

# Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2020

Ministerio  
de Educación y  
Formación Profesional

Informe español



# **PANORAMA DE LA EDUCACIÓN**

## **INDICADORES DE LA OCDE 2020**

**INFORME ESPAÑOL**



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

**Madrid 2020**

Catálogo de publicaciones del Ministerio: [sede.educacion.gob.es/publiventa/](http://sede.educacion.gob.es/publiventa/)  
Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)

Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe español



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [www.educacion.gob.es/inee](http://www.educacion.gob.es/inee)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

**Edición: 2020**

NIPO IBD: 847-20-129-9

NIPO línea: 847-20-130-1

ISBN: 978-84-369-5963-5

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	<b>5</b>
<b>1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS</b> .....	<b>7</b>
<b>1.1 Formación de la población adulta</b> .....	<b>7</b>
<b>1.2 Escolarización en educación infantil</b> .....	<b>14</b>
<b>1.3 Acceso y titulación en segunda etapa de educación secundaria</b> .....	<b>17</b>
1.3.1 Tasas de escolarización en segunda etapa de educación secundaria.....	18
1.3.2 Tasas de finalización en segunda etapa de educación secundaria .....	20
<b>1.4 Acceso y titulación en educación terciaria</b> .....	<b>22</b>
1.4.1 Tasa de acceso en educación terciaria .....	23
1.4.2 Tasas de graduación de educación terciaria .....	28
<b>1.5 Movilidad internacional de los estudiantes de educación terciaria</b> .....	<b>32</b>
<b>1.6 La educación y formación profesional</b> .....	<b>37</b>
<b>2. EDUCACIÓN, MERCADO LABORAL Y FINANCIACIÓN EDUCATIVA</b> .....	<b>45</b>
<b>2.1 Educación y empleo</b> .....	<b>45</b>
2.1.1 Situación educativa y laboral de los jóvenes entre los 18 y 24 años .....	45
2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral.....	48
2.1.3 Tendencias en la transición de la enseñanza al mercado laboral.....	50
2.1.4 Mercado de trabajo y educación .....	53
2.1.5 Tendencias en la relación entre el mercado de trabajo y educación .....	58
2.1.6 Beneficios retributivos de la educación .....	63
<b>2.2 Resultados sociales de la educación</b> .....	<b>65</b>
2.2.1 Seguridad personal y acoso escolar ( <i>bullying</i> ) .....	65
2.2.2 Eficacia política e interés en política, en función del nivel educativo .....	68
<b>2.3 Financiación de la educación</b> .....	<b>70</b>
2.3.1 Gasto en educación por alumno.....	70
2.3.2 Gasto en educación en relación con el PIB .....	77
2.3.3 Gasto en educación en relación con el gasto público total.....	81
2.3.4 El precio de la educación terciaria para los estudiantes.....	83
2.3.5 Recursos económicos invertidos en educación .....	85
<b>3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE</b> .....	<b>88</b>
<b>3.1 Horas de clase</b> .....	<b>88</b>
<b>3.2 Número medio de estudiantes por docente</b> .....	<b>94</b>
<b>3.3 Número medio de alumnos por clase</b> .....	<b>99</b>
<b>3.4 Horas de enseñanza del profesorado</b> .....	<b>102</b>
<b>3.5 Retribuciones del profesorado y los directores</b> .....	<b>107</b>
<b>3.6 ¿Quiénes son los profesores?</b> .....	<b>112</b>
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>117</b>
<b>FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS</b> .....	<b>127</b>
<b>ANEXO I. LOS JÓVENES Y LA EDUCACIÓN EN LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)</b> .....	<b>128</b>
<b>ANEXO II. LA NUEVA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 2011</b> .....	<b>133</b>
<b>ANEXO III. MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011</b> .....	<b>134</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>135</b>

## 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 37 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 son los programas educativos de carácter profesional, los cuales juegan un papel fundamental para asegurar una alineación entre la educación y el trabajo, en la transición exitosa al mercado laboral y, de manera más general, en la recuperación económica y del empleo. Además, se analiza especialmente el impacto que la COVID-19 ha tenido en este curso académico, así como las repercusiones futuras que se derivan de la misma.

Utilizando como referencia la publicación internacional, en España se elabora el siguiente informe, denominado *Panorama de la Educación 2020: Indicadores de la OCDE. Informe español*, en el que aparecen los datos de los indicadores más importantes para España en comparación con la media de los países de la OCDE y de los 23 países de la Unión Europea que pertenecen a esta organización. Además, en la mayoría de los indicadores se ofrece información, cuando está disponible, 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 los programas de educación vocacional son el tema transversal, se describe también a la población cuya máxima cualificación es de carácter profesional. 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 y la ratio de niños y niñas por educador. Las tasas de escolarización y de finalización en la segunda etapa de educación secundaria son la base para el análisis de este nivel educativo, en el que se hace especial énfasis en la diferencia entre los programas generales y profesionales. En educación terciaria, se estudian las tasas de acceso y graduación por nivel de educación y el perfil de los estudiantes que se gradúan, atendiendo de nuevo a la distribución por género. En este caso, los ciclos cortos de educación terciaria se analizan en mayor profundidad, dado el carácter profesional que tienen en casi todos los países. Después 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 la proporción de estudiantes nacionales que salen fuera de su país para realizar estudios superiores. Por último, se finaliza con un epígrafe sobre el alumnado que participa en programas de carácter vocacional y las características de estos programas en el contexto internacional. Los datos referentes al nivel de formación de la

población adulta corresponden a 2019, mientras que los de acceso, titulación y movilidad corresponden a 2018.

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 de educación, 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, prestando especial atención al acoso escolar y la eficacia e interés políticos, y 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 2017. También se analiza la proporción de la riqueza nacional que se dedica a educación, o lo que es lo mismo, el gasto en educación en relación con el PIB y con el gasto público, tanto en España como en los países de la OCDE y de la Unión Europea, así como el gasto según administración de gobierno (central, regional o local). Por último, se presenta la información sobre el coste económico que supone para el alumnado cursar estudios de educación terciaria, así como las ayudas económicas que tienen a su disposición en forma de becas, préstamos o subvenciones. Este capítulo contiene datos de 2019 para los indicadores relacionados con el mercado de trabajo, de 2018 para los relacionados con el nivel de educación y los salarios y de 2017 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, así como 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; este salario se compara con el de los directores de los centros educativos y con el del conjunto de los trabajadores con nivel de educación similar, analizando su evolución en los últimos años. El capítulo concluye con el estudio de la distribución del profesorado por edad y por género. Los datos que presenta este capítulo varían entre 2018 y 2020 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), con el apoyo técnico del resto del personal del INEE. 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

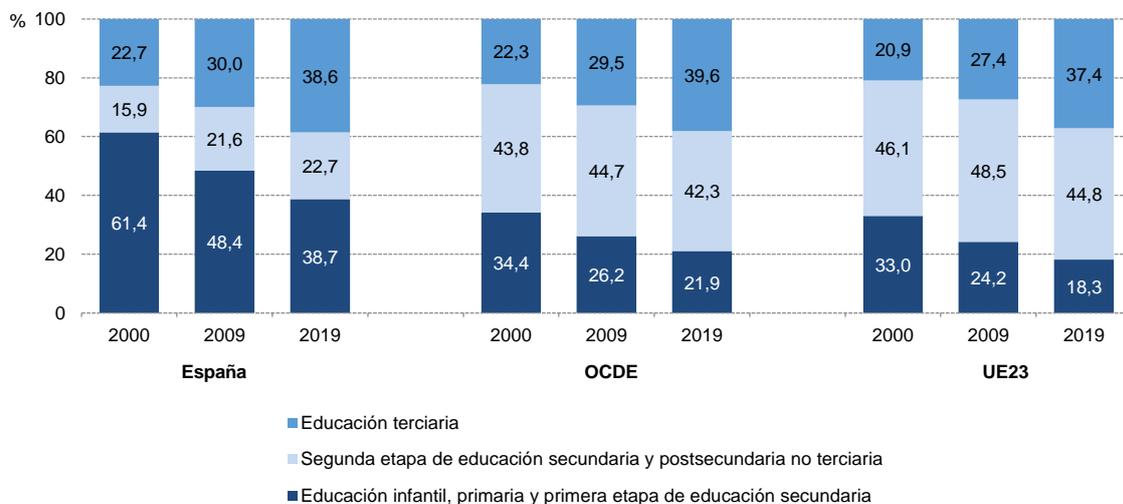
Este capítulo presenta en primer lugar el nivel de formación de la población adulta y analiza la participación y la progresión a lo largo de todo el sistema educativo, desde la educación infantil hasta la educación terciaria. Incluye indicadores sobre escolarización, progresión y la finalización de los estudiantes en cada nivel y programa educativo. Este capítulo puede proporcionar un contexto para identificar áreas donde la intervención política es necesaria para abordar problemas de inequidad, por ejemplo, o para fomentar la movilidad internacional. En un último epígrafe se analizan los programas de educación y formación profesional desde el punto de vista de los estudiantes que participan en estos programas educativos, las características de los mismos y la transición hacia otros niveles de educación.

## 1.1 Formación de la población adulta

El nivel educativo de la población es uno de los factores más claramente vinculados con la obtención de resultados sociales y económicos positivos tanto para los individuos como para las sociedades modernas. El objetivo de los Estados es poder ofrecer a su ciudadanía la posibilidad de conseguir una educación de calidad que fomente la movilidad social, por lo que eliminar las desigualdades en el acceso a las oportunidades de aprendizaje es uno de los retos fundamentales de todos los países en la actualidad.

El nivel educativo de la población es la distribución de la misma según el nivel educativo alcanzado y se establece mediante la consecución de una cualificación formal de ese nivel. A menudo se utiliza como indicador del capital humano y del nivel de competencias de la población. Además, para los individuos, conseguir un nivel educativo más alto se relaciona con un mejor estado de salud, un mayor compromiso social y unas tasas de empleo y retribuciones más altas. Igualmente, se vincula positivamente con una mayor participación en programas formales y no formales de educación para adultos.

**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, 2009 y 2019)

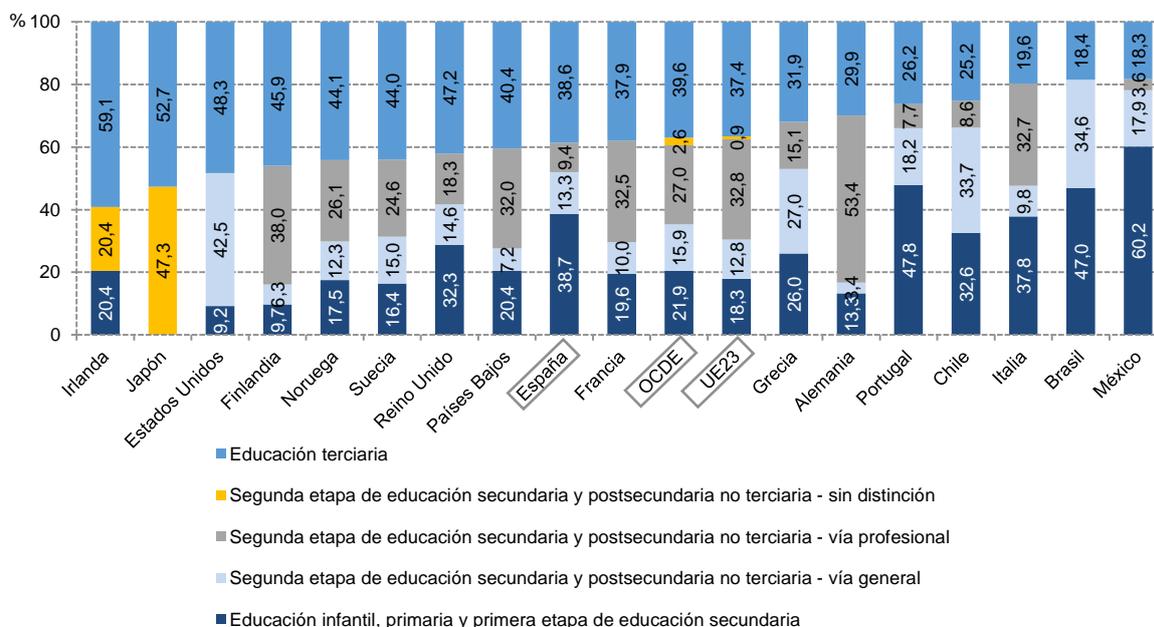


Durante el periodo 2009-2019, el porcentaje de población adulta española con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria se ha reducido en 9,7 puntos porcentuales, pasando del 48,4 % al 38,7 %; sin embargo, dobla el de la UE23 (18,3 %).

A lo largo de los últimos diez años, el porcentaje de adultos que posee como máximo nivel de estudios la primera etapa de educación secundaria ha decrecido en la mayoría de los países de la OCDE, especialmente en aquellos que partían de una situación menos favorable. En España ha pasado del 48,4 % en el año 2009 al 38,7 % en el 2019. Sin embargo, a pesar de esta mejoría, la cifra sigue quedando alejada de la media de la OCDE (21,9 %) y de la UE23 (18,3 %) (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 15 puntos, respectivamente.

El nivel de educación terciaria es el que presenta menos diferencias y muestra una situación más positiva para España. En este caso, la proporción de población con el nivel de educación terciaria en España (38,6 %) se sitúa entre las medias internacionales (OCDE, 39,6 %; UE23, 37,4 %). En los tres casos, entre 2009 y 2019 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 22,7 % tiene como titulación máxima la segunda etapa de educación secundaria, mientras que la media de la OCDE alcanza el 42,3 % de la población y el 44,8 % en la UE23. Estas diferencias se deben a que la mayor parte del alumnado español elige cursar Bachillerato, el cual tiene un propósito claro de preparación para estudios superiores, siendo menos los que optaron por una Formación Profesional de Grado Medio. La evolución de los últimos años en las tasas de acceso y titulación en ciclos formativos de Grado Medio no parece indicar que a corto plazo vayan a producirse cambios significativos en este nivel de educación (MEFP, 2020b).

**Gráfico 1.2 (extracto de la Tabla A1.1)**  
Nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2019)



**Nota:** El año de referencia de Chile es 2017 y el de Brasil 2018.

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 distribución por nivel de estudios de la población adulta entre 25 y 64 años y la comparación por países se pueden ver en el Gráfico 1.2. En esta ocasión, la población con nivel de segunda etapa de educación secundaria<sup>1</sup> se ha dividido en dos grupos según la orientación de la titulación: vía general o vía profesional. 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 en torno a los 5 puntos porcentuales. Sin embargo, existen destacadas excepciones como Irlanda, España y Reino Unido donde la población con estudios terciarios es claramente superior o Alemania, Italia, Chile y Brasil, donde la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria es mayoritaria en esta comparación, con diferencias superiores a 15 puntos porcentuales en todos los casos. Irlanda (59,1 %) y Japón (52,7 %) son los países con mayor proporción de adultos con estudios superiores.

El nivel de segunda etapa de educación secundaria suele preparar a la población para acceder a la educación superior (vía general) o para acceder directamente al mercado laboral (vía profesional). Por ello, es más común que la población con este nivel educativo tenga una titulación por una vía profesional que por una vía general (27,0 % frente a 15,9 % en la media de la OCDE). Este patrón se repite en países como Alemania, Finlandia o Países Bajos. Sin embargo, hay excepciones donde las titulaciones por una vía general son mayoritarias. Es el caso de Chile, México, Grecia y, en menor medida, España, donde el 13,3 % de la población tiene una titulación de segunda etapa de educación secundaria general y un 9,4 % ha obtenido el mismo nivel educativo por la vía profesional.

Los países que presentan mayor proporción de población con nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria son México (60,2 %) y Portugal (47,8 %). En este caso, Estados Unidos y Finlandia son los únicos países analizados con proporciones por debajo del 10 %.

Dentro del grupo con educación terciaria (Gráfico 1.3), el análisis por nivel educativo también presenta diferencias importantes. España tiene un 11,7 % de adultos entre 25 y 64 años con estudios de ciclo corto, porcentaje superior a la media de la OCDE (7,3 %) y a la media de la UE23 (5,4 %). 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 10,6 %, en algunos de los países analizados supera el 20 %, como es el caso de Irlanda (34,5 %), Estados Unidos (24,1 %), Reino Unido (23,6 %) y Países Bajos (23,5 %). El caso de Japón es diferente, pues teóricamente los titulados en grado suponen un porcentaje elevado, un 31,3 %, 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.

El conjunto de la población con nivel de grado o equivalente es mayoritario en casi todos los países. Destacan Irlanda, Estados Unidos, Reino Unido, Grecia, Brasil y México, con diferencias

---

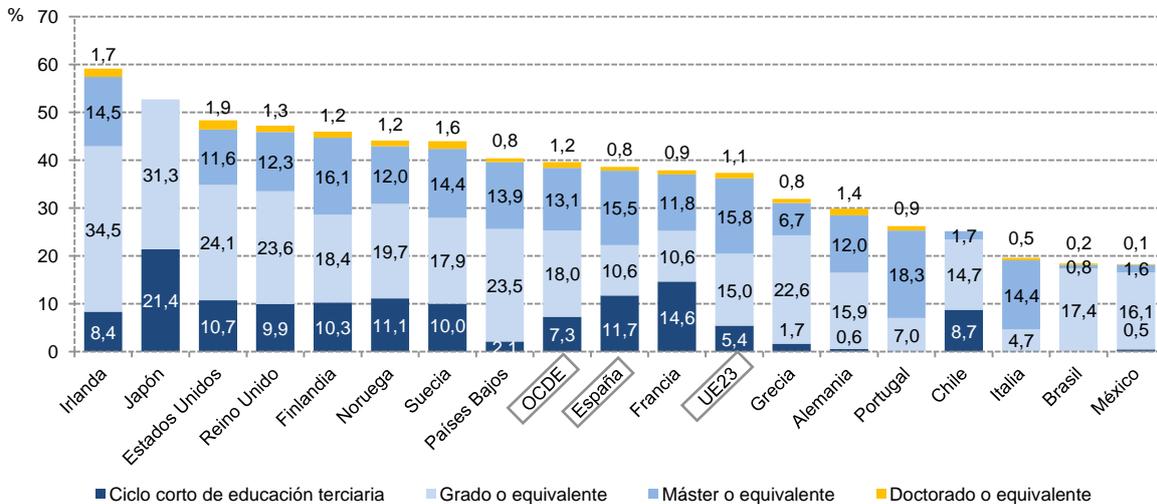
<sup>1</sup> En España, la primera etapa de educación secundaria se corresponde con los tres primeros cursos de la ESO y la segunda etapa de educación secundaria se corresponde con el curso de 4.º de ESO, Bachillerato, Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio o equivalentes. Para más información consultar la clasificación [CINE 2011](#) de la UNESCO.

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 18,0 % de la población tiene este nivel de estudios, mientras que representa al 15,0 % 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 %.

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 15,5 % 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 CINE 7 dentro de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2012). Aun así, la media de la UE23 muestra un equilibrio entre estos dos grupos, con un 15,0 % de la población que posee un grado o equivalente y un 15,8 % 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 1,6 % en México y un 1,7 % en Chile.

**Gráfico 1.3 (extracto de la Tabla A1.1)**  
Distribución de la población adulta con estudios terciarios por nivel alcanzado (25–64 años) (2019)



**Nota:** El año de referencia de Chile es 2017 y el de Brasil 2018. 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.

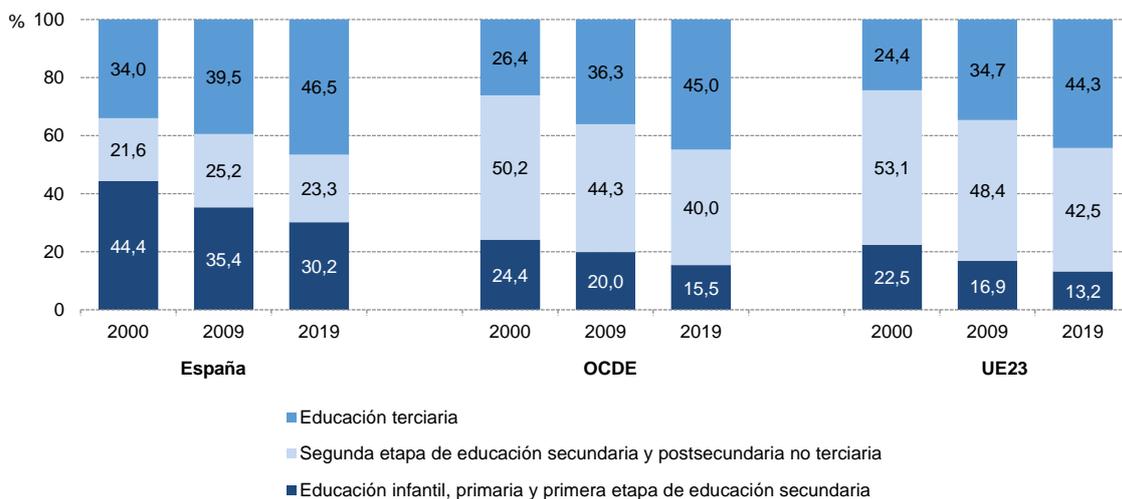
El informe internacional no solo se centra en describir a la población adulta en su conjunto sino que pone el foco además en diferentes tramos de edad para destacar las diferencias que se dan entre los adultos más jóvenes (25-34 años). Este grupo de edad tiene en general una situación más positiva si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

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

Tanto en España como en los países de la OCDE y de la 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 30,2 %, en la OCDE al 15,5 % y en la UE23 al 13,2 %. Con respecto a 2009, esta proporción se ha reducido en 5,2 puntos porcentuales en España, 4,5 puntos porcentuales en la OCDE y 3,7 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 (Gráfico 1.4).

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 (23,3 %) y las medias internacionales (OCDE, 40,0 %; UE23, 42,5 %) 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.

**Gráfico 1.4 (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, 2009 y 2019)



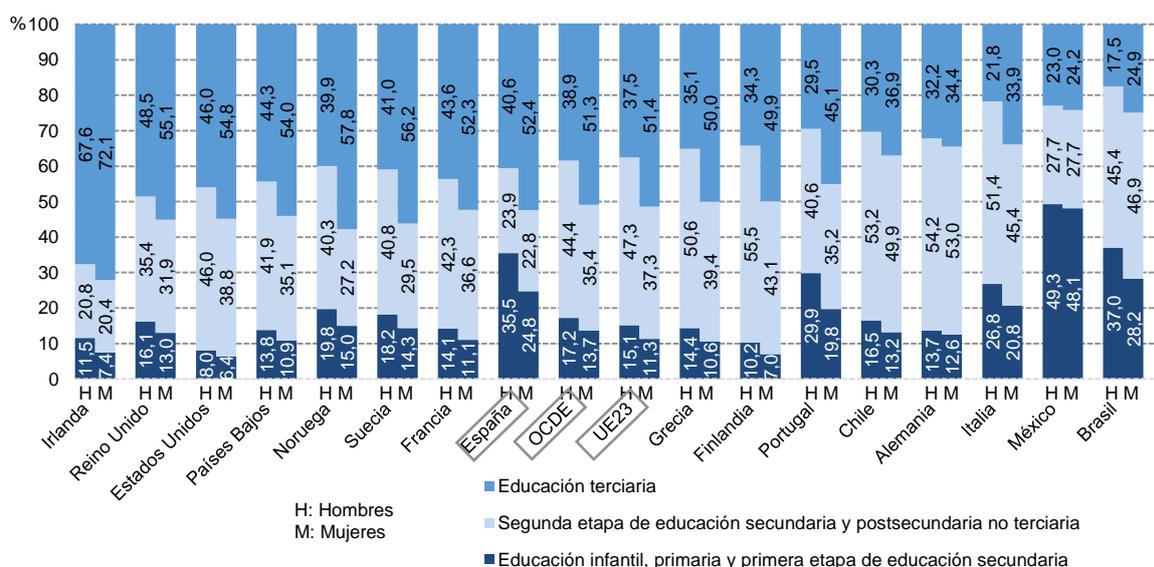
Los porcentajes de población de 25 a 34 años de edad con educación terciaria han aumentado en España desde el año 2000, pasando del 34,0 % al 46,5 %. Este porcentaje supera levemente el de las medias internacionales de la UE23 (44,3 %) y de la OCDE (45,0 %), que también han crecido, aunque sin superar los 20 puntos porcentuales de diferencia.

En este mismo grupo de edad, la distribución por nivel educativo y género (Gráfico 1.5) presenta diferencias importantes: una mayor proporción de mujeres alcanza el nivel de educación terciaria en todos los países de la OCDE, 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, a favor de las mujeres en el nivel de educación terciaria y de los hombres en el nivel de la primera etapa de educación secundaria o inferior. 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, Finlandia, Noruega y Portugal presentan las proporciones más dispares entre hombres y mujeres, mientras que para el nivel

inferior a segunda etapa de educación secundaria destacan Brasil, España y Portugal entre todos los países analizados en este informe. Las disparidades de género se han incrementado entre 2009 y 2019 en la mayoría de los países de la OCDE y, aunque las mujeres presenten niveles educativos más altos, las diferencias en los campos de estudios son importantes: las mujeres predominan en los campos de salud y bienestar, pero están infrarrepresentadas en los ámbitos científicos, tecnológicos, de ingeniería y matemáticas, es decir, los ámbitos STEM (ciencias, ingeniería, tecnología y matemáticas) (OECD, 2019b).

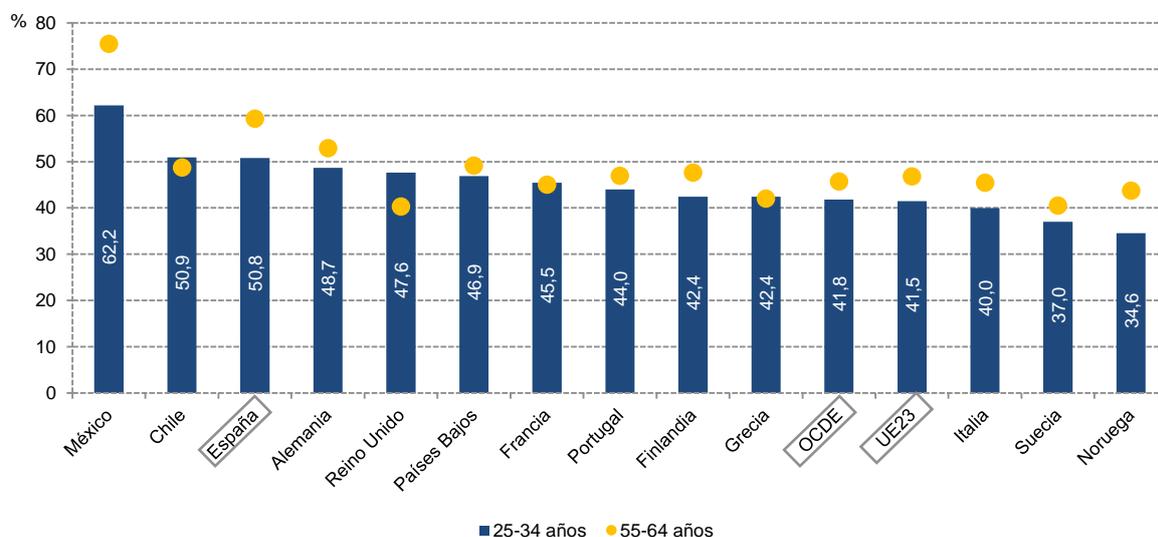
**Gráfico 1.5 (extracto de la Tabla A1.2)**  
Distribución por género de la población adulta (25–34 años) en función de su nivel educativo (2019)



**Nota:** El año de referencia de Chile es 2017 y el de Brasil 2018.

Las diferencias de género también están presentes en el tipo de programas que siguen tanto hombres como mujeres, como puede verse en el Gráfico 1.6 que muestra la proporción de mujeres entre los adultos con segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (vía profesional) como nivel educativo máximo.

**Gráfico 1.6 (extracto de la Figura A1.4)**  
Proporción de mujeres entre los adultos con segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (vía profesional) como nivel educativo máximo, por grupo de edad (2019)

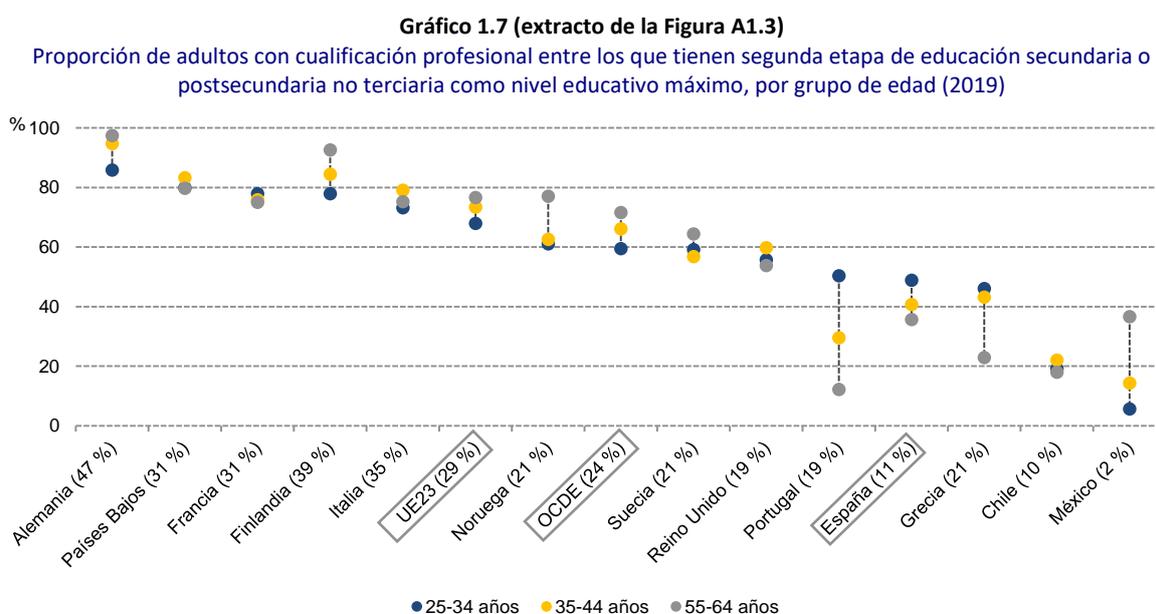


**Nota:** El año de referencia de Chile es 2017.

Para el nivel de segunda etapa de educación secundaria, las mujeres están infrarrepresentadas en los programas con orientación profesional, representando solo el 41,8 % de las personas con este nivel de educación y orientación de programa. Únicamente se da el caso contrario en México (el 62,2 % son mujeres), mientras que en Chile y España la situación es prácticamente homogénea para ambos grupos. Como se ha señalado anteriormente, la preferencia de las mujeres por el campo de salud y bienestar puede explicar esta situación, dado que estos estudios suelen requerir un nivel educativo más allá de la segunda etapa de educación secundaria.

Además, las diferencias de género en este sentido se han hecho más grandes en la comparación entre generaciones para casi todos los países analizados. En media para los países de la OCDE, el 45,7 % de la población entre 55 y 64 años con titulación de segunda etapa de educación secundaria de orientación profesional son mujeres, mientras que representan el 41,8 % en el grupo de edad entre 25 y 34 años. Para los países de la UE23 la situación es muy similar (46,8 % para el grupo entre 55 y 64 años y 41,5 % para el grupo entre 25 y 34 años). Entre los países analizados, México, España y Reino Unido son los que han hecho un mayor progreso para reducir estas diferencias.

El análisis entre generaciones también presenta otras diferencias importantes sobre la orientación de los programas educativos. En la mayoría de los países, la proporción de adultos con cualificaciones profesionales ha disminuido de generación en generación. Para el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, el 71,6 % de la población entre 55 y 64 años de la OCDE ostenta una cualificación profesional, mientras que representa el 59,4 % de la población entre 25 y 34 años. Esta diferencia es especialmente importante en México (más de 30 puntos porcentuales). Sin embargo, en España, Grecia y Portugal se ha dado la situación contraria y son una proporción mayor en la generación más joven los que tienen una cualificación profesional. En España pasa del 35,7 % en la generación entre 55 y 64 años al 48,9 % en la generación entre 25 y 34 años. La modernización de las empresas y la innovación tecnológica ha podido hacer que las generaciones más jóvenes se hayan decantado por la vía general con el objetivo de continuar hacia los estudios superiores, dado que la demanda de los perfiles profesionales es distinta hoy a la de las generaciones anteriores.



**Nota:** El año de referencia de Chile es 2017. Entre paréntesis el porcentaje de población de 25 a 34 años con una cualificación profesional en segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria.

## 1.2 Escolarización en educación infantil

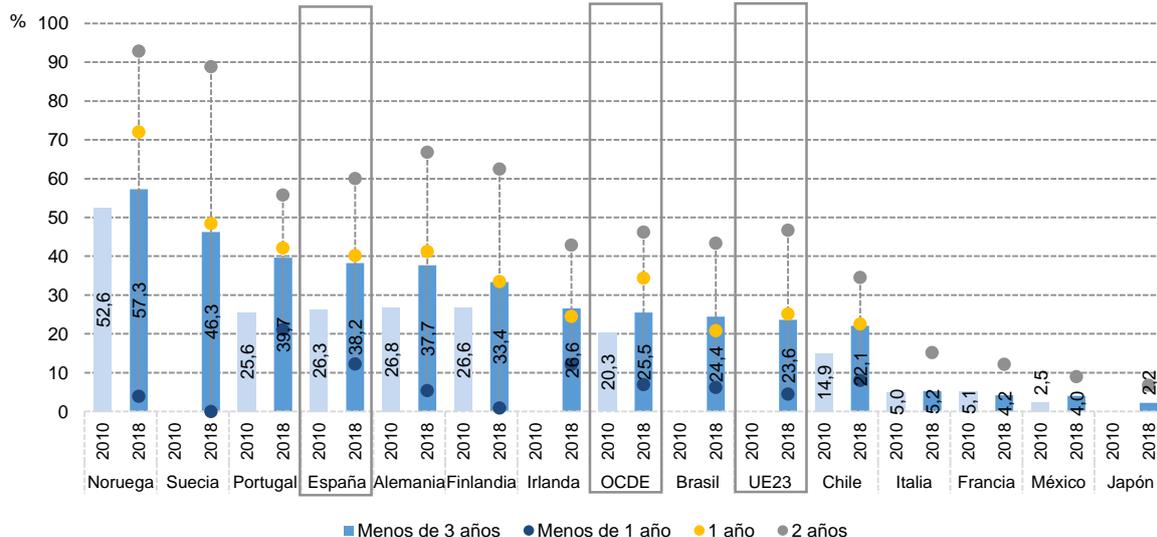
A lo largo de las últimas décadas el interés por desarrollar modelos de educación infantil ha sido creciente por diversos motivos y se ha prestado un interés especial en las edades comprendidas entre los 0 y 3 años. En primer lugar, por la función esencial que la educación infantil desempeña en el bienestar del niño y en su desarrollo cognitivo y socioemocional, ya que cursar esta etapa puede contribuir a favorecer la inclusión y a mitigar la desigualdad social, especialmente en niños y niñas de entornos socioeconómicamente desaventajados (OECD, 2017c). Por otro lado, el informe PISA muestra que aquellos estudiantes que han participado en esta etapa obtienen unos mejores resultados generales (OECD, 2016c). Finalmente, la expansión de la misma mejora la conciliación laboral y familiar y ha favorecido la incorporación de la mujer al mercado de trabajo (OECD, 2018d; OECD, 2016e). 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 crece más de 10 puntos porcentuales desde el año 2010 y alcanza el 38,2 %, superior a la media de la OCDE (25,5 %) y de la UE23 (23,6 %).

La tasa de escolarización en el primer ciclo de educación infantil en España es del 38,2 %, superior a la media de la OCDE (25,5 %) y de la UE23 (23,6 %). Noruega con 57,3 % y Suecia con 46,3 % son los países con mayor tasa de escolarización en esta etapa; sin embargo, esta queda por debajo del 6 % en Italia (5,2 %), Francia (4,2 %), México (4,0 %) y Japón (2,2 %). No hay datos de Países Bajos, Grecia y Estados Unidos (Gráfico 1.8). En el análisis de estos porcentajes se tiene en cuenta solo los programas educativos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), por lo que en algunos países pueden existir porcentajes significativos de niños y niñas escolarizados en programas que no forman parte de esta clasificación. Por ejemplo, en Japón este grupo alcanza el 30,2 %.

Gráfico 1.8 (extracto de la Tabla B2.1)

Tasas de escolarización en primer ciclo de educación infantil (CINE 01) por tramos de edad y evolución (2010 y 2018)

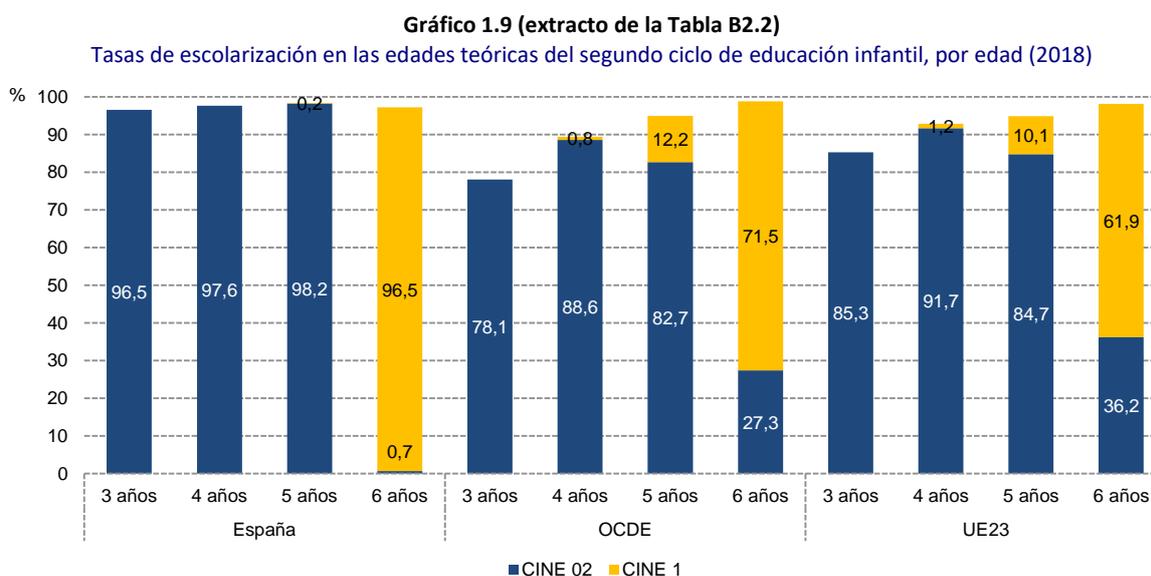


**Nota:** El dato representado se refiere únicamente a escolarización en programas clasificados dentro del CINE 01.

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 los países con datos disponibles para los menores de 1 año, solo España, Irlanda y Portugal presentan tasas superiores al 12 % (solo 9 países ofrecen datos en este tramo de edad). Sin embargo, a la edad de 2 años, para la media de la OCDE, la tasa de escolaridad alcanza el 46,3 %, y en la UE23 el 46,7 %. España, con un 60,0 %, queda por encima de las medias internacionales. Entre los países analizados y con datos disponibles, Suecia y Noruega presentan a esta edad tasas superiores al 88 %, aunque existe una variabilidad importante. Italia, Francia, México y Japón tienen tasas menores al 20 %.

Salvo Francia, todos los países analizados en este informe presentan un crecimiento en la tasa de escolarización de los menores de 3 años entre 2010 y 2018. España ha pasado del 26,3 % en 2010 al 38,2 % en 2018, lo que supone un crecimiento de 11,9 puntos porcentuales más, mientras que la media de la OCDE crece 5,2 puntos (20,3 % en 2010). Los mayores incrementos, por encima de 10 puntos, se dan en Portugal, España y Alemania. 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, 2018d).

España alcanza una tasa de escolarización superior al 96 % en todas las edades del segundo ciclo de educación infantil, pudiéndose considerar que la escolarización es total en dicho ciclo.



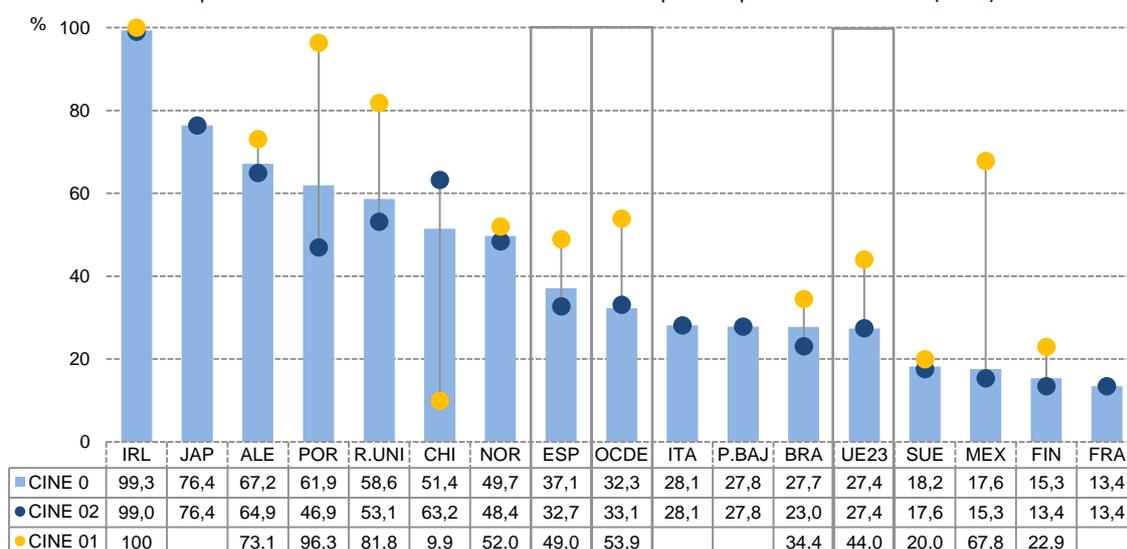
La expansión de la educación infantil se generaliza de manera internacional para los años del segundo ciclo de educación infantil. En la OCDE, un 78,1 % de los niños de 3 años está escolarizado. Este porcentaje asciende al 85,3 % en la UE23. En España, a los 3 años la escolarización es prácticamente 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 86,7 % 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 96 % 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 Francia, Irlanda, Noruega y Reino Unido.

La proporción de alumnado por titularidad de los centros puede verse en el Gráfico 1.10. 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 32,3 % de los niños y niñas asiste a centros de titularidad privada, mientras que para la UE23 es el 27,4 %. España presenta una tasa de escolaridad en centros privados mayor para toda la etapa (37,1 %). La situación es muy diferente a nivel internacional, variando entre el 13,4 % de Francia y el 99,3 % de Irlanda.

**Gráfico 1.10 (extracto de la Tabla B2.3)**  
Proporción de alumnado en centros de titularidad privada por nivel educativo (2018)

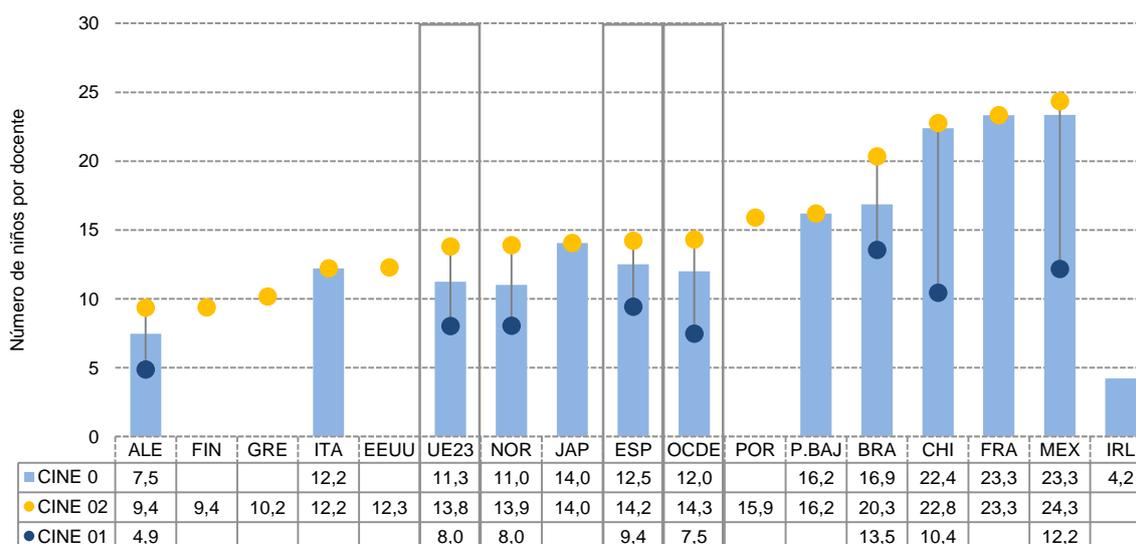


Se observa además una clara diferencia entre los dos ciclos que componen la etapa de educación infantil. Para todos los países analizados, con la excepción de Chile, la proporción de alumnado matriculado en centros de titularidad privada en el primer ciclo (CINE 01) es superior a la de segundo ciclo (CINE 02). En España, el 49,0 % está escolarizado en centros de titularidad privada durante el primer ciclo y se reduce al 32,7 % en el segundo ciclo. Las tasas de escolarización en la media de la OCDE son 53,9 % y 33,1 %, y en la media de la UE23 son 44,0 % y 27,4 %, respectivamente. Los países con mayor diferencia en la escolarización por titularidad entre estas dos etapas son Chile (53 puntos porcentuales más en el segundo ciclo), México (52 puntos porcentuales más en primer ciclo) y Portugal (49 puntos porcentuales más en primer ciclo).

La calidad de los programas de educación infantil se vincula más que en otras etapas a los ratios entre el personal de los centros y los niños y niñas. En este nivel de educación y en el contexto internacional se habla de “educadores” para referirse a los docentes y pedagogos y de “ayudantes” para referirse al personal de apoyo que ayuda al educador en la gestión de la clase. En cuanto al término “profesor”, se usa preferentemente en las etapas a partir de la educación primaria. En general, el nivel de educación de los ayudantes, normalmente un nivel de segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional, es inferior al de los educadores.

**Gráfico 1.11 (extracto de la Tabla B2.3)**

Ratio de niños-educador en equivalentes a tiempo completo, por nivel de educación infantil (2018)



**Nota:** Los datos de Francia se refieren a centros públicos y concertados. El dato de Irlanda refleja el número de niños y niñas por persona de contacto (educadores y ayudantes).

En el Gráfico 1.11 se presentan los datos disponibles referidos a las ratios de niños y niñas por educador. La ratio más baja se da en Irlanda con 4,2 niños por educador y Alemania con 7,5 niños para toda la etapa de educación infantil. Las ratios en el segundo ciclo son prácticamente el doble que las del primer ciclo, lo cual es lógico ya que es necesaria mucha más atención y cuidado para los niños y niñas más pequeños. Las medias de España son similares o superiores a las de la OCDE y la media UE23. Concretamente, en España la ratio es de 9,4 para el primer ciclo de educación infantil y de 14,2 para el segundo ciclo. En la media UE23 son 8,0 y 13,8 y en la media de la OCDE 7,5 y 14,3 respectivamente.

Si se considera conjuntamente a los educadores y a los ayudantes se puede establecer la ratio entre niños y niñas y personal de contacto. En España es obligatorio tener la cualificación de nivel de educación terciaria y no existe esta distinción; sin embargo, para la media OCDE, en la que hay 14,3 niños por educador en educación preprimaria, si se considera también al personal ayudante (28 %) se reduce la ratio a 11,1 alumnos por cada persona que está en contacto con los niños.

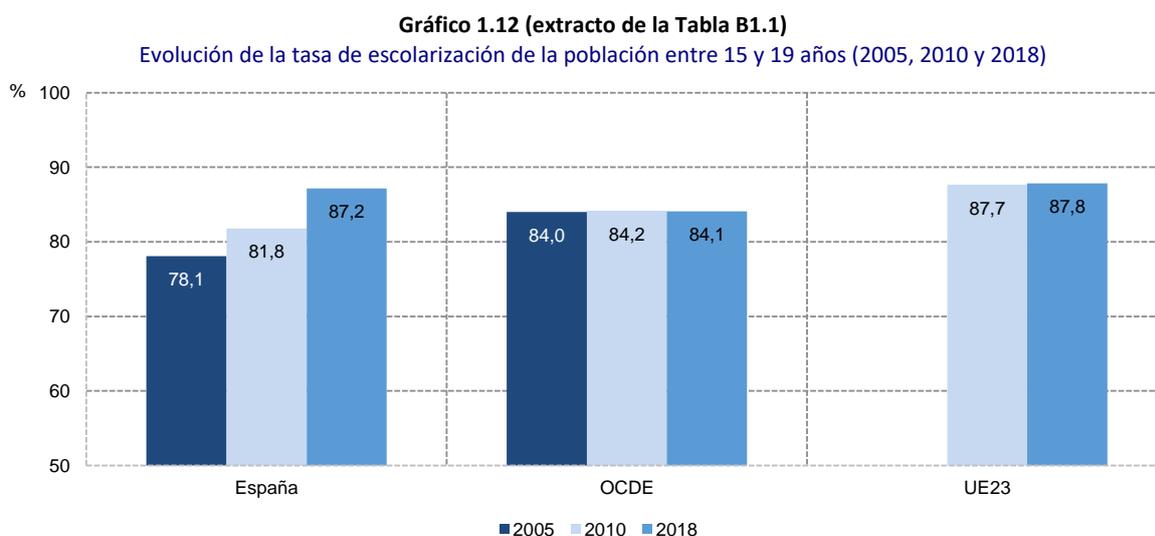
### 1.3 Acceso y titulación en segunda etapa de educación secundaria

Actualmente, se considera que la segunda etapa de educación secundaria es el nivel mínimo para abordar con éxito el acceso al mercado de trabajo y es requisito para acceder a la educación superior. La transición por la educación primaria y primera etapa de educación secundaria es bastante homogénea en todos los sistemas educativos, pero a medida que las personas muestran habilidades o necesidades diferentes, son precisos más programas educativos que den respuesta a esta variabilidad. 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 una opción atractiva para los estudiantes que buscan opciones de empleos más prácticos o que quieren incorporarse antes al mercado de trabajo (OECD, 2019g); 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 2020*).

### 1.3.1 Tasas de escolarización en segunda etapa de educación secundaria

En España, la tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años es del 87,2 %, superior a la de la media de la OCDE (84,1 %), aunque por debajo de la media de la UE23 (87,8 %).

La segunda etapa de educación secundaria comprende generalmente las edades entre los 15 y 19 años. El Gráfico 1.12 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 87,2 %, se encuentra entre la media de la OCDE (84,1 %) y la de la UE23 (87,8 %). Los países que presentan una tasa por encima del 90 % son Irlanda y Países Bajos, mientras que Brasil y México no alcanzan el 70 %.



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 en cada país (Gráfico 1.13). Alemania, con 29,6 %, y Países Bajos, con 24,3 %, son los países con mayor porcentaje de población en la primera etapa de educación secundaria. España, con 10,4 %, tiene un porcentaje menor que la media OCDE y UE23. En el nivel de segunda etapa de educación secundaria, España tiene escolarizada al 59 % de la población de entre 15 y 19 años. Este porcentaje es similar al de la OCDE (58,3 %) y la media UE23 (61,4 %).

En media OCDE, el 21,8 % del alumnado estudia 2.ª etapa de educación secundaria por la vía profesional (son el 37,4 % de los que estudian 2.ª etapa de educación secundaria). En España la media es 12,9 % (el 21,9 % de los estudiantes de 2.ª etapa de educación secundaria).

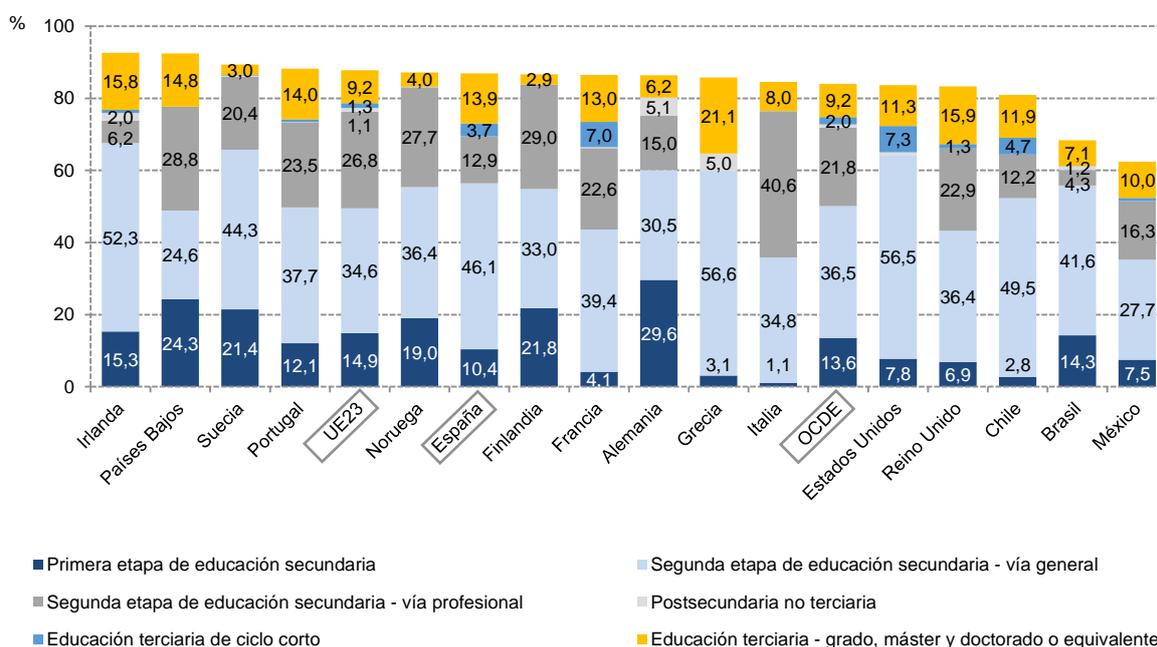
La segunda etapa de educación secundaria es el nivel donde se aprecian diferencias mayores entre países en relación a la formación profesional. En la media OCDE, el 21,8 % (37,4 % de los que estudian 2.ª etapa de educación secundaria) estudia por la vía profesional. En España, la media es 12,9 % (21,9 % de los estudiantes de segunda etapa de educación secundaria). Esto es indicador de que una mayor parte del alumnado en España escoge la vía general (Bachillerato) con el objetivo de acceder a estudios terciarios en la universidad.

Los programas de carácter profesional se consideran más efectivos para desarrollar habilidades que permitan acceder antes al mercado laboral, y es cierto que los países con programas de formación profesional más desarrollados y consolidados han sido más eficaces a la hora de

contener el desempleo juvenil (OECD, 2018a). En los últimos años, España está impulsando diferentes actuaciones como el Plan de Modernización de la Formación Profesional, el cual pretende garantizar una formación y cualificación profesional que facilite la incorporación y la permanencia de la población en el mercado laboral, cubriendo así a las necesidades del sector productivo y dando respuesta a la creciente oferta de puestos de trabajo que requieren una cualificación intermedia.

Los países con mayor porcentaje de estudiantes entre 15 y 19 años estudiando por la vía profesional son Italia (40,6 %) y, por encima del 27 %, Noruega, Países Bajos y Finlandia. Los países con mayor porcentaje de alumnado de segunda etapa de educación secundaria en la vía profesional coinciden con los anteriores y tienen más de un 43 % del alumnado estudiando por esta vía.

**Gráfico 1.13 (extracto de la Tabla B1.2)**  
Tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años por nivel de educación (2018)



**Nota:** Los datos de segunda etapa de educación secundaria de Italia incluyen al alumnado de postsecundaria no terciaria. El dato de ciclo corto de educación terciaria de Reino Unido incluye una pequeña parte del alumnado de grado.

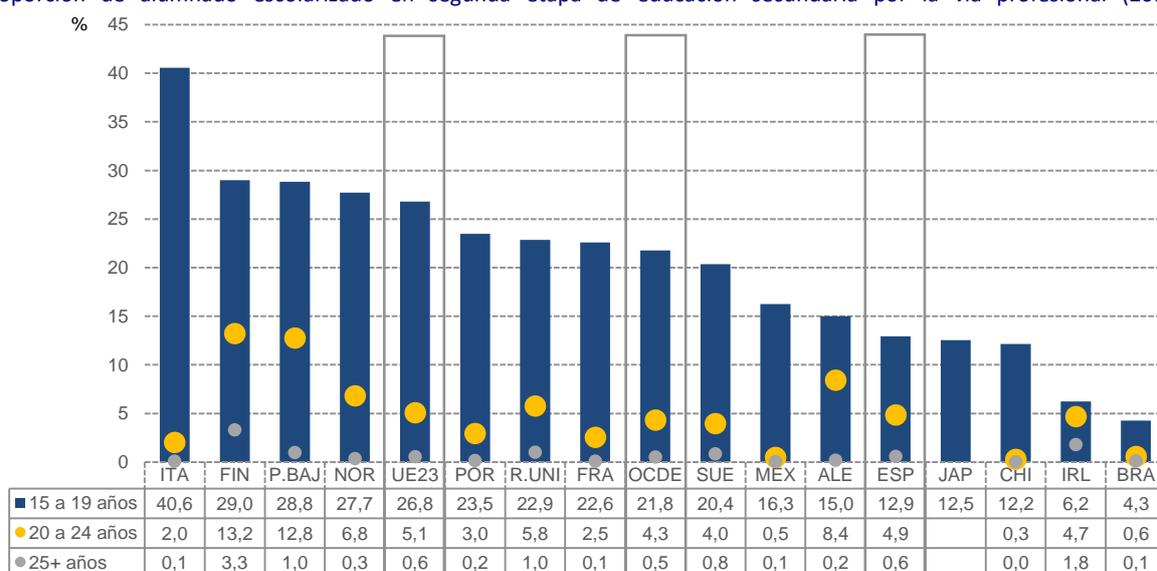
Por el contrario, hay países como Grecia y Estados Unidos que no tienen programas específicos de formación profesional. En estos países, la educación y formación profesional se imparte en asignaturas del programa general. La vía profesional también es minoritaria en Irlanda (6,2 %) y Brasil (4,3 %).

En este mismo tramo de edad, parte de la población ya está escolarizada en educación terciaria (ciclo corto, grado, máster, doctorado o equivalentes). En la media OCDE, el 11,3 % ya está escolarizado en educación terciaria, mientras que en España son el 17,5 %. El país que mayor porcentaje tiene es Grecia (21,1 %), seguido de Francia (20,0 %).

La proporción de alumnado que cursa la vía profesional en segunda etapa de educación secundaria se reduce con la edad, como puede verse en el Gráfico 1.14. En todos los países la mayoría del alumnado escolarizado está en el rango de edad entre los 15 y 19 años. En el tramo de edad entre 20 y 24 años destacan, por encima del 10 %, Finlandia y Países Bajos. Para el tramo de edad a partir de 25 años solo Finlandia queda por encima del 3 %, mientras que el resto de países analizados está por debajo del 2 %. Para estos dos últimos tramos de edad, España presenta unas proporciones del 4,9 % y 0,6 %, respectivamente.

**Gráfico 1.14 (extracto de la Tabla B1.2 y Tabla B1.3)**

Proporción de alumnado escolarizado en segunda etapa de educación secundaria por la vía profesional (2018)



**Nota:** Los datos de segunda etapa de educación secundaria de Italia incluyen al alumnado de postsecundaria no terciaria.

### 1.3.2 Tasas de finalización en segunda etapa de educación secundaria

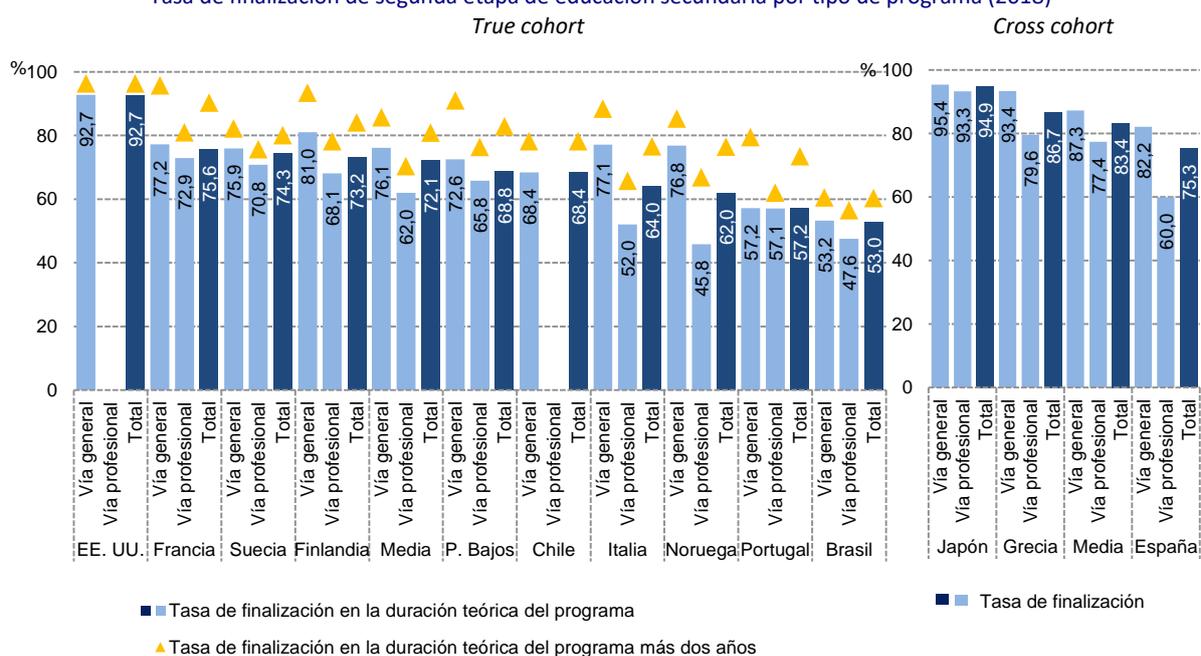
Para el análisis de la población que completa la segunda etapa de educación secundaria (indicador B3), en la presente edición del informe *Education at a Glance 2020* se ha sustituido el análisis de la tasa de graduación por el análisis de la tasa de finalización de este nivel educativo. Ambos indicadores 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 determinado de años.

Uno de los retos a los que se enfrentan los sistemas educativos de muchos países es la desvinculación de los estudiantes y el consiguiente abandono del sistema educativo sin haber logrado una titulación que a día de hoy es considerada fundamental. La tasa de finalización puede indicar la eficiencia de los sistemas de segunda etapa de educación secundaria, dado que muestra la proporción de estudiantes que accede a un programa de estas características y que, finalmente, tras un número de años, acaba graduándose en él; 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 B3).

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 del programa por la vía general o profesional y, adicionalmente, dos 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 coincide, igualmente, con la duración teórica del nivel. Es importante resaltar que los resultados que se obtienen de ambos cálculos no son comparables entre sí.

**Gráfico 1.15 (extracto de la Tabla B3.1)**

Tasa de finalización de segunda etapa de educación secundaria por tipo de programa (2018)



La tasa de finalización en España en segunda etapa de educación secundaria por la vía general (Bachillerato) es del 82,2 %, y por la vía profesional del 60,0 %, lo que supone una diferencia de 22 puntos porcentuales.

La primera parte del Gráfico 1.15 muestra la información según el método *true cohort*, es decir, realizando un seguimiento del alumnado a lo largo de los años de duración del programa. Según este método, Estados Unidos, con una única vía y con el 92,7 %, es el país donde un mayor porcentaje de alumnado de segunda etapa de educación secundaria finaliza los estudios en el tiempo de duración teórica, llegando al 96,4 % dos años después. En todos los países la vía profesional tiene una tasa de finalización menor que en la vía general. Esto se relaciona, en parte, por el perfil del alumnado que accede a estos estudios. Los países con mayor diferencia entre las dos vías educativas, si se atiende a la duración teórica de los programas, son Noruega e Italia, con más de 25 puntos porcentuales de diferencia.

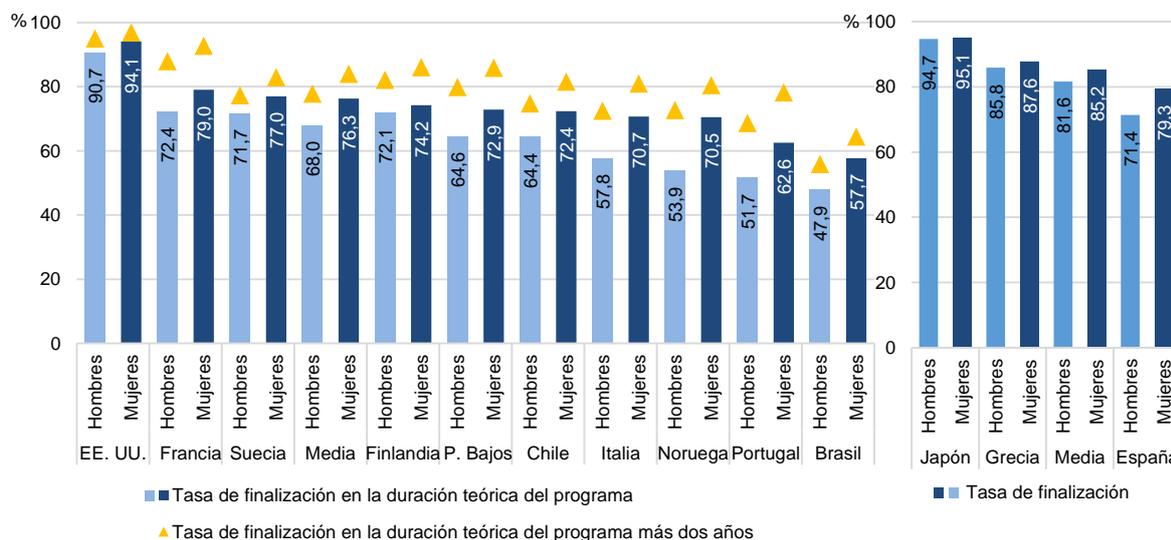
La segunda parte del Gráfico 1.15 utiliza el método *cross cohort*. Con este método también se detecta que las tasas de finalización de la vía general son más elevadas que las de la vía profesional. La tasa de finalización de España por la vía general es del 82,2 %, mientras que por la vía profesional es del 60,0 %, lo que supone una diferencia de 22 puntos porcentuales entre las dos opciones.

En España, por género, la diferencia de la tasa de finalización es de 7,9 puntos porcentuales, ya que el 79,3 % de las mujeres completa sus estudios de segunda etapa de educación secundaria, frente al 71,4 % de los hombres.

El porcentaje de estudiantes de segunda etapa de educación secundaria que finaliza es mayor para las mujeres que para los hombres en todos los países. De los países analizados mediante método *true cohort*, Estados Unidos es el que tiene la tasa de finalización más alta para las mujeres, con un 94,1 %, que alcanza el 96,9 % dos años más tarde. La mayor diferencia entre hombres y mujeres se da en Noruega (16,7 puntos porcentuales), mientras que en Italia y Portugal está por encima de los 10 puntos de diferencia. En España, para cuyo análisis se utiliza la

metodología *cross cohort*, la diferencia es de 7,9 puntos porcentuales, ya que el 79,3 % de las mujeres completa sus estudios de segunda etapa de educación secundaria, frente al 71,4 % de los hombres. Estas diferencias de género pueden deberse a que la repetición afecta más a los hombres que a las mujeres, incluso si se tiene en cuenta el rendimiento y otros factores y actitudes individuales de los estudiantes (OECD, 2016a).

**Gráfico 1.16 (extracto de la Tabla B3.1)**  
Tasa de finalización de segunda etapa de educación secundaria por sexo (2018)  
*True cohort* *Cross cohort*



## 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 2020*).

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 educación terciaria de ciclo corto (2-3 años) (CINE 5). Estos programas suelen tener orientación profesional y estar diseñados para proporcionar a los participantes conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Por lo general, se basan en la práctica, son específicos para una ocupación concreta y preparan a los estudiantes para ingresar directamente al mercado laboral. En España, este nivel de educación se corresponde con los Ciclos Formativos de Grado Superior.

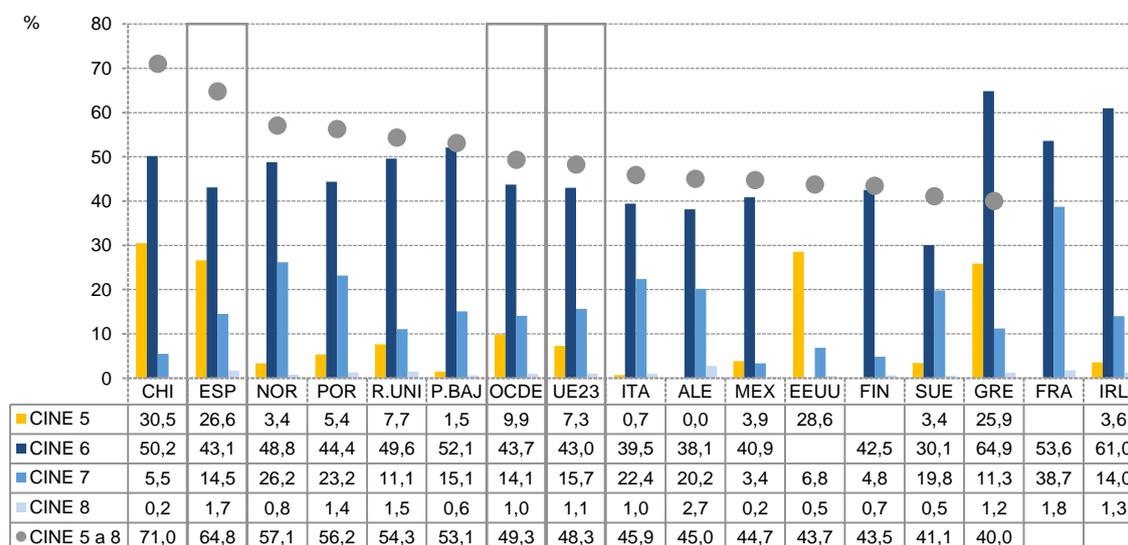
2. Educación terciaria universitaria: comprende los programas de grado o equivalente (CINE 6), los programas de máster o equivalente (CINE 7) y los programas de doctorado o equivalente (CINE 8).

### 1.4.1 Tasa 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.

La cohorte de edad para los estudios terciarios de grado y ciclo corto considerada es la de la población menor de 25 años, y para los estudios terciarios de máster y doctorado a la población menor de 30 años. La tasa de acceso global para toda la terciaria se basa igualmente en la población menor de 25 años.

**Gráfico 1.17 (extracto de la Tabla B4.2 y B4.3)**  
Tasa de acceso en educación terciaria, por nivel de educación y edad típica (2018)



España presenta una tasa de acceso a educación terciaria del 64,8 %, significativamente superior a la de las medias internacionales de OCDE (49,3 %) y de UE23 (48,3 %). 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 40,0 % de Grecia y el 71,0 % de Chile. España presenta una de las mayores tasas de acceso, superior a la de las medias internacionales de la OCDE y la UE23 (64,8 %, frente a 49,3 % y 48,3 %, respectivamente). Chile y España son los únicos países analizados con tasas de acceso superiores al 60 %, frente a Suecia y Grecia, que quedan por debajo del 42 %. Si se analiza por nivel de educación terciaria presenta igualmente variaciones importantes (Gráfico 1.17).

En 2018, en España, la tasa de acceso estimada a la educación terciaria no universitaria de ciclo corto (CINE 5) alcanza el 26,6 %, cifra más elevada que la media de la OCDE (9,9 %) y de la UE23 (7,3 %). No obstante, el acceso a estos programas varía notablemente entre los países de la OCDE. En algunos, como Chile o Estados Unidos, se espera que alrededor del 30 % de los estudiantes

acceda a programas de educación terciaria de ciclo corto, mientras 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 les corresponde a los programas de grado o equivalente (CINE 6). En España, accede a estos estudios el 43,1 % de la población menor de 25 años, porcentaje similar a las medias de la OCDE (43,7 %) y de la UE23 (43,0 %). Entre los países las diferencias son importantes, pues oscilan entre el 64,9 % de Grecia y el 30,1 % de Suecia.

**La tasa de acceso a los programas de máster en España es similar a las de OCDE y UE23. Las tasas de acceso a los programas de doctorado o de investigación solo son superadas por Alemania y Francia.**

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) para menores de 30 años es del 14,5 %, similar a los porcentajes de la OCDE (14,1 %) y de la UE23 (15,7 %). Las variaciones entre países son también notables. Las tasas más altas se dan en Francia (38,7 %) y Noruega (26,2 %). En cambio, no llegan al 5 % en México y Finlandia.

En los programas de doctorado o de investigación avanzada las tasas de acceso son más modestas. España, con una tasa de acceso del 1,7 %, supera a las medias de la OCDE (1,0 %) y de la UE23 (1,1 %). Solo Alemania, con 2,7 %, y Francia, con 1,8 %, superan a España en la tasa de acceso a los programas de doctorado o investigación.

#### **Cuadro 1.1. ¿A qué dilemas se enfrentan los estudiantes que acceden a educación terciaria por primera vez?**

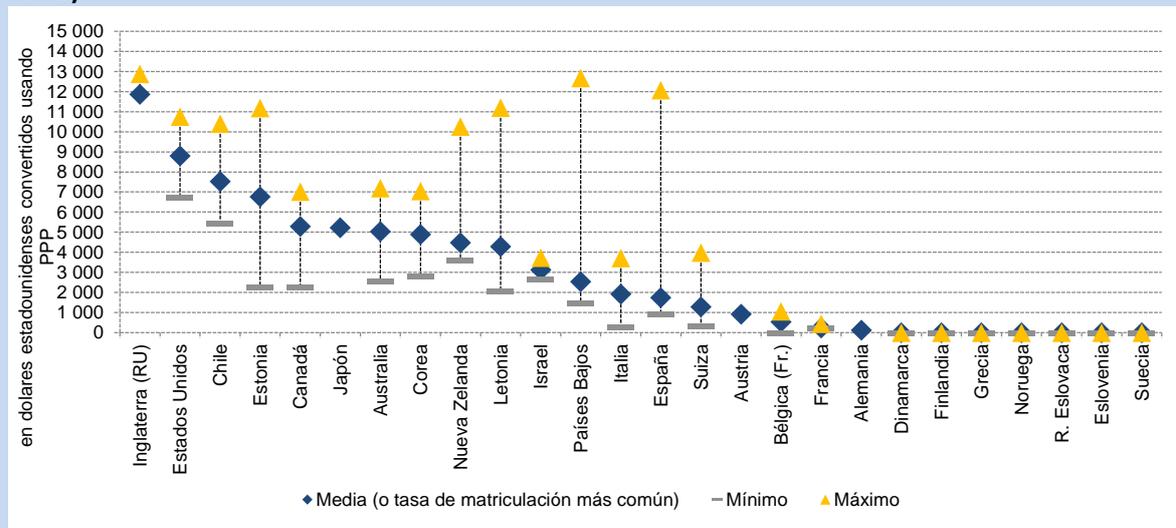
La decisión de los estudiantes de iniciarse en educación terciaria se ve determinada por muchos factores, desde su contexto social, económico y cultural hasta sus intereses, motivaciones y habilidades personales. Aunque los aspirantes no tienen certezas sobre la implicación real que tendrá su decisión en sus futuros ingresos y en su empleabilidad, resulta evidente que invertir en educación terciaria es una inversión segura.

Los ámbitos de estudio repercuten en los ingresos futuros y en las tasas de empleabilidad de los estudiantes de educación terciaria. Por un lado, los campos de estudio asociados a una mayor tasa de empleabilidad son ingeniería, construcción y fabricación y tecnologías de la información y la comunicación, cuyos graduados obtienen una empleabilidad del 90 % de media en los países de la OCDE. Por otro lado, los estudiantes de artes y humanidades, ciencias sociales y periodismo se sitúan 7 puntos por debajo, teniendo una empleabilidad del 83 %. Respecto a los ingresos futuros, los estudiantes de los ámbitos de educación, artes y humanidades, ciencias sociales o periodismo pueden esperar menor salario que los estudiantes de ingeniería o tecnologías de la información y comunicación.

Por otro lado, para ajustarse a las necesidades del mercado laboral, existen restricciones en el número de plazas (sobre todo en instituciones públicas) en ciertos campos de estudio. Los estudiantes deben, por tanto, considerar las posibilidades de conseguir una plaza y de tener éxito en ese ámbito profesional.

Uno de los factores más destacados en la decisión de cursar educación terciaria son los costes de matriculación, así como otros costes directos e indirectos, que varían significativamente entre países.

**Gráfico A: Mínimo, máximo y promedio anual de los costes de matriculación cobrados por instituciones públicas a los estudiantes nacionales de grado universitario o equivalente (2017-2018).**



En un tercio de los países las instituciones públicas no cobran tasas de matriculación a los estudiantes nacionales. En otro tercio de países, los costes son bajos o moderados (por debajo de USD 2600 al año). En el tercio restante son costes elevados, desde USD 3000 hasta 9000 por año); aun así, los beneficios financieros que obtendrán los estudiantes de educación terciaria son mucho mayores que los costes de matriculación que deberán afrontar en un inicio.

La opción de estudiar en una institución pública o privada no existe en todos los países. En países como Letonia, Portugal o Estados Unidos, entre una quinta parte y un tercio de los estudiantes (de grado o equivalente) está matriculado en instituciones privadas independientes. En Chile, Japón o Corea, es un 60 %. En algunos países o economías de la OCDE como Canadá, Finlandia, Grecia, Suecia o Inglaterra no existe la opción de matricularse en instituciones privadas independientes.

Los estudiantes también pueden contemplar la opción de realizar sus estudios terciarios en el extranjero, aunque esto suele suponer un incremento de los costes y una menor ayuda financiera respecto a los estudiantes locales, lo que puede suponer que muchos estudiantes no escojan esta opción.

El proceso de admisión para educación terciaria varía enormemente los países analizados. Por un lado, varía en la centralización: 16 de los países o economías de la OCDE admiten que las instituciones públicas reciban las solicitudes directamente; 11 tienen un sistema mixto y 10 tienen un sistema centralizado. También se encuentran diferencias en dos restricciones de acceso (especialmente en las instituciones públicas): el número de preferencias que se pueden solicitar (que oscila entre 2 en Brasil hasta 24 en Francia y Turquía) y la cantidad de ofertas que se pueden recibir.

Los aspirantes deben demostrar su idoneidad de modos distintos. Por lo tanto, su decisión de solicitar una institución o programa concreto se verá afectada por los requisitos y procesos que se le solicite. Los exámenes nacionales o centralizados al final de la educación secundaria superior suelen ser el estándar más común para evaluar a los candidatos, pero su aplicación no es universal (de los 26 países de la OCDE con datos disponibles, 21 utilizan exámenes nacionales o centralizados).

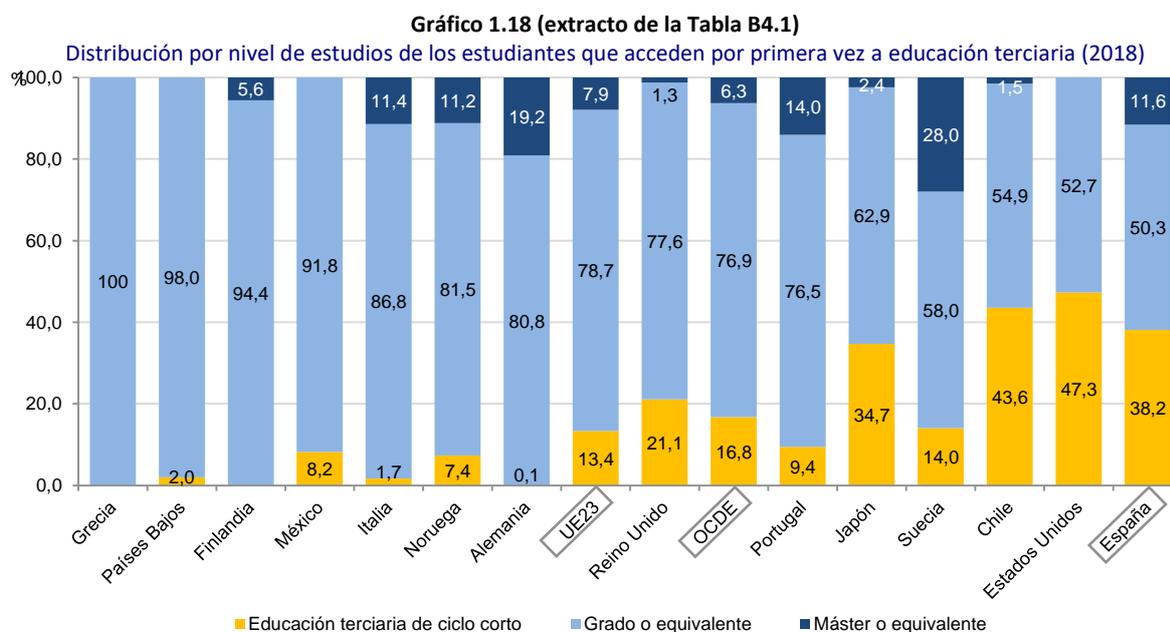
Otros criterios utilizados para la admisión de los solicitantes pueden ser la nota media de la educación secundaria (utilizada en 19 de los 29 países de la OCDE con información disponible), una entrevista personal (utilizada en 20 países), la experiencia profesional o la carta de motivación.

Fuente: OECD (2020d) "What are the choices facing first-time entrants to tertiary education?" Education Indicators in Focus, No. 73 <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/publicaciones-periodicas/educacion-indicators-in-focus.html>

De los estudiantes que acceden a educación terciaria por primera vez en España, el 38,2 % lo hace a ciclos cortos de educación terciaria, porcentaje por encima de la media OCDE (16,6 %). El porcentaje de alumnado que accede estudios de grado o equivalente es de un 50,3 % en España, el más bajo de los países estudiados.

La oferta y elección de los estudiantes al terminar la segunda etapa de educación secundaria varía en cada país, y el nivel de educación al que los estudiantes acceden por primera vez en educación terciaria es por tanto diferente. En España, el 38,2 % de los estudiantes accede a ciclos cortos de educación terciaria, valor que está por encima de la media OCDE (16,8 %) y UE23 (13,4 %), y que solo es superado por Chile y Estados Unidos. En España, estas cualificaciones de ciclo corto son la continuación de estudios del alumnado de ciclos formativos de Grado Medio de Formación Profesional y de Artes Plásticas y Diseño y Enseñanzas Deportivas y del alumnado de la vía general que desea la incorporación más temprana al mercado de trabajo con una titulación de nivel superior.

La alta tasa de acceso a educación terciaria a través de los ciclos cortos ha determinado que el porcentaje de alumnado que accede por primera vez a estudios de grado o equivalente sea de un 50,3 % en España (78,7 % en UE23 y 76,9 % en OCDE), la tasa más baja de los países estudiados. La tasa de alumnado que accede a través de estudios de máster o equivalente es del 11,6 %, que está por encima de la media OCDE (6,3 %) y UE23 (7,9 %).

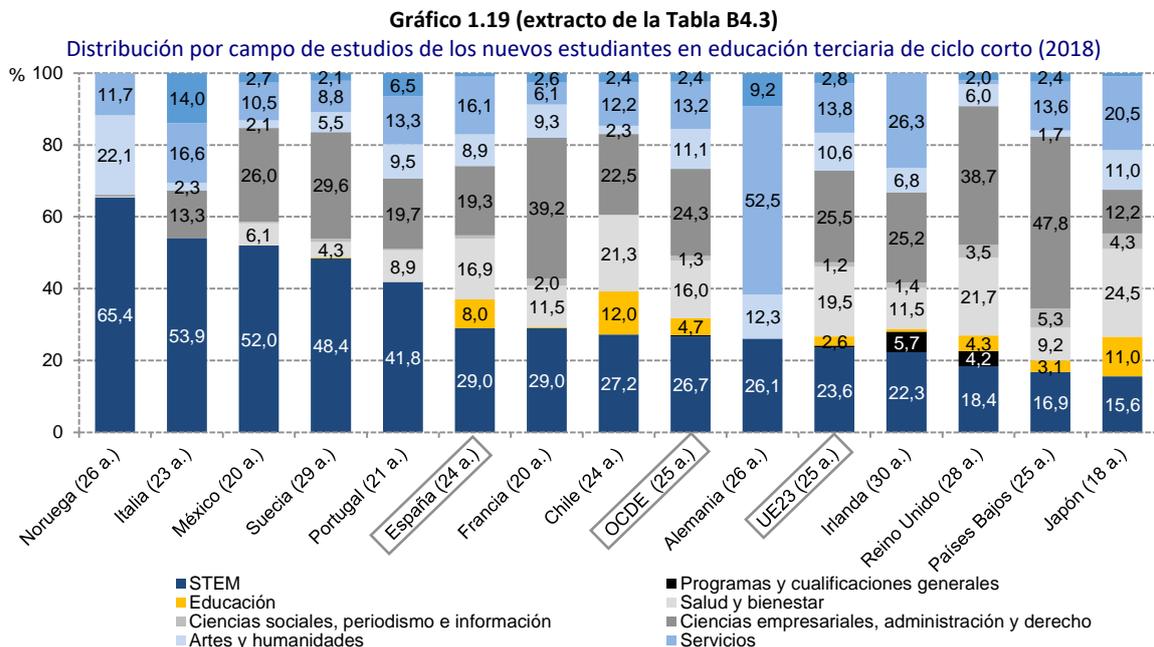


Los ciclos cortos de educación terciaria dan oportunidad a estudiantes que se han retrasado en su formación o a trabajadores que quieren mejorar su cualificación profesional dentro del objetivo de formación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida de los sistemas educativos. En España la media de edad de comienzo es de 24 años.

En otras ocasiones, el informe internacional de la OCDE profundiza en el análisis de los niveles superiores de la educación terciaria. Dado el carácter profesional de los ciclos cortos de educación terciaria, en esta edición se detalla más concretamente el perfil de los estudiantes de este nivel educativo así como el análisis de los campos de estudio preferidos por los estudiantes.

Los ciclos cortos de educación terciaria son, en la mayoría de los países de la OCDE, de carácter profesional. Siguiendo la intención de profundizar en este tipo de programas educativos, el informe internacional profundiza en esta edición en el campo de estudios elegido y la edad de los nuevos estudiantes de este nivel de educación para identificar el perfil de estudiantes y la motivación para realizar estos programas educativos.

La media de edad de comienzo de estos estudios es de 25 años en la OCDE y la UE23. En España son 24 años, superior a los 22 años de media de los estudiantes que acceden por primera vez a educación terciaria. El 73,8 % de los estudiantes que acceden por primera vez a través de los ciclos cortos son menores de 25 años, frente al 66 % de las medias internacionales de OCDE y UE23. Estos ciclos son una oportunidad para los estudiantes que se han retrasado en su formación o para trabajadores que quieren mejorar su cualificación profesional y son parte de la formación permanente y aprendizaje a lo largo de la vida de los sistemas educativos. Las medias de edad más altas están en Irlanda (30 años), Suecia (29 años) y Reino Unido (28 años).



**Nota:** Los datos de Japón de tecnologías de la información y la comunicación están incluidas en otras categorías.

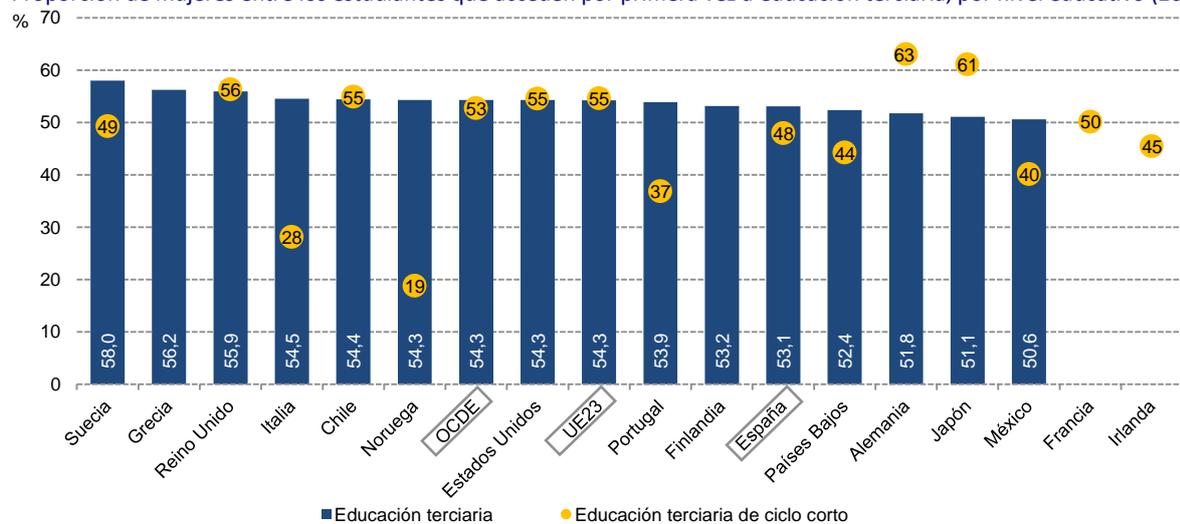
El campo de estudios con mayor porcentaje de nuevos estudiantes en educación terciaria de ciclo corto en España es el de STEM con un 29,0 %, seguido de ciencias empresariales, administración y derecho con 19,3 % y salud y bienestar con 16,9 %. En la media OCDE también se sigue este mismo orden, mientras que en la media UE23 el programa con mayor porcentaje de estudiantes entrantes es ciencias empresariales, administración y derecho, seguido de las STEM y salud y bienestar. El Gráfico 1.19 está ordenado en función del porcentaje de nuevos estudiantes en el campo STEM y, como puede verse, los sistemas educativos de Noruega, Italia o México se

caracterizan por la apuesta por este campo para los ciclos cortos de educación terciaria, pues más del 50 % de los estudiantes elige este ámbito como campo de estudios.

El género también permite elaborar el perfil de los estudiantes que acceden a los programas de ciclo corto en comparación con el total de la educación terciaria. La brecha de género no es excesivamente alta para la media de los países de la OCDE, ya que el 54,3 % de los estudiantes que acceden por primera vez a educación terciaria son mujeres, y en el caso de acceder a ciclo corto el porcentaje es del 52,8 %. Para la media de los países UE23, las mujeres representan el 54,6 % del total de las personas que acceden a educación terciaria y el 54,3 % de los que acceden a ciclos cortos como al total de la educación terciaria, mientras que en España son el 53,1 % del total que accede a educación terciaria, y el 48,0 % en los programas de ciclo corto. En el Gráfico 1.20 se observa que Suecia es el país con mayor porcentaje de mujeres entre los que acceden por primera vez a la educación terciaria, con un 58,0 %. Respecto a los ciclos cortos, llama la atención que Noruega (18,8 %) e Italia (28,1 %) sean los países con menor porcentaje de mujeres entre los que acceden por primera vez, siendo así que estos dos países tienen más de un 50 % del nuevo alumnado realizando estudios STEM, lo que parece indicar que estos estudios son mayoritariamente escogidos por hombres. Sin embargo, es importante tener en cuenta la información mostrada anteriormente en el Gráfico 1.17, pues la tasa de acceso a estudios de ciclo corto en Noruega e Italia es poco significativa, especialmente en el último caso.

**Gráfico 1.20 (extracto de la Tabla B4.1 y B4.2)**

Proporción de mujeres entre los estudiantes que acceden por primera vez a educación terciaria, por nivel educativo (2018)



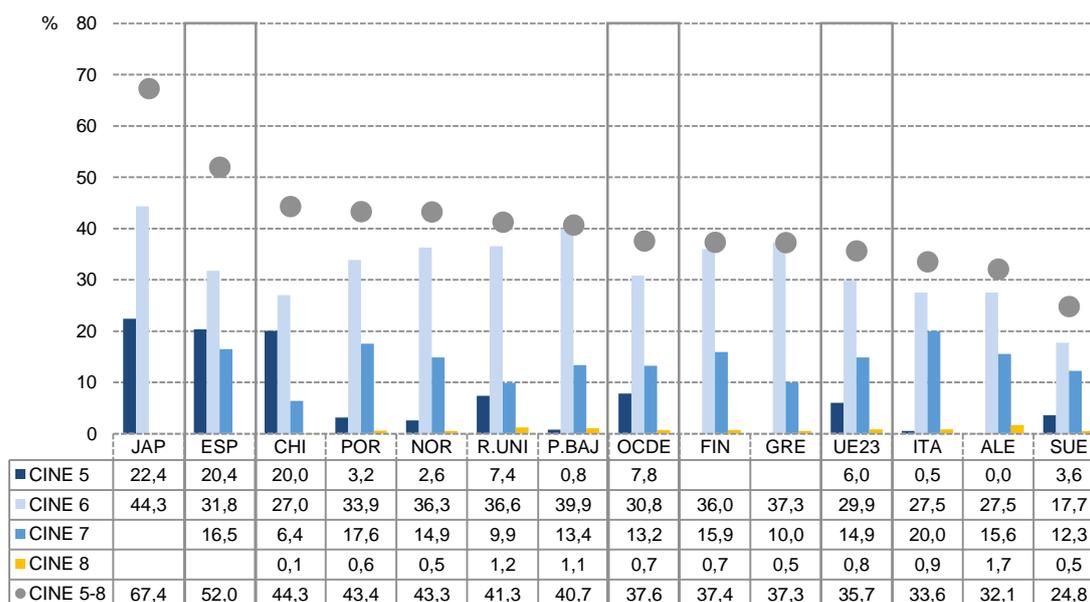
### 1.4.2 Tasas de graduación de educación terciaria

España tiene una de las tasas de graduación en educación terciaria más elevadas. Se espera que el 52,0 % de los menores de 30 años acabe graduándose en este nivel, muy por encima de la media OCDE (37,6 %) y de la UE23 (35,7 %).

La tasa de graduación de los estudiantes 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. Los países seleccionados, ordenados según la tasa de graduación en educación terciaria, pueden verse en el Gráfico 1.21.

**Gráfico 1.21 (extracto de la Tabla B5.3)**

Tasa de graduación en educación terciaria, por nivel de educación y edad típica (2018)



**Nota:** Se excluyen a los estudiantes internacionales. El nivel CINE 5 no existe en Finlandia y Grecia. El dato de España para CINE 8 no se ha proporcionado.

España es uno de los países analizados con la tasa de graduación en educación terciaria más elevada, solo por detrás de Japón. Se espera que el 52,0 % de los menores de 30 años acabe graduándose en educación terciaria. Por nivel de educación terciaria, la tasa de graduación es del 20,4 % en ciclo corto, 31,8 % en grado o equivalente y el 16,5 % en el nivel de máster o equivalente. Para la media OCDE, la tasa de graduación es del 37,6 % para todo el nivel de educación terciaria, y en la UE23 se espera que el 35,7 % alcance este nivel educativo.

Suecia y Alemania tienen las tasas de graduación más bajas, con un 24,8 % y un 32,1 %, respectivamente. En todos los países, la tasa de graduación más elevada se da para el nivel de grado o equivalente y, generalmente, la tasa de graduación menor es para el nivel de ciclo corto, con tres países por debajo del 1 % (Alemania, Italia y Países Bajos), aunque estos casos presentan una tasa de acceso de menos del 1,5 %.

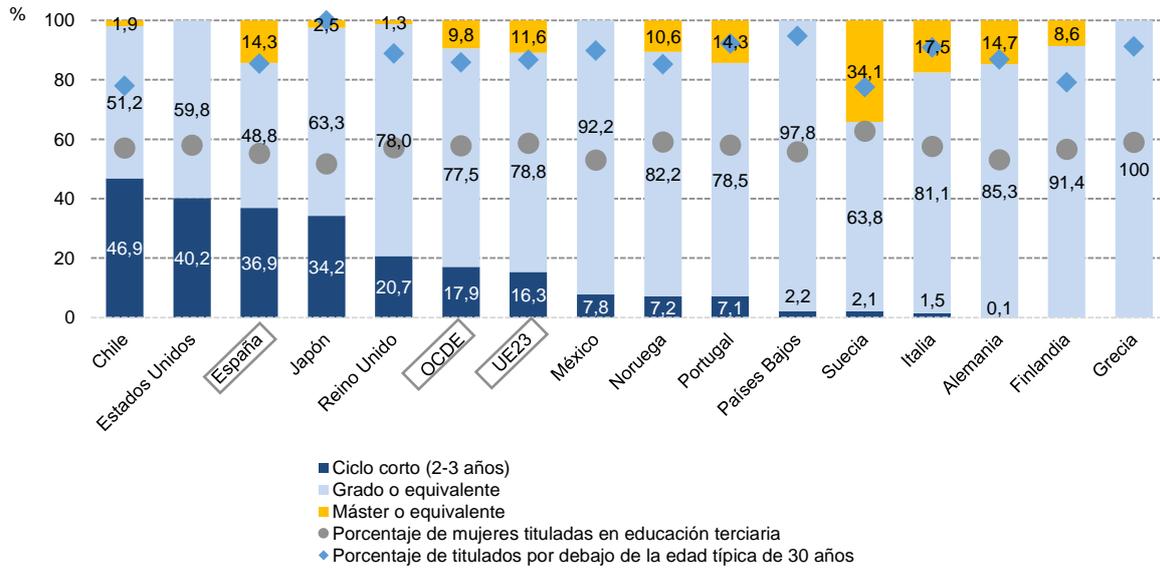
**España tienen una de las más altas tasas de graduación de educación terciaria, está por encima de la media OCDE y UE23 en el porcentaje de graduados en ciclo corto y por debajo en el porcentaje de estudiantes que obtienen por primera vez un título de grado.**

El perfil de los graduados por primera vez en educación terciaria y la distribución por nivel de estudios se puede observar en el Gráfico 1.22. En España, el 36,9 % de los graduados por primera vez en educación terciaria en España lo hace en el nivel de ciclo corto, el 48,8 % en el nivel de grado o equivalente y el 14,3 % en el nivel de máster o equivalente. El porcentaje de graduados en ciclo corto en España está por encima de la media OCDE y UE23, aunque por debajo para los que obtienen por primera vez un título de grado.

Los graduados por primera vez en estudios de ciclo corto (2-3 años) suponen un importante porcentaje en Chile (46,9 %) y Estados Unidos (40,2 %), mientras que en muchos países europeos son muy minoritarios, y representan menos de un 2,5 % en Países Bajos, Suecia, Italia y Alemania. Las titulaciones de ciclo corto son una parte muy importante de la educación terciaria en algunos países que preparan a los jóvenes en ocupaciones demandadas por el mercado laboral, incrementando así sus posibilidades para que la incorporación al trabajo sea exitosa.

**Gráfico 1.22 (extracto de la Tabla B5.1)**

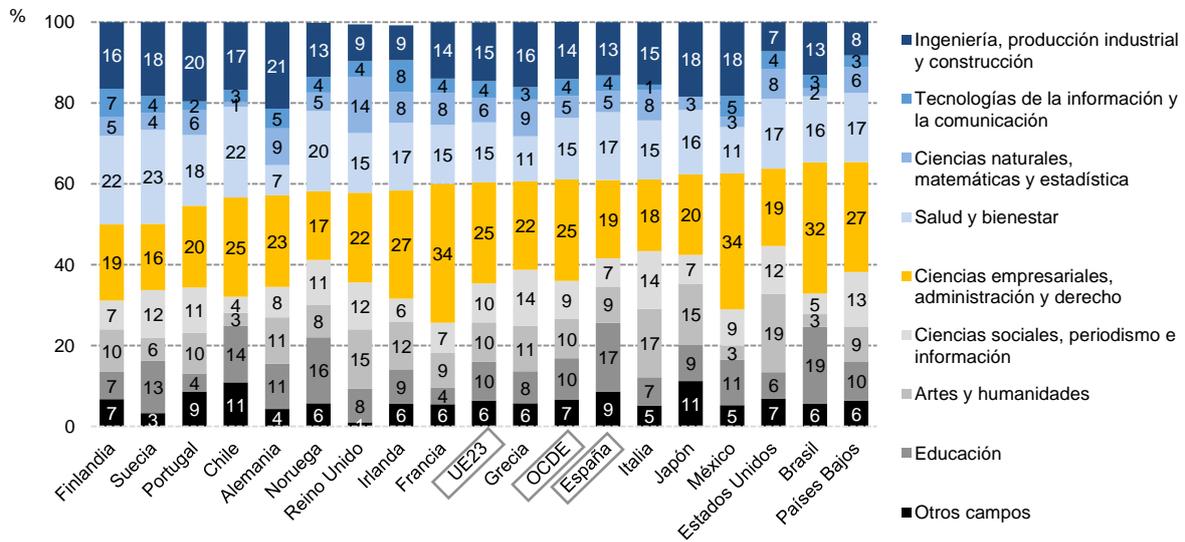
Distribución por nivel de estudios de los estudiantes que se gradúan por primera vez a educación terciaria y perfil de los titulados (2018)



En Finlandia y Suecia el 50 % de los graduados por primera vez lo son en campos STEM. España, con 39,1 %, está en prácticamente la misma media que la OCDE (39,2 %) y la UE23 (39,6 %).

**Gráfico 1.23 (extracto de la Tabla B5.2)**

Distribución por campo de estudios de los graduados educación terciaria (2018)



**Nota:** Los datos de Japón de tecnologías de la información y la comunicación están incluidas en otras categorías.

En España, los campos de estudio más populares entre los graduados de educación terciaria son ciencias empresariales, administración y derecho (19,3 %), educación (17,0 %) y salud y bienestar (16,8 %). La situación de las medias OCDE y UE23 es diferente, pero coinciden con España en que el campo con más porcentaje de graduados es el de ciencias empresariales, administración y derecho. El campo de salud y bienestar es el segundo en porcentaje de graduados para OCDE y UE23 con un valor de alrededor del 15 %, muy similar a España. En la OCDE y UE23, el porcentaje

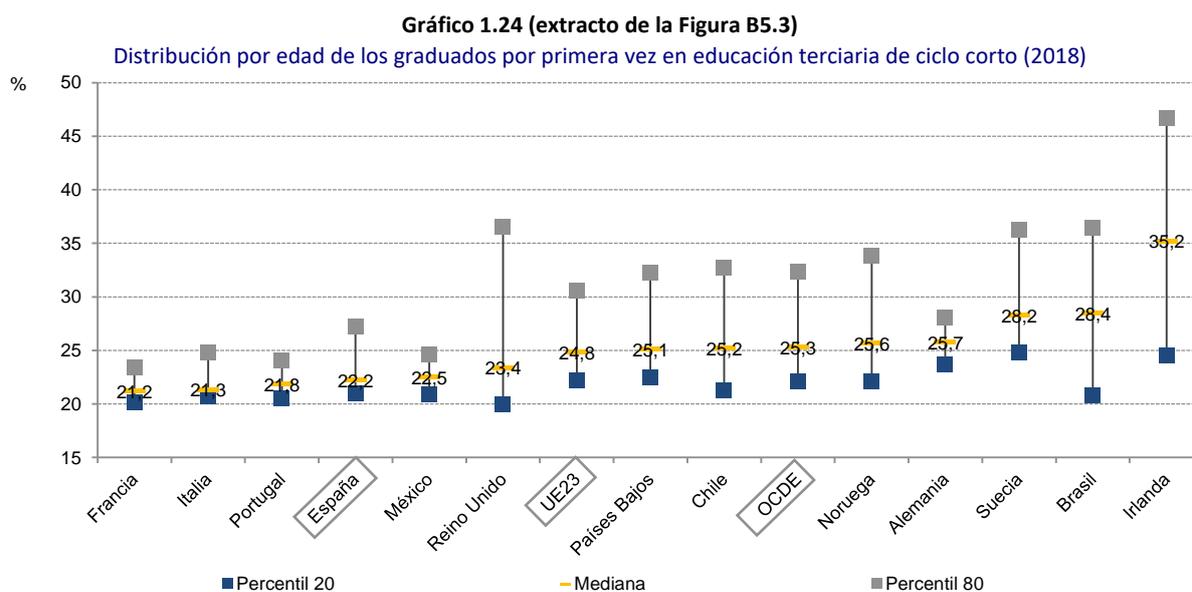
de graduados en el campo de ingeniería, producción industrial y construcción está entre 14 % y 15 %, mientras que en España es el 13,1 % de los graduados. El país con un porcentaje más alto de graduados por primera vez en este campo es Alemania con el 21,4 %. En el campo de tecnologías de la información y la comunicación son Irlanda (7,9 %) y Finlandia (7,0 %) los países que presentan porcentajes más altos entre los graduados: en España es el 3,9 % de los graduados, siendo la media de OCDE y UE23 del 4,2 %.

La demanda de graduados superiores en los campos STEM es creciente, pues favorecen la innovación, la investigación y desarrollo. En el Gráfico 1.25 se muestra en primer lugar aquellos países con mayor proporción de graduados STEM. En Finlandia y Suecia, el 50 % de los graduados por primera vez lo hacen en campos STEM. España, con un 39,1 %, está prácticamente en la misma situación que la OCDE (39,0 %) y la UE23 (39,6 %).

La edad media de los graduados por primera vez en España es de 22,2 años, una edad inferior a la media de la UE23 (24,8 años) o a la de la OCDE (25,3 años).

España, junto con Francia, Italia y Portugal, pertenece al grupo de países donde los graduados por primera vez en ciclo corto de educación terciaria son más jóvenes. La mitad de los graduados por primera vez en España tiene menos de 22,2 años, mientras que este valor para la media de la UE23 es de 24,8 años y, para la media OCDE, de 25,3 años. En España, el rango de edades en los que se encuentra el 60 % de los graduados es de 6 años. El 20 % de los graduados más jóvenes tiene menos de 21 años y el 20 % de los graduados con más edad tiene más de 27,2 años.

En Irlanda, la mitad de los graduados en ciclo corto de educación terciaria tiene más de 35,2 años. Esto indica que en este país existe la tendencia a que los trabajadores se reincorporen al sistema educativo para obtener cualificaciones de educación terciaria con el objeto de mejorar su situación académica y profesional. De hecho, en Irlanda, el 20 % de los graduados con más edad tiene más de 46,7 años. Otros países con una situación similar son Reino Unido (más de 35,5 años) y Suecia (más de 36,2 años). La motivación por el aprendizaje a lo largo de la vida y la mejora salarial unida a niveles académicos más elevados son incentivos que incrementan la edad media de los graduados por primera vez en educación terciaria.



## 1.5 Movilidad internacional de los estudiantes de educación terciaria

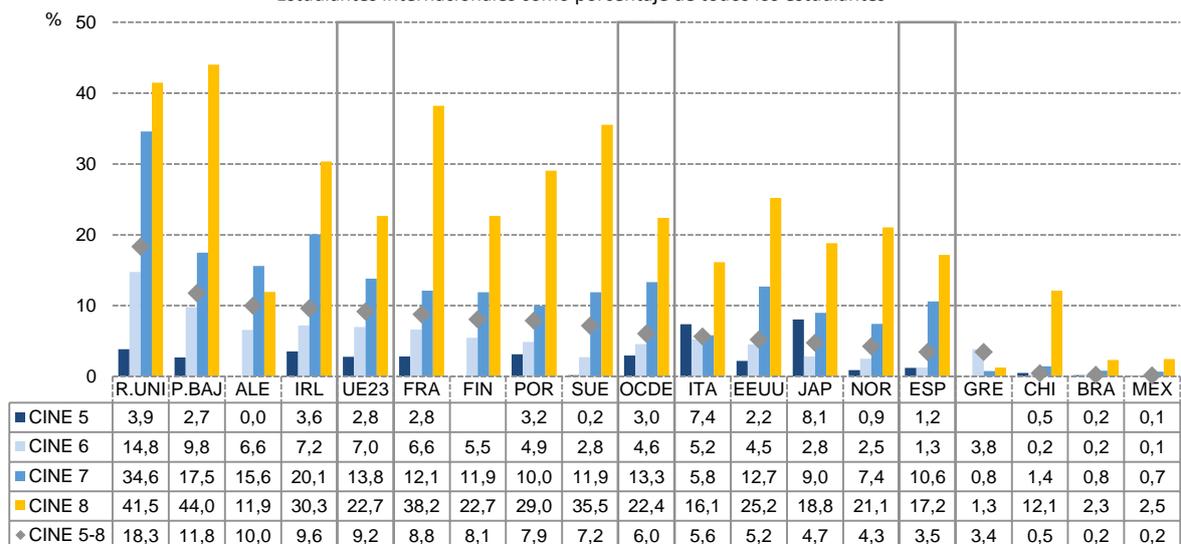
En los países de la OCDE y de la UE23, la proporción de estudiantes internacionales entre todos los matriculados en estudios de educación terciaria es más elevada en los niveles más avanzados. En España, el porcentaje de estudiantes internacionales es modesto y queda por debajo de las medias internacionales 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 por tanto 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. Es asimismo 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).

Para los países de acogida, los estudiantes de movilidad pueden ser una fuente importante de ingresos y tener un impacto importante en sus sistemas económicos y de innovación. También contribuyen a la economía local a través de sus gastos de subsistencia. A más largo plazo, es probable que los estudiantes de movilidad con un nivel alto de formación se integren en los mercados laborales nacionales, contribuyendo a la innovación y al rendimiento económico. Para sus países de origen, los estudiantes móviles pueden verse como talento perdido; sin embargo, pueden contribuir a la absorción de conocimientos, la mejora de la tecnología y el desarrollo de capacidades en su país de origen, siempre que regresen a casa después de sus estudios o mantengan fuertes vínculos con sus países de origen.

El Gráfico 1.25 presenta la proporción de alumnos internacionales entre los matriculados en educación terciaria para los países seleccionados en este informe.

**Gráfico 1.25 (extracto de la Tabla B6.1)**  
**Movilidad de estudiantes en educación terciaria, por nivel de educación (2018)**  
 Estudiantes internacionales como porcentaje de todos los estudiantes



**Nota:** Los países están ordenados en orden descendente en función del total de estudiantes internacionales en educación terciaria.

En media para los países de la OCDE, el 6,0 % 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 2018, en la media de la OCDE, eran estudiantes internacionales el 22,4 % de los matriculados en el programa de doctorado; el 13,3 % de los matriculados en programas de máster, el 4,6 % de los matriculados en programas de grado, y el 3,0 % de los matriculados en estudios de ciclo corto. En la UE23, los porcentajes son, respectivamente, 22,7 %, 13,8 %, 7,0 % y 2,8 %. 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 3,5 % en 2018. Por nivel educativo, son estudiantes internacionales el 1,2 % del alumnado de ciclo corto de educación terciaria, el 1,3 % de los de grado, el 10,6 % de los de máster y el 17,2 % de los de doctorado. Con excepción del nivel de doctorado de educación terciaria, el resto de estudios internacionales ha visto incrementada la proporción de alumnos internacionales con respecto al año anterior.

Entre los países analizados destaca Reino Unido, con el porcentaje más elevado de estudiantes internacionales en educación terciaria (18,3 %), seguido de Países Bajos (11,8 %) y Alemania (10,0 %). En Reino Unido y Países Bajos, más del 40 % de sus estudiantes de doctorado son internacionales, y en Francia supera el 38 %. En los programas de máster, destaca también el Reino Unido, pues el 36,6 % son estudiantes internacionales, siguiéndole a bastante distancia Irlanda, con el 20,1 %, y Países Bajos, con el 17,5 %. En los estudios de grado o equivalente, la proporción de estudiantes internacionales desciende en todos los países, con valores que van desde el 0,1 % en México y 0,2 % de Brasil al 14,8 % en Reino Unido. En cuanto a los ciclos cortos de educación terciaria, las cifras son aún más bajas en casi todos los países, y las cifras varían entre el 0,1 % en México y el 7,4 % en Italia.

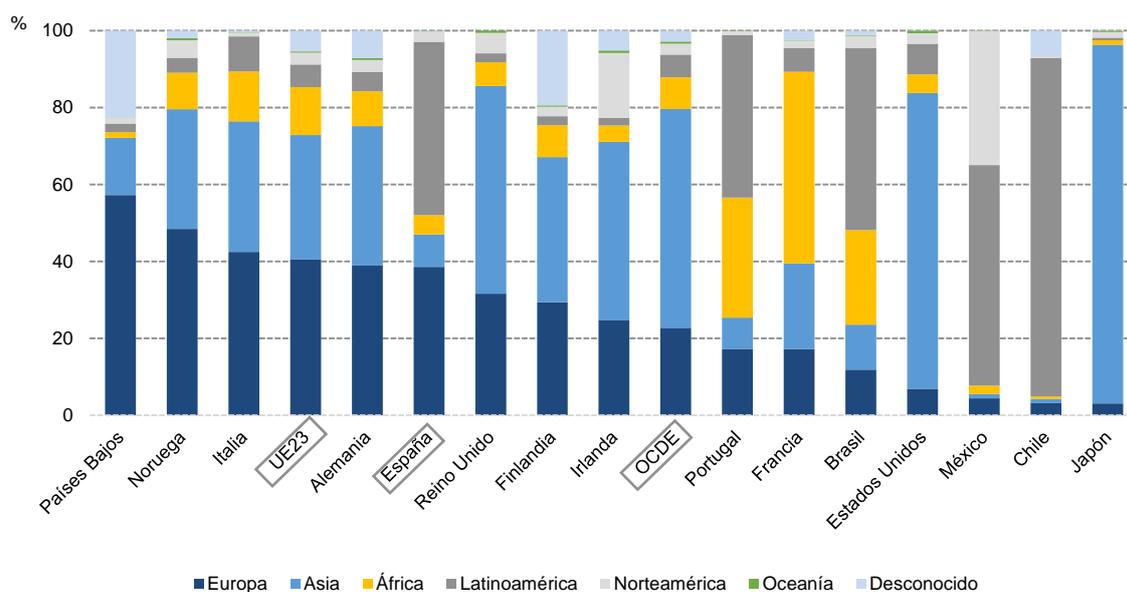
España tuvo en 2018 a 70.912 estudiantes internacionales escolarizados en educación terciaria; se trata del 3,5 % del total, valor por debajo de las medias de OCDE (6,0 %) y UE23 (9,1 %).

En el informe *Education at a Glance 2020* se indica que hay cerca de 4 millones de estudiantes internacionales en los países OCDE, de los cuales prácticamente un millón están en Estados Unidos (5,2 % del total de estudiantes del país), seguido de Reino Unido con alrededor de 450 000 estudiantes internacionales (18,3 % del total de estudiantes del país), siendo el país con mayor porcentaje de alumnado internacional entre los analizados. España acogió a 70 912 estudiantes internacionales, lo que significa el 3,5 % de los estudiantes de educación terciaria en España, valor por debajo de la media OCDE (6,0 %) y UE23 (9,1 %).

El grupo de estudiantes internacionales mayoritario en España procede de Latinoamérica y el Caribe, mientras 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, afectan a la movilidad (indicador B6, *Education at a Glance 2020*) (Gráfico 1.26).

**Gráfico 1.26 (extracto de la Figura B6.3)**  
Distribución de los estudiantes internacionales o extranjeros por región de origen (2018)



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 (57,0 %), seguido del grupo de europeos (22,7 %). Sin embargo, en media para la UE23, el mayoritario es el de origen europeo (40,5 %), seguido de los asiáticos (32,4 %). En España, a diferencia de las medias internacionales, el grupo mayoritario procede de Latinoamérica y el Caribe (45,0 %), seguido del grupo de europeos (38,5 %).

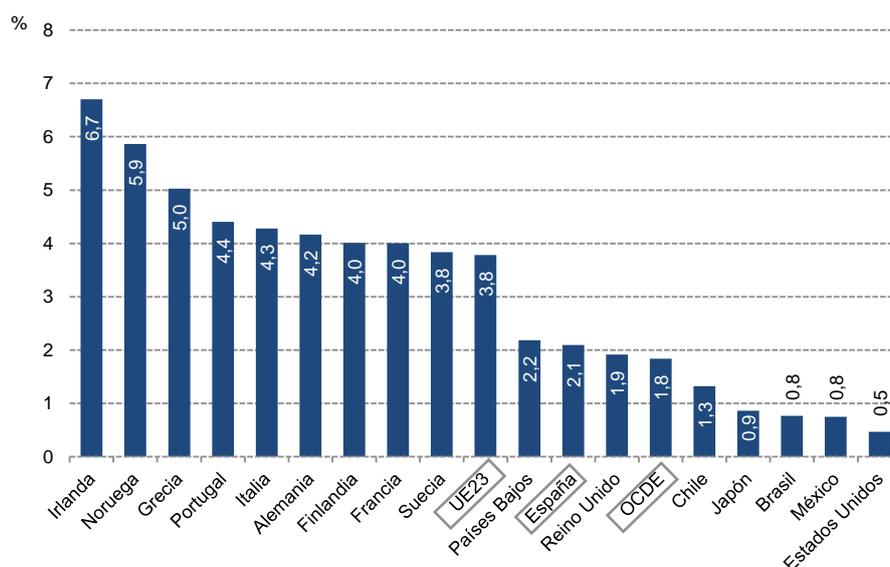
El grupo de estudiantes internaciones de origen africano es mayoritario en Francia (49,8 %), el de origen de América Latina y el Caribe destaca, además de en España, en Portugal (42,3 %), Brasil (47,4 %), México (57,3 %) y Chile (88,0 %). Por último, el grupo de estudiantes de América del Norte es notable en México (35,0 %) e Irlanda (16,8 %).

El 2,1 % de los estudiantes españoles se matricularon en 2018 en un país extranjero, por debajo de la media de la UE23 (3,8 %), pero por encima de la media OCDE (1,6 %). Reino Unido (23 %), Estados Unidos (14 %) y Alemania (15 %) son los destinos preferidos de los estudiantes españoles matriculados en un país extranjero.

Si lo que medimos es el porcentaje de estudiantes nacionales que deciden matricularse en el extranjero (Gráfico 1.27), en el año 2018 lo hicieron un 2,1 % de los estudiantes españoles, media por debajo de la UE23 (3,8 %), pero por encima del 1,8 % de la OCDE. Con un 6,7 %, Irlanda es, de los países seleccionados, el de mayor porcentaje de estudiantes nacionales estudiando en el extranjero. En general, los países de habla inglesa son los destinos preferidos por los estudiantes de todos los países de la OCDE. Concretamente para España, Reino Unido (23 %), Estados Unidos (14 %) y Alemania (15 %) acogen a más de la mitad de los estudiantes españoles matriculados en un país extranjero.

**Gráfico 1.27 (extracto de la Tabla B6.3)**

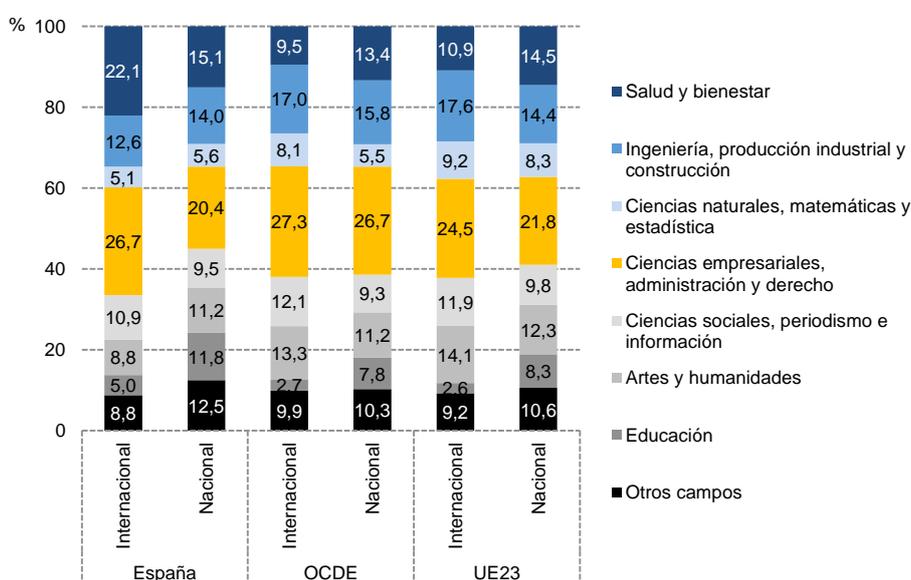
Porcentaje de estudiantes nacionales de educación terciaria matriculados en un país extranjero (2018)



Finalmente, es interesante analizar al atractivo que tienen los diferentes campos de estudio a nivel internacional y nacional. El Gráfico 1.28 compara la situación en España y las medias UE23 y OCDE. España es atractiva en el campo de salud y bienestar, que es elegido por un 22,1 % de los estudiantes internacionales, frente al 9,5 % de media OCDE y 10,9 % en UE23. También es destacable el campo de ciencias empresariales, administración y derecho, que supone el 26,7 % de los estudiantes internacionales en España, mayor porcentaje que para la UE23 (24,5 %), aunque menor que para la media OCDE (27,3 %).

**Gráfico 1.31 (extracto de la Tabla B6.2)**

Distribución por campo de estudios de los estudiantes de educación terciaria por situación de movilidad (2018)

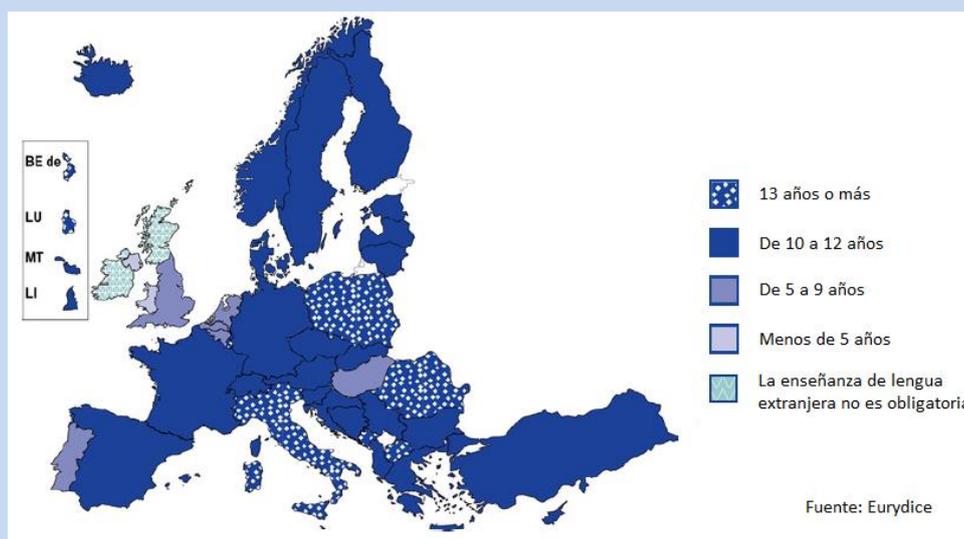


En el informe *Education at a Glance 2020*, podemos consultar que los países con más de un 40 % de estudiantes internacionales en el campo de ciencias empresariales, administración y derecho son Australia y Luxemburgo, que el campo de ingeniería, producción industrial y construcción es elegido por más del 22 % de los estudiantes internacionales en Alemania, Suecia, Turquía e Italia, y el campo de salud y bienestar es preferido por más de un 35 % en la República Eslovaca, Hungría y Bélgica.

## Cuadro 1.2. El aprendizaje de lenguas extranjeras como preparación para la movilidad en educación superior

El aprendizaje de idiomas es fundamental para asistir a experiencias educativas de movilidad internacional en educación superior. Una gran proporción de alumnos considera que no tener suficientes habilidades en lengua extranjera puede suponer un obstáculo significativo a la hora de decidir si cursar estudios en el extranjero.

### Gráfico A: Duración total de la formación en lenguas extranjeras en educación general (CINE 0 a 3), 2018-2019



Desde la Comisión Europea, se aconseja que la formación en lengua extranjera empiece en etapas tempranas de escolarización y tenga una larga duración. Para evaluar los enfoques nacionales establecidos por cada país en materia de formación obligatoria de lengua extranjera, se analiza su implantación desde el nivel de preprimaria hasta la finalización de secundaria superior.

Tal como se indica en el mapa, en más de la mitad de los países analizados (26 sistemas educativos) los alumnos de educación general deben cursar lengua extranjera entre 10 y 12 años; en 7 países la duración es superior a 12 años, y en los 6 países restantes la duración de la formación es de entre 5 y 9 años.

En el caso de España, el mapa muestra la situación más común del país. Aun así, hay que tener en cuenta que, desde 2006, las comunidades autónomas tienen competencias para decidir si hacen obligatoria la educación en lengua extranjera en los niveles de preprimaria. Esto ocurre en Cantabria, Castilla - La Mancha, Castilla y León y la Comunitat Valenciana.

El estudio indica diferencias en la suma total de horas de formación en lengua extranjera entre el alumnado de Formación Profesional y el alumnado de educación secundaria superior, o educación general. En España, la formación en lengua extranjera no es obligatoria en los niveles de Formación Profesional: en consecuencia, un alumno de estos niveles tiene una carga menor de formación en lengua extranjera que un alumno de educación secundaria superior.

Fuente: European Commission (2020). *Mobility Scoreboard. Higher Education Background Report 2018/2019*  
<https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/0f751de6-5782-11ea-8b81-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-120474453>

## 1.6 La educación y formación profesional

La educación y formación profesional es una vía que atrae a un rango muy diverso de estudiantes: los que desean adquirir habilidades técnicas para incorporarse al mercado de trabajo; adultos que buscan mejorar sus posibilidades de empleo desarrollando sus habilidades; y estudiantes con dificultades académicas y con riesgo de abandono escolar. Los sistemas de formación profesional pueden activar la economía y ayudar a los países a mantener la competitividad en un mundo globalizado adaptándose a una demanda de competencias que evoluciona constantemente a través de la expansión de mano de obra con habilidades técnicas, profesionales o de comercio de nivel medio (OECD, 2015b). Las evidencias muestran que los países con programas de formación profesional y prácticas bien establecidas han sido más efectivos a la hora de mantener los niveles de desempleo juvenil, y ello ayuda a las economías a ser más resilientes (OECD, 2010). Con objeto de mejorar la calidad de los programas de formación profesional, los sistemas educativos deben alinear las habilidades que se enseñan con las demandas del mercado de trabajo y proporcionar a la población joven la orientación profesional necesaria. Al mismo tiempo se debe mejorar la calidad del profesorado a través de la formación inicial, la experiencia y la mejora de la formación en los lugares de trabajo, desarrollando la cooperación con empresas que permitan formar jóvenes con habilidades genéricas y transferibles (OECD, 2010; OECD, 2014b; OECD, 2018b).

En numerosos países de la OCDE, entre ellos España, los programas de formación profesional están recibiendo mucha atención, se están actualizando las regulaciones y se han aplicado reformas significativas desde 2013. Todas ellas están encaminadas a conseguir:

1. Mejorar la calidad de los programas de formación profesional mediante la actualización del currículo y la mejora de la calidad del profesorado. En España, el Instituto Nacional de las Cualificaciones (INCUAL) y la Subdirección General de Ordenación e Innovación de la Formación Profesional (SGOIFP), ambas pertenecientes al MEFP, ponen en marcha las operaciones relativas al desarrollo del Sistema Nacional de Cualificaciones y Formación Profesional (SNCyFP).
2. Apoyar la transición de los estudiantes desde la segunda etapa de educación secundaria (ciclos formativos de Grado Medio en España) hacia la educación terciaria o el mercado de trabajo. Entre otras posibilidades, en España se puede acceder a un ciclo formativo de Grado Superior, estando en posesión de un Título de Técnico (Formación Profesional de Grado Medio).
3. Mejorar el acceso a la Formación Profesional, así como su atractivo para estudiantes y trabajadores. En este sentido, se han realizado distintas actuaciones y campañas divulgativas, algunas de las cuales pueden consultarse en el portal [TodoFP.es](http://TodoFP.es).
4. Reforzar los sistemas mediante el aumento de plazas disponibles, incrementando las prácticas en el lugar de trabajo y motivando la participación de los empleadores (OECD, 2018b; OECD, 2018e). En España, la Formación en Centros de Trabajo (FCT) es un módulo profesional obligatorio que se cursa en todas las enseñanzas de Formación Profesional, tanto de Formación Profesional Básica, como de Grado Medio y de Grado Superior, y consiste en una fase de formación práctica que se desarrolla en un centro de trabajo. También el programa Formación Profesional Dual es una nueva modalidad que combina la formación en la empresa y centros educativos con un mínimo de 35 % de tiempo de prácticas en empresa.

### Cuadro 1.3. La modernización de la Formación Profesional en España

En España, la tasa de matriculación en los programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria (ciclos formativos de Grado Medio) se incrementó ligeramente en 2017, siendo de un 35,3 %, lo que la sitúa por debajo de la media de la Unión Europea (47,8 %). Los niveles de empleabilidad de los recién graduados en Formación Profesional aumentaron

significativamente, pasando de 58,5 % en 2017 al 70 % en 2018, aunque siguen siendo menores que el promedio UE (79,5 %).

Para fomentar la Formación Profesional, en diciembre de 2018 se presentó un plan estratégico que incluye medidas como el desarrollo de nuevos cursos de especialización adaptados a las demandas del mercado laboral, la actualización de estándares y cualificaciones, la mejora en el acceso a programas de Formación Profesional superiores y la validación de formaciones no formales e informales.

Además, en 2018, el Gobierno triplicó el presupuesto destinado a la formación y movilidad de profesores de Formación Profesional (8,6 millones de euros, cofinanciados por el Fondo Social Europeo). Por su lado, el Consejo General de Formación Profesional organizó grupos de trabajo con el objetivo de impulsar la formación profesional e incrementar la cooperación entre las instituciones educativas y las empresas.

La Formación Profesional Dual es uno de los principales focos de impulso en España: el Real Decreto 28/2018 redujo la edad límite para poder participar y, en diciembre de 2018, el Consejo de Ministros aprobó una mayor financiación a escala regional junto con los fondos europeos. Además, la Cámara de Comercio y el Servicio Público de Empleo acordaron asesorar y dar soporte a las empresas participantes. En febrero de 2019, los gobiernos publicaron el plan estratégico para la Formación Profesional Dual, anunciando una participación más activa de las empresas en el desarrollo profesional y en el diseño de estándares y programas de formación.

**Fuente:** European Commission (2019). *Education and Training. Monitor 2019. Spain*  
[https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-spain\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-spain_en.pdf)

## Distribución de los estudiantes de formación profesional en el sistema educativo

Uno de cada tres estudiantes entre primera etapa de educación secundaria (CINE 2) y los ciclos cortos de educación terciaria (CINE 5) está matriculado en un programa de educación y formación profesional en la OCDE. La media UE23 alcanza el 31 % de los estudiantes, y en España queda ligeramente por debajo, con un 28 %. Finlandia es el país, entre los analizados, con una mayor proporción de estudiantes que siguen programas de orientación profesional (50 % de los estudiantes). Por el contrario, Brasil (8 %) y Suecia (24 %) presentan las tasas más bajas.

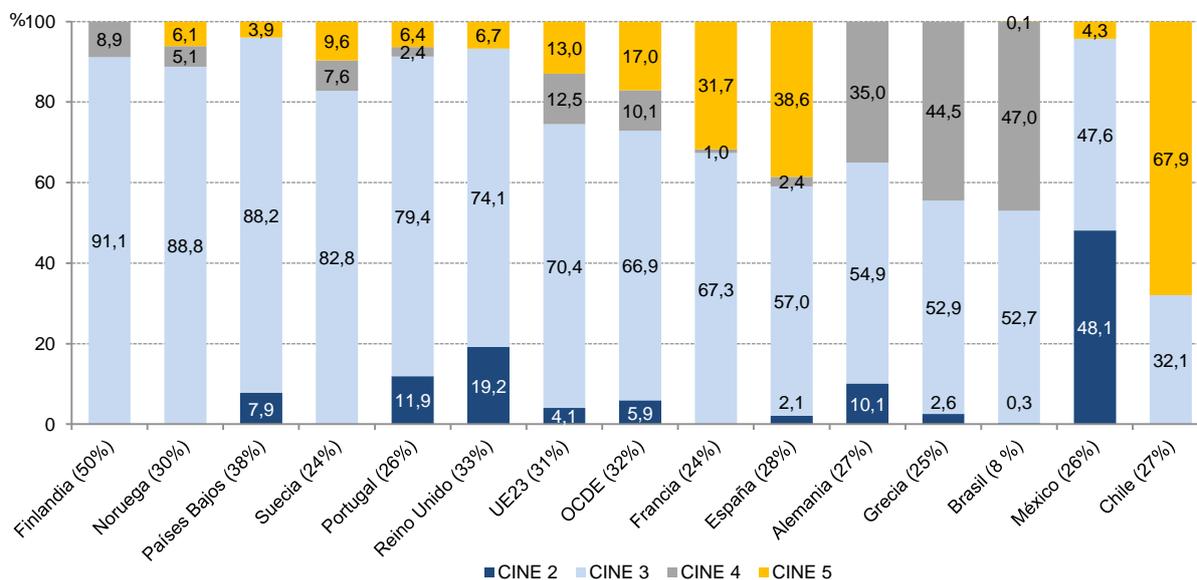
La segunda etapa de educación secundaria es el primer nivel de formación profesional en aproximadamente la mitad de los sistemas educativos, y es la etapa principal de los sistemas de formación profesional, dado que aglutina a la mayor parte de los estudiantes de estos programas. En la media OCDE, el 42,2 % de los alumnos de esta etapa están en formación profesional, y este porcentaje crece hasta un 47,1 % en la UE23. En España, el 35,8 % del alumnado de segunda etapa de educación secundaria sigue programas educativos de carácter profesional (Gráfico 1.30 y Tabla B7.1, *Education at a Glance 2020*).

España es un buen ejemplo de políticas educativas que ayudan a los estudiantes en la transición desde los programas de formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria a la educación terciaria. Las tasas de los ciclos cortos de educación terciaria y los centros integrados de formación profesional son un claro ejemplo.

El Gráfico 1.29 muestra la distribución de todos los estudiantes que siguen programas con orientación profesional, según nivel educativo. En la media OCDE, el 66,9 % de los estudiantes de formación profesional están en la segunda etapa de educación secundaria; en la UE23, es el 70,4 %, y en España el 57,0 %. El resto de los estudiantes que siguen programas vocacionales en España se distribuyen de la siguiente manera: 2,1 % en programas de CINE 2 (Certificados de

Profesionalidad de Nivel 1), 38,6 % en programas de CINE 5 (Ciclos Formativos de Grado Superior o equivalentes) y el 2,4 % siguen cursos de especialización que conducen a la obtención de certificados de nivel CINE 4.

**Gráfico 1.29 (extracto de la tabla B7.1)**  
Distribución de los estudiantes de formación profesional por nivel educativo (2018)



**Nota:** Los datos de CINE 5 de Reino Unido contienen un pequeño número de programas de grado profesionales.

España, Francia y Chile son los países analizados con mayor porcentaje de estudiantes de formación profesional en enseñanza superior, por encima del 30 % (la media OCDE es de 17,0 %, y, en la UE23, 13,0 %). En general, esto es debido a que no existen programas de nivel CINE 4, o bien tienen pocos estudiantes en estos niveles. Alemania, Grecia o Brasil son ejemplos del caso contrario: más del 30 % de los estudiantes están en programas de orientación vocacional, pero no tienen alumnado en programas de ciclo corto educación terciaria.

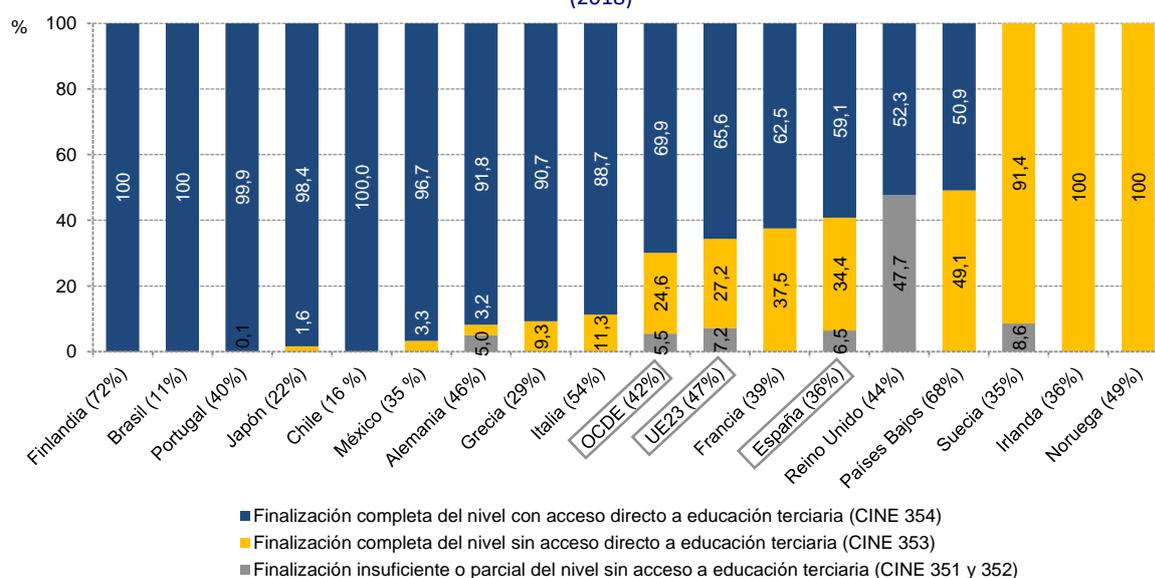
España es un buen ejemplo de políticas educativas que ayudan a los estudiantes en la transición desde la formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria a la educación terciaria. En los últimos años, países como Chile y Portugal han reforzado la conexión y coordinación con la educación superior y en Italia y Japón existen institutos técnicos para desarrollar estudios de ciclo corto, como ocurre en España con los centros integrados de formación profesional. También Francia ha establecido cuotas para aumentar más matriculaciones en ciclos cortos de educación terciaria.

### Transición desde la formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria

La segunda etapa de educación secundaria da a los estudiantes las habilidades básicas y conocimientos necesarios para acceder a la educación terciaria o al mercado de trabajo. Desarrollar y reforzar tanto los programas generales como profesionales de este nivel pueden hacer más inclusiva la educación y fortalece la transición de la escuela al trabajo. (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015). La OCDE predice que el 14 % de los trabajos están en alto riesgo de automatización y más de un 32 % puede que cambien radicalmente en los próximos años (OECD, 2019d). Reconociendo la importancia de crear oportunidades para seguir formándose, muchos países han creado vías de acceso para niveles superiores de formación profesional. Es importante volver a destacar que este nivel de educación es el que tiene mayor proporción de alumnado matriculado en programas de orientación profesional (42,2 % en la media de la OCDE, 47,1 % en la media de la UE23 y 35,8 % en España).

**Gráfico 1.30 (extracto de la tabla B7.2)**

Distribución de los estudiantes de formación profesional en segunda etapa de educación secundaria por tipo de programa (2018)



**Nota:** Los datos de Italia incluyen los programas de postsecundaria no terciaria.

Apoyar la transición de los estudiantes después de graduarse en la segunda etapa de educación secundaria significa proporcionar salidas educativas y profesionales. En algunos países, como Irlanda, Noruega o Suecia, los programas profesionales no permiten el acceso directo a educación terciaria, pero ofrecen salidas al mercado de trabajo y la posibilidad de continuar estudios en postsecundaria no terciaria (CINE 4) antes de entrar en educación terciaria o de empezar a trabajar. Curiosamente, en estos países los jóvenes con el nivel de segunda etapa de educación secundaria con orientación vocacional tienen altas tasas de empleo (alrededor del 90 %) y sus expectativas económicas son igualmente altas (ver indicador A3).

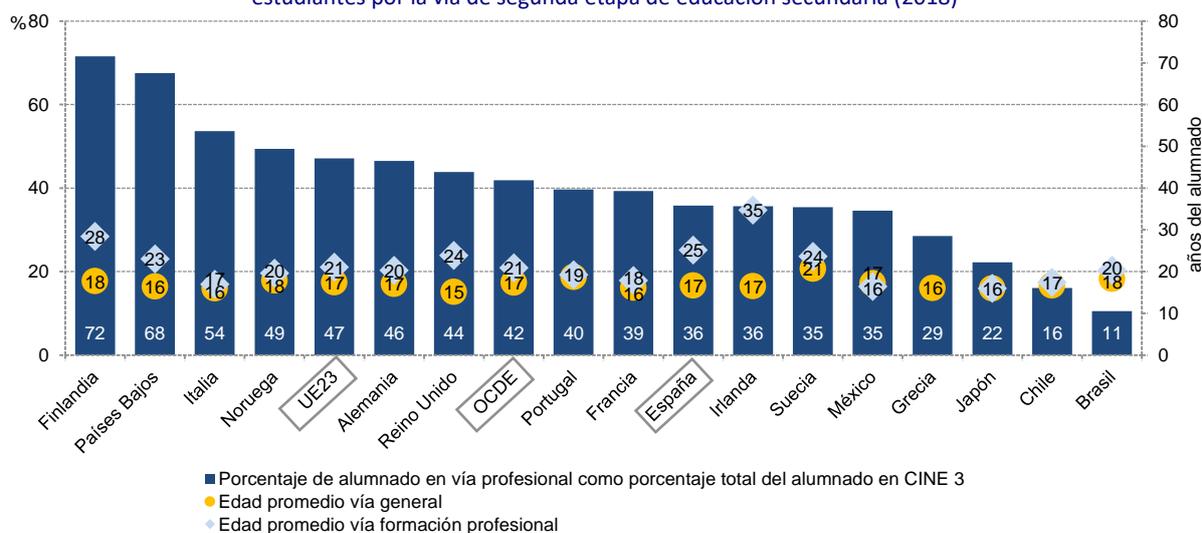
Hay otro grupo de países, entre los que se encuentra España, donde un porcentaje importante de estudiantes realizan titulaciones de formación profesional que les dan acceso directo a la educación terciaria. En España, el 59,1 % puede acceder a educación terciaria de manera directa, porcentaje similar al de Francia o Reino Unido. Sin embargo, en Finlandia, Brasil, Portugal, Japón, Chile, México, Alemania, Grecia e Italia el sistema permite que prácticamente todo el alumnado que lo desee acceda de forma directa a educación terciaria al finalizar el nivel CINE 3 de formación profesional.

### Perfil de los estudiantes de formación profesional en segunda etapa de educación secundaria

La proporción de estudiantes con una edad superior a la esperada tiende a ser mayor en los programas de formación profesional que en la vía general. La media de edad de los estudiantes escolarizados en España por la vía profesional es 25 años, frente a los 17 años de la vía general. La media de edad en la OCDE y en la UE23 es de 21 años para la vía de formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria, siendo 17 y 18 años, respectivamente, la media de edad en la vía general. Irlanda, con una media de 35 años, y Finlandia, con 28 años, son los países que tienen una media de edad más elevada en formación profesional junto con España. En la vía general, Suecia es el país con una media de edad más elevada, 21 años.

**Gráfico 1.31 (extracto de la tabla B7.1)**

Porcentaje de alumnado en vía profesional como porcentaje de todo el alumnado en CINE 3 y media de edad de los estudiantes por la vía de segunda etapa de educación secundaria (2018)



**Nota:** Los datos de Italia incluyen los programa de postsecundaria no terciara.

El Gráfico 1.32 muestra más información sobre el perfil del alumnado de los programas vocacionales de segunda etapa de educación secundaria. En España, el 52,1 % del alumnado tiene 20 o más años y el 34,1 % tiene más de 25 años. Estos valores son entre 16 y 20 puntos porcentuales más altos que las medias de la OCDE y la UE23, pues en torno al 30 % tiene más de 20 años y el 17 % más de 25 años.

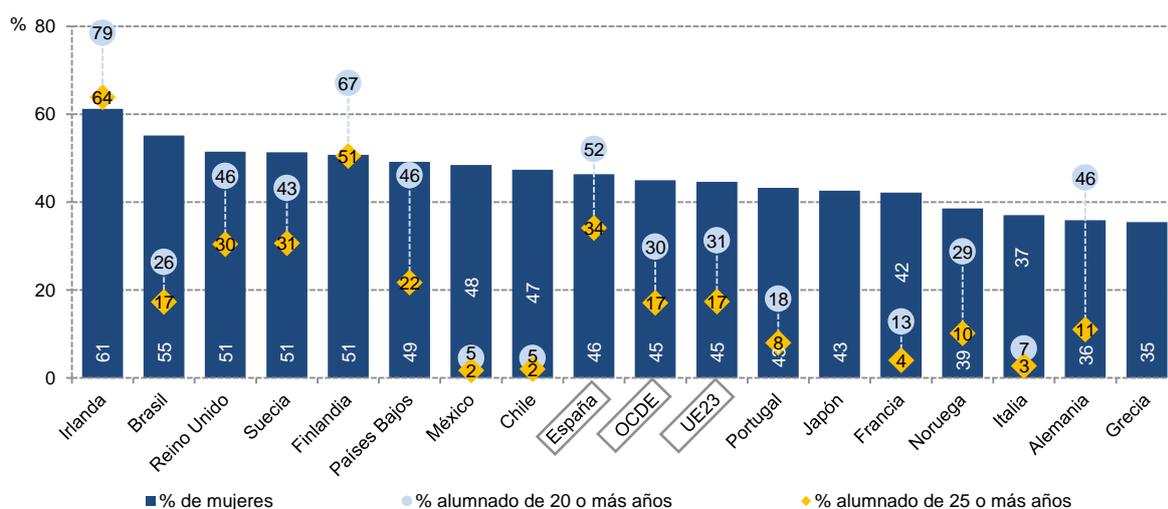
Hay dos razones principales que explican esta edad tan alta de los escolarizados en formación profesional. En primer lugar, los sistemas de formación profesional son flexibles, permitiendo al alumnado que abandonó el sistema educativo reincorporarse más tarde: es decir, son programas que ofrecen una segunda oportunidad para adquirir habilidades básicas y reincorporarse al sistema educativo y, consecuentemente, desarrollar habilidades que mejorarán la empleabilidad. En segundo lugar, los programas de formación profesional tienden a atraer alumnado con más dificultades que han necesitado más años para completar los anteriores niveles.

Por otro lado, el gráfico informa sobre la proporción de mujeres en estos programas educativos. Históricamente las mujeres han estado infrarrepresentadas en formación profesional de segunda etapa de educación secundaria, sobre todo en los campos más técnicos. Este es uno de los motivos por el que el Objetivo de Desarrollo Sostenible pone especial énfasis en asegurar el acceso igualitario de mujeres y hombres a programas de formación técnica y profesional de alta calidad (Meta 4.3). De media en la OCDE y UE23, el 45 % de los escolarizados son mujeres, similar al porcentaje en España (46,3 %). Solo en un cuarto de los 40 países con datos disponibles la proporción de mujeres es de alrededor del 50 %.

Una de las razones que justifican la infrarrepresentación de la mujeres en los programas vocacionales de segunda etapa de educación secundaria (pero no en las etapas posteriores) es que estas tienen una tasa de finalización más alta que los hombres, y por ello es más fácil que continúen en estudios postsecundarios; por otra parte, las mujeres están altamente representadas en algunos campos como salud y bienestar y ciencias empresariales, administración y derecho (más presentes en programas de ciclo corto de educación terciaria) (OECD, 2019a). Sin embargo, en los sistemas educativos donde predominan los campos STEM entre los ciclos cortos de educación terciaria, las mujeres también tienen a tener una menor representación.

**Gráfico 1.32 (extracto de la tabla B7.1)**

Perfil de los estudiantes de formación profesional en segunda etapa de educación secundaria (2018)



**Nota:** Los datos de Italia incluyen los programas de postsecundaria no terciaria.

### Programas de formación profesional con formación basada en la escuela y combinada empresa-centro educativo

Los programas de formación profesional son muy variados en los diferentes países. En general, podemos distinguir dos tipos de programas: los programas de formación profesional basados en la formación en el centro educativo con al menos un 75 % del currículum en ambiente presencial en el centro, y los programas que combinan formación en empresa y centro educativo que tienen al menos un 10 % (pero menos del 75 %) del currículum desarrollado en el centro educativo o a distancia, estando el resto organizado como aprendizaje en el trabajo. Esto incluye programas de prácticas en empresa y programas con periodos alternativos en instituciones educativas, así como participación en formación en empresas. Esto es lo que ocurre en los sistemas duales de Austria, Alemania, Suiza y España.

En España la nueva Formación Profesional Dual la realiza el 2,8 % del alumnado de Formación Profesional de segunda etapa de Educación Secundaria. En la media de países OCDE, el 34,4 % del alumnado de formación profesional realiza programas combinados empresa-centro educativo.

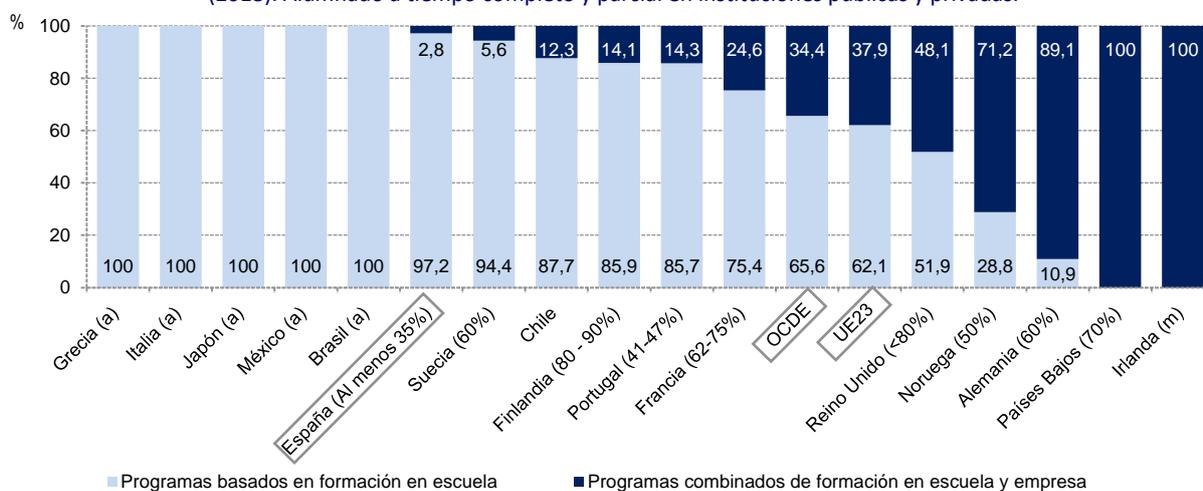
Mediante el aprendizaje en empresas el alumnado adquiere habilidades que son valoradas en los puestos de trabajo. Además, desarrolla sinergias entre los sectores públicos y privados que pueden llegar hasta la definición de los marcos curriculares conjuntamente (OECD, 2018e). Los estudiantes se benefician al combinar aprendizaje práctico y teórico, y por su parte los empleadores se benefician de que la educación de los estudiantes se haga a medida de las necesidades de los puestos de trabajo.

Por todo ello, las prácticas y otras formas de aprendizaje empresa-centro educativo tienen mucha importancia. Algunos países han reforzado la calidad de estos programas, en algunos casos creando nuevas plazas en los programas de prácticas, apoyando a los estudiantes u ofreciendo reducciones de impuestos a las empresas que participan. En España, como en otros países, se ha creado una nueva modalidad dentro de la Formación Profesional, la Formación Profesional Dual, que combina un régimen de alternancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa

y en el centro educativo (<http://www.todofp.es/sobre-fp/informacion-general/formacion-profesional-dual/fp-dual-en-sistema-educativo.html>).

**Gráfico 1.33 (extracto de la tabla B7.3 y Gráfico B7.6)**

Distribución de los estudiantes de segunda etapa de educación secundaria por tipo de programa de formación profesional (2018). Alumnado a tiempo completo y parcial en instituciones públicas y privadas.



**Nota:** Los datos de Portugal están basados en una encuesta de formación profesional de la OCDE. Entre paréntesis, la duración más común del componente en la empresa como porcentaje de la duración total del programa empresa-escuela (a: esta categoría no existe; m: datos no accesibles).

El Gráfico 1.33 muestra diferencias importantes en el desarrollo e implantación de los programas que combinan el aprendizaje en centros educativos y empresas. En la media de países OCDE, el 34,4 % del alumnado de formación profesional en la segunda etapa de educación profesional realiza programas combinados empresa-centro educativo, mientras que en la UE23 el porcentaje es del 37,9 %. En España, la nueva Formación Profesional Dual la realiza el 2,7 % del alumnado de Formación Profesional de segunda etapa de Educación Secundaria. Sin embargo, el componente de prácticas en empresas (al menos el 35 % del total de la duración del programa) es obligatorio en la mayoría de los módulos profesionales que se imparten en España.

Los programas empresa-centro educativo difieren entre unos países y otros. Por ejemplo, solo en 9 de los 36 países con datos disponibles, incluido España, no se remunera económicamente a los estudiantes que realizan el componente de aprendizaje en empresa. Otra diferencia es la duración del componente de aprendizaje en empresas, que llega al 80 % en Finlandia o Suiza. También la duración de los programas varía de los 3 años en Alemania (60 % en empresa, con remuneración económica) a un año en Irlanda.

#### Cuadro 1.4. La formación profesional durante el cierre de centros educativos por la COVID-19

La inaudita crisis sanitaria que estamos experimentando, unida a la rápida propagación de la COVID-19 por el mundo, está teniendo graves consecuencias para la economía y, consecuentemente, para los sistemas educativos. Los centros educativos han tenido que cerrar durante varias semanas en la mayoría de los países (una media de 45 días en la OCDE). Los gobiernos han reaccionado para asegurar la continuidad educativa durante ese periodo y el aprendizaje a distancia se ha generalizado de manera bastante efectiva. Sin embargo, esta no ha sido la respuesta más adecuada para los estudiantes con dificultades que necesitan apoyo individualizado o para las familias que no tienen el equipamiento o las condiciones para continuar con su aprendizaje. Frente a los aprendizajes más académicos de la enseñanza general, que puede ofertar más opciones de aprendizaje a distancia, la formación profesional

ha tenido que hacer frente a los retos de encontrar nuevas formas de aprendizaje en red que permita al alumnado continuar desarrollando sus habilidades.

Los programas de formación profesional tienen una doble desventaja respecto a la vía general. En primer lugar, el aprendizaje práctico es una parte muy importante del currículo. Algunos campos como la agricultura, salud, ingeniería, construcción o modelación requieren equipamientos específicos, aprendizaje en grupos pequeños y apoyo y guía del profesorado para asegurar que las acciones realizadas por el alumnado son las adecuadas. El aprendizaje a distancia no puede suplirlo. En segundo lugar, la situación ha afectado a los periodos de prácticas o modelos duales empresa-centro educativo desarrollados en centros de trabajo. Los efectos del confinamiento han perjudicado a las empresas que han tenido que parar su actividad, y es previsible que estas centren sus prioridades en relanzar sus negocios antes que en volver a tener estudiantes en prácticas.

Esta situación genera dudas sobre lo que ocurrirá en los próximos meses, pero se han anunciado distintas iniciativas, y los gobiernos parecen haber comprendido cuánto está en juego. Por ejemplo, según el estudio OCDE/Harvard publicado en junio 2020 (OECD/Harvard, 2020) en el 70 % de los países con datos los planes para reabrir los centros educativos normalmente incluyen medidas de recuperación, particularmente para el alumnado de programas de formación profesional. Las medidas no son solo la apertura temprana de los centros educativos para el alumnado de formación profesional, sino que también incluyen medidas como:

- Incrementar la utilización de aprendizaje en red y plataformas virtuales más adecuadas a la formación profesional para asegurar la continuidad del aprendizaje.
- Financiar periodos de receso o extensiones para evitar que estos periodos sin enseñanza se conviertan en tasas, pagos o penalizaciones para los estudiantes o los empleadores.
- Proveer con apoyo económico para retener a alumnado en prácticas y que este alumnado mantenga contacto con los empleadores y, si es posible, trabajar en modalidad de teletrabajo o reuniones virtuales.
- Desbloquear el aprendizaje basado en el lugar de trabajo y proporcionar formación profesional alternativa basada en aprendizaje en la escuela en los casos en los que el alumnado no pueda realizar prácticas en empresas.
- Ofrecer la evaluación flexible de habilidades y reconocimiento de cualificaciones como ruta directa para obtener la titulación que sea necesaria para atender con una respuesta rápida a la crisis de la COVID-19 (particularmente en el sector de salud y bienestar).
- Informar, motivar y comunicar a los formadores, empleadores y socios sobre los nuevos requisitos para la entrega de las evaluaciones o para asegurarse de que el alumnado en prácticas conoce los cambios en la normativa de las prácticas.
- Invertir en el aprendizaje y formación profesional para mitigar las futuras carencias y minimizar el impacto de la crisis.

Todas estas acciones confirman la importancia que dan los responsables políticos a la formación profesional. Los próximos meses serán cruciales para evaluar la efectividad de estas medidas.

**Fuente:** OECD. *Education at a Glance 2020*. B7. How do vocational education differ around the world?

## 2. EDUCACIÓN, MERCADO LABORAL Y FINANCIACIÓN EDUCATIVA

El capítulo 2 presenta en primer lugar los resultados de las instituciones educativas y el impacto del aprendizaje en términos laborales, económicos y sociales. Los indicadores de esta primera parte proporcionan un contexto sobre el que dar forma a las políticas de aprendizaje permanente o a lo largo de la vida. Se ofrece información sobre la situación laboral según el nivel de educación, la transición desde la educación al trabajo y los beneficios retributivos y sociales asociados a la educación.

Por otro lado, el capítulo incluye los indicadores referidos a los recursos económicos dedicados a la financiación de la educación: gasto por nivel educativo y estudiante, distribución según el origen de los fondos, apoyo económico a los estudiantes, etc. Estos indicadores también ayudan a explicar los resultados del aprendizaje.

### 2.1 Educación y empleo

La duración y la calidad de la educación que reciben las personas influyen en su transición de la educación al trabajo, al igual que las condiciones del mercado laboral, el entorno económico y el contexto cultural. Si las condiciones del mercado laboral son desfavorables, los jóvenes tienden a permanecer en la educación más tiempo para mejorar sus habilidades a la espera de que aquellas mejoren. Una forma de facilitar la transición de la educación al trabajo, independientemente del clima económico, es que los sistemas educativos garanticen que las personas tengan las habilidades requeridas en el entorno laboral. Por ello, la inversión pública en educación puede ser una forma eficaz de contrarrestar el desempleo e invertir en el crecimiento económico futuro.

#### 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 (52,7 %) de los jóvenes de 18 a 24 años de edad está en educación, un tercio (33,2 %) no lo está, pero sí se encuentra empleado, y el 14,3 % no está empleado, ni en educación o formación. En España, la proporción es de 58,8 %, 21,4 % y 19,7 %, respectivamente.

De media, en los países de la OCDE, uno de cada dos (52,7 %) de los jóvenes entre 18 y 24 años sigue matriculado en educación<sup>2</sup>. A partir de los 18 años, la tasa de escolarización 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 parte 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 2.1 muestra que, de media para los países de la OCDE, algo más de la mitad (52,7 %) de los jóvenes entre 18 y 24 años sigue estudiando. Esta proporción aumenta hasta el 57,5 % para los países de la UE23. España presenta una proporción de jóvenes superior (58,8 %) a ambas medias. Entre los países seleccionados para el informe, por encima del 60 % se encuentran

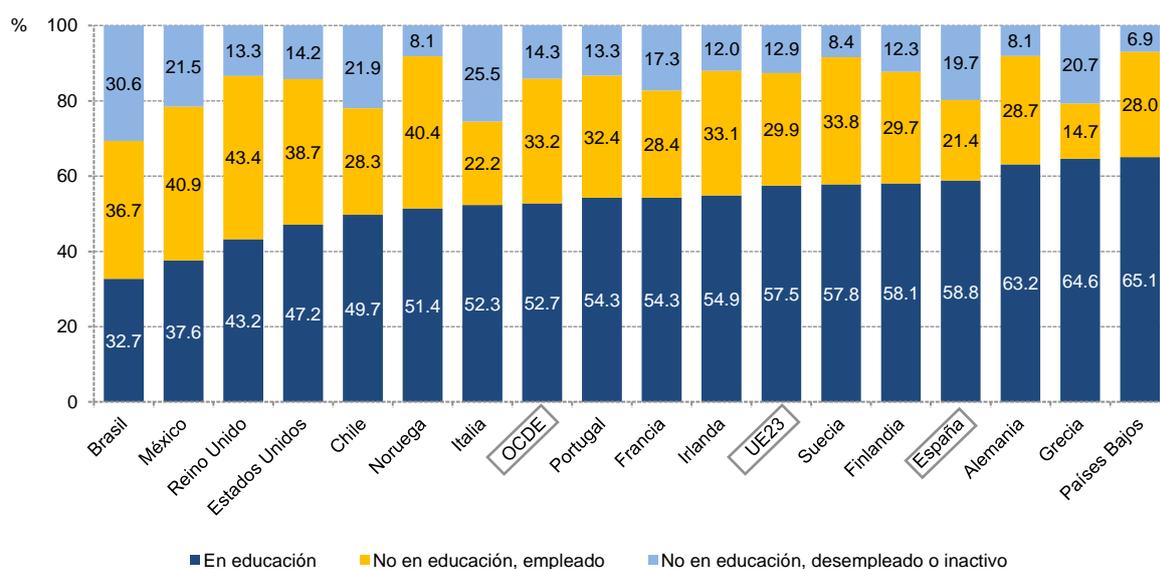
---

<sup>2</sup> Individuos en educación son aquellos que recibieron educación o formación en el sistema educativo general durante las cuatro semanas anteriores al estudio.

Alemania, Grecia y Países Bajos, mientras que los más bajos que no alcanzan el 50 % son países como Brasil, México, Reino Unido, Estados Unidos y Chile.

Los adultos jóvenes que ya no están en educación pueden estar activos (empleados y desempleados) o inactivos<sup>3</sup>. De media para los países de la OCDE, el 33,2 % de los jóvenes de 18 a 24 años no está en educación, pero sí está empleado, frente al 29,9 % de los países de la UE23; por encima del 40 % se encuentran México (40,9 %) y Reino Unido (43,4 %). La población joven que encuentra más dificultades para acceder al mercado laboral cuando abandona el sistema educativo alcanza proporciones cercanas o por debajo del 20 % en países como Grecia (14,7 %), España (21,4 %) e Italia (21,6 %).

**Gráfico 2.1 (extracto de la Tabla A2.1)**  
Porcentaje de la población joven entre 18 y 24 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2019)



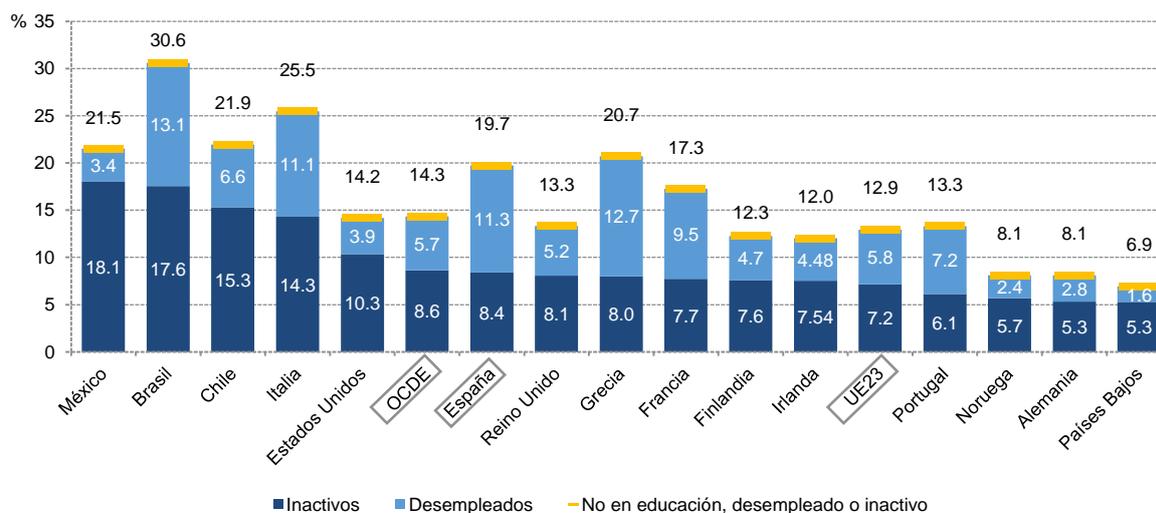
**Nota:** Los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Alemania, Brasil, Estados Unidos e Italia están referidos a 2018. Los datos de Japón no están disponibles.

El último grupo analizado es el de jóvenes entre 18 y 24 años que no están en educación y además están desempleados o inactivos (Gráfico 2.2). Son los denominados “ninis”, jóvenes que “ni estudian, ni trabajan”. Se trata de un grupo de población que preocupa de manera especial debido a su gran vulnerabilidad. Entre los países de la OCDE, el 14,3 % de los jóvenes se encuentra en esta situación, porcentaje algo superior al de la UE23 (12,9 %). Los países con mayor proporción de personas en este grupo (por encima del 20 %) son Grecia (20,7 %), México (21,5 %), Chile (21,9 %), Italia (25,5 %) y Brasil (30,6 %). España (19,7 %) se encuentra cercana al 20 %. Contrasta con el escenario de países como Países Bajos, Noruega, Suecia y Alemania, que presentan una situación muy diferente, con proporciones que están por debajo del 10 %.

<sup>3</sup> 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 personas que, durante la semana de referencia del estudio, no estaban ocupados ni parados (es decir, que no estaban buscando un empleo de manera activa). El número de personas inactivas se calcula restando el número de personas activas (fuerza de trabajo) del total de todas las personas en edad de trabajar.

**Gráfico 2.2 (extracto de la Tabla A2.1)**

Porcentaje de la población entre 18 y 24 años joven no en educación según inactividad o desempleo (2018)



**Nota:** Los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Brasil, Estados Unidos e Italia están referidos a 2018. Los datos de Japón no están disponibles.

En España, el 19,7 % de los jóvenes entre 18 y 24 años está desempleado y no participa en actividades de formación; alrededor del 57 % 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 12,9 % de los jóvenes no tiene empleo ni hace formación y, a diferencia de nuestro país, de estos, solo el 44 % está buscando trabajo.

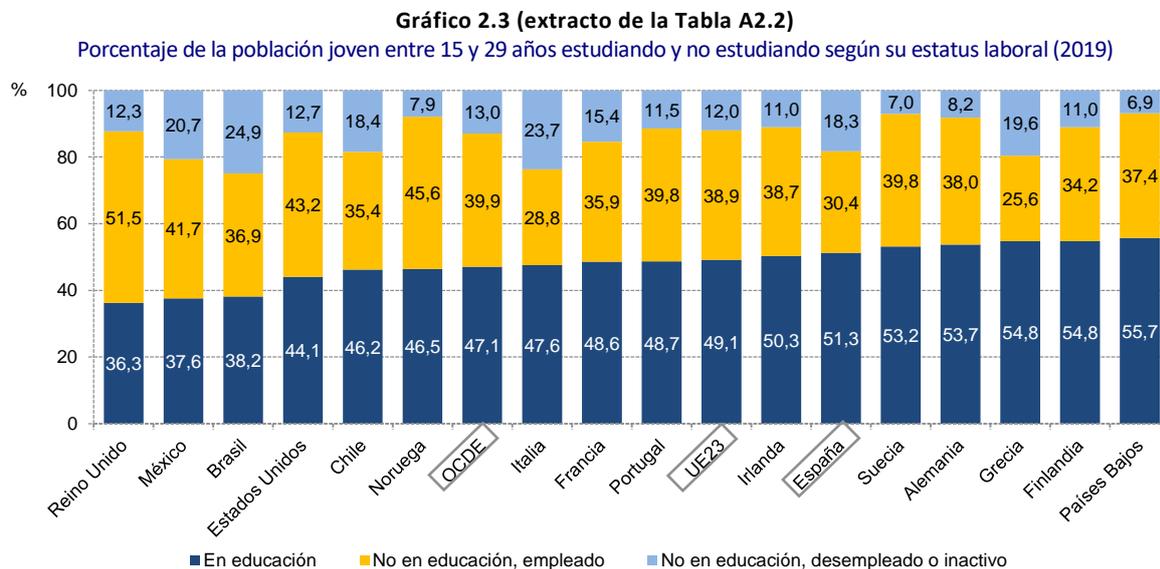
La desagregación por desempleo o inactividad permite separar en dos grupos a los jóvenes entre 18 y 24 años que no siguen en educación. La diferencia entre los desempleados y los inactivos es que los primeros están realizando una búsqueda activa de empleo. Las razones que empujan a los jóvenes a no buscar activamente un empleo pueden ser muy variadas: situaciones personales como cuidar a familiares; enfermedades o inhabilitación para el trabajo; comportamientos y estilos de vida peligrosos o insociales; planteamientos insumisos; empleo sumergido; preparación de oposiciones; jóvenes empleados domésticos; jóvenes involucrados en otras actividades como voluntariado, artes, música o autoaprendizaje, etc. (Carabaña, 2019). Los jóvenes que no estudian y no buscan empleo de forma activa son el 8,6 % para la media de países de la OCDE. En España, esta proporción es prácticamente la misma (8,4 %), y algo superior al promedio de países de la UE23 (7,2 %). Estos jóvenes se han visto obligados o han determinado no seguir formándose ni incorporarse al mercado de trabajo. Se puede ver que este segmento de la población constituye un porcentaje que no sufre muchas variaciones cuando se analiza su evolución a lo largo del tiempo (INEE, 2019).

Cuando se estudia el porcentaje de desempleados, la situación entre los diferentes países es muy diferente. En un grupo de ellos, los desempleados son el grupo mayoritario entre los jóvenes que no están estudiando: es el caso de Grecia (12,7 %), España (11,1 %), Francia (9,5 %) y Portugal (7,2 %). En otros países son mayoritarios, entre los jóvenes que no están estudiando, aquellos que no buscan empleo de manera activa (inactivos). Esta situación se da en países como México (18,1 %), Brasil (17,6 %), Chile (15,3 %), Italia (14,3 %) o incluso en la media UE23 (7,2 %). En España, el 8,4 % de los jóvenes que no estudia y tampoco busca activamente trabajo supone el 43 % de los jóvenes desempleados o inactivos, frente al 60 % en el promedio de la OCDE y al 55 % de la UE23.

## 2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral

En España, del grupo de jóvenes entre 15 y 29 años, el 51,3 % está estudiando, el 30,4 % no estudia, pero está trabajando, y el 18,3 % 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 47,1 %), siendo mayores las diferencias entre los que no estudian y están ocupados (OCDE 39,9 %), y los que ni estudian ni trabajan (OCDE 13,0 %).

En 2019, un 51,3 % 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 47,1 %, y la media de los países de la UE23, con un 49,1 %. Sin embargo, el porcentaje de jóvenes españoles de este tramo de edad que no estudiaban y estaban trabajando es del 30,4 %, frente a las medias más altas de la OCDE (39,9 %) y de la UE23 (38,9 %). Además, el porcentaje de jóvenes en España que no estaban estudiando y estaban desempleados o inactivos es de un 18,3 %, por encima de las medias de los países de la OCDE (13,0 %) y de la UE23 (12,0 %) (Gráfico 2.3).



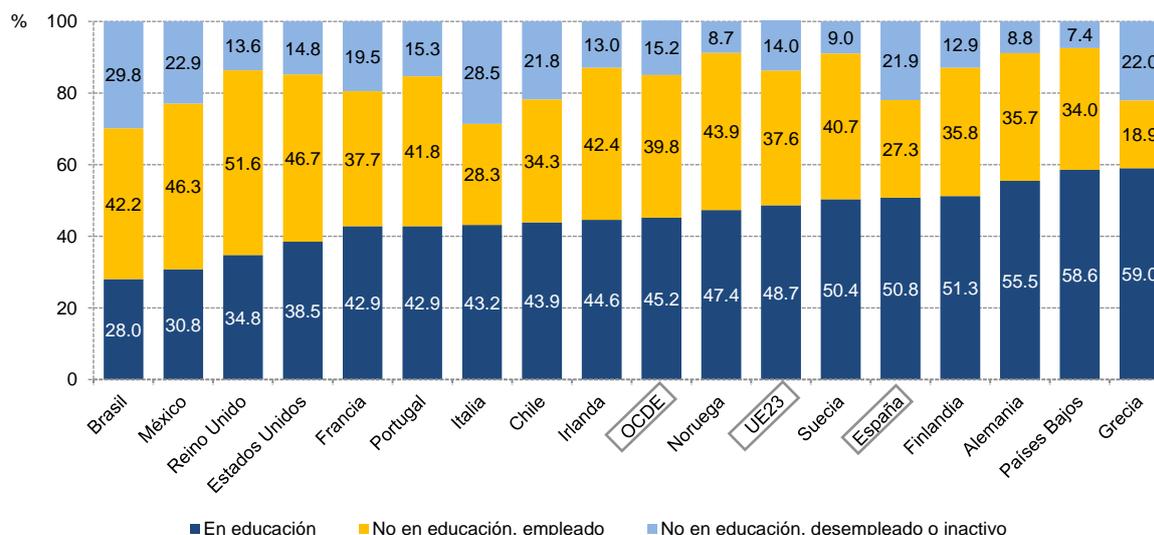
**Nota:** Los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Brasil, Estados Unidos e Italia están referidos a 2018. Los datos de Japón no están disponibles.

Puesto que el tramo de edad de 15 a 29 años es una etapa larga asociada a numerosos cambios, resulta interesante acotarla al tramo de edades comprendidas entre los 20 y 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 (Gráfico 2.4).

En este tramo de edad, el 45,2 % de los jóvenes en los países de la OCDE se encontraba en el sistema educativo-formativo durante el año 2019. En los países de la UE23, esta proporción sube al 48,7 %, y en España es aún superior, pues un 50,8 % de los jóvenes españoles entre 20 y 24 años estaba estudiando en 2019. Sin embargo, España presenta tasas claramente inferiores en el caso de los jóvenes que, no estudiando, están ocupados, ya que, con un 27,3 %, la diferencia con la media de los países de la OCDE (39,8 %) y la de los países de la UE23 (37,6 %) es de más de diez puntos porcentuales. La proporción de jóvenes que ni estudia ni trabaja para este tramo de edad es de un 15,2 % para la media de la OCDE y de un 14,0 % para la UE23, mientras que en España la proporción es superior, alcanzando el 21,9 %. El elevado número de jóvenes en este grupo para España no se debe tanto a una inactividad elevada, sino que es debido al desempleo y las dificultades de encontrar un trabajo.

**Gráfico 2.4 (extracto de la Tabla A2.2)**

Porcentaje de la población joven entre 20 y 24 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2019)



**Nota:** Los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Brasil y Estados Unidos están referidos a 2018. Los datos de Japón no están disponibles.

### Cuadro 2.1. Habilidades básicas y el futuro mercado de trabajo para los jóvenes entre 15 y 19 años

En la mayoría de los países la educación es obligatoria hasta, al menos, los 16 años. Pero en muchos países de la OCDE la mayoría del alumnado continúa estudiando después de esa edad. El 86 % de los jóvenes entre 15 y 19 años todavía está en educación.

Los jóvenes que dejan la educación suelen tener dificultades para encontrar trabajo. En promedio OCDE, el 6,5 % de los jóvenes entre 15 y 19 años no tiene empleo y no está en educación (NEET): en España son comúnmente llamados “ninis” (“ni estudiando, ni trabajando”) y constituyen el 8,3 % en este rango de edad.

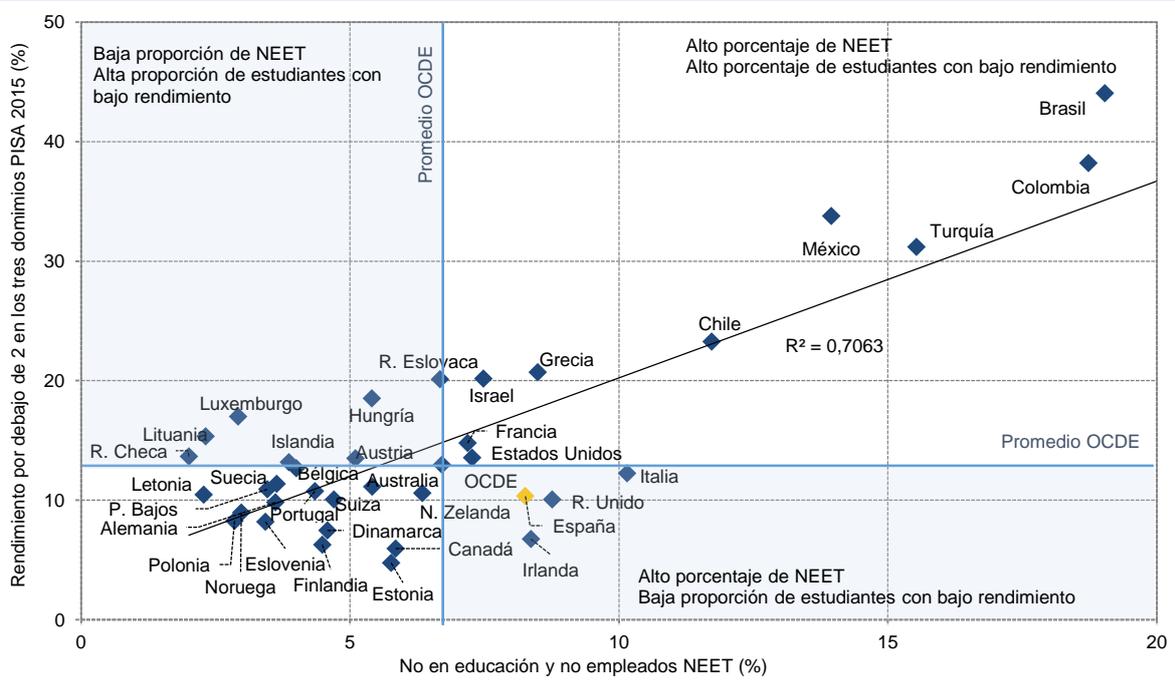
¿Hay relación entre la población NEET y el nivel de habilidades académicas de un país? El programa internacional de evaluación de estudiantes PISA mide el rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias del alumnado de 15 años. Los resultados de PISA muestran que hay un elevado porcentaje de estudiantes que no alcanza el nivel básico de competencia (nivel 2 de rendimiento en la escala de 6 que posee PISA). Estos estudiantes tienen carencias en las habilidades necesarias para leer y entender textos simples o para comprender conceptos y procedimientos básicos matemáticos y científicos.

En promedio OCDE, el 20 % de los estudiantes de 15 años tiene bajas habilidades de lectura, medidas como rendimiento menor de nivel 2 en lectura. Alrededor del 23 % de los estudiantes tiene bajo rendimiento en matemáticas y en torno al 21 % en ciencias, mientras que el 13 % está por debajo en los tres dominios. El porcentaje de estudiantes de bajo rendimiento en los tres dominios es del 10,3 % en España, y está por debajo del 10 % en Canadá, Estonia, Finlandia e Irlanda, mientras que es más del 30 % en Brasil, Colombia, Costa Rica, México y Turquía.

El Gráfico A compara el porcentaje de estudiantes de 15 años con rendimiento menor que nivel 2 en lectura, matemáticas y ciencias con el porcentaje de NEET entre los jóvenes de 15 a 19 años. La relación muestra que, en general, cuanto mayor es el porcentaje de alumnado de 15 años con bajas habilidades, mayor es el porcentaje de NEET entre los 15 y 19 años. El porcentaje de NEET es más bajo en países con bajo porcentaje de escaso rendimiento en los tres dominios: es el caso, por ejemplo, de Canadá, Estonia, Finlandia e Irlanda, mientras que los países con

más NEET tienen mayor porcentaje de alumnado con bajo rendimiento en PISA, por ejemplo, Brasil, Colombia, Turquía o México.

**Gráfico A: Relación entre el porcentaje de estudiantes de 15 años con bajo rendimiento en las pruebas PISA (2015) y el porcentaje de NEET entre los jóvenes de 15 a 19 años (2017).**



España se encuentra en una zona lejana a la línea de referencia esperada. La proporción de NEET es alta, a pesar de que la proporción de alumnado con bajo rendimiento está por debajo de la media. Parece que en España hay jóvenes que habiendo adquirido las habilidades básicas se convierten en NEET al no incorporarse al mercado de trabajo o no ser atraídos por las ofertas educativas existentes. Países como Irlanda, Reino Unido o Italia también se encuentran en situaciones similares.

Fuente: OECD (2020a) *Education at a Glance 2020*. Box A2.2.

### 2.1.3 Tendencias en la transición de la enseñanza al mercado laboral

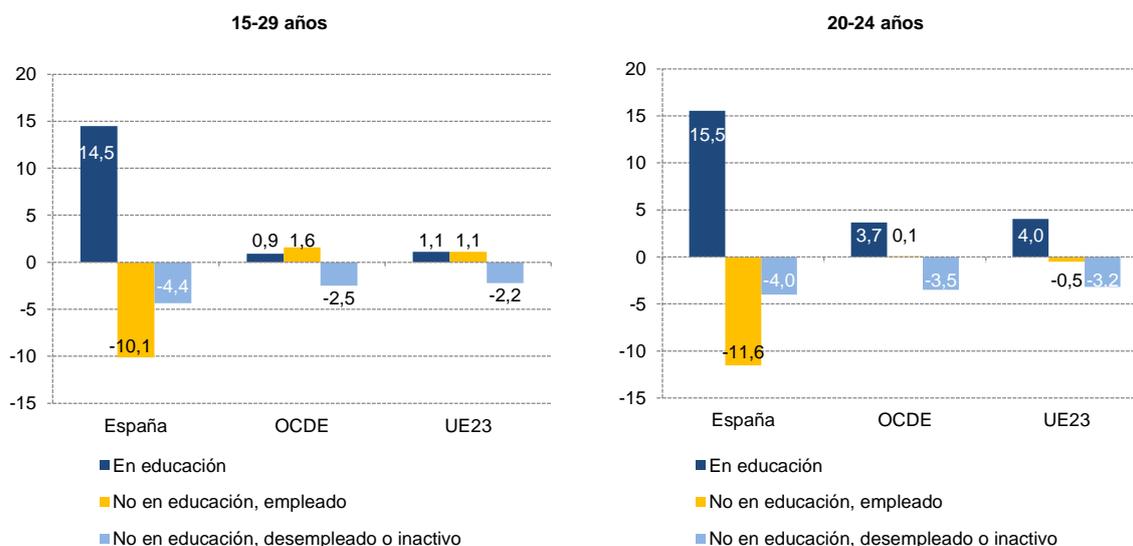
De 2009 a 2019, el número de jóvenes españoles entre 20 y 24 años que siguen estudiando ha aumentado en 15,5 puntos porcentuales. El incremento medio de la OCDE en el mismo periodo ha sido tan solo de 3,7 puntos, y el de la UE23 de 4,0 puntos.

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 requieran 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 2.6, para el grupo de 15 a 29 años, esta tendencia ha supuesto un incremento de 14,5 puntos porcentuales, frente a las medias de la OCDE y UE23, que únicamente han subido en 0,9 y en 1,1 puntos, respectivamente. En el subgrupo de jóvenes entre 20 y 24 años, el incremento es algo mayor; 15,5 puntos porcentuales para España, únicamente 3,7 puntos para la OCDE, y 4,0 puntos para la UE23.

**Gráfico 2.5 (extracto de la Tabla A2.2)**

Evolución del porcentaje de jóvenes estudiando y no estudiando según su estatus laboral entre 2009 y 2019, por grupo de edad en puntos porcentuales



De manera inversa, el grupo de jóvenes que no está en educación, pero está ocupado, ha disminuido en ambos grupos de edad en España más de 10 puntos porcentuales. Mientras, en las medias OCDE y UE23 han aumentado ligeramente para el grupo de 15 a 29 años y prácticamente se han mantenido estables entre los jóvenes de 20 a 24 años. Entre los jóvenes de 15 a 29 años, la proporción ha bajado 10,1 puntos porcentuales en España, frente al ligero aumento de 1,6 y 1,1 puntos porcentuales en la OCDE y la UE23, respectivamente. Para el grupo de 20 a 24 años, supone 11,6 puntos porcentuales menos para España, frente al incremento de 0,1 puntos porcentuales de la media OCDE y el descenso de 0,5 puntos porcentual de la UE23. Puede observarse que el descenso de la tasa de empleo en España ha sido acompañado de un incremento de acceso a la formación.

En España, el 13,5 % de los adultos con segunda etapa de educación secundaria que se ha graduado hace menos de dos años no tiene empleo ni está en formación, situándose el porcentaje por debajo del 10 % para aquellos que se graduaron entre dos y tres años antes, pero volviendo a aumentar hasta el 13,0 % entre los que se graduaron cuatro o cinco años antes.

Para finalizar el estudio de las tendencias en la transición de la educación al mercado laboral se presenta en el Gráfico 2.6 cómo varía la población con segunda etapa de educación secundaria que no sigue formándose y no trabaja o es inactivo (NEET).

En general, la diferencia entre los porcentajes de adultos con segunda etapa de educación secundaria que no tienen empleo ni están en formación es pequeña entre aquellos que se graduaron hace menos de 2 años, entre hace 2 y 3 años o entre hace 4 y 5 años. Como se observa en el Gráfico 2.6, en la mayoría de los países, el porcentaje de adultos con segunda etapa de educación secundaria que no tiene empleo ni está en formación tiende a reducirse inicialmente, cuando transcurren 2 y 3 años desde la graduación, y a aumentar de nuevo una vez transcurridos 4 o 5 años. Sin embargo, de los países analizados, en Francia y Reino Unido el porcentaje aumenta según transcurre el tiempo desde la graduación: por ejemplo, en Francia el porcentaje aumenta desde el 12,2 % (graduados hace menos de 2 años) al 19,7 % (graduados hace 4 o 5 años), y en Reino Unido desde el 5,8 % al 11,9 %, entre los dos mismos grupos.

**Gráfico 2.6 (extracto de la Figura A2.4)**

Porcentaje de jóvenes con segunda etapa de educación secundaria que no tiene empleo y no está en formación (NEET), por años desde la graduación (2018). Jóvenes entre 15 y 34 años cuando se graduaron.



**Nota:** No se dispone de datos de Chile, Japón, México y Brasil. Solo hay datos de Estados Unidos para "Menos de 2 años".

En otro grupo de países, el porcentaje de adultos con segunda etapa de educación secundaria sin empleo y que no están en formación disminuye paulatinamente con el paso de los años desde la graduación. Es el caso de Finlandia (de 19,0 % para los que se graduaron hace 2 años o menos, al 9,3 % para los graduados hace 4 o 5 años) o Grecia (de 33,4 % al 11,1 %).

En España no se observa una gran dependencia del tiempo transcurrido de la graduación en estos porcentajes: 13,5 % para los graduados hace menos de dos años; 9,7 % para los que lo hicieron hace 2 y 3 años; y 13,0 % para los que terminaron la educación secundaria hace 4 o 5 años. Un patrón similar al de España se observa en la OCDE (con porcentajes de 14,2 %, 9,8 % y 11,8 %, respectivamente) y en UE23 (13,4 %, 9,5 % y 12,2 %).

Existen varias razones que pueden ayudar a explicar el aumento de adultos sin empleo y que no están en formación según transcurren los años desde la graduación. Una posible explicación puede ser las políticas activas de facilitación de la transición del centro educativo al mundo laboral. Muchos países, como por ejemplo Francia y Reino Unido, han implementado estas políticas que proporcionan experiencias laborales iniciales a los individuos recientemente graduados, pero que no necesariamente conducen a un empleo estable (Crépon & van den Berg, 2016). Otra de las razones se asocia, preferentemente en el caso de las mujeres, al cuidado de niños y las responsabilidades familiares, que pueden forzar a las mujeres jóvenes a abandonar sus trabajos después de algunos años de experiencia profesional para pasar a convertirse en inactivas (OECD, 2016d).

### Cuadro 2.2. ¿Qué alumnado espera seguir en educación hasta obtener una titulación superior?

Las expectativas de futuro académico y laboral del alumnado están condicionadas por el género y estatus socioeconómico. Se detecta que es frecuente que los jóvenes no tengan claro cuál es el nivel académico al que deben llegar para conseguir sus objetivos laborales. Los estudiantes socioeconómicamente desaventajados muestran discordancias entre las expectativas laborales y las aspiraciones académicas, que quedan varios niveles por debajo del puesto aspirado. Por ejemplo, en el promedio de la OCDE, el 35 % del alumnado socioeconómicamente desaventajado que espera acceder a un puesto laboral de alta cualificación no espera terminar la educación terciaria. El porcentaje baja hasta el 10 % cuando se trata de alumnado

socioeconómicamente aventajado. La diferencia es especialmente llamativa en países como Hungría (48 puntos porcentuales), Alemania (46 puntos porcentuales) y Polonia (45 puntos porcentuales).

Los motivos de esta discordancia entre las expectativas académicas y las profesionales pueden ser básicamente dos: falta de información, o anticipación de los problemas económicos ocasionados por una carrera académica larga y costosa. Por lo tanto, la expectativa de completar la educación terciaria está, al menos parcialmente, condicionada por los costes directos y de oportunidad que conlleva participar en la educación superior.

En todos los países el alumnado socioeconómicamente desaventajado tiene unas expectativas menos ambiciosas que el aventajado. En promedio para la OCDE, hay más de 30 puntos porcentuales de diferencia entre ambos grupos en la proporción de alumnado que espera finalizar la educación terciaria. En España, la diferencia (26 puntos porcentuales) es inferior a las del promedio OCDE y el total Unión Europea. Además, los porcentajes de alumnado que espera terminar la educación terciaria en ambos grupos son superiores a estas dos referencias internacionales.

**Fuente:** MEFP (2019) *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español.* <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23505/19/00>

#### 2.1.4 Mercado de trabajo y educación

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.

El nivel de formación alcanzado por las personas está directamente relacionado con su situación laboral, puesto que el mercado laboral actual requiere cada vez en mayor medida trabajadores cualificados. Por otra parte, 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 2020*, 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, Gregory, & Zierahn, 2016). Estas disparidades en el mercado laboral pueden agravar las desigualdades sociales.

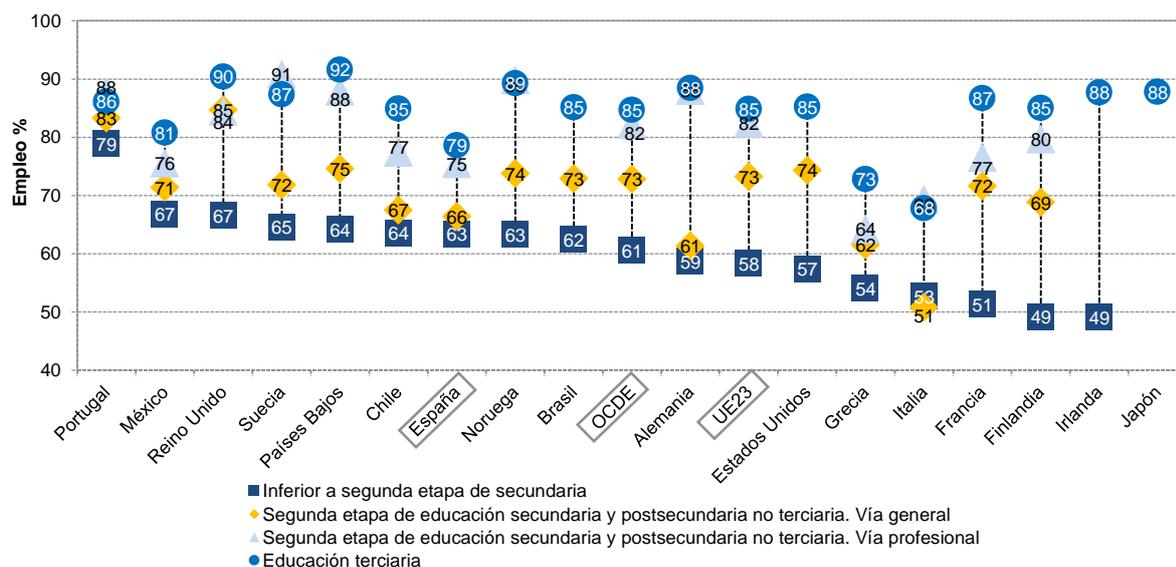
Los individuos jóvenes a menudo encuentran dificultades en su incorporación al mercado laboral, por lo que la mayoría de países de la OCDE están prestando especial atención al desarrollo de la educación por la vía profesional como sistema para combatir el desempleo juvenil.

Durante 2019, la población joven entre 25 y 34 años en España se distribuye, en cuanto al nivel educativo y al empleo, de la siguiente manera: la tasa de empleo de las personas con educación terciaria alcanza el 79 %, porcentaje superior al de los jóvenes con un nivel educativo de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria (75 % para la vía profesional y 66 % para la vía general). Estas cifras están por debajo de las tasas de empleo registradas en la media de los países de la OCDE y de la UE23: 85 % en ambos casos para las personas con educación terciaria; y 82 % y 73 %, también en ambos casos, para aquellos jóvenes con segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria por la vía profesional y general, respectivamente. Por último, la tasa de empleo de España para personas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria solo llega al 63 %, porcentaje por encima de los de OCDE y UE23 (61 % y 58 %, respectivamente) (Gráfico 2.7).

**Gráfico 2.7 (extracto de la Tabla A3.3)**

Tasa de empleo por nivel de educación (2019)

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



**Nota:** Los países están ordenados en forma descendente de tasa de empleo de educación inferior a segunda etapa de educación secundaria. Los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Brasil están referidos a 2018. El dato de Japón de educación terciaria incluye segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de adultos se encuentra en esos grupos). El dato de Irlanda referente a segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria general incluye la vía profesional.

De media, entre los países de la OCDE y en la UE23, alcanzar un nivel de educación terciaria aumenta las posibilidades de estar empleado en 3 puntos porcentuales frente a la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria por la vía profesional. Esta diferencia aumenta a 12 puntos porcentuales de ventaja si se compara la educación terciaria con la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria por la vía general. En España se observa también una ventaja en la tasa de empleo de los individuos con educación terciaria frente a la educación secundaria y postsecundaria no terciaria: 4 puntos porcentuales frente a la vía profesional y 13 puntos frente a la vía general.

En casi todos los países analizados la tasa de empleo es superior para los jóvenes con educación terciaria, frente a los que tienen segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria (con la excepción de Suecia y Portugal en la vía profesional). Analizando el dato promedio de segunda etapa de educación secundaria, con una diferencia de diez o más puntos se encuentran Grecia, Estados Unidos, Francia, Brasil, Irlanda y Chile. Las menores diferencias se dan en Portugal (1 punto) y en Alemania, Italia y Suecia (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. En todos los países la tasa de empleo de los adultos de 25 a 34 años con educación secundaria y postsecundaria no terciaria es superior cuando la vía es profesional frente a la vía general. En algunos países la vía profesional en educación secundaria y postsecundaria no terciaria supone una ventaja de más de 10 puntos porcentuales en la tasa de empleo frente a la vía general: Alemania (29 puntos), Italia (21 puntos), Suecia (10 puntos) Noruega (16 puntos), Países Bajos (13 puntos) y Finlandia (11 puntos). En España esta opción supone 9 puntos más en la tasa de empleo.

Las tasas de desempleo en España son de las más altas de los países analizados y, para todos los niveles de formación, son más elevadas que en la media de países de la OCDE y la UE23. Un mayor nivel educativo supone una disminución en la tasa de desempleo.

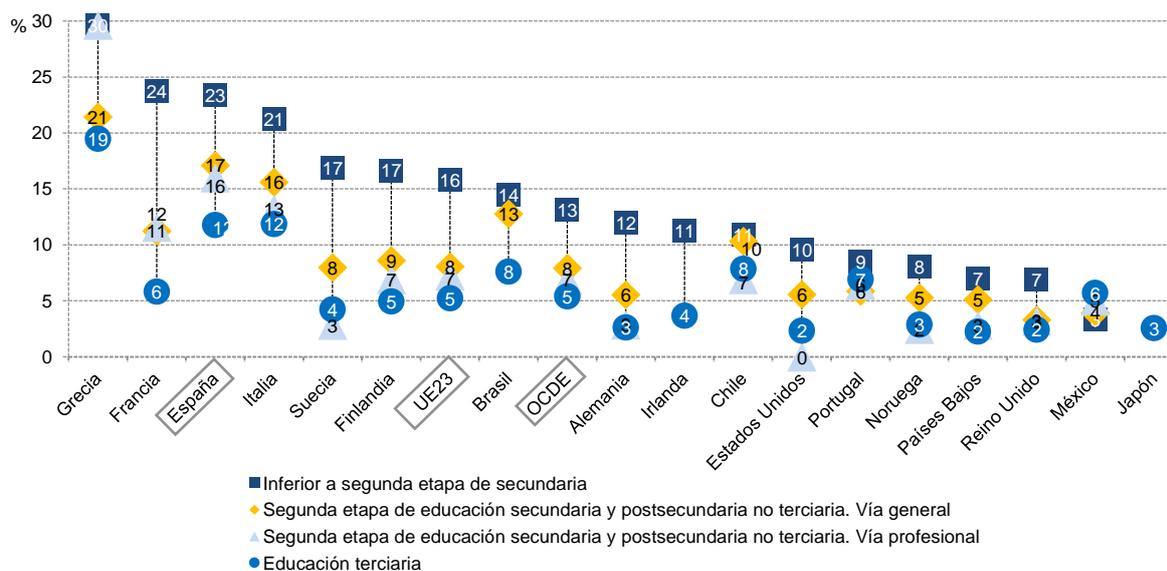
Como se ha comentado, un nivel de educación alto está correlacionado con niveles bajos de desempleo, por tanto, a menor nivel educativo mayor es la probabilidad de estar desempleado. Tal y como se aprecia en el Gráfico 2.8, en España la tasa de desempleo de la población de 25 a 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria era de un 23 % en 2019, descendiendo la tasa de desempleo al 17 % para el grupo de personas con segunda etapa de educación secundaria por la vía general, al 16 % cuando la vía es profesional 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 con relación al desempleo y nivel educativo, aunque las tasas de desempleo son inferiores a las españolas: 13 % y 16 % para el nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria; 8 %, en ambas medias, para el grupo con segunda etapa de educación secundaria por la vía general; 7 %, en ambas medias, cuando la vía es profesional y 5 %, también en ambas medias internacionales, para las personas con educación terciaria.

En todos los países analizados, salvo en Grecia, Portugal y México, la tasa de desempleo entre los individuos cuyo nivel educativo es segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria es menor si la vía cursada es la profesional. Estos datos parecen indicar que la formación por la vía profesional mejora la empleabilidad de los individuos; sin embargo, puede suponer un reto el aprendizaje de nuevas destrezas posteriormente a la incorporación al mundo laboral. (Hanushek, Woessmann, & Zhang, 2011).

**Gráfico 2.8 (extracto de la Tabla A3.4)**

Tasa de desempleo por nivel de educación (2019)

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

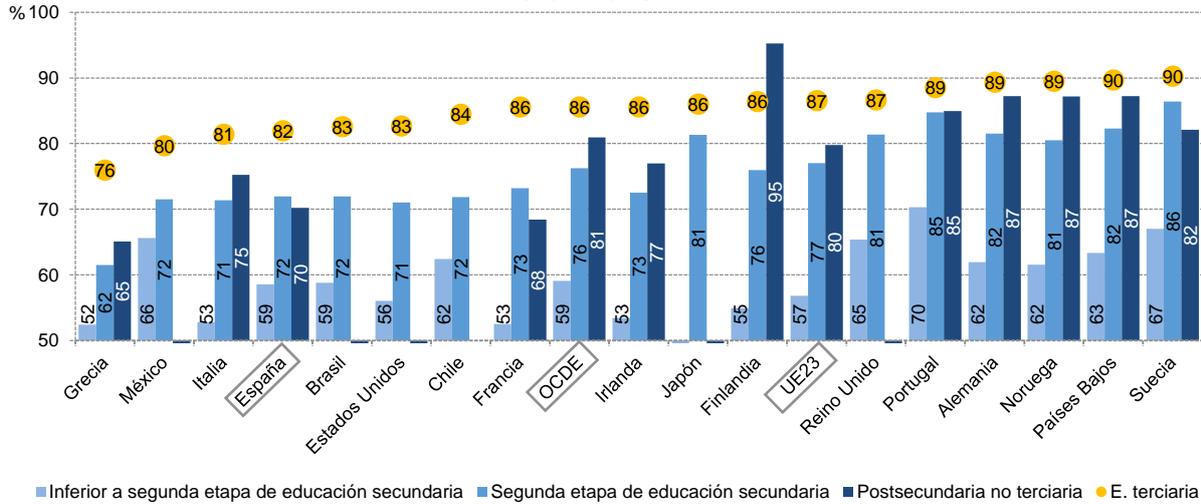


**Nota:** Países ordenados en orden descendente según tasa de desempleo en educación inferior a segunda etapa de educación secundaria. Los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Brasil están referidos a 2018. El dato de Japón de educación terciaria incluye segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de adultos se encuentran en esos grupos).

Las tasas de empleo para los adultos aumentan en todos los países con el nivel de formación. En cuanto al tipo de programa, entre aquellos que cursaron segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria las tasas de empleo son, en general, superiores, si la vía cursada fue la profesional. Entre los que se formaron en educación terciaria, las tasas de empleo son más altas para los que han alcanzado el nivel de máster que para los que poseen grado o ciclo corto. Los adultos con doctorado son los que tienen las tasas de empleo más elevadas.

**Gráfico y tabla 2.9 (extracto de la Tabla A3.1)**  
Tasa de empleo por nivel de formación (2019)

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



	Segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria					Educación terciaria						Todos los niveles educativos
	Por nivel educativo		Por tipo de programa			Total	Ciclo corto de terciaria (CINE 5)	Grado o equivalente (CINE 6)	Máster o equivalente (CINE 7)	Doctorado o equivalente (CINE 8)	Total	
	Inferior a segunda etapa de secundaria	Segunda etapa de secundaria	Postsecundaria no terciaria	Por tipo de programa								
				Vía general	Vía profesional							
<b>España</b>	59	72	70	71	73	72	79	81	84	90	82	71
UE23	57	77	80	75	78	77	83	84	88	93	87	77
OCDE	59	76	81	74	78	77	82	84	88	93	86	77
Francia	53	73	68	75	73	73	84	84	89	92	86	74
Grecia	52	62	65	60	67	62	65	75	82	88	76	64
Italia	53	71	75	63	74	71	81	74	83	94	81	66
Portugal	70	85	85	84	87	85		83	90	95	89	79
Alemania	62	82	87	67	84	83	90	89	89	93	89	82
Países Bajos	63	82	87	76	84	82	89	88	91	96	90	81
Finlandia	55	76	95	73	77	77	84	85	89	97	86	79
Noruega	62	81	87	75	83	81	84	91	93	91	89	81
Suecia	67	86	82	80	89	86	85	91	93	93	90	85
Brasil	59	72		72		72		82	84	91	83	68
Chile	62	72		71	77	72	81	85	93		84	72
México	66	72		73	63	72	75	79	85	91	80	69
Estados Unidos	56	71		71		71	78	82	86	90	83	75
Irlanda	53	73	77			77	80	85	89	93	86	77
Reino Unido	65	81		80	82	81	83	87	88	90	87	81
Japón		81					82	89			86	84

**Nota:** Los datos de Chile están referidos a 2018. Los datos de Alemania, Brasil e Italia están referidos a 2017. El dato de Japón de educación terciaria incluye segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (menos del 5% de adultos se encuentran en esos grupos). Los datos faltantes según la orientación de programas de Japón no están disponibles. Los datos faltantes de EE. UU., Brasil y Japón, segundo ciclo de educación secundaria, están incluidos en otra categoría. Los datos faltantes de Reino Unido corresponden a categorías no aplicables.

Si se analiza el empleo entre los adultos de 25 a 64 años titulados en los diferentes niveles de formación, 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 en general es más elevado para los adultos con educación terciaria que para los que tienen educación postsecundaria no terciaria. Estos últimos tienen a su vez tasas de empleo superiores a aquellos adultos con segunda etapa de educación secundaria, independientemente de si se ha optado por la vía general o por la vía profesional. Por último, las tasas de empleo entre los que su nivel educativo es inferior a la segunda etapa de secundaria son las más bajas. En los promedios

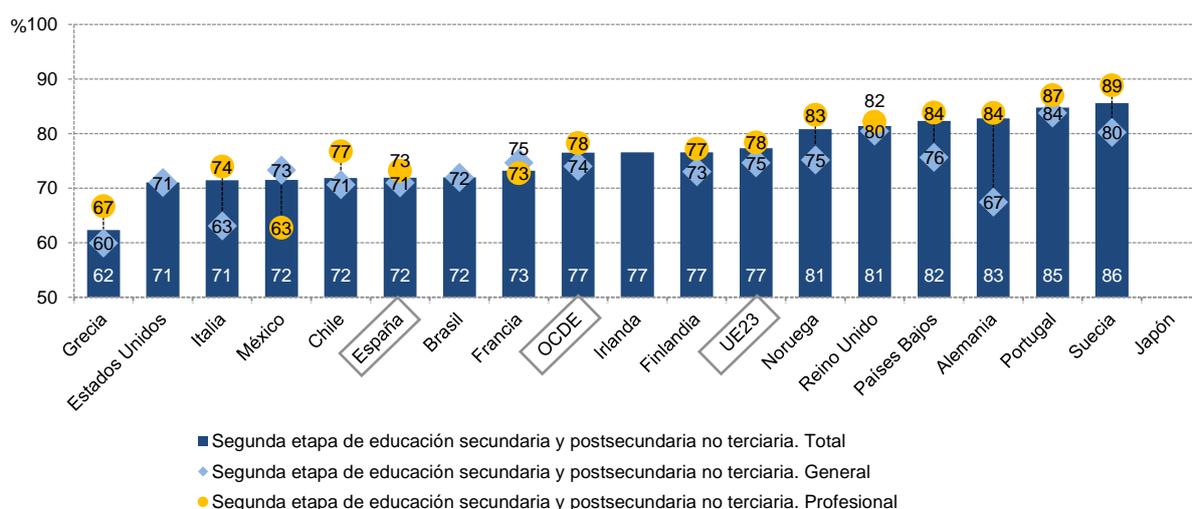
OCDE y UE la tasa de empleo para los distintos niveles educativos son 86 % y 87 %, respectivamente, en educación terciaria; 81 % y 80 % para postsecundaria no terciaria; 76 % y 77 % para segunda etapa de educación secundaria; y 59 % y 57 %, respectivamente, para los adultos con nivel educativo inferior a segunda etapa de secundaria. Los porcentajes correspondientes a España son para los mismos niveles educativos entre 3 y 5 puntos porcentuales inferiores a los de los promedios internacionales, con excepción del grupo de adultos con educación postsecundaria no terciaria, con 11 puntos porcentuales por debajo de la media OCDE. No obstante, la proporción de población española con este nivel de educación (0,1 %) es muy baja en comparación con las medias internacionales que quedan cerca del 6 % (Indicador A1) (Gráfico y tabla 2.9).

Resulta interesante la comparación de las tasas de empleo entre aquellos adultos que alcanzaron el nivel de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria según la orientación del programa educativo. En todos los países analizados de los que se tienen datos, excepto en México y Francia, las oportunidades de encontrarse en el mundo laboral es ligeramente superior si se alcanzó este nivel educativo por la vía profesional que si se logró por la vía general. Para las medias OCDE y UE23 la ventaja es en los dos casos de 4 y 3 puntos porcentuales, respectivamente. Algo inferior es la ventaja en el caso de España (2 puntos) (Gráfico 2.10a).

**Tabla 2.10a (extracto de la Tabla A3.1)**

Tasa de empleo por nivel de formación de segunda etapa de educación secundaria según tipo de programa (2019)

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

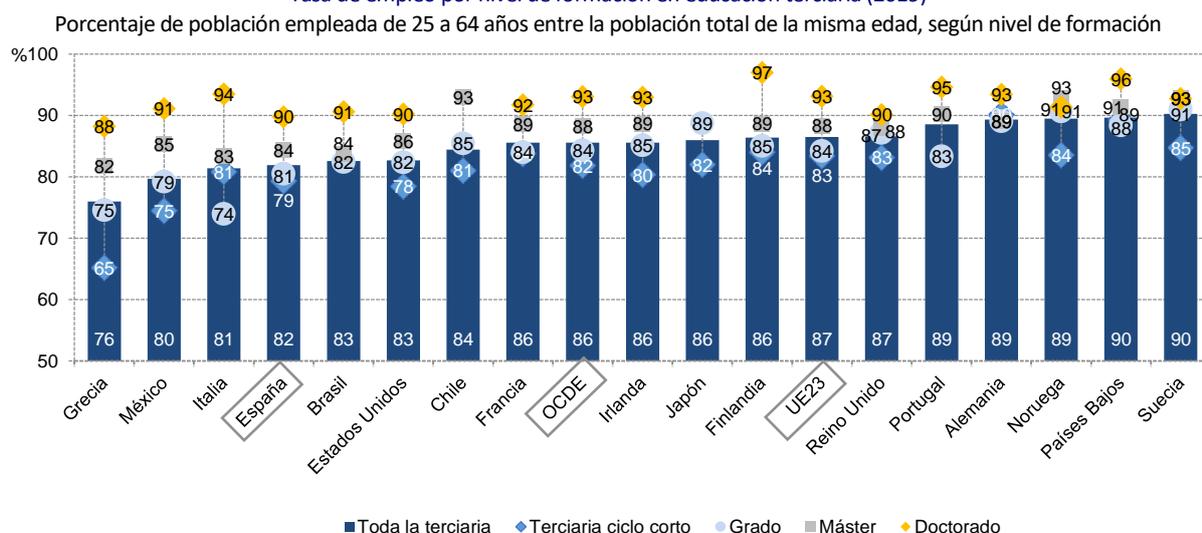


**Nota:** Los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Brasil están referidos a 2018. Los datos que faltan según la orientación de programas no están disponibles o están incluidos en otras categorías.

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 ocupado también son más altas para los adultos con niveles más elevados de educación terciaria: un 79 % de los adultos españoles con un programa de ciclo corto; un 81 % para los adultos con un título de grado; un 84 % con título de máster y un 90 % para los que tienen un doctorado. Estos valores son entre tres y cuatro puntos porcentuales inferiores a las medias de la OCDE y de la UE23 (Gráfico 2.10b).

**Tabla 2.10b (extracto de la Tabla A3.1)**

Tasa de empleo por nivel de formación en educación terciaria (2019)



**Nota:** Los datos de Chile están referidos a 2017 y los de Brasil a 2018. El dato de Japón de educación terciaria incluye segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de adultos se encuentra en esos grupos).

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

De 2009 a 2019, la tasa de empleo para los jóvenes españoles entre 25 y 34 años con estudios de educación terciaria ha disminuido en 1,9 puntos porcentuales, mientras que en la media de los países de la OCDE ha aumentado 0,9 puntos y en UE23 casi no ha variado (menos de 0,5 puntos).

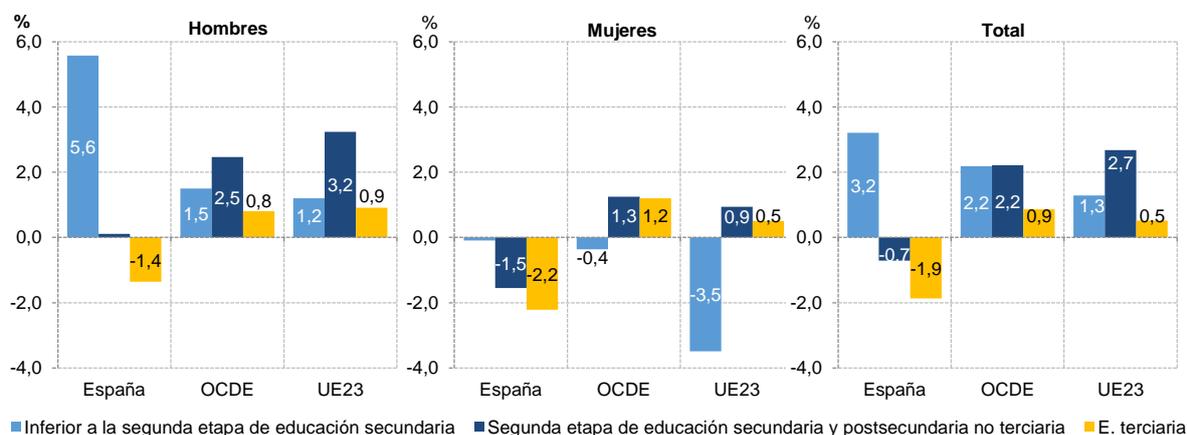
Las tasas de empleo en los jóvenes de 25 a 34 años en España y en las medias OCDE y UE23 se han mantenido prácticamente estables desde 2009, aunque la tendencia ha sido positiva para los tres niveles educativos considerados en los promedios OCDE y UE23, mientras que, en España, salvo para el nivel inferior de estudios, las tasas de empleo han disminuido.

En España, entre los jóvenes con estudios inferiores a segunda etapa de educación secundaria, la tasa de empleo subió en 3,2 puntos, ligeramente por encima del incremento en la media OCDE (2,2 puntos) y en la UE23 (1,3 puntos). En este análisis hay que tener en cuenta que los jóvenes con ese nivel de estudios tienen la tasa de empleo más baja de los tres niveles educativos considerados (63 % en España en el año 2019, Gráfico 2.7).

**Gráfico 2.11 (extracto de la Tabla A3.2)**

Evolución de la tasa de empleo entre 2009 y 2019, 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 de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, la tasa de empleo ha disminuido 0,7 puntos porcentuales en España, mientras que tanto en la media OCDE como en la UE23 ha aumentado 2,2 y 2,7 puntos, respectivamente. Así, la tasa de empleo entre estos jóvenes españoles se ha distanciado en casi 4 puntos de estos promedios y se ha situado en el 71 %, frente al 78 % y 80 % de la OCDE y de UE23, respectivamente.

Finalmente, la tasa de empleo también ha caído 1,9 puntos en los jóvenes españoles de 25 a 34 años con estudios de educación terciaria. En la media de la OCDE (0,9 puntos) y de UE23 (0,5 puntos) las tasas de empleo en este colectivo han aumentado. Este grupo tiene la tasa de empleo más alta (79 % en España frente a 85 % para las otras dos medias de países).

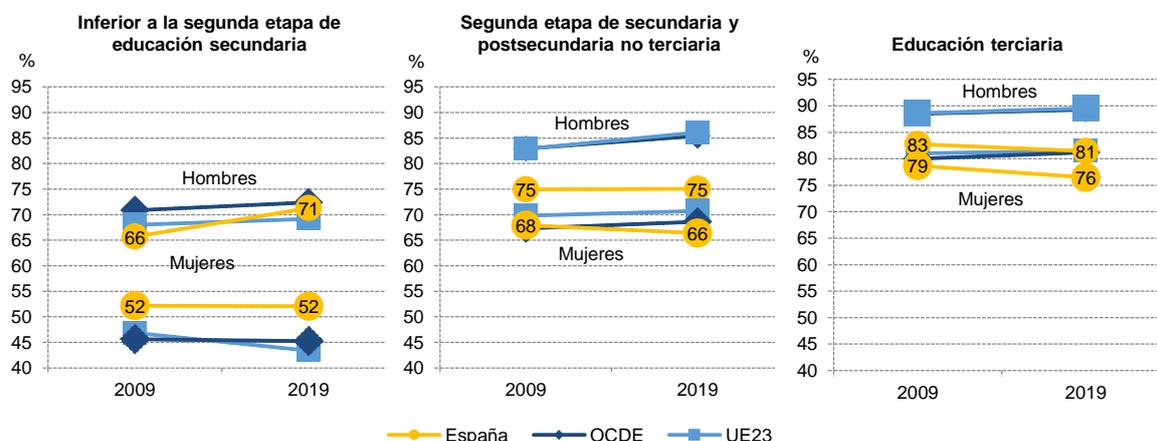
Aunque las tasas de empleo sean más bajas en España, la brecha de género es más reducida. En educación inferior a segunda etapa de educación secundaria la tasa de empleo de los hombres es 19 puntos superior que la de las mujeres: esta distancia es de 27 y 26 puntos, para ambos promedios, OCDE y UE23. La brecha se reduce a 5 puntos en España y 8 en las otras dos medias cuando se comparan los jóvenes con educación terciaria.

El análisis por género de la variación entre 2009 y 2019 en las tasas de empleo según nivel educativo alcanzado puede verse en el Gráfico 2.12. En general, se observan pocas diferencias entre las tasas de empleo en 2009 y 2019 (con un incremento máximo de 5 puntos y una disminución máxima de 4 puntos) para todos los grupos por nivel educativo y género. En cualquier caso, en el grupo de mujeres es en el que se observan mayores descensos de las tasas de empleo para cualquier nivel educativo. En España, la tasa de empleo para las mujeres no ha variado para las que tienen un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, y ha bajado entre 2 y 3 puntos porcentuales tanto entre las que tienen segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, y las que poseen educación terciaria. En la OCDE las variaciones producidas para las mujeres son como máximo de 1 punto porcentual. El mayor descenso en la tasa de empleo entre las mujeres se observa en UE23, entre aquellas cuyo nivel de estudios es inferior a segunda etapa de educación secundaria (-4 puntos).

Entre los hombres, la tasa de empleo aumentó en todos los casos (salvo en España) en aquellos con educación terciaria (-2 puntos). En España se observa también el máximo incremento en la tasa de empleo entre los hombres con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria (+5 puntos).

**Gráfico 2.12 (extracto de la Tabla A3.2)**

Evolución de la tasa de empleo entre 2009 y 2019, según nivel de formación y género  
Porcentaje de jóvenes empleados entre 25 y 34 respecto al total de jóvenes entre 25 y 34 años



Además, en el gráfico puede observarse que las tasas de empleo para las mujeres son, en todos los niveles educativos, menores que para los hombres. La diferencia en las tasas de empleo se reduce según aumenta el nivel educativo. Los hombres con educación inferior a segunda etapa de educación secundaria tienen una tasa de empleo 19 puntos superior a la de las mujeres con el mismo nivel educativo en España. Esta distancia es de 27 y 26 puntos, para ambos promedios, OCDE y UE23. La brecha se reduce a 5 puntos en España y a 8 en las otras dos medias cuando se comparan los jóvenes con educación terciaria.

Por otro lado, la tasa de empleo aumenta de manera significativa en las mujeres cuando aumenta su nivel de formación, y en mayor medida que aumenta entre los hombres. En España, en el año 2019, la tasa de empleo de las mujeres cuyo nivel de formación no alcanza el de segunda etapa de educación secundaria es del 52 % (71 % para los hombres), valor que se incrementa hasta el 66 % (75 % para los hombres) cuando el nivel es de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, y que alcanza el 76 % (81 % para los hombres) en el nivel de educación terciaria.

### Cuadro 2.3. ¿Cómo han evolucionado la participación de las mujeres y las elecciones en los campos de estudio a lo largo del tiempo?

A lo largo de la última década, la participación de las mujeres en educación superior ha aumentado significativamente en los países y economías de la OCDE. En la mayoría de ellos, la proporción de mujeres con educación terciaria es mayor que la de los hombres, siendo de promedio un 40 % de mujeres (entre 25 y 64 años), frente a un 30 % de hombres.

La participación de las mujeres en educación terciaria ha mejorado a lo largo de las generaciones. De media en los países de la OCDE, el porcentaje de mujeres entre 55 y 64 años con estudios terciarios es un 4 % mayor que el de los hombres de la misma generación, mientras que en las edades de 25 a 34 años el porcentaje asciende al 32 %.

Los estudios señalan factores demográficos, sociológicos, económicos y educativos como principales causantes de este reverso en las desigualdades de género. Aunque el aumento de participación de las mujeres en educación terciaria es positivo, la elección del campo de estudio sigue estando sesgada por el género. Por ejemplo, es mucho más probable que las mujeres decidan estudiar ámbitos relacionados con la educación, la salud y los cuidados. Además, las mujeres representaron solo el 30 % de los nuevos estudiantes de grado de campos STEM, en contraste con el 77 % de nuevos estudiantes en el campo de salud y cuidados.

Por su lado, los hombres tienden a escoger campos STEM, disciplinas muy demandadas en el mercado laboral. De media en los países OCDE, los campos de estudio más comunes entre hombres graduados (de 25 a 64 años) son empresariales, derecho, ingeniería y construcción. Las mujeres tienden a graduarse en empresariales y derecho, artes, humanidades, ciencias sociales y periodismo.

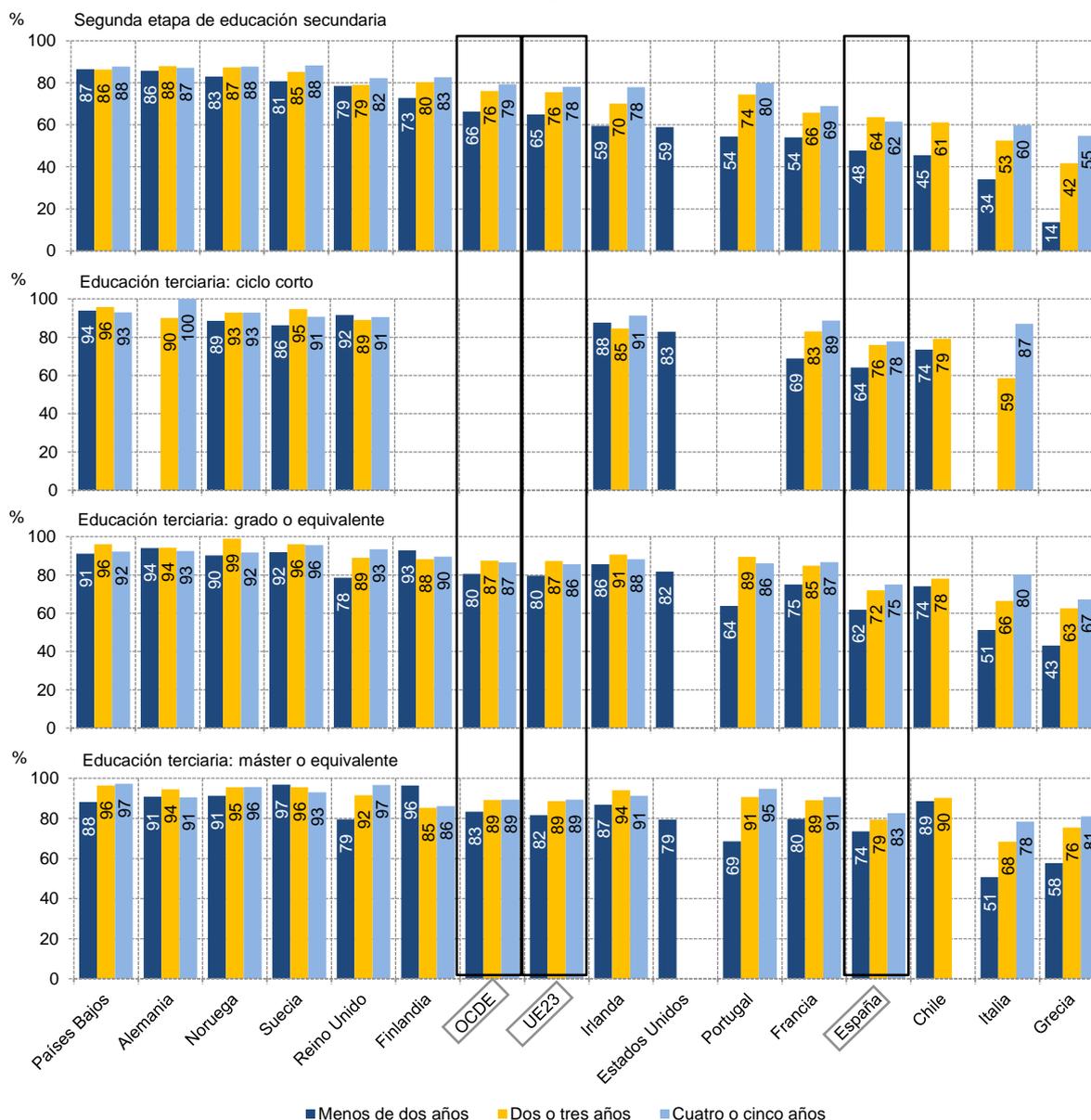
**Fuente:** OECD (2020c) "How have women's participation and fields of study choice in higher education evolved over time?" *Education Indicators in Focus*, No. 74.

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/publicaciones-periodicas/educacion-indicators-in-focus.html>

Resulta de interés analizar las tasas de empleo de los jóvenes según el tiempo transcurrido desde la finalización de sus estudios. En las medias OCDE y UE23, las tasas de empleo de los adultos jóvenes cuyo nivel educativo es segunda etapa de educación secundaria aumentan según transcurren los años desde la graduación (Gráfico 2.13). Así, dos de cada tres jóvenes adultos de la OCDE que han completado la segunda etapa de educación secundaria recientemente y no continúan estudiando encuentran un empleo en los dos años siguientes a su graduación (66 %). Este porcentaje es el 65 % para la media UE23; sin embargo, solo 1 de cada 2 jóvenes adultos españoles con el mismo nivel de estudios es capaz de encontrar empleo (48 %). En Chile (45 %), Italia (34 %) y Grecia (14 %) también se observan tasas de empleo para estos colectivos inferiores al 50 %. Las tasas aumentan según transcurren los años desde la graduación, alcanzando el 79 %

y 78 % en la OCDE y UE23, respectivamente, cuando transcurren 4 o 5 años. En España la tasa de empleo para este grupo de estudios y años transcurridos desde la graduación solo alcanza el 62 %; sin embargo, en países como Alemania y Países Bajos, las tasas de empleo se mantienen prácticamente constantes con el transcurso de los años desde la graduación, lo que indica una mejor transición del periodo educativo al laboral en estos países.

**Gráfico 2.13 (extracto de la Tabla A3.5)**  
Tasa de empleo de los adultos jóvenes que se han graduado recientemente, por nivel de formación y años desde la graduación (2018)



**Nota:** La fuente de los datos de EE. UU. difiere de EU-LFS. Para EE. UU., la categoría "Menos de dos años" se refiere a "Un año" desde la graduación; los años de referencia son 2017 y 2018 combinados, y el grupo de edad es 15-29 años en lugar de 15-34 años. No hay datos disponibles para Brasil, Japón y México.

Como era de esperar, las tasas aumentan en todos los países si se presta atención a los jóvenes adultos con educación terciaria. Además, también se observan beneficios en cuanto a las tasas de empleo a medida que el nivel de estudios terciarios aumenta. Por ejemplo, las tasas de empleo entre los jóvenes adultos españoles con educación terciaria de ciclo corto son 64 %, 76 % y 78 %, respectivamente, según se hayan graduado recientemente o hayan transcurrido dos o tres años, o cuatro o cinco desde la finalización de los estudios. No se tienen datos de los promedios para la OCDE ni UE23 en este nivel educativo.

Si se presta atención a los jóvenes adultos con nivel educativo de grado o equivalente, en España supone una tasa de empleo del 62 % para aquellos que se graduaron hace menos de 2 años, frente al 80 % de las medias OCDE y UE23, lo que muestra que los españoles con estudios de grado encuentran más dificultades en su incorporación al mundo laboral que en otros países, y que en el promedio OCDE y UE23: de los países analizados, solo Italia y Grecia tienen porcentajes inferiores al de España. A más largo plazo, las tasas de empleo se incrementan, pero alcanzan el 72 % y 75 %, respectivamente, al cabo de dos o tres años y de cuatro o cinco años en España, tasas inferiores a sus homólogas de la OCDE (87 % y 87 %) y UE23 (87 % y 86 %).

Finalmente, puede observarse que alcanzar un nivel educativo de máster o equivalente supone una ventaja evidente en la búsqueda de empleo. En la mayoría de países (Alemania, Países Bajos, Noruega, Suecia, Reino Unido, Irlanda, Portugal y Chile) más del 90 % de jóvenes adultos con este nivel educativo están empleados al cabo de 4 o 5 años desde la graduación. En España, sin embargo, esta tasa es del 83 %, porcentaje por debajo de la media OCDE (89 %) y UE23 (89 %).

España es de los países que muestra mayores diferencias en las tasas de empleo dependiendo de los años transcurridos desde la graduación, lo que indica mayores dificultades para los jóvenes adultos en su incorporación al mundo laboral. Estas diferencias son especialmente acusadas en Portugal, Italia y Grecia.

#### Cuadro 2.4. ¿Cómo influye el género en expectativas sobre el futuro educativo y profesional?

Las expectativas sobre el futuro educativo y profesional están fuertemente influenciadas por los estereotipos de género en el alumnado de educación secundaria. El informe PISA 2018 preguntó a los estudiantes el tipo de trabajo que esperaban ejercer a los 30 años. Las categorías en las que se dieron mayores diferencias entre chicas y chicos fueron “profesional de ciencias e ingeniería” y “profesional de la salud”. En el promedio de la OCDE, el porcentaje de chicos que espera trabajar en el campo de la ciencia y la ingeniería es casi 8 puntos porcentuales superior al de las chicas; en cambio, es mayor el porcentaje de chicas que piensan que desarrollarán su actividad laboral como profesionales de la salud (alrededor de 15 puntos porcentuales). La diferencia en España es ligeramente superior a la del promedio de la OCDE.

El estereotipo de las ocupaciones profesionales también se revela en el siguiente cuadro, en el que se relacionan las 9 ocupaciones laborales más citadas por chicas y chicos ante la pregunta “¿Qué tipo de trabajo esperas ejercer cuando tengas 30 años?”: 5 de las 9 ocupaciones más citadas por las chicas tienen que ver con el campo de las ciencias de la salud (médico especialista, profesional de la enfermería, psicóloga...), y las otras 4 se pueden relacionar con los servicios a la comunidad (abogada, profesional de la enseñanza, gerente de política y planificación, policía), mientras que las citadas por los chicos presentan una mayor variedad: ingeniería, deportes, política, enseñanza...

#### Cuadro A: Listado de las 9 ocupaciones profesionales más mencionadas como respuesta a la pregunta “¿Qué tipo de trabajo esperas ejercer cuando tengas 30 años?”. PISA 2018.

	Chicas	Chicos
1. <sup>a</sup>	Médico especialista	Policía
2. <sup>a</sup>	Abogada	Ingeniero
3. <sup>a</sup>	Profesora	Médico generalista
4. <sup>a</sup>	Enfermera	Gerente comercial y de administración
5. <sup>a</sup>	Médico generalista	Mecánico de vehículos
6. <sup>a</sup>	Psicóloga	Profesional de las Fuerzas Armadas
7. <sup>a</sup>	Policía	Gerente de política y planificación
8. <sup>a</sup>	Veterinaria	Abogado
9. <sup>a</sup>	Gerente de política y administración	Profesor

Fuente: MEFP (2019) PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/23505/19/00>

## 2.1.6 Beneficios retributivos de la educación

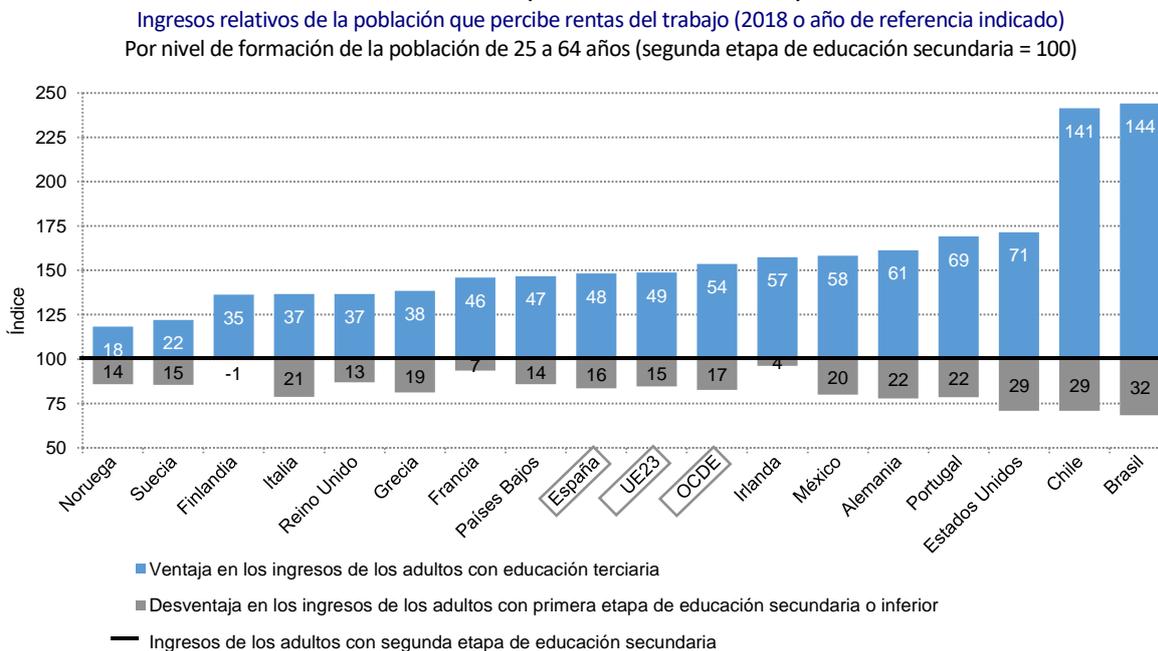
Los titulados en educación terciaria ganan en España un 48 % más que los titulados en segunda etapa de educación secundaria. Estos, a su vez, ganan un 16 % más que los que solo han completado la primera etapa de educación secundaria o un nivel inferior.

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. Sin embargo, la brecha de género persiste independientemente de la edad, nivel educativo, orientación de programa o campo de estudios (OECD, 2020a).

Los individuos con estudios de educación terciaria perciben retribuciones más elevadas que los individuos con estudios de segunda etapa de educación secundaria, un 54 % en el promedio de los países de la OCDE y un 49 % en los países de la UE23. Mientras, 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 17 % menos, y un 15 % menos en la UE23. (Gráfico 2.14).

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 48 % 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 16 % menos de ingresos que los que sí completaron dicha etapa.

**Gráfico 2.14 (extracto de la Tabla A4.1):**



**Nota:** Los datos de Finlandia, Chile y España están referidos a 2017. Los datos de Italia y Francia están referidos a 2016. Los datos de Brasil están referidos a 2015. Los datos de Japón no están disponibles.

Sin embargo, en el contexto internacional se aprecian variaciones importantes entre países. La posesión de una titulación de educación terciaria supone en países como 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 Noruega, Suecia, Finlandia, Italia o Reino Unido.

En el caso de la población con estudios por debajo de la segunda etapa de educación secundaria, en la mayoría de los países supone una desventaja de alrededor del 20 %, aunque se aprecian excepciones con alrededor del 30 % en Brasil, Chile y Estados Unidos. De los países seleccionados, solo en Finlandia los ingresos son ligeramente mayores a los que tienen un grado más de estudios (-1 %).

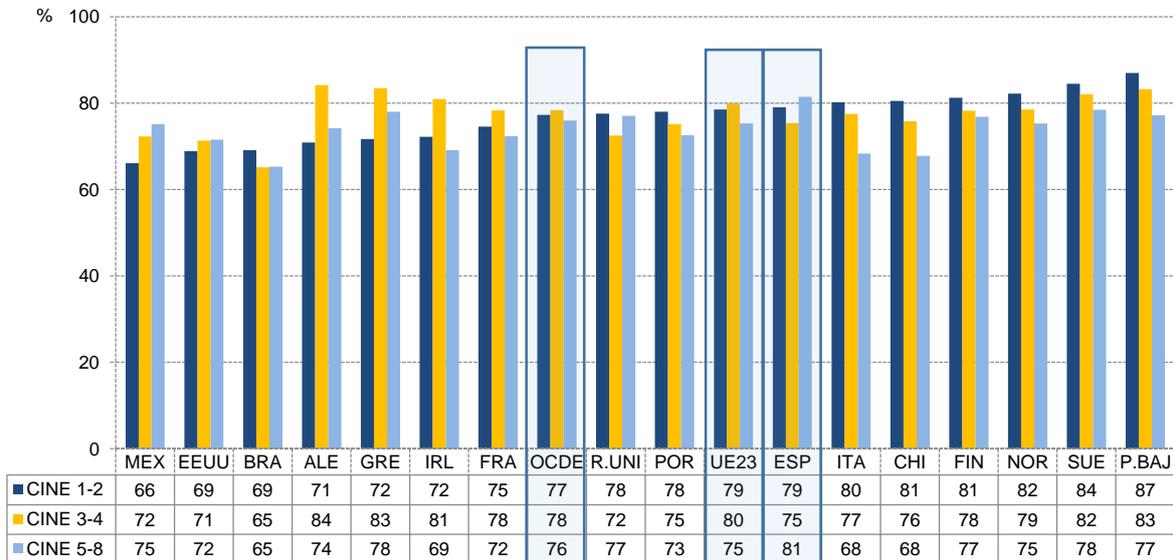
El Gráfico 2.15 presenta las diferencias entre mujeres y hombres en los ingresos de los trabajadores a tiempo completo, por nivel educativo. De manera sistemática, el salario de las mujeres queda siempre por debajo del de los hombres para todos los niveles educativos. En media para la OCDE, las mujeres con titulación de educación superior tienen unos ingresos que alcanzan solo el 76 % del salario de los hombres, siendo el nivel donde hay más diferencia. Para las tituladas en segunda etapa de educación secundaria o niveles inferiores, el salario representa el 78 % y 77 % del de los hombres con ese mismo nivel de educación, respectivamente. Esta situación es más favorable en el caso de España para el nivel de educación terciaria, pues el porcentaje sube hasta el 81 %, 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 (75 %) es inferior al promedio OCDE y, para el nivel inferior CINE 1-2, España (79 %) presenta una situación más favorable para las mujeres en la media de la OCDE (77 %).

Para titulados en educación terciaria, las menores diferencias se dan en España (81 %), seguida de Grecia y Suecia (78 %): la media UE23 es del 75 %. Las mayores diferencias, donde el salario de las mujeres a tiempo completo no llega a suponer el 70 % del salario de los hombres en este nivel educativo, las presentan Brasil (65 %), Italia (68 %) 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.

**Gráfico 2.15 (extracto de la Tabla A4.3):**

Diferencias en los ingresos de trabajadores a tiempo completo entre mujeres y hombres, por nivel (2018)

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



**Nota:** Datos ordenados en creciente diferencia de ingresos en CINE 1-2. Los datos de Finlandia, Chile y España están referidos a 2017. Los datos de Francia e Italia a 2016. Los datos de Brasil están referidos a 2015. Los datos de Japón no están disponibles.

Entre las razones que *Education at a Glance 2020* 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. No obstante, en los últimos años existe una mayor conciencia sobre estas diferencias salariales y muchos países han introducido nuevas políticas nacionales para reducir las disparidades, como por ejemplo medidas de transparencia salarial para fomentar la equidad salarial entre hombres y mujeres (OECD, 2017d).

## 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 2009*.

A partir de la edición de 2018, se adopta un nuevo marco temático que tiene en cuenta las ocho dimensiones sobre la calidad de vida del marco de bienestar de la OCDE (OECD, 2015a). 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 la seguridad personal y la participación cívica son los temas analizados. La dimensión de las relaciones sociales, el equilibrio trabajo-vida personal y el medio ambiente se han tratado en años anteriores.

La seguridad personal es un elemento central del bienestar y un importante indicador del buen funcionamiento de las sociedades (OECD, 2011a; OECD, 2017b). El sentimiento de inseguridad produce una gran variedad de efectos negativos y tiende a limitar las actividades diarias de las personas. Por ejemplo, un ambiente seguro de aprendizaje maximiza la asistencia a clase y el aprovechamiento del tiempo de aprendizaje. Cuando los estudiantes se sienten seguros, los resultados académicos tienden a mejorar. Por el contrario, características como la indisciplina, la falta de respeto, el acoso escolar, la victimización o la violencia pueden actuar como barrera al aprendizaje. El acoso escolar puede tener consecuencias a largo plazo para el bienestar de los estudiantes e incrementa el riesgo de abandono escolar (Burns & Gottschalk, 2019; OECD, 2017a).

La promoción de la cohesión social, normalmente analizada por la participación cívica y social, es otra prioridad política en los países de la OCDE. La evidencia indica que, en general, los niveles de participación cívica son insuficientes, por lo que lograr que estos niveles suban se convierte en un reto para mantener y mejorar nuestras sociedades. Los ciudadanos tienden a participar más en política cuando sienten que pueden hacer cambios en cómo se dirige su país y cuando comprenden los problemas políticos a los que tiene que hacer frente su país (OECD, 2013). La educación puede jugar un papel importante para asegurar la cohesión fomentando las habilidades sociales y emocionales que puedan contribuir a aumentar la participación ciudadana.

### 2.2.1 Seguridad personal y acoso escolar (*bullying*)

España tiene uno de los índices de acoso escolar más bajos. El 20 % del alumnado de 15 años cuyos padres no completaron la segunda etapa de educación secundaria han sufrido algún tipo de acoso escolar, comparado con el 17 % de los estudiantes que tienen al menos un progenitor con nivel educativo de segunda etapa de educación secundaria o superior.

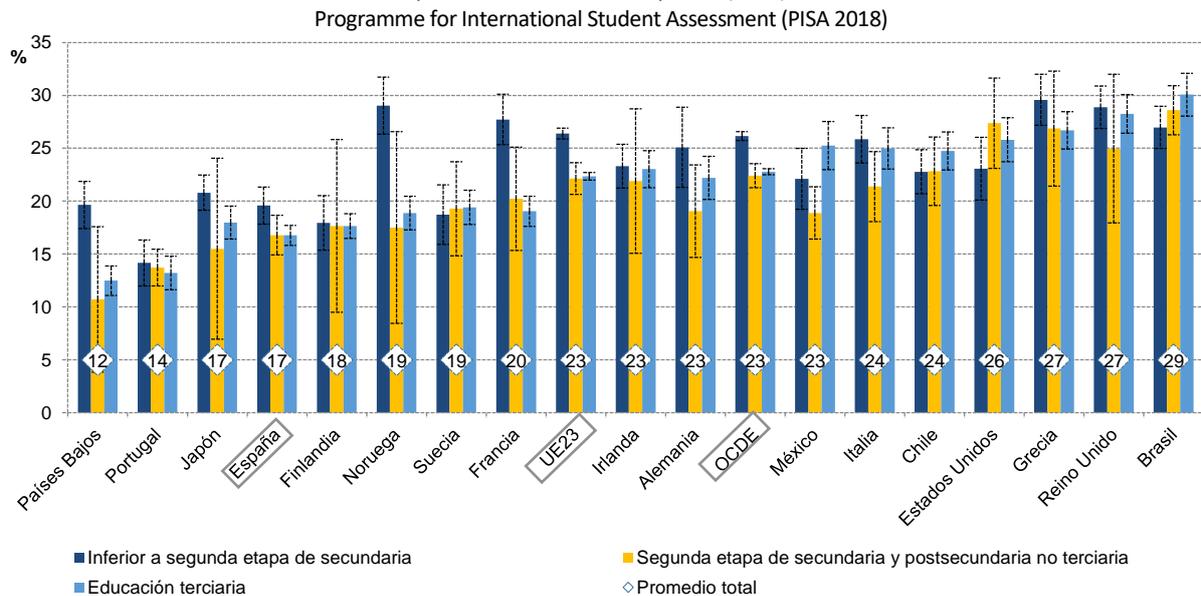
Los resultados de PISA muestran que el alumnado de bajo rendimiento, especialmente los chicos, son estudiantes cuyos padres tienen niveles educativos inferiores: estos estudiantes tienden a mostrar mayor exposición al acoso escolar (*bullying*) (OECD, 2017a). Tippett y Wolke (2014) demostraron que el estatus socioeconómico estaba asociado con una mayor facilidad a estar envuelto en temas de acoso escolar, tanto de víctima como de agresor.

El Gráfico 2.16 muestra que, en promedio OCDE, el 26 % del alumnado de 15 años cuyos padres no completaron la segunda etapa de educación secundaria ha sufrido algún tipo de acoso escolar (en España es el 20 %), comparado con el 22 % de los estudiantes que tienen al menos un padre con nivel educativo de segunda etapa de educación secundaria (en España es el 17 %) y el 23 % del alumnado que tiene al menos un progenitor con nivel de educación terciaria (en España es el 17 %).

Estos valores indican que no hay ninguna ventaja extra si los padres han alcanzado un nivel de educación terciaria respecto de los que alcanzaron el nivel de segunda etapa de secundaria. Sin embargo, en alrededor de la mitad de los países no hay diferencias estadísticamente significativas respecto al nivel educativo alcanzado por los progenitores. En algunos países, como Brasil o México, es el alumnado de familias con nivel de educación terciaria el que afirma que ha estado más expuesto a algún tipo de acoso escolar. Las mayores diferencias en función del nivel educativo de los padres se dan en Noruega (12 puntos porcentuales) y en Francia (9 puntos porcentuales), mientras que en España es de solo 3 puntos porcentuales.

**Gráfico 2.16 (extracto de la tabla A6.1)**

Porcentaje de alumnado de 15 años que afirma haber estado expuesto a algún tipo de *bullying* al menos algunas veces cada mes, por nivel educativo de los padres (2018)



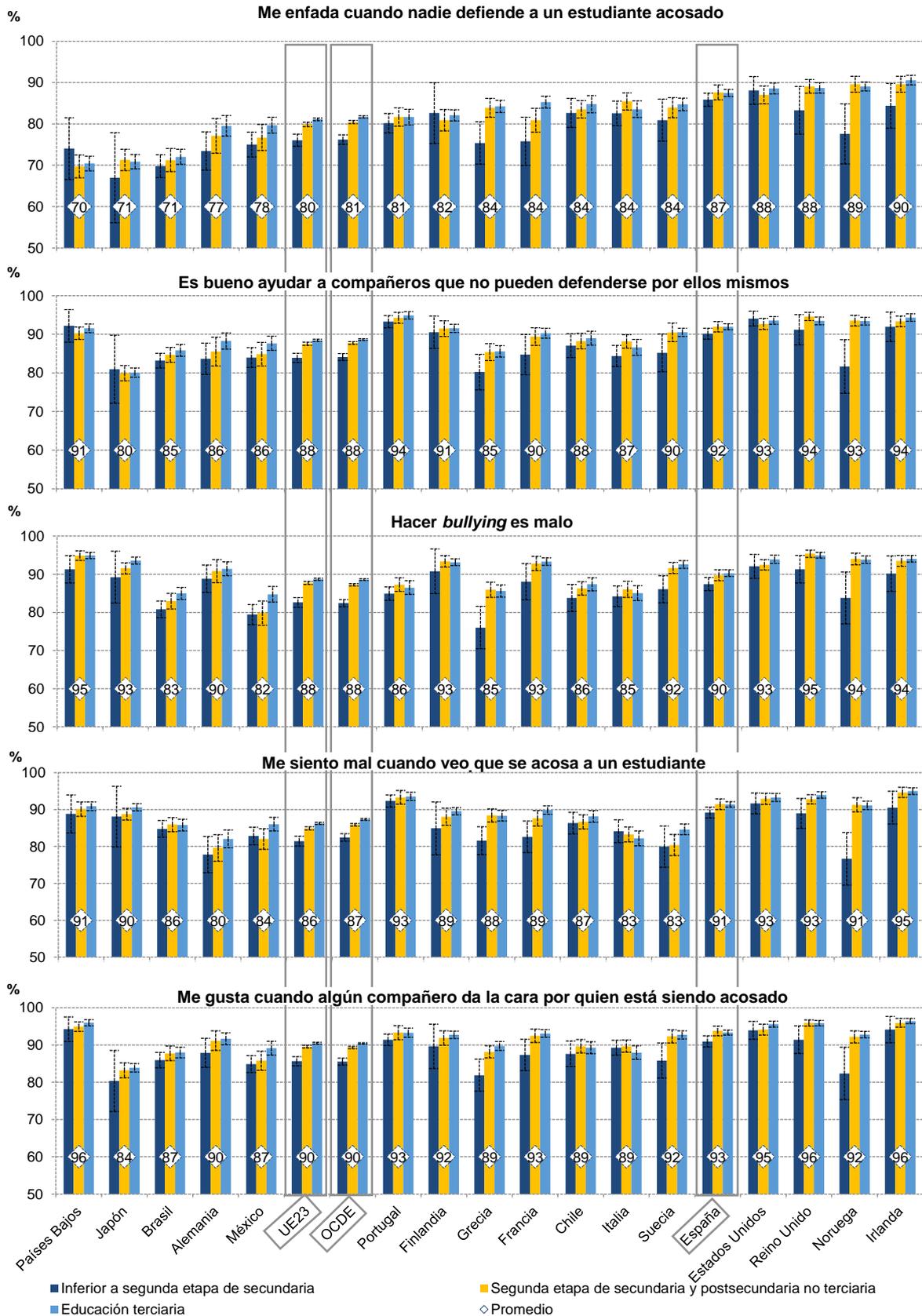
**Nota:** Las líneas verticales representan el intervalo de confianza al 95 %. El gráfico está ordenado de menor a mayor porcentaje de la primera categoría.

Otra posición de interés para el análisis es considerar al alumnado como observadores del acoso escolar y analizar sus reacciones ante el mismo. En 2018, PISA incluyó cinco preguntas sobre actitudes hacia el acoso escolar. En promedio OCDE, cuanto mayor nivel educativo poseen los padres, el alumnado está más de acuerdo con situaciones y actitudes que impiden el acoso escolar, siendo las diferencias entre niveles educativos generalmente significativas.

**Gráfico 2.17 (extracto de la tabla A6.2)**

-Porcentaje de alumnado de 15 años que afirma estar de acuerdo o muy de acuerdo con determinadas afirmaciones sobre el *bullying*, por nivel educativo de los padres (2018)

Programme for International Student Assessment (PISA 2018)



**Nota:** Las líneas verticales representan el intervalo de confianza al 95 %. Orden creciente de los países según el promedio total de la primera cuestión.

En España, el nivel de rechazo del acoso escolar es más alto que en la media OCDE, y llega al 89 % si los padres no alcanzaron el nivel de segunda etapa de educación secundaria y al 90 % si alguno de los progenitores superó este nivel educativo.

La cuestión que produce más diferencias valora si es malo hacer acoso escolar. En promedio OCDE está de acuerdo el 82 % de los estudiantes cuya familia tiene un nivel educativo por debajo de segunda etapa de educación secundaria, sube al 87 % si el nivel es de segunda etapa de secundaria y al 89 % si el nivel es de educación terciaria. En España, el nivel de rechazo al acoso escolar es más alto que la media OCDE, y llega al 87 % si los padres no alcanzaron el nivel de segunda etapa de educación secundaria y al 90 % si alguno de los progenitores superó este nivel educativo.

Normalmente, los países con menor diferencia respecto al nivel educativo de los padres tienen un porcentaje mayor de estudiantes que están de acuerdo con actitudes contrarias al acoso escolar. Por ejemplo, en Alemania, Finlandia, Irlanda, los Países Bajos, Reino Unido y Estados Unidos más del 90 % de estudiantes afirma que hacer acoso escolar es malo.

### **2.2.2 Eficacia política e interés en política, en función del nivel educativo**

La eficacia política se refiere al sentimiento que tiene una persona de que su visión política puede afectar a los procesos políticos y, por tanto, que merece la pena participar de los deberes civiles (Acock, Clarke, & Stewart, 1985). La diversidad en los medios de comunicación, el derecho a manifestarse y los procesos electorales limpios, entre otros factores, contribuyen a incrementar la eficacia política. Las características personales, el perfil socioeconómico y la experiencia de los ciudadanos con sus instituciones políticas también influyen en la eficacia política (Miller & Listhaug, 1990; OECD, 2017b).

Además, la eficacia política también está íntimamente ligada al interés en política. Un objetivo prioritario es que la mayoría de los ciudadanos se sienta preocupada por los asuntos políticos y tomen parte activa en la vida política de la sociedad (OECD, 2016d). La Encuesta Social Europea (*European Social Survey*, ESS) y la Encuesta del Programa Internacional Social (*International Social Survey Programme*, ISSP), preguntan a los encuestados sobre su interés por la política o sobre cómo sus acciones pueden afectar en las decisiones de los gobiernos.

#### **Eficacia política en función del nivel educativo**

En España solo el 31 % de los adultos de nivel de educación terciaria está en desacuerdo con que el sistema político no permite que las personas como ellos tengan algo que decir en lo que hace el gobierno, por debajo del promedio, que es 41 % para ese nivel educativo.

En promedio de los países participantes en la ESS, el 52 % de los adultos de nivel educativo terciario informa que el sistema político permite que las personas como ellos tengan algo o mucho que decir en lo que hace el gobierno. Este promedio baja al 35 % entre las personas cuyo nivel educativo es la segunda etapa de educación secundaria y al 26 % para aquellos que no completaron este nivel. Para los países que completaron la encuesta ISSP los resultados son similares en el sentido de que el nivel educativo se asocia positivamente con la eficacia política.

En España, solo el 31 % de los adultos de nivel de educación terciaria está en desacuerdo con la afirmación de que a las personas como ellos no se las tenga en cuenta en lo que hace el gobierno. Este porcentaje sube a un 34 % para los que alcanzan el nivel de segunda etapa de educación secundaria y baja al 25 % para los que tienen un nivel educativo inferior. Estos porcentajes son

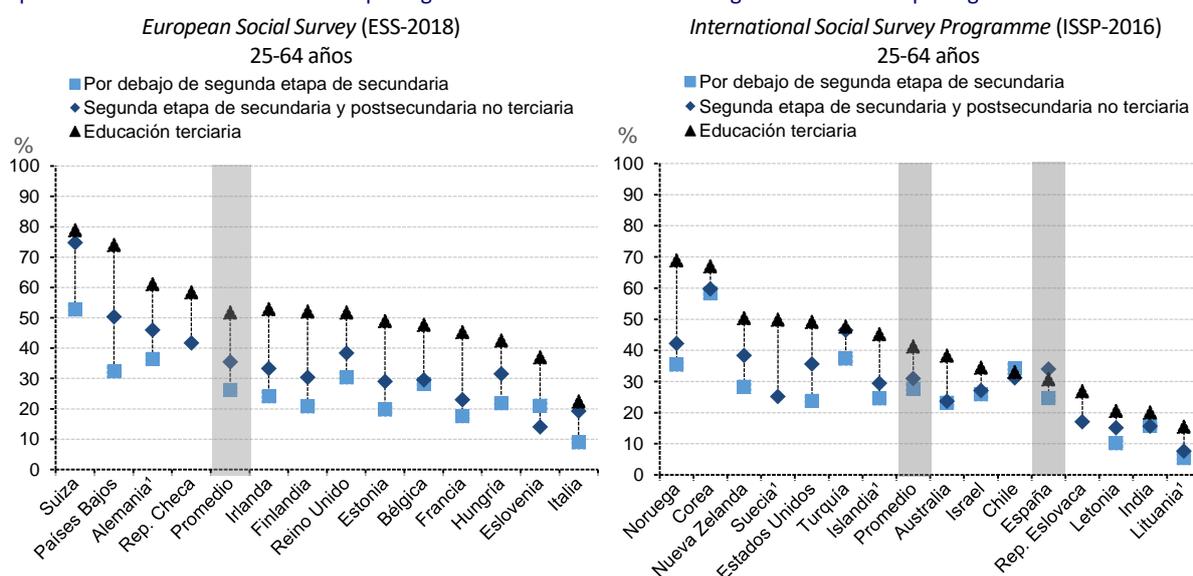
más bajos que el promedio, lo que indica que la eficacia política parece menor en España que en otros países.

La ESS presenta a Países Bajos como el país que tiene la mayor diferencia: entre el 74 % de los adultos de educación terciaria y el 32 % de los adultos con nivel inferior a la segunda etapa de educación terciaria. Italia, España y Francia presentan los niveles más bajos de eficacia política entre los países analizados en este informe, frente a Alemania, Países Bajos o Noruega, que tienen una visión de eficacia política más positiva. En España, el 29 % de los adultos está en desacuerdo con que el sistema político no permite que las personas como ellos tengan algo que decir en lo que hace el gobierno, porcentaje solo por encima de países como Letonia, India o Lituania.

**Gráfico 2.18 (Extracto de la Figura A6.4)**  
Eficacia política, por nivel educativo (2016 y 2018)

Porcentaje de adultos que están de acuerdo muy de acuerdo con que el sistema político permite que lo que dicen las personas sea tenido en cuenta en lo que el gobierno hace.

Porcentaje de adultos que están en desacuerdo o en gran desacuerdo con la afirmación de que personas como ellos no se les tenga en cuenta en lo que el gobierno hace.



Nota: 1. La distribución de nivel educativo varía entre 10 y 15 puntos porcentuales de los datos publicados en el Indicador A1.

### Interés político en función del nivel educativo

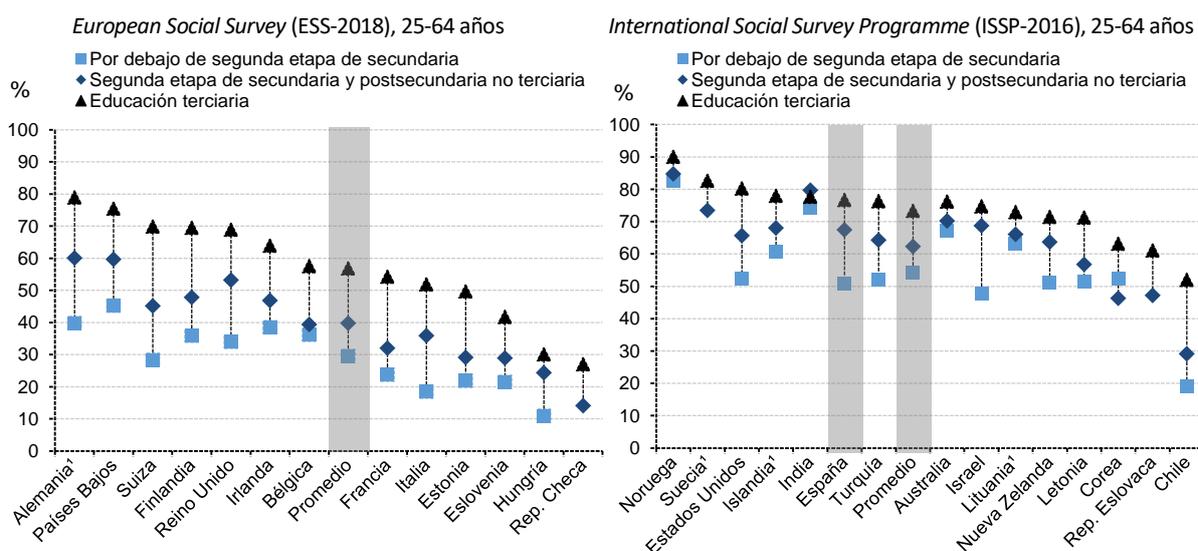
El 77 % de los españoles con nivel educativo de educación terciaria afirma estar entre algo y muy interesados en política, cifra por encima de la media, que es el 73 %.

En promedio de los países de la OCDE que participan en la encuesta ESS, el 57 % de los adultos de nivel educativo terciario informan que están muy interesados en política. El porcentaje cae al 40 % entre los adultos cuyo nivel es de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y 30 % para los que no alcanzan ese nivel educativo. El resultado es similar en los países que completan la encuesta ISSP.

Suiza muestra la mayor diferencia, 42 puntos porcentuales, entre el 70 % de los adultos de educación terciaria que están entre bastante y muy interesados en política y el 28 % de aquellos cuyo nivel educativo es más bajo que la segunda etapa de educación secundaria en la encuesta ESS. La diferencia en España es de 26 puntos porcentuales entre el 77 % de los adultos con educación terciaria y el 51 % de los que no alcanzaron el nivel de segunda etapa de educación secundaria. Estos valores indican que los adultos españoles están más interesados en política que el promedio de países de la encuesta.

**Gráfico 2.19 (Extracto de la Figura A6.5)**

Porcentaje de adultos que informan que están interesados en política, por nivel educativo (2016 y 2018)



**Nota:** 1. La distribución de nivel educativo varía entre 10 y 15 puntos porcentuales de los datos publicados en el Indicador A1.

## 2.3 Financiación de la educación

### 2.3.1 Gasto en educación por alumno

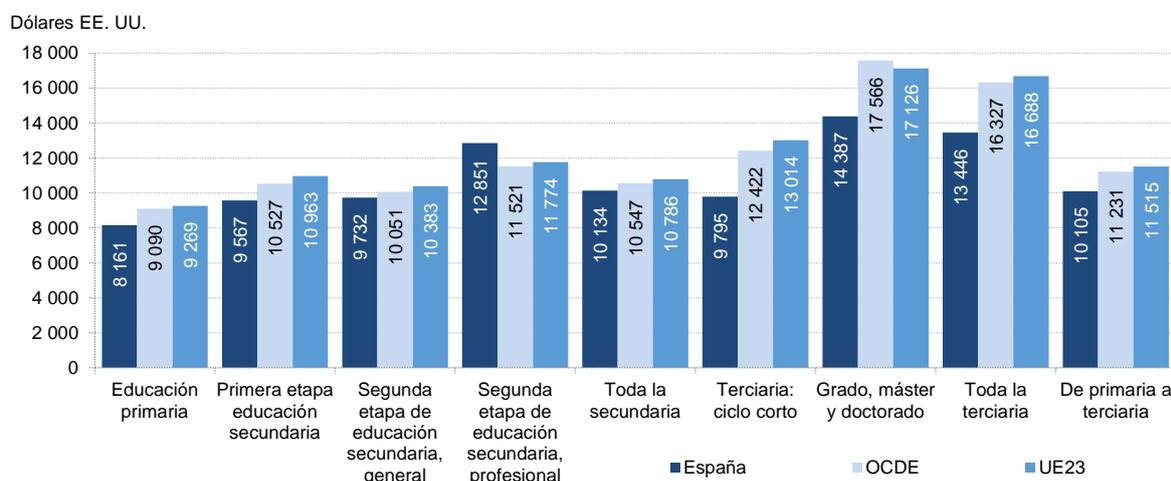
Durante 2017, España presenta un gasto total por alumno en instituciones educativas inferior a la media de los países de la OCDE y la UE23, que gastan 1,11 y 1,14 veces más, respectivamente. Sin embargo, el gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita, fue en España similar al de la OCDE y al 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 2017, de 10 105 dólares. En comparación, España tiene un gasto total público y privado inferior a la media de la OCDE (11 231 dólares) y al de la UE23 (11 515 dólares). En la media OCDE se gasta 1,11 veces más y en la UE23 1,14 veces más.

**Gráfico 2.20 (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 (2017)

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



La evolución en el gasto por alumno es creciente. El gasto total por alumno representa en 2017 aproximadamente el 90 % del gasto de las medias internacionales de la OCDE y la UE23, frente al 81 % del año 2014.

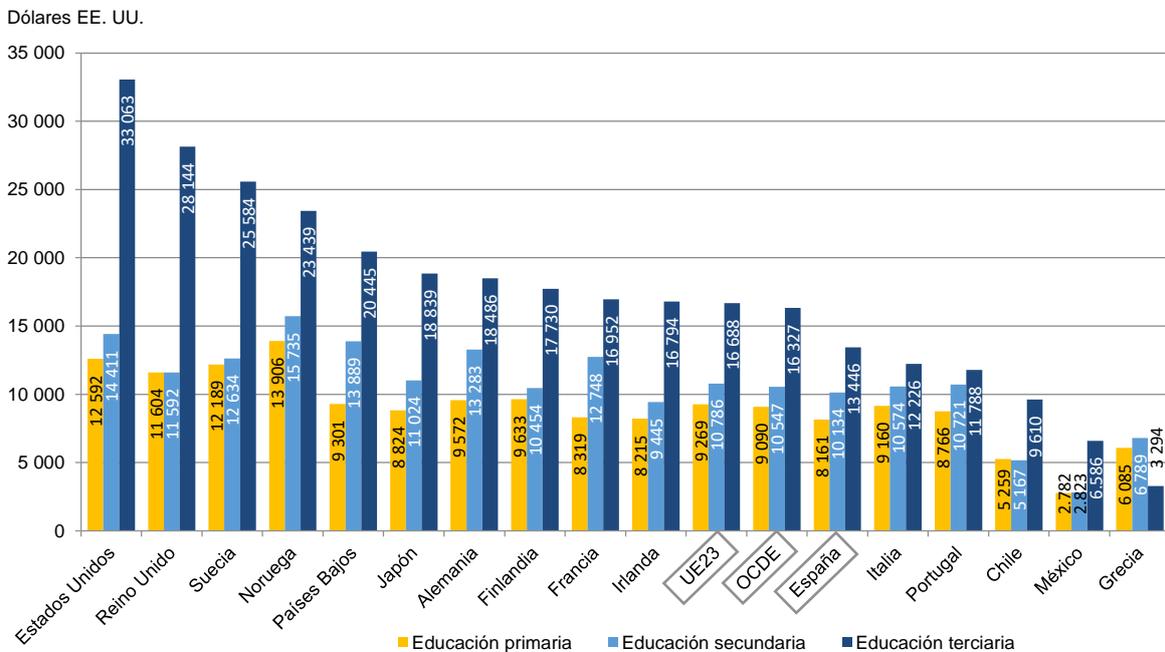
El Gráfico 2.20 muestra el gasto anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas por etapa o nivel de educación. Se observa cómo el gasto aumenta acorde al nivel educativo. Así, para España, en educación primaria el gasto fue de 8161 dólares, en educación secundaria de 10 134 dólares y en educación terciaria de 13 446 dólares. Por tanto, en el nivel de educación secundaria el gasto fue 1,24 veces el del nivel de educación primaria, y en el nivel de educación terciaria fue 1,65 veces el del nivel de educación primaria. Las medias internacionales de la OCDE y la UE23 muestran que se gasta 1,16 veces más en secundaria que en primaria y 1,80 veces más en educación terciaria que en primaria. El gasto en los estudiantes de los programas de formación profesional es el más elevado de educación secundaria; en España, es además 1,1 veces superior al gasto medio en los países de la OCDE y de la UE23.

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 2.21. El gasto en educación secundaria varía entre los 15 735 dólares de Noruega y los 2823 dólares de México. Este gasto en Noruega es un 55 % superior al de España, mientras que Alemania gasta un 31 % más o Francia un 26 % más. El nivel de gasto en educación secundaria en España es también menor que la media UE23 (1,06 veces más que España) y aproximadamente el mismo que en OCDE o Italia. De los países europeos, solo Grecia gasta menos por alumno en secundaria que España. El nivel de educación terciaria es el que presenta las diferencias más importantes entre países, entre los 33 063 dólares de Estados Unidos y los 3294 de Grecia.

**Gráfico 2.21 (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 (2017)

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

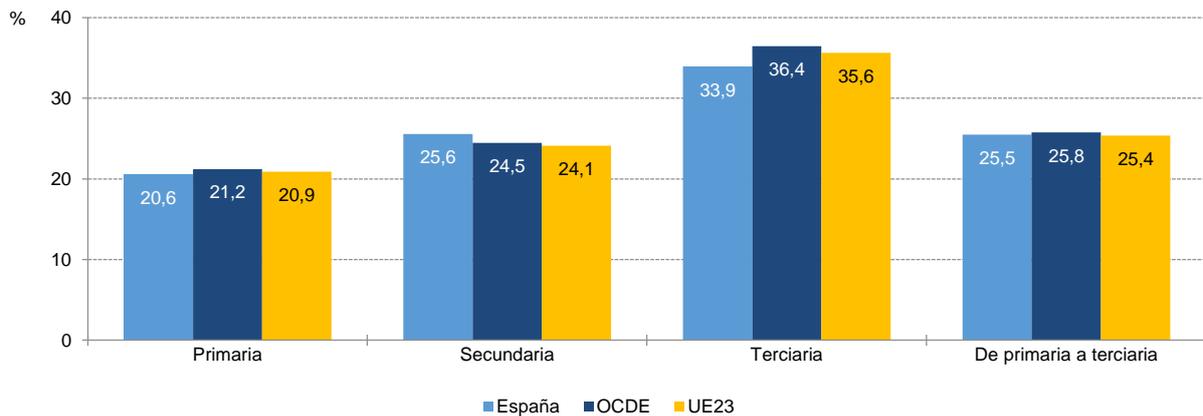


Los recursos que cada país destina a educación en relación a su riqueza se pueden medir mediante el gasto anual (público y privado) por alumno en relación al PIB per cápita (Gráfico 2.22). En 2017, España tuvo un gasto anual por alumno en instituciones educativas (públicas, concertadas y

privadas) del 20,6 % en educación primaria, 25,6 % en educación secundaria y 33,9 % en educación terciaria en relación al PIB por habitante, porcentajes similares al nivel de las medias internacionales de la OCDE (21,2 %, 24,5 % y 36,4 %, respectivamente) y de la UE23 (20,9 %, 24,1 % y 35,6 %). En el análisis de todo el gasto de educación primaria a terciaria los resultados son similares (25,5 % en España, 25,8 % en media para la OCDE y 25,4 % en media para la UE23).

**Gráfico 2.22 (extracto de la Tabla C1.4)**

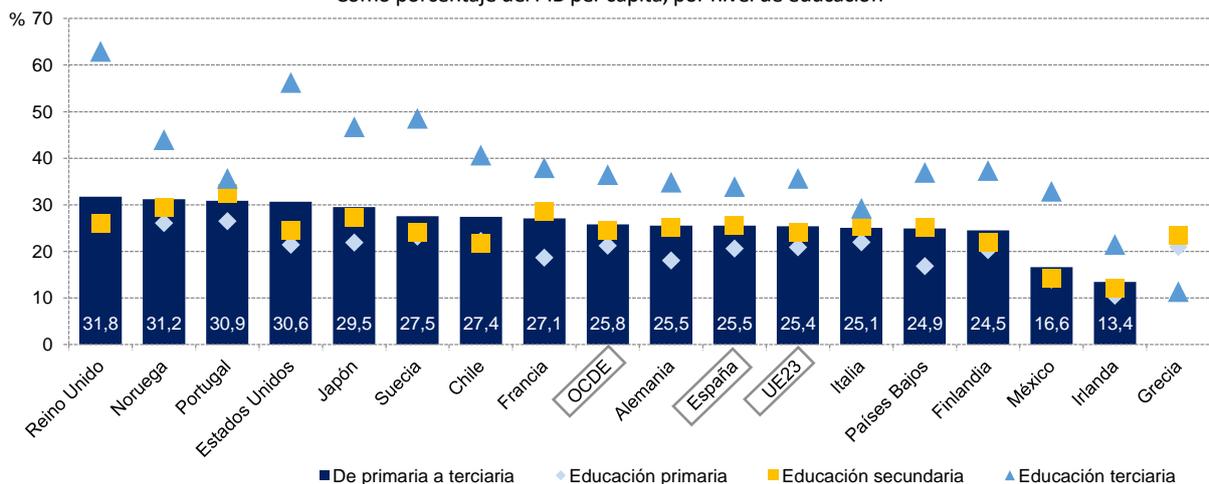
Gasto anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas para todos los servicios como porcentaje del gasto público total por habitante. De educación primaria a educación terciaria (2017)  
En porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación



El Gráfico 2.23 muestra el gasto anual por alumno 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 Países Bajos, Finlandia o Irlanda, igual al de Alemania e inferior al que realizan países como Reino Unido, Noruega, Portugal, Francia o Chile. España está por encima de la media de UE23 y OCDE en el gasto en educación secundaria y por debajo en educación primaria y terciaria.

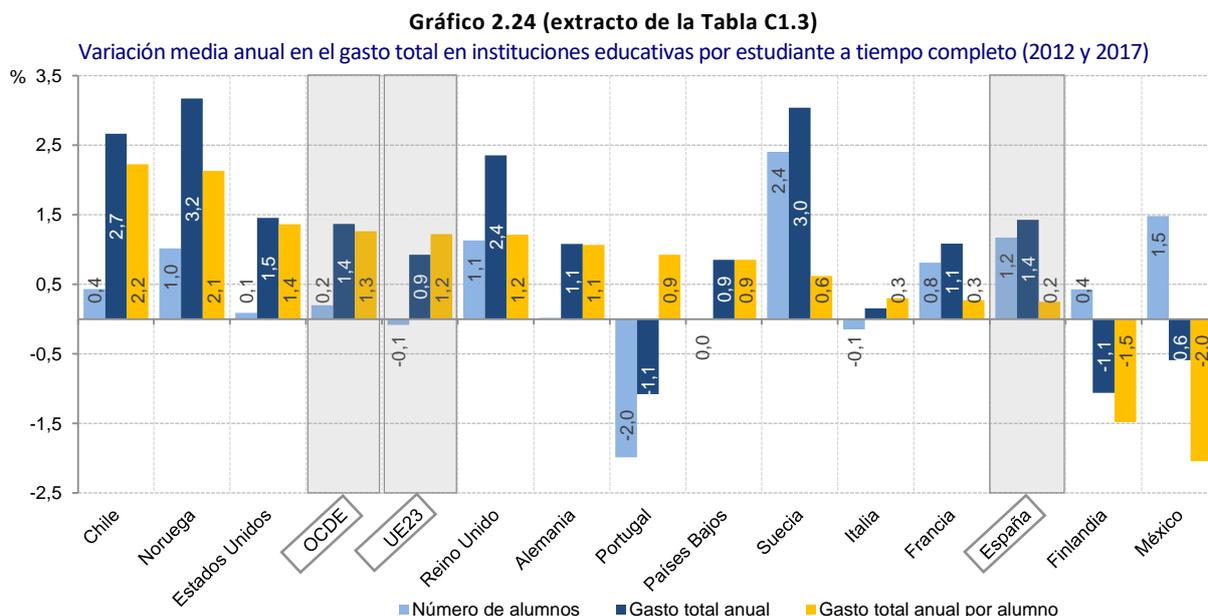
**Gráfico 2.23 (extracto de la Tabla C1.4)**

Gasto anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas para todos los servicios como porcentaje del gasto público total por habitante, de educación primaria a educación terciaria (2017)  
Como porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación



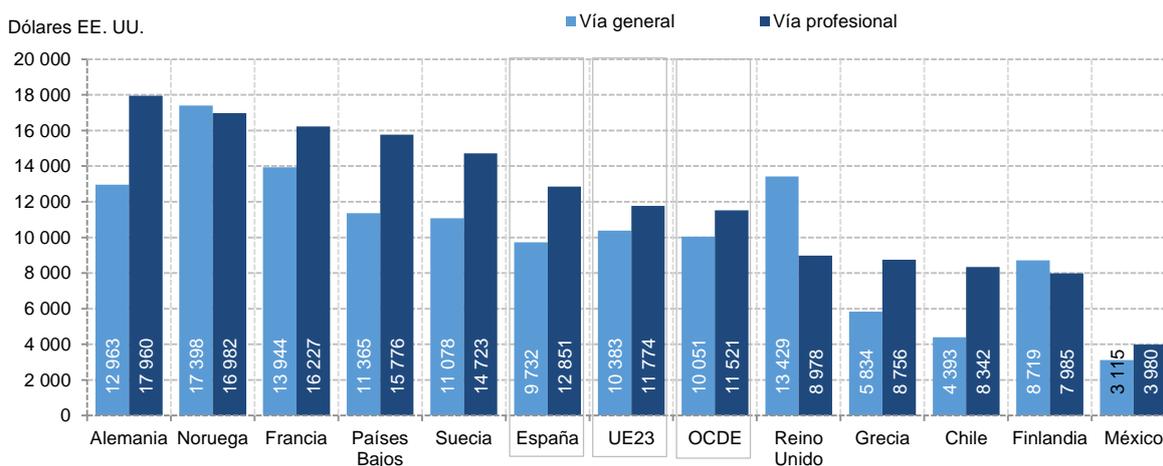
Analizando la evolución del gasto total en instituciones educativas entre el 2012 y el 2017, en España ha aumentado un 1,4 %, igual al aumento de la OCDE (1,4 %) y superior al de la UE23 (0,9 %): pero cuando tenemos en cuenta el aumento de 1,2 % de estudiantes en España, superior a la media OCDE, la evolución por estudiante es de 0,2 %, frente a aumentos de 1,3 % en OCDE y 1,2 % en UE23. Chile es el país que más ha aumentado el gasto por estudiante (2,2 %), seguido de

Noruega (2,1%). Hay países, como México, que han disminuido un 2,0 % y Finlandia, que disminuye un 1,5 %.



La edición de *Education at a Glance 2020* se centra en el estudio de los programas educativos con orientación profesional. Por ello, se profundiza en el gasto total por alumno en los programas de segunda etapa de educación secundaria (Gráfico 2.25). De media para los países de la OCDE, el gasto asciende a 10 051 dólares en la vía general y 11 521 dólares en la vía de formación profesional. España dedica una media de 9732 dólares por alumno en la vía general, por debajo de la media de la OCDE y UE23 (10 383 dólares), pero es superior el gasto en España en la vía profesional (12 851 dólares) frente a la media OCDE y UE23 (11 774 dólares).

**Gráfico 2.25 (extracto de la Tabla C1.1 y Figura C1.2)**  
**Gasto anual total por alumno en instituciones educativas (público y privado) en los programas de segunda etapa de educación secundaria (2017)**  
 En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA)



En la mayoría de los países el gasto en la vía profesional es superior a la vía general, pero en el Reino Unido y Finlandia ocurre lo contrario; los programas de orientación profesional en estos países tienen una ratio de estudiantes por docente superior a la del resto de países (24,5 alumnos en Reino Unido y 21,8 alumnos en Finlandia), lo cual hace que el gasto sea más reducido. En España hay 8,6 estudiantes por docente en los programas profesionales de este nivel educativo, como se verá más adelante (Tabla 3.3 del capítulo 3).

Los países con un gasto mayor por alumno en formación profesional son Alemania (17 960 dólares: 1,4 veces más que España), Noruega (16 982 dólares) y Francia (16 227 dólares). En la vía general es, de nuevo, Noruega (17 398 dólares), seguida del Reino Unido, con 13 429 dólares, el país con mayor gasto anual por alumno, y México (3115 dólares) y Chile (4393 dólares) los de menor gasto.

### **Cuadro 2.5. ¿Cómo ha evolucionado la inversión privada en educación terciaria a lo largo del tiempo y cómo afecta la participación en educación?**

Entre 2010 y 2016 el gasto en educación terciaria en los países de la OCDE se incrementó un 9 %, porcentaje mayor que el aumento en el número de estudiantes (3 %), de modo que aumentó el gasto por estudiante. De media, los países invirtieron dos tercios más en educación terciaria que en el resto de niveles, debido a que la educación terciaria implica tanto actividades de docencia como de investigación. En 2016, los países de la OCDE gastaron 15 600 dólares por estudiante por año de promedio en educación terciaria, en comparación con 9400 dólares en niveles menores.

Completar la educación terciaria tiene implicaciones significativas, pues los beneficios de completarla son mayores que los gastos que tienen que asumir las familias y los estudiantes. En 2016, el retorno financiero de la educación terciaria fue de 295 900 dólares para hombres y 227 600 dólares para mujeres.

Las instituciones educativas terciarias se financian mayoritariamente con fondos públicos, dándose diferencias significativas entre países. El gasto de las familias y entidades privadas en educación terciaria supone de media el 32 % de su financiación total, y ha aumentado un 3 %, porcentaje mayor que el aumento del gasto público entre 2010 y 2016 (1 %).

La participación en educación terciaria no se correlaciona con el modelo de financiación de las instituciones. Los países con un gasto privado elevado tienden a confiar más en fuentes de soporte financiero públicas para respaldar a los estudiantes y facilitar su acceso a la educación terciaria. En 2016, un 9 % del gasto en educación terciaria fue destinado a transferencias públicas a instituciones privadas, en forma de becas para pagar las tasas de matriculación. Los préstamos para estudiantes son la fórmula más común de dar soporte a los estudiantes en la mayoría de los países de la OCDE.

Entre 2007 y 2017, 15 de los 28 países y economías con información disponible han llevado a cabo reformas en los precios de matriculación para ayudar a los estudiantes a afrontar los gastos relativos a educación terciaria. Por otro lado, algunos países también han implementado reformas para incrementar la proporción de estudiantes beneficiarios de préstamos o becas estudiantiles.

Aunque los modelos de financiación pueden tener un rol importante a la hora de determinar la participación en educación terciaria, los datos de las tasas de matriculación en los países de la OCDE no establecen ninguna correlación entre la parte relativa de gasto privado en instituciones educativas terciarias y la participación en educación superior. Por ejemplo, las tasas de escolarización en educación terciaria entre los jóvenes de 19 y 24 años en Noruega (33 %), Australia (42 %) y Chile (40 %) fueron similares, pero sus sistemas de financiación difieren significativamente.

**Fuentes:** OECD (2020b) "How has private expenditure on tertiary education evolved over time and how does it affect participation in education?" *Education Indicators in Focus*, No. 72.

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/publicaciones/publicaciones-periodicas/educacion-indicadores-in-focus.html>

En 2017, 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 87 %.

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.

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, estos fondos representan 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 87 % del total. La financiación que proviene de los hogares para estos niveles educativos supone en España el 12 %, 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 a la de las etapas anteriores. La financiación de origen público para la media de países de la OCDE se queda en el 68 %, para la media de países de la UE23 alcanza el 73 % y en España es el 66 %. En este nivel educativo, los países se apoyan más en la participación de otras entidades privadas diferentes a los hogares, puesto que estas se benefician igualmente de la formación de la población. El 9 % de la financiación de la educación terciaria proviene de estas fuentes privadas para la media de la OCDE, siendo del 7 % para la UE23 y del 3 % en el caso de España.

**Tabla 2.26 (extracto de la Tabla C3.1)**

Distribución del gasto público, privado e internacional en las instituciones educativas, por nivel educativo (2017)

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	87 %	90 %	92 %
	Privado: hogares	12 %	8 %	6 %
	Privado: otras entidades	1 %	2 %	2 %
Educación terciaria	Público	66 %	68 %	73 %
	Privado: hogares	29 %	21 %	16 %
	Privado: otras entidades	3 %	9 %	7 %
De educación primaria a educación terciaria	Público	81 %	83 %	87 %
	Privado: hogares	17 %	12 %	8 %
	Privado: otras entidades	2 %	4 %	3 %

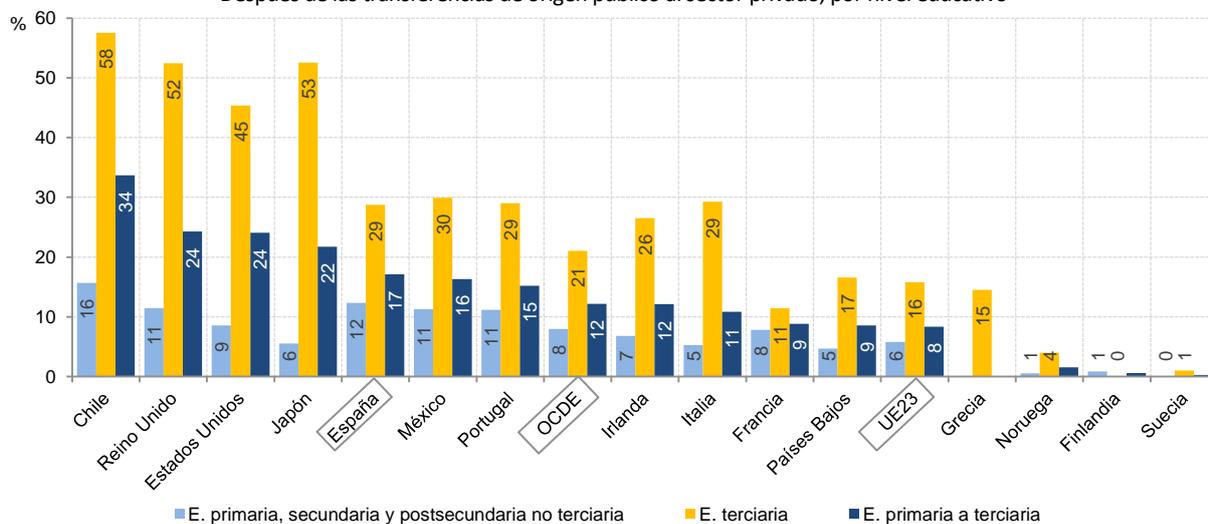
**Nota:** El gasto público incluye también el gasto de origen internacional.

Las familias españolas cubren el 12 % de los gastos en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, siendo porcentajes mayores que la media OCDE (8 %) y la media UE23 (6 %).

El gasto que recae en las familias viene reflejado en el gasto privado de los hogares. Dependiendo del nivel educativo, el esfuerzo de las familias aumenta. Las familias españolas cubren el 12 % de los gastos en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, siendo porcentajes mayores que la media OCDE (8 %) y la media UE23 (6 %). Respecto a la educación terciaria, existen tres grupos distintos de países. En un primer grupo figuran países como Chile, Reino Unido, Estados Unidos y Japón, en los que el gasto privado de los hogares es de alrededor del 50 %; en estos países los estudiantes suelen tener que pedir préstamos para pagar sus estudios, préstamos que son devueltos una vez que, finalizados aquellos, se incorporan al mercado laboral. Estos

valores de financiación privada tan altos se relacionan con las altas tasas que los estudiantes tienen que pagar para cursar los estudios terciarios.

**Gráfico 2.27 (extracto de la Tabla C3.1)**  
**Porcentaje de gasto privado de los hogares en las instituciones educativas y niveles educativos (2017)**  
 Después de las transferencias de origen público al sector privado, por nivel educativo

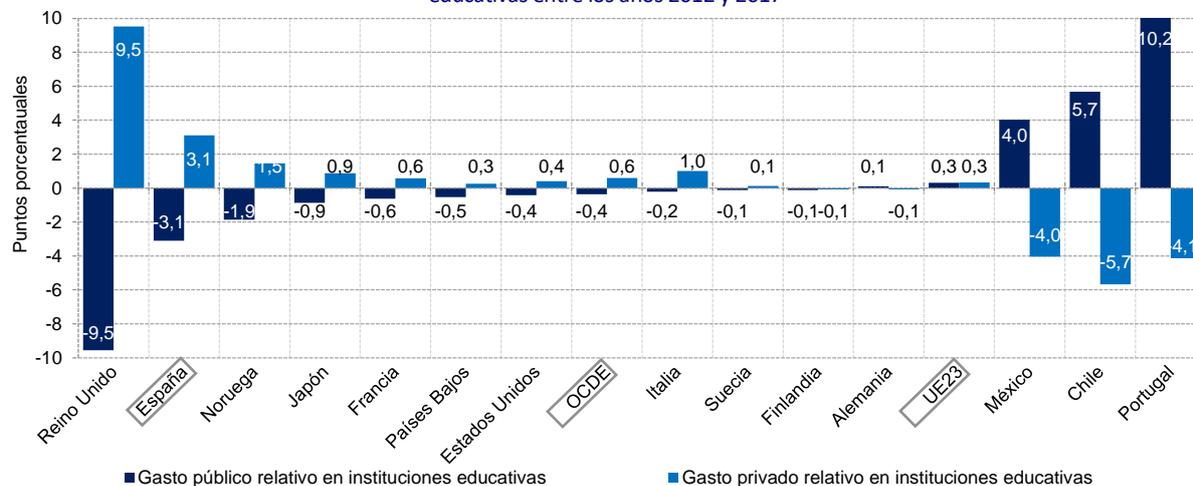


Entre los seleccionados, hay un segundo grupo de países, al que pertenecen España, México, Portugal, Irlanda, Italia, Francia, Países Bajos y Grecia, en los que el gasto medio de las familias varía entre el 11 % y el 30 %. En ellos, la enseñanza pública es mayoritaria y, salvo Alemania y Grecia, no es gratuita, aunque los precios de las matrículas sean sensiblemente menores a las privadas.

Por último, hay un tercer grupo de países donde la educación terciaria, que es pública, gratuita y mayoritaria, supone menos del 4 % del gasto privado de los hogares. A este grupo pertenecen Noruega, Finlandia, Suecia y Dinamarca.

Entre 2012 y 2017, el gasto en educación con fondos públicos se ha reducido en 3,1 puntos porcentuales en España, mientras que crece en 3,1 puntos el gasto privado. En media OCDE, la reducción ha sido de 0,4 puntos porcentuales en el gasto público, creciendo en 0,6 puntos el gasto privado.

**Gráfico 2.28 (extracto de la Tabla C3.3):**  
 Evolución de la distribución relativa del gasto en función de su origen; público, privado e internacional en las instituciones educativas entre los años 2012 y 2017



**Nota:** No hay datos de Grecia, Irlanda ni Brasil.

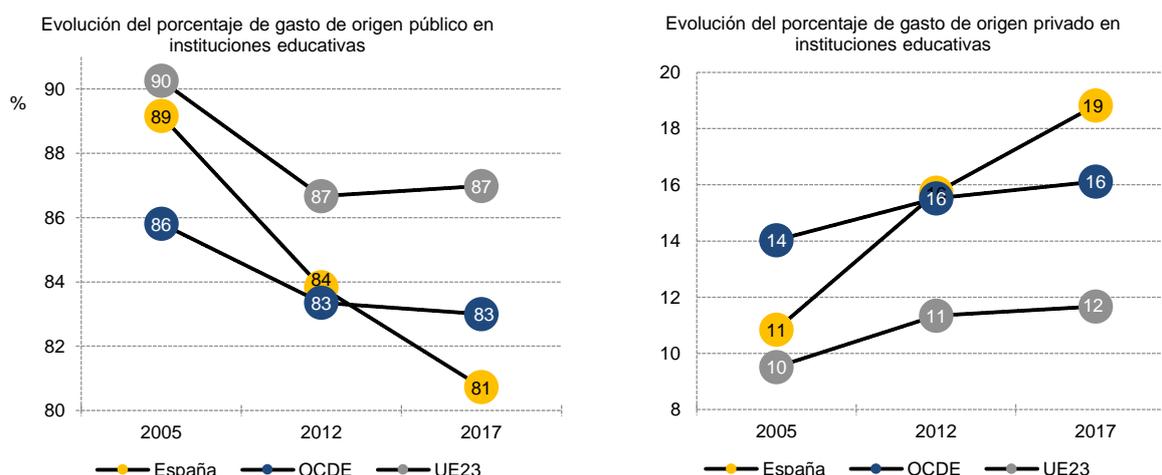
La recesión económica de los últimos años ha afectado de distinta manera a los países. Por ejemplo, en España, como se puede apreciar en el Gráfico 2.28, entre 2012 y 2017 el gasto en educación con fondos públicos se ha reducido en 3,1 puntos porcentuales, mientras que ha crecido en 3,1 puntos el gasto privado.

Esta tendencia se repite en casi todos los países, pues el gasto público ha aumentado disminuyendo el privado. México, Chile y Portugal son las únicas excepciones. El gasto público en la media OCDE se ha reducido en 0,4 puntos porcentuales y ha aumentado 0,3 puntos porcentuales en la UE23. Reino Unido es el país que más reduce el gasto público, 9,5 puntos porcentuales, aumentando a su vez el privado 9,5 puntos. En general, la reducción de gasto público se compensa con el aumento del gasto privado, que proviene básicamente de los hogares.

Si se considera la evolución de la distribución del gasto tomando como años de referencia el 2005, 2012 y 2017 se muestra que la tendencia general durante la recesión es la de reducción del porcentaje de gasto público. En el Gráfico 2.29 se observa que el porcentaje de gasto de origen público, que en 2005 era del 89 % en España, disminuye al 84 % en 2012 y desciende al 81 % en 2017. Este gasto se equilibró gracias a la inversión privada, mayoritariamente de los hogares, que, si en 2005 era del 11 %, ascendió al 16 % en 2012 y volvió a subir al 19 % en 2017.

**Gráfico 2.29 (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, 2012 y 2017)



La evolución en la media de países OCDE y la UE23 es similar, sin embargo, mientras el porcentaje de gasto público de España estaba entre los valores de la OCDE y UE23 en 2005 y 2012, en el 2017 se sitúa por debajo del 83 % de la OCDE y del 87 % de la UE23. El gasto privado aumenta unido al incremento del porcentaje de alumnos escolarizados en niveles superiores. En España, la creciente tasa de paro ha empujado a los jóvenes a seguir estudiando, y ello ha supuesto esfuerzos económicos para las familias.

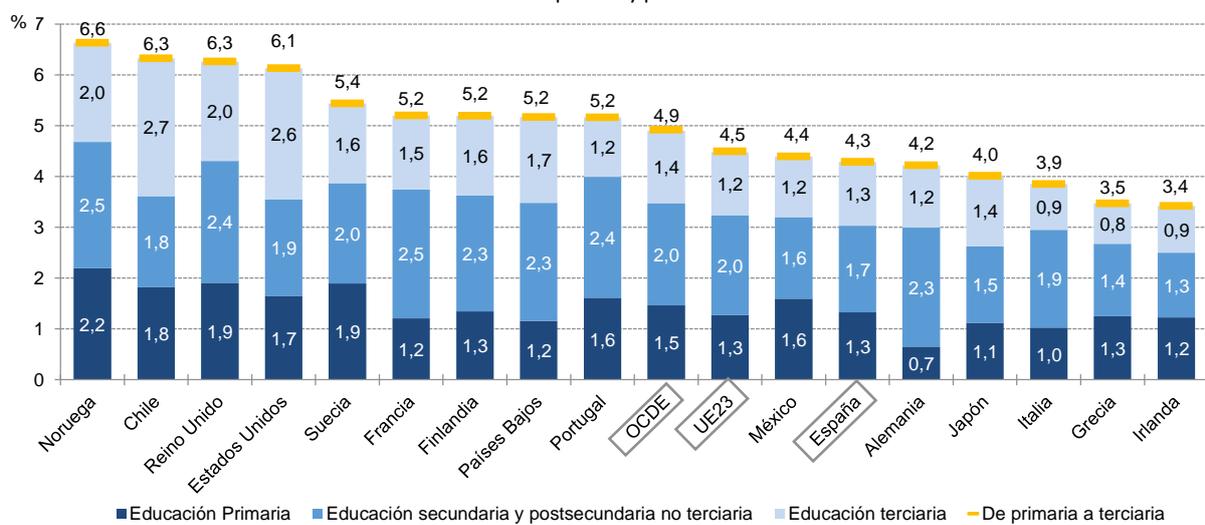
### 2.3.2 Gasto en educación en relación con el PIB

Este indicador presenta una medida del gasto en instituciones educativas, desde educación primaria a educación terciaria, 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.

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 2017, estos países gastaron una media del 5,0 % y del 4,5 % de su PIB, respectivamente, en instituciones educativas de primaria a terciaria. En España, este porcentaje es del 4,3 %.

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 2017 (Gráfico 2.30). 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, Reino Unido y Estados Unidos, frente a Irlanda, Grecia o Italia, países que no llegan al 4 % de gasto total como porcentaje del PIB.

**Gráfico 2.30 (extracto de la Tabla C2.1)**  
Gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB. De primaria a terciaria (2017)  
Gasto público y privado



España gasta una cantidad equivalente al 1,3 % de su PIB en el nivel de educación primaria y 1,7 % en educación secundaria y postsecundaria no terciaria. Este valor es ligeramente inferior a la media de la OCDE (1,5 % y 2,0 %) y de la UE23 (1,3 % y 2,0 %).

Si se distingue entre los diferentes niveles educativos, en 2017, en media, el 3,5 % del PIB en los países OCDE se destina a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (1,5 % educación primaria y 2,0 % educación secundaria y postsecundaria no terciaria), mientras que el 1,5 % del PIB representa los gastos dedicados a la educación terciaria. En los países de la UE23 los porcentajes son del 3,2 % (1,3 % educación primaria y 2,0 % educación secundaria y postsecundaria no terciaria) y 1,2 %, respectivamente.

En España, el gasto público y privado en las instituciones educativas de educación primaria y secundaria representa en 2017 un 3,0 % del PIB (1,3 % en educación primaria y 1,7 % en educación secundaria) y en educación terciaria un 1,3 %. 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 superior al de la UE23, aunque ambas por debajo de la media de los países de la OCDE (Gráfico 2.30).

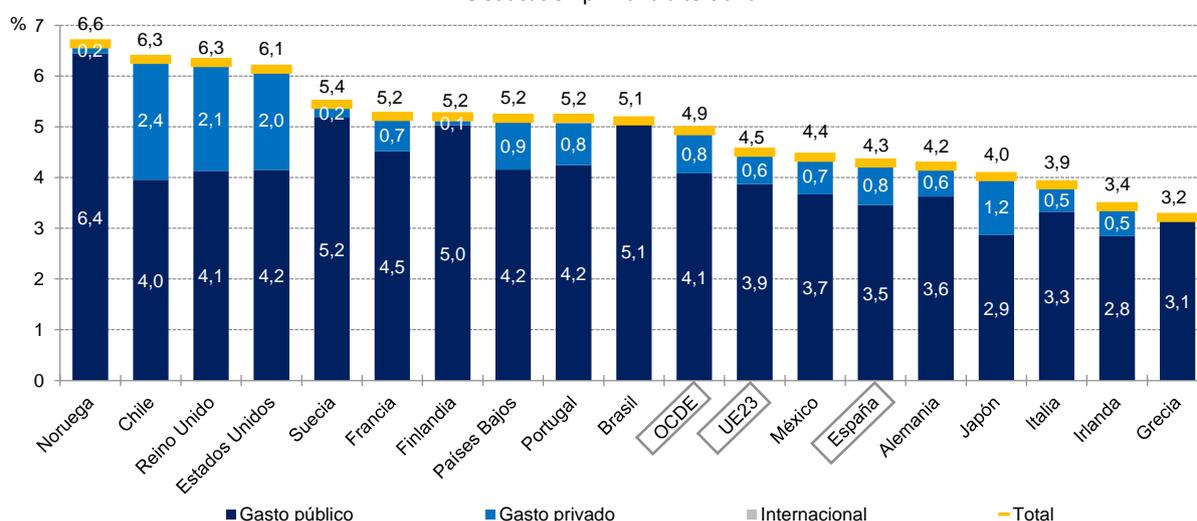
España dedica prácticamente el mismo porcentaje del PIB a gasto total en educación que Alemania (4,2 %), pero la distribución de los fondos es diferente, pues el porcentaje que se

emplea en educación secundaria y postsecundaria es mayor que en España (2,3 % frente al 1,7 % de España) mientras que el de educación primaria es menor (0,7 % frente a 1,3 % en España).

El gasto privado en instituciones educativas como porcentaje del PIB representa en España el 0,8 %, una situación intermedia entre la media OCDE (0,9 %) y UE23 (0,6 %). En algunos países, como Finlandia, Suecia o Noruega, prácticamente no existen gastos privados.

El análisis de los gastos como porcentaje del PIB según origen de los fondos puede verse en el Gráfico 2.31a. La proporción de gasto procedente del sector público es del 3,5 % en España (media OCDE 4,1 % y UE23 3,9 %). Los países con más de un 4,5 % de gasto público en estas etapas son Noruega, Suecia, Finlandia y Brasil. Por otro lado, Japón (2,9 %) es el que menos gasto público como porcentaje del PIB dedica.

**Gráfico 2.31a (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 (2017)  
De educación primaria a terciaria



**Nota:** No hay datos de gasto privado en Grecia y Brasil.

En casos como España, este gasto se ve complementado con el gasto privado, que proviene sobre todo de los hogares. Los países con mayor gasto privado como porcentaje del PIB son Chile (2,4 %), Reino Unido (2,1 %) y Estados Unidos (2,0 %). España (0,8 %) se encuentra en una situación más similar a la media OCDE (0,8 %) y UE23 (0,6 %). En algunos países, como Finlandia, Suecia o Noruega el gasto privado como porcentaje del PIB es muy reducido.

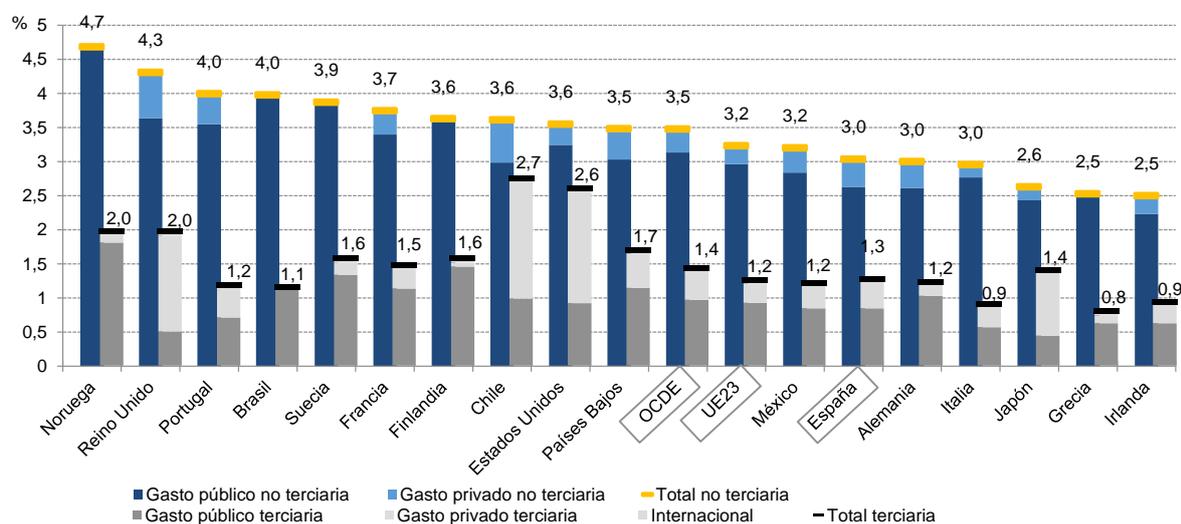
Aunque el gasto por alumno sea más elevado en educación terciaria, el gasto total en las instituciones educativas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es entre 2 y 7 veces más elevado que en educación terciaria. En España es 3,2 veces superior el gasto público en la enseñanza previa a la terciaria.

Analizando por separado el gasto en educación terciaria y la previa a la terciaria se ve que la inversión de los gobiernos respecto al PIB es mayor en las etapas de educación primaria hasta la postsecundaria no terciaria. Salvo excepciones como Brasil, Estados Unidos, Países Bajos y Japón, el gasto en educación previa a la terciaria es de 2,3 a 2,6 veces superior a la educación terciaria. En España es 2,4 veces superior el gasto en educación primaria a secundaria, proporción que iguala la de la OCDE.

Si se restringe el análisis únicamente al gasto público, la relación varía entre 7,3 de Reino Unido al 2,5 de Finlandia. La relación es de 3,2 a 1 para el gasto público entre previa a terciaria y terciaria tanto en España como en las medias OCDE y UE23.

**Gráfico 2.31b (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 (2017)  
Gasto público y privado en educación primaria, secundaria, postsecundaria no terciaria y educación terciaria



En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, la media de países de la OCDE redujo la inversión en educación como porcentaje del PIB entre 2012 y 2017 en 4,1 puntos porcentuales. Para la media de países de la UE23 esta reducción fue de 4,8 puntos porcentuales, mientras que para España fue menor (2,9 puntos porcentuales).

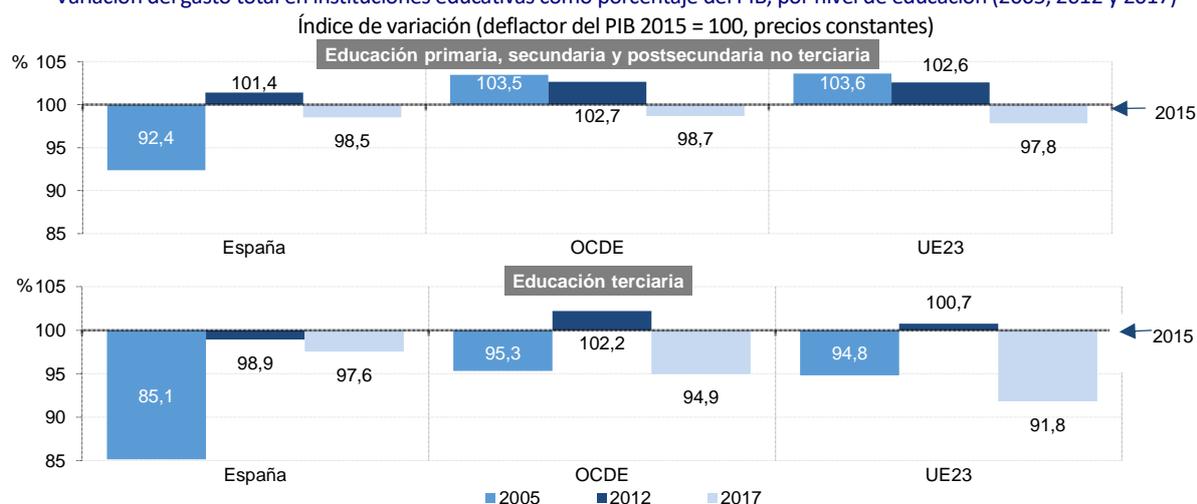
La variación del gasto total en instituciones educativas como porcentaje del PIB por nivel de educación puede verse en el Gráfico 2.32. En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el promedio de países de la OCDE redujo 4,0 puntos porcentuales entre 2012 y 2017 la inversión en educación como porcentaje del PIB. Para el promedio de países de la UE23 esta reducción fue de 4,8 puntos porcentuales, mientras que para España fue menor (2,9 puntos porcentuales). Únicamente 7 de los 30 países de la OCDE con datos disponibles han aumentado el gasto con respecto al PIB entre 2012 y 2017. Suecia y Noruega son ejemplos de esta tendencia.

El gasto en educación terciaria para este mismo intervalo temporal, entre 2012 y 2017, también se ha visto afectado por la situación económica. El gasto en relación al PIB ha disminuido 8,9 puntos porcentuales para la media de países de la UE23, siendo en la media OCDE de 7,2 puntos porcentuales, y en España de 1,4 puntos porcentuales. De nuevo 7 de los 30 países de la OCDE con datos disponibles han aumentado el gasto con respecto al PIB entre 2012 y 2017. Las variaciones del PIB a consecuencia de la crisis económica de 2008 explican una parte importante de estos cambios.

Si comparamos la evolución del gasto entre 2005 y 2017, España ha aumentado su gasto en 6,2 puntos para educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria y ha aumentado 12,4 puntos porcentuales para educación terciaria. Por el contrario, en la OCDE y UE23 el gasto ha disminuido entre 0,4 y 5,8 puntos porcentuales.

**Gráfico 2.32 (extracto de la Tabla C.2.3)**

Variación del gasto total en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2005, 2012 y 2017)



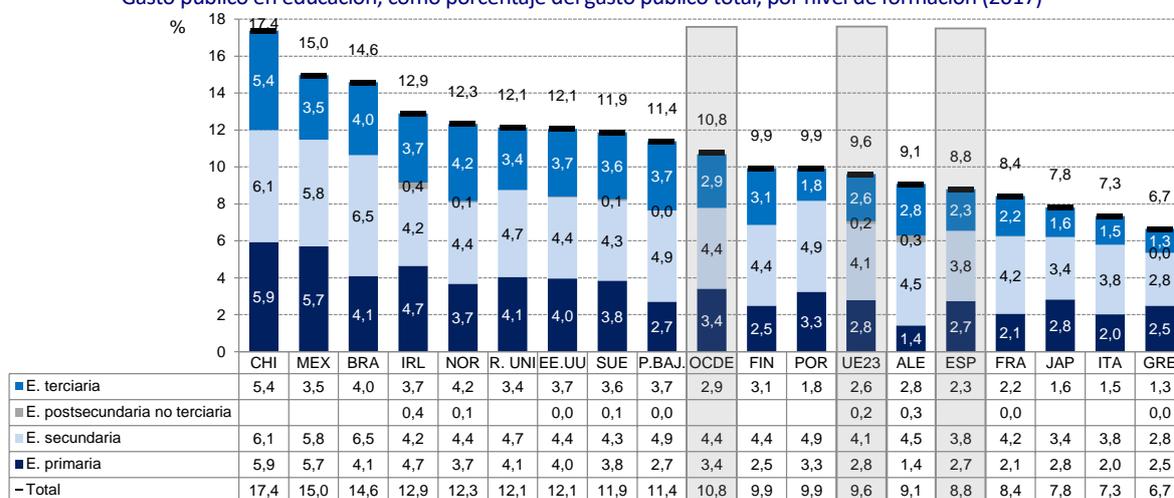
### 2.3.3 Gasto en educación en relación con el gasto público total

En 2017, 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 por debajo, con un 8,8 % del gasto público total.

Como se ve en el Gráfico 2.33, España dedica el 2,7 % del gasto público total al nivel de educación primaria, por encima de países como Alemania (1,4 %), Finlandia (2,5 %), Italia (2,0 %) y Francia (2,1 %), e inferior a la media UE23 (2,8 %) y OCDE (3,4 %). Los países que emplean un mayor porcentaje en educación primaria son, entre otros, Chile (5,9 %) y México (5,7 %). A la educación secundaria se destina el 3,8 % del gasto público en España, superior al porcentaje dedicado en Japón (3,4 %) o Grecia (2,8 %), aunque por debajo de la mayoría de los países analizados. La media OCDE es de 4,4 % y de la UE23 es 4,1 %. Finalmente, el gasto público en educación terciaria en España es del 2,3 %, superior al de Grecia (1,3 %), Italia (1,5 %), Francia (2,2 %) y Portugal (1,8 %), e inferior a la media OCDE (2,9 %) y UE23 (2,6 %). Los valores más altos son, entre otros, para Chile, Brasil y Noruega, todos por encima del 4 %.

**Gráfico 2.33 (extracto de la Tabla C.4.1)**

Gasto público en educación, como porcentaje del gasto público total, por nivel de formación (2017)



Nota: Los datos de Grecia en terciaria están referidos a 2017.

El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en España en 2017 supuso 5 puntos porcentuales más que el gasto en 2015 y 11 puntos porcentuales más que en 2012. En la evolución desde 2012, la UE23 y OCDE no han modificado sus porcentajes.

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 2017 supuso 5 puntos porcentuales más que el gasto en 2015 y 11 puntos porcentuales más que en 2012, aunque antes de la recesión, en 2005, el gasto en educación era 7 puntos porcentuales más alto que el porcentaje en 2017. Esto indica que, en España, la recesión tuvo un efecto muy negativo sobre el porcentaje de gasto dedicado a la educación y que en los últimos 5 años se ha realizado un esfuerzo importante de recuperación.

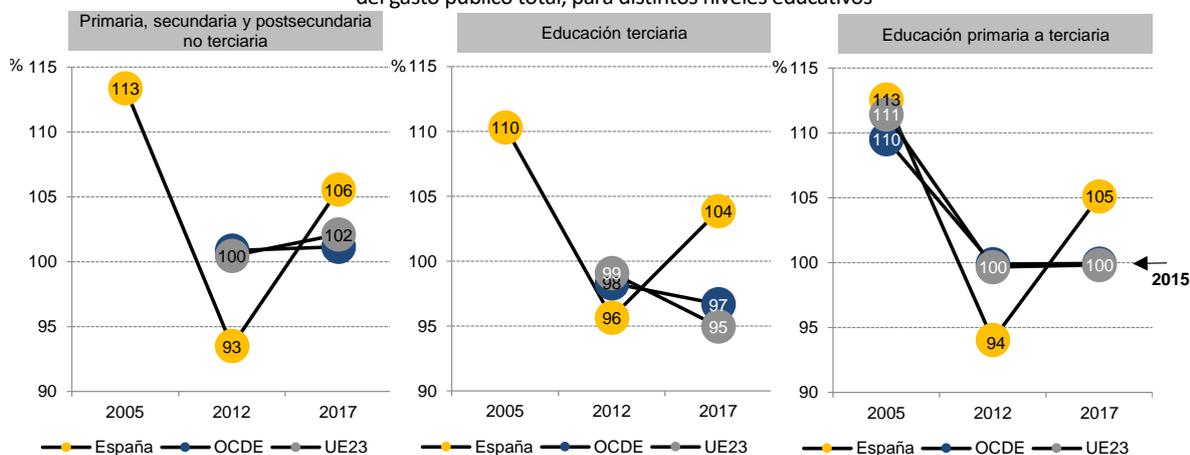
La evolución es similar en el nivel de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria o en el nivel de educación terciaria. En el caso de los países de la OCDE, el porcentaje se mantiene entre 2012 y 2017, y el retroceso es mayor cuando nos fijamos en la evolución desde 2005, ya que disminuye 11 puntos porcentuales para la UE23 y 10 para la media OCDE.

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 del nivel de educación terciaria. Esto se debe fundamentalmente a las tasas de escolarización y a la estructura demográfica de la población. Al hablar de gasto por alumno el gasto es mayor en cada alumno de educación terciaria (ver Gráfico 2.2).

**Gráfico 2.34 (extracto de la Tabla C4.3)**

**Evolución del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (2005, 2012 y 2017)**

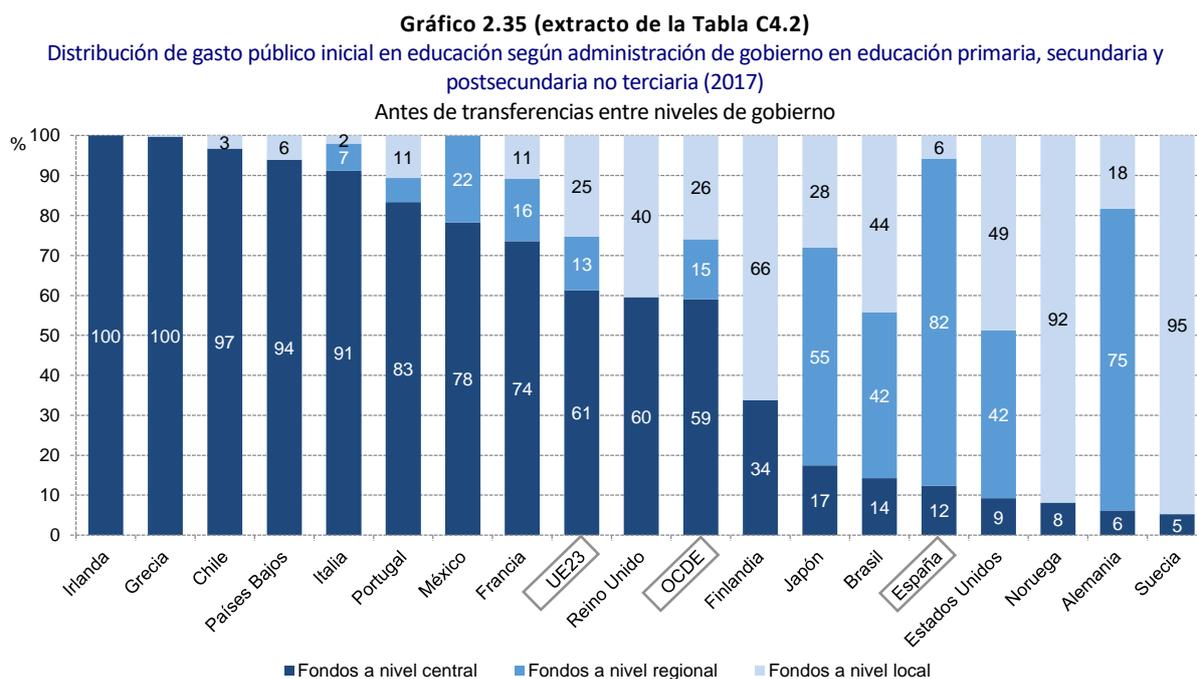
Gasto público directo en instituciones educativas, más subsidios públicos a hogares y otras entidades privadas, como porcentaje del gasto público total, para distintos niveles educativos



En España, debido a su descentralización territorial, más de las tres cuartas partes de los fondos públicos destinados a la educación (82 %) 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 2017, en la media de los países de la OCDE, el 59 % de los fondos públicos para la educación son gestionados por el gobierno central, el 15 % son gestionados a nivel regional y el otro 26 % por gobiernos locales. Cifras similares tiene la media de la UE23 (61 %, 13 % y 25 %, 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 (82 %) son gestionados por los gobiernos autonómicos, el 12 % por el gobierno central y únicamente el 6 % por parte de los consistorios locales. El único país entre los analizados cuya gestión descentralizada a nivel regional es similar a España es Alemania. En Japón y Brasil los gobiernos regionales gestionan una parte importante de los presupuestos, pero los gobiernos locales son los gestores de los recursos educativos. Los países con una mayor centralización de los fondos públicos destinados a educación son Grecia, Irlanda, Chile y Países Bajos. Otro modelo distinto es el que gestiona los recursos y presupuestos a nivel local, como por ejemplo Suecia, Finlandia y Noruega. En Estados Unidos, tanto los gobiernos a nivel local como regional son la fuente inicial de presupuestos: pero es a nivel local como se gestionan los gastos educativos. (Gráfico 2.35).



### 2.3.4 El precio de la educación terciaria para los estudiantes

Los países tienen diferentes métodos para proporcionar apoyo financiero a los estudiantes y gestionar el coste de la educación terciaria entre el gobierno, los estudiantes, sus familias y otras entidades privadas.

Las instituciones de educación terciaria cubren parcialmente sus gastos mediante recursos internos o ingresos de fuentes privadas distintas a los estudiantes y sus familias. El resto se cubre con los pagos de los estudiantes y con recursos públicos.

El apoyo público a los estudiantes y sus familias puede ser una manera para motivar la participación en educación, al mismo tiempo se financian indirectamente las instituciones de educación terciaria. Canalizar la financiación de las instituciones mediante los estudiantes puede también ayudar a incrementar la competitividad entre las mismas y motivarlas para responder mejor a las necesidades de los estudiantes. El apoyo económico a los estudiantes se concreta en distintas modalidades que incluyen prestaciones en función del nivel de recursos económicos, ayudas familiares por estudiantes, ayudas fiscales para estudiantes y sus familias y otras transferencias a los hogares.

## Gastos de matriculación

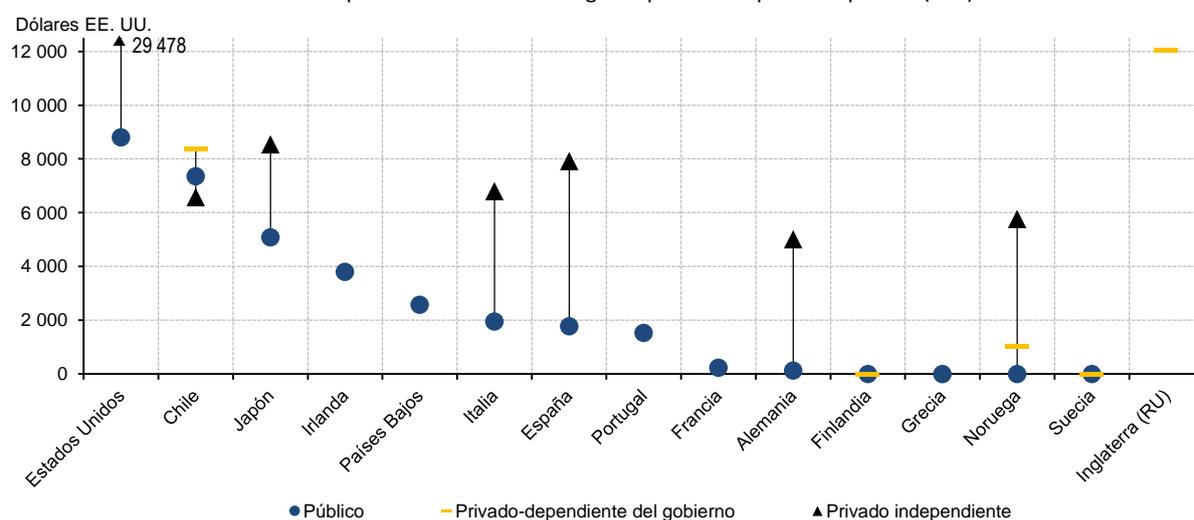
El informe *Education at a Glance 2020* indica que las instituciones públicas no cobran gastos de matriculación en el nivel de grado o equivalente en cerca de un tercio de los países OCDE que aportan datos. En una proporción parecida de países los gastos de matriculación están por debajo de los 2000 dólares, mientras que en el resto varían en un rango que se sitúa entre los 2600 y 8000 dólares.

El Gráfico 2.36 incluye la selección de países de este informe y muestra que en España el precio medio de matriculación en los títulos de grado en la enseñanza pública es de 1782 dólares, mientras que el de la privada es de 7926 dólares. En España el 83 % de los estudiantes de grado o equivalente realiza su formación en enseñanza pública. El gráfico muestra, además, que el precio de matriculación en instituciones privadas independientes suele ser el doble o más de caro que en una institución pública.

**Gráfico 2.36 (extracto de la Tabla C5.1 y Figura C5.2)**

Precio de matriculación en instituciones de educación terciaria para programas de grado o equivalentes, por tipo de institución.  
Alumnado nacional

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



**Nota:** Año de referencia en Estados Unidos, España, Alemania e Inglaterra 2016/17. Los valores de Inglaterra son de ciclo corto y grado combinados. En Alemania son programas de grado y máster combinados.

La pasada década ha supuesto un incremento de en torno a un 15 % de los precios públicos de las tasas universitarias en alrededor de la mitad de los países de la OCDE. Sin embargo, en países como Italia, España o Estados Unidos, las tasas públicas del curso 2016-2017 habían sufrido un incremento de entre el 25 % y el 46 % con respecto al curso 2006-2007.

Los ciclos cortos de educación terciaria suelen representar una alternativa más económica a los programas de grado y tienden a estar más orientados a entrar directamente al mercado laboral. En España estos ciclos son gratuitos en la enseñanza pública y el 75 % de los estudiantes de ciclo corto de terciaria lo realiza en instituciones públicas.

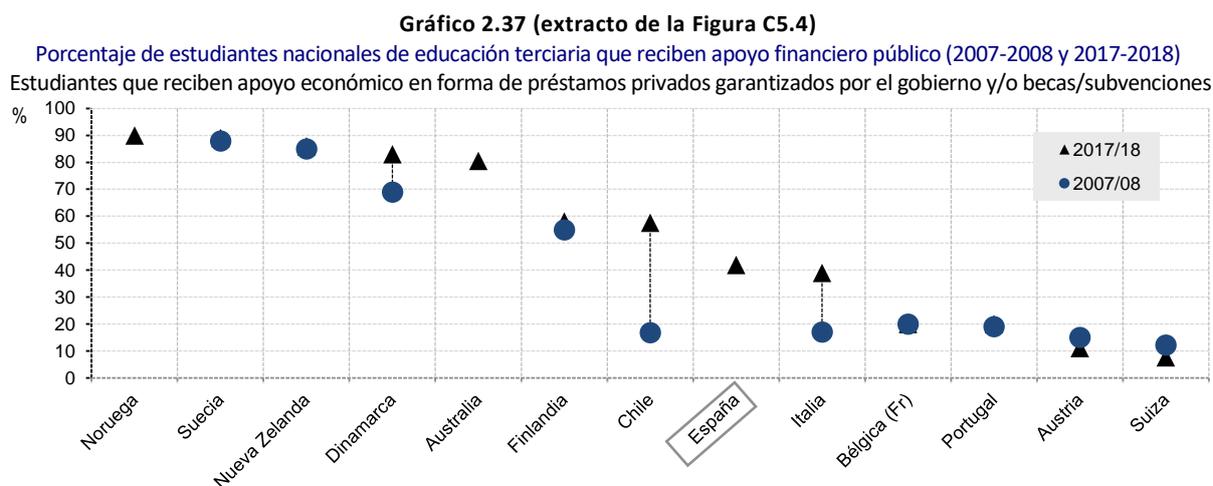
Realizar estudios de máster tiene generalmente un coste superior (un 30 % más de media) al de los grados. Cursar un título de máster en las instituciones públicas tiene un precio medio de 2930 dólares en España, mientras que si se realiza por instituciones privadas el precio aumenta hasta una media de 12 270 dólares.

## Préstamos, becas y subvenciones

Una de las cuestiones más debatidas entre los países se centra en la priorización de préstamos económicos para los estudiantes o de ayudas en forma de becas o subvenciones. Los partidarios de los préstamos argumentan que es un medio con el que se llega a más estudiantes y se justifican por los beneficios futuros que conlleva adquirir una titulación de educación terciaria. Sin embargo, los préstamos pueden desincentivar a los estudiantes de entornos socioeconómicos desaventajados y puede incluso provocar efectos adversos tanto para los estudiantes como para los países (OECD, 2014a).

En los países donde el precio de la matrícula es muy alto es más común que los estudiantes utilicen préstamos económicos para sufragar los costes. El préstamo medio varía desde los 2400 dólares al año en Letonia a los 10 000 dólares al año en Inglaterra (RU) y Noruega. A su vez, las becas recibidas por los estudiantes oscilan entre los 1000 dólares al año de Estonia a los 7000 que reciben en Australia, Austria, Dinamarca, Suiza y los Estados Unidos.

El porcentaje de estudiantes que reciben becas o subvenciones en educación terciaria en España es del 42 %, porcentaje mayor que Italia (39 %) o Portugal (20 %). En Australia, Dinamarca, Nueva Zelanda, Noruega y Suecia, al menos un 80 % de los estudiantes recibe apoyo económico público en forma de préstamos escolares, becas o subvenciones (Gráfico 3.37). Durante la última década, el porcentaje de estudiantes que reciben apoyo público económico creció en al menos 14 puntos porcentuales en Chile, Dinamarca e Italia. En el resto de países con datos la participación permanece estable.



### 2.3.5 Recursos económicos invertidos en educación

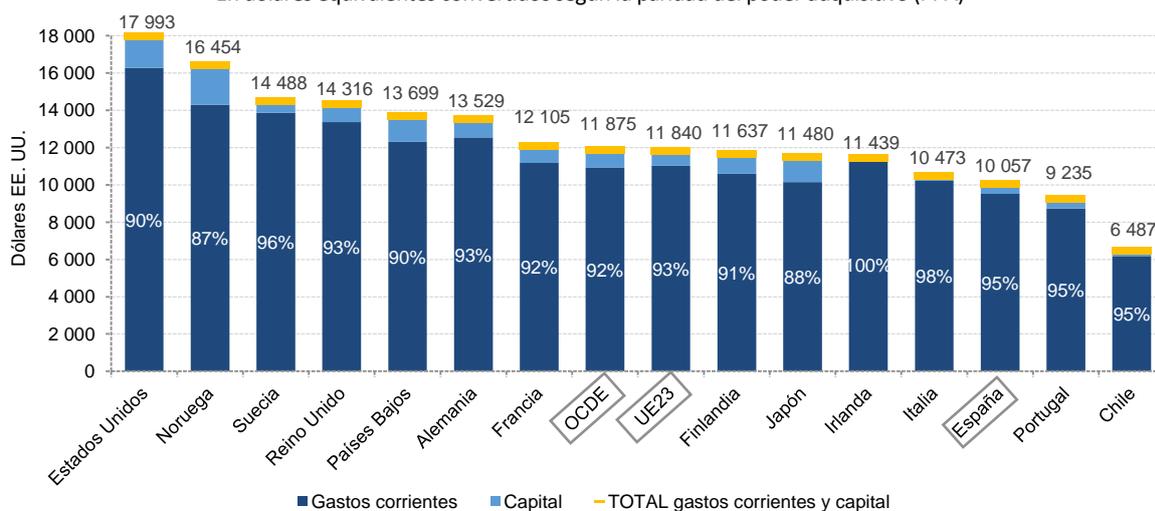
La distribución de la inversión en educación entre gastos corrientes y gastos de capital afecta a la provisión en servicios tales como comedores escolares, transporte, investigación, salarios de la plantilla, construcción y mantenimiento de instalaciones, así como a la habilidad del sistema educativo para adaptarse a los cambios demográficos y tendencias de escolarización.

Los gastos de capital se refieren al gasto en activos que duran más de un año, incluida la construcción, renovación o reparación importante de edificios y reemplazo de equipamientos. El gasto corriente se refiere al gasto en remuneración del personal y en "otros gastos corrientes", es decir, en bienes y servicios consumidos durante el año en curso que requieren una producción periódica para mantener los servicios educativos (gasto en servicios de apoyo, servicios auxiliares como preparación de comidas para estudiantes, alquiler de edificios escolares y otras instalaciones, etc.).

El Gráfico 2.38 muestra la distribución del gasto por estudiante desde educación primaria a terciaria según el tipo de gasto. Los gastos corrientes suponen, para todos los países analizados, un mínimo del 85 % del total. En media para los países OCDE, el 92 % de los gastos se dedican a gastos corrientes, mientras que en España se dedica el 95 % del presupuesto.

Los gastos de capital son una proporción pequeña en comparación con los gastos corrientes. Solo el 8 % se dedica a gasto de capital en media para los países OCDE, mientras que en España este gasto se queda en el 5 %. Los países que dedican un mayor porcentaje (por encima del 10 %) del presupuesto a gasto de capital son Japón, Noruega y Países Bajos.

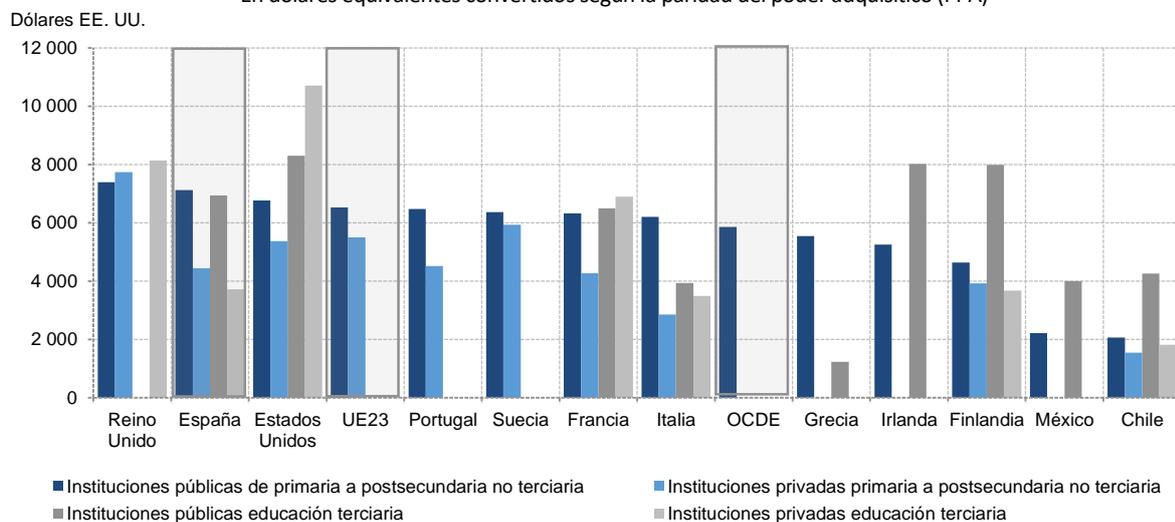
**Gráfico 2.38 (extracto de la Tabla C6.1)**  
Gastos por estudiante desde educación primaria a educación terciaria según tipo de gasto  
En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA)



**Nota:** La columna de gastos corrientes indica el porcentaje que supone el gasto corriente del gasto total.

El salario del profesorado y personal no docente consume la mayor parte del gasto corriente en todos los niveles educativos (74 % en OCDE y 79 % en España), siendo mayor en el tramo de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (77 % en OCDE y 81 % en España) que en educación terciaria (67 % en OCDE y 74 % en España) (*Education at a Glance 2020*, Tabla C6.2).

**Gráfico 2.39 (extracto de la Tabla C6.3)**  
Gasto en compensación en el profesorado por cada estudiante en instituciones públicas y privadas en distintos niveles educativos  
En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA)



Además, este gasto en salario del personal constituye una proporción mayor en las instituciones públicas que en las privadas, tanto en los niveles previos a educación terciaria (79 % en instituciones públicas, frente al 72 % de las privadas en OCDE, y 82 % públicas y 75 % privadas en España) como en el nivel de terciaria (67 % instituciones públicas, frente al 63 % en las privadas en OCDE, y 78 % públicas y 56 % privadas en España) (*Education at a Glance 2020*, Tabla C6.3).

El análisis por tipo de centro y estudiante se muestra en el Gráfico 2.39. España (7121 dólares) dedica al salario del profesorado una cantidad superior a la media de las UE23 (6529 dólares) y OCDE (5855 dólares) en el caso de las instituciones públicas en educación no terciaria. Pero cuando se comparan las instituciones privadas, el valor de España (4442 dólares) es inferior al de la media UE23 (5495 dólares).

En cuanto a la evolución entre 2015 y 2017, no se observan cambios importantes en los porcentajes dedicados a los distintos apartados aunque con diferencias según el tipo de centros. En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el número de alumnos en las instituciones públicas ha aumentado un 0,8 % y en las instituciones privadas un 1,3 % en España. En cuanto a los gastos en compensación al profesorado por cada estudiante han aumentado un 0,9 % en la pública y ha disminuido un 0,2 % en la privada. En educación terciaria las diferencias son más importantes. El número de estudiantes ha crecido un 0,6 % en las instituciones públicas y un 8,1 % en las instituciones privadas de España. Los gastos en compensación al profesorado por cada estudiante han aumentado un 0,5 % en las instituciones públicas y ha disminuido un 3,0 % en las instituciones privadas. Por último, el gasto dedicado a investigación y desarrollo por estudiante en las instituciones públicas ha disminuido un 0,9 % y ha disminuido un 6,8 % en las instituciones privadas (*Education at a Glance 2020*, Tabla C6.4).

### 3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

Este último capítulo profundiza en aspectos de profesorado, entornos de aprendizaje y organización de los centros educativos. Ofrece indicadores sobre las horas de clase del alumnado, el número de estudiantes por docente, las horas de enseñanza del profesorado y el tiempo de trabajo y salarios de docentes y directores. Además, se hace un análisis detallado del perfil del profesorado, desde el punto de vista del género y la edad para todos los niveles educativos.

#### 3.1 Horas de clase

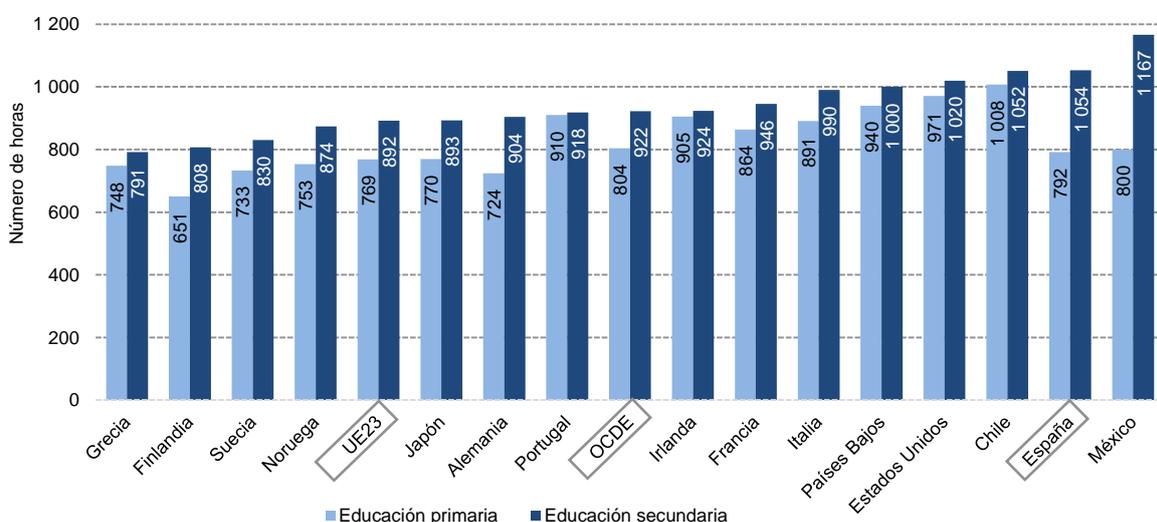
El número total de horas obligatorias de clase en educación primaria es para los alumnos españoles prácticamente igual a la media de la OCDE. En cambio, en la primera etapa de educación secundaria, España supera en más de 130 horas la media de la OCDE. En ambos casos, los alumnos españoles superan la media de la UE23.

La elección de la cantidad de tiempo que se dedica a la instrucción y qué materias se consideran obligatorias u optativas corresponde a cada país y es uno de los puntos clave en el debate educativo, entre otras razones, por sus implicaciones en la gestión de los recursos que se dedican a educación. Esta elección refleja las prioridades en cuanto a qué materias se enseñan y a qué edad deben cursarse. El indicador D1 de *Education at a Glance 2020* 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 cada país decida. 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 por esta cuestión.

**Gráfico 3.1 (extracto de la Tabla D1.1 y D1.2)**

Número de horas de instrucción obligatorias previstas en instituciones públicas (2020)

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



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 804 horas, esto es, 118 horas menos que la primera etapa de educación secundaria (922). 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).

El número de horas de instrucción anuales que se dedican a la educación primaria en España (792) es superior al de la media de la UE23 en 23 horas e inferior en 12 horas a la media de la OCDE. Sin embargo, para la primera etapa de educación secundaria se superan sensiblemente los valores internacionales, ya que el alumnado español recibe 1054 horas, que suponen 131 horas más que la media de la OCDE y 161 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 (1008), 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, considerados en conjunto, depende de la duración de estas etapas. Por debajo de 7000 horas aparecen Finlandia, Grecia y Suecia; por encima de 8500 horas están Estados Unidos y Países Bajos. España se encuentra en el grupo de países con un tiempo de instrucción que varía entre las 7000 y las 8500 horas, un poco por encima de las medias internacionales de la UE23 y la OCDE (Figura D1.1, *Education at a Glance 2020*).

### Cuadro 3.1. Aspectos más importantes del tiempo de instrucción en los sistemas educativos

En la mayoría de los países de la OCDE, el número de horas de instrucción en educación primaria y primera etapa de educación secundaria no varía mucho de un año a otro. Sin embargo, entre 2014 y 2019, en la mayoría de los países se han modificado, al menos en una ocasión, las normativas sobre los tiempos de instrucción. Estos cambios pueden influir en aspectos como el número de cursos de la enseñanza obligatoria, la extensión de año académico o la distribución del tiempo de instrucción de cada materia y curso.

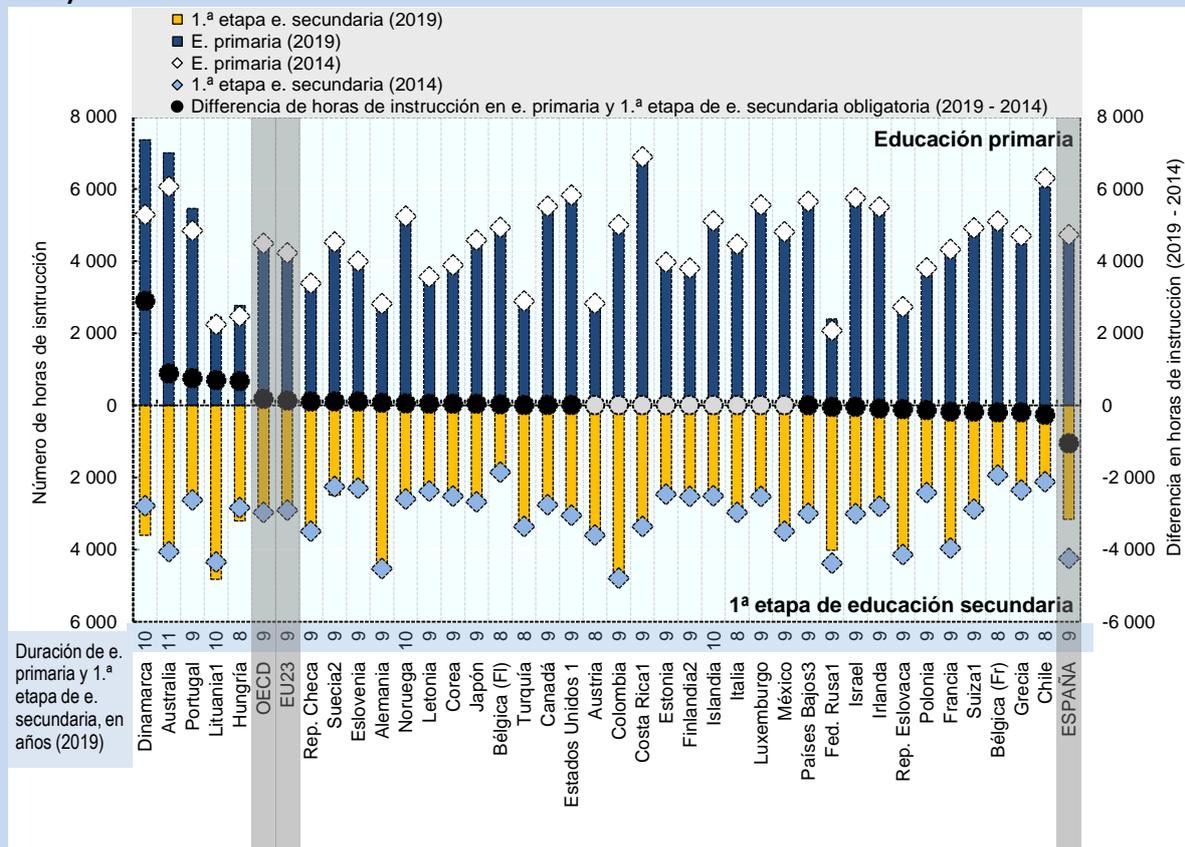
El número total de horas de instrucción en educación primaria y primera etapa de secundaria ha cambiado en tres cuartas partes de los países de la OCDE (28 de 38 países) entre 2014 y 2019. Estos cambios son de más del 5 % en Australia, Dinamarca, Hungría, Lituania y Portugal. En España, 4.º de ESO se contabilizaba como parte del primer ciclo de educación secundaria en el año 2014, lo que justifica la diferencia de 1058 horas que aparece en el Gráfico A. La diferencia real entre 2014 y 2019 son las 3 horas menos que han dispuesto los cambios en la organización y las nuevas normativas. En el Gráfico A (Figura D1.1, *Education at a Glance 2020*) se ha reflejado la diferencia de 1058 horas entre 2014 y 2019 en el total de horas de instrucción, pero no hay cambios significativos en las horas de instrucción al año que varían entre 787 y 792 en educación primaria, y entre 1061 y 1054 en el primer ciclo de educación secundaria.

En la mayoría de los países de la OCDE, en 2019, el currículo se imparte en seis años académicos de enseñanza primaria y tres de primera etapa de enseñanza secundaria: en total son 9 años de enseñanza obligatoria entre las dos etapas. En Australia, Dinamarca, Islandia, Lituania, Noruega y Escocia (RU) la enseñanza primaria ocupa siete cursos académicos (Tabla D1.1,

*Education at a Glance 2020*) que es el máximo de años de esta etapa. La primera etapa de enseñanza secundaria dura cinco cursos académicos en Alemania, República Eslovaca y Federación Rusa, aunque el máximo se da en Lituania, con seis años (Tabla D1.1, *Education at a Glance 2020*). Además, en muchos países la educación obligatoria se extiende a parte o toda la segunda etapa de educación secundaria, siendo obligatoria la escolarización hasta los 18 años en Bélgica, Canadá, Chile, Alemania, Países Bajos y Portugal. En España la escolaridad es obligatoria hasta los 16 años, cuyo equivalente es el curso de 4.º ESO.

El aumento de horas de instrucción es consecuencia del aumento de días de instrucción en Lituania (15 días) y en Portugal (5 días). En Dinamarca el aumento del 36 % del tiempo total de instrucción es consecuencia de una reforma en sus *Folkeskolen* (escuelas integradas de primaria y secundaria) que han extendido el promedio de tiempo de la jornada escolar sin modificar los 200 días de instrucción al año. En Hungría, en la transición al nuevo currículo, se ha aumentado un 13 % del tiempo de instrucción sin modificar los 180 días de clase al año.

**Gráfico A. Tiempo de instrucción obligatoria en educación general (2014 y 2019).**  
**Educación primaria y primera etapa de educación secundaria en instituciones públicas (Figura D1.1)**



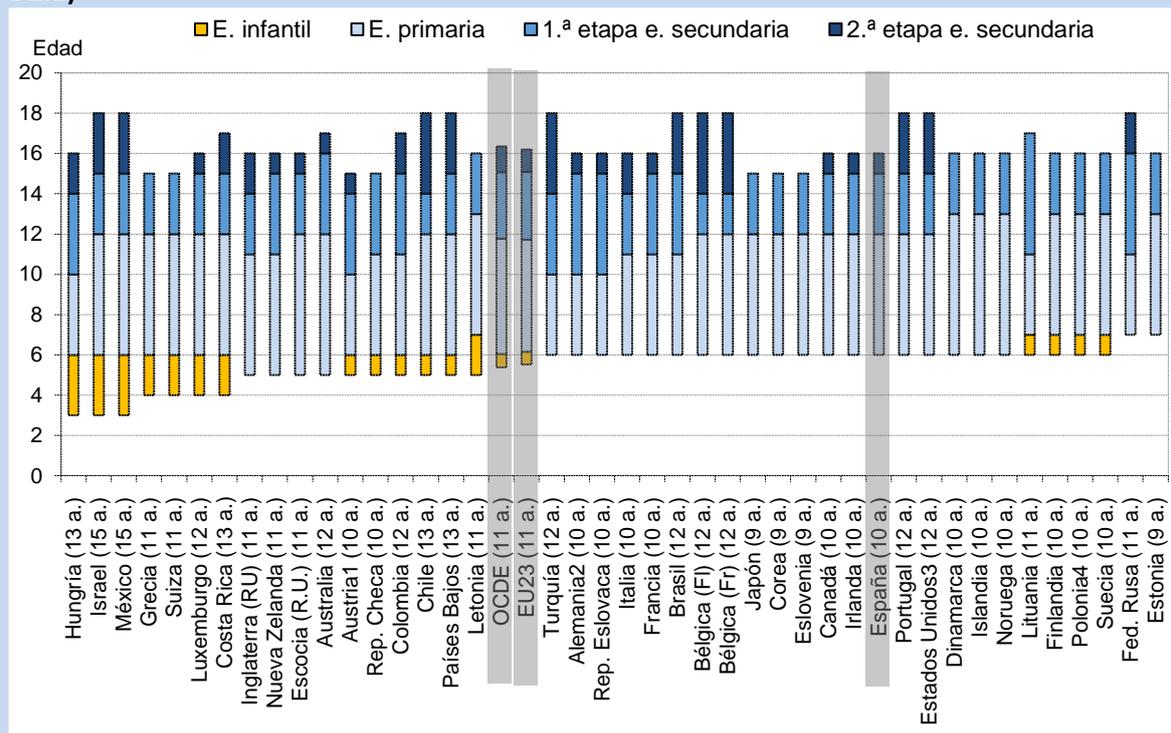
**Nota:** Círculos claros indican los países sin cambios en el tiempo de instrucción entre los años de referencia.  
 1 El año de referencia difiere de 2019.  
 2 En Finlandia y Suecia la distribución de horas de instrucción de algunas asignaturas es flexible entre los diferentes cursos.  
 3 El número cursos en primera etapa de educación secundaria es tres o cuatro, dependiendo de la rama. El cuarto año de formación profesional está excluido de los cálculos.

Alrededor de un tercio de los países de la OCDE incluye asignaturas no obligatorias dentro del tiempo de instrucción. En cinco de estos países el tiempo de instrucción dedicado a estas materias no obligatorias ha aumentado un 10 % o más. Las horas de currículo no obligatorias han aumentado por varios motivos: clases de recuperación o apoyo (Eslovenia y Grecia), materias opcionales, como por ejemplo otras lenguas extranjeras (Finlandia, Francia y Eslovenia) o clases de desarrollo de proyectos (Grecia).

En el Gráfico B se compara la educación general obligatoria. España tiene 10 años de educación obligatoria desde los 6 años, edad en que se empieza a cursar Educación Primaria, hasta los 16 años, en que se termina la Educación Secundaria Obligatoria.

En 17 de los 42 países estudiados, la edad inicial de escolarización obligatoria se adelanta a los 6 años. En Hungría, Israel y México, a los 3 años es obligatoria la escolaridad. En España la educación infantil no es obligatoria, pero es gratuita, y más del 96 % de los niños y niñas de 3, 4 y 5 años están escolarizados, teniendo España una de las tasas de escolarización más altas de Europa en 3 y 4 años.

**Gráfico B. Educación general obligatoria por edades teóricas (2019) por países. (Figura X3 D1.1)**



**Nota:** Los números entre paréntesis junto al país corresponde al número de años de educación obligatoria.

1 Tres años adicionales en los programas de formación profesional a tiempo parcial.

2 Dos años adicionales para la educación obligatoria a tiempo parcial (alumnado 16-18 años).

3 Un año más de educación infantil obligatoria en 17 estados y el distrito de Columbia.

**Fuente:** *Education at a Glance 2020*. OCDE 2020. Indicador D1. Figura 1.

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).

La proporción de tiempo que se dedica a matemáticas y lengua y literatura es similar en España a las medias internacionales de OCDE y UE23, con pequeñas variaciones entre la educación primaria y la educación secundaria.

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, no se

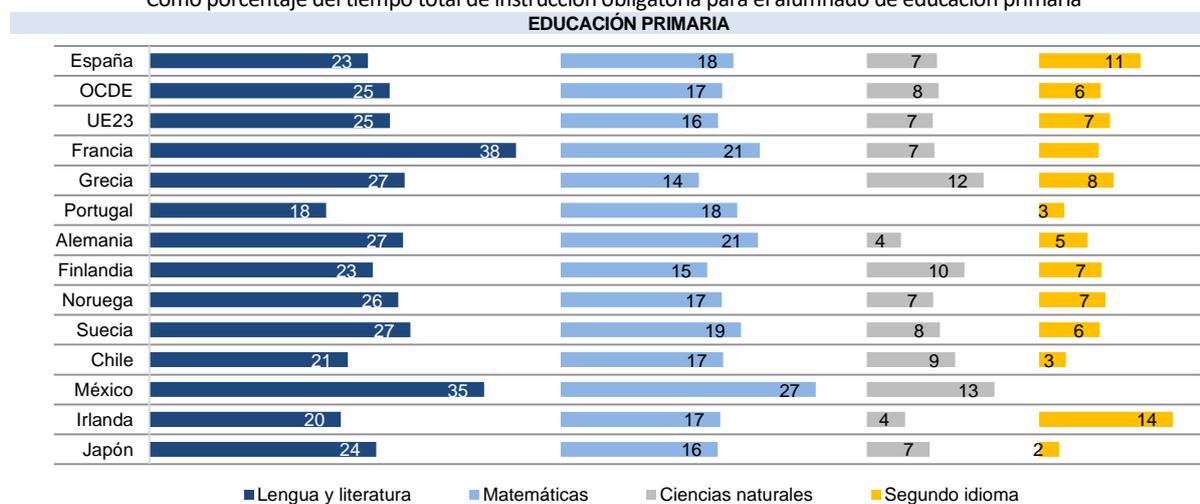
aprecian diferencias importantes y, por último, en el área de lengua y literatura, se tiene asignada en España una menor proporción de tiempo en comparación con las medias internacionales (2 puntos porcentuales menos).

Para el área de lengua y literatura, Portugal (18 %) e Irlanda (20 %) son los países que menor porcentaje de tiempo total de instrucción obligatoria dedican, frente a Francia, donde este 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 D1.3)**

Número de horas de instrucción por asignatura (2020)

Como porcentaje del tiempo total de instrucción obligatoria para el alumnado de educación primaria



**Nota:** 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, Italia, Países Bajos, Portugal y Brasil. En Portugal, las ciencias naturales son una asignatura obligatoria con horario flexible. En Irlanda, el segundo idioma incluye otras lenguas nacionales.

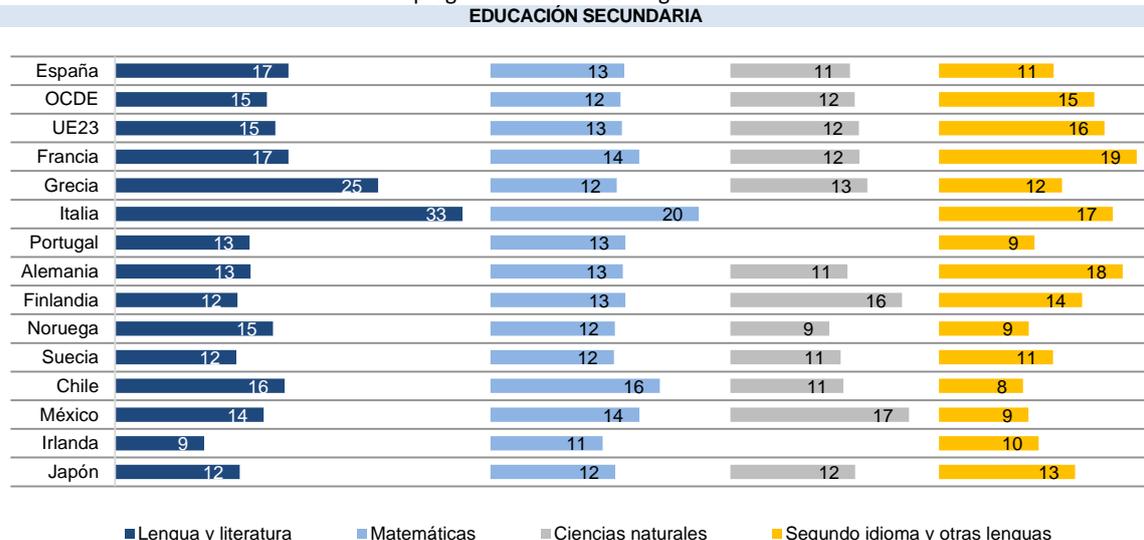
La primera etapa de educación secundaria presenta una situación diferente y más equilibrada que la etapa anterior (Gráfico 3.2b). En este caso, España dedica al área de lengua y literatura un mayor porcentaje de tiempo (17 %), en comparación con la media de la OCDE y la UE23 (15 %). El área de matemáticas tiene un porcentaje similar en España en relación a las medias internacionales (13 %). Sin embargo, el área de ciencias (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 (15 % y 16 %, respectivamente). Sin embargo, el porcentaje de España no recoge el tiempo dedicado a otras lenguas, que se contabiliza en otras categorías no incluidas en la figura. Por países, excluyendo a Italia (pues sus datos incluyen el tiempo dedicado a otras asignaturas), Grecia (25 %) es el que mayor porcentaje del tiempo dedica a lengua y literatura, Chile (16 %) es el que dedica más a matemáticas, México (17 %) a ciencias naturales y Francia (19 %) a segundo idioma y otras lenguas.

**Gráfico 3.2b (extracto de la Tabla D1.4)**

**Número de horas de instrucción por asignatura (2020)**

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

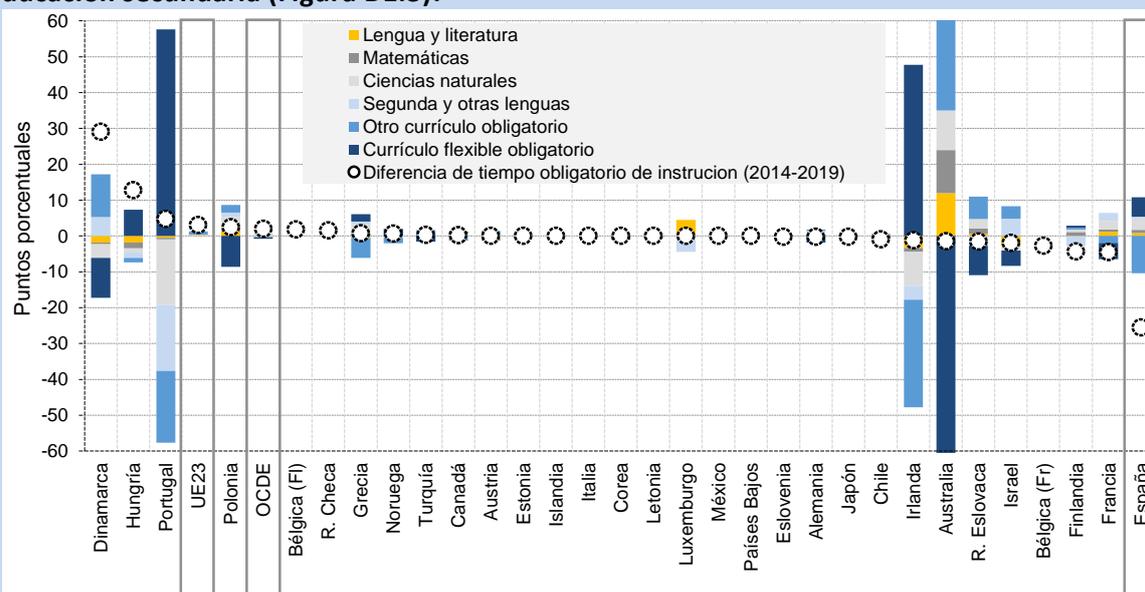


**Nota:** En Finlandia y Suecia la distribución de horas de instrucción de algunas asignaturas es flexible entre los diferentes cursos. Las medias internacionales no incluyen a Bélgica, Inglaterra (RU), Irlanda, Países Bajos y Portugal. El dato de Italia de lengua y literatura incluye el porcentaje de 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, España y Noruega se contabiliza en otras categorías que no aparecen en la figura.

**Cuadro 3.2. Cambios en la distribución de las horas de instrucción entre 2014 y 2019**

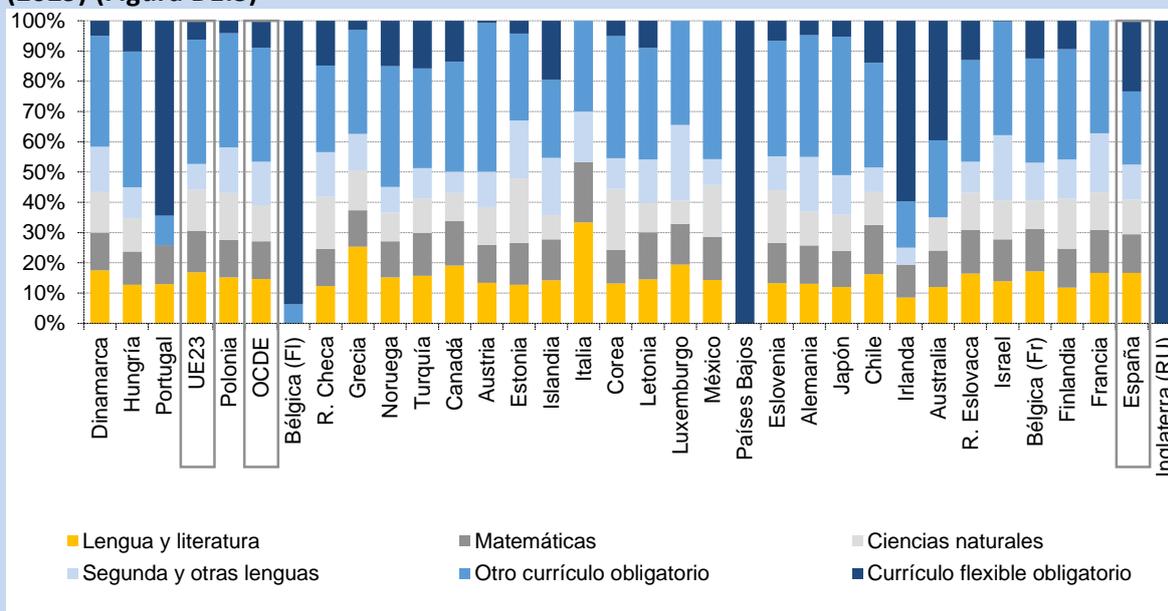
Las horas de instrucción en educación primaria y primera etapa de secundaria obligatoria no se han modificado mucho entre 2014 y 2019. Ya se han indicado los casos de Dinamarca con la reforma de las escuelas integradas de primaria y secundaria (*Folkeskolen*) y de España, que ha dejado de contabilizar un curso dentro de la primera etapa de educación secundaria. Sin embargo, sí se han modificado las normativas respecto a los tiempos de instrucción de las materias.

**Gráfico A. Cambio en la distribución por materia entre 2014 y 2019 en primera etapa de educación secundaria (Figura D1.3).**



En Portugal e Irlanda ha disminuido el porcentaje de tiempo dedicado a las materias de ciencias naturales, segunda y otras lenguas y otro currículum obligatorio para pasar a pertenecer al grupo de currículum flexible obligatorio. Se trata de políticas educativas que pretenden dar más flexibilidad y proporcionar a los centros la posibilidad de adaptarse a las características locales y adaptar el currículum de algunas materias a las necesidades de la zona. En Australia, el movimiento ha sido inverso, eliminando el porcentaje de currículum flexible obligatorio y convirtiéndolo en horario específico de materias como lengua y literatura, matemáticas, idiomas y otros. En España, ha disminuido un 10 % el porcentaje de currículum obligatorio elegido por los estudiantes (con materias como educación plástica, tecnología, música y educación física) que ha pasado a ser currículum flexible elegido por los centros educativos. Esto se ha hecho en virtud de la aplicación de normativas educativas que aumentan la autonomía y permiten la organización de los planes de estudio a los centros (Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum básico de la Educación Primaria y LOE 8/2013) y flexibilizan la organización escolar en los centros educativos. En educación secundaria las asignaturas específicas opcionales y las de libre configuración autonómica definidas en la LOE-LOMCE suponen un avance en este sentido de autonomía y flexibilidad.

**Gráfico B. Tiempo de instrucción por materia en la primera etapa de educación secundaria. (2019) (Figura D1.3)**



**Nota:** Los países están en orden descendente según el cambio desde 2014 de horas de instrucción obligatorias medido en puntos porcentuales. En Italia, lengua y literatura incluye ciencias sociales, y matemáticas incluye ciencias naturales.

En el siguiente gráfico se observa que no todos los países tienen políticas educativas que definen claramente el peso de cada asignatura. Destaca la Comunidad Flamenca de Bélgica, los Países Bajos e Inglaterra (RU) que dan gran autonomía a los centros para determinar sus currículos. Asociado a estos altos niveles de autonomía existe un robusto sistema de evaluación de la calidad educativa que establece y mide los estándares a ser alcanzados por todo el alumnado, la evaluación del profesorado y el análisis de resultados de los centros del que dependen aspectos como por ejemplo el presupuesto de cada centro.

**Fuente:** *Education at a Glance 2020*. OCDE 2020. Indicador D1. Figura 3.

### 3.2 Número medio de estudiantes por docente

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

**España tiene una media de 9 estudiantes por docente en segunda etapa de educación secundaria, vía profesional, frente a 13 alumnos de media OCDE y UE23.**

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 por ello necesarios más profesores. En media para la OCDE, el número medio de alumnos por profesor en educación primaria es de 15 alumnos, dos más que la media de la UE23 y uno más que España. En segunda etapa de educación secundaria, vía general, España y la UE23 tienen 12 estudiantes por docente, uno menos que la media de la OCDE. Para este nivel educativo, pero en la vía profesional, España tiene una media de 9 alumnos frente a los 13 alumnos por profesor que hay en la media OCDE y EE23. En los programas de grado, máster o doctorado de educación terciaria, el número medio de alumnos por profesor en la media de la OCDE es de 15 alumnos, dos alumnos más que España, y para los ciclos cortos de educación terciaria la diferencia es mayor; 16 alumnos por profesor en la media OCDE, 12 en UE23 y 11 en España (Tabla 3.3).

**Tabla 3.3 (extracto de la Tabla D2.1)**  
Ratio alumnos-profesor por nivel educativo (2017)  
Cálculos basados en equivalente a tiempo completo

	E. primaria (CINE 1)	Primera etapa de educación secundaria (CINE2)	Segunda etapa de educación secundaria (general) (CINE 3)	Segunda etapa de educación secundaria (profesional) (CINE 3)	Programas de ciclo corto de educación terciaria (CINE 5)	Grado, máster, doctorado o equivalente (CINE 6,7 y 8)
España	14	12	12	9	11	13
OCDE	15	13	13	13	16	15
UE23	13	11	12	13	12	14
Francia	19	14	13	8	12	18
Grecia	9	8	10	8	a	m
Italia	12	11	12	9	a	20
Portugal	12	9	9*	9*	14**	14**
Alemania	15	13	12	14	12	12
Países Bajos	16	16	16	18	12	15
Finlandia	14	9	14	22	a	15
Noruega	10	9	11	10	11	9
Suecia	14	11	14*	14*	7	10
Brasil	24	25	26	14	3	25
Chile	19	20	21	19	m	m
México	26	33	27	16	20	18
Estados Unidos	15	15	15	a	14**	14**
Irlanda	15	m	13	m	20**	20**
Reino Unido	20	16	15	25	15**	15**
Japón	16	13	12*	12*	m	m

**Nota:** Los datos de Italia, Japón y Portugal de segunda etapa de educación secundaria incluyen programas no clasificados en este nivel educativo. Los datos de Irlanda se refieren únicamente a centros de titularidad pública.

\* Dato conjunto del CINE 3.

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

El número de alumnos por profesor de educación primaria varía entre los 9 alumnos de Grecia y los 26 de México. Para la primera etapa de educación secundaria, Grecia (8), junto con Portugal, Finlandia y Noruega (9), presentan las menores ratios, mientras que para el programa general de

la segunda etapa de educación secundaria los porcentajes menores corresponden nuevamente a Grecia (10) y Noruega (11). Las ratios más elevadas en educación primaria y secundaria se registran en los países latinoamericanos: Brasil, Chile y México.

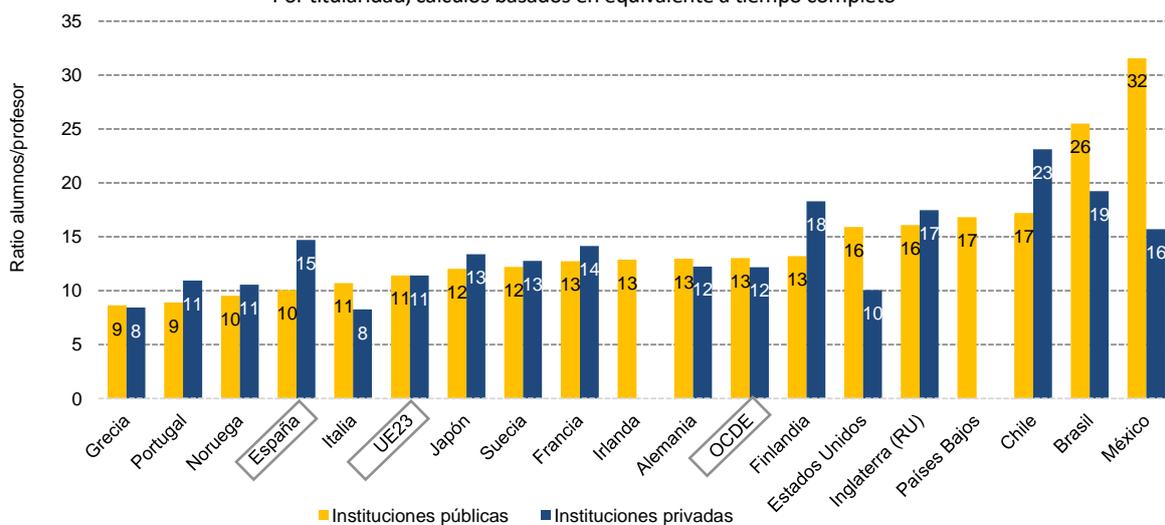
Mayor disparidad encontramos en el número de alumnos por profesor en las enseñanzas de segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional. Algunos países tienen menos alumnos en estos programas, si se compara con los de orientación general, como son Brasil (12 alumnos menos), México (11 alumnos menos), Francia (5 alumnos menos) y España (3 alumnos menos); sin embargo, en otros países hay mayor número de alumnos, como ocurre en Reino Unido y Finlandia, donde hay 9 y 8 alumnos más por profesor.

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 estudiantes por docente son México e Irlanda, aunque en el último caso el dato representa a todo el nivel de educación terciaria, mientras que para el nivel de estudios terciarios de grado o superior, el número medio de alumnos por profesor es más alto en Brasil (25 alumnos por profesor) seguido de Italia e Irlanda, con 20.

Comparando las dos etapas de los programas generales de educación secundaria observamos diferencias entre ellas en países como, por ejemplo, Finlandia, que, en la primera etapa de educación secundaria, tiene cinco alumnos menos por profesor que en la segunda etapa, o en México, donde hay 33 alumnos por cada profesor en la primera etapa de educación secundaria, reduciéndose hasta los 27 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 ofrecida por la OCDE y la UE23, con valores inferiores para el nivel de educación terciaria (Tabla 3.3).

En España, el número de alumnos por profesor es inferior en los centros de titularidad pública en relación con los de titularidad privada. Por cada profesor hay 10 alumnos en un centro público y 15 alumnos en un centro privado de educación secundaria.

**Gráfico 3.4 (extracto de la Tabla D2.2)**  
Ratio alumnos/profesor en educación secundaria (primera y segunda etapa) en instituciones públicas y privadas (2018)  
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.

La titularidad de los centros afecta también a las ratios de estudiantes por docente (Gráfico 3.4). En el caso del nivel de educación secundaria, las instituciones públicas de Grecia y Portugal

presentan el número de alumnos por profesor más bajo, 9 en ambos casos, mientras que Brasil y México presentan los más altos: 26 y 32 alumnos por profesor, respectivamente. La media para los países de la OCDE es de 13 alumnos en centros públicos y 12 en privados, y la de la UE23 de 11 alumnos por profesor para ambos tipos de centro. Las instituciones privadas tienen las ratios más bajas en Grecia (8), Italia (8) y Estados Unidos (10), mientras que los valores más altos corresponden a Chile (23), Brasil (19) y Finlandia (18).

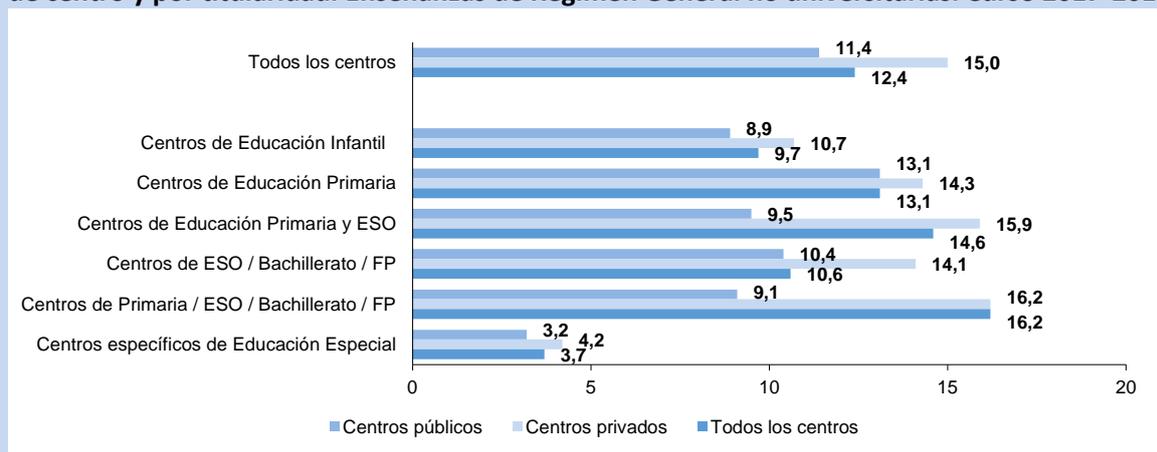
Las diferencias más importantes entre centros públicos y privados de los países analizados se dan en México, donde el número de alumnos por profesor es el doble en los centros públicos que en los privados, y Brasil, donde por cada profesor hay 26 alumnos en los centros públicos y 19 en los centros privados. 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 17), España (15 frente a 10) y Finlandia (18 frente a 13).

### Cuadro 3.3. Número medio de alumnos por profesor en España, según tipo de programa

El número medio de alumnos por profesor indica cómo se distribuyen los recursos de personal docente en relación al alumnado. En España, en el curso 2017-2018, el número medio de alumnos por profesor en equivalente a tiempo completo se sitúa en 12,4 para el total nacional. En el curso 2017-2018, los centros donde se imparten todas las enseñanzas (Educación Primaria, ESO, Bachillerato y/o FP) son los que tienen la mayor ratio de alumnos por profesor (16,2 alumnos), dado que la práctica totalidad de estos centros son de titularidad privada. La menor ratio se da en los centros de Educación Infantil (9,7 alumnos) y, especialmente, en los centros específicos de Educación Especial (3,7 alumnos). Analizando la serie histórica, entre los cursos 2007-2008 y 2017-2018, la ratio alumnos por profesor aumenta en los centros públicos (+0,8) y disminuye en los privados (-0,3).

Entre los países de la Unión Europea, en el curso 2017-2018, España se sitúa con una ratio de 12,2 alumnos por profesor, quedando por debajo de la media UE (13,0). Las mayores ratios se dan en Francia, Países Bajos y Reino Unido, con más de 15 alumnos por profesor.

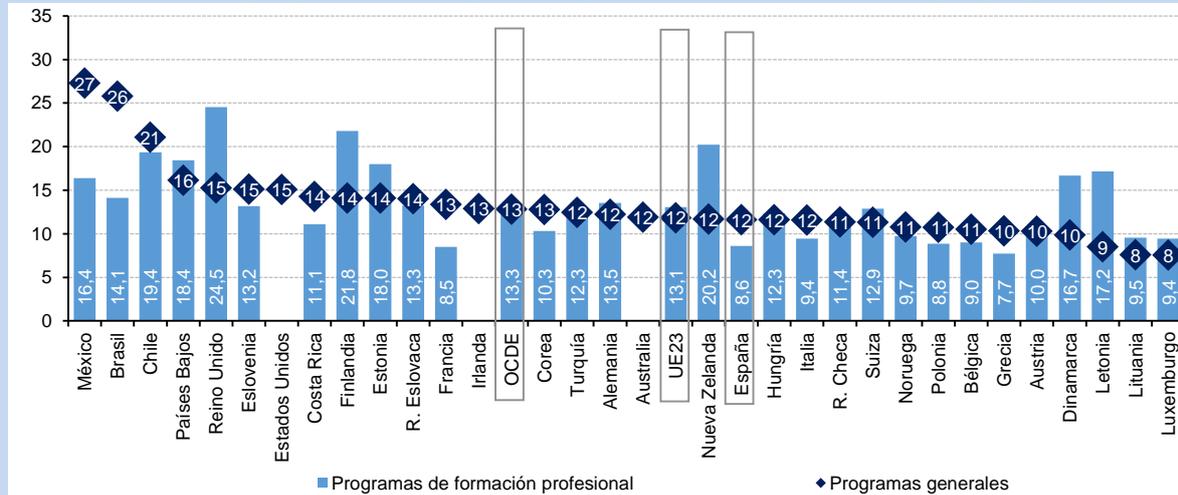
### Gráfico A. Número medio de alumnos por profesor en equivalentes a tiempo completo por tipo de centro y por titularidad. Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Curso 2017-2018



Si centramos el estudio en la segunda etapa de educación secundaria observamos que, en promedio de los países OCDE, la ratio de estudiantes por profesor en segunda etapa de educación secundaria es similar (13 a 1). Sin embargo, hay diferencias entre el programa general y el programa profesional en muchos países. Mientras la media OCDE es 12,8 para el programa general, para el programa profesional es 13,3 alumnos por profesor. En media UE23 las medias son algo menores; 11,8 para programa general y 13,1 para formación profesional.

En España los ratios son más bajas (11,6 para el programa general y 8,6 para el programa profesional) especialmente la de los programas profesionales, que se encuentra entre las más bajas junto con Francia (8,5) y Grecia (7,7). En el lado opuesto se sitúan Reino Unido, con 24,5, y Finlandia, con 21,8 alumnos por profesor. Son modelos de enseñanza muy diferentes en este sentido.

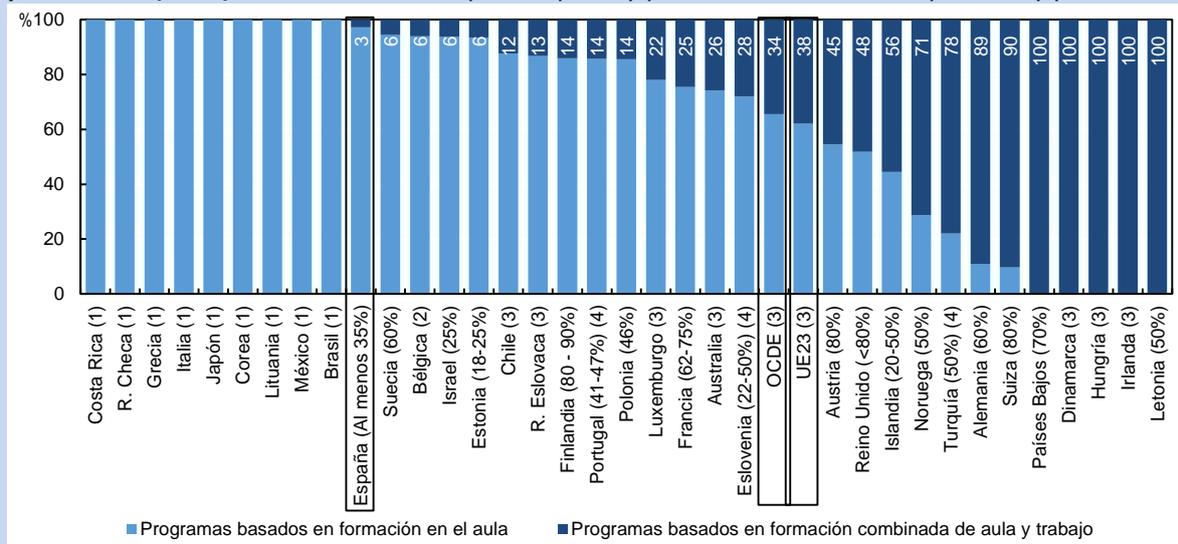
**Gráfico B. Alumnos por profesor en segunda etapa de educación secundaria, por programa (2018)**



**Nota:** Países ordenados en orden descendente según número de alumnos por profesor en programas generales.

Una de las razones que puede ayudar a explicar estas diferencias es la estructura de los modelos de programas vocacionales presentes en cada país. El Gráfico C muestra la distribución del alumnado que cursa programas profesionales según dos tipos de programas de formación: programas con componente académico impartido básicamente en el centro educativo y aquellos programas con parte de formación en centros de trabajo (en España llamada Formación Profesional Dual). Estos programas necesitan menos profesorado, dado que la formación es compartida entre los centros educativos y las empresas.

**Gráfico C: Distribución de estudiantes en los programas de segunda etapa de formación profesional (2018).** Estudiantes a tiempo completo y parcial en instituciones públicas y privadas.



**Nota:** Los números entre paréntesis indican la duración más típica del componente de trabajo en prácticas en forma de porcentaje más común de la duración total del programa. 1 No existe componente laboral. 2 Al menos 46 % en la comunidad flamenca y al menos un 60 % en la francesa. 3 valores perdidos. 4 Valores obtenidos de la encuesta INES de formación profesional.

En España, en 2018, el 3 % de los estudiantes de FP participa en programas con al menos un 35 % de tiempo con prácticas en puestos de trabajo: se trata de los novedosos programas de FP Dual que está incentivando el MEFP desde hace varios años. Hay países que conciben la

formación profesional ligada a esta formación en empresas; es el caso de Letonia (con el 50 % de esta formación realizada en centros de trabajo) y Países Bajos (donde se llega el 80 %).

**Fuentes:**

Sistema Estatal de Indicadores de la educación 2020. MEFP (2020b).

<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal/edicion-2020.html>

Education at a Glance 2020. OCDE 2020. Indicador D2. Tabla D2.1. y Figura 1 e indicador B7 Figura 6.

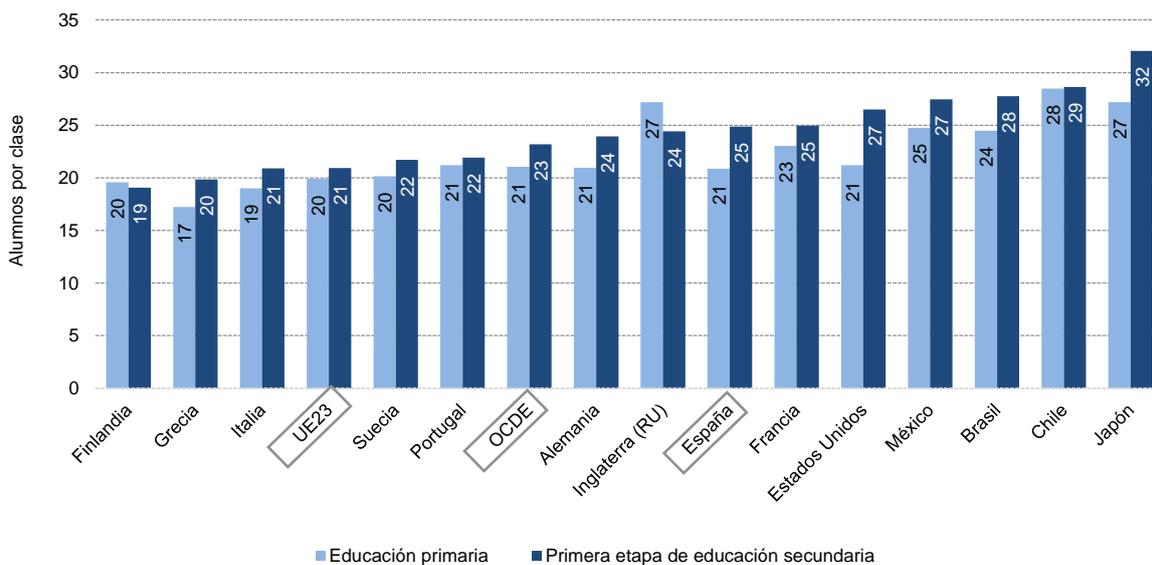
### 3.3 Número medio de alumnos por clase

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, y 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 faltan evidencias para conocer el efecto del tamaño de la clase en el rendimiento general del alumnado (Fredriksson, Öckert & Oosterbeek, 2013; OECD, 2016c). Los cambios en el tamaño de clase pueden poner de manifiesto posibles desequilibrios entre la demanda y la oferta de estudiantes. Algunos países tienen dificultades para encontrar nuevos docentes frente a una base de estudiantes que crece, mientras que en otros ocurre lo contrario, son necesarios ajustes en la plantilla de docentes pues se está reduciendo el alumnado matriculado (OECD, 2019h).

No debe confundirse el tamaño de la clase con la ratio alumnos-profesor, pues miden características muy diferentes del sistema educativo. Mientras que la primera 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.

**Gráfico 3.5 (extracto de la Tabla D2.3)**  
 Número medio de alumnos por clase en instituciones públicas (2018)  
 Los cálculos están basados en número de alumnos / número de grupos



El número medio de alumnos por clase varía considerablemente entre los países analizados y según la etapa educativa, siendo normalmente más alto 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, aunque es superior a la media UE23. Los países con el tamaño de clase más alto son Chile (28) e Inglaterra (RU) (27). En cambio, 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 e Inglaterra (RU), donde se reduce en uno y tres 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 (20). Los que tienen un número más elevado son Japón, con 32, y Chile, con 29 alumnos.

### **Cuadro 3.4. El tamaño de clase, un factor clave en la reapertura de las aulas frente a la COVID-19**

La crisis sanitaria de la COVID-19 ha provocado el cierre total de los centros educativos en la mayoría de los países de la OCDE. Cuándo y cómo reabrir es una de las decisiones más difíciles de las actuales agendas políticas. Indiscutiblemente, el factor más importante del que depende esta decisión es el estado y la propagación de la enfermedad, y la probabilidad de una segunda ola de infecciones, factores que varían significativamente entre países. En Irlanda, Italia, Lituania, Portugal y España las autoridades optaron por no permitir que todos los estudiantes regresaran a la escuela antes del inicio del siguiente año académico, prefiriendo garantizar la continuidad pedagógica a través del aprendizaje en línea; sin embargo, no todos los países decidieron mantener los centros educativos cerrados durante el resto del año académico, sino que, en mayor o menor medida, algunos comenzaron a reabrir progresivamente las puertas de sus aulas. De cara al curso 2020-2021, la reapertura de los centros educativos en medio de una crisis de salud requerirá una evaluación cuidadosa de las medidas higiénicas y sanitarias vigentes para proteger del contagio a los estudiantes y al personal docente y no docente.

Por todo ello, la mayoría de los países han optado por una reapertura gradual para permitir la aplicación eficaz de las medidas preventivas. Muchos, como Dinamarca, Francia, Japón, Países Bajos y Noruega, han priorizado los niveles inferiores de la educación, debido a su importancia en el desarrollo cognitivo de los niños y niñas y a la dificultad de interactuar con ellos en línea. Por el contrario, países como Grecia, Islandia, Corea o Portugal han priorizado los niveles de secundaria superior (OECD/Harvard, 2020).

Sin embargo, la reapertura ha estado condicionada a una serie de medidas para contener la propagación de la enfermedad. Entre otras, el distanciamiento social ha demostrado ser uno de los más efectivos. Dentro de un contexto escolar, esto significa reducir el contacto entre grupos de niños y mantener una distancia segura de 1-2 metros entre los alumnos y el personal. Por ello, en muchos países, la medida adoptada ha sido reducir a la mitad el tamaño de las clases para mantener la distancia de seguridad requerida entre los estudiantes. No obstante, aunque algunos países han especificado el número máximo de estudiantes permitidos en el aula, la dificultad para implantar esta medida depende del punto de partida. Por ejemplo, Francia y el Reino Unido han establecido un límite de 15 estudiantes en las clases de primaria, siempre que se mantengan las distancias de seguridad. Sin embargo, la medida será más fácil de implementar en las instituciones públicas de Francia, con un tamaño promedio de clase de primaria de 23 estudiantes por clase, que en el Reino Unido.

Dado que el tamaño de la clase tiende a aumentar con el nivel educativo, el distanciamiento social en el aula será más difícil de conseguir en el nivel secundario. Con más de 30

estudiantes por clase en el nivel de primera etapa de educación secundaria, países como Chile, Colombia y Japón enfrentarán más dificultades para reorganizar las clases en grupos más pequeños de estudiantes. En este sentido, algunos países han optado por la asistencia opcional de los estudiantes, ofreciendo aprendizaje remoto y *online* para estudiantes que deseen quedarse en casa. Estas medidas híbridas tienen como objetivo reducir la presión sobre las escuelas y optimizar su capacidad de distanciamiento social. En otros casos, aproximadamente el 60 % de los países miembros y asociados de la OCDE está organizando turnos para estudiantes alternativos a lo largo del día cuando no se pueden atender a todos (OECD/Harvard, 2020). La consecuencia directa de esta medida será la reducción del tiempo de instrucción en el aula en comparación con la situación previa al cierre de los centros educativos.

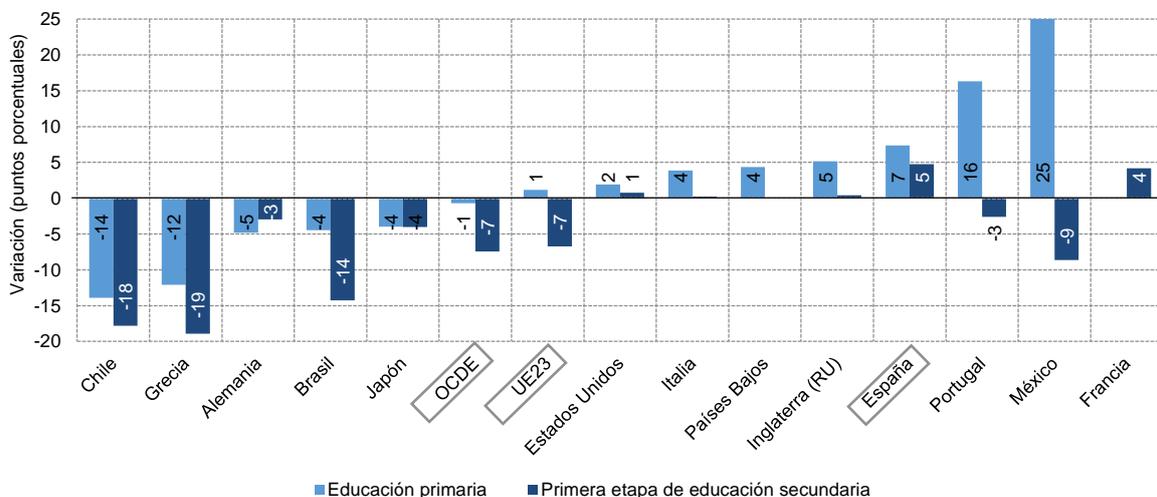
Fuente: *Education at a Glance 2020*. OCDE 2020. Cuadro D2.2.

Entre 2005 y 2018, 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.

Modificar el tamaño de la clase en un alumno tiene implicaciones directas en la distribución de recursos que se dedican a educación (OECD, 2019c). Entre 2005 y 2018, el tamaño medio de las clases se ha mantenido prácticamente constante para la media de la OCDE en educación primaria y se ha reducido en 7 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 2018, el tamaño medio de las clases ha aumentado en ambos niveles educativos, 7 puntos porcentuales en educación primaria y 5 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 2018 ha aumentado el número medio de estudiantes por clase. Las reducciones más importantes se han dado en Chile, Brasil y Grecia.

**Gráfico 3.6 (extracto de la Tabla D2.3)**  
Índice de variación del tamaño de la clase en instituciones públicas entre 2005 y 2018  
Los cálculos están basados en número de alumnos / número de grupos



### 3.4 Horas de enseñanza del profesorado

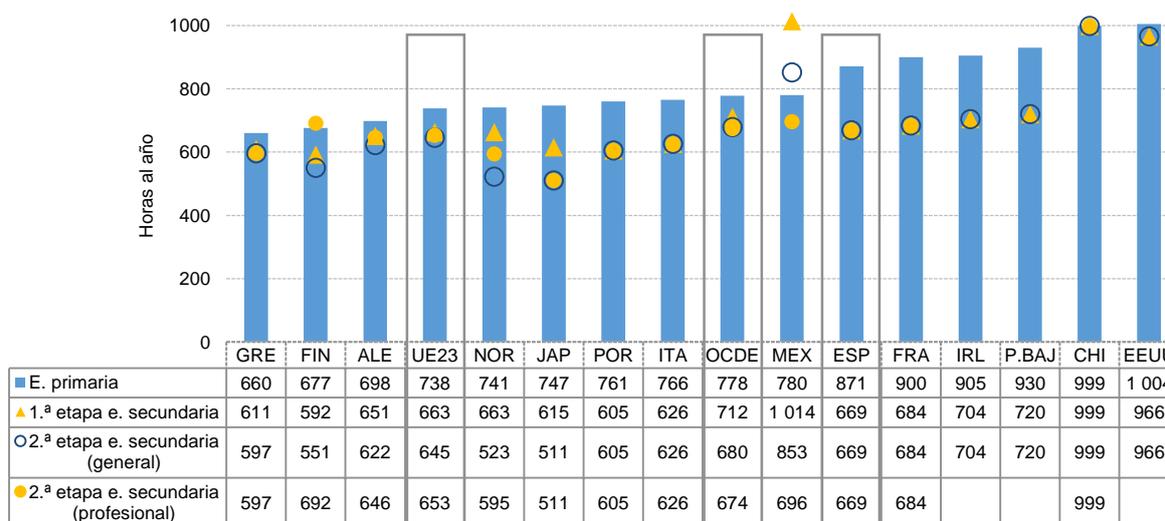
El tiempo que los profesores dedican a la enseñanza permite ver, aunque de manera parcial, la carga de trabajo que estos tienen que realizar. No obstante, este indicador pone de relieve lo que cada país exige a sus profesores. Las horas de enseñanza, conjuntamente con las tareas diarias fuera del aula 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.

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 UE23.

El número de horas que los profesores dedican a la enseñanza directa varía considerablemente entre 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 778 horas de clase al año en educación primaria, 712 horas al año en la primera etapa de educación secundaria, 680 horas al año en la segunda etapa de educación secundaria general y 674 en los programas profesionales de la misma etapa. En la media UE23, los valores son inferiores, con 738, 663, 645 y 653 horas anuales, respectivamente (Gráfico 3.7a).

Salvo en México, en todos los países con datos el profesorado de programas de educación profesional de segunda etapa de educación secundaria hace igual o más horas de enseñanza que el que imparte clase en el régimen general.

**Gráfico 3.7a (extracto de la Tabla D4.1)**  
Organización del horario de trabajo de los profesores en instituciones públicas. Horas de enseñanza (2019)  
Número de horas de enseñanza netas al año



**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 2018.

En España, el número de horas de enseñanza en los centros públicos es superior al de los países de la UE23 y solo inferior a la media de la OCDE en la primera etapa de educación secundaria. Del

número total de horas de trabajo, se dedican a la enseñanza directa 871 horas en el caso de educación primaria, 669 horas en la primera etapa de educación secundaria y 669 horas en la segunda etapa de educación secundaria.

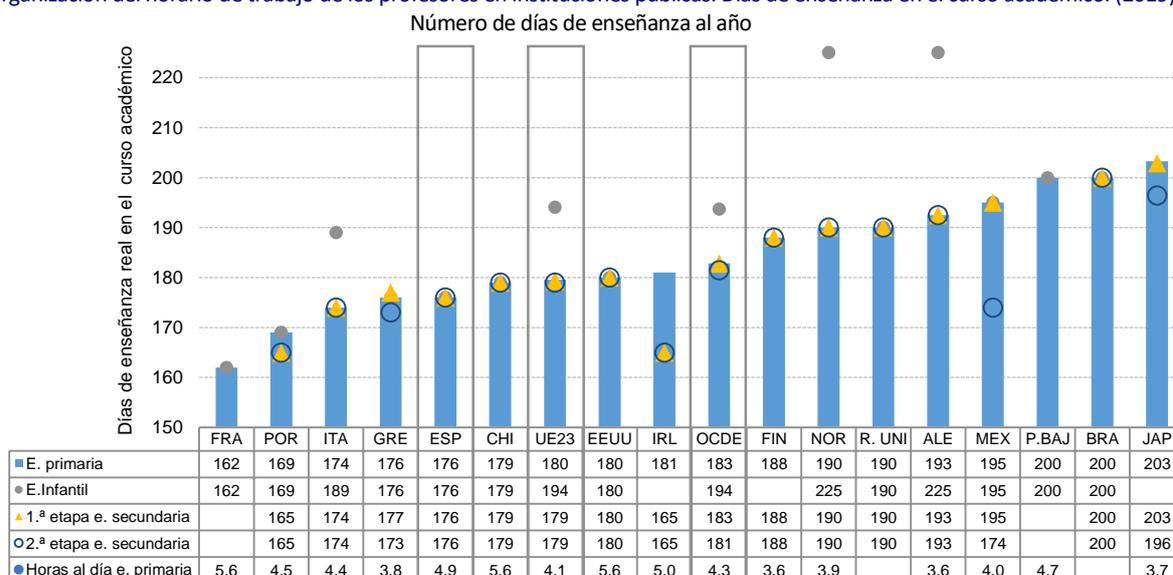
La situación para los países analizados varía sustancialmente. En educación primaria, Estados Unidos y Chile son los países donde sus profesores dedican más tiempo a la enseñanza directa (1004 horas en Estados Unidos y 999 horas en Chile). El profesorado que imparte menos de 700 horas en este nivel es el de Grecia, Finlandia y Alemania. En la primera etapa de educación secundaria, el número de horas varía entre las 592 horas de Finlandia y las 1014 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 999 que pueden llegar a alcanzarse en Chile, tanto para los programas generales como para los profesionales.

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 2020*. Salvo contadas excepciones, los países han variado poco el tiempo que los profesores dedican a dar clase. 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 756 en 2019, y en primera etapa de educación secundaria general dedicaban 673 horas en el año 2000, 672 en 2010 y nuevamente 672 en 2019. Durante este intervalo de tiempo, España ha variado poco el número de horas de enseñanza, aunque se ha reducido en los últimos años una vez han remitido las medidas implantadas a consecuencia de la crisis económica y social de 2008. En educación primaria, el número de horas ha pasado de 880 en 2015 a 871 en 2019, en primera etapa de educación secundaria la reducción ha sido más importante, pasando de 713 horas en 2015 a 669 en 2019, mientras que en segunda etapa de educación secundaria se reducen de las 693 de 2015 a las 669 horas de 2019. Entre los países analizados y en este mismo intervalo de tiempo, Alemania y Chile son los países con un mayor descenso proporcional a su situación en 2015, mientras que Francia ha experimentado un incremento, sobre todo en el nivel de educación secundaria.

El número de días en los que se imparte clase al año (Gráfico 3.7b) depende de factores como son los periodos de vacaciones, la climatología, la adecuación de los centros, etc.

**Gráfico 3.7b (extracto de la Tabla D4.1)**

Organización del horario de trabajo de los profesores en instituciones públicas. Días de enseñanza en el curso académico. (2019)



**Nota:** Los países están ordenados de menor a mayor según los días de enseñanza del profesorado de educación primaria. Los datos de Alemania, España, Francia, Irlanda y México se corresponden con el número de horas 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 2018.

Aunque los calendarios varían para las comunidades autónomas entre 175 y 178 días lectivos, la media de España está en 176 días para todas las etapas educativas, que es algo menos que la media OCDE (183 días en educación primaria) y UE23 (180 días en educación primaria). Los países con más días de enseñanza son Japón, Brasil y Países Bajos. Los que tienen menos días son Francia y Portugal. Si se establece el cómputo de horas de enseñanza al día para la educación primaria, son Chile, Estados Unidos y Francia con 5,6 horas los que tienen más horas de enseñanza al día. La media de España (4,9 horas) está por encima de la media OCDE y de la UE23, que es de 4,3 y 4,1 horas, respectivamente.

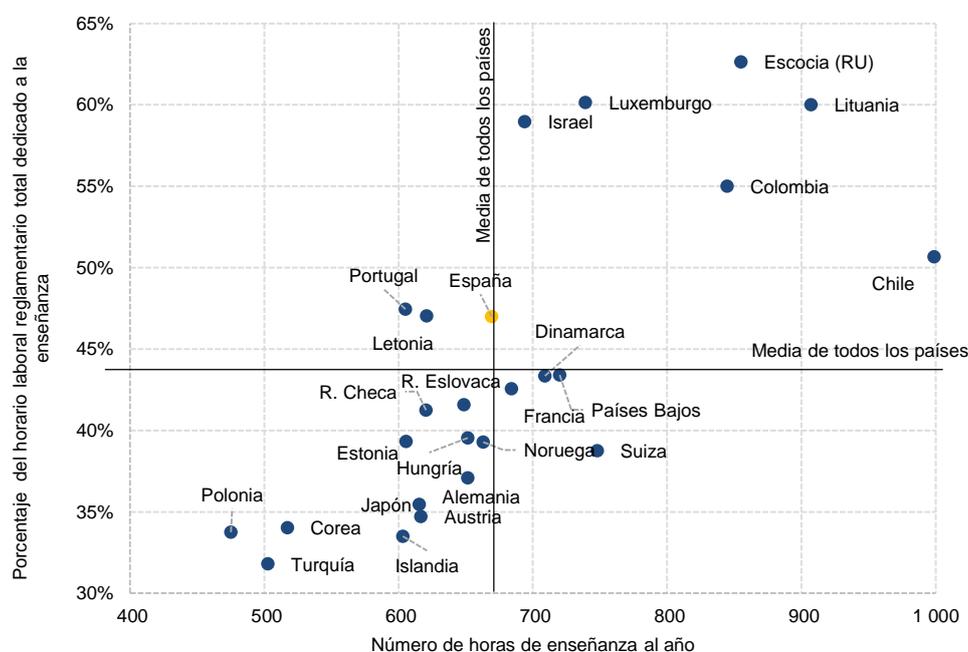
En media para los países con datos disponibles, el 44 % de las horas del horario laboral reglamentario se dedica a la enseñanza directa. España se encuentra entre los países que mayor porcentaje de tiempo de trabajo dedica a la enseñanza directa (47 %).

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.

**Gráfico 3.8 (extracto del Gráfico D4.3)**

Porcentaje del horario laboral de los profesores de primera etapa de educación secundaria dedicado a la enseñanza (2019)  
Tiempo de enseñanza neto (número de horas anuales) como porcentaje del horario laboral reglamentario total en programas generales en instituciones públicas



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. En España, el 47 % del horario laboral se dedica a impartir clases, proporción muy similar a la de Chile, donde dedican el 50,7 % del horario. Sin embargo, el número total de horas

que se dedica a impartir clases directamente en España (669) es menor que en Chile (999). Se da también la situación contraria, es decir, países con un número de horas de instrucción similar, como por ejemplo Japón (615) y Portugal (605), presentan porcentajes significativamente distintos entre sí (en este caso 35,5 % y 47,5 %, 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 en este informe con menor porcentaje de tiempo total decidan a la docencia son Japón, Alemania y Noruega, todos por debajo del 40 %.

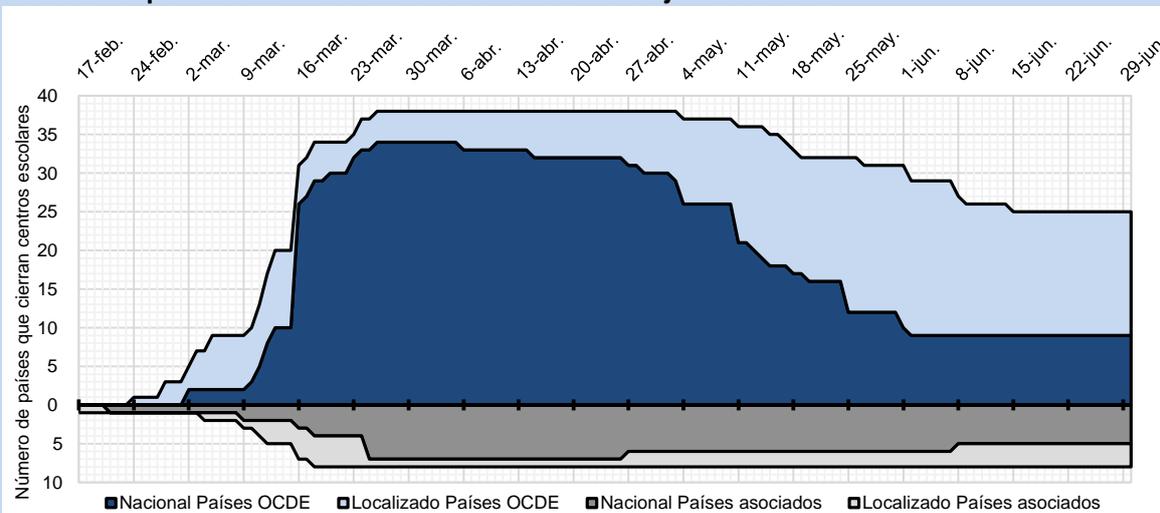
### Cuadro 3.5. Consecuencias de la COVID-19 en los calendarios escolares

El 16 de febrero de 2020, China fue el primer país que impuso el cierre de centros educativos en algunas regiones. A partir de este momento, y a medida que la pandemia se extendía, otros países decidieron cerrar igualmente las escuelas. Hacia finales de marzo, el cierre se había aplicado en los 45 países que recoge el informe *Education at a Glance 2020*, aunque de diferente manera. En cuarenta países el cierre fue en todo el territorio, y solo localmente en cinco (Australia, Islandia, Federación Rusa, Suecia y Estados Unidos). Un caso particular lo constituyen las escuelas de educación primaria de Islandia, que permanecieron abiertas cuando el tamaño de las clases era de menos de 20 alumnos. En Suecia los centros de educación primaria y primera etapa de educación secundaria permanecieron abiertos, mientras que los de segunda etapa de educación secundaria se cerraron a mediados de marzo (UNESCO, 2020).

#### Impacto en el número de semanas de instrucción en la escuela

Es difícil precisar el número de semanas que las escuelas permanecieron cerradas en cada país, ya que en muchos de ellos las autoridades locales o regionales tienen autonomía para determinar el cierre o reapertura de las escuelas. Sin embargo, de forma general, a finales de mayo de 2020, el cierre de escuelas había sido efectivo en al menos 7 semanas en 2 países (4 %), 8-10 semanas en 4 países (9 %), 10-12 semanas en 28 países (62 %), 11-15 semanas en 10 países (22 %) y más de 15 semanas en China (UNESCO, 2020). Hay que considerar, no obstante, que en estos periodos están incluidos distintos periodos vacacionales; además, países como Australia y Chile han iniciado el año escolar un mes más tarde para minimizar los efectos de la pandemia.

**Gráfico A. Número de países con cierre de centros educativos debido a la COVID-19**  
**Datos en el periodo de 17 de febrero de 2020 al 29 de junio de 2020**



**Nota:** El gráfico cubre instituciones educativas desde educación Infantil a educación terciaria. Cierre localizado de escuelas se refiere a cierre de solo algunos niveles educativos y/o algunas regiones (datos de UNESCO, 2020).

## Medidas para continuar el aprendizaje de los estudiantes durante el cierre de las escuelas

Al tener sus escuelas cerradas, los países han utilizado diferentes recursos para continuar apoyando el aprendizaje. Por ejemplo, materiales escolares (libros, actividades en papel), educación por radio y por televisión y recursos educativos en red. Se han utilizado distintas herramientas para llegar al mayor número de estudiantes posible y, entre ellas, las plataformas *online* han sido las más utilizadas (OECD/Harvard, 2020). Estas plataformas ofrecen desde contenidos educativos donde el alumnado puede explorar a su discreción, a programas formales de autoaprendizaje dirigidos o clases en tiempo real administradas por los propios profesores mediante plataformas de reunión virtual.

Otro medio muy extendido son las emisiones televisivas con contenido educativo. En algunos países, se han emitido programas de televisión para atender a niños de escuelas de educación primaria (por ejemplo, en Grecia, Corea y Portugal) que tienen más dificultades para utilizar plataformas digitales. Las emisiones de televisión también son adecuadas para alumnado que no tiene posibilidades de seguir la instrucción *online*. A pesar de sus ventajas, las emisiones pueden estar limitadas a cubrir solo unas pocas asignaturas debido al poco tiempo de estos programas de televisión. Por ejemplo, en España, los dos canales de televisión pública han cubierto una de las cinco materias (Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Plástica y Educación Física) al día durante un periodo de una hora, ya que había que atender diferentes rangos de edad (MEFP, 2020a). El programa *Aprendemos en casa* nació impulsado por el Ministerio de Educación y Formación Profesional en colaboración con RTVE para paliar la falta de clases presenciales, especialmente entre el alumnado socialmente más vulnerable. Contó además con la colaboración de 14 editoriales y nueve portales educativos y se complementó con una web a disposición de toda la comunidad educativa para acceder a diversos recursos y herramientas para facilitar el aprendizaje en un entorno virtual, entre otras medidas.

## Reapertura de las escuelas

Después de mediados de abril, algunos países de la OCDE comenzaron a reabrir las escuelas para algunos niveles educativos. A finales de mayo, dos meses después de iniciado el cierre, las escuelas habían reabierto (al menos parcialmente) en dos terceras partes de los países de la OCDE.

Muchos países han realizado esta reapertura gradualmente, estableciendo fases según el nivel educativo, priorizando educación infantil y/o primaria (Dinamarca, Francia, Japón, Países Bajos y Noruega) y estableciendo medidas adicionales de tamaño de clases y distancia física. En Grecia y Corea, fueron los estudiantes que se presentaban a exámenes de acceso a educación terciaria los primeros que se reincorporaron.

En España, al pasar a la Fase II a partir del 8 de junio se ofrecía la posibilidad a los centros educativos de abrir para niños menores de 6 años de educación primaria, en familias en las que los padres no podían desempeñar teletrabajo, y en educación secundaria de manera voluntaria y también para los estudiantes que finalizan la etapa (Ministerio de Sanidad, 2020).

### Referencias:

- OECD/Harvard (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the COVID-19 pandemic is changing education*. Retrieved June 3, 2020, from [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133\\_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changing-education)
- MEFP (2020a). <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/03/20200321-mefprtve.html> (acceso el 15 de julio 2020).
- Ministerio de Sanidad (2020). [https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov-China/documentos/Anexo\\_II\\_FASES.pdf](https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov-China/documentos/Anexo_II_FASES.pdf) (acceso el 15 de julio 2020).

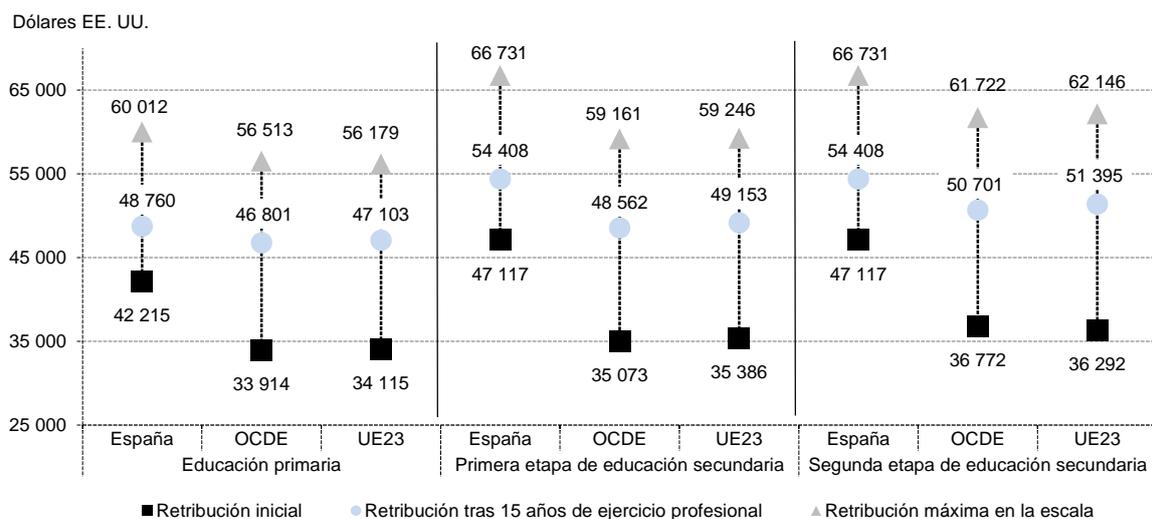
### 3.5 Retribuciones del profesorado y los directores

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 acceder al puesto de dirección 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, 2019b).

**Gráfico y Tabla 3.9 (extracto de la Tabla D3.1 y D3.10)**

**Retribución del profesorado (2019)**

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		1.ª etapa de e. secundaria		2.ª 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	
<b>España</b>	<b>42 215</b>	<b>60 012</b>	<b>47 117</b>	<b>66 731</b>	<b>47 117</b>	<b>66 731</b>	<b>39</b>
<b>OCDE</b>	<b>33 914</b>	<b>56 513</b>	<b>35 073</b>	<b>59 161</b>	<b>36 772</b>	<b>61 722</b>	<b>26</b>
<b>UE23</b>	<b>34 115</b>	<b>56 179</b>	<b>35 386</b>	<b>59 246</b>	<b>36 292</b>	<b>62 146</b>	<b>29</b>
Francia	31 300	55 086	32 941	56 889	32 941	56 889	29
Grecia	20 457	40 302	20 457	40 302	20 457	40 302	36
Italia	31 313	45 874	33 708	50 371	33 708	52 644	35
Portugal	33 834	73 028	33 834	73 028	33 834	73 028	34
Alemania	63 257	83 178	69 735	91 510	74 021	103 715	a
Países Bajos	41 632	68 525	44 215	90 639	44 215	90 639	m
Finlandia	35 187	45 945	38 002	49 622	39 899	53 024	20
Noruega	39 676	52 171	39 676	52 171	47 960	58 796	16
Suecia	40 650	53 668	41 928	55 287	42 702	56 176	a
Brasil	13 631		13 631		13 631		m
Chile	23 260	43 201	23 260	43 201	24 052	44 785	30
México	21 534	42 951	27 398	54 437	51 775	63 992	a
Estados Unidos	41 119	71 427	41 833	74 683	41 806	73 200	a
Inglaterra (RU)	31 265	51 520	31 265	51 520	31 265	51 520	a
Irlanda	36 966	71 695	36 966	72 297	36 966	72 297	m
Japón	29 440	60 792	29 440	60 792	29 440	62 388	36

Además de las retribuciones de los docentes, el indicador D3 (ver Gráfico y Tabla 3.9) analiza el salario de los directores de los centros escolares en las distintas etapas educativas. Esto permite

hacer comparaciones entre países y dentro de cada uno, de manera que, para un nivel educativo concreto, se pueden estudiar las diferencias entre el salario de las personas cuya función principal es la de dirigir un centro educativo y el de aquellas encargadas principalmente de la enseñanza directa a los alumnos, es decir, el profesorado.

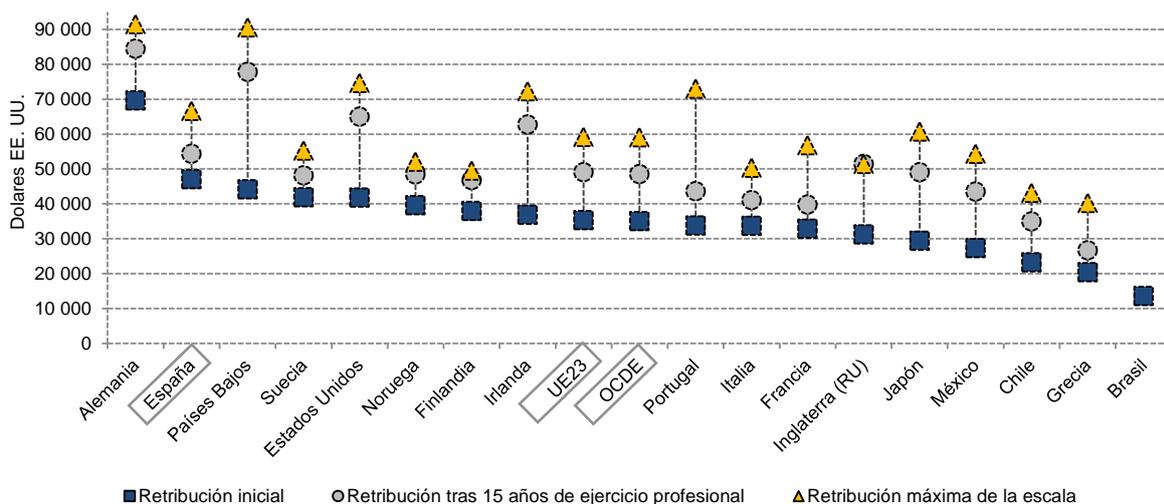
Para todos los niveles educativos, el salario del profesorado en España es superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE23. Sin embargo, el tiempo necesario para alcanzar el salario más alto en la escala es en España de los mayores de la OCDE.

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 8,4 % en los países de la OCDE y del 6,4 % en los países de la UE23. En España esta diferencia es del 11,6 %. México es claramente el país con la mayor diferencia, con un 140,4 %, seguido de Noruega con el 20,9 %. Brasil, Grecia, Inglaterra, Irlanda, Japón y Portugal pagan el mismo salario inicial a sus profesores independientemente del nivel educativo en el que estos enseñan (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 26 años de experiencia, mientras que para la UE23 se alcanza a los 29 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), Japón (36), Italia (35 años) o Portugal (34 años). Los países analizados en los que se alcanza el salario máximo en el menor número de años son Noruega (16 años) y Finlandia (20 años).

**Gráfico 3.10 (extracto de la Tabla D3.1)**

Salarios del profesorado de primera etapa de educación secundaria en diferentes momentos de su carrera docente (2019)  
Salarios reglamentarios anuales de los profesores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



El análisis del salario del profesorado según el momento de la carrera profesional presenta diferencias entre España y las medias internacionales. Así, el salario en España es superior al salario medio del conjunto de países de la OCDE y de la 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 24,5 % superior a la media de la OCDE y un 23,7 % superior a la media de la UE23. La diferencia es similar en la educación secundaria, con salarios iniciales superiores a las medias internacionales en la primera etapa en torno al 33 %, mientras que en la segunda etapa superan el 28 % al salario medio de la OCDE y el 29 % al de la UE23. 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 6,2 % y un 12,8 % (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 así como la retribución máxima que puede alcanzarse para cada país, con diferencias muy importantes. Para la media de la OCDE, el salario inicial es de 35 073 dólares, mientras que la media UE23 es de 35 386 dólares. Las diferencias oscilan entre menos de 20 000 dólares en Brasil y por encima de 69 000 dólares en Alemania, superando los 40 000 en España, Países Bajos, Suecia y Estados Unidos. El salario máximo que puede alcanzar el profesorado de primera etapa de educación secundaria en la media de países de la OCDE es de 59 161 dólares, muy similar a la media de la UE23 (59 246 dólares). Para los países analizados, esta cantidad varía entre los 40 302 de Grecia y los más de 91 000 dólares de Alemania.

Si se compara la retribución salarial del profesorado español con la del resto de los países, esta se revela alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera, teniendo en cuenta, 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.

**El salario reglamentario del profesorado de educación primaria y primera etapa de educación secundaria es entre un 15 % y un 19 % inferior al de los trabajadores con nivel de educación similar en la media de la OCDE y la UE23. Sin embargo, en España es entre un 3 % y un 11 % superior.**

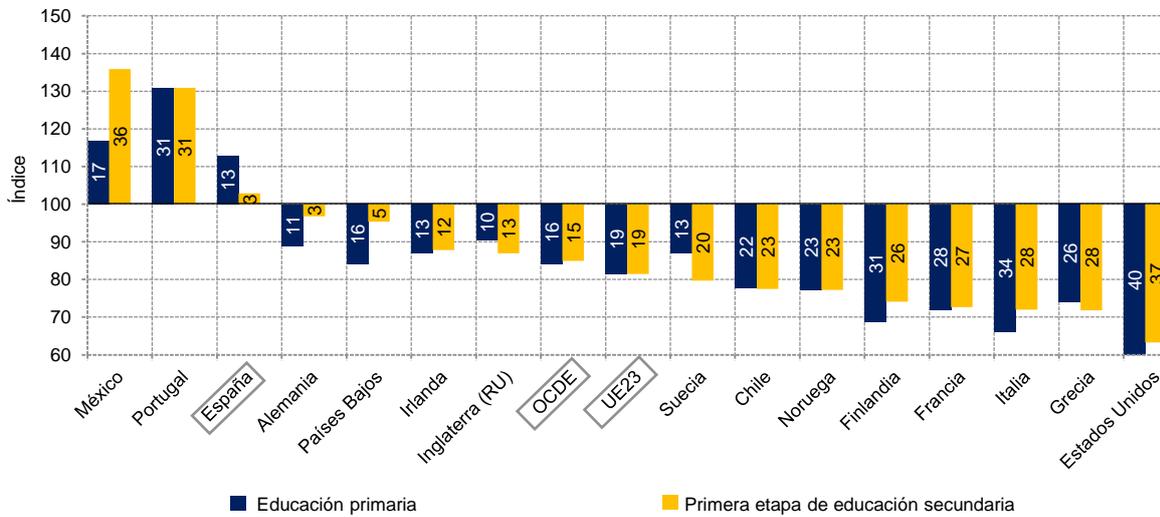
Los sistemas educativos compiten con otros sectores económicos para atraer a los mejores profesionales. Las investigaciones más recientes muestran que el salario y las oportunidades de empleo se encuentran entre los factores que hacen atractiva la carrera docente (Johnes & Johnes, 2004). Por otro lado, el salario relativo del profesorado comparado 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 2020*).

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 inferior a los ingresos de un trabajador con el mismo nivel de cualificación (16 % y 19 % inferior respectivamente); sin embargo, en España es un 13 % superior. En primera etapa de educación secundaria, las diferencias son similares. En el caso de la media de la OCDE y la UE23, el salario de un profesor con quince años de experiencia es un 15 % y 19 % inferior respectivamente, mientras que en España vuelve a ser superior (3 %). El país con mayor ventaja salarial en educación primaria es Portugal (31 %); para primera etapa de educación secundaria es México (36 %). Estados Unidos es el país con el salario del profesorado significativamente inferior a los ingresos medios de los trabajadores con nivel de educación similar (40 % en educación primaria y 37 % en primera etapa de educación secundaria).

**Gráfico 3.11 (extracto de la Tabla D3.7 y 3.8)**

Ventaja salarial del profesorado relativo al salario de los trabajadores con nivel de educación similar (2019)

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 similar



**Nota:** Países ordenados de mayor a menor según la ventaja salarial del profesorado de primera etapa de educación secundaria. Los datos de Italia, Irlanda y Portugal utilizan los salarios reales comparados con los ingresos de trabajadores con nivel de educación terciaria.

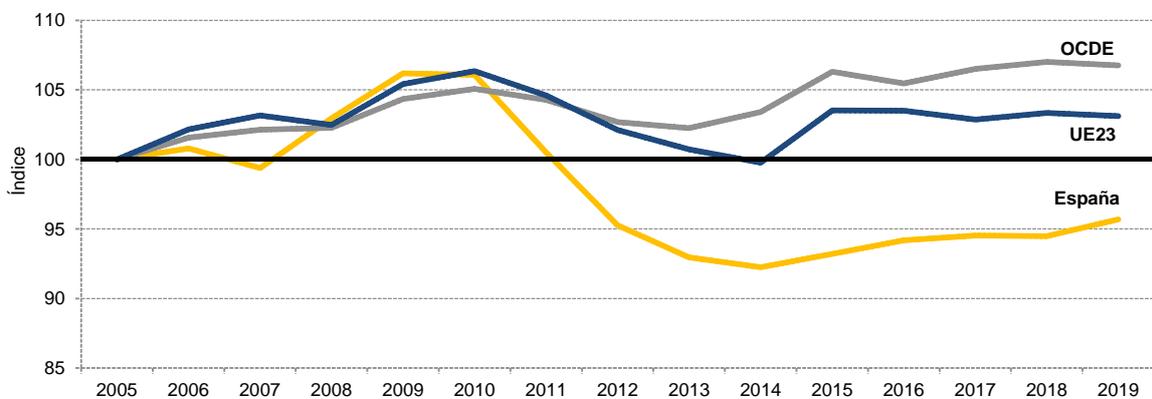
El salario del profesorado en España no ha recuperado los valores anteriores a la crisis económica de 2008 y se encuentra aún por debajo del salario medio de 2005, mientras que las medias de la OCDE y la UE23 presentan valores superiores.

Entre 2005 y 2019, 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 estos salarios para la mayoría de los países de la OCDE. En 2019, el salario del profesorado de primera etapa de educación secundaria es un 7 % superior al salario de 2005 para la media de la OCDE y un 3 % superior para la media de la UE23. Sin embargo, en España, el salario del profesorado es un 4 % inferior al de 2005 (Gráfico 3.12).

**Gráfico 3.12 (extracto de la Tabla D3.14)**

Evolución del salario reglamentario del profesorado con la cualificación más frecuente, entre 2005 y 2019

Índice de cambio entre 2005 y 2019 del salario reglamentario del profesorado con 15 años de experiencia de primera etapa de educación secundaria (2005=100), convertido a precios constantes utilizando deflatores para consumo privado



Entre 2009 y 2014 se produce una bajada muy importante en el salario del profesorado a nivel general que afectó especialmente a países como España, llegando a representar el salario del profesorado en 2014 el 92,2 % del salario de 2005. Desde el año 2014 y a pesar del constante

crecimiento del salario del profesorado, en España aún no se ha alcanzado el nivel de ingresos anterior a la crisis. Los países analizados en este informe con mayor crecimiento salarial con respecto a 2005 son Suecia (29 %), Noruega (20 %) y Alemania (20 %). Sin embargo, el grupo de países que han visto reducido el salario del profesorado es también muy importante, y ejemplo de ello son Grecia (un 30 % inferior), Inglaterra (9 %) y Japón (8 %).

El salario mínimo de un director de primera etapa de educación secundaria es un 48,5 % superior que el 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.

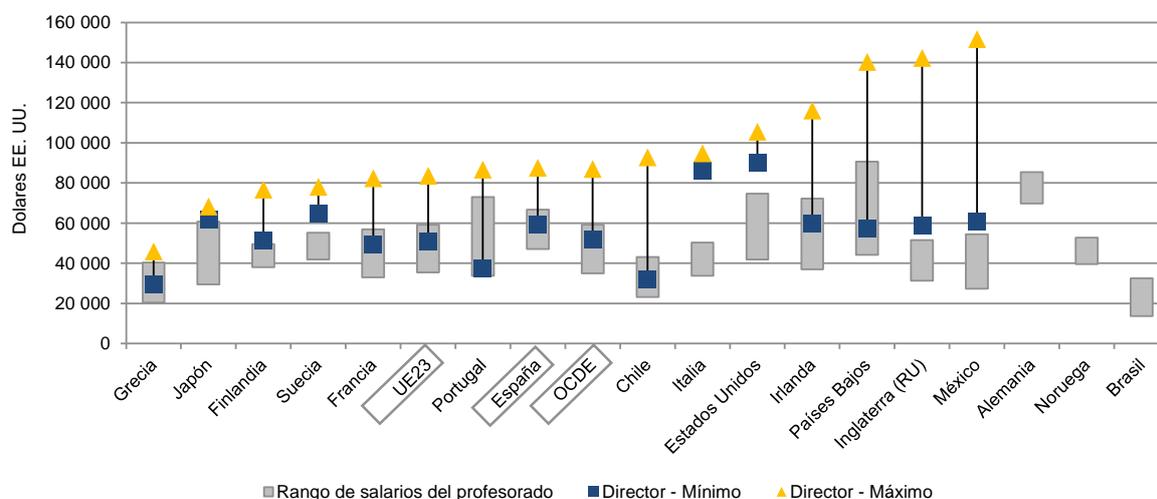
Para completar el análisis de las retribuciones de los docentes, este se analiza y compara finalmente con las retribuciones de los directores de los centros educativos. Las responsabilidades de los directores presentan variaciones entre países, y dentro del mismo país, en función del centro que dirigen. 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 (52 077 dólares) es un 48,5 % superior al de un profesor; para la UE23 (50 644 dólares) supone un 43,1 % más. En el caso de España, con un salario mínimo de 59 038 dólares, la diferencia con el salario inicial de un profesor es inferior a los promedios internacionales (25,3 % superior). No obstante, en valores absolutos el salario inicial de los directores en España también supera el de la media de la OCDE y la UE23 (Gráfico 3.13).

**Gráfico 3.13 (extracto de la Tabla D3.1 y D3.4)**

Retribución mínima y máxima del profesorado de primera etapa de educación secundaria y de directores (2019)

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 menor a mayor retribución máxima del director.

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 86 974 dólares (47,0 % más que el salario máximo de un profesor) y 83 555 dólares en la UE23 (41,0 % más que un profesor). España en este caso tiene un salario máximo similar al de los promedios internacionales, 87 591 dólares, que representa un 31,3 % más que el salario máximo de un profesor del mismo nivel educativo.

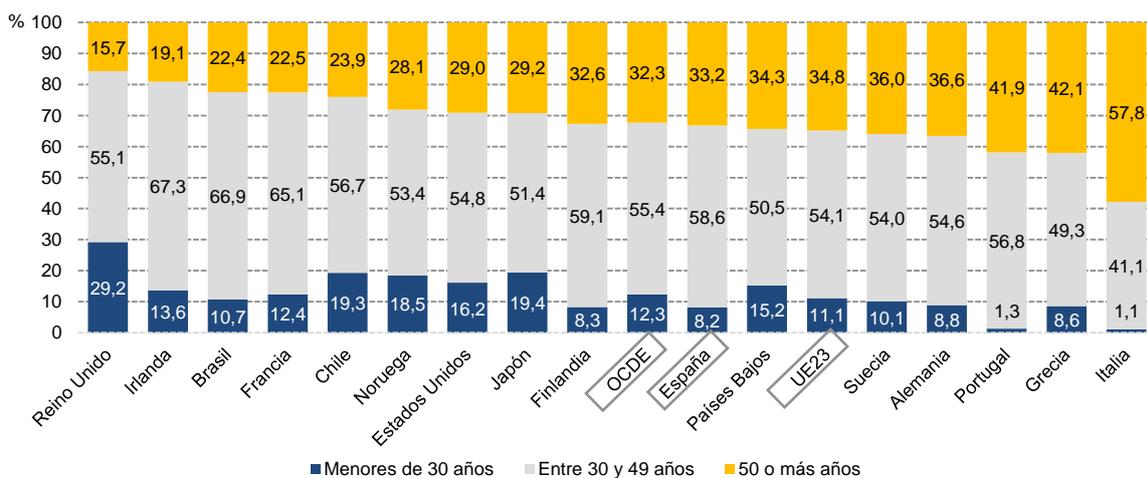
Los países con mayores diferencias entre el salario inicial de un profesor y de un director son Italia (155,6 % superior), México (121,3 %) y Estados Unidos (116,0 %). Sin embargo, la situación es diferente cuando se considera el salario máximo que un director puede alcanzar, frente al de un profesor en el nivel de primera etapa de educación secundaria; en este caso, las mayores diferencias se dan en México (178,5 %), Inglaterra (176,2 %) 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 11 % 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 jubilarse, 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 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 adultos jóvenes.

**Gráfico 3.14a (extracto de la Tabla D5.3)**  
Distribución del profesorado de educación primaria por grupos de edad (2018)



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

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 32,3 % y el 34,8 % del profesorado, respectivamente, tiene 50 o más años. España se sitúa entre estas dos medias, con un 33,2 % del

total. Entre los demás países analizados en este informe, aquellos con un porcentaje mayor de profesores con 50 o más años son Italia (57,8 %), Grecia (42,1 %) y Portugal (41,9 %). En cambio, los porcentajes más bajos se dan en Reino Unido, con tan solo un 15,7 % de los profesores mayores de 50 años, Irlanda, con un 19,1 % y Brasil, con un 22,4 %.

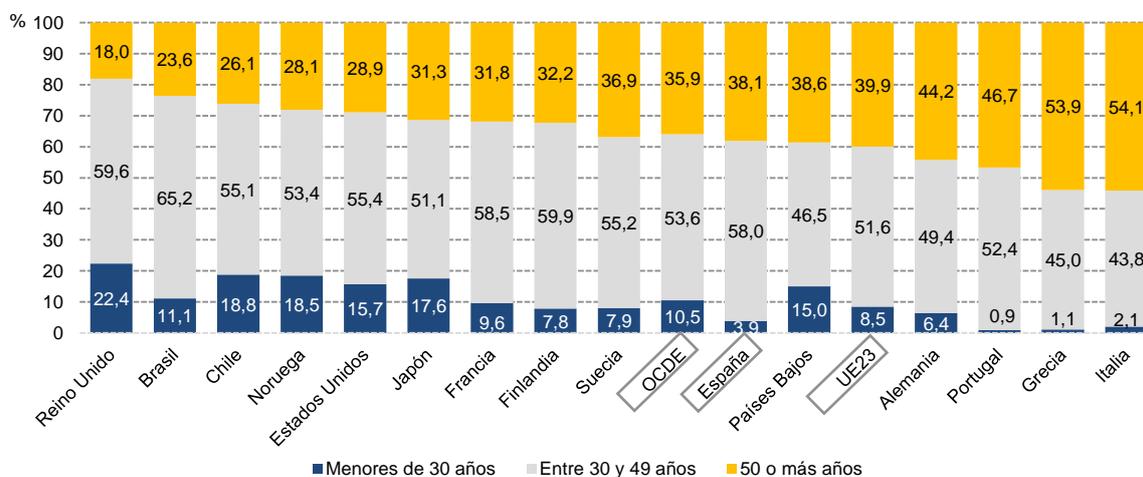
Entre los 30 y los 49 años, la media de profesorado de los países de la OCDE es del 55,4 %, similar a la media UE23 (54,1 %). En España, el porcentaje de profesores de esta edad se sitúa por encima de ambos valores (58,6 %). Los países con los porcentajes más elevados, por encima del 60 %, son Brasil, Francia e Irlanda. El grupo de profesores menores de 30 años representa al 12,3 % y 11,1 % para la media de la OCDE y de la UE23, respectivamente, mientras que en España solo alcanza el 8,2 %, situándose entre los países analizados con menor proporción. Italia, con 1,1 %, y Portugal, con 1,3 %, tienen las proporciones más bajas. El Reino Unido es el país con el profesorado más joven (29,2 %) seguido de Japón, Chile y Noruega, con alrededor del 19 %.

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 35,9 % del total. En la UE23, estos representan al 39,9 % y, en el caso de España, igual que ocurre en el nivel de educación primaria, se sitúa entre estos porcentajes, con un 38,1 %, es decir, 4,9 puntos porcentuales más que en el nivel de educación anterior. Los profesores mayores de 50 años representan más del 40 % en Alemania (44,2 %), Portugal (46,7 %), Grecia (53,9 %) e Italia (54,1 %). Las proporciones más bajas se dan en Reino Unido (18,0 %) y Brasil (23,6 %).

Para el tramo de edad entre 30 y 49 años, la media de los países de la OCDE y de la UE23 es del 53,6 % y del 51,6 %, respectivamente. España queda por encima de las medias internacionales con el 58,0 % del profesorado. El país que alcanza el porcentaje más elevado es Brasil, con el 65,2 % 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 3,9 % 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 (10,5 %) y UE23 (8,5 %). 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 22,4 %, seguido de Chile (18,8 %) y Noruega (18,5 %).

**Gráfico 3.14b (extracto de la Tabla D5.3)**  
Distribución del profesorado de primera etapa de educación secundaria por grupos de edad (2018)



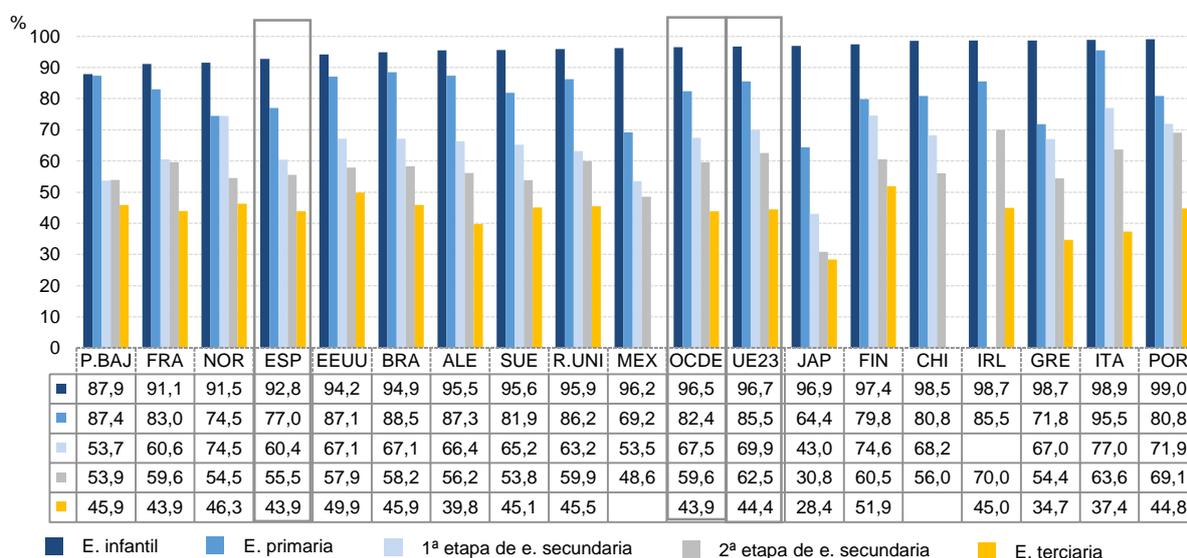
**Nota:** Los países están ordenados de menor a mayor en función de la proporción de profesores mayores de 50 años.

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, quedando 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 92,8 % del profesorado son mujeres en educación Infantil, un 77,0 % en educación primaria, un 60,4 % en la primera etapa de educación secundaria, un 55,5 % en la segunda etapa de educación secundaria y un 43,9 % en educación terciaria. En media para los países de la OCDE, la proporción de mujeres es superior a la de España en todos los niveles educativos excepto en terciaria, donde coinciden: 96,5 %, 82,4 %, 67,5 %, 59,6 % y 43,9 %, 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 (49,9 %). En España, el porcentaje de profesoras en educación terciaria es igual al de la media de países de la OCDE (43,9 %) y ligeramente inferior a la de la UE23 (44,4 %). Sin embargo, la presencia de mujeres en educación terciaria es superior en España a la de países como Japón (28,4 %), Grecia (34,7 %), Italia (37,4 %) y Alemania (39,8 %) (Gráfico 3.15).

**Gráfico 3.15 (extracto de la Tabla D5.1)**  
Porcentaje de mujeres profesoras por nivel educativo (2018)



**Nota:** Los países están ordenados de menor a mayor en función del porcentaje de mujeres profesoras en educación infantil.

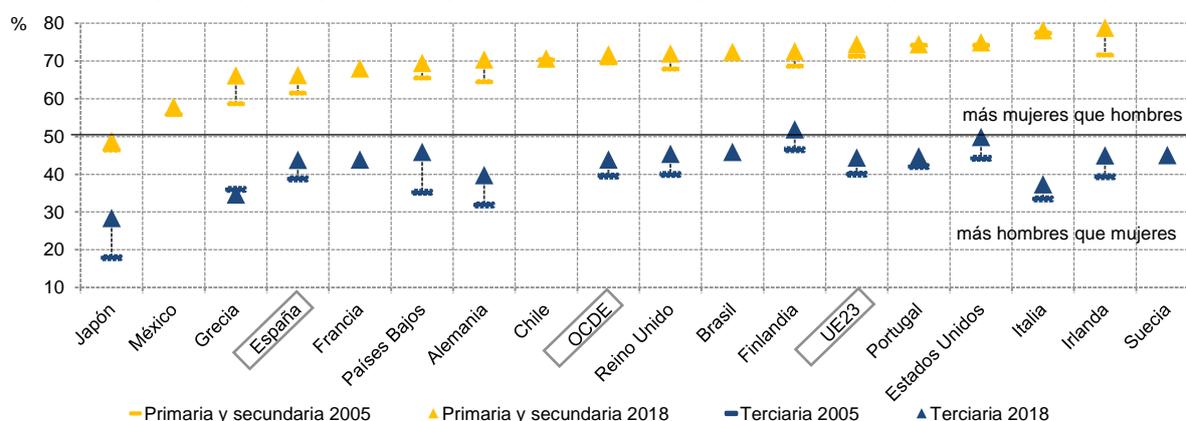
Algunas hipótesis que presenta el análisis de este indicador en el informe internacional *Education at a Glance 2020* y que pueden explicar la elevada presencia de las mujeres en los diferentes niveles educativos, especialmente en los inferiores, son los factores culturales a la hora de elegir los estudios universitarios, que pueden estar condicionados por estereotipos de género, así como los 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 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.

Entre 2005 y 2018, la proporción de mujeres entre el profesorado de educación primaria y educación secundaria ha crecido para la media de la OCDE en 2,2 puntos porcentuales, por debajo de la subida de 4,8 puntos en España. Los países que están más alejados de la paridad en estos niveles son Irlanda, Italia, Estados Unidos y Portugal. Ningún país consigue reducir la brecha de género en el conjunto de estos niveles educativos.

**Gráfico 3.16 (extracto de la Tabla D5.2)**

Variación del porcentaje de mujeres entre el profesorado de educación primaria, secundaria y terciaria, entre 2005 y 2018



**Nota:** Los países están ordenados por porcentaje creciente de mujeres en educación primaria y secundaria en 2018.

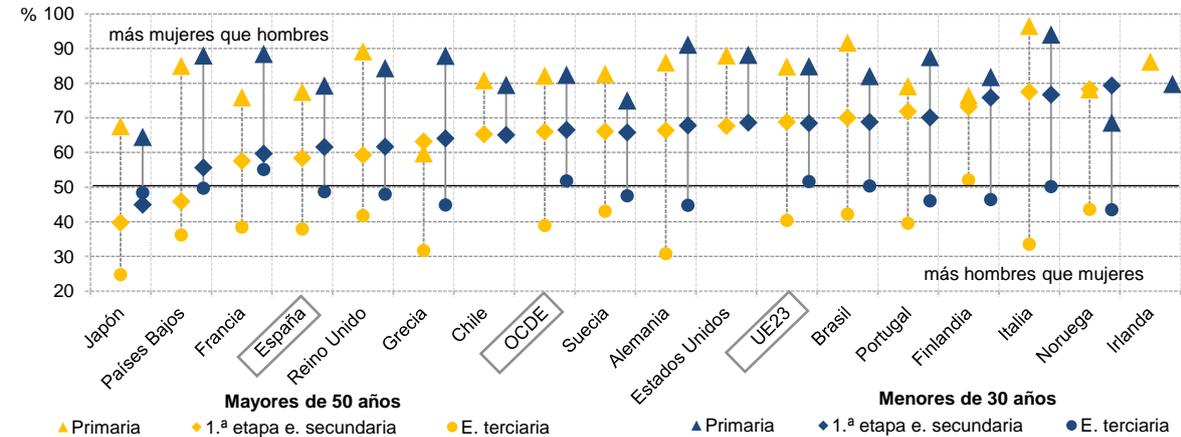
El nivel de educación terciaria presenta también un crecimiento en la proporción de mujeres entre el profesorado; sin embargo, en este caso, el incremento es a favor de la paridad de género, mientras que en los niveles inferiores del sistema educativo crece la desigualdad. El incremento entre 2005 y 2018 de mujeres entre el profesorado de educación terciaria es en España de 5,0 puntos porcentuales, similar al de la media de países de la OCDE y la UE23 (4,4 puntos porcentuales). En 2018, Finlandia (51,9 %) y Estados Unidos (49,9 %) son los países que tienen mayor proporción de mujeres en educación terciaria; Japón (28,4 %) y Grecia (34,7 %) son los que menos tienen. Los mayores crecimientos, por encima de 10 puntos porcentuales, se producen en Japón y Países Bajos. Solo en Grecia se ha reducido la proporción de mujeres entre el profesorado de educación terciaria (-1,4 puntos porcentuales).

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.

El análisis del Gráfico 3.17 permite ver patrones similares en todos los países en cuanto al porcentaje de mujeres mayor de 50 años y el porcentaje de mujeres menor de 30. En la media OCDE, así como en España, hay un mayor porcentaje de mujeres en el grupo de edad de menores de 30 años para todos los niveles educativos. En 2018, eran mujeres el 83 % del profesorado menor de 30 años en educación primaria (frente al 82 % de 50 a más años), y el 68 % del profesorado menor de 30 años de primera etapa de educación secundaria (frente al 66 % de 50 o más años de esta etapa educativa). En educación terciaria también es mayor el porcentaje de mujeres jóvenes (un 52 %, frente a un 39 % de las mujeres mayores de 50 años). Sin embargo,

existen excepciones en algunos países. Por ejemplo, Brasil, Italia, Japón o Reino Unido tienen una proporción menor de mujeres para el nivel de educación primaria en el grupo de menores de 30 años. La incorporación de más mujeres al profesorado de nivel de educación terciaria hace que la proporción en este nivel sea mayor entre el grupo de edad de menos de 30 años en todos los países analizados.

**Gráfico 3.17 (extracto de la Tabla D5.2)**  
**Porcentaje de mujeres entre el profesorado por nivel educativo y edad (2018)**



**Nota:** Los países están ordenados por el porcentaje creciente de mujeres mayores de 50 años en primera etapa de educación secundaria.

# 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 2009-2019, el porcentaje de población adulta que posee solamente estudios obligatorios (inferiores a la segunda etapa de educación secundaria) se ha reducido en 9,7 puntos porcentuales, pasando del 48,4 % al 38,7 %. A pesar de la mejora, los valores siguen siendo altos respecto a la media de los países de la OCDE (de 26,2 % a 21,9 %) y de los países de la UE23 (de 24,2 % a 18,3 %). 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 30,2 %, en la OCDE al 15,5 % y en la UE23 al 13,2 %. 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 22,7 % tiene una titulación de este nivel, esta población supera el 40 % en la media de la OCDE (42,4 %) y de la UE23 (44,8 %). Por el contrario, en España se da un alto porcentaje de población adulta con estudios terciarios (38,6 %) entre la media de la OCDE (39,6 %) y de la UE23 (37,4 %). 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 Reino Unido y España, donde la población con estudios terciarios es claramente superior, o Alemania, Italia, Chile y Brasil, donde la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria es mayoritaria en esta comparación, con diferencias superiores a 15 puntos porcentuales en todos los casos.

Dado que el nivel de segunda etapa de educación secundaria suele preparar a la población para acceder a la educación superior (vía general) o para acceder directamente al mercado laboral, es más común que la población con este nivel educativo tenga una titulación por una vía profesional que por una vía general. Sin embargo, en España el 13,3 % de la población tiene una titulación de segunda etapa de educación secundaria con orientación general frente al 9,4 % cuya titulación de este nivel tiene orientación profesional.

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 obtenido 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 logrado el nivel de ciclo corto de educación terciaria.

Las diferencias de género son importantes en los programas profesionales. Para la población entre 25 y 34 años y el nivel de segunda etapa de educación secundaria, la infrarrepresentación de las mujeres en los programas con orientación profesional es generalizada, representando solo

el 41,8 % de las personas con este nivel de educación y orientación de programa en la OCDE; en España, sin embargo, alcanzan el 50,8 %. Además, las diferencias de género en este sentido se han hecho más grandes en la comparación entre generaciones para casi todos los países analizados.

El análisis entre generaciones también presenta otras diferencias importantes sobre la orientación de los programas educativos. En la mayoría de los países, la proporción de adultos con cualificaciones profesionales ha disminuido de generación en generación. El 71,6 % de la población entre 55 y 64 años de la OCDE ostenta una cualificación profesional, mientras que representa el 59,4 % de la población entre 25 y 34 años. De nuevo, en España, se da un patrón diferente, ya que pasa del 35,7 % en la generación entre 55 y 64 años al 48,9 % en la generación entre 25 y 34 años.

### **Escolarización en educación infantil**

La tasa de escolarización en el primer ciclo de educación infantil en programas clasificados dentro del CINE 01 en España es del 38,2 %, superior a la media de la OCDE (25,5 %) y de la UE23 (23,6 %), y crece más de 10 puntos porcentuales desde el año 2010. Para los menores de 1 año, solo Irlanda, España y Portugal presenten tasas superiores al 12 % entre los países analizados. Sin embargo, a la edad de 2 años, para la media de la OCDE, la tasa de escolaridad alcanza el 46,3 %, y en la UE23 el 46,7 %. España, con un 60,0 %, queda por encima de ambas medias.

De media, aproximadamente un 78 % de los niños de 3 años está escolarizado en los países de la OCDE y un 85 % en los países de la UE23, en 2018. En España, a los 3 años la escolarización es casi 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.

Otra de las diferencias entre ambos ciclos de educación infantil se refiere a la ratio de niños y educadores. Las ratios en el segundo ciclo son prácticamente el doble que las del primer ciclo y las medias de España son similares o ligeramente superiores a las de la OCDE y la media UE23.

### **Acceso y titulación en segunda etapa de educación secundaria**

En 2018, la tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años en España es del 87,2 %, superior a la de la media de la OCDE (84,1 %), aunque por debajo de la media de la UE23 (87,8 %). En la primera etapa de educación secundaria, España, con un 10,4 %, tiene un porcentaje menor que la media OCDE y UE23. En el nivel de segunda etapa de educación secundaria, España tiene escolarizada al 59 % de la población de entre 15 y 19 años, porcentaje similar a la OCDE y la UE23. Hay diferencias importantes entre países en relación a la orientación general o profesional de los programas donde se escolarizan los estudiantes de este nivel educativo. En la media OCDE, el 11,3 % ya está escolarizado en educación terciaria, mientras que en España es el 17,5 %.

La tasa de finalización en España en segunda etapa de educación secundaria por la vía general (Bachillerato) es del 82,2 %, y por la vía profesional del 60,0 %, lo que supone una diferencia de 22 puntos porcentuales. Por género, la diferencia de la tasa de finalización es de 7,9 puntos porcentuales, ya que el 79,3 % de las mujeres completa sus estudios de segunda etapa de educación secundaria, frente al 71,4 % de los hombres.

## Acceso y titulación en educación terciaria

En 2018 España presenta una tasa de acceso a educación terciaria del 64,8 %, significativamente superior a la de las medias internacionales de la OCDE (49,3 %) y de la UE23 (48,3 %). La tasa de acceso estimada a la educación terciaria no universitaria de ciclo corto alcanza en España el 26,6 %, cifra más elevada que los promedios de la OCDE (9,9 %) y de la UE23 (7,3 %). 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 43,1 %, porcentaje similar a las medias de la OCDE (43,7 %) y de la UE23 (43,0 %). Respecto a los programas de máster o equivalente, en España la tasa de acceso es del 14,5 %, esto es, similar a los porcentajes de la OCDE (14,1 %) y de la UE23 (15,7 %). En los programas de doctorado o de investigación avanzada, España, con una tasa de acceso del 1,7 %, supera a los promedios de OCDE (1,0 %) y de la UE23 (1,1 %). Las variaciones entre países en todos estos programas son importantes.

De los estudiantes que acceden a educación terciaria por primera vez en España en 2018, el 38,2 % lo hace a ciclos cortos de educación terciaria, porcentaje por encima de la media OCDE (16,8 %). El porcentaje de alumnado que accede a estudios de grado o equivalente es de un 50,3 % en España, el más bajo de los países estudiados. La tasa de alumnado que accede a través de estudios de máster o equivalente es del 11,6 %, porcentaje que está por encima de la media OCDE (6,3 %) y UE23 (7,9 %).

La media de edad de los estudiantes que acceden por primera vez a ciclos cortos de educación terciaria es de 25 años en la OCDE y la UE23 y de 24 años en España. El campo de estudios con mayor porcentaje de nuevos estudiantes en educación terciaria de ciclo corto en España es el de STEM con un 29,0 %, seguido de ciencias empresariales, administración y derecho (19,3 %) y salud y bienestar (16,9 %). En la media OCDE también se sigue este mismo orden, mientras que en la media UE23 el programa con mayor porcentaje de estudiantes entrantes es ciencias empresariales, administración y derecho, seguido de las STEM y de salud y bienestar.

La brecha de género no es excesivamente alta para la media de los países de la OCDE, ya que el 54,3 % de los estudiantes que acceden por primera vez a educación terciaria son mujeres, y en el caso de acceder a ciclo corto el porcentaje es del 52,8 %. En España las mujeres son el 53,1 % del total que accede a educación terciaria, y el 48,0 % del que opta por los programas de ciclo corto.

España tiene una de las tasas de graduación en educación terciaria más elevadas, previéndose que el 52,0 % de los menores de 30 años acabe graduándose en este nivel, muy por encima de la media OCDE (37,6 %) y UE23 (35,7 %). En España, el 36,9 % de los graduados por primera vez en educación terciaria en España lo hace en el nivel de ciclo corto, el 48,8 % en el nivel de grado o equivalente y el 14,3 % en el nivel de máster o equivalente. El porcentaje de graduados en ciclo corto en España está por encima de la media OCDE y UE23, aunque por debajo para los que obtienen por primera vez un título de grado.

En España, los campos de estudio más populares entre los graduados de educación terciaria son ciencias empresariales, administración y derecho (19,3 %), educación (17,0 %) y salud y bienestar (16,8 %); en la OCDE y la UE23 ciencias empresariales, administración y derecho y salud y bienestar son el primer y segundo campo de estudios entre los graduados en educación terciaria.

La edad media de los graduados por primera vez en España es de 22,2 años, una edad inferior a la media OCDE (25,3 años) o UE23 (24,8 años).

## 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 los promedios internacionales; únicamente el 3,5 % de los estudiantes universitarios son estudiantes internacionales, en 2018. Por nivel de educación terciaria, los porcentajes son del 17,2 % en programas de doctorado, del 10,6 % en programas de máster, del 1,3 % en programas de grado y del 1,2 % en programas de ciclo corto. El grupo de estudiantes internacionales mayoritario en España procede de América Latina y el Caribe, mientras 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 2,1 % de los estudiantes españoles se matricularon en 2018 en un país extranjero, por debajo de la media de la UE23 (3,8 %), pero por encima de la media OCDE (1,8 %). Reino Unido (23 %), Estados Unidos (14 %) y Alemania (15 %) son los destinos preferidos de los estudiantes españoles matriculados en un país extranjero.

## La educación y formación profesional

En la media OCDE, el 66,9 % de los estudiantes de formación profesional están en la segunda etapa de educación secundaria; en la UE23, es el 70,4 % y, en España, el 57,0 %. El resto de los estudiantes que siguen programas vocacionales en España se distribuyen de la siguiente manera: 2,1 % en programas de CINE 2 (Certificados de Profesionalidad de Nivel 1), 38,6 % en programas de CINE 5 (Ciclos Formativos de Grado Superior o equivalentes) y el 2,4 % siguen cursos de especialización que conducen a la obtención de certificados de nivel CINE 4.

En España, el 59,1 % de los estudiantes de formación profesional en segunda etapa de educación secundaria sigue un programa educativo con acceso directo a educación terciaria, frente al 69,9 % de la OCDE y el 65,6 % de la UE23.

La media de edad de los estudiantes de segunda etapa de educación secundaria en España por la vía profesional es 25 años, frente a los 17 años de la vía general. La media de edad en la OCDE y en la UE23 es de 21 años para la vía de formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria, siendo 17 y 18 años, respectivamente, la media de edad en la vía general. De media en la OCDE y UE23, el 45 % de los escolarizados en estos programas profesionales son mujeres, porcentaje similar al de España (46,3 %).

## 2. Educación, mercado laboral y financiación educativa

### Educación y empleo

De media en los países de la OCDE, alrededor de la mitad (52,7 %) de los jóvenes de 18 a 24 años de edad está en educación, un tercio (33,2 %) no lo está, pero sí se encuentra empleado, y el 14,3 % no está empleado, ni en educación o formación. En nuestro país, la proporción es de 58,8 %, 21,4 % y 19,7 %, respectivamente.

En España, el 19,7 % de los jóvenes entre 18 y 24 años está desempleado y no participa en actividades de formación; alrededor del 57 % 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

12,9 % de los jóvenes no tiene empleo ni hace formación y, a diferencia de nuestro país, de estos, solo el 44 % está buscando trabajo.

En España, del grupo de jóvenes entre 15 y 29 años, el 51,3 % está estudiando, el 30,4 % no estudia, pero está trabajando, y el 18,3 % 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 47,1 %), siendo mayores las diferencias entre los que no estudian y están ocupados (OCDE 39,9 %), y los que ni estudian ni trabajan (OCDE 13,0 %).

De 2009 a 2019, el número de jóvenes españoles entre 20 y 24 años que sigue estudiando ha aumentado en 15,5 puntos porcentuales; el incremento medio de la OCDE en el mismo periodo ha sido tan solo de 3,7 puntos, y el de la UE23 de 4,0 puntos.

En la mayoría de los países el porcentaje de adultos con segunda etapa de educación secundaria que no tiene empleo ni está en formación tiende a reducirse inicialmente, una vez transcurridos 2 y 3 años desde la graduación, y a aumentar de nuevo pasados 4 o 5 años. En España no se observa una gran dependencia del tiempo transcurrido de la graduación en estos porcentajes: 13,5 % para los graduados hace menos de dos años; 9,7 % para los que lo hicieron hace 2 y 3 años, y 13,0 % para los que terminaron la educación secundaria hace 4 o 5 años. Un patrón similar al de España se observa en la OCDE (con porcentajes de 14,2 %, 9,8 % y 11,8 %, respectivamente) y en UE23 (13,4 %, 9,5 % y 12,2 %).

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 de los adultos jóvenes, para todos los niveles de formación, son más bajas que el promedio de los países de la OCDE y de la UE23, excepto el nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria. Las tasas de desempleo en España son en todos los casos más elevadas.

En cuanto al tipo de programa, entre aquellos que cursaron segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria las tasas de empleo son, en general, superiores, si la vía cursada fue la profesional para los países de la OCDE. Entre los que se formaron en educación terciaria, las tasas de empleo son más altas para los que han alcanzado el nivel de máster que para los que poseen grado o ciclo corto. Los adultos con doctorado son los que tienen las tasas de empleo más elevadas.

Las tasas de empleo en los jóvenes de 25 a 34 años en España y en las medias OCDE y UE23 se han mantenido prácticamente estables desde 2009, aunque la tendencia ha sido positiva para los tres niveles educativos considerados en los promedios OCDE y UE23, mientras que, en España, salvo para el nivel inferior de estudios, las tasas de empleo han disminuido.

Aunque las tasas de empleo sean más bajas en España, la brecha de género es más reducida. En educación inferior a segunda etapa de educación secundaria la tasa de empleo de los hombres en 2019 es 19 puntos superior que la de las mujeres: esta distancia es de 27 y 26 puntos para ambos promedios, OCDE y UE23. La brecha se reduce a 5 puntos en España y 8 en las otras dos medias cuando se comparan los jóvenes con educación terciaria.

En general, para España y para las medias OCDE y UE23, las tasas de empleo de los adultos jóvenes cuyo nivel educativo es segunda etapa de educación secundaria o educación terciaria aumentan según transcurren los años desde la graduación. Sin embargo, en todos los casos las tasas de empleo en España quedan por debajo de las medias internacionales, reduciendo la distancia según aumenta el nivel de educación.

En cuanto a los salarios, los titulados en educación terciaria ganan en España un 48 % más que los titulados en segunda etapa de educación secundaria. Estos, a su vez, ganan un 16 % más que los que solo han completado la primera etapa de educación secundaria o un nivel inferior. Las medias OCDE y UE23 presentan una relación entre salarios y nivel educativo similar al caso de España, aunque en el caso de la educación terciaria las diferencias son mayores.

De manera sistemática, el salario de las mujeres adultas 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 76 % del salario de los hombres. Para las tituladas en segunda etapa de educación secundaria o niveles inferiores el salario representa el 78 % y 77 % del de los hombres con ese mismo nivel de educación, respectivamente. En España estos porcentajes son del 81 %, 75 % y 79 %, respectivamente.

### **Resultados sociales de la educación**

España tiene uno de los índices de acoso escolar más bajos. El 20 % del alumnado de 15 años cuyos padres no completaron la segunda etapa de educación secundaria han sufrido algún tipo de acoso escolar, frente al 17 % de los estudiantes que tienen al menos un progenitor con nivel educativo de segunda etapa de educación secundaria o superior. Estos porcentajes alcanzan en la media OCDE el 22 % y el 23 %, respectivamente, de donde se desprende que no hay ninguna ventaja significativa extra si los padres han alcanzado un nivel de educación superior.

En España y en las medias internacionales, cuanto mayor nivel educativo poseen los padres más de acuerdo se muestra el alumnado con situaciones y actitudes que impiden el acoso escolar, siendo las diferencias entre niveles educativos generalmente significativas. En España, el nivel de rechazo al acoso escolar es más alto que en la media OCDE, y llega al 89 % si los padres no alcanzaron el nivel de segunda etapa de educación secundaria y al 90 % si alguno de los progenitores superó este nivel educativo.

En España, solo el 31 % de los adultos de nivel de educación terciaria está en desacuerdo con la afirmación de que a las personas como ellos no se las tenga en cuenta en lo que hace el gobierno. Este porcentaje sube a un 34 % para los que alcanzan el nivel de segunda etapa de educación secundaria y baja al 25 % para los que tienen un nivel educativo inferior. Estos porcentajes son más bajos que el promedio de países con datos disponibles, lo que indica que la eficacia política parece menor en España que en otros países. Sin embargo, el 77 % de los españoles con nivel educativo de educación terciaria afirma estar entre algo y muy interesados en política, cifra por encima de la media, que es el 73 %.

### **Financiación de la educación**

Durante 2017, España presenta un gasto total por alumno en instituciones educativas inferior a la media de los países de la OCDE y la UE23, que gastan 1,11 y 1,14 veces más, 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.

En 2017, 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 87 %. Entre 2012 y 2017, el gasto en educación con fondos públicos se ha reducido en 3,1 puntos porcentuales en España, mientras que crece en 3,1 puntos el gasto privado. En media OCDE, la reducción ha sido de 0,4 puntos porcentuales en el gasto público, creciendo en 0,6 puntos el gasto privado.

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 2017, estos países gastaron una media del 5,0 % y

del 4,5 % de su PIB, respectivamente, en instituciones educativas de primaria a terciaria. En España, este porcentaje es del 4,3 %.

En 2017, 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 por debajo, con un 8,8 % del gasto público total.

En España, debido a su descentralización territorial, más de las tres cuartas partes de los fondos públicos destinados a la educación (82 %) provienen de los gobiernos regionales o autonómicos.

Los gastos de matriculación en educación terciaria varían entre países. Las instituciones públicas no cobran gastos de matriculación en el nivel de grado o equivalente en cerca de un tercio de los países OCDE que aportan datos. En una proporción parecida de países, entre los que se encuentra España, los gastos de matriculación están por debajo de los 2000 dólares, mientras que en el resto varían en un rango que se sitúa entre los 2600 y 8000 dólares. Realizar estudios de máster tiene generalmente un coste superior (un 30 % más de media) al de los grados.

Entre las medidas para apoyar financieramente a los alumnos, los préstamos, las becas y las subvenciones son los métodos más utilizados. El porcentaje de estudiantes que reciben becas o subvenciones en educación terciaria en España es del 42 %, porcentaje mayor que en Italia (39 %) o Portugal (20 %).

La distribución de la inversión en educación entre gastos corrientes y gastos de capital afecta a la provisión en servicios educativos, constituyendo los gastos de capital una proporción pequeña en comparación con los gastos corrientes. Solo el 8 % se dedica a gasto de capital desde educación primaria a educación terciaria en media para los países OCDE, mientras que en España este gasto se queda en el 5 %. El salario del profesorado y personal no docente consume la mayor parte del gasto corriente en todos los niveles educativos.

### **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 804 horas anuales. Los alumnos de primera etapa de educación secundaria reciben 922 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, 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 131 horas anuales la media de horas de clase en los países de la OCDE y en 161 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 estudiantes por docente 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, uno más que la media de la UE23, frente a la media de la OCDE, que 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 segunda etapa de educación secundaria, vía general, España y la UE23 tienen 12 estudiantes por docente, uno menos que la media de la OCDE. Para este nivel educativo, pero en la vía profesional, España tiene una media de 9 alumnos frente a los 13 alumnos por profesor que encontramos en la media OCDE y UE23. En educación terciaria nuestro país presenta igualmente ratios inferiores a las medias de OCDE y UE23, sobre todo para los programas de ciclo corto.

En España, el número de alumnos por profesor es inferior en los centros de titularidad pública en relación con los de titularidad privada. Por cada profesor hay 10 alumnos en un centro público y 15 alumnos en un centro privado de educación secundaria. En la media UE23 ambos valores coinciden, mientras que en la media OCDE la ratio es superior, por un alumno, en los centros públicos.

### **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 2018, 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 5 puntos porcentuales, respectivamente.

### **Horas de enseñanza del profesorado**

En general, a medida que aumenta el nivel educativo, el número de horas de enseñanza del profesorado tiende a decrecer en la mayoría de países de la OCDE. En la media de la OCDE, los profesores de la escuela pública imparten 778 horas de clase al año en primaria, 712 horas al año en la primera etapa de educación secundaria, 680 horas al año en la segunda etapa de educación secundaria general y 674 en los programas profesionales de la misma etapa; en la media UE23 los valores son inferiores, con 738, 663, 645 y 653 horas anuales, respectivamente.

En España, el número de horas de enseñanza en los centros públicos es superior al de los países de la UE23 y solo inferior a la media de la OCDE en la primera etapa de educación secundaria. El número de horas que los profesores españoles dedican a la enseñanza en los centros públicos es de 871 horas en el caso de primaria, 669 horas en la primera etapa de secundaria y 669 horas en la segunda etapa de secundaria.

Salvo contadas excepciones, los países han variado poco el tiempo que los profesores dedican a dar clase desde el año 2000. Durante este intervalo de tiempo, España apenas varía el número de horas de enseñanza, aunque se ha reducido en los últimos años una vez han remitido las medidas implantadas a consecuencia de la crisis económica y social de 2008.

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: en este aspecto. España se encuentra entre los países que mayor porcentaje dedica (47 %).

### **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 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 inferior (entre un 15 % y un 19 %) al de los trabajadores con nivel de educación similar en la media de la OCDE y la UE23; sin embargo, en España es superior (13 % en educación primaria y 3 % en educación secundaria). Por otro lado, no se ha recuperado en España el nivel salarial del profesorado anterior a la crisis económica de 2008, encontrándose este 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 48,5 % 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. El salario máximo de un director de primera etapa de educación secundaria es un 47,0 % más que el salario máximo de un profesor en la media de la OCDE, un 41,0 % más en la media UE23 y un 31,3 % más en España.

### **¿Quiénes son los profesores?**

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

En España, en 2018 los profesores en educación primaria con más de 50 años representan el 33,2 % del total, similar al 32,3 % de la OCDE y al 34,8 % de la UE23. Entre los 30 y los 49 años, España tiene un porcentaje de profesorado ligeramente superior (58,6 %) a la media de los países de la OCDE y de la UE23 (en torno al 55 % en ambos casos). Respecto al porcentaje de profesores de educación primaria menores de 30 años, las medias son de un 12,3 % y 11,1 % para la OCDE y UE23, respectivamente, y de un 8,2 % 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 35,9 % y 39,9 % respectivamente, y la de España en el 38,1 %. Las medias del profesorado entre 30 y 49 años de los países de la OCDE y de la UE23 son del 53,6 % y del 51,6 %, respectivamente; España supera estos promedios con el 58,0 % del profesorado. Respecto al porcentaje de profesores de secundaria menores de 30 años, España,

con un 3,9 %, es uno de los países con menos profesores en este tramo de edad, muy por debajo de la media de la OCDE (10,5 %) y UE23 (8,5 %).

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. Entre 2005 y 2018, la proporción de mujeres entre el profesorado de educación primaria y educación secundaria ha crecido para la media de la OCDE en 2,2 puntos porcentuales, por debajo de la subida de 4,8 puntos en España. 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. El análisis entre generaciones permite ver que, en la media OCDE, así como en España, hay un mayor porcentaje de mujeres en el grupo de edad de menores de 30 años para todos los niveles educativos.

## 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 2020*, 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 2020*, de los que se conservan títulos, y se añaden números y letras de procedencia, a fin de facilitar la identificación de dichas tablas y gráficos. Por razones de espacio, en las tablas y gráficos no se han añadido todas las notas de los países que aparecen en las tablas originales del informe internacional. Para más información se puede consultar este informe en: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Las tablas y gráficos, así como la base de datos completa de la OCDE, están disponibles en la página web de educación de la OCDE: <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 2020* 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. LOS JÓVENES Y LA EDUCACIÓN EN LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS)

El cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS 4) está dedicado a la educación y propone, de aquí a 2030, “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016).

En la edición 2020 de *Education at a Glance*, el capítulo sobre los ODS se centra en la educación secundaria, ya que es considerada como etapa fundamental de cara a continuar con la educación superior y a facilitar la incorporación al mercado de trabajo. Por ello, este apartado recoge datos sobre la calidad y la participación en educación secundaria, analizando aspectos como los recursos del profesorado, resultado de los estudiantes y conexiones entre la segunda etapa de educación secundaria y el acceso al mercado de trabajo.

### Recursos del profesorado en primera etapa de educación secundaria

En media para los países de la OCDE, el salario del profesorado de primera etapa de educación secundaria (25 a 64 años) es el 85 % de los ingresos de los trabajadores con nivel educativo similar. En España, analizando el salario reglamentario, el profesorado gana un 3 % más que los ingresos medios de los trabajadores de nivel educativo similar.

El profesorado suele ser el centro de las iniciativas para promover la calidad de la educación, ya que su trabajo puede ser esencial para la calidad de la instrucción y los resultados académicos de los estudiantes (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2018c). La agenda ODS dedica una meta (ODS 4.c) al profesorado, con indicadores para medir el atractivo de la profesión, la demanda de profesorado o su desarrollo profesional.

Un primer aspecto sobre el atractivo de la profesión es el salario del profesorado. El apartado sobre “Retribución del profesorado y los directores” del capítulo 3 ha tratado este tema con amplitud, y en él se han mostrado datos internacionales en comparación con España. En media para los países de la OCDE, el salario del profesorado de primera etapa de educación secundaria (25 a 64 años) es el 85 % de los ingresos de los trabajadores con nivel educativo similar. En España no se dispone de datos de salarios reales, pero como se puede ver en el Gráfico 3.11, analizando el salario reglamentario, el profesorado gana un 3 % más que los ingresos medios de los trabajadores de similar nivel educativo.

Otro indicador importante a analizar es la ratio estudiantes/profesorado para conocer los recursos humanos disponibles en cada país. El indicador 4.c.2 de los ODS trata este aspecto, que se ha analizado en el epígrafe 3.2 de este informe. En promedio en los países de la OCDE hay 13 estudiantes por docente en la primera etapa de educación secundaria, mientras que en España la situación es más favorable, con 10 alumnos por docente, lo que supone situarse cerca de las ratios de 8 estudiantes en Austria, Grecia y Lituania, y lejos de los 32 estudiantes por profesor de México (Gráfico 3.4).

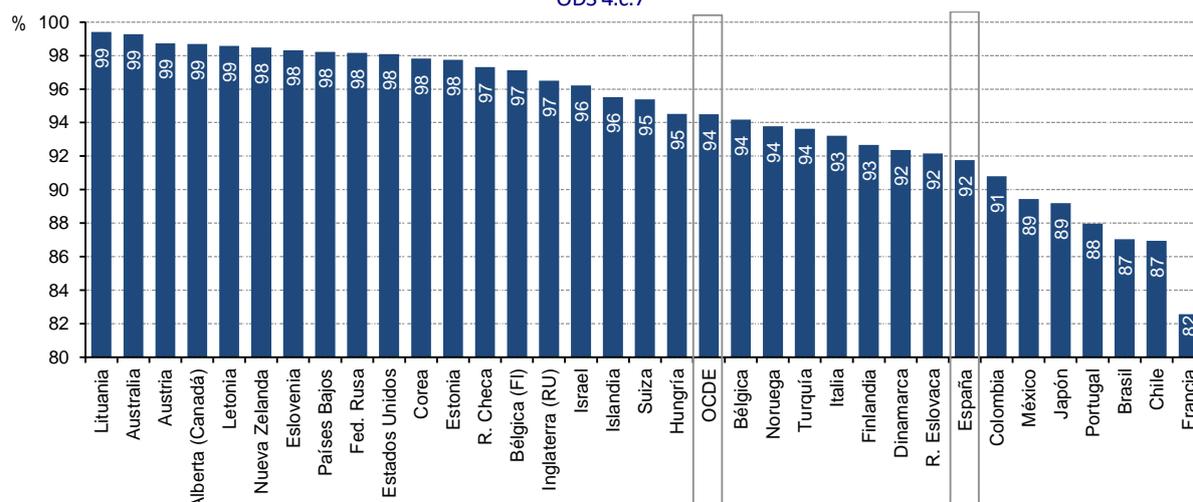
El 95 % de los profesores de la primera etapa de educación secundaria declara que ha participado en actividades de formación durante el pasado año. En España, el 92 % ha participado en este tipo de actividades.

El indicador ODS 4.c.7 analiza la formación continua del profesorado como método para la mejora de la calidad del profesorado y medio para retener al personal a lo largo del tiempo. Este indicador contabiliza el porcentaje del profesorado que ha participado en actividades de formación en los

últimos 12 meses. La encuesta de la OCDE al profesorado *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) de 2018 permite hacer un seguimiento de esta información. Como se ve en el Gráfico 3.18, en alrededor de la mitad de los países con datos disponibles, al menos el 95 % de los profesores de la primera etapa de educación secundaria declara que ha participado en actividades de formación durante el pasado año. Los valores van desde el 82 % de Francia al 99 % de Alberta (Canadá), Australia, Austria Letonia y Lituania. En España, el 92 % han participado en este tipo de actividades. Estos resultados muestran la importancia de la formación continua en la carrera profesional del profesorado (OECD, 2019).

**Gráfico A1 (extracto de la Figura 1 SGD)**

Porcentaje de profesorado de primera etapa de educación secundaria que participó en actividades de formación (2018). Indicador ODS 4.c.7

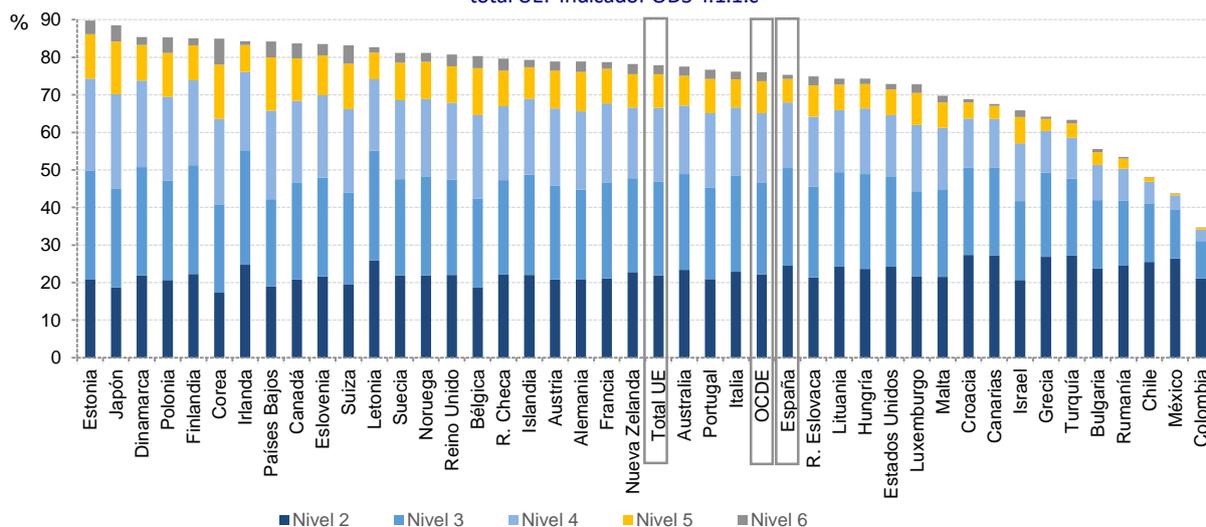


**Nota:** Referido a la participación en actividades de formación continua del profesorado durante los 12 meses anteriores a la encuesta. Los países están ordenados en descendente porcentaje de participación en actividades de formación.

## Resultados de aprendizaje en los estudiantes de 15 años

**Gráfico A2 (extracto de la Tabla 3.18 PISA 2018, Informe Español)**

Distribución de los estudiantes por niveles de rendimiento en matemáticas. PISA 2018. Países seleccionados, promedio OCDE y total UE. Indicador ODS 4.1.1.c



**Nota:** Los países están ordenados en descendente porcentaje de estudiantes con nivel 2, o mayor, de rendimiento en matemáticas.

**Fuente:** OECD, PISA 2018 Database, Tablas I.4.2. y Figure I.6.1. (<https://www.oecd.org/pisa/data/2018database/>).

La manera en que se organiza y desarrolla la enseñanza, junto con otros factores como el tamaño de las clases o los recursos humanos y financieros al alcance de los centros educativos, puede

tener un fuerte impacto en los resultados del aprendizaje del alumnado. El informe PISA (*Programme for International Student Assessment*) mide el rendimiento del alumnado de 15 años, y el indicador ODS 4.1.1.c utiliza esta información para hacer un seguimiento de los jóvenes que alcanzan un nivel mínimo de rendimiento (Nivel 2) al final de la primera etapa de educación secundaria.

En el Gráfico A2 se muestra el nivel de rendimiento en matemáticas en algunos países seleccionados. La media OCDE de los que están por encima de este nivel mínimo es del 76,0 %, y en la UE del 77,9 %. España tiene el 75,3 % de alumnado por encima de nivel 2 en la prueba de matemáticas. Es también interesante analizar el rendimiento de las chicas respecto al de los chicos: en media OCDE la disparidad es de 5,3 puntos (en España 6,4 puntos) a favor de los chicos.

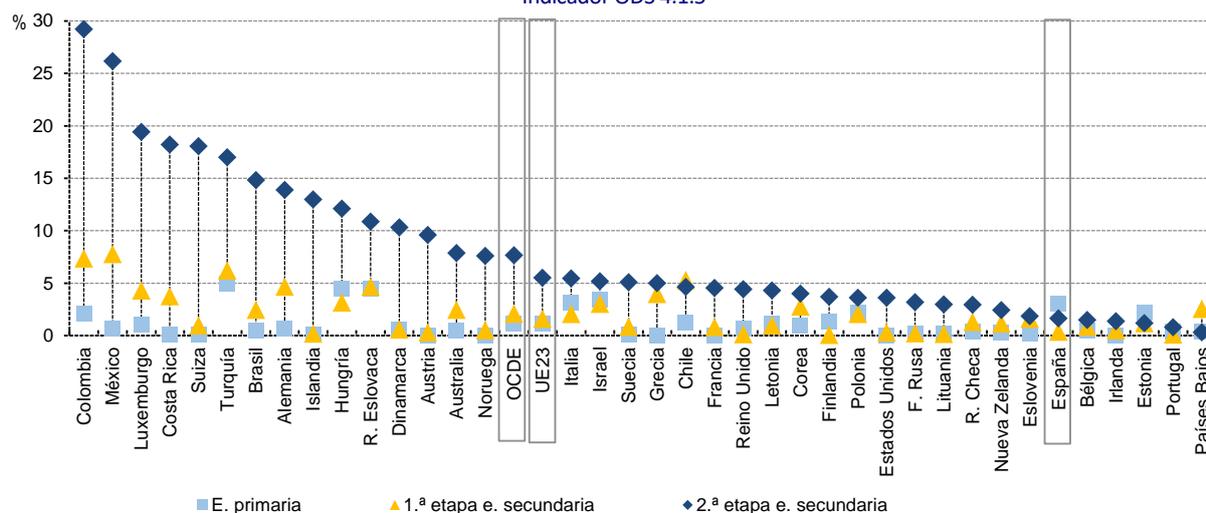
### Participación en segunda etapa de educación secundaria y potencial impacto en el mercado de trabajo

Conseguir que los jóvenes tengan la oportunidad de tener éxito en educación es clave, dado que unos malos resultados dan lugar a una mayor dificultad para acceder a estudios superiores o al mercado de trabajo (OECD, 2019). Una manera de medir el acceso a la educación es mediante la tasa de población fuera del sistema educativo, que es definida como el porcentaje de jóvenes no escolarizados (Indicador ODS 4.1.5); en el promedio de países OCDE, son menos del 3 % para las edades correspondientes a la educación primaria y primera etapa de educación secundaria, pero esta tasa se eleva hasta el 7,65 % en el nivel de segunda etapa de educación secundaria.

El Gráfico 3.20 muestra la comparación de países donde se manifiesta la diferencia de segunda etapa de educación secundaria con el resto de niveles. En España, este valor es del 1,66 %, un porcentaje de los más bajos, por debajo de las medias internacionales. Esta información se puede complementar con la recogida por el informe Sistema Estatal de Indicadores de la educación (MEFP, 2020b) sobre la tasa de abandono escolar temprano, que mide el porcentaje de población de 18 a 24 años que abandona de forma temprana la educación y la formación. En este caso, España presenta el valor más alto para los países de la Unión Europea.

**Gráfico A3 (extracto de la Figura 5 SGD)**

Tasa de población no escolarizada en los diferentes niveles educativos para las edades típicas (2018).  
Indicador ODS 4.1.5

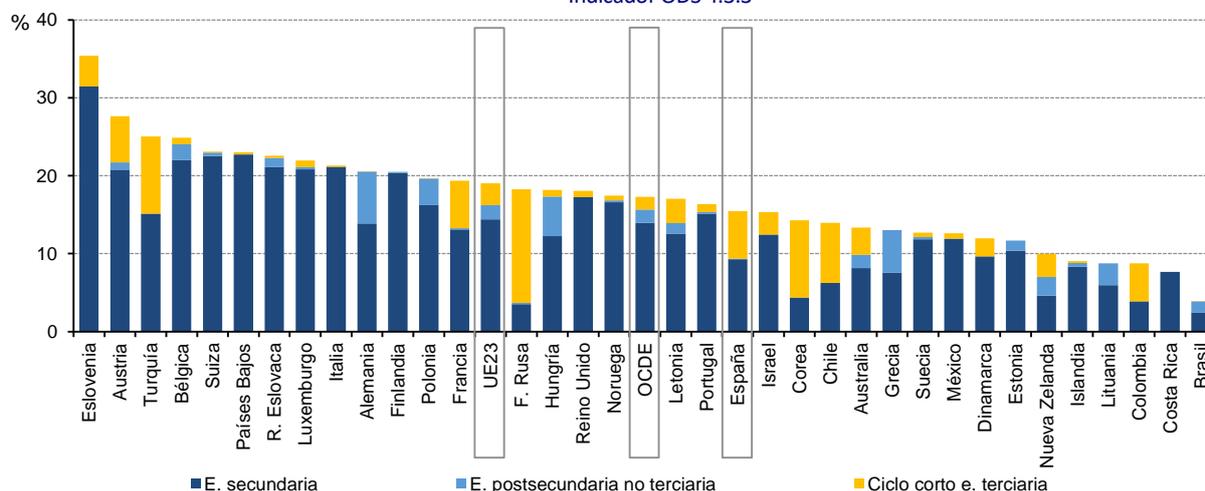


**Nota:** Los países están ordenados en descendente tasa de abandono en segunda etapa de educación secundaria.

**Fuente:** OECD (2020). La fuente oficial de datos de este indicador son las colecciones de datos de escolaridad de la UOE y la División de Población de Naciones Unidas (UNPD) para datos de la población.

Los distintos países están intentando incrementar el número de jóvenes que completan la segunda etapa de educación secundaria y, a través del desarrollo de programas de formación profesional, facilitar el acceso al mercado de trabajo. La agenda ODS analiza estos programas de formación profesional por medio del Indicador 4.3.3, que mide la tasa de participación en programas profesionales y técnicos para jóvenes entre 15 y 24 años en educación formal.

**Gráfico A4 (extracto de la Gráfica 6 SGD)**  
Participación de jóvenes entre 15 y 24 años en formación profesional, por nivel educativo (2018).  
Indicador ODS 4.3.3



**Nota:** Los países están ordenados en descendente porcentaje de participación en formación profesional.

Como se observa en el Gráfico A4, para la media de la OCDE el 17,3 % de los jóvenes entre 15 y 24 años está escolarizado en programas de carácter profesional, ya sea de educación secundaria, postsecundaria no terciaria o ciclos cortos de educación terciaria. En la mayoría de los países, los estudiantes de formación profesional están escolarizados en el nivel de educación secundaria. En España, el porcentaje es algo menor que en las medias internacionales, pues un 15,4 % está escolarizado en formación profesional.

Aumentar la población con nivel de segunda etapa de educación secundaria requiere que los estudiantes puedan acceder y completar los programas educativos. El 73 % de los estudiantes que iniciaron la segunda etapa de educación secundaria se graduó en el tiempo estimado de duración del programa: sin embargo, en promedio, para los estudiantes que escogen programas de formación profesional la tasa de finalización de estudios es del 62 %, en comparación con el 76 % en los programas generales de media en la OCDE. Esta diferencia se vincula a los indicadores de equidad, ya que los estudiantes con dificultades socioeconómicas son, al menos, tres veces más proclives a escolarizarse en ramas de formación profesional que los estudiantes de entornos socioeconómicos favorables (OECD, 2016b).

Los jóvenes que dejan la educación antes de completar la segunda etapa de educación secundaria se enfrentan a mayores retos en el mercado laboral y tienen peores perspectivas de empleo; por ejemplo, para aquellos que no lograron terminar la segunda etapa de educación secundaria es más difícil encontrar empleo o seguir algún tipo de programa educativo. En promedio OCDE, el 40 % de los jóvenes entre 25 y 29 años sin titulación en segunda etapa de educación secundaria no está empleado ni estudia, comparado con el 17 % de aquellos que tienen segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria. El indicador ODS 8.6.1 mide esta cuestión que define como la proporción de jóvenes entre 15 y 24 años que no participan en educación y no están trabajando. El apartado 2.2.2 *Transición de la enseñanza al mercado laboral* analiza la situación en España y se aportan datos en comparación con los países y la media OCDE.

Indicador ODS	Definición
4.1.1.c	Proporción de jóvenes al final de la etapa de educación secundaria que alcanza un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas
4.c.2	Ratio de estudiantes por profesor
4.c.5	Salario promedio del profesorado relativo al salario de otros profesionales que requieren la misma cualificación o nivel de formación
4.c.7	Porcentaje de profesorado que ha participado en actividades de formación continua en los últimos 12 meses por tipo de formación
4.1.5	Tasa de abandono de la segunda etapa de educación secundaria
4.3.3	Tasa de participación en los programas de formación profesional (15 a 24 años), por género
8.6.1	Proporción de jóvenes (15-24 años) que no están en educación ni están trabajando

## ANEXO II. 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](http://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion_20795793)

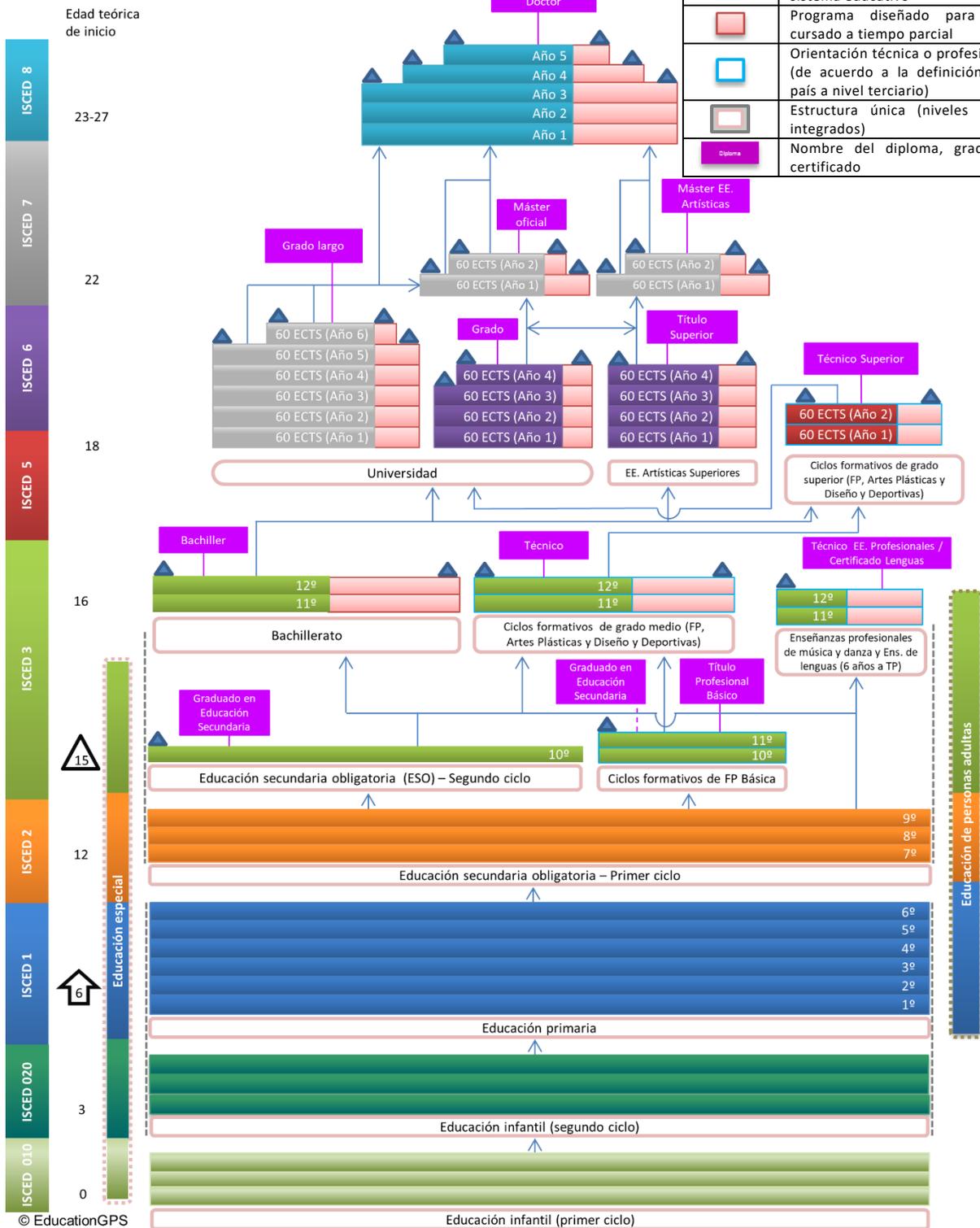
La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación. CINE 2011 se puede consultar en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscid-2011-sp.pdf>

# ANEXO III. MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011

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

## España

	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)
	Nombre del diploma, grado o certificado



## BIBLIOGRAFÍA

Acock, A., H. Clarke and Stewart, M. (1985), “A new model for old measures: A covariance structure analysis of political efficacy”, *The Journal of Politics*, Vol. 47/4, pp. 1062-1084. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/2130807>.

Arntz, M., T. Gregory and Zierahn, U. (2016), “The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis”, OECD Social, Employment and Migration Working Papers, No. 189, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en>.

Burns, T., and Gottschalk, F. (eds.) (2019), *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/b7f33425-en>.

Carabaña, J. (2019), “Una consideración melancólica de la tasa de ninis”, *Indicadores comentados del sistema educativo español, 2019* (pp. 159-165). Madrid.

Crépon, B. and van den Berg, G. (2016), “Active labor market policies”, *Annual Review of Economics*, Vol. 8/1, pp. 521-546. Disponible en: <https://EconPapers.repec.org/RePEc:anr:revecov:8:y:2016:p:521-546>.

Darling-Hammond, L. (2017), “Teacher education around the world: What can we learn from international practice?”, *European Journal of Teacher Education*, Vol. 40/3, pp. 291-309. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399>.

European Commission (2018), *Education and Training Monitor 2018*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. Disponible en: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d576345f-e888-11e8-b690-01aa75ed71a1/language-en/format-PDF/source-147964358>.

European Commission (2019), *Education and Training Monitor 2019*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. Disponible en: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2019-education-and-training-monitor.pdf>.

European Commission/EACEA/Eurydice, (2020), *Mobility Scoreboard: Higher Education Background Report 2018/19*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Disponible en: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/mobilityscoreboard\\_2018\\_19.pdf](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/mobilityscoreboard_2018_19.pdf)

Fredriksson, P., Öckert, B. and Oosterbeek, H. (2013), “Long-term effects of class size”, *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 128/1, pp. 249-285. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/qje/qjs048>.

Hanushek, E., Woessmann, L. and Zhang, L. (2011), “General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle”, NBER Working Paper Series, No. 17504, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.3386/w17504>

INEE (2019), *La evolución de los NINIS en España*, INEEblog. Extraído de <http://blog.intef.es/inee/2019/12/23/la-evolucion-de-los-ninis-en-espana/>

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

MEFP (2019), *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos*. Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en:

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/pisa-2018-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-los-estudiantes-informe-espanol/evaluacion-examenes/23505>

MEFP (2020a), Noticia sobre medidas COVID-19 en Educación. [Online] Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2020/03/20200321-mefprtve.html>

MEFP (2020b), *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*. Madrid, Ministerio de Educación y Formación Profesional. Disponible en:

[https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f\\_codigo\\_agc=21166](https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21166).

Miller, A. and Listhaug, O. (1990), "Political parties and confidence in government: A comparison of Norway, Sweden and the United States", *British Journal of Political Science*, Vol. 20/3, pp. 357-386. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1017/s0007123400005883>.

Ministerio de Sanidad (2020), Previsión levantamiento de las limitaciones del estado de alarma. [Online] Disponible en:

[https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov-China/documentos/Anexo\\_II\\_FASES.pdf](https://www.mscbs.gob.es/profesionales/saludPublica/ccayes/alertasActual/nCov-China/documentos/Anexo_II_FASES.pdf)

OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

OECD (2010), *Learning for Jobs, OECD Reviews of Vocational Education and Training*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264087460-en>.

OECD (2011a), *How's Life?: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en>.

OECD (2011b), *Learning for Jobs: Pointers for Policy Development*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.

OECD (2014a), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2014-indicators-by-chapter.htm>

OECD (2014b), *Skills beyond School: Synthesis Report*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris.

OECD (2015a). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2015.htm>

OECD (2015b), *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en>.

OECD (2016a), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>.

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>.

OECD (2016c), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

OECD (2016d), *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264261488-en>.

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

OECD (2017a), "Bullying", in *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-12-en>.

OECD (2017b), *How's Life? 2017: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: [https://dx.doi.org/10.1787/how\\_life-2017-en](https://dx.doi.org/10.1787/how_life-2017-en).

OECD (2017c), *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>.

OECD (2017d), *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-en>.

OECD (2018a), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

OECD (2018b), *Education Policy Outlook 2018: Putting Student Learning at the Centre*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264301528-en>.

OECD (2018c), *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, PISA, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en>.

OECD (2018d), "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. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/232211ca-en>.

OECD (2018e), *Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience*, OECD Reviews of Vocational Education and Training, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264306486-en>.

OECD (2019a), *Education at a Glance Database*. Disponible en: <https://stats.oecd.org/>

OECD (2019b), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

OECD (2019c), "How much would it cost to reduce class size by one student?", *Education Indicators in Focus*, No. 66, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/d773f268-en>.

OECD (2019d), *OECD Employment Outlook 2019: The Future of Work*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9ee00155-en>.

OECD (2019e), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

OECD (2019f), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OECD (2019g), "What characterises upper secondary vocational education and training?", *Education Indicators in Focus*, No. 68, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/a1a7e2f1-en>.

OECD (2019h), *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>.

OECD (2020a). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

OECD (2020b), "How has private expenditure on tertiary education evolved over time and how does it affect Participation in education?", *Education Indicators in Focus*, No. 72, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/6b7ded53-en>.

OECD (2020c), "How have women's participation and fields of study choice in higher education evolved over time?", *Education Indicators in Focus*, No. 74, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/731d5f4a-en>.

OECD (2020d), "What are the choices facing first-time entrants to tertiary education?", *Education Indicators in Focus*, No. 73, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/487f588e-en>

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015), *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en>.

OECD/Harvard (2020), *Schooling disrupted, schooling rethought - How the Covid-19 pandemic is changing education*. Disponible en: [https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133\\_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changingeducation](https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=133_133390-1rtuknc0hi&title=Schooling-disrupted-schooling-rethought-How-the-Covid-19-pandemic-is-changingeducation).

Piketty, T. and Valenaire, M. (2006), "L'impact de la taille des classes sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycées français", *Les Dossiers: Enseignement scolaire*, Vol. 173.

Tippett, N. and Wolke, D. (2014), "Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis", *American Journal of Public Health*, Vol. 104/6, pp. e48-e59. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.2105/ajph.2014.301960>.

UNESCO (2012), *ISCED 2011: International Standard Classification of Education*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal. Disponible en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

UNESCO (2016), *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All*, Global Education Monitoring Report 2016, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>.

UNESCO (2020), *COVID-19 Educational Disruption and Response*. [Online] Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>



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 37 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 2020. 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. En esta ocasión, se analiza en más profundidad el contraste de las orientaciones general y profesional de los programas educativos.

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, la movilidad internacional de los estudiantes en educación terciaria y los programas de formación profesional. 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, finalmente, los salarios del profesorado y directores, la edad y el sexo del profesorado.



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL