duración, la variabilidad se reduce y queda entre el 50% de Brasil y el 85% de Reino Unido. La media de la tasa de finalización en la duración teórica del grado más tres años es del 67%. Los países que ven incrementada en mayor medida esta tasa considerando tres años adicionales son Países Bajos (42 puntos porcentuales) y Chile (38 puntos porcentuales).

Entre los países con datos calculados según la metodología *cross cohort* se encuentra España junto con Grecia, Alemania, México y Japón, de los países seleccionados. La tasa de finalización

de España es del 80%: en este caso, la tasa más alta la presenta Japón (93%) y la más baja pertenece a Grecia (78%).

Gráfico 1.20 (extracto de la Tabla B5.1):
Tasas de finalización de Educación Terciaria (2017)



Nota: los países están ordenados en orden descendente de la tasa de finalización.

1.5 Movilidad internacional de los estudiantes de Educación Terciaria

En los países de la OCDE y de la UE23, 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, y queda por debajo de las medias internacionales para todos los niveles educativos.

Estudiar en el extranjero se ha convertido en una experiencia diferenciadora clave para los jóvenes adultos matriculados en Educación Terciaria y la movilidad internacional de los estudiantes está recibiendo una mayor atención política y social en los últimos años. Esta experiencia puede ser una oportunidad para acceder a una educación de calidad, adquirir habilidades que difícilmente podrían aprenderse sin salir del país de origen y acercarse a los mercados laborales locales de otros países. Se asocia además con movilidad laboral futura, mayores salarios y menor desempleo (See, 2014; Matthias Parey, 2011). Es una oportunidad para mejorar habilidades transversales y de comunicación, claves para la adaptación de los individuos a una economía y mercado laboral globalizados. Además ayuda a fortalecer la conciencia cultural y la competencia ciudadana (European Commission, 2018).

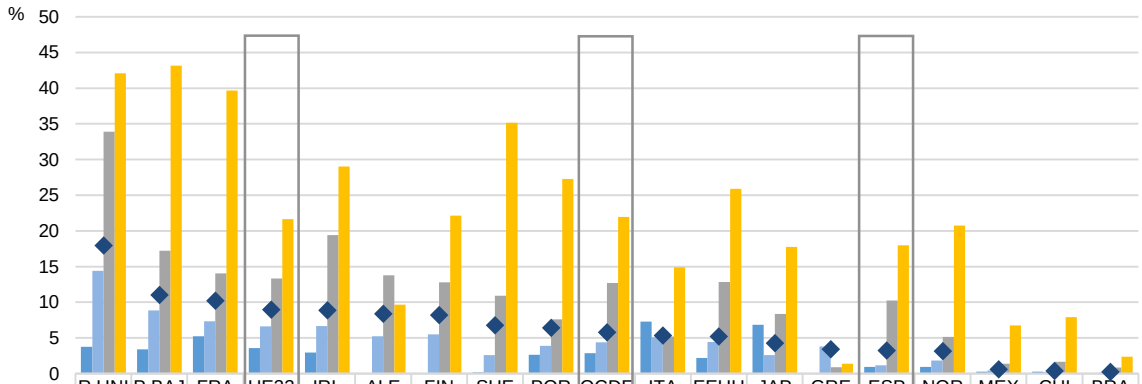
El gráfico 1.21 permite conocer la proporción de alumnos internacionales entre los matriculados en Educación Terciaria para los países seleccionados en este informe. En media para los países de la OCDE, el 5,8% son estudiantes internacionales de programas de estudios terciarios. En general, la proporción de estos crece según 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. En 2017, en la media de la OCDE, eran estudiantes internacionales el 22,0% de los matriculados en el programa de doctorado; el 12,7% de los matriculados en programas de máster, el 4,4% de los

matriculados en programas de grado; y el 2,9% de los matriculados en estudios de ciclo corto. En la UE23, los porcentajes son, respectivamente, 21,7%, 13,3%, 6,6% y 3,6%. España presenta una proporción de estudiantes internacionales menor que las medias internacionales, pero el total para la Educación Terciaria ha pasado del 2,7% de 2016 al 3,2% en 2017, crecimiento superior al de las medias internacionales. Por nivel educativo, son estudiantes internacionales el 0,9% del alumnado de ciclo corto de Educación Terciaria, el 1,2% de los de grado, el 10,3% de los de máster y el 18,0% de los de doctorado. Con excepción del nivel de ciclo corto de Educación Terciaria, el resto de estudios internacionales ha visto incrementada la proporción de alumnos internacionales con respecto a los años anteriores.

Gráfico 1.21 (extracto de la Tabla B6.1):

Movilidad de estudiantes en Educación Terciaria, por nivel de educación (2017)

Estudiantes internacionales como porcentaje de todos los estudiantes



	R.UNI	P.BAJ	FRA	UE23	IRL	ALE	FIN	SUE	POR	OCDE	ITA	EEUU	JAP	GRE	ESP	NOR	MEX	CHI	BRA
CINE 5	3,8	3,4	5,2	3,6	3,0	0,0		0,2	2,6	2,9	7,3	2,2	6,8		0,9	0,9	0,3	0,3	0,1
CINE 6	14,4	8,9	7,3	6,6	6,7	5,2	5,5	2,6	3,9	4,4	5,1	4,4	2,6	3,8	1,2	1,9	0,5	0,2	0,2
CINE 7	33,9	17,2	14,0	13,3	19,4	13,8	12,8	10,9	7,6	12,7	5,2	12,9	8,3	0,9	10,3	5,2	1,4	1,7	0,9
CINE 8	42,1	43,1	39,7	21,7	29,0	9,7	22,1	35,1	27,3	22,0	14,9	25,9	17,8	1,4	18,0	20,7	6,8	7,9	2,4
CINE 5-8	17,9	11,0	10,2	8,9	8,9	8,4	8,2	6,7	6,4	5,8	5,3	5,2	4,3	3,4	3,2	3,2	0,6	0,4	0,2

Nota: los países están ordenados en orden descendente en función del total de estudiantes internacionales en Educación Terciaria

Entre el resto de países analizados destaca Reino Unido, con el porcentaje más elevado de estudiantes internacionales en Educación Terciaria (17,9%), seguido de Países Bajos (11,0%) y Francia (10,2%). En estos tres países, más del 35% de sus estudiantes de doctorado son internacionales. En los programas de máster, destaca también el Reino Unido, pues el 36,1% son estudiantes internacionales, siguiéndole a bastante distancia Irlanda, con el 19,4% y Países Bajos, con el 17,2%. En los estudios de grado o equivalente la proporción de estudiantes internacionales desciende en todos los países, con valores que van desde el 0,2% en Chile y Brasil al 14,4% en Reino Unido. Las cifras son aún más bajas en casi todos los países en lo que se refiere a los Ciclos cortos de Educación Terciaria, donde las cifras van desde 0,1% en Brasil hasta 7,3% en Italia.

> El grupo de estudiantes internacionales mayoritario en España procede de América Latina y el Caribe, mientas que en la media de la OCDE el origen del grupo mayoritario es Asia y en la media de la UE23 el más numeroso procede de la propia Europa.

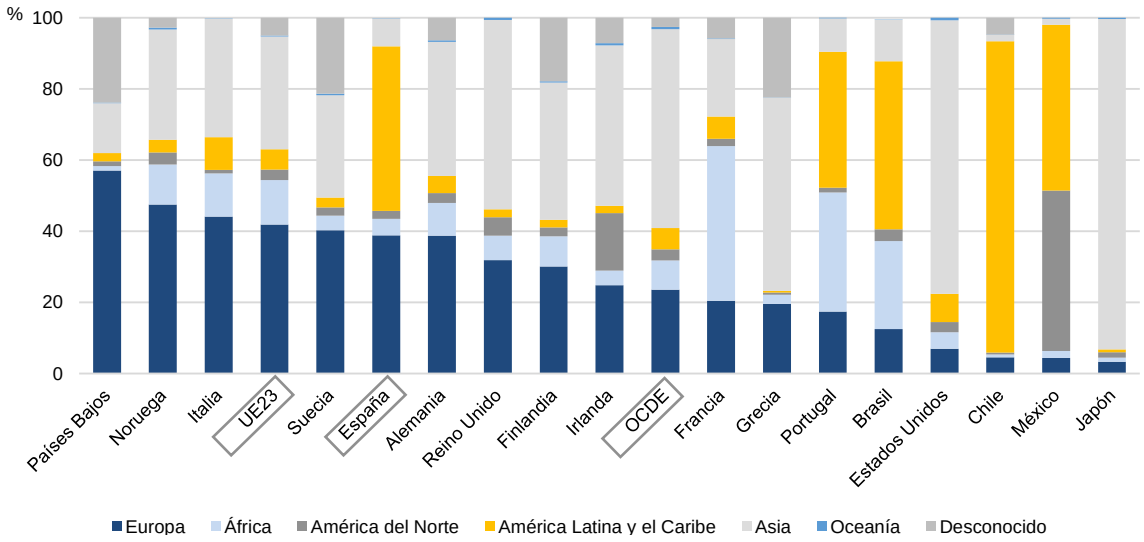
El origen de los estudiantes internacionales demuestra que factores como el idioma, las relaciones históricas, la distancia geográfica o las relaciones bilaterales, entre otros factores, afectan a la movilidad (indicador B6, *Education at a Glance 2019*) (gráfico 1.22).

Para la mayoría de los países analizados, el grupo de los estudiantes internacionales asiáticos y europeos son los mayoritarios, salvo excepciones como España, Francia o los países de América Latina, por los motivos citados anteriormente. Para la media de los países de la OCDE, el grupo

de estudiantes internacionales más grande es de origen asiático (56%), seguido del grupo de europeos (24%). Sin embargo, en media para la UE23, el mayoritario es el de origen europeo (42%), seguido de los asiáticos (32%). En España, a diferencia de las medias internacionales, el grupo mayoritario procede de América Latina y el Caribe (46%), seguido del grupo de europeos (39%).

El grupo de estudiantes internaciones de origen africano es mayoritario en Francia (56%) y en Portugal (34%); el grupo de origen América Latina y el Caribe destaca, además de en España, en Portugal (38%), Brasil (47%), México (47%) y Chile (88%). Por último, el grupo de estudiantes de América del Norte es notable en México (45%) e Irlanda (16%).

Gráfico 1.22 (extracto de la Tabla B6.2):
Distribución de los estudiantes internacionales o extranjeros por región de origen (2017)



El análisis del contexto europeo es también relevante, pues el Marco estratégico para la Cooperación europea en el Ámbito de la Educación y la Formación (ET 2020) fijó que para 2020 al menos el 20% de los titulados superiores y el 6% de los jóvenes de entre 18 y 34 años con un título de formación profesional inicial debe haber cursado algún periodo de estudios o formación en el extranjero. A pesar de estar aún lejos de este objetivo, la Unión Europea, a través del proceso de Bolonia, ha impulsado la homogenización de la educación superior en los países miembros para fomentar la movilidad tanto del alumnado como del profesorado e investigadores. El programa Erasmus+ pretende movilizar a 2 millones de estudiantes durante el periodo 2014-20 (EUROSTAT, 2018).

Los estudiantes graduados con movilidad de créditos son aquellos que han estudiado temporalmente en el extranjero para obtener créditos académicos en el marco de un programa de Educación Terciaria que se reconoce en sus instituciones de origen, lo cual es diferente de la movilidad de estudiantes que cambian de países para cursar un programa completo de Educación Terciaria. El gráfico 1.23 muestra la proporción de graduados con créditos de movilidad en los países europeos miembros de la OCDE con datos disponibles, así como la proporción de alumnos que ha utilizado programas definidos en el marco de la Unión Europea para conseguir estos créditos de movilidad.

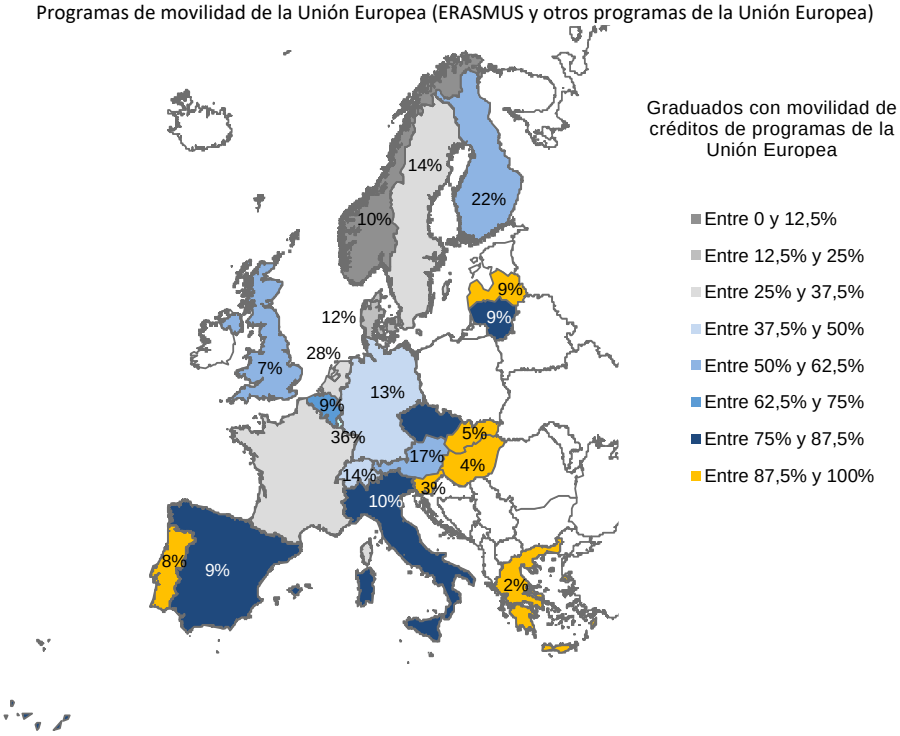
En España, el 9% de los estudiantes se gradúa con movilidad de créditos, proporción inferior a la media global del 12%. Países Bajos (28%) y Finlandia (22%) son los países con mayor proporción de graduados con movilidad de créditos, mientras que Grecia o Eslovenia no superan el 3%. Los programas definidos en el marco de la Unión Europea, como el Erasmus+, son la vía principal para obtener los créditos de movilidad en Portugal, Grecia, Eslovenia, Hungría, República

Eslovaca y Letonia, por encima del 90% del total de graduados con créditos de movilidad. El segundo grupo de países engloba a los que presentan un total de graduados con créditos de movilidad entre el 75% y el 87,5%. España se encuentra dentro de este grupo junto a Italia, Suiza y Lituania. Menos del 30% de los graduados con créditos de movilidad ha utilizado programas de la Unión Europea en Francia, Suecia, Dinamarca y Noruega. En estos casos, los estudiantes han empleado otro tipo de programas internacionales o acuerdos que les han permitido obtener créditos de movilidad.

Gráfico 1.23 (extracto de la Tabla B6.a):

Proporción de graduados con créditos de movilidad en los países europeos miembros de la OCDE (2017)

Programas de movilidad de la Unión Europea (ERASMUS y otros programas de la Unión Europea)

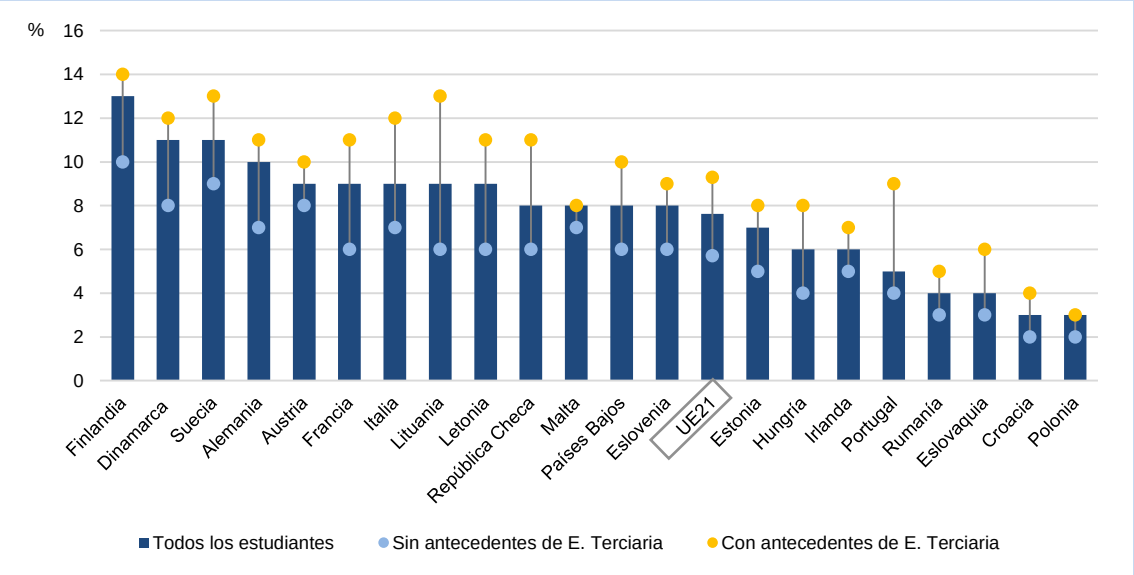


Cuadro 1.4. ¿Qué obstaculiza la movilidad de los estudiantes?

Junto con las medidas institucionales para promover la internacionalización, varias iniciativas a nivel europeo y nacional promueven la movilidad de los estudiantes en toda Europa. Sin embargo, la decisión de los estudiantes de estudiar en el extranjero depende no solo de la situación económica general, sino también de sus antecedentes sociales y personales. El acceso a programas de movilidad y la motivación para participar en actividades relacionadas con el estudio en terceros países pueden depender en gran medida de los antecedentes de educación superior de sus padres.

Los padres con educación superior pueden ser más conscientes de la existencia de los programas de estudios internacionales y de sus beneficios, además de que ellos mismos pueden estar vinculados a redes internacionales creadas a partir de su propia formación en Educación Terciaria o experiencia laboral. Por el contrario, los estudiantes cuyos padres no tienen experiencia en educación superior pueden considerar un logro en sí mismo el hecho de comenzar estudios terciarios. Además, la investigación empírica muestra también que los estudiantes de un nivel socioeconómico más alto tienen más probabilidades de desarrollar un hábito en el que se considera normal viajar y más confianza para tratar con nuevas culturas. Finalmente, los antecedentes de los estudiantes pueden afectar no solo a la decisión de ir al extranjero, sino también a la duración de la estancia, el país o universidad de destino y la calidad de la experiencia en el extranjero.

Gráfico A. Proporción de estudiantes matriculados en el exterior según antecedentes de educación



El gráfico A muestra que la movilidad internacional se ve afectada por los antecedentes de los estudiantes. En todos los países que participaron en el estudio Eurostudent, la proporción de estudiantes que se ha matriculado en el extranjero es mayor para los que tienen antecedentes con educación superior (9,3%) que para los estudiantes sin antecedentes (5,8%). En Portugal, República Checa, Francia, Italia, Letonia y Lituania se encuentran diferencias particularmente grandes de entre 5 y 7 puntos porcentuales en las proporciones de los dos grupos. Las diferencias más pequeñas (por debajo de 2 puntos) se dan en Austria, Malta, Irlanda, Rumania, República Eslovaca, Croacia y Polonia.

Los estudiantes de un nivel socioeconómico más alto pueden sufrir menos restricciones económicas en los planes para estudiar en el extranjero. En todos los países que participan en el estudio Eurostudent, el mayor obstáculo para estudiar en el extranjero es el coste adicional. Casi dos tercios (63,4%) de los estudiantes que no planea ir al extranjero percibe que las restricciones financieras son un "bastante obstáculo" o un "gran obstáculo" para hacerlo.

El segundo obstáculo más importante (citado por 48,7%) es la separación de su pareja, hijos y amigos, seguido por la pérdida de empleos remunerados (37,1%). Solo un cuarto (26,4%) de los estudiantes está preocupado por sus insuficientes habilidades con el idioma extranjero, mientras que un porcentaje menor de estudiantes teme las dificultades organizativas.

Fuente: European Comission (2018). "Education and Training Monitor".
https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf

2. EDUCACIÓN, MERCADO LABORAL Y FINANCIACIÓN EDUCATIVA

2.1 Educación y empleo

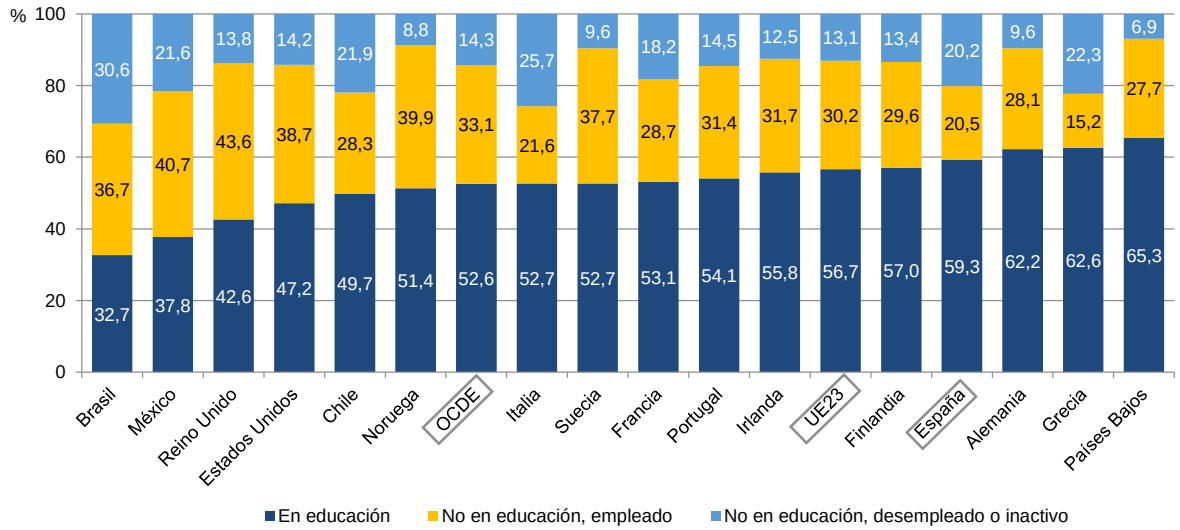
2.1.1 Situación educativa y laboral de los jóvenes entre los 18 y 24 años

De media, en los países de la OCDE, alrededor de la mitad (52,6%) de los jóvenes de 18 a 24 años de edad está estudiando, un tercio (33,1%) no está estudiando, pero sí empleado, y el 14,3% no está empleado ni en educación o formación. En España la proporción es de 59,3%, 20,5% y 20,2% respectivamente.

De media, en los países de la OCDE, más del 90% de los jóvenes de 17 años sigue matriculado en educación[1]. A partir de los 18 años, la tasa de matrícula cae por debajo del 80% y disminuye con el aumento de la edad. Dado que la educación obligatoria finaliza como máximo a los 18 años entre los países de la OCDE, esta etapa no afecta a la proporción de inactivos o desempleados para el grupo de edad de 18 a 24 años, donde aún una proporción significativa de jóvenes continúa sus estudios después de la educación obligatoria. Es por tanto un buen grupo de edad de referencia para captar la transición de la educación al trabajo de los adultos jóvenes.

El gráfico 2.1a muestra que de media para los países de la OCDE algo más de la mitad (52,6%) de los jóvenes entre 18 y 24 años sigue estudiando. Esta proporción aumenta hasta el 56,7% para los países de la UE23. España presenta una proporción de jóvenes superior (59,3%) a ambas medias. Entre los países seleccionados para el informe, por encima del 60% se encuentran Alemania, Grecia y Países Bajos, mientras que no alcanzan el 50% países como Brasil, México, Reino Unido, Estados Unidos y Chile.

Gráfico 2.1a (extracto de la Tabla A2.1):
Porcentaje de la población joven entre 18 y 24 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2018)



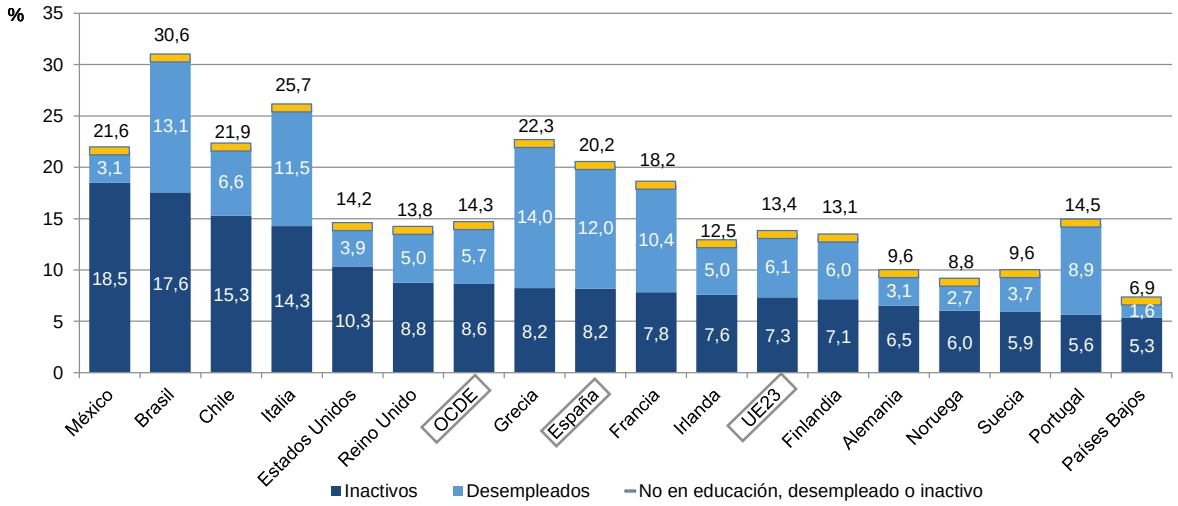
Nota: los datos de Alemania, Chile y Estados Unidos están referidos a 2017. Los datos de Japón no están disponibles.

[1] **Individuos en educación** son aquellos que recibieron educación o formación en el sistema educativo general durante las cuatro semanas anteriores al estudio.

Los adultos jóvenes que no siguen estudiando pueden estar activos (empleados o desempleados) o inactivos[2]. De media para los países de la OCDE, el 33,1% de los jóvenes de 18 a 24 años no está estudiando pero sí empleado, frente al 30,2% para los países de la UE23. Por encima del 40% se encuentran México (40,7%) y Reino Unido (43,6%). La población joven encuentra más dificultades para acceder al mercado laboral cuando abandona el sistema educativo, con proporciones cercanas o por debajo al 20%, en países como Grecia (15,2%), España (20,5%) e Italia (21,6%).

El último grupo analizado es el de jóvenes entre 18 y 24 años que no está estudiando y además está desempleado o inactivo (gráfico 2.1b). Entre los países de la OCDE, el 14,3% de los jóvenes se encuentra en esta situación, similar al caso de la UE23 (13,4%). Los países con mayor proporción de personas en este grupo (por encima del 20%) son España (20,2%), México (21,6%), Chile (21,9%), Grecia (22,3%), Italia (25,7%) y Brasil (30,6%). Contrasta con el escenario de países como Alemania, Suecia, Noruega y Países Bajos, que presentan una situación muy diferente, con proporciones que están, en todo caso, por debajo del 10%.

Gráfico 2.1b (extracto de la Tabla A2.1):
Porcentaje de la población entre 18 y 24 años joven no en formación según inactividad o desempleo (2018)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Japón no están disponibles.

> En España el 20,2% de los jóvenes entre 18 y 24 años está desempleado y no está participando en actividades de formación; alrededor de 60% de estos jóvenes se dedica a la búsqueda de empleo, y el resto es población inactiva. En EU23 hay gran disparidad entre los países, pero en media el 13,4% de los jóvenes no tiene empleo y no está en formación y, a diferencia de España, de estos, solo el 45% está buscando trabajo.

Un grupo de población que preocupa de manera especial debido a su gran vulnerabilidad es el de la población desempleada que no está participando en actividades de formación. Como se puede ver en el gráfico 2.1b, en España el 20,2% de los jóvenes entre 18 y 24 años está en esta

[2] **Activas:** son aquellas personas de 16 o más años que, durante la semana de referencia (la anterior a aquella en 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 empleados y desempleados u ocupados y parados.
Inactivas: son aquellas que, durante la semana de referencia del estudio, no estaban ocupadas ni paradas (es decir, 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 todas las personas en edad de trabajar.

situación. En la media de los países de la OCDE el 14,3% de los jóvenes de este intervalo de edad está desempleado y no participa en actividades de formación: en la UE23 la media es de 13,4%, pero existe una gran disparidad entre países. Por debajo del 10% están Países Bajos (6,9%), Noruega (8,8%), Suecia y Alemania (9,6% ambos) y, por otro lado, por encima del 18% en los países europeos escogidos en este estudio están Francia (18,2%), España (20,2%), Grecia (22,3%) e Italia (25,7%).

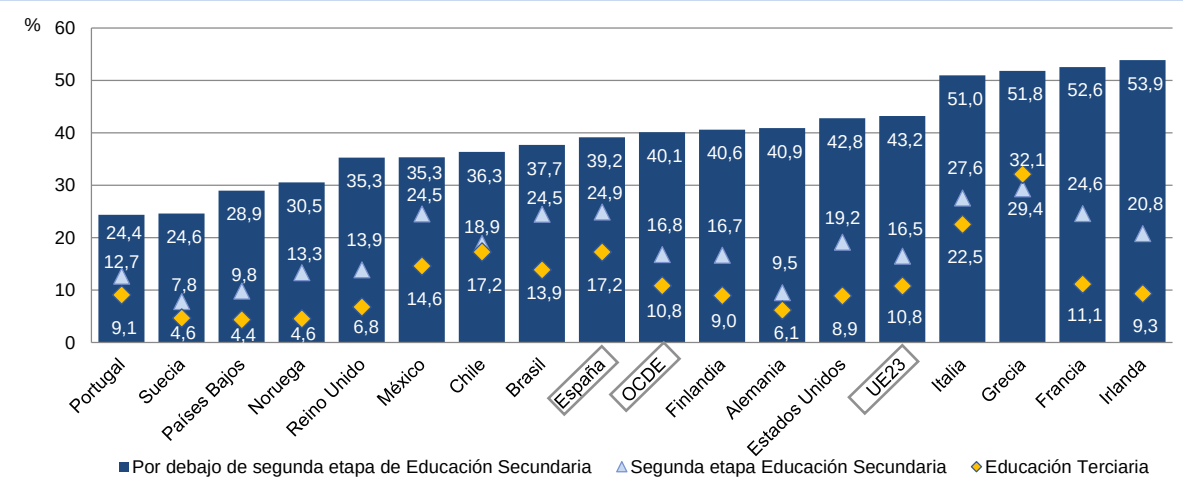
La desagregación por desempleo o inactividad del grupo de jóvenes entre 18 y 24 años que no está estudiando muestra diferencias significativas entre países. La proporción de jóvenes que no estudia y no busca empleo de forma activa es del 8,6% para la media de países de la OCDE. En España, esta proporción es inferior, del 8,2%, similar a la media de países de la UE23 (7,3%).

La situación difiere según los países. En un grupo de ellos existe una mayoría de jóvenes desempleados entre los que no están estudiando. Es el caso de Grecia (14,0%), Brasil (13,1%), España (12,0%), Italia (11,5%) y Francia (10,4%), países donde los jóvenes encuentran más dificultades para encontrar trabajo. En una situación más preocupante están aquellos países donde los jóvenes que no estudian ni buscan empleo de manera activa son mayoría entre los que no están estudiando. Esta situación se da en países como México (18,5%), Brasil (17,6%), Chile (15,3%) o Italia (14,3%). En España el 8,2% de los jóvenes que no estudia tampoco busca activamente trabajo, similar a la de la media OCDE (8,6%).

Cuadro 2.1. Nivel educativo y riesgo de no seguir en formación y estar desempleado o inactivo

El nivel educativo alcanzado se relaciona con el riesgo de llegar a formar parte del grupo de adultos que no sigue en la formación y está desempleado o inactivo. A la edad de 25 años, la mayoría de los adultos ha conseguido una primera titulación en Educación Terciaria y o bien sigue estudiando o bien ha abandonado el sistema educativo. Aquellos adultos entre 25 y 29 años que abandonaron la formación sin una titulación de Educación Terciaria tienen mayor riesgo de no seguir en educación y estar desempleados o inactivos. En España, un 39,2% de los jóvenes cuya formación es como máximo de primera etapa de Educación Secundaria no sigue en educación y es desempleado o inactivo, similar a la media OCDE (40,1%) y menor que la de la UE23 (43,2%).

Gráfico A. Porcentaje de población de 25 a 29 años no en educación y desempleada o inactiva entre la población total de la misma edad, según nivel de formación (2018)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Japón no están disponibles.

En el otro extremo, entre los jóvenes en España con estudios en Educación Terciaria, el 17,2% son los que no siguen formándose y están desempleados o inactivos, tasa que se reduce al 10,8% para la media de los países de la OCDE y la UE23. La situación de los graduados en Educación Terciaria en España está directamente relacionada con la dificultad de encontrar un empleo, pero como en la mayoría de los países la tasa de empleo mejora con el nivel educativo.

Estar sin empleo puede tener consecuencias a largo plazo, especialmente cuando se experimentan largos periodos de desempleo que propician el desánimo. La situación de los jóvenes sin trabajo que no siguen formándose es una cuestión preocupante con serias consecuencias para los individuos y para la sociedad (indicador A2, *Education at a Glance 2019*).

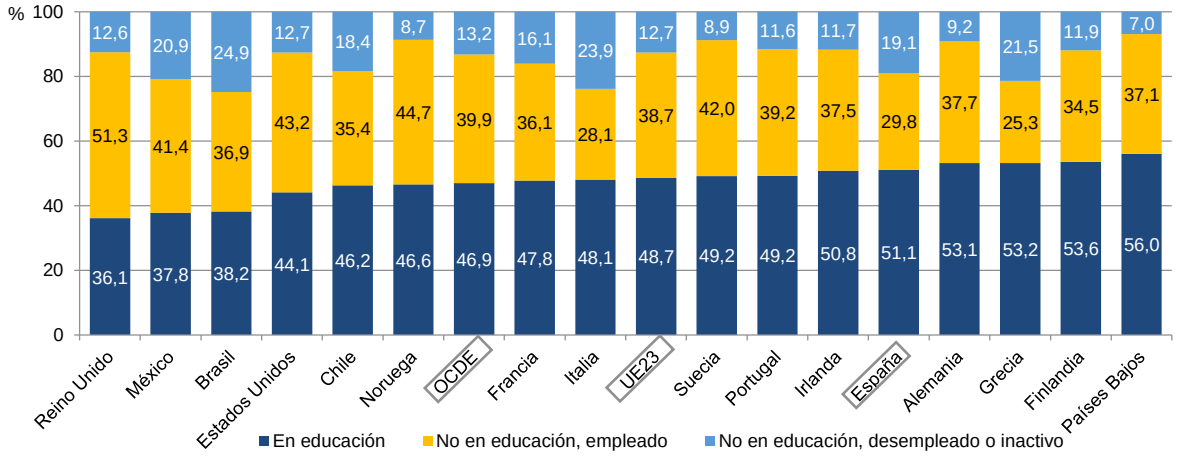
Fuente: *Education at a Glance 2019*. Indicador A3.

2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral

En España, del grupo de jóvenes entre 15 y 29 años, el 51,1% está estudiando, el 29,8% no estudia pero está trabajando, y el 19,1% ni estudia ni trabaja. En comparación con la media de los países de la OCDE, el porcentaje es superior en el caso de los jóvenes que están estudiando (OCDE 46,9%), siendo mayores las diferencias entre los que no estudian y están ocupados (OCDE 39,9%) y los que ni estudian ni trabajan (OCDE 13,2%).

La duración y la calidad de la enseñanza que las personas reciben tienen un impacto importante en su transición desde la educación al trabajo, así como las condiciones del mercado laboral, el contexto socioeconómico o las características culturales de cada país. Esta transición se ha convertido en una de las principales preocupaciones de la sociedad actual dado que durante los periodos de recesión el mercado laboral es especialmente difícil para los jóvenes, por lo que estos tienden a permanecer más tiempo en el sistema educativo con el objetivo de mejorar sus habilidades a la espera de condiciones económicas y laborables más favorables.

Gráfico 2.2 (extracto de la Tabla A2.2):
Porcentaje de la población joven entre 15 y 29 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2018)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Japón no están disponibles.

En 2017, un 51,1% de los jóvenes españoles entre 15 y 29 años estaba estudiando, porcentaje en línea con la media de los países de la OCDE, que se situó en un 46,9%, y la media de los países de la UE23, con un 48,7% *(*gráfico 2.2*)*. Sin embargo, el porcentaje de jóvenes españoles

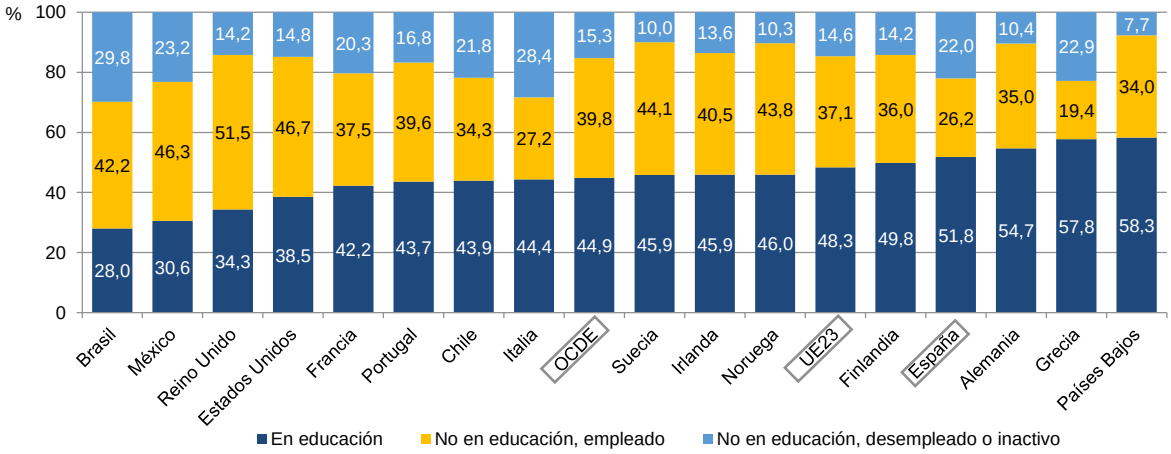
de este tramo de edad que no estudiaba y estaba trabajando es del 29,8%, frente a las medias más altas de la OCDE (39,9%) y de la UE23 (38,7%). Además, el porcentaje de jóvenes en España que no estaba estudiando y estaba desempleado o inactivo es de un 19,1%, por encima de las medias de los países de la OCDE (13,2%) y de la UE23 (12,7%).

Estas cifras reflejan los efectos del periodo de crisis que España ha atravesado en los últimos años y que ha afectado particularmente a los más jóvenes, aumentando entre estos la proporción de los que están desempleados.

Sin embargo, el tramo de edad de 15 a 29 años es una etapa larga asociada a numerosos cambios y resulta interesante acotarla al tramo de edades comprendidas entre los 20 y los 24 años, donde alrededor del 40% de los jóvenes para la media de países de la OCDE ha terminado su educación y se encuentra empleado.

En este tramo de edad, el 44,9% de los jóvenes en los países de la OCDE se encontraba en el sistema educativo-formativo durante el año 2018. En los países de la UE23, esta proporción sube al 48,3% y en España es aún superior, pues un 51,8% de los jóvenes españoles entre 20 y 24 años estaba estudiando en 2018. Sin embargo, España presenta tasas claramente inferiores en el caso de los jóvenes que sin estar estudiando están ocupados, pues con un 26,2%, la diferencia con la media de los países de la OCDE (39,8%) y la de los países de la UE23 (37,1%) es de más de diez puntos porcentuales. La proporción de jóvenes que ni estudia ni trabaja para este tramo de edad es de un 15,3% para la media de la OCDE y de un 14,6% para la UE23, mientras que en España la proporción es superior, alcanzando el 22,0%. El elevado número de jóvenes en este grupo para España no se debe tanto a una inactividad elevada, sino debido al desempleo y las dificultades de encontrar un trabajo.

Gráfico 2.3 (extracto de la Tabla A2.2):
Porcentaje de la población joven entre 20 y 24 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2018)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Japón no están disponibles.

2.1.3 Tendencias en la transición de la enseñanza al mercado laboral

De 2008 a 2018, el número de jóvenes españoles entre 20 y 24 años que sigue estudiando ha aumentado en 17,3 puntos porcentuales. El incremento medio de la OCDE en el mismo periodo ha sido tan solo de 3,4 puntos y el de la UE23 de 4,0 puntos.

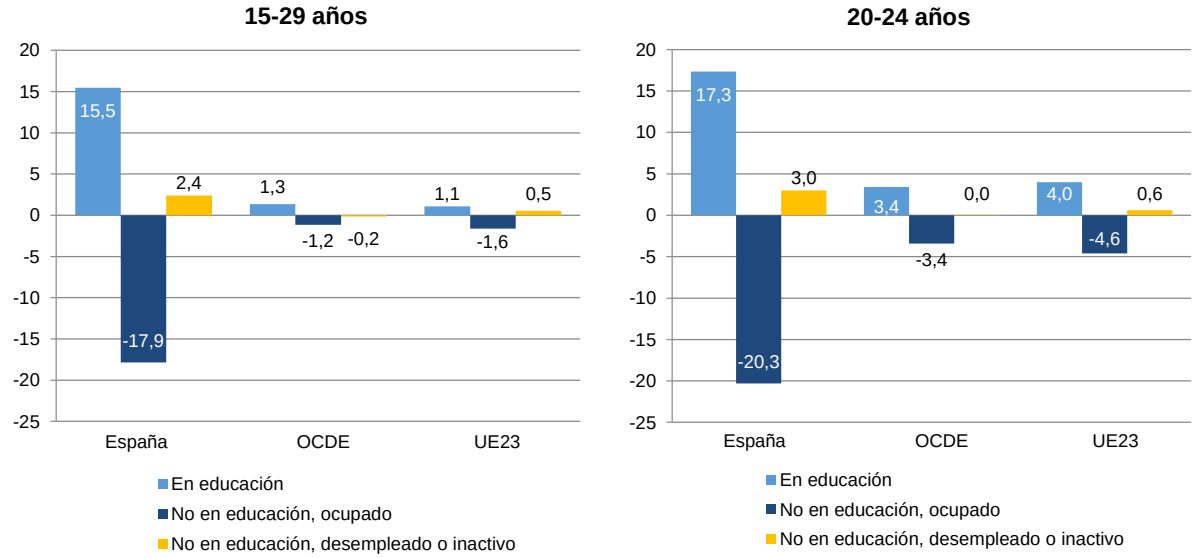
Para mejorar la transición de la enseñanza al mercado laboral, con independencia del contexto económico, la formación recibida debe tratar de garantizar que las personas cuenten con las competencias que se requieren en el mercado laboral. En etapas de recesión económica, una

manera de contrarrestar el desempleo es fomentar y desarrollar estas habilidades dentro de los propios sistemas educativos.

En los últimos diez años, la dificultad de los jóvenes españoles para acceder al mercado laboral ha sido una de las causas que ha propiciado el aumento de la permanencia de estos en el sistema educativo. Como se puede observar en el gráfico 2.4, para el grupo de 15 a 29 años, esta tendencia ha supuesto un incremento de 15,5 puntos porcentuales, frente a las medias de la OCDE y UE23 que únicamente han subido en 1,3 y en 1,1 puntos, respectivamente. En el subgrupo de jóvenes entre 20 y 24 años, el incremento es aún mayor, 17,3 puntos porcentuales para España y únicamente 3,4 puntos para la OCDE y de 4,0 puntos para la UE23.

De manera inversa, el grupo de jóvenes que no está en educación pero está empleado ha disminuido en ambos grupos de edad tanto para España como para las medias de OCDE y UE23. Sin embargo, la diferencia es mucho mayor en el caso de España que en las medias internacionales. Por ejemplo, para el grupo de 20 a 24 años supone 20,3 puntos porcentuales menos, frente a los 3,4 puntos de la media OCDE o los 4,6 de la UE23. El descenso de la tasa de empleo ha ido acompañado de un incremento de acceso a la formación.

Gráfico 2.4a (extracto de la Tabla A2.2):
Evolución del porcentaje de jóvenes estudiando y no estudiando según su estatus laboral entre 2008 y 2018, por grupo de edad, en puntos porcentuales

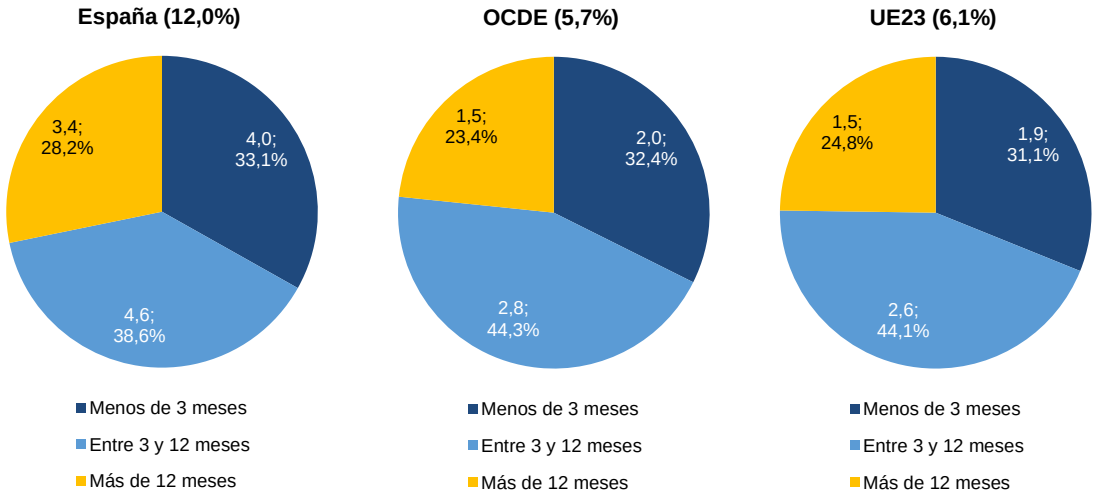


Dentro del grupo de jóvenes que ni estudia ni trabaja las diferencias son menos acusadas. Sin embargo, entre los jóvenes de 15 a 29 años, el aumento en España (2,4) contrasta con la media de la OCDE (-0,2) y la UE23 (0,5), que permanece más estable. Para el grupo de 20 a 24 años, el aumento en España (3,0) es también superior al de OCDE (0,0) y la UE23 (0,6).

> En España, el 3,4% de los jóvenes entre 18 y 24 años hace más de 12 meses que no tiene empleo. En la media OCDE y UE23 representan el 1,5% de los jóvenes. En España supone el 28,2% del total de jóvenes que no está estudiando y está desempleados, porcentaje superior al de la media de la OCDE (23,4%) y la UE23 (24,8%).

La duración del desempleo de los jóvenes que no estudian y no trabajan, aunque buscan empleo de manera activa, varía de unos países a otros. En la media para la OCDE, el 1,5% de los jóvenes entre 18 y 24 años no estudia y no tiene empleo desde hace más de 12 meses: esto supone el 23,4% de los jóvenes sin empleo que no están en formación. La media de la UE23 es similar, 1,5%, que supone el 24,8% de los desempleados que no están en formación.

Gráfico 2.4b (extracto de la Tabla A2.3):
Distribución del porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no está estudiando y está desempleado, según la duración del desempleo (2018)



Nota: el porcentaje en paréntesis del título es el porcentaje total de jóvenes que no está en formación y es población activa desempleada.

En España (gráfico 2.4b), el porcentaje es superior: el 3,4% de los jóvenes de esta edad no tiene empleo desde hace más de 12 meses, lo que representa una proporción mayor que las medias internacionales entre aquellos que no están en formación y están desempleados (28,2%).

Cuadro 2.2. ¿Cómo afecta el nivel educativo y las salidas laborales para los adultos nacidos en el extranjero respecto a los nativos del país?

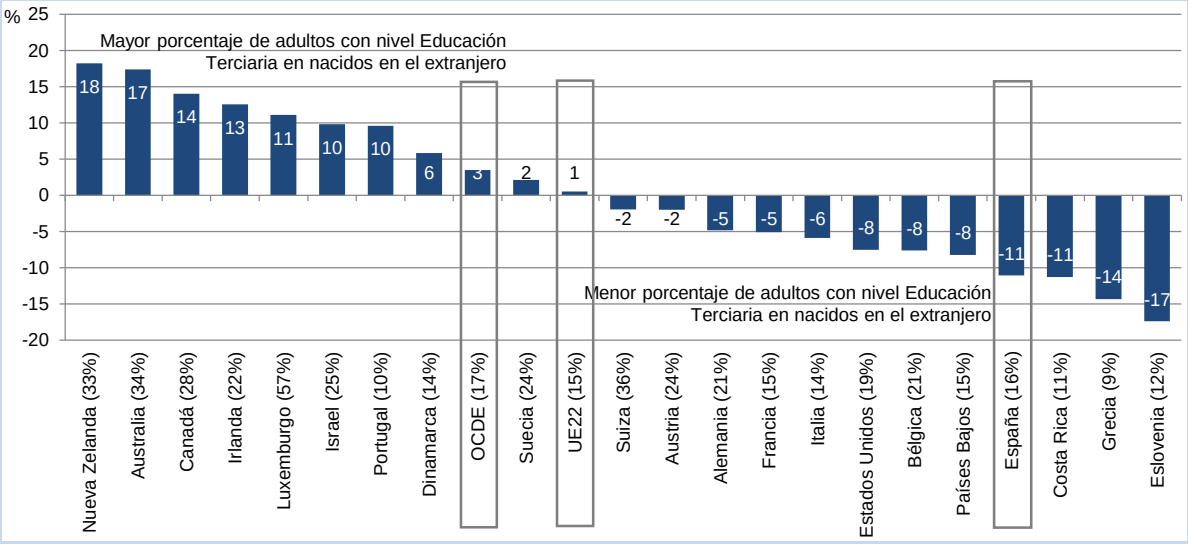
El nivel de cualificación de los adultos nacidos en el extranjero varía mucho entre los distintos países. En el mundo, unos 258 millones de personas vivían fuera de su país de nacimiento en 2017, y alrededor de la mitad de estos migrantes había nacido en países de la OCDE. En media para la OCDE, el 17% de la población total entre 25 y 64 años ha nacido en el extranjero. En España es el 16% y en la media UE22 es el 15%.

Los migrantes no son un grupo homogéneo de personas con escaso nivel educativo. En algunos países los nacidos en el extranjero presentan una mayor proporción de personas con estudios terciarios que los nacidos en el país (gráfico A). Países como Australia, Canadá y Nueva Zelanda tienen políticas muy selectivas de migración, y en otros casos, como Irlanda y Luxemburgo, sus mercados laborales atraen a extranjeros con el perfil de Educación Terciaria. En Eslovenia el 37% de adultos nativos tiene estudios de Educación Terciaria, frente al 19% de los extranjeros. Esta misma situación se da en otros países como Grecia, Costa Rica y España.

Los adultos nacidos en el extranjero tienen, generalmente, menores tasas de empleo y menores ingresos que sus iguales nacidos en el país. La posibilidad de estar empleado crece con el nivel educativo. En media para la OCDE, hay 29 (en España 27) puntos porcentuales de diferencia en la tasa de empleo entre adultos nativos con formación por debajo de segunda etapa de Educación Secundaria (57%, en España 55%) y los que alcanzan la Educación Terciaria (86%, en España 82%). Cuando se trata de nacidos en el extranjero, en la media OCDE la diferencia es de 18 puntos porcentuales (60% para los que su nivel de formación se encuentra por debajo de segunda etapa de Educación Secundaria y 78% para los que alcanzan estudios de Educación Terciaria). En España la diferencia es de 13 puntos porcentuales (58% y 71% respectivamente). Es decir, la ventaja de tener estudios superiores es mayor para los nacidos en el país que para los nacidos en el extranjero. Además, las tasas de empleo son siempre menos elevadas, independientemente del nivel de formación alcanzado (OECD, 2018).

Gráfico A: Diferencia entre el porcentaje de adultos cuyo nivel educativo es de Educación Terciaria entre los nacidos en el extranjero y los nacidos en el país

Adultos entre 25 y 64 años. Etiqueta de cada país con su porcentaje de adultos extranjeros

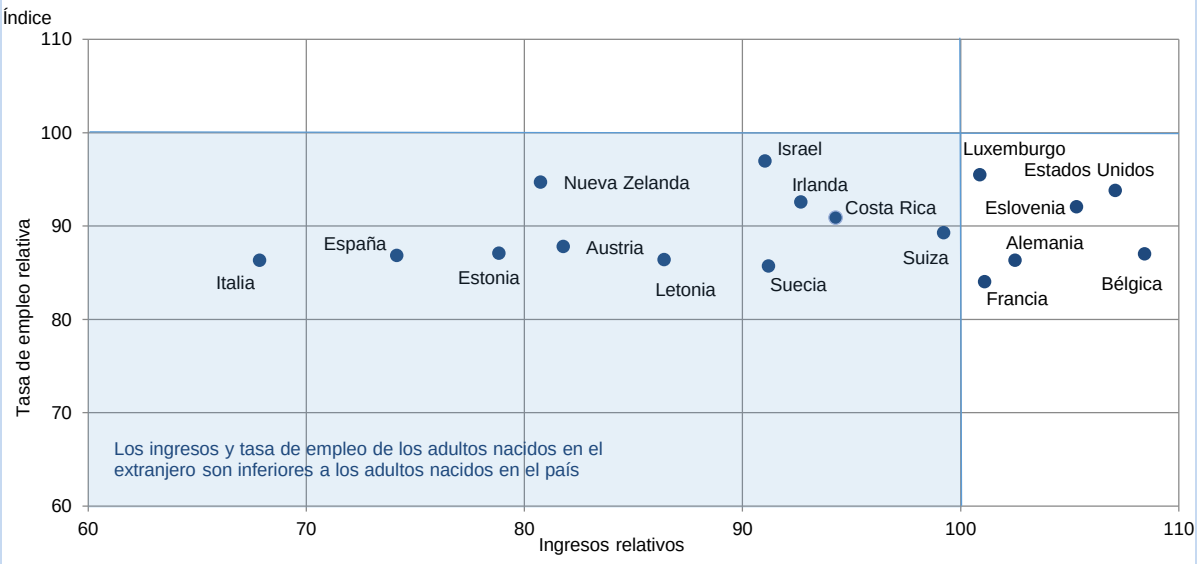


Nota: el porcentaje en paréntesis del título es el porcentaje de migrantes de la población toral entre 25 y 64 años.
Fuente: *Education at a Glance 2018*. Tabla A1.3

Como se observa en el gráfico B, en Bélgica, Eslovenia y Estados Unidos, los adultos nacidos en el extranjero con Educación Terciaria consiguen encontrar trabajo al menos un 5% más que los nativos. Sin embargo, en la mayoría de los países no ocurre esto. En relación a los salarios, destacan Italia y España, donde los adultos nacidos en el extranjero perciben menos ingresos relativos al de los nacidos en el país (68% y 74% respectivamente).

Gráfico B: Tasa de empleo e ingresos de adultos nacidos en el extranjero en comparación con los adultos nacidos en el país (2017)

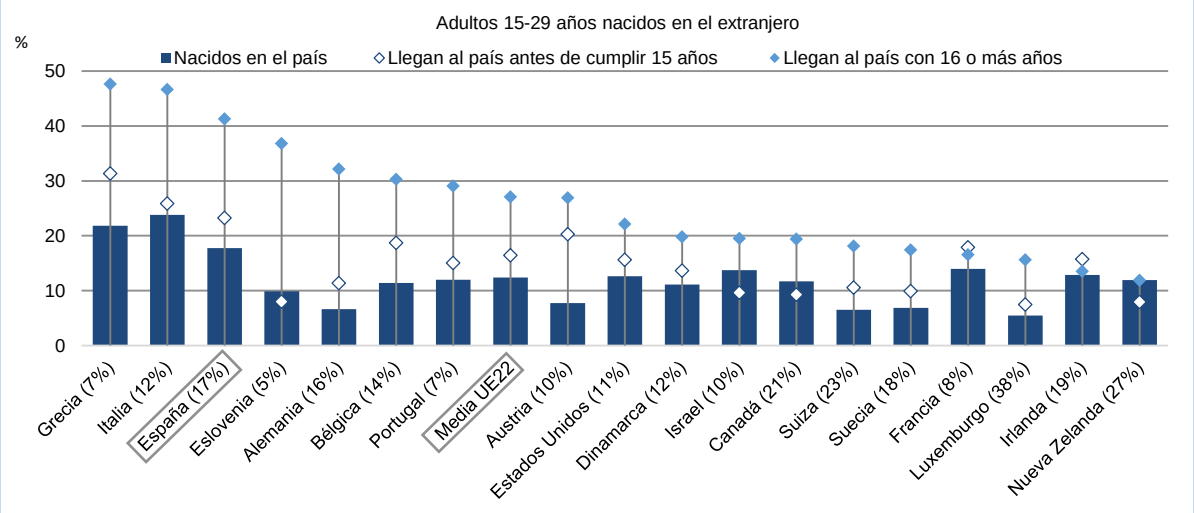
Adultos de 25 a 64 años con Educación Terciaria; adultos nacidos en el país=100



Fuente: *Education at a Glance 2018*. Tablas A3.4 y A4.4

Respecto a los trabajadores con niveles educativos más bajos, también hay desventajas significativas para los adultos nacidos en el extranjero, salvo excepciones como en Alemania y Suiza, donde ganan más (18% y 6% respectivamente) que los nacidos en el país. Tambien hay casos como Grecia, Italia y Estados Unidos, entre otros, donde la tasa de empleo es mayor para los adultos nacidos en el extranjero con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria.

Gráfico C: Porcentaje de nacidos en el país y nacidos en el extrajero de entre 15 y 29 años que no tienen empleo ni están en educación, por edad de llegada al país (2017)



Nota: el porcentaje entre paréntesis de las etiquetas es el de nacidos en el extranjero de entre 15 y 29 años. Los países con menos del 5% de población nacida en el extranjero de entre 15 y 29 años no aparecen en la gráfica.
Fuente: *Education at a Glance 2018*. Tabla A2.3

El reconocimiento de cualificaciones, idioma o discriminación puede suponer dificultades añadidas en la búsqueda de empleo y provocar una peor situación laboral. Estas personas no suelen estar asociadas a redes profesionales y tienen menos relaciones personales en los países de acogida. Entre ellos es más común que acepten trabajos para los que están sobrecualificados.

En relación con la edad de llegada de los migrantes al país de destino, se observa que aquellos que llegaron a una temprana edad tienen, normalmente, más facilidad para encontrar empleo o estar en el sistema educativo. El gráfico C muestra el porcentaje de personas extranjeras que está desempleadas y no está en educación, según la edad de llegada al país de destino. Analizando los países de la OCDE con al menos un 5% de nacidos en el extranjero de entre 15 y 29 años, un 25% de los que llegaron después de cumplir 15 años se encuentra desempleado y no está en educación. En Grecia, Italia y España, más del 40% de los jóvenes adultos que llegaron al país después de cumplir 15 años se encuentra en esta situación: 15 puntos porcentuales por encima de los que llegaron al país cuando eran más jóvenes. En Alemania la diferencia es tres veces mayor, 32%, comparado con 11% de los que llegaron antes de cumplir los 15 años. Es importante que los países desarrollen programas para ayudar a mejorar las posibilidades de incorporar a los migrantes en el mercado laboral.

Fuente: OECD, "How do the educational attainment and labour market outcomes of foreign-born adults compare to their native-born peers?", *Education Indicators in Focus,* No. 65 (2018)
https://doi.org/10.1787/22267077

2.1.4 Mercado de trabajo y educación

El nivel de formación alcanzado por las personas está directamente relacionado con su situación laboral. Además, la expansión de la educación ha aumentado el número de personas cualificadas en todos los países y aquellos con cualificaciones más altas tienen una probabilidad mayor de estar empleados. Según *Education at a Glance 2019,* las expectativas laborales de aquellos con cualificaciones más bajas son menores y suelen desempeñar trabajos basados en rutinas que tienen un riesgo mayor de ser automatizados a corto y medio plazo, aumentando la probabilidad de estar desempleados (Arntz, *et al*., 2016). Estas disparidades en el mercado laboral pueden agravar las desigualdades sociales.

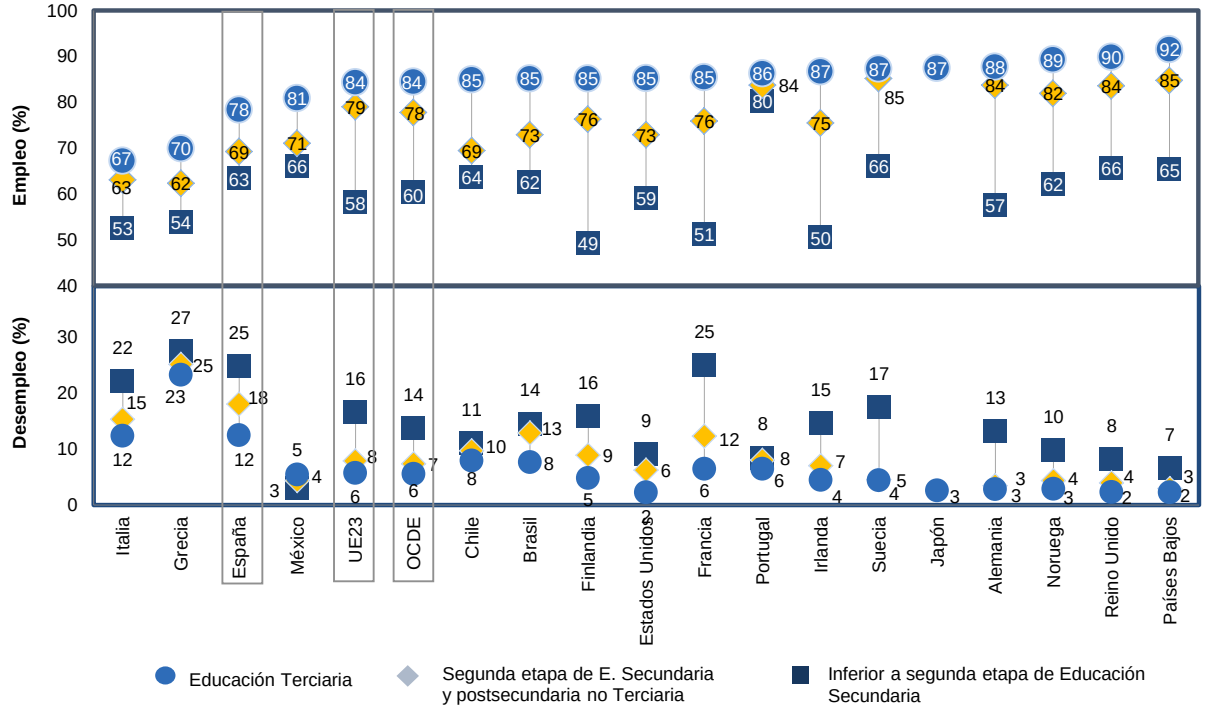
Las tasas de empleo en España son más bajas que en la media de los países de la OCDE y de la UE23 para todos los niveles de formación excepto el nivel inferior a segunda etapa de Educación Secundaria. Las tasas de desempleo son, en todos los casos, más elevadas en España.

La población joven entre 25 y 34 años en España durante 2018 se distribuye según el nivel educativo y el empleo de la manera siguiente: la tasa de empleo de las personas con Educación Terciaria alcanza el 78%, mientras que para los jóvenes con un nivel educativo de segunda etapa de Educación Secundaria es de un 69% y la de las personas con un nivel educativo inferior a segunda etapa de Educación Secundaria solo llega al 63%. Estas cifras están por debajo de las tasas de empleo registradas en la media de los países de la OCDE y de la UE23 para las personas con Educación Terciaria, 84% en ambos casos, y con segunda etapa de Educación Secundaria, 78% y 79%, respectivamente. Sin embargo, la tasa de empleo de España para personas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria está por encima de las de OCDE y UE23, 60% y 58% respectivamente (gráfico 2.5).

Gráfico 2.5 (extracto de la Tabla A3.3):

Tasa de empleo, tasa de desempleo y nivel de educación (2018)

Porcentaje de población empleada y desempleada de 25 a 34 años, según nivel de formación



Nota: los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Educación Terciaria de Japón incluyen segunda etapa de Educación Secundaria y Educación postsecundaria no Terciaria.

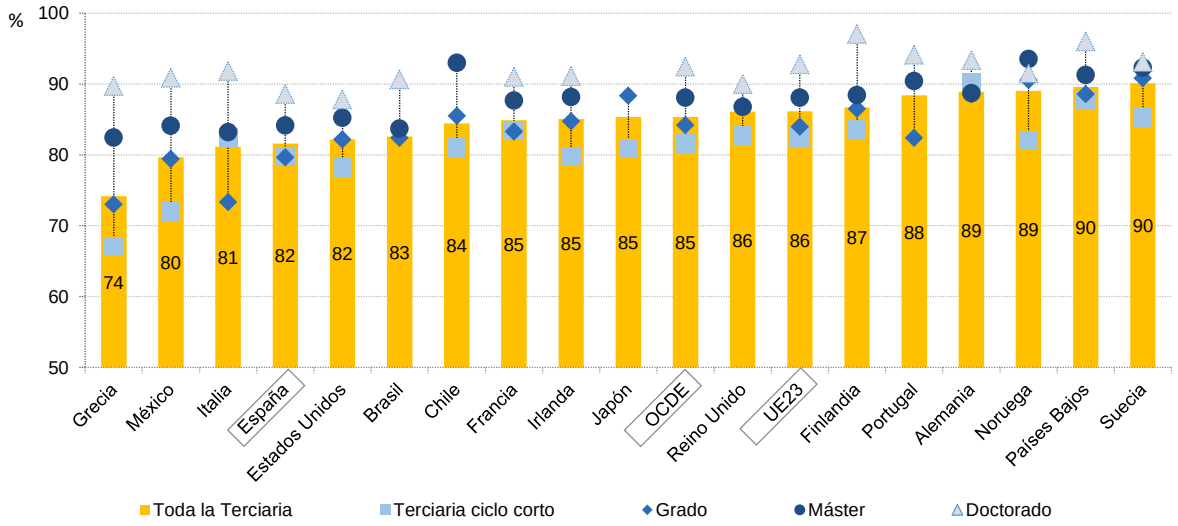
De media, entre los países de la OCDE, alcanzar un nivel de Educación Terciaria aumenta las posibilidades de estar empleado en 6 puntos porcentuales frente a la segunda etapa de Educación Secundaria o postsecundaria no Terciaria, similar a la media de la UE23 (5 puntos) aunque inferior al caso de España (9 puntos). Con una diferencia de diez o más puntos se encuentran Chile, Estados Unidos, Brasil, Irlanda, México y Francia. Las menores diferencias se dan en Suecia (2 puntos), Portugal (3 puntos), Alemania e Italia (4 puntos). Una de las posibles explicaciones es que, para algunos de estos países, las tasas de empleo para adultos con segunda etapa de Educación Secundaria con orientación profesional son al menos tan altas como las de los graduados en Educación Terciaria.

Por otra parte, como se ha comentado, 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. Tal y como se aprecia en el gráfico 2.5, en España la tasa de desempleo de la población de 25 a 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria era de un 25% en 2018, descendiendo la tasa de desempleo al 18% para el grupo de personas con segunda etapa de Educación Secundaria y al 12% para el grupo de personas con Educación Terciaria. La media de los países de la OCDE y de la UE23 sigue la misma tendencia en relación al desempleo y nivel educativo, aunque las tasas de desempleo son inferiores a las españolas: 14% y 16% para el nivel educativo inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria, 7% y 8% respectivamente para el grupo con segunda etapa de Educación Secundaria, y 6% en ambas medias internacionales para las personas que han alcanzado el nivel de Educación Terciaria.

Gráfico y tabla 2.6 (extracto de las Tabla A3.1):

Tasa de empleo por nivel de formación en Educación Terciaria (2018)

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



	Toda la Terciaria (CINE 5, 6, 7 y 8)	Programas de ciclo corto de E. Terciaria (CINE 5)	Grado o equivalente (CINE 6)	Máster o equivalente (CINE 7)	Doctorado o equivalente (CINE 8)
España	82	80	80	84	89
OCDE	85	82	84	88	92
UE23	86	82	84	88	93
Francia	85	83	83	88	91
Grecia	74	67	73	82	90
Italia	81	82	73	83	92
Portugal	88		82	90	94
Alemania	89	90	89	89	93
P. Bajos	90	88	89	91	96
Finlandia	87	84	86	88	97
Noruega	89	82	91	94	91
Suecia	90	85	91	92	93
Brasil	83		82	84	91
Chile	84	81	85	93	
México	80	72	79	84	91
EE.UU.	85	80	85	88	91
Irlanda	86	83	87	87	90
R. Unido	82	78	82	85	88
Japón	85	81	88		

Nota: los datos de Chile están referidos a 2017 y los datos CINE 8 están incluidos en CINE 7. Los datos de Educación Terciaria de Japón incluyen segunda etapa de Educación Secundaria y Educación postsecundaria no Terciaria, y los datos de CINE 6 incluyen datos de CINE 7 y 8. Los datos de CINE 5 en Portugal son poco significativos. Los datos CINE 5 de Brasil están incluidos en CINE 6.

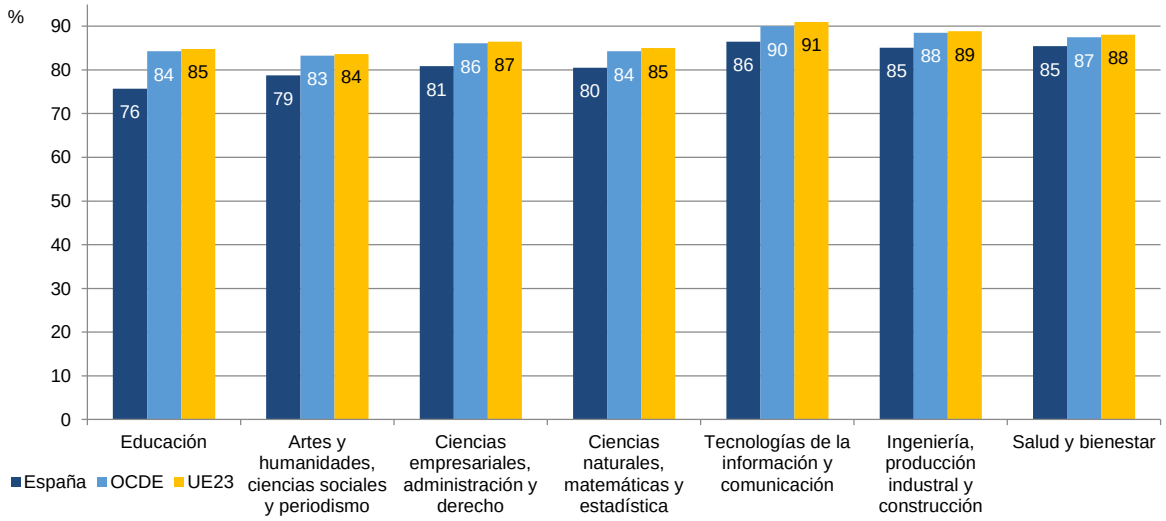
Las tasas de empleo para los adultos formados en Educación Terciaria son más altas para los que han alcanzado el nivel de máster que para los que obtienen un grado o un programa de ciclo corto. Los adultos con doctorado son los que tienen las tasas de empleo más elevadas.

Si se analiza el empleo entre los adultos de 25 a 64 años titulados en los diferentes niveles de Educación Terciaria (CINE 5, 6, 7 y 8), se comprueba que en la mayoría de los países de la OCDE las oportunidades de acceder al mercado laboral aumentan también según lo hace el nivel de formación. Así, el empleo es más elevado para los adultos con un doctorado o equivalente que para adultos con un programa de ciclo corto o equivalente. En España, las posibilidades de estar empleado también son más altas para los adultos con niveles más elevados de Educación Terciaria: un 80% de los adultos españoles con un programa de ciclo corto o para los adultos con un título de grado, un 84% con título de máster y un 89% para los que tienen un doctorado. Estos valores son entre dos y cuatro puntos porcentuales más bajos que las medias de la OCDE y de la UE23 (gráfico y tabla 2.6).

Las tasas de empleo más elevadas pertenecen a los sectores científico-tecnológicos (tecnología de la información y comunicación, ingeniería y construcción) y científico-salud (salud y bienestar) con valores por encima del 85%.

A continuación se presenta el análisis de las tasas de empleo de los adultos con nivel de Educación Terciaria según campo de estudio, lo cual permite conocer cuáles son las profesiones más demandadas por el mercado laboral, es decir, en qué campos educativos es más sencillo encontrar un empleo.

Gráfico 2.7 (extracto de las Tablas A3.4):
Tasa de empleo de adultos formados en educación terciaria, según campo de estudio (2018)
Porcentaje de población empleada de 25 a 34 años entre la población total de la misma edad



Este análisis se basa en las tasas de empleo de jóvenes entre 25 y 34 años, graduados en Educación Terciaria, en siete campos de estudio diferentes, que abarcan gran parte de las posibles profesiones a las que pueden acceder.

En general, las tasas de empleo de los jóvenes con Educación Terciaria son altas independientemente del campo de estudios. El campo cuya tasa de empleo es más alta en España es la de tecnologías de la información y la comunicación, con en 86%. Coincide con la situación en la media de la OCDE (90%) y la UE23 (91%). Sin embargo, este no es el único campo que ofrece tasas de empleo por encima del 85% en España: ingeniería y construcción junto con

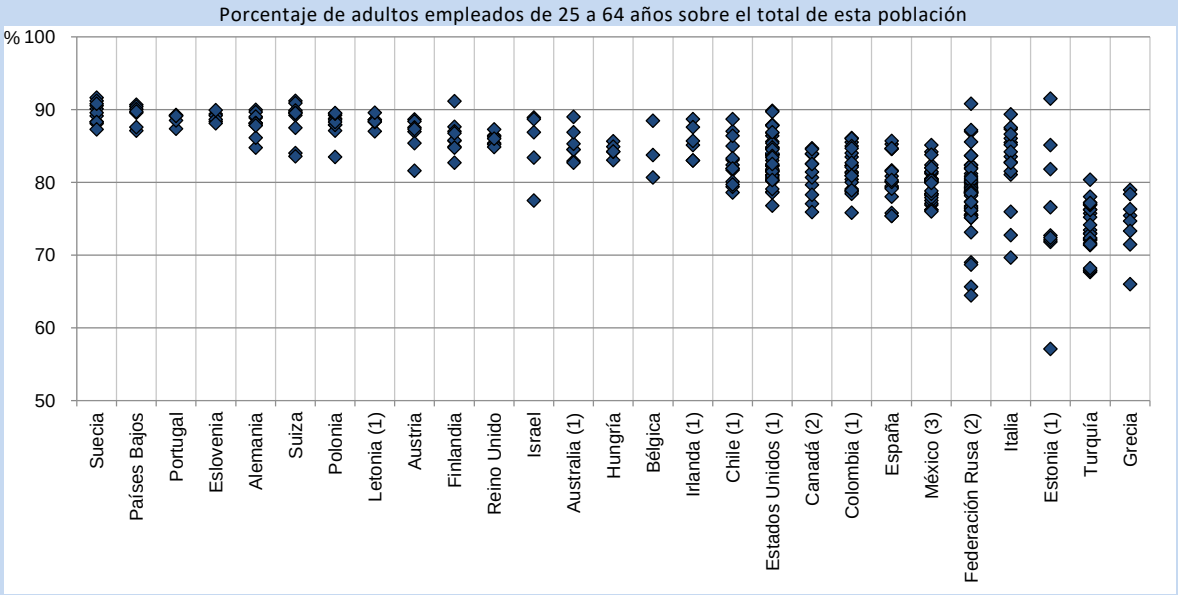
salud y bienestar alcanzan esta tasa, y tanto en la media OCDE como en UE23 tienen tasas de empleo entre el 87% y 89%. En España, las tasas de empleo más bajas están en el sector de educación, con un 76%, frente a un 84% en media para la OCDE y un 85% para la UE23. Las tasas más bajas de empleo para la media OCDE y UE23 se relacionan con el campo de estudios de artes y humanidades, ciencias sociales y periodismo (83% y 84% respectivamente).

En algunos campos con alta demanda de trabajadores especializados, el nivel de formación adquirido puede no estar relacionado tan directamente con la tasa de empleo, sobre todo si los trabajadores poseen habilidades específicas. Por ejemplo, teniendo en cuenta los avances tecnológicos que están transformando las necesidades del mercado laboral, las mejores expectativas de empleo están alrededor de aquellos que tengan habilidades en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y aquellos que posean talento en la resolución de problemas utilizando las TIC. Conocimientos y destrezas con las TIC pueden ser también adquiridas fuera de la educación formal y, en algunos casos, pueden ayudar a las personas a encontrar trabajo aunque tengan un nivel educativo inferior (Lane & Conlon, 2016).

Cuadro 2.3. Variaciones regionales en las salidas profesionales respecto al nivel de formación

En media para los países de la OCDE que ofrecen datos subnacionales de empleo, hay más variación regional de las tasas de empleo entre las personas con niveles de educación inferiores. Por ejemplo, en España y en el año 2018, la tasa de empleo para adultos con formación por debajo de segunda etapa de Educación Secundaria varía entre 45,1% y 68,2%, con una diferencia de 23,1 puntos porcentuales, mientras que para los adultos con Educación Terciaria los valores van desde el 75,4% hasta el 86,1%, con 10,7 puntos porcentuales de diferencia (gráfico A).

Gráfico A: Tasas de empleo de adultos con nivel de Educación Terciaria, por regiones (2018)



Nota: (1) año de referencia 2017, (2) año de referencia 2016, (3) año de referencia 2015.

En algunos países como Hungría, Irlanda o Países Bajos hay menos de 5 puntos porcentuales de diferencia entre las tasas de empleo por región para adultos con estudios superiores. La diferencia más grande se da en Estonia, con al menos 35 puntos porcentuales de diferencia. Otros países como Colombia, Grecia, Federación Rusa, España y Turquía tienen más de 10 puntos porcentuales de diferencia entre regiones.

Las tasas de empleo para adultos con nivel de Educación Terciaria de la región de la capital suelen ser superiores a la media del país, como es el caso de Colombia o España. En otros casos, como Francia, las tasas de empleo son similares. Sin embargo, no en todos los países la región de la capital es la que tiene la mayor tasa de empleo para titulados en Educación Terciaria, como, por ejemplo, en Chile.

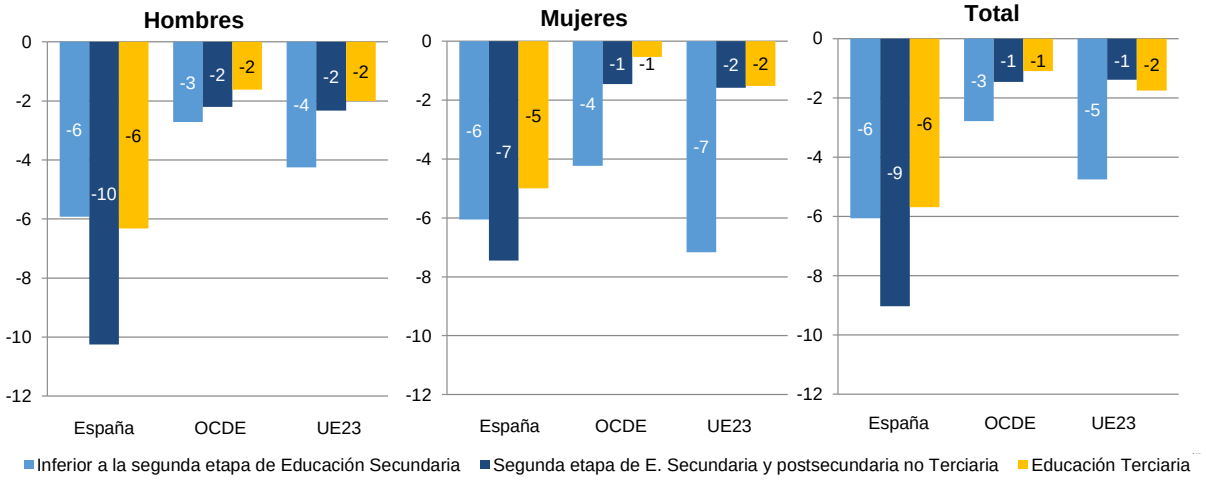
Fuentes: *Education at a Glance 2019.* Indicador A3 (OECD, 2019d).
OECD.Stat: Regional Education. Employment rate, by level of education attainment and age group. https://stats.oecd.org/index.aspx?queryid=90226#

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

De 2008 a 2018, la tasa de empleo para los jóvenes españoles entre 25 y 34 años con estudios de Educación Terciaria ha descendido en 6 puntos, superior al efecto producido en la media de los países de la OCDE (1 punto) y UE23 (2 puntos).

El efecto de la recesión económica no ha afectado de igual manera a los grupos de jóvenes según su nivel de formación. Al disminuir la oferta de trabajo, el mercado laboral se ha hecho más exigente valorando en mayor medida a los jóvenes mejor preparados, y esto se ha notado a la hora del acceso a puestos de trabajo donde poseer un determinado nivel de estudios es importante. Se ha optado por emplear a jóvenes con niveles de Educación Terciaria y por ello, aunque la tasa de empleo ha disminuido 6 puntos en España, se ha notado menos el efecto de la crisis que en los jóvenes con estudios inferiores o de segunda etapa Educación Secundaria o postsecundaria no Terciaria (gráfico 2.8a).

Gráfico 2.8 (extracto de la Tabla A3.2):
Evolución de la tasa de empleo entre 2008 y 2018, según nivel de formación y género
Porcentaje de jóvenes empleados entre 25 y 34 respecto al total de jóvenes entre 25 y 34 años



En cuanto al grupo de jóvenes entre 25 y 34 años con estudios inferiores a segunda etapa de Educación Secundaria, la tasa de empleo ha descendido 6 puntos porcentuales en España, similar a lo ocurrido en la media de los países de la UE23 (5 puntos) y superior a la de la media OCDE (3 puntos). Hay que tener en cuenta que la tasa de empleo más baja es para los jóvenes con este nivel de estudios (63% en España, año 2018, gráfico 2.5).

El colectivo que ha sufrido más la recesión en España ha sido la de los jóvenes cuyos estudios son de segunda etapa de Educación Secundaria o postsecundaria no Terciaria. Estos jóvenes tienen una tasa de empleo del 68% en España en el año 2018 que ha sufrido un descenso de 9

puntos porcentuales desde 2008. En media para la OCDE, el descenso en este intervalo de 10 años ha sido de 1 punto porcentual y en la UE23 ha sido de 2 puntos porcentuales.

Finalmente, la tasa de empleo también ha caído 6 puntos en los jóvenes españoles de 25 a 34 años con estudios de Educación Terciaria, y este descenso ha sido menor en la media de la OCDE (1 punto) y de UE23 (2 puntos). Sin embargo, como se ha destacado anteriormente (gráfico 2.5), este colectivo tiene la tasa de empleo más alta (78%).

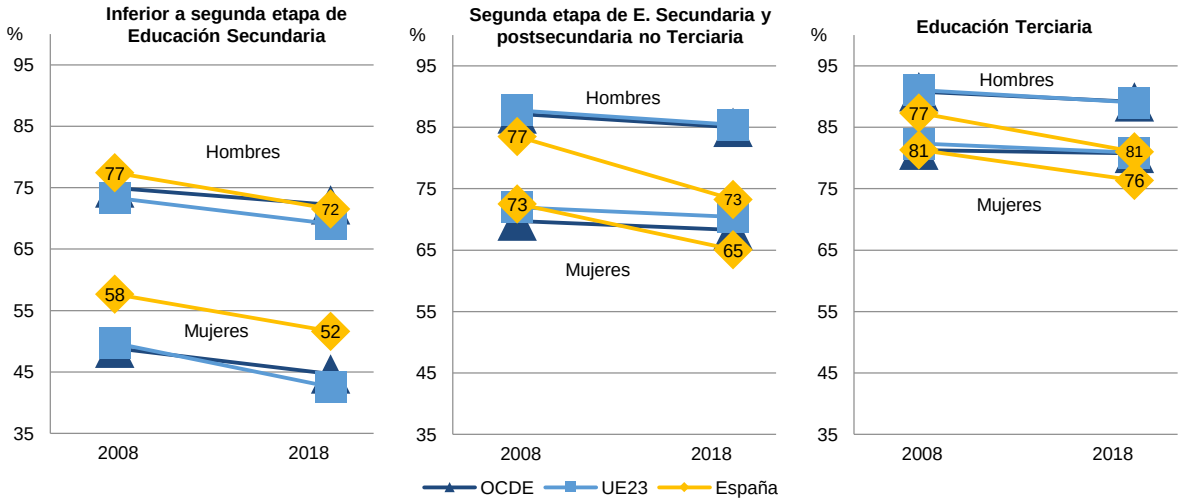
El análisis por género de la variación entre 2008 y 2018 en las tasas de empleo según nivel educativo alcanzado puede verse en el gráfico 2.9. El descenso de las tasas de empleo es general para cualquier nivel educativo y género. En cualquier caso, se muestra cómo el grupo menos afectado es el de los jóvenes cuyo nivel de formación es de Educación Terciaria, donde además las tasas de empleo de hombres y mujeres son más similares. El descenso en las tasas de empleo en España es generalmente superior al de las medias de OCDE y UE23 en todos los niveles educativos excepto el inferior a segunda etapa de Educación Secundaria, donde es más parecido.

En España, el descenso entre 2008 y 2018 en las tasas de empleo es similar en hombres y en mujeres, independientemente del nivel educativo, salvo en el grupo con nivel educativo de segunda etapa de Educación Secundaria o postsecundaria no Terciaria, donde el descenso de esta tasa en los hombres es 3 puntos porcentuales superior al de las mujeres. La bajada de la tasa de empleo de las mujeres con este nivel educativo es por tanto inferior.

Gráfico 2.9 (extracto de la Tabla A3.2):

Evolución de la tasa de empleo entre 2008 y 2018, según nivel de formación y género

Porcentaje de jóvenes empleados entre 25 y 34 respecto al total de jóvenes entre 25 y 34 años



La tasa de empleo aumenta de manera significativa en las mujeres cuando estas aumentan su nivel de formación. En España en el año 2018, la tasa de empleo de las mujeres cuyo nivel de formación no alcanza el de segunda etapa de Educación Secundaria es del 52%, valor que se incrementa hasta el 65% cuando el nivel es de segunda etapa de Educación Secundaria o postsecundaria no Terciaria y alcanza el 76% en el nivel de Educación Terciaria.

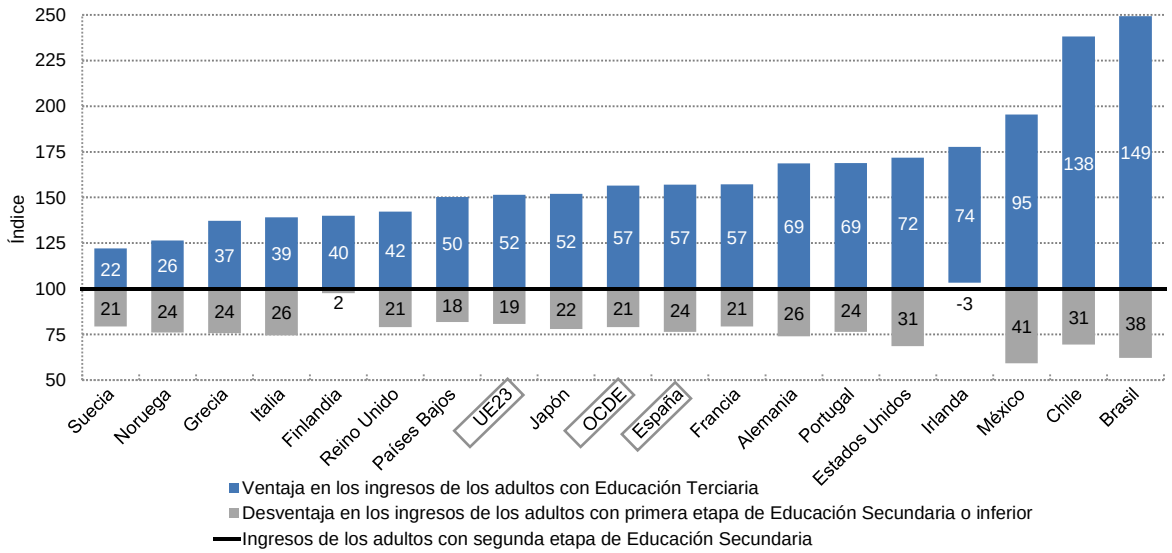
2.1.6 Beneficios retributivos de la educación

Los titulados en Educación Terciara ganan en España un 57% más que los titulados en segunda etapa de Educación Secundaria. Estos, a su vez, ganan un 24% más que los que solo han completado la primera etapa de Educación Secundaria o un nivel inferior.

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 mayores posibilidades de incrementar su salario con el paso del tiempo, mientras que aquellos con un nivel de titulación más bajo suelen ver cómo su salario disminuye a lo largo de su carrera profesional (indicador A4, *Education at a Glance 2019)*.

Los individuos con estudios de Educación Terciaria perciben retribuciones más elevadas que los individuos con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria, un 57% en la media de los países de la OCDE y un 52% en los países de la UE23. Por su parte, la población con un nivel de estudios inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria dispone de ingresos menores que los que sí finalizaron dicha etapa. En la OCDE ganan un 21% menos y un 19% menos en la UE23 (gráfico 2.10).

Gráfico 2.10 (extracto de la Tabla A4.1):
Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2017 o año de referencia indicado)
Por nivel de formación de la población de 25 a 64 años (segunda etapa de Educación Secundaria = 100)



Nota: los datos de Finlandia, México y España están referidos a 2016. Los datos de Italia están referidos a 2015. Los datos de Japón están referidos a 2012.

España presenta una relación entre salarios y nivel educativo similar a la de las medias internacionales. Los ingresos de un titulado en Educación Terciaria son un 57% más altos que los de un titulado en la segunda etapa de Educación Secundaria. Asimismo, los trabajadores con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de Educación Secundaria perciben un 24% menos de los ingresos que los que sí completaron dicha etapa.

Sin embargo, en el contexto internacional se aprecian variaciones importantes entre países. La posesión de una titulación de Educación Terciaria supone en países como México, Chile y Brasil tener salarios que doblan el de aquellos con segunda etapa de Educación Secundaria. Esta situación se da principalmente en los países donde la proporción de la población con Educación Terciaria queda por debajo del 25%. En cambio, la ventaja de haber adquirido Educación Terciaria queda por debajo del 40% en países como Suecia, Noruega, Grecia o Italia.

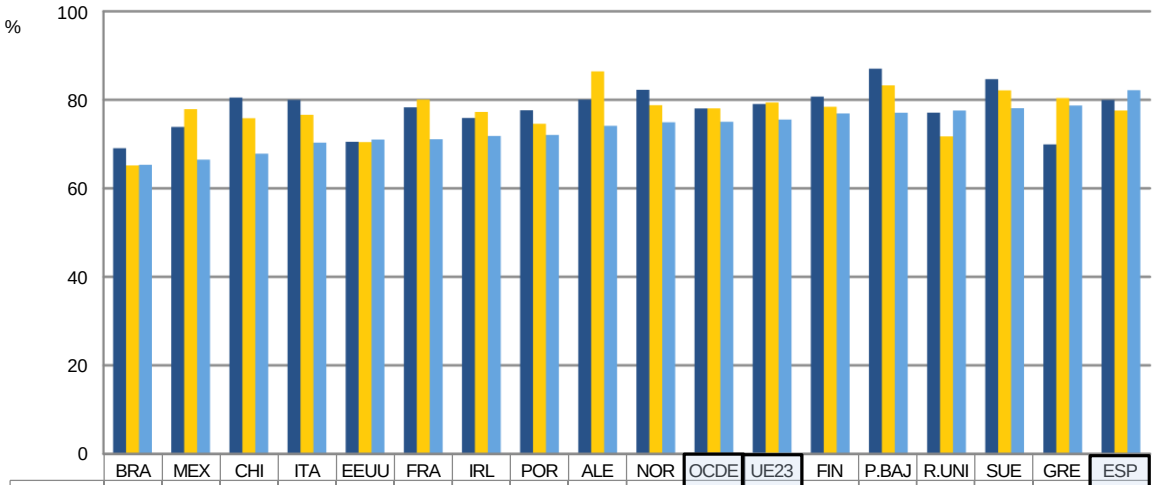
En el caso de la población con estudios por debajo de la segunda etapa de Educación Secundaria, en la mayoría de países supone una desventaja de alrededor del 20%, aunque se aprecian excepciones como más del 30% en México, Brasil, Chile y Estados Unidos. Solo en dos de los países seleccionados los ingresos son prácticamente iguales a los que tienen un nivel más de estudios: Irlanda (-3%) y Finlandia (2%).

El gráfico 2.11 presenta las diferencias entre mujeres y hombres en los ingresos de los trabajadores a tiempo completo, por nivel educativo. De manera sistemática, el salario de las mujeres queda siempre por debajo del de los hombres para todos los niveles educativos. En media para la OCDE, las mujeres con titulación de Educación Superior tienen unos ingresos que alcanzan solo el 75% del salario de los hombres y es el nivel donde hay más diferencia. Para las tituladas en segunda etapa de Educación Secundaria o niveles inferiores, el salario representa el 78% del de los hombres con ese mismo nivel de educación. Esta situación es más favorable en el caso de España para el nivel de Educación Terciaria, pues el porcentaje sube hasta el 82%, siendo además el nivel educativo en el que existe menos desigualdad, a diferencia de lo que ocurre en la media OCDE y UE23. Para el nivel educativo CINE 3-4 la diferencia de ingresos es igual a la media OCDE (78%) y para el nivel inferior CINE 1-2, España (80%) presenta una situación más favorable para las mujeres en la media de la OCDE (78%).

Gráfico 2.11 (extracto de la Tabla A4.3):

Diferencias en los ingresos de trabajadores a tiempo completo entre mujeres y hombres, por nivel (2017)

Media anual de ingresos de las mujeres como porcentaje de los ingresos de los hombres. Adultos entre 25 y 64 años



	BRA	MEX	CHI	ITA	EEUU	FRA	IRL	POR	ALE	NOR	OCDE	UE23	FIN	P.BAJ	R.UNI	SUE	GRE	ESP
CINE 1-2	69	74	81	80	71	78	76	78	80	82	78	79	81	87	77	85	70	80
CINE 3-4	65	78	76	77	70	80	77	75	86	79	78	79	78	83	72	82	80	78
CINE 5-8	65	66	68	70	71	71	72	72	74	75	75	76	77	77	78	78	79	82

Nota: los datos de Brasil, Italia y Francia se refieren al año 2015. Los datos de Finlandia, México y España se refieren al año 2016. No hay datos de Japón.

Para titulados en Educación Terciaria, las menores diferencias se dan, además de en España (82%), en Grecia (79%), Suecia (78%) y Reino Unido (78%), que quedan en una posición relativa más favorable que la media de la UE23 (76%). Las mayores diferencias, donde el salario de las mujeres a tiempo completo no llega a suponer el 70% del salario de los hombres, las presentan Brasil (65%), México (66%) y Chile (68%). Si se tuviera en cuenta no solo el trabajo a tiempo completo sino también a tiempo parcial, las diferencias serían aún mayores, dado que es más común entre las mujeres realizar trabajos a tiempo parcial.

Entre las razones que *Education at a Glance 2019* (OECD, 2019d) presenta para explicar la brecha salarial entre mujeres y hombres están los estereotipos de género, las convenciones sociales o la discriminación hacia la mujer, aunque uno de los factores fundamentales es la diferencia en la elección de campos de estudio que conducen a carreras profesionales que

tienen asociados salarios diferentes. Los hombres se inclinan más por el estudio de carreras relacionadas con los campos de ciencias e ingenierías (STEM), mientras que una mayor proporción de mujeres se matricula en carreras relacionadas con la educación, humanidades, idiomas o arte, las cuales tienen asociados salarios inferiores (gráfico 2.7 e indicador A6 de *Panorama de la Educación 2016*). Según se refleja en el informe internacional, las mujeres tienden además a buscar, en mayor medida que los hombres, carreras profesionales menos competitivas que ofrecen mayor flexibilidad laboral y les permite compatibilizar mejor las responsabilidades familiares y laborales.

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).

A partir de la pasada edición de 2018, un nuevo marco temático se adopta siguiendo 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 el marco se centrará en las 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 gobernanza, la seguridad personal, el estado de salud y el bienestar subjetivo. En esta ocasión, la dimensión sobre las *relaciones sociales y el equilibrio trabajo-vida personal* es el tema central del indicador. La dimensión sobre el *medio ambiente* se trató el año pasado y el resto de dimensiones se abordarán en sucesivas ediciones.

Promover la cohesión social, normalmente medida por el nivel de compromiso cívico y social, es una política prioritaria en la OCDE. La educación puede jugar un papel importante para asegurar la cohesión social mediante la promoción de habilidades sociales y emocionales que contribuyan a mejorar las conexiones sociales y proteger a las personas del aislamiento. Las redes sociales de los adultos abarcan su familia, amigos, compañeros de trabajo y, de manera más amplia, la comunidad en la que viven. Cuando se completan niveles educativos más elevados, las personas amplían sus redes sociales, aumentan su participación en el mercado de trabajo (indicador A3, *Education at a Glance 2019*) y se benefician de las ventajas de una inclusión social positiva, así como de una mejor salud personal (VicHealth, 2010).

2.2.1 Conexiones sociales, en función del nivel educativo

Un nivel educativo más alto se asocia con una mejor conectividad social y, particularmente, con una mayor participación en actividades culturales o deportivas. La participación de los adultos con nivel de Educación Terciaria es del 90%, frente a menos del 60% para los que su nivel es inferior a segunda etapa de Educación Secundaria.

La encuesta sobre renta y condiciones de vida de la Unión Europea (*European Union Survey on Income and Living Conditions SILC-2015*) permite analizar la conexión entre las relaciones sociales y el equilibrio personal con el nivel educativo.

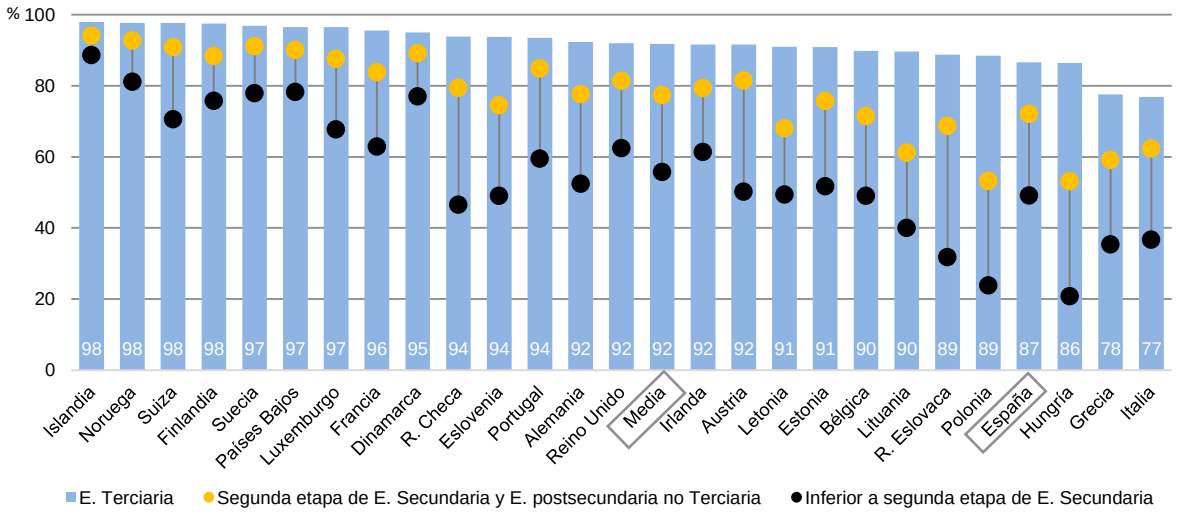
El primer indicador analizado es la *participación en actividades culturales y deportivas* (gráfico 2.12a). El 78% de los adultos entre 25 y 64 años de países europeos han participado en alguna actividad de este tipo en los últimos 12 meses. Este valor fluctúa entre 94% de Islandia y el 64% de Italia. En todos los países, los ciudadanos con un nivel de estudios superior son los que han participado en mayor proporción en alguna actividad de este tipo.

El 87% de los adultos españoles que poseen estudios superiores ha realizado actividades culturales o deportivas, resultado muy similar al del 92% obtenido por la media de países analizados. La participación de los adultos con nivel educativo inferior a segunda etapa de Educación Secundaria es de un 49%. La diferencia de 38 puntos porcentuales es similar a la de la media (36 puntos porcentuales), aunque hay países como Polonia o Hungría con más de 60 puntos porcentuales de diferencia y otros como Islandia, Noruega, Dinamarca, Países Bajos o Suecia con menos de 20 puntos porcentuales de diferencia.

Gráfico 2.12a (extracto de la tabla A6.1):

Porcentaje de adultos que ha participado en actividades culturales o deportivas en los últimos 12 meses, por el nivel educativo

Encuesta de la Unión Europea sobre la renta y condiciones de vida (EU-SILC-2015), 25 a 64 años



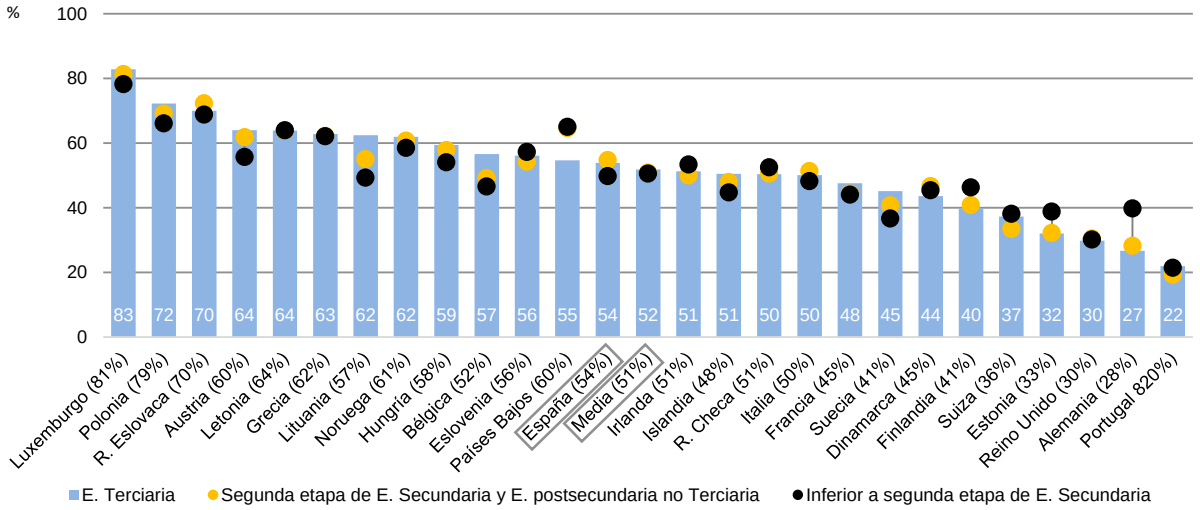
Nota: media de países europeos que aportan datos a la encuesta.

Otro indicador que relaciona la calidad de vida con las relaciones sociales es el porcentaje de adultos que se reúne con amigos que viven fuera de su hogar al menos una vez a la semana.

Gráfico 2.12b (extracto de la tabla A6.1):

Porcentaje de adultos que se reúne con amigos que viven fuera de su hogar al menos una vez a la semana, por nivel educativo

Encuesta de la Unión Europea sobre la renta y condiciones de vida (EU-SILC-2015), 25 a 64 años



Nota: en paréntesis el porcentaje medio de adultos de 25 a 64 años en cada país.

En España el 54% de los adultos con Educación Terciaria se reúne con amigos, porcentaje ligeramente superior a la media de los países (52%). El hecho de que este factor sea independiente del nivel educativo que tengan los ciudadanos es un valor muy positivo de cohesión social. En algunos países, como Alemania o Países Bajos, las personas con menor nivel

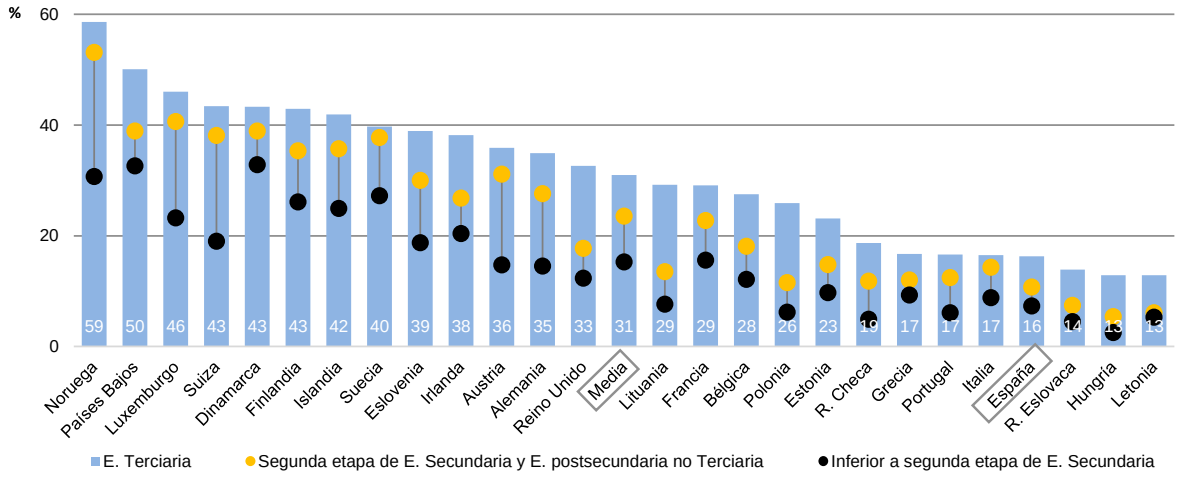
educativo indican que son las que se reúnen más veces con amigos y existe una gran diferencia con las personas que han alcanzado niveles educativos superiores.

Otro indicador analizado es el referente a la implicación de los ciudadanos en actividades de voluntariado. Este índice permite conocer el nivel de cooperación social y ciudadana de una sociedad y contribuye al desarrollo de relaciones sociales y el equilibrio personal.

> Un nivel educativo superior se asocia con una mayor participación en actividades de voluntariado. El 16% de los adultos españoles con Educación Terciaria participa en actividades de voluntariado frente al 7% de los adultos con el nivel educativo inferior.

El porcentaje de españoles con nivel educativo superior que realiza voluntariado es del 16%, porcentaje inferior al de la media de países, que alcanza el 31%. Sin embargo, existen diferencias importantes entre países que varían entre el 51% de Noruega y el 7% de Hungría. Los adultos con mayor nivel educativo son los que más participan en actividades de este tipo, por lo que se asocia un mayor nivel educativo con una mayor colaboración en estas actividades. El voluntariado se asocia además a un mayor grado de ingresos que permite mover el plano de interés desde el propio personal hacia el de otras personas con mayores necesidades.

Gráfico 2.12c (extracto de la tabla A6.1):
Porcentaje de adultos que han participado en actividades de voluntariado de carácter formal en los pasados 12 meses (cualquier trabajo sin ánimo de lucro realizado por una organización o asociación formal), según nivel educativo
Encuesta de la Unión Europea sobre la renta y condiciones de vida (EU-SILC-2015), 25 a 64 años



El último indicador que se analiza es la participación de los adultos entre 25 y 64 años en las redes sociales de internet. En este caso se mezclan varios factores como son el de los conocimientos en tecnologías de la comunicación (TIC), los recursos económicos, el nivel educativo y la edad.

> Las redes sociales en internet han aumentado significativamente en nuestra sociedad y una gran parte de nuestras interacciones personales ocurren *online*. En 2019, Facebook tiene 2.890 millones de usuarios activos que representan alrededor del 30% de la población mundial. (Statista, 2019; Worldometers, 2019).

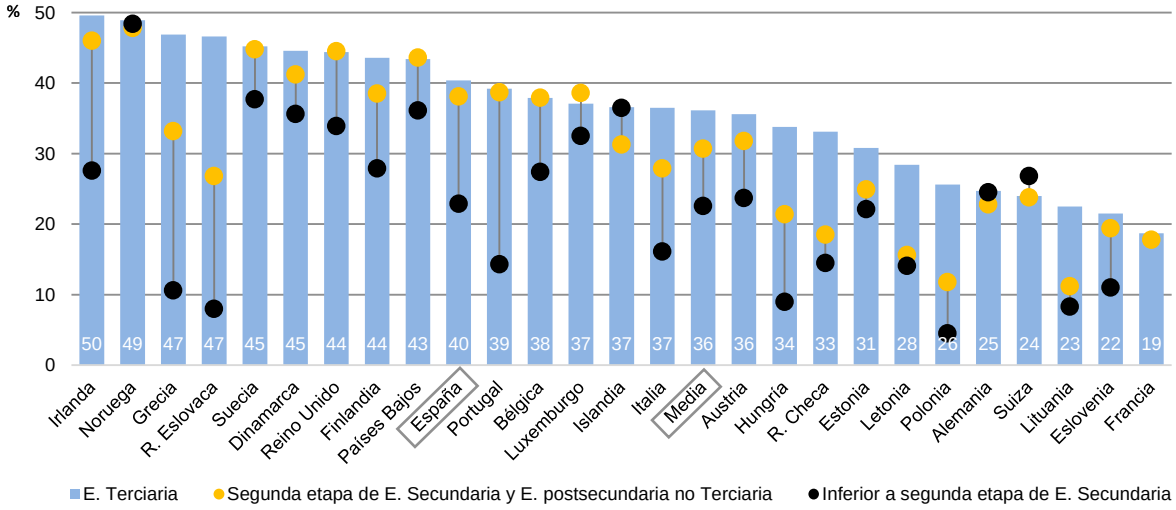
En España, el 40% de los adultos con nivel de Educación Superior participa en redes sociales a diario, por encima de la media de los países analizados (36%). El grupo que frecuenta menos las redes sociales es el de adultos con estudios inferiores a segunda etapa de Educación Secundaria, el 23%, lo que supone una diferencia de 18 puntos porcentuales. En países como Suiza,

Alemania o Noruega el nivel educativo apenas tiene influencia, mientras en otros como República Eslovaca o Grecia la diferencia es de más de 30 puntos porcentuales.

Gráfico 2.12d (extracto de la tabla A6.1):

Porcentaje de adultos que participan en redes sociales de internet a diario, según nivel educativo

Encuesta de la Unión Europea sobre la renta y condiciones de vida (EU-SILC-2015), 25 a 64 años



2.2.2 El equilibrio profesional-personal, en función del nivel educativo

El equilibrio profesional-personal es un aspecto típico y relevante que se usa para medir el bienestar y la calidad de vida. Como aspecto asociado a la tensión profesional y familiar, el aumento excesivo de horas de trabajo es uno de los aspectos más importantes al que se enfrentan las actuales sociedades. El equilibrio profesional-personal es una dimensión central del marco OCDE para medir la calidad de vida. Por lo tanto, es importante evaluar cómo el nivel educativo está asociado con este aspecto social que es factor determinante de la satisfacción y bienestar.

Datos y estudios sugieren una posible relación negativa entre el nivel educativo y el equilibrio profesional-personal, que se puede corregir por otras características individuales, familiares o relacionadas con el trabajo (Statistics Canada, 2016; Konishi & Dufour, 2016; Tausig & Fenwick, 2001).

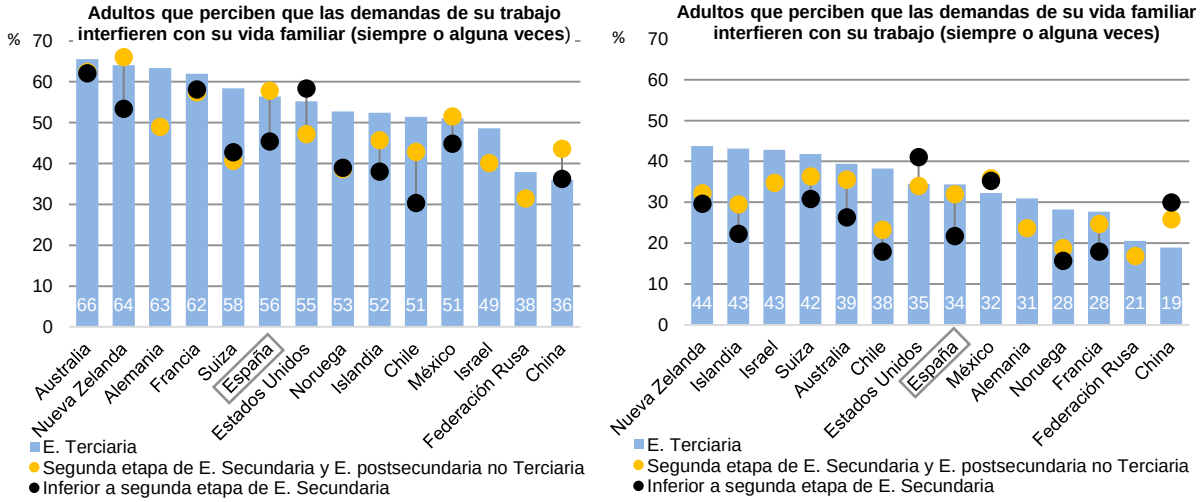
El siguiente análisis se basa en la encuesta *International Social Survey Programme* (ISSP-2015) en el que se comparan dos preguntas entre varios países participantes: si el trabajo interfiere en su vida familiar por un lado, y si su vida familiar interfiere en el trabajo por otro. En España los adultos con estudios inferiores a la segunda etapa de Educación Secundaria son los que perciben en menor medida que su trabajo interfiera con su vida familiar (44%). En la pregunta inversa, los adultos con estudios de Educación Terciaria son los que perciben en mayor medida que las demandas de su vida familiar interfieren en la laboral, aunque tan solo en un 34%.

> Más adultos perciben que las demandas de su trabajo afectan a su vida familiar y no al contrario. Se observa que las diferencias más significativas ocurren entre los diferentes países y no se deben al nivel educativo de las personas.

Los valores obtenidos por España en la encuesta indican que los niveles de interferencia entre el trabajo y la vida familiar se encuentran en la parte central entre los países analizados. Los países en los que el trabajo interfiere más con la vida familiar son Australia (66%) y Nueva Zelanda

(64%), y tanto China como la Federación Rusa ofrecen valores bajos de interferencia (36% y 38%).

Gráfico 2.13 (extracto de la tabla A6.2):
Equilibrio trabajo-vida familiar, por nivel educativo (2015-2016)
International Social Survey Programme (ISSP-2015), empleados de 25 a 64 años



Nota: los datos Alemania están referenciados a 2016.

En otro estudio similar realizado en el contexto europeo (*European Quality of Life Survey [EQLS-2016]*), cuyos resultados están recogidos en la tabla A6.2a de *Education at a Glance* 2019 (OECD, 2019d), se pregunta sobre la dificultad para cumplir con las responsabilidades familiares debido a la cantidad de tiempo dedicado al trabajo. El país que presenta mayores valores es Turquía con un 81%, mientras que los países que mostraban menos interferencia con el trabajo eran Irlanda, Dinamarca, Países Bajos y Finlandia, en todo caso por debajo del 40%.

2.3 Financiación de la educación

2.3.1 Gasto en educación por alumno

Durante 2016 España presenta un gasto total por alumno en instituciones educativas inferior a la media los países de la OCDE y la UE23 en un 9,9% y 11,5%, respectivamente. Sin embargo, el gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita fue en España similar al de la OCDE y al de la UE23, siendo incluso mayor en el caso de Educación Secundaria.

El gasto total por alumno en instituciones educativas (públicas, concertadas y privadas) fue en España, en 2016, de 9464 dólares. En comparación, España tiene un gasto total público y privado inferior a la media de la OCDE (10 502 dólares) y al de la UE23 (10 688 dólares). El gasto total por alumno representa en 2016 aproximadamente el 90% del gasto de las medias internacionales de la OCDE y la UE23, frente al 81% del año 2014.

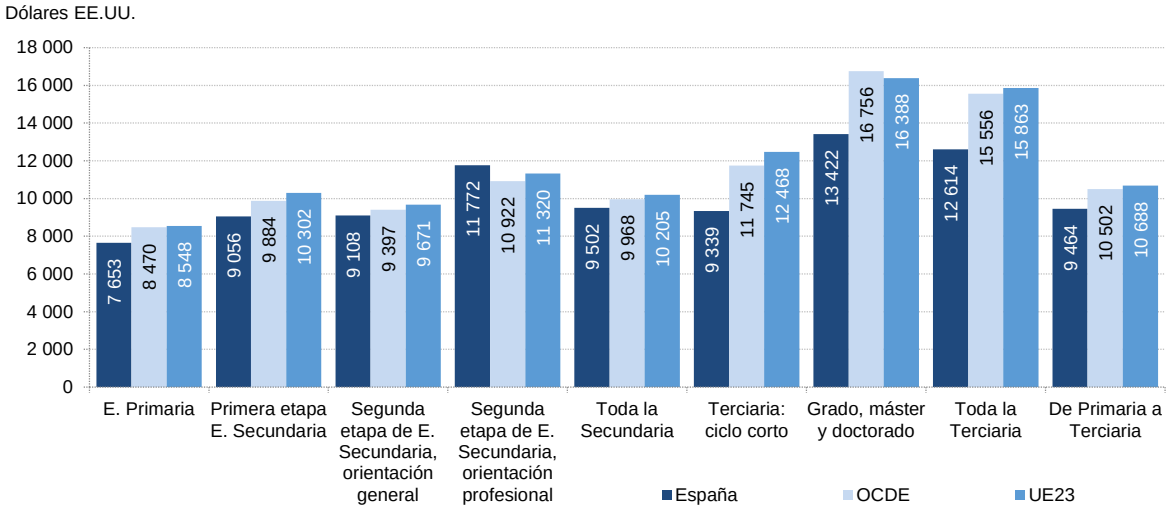
El gráfico 2.14 muestra el gasto anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas por etapa o nivel de educación. Se observa cómo el gasto aumenta acorde al nivel educativo. Así, para España, en Educación Primaria el gasto fue de 7653 dólares, en Educación Secundaria de 9502 dólares y en Educación Terciaria de 12 614 dólares. Por tanto, en el nivel de Educación Secundaria el gasto fue 1,2 veces el del nivel de Educación Primaria y en el nivel de Educación Terciaria fue 1,6 veces el del nivel de Educación Primaria. Las medias internacionales de la OCDE y la UE23 muestran un crecimiento similar al caso de España. El gasto en los estudiantes de los

programas de formación profesional es el más elevado de Educación Secundaria y, además, es un 7,8% superior al gasto medio en los países de la OCDE y un 4% superior al gasto de la UE23.

Gráfico 2.14 (extracto de la Tabla C1.1):

Gasto total anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas para todos los servicios. De Educación Primaria a Educación Terciaria (2016)

En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA), por nivel de educación sobre la base de equivalente a tiempo completo



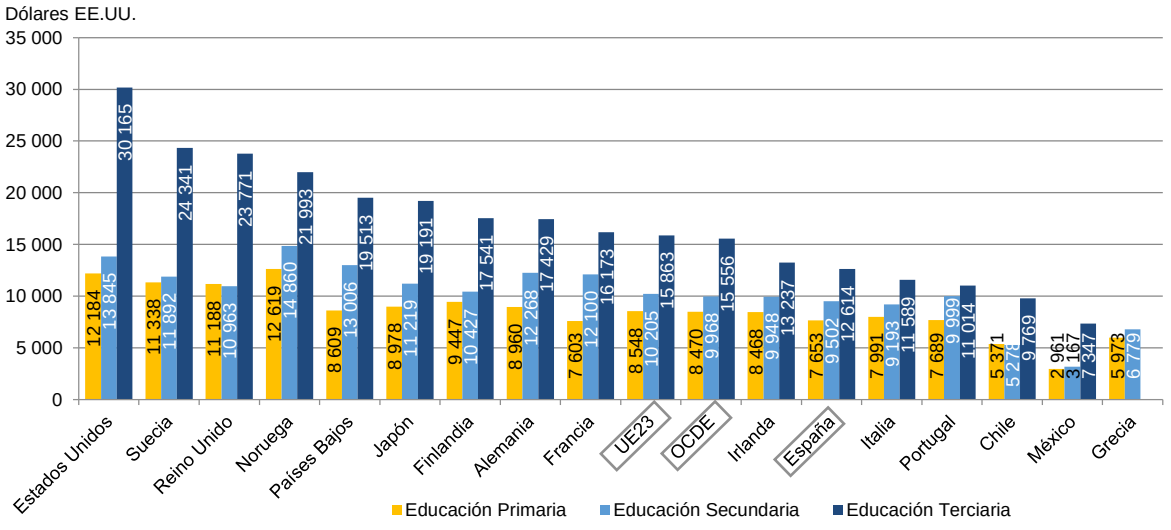
Un análisis más detallado de la variabilidad por país del gasto total anual por alumno en instituciones educativas por nivel educativo puede verse en el gráfico 2.15.

El gasto en Educación Secundaria varía entre los 18 860 dólares de Noruega y los 3167 dólares de México. Este gasto en Noruega representa 1,6 veces el gasto en España, mientras que Alemania o Francia gastan 1,3 veces el gasto de España. El nivel de gasto en Educación Secundaria en España es aproximadamente el mismo que en Italia y 1,4 veces el gasto de Grecia. Estas diferencias se ven agudizadas en la inversión que se realiza en el alumnado de Educación Terciaria. Por ejemplo, en este nivel educativo en Estados Unidos se destinan 2,4 veces el gasto de España.

Gráfico 2.15 (extracto de la Tabla C1.1):

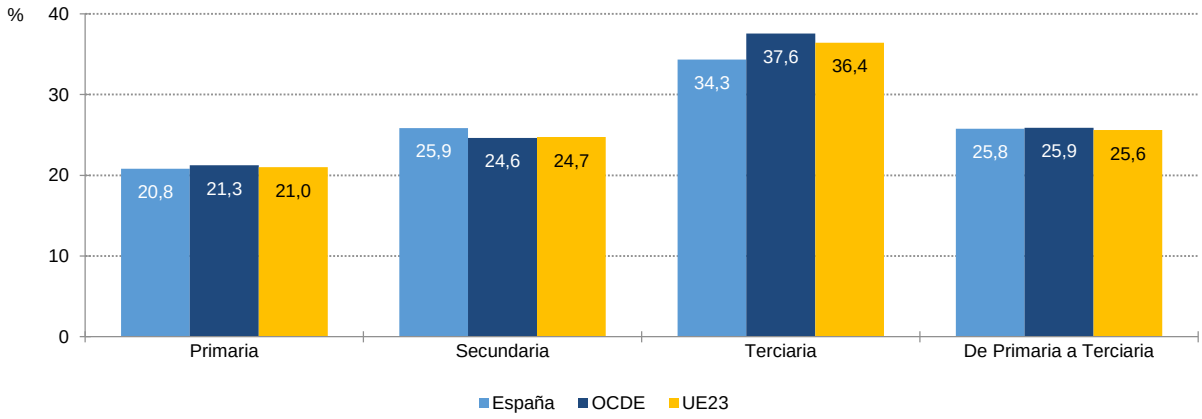
Gasto total anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas para todos los servicios, según nivel educativo en diferentes países (2016)

En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA), por nivel de educación sobre la base de equivalente a tiempo completo



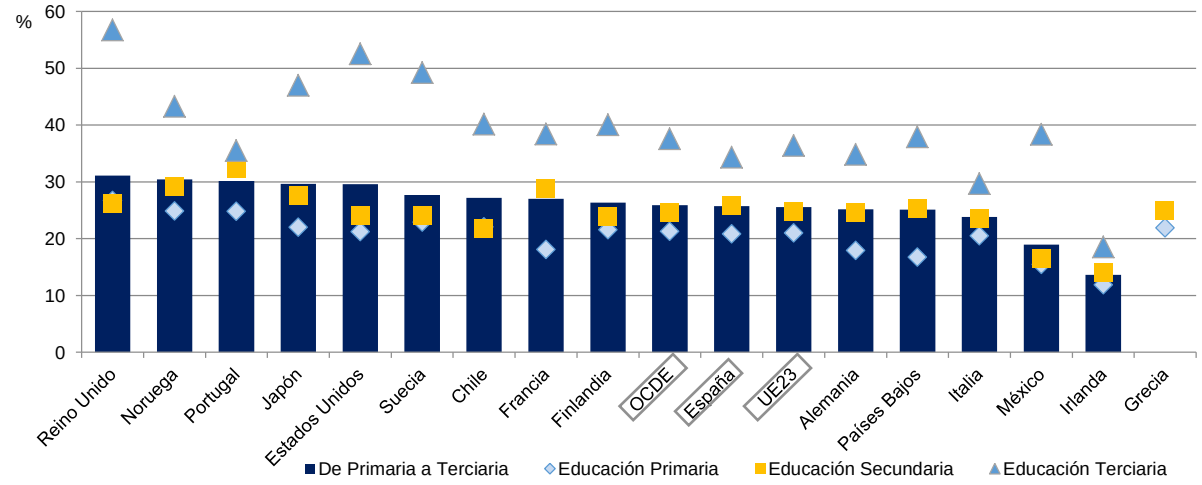
Los recursos que cada país destina a educación en relación a su riqueza se pueden medir mediante el gasto anual (público y privado) por alumno en relación al PIB per cápita (gráfico 2.16a). En 2016, España tuvo un gasto anual por alumno en instituciones educativas (públicas, concertadas y privadas) del 20,8% en Educación Primaria, 25,9% en Educación Secundaria, y del 34,3% en Educación Terciaria en relación al PIB por habitante, similar al nivel de las medias internacionales de la OCDE (21,3%, 24,6% y 37,6% respectivamente) y de la UE23 (21,0%, 24,7% y 36,4%). En el análisis de todo el gasto de Educación Primaria a Terciaria los resultados son similares (25,8% en España, 25,9% en media para la OCDE y 25,6% en media para la UE23).

Gráfico 2.16a (extracto de la Tabla C1.4):
Gasto anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas para todos los servicios como porcentaje del PIB per cápita, de Educación Primaria a Educación Terciaria (2016)
En porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación



El gráfico 2.16b muestra el gasto anual por alumno como porcentaje del gasto público total como porcentaje del PIB per cápita para cada uno de los países analizados en este informe. Como se ha señalado anteriormente, España se sitúa al mismo nivel que la media de la OCDE y de la UE23. En este caso, el gasto de España es mayor que el de Alemania o los Países Bajos e inferior al que realizan Chile, Francia o Portugal.

Gráfico 2.16b (extracto de la Tabla C1.4):
Gasto anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas para todos los servicios como porcentaje del PIB per cápita, de Educación Primaria a Educación Terciaria (2016)
Como porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación



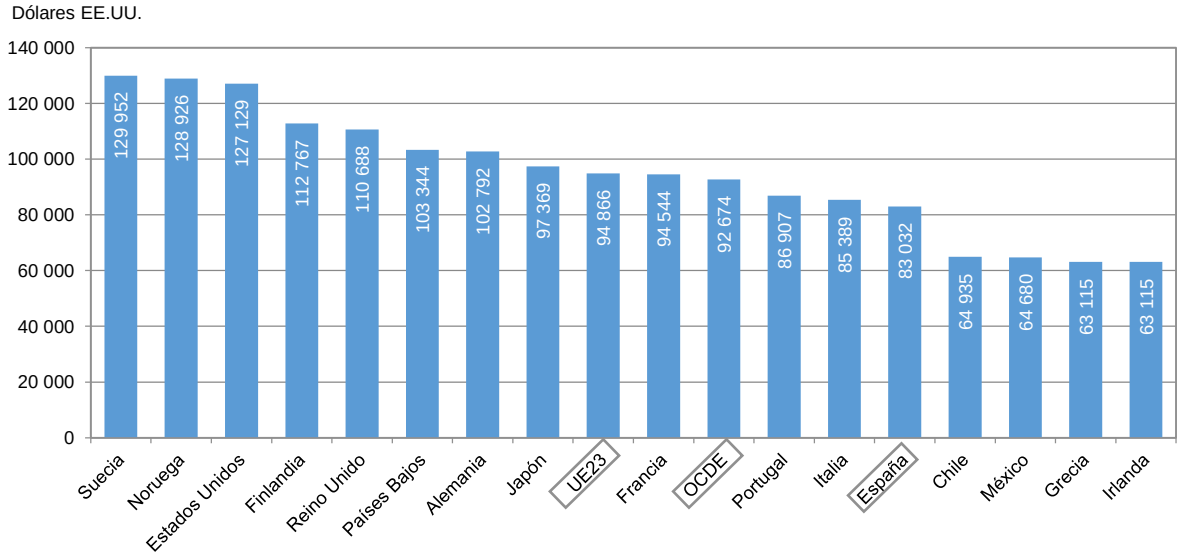
Otro indicador de la inversión en educación por parte de los países es el gasto total acumulado que se realiza por alumno desde la edad de 6 años a la edad de 15 años (gráfico 2.17). De media para los países de la OCDE, el gasto asciende a 92 674 dólares, por debajo de la media de la

UE23 (94 866 dólares), pero superior al gasto en España (83 032 dólares). En este caso, los países con un gasto mayor son Suecia (129 952 dólares), Noruega (128 926 dólares) y Estados Unidos (127 129 dólares), mientras que Chile, México, Grecia o Irlanda se quedan por debajo de los 65 000 dólares por alumno.

Gráfico 2.17 (extracto de la Tabla C1.3):

Gasto acumulado por alumno en instituciones educativas entre la edad de 6 y 15 años (2016)

En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA)



En 2016, la financiación principal de la Educación no Terciaria es de origen público, con un 90% para la media de países de la OCDE y un 92% para la UE23. En España esta financiación pública de las instituciones educativas representa el 86%.

La financiación principal de las instituciones educativas de los países miembros de la OCDE para todas las etapas educativas obligatorias tiene origen público, aunque el peso de la financiación privada en el caso de la Educación Terciaria es importante. En este nivel educativo, la financiación privada proviene principalmente de los hogares, lo cual genera un debate sobre la equidad en el acceso a la educación. Además, las variaciones entre países son significativas para todas las etapas educativas (tabla 2.18).

Tabla 2.18 (extracto de la Tabla C3.1):

Distribución del gasto público, privado e internacional en las instituciones educativas, por nivel educativo (2016)

Distribución de la financiación pública y privada de las instituciones educativas después de las transferencias de origen público

	Origen del gasto	España	OCDE	UE23
Educación Primaria, secundaria y postsecundaria no Terciaria	Público	86%	90%	92%
	Privado: hogares	13%	8%	6%
	Privado: otras entidades	1%	2%	2%
Educación Terciaria	Público	66%	66%	73%
	Privado: hogares	29%	23%	17%
	Privado: otras entidades	4%	9%	7%
De Educación Primaria a Educación Terciaria	Público	80%	83%	87%
	Privado: hogares	17%	13%	8%
	Privado: otras entidades	2%	4%	3%

Nota: los datos de España son correspondientes al año 2017. El gasto público incluye también el gasto de origen internacional.

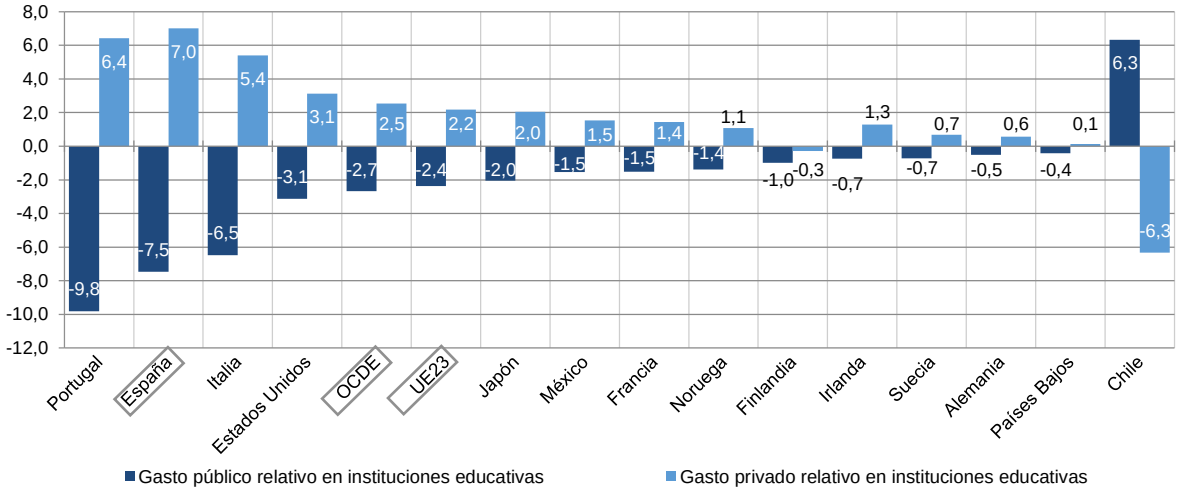
Los niveles educativos de Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria están financiados principalmente con fondos públicos. En media para los países de la OCDE representa el 90%, mientras que en el caso de la UE asciende hasta el 92%. España presenta un nivel de financiación pública ligeramente inferior a las medias internacionales con un 86% del total. La

financiación que proviene de los hogares para estos niveles educativos supone en España el 13%, por encima del 8% de los países de la OCDE y del 6% de la UE23.

En el caso de la Educación Terciaria, la financiación privada es sensiblemente superior al de las etapas anteriores. La financiación de origen público para la media de países de la OCDE se queda en el 66%, la misma que para España. Para la media de países de la UE23 alcanza el 73%. En este nivel educativo, los países se apoyan más en la participación de otras entidades privadas diferentes a los hogares, pues estas se benefician igualmente de la formación de la población. El 9% de la financiación de la Educación Terciaria proviene de estas fuentes privadas para la media de la OCDE, siendo del 7% para la UE23 y del 4% en el caso de España.

La recesión económica de los últimos años ha afectado de distinta manera a los países. De esta forma, como se puede apreciar en el gráfico 2.19a, entre 2010 y 2016 el gasto en educación con fondos públicos se ha reducido en 7,5 puntos porcentuales en España, mientras que crece en 7,0 puntos el gasto privado.

Gráfico 2.19a (extracto de la Tabla C3.3):
Evolución de la distribución relativa del gasto en función de su origen, público y privado, en las instituciones educativas entre los años 2010 y 2016

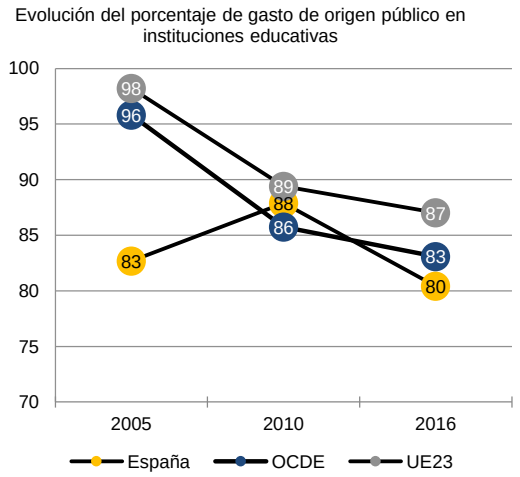


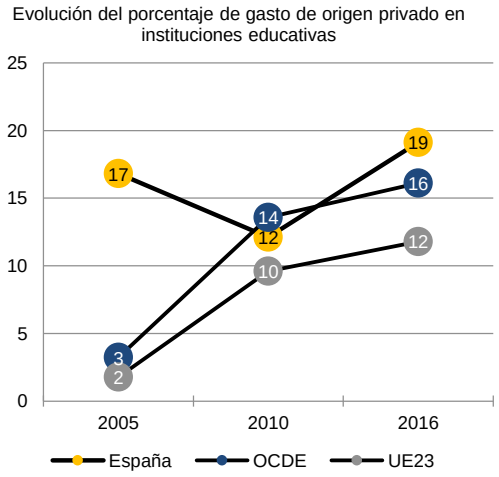
Nota: no hay datos de Grecia, Irlanda, México, Estados Unidos, Reino Unido ni Brasil.

Esta tendencia se repite en todos los países (excepto en Chile) aunque en menor medida. El gasto público en la media OCDE se ha reducido en 2,7 puntos porcentuales y en 2,4 puntos porcentuales en la UE23. La reducción de gasto público se ha compensado con el aumento del gasto privado, que proviene básicamente de los hogares, ya que se ha incrementado en 2,5 puntos porcentuales para la media de la OCDE y en 2,2 puntos porcentuales en la media de la UE23.

Si se considera la evolución de la distribución del gasto tomando como años de referencia el 2005, 2010 y 2016, se muestra que las tendencias que mostraba España antes de la recesión se invierten. En el gráfico 2.19b se observa que el porcentaje de gasto de origen público, que en 2005 era del 83%, aumentó hasta el 88% en 2010 y descendió al 80% en 2016. Este gasto se equilibró gracias a la inversión privada, mayoritariamente de los hogares, que si en 2005 era del 17%, descendió al 12% en 2010 y volvió a subir al 19% en 2016.

Gráfico 2.19b (extracto de la Tabla C3.3):
Evolución de la distribución relativa del gasto en función de su origen (público y privado) en las instituciones educativas (2005, 2010, 2016)





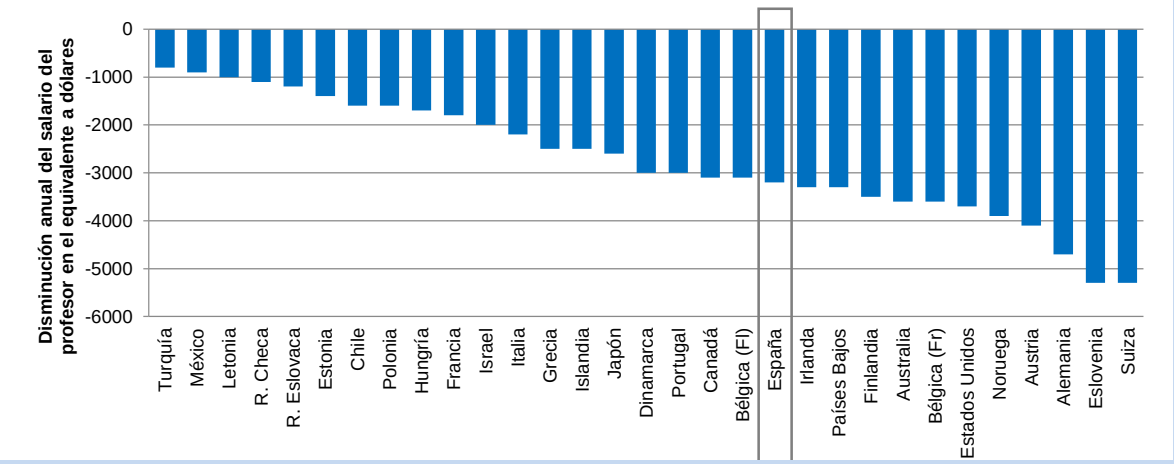
Cuadro 2.4. ¿Cuál es el precio de reducir en un alumno el tamaño de clase?

Uno de los aspectos que más se manejan a la hora de mejorar la calidad de la educación es la reducción del número de alumnos por clase. Se trata de una medida que podría ser beneficiosa sobre todo para los alumnos más desaventajados que recibirían una atención más individualizada.

Pero, ¿cuál es el precio de reducir en un alumno el tamaño de las clases? De media para la OCDE, el coste salarial anual del profesorado por alumno es de 2900 dólares en Educación Primaria y de 3600 dólares en Educación Secundaria. El estudio realizado por la OCDE destaca que reducir en un alumno el tamaño de las clases supondría un incremento de 250 dólares en el coste salarial anual por alumno en Educación Primaria y de 300 dólares en Educación Secundaria.

Si se mantiene el presupuesto educativo actual, hay otros factores que se pueden modificar para reducir en un alumno el tamaño de clase. Aparecen tres posibilidades: recortar el salario del profesorado, reducir el número de horas de instrucción y, por último, aumentar el tiempo lectivo del profesorado.

Gráfico A: Variación del salario del profesorado necesario para compensar el descenso del tamaño de las clases en un alumno (2016)

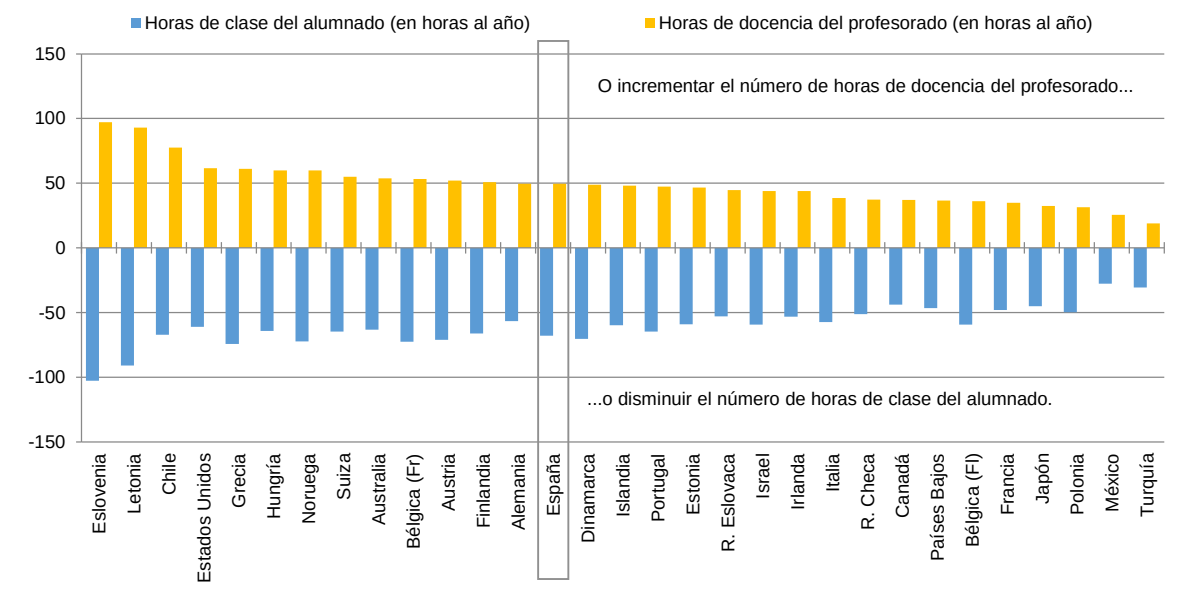


El salario medio de los profesores de la OCDE después de 15 años de experiencia es de 44 400 dólares en Educación Secundaria. El gráfico A muestra el recorte que esta medida supondría en el salario de los profesores en cada uno de los países con datos disponibles. Esta reducción varía considerablemente entre países. Por ejemplo, en Turquía, donde las clases tienen muchos alumnos y el sueldo de los profesores es bajo, el recorte supondría 800 dólares menos, en España el recorte sería de algo más de 3000 dólares y en países como Eslovenia o Suiza el recorte sería superior a los 5000 dólares.

Si no se quiere modificar el salario del profesorado, esta medida se puede llevar a cabo de dos maneras distintas: aumentando las horas de docencia del profesorado o reduciendo las horas de clase de los alumnos. Las dos posibilidades permiten disminuir el número de profesores necesarios en un determinado nivel educativo manteniendo el presupuesto constante.

El gráfico B muestra cuánto se necesita incrementar el tiempo de docencia o cuánto se tienen que disminuir las horas de clase para compensar la disminución del tamaño de clase en un alumno. Por ejemplo, en Chile, el coste de esta medida supone el incremento de 78 horas en el tiempo de docencia. La otra opción alternativa es reducir 67 horas al año de tiempo de instrucción. En el caso de España, el profesorado tendría que asumir 50 horas más de clase al año, unas dos semanas más de clase, o reducir en torno a 65 horas de instrucción al año.

Gráfico B: Variación de las horas de enseñanza del profesorado o de las horas de instrucción del alumnado para compensar el descenso de la ratio de las clases en un alumno (2016)



Fuente: OECD (2018), *Education at Glace 2018:* OCDE Indicator Table C7a.

El estudio TALIS 2018 se basa en la utilización efectiva del tiempo de clase para medir la calidad de la enseñanza. El resultado muestra que los profesores tienden a utilizar menos tiempo de clase a enseñanza-aprendizaje cuando las clases tienen más alumnos. TALIS únicamente es capaz de mostrar que clases más pequeñas tienden a permitir más tiempo real de enseñanza- aprendizaje, pero no determina si mejoran otros indicadores de calidad de la enseñanza como son la utilización de prácticas de activación cognitiva y la autoeficacia en la enseñanza estimada por el profesor. De hecho, se anima a buscar soluciones creativas como la reorganización del espacio para generar aproximaciones individualizadas y activas, dividir la clase en diferentes áreas y grupos y utilizar materiales adecuados para la realización de tareas.

Independientemente de las medidas que cada país realice, dado que el coste de reducir el tamaño de las clases es alto, es importante reflexionar en dónde y en qué circunstancias tiene sentido llevarlo a cabo.

Fuente: OECD, "How much would it cost to reduce class size by one student?", *Education Indicators in Focus*, No. 66 (2019)
https://doi.org/10.1787/22267077

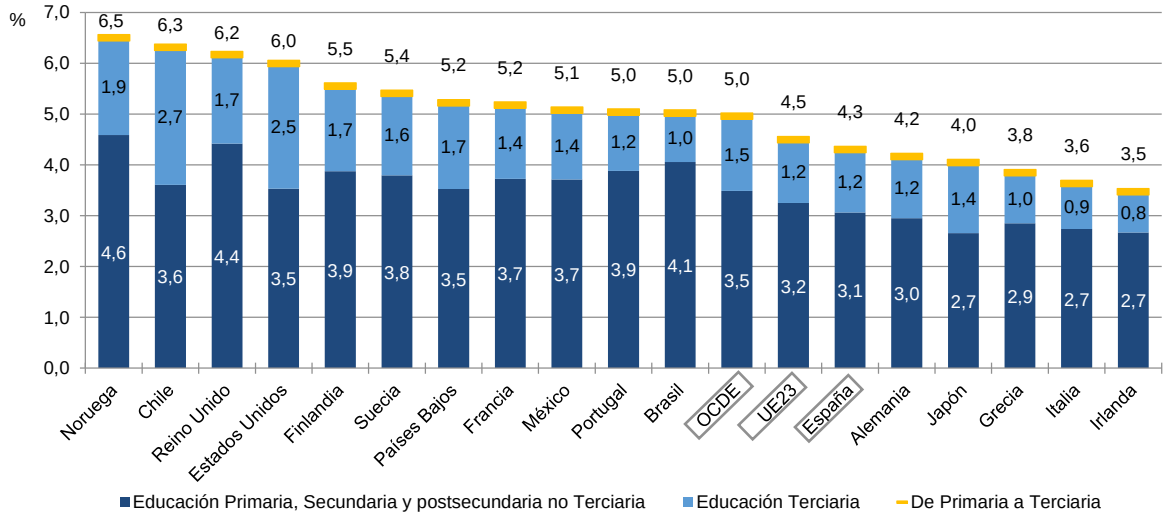
2.3.2 Gasto en educación en relación con el PIB y con el gasto público

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE23. En 2016, estos gastaron una media del 5,0% y del 4,5%, respectivamente, de su PIB en instituciones educativas de Primaria a Terciaria. En España, este porcentaje es del 4,3%.

Este indicador presenta una medida del gasto en instituciones educativas relativa a la riqueza de un país. La riqueza nacional se calcula basándose en el PIB, y el gasto en educación incluye los gastos de los gobiernos, las empresas y los estudiantes y sus familias.

Para todos 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 4,3% en 2016 (gráfico 2.20). El gasto total para los países de la UE23 (4,5%) es similar al de España aunque inferior a la media de los países de la OCDE (5,0%). Por encima del 6% destacan países como Noruega, Chile y Reino Unido, frente a Irlanda, Italia o Grecia, países que no llegan al 4% de gasto total como porcentaje del PIB.

Gráfico 2.20 (extracto de la Tabla C2.1):
Gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB. De Primaria a Terciaria (2016)
Gasto público y privado



España gasta una cantidad equivalente al 3,1% de su PIB en los niveles de Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria. Este valor es inferior a la media de la OCDE (3,5%) y de la UE23 (3,2%).

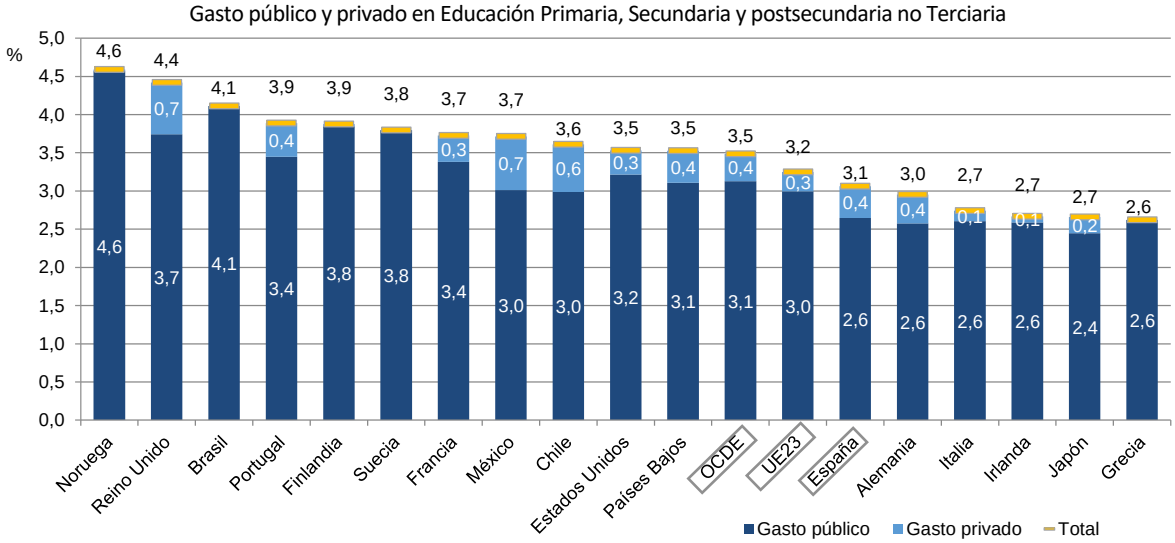
Si se distingue entre los diferentes niveles educativos, en 2016, en media, el 3,5% del PIB en los países OCDE se destina a Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria, mientras que el 1,5% del PIB representa los gastos dedicados a la Educación Terciaria. En los países de la UE23 los porcentajes son del 3,2% y 1,2%, respectivamente.

En España, el gasto público y privado en las instituciones educativas de Educación Primaria y Secundaria representa en 2016 un 3,1% del PIB y en las de Educación Terciaria, un 1,2%. Estas cifras sitúan a España por debajo de los porcentajes registrados en la media de los países de la OCDE y de la UE23 en cuanto a la Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria, mientras que para Educación Terciaria el gasto en España es igual al de la UE23, aunque ambas por debajo de la media de los países de la OCDE (gráfico 2.20).

Gráfico 2.21 (extracto de la Tabla C2.2):

Gasto total en las instituciones educativas como porcentaje del PIB, según el origen de los fondos, público o privado (2016)

Gasto público y privado en Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria



Nota: los datos de Grecia y Brasil no incorporan el gasto privado.

El análisis de los gastos como porcentaje del PIB realizados exclusivamente en Educación no Terciaria según origen de los fondos puede verse en el gráfico 2.21. La proporción de gasto procedente del sector público es del 2,6% en España (media OCDE 3,1% y UE23 3,0%). Los países con más de un 4% de gasto público en estas etapas son Noruega y Brasil. Por otro lado, Japón (2,4%) es el que menos gasto público como porcentaje del PIB dedica.

En casos como España este gasto se ve compensado con el gasto privado, que en este nivel educativo proviene de los hogares mayoritariamente. Los países con mayor gasto privado como porcentaje del PIB son México y Reino Unido, ambos con el 0,7%. España (0,4%) se encuentra en una situación similar a la media OCDE (0,4%) y UE23 (0,3%). En algunos países, como Finlandia, Suecia o Noruega prácticamente no existen gastos privados.

> En Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria, la inversión en educación como porcentaje del PIB se redujo entre 2010 y 2016 por encima del 8% para la media de la OCDE y por encima del 10% para la media de la UE23. En España fue menor la reducción, cerca del 4,5%.

Los efectos de la crisis económica global de 2008 se dejan notar aún en los ajustes de los presupuestos nacionales, y por tanto afecta al gasto en las diferentes instituciones educativas. A pesar de que la inversión volvió a crecer a partir del año 2010, lo hizo en menor medida que el PIB de los países y con diferencias según el nivel educativo.

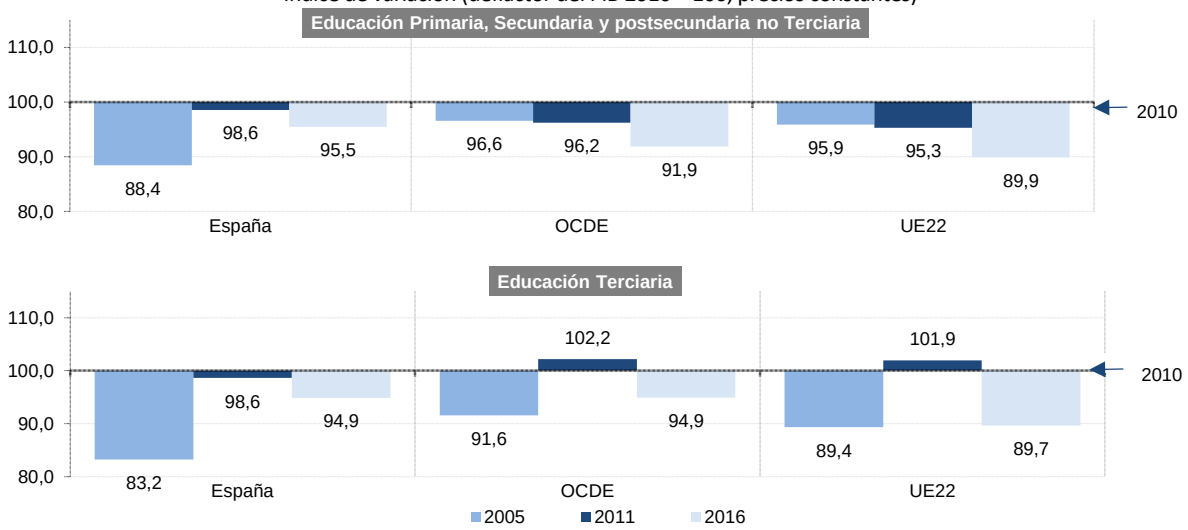
En Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria, la media de países de la OCDE se redujo en torno al 8,1% entre 2010 y 2016 la inversión en educación como porcentaje del PIB (gráfico 2.22). Para la media de países de la UE23 esta reducción fue del 10,1%, mientras que

para España fue menor, cerca del 4,5%. Únicamente 5 de los 30 países de la OCDE con datos disponibles han aumentado el gasto con respecto al PIB entre 2010 y 2016.

Gráfico 2.22 (extracto de la Tabla C2.3):

Variación del gasto total en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2005, 2011, 2016)

Índice de variación (deflactor del PIB 2010 = 100, precios constantes)



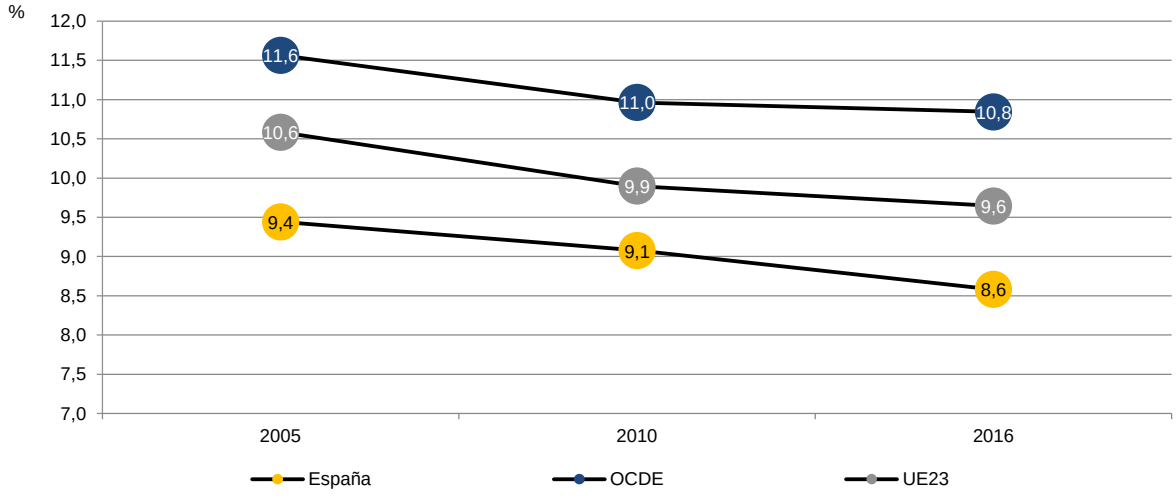
El gasto en Educación Terciaria para este mismo intervalo temporal, entre 2010 y 2016, también se ha visto afectado por la situación económica. El gasto en relación al PIB ha disminuido un 10,3% para la media de países de la UE23, mientras que en España y la media OCDE el descenso es de un 5,1%, muy similar al caso de los niveles educativos inferiores. El análisis por países presenta una mayor variabilidad, pues casi la mitad de los países con datos disponibles aumentaron el gasto educativo en relación al PIB para este nivel educativo.

En 2016, la mayoría de los países dedicó un porcentaje significativo de su presupuesto público a la educación. De media en los países de la OCDE, la educación de Primaria a Terciaria supone un 10,8% del gasto público total, siendo un 9,6% de media en los países de la UE23. España se sitúa en un 8,6%.

Gráfico 2.23 (extracto de la Tabla C4.3):

Evolución del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (2005, 2010, 2016)

Gasto público directo en instituciones educativas más subsidios públicos a hogares y otras entidades privadas, como porcentaje del gasto público total, para todos los niveles educativos combinados



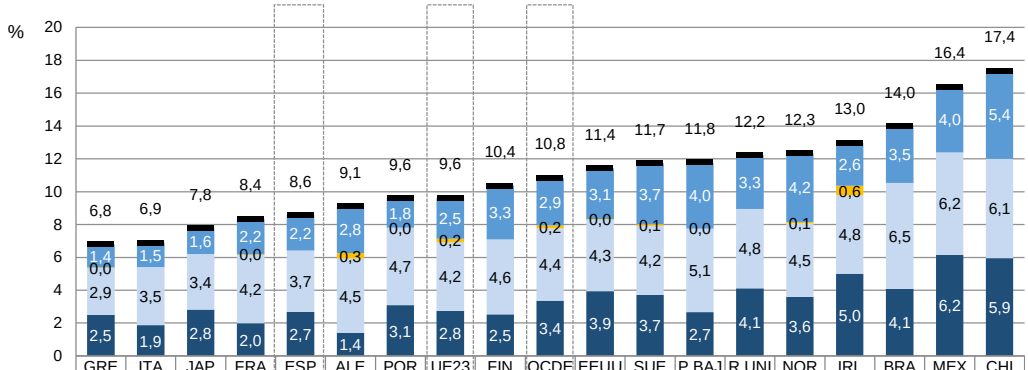
Cuando se habla del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total, se debe tener en cuenta también el tamaño relativo de los presupuestos públicos, que varía considerablemente entre los países analizados. El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en España en 2015 representó un 8,6%, situándose por debajo de las medias de los países OCDE (10,8%) y de los de UE23 (9,6%). En el periodo analizado, 2005, 2010 y 2016, las cifras de España han estado por debajo de ambas medias internacionales (gráfico 2.23).

Por nivel educativo, la mayor parte de gasto público total en educación se destina al nivel de Educación Secundaria, seguido del nivel de Educación Primaria y a continuación el nivel de Educación Terciaria. Esto se debe fundamentalmente a las tasas de escolarización y a la estructura demográfica de la población.

Como se ve en el gráfico 2.24, España dedica el 2,7% del gasto público total al nivel de Educación Primaria, por encima de países como Alemania (1,4%), Italia (1,9%) y Francia (2,0%) e inferior, entre otros, al de Irlanda (5,0%), Chile (5,9%) y México (6,2%). A la Educación Secundaria se destina el 3,7% del gasto público en España, superior al porcentaje dedicado en Japón (3,4%) o Italia (3,5%), aunque por debajo de la mayoría de los países analizados. Finalmente, el gasto público en Educación Terciaria en España es del 2,2%, superior al de Grecia (1,4%), Italia (1,5%), Japón (1,6%) y Portugal (1,8%), igual al de Francia (2,2%) e inferior, entre otros, al de Chile (5,4%), Noruega (4,2%), Países Bajos y México (4,0%) (gráfico 2.24).

Gráfico 2.24 (extracto de la Tabla C4.1):

Gasto público en educación, como porcentaje del gasto público total, por nivel de formación (2016)



	GRE	ITA	JAP	FRA	ESP	ALE	POR	UE23	FIN	OCDE	EEUU	SUE	P.BAJ	R.UNI	NOR	IRL	BRA	MEX	CHI
E. Terciaria	1,4	1,5	1,6	2,2	2,2	2,8	1,8	2,5	3,3	2,9	3,1	3,7	4,0	3,3	4,2	2,6	3,5	4,0	5,4
Postsecundaria no Terciaria	0,0			0,0		0,3	0,0	0,2		0,2	0,0	0,1	0,0		0,1	0,6			
E. Secundaria	2,9	3,5	3,4	4,2	3,7	4,5	4,7	4,2	4,6	4,4	4,3	4,2	5,1	4,8	4,5	4,8	6,5	6,2	6,1
E. Primaria	2,5	1,9	2,8	2,0	2,7	1,4	3,1	2,8	2,5	3,4	3,9	3,7	2,7	4,1	3,6	5,0	4,1	6,2	5,9
Total	6,8	6,9	7,8	8,4	8,6	9,1	9,6	9,6	10,4	10,8	11,4	11,7	11,8	12,2	12,3	13,0	14,0	16,4	17,4

Nota: los datos de Grecia en Educación Terciaria están referidos a 2017.

En España, debido a su descentralización territorial, más de las tres cuartas partes de los fondos públicos destinados a la educación (81%) provienen de los gobiernos regionales o autonómicos.

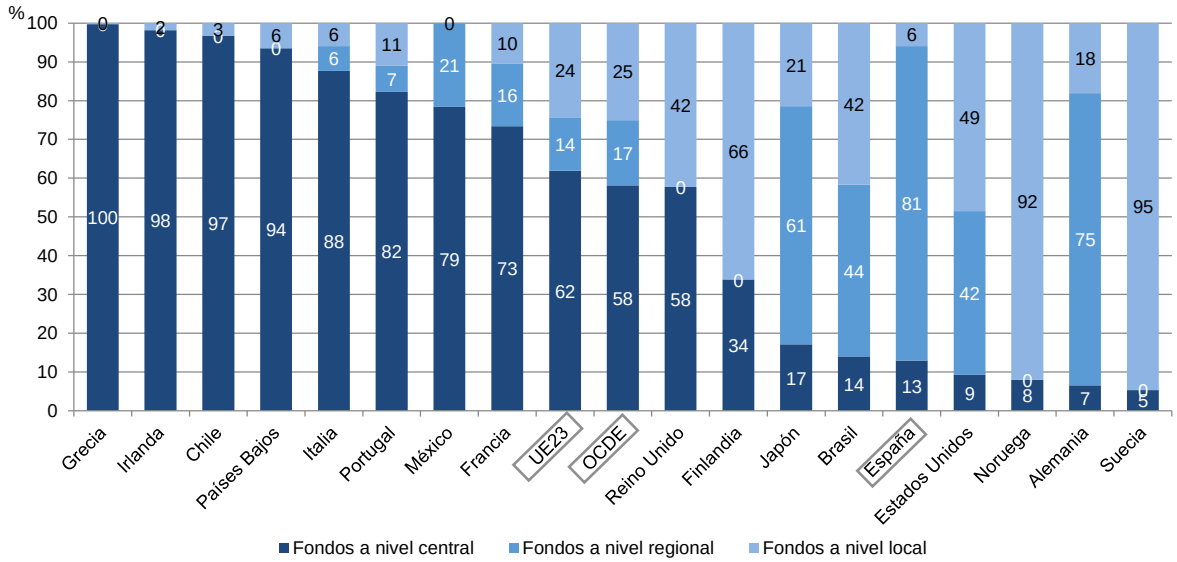
El nivel de descentralización del sistema educativo en cada país es importante, pues determina, en muchas ocasiones, a qué nivel se toman las decisiones relativas a la asignación de los presupuestos en educación. En 2016, en la media de los países de la OCDE, el 58% de los fondos públicos para la educación procedió del gobierno central; el 17% de los fondos regionales, y el otro 25% de los fondos locales. Cifras similares tiene la media de la UE23 (62%, 14% y 24% respectivamente).

En España, al existir un modelo descentralizado de gestión y administración del Sistema Educativo, más de las tres cuartas partes de los fondos públicos (81%) provienen de los gobiernos regionales, el 13% del gobierno central o destinado a partidas centralizadas y únicamente el 6% de los consistorios locales. Los países con una mayor centralización de los fondos públicos destinados a educación son Grecia, Irlanda y Chile, y los más descentralizados, España y Alemania a nivel regional y Suecia y Noruega a nivel local (gráfico 2.25).

Gráfico 2.25 (extracto de la Tabla C4.2):

Distribución de gasto público inicial en educación según administración de gobierno en Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria (2016)

Antes de transferencias entre niveles de gobierno



Nota: los datos de Chile están referidos a 2017.

3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

3.1 Horas de clase

El número total de horas obligatorias de clase en Educación Primaria es para los alumnos españoles ligeramente inferior a la media de la OCDE. En cambio, en la primera etapa de Educación Secundaria, España supera en más de 130 horas la media de la OCDE. En ambos casos, los alumnos españoles superan la media de la UE23.

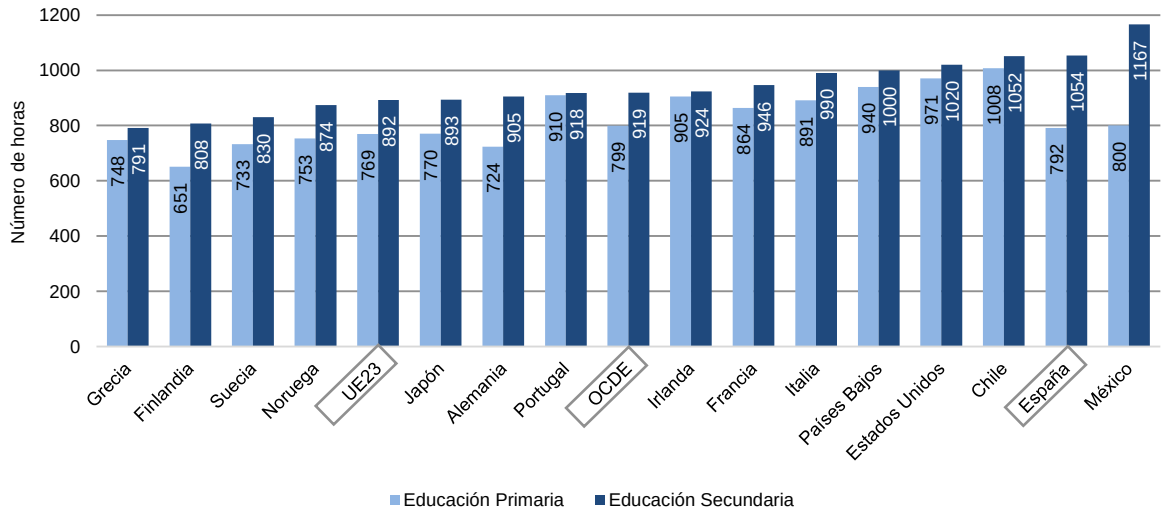
La elección de la cantidad de tiempo que se decida a la instrucción y qué materias se consideran obligatorias u optativas corresponde a cada país y es uno de los puntos clave en el debate educativo, entre otros aspectos por sus implicaciones en la gestión de los recursos que se dedican a educación. Esta elección refleja las prioridades en cuanto a qué materias se enseñan y a qué edad debe hacerse. El indicador D1 de *Education at a Glance 2019* muestra la distribución del número medio anual de horas de clase obligatorias para los alumnos de Educación Primaria y de primera etapa de Educación Secundaria, etapas que, para los países de la OCDE, tienen una duración conjunta de entre 8 y 11 años, aunque se distribuyen de manera diferente según el caso. En el análisis de este indicador no se considera el tiempo dedicado a la instrucción informal a través de actividades extracurriculares, dentro o fuera de la escuela, a pesar del creciente interés en esta cuestión.

La comparación del nivel de Educación Primaria con la primera etapa de Educación Secundaria muestra que la segunda requiere, en general, de un mayor número de horas de instrucción anuales. En media para los países de la OCDE, el tiempo de instrucción en el nivel de Educación Primaria es de 799 horas, esto es, 120 horas menos que la primera etapa de Educación Secundaria (919). La situación para los países de la UE23 es similar, pues el número total de horas de instrucción en Educación Primaria es de 769 mientras que en la primera etapa de Educación Secundaria es de 892 (una diferencia de 123 horas).

Gráfico 3.1 (extracto de la Tabla D1.1):

Número de horas de instrucción obligatorias previstas en instituciones públicas (2019)

Media anual de horas de enseñanza obligatoria programadas para el alumnado de Educación Primaria y primera etapa de Educación Secundaria en programas de orientación general



Nota: los datos de Alemania y Estados Unidos corresponden al año 2018.

El número de horas de instrucción anuales que se dedican a Educación Primaria en España (792) es superior al de la media de la UE23, pero está por debajo de 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 1054 horas, que suponen 130 horas más que la media de la OCDE y 162 horas más que la media de la UE23.

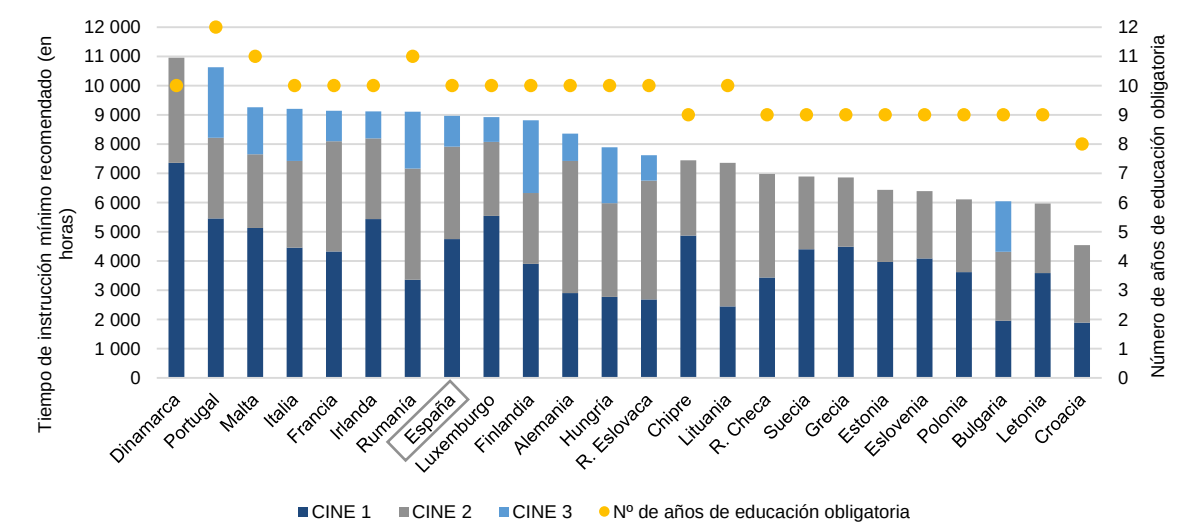
La variabilidad por país existente en el tiempo dedicado a la instrucción en ambas etapas es alta. Entre los países analizados que más horas al año dedican a la Educación Primaria se encuentran Chile (1039), Estados Unidos (971) y Países Bajos (940). En el extremo opuesto están países como Finlandia (651), Alemania (724) y Suecia (733). En la primera etapa de Educación Secundaria, Grecia presenta el número de horas de instrucción más reducido (791), mientras que España se encuentra entre los países con mayor número de horas en este nivel, junto a México (1167) y Chile (1052) (gráfico 3.1).

El tiempo de instrucción obligatoria total para los niveles de Educación Primaria y primera etapa de Educación Secundaria conjuntamente depende de la duración de estas etapas. Por debajo de 7000 horas aparecen Grecia, Finlandia y Suecia; por encima de 8000 horas están Chile, Estados Unidos, Francia, Irlanda, México, Países Bajos y Portugal. España se encuentra en el grupo de países con un tiempo de instrucción que varía entre las 7000 y las 8000 horas, junto a las medias internacionales de la UE23 y la OCDE (tabla D1.1, *Education at a Glance 2019*).

Cuadro 3.1. ¿Qué relación existe entre el tiempo de instrucción recomendado y el número de años de escolarización obligatoria en Europa?

La duración de la educación obligatoria (orientación general) tiene una duración en los países europeos que varía entre los 8 y los 12 años, en función de cada país. En 20 sistemas educativos, la educación obligatoria está formada por la Educación Primaria y la primera etapa de Educación Secundaria, mientras que en otros 23, incluye también uno o más cursos de la segunda etapa de Educación Secundaria. En general, el tiempo mínimo de instrucción recomendado para la educación obligatoria depende del número de cursos requeridos: mayor número de cursos implica mayor número de horas (gráfico A).

Gráfico A. Duración de la escolaridad obligatoria en Educación Primaria y Educación Secundaria y tiempo de instrucción recomendado para el currículo obligatorio 2018-2019



Nota: el gráfico incluye únicamente países miembros de la Unión Europea. No incluye datos de Austria, Bélgica, Países Bajos y Reino Unido que tienen más de una vía educativa en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria.

El tiempo de instrucción recomendado para la educación obligatoria queda por debajo de 7700 horas en 22 sistemas educativos y, en casi todos los casos, se distribuye entre 8 o 9 cursos académicos. En dos países, Croacia y Serbia, tiene una duración de 8 años. En otros 16 sistemas educativos, la duración es de 9 años. Entre ellos, Bulgaria y Letonia son los países de la Unión Europea que menos tiempo de instrucción recomienda. El resto de sistemas que recomiendan menos de 7700 horas distribuyen el tiempo de instrucción en 10 cursos académicos, como es el caso de República Eslovaca o Lituania.

Entre 7356 y 10 960 horas de instrucción se recomiendan en otros 13 sistemas educativos donde la educación obligatoria dura 10 años. El país que más horas de instrucción recomienda es Dinamarca (10 960 horas) seguido de Países Bajos (VMBO - 9340 horas).

En el resto de sistemas educativos, la educación obligatoria dura entre 11 y 12 años y el tiempo de instrucción recomendado varía entre las 7620 horas en Macedonia del Norte y las 11 340 en Países Bajos (VWO).

En general, la Educación Primaria consta de un número de años mayor que la primera etapa de Educación Secundaria y el tiempo de instrucción recomendado para este nivel es consecuentemente superior. La duración varía entre 4 y 7 años, aunque lo más común son 5 o 6 años. Sin embargo, la primera etapa de Educación Secundaria dura 4 años o menos en todos los sistemas educativos excepto en tres. El tiempo de instrucción recomendado para Educación Primaria es superior a 4000 horas en más de la mitad de los sistemas educativos (4062 horas de media), mientras que solo en tres sistemas educativos se recomiendan más de 4000 horas para la primera etapa de Educación Secundaria (2956 horas de media).

Fuente: Eurydice (2019). "Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2018/19" EU publications.
https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/recommended-annual-instruction-time-full-time-compulsory-education-europe-%20-201819_en_en

La proporción de tiempo que se dedica a Matemáticas y Lengua y Literatura es similar en España y en las medias internacionales de OCDE y UE23, con pequeñas variaciones entre la Educación Primaria y la Educación Secundaria.

Al analizar la proporción de tiempo que se dedica a las diferentes asignaturas en Educación Primaria y primera etapa de Educación Secundaria aparecen diferencias significativas entre los países analizados en este informe. A continuación se presenta la proporción de tiempo dedicado a Matemáticas, Lengua y Literatura, Ciencias Naturales y segundo idioma para ambas etapas educativas. En el caso de primera etapa de Educación Secundaria se incluye, además de segundo idioma, el tiempo dedicado a otras lenguas (gráfico 3.2a y gráfico 3.2b).

En el nivel de Educación Primaria, el porcentaje de tiempo de instrucción que se dedica en España a las áreas de Matemáticas y segundo idioma es ligeramente superior al de la media de países de la OCDE y de la UE23, sobre todo para el segundo idioma. En el área de Ciencias Naturales, España presenta la misma proporción que las medias internacionales y, por último, el área de Lengua y Literatura tiene asignada en España una menor proporción de tiempo (2 puntos porcentuales menos que las medias internacionales).

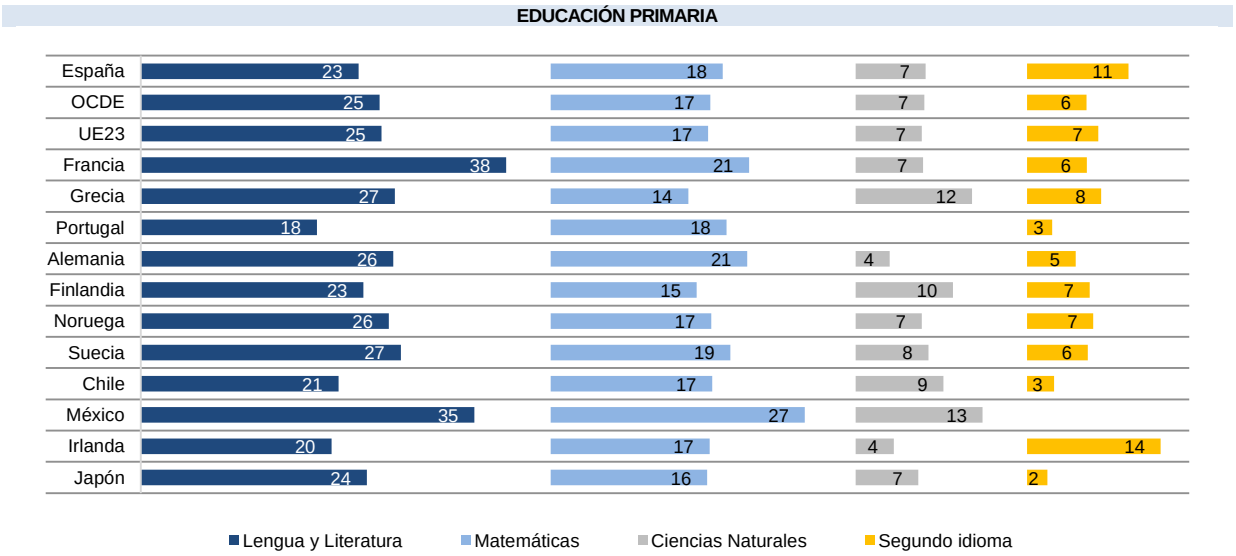
Para el área de Lengua y Literatura, Portugal (18%) e Irlanda (20%) son los países que menor porcentaje del tiempo total de instrucción obligatoria dedican, frente a Francia, donde alcanza el 38%, o México con un 35%. El área de Matemáticas presenta también una variabilidad alta, desde el 14% de Grecia al 27% de México. Alemania e Irlanda (4%) son los países que menos porcentaje de tiempo dedican a Ciencias Naturales, mientras que Grecia (12%) y México (13%)

triplican esta proporción. El estudio de un segundo idioma es importante especialmente en Irlanda (14%) y España (11%). Portugal, Chile y Japón no superan el 3% del tiempo de instrucción total en esta asignatura (gráfico 3.2a).

Gráfico 3.2a (extracto de la Tabla D1.3a):

Número de horas de instrucción por asignatura (2019)

Como porcentaje del tiempo total de instrucción obligatoria para el alumnado de Educación Primaria



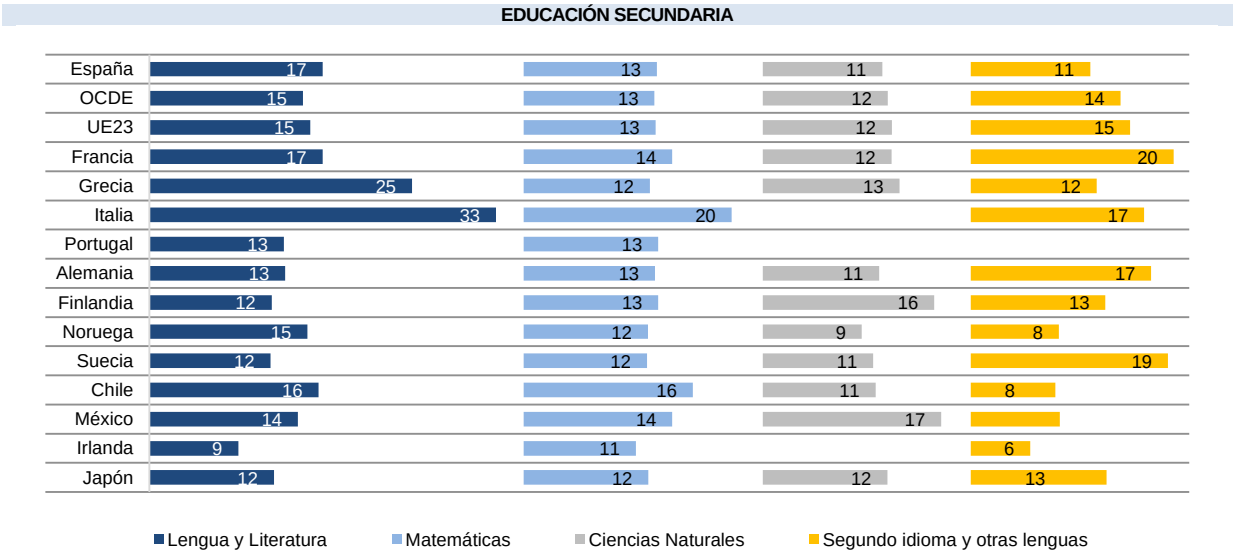
Nota: los datos de Alemania corresponden al año 2018. En Finlandia y Suecia la distribución de horas de instrucción de algunas asignaturas es flexible entre los diferentes cursos. Las medias internacionales no incluyen a Bélgica, Inglaterra, Italia, Países Bajos y Portugal. En Portugal, las Ciencias Naturales es una asignatura obligatoria con horario flexible.

La primera etapa de Educación Secundaria presenta una situación diferente y más equilibrada que la etapa anterior (gráfico 3.2b).

Gráfico 3.2b (extracto de la Tabla D1.3b):

Número de horas de instrucción por asignatura (2019)

Como porcentaje del tiempo total de instrucción obligatoria para el alumnado de primera etapa de Educación Secundaria en programas de orientación general



Nota: los datos de Alemania corresponden al año 2018. En Finlandia y Suecia la distribución de horas de instrucción de algunas asignaturas es flexible entre los diferentes cursos. Las medias internacionales no incluyen a Bélgica, Inglaterra, Italia, Países Bajos y Portugal. 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, las Ciencias Naturales y el segundo idioma y otras lenguas son asignaturas obligatorias con horario flexible. El tiempo dedicado a otras lenguas en Chile, Irlanda, España y Noruega se contabiliza en otras categorías que no aparecen en la figura.

En este caso, España dedica al área de Lengua y Literatura, que incluye la enseñanza de lenguas cooficiales, un mayor porcentaje de tiempo (17%) en comparación con la media de la OCDE y la UE23 (15%). El área de Matemáticas tiene el mismo porcentaje en España y en las medias internacionales (13%). Sin embargo, el área de Ciencias Naturales (11%) queda en esta etapa un punto porcentual por debajo de las medias internacionales (12%). El segundo idioma y otras lenguas tienen asignado en España un 11% del tiempo total, por debajo de las medias de OCDE y UE23. Sin embargo, el porcentaje de España no recoge el tiempo dedicado a otras lenguas que se contabiliza en categorías diferentes no incluidas en la figura anterior, dado que son asignaturas específicas que no eligen todos los estudiantes. Por países, Grecia (25%) es el que mayor porcentaje del tiempo dedica a Lengua y Literatura, Chile (16%) a Matemáticas, México (17%) a Ciencias Naturales y Francia (20%) a segundo idioma y otras lenguas. Los datos de Italia para Lengua y Literatura y Matemáticas incluyen el tiempo dedicado a otras asignaturas.

3.2 Número medio de alumnos por profesor

El número de alumnos por profesor en España está por debajo de la media de la OCDE en todos los niveles educativos y es muy similar a la media de la UE23.

La ratio de alumnos por profesor es un indicador de los recursos humanos existentes en educación. Mayor número de alumnos por profesor a menudo debe compensarse con mejoras salariales para el profesorado, una mayor oferta de formación profesional 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 a la duración de la jornada del profesor o cuánto tiempo pasan enseñando. Por tanto, no se debe interpretar como el tamaño de las clases, que se analiza posteriormente.

En general, el número medio de alumnos por profesor es mayor en las etapas inferiores y decrece a medida que aumenta el nivel educativo dentro de los niveles de escolaridad obligatoria. Esto se debe a que el número de horas de instrucción de los estudiantes crece y las horas de enseñanza de los profesores disminuyen, siendo necesarios más profesores. En media para la OCDE, el número medio de alumnos por profesor en Educación Primaria es de 15 alumnos, uno más que la media de la UE23 y España. Para la primera y segunda etapa de Educación Secundaria, el número de alumnos por profesor se reduce hasta los 13 alumnos en la media de la OCDE, quedando por encima en ambos casos de las medias de la UE23 y de España, que varían entre 11 y 12 alumnos para ambas etapas. Para el nivel de Educación Terciaria, el número medio de alumnos por profesor en la media de la OCDE es de 16 alumnos, tres alumnos más que España en el nivel de estudios terciarios de grado o superior (tabla 3.3).

El número de alumnos por profesor de Educación Primaria varía entre los 10 alumnos de Noruega y los 27 de México. Para la primera etapa de Educación Secundaria, Finlandia y Noruega presentan las menores ratios (9), mientras que para la segunda etapa de Educación Secundaria Portugal (9), Italia (10) y Noruega (10). Las ratios más elevadas en Educación Primaria y Secundaria se registran en los países latinoamericanos: Brasil, Chile y México.

Las ratios para el nivel de Educación Terciaria son en general más elevadas que las de Educación Secundaria y similares a las de Educación Primaria. En los programas de ciclo corto de Educación Terciaria, los países con mayor número de alumnos por profesor son Irlanda y Reino Unido, aunque en estos dos casos 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 alumnos por profesor es más alto en Brasil, Italia y Reino Unido.

La mayoría de los países presenta un número similar de alumnos por profesor en ambas etapas de la Educación Secundaria, como ocurre en España. Sin embargo, existen excepciones significativas. Por ejemplo, Finlandia, en la primera etapa de Educación Secundaria, tiene cuatro alumnos menos por profesor que la media de la OCDE; sin embargo, hay cinco alumnos más por profesor en la segunda etapa de Educación Secundaria. Otro caso destacable es México, que tiene 34 alumnos por cada profesor en la primera etapa de Educación Secundaria y se reduce hasta los 23 alumnos en la segunda etapa de Educación Secundaria. En España, la evolución a lo largo de las etapas educativas de la ratio de alumnos por profesor es similar a la de la OCDE y la UE23, aunque inferiores para el nivel de Educación Terciaria (Tabla 3.3).

Tabla 3.3 (extracto de la Tabla D2.2):
Ratio alumnos-profesor por nivel educativo (2017)
Cálculos basados en equivalente a tiempo completo

	E. Primaria (CINE 1)	Primera etapa de E. Secundaria (CINE2)	Segunda etapa de E. Secundaria (CINE 3)	Programas de ciclo corto de E. Terciaria (CINE 5)	Grado, Máster, Doctorado o equivalente (CINE 6,7 y 8)
España	14	12	11	11	13
OCDE	15	13	13	m	16*
UE23	14	11	12	m	m
Francia	20	14	11	m	m
Grecia	m	m	m	a	m
Italia	12	11	10	a	20
Portugal	13	10	9	14*	14*
Alemania	15	13	13	13	12
Países Bajos	17	16	18	15	15
Finlandia	14	9	18	a	16
Noruega	10	9	10	11	9
Suecia	13	12	14	8	10
Brasil	24	25	24	11	25
Chile	20	20	21	m	m
México	27	34	23	22	17
Estados Unidos	15	15	15	14**	14**
Irlanda	16	13	13	21*	21*
Reino Unido	17	15	17	16*	16*
Japón	16	13	12	m	m

Nota: * Dato conjunto del CINE 5, 6, 7 y 8.
** Dato conjunto del CINE 4, 5, 6, 7 y 8.
Los datos de Italia, Japón y Portugal de segunda etapa de Educación Secundaria incluyen programas no clasificados en este nivel educativo. Los datos de Japón y Estados Unidos de Educación Terciaria incluyen programas no clasificados en este nivel educativo.

El número de alumnos por profesor es inferior en los centros de titularidad pública que en los de titularidad privada en España. Por cada profesor hay 10 alumnos en un centro público y 15 alumnos en un centro privado de Educación Secundaria.

La titularidad de los centros afecta también a las ratios alumnos/profesor (gráfico 3.4). En el caso del nivel de Educación Secundaria, las instituciones públicas de Portugal, Noruega y España presentan el número de alumnos por profesor más bajo: 9, 10 y 10 respectivamente, mientras que Chile, Brasil y México presentan los más altos: 18, 26 y 32 alumnos por profesor, respectivamente; la media para los países de la OCDE es de 13 alumnos y la de la UE23 de 11 alumnos por profesor. En cuanto a las instituciones privadas, Italia (8) y Estados Unidos (10) tienen los valores más bajos; los más altos corresponden en este caso a Chile (23) y Brasil (19). La menor ratio en centros públicos en España se vincula al hecho de que estos centros asumen, por encima de lo que les correspondería, medidas educativas con baja ratio (PMAR) o escolarización en zonas rurales, etc.

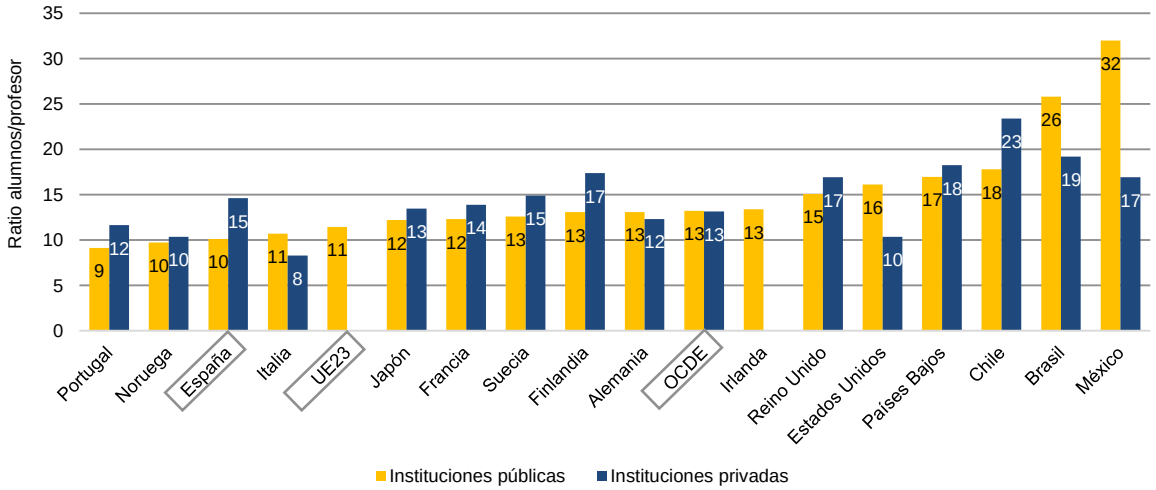
Las diferencias más importantes entre centros públicos y privados de los países analizados se dan en México, donde el número de alumnos por profesor prácticamente es el doble en los centros públicos que en los privados, y Brasil, donde por cada profesor hay 26 alumnos en los centros públicos y 19 en los centros privados. Los países donde el número de alumnos por

profesor en centros privados es mayor que en los centros públicos son principalmente Chile (23 frente a 18), España (15 frente a 10) y Finlandia (17 frente a 13).

Gráfico 3.4 (extracto de la Tabla D2.3):

Ratio alumnos/profesor en Educación Secundaria (primera y segunda etapa) en instituciones públicas y privadas (2017)

Por titularidad, cálculos basados en equivalente a tiempo completo



Nota: los datos de Italia, Japón y Portugal de segunda etapa de Educación Secundaria incluyen programas no clasificados en este nivel educativo.

3.3 Número medio de alumnos por clase

El número medio de alumnos por clase en Educación Primaria en España es igual a la media de la OCDE, mientras que para la primera etapa de Educación Secundaria, España presenta un tamaño medio de la clase superior a las medias de OCDE y UE23.

El tamaño de la clase es uno de los aspectos más analizados en el debate educativo que se relaciona directamente con la distribución de los recursos que se dedican a educación. Clases pequeñas se perciben normalmente como beneficiosas para el alumnado, pues permiten al docente centrarse más en las necesidades de los estudiantes y reducen el tiempo que se dedica a mantener un buen clima de aula y corregir la disciplina. Las investigaciones más recientes y el estudio PISA destacan sobre todo el efecto positivo en entornos socio-desaventajados (Piketty & Valdenaire, 2006), aunque es necesaria aún mayor evidencia del efecto del tamaño de la clase en el rendimiento general del alumnado (Fredriksson, *et al.*, 2013) (OECD, 2016).

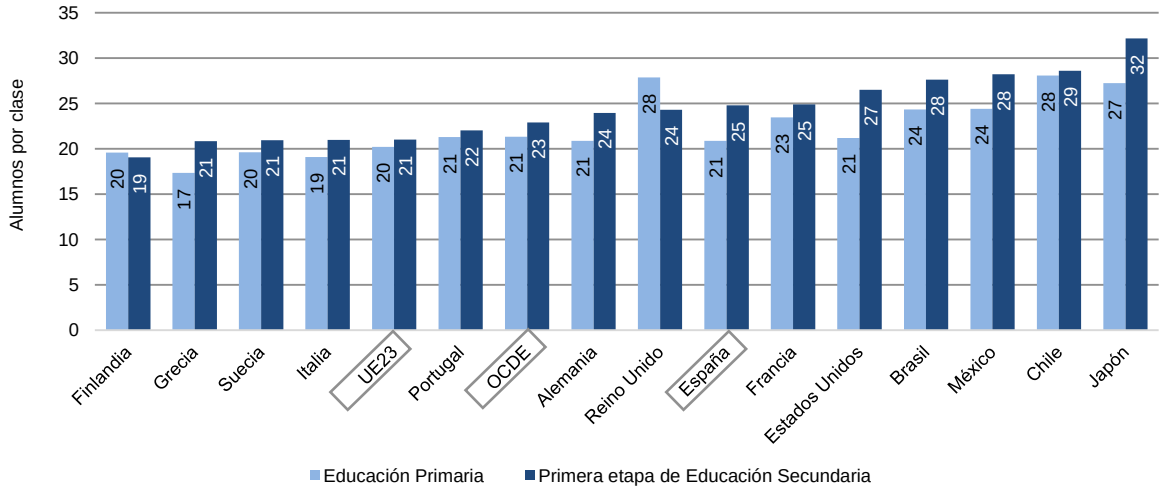
No debe confundirse el tamaño de la clase con la ratio alumnos-profesor, pues miden características muy diferentes del sistema educativo. Mientras que el primero ofrece información del número medio de estudiantes que están agrupados en una misma clase, la segunda es un indicador del nivel de recursos humanos (profesorado) disponibles en cada país.

El número medio de alumnos por clase varía considerablemente entre los países analizados y según la etapa educativa, siendo normalmente superior en la primera etapa de Educación Secundaria que en Educación Primaria. Para este último nivel educativo, el tamaño de la clase en España (21) coincide con la media de la OCDE y es un alumno superior a la media de la UE23 (20). Los países con el tamaño de clase más alto son Reino Unido y Chile, ambos con 28 alumnos de media en cada clase. Sin embargo, el número medio de alumnos por clase no llega a 20 alumnos en Italia (19) y Grecia (17) (gráfico 3.5).

En la primera etapa de Educación Secundaria las clases tienden a ser más numerosas, aumentando el número medio de alumnos por clase en todos los países analizados, salvo en

Finlandia y Reino Unido donde se reduce en uno y cuatro alumnos respectivamente. En España se incrementa hasta los 25 alumnos, siendo de 23 alumnos para la media de los países de la OCDE y de 21 para la media de la UE23. Los países con un menor número medio de alumnos por clase son Finlandia (19) y Grecia, Suecia e Italia (21). Los que tienen un número más elevado son Japón, con 32 alumnos, y Chile, con 29 alumnos.

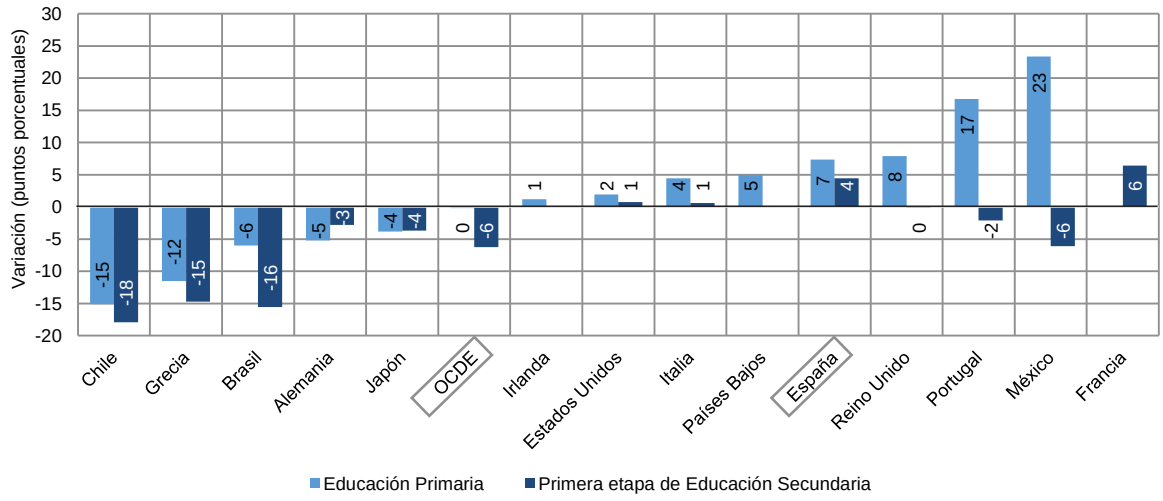
Gráfico 3.5 (extracto de la Tabla D2.1):
Número medio de alumnos por clase en instituciones publicas (2017)
Los cálculos están basados en número de alumnos/número de grupos



Nota: los datos de Educación Primaria de Países Bajos incluyen programas de Educación Infantil.

Entre 2005 y 2017, el tamaño medio de las clases se ha mantenido constante para la media de la OCDE en Educación Primaria y se ha reducido en 6 puntos porcentuales para la primera etapa de Educación Secundaria. En España aumenta en ambos casos.

Gráfico 3.6 (extracto de la Tabla D2.1):
Índice de variación del tamaño de la clase en instituciones públicas entre 2005 y 2017
Los cálculos están basados en número de alumnos/número de grupos



Como se ha señalado en el cuadro 2.4., el tamaño de la clase en un alumno tiene implicaciones directas en la distribución de recursos que se dedican a Educación (OECD, 2019a). Entre 2005 y 2017, el tamaño medio de las clases se ha mantenido constante para la media de la OCDE en Educación Primaria y se ha reducido en 6 puntos porcentuales para la primera etapa de Educación Secundaria. Sin embargo, no ha sido así en todos los países y las situaciones son muy

diferentes en cada caso. En España, entre 2005 y 2017, el tamaño medio de las clases ha aumentado en ambos niveles educativos analizados, 7 puntos porcentuales en Educación Primaria y 4 puntos porcentuales en primera etapa de Educación Secundaria (gráfico 3.6).

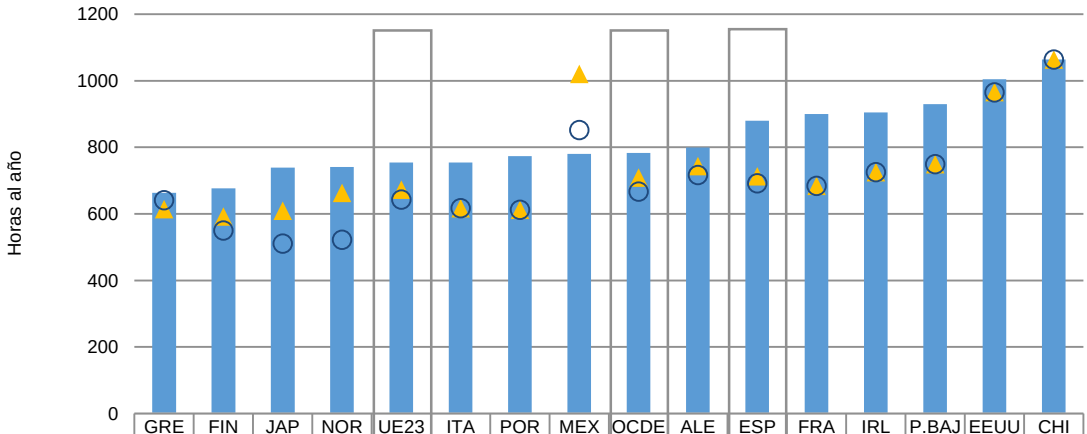
En Educación Primaria, los mayores incrementos se dan en México y Portugal, mientras que se reduce en mayor medida en Chile y Grecia. En primera etapa de Educación Secundaria, Francia y España son los únicos países analizados donde entre 2005 y 2017 ha aumentado el número medio de alumnos por clase. Las reducciones más importantes se han dado en Chile, Brasil y Grecia.

3.4 Horas de enseñanza del profesorado

El número de horas de enseñanza directa del profesorado desciende a medida que aumenta el nivel educativo. En todos los niveles, el profesorado de España dedica más horas al año a impartir clase que la media de profesores de la OCDE y la UE23.

El tiempo que los profesores dedican a la enseñanza permite ver, aunque de manera parcial, la carga de trabajo que estos tienen que realizar. No obstante, este indicador pone de relieve la distinta demanda que cada país pone en sus profesores. Las horas de enseñanza, conjuntamente con las tareas diarias fuera del aula propias de la actividad docente, son claves para determinar el atractivo de la profesión. Además de los salarios y el tamaño de la clase, este indicador contribuye al análisis de los aspectos más relevantes de la vida laboral de los profesores e ilustra sobre los recursos financieros que los países necesitan asignar a la educación.

Gráfico 3.7 (extracto de la Tabla D4.1):
Organización del horario de trabajo de los profesores en instituciones públicas. Horas de enseñanza (2018)
Número de horas de enseñanza netas al año



	GRE	FIN	JAP	NOR	UE23	ITA	POR	MEX	OCDE	ALE	ESP	FRA	IRL	P.BAJ	EEUU	CHI
E. Primaria	664	677	739	741	754	755	774	780	783	800	880	900	905	930	1 004	1 063
1ª Etapa E. Secundaria	614	592	610	663	673	617	612	1 021	709	744	713	684	726	750	966	1 063
2ª Etapa E. Secundaria	642	550	511	523	643	617	612	853	667	717	693	684	726	750	966	1 063

Nota: los países están ordenados de menor a mayor según las horas de enseñanza del profesorado de Educación Primaria. Los datos de Alemania, España, Francia, Irlanda y México se corresponden con el número de hora de enseñanza típico. Los datos de Chile, Grecia, Noruega, Países Bajos y Portugal se corresponden con el número máximo de horas de enseñanza. Los datos de Finlandia e Italia se corresponden con el mínimo de horas de enseñanza. Los datos de Estados Unidos corresponden a 2017.

El número de horas que los profesores dedican a la enseñanza directa varía considerablemente entro los países de la OCDE analizados en este informe. En general, en la mayoría de países de la OCDE tiende a decrecer conforme aumenta el nivel educativo de Educación Primaria a Educación Secundaria, salvo excepciones como México, donde aumenta, o Chile, donde se mantiene estable. Para la media de países de la OCDE, el profesorado de la escuela pública

imparte 783 horas de clase al año en Educación Primaria, 709 horas al año en la primera etapa de Educación Secundaria y 667 horas al año en la segunda etapa de Educación Secundaria; en los países de la UE23, los valores son similares, aunque inferiores, con 754, 673 y 643 horas anuales, respectivamente (gráfico 3.7).

En España, el número de horas de enseñanza en los centros públicos es superior al de los países de la UE23 y a la media de la OCDE para todos los niveles educativos analizados. Del número total de horas de trabajo, se dedican a la enseñanza directa 880 horas en el caso de Educación Primaria, 713 horas en la primera etapa de Educación Secundaria y 693 horas en la segunda etapa de Educación Secundaria. Son, por tanto, valores superiores a la media de la UE23 y OCDE, aunque la diferencia con la media OCDE es pequeña en el caso de la primera etapa de Educación Secundaria.

La situación para los países analizados varía sustancialmente. Si no consideramos a Chile, cuyo dato refleja el máximo número de horas que el profesorado puede impartir y aparece para todos los niveles educativos como el país donde sus profesores dedican más tiempo a la enseñanza directa (1063 horas), en Educación Primaria el número de horas de enseñanza directa varía entre las 664 horas de Grecia y las 1004 horas de Estados Unidos. En la primera etapa de Educación Secundaria el número de horas varía entre las 592 horas de Finlandia y las 1021 de México y, finalmente, para la segunda etapa de Educación Secundaria, las horas de instrucción directa se encuentran entre las 511 horas de Japón y las 966 de Estados Unidos.

La evolución en el número de horas de enseñanza directa a lo largo de las últimas dos décadas puede verse igualmente en el indicador D4 del *Education at a Glance 2019*. En general, los países han variado poco el tiempo que los profesores dedican a dar clase salvo contadas excepciones. Para la media de países de la OCDE con datos disponibles de todos los años analizados, los profesores de Educación Primaria dedicaban 771 horas en el año 2000, 775 en 2010 y 783 en 2018 y en primera etapa de Educación Secundaria dedicaban 682 horas en el año 2000, 681 en 2010 y 695 en 2018. Durante este intervalo de tiempo, España ha mantenido constante el número de horas de enseñanza (880 horas en Educación Primaria y 713 en primera etapa de Educación Secundaria). Entre los países analizados en este informe, México y Países Bajos son los países con un mayor descenso proporcional a su situación inicial, principalmente en la primera etapa de Educación Secundaria, mientras que Japón y Grecia han tenido los mayores aumentos proporcionales.

> En media para los países con datos disponibles, el 44% de las horas del horario laboral reglamentario se dedica a la enseñanza directa. España se encuentra entre los países que mayor porcentaje de tiempo de trabajo dedica a la enseñanza directa (50%).

La carga de trabajo de un profesor no se compone únicamente de las horas dedicadas a impartir clase, también es necesario tener en cuenta para analizar correctamente la demanda de trabajo que se pide a los profesores en cada país el tiempo dedicado a corregir o revisar el trabajo de los estudiantes, preparar las clases, la formación personal o las reuniones del claustro, entre otras actividades.

El gráfico 3.8 relaciona la proporción de horas de enseñanza respecto al total de horas de trabajo del profesorado con el número total de horas que el profesor dedica a impartir clases en primera etapa de Educación Secundaria en las instituciones públicas. Cuanto mayor es el tiempo dedicado a la enseñanza directa, menos tiempo dedican los profesores a otras actividades también relacionadas con la calidad de la enseñanza.

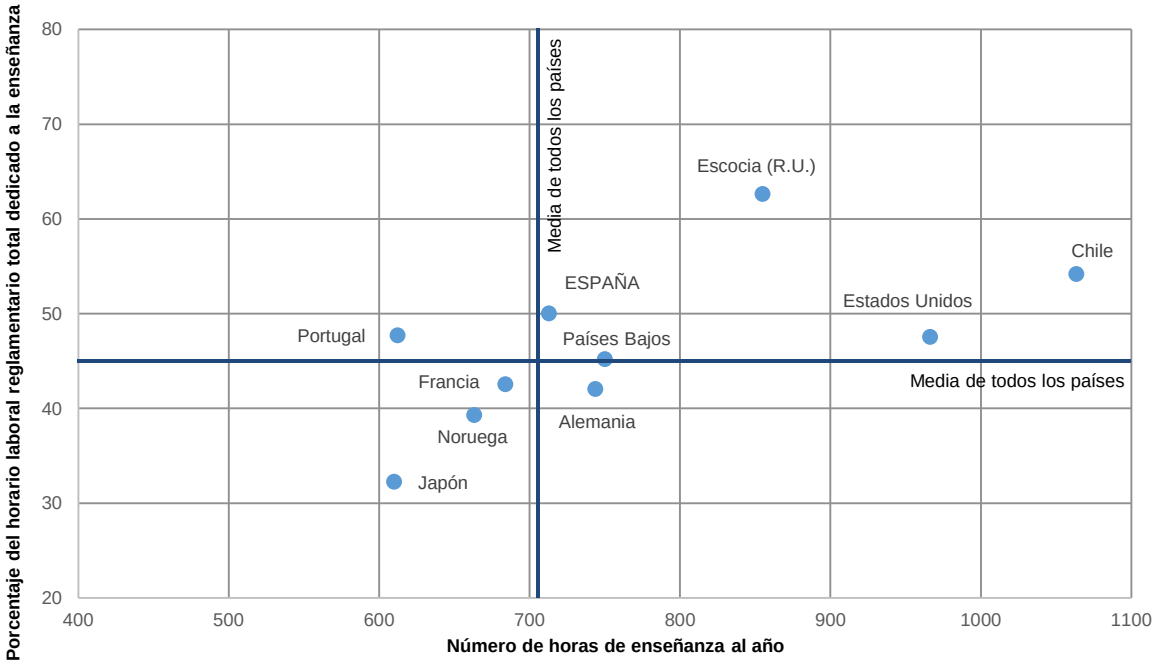
Los países con mayor número de horas de enseñanza directa al año coinciden, en general, con aquellos que presentan una mayor proporción del horario laboral reglamentario total dedicado

a la enseñanza, aunque existen diferencias muy importantes entre países. En España, el 50% del horario laboral se dedica a impartir clases, proporción muy similar a la de Estados Unidos, donde dedican el 48% del horario. Sin embargo, el número total de horas que se dedican a impartir clases directamente en España (713) es más bajo que en Estados Unidos (966). Sin embargo, se da también la situación contraria, es decir, países con un número de horas de instrucción similar, como Portugal (612) y Japón (610), pero que representan porcentajes significativamente distintos entre sí, 48% y 32% respectivamente. En media para los 24 países con datos disponibles, se dedica a la enseñanza directa el 44% del tiempo total del horario laboral de un profesor, es decir, más de la mitad del tiempo del horario total del profesorado se dedica a tareas diferentes a la enseñanza directa. Los países analizados que menor porcentaje de tiempo total decidan a la docencia son Alemania (42%), Noruega (39%) o Japón (32%).

Gráfico 3.8 (extracto del gráfico D4.4):

Porcentaje del horario laboral de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria dedicado a la enseñanza (2018)

Tiempo de enseñanza neto (número de horas anuales) como porcentaje del horario laboral reglamentario total en programas generales en instituciones públicas



Nota: la media es la que corresponde a todos los países incluidos en la publicación original y no la de los países seleccionados.

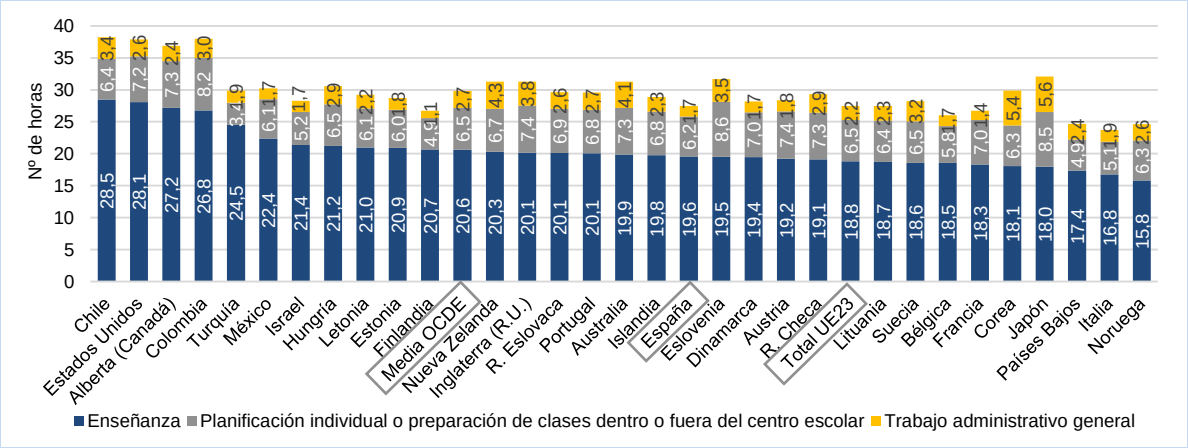
Cuadro 3.2. ¿Cómo se distribuyen el tiempo de trabajo y de clase en Educación Secundaria?

El trabajo de los docentes se compone de multitud de tareas que, dado el limitado tiempo de que disponen, se solapan en no pocas ocasiones. La manera en la que distribuyen su tiempo de trabajo es crucial para la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, tanto en la clase como en el centro educativo. La calidad de la enseñanza en el aula depende en buena medida de la planificación y preparación de las clases: del mismo modo, la calidad de la enseñanza depende de las medidas de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje que los directores ponen al servicio de estudiantes y docentes. Si bien los indicadores que miden los aspectos mencionados no son sencillos de obtener, sí es posible analizar el tiempo que los docentes dedican a estas actividades.

El número de horas a la semana que los profesores dedican a la enseñanza, planificación y preparación de las clases y trabajo administrativo varía sustancialmente entre países (gráfico A). En media, los profesores españoles de primera etapa de Educación Secundaria dedican 19,6 horas semanales a la enseñanza, entre las 18,8 horas del total UE-23 y las 20,6 horas de la

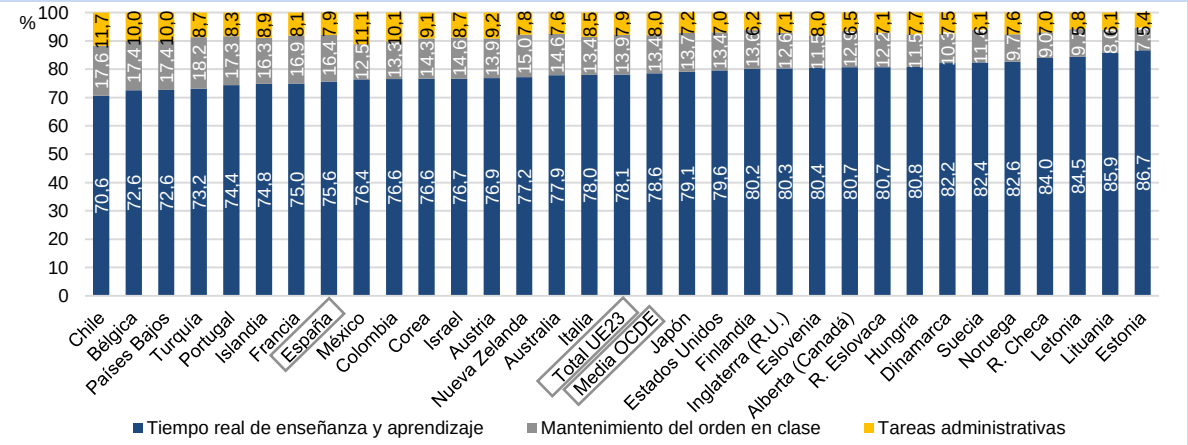
media OCDE. Los profesores de Noruega (15,8) e Italia (16,8) son lo que menos horas de docencia imparten, frente a Chile y Estados Unidos, que superan ambos las 28 horas semanales. La planificación de clases presenta una menor variabilidad, con España (6,2) se sitúa muy cerca de los valores medios de total UE-23 (6,5) y OCDE (6,5). En el contexto internacional, el número de horas varía entre las 4,3 de Turquía y las 8,6 de Eslovenia. Finalmente, al trabajo administrativo general se dedican en España 1,7 horas semanales, frente a las 2,2 del total UE-23 y las 2,7 de la media OCDE. Japón (5,6) es el país que más horas le dedica, mientras que Finlandia (1,1) se encuentra en la situación opuesta.

Gráfico A. Tiempo medio estimado de dedicación a distintas tareas de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria



Analizar también la manera en la que los docentes distribuyen su tiempo de clase entre varias tareas es una forma de medir lo que el profesorado hace en su día a día. El estudio TALIS solicita a los docentes que informen acerca del tiempo que emplean en su clase en tres tipos de actividades: enseñanza y aprendizaje; tareas administrativas (como registrar la asistencia, distribuir información escolar o formularios, etc.); y mantener el orden en clase (disciplina).

Gráfico B. Distribución del tiempo de trabajo que dedican a distintas tareas los profesores de primera etapa de Educación Secundaria



El gráfico B muestra la proporción de tiempo de trabajo dedicado a distintas tareas de una sesión normal de clase. En España, el 75% del tiempo se dedica a enseñanza y aprendizaje, mientras que para el total UE-23 y la media OCDE alcanza el 78%. Estonia, Lituania y Letonia presentan las proporciones más altas, por encima del 84%. El mantenimiento del orden en clase supone el 14,3% del tiempo de una sesión en España, casi un punto porcentual superior a

las medias internacionales. Turquía, Chile y Países Bajos son los países que más tiempo dedican a esta tarea. El trabajo administrativo es en España (8,5%) similar al del total UE-23 (8,5%) y a la media OCDE (8,0%). Por encima del 11% del este tiempo aparecen Turquía y Corea.

En Educación Secundaria, como sucede en Educación Primaria, no hay duda de que la enseñanza y el aprendizaje ocupan la mayor parte del tiempo de clase del profesorado. En todo caso, queda margen de mejora para que docentes y estudiantes aprovechen más este tiempo, reduciendo el dedicado a tareas administrativas y, sobre todo, al mantenimiento del orden.

Fuente: MEFP (2019). *TALIS 2018 Estudio Internacional de la enseñanza y del aprendizaje.*
http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:047dfc41-acf6-444a-8e4e-4e5916343a88/talis2018-online-20190807.pdf

3.5 Retribuciones del profesorado y los directores

El salario del profesorado y 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 ser director de un centro educativo. Dado que las compensaciones y las condiciones de trabajo son importantes para atraer, desarrollar y retener a los profesores más cualificados, las políticas educativas tienen que considerar el salario del profesorado para asegurar la calidad educativa y la sostenibilidad del presupuesto de educación (OECD, 2019d).

El indicador D3 analiza además 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 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 aquellos encargados principalmente de la enseñanza directa a los alumnos, es decir, los profesores.

> 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 UE23. Sin embargo, el tiempo necesario para alcanzar el salario más alto en la escala es en España de los mayores de la OCDE.

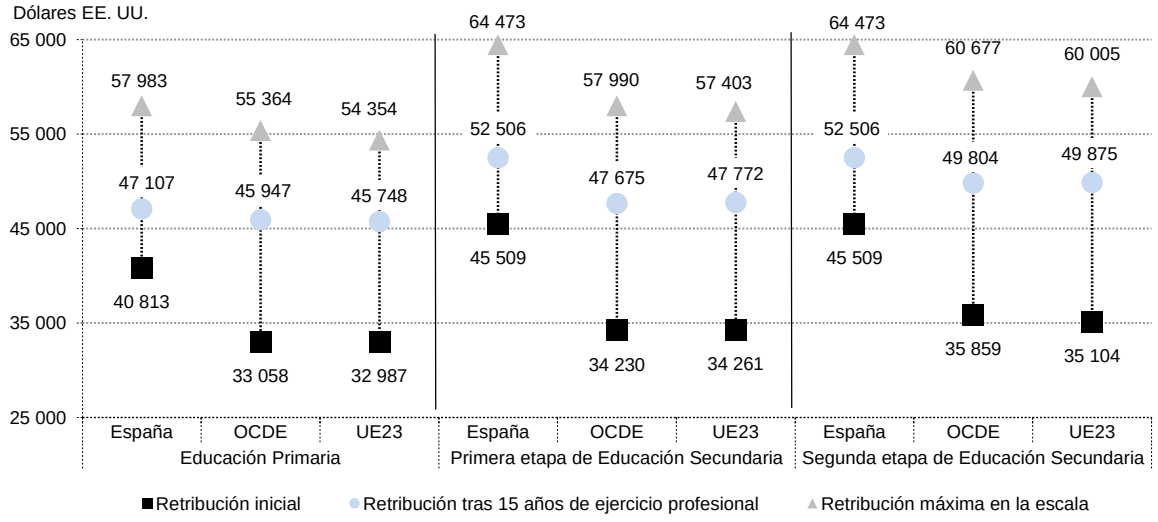
En la mayoría de los países de la OCDE, el salario del profesorado aumenta con el nivel de educación y con los años de experiencia. Así, el salario inicial de un profesor que enseña en la segunda etapa de Educación Secundaria es superior al de un profesor que enseña en Educación Primaria, con una diferencia del 8,5% en los países de la OCDE y del 6,4% en los países de la UE23. En España esta diferencia es del 11,5%. México es claramente el país con la mayor diferencia, con un 143,5%, seguido de Noruega con el 21,7%. Entre los países de la Unión Europea, la mayor diferencia se da en Alemania con un 16,9%. Por otro lado se encuentran Brasil, Grecia, Inglaterra, Irlanda, Japón y Portugal, que pagan el mismo salario inicial a sus profesores independientemente del nivel educativo (gráfico y tabla 3.9).

Igualmente, si se atiende al número de años de experiencia, el salario aumenta durante el desarrollo de la carrera profesional de los docentes, aunque los años necesarios para alcanzar el salario máximo difieren en cada país. En la media de la OCDE, el salario máximo se alcanza a los 25 años de experiencia, mientras que para la UE23 se alcanza a los 28 años. España se encuentra entre el grupo de países que necesitan más años para conseguirlo, 39 años, ya que los salarios incorporan complementos que se van incrementando con la antigüedad durante toda la carrera docente. Otros países con un número elevado de años necesarios son Grecia (36 años), Italia (35 años), Portugal (34 años) o Japón (34 años). Los países en los que se alcanza el salario máximo en el menor número de años son Noruega (16 años) y Finlandia (20 años).

Gráfico y tabla 3.9 (extracto de la Tabla D3.1a y D3.3a):

Retribución del profesorado (2018) (en $)

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 Primaria		1ª etapa de E. Secundaria		2ª etapa de E. Secundaria		Años para alcanzar la retribución máxima en E. Secundaria
	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	
España	**40 813**	**57 983**	**45 509**	**64 473**	**45 509**	**64 473**	**39**
OCDE	**33 058**	**55 364**	**34 230**	**57 990**	**35 859**	**60 677**	**25**
UE23	**32 987**	**54 354**	**34 261**	**57 403**	**35 104**	**60 005**	**28**
Francia	30 872	54 503	32 492	56 283	32 492	56 283	29
Grecia	19 825	38 804	19 825	38 804	19 825	38 804	36
Italia	30 403	44 468	32 725	48 833	32 725	51 045	35
Portugal	33 516	72 369	33 516	72 369	33 516	72 369	34
Alemania	60 507	79 355	67 163	88 214	70 749	96 736	a
Países Bajos	42 133	67 147	43 132	88 464	43 132	88 464	m
Finlandia	33 916	44 711	36 629	48 288	38 842	52 126	20
Noruega	38 559	50 883	38 559	50 883	46 914	57 374	16
Suecia	39 131	52 346	40 348	53 885	40 823	54 931	a
Brasil	14 775		14 775		14 775		m
Chile	23 747	44 107	23 747	44 107	24 555	45 723	a
México	20 851	41 693	26 560	53 262	50 775	62 678	a
Estados Unidos	40 067	68 712	40 602	69 586	41 430	72 498	a
Inglaterra (R.U.)	29 040	48 956	29 040	48 956	29 040	48 956	a
Irlanda	36 553	70 967	36 553	71 568	36 553	71 568	m

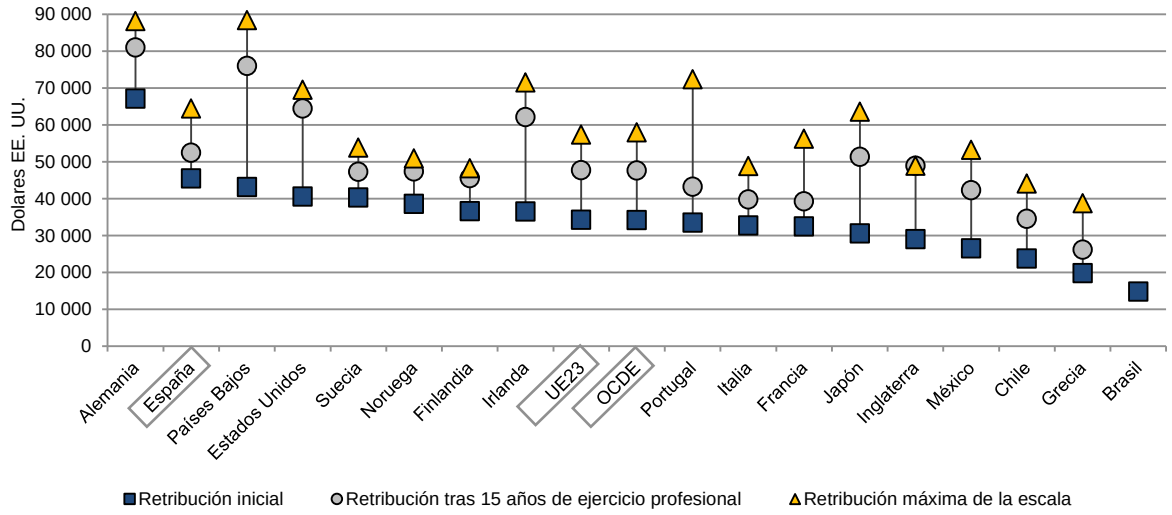
El análisis del salario del profesorado según el momento de la carrera profesional presenta diferencias importantes entre España y las medias internacionales de OCDE y UE23. En general, el salario en España es superior al salario medio del conjunto de países de la OCDE y de la UE23, tanto si se compara la retribución inicial, como después de 15 años o la retribución máxima en la escala. En los inicios de la carrera docente, los profesores españoles de Educación Primaria tienen un salario un 23,5% superior a la media de la OCDE y un 23,7% superior a la media de la UE23. La diferencia es aún mayor en la Educación Secundaria, con salarios iniciales que superan el 32% las medias internacionales en la primera etapa, mientras que en la segunda etapa superan el 26% al salario medio de la OCDE y al 29% al de la UE23. Sin embargo, al considerar el salario máximo al que el profesorado de España puede aspirar, las diferencias con las medias internacionales se reducen, pero siguen siendo superiores en todas las etapas educativas, entre un 4,7% y un 7,4% (tabla 3.9).

El gráfico 3.10 muestra la retribución del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria al inicio de la carrera docente, a los quince años de ejercicio profesional y la retribución máxima que puede alcanzarse para cada país, con diferencias muy importantes. Para la media de la OCDE, el salario inicial es de 34 203 dólares mientras que la UE23 es de 34 261 dólares. Las diferencias oscilan entre menos de 20 000 dólares en Grecia y por encima de 40 000 dólares en España, Estados Unidos, Países Bajos y Suecia, superando los 60 000 dólares en Alemania. El salario máximo que puede alcanzar el profesorado de primera etapa de Educación Secundaria en la media de países de la OCDE es de 57 990 dólares, muy similar a la media de la UE23 (57 403 dólares). Para los países analizados, varía entre los 38 804 de Grecia, único país por debajo de los 40 000 dólares y los más de 88 000 dólares de Alemania y Países Bajos. 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, tal y como se dijo anteriormente, que España es uno de los países en el que los profesores necesitan más años para alcanzar el máximo en la escala retributiva.

Gráfico 3.10 (extracto de la Tabla D3.1a):

Salarios del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria en diferentes momentos de su carrera docente (2018)

Salarios reglamentarios anuales de los profesores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



El salario reglamentario del profesorado de Educación Primaria y primera etapa de Educación Secundaria es ligeramente inferior al de los trabajadores con nivel de Educación Terciaria en la media de la OCDE y la UE23. Sin embargo, en España es superior.

Los sistemas educativos compiten con otros sectores económicos para atraer a los mejores profesionales. Las investigaciones más recientes muestran que el salario y las oportunidades de empleo se encuentran entre los factores que hacen atractiva la carrera docente (Johnes & Johnes, 2004). Por otro lado, el salario relativo del profesorado con el de otros trabajadores con el mismo nivel educativo, así como las oportunidades de crecimiento salarial, podrían tener una gran importancia a la hora de decidir la carrera profesional de los nuevos graduados (indicador D3, *Education at a Glance 2019*).

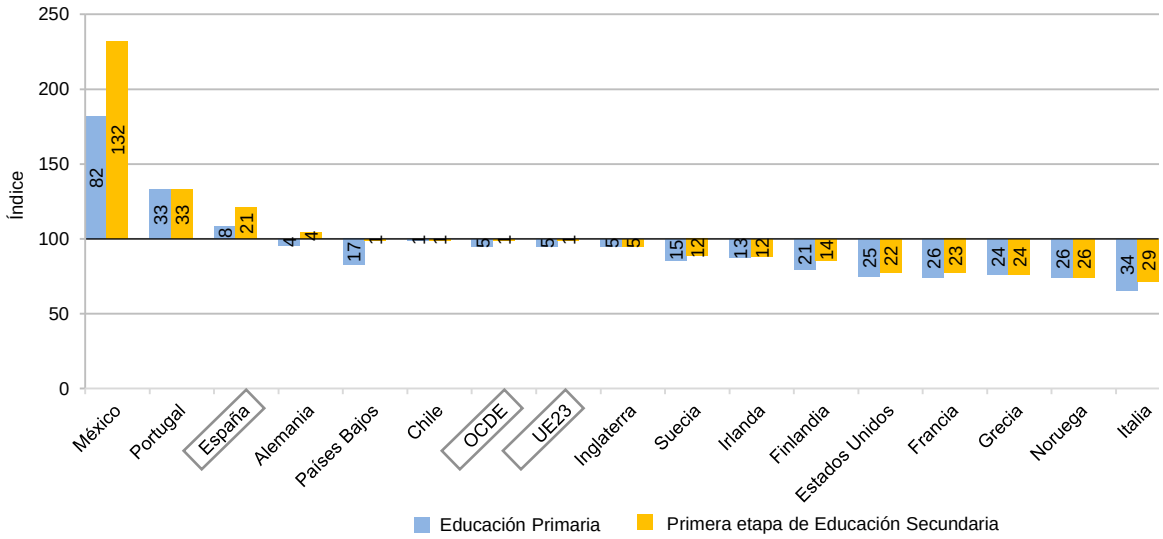
El gráfico 3.11 muestra la ventaja salarial del profesorado de Educación Primaria y primera etapa de Educación Secundaria para los países seleccionados. En media para los países de la OCDE y la UE23, el salario reglamentario de un docente de Educación Primaria con quince años

de experiencia es muy similar al de un trabajador con el mismo nivel de cualificación (1,3% inferior); sin embargo, en España es un 8,4% superior. En primera etapa de Educación Secundaria, las diferencias son más significativas. En el caso de la media de la OCDE y la UE23, el salario de un profesor con quince años de experiencia es un 5,4% inferior, mientras que en España vuelve a ser superior (21%). México es, de los casos analizados, el país donde los docentes presentan una ventaja salarial mayor para ambos niveles educativos (82% en Educación Primaria y 132% en primera etapa de Educación Secundaria), mientras que en Italia el salario del profesorado es significativamente inferior al de los trabajadores con el mismo nivel de cualificación (34% en Educación Primaria y 29% en primera etapa de Educación Secundaria).

Gráfico 3.11 (extracto de la Tabla D3.2b):

Ventaja salarial del profesorado relativo al salario de los trabajadores con nivel de Educación Terciaria (2018)

Ratio de salario usando el salario reglamentario del profesorado con 15 años de experiencia y cualificación más frecuente en instituciones públicas y el salario de trabajadores a tiempo completo con Educación Terciaria



Nota: países ordenados de mayor a menor según la ventaja salarial del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria.

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 2005, mientras que la media de la OCDE presenta valores superiores.

Entre 2005 y 2018, para la media de los países de la OCDE y la UE23 el salario del profesorado se ha visto incrementado, a pesar de la crisis económica de 2008 que produjo el estancamiento o recorte en los salarios del profesorado para la mayoría de los países de la OCDE. En 2018, el salario del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria es un 9% superior al salario de 2005 para la media de la OCDE y un 4% superior para la media de la UE23. Sin embargo, en España, el salario del profesorado es un 6% inferior al de 2005.

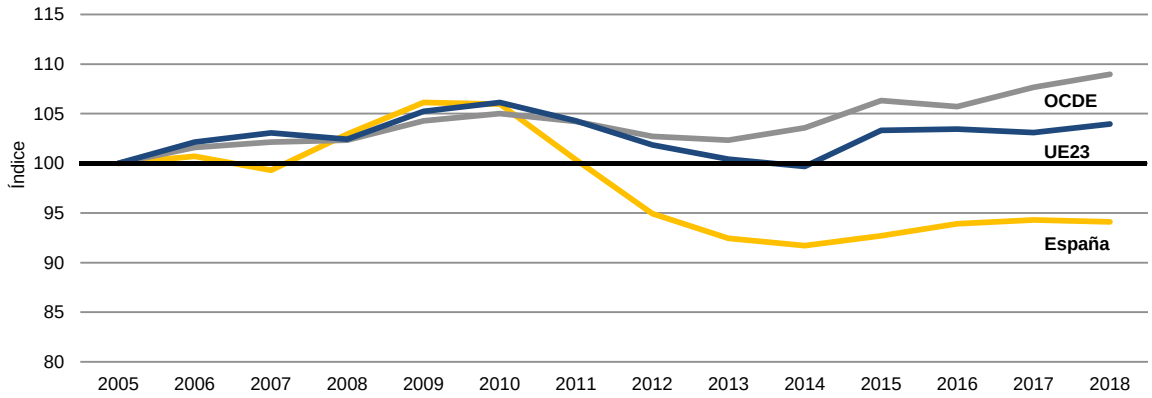
Entre 2009 y 2014 se produjo una bajada muy importante en el salario del profesorado a nivel general y afectó especialmente a países como España, llegando a representar el salario del profesorado en 2014 el 91,7% del salario de 2005. Desde el año 2014 y a pesar del constante crecimiento del salario del profesorado, en España aún no se han alcanzado el nivel de ingresos anterior a la crisis (gráfico 3.12).

Los países analizados en este informe con mayor crecimiento salarial con respecto a 2005 son México (48%), Suecia (30%) y Noruega (26%). Sin embargo, el grupo de países que han visto reducido el salario es también muy importante. Destacan sobre todo países como Grecia (39% inferior), Japón (22% inferior) o Inglaterra (10% inferior).

Gráfico 3.12 (extracto de la Tabla D3.5a):

Evolución del salario reglamentario del profesorado con la cualificación más frecuente, entre 2005 y 2018

Índice de cambio entre 2005 y 2018 del salario reglamentario del profesorado con 15 años de experiencia de primera etapa de Educación Secundaria (2005=100), convertido a precios constantes utilizando deflactores para consumo privado



Cuadro 3.3. ¿Qué complementos salariales recibe el profesorado de la Unión Europea?

La valoración de las buenas prácticas y del liderazgo del profesorado es un elemento esencial para hacer atractiva la profesión docente. Junto con otros factores, como las condiciones de trabajo, las oportunidades de desarrollo profesional y el reconocimiento son importantes para poner en valor al profesorado.

Los complementos educativos son una práctica común en los modelos retributivos del profesorado. Alrededor de la mitad de los sistemas educativos en la Unión Europea compensan a sus profesores por la mejora de resultados y el buen desempeño de la enseñanza. El estudio comparativo realizado por Eurydice analiza tres tipos de compensaciones económicas, que pueden estar acompañadas, además, de reducciones en el horario lectivo:

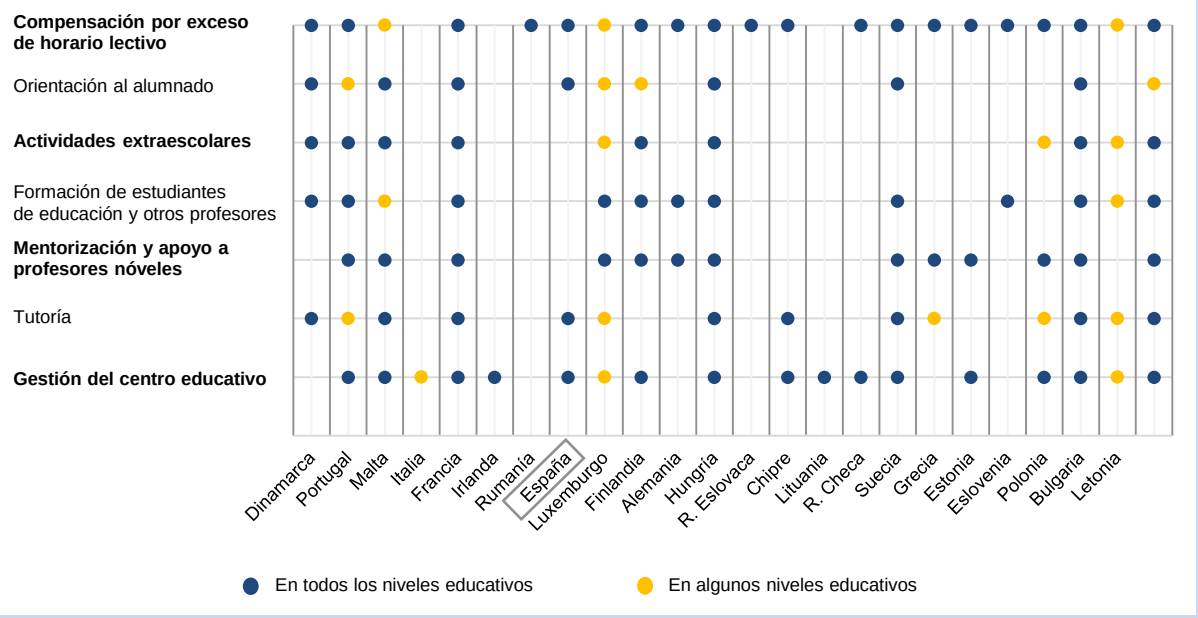
- Responsabilidades y tareas adicionales.
- Cualificaciones, formación y desempeños de la enseñanza.
- Enseñanza en circunstancias especiales.

Es una práctica común en la Unión Europea recompensar al profesorado que contribuye en el desarrollo de actividades que repercuten en todo el centro. En la mayoría de los sistemas educativos, el personal docente recibe una compensación económica cuando, además de sus deberes como profesor, también atienden otras funciones como son: jefatura de departamento, coordinador de etapa, responsables de programas, etc. Esta compensación alcanza más del 50% del salario base en la República Checa y 40% en Hungría. En otros países como Portugal, Eslovaquia y Finlandia, la gestión de actividades de liderazgo en la escuela solo conlleva una reducción de tiempo de instrucción con alumnado. En España y otros países, la compensación se combina con una reducción de horas lectivas. Ser tutor se asocia a un complemento salarial en aproximadamente la mitad de los sistemas. Los profesores que tienen la responsabilidad de apoyar a otros profesores o estudiantes de educación en prácticas reciben compensaciones económicas en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos. Finalmente, en prácticamente todos los sistemas educativos, los profesores reciben compensaciones económicas por la realización horas lectivas o clases extra (gráfico A).

En la mitad de los sistemas educativos, el destacado desempeño de la enseñanza o poseer una titulación más allá de la mínima requerida para ser profesor se asocia con un suplemento en el salario, aunque solo una cuarta parte de los sistemas educativos proporciona complementos económicos por completar con éxito actividades de formación, España entre ellos.

El último grupo de complementos analizados recoge la enseñanza con alumnado de necesidades especiales, que es un criterio normalmente utilizado para recibir pagos adicionales en 21 sistemas educativos. En España, en general, no hay ningún tipo de complemento por trabajar con alumnado de necesidades especiales, aunque se contempla la posibilidad de recibir complementos de residencia (islas o zonas rurales) al igual que en otros países.

Gráfico A. Complementos económicos relacionados con tareas y responsabilidades adicionales



Fuente: Eurydice (2018). *Teachers 'and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2016/17*. EU publications. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/teachers-and-school-heads-salaries-and-allowances-europe-201617_en

El salario mínimo de un director de primera etapa de Educación Secundaria es un 45% superior al de un profesor para la media de países de la OCDE. En España supone una diferencia de un 25,3% favorable al salario de los directores.

Para completar el análisis de las retribuciones de los docentes se analizan las de los directores de los centros educativos y se comparan con las de aquellos. Las responsabilidades de los directores presentan variaciones entre países y dentro del mismo país, en función del centro que dirigen. Las más comunes se refieren a las educativas (enseñanza directa, currículum, horarios, etc.), administrativas, gestión de personal o responsabilidades financieras. Dependiendo de cada país, el rango de salarios de un director puede ser específico y diferente al del profesorado, o bien recibir un complemento específico adicional de dirección aunque el salario reglamentario sea el mismo que el del profesor. Este complemento puede variar en función del número de alumnos del centro educativo, el profesorado a su cargo o las responsabilidades específicas que desempeñan según cada centro.

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 de los profesores de ese mismo nivel educativo. Lo mismo sucede si se tiene en cuenta el salario máximo que un director con la cualificación mínima puede llegar a alcanzar. Así, para la media de países de la OCDE, el salario inicial de un director (49 629 dólares) es un 45,0% superior al de un profesor; para la UE23 (47 321 dólares) supone un 38,1% más. En el caso de España, con un salario mínimo de 57 011 dólares, la diferencia con el salario inicial de un profesor es inferior a las medias internacionales

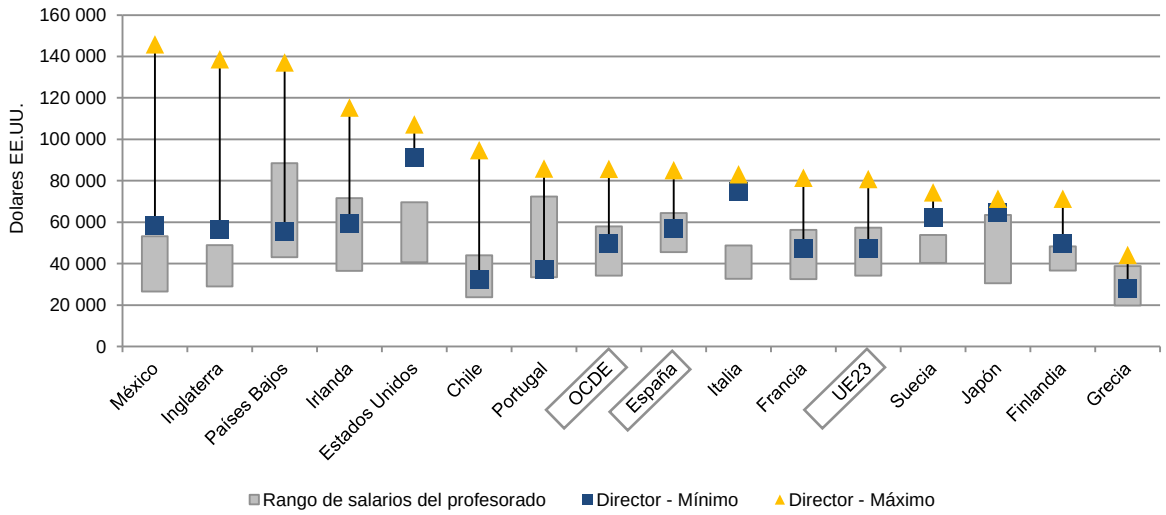
(25,3% superior). No obstante, en valores absolutos el salario inicial en España supera el de la media de la OCDE y la UE23 (gráfico 3.13).

El salario máximo de un director de primera etapa de Educación Secundaria es también superior al máximo del profesorado, y el incremento es similar al caso anterior, aunque con diferencias significativas entre países. En media para los países de la OCDE, un director puede llegar a ganar 85 700 dólares (47,8% más que el salario máximo de un profesor) y 80 848 dólares en la UE23 (40,8% más que un profesor). España en este caso tiene un salario máximo similar al de las medias internacionales, 85 170 dólares, que representa un 32,1% más que el salario máximo de un profesor del mismo nivel educativo.

Gráfico 3.13 (extracto de la Tabla D3.1b y D3.10):

Retribución mínima y máxima del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria y de directores (2018)

Basado en profesores con la cualificación más frecuente en un nivel dado de educación y directores con la cualificación mínima



Nota: los países están ordenados de mayor a menor retribución máxima de un director.

Los países con mayores diferencias entre el salario inicial de un profesor y de un director son Italia (129,1% superior), Estados Unidos (125,1%) y México (119,6%). Sin embargo, el escenario es diferente cuando se considera el salario máximo que un director puede alcanzar frente al de un profesor en el nivel de primera etapa de Educación Secundaria. En este caso, las mayores diferencias se dan en Inglaterra (183,1%), México (173,9%) y Chile (114,7%).

3.6 ¿Quiénes son los profesores?

> Más de un tercio del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria en España y las medias de las OCDE y UE23 tiene 50 o más años, mientras que los porcentajes de menores de 30 años no alcanzan el 15% en ningún caso.

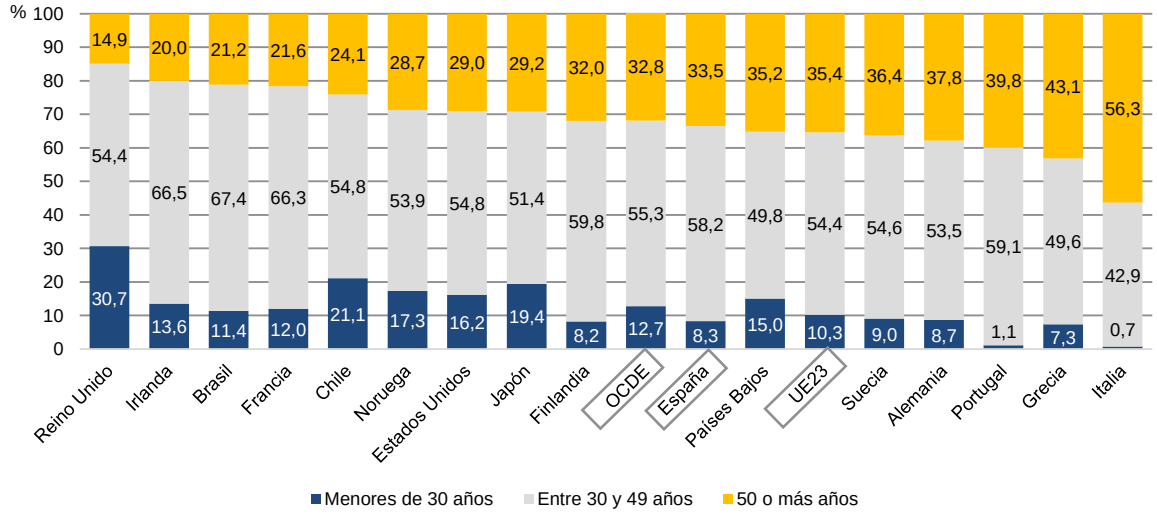
Los factores que determinan la demanda de profesorado son, entre otros, el tamaño de las clases, el número de alumnos en los diferentes niveles de educación o el comienzo y final de la educación obligatoria. Dado que en los próximos años un grupo importante del profesorado estará en disposición de retirarse, es importante realizar esfuerzos para atraer a la docencia a los profesionales más competentes, pues la calidad del profesorado es uno de los indicadores determinantes del rendimiento de los estudiantes, además de promover una formación de calidad. A continuación se analizan la edad y el género del profesorado como características esenciales a tener en cuenta a la hora de diseñar las políticas de captación y retención del

profesorado: salarios competitivos, buenas condiciones de trabajo y oportunidades de desarrollo profesional pueden atraer a la enseñanza a los jóvenes adultos.

El gráfico 3.14a muestra la distribución del profesorado en Educación Primaria por grupos de edad. En media para los países de la OCDE y la UE23, el 32,8% y el 35,4%, respectivamente, del profesorado tiene 50 o más años. España se sitúa entre estas dos medias con un 33,5% del total. Entre los demás países analizados en este informe, aquellos con un porcentaje mayor de profesores con 50 o más años son Italia (56,3%), Grecia (43,1%), Portugal (39,8%), Alemania (37,8%) y Suecia (36,4%). En cambio, los porcentajes más bajos se dan en Reino Unido, con tan solo un 14,9% de los profesores mayores de 50 años, Irlanda con un 20,0% y Brasil con un 21,2%.

Entre los 30 y los 49 años, la media de profesorado de los países de la OCDE es del 55,3%, un punto porcentual superior a la de la UE23 (54,4%). En España, el porcentaje de profesores de esta edad se sitúa por encima de ambos valores, 58,2%. Los países con los porcentajes más elevados, por encima del 60%, son Brasil, Francia e Irlanda. El grupo de profesores menores de 30 años representa al 12,7% y 10,3% para la media de la OCDE y de la UE23 respectivamente, mientras que en España solo alcanza el 8,3%, situándose entre los países analizados con menor proporción junto a Grecia, Italia, Finlandia y Portugal. El Reino Unido es el país con el profesorado más joven, 30,7%, seguido de Chile con un 21,1%.

Gráfico 3.14a (extracto de la Tabla D5.1):
Distribución del profesorado de Educación Primaria por grupos de edad (2017)



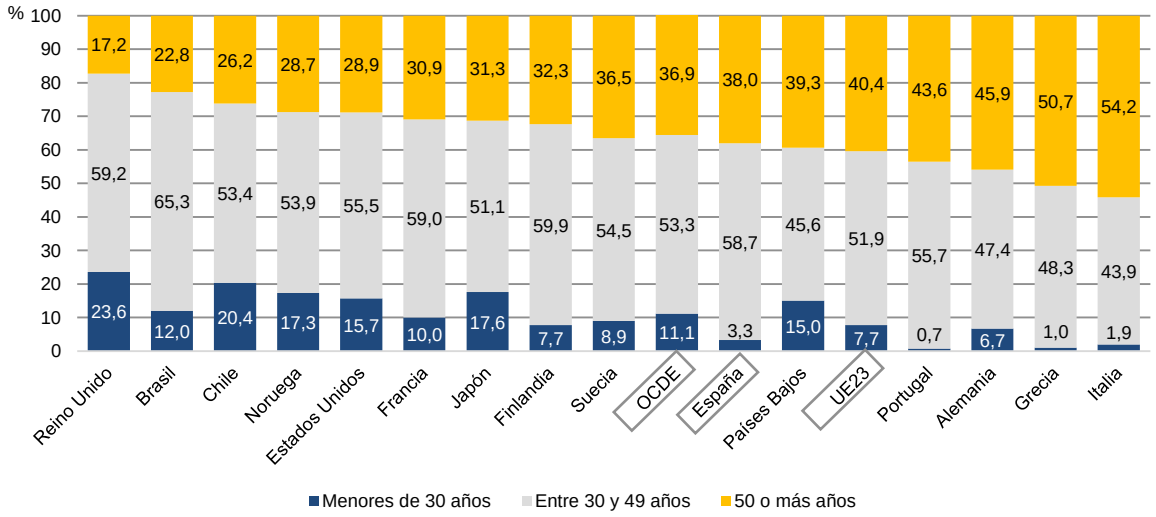
Nota: los países están ordenados de menor a mayor en función de la proporción de profesores de 50 o más años.

El gráfico 3.14b muestra la distribución del profesorado en Educación Secundaria por grupos de edad. En general, para este nivel educativo, el conjunto de los profesores tiene una edad media superior al nivel de Educación Primaria. Para la media de países de la OCDE, los profesores mayores de 50 años suponen el 36,9% del total. En la UE23 representan al 40,4%, y en el caso de España, como en el nivel de Educación Primaria, se sitúa entre estos porcentajes con un 38,0%, 4,5 puntos porcentuales más que en el nivel de educación anterior. Los profesores mayores de 50 años representan a más del 40% en Portugal (43,6%), Alemania (45,9%), Grecia (50,7%) e Italia (54,2%). Las proporciones más bajas se dan en Reino Unido (17,2%) y Brasil (22,8%).

Para el tramo de edad entre 30 y 49 años, la media de los países de la OCDE y de la UE23 es del 53,3% y del 51,9%, respectivamente. España queda por encima de las medias internacionales con el 58,7% del profesorado. El país que alcanza el porcentaje más elevado es Brasil con el 65,3% del profesorado, seguido de Finlandia, Reino Unido y Francia, con porcentajes cercanos al 60%.

El grupo de profesores menores de 30 años representa en España el 3,3% del total, siendo uno de los países con menos profesores en este tramo de edad, solo por encima de Italia, Grecia y Portugal y muy por debajo de la media de la OCDE (11,1%) y UE23 (7,7%). El país con el porcentaje más elevado en este tramo de edad, es decir, con más profesorado joven, es de nuevo el Reino Unido con 23,6%, seguido de Chile (20,4%).

Gráfico 3.14b (extracto de la Tabla D5.1):
Distribución del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria por grupos de edad (2017)



Nota: los países están ordenados de menor a mayor en función de la media de edad.

Cuadro 3.4. ¿Cuántos años de experiencia tiene el profesorado de primera etapa de Educación Secundaria?

El estudio TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) promovido por la OCDE, es el primero de su clase que da voz a docentes y directores, que completan una serie de cuestionarios relacionados con aspectos como la formación docente que han recibido; sus creencias y prácticas docentes; la evaluación de su trabajo, la retroalimentación y el reconocimiento que reciben; el liderazgo escolar, la gestión y otros varios aspectos. El estudio recoge, además, las características de la composición sociodemográfica del profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria: edad, género, años de experiencia, etc. A continuación, se analiza la experiencia del profesorado y su vinculación con la edad.

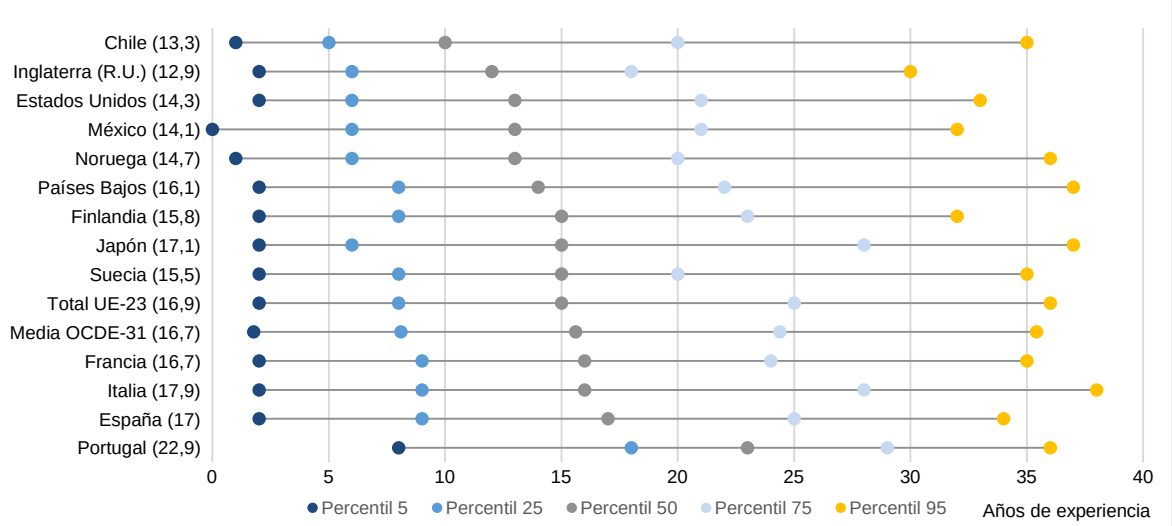
El patrón demográfico de edad del profesorado de los centros educativos tiene su lógico reflejo en la experiencia del docente en los países y economías participantes en el estudio TALIS.

La distribución del tiempo de experiencia en la profesión docente se muestra en el gráfico A, ordenados los países de menor a mayor por la mediana de la distribución. En la media OCDE, la mitad de los docentes de Educación Secundaria tienen 16 años o menos de experiencia (la media es 17 años), en tanto que en la UE23 la mediana es 15 años (la media es 17 años). Como se puede ver en el gráfico, los países presentan distribuciones muy diferentes, aunque la gran mayoría tiene en común que la variabilidad de experiencia es mayor entre los docentes con más experiencia acumulada.

Los docentes con menos experiencia entre los países analizados son los de Inglaterra, donde la mitad tienen 12 o menos años de experiencia, con una media de aproximadamente 12,9 años; aquellos que acreditan una mayor experiencia son los de Portugal, donde el 50% de los docentes tiene 23 o más años de experiencia.

Los docentes españoles de primera etapa de Educación Secundaria presentan una experiencia media de 17 años. En este caso, la media coincide con la mediana, de modo que la distribución es simétrica y, aproximadamente, el 50% del profesorado tiene una experiencia de 17 años o más, y el otro 50%, 17 o menos.

Gráfico A. Distribución del tiempo de experiencia, en años, del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria



Nota: entre paréntesis, los años de experiencia media del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria.

Fuente: MEFP (2019), *TALIS 2018 Estudio Internacional de la enseñanza y del aprendizaje*
http://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:047dfc41-acf6-444a-8e4e-4e5916343a88/talis2018-online-20190807.pdf

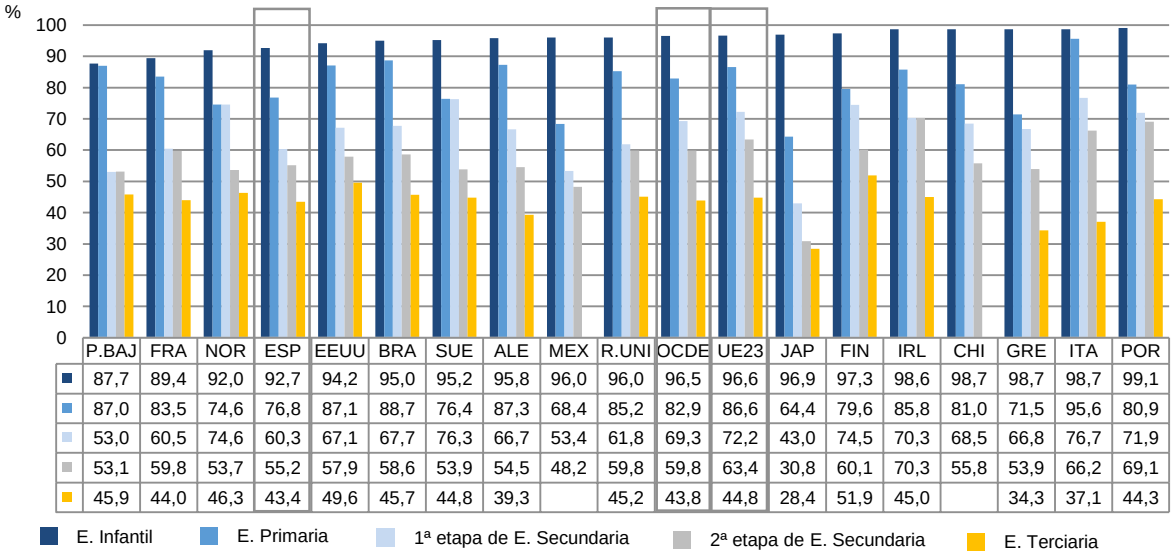
La proporción de mujeres entre el profesorado de las etapas inferiores del sistema educativo es claramente superior al de los hombres en España y en las medias de OCDE y UE23, aunque disminuye según aumenta el nivel educativo y queda por debajo de la proporción de hombres en el nivel de Educación Terciaria.

El género del profesorado es la segunda característica demográfica que se analiza en este apartado. Desde el nivel de Educación Infantil hasta la segunda etapa de Educación Secundaria, la mayoría del profesorado son mujeres en casi todos los países de la OCDE, disminuyendo el porcentaje de profesoras conforme aumenta el nivel educativo. Solo en Educación Terciaria la proporción de profesoras es menor que el de profesores para todos los países analizados en este informe con la excepción de Finlandia, donde superan ligeramente la mitad del profesorado. En España, un 92,7% del profesorado son mujeres en Educación Infantil, un 76,8% en Educación Primaria, un 60,3% en la primera etapa de Educación Secundaria, un 55,2% en la segunda etapa de Educación Secundaria y un 43,4% en Educación Terciaria. En media para los países de OCDE, la proporción de mujeres es superior a la de España en todos los niveles educativos: 96,5%, 82,9%, 69,3%, 59,8% y 43,8%, respectivamente. El caso de la UE23 es similar a la media de la OCDE, con una proporción de mujeres entre el profesorado siempre superior a los porcentajes de España.

La situación en el nivel de Educación Terciaria es significativa, pues es la única etapa educativa donde la proporción de mujeres es inferior a la de hombres en casi todos los países analizados: solo hay valores cercanos a una situación de paridad en Finlandia (51,9%) y Estados Unidos (49,6%). En España, el porcentaje de profesoras en Educación Terciaria es ligeramente inferior que en la media de los países de la OCDE y la UE23: un 43,4% frente a un 43,8% y un 44,8%,

respectivamente. Sin embargo, la presencia de mujeres en Educación Terciaria es superior en España a la de países como Japón (28,4%), Grecia (34,3%), Italia (37,1%) y Alemania (39,3%) (gráfico 3.15).

Gráfico 3.15 (extracto de la Tabla D5.2):
Porcentaje de mujeres profesoras por nivel educativo (2017)



	P.BAJ	FRA	NOR	ESP	EEUU	BRA	SUE	ALE	MEX	R.UNI	OCDE	UE23	JAP	FIN	IRL	CHI	GRE	ITA	POR
E. Infantil	87,7	89,4	92,0	92,7	94,2	95,0	95,2	95,8	96,0	96,0	96,5	96,6	96,9	97,3	98,6	98,7	98,7	98,7	99,1
E. Primaria	87,0	83,5	74,6	76,8	87,1	88,7	76,4	87,3	68,4	85,2	82,9	86,6	64,4	79,6	85,8	81,0	71,5	95,6	80,9
1ª etapa de E. Secundaria	53,0	60,5	74,6	60,3	67,1	67,7	76,3	66,7	53,4	61,8	69,3	72,2	43,0	74,5	70,3	68,5	66,8	76,7	71,9
2ª etapa de E. Secundaria	53,1	59,8	53,7	55,2	57,9	58,6	53,9	54,5	48,2	59,8	59,8	63,4	30,8	60,1	70,3	55,8	53,9	66,2	69,1
E. Terciaria	45,9	44,0	46,3	43,4	49,6	45,7	44,8	39,3		45,2	43,8	44,8	28,4	51,9	45,0		34,3	37,1	44,3

Nota: los países están ordenados de menor a mayor en función del porcentaje de mujeres profesoras en Educación Infantil.

Algunas hipótesis que presenta el análisis de este indicador en el informe internacional *Education at a Glance 2019* y que pueden explicar la elevada presencia de las mujeres en los diferentes niveles educativos, especialmente en los inferiores, son los factores culturales a la hora de elegir los estudios universitarios, que puede estar condicionado por estereotipos de género y por factores económicos. Dentro incluso del propio profesorado, existen también diferencias de género según las materias que se imparten. En relación a los factores económicos, en todos los países con datos disponibles, los profesores hombres tienen un salario medio inferior al de la población masculina con nivel educativo de Educación Terciaria dentro de cada país. Sin embargo, para el caso de las mujeres, el salario es el mismo que en otras profesiones que requieren de Educación Terciaria. Por tanto, el atractivo de la profesión docente es, en este sentido, mayor para las mujeres que para los hombres.

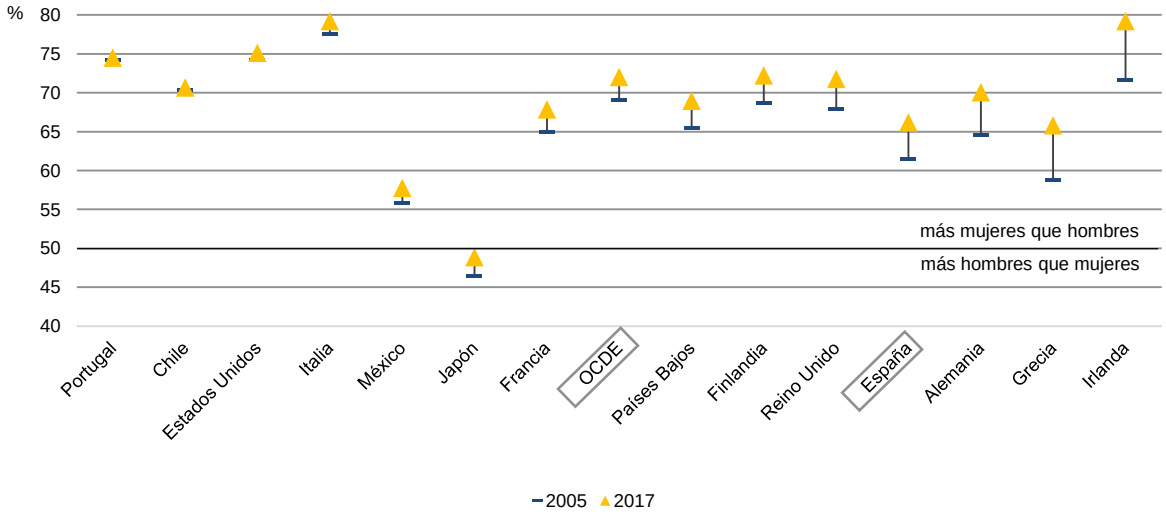
Las diferencias de género analizadas pueden verse agravadas, sobre todo en el nivel de Educación Primaria y Secundaria, atendiendo a los patrones de graduación en el campo de Educación y a la comparación de la proporción de mujeres entre el profesorado más joven (menos de 30 años) y entre el profesorado de 50 años o más. Este último análisis permite ver que es en la segunda etapa de Educación Secundaria donde aparecen las diferencias más importantes. En 2016, para la media de la OCDE, eran mujeres el 62% del profesorado menor de 30 años frente al 56% de 50 o más años de esta etapa educativa, en todo caso por encima del 50%. En Educación Terciaria se da una situación diferente: las mujeres representaban en 2016 al 52% del profesorado menor de 30 años, frente al 38% que representan entre el profesorado de 50 o más años. Esto explica la situación que se refleja en el gráfico 3.16a y en el gráfico 3.16b sobre la variación en el porcentaje de mujeres entre el profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria por un lado y de Educación Terciaria por otro.

Entre 2005 y 2017, la proporción de mujeres entre el profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria ha crecido para la media de la OCDE en 3 puntos porcentuales, por debajo de la subida de 4,6 puntos en España. Los mayores incrementos, por encima de 5 puntos

porcentuales, se dan en Alemania, Grecia e Irlanda: sin embargo, la variación es inferior a un 1 punto porcentual en Portugal, Chile o Estados Unidos. Ningún país, salvo Japón, consigue reducir la brecha de género en el conjunto de estos niveles educativos.

Gráfico 3.16a (extracto de la Tabla D5.3):

Variación del porcentaje de mujeres entre el profesorado de Educación Primaria y Educación Secundaria, entre 2005 y 2017

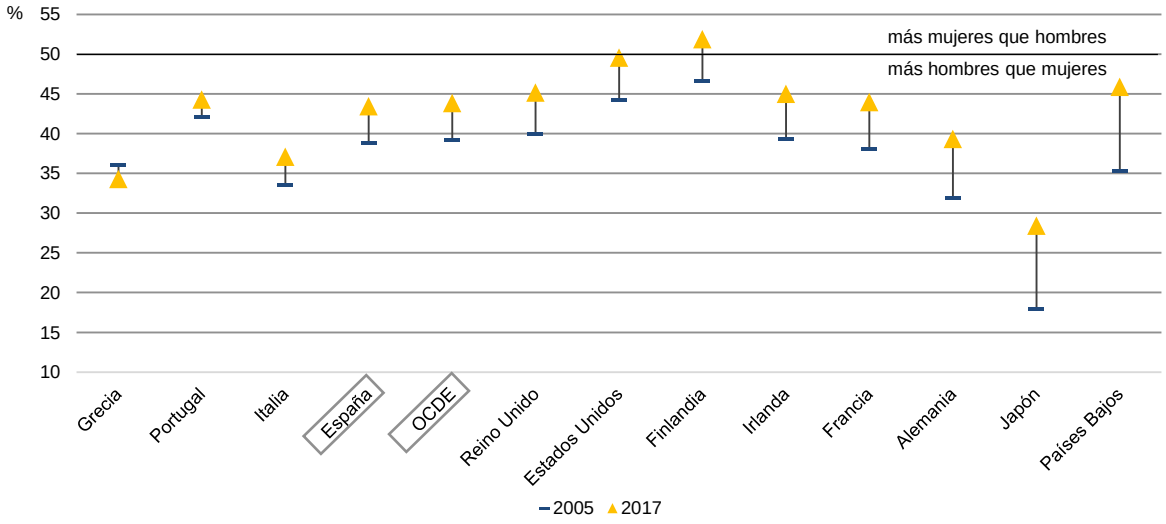


Nota: los países están ordenados por el incremento en el porcentaje de mujeres profesoras.

El nivel de Educación Terciaria presenta también un crecimiento en la proporción de mujeres entre el profesorado. Sin embargo, en este caso, el incremento es a favor de la paridad de género, mientras que en los niveles inferiores del sistema educativo crece la desigualdad. El incremento entre 2005 y 2017 de mujeres entre el profesorado de Educación Terciaria es en España de 4,6 puntos porcentuales, similar al de la media de países de la OCDE (4,7 puntos porcentuales). Japón y Países Bajos presentan los mayores crecimientos, por encima de 10 puntos porcentuales. Solo en Grecia se ha reducido la proporción de mujeres entre el profesorado de Educación Terciaria (-1,7 puntos porcentuales).

Gráfico 3.16b (extracto de la Tabla D5.3):

Variación del porcentaje de mujeres entre el profesorado de Educación Terciaria, entre 2005 y 2017



Nota: los países están ordenados por el incremento en el porcentaje de mujeres profesoras.

3.7 Criterios de acceso a la Educación Terciaria

A lo largo de las últimas décadas, el número de estudiantes que acceden a la Educación Terciaria no ha dejado de crecer y por tanto es relevante analizar los sistemas de acceso a las diferentes instituciones que ofrecen estudios terciarios. Los motivos por los cuales cada vez más estudiantes acceden a la educación superior se deben a distintos factores como la mayor proporción de alumnos que alcanzan el nivel educativo mínimo necesario, el alto nivel de desempleo que la crisis económica ha generado en muchas economías o la relación positiva entre la obtención de un mayor nivel educativo y mejores oportunidades en el mercado laboral.

> La mitad de los países con datos disponibles utilizan sistemas de admisión abiertos al nivel de Educación Terciaria, donde todos los solicitantes que han alcanzado un nivel educativo mínimo son admitidos en los estudios terciarios.

Los sistemas de admisión a estudios terciarios reflejan la manera en la que se estructura y organiza el nivel de Educación Terciaria en cada país. En general, los sistemas de admisión a estudios terciarios pueden ser abiertos o selectivos. Los primeros son aquellos donde todos los solicitantes que han alcanzado un nivel educativo mínimo son admitidos, frente a los sistemas selectivos, donde no solo es necesario alcanzar un nivel mínimo sino que existen otros criterios adicionales. El análisis de los criterios nacionales y sistemas de admisión de estudiantes a instituciones públicas de nivel de Educación Terciaria muestra diferencias importantes entre los países participantes analizados (tabla 3.17).

Los países con sistemas de admisión abiertos, entre los analizados, son: Alemania, Estados Unidos, Francia, Italia, Noruega y Países Bajos. España pertenece al grupo de países con un sistema de admisión selectivo, al igual que Brasil, Chile, Grecia, Finlandia, Japón, Portugal y Suecia. No obstante, dentro de los países con sistemas de admisión abiertos puede existir un límite en el número de vacantes disponibles para algunos campos de estudio, sobre todo en las carreras y programas de la rama sanitaria. En el caso de los países con sistemas de admisión selectivos, una menor proporción de países establecen límites por campo de estudio y, en caso de hacerse, suele aplicarse a todos los campos. En este caso, los límites son fijados, generalmente, por la institución o universidad que oferta la Educación Terciaria. El límite en el número de estudiantes que acceden a los distintos programas de estudios terciarios suele acordarse entre los gobiernos centrales y regionales junto con las universidades, a excepción de Brasil, Chile, España, Estados Unidos, Países Bajos y Japón, donde son las universidades las únicas responsables de fijar estos límites.

Los distintos sistemas de admisión, la diferente demanda y las restricciones de cada universidad hacen que sea necesario un arbitraje a la hora de distribuir a los estudiantes en las plazas vacantes. En algunos países es la administración central la que distribuye a los estudiantes, como es el caso de Francia o Brasil. En otro grupo importante de países, entre los cuales están Alemania, Noruega o Suecia, la decisión de distribuir a los estudiantes depende del acuerdo entre la administración central y las instituciones educativas. España, junto con Chile y Estados Unidos, basa esta distribución en un sistema donde la demanda y la oferta determinan la distribución final de los estudiantes, de acuerdo a elementos como el número de plazas disponibles, las carreras ofertadas o las tasas universitarias, entre otras.

Tabla 3.17 (extracto de la Tabla D6.1):
Organización de los sistemas de admisión en educación terciaria de las instituciones/universidades públicas (2017)

	Sistema de admisión abierto	Número fijo de vacantes			Modelo usado para distribuir las plazas de estudiantes
		Por rama de estudio	Por institución terciaria	Autoridad responsable de fijar el límite de estudiantes	
España	No	Algunas	No	Universidades	Mercado (demanda)
Francia	Sí	Algunas	Algunas	Central, regional, universidades, otras	Administración central
Grecia	No	No	Todas	Central, universidades, otras	Administración central
Italia	Sí	Algunas	No	Central, universidades	Administración central
Portugal	No	Todas	Todas	Central, universidades	Administración central
Alemania	Sí	Algunas	No	Estado, universidades	Modelo mixto
Países Bajos	Sí	Algunas	No	Universidades	Otro
Finlandia	No	Todas	Todas	Central, universidades	Otro
Noruega	Sí	Algunas	Algunas	Central, universidades	Modelo mixto
Suecia	No	No	Todas	Central, universidades	Modelo mixto
Brasil	No	No	Todas	Universidades	Administración central
Chile	No	No	Todas	Universidades	Mercado (demanda)
Estados Unidos	Sí	Algunas	Algunas	Universidades	Mercado (demanda)
Japón	No	Todas	Todas	Universidades	Otro

Las pruebas que realizan los estudiantes al finalizar la segunda etapa de Educación Secundaria son la vía preferente para el acceso de los estudiantes a Educación Terciara y se usan, en general, para decidir sobre el acceso a los diferentes campos de estudio.

Para acceder a los estudios de Educación Terciaria, los estudiantes de segunda etapa de Educación Secundaria suelen tener que realizar una serie de pruebas que pueden ser estandarizadas o ser diferentes a nivel regional. Las combinaciones a nivel internacional son muy variadas y en algunos casos conviven diferentes pruebas a la hora de decidir sobre el acceso de los estudiantes a este tipo de estudios.

Tabla 3.18 (extracto de la Tabla D6.5a):
Finalidad y uso de las pruebas nacionales al final de la segunda etapa de Educación Secundaria para determinar el acceso a programas de Educación Terciaria (2017)

	Uso para el acceso a diferentes campos de estudio	Finalidad y usos principales					
		Acceso de estudiantes e E. Terciaria (en general)	Es la única posibilidad para acceder a E. Terciaria	Es la única posibilidad para acceder a algunos campos de estudio	Acceso de estudiantes para instituciones con procesos selectivos y/o con alta demanda	Acceso de estudiantes para programas, disciplinas, campos o especialidades de E. Terciaria	Decisiones sobre becas y asistencia financiera a los estudiantes.
España	Sí, en todos	Sí	m	m	m	m	m
Francia	Sí, en algunos	Sí	No	No	No	Sí	No
Grecia	Sí, en todos	Sí	No	Sí	Sí	Sí	No
Italia	No	a	a	a	a	a	a
Portugal	Sí, en todos	Sí	No	No	Sí	Sí	No
Alemania	a	a	a	a	a	a	a
Países Bajos	Sí, en todos	Sí	No	No	No	Sí	No
Finlandia	Sí, en la mayoría	Sí	No	No	Sí	Sí	No
Noruega	Sí, en la mayoría	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Suecia	a	a	a	a	a	a	a
Brasil	Sí, en todos	Sí	No	No	Sí	No	No
Chile	m	m	m	m	m	m	m
México	m	m	m	m	m	m	m
Estados Unidos	No	a	a	a	a	a	a
Japón	a	a	a	a	a	a	a

La finalidad y usos de estas pruebas varían entre países pero, en todos los países analizados con datos disponibles, son necesarias para el acceso de los estudiantes a los programas de Educación Terciaria. En algunos casos, como Francia, Finlandia o Noruega, estas pruebas se

tienen en cuenta para el acceso a ciertos campos de estudios. En otros, como Brasil, España o Países Bajos son consideradas para el acceso a cualquier campo de estudios (tabla 3.18). En algunos países, estas pruebas se utilizan sobre todo para limitar el acceso a instituciones con procesos selectivos y/o con alta demanda, como en Brasil, Grecia, Finlandia o Portugal. En otros casos son una vía de acceso a programas o especialidades concretas de Educación Terciaria, como en Francia, Noruega o Países Bajos. Aunque no ocurre en ninguno de los países analizados en este informe con datos disponibles, el resultado de estas pruebas puede usarse igualmente para decidir sobre becas y asistencia financiera a los estudiantes que acceden a Educación Terciaria.

CONCLUSIONES

1. La expansión de la educación y los resultados educativos

Nivel educativo de la población adulta

El nivel educativo de la población adulta española (25 a 64 años) sigue mejorando. Durante el periodo 2008-2018, el porcentaje de población adulta que posee solamente estudios obligatorios (inferiores a la segunda etapa de Educación Secundaria) se ha reducido en 9 puntos porcentuales, pasando del 48,9% al 39,9%. A pesar de la mejora, los valores siguen siendo altos respecto a la media de los países de la OCDE (de 26,7% a 21,5%) y de los países de la UE23 (de 25,4% a 18,7%). 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 32,3%, en la OCDE al 15,0% y en la UE23 al 13,6%. Para este grupo de adultos, en cuanto a la distribución por género, los hombres son más susceptibles de no alcanzar el nivel de Educación Secundaria superior que las mujeres, tanto en España como en el conjunto de la UE23 o de la OCDE.

Las diferencias porcentuales más significativas entre España y las medias internacionales se dan en la población adulta con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria. Mientras que en España solamente el 22,9% tienen una titulación de este nivel, esta población supera el 40% en la media de la OCDE (44,0%) y de la UE23 (46,2%). Por el contrario, en España se da un alto porcentaje de población adulta con estudios terciarios (37,3%), entre la media de la OCDE (38,6%) y de la UE23 (35,6%). Por tanto, España tiene un déficit de titulados en segunda etapa de Educación Secundaria.

En los países con bajos porcentajes de población que solo alcanza estudios básicos, la proporción de titulados en Educación Terciaria y la de los titulados en Secundaria y postsecundaria no Terciaria suele estar equilibrada, con diferencias menores de 5 puntos porcentuales. Sin embargo, existen destacadas excepciones como Irlanda, Reino Unido y España, donde la población con estudios terciarios es claramente superior o Alemania, Italia y Chile, donde la población con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria y postsecundaria no Terciara es mayoritaria en esta comparación, con diferencias superiores a 15 puntos porcentuales en todos los casos.

La distribución de la población adulta con estudios terciarios por nivel alcanzado presenta diferencias entre países. Para la media de países de la OCDE, el grupo mayoritario ha alcanzado el nivel de grado o equivalente, seguido de los que han alcanzado el nivel de máster o equivalente. Para la media de países de la UE23 hay un equilibrio entre estos dos grupos y en España ocurre que el grupo mayoritario es el que ha alcanzado el nivel de máster o equivalente, seguido de los que han alcanzado el nivel de ciclo corto de Educación Terciaria. Por otro lado, existen diferencias de género importantes en cuanto a la población que alcanza el nivel de Educación Terciaria: la proporción de mujeres entre 25 y 64 años que alcanza el nivel de estudios terciarios es un 19% superior a la de hombres para la media de países de la OCDE, un 25% superior para la UE23 y un 15% superior en España.

El campo de estudios mayoritario de la población adulta con Educación Terciaria en la media de la OCDE y la UE23 es el de ciencias empresariales, administración y derecho, seguido del de artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información y, en tercer lugar, ingeniería, producción industrial y construcción. En España, la situación es similar, aunque se invierte el orden del segundo y tercer grupo. A continuación es el campo de salud y bienestar el grupo mayoritario en todos los casos.

El número de estudiantes graduados en programas de doctorado se ha incrementado un 8% de media para la OCDE entre 2013 y 2017, gracias al impulso de países como México, Estados Unidos y España. Al contrario de lo que ocurre con los niveles inferiores de Educación Terciaria, los graduados en programas de doctorado tienden a especializarse más claramente en los campos de estudios relacionados con las ciencias y la tecnología.

Escolarización en Educación Infantil

La tasa de escolarización en el primer ciclo de Educación Infantil en España es del 36,4%, muy similar a la media de la OCDE (36,3%) y de la UE23 (35,6%), y crece más de 10 puntos porcentuales desde el año 2010 en los tres casos. Para los menores de 1 año, solo España y Portugal presenten tasas superiores al 10% entre los países analizados. Sin embargo, a la edad de 2 años, para la media de la OCDE, la tasa de escolaridad alcanza el 62,1%, y en la UE23 el 62,4%. España, con un 58,7%, queda por debajo ambas medias.

De media, aproximadamente un 79% de los niños de 3 años está escolarizado en los países de la OCDE, y un 88% en los países de la UE23 en 2017. En España, a los 3 años la escolarización es prácticamente total, pues alcanza el 96%. Estos datos, junto con la prácticamente total escolarización a los 4 y 5 años, sitúan a España entre los países con las tasas más elevadas de escolarización en Educación Infantil, superando la media de OCDE y de UE23 en todas las edades.

En general, la proporción de alumnos en centros de titularidad privada es mayor en Educación Infantil que en las etapas educativas siguientes. Además, hay diferencias importantes entre el primer y segundo ciclo de Educación Infantil, siendo superior la proporción de alumnado en centros privados para el primer ciclo de la etapa tanto en España como en las medias de la OCDE y UE23.

Acceso y titulación en segunda etapa de Educación Secundaria

En 2017, la tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años es del 87,1%, superior a la de la media de la OCDE (84,5%), aunque por debajo de la media de la UE23 (88,0%). Si se amplía el análisis a edades entre 14 y 28 años, la distribución de los alumnos por tipo de programa es muy diferente. A los 17 años, el 67,4% del alumnado de España está escolarizado en la vía general de la segunda etapa, mientras que solo el 53,9% del alumnado de media en la OCDE se encuentra en esta situación. Sin embargo, a esta edad se escolariza en segunda etapa de Educación Secundaria por la vía profesional solo el 18,7% de la población en España, frente al 31,0% de media en la OCDE. Esta diferencia puede estar influida, en parte, por la alta tasa de repetición en España que hace que un porcentaje muy importante de jóvenes siga aún en la enseñanza obligatoria y muy pocos, de la edad oportuna o idónea, en Ciclos Formativos de Formación Profesional.

La tasa de graduación en la segunda etapa de Educación Secundaria en el total de las edades para la media de la OCDE es del 86,4%, similar a la de la media de la UE23 (86,0%). En ambos casos queda por encima de la tasa de graduación en España, que alcanza el 80,8%. No obstante, desde el año 2010, mientras que la tasa de graduación ha crecido para la media de la OCDE en 2 puntos porcentuales, en el caso de España lo ha hecho en más de 19 puntos porcentuales. Si se restringe este análisis a los menores de 25 años la situación presenta una tendencia similar, aunque con valores más reducidos.

La proporción de mujeres que se gradúa por la vía general es superior en casi todos los casos a la proporción de mujeres que lo hace siguiendo una vía profesional. Para la media de países de la OCDE, el 54,5% de los graduados por la vía general son mujeres, frente al 47,9% que lo son por la vía profesional. Estos porcentajes son para la media de la UE23 del 55,6% y el 48,8%,

respectivamente, y para España suponen el 55,4% y el 48,7%, también respectivamente. El campo de estudio mayoritario de los graduados en segunda etapa de Educación Secundaria por la vía profesional es tanto en la media de los países de la OCDE como de los países de UE23 el de ingeniería, industria y construcción. En España, sin embargo, es el de salud y bienestar.

Acceso y titulación en Educación Terciaria

En 2017 España presenta una tasa de acceso a Educación Terciaria del 78,9%, significativamente superior a la de las medias internacionales de OCDE (64,9%) y de UE23 (62,9%). La tasa de acceso estimada a la Educación Terciaria no universitaria de ciclo corto alcanza en España el 31,1%, cifra más elevada que las medias de la OCDE (16,8%) y de la UE23 (12,4%). En los países de la OCDE, el porcentaje más elevado de estudiantes que acceden a programas de Educación Terciaria universitaria lo hace en los de grado o equivalente, accediendo a estos estudios en España el 48,9%, porcentaje por debajo de las medias de la OCDE (57,9%) y de la UE23 (57,4%). Respecto a los programas de máster o equivalente, en España la tasa de acceso es del 18,6%, también por debajo de los porcentajes de la OCDE (23,8%) y de la UE23 (27,5%). En los programas de doctorado o de investigación avanzada, España, con una tasa de acceso del 3,8%, supera a las medias de OCDE (2,3%) y de la UE23 (2,5%). Las variaciones entre países en todos estos programas son importantes.

La tasa de acceso por primera vez a estudios de grado o equivalente en el ámbito de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) es en España del 23,7%, por debajo de la media de la OCDE (27,2%) y la UE23 (28,1%). Otros campos de estudio analizados en este informe son salud y bienestar y ciencias empresariales, administración y derecho. Las tasas de acceso por primera vez a estudios de grado en estos ámbitos en España son 11,0% y 22,3% respectivamente (OCDE, 12,8% y 22,1%; UE23, 12,8% y 20,8%). La proporción de mujeres que accede por primera vez a los distintos niveles de Educación Terciaria según el campo de estudios muestra de nuevo un sesgo de género muy importante.

La tasa de finalización de los estudios terciarios de grado en la duración teórica de los mismos es, para la media de países con datos disponibles, del 39%. Si se suman tres años a la duración teórica de los grados, la media de la tasa de finalización en este caso asciende al 67%. El cálculo de la tasa de finalización en España se ha calculado con una metodología diferente y no es comparable con la media internacional.

Movilidad internacional de los estudiantes universitarios

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 las medias internacionales: únicamente el 3,2% de los estudiantes universitarios son estudiantes internacionales. Por nivel de Educación Terciaria, los porcentajes son del 18,0% en programas de doctorado, del 10,3% en programas de máster, del 1,2% en programas de grado y del 0,9% en programas de ciclo corto. El grupo de estudiantes internacionales mayoritario en España procede de América Latina y el Caribe, mientas que en la media de la OCDE el origen del grupo mayoritario es Asia y en la media de la UE23 el más numeroso procede de la propia Europa.

En España, el 9% de los estudiantes se gradúa en Educación Terciaria habiendo cursado créditos de movilidad, proporción inferior a la media global del 12%. De ellos, el 85,5% utiliza programas europeos como el Erasmus+ para obtener estos créditos de movilidad.

2. Educación, mercado laboral y financiación educativa

Transición de la enseñanza al mercado laboral

Respecto a la transición de la enseñanza al mercado laboral, en España, de entre los jóvenes de 15 y 29 años, el 51,1% está estudiando, el 29,8% no estudia, pero está trabajando, y el 19,1% ni estudia ni trabaja. En comparación con la media de los países de la OCDE, el porcentaje es superior en el caso de los jóvenes que están estudiando (OCDE 46,9%), siendo mayor la diferencia de los que no estudian y están ocupados (OCDE 39,9%), y menor la de los que ni estudian ni trabajan (OCDE 13,2%).

De 2008 a 2018, el número de jóvenes españoles entre 20 y 24 años que sigue estudiando ha aumentado en 17,3 puntos porcentuales. El incremento medio de la OCDE en el mismo periodo ha sido tan solo de 3,4 puntos, y el de la UE23 de 4,0 puntos.

El nivel de formación de las personas está correlacionado con su situación laboral. Las que tienen un nivel educativo más alto alcanzan tasas de empleo más elevadas, mientras que las personas con un menor nivel de cualificación tienen más riesgo de estar desempleadas. Las tasas de empleo en España, para todos los niveles de formación, son más bajas que la media de los países de la OCDE y de la UE23. Con las tasas de desempleo ocurre lo contrario, en todos los casos son más elevadas las españolas.

Las tasas de empleo de los adultos con Educación Terciaria más elevadas pertenecen a los sectores científico-tecnológicos (tecnología de la información y comunicación, ingeniería y construcción) y científico-salud (salud y bienestar) con tasas de empleo por encima del 85%.

El 20,2% de los jóvenes españoles entre 18 y 24 años está desempleados y no están participando en actividades de formación, alrededor del 60% de estos jóvenes se dedica a la búsqueda de empleo (12,0%) y el resto es población inactiva (8,2%). En EU23 hay gran disparidad entre los países, pero en media el 13,4% de los jóvenes no tiene empleo y no está en formación, el 6,0% busca empleo y 7,3% es inactivo.

En España, las personas cuyo nivel formativo es de Educación Terciaria ganan un 57% más que las que han finalizado la segunda etapa de Educación Secundaria, y estos un 24% más que las que han completado la primera etapa de Educación Secundaria o un nivel inferior. Sin embargo, el salario de las mujeres queda siempre por debajo del de los hombres para todos los niveles educativos. En media para la OCDE, las mujeres con titulación de Educación Superior tienen unos ingresos que alcanzan solo el 75% del salario de los hombres, mientras que en España es de un 82%.

Resultados sociales de la educación

Mayor nivel educativo implica mayor facilidad de empleo, mayores ingresos y está normalmente asociado a mejor salud. También se asocia a mejores conexiones sociales, mayor participación en actividades culturales o deportivas, mayor participación en actividades de voluntariado, pero parece que no proporciona a las personas mayor habilidad para encontrar un mejor equilibrio entre la vida profesional y su vida familiar.

Financiación de la educación

Durante 2016 España presenta un gasto total por alumno en instituciones educativas inferior a la media de los países de la OCDE y la UE23, en un 9,9% y 11,5% respectivamente. Sin embargo, el gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita fue en España similar al de la OCDE y al de la UE23, siendo incluso mayor en el caso de Educación Secundaria.

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE23. En 2016, estos gastaron una media del 5,0% y del 4,5%, respectivamente, de su PIB en instituciones educativas de Educación Primaria a Terciaria. En España, este porcentaje es del 4,3%

En 2016, la mayoría de los países dedicó un porcentaje significativo de su presupuesto público a la educación. De media en los países de la OCDE, para los niveles de Educación Primaria a Terciaria suponen un 10,8% del gasto público total, siendo un 9,6% de media en los países de la UE23. España se sitúa en un 8,6%.

En España, debido a su descentralización territorial, más de las tres cuartas partes de los fondos públicos destinados a la educación (81%) provienen de los gobiernos regionales o autonómicos.

3. El entorno de los centros educativos y el aprendizaje

Horas de clase

El número de horas de instrucción obligatorias para los alumnos es uno de los puntos clave en el debate educativo. En general, cuanto más alto es el nivel educativo, mayor es el número de horas de instrucción anuales. En la OCDE el tiempo medio de instrucción obligatorio para los alumnos de Educación Primaria es de 799 horas anuales. Los alumnos de primera etapa de Educación Secundaria reciben 919 horas de media. La media de horas de clase para los 23 países de la Unión Europea es algo más bajo que la de la OCDE (769 horas en Educación Primaria y 892 horas en la primera etapa de Educación Secundaria).

En Educación Primaria, España, con 792 horas, se sitúa ligeramente por debajo de la media de la OCDE y por encima de la UE23. En la primera etapa de Educación Secundaria, las diferencias entre España y los países de la OCDE y la UE23 son notables, ya que los alumnos españoles reciben 1054 horas anuales de clase, superando en 135 horas anuales la media de horas de clase en los países de la OCDE y en 162 horas a la media en los países de la UE23.

En Educación Primaria, el porcentaje de tiempo de instrucción que se dedica en España a las áreas de Matemáticas y segundo idioma es ligeramente superior al de la media de países de la OCDE y de la UE23, sobre todo para el segundo idioma. En Educación Secundaria, el tiempo de instrucción dedicado a Lengua y Literatura en España es superior al de las medias internacionales. Sin embargo, España dedica menos proporción de tiempo al estudio de un segundo idioma y otras lenguas en esta etapa.

El número de alumnos por profesor en España está por debajo de la media de la OCDE en todos los niveles educativos y es muy similar a la media de la UE23. En Educación Primaria, España tiene una ratio de 14 alumnos por profesor, igualando a la media de la UE23, mientras que la media de la OCDE es de 15. En la primera etapa de Educación Secundaria, la ratio en España disminuye, situándose en 12 alumnos por profesor, y sigue siendo inferior a la media de la OCDE, 13 alumnos, aunque superior a la media de la UE23, 11 alumnos. En la segunda etapa de Secundaria, la ratio española es de 11 alumnos por profesor, mientras que la media de la OCDE es de 13 y la de la UE23 es de 12.

Número medio de alumnos por clase

El número medio de alumnos por clase en Educación Primaria en España es igual a la media de la OCDE, mientras que para la primera etapa de Educación Secundaria España presenta un tamaño medio de la clase superior a las medias de OCDE y UE23. Entre 2005 y 2017, el tamaño

medio de las clases se ha mantenido constante para la media de la OCDE en Educación Primaria y se ha reducido en 6 puntos porcentuales para la primera etapa de Educación Secundaria. Sin embargo, en España aumenta en ambos casos en 7 y 4 puntos porcentuales, respectivamente.

Horas de enseñanza del profesorado

En general, el número de horas de enseñanza del profesorado tiende a decrecer en la mayoría de países de la OCDE conforme aumenta el nivel educativo. En la media de la OCDE, los profesores de la escuela pública imparten 783 horas de clase al año en Primaria, 709 horas al año en la primera etapa de Educación Secundaria y 667 horas al año en la segunda etapa de Secundaria; en los países de la UE23, los valores son similares, con 754, 673 y 643 horas anuales, respectivamente.

El caso de España es, en todas las etapas, superior al de los países de la UE23 y a la media de la OCDE. El número de horas que los profesores españoles dedican a la enseñanza en los centros públicos es de 880 horas en el caso de Primaria, 713 horas en la primera etapa de Secundaria y 693 horas en la segunda etapa de Secundaria.

En media para los países con datos disponibles, el 44% de las horas del horario laboral reglamentario de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria se dedica a la enseñanza directa. España se encuentra entre los países que mayor porcentaje dedica (50%).

Retribución del profesorado y los directores

El salario de los profesores supone uno de los mayores gastos del presupuesto educativo y tiene un impacto directo en el atractivo de la profesión docente. Además influye a la hora de decidirse por iniciar una carrera docente o, por ejemplo, permanecer en la profesión y querer ser director de un centro educativo.

En general, los salarios de los profesores de las enseñanzas no universitarias aumentan con el nivel educativo en el que enseñan. En España, el salario de los profesores es superior al salario medio del conjunto de países de la OCDE y de la UE23, tanto si se compara la retribución inicial como después de 15 años en la profesión 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 el que los profesores necesitan más años para alcanzar el máximo en la escala retributiva.

El salario reglamentario del profesorado de Educación Primaria y primera etapa de Educación Secundaria es ligeramente inferior al de los trabajadores con nivel de Educación Terciaria en la media de la OCDE y la UE23. Sin embargo, en España es superior. Por otro lado, no se ha recuperado el nivel salarial del profesorado en España a los valores anteriores a la crisis económica de 2008 y se encuentra aún por debajo del salario medio de 2005, mientras que la media de la OCDE presenta valores superiores.

El salario de los directores puede basarse en un rango específico y diferente al del profesorado, o bien recibir un complemento específico adicional de dirección, aunque el salario estatutario sea el mismo que el del profesor. El salario mínimo de un director de primera etapa de Educación Secundaria es un 45,0% superior al de un profesor para la media de países de la OCDE. En España supone una diferencia de un 25,3% favorable al salario de los directores.

¿Quiénes son los profesores?

Según la OCDE, en la próxima década la proporción de profesores en edad de jubilación va a incrementarse para muchos países. Por tanto, un aspecto importante del sistema educativo es la estructura por edad de sus profesores.

En España, los profesores en Educación Primaria con más de 50 años representan el 33,5% del total, similar al 32,8% de la OCDE y al 35,4% de la UE23. Entre los 30 y los 49 años, España tiene un porcentaje de profesorado ligeramente superior (58,2%) a la media de los países de la OCDE y de la UE23 (aproximadamente 55% en ambos casos). Respecto al porcentaje de profesores de Educación Primaria menores de 30 años, las medias son de un 12,7% y 10,3% para la OCDE y UE23 respectivamente, y de un 8,3% para España.

En cuanto a la Educación Secundaria, el porcentaje de profesores mayores de 50 años en la mayoría de los países es mayor que el antes descrito para Primaria. La media de los países de la OCDE y de la UE23 se sitúa en el 36,9% y 40,4% respectivamente, y la de España en el 38,0%. Los porcentajes de profesorado entre 30 y 49 años de la media de los países de la OCDE y de la UE23 son del 53,3% y del 51,9%, respectivamente; España supera estas medias con el 58,7% del profesorado. Respecto al porcentaje de profesores de Secundaria menores de 30 años, España, con un 3,3%, es uno de los países con menos profesores en este tramo de edad, muy por debajo de la media de la OCDE (11,1%) y UE23 (7,7%).

En España, como en muchos otros países de la OCDE y de la UE23, la gran mayoría del profesorado son mujeres en todos los niveles educativos. El porcentaje de profesoras disminuye conforme aumenta el nivel, hasta la Educación Terciaria, donde hay más profesores que profesoras. Además, entre 2005 y 2017, las diferencias de género para las etapas de Educación Primaria y Secundaria se han incrementado tanto en España como en las medias internacionales. Sin embargo, la situación ha mejorado en este periodo de tiempo para el nivel de Educación Terciaria gracias a la mayor presencia de mujeres entre el profesorado.

Criterios de acceso a la Educación Terciaria

La mitad de los países con datos disponibles utilizan sistemas de admisión abiertos al nivel de Educación Terciaria, donde todos los solicitantes que han alcanzado un nivel educativo mínimo son admitidos en los estudios terciarios. Sin embargo, España utiliza un sistema de admisión selectivo junto a países como Grecia, Finlandia, Japón o Portugal. No obstante, dentro de los países con sistemas de admisión abiertos puede existir un límite en el número de vacantes disponibles para algunos campos de estudio, sobre todo en las carreras y programas de la rama sanitaria.

Las pruebas que realizan los estudiantes al finalizar la segunda etapa de Educación Secundaria son la vía preferente para el acceso de los estudiantes a Educación Terciara y se usan, en general, para decidir sobre el acceso a los diferentes campos de estudio.

REFERENCIAS

Arntz, M., Gregory, T., & Zierahn, U. (2016). "The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis". *OECD Social, Employment and Migration Working Papers (Vol. 2016)*. OECD Publishing, Paris. https://bit.ly/2TJduSo

European Commission (2016). *She Figures 2015*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://bit.ly/2N8st71

European Comission (2018). *Education and Training Monitor 2018*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://bit.ly/2hvuH2V

Eurostat (2018). *Learning mobility statistics - Statistics Explained.* https://bit.ly/2Pi2iNK

Eurydice (2018). *Teachers 'and School Heads' Salaries and Allowances in Europe 2016/17*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://bit.ly/2zOF9J8

Eurydice (2019). *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe 2018/19*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. https://bit.ly/2KjsiW1

Fredriksson, P., Öckert, B., & Oosterbeek, H. (2013). *Long-Term effects of class size. Quarterly Journal of Economics*, 128(1), 249-285. https://dx.doi.org/10.1093/qje/qjs048

Johnes, G., & Johnes, J. (2004). *International Handbook on the Economics of Education*. Edward Elgar, Cheltenham, UK; Northampton, MA.

Konishi, M., & Dufour, F. (2016). *Work-life balance: a typology of workers*.

Lane, M., & Conlon, G. (2016). "The impact of literacy, numeracy and computer skills on earnings and employment outcomes". *OECD Education Working Papers (Vol. 2016).* OECD Publishing, Paris. https://bit.ly/2TJduSo

MEFP (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. https://bit.ly/2P61SKq

MEFP (2019). *TALIS 2018 Estudio Internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español*. Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://bit.ly/31IGQ5W

OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. https://bit.ly/2O9rVvr

OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn: Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. OECD Publishing, Paris. https://bit.ly/2Z7HI2r

OECD (2011). *How's Life?: Measuring Well-being*. OECD Publishing, Paris. https://bit.ly/31JkqBK

OECD (2015a). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. https://bit.ly/2O9rVvr

OECD (2015b). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*. OECD Publishing, Paris. https://bit.ly/2KOqjXx

OECD (2016a). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. OECD Publishing, Paris. https://bit.ly/33EmYCM

OECD (2016b). *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*. OECD Publishing, Paris.

OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris. https://bit.ly/33wcqWi

OECD (2018a). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. https://bit.ly/2O9rVvr

OECD (2018b). "How does access to early childhood education services affect the participation of women in the labour market?". *Education Indicators in Focus*, No. 59. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/22267077

OECD (2018c). "How is the tertiary-educated population evolving?" *Education Indicators in Focus*, No. 61. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/22267077

OECD (2018d). "How do admission systems affect enrolment in public tertiary education?" Education Indicators in Focus, No. 63. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/22267077

OECD (2018e). "How do the educational attainment and labour market outcomes of foreign-born adults compare to their native-born peers?" *Education Indicators in Focus*, No. 65. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/22267077

OECD (2019a). "How much would it cost to reduce class size by one student?" *Education Indicators in Focus*, No. 66. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/22267077

OECD (2019b). "What characterises upper secondary vocational education and training?" *Education Indicators in Focus*, No. 68. OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/22267077

OECD (2019c). *Benchmarking Higher Education System Performance*. OECD Publishing, Paris. https://bit.ly/31HU2YJ

OECD (2019d). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. https://bit.ly/2O9rVvr

ONU (2015). *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development.* https://bit.ly/2TDVlVP

Parey, M., & Waldinger F. (2011). "Studying Abroad and the Effect on International Labour Market Mobility: Evidence from the Introduction of ERASMUS", *The Economic Journal*

Piketty, T., & M. Valdenaire. (2006). "L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français". *Les Dossiers collection thème Enseignement scolaire*. https://bit.ly/2z4rrkg

See, Van Mol, C. & Timmerman, C. (2014). "Should I Stay or Should I Go? An Analysis of the Determinants of Intra-European Student Mobility", *Population, Space and Place*

Statista (2019). *Number of monthly active Facebook users worldwide as of 1st quarter 2019.*

Statistics Canada (2016). Satisfaction with work-life balance: Fact sheet. Recuperado el 8 de February de 2019, de https://bit.ly/2Z2PsXB

Tausig, M., & Fenwick, R. (2001). *Unbinding Time: Alternate Work Schedules and Work-Life Balance*.

UNESCO (2012). *ISCED 2011: International Standard Classification of Education*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal.

VicHealth (2010). *Opportunities for social connection*.

Worldometers (2019). *World Population Clock: 7.7 Billion People (2019).*

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 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:
  http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm
  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 (UE23) corresponden a la media de los datos relativos a los 23 países que son miembros de la OCDE, para los cuales hay datos disponibles o se pueden estimar. Estos países son Alemania, Austria, Bélgica, República Checa, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido 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.

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

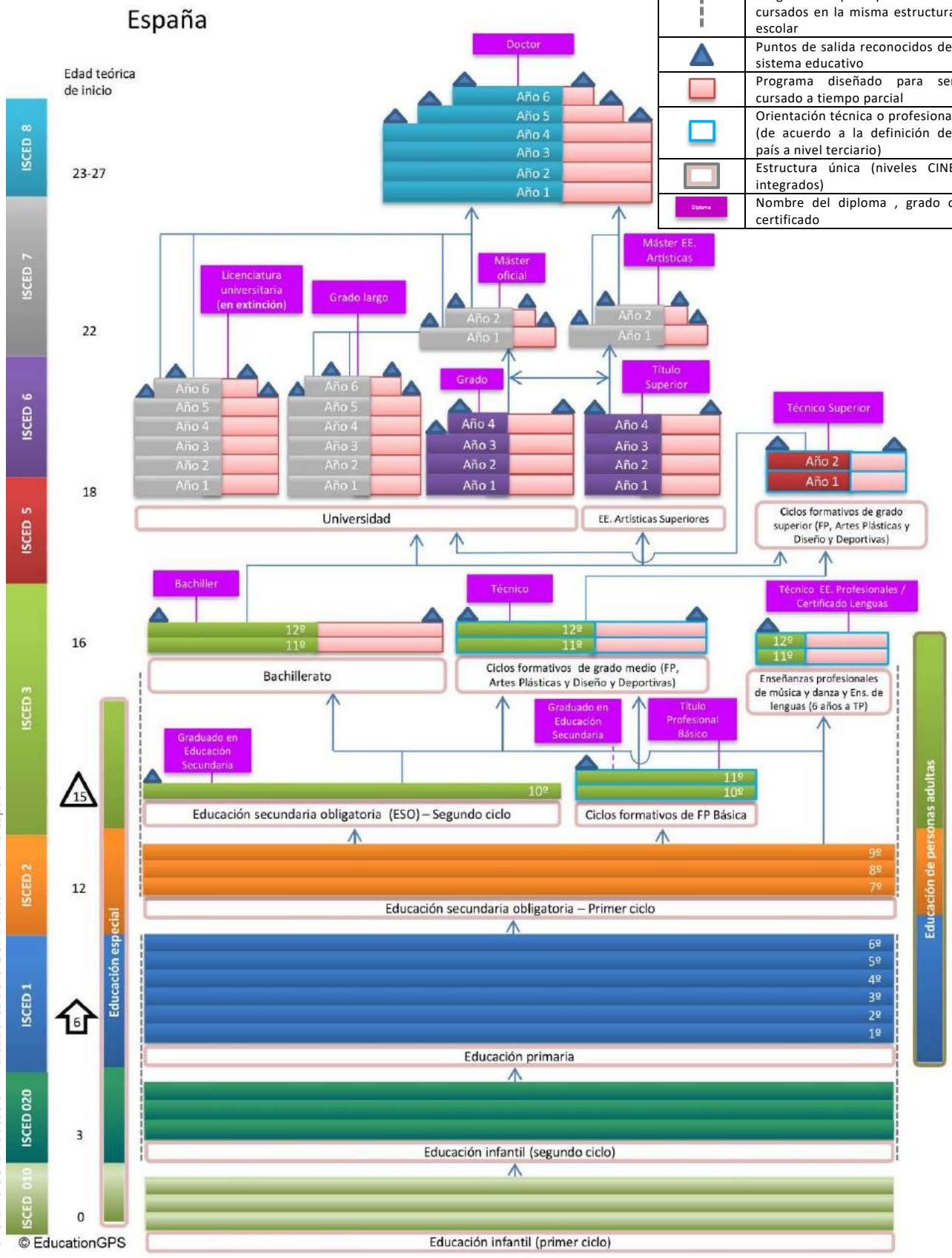
CINE 2011		CINE 1997	
01	Desarrollo educacional de la primera infancia		-
02	Educación preprimaria	0	Educación preprimaria
1	Educación primaria	1	Educación primaria o primer ciclo de educación básica
2	Educación secundaria inferior	2	Educación secundaria inferior o segundo ciclo de educación básica
3	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*. http://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion_20795793.
La *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011* se puede consultar en: http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-2011-sp.pdf

ANEXO II. MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011

Extraído de: *OECD. Education GPS. Analyse by country. Spain*. http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile

⇧/⇩	Edad de inicio/final de la educación obligatoria
	Flujo típico de estudiantes
	Transferencia de un programa a otro
	Cruce de flujos donde la transferencia de uno a otro no es posible
	Programas que pueden ser cursados en la misma estructura escolar
	Puntos de salida reconocidos del sistema educativo
	Programa diseñado para ser cursado a tiempo parcial
	Orientación técnica o profesional (de acuerdo a la definición del país a nivel terciario)
	Estructura única (niveles CINE integrados)
Diploma	Nombre del diploma , grado o certificado



Panorama de la educación
Indicadores de la OCDE 2019

Informe español

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 36 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 2019: 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 23 países de la Unión Europea que pertenecen a esta Organización y de una serie de países, seleccionados por el interés en la comparación con España.

El informe se divide en tres capítulos. El primero lleva por título "La expansión de la educación y los resultados educativos" 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 "Educación, mercado laboral y financiación educativa", 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, el número medio de alumnos por profesor, el número medio de alumnos por clase, las horas de enseñanza y los salarios del profesorado y directores, la edad y el sexo del profesorado, y, finalmente, un análisis de los criterios de acceso a la Educación Terciaria.

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

inee Instituto Nacional de Evaluación Educativa