

Panorama de la educación Indicadores de la OCDE

Ministerio
de Educación,
Formación Profesional
y Deportes

2024

Informe español



PANORAMA DE LA EDUCACIÓN

INDICADORES DE LA OCDE 2024

INFORME ESPAÑOL



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2024

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

Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2024. Informe español



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES**

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

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

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2024

NIPO IBD: 164-24-186-7

NIPO línea: 164-24-187-2

Depósito Legal: M-39438-2007

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	7
1.1 Formación de la población adulta.....	7
1.2 Escolarización en educación infantil.....	14
1.3 Las características de la educación primaria y primera etapa de educación secundaria	21
1.4 Acceso y graduación en la segunda etapa de educación secundaria	28
1.4.1 La escolarización de la población de entre 15 y 19 años	28
1.4.2 El alumnado de la segunda etapa de educación secundaria	30
1.5 Acceso y graduación en educación terciaria.....	35
1.5.1 El acceso a la educación terciaria	36
1.5.2 La graduación en educación terciaria	39
1.5.3 Movilidad internacional del alumnado de educación terciaria	40
2. LOS RESULTADOS Y LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	45
2.1 Educación y empleo	45
2.1.1 Situación educativa y laboral de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años..	45
2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral de la población de entre 15 y 29 años según su origen	50
2.1.3 Mercado de trabajo y nivel educativo	51
2.1.4 Mercado de trabajo y equidad	55
2.1.5 Tendencias en la relación entre el mercado de trabajo y la educación.....	58
2.1.6 Beneficios retributivos de la educación.....	60
2.2 Resultados sociales de la educación	69
2.3 Financiación de la educación	72
2.3.1 Gasto en educación por estudiante	72
2.3.2 Gasto público y privado por nivel de educación.....	77
2.3.3 Gasto en educación en relación con el PIB	82
2.3.4 Gasto en educación en relación con el gasto público total	87
2.3.5 El precio y apoyo a los estudiantes de la educación terciaria	91
3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE.....	97
3.1 Número medio de estudiantes por docente.....	97
3.2 Tamaño de la clase.....	103
3.3 Retribuciones del profesorado y de los directores	109
3.4 Horario de trabajo y de enseñanza del profesorado.....	120
3.5 Perfil del profesorado y situación de los países en cuanto a la escasez de profesorado.....	127
3.6 La participación del alumnado y de las familias en el centro educativo	134
CONCLUSIONES	140
BIBLIOGRAFÍA	156
FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS.....	163
ANEXO I: LA NUEVA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 2011.....	164
ANEXO II: MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011.....	165

PRESENTACIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presenta cada año una amplia recopilación de estadísticas e indicadores sobre los sistemas educativos de sus estados miembros, que incluyen 38 de los países más desarrollados del mundo, además de otros países asociados. La publicación, titulada *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 laboral y en la economía.

Cada edición de *Education at a Glance* se centra en un tema específico y, en esta ocasión, la equidad ocupa un lugar central. El enfoque en la equidad dentro de *Education at a Glance 2024* subraya la importancia de entender que las desigualdades en los sistemas educativos no solo afectan a las oportunidades de aprendizaje, sino que también tienen repercusiones a largo plazo en el mercado laboral y en la cohesión social. Al resaltar las diferencias en los resultados entre diversos grupos poblacionales (por ejemplo, hombres y mujeres, nativos e inmigrantes, diferencias socioeconómicas o regionales, etc.), esta edición nos invita a reflexionar sobre las causas subyacentes de estas desigualdades y la necesidad de políticas educativas más inclusivas y justas. Además, la atención que se presta a la educación infantil temprana y a la financiación de la educación como dimensiones clave para la equidad sugiere que estas áreas podrían ser puntos de partida cruciales para abordar las disparidades existentes y promover un sistema educativo más equitativo para todos.

Utilizando como referencia la publicación internacional, en España se elabora el informe *Panorama de la Educación 2024: Indicadores de la OCDE. Informe español*, que presenta los datos de los indicadores más relevantes para España en comparación con la media de los países de la OCDE y de los 25 países de la Unión Europea que forman parte de esta organización o están en proceso de adhesión. Además, en la mayoría de los indicadores se incluye información, cuando está disponible, de una selección de países cuya comparación con España resulta de interés. Estos países son: Francia, Grecia, Italia y Portugal (mediterráneos); Alemania y Países Bajos (centroeuropeos); Finlandia, Noruega y Suecia (nórdicos); Brasil, Chile y Colombia (latinoamericanos); Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido (anglosajones); y Japón (asiático). La simplificación de las tablas y cuadros tiene como objetivo facilitar la lectura y destacar lo más relevante desde la perspectiva española.

El informe está dividido en tres capítulos. El primero, titulado "La expansión de la educación", analiza la formación de la población adulta, su evolución y cómo se compara con el nivel educativo alcanzado por la población joven en el rango de 25 a 34 años. Se presta especial atención a la población con antecedentes de inmigración y a las desigualdades regionales y de género. A continuación, el capítulo se enfoca en la escolarización y los resultados en cada nivel del sistema educativo: educación infantil, primaria, primera y segunda etapa de secundaria, y educación terciaria. En el análisis de la educación infantil, se examinan la escolaridad por ciclo, edad, tipo de centro y nivel socioeconómico, así como la evolución en la última década. La escolarización, la titularidad de los centros y la repetición de curso son el núcleo del análisis para la educación primaria y secundaria. Este apartado también incluye el análisis de la escolarización obligatoria, diferencias regionales y, para la segunda etapa de educación secundaria, la participación de la población adulta y la graduación en este nivel desde una perspectiva de género y campos de estudio. En educación terciaria, se analiza la evolución del acceso inicial a este nivel educativo, con énfasis en las diferencias de género y por campo de estudio, y la graduación por tipo de institución. Finalmente, se examina la

movilidad internacional de los estudiantes en educación terciaria, incluyendo la matrícula en programas de grado, máster, doctorado y equivalentes, así como un análisis por campo de estudio. Los datos referentes al nivel de formación de la población adulta son del año 2023, mientras que los datos sobre escolarización, acceso, titulación y movilidad corresponden a 2022.

En el segundo capítulo, titulado "Los resultados y la financiación de la educación", se analiza la relación entre la educación y el empleo, centrándose en una de las principales preocupaciones de la sociedad actual: la transición de la enseñanza al mercado laboral. Se exploran las tasas de empleo en función de los diferentes niveles educativos, con especial atención a aquellos que no continúan su formación y están desempleados o inactivos, así como a quienes han alcanzado la segunda etapa de educación secundaria. Se relaciona el nivel educativo con las tasas de empleo y los salarios, destacando las diferencias de género, edad y origen. El capítulo también profundiza en los resultados sociales de la educación, específicamente en la concienciación, actitudes, sensibilización y reconocimiento de los problemas medioambientales y del cambio climático. En cuanto a la financiación de la educación, se aborda desde varias perspectivas. Primero, se examina el gasto anual por estudiante en instituciones educativas, desde primaria hasta terciaria, y la variación de este gasto entre 2015 y 2021, con un análisis detallado del origen de los fondos. También se revisa la proporción de la riqueza nacional dedicada a la educación, es decir, el gasto en educación en relación con el PIB y el gasto público, tanto en España como en los países de la OCDE y de la UE25, además de analizar el gasto según la administración gubernamental. Finalmente, se describe el coste de la educación terciaria y el apoyo económico ofrecido a los estudiantes en este nivel educativo. Este capítulo contiene datos del año 2023 para los indicadores relacionados con el mercado laboral, del año 2022 para salarios y retribuciones, y del año 2021 para la financiación educativa.

En el tercer capítulo, titulado "El entorno de los centros educativos y el aprendizaje", se examinan varios aspectos cruciales del entorno escolar. Se analiza el número medio de estudiantes por docente y el tamaño de las clases, diferenciando por nivel educativo y tipo de institución. Se destaca la importancia de la escuela rural en garantizar un acceso equitativo a toda la población. A continuación, se aborda el salario del profesorado, un aspecto clave en su vida laboral, junto con el tamaño de las clases y las horas de enseñanza, los cuales son determinantes en la distribución de los recursos financieros destinados a la educación. Este salario se compara con el de los directores de centros educativos y se revisa su evolución reciente. El capítulo también describe el horario de trabajo y las horas de enseñanza del profesorado, además de realizar un análisis de la edad y el género de los docentes. Por primera vez, se incluye un apartado que reflexiona sobre la escasez de profesorado, especialmente en ciertas especialidades, y se presenta una descripción de la participación del alumnado y las familias en la organización y toma de decisiones en los centros educativos. Los datos presentados en este capítulo corresponden a los años 2022 y 2023, según el indicador.

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

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

1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN

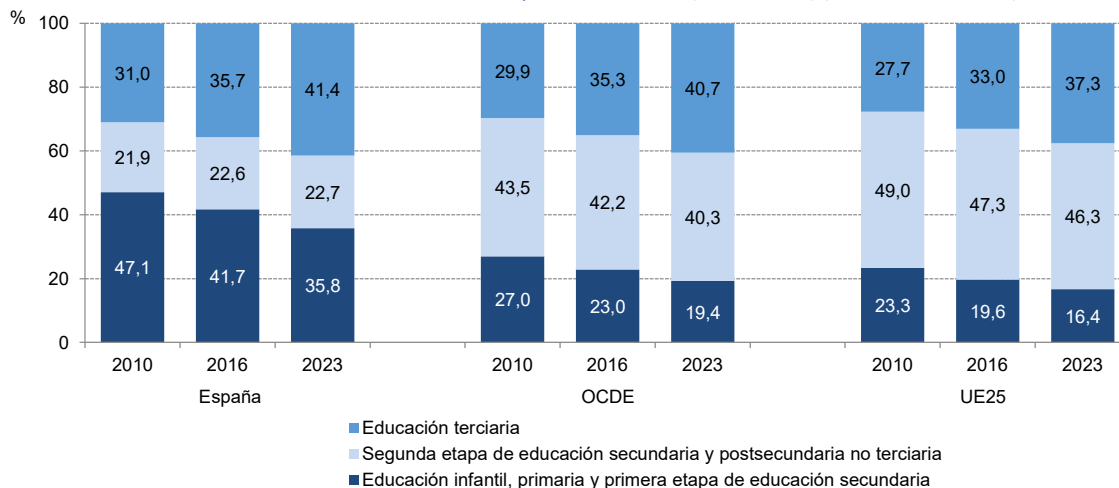
La educación es un activo no solo por su valor intrínseco, sino también porque proporciona habilidades a las personas y actúa como un indicador de estas habilidades. Como resultado, la inversión en educación produce altos rendimientos en el futuro (OECD, 2020a). El objetivo de los Estados es, por tanto,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

El capítulo comienza analizando el nivel de formación de la población adulta y describe la participación y la progresión a lo largo de todo el sistema educativo. Se considera el sistema educativo completo desde la educación infantil hasta la educación terciaria y proporciona indicadores sobre la escolarización, el progreso y la finalización de los estudiantes en cada nivel educativo. Estos indicadores pueden considerarse una mezcla de resultados y logros, en la medida en que los resultados de cada nivel educativo sirven como insumos para el siguiente y que el progreso es el resultado de políticas y prácticas en el aula, las instituciones educativas y el sistema. Pero también pueden proporcionar un contexto para identificar áreas donde es necesaria la intervención de políticas para abordar problemas de inequidad, por ejemplo, o para fomentar la movilidad internacional.

1.1 Formación de la población adulta

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

Gráfico 1.1 (extracto de la Tabla A1.1 y OECD, *Education at a Glance [database]*)
Evolución del nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2010 - 2016 - 2023)



A lo largo de los últimos trece años, el porcentaje de personas adultas que posee la primera etapa de educación secundaria como máximo nivel de estudios ha decrecido en la mayoría de los países de la OCDE, especialmente en aquellos que partían de una situación menos favorable. En España, ha pasado del 47,1 % en el año 2010 al 35,8 % en el 2023. Sin embargo, a pesar de esta mejora, la cifra sigue quedando alejada de las medias de la OCDE (19,4 %) y de la UE25 (16,4 %) (Gráfico 1.1). Si se compara con la situación en el año 2010, España ha reducido este porcentaje en 11,3 puntos porcentuales, mientras que la OCDE y la UE25 lo reducen 7,7 y 6,9 puntos, respectivamente.

Durante el periodo 2016-2023, el porcentaje de población adulta española con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria se ha reducido en 5,9 puntos porcentuales, pasando del 41,7 % al 35,8 %; sin embargo, se encuentra 16,4 puntos porcentuales por encima del de la OCDE (19,4 %) y es más del doble del de la UE25 (16,4 %).

El nivel de educación terciaria posiciona a España en una situación más similar a las medias de la OCDE y de la UE25. En este caso, la proporción de población con el nivel de educación terciaria en España (41,4 %) se sitúa levemente por encima de las medias internacionales (OCDE, 40,7 %; UE25, 37,3 %). En los tres casos, entre 2016 y 2023 se han producido incrementos equivalentes que varían entre los 4,2 y los 5,8 puntos porcentuales, aproximadamente.

La población con estudios de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria presenta las diferencias porcentuales más significativas entre España y las medias internacionales. En ese sentido, en España solamente el 22,7 % tiene como titulación máxima la segunda etapa de educación secundaria, mientras que la media de la OCDE alcanza el 40,3 % de la población, llegando al 46,3 % en la UE25. Estas diferencias se deben a que la mayor parte del alumnado español elige cursar Bachillerato, el cual tiene un propósito claro de preparación para continuar estudios superiores, siendo menos los que optan por una formación profesional de grado medio que da acceso directo al mercado laboral.

Sin embargo, tras varios cursos en los que la tasa de bruta de graduados en Bachiller y Ciclos Formativos de Grado Medio apenas variaba, los últimos datos apuntan a un ligero crecimiento que, de consolidarse, podría favorecer un mayor equilibrio en el nivel de educación de la población adulta española. La tasa bruta de graduación en los ciclos formativos de grado medio ha pasado del 22,9 % en 2017-18 al 26,4 % en 2021-22. Otro dato muy positivo es que la población con educación terciaria supera a la que no alcanza el nivel de segunda etapa de educación secundaria y sigue descendiendo el porcentaje de aquellos con niveles educativos más bajos (MEFP, 2024b).

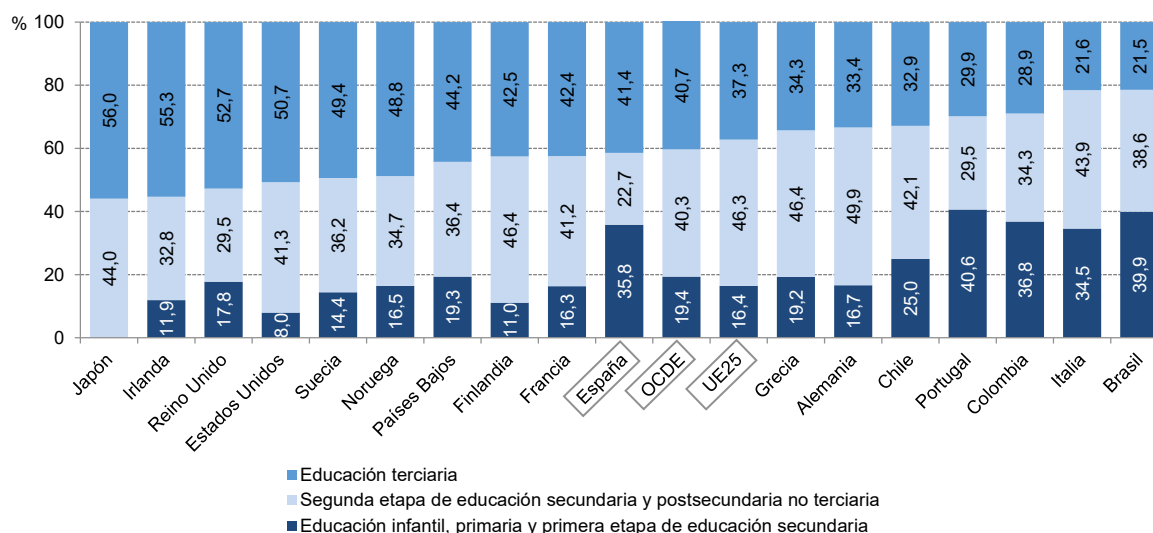
En España solamente el 22,7 % tiene como titulación máxima la segunda etapa de educación secundaria, mientras que la media de la OCDE alcanza el 40,3 % de la población, llegando al 46,3 % en la UE25.

La distribución por nivel de estudios¹ de la población adulta de 25 a 64 años y la comparación por países se pueden ver en el Gráfico 1.2. Se observa que un número importante de los países seleccionados presenta cierto equilibrio entre la población con estudios de educación terciaria y

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

la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, con diferencias en torno a los 9 puntos porcentuales. Sin embargo, existen destacadas excepciones como España, Irlanda y Reino Unido, donde la población con estudios terciarios es claramente superior, o Alemania, Italia y Brasil, donde la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria es mayoritaria en esta comparación, con diferencias superiores a los 16 puntos porcentuales en todos los casos. Japón (56,1 %) e Irlanda (55,3 %) son los países con mayor proporción de personas adultas con estudios superiores.

Gráfico 1.2 (extracto de la Tabla A1.1)
Nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2023)



Nota: los datos de Japón del nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria están agregados a los de segunda etapa de secundaria y los de postsecundaria no terciaria a educación terciaria. En Reino Unido, el dato para la segunda etapa de educación secundaria y postobligatoria no terciaria incluye a aquellas personas adultas que han superado algún nivel intermedio de la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria. El año de referencia de Chile es 2022.

En los países con bajos porcentajes de población que solo alcanza estudios básicos, la proporción de personas tituladas en educación terciaria y la de quienes titulan en secundaria y postsecundaria no terciaria suele estar equilibrada.

Los países que presentan una mayor proporción de población con nivel de estudios inferior a la segunda etapa de educación secundaria son Portugal (40,6 %), Brasil (39,9 %) y Colombia (36,8 %). En este caso, Estados Unidos es el único de los países analizados con proporciones por debajo del 10 %. Le seguirían Finlandia, Irlanda y Suecia con menos del 15 %. En cuanto a la población con la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, se sitúa entre el 45 % y el 50 % del total en Alemania, Grecia y Finlandia.

Nivel de estudios de la población adulta más joven

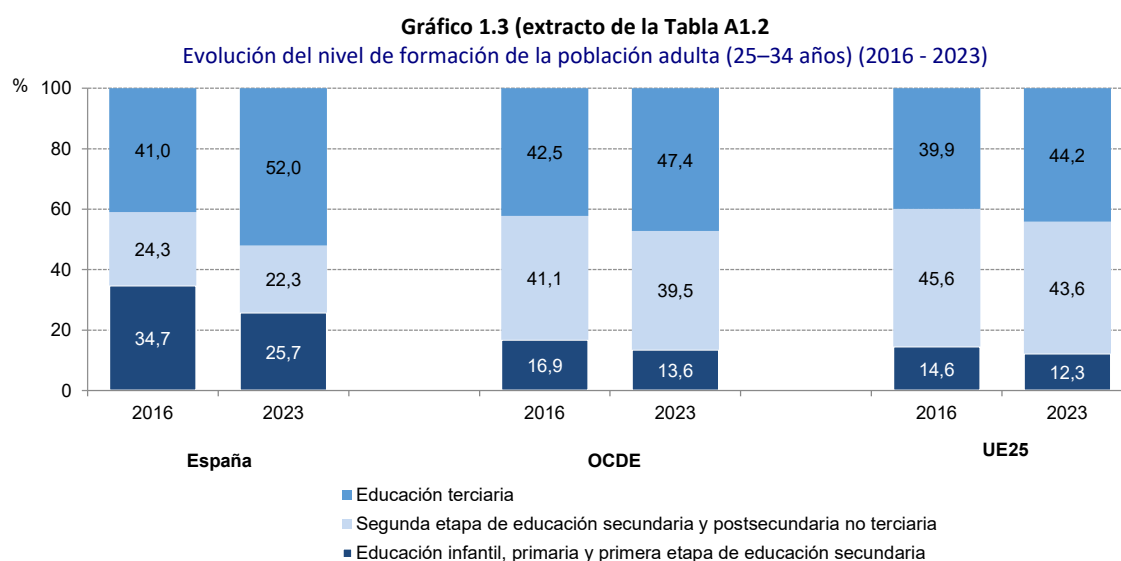
El informe internacional no solo se centra en describir a la población adulta en su conjunto, sino que pone el foco, además, en diferentes tramos de edad para destacar las diferencias que se dan entre la población adulta más joven (25-34 años). Este grupo de edad tiene, en general, una situación más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

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

Tanto en España como en los países de la OCDE y de la UE25, el nivel de cualificación mejora cuando se analiza el grupo de personas adultas más jóvenes (25-34 años). En concreto, en España

el porcentaje de población con estudios básicos en esta franja de edad baja al 25,7 %. Sin embargo, este valor duplica el porcentaje medio en la OCDE (13,6 %) y en la UE25 (12,3 %) y sigue siendo de los más altos de la OCDE. Con respecto a 2016, esta proporción se ha reducido en 9,0 puntos porcentuales en España, 3,3 puntos porcentuales en la OCDE y 2,3 puntos porcentuales en la UE25. Al igual que ocurre con las diferentes cohortes de edad, la progresión en el tiempo muestra una mejora constante de la situación (Gráfico 1.3).

En lo que se refiere al porcentaje de población de esta cohorte de edad con estudios de la segunda etapa de educación secundaria, las diferencias entre España (22,3 %) y las medias internacionales (OCDE, 39,5 %; UE25, 43,6 %) siguen siendo significativas. Desde 2016, la reducción en este grupo de edad ha sido igual en España y en la UE25 (2,0 puntos porcentuales [p.p.]), aunque la reducción ha sido inferior en la OCDE (1,6 p.p.). Sin embargo, los porcentajes de población con nivel de formación de la segunda etapa de secundaria en ambos casos prácticamente doblan a los de España. Para corregir el desequilibrio es necesario aumentar el porcentaje de personas que alcanza este nivel educativo, a la vez que se reduce la población con un nivel inferior.



En España, el porcentaje de población con educación terciaria ha crecido desde 2016, varía poco el del nivel de segunda etapa de secundaria y desciende el porcentaje de aquellos con niveles educativos más bajos.

En España la mitad de la población joven (25-34 años) está titulada en educación terciaria (52,0 %), por encima de las medias OCDE (47,4 %) y UE25 (44,2 %). Los porcentajes de población de 25 a 34 años de edad con educación terciaria han aumentado en España desde el año 2016, pasando del 41,0 % al 52,0 %. Este crecimiento de 11 puntos porcentuales ha sido superior al realizado por las medias internacionales de la UE25 y OCDE, que han crecido una media de 4,6 puntos porcentuales durante los últimos siete años.

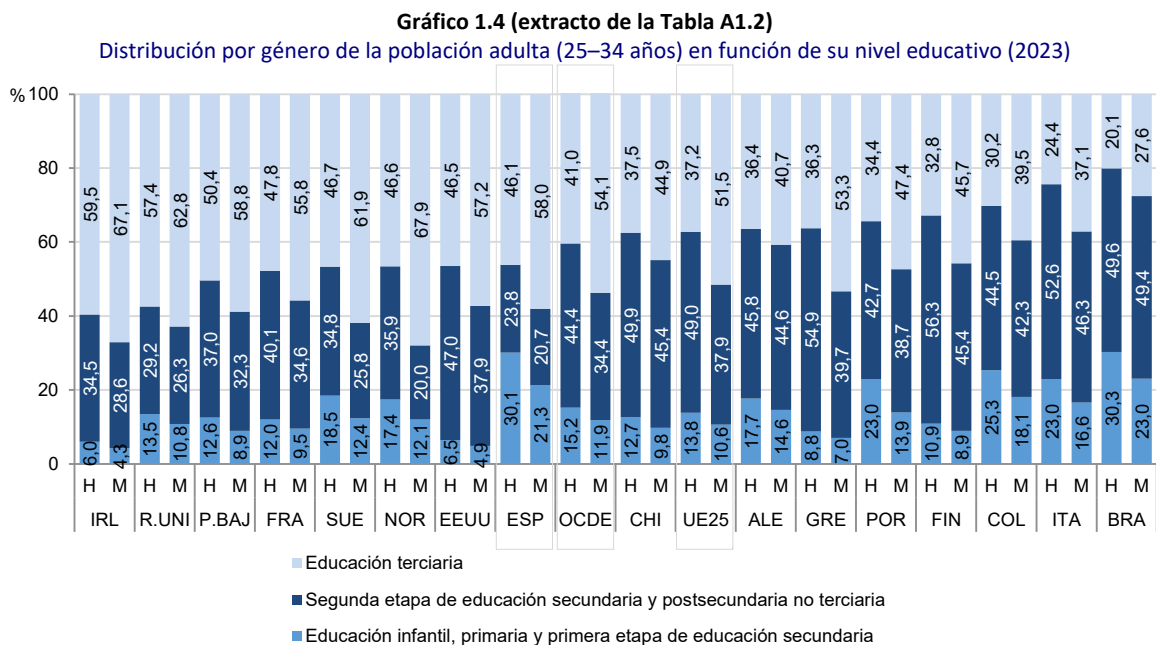
En este mismo grupo de edad, los países con mayores proporciones de jóvenes con educación terciaria son Japón, Irlanda, Reino Unido y Noruega, por encima del 57 % (Tabla A1.2, *Education at a Glance 2024*). Por género existen también diferencias importantes: una mayor proporción de mujeres alcanza el nivel de educación terciaria en todos los países de la OCDE, mientras que generalmente la proporción de hombres que no llega o solo alcanza la segunda etapa de educación secundaria es mayor que la de las mujeres (Gráfico 1.4).

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

La diferencia en España entre la proporción de hombres y la de mujeres con un nivel de educación terciaria es de 11,9 puntos porcentuales a favor de las mujeres, inferior a la media de países de la OCDE (13,1 p.p.) y la UE25 (14,3 p.p.). Entre los países analizados, para el nivel de educación terciaria, Noruega, Grecia y Suecia presentan las proporciones más dispares entre hombres y mujeres, con diferencias de más de 15 puntos porcentuales a favor de las mujeres.

Para el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, las diferencias de género más importantes ocurren nuevamente en Noruega y Grecia, donde la proporción de hombres es superior a la de las mujeres en más de 15 puntos porcentuales. La diferencia en España entre la proporción de hombres y la de mujeres es de 3,1 puntos porcentuales a favor de los hombres, inferior a la media de países OCDE (9,9 p.p.) y a la media de países de la UE25 (11,1 p.p.). En Alemania, Brasil, Colombia y Reino Unido las diferencias porcentuales entre hombres y mujeres son inferiores a 3 puntos porcentuales a favor de los hombres. Brasil es el único país de entre los analizados que presenta una proporción similar de hombres y mujeres con un nivel de estudios de educación secundaria o postsecundaria con una diferencia de 0,2 puntos porcentuales a favor de los hombres. Ningún país presenta diferencias porcentuales a favor de las mujeres.

Por último, entre las personas adultas jóvenes con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria existen diferencias de más de 7 puntos porcentuales entre ambos géneros a favor de los hombres en Brasil, Colombia, España y Portugal. Concretamente, en España, la diferencia es de 8,8 puntos porcentuales más de hombres (30,1 %) que de mujeres (21,3 %), siendo esta la brecha más grande tras la de Portugal (9,1 p.p.). En la media OCDE y UE25, la diferencia entre la proporción de hombres y mujeres está en 3,4 y 3,2 puntos porcentuales, respectivamente.

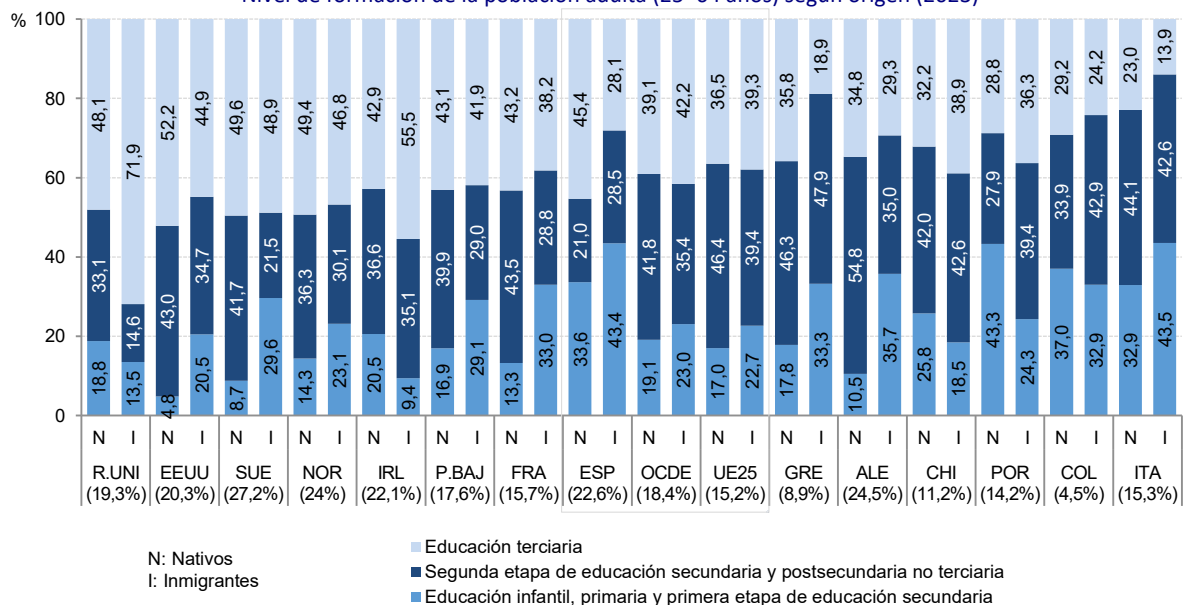


Nota: En Reino Unido, el dato para la segunda etapa de educación secundaria y postobligatoria no terciaria incluye a aquellas personas adultas que han superado algún nivel intermedio de la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria. El año de referencia de Chile es 2022. Países ordenados de mayor a menor proporción de hombres con nivel de educación terciaria.

Antecedentes de inmigración y nivel de educación

El informe internacional pone de manifiesto las diferencias significativas en los logros educativos entre las personas adultas nacidas en el país y las nacidas en el extranjero. De media, el porcentaje de las personas adultas nacidas en el país que tienen una educación inferior a la primera etapa de educación secundaria es de un 19,1 % en la OCDE y el 17,0 % en la UE25, mientras que el porcentaje de los nacidos en el extranjero es 23,0 % y 22,7 % respectivamente. Concretamente, en España, la diferencia es de 9,8 puntos porcentuales más de personas adultas nacidas en el extranjero con este nivel educativo (43,4 %) que de aquellas nacidas en el país (33,6 %). En la media OCDE y UE25, la diferencia está en 3,9 y 5,6 puntos porcentuales, respectivamente. Estas diferencias son más acusadas en Suecia y Alemania, donde superan los 20 puntos porcentuales. Sin embargo, existen países en los que el porcentaje de personal adultas nacidas en el país con un nivel educativo inferior a la primera etapa de educación secundaria es más elevado que entre las personas adultas nacidas en el extranjero: Chile, Colombia, Irlanda, Reino Unido y Portugal. La variabilidad en los países se explica, en parte, por las diferentes políticas migratorias, el énfasis en el aprendizaje a lo largo de la vida o las distintas necesidades del mercado laboral en cada país.

Gráfico 1.5 (extracto de la Tabla A1.3)
Nivel de formación de la población adulta (25–64 años) según origen (2023)



Nota: el año de referencia de Chile es 2022 y el de Irlanda es 2017. Países ordenados de mayor a menor proporción de personas con nivel de educación terciaria. En Reino Unido, el dato para la segunda etapa de educación secundaria y postobligatoria no terciaria incluye a aquellas personas adultas que han superado algún nivel intermedio de la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria. Entre paréntesis, el porcentaje de población inmigrante en este rango de edad.

Las cifras para la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria presentan una diferencia favorable a las personas adultas nacidas en el país de 6,4 puntos porcentuales en la OCDE y 7,0 p.p. en la UE25. En España, sin embargo, la diferencia es de 7,5 p.p. a favor de los nacidos en el extranjero. Esta situación es diferente si se analizan las diferencias en el nivel de educación terciaria. En este caso España presenta la mayor diferencia entre los países analizados, con más de 17 puntos porcentuales, a favor de las personas adultas nacidas en el país. Sin embargo, tanto en la OCDE como en la UE25, la diferencia de 3,1 y 2,8 puntos porcentuales se decanta a favor de las personas adultas nacidas en el extranjero. Siguiendo el patrón de la UE25 y la OCDE, destacan Reino Unido e Irlanda con diferencias de 23,8 y 12,6 puntos porcentuales, respectivamente. Italia tiene porcentajes consistentemente bajos de personas adultas con educación terciaria, independientemente de su lugar de nacimiento: 23,0 % para los nacidos en el país y 13,9 % para los nacidos en el extranjero.

Cuadro 1.1. Movilidad intergeneracional en el logro educativo

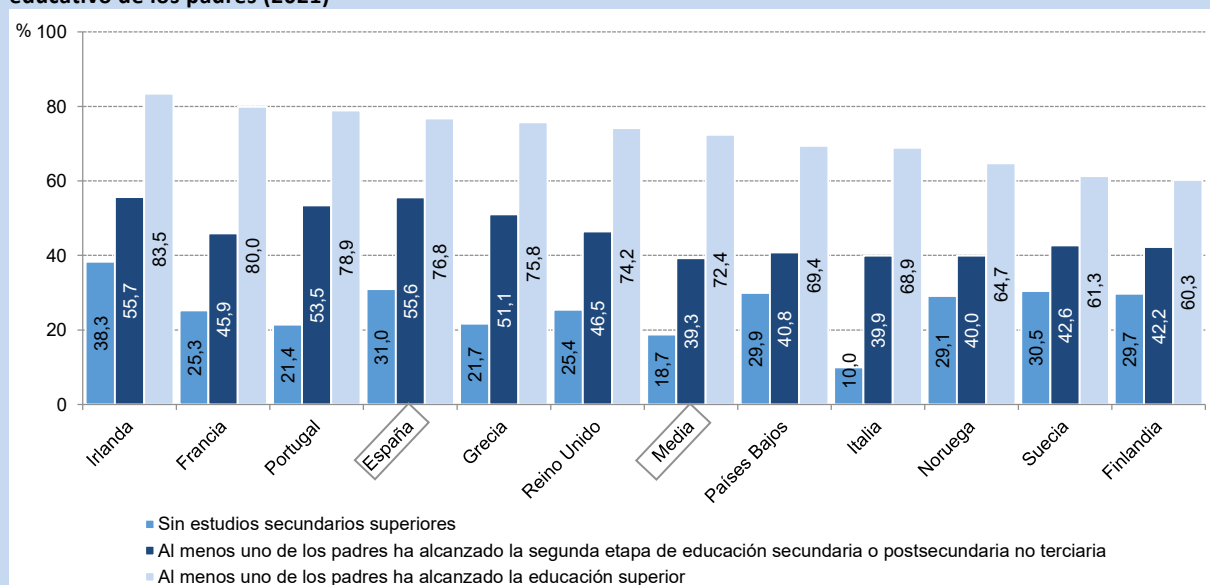
La educación se considera un medio para igualar oportunidades, pero el logro educativo a menudo se transmite de una generación a la siguiente, perpetuando desigualdades. Para promover la inclusión social y mejorar los resultados socioeconómicos, es crucial que los países garanticen acceso equitativo a una educación de calidad para todas las personas jóvenes. Los niños y niñas de familias con bajo nivel educativo enfrentan obstáculos financieros y falta de estímulos intelectuales, lo que puede dificultar su desarrollo educativo.

En la movilidad intergeneracional en la educación se pueden analizar los niveles educativos de las personas adultas en relación con los de sus padres para identificar dependencias y patrones de movilidad ascendente y descendente. Los descendientes de familias de bajos ingresos tienen tasas significativamente más bajas de movilidad educativa ascendente en comparación con sus iguales de familias de mayores ingresos, es decir, menos posibilidades de lograr un nivel educativo superior al de sus padres.

La movilidad intergeneracional en la educación está estrechamente relacionada con la equidad porque refleja hasta qué punto una sociedad proporciona igualdad de oportunidades para los individuos, independientemente de su origen familiar. Una alta movilidad intergeneracional indica una sociedad más equitativa donde los individuos pueden alcanzar su potencial basado en sus habilidades, en lugar de su estatus socioeconómico al nacer. Por el contrario, una baja movilidad sugiere inequidades persistentes que limitan las oportunidades para aquellos de entornos desfavorecidos. Existe por tanto una *dependencia intergeneracional*.

El gráfico A muestra patrones clave según los cuales los países con altos niveles de logro educativo entre las personas adultas también tienen altos niveles de logro educativo en la generación de sus progenitores y viceversa. Además, el gráfico muestra una tendencia general al alza en el logro educativo tanto entre aquellos con al menos un padre con educación terciaria como entre aquellos con ambos padres sin el nivel de estudios de segunda etapa de educación secundaria. Países como Irlanda, Portugal, Francia y España exhiben una fuerte correlación entre el logro educativo de la población adulta cuyos padres también tienen educación terciaria, lo que indica que el logro educativo tiende a persistir a través de generaciones.

Gráfico A (extracto de la Tabla A1.4). Población adulta (25–64 años) con nivel de educación terciaria según el nivel educativo de los padres (2021)



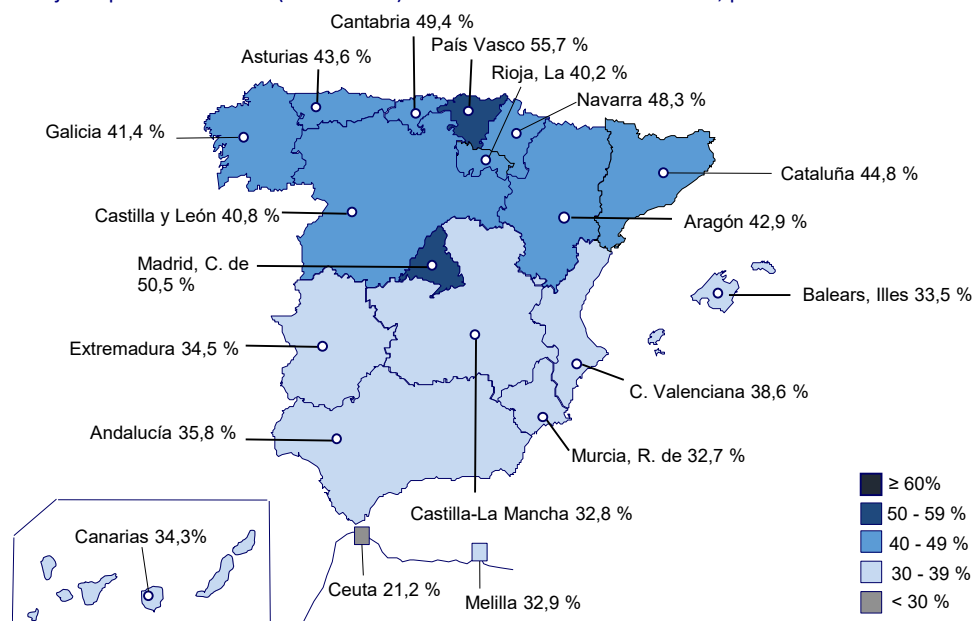
Nota: países ordenados de mayor a menor porcentaje de población adulta con nivel de educación terciaria cuando al menos uno de los padres ha alcanzado la educación superior.

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador A1.

Variaciones en el nivel educativo por regiones subnacionales

Los datos a nivel nacional a menudo ocultan importantes desigualdades regionales. Por ejemplo, en Portugal, la diferencia entre las regiones con las mayores y las menores proporciones de personas adultas con educación inferior a la segunda etapa de educación secundaria es de 30 puntos porcentuales (OECD, 2023e). En la mayoría de los países de la OCDE, las tasas de logro terciario varían ampliamente entre las regiones subnacionales. Entre los países con datos disponibles, la proporción de personas de 25 a 64 años con títulos de educación terciaria presenta diferencias de al menos dos dígitos entre sus regiones. Por ejemplo, en España, las proporciones varían del 21,2 % en la ciudad autónoma de Ceuta al 55,7 % en País Vasco, y diferencias similares existen en muchos otros países.

Gráfico 1.6 (extracto del Mapa A1.5)
Porcentaje de población adulta (25–64 años) con nivel de educación terciaria, por comunidad autónoma (2023)



A continuación del País Vasco se encuentra la Comunidad de Madrid (50,5 %), siguiendo la tendencia de muchos otros países donde las regiones que albergan a la capital nacional a menudo tienen niveles de educación terciaria excepcionalmente altos, al mismo tiempo que tienden a tener menores proporciones de personas adultas con niveles educativos más bajos. En parte, esto se debe al alto número de personas trabajadoras con educación terciaria empleadas en las administraciones nacionales, que tienen su sede en la región de la capital. Asimismo, las áreas urbanas también son más propensas a albergar universidades y tienden a tener tasas más altas de educación terciaria que las áreas rurales (OECD, 2023e).

La diversidad en el logro educativo dentro de los países tiene importantes implicaciones políticas. Por ejemplo, algunas regiones dentro de un país pueden enfrentar escasez de trabajadores cualificados, mientras que, en otras, los trabajadores con las mismas calificaciones están desempleados. Por lo tanto, es importante ir más allá de las medias nacionales y desarrollar políticas que puedan adaptarse a los contextos regionales.

1.2 Escolarización en educación infantil

Dado los numerosos beneficios asociados con la participación en la educación y atención de la primera infancia, existe un interés cada vez mayor entre los responsables políticos sobre el papel

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

El objetivo de aumentar la participación en la educación infantil está en línea con las metas globales establecidas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En particular, el indicador 4.2 de los ODS busca asegurar que para el año 2030, todos los niños y niñas tengan acceso a un desarrollo infantil temprano, cuidado y educación preescolar de calidad, preparándolos para la educación primaria (UNESCO, 2024). En concreto, el Indicador 4.2.2 de los ODS hace seguimiento a las tasas de matriculación de los niños y niñas un año antes de la edad oficial de ingreso a la educación primaria. Este indicador es una medida fundamental para evaluar cuánto tiempo participan en actividades de aprendizaje organizado antes de comenzar la educación primaria.

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

Escolarización en el primer ciclo de educación infantil

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

En 2022, la tasa de escolarización de los niños y niñas menores de dos años en España es del 29,7 %, es decir, 5 puntos porcentuales más que en 2021. Este valor está por encima de la media de la OCDE (17,7 %) y de la UE25 del 13,4 % (Gráfico 1.7). En este grupo de edad, destaca en la parte baja del gráfico la tasa de Reino Unido (0,8 %). Otros países, como Italia, Francia o Japón no tienen datos o programas educativos en este nivel. En la parte alta, destacan, además del dato español, Noruega (40,9 %) y Suecia (25,0 %).

Por otra parte, la tasa de escolarización del alumnado de 2 años en España es del 64,2 %, lo que implica una subida de 8 puntos porcentuales respecto a 2021. Este dato es superior a las medias de la OCDE (41,8 %) y de la UE25 (38,6 %). Noruega, con 94,7 %, Suecia, con 90,8 %, Finlandia, con 69,7 % y Alemania, con 69,5 %, son, de los países analizados, aquellos con mayor tasa de escolarización en esta edad. En la parte baja del gráfico, y por debajo del 14 %, se sitúa la escolarización del alumnado de 2 años en Italia (13,8 %), Francia (10,3 %) y Japón (9,5 %) (Gráfico 1.7).

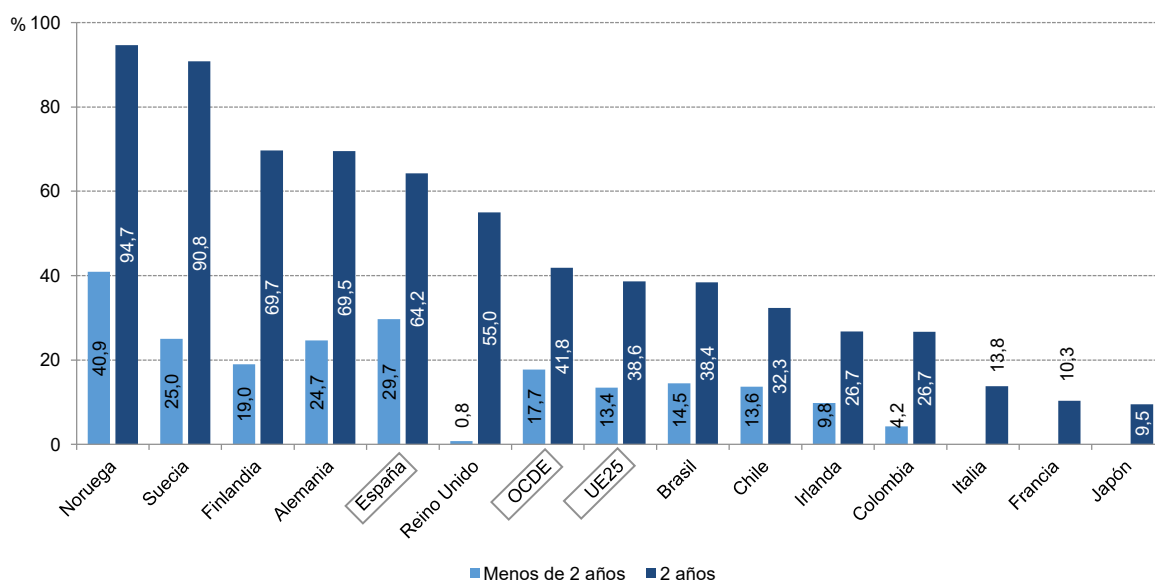
En el análisis de estos porcentajes no se tienen en cuenta otros programas educativos fuera de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), sin embargo, en algunos países, pueden existir porcentajes significativos de niños y niñas escolarizados en programas que no forman parte de esta clasificación. Concretamente, en Países Bajos los porcentajes de niños y niñas de menos de dos años y dos años escolarizados en programas que no forman parte de esta clasificación son 65,8 % y 87,4 %, respectivamente (OCDE, 2024a).

En 2022, el 17,7 % de los niños y niñas menores de dos años y el 41,8 % de los de dos años estaban matriculados en centros formales de educación infantil de media en los países de la OCDE. En España el porcentaje sube hasta el 29,7 % y el 64,2 %, respectivamente.

La disponibilidad y la duración de los permisos de maternidad o paternidad influyen en que los niños y niñas se matriculen en estos servicios y en la edad en que comienzan a asistir. Por ejemplo, en Hungría y la República Eslovaca, donde el permiso de maternidad o paternidad remunerado dura más de tres años, la escolarización entre los niños y niñas menores de 3 años fue solo del 4 % en 2022. Asimismo, el derecho y gratuidad de la primera etapa de educación infantil es un factor importante que afecta a la escolarización. En los 11 países donde los servicios gratuitos de educación infantil están disponibles para niños y niñas menores de 3 años, la matriculación es notablemente alta para este grupo de edad. Por ejemplo, en Islandia y Corea, la matriculación de niños y niñas de 2 años supera el 95 % (OCDE, 2024a). Los países de la OCDE con un número relativamente bajo de menores de tres años matriculados en educación infantil no tienen derecho universal ni ofrecen programas gratuitos para este grupo de edad.

A pesar de los esfuerzos por expandir y hacer más asequible la educación entre los 0 y los 2 años, la participación depende de otros factores como las tasas de empleo materno y las perspectivas culturales sobre el papel de la mujer en el trabajo o como principal responsable del cuidado de los niños y niñas. Se da la circunstancia de que, en países con permisos parentales largos y bajas tasas de empleo materno, la escolarización en educación infantil es baja, mientras que, en aquellos países con mayores tasas de escolarización en el primer ciclo de educación infantil, las madres con hijos o hijas menores de tres años presentan altas tasas de empleo (OCDE, 2024a).

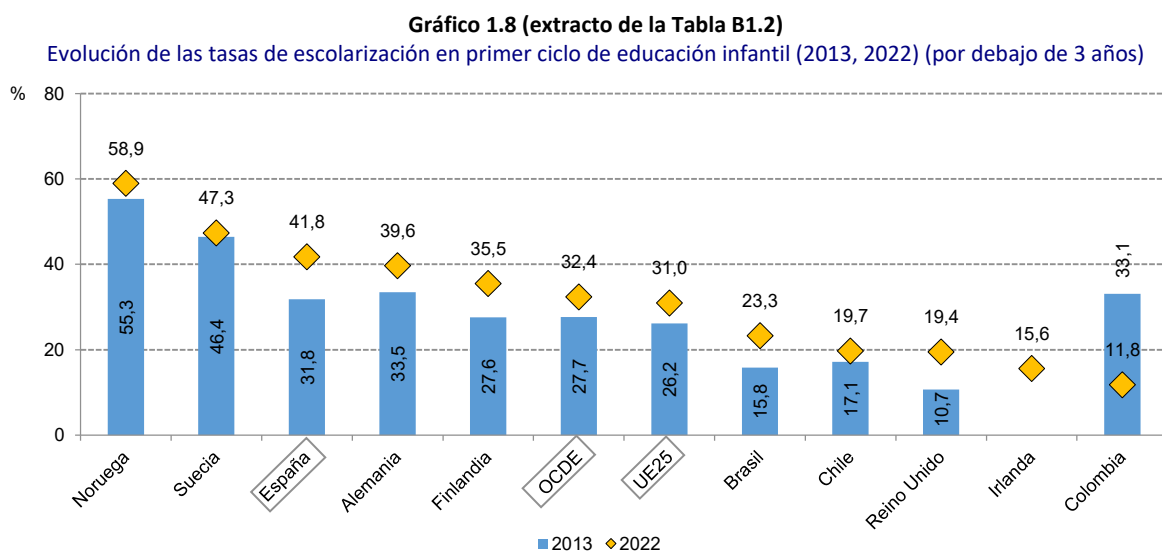
Gráfico 1.7 (extracto de la Tabla B1.1)
Tasas de escolarización en primer ciclo de educación infantil (2022)



Nota: no hay datos disponibles de la escolarización de menores de 2 años para Italia, Francia y Japón. Países ordenados de mayor a menor tasa de escolarización a los 2 años.

En España, con la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) se está impulsando la creación de plazas públicas para el primer ciclo de educación infantil. Mediante el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia se crearán más de 65 000 plazas públicas entre 2021 y 2025. Además, el currículo de esta etapa ha sido desarrollado por primera vez, concretamente mediante el Real Decreto 95/2022, por el que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de educación infantil. A través de estas reformas, se pretende mejorar la extensión y calidad de la etapa.

En cuanto a la evolución de las tasas de escolarización en el primer ciclo de educación infantil entre 2013 y 2022 (Gráfico 1.8), se ha producido un incremento tanto en la OCDE (4,7 puntos porcentuales) como en la UE25 (4,8 p.p.). España ha mostrado una evolución muy positiva superando tanto la media de la OCDE como la de la UE25. Con un incremento de 9,9 puntos porcentuales, España (31,8 % en 2013 a 41,8 % en 2022) se encuentra entre los países con mayores avances, acercándose a las tasas de escolarización de países como Suecia (46,4 % en 2013 a 47,3 % en 2022). Noruega encabeza la escolarización en esta etapa con un 58,9 % en 2022, lo que supone una subida de 3,7 puntos porcentuales respecto a 2013. Chile, Colombia, Irlanda y Reino Unido presentan tasas relativamente bajas, por debajo del 20 %. Sin embargo, existen países que no han seguido la misma tendencia positiva como es el caso de Colombia que ha tenido una disminución de 21,3 puntos porcentuales.



Nota: el año de referencia de Colombia es 2015. Países ordenados de mayor a menor tasa de escolarización en 2022.

Escolarización en el segundo ciclo de educación infantil

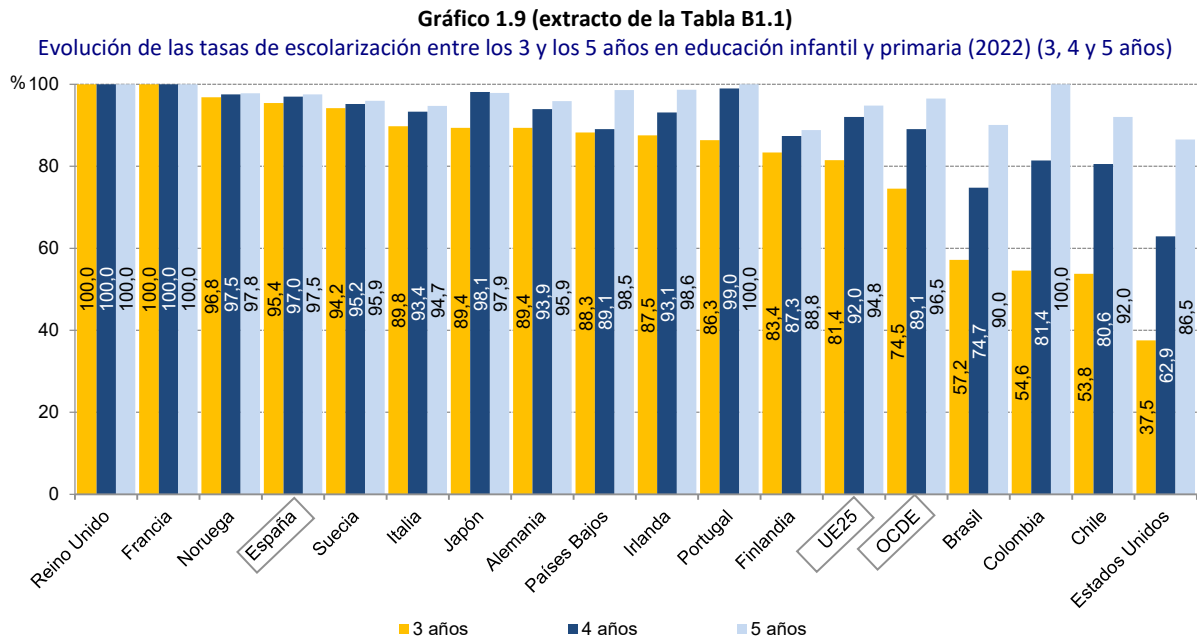
La expansión del segundo ciclo de la educación infantil es generalizada a nivel internacional. Aunque la participación no es obligatoria en todos los países, la matriculación de los niños y niñas mayores de 3 años es muy común en toda la OCDE, donde un 89,1 % de los niños y niñas de 4 años están escolarizados en educación infantil o en educación primaria. Este porcentaje asciende al 92,0 % en la UE25. En España, a los 4 años la escolarización es prácticamente total, pues alcanza el 97,0 % (Gráfico 1.9).

Las tasas más altas de escolarización de niños y niñas de 4 años en educación infantil y primaria en 2022 se encuentran en España, Francia, Japón, Noruega y Reino Unido, donde igualan o superan el 97 %. Sin embargo, en Estados Unidos, el porcentaje de alumnado de 4 años matriculado en educación infantil solo alcanza el 62,9 %.

En España, el alumnado de 4 años presenta una tasa de escolarización en educación infantil del 97 %, mayor que la media OCDE del 89 % y de los países UE25 del 92 %.

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

Por otra parte, en muchos países de la OCDE, las reformas educativas en educación infantil durante la última década han consistido en ampliar la escolaridad obligatoria para adelantar hasta los 3 años, como ha ocurrido en Francia. En España, la nueva Ley Orgánica de Educación también introduce cambios importantes en la etapa. Por otro lado, se ha regulado nuevamente el currículo en el Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de educación infantil (BOE, 2022), el cual llevaba desde 2006 sin actualizarse.



Nota: a los 3 años incluye solo la escolarización en programas de educación infantil (CINE 0). Países ordenados en orden decreciente según la tasa de escolarización a los 3 años.

Escolarización en educación infantil por titularidad de centro

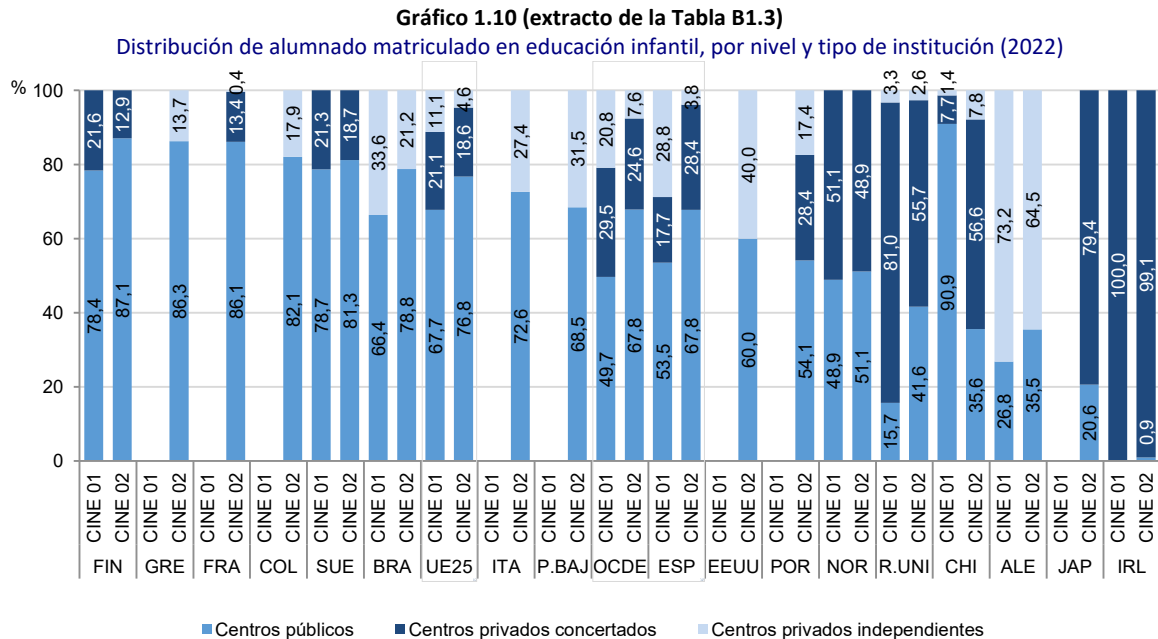
Las instituciones de educación infantil pueden ser públicas o privadas, y estas a su vez se dividen en privadas independientes y privadas dependientes del gobierno (concertadas). Las independientes reciben menos del 50 % de su financiación de fondos gubernamentales, mientras que las dependientes reciben más del 50 % (OECD, 2018d).

En la mayoría de los países, la matrícula en instituciones privadas es mayor en la educación infantil que en educación primaria y secundaria. Asimismo, las instituciones privadas también son más frecuentes en el desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01) que en el nivel preprimaria (CINE 02). Esto se debe principalmente al hecho de que la financiación pública para los servicios de atención y cuidado de la primera infancia para niños menores de 3 años es menor que para los servicios de preprimaria en muchos países. Estos niveles de educación se corresponden en España con el primer y segundo ciclo de Educación Infantil, respectivamente.

La educación preprimaria se ha convertido cada vez más en una parte de la educación obligatoria en muchos países de la OCDE. Hay 24 países de la OCDE donde al menos algunos años de educación preprimaria están incluidos en la educación obligatoria, con todos los años de preprimaria obligatorios en 8 de ellos. Esto significa que la mayoría de los países de la OCDE garantizan a los niños y niñas un lugar en instituciones públicas o financiadas/subvencionadas públicamente. Sin embargo, las diferencias en la financiación entre los niveles de educación infantil pueden tener implicaciones para cualquier derecho legal, la intensidad de la participación y las tasas de matriculación general, particularmente entre los niños de entornos socioeconómicos desfavorecidos (Cadima, Nata, Barros, Coelho, & Barata, 2020).

Dos tercios del alumnado de educación preprimaria (CINE 02) está escolarizado en centros públicos tanto en España como en la media de la OCDE, aunque alcanza el 76,8 % en la media de la UE25.

De media, un tercio de los niños en educación preprimaria en la OCDE asiste a instituciones privadas, con variaciones significativas entre países. Por ejemplo, en Irlanda y Japón, alrededor del 80 % o más asisten a instituciones privadas. Sin embargo, en Finlandia, Grecia y Francia más del 85 % asisten a instituciones públicas (Gráfico 1.10).



Nota: países ordenados en orden decreciente según el porcentaje de escolarización en centros públicos en educación preprimaria (CINE 02). En los datos de Alemania están unidos los centros privados y concertados.

La tasa de escolarización en instituciones públicas suele ser más alta en la educación preprimaria en comparación con la etapa de atención a la primera infancia. Sin embargo, hay excepciones como Chile e Irlanda.

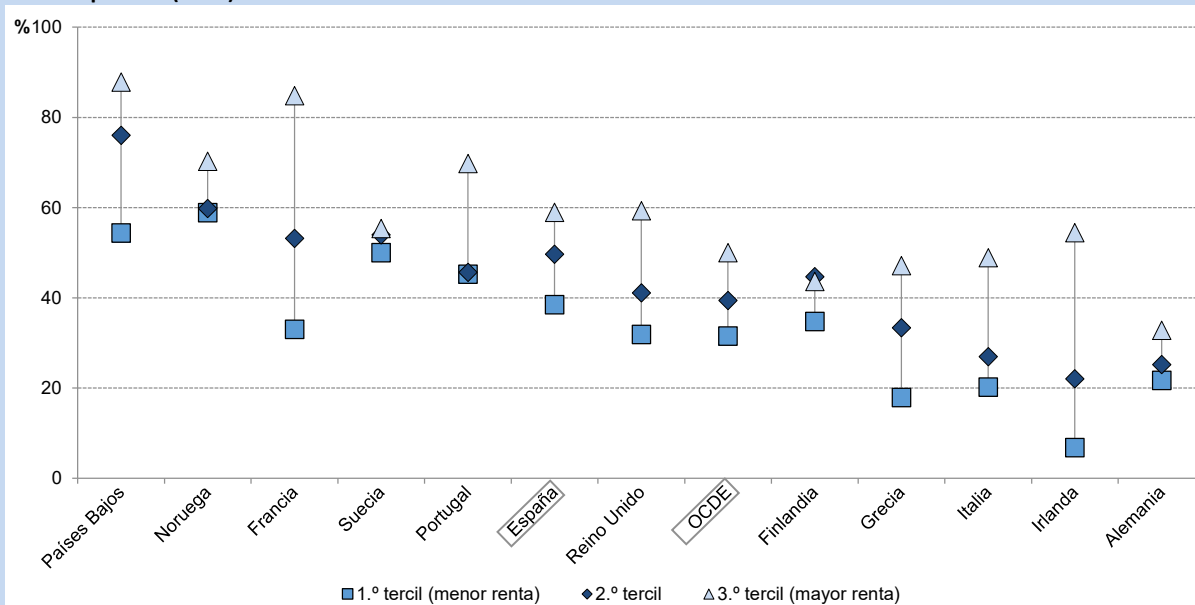
Al comparar la tasa de escolarización en la atención a la primera infancia entre España y las medias de la OCDE y la UE25, se observa que en España hay una proporción de niños y niñas en centros públicos que está entre las medias internacionales y una mayor proporción en centros privados independientes para la atención a la primera infancia. En España, el 53,5 % de los niños asisten a centros públicos y el 28,8 % a centros privados independientes, mientras que en la OCDE estas cifras son 49,7 % en públicos y 20,8 % en privados independientes, y en la UE25 son 67,7 % en públicos y 11,1 % en privados independientes. Destacan países como el Reino Unido e Irlanda, donde el 81,0 % y el 100 %, respectivamente, de los niños asisten a centros privados financiados con fondos públicos, y Chile, donde el 90,9 % asisten a centros públicos.

En educación preprimaria, España está alineada con la media de la OCDE en cuanto a centros públicos, con un 67,8 %, aunque se encuentra por debajo de la media de la UE25, que es del 76,8 %. Además, en España hay una mayor proporción de niños en centros privados financiados con fondos públicos, con un 28,4 % en comparación con el 24,6 % de la OCDE y el 18,6 % de la UE25. Respecto a la tasa de escolarización en centros privados no financiados con fondos públicos, España tiene un 3,8 %, por debajo de la media de la OCDE (7,6 %) y de la UE25 (4,6 %).

Cuadro 1.2. Brecha en el acceso a educación infantil y equidad

Las disparidades en el uso de instituciones de educación infantil entre familias de bajos y altos ingresos representan un desafío significativo en muchos países. Esta brecha de matriculación deja ver cómo el estatus socioeconómico y el uso de centros de educación infantil están relacionados, destacando la necesidad de estrategias integrales para abordar las barreras que enfrentan los hogares desfavorecidos. Explorar los factores subyacentes detrás de esta divergencia puede proporcionar valiosas perspectivas para ayudar a diseñar políticas inclusivas que promuevan igualdad de oportunidades para los niños y niñas de todos los orígenes.

Gráfico A (extracto de la Figura B1.5). Participación en la educación y atención a la primera infancia de 0 a 2 años, por renta disponible (2022)



Nota: los datos son estimaciones de la OCDE basadas en información de EU-SILC. Los datos se refieren a niños que utilizan servicios basados en centros (por ejemplo, guarderías, centros de día y preescolares, tanto públicos como privados), cuidado familiar organizado y servicios de cuidado proporcionados por cuidadores profesionales (pagados), independientemente de si el servicio está registrado o reconocido por la CINE. El año de referencia difiere de 2022 en Reino Unido (2018) y Noruega (2020). Países ordenados según la participación media global entre los 0 y 2 años de edad.

Existe una notable brecha de ingresos en el uso de guarderías en la mayoría de los países de la OCDE, particularmente entre los niños y niñas menores de 3 años. De media, en los países de la OCDE con datos disponibles, el 32 % de los menores de 2 años de hogares con menores ingresos asisten participan en alguna experiencia educativa en comparación con el 50 % de aquellos de hogares de mayores ingresos (Gráfico A). La tasa de participación en España es superior a la media de la OCDE independientemente del nivel de renta. En los hogares de renta más baja (1.º tercil), el 38,5 % de los niños y niñas están atendidos en algún servicio educativo, el 49,7 % en los hogares de renta media y el 59 % en los hogares de mayor renta (3.º tercil).

Esta brecha de matriculación entre niveles de ingresos es más pronunciada en países como Irlanda y el Reino Unido, donde el coste de las guarderías es relativamente alto para los padres. Según el modelo de impuestos y beneficios de la OCDE, que calcula los costes y beneficios de la atención infantil en los países de la OCDE, los costes netos de guardería para una pareja donde ambos reciben ingresos y bajos salarios con dos hijos de 2 y 3 años serían al menos del 24 % de su salario medio en estos países, en comparación con una media del 11 % en los países de la OCDE con datos disponibles (OCDE, 2024b).

Sin embargo, la brecha de matriculación entre niveles de ingresos es aún mayor en Francia, a pesar del relativamente menor coste neto de la atención en Francia (equivalente al 12 % del ingreso medio para el mismo perfil familiar). El principal desafío en Francia puede atribuirse a la limitada accesibilidad a plazas públicas de servicios de educación infantil, sobre todo en barrios de menor renta.

Por el contrario, en algunos países donde el coste del servicio está por debajo de la media de la OCDE, la brecha de matriculación es notablemente menor, como en Alemania y Finlandia. En el primer caso, las familias de renta baja están exentas del pago de tasas, mientras que en Finlandia las tasas son menores para las familias con rentas medias y bajas. La combinación de créditos fiscales bien dirigidos con subsidios para guarderías puede expandir significativamente la accesibilidad, asequibilidad y cobertura de los servicios de educación infantil.

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador B1.

1.3 Las características de la educación primaria y primera etapa de educación secundaria

La duración de la educación obligatoria

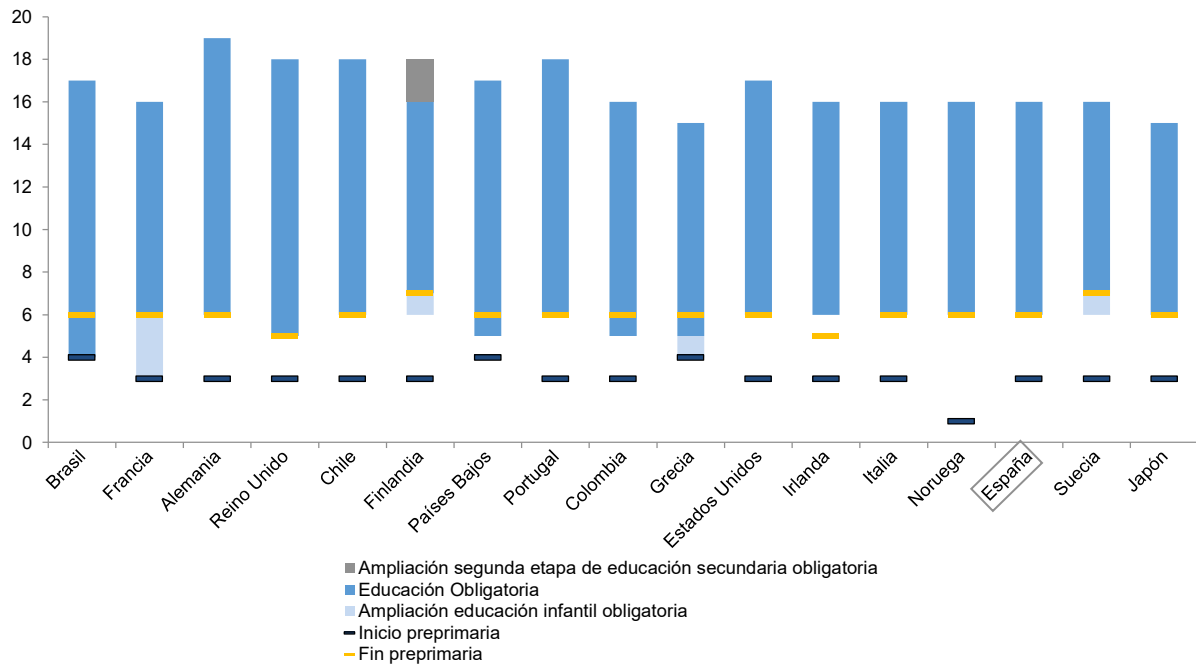
La educación obligatoria se refiere a un período durante el cual los niños y niñas están legalmente obligados a estar escolarizados. La gran mayoría de los países de la OCDE garantizan la educación gratuita durante los años de educación obligatoria. La duración de la educación obligatoria varía significativamente entre los países de la OCDE, entre los 9 y los 14 años. Generalmente, la educación obligatoria cubre la totalidad de los niveles de educación primaria y primera etapa de educación secundaria. Sin embargo, un número creciente de países la está extendiendo para incluir los niveles de preprimaria y segunda etapa de educación secundaria. Cabe destacar que 8 países, incluyendo Brasil, han hecho obligatorios todos los años de preprimaria, mientras que 16, incluyendo a Países Bajos, requieren asistencia para algunos años de este nivel de educación. Más de la mitad de los países de la OCDE también incorporan algunos años de la segunda etapa de educación secundaria en la escolaridad obligatoria. En 12 países, incluyendo Bélgica y Chile, todos los años de la segunda etapa de educación secundaria son obligatorios (OCDE, 2024a).

La duración de la educación obligatoria generalmente se define en términos de grados o un rango de edad, o ambos. Normalmente comienza para los niños y niñas que han alcanzado cierta edad en una fecha determinada, al inicio del año escolar o dentro de un período establecido. Los países tienen varios criterios para determinar cuándo los estudiantes han completado su educación obligatoria. En aproximadamente la mitad de ellos, alcanzar la edad final es suficiente, pero en casi un tercio de los países, los estudiantes deben haber completado un nivel particular de educación. Otros criterios comunes incluyen completar un cierto número de cursos u obtener un diploma o certificado. Por ejemplo, en Finlandia, Países Bajos y Portugal, la educación obligatoria termina al completar la segunda etapa de educación secundaria o al alcanzar la edad final.

De los países analizados en el Gráfico 1.11, Brasil, Alemania, Francia y Reino Unido destacan por tener la duración más extensa de educación obligatoria con 13 años, mientras que Japón tienen la más corta con 9 años. Finlandia resalta además por haber ampliado tanto la educación infantil en 1 año como la segunda etapa de educación secundaria en 2 años. Francia ha extendido la educación obligatoria 3 años en la etapa de educación infantil, siendo el país en el que el alumnado comienza la educación obligatoria a más temprana edad. La inclusión de al menos un año de educación preprimaria en el ámbito de la educación obligatoria en 11 países de la OCDE durante la última década refleja el creciente reconocimiento de la importancia de la educación y el cuidado de la primera infancia. Al hacer que tres años de educación preprimaria fueran obligatorios en 2019, Francia destacó la importancia pedagógica de las escuelas infantiles en su

sistema educativo y su papel crucial en la reducción de las desigualdades en la primera infancia, particularmente las relacionadas con el desarrollo del lenguaje.

Gráfico 1.11 (extracto de la Figura B2.1)
 La duración de la educación obligatoria (2023)



Nota: países ordenados en orden decreciente según el número de años de escolaridad obligatoria. En Francia, Italia y Reino Unido hay otras actividades obligatorias que deben realizarse al final de la enseñanza obligatoria (Tabla B2.1, *Education at a Glance 2024*).

En Alemania, la educación obligatoria termina con el alumnado de mayor edad (19 años), seguido de Chile, Finlandia, Portugal y Reino Unido, donde la educación obligatoria se mantiene hasta los 18 años. España, con una educación obligatoria de 10 años, se alinea con Irlanda, Italia, Noruega y Suecia en cuanto a la duración, comenzando a los 6 años y terminando a los 16 años. Este panorama refleja cómo diferentes países adaptan sus sistemas educativos para mejorar la inclusión y los resultados académicos de sus estudiantes.

La educación obligatoria es un instrumento político común para aumentar la participación en la educación, particularmente entre los grupos marginados (Harmon, 2017). Al obligar la asistencia escolar, estas políticas aseguran que los estudiantes permanezcan más tiempo en el sistema educativo, aumentando así las tasas de escolarización general y reduciendo las tasas de abandono escolar. Por ejemplo, en Países Bajos, un aumento de un año en la edad final para la educación obligatoria redujo la tasa de abandono escolar en 2,5 puntos porcentuales (Cabus & De Witte, 2011). En Italia, tras la introducción de una extensión de un año a la educación obligatoria, una mayor proporción de adolescentes de 16 años permaneció escolarizado, particularmente aquellas personas en mayor riesgo de abandono escolar debido a tener progenitores con menor nivel educativo o con bajo estatus ocupacional (Raimondi & Vergolini, 2019).

Algunos países extienden las actividades obligatorias más allá de la educación hasta los 18 años para reducir la población que no está empleada, en educación o formación. Por ejemplo, la formación se volvió obligatoria para los estudiantes de entre 16 y 18 años en Francia en septiembre de 2020. Los jóvenes pueden cumplir con este requisito a través de varios medios, incluyendo la escolarización, cursos de formación, el servicio cívico o las medidas de integración social y profesional. Finlandia extendió la educación obligatoria hasta los 18 años en 2021 con el objetivo de promover la equidad dentro de su sistema educativo, ya que se espera que los

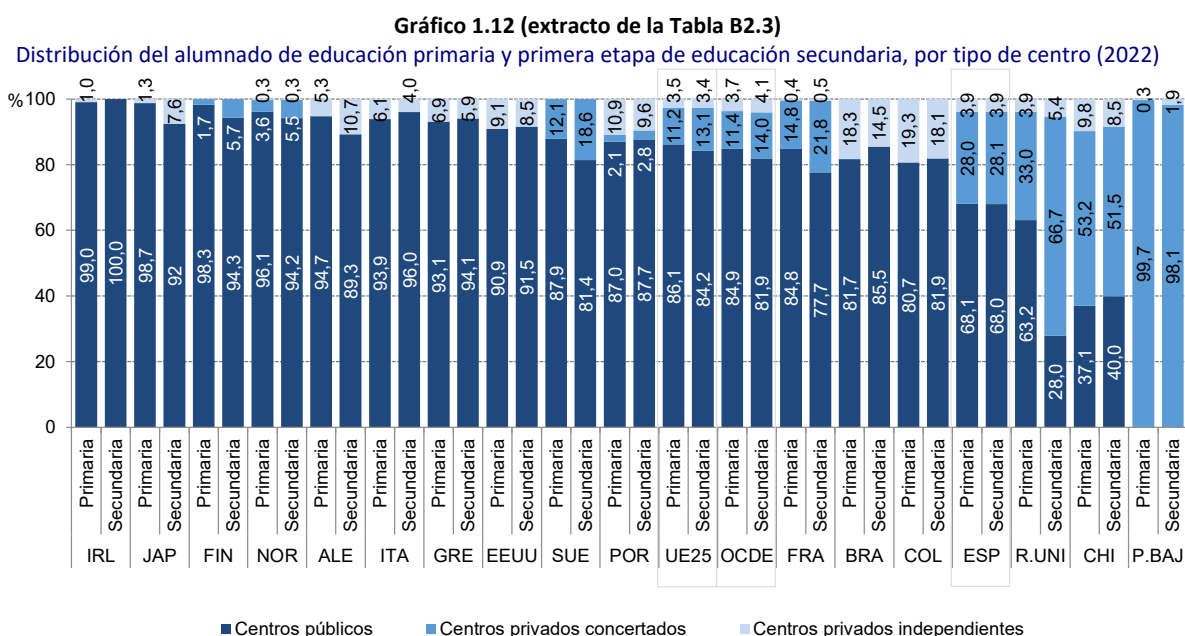
solicitantes de empleo en el mercado laboral tengan al menos la cualificación de segunda etapa de educación secundaria (Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia, 2024).

Matriculación en primaria y primera etapa de educación secundaria

La tasa de escolarización de los niños y niñas de 6 a 14 años es prácticamente universal en los países de la OCDE, con una tasa media del 98 %. En general, la educación primaria dura seis años, pero varía entre cuatro años en algunos países y hasta ocho años en Irlanda. La primera etapa de educación secundaria generalmente dura tres años, aunque puede extenderse hasta seis años en países como Alemania. En Chile, la primera etapa de educación secundaria dura solo dos años. En Finlandia y Japón, la educación preprimaria se extiende hasta los siete años. Estas diferencias en la estructura educativa influyen en la distribución de estudiantes en los niveles educativos de cada país.

El crecimiento de la población infantil de 6 a 14 años ha sido de media del 0,5 % anual desde 2013 en los países de la OCDE y asociados. En España y otros países, es crucial planificar e invertir proactivamente para gestionar tanto el crecimiento como la disminución de la población escolar, asegurando infraestructura suficiente, espacios de aprendizaje, docentes capacitados y recursos. Este desafío se amplifica con factores externos como la migración, que puede sobrecargar los recursos educativos.

En el informe *Education at a Glance 2024* se analizan las variaciones regionales en cuanto a la escolarización en estas etapas. En Colombia, por ejemplo, existen variaciones significativas en las tasas de matrícula entre regiones, con una diferencia de hasta 45 puntos porcentuales. Otros países con disparidades importantes incluyen a Finlandia, Francia y Noruega, donde las diferencias regionales superan los 10 puntos porcentuales. Estas disparidades reflejan factores más allá de la ruralidad, indicando la necesidad de políticas específicas para abordar las diferencias regionales en la escolarización.



Nota: países ordenados en orden decreciente según el porcentaje de alumnado escolarizado en centros públicos en educación primaria.

De media en los países de la OCDE, el 84,9 % de los estudiantes de educación primaria están matriculados en instituciones públicas, aunque algunos países tienen una proporción alta de estudiantes en instituciones privadas. En España, el 68,1 % asiste a centros públicos.

En lo que respecta a la escolarización del alumnado de estas etapas educativa en instituciones públicas o privadas, la gran mayoría de los estudiantes de primaria están matriculados en instituciones públicas, con una media del 84,9 % en los países de la OCDE (Gráfico 1.12). Sin embargo, algunos países tienen proporciones relativamente altas de estudiantes de primaria en instituciones privadas. Aunque una mayor matriculación en escuelas privadas a menudo se asocia con un alto gasto privado en educación, este no es necesariamente el caso, particularmente en la educación primaria. En los sistemas educativos con mayores proporciones de estudiantes en centros privados, las instituciones privadas a menudo reciben una financiación gubernamental sustancial y a menudo funcionan de manera muy similar a las públicas, sin grandes diferencias perceptibles para el alumnado o las familias (Musset, 2012).

Por el contrario, las instituciones privadas independientes reciben menos de la mitad de su financiación del gobierno. En consecuencia, las contribuciones privadas, a menudo en forma de tasas de matrícula, juegan un papel mucho más importante en su financiación. En toda la OCDE, el 3,7 % de los estudiantes de primaria están escolarizados en instituciones privadas independientes. Colombia tiene, con diferencia, la mayor proporción de estudiantes de primaria matriculados en instituciones privadas independientes con un 19,3 %.

Los patrones de escolarización en la primera etapa de educación secundaria muestran una tendencia similar, con las instituciones públicas manteniéndose predominantes. Sin embargo, la escolarización en instituciones privadas aumenta en algunos países en este nivel. Reino Unido, en particular, muestra la diferencia más grande entre los niveles de primaria y primera etapa de educación secundaria, con la proporción de estudiantes matriculados en instituciones privadas casi duplicándose del 36,8 % en primaria al 72,0 % en la primera etapa de educación secundaria. La gran mayoría de esos estudiantes están matriculados en instituciones privadas dependientes del gobierno, con solo el 5,4 % de los estudiantes de la primera etapa de educación secundaria matriculados en instituciones privadas independientes (Gráfico 1.12).

En España, el 68,1 % de los alumnos y alumnas de educación primaria están matriculados en centros públicos, el 28,0 % en concertados y el 3,9 % en privados, cifras que se mantienen prácticamente iguales en la educación secundaria con un 68,0 % en centros públicos, 28,1 % en concertados y 3,9 % en privados. En comparación con la UE25, España tiene una menor proporción de alumnado en centros públicos (86,1 % en educación primaria y 84,2 % en la primera etapa de educación secundaria en la UE25) y una mayor proporción en concertados (11,2 % en educación primaria y 13,1 % en la primera etapa de educación secundaria en la UE25). En cuanto a la OCDE, los porcentajes también son también más bajos en España para los centros públicos (84,9 % en educación primaria y 81,9 % en la primera etapa de educación secundaria en la OCDE) y más altos en concertados y privados (Gráfico 1.12).

Existen casos extremos, como Países Bajos, que tiene casi la totalidad del alumnado en centros privados dependientes del gobierno en educación primaria (99,7 %) y la primera etapa de educación secundaria (98,1 %). Otro caso particular es el de Chile, que muestra una de las distribuciones más peculiares con solo el 37,1 % del alumnado de educación primaria en centros públicos y un notable 53,2 % en concertados. Esta tendencia se mantiene en la educación secundaria con un 40,0 % de alumnado en centros públicos y un 51,5 % en centros concertados (Gráfico 1.12).

Las decisiones de las familias del alumnado sobre la elección de centro educativo están influidas por las instituciones disponibles, las políticas de elección escolar y los costes de las instituciones privadas. En muchos sistemas educativos, los estudiantes son asignados a centros educativos de su vecindario, con cierta flexibilidad para elegir otros centros. En 27 de 33 países de la OCDE con datos disponibles, la proximidad residencial es el criterio principal para la asignación escolar, aunque en 23 países los padres pueden optar por otra escuela pública si hay plazas disponibles. Este método, aunque eficaz para garantizar el acceso a centros cercanos, puede perpetuar la segregación socioeconómica. En algunos países, como Chile, Italia y Países Bajos, las familias pueden elegir cualquier centro público sin restricciones geográficas (OCDE, 2024a).

Para asegurar la equidad, algunos países limitan las opciones de los padres para reducir la segregación y ofrecer igualdad de oportunidades a los estudiantes desfavorecidos. Por ejemplo, en algunos municipios de Países Bajos, se garantiza que el 30 % de los estudiantes de cada escuela sean de entornos desfavorecidos. En Chile, los proveedores privados deben tener al menos un 15 % de estudiantes desfavorecidos para recibir financiación pública. El coste de la educación privada también influye en la elección de las familias, y algunos países usan mecanismos financieros, como sistemas de vales o cheques, para incentivar la escolarización de estudiantes desfavorecidos en escuelas privadas, como en Chile, Países Bajos y Suecia (OCDE, 2024a).

Grado de repetición en educación primaria y primera etapa de educación secundaria

La repetición de curso, la práctica de hacer permanecer a los estudiantes en el mismo curso para darles más tiempo para dominar el contenido apropiado, tiene la intención de ayudar a los estudiantes con dificultades antes de avanzar al siguiente curso. Sin embargo, la efectividad de esta práctica está en discusión y puede depender del nivel educativo repetido. La investigación indica que, por debajo del nivel de segunda etapa de educación secundaria, la repetición de curso generalmente da lugar a resultados negativos para los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes que repiten un grado tienden a rendir peor académicamente, tener actitudes más negativas hacia la escuela a los 15 años y tienen más probabilidades de abandonar en educación secundaria, incluso teniendo en cuenta el nivel socioeconómico y las características individuales (Ikeda & García, 2014; OECD, 2023a).

La proporción de repetidores varía ampliamente según el país y el nivel educativo. La repetición de curso es relativamente poco común antes de la segunda etapa de educación secundaria. En media, en los países de la OCDE, el 1,5 % de los estudiantes de educación primaria y el 2,2% de los estudiantes de la primera etapa de educación secundaria repitieron curso en 2022. En algunos países de la OCDE, el patrón se invierte y la proporción de repetidores es mayor en la educación primaria que en la primera etapa de educación secundaria. En todos los sistemas escolares, los niños tienen más probabilidades de repetir un grado que las niñas en ambos niveles educativos (OCDE, 2024a).

En la educación primaria, Colombia tiene el porcentaje más alto de repetidores, con un 5,8 % de estudiantes que han repetido un curso en 2022 (Gráfico 1.13). Este dato ha experimentado un aumento de 3,8 puntos porcentuales desde 2015, atribuido en parte a la pandemia de COVID19. España y Portugal tienen un porcentaje de repetición de curso en primaria de 2,1 % y 2,2 % respectivamente, datos por encima de la media de la OCDE (1,5 %) y de la UE25 (1,2 %).

España tiene un porcentaje de repetición de curso en educación primaria más alto que la media de la OCDE (+0,7 puntos porcentuales) y que la media de la UE25 (+0,9 puntos porcentuales).

En la primera etapa de educación secundaria, la repetición de curso es más común en los países de la OCDE. Destacan entre los países analizados Colombia y España registrando los mayores

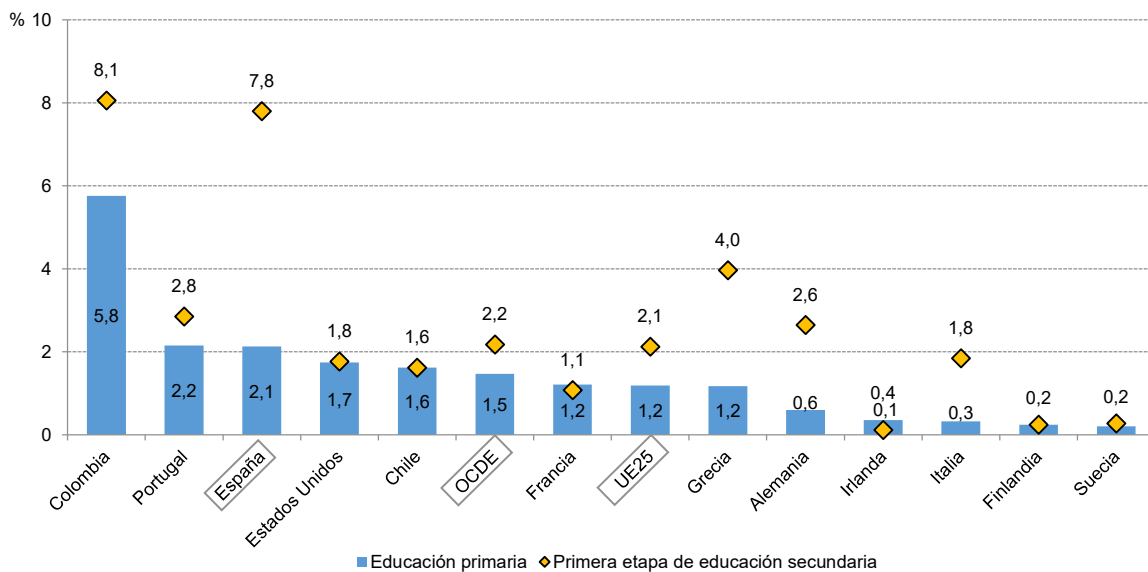
porcentajes de repetidores en esta etapa, alrededor del 8 % o más. Desde 2015, ha habido una tendencia decreciente en la proporción de estudiantes que repiten curso durante la primera etapa de educación secundaria. España muestra un porcentaje de repetición de curso significativamente más alto que la media de la OCDE (+5,6 puntos porcentuales) y que la media de la UE25 (+5,7 puntos porcentuales).

De entre los países analizados, Irlanda, Finlandia y Suecia destacan por sus bajas tasas de repetición de curso inferiores al 0,4 % tanto en educación primaria como en la primera etapa de educación secundaria. En Italia, aunque en educación primaria el porcentaje de alumnado que repite curso es del 0,3 %, en la primera etapa de educación secundaria el dato se aproxima al 2 %.

En algunos países, el concepto de repetición de curso no existe. Por ejemplo, los sistemas escolares de Japón, Noruega y el Reino Unido permiten que todos los estudiantes progresen automáticamente al siguiente curso al final del año escolar en ambos niveles educativos (OECD, 2023a).

La decisión sobre la repetición de curso varía significativamente entre países. En la mayoría de los países, la decisión la toman los directores del centro educativo y el profesorado, a veces consultando con las familias, siguiendo directrices o regulaciones del gobierno nacional o de otros niveles de gobierno. En algunos países, los padres también pueden participar en la decisión e incluso el alumnado, como, por ejemplo, en Suecia (OECD, 2023a). Los criterios que determinan la repetición escolar se suelen basar en los resultados escolares de algunas asignaturas. La asistencia y el comportamiento son también criterios que se tienen en cuenta en los diferentes países de la OCDE.

Gráfico 1.13 (extracto de la Tabla B2.2)
Alumnado repetidor en de educación primaria y primera etapa de educación secundaria (2022)



Nota: países ordenados en orden decreciente según el porcentaje de alumnado repetidor en educación primaria. El concepto de repetición no existe en Japón, Noruega y Reino Unido y la promoción es automática.

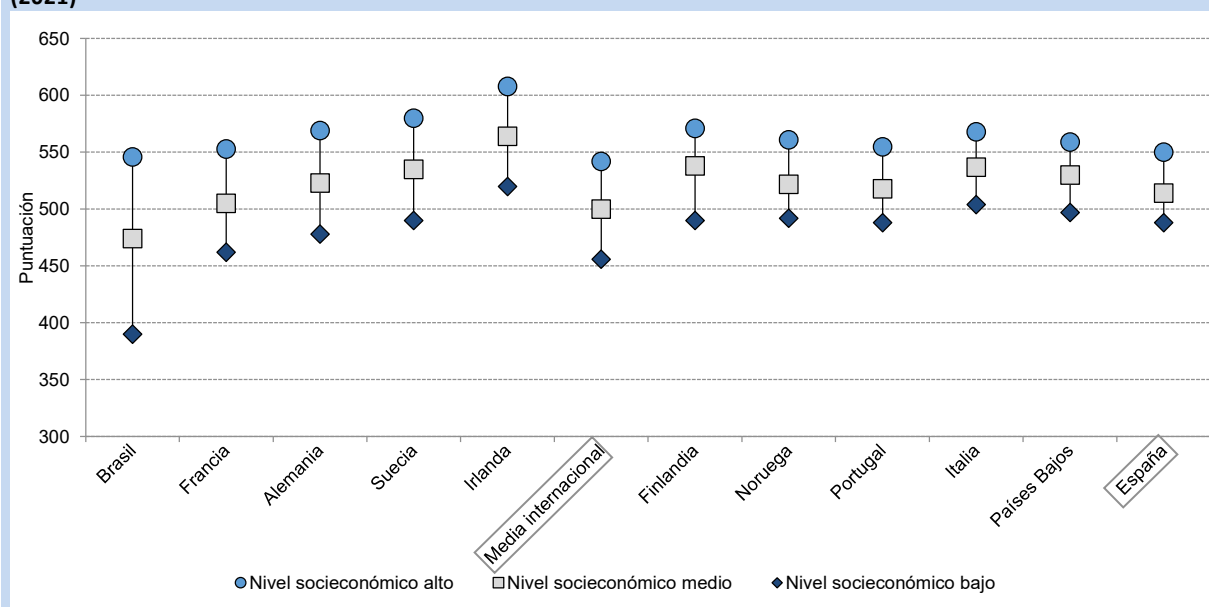
Cuadro 1.3 El impacto del estatus socioeconómico en la lectura

En un sistema educativo equitativo, los resultados de aprendizaje de los estudiantes serían independientes de factores como el estatus socioeconómico de su familia, su origen inmigrante o su género. Los antecedentes de los estudiantes pueden suponer privilegios u obstáculos que impactan en su rendimiento. También moldean las aspiraciones, la motivación y el esfuerzo de los estudiantes, todo lo cual desempeña un papel importante en sus resultados de aprendizaje.

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) evalúa la comprensión lectora y las habilidades de alfabetización de los estudiantes de cuarto grado. Este estudio muestra que el nivel socioeconómico de los hogares de los estudiantes afecta significativamente a su rendimiento, con estudiantes de entornos socioeconómicos altos rindiendo sistemáticamente por encima que compañeros de entornos socioeconómicos más bajos. Las disparidades en los resultados son más pronunciadas en países como Brasil, donde la brecha en el rendimiento es de más de 150 puntos. Por contra, las brechas son relativamente pequeñas en Países Bajos y España, donde se sitúan en torno a los 62 puntos, siendo las más bajas de los países analizados (Gráfico A).

El estatus socioeconómico del hogar puede afectar el rendimiento en comprensión lectora y alfabetización de los estudiantes de educación primaria a través de varios canales. Primero, a nivel individual, la habilidad inicial de lectura de los niños y niñas está correlacionada con el entorno de alfabetización en el hogar y la participación de los padres, lo cual incluye los recursos y oportunidades en las familias que apoyan el desarrollo de las habilidades de lectura de los niños en casa (Aikens & Barbarin, 2008; Tarelli & Stubbe, 2019; Dong, 2020). Hay también una fuerte correlación entre el rendimiento de los estudiantes en lectura y el disfrute de la lectura por parte de sus padres. A medida que el interés de los padres por la lectura aumenta, los estudiantes tienden a alcanzar resultados más altos. Sin embargo, los hogares de bajo nivel socioeconómico son menos propensos a proporcionar un entorno alfabetización lectora en el hogar. (Buckingham, Wheldall, & Beaman-Wheldall, 2013; Li, 2022). En segundo lugar, a nivel escolar, características como las prácticas docentes, el entorno de aprendizaje y la calidad del profesorado están correlacionadas con el rendimiento de los estudiantes en lectura. El estatus socioeconómico del hogar puede influir también en la elección de centro educativo, y las diferencias en las condiciones escolares pueden, a su vez, afectar la alfabetización de los estudiantes (Buckingham, Wheldall, & Beaman-Wheldall, 2013). Las características del centro educativo también pueden mediar y potencialmente reducir las diferencias en el rendimiento en lectura entre los estudiantes de diferente nivel socioeconómico (Aikens & Barbarin, 2008; Tarelli & Stubbe, 2019; Dong, 2020).

Gráfico A (extracto de la Figura B2.6). Rendimiento medio del alumnado en la PIRLS 2021 por nivel socioeconómico (2021)



Nota: países ordenados en orden decreciente según la brecha de puntuación por nivel socioeconómico.

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador B2.

1.4 Acceso y graduación en la segunda etapa de educación secundaria

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

La segunda etapa de educación secundaria es también el momento en el que emergen diferencias en los resultados y la participación de los estudiantes. Algunos abandonan antes de obtener una cualificación y las tasas de escolarización bajan en la mayoría de los países. No todo el alumnado finaliza los estudios, y se incrementan las disparidades por género, región o nivel socioeconómico. Los países de la OCDE se esfuerzan por encontrar la mejor manera de apoyar al alumnado en esta etapa y conseguir que la completen con éxito. Por otro lado, muchos países ofrecen programas de este nivel para personas adultas, proporcionando una segunda oportunidad a quienes no completaron sus estudios inicialmente. Los programas de educación y formación profesional son determinantes en este sentido.

1.4.1 La escolarización de la población de entre 15 y 19 años

En España, la tasa de escolarización de la población de entre 15 y 19 años es del 87,8 %, la cual está ligeramente por encima de la media de países OCDE (84,1 %) y es similar a la media de la UE25 (87,7 %).

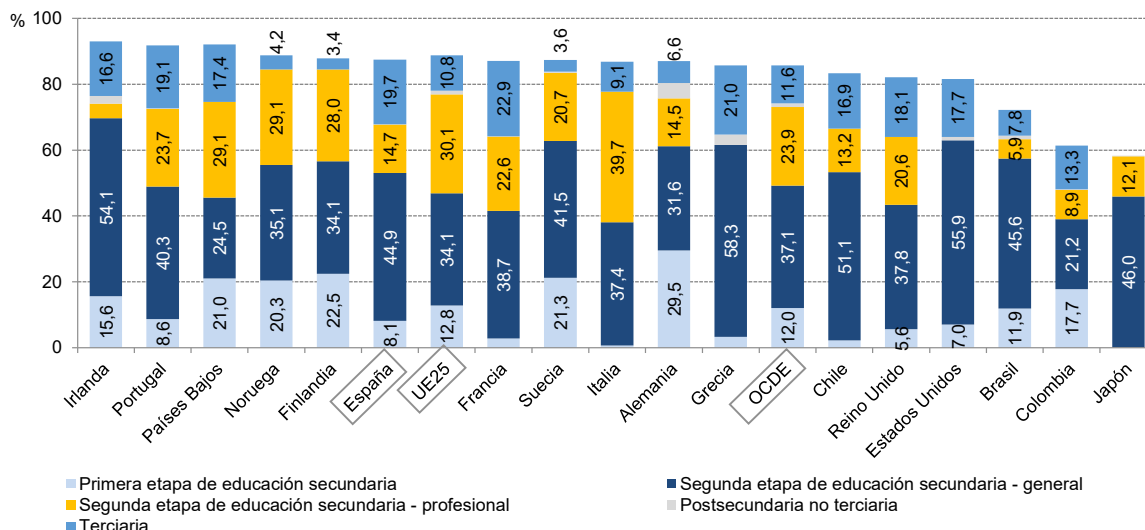
La escolarización decrece a medida que aumenta la edad. Sin embargo, entre los 15 y 19 años las tasas siguen siendo altas. Así, en 2022, España presenta una tasa total de escolarización del 87,8 %, por encima de la media de la OCDE (84,1%) y en una situación similar a la media de la UE25 (87,7 %). Entre los países analizados, los que presentan una tasa por encima del 90 % son Irlanda, Países Bajos y Portugal, mientras que las tasas más bajas se dan en Brasil (72,7 %) y Colombia (62,2 %) (Tabla B3.2, *Education at a Glance 2024*).

La segunda etapa de educación secundaria comprende generalmente las edades entre los 15 y los 19 años, aunque, en esa cohorte de edad, puede haber personas escolarizadas en niveles inferiores. Por ejemplo, el 8,1 % de la población de esas edades en España está escolarizada en la primera etapa de educación secundaria, significativamente por debajo de la media de la OCDE (12,0 %) y de la UE25 (12,8 %). Sin embargo, en la segunda etapa de educación secundaria general, España muestra una tasa de escolarización del 44,9 %, superando a la media de la OCDE (37,1 %) y de la UE25 (34,1 %) (Gráfico 1.14).

En cuanto a los programas de educación y formación profesional de segunda etapa de educación secundaria, España presenta una tasa del 14,7 %, que es inferior a la media de la UE25 (30,1 %) y queda también por debajo de la media OCDE (23,9 %). Con la reforma llevada a cabo en España con la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional se prevé un impacto positivo en la tasa de escolarización en esta etapa y vía educativa en los próximos años. En la educación postsecundaria no terciaria, España tiene una participación muy baja (0,1 %), siendo también muy baja en media de la OCDE (1,1 %) y de la UE25 (1,1 %). En el nivel de educación

terciaria, España registra una tasa del 19,7 %, significativamente más alta que la media de la OCDE (11,6 %) y de la UE25 (10,8 %). Esto se debe al importante peso de los Ciclos Formativos de Grado Superior en España.

Gráfico 1.14 (extracto de la Tabla B3.2)
Tasa de escolarización de la población de entre 15 y 19 años, por nivel de educación (2022)



Nota: países ordenados en orden decreciente según la tasa de escolarización de la población de entre 15 y 19 años. Los datos de Grecia y Estados Unidos no distinguen entre segunda etapa de educación general y profesional.

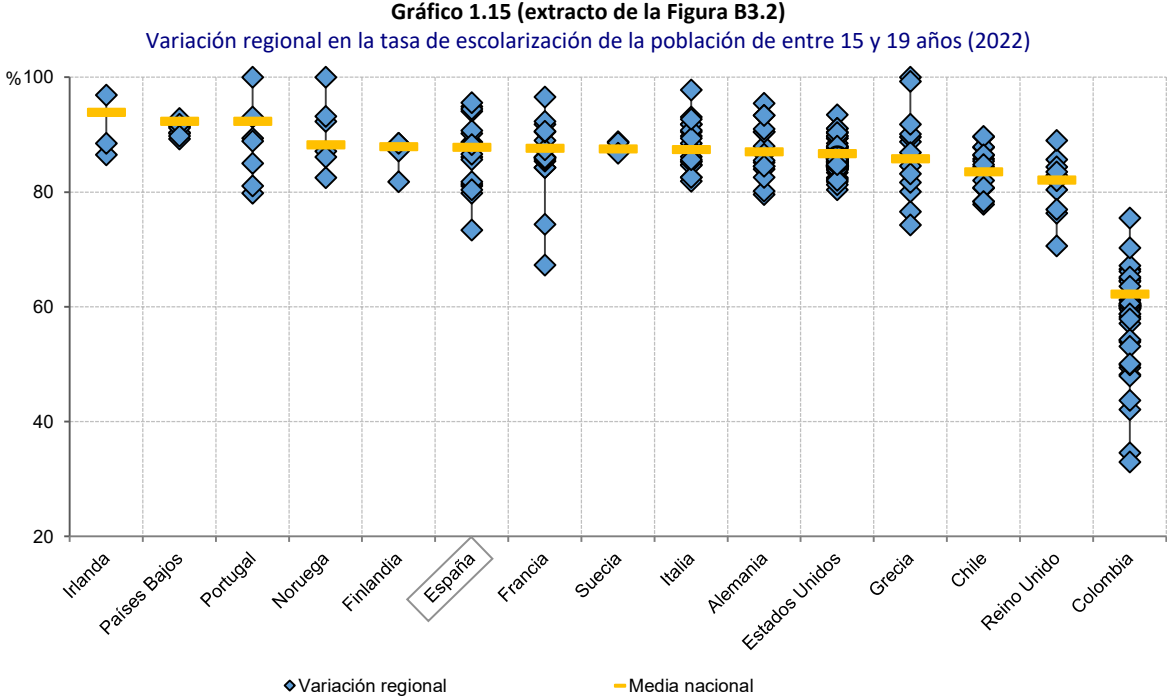
Desde 2013, la tasa de escolarización para este grupo de edad no ha variado mucho para la mayoría de los países de la OCDE, mostrando pequeños cambios de entre 1 y 2 puntos porcentuales. España incrementó la tasa de escolarización en 0,6 puntos porcentuales. Sin embargo, en países como Chile, la escolarización aumentó en 5,5 puntos porcentuales, del 78,0 % en 2013 al 83,5 % en 2022, debido a la implantación de dos leyes cuyo objetivo era mejorar la equidad en la educación y ampliar el acceso a los programas de educación profesional. Italia también vio un aumento significativo en la tasa de matrícula, en 9,6 puntos porcentuales del 77,7 % en 2013 al 87,3 % en 2022, después de implementar iniciativas para mejorar la formación de los docentes, intervenciones tempranas para prevenir el abandono escolar y la provisión de diversas vías como la formación profesional (Tabla B3.2, *Education at a Glance 2024*).

Los países de la OCDE muestran variaciones regionales significativas en las tasas de escolarización, influidas por factores como el acceso a la educación y la financiación, subrayando la necesidad de políticas específicas para asegurar un acceso equitativo.

El informe *Education at a Glance* presenta la información de la escolarización a nivel subnacional y analiza cómo varía ampliamente entre las regiones dentro de los países. Esta variación es mayor para la población de entre 15 y 19 años que para la población aún más joven, en edad de escolarización obligatoria, y está influida por múltiples factores, incluyendo el acceso a la educación dentro de una región y las oportunidades del mercado laboral. Las bajas tasas de escolarización en ciertas regiones podrían deberse a altas tasas de abandono escolar, los tipos de instituciones educativas, la financiación escolar, si la educación es obligatoria o el grado de urbanización de los territorios. Además, bajas tasas de escolarización en la segunda etapa de educación secundaria afectan significativamente a la matriculación en la educación superior, la probabilidad de no estar en empleo, educación o formación (NEET) y a las tasas de empleo juvenil.

El análisis de la variación regional en la tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años en 2022 revela diferencias significativas entre los países y dentro de ellos. España, con una tasa de escolarización nacional del 87,8 %, presenta variaciones considerables entre regiones, desde

un mínimo de 73,4 % hasta un máximo de 95,6 %. Sin embargo, países como Suecia o Países Bajos tienen tasas de escolarización más uniformes, con variaciones regionales menores. Por ejemplo, Países Bajos tienen una tasa de escolarización nacional de 92,3 %, con fluctuaciones mínimas alrededor de esta media, lo que sugiere un sistema educativo más homogéneo en términos de acceso y calidad.



Nota: países ordenados en orden decreciente según la tasa de escolarización media nacional de la población de entre 15 y 19 años.

Colombia muestra la mayor variabilidad regional con una tasa nacional de escolarización del 62,2 % y tasas regionales que oscilan entre un 33,0 % y un 75,5 %. Esta dispersión extrema refleja profundas desigualdades en el acceso a la educación dentro del país, probablemente influidas por diferencias económicas y geográficas. Otros países con variabilidad significativa incluyen Francia o Grecia, donde las tasas regionales también fluctúan considerablemente, aunque en menor medida que en Colombia.

En general, los datos subrayan la necesidad de políticas educativas específicas para abordar las disparidades regionales y asegurar un acceso equitativo a la educación secundaria en todos los países analizados.

1.4.2 El alumnado de la segunda etapa de educación secundaria

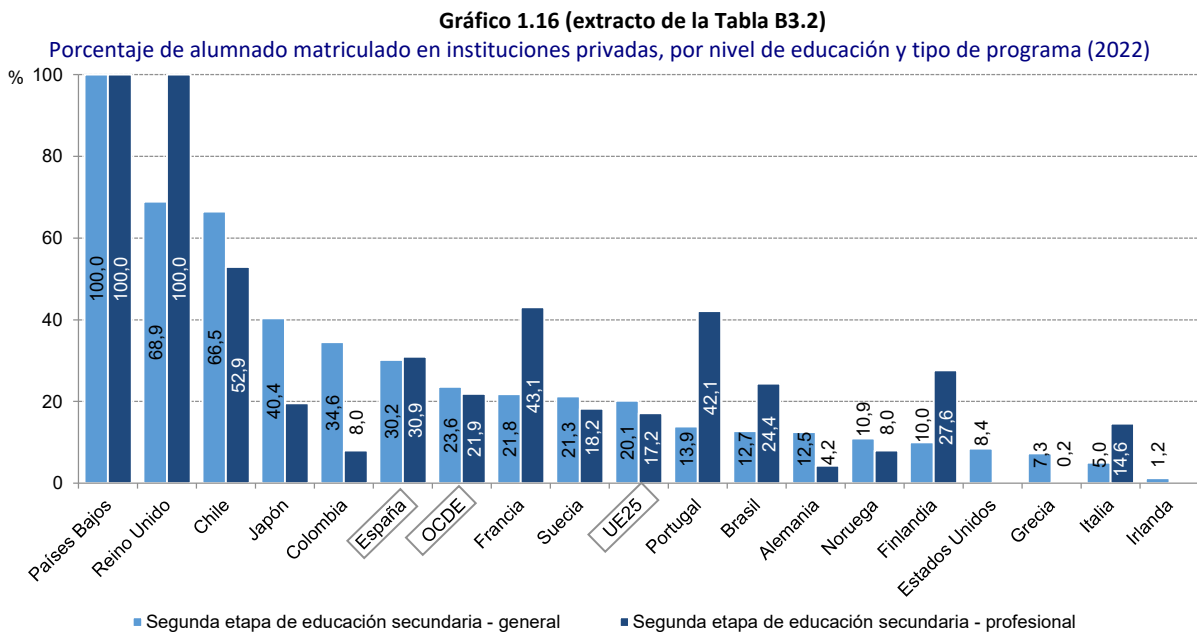
Participación por tipo de institución

En la segunda etapa de la educación secundaria, las opciones de escolarización se diversifican, con una proporción creciente de estudiantes optando por instituciones privadas. La elección de instituciones privadas responde a diversos factores, incluyendo las políticas de elección escolar, las perspectivas de admisión a universidades de mayor prestigio social y la calidad de los programas educativos. Adicionalmente, las diferencias en los sistemas de financiación educativa entre los países influyen en las decisiones familiares, destacando la variabilidad en el acceso y coste de la educación privada. Este contexto subraya la importancia de considerar las características y mecanismos de financiación de las instituciones educativas al analizar las tendencias de escolarización en la segunda etapa de educación secundaria.

El 30,5 % de los estudiantes de segunda etapa de educación secundaria en España está escolarizado en instituciones privadas, por encima de las medias de la OCDE (22,9 %) y de la UE25 (18,3 %).

En 2022, en la OCDE el 22,9 % de los estudiantes de segunda etapa de educación secundaria estaban matriculados en instituciones privadas, en comparación con el 15,1 % en la educación primaria y el 18,1% en la primera etapa de educación secundaria. Esta tendencia es particularmente evidente en países como Chile y el Reino Unido, donde más del 60 % de los estudiantes de segunda etapa de educación secundaria asisten a instituciones privadas. Japón presenta la mayor diferencia, con más de 20 puntos porcentuales, entre la proporción de estudiantes en instituciones privadas de la primera etapa de educación secundaria y la segunda etapa de educación secundaria (OCDE, 2024a).

Por tipo de institución, los países presentan diferencias importantes. Por ejemplo, en Países Bajos, todas las instituciones son privadas, independientemente de que estén subvencionadas en parte con fondos públicos. A continuación, Reino Unido y Chile tienen las proporciones de estudiantes matriculados en instituciones privadas más altas en la segunda etapa de educación secundaria general (68,9 % y 66,5 %, respectivamente) y profesional (100,0 % y 52,9 %, respectivamente). En el otro extremo se sitúa Irlanda, que presenta las tasas más bajas al tener casi la totalidad de estudiantes en instituciones públicas. España destaca con un 30,2 % de estudiantes en la segunda etapa de educación secundaria general y un 30,9 % en los programas profesionales, cifras que superan significativamente las medias de la OCDE (23,6 % y 21,9 %) y de la UE25 (20,1 % y 17,2 %) (Gráfico 1.16).



Nota: países ordenados en orden decreciente según el porcentaje de alumnado matriculado en instituciones privadas en segunda etapa de educación secundaria general.

Entre 2013 y 2022, la proporción de estudiantes matriculados en instituciones privadas a nivel de segunda etapa de educación secundaria aumentó ligeramente en la media OCDE en 4,4 puntos porcentuales, subiendo del 18,5 % al 22,9 %. Destacan los aumentos de países como Reino Unido, Portugal y España. Sin embargo, mientras que Reino Unido el incremento se asocia al crecimiento del alumnado escolarizado en centros privados en los programas de educación general, tanto en España como en Portugal el incremento se asocia principalmente al crecimiento en los programas de educación y formación profesional. La proporción de alumnado escolarizado en centros

privados de formación profesional ha crecido entre 2013 y 2022 en 12,5 puntos porcentuales en España y en 13,7 puntos en Portugal (Tabla B3.2, *Education at Glance 2024*).

Grado de repetición en la segunda etapa de educación secundaria

La equidad en la educación a menudo depende de las políticas que las escuelas implementan para la clasificación y selección de los estudiantes, siendo la repetición de curso una de estas medidas. Aunque la investigación sugiere que la repetición de curso no siempre es efectiva para mejorar el rendimiento a corto plazo de los estudiantes con bajo desempeño, repetir un curso en los primeros años puede prevenir repeticiones en niveles posteriores (Goos, Pipa, & Peixoto, 2021). En la media de los países OCDE, en 2022, el 3,2 % de los estudiantes de programas generales de segunda etapa de educación secundaria repitieron curso, superando el 6 % en países como España. Desde 2015, ha habido una ligera disminución en la proporción de repetidores en general para los países. Por ejemplo, Chile experimentó una reducción de 5,9 puntos porcentuales en la proporción de repetidores entre 2015 y 2022, aunque en Colombia aumentó en 4 puntos porcentuales. En España, la reducción ha sido de 4,6 puntos porcentuales (Tabla B3.3, *Education at a Glance 2024*). La efectividad de la repetición de curso es un tema de debate, lo que ha llevado a muchos países a implementar políticas para reducir esta práctica en todos los niveles educativos. Algunos han modificado las políticas sobre quién toma la decisión final de la repetición o bajo qué condiciones se realiza.

Participación de la población adulta en la segunda etapa de educación secundaria

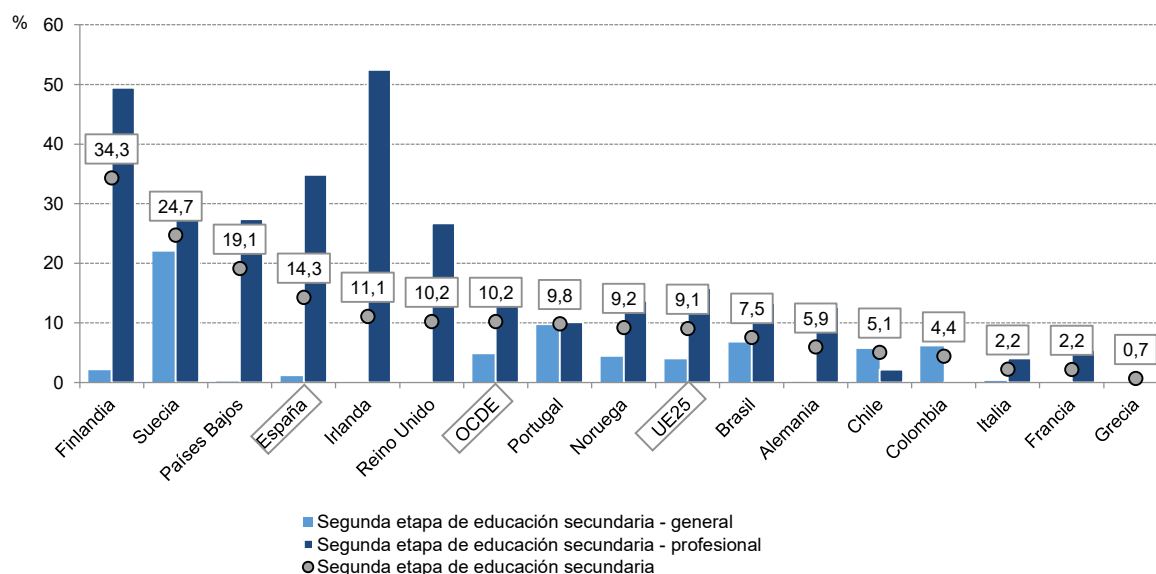
La matrícula en la segunda etapa de educación secundaria es menos común entre la población de mayor edad. Sin embargo, los países ofrecen programas específicos dedicados a la educación formal de personas adultas o que incluyen a las personas adultas en los programas educativos existentes. Completar la segunda etapa de educación secundaria es esencial para una participación exitosa en el mercado laboral, por lo que los programas de educación general para personas adultas en esta etapa brindan oportunidades importantes para aquellas que tuvieron dificultades en su educación inicial. Además, incluso las personas adultas que tienen un nivel de estudios de segunda etapa educación secundaria general pueden buscar programas profesionales para mejorar o cambiar sus habilidades y así obtener una ventaja en el mercado laboral (OCDE, 2024a).

Los datos representados en el Gráfico 1.17 muestran que España tiene una alta proporción de estudiantes mayores de 25 años en la segunda etapa de la educación secundaria (14,3 %). Estas cifras superan significativamente las medias de la OCDE (10,2 %) y de la UE25 (9,1 %), lo cual refleja la importancia de la educación a lo largo de la vida entre las personas adultas en España. Esta alta participación puede indicar la eficacia de las políticas de educación y formación continua, así como una cultura que valora la adquisición de nuevas competencias a lo largo de la vida.

La proporción de estudiantes adultos mayores de 25 años en la segunda etapa de educación secundaria supera el 20 % en países como Finlandia y Suecia (Gráfico 1.17), donde la mayoría de estos estudiantes están matriculados en programas profesionales. En Suecia, en torno al 22 % de los estudiantes de programas generales de segunda etapa de educación secundaria tienen 25 años o más. Para fomentar la participación de personas adultas en la educación formal, es crucial adaptar las estrategias a las necesidades particulares de estas personas, como lo hacen Francia y España con organizaciones públicas que aseguran la provisión de aprendizaje abierto y a distancia para la población de cualquier edad (Pilz, Li, Canning, & Minty, 2017).

Gráfico 1.17 (extracto de la Tabla B3.3)

Proporción de alumnado de 25 años o más en los niveles de segunda etapa de educación secundaria (2022)



Nota: países ordenados en orden decreciente según el porcentaje de alumnado de 25 años o más en los niveles de segunda etapa de educación secundaria.

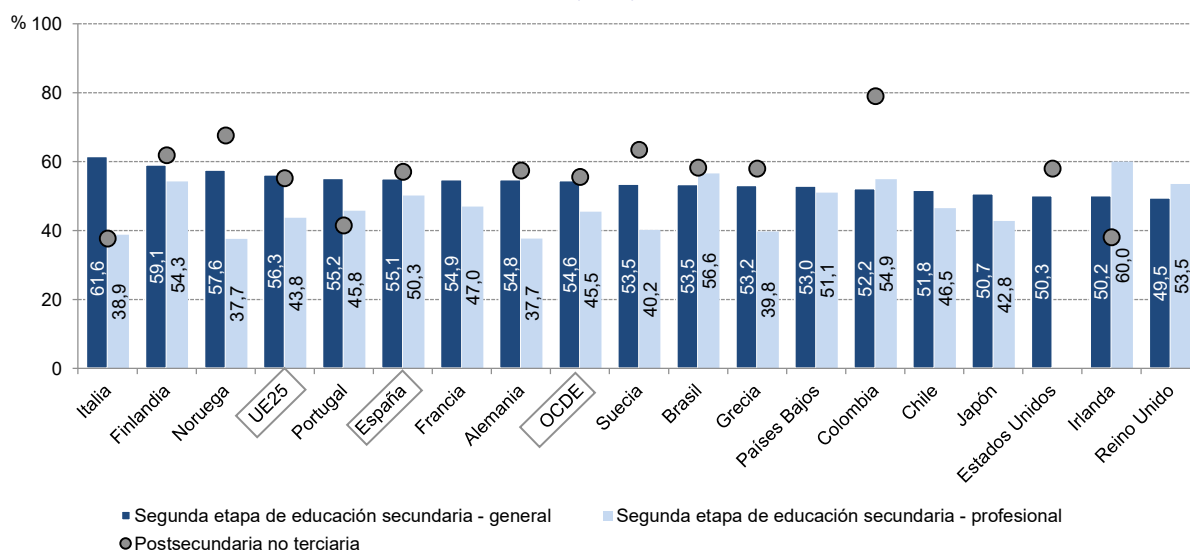
Diferencias de género en la graduación en la segunda etapa de educación secundaria

El análisis del porcentaje de mujeres graduadas en la segunda etapa de educación secundaria muestra que están sobrerrepresentadas en los programas generales, con un 55,1 % en España, mientras que, en programas profesionales, aunque están infrarrepresentadas en la OCDE y UE25, en España alcanzan un equilibrio con un 50,3 %.

El análisis del porcentaje de mujeres entre las personas graduadas en segunda etapa de educación secundaria por tipo de programa (Gráfico 1.18) muestra que las mujeres son mayoría entre quienes se gradúan en programas generales de segunda etapa de educación secundaria.

Gráfico 1.18 (extracto de la Tabla B3.1)

Porcentaje de mujeres entre las personas graduadas en segunda etapa de educación secundaria, por tipo de programa (2022)



Nota: países ordenados en orden decreciente según la proporción de mujeres entre las personas graduadas en programas generales de segunda etapa de educación secundaria.

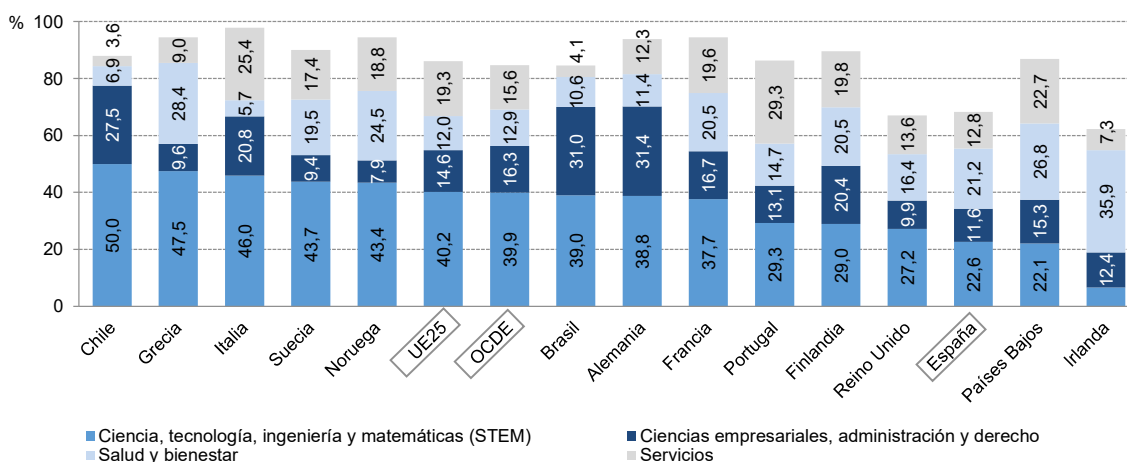
La proporción de mujeres graduadas en programas generales varía desde el 49,5 % en Reino Unido hasta el 61,6 % en Italia. En España este porcentaje es del 55,1 %, 0,5 puntos porcentuales superior a la media de la OCDE y 1,2 puntos porcentuales por debajo de la media de la UE25.

Las disparidades de género en los programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria son más amplias. En la media de la OCDE y la UE25, las mujeres son menos de la mitad de las personas que se gradúan de programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria (45,5 % y 43,8 %, respectivamente). En España la situación es más equilibrada puesto que este porcentaje alcanza el 50,3 %, a 4,7 puntos porcentuales de la media de la OCDE y a 6,5 puntos porcentuales de la media de la UE25. La proporción de mujeres graduadas en segunda etapa de educación secundaria es mayor en programas generales que en profesionales en todos los países analizados excepto en Brasil, Colombia, Irlanda y el Reino Unido (Gráfico 1.18).

En educación postsecundaria no terciaria, de entre los países analizados, destacan Colombia, Finlandia, Noruega y Suecia con porcentajes de mujeres superiores al 60 %. España, con un 57,0 %, se encuentra por encima de la media de la OCDE (55,6 %) y la UE25 (55,2 %) (Tabla B3.1, *Education at a Glance 2024*).

Gráfico 1.19 (extracto de la Tabla B3.1)

Distribución por campo de estudios de personas graduadas en programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria (2022)



Nota: países ordenados en orden decreciente según la proporción de personas graduadas en el ámbito de las STEM.

La disparidad por género en los resultados laborales de la segunda etapa de educación secundaria da a las mujeres un mayor incentivo para matricularse en vías generales en lugar de en vías profesionales, puesto que facilita su continuación hacia la educación terciaria.

Hay varios factores que explican la mayor proporción de mujeres entre las personas graduadas en programas generales sobre los profesionales de segunda etapa de educación secundaria. En la OCDE y en la UE25, la especialización más común entre las personas graduadas de programas profesionales es en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), con 39,9 % y 40,2 % respectivamente, ámbitos tradicionalmente favorables a los hombres. En Chile, Grecia e Italia destacan con porcentajes superiores al 45 % de personas graduadas en programas profesionales STEM. En España solo el 22,6 % de las personas se gradúan en un programa profesional STEM en este nivel de educación, seguido del 21,2 % que lo hacen en el campo de la salud.

Las disparidades de género en el mercado laboral y el acceso a programas de educación superior también podrían contribuir a la brecha de género en la orientación de los programas. Aunque la mayoría de los estudiantes optan por programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria porque tienen la intención de ingresar directamente al mercado laboral, esto puede no beneficiar tanto a las estudiantes mujeres. Las diferencias de género en los ingresos entre los trabajadores de 25 a 34 años con cualificaciones de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria son más pronunciadas para aquellas con cualificaciones profesionales que generales. Además, los ingresos relativos de las mujeres jóvenes aumentan significativamente con la obtención de títulos terciarios en comparación con aquellas que solo han alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria. Esta disparidad en los resultados del mercado laboral da a las mujeres un mayor incentivo para matricularse en vías generales en lugar de en vías profesionales para el nivel de segunda etapa de educación secundaria, puesto que facilita su continuación hacia la educación terciaria.

1.5 Acceso y graduación en educación terciaria

La participación en estudios de educación terciaria es esencial para el desarrollo de las habilidades que permiten a las personas adultas jóvenes integrarse plenamente en la sociedad y para garantizar el acceso a muchas profesiones altamente cualificadas. Los estudiantes que ingresan a la educación terciaria enfrentan decisiones importantes, como el tipo de institución (pública o privada), sus campos de estudio y si desean estudiar en el extranjero. Estas decisiones impactarán significativamente sus trayectorias académicas y profesionales, pero a menudo están influenciadas por diversos factores externos.

El aspecto financiero es determinante, ya que el coste de la educación varía según el país y el nivel educativo, afectando las decisiones de los estudiantes. Las tasas de matrícula, los gastos de vida y la disponibilidad de becas pueden habilitar o limitar el acceso a ciertas instituciones. Los estudiantes de bajos ingresos enfrentan barreras significativas, restringiendo sus oportunidades educativas.

Por otro lado, elegir un campo de estudio también es crucial. Los estudiantes deben equilibrar sus intereses con las demandas del mercado laboral. Los campos STEM son promovidos debido a la alta demanda de graduados, pero presentan disparidades de género, con mujeres infrarrepresentadas debido a estereotipos y sesgos.

Por último, estudiar en el extranjero ofrece crecimiento personal y académico, inmersión cultural, desarrollo de habilidades lingüísticas y una perspectiva global. Esta experiencia mejora la empleabilidad y contribuye económicamente, ya que los estudiantes extranjeros a menudo pagan tasas más altas y, si permanecen tras graduarse, se integran en la fuerza laboral local, participando en los impuestos y fomentando la innovación (*Education at a Glance 2024*).

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

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

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

1.5.1 El acceso a la educación terciaria

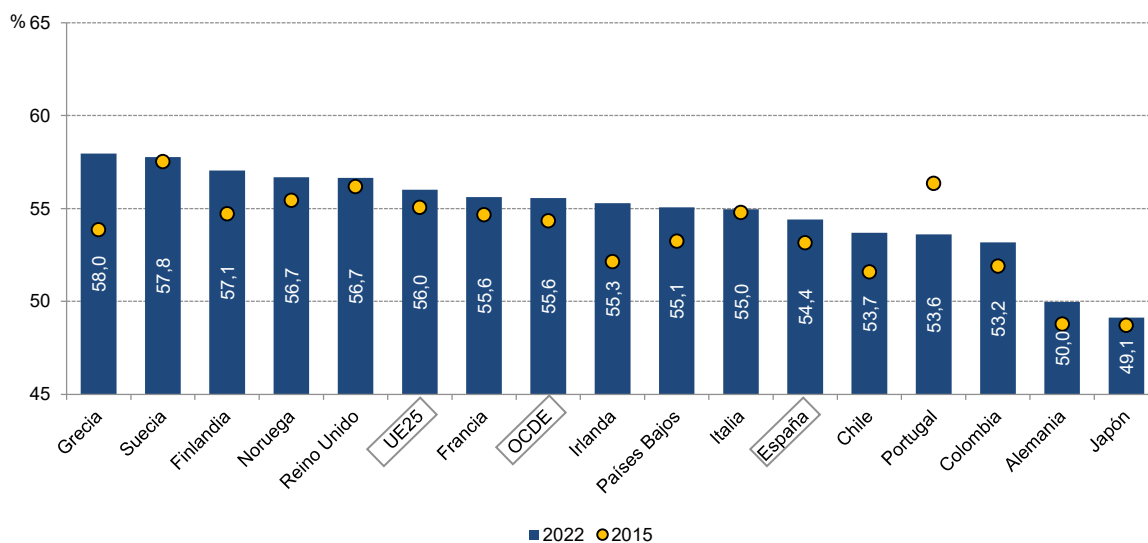
La proporción de mujeres que acceden por primera vez a la educación terciaria ha mostrado una evolución positiva entre 2015 y 2022. En España, la proporción ha aumentado del 53,2 % en 2015 al 54,4 % en 2022.

En las últimas décadas, ha habido una reversión en los resultados educativos por género en los niveles terciarios de educación, especialmente en lo relacionado con la participación y los niveles educativos alcanzados. Por ejemplo, en 2023 había 1,4 mujeres que finalizaban satisfactoriamente sus estudios de grado o máster por cada hombre en las mismas circunstancias (OECD, 2023a).

La proporción de mujeres que acceden por primera vez a la educación terciaria ha mostrado una evolución positiva entre 2015 y 2022 en la mayoría de los países analizados. Sin embargo, existen variaciones significativas entre estos países. En España, la proporción ha aumentado ligeramente del 53,2 % en 2015 al 54,4 % en 2022, lo cual está por debajo de la media de la OCDE que pasó del 54,3 % al 55,6 % en el mismo periodo. En comparación con la UE25, que aumentó del 55,1 % al 56,0 %, España presenta un crecimiento menor.

Gráfico 1.20 (extracto de la Tabla B4.2)

Proporción de mujeres entre las personas que acceden por primera vez a educación terciaria y evolución (2015, 2022)



Nota: países ordenados en orden decreciente según la proporción de mujeres entre las personas que acceden por primera vez a educación terciaria en 2022.

Entre los países con proporciones más altas en 2022 se encuentran Grecia (58,0 %), Suecia (57,8 %) y Finlandia (57,1 %). Grecia destaca no solo por tener la mayor proporción de mujeres en 2022, sino también por su notable incremento desde el 53,9 % en 2015. Irlanda también muestra un aumento significativo, pasando del 52,1 % al 55,3%. Por otro lado, Portugal es el único país donde la proporción de mujeres disminuyó, bajando del 56,4 % al 53,6 %. Japón y Alemania, aunque mostraron un aumento en la proporción de mujeres, se mantuvieron en el 50 % o por debajo, siendo Japón el país con la menor proporción de mujeres en ambos años (Gráfico 1.20).

En España, el 15,5 % de las mujeres eligen carreras de educación y el 22,7 % de salud y bienestar, por encima de las medias de la OCDE y la UE25. Sin embargo, solo el 13,0 % elige carreras STEM, por debajo de las medias internacionales.

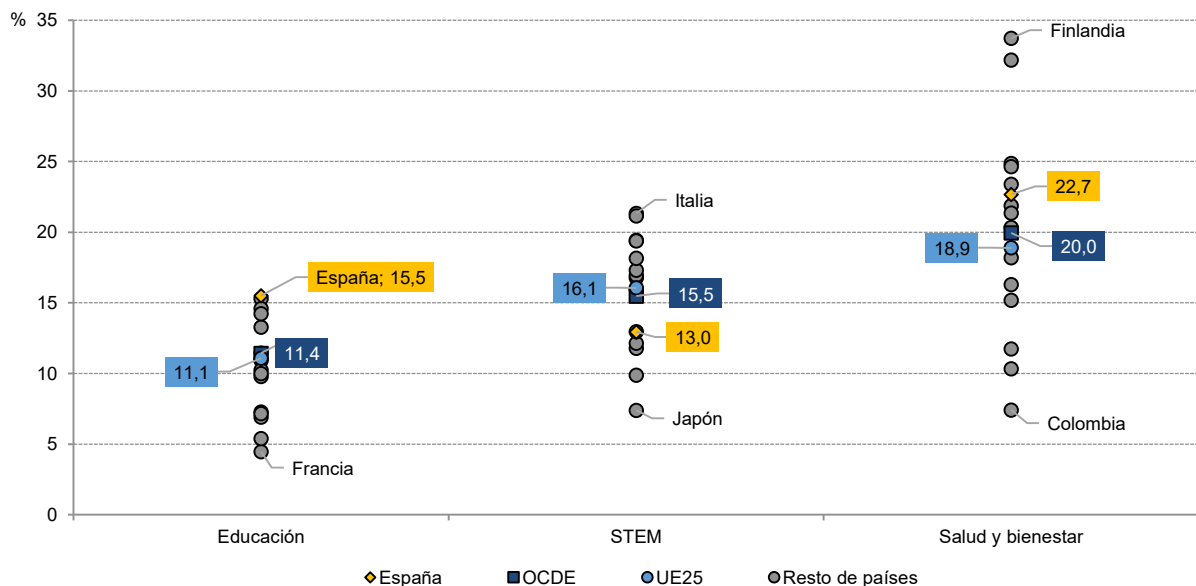
En cuando a la distribución de estudiantes de nuevo acceso en educación terciaria por género y campo de estudio, uno de cada dos estudiantes elige cursar estudios en educación, salud y bienestar, o un campo de STEM. Sin embargo, la distribución por género entre estos campos varía significativamente (Gráfico 1.21).

En España, el 15,5 % de las mujeres eligen carreras de educación, un porcentaje considerablemente superior a la media de la OCDE (11,4 %) y de la UE25 (11,1 %) y entre los más altos de los países de la OCDE. Francia y Portugal presentan los porcentajes más bajos entre los países analizados (4,5 % y 5,4 %, respectivamente).

Por otro lado, el campo de las STEM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas) es escogido por el 13,0 % de las mujeres en España, por debajo la media de la OCDE (15,5 %) y de la UE25 (16,1 %), y muy inferior a la situación de países como Alemania (21,1 %) e Italia (21,3 %). Los países con porcentajes más bajos son Japón (7,4 %) y Chile (9,9 %), indicando una significativa infrarrepresentación femenina. En comparación con 2015, la proporción de mujeres que escogen este campo solo ha aumentado en 0,6 puntos porcentuales. Los mayores incrementos entre los países analizados se dan en Finlandia, Países Bajos y Suecia, en torno a 3 puntos, en España apenas hay variación (+0.1 puntos porcentuales) y se reduce sobre todo en Grecia y Reino Unido, alrededor de 5 puntos (Tabla B4.2, *Education at a Glance 2024*).

Gráfico 1.21 (extracto de la Tabla B4.2)

Distribución de estudiantes de género femenino que acceden por primera vez a educación terciaria por campo de estudios (2022)



Por último, el área de salud y bienestar, es elegido por el 22,7 % de las mujeres en España, superando tanto a la media de la OCDE (20,0 %) como a la de la UE25 (18,9 %), una situación comparativamente similar a Irlanda (23,4 %) y el Reino Unido (24,6 %). Finlandia lidera con un 33,7 %, seguida de Chile (32,2 %), mientras que Colombia presenta el menor porcentaje con solo un 7,4 %, sugiriendo un desequilibrio en la distribución de género en este campo (Gráfico 1.21).

En comparación con las mujeres, los hombres favorecen principalmente a las carreras del ámbito STEM, 41,3 % del total en la media de la OCDE, en detrimento de otras de los campos de educación o salud y bienestar (4,2 % y 7,6 %, respectivamente). No se han producido cambios significativos

desde 2015. En España estos porcentajes son: 39,6 % en el ámbito STEM, 6,1 % en educación y 9,1 % en salud y bienestar (Tabla B4.2, *Education at a Glance 2024*).

Reducir los sesgos de género en la enseñanza y promover referentes femeninos en STEM puede alentar a las mujeres a ingresar en estos sectores. Iniciativas como el pasaporte STEM en Irlanda, la Alianza para Mujeres en Profesiones MINT en Alemania y la Alianza STEAM en España buscan reducir la brecha de género en este ámbito.

Un análisis más detallado del ámbito de las STEM muestra diferencias de género importantes asociadas a las diferentes disciplinas que conforman este campo (Gráfico 1.22). Para el campo de ciencias naturales, matemáticas y estadística, la proporción de mujeres que lo eligen en España (4,7 %) es inferior a la media de la OCDE (6,0 %) y la UE25 (6,3 %). Destacan Italia (11,7 %) e Irlanda (9,8 %) con las mayores proporciones de mujeres en este campo, mientras que Japón (1,6 %) y Chile (2,0 %) presentan las más bajas.

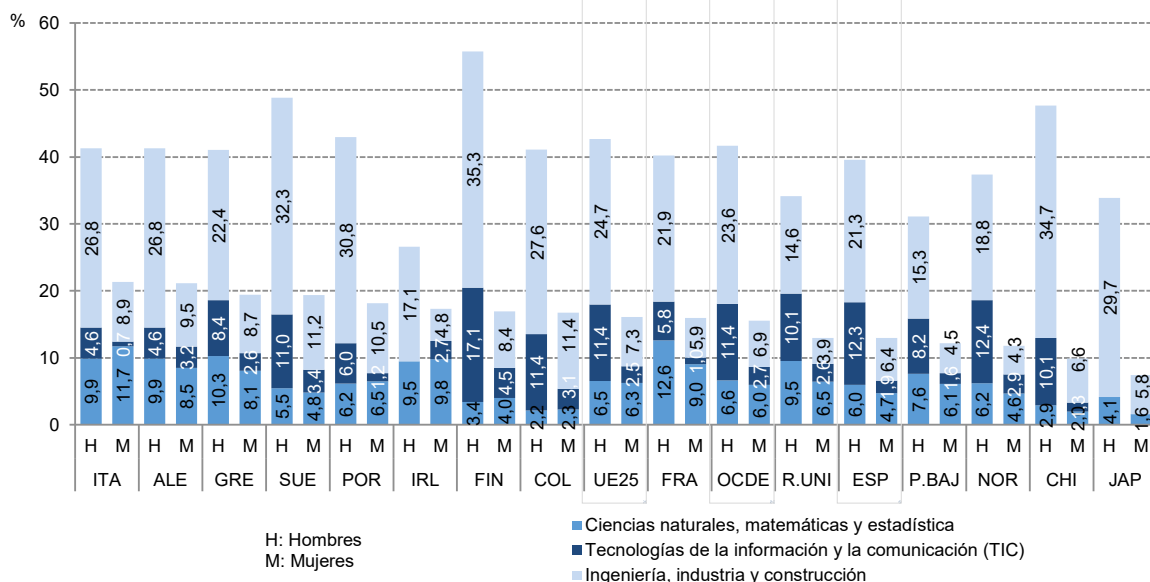
En tecnologías de la información y la comunicación (TIC), España (1,9 %) vuelve a estar ligeramente por debajo de las medias de la OCDE (2,7 %) y la UE25 (2,5 %). Finlandia (4,5 %) y Suecia (3,4 %) presentan las proporciones más altas entre los países analizados, mientras que Italia (0,7 %) y Francia (1,0 %) presentan las más bajas.

En el campo de ingeniería, industria y construcción, España (6,4 %) tiene una proporción de mujeres similar a la de la media de la OCDE (6,9 %) y ligeramente por debajo de la de la UE25 (7,3 %). Una proporción relativa superior de mujeres eligen este campo en Colombia (11,4 %) y Suecia (11,2 %).

Estos datos indican que, aunque hay progresos, persisten las diferencias de género significativas en la elección de campos de estudio a nivel de educación terciaria. Estas disparidades persisten en todos los países, con Chile y Finlandia mostrando las mayores diferencias (Gráfico 1.21).

Gráfico 1.22 (extracto de la Tabla B4.2)

Distribución de las personas que acceden por primera vez a educación terciaria por género y campo de estudios (2022)



Nota: países ordenados en orden decreciente según la proporción de mujeres que acceden por primera vez a educación terciaria en el ámbito STEM en su conjunto.

Reducir los sesgos de género en las estrategias de enseñanza y facilitar espacios donde las estudiantes puedan interactuar con modelos a seguir puede alentar a las mujeres a seguir carreras en campos tradicionalmente dominados por hombres. Estudios recientes han demostrado el impacto de los sesgos de género de los docentes en el rendimiento y las decisiones educativas de las niñas, así como el efecto a largo plazo de realizar breves encuentros con modelos femeninos a seguir, particularmente en campos dominados por hombres (Delaney & Devereux, 2021).

Varios países han implementado políticas para atraer a las estudiantes al ámbito de las STEM. Por ejemplo, el *pasaporte STEM* de Irlanda ofrece programas de mentoría que conectan a las estudiantes con profesionales de la industria (National University of Ireland Maynooth, 2023) o la *Alianza para Mujeres en Profesiones MINT* de Alemania, que consiste en un programa de prácticas profesionales para mujeres interesadas en el ámbito de las STEM (MINT-connected, 2024). España, por su parte, presenta la iniciativa conocida como *Alianza STEAM por el talento femenino, Niñas en pie de ciencia*, que tiene como objetivo promover las vocaciones STEAM entre niñas y mujeres jóvenes y reducir la brecha de género, con más de 150 empresas y organizaciones ya involucradas (MEFD, 2024a).

Las políticas dirigidas a los estudiantes masculinos a nivel terciario o de segunda etapa de educación secundaria no son tan comunes, aunque algunos países han introducido iniciativas para mejorar el rendimiento académico de los niños en la escuela, como Alemania y Reino Unido, lo que podría tener un impacto positivo en sus estudios posteriores. Los estudios indican que el rendimiento escolar de los niños es particularmente sensible a los factores socioeconómicos, lo que sugiere que las políticas dirigidas a estudiantes desfavorecidos, independientemente del género, podrían ayudar a abordar el bajo rendimiento entre los niños sin afectar al progreso de las niñas (Delaney & Devereux, 2021).

1.5.2 La graduación en educación terciaria

La adquisición de una titulación de educación terciaria está asociada a mejores resultados económicos, laborales y sociales que los niveles de educación inferiores (ver capítulo 2). Además, el acceso a este nivel de educación ha crecido significativamente en las últimas décadas a la vez que las instituciones que lo imparten han ampliado la oferta, modalidad y flexibilidad de los programas (OECD, 2016a). De hecho, en los últimos años, las instituciones privadas se están convirtiendo en una opción cada vez más común entre los estudiantes que cursan estudios terciarios, sobre todo en el nivel de ciclo corto de educación terciaria y, en menor medida, en los niveles de grado y máster o equivalentes.

La elección de una institución pública o privada puede estar influida por diversos factores, incluyendo las expectativas de los estudiantes sobre las oportunidades futuras después de graduarse y la disponibilidad de apoyo financiero. Estas decisiones también pueden verse afectadas por el contexto institucional de su país y los efectos de las políticas educativas de sus gobiernos.

España muestra una mayor proporción de titulados en educación terciaria en instituciones públicas que la OCDE en todos los niveles excepto para el nivel de máster o equivalente.

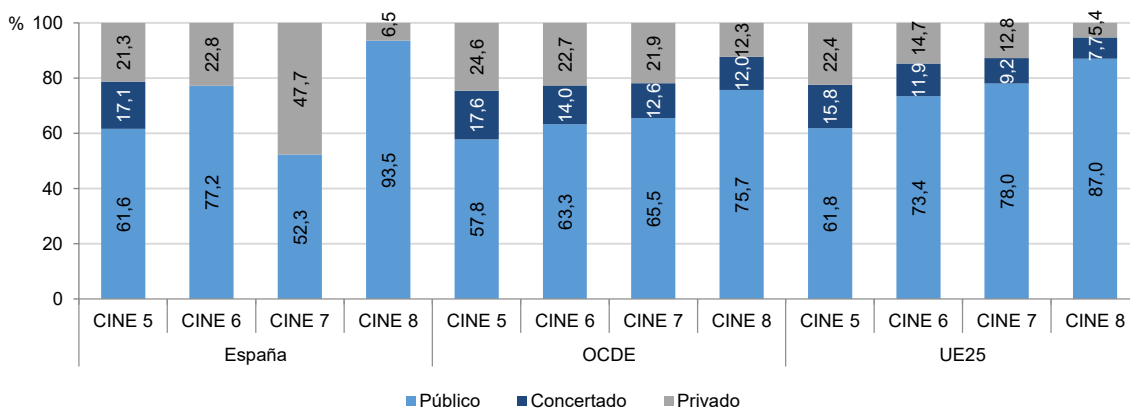
A pesar del crecimiento de las personas que titulan desde una institución terciaria privada, la proporción de personas graduadas que estudiaron en instituciones públicas sigue siendo superior a la de las instituciones privadas y tiende a aumentar con el nivel de educación terciaria. En los países de la OCDE, el 57,8 % de las personas graduadas en programas terciarios de ciclo corto asistieron a instituciones públicas, aumentando al 63,3 % en el nivel de grado o equivalente, al

65,5 % en el nivel de máster o equivalente y al 75,7 % en el nivel de doctorado o equivalente. En comparación, España presenta porcentajes más altos de graduados en instituciones públicas en todos los niveles a excepción del nivel de máster: 61,6 % en el nivel de ciclo corto (CINE 5), 77,2 % tanto en el nivel de grado (CINE 6), 52,3 % en el nivel de máster (CINE 7), y un notable 93,5 % en el nivel de doctorado (CINE 8). El porcentaje de personas tituladas en el nivel de máster o equivalente desde instituciones privadas ha crecido significativamente en España desde 2013, pasando del 16,9 % en 2013 al 47,7 % en 2022 (Tabla B4.1, *Education at a Glance 2024*). La media de la UE25 presenta una proporción de estudiantes graduados en instituciones públicas que son siempre superiores a la media de la OCDE: 61,8 %, 73,4 %, 78,0 % y 87,0 %, respectivamente (Gráfico 1.23).

El gasto privado contribuye significativamente a la financiación de las instituciones de educación terciaria en muchos de los países que tienen una gran proporción de estudiantes matriculados en instituciones privadas. Por ejemplo, el gasto privado representó más del 60 % del gasto total en educación para el nivel terciario en Chile y más del 55% en Japón (OECD, 2023a). Las instituciones privadas en estos contextos pueden depender menos de los fondos públicos y más del gasto de los hogares en forma de matrículas y donaciones. Suelen tener un enfoque más orientado al mercado para fijar sus tasas matrículas, accesibilidad y los programas que ofrecen.

Gráfico 1.23 (extracto de la Tabla B4.1)

Distribución de personas tituladas en cada nivel de educación terciaria, por institución (2022)



1.5.3 Movilidad internacional del alumnado de educación terciaria

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

Para los países de acogida, el alumnado de movilidad puede resultar una importante fuente de ingresos y tener un relevante impacto en sus sistemas económicos y de innovación. Además, suponen una contribución a la economía local a través de sus gastos de subsistencia. A más largo plazo, es probable que aquellas personas que presentan un mayor nivel de formación se integren en los mercados laborales nacionales, contribuyendo con ello a la innovación y al rendimiento

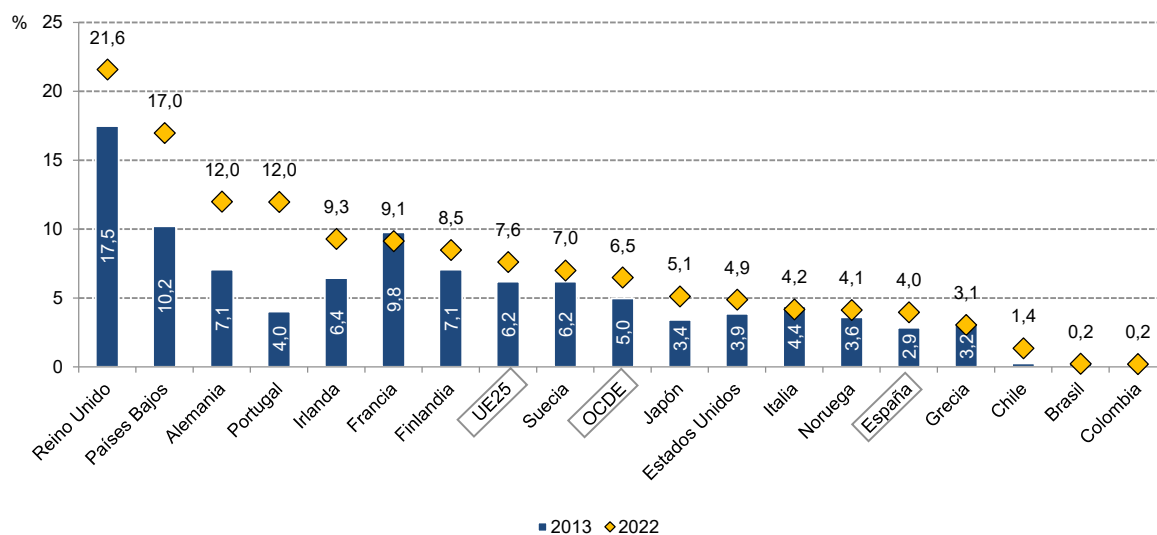
económico. Atraer al alumnado de movilidad es una forma de aprovechar una reserva de talento global, de compensar las capacidades más débiles que presentan los niveles educativos más bajos, de apoyar el desarrollo de sistemas de innovación y producción y, en muchos países, de mitigar el impacto en la futura oferta de habilidades de una población que envejece.

Para sus países de origen, el alumnado de movilidad puede verse como talento perdido o "fuga de cerebros". Sin embargo, la realidad es que este alumnado puede contribuir a la absorción de conocimientos, a la mejora y actualización de la tecnología y al desarrollo de capacidades en su país de procedencia, siempre que regresen después de sus estudios o mantengan fuertes vínculos con su tierra natal. Algunas investigaciones sugieren que la cantidad de estudiantes en el extranjero es un buen predictor de los futuros flujos de personal científico en la dirección opuesta. Además, la movilidad del alumnado parece moldear las redes de cooperación científica internacional de un modo más profundo que un idioma común o que la proximidad geográfica o científica.

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

Gráfico 1.24 (extracto de la Tabla B4.3)

Tendencias en la proporción de estudiantes internacionales o extranjeros entre todos los estudiantes de educación terciaria (2013 y 2022)



Nota: países ordenados en orden decreciente según la proporción de estudiantes internacionales o extranjeros entre todos los estudiantes de educación terciaria en 2022.

El alumnado internacional representaba en 2022 el 4,0 % del total de estudiantes de educación terciaria en España, por debajo de las medias de la OCDE (6,5 %) y la UE25 (7,6 %).

La proporción de estudiantes móviles –internacionales o extranjeros– entre todas las personas matriculadas en educación terciaria ha aumentado en casi todos los países entre 2013 y 2022. España experimentó un aumento significativo, pasando del 2,9 % al 4,0 %, aunque sigue estando

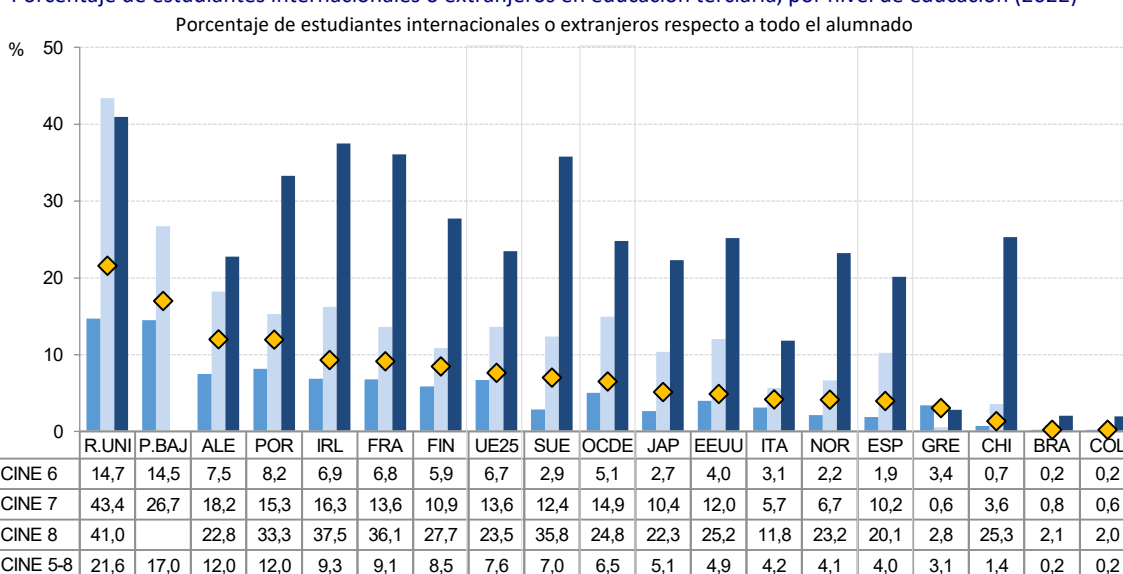
por debajo de la media de la OCDE y la UE25. La media de la OCDE creció del 5,0 % al 6,5 %, mientras que la UE25 pasó del 6,2 % al 7,6 %. Entre los países con mayores incrementos, destaca Reino Unido, que aumentó su proporción de estudiantes internacionales del 17,5 % al 21,6 %, consolidándose como un destino principal para estudiantes extranjeros. Países Bajos también mostró un aumento significativo, del 10,2 % al 17,0 %, y Portugal, con un significativo incremento del 4,0 % al 12,0 %. De forma opuesta, algunos países mostraron tendencias negativas. Grecia, Italia y Francia son los países analizados que experimentaron una disminución, pasando del 3,2 % en 2013 al 3,1 % en Grecia, del 4,4 % al 4,2 % en Italia y del 9,8 % al 9,1 % en Francia (Gráfico 1.24).

En España en 2022 el alumnado internacional representaba el 1,9 % de quienes estudiaban un grado, el 10,2 % en los estudios de máster o equivalente y el 20,1 % en los de doctorado.

En general, la proporción de alumnado internacional o extranjero crece conforme aumenta el nivel educativo dentro de los programas de educación terciaria. Las titulaciones universitarias avanzadas (estudios de doctorado) atraen a un mayor número de estudiantes internacionales que los títulos de grado o equivalentes. En 2022, de media en los países de la OCDE, el 24,8 % del alumnado matriculado en los programas de doctorado (CINE 8) eran estudiantes internacionales, porcentaje que se ve reducido conforme bajaba el nivel educativo analizado, quedando en el 14,9 % en los programas de máster o equivalente (CINE 7) y en el 5,1 % en los programas de grado o equivalente (CINE 6). Por su parte, la media de los países de la UE25 muestra la misma tendencia, con porcentajes del 23,5 % en CINE 8, del 13,6 % en CINE 7 y del 6,7 % en CINE 6 (Gráfico 1.25).

Gráfico 1.25 (extracto de la Tabla B4.3)

Porcentaje de estudiantes internacionales o extranjeros en educación terciaria, por nivel de educación (2022)



Nota: países ordenados en orden decreciente según la proporción de estudiantes internacionales o extranjeros entre todos los estudiantes de educación terciaria en 2022.

En lo que respecta a España, en 2022 el alumnado internacional representaba el 1,9 % de quienes estudiaban un grado, el 10,2 % en los estudios de máster o equivalente y el 20,1 % en los de doctorado, por debajo de las medias internacionales en todos los casos. Todas las enseñanzas han visto incrementada la proporción de estudiantes internacionales con respecto al año anterior. Además, a pesar de que España presenta una proporción de estudiantes internacionales en

educación terciaria relativamente baja, esta proporción ha ido en aumento, pasando del 2,9 % en 2013 al 4,0 % de 2022 para el conjunto del nivel terciario (Tabla B4.3, *Education at a Glance 2024*).

En 2022, de los países analizados en el informe (Gráfico 1.25), destaca Reino Unido con el porcentaje más elevado de estudiantes internacionales (21,6 %), seguido de Países Bajos (17,0 %), Alemania y Portugal, ambos con un 12,0 %. Por nivel de educación terciaria, destacan Francia, Irlanda, Reino Unido y Suecia para el nivel de doctorado, con porcentajes por encima del 35 %; Alemania, Irlanda, Países Bajos y Reino Unido para el nivel de máster o equivalente; y Alemania, Países Bajos, Portugal y Reino Unido para el nivel de grado o equivalente. En contraste, Brasil y Colombia muestran los porcentajes más bajos de estudiantes internacionales o extranjeros en todos los niveles de educación dentro de la educación superior, solo alcanzado el 2,0 % para el nivel de doctorado y quedando por debajo del 1 % en el resto de niveles de educación terciaria.

Alumnado internacional y nacional por campo de estudios

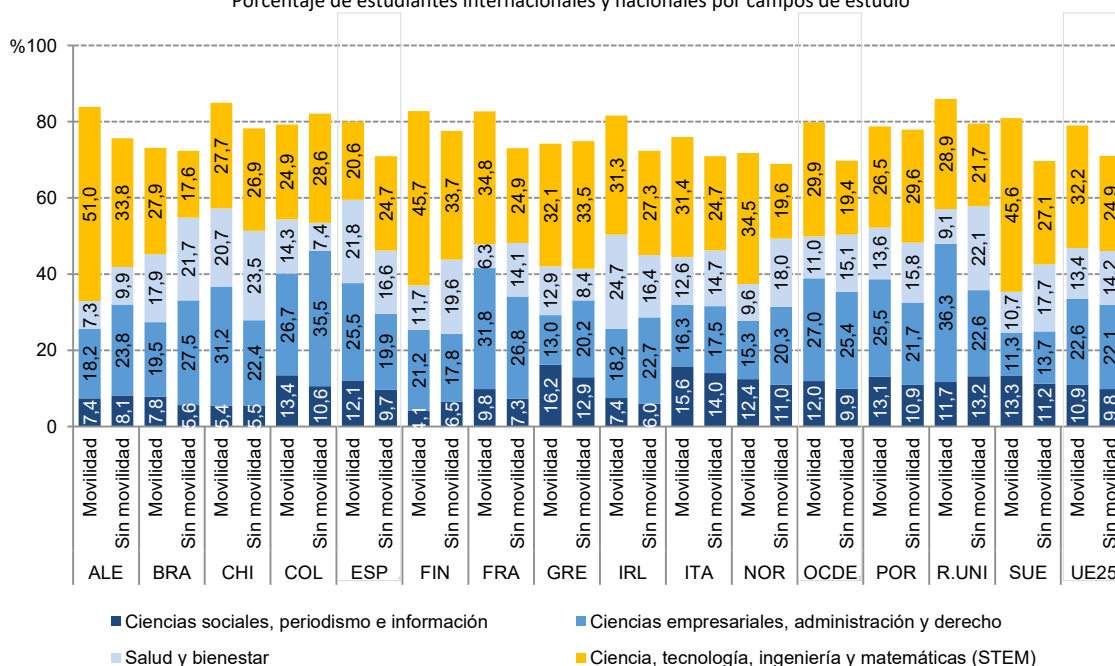
En España, el mayor atractivo para el alumnado internacional se encuentra en el campo de las ciencias empresariales, administración y derecho (25,5 %) y en el de salud y bienestar (21,8 %).

Los campos de estudio son una consideración clave para los estudiantes que eligen obtener un título de educación terciaria en el extranjero y, entre los países de la OCDE, la distribución de estudiantes nacionales y móviles por campos de estudio puede diferir considerablemente (Tabla B4.3, *Education at a Glance 2024*). El análisis revela que, en términos generales, los estudiantes móviles tienden a concentrarse más en las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) y en ciencias empresariales, administración y derecho, mientras que los estudiantes nacionales tienen una distribución más equilibrada entre diversas disciplinas. En Alemania, por ejemplo, los estudiantes móviles se concentran predominantemente en STEM (51,0 %), en comparación con un 33,8 % de los nacionales en el mismo campo. Sin embargo, los nacionales muestran un mayor interés en ciencias empresariales, administración y derecho (23,8 %) en comparación con los móviles (18,2%) (Gráfico 1.26).

Gráfico 1.26 (extracto de la Tabla B4.3)

Distribución por algunos campos de estudios de los estudiantes de educación terciaria por situación de movilidad (2022)

Porcentaje de estudiantes internacionales y nacionales por campos de estudio



Nota: países en orden alfabético.

En España, el mayor atractivo para el alumnado internacional se encuentra en el campo de las ciencias empresariales, administración y derecho (25,5 %) y en el de salud y bienestar (21,8 %). El campo de salud y bienestar es menos popular entre los estudiantes nacionales (16,6 %). Además, en España, los estudiantes nacionales tienen un mayor interés en STEM (24,7 %) que los estudiantes internacionales (20,6 %).

A nivel de la OCDE y la UE25, los estudiantes móviles favorecen las STEM (29,9 % y 32,2%, respectivamente) y las ciencias empresariales, administración y derecho (27,0 % y 22,6 %, respectivamente), mientras que los estudiantes nacionales tienen una distribución más equilibrada en estas áreas con un menor énfasis en STEM (19,4 % en la OCDE y 24,9 % en la UE25). Por países, Francia y Reino Unido destacan por una alta proporción de estudiantes móviles en las ciencias empresariales, administración y derecho; España e Irlanda en salud y bienestar; Grecia e Italia en ciencias sociales, periodismo e información; y Alemania y Finlandia en el ámbito de las STEM.

Los países de la OCDE han implementado varias iniciativas para atraer y retener a los estudiantes internacionales. Factores como el idioma de instrucción, la afinidad cultural y las oportunidades de empleo después de los estudios influyen en la movilidad estudiantil. Las instituciones a menudo adaptan los requisitos de idioma y las restricciones laborales para satisfacer las necesidades de los estudiantes internacionales. Algunos países también ofrecen permisos de residencia para familiares y acceso al mercado laboral para fomentar la retención de estudiantes (OECD, 2022c). Por ejemplo, Brasil tiene programas dedicados a estudiantes de países en desarrollo para que puedan continuar sus estudios (Ministerio de relaciones externas de Brasil, 2024) y en Finlandia se han implementado varias medidas efectivas para atraer a estudiantes internacionales, incluyendo el ajuste de los periodos de solicitud, la facilitación de programas de grado conjunto y el establecimiento de una plataforma centralizada de solicitud en inglés (European Commission, 2018).

2. LOS RESULTADOS Y LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

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

2.1 Educación y empleo

La transición de las personas jóvenes desde la educación al mercado laboral depende de una serie de factores como son la duración y tipo educación y las cualificaciones adquiridas, las condiciones del mercado laboral y de la economía en general. Las condiciones del mercado laboral pueden determinar las posibilidades de aquellas personas que dejan la educación e influir en sus opciones de formación. La población joven tiene incentivos para continuar en educación cuando la tasa de desempleo es alta y tienden a permanecer en el sistema educativo más tiempo para aumentar sus habilidades a la espera de que esas condiciones mejoren.

Una forma de facilitar la transición de la educación al trabajo, independientemente del clima económico, es que los sistemas educativos garanticen que las personas tengan las habilidades requeridas por el entorno laboral. Esto es aún más importante para las personas que acaban de migrar a un país. En este proceso también influyen los rasgos individuales. A pesar de los niveles educativos más altos, las mujeres se enfrentan históricamente a tasas de empleo más bajas (Petrongolo, 2019). La reducción de la brecha de género en el empleo sigue siendo un trabajo en curso, que exige una atención específica.

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

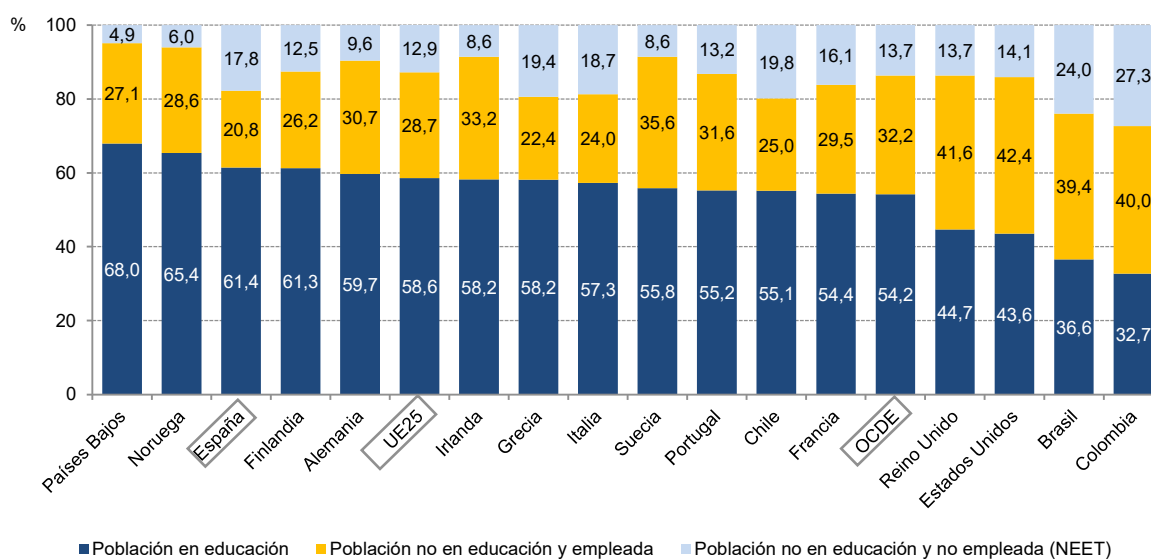
De media, en los países de la OCDE, más de la mitad de las personas jóvenes de 18 a 24 años de edad (54,2 %) está en educación; menos de un tercio (32,2 %) ha salido de educación y se encuentra empleada, y el 13,7 % ni está empleada, ni está en educación o formación. En España, las proporciones son de un 61,4 %, un 20,8 % y un 17,8 %, respectivamente.

Analizar la situación de los jóvenes entre 18 y 24 años es particularmente importante puesto que la segunda etapa de educación secundaria se suele finalizar entre los 17 y los 19 años. En la OCDE, algo más de la mitad de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años (54,2 %) sigue matriculada

en educación¹. Aunque existe variación entre unos países y otros, en general la mayoría de los jóvenes de 18 a 24 años que está en educación tienden a ser inactivos en el mercado laboral (32,7 %), mientras que el 19,3 % combinan algún tipo de empleo con los estudios (Tabla A2.1, *Education at a Glance 2024*). En España, donde el 61,4 % está en educación, solo el 10,1 % lo combinan con alguna actividad en el mercado laboral. Los porcentajes superan el 30 % en Alemania, Noruega y Países Bajos. En algunos países, esta actividad laboral de los estudiantes está relacionada con el programa de estudio o realizan prácticas en empresas de manera remunerada. Aunque no sea parte del currículo, el empleo puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades como el trabajo en equipo y resolución de conflictos que facilitan la transición al mercado laboral. Sin embargo, cuando el empleo no está relacionado con la educación del estudiante, puede tener efectos negativos como el estrés, especialmente cuando está vinculado a limitaciones económicas o exceso de horas de trabajo (Grozev & Easterbrook, 2022).

El Gráfico 2.1 muestra que, de media para los países de la UE25, más de la mitad (58,6 %) de las personas jóvenes de entre 18 y 24 años sigue estudiando, proporción que supera en 4,4 puntos porcentuales a la media de la OCDE. España, por su parte, presenta un porcentaje mayor a ambas medias (61,4 %). Entre los países seleccionados para el informe, con valores superiores al de España se encuentran Países Bajos y Noruega, mientras que los valores más bajos, inferiores al 50 %, se localizan en Colombia, Brasil, Estados Unidos y Reino Unido.

Gráfico 2.1 (extracto de la Tabla A2.1)
 Porcentaje de la población joven de entre 18 y 24 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2023, datos trimestrales)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2022. Los datos suelen referirse al segundo trimestre del curso escolar, que se corresponde en la mayoría de los países a los tres primeros meses del año, pero en algunos países, al segundo trimestre del año. Países ordenados de mayor a menor población en educación.

Las personas adultas jóvenes que ya no están en educación pueden encontrarse activas (empleadas o desempleadas) o inactivas². Dentro del primer grupo, es decir, fuera del sistema educativo pero empleadas, se encuentra el 32,2 % de los jóvenes de la OCDE de entre 18 y 24

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

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

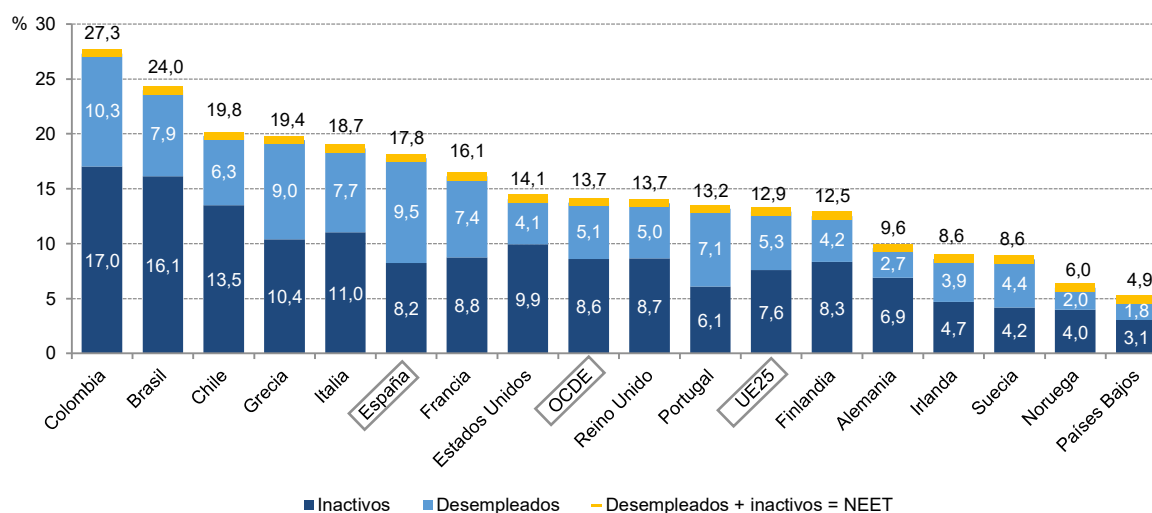
Inactivas: son aquellas personas que, durante la semana de referencia del estudio, no estaban ocupadas ni paradas (es decir, que no estaban buscando un empleo de manera activa). El número de personas inactivas se calcula restando el número de personas activas (fuerza de trabajo) del total de personas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

años; este porcentaje supera al 28,7 % que corresponde a los países de la UE25. Varios países presentan valores en torno al 40 % (Brasil, Colombia, Estados Unidos o Reino Unido), mientras que otros no alcanzan el 25 % (España, 20,8 %; Grecia, 22,4 % y Italia, 24,0 %).

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

El desempleo temprano puede tener repercusiones duraderas, sobre todo porque los periodos prolongados de inactividad pueden disuadir a los jóvenes de buscar trabajo (Helbling, Sacchi, & Imdorf, 2019). Entre los países de la OCDE, el 13,7 % de las personas jóvenes en el rango de edad estudiado se encuentra en esta situación, porcentaje algo superior al de la UE25 (12,9 %). España se encuentra en una situación más desfavorable, con un 17,8 %. Los países analizados con mayor proporción de jóvenes en estas circunstancias, con valores superiores al 18 %, son Italia (18,7 %), Grecia (19,4 %), Chile (19,8 %), Brasil (24,0 %) y Colombia (27,3 %). Por el contrario, Alemania, Irlanda, Noruega, Países Bajos y Suecia presentan una situación muy diferente, con proporciones que están por debajo del 10 %.

Gráfico 2.2 (extracto de la Tabla A2.1)
 Porcentaje de la población joven de entre 18 y 24 años que no está en educación según se encuentren en inactividad o desempleo (2023, datos trimestrales)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2022. Los datos suelen referirse al segundo trimestre del curso escolar, que se corresponde en la mayoría de los países a los tres primeros meses del año, pero en algunos países, al segundo trimestre del año. Países ordenados de mayor a menor porcentaje de población NEET.

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

En España, el 17,8 % de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años está desempleada o no participa en actividades de formación (NEET); de ellas, alrededor del 54 % se dedica a la búsqueda de empleo (en desempleo) y el resto es población inactiva. En la UE25, hay una gran disparidad entre los países, pero, de media, el 12,9 % de las personas de este grupo de edad no tiene empleo ni recibe formación y, a diferencia de España, menos de la mitad está buscando trabajo.

En la franja de edad entre los 18 y los 24 años, las personas en situación de inactividad (quienes no estudian ni buscan empleo de forma activa) representan el 8,6 % de media en los países de la OCDE. En España, esta proporción es inferior (8,2 %), y está por encima de la media de los países de la UE25 (7,6 %). Los países con mayor porcentaje de personas inactivas son Colombia (17,0 %), Brasil (16,1 %), Chile (13,5 %) e Italia (11,0 %). En sentido contrario, los países con menor porcentaje de personas en situación de inactividad son Suecia (4,2 %), Noruega (4,0 %) y Países Bajos (3,1 %). Estas personas se han visto obligadas o han determinado no seguir formándose ni incorporarse al mercado de trabajo. En el caso de España, se puede ver que este segmento de la población constituye un porcentaje que no sufre muchas variaciones cuando se analiza su evolución a lo largo del tiempo (INEE, 2019).

Por otro lado, el grupo de personas desempleadas en la franja de edad de los 18 a los 24 años presenta los valores más altos en Colombia (10,3 %), España (9,5 %) y Grecia (9,0 %). La población de jóvenes NEET desempleada tiende a ser mayor en países con tasas de desempleo más altas en la fuerza laboral total. En las medias de la OCDE y la UE25 son en torno al 5 % del total. Sin embargo, hay un conjunto de países donde este grupo no excede el 4 %: Alemania, Irlanda, Noruega y Países Bajos.

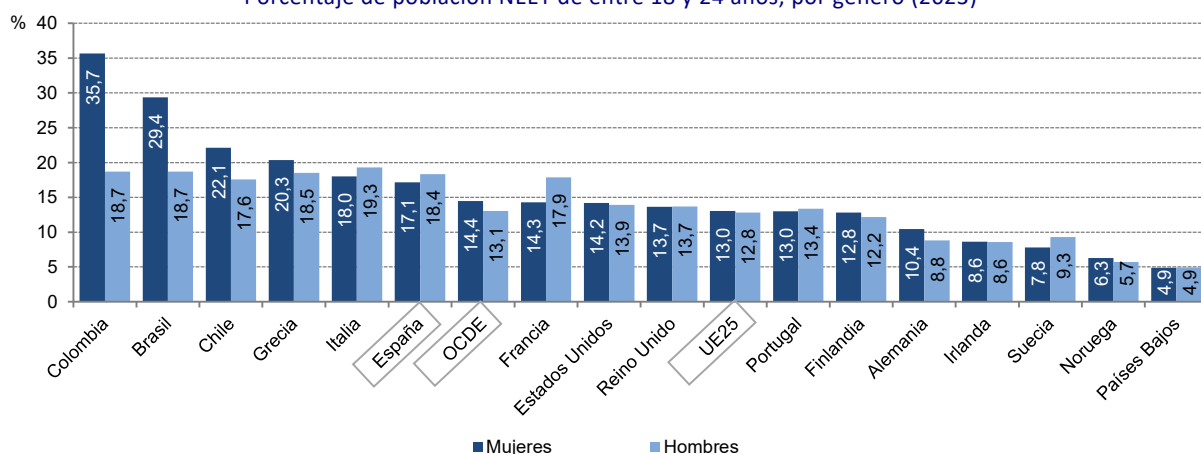
En la comparación de estos dos grupos, población desempleada o inactiva, solo en España, Portugal y Suecia hay más personas desempleadas que inactivas. En los demás países, son mayoritarias las personas inactivas. En España, el porcentaje de personas de entre 18 y 24 años que se encuentra inactiva supone el 46,3 % del total de jóvenes NEET de esta franja de edad, donde se integran personas inactivas y personas desempleadas. Por su parte, en las medias internacionales de OCDE y UE25, las proporciones de jóvenes en situación inactiva alcanzan el 62,6 % y el 58,9 %, respectivamente, del total de jóvenes NEET.

Las diferencias de género entre la población NEET joven de entre 18 y 24 años

Las políticas preventivas son esenciales para reducir las tasas de jóvenes NEET y facilitar su reintegración en la educación o el empleo. Además, es importante destacar que las tasas NEET varían entre hombres y mujeres y las responsabilidades de cuidado suelen ser una de las razones por las que las mujeres se encuentran en esta situación (Amendola, 2022; Brunet, Canada, & Council of Ministers of Education, 2019).

El porcentaje de población NEET es mayor entre las mujeres que entre los hombres para la media de la OCDE (14,4 % frente a 13,1 %) y de la UE25 (13,0 % frente a 12,8 %). Esta tendencia de la OCDE contrasta con el hecho de que, en la mayoría de los países de la OCDE, las mujeres suelen tener un nivel educativo superior al de los hombres. La causa puede estar ligada a que las mujeres tienen más probabilidades de tener responsabilidades familiares. Las mayores diferencias ocurren en Colombia y Brasil donde además tienen las mayores tasas de población NEET. En España, sin embargo, hay mayor porcentaje de población NEET entre los jóvenes varones de 18 a 24 años (18,4 %) que entre las mujeres (17,1 %). Este aspecto está relacionado con el mayor porcentaje de abandono escolar entre los varones.

Gráfico 2.3 (extracto de la Tabla A2.2)
Porcentaje de población NEET de entre 18 y 24 años, por género (2023)

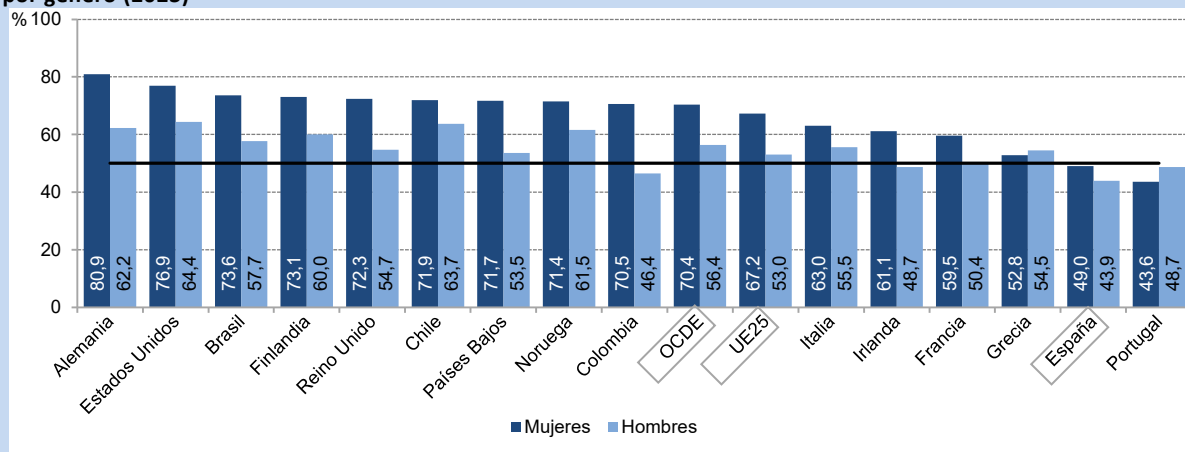


Nota: los datos de Chile están referidos a 2022. Los datos suelen referirse al segundo trimestre del curso escolar, que se corresponde en la mayoría de los países a los tres primeros meses del año, pero en algunos países, al segundo trimestre del año. Países ordenados de mayor a menor porcentaje de mujeres NEET.

Cuadro 2.1. Inactividad entre los 18 y 24 años y evolución de la población NEET

Un análisis más profundo de las diferencias de género en la población NEET permite ver que en la media de la OCDE el 70,4 % de las mujeres que no estudian ni trabajan no está realizando una búsqueda activa de trabajo, frente al 56,4 % de los hombres. Esta diferencia de 14 puntos porcentuales también ocurre en la UE25. Los países con mayores diferencias, por encima de los 18 puntos, son Alemania, Colombia y Países Bajos. De los países seleccionados, solo en Grecia y Portugal el porcentaje de NEET inactivos es mayor en los hombres que en las mujeres, aunque la diferencia es pequeña.

Gráfico A (extracto de la Figura A2.2) Proporción de población NEET de entre 18 y 24 años en situación de inactividad, por género (2023)

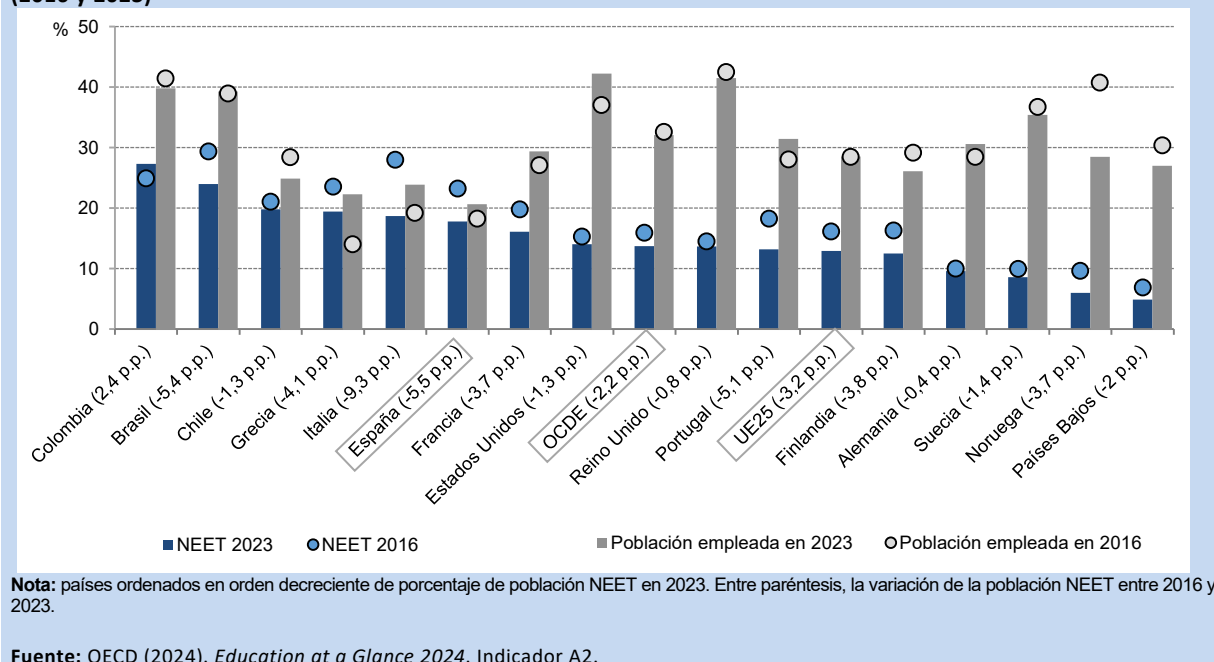


Nota: los datos de Chile están referidos a 2022. Países ordenados de mayor a menor proporción de mujeres NEET en situación de inactividad.

El análisis de la evolución de las tasas NEET en los países de la OCDE entre 2016 y 2023 revela tendencias importantes en relación con el empleo y la educación. Entre los países seleccionados, Italia registra la mayor disminución en el porcentaje de población NEET entre 2016 y 2023, con una reducción de 9,3 puntos porcentuales (p.p.), seguida por España con 5,5 p.p. Portugal y Brasil también muestran reducciones significativas, superiores a los 5 puntos. El Gráfico B muestra también la evolución del empleo para analizar si existe una relación con los datos de población NEET. En países como Alemania, España, Estados Unidos, Francia, Grecia, Italia y Portugal, el aumento de la población empleada está vinculado a una disminución del porcentaje de jóvenes que ni estudian ni trabajan. Sin embargo, en Países Bajos y Finlandia, tanto el empleo como el

porcentaje de NEET han disminuido entre 2016 y 2023, mientras que ha aumentado considerablemente la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que continúan en el sistema educativo.

Gráfico B (extracto de la Tabla A2.2) Evolución del porcentaje de población de entre 18 y 24 años empleada y NEET (2016 y 2023)



2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral de la población de entre 15 y 29 años según su origen

El estatus migratorio -nativo o extranjero- puede influir significativamente en la transición al mercado laboral. No todos los sistemas educativos están igual de equipados para acoger a estudiantes (Nichols, Ha, & Tyyskä, 2020) y, como consecuencia, los estudiantes extranjeros a menudo experimentan falta de ayuda con el idioma local, rechazo de los certificados de estudios extranjeros y servicios de asentamiento insuficientemente financiados. Estos estudiantes encuentran menos oportunidades de incorporarse al mercado laboral y, por tanto, tienen más probabilidades de convertirse en NEET.

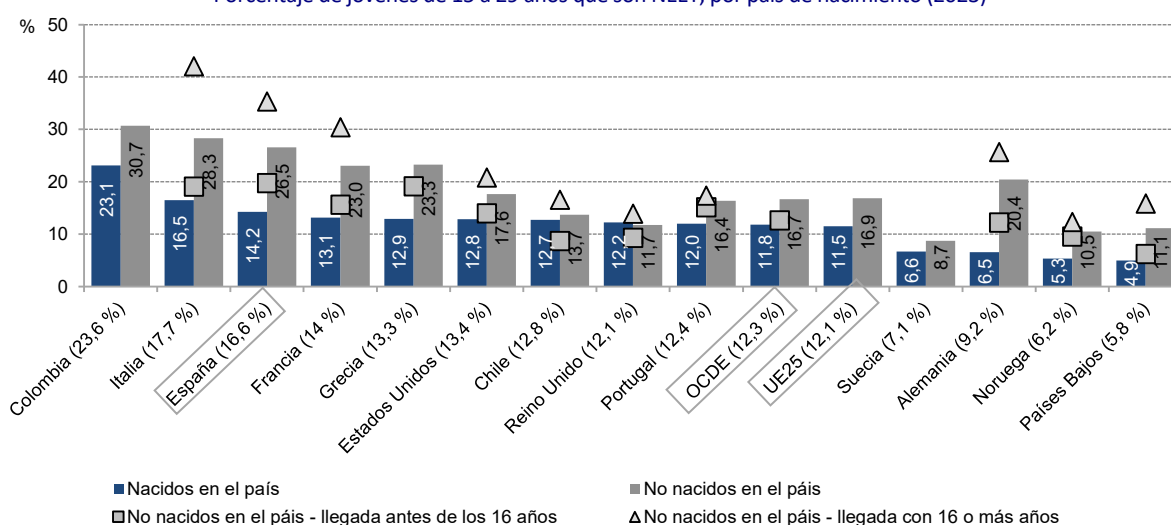
En la media de los países OCDE, el porcentaje de población NEET entre los nacidos en el país es del 11,8 %, frente al 16,7 % para los nacidos en el extranjero, se trata de 1,4 veces más de probabilidades de no estar ni estudiando ni trabajando. Solo en Reino Unido de entre los países analizados es más probable ser población NEET entre los nacidos en el país que entre los extranjeros.

En España, con 14,2 % de jóvenes NEET entre los nacidos en el país frente al 26,5 % de jóvenes NEET entre los nacidos fuera del país, es 1,9 veces más probable no estar en educación y no trabajar para la población extranjera.

La edad a la que se emigra también afecta a los logros de las personas y a su integración en el mercado laboral. Las investigaciones sugieren que la migración antes de los 6 años evita desventajas a largo plazo (Lemmermann & Riphahn, 2018). Las cualificaciones educativas de las personas nacidas en el extranjero también varían de un país a otro, lo que influye sustancialmente en su acceso al mercado laboral.

Gráfico 2.4 (extracto de la Figura A2.3)

Porcentaje de jóvenes de 15 a 29 años que son NEET, por país de nacimiento (2023)



Nota: países ordenados en orden decreciente de porcentaje NEET en 2023 entre la población nacida en el país. Entre paréntesis se indica el porcentaje global de población de entre 15 y 29 años NEET.

En España, que cuenta con un 14,2 % de jóvenes NEET entre los nacidos en el país y 26,5 % de jóvenes NEET entre los nacidos en otro país, hay una diferencia importante asociada a la edad de llegada de la población extranjera. Entre los no nacidos en el país, el porcentaje de población NEET alcanza el 35,3 % si se llegó después de cumplir 16 años de edad, y disminuye hasta el 19,7 % si se llegó antes.

En Italia, el 42,0 % de jóvenes entre 15 y 29 años que llegaron al país después de los 16 años es NEET frente al 16,5 % de la población nativa. En Francia, la población NEET entre los llegados después de los 16 años alcanza el 30,4 %, frente a los 13,1 % de los nativos. Por último, en Países Bajos y Alemania un joven que llega al país después de los 16 años tiene entre 3 y 4 veces más probabilidades de ser NEET que la población nacional, aunque los porcentajes NEET son menores (15,8 % y 25,7 % respectivamente entre los llegados después de los 16 años). Las políticas dirigidas a mejorar el nivel educativo y aumentar la equidad entre la población adulta más joven podrían ayudar a cerrar la brecha en el mercado laboral entre quienes llegaron con una corta edad y aquellos que llegaron más tarde.

2.1.3 Mercado de trabajo y nivel educativo

Las economías modernas dependen en gran medida de una oferta de trabajadores altamente cualificados y estos, a su vez, se benefician de las ventajas del mercado laboral. Estas ventajas, unidas a la ampliación de las oportunidades educativas, han motivado a los individuos de toda la OCDE a cursar estudios superiores para adquirir más competencias. Los mercados de trabajo ofrecen mejores perspectivas de empleo cuando los individuos mejoran su nivel de educación. Por el contrario, las personas con menor nivel educativo tienen un menor salario (véase el apartado 2.1.5) y corren un mayor riesgo de desempleo. La automatización podría suponer además la desaparición del 14 % de los empleos existentes en los próximos 15-20 años, mientras que es probable que otro 32 % cambie radicalmente a medida que se automatizan tareas individuales (OECD, 2019d). Las nuevas tecnologías, como la inteligencia artificial, están aumentando el abanico de empleos que podrían automatizarse.

Empleo en la población joven y nivel educativo

Los sistemas educativos necesitan responder a los desafíos del mercado de trabajo actual y preparar a los jóvenes para el mercado de trabajo del futuro. Los resultados en el mercado laboral

por nivel de estudios son uno de los indicadores más importantes para medir la relación entre la educación y las oportunidades económicas de las personas.

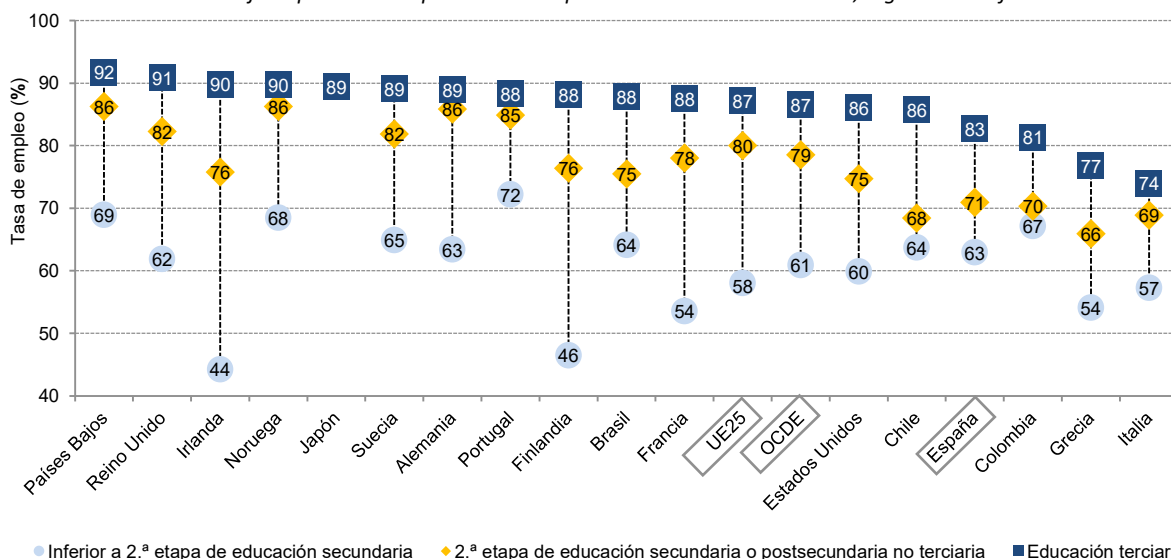
El 63 % de los jóvenes españoles de entre 25 y 34 años con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria están empleados, ligeramente por encima de las medias OCDE (61 %) y UE25 (58 %). Para el resto de niveles de formación las tasas de empleo en España son más bajas que en las medias de los países de la OCDE y de la UE25.

En el año 2023 en España, entre las personas jóvenes de 25 a 34 años, se observan diferencias en educación y empleo según se muestra en el Gráfico 2.5. Aquellos con educación terciaria tienen una tasa de empleo del 83 %, más alta que la de las personas jóvenes con niveles educativos inferiores. Para la segunda etapa de la educación secundaria o postsecundaria no terciaria, la tasa de empleo es del 71 % y para niveles educativos por debajo de esta segunda etapa es del 63 %. Estas cifras se encuentran por debajo de las tasas de empleo registradas en la media de los países de la OCDE en los niveles más altos: 87 % en el caso de jóvenes con educación terciaria y 79 % para las personas que alcanzan la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria. Son similares para quienes disponen de una formación inferior a la segunda etapa de educación secundaria (61 %). Respecto a la UE25, los valores de las tasas de empleo son muy similares a los de OCDE (87 %, 80 % y 58 % respectivamente).

Gráfico 2.5 (extracto de la Tabla A3.2)

Tasa de empleo por nivel de educación (2023)

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



Nota: los países están ordenados de forma descendente según la tasa de empleo de la población con educación terciaria. Los datos de Chile corresponden a 2022. Los datos de educación terciaria de Japón incluyen los de la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria.

Obtener un título de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria aumenta las posibilidades de estar empleado en 22 puntos porcentuales (p.p.) respecto a niveles inferiores a la segunda etapa de educación secundaria en la UE25 y en 8 p.p. en España.

De media para los países de la OCDE, obtener un título de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria incrementa las probabilidades de empleo en 18 puntos porcentuales (p.p.) en comparación con quienes tienen niveles educativos inferiores, mientras que en la UE25 este aumento es de 22 p.p. En España, la diferencia es de 8 p.p. El siguiente nivel educativo, que

implica obtener un título terciario, amplía aún más las oportunidades de empleo. En la media de los países de la OCDE, este avance proporciona un incremento adicional de 8 p.p., en la UE25 de 7 p.p., y en España de 12 p.p.

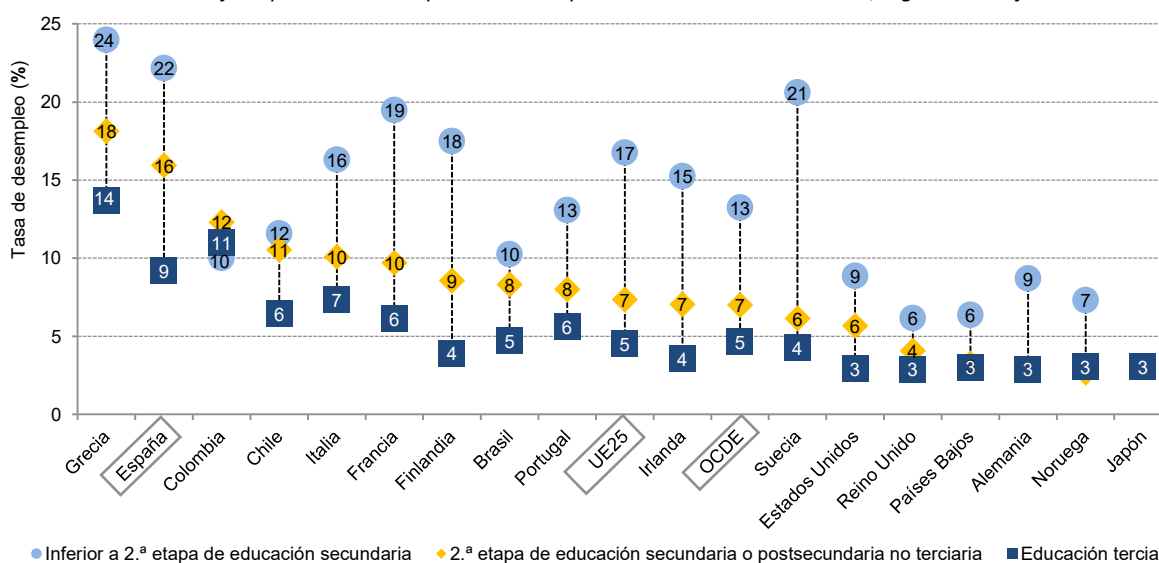
Desempleo en la población joven y nivel educativo

En España, la tasa de desempleo entre los jóvenes con educación terciaria es 7 puntos porcentuales más baja que la de aquellos con nivel de segunda etapa de educación secundaria, y es 13 puntos porcentuales menor que la de aquellos con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de secundaria.

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

Gráfico 2.6 (extracto de la Tabla A3.2)
Tasa de desempleo por nivel de educación (2023)

Porcentaje de población desempleada entre la población activa de 25 a 34 años, según nivel de formación



Nota: países ordenados de forma descendente según la tasa de desempleo en segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria. Los datos de educación terciaria de Japón incluyen los de la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria. Los datos de Chile son de 2022.

De acuerdo con la información presentada en el Gráfico 2.6, en España durante el año 2023 la tasa de desempleo para la población de entre 25 y 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria fue del 22 %. Esta cifra disminuye al 16 % para aquellos con educación de segunda etapa de secundaria, y al 9 % para quienes contaban con un nivel educativo de terciaria. Se observa una tendencia similar en la media de los países de la OCDE y la UE25 en relación al desempleo y el nivel educativo. Sin embargo, las tasas de desempleo son más bajas que las de España, siendo del 13 % y 17 %, respectivamente, para aquellos con educación inferior a la segunda etapa de secundaria. Además, la tasa de desempleo es del 7 % en ambas medias internacionales para las personas con educación de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria. En cuanto a las personas con educación terciaria, las tasas de desempleo son del 5 % tanto en la media de la OCDE como para la UE25.

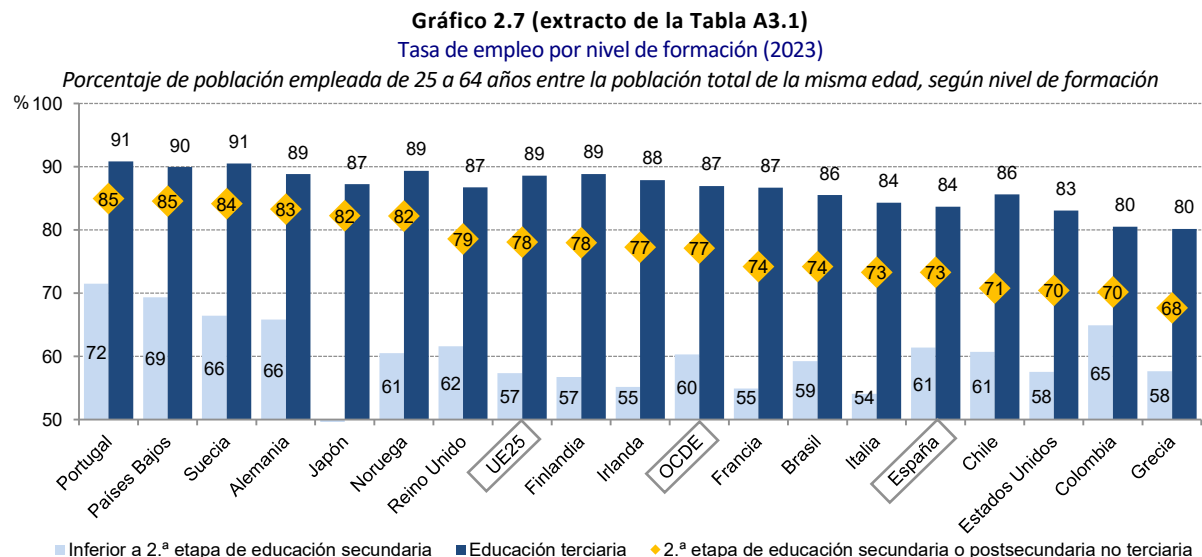
En España, la tasa de desempleo disminuye en 6 puntos porcentuales cuando se avanza desde un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria hasta alcanzar un título de segunda etapa de educación secundaria. Para la media UE25 este descenso es de 9 puntos porcentuales y es más alta, entre los países analizados, en Suecia (14 puntos porcentuales) y en Francia (10 puntos porcentuales). En países como Alemania, Finlandia, Francia, Irlanda, Noruega o Suecia, la tasa de desempleo se reduce a menos de la mitad al obtener un título de segunda etapa de secundaria.

En España, cuando una persona con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria aumenta su nivel educativo al obtener un título de segunda etapa de secundaria, la probabilidad de desempleo disminuye en un 28 %.

En España, cuando una persona con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria mejora su formación al obtener un título de segunda etapa de secundaria, como puede ser un ciclo formativo de grado medio o el de bachillerato, la probabilidad de desempleo disminuye en un 28 %. Estos datos refuerzan la idea de que es crucial facilitar el acceso y finalización de la segunda etapa de educación secundaria, ya que es considerado a menudo como el nivel educativo mínimo para lograr una participación exitosa en el mercado laboral para la mayoría de las personas (OECD, 2021a).

Empleo en la población adulta y nivel educativo

Si se analiza ahora el empleo del conjunto de la población adulta de 25 a 64 años titulada en los diferentes niveles de formación (Gráfico 2.7), se comprueba que, en todos los países de la OCDE, las oportunidades de acceder al mercado laboral aumentan conforme lo hace el nivel de formación. Así, el porcentaje de población empleada es más elevado en las personas adultas con educación terciaria que entre quienes tienen segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria. Por último, las tasas de empleo en las personas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria son en todos los casos las más bajas.



Nota: los datos de Chile están referidos a 2022. El dato de Japón de educación terciaria incluye la postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de las personas adultas se encuentra en esos grupos) y no aparece en el nivel de 2.ª etapa de educación secundaria. Países ordenados en orden decreciente según la población con 2.ª etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria empleada.

La tasa de empleo de la población adulta de media en los países de la OCDE es de un 87 % para la población con educación terciaria; un 77 % con segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, y un 60 % en las personas que presentan un nivel educativo inferior

a la segunda etapa de secundaria. Los porcentajes correspondientes a España son muy similares en el nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria (61 %), pero menores en la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (73 %) y en educación terciaria (84 %).

Las oportunidades de acceder al mercado laboral aumentan a la vez que lo hace el nivel de formación. En España, el 84 % de la población entre los 25 y los 64 años con estudios de educación terciaria tiene un empleo, frente al 61 % si el nivel es inferior a segunda etapa de secundaria.

Las tasas de empleo en la media UE25 son más elevadas que en la media OCDE y España para los niveles de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria (78 %) y para el nivel de terciaria (89 %), aunque están por debajo para el nivel inferior a la segunda etapa de secundaria (57 %).

2.1.4 Mercado de trabajo y equidad

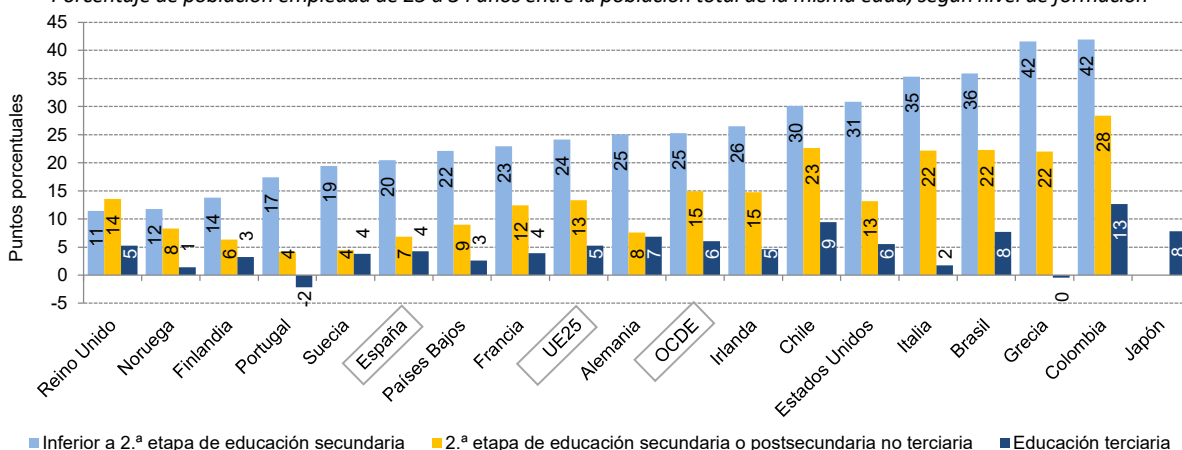
Brecha de género en el empleo y nivel educativo

La relación entre el nivel educativo adquirido y la empleabilidad es particularmente fuerte para el caso de las mujeres en todos los niveles educativos y es mucho más acusada para los niveles educativos más bajos. Las responsabilidades personales y familiares, incluido el trabajo de cuidado no remunerado, afectan desproporcionadamente a las mujeres. Estos roles de género tradicionales pueden impedir no solo que las mujeres trabajen, sino también que busquen empleo activamente o que estén disponibles para trabajar de manera inmediata (Gomis, Carrillo, Kapsos, & Mahajan, 2023).

Gráfico 2.8 (extracto de la Tabla A3.2)

Brecha de género en la tasa de empleo de jóvenes adultos en 2023 para distintos niveles educativos

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



Nota: los datos de Chile están referidos a 2022. El dato de Japón de educación terciaria incluye la postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de las personas adultas se encuentra en esos grupos) y no aparece en el nivel de 2.ª etapa de educación secundaria. Países ordenados en orden creciente de la brecha de género para el nivel inferior a la 2.ª etapa de educación secundaria.

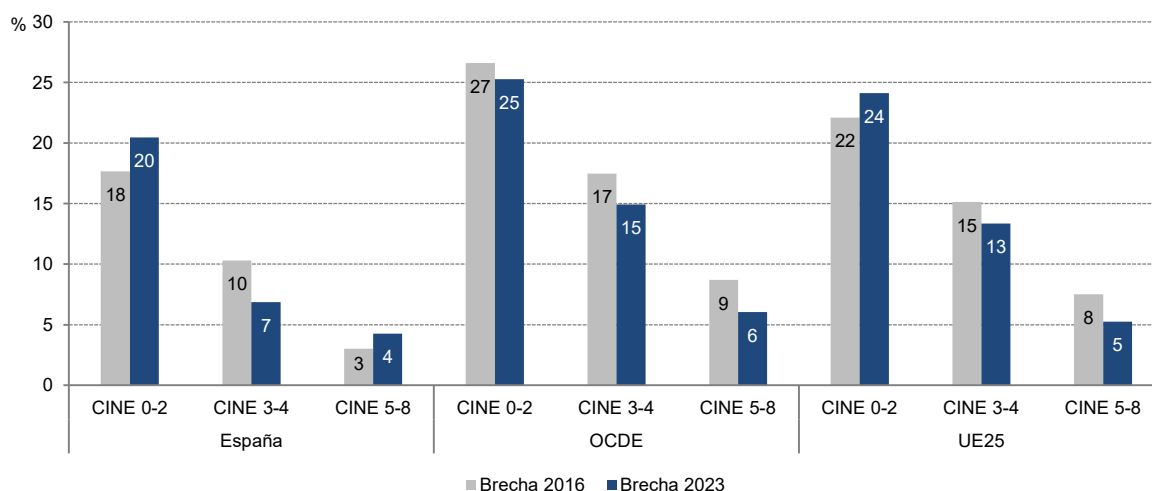
En 2023 y para la media de países OCDE, entre la población adulta joven, solo el 47 % de las mujeres con nivel inferior a segunda etapa de secundaria estaba empleada, comparado con el 70 % de aquellas que alcanzaron el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y el 84 % de las que ostentaban un título de terciaria. En el caso de los hombres las tasas de empleo eran del 72 %, 85 % y 90 %, respectivamente. Esto implica que las brechas de género son mayores en los niveles educativos inferiores: 25 puntos porcentuales

(p.p.) en el nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria, 15 p.p. en la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria y 6 p.p. en la educación terciaria.

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

Gráfico 2.9 (extracto de la Tabla A3.2)

Evolución de la brecha de género en la tasa de empleo de jóvenes adultos entre 2016 y 2023 para distintos niveles educativos
Porcentaje de población empleada de 25 a 34 años entre la población total de la misma edad, según nivel de formación



En España la brecha de género en la tasa de empleo es menos acusada que en las medias internacionales en todos los niveles (Gráfico 2.9). En 2023, la brecha era de 20 puntos porcentuales (p.p.) para la población con nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria, frente a los 25 p.p. para la media OCDE y 24 p.p. para la UE25. La diferencia de género desciende a 7 p.p. para el nivel de segunda etapa de educación secundaria profesional en España (15 p.p. para la OCDE y 13 p.p. para la UE25). En el nivel de educación terciaria la tasa de empleo es muy similar en España, solo 4 p.p. de diferencia (6 p.p. en la OCDE y 5 p.p. en la UE25).

Desde 2016 la brecha de género se ha reducido en la mayoría de niveles educativos para las medias internacionales, sobre todo en los niveles altos. Por ejemplo, en la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria se ha reducido en 2 puntos porcentuales en la media de países OCDE y UE25, mientras que para el nivel de educación terciaria la brecha se ha cerrado en torno a 3 puntos porcentuales. En España también disminuye la brecha en el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria en torno a 3 puntos porcentuales, aunque aumenta ligeramente para el nivel de educación terciaria e inferior a la segunda etapa de secundaria.

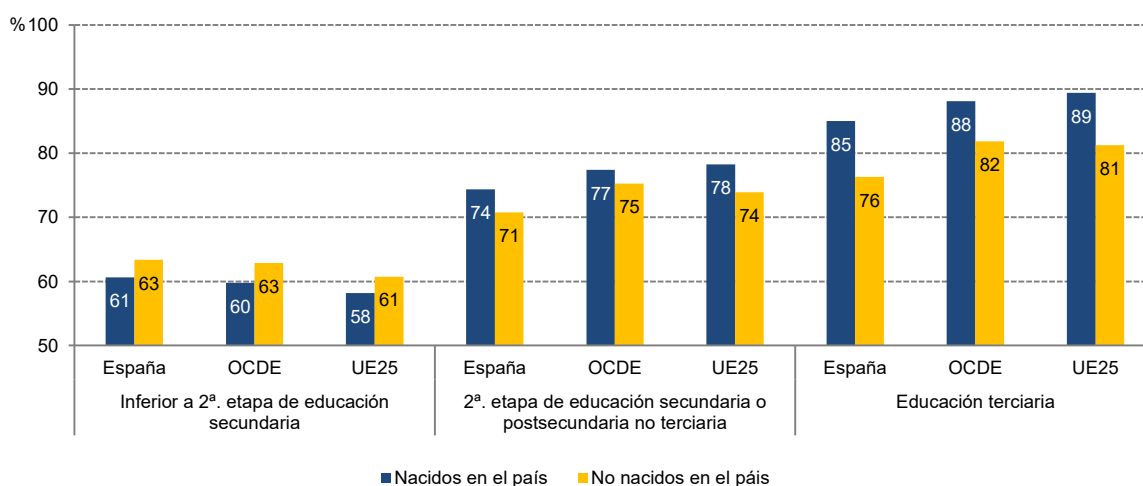
Empleabilidad según el lugar de nacimiento y nivel educativo

Tanto para la población adulta nacida en el país como para la nacida en el extranjero, la probabilidad de estar empleada se incrementa con el nivel educativo. Sin embargo, este incremento es más significativo entre los nacidos en el país, lo que sugiere que los mercados laborales tienden a infrautilizar el potencial de las personas nacidas en el extranjero. De media para los países de la OCDE, el 60 % de la población adulta nacida en el país y el 63 % de la población nacida en el extranjero con un nivel de estudios inferior a la segunda etapa de secundaria tienen un empleo, porcentaje que aumenta hasta el 77 % de la población adulta nacida en el país y el 75 % de la población adulta nacida en el extranjero con un nivel de estudios de segunda etapa de

educación secundaria o postsecundaria no terciaria. En el caso de los adultos con estudios superiores, las tasas de empleo son del 88 % para los nacidos en el país y del 82 % para los nacidos en el extranjero (Gráfico 2.10).

De igual manera, en el caso de España hay una mayor tasa de empleo para la población nacida en el extranjero si el nivel educativo es inferior a la segunda etapa de educación secundaria (61 % para la población nativa frente al 63 % de la población nacida fuera del país). Para los niveles educativos superiores, la tasa de empleo es superior para la población nativa, como ocurre en las medias internacionales: 74 % frente a 71 % en el nivel de segunda etapa de secundaria y postsecundaria no terciaria y 85 % frente a 76 % para nivel de educación terciaria.

Gráfico 2.10 (extracto de la Tabla A3.4)
Tasa de empleo de la población adulta de 25 a 64 años, por nivel de educación y origen (2023)



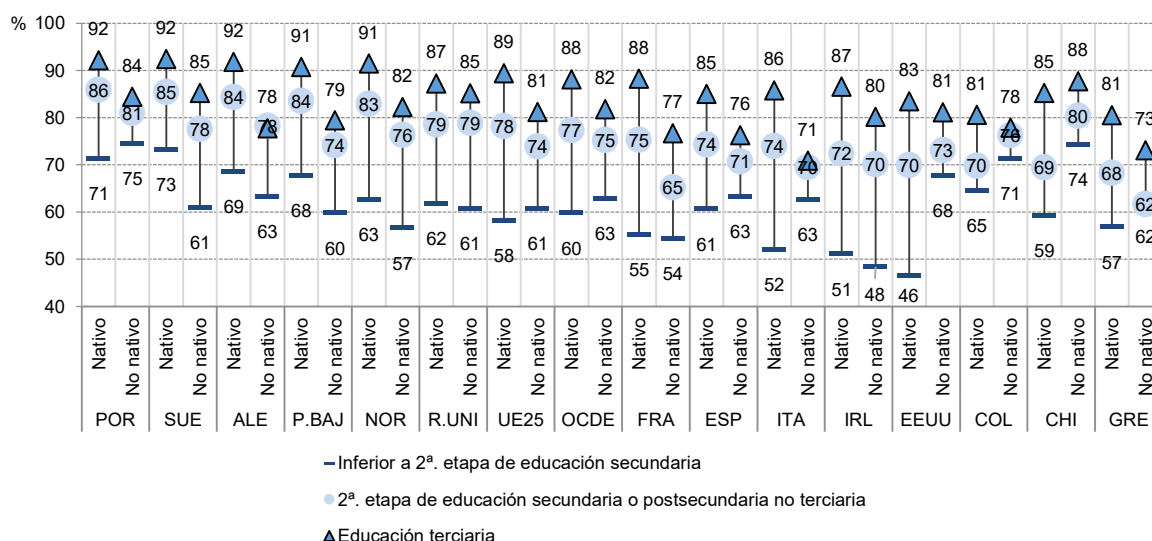
El análisis de la tasa de empleo de la población nativa y de los nacidos en el extranjero ofrece una forma de medir la integración de la población inmigrante en cada país. El Gráfico 2.11 muestra que, para niveles educativos inferiores a la segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria, la diferencia en la tasa de empleo entre ambas poblaciones es reducida en un grupo importante de países, como Reino Unido y Francia. Además, en las medias de las OCDE y la UE25, así como en Chile, Colombia, España, Estados Unidos, Grecia, Italia o Portugal, la tasa de empleo es incluso superior para la población inmigrante.

Por otro lado, las diferencias en la tasa de empleo entre nativos y extranjeros con educación terciaria varían en mayor medida en los países de la OCDE. En general, las personas con educación terciaria nacidas en el extranjero tienen tasas de empleo más bajas que sus homólogos nativos. La brecha supera los 10 puntos porcentuales a favor de los nativos en países como Alemania, Francia, Italia y Países Bajos. Sin embargo, en Chile, los inmigrantes tienen una mayor tasa de empleo en comparación con los nativos con el nivel educativo terciario.

Particularmente para las mujeres nacidas en el extranjero, la situación es aún más preocupante debido a la combinación de desafíos asociados con ser migrante y mujer. Por ejemplo, en la media de la OCDE, la brecha de género en la educación terciaria es de 6 puntos porcentuales entre la población nativa, pero alcanza 13 puntos porcentuales en el caso de las mujeres inmigrantes (Tabla A3.4, *Education at a Glance 2024*).

Gráfico 2.11 (extracto de la Tabla A3.4)

Tasa de empleo de la población adulta de 25 a 64 años, por nivel de educación y origen (2023)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2022 y los de Irlanda a 2017. Países ordenados en orden decreciente de la tasa de empleo de la población nativa con nivel de 2.ª etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria.

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

Las tasas de empleo han evolucionado positivamente en los últimos siete años, tanto en España como en las medias internacionales de OCDE y la UE25 (Gráfico 2.12). En 2016, la tasa de empleo en España para la población de entre 25 y 34 años con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria era del 60 %; para los que habían alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria era del 68 % y para los de nivel de educación terciaria era del 76 %. En 2023, las tasas aumentaron hasta el 63 %, 71 % y 83 %, respectivamente, lo que supone unos incrementos de 3,2 puntos porcentuales (p.p.), 2,9 p.p. y 6,8 p.p., respectivamente.

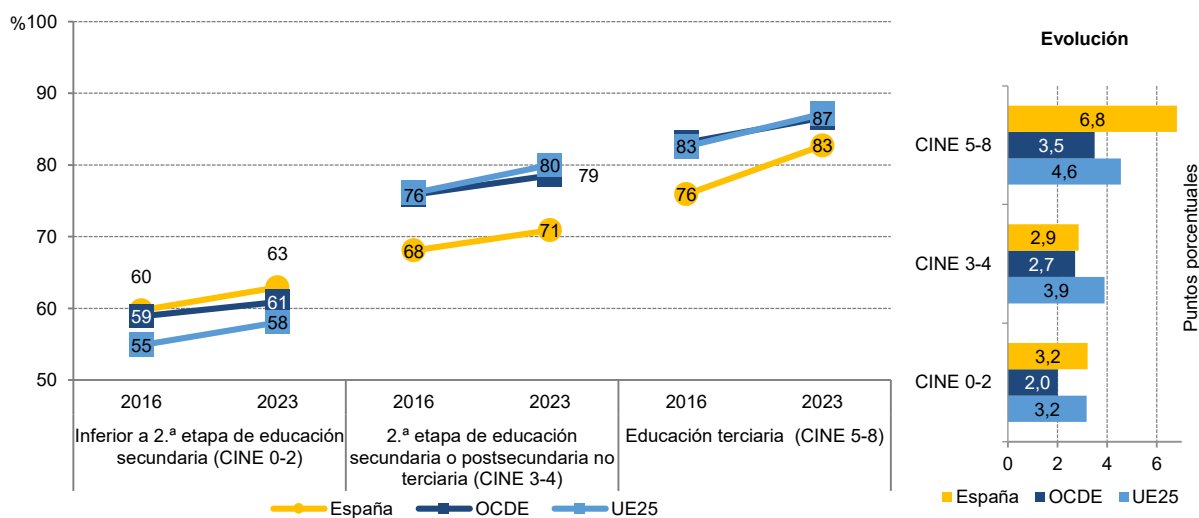
España mejora las tasas de empleo entre 2016 y 2023. La tasa de empleo para los jóvenes españoles entre los 25 y los 34 años con estudios de educación terciaria ha aumentado en 6,8 puntos porcentuales (p.p.), mientras que en la OCDE el aumento ha sido de 3,5 p.p. y en la UE25 de 4,6 p.p.

Las tasas de empleo de la población joven de 25 a 34 años en la media OCDE y UE25 son más bajas que en España en el nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria, pero más altas en los niveles superiores: en torno a 8 puntos porcentuales para la población joven con nivel de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria y a 4 puntos porcentuales para aquellos con nivel de educación terciaria. La media de la OCDE presentó unos incrementos entre 2016 y 2023 inferiores a los de España, de 2,0 p.p., 2,7 p.p. y 3,5 p.p., respectivamente, mientras que en la UE25 los incrementos fueron de 3,2 p.p., 3,9 p.p. y 4,6 p.p., respectivamente.

La ventaja en términos de empleabilidad que supone adquirir un nivel de educación terciaria se ha mantenido a lo largo del tiempo, a pesar del incremento en la población que ha conseguido este nivel de educación en las últimas décadas. Por ejemplo, en España en el año 2016, el 41 % de la población de entre 25 y 34 años tenía un nivel de educación terciaria y en el año 2023 son el 52 %. Por su parte, en la media de la OCDE se ha pasado del 42 % al 47 % (Tabla A1.2, *Education at a Glance 2024*). Sin embargo, la brecha que separa las tasas de empleo de la población con educación terciaria con la de aquellas personas con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria ha aumentado entre 2016 y 2023. Esta brecha es más pequeña en España (20 p.p.) que en las medias de la OCDE (26 p.p.) y la UE25 (29 p.p.) en 2023.

Gráfico 2.12 (extracto de la Tabla A3.2)

Evolución de la tasa de empleo entre 2016 y 2023 de la población de entre 25 y 34 años, según nivel de formación



Cuadro 2.2. Otras formas de empleo y nivel educativo

Aunque las tasas de empleo son un indicador básico de los resultados del mercado de trabajo, no muestran la calidad y estabilidad de los empleos. Es necesario considerar la naturaleza del empleo, ya que muchos trabajadores configuran otras formas como son el trabajo a tiempo parcial involuntario o el trabajo temporal, que suelen carecer de los mismos beneficios y seguridad que poseen los empleos permanentes.

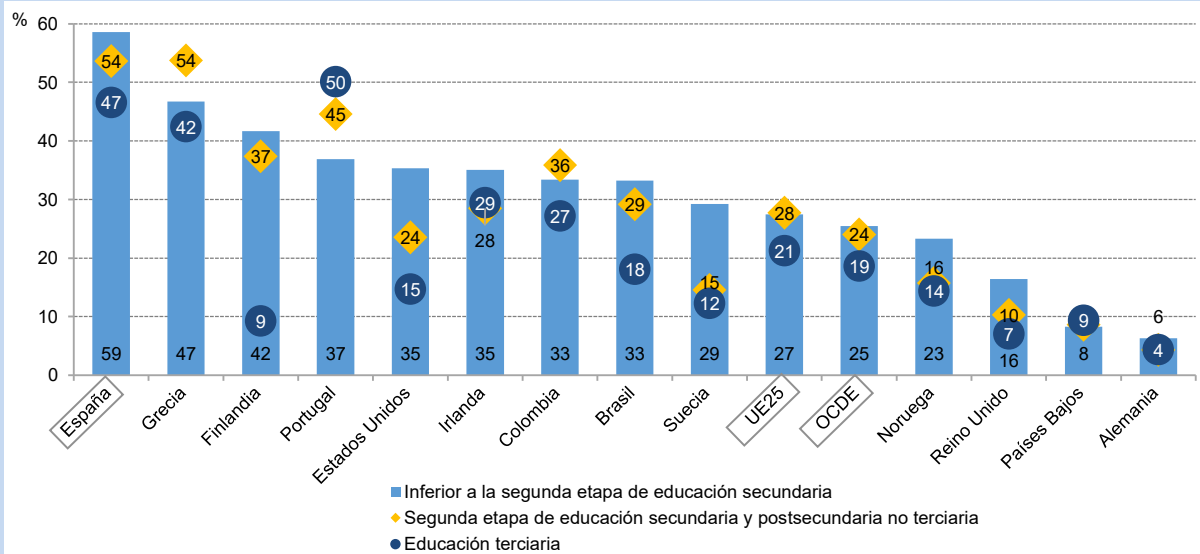
Trabajadores a tiempo parcial

En España, el porcentaje de trabajadores a tiempo parcial es inferior a la media de la OCDE y la UE25. Entre la población adulta empleada de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, el 20 % trabaja a tiempo parcial de media en los países de la OCDE, y el 16 % en la UE25. Este porcentaje disminuye al 16 % y al 13 %, respectivamente, para quienes tienen un nivel de educación de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria, y se reduce aún más (13 % y 11 %, respectivamente) entre aquellos con educación terciaria. En España, el 14 % de los empleados adultos con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria son trabajadores a tiempo parcial. Este porcentaje baja al 13 % para quienes tienen un nivel de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria, y desciende al 10 % entre los adultos con educación terciaria (Tabla A3.5, *Education at a Glance 2024*).

El trabajo a tiempo parcial puede ser una opción escogida. Por ejemplo, las mujeres son más propensas a optar por el trabajo a tiempo parcial como un medio principal para lograr un equilibrio entre la vida laboral y personal o para cumplir con responsabilidades familiares (OECD, 2023d). De hecho, en la mayoría de los países de la OCDE, la proporción de mujeres con empleos a tiempo parcial supera al de los hombres.

Sin embargo, en muchos otros casos, se trata de una situación no deseada. En España, el 59 % de los trabajadores a tiempo parcial con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria lo hacen de manera involuntaria, el porcentaje más alto entre los países con datos disponibles. La media en la UE25 es del 27 % para los trabajadores con este nivel educativo y del 25 % en la OCDE. Un mayor nivel educativo reduce el riesgo de trabajar a tiempo parcial de manera involuntaria. En España, este porcentaje desciende al 47 % para quienes tienen educación terciaria, aunque sigue siendo muy superior a las medias internacionales (21 % en la UE25 y 19 % en la OCDE).

Gráfico A (extracto de la Tabla A3.5). Trabajadores a tiempo parcial involuntariamente como proporción de todos los trabajadores a tiempo parcial, por nivel de formación (2022)



Trabajo temporal

Uno de cada diez empleos es con contratos temporales en la media de los países OCDE con datos disponibles, pero la proporción varía con el nivel educativo siendo más probable entre la población adulta que no ha alcanzado el nivel de segunda etapa de educación. De media en los países de la OCDE, el 12 % de la población empleada con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria tiene un contrato temporal, frente al 8 % de quienes han alcanzado un nivel educativo más alto. En España, las proporciones varían entre el 22 % de la población con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria y el 17 % de quienes han alcanzado la educación superior (Tabla A3.6, *Education at a Glance 2024*).

La población adulta con empleo temporal o a tiempo parcial enfrenta un mayor riesgo de caer en la pobreza de ingresos y, con frecuencia, carece del respaldo de las prestaciones por desempleo (OECD, 2020b). Este riesgo es particularmente elevado entre los trabajadores con niveles educativos más bajos, quienes son más propensos a desempeñar este tipo de empleos inestables.

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador A3.

2.1.6 Beneficios retributivos de la educación

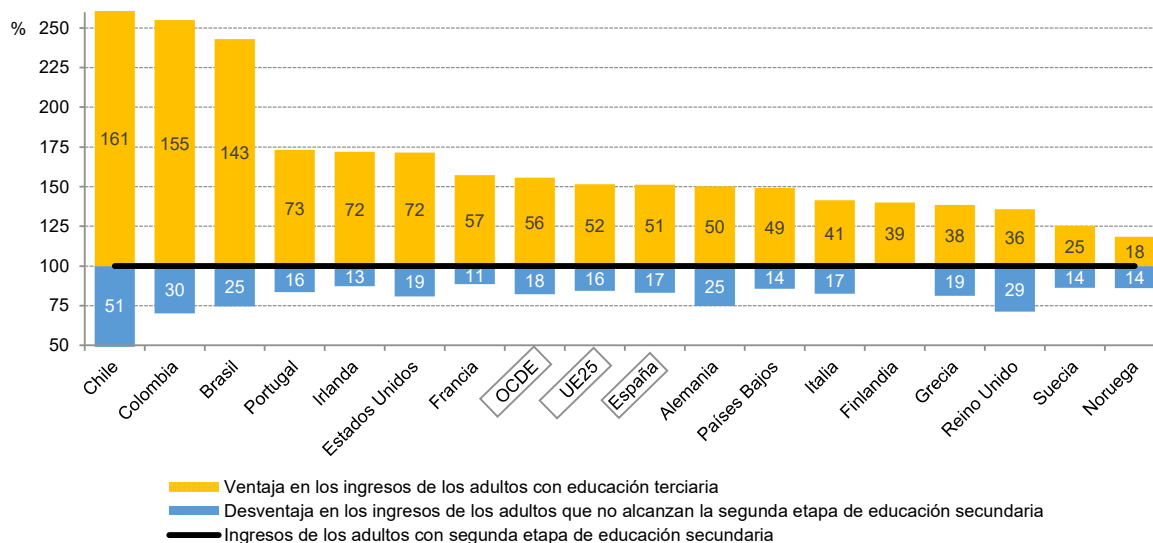
El nivel educativo de las personas se traduce normalmente en mejores oportunidades de empleo y mayores salarios. Las personas que han adquirido titulaciones de educación superior tienen mayor probabilidad de incrementar su salario con el paso del tiempo. Pero también hay otros factores complementarios que influyen en el salario individual como es la demanda de determinadas habilidades en el mercado laboral, la experiencia profesional en un campo, el salario mínimo y otras leyes del mercado de trabajo. Sin embargo, la brecha de género persiste independientemente de la edad, el nivel educativo, la orientación del programa o el campo de estudios (OECD, 2024a).

Las personas tituladas en educación terciaria ganan en España un 51 % más que las tituladas en la segunda etapa de educación secundaria. Las personas que solo han completado la primera etapa de educación secundaria o un nivel inferior ganan un 17 % menos.

Gráfico 2.13 (extracto de la Tabla A4.1)

Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2022)

Por nivel de formación de la población de 25 a 64 años (segunda etapa de educación secundaria = 100)



Nota: los datos de España, Finlandia, Irlanda e Italia están referidos a 2021. Los datos de Francia a 2019 y de Grecia a 2018. Los datos de ingresos de los adultos con segunda etapa de educación secundaria incluyen también a los ingresos de los adultos con postsecundaria no terciaria en Colombia, Francia e Italia. Países ordenados en orden decreciente de la ventaja en los ingresos de la población adulta con educación terciaria.

Las personas con estudios de educación terciaria perciben retribuciones más elevadas que aquellas con estudios de la segunda etapa de educación secundaria, un 56 % en la media de los países de la OCDE y un 52 % en los países de la UE25. Mientras, la población con un nivel de estudios inferior a la segunda etapa de educación secundaria dispone de ingresos menores que quienes efectivamente han finalizado dicha etapa (Gráfico 2.13): en la OCDE ganan un 18 % menos y en la UE25 un 16 % menos.

España presenta una relación entre los salarios y el nivel educativo similar a la de las medias internacionales. Los ingresos de un titulado en educación terciaria son un 51 % más altos que los de un titulado en la segunda etapa de educación secundaria, diferencia similar a las medias internacionales. Asimismo, los trabajadores con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de educación secundaria perciben un 17 % menos de ingresos que los que sí completaron dicha etapa, entre los valores medios de la OCDE y la UE25.

Sin embargo, en el contexto internacional se aprecian variaciones importantes entre países, sobre todo en la comparación de la población adulta con estudios terciarios y la de aquellos que como máximo han alcanzado estudios de segunda etapa de educación secundaria. La posesión de una titulación de educación terciaria supone en países como Brasil, Chile o Colombia tener salarios que son más de 3 veces los de aquellos que no alcanzan el nivel de segunda etapa de secundaria. En países como Alemania, Estados Unidos o Portugal los salarios de la población con educación terciaria superan el doble que el de quienes poseen el nivel inferior de educación. La ventaja de haber adquirido educación terciaria respecto de no alcanzar estudios de segunda etapa de secundaria es menor en países como Noruega, Suecia o Finlandia, aunque siguen siendo más de un tercio superiores a los de aquellos que como máximo tienen un nivel de primera etapa de educación secundaria (Tabla A4.1, *Education at a Glance 2024*).

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 15 % con respecto a la población con nivel de segunda etapa de secundaria, aunque se aprecian excepciones, por encima del 25 %, en Alemania, Brasil, Chile, Colombia y Reino Unido. El nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria no supone una desventaja significativa en Finlandia (Gráfico 2.13).

Disparidades en los ingresos según la edad

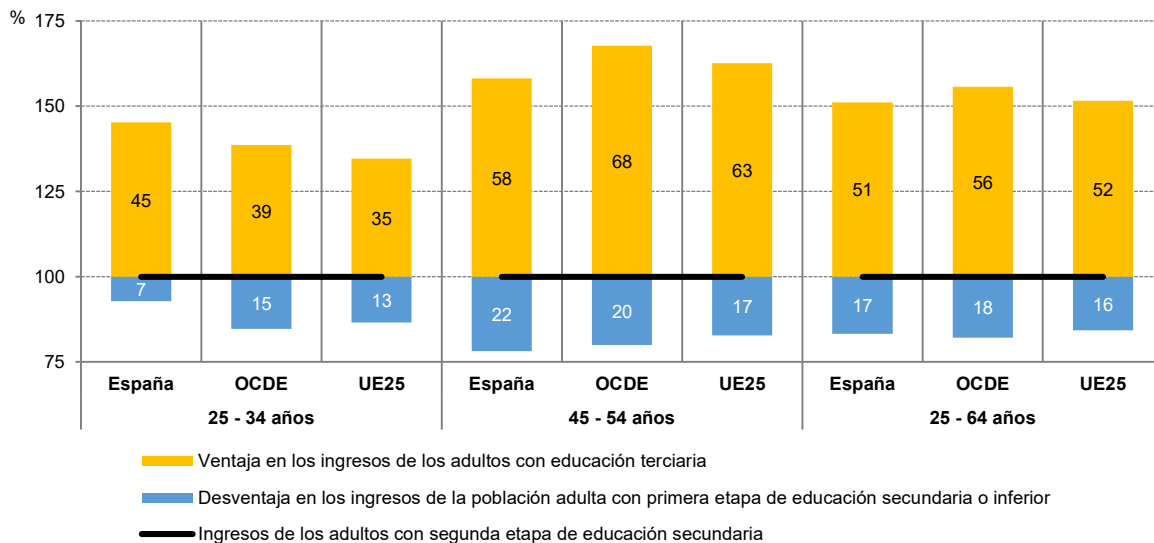
La diferencia salarial aumenta con la edad. En España, la población joven de entre 25 y 34 años con educación terciaria gana un 45 % más que aquella con nivel de segunda etapa de educación secundaria. Esta diferencia aumenta a un 58 % en el rango de edad de 45 a 54 años.

La diferencia salarial basada en el nivel educativo tiende a aumentar con la edad. Para la media de países OCDE, una persona entre 25 y 34 años con nivel de educación terciaria gana un 39 % más que los que tienen nivel de segunda etapa de educación secundaria, mientras que los que no han alcanzado este último nivel educativo ganan un 15 % menos. En el rango de edad de 45 a 54 años, las diferencias aumentan hasta un 68 % y un 20 %, respectivamente. En España, la diferencia salarial aumenta también con la edad. Los jóvenes de entre 25 y 34 años con nivel de educación terciaria ganan un 45 % más que aquellos con nivel de segunda etapa de educación secundaria, mientras que para el grupo de 45 a 54 años esta diferencia aumenta hasta el 58 %. La desventaja de aquellos que no han alcanzado la segunda etapa de educación secundaria también crece desde el 7 % para el grupo de edad de 25 a 34 años al 22 % para el grupo de 45 a 54 años. La media de la UE25 sigue un comportamiento similar.

Gráfico 2.14 (extracto de la Tabla A4.1)

Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo, por grupos de edad (2022)

Por nivel de formación de la población de diferentes rangos de edades (segunda etapa de educación secundaria = 100)



Disparidades en los ingresos según el género y nivel educativo

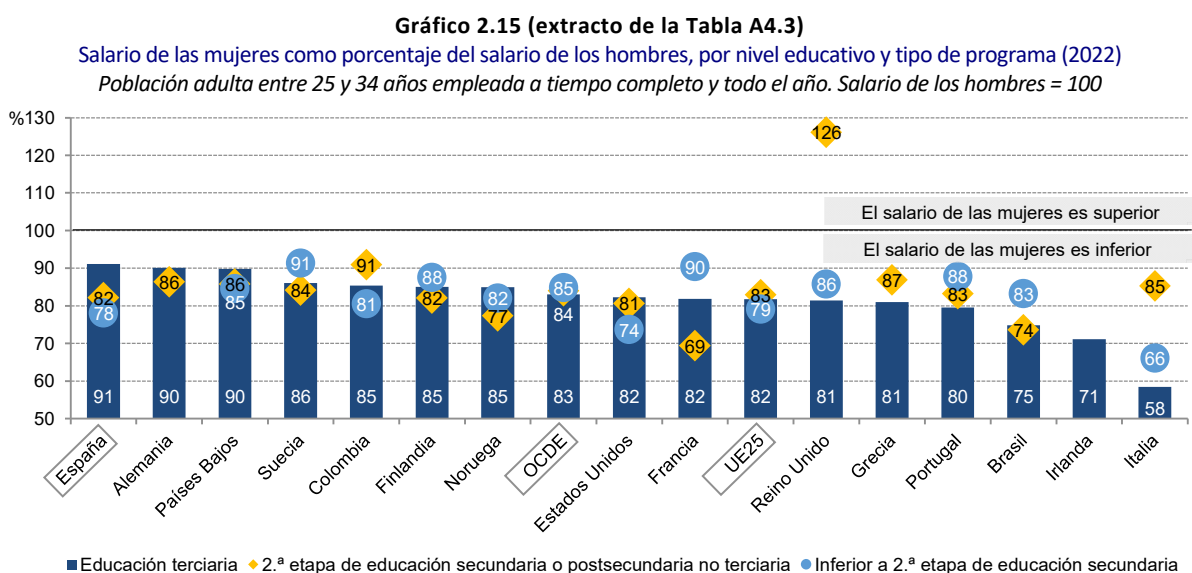
A pesar de que un mayor nivel educativo reduce las disparidades de género en las tasas de empleo (Gráfico 2.9), la brecha salarial entre hombres y mujeres no experimenta cambios significativos asociados al nivel de educación. De media para los países de la OCDE, el salario medio de las mujeres jóvenes (de 25 a 34 años) con educación terciaria que trabajan a tiempo completo durante todo el año alcanza el 83 % del salario de los hombres en las mismas condiciones. Si el nivel educativo de las mujeres es el de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, el porcentaje es del 84 %, mientras que, si el nivel educativo es inferior a la segunda etapa de educación secundaria, el porcentaje es del 85 %. Por lo tanto, la brecha salarial no se reduce significativamente cuando crece el nivel de educación. Cabe señalar que el análisis se centra únicamente en la población adulta que trabaja a tiempo completo durante todo el año para mejorar la comparabilidad. Los resultados no pueden generalizarse al conjunto de la

población activa, donde las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de trabajar a tiempo parcial y la brecha es aún más grande.

En España, entre la población de 25 a 34 años, las mujeres con educación terciaria ganan el 91 % del salario medio de los hombres en su misma situación, una situación más favorable que en la media de países OCDE donde las mujeres ganan un 83 % del salario de los hombres.

En España, sin embargo, sí existe una relación positiva entre el nivel educativo y una menor brecha salarial, puesto que los porcentajes varían entre el 91 % para las mujeres con educación terciaria, el 82 % para las mujeres con segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y el 78 % para las mujeres con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria. Es destacable que para la educación terciaria la brecha de género sea la más reducida de los países analizados, aunque para el nivel educativo inferior a segunda etapa de secundaria la brecha es ligeramente superior a la de las medias internacionales. De entre los países analizados, solamente las mujeres jóvenes de Reino Unido y nivel educativo de segunda etapa de educación secundaria tienen unos ingresos superiores (+26 %) que sus homólogos masculinos.

La brecha salarial entre hombres y mujeres puede atribuirse a diferencias en las oportunidades de desarrollo profesional; las mujeres tienen menos probabilidades que los hombres de ser promocionadas o de recibir aumentos salariales significativos al cambiar de empresa. Además, las interrupciones en la carrera profesional de las mujeres en torno a la edad de maternidad siguen siendo un factor clave en las disparidades salariales entre géneros en muchos países de la OCDE (OECD, 2022e). Es más probable que las mujeres opten por trayectorias profesionales menos competitivas y busquen mayor flexibilidad laboral para atender sus responsabilidades familiares, lo que resulta en ingresos inferiores en comparación con los hombres con el mismo nivel educativo.



Nota: los datos de Finlandia, Irlanda e Italia están referidos a 2021. Los datos de Francia a 2019 y de Grecia a 2018.

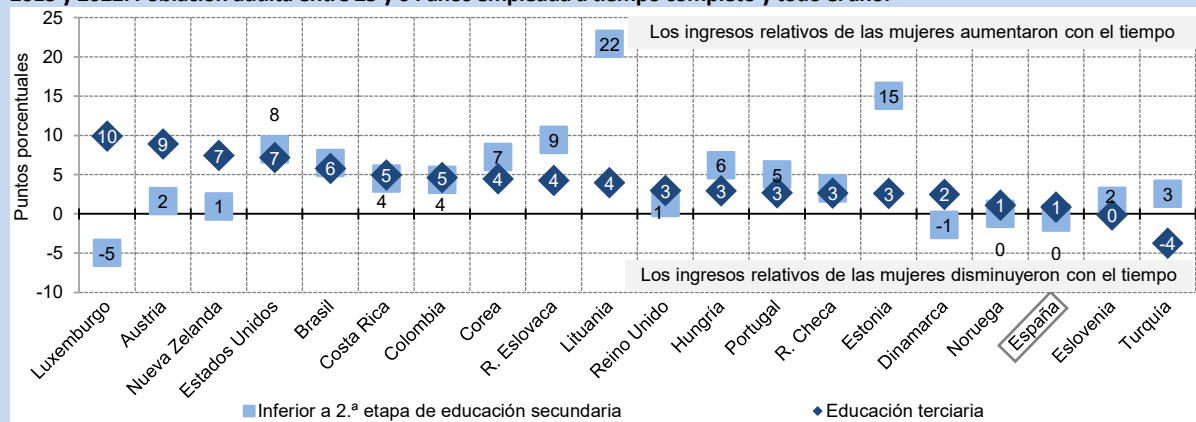
Al analizar los diferentes grupos de edad (Tabla A4.3, *Education at a Glance 2024*), se observa que la brecha de género en los ingresos es menor entre la población más joven. De media en los países de la OCDE, las mujeres con educación terciaria de 25 a 34 años ganan el 83 % del salario medio de los hombres. Este porcentaje disminuye al 78 % en el grupo de 35 a 44 años, y al 76 % entre los de 45 a 54 años. Este patrón se repite en otros niveles educativos, aunque no en todos los países. En España, la diferencia salarial entre mujeres y hombres también tiende a aumentar con

la edad. Por ejemplo, en el nivel de educación terciaria, las mujeres de 25 a 34 años ganan un 91 % del salario de los hombres, cifra que disminuye al 86 % en el rango de 35 a 44 años, al 79 % entre los 45 y 54 años, para luego reducirse la brecha en el grupo de 55 a 64 años, donde las mujeres perciben el 85 % de los ingresos de los hombres.

Cuadro 2.3. Evolución del salario de las mujeres

Muchos países han introducido políticas nacionales para reducir las disparidades salariales entre hombres y mujeres, incluidas medidas concretas como la transparencia salarial (OECD, 2017b). El Gráfico A destaca la reducción general de la brecha salarial entre hombres y mujeres entre 2013 y 2022. Sin embargo, la medida en que ha cambiado la brecha de género varía según los países y los niveles educativos. En la mayoría de los países, la brecha salarial entre hombres y mujeres se ha reducido más en el caso de los adultos sin titulación de segunda etapa de educación secundaria.

Gráfico A (extracto de la Figura A4.2) Cambio en el salario de las mujeres como porcentaje del salario de los hombres entre 2013 y 2022. Población adulta entre 25 y 64 años empleada a tiempo completo y todo el año.



El caso más significativo es el de Estonia y Lituania, países donde la brecha salarial entre hombres y mujeres se ha reducido 15 y 22 puntos porcentuales, respectivamente, en el nivel inferior a segunda etapa de secundaria. En el caso opuesto, con un incremento de la diferencia salarial entre los dos géneros para el nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria, se encuentran Luxemburgo y Dinamarca. Entre la población con nivel educativo de terciaria, la brecha de género se ha cerrado más de 7 puntos porcentuales en Luxemburgo, Austria, Nueva Zelanda y Estados Unidos. Sin embargo, ha aumentado 4 puntos porcentuales en Turquía. En España, y para la población de los dos niveles educativos estudiados, no se detecta una evolución significativa a la hora de reducir la brecha salarial de hombres y mujeres entre los años 2013 y 2022.

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador A4.

Distribución de salarios entre los trabajadores, por nivel de educación

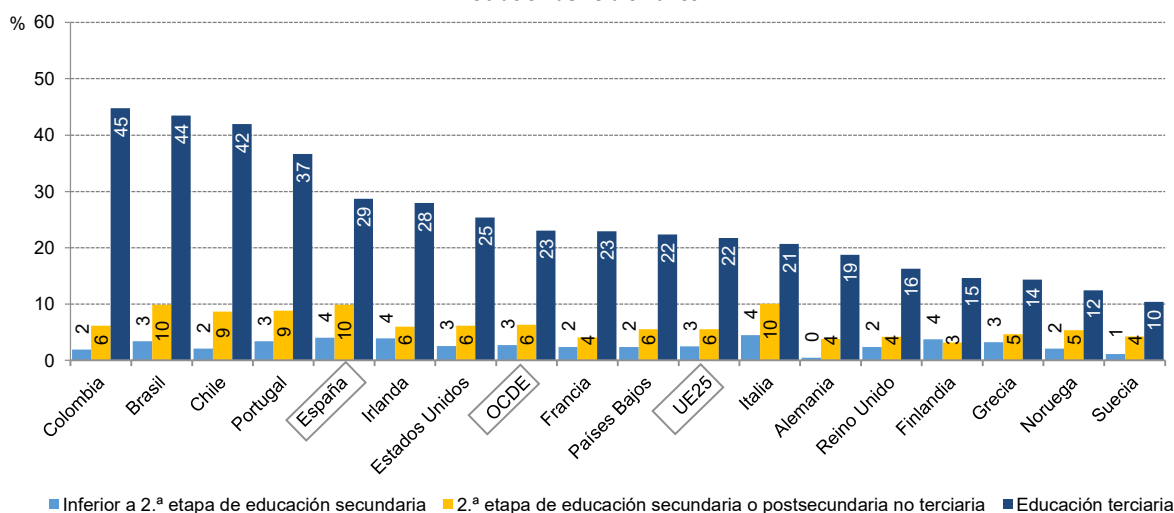
La disparidad de ingresos relacionada con el nivel educativo se puede evaluar también mediante la representación de la distribución de los salarios en relación con la mediana general de ingresos de un país. La mediana general se calcula considerando el salario de todos los trabajadores, tanto los que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

La probabilidad de tener un salario por encima de la mediana general aumenta con el nivel educativo alcanzado. De media en los países de la OCDE, el 26 % de los trabajadores a tiempo completo o parcial con nivel de estudios inferior a la segunda etapa de educación secundaria tienen un salario superior a la mediana general de la OCDE, frente al 42 % de los que tienen un nivel de estudios de segunda etapa de educación secundaria y el 69 % de los que tienen un nivel de educación terciaria. En España, estos porcentajes son del 31 %, 43 % y 64 %, respectivamente (Tabla A4.2, *Education at a Glance 2024*).

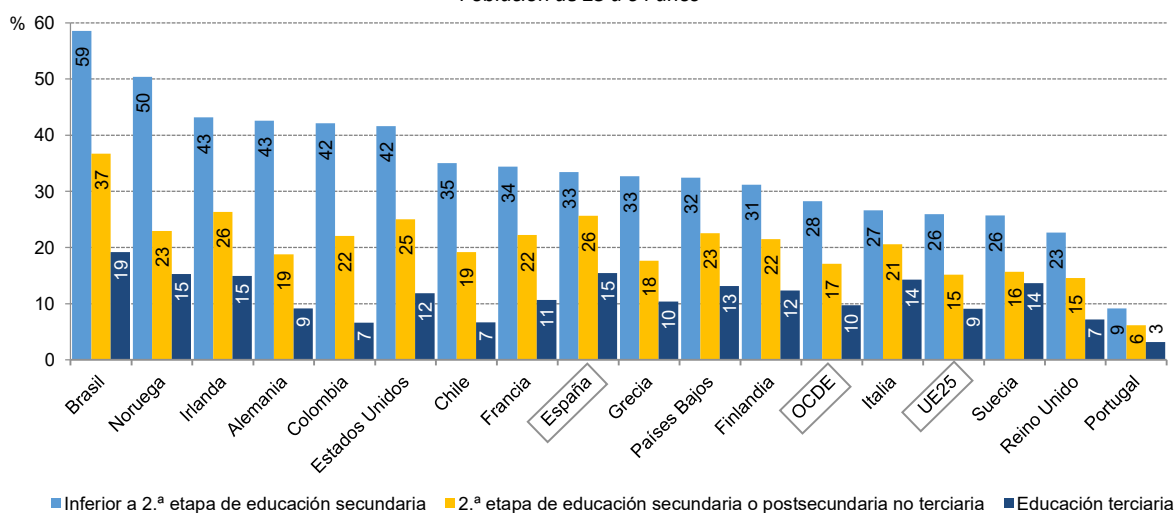
Las diferencias por nivel educativo son mayores cuando se restringe a la proporción de trabajadores que ganan más del doble de la mediana. En los países de la OCDE, el 23 % de los trabajadores con estudios superiores ganan más del doble de la mediana, frente a solo el 6 % de los que tienen estudios de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria y el 3 % de los que tienen estudios inferiores a segunda etapa de secundaria. En España, los porcentajes son más altos: 29 % para la población con nivel de educación terciaria, 10 % para aquellos con nivel de segunda etapa de secundaria y 4 % para quienes tienen un nivel inferior a la segunda etapa de secundaria (Gráfico 2.16a).

Gráfico 2.16 (extracto de la Tabla A4.2)

a. Porcentaje de la población que percibe unos ingresos superiores al doble de la mediana, según el nivel educativo (2022)
Población de 25 a 64 años



b. Porcentaje de la población que percibe un salario inferior a la mitad de la mediana, según el nivel educativo (2022)
Población de 25 a 64 años

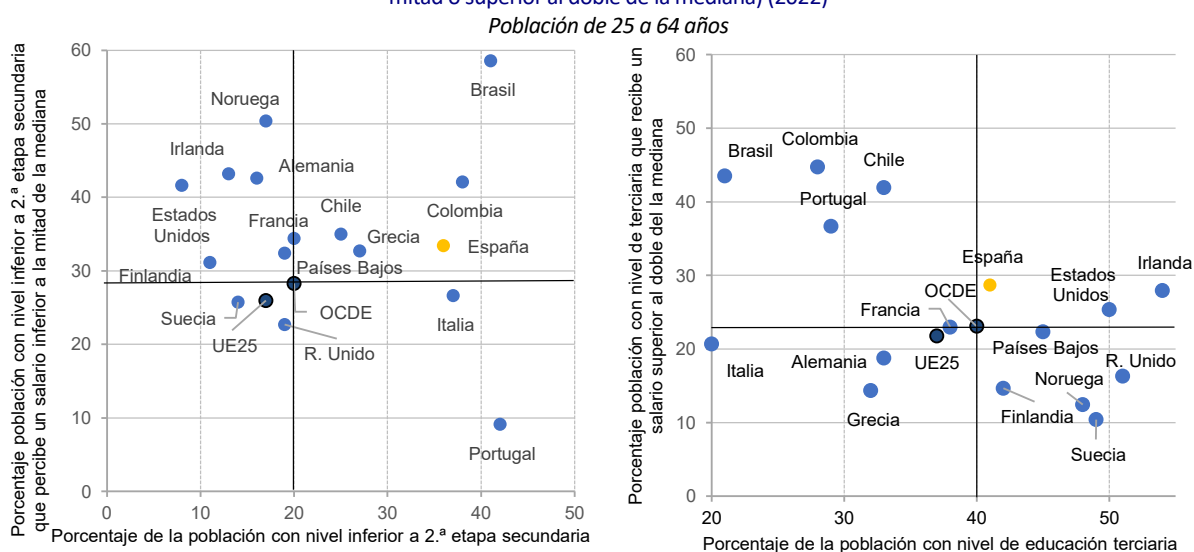


Nota: los datos de Alemania, Finlandia, Irlanda e Italia están referidos a 2021. Los datos de Francia a 2019 y de Grecia a 2018.

El análisis de la población con un salario inferior a la mitad de la mediana también muestra diferencias significativas por nivel educativo (Gráfico 2.16b). En la media de países OCDE, el 28 % de los trabajadores con educación por debajo de la segunda etapa de educación secundaria ganan menos de la mitad de la mediana, comparado con el 17 % de los que tienen segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, y el 10 % de los que tienen educación terciaria. En España los porcentajes de población en estas circunstancias son ligeramente superiores, 33 % para la población con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de educación secundaria, 26 % si el nivel es de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria y 15 % si su nivel educativo es de terciaria.

Gráfico 2.17 (extracto de la Tabla A4.2)

Relación entre el porcentaje de población con un determinado nivel educativo e ingresos en relación a la mediana (inferior a la mitad o superior al doble de la mediana) (2022)



Los datos anteriores se deben analizar también en el contexto del nivel educativo de la población general (Gráfico 2.17). Países como Brasil o Colombia tienen una proporción relativamente pequeña de población adulta con educación terciaria, pero un alto porcentaje de ellos gana más del doble de la mediana, lo que sugiere que la educación terciaria produce un rendimiento salarial alto en estos países. Por el contrario, esos mismos países también tienen una importante proporción de trabajadores con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de educación secundaria, y muchos de ellos ganan la mitad o menos de la mediana, lo que indica una marcada desigualdad de ingresos basada en la educación. Por otro lado, países como Suecia o Reino Unido muestran una proporción relativa menor tanto de personas con educación terciaria que obtienen altos ingresos como de personas con menor nivel educativo que ganan poco. Esto sugiere que estos países tienen una distribución de ingresos más equitativa, donde los beneficios económicos de la educación están más uniformemente distribuidos entre la población. España, en relación a la OCDE, se encuentra en una posición ligeramente más desfavorable, con mayor proporción de población con educación terciaria e ingresos altos y de población con estudios inferiores e ingresos bajos.

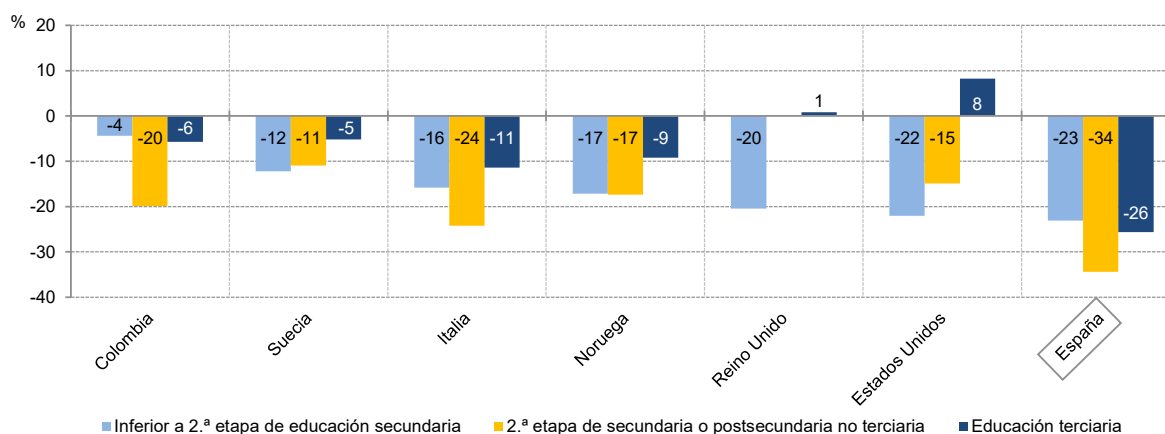
El aumento reciente en el coste de la vida afecta a toda la población, pero golpea con más fuerza a los trabajadores de bajos salarios, que a menudo tienen menos nivel educativo. Los trabajadores en el extremo inferior de los ingresos pueden tener problemas para mantenerse al día con la inflación, especialmente en países con salarios mínimos bajos en comparación con la mediana (OECD, 2022d; Balestra, C., D. Hirsch and D. Vaughan-Whitehead, 2023).

Disparidades en los ingresos según origen y nivel educativo

Las personas nacidas en el extranjero pueden enfrentarse a barreras sistémicas que dificultan su integración económica y limitan su capacidad para aprovechar sus cualificaciones educativas. Los adultos nacidos fuera del país pueden tener más dificultades que sus compañeros nativos para encontrar empleo debido a problemas como el no reconocimiento de titulaciones extranjeras, cualificaciones insuficientes, barreras lingüísticas o discriminación. En consecuencia, es más probable que acepten cualquier trabajo disponible, lo que a menudo se traduce en ingresos inferiores a los de sus homólogos nacidos en el país (OECD, 2023c).

Solo unos pocos países tienen datos disponibles y no hay un patrón común en las diferencias entre los ingresos de nativos y extranjeros, aunque son en general más altos entre la población nativa (Gráfico 2.18). En España, los extranjeros con nivel educativo de terciaria obtienen un 26 % menos de ingresos que sus homólogos nacidos en el país, si el nivel educativo es de segunda etapa de secundaria los ingresos son un 34 % inferiores y si es inferior a este nivel educativo, el salario es un 23 % menor. Sin embargo, en Estados Unidos, el salario de la población extranjera con educación terciaria es un 8 % superior que el de sus homólogos nativos. Esto puede indicar una mayor integración de la población inmigrante y sistemas de reconocimiento de titulaciones más efectivo.

Gráfico 2.18 (extracto de la Tabla A4.2)
 Porcentaje del salario de la población extranjera en relación al salario de la población nativa, por nivel educativo (2022)
 Población de 25 a 64 años empleada a tiempo completo y todo el año



Nota: los datos de Italia están referidos a 2021.

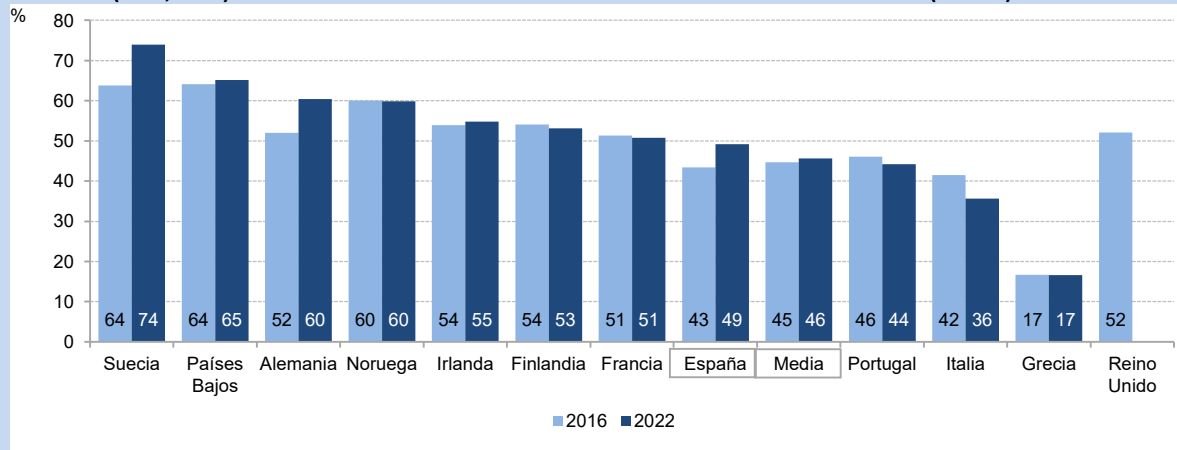
Cuadro 2.4. Participación de la población adulta en el aprendizaje permanente

Las cualificaciones requeridas en el mercado laboral están en constante evolución. Si bien la educación inicial es fundamental para equipar a los jóvenes con las competencias necesarias para integrarse con éxito en el mercado laboral, el aprendizaje continuo de los adultos sigue siendo esencial para ofrecer oportunidades de actualización y mejora de habilidades. Además, las inversiones en competencias serán cruciales a medida que las sociedades se adapten a los nuevos desafíos y demandas derivadas de la inteligencia artificial, así como para la construcción de una economía verde y resiliente (indicador A5, *Education at a Glance 2024*).

No obstante, no hay evidencia de un crecimiento significativo en la participación de la población adulta en actividades formativas. Entre 2016 y 2022, la participación en educación y formación, tanto formal como no formal, se mantuvo casi sin cambios en la media de los países de la OCDE y en proceso de adhesión con datos comparables de la Encuesta sobre Educación de Adultos de la UE (EU-AES). Sin embargo, la evolución varía según el país. España se destaca como uno de los países con mayor incremento en la participación, con un aumento de 6 puntos porcentuales (p.p.).

De manera similar, Suecia experimentó un aumento de 10 p.p. y Alemania de 8 p.p. Por el contrario, en algunos países seleccionados, como Italia y Portugal, la participación de la población adulta en formación disminuyó en 6 p.p. y 2 p.p., respectivamente, entre 2016 y 2022.

Gráfico A (extracto de la Tabla A5.1) Evolución de la participación de la población adulta en actividad de educación y formación (2016, 2022) Población de 25 a 64 años. Encuesta sobre Educación de Adultos de la UE (EU-AES)

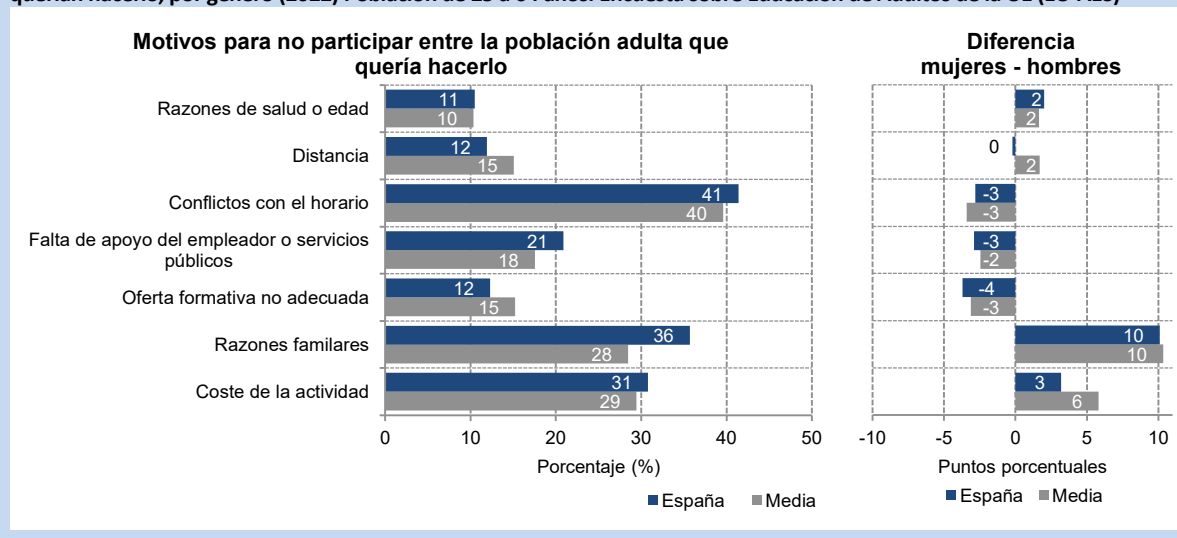


El aprendizaje de la población adulta generalmente adopta la forma de educación y formación no formales, a diferencia de la educación formal, que predomina en la educación inicial y es más común entre los jóvenes. La prevalencia de la educación y formación no formales en las actividades de aprendizaje de adultos se observa consistentemente en todos los países con datos disponibles. En la media de países con datos disponibles, el 42 % de las personas de entre 25 y 64 años reportaron haber participado en actividades de educación y formación no formales, mientras que solo el 7 % participó en educación y formación formales (Tabla A5.1, *Education at a Glance 2024*). En España, el 45 % de los adultos declara que la formación realizada es no formal, en contraste con el 10 % que participa en educación formal.

Razones para no participar en formación y aprendizaje permanente

Una parte importante de la población adulta se enfrenta a obstáculos que les impiden acceder a oportunidades de aprendizaje. Entre aquellos que desearían participar en formación, pero no lo hicieron, los conflictos de horarios son, con diferencia, el obstáculo más común. Este motivo fue citado por el 41 % de los encuestados en España y por el 40 % en la media de países.

Gráfico B (extracto de la Tabla A5.2) Motivos para no participar en la educación y la formación entre los adultos que querían hacerlo, por género (2022) Población de 25 a 64 años. Encuesta sobre Educación de Adultos de la UE (EU-AES)



Los costes representan otro obstáculo significativo para la participación de los adultos en el aprendizaje. De media, en los países que participaron en la EU-AES, así como en España, aproximadamente un tercio de las personas de entre 25 y 64 años que deseaban acceder a la educación y formación indicaron que no lo hicieron debido a este motivo. Sin embargo, en España, la segunda barrera más citada como obstáculo para la participación en formación son las razones familiares (36 %), siendo la tercera razón para la media de países (28 %). Las obligaciones familiares afectan de manera desproporcionada al acceso de las mujeres a la formación. Por término medio, en los países con datos disponibles, alrededor del 30 % de las mujeres citaron las obligaciones familiares como obstáculo para participar en el aprendizaje de adultos, frente al 20 % de los hombres. En España la diferencia es también de 10 puntos porcentuales.

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador A5.

2.2 Resultados sociales de la educación

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

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

Conciencia sobre el cambio climático y actitudes ante el medio ambiente

Abordar el cambio climático es uno de los retos más inmediatos e importantes de este siglo, y la educación es una fuerza fundamental a la hora de fomentar el interés sobre la protección del medio ambiente. La educación enfocada al medioambiente es primordial para que las personas con conciencia medioambiental tomen también los pasos necesarios para mitigar los efectos de sus acciones en el medio ambiente. Es necesario equipar a las personas con conocimientos sobre las causas y repercusiones del cambio climático. No se trata solo de crear conciencia; se trata de inculcar un sentido de responsabilidad y fomentar una actitud proactiva hacia prácticas sostenibles, y la educación, como ya se ha indicado en informes previos de la OCDE, puede ayudar a proveer de herramientas para analizar los retos asociados con el cambio climático y fomentar una mentalidad que impulse acciones individuales y colectivas hacia un futuro más ecológico y resiliente.

Comprender las perspectivas del alumnado sobre el cambio climático es crucial para evaluar su preparación para actuar. Las actitudes en favor del medio ambiente predicen y motivan acciones ambientales (OECD, 2022a). Medir los resultados educativos ambientales resulta complicado ya que las encuestas se centran en intenciones más que en comportamientos reales, y puede haber ideas equivocadas sobre el impacto de ciertos comportamientos. Además, los factores financieros e infraestructurales limitan las acciones individuales, que a menudo están ligadas a características sociodemográficas.

El marco de las 4 A (Conciencia, Reconocimiento, Actitudes y Acción)

El marco de las 4A (por su nombre original en inglés), ofrece una perspectiva global para evaluar las dimensiones cognitivas y conductuales que conforman la interacción de un individuo con el medio ambiente:

- Conciencia (*Awareness*) de los problemas ambientales se refiere a la comprensión y percepción que tiene un individuo de las situaciones ambientales, así como a su previsión de la evolución futura.
- Reconocimiento (*Acknowledgement*) de las cuestiones medioambientales se refiere a la norma social o el reconocimiento de las cuestiones medioambientales que conforman las perspectivas individuales.
- Actitudes (*Attitudes*) hacia las cuestiones medioambientales abarcan las emociones y creencias moderadas por el sistema de valores de un individuo que influyen en su actitud hacia las cuestiones medioambientales.
- Acción (*Action*) en cuestiones medioambientales es la expresión externa de las actitudes de un individuo a través de sus acciones y comportamientos a la hora de abordar los retos medioambientales.

Los datos de actitudes y acciones que se exponen a continuación proceden del estudio PISA 2018, realizado con estudiantes de 15 años, mientras que los datos sobre conciencia y reconocimiento provienen de la *European Social Survey* (ESS), el *International Social Survey Programme* (ISSP) y de encuestas nacionales realizadas a la población adulta.

Sensibilización y acciones medioambientales

Para calibrar la concienciación medioambiental es necesario evaluar el nivel de conocimiento de un individuo sobre la evidencia de los problemas climáticos o medioambientales, y cómo la percibe. Los estudiantes familiarizados con el cambio climático y el calentamiento global tienden a mostrar mayor sensibilidad y conciencia sobre el cambio climático y el calentamiento global. El resultado del estudio indica que la concienciación medioambiental está muy extendida entre los estudiantes de 15 años, pero solo una minoría afirma tomar medidas positivas para proteger el medio ambiente.

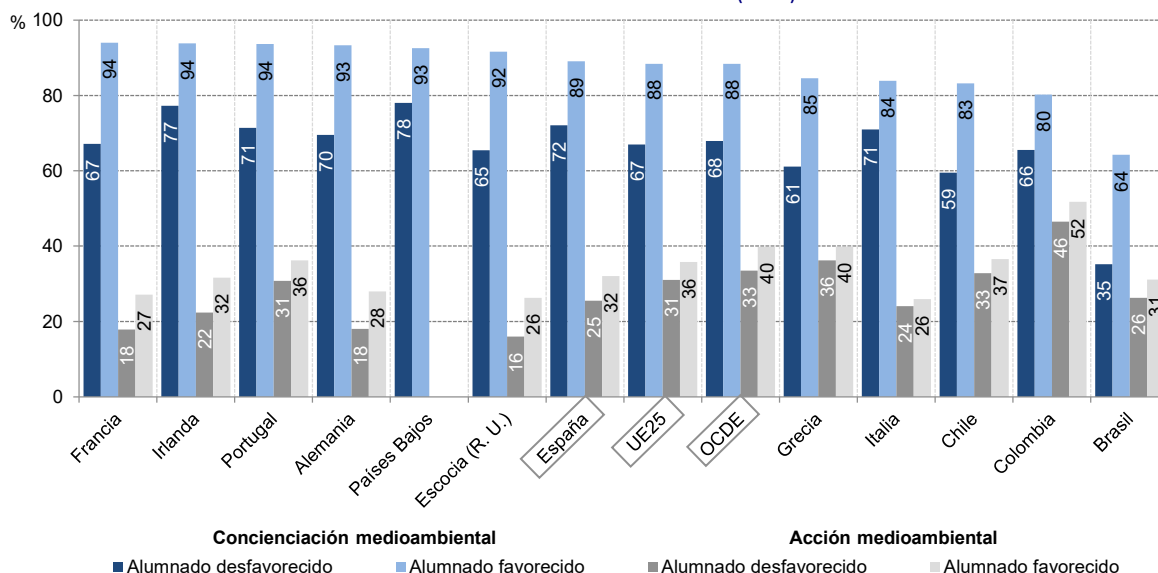
Tanto la concienciación como las acciones están relacionadas con el estatus socioeconómico. Por ejemplo, de media para los países de la OCDE, el 88 % de los estudiantes aventajados socioeconómicamente (se utiliza el índice ISEC, Índice Social, Económico y Cultural definido por PISA) afirma ser consciente del cambio climático mientras que el porcentaje baja al 68 % entre el alumnado desfavorecido. En Francia, Irlanda y Portugal están los porcentajes más altos de concienciación en estudiantes socioeconómicamente aventajados (94 %) y en Países Bajos e Irlanda (78 y 77 %, respectivamente) los porcentajes más altos entre los desaventajados. El siguiente país es España, con un 72 % del alumnado desaventajado concienciado sobre los problemas medioambientales.

La diferencia entre la sensibilidad para los estudiantes aventajados y desaventajados es de 21 puntos porcentuales (p.p.) para las medias internacionales de OCDE y UE25, mientras que en España es menor, de 17 p.p. Las máximas diferencias están en Brasil (29 p.p.), Francia (27 p.p.) y Escocia (RU) (26 p.p.).

Sin embargo, solo el 40 % del alumnado aventajado y el 33 % del desfavorecido declara realizar al menos una acción al año en favor del medio ambiente en la media de la OCDE. Esta diferencia de 7 puntos es mucho menor que la de sensibilización, lo que sugiere que el compromiso con la acción medioambiental es bastante bajo en todos los estratos socioeconómicos. Colombia es el país con mayor participación en acciones medioambientales entre el alumnado socioeconómicamente favorecido (52 %) y desfavorecido (46 %). España muestra porcentajes de

acción proambiental más bajos que las medias internacionales, 32 % para favorecidos y 25 % para los más desfavorecidos socioeconómicamente.

Gráfico 2.19 A (extracto de la Tabla A6.1)
 Concienciación sobre el cambio climático y el calentamiento global y participación en acciones proambientales, por estatus socioeconómico de los estudiantes (2018)



Nota: en orden decreciente de concienciación para alumnado con estatus socioeconómico más favorecido. No hay datos de Finlandia, Japón, Noruega, Suecia y Estados Unidos.

Reconocimiento y actitudes hacia el medio ambiente

El reconocimiento va más allá de la concienciación al integrar los conocimientos percibidos sobre el cambio climático y el medio ambiente en la perspectiva única del individuo. Se ha evaluado examinando las percepciones de los individuos sobre los retos medioambientales y las acciones que conducirán a la protección del medio ambiente.

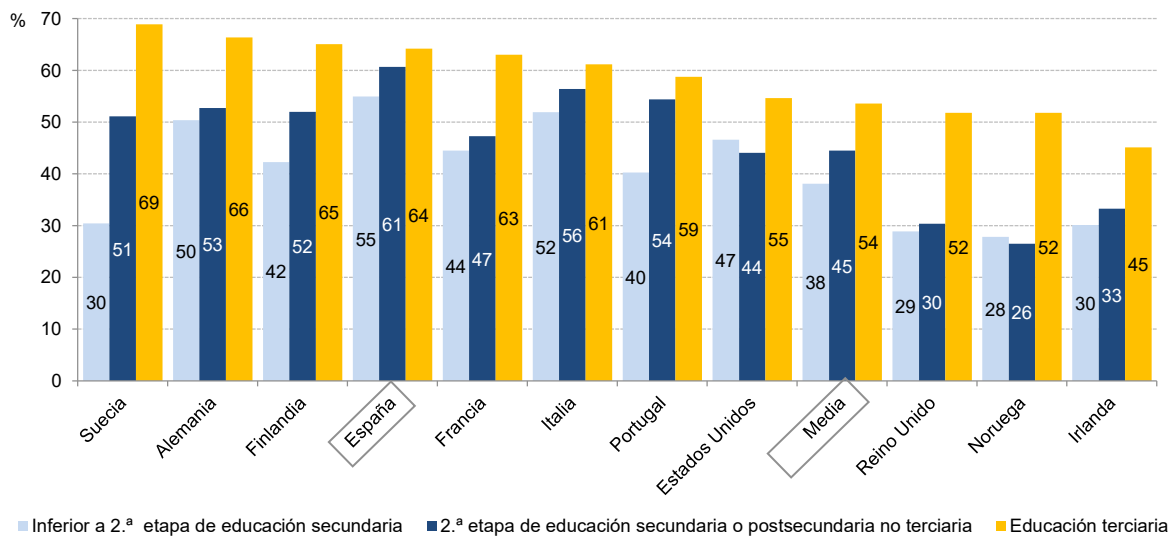
De media para los países OCDE que participan en la encuesta ESS de 2016, el 38 % de la población adulta con nivel inferior a la segunda etapa de secundaria reconoce que la actividad humana causa el cambio climático, comparado con el 45 % de aquellos que alcanzaron el nivel educativo de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria y con el 54 % de los que tienen nivel de terciaria. Este patrón se repite en prácticamente todos los países. España es uno de los países con mayores niveles de reconocimiento de que la actividad humana causa el cambio climático (55 %, 61 % y 64 %, respectivamente). Los países con mayor porcentaje de reconocimiento, junto a España, son Suecia, Alemania y Finlandia.

Atendiendo a la edad, en la mayoría de los países, la población joven de 18 a 24 años es más proclive a reconocer que la actividad humana es la causa del cambio climático (53 % de media) respecto de la población adulta de 25 a 64 años (46 % de media) (Tabla A6.2, *Education at a Glance 2024*). En España los porcentajes son más altos, 64 % y 59 %, respectivamente.

Las actitudes individuales son importantes ya que reflejan los emociones y creencias que forman el sistema de valores personal. En la encuesta a la población adulta se ha preguntado por el sentido personal de responsabilidad para contribuir a reducir el cambio climático. Los resultados son similares al anterior indicador, obteniendo los valores más altos de responsabilidad para los adultos con niveles educativos más altos. En este caso, de media, son los adultos de 25 a 64 años los que muestran más responsabilidad a la hora de implicarse personalmente. En la encuesta de 2016, aunque los jóvenes de 18 a 24 años tienen un mayor conocimiento de que los humanos son la causa del cambio climático, muestran menos motivación a la hora de contribuir a las soluciones.

Gráfico 2.20 (extracto de la Tabla A6.2)

Porcentaje de población adulta que reconoce que la actividad humana causa el cambio climático, por nivel educativo (2016)



Nota: los datos de Estados Unidos provienen de la International Social Survey Programme (ISSP). Países en orden decreciente de reconocimiento para población adulta con nivel de educación terciaria. No hay datos de Chile, Colombia, Grecia, Japón y Países Bajos.

2.3 Financiación de la educación

Los indicadores de financiación educativa permiten conocer qué recursos económicos dedica un país a su sistema educativo y de qué manera se distribuyen o utilizan. La financiación de la educación desempeña un papel importante a la hora de garantizar un acceso equitativo a una educación de alta calidad, y el análisis de la dinámica del gasto es crucial para comprender los retos que plantea lograr la equidad en la educación manteniendo al mismo tiempo la calidad. El análisis de estos indicadores ayuda a conocer el esfuerzo económico que realiza un país, el impacto del mismo en las perspectivas económicas y sociales o a identificar las políticas financieras más efectivas.

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

2.3.1 Gasto en educación por estudiante

El gasto por estudiante es una medida de la inversión en educación que tiene en cuenta el salario del profesorado, los sistemas de pensiones, las horas de enseñanza del profesorado y el tiempo de instrucción del alumnado, el coste del material de enseñanza, las instalaciones y el número de estudiantes escolarizados. Comprender el impacto de estos elementos es muy complejo además de difícil de establecer cuál es el nivel óptimo y las comparativas internacionales pueden proporcionar útiles puntos de referencia.

Durante 2021, España presenta un gasto total por estudiante en instituciones educativas de primaria a terciaria ligeramente inferior a la media de los países de la OCDE y de la UE25, que gastan 1,1 veces más.

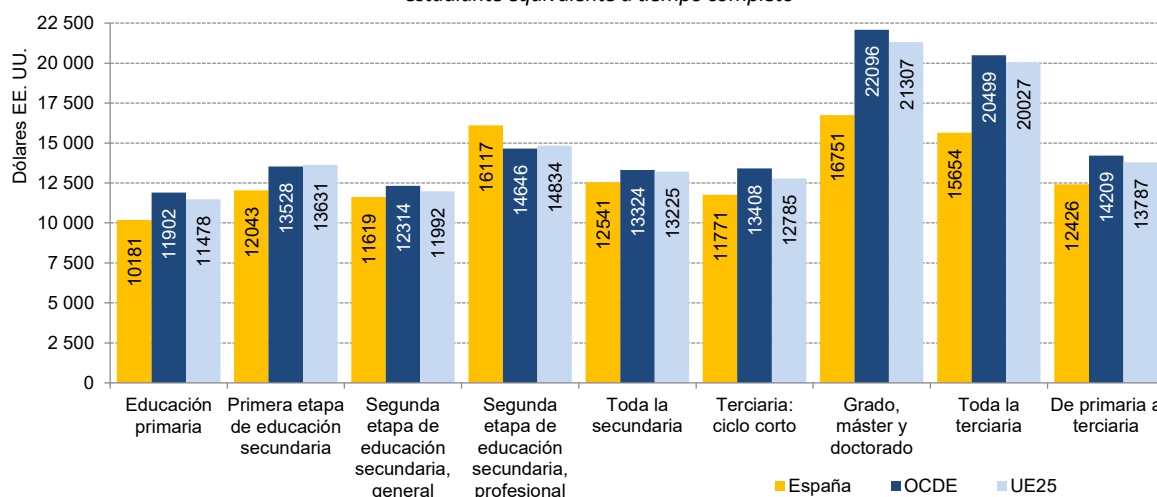
El gasto total por estudiante en instituciones educativas de primaria a terciaria (públicas, concertadas y privadas) fue en España, en 2021, de 12 426 dólares. En comparación, España tiene

un gasto total público y privado inferior a la media de la OCDE (14 209 dólares) y al de la UE25 (13 787 dólares). En la media OCDE se gasta 1,14 veces más y en la UE25, 1,11 veces más.

Gráfico 2.21 (extracto de la Tabla C1.1)

Gasto total anual (público y privado) por estudiante en instituciones educativas para todos los servicios, de educación primaria a educación terciaria (2021)

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



El Gráfico 2.21 muestra el gasto anual (público y privado) por estudiante en instituciones educativas, por etapa o nivel de educación. Se observa que el gasto aumenta acorde al nivel educativo. Así, para España, en educación primaria, fue de 10 181 dólares; en educación secundaria, de 12 541 dólares; y en educación terciaria, de 15 654 dólares. Por tanto, el gasto fue 1,23 veces mayor en educación secundaria que en educación primaria, mientras que, en educación terciaria, ascendió a 1,54 veces el de educación primaria. Las medias internacionales de la OCDE y de la UE25 muestran que se gasta 1,12 y 1,15 veces más, respectivamente, en secundaria que en primaria; y 1,72 y 1,74 veces más, respectivamente, en educación terciaria que en primaria.

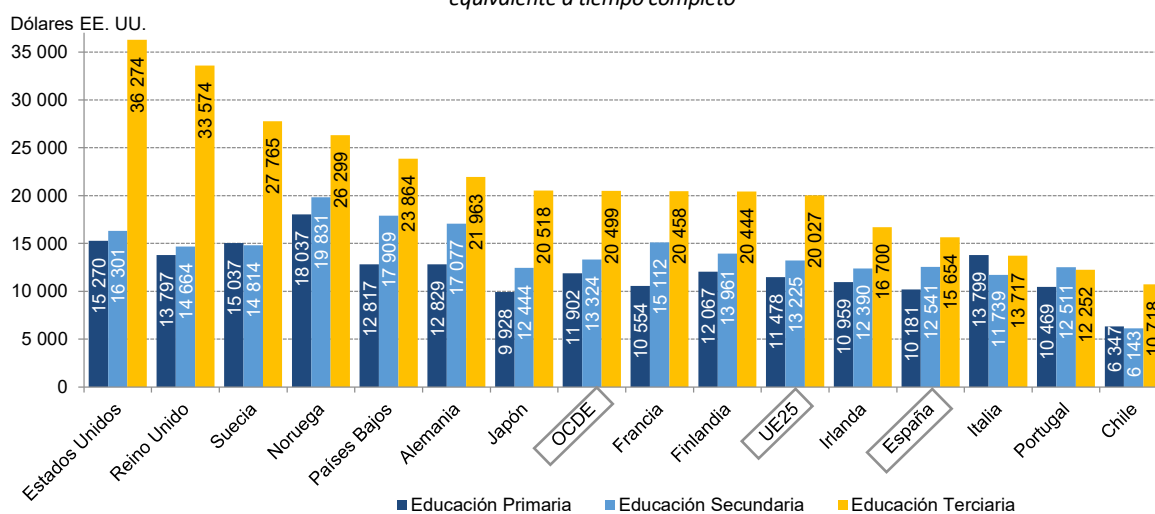
El gasto en el alumnado de educación secundaria se ve afectado especialmente por el tipo de programa, siendo generalmente mayor el gasto por estudiante en los programas profesionales, sobre todo en la segunda etapa de educación secundaria. En este nivel de educación, España gasta 16 117 dólares en los programas profesionales y 11 619 en los programas generales. En el primer caso, el gasto es superior al de las medias de la OCDE y la UE25, mientras que en segunda etapa de secundaria vía general el gasto es inferior (Gráfico 2.21).

En el Gráfico 2.22 puede verse un análisis más detallado de la variabilidad por país del gasto total anual por estudiante en instituciones educativas. El gasto en educación primaria varía entre los 18 037 dólares de Noruega y los 6347 dólares de Chile. Este gasto en Noruega es superior en un 77 % al de España, en Estado Unidos y Suecia el gasto es un 50 % superior y en países como Francia, Japón o Portugal el gasto por estudiante es similar. El nivel de gasto en educación secundaria en España es también menor que la media de la OCDE o la UE25, que gastan un 6 % y un 5 % más. Noruega y Países Bajos son los que más recursos económicos por estudiante dedican (58 % y 43 % más que en España respectivamente) y es aproximadamente el mismo que en Irlanda, Japón y Portugal. El nivel de educación terciaria es el que presenta las diferencias más importantes entre países, desde los 36 274 dólares de Estados Unidos (2,3 veces más que en España) hasta los 10 718 de Chile.

Gráfico 2.22 (extracto de la Tabla C1.1)

Gasto total anual (público y privado) por estudiante en instituciones educativas para todos los servicios, según nivel educativo en diferentes países (2021)

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



Nota: los datos de Colombia y Chile son de 2020. No se disponen datos de Brasil, Grecia y Colombia. Datos en orden decreciente de gasto en educación terciaria.

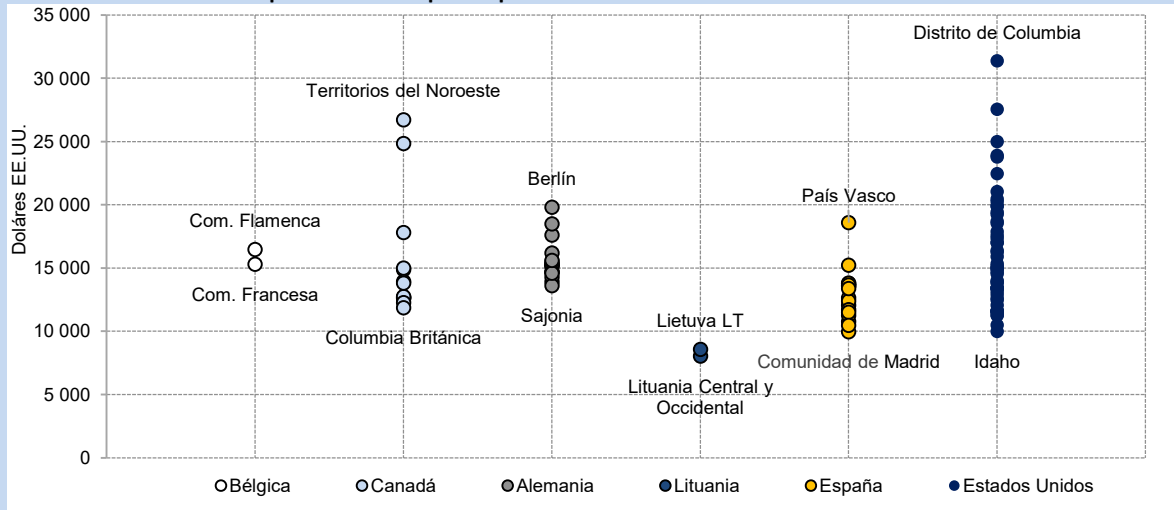
Cuadro 2.5. Variaciones regionales en gasto educativo por estudiante

En algunos países, los gobiernos locales o regionales juegan un papel crucial, y a veces predominante, en la financiación de la educación. Debido a las diferencias en la actividad económica entre regiones y municipios, estos pueden tener distintas capacidades para gestionar los recursos educativos. Aunque este desequilibrio puede mitigarse con el apoyo financiero del gobierno central (por ejemplo, asignando más fondos a las áreas más desfavorecidas mediante una fórmula de financiación), existen otros factores que también influyen. Por ejemplo, en las zonas rurales, donde las clases suelen ser más pequeñas, el gasto por alumno tiende a ser mayor, bajo las mismas condiciones. La interacción de estos factores puede generar variaciones significativas en el gasto por alumno dentro de un mismo país. Analizar el gasto regional por alumno puede ayudar a identificar posibles fuentes de desigualdad en el interior de los países y también permite hacer comparaciones internacionales: una región que destaca dentro de su país puede, sin embargo, estar rezagada a nivel global.

El Gráfico A revela una gran variación entre países, especialmente en aquellos donde el sistema de financiación está más descentralizado y existen más regiones. Por ejemplo, la financiación a nivel central es limitada en países como Alemania (3 %), Canadá (5 %), España (9 %) y Estados Unidos (12 %) (Indicador C4, *Education at a Glance 2024*). Las disparidades son más pronunciadas en Canadá y Estados Unidos que en Alemania y España. En España, la comunidad autónoma con mayor gasto por estudiante (País Vasco) invierte 1,8 veces más que la región con el menor gasto (Comunidad de Madrid). En Alemania, esta relación es de 1,5 entre regiones; en Canadá, de 2,3; y en Estados Unidos, el estado con el gasto por estudiante más alto gasta 3,1 veces más que el estado con el gasto más bajo.

En el Gráfico A se destacan también dos regiones que incluyen las capitales nacionales, Comunidad de Madrid y Berlín. Ambas presentan patrones opuestos en comparación con las tendencias nacionales. Aunque las capitales suelen ser centros administrativos y políticos, el gasto por estudiante en estas regiones está influido por una variedad de factores específicos que afectan la financiación.

Gráfico A (extracto de la Figura C1.5) Variación regional en el gasto total anual por estudiante en educación primaria y secundaria (2021) En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA), por nivel de educación sobre la base de equivalente a tiempo completo



Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador C1.

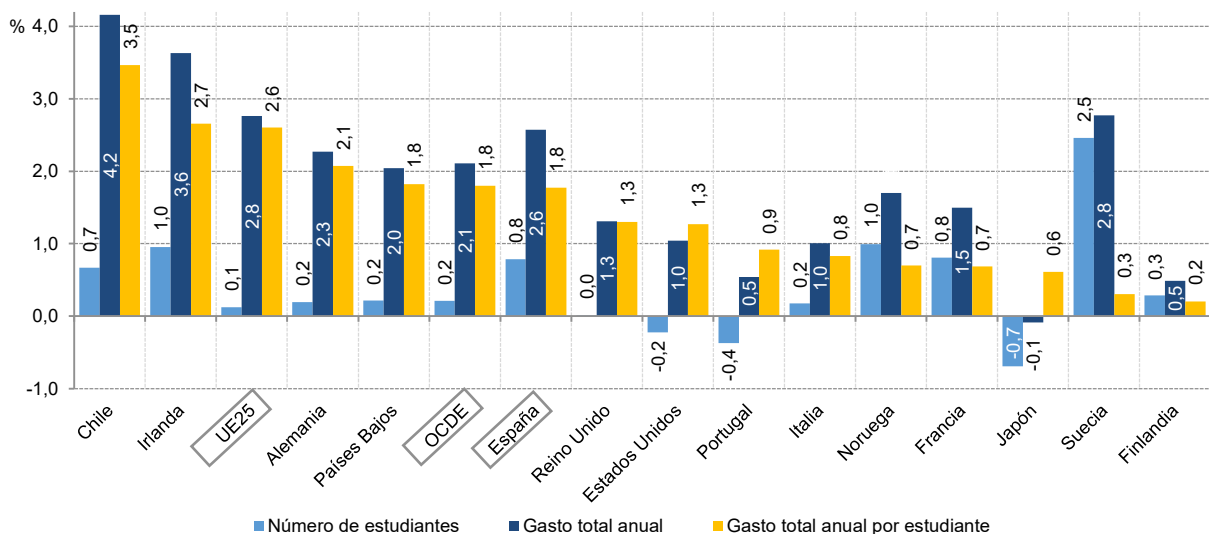
Evolución del gasto

Entre los años 2015 y 2021, España incrementó un 2,6 % el gasto total en educación, por encima de la media de la OCDE (2,1 %) y similar a la UE25 (2,8 %). El incremento del gasto total por estudiante fue en España del 1,8 %, igual a la media OCDE (1,8 %) y por debajo de la media de la UE25 (2,6 %).

Las variaciones en el gasto en instituciones educativas reflejan principalmente las fluctuaciones en el tamaño de la población en edad escolar, especialmente en los niveles de educación primaria y primera etapa de secundaria, donde la matriculación es casi universal, así como la asignación de fondos a los salarios del profesorado, que constituyen un componente clave del gasto educativo.

Gráfico 2.23 (extracto de la Tabla C1.3)

Variación media anual en el gasto total en instituciones educativas por estudiante a tiempo completo de educación primaria a educación terciaria (2015 a 2021)



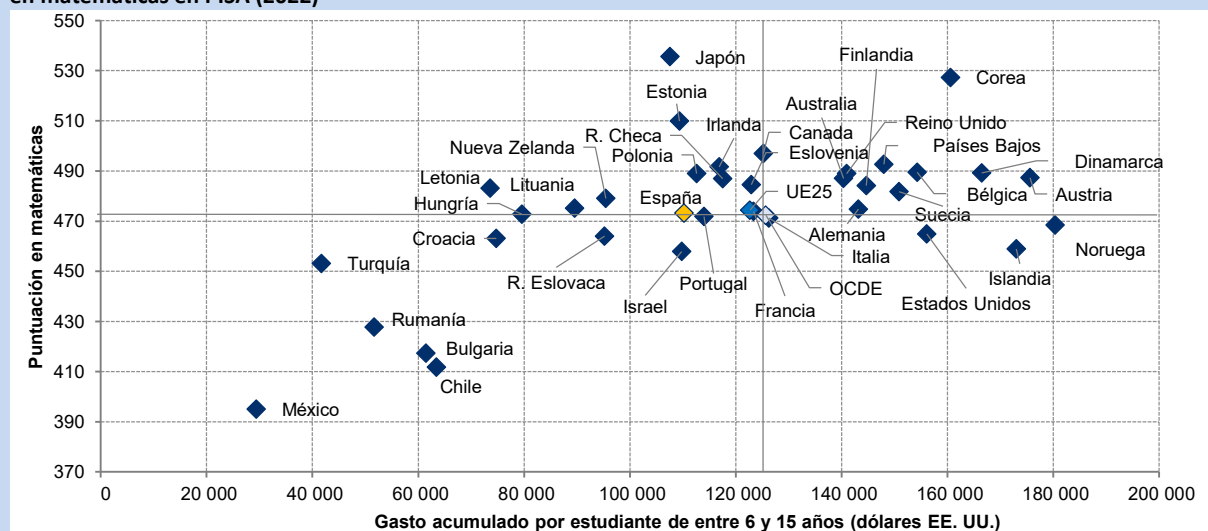
De media en los países de la OCDE, el gasto total en instituciones educativas, desde primaria hasta educación terciaria, por estudiante a tiempo completo aumentó un 1,8 % entre 2015 y 2021. Este incremento se debe a un aumento del gasto educativo (+2,1 %) y a un número de estudiantes que se mantuvo casi estable (+0,2 %). En España, el crecimiento del número de estudiantes fue mayor (+0,8 %), mientras que el gasto educativo creció un 2,6 % durante el mismo periodo, lo que resultó en un aumento del 1,8 % en el gasto por estudiante. En la media de los países de la UE25, el incremento en el gasto educativo fue ligeramente superior al de España (+2,8 %), mientras que el aumento en el número de estudiantes fue menor (+0,1 %), lo que llevó a un incremento del 2,6 % en el gasto por estudiante. Algunos países presentan situaciones más extremas. Por ejemplo, entre 2015 y 2021 se produjo un incremento del gasto total por estudiante del 3,5 % en Chile y del 2,7 % en Irlanda. Los menores incrementos por estudiante se dieron en Finlandia y Suecia, por debajo del 0,5 %.

Cuadro 2.6. Relación del gasto en educación y los resultados en PISA 2022

El Gráfico A ilustra la relación entre el rendimiento medio de los estudiantes en la prueba de competencia matemática de PISA 2022 y el gasto acumulado por estudiante entre los 6 y los 15 años. En general, un mayor gasto por estudiante tiende a estar asociado con una mejora en los resultados académicos, pero solo hasta cierto punto. Específicamente, en el contexto del rendimiento en matemáticas, existe una correlación positiva entre el gasto acumulado y el rendimiento medio, pero esta tendencia se mantiene solo hasta que se alcanza un umbral de aproximadamente 100 000 dólares por estudiante. Más allá de este umbral, una inversión adicional no muestra una relación clara o significativa con una mejora en el rendimiento de los estudiantes.

En el caso de España, con un gasto acumulado por estudiante inferior al de las medias internacionales, los resultados de los estudiantes en competencia matemática son similares a las medias.

Gráfico A (extracto de la Figura C1.6) Gasto acumulado por estudiante de entre 6 y 15 años (2021) y rendimiento medio en matemáticas en PISA (2022)



Por ejemplo, en Estados Unidos, el gasto acumulado por alumno entre los 6 y los 15 años supera los 150 000 dólares, lo que representa un 42 % más que en España. A pesar de esta diferencia en inversión, el rendimiento en competencia matemática de los estudiantes de 15 años en Estados Unidos no es significativamente mejor que el de los estudiantes en España. Un caso diferente es el de Japón, donde el gasto acumulado es un 30 % inferior al de Estados Unidos, pero los estudiantes obtienen un rendimiento significativamente superior. Esto evidencia que aumentar los recursos financieros para las instituciones educativas no soluciona por sí solo todos los

desafíos educativos. La clave radica en la asignación estratégica de los fondos, priorizando la calidad de la enseñanza.

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador C1.

2.3.2 Gasto público y privado por nivel de educación

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

Fuentes públicas y privadas de gasto en instituciones públicas y privadas de educación primaria

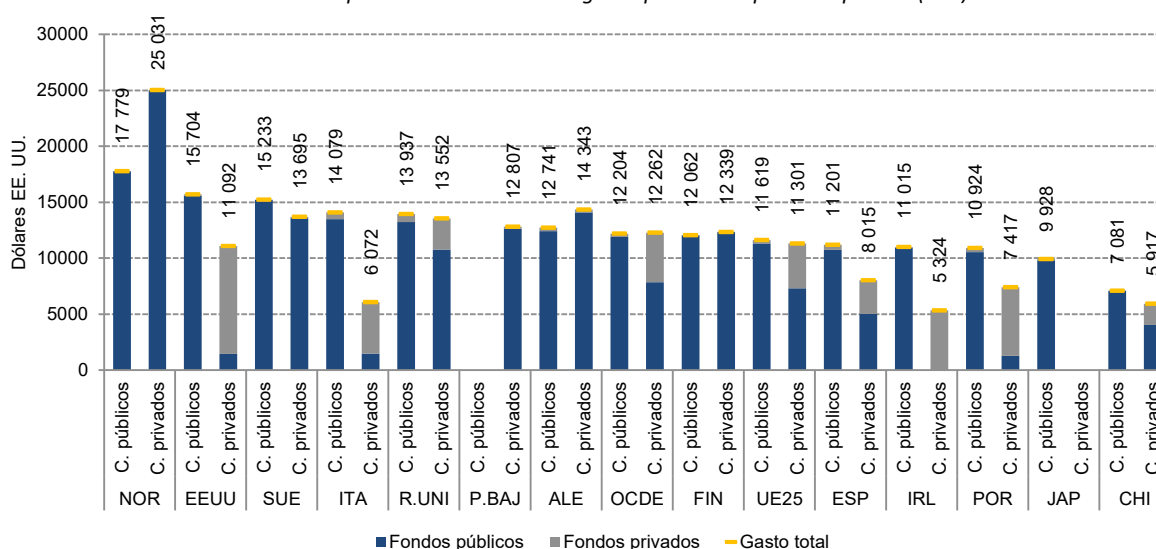
Garantizar que las personas tengan acceso a oportunidades de aprendizaje de alta calidad, independientemente de su origen, es la columna vertebral de un sistema educativo equitativo. Analizar los mecanismos de financiación de los distintos tipos de instituciones permite profundizar en las cuestiones de equidad. La educación pública, financiada y gestionada por entidades gubernamentales, está diseñada para ser accesible a todos los estudiantes. Por el contrario, las instituciones privadas suelen cobrar tasas de matrícula por programas que son gratuitos en las instituciones públicas, lo que crea barreras financieras al acceso.

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

Gráfico 2.24 (extracto de la Tabla C3.1)

Gasto por estudiante equivalente a tiempo completo en educación primaria, por tipo de institución y fuente de financiación (2021)

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



Nota: los datos de Japón de instituciones públicas corresponden a instituciones públicas y privadas unidas. Países en orden decreciente de gasto por estudiante en instituciones públicas.

De media en la OCDE, el gasto por estudiante en educación primaria es de 12 204 dólares al año en instituciones públicas y de 12 262 dólares en instituciones privadas, por encima de los datos de la UE25. En el caso de la media OCDE el gasto total por estudiante en instituciones privadas es ligeramente superior. Sin embargo, en España el gasto por estudiante en instituciones privadas es menor que en las públicas. En el caso de España son 11 201 dólares en las instituciones públicas frente a 8015 dólares en las privadas. Del gasto total en instituciones públicas en España, en educación primaria, las familias asumen el 4 % (452 dólares), mientras que, en las instituciones privadas, el gasto de las familias es el 34 % del total (2722 dólares) y el resto es asumido por fondos públicos destinados a centros privados. Otros países donde el gasto total por estudiante es menor en las instituciones privadas son Chile, Irlanda, Italia, Portugal, Reino Unido y Suecia (Gráfico 2.24).

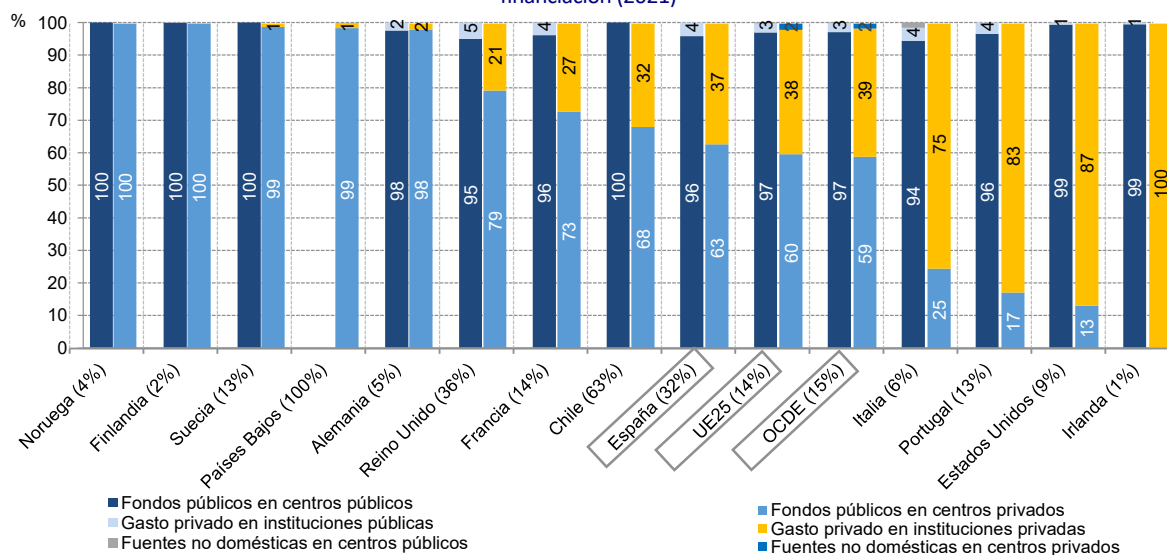
Los países con mayor gasto por estudiante en la enseñanza pública de primaria son Noruega (17 779 dólares) y Estados Unidos (15 704 dólares), seguidos de Suecia, Italia y Reino Unido (por encima de 13 900 dólares), mientras que el menor gasto por estudiante en instituciones públicas se da en Chile (7081 dólares). En ninguno de los países analizados, el gasto privado total en centros públicos es relevante, aunque alcanza el 4,0 % del total en España, Italia y Reino Unido.

El gasto por estudiante más elevado en la enseñanza privada de primaria se da en Noruega (25 031 dólares), Alemania (14 343 dólares), Suecia y Reino Unido, por encima de 13 000 dólares. Sin embargo, existe mayor variabilidad en la proporción que representa el gasto privado de las familias en estos estudiantes. Por ejemplo, en Finlandia, Noruega, Países Bajos o Suecia es irrelevante, alcanza el 34 % en España y supera el 75 % en Estados Unidos, Italia y Portugal.

El Gráfico 2.25 muestra ahora la distribución del gasto en educación primaria y cómo la financiación de los centros privados varía entre países. En algunos sistemas, los centros privados se financian de la misma manera que los centros públicos y pueden escolarizar a una gran parte de los estudiantes. En otros países, los centros privados requieren que las familias financien completamente la educación de sus hijos y escolarizan solo a una pequeña proporción de niños.

Gráfico 2.25 (extracto de la Tabla C3.2)

Distribución del gasto por estudiante equivalente a tiempo completo en educación primaria, por tipo de institución y fuente de financiación (2021)



Nota: entre paréntesis se muestra el porcentaje de alumnado escolarizado en centros privados de educación primaria. Países en orden decreciente de porcentaje de fondos públicos en centros privados.

En la media de países de la OCDE, el 15 % de los estudiantes de primaria está escolarizado en un centro privado, donde el 59 % del gasto necesario proviene de fondos públicos, el 39 % del gasto privado (familias y otras entidades) y el 2 % por fuentes no domésticas. En el caso de la UE25 los

porcentajes son muy similares. En España, que escolariza en el sector privado al 32 % del alumnado de educación primaria, el 63 % del gasto por estudiante en estos centros es asumido con fondos públicos, el 34 % corresponde a gasto de los hogares y el 3 % otras entidades privadas.

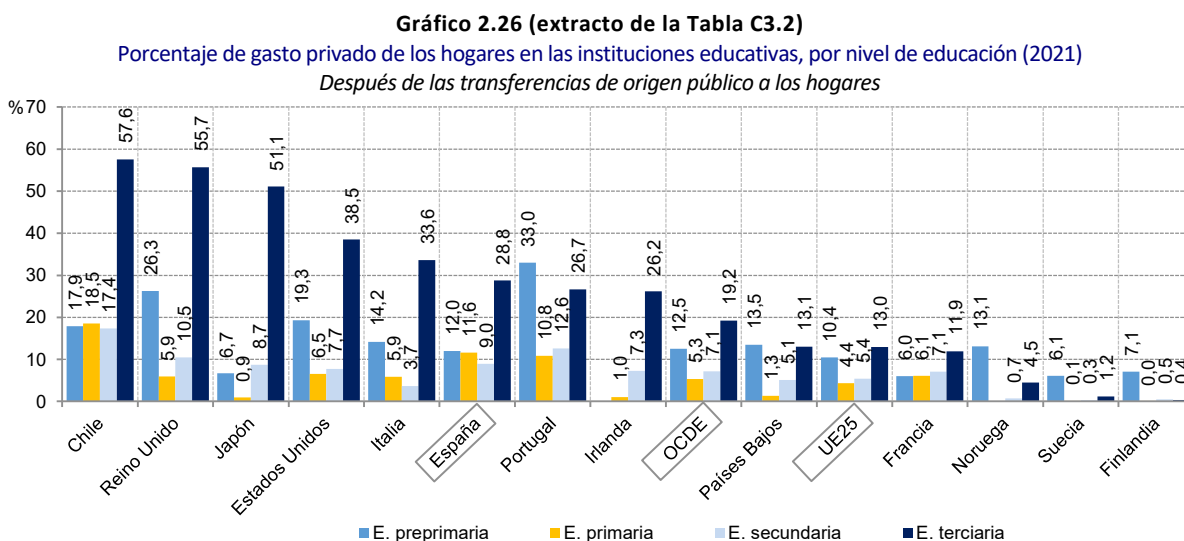
En países como Finlandia, Noruega o Suecia la financiación pública cubre prácticamente todos los costes de la enseñanza primaria privada, independientemente de la proporción de alumnado que escolariza. En estos países, los estudiantes de bajos recursos enfrentan menos barreras financieras para acceder a la educación privada. Sin embargo, los mecanismos de selección para ingresar a estas instituciones pueden afectar la diversidad socioeconómica en las escuelas.

Las barreras económicas son más importantes en países como Estados Unidos, Italia, Irlanda y Portugal, donde más del 75 % del gasto educativo en centros privados de primaria es asumido por las familias. Estos países escolarizan a una proporción relativamente baja de alumnado en centros privados, pero la dependencia de fuentes privadas puede hacer que aumente la concentración de estudiantes de orígenes privilegiados en las escuelas privadas.

El equilibrio entre fuentes públicas y privadas en los distintos niveles educativos

El gasto que asumen las familias se refleja en el gasto privado de los hogares (Gráfico 2.26). Los porcentajes más altos de gasto privado se observan en las etapas no obligatorias, como la educación preprimaria y la terciaria. En España, las familias cubren el 12 % de los gastos en educación preprimaria, un porcentaje similar al de la media de la OCDE (12,5 %) y ligeramente superior al de la UE25 (10,4 %). Para la educación primaria, el gasto familiar en España es del 11,6 %, y en secundaria es del 9 %. Estos porcentajes son mayores que los de la media de la OCDE (5,3 % en primaria y 7,1 % en secundaria) y también superiores a los de la UE25 (4,4 % en primaria y 5,4 % en secundaria).

La naturaleza no obligatoria de la educación infantil se refleja en mayores porcentajes de gasto por parte de los hogares. Los países con mayores porcentajes de gasto familiar en esta etapa son Portugal (33,0 %), Reino Unido (26,3 %) y Estados Unidos (19,3 %). En contraste, países como Francia y Suecia tienen porcentajes de gasto familiar en educación preprimaria inferiores al 6 %. En las etapas de educación primaria y secundaria, Noruega, Suecia y Finlandia destacan por tener menos del 1 % del gasto educativo asumido por las familias.



Nota: los datos de Grecia son de 2019. Brasil y Colombia no aportan datos.

En relación con la educación terciaria, el Gráfico 2.27 muestra datos sobre el gasto según las fuentes finales de financiación. Esto significa que los datos reflejan el gasto después de considerar

las transferencias del gobierno a los hogares, tales como préstamos estudiantiles, becas y otras ayudas.

España pertenece al grupo de países en los que el gasto medio de las familias varía entre el 12 % y el 34 %. En ellos, la enseñanza pública es mayoritaria y, en general, no es gratuita, aunque los precios de las matrículas sean sensiblemente menores que los de las privadas.

Existen tres grupos distintos de países. En un primer grupo figuran países como Chile, Reino Unido, Japón y Estados Unidos, en los que el gasto privado de los hogares varía entre el 58 % y el 38 % después de las transferencias. En estos países el alumnado suele tener que pedir préstamos para pagar sus estudios, los cuales tienen que ser devueltos, en general, tras la incorporación al mercado laboral. Estos valores de financiación privada tan elevados se relacionan con las altas tasas que el alumnado tiene que pagar para cursar los estudios terciarios.

Entre los seleccionados, hay un segundo grupo de países, al que pertenecen Italia, España, Portugal, Irlanda, Alemania, Países Bajos y Francia, en los que el gasto medio de las familias varía entre el 12 % y el 34 %. En ellos, la enseñanza pública es mayoritaria y, en general, no es gratuita, aunque los precios de las matrículas sean sensiblemente menores que los de las privadas.

Por último, hay un tercer grupo de países donde el gasto privado de los hogares en educación terciaria, que es pública, gratuita y mayoritaria, supone menos del 4,5 % del total. A este grupo pertenecen Noruega, Suecia o Finlandia.

Evolución de la distribución del gasto público y de los hogares en educación terciaria

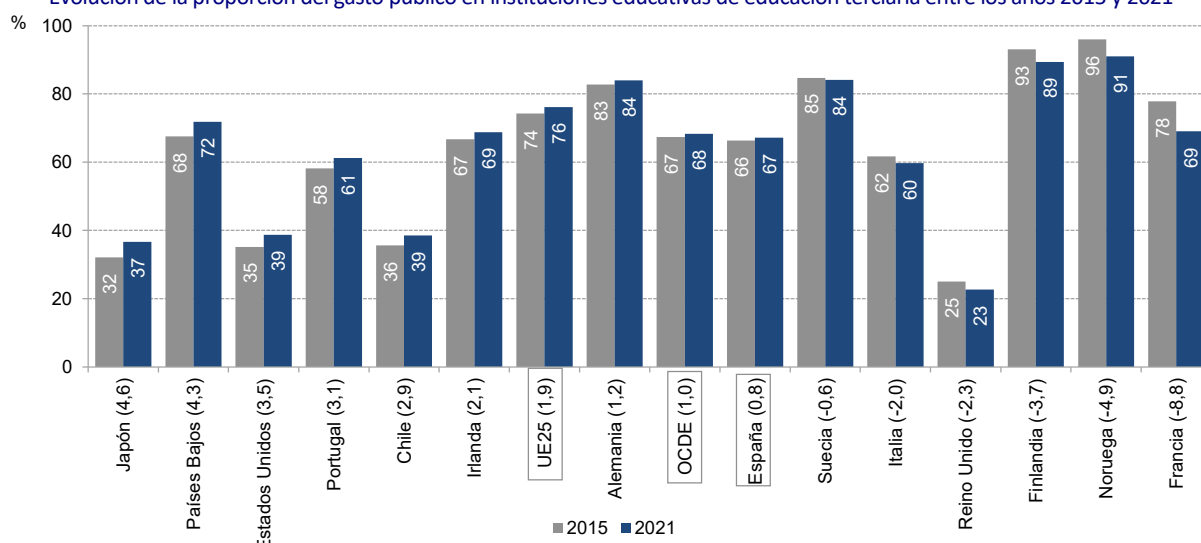
Entre 2015 y 2021, la proporción de gasto de público en educación terciaria ha aumentado en España del 66 % a 67 % (0,8 puntos porcentuales). Sin embargo, la distribución de gasto de los hogares no ha experimentado variación, siendo de un 29 % y superior a la de las medias internacionales.

Las tendencias en la distribución del gasto en educación terciaria ayudan a comprender los cambios en la carga financiera soportada por los hogares durante el acceso a la educación superior. El Gráfico 2.27 muestra la evolución de la proporción del gasto público en instituciones educativas de educación terciaria entre los años 2015 y 2021 para los países analizados en este informe, mientras que el Gráfico 2.28 muestra la evolución de la proporción del gasto de los hogares. En la media de los países de la OCDE aumenta la proporción del gasto público del 67 % al 68 % entre 2015 y 2021. Esto va unido a una disminución del gasto de los hogares del 21 % al 19 % (-1,7 puntos porcentuales).

Entre 2015 y 2021, la proporción de gasto de público en educación terciaria ha aumentado en España de 66 % a 67 % (0,8 puntos porcentuales). Sin embargo, la distribución de gasto de los hogares no ha experimentado variación, siendo de un 29 % y superior a la de las medias internacionales.

Gráfico 2.27 (extracto de la Tabla C3.3)

Evolución de la proporción del gasto público en instituciones educativas de educación terciaria entre los años 2015 y 2021

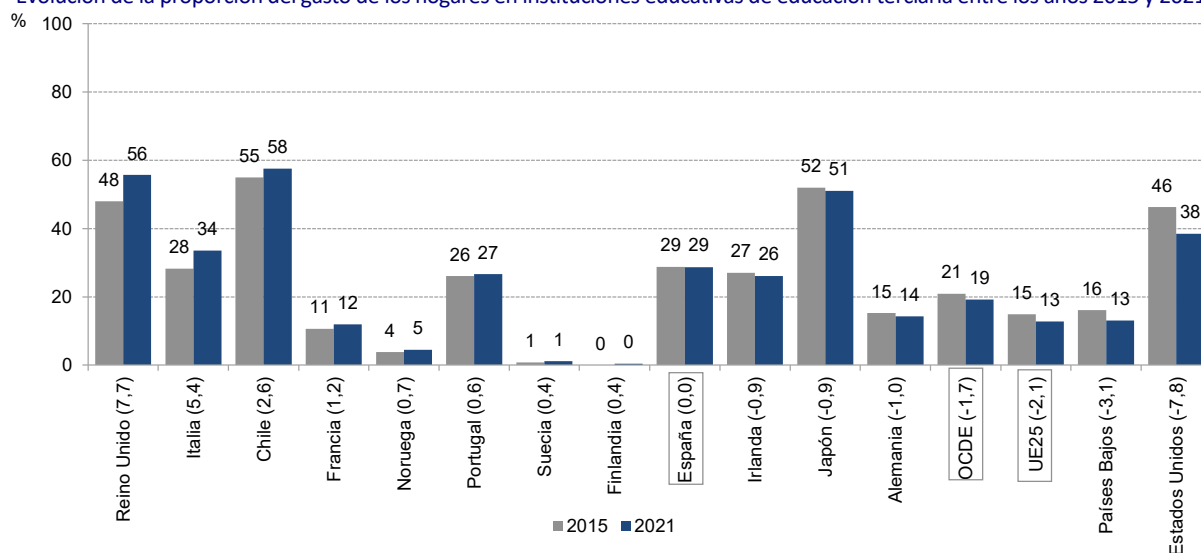


Nota: países ordenados de mayor a menor crecimiento de la distribución relativa del gasto público en puntos porcentuales entre 2015 y 2021. Entre paréntesis, los puntos porcentuales de diferencia entre los porcentajes.

Algunos países han visto una disminución en el peso relativo de la contribución de las familias al gasto en educación terciaria. Por ejemplo, en Estados Unidos, este porcentaje ha bajado del 46 % de 2015 al 38 % de 2021, aunque sigue siendo uno de los más altos (Gráfico 2.28). En contraste, en países como Italia y Reino Unido, donde los hogares cubren más del 30 % del gasto en educación terciaria, ha habido un incremento relativo de más de 5 puntos porcentuales en esta contribución.

Gráfico 2.28 (extracto de la Tabla C3.3)

Evolución de la proporción del gasto de los hogares en instituciones educativas de educación terciaria entre los años 2015 y 2021



Nota: países ordenados de mayor a menor crecimiento de la distribución relativa del gasto de los hogares en puntos porcentuales entre 2015 y 2021. Entre paréntesis, los puntos porcentuales de diferencia entre los porcentajes. Los datos de Alemania se corresponden con el gasto privado total.

En Japón y Reino Unido, donde los hogares cubren más del 50 % del gasto en educación terciaria, los porcentajes de jóvenes de 25 a 34 años con educación terciaria son de los más altos, alcanzando el 65 % y el 60 %, respectivamente, como se mencionó en el capítulo 1. En contraste, en países como Finlandia, donde la educación terciaria es prácticamente gratuita para las familias, el porcentaje de jóvenes con este nivel educativo no supera el 40 %. Esto indica que la participación en la educación terciaria está influida por múltiples factores más allá de la inversión

financiera, como las normas culturales, las expectativas sociales, las políticas gubernamentales y las motivaciones individuales.

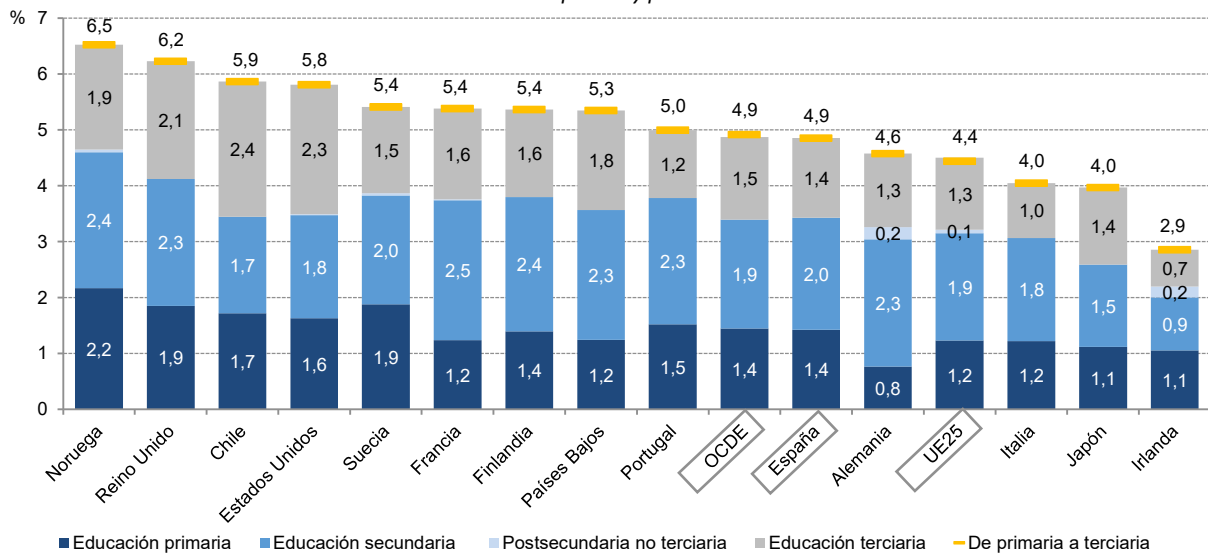
2.3.3 Gasto en educación en relación con el PIB

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

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE25, donde, en 2021, gastaron una media del 4,9 % y del 4,4 % de su PIB, respectivamente, en instituciones educativas de primaria a terciaria. En España, este porcentaje fue del 4,9 %.

Para todo el conjunto de los niveles educativos, el gasto total (público y privado) en las instituciones educativas como porcentaje del PIB aumentó en España desde un 3,9 % en 2005 hasta un 4,9 % en 2021 (Gráfico 2.29). Este porcentaje es superior al de los países de la UE25 (4,4 %) e igual al de la media de los países de la OCDE (4,9 %). Por encima del 6 % destacan países como Noruega y Reino Unido, frente a Irlanda que no llegan al 3 % de gasto total como porcentaje del PIB.

Gráfico 2.29 (extracto de la Tabla C2.1)
Gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB de educación primaria a terciaria (2021)
Gasto público y privado



Nota: los datos de Brasil, Colombia y Grecia no están disponibles.

España gasta una cantidad equivalente al 1,4 % de su PIB en el nivel de educación primaria, al 2,0 % en el nivel de secundaria y al 1,4 % en el nivel de terciaria, similares a los porcentajes de la media de países de la OCDE y superiores a los de la UE25.

Si se distingue entre los diferentes niveles educativos, en 2021, de media, el 3,4 % del PIB en los países OCDE se destina a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (1,4 % en educación primaria y 1,9 % en educación secundaria y postsecundaria no terciaria), mientras que el 1,5 % del PIB representa los gastos dedicados a la educación terciaria. En los países de la UE25

los porcentajes son del 3,2 % (1,2 % en educación primaria, 1,9 % en educación secundaria y 0,1 % en postsecundaria no terciaria) y 1,3 % del PIB en terciaria.

En España, el gasto público y privado en las instituciones educativas de educación primaria a secundaria representa en 2021 un 3,4 % del PIB (1,4 % en educación primaria y 2,0 % en educación secundaria) y un 1,4 % en educación terciaria. Estas cifras sitúan a España por encima de los porcentajes registrados en la media de los países de la UE25 en todos los niveles educativos y en una situación similar a las medias de la OCDE (Gráfico 2.29). En la comparación con el resto de países, España presenta un gasto como porcentaje del PIB superior al de Alemania, Italia o Japón, similar al de Portugal e inferior al de Francia, Suecia o Reino Unido.

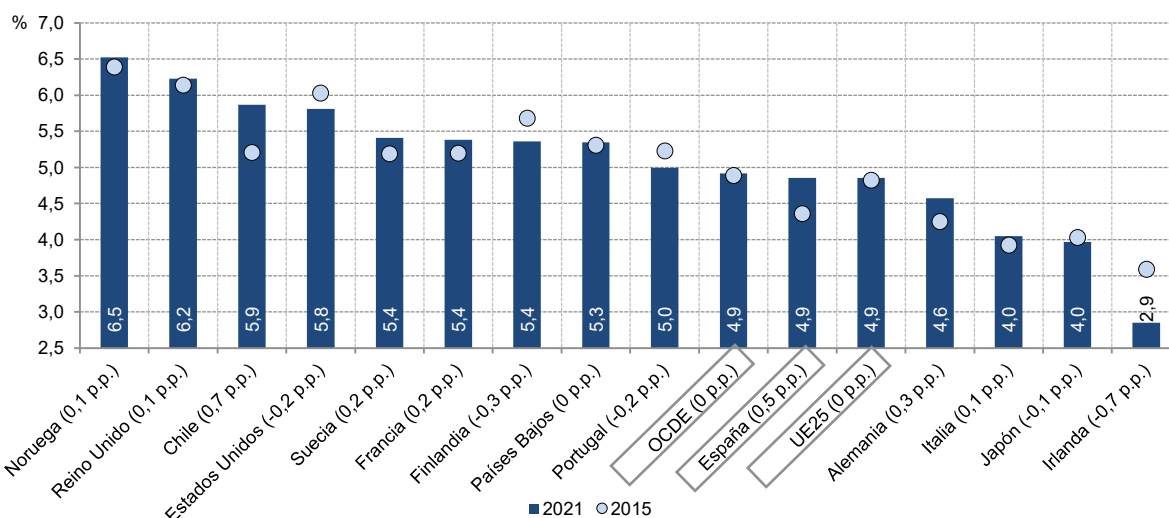
La inversión en educación infantil es considerada crucial para la construcción de las bases del aprendizaje. No todos los países son capaces de dar datos comparables por lo que no se han incluido en los totales de gasto público. La media de los países OCDE y UE25 con datos disponibles muestra que se invierte el 0,9 % del PIB en educación infantil en ambos casos. Los países que más invierten son Noruega (1,9 %) y Suecia (1,7 %). España dedica un 0,8 % de su PIB al nivel de educación infantil, similar a las medias OCDE y UE25 (Tabla C2.1, *Education at a Glance 2024*).

En España el gasto educativo de educación primaria a terciaria se ha incrementado del 4,4 % del PIB en 2015 al 4,9 % en 2021. En la media OCDE el gasto en relación al PIB se ha mantenido en el 4,9 % para ambos años y en la UE25 en el 4,8 % de su PIB.

El Gráfico 2.30 muestra la evolución del gasto como porcentaje del PIB entre 2015 y 2021. Esta medida cambia en el tiempo influida por diferentes factores además del gasto. El PIB fluctúa, creciendo en periodos de expansión y cayendo en crisis económicas. También varía el número de estudiantes y además influye el coste educativo que involucra los salarios del profesorado y la organización de los centros educativos.

Gráfico 2.30 (extracto de la Tabla C2.2)

Evolución del gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB. De educación primaria a terciaria (2015 y 2021)
Gasto público y privado



Nota: los datos de Brasil, Colombia y Grecia no están disponibles. La media OCDE y UE25 se ha hecho con los países con datos disponibles en ambos años: 2015 y 2021, por lo que no tiene por qué coincidir con la información mostrada en el Gráfico 2.29.

Entre 2015 y 2021, en la media de países OCDE con datos disponibles para ambos años, el gasto educativo en relación al PIB no se ha modificado, siendo del 4,9 %. Lo mismo ocurre con la media UE25 para los países con datos en ambos años, que se ha mantenido en el 4,8 % del PIB. En España el gasto educativo de educación primaria a terciaria se ha incrementado de 4,4 % del PIB en 2015 al 4,9 % en 2021.

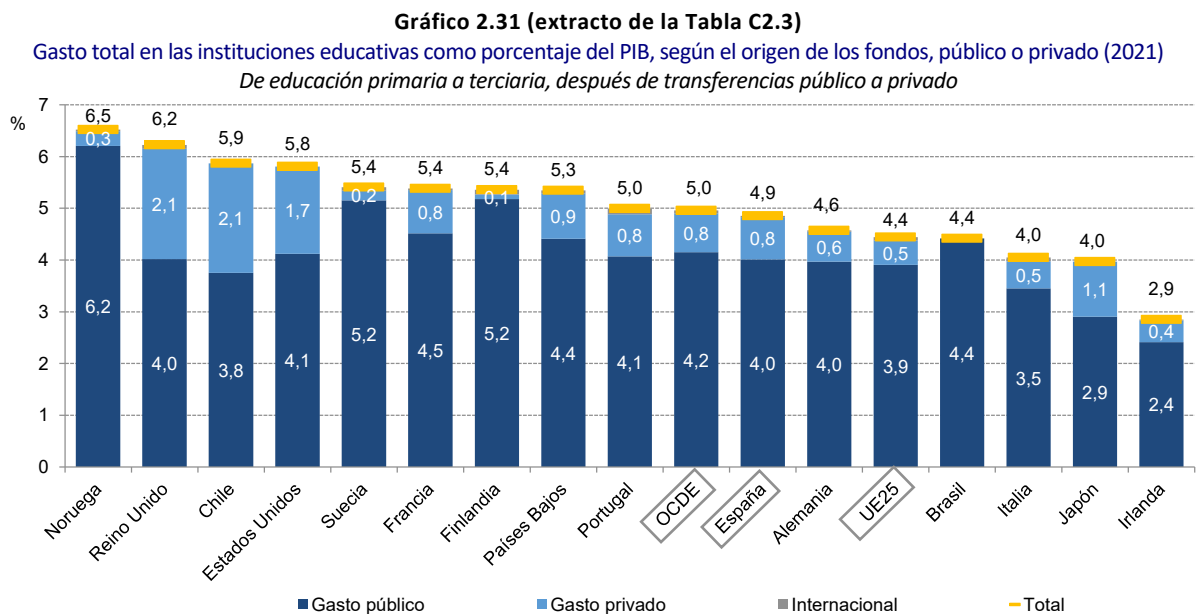
al 4,9 % en 2021, siendo uno de los mayores incrementos de la OCDE y posicionando a España en el nivel de las medias internacionales.

Gasto total en educación como porcentaje del PIB, según el origen de los fondos

El análisis del gasto total en las instituciones educativas de educación primaria a terciaria como porcentaje del PIB según el origen de los fondos puede verse en el Gráfico 2.31. La proporción de gasto procedente del sector público es del 4,0 % en España (media OCDE, 4,2 % y UE25, 3,9 %).

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

El gasto público en educación entre primaria y terciaria respecto del PIB representa más del 5 % en países como Noruega, Suecia y Finlandia. En estos tres países el gasto público supone más del 95 % del gasto total en educación. Por otro lado, Japón (2,9 %) e Irlanda (2,4 %) son los que destinan menos gasto público como porcentaje del PIB.



Nota: los datos de gasto privado de Brasil no están disponibles. No están disponibles los datos de Colombia y Grecia. La media OCDE y UE25 se ha hecho con los países con datos disponibles, por lo que no tiene por qué coincidir con la información mostrada en el Gráfico 2.29.

En España, el gasto del sector privado, principalmente de los hogares, representa un 0,8 % del PIB. Este porcentaje es similar a la media de la OCDE, mientras que en la UE25 es ligeramente menor, con un 0,5 %. Los países con mayor gasto privado en relación con el PIB son Chile y Reino Unido, ambos con un 2,1 %, y Estados Unidos, con un 1,7 %. En el otro extremo se sitúan países como Finlandia, Suecia y Noruega, donde el gasto privado como porcentaje del PIB es mucho más bajo.

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

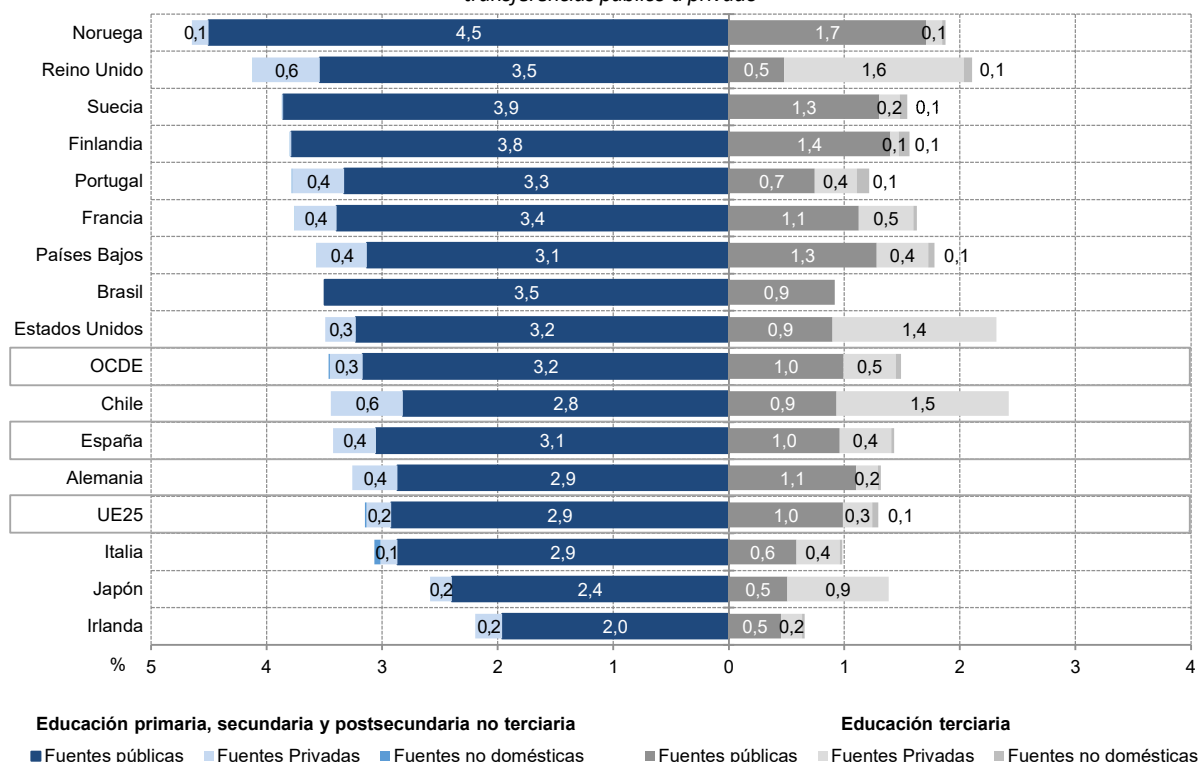
El análisis por separado del gasto en educación terciaria y enseñanzas previas a la terciaria muestra que el gasto es mayor en las etapas que van de educación primaria hasta la postsecundaria no terciaria (Gráfico 2.32). En España, el gasto total en educación primaria a postsecundaria no terciaria es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

Si se analiza únicamente el gasto público, la relación varía significativamente. En el Reino Unido, por ejemplo, se gasta 7,4 veces más en educación no terciaria que en educación terciaria. En contraste, países como Alemania, Finlandia, Noruega y los Países Bajos presentan relaciones de inversión más equilibradas, donde el gasto público en educación no terciaria es como máximo 2,7 veces el gasto en educación terciaria. En España, esta proporción es de 3,2, la misma que la media de la OCDE y similar a la media de la UE25, donde el gasto en educación no terciaria es tres veces mayor que en educación terciaria.

El gasto privado tiene un papel más relevante en el nivel de educación terciaria y supera el 1 % del PIB en Estados Unidos (1,4 %), Chile (1,5 %) y Reino Unido (1,6 %). En España es el 0,4 % del PIB, similar al de la media de la OCDE (0,5 %) y superior al de la UE25 (0,3 %). En países como Noruega o Finlandia representa el 0,1 % de su PIB, siendo además un gasto poco significativo dentro del contexto total para el nivel de educación terciaria.

Gráfico 2.32 (extracto de la Tabla C2.3)

Gasto total en las instituciones educativas como porcentaje del PIB, según el origen de los fondos, público o privado (2021)
 Gasto público y privado en educación primaria, secundaria, postsecundaria no terciaria y educación terciaria después de transferencias público a privado



Nota: los datos de Colombia y Grecia no están disponibles.

Tendencias en el gasto educativo público con relación al PIB

Las tendencias muestran un aumento general del gasto en educación a lo largo del tiempo. Entre 2015 y 2021, las estadísticas reflejan un incremento tanto en el porcentaje del gasto en educación

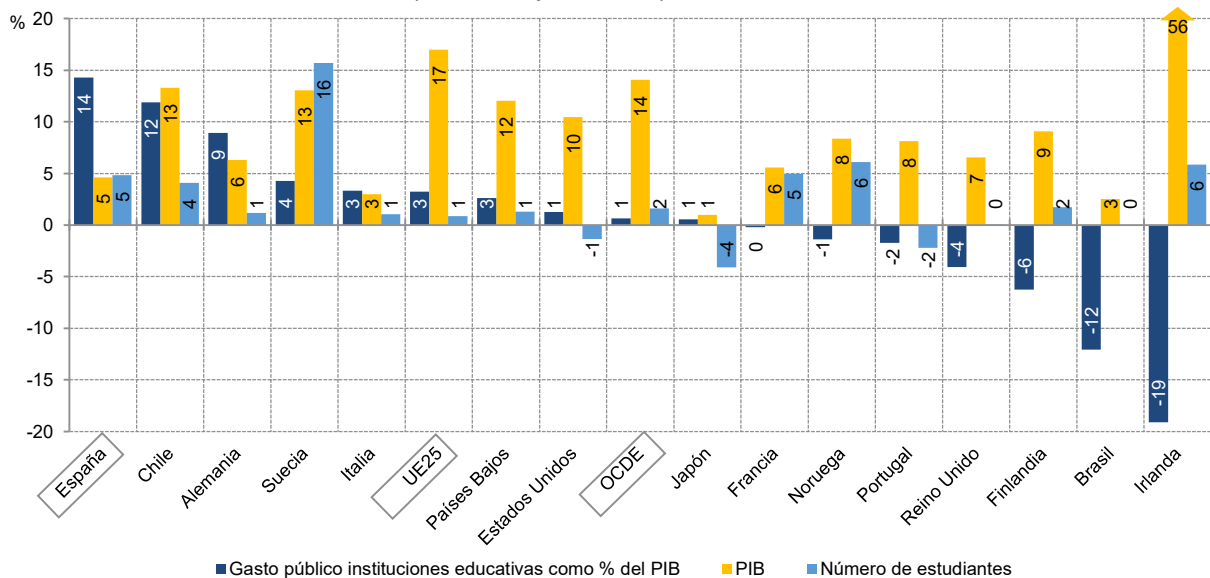
respecto al PIB, a pesar de que el PIB también creció durante este periodo, como en el gasto por estudiante. El crecimiento de la inversión en educación se explica por la evolución de la economía, los cambios en la estructura demográfica de la población y los cambios en las políticas educativas, entre otros.

De los países analizados, España es el que más ha aumentado su gasto educativo de primaria a terciaria en relación al PIB. Lo ha hecho en un 14 % cuando en la media OCDE, el aumento es del 1 % y en la UE25, del 3 %. En España, asociado a este incremento, hay un aumento del PIB del 5 % y del número de estudiantes en el mismo porcentaje.

De media, en los países de la OCDE con datos disponibles, el gasto público en educación desde primaria hasta terciaria como porcentaje del PIB aumentó un 1 % entre 2015 y 2021. Aunque este incremento puede parecer pequeño, es importante considerar que el PIB creció un 14 % durante el mismo periodo. Además, este aumento en el gasto educativo estuvo acompañado por un incremento del 1,6 % en el número de estudiantes. Entre los países analizados, España destaca por haber incrementado su gasto educativo en relación al PIB en un 14 %, muy por encima de la media OCDE, que fue del 1 %, y de la UE25, que fue del 3 %. Este aumento en España está asociado con un crecimiento del 5 % tanto en el PIB como en el número de estudiantes.

Gráfico 2.33 (extracto de la Tabla C2.4)

Evolución del gasto público en instituciones educativas como porcentaje del PIB, PIB y número de estudiantes entre 2015 y 2021. Después de transferencias, de primaria a terciaria



Nota: los datos de Colombia y Grecia no están disponibles. Datos ordenados en orden decreciente de incremento de gasto público como porcentaje del PIB.

Los patrones de cambio varían considerablemente entre los países. Algunos países, como Japón, ahora destinan una mayor proporción de su PIB al gasto público en instituciones educativas en comparación con 2015, a pesar de que el número de estudiantes ha disminuido y el PIB ha crecido durante este período. En otros países, el crecimiento del PIB se ha combinado con un aumento en la proporción del PIB invertido en educación y un incremento en el número de estudiantes, como ocurre en Alemania, Chile o España. Sin embargo, en otros como Portugal, el crecimiento del PIB junto con la disminución del número de estudiantes ha resultado en una reducción de la proporción del PIB dedicada al gasto público en instituciones educativas. Por último, algunos países han experimentado una disminución en el gasto público como porcentaje del PIB destinado a las instituciones educativas, a pesar de registrar un crecimiento en el PIB y un aumento en el

número de estudiantes, como Noruega, Finlandia y, especialmente, Irlanda, que vio incrementado su PIB un 56 % en este periodo.

En el análisis por etapas en España, el gasto en educación en relación con el PIB ha experimentado incrementos significativos: un 8 % en educación infantil, un 15 % en los niveles de educación primaria a postsecundaria no terciaria, y un 13 % en educación terciaria (Tabla C2.4, *Education at a Glance 2024*).

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

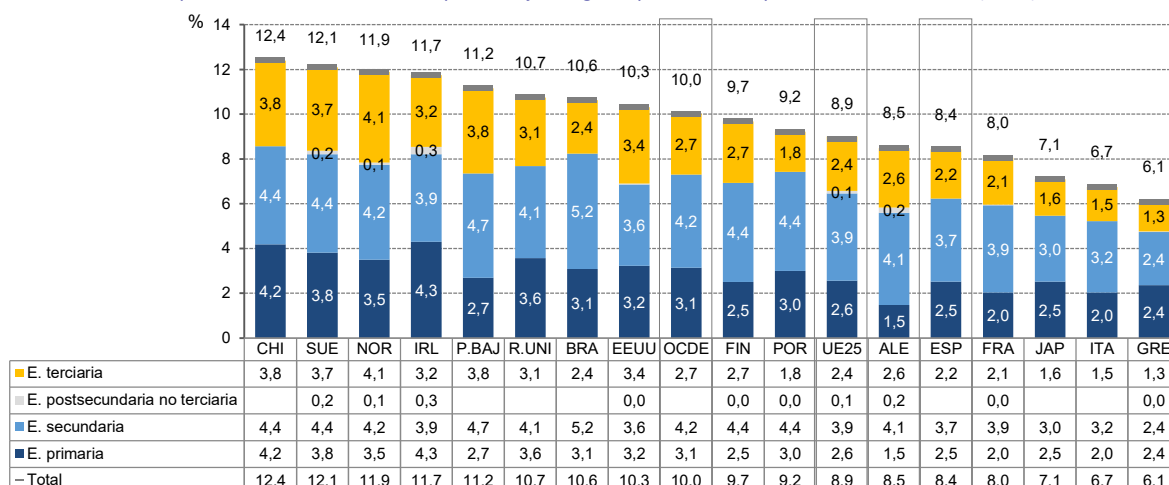
La asignación del presupuesto público a los distintos sectores (sanidad, educación, seguridad, etc.) depende de las prioridades de cada país y de las opciones de prestación privada de estos servicios. La educación es uno de los ámbitos al que los diferentes gobiernos dedican una parte importante de este presupuesto, dado que no hay garantía de que los mercados ofrezcan acceso igualitario para toda la población, pero es interesante analizar cómo los diferentes gobiernos distribuyen sus recursos entre todos los sectores. Cambios en la asignación de estos recursos pueden fomentar la eficiencia y el dinamismo económico, pero pueden afectar a la calidad de los servicios en un momento en el que la inversión en educación es importante para apoyar la adquisición de conocimientos y el crecimiento económico.

En 2021, la mayoría de los países dedicó un porcentaje significativo de su presupuesto público a educación. De media en los países de la OCDE, la educación de primaria a terciaria supone un 10,0 % del gasto público total, siendo un 8,9 % de media en los países de la UE25. España dedica el 8,4 % del gasto público total a estos niveles educativos.

El total del gasto público y la distribución por nivel de educación se puede ver en el Gráfico 2.34. España destinó en 2021 el 8,4 % del gasto público total a educación, por debajo de las medias de la OCDE (10,0 %) y de la UE25 (8,9 %). De los países analizados, solo Chile y Suecia quedan por encima del 12 % mientras que Japón, Italia y Grecia dedicaron en torno a un 7 % del gasto público total a educación.

Gráfico 2.34 (extracto de la Tabla C4.1)

Gasto público en educación, como porcentaje del gasto público total, por nivel de formación (2021)



Nota: los datos están ordenados en orden decreciente del porcentaje del gasto público total. Los datos de Colombia no están disponibles. Los datos de Grecia corresponden a 2020.

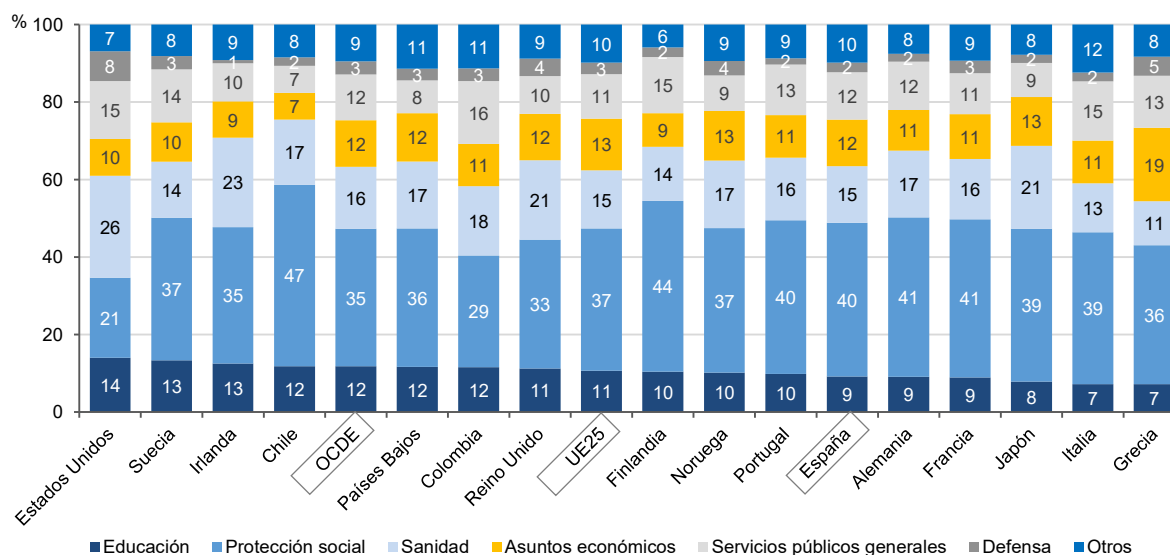
Los niveles de educación no terciaria son los que asumen una mayor proporción del gasto público, principalmente por la mayor escolarización y duración de estos niveles. España dedica el 2,5 % del gasto público total al nivel de educación primaria, por encima de países como Alemania

(1,5 %), Italia y Francia (ambos con 2,0 %), siendo similar al de la media UE25 (2,6 %) e inferior a la media de la OCDE (3,1 %). Los países que emplean un mayor porcentaje en educación primaria son, entre los examinados, Irlanda (4,3 %) y Chile (4,2 %). A educación secundaria se destina el 3,7 % del gasto público en España, superior al porcentaje dedicado en Japón (3,0 %) o Estados Unidos (3,6 %), aunque por debajo de la mayoría de los países analizados. La media OCDE es del 4,2 % y la de la UE25 del 3,9 %. Finalmente, el gasto público en educación terciaria en España es del 2,2 %, superior al de Francia (2,1 %), Grecia (1,3 %), Italia (1,5 %), Japón (1,6 %) y Portugal (1,8 %), e inferior a la media de la OCDE (2,7 %) y de la UE25 (2,4 %).

El análisis anterior no incluye el gasto en educación infantil por la variabilidad en la organización y en las características de esta etapa educativa en los países de la OCDE. En este caso, entre los países analizados, el mayor gasto público corresponde a Suecia (3,3 %) y Chile (2,5 %) y el menor a Japón (0,3 %). España, con el 1,3 % del gasto público total, presenta un gasto similar al de las medias de la OCDE y la UE25 (1,7 %) (Tabla C4.1, *Education at a Glance 2024*).

El Gráfico 2.35 pone el gasto público en comparación con el resto de asuntos económicos y servicios públicos generales a los que se dedica el gasto gubernamental. En este caso, el gasto en educación incluye también el gasto en servicios educativos no formales, por lo que el porcentaje es ligeramente superior a los mostrados en el Gráfico 2.34. De media para los países de la OCDE, el 12 % de los presupuestos de los países se dedica a educación, similar a la media de países de la UE25 (11 %) y por encima de la media en España (9 %). Suecia y Estados Unidos destinan más del 13 % de su gasto público a educación, mientras que Italia y Grecia dedican solo alrededor del 7 %. En casi todos los países, la protección social recibe la mayor proporción del gasto gubernamental, con variaciones significativas que van desde menos del 25 % en Estados Unidos hasta más del 40 % en Alemania, Chile, Finlandia y Francia. España dedica a esta partida el 40 % de sus presupuestos. La sanidad ocupa el segundo lugar en gasto (16 % en la media de los países de la OCDE, 15 % en la UE25 y España).

Gráfico 2.35 (extracto de la Tabla C4.4)
Distribución del los presupuestos del estado en función de las partidas (2022)



Tendencias en el gasto educativo público destinado a educación, 2015-2021

Es interesante analizar las tendencias del gasto educativo desde dos perspectivas. Por un lado, el porcentaje del gasto público total destinado a la educación refleja la importancia que cada gobierno asigna a este sector en comparación con otras partidas presupuestarias. Por otro lado, se considera el gasto educativo total. En un contexto de presiones contrapuestas sobre los

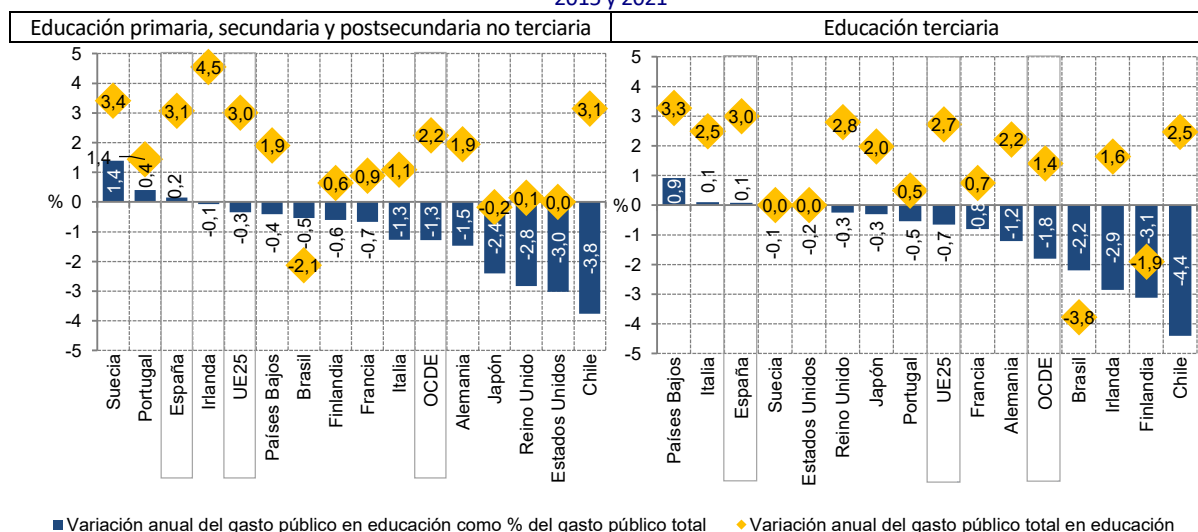
presupuestos públicos, resulta crucial examinar las decisiones que toman los distintos países al asignar recursos a las diversas funciones.

Entre 2015 y 2021, España destaca como el único país entre los seleccionados que ha incrementado anualmente el porcentaje de su presupuesto dedicado a la educación, tanto en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (+0,2 %) como en el nivel terciario (+0,1 %). A nivel internacional, la tendencia general ha sido la opuesta, con una disminución del porcentaje anual destinado a la educación en primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (-1,3 % en la OCDE y -0,3 % en la UE25) y en el nivel terciario (-1,8 % en la OCDE y -0,7 % en la UE25).

Entre 2015 y 2021, España es el único país de los seleccionados que ha incrementado el porcentaje de partida presupuestaria destinada a educación, tanto en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (+0,2 %) como en educación terciaria (+0,1 %).

Gráfico 2.36 (extracto de la Tabla C4.3)

Evolución media anual del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total y del gasto en educación, entre 2015 y 2021



Los países que han registrado los mayores incrementos anuales en la proporción del presupuesto educativo son Suecia y Portugal en los niveles de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, y Países Bajos en educación terciaria.

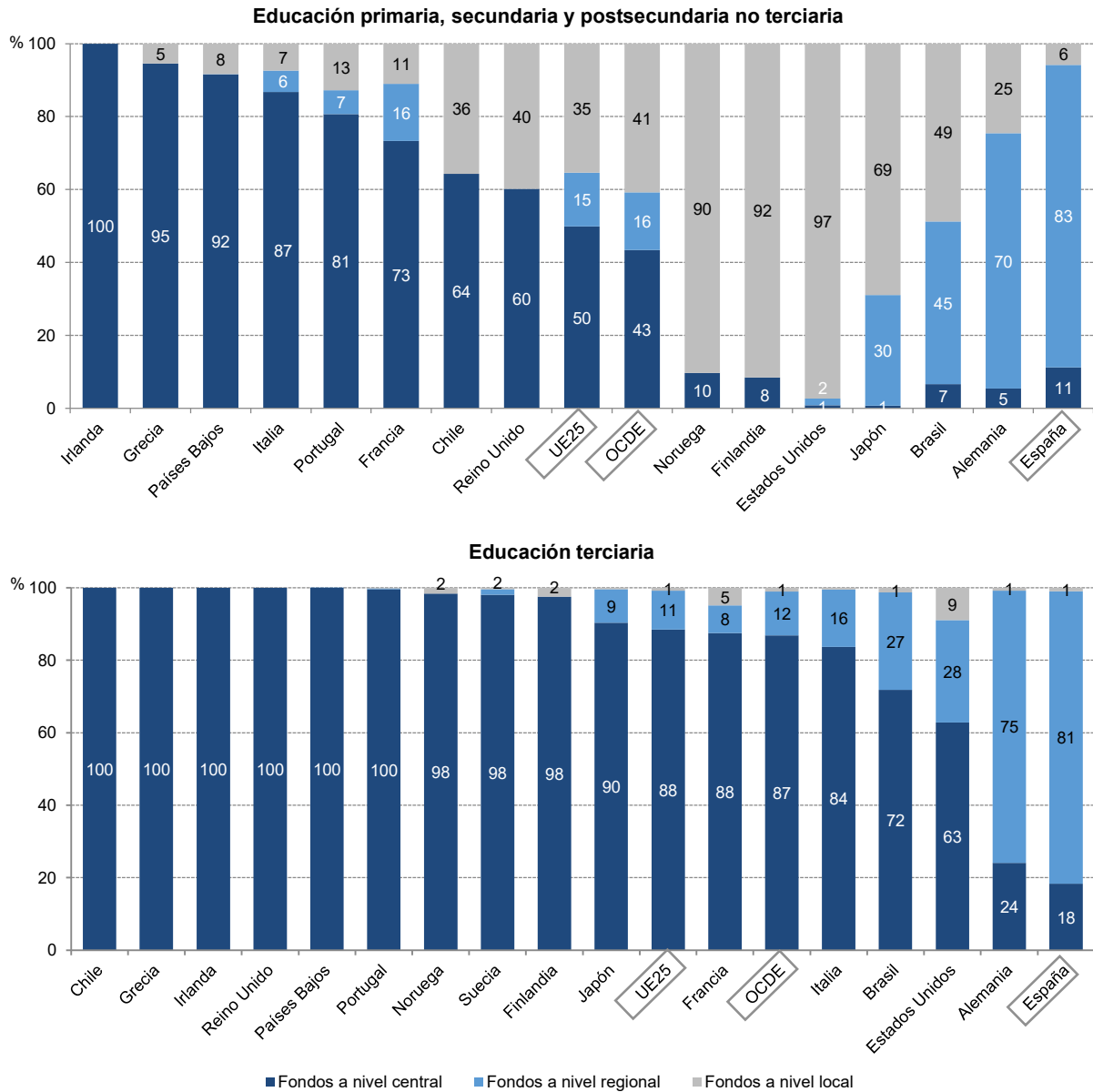
Sin embargo, para la mayoría de países, el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total disminuye. No obstante, esto no significa que el presupuesto educativo disminuya. El mayor gasto público total hace que en la media de la OCDE el gasto público educativo haya aumentado un 2,2 % anual en las etapas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, un 3,0 % anual en la UE25 y un 3,1 % anual en España. Para la educación terciaria el incremento del gasto público en educación es del 3,0 % anual en España, 2,7 % anual en la UE25 y 1,4 % anual en la media OCDE.

Distribución del gasto público en educación según nivel de gobierno

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

En España, debido a su descentralización territorial, más del 80 % de los fondos públicos destinados a educación provienen de los gobiernos autonómicos. El nivel central de gobierno aporta el 11 % de los fondos públicos en educación no terciaria y el 18 % en educación terciaria.

Gráfico 2.37 (extracto de la Tabla C4.2)
 Distribución de gasto público inicial en educación según administración de gobierno, por nivel de educación (2021)
 Después de transferencias entre niveles de gobierno



En 2021, de media en los países de la OCDE, el 43 % de los fondos públicos para la educación no terciaria provienen del nivel central, frente al 87 % de los fondos para la educación terciaria. Apenas hay diferencia en los fondos cuyo origen es el nivel regional de gobierno, el 16 % y 12 % respectivamente en cada nivel educativo. A nivel local, de nuevo, las diferencias son importantes. En educación no terciaria, este nivel local de gobierno aporta el 41 % del total de los fondos públicos mientras que en educación terciaria es el 1 %. La media de la UE25 presenta una situación muy similar a la de la OCDE, sobre todo en lo relativo a la educación terciaria.

En España, al existir un modelo descentralizado de gestión y administración del sistema educativo, más del 80 % de los fondos públicos provienen de los gobiernos autonómicos. El nivel central de gobierno aporta el 11 % de los fondos públicos en educación no terciaria y el 18 % en educación terciaria. El nivel local es significativo únicamente para la educación primaria y secundaria, donde aporta el 6 % del total de los fondos públicos. En educación terciaria, su peso no llega al 1 %. El único país entre los analizados cuya gestión descentralizada a nivel regional es equivalente a la de España es Alemania, con una distribución de fondos públicos similar entre los niveles de gobierno. La diferencia principal es que los fondos a nivel local representan en Alemania el 25 % del total frente al 6 % de España (Gráfico 2.37).

Además del modelo centralizado, que predomina en la mayoría de los países (como Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Países Bajos y Portugal), existe otro modelo en el que, tras las transferencias de fondos entre administraciones, estos proceden de entidades locales que son responsables de su distribución entre los centros educativos de su localidad. Este enfoque es mayoritariamente utilizado en países como Estados Unidos, Finlandia, Japón y Noruega.

2.3.5 El precio y apoyo a los estudiantes de la educación terciaria

Los países tienen diferentes métodos para proporcionar apoyo financiero al alumnado y gestionar el coste de la educación terciaria entre el gobierno, 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 al alumnado y sus familias. El resto se cubre con los pagos de cada estudiante y con recursos públicos.

El apoyo público al alumnado y sus familias puede ser una manera para motivar la participación en educación, al mismo tiempo que se financian indirectamente las instituciones de educación terciaria. Otro objetivo es el de eliminar barreras de acceso para los estudiantes con bajos ingresos, para evitar las desigualdades sociales y permitir la movilidad social. Se trata de aliviar la carga financiera de los estudiantes a través de medidas como becas, subvenciones y préstamos públicos. El apoyo económico se concreta en distintas modalidades, que incluyen prestaciones en función del nivel de recursos económicos, ayudas familiares por estudiante, ayudas fiscales para estudiantes y sus familias y otras transferencias a los hogares.

Gastos de matriculación

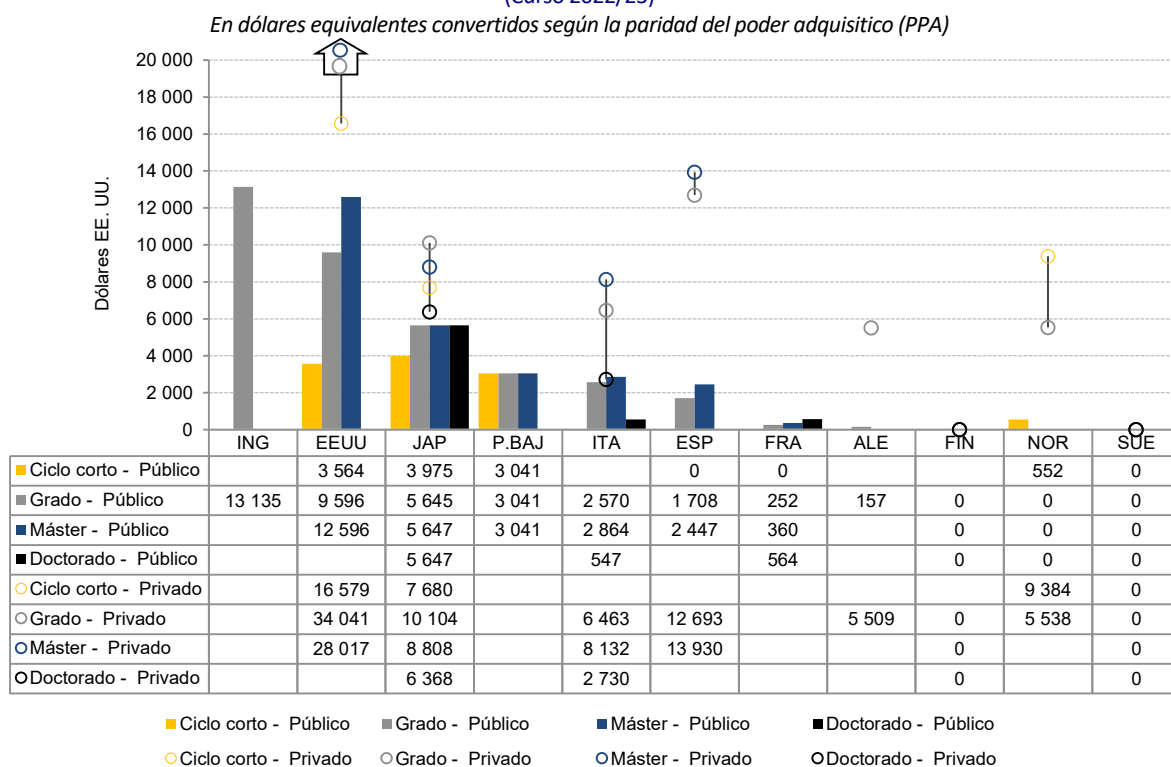
El informe *Education at a Glance 2024* indica que las instituciones públicas no cobran gastos o están por debajo de los 500 dólares al año en la matriculación de estudiantes nacionales en el nivel de grado o equivalente en un cuarto de los países OCDE que aportan datos. El nivel de grado es gratuito en países como Finlandia, Noruega y Suecia. En una proporción parecida de países, los gastos de matriculación son moderados, entre 1000 dólares y los 3100 dólares, mientras que en el resto varían en un rango que superan los 4500 dólares al año. Los mayores gastos de matriculación se dan en Inglaterra (RU), con más de 13 000 dólares y de Estados Unidos, por encima de 9000 dólares.

El Gráfico 2.38 incluye la selección de países de este informe y muestra que, en España, el precio medio de matriculación para estudiantes nacionales en los títulos de grado en la enseñanza pública es de 1708 dólares, mientras que el de la privada es de 12 693 dólares (7,4 veces el precio público). El gráfico muestra, además, que el precio de matriculación en las instituciones privadas independientes es más caro que en una institución pública. En España, el 77 % de los estudiantes de educación terciaria realiza su formación en la enseñanza pública (Tabla C5.1, *Education at a Glance 2024*).

En muchos países de la OCDE, los programas terciarios de ciclo corto están creciendo, ya que ofrecen un programa terciario de menor duración, más económico y, en varios países, una mejor relación beneficio-coste que los programas terciarios de ciclo largo, como son los programas de grado y máster (OECD, 2019a). Las tasas de matrícula de los programas terciarios de ciclo corto en las instituciones públicas suelen ser más bajas que las de los programas de grado. Son gratuitas en Francia, España o Suecia, entre otros países, y, aunque pueden superar los 3000 dólares, son tasas por debajo de la mitad del precio de los programas de grado en países como Estados Unidos.

Gráfico 2.38 (extracto de la Tabla C5.1)

Precio de matriculación en instituciones de educación terciaria por nivel de educación y tipo de institución. Alumnado nacional (Curso 2022/23)



Nota: año de referencia en Alemania 2021, en Inglaterra (RU), España y Estados Unidos año 2021/22. Los datos de Chile, Colombia, Grecia, Irlanda, Portugal y Brasil no están disponibles. Países en orden decreciente de precio de matrícula del nivel de grado en instituciones públicas. En Alemania, el precio del grado incluye también al del máster y doctorado; en Noruega, el precio del grado privado incluye también al del máster; en Estados Unidos, el precio del máster incluye también al del doctorado; y en Inglaterra (RU), el precio del grado incluye también al del ciclo corto.

Realizar estudios de máster tiene generalmente un coste superior al de los grados, en torno a un 30 % más de media en los centros públicos. Cursar un título de máster en las instituciones públicas para los estudiantes nacionales tiene un precio medio de 2447 dólares en España, mientras que, si se realiza en instituciones privadas, el precio aumenta hasta una media de 13 930 dólares, 5,7 veces más. Algunos países no presentan diferencias tan altas entre el precio público de los estudios de grado y máster, como Japón. Otros, en cambio, incrementan los precios públicos de un máster entre un 11 % y 43 % (España, Estados Unidos, Francia o Italia).

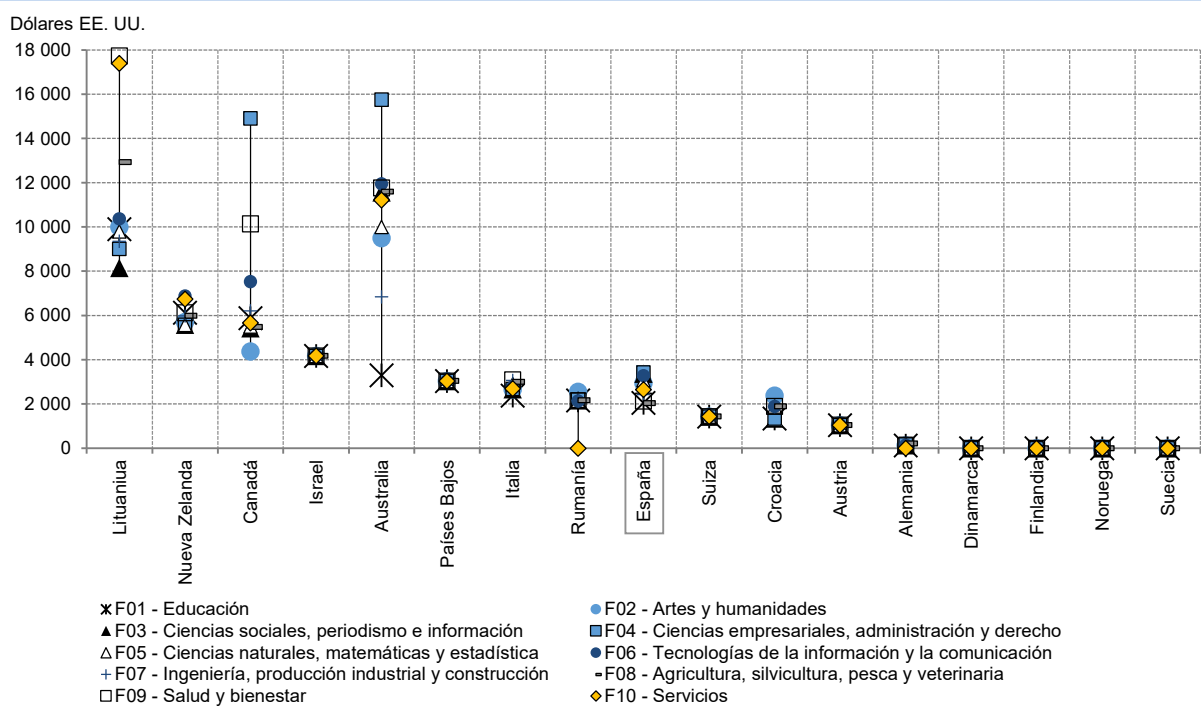
Por último, los estudios de doctorado tienen, en los países con datos disponibles, datos iguales o inferiores a los de los niveles previos. Esto se explica por la existencia de ayudas públicas que tienen por objetivo impulsar la investigación en las instituciones de educación terciaria de algunos países.

Cuadro 2.7. Tasas de matriculación por campo de estudio y evolución de las tasas entre 2012/13 y 2022/2023

Tasas de matriculación por campo de estudio

Las tasas de matriculación para estudios de educación terciaria pueden variar por campo de estudio con el objetivo, por ejemplo, de atraer estudiantes a ámbitos concretos, por las diferencias de coste o las oportunidades laborales que ofrecen. En algunos casos, como Australia, Lituania o Canadá, presentan precios diferentes que reflejan el coste de cada uno de los estudios, mientras que, en otros, reflejan también la relevancia de la titulación para el mercado laboral.

Gráfico A. Precio de matriculación de estudiantes nacionales a tiempo completo en instituciones de educación terciaria en programas de máster o equivalente, por campo de estudio (2022/23)



Para los estudios de máster o nivel equivalente, los países con datos disponibles que presentan una mayor variabilidad son Lituania, Australia y Canadá. En Lituania, el rango de precios varía entre los 17 733 dólares del campo de salud y bienestar y los 8144 del campo de ciencias sociales, periodismo e información.

Los campos de estudio asociados a menores rendimientos en términos de salario para las personas que se gradúan en ellos suelen ser los que presentan menores tasas de matriculación (OECD, 2021b): educación, artes y humanidades, e ingeniería, producción industrial y construcción. Sin embargo, campos como salud y bienestar o ciencias empresariales, administración y derecho, se encuentran entre los más caros en muchos países, ya que algunos de estos programas suelen tener los rendimientos más altos del mercado y el coste de ofertarlos es superior. En otros casos las diferencias se pueden deber a la estructura económica de los países.

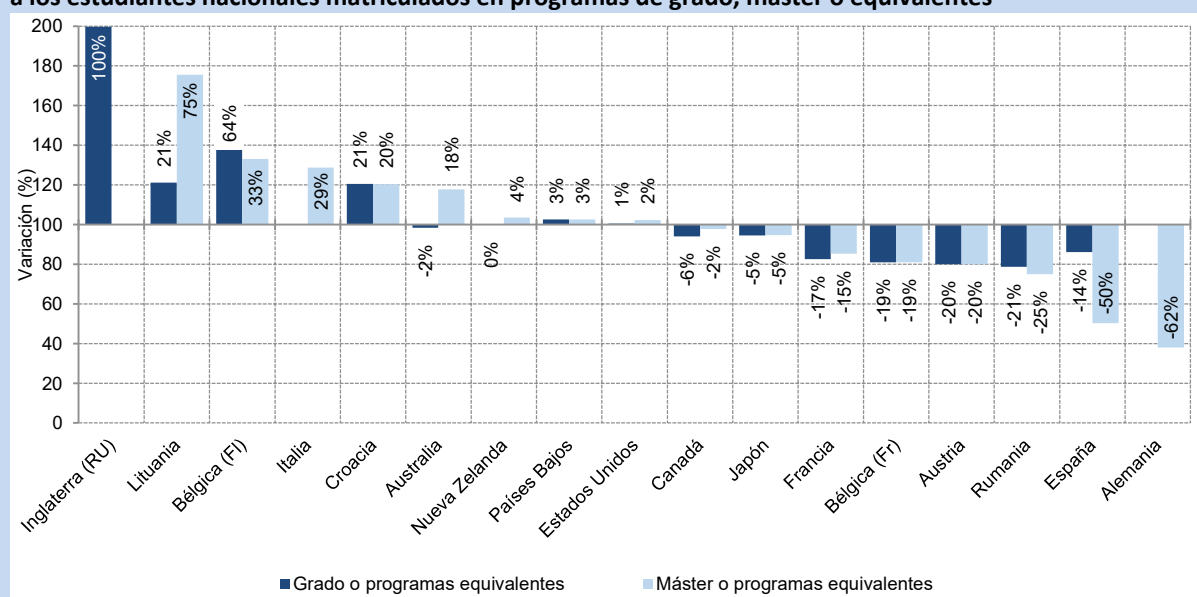
Hay cuatro países (Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia) donde no se cobran tasas de matrícula para los estudios de máster. En Israel, Países Bajos y Suiza, no existen diferencias en los costes de matrícula para este nivel según el campo de estudio. En cambio, países como España, Nueva Zelanda, Italia, Rumanía y Croacia presentan diferencias en las tasas de matrícula que oscilan entre 700 y 2500 dólares, dependiendo del campo de estudio. Estas diferencias pueden llegar a

ser de hasta 10 000 dólares en países como Lituania, Canadá y Australia. En España, el campo con mayor coste de matrícula es el de ciencias empresariales, administración y derecho, que también es el que presenta las tasas más elevadas en otros países. Por otro lado, el campo con el menor coste es el de agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria.

Evolución de las tasas de matriculación entre 2012/13 y 2022/23

El considerable aumento del número de estudiantes de educación terciaria en la mayoría de los países durante la última década ha generado una presión significativa sobre la financiación de los sistemas educativos. Entre 2013 y 2022, la matrícula en instituciones de educación superior aumentó de media un 9 % en los países de la OCDE y asociados, mientras que en España el crecimiento fue del 17 %. Esta creciente demanda, junto con la necesidad de mantener la calidad de la enseñanza, ha dado lugar inevitablemente a una mayor presión financiera.

Gráfico B. Variación entre 2012/13 y 2022/23 de las tasas académicas cobradas por las instituciones públicas a los estudiantes nacionales matriculados en programas de grado, máster o equivalentes



Nota: consultar años de referencia para los diferentes países en la Tabla C5.3 de *Education at a Glance 2024*.

En España, el coste para obtener un grado ha disminuido un 14 % en la última década, y las tasas de máster han bajado a la mitad en términos reales en los últimos 10 años. Los datos muestran que las tasas de matrícula han evolucionado de manera diferente en cada país, aunque generalmente a un ritmo inferior al de la inflación. En términos reales, el aumento de las tasas académicas ha superado la inflación en la mitad de los países con datos disponibles. Inglaterra lidera este incremento con un aumento del 100 % en el coste de la matrícula para los grados, seguida por la Comunidad Flamenca de Bélgica (64 %) y Lituania (21 %). Estos países también han registrado los mayores incrementos en el precio para obtener un título de máster.

El coste de obtener un título de grado no ha aumentado más rápidamente que el incremento general de los precios de bienes y servicios en la mitad de los países con datos disponibles. De hecho, países como Francia, la Comunidad Francesa de Bélgica, Austria y Rumanía han reducido las tasas de matrícula para grados entre un 17 % y un 21 %. Estos mismos países también han experimentado una disminución similar en las tasas para títulos de máster.

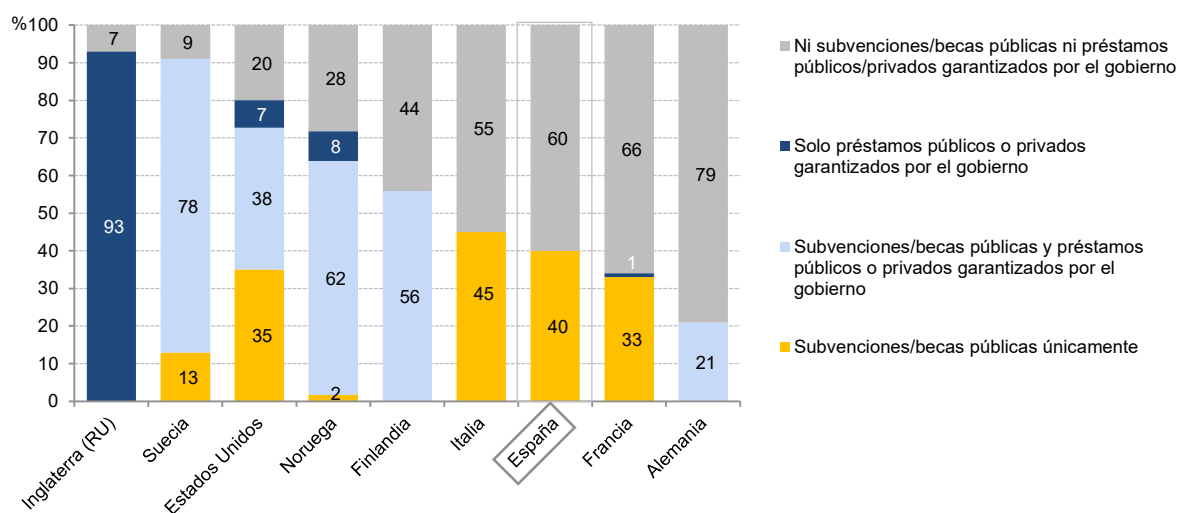
Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador C5.

Préstamos, becas y subvenciones

Ampliar la igualdad de acceso a la educación superior ha sido un objetivo de las políticas públicas durante décadas, pero los instrumentos políticos utilizados para lograr un mayor nivel de estudios terciarios son bastante heterogéneos. Países con niveles tanto bajos como altos en las tasas de educación superior presentan proporciones elevadas de población con nivel de educación terciaria (Cattaneo, Civera, Meoli, & Paleari, 2020).

Gráfico 2.39 (extracto de la Tabla C5.3)

Porcentaje de estudiantes nacionales a tiempo completo de educación terciaria que reciben apoyo financiero público en 2022/23



Nota: el año de referencia para Alemania es 2021, para Inglaterra (RU), España y Estados Unidos es 2021/22. Países en orden decreciente de porcentaje de estudiantes con subvenciones/becas públicas y/o préstamos públicos o privados garantizados por el gobierno.

Los países con datos disponibles pueden clasificarse según el nivel de apoyo financiero público disponible para los estudiantes de educación terciaria, independientemente del coste de las tasas antes analizadas. En Inglaterra (Reino Unido), Suecia y Estados Unidos, en torno al 80 % o más de los estudiantes nacionales recibieron en 2022/23 apoyo financiero público en forma de préstamos, becas o subvenciones, mientras que esta proporción varía entre el 50 % y el 75 % en Finlandia y Noruega. Por otro lado, entre el 30 % y el 45 % de los estudiantes reciben apoyo financiero público en Francia, Italia y España, y no más del 25 % de los estudiantes lo reciben en Alemania (Gráfico 2.39), donde el apoyo financiero público se dirige a grupos seleccionados de estudiantes, como los de familias socioeconómicamente desfavorecidas.

Los países y economías de la OCDE tienen tres enfoques diferentes a la hora de fijar las tasas de matrícula y proporcionar ayuda financiera directa al alumnado de educación superior: sin o muy bajas tasas de matrícula y con una ayuda financiera elevada para el alumnado (Finlandia, Noruega y Suecia); países con tasas de matrícula elevadas y una ayuda financiera alta (Inglaterra [Reino Unido] y Estados Unidos); y países con tasas de matrícula moderadas y una ayuda financiera específica para una parte más pequeña del alumnado (Francia, Alemania, Italia y España).

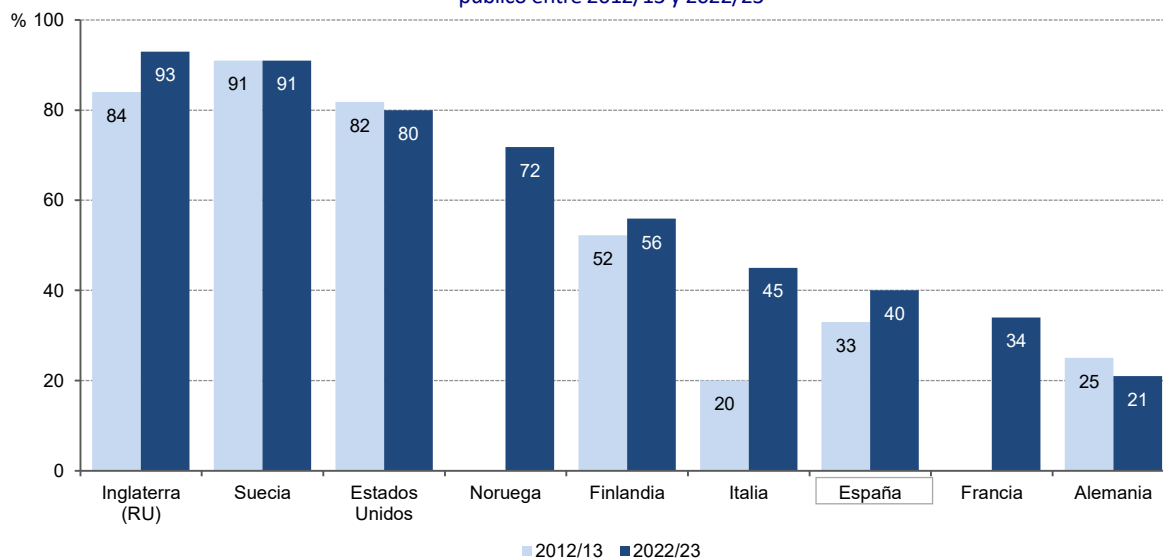
Durante la última década, el porcentaje de estudiantes que reciben apoyo público económico creció en al menos un 10 % en Inglaterra (R.U.), Italia y España, siendo Italia donde más crece pasando del 20 % en 2012/13 al 45 % de los estudiantes en 2022/23. En España se benefician de subvenciones o becas el 40 % de los estudiantes en el curso 2022/23, 7 puntos porcentuales mayor que en 2012/13, cuando se beneficiaban el 33 % (Gráfico 2.40).

Una cuestión clave para muchos sistemas educativos es determinar si utilizar préstamos o becas para proporcionar apoyo financiero al alumnado de educación terciaria. Quienes defienden los

préstamos argumentan que permiten que un mayor número de estudiantes se beneficie de los recursos disponibles y que los préstamos trasladan parte del coste de la educación a quienes más se benefician de ella, es decir, cada estudiante individualmente. Por otra parte, los préstamos son menos efectivos que las becas a la hora de motivar al alumnado con bajos ingresos a acceder a la educación superior. Quienes se oponen a los préstamos argumentan que los altos niveles de deuda del alumnado al graduarse pueden tener efectos adversos tanto para los estudiantes como para los gobiernos si un gran número de estudiantes no puede devolver sus préstamos, sobre todo si las perspectivas de empleo no son suficientes (OECD, 2014).

Gráfico 2.40 (extracto de la Tabla C5.3)

Evolución del porcentaje de estudiantes nacionales a tiempo completo de educación terciaria que reciben apoyo financiero público entre 2012/13 y 2022/23



Nota: el año de referencia para Alemania es 2021, para Inglaterra (RU), España y Estados Unidos es 2021/22. Países en orden decreciente de porcentaje de estudiantes con subvenciones/becas públicas y/o préstamos públicos o privados garantizados por el gobierno.

Los países de la OCDE utilizan, en general, una combinación de ambos sistemas de apoyo, aunque con diferencias notables. Por ejemplo, países con tasas de matriculación altas y niveles de apoyo igualmente elevados, como Inglaterra o Estados Unidos, canalizan las ayudas de forma distinta: Inglaterra principalmente mediante préstamos y Estados Unidos con una combinación de ambos sistemas. Los países sin costes de matriculación para grado o máster, como Finlandia o Noruega, utilizan ambos sistemas para apoyar a los estudiantes en sus gastos corrientes. En otros países, con costes de matriculación relativamente bajos, como Francia, España o Italia, menos del 45 % de los estudiantes recibe apoyo financiero, principalmente en formas de becas o subvenciones públicas. Otras formas de apoyo indirecto que reciben los estudiantes se canalizan a través de la exención en el pago de parte o todos los créditos de formación.

El préstamo medio (privado o público) en los países con datos disponibles varía desde los 2900 dólares al año en Estados Unidos (38 % de los estudiantes se beneficia tanto de préstamos como de becas o subvenciones, el 35 % recibe solo becas o subvenciones, y el 7 % se financia únicamente con préstamos) hasta los 23 000 dólares en Inglaterra (R.U.) (93 % de los estudiantes hace uso de estos préstamos). A su vez, las becas recibidas por los estudiantes oscilan entre los 2200 dólares al año de Estados Unidos y los 9700 dólares de Italia.

3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

Este último capítulo profundiza en aspectos relativos a los entornos de aprendizaje y las condiciones laborales del profesorado. Cada vez hay un mayor interés por parte de las Administraciones educativas en conocer la relación entre los recursos invertidos en educación y los resultados del alumnado. El objetivo es proporcionar a la población una mejor educación haciendo un uso eficiente de los recursos. La ratio de estudiantes por docente (apartado 3.1), el número de alumnado por clase (apartado 3.2), las retribuciones que percibe el profesorado y quienes ejercen la dirección en los centros educativos (apartado 3.3) o el horario de trabajo docente y de enseñanza con alumnado (apartado 3.4) son algunos de los aspectos tratados y que están directa o indirectamente vinculados a los recursos que cada país dedica a la educación.

Otras variables observadas tienen relación con el profesorado, complementando los análisis previos, y con la participación de la comunidad educativa. En el apartado 3.5 se muestra el perfil del profesorado en los diferentes niveles educativos y su evolución, finalizando con un análisis sobre la escasez de docentes en algunos países o territorios. Por último, se exploran aspectos relativos a la participación del alumnado y de las familias en los centros educativos (apartado 3.6).

3.1 Número medio de estudiantes por docente

El número medio de estudiantes por docente proporciona información sobre el nivel de recursos docentes disponibles en un país respecto a su población estudiantil y es un indicador fundamental, puesto que refleja los recursos humanos asignados, directa o indirectamente, a la educación de su alumnado. Una ratio menor de alumnado por docente apunta a que el sistema educativo emplea más recursos humanos y debería ser indicio de calidad educativa. No obstante, con la intención de asegurar la sostenibilidad del sistema educativo, a menudo debe examinarse en relación con medidas como las mejoras salariales para el profesorado o la inversión en su desarrollo profesional y en nuevas tecnologías, entre otras.

En el cálculo del número medio de estudiantes por docente, no se tiene en cuenta el tiempo de instrucción del alumnado en relación con la duración de la jornada docente o cuánto tiempo pasa el profesorado enseñando. Por tanto, no se debe interpretar como el número de estudiantes por aula, que se analiza en el siguiente apartado (3.2).

En España, el número medio de niños y niñas por personal educativo en el desarrollo educativo de la primera infancia (nivel CINE 01) es 9, situándose en el límite inferior de las medias internacionales (siendo 9 en la OCDE y 10 en la UE25). En educación preprimaria (nivel CINE 02), este número medio aumenta en España hasta los 13 niños y niñas, inferior al de la OCDE (15) y ligeramente superior (dos décimas) al de la UE25 (12).

La educación de la primera infancia (EPI – nivel CINE 0) influye profundamente en el desarrollo educativo, cognitivo, conductual y social a edades tempranas, tanto a corto como a largo plazo. En ese sentido, desempeña un papel crucial en la reducción de las diferencias de rendimiento académico entre quienes proceden de entornos desfavorecidos y sus pares de otros entornos. Por otra parte, la regulación del número medio de niños y niñas por personal educativo puede servir para mejorar la calidad de la EPI.

Unas interacciones sensibles y receptivas, facilitadas por una menor ratio niños y niñas - personal educativo, aportan grandes beneficios a ambas partes. Los y las menores desarrollan relaciones muy personalizadas con el personal de la EPI en un entorno estimulante, mientras que ese

personal se beneficia de unas condiciones de trabajo de buena calidad. Todo ello fomenta unas relaciones estables entre niños y niñas y profesionales, así como bajas tasas de rotación del personal (COFACE, 2023).

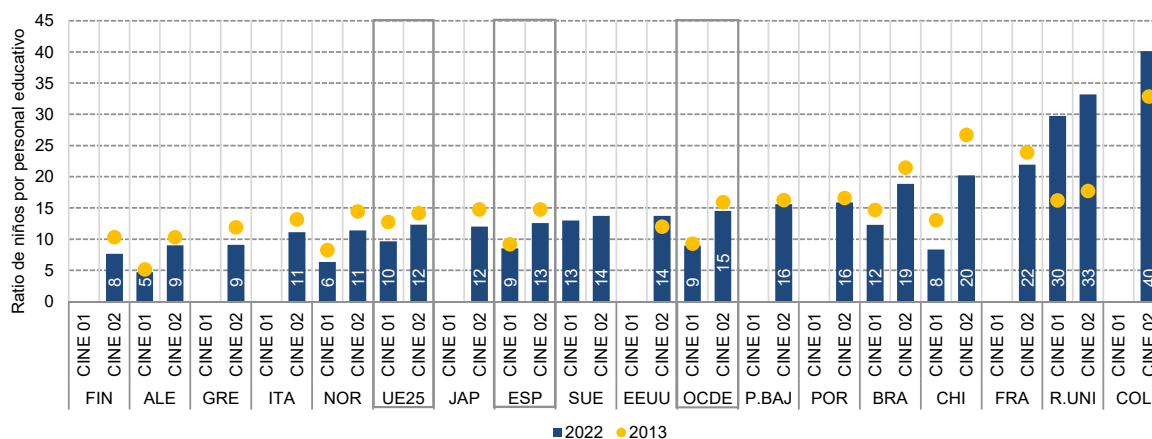
A su vez, una ratio baja de niños y niñas por personal educativo puede ofrecer oportunidades para reforzar la colaboración entre familias y profesionales de la EPI. Tener menos niños y niñas hacia quienes enfocan la labor educativa durante el día permite disponer de más tiempo para cuestiones como comunicarse y entablar relaciones con las familias, lo que a su vez puede determinar la vinculación del personal educativo con esos niños y niñas (COFACE, 2023).

En España, en 2022 la ratio era de 9 niños y niñas por personal educativo (9:1) en el desarrollo educativo de la primera infancia (nivel CINE 01), relación cuatro décimas inferior a la correspondiente al conjunto de países de la OCDE (Gráfico 3.1). Por el contrario, de media en la UE25 esta ratio aumenta hasta los 10 niños y niñas por personal educativo. En cuanto a la educación preprimaria (nivel CINE 02), España presenta una ratio de 13:1, siendo ligeramente más elevada que la de la UE25 (12:1), aunque menor que la de la OCDE (15:1).

Entre los países analizados y con datos disponibles en el nivel CINE 01, se observa una notable variabilidad, oscilando entre una ratio de 5:1 en Alemania y una de 30:1 en Reino Unido. Por otra parte, el número medio de niños y niñas por personal educativo en el nivel CINE 01 es sistemáticamente inferior al del nivel CINE 02 en todos los países analizados, entre ellos España (en el conjunto de la OCDE solo tres países miembros, asociados o en vías de adhesión no cumplen esta circunstancia). La mayor diferencia entre ambos niveles educativos en los territorios incluidos en este informe se encuentra en Chile (12 niños y niñas). Por el contrario, en Suecia se reduce a solo un niño o niña. En cuanto al nivel CINE 02, la variabilidad es todavía mayor que en el nivel educativo previo, con un rango entre los países del informe que va desde Finlandia (8:1) hasta Colombia (40:1).

Gráfico 3.1 (extracto de la Tabla D2.1)

Proporción de niños por personal educativo en la educación de la primera infancia (EPI), por programa (2013 y 2022)
Cálculos basados en equivalente a tiempo completo en instituciones públicas y privadas



Nota: los países están ordenados de menor a mayor ratio de niños y niñas por personal educativo en la educación preprimaria (CINE 02). El año de referencia difiere de 2013 en los siguientes casos: 2014 para Reino Unido; 2015 para Italia; y 2016 para Colombia y Francia. Los datos de Colombia se encuentran sobreestimados, ya que incluye parte de los niños y niñas de 3 a 5 años con matrícula en programas de desarrollo educativo de la primera infancia. Los datos de Francia excluyen los correspondientes a los centros privados independientes (y los centros privados dependientes de la Administración en el caso de personal ayudante de docentes). No se dispone de datos desagregados para Irlanda. No se dispone de datos en el nivel CINE 01 en Colombia, Francia, Grecia, Estados Unidos, Finlandia, Italia, Japón, Países Bajos o Portugal. No se dispone de datos en Suecia para el año 2013 o contiguos, por lo cual no es posible realizar la comparación con 2022.

Tomando en consideración la evolución observada entre 2013 y 2022, la ratio de niños y niñas por personal educativo en el nivel CINE 01 se ha ido reduciendo tanto en España como en las medias internacionales. En España, ese descenso (0,7) ha sido mayor que en la media de países

de la OCDE (0,3), aunque está por debajo del correspondiente al conjunto de la UE25 (3,1). Entre los países analizados con datos disponibles, Noruega (1,9), Brasil (2,4) y Chile (4,7) presentan disminuciones mayores que España. Por el contrario, en Alemania la rebaja (0,4) ha sido más reducida. Por su parte, Reino Unido, a lo largo de estos años, muestra una dinámica opuesta a la anterior, con un aumento en la ratio de niños y niñas por personal educativo de 16:1 en 2014 a 30:1 en 2022.

En cuanto al nivel CINE 02, entre 2013 y 2022 la ratio de niños y niñas por personal educativo también se ha ido reduciendo en la mayoría de territorios, de 16:1 a 14:1 de media en la OCDE. En este nivel, el descenso en España (2,2) es mayor que en la OCDE (1,4) y que en la UE25 (1,8). Brasil (2,6), Finlandia (2,7), Grecia (2,8), Noruega (3,1), Japón (3,4) o Chile (6,5) presentan descensos superiores al de España. En cambio, en Italia (2,1), Francia (2,0), Alemania (1,3), Portugal (0,7) o Países Bajos (0,6) las rebajas han sido menos cuantiosas. No obstante, al igual que sucedía en el nivel CINE 01, algún país muestra una dinámica distinta a la predominante. En este sentido, países como Estados Unidos (1,5) o Colombia (7,3) han aumentado la ratio a lo largo de estos años. Sin embargo, el mayor incremento de todos los realizados en este periodo ha tenido lugar en Reino Unido (15,5).

En el decenio 2013-2022, España ha visto reducido el número de niños y niñas en la educación preprimaria (CINE 02) en un 2,3 % anual, porcentaje superior a los de las medias internacionales (0,0 % tanto de media en la OCDE como en la UE25). A su vez, en España la disminución del personal educativo ha sido de un 0,5 % anual en este período, mientras que, de media, la OCDE ha aumentado ese porcentaje en un 1,3 % anual y la UE25 en un 1,7 % anual. Respecto al número medio de niños y niñas por personal educativo, España ha aminorado esa ratio un 1,8 % anual. En cambio, de media, el porcentaje de descenso en la OCDE solo alcanza el 1,2 % anual, siendo del 1,7 % anual en la UE25.

El número medio de niños y niñas por personal docente en la educación preprimaria (nivel CINE 02) se obtiene dividiendo el número de niños y niñas a tiempo completo en ese nivel educativo por el número de personal docente a tiempo completo en los centros que impartan CINE 02. En consecuencia, cambios en cualquiera de esas cantidades pueden modificar la relación resultante en uno u otro sentido.

En el decenio 2013-2022, España ha visto reducido el número de niños y niñas con matrícula en este nivel educativo en un 2,3 % anual (Gráfico 3.2), porcentaje superior a los correspondientes a las medias internacionales (0,0 % tanto en la OCDE como en la UE25). Entre los países analizados en este informe con datos disponibles, un 60 % han disminuido su matrícula en este período, aunque solo Reino Unido (6,6 % anual), Japón (4,5 % anual) e Italia (3,0 % anual) presentan descensos superiores a los de España. Por el contrario, entre el 40 % de países que han aumentado su matrícula en este nivel educativo, únicamente Alemania (1,8 % anual) y Colombia (3,4 % anual) muestran porcentajes por encima del 1,5 % anual.

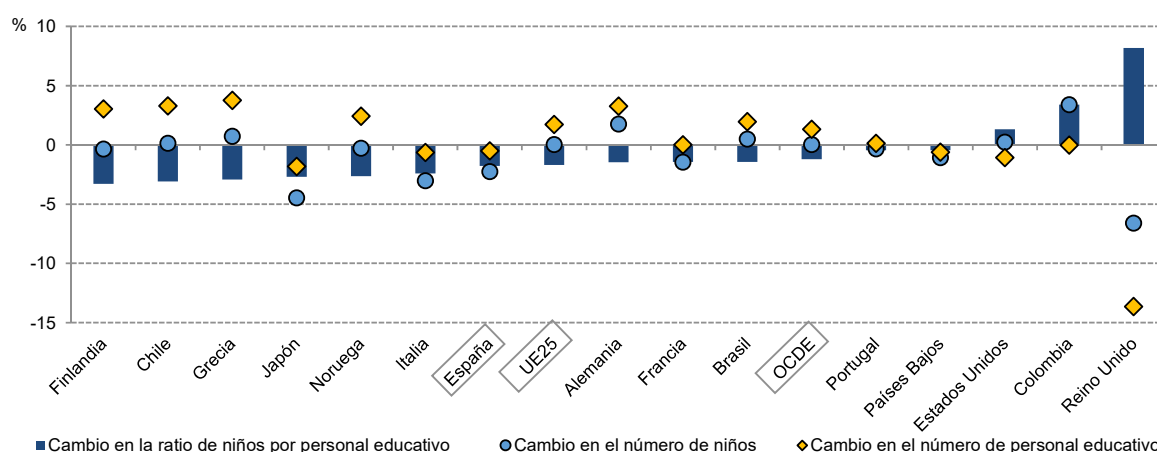
En cuanto al personal educativo, a lo largo del decenio 2013-2022, España ha reducido su número en un 0,5 % anual. Por el contrario, en las medias internacionales el aumento anual en este personal ha sido de un 1,3 % en la OCDE y de un 1,7 % en la UE25. Todos los países de este informe que han visto rebajada la cantidad de personal educativo en este nivel educativo superan los porcentajes de disminución presentes en España: Italia y Países Bajos (0,6 % anual), Estados Unidos (1,1 % anual), Japón (1,8 % anual) y Reino Unido (13,6 % anual). A su vez, Francia y Colombia han mantenido prácticamente estables sus cifras. Por el contrario, siete países han aumentado la cuantía de personal educativo: Portugal (0,1 % anual), Brasil (2,0 % anual), Noruega (2,4 % anual), Finlandia (3,0 % anual), Chile y Alemania (3,3 % anual) y Grecia (3,8 % anual).

La modificación del porcentaje anual en el número medio de niños y niñas por personal educativo en la educación preprimaria responde a los cambios mostrados en los párrafos anteriores. En esa línea, tal como ya había quedado reflejado en este capítulo, cabe observarse una tendencia mayoritaria en los países de la OCDE a una reducción en la ratio de niños y niñas por personal educativo en el nivel CINE 02 a lo largo del decenio 2013-2022. España (1,8 % anual) muestra porcentajes de descenso superiores a los reflejados de media en la OCDE (1,2 % anual) y en la UE25 (1,7 % anual). Solo seis países de los estudiados en este informe presentan rebajas por encima de la acaecida en España: Italia (2,4 % anual), Noruega (2,6 % anual), Japón (2,7 % anual), Grecia (2,9 % anual), Chile (3,1 % anual) y Finlandia (3,3 % anual). Por otro lado, en consonancia con los datos ofrecidos en el Gráfico 3.1, tres países han aumentado la ratio niños y niñas por personal educativo a lo largo de estos años, presentando una dinámica distinta a la preponderante. Así, en Estados Unidos (1,3 % anual), en Colombia (3,4 % anual) y, especialmente, en Reino Unido (8,2 % anual) se han incrementado las ratios en este nivel educativo.

Gráfico 3.2 (extracto de la Figura D2.1)

Variación anual de la ratio niños/personal educativo, número de niños y número de personal educativo en educación preprimaria (2013 y 2022)

Variación media anual en porcentaje



Nota: los países están ordenados de mayor a menor cambio en el período 2013-2022 en la proporción de niños y niñas por personal educativo en educación preprimaria (CINE 01). El año de referencia difiere de 2013 en los siguientes casos: 2014 para Reino Unido; 2015 para Italia; y 2016 para Colombia y Francia. Los datos de Francia excluyen los correspondientes a los centros privados independientes (y los centros privados dependientes de la Administración en el caso de personal ayudante de docentes). No se dispone de datos para Irlanda o Suecia.

La reducción en la proporción de niños y niñas por personal educativo en el nivel CINE 02, en función del territorio, está ocasionada por diversas causas. En el Gráfico 3.2 pueden observarse cuatro de ellas. En primer lugar, en algunos países la cantidad de personal educativo crece más rápido que el número de niños y niñas que se matriculan en este nivel. Así sucede, por ejemplo, en Alemania, Brasil, Chile o Grecia. En segundo lugar, en Finlandia, Noruega y Portugal, a pesar del descenso de matrículas, se produce un aumento de personal educativo. Los motivos para este aumento de profesionales pueden ser diversos (escasez previa, mayor especialización...). En tercer lugar, el descenso de personal educativo es menor que la rebaja de matrículas. Este es el caso de España, Italia, Japón o Países Bajos. Finalmente, en cuarto lugar, se mantiene estable el número de profesionales educativos, aunque se produzca una bajada en la matrícula (Francia). La caída global del número de niños y niñas que se matriculan puede atribuirse en parte a una reducción general de la población de esta edad durante el periodo de referencia.

Por su parte, el aumento en la ratio de niños y niñas por personal educativo está motivado por tres causas diferentes en los países de este informe. En Estados Unidos, a pesar del ligero crecimiento de matrículas, se reduce la cantidad de personal educativo. En Colombia, el incremento de matrículas es significativo, pero el número de profesionales educativos se

mantiene estable. Finalmente, en el Reino Unido, el recorte en personal educativo es superior a la bajada de matrículas en este nivel.

España tiene un número de estudiantes por docente inferior a las medias de la OCDE y de la UE25 en todas las etapas educativas desde educación primaria (nivel CINE 1) hasta la educación superior universitaria (niveles CINE 6 a 8). Únicamente en la primera etapa de educación secundaria se iguala respecto a la media de la UE25.

En general, el número medio de estudiantes por docente es mayor en las etapas inferiores y decrece a medida que aumenta el nivel educativo dentro de los niveles de escolaridad obligatoria (Tabla 3.3). Esto se debe a que el número de horas de instrucción del alumnado crece conforme aumenta la etapa y disminuyen las horas de enseñanza del profesorado, siendo por ello necesaria la presencia de más docentes. En España, el número medio de estudiantes por docente en educación primaria es de 12 estudiantes y en la primera etapa de educación secundaria se reduce a 11. En educación primaria son dos estudiantes menos por docente que en la media de la OCDE y uno menos que en la de la UE25. En referencia a la primera etapa de educación secundaria, esa ratio es inferior en España por dos estudiantes respecto a la media de la OCDE, pero se iguala a la de la UE25.

Tabla 3.3 (extracto de la Tabla D2.2)
Ratio estudiantes-docente por nivel educativo (2022)
Cálculos basados en equivalente a tiempo completo

	Educación primaria (nivel CINE 1)	Primera etapa de educación secundaria (nivel CINE 2)	Segunda etapa de educación secundaria (general) (nivel CINE 3)	Segunda etapa de educación secundaria (profesional) (nivel CINE 3)	Programas de ciclo corto de educación terciaria (nivel CINE 5)	Grado, máster, doctorado o equivalente (niveles CINE 6, 7 y 8)
España	12	11	11	8	11	13
OCDE	14	13	13	14	16	17
UE25	13	11	12	12	14	16
Francia	18	15	14	8	11	20
Grecia	8	8	10	8	a	49
Italia	11	11	11	9	a	20
Portugal	12	9	9**	9**	15***	15***
Alemania	15	13	12	13	12	11
Países Bajos	16	15	15	17	15	14
Finlandia	13	9	15	18	a	14
Noruega	10	8	10	10	16	9
Suecia	13	11	14**	14**	11	10
Brasil	23	22	24	14	4	27
Chile	18	19	19	20	m	m
Colombia	23	27	25	55	24	28
Estados Unidos	14	15	15	a	13***	13***
Irlanda	13	12*	12*	a	m	m
Reino Unido	19	17	16	m	14***	14***
Japón	15	13	11**	11**	m	m

Nota: a: dato no aplicable; m: dato no disponible. Los datos de Colombia respecto a la segunda etapa de educación secundaria profesional se encuentran sobreestimados, ya que solo se tiene en cuenta al profesorado que imparte asignaturas profesionales, excluyendo a quienes imparten asignaturas generales. Los datos de Irlanda, Italia, Japón, Portugal y Reino Unido de la segunda etapa de educación secundaria incluyen programas no clasificados en este nivel educativo.

* Dato conjunto de los niveles CINE 2 y 3.

** Dato conjunto del nivel CINE 3.

*** Dato conjunto de los niveles CINE 5, 6, 7 y 8.

En la segunda etapa de educación secundaria, vía general, en España hay 11 estudiantes por cada docente, uno menos que en la media de la UE25 (12) y dos menos que en la de la OCDE (13). Para este nivel educativo, pero en la vía profesional, las diferencias aumentan. España tiene una media de 8 estudiantes, frente a los 12 estudiantes por docente que hay en la UE25 y a los 14 en la OCDE.

En los programas de grado, máster y doctorado de educación terciaria, en España el número medio de estudiantes por docente alcanza la cifra de 13, tres menos que en el conjunto de la UE25 y cuatro menos que en el de la OCDE. Por su parte, para los ciclos cortos de educación terciaria la diferencia es mayor respecto a la OCDE (11 estudiantes por docente en España, frente a los 16 de

esta última), aunque manteniéndose con la media de la UE25 (14 estudiantes por docente: de nuevo tres más que en España).

La variabilidad entre países es alta y depende del nivel educativo analizado. El número de estudiantes por docente de educación primaria varía entre los 8 estudiantes de Grecia y los 23 de Brasil y de Colombia. Para la primera etapa de educación secundaria, Grecia y Noruega, con 8 estudiantes, presentan las menores ratios, mientras que para el programa general de la segunda etapa de educación secundaria la ratio menor corresponde a Portugal (9). Las ratios más elevadas en la primera etapa de educación secundaria y la vía general de la segunda etapa de educación secundaria se registran en los países latinoamericanos: Brasil, Chile y Colombia. En la vía profesional de la segunda etapa de educación secundaria, el menor número de estudiantes por docente se encuentra en España, Francia y Grecia (8). En el polo opuesto se localiza Colombia, con 55 estudiantes por docente. No obstante, cabe señalar que los datos de este país se encuentran sobreestimados, ya que solo se tiene en cuenta al profesorado que imparte asignaturas profesionales, excluyendo a quienes imparten asignaturas generales.

Las ratios para el nivel de educación terciaria son, en general, similares entre los programas de ciclo corto y las enseñanzas de grado, máster, doctorado o equivalente, aunque hay excepciones como Francia (9 estudiantes menos en los programas de ciclo corto), Noruega (7 estudiantes más en los programas de ciclo corto) o Brasil (23 estudiantes menos en los programas de ciclo corto). En los programas de ciclo corto de educación terciaria, el país con mayor número de estudiantes por docente es Colombia (24), mientras que, para el nivel de estudios terciarios de grado o superior, el número medio de estudiantes por docente es más alto en Grecia (49 estudiantes por docente), Colombia (28) y Brasil (27).

Cuadro 3.1. La relevancia de las ratios alumnado-docente entre regiones urbanas y no urbanas

Mantener una baja proporción de alumnado por docente en un gran número de escuelas primarias de zonas rurales puede ejercer una presión considerable sobre los recursos públicos, especialmente en los sistemas en los que la financiación principal de las escuelas está vinculada a la cantidad de alumnado al que atienden. Una baja proporción de estudiantes por docente puede requerir que los municipios u otros niveles subnacionales de gobierno aporten más fondos para mantener escuelas locales pequeñas (OECD, 2018a). Uno de los principales factores que contribuye a ello podrían ser los elevados costes salariales del profesorado, puesto que constituyen la mayor parte del gasto en educación.

Por otra parte, una baja proporción de alumnado por docente es crucial para fomentar una estrecha relación entre profesorado y alumnado, atender eficazmente las necesidades individuales de aprendizaje y cultivar un entorno social propicio para el desarrollo estudiantil (Ares Abalde, 2014). Esto es especialmente esencial en las zonas rurales desfavorecidas. Sin embargo, la literatura subraya los desafíos únicos a los que se enfrentan las pequeñas escuelas rurales con una baja ratio de alumnado por docente. Aunque el número medio de estudiantes por docente sea inferior, el profesorado suele dedicar una cantidad de tiempo considerable a tareas distintas de la enseñanza y de la preparación de las clases debido a la ausencia de apoyo adicional administrativo o profesional (Creagh et al., 2023). Además, en algunos países las escuelas rurales tienen dificultades para contratar profesorado que imparta determinadas asignaturas y para prepararlos con las aptitudes necesarias para enseñar eficazmente en este tipo de contextos (Monk, 2007). Los datos también ponen de relieve la escasa movilidad geográfica docente, cuyas preferencias de ubicación influyen significativamente en su búsqueda de empleo (Reininger, 2012; Engel, Jacob and Curran, 2014). Esta fuerte dimensión regional del mercado laboral del profesorado puede crear escasez de oferta para los centros escolares tanto

en zonas rurales como en zonas urbanas desfavorecidas, lo cual puede amplificar aún más las disparidades regionales.

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador D2.

3.2 Tamaño de la clase

Los centros escolares son la unidad organizativa central de los sistemas educativos y el entorno en el que el alumnado pasa la mayor parte de su tiempo de formación. Difieren entre sí por su tamaño, su organización y los recursos de los que disponen. Esto se refleja en sus atributos básicos, como el tamaño de las clases y la gama de asignaturas que se ofrecen, y afecta a importantes aspectos políticos, como los resultados del aprendizaje, los costes de la educación y el bienestar del alumnado.

En particular en los contextos rurales, las personas con responsabilidad política se enfrentan a importantes decisiones sobre el número de centros escolares que deben funcionar y dónde ubicarlos. Estas resoluciones se reflejan en el tamaño de las escuelas e implican compromisos entre la accesibilidad, la calidad y el coste de la educación. Aunque la geografía también influye en la ubicación de estos centros, se deben tomar decisiones políticas y los países difieren en cómo enfocan estos compromisos. En ese sentido, hay grandes diferencias en el tamaño de las escuelas entre los diferentes países y dentro de ellos, incluso en los entornos urbanos, donde la accesibilidad supone una menor preocupación debido a la mayor densidad de población.

Cuadro 3.2. El tamaño de los centros de educación primaria

Tanto desde una perspectiva interna (dentro de cada país) como externa (comparando entre países), el tamaño de las escuelas varía significativamente si se toma en consideración la cantidad de alumnado matriculado en los diferentes cursos de educación primaria. Lógicamente, en función de la matrícula, cada curso está conformado por una o más clases (aspecto que no es propio de este análisis).

En particular, Australia, Corea del Sur y Estados Unidos destacan por tener las escuelas primarias de mayor tamaño medio. En Corea del Sur, la mediana de las escuelas primarias tiene 52 estudiantes por curso, y el 5 % de las escuelas primarias tiene 197 o más estudiantes por curso. Aunque el número de escuelas primarias de grandes dimensiones es limitado, a ellas asiste una gran cantidad de alumnado. Por el contrario, países como Brasil, Costa Rica, Croacia, Estonia o Irlanda muestran un pico notable en la densidad de escuelas con menos alumnado por curso, lo que indica que tienen un gran número de escuelas más pequeñas. En Costa Rica y Croacia, el 25 % de las escuelas primarias tienen 3 o menos estudiantes por curso. Cabe indicar que las variaciones entre los países y dentro de ellos pueden atribuirse a factores como las políticas de tamaño de las escuelas, la densidad de población o la asignación de recursos.

En España, la mediana de las escuelas primarias tiene 27 estudiantes por curso (con independencia del número de clases que los conformen). A su vez, el 5 % de las escuelas tienen un máximo de 4 estudiantes por curso, alcanzando el 25 % los 17. En cuanto a los centros más grandes, un 25 % del total de centros nacionales ofrece educación a 49 estudiantes por curso y un 5 % a 76 por curso.

Los países también difieren en cuanto al tamaño de los centros escolares dentro de su territorio. En Bélgica o Países Bajos, el tamaño de los centros se concentra en un estrecho margen. Por ejemplo, en Países Bajos, el intervalo intercuartílico oscila entre 15 y 36 estudiantes por curso (es decir, el 50 % de todos los centros se sitúan dentro de este intervalo, mientras que el 25 % tiene menos alumnado y el otro 25 % tiene más). Por el contrario, en Australia, el rango

intercuartílico va de 15 a 62 estudiantes por curso, mientras que en Corea es de 10 a 105 estudiantes por curso. Por su parte, en España, el 50 % de las escuelas de primaria presenta entre 17 y 49 estudiantes por curso.

El impacto del tamaño de los centros escolares en los indicadores educativos

El tamaño de los centros escolares influye de manera desigual en el rendimiento académico, con ventajas tanto en escuelas pequeñas como grandes. Factores como el entorno socioeconómico, el clima escolar, la oferta curricular y las relaciones entre alumnado y profesorado interactúan con el tamaño de la escuela, afectando los resultados. Mientras que el tamaño óptimo parece seguir una relación en forma de U invertida, el impacto varía según el curso, siendo las escuelas más grandes potencialmente perjudiciales para estudiantes desfavorecidos o con dificultades de aprendizaje en los cursos superiores.

Las escuelas pequeñas fomentan mayor participación en actividades extracurriculares y un sentido de pertenencia, con relaciones más cercanas entre alumnado y profesorado, lo que reduce el abandono escolar. En contraste, las escuelas grandes son más rentables gracias a economías de escala y permiten una mayor inversión en personal administrativo, lo que alivia la carga del profesorado. No obstante, también enfrentan deseconomías si superan un tamaño crítico, mientras que los centros más pequeños tienen mayores costos por estudiante debido a los gastos fijos.

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador D2. Box D2.2.

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 la educación. Las clases pequeñas se perciben normalmente como beneficiosas para el alumnado, especialmente para quienes proceden de un entorno socio-económico desaventajado (Bouguen, Grenet, & Gurgand, 2017), pues permiten al docente centrarse más en las necesidades estudiantiles y reducen el tiempo que se dedica a mantener un buen clima de aula y corregir la disciplina. Sin embargo, son necesarias más evidencias para conocer el efecto del tamaño de las clases en el rendimiento general del alumnado (OECD, 2016b). Los cambios en el tamaño de la clase pueden poner de manifiesto posibles desequilibrios entre la demanda de docentes y la oferta de estudiantes. Algunos países tienen dificultades para encontrar nuevo profesorado ante una base de estudiantes que crece, mientras que en otros sucede lo contrario: son necesarios ajustes en la plantilla de docentes, pues se está reduciendo el alumnado matriculado (OECD, 2019c).

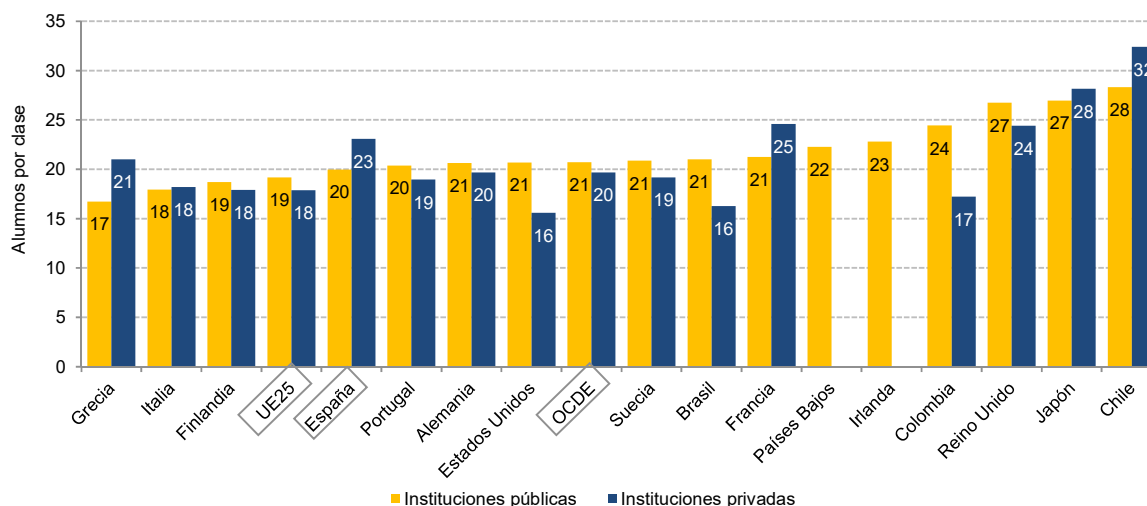
Por otra parte, no debe confundirse el tamaño de la clase con la ratio estudiantes-docente, pues miden características muy diferentes del sistema educativo. Mientras que el primer indicador ofrece información del número medio de estudiantes que están agrupados en una misma clase, el segundo es un indicador del nivel de recursos humanos (profesorado) disponibles en cada país.

El número medio de estudiantes por clase en los centros públicos de educación primaria en España es inferior a la media de la OCDE, aunque superior al conjunto de la UE25. Por el contrario, en las instituciones privadas ese valor es superior al de las medias internacionales.

El número medio de estudiantes por clase en educación primaria varía considerablemente entre los países analizados y según la naturaleza de la institución (pública o privada). En las instituciones públicas, el tamaño de la clase en España (20) es inferior a la media de la OCDE (21), aunque es superior a la media de la UE25 (19). Los países con el tamaño de clase más alto son Chile (28), Japón (27) y Reino Unido (27). En cambio, el número medio de alumnado por clase no llega a 20 estudiantes en Grecia (17), Italia (18) o Finlandia (19). Por su parte, en los centros privados,

España presenta un número medio de estudiantes por clase (23) superior al de las medias internacionales (20 en la OCDE y 18 en la UE25). Por países, de nuevo, Chile (32) y Japón (28) muestran los valores más elevados, mientras que Estados Unidos y Brasil (16) y Colombia (17) se encuentran en la parte inferior de la muestra (Gráfico 3.4).

Gráfico 3.4 (extracto de la Tabla D2.3)
 Número medio de alumnos por clase en educación primaria, por tipo de institución (2022)
 Los cálculos están basados en número de estudiantes / número de clases



Nota: los países están ordenados de menor a mayor número medio de estudiantes por clase en las instituciones públicas de educación primaria. No se dispone de datos para Noruega tanto en las instituciones públicas como en las privadas o para Irlanda y Países Bajos en las instituciones privadas.

El tamaño de las clases es también uno de los factores que las familias analizan cuando deciden en qué centro van a escolarizar a sus hijos e hijas. Por tanto, la diferencia en el número de estudiantes por aula de los centros públicos y privados puede afectar a esta decisión.

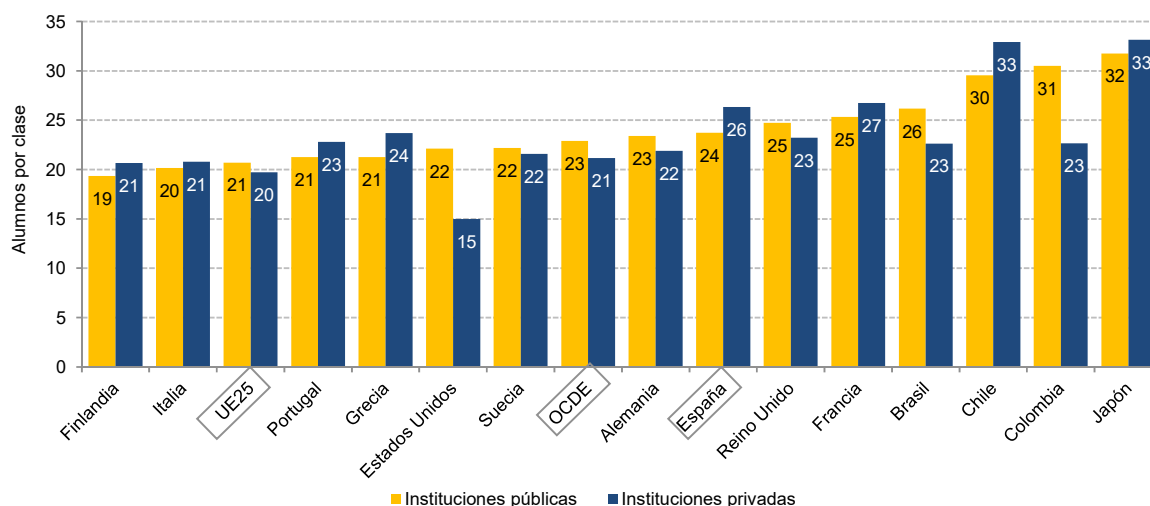
En educación primaria, las medias internacionales no muestran grandes diferencias en el tamaño de las clases en función del tipo de institución analizada (pública o privada). Tanto la OCDE como la UE25 presentan unos valores superiores en 1 estudiante por clase en las instituciones públicas frente a las privadas. En España, por el contrario, los centros privados ofrecen, en general, un mayor tamaño de clase respecto a los públicos: 3 estudiantes más. Esta diferencia solo se ve superada entre los países analizados en Francia, Chile y Grecia. En Japón, esa distancia se reduce a 1 estudiante. En cambio, en Colombia y en Estados Unidos el tamaño medio de las clases es significativamente mayor en los centros públicos, con diferencias de, al menos, cinco estudiantes.

El número medio de estudiantes por clase tanto en los centros públicos como en los privados de la primera etapa de educación secundaria en España es superior al de las medias internacionales.

En la primera etapa de educación secundaria las clases tienden a ser más numerosas, aumentando el número medio de estudiantes por clase en todos los países analizados con datos disponibles, salvo en Finlandia (donde se mantiene en las instituciones públicas) y en Reino Unido, donde se reduce en dos estudiantes en los centros públicos y en uno en los privados. En España se incrementa hasta los 24 estudiantes en las instituciones públicas y hasta los 26 en las privadas. Estos valores son más elevados que los correspondientes a la media de los países de la OCDE (23 estudiantes en las instituciones públicas y 21 en las privadas) y de la UE25 (21 estudiantes en centros públicos y 20 en los privados). En los establecimientos públicos, los países con un menor número medio de estudiantes por clase en esta etapa son Finlandia (19) e Italia (20). Por el contrario, los que tienen un número más alto son Japón (32), Colombia (31) y Chile (30). Por su

parte, en los centros de carácter privado, el país con valores más reducidos es Estados Unidos (15), siendo Japón y Chile (33) los que presentan un mayor número medio de estudiantes por clase (Gráfico 3.5).

Gráfico 3.5 (extracto de la Tabla D2.3)
 Número medio de alumnos por clase en la primera etapa de educación secundaria, por tipo de institución (2022)
 Los cálculos están basados en número de estudiantes / número de clases



Nota: los países están ordenados de menor a mayor número medio de estudiantes por clase en las instituciones públicas de la primera etapa de educación secundaria. No se dispone de datos para Irlanda, Noruega o Países Bajos.

En la primera etapa de educación secundaria, al igual que en educación primaria, el tamaño de las clases de las instituciones públicas en las medias internacionales es superior al de los centros privados (2 estudiantes de diferencia en la OCDE y 1 en la UE25). En España, se repite también la situación observada en educación primaria: las instituciones privadas presentan más estudiantes por clase que las públicas (dos estudiantes, en este caso). En comparación con educación primaria, aumenta el número de países analizados con un tamaño de las clases mayor en las instituciones privadas que en las públicas, sumándose a esta situación Finlandia y Portugal. Por el contrario, Colombia y Estados Unidos presentan porcentajes superiores al 25 % en el número medio de estudiantes por clase en los centros públicos respecto a los privados.

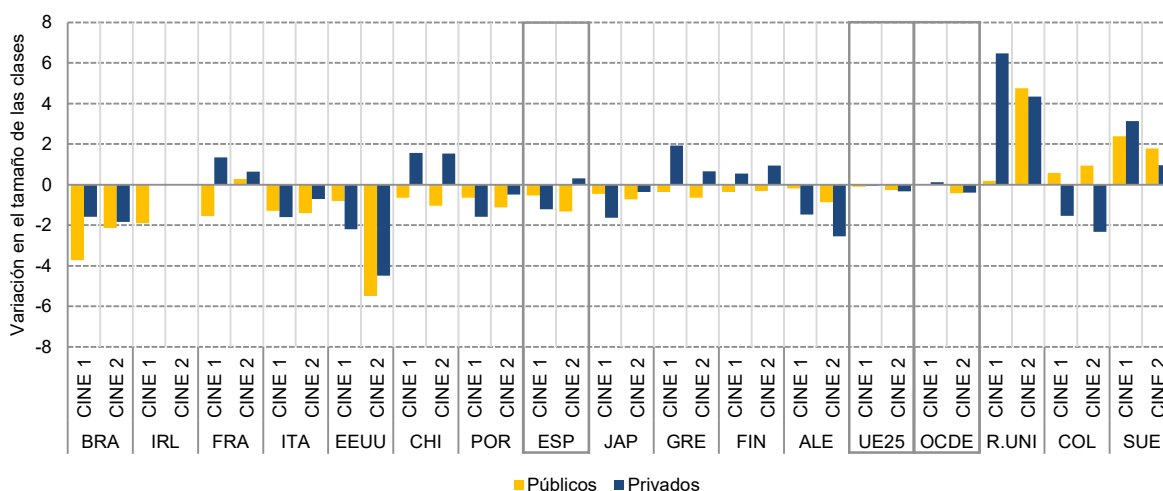
Entre 2013 y 2022, el tamaño medio de las clases para las medias de la OCDE y de la UE25 se mantuvo constante tanto en educación primaria como en la primera etapa de educación secundaria, con independencia del tipo de institución educativa. En España, se observan descensos en ambas enseñanzas en los centros públicos y en educación primaria en los centros privados.

Modificar el tamaño de la clase en un alumno o alumna tiene implicaciones directas en la distribución de recursos que se dedican a la educación (OECD, 2019b). Entre 2013 y 2022, el tamaño medio de las clases se mantuvo prácticamente constante para la media de la OCDE tanto en educación primaria como en la primera etapa de educación secundaria, con independencia del tipo de institución educativa (pública o privada). Lo mismo puede observarse para la media de la UE25. Sin embargo, no fue así en todos los países y las situaciones son diferentes en cada caso. En España, entre 2013 y 2022, el tamaño medio de las clases descendió en 1 estudiante en ambas enseñanzas en los centros públicos y en los centros privados de educación primaria (Gráfico 3.6).

Gráfico 3.6 (extracto de la Tabla D2.3)

Variación en el número medio de alumnos por clase entre 2013 y 2022, por nivel educativo y tipo de institución

Los cálculos están basados en número de estudiantes / número de grupos



Nota: los países están ordenados de mayor a menor reducción en el número medio de estudiantes por clase en las instituciones públicas de educación primaria. No se dispone de datos para Noruega o Países Bajos. Los datos de Irlanda se refieren en exclusiva a instituciones públicas de educación primaria. En Suecia, la variación se calcula entre los años 2014 y 2022.

En educación primaria, el mayor incremento en los centros públicos tuvo lugar en Suecia, con 13 puntos porcentuales, pasando de 18 estudiantes por clase en 2014 a 21 estudiantes en 2022. Por el contrario, en Brasil se redujo significativamente, 15 puntos porcentuales: de 25 estudiantes en 2013 a 21 en 2022. Por su parte, en los centros privados, el mayor aumento se llevó a cabo en Reino Unido, 36 puntos porcentuales: 18 estudiantes en 2013 y 24 en 2022. En sentido opuesto, Estados Unidos ofrece la mayor disminución, por encima de los 10 puntos porcentuales: 18 estudiantes en 2013 y 16 en 2022. Respecto a la primera etapa de educación secundaria, Reino Unido también presenta el crecimiento más importante en las instituciones públicas, 24 puntos porcentuales, elevando el tamaño medio de las clases de 20 estudiantes en 2013 a 25 en 2022. A su vez, Suecia aumentó el tamaño medio en 9 puntos porcentuales, de 20 estudiantes en 2014 a 22 en 2022. Colombia tuvo un ligero incremento (3 puntos porcentuales). El resto de países analizados mantienen o disminuyen el tamaño de las clases. Las reducciones más importantes se llevaron a cabo una vez más en Estados Unidos, 20 puntos porcentuales, descendiendo de 28 estudiantes en 2013 a 22 en 2022. En el ámbito de los centros privados, de nuevo, Reino Unido lidera el crecimiento en el tamaño medio de las clases, por encima de los 20 puntos porcentuales: 19 estudiantes en 2013 y 23 en 2022.

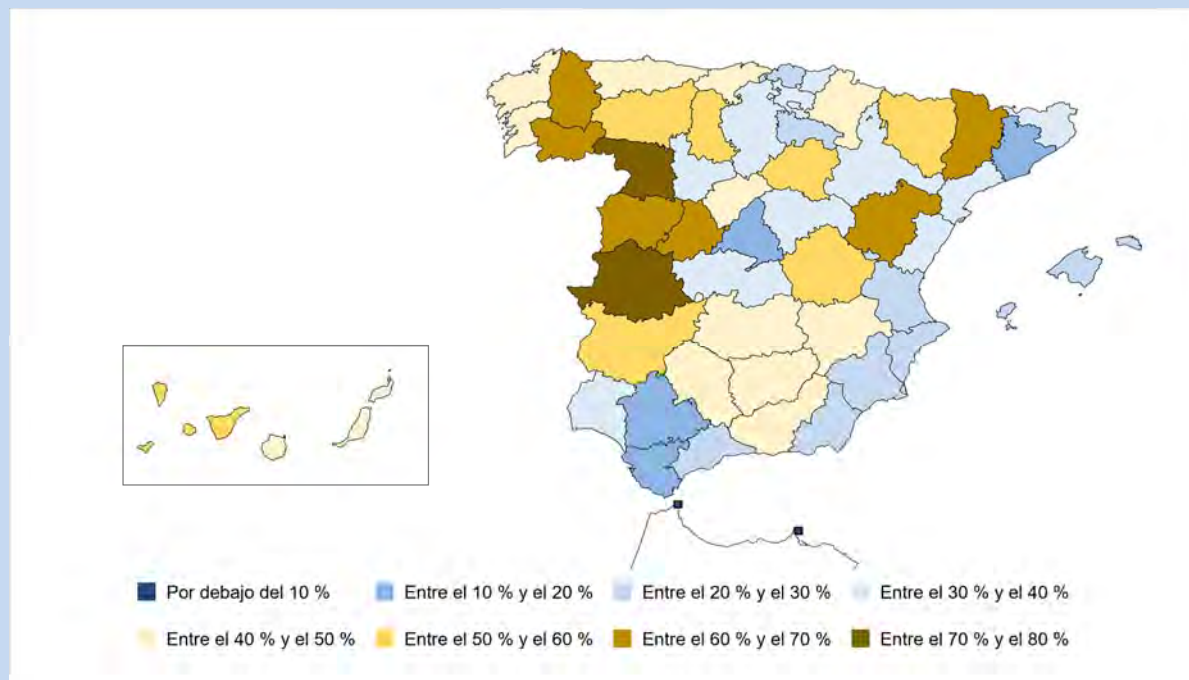
Cuadro 3.3. ¿Cómo varía la proporción de escuelas pequeñas entre los países y dentro de ellos?

Como muestra el Cuadro 3.2, el tamaño de las escuelas primarias varía considerablemente de un país a otro. Esta variación también se encuentra dentro de los países con diferencias regionales. El gráfico A ilustra la proporción de escuelas primarias pequeñas en cada una de las provincias y ciudades autónomas de España. Una escuela pequeña se define como aquella que tiene 21 estudiantes o menos por curso en educación primaria, que es el tamaño medio de las clases en las escuelas primarias de los países de la OCDE.

La distribución de las escuelas primarias pequeñas en los 27 países de los que se dispone de datos muestra un patrón muy diverso. En Estados Unidos, por ejemplo, menos del 10 % de las escuelas primarias de las regiones del sureste y suroeste son pequeñas, mientras que en las regiones del centro-norte el porcentaje es mayor. En Francia, las escuelas primarias grandes se concentran en París y sus alrededores, así como en las regiones costeras del sur, como Bouches-du-Rhône. Estas regiones son típicamente urbanas. Por el contrario, en las regiones rurales del

interior alejadas de las zonas metropolitanas, como Cantal, Creuse y Lozère, el porcentaje de escuelas pequeñas supera el 90 %. En cambio, la proporción de escuelas pequeñas es menor incluso en regiones muy poco pobladas del norte de los países nórdicos, así como en el norte de Australia. Esto puede explicarse a través de los patrones de asentamiento, ya que la población de estas regiones se ve obligada a concentrarse en ciudades de tamaño medio en lugar de en pequeños pueblos.

Gráfico A. Escuelas de educación primaria pequeñas en España (2023). Porcentaje por provincias y ciudades autónomas



Una tendencia general en todos los países es que las regiones urbanas tienden a tener una proporción menor de escuelas primarias pequeñas, mientras que las regiones no metropolitanas tienden a tener una proporción mayor. El tamaño medio de las escuelas primarias en las zonas urbanas es mayor que en las áreas no metropolitanas dentro de cada país con datos disponibles a nivel de escuela. Tal como se señalaba ya en el Cuadro 3.2, las escuelas rurales pequeñas se enfrentan a una serie de retos motivados por una posible ineficiencia relacionada con su pequeño tamaño, entre los que se incluyen una mayor carga de trabajo administrativo para el profesorado y una oferta educativa menos completa. Estas limitaciones van más allá de las cuestiones académicas e incluyen servicios complementarios para el alumnado con dificultades y con necesidades especiales de aprendizaje en un contexto rural (OCDE, 2018a).

En España, de las 52 provincias y ciudades autónomas existentes, en 15 de ellas el porcentaje de escuelas pequeñas supera el 50 %. Otras 12 muestran porcentajes entre el 40 y el 50 %. Por el contrario, solo 6 se sitúan en valores inferiores al 20 %. Zamora, con el 77,6 %, es la provincia española que mayor tanto por ciento de escuelas pequeñas presenta. Cáceres, con el 71,9 %, también excede del 70 %. Lugo, Teruel, Ourense, Lleida, Ávila y Salamanca oscilan entre el 65,3 % de la primera y el 60,2 % de esta última. En contraposición, Ceuta y Melilla, como ciudades autónomas, por su extensión, geografía y patrón de asentamiento, apenas disponen de un 4,3 % y de un 5,9 %, respectivamente, de escuelas pequeñas. Entre las provincias, Madrid, con un 11,4 %, se sitúa con el menor tanto por ciento en España de centros educativos con estas características. Barcelona apenas supera ese porcentaje en 2,4 puntos porcentuales (13,8 %).

Por su parte, Sevilla y Cádiz, con un 17,4 % y un 18,8 %, respectivamente, se suman a los territorios españoles por debajo del 20 %.

Cada país ha desarrollado políticas para regular el tamaño de las escuelas basadas en sus contextos históricos, geográficos y socioeconómicos individuales. Por ejemplo, desde la década de 1980, la política educativa de Corea ha tratado de maximizar la eficiencia de sus inversiones en educación, lo que ha provocado una importante presión para fusionar y cerrar escuelas en las regiones rurales. Se aconsejó el cierre de las escuelas con menos de 180 estudiantes, pero muchas optaron por agruparse, uniendo entre dos y cuatro escuelas, con una de ellas asumiendo el liderazgo en la gestión de los programas educativos y las instalaciones (Ares Abalde, 2014). Esta política se ha suavizado desde 2004, ya que el Gobierno ha pasado de centrarse en maximizar la eficiencia a mejorar la calidad de la educación en las zonas rurales. Sin embargo, las políticas de consolidación siguen siendo controvertidas: quienes las defienden argumentan que garantizan la equidad educativa y la eficiencia de los recursos a través de economías de escala y planes de estudios más amplios. Por el contrario, quienes las rechazan señalan el impacto negativo en las comunidades rurales, donde las escuelas desempeñan funciones económicas y sociales cruciales, simbolizando la autonomía, la vitalidad, la integración y la tradición (Nitta et al., 2010).

A pesar de su menor tamaño medio, conservar las escuelas rurales es esencial para garantizar que todo el alumnado tenga un acceso equitativo a los recursos educativos. Además, como las redes escolares rurales suelen ser menos densas que las de las zonas urbanas o suburbanas, las familias rurales tienen menos opciones a la hora de elegir escuela para sus vástagos. Aunque a menudo se propone la consolidación para aumentar el tamaño, los recursos y el alcance educativo de las escuelas rurales restantes, tales medidas pueden reducir aún más la diversidad escolar y limitar la capacidad de las familias para elegir entre múltiples proveedores o programas (OCDE, 2018a; Gronberg et al., 2015). Más allá de su función educativa, las escuelas rurales pequeñas cumplen otras funciones importantes, al ayudar a atraer y retener a quienes residen en zonas que, a menudo, se enfrentan a desafíos relacionados con el descenso de la población.

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador D2. Box D2.3.

3.3 Retribuciones del profesorado y de los directores

El salario del personal escolar, en particular del profesorado y de quienes ejercen la dirección, supone el mayor gasto individual del presupuesto educativo y tiene un impacto directo en el atractivo de la profesión docente. La retribución recibida en comparación con los ingresos obtenidos en otras profesiones con requisitos de formación similares y los posibles ingresos futuros pueden influir a la hora de decidirse por iniciar una carrera docente (Nagler, Piopiunik, & West, 2020) o, por ejemplo, permanecer en la profesión (Qin, 2020) y querer acceder al puesto de dirección de un centro educativo (Pont, Nusche, & Moorman, 2008). Dado que la remuneración y las condiciones de trabajo son importantes para atraer, desarrollar y retener a docentes con la mayor cualificación, las políticas educativas tienen que tomar en consideración el salario del profesorado para asegurar la calidad educativa y la sostenibilidad del presupuesto de educación (OECD, 2024a).

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

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

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

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

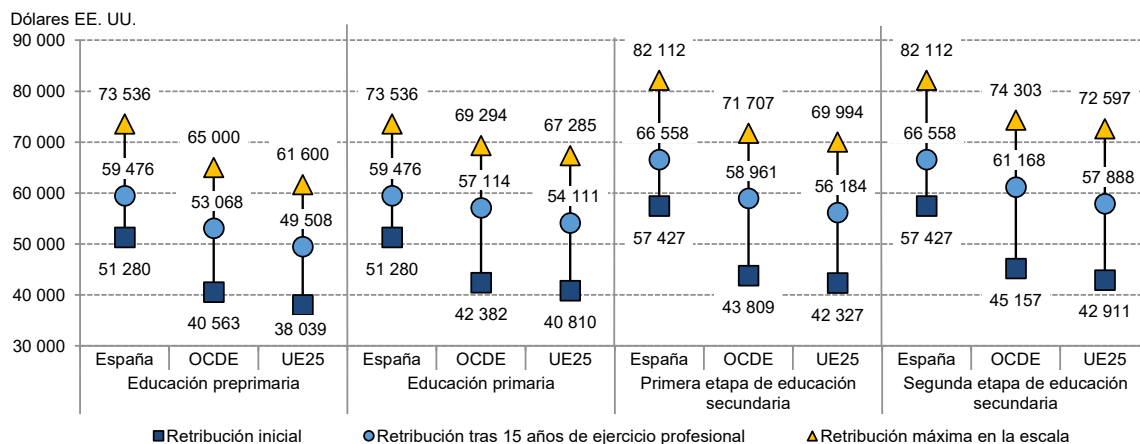
Para todos los niveles educativos, el salario del profesorado en España es superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE25. Sin embargo, el tiempo necesario para alcanzar el salario más alto en la escala es, en España, de los mayores de la OCDE: 39 años.

En la mayoría de los países de la OCDE, el salario docente aumenta con el nivel de educación y con los años de experiencia. Así, el salario inicial del profesorado que enseña en la segunda etapa de educación secundaria es superior al de quien enseña en educación preprimaria, con una diferencia del 11,3 % en los países de la OCDE y del 12,8 % en los países de la UE25. En España, esta disparidad (del 12,0 %) se encuentra entre ambas medias internacionales. Noruega y Finlandia (26,8 % y 25,1 %, respectivamente) son los países con la mayor diferencia. Brasil, Colombia, Grecia, Inglaterra, Escocia (Reino Unido) y Portugal pagan el mismo salario inicial a sus docentes, independientemente del nivel educativo en el que enseñen. Países Bajos, por su parte, paga ligeramente más (0,4 %) al profesorado que comienza a impartir clase en educación preprimaria y en educación primaria que a quien comienza en educación secundaria (Gráfico y Tabla 3.7).

Igualmente, si se atiende al número de años de experiencia, el salario aumenta durante el desarrollo de la carrera profesional del profesorado, aunque los años necesarios para alcanzar el salario máximo difieren en cada país. En la media de la OCDE, el salario máximo en la primera etapa de educación secundaria se alcanza a los 26 años de experiencia, mientras que para la UE25 se alcanza a los 32 años. España se encuentra entre el grupo de países que necesitan más años para conseguirlo (39), ya que los salarios incorporan complementos que se van incrementando con la antigüedad a lo largo de toda la carrera docente. Otros países con un número elevado de años necesarios para obtener la retribución máxima son Grecia y Japón (36 años); Italia, Francia e Irlanda (35 años) o Portugal (34 años). Por el contrario, en Escocia (Reino Unido) se alcanza el salario máximo en apenas 4 años; en Colombia, en 9 años; en Países Bajos, en 12 años; en Noruega, en 16 años y en Finlandia, en 20 años.

Gráfico y Tabla 3.7 (extractos de la Tabla D3.1)
Retribución del profesorado (2023)

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



	Educación preprimaria		Educación primaria		1.ª etapa de educación secundaria		2.ª etapa de educación secundaria		Años para alcanzar la retribución máxima en la primera etapa de educación secundaria
	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	
España	51 280	73 536	51 280	73 536	57 427	82 112	57 427	82 112	39
OCDE	40 563	65 000	42 382	69 294	43 809	71 707	45 157	74 303	26
UE25	38 039	61 600	40 810	67 285	42 327	69 994	42 911	72 597	32
Francia	40 068	67 423	40 068	67 423	43 698	71 408	43 698	71 408	35
Grecia	22 284	43 955	22 284	43 955	22 284	43 955	22 284	43 955	36
Italia	37 565	54 768	37 565	54 768	40 374	60 099	40 535	62 794	35
Portugal	39 908	85 031	39 908	85 031	39 908	85 031	39 908	85 031	34
Alemania	m	m	77 547	100 771	85 732	111 932	89 027	120 571	m
Países Bajos	57 206	116 941	57 206	116 941	56 993	116 942	56 993	116 942	12
Finlandia	38 034	41 867	42 176	54 844	45 306	58 914	47 570	63 569	20
Noruega	47 780	55 981	58 676	63 766	58 676	63 766	60 602	71 915	16
Suecia	45 519	52 971	45 912	60 903	47 552	62 965	48 536	62 965	m
Brasil	23 018	m	23 018	m	23 018	m	23 018	m	m
Chile	29 453	54 513	29 453	54 513	29 453	54 513	30 457	56 520	30
Colombia	29 473	53 749	29 473	53 749	29 473	53 749	29 473	53 749	9
Estados Unidos	48 807	81 806	47 809	83 086	48 899	83 980	51 204	80 747	m
Inglaterra (RU)	39 677	61 511	39 677	61 511	39 677	61 511	39 677	61 511	m
Escocia (RU)	51 868	65 102	51 868	65 102	51 868	65 102	51 868	65 102	4
Irlanda	a	a	42 015	81 127	43 442	81 816	43 442	81 816	35
Japón	m	m	32 686	65 848	32 686	65 848	32 686	67 582	36

Nota: m: dato no disponible, a: dato no aplicable. Los datos sobre docentes de educación preprimaria en Finlandia incluyen los salarios del profesorado de *kindergarten* (jardín de infancia), que son la mayoría. Los datos de Francia incluyen la media de las primas fijas por horas extraordinarias del profesorado de educación secundaria. Los datos de Suecia corresponden al sueldo base real del año 2022, excluyen las cotizaciones a la seguridad social y al régimen de pensiones pagadas por el personal y, en la segunda etapa de educación secundaria, incluyen al profesorado que imparte asignaturas generales dentro de los programas de formación profesional. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real.

El análisis del salario del profesorado en función del momento de su carrera profesional presenta diferencias entre España y las medias internacionales. Así, el salario en España es superior al salario medio del conjunto de países de la OCDE y de la UE25, tanto si se compara la retribución inicial como después de quince años, o la retribución máxima en la escala. En los inicios de la carrera docente, el profesorado español de educación preprimaria tiene un salario un 26,4 % superior a la media de la OCDE y un 34,8 % superior a la media de la UE25. En educación primaria, el salario es también más elevado que en las medias internacionales, aunque los porcentajes se reducen hasta el 21,0 % (respecto a la media de la OCDE) y el 25,7 % (en referencia a la media de

la UE25). De igual manera, en la primera etapa de educación secundaria los salarios iniciales en España son mayores que los de las medias internacionales en un porcentaje que excede el 31 % respecto a la OCDE y se acerca al 36 % con relación al conjunto de la UE25, mientras que en la segunda etapa superan ligeramente el 27 % en comparación con el salario medio de la OCDE y casi el 34 % en relación con el de la UE25.

Tras quince años de ejercicio profesional, la retribución del profesorado en España sigue siendo más elevada que en las medias internacionales, aunque dependiendo del nivel educativo, esas diferencias se van reduciendo notablemente. Así, por ejemplo, en educación primaria esta es apenas un 4,1 % superior a la media de la OCDE y un 9,9 % más alta que la de la UE25. En esa línea, en la segunda etapa de la educación secundaria, la retribución en España supera en un 8,8 % la media de la OCDE y en un 15,0 % la de la UE25. Por su parte, en referencia a educación preprimaria, el porcentaje se eleva hasta un 12,1 % con la media de la OCDE y hasta un 20,1 % con la media de la UE25. Finalmente, en la primera etapa de educación secundaria la distancia sigue aumentando hasta el 12,9 % respecto a la OCDE, situándose en un 18,5 % superior a la media de la UE25.

Al considerar el salario máximo al que el profesorado de España puede aspirar, las diferencias con las medias internacionales se mantienen similares a las correspondientes a los quince años de ejercicio profesional. No obstante, en todas las etapas analizadas esta distancia sigue aumentando respecto a la media de países de la OCDE y se reduce en referencia a la media de la UE25. En ese sentido, en comparación con la OCDE, en educación preprimaria el salario máximo del profesorado en España es un 13,1 % más elevado (aumentando esa disparidad en 1,1 puntos porcentuales [p.p.] respecto a la existente a los 15 años de servicio), siendo en educación primaria de un 6,1 % (2,0 p.p. más elevada que a los 15 años), en la primera etapa de educación secundaria de un 14,5 % (1,6 p.p. más grande) y en la segunda etapa de educación secundaria de un 10,5 % (1,7 p.p. superior a la relativa a los 15 años de experiencia). Por el contrario, con respecto a la UE25, el salario máximo docente en España es un 19,4 % más elevado en educación preprimaria (0,8 p.p. menos que en la comparación a los 15 años), un 9,3 % más alto en educación primaria (0,6 p.p. más bajo que a los 15 años), un 17,3 % superior en la primera etapa de educación secundaria (1,2 p.p. inferior que a los 15 años) y un 13,1 % más grande en la segunda etapa de educación secundaria (1,9 p.p. más reducido que a los 15 años).

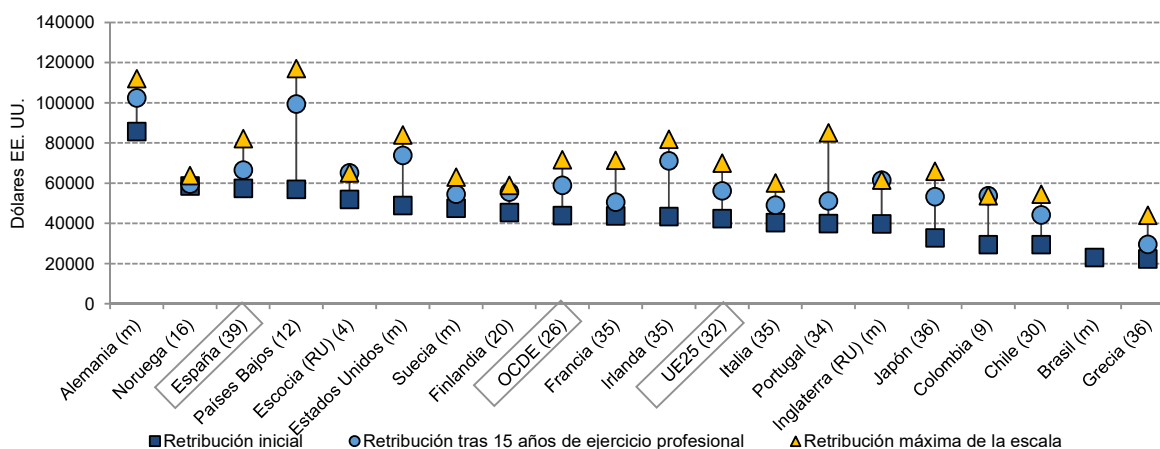
En la primera etapa de educación secundaria, la retribución salarial del profesorado español es alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera en comparación con el resto de países.

El Gráfico 3.8 muestra la retribución del profesorado de la primera etapa de educación secundaria al inicio de la carrera docente, a los quince años de ejercicio profesional y la cantidad máxima que puede alcanzarse en cada país, así como el número de años necesarios para lograr esa cuantía. Se observan diferencias muy importantes. De media en la OCDE, el salario inicial es de 43 809 dólares, mientras que en la UE25 esa media es de 42 327 dólares. Las diferencias oscilan entre unos ingresos que sobrepasan ligeramente los 22 000 dólares en Grecia y una retribución que casi alcanza los 86 000 en Alemania, superándose los 50 000 dólares en Escocia (Reino Unido), Países Bajos, España, Noruega y Alemania. El salario máximo que puede alcanzar el profesorado de la primera etapa de educación secundaria de media en los países de la OCDE es de 71 707 dólares, por encima de la media de la UE25 (69 994 dólares). Para los países analizados, esta cantidad varía entre los aproximadamente 44 000 dólares de Grecia y los casi 117 000 dólares de Países Bajos.

Gráfico 3.8 (extracto de la Tabla D3.1)

Retribución del profesorado de la primera etapa de educación secundaria en diferentes momentos de su carrera docente y años hasta alcanzar la cantidad máxima (2023)

Salarios reglamentarios anuales del profesorado en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Nota: m: dato no disponible. Los países están ordenados de mayor a menor según la retribución inicial de la escala del profesorado de la primera etapa de educación secundaria. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real, excluyendo primas e indemnizaciones. Los datos de Francia incluyen la media de las primas fijas por horas extraordinarias. Los datos de Suecia corresponden al sueldo base real del año 2022, excluyen las cotizaciones a la seguridad social y al régimen de pensiones pagadas por el personal, pero incluyen al profesorado que imparte asignaturas generales en programas de formación profesional.

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

Entre los países analizados, al inicio de la carrera docente en la primera etapa de educación secundaria, España ofrece una alta remuneración a su profesorado, solo superada por Alemania y Noruega, aunque muy similar a la de Países Bajos y ligeramente mayor (aproximadamente 5500 dólares) que la obtenida en Escocia (Reino Unido). Por el contrario, a los quince años de ejercicio, la remuneración del profesorado en España es inferior a la de Alemania, Países Bajos, Estados Unidos e Irlanda y superior, en un intervalo que va desde unos 1450 dólares hasta unos 7000 al año, a Escocia (Reino Unido), Inglaterra (Reino Unido) y Noruega. Finalmente, respecto a la retribución máxima de la escala, países como Alemania, Países Bajos, Estados Unidos y Portugal ofrecen mejores remuneraciones al profesorado que España, mientras que Irlanda prácticamente iguala esa cantidad.

Por último, cabe señalar que los salarios del profesorado aumentan a ritmos diferentes a lo largo de sus carreras en los distintos países. En ese sentido, la competitividad de los salarios y el tiempo necesario para alcanzar la cima de la escala varían mucho de un país a otro. Estos diferentes ritmos de progresión hacen que países con salarios relativos similares en la parte superior e inferior de la escala no ofrezcan necesariamente una remuneración del profesorado igualmente competitiva.

España presenta una ratio muy competitiva comparando la retribución del profesorado de la primera etapa de educación secundaria con los ingresos de las personas trabajadoras con una formación equivalente en diferentes momentos de su etapa profesional. Tanto en sus inicios como a los 15 años y en el momento máximo de la escala la ratio de España es superior a las de la OCDE y la UE25.

Los sistemas educativos compiten con otros sectores de la economía para atraer a puestos docentes a personal de alta calidad. Las investigaciones demuestran que los salarios y las oportunidades alternativas que se ofrecen a este personal titulado son factores importantes para el atractivo de la docencia (Johnes & Johnes, 2004). Los salarios del profesorado en relación con otras ocupaciones con requisitos educativos similares y su probable crecimiento en ingresos pueden influir enormemente en la decisión de las personas graduadas de convertirse en docentes o de permanecer en la profesión.

En la mayoría de los países de la OCDE se exige un título de educación terciaria para ejercer como docente en todos los niveles educativos, lo que significa que la alternativa probable a la formación inicial del profesorado sería un programa terciario similar. En consecuencia, la relevancia del salario docente en el conjunto del mercado laboral en el que se encuadra en los distintos países puede comprenderse comparando los salarios del profesorado con los ingresos medios de otros profesionales con la formación terciaria que se exija en la etapa educativa correspondiente.

Ningún país de los analizados ofrece a su profesorado de la primera etapa de educación secundaria unas retribuciones iniciales superiores a las que recibirían en otra profesión con estudios superiores. En España (Gráfico 3.9), el sueldo inicial del profesorado de esta etapa representa el 85 % de los ingresos medios de las personas trabajadoras con una formación similar con edades comprendidas entre los 25 y los 64 años, lo que supone 24 puntos porcentuales (p.p.) más que la proporción del conjunto de la OCDE (61 %) y 27 p.p. por encima de la del conjunto de la UE25 (58 %). Con 15 años de experiencia en la primera etapa de educación secundaria, en España este porcentaje se eleva hasta el 99 %, siendo, de nuevo, 17 p.p. superior al del conjunto de la OCDE (82 %) y 25 p.p. más grande que el de la UE25 (74 %). Por su parte, la retribución máxima en la escala del profesorado de la primera etapa de educación secundaria es un 22 % superior en España a la remuneración obtenida por profesionales que necesitan un nivel educativo equivalente. Este porcentaje es 23 p.p. más elevado que el del conjunto de la OCDE con datos disponibles y 32 p.p. mejor que el del conjunto de la UE25.

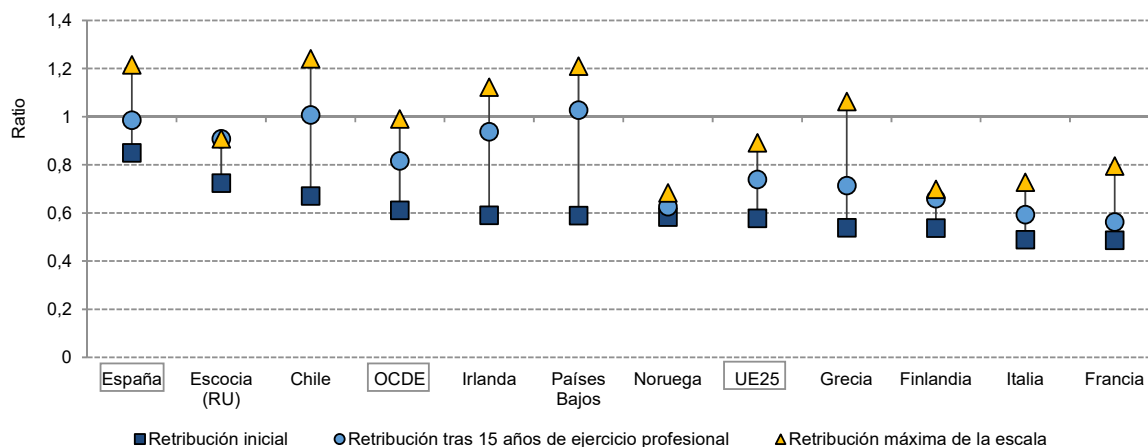
Entre los países analizados y que han aportado datos, España presenta la proporción más competitiva comparando la retribución inicial del profesorado de la primera etapa de educación secundaria con los ingresos de las personas trabajadoras con una formación equivalente al iniciar su etapa profesional. En ese sentido, en términos porcentuales esa relación supera a la de Escocia (Reino Unido) en 13 p.p., a la de Chile en 18 p.p. y a las del resto de países analizados con información disponible en un rango que va desde los 26 a los 36 p.p. A los 15 años de carrera, la ratio de retribuciones docentes respecto a la de profesionales con un nivel educativo parejo sigue encontrándose entre las más altas de los países comparados. El porcentaje que representa en España solo se ve rebasado por el de Chile en 2 p.p. y por el de los Países Bajos en 4 p.p. Irlanda y Escocia (Reino Unido) se encuentran 5 y 8 p.p. por debajo de España, respectivamente. El resto de países estudiados presentan entre 27 y 42 p.p. menos que España. Finalmente, relacionando el salario máximo del profesorado de la primera etapa de educación secundaria con los ingresos de profesionales con un nivel educativo análogo, España muestra la segunda ratio más alta de todos los países estudiados en este informe. En referencia al porcentaje correspondiente, únicamente es sobrepasado por Chile en 2 p.p. Países Bajos ofrece resultados similares, mientras que Irlanda se encuentra claramente por debajo (1 y 9 p.p. inferiores a los de España,

respectivamente). El resto de países se sitúan en un rango menor que oscila entre los 15 p.p. de Grecia y los 52 p.p. de Finlandia o los 53 p.p. de Noruega.

Gráfico 3.9 (extracto de la Figura D3.3)

Salarios reglamentarios del profesorado de la primera etapa de educación secundaria en diferentes momentos de su carrera en relación con los ingresos de las personas trabajadoras con formación similar (2023)

Relación entre los salarios del profesorado con la titulación más frecuente en el momento de su ingreso en los centros públicos y los de las personas trabajadoras a tiempo completo de entre 25 y 64 años con un nivel educativo similar



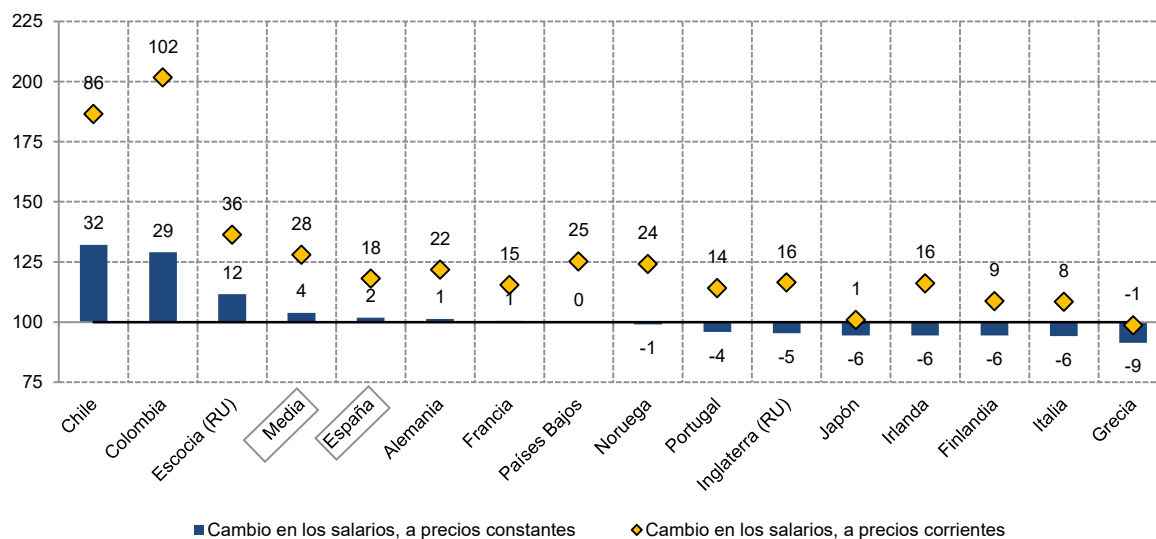
Nota: los países están ordenados de mayor a menor ratio según la retribución inicial de la escala del profesorado de la primera etapa de educación secundaria.

Evolución del salario reglamentario del profesorado

Entre 2015 y 2023, los salarios reglamentarios del profesorado aumentaron en términos reales (es decir, a precios constantes de 2015) en más de la mitad de los países de la OCDE, dependiendo del nivel educativo. En la media de países OCDE con datos disponibles para todos los años de este intervalo, los salarios reglamentarios reales aumentaron aproximadamente un 5 % en el nivel de educación primaria, un 4 % en el nivel de primera etapa de educación secundaria (programas generales) y un 5 % en el nivel de segunda etapa de educación secundaria (programas generales) (Tabla D3.6, *Education at a Glance 2024*). En España, el aumento en términos reales ha sido del 1,5 % en educación primaria y del 1,8 % en ambos niveles de la educación secundaria.

Gráfico 3.10 (extracto de la Figura D3.4)

Cambio en los salarios reglamentarios del profesorado de la primera etapa de educación secundaria entre 2015 y 2023
Índice de cambio del salario reglamentario del profesorado de la primera etapa de educación secundaria con 15 años de experiencia (2015=100)



Para el nivel de primera etapa de educación secundaria, el aumento en términos reales (a precios constantes de 2015) varía entre países y, en general, es muy inferior al incremento nominal (a precios corrientes) debido a que la inflación anula gran parte del efecto de estos incrementos en la nómina del profesorado (Gráfico 3.10). Por ejemplo, Chile y Colombia han vivido incrementos en términos reales por encima del 25 % aunque los incrementos nominales fueran incluso superiores (86 % y 102 %, respectivamente). Del resto de países con datos disponibles, solo Alemania, España y Francia han visto también incrementos salariales en términos reales y nominales. El aumento nominal de los demás países no ha sido suficiente para contrarrestar la variación de la inflación, provocando un descenso del salario en términos reales en países como Portugal, Irlanda y Finlandia.

El salario de los directores de los centros educativos

Tanto en educación primaria como en la primera etapa de educación secundaria, mientras que el salario mínimo de quien ejerce la dirección de un centro educativo en España se encuentra por encima del correspondiente a las medias de los países de la OCDE y la UE25, el salario máximo supera al de la UE25, pero es inferior al de la OCDE.

Las responsabilidades de quienes asumen las direcciones de los centros educativos pueden ser diferentes en los distintos países, y dentro de un mismo país, en virtud del centro que dirijan. Las más comunes se refieren a las educativas (enseñanza directa, decisiones sobre el currículo y su aplicación, horarios, etc.), las administrativas, las de gestión de personal o a responsabilidades financieras. En cuanto a sus retribuciones, las diferencias existentes en el tipo de trabajo realizado y las horas reguladas (en comparación con el profesorado) se reflejan en los sistemas de compensación utilizados en cada país. El intervalo de salarios de quienes ejercen la dirección de un centro puede ser propio y diferente al del profesorado, o bien puede consistir en un complemento de dirección específico adicional, aunque el salario reglamentario sea el mismo que el del profesorado. Este último caso puede reflejar el hecho de que la dirección sea ejercida por docentes que asumen responsabilidades de gestión de un centro (acompañadas en algunos casos de una reducción de sus tareas docentes). Por su parte, el complemento puede variar en función de las características del centro que se dirija (número de estudiantes matriculados, localización, profesorado a su cargo...), de las responsabilidades específicas que se desempeñan o de los años de experiencia (OECD, 2024a).

El salario mínimo de quienes asumen la dirección en la primera etapa de educación secundaria es superior al de quienes ejercen en educación primaria tanto en las medias de la OCDE y de la UE25 como en España. Lo mismo sucede si se tiene en cuenta el salario máximo que se puede llegar a alcanzar (Gráfico 3.11). Así, de media en los países de la OCDE, el salario mínimo de quienes desempeñan la dirección en educación primaria es de 58 166 dólares y de 63 875 dólares en la primera etapa de secundaria (un 9,8 % superior). En la UE25, los salarios mínimos medios son más bajos (52 983 dólares en educación primaria y 59 050 dólares en la primera etapa de educación secundaria) y la diferencia entre ambas etapas es del 11,5 % a favor de esta última. En el caso de España, con un salario mínimo de 59 378 dólares para educación primaria y de 71 607 dólares para la primera etapa de educación secundaria, la diferencia es del 20,6 % entre ambos niveles.

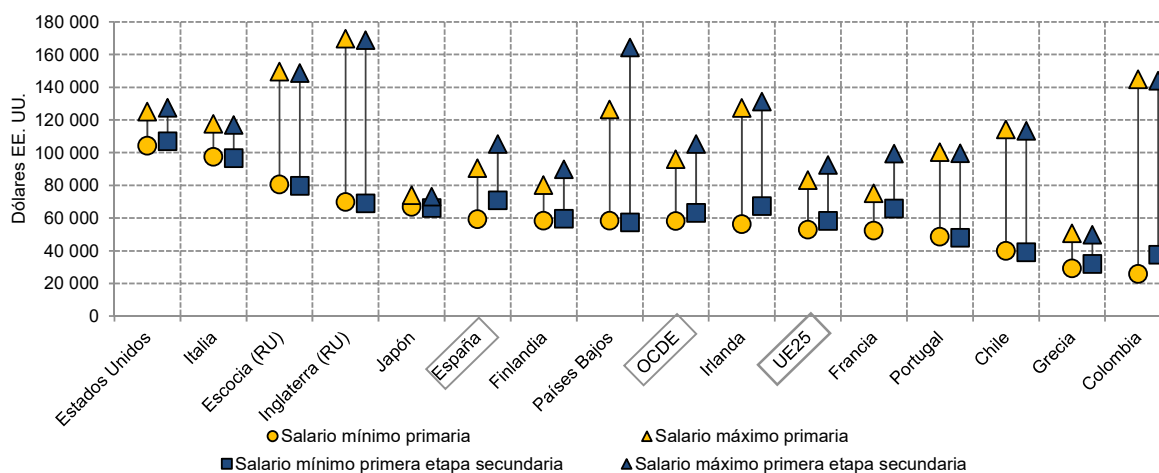
La retribución máxima de quien se hace cargo de la dirección en educación primaria en España es de 90 576 dólares, valor entre las medias de países de la OCDE (95 935 dólares) y de la UE25 (83 201 dólares). Por su parte, el salario máximo en la primera etapa de educación secundaria en España es de 106 054 dólares, de nuevo entre las medias de la OCDE (106 073 dólares) y de la UE25 (93 187 dólares).

Las direcciones en educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria con salarios mínimos más altos se localizan en Italia y en Estados Unidos, por encima de los 97 000 dólares, y los salarios máximos más altos en ambos niveles se sitúan en Inglaterra (Reino Unido), casi alcanzando los 170 000 dólares.

Gráfico 3.11 (extracto de la Tabla D3.4)

Comparativa de la retribución mínima y máxima de directores de educación primaria y de la primera etapa de educación secundaria en diferentes momentos de su carrera docente (2023)

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



Nota: los países están ordenados de mayor a menor según el salario reglamentario anual mínimo de directores de educación primaria. No hay datos disponibles para Alemania, Brasil, Suecia y Noruega. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real, excluyendo primas e indemnizaciones. Las medias de la OCDE y de la UE25 se han calculado sin contar con los países para los que no se dispone ni del salario inicial (con cualificaciones mínimas) ni del salario en la parte superior de la escala (con cualificaciones máximas). Se refiere al valor medio de la relación, por lo que es diferente de la relación entre el salario máximo medio y el salario mínimo medio.

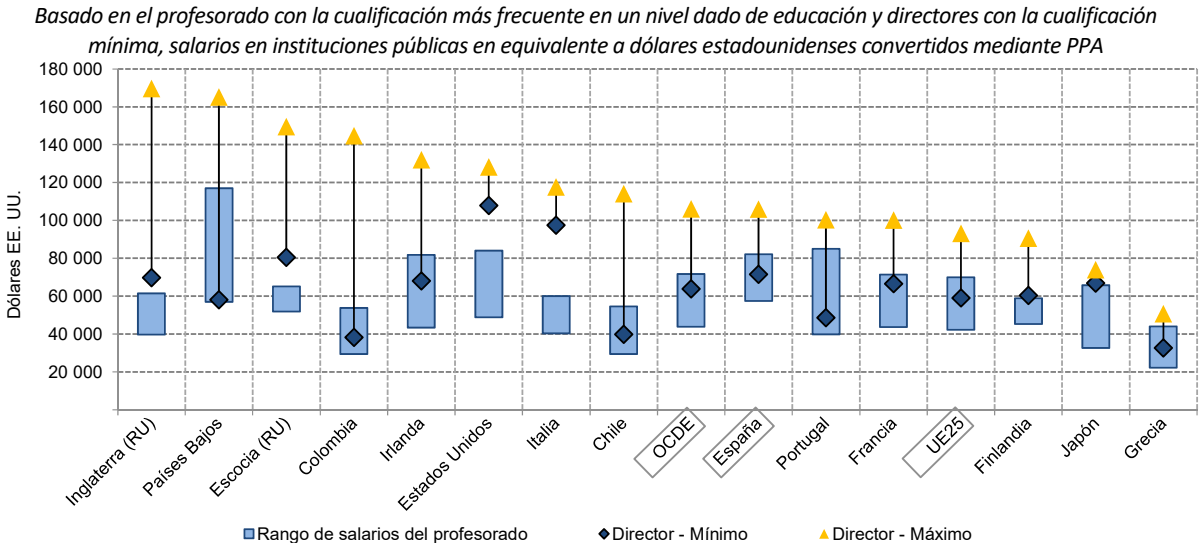
Por otra parte, cabe indicar que hay varios países en los que no hay diferencia de salario (al menos en lo que respecta al mínimo y al máximo que se puede cobrar) entre asumir la dirección en educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria: Chile, Escocia e Inglaterra (Reino Unido), Italia, Japón y Portugal. A su vez, Grecia y Colombia establecen el mismo salario máximo para las dos etapas analizadas, aunque no tengan estipulado el mismo salario mínimo (más reducido para quienes ejercen en educación primaria). Países Bajos es el único país analizado en este informe que ofrece una remuneración mínima mayor a quien desempeña la dirección en educación primaria que a quien lo hace en la primera etapa de educación secundaria, aunque la diferencia es mínima: 270 dólares, un 0,5 % más.

En el salario mínimo recibido, las mayores diferencias porcentuales entre ambas etapas se dan en Colombia. En este país, la dirección de la primera etapa de educación secundaria recibe un sueldo mínimo que es un 48,7 % inferior a la correspondiente en la educación primaria (unos 12 500 dólares menos). A su vez, en referencia al salario máximo, las mayores diferencias porcentuales a favor de las direcciones en la primera etapa de educación secundaria se encuentran en Francia (un 33,3 %: más de 25 000 dólares de diferencia) y en Países Bajos (un 30,6 %: más de 38 000 dólares). Por encima del 20 % de diferencia y un salario mínimo superior en más de 11 500 dólares al de educación primaria, se encuentran España, Francia e Irlanda. Respecto al salario máximo, superando el 13 % y los 10 000 dólares de diferencia se sitúan España, Finlandia, Francia y Países Bajos.

El salario máximo de quien ejerce la dirección en la primera etapa de educación secundaria es un 47,9 % superior al salario máximo del profesorado en la media de los países de la OCDE. En España, supone una diferencia de un 29,2 % favorable al salario en la dirección, inferior al 33,1 % de la media de la UE25.

En la primera etapa de educación secundaria, el salario mínimo de quien asume la dirección es, en todos los países analizados en este informe, superior al salario mínimo del profesorado de ese mismo nivel educativo (Gráfico 3.12). Así, de media en los países de la OCDE, el salario mínimo de la dirección (63 875 dólares) es un 45,8 % superior al del profesorado; para la UE25 (59 050 dólares) supone un 39,5 % más en la dirección. En el caso de España, con un salario mínimo de 71 607 dólares, la diferencia con el salario inicial docente es inferior a las medias internacionales (un 24,7 % superior). No obstante, en valores absolutos, el salario inicial de quienes asumen la dirección en España supera al de las medias de la OCDE y de la UE25. Es necesario tomar con precaución estos datos, puesto que el salario final de quien desempeña el cargo de dirección en un centro educativo depende de muchos criterios y el número de personas que reciben tanto el salario mínimo como el máximo puede resultar poco relevante. Por ejemplo, en España, el salario mínimo en la dirección escolar corresponde a centros pequeños y el máximo a centros grandes.

Gráfico 3.12 (extracto de las Tablas D3.1 y D3.4)
Comparación de retribuciones mínima y máxima del profesorado y de directores en la primera etapa de educación secundaria (2023)



Nota: los países están ordenados de mayor a menor retribución máxima de quienes ejercen la dirección. No hay datos disponibles de quien ejerce la dirección para Alemania, Brasil, Noruega y Suecia. Los datos del profesorado de Francia incluyen la media de las primas fijas por horas extraordinarias. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real, excluyendo primas e indemnizaciones.

El salario máximo de la dirección en la primera etapa de educación secundaria es también superior al máximo del profesorado, aunque presenta diferencias significativas entre países. De media en la OCDE, quien dirige un centro puede llegar a ganar 106 073 dólares (un 47,9 % más que el salario máximo como docente) y 93 187 en la UE25 (un 33,1 % más que el profesorado). España, en este caso, tiene un salario máximo similar al de la media de la OCDE, 106 054 dólares, que representa un 29,2 % más que el salario máximo de cualquier docente del mismo nivel educativo.

Los países con mayores diferencias entre el salario mínimo siendo docente y el de la dirección son Italia (141,5 % superior), Estados Unidos (120,5 %) y Japón (104,6 %). Sin embargo, la situación es diferente cuando se considera el salario máximo que la dirección puede alcanzar frente al de cualquier docente en la primera etapa de educación secundaria; en este caso, las mayores diferencias se dan en Inglaterra [Reino Unido] (175,8 %), Colombia (169,3 %), Escocia [Reino Unido] (129,6 %) y Chile (109,5 %).

Cuadro 3.4. Complementos por rendimiento y por enseñar en circunstancias difíciles

El acceso equitativo de cualquier estudiante a docentes de alta calidad es fundamental para un sistema educativo eficaz que ofrezca una educación de alta calidad. Recompensar al profesorado por su rendimiento y sus esfuerzos por mejorar sus competencias a través del desarrollo profesional continuo puede ser una forma de desarrollar y mantener docentes de alta calidad.

Proporcionar una compensación adicional al profesorado que enseña en circunstancias difíciles (como en escuelas de zonas remotas o en escuelas socioeconómicamente desfavorecidas) también puede ayudar a evitar disparidades en la disponibilidad y la calidad de los servicios educativos dentro de un país cuando se combina con otras medidas. La bibliografía muestra que tales complementos por sí solos tienen una eficacia desigual a la hora de cubrir puestos docentes en escuelas remotas o desfavorecidas socioeconómicamente (OECD, 2019c).

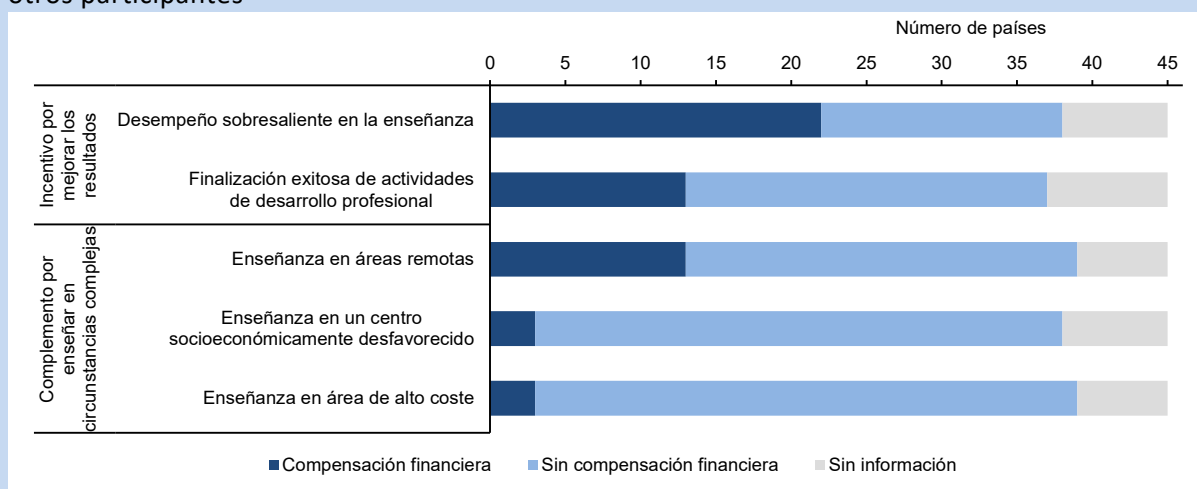
Compensación por resultados

En 22 de los 38 países de la OCDE y en proceso de adhesión, el profesorado de secundaria recibe complementos salariales por su excelente desempeño, que pueden ser aumentos sostenidos o pagos ocasionales, con criterios establecidos a distintos niveles de autoridad. Sin embargo, las recompensas económicas por completar actividades de desarrollo profesional son menos comunes, ya que solo 13 países las ofrecen. Esto se debe a que, en muchos países, el desarrollo profesional es obligatorio y considerado una obligación legal. No obstante, en algunos casos, completar estas actividades puede influir en la progresión salarial.

Compensación por enseñar en circunstancias difíciles

Existen tres tipos de complementos salariales para el profesorado que trabaja en circunstancias difíciles: en zonas remotas, en escuelas socioeconómicamente desfavorecidas y en zonas con alto coste de vida. En la mayoría de los países, las autoridades centrales o estatales establecen los criterios y cuantías para estos subsidios, aunque en algunos casos, como en Australia, Finlandia y Escocia, se establecen mediante convenios colectivos. Noruega destaca porque sus autoridades locales pueden decidir ofrecer complementos para atraer profesorado a zonas de difícil contratación.

Gráfico A. Incentivo para el profesorado de la primera etapa de educación secundaria por mejorar su rendimiento o asignación por enseñar en circunstancias difíciles (2023). Número de países y otros participantes



El profesorado de secundaria que enseña en zonas remotas recibe complementos salariales en un tercio de los países con datos. Las desventajas geográficas y las limitaciones de los centros pequeños

dificultan la contratación y retención de docentes en estas áreas. Países como Israel, Japón y Noruega ofrecen estos complementos no solo para atraer docentes, sino para retener personal cualificado en dichas regiones. En España, el profesorado destinado en las comunidades y ciudades autónomas de Canarias, Illes Balears, Ceuta y Melilla reciben un complemento de residencia. Por otro lado, es común que las comunidades autónomas tengan regulado un complemento para el profesorado de centros rurales agrupados o similares.

Enseñar en escuelas socioeconómicamente desfavorecidas también es motivo de complemento salarial en algunos países como Chile, Francia y Hungría. En estas áreas, muchos docentes noveles tienden a mudarse una vez ganan experiencia. Por tanto, ofrecer incentivos económicos a profesores experimentados es clave para que permanezcan y se mejore la equidad en el sistema educativo. En Francia y Hungría, los complementos son cantidades fijas, mientras que en Chile implican una promoción salarial permanente.

Finalmente, los complementos por enseñar en zonas con alto nivel de vida buscan mantener la competitividad del salario docente en regiones de elevado coste. Tres países los aplican, incluyendo Dinamarca y Finlandia, donde se otorga un pago adicional al salario base. En Inglaterra, se utilizan escalas salariales regionales, mientras que Japón tiene un complemento específico en áreas donde los salarios privados son más altos.

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador D3. Box D3.3.

3.4 Horario de trabajo y de enseñanza del profesorado

Las horas de trabajo y de enseñanza de carácter reglamentario suponen una parte relevante de la carga de trabajo real del profesorado de los centros escolares. Además, ofrecen una valiosa información sobre las exigencias a las que se encuentra sometido el personal docente en los distintos países.

Las horas de docencia directa, junto a las tareas diarias fuera del aula que son propias del cuerpo docente, son claves para determinar el atractivo de la profesión. Sumado a los salarios y al tamaño medio de las clases, este indicador contribuye al análisis de los aspectos más relevantes de la vida laboral del profesorado. Además, ilustra sobre los recursos financieros que se necesita asignar a la educación en cada territorio.

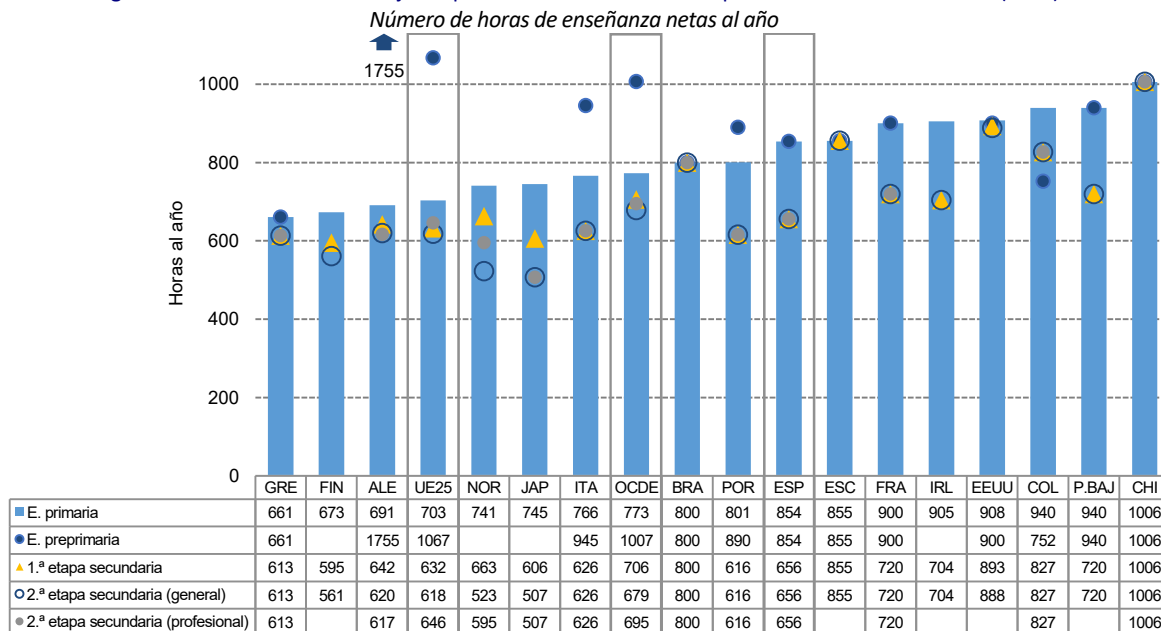
El número de horas de docencia directa del profesorado desciende mayoritariamente a medida que aumenta el nivel educativo. España dedica en educación primaria más horas a la enseñanza que las medias de la OCDE y de la UE25, aunque está por debajo en educación preprimaria. En educación secundaria, el profesorado de España imparte más horas de enseñanza que la media de países de la UE25, pero menos que la OCDE.

El número de horas que cada docente dedica a la enseñanza directa varía considerablemente entre los países de la OCDE analizados en este informe, pero tiende a disminuir a medida que aumenta el nivel educativo. De media en los países de la OCDE, el profesorado de la escuela pública imparte 1007 horas de clase al año en educación preprimaria, 773 horas al año en educación primaria, 706 horas en la primera etapa de educación secundaria, 679 horas en la vía general de la segunda etapa de educación secundaria y 695 horas en la vía profesional de esta segunda etapa de educación secundaria. Por su parte, la media de la UE25 refleja valores inferiores, excepto en educación preprimaria, con 1067, 703, 632, 618 y 646 horas de clase anuales, respectivamente (Gráfico 3.13).

En España, el número de horas de enseñanza en los centros públicos de educación no terciaria es superior al de los países de la UE25, excepto en educación preprimaria. Respecto a la media de la OCDE, el profesorado de España imparte menos horas de docencia directa al año en todos los niveles educativos no terciarios, salvo en educación primaria. Del número total de horas de trabajo, se dedican a la enseñanza directa 854 horas en el caso de educación preprimaria y de educación primaria, y 656 horas en la primera y en la segunda etapas de educación secundaria; en este último caso, tanto en la vía general como en la profesional.

La situación para los países analizados varía sustancialmente. En educación preprimaria, Alemania es el país en el que su profesorado dedica más tiempo a la docencia directa (1755 horas al año). Por el contrario, en Grecia se imparten 661 horas de enseñanza directa. Por su parte, en educación primaria, el intervalo de horas al año abarca desde las 1006 de Chile y las 940 de Países Bajos o Colombia hasta las 691 de Alemania, las 673 de Finlandia o las 661 de Grecia. En la primera etapa de educación secundaria, el número de horas oscila entre las 1006 de Chile y las 595 horas de Finlandia. Por su parte, en la segunda etapa de educación secundaria general, las horas de instrucción directa se encuentran entre las 1006 horas que pueden llegar a alcanzarse en Chile y las 507 de Japón. En referencia a los programas profesionales de la segunda etapa de educación secundaria, se dispone de una menor cantidad de datos. A partir de los mismos, se observa una variación cercana a las 500 horas al año entre países como Chile (1006 horas) y Japón (507 horas).

Gráfico 3.13 (extracto de la Tabla D4.1)
 Organización del horario de trabajo del profesorado en instituciones públicas. Horas de enseñanza (2023)
 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. No hay datos disponibles para Inglaterra (Reino Unido) o Suecia. Los datos de Alemania, Colombia, España, Francia e Irlanda corresponden al tiempo lectivo típico (tiempo lectivo exigido a la mayoría de docentes cuando no concurren circunstancias específicas en ellos). Los datos de Chile, Escocia (Reino Unido), Grecia, Noruega, Países Bajos y Portugal corresponden al máximo de horas de enseñanza. Los datos de Brasil, Finlandia e Italia corresponden al mínimo de horas de enseñanza. Los datos de Japón corresponden a la media anual esperada. Los datos de Estados Unidos corresponden al tiempo real de enseñanza en 2021.

En general, en la mayoría de países de la OCDE, el número de horas de docencia tiende a decrecer conforme aumenta el nivel educativo, desde educación preprimaria a educación secundaria, salvo excepciones como Colombia, donde se observa otro orden descendente (primaria – secundaria – preprimaria) o Estados Unidos, país en el que se invierte la tendencia (el número de horas lectivas impartidas crece conforme se incrementa el nivel educativo). A su vez, en Brasil, Chile o Escocia (Reino Unido), la cifra de horas lectivas de docencia se mantiene estable en todas estas etapas educativas. Por su parte, en el caso de España, Grecia y Países Bajos, el número neto de horas de

enseñanza en educación preprimaria coincide con el de educación primaria, siendo este menor que el correspondiente a educación secundaria. Es importante tener en cuenta que la información mostrada en la figura está sujeta a diferencias importantes entre países. Por ejemplo, en Chile el número de horas mostrado se refiere al máximo número de horas reglamentarias para cada nivel educativo, mientras que en Brasil se refiere al mínimo número de horas reglamentarias (ver notas del Gráfico 3.13).

En España, el profesorado de educación preprimaria y de educación primaria dedica un 30,2 % más de horas a la enseñanza directa que el de educación secundaria.

De media en la OCDE, el profesorado de educación preprimaria imparte un 30,3 % más de horas que el de educación primaria, siendo un 51,7 % en la UE25. Las mayores diferencias se dan en Alemania (154,0 %). Por el contrario, en Colombia se imparte un 20,0 % menos en educación preprimaria que en educación primaria. En España el profesorado dedica el mismo número de horas de enseñanza en estos niveles educativos. En cuanto a la diferencia entre educación primaria y la primera etapa de educación secundaria, el profesorado de educación primaria tiene asignado un porcentaje mayor de horas, que se corresponde con un 9,6 % en la media de la OCDE y con un 11,3 % en la de la UE25. Entre los territorios analizados, las mayores diferencias se encuentran en Países Bajos (30,6 %), España (30,2 %) y Portugal (30,0 %). En ninguno de los países observados el profesorado de educación primaria imparte menos horas que el de la primera etapa de educación secundaria.

Entre la primera y la segunda etapa de educación secundaria (vía general), la media de la OCDE refleja un 4,0 % más de horas impartidas por el profesorado de la primera etapa, porcentaje que se reduce hasta el 2,3 % en la UE25. Un número importante de países no presenta diferencias entre ambas etapas, entre ellos, Brasil, Chile, Colombia, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Portugal o Países Bajos. En cambio, algunos países con diferencias significativas (más horas en la primera etapa), por encima o cercanas al 20 %, son Noruega (26,8 %) y Japón (19,5 %). Respecto a la comparación entre las vías general y profesional de la segunda etapa de educación secundaria, de media en la OCDE se imparte un 2,5 % más de horas en la vía profesional, porcentaje que se eleva en la UE25 hasta un 4,5 %. Brasil, Chile, Colombia, España, Francia, Grecia, Italia, Japón o Portugal, de nuevo, no presentan diferencias en el número de horas impartidas por el profesorado de ambas vías. Noruega es el país con un mayor porcentaje de aumento de horas en la vía profesional: un 13,8 %. En sentido contrario, en Alemania el profesorado de la vía general imparte 3 horas anuales más (equivalente a un 0,5 %) en la vía general.

España imparte menos días de clase que la media de los países de la OCDE y de la UE25 en todos los niveles educativos no universitarios. La mayor diferencia tiene lugar en educación preprimaria. Sin embargo, España imparte más horas diarias de clase que las medias internacionales en educación primaria.

El número de días en los que se imparte clase al año (Gráfico 3.14) depende de factores tales como los periodos de vacaciones, la climatología o la adecuación de los centros, entre otros. Existe un relevante número de países en los que, conforme a su legislación, no varía este número de días de enseñanza en los diferentes niveles educativos no universitarios, por ejemplo, Brasil, España o Escocia (Reino Unido). En otros casos, tiende a disminuir conforme aumenta el nivel educativo, especialmente en el paso de educación preprimaria a educación primaria (las medias de la OCDE y de la UE25 reflejan un descenso de 11 y 18 días, respectivamente).

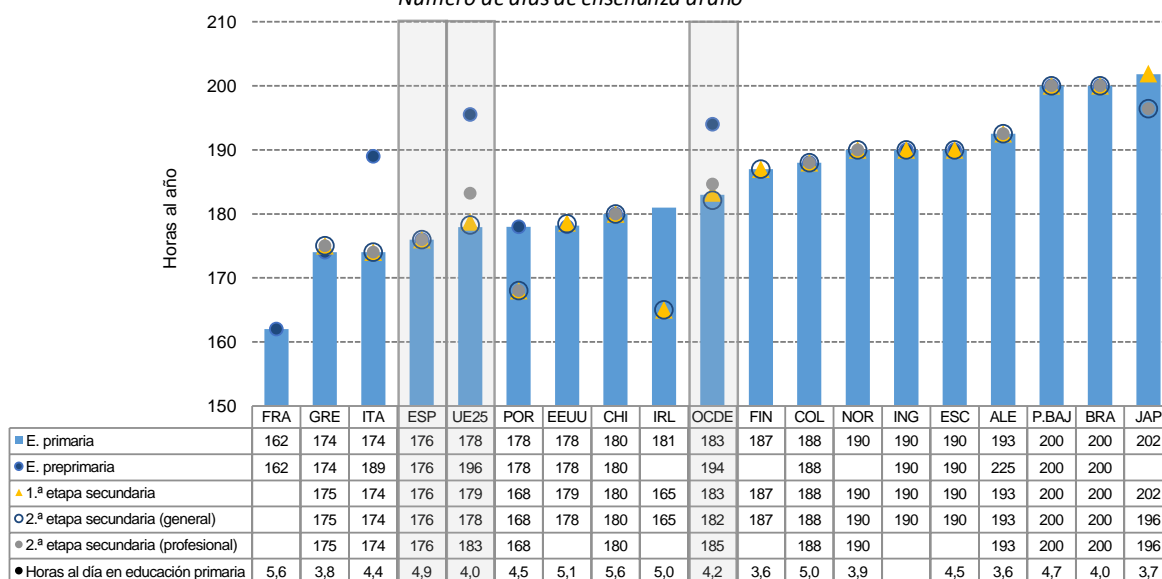
Aunque los calendarios varían en España según la comunidad autónoma, con un mínimo de 175 días lectivos, la media nacional está en 176 días para todos los niveles educativos. En educación

preprimaria (nivel ISCED 02), las medias internacionales superan significativamente esa cifra (20 días más en la UE25 y 18 en la OCDE). Existe una notable variabilidad entre los países del informe con datos disponibles en este nivel educativo, oscilando entre los 162 días de Francia o los 174 de Grecia y los 225 de Alemania. En educación primaria, las diferencias entre España y las medias internacionales se reducen considerablemente, mostrando cifras más parejas: 7 días más en la OCDE y 2 más en la UE25. A su vez, la diferencia entre países también disminuye, aunque sigue siendo elevada (40 días): de los 162 días de Francia a los 202 de Japón.

La primera etapa de educación secundaria no presenta grandes diferencias respecto a educación primaria. En ese sentido, la diferencia entre España y las medias internacionales apenas varía: se imparten 7 días más en la OCDE y 3 más en la UE25. A su vez, tampoco lo hace la disparidad de días lectivos entre países, variando desde los 165 días de Irlanda hasta los 202 de Japón. En cuanto a la vía general de la segunda etapa de educación secundaria, los cambios son escasos. España oferta 6 días lectivos menos que la media de países de la OCDE y 2 menos que en el conjunto de la UE25. Irlanda (165) y Portugal (168) no llegan a los 170 días lectivos anuales, mientras que Países Bajos y Brasil establecen 200 días lectivos anuales. Finalmente, en la vía profesional de la segunda etapa de educación secundaria se aumentan ligeramente las diferencias con las medias internacionales, aunque se mantienen muy similares a las correspondientes a educación primaria y al resto de educación secundaria: España fija 9 días lectivos anuales menos que la media de la OCDE y 7 menos que en la UE25. Portugal (168) sigue encontrándose por debajo de los 170 días, en tanto que Países Bajos y Brasil mantienen los 200 días lectivos anuales.

Si se establece el cómputo de horas de enseñanza al día para la educación primaria, Francia y Chile (con 5,6 horas) disponen del mayor número de horas. La media de España (4,9 horas) está por encima de las medias de la OCDE y de la UE25, que son de 4,2 y 4,0 horas, respectivamente. Numerosos países se encuentran por debajo de las 4 horas diarias de enseñanza: Noruega (3,9), Grecia (3,8), Japón (3,7) o Alemania y Finlandia (3,6).

Gráfico 3.14 (extracto de la Tabla D4.1)
 Organización del horario de trabajo del profesorado en instituciones públicas. Días de enseñanza (2023)
 Número de días de enseñanza al año



Nota: los países están ordenados de menor a mayor según los días de enseñanza del profesorado de educación primaria. No hay datos disponibles para Suecia. Los datos de Alemania, Colombia, España, Francia e Irlanda corresponden al tiempo lectivo típico (tiempo lectivo exigido a la mayoría de docentes cuando no concurren circunstancias específicas en ellos). Los datos de Escocia, Grecia, Noruega, Países Bajos y Portugal corresponden al máximo de horas de enseñanza. Los datos de Brasil, Finlandia e Italia corresponden al mínimo de horas de enseñanza. Los datos de Japón corresponden a la media anual esperada. Los datos de Estados Unidos corresponden al tiempo real de enseñanza en 2021.

En España, el tiempo total de trabajo del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria en la vía general (que incluye tanto el realizado en el centro educativo como aquel que se lleva a cabo fuera del mismo) alcanza las 1406 horas anuales, por debajo de las medias internacionales (1577 horas anuales en la OCDE y 1527 horas anuales en la UE25).

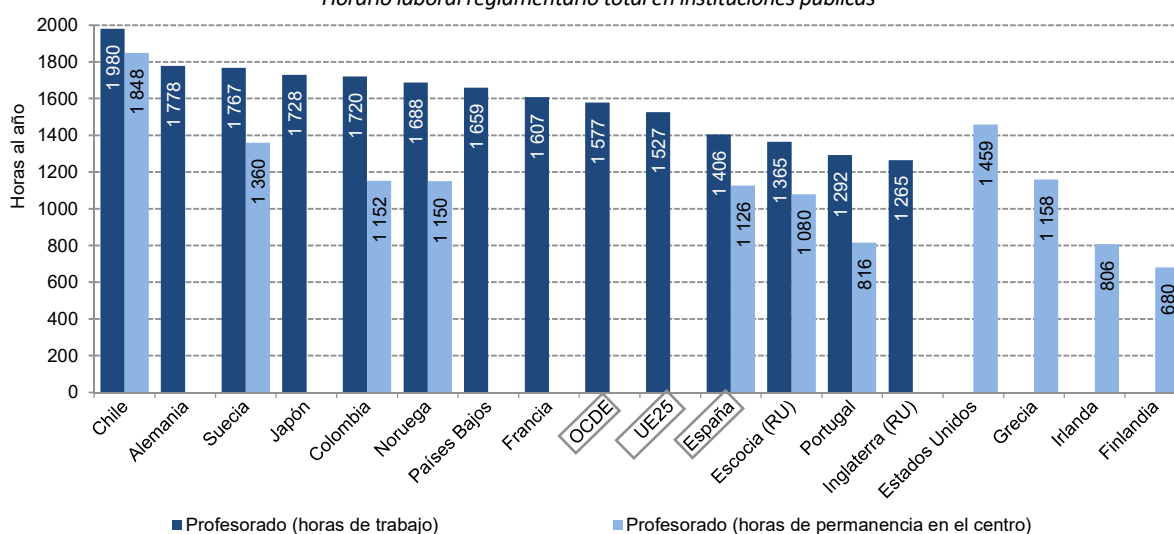
En la mayoría de los países que aportan datos, el tiempo de trabajo docente viene en parte determinado por el horario lectivo reglamentario especificado en la normativa, exigiéndose formalmente un número específico de horas de trabajo en un período de tiempo establecido. Entre las opciones más empleadas, destacan la especificación del número de horas que el profesorado debe estar disponible en la escuela (que supera la cantidad de horas de docencia directa) o el número total de horas de trabajo.

Cada país, en función de su realidad, ha optado por una reglamentación que establece los aspectos que considera más necesarios. España ha regulado el tiempo semanal de obligada permanencia en el centro educativo y el horario semanal que excede del fijado para esa estancia obligatoria, el cual está previsto para la preparación de las actividades docentes, tanto lectivas como no lectivas, al perfeccionamiento profesional y, en general, a la atención a otros deberes inherentes a la función docente que no requieren que su realización se lleve a cabo en la institución educativa.

En España, el tiempo que el profesorado de la segunda etapa de educación secundaria en la vía general debe permanecer en el centro alcanza las 1126 horas anuales (Gráfico 3.15). Entre los países analizados en este informe, la variabilidad es notable. En Finlandia, por ejemplo, esa duración se reduce hasta las 680 horas anuales. Irlanda (806) y Portugal (816) también presentan una dedicación en el centro inferior en, al menos, 300 horas anuales a la establecida en España. Colombia (26 horas anuales más), Escocia (46 horas anuales menos), Grecia (32 horas anuales más) o Noruega (24 horas anuales más) se encuentran en un intervalo muy similar a las horas fijadas en España. Por el contrario, Suecia (1360 horas anuales), Estados Unidos (1459 horas anuales) y, especialmente, Chile (1848 horas anuales) superan ampliamente la duración fijada en España.

Gráfico 3.15 (extracto de la Tabla D4.2)

Horas de trabajo anuales del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria (vía general) (2023)
Horario laboral reglamentario total en instituciones públicas



Nota: los países están ordenados de mayor a menor según las horas totales de trabajo del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria (vía general). Cuando no se dispone de este dato, se ordena a continuación de mayor a menor según las horas de permanencia del profesorado de este nivel educativo en el centro. No hay datos disponibles para Brasil o Italia. Los datos de Japón y Francia corresponden a las horas de trabajo del funcionario. Los datos de Estados Unidos corresponden al año 2021.

En cuanto al tiempo total de trabajo del profesorado (que incluye tanto el realizado en el centro educativo como aquel que se lleve a cabo fuera del mismo), España tiene establecidas 1406 horas anuales en la segunda etapa de educación secundaria (vía general), por debajo de las medias internacionales (1577 horas anuales en la OCDE y 1527 horas anuales en la UE25). De nuevo, la variabilidad es apreciable. Inglaterra [Reino Unido] (1265) y Portugal (1292) no alcanzan las 1300 horas anuales. Por el contrario, Chile (1980 horas anuales) casi llega a las 2000. Colombia (1720), Japón (1728), Suecia (1767) y Alemania (1778) superan las 1700 horas anuales.

Una minoría de países fija tanto las horas de obligada permanencia en el centro educativo como el tiempo total de trabajo del profesorado, con independencia del lugar en el que se realice. España es uno de ellos, estableciendo un total de 280 horas de trabajo anuales del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria que no son de atención directa al centro, representando el 19,9 % del total. Esta cantidad supera ampliamente las 132 horas anuales de Chile, el 6,7 % del total, y prácticamente iguala las 285 de Escocia (Reino Unido), donde suponen el 20,9 % del total. Por el contrario, se ven ampliamente excedidas por las 407 horas anuales de Suecia, el 23,0 % del total; las 476 de Portugal, el 36,8 % del total; las 538 de Noruega, el 31,9 % del total, y las 568 de Colombia, el 33,0 % del total.

En España, el profesorado de la vía general de la segunda etapa de educación secundaria en instituciones públicas dedica 656 horas anuales a la enseñanza, el 46,7 % del total de horas de trabajo reglamentadas. Esta cantidad de horas dedicadas a impartir clase se encuentra por encima de la media de los países de la UE25 (618 horas anuales) y por debajo de la media de la OCDE (679 horas anuales), aunque el porcentaje supera al de las medias internacionales.

La carga de trabajo del profesorado no se compone únicamente de las horas dedicadas a impartir clase. Es necesario también tener en cuenta, para analizar correctamente la demanda de trabajo que se pide al colectivo docente en cada país, el tiempo dedicado a otras actividades, tales como corregir o revisar el trabajo del alumnado, preparar las clases, la formación continua o las reuniones de coordinación y con las familias. Una mayor carga de docencia directa se puede relacionar con menor disponibilidad de tiempo para completar el resto de tareas docentes que igualmente se relacionan con la calidad de la enseñanza. A su vez, puede indicar que el profesorado tiene que realizar parte de su trabajo fuera del horario establecido por la legislación y, por lo tanto, trabaja más horas de las que exige su horario de trabajo oficial.

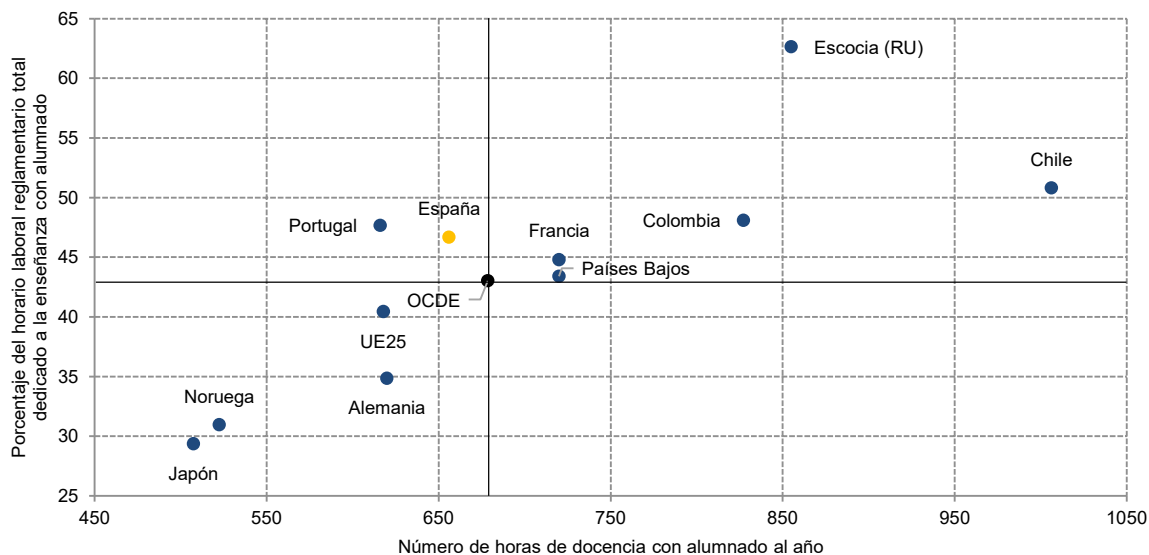
En España, el profesorado de la segunda etapa de educación secundaria (vía general) en instituciones públicas dedica 656 horas anuales a la enseñanza, lo cual supone un 46,7 % del total de horas de trabajo reglamentadas (Gráfico 3.16). Esta cantidad de horas dedicadas a impartir clase se encuentra por encima de la correspondiente a la media de los países de la UE25 (618 horas anuales netas), aunque se halla por debajo de la media de la OCDE (679 horas anuales netas). Sin embargo, en cuanto al porcentaje de horas de enseñanza por parte del profesorado de la vía general de la segunda etapa de educación secundaria respecto al total de tiempo de trabajo estipulado, España supera a las medias internacionales en más de 3,5 puntos porcentuales (43,0 % en la OCDE y 40,5 % en la UE25).

Entre los países analizados, como en apartados anteriores, se observan amplias diferencias. Japón (507) o Noruega (523) no alcanzan las 550 horas netas anuales de docencia directa en este nivel educativo y supone menos del 31 % de su horario laboral reglamentario. Entre los países europeos con datos disponibles, Portugal (616) y Alemania (620) dedican menos horas de enseñanza al año que España, representando un porcentaje del horario laboral total similar para el caso de Portugal (47,7 %) pero muy inferior en el caso de Alemania (34,9 %). Por otro lado, Francia (720) y Países

Bajos (720) dedican más horas a la enseñanza directa que suponen, en ambos casos, un porcentaje menor de horario reglamentario, por debajo del 45 %.

Gráfico 3.16 (extracto de las Tablas D4.1 y D4.2)

Tiempo de enseñanza neto (número de horas anuales) como porcentaje del horario laboral reglamentario total (2023)
Programas generales de la segunda etapa de educación obligatoria en instituciones públicas



Nota: no hay datos disponibles para Brasil, Estados Unidos, Finlandia, Grecia, Inglaterra (Reino Unido), Irlanda, Italia o Suecia.

Cuadro 3.5. Tareas y responsabilidades del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria no asociadas a la docencia

Las tareas no docentes forman una parte significativa de la carga de trabajo del profesorado y reflejan la amplitud y complejidad de sus funciones. Estas actividades, aunque exigidas por leyes, reglamentos o acuerdos laborales, no siempre reflejan la participación real del profesorado en ellas, pero brindan una idea general de sus responsabilidades más allá de la enseñanza directa.

En la segunda etapa de educación secundaria, ciertas tareas no relacionadas directamente con la docencia, como la planificación de clases, la corrección del trabajo del alumnado y la comunicación con las familias, son obligatorias en la mayoría de los países analizados. Estas tareas forman parte del tiempo de trabajo reglamentario en al menos 37 de los 43 países con datos disponibles. Además, tareas como el trabajo administrativo, la colaboración en equipo y el diálogo con otros docentes también son obligatorias en al menos 31 países, y en otros 5 países son decisiones de los centros educativos.

Otras responsabilidades, como la tutoría, la participación en programas de mentoría o la gestión del centro, también recaen sobre el profesorado, siendo obligatorias o dependiendo de la discreción de los centros educativos. En casi tres de cada cuatro países, se requiere que el profesorado asesore al alumnado.

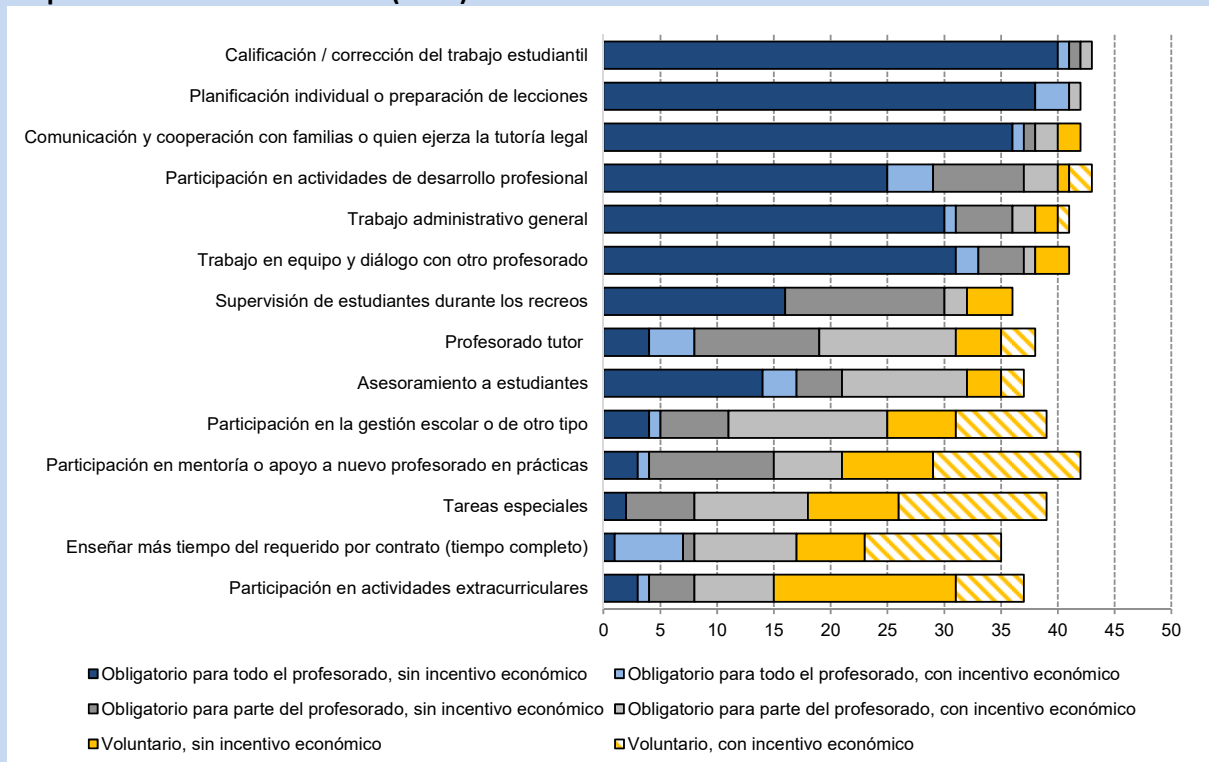
Además de las tareas obligatorias, el profesorado puede optar por asumir responsabilidades adicionales voluntariamente, como participar en actividades extraescolares o impartir más clases de las requeridas. En muchos países, la participación en actividades de desarrollo profesional es obligatoria, pero en otros, como Israel, Noruega y Portugal, se permite a los docentes decidir si participar o no.

Algunas tareas, como la supervisión del alumnado durante los recreos, varían según las necesidades locales, siendo obligatorias en algunos países y opcionales en otros, dependiendo de las decisiones de los centros educativos.

El profesorado puede recibir compensaciones por realizar tareas adicionales, ya sea a través de la reducción del tiempo lectivo o mediante complementos salariales. Las tareas voluntarias, como la orientación a nuevos docentes, suelen ser las que más frecuentemente reciben una compensación adicional. Sin embargo, tareas relacionadas con la enseñanza, como la planificación o corrección del trabajo del alumnado, rara vez se compensan económicamente. Solo en menos del 12% de los países donde estas tareas son obligatorias o voluntarias se ofrece un pago adicional por ellas.

En cambio, impartir más clases u horas de las estipuladas en el contrato a tiempo completo suele ser una tarea bien remunerada en más de dos tercios de los países analizados, debido a su relación directa con la función principal docente. Por otro lado, participar en la gestión escolar también puede suponer una compensación adicional, ya sea económica o mediante la reducción del tiempo de enseñanza, lo que ayuda a equilibrar la carga de trabajo entre docencia y otras responsabilidades.

Gráfico A. Requisitos e incentivos para las tareas y responsabilidades del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria (2023)



Nota: "obligatorio para parte del profesorado" indica que la tarea o responsabilidad especificada es obligatoria a discreción de cada centro educativo o en algunas entidades subnacionales. "Incentivo económico" indica que la tarea da lugar a una asignación o pagos adicionales para el profesorado.

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Chapter D4. How much time do teachers spend teaching and working? y Figura D4.4.

3.5 Perfil del profesorado y situación de los países en cuanto a la escasez de profesorado

La edad media del profesorado y la proporción de profesionales jóvenes y mayores son elementos clave para medir la capacidad de un país para renovar su personal docente. Una edad media más elevada y una mayor proporción de docentes de más edad implican una inminente oleada de jubilaciones, lo que podría agravar la actual escasez de profesorado en algunos territorios.

Mientras tanto, un bajo porcentaje de docentes jóvenes que acaben de incorporarse a la profesión puede indicar dificultades para atraer nuevo talento, lo que podría dificultar el mantenimiento de una plantilla docente adecuada.

El profesorado menor de 30 años

España presenta un porcentaje de profesorado joven en el conjunto de niveles educativos de CINE 1 a CINE 3 menor que el de la OCDE y que el de la UE25. Sin embargo, analizando la evolución entre 2013 y 2022, España ha aumentado su porcentaje de profesorado joven en estos niveles educativos por encima de las medias internacionales.

El profesorado joven -menor de 30 años- representa en 2022 una pequeña proporción del personal docente, solo el 10,7 % de media en la OCDE en el conjunto de niveles educativos de CINE 1 a CINE 3 (educación primaria, primera etapa de educación secundaria y segunda etapa de educación secundaria). En la UE25, este porcentaje es menor, encontrándose por debajo del 9 % (8,9 %). España presenta unos datos por debajo de ambas medias internacionales, con un 7,4 % de profesorado joven en estos niveles educativos (Gráfico 3.17). Entre los países analizados en este informe, se observan grandes diferencias (hasta 19 puntos porcentuales). Mientras que Portugal (2,3 %) o Italia (4,4 %) muestran valores inferiores al 5 %, Reino Unido supera el 20 % (21,3 %).

Sin embargo, si se analiza la evolución entre 2013 y 2022, España ha aumentado su porcentaje de profesorado joven en estos niveles educativos en 1,2 puntos porcentuales (p.p.), situándose por encima de las medias internacionales. En la UE25, el incremento (0,6 p.p.) ronda el 50 % del correspondiente a España. Por su parte, en la OCDE, el crecimiento del profesorado de esta franja de edad (0,3 p.p.) supone el 25 % del avance en España.

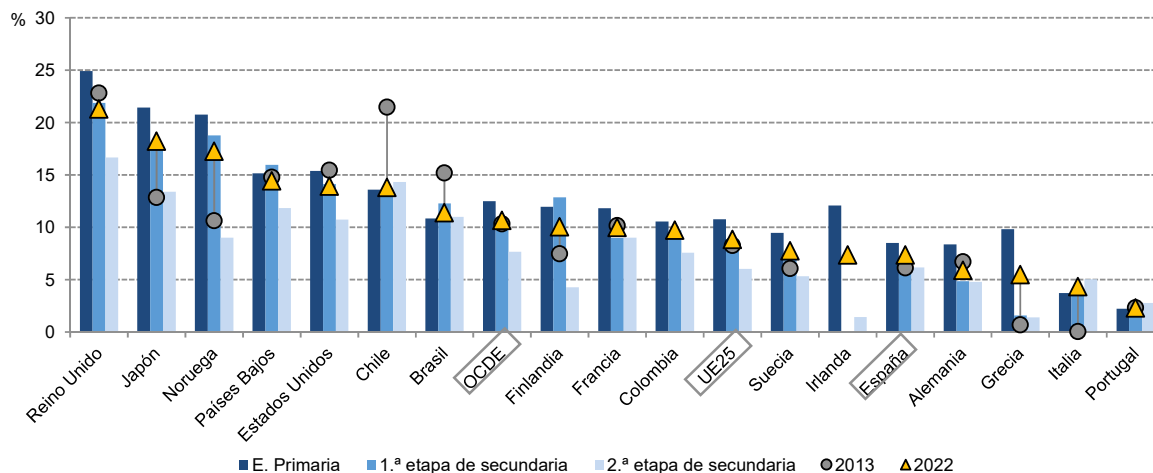
Más del 40 % de los países estudiados en este informe (7 de un total de 17) han visto reducido el porcentaje de docentes jóvenes en los 10 años que han transcurrido desde 2013 hasta 2022. Las variaciones en Francia (-0,2 p.p.) o Países Bajos (-0,3 p.p.) se encuentran por debajo o a la par de las mostradas por las medias internacionales. Por el contrario, la reducción en Reino Unido o Estados Unidos (-1,5 p.p.), Brasil (-3,8 p.p.) y, especialmente, Chile (-7,7 p.p.) ha sido mucho más pronunciada. Por su parte, los porcentajes de Portugal en este período se mantuvieron estables (2,3 %). Sin embargo, dinámicas contrarias a las anteriores se muestran en Japón (5,4 p.p.), Noruega (6,6 p.p.), Irlanda (7,4 p.p.) y Colombia (9,8 p.p.), con incrementos del porcentaje de profesorado joven superiores a 5 puntos porcentuales.

Se observa una tendencia en la mayoría de países de la OCDE a una menor proporción de docentes jóvenes conforme aumenta el nivel educativo. En ese sentido, de media en la OCDE el profesorado joven supone el 12,5 % del conjunto docente en educación primaria, porcentaje que se reduce hasta el 10,6 % en la primera etapa de educación secundaria y el 7,7 % en la segunda etapa de educación secundaria (casi 5 puntos porcentuales menos que en educación primaria). Por su parte, en la UE25 el descenso es similar: 10,8 % en educación primaria, 8,9 % en la primera etapa de educación primaria y 6,0 % en la segunda etapa de educación secundaria (también casi 5 puntos menos que en educación primaria). En España, la diferencia es menor: 8,5 % en educación primaria, 6,9 % en la primera etapa de educación secundaria y 6,2 % en la segunda etapa de educación secundaria (ligeramente por encima de los 2 p.p. de diferencia respecto a educación primaria).

En el conjunto de países comparados en este informe, la mayor disparidad entre el porcentaje de profesorado menor de 30 años de educación primaria y de la segunda etapa de educación secundaria se localiza en Irlanda y en Noruega, con diferencias superiores a los 10 puntos porcentuales a favor del primer nivel educativo mencionado (10,6 p.p. y 11,7 p.p.,

respectivamente). Por el contrario, cuatro países presentan una proporción de docentes jóvenes mayor en la segunda etapa de educación secundaria que en educación primaria: Brasil (0,2 p.p. por encima), Portugal (0,6 p.p.), Chile (0,7 p.p.) e Italia (1,3 p.p.).

Gráfico 3.17 (extracto de la Tabla D5.2)
Proporción de docentes menores de 30 años, por nivel de educación y evolución (2022)
Porcentaje de profesorado en centros públicos y privados



Nota: los países están ordenados de mayor a menor porcentaje de profesorado menor de 30 años en el conjunto de niveles educativos de CINE 1 a CINE 3 (educación primaria, primera etapa de educación secundaria y el conjunto de vías general y profesional de la segunda etapa de educación secundaria) en 2022. No hay información disponible para Colombia e Irlanda en 2013. Los datos de Irlanda incluyen solo los correspondientes a instituciones públicas. No se aportan datos de Irlanda en la primera etapa de educación secundaria, al incluirse en los de la segunda etapa de educación secundaria y no poder desagregarse. Los datos de Italia, Japón y Portugal en la segunda etapa de educación secundaria incluyen los correspondientes a enseñanza postsecundaria no terciaria, no siendo posible su desagregación.

En cuanto a las posibles causas que justifican esa tendencia a una menor proporción de docentes jóvenes conforme aumenta el nivel educativo, la titulación requerida para el acceso a la docencia en cada uno de ellos puede resultar determinante. En una mayoría de países de la OCDE los requisitos de acceso implican un mayor número de años de estudio cuanto más alto es el nivel educativo. En consecuencia, resulta más improbable el acceso a la profesión a edades jóvenes en los niveles educativos más altos (OECD, 2024a).

Además, el profesorado joven al principio de su carrera suele enfrentarse a varias dificultades. Un porcentaje relevante abandona pronto la profesión debido al agotamiento, a la necesidad de compaginar una gran carga de trabajo con las responsabilidades parentales, a la escasa autoeficacia en la gestión de las clases y a la sensación de aislamiento (HoganJarrod & WhitePeta, 2021). Debido a los bajos salarios, especialmente al principio de su carrera, el profesorado joven tiene dificultades para gestionar el cuidado y la crianza de sus descendientes junto con su trabajo. Esto puede hacer que haya docentes que abandonen la profesión a una edad temprana, lo que agrava la escasez de profesionales (Diliberti, Schwartz, & Grant, 2021).

El profesorado mayor de 50 años

En España, el porcentaje de profesorado con mayor edad ha descendido en educación primaria en 3,1 puntos porcentuales entre 2013 y 2022, aumentando en educación secundaria (4,5 puntos porcentuales en la primera etapa y 3,9 puntos porcentuales en la segunda etapa). Tanto de media en la OCDE como en la UE25, los porcentajes de docentes con 50 años o más han aumentado en cada uno de estos tres niveles educativos en esta década.

Un mayor porcentaje de docentes de edad más alta (con un mínimo de 50 años) implica un gran número de jubilaciones inminentes, lo que podría agravar la escasez actual de escasez de profesorado en algunos países. Por el contrario, una proporción decreciente de docentes de mayor edad puede indicar que más profesorado abandona la profesión antes de tiempo o que una gran cohorte de docentes de mayor edad acaba de ser sustituida por nuevo profesorado.

El personal docente en muchos países está envejeciendo, especialmente en los niveles educativos más altos. De media en la OCDE, el 33,6 % del profesorado de educación primaria tiene 50 años o más, frente al 31,7 % de 2013 (Gráfico 3.18). Este porcentaje es inferior al de docentes de la primera etapa de educación secundaria (36,3 % en 2022), aunque el aumento entre 2013 y 2022 haya sido similar en puntos porcentuales (34,8 % en 2013). A su vez, la proporción de docentes de 50 años o más se eleva en la segunda etapa de educación secundaria hasta el 40,7 % (38,1 % en 2013). Por su parte, en la UE25, la proporción de profesorado de educación primaria con una edad mínima de 50 años (37,5 %) es superior al de la OCDE. La misma relación se observa en el profesorado de este rango de edad en la primera etapa de educación secundaria (40,4 %) y en la segunda etapa de educación secundaria (45,0 %). Además, las subidas porcentuales en cada nivel educativo han sido al mismo tiempo mayores en esta década estudiada, partiendo en 2013 de los siguientes porcentajes: 33,3 % en educación primaria, 36,9 % en la primera etapa de educación secundaria y 40,1 % en la segunda etapa de educación secundaria.

España se encuentra mayoritariamente por debajo de las medias internacionales. El 29,7 % de sus docentes de educación primaria tienen, al menos, 50 años; porcentaje inferior al de quienes enseñan en educación secundaria, tanto en la primera etapa (38,4 %) como en la segunda etapa (38,2 %). En consecuencia, cabe señalar que el porcentaje de docentes de educación primaria con una edad de 50 años o más en España está entre algo menos de 4 y 8 puntos porcentuales (p.p.) por debajo de las medias internacionales. Esta diferencia se reduce en la segunda etapa de educación secundaria: 2,5 puntos menos que en la OCDE y casi 7 p.p. menos que en la UE25. Sin embargo, en la primera etapa de educación secundaria, el porcentaje es 2,1 p.p. mayor que en la OCDE, aunque sigue estando por debajo del correspondiente a la UE25 (1,9 p.p. inferior). Comparando con 2013, se observa que el porcentaje de profesorado con mayor edad ha descendido en España en educación primaria en 3,1 puntos (32,7 % diez años antes), pero se suma a la mayoritaria tendencia al alza en educación secundaria (2013: 33,9 % en la primera etapa y 34,4 % en la segunda etapa).

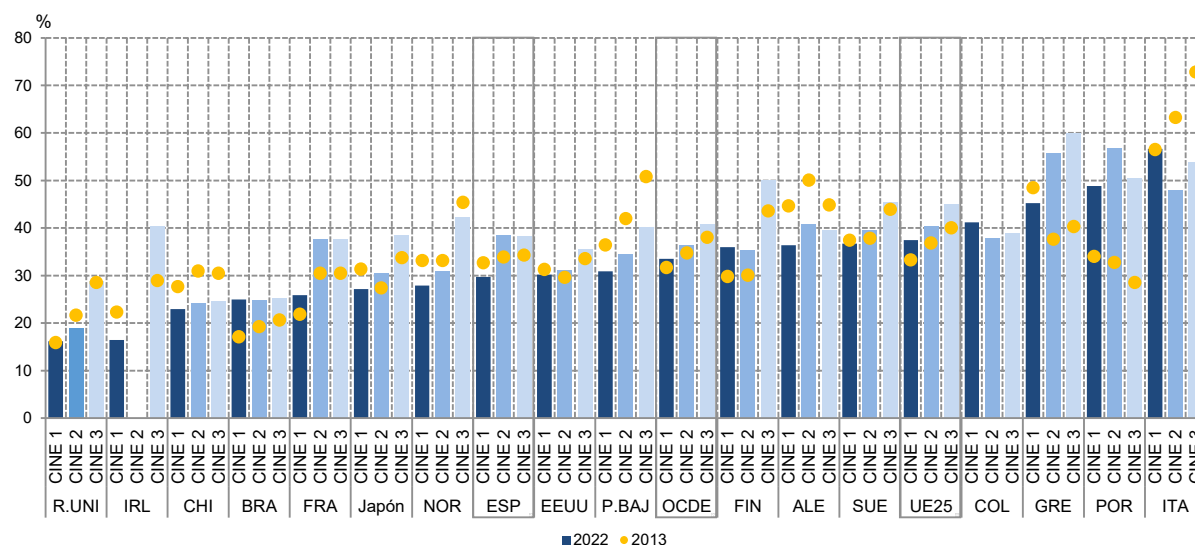
La distribución por edades del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria varía considerablemente de un país a otro. En la cohorte de 50 años o más, Italia (56,7 %), Portugal (48,8 %), Grecia (45,2 %) y Colombia (41,2 %) presentan porcentajes superiores al 40 % en educación primaria. Por el contrario, Brasil (25,0 %), Chile (23,0 %), Irlanda (16,5 %) y Reino Unido (16,2 %) igualan o no alcanzan el 25 % de docentes en esta franja de edad. Diferencias similares se observan en la educación secundaria. En la primera etapa, Italia (47,9 %), Grecia (55,7 %) y Portugal (56,7 %) superan el 45 %, mientras que Brasil (24,7 %), Chile (24,1 %) y Reino Unido (18,8 %) no llegan al 25 %. Por su parte, en la segunda etapa, Portugal (50,4 %), Italia (53,8 %) y Grecia (59,9 %) exceden el 50 % de sus plantillas con profesorado de una edad más elevada. Por el contrario, Reino Unido (28,8 %), Brasil (25,2 %) o Chile (24,6 %) se mantienen por debajo del 30 % de docentes con, al menos, 50 años.

La proporción de profesorado de mayor edad ha aumentado en el conjunto de niveles educativos entre 2013 y 2022 en la mayoría de países de la OCDE con datos comparables para ambos años. Desagregando por niveles educativos, cabe observar que algunos países presentan unas plantillas docentes que han envejecido notablemente en esta década. Este es el caso de Portugal, donde el porcentaje de docentes con 50 años o más ha crecido 14,8 p.p. en educación primaria, 23,9 p.p. en la primera etapa de educación secundaria y 21,8 p.p. en la segunda etapa de educación secundaria. Francia, Finlandia o Brasil también presentan crecimientos porcentuales en cada uno

de estos niveles educativos que oscilan entre 4,0 p.p. y 7,8 p.p. Por el contrario, Noruega, Chile y Alemania o Países Bajos han rejuvenecido sus plantillas en cada uno de estos tres niveles de enseñanza como mínimo 2,3 p.p., 4,7 p.p. y 5,5 p.p., respectivamente. Otros países, al igual que España, muestran descensos en educación primaria y aumentos en educación secundaria: Estados Unidos, Grecia, Irlanda, Japón y Suecia. Italia, en cambio, exhibe el patrón opuesto: subida en educación primaria y descenso en educación secundaria.

En ocasiones, los resultados mayoritarios pueden relacionarse con el descenso de la población en la edad escolar correspondiente en las últimas décadas. Si la matriculación total disminuye, es probable que la edad docente aumente, ya que se necesita menos profesorado nuevo para sustituir a quienes se jubilan.

Gráfico 3.18 (extracto de la Tabla D7.2)
Proporción de docentes de 50 años o más, por nivel de educación (2022)
Porcentaje de profesorado en centros públicos y privados



Nota: los países están ordenados de mayor a menor porcentaje de profesorado con 50 años o más en el conjunto de niveles educativos de CINE 1 a CINE 3 (educación primaria, primera etapa de educación secundaria y el conjunto de vías general y profesional de la segunda etapa de educación secundaria) en 2022. No hay información disponible para Colombia e Irlanda en 2013. Los datos de Irlanda incluyen solo los correspondientes a instituciones públicas. No se aportan datos de Irlanda en la primera etapa de educación secundaria, al incluirse en los de la segunda etapa de educación secundaria y no poder desagregarse. Los datos de Italia, Japón y Portugal en la segunda etapa de educación secundaria incluyen los correspondientes a enseñanza postsecundaria no terciaria, no siendo posible su desagregación.

Por otra parte, más allá de la necesidad de sustituir al profesorado que se jubila, la edad del personal docente tiene otras implicaciones políticas importantes. Por ejemplo, es más probable que el profesorado más joven tenga las competencias necesarias para utilizar eficazmente las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el aula. Quienes tienen más edad pueden no estar tan familiarizados con las TIC y presentar dificultades para utilizarlas en su enseñanza si no cuentan con suficiente apoyo técnico o desarrollo profesional (Diliberti, Schwartz, & Grant, 2021). Para superar estas dificultades, los países deben ajustar sus programas de desarrollo profesional a las características de su personal docente (OECD, 2024a).

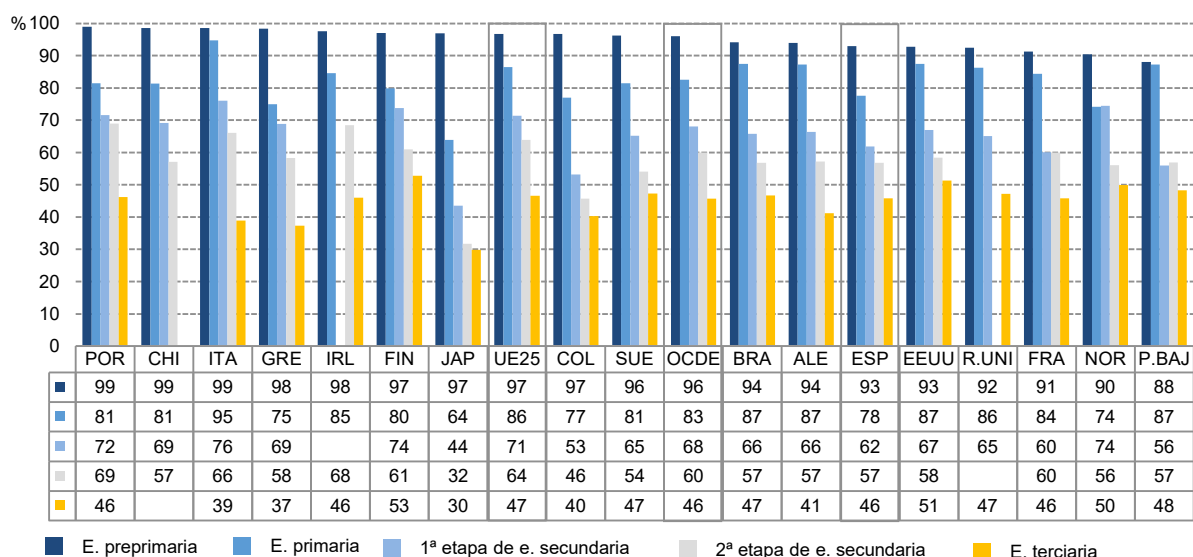
El género del profesorado

Las mujeres constituyen la mayoría del personal docente en los países de la OCDE en todos los niveles educativos, salvo en educación terciaria. La tendencia observada es que los niveles más bajos presentan porcentajes muy altos de mujeres en sus plantillas. No obstante, a medida que el nivel educativo aumenta se va reduciendo el porcentaje de profesorado femenino. Educación terciaria es el único nivel en el que el profesorado masculino supera al femenino.

En España, al igual que en casi todos los países de la OCDE y de la UE25, el porcentaje de profesorado femenino es mayor que el masculino en todos los niveles de educación no superior, invirtiéndose esta realidad en educación terciaria. A medida que aumenta el nivel educativo en las enseñanzas no terciarias el profesorado masculino también se encuentra más representado, aunque aún lejos del femenino. Las diferencias porcentuales entre docentes hombres y mujeres son menores en España que en las medias internacionales.

Con datos de 2022, en educación preprimaria, España presenta un porcentaje de profesorado femenino que alcanza el 93 % del total de docentes, 3 puntos porcentuales (p.p.) menos que la media de países de la OCDE (96 %) y 4 p.p. menos que en el conjunto de la UE25 (97 %). En educación primaria, en España el tanto por ciento de maestras en el conjunto de la plantilla se reduce 15 p.p., aunque todavía muestra un elevado 78 %. No obstante, la diferencia respecto a las medias internacionales aumenta: 5 p.p. inferior a la de la OCDE (83 %) y 8 p.p. más baja que la de la UE25 (86 %). Siguiendo esta tendencia, en la primera etapa de educación secundaria se observa un porcentaje inferior al de los niveles educativos previos. En España, las profesoras en este nivel representan el 62 % de la plantilla, 6 p.p. menos que en el conjunto de la OCDE (68 %) y 9 p.p. por debajo de la media de países de la UE25 (71 %). Por su parte, la segunda etapa de educación secundaria mantiene el descenso porcentual de mujeres en las plantillas docentes. En España, el 57 % del total del profesorado son mujeres, 3 p.p. menos que la media de la OCDE (60 %) y 7 p.p. inferior a la correspondiente a la UE25 (64 %). En cambio, los hombres son mayoría en el profesorado que imparte clase en educación terciaria. España dispone de un 46 % de docentes mujeres, mismo porcentaje que el conjunto de países de la OCDE y 1 p.p. menos que la media de la UE25 (Gráfico 3.19).

Gráfico 3.19 (extracto de la Tabla D5.4)
 Distribución de mujeres docentes, por nivel educativo (2022)
 Porcentaje de profesorado femenino en centros públicos y privados



Nota: los países están ordenados de mayor a menor porcentaje de mujeres docentes en educación preprimaria. Los datos de Irlanda en todos los niveles educativos, excepto en educación preescolar, incluyen únicamente los centros públicos.

Entre los países analizados en este informe, los porcentajes de mujeres entre el profesorado de educación preprimaria son muy altos, todos ellos igualando o por encima del 90 %, salvo Países Bajos (88 %). Chile, Italia y Portugal se acercan casi a la totalidad: 99 %. En educación primaria, las variaciones son mayores, con varios países, como España, por debajo del 80 % de docentes

mujeres: Japón (64 %), Noruega (74 %), Grecia (75 %) o Colombia (77 %). Italia (95 %) es el único país que supera el 90 %.

La primera etapa de educación secundaria es el primer nivel educativo en el que un país, Japón, presenta un porcentaje mayor de profesores (56 %) que de profesoras (44 %). Sin embargo, el resto de territorios mantiene la tendencia señalada en las enseñanzas no terciarias, oscilando los porcentajes de mujeres docentes entre el 53 % de Colombia o el 56 % de Países Bajos y el 72 % de Portugal, el 74 % de Noruega y Finlandia y el 76 % de Italia. Por su parte, en la segunda etapa de educación secundaria se observan diferencias más pequeñas entre el porcentaje de mujeres y el de hombres entre el profesorado. En Japón (32 %) y en Colombia (46 %) las mujeres docentes son minoría. Por el contrario, en el resto de países las mujeres suponen mayoría porcentual en las plantillas, variando desde el 54 % en Suecia o el 56 % en Noruega hasta el 68 % en Irlanda o el 69 % en Portugal.

En educación terciaria, la mayoría de los países analizados en este informe presentan una mayoría porcentual de profesorado masculino. Únicamente en Estados Unidos (51 %) y en Finlandia (53 %) el porcentaje de mujeres supera al de hombres. En Noruega, casi se observa paridad (los hombres se encuentran 0,2 puntos porcentuales por encima). Países Bajos (48 % de mujeres docentes) presenta una distancia de 3,4 puntos respecto a los hombres. En cambio, en Japón, el profesorado es, en su mayoría, masculino. Las mujeres apenas representan el 30 %, menos de la mitad que sus colegas hombres.

En la mayoría de los casos, las profesoras están infrarrepresentadas en educación terciaria, aunque se contempla un elevado porcentaje de alumnas matriculadas en este nivel educativo. Este hecho puede indicar que algunos países siguen teniendo un techo de cristal para las profesoras en puestos de responsabilidad. La ligera infrarrepresentación de las mujeres entre quienes estudian un doctorado, titulación que suele exigirse para ejercer la docencia en la educación superior, también explica en parte esta tendencia (OECD, 2024a).

Por último, cabe señalar que, aunque en prácticamente todos los países contemplados en este estudio, el porcentaje de mujeres va descendiendo conforme aumenta el nivel educativo, se observan algunas excepciones, con variaciones que no superan 1 punto porcentual en cada caso. En Noruega, de educación primaria a la primera etapa de educación secundaria el porcentaje de mujeres se eleva 0,3 p.p., y en Países Bajos, el porcentaje de mujeres entre el profesorado de la segunda etapa de educación secundaria es 1,0 p.p. mayor que en la primera etapa.

Cuadro 3.6. Escasez de profesorado plenamente cualificado en la enseñanza secundaria

La escasez de profesorado es una preocupación creciente en numerosos países. Según el Programa para la Evaluación Internacional del Alumnado (PISA) de 2022, en más de la mitad de los sistemas educativos encuestados, los directores escolares informaron sobre una mayor escasez de docentes en comparación con 2018. De media, el porcentaje de estudiantes en centros educativos donde se reportó una falta de personal docente aumentó del 26 % en 2018 al 47 % en 2022. Este aumento superó los 30 puntos porcentuales en países como Australia, Bélgica, Francia, Letonia, Países Bajos, Polonia y Portugal. Sin embargo, estas percepciones pueden variar según los criterios de cada país para definir la escasez de personal.

Un análisis más detallado basado en datos cuantitativos que compara el inicio de los cursos escolares 2014/15 y 2022/23 revela que solo Grecia, Corea y Turquía no sufrían escasez de profesorado al inicio del curso 2022/23, manteniendo la misma situación que en 2014/15. En contraste, nueve de los 21 países analizados enfrentaban problemas en todas las asignaturas, mientras que otros nueve experimentaban carencias en campos específicos, como Matemáticas y

Ciencias, especialmente en Austria, la Comunidad flamenca de Bélgica, Hungría y Eslovenia, donde la escasez es un problema relativamente reciente.

La escasez de docentes es más grave en áreas STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas), donde la competencia con sectores más lucrativos reduce el número de profesionales disponibles para la enseñanza. En cambio, materias como Geografía e Historia tienen una menor escasez debido a la mayor disponibilidad de graduados y la representación de mujeres en estas áreas.

Para enfrentar esta situación, varios países han implementado medidas para atraer y retener al profesorado. Australia, por ejemplo, ofrece incentivos económicos, como becas para la formación de docentes, mientras que Países Bajos ha invertido en programas de desarrollo profesional y tutoría. En la Comunidad flamenca de Bélgica, se han implementado políticas para atraer a profesionales de otros sectores, permitiéndoles conservar parte de su antigüedad laboral al cambiar al campo educativo.

Estas iniciativas buscan aumentar el atractivo de la profesión docente y asegurar una oferta constante de personal calificado. Sin embargo, mejorar el prestigio general de la enseñanza sigue siendo un desafío. Según el informe TALIS de 2018, solo el 26 % del profesorado de la primera etapa de educación secundaria se sentía valorado por la sociedad, lo que destaca la necesidad de elevar el reconocimiento social de esta profesión esencial para enfrentar la escasez de docentes a largo plazo.

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Indicador D5. Who are the teachers, and where do countries stand in terms of teacher shortages?

3.6 La participación del alumnado y de las familias en el centro educativo

Las familias han sido durante mucho tiempo el centro de la investigación sobre la influencia que los agentes externos pueden tener en las decisiones que se toman dentro de los sistemas educativos. Con el tiempo, el ámbito de la investigación se ha ampliado para incluir al alumnado. En la actualidad, las oportunidades estudiantiles de ser escuchados por quienes asumen la responsabilidad de la toma de decisiones y su capacidad de influencia se han convertido en un importante tema de debate (OECD, 2024c). El análisis del papel de las influencias externas en la toma de decisiones en los sistemas educativos requiere, por tanto, que se tenga en cuenta tanto las voces de las familias como las del alumnado.

Las oportunidades para que las familias y el alumnado influyan en la toma de decisiones educativas están cambiando. Hoy en día, no solo se destaca la importancia de la participación directa en la educación de los estudiantes, sino también cómo la sociedad y los responsables políticos perciben y valoran esta intervención. Las convenciones internacionales, la legislación educativa y estudios comparativos indican que hay una conexión significativa entre el derecho de los niños a expresar sus opiniones y la búsqueda de la equidad educativa.

Este apartado explora las formas en que familias y estudiantes pueden involucrarse en la toma de decisiones a través de órganos formales en centros educativos y niveles de gobierno, así como de manera informal, interactuando directamente con el personal escolar. Aunque existen mecanismos similares en diferentes países, el grado de participación real varía. Es importante destacar que la implicación de las familias y los estudiantes no solo favorece la equidad y el bienestar (OECD, 2023b), sino que también influye positivamente en el rendimiento educativo y su futura participación en el mercado laboral.

En España, está establecida por ley la existencia del consejo escolar como órgano colegiado de gobierno. Entre sus miembros deben encontrarse representantes de las familias, conforme determinen las Administraciones educativas. En cuanto al alumnado, puede ser elegido a partir del primer curso de educación secundaria obligatoria. Las decisiones respecto a la participación o no del alumnado de educación primaria corresponden a las Administraciones educativas, responsables de esa regulación en su ámbito de gestión.

Los consejos escolares son órganos dentro de un centro educativo que intervienen directamente en la toma de determinadas decisiones conforme a las normativas establecidas en cada país o territorio de los estudiados en este informe (los presupuestos de los centros, la contratación y el despido del personal, los planes de estudios, otros aspectos de la gestión escolar...). Pueden llegar a desempeñar un papel clave en el establecimiento de políticas y en la toma de decisiones en los centros escolares. La primera y fundamental forma de investigar la participación de las familias y del alumnado en la toma de decisiones en materia de educación es examinar si las escuelas están obligadas formalmente a poner en funcionamiento un consejo escolar, y qué oportunidades tienen las familias y el alumnado de participar en dicho consejo o de que éste tenga en cuenta sus opiniones.

En la mayoría de los países y territorios participantes sobre los que se dispone de datos, los centros educativos cuentan con consejo escolar, sin que existan diferencias en función de los distintos niveles educativos (Tabla 3.20). En cinco países entre los examinados, el consejo escolar no es obligatorio, pero puede existir. Se trata de Estados Unidos, Finlandia, Japón, Noruega y Suecia.

Cuando es obligatoria la existencia de consejos escolares en los centros educativos, también se exige la participación de las familias en dichos órganos. Este es el caso de los centros públicos de Alemania, Brasil, Chile, Colombia, España, Francia, Grecia, Inglaterra (Reino Unido), Irlanda, Italia y Países Bajos. En algunos países, la normativa establece un número mínimo (y, a veces, máximo) de puestos para las familias, exactamente el mismo en todos los niveles educativos. En los territorios analizados en este informe, esa cantidad oscila entre una persona (Chile y Grecia) y dos (Colombia, Irlanda, Italia e Inglaterra [Reino Unido]). Sin embargo, en otros países, la representación mínima varía según el nivel educativo. Por ejemplo, en Francia, se establece un mínimo de plazas en educación secundaria: 6 en la primera etapa y 5 en la segunda. Por su parte, Países Bajos establece 2 plazas en educación primaria y 1 plaza en educación secundaria. Un tercer modelo es el de aquellos que expresan estos mínimos como porcentaje del número total de puestos (España, por ejemplo) o en función del número de clases del centro (Francia, en educación primaria). Casi tres cuartas partes de los países que establecen un mínimo también fijan un máximo para la representación de las familias. Lo más frecuente es la existencia de un rango, pero en Colombia, Inglaterra (Reino Unido), Grecia o Irlanda, por ejemplo, se fija un número fijo de plazas.

A diferencia del tratamiento que reciben las familias, la participación del alumnado en los consejos escolares no es necesariamente obligatoria cuando la normativa establece que su existencia deba ser preceptiva. Entre los países analizados en este informe, solo tres de ellos (Alemania, Brasil y Colombia) fijan la imperativa presencia del alumnado en este órgano en todas las etapas educativas.

Cabe señalar que la participación estudiantil en los consejos escolares es más frecuente en los niveles superiores de enseñanza. En Chile, España, Francia y Países Bajos, esa intervención solo se requiere en educación secundaria, mientras que en Italia únicamente resulta imperativa en la segunda etapa de educación secundaria. En educación primaria, en Chile, la representación

En España, tanto las familias como el alumnado se encuentran representados a través de sus correspondientes asociaciones. Su papel consultivo está presente en los diferentes contextos en los que se toman decisiones: centro escolar, comunidad autónoma y país. Además, el alumnado también cuenta con sindicatos. Estas entidades estudiantiles se encuentran reguladas y pueden conformarse a partir de educación secundaria.

Las familias y el alumnado también influyen en las personas responsables del sistema educativo a través de los órganos consultivos, cuyas principales funciones son supervisar, asesorar y transmitir la información de los órganos de gobierno. En este apartado se analizan dos tipos de órganos consultivos en los que participan las familias (asociaciones de familias y asociaciones de familias y profesorado) y dos tipos en los que participa el alumnado (sindicatos de estudiantes y juntas, consejos o asociaciones de estudiantes). Una característica común de los órganos consultivos de las familias y del alumnado es que carecen de autoridad decisoria en el centro educativo. Además, estas entidades varían mucho de un país a otro en cuanto a sus funciones y el nivel de gobernanza en el que operan.

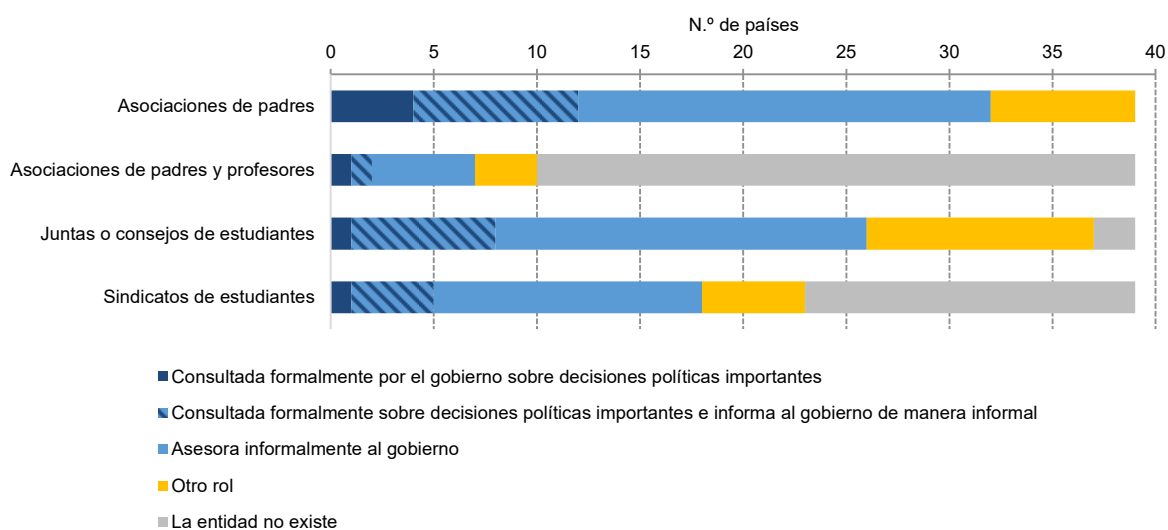
Algunos tipos de órganos consultivos funcionan en todos los niveles de gobierno de un país. En Alemania y España, por ejemplo, se pueden encontrar asociaciones de padres y asociaciones de estudiantes de carácter nacional y regional o de carácter local y escolar, tanto para instituciones públicas como privadas subvencionadas por el gobierno. En otros países, puede que estas entidades solo existan en algunos niveles educativos: en Chile, por ejemplo, las asociaciones de padres y las juntas (o consejos) de alumnado solo operan en el ámbito escolar.

Los organismos consultivos también varían en cuanto al tipo de papel que desempeñan. Por ejemplo, pueden ejercer una influencia considerable en los países en los que las personas responsables de la toma de decisiones están formalmente obligadas a consultarlos sobre decisiones políticas importantes. Sus funciones pueden ser principalmente informativas (sensibilizar a las familias o al alumnado sobre las novedades que afectan a la educación), informales (asesorar al gobierno, aunque este no esté obligado a consultarles) o formales (el gobierno debe consultarles en la elaboración de políticas importantes). Los tipos específicos de órganos consultivos a disposición de familias y estudiantes, así como las funciones que desempeñan, varían mucho de un país a otro (Gráfico 3.21).

Las asociaciones de familias existen en más del triple de países que las asociaciones de familias y profesorado conjuntamente. En ese sentido, las asociaciones de familias se hallan en los 39 países y otras economías con datos. En cambio, la presencia de asociaciones de familias y profesorado solo se observa en 8 de ellos.

Las funciones de las asociaciones de familias varían de un país a otro (no se dispone de especificaciones por tipo de institución dentro de los países). Las asociaciones de familias tienen un papel exclusivamente formal (el gobierno debe consultarlas en el desarrollo de políticas importantes), como en Irlanda, y un papel tanto formal como informal en Colombia, Francia, Noruega o España. En este segundo grupo de países, su papel puede cambiar de formal a informal dependiendo del nivel de gobierno en el que se les consulte. En conjunto, estos países y otros participantes representan algo menos de un tercio de los países en los que existen asociaciones de familias y desempeñan un papel consultivo. En otros 20 países en los que las asociaciones de padres tienen un papel consultivo, este es solo informal. Por último, en siete países (Brasil y Chile entre ellos), las asociaciones de familias desempeñan otras funciones. Por ejemplo, en Brasil, en el contexto del centro escolar, informan a sus asociados y asociadas sobre los avances relevantes en educación y suelen desempeñar un papel importante en este nivel de gobierno.

Gráfico 3.21 (extracto de las Tablas D6.5, D6.6, D6.7 y D6.8 y de la Figura D6.2)
Funciones de los órganos consultivos en los que pueden participar familias o alumnado (2023)
Número de países y economías de la OCDE



Nota: los órganos consultivos no se encargan de la toma de decisiones. Aquellos con "otro rol" pueden no tener ninguna función definida o limitarse a informar a sus miembros. Por su parte, aquellos con una función definida pueden o no dedicarse a proporcionar información a sus miembros. En el gráfico no se hace esta distinción. Han sido clasificados por el rol definido que presentan.

Por su parte, las funciones de las asociaciones de familias y profesorado son igualmente diversas, pero este tipo de órgano consultivo solo existe en las instituciones públicas de 8 de los 39 países y otros participantes con datos disponibles. Estas asociaciones pueden presentar atribuciones tanto formales como informales, o tener una función consultiva formal (y también de información a las familias). En Inglaterra (Reino Unido), Japón y Estados Unidos, realizan un papel informal, mientras que en Brasil no tienen ninguna función de asesoramiento al gobierno, pero pueden proporcionar información a las familias.

En cuanto al alumnado, en la mayoría de los países de los que se dispone de información, en los centros públicos pueden participar en, al menos, un órgano consultivo, ya sea un sindicato de estudiantes o una junta, consejo o asociación de estudiantes (la denominación varía en función del país: asociaciones de estudiantes en el resto del texto). Mientras que la existencia de asociaciones de estudiantes suele ser generalizada en todos los niveles educativos de un país determinado, los sindicatos de estudiantes tienden a existir solo en alguno o algunos de ellos. Por otra parte, las asociaciones de estudiantes existen (en todos o algunos niveles educativos) en la mayoría de los países (en los 39 países y otros participantes, excepto Colombia y Costa Rica); mientras que los sindicatos de estudiantes existen (en todos o algunos niveles educativos) en menos de dos tercios de los países (23 de 39 países con datos disponibles).

En los centros públicos, existen asociaciones y sindicatos de estudiantes en, al menos, la mitad de los países y otros participantes. En los 37 países y participantes en los que existen asociaciones de estudiantes, suelen tener un papel informal (en el ámbito del centro escolar o de gobierno local, regional o central). En Francia o España, por ejemplo, estas asociaciones también tienen un papel formal, que exige que el gobierno les consulte sobre las principales decisiones políticas. Sin embargo, en la Comunidad flamenca de Bélgica solo tienen un papel formal a nivel regional.

Los sindicatos de estudiantes también están muy extendidos, existiendo en los centros públicos en más de la mitad de los países y otros participantes (23 de 39). En casi tres cuartas partes de los países en los que existen, desempeñan una función informal o formal de asesoramiento al gobierno, o ambas. Aunque son menos comunes que las asociaciones de estudiantes, es más

probable que tengan algún tipo de función formal o informal (o ambas) de asesoramiento al gobierno, según los documentos oficiales.

Cuadro 3.7. Equidad y participación en la toma de decisiones

Las oportunidades para que las familias y el alumnado participen en la elaboración de políticas promueven un entendimiento compartido entre las partes interesadas sobre los objetivos, los medios y los conceptos que adoptan los sistemas educativos (OECD, 2023b).

Los principios tanto para la equidad como para la participación de las partes interesadas en la gobernanza de la educación pueden encontrarse en tratados, declaraciones y convenciones internacionales. Adoptados en 2019, los Principios de Abiyán recopilan y orientan a los gobiernos sobre la obligación de los países de proporcionar una educación pública (Principios de Abiyán, 2019). En particular, el Principio 32 aborda la participación de las partes interesadas en la gobernanza de la educación y especifica el requisito de que la educación sea "responsable, participativa, inclusiva y transparente" (OECD, 2023b).

Aunque la participación de las familias en las decisiones relacionadas con la educación de sus hijos no es algo nuevo, cada vez se presta más atención a la capacidad del alumnado para influir en su educación y a la importancia para la equidad de este enfoque participativo de la toma de decisiones.

En España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) ya establecía entre los principios fundamentales que presidían esta ley la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaborasen para conseguir una educación de calidad con equidad. Esa combinación de calidad y equidad exigía ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Por su parte, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) ha dado un nuevo impulso a esos principios, actualizándolos y acomodándolos a los retos actuales de la educación desde un punto de vista tanto nacional como internacional. En consecuencia, la visión de equidad y participación de la comunidad educativa en la toma de decisiones está más vigente que nunca en España.

Una completa revisión de las características de la participación y representación de las familias y del alumnado en España se puede encontrar en el portal del sistema educativo español *Educagob* (<https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/comunidad-educativa.html>).

Fuente: OECD (2024). *Education at a Glance 2024*. Box D6.2. Equity and participation in decision making, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) y *Educagob* (Portal del sistema educativo español).

CONCLUSIONES

1. La expansión de la educación y los resultados educativos

1.1. Formación de la población adulta

En España, el porcentaje de la población entre 25 y 64 años con educación terciaria es mayor que las medias internacionales y sigue creciendo. La mayor diferencia radica en un elevado porcentaje de población que no ha alcanzado el nivel educativo de la segunda etapa de educación secundaria, aunque este porcentaje está disminuyendo. Mientras el porcentaje de la población con nivel de segunda etapa de secundaria varía poco, el de aquellos con niveles educativos más bajos desciende. En España, solo el 22,7 % de la población tiene como titulación máxima la segunda etapa de educación secundaria, mientras que la media de la OCDE alcanza el 40,3 % y la UE25 llega al 46,3 %. Sin embargo, en España se registra un alto porcentaje de población adulta con estudios terciarios (41,4 %), superando la media de la OCDE (40,7 %) y de la UE25 (37,3 %).

Durante el periodo 2016-2023, el porcentaje de la población adulta española con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria se redujo en 5,9 puntos porcentuales, pasando del 41,7 % al 35,8 %. A pesar de esta mejora, dicho porcentaje sigue estando 16,4 puntos porcentuales por encima de la media de la OCDE (19,4 %) y es más del doble que la de la UE25 (16,4 %).

El impacto de las políticas educativas se visualiza mejor en el análisis de la población joven adulta, entre 25 y 34 años. En este grupo, la población con estudios básicos en España se ha reducido hasta el 25,7 % (9 puntos porcentuales menos que en 2016). Sin embargo, este valor se encuentra más de 12 puntos por encima de la media de la OCDE (13,6 %) y de la UE25 (12,3 %).

Más de la mitad de la población joven de 25 a 34 años (52,0 %) tiene estudios terciarios, superando las medias internacionales. La expansión de la educación terciaria en los últimos años ha beneficiado especialmente a las mujeres de todos los países de la OCDE. En este grupo de edad, la proporción de mujeres que alcanza el nivel de educación terciaria es superior a la de los hombres en todos los países analizados. El porcentaje de hombres en España que no alcanzan la segunda etapa de educación secundaria es del 30,1 %, frente al 21,3 % en el caso de las mujeres.

El nivel de formación de la población inmigrante en España es inferior al de la población nativa. Por ejemplo, el 33,6 % de los nativos entre 25 y 64 años tiene un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria, porcentaje que crece al 43,4 % entre las personas nacidas fuera del país. Similares diferencias se observan en países como Alemania, Francia, Grecia, Italia, Noruega, Países Bajos o Suecia. En cambio, en países como Chile, Colombia, Irlanda, Reino Unido y Portugal, la población inmigrante tiene un nivel educativo superior al de la población nativa.

Los datos a nivel nacional a menudo ocultan importantes desigualdades regionales. Al analizar la proporción de personas de 25 a 64 años que alcanzan el nivel de educación terciaria, se observan diferencias de al menos dos dígitos entre las regiones en muchos países. Por ejemplo, en España, las proporciones varían del 21,2 % en la ciudad autónoma de Ceuta al 55,7 % en el País Vasco.

La diversidad en el logro educativo dentro de los países tiene importantes implicaciones políticas. Por ejemplo, algunas regiones pueden enfrentar escasez de trabajadores cualificados, mientras que, en otras, los trabajadores con las mismas calificaciones están desempleados. Por lo tanto, es importante ir más allá de las medias nacionales y desarrollar políticas que puedan adaptarse a los contextos regionales.

1.2 Escolarización en educación infantil

Existe un interés cada vez mayor entre los responsables políticos sobre el papel esencial que desempeña la educación infantil en el desarrollo cognitivo, emocional, y en el aprendizaje y bienestar de los niños y niñas. El objetivo de aumentar la participación en la educación infantil está alineado con las metas globales establecidas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). La tasa de escolarización en el primer ciclo de educación infantil es más alta en España que en las medias de la OCDE y de la UE25. En España, el 29,7 % de los niños y niñas menores de dos años, y el 64,2 % de los de dos años estaban matriculados en centros formales de educación infantil en 2022. En la media de los países de la OCDE, estos porcentajes son del 17,7 % y del 41,8 %, respectivamente, y del 13,4 % y del 38,6 % en la UE25.

El impulso que se está dando en España al primer ciclo de educación infantil ha resultado en un incremento de 9,9 puntos porcentuales entre 2013 y 2022, alcanzando el 41,8 %. España se sitúa entre los países con mayores tasas de escolarización en esta primera etapa de infantil, junto a Suecia y Noruega. Se observa que, en países con permisos parentales largos y bajas tasas de empleo materno, la escolarización en educación infantil es baja, mientras que, en aquellos países con mayores tasas de escolarización en el primer ciclo de educación infantil, las madres con hijos o hijas menores de tres años presentan altas tasas de empleo.

La expansión de la educación infantil se ha generalizado a nivel internacional para los años del segundo ciclo de educación infantil. Aunque la participación no es obligatoria en todos los países, la matriculación de los niños y niñas mayores de 3 años es muy común en toda la OCDE, donde un 89,1 % de los niños y niñas de 4 años están escolarizados en educación infantil o primaria. Este porcentaje asciende al 92,0 % en la UE25. En España, a los 4 años, la escolarización es prácticamente total, alcanzando el 97 %.

La mayoría de los países de la OCDE garantizan a los niños y niñas un lugar en instituciones públicas o financiadas/subvencionadas públicamente. Sin embargo, las diferencias en la financiación entre los niveles de educación infantil pueden tener implicaciones para cualquier derecho legal, la intensidad de la participación y las tasas de matriculación general, particularmente entre los niños de entornos socioeconómicos desfavorecidos. En España, el 28,8 % de los niños matriculados en primer ciclo de educación infantil asisten a centros privados independientes, mientras que en la OCDE esta cifra es del 20,8 %, y del 11,1 % en la UE25. El resto del alumnado español se matricula en centros públicos (53,5 %) y en privados concertados (17,7 %).

En educación preprimaria, la tasa de escolarización en centros privados independientes es del 3,8 % en España, por debajo de la media de la OCDE (7,6 %) y de la UE25 (4,6 %). El 67,8 % del alumnado se escolariza en centros públicos (el mismo valor que la media de la OCDE) y el 28,4 % en centros privados con financiación pública, mientras que la media de la OCDE es del 24,6 %. En la UE25, las tasas son del 76,8 % en centros públicos y del 18,6 % en privados concertados.

Existe una notable brecha de ingresos en el uso de guarderías en la mayoría de los países de la OCDE, particularmente entre los niños y niñas menores de 3 años. En los hogares de renta más baja en España, el 38,5 % de los niños y niñas están atendidos en algún servicio educativo, frente al 59,0 % en los hogares de mayor renta. En la media de la OCDE, el 32 % de los menores de 2 años de los hogares con menores ingresos participan en esta educación, frente al 50 % de aquellos con mayores ingresos.

1.3 Las características de la educación primaria y primera etapa de educación secundaria

La gran mayoría de los países de la OCDE garantizan la educación gratuita durante los años de educación obligatoria, la cual varía entre los 9 y los 14 años. Generalmente, la educación

obligatoria cubre la totalidad de los niveles de educación primaria y primera etapa de educación secundaria. Sin embargo, un número creciente de países la está extendiendo para incluir los niveles de preprimaria y segunda etapa de educación secundaria. Por ejemplo, en la última década, Finlandia, Francia o Suecia han ampliado la duración de la escolarización obligatoria.

La tasa de escolarización de los niños y niñas de 6 a 14 años es prácticamente universal en los países de la OCDE, con una tasa media del 98 %. De media, el 84,9 % de los estudiantes de educación primaria en los países de la OCDE están matriculados en instituciones públicas y el 11,4 % en centros privados concertados. En los sistemas educativos con mayores proporciones de estudiantes en centros privados, estas instituciones a menudo reciben una financiación gubernamental sustancial y funcionan de manera muy similar a las públicas, sin grandes diferencias perceptibles para el alumnado o las familias. En España, el 68,1 % de los estudiantes de educación primaria asiste a centros públicos y el 28,0 % a centros privados concertados. Los patrones de escolarización en la primera etapa de educación secundaria muestran una tendencia similar, con las instituciones públicas manteniéndose predominantes.

Grado de repetición en educación primaria y primera etapa de educación secundaria

Pese a que la repetición tiene como objetivo ayudar a los estudiantes con dificultades antes de avanzar al siguiente curso, la efectividad de esta práctica está en discusión, especialmente en los niveles educativos por debajo de secundaria. La investigación reciente sugiere que los estudiantes que repiten un curso tienden a rendir peor académicamente, a tener actitudes más negativas hacia la escuela a los 15 años y a tener más probabilidades de abandonar los estudios. En los países de la OCDE, el 1,5 % de los estudiantes de educación primaria y el 2,2 % de los estudiantes de la primera etapa de educación secundaria repitieron curso en 2022. En España, el 2,1 % de los estudiantes de primaria y el 7,8 % de los de secundaria repiten curso, entre las tasas más elevadas de los países con datos disponibles.

El Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora (PIRLS) muestra que el nivel socioeconómico de los hogares de los estudiantes afecta significativamente a su rendimiento, con estudiantes de entornos socioeconómicos altos rindiendo sistemáticamente por encima que compañeros de entornos socioeconómicos más bajos. Sin embargo, esta brecha es relativamente pequeña en España, donde se sitúa en torno a los 62 puntos, la más baja en los países OCDE.

1.4 Acceso y graduación en la segunda etapa de educación secundaria

Tasas de escolarización en la segunda etapa de educación secundaria

En 2022, la tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años en España fue del 87,8 %, superior a la media de la OCDE (84,1 %) y similar a la de la UE25 (87,7 %). Solo el 8,1 % de la población de este rango de edad estaba escolarizada en la primera etapa de educación secundaria, por debajo de la media de la OCDE (12,0 %) y de la UE25 (12,8 %). En la segunda etapa de educación secundaria general, España mostró una tasa de escolarización del 44,9 %, superando la media de la OCDE (37,1 %) y de la UE25 (34,1 %).

España presenta una tasa de escolarización en los programas de formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria del 14,7 %, que es inferior a la media de la UE25 (30,1 %) y también queda por debajo de la media de la OCDE (23,9 %). Se prevé que la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional tenga un impacto positivo en la tasa de escolarización en esta etapa educativa. En el nivel de educación terciaria, España registra una tasa del 19,7 %, significativamente más alta que la media de la OCDE (11,6 %) y de la UE25 (10,8 %). Esto se debe al importante peso de los Ciclos Formativos de Grado Superior en España.

El análisis de la variación regional en la tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años en 2022 revela diferencias significativas entre los países y dentro de ellos. España presenta variaciones considerables entre regiones, desde un mínimo de 73,4 % hasta un máximo de 95,6 %.

El alumnado de la segunda etapa de educación secundaria

La elección de instituciones privadas en esta etapa responde a diversos factores, como las políticas de elección escolar, las perspectivas de admisión a universidades de mayor prestigio social y la calidad de los programas educativos, junto con los apoyos financieros que influyen en la decisión familiar. En España, el 30,5 % de los estudiantes de la segunda etapa de educación secundaria están escolarizados en instituciones privadas, por encima de las medias de la OCDE (22,9 %) y de la UE25 (18,3 %).

Entre 2013 y 2022, la proporción de estudiantes matriculados en instituciones privadas aumentó ligeramente en la media de la OCDE en 4,4 puntos porcentuales y en 5,6 puntos porcentuales en España. El incremento en España se asocia principalmente al aumento de estudiantes en centros privados de formación profesional, que pasó del 18,5 % en 2013 al 30,9 % en 2022.

Grado de repetición en segunda etapa de educación secundaria

España ha reducido en 4,6 puntos porcentuales el porcentaje de estudiantes repetidores en programas generales de la segunda etapa de secundaria, alcanzando el 6,5 % y recortando la distancia con la media de la OCDE (3,2 %).

Participación de la población adulta en la segunda etapa de educación secundaria

España tiene una alta proporción de estudiantes mayores de 25 años en la segunda etapa de la educación secundaria (14,3 %). Estas cifras superan significativamente las medias de la OCDE (10,2 %) y de la UE25 (9,1 %). Esta alta participación puede indicar la eficacia de las políticas de educación y formación continua, así como una cultura que valora la adquisición de nuevas competencias a lo largo de la vida.

Diferencias de género en la graduación en la segunda etapa de educación secundaria

El 55,1 % de las personas graduadas en la segunda etapa de secundaria son mujeres en la vía general y el 50,3 % en los programas profesionales en España. Las mujeres tienen un mayor incentivo para matricularse en vías generales en lugar de en vías profesionales, puesto que facilita su continuación hacia la educación terciaria, nivel que presenta mejores resultados laborales para la mujeres en la comparación con los hombres. Este aspecto oculta diferencias de género importantes en los campos profesionales.

La especialización más común entre las personas graduadas de programas profesionales es en los campos de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), con un 39,9 % de media en la OCDE y un 40,2 % en la UE25. En España, solo el 22,6 % de las personas se gradúan en un programa profesional STEM en este nivel de educación, seguido del 21,2 % que lo hacen en el campo de la salud.

1.5 Acceso y titulación en educación terciaria

El acceso a la educación terciaria

Las tasas de matrícula, los gastos de vida y la disponibilidad de becas pueden facilitar o limitar el acceso a ciertas instituciones. Los estudiantes de bajos ingresos enfrentan barreras significativas, lo que restringe sus oportunidades educativas.

En todos los países de la OCDE, las mujeres son mayoría entre las personas que acceden por primera vez a la educación terciaria. En España, la proporción ha aumentado del 53,2 % en 2015 al 54,4 % en 2022, lo cual está ligeramente por debajo de la media de la OCDE, que pasó del 54,3 % al 55,6 % en el mismo periodo, y de la UE25, que aumentó del 55,1 % al 56,0 %.

En España, el 15,5 % de las mujeres eligen carreras en el campo de la educación y el 22,7 % en salud y bienestar, porcentajes superiores a las medias de la OCDE y la UE25. Sin embargo, solo el 13,0 % opta por carreras STEM (ciencias, tecnologías, ingeniería y matemáticas), lo que está por debajo de la media de la OCDE (15,5 %) y de la UE25 (16,1 %).

Los hombres, por su parte, eligen principalmente carreras del ámbito STEM, con un 41,3 % del total en la media de la OCDE, en detrimento de otras áreas como la educación o la salud y bienestar (4,2 % y 7,6 %, respectivamente). En España, estos porcentajes son: 39,6 % en el ámbito STEM, 6,1 % en educación y 9,1 % en salud y bienestar.

Reducir los sesgos de género en la enseñanza y promover referentes femeninos en STEM puede alentar a más mujeres a ingresar en estos sectores. Iniciativas como el "Pasaporte STEM" en Irlanda, la "Alianza para Mujeres en Profesiones MINT" en Alemania y la "Alianza STEAM" en España buscan reducir la brecha de género en este ámbito.

La graduación en educación terciaria

En los últimos años, las instituciones privadas se han convertido en una opción cada vez más común entre los estudiantes de educación terciaria. En los países de la OCDE, el 57,8 % de las personas graduadas en programas terciarios de ciclo corto asistieron a instituciones públicas, aumentando al 63,3 % en el nivel de grado o equivalente, al 65,5 % en el nivel de máster o equivalente y al 75,7 % en el nivel de doctorado o equivalente. En comparación, España presenta porcentajes más altos de graduados en instituciones públicas en todos los niveles, a excepción del nivel de máster: 61,6 % en el nivel de ciclo corto (CINE 5), 77,2 % en el nivel de grado (CINE 6), 52,3 % en el nivel de máster (CINE 7) y un notable 93,5 % en el nivel de doctorado (CINE 8). El porcentaje de personas tituladas en el nivel de máster o equivalente desde instituciones privadas ha crecido significativamente en España desde 2013, pasando del 16,9 % en 2013 al 47,7 % en 2022.

Movilidad internacional de los estudiantes de educación terciaria

Estudiar en el extranjero se ha convertido en una experiencia diferenciadora clave para los estudiantes de educación terciaria y, en consecuencia, la movilidad internacional del alumnado ha recibido cada vez más atención política en los últimos años. En 2022, los estudiantes internacionales representaban el 4,0 % del total de estudiantes de educación terciaria en España, por debajo de las medias de la OCDE (6,5 %) y la UE25 (7,6 %).

Por nivel de educación terciaria, en España, los porcentajes de estudiantes internacionales son del 20,1 % en programas de doctorado, del 10,2 % en programas de máster y del 1,9 % en programas de grado.

En los países de la OCDE y la UE25, en términos generales, los estudiantes internacionales tienden a concentrarse en las áreas STEM de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (29,9 % y 32,2 %, respectivamente) y en ciencias empresariales, administración y derecho (27,0 % y 22,6 %, respectivamente), mientras que los estudiantes nacionales tienen una distribución más equilibrada entre diversas disciplinas.

En España, el mayor atractivo para el alumnado internacional se encuentra en los campos de ciencias empresariales, administración y derecho (25,5 %) y en salud y bienestar (21,8 %).

2. Los resultados y la financiación educativa

2.1 Educación y empleo

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

Analizar la situación de los jóvenes entre 18 y 24 años es particularmente importante, ya que la segunda etapa de la educación secundaria suele finalizar entre los 17 y 19 años. De media, en los países de la OCDE, más de la mitad de las personas jóvenes de 18 a 24 años (54,2 %) están en educación; menos de un tercio (32,2 %) ha salido de la educación y se encuentra empleada, y el 13,7 % ni está empleada, ni está en educación o formación. En España, las proporciones son del 61,4 %, 20,8 % y 17,8 %, respectivamente.

En España, el 17,8 % de las personas jóvenes entre 18 y 24 años no están en educación y además están desempleadas o inactivas. Forman el grupo de población NEET, por sus siglas en inglés (*Not in Education, Employment or Training*). De ellas, alrededor del 54 % está en búsqueda activa de empleo (desempleadas) y el resto es población inactiva. En la OCDE, de media, el 13,7 % de las personas de este grupo de edad no tiene empleo ni recibe formación, y en la UE25 es el 12,9 %. Solo en España, Portugal y Suecia entre los países analizados hay más personas desempleadas que inactivas dentro del grupo NEET.

Diferencias de género entre la población NEET joven de entre 18 y 24 años

Las políticas preventivas son esenciales para reducir las tasas de jóvenes NEET y facilitar su reintegración en la educación o el empleo. Además, es importante destacar que las tasas NEET varían entre hombres y mujeres.

El porcentaje de población NEET es mayor entre las mujeres que entre los hombres en la media de la OCDE (14,4 % frente a 13,1 %) y de la UE25 (13,0 % frente a 12,8 %). Esta tendencia de la OCDE contrasta con el hecho de que, en la mayoría de los países de la OCDE, las mujeres suelen tener un nivel educativo superior al de los hombres. La causa puede estar relacionada con que las mujeres tienen más probabilidades de asumir responsabilidades familiares. En España, sin embargo, el porcentaje de población NEET es mayor entre los hombres jóvenes de 18 a 24 años (18,4 %) que entre las mujeres (17,1 %). Este aspecto está relacionado con el mayor porcentaje de abandono escolar entre los varones.

El análisis de la evolución de las tasas NEET en los países de la OCDE entre 2016 y 2023 revela tendencias importantes en relación con el empleo y la educación. Entre los países seleccionados, Italia registra la mayor disminución en el porcentaje de población NEET, con una reducción de 9,3 puntos porcentuales, seguida de España con 5,5 puntos de reducción.

Transición de la enseñanza al mercado laboral entre los jóvenes de 25 a 29 años según su origen

El estatus migratorio —nativo o extranjero— puede influir significativamente en la transición al mercado laboral. No todos los sistemas educativos están igualmente preparados para acoger a estudiantes de origen extranjero, quienes a menudo encuentran menos oportunidades para incorporarse al mercado laboral y, por tanto, tienen más probabilidades de convertirse en NEET.

En la media de los países de la OCDE, el porcentaje de población NEET entre los nacidos en el país es del 11,8 %, frente al 16,7 % para los nacidos en el extranjero, lo que implica 1,4 veces más probabilidades de no estar ni estudiando ni trabajando. En España, con 14,2 % de jóvenes NEET entre los nacidos en el país frente al 26,5 % de jóvenes NEET entre los nacidos fuera del país, es 1,9 veces más probable no estar en educación y no trabajar para la población extranjera. Entre

los nacidos fuera del país, el porcentaje de población NEET alcanza el 35,3 % si llegaron después de cumplir 16 años, y disminuye hasta el 19,7 % si llegaron antes.

Mercado de trabajo y nivel educativo

Los mercados laborales ofrecen mejores perspectivas de empleo cuando los individuos mejoran su nivel de educación. Además, las personas con un nivel educativo inferior tienden a percibir salarios más bajos.

En España, el 63 % de los jóvenes de entre 25 y 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria están empleados, un porcentaje ligeramente superior a las medias de la OCDE (61 %) y de la UE25 (58 %). Sin embargo, para el resto de los niveles de formación, las tasas de empleo en España son más bajas que en las medias de la OCDE y la UE25. La población con un nivel de segunda etapa de educación secundaria tiene una tasa de empleo del 71 %, mientras que entre quienes han alcanzado la educación terciaria, la tasa sube al 83 % (en comparación con el 79 % y el 87 %, respectivamente, en la OCDE).

Obtener un título de segunda etapa de secundaria o de educación postsecundaria no terciaria aumenta las posibilidades de empleo en 22 puntos porcentuales en la UE25 y en 8 puntos en España, en comparación con aquellos con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria.

Las tasas de desempleo en España están entre las más altas de los países analizados y, para todos los niveles de formación, son más elevadas que las de la media de la OCDE y de la UE25. Existe una correlación clara entre un nivel educativo alto y menores tasas de desempleo: a menor nivel educativo, mayor es la probabilidad de estar desempleado.

En 2023, la tasa de desempleo entre los jóvenes de 25 a 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria era del 22 %, disminuyendo al 9 % para quienes poseen un nivel de educación terciaria. Las medias de la OCDE y la UE25 muestran tasas de desempleo del 13 % y 17 %, respectivamente, en el nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria, y 5 % en ambos casos entre quienes tienen educación terciaria.

En España, cuando una persona con un nivel educativo básico obtiene un título de segunda etapa de secundaria, la probabilidad de desempleo disminuye en un 28 %. Estos datos refuerzan la importancia de facilitar el acceso y la finalización de la segunda etapa de educación secundaria, ya que a menudo se considera como el nivel educativo mínimo necesario para lograr una participación exitosa en el mercado laboral.

Para la población de 25 a 64 años, de media en la OCDE, las tasas de empleo varían entre el 87 % para la población con educación terciaria y el 60 % para quienes tienen un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria. En España, estos porcentajes son similares en el nivel inferior a la segunda etapa de secundaria (61 %), pero menores en el nivel de educación terciaria (84 %).

Mercado de trabajo y equidad

Las responsabilidades personales y familiares, incluido el trabajo de cuidado no remunerado, afectan desproporcionadamente a las mujeres. Estos roles de género tradicionales pueden impedir no solo que las mujeres trabajen, sino también que busquen empleo activamente o que estén disponibles para trabajar de manera inmediata.

En 2023, en la media de los países de la OCDE, entre la población de 25 a 34 años, solo el 47 % de las mujeres con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria estaba empleada, comparado con el 70 % de aquellas que alcanzaron dicho nivel y el 84 % de las que

ostentaban un título de educación terciaria. En el caso de los hombres, las tasas de empleo eran del 72 %, 85 % y 90 %, respectivamente.

En España, la brecha de género en la tasa de empleo es menos pronunciada que en las medias internacionales, en todos los niveles educativos. En 2023, la brecha era de 20 puntos porcentuales (p.p.) para la población con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria, frente a los 25 p.p. para la media de la OCDE y los 24 p.p. para la UE25. La diferencia de género disminuye a 7 p.p. para el nivel de segunda etapa de educación secundaria profesional en España (15 p.p. en la OCDE y 13 p.p. en la UE25). En el nivel de educación terciaria, la tasa de empleo es muy similar en España, con solo 4 p.p. de diferencia (6 p.p. en la OCDE y 5 p.p. en la UE25).

Entre 2016 y 2023, en España, la brecha de género disminuyó en torno a 3 puntos porcentuales en el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, aunque aumentó ligeramente para el nivel de educación terciaria y para los niveles inferiores a la segunda etapa de secundaria.

De media, en los países de la OCDE, el 60 % de la población adulta nacida en el país y el 63 % de la población nacida en el extranjero con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria tienen empleo. De igual manera, en España, la tasa de empleo es ligeramente superior para la población nacida en el extranjero con este nivel educativo (63 %) en comparación con la población nativa (61 %).

En cuanto a los adultos con estudios superiores, las tasas de empleo en la media de la OCDE son del 88 % para los nacidos en el país y del 82 % para los nacidos en el extranjero. En España, se observa un patrón similar, con un 85 % de empleo para los nativos frente a un 76 % para los extranjeros con educación terciaria.

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

España ha experimentado una notable mejora en las tasas de empleo entre 2016 y 2023, especialmente entre los jóvenes de 25 a 34 años con estudios de educación terciaria. En este grupo, la tasa de empleo ha aumentado en 6,8 puntos porcentuales (p.p.), alcanzando el 83 %. En comparación, el aumento en la media de la OCDE fue de 3,5 p.p. y en la UE25 de 4,5 p.p., situándose en ambos casos en el 87 %. En 2016, la tasa de empleo en España para la población con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria era del 60 % y para los que habían alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria era del 68 %. En 2023, las tasas aumentaron hasta el 63 % y 71 %, respectivamente.

La brecha que separa las tasas de empleo entre la población con educación terciaria y aquellas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria ha aumentado entre 2016 y 2023. No obstante, esta brecha es más pequeña en España (20 p.p.) que en las medias de la OCDE (26 p.p.) y la UE25 (29 p.p.).

En España, el 14 % de los empleados adultos con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria trabajan a tiempo parcial. Este porcentaje disminuye al 13 % para quienes tienen un nivel de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria, y desciende al 10 % entre los adultos con educación terciaria. En la media de la OCDE, los porcentajes son mayores (20 %, 16 % y 13 %, respectivamente).

Un aspecto a resaltar es que el 59 % de los trabajadores españoles a tiempo parcial con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria lo hacen de manera involuntaria, el porcentaje más alto entre los países analizados con datos disponibles. En la UE25, la media es del 27 % y en la OCDE del 25 %.

En cuanto a la estabilidad laboral, de media en los países de la OCDE, el 12 % de la población empleada con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria tiene un contrato temporal, frente al 8 % de quienes han alcanzado un nivel educativo más alto. En España, las proporciones son significativamente más altas: el 22 % de la población con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria y el 17 % de aquellos con educación superior tienen contratos temporales.

Beneficios retributivos de la educación

Las personas con educación terciaria en España ganan un 51 % más que aquellas que solo han completado la segunda etapa de educación secundaria. Por el contrario, las personas que únicamente han terminado la primera etapa de educación secundaria o un nivel inferior ganan un 17 % menos, cifras que son similares a las medias internacionales.

La brecha salarial por nivel educativo se amplía con la edad. En España, la población joven de entre 25 y 34 años con educación terciaria gana un 45 % más que aquella con un nivel de segunda etapa de educación secundaria. Esta diferencia se incrementa hasta un 58 % en el grupo de edad de 45 a 54 años.

A nivel internacional, la brecha salarial entre hombres y mujeres no muestra cambios significativos asociados al nivel de educación. Sin embargo, en España, la brecha salarial es menor para aquellos con un nivel educativo terciario. Entre la población de 25 a 34 años, las mujeres con educación terciaria ganan el 91 % del salario de los hombres, mientras que las mujeres con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria ganan solo el 78 %. En España no se ha reducido la brecha salarial de hombres y mujeres entre los años 2013 y 2022.

La probabilidad de tener un salario superior a la mediana general aumenta con el nivel educativo alcanzado. De media, en los países de la OCDE, el 26 % de los trabajadores a tiempo completo o parcial con un nivel de estudios inferior a la segunda etapa de educación secundaria tienen un salario superior a la mediana, en comparación con el 69 % de los que tienen educación terciaria. En España, estos porcentajes son del 31 % y 64 %, respectivamente, lo que indica una menor diferencia entre los niveles educativos.

El análisis de la población con salarios inferiores a la mitad de la mediana también revela diferencias significativas según el nivel educativo. En la media de los países de la OCDE, el 28 % de los trabajadores con educación inferior a la segunda etapa de educación secundaria ganan menos de la mitad de la mediana, en comparación con el 10 % de los que tienen educación terciaria. En España, los porcentajes son ligeramente superiores: un 33 % para la población con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de educación secundaria, y un 15 % para aquellos con educación terciaria.

Las personas nacidas en el extranjero pueden enfrentar barreras sistémicas que dificultan su integración económica y limitan su capacidad para aprovechar sus cualificaciones educativas. Aunque no existe un patrón común en las diferencias salariales entre nativos y extranjeros, los ingresos suelen ser mayores entre la población nativa. En España, los extranjeros con educación terciaria ganan un 26 % menos que sus homólogos nacidos en el país. Sin embargo, en Estados Unidos, los extranjeros con educación terciaria ganan un 8 % más que sus contrapartes nativas.

De media, el 42 % de las personas de entre 25 y 64 años en los países con datos disponibles reportaron haber participado en actividades de educación y formación no formales. En España, este porcentaje asciende al 45 %, destacándose como uno de los países con mayor incremento en la participación de la población adulta en actividades formativas, con un aumento de 6 puntos porcentuales entre 2016 y 2022.

2.2 Resultados sociales de la educación

Para calibrar la concienciación medioambiental, es crucial evaluar tanto el conocimiento que un individuo tiene sobre la evidencia de los problemas climáticos o medioambientales, como su percepción de estos problemas. Además, tanto la conciencia como las acciones medioambientales están estrechamente relacionadas con el estatus socioeconómico.

En la media de los países de la OCDE, el 88 % de los estudiantes de un estatus socioeconómico favorecido afirman ser conscientes del cambio climático, mientras que solo el 68 % de los estudiantes desfavorecidos comparte esta percepción. En España, la diferencia es menor: el 89 % del alumnado con un índice socioeconómico más alto es consciente del cambio climático, frente al 72 % entre aquellos con un índice más bajo.

A pesar de la alta conciencia, la participación en acciones proambientales en España es inferior a la media internacional. Solo el 32 % de los estudiantes favorecidos socioeconómicamente y el 25 % de los desfavorecidos realizan al menos una acción al año en favor del medio ambiente. En comparación, en la media de la OCDE, el 40 % de los estudiantes favorecidos y el 33 % de los desfavorecidos afirman llevar a cabo al menos una acción anual proambiental.

La encuesta *European Social Survey* (ESS) de 2016 muestra que el 38 % de la población adulta con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria reconoce que la actividad humana causa el cambio climático, mientras que el 54 % de los adultos con educación terciaria comparte esta opinión. En España, los niveles de reconocimiento son más altos, con un 55 % entre quienes tienen una educación inferior a la segunda etapa de secundaria y un 64 % entre los que poseen educación terciaria.

2.3 Financiación de la educación

Gasto en educación por estudiante

Durante 2021, el gasto total (público y privado) por estudiante en instituciones educativas en España fue de 12 426 dólares. Esta cifra es ligeramente inferior a la media de los países de la OCDE y de la UE25, que gastan en promedio 1,1 veces más en educación, con una media de 14 209 dólares y 13 787 dólares respectivamente.

El gasto por estudiante en España aumenta con el nivel educativo. En 2021, el gasto en educación secundaria fue 1,23 veces mayor que en educación primaria, mientras que en educación terciaria ascendió a 1,54 veces el gasto en educación primaria.

Entre 2015 y 2021, España incrementó su gasto total en educación en un 2,6 %, superando la media de la OCDE (+2,1 %) y siendo similar a la UE25 (+2,8 %). El incremento del gasto total por estudiante en España fue del 1,8 %, igual a la media de la OCDE, pero por debajo de la media de la UE25 (+2,6 %). Es importante señalar que el número de estudiantes en España creció un 0,8 %, por encima del crecimiento en la OCDE (0,2 %) y la UE25 (0,1 %).

Gasto público y privado en educación primaria

El gasto anual por estudiante incluye tanto los fondos públicos como los gastos privados, que suelen ser sufragados mayoritariamente por las familias. De media, en la OCDE, el gasto por estudiante en la educación primaria es de 12 204 dólares al año en instituciones públicas y de 12 262 dólares en instituciones privadas. En España, estos gastos son de 11 201 dólares en instituciones públicas y de 8015 dólares en privadas.

En España, las familias asumen el 4 % del gasto en educación primaria en instituciones públicas (452 dólares), mientras que, en las instituciones privadas, el gasto de las familias es del 34 % del total (2722 dólares), con el resto cubierto por fondos públicos destinados a centros privados.

En la media de la OCDE, el 15 % de los estudiantes de primaria está en centros privados, donde el 59 % del gasto necesario proviene de fondos públicos, el 39 % del gasto privado (familias y otras entidades) y el 2 % de fuentes no domésticas. En la UE25, los porcentajes son similares. En España, el 32 % del alumnado de educación primaria está en el sector privado. En estos centros, el 63 % del gasto es asumido por fondos públicos, el 34 % por las familias y el 3 % por otras entidades privadas.

En países como Finlandia, Noruega o Suecia, la financiación pública cubre casi todos los costes de la enseñanza primaria privada, reduciendo las barreras financieras para los estudiantes de bajos recursos. Sin embargo, los mecanismos de selección para ingresar a estas instituciones pueden afectar la diversidad socioeconómica. En contraste, en países como Estados Unidos, Italia, Irlanda y Portugal, más del 75 % del gasto educativo en centros privados de primaria es cubierto por las familias.

En España, las familias cubren el 12 % de los gastos en educación preprimaria, similar a la media de la OCDE (12,5 %) y ligeramente superior a la de la UE25 (10,4 %). Para la educación primaria, el gasto familiar en España es del 11,6 %, y para secundaria es del 9 %, ambos porcentajes superiores a los de la media de la OCDE (5,3 % en primaria y 7,1 % en secundaria) y de la UE25 (4,4 % en primaria y 5,4 % en secundaria).

Gasto público y privado en educación terciaria

España se encuentra en el grupo de países donde el gasto medio de las familias varía entre el 12 % y el 34 %. En estos países, la enseñanza pública es mayoritaria y, aunque no siempre gratuita, las matrículas suelen ser significativamente menores que en las privadas. Otro grupo de países tienen un gasto privado elevado (entre el 38 % y el 58 %), como Reino Unido, Japón y Estados Unidos. Un tercer grupo incluye países como Noruega, Suecia y Finlandia, donde la educación terciaria es predominantemente pública, gratuita y representa menos del 4,5 % del gasto total.

Entre 2015 y 2021, la proporción del gasto público en educación terciaria en España ha aumentado del 66 % al 67 % (0,8 puntos porcentuales). No obstante, la distribución del gasto de los hogares no ha variado, permaneciendo en un 29 %, lo que es superior a las medias internacionales.

Gasto en educación en relación al PIB

La proporción de la riqueza nacional destinada a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE25. En 2021, estos países destinaron una media del 4,9 % y del 4,4 % de su PIB, respectivamente, a instituciones educativas desde primaria a terciaria. En España, este porcentaje fue del 4,9 %, muy por encima del 3,9 % de 2005.

España destina un 1,4 % de su PIB al nivel de educación primaria, un 2,0 % al nivel de secundaria y un 1,4 % al nivel de terciaria, cifras similares a las medias de la OCDE y superiores a las de la UE25. En cuanto a la educación infantil, la media de los países de la OCDE y de la UE25 con datos disponibles muestra una inversión del 0,9 % del PIB. En comparación, España dedica un 0,8 % de su PIB a este nivel educativo, alineándose con las medias OCDE y UE25.

Entre 2015 y 2021, el gasto educativo en España, desde la educación primaria hasta la terciaria, ha aumentado del 4,4 % al 4,9 % del PIB. Mientras tanto, en la OCDE, el gasto en relación con el PIB se mantuvo en el 4,9 % durante este periodo, y en la UE25, en el 4,8 %.

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

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

España es el país que más ha incrementado su gasto educativo público en relación con el PIB entre 2015 y 2021, abarcando desde la educación primaria hasta la terciaria. Este aumento fue del 14 %, en contraste con el 1 % de la OCDE y el 3 % de la UE25. En España, este incremento se produce en un contexto de aumento del PIB del 5 % y del número de estudiantes en el mismo porcentaje.

Gasto en educación en relación con el gasto público total

En 2021, la mayoría de los países dedicaron un porcentaje significativo de su presupuesto público a la educación. De media, en los países de la OCDE, la educación desde primaria hasta terciaria representó un 10,0 % del gasto público total, mientras que en los países de la UE25 fue del 8,9 %. En España, este porcentaje se situó en el 8,4 % del gasto público total destinado a estos niveles educativos.

Entre 2015 y 2021, España es el único país de los seleccionados que ha incrementado anualmente el porcentaje de partida presupuestaria destinada a educación, tanto en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (+0,2 %) como en educación terciaria (+0,1 %). En contraste, la tendencia internacional muestra una disminución en la proporción de presupuesto dedicada a la educación: en la OCDE, la proporción del gasto en primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria disminuyó anualmente en un 1,3 %, y en la UE25, en un 0,3 %. Para la educación terciaria, la disminución fue del 1,8 % anual en la OCDE y del 0,7 % en la UE25.

En España, debido a su estructura descentralizada, más del 80 % de los fondos públicos destinados a la educación provienen de los gobiernos autonómicos. El gobierno central aporta el 11 % de los fondos públicos en educación no terciaria y el 18 % en educación terciaria.

El precio y apoyo a los estudiantes de la educación terciaria

El nivel de grado en educación terciaria es gratuito en países como Finlandia, Noruega y Suecia. En un grupo similar de países, los costes de matrícula son moderados, oscilando entre 1000 y 3100 dólares anuales; España pertenece a este grupo. Sin embargo, en otros países, los costes superan los 4500 dólares anuales. Los mayores gastos de matriculación se encuentran en Inglaterra (Reino Unido), donde superan los 13 000 dólares, y en Estados Unidos, donde están por encima de los 9000 dólares.

Realizar estudios de máster generalmente tiene un coste superior, de media un 30 % más alto que los estudios de grado. En España, cursar un máster en instituciones públicas tiene un precio medio de 2447 dólares para los estudiantes nacionales, mientras que en instituciones privadas el coste asciende a una media de 13 930 dólares, lo que representa 5,7 veces más.

En España, el coste de obtener un grado en la enseñanza pública ha disminuido un 14 % en la última década, y las tasas de máster para los estudiantes españoles han descendido a la mitad en términos reales durante los últimos 10 años.

Los países de la OCDE adoptan tres enfoques distintos para fijar las tasas de matrícula y proporcionar ayuda financiera directa al alumnado de educación superior:

- Sin o con muy bajas tasas de matrícula y con alta ayuda financiera: Finlandia, Noruega y Suecia.
- Tasas de matrícula elevadas y alta ayuda financiera: Inglaterra (Reino Unido) y Estados Unidos.
- Tasas de matrícula moderadas y ayuda financiera específica para una parte del alumnado: Francia, Alemania, Italia y España.

Durante la última década, el porcentaje de estudiantes que reciben apoyo económico público ha crecido al menos un 10 % en Inglaterra (Reino Unido), Italia y España. En España, el 40 % de los estudiantes se beneficiaron de subvenciones o becas en el curso 2022/23, 7 puntos porcentuales mayor que en 2012/13, cuando se beneficiaban el 33 %.

3. El entorno de los centros educativos y el aprendizaje

3.1 Número medio de estudiantes por docente

España presenta una media de estudiantes por docente inferior a las medias de la OCDE y la UE25 en todas las etapas educativas, desde la educación primaria (CINE 1) hasta el doctorado o equivalente (CINE 8). La única excepción se encuentra en la primera etapa de la educación secundaria, donde España se iguala con la media de la UE25.

En el desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01), España tiene un número medio de 9 niños y niñas por personal educativo, situándose en el límite inferior de las medias internacionales (9 en la OCDE y 10 en la UE25). En la educación preprimaria (CINE 02), esta cifra aumenta a 13 niños y niñas por personal educativo, cifra inferior a la de la OCDE (15) y ligeramente superior a la de la UE25 por dos décimas (12).

Durante el decenio 2013-2022, España ha visto reducir el número de niños y niñas en la educación preprimaria (CINE 02) en un 2,3 % anual, un porcentaje superior al de las medias internacionales (0,0 % tanto en la OCDE como en la UE25). En cuanto a la relación del número medio de niños y niñas por personal educativo, España ha aminorado esta ratio un 1,8 % anual, mientras que la media de la OCDE ha disminuido un 1,2 % anual y la de la UE25 un 1,7 % anual.

En educación primaria, España cuenta con una media de 12 estudiantes por docente, cifra que se reduce a 11 en la primera etapa de la educación secundaria. En primaria, la ratio en España es de dos estudiantes menos por docente que la media de la OCDE y uno menos que la de la UE25. En la primera etapa de la educación secundaria, la ratio en España es inferior en dos estudiantes respecto a la media de la OCDE, pero se iguala a la de la UE25.

En la segunda etapa de la educación secundaria, vía general, España tiene una media de 11 estudiantes por docente, uno menos que en la media de la UE25 (12) y dos menos que en la de la OCDE (13). En la vía profesional, las diferencias son más pronunciadas: España tiene una media de 8 estudiantes por docente, en comparación con los 12 de la UE25 y los 14 de la OCDE.

En los programas de grado, máster y doctorado de educación terciaria, España registra una media de 13 estudiantes por docente, tres menos que en la UE25 y cuatro menos que en la OCDE. Para los ciclos cortos de educación terciaria, España tiene una media de 11 estudiantes por docente, en comparación con los 16 de la OCDE, mientras que la diferencia con la UE25 se mantiene en tres estudiantes menos por docente (14 en la UE25).

3.2 Tamaño de la clase

El tamaño de la clase es un tema central en el debate educativo, con una percepción generalizada de que las clases más pequeñas benefician especialmente a los estudiantes provenientes de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Según algunas investigaciones, las clases reducidas permiten a los docentes centrarse más en las necesidades individuales del alumnado y disminuir el tiempo necesario para mantener un buen clima en el aula y corregir problemas disciplinarios.

En las instituciones públicas de educación primaria en España, el tamaño medio de la clase es de 20 estudiantes, una cifra inferior a la media de la OCDE (21), pero superior a la media de la UE25 (19). En contraste, en las instituciones privadas de España, la media es de 23 estudiantes por clase, superando las medias internacionales de 20 en la OCDE y 18 en la UE25.

En la primera etapa de la educación secundaria, las clases tienden a ser más numerosas. En España, el tamaño de la clase aumenta a 24 estudiantes en las instituciones públicas y a 26 en las privadas, cifras que son superiores a las medias de la OCDE (23 estudiantes en instituciones públicas y 21 en privadas) y de la UE25 (21 estudiantes en centros públicos y 20 en privados).

Entre 2013 y 2022, el tamaño medio de las clases en las medias de la OCDE y de la UE25 se mantuvo constante tanto en educación primaria como en la primera etapa de la educación secundaria, sin importar el tipo de institución educativa. En España, se registraron descensos en el tamaño de las clases en centros públicos en ambos niveles educativos y en la educación primaria en centros privados.

Se considera una escuela pequeña aquella que cuenta con 21 estudiantes o menos por curso en educación primaria. En España, Zamora es la provincia con el mayor porcentaje de escuelas pequeñas, con un 77,6 %. Cáceres también supera el 70 %, con un 71,9 %. Otras provincias como Lugo, Teruel, Ourense, Lleida, Ávila y Salamanca presentan porcentajes que varían entre el 65,3 % y el 60,2 %. Las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, y las provincias de Madrid y Barcelona tienen los porcentajes más bajos (inferior al 15 %). Aunque las escuelas rurales tienen un tamaño medio menor, su preservación es esencial para garantizar que todo el alumnado, independientemente de su ubicación, tenga acceso equitativo a los recursos educativos.

3.3 Retribuciones del profesorado y de los directores

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

El salario inicial del profesorado que enseña en la segunda etapa de educación secundaria es superior al de quienes enseñan en educación preprimaria, con una diferencia del 11,3 % en los países de la OCDE y del 12,8 % en los países de la UE25. En España, esta disparidad (del 12,0 %) se encuentra entre ambas medias internacionales.

En los inicios de la carrera docente, el profesorado español de la primera etapa de educación secundaria tiene un salario un 31 % superior a la media de la OCDE y cerca de un 36 % superior a la media de la UE25. Tras quince años de ejercicio profesional, la retribución del profesorado en España en la primera etapa de secundaria es un 12,9 % superior a la media de la OCDE, situándose un 18,5 % por encima de la media de la UE25. Al considerar el salario máximo al que el profesorado de España puede aspirar, este sigue siendo un 14,5 % superior respecto a la OCDE y un 17,3 % superior respecto a la UE25.

En España, el sueldo inicial del profesorado de la primera etapa de secundaria representa el 85 % de los ingresos medios de las personas trabajadoras con una formación similar, en edades

comprendidas entre los 25 y los 64 años (61 % en la OCDE y 58 % en la media de la UE25). La retribución máxima en la escala del profesorado de la primera etapa de educación secundaria es un 22 % superior en España a la remuneración obtenida por profesionales que requieren un nivel educativo equivalente. Este porcentaje es 23 puntos porcentuales más elevado que el del conjunto de la OCDE y 32 puntos porcentuales superior al del conjunto de la UE25.

Entre 2015 y 2023, los salarios reglamentarios del profesorado aumentaron en términos reales (es decir, a precios constantes de 2015) en más de la mitad de los países de la OCDE, dependiendo del nivel educativo. En España, el aumento en términos reales ha sido del 1,5 % en educación primaria y del 1,8 % en ambos niveles de la educación secundaria. El incremento de la inflación ha anulado la mayor parte de los aumentos nominales en todos los países.

El salario máximo de quienes ejercen la dirección en la primera etapa de educación secundaria es un 47,9 % superior al salario máximo del profesorado en la media de los países de la OCDE. En España, esta diferencia es del 29,2 % favorable al salario en la dirección, inferior al 33,1 % de la media de la UE25.

3.4 Horario de trabajo y de enseñanza del profesorado

El número de horas de docencia directa del profesorado desciende mayoritariamente a medida que aumenta el nivel educativo. En España, el profesorado de educación primaria dedica 854 horas anuales a la enseñanza directa, un número superior a las medias de la OCDE (773 horas) y de la UE25 (703 horas). Sin embargo, en educación preprimaria, el tiempo dedicado a la docencia directa es menor en comparación con las medias internacionales. En la primera y segunda etapa de educación secundaria, el profesorado en España imparte 656 horas de enseñanza directa, lo que representa el 46,7 % del total de horas de trabajo reglamentadas. Este número de horas se sitúa, en todos los casos, entre la media de la OCDE y de la UE25.

En España, el profesorado de educación preprimaria y de educación primaria dedica un 30,2 % más de horas a la enseñanza directa que el profesorado de educación secundaria. La diferencia entre educación primaria y la primera etapa de educación secundaria es del 9,5 % en la media de la OCDE y del 11,3 % en la de la UE25.

Con un mínimo de 175 días lectivos, la media nacional en España se establece en 176 días lectivos para todos los niveles educativos, lo que es inferior al número de días de clase en la media de los países de la OCDE y de la UE25. No obstante, España imparte más horas diarias de clase en educación primaria que las medias internacionales.

En cuanto al tiempo total de trabajo, el profesorado de la segunda etapa de educación secundaria en la vía general en España (que incluye tanto el realizado en el centro educativo como el llevado a cabo fuera del mismo) alcanza las 1406 horas anuales, por debajo de las medias internacionales (1577 horas anuales en la OCDE y 1527 horas anuales en la UE25). De estas horas, 1126 deben realizarse en el centro, mientras que el resto se destina a la preparación de actividades docentes, tanto lectivas como no lectivas, al perfeccionamiento profesional y a otras responsabilidades inherentes a la función docente que no requieren ser realizadas en la institución educativa.

En España, el tiempo de enseñanza neto (número de horas anuales) como porcentaje del horario laboral reglamentario total supera al de la media de los países de la OCDE y de la UE25 en el nivel de segunda etapa de educación secundaria.

3.5 Perfil del profesorado y situación de los países en cuanto a escasez de docentes

España presenta un porcentaje de profesorado joven en los niveles educativos de primaria a segunda etapa de secundaria que es menor que el de la OCDE y que el de la UE25. Sin embargo,

entre 2013 y 2022, España ha incrementado su porcentaje de profesorado joven en estos niveles educativos por encima de las medias internacionales.

El porcentaje de profesorado de mayor edad (por encima de 50 años) en España ha experimentado variaciones notables entre 2013 y 2022. En educación primaria, ha disminuido en 3,1 puntos porcentuales, mientras que en educación secundaria ha aumentado, con un incremento de 4,5 puntos porcentuales en la primera etapa y de 3,9 puntos porcentuales en la segunda etapa. En contraste, tanto en la OCDE como en la UE25, los porcentajes de docentes de 50 años o más han aumentado en todos estos niveles educativos durante la última década.

En educación preprimaria, el 93 % del profesorado en España es femenino, 3 puntos porcentuales menos que la media de los países de la OCDE (96 %) y 4 puntos porcentuales menos que en la UE25. En educación primaria, el 78 % de los docentes en España son mujeres, frente al 83 % en la OCDE y el 86 % en la UE25. En la segunda etapa de educación secundaria, el 57 % del profesorado en España son mujeres, mientras que en la OCDE es el 60 % y en la UE25, el 64 %. Sin embargo, en la educación terciaria, los hombres son mayoría en el profesorado, con las mujeres representando el 46 % en España, un porcentaje igual al de la OCDE y apenas 1 punto porcentual por debajo de la media de la UE25.

3.6 La participación del alumnado y de las familias en el centro educativo

En España, la ley establece la existencia del consejo escolar como un órgano colegiado de gobierno en los centros educativos. Este consejo debe incluir representantes de las familias, según lo determinen las Administraciones educativas. En cuanto al alumnado, pueden ser elegidos para formar parte del consejo escolar a partir del primer curso de la educación secundaria obligatoria. La participación del alumnado en la educación primaria depende de las decisiones de las Administraciones educativas, que son responsables de regular esta cuestión en sus respectivas jurisdicciones.

En la mayoría de los países y territorios con datos disponibles, los centros educativos cuentan con un consejo escolar, independientemente del nivel educativo. Sin embargo, en cinco países entre los examinados—Estados Unidos, Finlandia, Japón, Noruega y Suecia—la existencia del consejo escolar no es obligatoria, aunque puede establecerse si se desea.

En España, tanto las familias como el alumnado están representados en los consejos escolares a través de sus respectivas asociaciones, las cuales tienen un papel consultivo en diferentes contextos de toma de decisiones, ya sea a nivel del centro escolar, de la comunidad autónoma o del país. Además, el alumnado también cuenta con sindicatos, los cuales están regulados y pueden formarse a partir de la educación secundaria. Estos sindicatos de estudiantes están bastante extendidos, existiendo en los centros públicos en más de la mitad de los países y otros participantes (23 de 39).

BIBLIOGRAFÍA

- Aikens, N., & Barbarin, O. (2008). "Socioeconomic: Differences in reading trajectories. The contribution of Family, Neighborhood, and School Contexts". *Journal of Educational Psychology* (pp. 235-251). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.100.2.235>
- Amendola, S. (2022). "Trends in rates of NEET (not in education, employment, or training) subgroups among youth aged 15 to 24 in Italy, 2004 – 2019". *Journal of Public Health (Germany)*, 30(9). Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10389-021-01484-3>
- Ares Abalde, M. (2014). "School size policies: A literature review". *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/education/school-size-policies_5jxt472ddkjl-en
- Bäckman, O., & Nilsson, A. (2016). "Long-term consequences of being not in employment, education or training as a young adult. Stability and change in three Swedish birth cohorts". *European Societies*, 18(2), 136-157. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1153699>
- Balestra, C., Hirsch, D., & Vaughan-Whitehead, D. (2023). "Living wages in context: A comparative analysis for OECD countries". *OECD Papers on Well-being and Inequalities* (Vol. 13). OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/2e622174-en>
- Basta, M., et al. (2019). "NEET status among young Greeks: Association with mental health and substance use". *Journal of Affective Disorders*, 253, 210-217. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.095>
- BOE (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Bouguen, A., Grenet, J., & Gurgand, M. (2017). "Does class size influence student achievement?". *HAL Open Science*. Disponible en: <https://shs.hal.science/halshs-02522747>
- Brunet, S., Canada, S., & Council of Ministers of Education, C. (2019). "The Transition from School to Work: The NEET (Not in Employment, Education or Training) Indicator for 20- to 24-Year-Olds in Canada". *Education Indicators in Canada: Fact Sheet. Statistics Canada* (81). Disponible en: <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/81-599-x/81-599-x2019001-eng.htm>
- Buckingham, J., Wheldall, K., & Beaman-Wheldall, R. (2013). "Why poor children are more likely to become poor readers: The school years". *Australian Journal of Education*, Vol. 57/3, 190-213. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0004944113495500>
- Cabus, S. J., & De Witte, K. (2011). "Does school time matter? On the impact of compulsory education age on school dropout". *Economics of Education Review*, 1384-1398. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2011.07.003>
- Cadima, J., Nata, G., Barros, S., Coelho, V., & Barata, C. (2020). "Literature review on early childhood education and care for children under the age of 3". *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/a9cef727-en>

- Carabaña, J. (2019). "Una consideración melancólica de la tasa de ninis". *Indicadores comentados del sistema educativo español*, 2019 (págs. 159-165). Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid. Disponible en: <https://www.sociedadeducacion.org/core/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2019.pdf>
- Cattaneo, M., Civera, A., Meoli, M., & Paleari, S. (2020). "Analysing policies to increase graduate population: Do tuition fees matter?". *European Journal of Higher Education*, 10(1), 10-27. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1694422>
- COFACE (2023). "High-quality early childhood education and care: low children-to-staff ratio as a primary driver for children's well-being and families' engagement". *COFACE Thematic Note*. COFACE Families Europe. Disponible en: <https://coface-eu.org/thematic-note-on-high-quality-early-childhood-education-and-care/>
- Creagh, S., et al. (2023). "Workload, work intensification and time poverty for teachers and school leaders: a systematic research synthesis". *Educational Review*, pp. 1-20. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2196607>
- Delaney, J., & Devereux, P. (2021). "The Economics of Gender and Educational Achievement: Stylized Facts and Causal Evidence". *Oxford Research Encyclopedia of Economics and Finance*. Oxford University Press. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190625979.013.663>
- Diliberti, M., Schwartz, H. L., & Grant, D. M. (2021). "Stress topped the reasons why public school teachers quit, even before COVID-19". *Research Report*. Disponible en: <https://doi.org/10.7249/RRA1121-2>
- Dong, Y., et al. (2020). "The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: a meta-analysis". *Educational Sciences: Theory and practice* (Vol 20/2, pp. 63-82). Disponible en: <https://jestp.com/article-detail/?id=852>
- Duncan, G., & Magnuson, K. (2013). "Investing in preschool programs". *Journal of Economic Perspectives*, 27(2), 109-132. Disponible en: <https://doi.org/10.1257/jep.27.2.109>
- Engel, M., Jacob, B. A., & Curran, F. C. (2014). "New evidence on teacher labor supply". *American Educational Research Journal*, 51(1), pp. 36-72. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/24546668>
- European Commission (2018). *Attracting and retaining international students in the EU - National Report of Finland*. Disponible en: https://home-affairs.ec.europa.eu/document/download/21f670f3-7381-4617-a6bc-47e620f63f06_en?filename=FI_Attracting%20and%20retaining%20international%20students_EN_FI_FINAL.pdf&prefLang=mt
- Gomis, R., Carrillo, P., Kapsos, S., & Mahajan, A. (2023). "New data shine light on gender gaps". *Spotlight on Work Statistics*. International Labour Organization. Extraído el 22 de mayo de 2024, de <https://www.ilo.org/publications/new-data-shine-light-gender-gaps-labour-market>
- Goos, M., Pipa, J., & Peixoto, F. (2021). "Effectiveness of grade repetition: A systematic review and meta-analysis". *Educational Research Review*. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>

Gronberg, T. J., Jansen, D. W., Karakaplan, M. U., & Taylor, L. L. (2015). "School district consolidation: Market concentration and the scale-efficiency tradeoff". *Southern Economic Journal*, 82(2), pp. 580-597. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/44114309>

Grozev, V., & Easterbrook, M. (2022). "Accessing the phenomenon of incompatibility in working students' experience of university life". *Tertiary Education and Management*, 28(3), 241-264. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09096-6>

Harmon, C. (2017). "How effective is compulsory schooling as a policy instrument?". *IZA World of Labor*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15185/izawol.348>

Helbling, L., Sacchi, S., & Imdorf, C. (2019). "Comparing long-term scarring effects of unemployment across countries: The impact of graduating during an economic downturn". *Negotiating Early Job Insecurity: Well-being, Scarring and Resilience of European Youth*. Disponible en: <https://doi.org/10.4337/9781788118798.00011>

Hogan, J. P., & White, P. (2021). "A self-study exploration of early career teacher burnout and the adaptive strategies of experienced teachers". *Australian Journal of Teacher Education*, 46(5). Disponible en: <https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n5.2>

Ikeda, M., & García, E. (2014). "Grade repetition: A comparative study of academic and non-academic consequences". *OECD Journal: Economic Studies* (p. Vol 2013/1). Disponible en: https://www.oecd-ilibrary.org/economics/grade-repetition_economic_studies-2013-5k3w65mx3hnx

INEE (23 de diciembre de 2019). *La evolución de los ninis en España*. INEEblog. Obtenido de <http://blog.intef.es/inee/2019/12/23/la-evolucion-de-los-ninis-en-espana/>

Johnes, G., & Johnes, J. (2004). *International Handbook on the Economics of Education*. Edward Elgar, Cheltenham, UK; Northampton, MA. Disponible en: <https://www.elgaronline.com/edcollbook/184376119X.xml>

Lemmermann, D., & Riphahn, R. (2018). "The causal effect of age at migration on youth educational attainment". *Economics of Education Review*, 63. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.11.001>

Li, J., et al. (2022). *How does family socioeconomic status influence children's reading ability? Evidence from meta-analytic structural equation modeling*. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09834-1>

MEFD (2024a). Alianza Steam por el Talento Femenino. Disponible en: <https://alianzasteam.educacionfpydeportes.gob.es/inicio.html>

MEFD (2024b). Sistema estatal de indicadores de la educación 2024. Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2024_184480/

Ministerio de Educación y Cultura de Finlandia (2024). *Questions and answers related to compulsory education*. Disponible en: <https://okm.fi/en/faq-about-the-extension-of-compulsory-education>

Ministerio de relaciones externas de Brasil (2024). *Selection process*. Disponible en: <https://www.gov.br/mre/en/subjects/culture-and-education/educational-themes/study-opportunities-for-international-applicants/pec-g/pec-g-selection-process>

- MINT-connected (2024). *Alliance for Women in MINT Professions*. Extraído el 17 de mayo de 2024, de <https://www.mint-vernetzt.de/news/buendnis-fuer-frauen-in-mint-berufen/>
- Monk, D. H. (2007). "Recruiting and retaining high-quality teachers in rural areas". *The Future of Children*, 17(1), pp. 155-174. Disponible en: <https://doi.org/10.1353/foc.2007.0009>
- Musset, P. (2012). "School choice and equity: Current policies in OECD Countries and a literature review". *OECD Education Working Papers*. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5k9fq23507vc-en>
- Nagler, M., Piopiunik, M., & West, M. R. (2020). "Weak Markets, Strong Teachers: Recession at Career Start and Teacher Effectiveness". *Journal of Labor Economics*, 38(2), pp. 453-500. Disponible en: <https://doi.org/10.1086/705883>
- National University of Ireland Maynooth (2023). *STEM Passport for Inclusion*. Extraído el 17 de mayo de 2024, de <https://www.maynoothuniversity.ie/all-institute/all-projects/stem-passport-inclusion>
- Nichols, L., Ha, B., & Tyyskä, V. (2020). "Canadian immigrant youth and the education-employment nexus". *Canadian Journal of Family and Youth*, 12(1). Disponible en: <https://doi.org/10.29173/cjfy29497>
- Nitta, K. A., Holley, M. J., & Wrobel, S. L. (2010). "A phenomenological study of rural school consolidation". *Journal of Research in Rural Education*, 25(2), pp. 1-19. Disponible en: <https://jrre.psu.edu/sites/default/files/2019-08/25-2.pdf>
- OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD indicators*. OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/eag-2009-en>
- OECD (2011). *How's Life?: Measuring Well-being*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en>
- OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD (2016a). *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2016*. OECD Publishing, Paris. Extraído el 24 de mayo de 2024, de https://doi.org/10.1787/sti_in_outlook-2016-en
- OECD (2016b). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. PISA. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD (2016c). *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*. OECD, Paris. Disponible en: https://www.researchgate.net/profile/Olivier-Thevenon/publication/312126058_Walking_the_tightrope_Background_brief_on_parents%27_work-life_balance_across_the_stages_of_childhood/links/5870a62408ae329d621633c1/Walking-the-tightrope-Background-brief-on-parents-work-life-balance-across-the-stages-of-childhood.pdf

OECD (2017a). *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 (2017b). *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264281318-en>

OECD (2018a). *Adapting the school network to changing needs in urban, rural and remote areas*. Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264306707-7-en>

OECD (2018b). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care*. Starting Strong. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264085145-en>

OECD (2018c). *How does access to early childhood education services affect the participation of women in the labour market?*. Education Indicators in Focus. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/232211ca-en>

OECD (2018d). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264304444-en>

OECD (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

OECD (2019b). *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 (2019c). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*. OECD Reviews of School Resources. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en>

OECD (2019d). *OECD Employment Outlook 2019: The Future of Work*. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9ee00155-en>

OECD (2020a). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

OECD (2020b). *OECD Employment Outlook 2020: Worker Security and the COVID-19 Crisis*. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/1686c758-en>

OECD (2021a). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

OECD (2021b). *How does earnings advantage from tertiary education vary by field of study?*. Education Indicators in Focus. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/8a4b8f7a-en>

OECD (2022a). *Are Students Ready to Take on Environmental Challenges?*. PISA. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/8abe655c-en>

OECD (2022b). *Education at a Glance 2022. OECD indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>

- OECD (2022c). *International Migration Outlook 2022*. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/30fe16d2-en>
- OECD (2022d). *OECD Employment Outlook 2022: Building Back More Inclusive Labour Markets*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/1bb305a6-en>
- OECD (2022e). *Same skills, different pay: Tackling gender inequalities at firm level*. OECD, Paris. Disponible en: https://www.oecd.org/en/publications/same-skills-different-pay_a4d18506-en.html
- OECD (2023a). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- OECD (2023b). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- OECD (2023c). *International Migration Outlook 2023*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/b0f40584-en>
- OECD (2023d). *Joining Forces for Gender Equality: What is Holding us Back?*. Paris: OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/67d48024-en>
- OECD (2023e). *OECD Regional Database - Education*. Extraído el 20 de julio de 2022, de https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=REGION_EDUCAT
- OCDE (2024a). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/19991487>
- OCDE (2024b). *OECD Tax-Benefit web calculator*. Disponible en: <https://www.oecd.org/en/data/tools/oecd-calculator-of-taxes-and-benefits.html>
- OECD (2024c). *What Does Child Empowerment Mean Today?: Implications for Education and Well-being*. Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris, p. 19. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/8f80ce38-en>
- OECD/Eurostat/UNESCO (2015). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>
- Petrongolo, B. (2019). *The gender gap in employment and wages*. Disponible en: <https://doi.org/10.1038/s41562-019-0558-x>
- Pilz, M., Li, J., Canning, R., & Minty, S. (2017). "Modularisation approaches in Initial Vocational Education: Evidence for policy convergence in Europe?". *Journal of Vocational Education & Training*, 70(1), 1-26. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13636820.2017.1392994>
- Pont, B., Nusche, D., & Moorman, H. (2008). "Improving School Leadership". *Volume 1: Policy and Practice*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Qin, L. (2020). "Country effects on teacher turnover intention: a multilevel, cross-national analysis". *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), pp. 79-105. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>

Raimondi, E., & Vergolini, L. (2019). "Everyone in school: The effects of compulsory schooling age on drop-out and completion rates". *European Journal of Education*. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12356>

Ralston, K., Everington, D., Feng, Z. & Dibben, C. (2021). "Economic inactivity, not in employment, education or training (NEET) and scarring: The importance of NEET as a marker of long-term disadvantage". *Work, Employment and Society*, 36(1), 59-79. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0950017020973882>

Reininger, M. (2012). "Hometown disadvantage? It depends on where you're from". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 34(2), pp. 127-145. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/0162373711420864>

Sánchez, C., Fornerino, M., & Zhang, M. (2006). "Motivations and the intent to study abroad among U.S., French, and Chinese students". *Journal of Teaching in International Business*, 18(1), 27-52. Disponible en: https://doi.org/10.1300/J066v18n01_03

Tarelli, I., & Stubbe, T. (2019). *Home Literacy Environment and Reading Achievement: A model for determining the relationship between socio-economic status, home literacy environment and reading achievement*. IEA. Disponible en: https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/IRC2010_Tarelli_Stubbe.pdf

UNESCO (2024). *SDG 4 Indicators. Scoping Progress in Education*. Extraído el 16 de mayo de 2024, de <https://www.education-progress.org/en/indicators>

Wu, Q. (2014). "Motivations and decision-making processes of mainland Chinese students for undertaking master's programs abroad". *Journal of Studies in International Education*, 18(5), 426-444. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1028315313519823>

FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS

En este informe cuando se habla de “alumnos”, “profesores”, “padres”, “directores”, “inspectores”... debe entenderse en sentido genérico como “alumnas y alumnos”, “profesoras y profesores”, “madres y padres”, “directoras y directores”, “inspectoras e inspectores”..., salvo en aquellos casos en los que por el contexto se deduzca una referencia exclusivamente al género femenino o al masculino.

- Las fuentes de cada uno de los cuadros y tablas presentados en este informe, así como las notas que les corresponden, son las mismas que aparecen en la publicación original de la OCDE, *Education at a Glance*, a la que se remite al lector.
- Las tablas y cuadros que se presentan son siempre un extracto de los originales de *Education at a Glance*, de los que se conservan títulos, y se añaden números y letras de procedencia, a fin de facilitar la identificación de dichas tablas y gráficos. Por razones de espacio, en las tablas y gráficos no se han añadido todas las notas de los países que aparecen en las tablas originales del informe internacional ni se ha destacado la ausencia de datos de algunos países. Para más información se puede consultar este informe en: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Las tablas y gráficos, así como la base de datos completa de la OCDE, están disponibles en la página web de educación de la OCDE: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Los datos actualizados se pueden encontrar en línea en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>
- La terminología que utiliza *Education at a Glance* para las etapas educativas no coincide siempre con las que son familiares en España. Las equivalencias son las siguientes:
 - *Educación preprimaria* equivale a segundo ciclo de Educación Infantil en España.
 - *Educación secundaria inferior o primera etapa de educación secundaria* equivalen a los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
 - *Educación secundaria superior o segunda etapa de educación secundaria* equivalen al conjunto de 4.º de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Básico y Grado Medio y otras enseñanzas Artísticas y de Escuelas Oficiales de Idiomas.
 - *Educación terciaria o educación superior* equivalen a Ciclos Formativos de Grado Superior españoles y a Educación Universitaria.
- Los datos que se presentan de la Unión Europea (UE25) corresponden a la media de los datos relativos a los 25 países de la UE que son miembros de la OCDE o se encuentran en proceso de adhesión, para los cuales hay datos disponibles o se pueden estimar. Estos países son Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Croacia, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Rumanía y Suecia.
- En las tablas y gráficos pueden aparecer las siguientes letras para indicar la falta de datos:
 - a*: los datos no son aplicables porque la categoría no existe en el país.
 - m*: datos no disponibles.
 - n*: magnitud insignificante o cero.

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

La estructura de los sistemas educativos varía ampliamente de unos países a otros. Para que los datos estadísticos e indicadores en educación puedan compararse a escala internacional es necesario tener un marco para la recopilación de datos y la elaboración de informes sobre los programas educativos con un nivel de contenido educativo similar.

La *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE) de la UNESCO es la clasificación que sirve de referencia para organizar los programas educativos y las cualificaciones correspondientes por niveles y ámbitos de educación. Las definiciones y los conceptos básicos de la CINE están concebidos para ser válidos a escala internacional e incluir toda la gama de sistemas educativos.

La UNESCO inició su elaboración a mediados de la década de 1970, y la primera revisión se realizó en 1997. Habida cuenta de los cambios posteriores introducidos en los sistemas de educación y aprendizaje a principios del siglo XXI, se emprendió otra revisión de la CINE, entre 2009 y 2011.

Principales diferencias entre la CINE 97 y la CINE 2011

- La CINE 2011 presenta una revisión de los programas de los niveles de educación (CINE-P) incluidos en la versión de 1997, e introduce por vez primera una clasificación de los niveles educativos alcanzados (CINE-A) basada en las cualificaciones educativas reconocidas (véase indicador A1).
- A diferencia de la versión de 1997, que tiene siete niveles de educación, la de 2011 distingue nueve. De hecho, la educación superior se ha reestructurado teniendo en cuenta los cambios introducidos en la Educación Terciaria, como el proceso de Bolonia, y ahora comprende cuatro niveles de educación, frente a los dos que tenía la CINE 1997. Programas clasificados antes en el nivel 5 se asignan ahora a los niveles 5, 6 o 7.
- El nivel CINE 0 se ha ampliado e incluye ahora una nueva categoría que abarca los programas de desarrollo educacional de la primera infancia para niños menores de tres años de edad (véase indicador C2).
- Se han revisado asimismo las dimensiones complementarias de los niveles de la CINE. Ahora hay solo dos categorías: programas de orientación general y programas de formación profesional. Los programas clasificados en la CINE 1997 como de formación preprofesional no ofrecen cualificaciones pertinentes para el mercado de trabajo, por lo que en la nueva versión se incluyen principalmente bajo la denominación de educación general.
- La CINE 2011 clasifica los programas que no dan acceso a un nivel más avanzado en las subcategorías: «nivel inconcluso», «conclusión parcial del nivel» y «conclusión del nivel». Estas tres subcategorías se corresponden con la categoría «C» de la CINE 1997.

Comparación de los niveles de educación en la CINE 2011 y la CINE 1997

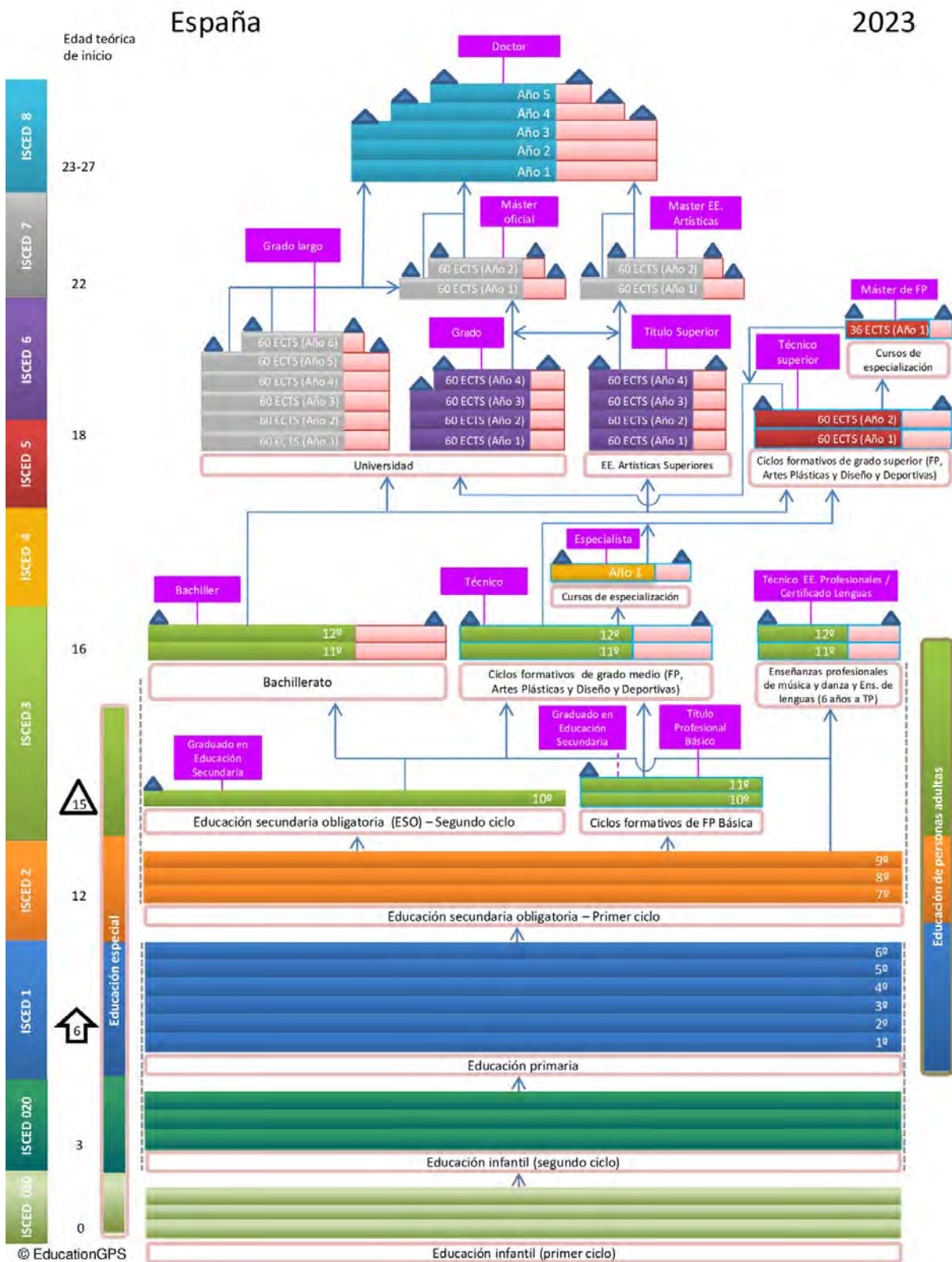
CINE 2011		CINE 1997	
01	Desarrollo educacional de la primera infancia		-
02	Educación preprimaria	0	Educación preprimaria
1	Educación primaria	1	Educación primaria o primer ciclo de educación básica
2	Educación secundaria inferior	2	Educación secundaria inferior o segundo ciclo de educación básica
3	Educación secundaria superior	3	Educación secundaria (superior)
4	Educación postsecundaria no terciaria	4	Educación postsecundaria no terciaria
5	Educación terciaria de ciclo corto	5	Primer ciclo de educación terciaria (no conduce directamente a una cualificación de estudios avanzados) (5A, 5B)
6	Título de grado o nivel equivalente		
7	Nivel de máster o equivalente		
8	Nivel de doctorado o equivalente	6	Segundo ciclo de la educación terciaria (conduce a una cualificación avanzada)

Extraído de OCDE (2015): *Panorama de la Educación 2015. Indicadores de la OCDE*. https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2015-indicadores-de-la-ocde_eag-2015-es.

La *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. CINE 2011 se puede consultar en: <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/iscid-2011-sp.pdf>

ANEXO II. MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011 – EDICIÓN 2023

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



La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores de los sistemas educativos de los 38 Estados que la componen, además de otros países asociados. La publicación, denominada *Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE)*, analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.

Esta publicación, denominada *Panorama de la Educación 2024. Indicadores de la OCDE. Informe español*, reproduce los datos de los indicadores más relevantes para España, en comparación con la media de los países de la OCDE, de los 25 países de la Unión Europea que pertenecen a esta organización o están en vías de adhesión y de una serie de países, seleccionados por el interés en la comparación con España. En esta ocasión, la equidad es el tema transversal de la obra.

El informe se divide en tres capítulos. El primero lleva por título “La expansión de la educación” y analiza el nivel de formación de la población adulta, la escolarización, el acceso y titulación en los diferentes niveles educativos, y la movilidad internacional de los estudiantes en educación terciaria. En el segundo, denominado “Los resultados y la financiación de la educación”, se estudia la educación y el empleo, haciendo especial referencia a la transición de los jóvenes de la educación al trabajo, los resultados sociales de la educación y el gasto público y privado en educación. El tercero se titula “El entorno de los centros educativos y el aprendizaje” y en él se examinan el número medio de estudiantes por docente y el tamaño de las clases las horas de clase del alumnado, las condiciones laborales del profesorado y directores y la participación del alumnado y las familias en la organización y toma de decisiones en los centros educativos.