

Panorama de la educación

Indicadores de la OCDE

2018

INFORME ESPAÑOL

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN

INDICADORES DE LA OCDE 2018

INFORME ESPAÑOL



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2018

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

Título de la obra:
PANORAMA DE LA EDUCACIÓN INDICADORES DE LA OCDE 2018
INFORME ESPAÑOL



**MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL**
SECRETARÍA DE ESTADO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Dirección General de Evaluación
y Cooperación Territorial
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
<http://www.educacion.gob.es/inee>

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

Edición: 2018
NIPO línea: 030-18-156-9
NIPO Ibd: 030-18-155-3
ISBN: 978-84-369-5894-2

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	5
1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS	7
1.1 Formación de la población adulta	7
1.2 Movilidad educativa intergeneracional.....	13
1.3 Escolarización en Educación Infantil.....	15
1.4 Acceso y titulación en segunda etapa de Educación Secundaria	17
1.5 Acceso y titulación en Educación Terciaria	21
1.5.1 Tasas de acceso en Educación Terciaria	21
1.5.2 Tasas de graduación en Educación Terciaria.....	23
1.6 Movilidad internacional de los estudiantes de Educación Terciaria	26
2. EDUCACIÓN, MERCADO LABORAL Y FINANCIACIÓN EDUCATIVA.....	29
2.1 Educación y empleo	29
2.1.1 Situación educativa y laboral de los jóvenes entre los 18 y 24 años	29
2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral.....	31
2.1.3 Tendencias en la transición de la enseñanza al mercado laboral	32
2.1.4 Mercado de trabajo y educación	33
2.1.5 Beneficios retributivos de la educación	38
2.2 Resultados sociales de la educación	42
2.3 Financiación de la educación	44
2.3.1 Gasto en educación por alumno	44
2.3.2 Gasto en educación en relación con el PIB y con el gasto público	48
3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE	53
3.1 Horas de clase	53
3.2 Número medio de alumnos por profesor	55
3.3 Número medio de alumnos por clase	57
3.4 Horas de enseñanza del profesorado	58
3.5 Retribuciones del profesorado y los directores	60
3.6 ¿Quiénes son los profesores?	66
3.7 Toma de decisiones	69
CONCLUSIONES	75
REFERENCIAS.....	81
FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS	85
ANEXO I: LA NUEVA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 2011	86
ANEXO II: MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011	87

PRESENTACIÓN

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 35 Estados Miembros de esta Organización que agrupa a los países más desarrollados del mundo, además de otros países asociados. La publicación, denominada *Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE)* analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.

Esta publicación se corresponde con el informe español de la edición internacional. Se denomina *Panorama de la Educación 2018: Indicadores de la OCDE. Informe español* y reproduce los datos de los indicadores más importantes para España en comparación con la media de los países de la OCDE y de los 22 países de la Unión Europea que pertenecen a esta Organización. Además, en la mayoría de los indicadores, se ofrece información, cuando está disponible, de una serie de países, seleccionados por el interés en la comparación con España. Estos países son los siguientes: Francia, Grecia, Italia y Portugal (mediterráneos), Alemania y Países Bajos (centroeuropeos), Finlandia, Noruega y Suecia (nórdicos), Brasil, Chile y México (latinoamericanos), Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido (anglosajones) y Japón (asiático). La simplificación de las tablas y cuadros pretende facilitar la lectura y resaltar lo más relevante desde la perspectiva española.

El Informe se divide en tres capítulos. El primero lleva por título "La expansión de la educación y los resultados educativos" y en él se analiza la formación de la población adulta, su evolución y el contraste con el nivel de educación alcanzado por la población joven en el rango de 25-34 años y el de la población adulta nativa e inmigrante. Asociado a lo anterior, también se analiza la movilidad educativa intergeneracional dada por el nivel educativo alcanzado por los hijos de 25 a 34 años frente al de sus padres. A continuación, se desarrolla la escolarización y los resultados de las etapas educativas no obligatorias: la Educación Infantil, la segunda etapa de Educación Secundaria y la Educación Terciaria. En el análisis de la Educación Infantil, se establece una comparativa por tramo de edad entre los países seleccionados. Las tasas de matriculación y de graduación en la segunda etapa de Educación Secundaria son fuente principal de análisis para este nivel educativo, así como su evolución por orientación del programa (general o profesional). En Educación Terciaria, se observa la evolución de las tasas de matriculación y graduación en los países de la OCDE y particularmente en España, a través del estudio de la distribución por género y por campo de estudio, con especial referencia al campo científico-tecnológico. Por último se estudia la movilidad internacional de los estudiantes en Educación Terciaria y su matrícula en los programas de ciclo corto, grado, máster, doctorado y equivalentes. Los datos referentes al nivel de formación de la población adulta corresponden a 2017, mientras que los de acceso, titulación y movilidad corresponden a 2016.

En el segundo capítulo, denominado "Educación, mercado laboral y financiación educativa", se estudia la educación y el empleo, atendiendo a una de las principales preocupaciones del mundo actual: la transición de la enseñanza al mercado laboral y la relación de las tasas de empleo con los diferentes niveles y campos de estudio de la Educación Terciaria; se relaciona el nivel de educación con las tasas de empleo, los salarios y las diferencias entre hombres y mujeres; se profundiza en los resultados sociales de la educación, focalizando en

esta ocasión en la concienciación sobre temas medioambientales; se analiza el gasto anual público y privado por alumno en instituciones educativas de Primaria a Terciaria y la variación de este gasto entre 2005 y 2015. Por último, se analiza la proporción de la riqueza nacional que se dedica a educación, o lo que es lo mismo, el gasto en educación en relación con el PIB y con el gasto público, tanto en España como en los países de la OCDE y de la UE22, así como el gasto según administración de gobierno. Este capítulo contiene datos de 2017 para los indicadores relacionados con el mercado de trabajo, de 2016 para los relacionados con nivel de educación y salarios y de 2015 para la financiación educativa.

En el tercer capítulo, titulado "El entorno de los centros educativos y el aprendizaje", se analizan las horas de clase del alumnado de Primaria y primera etapa de Educación Secundaria (ESO en España), en comparación con algunos países de la OCDE y de la Unión Europea. También se estudia la ratio alumnos/profesor, la media de alumnos por clase o el tamaño estimado de la clase; las horas que los profesores dedican a impartir clase y el porcentaje de tiempo que estas suponen sobre sus horas totales de trabajo. Además se compara el salario del profesorado, como aspecto de especial relevancia en su vida laboral, que junto al tamaño de la clase y las horas de enseñanza, aportan las claves de la distribución de los recursos financieros asignados a la educación. En esta ocasión, como novedad, se amplía y contrasta el análisis a la situación de los directores de los centros educativos. También se estudia la distribución del profesorado por edad y por género y concluye el capítulo con la presentación de la división de responsabilidades entre niveles de gobierno en la toma de decisiones que afectan al sistema educativo. Los datos que presenta este capítulo varían entre 2016 y 2018 en función del indicador.

La redacción y los análisis de este Informe español han sido realizados por el equipo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación y Formación Profesional, coordinado por Carmen Tovar Sánchez e integrado por Jaime Vaquero Jiménez, Joaquín María Vera Moros y Enrique Santiago Sanz, con el apoyo técnico del resto del personal del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Por último, hay que agradecer a la Subdirección General de Estadística y Estudios del MEFP su colaboración, ayuda y apoyo permanente, así como a Joaquín Martín Muñoz por la dedicación de su carrera profesional al estudio, desarrollo y difusión de los indicadores del sistema educativo español.

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

1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

1.1 Formación de la población adulta

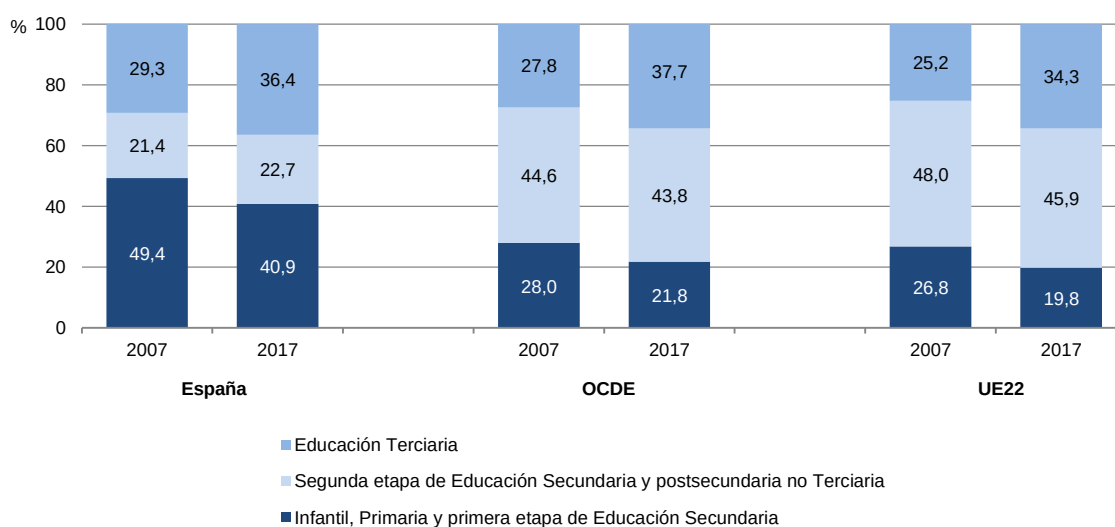
Para mejorar la movilidad social y los resultados socio-económicos es crítico eliminar las desigualdades en las oportunidades de acceso a la educación. De esta forma se consigue un crecimiento inclusivo, aumentando el conjunto de candidatos que optan a puestos de trabajo en los que se requiere un alto nivel de cualificación.

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

Durante el periodo 2007-2017, el porcentaje de población adulta española con estudios inferiores a la segunda etapa de Educación Secundaria se ha reducido en casi 9 puntos porcentuales, pasando del 49,4% al 40,9%. Aun así, dobla el porcentaje de la UE22 (19,8%).

En la mayoría de los países pertenecientes a la OCDE, el porcentaje de adultos que posee estudios de primera etapa de Educación Secundaria como su máxima titulación ha decrecido a lo largo de los últimos años. En España ha pasado del 49,4% en el año 2007 al 40,9% en el 2017. Pero a pesar de esta mejoría, la cifra sigue quedando alejada de los promedios de la OCDE (21,8%) y de la UE22 (19,8%) (Gráfico 1.1).

Gráfico 1.1 (extracto de la Tabla A1.1 y Education at a Glance [database]):
Evolución del nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2007-2017)



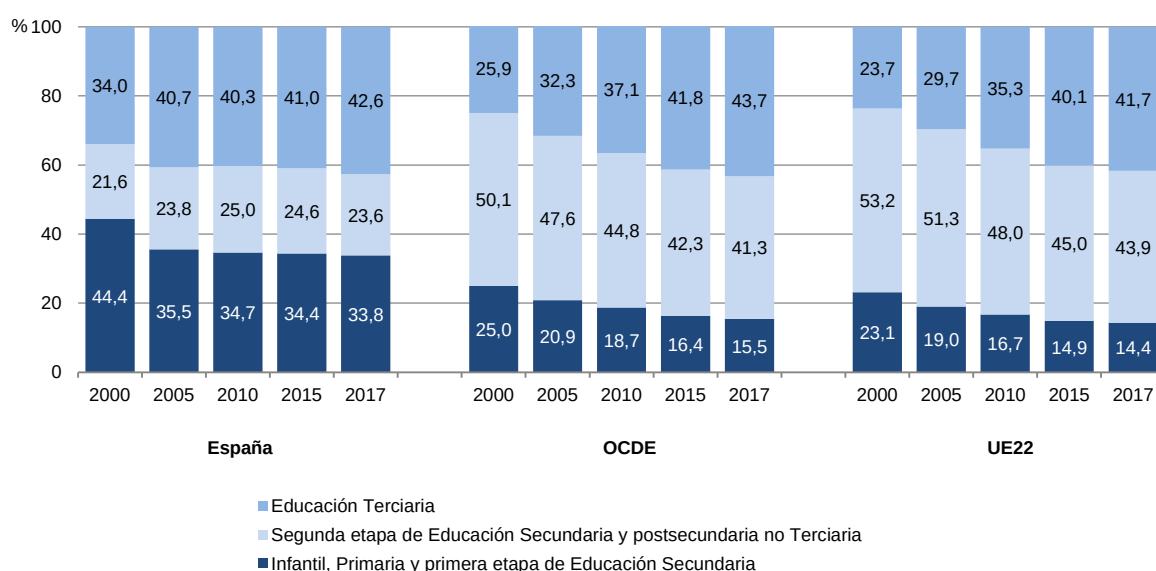
La proporción de población con nivel de Educación Terciaria en España (36,4%) es similar a las medias internacionales (OCDE, 37,7%; UE22, 34,3%). Es en la población con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria donde se encuentran las diferencias porcentuales más significativas entre España y las medias internacionales. Mientras que en España solamente el

22,7% tiene como titulación máxima la segunda etapa de Educación Secundaria, el promedio de la OCDE alcanza el 43,8% de la población y el 45,9% en la UE22. La situación en España refleja el hecho de que la mayoría de alumnos que continuaron estudios después de la enseñanza obligatoria lo hicieron hacia el Bachillerato, el cual tiene un propósito claro de preparación para estudios superiores, siendo menos los que optaron por una Formación Profesional de Grado Medio.

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

Tanto en España como en los países de la OCDE y de la UE22 los porcentajes mejoran cuando se tiene en cuenta un grupo de edad más joven (25-34 años). De esta forma, en España el porcentaje de población con estudios básicos en esta franja de edad baja al 33,8%, en la OCDE al 15,5% y en la UE22 al 14,4%. Tanto la diferencia en la cohorte de edad como la progresión en el tiempo, muestran una mejora constante de la situación, si bien su ritmo se ha ralentizado en España a partir de 2005 en comparación con la OCDE y la UE22 (Gráfico 1.2).

Gráfico 1.2 (extracto de la Tabla A1.2):
Evolución del nivel de formación de la población adulta (25–34 años) (2000-2005-2010-2015-2017)

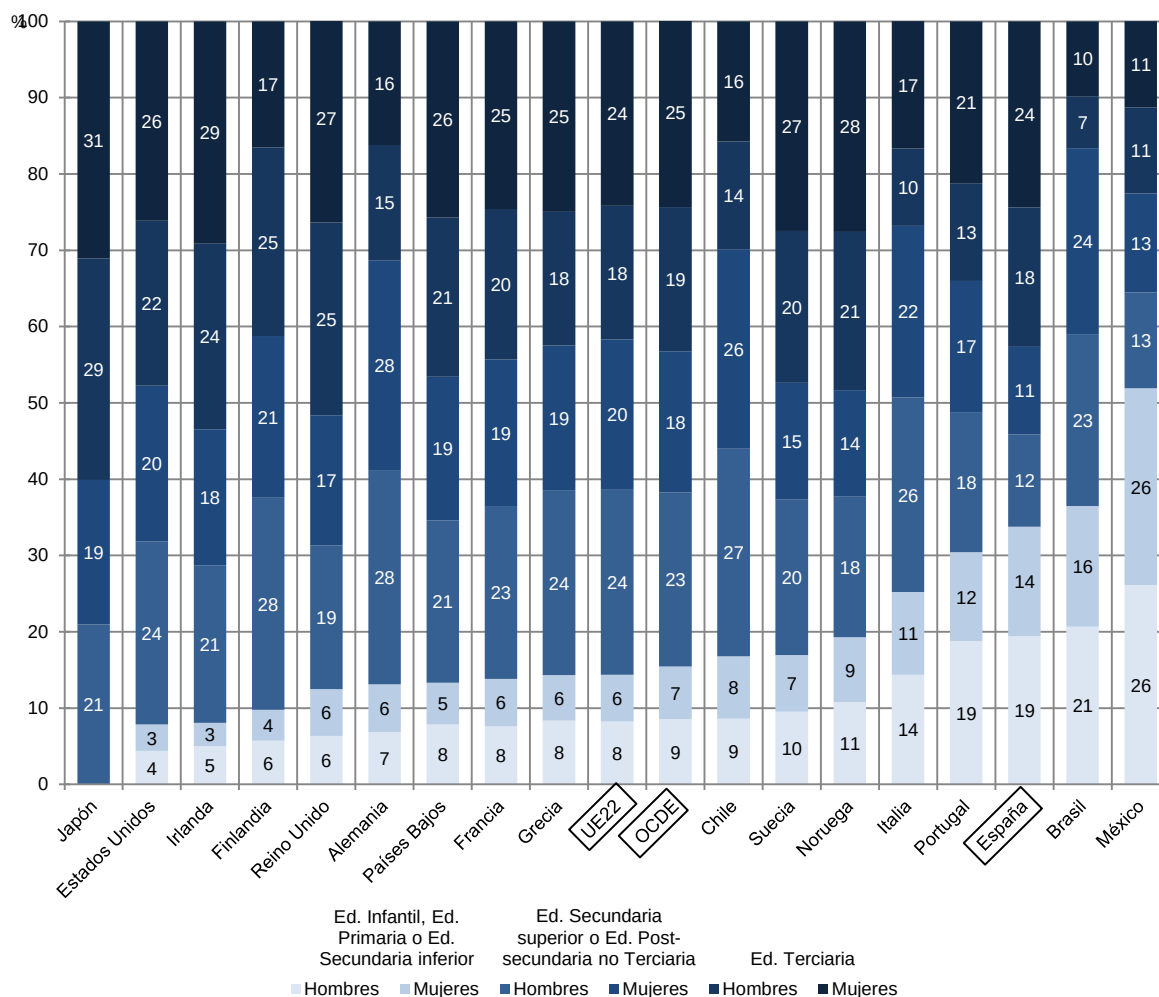


En lo que se refiere al porcentaje de población de esta cohorte de edad con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria, las diferencias entre España (23,6%) y las medias internacionales (OCDE, 41,3%; UE22, 43,9%) siguen siendo significativas. La progresión ideal en España consistiría en aumentar este grupo a la vez que se reduce la población que no llega a alcanzar este nivel educativo.

Los porcentajes de población de 25 a 34 años de edad con Educación Terciaria han aumentado en España desde el año 2000 pasando del 34,0% al 42,6%. Esta cifra está entre las medias internacionales de la OCDE (43,7%) y de la UE22 (41,7%), que también han crecido desde el año 2000 al 2017.

En cuanto a la distribución por género, en España, al igual que en el conjunto de la UE22 o de la OCDE, los hombres son más susceptibles de no alcanzar el nivel de Educación Secundaria superior que las mujeres. Tanto en España como en la UE22 y la OCDE, casi 6 de cada 10 individuos en este grupo son hombres (Gráfico 1.3).

Gráfico 1.3 (extracto de la Tabla A1.2):
Distribución por género de la población adulta (25–34 años) en función de su nivel educativo (2017)

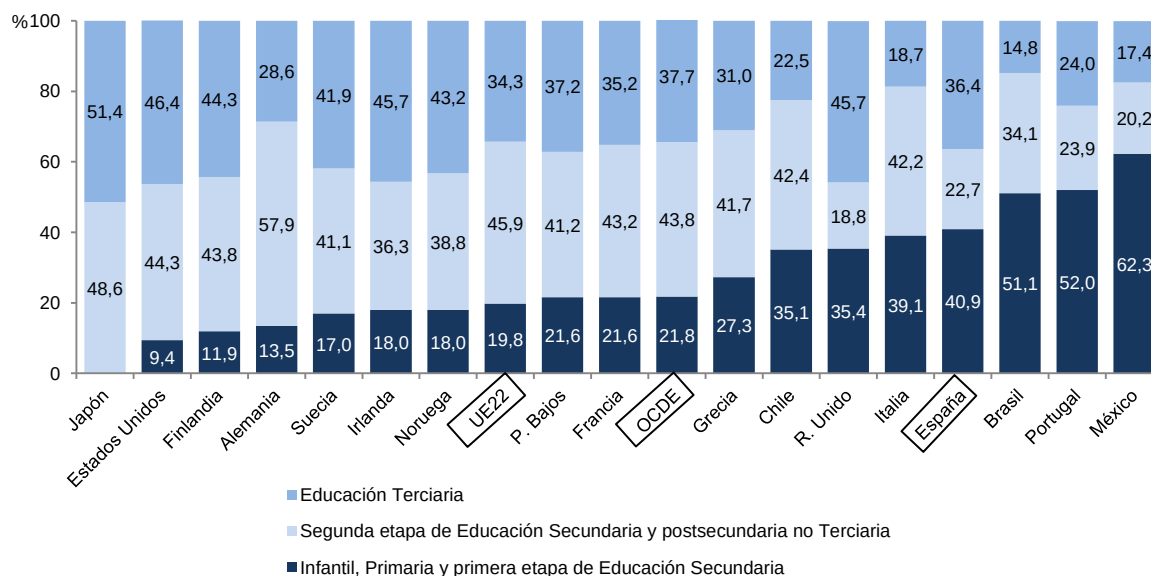


Nota: En los datos de Japón de la Segunda etapa de Secundaria están contenidos los de la primera etapa de Secundaria.

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

La comparación de países según el nivel de estudios de la población adulta puede verse en el *Gráfico 1.4*. Se observa que en casi todos los que presentan un porcentaje inferior al 30% de población adulta cuyo nivel máximo de estudios alcanzado es el de primera etapa de Secundaria, la proporción de los otros dos grupos es bastante equilibrada. Las únicas excepciones a este perfil son Alemania, con un mayor porcentaje de titulados en Secundaria superior o post-secundaria no terciaria, e Irlanda, con mayor porcentaje de titulados en Educación Terciaria. Sin embargo, entre los países con un porcentaje superior al 35% en la proporción de adultos que solo alcanzan los estudios básicos es mayoritario el perfil que presenta España, donde el porcentaje de titulados en Secundaria y postsecundaria no Terciaria varía en torno al 30%.

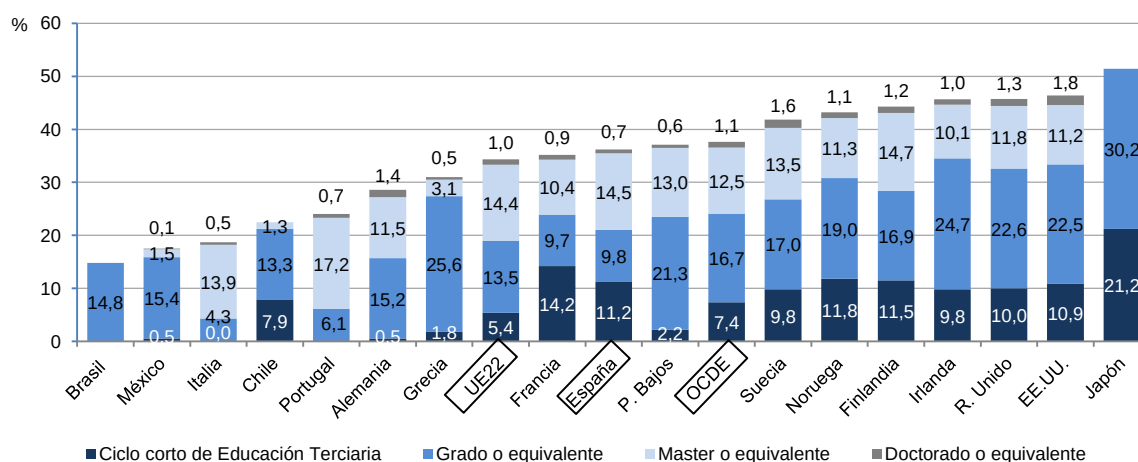
Gráfico 1.4 (extracto de la Tabla A1.1):
Nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2017)



Nota: En los datos de Japón de la Segunda etapa de Secundaria están contenidos los de la primera etapa de Secundaria.

Si se realiza una desagregación del nivel de estudios dentro de la población con estudios terciarios (*Gráfico 1.5*), se muestra cómo en España un 11,2% de la población (25-64 años) tiene estudios de Ciclo corto, porcentaje superior a la media de la OCDE (7,4%) y a la media de la UE22 (5,4%). Esta diferencia puede explicarse por los altos porcentajes de población con un nivel de grado o equivalente en algunos países tanto de la OCDE como de la UE22. Mientras que esta población supone en España un 9,8%, en algunos de los países analizados supera el 20%, como es el caso de Países Bajos (21,3%), Estados Unidos (22,5%), Reino Unido (22,6%), Irlanda (24,7%) o Grecia (25,6%). El caso de Japón es diferente, pues teóricamente los titulados en grado suponen un porcentaje elevado, un 30,2%, pero en este porcentaje están también contenidos los titulados en máster o en doctorado.

Gráfico 1.5 (extracto de la Tabla A1.1):
Distribución de la población adulta con estudios terciarios por nivel alcanzado (25–64 años) (2017)



Nota: En Chile los titulados en doctorado están agregados a los titulados en máster o equivalente. En Portugal no se aplica la categoría de Ciclo corto. En Japón los titulados en máster y doctorado están contenidos en los titulados en grado. En Brasil todos los titulados en Terciaria están contenidos en los titulados en grado.

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

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

En España, la población que posee una titulación de máster o equivalente dentro de la población con Educación Terciaria es la más numerosa, llegando a suponer un 14,5% de la población de entre 25 a 64 años. España, Francia, Italia y Portugal, son los únicos países analizados en los cuales el porcentaje de población con estudios de máster o equivalente supera a los que ostentan un título de grado o equivalente. Ello es debido, entre otras causas, a la estructura de los estudios terciarios en España antes del proceso de Bolonia, pues la titulación de *Licenciatura* pasó a clasificarse como ISCED 7 dentro de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (ISCED 2011). Aun así, la media de la UE22 muestra un equilibrio entre estos dos grupos, un 13,5% de población con un grado o equivalente y un 14,4% de población con un máster o equivalente. En el caso de los países latinoamericanos analizados se puede observar cómo los estudios de máster tienen muy poco peso dentro de la población, suponiendo un 1,3% en Chile y un 1,5% en México.

La población con estudios de doctorado, tanto en los países de la OCDE como en los países de la UE22, supone una proporción muy pequeña en comparación con el resto de niveles de estudios. En la UE22 y en la OCDE alcanza el 1,0% y 1,1% respectivamente, y en España un 0,7%. El país que muestra un porcentaje mayor es Estados Unidos (1,8%), mientras que en México la población con estudios de doctorado no alcanza el 0,1% de la población de 25 a 64 años.

En España, el nivel educativo de la población adulta inmigrante es similar al de la población nativa.

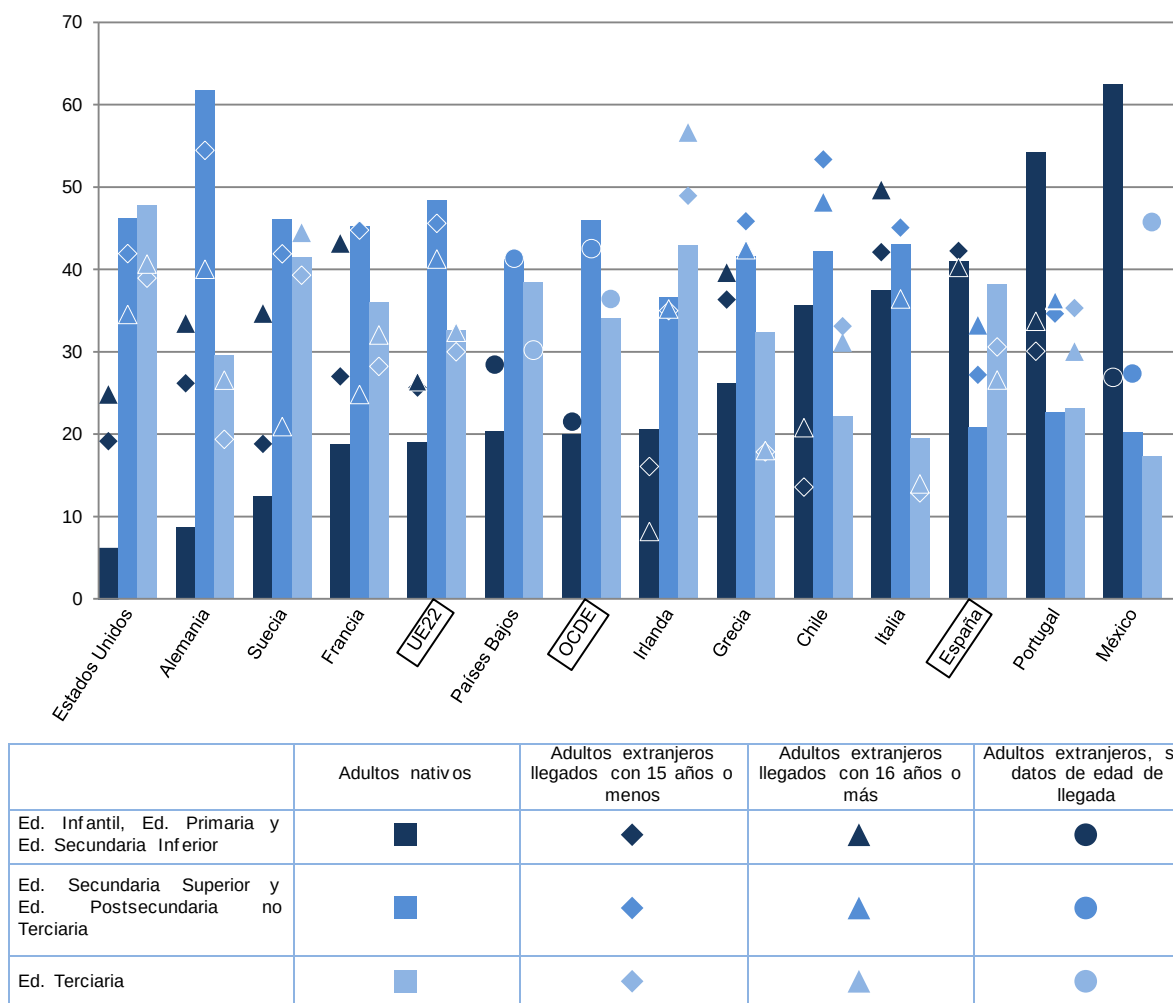
Teniendo en cuenta que, según el *International Migration Outlook 2017* (OCDE, 2017), en torno a un 10% de la población en los países de la OCDE es de origen inmigrante, el análisis de este grupo poblacional es importante para comprender mejor las características estructurales de la población total de un país. Además, el análisis comparativo del nivel educativo alcanzado por la población inmigrante y la población nativa puede orientar las políticas referidas al capital humano en estos dos grupos.

En el *Gráfico 1.6* se pueden distinguir dos perfiles de países en cuanto a este análisis comparativo. Por un lado, están los países en los que el nivel educativo es más bajo para la población adulta inmigrante que para la nativa. En estos países, el porcentaje de población inmigrante que sólo ha alcanzado estudios básicos es superior al de la población nativa, mientras que en los niveles de educación más avanzados se invierte la situación. Este es el caso de Estados Unidos, Alemania, Suecia, Francia, Países Bajos, Grecia e Italia, así como el de la media de la UE22 y de la OCDE.

Por otro lado, se encuentra el grupo de países en los que el nivel educativo de la población inmigrante mejora al de la población local: Irlanda, Chile, Portugal y México. España presenta una situación más equilibrada que otros países: el porcentaje de adultos que solo alcanzan estudios básicos es muy parecido en los dos grupos; la población inmigrante supera a la nativa

en el caso de Educación Secundaria Superior y post-secundaria no Terciaria; y ocurre lo contrario en el caso de la Educación Terciaria.

Gráfico 1.6 (extracto de la Tabla A1.3):
Nivel educativo alcanzado por la población nativa e inmigrante de 25-64 años (2017)



Si se analiza la influencia de la edad de llegada de la población inmigrante al país de destino, se encuentra que hay un grupo mayoritario de países en los que la población inmigrante cuya edad de llegada fue de 16 años o más presenta un mayor porcentaje de individuos que solo alcanzaron la educación básica, pero también mayor porcentaje de individuos con Educación Terciaria, que la población cuya edad de llegada fue de 15 años o menos. Este es el caso de Estados Unidos, Alemania, Suecia, Francia, y, en menor medida, Italia. En España se da la situación contraria: los llegados con 15 años o menos presentan porcentajes más altos tanto entre los que sólo han alcanzado la educación básica como entre los que titularon en Educación Terciaria.

En Chile y Portugal la población inmigrante cuya edad de llegada fue de 15 años o menos presenta un mejor nivel educativo, mientras que en Irlanda son los que llegaron con 16 o más años los que han alcanzado niveles educativos más avanzados.

El logro educativo y la inversión en educación en los países iberoamericanos

En los países de la OCDE, el 16% de los adultos entre 25 y 34 años no ha completado la Educación Secundaria superior, el 42% ha alcanzado como máximo dicho nivel, y el 42% tiene estudios de Educación Terciaria. En todos los países iberoamericanos que en 2016 participaron en *Education at a Glance* (Chile, Colombia, Portugal, España, Brasil, Costa Rica y México) la estructura del logro educativo es muy diferente, con un porcentaje mucho mayor de adultos jóvenes que no alcanzan el nivel de Secundaria superior y un porcentaje mucho menor que poseen estudios de Educación Terciaria.

Es cierto que, si se compara con un rango más amplio de población, el que va de los 25 a los 64 años, se puede concluir que la brecha entre los países iberoamericanos y la media de la OCDE va disminuyendo en las generaciones más jóvenes. La proporción de titulados en Educación Terciaria es mucho mayor en el intervalo de edad de los 25 a los 34 años que en el de 55 a 64 años, tanto en el conjunto de la OCDE como en los países iberoamericanos, si bien solo Portugal y España han crecido por encima de la media de la OCDE, y solo España tiene un porcentaje similar al de la OCDE de adultos jóvenes con Educación Terciaria. En todos los casos, excepto en el de Portugal, el incremento es más acusado entre las mujeres que entre los hombres.

La necesidad de requerir financiación privada para adquirir educación universitaria puede limitar el acceso a la Educación Terciaria. Los países iberoamericanos con un porcentaje de gasto privado relativo al PIB más elevado que el de la media de la OCDE tienden a presentar niveles más bajos de logro educativo, con la excepción de México. Chile, Colombia y Costa Rica, que dedican una proporción relativamente alta de gasto privado a la educación presentan los niveles más bajos de jóvenes adultos con Educación Terciaria. Sin embargo, niveles menores de financiación privada, como los de Portugal y España, se asocian con un mayor nivel de logro educativo en Educación Terciaria.

Fuente: OECD, "Educational attainment and investment in education in Ibero-American countries" *Education Indicators in Focus*, No. 50 (2017) <http://dx.doi.org/10.1787/48a205fb-en>

1.2 Movilidad educativa intergeneracional

En España, más de la mitad de los adultos (25-64 años) cuyos padres no alcanzaron la Educación Secundaria superior tampoco han alcanzado ese nivel de estudios. Por el contrario, una cuarta parte de ellos han obtenido titulación en Educación Terciaria.

Se define la movilidad intergeneracional en educación como la proporción de individuos que han alcanzado un nivel educativo diferente al de sus padres. Si el nivel alcanzado por los hijos es superior al de los padres se denomina "movilidad ascendente", y si el nivel alcanzado es inferior será "movilidad descendente". Se produce el *statu quo* en educación cuando los hijos alcanzan el mismo nivel educativo que sus padres.

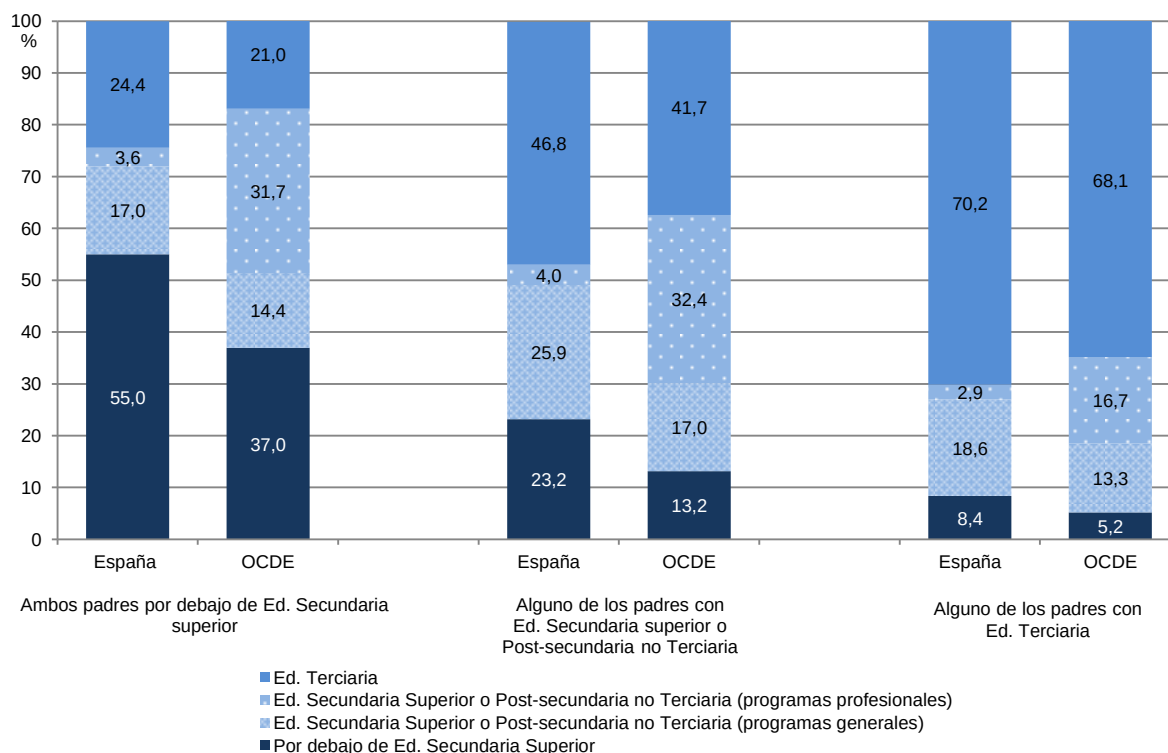
La educación puede contribuir a reducir las desigualdades sociales, y también puede perpetuarlas. *Education at a Glance 2018* analiza los datos y conclusiones de la encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) en relación con la movilidad intergeneracional.

En España no existe movilidad educativa intergeneracional para un 55% de los adultos cuyos padres no alcanzaron la Educación Secundaria superior, en comparación con la media de la OCDE que es del 37% (*Gráfico 1.7*). Por el contrario, casi una cuarta parte de ellos, el 24,4%, consiguen titular en Educación Terciaria en España, frente al 21% de la OCDE.

Gráfico 1.7 (extracto de la Tabla A1.b)

Porcentajes relativos al nivel de estudios entre adultos de 25 y 64 años, según estudios terciarios de los padres (2012 y 2015)

Encuesta sobre Competencias de los Adultos (PIAAC)



El grupo de adultos cuyos padres (al menos uno de ellos) alcanzaron la Educación Secundaria superior presenta una movilidad educativa intergeneracional ascendente en España (46,8%) mayor que la media de la OCDE (41,7%), aunque también es mayor la descendente (23,2% frente a 13,2%). Por último, para los adultos cuyos padres, al menos uno, alcanzaron una titulación en Educación Terciaria, la movilidad intergeneracional educativa descendente es ligeramente menor en España que en el conjunto de la OCDE (29,8% frente a 31,9%).

Equilibrar el porcentaje de adultos con titulación en programas profesionales de Educación Secundaria superior en España mejoraría la movilidad educativa intergeneracional.

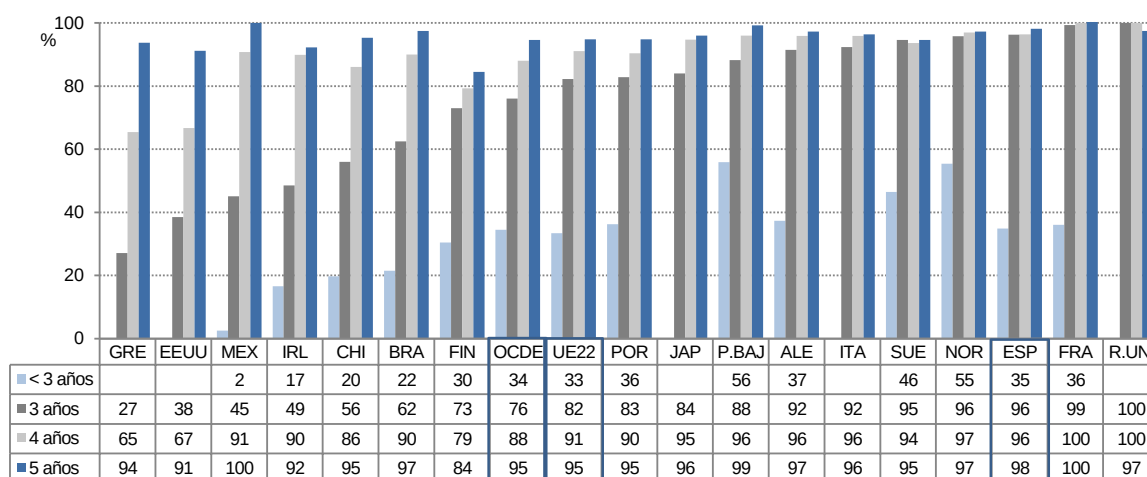
Si se analiza comparativamente la composición de los tres grupos desagregados en el *Gráfico 1.7* para España y la media OCDE, se observa que las mayores diferencias se encuentran en los porcentajes de los titulados en programas profesionales de Educación Secundaria superior, resultando muy inferiores en todos los casos los de España: 3,6% frente a 31,7% en el grupo de adultos con ambos padres por debajo de Educación Secundaria superior, 4,0% frente a 32,4% en el caso de adultos con alguno de los padres con Educación Secundaria superior, y 2,9% frente a 16,7% en el grupo de adultos con alguno de los padres con Educación Terciaria. Equilibrar estos porcentajes a costa de disminuir los de adultos que se quedan por debajo de la Educación Secundaria superior contribuiría a mejorar la movilidad educativa intergeneracional en España. Esto se lograría potenciando los Ciclos Formativos de Grado Medio de Formación Profesional, y hacerlos más atractivos para aquellos que abandonan sus estudios al finalizar la enseñanza obligatoria.

1.3 Escolarización en Educación Infantil

Las tasas de escolarización de España en todas las edades del segundo ciclo de Educación Infantil (Preprimaria) superan el promedio de OCDE y de UE22, pudiendo considerarse que en dicho ciclo la escolarización es total.

Cada vez se tiene más conciencia de la función esencial que la educación infantil desempeña en el bienestar del niño y en su desarrollo cognitivo y socioemocional. Como resultado, garantizar la calidad del desarrollo educacional de la primera infancia se ha convertido en una prioridad política en numerosos países e incluso en uno de los objetivos perseguido por la UNESCO en la Agenda 2030, ya que cursar la etapa de Educación Infantil puede contribuir a mitigar la desigualdad social y a favorecer unos mejores resultados generales de los estudiantes.

Gráfico 1.8 (extracto de la Tabla B2.1a):
Tasas de escolarización en Educación Infantil por tramos de edad (2016)



Nota: Los países están ordenados de forma ascendente según la tasa de escolarización a los 3 años.

En la mayoría de los países analizados, la educación comienza para muchos niños y niñas antes de los cinco años. En la OCDE, un 76% de los niños de 3 años está escolarizado. Este porcentaje asciende al 82% en la UE22. En España, a los 3 años la escolarización es prácticamente total, pues alcanza el 96%. Otros países con tasas superiores al 90% son Alemania, Italia, Suecia, Noruega, Francia y Reino Unido.

En lo que respecta a la escolarización a los 5 años, que en el caso de España sería el año anterior a la educación obligatoria, más del 90% de estos niños están escolarizados en todos los países analizados salvo en Finlandia donde tan solo un 84% de estos niños lo están, aunque hay que tener en cuenta que en este país la escolarización es obligatoria a partir de los 7 años.

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

En el caso de la matrícula de los niños y niñas de menos de 3 años, España, con el 35%, se sitúa en torno a la media de la OCDE (34%) y de la UE22 (33%). Un porcentaje similar de escolarización a estas edades presentan Francia (36%) y Alemania (37%). Los países con unas tasas más altas son Países Bajos (56%), Noruega (55%) y Suecia (47%).

La Educación Infantil y el acceso de la mujer al mercado de trabajo

Durante los últimos 30 años la participación de la mujer en el mercado de trabajo se ha incrementado de manera significativa excepto en el grupo de edad de 20 a 24 años, cuando muchas de ellas aún están en el sistema educativo. El aumento del número de hogares en los que ambos miembros de la pareja tienen trabajos remunerados hace que adquiera relevancia el desafío de integrar las necesidades familiares y laborales. La disponibilidad de servicios de educación y atención a la primera infancia (ECEC) y otras medidas de conciliación proporcionan a la mujer mayores opciones de acceder al empleo.

Las políticas enfocadas a la familia interactúan entre sí y, combinadas adecuadamente, pueden servir para promover al mismo tiempo el empleo femenino y la educación infantil de calidad. Así, la disponibilidad de servicios de educación y atención a la primera infancia asequibles juegan un papel fundamental en el incremento de la tasa de empleo femenino observado en la mayoría de países; sin embargo, otras medidas de conciliación familiar y laboral, como las bajas parentales, también tienen influencia si las madres tienen que elegir entre incorporarse al mercado de trabajo o cuidar a los niños. El efecto positivo de las bajas parentales remuneradas sobre el empleo femenino depende en gran medida de otras políticas de conciliación, del grado de protección al empleo en el país y de la disposición de los padres para asumir en mayor o menor medida el gasto derivado de la crianza de los hijos. Los países con bajas prolongadas pero con escasas ventajas económicas y servicios limitados de ECEC, como Hungría o la República Checa, presentan una baja participación de la mujer en el mercado laboral. En el otro extremo, los países con una gran aceptación de la baja maternal, una baja paternal generalizada y un acceso mayor a servicios de ECEC tienden a tener una mayor equidad de género en el acceso al mercado de trabajo.

En 2015, las mujeres tenían el triple de probabilidades que los hombres de estar empleadas a tiempo parcial. El número de horas semanales que los niños menores de 3 años asisten a servicios ECEC está altamente correlacionado con la tasa de empleo a tiempo parcial de la mujer. Los países con alta tasa de participación en ECEC y alta intensidad de participación (en horas semanales) son, por lo general, en los que más madres trabajan a tiempo completo: los países nórdicos (excepto Finlandia), Francia, Luxemburgo, Eslovenia y Portugal. En contraste, en Países Bajos y Nueva Zelanda, la tasa de participación es alta, pero la intensidad es baja, y como consecuencia más de un 40% de las mujeres con hijos entre 0 y 14 años están empleadas a tiempo parcial.

Las familias menos favorecidas económicamente encuentran mayores barreras de acceso a los servicios ECEC: en la mayoría de países la probabilidad de que un niño asista a servicios ECEC es mayor si proviene de un contexto socioeconómico aventajado o si su madre ha completado la Educación Terciaria. La asequibilidad de estos servicios es, por tanto, un factor clave para la equidad en la Educación Infantil.

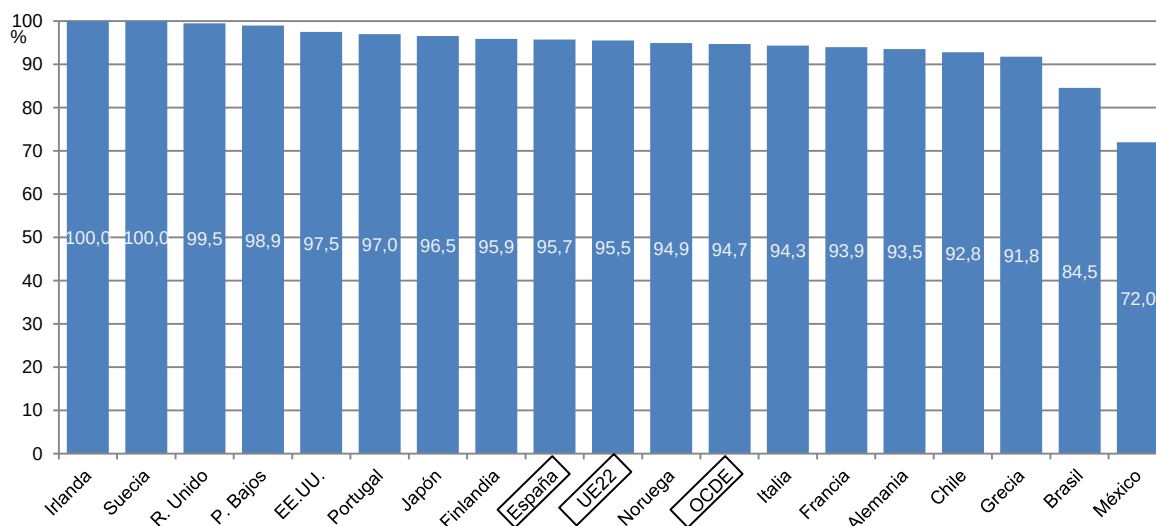
Fuente: OECD, "How does access to early childhood services affect the participation of women in the labour market?" *Education Indicators in Focus*, No. 59 (2018) <https://doi.org/10.1787/232211ca-en>

1.4 Acceso y titulación en segunda etapa de Educación Secundaria

Finalizar los programas de segunda etapa de Educación Secundaria con éxito es vital para abordar la equidad en la educación. El desarrollo y fortalecimiento de este nivel educativo, tanto en su ámbito general como en su ámbito profesional, puede hacer más inclusiva y atractiva esta etapa educativa para individuos con preferencias e inclinaciones diferentes. En muchos sistemas educativos, la Formación Profesional en este nivel, permite a algunos adultos reintegrarse en un entorno de aprendizaje y desarrollar competencias que aumentan su empleabilidad. Un sistema educativo fuerte en su segunda etapa de Educación Secundaria garantiza vías flexibles para que los estudiantes puedan cursar estudios superiores o entrar directamente en el mercado de trabajo.

Si se analiza la tasa de escolarización de la edad teórica de tránsito de la primera a la segunda etapa de la Educación Secundaria (*Gráfico 1.9*), España (95,7%) se sitúa por encima de las medias de la OCDE (94,7%) y la UE22 (95,5%).

Gráfico 1.9 (extracto de la Tabla B1.2):
Tasa de escolarización de la población de 16 años (2016)



Nota: Los países están ordenados en orden descendente según la tasa de escolarización a los 16 años.

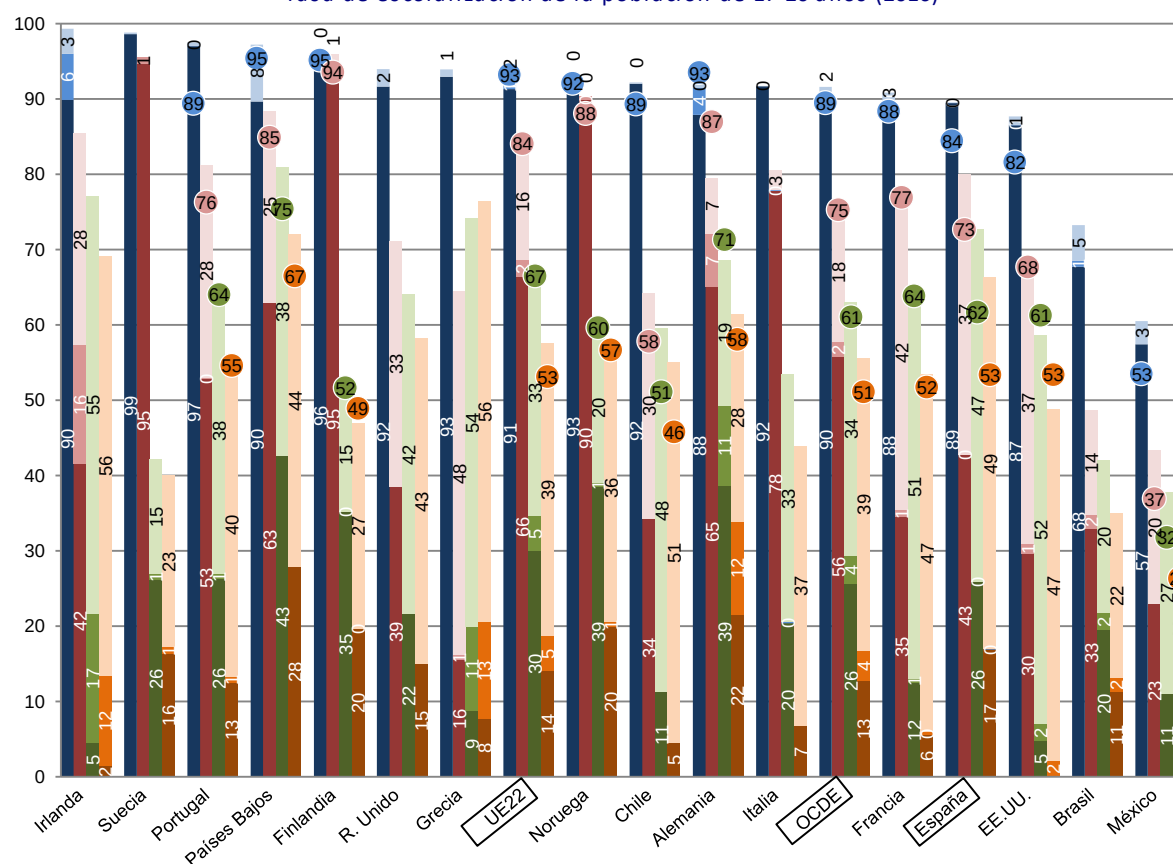
En España, en la edad teórica de transición entre el primer y segundo curso de la segunda etapa de Educación Secundaria (17 años), el 89% de la población se encuentra matriculada en Educación Secundaria, porcentaje similar a los de la OCDE (90%) y la UE22 (91%).

Tal vez resulten de mayor relevancia de cara a analizar la escolarización en la segunda etapa de Educación Secundaria las tasas de escolarización entre los 17 y los 20 años (*Gráfico 1.10*). En concreto, a los 17 años, edad teórica en España de tránsito entre el primer y el segundo curso de la segunda etapa de Educación Secundaria, el porcentaje de población escolarizada es del 89%, muy similar al de la OCDE (90%) y el de la UE22 (91%). A los 18 años el porcentaje en España (80%) se sitúa entre el de la OCDE (76%) y el de la UE22 (84%), si bien la proporción de alumnos de esta edad matriculados en Educación Terciaria es mayor en España (37%) que en la OCDE y la UE22 (18% y 16%, respectivamente).

España es el país, de los analizados, que más mejora sus porcentajes respecto a 2010: un promedio de 9 puntos porcentuales, destacando los incrementos que se producen para las edades de 19 y 20 años (11 y 13 puntos porcentuales, respectivamente). Chile (7 puntos

porcentuales) y México (7 puntos porcentuales) también mejoran en promedio sus porcentajes significativamente.

Gráfico 1.10 (extracto de la Tabla B1.2):
Tasa de escolarización de la población de 17-20 años (2016)



	Ed. Secundaria	Ed. Post-secundaria no Terciaria	Ed. Terciaria	Datos de 2010, todas las enseñanzas
17 años				
18 años				
19 años				
20 años				

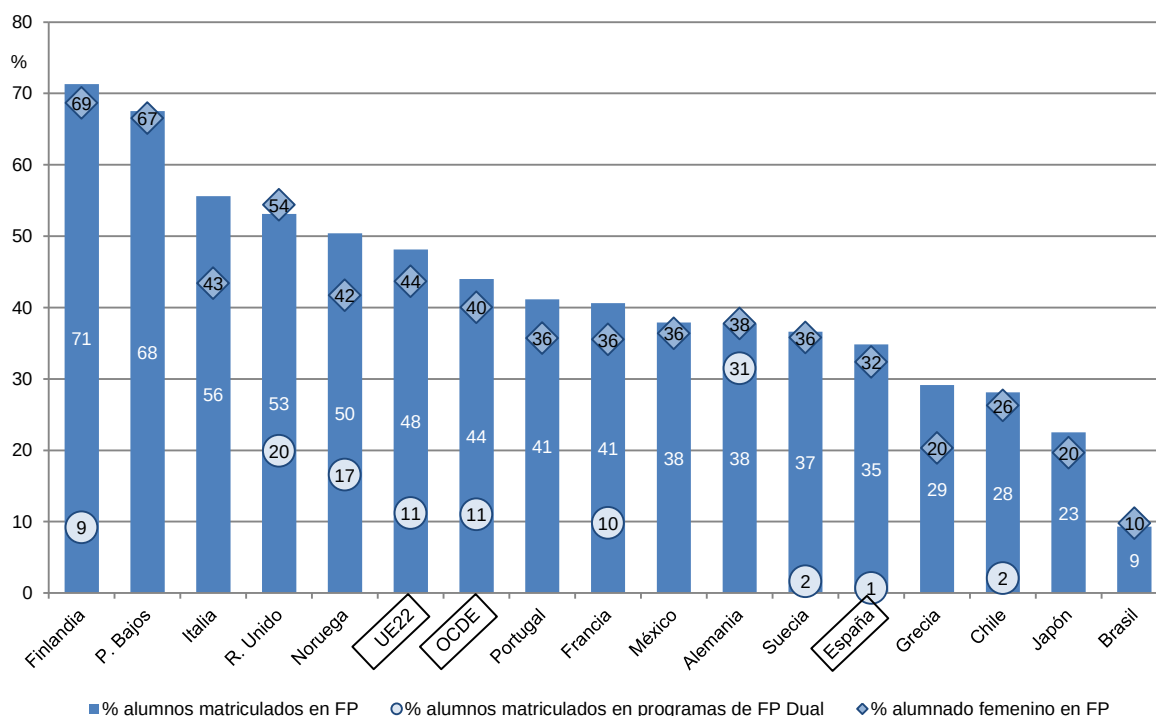
Nota: Los países están ordenados por orden descendente en el porcentaje de estudiantes totales de 17 años.

Hacer más atractiva la Formación Profesional para las mujeres puede ayudar a incrementar la tasa de matriculados en enseñanzas profesionales.

La desagregación por orientación del programa permite analizar el porcentaje de población que está matriculado en programas generales frente al alumnado que lo está en programas profesionales. En España, el porcentaje de alumnos de segunda etapa de Educación Secundaria matriculado en Formación Profesional es del 35%, muy por debajo de las medias de la OCDE (44%) y de la UE22 (48%) (Gráfico 1.11). En la mayoría de los países analizados se observa una clara correlación entre el porcentaje de alumnado femenino en FP y el porcentaje de alumnos de Educación Secundaria superior matriculados en FP. Escapan de esta tendencia Italia, Noruega y Grecia. Hacer más atractiva la Formación Profesional para las mujeres puede ayudar a incrementar la tasa de matriculados en enseñanzas profesionales.

Gráfico 1.11 (extracto de la Tabla B1.3):

Porcentaje de alumnado de segunda etapa de Educación Secundaria matriculado en Formación Profesional, por género y tipo de programa (2016)

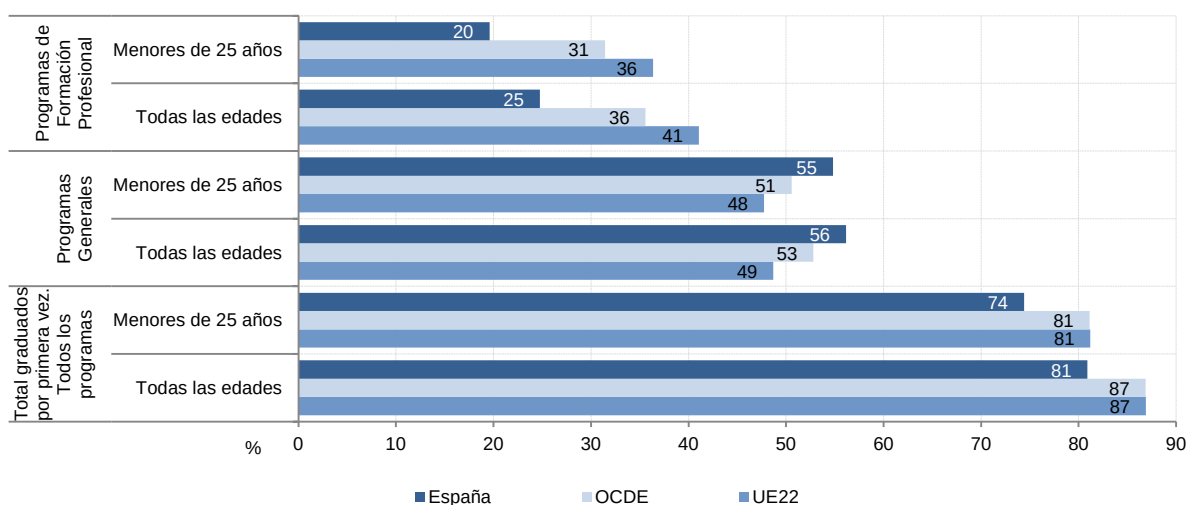


Nota: Los países están ordenados por orden descendente en el porcentaje de alumnos matriculados en FP.

Las tasas de graduación en la segunda etapa de Educación Secundaria (*Gráfico 1.12*) son coherentes con la situación descrita en términos de matrícula. En España, la tasa de graduación en programas de Formación Profesional en esta etapa educativa está en el 25%. Si se restringe el cálculo a los menores de 25 años, esta tasa baja al 20%. Ambas tasas están por debajo de la media de la OCDE (36% y 31%) y de la media de la UE22 (41% y 36%). Sin embargo, las tasas de graduación en los programas generales en España (56%) están por encima, tanto de la media de la OCDE (53%) como de la media de la UE22 (49%).

Gráfico 1.12 (extracto de la Tabla B3.2):

Tasas de graduación en segunda etapa de Educación Secundaria (2016)



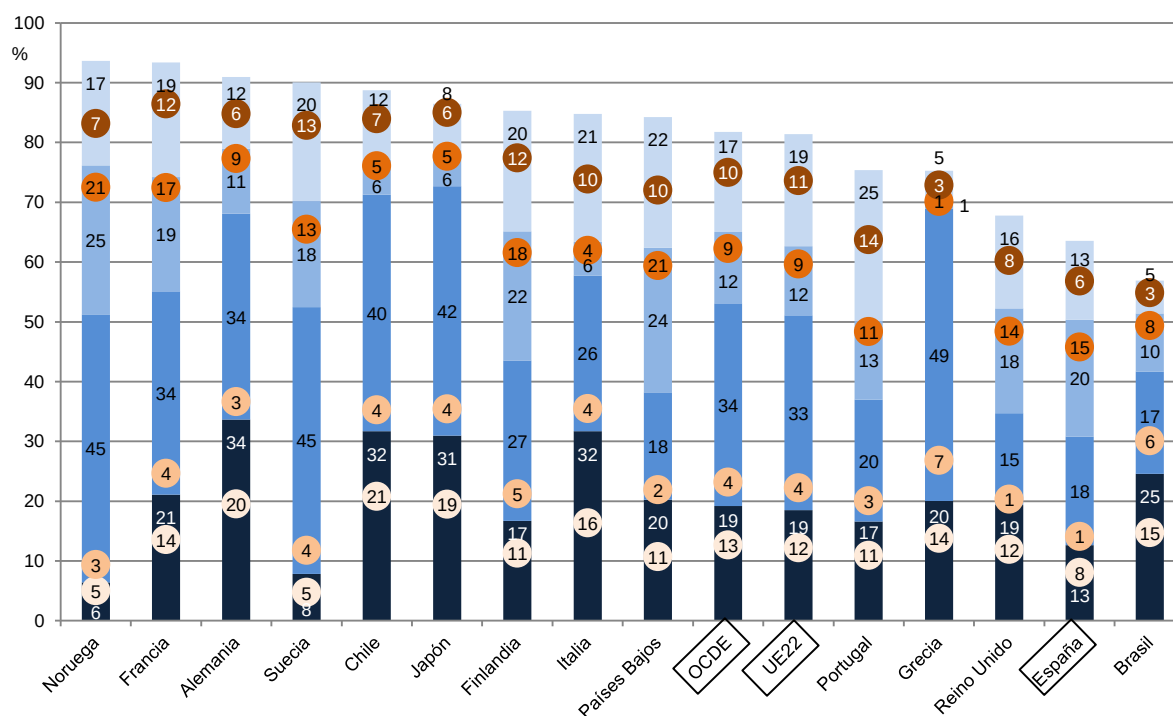
Hay un fuerte sesgo por género a la hora de elegir los campos de estudio en Formación Profesional: sólo 1 de cada 8 graduados en el campo de Ingeniería, industria y construcción es mujer, pero la proporción sube a 3 de cada 4 en el campo de Salud y Bienestar.

El *Gráfico 1.13* muestra el perfil de los graduados en la segunda etapa de Educación Secundaria con orientación profesional, y pone de manifiesto las diferencias entre los campos de estudio en los que titulan los estudiantes de los países analizados. En la mayoría de estos países y tanto en la media de los países de la OCDE como de los países de UE22, el campo de estudio con mayor número de graduados es el de *Ingeniería, Industria y Construcción*. En España, junto con Países Bajos y Reino Unido, el campo de estudio donde hay mayor porcentaje de titulados en la segunda etapa de Educación Secundaria es el de *Salud y Bienestar*, y en Portugal el mayor porcentaje se da en el campo de los *Servicios*.

Se observa un fuerte sesgo por género en la elección de campos de estudio. En los promedios de OCDE y UE22, mientras que en el campo de *Ingeniería, Industria y Construcción* solo 1 de cada 8 graduados es mujer, la proporción de mujeres graduadas sube en el resto de campos: en torno a 2 de cada 3 en los campos de *Derecho y Administración de Empresas* y *Servicios*, y 3 de cada 4 en el campo de *Salud y Bienestar*. El patrón es el mismo en España, salvo en el campo de *Servicios*, en el que la proporción de mujeres graduadas no llega al 50%.

Gráfico 1.13 (extracto de la Tabla B3.1):

Perfil de los graduados en segunda etapa de Educación Secundaria con orientación profesional (2016)



	Derecho y Administración de Empresas	Ingeniería, Industria y Construcción	Salud y Bienestar	Servicios
Total				
Mujeres				

1.5 Acceso y titulación en Educación Terciaria¹

Según la OCDE “se considera que la Educación Terciaria desempeña un papel esencial en el fomento del conocimiento y la innovación, ambas fundamentales para mantener el crecimiento económico. Varios gobiernos de los países de la OCDE han puesto especial énfasis en mejorar la calidad de la educación en ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas, lo que refleja la importancia de estas disciplinas para impulsar el progreso económico, apoyar la innovación y sentar las bases de una verdadera prosperidad. Además, las habilidades y competencias científicas avanzadas tales como el razonamiento crítico, la resolución de problemas y la creatividad, se consideran fundamentales para tener éxito en el mercado laboral, independientemente de la ocupación final de los estudiantes.”

1.5.1 Tasas de acceso en Educación Terciaria

Como viene siendo habitual, en *Education at a Glance 2018* se presentan los datos según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), en la que se distinguen varios niveles de Educación Terciaria:

- Educación Terciaria no universitaria: Programas de Terciaria de ciclo corto (2-3 años) (CINE 5)
- 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).

En 2016, en España la tasa de acceso estimada en la Educación Terciaria no universitaria de ciclo corto supera el 26%, cifra más elevada que los promedios de la OCDE (16,3%) y de la UE22 (11,7%).

En 2016 en España, la tasa de acceso estimada en la Educación Terciaria no universitaria de ciclo corto alcanza el 26,6%, cifra más elevada que los promedios de la OCDE (16,3%) y de la UE22 (11,7%). No obstante, el acceso a estos programas es muy variable entre los países de la OCDE. En algunos, como Chile, se espera que alrededor del 47% de los estudiantes acceda a programas de Terciaria de ciclo corto, mientras que en otros, como Países Bajos, Italia o Alemania, el porcentaje es inferior al 2% (*Gráfico 1.14*).

En los países de la OCDE, la tasa de acceso más elevada a Educación Terciaria le corresponde a los programas de grado o equivalente. En España accede a estos estudios el 48% de la población, porcentaje por debajo de los promedios de la OCDE (58%) y de la UE22 (56%). Entre los países las diferencias son notables, pues van desde el 74% de Irlanda al 41% de Italia.

Ofrecer programas de calidad más allá del grado supone para los países la inversión de importantes recursos económicos. En España, la tasa de acceso a los programas de máster o equivalente es del 19%, por debajo de los porcentajes de la OCDE (24%) y de la UE22 (27%). Las variaciones entre países son importantes. Las tasas más altas se dan en Portugal (34%), Irlanda (31%) y Noruega (31%). En cambio, en México las tasas de ingreso en estos estudios no llegan al 6%.

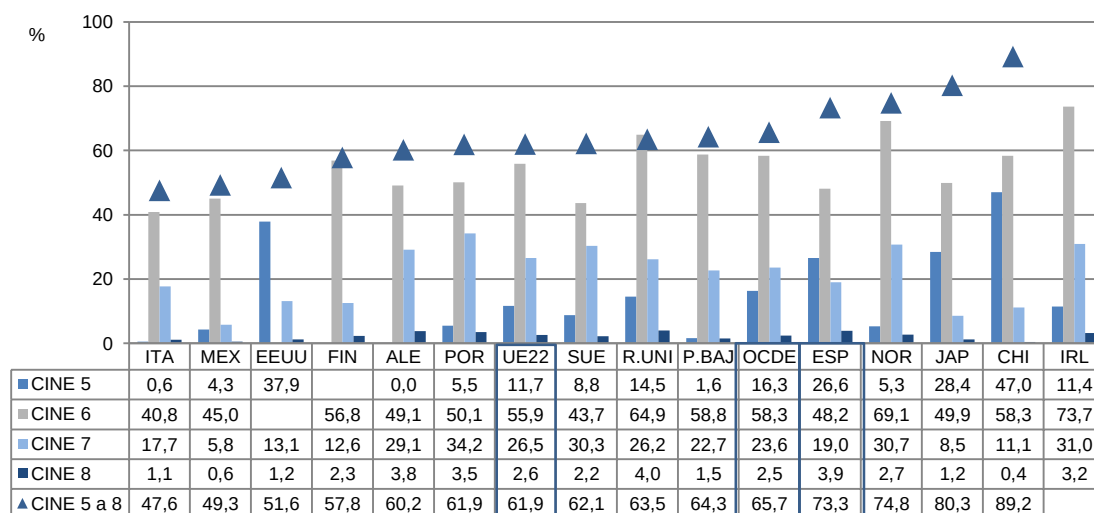
En los programas de doctorado o de investigación avanzada, España, con una tasa de acceso del 3,9%, supera a los promedios de la OCDE (2,5%) y de la UE22 (2,6%); además de España, los

¹ Las tasas de acceso representan el porcentaje estimado de una cohorte de edad que se prevé que acceda a un programa terciario a lo largo de su vida.

países con la tasa de acceso más elevada a estos programas son Reino Unido con un 4,0% y Alemania con un 3,8%.

Gráfico 1.14 (extracto de la Tabla B4.3):

Tasas de matriculaciones por primera vez en Educación Terciaria, por nivel de educación (2016)



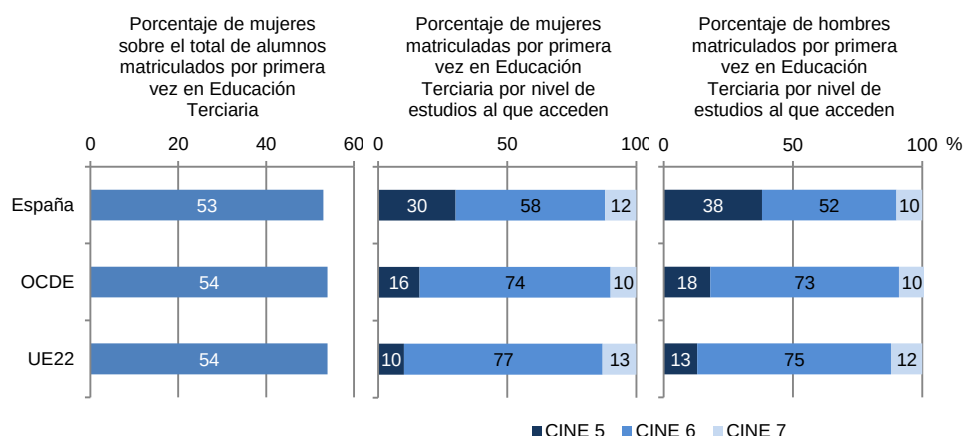
Nota: Los países están ordenados en orden ascendente de la proporción de matriculaciones por primera vez en toda la educación terciaria.

El 53 % de los nuevos matriculados en Educación Terciaria en España son mujeres, porcentaje similar a los de la OCDE y UE22 (54%).

El porcentaje de mujeres que ingresan por primera vez en Educación Terciaria es superior al de los hombres en todos los países analizados de los que se dispone de datos, excepto en México (49%). El promedio de los países de la OCDE y el de la UE22 es del 54%. Las mayores proporciones de mujeres entre los nuevos matriculados se dan en Suecia (57%) y Reino Unido (56%). En España el porcentaje de mujeres es del 53% (*Gráfico 1.15*).

Gráfico 1.15 (extracto de la Tabla B4.2):

Perfil de los matriculados por primera vez en Educación Terciaria, por género y por nivel de estudios (2016)



En España, el porcentaje de hombres que se decantan por iniciar estudios no universitarios de ciclo corto (38%) es sensiblemente superior al de las mujeres (30%). Por el contrario, es mayor la proporción de mujeres que inician estudios universitarios de grado o equivalentes (58%) que la de hombres (52%). La situación queda más equilibrada en el acceso a estudios de máster o equivalente (mujeres, 12%; hombres, 10%). Esta asimetría en las preferencias de mujeres y hombres no se da ni en el conjunto de países de la OCDE ni en la UE22, estando los porcentajes

más equilibrados para cada nivel de estudios. Como ya se ha comentado con anterioridad, destaca la diferencia en los porcentajes de acceso, tanto de mujeres como de hombres, en estudios no universitarios de ciclo corto entre España y los promedios internacionales.

1.5.2 Tasas de graduación en Educación Terciaria²

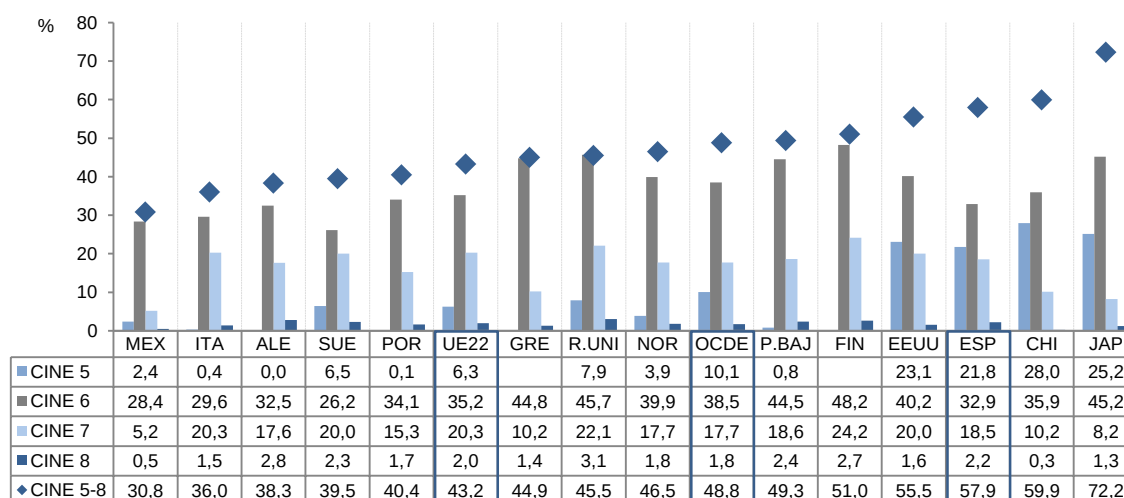
La tasa de graduación en Educación Terciaria en España es de un 57,9%; superior a los promedios de la OCDE (48,8%) y de la UE22 (43,2%).

En las últimas dos décadas, la Educación Terciaria ha cambiado significativamente en los países de la OCDE. Los estudiantes son más internacionales, más mujeres se gradúan en este nivel de educación y los ámbitos de estudio elegidos han evolucionado. Estos cambios podrían reflejar ciertas preocupaciones de competitividad en una economía más globalizada, pero también reflejan los intereses y prioridades de una creciente masa estudiantil.

La tasa de graduación media en 2016 en toda la Educación Terciaria de los países de la OCDE y de la UE22 es de 48,8% y de 43,2% respectivamente. El rango de variación de los países analizados es muy amplio, pues abarca desde el 30,8% para México hasta el 72,2% para Japón. España, con un valor del 57,9%, se encuentra por encima de la media de la OCDE y de la UE22, solo superada por Chile (59,9%) y Japón (72,2%) (Gráfico 1.16).

Gráfico 1.16 (extracto de la Tabla B5.3):

Tasa de graduación por primera vez en Educación Terciaria, según nivel de estudios (CINE 5 a 8) (2016)



Nota: Los países están ordenados en orden ascendente de la tasa de graduación por primera vez en toda la Terciaria.

Las tasas de graduación por primera vez en CINE 5 (Ciclos cortos de Educación Terciaria) destacan en España (21,8%) frente a la media de la OCDE (10,1%) y más aún en comparación con la media de la UE22 (6,3%). Se espera que más jóvenes se gradúen de un programa de grado o equivalente (CINE 6) en su vida que de cualquier otro nivel de Educación Terciaria. Según los patrones de graduación prevalecientes en 2016, en promedio en los países de la OCDE se espera que el 38,5% de los jóvenes titulen en un programa de grado o equivalente; en la UE22 esta tasa baja hasta el 35,2% de los jóvenes y, en España, hasta el 32,9%, debido a que hay una tasa bastante superior de graduación en el nivel CINE 5.

² La tasa de graduación representa el porcentaje estimado de una cohorte de edad que se espera que se gradúe a lo largo de su vida. Esta estimación se basa en la cifra total de graduados en 2015 y en la distribución de los graduados por grupos de edad.

Las tasas de graduación en un nivel de máster o equivalente (CINE 7) varían desde un 5,2% en México hasta un 24,2% en Finlandia. En España, esta tasa es del 18,5%, ligeramente superior a la media de la OCDE (17,7%) y cercana a la media de la UE22 (20,3%). Los estudios de doctorado son los menos representativos entre los jóvenes y las tasas de graduación en este nivel oscilan entre un 0,3% en Chile hasta un 3,1% en Reino Unido.

Tres cuartas partes de los titulados en Educación Terciaria en los países de la OCDE y en los de UE22 obtienen títulos de grado o equivalente.

En 2016, un 74,7% de los graduados por primera vez en Educación Terciaria para el promedio de los países de la OCDE logró un grado o similar, un 10,6% consiguió un máster y un 14,7%, un título de Educación Terciaria de ciclo corto. En la UE22 los datos son 74,8%, 14,9% y 10,3% respectivamente. No obstante, se observan grandes diferencias entre los países. En México, Países Bajos y Finlandia la proporción más importante de graduados por primera vez es la de grado o equivalente, con un porcentaje superior al 90%. En otros países la proporción de grado disminuye a favor de la Educación Terciaria de ciclo corto, como Estados Unidos, Chile, España y Japón, que superan el 34% de titulados, o bien a favor de los estudios de máster o equivalente, como Suecia, con una proporción de más del 34%. Estas diferencias pueden deberse a la estructura del sistema de la Educación Terciaria, o bien a que en ciertos países se promocionan más determinados programas, como los de ciclo corto, y adicionalmente al hecho de que algunos programas son más atractivos para los estudiantes internacionales, como por ejemplo el nivel de máster (Gráfico 1.17).

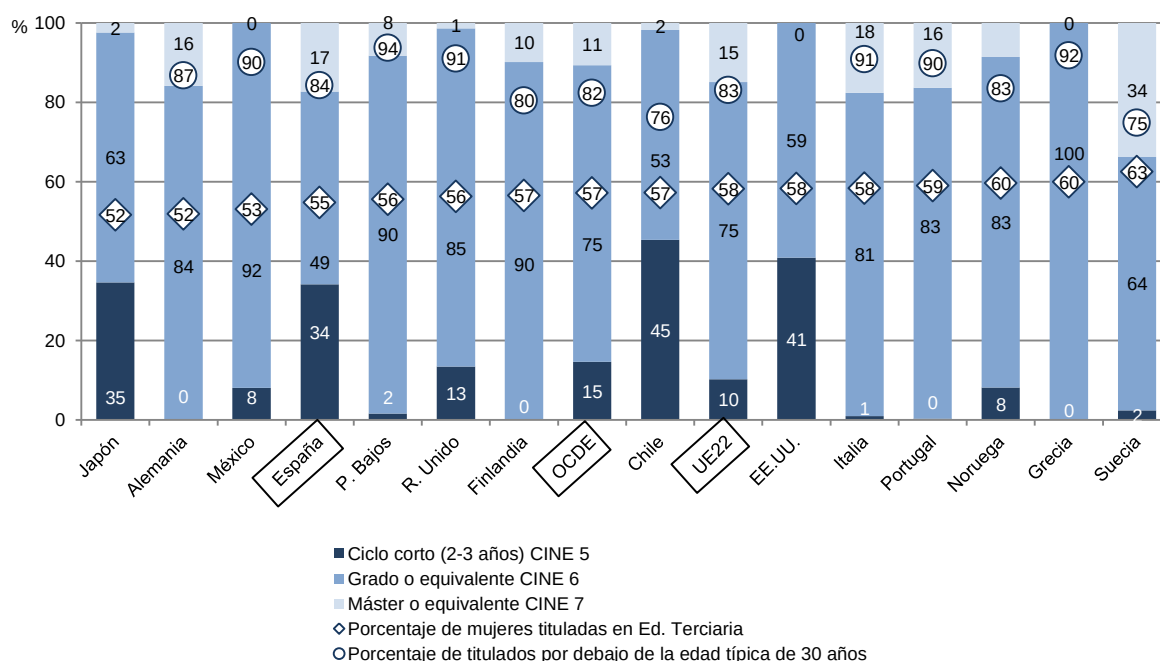
En el caso de España, los porcentajes de graduados por primera vez en Educación Terciaria se reparten de la siguiente manera a lo largo de los tres niveles: 34,2% para Ciclo corto, 48,5% para grado y 17,3% para máster.

En 2016, casi el 60% de los titulados en Educación Terciaria en el conjunto de países de la OCDE y de la UE22 fueron mujeres.

Atendiendo al perfil de los graduados por primera vez en Educación Terciaria, se observa que en todos los países analizados más de la mitad son mujeres. Los porcentajes varían desde el 51,7% de Japón al 62,5% de Suecia. El porcentaje de mujeres en España es del 54,8%, en la OCDE del 57,2% y en la UE22 del 58,2%. También se observa que en la mayoría de los países para los que se dispone de datos, un porcentaje superior al 80% de los nuevos titulados obtienen su título antes de cumplir la edad típica de 30 años. Las excepciones son Chile (76,3%) y Suecia (74,8%), aunque en este último caso influye, sin duda, el alto porcentaje de nuevos titulados en Educación Terciaria que obtienen un título de máster. El porcentaje de nuevos titulados por debajo de la edad típica de 30 años en España es del 84,3%, superior a la media de los países de la OCDE (82,4%) y a la de la UE22 (83,1%).

Gráfico 1.17 (extracto de la Tabla B5.1):

Proporción de titulaciones por primera vez en Educación Terciaria, por nivel de estudios, y perfil de los titulados (2016)



Nota: Los países están ordenados en orden ascendente según el porcentaje de mujeres tituladas en Educación Terciaria. Los datos de Brasil, Francia, Grecia e Irlanda no están disponibles.

El campo de estudios donde se gradúan el mayor número de estudiantes es el de Ciencias empresariales, administración y derecho, tanto en España (19%) como en la OCDE (24%) y la UE22 (24%)

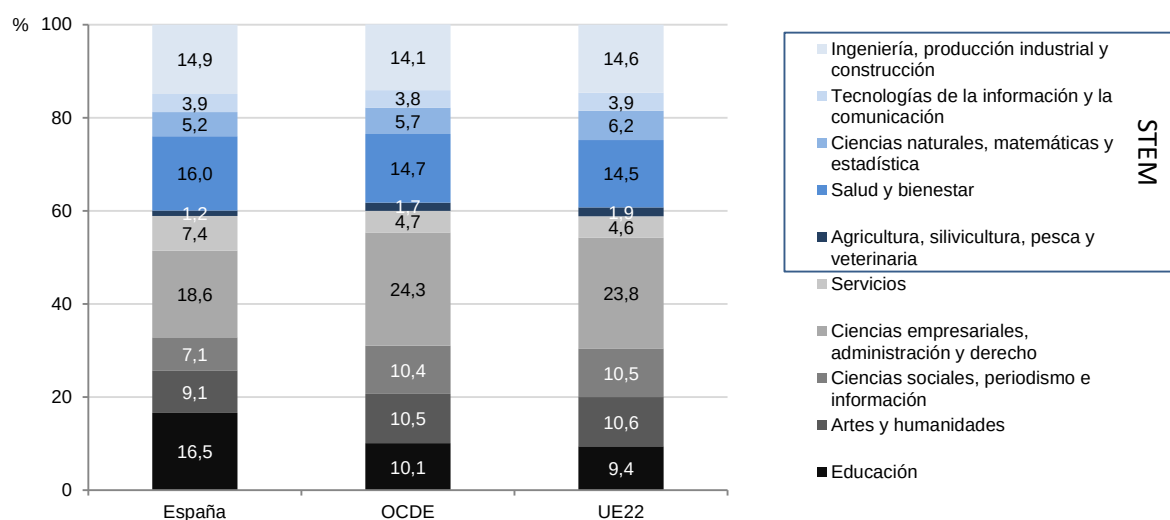
La distribución de los graduados según el campo de estudio viene dada por la relativa preferencia entre los estudiantes en según qué campos, los puestos que ofrece cada Universidad y la estructura que cada grado posee en cada país.

Tal y como se observa en el *Gráfico 1.18*, el campo de estudios donde se gradúa el mayor número de estudiantes es el de *Ciencias empresariales, administración y derecho*, tanto en España (18,6%) como en la OCDE (24,3%) y la UE22 (23,8%), si bien es apreciable la diferencia entre el porcentaje de España y las medias internacionales. Es en la segunda posición del ranking en la que aparecen las diferencias, ya que en España esta posición corresponde al campo de *Educación*, con un 16,5% de titulados, en la OCDE al de *Salud y Bienestar*, con 14,7%, y en la UE22 al de *Ingeniería, Producción Industrial y Construcción*, con un 14,6%, aunque seguido muy de cerca por el de *Salud y Bienestar*, con el 14,5%. El tercer campo de estudio es en España el de *Salud y Bienestar*, con un 16,0% de los titulados, mientras que en la OCDE lo hace el de *Ingeniería, Producción Industrial y Construcción*, con el 14,1%.

Los campos con menos titulados, tanto en España como a nivel internacional, son el de *Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria*, con porcentajes entre el 1% y el 2%, el de *Tecnologías de la Información y la Comunicación*, con porcentajes cercanos al 4%, y el de *Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística*, con porcentajes en torno al 5-6%.

Las mayores diferencias entre la situación de España y las de la OCDE y la UE22, además de las ya reseñadas en el campo de *Ciencias Empresariales, Administración y Derecho* y en el de *Salud y Bienestar*, se dan en el campo de *Educación* (España, 16,5%; OCDE, 10,1%; UE22, 9,4%) y en el de *Servicios* (España, 7,4%; OCDE, 4,7%; UE22, 4,6%).

Gráfico 1.18 (extracto de la Tabla B5.2):
Porcentaje de graduados en Educación Terciaria por campo de estudio (2016)



La proporción de estudiantes que en España se gradúa en cada uno de los campos STEM es similar a la de la OCDE y la de la UE22. Estas graduaciones siguen siendo bajas si se relacionan con la proporción de estudiantes que se gradúan en Ciencias empresariales, administración y derecho.

En la mayoría de los países, los estudios relacionados con las *Ciencias naturales, TIC, Ingeniería y Matemáticas* (conocidos como campos STEM) son menos atractivos. Incluso si se hace una interpretación más amplia que la que hace la OCDE en *Education at a Glance* de qué campos se incluyen en la definición de STEM, y se añaden el de *Salud y Bienestar* y el de *Agricultura, Silvicultura, Pesca y Veterinaria* a los comúnmente aceptados (*Ingeniería, Producción Industrial y Construcción; Tecnologías de la Información y la Comunicación; Ciencias Naturales, Matemáticas y Estadística*), se observa que solo 4 de cada 10 titulados por primera vez en Educación Terciaria se gradúan en estudios STEM. Esta situación se da tanto en España como en el conjunto de países de la OCDE y de la UE22.

1.6 Movilidad internacional de los estudiantes de Educación Terciaria

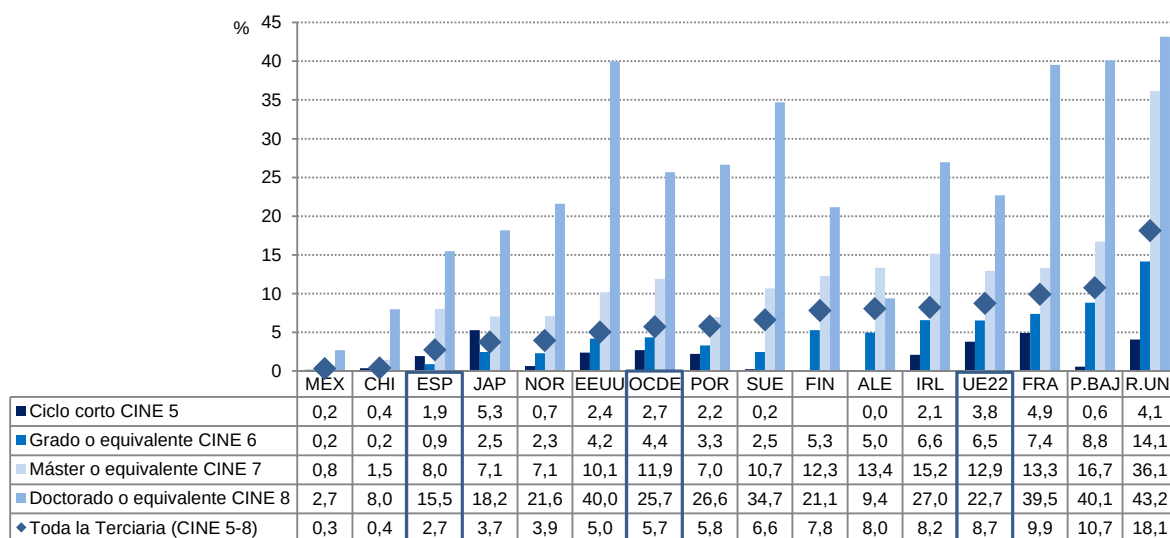
En los países de la OCDE y de la UE22, la proporción de estudiantes internacionales entre todos los matriculados en estudios de Educación Terciaria es más elevada en los niveles más avanzados. En España, el porcentaje de estudiantes internacionales es modesto, y queda por debajo de las medias internacionales para todos los niveles educativos.

Estudiar en el extranjero se ha convertido en una experiencia diferenciadora clave para los jóvenes adultos matriculados en Educación Terciaria, y la movilidad internacional de los estudiantes está recibiendo una mayor atención política y social en los últimos años. Esta experiencia puede ser una oportunidad para acceder a una educación de calidad, adquirir habilidades que difícilmente podrían aprenderse sin salir del país de origen y acercarse a los mercados laborales locales en el extranjero. Los estudiantes con esta experiencia elevan su empleabilidad en un mundo cada vez más globalizado.

Una aproximación al conocimiento de la movilidad estudiantil se puede conseguir a través del análisis del porcentaje de estudiantes internacionales matriculados en estudios terciarios.

En los países de la OCDE, el 5,7% son estudiantes internacionales de programas de estudios terciarios. Según se asciende en los niveles de estos programas, la proporción de matriculaciones internacionales aumenta. Las titulaciones universitarias avanzadas (estudios de doctorado) atraen a un mayor número de estudiantes internacionales que los títulos de grado o equivalentes. En 2016 en la OCDE, eran estudiantes internacionales el 25,7% de los estudiantes matriculados en el programa de doctorado; el 11,9% de los matriculados en programas de máster, el 4,4% de los matriculados en programas de grado y el 2,7% de los matriculados en estudios de ciclo corto. En la UE22, los porcentajes son, respectivamente, 22,7%, 12,9%, 6,5% y 3,8% (Gráfico 1.19).

Gráfico 1.19 (extracto de la Tabla B6.1):
Movilidad estudiantil en Educación Terciaria, CINE 5, 6, 7 y 8 (2016)
Estudiantes internacionales como porcentaje de todos los estudiantes



Nota: Los países están ordenados en orden ascendente en función del total de estudiantes internacionales en Educación Terciaria

Por países destaca el Reino Unido con el porcentaje más elevado de estudiantes internacionales en Educación Terciaria (18,1% del total), seguido de Países Bajos (10,7%) y Francia (9,9%). En estos tres países, más del 35% de sus estudiantes de doctorado son estudiantes internacionales. En los programas de máster, destaca también el Reino Unido, pues el 36,1% son estudiantes internacionales, siguiéndole a bastante distancia Países Bajos, con el 16,7%, y Francia con el 13,3%. En los estudios de grado o equivalente la proporción de estudiantes internacionales desciende en todos los países, con valores que van desde el 0,2% en Chile y México al 14,1% en el Reino Unido. Las cifras son aún más bajas en casi todos los países en lo que se refiere a los Ciclos cortos de Educación Terciaria, donde las cifras van desde 0,2% en México hasta 4,1% en Reino Unido. En España, únicamente el 2,7% de los estudiantes de Educación Terciaria son estudiantes internacionales. Estos suponen el 1,9% de los estudiantes de Ciclos cortos de Educación Terciaria, el 0,9% de los estudiantes de grado, el 8,0% de los de máster y el 15,5% de los de doctorado.

Las tasas de matriculación y la movilidad internacional

En la mayoría de los países de los que se disponen datos las instituciones educativas públicas están facultadas para aplicar tasas de matriculación distintas a los estudiantes nacionales e internacionales, pudiendo ser las de estos últimos sustancialmente mayores que las de los primeros.

¿Se aplican tasas de matriculación distintas a los estudiantes extranjeros y a los nacionales?	Sí	Nueva Zelanda, Canadá, Estados Unidos, Australia, Suecia, Dinamarca, Austria, Francia, Bélgica, Chile, República Checa, Estonia, Grecia, Irlanda, Luxemburgo, Países Bajos, México, Polonia, Federación Rusa, Turquía
	No	Japón, Corea, Israel, Italia, Colombia, Finlandia, Islandia, Noruega, República Eslovaca, Eslovenia, Brasil, Alemania, Hungría, Portugal, España

Así, en Australia, Austria, Canadá, Nueva Zelanda y Estados Unidos, los estudiantes extranjeros pagan de media el doble o más en concepto de tasas de matriculación que los estudiantes nacionales.

Entre 2004 y 2014 tres países de la OCDE introdujeron reformas que afectaron a las tasas de matriculación que abonaban los estudiantes extranjeros: Dinamarca, Nueva Zelanda y Suecia.

En 2006, Dinamarca introdujo tasas de matriculación para los estudiantes no provenientes del Espacio Económico Europeo (EEE) en los niveles de Ciclos cortos de Educación Terciaria, grado o equivalente y máster o equivalente. En el año de la reforma, el número de nuevas matriculaciones provenientes de fuera del EEE en estos niveles cayó un 20%. De 2006 a 2014, dicho número se incrementó en solo un 22%, mientras que el de estudiantes extranjeros provenientes del EEE (que no estaban afectados por la reforma) prácticamente se duplicó.

En enero de 2006, el gobierno de Nueva Zelanda, en un intento por atraer a más estudiantes internacionales en sus programas de doctorado, estableció un plan que incluía ofrecer a los estudiantes extranjeros las mismas ayudas para las tasas de matriculación que las que disfrutaban los estudiantes nacionales. Como resultado, el número de estudiantes internacionales de doctorado se duplicó en 2006, mientras que en el resto de niveles de Educación Terciaria decreció levemente. A partir de 2007 el número de estudiantes internacionales en todos los niveles se mantuvo creciendo continuamente.

En Suecia se llevó a cabo una reforma similar a la danesa en el curso 2011-2012, experimentándose una caída de casi el 80% en el número de estudiantes de fuera del EEE en los niveles de estudios afectados en dicho curso. El porcentaje ha repuntado levemente, en 6 puntos porcentuales, entre 2012 y 2014.

Estas evidencias sugieren que las tasas de matriculación tienen influencia a la hora de que los estudiantes internacionales elijan su destino para estudiar. Sin embargo, tasas de matriculación elevadas no desaniman necesariamente a los estudiantes internacionales, y pueden contribuir sustancialmente a la financiación de la Educación Terciaria.

Fuente: OECD, "Tuition fee reforms and international mobility", *Education Indicators in Focus*, No. 51 (2017)
<http://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en>

2. EDUCACIÓN, MERCADO LABORAL Y FINANCIACIÓN EDUCATIVA

2.1 Educación y empleo

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

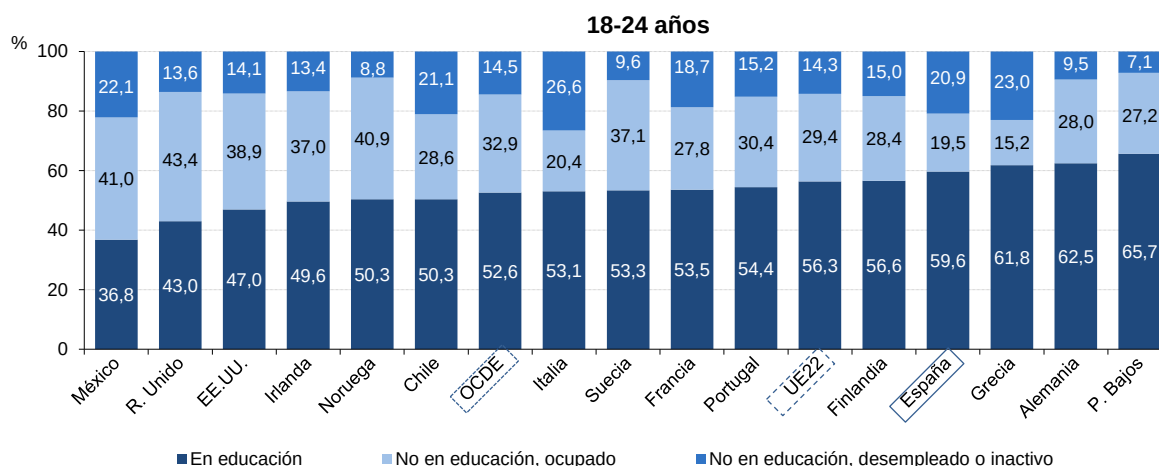
En promedio, en los países de la OCDE, alrededor de la mitad (52,6%) de los jóvenes de 18-24 años de edad está en educación, un tercio (32,9%) no está en educación, pero sí empleados, y el 14,5% no están empleados ni en educación o formación. En España la proporción es de 59,6%, 19,5% y 20,9% respectivamente.

En promedio, en los países de la OCDE, más del 90% de los jóvenes de 17 años siguen matriculados en educación³. A partir de los 18 años, la tasa de matrícula cae por debajo de ese 90% y disminuye con el aumento de la edad. Dado que la educación obligatoria finaliza como máximo a los 18 años en los países de la OCDE, esta etapa no afecta a la proporción de inactivos o desempleados para el grupo de edad de 18 a 24 años, donde aún una proporción significativa de jóvenes continúa sus estudios después de la educación obligatoria. Es por tanto un buen grupo de edad de referencia para captar la transición de la educación al trabajo de los adultos jóvenes.

El *Gráfico 2.1a* muestra que en promedio para los países de la OCDE algo más de la mitad (52,6%) de los jóvenes entre 18 y 24 años sigue estudiando. Esta proporción aumenta hasta el 56,3% para los países de la UE22. España presenta una proporción de jóvenes superior (59,6%) a ambos promedios. Entre los países seleccionados para el informe, por encima del 60% se encuentran Grecia, Alemania y Países Bajos, mientras que no alcanzan el 50% países como México, Reino Unido, Estados Unidos e Irlanda.

Gráfico 2.1a (extracto de la Tabla A2.1):

Porcentaje de la población joven entre 18 y 24 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2017)



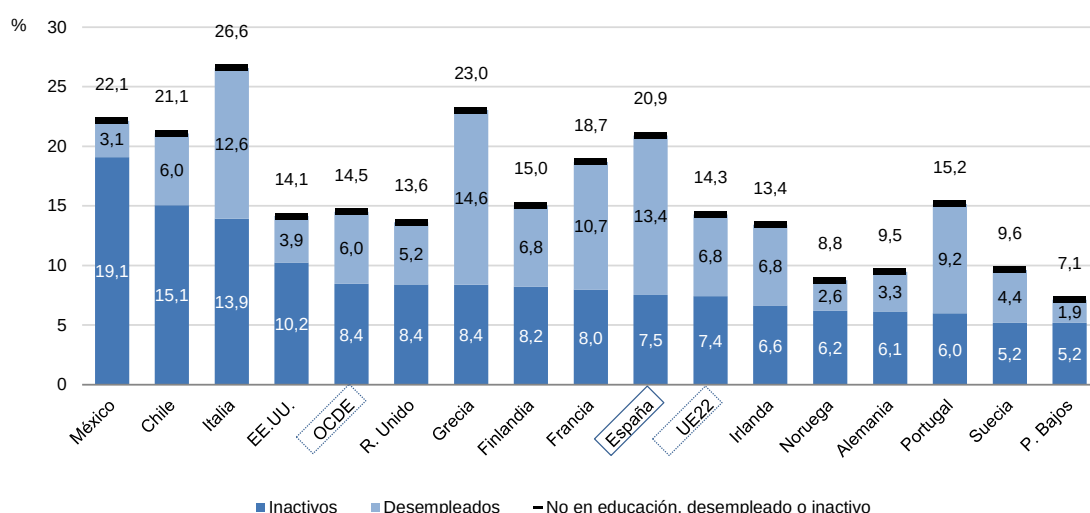
Nota: Los datos de Chile están referidos a 2015. Los datos de Brasil y Japón no están disponibles.

³ **Individuos en educación** son aquellos que recibieron educación o formación en el sistema educativo general durante las cuatro semanas anteriores al estudio.

Los adultos jóvenes que ya no están en la educación pueden estar activos (empleados y desempleados) o inactivos⁴. En promedio para los países de la OCDE, el 32,9% de los jóvenes de 18 a 24 años no están en educación pero sí empleados, frente al 29,4% de los países de la UE22. Por encima del 40% se encuentran Noruega (40,9%), México (41,0%) y Reino Unido (43,4%). La población joven encuentra más dificultades para acceder al mercado laboral cuando abandonan el sistema educativo, con proporciones cercanas o por debajo al 20%, en países como Grecia (15,2%), España (19,5%) e Italia (20,4%).

El último grupo analizado es el de jóvenes entre 18 y 24 años que no están en educación y además están desempleados o inactivos (*Gráfico 2.1b*). Entre los países de la OCDE, el 14,5% de los jóvenes se encuentran en esta situación, muy similar al caso de la UE22 (14,3%). Los países con mayor proporción de personas en este grupo (por encima del 20%) son España (20,9%), Chile (21,1%), México (22,1%), Grecia (23,0%) e Italia (26,6%). Contrasta con el escenario de países como Noruega, Alemania, Países Bajos y Suecia, que presentan una situación muy diferente, con proporciones que están, en todo caso, por debajo del 10%.

Gráfico 2.1b (extracto de la Tabla A2.1):
Porcentaje de la población entre 18 y 24 años joven no estudiando según inactividad o desempleo (2017)



La desagregación por desempleo o inactividad del grupo de jóvenes entre 18 y 24 años que no están estudiando muestra diferencias significativas entre países. La proporción de jóvenes que no estudian y no buscan empleo de forma activa es del 8,4% para el promedio de países de la OCDE. En España, esta proporción es inferior, del 7,5%, similar al promedio de países de la UE22 (7,4%).

Por países la situación es muy diferenciada. Para un grupo de ellos existe una mayoría clara de jóvenes desempleados entre los que no están estudiando. Es el caso de Grecia (14,6%), España (13,4%), Francia (10,7%) y Portugal (9,2%), donde los jóvenes encuentran más dificultades para encontrar trabajo. Sin embargo, para otro grupo importante de países, la mayoría de los jóvenes que no estudia tampoco busca empleo de manera activa. Esta situación se da en México (19,1%), Chile (15,1%), Noruega (6,2%), Alemania (6,1%) o Países Bajos (5,2%). La situación es más equilibrada en el resto de países analizados.

⁴ Activas: Son aquellas personas de 16 o más años que, durante la semana de referencia (la anterior a aquella en que se realiza la entrevista), suministran mano de obra para la producción de bienes y servicios o están disponibles y en condiciones de incorporarse a dicha producción. Se subdividen en **empleados y desempleados u ocupados y parados**.

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

2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral

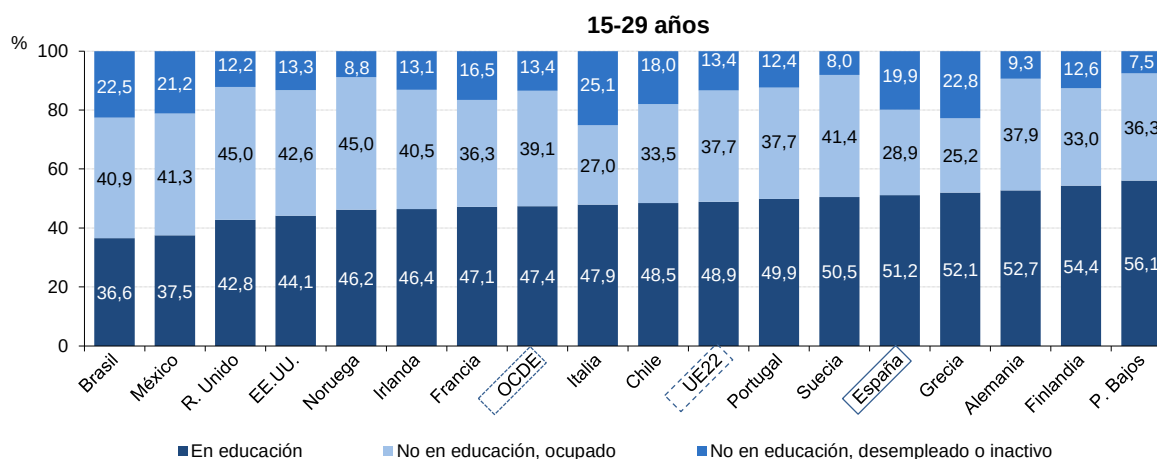
En España, del grupo de jóvenes entre 15 y 29 años, el 51,2% está estudiando, el 28,9% no estudia, pero está trabajando, y el 19,9% ni estudia ni trabaja. En comparación con el promedio de los países de la OCDE, el porcentaje es superior en el caso de los jóvenes que están estudiando (OCDE 47,4%), siendo mayores las diferencias entre los que no estudian y están ocupados (OCDE 39,1%), y los que ni estudian ni trabajan (OCDE 13,4%).

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

En 2017, un 51,2% de los jóvenes españoles entre 15 y 29 años estaba estudiando, porcentaje algo superior al promedio de los países de la OCDE, que se situó en un 47,4%, y al promedio de los países de la UE22, con un 48,9%. Sin embargo, el porcentaje de jóvenes españoles de este tramo de edad que no estudian y están trabajando es del 28,9%, frente a los promedios más altos de la OCDE (39,1%) y de la UE22 (37,7%). Además, el porcentaje de jóvenes en España que no estaban estudiando y estaban desempleados o inactivos es de un 19,9%, por encima de los promedios de los países de la OCDE (13,4%) y de la UE22 (13,4%). Estas cifras reflejan los efectos del periodo de crisis que España ha atravesado en los últimos años y que ha afectado particularmente a los más jóvenes, aumentando entre estos la proporción de los que están desempleados (Gráfico 2.2).

Gráfico 2.2 (extracto de la Tabla A2.2):

Porcentaje de la población joven entre 15 y 29 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2017)



Nota: Los datos de Chile y Brasil están referidos a 2015.

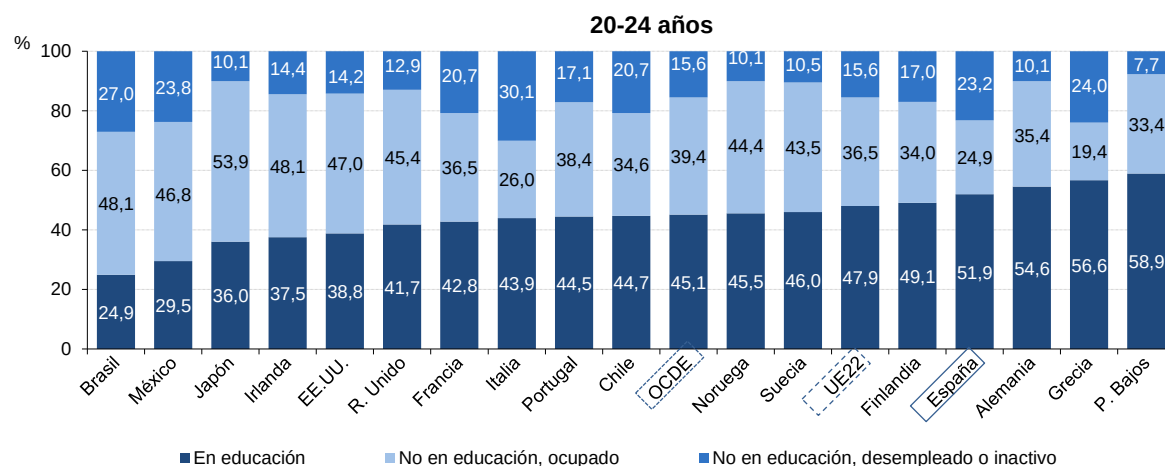
Sin embargo el tramo de edad de 15 a 29 años es una etapa larga asociada a numerosos cambios y resulta interesante acotarla al tramo de edades comprendidas entre los 20 y 24 años, donde alrededor del 40% de los jóvenes para el promedio de países de la OCDE han terminado su educación y se encuentran empleados.

En este tramo de edad, el 45,1% de los jóvenes en los países de la OCDE se encontraban en el sistema educativo-formativo durante el año 2017. En los países de la UE22, esta proporción sube al 47,9% y en España es aún superior, pues un 51,9% de los jóvenes españoles entre 20 y

24 años estaba estudiando en 2017. Sin embargo, España presenta tasas claramente inferiores en el caso de los jóvenes que no estudiando están ocupados, pues con un 24,9%, la diferencia con el promedio de los países de la OCDE (39,4%) y la de los países de la UE22 (36,5%) es de más de diez puntos porcentuales. La proporción de jóvenes que ni estudian ni trabajan para este tramo de edad es de un 15,6% para los promedios de la OCDE y de la UE22, mientras que en España la proporción es superior, alcanzando el 23,2%. El elevado número de jóvenes en este grupo para España no se debe tanto a una inactividad elevada, sino que es debido al desempleo y las dificultades de encontrar un trabajo.

Gráfico 2.3 (extracto de la Tabla A2.2)

Porcentaje de la población joven entre 20 y 24 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2017)



Nota: Los datos de Chile y Brasil están referidos a 2015 y los de Japón a 2014.

2.1.3 Tendencias en la transición de la enseñanza al mercado laboral

De 2007 a 2017, el número de jóvenes españoles entre 20 y 24 años que siguen estudiando ha aumentado en 17 puntos porcentuales. El incremento medio de la OCDE en el mismo periodo ha sido tan solo de 4,7 puntos y el de la UE22 de 4,9 puntos.

Para mejorar la transición de la enseñanza al mercado laboral, con independencia del contexto económico, la formación recibida debe tratar de garantizar que las personas cuenten con las competencias que se requieren en el mercado laboral. En etapas de recesión económica, una manera de contrarrestar el desempleo es fomentar y desarrollar estas habilidades dentro de los propios sistemas educativos.

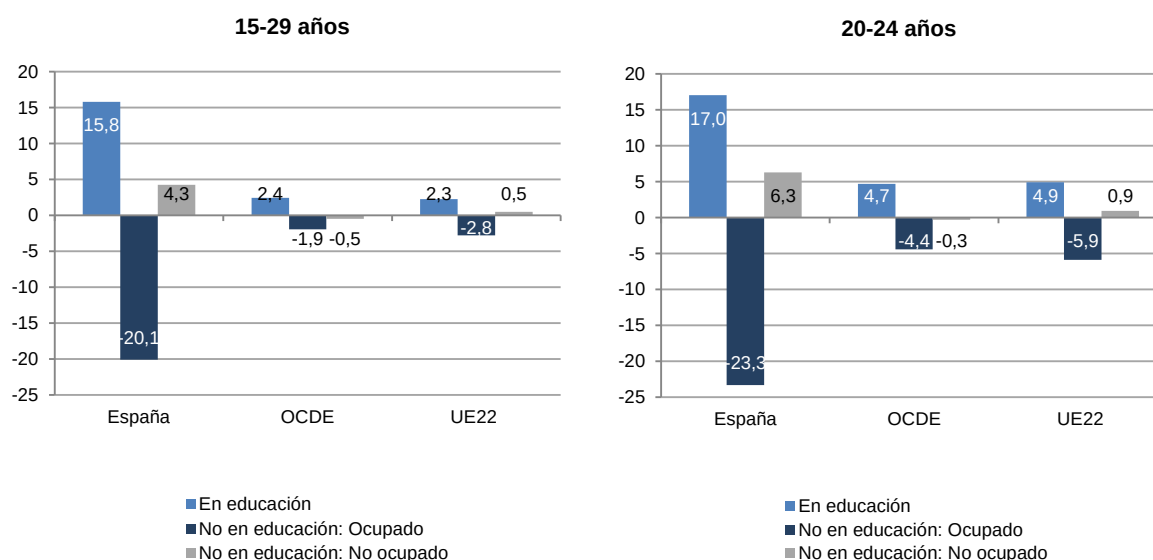
En los últimos diez años, la dificultad de los jóvenes españoles para acceder al mercado laboral ha sido una de las causas que ha propiciado el aumento de la permanencia de estos en el sistema educativo. Como se puede observar en el *Gráfico 2.4*, para el grupo de 15 a 29 años, esta tendencia ha supuesto un incremento de 15,8 puntos porcentuales, frente a los promedios de la OCDE y UE22 que únicamente han subido en 2,4 y en 2,3 puntos respectivamente. En el subgrupo de jóvenes entre 20 y 24 años, el incremento es aún mayor, 17,0 puntos porcentuales para España y únicamente 4,7 puntos para la OCDE y de 4,9 puntos para la UE22.

De manera inversa, el grupo de jóvenes que no están en educación pero están ocupados ha disminuido en ambos grupos de edad tanto para España como para los promedios OCDE y UE22. Sin embargo, la diferencia es mucho mayor en el caso de España que en los promedios internacionales. Por ejemplo, para el grupo de 20 a 24 años, supone 23,3 puntos porcentuales menos, frente a los 4,4 puntos del promedio OCDE o los 5,9 de la UE22.

Por último, dentro del grupo de jóvenes que ni estudian ni trabajan, las diferencias son menos acusadas. Sin embargo, entre los jóvenes de 15 a 29 años, el aumento en España (4,3) contrasta con los promedios de la OCDE (-0,5) y UE22 (0,5) que permanecen más estables. Para el grupo de 20 a 24 años, el aumento en España (6,3) es también superior al de OCDE (-0,3) y la UE22 (0,9).

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

Evolución del porcentaje de jóvenes estudiando y no estudiando según su estatus laboral entre 2007 y 2017, por grupo de edad



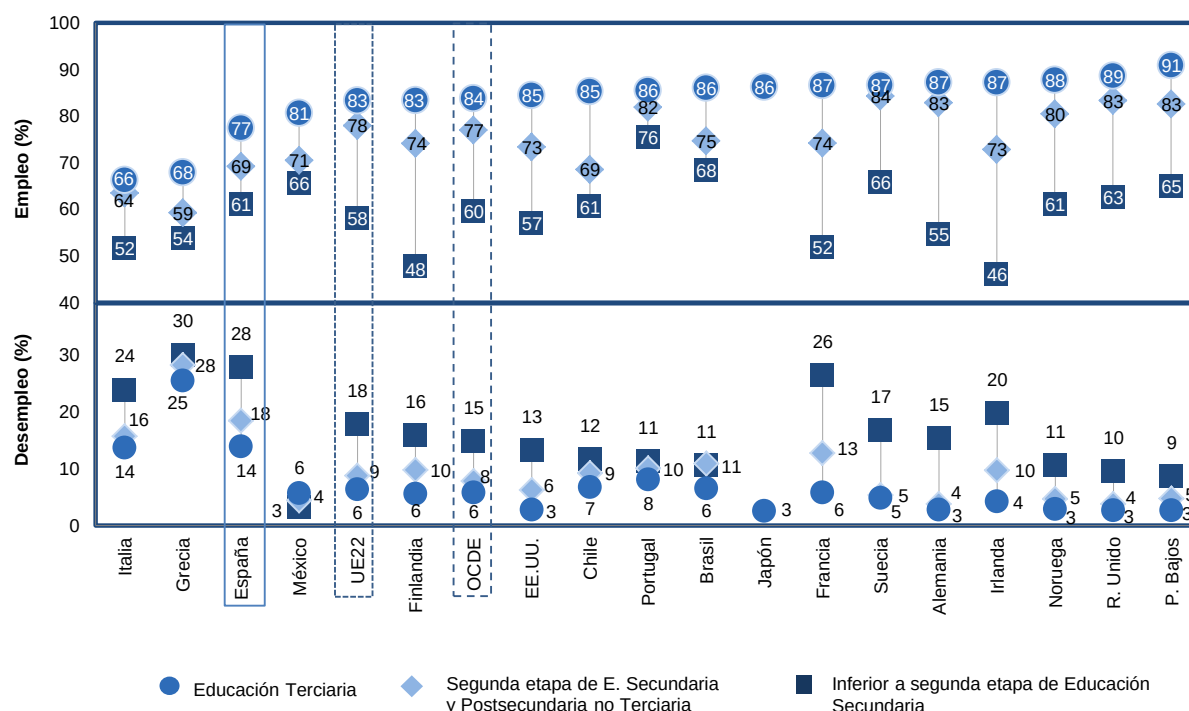
2.1.4 Mercado de trabajo y educación

Las tasas de empleo en España son más bajas que en el promedio de los países de la OCDE y de la UE22 para todos los niveles de formación excepto el nivel inferior a segunda etapa de Educación Secundaria. Las tasas de desempleo son, en todos los casos, más elevadas en España.

El nivel de formación alcanzado por las personas está directamente relacionado con su situación laboral. Además, la expansión de la educación ha aumentado el número de personas cualificadas en todos los países y aquellos con cualificaciones más altas tienen una probabilidad mayor de estar empleados. Según *Education at a Glance 2018*, las expectativas laborales de aquellos con cualificaciones más bajas son menores y suelen desempeñar trabajos basados en rutinas que tienen un riesgo mayor de ser automatizados a corto y medio plazo, aumentando la probabilidad de estar desempleados. Estas disparidades en el mercado laboral pueden agravar las desigualdades sociales.

La población joven entre 25 y 34 años en España durante 2017 se distribuye según el nivel educativo y el empleo de la manera siguiente: la tasa de empleo de las personas con Educación Terciaria alcanza el 77%, mientras que para los jóvenes con un nivel educativo de segunda etapa de Educación Secundaria es de un 69% y la de las personas con un nivel educativo inferior a segunda etapa de Educación Secundaria solo llega al 61%. Estas cifras están por debajo de las tasas de empleo registradas en el promedio de los países de la OCDE y de la UE22 para las personas con Educación Terciaria, 84% y 83% respectivamente y con segunda etapa de Educación Secundaria, 77% y 78% respectivamente. Sin embargo, la tasa de empleo de España para personas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria está por encima de las de OCDE y UE22; 60% y 58% respectivamente.

Gráfico 2.5 (extracto de la Tabla A3.3):
Tasa de empleo, tasa de desempleo y nivel de educación (2017)
Porcentaje de población empleada y desempleada de 25 a 34 años, según nivel de formación



Nota: Los datos de Chile y Brasil están referidos a 2015. Los datos de Educación Terciaria de Japón incluyen Segunda etapa de Educación Secundaria y Educación Postsecundaria no Terciaria.

De media entre los países de la OCDE, alcanzar un nivel de Educación Terciaria aumenta las posibilidades de estar empleado en 7 puntos porcentuales frente a la segunda etapa de Educación Secundaria o postsecundaria no Terciaria, similar al promedio de la UE22 (6 puntos) y al caso de España (8 puntos). Con una diferencia de diez o más puntos se encuentran México, Estados Unidos, Brasil, Francia, Irlanda y Chile. Las menores diferencias se dan en Suecia (2 puntos), Italia (3 puntos), Alemania (4 puntos) y Portugal (4 puntos). Una de las posibles explicaciones es que, para algunos de estos países, las tasas de empleo para adultos con segunda etapa de Educación Secundaria de carácter vocacional son al menos tan altas como las de los graduados en Educación Terciaria.

Por otra parte, como se ha comentado, un nivel de educación alto está correlacionado con niveles bajos de desempleo, por tanto a menor nivel educativo mayor es la probabilidad de estar desempleado. Tal y como se aprecia en el *Gráfico 2.5*, en España la tasa de desempleo de la población de 25 a 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria era de un 28% en 2017, descendiendo la tasa de desempleo al 18% para el grupo de personas con segunda etapa de Educación Secundaria, y al 14% para el grupo de personas con Educación Terciaria. El promedio de los países de la OCDE y de la UE22 sigue la misma tendencia en relación al desempleo y nivel educativo, aunque las tasas de desempleo son inferiores a las españolas: 15% y 18% para el nivel educativo inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria, 8% y 9% respectivamente, para el grupo con segunda etapa de Educación Secundaria y 6% en ambos promedios internacionales para las personas con Educación Terciaria.

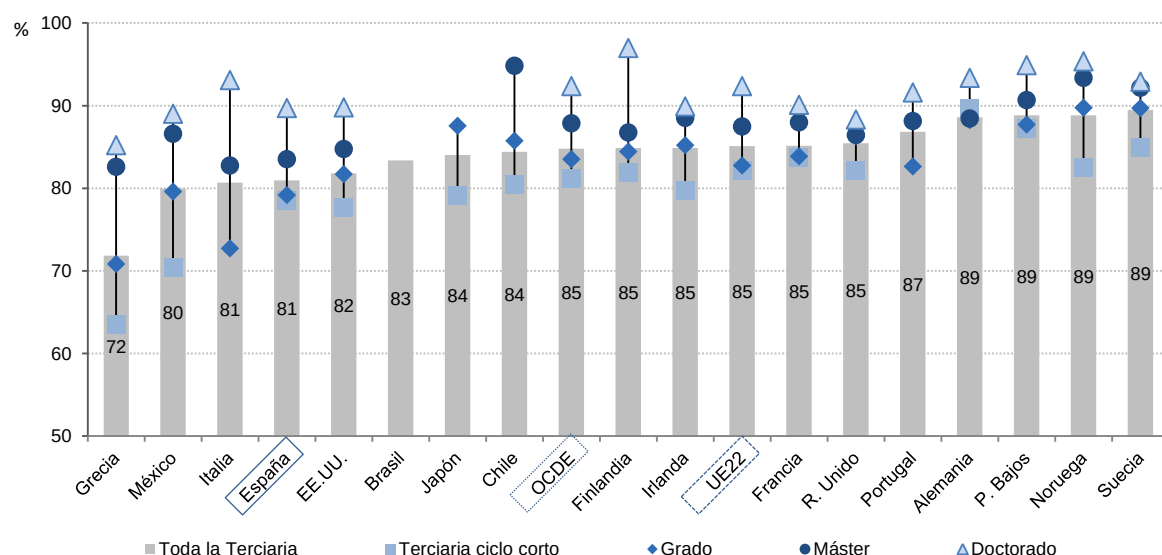
Si se analiza el empleo entre los adultos de 25 a 64 años titulados en los diferentes niveles de Educación Terciaria (CINE 5, 6, 7 y 8), se comprueba que en la mayoría de los países de la OCDE, las oportunidades de acceder al mercado laboral aumentan también según lo hace el nivel de formación. Así, el empleo es más elevado para los adultos con un doctorado o equivalente que para adultos con un programa de ciclo corto o equivalente. En España, las posibilidades de estar

ocupado también son más altas para los adultos con niveles más elevados de Educación Terciaria: un 79% de los adultos españoles con un programa de ciclo corto o para los adultos con un título de grado, un 84% con título de máster y un 90% para los que tienen un doctorado. Estos valores son entre dos y cuatro puntos porcentuales más bajos que los promedios de la OCDE y de la UE22 (Gráfico y Tabla 2.6).

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

Tasa de empleo por nivel de formación en Educación Terciaria (2017)

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



	Toda la Terciaria (CINE 5, 6, 7 y 8)	Programas de ciclo corto de E. Terciaria (CINE 5)	Grado o equivalente (CINE 6)	Máster o equivalente (CINE 7)	Doctorado o equivalente (CINE 8)
España	81	79	79	84	90
OCDE	85	81	84	88	92
UE22	85	82	83	87	92
Francia	85	84	84	88	90
Grecia	72	63	71	83	85
Italia	81	--	73	83	93
Portugal	87	--	83	88	92
Alemania	89	90	88	88	93
P. Bajos	89	87	88	91	95
Finlandia	85	82	84	87	97
Noruega	89	82	90	93	95
Suecia	89	85	90	92	93
Brasil	83				
Chile	84	80	86	95	
México	80	70	80	87	89
EE.UU.	82	78	82	85	90
Irlanda	85	80	85	89	90
R. Unido	85	82	86	86	88
Japón	84	79	88		

Nota: Los datos de Chile y Brasil están referidos a 2015. Los datos de Educación Terciaria de Japón incluyen Segunda etapa de Educación Secundaria y Educación Postsecundaria no Terciaria.

¿Existe un equilibrio entre la demanda del mercado laboral y el aumento del nivel educativo de la población?

Los países de la OCDE han prácticamente duplicado la proporción de población de 25 a 64 años con nivel de Educación Terciaria durante las dos últimas décadas alcanzando el 36% en 2016, mientras que la proporción de aquellos sin segunda etapa de Educación Secundaria se ha reducido a la mitad (22% del total). Estos cambios en el nivel de educación de la población

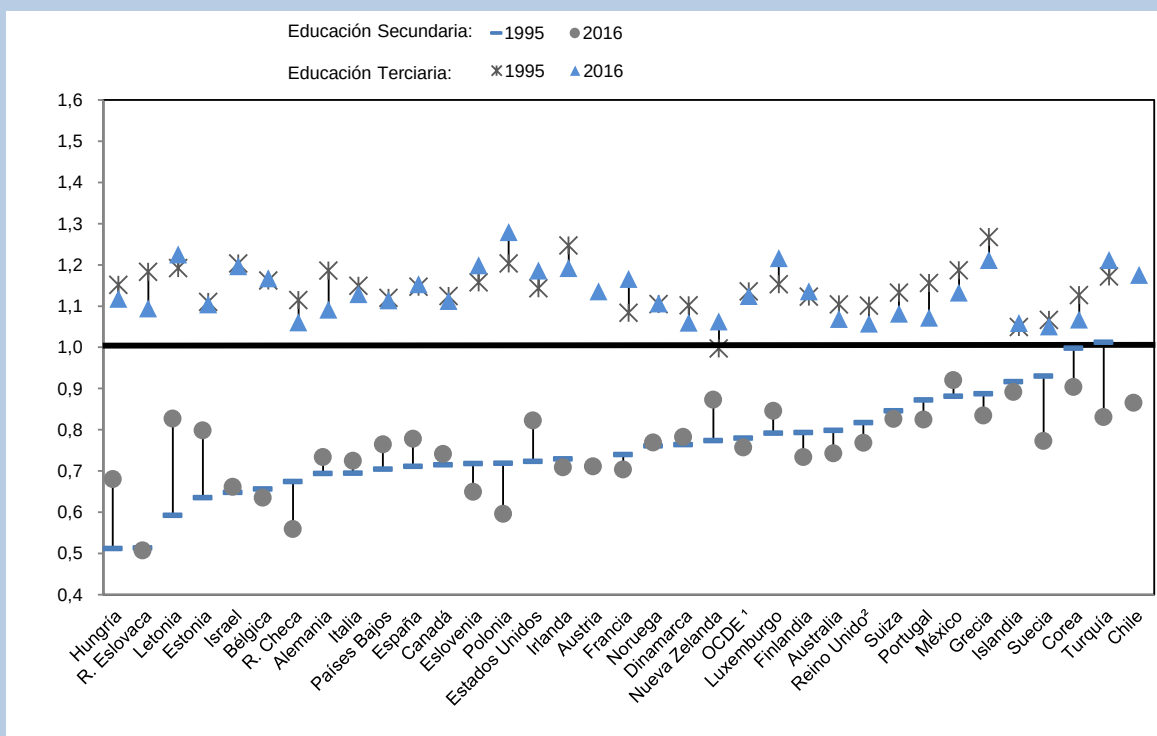
están acorde a las necesidades del mercado laboral derivadas del progreso tecnológico reciente y la globalización.

A pesar de la extensión del nivel de educación superior, la tasa de empleo de los adultos con Educación Terciaria es todavía mayor que la de aquellos que no han conseguido este nivel educativo. Solo una cuarta parte de los países de la OCDE han reducido la ventaja de empleabilidad de este grupo de población a lo largo de los últimos 20 años.

Las tasas de empleo relativas a lo largo del tiempo muestran que alrededor de dos tercios de los países de la OCDE han variado muy ligeramente la ventaja de tener un nivel de educación superior, lo cual implica que el incremento de la población de nivel de Educación Terciaria ha estado acorde al aumento en la demanda. Sin embargo, alrededor de un cuarto de los países miembros han reducido esta ventaja en el mismo periodo de tiempo. Esto puede sugerir que la demanda de población con este nivel de educación disminuye.

El hecho de completar la segunda etapa de Educación Secundaria supone una ventaja muy importante en el mercado laboral. Además, las expectativas de los jóvenes (25-34 años) que no alcanzan la segunda etapa de Educación Secundaria se han deteriorado en casi todos los países de la OCDE en los últimos años, aunque las variaciones entre países son importantes, sobre todo si se considera la desagregación por género. A pesar de que casi la mitad de los países de la OCDE ha visto mejorar las expectativas laborales de las mujeres jóvenes en este grupo, su tasa de empleo fue un 34% inferior a la de los hombres en 2016.

Gráfico A. Tasas de empleo relativas de la población de 25 a 64 años, por nivel educativo.



Observaciones: Los datos de 1995 se refieren a 1997 en Estonia, Hungría, México, República Eslovaca y el Reino Unido; a 1996 en Letonia; a 2000 en Finlandia, Luxemburgo y Eslovenia; y a 2003 en Islandia e Israel. Los datos de 2016 se refieren a 2015 en Chile e Irlanda.

1. Chile y Austria excluidas.

2. Los datos para nivel de segunda etapa de Educación Secundaria incluye la finalización de un volumen suficiente de programas que se clasificarían individualmente como finalización intermedia de segunda etapa de Educación Secundaria (el 16% de los adultos entre 25 y 64 años están en este grupo)

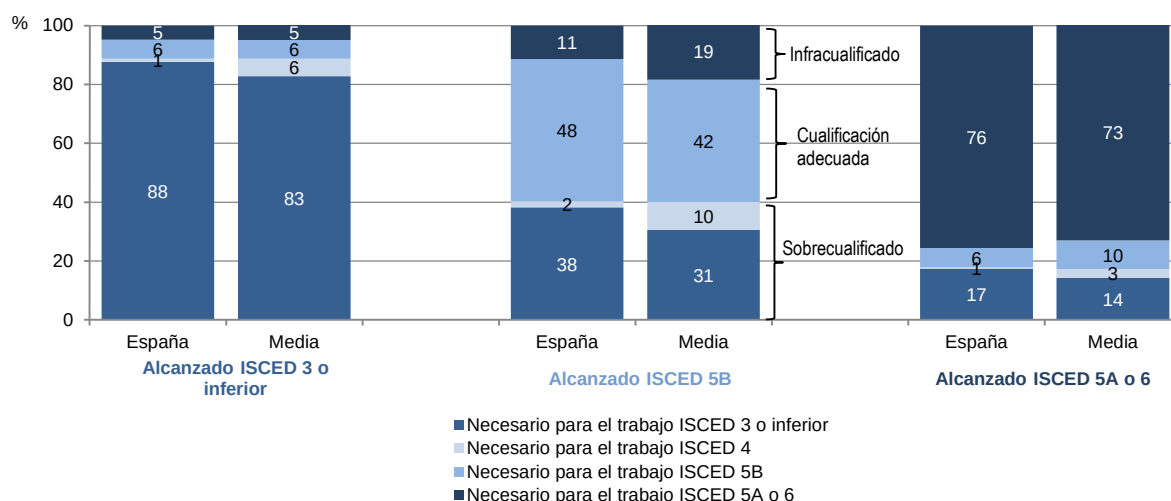
Fuente: OECD, "Is labour market demand keeping pace with the rising educational attainment of the population?" *Education Indicators in Focus*, No. 57 (2017) <http://dx.doi.org/10.1787/1410f36e-en>

El 14% de los trabajadores de la OCDE con un nivel educativo de ISCED 5A o 6 afirma estar sobrecualificado para el empleo que desarrolla, frente a un 17% en el caso de España.

La adecuación entre las cualificaciones de los trabajadores y los requisitos del empleo desarrollado es una medida clara de la conexión entre los sistemas educativos y el mercado laboral. Los dos primeros informes internacionales de la *Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)*⁵ han puesto de manifiesto estos desajustes en el mercado laboral, destacando que la sobrecualificación es particularmente común entre los trabajadores inmigrantes y aquellos empleados de pequeños establecimientos, trabajadores a tiempo parcial o trabajadores temporales. La sobrecualificación puede ser resultado de una mayor presencia de trabajadores cualificados en relación a la estructura del mercado laboral, mientras que la infracualificación se relaciona más con una sobrevaloración de las habilidades adquiridas según el nivel educativo de los empleados.

En general, para los países participantes en esta encuesta, la mayor parte de los trabajadores afirma haber adquirido el nivel educativo necesario para el desempeño de su trabajo. Como puede verse en el *Gráfico 2.7*, para los trabajadores que han alcanzado la segunda etapa de Educación Secundaria o inferior (ISCED 3 o inferior), el 83% de los trabajadores se ajustan correctamente, aumentando hasta el 88% para el caso de España. En el caso del nivel de Educación Terciaria incluido en el ISCED 5A o 6 (grado, máster, doctorado o equivalentes) esta proporción es del 73% y 76% respectivamente. Para el nivel de Educación Terciaria de ciclo corto (ISCED 5B) el ajuste de cualificaciones es menor, aunque la proporción de personas con este nivel educativo es inferior, y menos empleadores buscan estas cualificaciones.

Gráfico 2.7 (extracto de las Tablas A3.a):
Adecuación de la cualificación de los trabajadores según nivel educativo alcanzado (2012 o 2015)
Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)



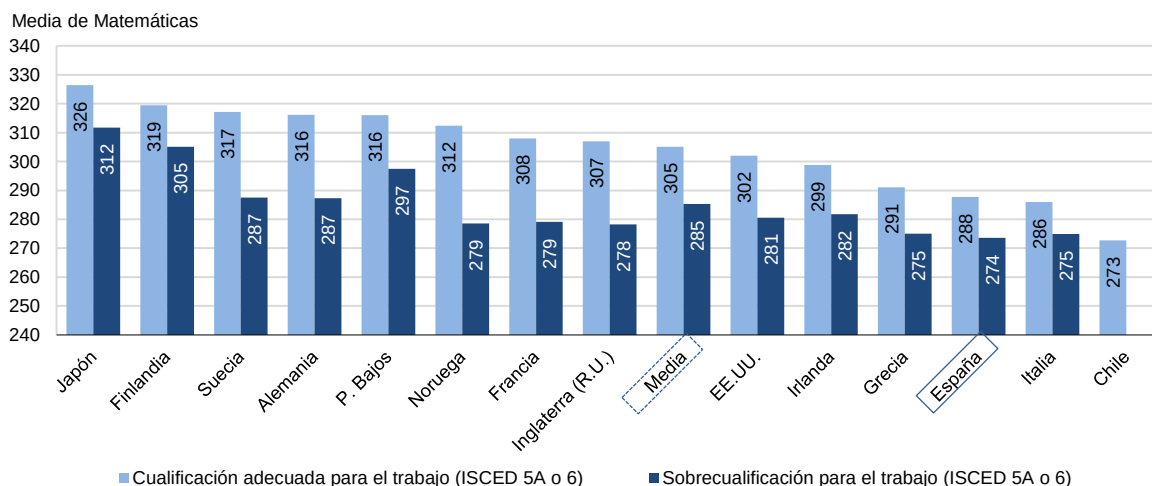
Nota: Los datos de la *Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)* se basan en la clasificación internacional ISCED-97.

Para el promedio de países OCDE participantes en la encuesta PIAAC, el 14% de los trabajadores con un nivel educativo de ISCED 5A o 6 afirman estar sobrecualificados para el empleo que desarrollan, frente a un 17% en el caso de España. Estas son las personas empleadas en trabajos que requieren de un nivel educativo de ISCED 3 o inferior.

⁵ La *Encuesta sobre Competencias de los Adultos (PIAAC)* utiliza la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación de 1997 (ISCED-97). La clasificación del nivel educativo en PIAAC se refiere siempre a ISCED-97, mientras que para el resto de la publicación se utiliza la actualización de esta clasificación adoptada por la UNESCO en 2011 (ISCED 2011).

Por otro lado, en el caso de las personas que han alcanzado un nivel educativo de ISCED 3 o inferior, un 5% de los trabajadores afirma estar infracualificado para el trabajo que desempeña, tanto en el promedio OCDE como en España, esto es, está empleado en trabajos que requieren de un nivel educativo de ISCED 5A o 6.

Gráfico 2.8 (extracto de las Tablas A3.c):
Media en Matemáticas para adultos con ISCED 5A o 6 según adecuación de la cualificación necesaria para el empleo
Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)



El desajuste laboral tiene también implicaciones en el rendimiento que muestran los trabajadores en la competencia matemática (*Gráfico 2.8*). Puede verse cómo los trabajadores que han alcanzado un nivel educativo de Educación Terciaria ISCED 5A o 6 y están empleados en trabajos que requieren ese nivel educativo tienen un rendimiento superior al de aquellos que presentan sobrecualificación. Para el promedio de países OCDE participantes, los empleados sobrecualificados tienen un rendimiento de 285 puntos, frente a los 305 puntos de los trabajadores con nivel educativo ajustado al empleo. Estos valores son de 274 y 288 puntos respectivamente en el caso de España. A excepción de Grecia e Italia, esta diferencia es estadísticamente significativa.

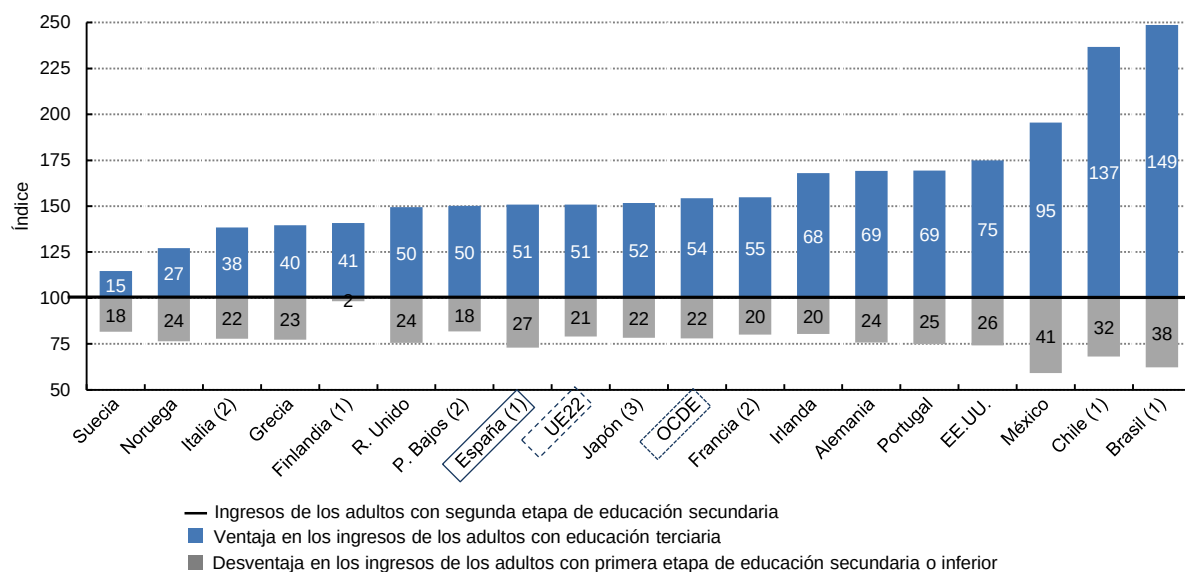
2.1.5 Beneficios retributivos de la educación

Los titulados en Educación Terciaria ganan en España un 51% más que los titulados en segunda etapa de Educación Secundaria. Estos, a su vez, ganan un 27% más que los que solo han completado la primera etapa de Educación Secundaria o un nivel inferior

El nivel educativo de las personas se traduce normalmente en mejores oportunidades de empleo y mayores salarios. Las personas que han adquirido titulaciones de educación superior tienen mayores posibilidades de incrementar su salario con el paso del tiempo, mientras que aquellos con un nivel de titulación más bajo suelen ver como su salario disminuye a lo largo de su carrera profesional (Indicador A4 en *Panorama de la Educación 2018*).

Los individuos con estudios de Educación Terciaria perciben retribuciones más elevadas que los individuos con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria, un 54% y un 51% respectivamente para el promedio de la OCDE y la UE22, mientras que la población con un nivel de estudios inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria dispone de ingresos menores que los que sí finalizaron dicha etapa (un 22% y un 21% menos respectivamente para la OCDE y la UE22) (*Gráfico 2.9*).

Gráfico 2.9 (extracto de la Tabla A4.1):
Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2016 o año de referencia indicado)
Por nivel de formación de la población de 25 a 64 años (segunda etapa de Educación Secundaria = 100)



Nota: (1) Los datos de Brasil, Chile, España y Finlandia están referidos a 2015. (2) Los datos de Francia, Italia y Países Bajos están referidos a 2014. (3) Los datos de Japón están referidos a 2012.

España presenta una relación entre salarios y nivel educativo similar a la de los promedios 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. Asimismo, los trabajadores con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de Educación Secundaria perciben un 27% de ingresos menos que los que sí completaron dicha etapa.

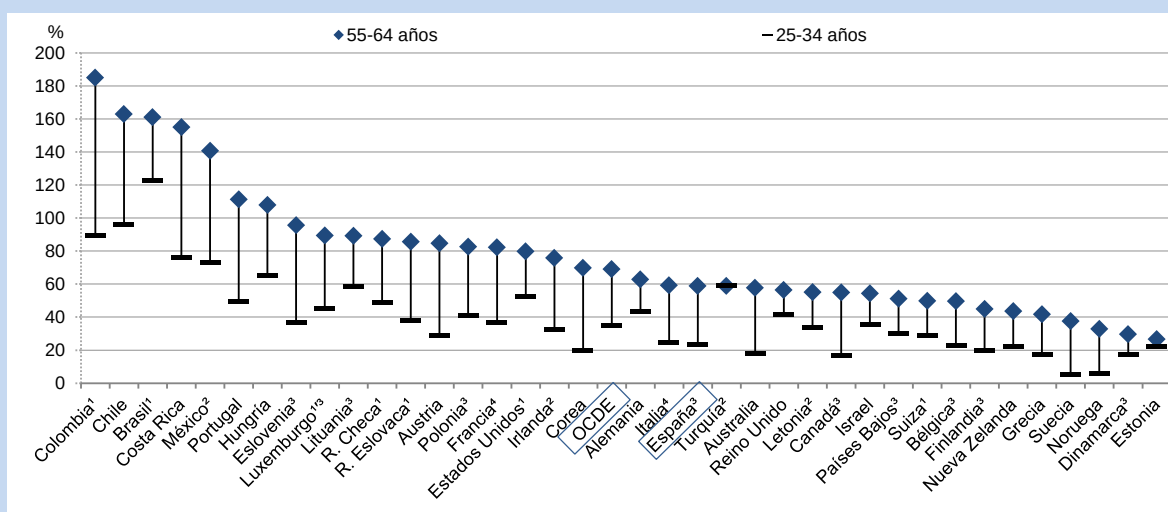
Sin embargo, en el contexto internacional se aprecian variaciones importantes entre países. La posesión de una titulación de Educación Terciaria supone en países como México, Chile y Brasil tener salarios que doblan el de aquellos con segunda etapa de Educación Secundaria. Esta situación se da principalmente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

¿Cómo cambia la ventaja salarial de las personas con Educación Terciaria entre generaciones diferentes?

La ventaja salarial de los trabajadores con Educación Terciaria es mayor en países donde existe una menor proporción de adultos con ese nivel educativo, como Brasil, Costa Rica, Colombia o México. En general, esta ventaja salarial decrece cuanto mayor es la proporción de adultos que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, aunque en algún caso no ocurre así.

La ventaja salarial de las personas con Educación Terciaria sobre la de aquellos que solo han alcanzado segunda etapa de Educación Secundaria es mayor en el grupo de población entre 55 y 64 años que en el de los adultos jóvenes entre 25 y 34 años. En promedio para los países de la OCDE, la ventaja salarial de los adultos entre 55 y 64 años es del 70% con respecto al de aquellos con segunda etapa de Educación Secundaria. Esta ventaja es menor para el grupo de adultos jóvenes entre 25 y 34 años (35%). En algunos países, la diferencia entre ambos grupos supera los 50 puntos porcentuales: Austria, Chile, Portugal o Corea son algunos ejemplos.

Gráfico A. Ventaja salarial de los trabajadores a tiempo parcial y completo con nivel de Educación Terciaria sobre aquellos con nivel de segunda etapa de Educación Secundaria, por edad (2015)



Observaciones:

1. El grupo de referencia incluye postsecundaria no Terciaria
2. Ingresos netos del impuesto sobre la renta.
3. Año de referencia 2014.
4. Año de referencia 2013.

La ventaja salarial es superior en el grupo de los adultos debido principalmente a la mayor experiencia y los años dentro del mercado laboral que les han permitido acceder a puestos con mayor categoría salarial. Los trabajadores con mejores habilidades y cualificaciones más altas promocionan más rápido que aquellos con un nivel educativo inferior. La menor ventaja salarial para el grupo de adultos jóvenes podría traducirse igualmente en menor ventaja salarial a lo largo del tiempo, debido a la mayor concentración de graduados en Educación Terciaria que en el grupo de los adultos mayores.

No obstante, el salario no depende únicamente del nivel educativo alcanzado, sino también de las habilidades que se demuestran en el puesto de trabajo. Los trabajadores con nivel de Educación Terciaria y altas habilidades en lectura y escritura tienen un salario considerablemente mayor que aquellos con habilidades menores, a pesar de tener el mismo nivel educativo. De media para los países participantes en la *Encuesta sobre las competencias de los adultos* (PIAAC), los trabajadores con Educación Terciaria dentro de los niveles superiores de la competencia en lectura (niveles 4 y 5) tienen un salario 1000 dólares superior al mes que aquellos que, con el mismo nivel educativo, están en el nivel 2 de la competencia.

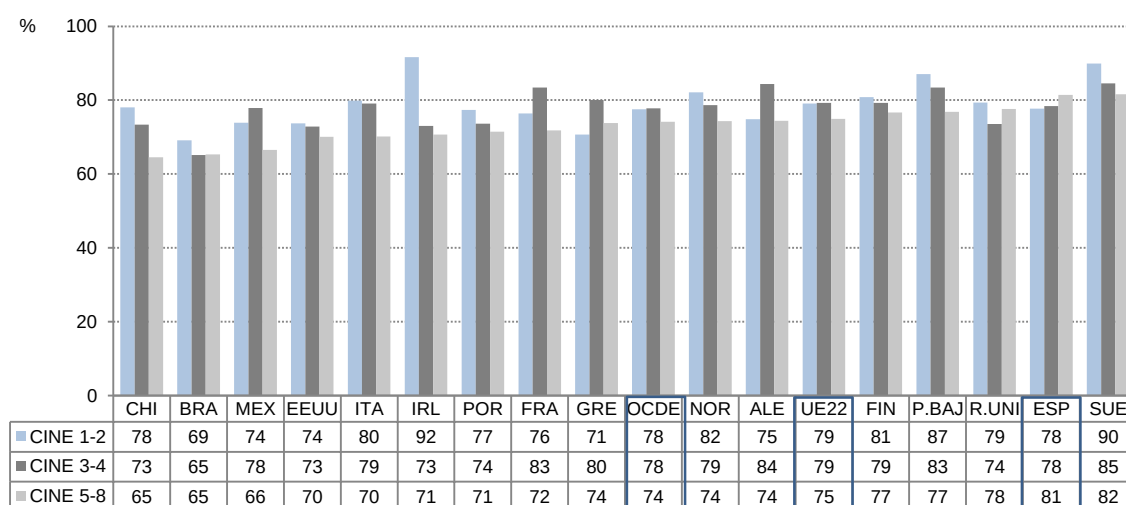
Fuente: OECD, "How does the earnings advantage of tertiary-educated workers evolve across generations?" *Education Indicators in Focus*, No. 62 (2018) <https://doi.org/10.1787/3093362c-en>

El *Gráfico 2.10* presenta las diferencias entre mujeres y hombres en los ingresos de los trabajadores a tiempo completo, por nivel educativo. De manera sistemática, el salario de las mujeres queda siempre por debajo del de los hombres para todos los niveles educativos. En promedio para la OCDE, las mujeres con titulación de Educación Superior tienen unos ingresos que alcanzan solo el 74% del salario de los hombres. Para las tituladas en segunda etapa de Educación Superior o niveles inferiores, el salario representa el 78% del de los hombres con ese mismo nivel de educación. Esta situación es algo más favorable en el caso de España para el nivel de Educación Terciaria, pues el porcentaje sube hasta el 81%, pero es igual que en el promedio de la OCDE para los niveles educativos inferiores (78%).

Gráfico 2.10 (extracto de la Tabla A4.3):

Diferencias en los ingresos de trabajadores a tiempo completo entre mujeres y hombres, por nivel educativo y grupo de edad 25-64 años (2016)

Media anual de ingresos de las mujeres como porcentaje de los ingresos de los hombres



Para titulados en Educación Terciaria, las menores diferencias se dan, además de en España (81%), en Suecia (82%), Reino Unido (78%) o Finlandia (77%), que quedan en una posición relativa más favorable que el promedio de la UE22 (75%). Las mayores diferencias, donde el salario de las mujeres a tiempo completo no llega a suponer el 70% del salario de los hombres, las presentan Chile (65%), Brasil (65%) y México (66%). Si se tuviera en cuenta no solo el trabajo a tiempo completo sino también a tiempo parcial, las diferencias serían aún mayores, dado que es más común entre las mujeres realizar trabajos a tiempo parcial.

Entre las razones que *Education at a Glance 2018* presenta para explicar la brecha salarial entre mujeres y hombres están los estereotipos de género, las convenciones sociales o la discriminación hacia la mujer, aunque uno de los factores fundamentales es la diferencia en la elección de campos de estudio que conducen a carreras profesionales que tienen asociados salarios diferentes. Los hombres se inclinan más por el estudio de carreras relacionadas con los campos de ciencias e ingenierías (STEM), mientras que una mayor proporción de mujeres se matricula en carreras relacionadas con la educación, humanidades, idiomas o arte, las cuales tienen asociados salarios inferiores (Indicador A6 de *Panorama de la Educación 2016*). Según se refleja en el informe internacional, las mujeres tienden además a buscar, en mayor medida que los hombres, carreras profesionales menos competitivas que ofrecen mayor flexibilidad laboral y les permite compatibilizar mejor las responsabilidades familiares y laborales.

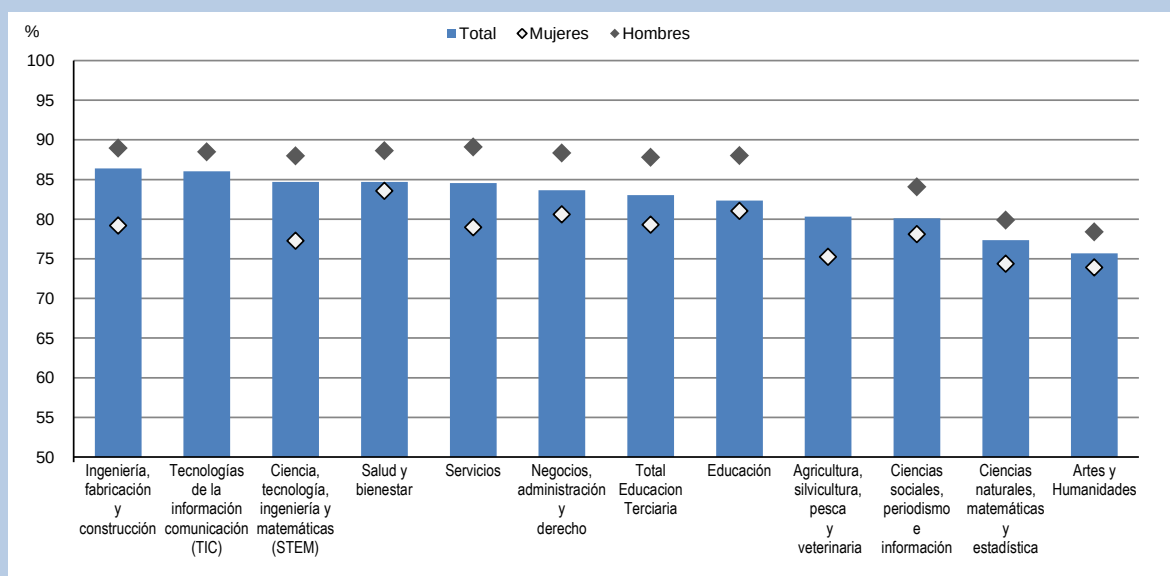
¿Cuáles son las diferencias de género en el mercado laboral por campos de estudio?

Aunque los estudiantes de 15 años tienen rendimiento similar en ciencias independientemente del género, es menos probable que las chicas se visualicen cursando una carrera de ciencias o ingenierías, incluso en los países donde las chicas tienen rendimiento superior al de los chicos. Los resultados del último estudio PISA en 2015 sugieren que las diferencias de género en las expectativas laborales no se deben únicamente a diferencias en aptitudes de chicos y chicas, sino que los estereotipos y la división del trabajo en la sociedad tienen un papel fundamental. Solo algunos países como Islandia, Polonia o la República Eslovaca muestran diferencias no significativas en la elección de carreras científicas.

Las diferencias de género actuales en el mercado laboral no pueden corregirse con los nuevos graduados. En todos los países de la OCDE, el número de mujeres en el campo de educación es significativamente superior al de hombres, los cuales, a su vez, superan considerablemente a las mujeres en ingenierías o construcción, tanto en las instituciones educativas como en el

propio mercado laboral. En promedio para los países de la OCDE, el 78% de los nuevos estudiantes en el ámbito de la educación son mujeres y el 76% en el ámbito de la salud y bienestar. Ambos campos de estudio conducen a carreras laborales donde el predominio de mujeres es también significativo.

Gráfico A. Tasas de empleo de los adultos entre 25 y 34 años con educación terciaria por campo de estudio y género (2016)



Observaciones: Datos para el promedio de países OCDE

En todos los campos de estudio, las tasas de empleo de los hombres son superiores al de las mujeres (Gráfico A). Esta diferencia es mayor en los campos de estudio relacionados con las ciencias, como las ingenierías, las tecnologías de la información y la comunicación o el ámbito STEM en general, donde además existe una mayor proporción de hombres. Estas diferencias podrían explicarse en parte por la inactividad de las mujeres asociada al cuidado de los hijos, aunque particularmente son mayores en el campo científico, lo que revela una mayor dificultad para las mujeres en este ámbito para desarrollarse profesionalmente.

Fuente: OECD "What are the gender differences and the labour market outcomes across the different fields of study?" *Education Indicators in Focus*, No. 55 (2017) <https://doi.org/10.1787/7913d157-en>

2.2 Resultados sociales de la educación

Los estudiantes de 15 años muestran una concienciación elevada sobre los asuntos relacionados con el uso y preservación de los recursos naturales. El 80% de los ciudadanos de la Unión Europea reconoce en promedio que los problemas medioambientales tienen un impacto en su vida diaria.

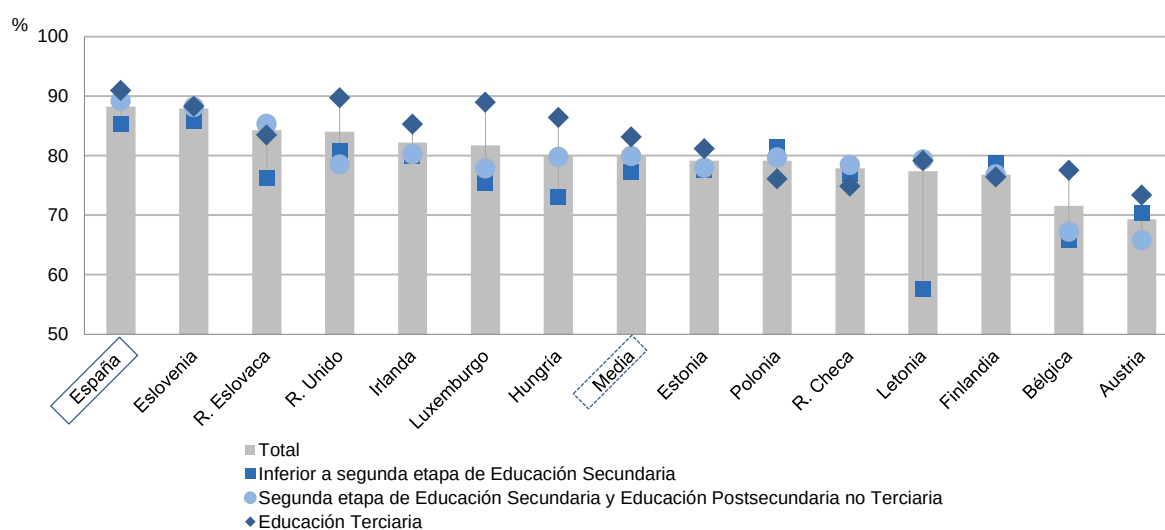
La OCDE lleva trabajando en el desarrollo de indicadores sobre los posibles resultados sociales de la educación desde la edición de *Education at a Glance* de 2009. Originalmente se utilizó un marco conceptual desarrollado por el proyecto sobre *Resultados Sociales del Aprendizaje del CERI* (OECD, 2007; 2010) que se centraba en dos temas amplios: (1) educación y salud y (2) educación y compromiso social y cívico, ambos establecidos en el contexto de los indicadores del bienestar y la cohesión. En ediciones posteriores estos grandes temas se han centrado en el análisis de la relación de la educación con la percepción subjetiva de la salud, la participación cívica, la confianza interpersonal, la esperanza de vida, la participación en la vida política, el voluntariado, las opiniones de los estudiantes sobre civismo y ciudadanía, la obesidad o el tabaquismo entre otros.

A partir de la presente edición de 2018, un nuevo marco temático se adopta siguiendo las ocho dimensiones sobre la calidad de vida del marco de bienestar de la OCDE (OECD, 2015). Una de las dimensiones es la propia educación, por lo que el marco se centrará en las siete restantes, lo cual permitirá comparar los beneficios sociales de la educación en los diferentes países. Estas nuevas dimensiones son el medio ambiente, el equilibrio trabajo-vida personal, las relaciones sociales, la participación cívica y la gobernanza, la seguridad personal, el estado de salud y el bienestar subjetivo. En esta ocasión, la dimensión sobre el medio ambiente es el tema central del indicador. El resto de dimensiones se abordarán en sucesivas ediciones.

El *Eurobarómetro* de la Unión Europea permite analizar el nivel de reconocimiento del impacto que los problemas medioambientales tienen en la vida de los ciudadanos europeos. El 80% de los ciudadanos de la UE reconoce en promedio este impacto y sus consecuencias, aunque la situación varía entre países desde el 69% de Bélgica hasta el 88% en España y Eslovenia. Este reconocimiento fluctúa además en función del nivel educativo de los encuestados, especialmente en países como Bélgica, Reino Unido o Luxemburgo, entre otros, donde las personas con un nivel de Educación Terciaria muestran un reconocimiento de los problemas medioambientales en su vida diaria significativamente superior al de aquellos con un nivel educativo inferior a los estudios superiores.

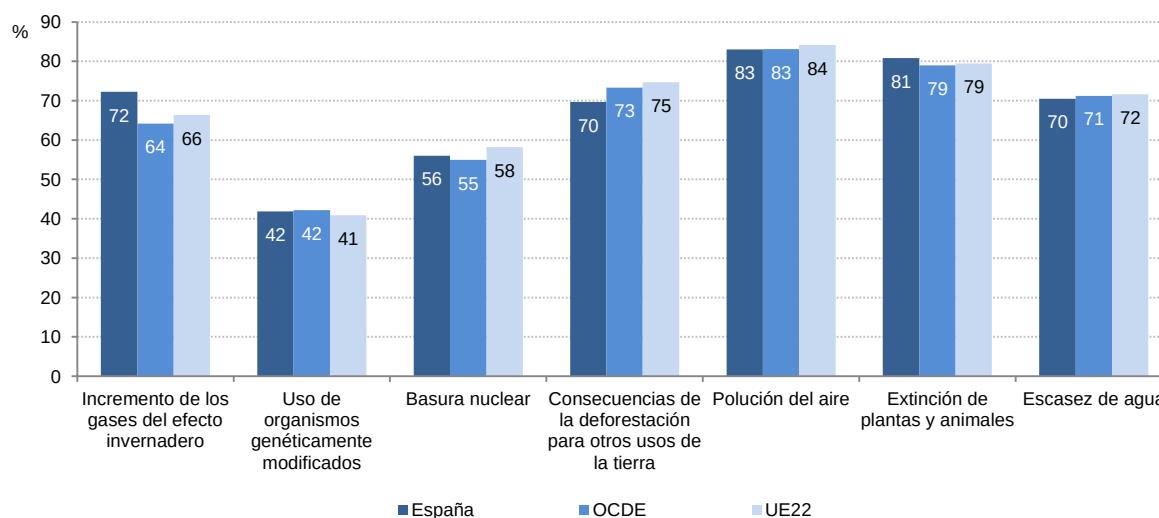
Gráfico 2.11 (extracto del Tabla A6.2):

Porcentaje de adultos que opinan que los problemas medioambientales tienen un impacto en su vida diaria, por nivel educativo (2014)
Eurobarómetro (2014)



Los datos de la última edición del estudio PISA 2015 muestran una concienciación alta por los problemas medioambientales entre los estudiantes de 15 años. Los temas que más preocupan a los estudiantes son los relacionados con el uso y preservación de los recursos naturales. Más del 70% de los estudiantes de la OCDE y la UE22 afirma tener algún conocimiento y ser capaz de explicar las consecuencias de la deforestación para otros usos de la tierra, la polución en el aire, la extinción de plantas y animales o la escasez de agua. Por otro lado, se aprecia una concienciación menor con los problemas inducidos por la tecnología, como es el caso del incremento de los gases del efecto invernadero, la basura nuclear o especialmente el uso de organismos genéticamente modificados, pues solo el 40% de los estudiantes lo conoce o es capaz de explicarlo. España presenta valores de concienciación cercanos a los promedios internacionales, salvo en el caso de las consecuencias de la deforestación, que está entre 3 y 5 puntos por debajo o el incremento de los gases del efecto invernadero, donde los estudiantes españoles de 15 años muestran un conocimiento ocho puntos por encima del promedio de la OCDE (72% frente al 64%).

Gráfico 2.12 (extracto del Tabla A6.1):
Porcentaje de alumnos de 15 años que afirman ser conscientes de los problemas medioambientales (2015)
PISA (2015)



Además del reconocimiento y la concienciación por los problemas medioambientales, el indicador internacional analiza la actitud de la población hacia estos problemas y las acciones que se llevan a cabo para prevenirlos. Cerca del 70% de los europeos que participaron en la *Encuesta Social Europea* de 2016 consideran que son personalmente responsables de la protección del medio ambiente, y como se ha descrito anteriormente, cuanto mayor es el nivel educativo de la población, más grande es el sentido de la responsabilidad. Finalmente, en relación a las acciones enfocadas hacia la reducción del uso de energías, esta misma encuesta presenta que en torno al 71% de los ciudadanos europeos a menudo o siempre modera el uso de energía por motivos medioambientales.

2.3 Financiación de la educación

2.3.1 Gasto en educación por alumno

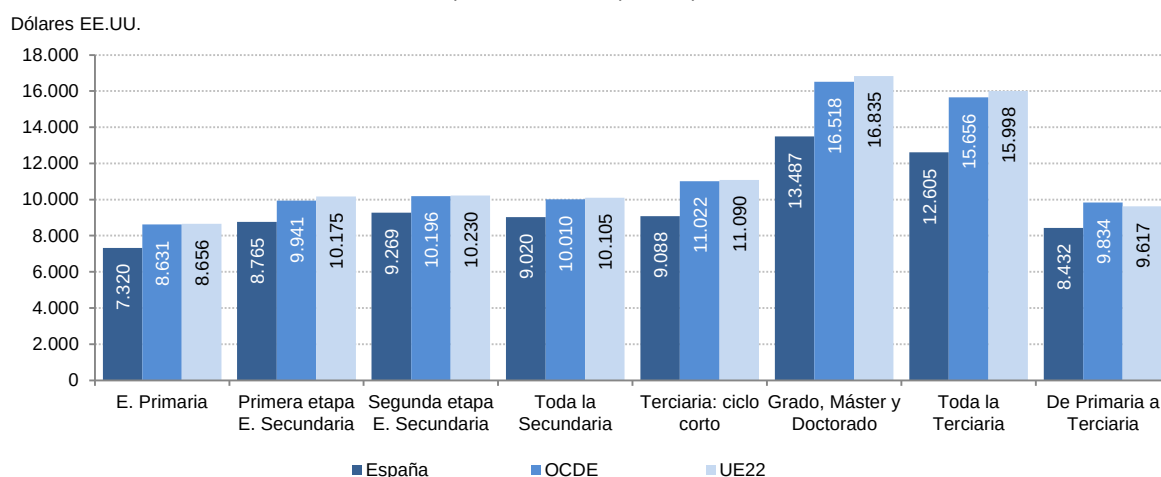
Durante 2015 España presenta un gasto total por alumno en instituciones educativas inferior al promedio de los países de la OCDE y la UE22 en un 14% y 12% respectivamente. Sin embargo, el gasto por alumno como porcentaje del PIB per cápita, fue en España similar al de la OCDE y al de la UE22, siendo incluso mayor en el caso de Educación Secundaria.

El gasto total por alumno en instituciones educativas (públicas, concertadas y privadas) fue en España, en 2015, de 8.432 dólares. En comparación, España tiene un gasto total público y privado inferior al promedio de la OCDE (9.834\$) y al de la UE22 (9.617\$). El gasto total por alumno representa en 2015 aproximadamente el 87% del gasto de los promedios internacionales de la OCDE y la UE22, frente al 81% del año 2014.

Gráfico 2.13 (extracto de la Tabla C1.1):

Gasto total anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas para todos los servicios. De Educación Primaria a Educación Terciaria (2015)

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



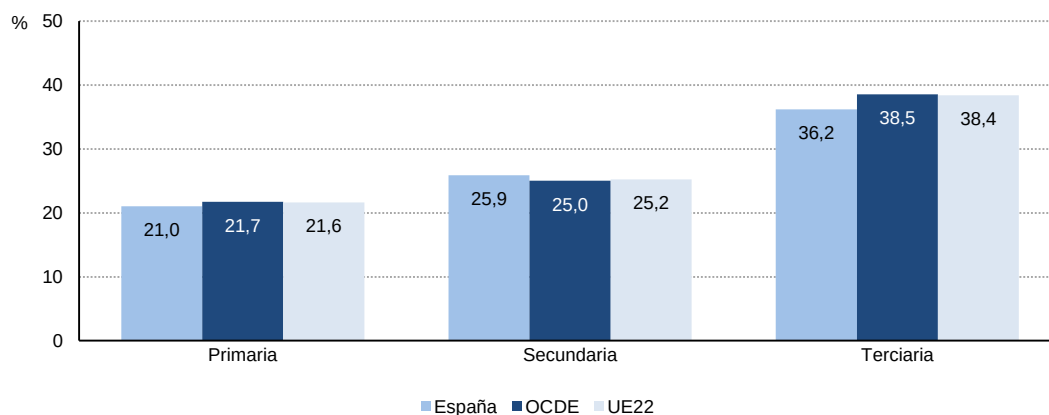
El *Gráfico 2.13* muestra el gasto anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas por etapa o nivel de educación. Se observa cómo el gasto aumenta acorde al nivel educativo. Así, para España, en Educación Primaria el gasto fue de 7.320 dólares, en Educación Secundaria de 9.020 dólares y en Educación Terciaria de 12.605 dólares. Por tanto, en el nivel de Educación Secundaria el gasto fue 1,2 veces el del nivel de Educación Primaria, y en el nivel de Educación Terciaria fue 1,7 veces el del nivel de Educación Primaria. Los promedios internacionales de la OCDE y la UE22 muestran un crecimiento similar al caso de España. La mayor parte del gasto en Educación Terciaria se destinó a los alumnos de grado, máster, doctorado o equivalente, mientras que el gasto en los estudiantes de ciclos cortos de Educación Terciaria presenta niveles similares a los del nivel de Educación Secundaria.

Los recursos que cada país destina a educación en relación a su riqueza se pueden medir mediante el gasto anual (público y privado) por alumno en relación al PIB per cápita (*Gráfico 2.14*). En 2015, España tuvo un gasto anual por alumno en instituciones educativas (públicas, concertadas y privadas) del 21,0% en Primaria, 25,9% en Secundaria, y del 36,2% en Terciaria en relación al PIB por habitante, similar al nivel de los promedios internacionales de la OCDE (21,7%, 25,0% y 38,5% respectivamente) y de la UE22 (21,6%, 25,2% y 38,4%).

Gráfico 2.14 (extracto de la Tabla C1.4):

Gasto anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas para todos los servicios como porcentaje del gasto público total por habitante. De Educación Primaria a Educación Terciaria (2015)

En porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación



En 2015, la financiación principal de la Educación no Terciaria es de origen público, con un 91% para el promedio de países de la OCDE y un 92% para la UE22. En España esta financiación pública de las instituciones educativas representa el 86%.

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

Los niveles educativos de Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria están financiados principalmente con fondos públicos. En promedio para los países de la OCDE representa el 91%, mientras que en el caso de la UE asciende hasta el 92%. España presenta un nivel de financiación pública ligeramente inferior a los promedios internacionales, con un 86% del total. La financiación que proviene de los hogares para estos niveles educativos supone en España el 13%, por encima del 8% para los países de la OCDE y del 6% de la UE22.

En el caso de la Educación Terciaria, la financiación privada es sensiblemente superior al de las etapas anteriores. La financiación de origen público para el promedio de países de la OCDE se queda en el 69%, muy similar al 68% de España. Para el promedio de países de la UE22 alcanza el 78%. En este nivel educativo, los países se apoyan más en la participación de otras entidades privadas diferentes a los hogares, pues estas se benefician igualmente de la formación de la población. El 9% de la financiación de la Educación Terciaria proviene de estas fuentes privadas para el promedio de la OCDE, siendo del 8% para la UE22 y del 3% en el caso de España.

Tabla 2.15 (extracto de la Tabla C3.1):

Distribución del gasto público, privado e internacional en las instituciones educativas

Distribución de la financiación pública y privada de las instituciones educativas después de las transferencias de origen público, por nivel educativo

	Origen del gasto	España	OCDE	UE22
Educación Primaria, secundaria y postsecundaria no Terciaria	Público	86%	91%	92%
	Privado: hogares	13%	8%	6%
	Privado: otras entidades	1%	2%	1%
Educación Terciaria	Público	68%	69%	78%
	Privado: hogares	29%	22%	15%
	Privado: otras entidades	3%	9%	8%
De Educación Primaria a Educación Terciaria	Público	81%	84%	89%
	Privado: hogares	17%	12%	8%
	Privado: otras entidades	2%	4%	3%

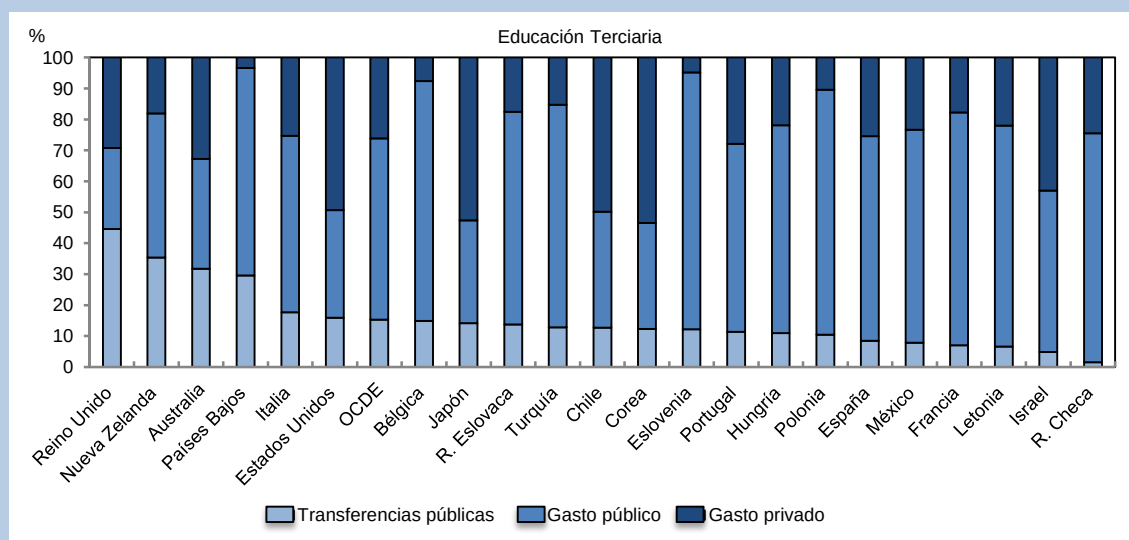
Nota: El gasto público incluye también el gasto de origen internacional.

¿Quién asume realmente el gasto en educación?

Las transferencias desde el sector público al ámbito privado tienen un papel fundamental en la financiación de la educación a través de canales indirectos, sobre todo en el nivel de Educación Terciaria. El objetivo de estas transferencias es incentivar a las instituciones educativas a organizar sus programas de enseñanza de forma que respondan a las necesidades de sus estudiantes, se incremente el acceso a la educación y se reduzcan las desigualdades.

Las transferencias al ámbito privado se pueden dar en formas diversas: financiación a las instituciones educativas en función de su número de estudiantes, becas escolares a los estudiantes o mediante préstamos gubernamentales entre otras, sobre todo en los niveles superiores de la educación. No obstante, la mayoría de los países favorecen el sistema de becas sobre el de préstamos, que son una manera de reducir el gasto ya que este dinero se recupera posteriormente.

Gráfico A. Distribución del gasto público, privado y transferencias económicas en el nivel de Educación Terciaria (2014).

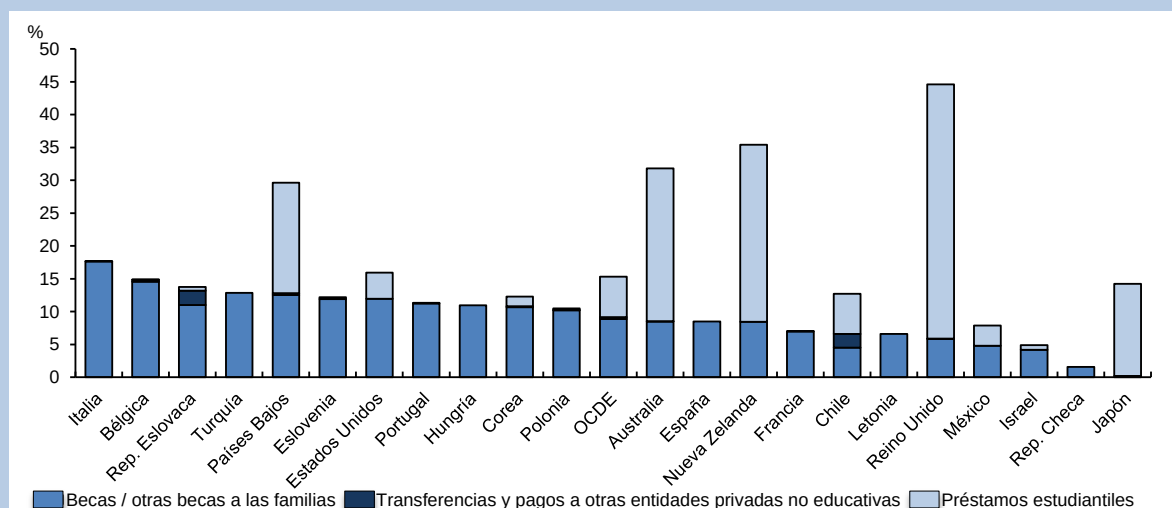


Observaciones: Las cifras de Estados Unidos son para préstamos netos en lugar de brutos, lo que subestima las transferencias públicas.

En los países de la OCDE, para los niveles de Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria, las transferencias públicas al ámbito privado representan solo el 3% del gasto total en educación aunque para el nivel de Educación Terciaria aumenta hasta el 15%. (Gráfico A). Estas transferencias son especialmente importantes en este nivel de educación, pues el gasto privado de los hogares es sustancialmente mayor.

En 2014, el mecanismo más común dentro de estas transferencias es el de becas escolares a estudiantes o familias (en un tercio de los países es prácticamente la única vía de transferencia del sector público al ámbito privado). El resto de los países hacen un mayor uso de los préstamos a estudiantes, especialmente Australia, Nueva Zelanda y Reino Unido (Gráfico B).

Gráfico B. Transferencias del sector público al ámbito privado como porcentaje del gasto total en Educación Terciaria, por tipo de transferencia (2014).



Observaciones: Las cifras de Estados Unidos son para préstamos netos en lugar de brutos, lo que subestima las transferencias públicas.

Fuente: OECD, "Who really bears the cost of education? How the burden of education expenditure shifts from the public to the private sector" *Education Indicators in Focus*, No. 56 (2017) <http://dx.doi.org/10.1787/4c4f545b-en>

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

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE22. En 2015, estos gastaron una media del 5,0% y del 4,6%, respectivamente, de su PIB en instituciones educativas de Primaria a Terciaria. En España, este porcentaje es del 4,4%

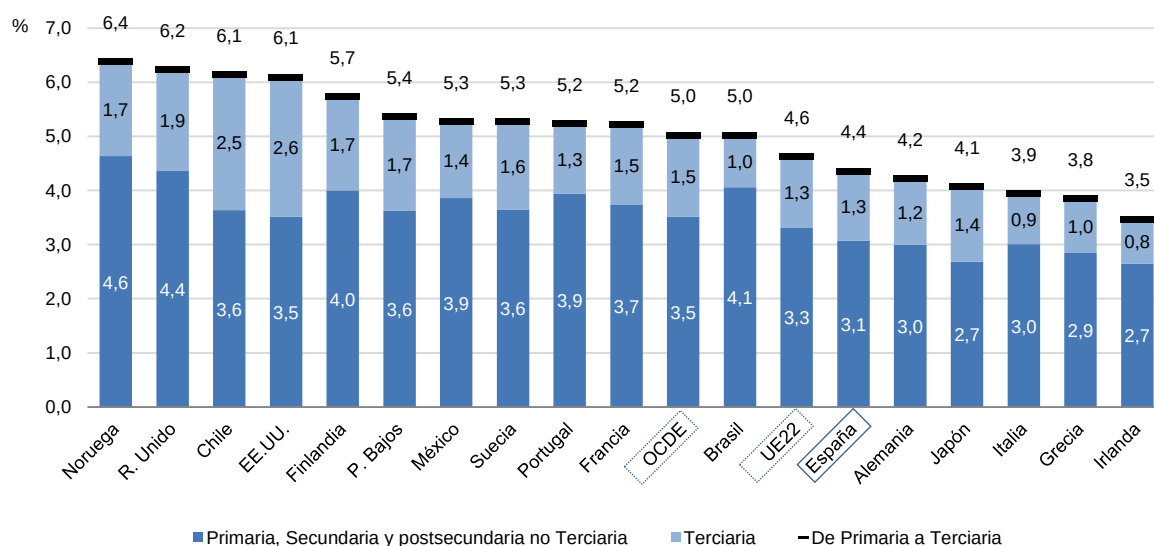
Este indicador presenta una medida del gasto en instituciones educativas relativa a la riqueza de un país. La riqueza nacional se calcula basándose en el PIB, y el gasto en educación incluye los gastos de los gobiernos, las empresas y los estudiantes y sus familias.

Para todos los niveles educativos, el gasto total (público y privado) en las instituciones educativas como porcentaje del PIB alcanza el 4,4% en 2015 (Gráfico 2.16). El gasto total para los países de la UE22 (4,6%) es similar al de España, aunque inferior al promedio de los países de la OCDE (5,0%). Por encima del 6% destacan países como Noruega, Reino Unido, Chile y Estados Unidos, frente a Italia, Grecia o Irlanda, países que no llegan al 4% de gasto total como porcentaje del PIB.

Si se distingue entre los diferentes niveles educativos, en 2015, en promedio, un 3,5% del PIB en los países OCDE representa los gastos totales dedicados a la Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria, mientras que un 1,5% del PIB representa los gastos dedicados a la Educación Terciaria. En los países de la UE22 los promedios son 3,3% y 1,3%, respectivamente.

En España, el gasto público y privado en las instituciones educativas de Educación Primaria y Secundaria representa en 2015 un 3,1% del PIB y en las de Educación Terciaria, un 1,3%. Estas cifras sitúan a España por debajo de los porcentajes registrados en el promedio de los países de la OCDE y de la UE22 en cuanto a la Educación Primaria y Secundaria, mientras que para Educación Terciaria el gasto en España es igual al de la UE22, ambas por debajo del promedio OCDE (Gráfico 2.16).

Gráfico 2.16 (extracto de la Tabla C2.1):
Gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB. De Primaria a Terciaria (2015)
Gasto público y privado



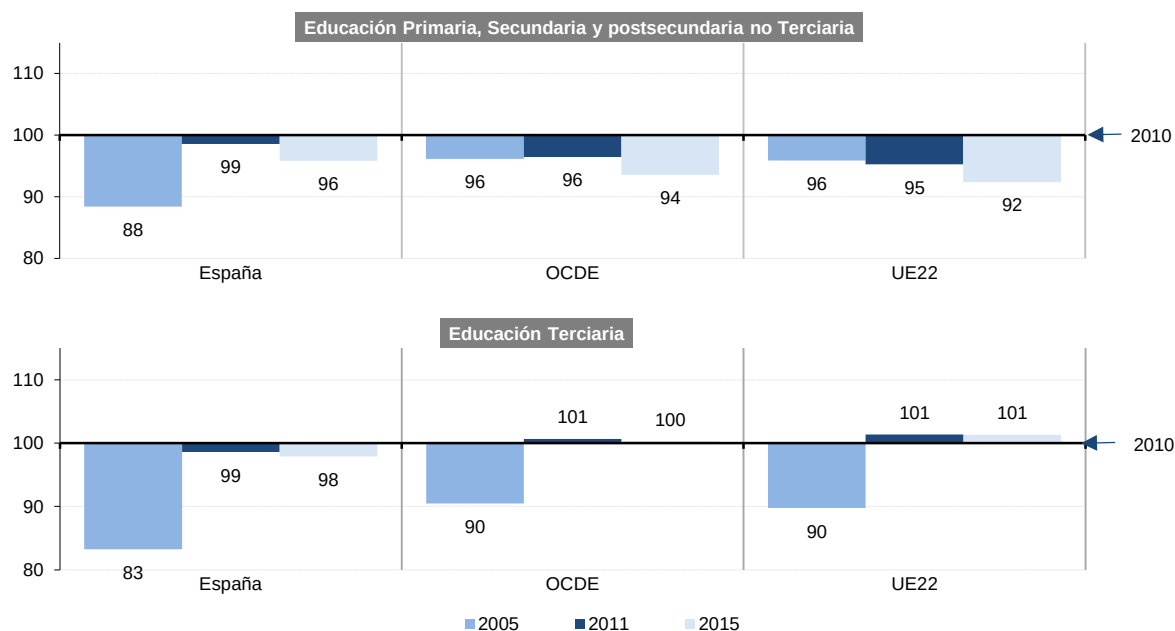
Los efectos de la crisis económica global de 2008 se dejan notar aún en los ajustes de los presupuestos nacionales, y por tanto afecta al gasto en las diferentes instituciones educativas. A pesar de que la inversión volvió a crecer a partir del año 2010, lo hizo en menor medida que el PIB de los países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

En Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria, el promedio de países de la OCDE redujo en torno al 6% entre 2010 y 2015 la inversión en educación como porcentaje del PIB (*Gráfico 2.17*). Para el promedio de países de la UE22 esta reducción fue del 8%, mientras que para España fue menor, cerca del 4%. Únicamente 8 de los 28 países de la OCDE con datos disponibles han aumentado el gasto con respecto al PIB entre 2010 y 2015.

Sin embargo, el gasto en Educación Terciaria para este mismo intervalo temporal, entre 2010 y 2015, se ha mantenido más estable en el caso de los promedios internacionales. El gasto en relación al PIB se ha mantenido constante para el promedio de países de la OCDE y la UE22, mientras que en España el descenso es de un 2%, menor, aun así, que en el caso de los niveles educativos inferiores. El análisis por países presenta una mayor variabilidad, pues dos tercios de los países con datos disponibles aumentaron el gasto educativo en relación al PIB para este nivel educativo.

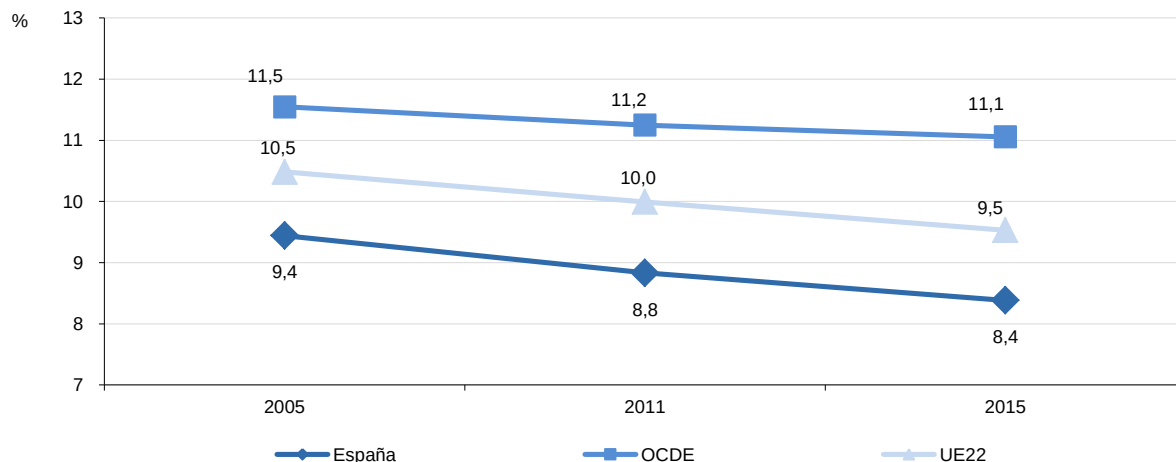
Gráfico 2.17 (extracto de la Tabla C2.3):

Variación del gasto total en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2005, 2011, 2015)
Índice de variación (deflactor del PIB 2010 = 100, precios constantes)



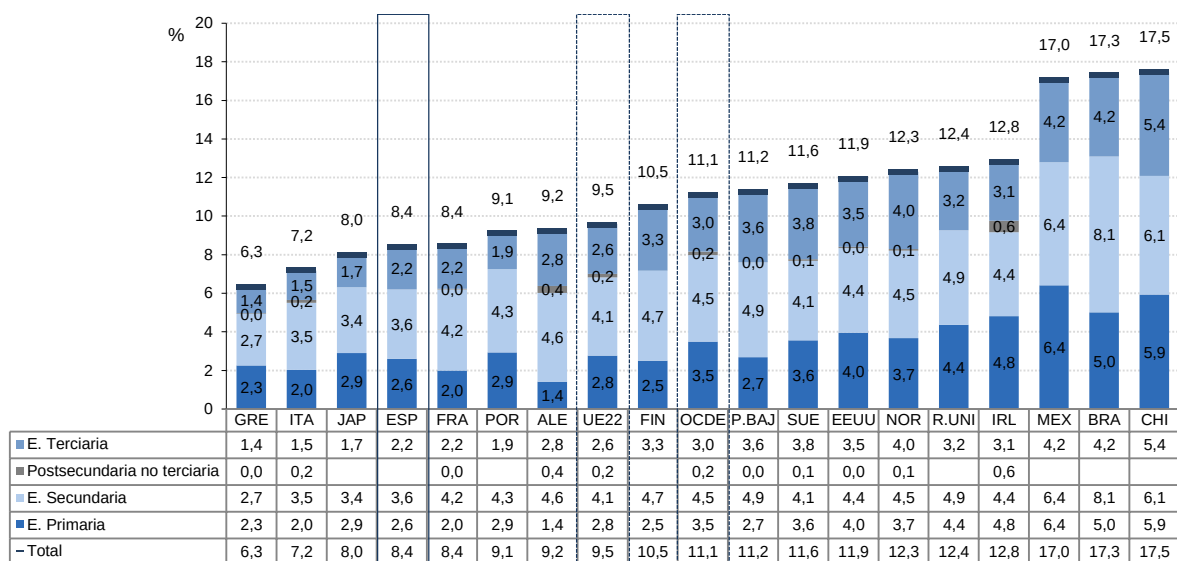
En 2015, la mayoría de los países dedicó un porcentaje significativo de su presupuesto público a la educación. De media en los países de la OCDE, la educación de Primaria a Terciaria supone un 11,1% del gasto público total, siendo un 9,5% de media en los países de la UE22. España se sitúa en un 8,4%.

Cuando se habla del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total, se debe tener en cuenta también el tamaño relativo de los presupuestos públicos que varía considerablemente entre los países analizados. El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en España en 2015 representó un 8,4%, situándose por debajo de los promedios de los países OCDE (11,1%) y de los de UE22 (9,5%). En el periodo analizado, 2005, 2011 y 2015, las cifras de España han estado por debajo de ambos promedios internacionales. (*Gráfico 2.18*).

Gráfico 2.18 (extracto de la Tabla C4.3):**Evolución del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (2005, 2011, 2015)***Gasto público directo en instituciones educativas más subsidios públicos a hogares y otras entidades privadas, como porcentaje del gasto público total, para todos los niveles educativos combinados*

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

España dedica el 2,6% del gasto público total al nivel de Educación Primaria, por encima de países como Alemania (1,4%), Italia (2,0%) y Francia (2,0%) e inferior, entre otros, al de Japón (2,9%), Suecia (3,6%) y Reino Unido (4,4%). A la Educación Secundaria se destina el 3,6% del gasto público en España, ligeramente superior al porcentaje dedicado en Japón (3,4%) o Italia (3,5%) aunque por debajo de la mayoría de los países analizados. Finalmente, el gasto público en Educación Terciaria en España es del 2,2%, superior al de Italia (1,5%), Portugal (1,9%) y Japón (1,7%), igual al de Francia (2,2%) e inferior, entre otros, al de Alemania (2,8%), Estados Unidos (3,5%) y Suecia (3,8%) (Gráfico 2.19).

Gráfico 2.19 (extracto de la Tabla C4.1):**Gasto público en educación, como porcentaje del gasto público total, por nivel de formación (2015)**

Nota: Los datos de Chile están referidos a 2016.

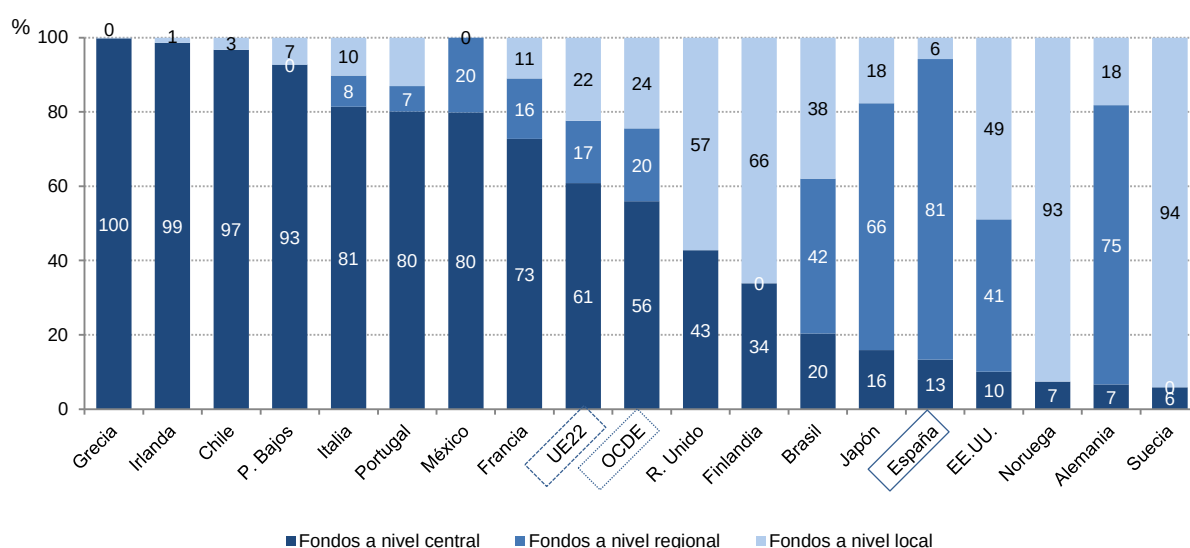
En España, debido a su descentralización territorial, más de las tres cuartas partes de los fondos públicos destinados a la educación (81%) provienen de los gobiernos regionales o autonómicos.

El nivel de descentralización del sistema educativo en cada país es importante, pues determina, en muchas ocasiones, a qué nivel se toman las decisiones relativas a la asignación del presupuesto en educación. En 2015, en la media de los países de la OCDE, el 56% de los fondos públicos para la Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria procedió del gobierno central; el 20% de los fondos regionales, y el otro 24% de los fondos locales. Cifras similares tiene la media de la Unión Europea (61%, 17% y 22% respectivamente). En España, al existir un modelo descentralizado de gestión y administración del sistema educativo, más de las tres cuartas partes de los fondos públicos (81%) provienen de los gobiernos regionales, el 13% del gobierno central y únicamente el 6% de los consistorios locales. Los países con una mayor centralización de los fondos públicos destinados a educación son Grecia, Irlanda y Chile, y los más descentralizados, España y Alemania a nivel regional y Suecia y Noruega a nivel local (Gráfico 2.20).

Gráfico 2.20 (extracto de la Tabla C4.2):

Distribución de gasto público inicial en educación según administración de gobierno en Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria (2015)

Antes de transferencias entre niveles de gobierno



Nota: Los datos de Chile están referidos a 2016.

3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

3.1 Horas de clase

El número total de horas obligatorias de clase en Educación Primaria es para los alumnos españoles ligeramente inferior al promedio de la OCDE. En cambio, en la primera etapa de Educación Secundaria, España supera en más de 140 horas anuales el promedio de la OCDE.

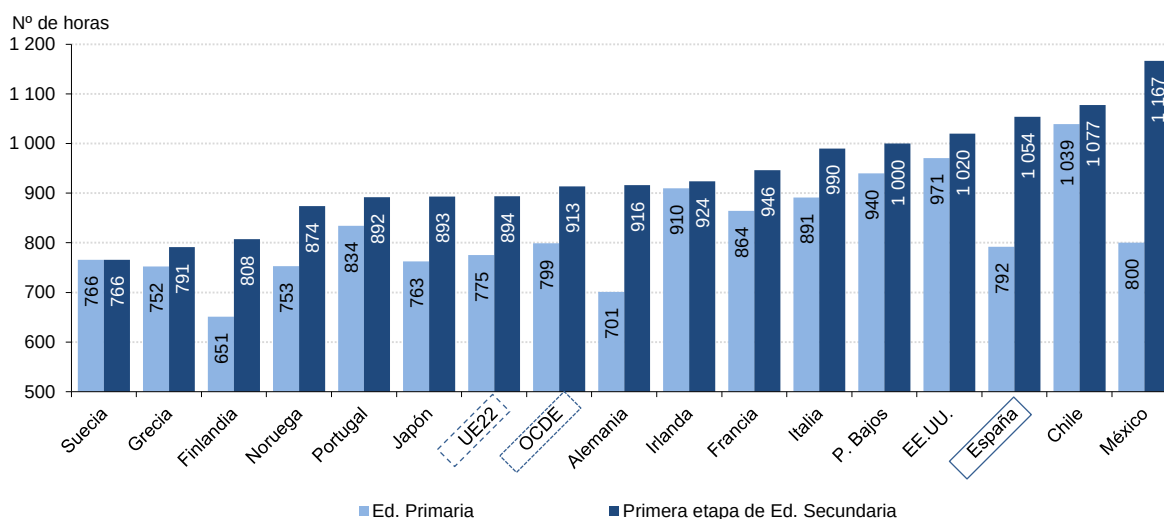
Cada país elige el número de horas de instrucción y qué asignaturas son obligatorias, siendo este uno de los puntos clave en el debate educativo. Esta elección refleja las prioridades en cuanto a qué materias se enseñan y a qué edad debe hacerse. El indicador D1 de *Education at a Glance 2018* muestra la distribución del número medio anual de horas de clase obligatorias para los alumnos de Educación Primaria y de primera etapa de Educación Secundaria, etapas que, para los países de la OCDE, tienen una duración de entre 8 y 11 años, aunque se distribuyen de manera diferente según el caso.

Casi todos los países presentan un escenario donde la primera etapa de Educación Secundaria requiere de un mayor número de horas de instrucción anuales. En promedio para los países de la OCDE, el tiempo de instrucción en la etapa de Educación Primaria es de 799 horas, esto es, 114 horas menos que la primera etapa de Educación Secundaria (913). La situación para los países de la UE22 es similar, pues el número de total de horas de instrucción en Educación Primaria es de 775, mientras que en la primera etapa de Educación Secundaria es de 894 (una diferencia de 118 horas).

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

Número de horas de instrucción obligatorias previstas en instituciones públicas (2018)

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



Nota: Los datos de Alemania y México corresponden al año 2017.

España presenta en el nivel de Educación Primaria un número total de horas de instrucción superior al de la UE22, pero por debajo del promedio OCDE (792). Sin embargo, para la primera etapa de Educación Secundaria se superan sensiblemente los valores internacionales, ya que los

alumnos españoles reciben 1054 horas, que suponen 141 horas anuales más que el promedio de la OCDE y 160 horas más que la UE22.

Existen variaciones importantes entre países en cuanto al número de horas que se dedican en cada etapa educativa. Entre los países que más horas al año dedican a la Educación Primaria se encuentran Chile (1.039), Estados Unidos (971) y Países Bajos (940). En el extremo opuesto están países como Finlandia (651) o Alemania (701). En la primera etapa de Educación Secundaria, Suecia presenta el número de horas de instrucción más reducido (766 horas al año), mientras que los países con mayor número de horas en este nivel son México (1.167), Chile (1.077) y España (1.054) (*Gráfico 3.1*).

En España se dedica más tiempo de clase a las Matemáticas y a la Lengua Extranjera que las medias de la OCDE y de la UE22, tanto en Primaria como en primera etapa de Secundaria.

El análisis de la proporción del currículum en Educación Primaria y primera etapa de Educación Secundaria que se dedica a las diferentes materias refleja una variabilidad alta entre los países de la OCDE. En el nivel de Educación Primaria, el porcentaje de tiempo de instrucción que se dedica en España a las áreas de Matemáticas y Lengua Extranjera es superior al del promedio de países de la OCDE y la UE22. En el área de Ciencias, España presenta la misma proporción que los promedios internacionales y, por último, el área de Lengua supone en España una menor proporción de tiempo para este nivel educativo.

Para el área de Lengua, Chile e Irlanda, ambas con un 20%, son los países que menor porcentaje del tiempo total de instrucción obligatoria dedican, frente a Francia, donde alcanza el 38%. El área de Matemáticas tiene también una variabilidad alta, desde el 14% de Grecia al 27% de México. Alemania e Irlanda (4%) son los países que menos porcentaje de tiempo dedican a Ciencias, mientras que Grecia (12%) y México (13%) triplican esta proporción (*Gráfico 3.2a*).

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

Número de horas de instrucción por asignatura (2018)

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

EDUCACIÓN PRIMARIA				
	Lengua	Matemáticas	Ciencias	Lengua Extranjera
España	23	18	7	11
OCDE	25	17	7	6
UE22	25	17	7	7
Francia	38	21	7	6
Grecia	27	14	12	8
Portugal	26	26	7	6
Alemania	26	21	4	5
Finlandia	23	15	10	7
Noruega	26	17	7	7
Chile	20	16	9	3
México	35	27	13	
Irlanda	20	17	4	14
Japón	24	17	7	1

La primera etapa de Educación Secundaria presenta una situación diferente y más equilibrada que la etapa anterior. En este caso, España dedica al área de Lengua un mayor porcentaje de tiempo (17%) en comparación con el promedio de la OCDE (14%) y la UE22 (15%). Igualmente, las áreas de Matemáticas y Lengua Extranjera tienen un porcentaje ligeramente superior a los promedios internacionales (13% frente a 12% y 11% frente a 9% respectivamente). Sin embargo, el área de Ciencias (11%) queda en esta etapa un punto porcentual por debajo de los promedios

internacionales (12%). Por países, Grecia (25%) es el que mayor porcentaje de tiempo dedica a Lengua, Chile (16%) a Matemáticas, Portugal (18%) a Ciencias y Japón (13%) a la primera Lengua Extranjera (Gráfico 3.2b).

Gráfico 3.2b (extracto de la Tabla D1.3b):
Número de horas de instrucción por asignatura (2018)

Como porcentaje del tiempo total de instrucción obligatoria para el alumnado de primera etapa de E. Secundaria en programas de Orientación General

EDUCACIÓN SECUNDARIA				
	Lengua	Matemáticas	Ciencias	Lengua extranjera
España	17	13	11	11
OCDE	14	12	12	9
UE22	15	12	12	9
Francia	17	14	12	12
Grecia	25	12	13	6
Portugal	13	13	18	8
Alemania	13	12	11	12
Finlandia	12	13	16	8
Noruega	15	12	9	8
Chile	16	16	11	8
México	14	14	17	9
Irlanda	9	12		3
Japón	12	12	12	13

3.2 Número medio de alumnos por profesor

La ratio de alumnos por profesor en España está por debajo de la media de la OCDE en todos los niveles educativos y es muy similar a la media de la UE22.

La ratio de alumnos por profesor es un indicador de cómo se asignan los recursos en educación. Sin embargo, esta ratio no tiene en cuenta la cantidad de tiempo de instrucción para los estudiantes en relación a la duración de la jornada del profesor o cuánto tiempo pasan enseñando. Por tanto, no se puede interpretar como tamaño de las clases.

España presenta una ratio alumnos-profesor más baja que la media de la OCDE en todos los niveles educativos. En Educación Primaria, España tiene una ratio de 14 alumnos por profesor, igualando a la media de la UE22, mientras que la media de la OCDE es de 15. En la primera etapa de Educación Secundaria, la ratio en España disminuye, situándose en 12 alumnos por profesor, y sigue siendo inferior a la media de la OCDE, 13 alumnos, aunque superior a la media de la UE22, 11 alumnos. En la segunda etapa de Secundaria, la ratio española es de 11 alumnos por profesor, mientras que la media de la OCDE es de 13 y la de la UE22 es de 12. (Tabla 3.3).

El análisis por etapas educativas muestra que las ratios en Educación Primaria son más elevadas que en el nivel de Educación Secundaria. Esto se debe a que el número de horas de instrucción de los estudiantes crece y las horas de enseñanza de los profesores disminuyen, siendo necesarios más profesores. La ratio alumnos-profesor de Educación Primaria varía entre los 10 alumnos en Noruega y los 27 de México. Para la primera etapa de Educación Secundaria, Finlandia y Noruega presentan las menores ratios (9), mientras que para la segunda etapa de Educación Secundaria son Italia, Portugal y Noruega (10) las que tienen ratios más bajas. Las ratios más elevadas en Educación Primaria y Secundaria se registran en los países latinoamericanos: Brasil, Chile y México.

Las ratios para el nivel de Educación Terciaria son en promedio más elevadas que las de Educación Secundaria y similares a las de Educación Primaria. En los programas de ciclo corto de Educación Terciaria, las ratios mayores corresponden a Reino Unido y Países Bajos, mientras que para el nivel de grado o superior, las ratios más elevadas son las de Brasil, Italia y México.

Tabla 3.3 (extracto de la Tabla D2.2):
Ratio alumnos-profesor por nivel educativo (2016)
Cálculos basados en equivalente a tiempo completo.

	E. Primaria (CINE 1)	Primera etapa de E. Secundaria (CINE2)	Segunda etapa de E. Secundaria (CINE 3)	Programas de ciclo corto de E. Terciaria (CINE 5)	Grado, máster, doctorado o equivalente (CINE 6,7 y 8)
España	14	12	11	10	13
OCDE	15	13	13	15*	15*
UE22	14	11	12	15*	15*
Francia	19	15	11	10	m
Grecia	m	m	m	a	m
Italia	11	11	10	a	20
Portugal	13	10	10	14*	14*
Alemania	15	13	13	12	12
Países Bajos	17	16	18	15	15
Finlandia	13	9	17	a	15
Noruega	10	9	10	11	10
Suecia	13	12	14	9	10
Brasil	24	25	24	10	20
Chile	20	21	22	m	m
México	27	34	20	21	17
EE.UU.	15	15	15	14**	14**
Irlanda	16	m	14	m	m
Reino Unido	17	15	16	16*	16*
Japón	17	13	12	m	m

Nota: * Dato conjunto del CINE5, 6, 7 y 8.

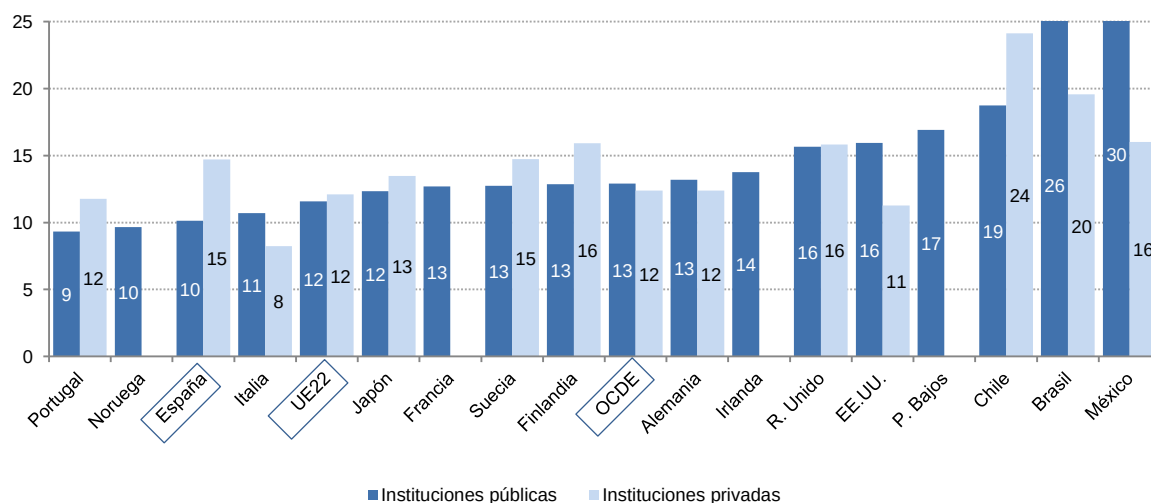
** Dato conjunto del CINE 4, 5, 6, 7 y 8.

En algunos países hay diferencias de ratio llamativas entre la primera y segunda etapa de Educación Secundaria. En Finlandia, por ejemplo, en la primera etapa de Secundaria hay cuatro alumnos menos por profesor que en la media de la OCDE; sin embargo, hay cuatro alumnos más por profesor en la segunda etapa de Secundaria. En Francia ocurre lo contrario: la ratio es superior a la media en Primaria y en la primera etapa de Secundaria e inferior a la media en la segunda etapa de Educación Secundaria. En España, la evolución a lo largo de las etapas educativas de la ratio de alumnos por profesor es similar a la de la OCDE y la UE22 aunque inferiores para el nivel de Educación Terciaria (*Tabla 3.3*).

La titularidad de los centros afecta también a las ratios alumno/profesor (*Gráfico 3.4*). En el caso del nivel de Educación Secundaria, las instituciones públicas de Portugal, Noruega y España presentan las ratios más bajas (9, 10 y 10 respectivamente), mientras que Chile, Brasil y México presentan las más altas (19, 26 y 30 alumnos por profesor respectivamente), siendo en el promedio de países de la OCDE de 13 alumnos por profesor y en la UE22 de 12. En cuanto a las instituciones privadas, Italia (8) y Estados Unidos (11) tienen las ratios más bajas; las más altas corresponden en este caso a Chile (24) y Brasil (20).

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

Ratio alumnos/profesor en Educación Secundaria (primera y segunda etapa) en instituciones públicas y privadas (2016)
Por titularidad, cálculos basados en equivalente a tiempo completo



3.3 Número medio de alumnos por clase

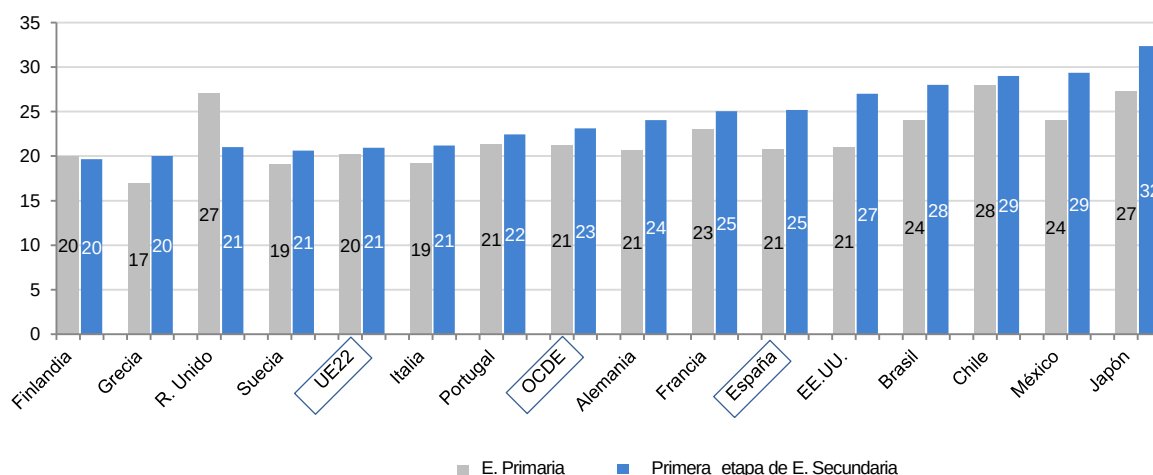
En Educación Primaria, el número de alumnos por clase en las instituciones públicas españolas está en torno a los promedios de la OCDE y la UE22. Sin embargo, en la primera etapa de Educación Secundaria es superior al promedio de la OCDE y de la UE22.

El tamaño de la clase es uno de los aspectos más debatidos en educación. Clases pequeñas se ven normalmente como beneficiosas, pues permiten al docente centrarse más en las necesidades de los estudiantes y reducen el tiempo que se dedica a mantener un buen clima en el aula. Recientes investigaciones destacan sobre todo el efecto positivo en entornos socio-desaventajados.

El tamaño de la clase (número medio de alumnos por clase) varía considerablemente según la etapa educativa y los países analizados. En general, el tamaño medio de las clases es más pequeño en el nivel de Educación Primaria que en primera etapa de Educación Secundaria. Para el promedio de países de la OCDE, el tamaño medio en Educación Primaria es de 21 alumnos, uno más que para los países de la UE22 (20). España se encuentra entre los países con número medio de alumnos por clase similares al promedio de la OCDE. En Educación Primaria, los que tienen un número medio de alumnos más bajo son Grecia con 17 alumnos e Italia y Suecia con 19 alumnos, y entre los que tienen un número medio más elevado se encuentran Chile, con 28, y Japón y Reino Unido, ambos con 27 alumnos.

En la primera etapa de Educación Secundaria, las clases se hacen más numerosas, aumentando el número medio de alumnos por clase en todos los países analizados, salvo en Finlandia, donde se mantiene. En España el número de alumnos por clase se incrementa hasta los 25 alumnos, siendo de 23 y 21 alumnos por clase en la OCDE y en la UE22 respectivamente. Los países con un menor número medio de alumnos por clase son Finlandia y Reino Unido, con 20 alumnos, y los que tienen un número más elevado son Japón, con 32 alumnos, y Chile, con 29 (Gráfico 3.5).

Gráfico 3.5 (extracto de la Tabla D2.1):
Número medio de alumnos por clase en instituciones públicas (2016)
Los cálculos están basados en número de alumnos / número de grupos



3.4 Horas de enseñanza del profesorado

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

Los profesores españoles dedican más horas al año a impartir clase que la media de profesores de la OCDE y la UE22.

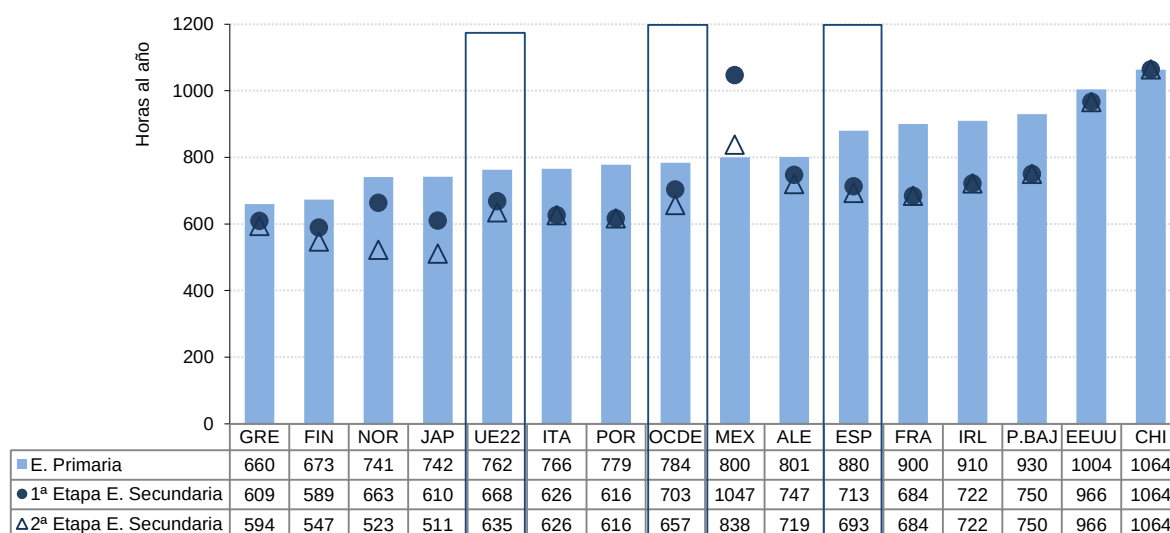
El número de horas que los profesores dedican a la enseñanza directa varía considerablemente entre los países de la OCDE. En general, en la mayoría de países de la OCDE tiende a decrecer conforme aumenta el nivel educativo de Educación Primaria a Secundaria, salvo excepciones como México, donde aumenta, o Chile, donde se mantiene estable. En el promedio de los países de la OCDE, los profesores de la escuela pública imparten 784 horas de clase al año en Educación Primaria, 703 horas al año en la primera etapa de Educación Secundaria y 657 horas al año en la segunda etapa de Educación Secundaria. En los países de la UE22, los valores son similares aunque inferiores, con 762, 668 y 635 horas anuales, respectivamente.

España presenta, en todos los niveles educativos, un número de horas de enseñanza en los centros públicos superior al de los países de la UE22 y al promedio de la OCDE. Se dedican 880 horas en el caso de Educación Primaria, 713 horas en la primera etapa de Educación Secundaria y 693 horas en la segunda etapa de Educación Secundaria. Son, por tanto, valores superiores a los promedios de la UE22 y OCDE, aunque la diferencia con el promedio OCDE es pequeña en el caso de la primera etapa de Educación Secundaria.

En el conjunto de países analizados, Chile es para todos los niveles educativos el país donde sus profesores dedican más tiempo a la enseñanza directa (1064 horas). Le siguen Estados Unidos y México, este último solo en el caso de Educación Secundaria. Por el contrario, Grecia es el país

donde los profesores dedican menos horas en Educación Primaria, Finlandia en la primera etapa de Educación Secundaria y Japón en la segunda etapa de Educación Secundaria con 660, 589 y 511 horas respectivamente (Gráfico 3.6).

Gráfico 3.6 (extracto de la Tabla D4.1):
Organización del horario de trabajo de los profesores en instituciones públicas. Horas de enseñanza (2017)
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.

En promedio para los países de la OCDE, el 44% de las horas del horario laboral reglamentario se dedica a la enseñanza directa. España se encuentra entre los países que mayor porcentaje dedica (50%).

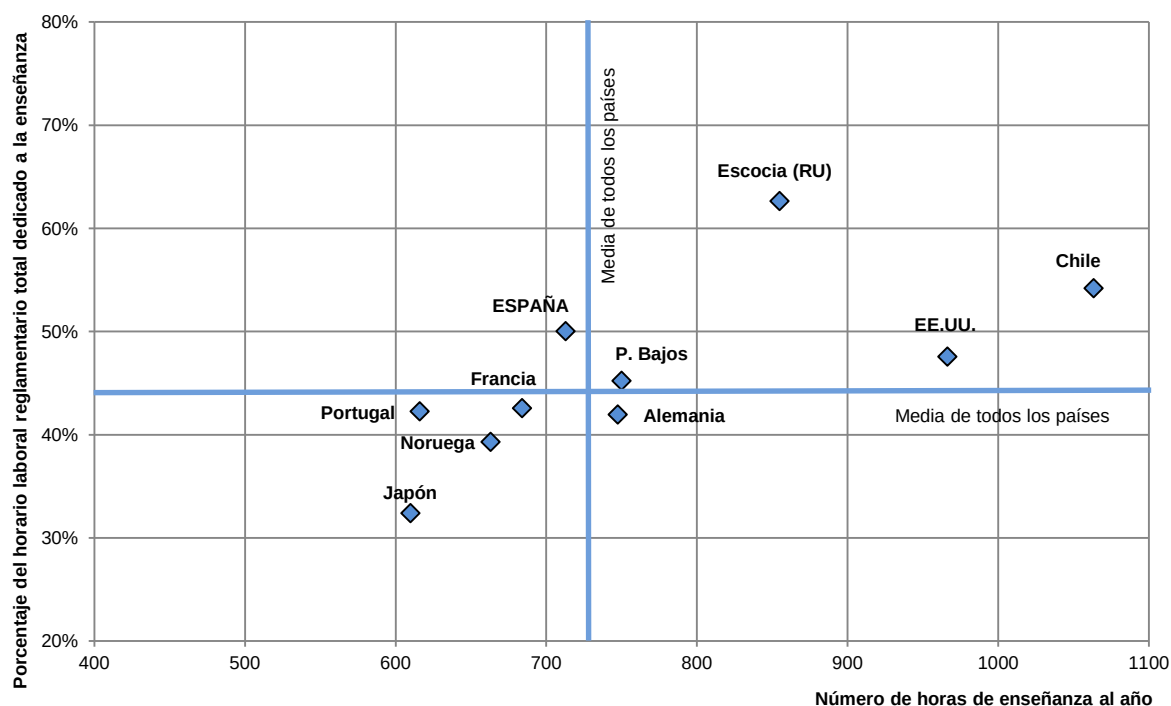
La carga de trabajo de un profesor no se compone únicamente de las horas dedicadas a impartir clase. Para analizar correctamente la demanda de trabajo que se pide a los profesores en cada país, también es necesario tener en cuenta el tiempo dedicado a corregir o revisar el trabajo de los estudiantes,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

El Gráfico 3.7 relaciona la proporción de horas de enseñanza respecto al total de horas de trabajo del profesorado con el número total de horas que el profesor dedica a impartir clases en primera etapa de Educación Secundaria en las instituciones públicas. Cuanto mayor es el tiempo dedicado a la enseñanza directa, menos tiempo dedican los profesores a otras actividades relacionadas también con la calidad de la enseñanza.

En general, cuando aumenta el número de horas de enseñanza directa al año, se incrementa a su vez la proporción del horario laboral reglamentario total dedicado a la enseñanza, aunque existen diferencias muy importantes entre países. En España, el 50% del horario laboral se dedica a impartir clases, porcentaje muy similar a la proporción de Estados Unidos, donde dedican el 48% del horario. Sin embargo, el número total de horas que se dedican a impartir clases directamente en España (713) es más bajo que en Estados Unidos (966). De la misma manera, países con un número de horas de instrucción directa similar, como Portugal (616) y Japón (610), tienen porcentajes de horario laboral reglamentario dedicado a la enseñanza significativamente distintos entre sí, 42% y 32% respectivamente. En media para los 23 países con datos disponibles, se dedican 718 horas a la enseñanza directa, lo que supone un 44% del tiempo total del horario laboral de un profesor. En la mayor parte de los países, menos del 50% del tiempo se dedica a la enseñanza directa, entre ellos, Francia (43%), Noruega (39%) o Japón (32%).

Gráfico 3.7 (extracto del Gráfico D4.4):

Porcentaje del horario laboral de los profesores de primera etapa de Educación Secundaria dedicado a la enseñanza (2017)
 Tiempo de enseñanza neto (número de horas anuales) como porcentaje del horario laboral reglamentario total en programas
 generales en instituciones públicas



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

3.5 Retribuciones del profesorado y los directores

El salario de los profesores y directores supone uno de los mayores gastos del presupuesto educativo y tiene un impacto directo en el atractivo de la profesión docente. La retribución influye a la hora de decidirse por iniciar una carrera docente o, por ejemplo, permanecer en la profesión y querer ser director de un centro educativo. Dado que las compensaciones y las condiciones de trabajo son importantes para atraer, desarrollar y retener a los profesores más cualificados, las políticas educativas tienen que considerar el salario de los profesores para asegurar la calidad educativa y la sostenibilidad del presupuesto educativo (*Education at a Glance* 2018).

Por primera vez, este indicador analiza, además del salario del profesorado, el de los directores. Esto permite hacer comparaciones entre países y dentro de cada uno, de manera que para un nivel educativo concreto, se pueden estudiar las diferencias entre el salario de las personas cuya función principal es la de dirigir un centro educativo y el de aquellos encargados principalmente de la enseñanza directa a los alumnos, es decir, los profesores.

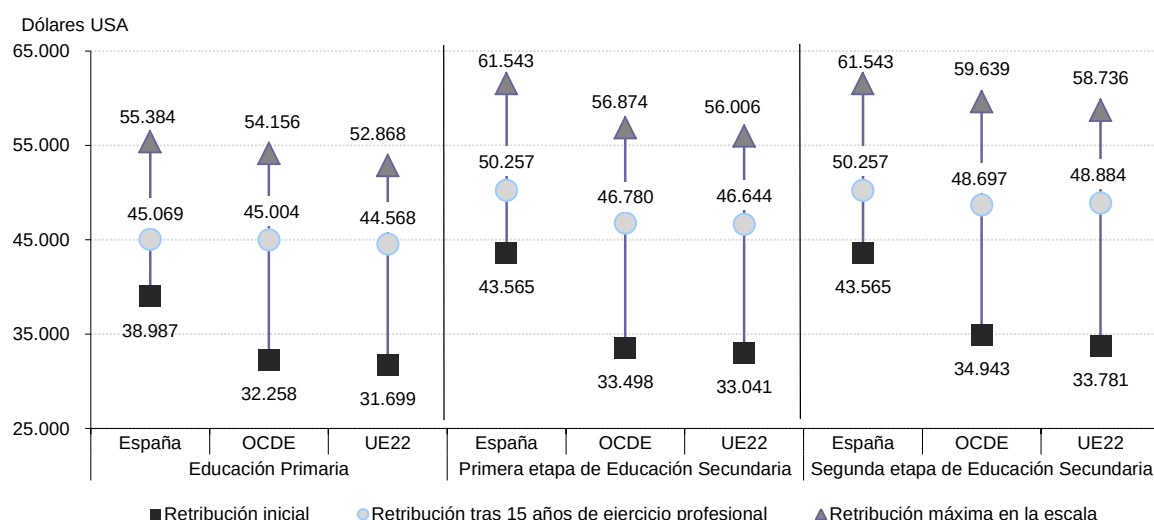
El salario de los profesores es en España, en todas las etapas educativas, superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE22. Sin embargo, España es uno de los países en los que el profesorado necesita más años para alcanzar el salario más alto en la escala.

En general, los salarios de los profesores de las enseñanzas no universitarias aumentan con el nivel educativo en el que enseñan. Por término medio, el salario inicial de un profesor que enseña en la segunda etapa de Educación Secundaria es superior al de un profesor que enseña en Educación Primaria, con una diferencia del 8,3% en los países de la OCDE y del 6,6% en los países de la UE22. En España esta diferencia es del 11,7%. México es claramente el país con mayores diferencias, con un 147,7%, mientras que para la UE la mayor diferencia se da en Finlandia con un 14,5%. En el lado opuesto se encuentran Grecia, Portugal, Inglaterra, Irlanda y Japón, que pagan el mismo salario inicial a sus profesores independientemente del nivel en el que estos enseñan (Gráfico y tabla 3.8).

Gráfico y tabla 3.8 (extracto de la Tabla D3.1a y D3.3a):

Retribución del profesorado (2017) (en \$)

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



	Educación Primaria		1ª etapa de E. Secundaria		2ª etapa de E. Secundaria		Años para alcanzar la retribución máxima en E. Secundaria
	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	
España	38.987	55.384	43.565	61.543	43.565	61.543	39
OCDE	32.258	54.156	33.498	56.874	34.943	59.639	27
UE22	31.699	52.868	33.041	56.006	33.781	58.736	28
Francia	29.516	52.374	31.003	54.010	31.003	54.010	29
Grecia	19.374	37.699	19.374	37.699	19.374	37.699	36
Italia	28.514	41.914	30.739	46.030	30.739	48.121	35
Portugal	32.887	65.417	32.887	65.417	32.887	65.417	34
Alemania	56.535	75.002	63.555	83.451	63.866	92.386	a
Países Bajos	38.922	61.279	41.309	84.469	41.309	84.469	m
Finlandia	33.408	43.451	36.081	46.927	38.261	50.656	20
Noruega	39.585	51.209	39.585	51.209	47.211	57.740	16
Suecia	36.689	49.587	37.566	50.964	37.566	52.217	a
EE.UU.	39.183	67.197	39.707	68.052	40.517	70.900	a
Inglaterra	28.011	47.688	28.011	47.688	28.011	47.688	m
Irlanda	33.962	68.712	33.962	69.306	33.962	69.306	27
Japón	30.631	63.969	30.631	63.969	30.631	65.658	34
Chile	23.429	43.760	23.429	43.760	24.028	44.959	m
México	19.893	39.996	25.401	51.139	49.286	65.843	a

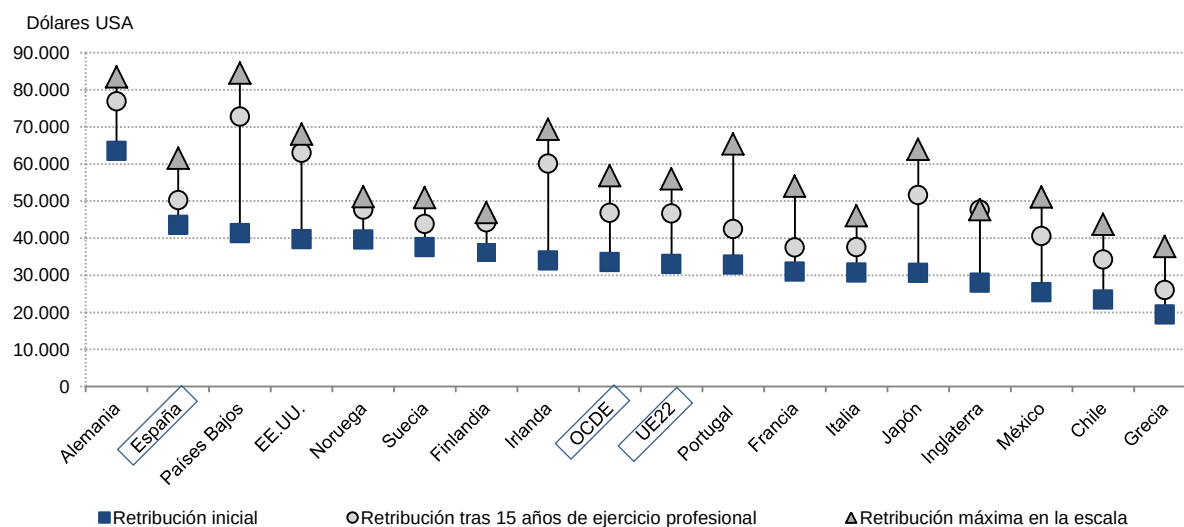
Igualmente, la retribución de los profesores aumenta durante el desarrollo de la carrera profesional, aunque los años necesarios para alcanzar el salario máximo difieren en cada país. En el promedio de la OCDE, el salario máximo se alcanza a los 27 años de experiencia, mientras que para la UE22 se alcanza a los 28 años. España se encuentra en el grupo de países que necesitan más años para conseguirlo, 39 años, ya que los salarios incorporan complementos que se van incrementando con la antigüedad durante toda la carrera docente, junto con países como Grecia (36 años), Italia (35 años), Portugal (34 años) o Japón (34 años). Los países en los que se alcanza el salario máximo en el menor número de años son Noruega (16 años) y Finlandia (20 años).

El salario de los profesores en España es superior al salario medio del conjunto de países de la OCDE y de la UE22, tanto si se compara la retribución inicial como después de 15 años o la retribución máxima en la escala. En los inicios de la carrera docente, los profesores españoles de Educación Primaria tienen un salario un 20,9% superior a la media de la OCDE y un 23,0% superior a la media de la UE22. La diferencia es aún mayor en la Educación Secundaria, con salarios iniciales que superan en torno al 30% las medias internacionales en la primera etapa, mientras que en la segunda etapa superan en torno al 24,6% al salario medio de la OCDE y al 29,0% al de la UE22. Sin embargo, si tomamos de referencia los salarios máximos a los que se puede aspirar a lo largo de la carrera docente, las diferencias de España con las medias de la OCDE y la UE22 se acortan, pero siguen siendo superiores en todas las etapas educativas, entre un 2,3% y un 9,9%.

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

Retribución del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria en diferentes momentos de sus carrera docente (2017)

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



Si se centra el análisis en la primera etapa de Educación Secundaria y en los diferentes países (Tabla 3.8 y Gráfico 3.9) vemos que las retribuciones del profesorado al inicio de la carrera docente, a los quince años de ejercicio profesional y la retribución máxima presentan situaciones muy diferenciadas. La retribución inicial media en la OCDE es de 33.498 dólares y en la UE22 alcanza los 33.041 dólares. Las diferencias oscilan entre menos de 20.000 dólares en Grecia y por encima de 40.000 dólares en España y Países Bajos, llegando a más de 60.000 dólares en Alemania. Los profesores que se encuentran en lo más alto de la escala retributiva en los países analizados perciben como media en la OCDE y en la UE22 56.874 y 56.006 dólares respectivamente, oscilando entre los aproximadamente 40.000 dólares de Grecia o Chile y los

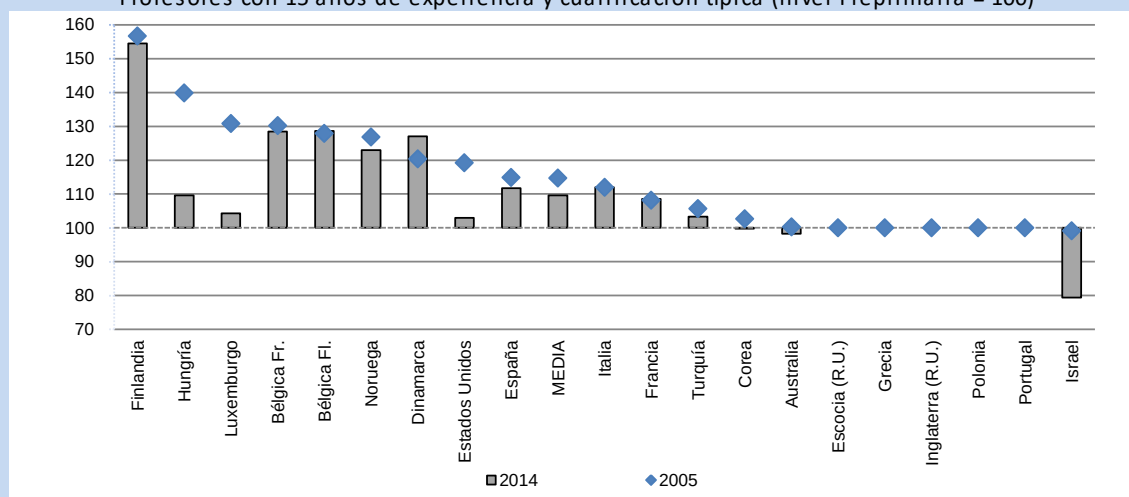
más de 65.000 dólares en Alemania, Estados Unidos, Irlanda, Países Bajos y Portugal. Si se compara la retribución salarial del profesorado español con la del resto de los países, es alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera, teniendo en cuenta, tal y como se dijo anteriormente, que España es uno de los países en el que los profesores necesitan más años para alcanzar el máximo en la escala retributiva.

La brecha salarial de los profesores en distintos niveles educativos

En la mayoría de los países de la OCDE, el salario de los profesores aumenta con el nivel educativo que imparten. En 2014, el salario de un profesor de segunda etapa de Educación Secundaria con 15 años de experiencia y cualificación típica en Bélgica, Dinamarca, Finlandia y México fue al menos un 25% más alto que el de un profesor de Educación Primaria con la misma experiencia y cualificación típica. En cambio, la diferencia fue inferior al 5% en Australia, Corea, Luxemburgo, Eslovenia y Turquía. Solo en Colombia, Inglaterra (Reino Unido), Grecia, Polonia, Portugal y Escocia (Reino Unido) los profesores cobran el mismo salario sin importar el nivel educativo.

La brecha entre el salario de los docentes de segunda etapa de Educación Secundaria y los de Preprimaria se ha reducido entre 2005 y 2014. (Figura 1).

Figura 1. Ratio de los salarios en segunda etapa de Educación Secundaria con los de Preprimaria (2014). Profesores con 15 años de experiencia y cualificación típica (nivel Preprimaria = 100)



Nota: Países ordenados en orden decreciente del ratio en 2005.

Para los países y economías con datos disponibles, entre los que se incluyen Inglaterra (Reino Unido), Grecia, Polonia, Portugal y Escocia (Reino Unido), donde los salarios son similares en estos dos niveles de la educación, el salario de los profesores de segunda etapa de Educación Secundaria era en torno a un 10% mayor que los salarios de profesores de Preprimaria en 2014, mientras que fueron un 15% superior en 2005. La brecha disminuyó en la mayoría de los países excepto en Dinamarca e Israel. Las diferencias salariales también se redujeron entre los profesores de segunda etapa de Educación Secundaria y los de Educación Primaria y primera etapa de Educación Secundaria (profesores con 15 años de experiencia y cualificación típica), pero en menor grado: del 13% al 9% comparando la retribución de primaria y segunda etapa de Educación Secundaria y del 8% al 5% comparando la primera y segunda etapa de Educación Secundaria.

Fuente: OECE, "How have teachers' salaries evolved and how do they compare to those of tertiary-educated workers?" *Education Indicators in Focus*, No. 53 (2017) <http://dx.doi.org/10.1787/b5f69f4c-en>

El salario mínimo de un director de primera etapa de Educación Secundaria es un 46% superior que el de un profesor para el promedio de países de la OCDE. En España supone una diferencia de un 23% favorable al salario de los directores.

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

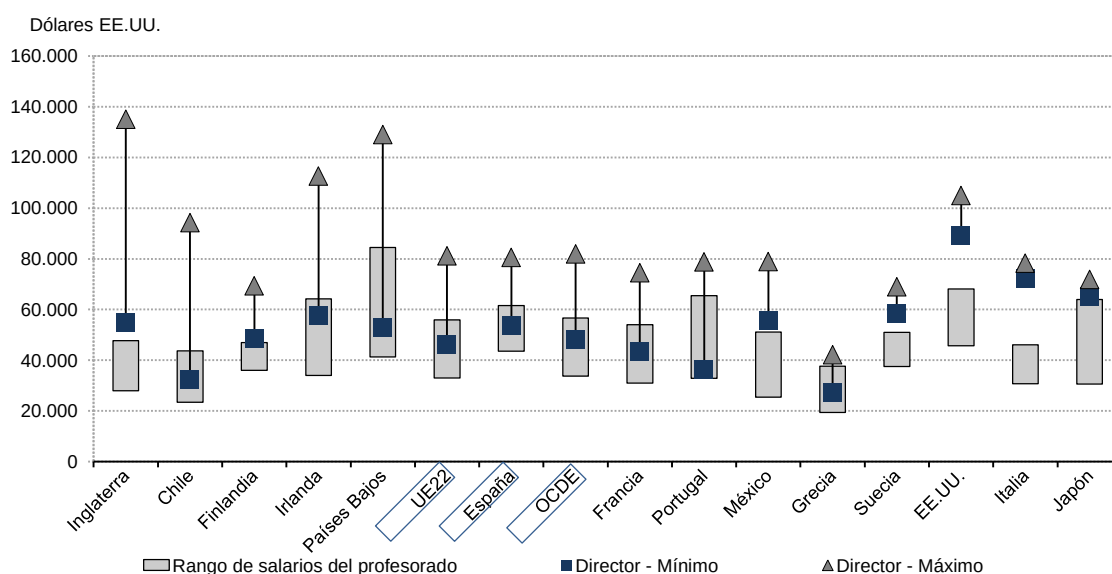
En la primera etapa de Educación Secundaria, el salario inicial de los directores es en todos los países analizados en este informe superior al salario inicial de los profesores de ese mismo nivel educativo. Lo mismo sucede si se tiene en cuenta el salario máximo que un director con la cualificación mínima puede llegar a alcanzar. Así, para el promedio de países de la OCDE, el salario inicial de un director (48.316 dólares) es un 43% superior al de un profesor; para la UE22 (46.066 dólares) supone un 39% más. En el caso de España, con un salario mínimo de 53.493 dólares, la diferencia con el salario inicial de un profesor es inferior a los promedios internacionales (23% superior). No obstante, supera en valores absolutos el salario inicial de la OCDE y la UE22.

El salario máximo de un director de primera etapa de Educación Secundaria es también superior al máximo del profesorado, y el incremento es en promedio similar al caso anterior, aunque con diferencias significativas entre países. En promedio para los países de la OCDE, un director puede llegar a ganar 81.872 dólares (45% más que el salario máximo de un profesor), 81.137 dólares en la UE22 (39% más que un profesor). España en este caso tiene un salario máximo similar al de los promedios internacionales, 80.564 dólares, que representa un 31% más del salario máximo de un profesor del mismo nivel educativo.

Gráfico 3.10 (extracto de la Tabla D3.1b y D3.10):

Retribución mínima y máxima del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria y de directores (2017)

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



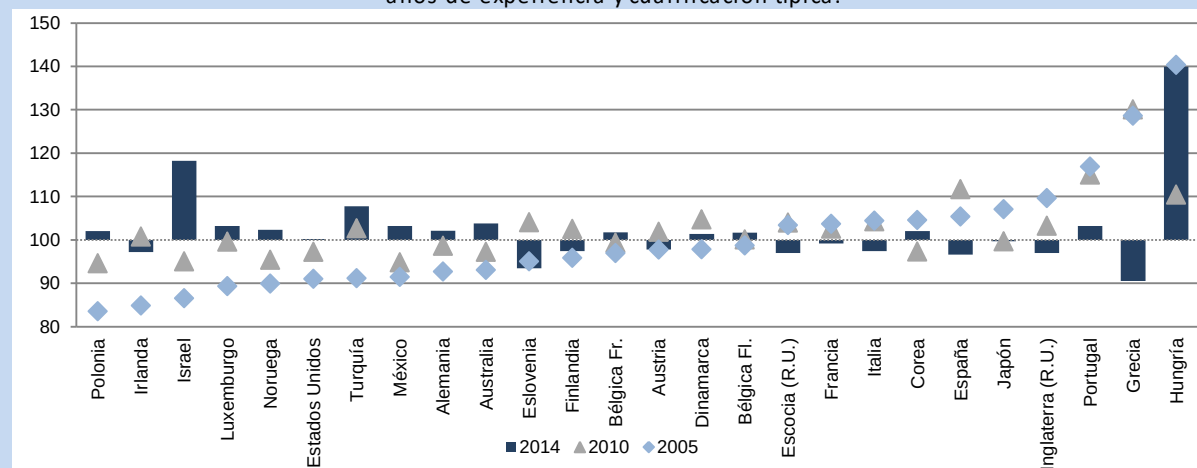
Nota: Los países están ordenados de mayor a menor retribución máxima de un director.

Los países con mayores diferencias entre el salario inicial de un profesor y de un director son Italia (135% superior), México (119%) y Japón (112%). Sin embargo, el escenario es diferente si se atiende al salario máximo que un director puede alcanzar frente al de un profesor en el nivel de primera etapa de Educación Secundaria. En este caso, las mayores diferencias se dan en Inglaterra (183%), Chile (115%) e Irlanda (75%).

¿Cómo ha evolucionado el salario de los profesores?

Entre 2005 y 2014, el promedio de países de la OCDE ha aumentado el salario de sus profesores en un 6% para el nivel de Preprimaria, un 4% en Primaria, un 3% en primera etapa de Educación Secundaria y un 1% en segunda etapa de Educación Secundaria. Sin embargo, estos incrementos muestran variaciones importantes entre países. Por ejemplo, en primera etapa de Educación Secundaria, la retribución de los profesores disminuyó significativamente entre 2005 y 2014 en Inglaterra (Reino Unido), Grecia, Italia, Portugal, Escocia (Reino Unido) y España (*Figura 1*). En el nivel de Preprimaria, Primaria y Secundaria esta disminución supuso más de un 10% en Inglaterra (Reino Unido) y Portugal y hasta un 30% en Grecia.

Figura 1. Cambio en el salario de profesores de primera etapa de Educación Secundaria (2005, 2010, 2012 y 2014). Índice de cambio entre 2005 y 2014 (2012 = 100, precios constantes) salarios reglamentarios de profesores con 15 años de experiencia y cualificación típica.



Nota: Países ordenados en orden creciente del índice de cambio del salario reglamentario en 2005.

Con la crisis económica y financiera que afectó a la economía mundial en 2008, los cambios de salarios entre los 26 países con datos disponibles muestran patrones diferentes durante los periodos 2010-12 y 2012-14 (*Figura 1*). En la mayoría de los países, los sueldos aumentan o bien disminuyen en ambos periodos. Sin embargo, este cambio en el salario de los profesores no ha afectado al número de horas lectivas y el tiempo total de enseñanza se mantuvo estable durante el período 2005-14 en la mayoría de los países. Por otro lado, el tiempo de enseñanza y el salario aumentaron en un 10% o más en Israel (Primaria y Secundaria) y Luxemburgo (Secundaria). Finalmente, en algunos países, salario y horas lectivas variaron en sentido opuesto: es el caso de Japón, tanto en Primaria como en Secundaria, donde las horas lectivas aumentaron un 20% o más, mientras que los salarios disminuyeron en casi un 7% entre 2005 y 2014. En cambio, en Turquía, en segunda etapa de Educación Secundaria, las horas lectivas disminuyeron un 12% mientras que los salarios aumentaron un 18% durante este periodo.

Fuente: OECD, "How have teachers' salaries evolved and how do they compare to those of tertiary-educated workers?" *Education Indicators in Focus*, No. 53 (2017) <http://dx.doi.org/10.1787/b5f69f4c-en>

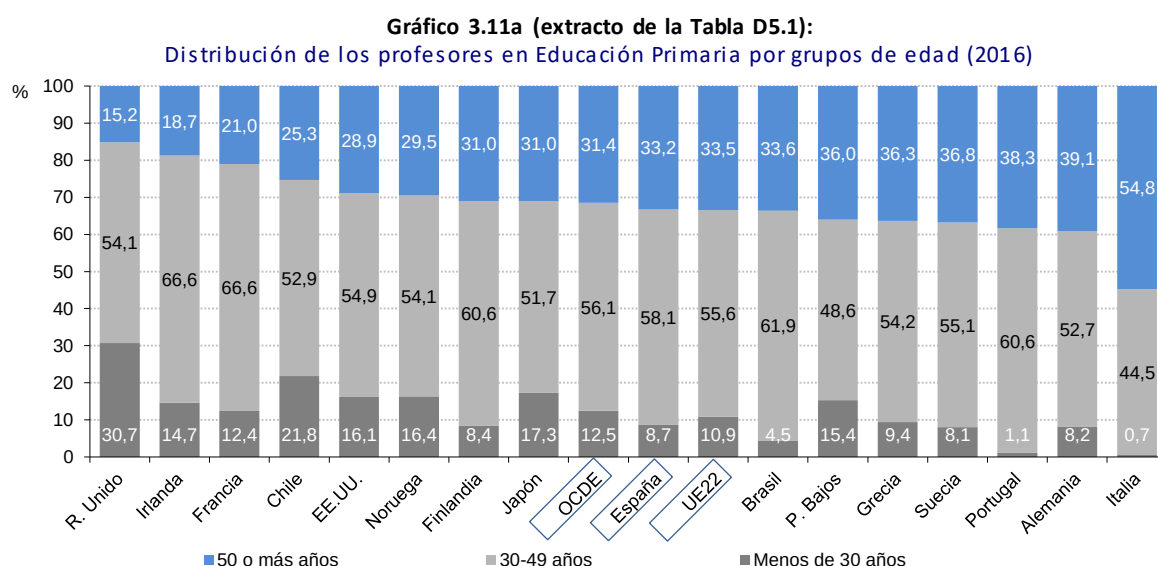
3.6 ¿Quiénes son los profesores?

En España, los profesores en Educación Primaria con más de 50 años representan el 34% del total, similar al 32% de la OCDE y al 33% de la UE22. En Educación Secundaria, aumenta para España hasta el 36%, igual que la OCDE y similar al 37% de la UE22.

La demanda de profesores depende de diferentes factores como el tamaño de las clases, el número de alumnos en los diferentes niveles de educación o el comienzo y final de la educación obligatoria, entre otros. Debido a que en la próxima década una proporción alta de profesores estará en edad de jubilación, es importante realizar esfuerzos para atraer a la profesión docente a las personas más competentes, pues la calidad del profesorado es uno de los indicadores determinantes del rendimiento de los estudiantes. Los gráficos siguientes (Gráfico 3.11a y 3.11b) muestran la distribución por edad de los profesores en Educación Primaria y en Educación Secundaria.

En Educación Primaria, en promedio para los países de la OCDE y la UE22, el 31,4% y el 33,5%, respectivamente, de los profesores son mayores de 50 años. España se sitúa entre estas dos medias con un 33,2% de los profesores. Entre los demás países analizados en este informe, aquellos con un porcentaje mayor de profesores con más de 50 años son Italia (54,8%), Alemania (39,1%), Portugal (38,3%), Suecia (36,8%) y Grecia (36,3%). En cambio, los porcentajes más bajos se dan en Reino Unido, con tan solo un 15,2% de los profesores mayores de 50 años, Irlanda con un 18,7% y Francia con un 21,0%.

Entre los 30 y los 49 años, el promedio de profesorado de los países de la OCDE es del 56,1%, ligeramente superior al de la UE22 (55,6%). En España, el porcentaje de profesores de esta edad se sitúa por encima de ambos valores, 57,8%. Los países con los porcentajes más elevados son Irlanda y Francia, ambos con un 66,6%. Respecto al porcentaje de profesores menores de 30 años, los promedios son de un 12,5% y 10,9% para la OCDE y UE22 respectivamente, y de un 8,7% para España. El Reino Unido es el país con el profesorado más joven, 30,7%, seguido de Chile con un 21,8%. (Gráfico 3.11a).



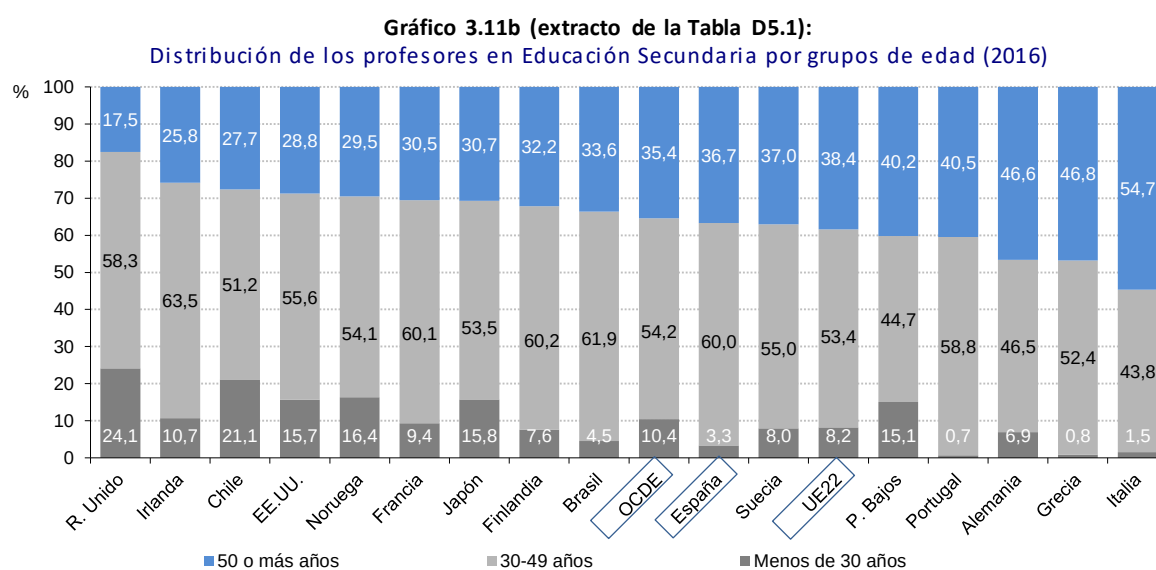
Nota: Los países están ordenados de menor a mayor en función de la proporción de profesores de 50 o más años.

El nivel de Educación Secundaria presenta un escenario donde el conjunto de los profesores tiene una edad media superior al nivel de Educación Primaria. Para el promedio de países de la OCDE, los profesores mayores de 50 años suponen el 35,4% del total. En la UE22 representan al 38,4% y el caso de España, como anteriormente, se sitúa entre estos porcentajes con un 36,7%,

3,5 puntos porcentuales más que en el nivel de Educación Primaria. Los profesores mayores de 50 años representan a más del 40% en Países Bajos (40,2%), Portugal (40,5%), Alemania (46,6%), Grecia (46,8%) e Italia (54,7%). Las proporciones más bajas se dan de nuevo en Reino Unido (17,5%) e Irlanda (25,8%).

Los promedios del profesorado entre 30 y 49 años de los países de la OCDE y de la UE son del 54,2% y del 53,4%, respectivamente. España supera estos promedios con el 60% de profesores. El país que alcanza el porcentaje más elevado es Irlanda con el 63,5% de su profesorado, seguido de Brasil, Finlandia y Francia, con porcentajes ligeramente superiores al 60%.

Respecto al porcentaje de profesores menores de 30 años, España, con un 3,3%, es uno de los países con menos profesores en este tramo de edad, muy por debajo de la media de la OCDE (10,4%) y UE22 (8,2%). El país con el porcentaje más elevado en este tramo de edad, es decir, con más profesorado joven, es de nuevo el Reino Unido con 24,1% (Gráfico 3.11b).



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

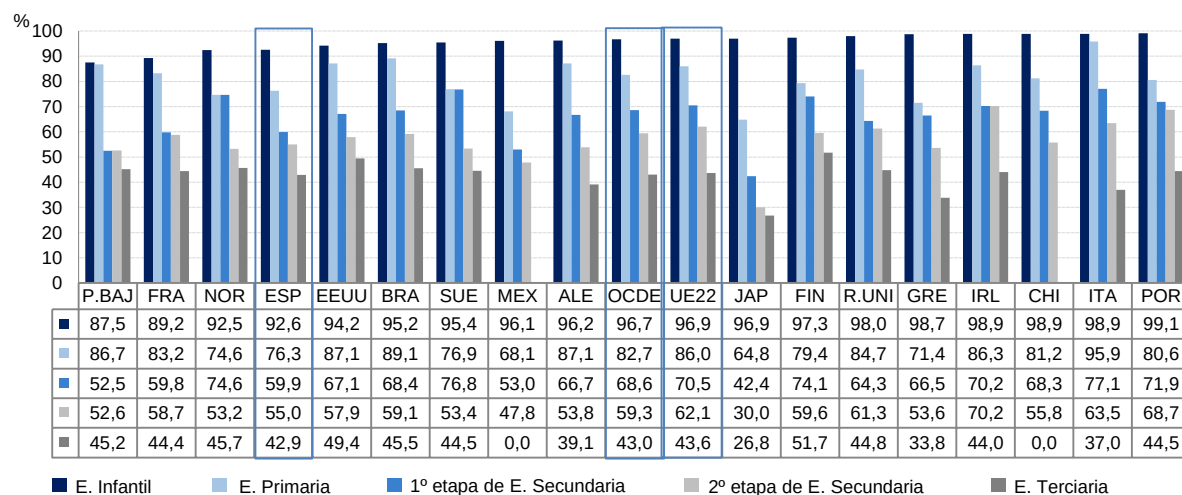
En España, como en muchos otros países de la OCDE y de la UE22, la gran mayoría del profesorado son mujeres en todos los niveles educativos. El porcentaje de profesoras disminuye conforme aumenta el nivel, hasta la Educación Terciaria, donde hay más profesores que profesoras.

La segunda característica demográfica que se analiza en este apartado y define al profesorado es el género. Desde el nivel de Educación Infantil hasta la segunda etapa de Educación Secundaria, la mayoría del profesorado son mujeres en casi todos los países de la OCDE, disminuyendo el porcentaje de profesoras conforme aumenta el nivel educativo. Solo en Educación Terciaria la proporción de profesoras es menor que el de profesores para todos los países analizados en este informe con la excepción de Finlandia, donde superan ligeramente la mitad del profesorado. En el promedio de los países de la OCDE, un 96,7% de los profesores son mujeres en Educación Infantil, un 82,7% en Educación Primaria, un 68,6% en la primera etapa de Educación Secundaria, un 59,3% en la segunda etapa de Educación Secundaria y un 43,0% en Educación Terciaria. Los promedios para la UE22 son similares. En España, estas cifras son inferiores a la media de la OCDE: 92,6%, 76,3%, 59,9%, 55,0% y 42,9%, respectivamente.

El nivel de Educación Terciaria es el único donde las mujeres tienen, en general, menor representación que los hombres. De todos los países analizados, solo puede hablarse de situación de paridad en Finlandia (51,7%) y Estados Unidos (49,4%). Tal y como se ha dicho, en

España, la presencia de las profesoras en la Educación Terciaria es ligeramente menor que en el promedio de los países de la OCDE y la UE22: un 42,9% frente a un 43,0% y un 43,6% respectivamente. España se sitúa, no obstante, por encima de Japón (26,8%), Grecia (33,8%), Italia (37,0%) y Alemania (39,1%) (Gráfico 3.12).

Gráfico 3.12 (extracto de la Tabla D5.2):
Porcentaje de mujeres profesoras por nivel educativo (2016)



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

El informe internacional *Education at a Glance 2018* presenta algunas hipótesis que pueden explicar la sobrerrepresentación de las mujeres en los diferentes niveles educativos, especialmente en los inferiores. Entre las posibles causas se destaca el factor cultural a la hora de elegir los estudios universitarios, que puede estar condicionado por estereotipos de género. Dentro incluso del cuerpo de profesores, existen también diferencias de género según las materias que se imparten. Otro de los factores que se destaca es el económico: en todos los países con datos disponibles, los profesores hombres tienen un salario medio inferior al de la población masculina con nivel educativo de Educación Terciaria dentro de cada país. Sin embargo, para el caso de las mujeres el salario es el mismo que en otras profesiones que requieren Educación Terciaria. Por tanto, el atractivo, en este sentido, de la profesión docente es mayor para las mujeres que para los hombres.

¿Cómo se comparan los profesores de Educación Primaria y Secundaria?

Cada año, en los países de la OCDE, alrededor de un millón de alumnos se gradúan en programas de educación, representando el 10% de todos los graduados en Educación Terciaria (OCDE, 2017a). En general, estos graduados elegirán la docencia como vocación y profesión.

Además de la titulación, alrededor de dos tercios de los 32 países que se incluyeron en el análisis utilizan criterios de ingreso selectivos para la formación docente de los futuros profesores (Tabla 1). En la mayoría de los países de la OCDE se requiere una cualificación de Educación Terciaria similar para los futuros profesores de primaria o secundaria inferior. Más del 40% de los países requieren la cualificación de máster para ejercer como profesores de Educación Primaria y primera etapa de Educación Secundaria. En esos países, los futuros profesores tienen más tiempo para formarse, especialmente cuando la formación pedagógica y la formación de la materia tienen lugar al mismo tiempo. Sin embargo, en algunos países como Austria, Hungría, Luxemburgo, España y Suiza, los profesores de primaria se pueden

dedicar a la enseñanza con un grado, pero se necesita un máster para aquellos que deseen enseñar en la primera etapa de Educación Secundaria (*Tabla 1*; OCDE, 2014a, 2017b).

Tabla 1. Requisitos de entrada a la formación docente y cualificación necesaria para enseñar.

		Profesores de Educación Primaria	
		Grado o equivalente para ejercer en la educación pública	Máster o equivalente para ejercer en la educación pública
Profesores de primera etapa de Educación Secundaria	Grado o equivalente para ejercer en la educación pública	Australia, Chile, Grecia, Irlanda, Israel, Japón, Corea, México, Países Bajos, Noruega, Escocia (RU), Turquía y Estados Unidos	
	Máster o equivalente para ejercer en la educación pública	Austria, Hungría , Luxemburgo, España y Suiza	República Checa, Inglaterra (RU), Estonia, Finlandia, Francia, Alemania, Islandia, Italia, Polonia, Portugal, República Eslovaca, Eslovenia y Suecia

Nota: Los países en negrita utilizan criterios de entrada selectivos a la formación docente.

En términos generales, existen dos modelos para la formación de los docentes: concurrentes, donde la formación pedagógica y práctica ocurren simultáneamente, y consecutivos, donde la formación práctica es posterior a la general. Cada vez más países siguen el modelo concurrente ya que permite un aprendizaje más integrado. En Educación Primaria los modelos concurrentes son los más comunes, aunque en Educación Secundaria existe mayor variabilidad, con países que emplean un modelo o ambos juntos (CE/EACEA/Eurydice, 2015; OCDE, 2014a).

Otra de las diferencias importantes es el tiempo dedicado a la formación pedagógica y práctica, que es generalmente mayor en Educación Primaria que en Educación Secundaria. Sin embargo, la formación teórica es mayor para los profesores de Educación Secundaria, ya que imparten un currículo más avanzado (OCDE, 2014a). Esto se relaciona con que solo el 45% de profesores de primera etapa de Educación Secundaria en los países de la OCDE se sienta "muy bien preparado" en la pedagogía de las materias, mientras que más del 60% de ellos se sienten "muy bien preparados" sobre el contenido que imparten (OCDE, 2014b). Se debe reflexionar y actuar sobre la educación pedagógica de los profesores de Educación Secundaria y en la educación teórica en el nivel de Primaria.

Fuente: OECD, "How do primary and lower secondary teachers compare?" *Education Indicators in Focus*, No. 58 (2018) <http://dx.doi.org/10.1787/535e7f54-en>

3.7 Toma de decisiones

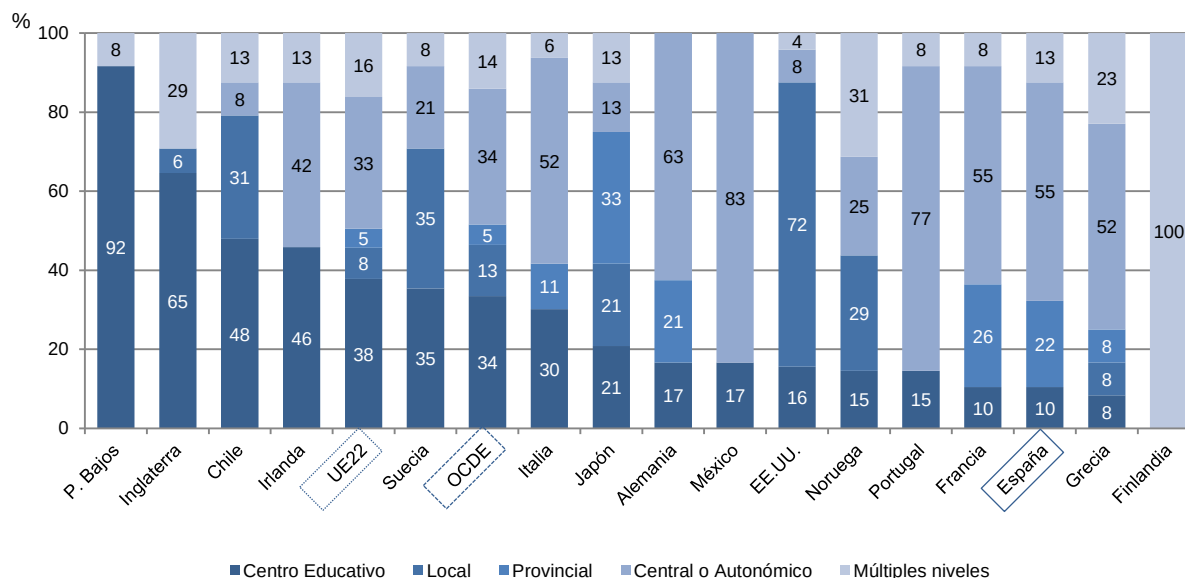
La división de la responsabilidad entre las autoridades centrales y autonómicas, provinciales, locales o de los centros en el diseño y funcionamiento de los sistemas educativos es un tema clave de las políticas en educación. Desde los años 80 ha existido una tendencia a conceder más capacidad de decisión o autonomía a los niveles inferiores del sistema educativo, a la vez que se fortalecía el papel de las autoridades nacionales o estatales en el establecimiento de estándares, currículos y evaluaciones. El indicador D6 de *Education at a Glance 2018* muestra a qué nivel se toman las decisiones en las instituciones públicas en la primera etapa de la Educación Secundaria.

En España, los centros educativos tienen menor autonomía en la toma de decisiones que el conjunto de los países de la OCDE. Solo el 10% de las decisiones dependen exclusivamente del centro educativo, frente 34% de la OCDE o el 38% de la UE22

Para facilitar el análisis del indicador se han establecido cuatro niveles de decisión (centros educativos, local, provincial y central o autonómico) además de una categoría que indica que la decisión se toma de acuerdo a varios de estos niveles de manera acordada entre ellos. El Gráfico 3.13 muestra la distribución porcentual del nivel de decisión de cada uno de estos niveles.

Gráfico 3.13 (extracto de la Tabla D6.1):

Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de gobierno en la primera etapa de Educación Secundaria (2017)



Para el promedio de países de la OCDE, una media del 34% de las decisiones analizadas se toma en el nivel central o autonómico, la misma proporción de decisiones que se toman a nivel de centros educativos. Un 13% de las decisiones dependen del nivel provincial y únicamente el 5% se toman a nivel local. El resto de las decisiones, el 14%, son tomadas de acuerdo a múltiples niveles. El caso de los países UE22 no varía excesivamente de lo anterior, si bien presenta mayor proporción de decisiones tomadas a nivel de centro educativo (38%) que a nivel central o autonómico (33%). Sin embargo, existe una variabilidad muy grande entre países aunque, en general, los niveles centrales o de centro educativo asumen la proporción mayor de decisiones tomadas.

Si se analizan los países reflejados en este informe, los sistemas más descentralizados, es decir, aquellos donde la mayoría de las decisiones se toman en el centro educativo, son Países Bajos (92%), Inglaterra (65%) y Chile (48%). Finlandia no figura en este caso a pesar de su tradicional descentralización, pues todas las decisiones dependen de múltiples niveles, ya que tanto el nivel local como el centro educativo se involucran en todas ellas. La situación contraria, es decir, los países donde la mayor parte de las decisiones se toman en un nivel central o autonómico, son México (83%), Portugal (77%) y Alemania (63%).

España se encuentra dentro de este segundo grupo donde las decisiones a nivel central tienen el mayor peso. En este caso, el 55% de las decisiones dependen de los niveles centrales (8%) y autonómicos (47%), mientras que solo un 10% son decisiones exclusivas de los centros educativos. Por tanto, en ambos casos, los porcentajes se alejan de los promedios internacionales. No obstante, los centros educativos participan en muchas de las decisiones que

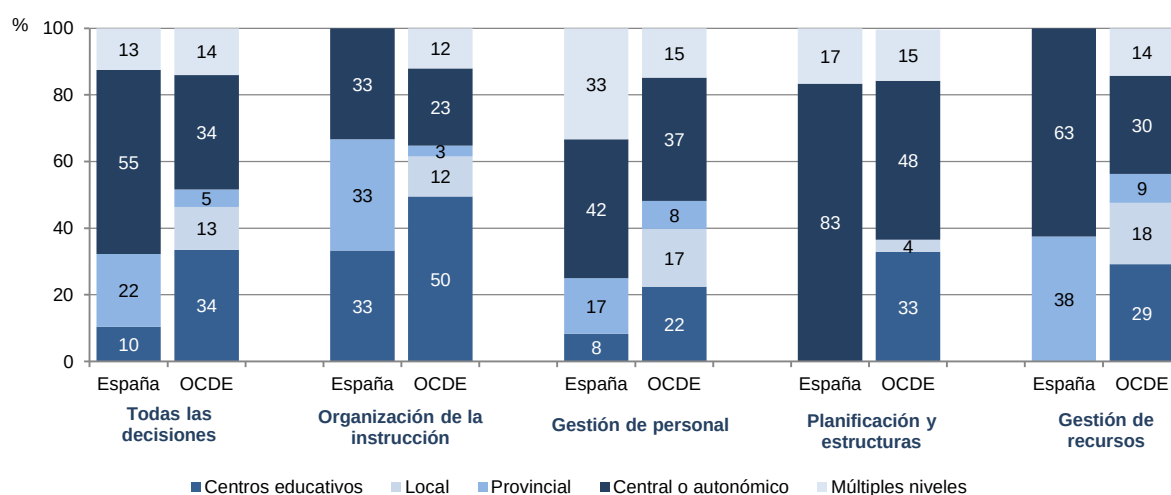
vienen agrupadas bajo la categoría de múltiples niveles (13%). El resto de las decisiones se toman en el nivel provincial (22%).

Los centros educativos tienen mayor participación a la hora de decidir sobre la organización de la instrucción educativa, mientras que para la planificación y estructuras del sistema educativo el nivel central o autonómico asume la mayor parte de las competencias.

Las decisiones sobre educación se pueden clasificar en cuatro dominios diferentes que presentan entre sí diferencias importantes en cuanto a los niveles de gobierno que involucran: *organización de la instrucción, gestión de personal, planificación y estructuras y gestión de recursos*. El Gráfico 3.14 muestra para el promedio de la OCDE y el caso particular de España cómo se distribuye la responsabilidad en estos cuatro dominios.

Gráfico 3.14 (extracto de las Tabla D6.1 y D6.2):

Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de gobierno en primera etapa de Educación Secundaria, por dominio (2017)



Existen diferencias importantes en cuanto a los niveles de gobierno responsables de tomar decisiones relacionadas con estos dominios. Las relacionadas con la organización de la instrucción dependen en mayor medida de los centros educativos, mientras que el nivel central o autonómico tiene mayor peso en la planificación y estructuras. Existe una mayor variabilidad entre países para la gestión de personal y de recursos.

La *organización de la instrucción* recoge decisiones sobre el centro educativo al que debe asistir un alumno, cómo se agrupan los estudiantes o el tiempo de instrucción. En este caso, el 50% de las decisiones se toman en el centro educativo para el promedio de los países de la OCDE; el 12% de las decisiones corresponde al nivel local y el 23% al nivel central o autonómico. España presenta diferencias importantes, pues tanto el nivel central o autonómico como el centro educativo deciden cada uno sobre el 33% de las cuestiones. El 33% restante es competencia del nivel provincial (direcciones provinciales o áreas territoriales). En la mayor parte de los casos, cuando las decisiones se toman a nivel local o de centro educativo, estas se basan en un marco legislativo que ha sido definido por una autoridad superior, generalmente el nivel autonómico o el central.

La *gestión de personal* se centra en decisiones sobre contratación y despidos, condiciones laborales y política salarial entre otras. En este caso, el poder de decisión exclusiva de los centros educativos (8%) es considerablemente inferior en España que en el promedio de la OCDE (22%). La capacidad de decisión del gobierno central es similar en ambos casos (42% en

España frente a 37% en la OCDE). La categoría *múltiples niveles* en España (33%) se refiere principalmente a la fijación de salarios, que depende tanto del central como del autonómico.

El dominio de *planificación y estructuras* se refiere a los programas de estudio, la selección de asignaturas que deben ser impartidas o el contenido de los cursos. Los niveles central y/o autonómico asumen en España el 83% de las decisiones, muy por encima del porcentaje para el promedio de países de la OCDE (48%), donde los centros educativos tienen capacidad para decidir sobre el 33% de los asuntos evaluados. En este caso existe también una variabilidad importante entre países, aunque en 22 de los 38 países con datos disponibles, al menos el 50% de las decisiones en este ámbito dependen de los niveles centrales o autonómicos.

Por último, la *gestión de recursos* se centra en la asignación y el uso de los recursos para el profesorado, así como su desarrollo profesional. En el caso de España, es el nivel autonómico el que decide en la mayoría de las cuestiones (63%), mientras que el nivel provincial asume el porcentaje restante (38%). La participación del nivel provincial en España se refiere exclusivamente al uso que se hace de los recursos, mientras que en el nivel autonómico se decide además sobre la asignación. Para el promedio de países de la OCDE, solo el 30% de las decisiones dependen de los niveles centrales o autonómicos, mientras que el nivel provincial, local o centro educativo asume el 56% de las decisiones.

La autonomía de los centros y el rendimiento en PISA 2015

El análisis de las respuestas de los directores de los centros educativos evaluados en PISA 2015 muestra que el grado de autonomía de las escuelas varía considerablemente según los sistemas educativos (*Tabla 1*). En un extremo se encuentran los sistemas educativos de República Checa, Lituania, Macao (China), los Países Bajos y Reino Unido, donde las escuelas disfrutan de una considerable autonomía. Por otro lado, la autonomía otorgada a los directores de escuela o profesores es limitada en Grecia, Jordania, Túnez y Turquía, al menos en comparación con otros sistemas educativos. España presenta en PISA un nivel de autonomía de centros por debajo del promedio de la OCDE y cercano al de países como Italia, Austria o Francia.

En promedio para los países de la OCDE y en 32 sistemas educativos, las escuelas socioeconómicamente aventajadas gozan de mayor autonomía que las escuelas desfavorecidas; y asimismo, en promedio para los países de la OCDE y en 15 sistemas educativos, los centros educativos en entornos urbanos tienen más autonomía que los situados en contextos rurales. Sin embargo, en cuatro países y economías, y particularmente en Bélgica y Francia, las escuelas rurales gozan de mayor autonomía que las escuelas urbanas. En casi todos los sistemas educativos, las escuelas privadas asumen una mayor autonomía que las escuelas públicas. Las mayores diferencias entre estos dos tipos de centros educativos se observan en Turquía, los Emiratos Árabes Unidos y Uruguay.

La autonomía de los centros se relaciona igualmente con el rendimiento de los estudiantes. En promedio para los países de la OCDE y en 29 sistemas educativos, los estudiantes de los centros educativos cuyo director informó que más responsabilidades recaen en los docentes o en ellos mismos obtienen una puntuación más alta en ciencias. Sin embargo, si se tiene en cuenta el nivel socioeconómico de los estudiantes y las escuelas, la relación no es significativa para el promedio de países de la OCDE, y solo existe una asociación positiva con el rendimiento en ciencias en 12 sistemas educativos; además, en 9 países y economías, entre los que se encuentra España, la asociación es negativa.

Tabla 1. Relación del índice de autonomía del centro educativo con las características del centro y rendimiento en ciencias.

	Características del centro educativo			Rendimiento en Ciencias	
	Privado - público	Urbano - rural	Privado - público	Sin descontar ISEC	Privado - público
Reino Unido (91,5)					
Países Bajos (90,8)					
Suecia (87,7)					
Estados Unidos (80,2)					
Chile (80)					
Irlanda (75,2)					
Japón (73,3)					
Noruega (72,7)					
OCDE (71,3)					
Alemania (62,5)					
Portugal (61,5)					
Francia (58,5)					
España (57,5)					
Italia (56,8)					
México (45,3)					
Grecia (26,4)					

	Asociación positiva
	Asociación negativa
	Asociación no significativa
	Valores perdidos

Nota: Valor del índice de autonomía entre paréntesis. Países ordenados de forma descendente según el índice de autonomía.

Estos resultados son consistentes con una revisión exhaustiva de Jensen, Weidmann y Farmer (2013) que informaron que una variedad de estudios muestran que el aumento de la autonomía puede mejorar el rendimiento académico solo en cierta medida, y solo en algunos países. Varios estudios concluyen además que para conseguir todos los beneficios de la autonomía escolar, los sistemas educativos deben contar con mecanismos efectivos de rendición de cuentas, profesores altamente cualificados y líderes escolares fuertes que sean capaces de diseñar e implementar rigurosas evaluaciones internas y currículos (Hanushek, Link y Woessmann, 2013; OCDE, 2011).

Fuente: OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>

CONCLUSIONES

1. La expansión de la educación y los resultados educativos

Nivel educativo de la población adulta

El nivel educativo de la población adulta española (25 a 64 años) sigue mejorando. Durante el periodo 2007-2017, el porcentaje de población adulta que posee solamente estudios obligatorios (inferiores a la segunda etapa de Educación Secundaria) se ha reducido en casi 9 puntos porcentuales, pasando del 49,4% al 40,9%. A pesar de la mejora, los valores siguen siendo altos respecto a los del promedio de los países de la OCDE (de 28,0% a 21,8%) y de los países de la UE22 (de 26,8% a 19,8%). Se espera que los datos sigan mejorando en los próximos años, pues entre la población adulta joven (25 a 34 años), la población con estudios básicos en España baja al 33,8%, en la OCDE al 15,5% y en la UE22 al 14,4%. Para este grupo de adultos, en cuanto a la distribución por género, los hombres son más susceptibles de no alcanzar el nivel de Educación Secundaria superior que las mujeres, tanto en España como en el conjunto de la UE22 o de la OCDE.

Las diferencias porcentuales más significativas entre España y las medias internacionales se dan en la población adulta con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria. Mientras que en España solamente el 22,7% tienen una titulación de este nivel, esta población supera el 40% en el promedio de OCDE (43,8%) y de la UE22 (45,9%). Por el contrario, en España, se da un alto porcentaje de población adulta con estudios terciarios (36,4%), similar al de OCDE (37,7%) y superior al de UE22 (34,3%). Por tanto, España tiene un déficit de titulados en segunda etapa de Educación Secundaria.

Los países que tienen un reducido porcentaje de población adulta con estudios básicos, salvo Alemania, consiguen un equilibrio entre los titulados en Educación Terciaria y los titulados en segunda etapa de Educación Secundaria, siendo este el caso de Estados Unidos, Finlandia, Noruega o Suecia. Cuando el porcentaje de población con estudios básicos aumenta, los otros dos grupos poblacionales pueden estar desequilibrados, en algunos casos a favor de los titulados en Educación Terciaria, como por ejemplo en España y en Reino Unido, y en otros a favor de los titulados en la segunda etapa de Educación Secundaria, como en Brasil, Chile, Italia o Grecia. En cuanto a la condición de inmigrante, para el promedio de países de la OCDE y la UE22, la población nativa presenta un nivel educativo superior a la población inmigrante. En el caso de España, las diferencias entre estos dos grupos de poblaciones son menores aunque igualmente favorable a la población nativa, la cual presenta una proporción superior con nivel de Educación Terciaria.

En cuanto a la movilidad educativa intergeneracional, en España, más de la mitad de los adultos (25-64 años) cuyos padres no alcanzaron la Educación Secundaria superior tampoco han alcanzado ese nivel de estudios. Por el contrario, una cuarta parte de ellos (24,4%) ha obtenido titulación en Educación Terciaria. En el caso del promedio de países de la OCDE, no existe movilidad ascendente para el 37% de los adultos, mientras que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria el 21%.

Escolarización en Educación Infantil

En promedio, aproximadamente un 76% de los niños de 3 años está escolarizado en los países de la OCDE y un 82% en los países de la UE22 en 2015. En España, a los 3 años la escolarización es prácticamente total, pues alcanza el 96%. En el caso de la matrícula de los niños y niñas menores de 3 años, España, con el 35%, presenta una proporción similar a la media de la OCDE

(34%) y de la UE22 (33%). Estos datos, junto con la prácticamente total escolarización a los 4 y 5 años, sitúan a España entre los países con las tasas más elevadas de escolarización en Educación Infantil, superando el promedio de OCDE y de UE22 en todas las edades

Acceso y titulación en segunda etapa de Educación Secundaria

En 2016, la tasa de escolarización de la edad teórica de tránsito de la primera a la segunda etapa de la Educación Secundaria (16 años) fue en España del 95,7%, similar a los promedios de la OCDE (94,7%) y la UE22 (95,5%). Durante las edades teóricas de la segunda etapa de Educación Secundaria (entre los 17 y los 20 años) se producen mayores diferencias. En concreto, a los 17 años, edad teórica en España de tránsito entre el primer y el segundo curso de la segunda etapa de Educación Secundaria, el porcentaje de población escolarizada es del 89%, muy similar al de la OCDE (90%) y el de la UE22 (91%). A los 18 años el porcentaje en España (80%) se sitúa entre el de la OCDE (76%) y el de la UE22 (84%), si bien la proporción de alumnos de esta edad matriculados en Educación Terciaria es mayor en España (37%) que en la OCDE y la UE22 (18% y 16%, respectivamente). Desde 2010, España es uno de los países que presenta mayor crecimiento en las tasas de escolarización, con un promedio de 9 puntos porcentuales.

Las tasas de graduación en la segunda etapa de Educación Secundaria son coherentes con la situación descrita en términos de matrícula. En España, la tasa de graduación en programas de Formación Profesional en esta etapa educativa está en el 25%, y si se restringe el cálculo a los menores de 25 años esta tasa baja al 20%. Ambas tasas están por debajo de la media de la OCDE (36% y 31%) y de la media de la UE22 (41% y 36%). Sin embargo, las tasas de graduación comparadas en los programas generales en España están ligeramente por encima, tanto de la media de la OCDE como de la media de la UE22, situándose, todas ellas, en torno al 50%.

Acceso y titulación en Educación Terciaria

En 2016 en España, la tasa de acceso estimada a la Educación Terciaria no universitaria de ciclo corto alcanza el 27%, cifra más elevada que los promedios de la OCDE (16%) y de la UE22 (12%). En los países de la OCDE, el porcentaje más elevado de estudiantes que acceden a programas de Educación Terciaria universitaria lo hace en los de grado o equivalente, accediendo a estos estudios en España el 48%, porcentaje por debajo de los promedios de la OCDE (58%) y de la UE22 (56%). Respecto a los programas de máster o equivalente, en España, la tasa de acceso es del 19%, también por debajo de los porcentajes de la OCDE (24%) y de la UE22 (27%). En los programas de doctorado o de investigación avanzada, España con una tasa de acceso del 3,9% supera a los promedios de OCDE (2,5%) y de la UE22 (2,6%). Las variaciones entre países en todos estos programas son importantes.

Entre los nuevos matriculados en la Educación Terciaria en España, el 53% son mujeres, porcentaje similar a los de la OCDE y UE22 (54%). En España, el porcentaje de hombres que se decantan por iniciar estudios no universitarios de ciclo corto (38%) es sensiblemente superior al de las mujeres (30%). Por el contrario, es mayor la proporción de mujeres que acceden a estudios universitarios de grado o equivalentes (58%) que la de hombres (52%). La situación queda más equilibrada en el acceso a estudios de máster o equivalente (mujeres, 12%; hombres, 10%). Esta asimetría en las preferencias de mujeres y hombres no se da ni en el conjunto de países de la OCDE ni en la UE22, estando los porcentajes más equilibrados para cada nivel de estudios. Es de destacar la diferencia en los porcentajes de acceso, tanto mujeres como hombres, en estudios no universitarios de ciclo corto entre España y los promedios internacionales.

Al igual que en las tasas de acceso, en 2016 la mayor proporción de titulados en Educación Terciaria en los países de la OCDE y en los de UE22 se da en los estudios de grado o equivalente.

En la OCDE, el 74,7% logró un grado o similar, un 10,6% consiguió un máster y un 14,7%, un título de Educación Terciaria de ciclo corto. En la UE22 los datos son 74,8%, 14,9% y 10,3% respectivamente. No obstante, se observan grandes diferencias entre los países. En el caso de España, los porcentajes de graduados por primera vez en Educación Terciaria se reparten de la siguiente manera: 34,2% para ciclo corto, 48,5% para grado y 17,3% para máster.

El porcentaje de mujeres graduadas por primera vez supera el 50% en todos los países analizados, estando Japón en un extremo con el 51,7% y Suecia en el otro con un 62,5%. En España un 54,8% de los graduados por primera vez en 2015 son mujeres, cifra ligeramente inferior a la media de la OCDE (57,2%) y de la UE22 (58,2%).

En la mayoría de los países, los estudios relacionados con las ciencias naturales, TIC, ingeniería y matemáticas (conocidos como campos STEM), son menos atractivos. La proporción de estudiantes que en España se gradúan en cada uno de los campos STEM es similar a la de la OCDE y la de la UE22. Estas graduaciones siguen siendo bajas si se relacionan con la proporción de estudiantes que se gradúan en ciencias empresariales, administración y derecho, que es el campo en el que se gradúan un mayor número de estudiantes, tanto en España como en la OCDE y UE22.

Movilidad internacional de los estudiantes universitarios

En los países de la OCDE, la proporción de estudiantes internacionales entre todos los matriculados en estudios de Educación Terciaria es más elevada en los niveles más avanzados. En España, el porcentaje de estudiantes internacionales es modesto en comparación con los promedios internacionales. Únicamente el 2,7% de los estudiantes universitarios son estudiantes internacionales. Por nivel de Educación Terciaria, los porcentajes son del 15,5% en programas de doctorado, del 8,0% en programas de máster, del 0,9% en programas de grado y del 1,9% en programas de ciclo corto.

2. Educación, mercado laboral y financiación educativa

Transición de la enseñanza al mercado laboral

Respecto a la transición de la enseñanza al mercado laboral, en España, de entre los jóvenes de 15 y 29 años, el 51,2% está estudiando, el 28,9% no estudia, pero está trabajando, y el 19,9% ni estudia ni trabaja. En comparación con el promedio de los países de la OCDE, el porcentaje es superior en el caso de los jóvenes que están estudiando (OCDE 47,4%), siendo mayor la diferencia de los que no estudian y están ocupados (OCDE 39,1%), y menor la de los que ni estudian ni trabajan (OCDE 13,4%).

De 2007 a 2017, el número de jóvenes españoles entre 20 y 24 años que siguen estudiando ha aumentado en 17 puntos porcentuales. El incremento medio de la OCDE en el mismo periodo ha sido tan solo de 4,7 puntos, y el de la UE22 de 4,9 puntos.

El nivel de formación de las personas está correlacionado con su situación laboral. Las que tienen un nivel educativo más alto alcanzan tasas de empleo más elevadas, mientras que las personas con un menor nivel de cualificación tienen más riesgo de estar desempleadas. Las tasas de empleo en España, para todos los niveles de formación, son más bajas que el promedio de los países de la OCDE y de la UE22. Con las tasas de desempleo ocurre lo contrario, en todos los casos son más elevadas las españolas.

La adecuación entre las cualificaciones de los trabajadores y los requisitos del empleo desarrollado es una medida clara de la conexión entre los sistemas educativos y el mercado

laboral. Para el promedio de países OCDE participantes en la encuesta PIAAC, el 14% de los trabajadores con un nivel educativo de Educación Terciaria afirman estar sobrecualificados para el empleo que desarrollan, frente a un 17% en el caso de España. Por otro lado, en el caso de las personas que han alcanzado un nivel de segunda etapa de Educación Secundaria o inferior, un 5% de los trabajadores afirman estar infracualificados para el trabajo que desempeñan, tanto en el promedio OCDE como en España.

En España, las personas con estudios terciarios ganan un 51% más que las que han finalizado la segunda etapa de Educación Secundaria y estos un 27% más que las que han completado la primera etapa de Educación Secundaria o un nivel inferior. Sin embargo, el salario de las mujeres queda siempre por debajo del de los hombres para todos los niveles educativos. En promedio para la OCDE, las mujeres con titulación de Educación Superior tienen unos ingresos que alcanzan solo el 74% del salario de los hombres, mientras que en España es de un 81%.

Resultados sociales de la educación

Las personas con un nivel de Educación Terciaria muestran un reconocimiento de los problemas medioambientales en su vida diaria significativamente superior al de aquellos con un nivel educativo inferior a los estudios superiores. El 80% de los ciudadanos de la Unión Europea reconoce en promedio que los problemas medioambientales tienen un impacto en su vida diaria. En España esta proporción asciende hasta el 88%.

Financiación de la educación

En 2015, el gasto total por alumno en instituciones educativas en España fue inferior al promedio de los países de la OCDE y al de la UE22. Sin embargo, el gasto por alumno, como porcentaje del PIB per cápita, fue en España similar al de la OCDE y al de la UE22, siendo incluso mayor en el caso de Educación Secundaria.

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE22. En 2015, estos gastaron una media del 5,0% y del 4,6%, respectivamente, de su PIB en instituciones educativas de Primaria a Terciaria. En España, este porcentaje es del 4,4%.

En 2015, la mayoría de los países dedicó un porcentaje significativo de su presupuesto público a la educación. De media en los países de la OCDE, la educación de Primaria a Terciaria supone un 11,1% del gasto público total, siendo un 9,5% de media en los países de la UE22. España se sitúa en un 8,4%.

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

3. El entorno de los centros educativos y el aprendizaje

Horas de clase

El número de horas de instrucción obligatorias para los alumnos es uno de los puntos clave en el debate educativo. En general, cuanto más alto es el nivel educativo, mayor es el número de horas de instrucción anuales. En la OCDE el tiempo medio de instrucción obligatorio para los alumnos de Educación Primaria es de 799 horas anuales. Los alumnos de primera etapa de Educación Secundaria reciben 913 horas de media. El promedio de horas de clase para los 22 países de la Unión es algo más bajo que el de la OCDE (775 horas en Primaria, 894 horas en la primera etapa de Secundaria).

En Educación Primaria, España, con 792 horas, se sitúa ligeramente por debajo de la media de la OCDE y por encima de la UE22. En la primera etapa de Educación Secundaria, las diferencias entre España y los países de la OCDE y la UE22 son notables, ya que los alumnos españoles reciben 1.054 horas anuales de clase, superando en 141 horas anuales la media de horas de clase en los países de la OCDE y en 460 horas a la media en los países de la UE22.

Los porcentajes de tiempo de instrucción en España son superiores a los promedios de OCDE y UE22 en Matemáticas y Lengua extranjera, tanto en Educación Primaria como en la primera etapa de Educación Secundaria. También es superior el tiempo dedicado a la Lengua en Secundaria. Destaca en ambas etapas la diferencia en Lengua extranjera, que alcanza los 5 puntos a favor de España con respecto a la OCDE en Primaria y los 2 puntos en Secundaria.

La ratio de alumnos por profesor para España es más baja que la media de la OCDE en todos los niveles educativos. En Educación Primaria, España tiene una ratio de 14 alumnos por profesor, igualando a la media de la UE22, mientras que la media de la OCDE es de 15. En la primera etapa de Educación Secundaria, la ratio en España disminuye, situándose en 12 alumnos por profesor, y sigue siendo inferior a la media de la OCDE, 13 alumnos, aunque superior a la media de la UE22, 11 alumnos. En la segunda etapa de Secundaria, la ratio española es de 11 alumnos por profesor, mientras que la media de la OCDE es de 13 y la de la UE22 es de 12.

Número medio de alumnos por clase

En Educación Primaria, el número de alumnos por clase en las instituciones públicas españolas, está en torno a los promedios de la OCDE y la UE22. Sin embargo, en la primera etapa de Educación Secundaria es superior al promedio de la OCDE y de la UE22.

Horas de enseñanza del profesorado

En general, el número de horas de enseñanza del profesorado tiende a decrecer en la mayoría de países de la OCDE conforme aumenta el nivel educativo. En el promedio de la OCDE, los profesores de la escuela pública imparten 784 horas de clase al año en Primaria, 703 horas al año en la primera etapa de Secundaria y 657 horas al año en la segunda etapa de Secundaria; en los países de la UE22, los valores son similares, con 762, 668 y 635 horas anuales, respectivamente.

El caso de España es, en todas las etapas, superior al de los países de la UE22 y al promedio de la OCDE. El número de horas que los profesores españoles dedican a la enseñanza en los centros públicos es de 880 horas en el caso de Primaria, 713 horas en la primera etapa de Secundaria y 693 horas en la segunda etapa de Secundaria.

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

Retribución del profesorado y los directores

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

En general, los salarios de los profesores de las enseñanzas no universitarias aumentan con el nivel educativo en el que enseñan. En España, el salario de los profesores es superior al salario

medio del conjunto de países de la OCDE y de la UE22, tanto si se compara la retribución inicial como después de 15 años o con la retribución máxima en la escala.

Si se compara la retribución salarial del profesorado español con la del resto de los países, es alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera, teniendo en cuenta que España es uno de los países en el que los profesores necesitan más años para alcanzar el máximo en la escala retributiva.

El salario de los directores puede basarse en un rango específico y diferente al del profesorado, o bien recibir un complemento específico adicional de dirección aunque el salario estatutario sea el mismo que el del profesor. El salario mínimo de un director de primera etapa de Educación Secundaria es un 46% superior que el de un profesor para el promedio de países de la OCDE. En España supone una diferencia de un 23% favorable al salario de los directores.

¿Quiénes son los profesores?

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

En España, los profesores en Educación Primaria con más de 50 años representan el 34% del total, similar al 32% de la OCDE y al 33% de la UE22. Entre los 30 y los 49 años, España tiene un porcentaje de profesorado ligeramente superior (57,8%) al promedio de los países de la OCDE y de la UE 22 (aproximadamente 56% en ambos casos). Respecto al porcentaje de profesores de Primaria menores de 30 años, los promedios son de un 12,5% y 10,9% para la OCDE y UE22 respectivamente, y de un 8,7% para España.

En cuanto a la Educación Secundaria, el porcentaje de profesores mayores de 50 años en la mayoría de los países es mayor que el antes descrito para Primaria. Las medias de los países de la OCDE y de la UE22 se sitúan en 35,4% y 38,5% respectivamente, y el de España en el 36,7%. Los promedios del profesorado entre 30 y 49 años de los países de la OCDE y de la UE son del 54,2% y del 53,4%, respectivamente; España supera estos promedios con el 60% de profesores.

Respecto al porcentaje de profesores de Secundaria menores de 30 años, España, con un 3,3%, es uno de los países con menos profesores en este tramo de edad, muy por debajo de la media de la OCDE (10,4%) y UE22 (8,2%).

En España, como en muchos otros países de la OCDE y de la UE22, la gran mayoría del profesorado son mujeres en todos los niveles educativos. El porcentaje de profesoras disminuye conforme aumenta el nivel, hasta la Educación Terciaria, donde hay más profesores que profesoras.

Toma de decisiones

La división de la responsabilidad entre las autoridades centrales y autonómicas, provinciales, locales o de los centros en el diseño y funcionamiento de los sistemas educativos es un tema clave de las políticas en educación. En España, los centros educativos tienen menor autonomía en la toma de decisiones que el conjunto de los países de la OCDE: solo el 10% de las decisiones dependen exclusivamente del centro educativo, frente 34% de la OCDE o el 38% de la UE22.

Los centros educativos en la OCDE tienen mayor participación a la hora de decidir sobre la organización de la instrucción educativa, mientras que para la planificación y estructuras del sistema educativo el nivel central o autonómico asume la mayor parte de las competencias.

REFERENCIAS

European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/435e941e-1c3b-11e8-ac73-01aa75ed71a1/language-en>

Eurydice-España/REDIE (2015). "El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia". *Estudios temáticos comparados*. 2015. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-espacio-europeo-de-educacion-superior-en-2015-informe-sobre-la-implantacion-del-proceso-de-bolonia/educacion-superior-europa/20624>

Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad e Información (2017). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*. Madrid, Fundación Ramón Areces. <http://www.sociedadyeeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-2017.pdf>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. *Evaluación y Educación Infantil*. Página web del INEE. <https://www.mecd.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/otros-estudios/evaluacion-educacion-infantil.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *PIAAC Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta. 2013 Informe español*. 2 volúmenes. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.mecd.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). *TALIS 2013. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. Informe español. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.mecd.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). *PISA 2015. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <https://www.mecd.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales.html>

Kelley, T.R. and Knowles, J.G. (2016). "A conceptual framework for integrated STEM education" *International Journal of STEM Education*. (2016) 3:11. <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-016-0046-z>

OECD (2013), *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>

OECD (2014), *Talis 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD (2015), *How's Life? 2015: Measuring Well-being*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/how_life-2015-en

OECD (2016a), *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264258051-en>

OECD (2016b), *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

OECD (2016c), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>

OECD (2016d), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>

OECD (2017a), "Educational attainment and investment in education in Ibero-American countries" *Education Indicators in Focus*, No. 50. <http://dx.doi.org/10.1787/48a205fb-en>

OECD (2017b), "Tuition fee reforms and international mobility" *Education Indicators in Focus*, No. 51. <http://dx.doi.org/10.1787/2dbe470a-en>

OCDE (2017c), "How have teachers' salaries evolved and how do they compare to those of tertiary-educated workers?" *Education Indicators in Focus*, No. 53. <http://dx.doi.org/10.1787/b5f69f4c-en>

OECD (2017d), "What are the gender differences and the labour market outcomes across the different fields of study?" *Education Indicators in Focus*, No. 55. <https://doi.org/10.1787/7913d157-en>

OECD (2017e), "Who really bears the cost of education? How the burden of education expenditure shifts from the public to the private sector" *Education Indicators in Focus*, No. 56. <http://dx.doi.org/10.1787/4c4f545b-en>

OECD (2017f), "Is labour market demand keeping pace with the rising educational attainment of the population?" *Education Indicators in Focus*, No. 57. <http://dx.doi.org/10.1787/1410f36e-en>

OECD (2018a), "How does access to early childhood services affect the participation of women in the labour market?" *Education Indicators in Focus*, No. 59. <https://doi.org/10.1787/232211ca-en>

OECD (2018b), "How does the earnings advantage of tertiary-educated workers evolve across generations?" *Education Indicators in Focus*, No. 62. <https://doi.org/10.1787/3093362c-en>

OCDE (2018c), "How do primary and lower secondary teachers compare?" *Education Indicators in Focus*, No. 58. <http://dx.doi.org/10.1787/535e7f54-en>

OECD (2018d), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>

OECD (2018e), *Nota País. España. Panorama de la Educación 2018*. <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/OCDE.html>

Ruiz de Miguel, Covadonga (2014), "Buscando a los futuros estudiantes de carreras científico-tecnológicas". *INEE-blog*, sept. 2014.

<http://blog.educalab.es/inee/2014/09/25/buscando-a-los-futuros-estudiantes-de-carreras-cientifico-tecnologicas/>

Santín D. y otros (2015), *Reflexiones sobre el Sistema Educativo Español*. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.

<http://www.sociedadyleducacion.org/site/wp-content/uploads/Reflexiones-sobre-el-sistema-educativo-espanol.pdf>

FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS

En este informe cuando se habla de “alumnos”, “profesores”, “padres”, “directores”, “inspectores”... debe entenderse en sentido genérico como “alumnas y alumnos”, “profesoras y profesores”, “madres y padres”, “directoras y directores”, “inspectoras e inspectores”..., salvo en aquellos casos en los que por el contexto se deduzca una referencia exclusivamente al género femenino o al masculino.

- Las fuentes de cada uno de los cuadros y tablas presentados en este informe, así como las notas que les corresponden, son las mismas que aparecen en la publicación original de la OCDE, *Education at a Glance*, a la que se remite al lector.
- Las tablas y cuadros que se presentan son siempre un extracto de los originales de *Education at a Glance*, de los que se conservan títulos, y se añaden números y letras de procedencia, a fin de facilitar la identificación de dichas tablas y gráficos. Por razones de espacio, en las tablas y gráficos no se han añadido las notas de los países que aparecen en las tablas originales del Informe internacional. Para más información se puede consultar este Informe en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Las tablas y gráficos, así como la base de datos completa de la OCDE, están disponibles en la página web de educación de la OCDE:
<http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>
Los datos actualizados se pueden encontrar en línea en:
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>.
- La terminología que utiliza *Education at a Glance* para las etapas educativas no coincide siempre con las que son familiares en España. Las equivalencias son las siguientes:
 - *Educación pre-primaria* equivale a Educación Infantil en España.
 - *Educación Secundaria inferior o primera etapa de Educación Secundaria* equivalen a Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
 - *Educación Secundaria superior o segunda etapa de Educación Secundaria* equivalen al conjunto de Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y otras enseñanzas Artísticas y de Escuelas Oficiales de Idiomas.
 - *Educación Terciaria o Educación Superior* equivalen a Ciclos Formativos de Grado Superior españoles y a Educación Universitaria.
- Los datos que se presentan de la Unión Europea (UE22) corresponden a la media de los datos relativos a los 22 países que son miembros de la OCDE, para los cuales hay datos disponibles o se pueden estimar. Estos países son Alemania, Austria, Bélgica, República Checa, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido y Suecia.
- En las tablas y gráficos pueden aparecer las siguientes letras para indicar la falta de datos:
 - a*: Los datos no son aplicables porque la categoría no existe en el país
 - m*: Datos no disponibles.
 - n*: Magnitud insignificante o cero.

ANEXO I: LA NUEVA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 2011⁶

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

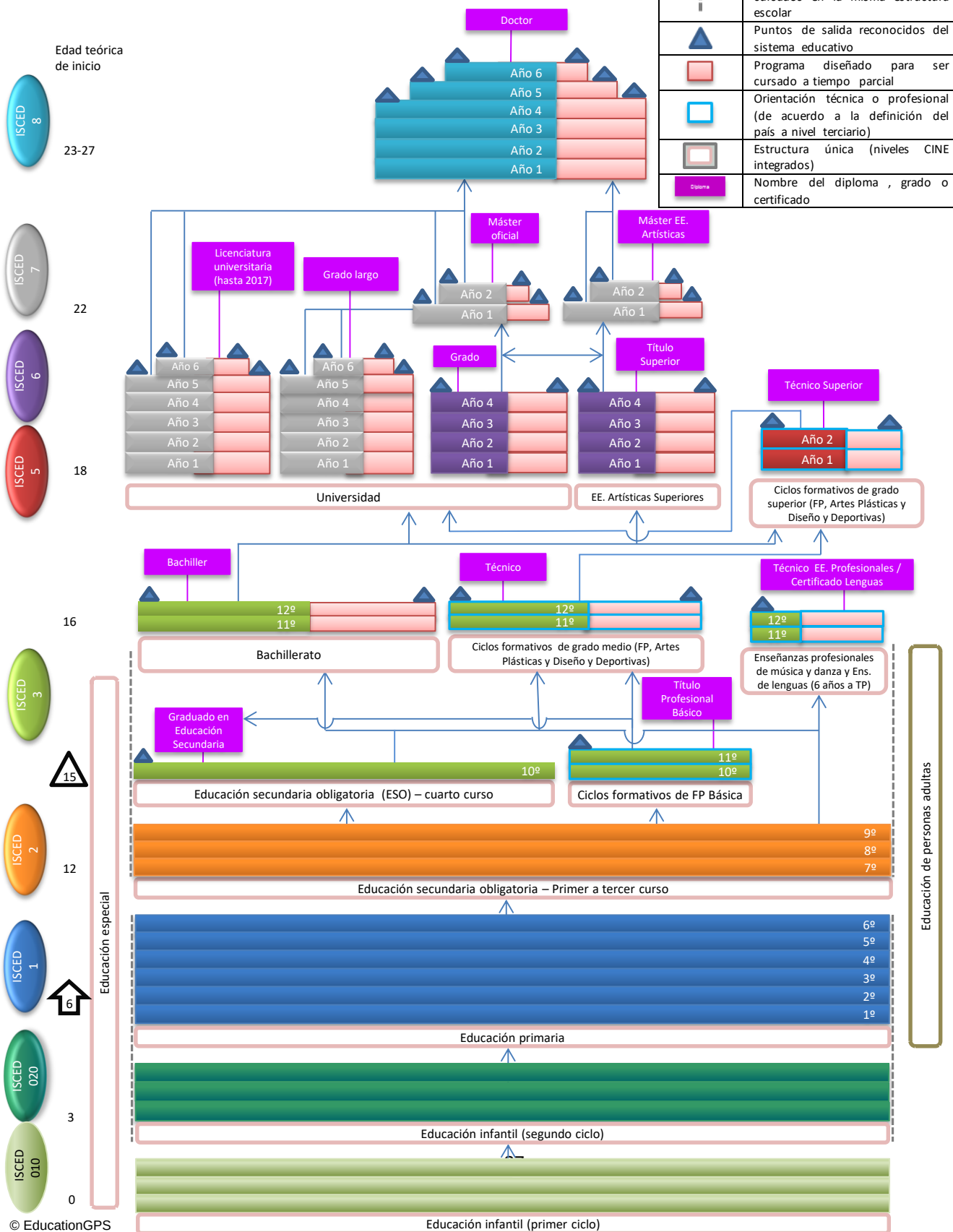
CINE 2011		CINE 1997	
01	Desarrollo educacional de la primera infancia	-	-
02	Educación preprimaria	0	Educación preprimaria
1	Educación primaria	1	Educación primaria o primer ciclo de educación básica
2	Educación secundaria inferior	2	Educación secundaria inferior o segundo ciclo de educación básica
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	6	Segundo ciclo de la educación terciaria (conduce a una cualificación avanzada)
8	Nivel de doctorado o equivalente		

⁶ Extraído de OCDE (2015): *Panorama de la Educación 2015. Indicadores de la OCDE*. http://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion_20795793.

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

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

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





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 35 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 2018: 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 22 países de la Unión Europea que pertenecen a esta Organización y de una serie de países, seleccionados por el interés en la comparación con España.

El Informe se divide en tres capítulos. El primero lleva por título “La expansión de la educación y los resultados educativos” y analiza el nivel de formación de la población adulta, la movilidad educativa intergeneracional, la escolarización y los resultados en las etapas no obligatorias y la movilidad internacional de los estudiantes en Educación Terciaria. En el segundo, denominado “Educación, mercado laboral y financiación educativa”, se estudia la educación y el empleo, haciendo especial referencia a la transición de los jóvenes de la educación al trabajo, los resultados sociales de la educación, y el gasto público y privado en educación. El tercero se titula “El entorno de los centros educativos y el aprendizaje” y en él se examinan las horas de clase del alumnado, la ratio alumnos/profesor, la media de alumnos por clase, el horario y los salarios del profesorado, la edad y el sexo del profesorado, y, finalmente, el análisis de la toma de decisiones que afectan al sistema educativo.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL