

Panorama de la educación Indicadores de la OCDE

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

2022

Informe español



PANORAMA DE LA EDUCACIÓN

INDICADORES DE LA OCDE 2022

INFORME ESPAÑOL



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2022

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

Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2022. Informe español



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL**

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

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

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2022

NIPO IBD: 847-22-106-8

NIPO línea: 847-22-107-3

ISBN IBD: 978-84-369-6068-6

ISBN línea: 978-84-369-6067-9



Índice



PRESENTACIÓN.....	11
1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	17
1.1 Formación de la población adulta.....	17
1.2 Escolarización en educación infantil.....	26
1.2.1 Escolarización en el primer ciclo de educación infantil.....	26
1.2.2 Escolarización en el segundo ciclo de educación infantil.....	28
1.2.3 Características de la escolarización en educación infantil.....	29
1.3 Acceso y titulación en la segunda etapa de educación secundaria.....	31
1.3.1 Tasas de escolarización en la segunda etapa de educación secundaria.....	32
1.3.2 Perfil de las personas graduadas en la segunda etapa de educación secundaria.....	35
1.4 Acceso y titulación en educación terciaria.....	42
1.4.1 El acceso a la educación terciaria.....	43
1.4.2 Finalización de la educación terciaria.....	49
1.5 Movilidad internacional del alumnado de educación terciaria.....	59
2. LOS RESULTADOS Y LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN.....	71
2.1 Educación y empleo.....	71
2.1.1 Situación educativa y laboral de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años.....	71
2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral.....	75
2.1.3 Tendencias en la transición de la enseñanza al mercado laboral.....	76
2.1.4 Mercado de trabajo y educación.....	79
2.1.5 Tendencias en la relación entre el mercado de trabajo y educación.....	86
2.1.6 Beneficios retributivos de la educación.....	89
2.2 Resultados sociales de la educación.....	95
2.2.1 Acceso y uso de Internet.....	95
2.2.2 Tolerancia social del alumnado de 15 años.....	99
2.3 Financiación de la educación.....	101
2.3.1 Gasto en educación por estudiante.....	101
2.3.2 Gasto público y privado por nivel de educación.....	106
2.3.3 Gasto en educación en relación con el PIB.....	111
2.3.4 Gasto en educación en relación con el gasto público total.....	115
2.3.5 El precio de la educación terciaria para los estudiantes.....	118
2.3.6 La distribución en gastos corrientes y de capital en educación.....	123
3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE.....	129
3.1 Horario laboral del profesorado y de los directores.....	129
3.2 Retribuciones del profesorado y de los directores.....	135
3.3 ¿Cómo ser docente o director? Formación inicial del profesorado y de los directores...145	145
3.4 ¿Cómo es el desarrollo profesional del profesorado y de los directores? Formación continua.....	154
3.5 ¿Cómo es el personal académico de educación terciaria?.....	166
CONCLUSIONES.....	177
FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS.....	197
ANEXO I: LA NUEVA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 2011.....	198
ANEXO II: MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011.....	199
BIBLIOGRAFÍA.....	203





Presentación



PRESENTACIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores de los sistemas educativos de los estados miembros de esta organización, 38 países de los más desarrollados del mundo, además de otros países asociados. La publicación denominada *Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE)* analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía. En esta ocasión, la educación terciaria es el tema transversal de la obra. Por lo tanto, un gran número de indicadores en la edición de este año analizan aspectos relacionados con este tema seleccionado, como pueden ser la participación estudiantil o los resultados económicos, laborales y sociales de la población adulta con educación superior. El informe también incluye indicadores sobre los recursos invertidos en educación terciaria, tanto financieros como humanos, así como uno nuevo sobre el personal académico de la enseñanza superior.

Utilizando como referencia la publicación internacional, en España se elabora el siguiente informe, denominado *Panorama de la Educación 2022: Indicadores de la OCDE. Informe español*, en el que aparecen los datos de los indicadores más importantes para España en comparación con la media de los países de la OCDE y de los 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 su comparación con España. Estos países son los siguientes: Francia, Grecia, Italia y Portugal (mediterráneos), Alemania y Países Bajos (centroeuropeos), Finlandia, Noruega y Suecia (nórdicos), Brasil, Chile y México (latinoamericanos), Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido (anglosajones) y Japón (asiático). La simplificación de las tablas y cuadros pretende facilitar la lectura y resaltar lo más relevante desde la perspectiva española.

El informe está dividido en tres capítulos. El primero lleva por título “La expansión de la educación”, y en él se analiza la formación de la población adulta, su evolución y el contraste con el nivel de educación alcanzado por la población joven en el rango de 25 a 34 años. Se presta especial interés a la población con nivel de educación terciaria, el campo de estudio y las desigualdades de género. A continuación, se desarrolla la escolarización y los resultados de las etapas educativas no obligatorias: educación infantil, la segunda etapa de educación secundaria y educación terciaria. En el análisis de la educación infantil, se estudia la escolaridad por ciclo y titularidad, así como la ratio de niños y niñas por educador. Las tasas de escolarización y el perfil de las personas graduadas en la segunda etapa de educación secundaria son la base para el análisis de este otro nivel educativo. En educación terciaria, se describen las tasas de escolarización y finalización por nivel de educación. Se profundiza, especialmente, en la población que titula en la duración teórica de los programas educativos, atendiendo al género, campo de estudios o tipo de institución. Finalmente, se observa la movilidad internacional de los estudiantes en educación terciaria y su matrícula en los programas de ciclo corto, grado, máster, doctorado y equivalentes. Se incluye también el análisis por campo de estudios y la proporción de estudiantes nacionales que salen fuera de su país para realizar estudios superiores. Los datos referentes al nivel de formación de la población adulta corresponden a 2021, mientras que los de acceso, titulación y movilidad corresponden a 2020.

En el segundo capítulo, denominado “Los resultados y la financiación de la educación”, se estudia la educación y el empleo, atendiendo a una de las principales preocupaciones de la sociedad actual: la transición de la enseñanza al mercado laboral y la relación de las tasas

de empleo con los diferentes niveles de educación, con especial atención a la población que no sigue formándose y está desempleada o inactiva. En este sentido, se relaciona el nivel de educación con las tasas de empleo, los salarios y las diferencias entre hombres y mujeres y se profundiza en los resultados sociales de la educación, concretamente en el desarrollo de las conexiones sociales a través de Internet de la población adulta y la tolerancia social de la población joven. Por su parte, la financiación de la educación se aborda desde varios puntos de vista. En primer lugar, se analiza el gasto anual público y privado por estudiante en instituciones educativas de primaria a terciaria y la variación de este gasto entre 2011 y 2019. También se analiza la proporción de la riqueza nacional que se dedica a educación, o lo que es lo mismo, el gasto en educación en relación con el PIB y con el gasto público, tanto en España como en los países de la OCDE y de la UE22, así como el gasto según administración de gobierno. Seguidamente, se presenta la información sobre el coste económico que supone para el alumnado cursar estudios de educación terciaria y las ayudas económicas que tienen a su disposición en forma de becas, préstamos o subvenciones. Por último, se hace un análisis del gasto en educación por tipo (gastos corrientes y de capital). Este capítulo contiene datos de 2021 para los indicadores relacionados con el mercado de trabajo, de 2020 para los relacionados con el nivel de educación y los salarios y de 2019 para la financiación educativa.

En el tercer capítulo, titulado “El entorno de los centros educativos y el aprendizaje”, se analiza el horario laboral del profesorado y de los directores, las horas que dedican a impartir clase y el porcentaje de tiempo que estas suponen respecto a las horas totales de trabajo. Además, se describe el salario del profesorado como aspecto de especial relevancia en su vida laboral, el cual, junto al tamaño de la clase y las horas de enseñanza, aportan las claves de la distribución de los recursos financieros asignados a la educación. Este salario se compara con el de los directores de los centros educativos y se analiza su evolución reciente. Por otro lado, se incluye la descripción de la formación inicial del profesorado y de los directores, así como las posibilidades y características de su desarrollo profesional. El capítulo concluye con el estudio de la distribución del personal académico de educación terciaria por edad y por género. Los datos que presenta este capítulo varían entre 2020 y 2021 en función del indicador.

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

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





Capítulo

1



1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN

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

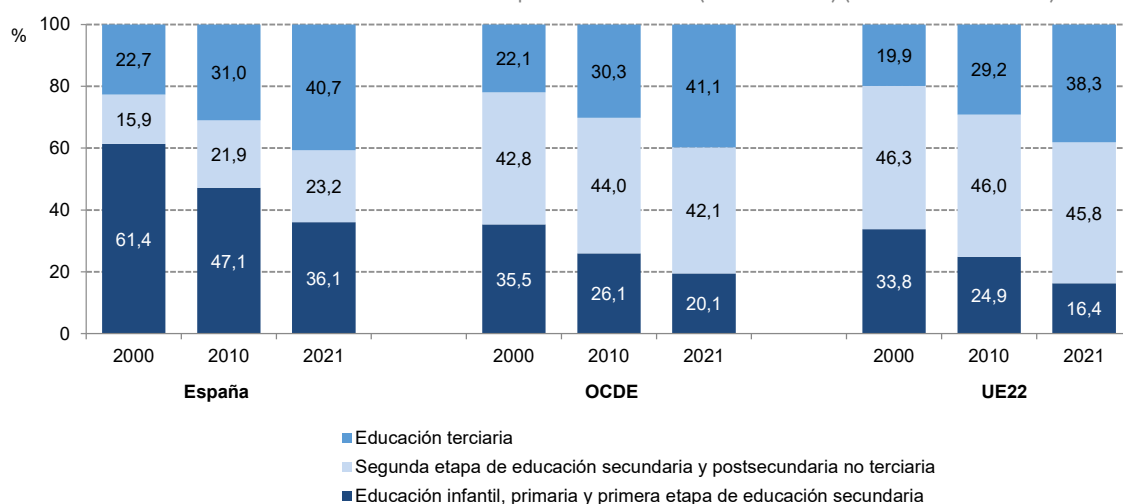
El capítulo comienza analizando el nivel de formación de la población adulta y describe la participación y la progresión a lo largo de todo el sistema educativo, especialmente en las etapas de escolarización no obligatorias, como la educación infantil o la educación postsecundaria y terciaria. Incluye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

1.1 Formación de la población adulta

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

Gráfico 1.1 (extracto de la Tabla A1.1 y OECD, Education at a Glance [database])

Evolución del nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2000 - 2010 - 2021)



Durante el periodo 2010-2021, el porcentaje de población adulta española con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria se ha reducido en 11 puntos porcentuales, pasando del 47,1 % al 36,1 %; sin embargo, se encuentra 16 puntos porcentuales por encima del de la OCDE (20,1 %) y es más del doble del de la UE22 (16,4 %).

A lo largo de los últimos diez años, el porcentaje de adultos que posee la primera etapa de educación secundaria como máximo nivel de estudios ha decrecido en la mayoría de los países de la OCDE, especialmente en aquellos que partían de una situación menos favorable. En España, ha pasado del 47,1 % en el año 2010 al 36,1 % en el 2021. Sin embargo, a pesar de esta mejoría, la cifra sigue quedando alejada de las medias de la OCDE (20,1 %) y de la UE22 (16,4 %) (Gráfico 1.1). Si comparamos con la situación en el año 2000, España ha reducido este porcentaje en más de 25 puntos, mientras que la OCDE y la UE22 lo reducen en torno a 16 y 17 puntos, respectivamente.

El nivel de educación terciaria sitúa a España en una situación más similar a las medias de la OCDE y de la UE22. En este caso, la proporción de población con el nivel de educación terciaria en España (40,7 %) se sitúa entre las medias internacionales (OCDE, 41,1 %; UE22, 38,3 %). En los tres casos, entre 2010 y 2021 se han producido incrementos similares que varían entre los 9 y los 10 puntos porcentuales, aproximadamente.

La población con estudios de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria presenta las diferencias porcentuales más significativas entre España y las medias internacionales. En ese sentido, en España solamente el 23,2 % tiene como titulación máxima la segunda etapa de educación secundaria, mientras que la media de la OCDE alcanza el 42,1 % de la población, llegando al 45,8 % en la UE22. Estas diferencias se deben a que la mayor parte del alumnado español elige cursar Bachillerato, el cual tiene un propósito claro de preparación para estudios superiores, siendo menos los que optan por una formación profesional de grado medio.

Sin embargo, tras varios cursos en los que la tasa de bruta de graduados en Bachiller y Ciclos Formativos de Grado Medio ha decrecido, los últimos datos apuntan a un ligero crecimiento que, de consolidarse, podría favorecer un mayor equilibrio en el nivel de educación de la población adulta española. Otro dato muy positivo es que la población con educación terciaria supera a la que no alcanza el nivel de segunda etapa de educación secundaria y sigue descendiendo el porcentaje de aquellos con niveles educativos más bajos (MEFP, 2022a).

En España solamente el 23,2 % tiene como titulación máxima la segunda etapa de educación secundaria, mientras que la media de la OCDE alcanza el 42,1 % de la población, llegando al 45,8 % en la UE22.

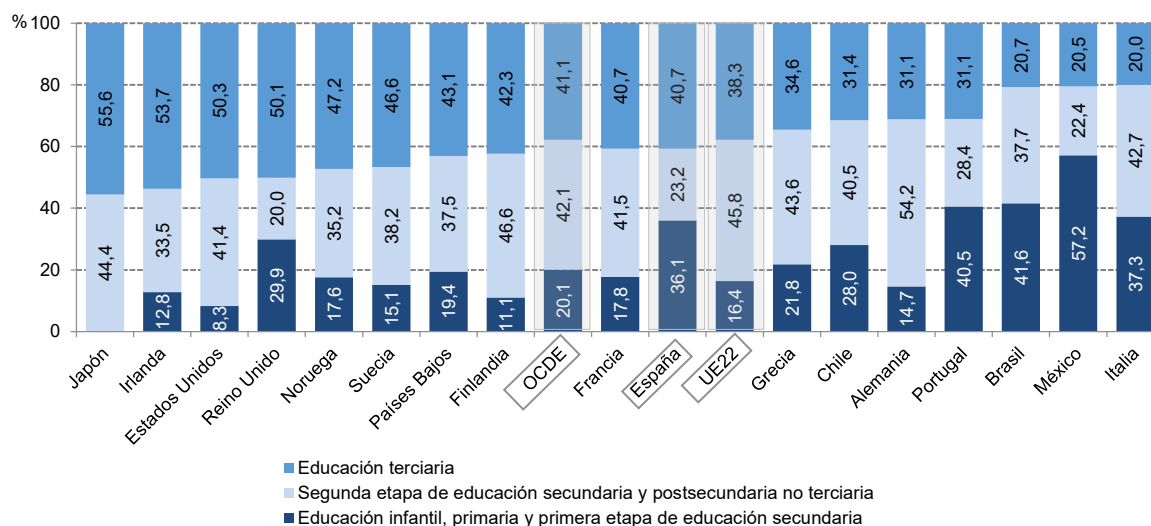
La distribución por nivel de estudios¹ de la población adulta de 25 a 64 años y la comparación por países se pueden ver en el Gráfico 1.2. Se observa que un número importante de los países seleccionados presenta cierto equilibrio entre la población con estudios de educación terciaria y la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, con diferencias en torno a los 5 puntos porcentuales. Sin embargo, existen destacadas excepciones como Irlanda, España y Reino Unido, donde la población con estudios terciarios es claramente superior, o Alemania, Italia, Chile y Brasil, donde la población con estudios de

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

segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria es mayoritaria en esta comparación, con diferencias superiores a los 17 puntos porcentuales en todos los casos. Japón (55,6 %) e Irlanda (53,7 %) son los países con mayor proporción de personas adultas con estudios superiores.

Gráfico 1.2 (extracto de la Tabla A1.1)

Nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2021)



Nota: el año de referencia de Chile es 2020.

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

Los países que presentan una mayor proporción de población con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria son México (57,2 %), Brasil (41,6 %) y Portugal (40,5 %). En este caso, Estados Unidos es el único de los países analizados con proporciones por debajo del 10 %. Le seguirían Finlandia, Irlanda y Alemania con menos de 15 %. Alemania es el país con mayor porcentaje de población con la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (54,2 %).

Población adulta con nivel de educación terciaria

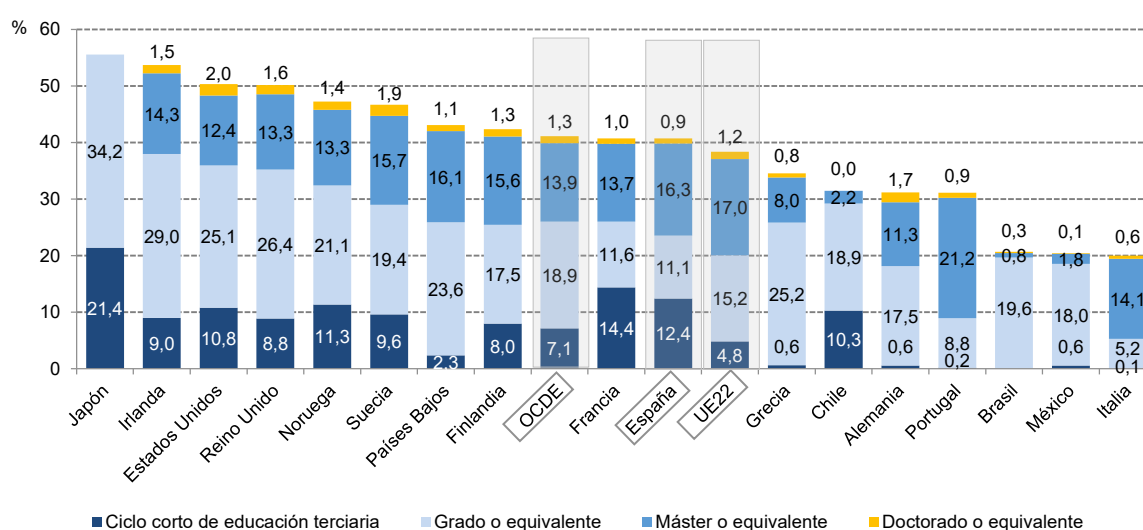
Dentro del grupo de población con educación terciaria (Gráfico 1.3), el análisis por nivel educativo también presenta diferencias importantes. España tiene un 12,4 % de personas adultas de entre 25 y 64 años con estudios de ciclo corto, porcentaje superior a las medias de la OCDE (7,1 %) y de la UE22 (4,8 %). 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 11,1 %, en algunos de los países analizados supera el 25 %, como es el caso de Irlanda (29,0 %), Reino Unido (26,4 %) o Estados Unidos (25,1 %). El caso de Japón es diferente, pues teóricamente las personas tituladas con un nivel de grado suponen un porcentaje elevado, un 34,2 %, pero en este porcentaje están también incluidas quienes han obtenido un máster o un doctorado.

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

El conjunto de la población con nivel de grado o equivalente es mayoritario en casi todos los países. Destacan Estados Unidos, Grecia, Irlanda, México y Reino Unido, con diferencias superiores a 10 puntos porcentuales con el resto de grupos de población con estudios terciarios. De media, en los países de la OCDE, el 18,9 % de la población alcanza este nivel de estudios, representando el 15,2 % dentro de la UE22. Italia y Portugal son los únicos casos en los que la proporción de personas adultas con estudios de grado queda por debajo del 10 %.

Gráfico 1.3 (extracto de la Tabla A1.1)

Distribución de la población adulta con estudios terciarios por el nivel alcanzado (25–64 años) (2021)



Nota: el año de referencia de Chile es 2020. En Chile, las personas con una titulación de doctorado o equivalente están incluidas en máster o equivalente. En Japón, las personas con titulaciones de máster y doctorado están contenidas en el nivel de grado. En Brasil, las personas con titulaciones de ciclo corto están contenidas en el nivel de grado.

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

En España, la población que posee una titulación de máster o equivalente dentro de la población con educación terciaria es la más numerosa, llegando a suponer un 16,3 % de la población de entre 25 a 64 años. España, Francia, Italia y Portugal son los únicos países analizados en los cuales el porcentaje de población con estudios de máster o equivalente supera al porcentaje de la población que ostenta un título de grado o equivalente. Esto es debido, entre otras causas, a la estructura de los estudios terciarios en España antes del proceso de Bolonia, pues la titulación de licenciatura pasó a clasificarse como CINE 7 dentro de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2012). Aun así, la media de la UE22 muestra un equilibrio entre estos dos grupos, con un 15,2 % de la población que posee un grado o equivalente y un 17,0 % de población con un máster o equivalente. En el caso de los países latinoamericanos incluidos en este informe, se puede observar cómo los estudios de máster tienen muy poco peso dentro de la población, suponiendo un 0,8 % en Brasil, un 2,2 % en Chile o un 1,8 % en México.

Campo de estudios de la población adulta con nivel de educación terciaria

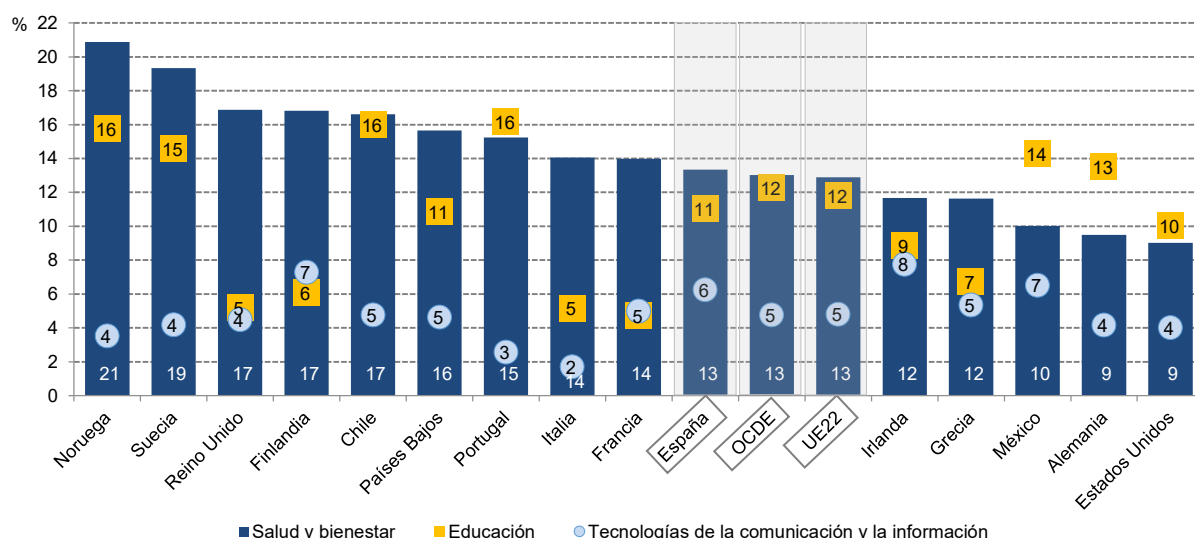
De media para la OCDE, el 13 % de la población entre 25 y 64 años con estudios de terciaria ha titulado en el campo de salud y bienestar, siendo el mismo porcentaje que para España y para la UE22. El país con mayor población con estudios de salud y bienestar es Noruega (21 %), seguido de Suecia, Reino Unido, Finlandia y Chile, por encima del 17 %. De la selección de países son Alemania y Estados Unidos los que tienen un menor porcentaje (9 %). Respecto al campo de las tecnologías de la comunicación y la información, más del 6 % de la población adulta con estudios de terciaria de Irlanda, Finlandia, México y España están graduados en este campo. Este porcentaje es superior a los de la media de países OCDE y de la UE22, que llegan al 5 %.

En la media de países de la OCDE y de la UE22, un 12 % de la población con nivel de educación terciaria se ha formado en el campo de la educación. Se trata de una proporción similar al 11 % de España. Portugal, Chile y Noruega, con alrededor del 16 %, tienen las tasas más altas de población adulta de estudios terciarios en este campo.

En España, el campo de ciencias empresariales, administración y derecho, con un 28 %, es el más común entre la población adulta con educación terciaria. Le sigue el campo de ingeniería, producción industrial y construcción, con un 15 %, y, en tercer lugar, el campo de salud y bienestar, con el 13 % (Tabla A1.3, *Education at a Glance 2022*).

Gráfico 1.4 (extracto de la Figura A1.2) Campo de estudio entre las personas adultas con nivel de educación terciaria (2021)

Población adulta (25-64 años), por su origen



Nota: el año de referencia de Chile y de Estados Unidos es 2017. Los datos de Estados Unidos se refieren al nivel de grado, incluso para quienes tienen títulos terciarios adicionales. Los datos están ordenados en decreciente porcentaje de referencia al campo de la salud y el bienestar. No hay datos disponibles para Japón o Brasil.

Nivel de estudios de la población adulta más joven

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

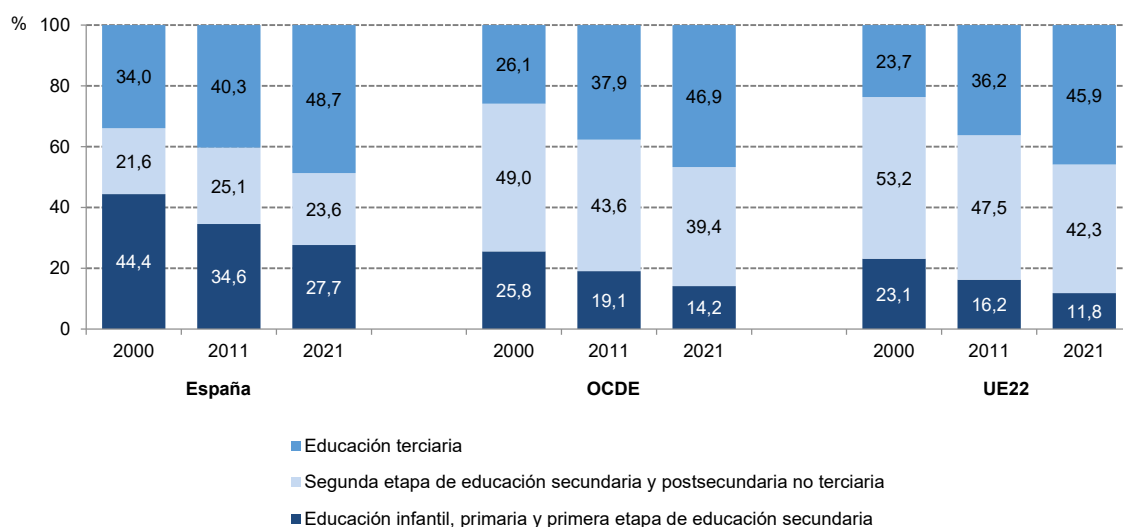
En España, el nivel de estudios de la población de 25 a 34 años mejora respecto a la de 25 a 64 años, reduciéndose el porcentaje de la población con estudios básicos y aumentando el de la población con educación terciaria.

Tanto en España como en los países de la OCDE y de la UE22 el nivel de cualificación mejora cuando se analiza el grupo de personas adultas más jóvenes (25-34 años). En concreto, en España, el porcentaje de población con estudios básicos en esta franja de edad baja al 27,7 %; en la OCDE, al 14,2 %, y en la UE22, al 11,8 %. Con respecto a 2011, esta proporción se ha reducido en 6,9 puntos porcentuales en España, 5 puntos porcentuales en la OCDE y 4,4 puntos porcentuales en la UE22. Al igual que ocurre con las diferentes cohortes de edad, la progresión en el tiempo muestra una mejora constante de la situación (Gráfico 1.5).

En lo que se refiere al porcentaje de población de esta cohorte de edad con estudios de la segunda etapa de educación secundaria, las diferencias entre España (23,6 %) y las medias internacionales (OCDE, 39,4 %; UE22, 42,3 %) siguen siendo significativas. En la última década, la reducción en este grupo de edad ha sido menor en España (1,5 puntos porcentuales [p.p.]) que en las medias OCDE y UE22 (alrededor de 5 p.p.), aunque los porcentajes de población con nivel de formación de la segunda etapa de secundaria en ambos casos prácticamente doblan a los de España. En este caso, la progresión ideal consiste en aumentar el porcentaje de personas que alcanza este nivel educativo, a la vez que se reduce la población con un nivel inferior.

Gráfico 1.5 (extracto de la Tabla A1.2 y OECD, Education at a Glance [database])

Evolución del nivel de formación de la población adulta (25–34 años) (2000 - 2011 - 2021)



En España casi la mitad de la población joven (25-34 años) está titulada en educación terciaria (48,7 %), por encima de las medias OCDE (46,9 %) y UE22 (45,9 %). 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 48,7 %. Este crecimiento de 14,7 puntos porcentuales ha sido inferior al realizado por las medias internacionales de la UE22 y OCDE, que han crecido en torno a 21 puntos porcentuales durante la última década.

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

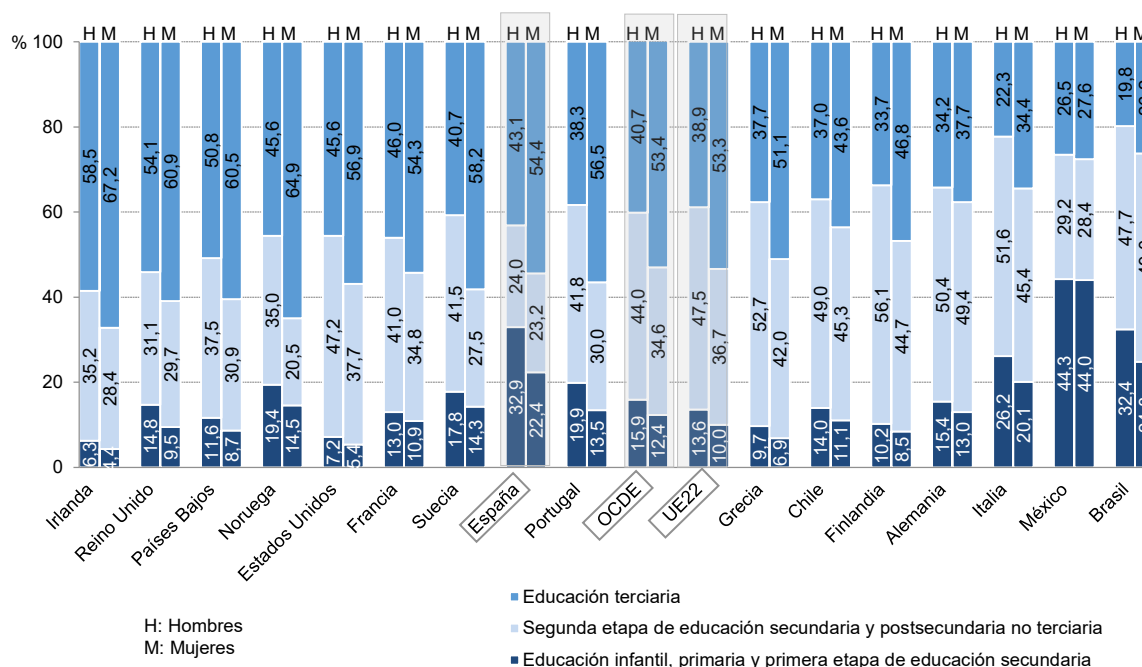
En este mismo grupo de edad, los países con mayores proporciones de jóvenes con educación terciaria son Japón, Irlanda, Reino Unido, Países Bajos y Noruega, por encima del 55 % (Tabla A1.2, *Education at a Glance 2022*). Por género existen también diferencias importantes: una mayor proporción de mujeres alcanza el nivel de educación terciaria en todos los países de la OCDE, mientras que generalmente la proporción de hombres que no llega o solo alcanza la segunda etapa de educación secundaria es mayor que la de las mujeres (Gráfico 1.6).

La diferencia en España entre la proporción de hombres y la de mujeres con un nivel de educación terciaria es de 11,4 puntos porcentuales a favor de las mujeres, menor que en la media de países OCDE, que es de 12,7 puntos porcentuales, y de la UE22, que es de 14,5 puntos. Para el nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, la diferencia son 10,6 puntos porcentuales más de hombres (32,9 %) que de mujeres (22,4 %). Estos valores suponen la mayor diferencia entre géneros en este nivel educativo en los países analizados. En la media OCDE y UE22, la diferencia de género está en 3,5 y 3,6 puntos porcentuales, respectivamente.

Entre los países analizados, para el nivel de educación terciaria, Noruega, Portugal y Suecia presentan las proporciones más dispares entre hombres y mujeres, con diferencias de más de 17 puntos porcentuales a favor de las mujeres. Para el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, las diferencias de género más importantes ocurren nuevamente en Noruega y Suecia, donde la proporción de hombres es superior a la de las mujeres en más de 14 puntos porcentuales. Por último, en el nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria, además de España, Brasil, Italia y Portugal tienen diferencias de más de 6 puntos porcentuales.

Gráfico 1.6 (extracto de la Tabla A1.2)

Distribución por género de la población adulta (25–34 años) en función de su nivel educativo (2021)



Nota: el año de referencia de Chile es 2020. Los países están ordenados en orden creciente de población joven total con nivel de educación terciaria. No hay datos diferenciados disponibles para Japón.

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

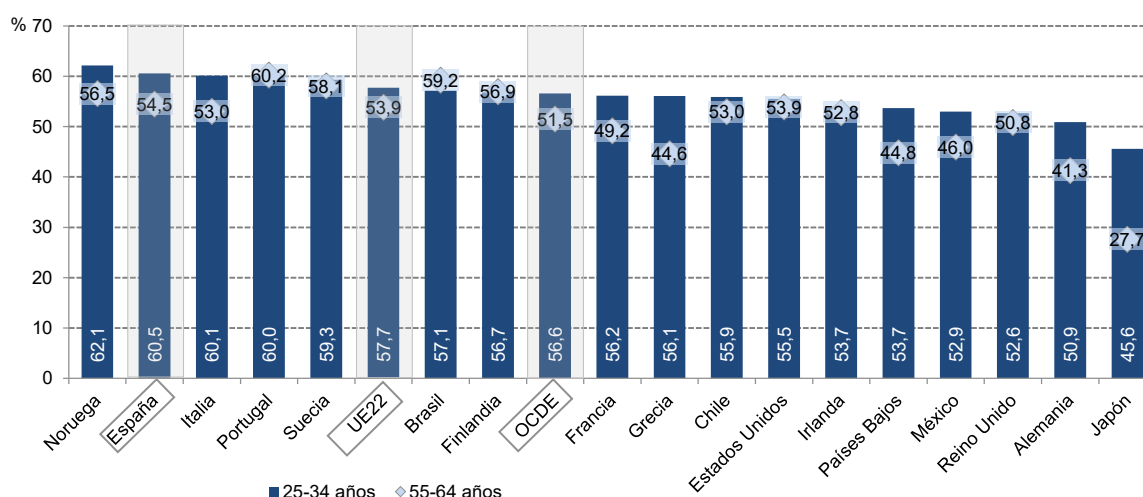
España es el segundo país entre los analizados con mayor porcentaje de mujeres de entre 25 y 34 años con nivel de grado, máster o doctorado, alcanzando el 60,5 % del total.

Por último, en el Gráfico 1.7 se muestra el cambio entre generaciones en la proporción de mujeres que alcanzan el nivel de grado o superior, comparando las mujeres de 25 a 34 años y las de 55 a 64 años. Los mayores crecimientos se dan en los países donde el porcentaje de mujeres con nivel de educación terciaria es menor en el grupo de 55 a 64 años, por ejemplo, Alemania, Grecia y Japón.

De media en la OCDE, el 56,6 % de las mujeres de entre 25 y 34 años han alcanzado el nivel educativo de grado, máster o doctorado y alcanza el 57,7 % en la UE22. Para la franja de edad de 55-64 años el porcentaje de mujeres con esta titulación es ligeramente menor, entre 4 y 5 puntos porcentuales. España es el segundo país entre los analizados con mayor porcentaje de mujeres entre 25 y 34 años con nivel de grado, máster o doctorado (60,5 %). Se trata de 6 puntos porcentuales más que entre las mujeres de 55 a 64 años (54,5 %).

Gráfico 1.7 (extracto de la Figura A1.3)

Proporción de mujeres entre la población adulta con al menos nivel de grado o equivalente, por grupo de edad (2021)



Nota: el año de referencia de Chile difiere de 2021. Los países están ordenados en orden decreciente de porcentaje de mujeres de 25-34 años con nivel educativo de grado, máster o doctorado.

Esta situación en la que en el grupo de mujeres más jóvenes presenta porcentajes más altos de nivel de educación superior se repite para la mayoría de los países analizados. Tan solo en Brasil, Finlandia y Portugal hay una ligera mayor proporción de mujeres con nivel de grado, máster o doctorado entre el grupo de mujeres de 55 a 64 años de edad.

Cuadro 1.1. Diferencias entre regiones de un mismo país en el nivel educativo de la población

Un aspecto que preocupa especialmente son las desigualdades geográficas dentro de un mismo país. El Gráfico A analiza el porcentaje de población de entre 25 y 64 años que han alcanzado el nivel de educación terciaria por regiones en los países de los que se dispone de datos.

En la mayoría de los países se observan importantes diferencias regionales. Las regiones que presentan una mayor proporción de población con educación terciaria tienen un porcentaje que duplica el de las regiones con proporciones más bajas. Entre los factores que explican

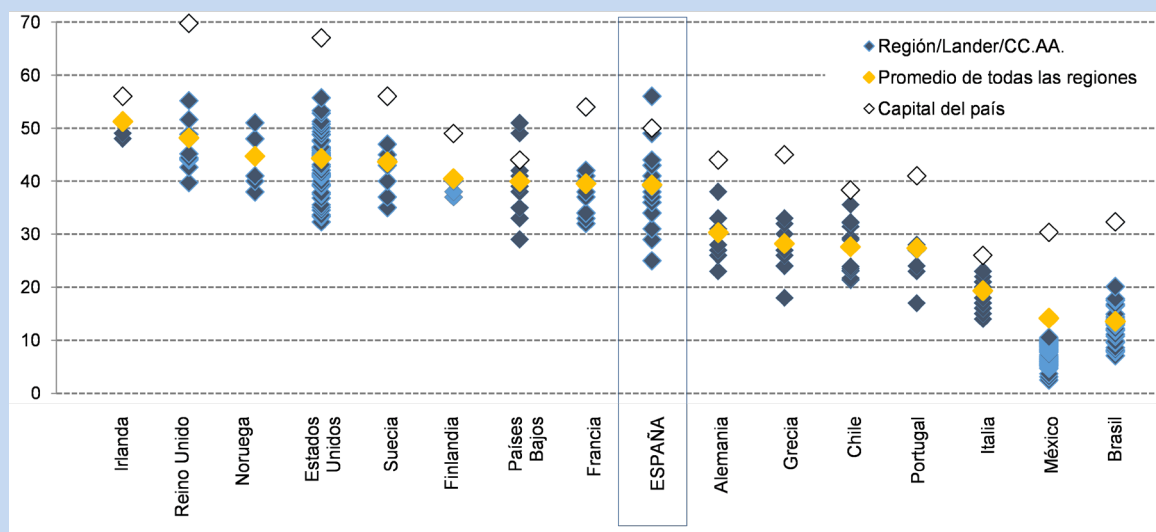
estas diferencias está la concentración de población en zonas urbanas, que tienden a tener tasas mucho mayores de población adulta con nivel de terciaria que las regiones más rurales. Además, en la mayoría de los países, la región donde se sitúa la capital (que es frecuentemente la ciudad más poblada) suele tener la concentración más alta de población adulta con nivel de educación terciaria.

Esta diversidad entre regiones tiene implicaciones políticas. Por ejemplo, algunas regiones pueden tener escasez de trabajadores cualificados, mientras que en otras regiones los trabajadores cualificados están desempleados. Por lo tanto, es importante observar más allá de las medias nacionales y desarrollar políticas que se puedan adaptar a los contextos regionales.

España presenta un alto porcentaje de población con niveles de educación terciaria pero en las diferentes comunidades y ciudades autónomas los valores varían entre el 25 % y el 56 %, lo que muestra una dispersión similar a la de la mayoría de países.

Como ya se ha destacado anteriormente, en muchos países, la región que alberga a la capital presenta un alto porcentaje de población con nivel de educación terciaria. En parte, esto se debe al alto porcentaje de trabajadores con una cualificación terciaria empleados en las administraciones nacionales, que generalmente se sitúan en la región donde se encuentra la capital. También se asocia a que la capital suele ser la ciudad más grande del país y las áreas urbanas tienden a tener promedios mayores de población con nivel de terciaria. Sin embargo, hay excepciones como España o Países Bajos, donde la región que acoge a la capital del país no es la que tiene mayores tasas de población con educación terciaria.

Gráfico A. Porcentaje de población entre 25 y 64 años con nivel educativo de educación terciaria, por regiones (2021)



Las ciudades tienen un elevado porcentaje de población con nivel de terciaria por múltiples razones. Las economías urbanas se caracterizan por un fuerte sector servicios asociado al conocimiento que ofrece oportunidades de empleo a los trabajadores con formación terciaria (OECD, 2019e). Además, los niveles salariales en las ciudades son más altos que en las zonas rurales, incluso para los trabajadores de la misma ocupación, y las diferencias son especialmente grandes para los trabajadores con alto nivel de formación (Combes & Gobillon, 2015). Así, los mercados de trabajo ofrecen fuertes incentivos para que los trabajadores con estudios superiores se trasladen a las zonas urbanas. Estos efectos se ven amplificados por la concentración de centros de enseñanza superior en las ciudades debido a que los estudiantes

de educación terciaria suelen trasladarse a las ciudades para estudiar en ellas. Una vez que se gradúan, muchos de ellos se quedan en la zona y contribuyen así a una mayor proporción de población con educación terciaria en la región.

Fuente: OECD (2022). Education at a Glance 2022. Indicator A1. To what level have adults studied? Figura A1.4.

1.2 Escolarización en educación infantil

El interés por desarrollar modelos de educación infantil ha crecido durante las últimas décadas por diversos motivos y se ha prestado un interés especial en las edades comprendidas entre los 0 y los 3 años. En primer lugar, destaca la función esencial que la educación infantil desempeña en el bienestar personal a estas edades y en el desarrollo cognitivo y socioemocional, ya que cursar esta etapa puede contribuir a favorecer la inclusión y a mitigar la desigualdad social, especialmente en niños y niñas de entornos socioeconómicamente desaventajados (OECD, 2017b). Por otro lado, el informe PISA muestra que aquellos estudiantes que han participado en esta etapa obtienen unos mejores resultados generales, produciendo igualmente un mayor beneficio entre aquellos en situación de vulnerabilidad (OECD, 2016). Finalmente, la expansión de la educación infantil mejora la conciliación laboral y familiar y ha favorecido la incorporación de la mujer al mercado de trabajo (OECD, 2018a; OECD, 2011; OECD, 2016).

La irrupción de la pandemia en 2020 ha tenido un impacto muy negativo en la prestación de servicios en educación infantil. Los centros cerraron a causa de los confinamientos y, dado que la fuente de financiación es esencialmente privada en muchos países, que las matrículas se redujeron debido a los problemas de salud y seguridad, y que los presupuestos familiares como consecuencia de la pérdida de empleo y la inseguridad han disminuido, el futuro de muchos centros que ofertan educación infantil es incierto y las tasas de participación pueden verse afectadas en el futuro próximo. (OECD, 2021e).

1.2.1 Escolarización en el primer ciclo de educación infantil

La tasa de escolarización en el primer ciclo de educación infantil en España es del 41,1 %, superior a las medias de la OCDE (26,8 %) y de la UE22 (22,0 %). Países Bajos con 61,9 % (sin clasificar como CINE 01), Noruega, con el 58,3 %, y Suecia, con el 47,6 %, son, de los países analizados, aquellos con mayor tasa de escolarización en esta etapa. En la parte baja del gráfico, y por debajo del 6 %, está la escolarización infantil en Italia (5,2 %), México (4,6 %) y Francia (3,8 %) (Gráfico 1.8). En el análisis de estos porcentajes se tienen en cuenta otros programas educativos fuera de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), por lo que, en algunos países, pueden existir porcentajes significativos de niños y niñas escolarizados en programas que no forman parte de esta clasificación. Hay dos países con porcentajes significativos de niños y niñas escolarizados en programas que no forman parte de esta clasificación: Países Bajos, donde ocurre en alrededor del 60 % de los escolarizados, y Japón, donde este grupo alcanza el 33 %.

En 2020, uno de cada cuatro niños menores de 3 años estaba matriculado en centros formales de educación infantil de media en los países de la OCDE. En España el porcentaje sube hasta el 41,1 %.

La duración de los permisos de maternidad o paternidad y la edad de inicio de los programas de educación infantil influyen en que los niños se matriculen en estos servicios y en la edad en que comienzan a asistir. En la mayoría de los países que cuentan con servicios de desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01), los niños pueden matricularse en los programas

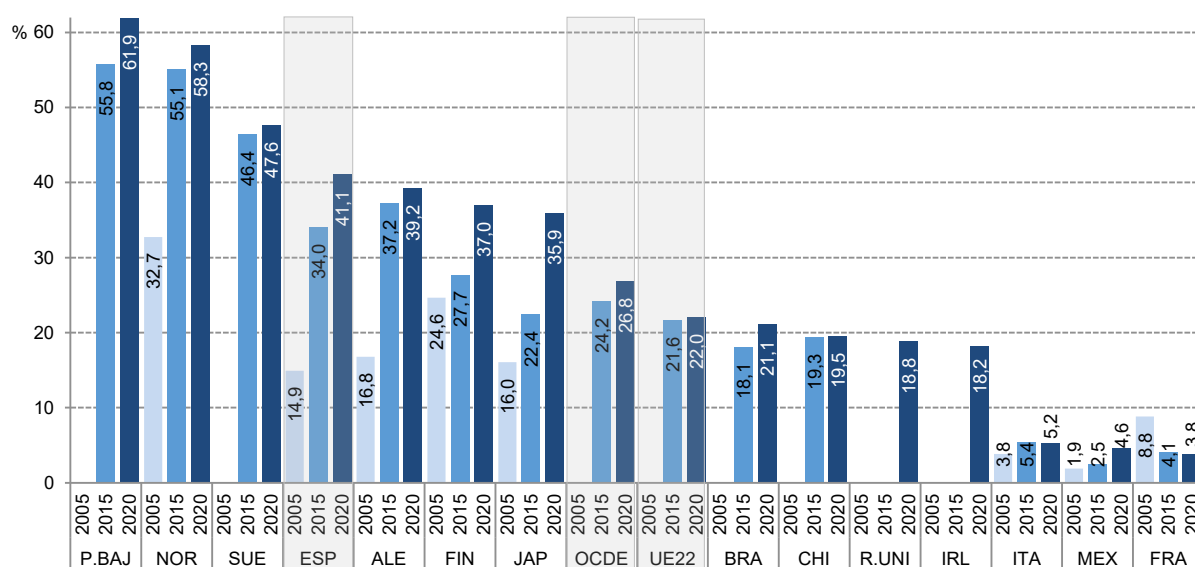
correspondientes durante el primer año de vida. Sin embargo, en algunos países, como Suecia, los niños solo pueden matricularse después de cumplir 1 año. El derecho y gratuidad de la primera etapa de educación infantil es un factor importante que afecta a las tasas de matriculación. Es significativo que en Corea, el país con las tasas más altas de matriculación en educación infantil para menores de tres años, los niños tengan también derecho a una parte de la educación infantil gratuita desde el nacimiento. Los países de la OCDE con un número relativamente bajo de menores de tres años matriculados en educación infantil no tienen derecho universal ni ofrecen programas gratuitos para este grupo de edad.

Además, a pesar de los esfuerzos por expandir y hacer más asequible la educación entre los 0 y los 2 años, la participación en este momento depende, en gran medida, de los ingresos familiares. Los datos de la encuesta EU-SILC de condiciones de vida de la Unión Europea revela que, por término medio en los países europeos de la OCDE, los niños y las niñas de 0 a 2 años de los hogares con bajos ingresos tienen un tercio menos de probabilidades de participar en este nivel de educación que sus iguales de los hogares con altos ingresos (OECD, 2020b).

Otro factor relevante en la participación es la tasa de empleo materno y las perspectivas culturales sobre el papel de la mujer en el trabajo o como principal responsable del cuidado de los niños. Se da la circunstancia de que, en aquellos países con mayores tasas de escolarización en el primer ciclo de educación infantil, las madres con hijos menores de tres años presentan altas tasas de empleo (OECD, 2018a).

Gráfico 1.8 (extracto de la Tabla B2.1)

Tasas de escolarización en el primer ciclo de educación infantil y evolución (2005, 2015, 2020)



Nota: el año de referencia de Países Bajos es 2019. En Japón y Países Bajos se han añadido otros servicios educativos registrados que no son educación infantil reglada CINE 01 (62 % en Países Bajos en 2019 y 33 % en Japón en 2020). No hay datos disponibles para Grecia, Portugal o Estados Unidos.

En muchos países europeos, la expansión de la educación infantil ha sido el resultado del estímulo de los objetivos fijados por la Unión Europea (UE) en su reunión de Barcelona de 2002 (OECD, 2017b). Por término medio, las tasas de escolarización de los niños menores de 3 años han aumentado de forma constante en la mayoría de los países de la OCDE desde 2005.

La tasa de escolarización de España en el primer ciclo de educación infantil crece 26 puntos porcentuales desde el año 2005 y alcanza el 41,1 %, superior a las medias de la OCDE (26,8 %) y de la UE22 (22,0 %).

Todos los países analizados en este informe presentan un crecimiento en la tasa de escolarización de los menores de 3 años entre 2015 y 2020. España ha pasado del 34,0 % en 2015 al 41,1 % en 2020, lo que supone un crecimiento de 7,1 puntos porcentuales, mientras que la media de la OCDE crece 2,6 puntos (24,2 % en 2015) y la media de la UE22 solo 0,4 puntos. Los mayores incrementos, por encima de 7 puntos, se dan en España, Finlandia y Japón.

En España, con la nueva Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) se pretende impulsar la creación de plazas públicas para el primer ciclo de educación infantil. Mediante el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia se prevé también la creación de más de 60 000 plazas públicas entre 2021 y 2023. Además, por primera vez, el currículo de la etapa ha sido desarrollado por medio del Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de educación infantil (Real Decreto 95/2022). A través de estas reformas, se pretende mejorar la extensión y calidad de la etapa.

1.2.2 Escolarización en el segundo ciclo de educación infantil

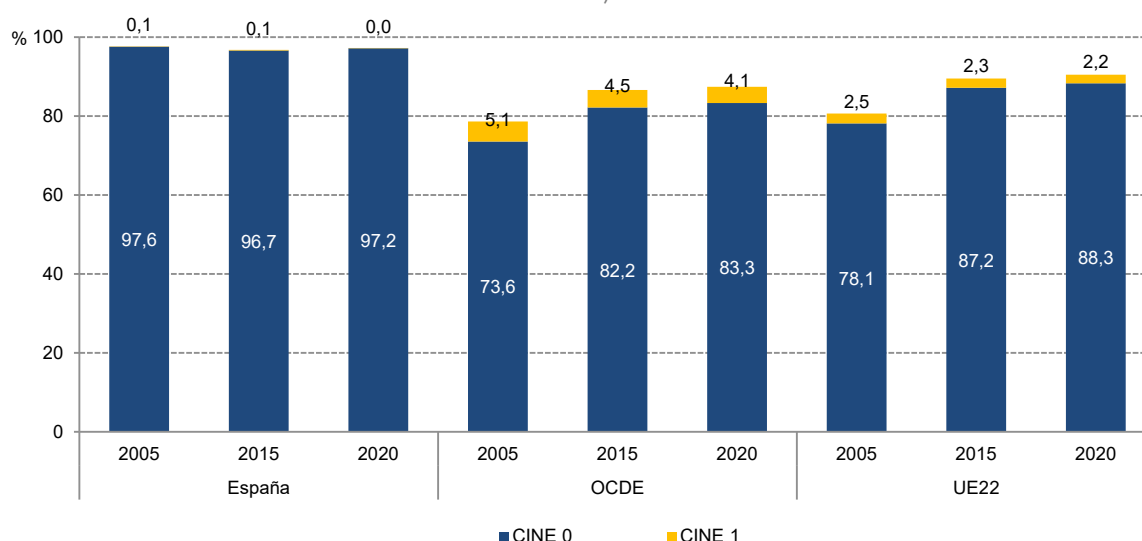
La expansión de la educación infantil se generaliza de manera internacional para los años del segundo ciclo de educación infantil. En la OCDE, un 87,4 % de los niños y de las niñas entre los 3 y los 5 años está escolarizado en educación infantil o en educación primaria. Este porcentaje asciende al 90,5 % en la UE22. En España, entre los 3 y los 5 años, la escolarización es prácticamente total, pues supera el 97 % (Gráfico 1.9).

España alcanza una tasa de escolarización en educación infantil entre los 3 y los 5 años superior al 97 %, pudiéndose considerar que la escolarización es total en dichas edades.

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

Gráfico 1.9 (extracto de la Tabla B2.1)

Evolución de las tasas de escolarización entre los 3 y los 5 años en educación infantil y en primaria (2005, 2015, 2020)



Entre 2005 y 2020, la tasa de escolarización para estas edades no ha sufrido una variación significativa en España, pues ya en 2005 esta superaba el 97 %. Sin embargo, para la media

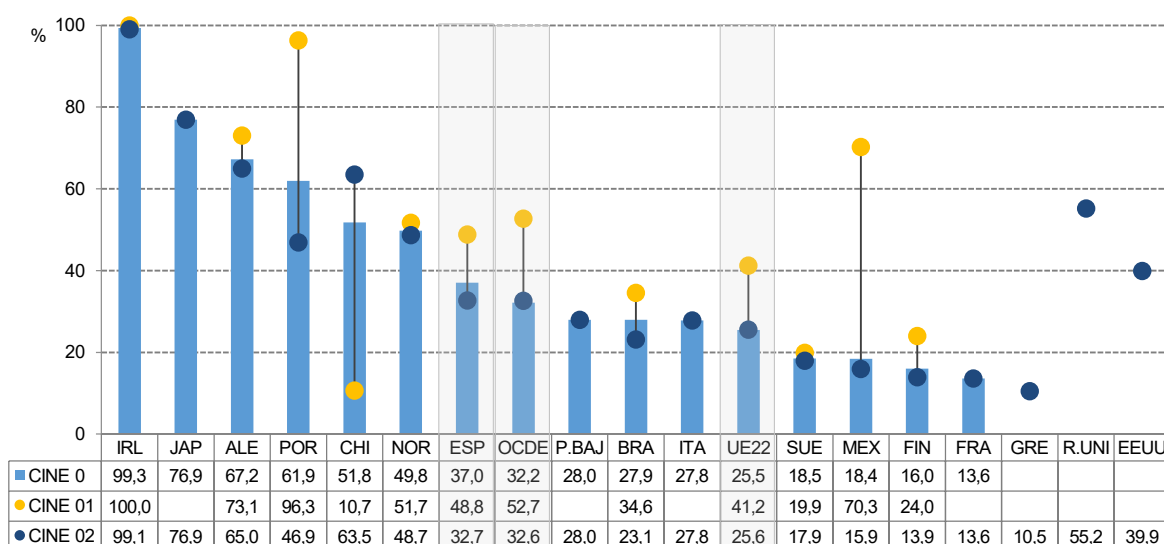
de países de la OCDE, el crecimiento es de cerca de 9 puntos porcentuales y en la media de la UE22, de casi 10 puntos porcentuales. El Gráfico 1.9 indica que, en algunos países de la UE22 y la OCDE, el alumnado de 5 años se empieza a escolarizar en educación primaria (entre un 2 % y un 4 %, respectivamente). Sin embargo, en España, este hecho es residual.

1.2.3 Características de la escolarización en educación infantil

La etapa de educación infantil presenta una mayor extensión de la oferta privada que en las etapas posteriores de educación primaria y educación secundaria, debido, en parte, a que no es una etapa obligatoria en la mayoría de los países. En general, la proporción de alumnado en centros de titularidad privada es mayor en educación infantil, ya sean centros con financiación pública (centros concertados, en España) o instituciones financiadas de manera privada (Gráfico 1.10). De media para la OCDE, el 32,2 % del alumnado asiste a centros de titularidad privada, mientras que para la UE22 es el 25,5 %. España presenta una tasa de escolaridad en centros privados mayor que las medias internacionales (37,0 %). La situación es muy variada en el conjunto de países seleccionados, con porcentajes comprendidos entre el 13,6 % de Francia hasta el 99,3 % de Irlanda.

Gráfico 1.10 (extracto de la Tabla B2.3)

Proporción de alumnado en centros de titularidad privada por nivel educativo (2020)



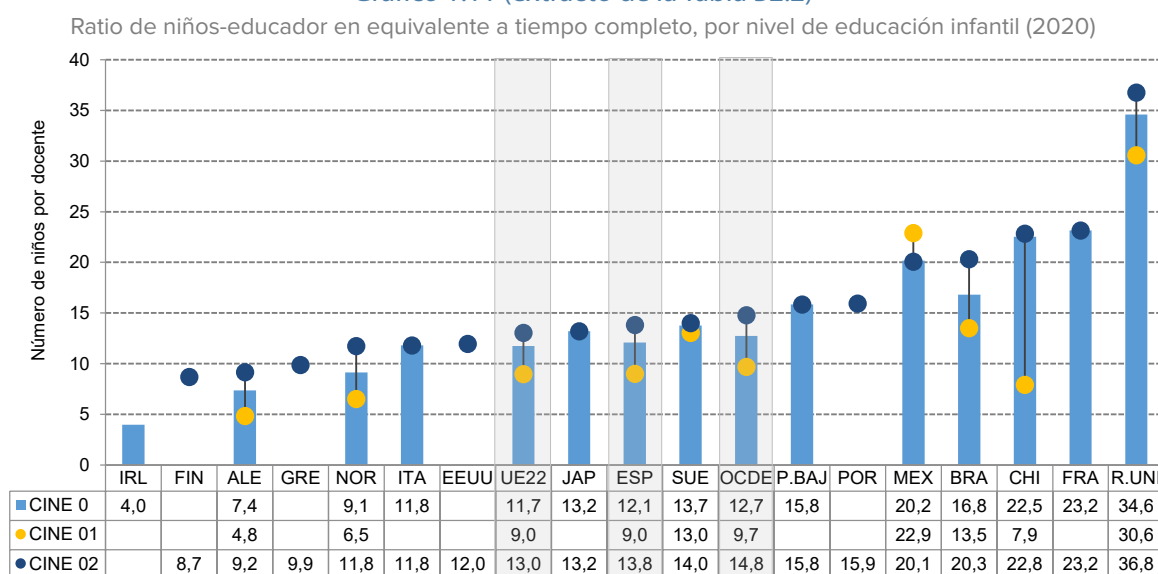
Nota: el año de referencia de Chile es 2018. Los datos de Japón no incluyen centros de día y centros integrados de educación infantil.

Se observa, además, una clara diferencia entre los dos ciclos que componen la etapa de educación infantil. Para todos los países analizados, con la excepción de Chile, la proporción de alumnado matriculado en centros de titularidad privada en el primer ciclo (CINE 01) es superior a la del segundo ciclo (CINE 02). En España, el 48,8 % está escolarizado en centros de titularidad privada durante el primer ciclo, reduciéndose al 32,7 % en el segundo ciclo. Las tasas de escolarización en la media de la OCDE son del 52,7 % y del 32,6 %, y en la media de la UE22 son del 41,2 % y del 25,6 %, respectivamente. Los países con mayor diferencia en la escolarización por titularidad entre estas dos etapas son Chile (53 puntos porcentuales [p.p.] más en el segundo ciclo), México (54 p.p. más en el primer ciclo) y Portugal (49 p.p. más en el primer ciclo).

En España, por cada educador en educación infantil hay 12,1 niños, situándose por encima de la media de la UE22 (11,7 niños/educador), pero por debajo de la media de la OCDE (12,7 niños/educador).

La investigación reciente muestra que unos entornos enriquecedores y estimulantes, además de una pedagogía de alta calidad, se fomentan a partir de un personal mejor cualificado. A su vez, unas interacciones de mejor calidad entre los niños y el personal facilitan mejores resultados de aprendizaje. Por ello, la calidad de los programas de educación infantil se vincula más que en otras etapas a las ratios entre el personal de los centros y la cantidad de niños y niñas. En este nivel de educación y en el contexto internacional, se habla de “educadores” para referirse a docentes, y pedagogos y pedagogas, y de “ayudantes” para referirse al personal de apoyo que ayuda al personal educador en la gestión de la clase. En cuanto al término “profesor o profesora”, se usa preferentemente en las etapas a partir de la educación primaria. En general, la cualificación exigida al personal ayudante, normalmente segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional, es inferior al del personal educador que suele ser de terciaria.

Gráfico 1.11 (extracto de la Tabla B2.2)



Nota: los datos de Francia se refieren a centros públicos y concertados. Datos ordenados en orden creciente de ratio CINE 02.

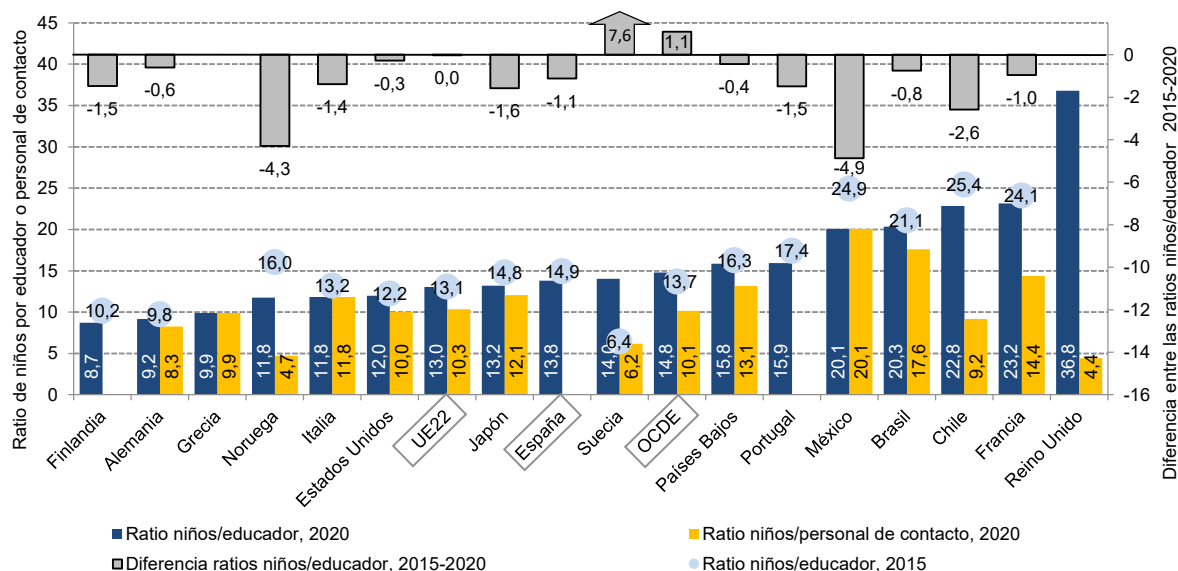
En el Gráfico 1.11 se presentan los datos disponibles referidos a las ratios de niños y niñas por educador. La ratio más baja se da en Irlanda, con 4,0 niños por educador y Alemania, con 7,4 niños para toda la etapa de educación infantil. Las ratios en el segundo ciclo son prácticamente el doble que las del primer ciclo, lo cual es lógico, ya que es necesaria mucha más atención y cuidado para los niños y las niñas menores de 3 años. Las medias de España son iguales o ligeramente superiores a las de la UE22 e inferiores a las de la media de la OCDE. Concretamente, en España la ratio es de 9,0 para el primer ciclo de educación infantil y de 13,8 para el segundo ciclo. Las medias de la UE22 son 9,0 y 13,0; siendo las de la OCDE 9,7 y 14,8, respectivamente.

Entre 2015 y 2020, el número de niños por educador se ha reducido en la mayoría de los países para el nivel de educación preprimaria CINE 02 (Gráfico 1.12), aunque, en la media de la OCDE, al haber incorporado países que no aportaban datos en 2015, se observa un aumento de 1,1 niños por educador. Los mayores cambios ocurren en México, Noruega y Chile, donde se ha incrementado el número de educadores, al tiempo que el número de niños y niñas escolarizados ha decrecido. A pesar de ello, la ratio en México y Chile es superior a 20 niños por educador. Noruega, por su parte, tiene en 2020 una media de 11,8 niños por educador. En los países de la UE22, la reducción es inferior a media décima, por lo cual puede señalarse que no ha habido modificación en el último lustro. Las ratios más bajas se dan en Finlandia, Alemania y Grecia, con menos de 10 niños por educador en el nivel de preprimaria. España ha reducido la ratio en

11 niños por educador en los últimos 5 años, alcanzando un valor de 13,8 niños por educador, entre las medias de la UE22 (13,0) y la OCDE (14,8).

Gráfico 1.12 (extracto de la Tabla B2.2 y OECD, Education at a Glance [database])

Variación de la ratio de niños-educador en CINE 02 entre 2015 y 2020



Nota: no hay datos disponibles para Irlanda.

Algunos países, como Chile, Francia, Noruega, Suecia y Reino Unido, también recurren en gran medida a los ayudantes de los profesores, como se desprende de las menores proporciones de niños por personal de contacto en comparación con las de niños por personal docente. En Reino Unido se pasa de una ratio de 36,8 a una de 4,4 niños por personal de contacto, mientras que en Chile de 22,8 a 9,2 niños por personal de contacto y en Suecia de 14,0 a 6,2 niños por personal de contacto. En España, no hay datos de la relación de niños por personal de contacto en educación preprimaria (CINE 02).

1.3 Acceso y titulación en la segunda etapa de educación secundaria

Actualmente, se considera que la segunda etapa de educación secundaria es el nivel mínimo para abordar con éxito el acceso al mercado de trabajo y es requisito para acceder a la educación superior. El tránsito por la educación primaria y la primera etapa de la educación secundaria es bastante homogéneo en todos los sistemas educativos, pero, a medida que las personas muestran habilidades o necesidades diferentes, son precisos más programas educativos que den respuesta a esta variabilidad. El desarrollo y el fortalecimiento de este nivel educativo, tanto en su ámbito general como en su ámbito profesional, pueden hacer más inclusiva y atractiva esta etapa educativa para individuos con preferencias e inclinaciones diferentes. Los programas de formación profesional son una opción atractiva para estudiantes que buscan opciones de empleos más prácticos o que quieren incorporarse antes al mercado de trabajo (OECD, 2019h); además, en muchos sistemas educativos, estos programas permiten a algunas personas adultas reintegrarse en un entorno de aprendizaje y desarrollar competencias que aumenten su empleabilidad.

Hasta cierto punto, el tipo de programa de secundaria superior al que asiste el alumnado condiciona su trayectoria educativa. La finalización con éxito de estos programas permite el acceso a la educación postsecundaria no terciaria, donde exista, o a la educación terciaria. La formación profesional en la segunda etapa de educación secundaria y los programas de educación postsecundaria no terciaria, que en su mayoría son de carácter profesional, pueden

permitir la entrada con antelación en el mercado laboral, pero los niveles de educación más altos suelen dar lugar a mayores ingresos y mejores oportunidades de empleo (indicador B1, *Education at a Glance 2022*).

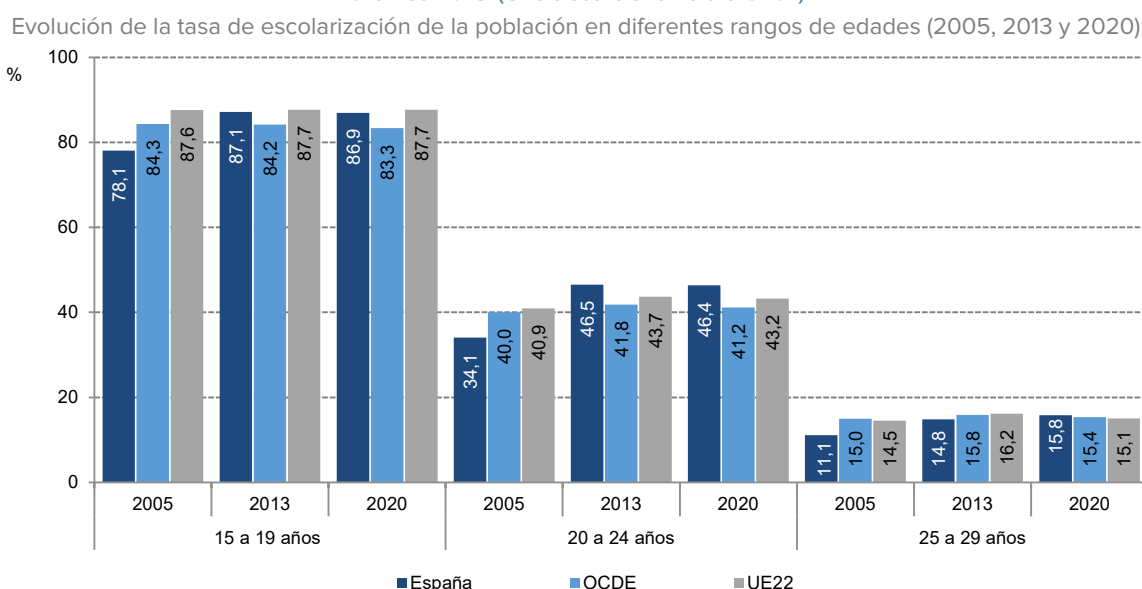
1.3.1 Tasas de escolarización en la segunda etapa de educación secundaria

La segunda etapa de educación secundaria comprende generalmente las edades entre los 15 y los 19 años. El Gráfico 1.13 presenta la tasa de escolarización de la población en tres rangos de edades. El primer tramo corresponde a las edades de la segunda etapa de secundaria, mostrando que la mayor parte del alumnado está matriculado en programas clasificados dentro de este nivel educativo. España, con una tasa del 86,9 %, se encuentra por encima de la media de la OCDE (83,3 %) pero por debajo de la tasa de la UE22 (87,7 %). Los países que presentan una tasa por encima del 90 % son Irlanda y Países Bajos, mientras que las tasas más bajas se dan en Brasil (69,7 %) y México, que solo alcanzan el 61,0 %.

En España, la tasa de escolarización de la población de entre 15 y 19 años es del 86,9 %, la cual está entre la media de países OCDE (83,3 %) y de la UE22 (87,7 %).

Observando los valores de 2005, 2013 y 2020 se obtiene una idea de la evolución de la población escolarizada en este tramo de edad. Entre 2005 y 2013 se produjo un incremento importante en España de 9 puntos porcentuales, que hizo que se alcanzase un porcentaje mayor que la media de la OCDE y se acercara a la de la UE22. Estos porcentajes no han variado mucho entre 2013 y 2020. No obstante, hubo un pequeño retroceso en la escolarización en la media OCDE (0,8 puntos porcentuales), el cual puede ser atribuido al efecto negativo de la pandemia de COVID-19 sobre la población escolarizada de 15 a 19 años.

Gráfico 1.13 (extracto de la Tabla B1.1)



El segundo tramo comprende las edades entre los 20 y 24 años. En esta ocasión una parte importante de la población ha dejado la educación y se ha incorporado o intentado incorporar al mercado laboral. De nuevo, España tiene un porcentaje mayor de población escolarizada (46,4 %) respecto a la media OCDE (41,2 %) y de la UE22 (43,2 %). A partir de los 19 años, el porcentaje mayor de población escolarizada lo está en el nivel de educación terciaria.

La expansión de la educación en España entre 2005 y 2013 hizo que la población escolarizada en el rango de 20 a 24 años aumentase en 12,4 puntos porcentuales y se posicionase por

encima de las medias de OCDE y UE22. Estos porcentajes se han mantenido, con pequeñas variaciones, en 2020.

En el tercer rango de edad analizado, entre 25 y 29 años, el porcentaje de población que está todavía en educación es del 15,8 % en España, del 15,4 % en la media de la OCDE y del 15,1 % en la media de países UE22. La evolución es similar a las comentadas anteriormente, con un salto entre el 2005 y 2013 y cierta estabilidad de la población escolarizada entre 2013 y 2020. Las dificultades del mercado laboral en España tras la crisis de 2008 marcan la tendencia que hace que haya mayores porcentajes de escolarización que en otros países a las mismas edades y empuja a los jóvenes a seguir formándose para mejorar sus perspectivas de empleo.

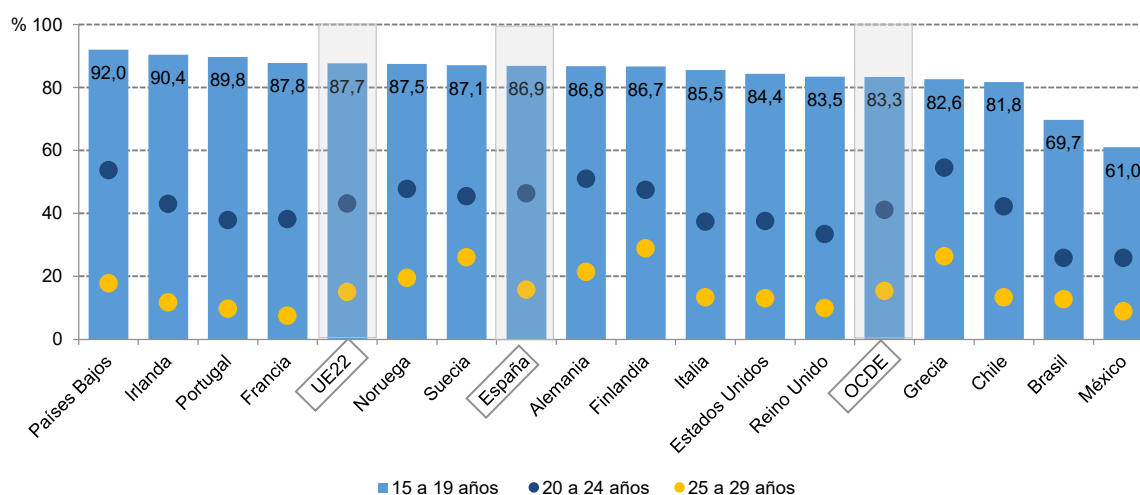
La proporción de estudiantes matriculados en cada nivel educativo y tramo de edad muestra los diferentes sistemas y vías educativas en los distintos países. A medida que va aumentando la edad, el alumnado pasa a niveles educativos más altos o a diferentes tipos de programas, y la tasa de escolarización en la educación secundaria superior disminuye.

En el Gráfico 1.14 se observa que los países con mayores tasas de escolarización de los 15 a los 19 años son Países Bajos (92,0 %), Irlanda (90,4 %), Portugal (89,8 %) y Francia (87,8 %). Se da la circunstancia de que la escolarización es obligatoria hasta los 18 años en Portugal y Francia. La media de España está entre la de la UE22 y la OCDE. En más de la mitad de los países OCDE, el periodo de edades en el que al menos el 90 % de los niños y jóvenes están matriculados excede de la duración de la educación obligatoria (Indicador B1, *Education at a Glance 2022*).

En algunos países, la repetición puede tener un efecto significativo en la duración de primaria y secundaria. El número de estudiantes que tienen que repetir un curso y, por lo tanto, permanecer un año más en un programa varía mucho según los países. Aunque no es una medida que se utiliza de forma universal en la OCDE, es común en algunos países, como España, Bélgica y Portugal donde más del 7 % de los alumnos de segunda etapa de secundaria son repetidores (OECD, 2022a). A pesar de su popularidad en algunos países, los datos sugieren que la eficacia de esta herramienta es baja (Goos, Pipa & Peixoto, 2021).

Gráfico 1.14 (extracto de la Tabla B1.1)

Tasa de escolarización de la población en diferentes rangos de edades (2020)



Nota: no hay datos disponibles para Japón.

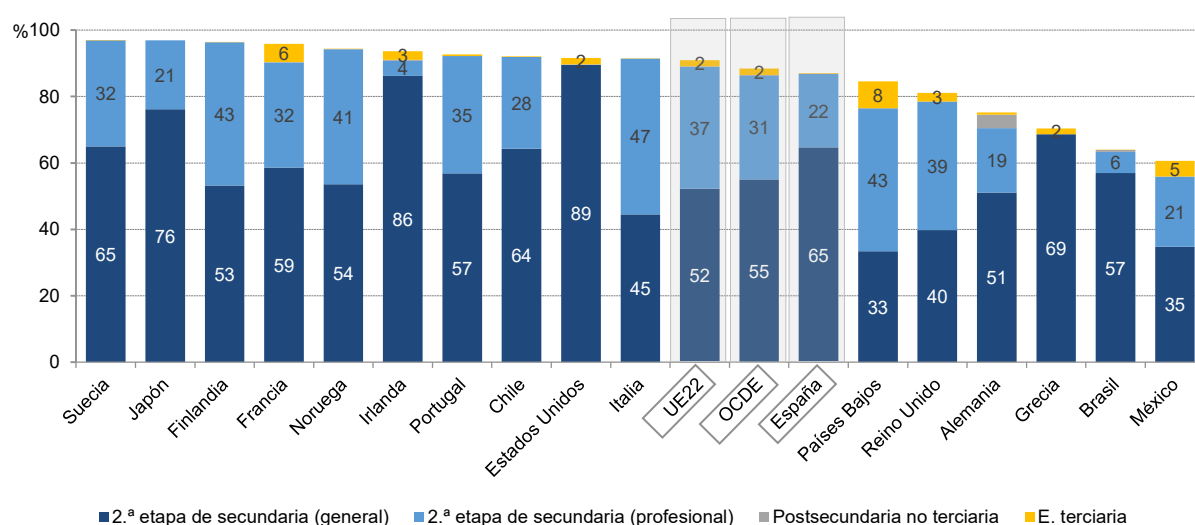
La tasa de escolarización cae de forma generalizada en los tramos de edad de 20 a 24 años y de 25 a 29 años. En estos tramos de edad, la tasa de escolarización se reduce significativamente. Los países que mantienen los porcentajes más altos de escolaridad entre los 20 y los 24 años son Grecia, Países Bajos y Alemania, por encima del 50 %. Sin embargo, el contexto es diferente.

En el caso de Grecia, la alta tasa de paro promueve la escolarización y, en Alemania, el peso de la formación profesional en jóvenes de edad más avanzada es importante.

De media, más de la mitad de la población de 17 años de los países de la OCDE están matriculados en programas generales de segunda etapa de educación secundaria, mientras que el 31 % lo están en programas de formación profesional (Gráfico 1.15). En la media de países UE22, aumenta la población de 17 años que sigue programas de formación profesional, cursados por el 37 % del total. En España, que tiene un porcentaje de escolarización total similar a las medias de OCDE y UE22, el 22 % de los jóvenes de 17 años están matriculados en formación profesional y el 65 % en secundaria general (Bachillerato).

Gráfico 1.15 (extracto de la Tabla B1.3)

Tasa de escolarización en programas de la segunda etapa de educación secundaria (general y profesional), postsecundaria no terciaria y terciaria a los 17 años (2020)



En España, el 22 % de los jóvenes de 17 años están matriculados en formación profesional y el 65 % en Bachillerato. En la media OCDE, el 31 % está en formación profesional y el 55 % en la segunda etapa de educación secundaria general. En la UE22, aumentan hasta el 37 % los jóvenes matriculados en formación profesional.

Las diferentes estructuras de los sistemas educativos y las posibilidades de transferencia entre programas generales y profesionales crean diferencias en los patrones a lo largo de secundaria y sus diferentes edades. A los 17 años (Gráfico 1.15), Finlandia, Noruega, Italia y Países Bajos matriculan a más del 40 % del alumnado en programas de formación profesional. Sin embargo, en Irlanda este programa es minoritario y en Estados Unidos es inexistente ya que la formación es general hasta los 18 años.

Otro ejemplo significativo es Alemania, donde a los 17 años el 19 % está escolarizado por la vía profesional de la segunda etapa de educación secundaria y el 51 % por la vía general. En este país, una fracción significativa de jóvenes que se gradúan de secundaria general, posteriormente cursan un programa de formación profesional de grado medio (Dohmen, 2022). Estos estudiantes se matriculan a una edad más avanzada que sus compañeros que empezaron la formación profesional inmediatamente después de terminar la primera etapa de educación secundaria. De esta forma, las tasas de matriculación en este nivel siguen siendo elevadas entre los estudiantes de mayor edad, ya que el 18 % de los jóvenes alemanes de 20 años están matriculados en la vía profesional de segunda etapa de educación secundaria.

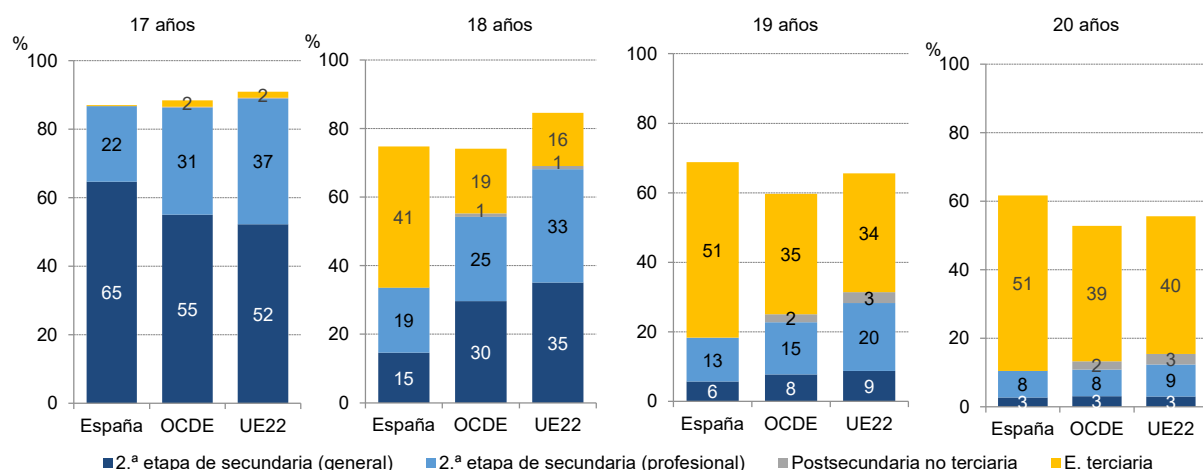
A partir de los 17 años se produce la transición entre la educación secundaria o terciaria y el mundo laboral. Durante los últimos años, los países han adaptado su oferta de segunda etapa de educación secundaria a la creciente demanda educativa, las aspiraciones de los estudiantes y las necesidades del mercado de trabajo.

En España, la transición hacia la educación terciaria se realiza antes que en la mayoría de los países. El 41 % de la población de 18 años están en educación terciaria, frente al 19 % de media en la OCDE y el 16 % de media en la UE22.

Los programas de formación profesional necesitan incluir componentes generales, para dotar a los jóvenes de las habilidades necesarias para continuar formándose y adaptarse a las cambiantes necesidades que van a tener a lo largo de sus carreras profesionales. Este crecimiento de la complejidad afecta las trayectorias educativas de los adolescentes y jóvenes con edades comprendidas entre 17 y 20 años y se refleja en la diversidad de modelos existentes en los países.

Gráfico 1.16 (extracto de la Tabla B1.3)

Tasa de escolarización en programas generales y profesionales para los 17, 18, 19 y 20 años de edad (2020)



En España, la transición a educación terciaria se realiza antes que la mayoría de los países. El 41 % de los españoles de 18 años están en educación terciaria, frente al 19 % de la media OCDE y el 16 % de la media UE22. A esa edad, el porcentaje de jóvenes en formación profesional es del 19 % en España, del 25 % en la media OCDE y del 33 % en la UE22. También son mayores los porcentajes de población en educación secundaria general, con un 30 % de media en la OCDE y un 35 % en la UE22, frente al 15 % de España.

Con 19 años el alumnado está distribuido entre secundaria y terciaria, aunque en España, la mayoría (51 %) realizan estudios superiores. Hay que esperar a la edad de 20 años para observar una distribución similar entre la población escolarizada en España y las medias OCDE y UE22. En esta edad están en educación terciaria el 51 % de los jóvenes españoles, aproximadamente 10 puntos porcentuales más que las medias OCDE y UE22. A los 20 años, el porcentaje de escolarización en programas profesionales toma valores de alrededor del 8 % en España y la media OCDE y del 9 % en la UE22.

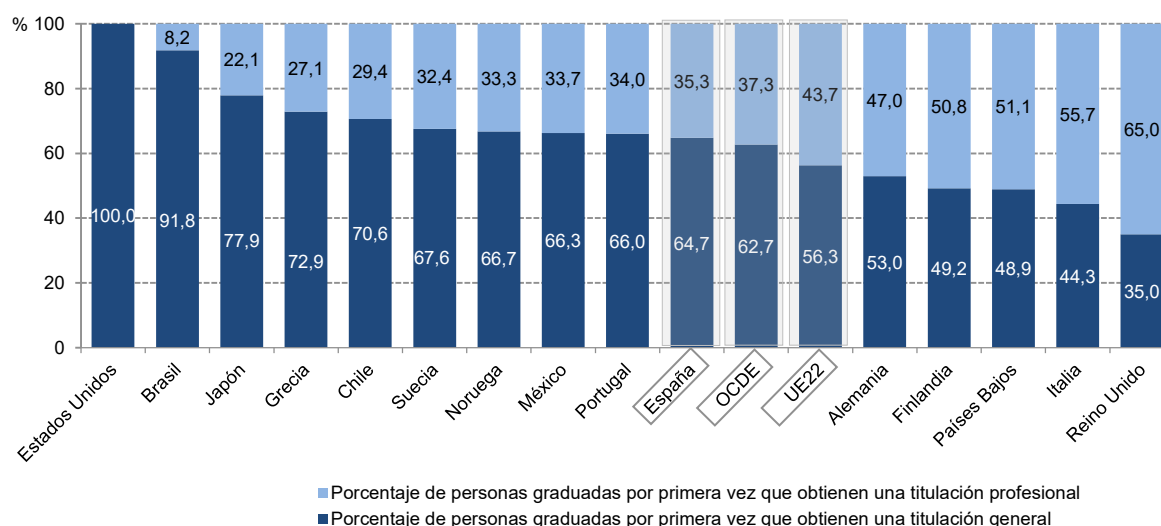
1.3.2 Perfil de las personas graduadas en la segunda etapa de educación secundaria

Una cualificación de segunda etapa de secundaria se considera, frecuentemente, como la mínima credencial para integrarse con éxito en el mercado de trabajo y es imprescindible para continuar hacia niveles superiores educativos. En muchos países, este nivel educativo no es obligatorio y puede durar de dos a cinco años. En general, la demanda de personas graduadas

en la segunda etapa de educación secundaria está aumentando en todo el mundo, con el desarrollo de una variedad de itinerarios educativos. De hecho, la obtención de un título de educación secundaria superior es cada vez más importante en todos los países de la OCDE.

Gráfico 1.17 (extracto de la Tabla B3.1. y B3.2)

Distribución de personas graduadas por primera vez en la 2.ª etapa de educación secundaria, por tipo de programa (2020)



Nota: no hay datos disponibles para Francia o Irlanda.

La graduación en segunda etapa de educación secundaria por la vía general es mayoritaria frente a la profesional en España (64,7 %), la media de países OCDE (62,7 %) y en UE22 (56,3 %).

La graduación por la vía académica o general de la segunda etapa de educación secundaria es mayoritaria frente a la profesional en España (64,7 %), en la media de países OCDE (62,7 %) y en la UE22 (56,3 %). Los programas con perfil profesional representan igualmente una parte importante de la segunda etapa de educación secundaria en muchos países de la OCDE y, salvo en Estados Unidos, todos los países analizados presentan vías diferentes para los perfiles académicos y profesionales. En 2020, en la media de la OCDE, el 37,3 % de las personas graduadas en la segunda etapa de educación secundaria obtuvieron una titulación por esta vía. En España, el 35,3 % de las titulaciones de secundaria se obtienen en formación profesional, por debajo de la media de los países UE22, con un 43,7 %.

El 35,3 % de las titulaciones de segunda etapa de secundaria en España se obtienen en formación profesional, por debajo de la media de países OCDE, que son el 37,3 %, y de la UE22, que son un 43,7 %.

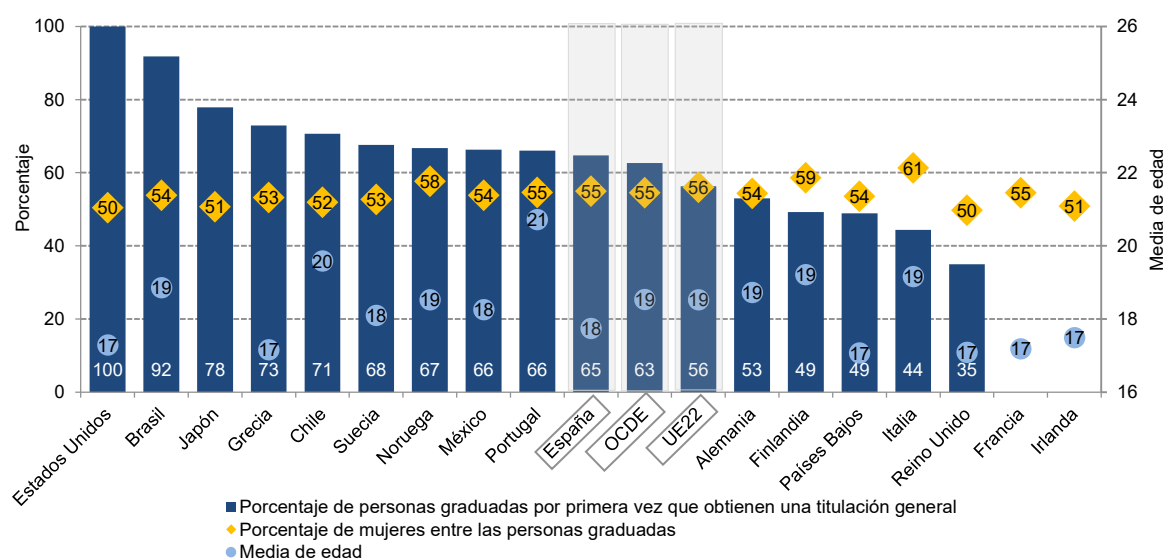
El Gráfico 1.17 refleja la diversidad de los sistemas educativos, desde países con menos de un 30 % de graduados en vía profesional (Brasil, Chile, Grecia o Japón) hasta aquellos en los que la mayoría de titulados de segunda etapa de secundaria lo hacen por la vía profesional (Finlandia, Italia, Países Bajos o Reino Unido). No siempre las vías profesionales se perciben como menos atractivas en los países con bajo nivel de participación, sin embargo, es cierto que, en algunos países como Hungría y Lituania, los datos sugieren que los programas de formación profesional se perciben menos positivos para la sociedad, y es menos probable que se considere que proporcionan un aprendizaje de alta calidad, como en otros países europeos (OECD, 2017a).

El perfil de las personas graduadas difiere según la vía en la que se produzca esta graduación. Mientras que las mujeres son mayoría entre las personas que se gradúan en la segunda etapa de educación secundaria por la vía general para todos los países analizados, en la vía profesional, son los hombres los que se gradúan mayoritariamente, salvo en alguna excepción.

Las mujeres son al menos el 50 % de todas las personas graduadas en la segunda etapa de secundaria por la vía general en todos los países seleccionados, siendo Italia (61 %) y Finlandia (58 %) los que presentan un mayor desequilibrio. En España, como en la media OCDE, las mujeres son el 55 % del total de personas graduadas, un punto porcentual menos que en la media de la UE22 (Gráfico 1.18).

Gráfico 1.18 (extracto de la Tabla B3.1)

Perfil de las personas graduadas en programas general de la segunda etapa de educación secundaria (2020)



Nota: no se disponen de datos de porcentajes de graduación de Francia o Irlanda.

Por otro lado, la edad media de graduación presenta también diferencias entre países. En España es a los 18 años, mientras que en las medias internacionales de OCDE y UE22 es un año más tarde, a los 19 años. En algunos países, como Estados Unidos, Grecia, Países Bajos y Reino Unido, la edad media de graduación es de 17 años y alcanza los 21 años en Portugal.

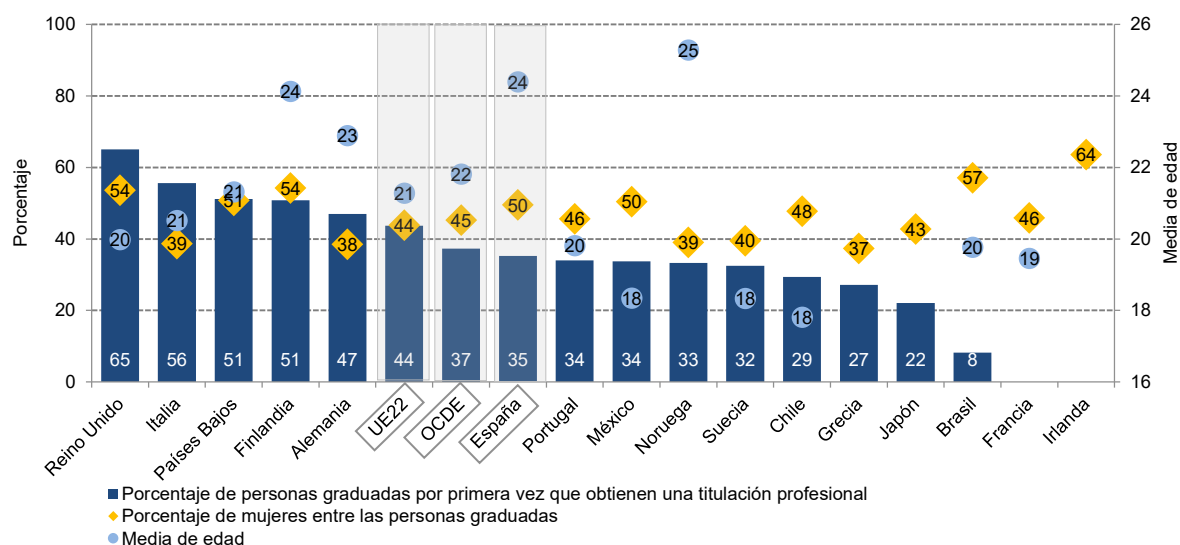
En casi todos los países, los programas generales dan acceso directo a programas de educación terciaria. Son excepciones países como Irlanda o Suecia, donde entre el 5 % y 9 % de los graduados lo hacen en programas que no dan acceso directo a terciaria. En el caso de Reino Unido, solo el 27 % de los graduados lo hacen en programas que dan acceso directo a terciaria y la mayoría de los estudiantes se gradúan en programas que suponen únicamente la finalización parcial del nivel (Tabla B3.1, *Education at a Glance 2022*).

En España, las mujeres representan la mitad de las personas graduadas en la segunda etapa de educación secundaria por la vía profesional. Sin embargo, es más común que las mujeres estén infrarrepresentadas en este grupo en el conjunto de países de la OCDE.

El 45 % de las personas graduadas en la OCDE por la vía profesional en la segunda etapa de educación secundaria son mujeres, siendo este porcentaje del 44 % en la UE22. Sin embargo, en España, no existe brecha de género entre las personas graduadas por esta vía, al representar el 50 % de los titulados de formación profesional. En todo caso, los sesgos de género están presentes si se analizan las diferentes familias profesionales.

Gráfico 1.19 (extracto de la Tabla B3.2)

Perfil de las personas graduadas en programas profesionales de la segunda etapa de educación secundaria (2020)



Nota: no se dispone de datos de Francia o Irlanda. No hay datos de Estados Unidos porque no tienen programa de formación profesional en secundaria.

Las mujeres son menos del 40 % entre los graduados por la vía profesional en países como Alemania, Italia, Noruega o Grecia. Sin embargo, representan más de la mitad de las personas graduadas en Reino Unido, Países Bajos, Finlandia, Brasil o Irlanda. Esto tiene fuertes implicaciones en las oportunidades de los hombres para cursar estudios superiores. De hecho, en la OCDE, el 76 % del alumnado graduado en la educación secundaria por la vía profesional han recibido una educación que, teóricamente, les da la oportunidad de acceder directamente a la educación terciaria, frente al 97 % del alumnado de la educación secundaria vía general. En España se estima que el 59 % de los titulados de educación secundaria por la vía profesional tienen acceso directo a educación terciaria, frente al 100 % de los que lo hacen por la vía general (Tablas B3.1 y B3.2, *Education at a Glance 2022*).

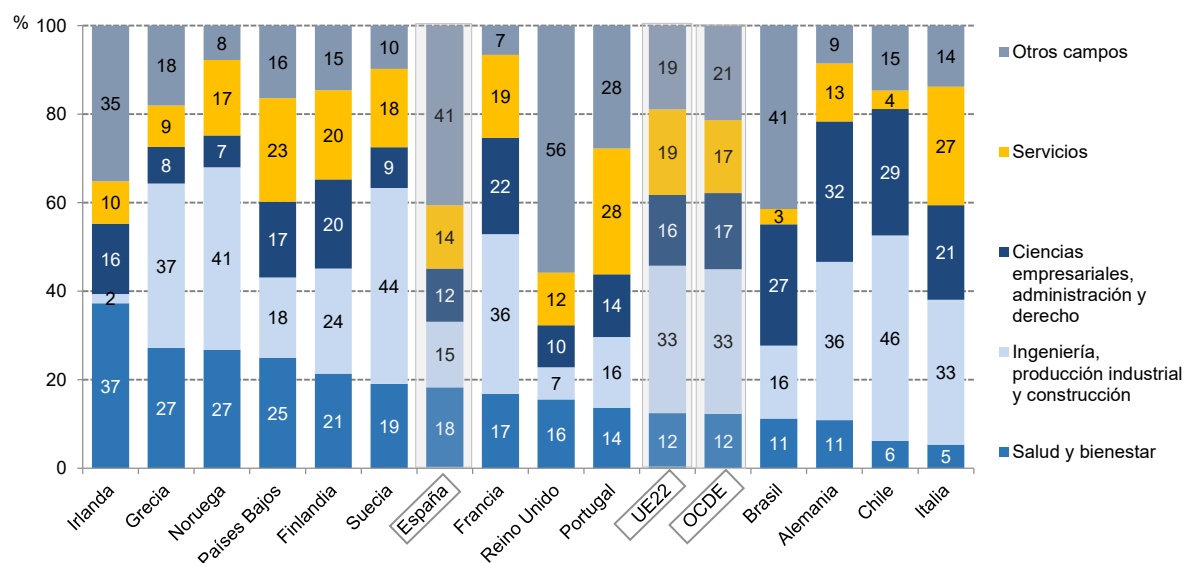
Al ser los hombres mayoría entre las personas graduadas por una vía profesional, estos tienen menores oportunidades para cursar estudios superiores. En la media OCDE, solo el 76 % del alumnado graduado en la vía profesional ha recibido una educación que, teóricamente, le da la oportunidad de acceder directamente a la educación terciaria, frente al 97 % del alumnado graduado por la vía general.

Las diferencias entre hombres y mujeres se hacen más evidentes cuando se analizan los campos de estudio elegidos por hombres y mujeres en la segunda etapa de educación secundaria, de la misma forma que ocurre en educación terciaria.

Dado que los programas de formación profesional están concebidos para ayudar al alumnado a adquirir conocimientos y habilidades necesarios para determinadas ocupaciones y oficios, la elección del campo de estudio es crucial. La especialización en un campo particular determinará futuras oportunidades de aprendizaje y las salidas profesionales en el mercado de trabajo. Esta elección se relaciona con diversos factores que incluyen las preferencias personales, las expectativas laborales o, incluso, las percepciones sociales sobre lo que hombres y mujeres hacen o las carreras que pueden seguir.

Gráfico 1.20 (extracto de la Tabla B3.2)

Distribución por el campo de estudio de las personas graduadas en programas profesionales de la segunda etapa de educación secundaria (2020)



Nota: países ordenados en decreciente porcentaje de personas graduadas en el campo de salud y bienestar. No se dispone de datos de Japón, México o Estados Unidos.

La proporción más importante de personas graduadas en programas profesionales de la segunda etapa de educación secundaria en los países de la OCDE y UE22, en torno a un tercio del total, se integra en el ámbito de la ingeniería, la producción industrial y la construcción. Este es el campo con más graduaciones en países como Grecia, Suecia, Francia o Alemania. En España, este campo ocupa el segundo lugar con un 15 % del total. El siguiente campo en importancia en OCDE y UE22 es el de servicios, con un 17 % y 19 %, respectivamente (en España es un 14 %), seguido de cerca por el campo de ciencias empresariales, administración y derecho, con alrededor del 17 % (12 % en España). En Irlanda, Países Bajos, España y Reino Unido, el grupo más amplio de personas graduadas se corresponde con el campo de salud y bienestar (Gráfico 1.20).

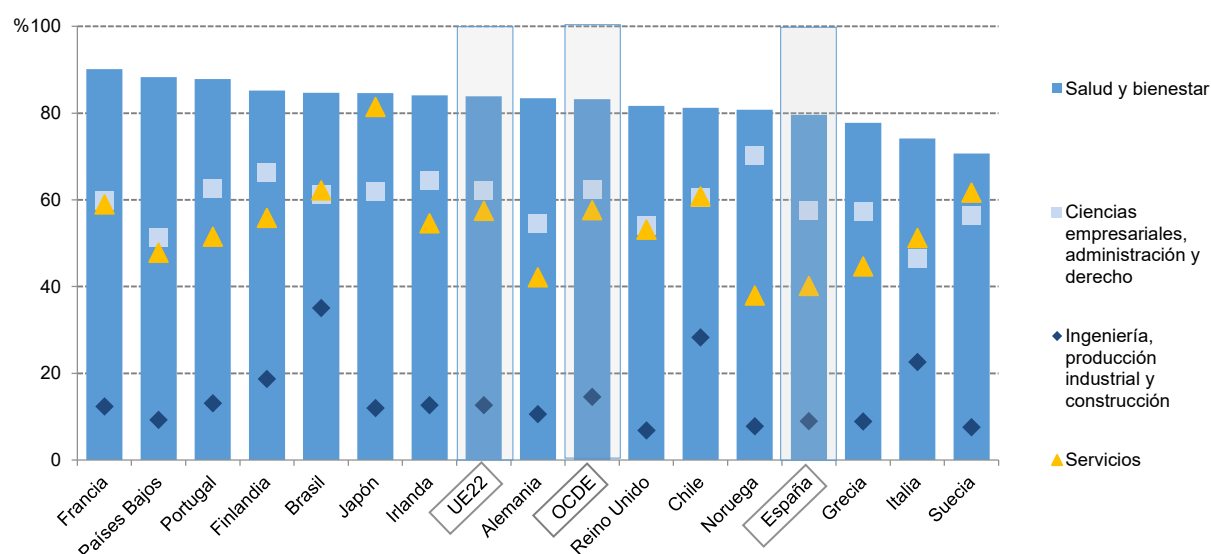
En España el campo de ingeniería, la producción industrial y la construcción ocupa el segundo lugar, con un 15 %, siendo el campo de salud y bienestar el de mayor porcentaje de graduados de formación profesional de grado medio, con un 18 %.

En España, la variedad de opciones que se ofrecen en la formación profesional hace que el 41 % de los graduados estén enmarcados dentro del apartado de otros campos. Se establecen 27 familias profesionales, y, utilizando los datos de alumnado matriculado en grado medio de formación profesional, el mayor porcentaje se encuentra en sanidad (22 %). Le sigue administración y gestión (14 %), informática y comunicaciones (10 %), electricidad y electrónica (7 %), transporte y mantenimiento de vehículos (7 %), servicios socioculturales y a la comunidad (6 %), imagen personal, comercio y marketing junto con hostelería y turismo con un 5 % (MEFP, 2022a). Situación parecida ocurre en Reino Unido e Irlanda.

Como se ha destacado anteriormente, son evidentes las diferencias de género en los campos de estudio que elige el alumnado de formación profesional de secundaria superior. Las mujeres escogen mayoritariamente materias relacionadas con las ciencias empresariales, la administración y el derecho, así como la salud y el bienestar. Los hombres, por su parte, se decantan más por las ingenierías y las tecnologías de la información y la comunicación, muy demandadas en el mercado laboral de los países de la OCDE.

Gráfico 1.21 (extracto de la Tabla B3.2)

Porcentaje de mujeres graduadas en los programas de la segunda etapa de educación secundaria, por campo de estudios (2020)



Nota: no hay datos disponibles para Estados Unidos o México.

Estas diferencias pueden atribuirse a las percepciones tradicionales de los roles e identidades de género, así como a los valores culturales que a veces se asocian a determinados campos de la educación. Algunos estudios han revelado que estas diferencias de género en la elección del campo de estudio se reflejan en las expectativas profesionales de los jóvenes de 15 años: por término medio, en los países de la OCDE, solo el 14 % de las chicas que obtuvieron los mejores resultados en ciencias o matemáticas declararon que esperaban trabajar en el campo de la ciencia o la ingeniería, en comparación con el 26 % de los chicos que obtuvieron los mejores resultados (OECD, 2019f).

Las diferencias entre hombres y mujeres se hacen más evidentes cuando se analizan los campos de estudio. En España son mujeres el 80 % de las personas tituladas en el campo de salud y bienestar; el 58 % en el campo de ciencias empresariales, administración y derecho; en servicios, el 40 %; y en ingeniería, producción industrial y construcción, solo el 9 %.

Pocas de las mujeres que se gradúan en la vía profesional de la segunda etapa de secundaria siguen programas de ingeniería, producción industrial y construcción, pues solo el 15 % de los graduados en este campo eran mujeres en 2020. Sin embargo, en algunos países de la OCDE, como Colombia y Costa Rica, las mujeres representaron más del 40 % de los graduados en este campo. En cambio, las tituladas estaban sobrerrepresentadas en salud y bienestar (83 %); ciencias empresariales, administración y derecho (62 %); y servicios (58 %). En sanidad y bienestar, las mujeres representaban más del 85 % del total en Francia, Países Bajos, Portugal y Finlandia, siendo en España el 80 %. Las tituladas en ciencias empresariales, administración y derecho en España son el 58 %, en servicios, el 40 %, y en ingeniería producción industrial y construcción, solo el 9 %.

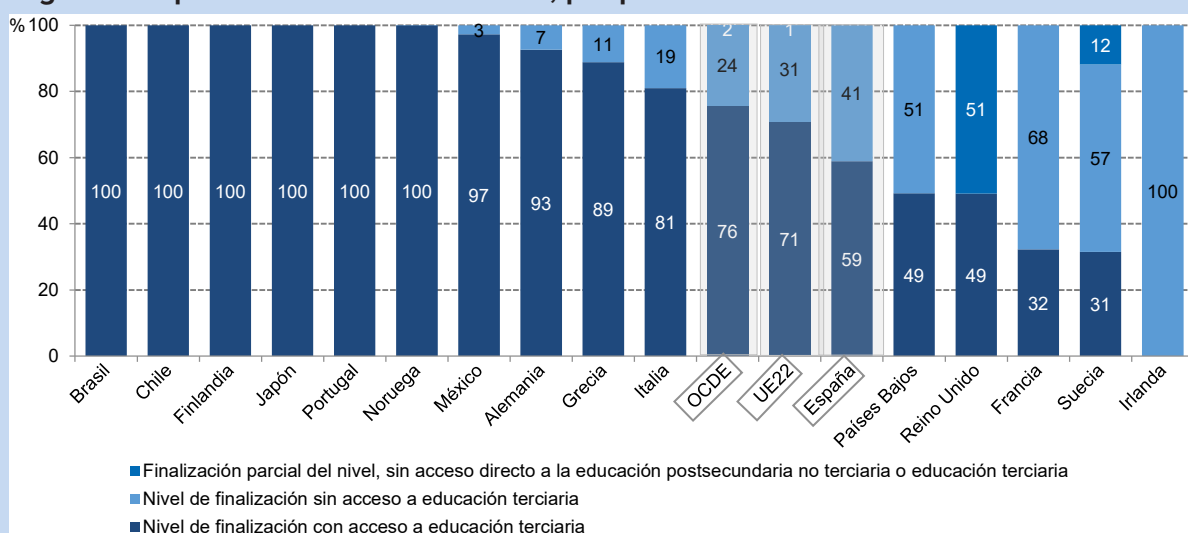
Cuadro 1.2 ¿Cómo es la formación profesional en los países de la OCDE?

Los programas de formación profesional en la segunda etapa de secundaria pueden ser clasificados en tres diferentes grupos en función del nivel de finalización. Por una parte, aquellos programas que permiten el acceso directo a educación terciaria; en segundo lugar, aquellos que no tienen un acceso directo; y, finalmente, aquellos que ofrecen una finalización

parcial que no da acceso a educación postsecundaria no terciaria o educación terciaria. Esta última categoría incluye programas que son parte de una secuencia de programas de nivel CINE 3 pero que no concluyen este nivel y no permiten el acceso a niveles CINE superiores. Los programas de estas características son típicos en Lituania, República Eslovaca, Suecia y Reino Unido. En el Reino Unido, la mayoría de los graduados avanzan hacia programas posteriores que sí permiten completar la educación secundaria con acceso directo a educación terciaria.

Los programas que no permiten el acceso directo a terciaria tienden a tener un marcado objetivo de preparación para la entrada en el mercado de trabajo. En España, en esta categoría están, por ejemplo, los certificados de aptitud profesional que se articulan en tres niveles de competencia profesional (1, 2 y 3) y el título de grado básico de formación profesional. Estos programas no son una vía sin salida, sino que permiten seguir estudiando un ciclo formativo de formación profesional cuya titulación da acceso directo a educación terciaria. Existen programas similares en otros países. Por ejemplo, en Suecia, el 69 % de los graduados completan programas sin acceso directo a educación terciaria. Sin embargo, los estudiantes tienen la opción de cursar asignaturas generales adicionales mientras siguen programas de formación profesional, con el objeto de poder acceder a educación terciaria.

Gráfico A. Distribución de personas tituladas en programas de formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria, por posibilidad de acceso a educación terciaria



Nota: no hay datos disponibles para Estados Unidos.

De media para los países OCDE, el 76 % de los graduados en segunda etapa de educación secundaria por la vía profesional lo hacen en programas que permiten el acceso directo a terciaria. En 11 países, todos los graduados de formación profesional realizan este tipo de programas y, en la mayoría del resto de países, más de la mitad de los graduados lo hacen en programas que dan acceso directo. Sin embargo, esto no significa que los graduados en formación profesional tengan las mismas opciones de acceso que los graduados en la vía académica general de secundaria. Mientras en algunos países el acceso a estudios superiores no requiere cualificaciones previas, en otros hay un sistema más regulado de acceso. En España, todos los titulados de los ciclos formativos de grado medio pueden continuar sus estudios en educación terciaria por medio de los ciclos de grado superior. Se puede acceder a estudios universitarios después de obtener la titulación de técnico superior de los ciclos formativos de grado superior. Otro ejemplo similar es Alemania, donde los graduados en el sistema dual profesional tienen que completar programas puente para tener acceso a

estudios en educación terciaria por medio de los ciclos de grado superior. Se puede acceder a estudios universitarios después de obtener la titulación de técnico superior de los ciclos formativos de grado superior. Otro ejemplo similar es Alemania, donde los graduados en el sistema dual profesional tienen que completar programas puente para tener acceso a programas de terciaria. En Dinamarca los graduados de formación profesional en secundaria tienen acceso directo a determinados programas académicos. Los programas profesionales pueden servir de puente (OCDE, 2022d).

Fuente: OECD (2022). *Education at a Glance 2022*. Indicador B3. Who is expected to graduate from upper secondary education? Tabla B3.2.

1.4 Acceso y titulación en educación terciaria

La participación en estudios de educación terciaria es esencial para el desarrollo de las habilidades que permiten a las personas adultas jóvenes integrarse plenamente en la sociedad. En un momento en el que cada vez está más cuestionado el acceso a este nivel de educación tras un programa general de educación secundaria, la etapa última de educación también experimenta profundos cambios. A su vez, el aprendizaje a lo largo de la vida emerge lentamente como nuevo paradigma en la educación, permitiendo a toda persona actualizar sus competencias con el objetivo de responder a las demandas de un mercado laboral en constante evolución. Para dar respuesta a estas necesidades, algunos países han adaptado progresivamente sus programas de educación terciaria para garantizar una mayor flexibilidad y dar respuesta a esta nueva demanda: programas terciarios de ciclo corto, grados de duración diversa, programas profesionales, vías alternativas, etc. Unos criterios flexibles de acceso apoyan este aprendizaje a lo largo de la vida y los programas de segunda oportunidad ofrecen nuevas posibilidades a personas con más edad que pueden haber abandonado el sistema educativo o que quieran ampliar sus competencias (indicador B4, *Education at a Glance 2022*).

Analizar cómo se distribuyen los estudiantes de nuevo acceso a terciaria en los diferentes campos educativos permite a las Administraciones entender cómo sus estudiantes están eligiendo entre los diferentes caminos profesionales y planificar acciones específicas para combatir la futura escasez de algunas ocupaciones profesionales. La crisis del COVID-19 ha puesto de manifiesto la importancia de preparar a los profesionales sanitarios para que presten asistencia cuando más se les necesite. Los estudiantes de doctorado son de gran interés por su aportación al avance del conocimiento y la innovación.

Además, la pandemia COVID-19 ha provocado un importante impacto en la educación superior, forzando a las instituciones a realizar una urgente transición al aprendizaje a distancia. Los efectos de la pandemia también han afectado a los flujos de alumnado internacional en el curso 2020-21.

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

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

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

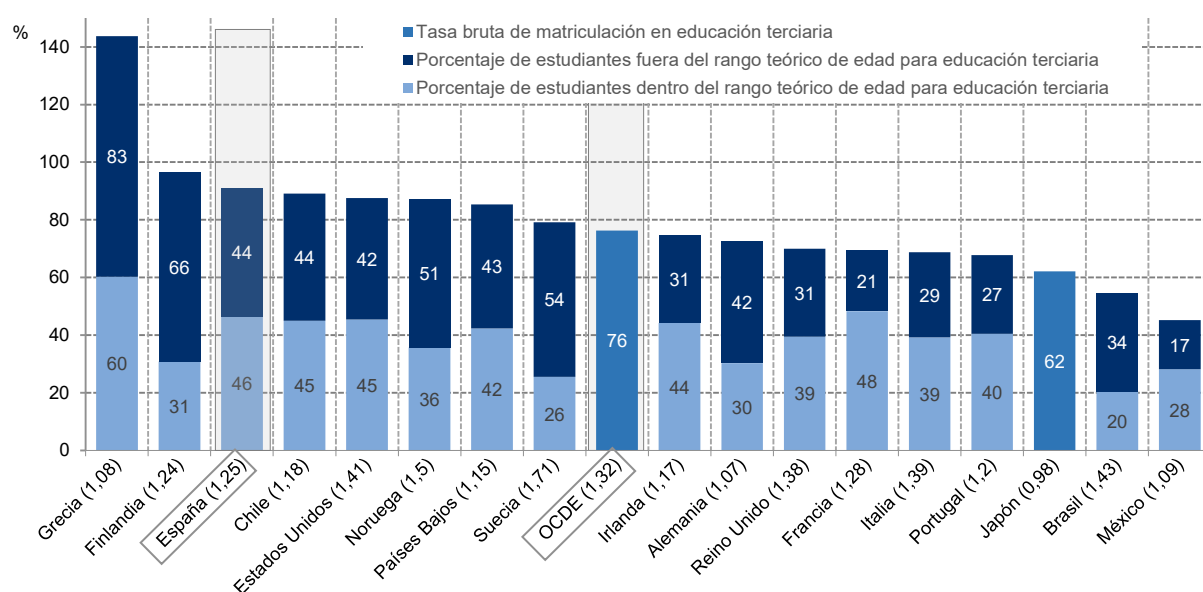
1.4.1 El acceso a la educación terciaria

La diversidad de programas que forman la educación terciaria es superior a la de las etapas anteriores y, como se ha destacado previamente, la participación en estos programas es fundamental para el desarrollo pleno de las personas en la sociedad. La educación superior es también un elemento fundamental para avanzar hacia los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). El objetivo 4 ODS reconoce el papel central de esta etapa en el indicador 4.3.2 sobre participación en educación terciaria.

Este indicador mide la tasa bruta de escolarización (TBE) en la educación terciaria como el número total de estudiantes matriculados en la educación terciaria -independientemente de la edad- como porcentaje de la población en el rango de edad de cinco años inmediatamente posterior a la segunda etapa de educación secundaria (normalmente de 18 a 22 años, pero esto puede variar de un país a otro).

Gráfico 1.22 (extracto de la Figura B1.2)

Tasa bruta de escolarización en educación terciaria (2020)



Nota: la franja de edad teórica representa el grupo de edad de 5 años inmediatamente posterior a la educación secundaria superior. Si la edad oficial de acceso a la segunda etapa de educación secundaria es de 15 años y la duración es de 3 años, la franja de edad para la educación terciaria es de 18 a 22 años. El número entre paréntesis corresponde al índice de paridad de género, donde el numerador es la tasa bruta de escolarización de las mujeres y el denominador la de los hombres. No hay datos disponibles para el conjunto de la UE22.

Como medida amplia de la participación en la educación terciaria, la TBE puede superar el 100 % porque no indica si los estudiantes pertenecen al grupo de edad teórico para la educación terciaria o no, sino que refleja la inclusión de estudiantes con edad superior e inferior a la prevista debido a un ingreso temprano o tardío y a la repetición de curso. Sin embargo, este indicador da una idea de la capacidad de los países para acoger a todos los estudiantes de un determinado nivel educativo.

En Grecia, por ejemplo, la tasa bruta de escolarización, es decir, el número total de estudiantes de enseñanza superior, es del 144 % de la población total de 18 a 22 años (la franja de edad teórica de Grecia). La cifra es superior al 100 % porque muchos estudiantes de enseñanza superior son menores de 18 años o mayores de 22. La sección azul claro de la barra indica el

porcentaje de la población de 18 a 22 años matriculada en la enseñanza superior (el 60 % en el caso de Grecia), mientras que la sección azul oscuro muestra el número de estudiantes fuera de la edad teórica como porcentaje de la población total dentro de la edad teórica.

España tiene una tasa bruta de escolarización en educación terciaria del 90 %, donde el 46 % están en el rango teórico de edad. Se encuentra entre los siete países de la OCDE con valores más altos.

En la media OCDE, el número total de estudiantes matriculados son el 76,3 % de la población que teóricamente cursa estudios de terciaria. En España, la tasa bruta de escolarización es del 91,0 %, divididos en un 46,5 % de la población entre 18 y 22 años que están cursando estudios de terciaria y una población equivalente al 44,5 % de esta edad que también cursa estudios superiores. Los porcentajes de estudiantes fuera del rango teórico de edad para educación terciaria son muy altos en varios países y refleja la inclusión de personas de mayor o menor edad que la establecida en el rango típico de terciaria, la repetición de curso o la inclusión de alumnado internacional. El Gráfico 1.22 también muestra el índice de paridad de género. Tanto para España como para la media de la OCDE, el índice tiene un valor de 1,3, lo cual indica que hay más mujeres escolarizadas en terciaria que hombres (por cada hombre, hay 1,3 mujeres escolarizadas). Se considera que existe paridad de género si el valor de este índice varía entre 1,03 y 0,97. Entre los países seleccionados, solo Japón alcanza la paridad de género.

La educación terciaria es el nivel más flexible y diverso de la educación en nuestros días con un amplio abanico de programas que van desde grados orientados hacia la investigación que preparan a los estudiantes para estudios doctorales y académicos hasta cursos profesionales que proporcionan habilidades prácticas para entrar directamente en el mercado de trabajo. Durante la pasada década la proporción de adultos que alcanzan niveles educativos de terciaria ha aumentado en todos los países de la OCDE (Gráfico 1.1). España no ha sido una excepción; en 2021 el 40,7 % de la población española de 25-64 años alcanzó el nivel educativo de terciaria. Además, según datos de 2019 (MEFP, 2021), España presenta una de las mayores tasas de acceso a la educación terciaria (63,7 %), la cual es significativamente superior a la de las medias internacionales de la OCDE (50,8 %) y de la UE22 (50,1 %).

Distribución de edades en educación terciaria

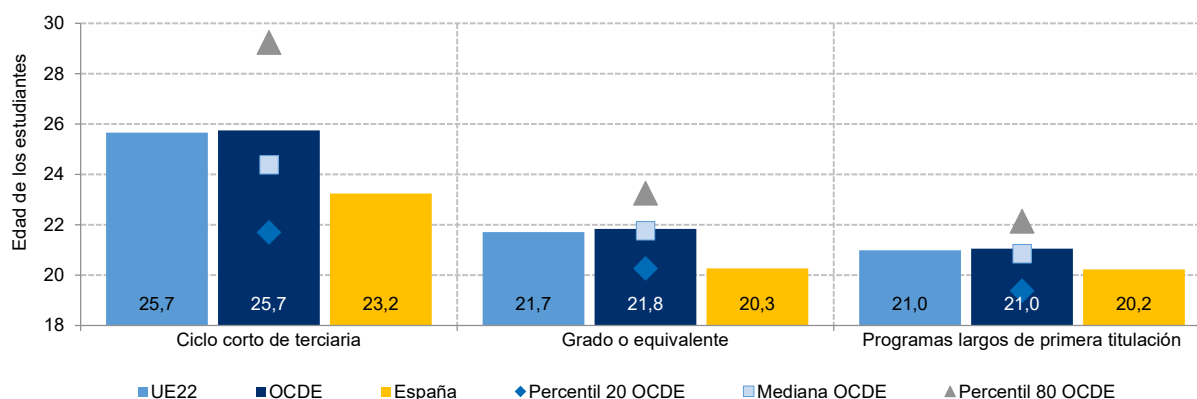
La media de edad de entrada a los programas de educación terciaria depende del nivel del programa y del perfil del alumnado que intenta atraer. Los estudiantes pueden entrar en tres niveles distintos: ciclo corto de terciaria (CINE 5), grado o equivalente (CINE 6) o programas largos de primera titulación o equivalente (CINE 7). En 25 de los 34 países con datos disponibles, la edad media de entrada decrece si el nivel educativo aumenta. España sigue también esta tendencia. En el promedio de países OCDE y UE22, los estudiantes que acceden al nivel de programas largos de primera titulación o equivalente tienen una edad media de 21 años. Sin embargo, en España empiezan antes, a la edad de 20 años. Esta es también la edad media de los estudiantes que inician estudios de grado universitario en España, pero, en el promedio OCDE y UE22, suelen empezar más tarde, alcanzando la media casi 22 años.

En los ciclos cortos de terciaria la edad media del alumnado de nueva incorporación es considerablemente más alta, alcanzando los 26 años entre los países OCDE y UE22. En España, la media de edad de entrada es de 23 años.

En el promedio de países OCDE y UE22, los estudiantes empiezan a estudiar un grado universitario con una media de casi 22 años. En España se empieza antes, con una media de 20 años de edad.

Gráfico 1.23 (extracto de la Tabla B4.1 y de la Figura B4.2)

Distribución de edades del alumnado de nueva incorporación en educación terciaria (2020)



Cada sistema educativo está organizado de manera diferente y se observan muchas disparidades. Por ejemplo, la edad media de entrada en estudios de grado varía desde los 19 años de Bélgica, Japón y Corea a los 25 años de Dinamarca y Suecia. Por otro lado, también hay diferencias en el porcentaje de alumnado que accede desde la segunda etapa de educación secundaria a terciaria sin rupturas significativas. Alrededor del 90 % del alumnado que accede a estudios de grado en Estados Unidos lo hacen justo después de cursar secundaria, mientras que en los países nórdicos, lo hace en torno al 30 %.

En los programas de ciclo corto las diferencias son todavía mayores, desde los 20 años en Francia y México a los 34 en Irlanda o 40 años en Polonia (Tabla B4.1, *Education at a Glance 2022*). La elevada edad media de entrada en el ciclo corto de terciaria se explica por el hecho de que es más común que la población adulta curse este tipo de programas. Por ejemplo, en Dinamarca, alrededor del 60 % de los estudiantes de ciclo corto están matriculados en programas educativos de adultos que requieren al menos dos años de experiencia profesional para poder entrar.

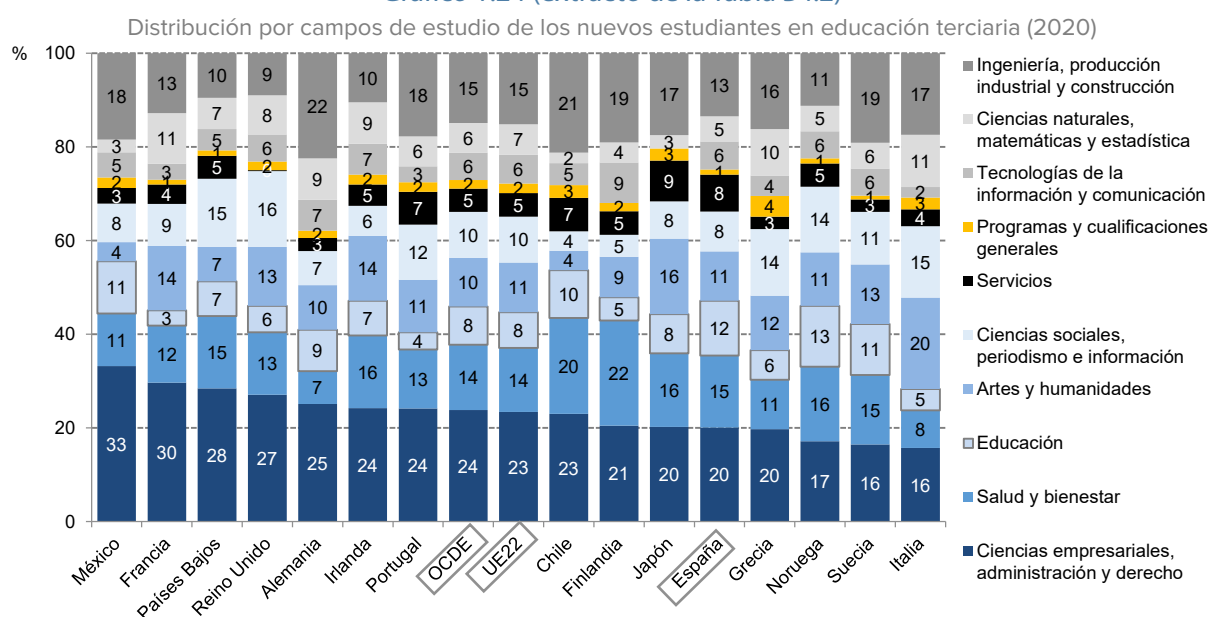
El Gráfico 1.23 muestra que la dispersión de edades del alumnado de nueva incorporación a los ciclos cortos es considerablemente más amplia que la de los nuevos participantes en los programas de grado o máster. En educación terciaria de ciclo corto, el percentil 20 de la edad de los que acceden a estos estudios en la OCDE era de algo menos de 22 años en 2020, en comparación con algo más de 29 años en el percentil 80, una diferencia de 7,5 años. Sin embargo, esta diferencia es de exactamente 3 años para los nuevos estudiantes de grado y algo menor para los de máster.

Campos de estudios del alumnado de educación terciaria

Los estudiantes escogen normalmente el campo de estudio en función de sus futuras aspiraciones y habilidades personales junto con las oportunidades profesionales del mercado de trabajo. En 2020, aproximadamente uno de cada cuatro nuevos estudiantes de terciaria, en la media OCDE, lo hicieron en el campo de ciencias empresariales, administración y derecho. Es el campo más común en todos los países OCDE salvo en Finlandia y Japón (salud y bienestar), Italia (arte y humanidades), Corea y Suecia (ingeniería, producción industrial y construcción).

En España, el campo de ciencias empresariales, administración y derecho es elegido por el 19 % del alumnado entrante, seguido del campo de salud y bienestar, con el 15 %, y del campo de ingeniería, producción industrial y construcción, con el 13 %. El campo de la educación atrae al 12 % de los nuevos alumnos y el 11 % eligen artes y humanidades.

Gráfico 1.24 (extracto de la Tabla B4.2)



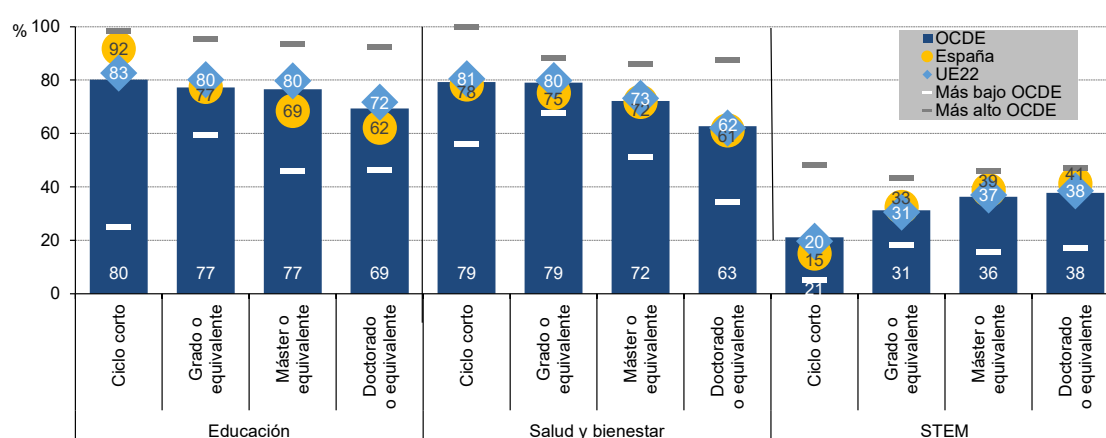
Nota: ordenado en porcentaje decreciente en el campo de ciencias empresariales, administración y derecho. No hay datos disponibles para Brasil o Estados Unidos.

En la media OCDE, el 15 % del nuevo alumnado elige el campo de ingeniería, producción industrial y construcción y el 14 % el de salud y bienestar. Alrededor del 10 % inician estudios de artes y humanidades o ciencias sociales, periodismo e información. El resto de los campos presentan valores por debajo de este porcentaje.

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

Gráfico 1.25 (extracto de la Tabla B4.3 y de la Figura B4.1)

Porcentaje de mujeres que acceden por primera vez a educación terciaria por campo de estudios y nivel educativo (España, OCDE, UE22) (2020)



Pese al desequilibrio de género en los campos STEM, hay mayor porcentaje de mujeres que acceden a estudios STEM de grado, máster y doctorado en España (33 %, 39 % y 41 %, respectivamente) que en las medias OCDE y UE22 (aproximadamente 31%, 36 % y 38 %)

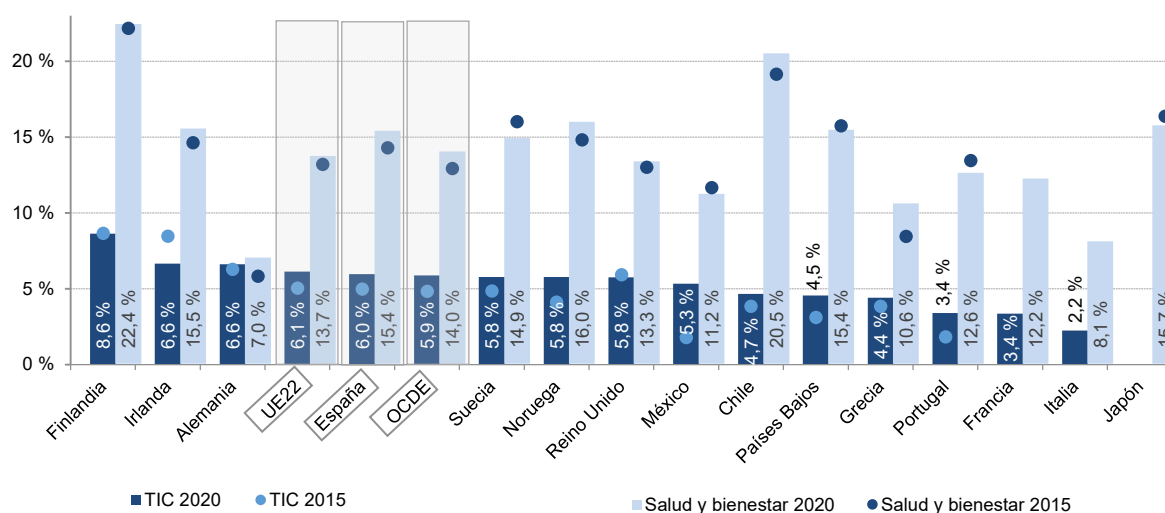
Las mujeres son mayoría en los campos de educación y salud y bienestar para todos los niveles de terciaria. Por ejemplo, en el nivel de grado para el campo de salud y bienestar, el 75 % del nuevo alumnado son mujeres en España y en la UE22 son el 80 %. Por otra parte, cuanto más elevado es el nivel educativo, menor es la brecha que separa a hombres y mujeres. La situación en España se acerca más a la paridad que en las medias OCDE y UE22, aunque al observar el valor más alto y más bajo se intuyen grandes diferencias entre los países (Gráfico 1.25). Pese a este desequilibrio, hay mayor porcentaje de mujeres que acceden a estudios STEM de grado, máster y doctorado en España (33 %, 39 % y 41 %, respectivamente) que en las medias OCDE y UE22 (aproximadamente 31%, 36 % y 38 %).

La crisis de COVID-19 ha provocado algunos cambios globales en la importancia que se otorga a determinados campos como, por ejemplo, la necesidad de fomentar la adquisición y desarrollo de competencias digitales. Sin embargo, el campo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) continúa atrayendo a una escasa proporción de alumnado. En 2020, solo un 6 % de los alumnos de nuevo acceso a terciaria lo hicieron en programas TIC, tanto en OCDE, UE22 como en España.

Entre los años 2015 y 2020 se observa un ligero incremento de alumnado de nueva incorporación en el ámbito TIC. España, de la misma manera que la media OCDE y UE22, ha incrementado esta proporción en un punto porcentual. Esto es un hecho llamativo porque en términos de empleo y salarios, los resultados son muy positivos (indicadores A3 y A4, *Education at a Glance 2022*). De los países seleccionados, los porcentajes más altos de nuevos estudiantes en TIC de terciaria se dan en Finlandia (8,6 %) e Irlanda (6,6 %), países con gran tradición de la industria de tecnología y comunicaciones, y, del resto de países de la OCDE, destacan Estonia y Luxemburgo, que alcanzan el 10 %.

Gráfico 1.26 (extracto de la Tabla B4.2 y de la Figura B4.2)

Evolución de la proporción de estudiantes en los campos de tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) y salud y bienestar entre quienes acceden por primera vez a educación terciaria (2015 y 2020)



Nota: no hay datos disponibles para Brasil o Estados Unidos.

La pandemia también ha puesto de manifiesto la necesidad de contar con unos servicios sanitarios sólidos para que los países puedan hacer frente a cualquier crisis sanitaria posterior y gestionar futuros retos sanitarios. El campo de la salud y bienestar ha crecido en cuanto al porcentaje de nuevos estudiantes de educación terciaria. España pasa del 14,2 % en 2015 al 15,4 % en 2020 y este porcentaje está por encima de las medias de los países OCDE y UE22. Finlandia y Chile presentan los porcentajes más altos de nuevos estudiantes en este campo, por encima del 20 %.

Los campos de estudio agrupados bajo el epígrafe de salud y bienestar incluyen una amplia gama de programas: estudios de odontología, medicina, enfermería y obstetricia, tecnología de diagnóstico y tratamiento médico, terapia y rehabilitación, farmacia, etc. Algunos de estos programas, como los estudios de odontología y medicina, requieren estudios extensos y se ofrecen exclusivamente a través de programas equivalentes al máster, mientras que otros, como los de enfermería o bienestar, tienen una duración más variable. Esto hace que el estudio del incremento del porcentaje de nuevo alumnado requiera análisis más precisos para conocer la situación variable de algunos países.

El perfil del alumnado de nueva incorporación a estudios de doctorado

El doctorado es el nivel más alto que se puede alcanzar académicamente. Los estudios de doctorado juegan un importante papel en el desarrollo, la innovación futura y la formación de investigadores, necesarios para el avance del conocimiento y la exploración de áreas relevantes para la economía y sociedad. Dado el alto nivel de inversión en términos de recursos personales y financieros y el papel fundamental de los doctores y doctoras en la ampliación de las fronteras del conocimiento, ha habido un creciente interés político en atraer a los jóvenes con talento a las carreras de investigación, garantizar un acceso equitativo a los programas de doctorado tanto para hombres como para mujeres y proporcionar oportunidades de empleo gratificantes a sus graduados (OECD, 2019a).

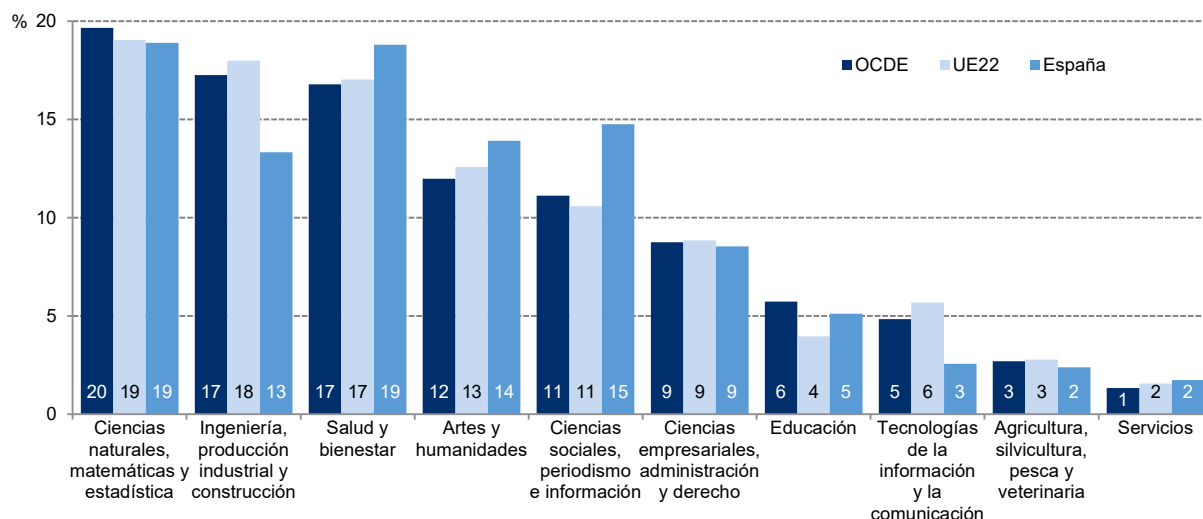
Los doctorados representan una pequeña proporción de la población adulta, son el 1,3 % de los adultos de entre 25 y 64 años en la media OCDE y el 0,9 % en España. Los países seleccionados con mayor proporción son Estados Unidos (2,0 %) y Suecia (1,9 %). Además, entre 2013 y 2020 se ha reducido en un 4 % el número de nuevos estudiantes que acceden a estudios de doctorado para la media de países OCDE con datos disponibles.

El acceso al doctorado generalmente se hace a partir de estudios de máster. La mediana de la edad de entrada a los programas de doctorado es de 29 años en la OCDE y de 30 años en España, aunque esta varía entre los 26 y los 37 años para los diferentes países OCDE (Tabla B4.4, *Education at a Glance 2022*).

En contraste con los niveles inferiores de terciaria, los candidatos a doctor tienden a especializarse mayormente en los campos de estudio de la ciencia y la tecnología. El campo de estudio que atrae al mayor porcentaje de estudiantes de doctorado es el de ciencias naturales, matemáticas y estadística, con un 20 % en la media de países OCDE y un 19 % en la media UE22 y España.

Gráfico 1.27 (extracto de la Tabla B4.4 y de la Figura B4.6)

Distribución de estudiantes que acceden por primera vez a programas de doctorado (2020)



El siguiente campo en la media de países OCDE y la UE22 es ingeniería, producción industrial y construcción, con un 17 % y 18 %, respectivamente. Este campo integra en España al 13 % del total, siendo el segundo en proporción el de salud y bienestar, con un 19 % de los nuevos estudiantes de doctorado. En la media OCDE son el 17 % y en la media UE22, el 18 %. Además del campo de salud y bienestar, España tiene mayor proporción de futuros doctores que la media OCDE en ciencias sociales, periodismo e información y en artes y humanidades.

El campo de estudio que atrae al mayor porcentaje de estudiantes de doctorado es el de ciencias naturales, matemáticas y estadística, con un 20 % en la media de países OCDE y un 19 % en la UE22 y España.

No obstante, existe una gran variabilidad entre países. Por ejemplo, el campo de las tecnologías de la información y la comunicación es mayoritario entre los doctorandos de Luxemburgo y Estonia (25 % y 13 %, respectivamente), cuando en España apenas llega al 3 % del total, en la media OCDE son el 5 % y en la UE22, el 6 %.

1.4.2 Finalización de la educación terciaria

Las tasas de finalización de educación terciaria se asocian a la eficiencia de los sistemas educativos, ya que muestran la proporción de estudiantes que ingresan en un programa de terciaria y se gradúan finalmente en él. Sin embargo, una tasa de finalización baja no significa necesariamente que un sistema de terciaria es inadecuado, ya que los estudiantes pueden abandonar un programa por diferentes razones, ya sea porque se den cuenta que el programa elegido no cumple con sus expectativas o porque encuentran oportunidades atractivas de empleo antes de finalizar. También influyen los antecedentes educativos de los estudiantes y las características sociales y económicas.

La tasa de finalización se centra en estudiantes a tiempo completo en dos momentos específicos, tras la duración teórica del programa y tres años después de la duración del programa, es decir, los estudiantes que se gradúan en su tiempo esperado y aquellos que lo hacen con retraso. El indicador también examina el porcentaje de estudiantes que cambian de niveles de terciaria o que abandonan el sistema sin graduarse.

Tasa de finalización en distintos momentos de su carrera

En la media de países de la OCDE, el 38 % de los estudiantes que inician un programa de grado obtienen una titulación de ese nivel dentro de la duración teórica del programa, mientras que otro 2 % también se ha graduado tras ese periodo de tiempo, pero en otro nivel de terciaria. Por otro lado, un 40 % de los estudiantes sigue todavía en educación terciaria, en el nivel de grado u otro. La tasa de finalización después de tres años adicionales aumenta. Concretamente, suben hasta el 65 % los estudiantes que se gradúan en un programa de grado y otro 3 % también ha titulado aunque en otro nivel de terciaria (ciclo corto o máster).

El caso de España es muy similar, siendo el 37 % los estudiantes que consiguen una titulación de grado dentro de la duración teórica. Sin embargo, más de la mitad de los estudiantes españoles siguen estudiando al final de la duración teórica. La proporción de estudiantes que completan sus estudios de grado aumenta al 71 % tres años más tarde y un 1 % titula en otro nivel de terciaria distinto al grado.

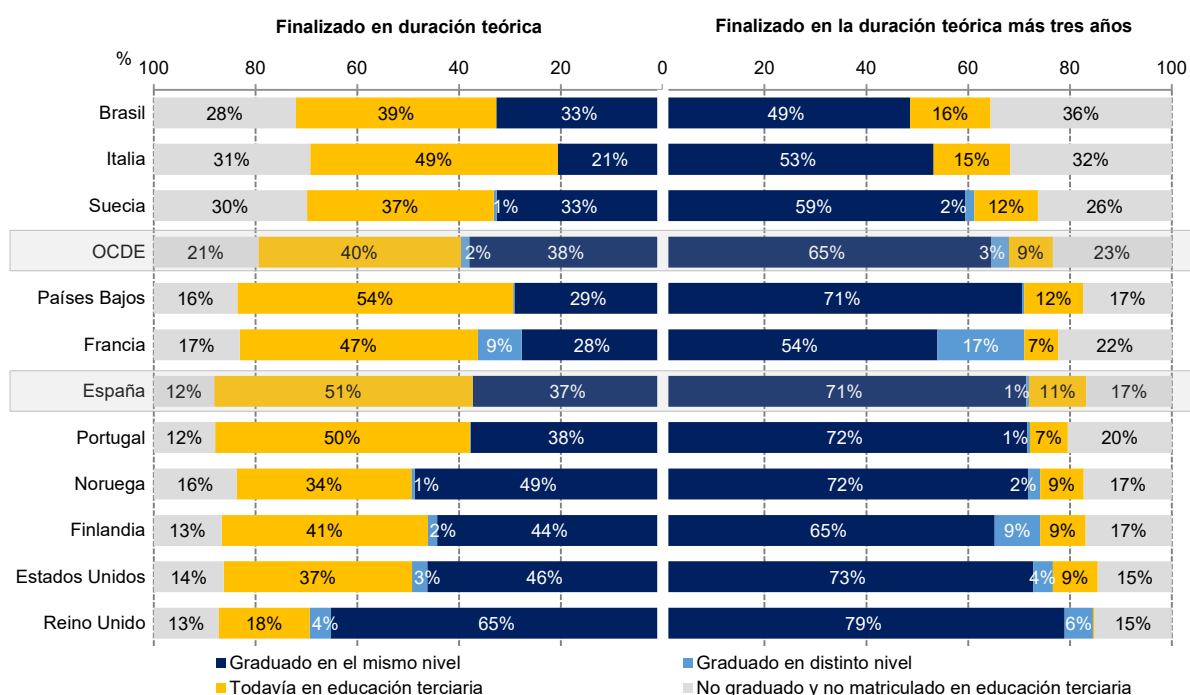
En la media de países OCDE, el 21 % de los estudiantes que iniciaron un programa de grado han dejado la educación terciaria tras la duración teórica del programa y el porcentaje sube ligeramente hasta el 23 % tres años más tarde. En España, la proporción de estudiantes que abandonan es menor puesto que, tras la duración teórica de un grado, el 12 % de los que

iniciaron no se ha graduado y tampoco está matriculado en ningún programa. Este porcentaje aumenta hasta el 17 % tres años más tarde.

Algunos estudiantes deciden cambiar de programa y suelen pasar a un ciclo corto de terciaria o a un máster o equivalente. Esta transferencia hace que el 2 % de los estudiantes en la OCDE se gradúe en otro nivel dentro de la duración teórica del grado y la proporción aumente al 3 % tres años más tarde. En España, esta posibilidad es muy minoritaria; al finalizar la edad teórica del grado solo el 0,02 % se ha graduado en otro nivel y tres años más tarde lo ha hecho el 0,6 %.

Gráfico 1.28 (extracto de la Tabla B5.2)

Distribución de los estudiantes de grado, por la duración del programa (2020)



Nota: los países están ordenados en orden creciente de porcentaje de titulados en cualquier grado de terciaria tres años después de la duración teórica. El año de referencia de Países Bajos es 2019 y el de Estados Unidos es 2017. No hay datos disponibles para Alemania, Chile, Grecia, Irlanda, Japón, México o el conjunto de la UE22.

De los países seleccionados, Reino Unido, con un 65 %, es el que tiene un mayor porcentaje de graduados al finalizar la duración teórica del grado. Su tasa de finalización tres años más tarde es igualmente la más alta, con el 79 %. Por el contrario, los países con porcentajes menores de 55 % de titulados en el nivel de grado tres años después de la duración teórica son Brasil, Italia y Francia. En Brasil, el 16 % de los estudiantes que iniciaron un grado siguen en educación terciaria y en Italia, el 15 %. En Francia, el 7 % sigue algún programa terciario pero el 17 % ha titulado en otro nivel de terciaria, por lo que el porcentaje total de graduados aumenta al 71 %.

La tasa de finalización de estudios de grado de los estudiantes españoles es superior a la media de la OCDE. En España, el 71 % del alumnado que inicia un grado ha titulado en ese nivel tres años después de la duración teórica del programa, por encima de la media OCDE del 65 %.

Los factores que llevan a los estudiantes a no finalizar los estudios de nivel terciario son variados, desde situaciones individuales a las características del sistema. Los países donde una mayor proporción de estudiantes no finaliza los estudios de grado y deja de estar matriculado en educación terciaria son Brasil e Italia, tanto dentro de la duración teórica del programa como tres años más tarde. Más del 30 % de los estudiantes que iniciaron un grado han abandonado

la educación terciaria sin titular en ambos casos. En España, esta proporción se queda en el 17 % tres años después de la duración teórica de un grado, por debajo también de la media de la OCDE (23 %).

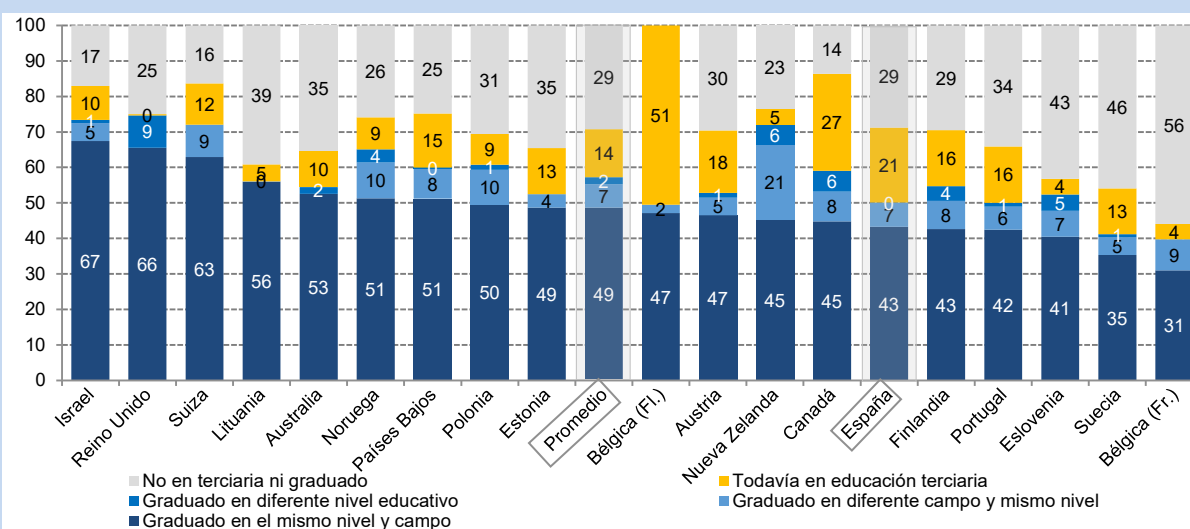
Cuadro 1.3. La evolución de los estudiantes en educación terciaria por campo de estudio

La probabilidad de que los estudiantes se gradúen en su programa, se transfieran a un campo de estudio diferente o abandonen la educación terciaria sin graduarse varía según los sistemas educativos. En estos resultados puede influir la estructura de los sistemas educativos en su conjunto, la flexibilidad en el nivel terciario, así como las características de las instituciones de educación superior y de los estudiantes (European Commission, 2015).

Analizando la situación de los estudiantes de grado en el campo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) tres años después de la edad teórica de finalización de estos estudios se observa que, en la media de la OCDE, cerca del 50 % se han graduado en el mismo nivel y campo TIC donde empezaron. Este porcentaje es pequeño comparado con otros campos como la educación (66 %) o salud y bienestar (74 %). En España, solo el 43 % han completado el programa en el campo TIC, frente a países como Israel, Reino Unido o Suiza, donde se han graduado más del 60 %.

La mayoría de los estudiantes que no completaron los programas de terciaria tres años después de la duración teórica ya no están en educación terciaria. Este porcentaje es mucho más alto para los que empezaron un programa en el campo TIC (29 % han dejado terciaria en la media OCDE), que en otros campos como el de educación (19 %) o el de salud y bienestar (15 %). En España, también el 29 % de los estudiantes que empezaron en el campo TIC han abandonado la educación terciaria. Se trata de porcentajes mucho mayores de abandono que aquellos que empezaron campos como el de salud y bienestar (7 %) y educación (10 %), áreas normalmente más ligadas a la vocación personal.

Gráfico A. Estatus de los estudiantes de grado en el campo de tecnologías de la información y de la comunicación tres años después de la duración teórica del programa (2020)

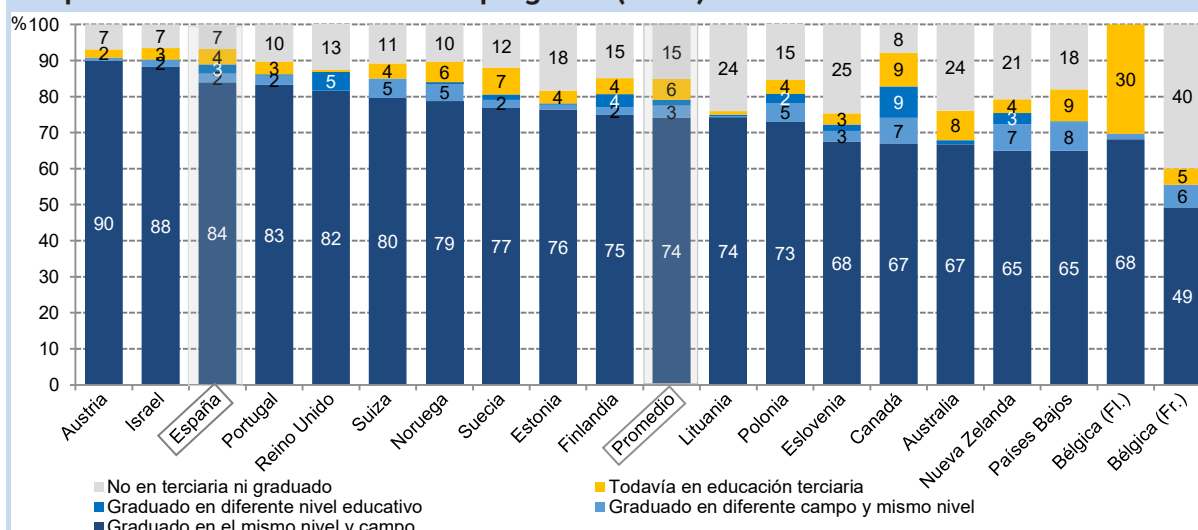


Nota para los tres gráficos del cuadro: los estudiantes que se gradúan en diferente nivel educativo pueden haber cambiado también de campo. El año de referencia (2020) corresponde al año de graduación tres años después de la duración teórica del programa. El año de entrada de la cohorte analizada depende de la duración de los programas. Los datos de España no incluyen la graduación en programas de ciclo corto de terciaria. El promedio corresponde en exclusiva a la media de aquellos países de la OCDE y territorios con información diferenciada (las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, pertenecientes a Bélgica) que presentan datos.

También es particular el caso de los estudios en el campo TIC porque el 14 % de los estudiantes OCDE no se han graduado, pero todavía están en educación tres años después de los años

teóricos para acabar el programa. Sin embargo, en educación son el 7 % y en salud y bienestar el 6 %. Puede ser un indicador de la dificultad que supone finalizar este campo TIC para los estudiantes. En España, el 21 % de los estudiantes que empezaron un grado en el campo de las TIC todavía están en terciaria, mientras que solo el 4 % de los estudiantes que empezaron un grado en el campo de educación o salud y bienestar están todavía estudiando en terciaria y no se han graduado.

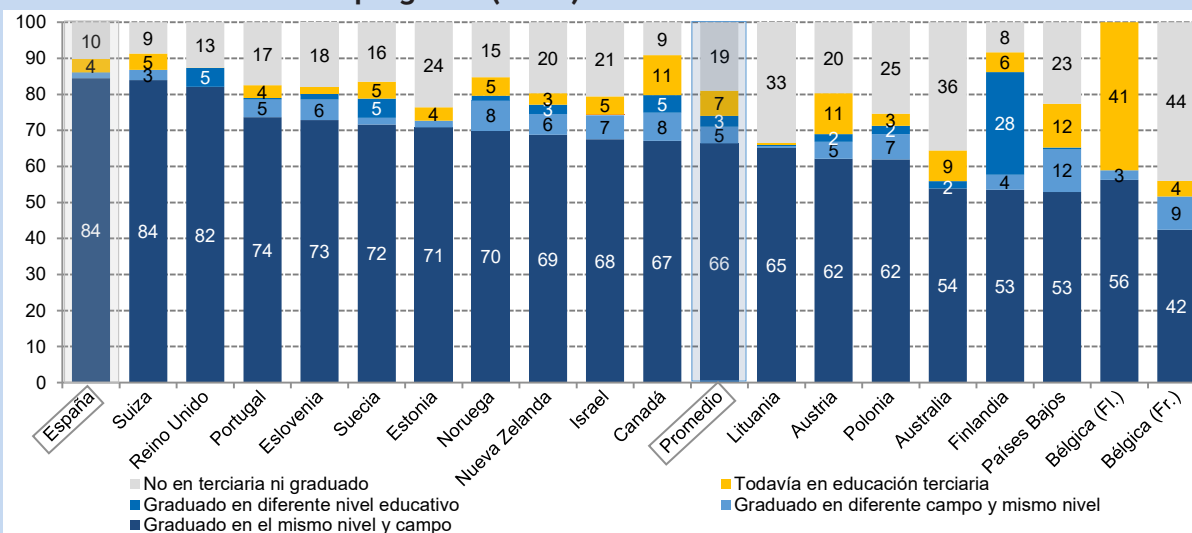
Gráfico B. Estatus de los estudiantes de grado en el campo de salud y bienestar tres años después de la duración teórica del programa (2020)



Nota: El promedio corresponde en exclusiva a la media de aquellos países de la OCDE y territorios con información diferenciada (las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, pertenecientes a Bélgica) que presentan datos.

También hay diferencias respecto a los estudiantes que han cambiado de carrera y se han graduado en otro grado y campo diferente a aquel en el que empezaron. Por ejemplo, en la media OCDE, el 7 % de los que empezaron un programa de grado en TIC se graduaron en un grado de otro campo. En España ha ocurrido también al 7 % de los estudiantes. En la media OCDE, este porcentaje es más del doble que en otros campos como el de salud y bienestar (3 %) y similar al de educación (5 %). En España es más raro que esto ocurra en estos campos: 2 % en salud y bienestar y 1 % en educación.

Gráfico C. Estatus de los estudiantes de grado en el campo de educación tres años después de la duración teórica del programa (2020)



Nota: El promedio corresponde en exclusiva a la media de aquellos países de la OCDE y territorios con información diferenciada (las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, pertenecientes a Bélgica) que presentan datos.

Otra de las opciones posibles para el alumnado que ha comenzado a estudiar un grado es cambiar de nivel educativo, normalmente inferior, por ejemplo, graduarse en un ciclo corto de terciaria. En la media OCDE lo han hecho el 2 % de los estudiantes que iniciaron un grado en el campo TIC o de salud y bienestar y el 3 % de los que empezaron un grado en educación. En España, en 2020 este porcentaje es del 3 % en salud y bienestar y prácticamente inexistentes en TIC y educación.

Algunas explicaciones a las diferencias observadas entre algunos campos de estudio son debidas a las oportunidades que ofrece el mercado de trabajo, basado en la demanda de empleo de trabajadores con especiales habilidades. Por ejemplo, en Noruega es muy normal que los empleadores acepten la cualificación incompleta en TIC debido a la escasez de graduados con la cualificación completa. Puede ser una explicación de ese 29 % de los estudiantes que no acaban un grado en TIC. Esto podría cambiar si aumentase el número de estudiantes que empiezan estudios en el campo de las TIC y aumentase la oferta de trabajadores cualificados en este campo, pero la mayoría de países tiene una proporción baja de estudiantes que se incorporan a los programas de TIC.

Las regulaciones respecto a las cualificaciones requeridas para la incorporación en determinadas profesiones y el porcentaje de estudiantes que orientan sus estudios en esas profesiones pueden también provocar diferencias entre unos campos y otros. Por ejemplo, en Estonia y España se requiere el título de grado para impartir docencia, esto puede explicar los altos porcentajes de alumnado que gradúa en educación. España es el país que presenta el porcentaje más alto, con un 84 %, y Estonia alcanza el 71 %. Finlandia es una excepción que se explica por la exigencia de un título de máster para impartir docencia en educación secundaria y, por ello, el 28 % terminan sus estudios en otro nivel distinto al que empezaron.

Fuente: OECD (2022). *Education at a Glance 2022. Box B4.2. Pathways through tertiary education by field of study*. Tablas B4.5, B4.5b y B4.5c.

Tasa de finalización en los distintos niveles de educación terciaria

La tasa más alta de finalización de un programa de terciaria corresponde a los estudiantes españoles que siguen un programa de máster. El 86,6 % de los que inician estos estudios (CINE 7) han titulado tres años después de la duración teórica del mismo. En la media OCDE este porcentaje es del 76,9 %.

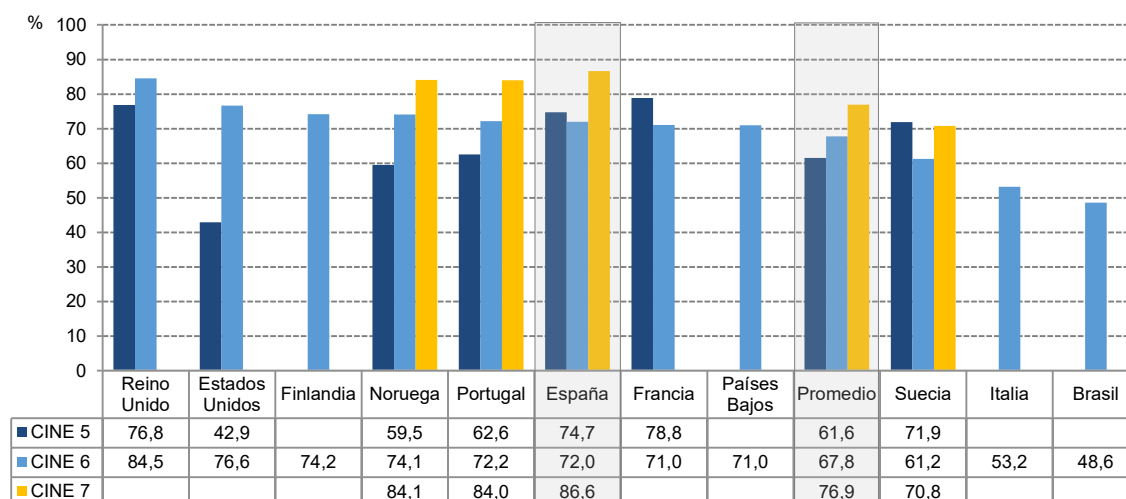
Solo 6 países pueden ofrecer datos de las etapas de ciclo corto, grado y máster de educación terciaria y 4 aparecen en la selección de este estudio. El análisis de estos datos permite describir algunas tendencias. La tasa de finalización aumenta con el nivel de terciaria. Los programas de máster suelen tener una duración teórica mayor que los programas de grado y las tasas de finalización tienden a ser más altas. El 86,6 % de los estudiantes españoles que inician un programa de máster (CINE 7) han titulado tres años después de la duración teórica del mismo. En la media OCDE es el 76,9 % de los que comenzaron. Se trata del programa con la mayor tasa de finalización en España y de los países OCDE. Puede ser consecuencia de los procesos de selección para entrar en los programas de máster, así como a la propia selección de los estudiantes, dada la mayor complejidad de los contenidos de los cursos.

En España, el 74,7 % de los estudiantes que inician un ciclo corto de terciaria (CINE 5) titulan en educación terciaria tres años después de la duración teórica, mientras que la media OCDE es más baja (61,6 %). En este sentido, España se desmarca de la tendencia que se describe anteriormente, ya que la tasa de finalización es más alta para ciclos cortos que para títulos de grado. De los países seleccionados, la tasa de finalización más alta para el ciclo corto, tres años después de la duración teórica, corresponde a Francia, con un 78,8 %.

El retraso en la finalización, o incluso la no finalización, puede ser costoso tanto para los estados como para los individuos. El coste de la educación terciaria es elevado y los estudiantes y los gobiernos pueden no obtener el beneficio esperado hasta que se complete la titulación. Los datos muestran que los individuos con una titulación terciaria tienden a tener mayores ingresos y mayores tasas de empleo, lo que a su vez se traduce en mayores impuestos y mayores contribuciones sociales para el país.

Gráfico 1.29 (extracto de la Tabla B5.1)

Tasa de finalización en educación terciaria, por nivel de educación (2020)
Porcentaje de estudiantes que han terminado tres años después de la duración teórica de sus estudios



Nota: El promedio corresponde en exclusiva a la media de aquellos países de la OCDE, Brasil (como país asociado) y territorios con información diferenciada (las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, pertenecientes a Bélgica) que presentan datos. No hay datos disponibles para Alemania, Chile, Grecia, Irlanda, Japón, México y el conjunto de la UE22.

No obstante, el retraso en la graduación o el abandono de los estudios no son necesariamente síntomas de fracaso estudiantil o institucional. En algunos países, los estudiantes trabajan a tiempo parcial (lo cual puede potencialmente retrasar la graduación) o abandonan la carrera y se incorporan al mercado laboral ya que la empleabilidad es alta.

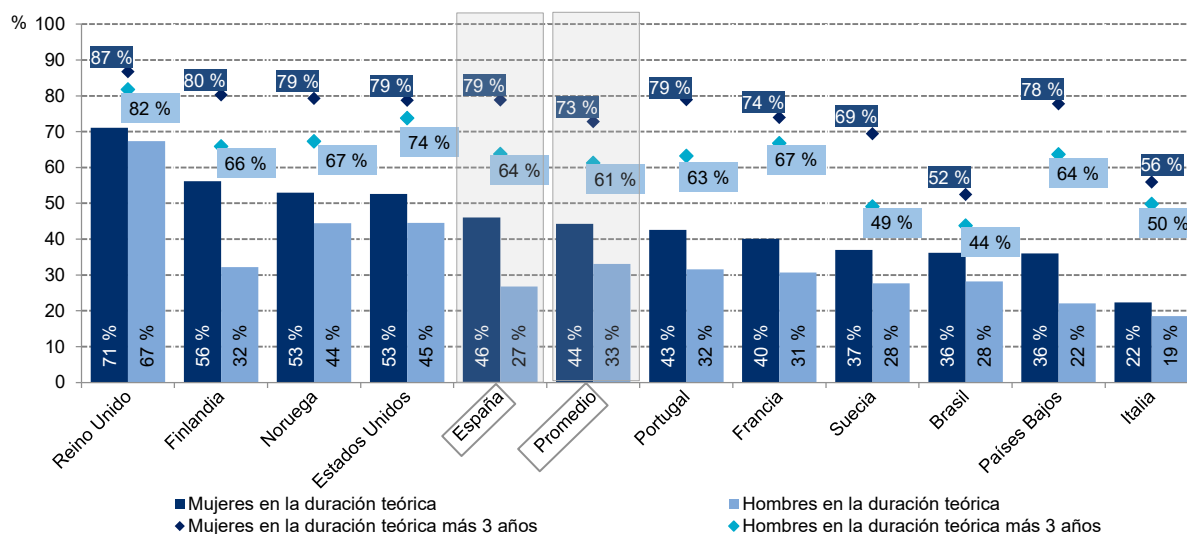
Tasa de finalización por género

El análisis por género permite comprobar que las mujeres tienen tasas de finalización más altas que los hombres. De media para la OCDE, el 44 % de las mujeres que inician un programa de grado finalizan un nivel de educación terciaria en la duración teórica frente al 33 % de los hombres. En España, los porcentajes son mayores pues titulan el 46 % de las mujeres y el 27 % de los hombres.

La situación no se iguala especialmente tres años después de la duración teórica. En la media de los países y territorios con datos disponibles, la diferencia, que era de 11 puntos porcentuales (p.p.) tras la duración teórica de un grado, pasa a ser de 12 puntos, ya que se han graduado el 73 % de las mujeres y el 61 % de los hombres una vez transcurridos tres años más. En España, donde las diferencias entre hombres y mujeres son de 19 puntos porcentuales tras la duración teórica de un grado, tres años después se reducen a 15 p.p., ya que han titulado el 79 % de las mujeres que iniciaron y el 64 % de los hombres. El país en el que las diferencias de género son más altas tres años después de la edad teórica es Suecia, con 20 p.p., y le siguen Portugal (16 p.p.) y España (15 p.p.) entre los países seleccionados.

Gráfico 1.30 (extracto de la Tabla B5.1)

Tasa de finalización de los estudios de grado, por género (2020)



Nota: El promedio corresponde en exclusiva a la media de aquellos países de la OCDE, Brasil (como país asociado) y territorios con información diferenciada (las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, pertenecientes a Bélgica) que presentan datos. No hay datos disponibles para Alemania, Chile, Grecia, Irlanda, Japón, México o el conjunto de la UE22.

Las diferencias en las tasas de finalización de estudios de hombres y mujeres también pueden explicarse en parte por los diferentes rendimientos de la educación terciaria según el género. Por ejemplo, la mejora de la tasa de empleo en las mujeres al pasar de un nivel educativo de segunda etapa de secundaria a educación terciaria es de 15 puntos porcentuales de media en la OCDE y de solo 5 puntos porcentuales para los hombres. El beneficio económico privado medio por cada dólar invertido en educación terciaria también tiende a ser ligeramente superior para las mujeres que para los hombres (OECD, 2021b).

Tasa de finalización por campo de estudio

El porcentaje de estudiantes que titulan también depende del campo de estudio donde iniciaron la educación terciaria. Por ejemplo, el 80 % de los estudiantes que iniciaron un grado en el campo de salud y bienestar se han graduado en terciaria tres años después de la duración teórica del mismo, mientras que solo terminaron el 68 % de los que iniciaron un grado del campo de ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) en el mismo periodo y para la media OCDE. Dentro de este campo STEM, los que titulan en el área de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) tienen una tasa de finalización de educación terciaria a los tres años de la duración teórica del 58 %. En el caso del campo de educación, el 74 % de los estudiantes que empezaron han graduado a los tres años en terciaria, la mayoría de ellos en ese mismo campo.

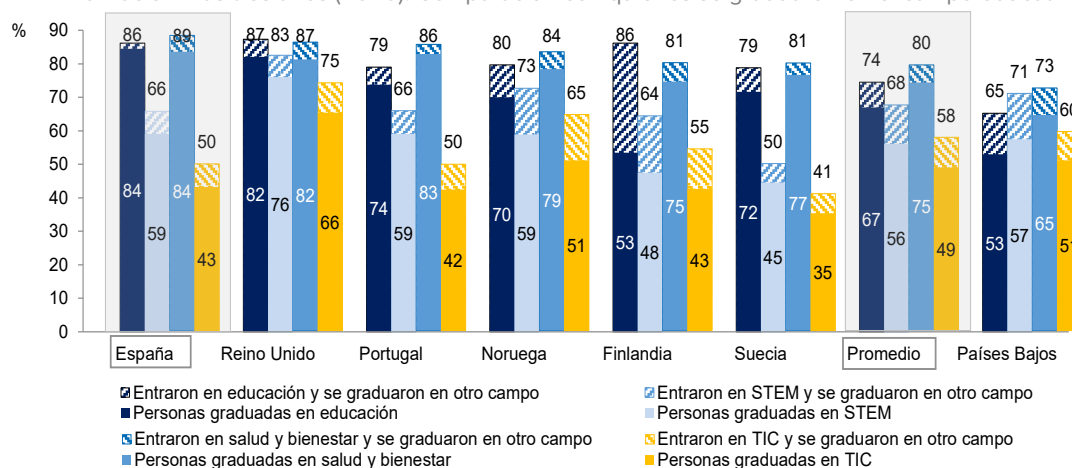
En España las diferencias entre el campo STEM y cualquiera de los otros campos, educación o salud y bienestar, son algo mayores. A los tres años de la duración teórica de un grado llegaron a titular en algún nivel de educación terciaria el 89 % de los estudiantes de salud y bienestar y el 86 % de los de educación, frente al 66 % de los de STEM. Para los programas especializados en TIC, la tasa de finalización baja al 50 %.

Solo el 5 % de los estudiantes que entraron en un grado de salud y bienestar titularon en un campo de estudio diferente tanto en España como en la media de la OCDE. Sin embargo, la diferencia entre el porcentaje de alumnado que titula en el mismo campo en el comenzó con el que titula en un campo diferente es menor en España que en la media de la OCDE para los campos de educación y STEM (Gráfico 1.31). Aunque la edad media de entrada a los estudios

de grado esté en 18 años, frente a los 19 años de media en OCDE, parece que el alumnado está mejor orientado académicamente y no cambia de campo de estudio.

Gráfico 1.31 (extracto de la Tabla B5.4)

Tasa de finalización de terciaria de estudiantes de grado en diferentes campos, tras la duración teórica de finalización más tres años (2020). Comparación con quienes se graduaron en el campo educativo inicial



Nota: El promedio corresponde en exclusiva a la media de aquellos países de la OCDE y territorios con información diferenciada (las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, pertenecientes a Bélgica) que presentan datos. No hay datos disponibles para Alemania, Brasil, Chile, Estados Unidos, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, México o el conjunto de la UE22.

Los hombres cambian más que las mujeres de campo de estudios cuando estos se inician en el área de salud y bienestar. Sin embargo, las mujeres son más proclives a cambiar de campo y graduarse en otro programa cuando comienzan estudios STEM.

Hay también diferencias de género en la tasa de finalización por campo de estudio. En al menos dos terceras partes de los países OCDE con datos disponibles, el porcentaje de mujeres que cambian de campo de estudios cuando se inician en salud y bienestar es menor que el de hombres. Pero esto no ocurre así en el campo STEM. Después de iniciar un programa STEM, en 14 de 19 países OCDE con información disponible, las mujeres son más proclives a cambiar de campo y graduarse en otro programa (OECD, 2022b).

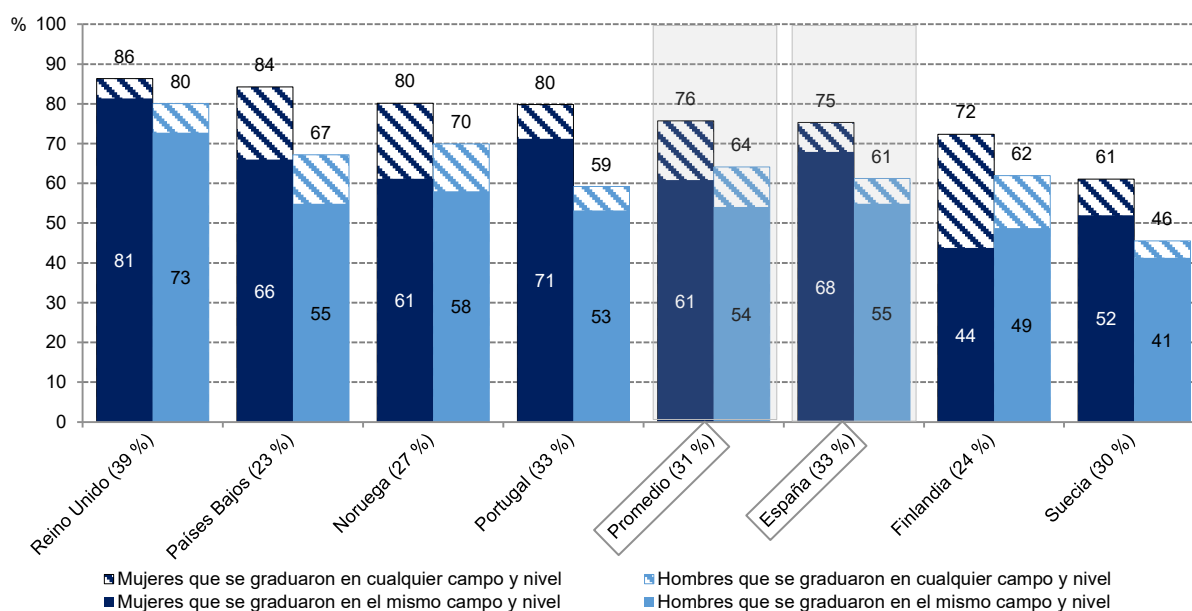
Por ejemplo, en Finlandia, el 44 % de las mujeres que comenzaron estudios en el campo de las STEM se han graduado en él tres años después de la duración del programa, frente al 49 % de los hombres. Sin embargo, es mayor el porcentaje total de mujeres que se gradúan en algún campo de terciaria habiendo comenzado estudios en el campo STEM, 72 % frente al 62 % (Gráfico 1.32). En Finlandia, solo el 24 % de los estudiantes que inician estudios STEM son mujeres.

En España, donde el 33 % de los que acceden por primera vez a un campo de estudios STEM son mujeres, el porcentaje de las que titulan en el mismo campo es del 68 %, frente al 55 % de los hombres, lo cual son valores de graduación a los tres años de la duración teórica del programa mayores que la media OCDE (61 % y 54 %, respectivamente). Si se incluyen las mujeres que han cambiado de campo se alcanza una tasa de finalización en terciaria del 75 %, frente al 61 % de los hombres. En este caso, al sumar los graduados fuera del campo STEM, la tasa de finalización de terciaria en la media OCDE sube más que la de España, situándose en un 76 % para las mujeres y en un 64 % para los hombres.

En Reino Unido, Países Bajos, Noruega y Portugal más de un 80 % de las mujeres titulan en terciaria a los tres años de la duración de los programas STEM, aunque en Países Bajos y Noruega prácticamente una de cada cuatro ha dejado el campo STEM y se titula en otro distinto.

Gráfico 1.32 (extracto de la Tabla B5.4)

Porcentaje de estudiantes que titulan en educación terciaria que iniciaron su programa de grado en STEM, en la edad teórica de finalización más tres años, por género (2020). Comparación con quienes se graduaron en el mismo campo donde iniciaron su programa



Nota: en paréntesis el porcentaje de mujeres que acceden por primera vez en el campo STEM. El promedio corresponde en exclusiva a la media de aquellos países de la OCDE y territorios con información diferenciada (las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, pertenecientes a Bélgica) que presentan datos. No hay datos disponibles para Alemania, Brasil, Chile, Estados Unidos, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, México o el conjunto de la UE22.

Dado que las mujeres son minoría entre los estudiantes de nueva incorporación en los programas STEM (véase el Gráfico 1.25), es preocupante ver que las mujeres cambian de campo o nivel antes de graduarse en mayor porcentaje que los hombres. La investigación sugiere que esto puede estar relacionado con la percepción de aislamiento, de micro-agresiones y de una cultura dominada por los hombres por parte de las mujeres que estudian en ámbitos STEM (Ong, Smith, & Ko, 2018; Blackburn, 2017).

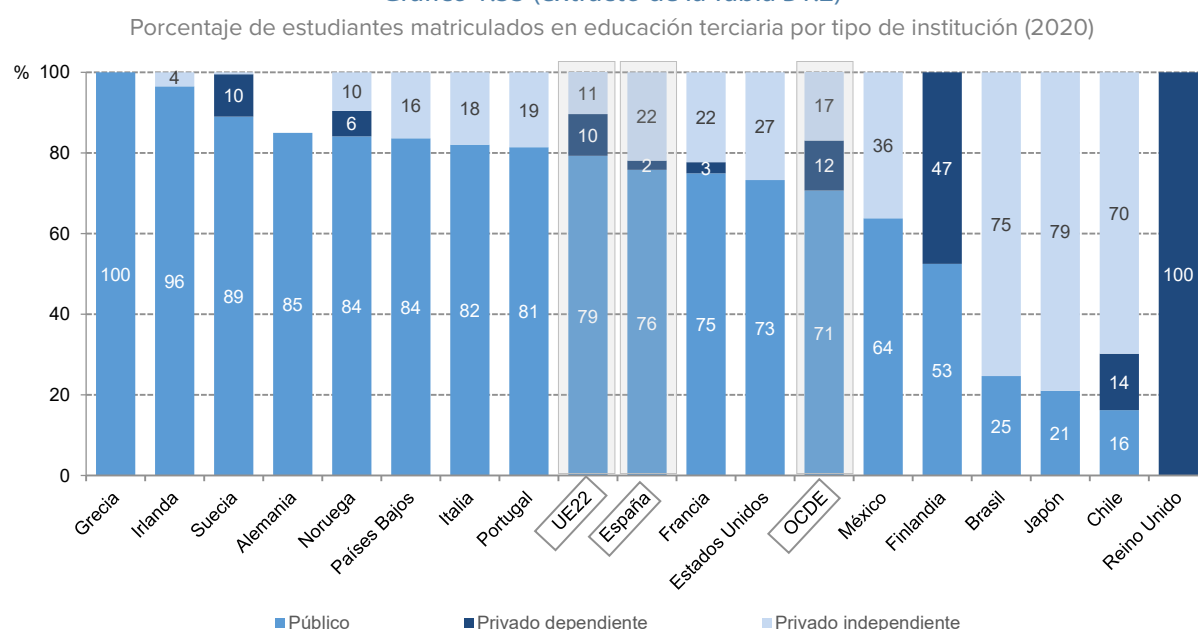
Para hacer frente a estos problemas, varios países de la OCDE han adoptado medidas para promover las STEM en las escuelas con el fin de contrarrestar los estereotipos de género y hacer avanzar a las mujeres en la educación y las carreras STEM. En España son varios los proyectos e iniciativas públicas y privadas para fomentar el ámbito STEM entre las niñas y las mujeres. En concreto, el Ministerio de Educación y Formación Profesional lidera el portal de la Alianza STEAM por el talento femenino, que impulsa iniciativas concretas para eliminar estereotipos de género y fomentar el empoderamiento femenino en las disciplinas STEAM.

Tasa de finalización por tipo de institución

En la mayoría de los países OCDE, la educación terciaria se ofrece en instituciones públicas y privadas. El porcentaje de instituciones privadas y los modelos de regulación, gestión y de financiación de las mismas varía enormemente de unos países a otros. Por ejemplo, en Reino Unido, donde el 100 % de las instituciones son privadas, su financiación proviene del estado, pero en otros países este tipo de instituciones concertadas no existen.

En España, el 76 % de los estudiantes acuden a instituciones públicas, el 2 % a privadas dependientes de fondos públicos o concertadas, y el 22 % a privadas independientes cuya fuente de financiación es únicamente privada. Los valores para la educación pública son similares a los de la media de países UE22 (79 % públicas; 10 % privadas dependientes y 11 % privadas independientes) y de la OCDE (69 % públicas, 12 % privadas dependientes y 17 % privadas independientes).

Gráfico 1.33 (extracto de la Tabla B1.2)



Nota: las instituciones privadas dependientes reciben fondos públicos en un porcentaje superior al 50 % de su financiación básica, pero su gestión es privada. No hay datos disponibles respecto al porcentaje de instituciones privadas dependientes o independientes en Alemania.

La mayoría de las instituciones privadas de educación superior son sin ánimo de lucro. Sin embargo, en algunos países de la OCDE han surgido un número creciente de instituciones con ánimo de lucro, como, por ejemplo, en Estados Unidos. Algunas investigaciones sugieren que las instituciones con fines de lucro pueden ser más receptivas a la demanda del mercado gracias a su capacidad de adaptar su oferta de programas para satisfacer las necesidades de los estudiantes y los empleadores (Gilpin, Saunders, & Stoddard, 2015). Sin embargo, también se las ha criticado por estar centradas en el beneficio económico a expensas de los resultados de los estudiantes (Hodgman, 2018). En España, en el curso 2015-16, el 14 % de los estudiantes de grado lo hacían en centros privados, porcentaje que ha subido hasta el 19 % en el curso 2021/2022 (MU, 2022).

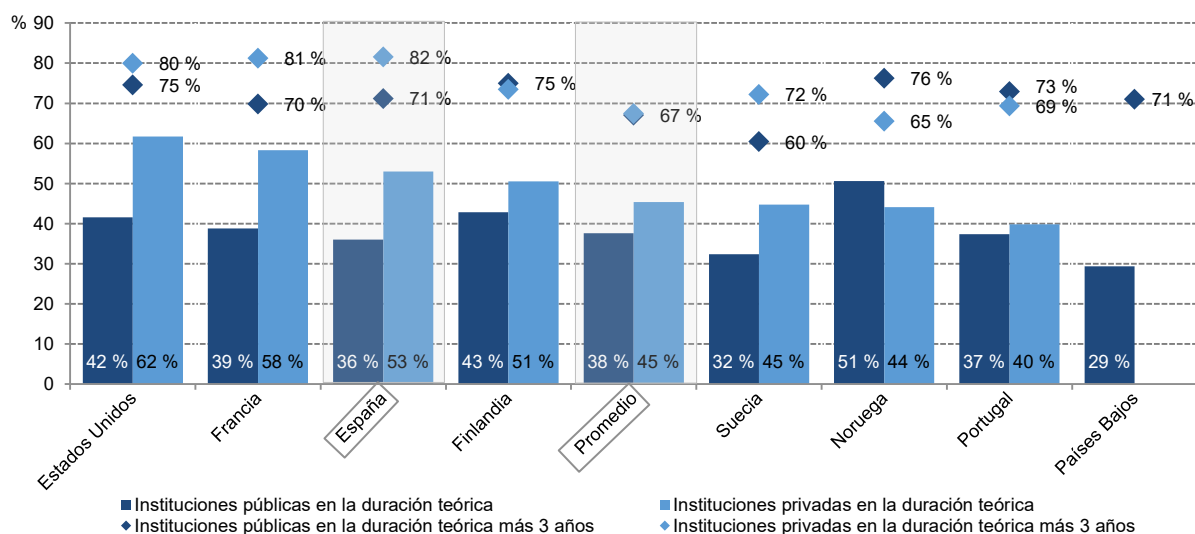
La tasa de finalización permite también comparar los resultados educativos por tipo de institución. De media para los países con datos disponibles, existe un mayor porcentaje de estudiantes de grado que titulan dentro de la duración teórica del programa en instituciones privadas (el 45 % en la media OCDE y el 53 % en España) que en públicas (el 38 % en la media OCDE y el 36 % en España).

Las diferencias son notables en algunos países donde las privadas presentan una tasa de finalización que dobla el de las públicas. En España, Estados Unidos y Francia la tasa de finalización es 1,5 veces mayor en privadas que en públicas al finalizar la duración teórica de los grados. De los países analizados, solo en Noruega hay mayor porcentaje de titulados en las públicas que en las privadas en ese momento.

Sin embargo, la diferencia desaparece en la media de países OCDE cuando se analiza el porcentaje de estudiantes entrantes que titulan en la duración teórica del programa más tres años. En España la diferencia baja a 11 puntos porcentuales, 82 % de titulados en centros privados frente a 71 % en centros públicos. En Finlandia, Noruega y Portugal el porcentaje de entrantes que titula tres años después de la duración teórica del programa es mayor en instituciones públicas que en privadas.

Gráfico 1.34 (extracto de la Tabla B5.3)

Porcentaje de estudiantes de grado que finalizan sus estudios, por plazo y tipo de institución (2020)



Nota: el promedio corresponde en exclusiva a la media de aquellos países de la OCDE y territorios con información diferenciada (las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, pertenecientes a Bélgica) que presentan datos. El año de referencia de Países Bajos es 2019 y el de Estados Unidos es 2017. Los datos sobre la duración teórica del programa se refieren en Suecia a la duración teórica más un semestre. Los datos sobre la duración teórica más 3 años se refieren en Estados Unidos a la duración teórica más 2 años. No hay datos disponibles para Alemania, Brasil, Chile, Grecia, Irlanda, Italia, Japón, México, Reino Unido o el conjunto de la UE22.

Las tasas de finalización diferentes en instituciones públicas y privadas se pueden justificar por varios factores: las distintas exigencias en los criterios de admisión, la calidad de la enseñanza y tipo de formación ofertada, el nivel socioeconómico del alumnado, entre otros. Otra razón para que las tasas de finalización en instituciones privadas sean en general más altas es la mayor motivación de los estudiantes por los programas que se ofrecen en las instituciones privadas. La enseñanza superior privada se ha expandido hacia nichos de mercado y tienden a ofrecer cursos más especializados y profesionales, sobre todo en el ámbito empresarial y de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Los estudiantes con motivación profesional, que buscan programas muy concretos, tienen menos probabilidades de cambiar de curso y más de completar sus estudios al final de su duración teórica.

1.5 Movilidad internacional del alumnado de educación terciaria

Estudiar en el extranjero se ha convertido en una experiencia diferenciadora clave para las personas matriculadas en educación terciaria y, en consecuencia, la movilidad internacional del alumnado ha estado recibiendo una atención política cada vez mayor en los últimos años. Esta experiencia representa una ocasión excepcional para acceder a una educación de alta calidad, para adquirir habilidades que difícilmente podrían aprenderse sin salir del país de origen y para acercarse a los mercados laborales locales de otros países.

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

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

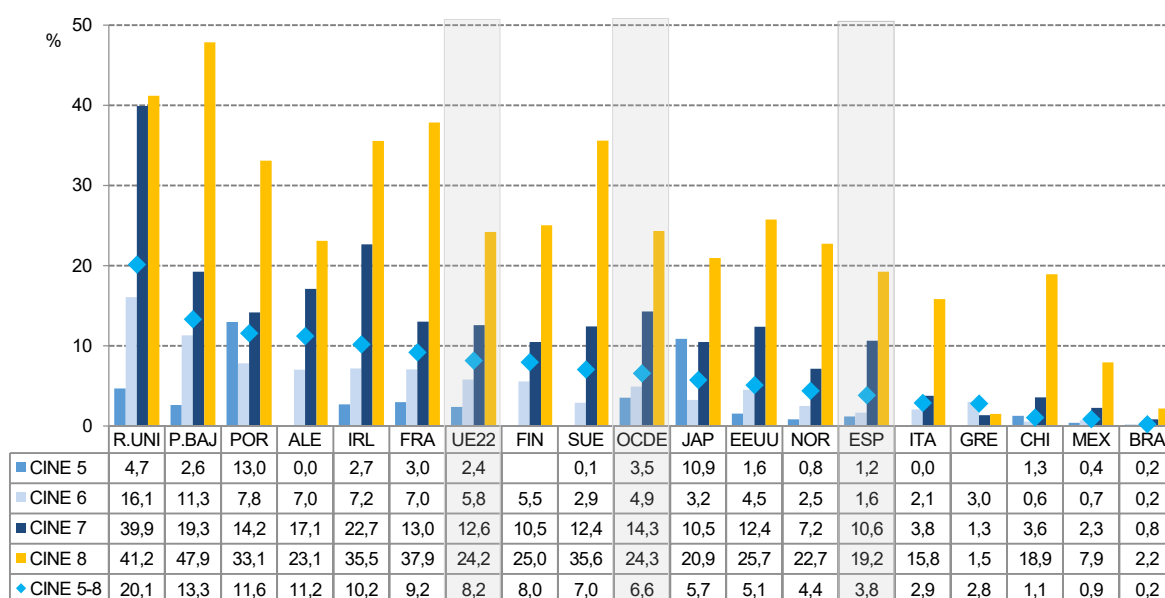
Los estudiantes tienen más tendencia a cruzar las fronteras y seguir sus estudios en el extranjero cuando alcanzan niveles de educación terciaria más avanzados. De media en la OCDE, el 5 % de quienes estudian un grado, el 14 % en máster y el 24 % en doctorado son estudiantes de movilidad internacional. En España, ese porcentaje es modesto y queda por debajo de las medias internacionales en todos los niveles de educación terciaria.

Los estudiantes extranjeros son aquellos que no son ciudadanos del país en el que están matriculados, mientras que los estudiantes internacionales son aquellos que se han mudado de país con el objetivo de realizar estudios terciarios. En los países de la OCDE, existe una gran variabilidad en la proporción de estudiantes extranjeros o internacionales respecto a las matriculaciones en educación terciaria.

La media de los países de la OCDE presenta un 6,6 % de estudiantes internacionales en los diversos programas de estudios terciarios. En general, esta proporción crece conforme aumenta el nivel educativo dentro de los programas de educación terciaria. Las titulaciones universitarias avanzadas (estudios de doctorado) atraen a un mayor número de estudiantes internacionales que los títulos de grado o equivalentes. La única excepción encontrada entre los países analizados es Grecia. En 2020, de media en los países de la OCDE, el 24,3 % del alumnado matriculado en los programas de doctorado (CINE 8) eran estudiantes internacionales, porcentaje que se veía reducido conforme bajaba el nivel educativo analizado, quedando en el 14,3 % en los programas de máster (CINE 7), en el 4,9 % en los programas de grado (CINE 6) y en el 3,5 % en los estudios de ciclo corto (CINE 5). Por su parte, la media de los países de la UE22 muestra la misma tendencia, con porcentajes del 24,2 % en CINE 8, del 12,6 % en CINE 7, del 5,8 % en CINE 6 y del 2,4 % en CINE 5.

Gráfico 1.35 (extracto de la Tabla B6.1)

Movilidad de estudiantes en la educación terciaria, por nivel de educación (2020)



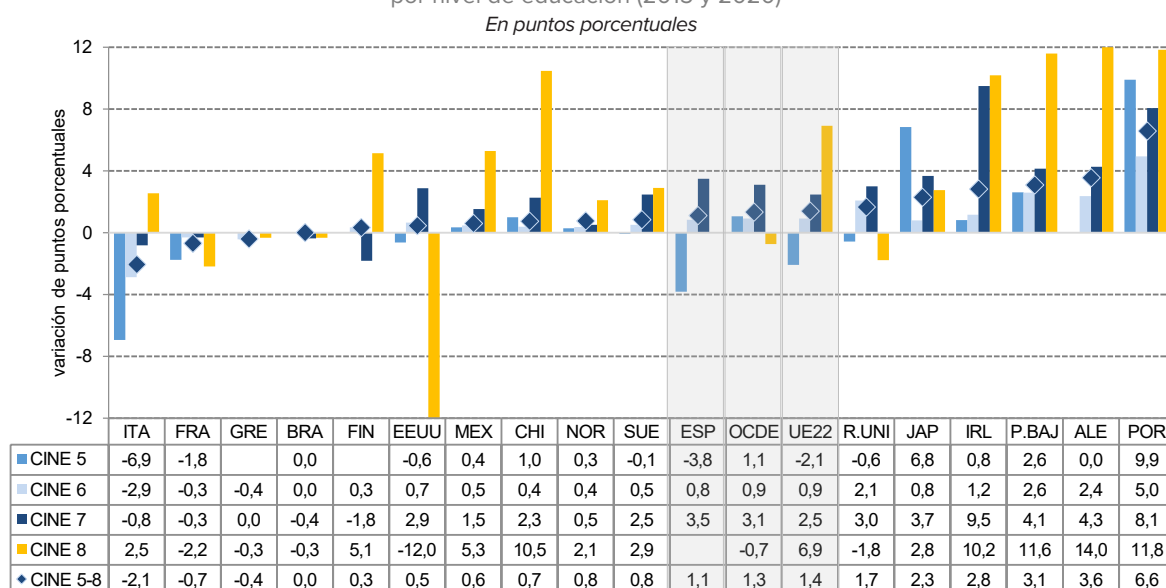
Nota: los países están ordenados en orden descendente en función del total de estudiantes internacionales en educación terciaria. Los datos de Brasil y Estados Unidos corresponden a estudiantes extranjeros; en el resto de países, se refieren a estudiantes internacionales.

En lo concerniente a España, en 2020 el alumnado internacional representaba el 1,2 % del total de estudiantes de ciclos cortos de educación terciaria, el 1,6 % de quienes estudiaban un grado, el 10,6 % en los estudios de máster y el 19,2 % en los de doctorado. Tanto las enseñanzas de grado como las de doctorado han visto incrementada su proporción de estudiantes internacionales con respecto al año anterior, una décima porcentual en el primer caso y 1 punto en el segundo. En cualquier caso, a pesar de que España presenta una proporción de estudiantes internacionales en educación superior menor que las medias internacionales, esta proporción ha ido en aumento, pasando del 2,7 % en 2015 al 3,8 % en 2020, un crecimiento de 1,1 puntos porcentuales.

De los países analizados en el Gráfico 1.35 destaca Reino Unido con el porcentaje más elevado de estudiantes internacionales (20,1 %), seguido de Países Bajos (13,3 %), Portugal, Alemania e Irlanda, los tres también por encima del 10 %. En Países Bajos, prácticamente el 48 % de sus estudiantes de doctorado son internacionales y en Reino Unido superan el 41 %. En los programas de máster, sobresale de nuevo Reino Unido, cuyo porcentaje de estudiantes internacionales alcanza el 39,9 %, siguiéndole, a bastante distancia, Irlanda, con el 22,7 %, y Países Bajos, con el 19,3 %. En los estudios de grado o equivalentes, la proporción de estudiantes internacionales desciende en todos los países, con valores que varían desde el 0,2 % en Brasil hasta el 16,1 % en Reino Unido. En cuanto a los ciclos cortos de educación terciaria, las cifras son aún más bajas en casi todos los países (Chile, Japón y Portugal son excepciones). Aunque alcanzan el 13,0 % en Portugal, no hay alumnado internacional en Italia y Alemania en este nivel de educación y representan el 0,1 % de Brasil.

Gráfico 1.36 (extracto de la Tabla B6.1 y OECD, Education at a Glance [database])

Cambio en el porcentaje de estudiantes internacionales o extranjeros en educación terciaria entre 2015 y 2020, por nivel de educación (2015 y 2020)



Nota: los países están ordenados de menor a mayor aumento en el porcentaje de estudiantes internacionales o extranjeros en educación terciaria entre 2015 y 2020. Los datos de Brasil y Estados Unidos corresponden a estudiantes extranjeros; en el resto de países, se refieren a estudiantes internacionales.

De media en la OCDE, el aumento de estudiantes en movilidad ha sido de 1,3 puntos porcentuales y de 1,4 puntos en la UE22 (Gráfico 1.36). El mayor aumento entre 2015 y 2020 se ha producido en Portugal, donde ha alcanzado los 6,6 puntos porcentuales, seguido de Alemania y Países Bajos, que han aumentado en más de 3 puntos porcentuales su relación de estudiantes internacionales. Por el contrario, países como Grecia, Francia e Italia han visto reducida esta proporción.

Patrones de movilidad y flujos de estudiantes

Las necesidades de unas economías cada vez más basadas en el conocimiento y la innovación han estimulado la demanda de educación terciaria en todo el mundo, mientras que el aumento

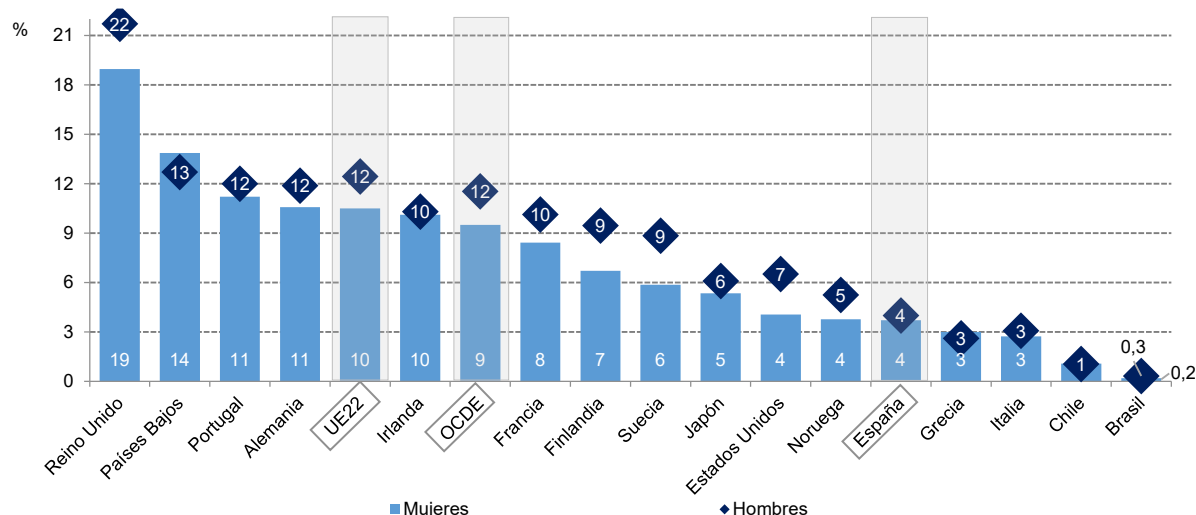
de la riqueza en las economías emergentes ha impulsado a las personas jóvenes de las crecientes clases medias a buscar oportunidades educativas en el extranjero. Al mismo tiempo, los factores económicos (por ejemplo, los costes de los vuelos internacionales), tecnológicos (por ejemplo, la difusión de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

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

El Gráfico 1.37 muestra el porcentaje de estudiantes internacionales desagregados por género. Cabe observar que existen diferencias de género en la movilidad internacional. De media en la OCDE, entre los hombres, el 12 % son estudiantes internacionales, mientras que entre las mujeres, el 9 % son internacionales. Son pocos los países donde las mujeres son mayoría o igualan al porcentaje de hombres. España es uno de ellos, al presentar una proporción del 4 % en ambos géneros. En general, las diferencias de género pueden ser explicadas por el hecho de que el alumnado internacional tiende a escoger en mayor porcentaje programas relacionados con el campo STEM, donde son mayoría los hombres (Myers & Griffin, 2019).

Gráfico 1.37 (extracto de la Tabla B6.2)

Porcentaje de estudiantes internacionales por género en educación terciaria (2020)



Nota: los países están ordenados de mayor a menor porcentaje de mujeres estudiantes internacionales en educación terciaria. Los datos de Brasil y Estados Unidos corresponden a estudiantes extranjeros; en el resto de países, se refieren a estudiantes internacionales. No hay datos disponibles para México.

También puede haber razones sociales y culturales detrás de las diferencias de género entre estudiantes en movilidad y nacionales, dependiendo de los países de origen y destino. En algunos contextos, los hombres son mucho más propensos que las mujeres a estudiar en el extranjero, lo que refleja las diferentes expectativas sociales sobre las mujeres (Findlay, 2011).

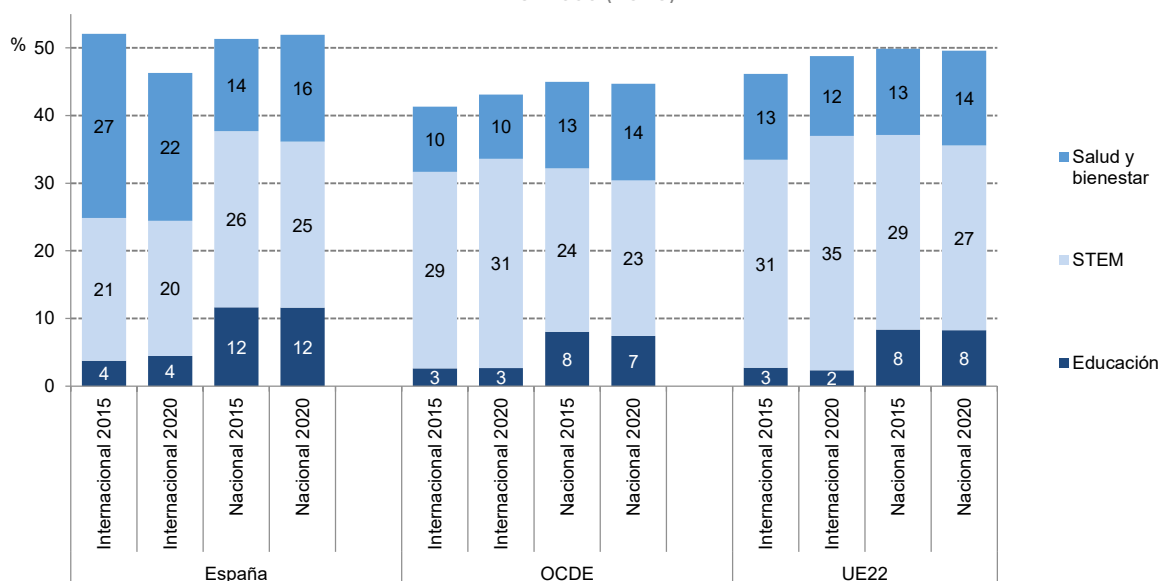
Alumnado internacional por campos de estudio

Resulta interesante analizar el atractivo que presentan los diferentes campos de estudio tanto para el alumnado internacional como para el nacional. Algunos países dedican más recursos a la investigación en determinados campos y, por tanto, se benefician de un fuerte reconocimiento internacional, especialmente en los niveles más altos de educación terciaria (OECD, 2022b). En los países de la OCDE, la distribución de estudiantes nacionales y en movilidad entre los campos de estudio difiere significativamente en educación; salud y bienestar; y ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM). En ese sentido, el campo de la educación atrae solo al 3 % de estudiantes internacionales, frente al 7 % de nacionales, mientras que el campo de la salud y bienestar seduce al 10 % de estudiantes en movilidad, en comparación con el 14 % de nacionales (Gráfico 1.38). Los valores en estos dos campos para la UE22 son similares a los anteriores. Por su parte, el campo STEM interesa al 31 % de estudiantes internacionales en la OCDE, porcentaje que se reduce hasta el 23 % en la categoría de nacionales. En la UE22, estas proporciones aumentan en 4 puntos porcentuales en ambos casos.

España dispone de un importante atractivo exterior en el campo de la salud y del bienestar, el cual es escogido por un 22 % del conjunto del alumnado internacional que recibe, proporción superior al 16 % de estudiantes nacionales que han elegido este ámbito. El área STEM, por su parte, es elegida por un 20 % de los estudiantes en movilidad, inferior al 25 % de estudiantes nacionales que realiza estos estudios. Finalmente, el campo de la educación también es elegido en menor proporción por los estudiantes internacionales que por nacionales, con un 4 % y un 12 %, respectivamente. Por otra parte, cabe señalar que en España hay un porcentaje mayor de estudiantes en movilidad que los correspondientes a las medias tanto de la OCDE como de la UE22 en dos de los campos de estudio analizados: salud y bienestar, con una diferencia igual o superior a los 10 puntos porcentuales, y educación, aunque en este ámbito de estudio con una diferencia de apenas 1 o 2 puntos.

Gráfico 1.38 (extracto de la Tabla B6.3)

Evolución de la distribución en algunos campos de estudios del alumnado de educación terciaria por situación de movilidad (2020)



De media en la OCDE, la distribución de estudiantes de movilidad en los diferentes campos no ha cambiado entre 2015 y 2020, aunque se observa una subida de 2 puntos porcentuales en el ámbito STEM. Por su parte, en la UE22, tanto en salud y bienestar como en educación se observa un descenso de 1 punto porcentual en este periodo, mientras que, por el contrario, en los estudios STEM se ha producido un incremento de 4 puntos. Finalmente, España mantiene

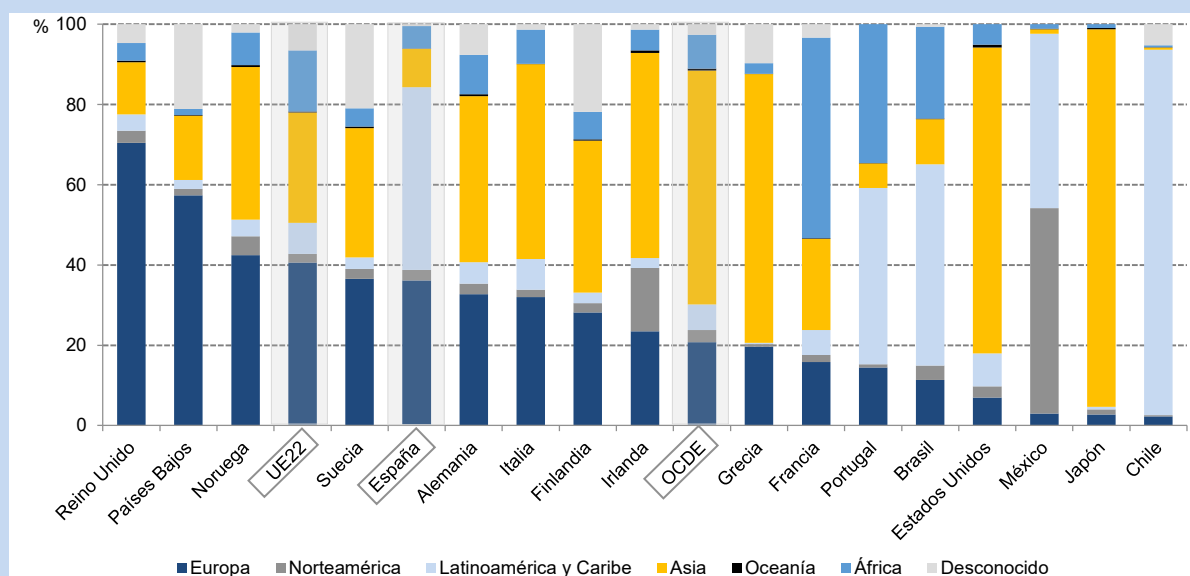
el porcentaje de estudiantes internacionales en educación, pero desciende en STEM (1 punto porcentual) y en salud y bienestar (5 puntos).

Cuadro 1.4. ¿Cuál es la región de origen del alumnado internacional o extranjero de educación terciaria en cada país?

En 2020, el grupo mayoritario de estudiantes internacionales de educación terciaria en España procedía de Latinoamérica y del Caribe, mientras que en la media de países de la OCDE el origen del grupo mayoritario era Asia y en la media de la UE22 el más numeroso procedía de la propia Europa.

En todo el mundo, los grupos de talento móvil y sus correspondientes flujos se hallan muy concentrados, encontrándose las diferentes vías de movilidad profundamente arraigadas en patrones de carácter histórico. La migración de estudiantes está impulsada principalmente por las diferencias en la capacidad educativa (la falta de instalaciones educativas en el país de origen o el prestigio de las instituciones educativas en el país de destino). Otras motivaciones se centran en las diferencias en los retornos o las recompensas que se obtienen por la educación recibida y las habilidades desarrolladas tanto en los países de origen como en los de destino (OECD, 2022b).

Gráfico A. Distribución de estudiantes internacionales o extranjeros por región de origen (2020)



Por su parte, los factores económicos que influyen en la elección de este tipo de movilizaciones incluyen un mejor desempeño económico en el país de acogida, los tipos de cambio aplicables, una movilidad más asequible (como consecuencia de unas tasas de matrícula más bajas o de subsidios para la educación superior, por ejemplo) y una educación de mayor calidad en el país de acogida. Además, la decisión de estudiar en el extranjero puede estar determinada por factores no económicos, como pueden ser la estabilidad política o las similitudes culturales y religiosas entre los países de origen y de destino, así como el deseo de mejorar los conocimientos de lenguas extranjeras o de comprender mejor otras sociedades (Guha, 1977; UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific, 2013; Weisser, 2016; Wu, 2014).

En consecuencia, la procedencia del alumnado internacional demuestra que factores como el idioma, las relaciones históricas, la distancia geográfica o las relaciones bilaterales, entre otros, afectan a la movilidad (OECD, 2020b).

En la mayoría de países analizados, los grupos de estudiantes internacionales asiáticos y europeos son los mayoritarios, salvo excepciones como España, Francia o los países de América Latina, por los motivos citados en el párrafo anterior. En la media de países de la OCDE, el grupo de estudiantes internacionales más grande es de origen asiático (58 %), seguido del grupo de nacionalidades europeas (21 %). Sin embargo, en la media de países de la UE22, el mayoritario es el de origen europeo (41 %), seguido de las nacionalidades asiáticas (28 %). En España, a diferencia de las medias internacionales, el grupo mayoritario procede de Latinoamérica y el Caribe (46 %), seguido del conjunto de origen europeo (36 %).

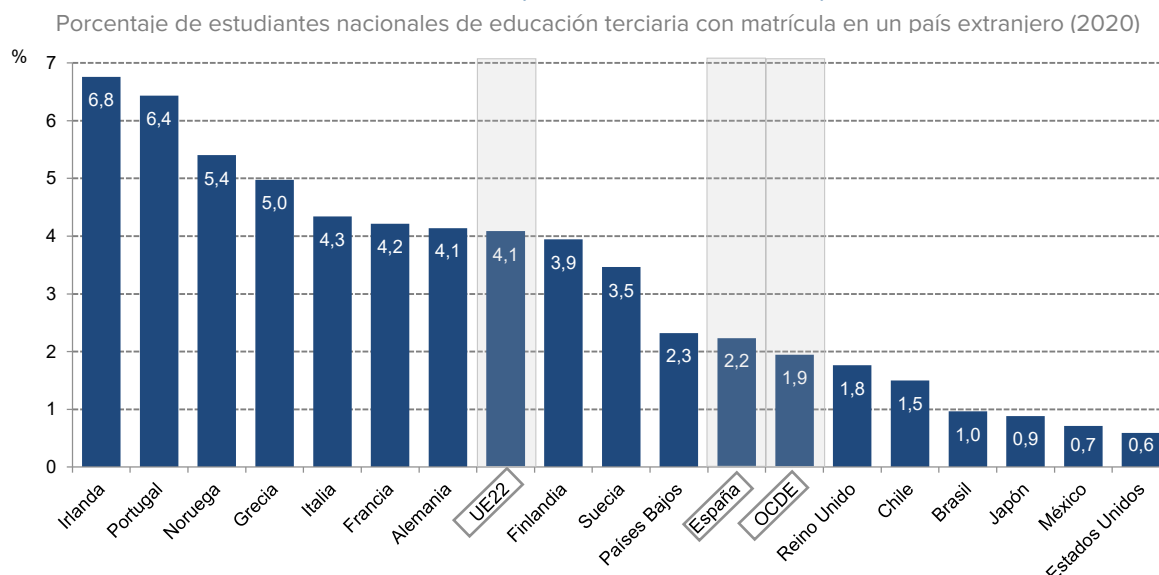
El grupo de estudiantes internacionales de origen africano es mayoritario en Francia (50 %), el de origen de América Latina y el Caribe destaca, además de en España, en Chile (91 %), Brasil (50 %), Portugal (44 %) y México (43 %). Por último, cabe señalar que el grupo de estudiantes de América del Norte es notable en México (51 %) e Irlanda (16 %).

Fuente: OECD (2022). *Education at a Glance 2022*. Indicator B6. What is the profile of internationally mobile students? Tabla B6.2.

Estudiantes nacionales de educación terciaria estudiando en el extranjero

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

Gráfico 1.39 (extracto de la Tabla B6.1)



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

En España, el porcentaje de estudiantes nacionales que decidieron matricularse en el extranjero en el año 2020 aumentó en tres décimas porcentuales con respecto al año anterior, situándose en el 2,2 % del total de alumnado español. Este valor es inferior en 1,9 puntos porcentuales al correspondiente a la media de países de la UE22 (4,1 %) y es superior al de la media de los países de la OCDE (1,9 %).

Con un 6,8 %, Irlanda es, de entre los seleccionados, el país que tiene mayor porcentaje de estudiantes nacionales estudiando en el extranjero. Por el contrario, Estados Unidos solo envía un 0,6 % de su alumnado nacional al exterior. En general, los países de habla inglesa o en los que este idioma se puede emplear como lengua de comunicación son los destinos preferidos por el conjunto de estudiantes de todos los países de la OCDE. En el caso concreto de España, Reino Unido, con el 24 %, es el destino preferido del alumnado nacional, seguido de Alemania (16 %), Estados Unidos (14 %), Francia (9 %) y Países Bajos (7 %). Estos cinco países acogen a siete de cada diez estudiantes españoles matriculados en un país extranjero (OECD, 2022a).

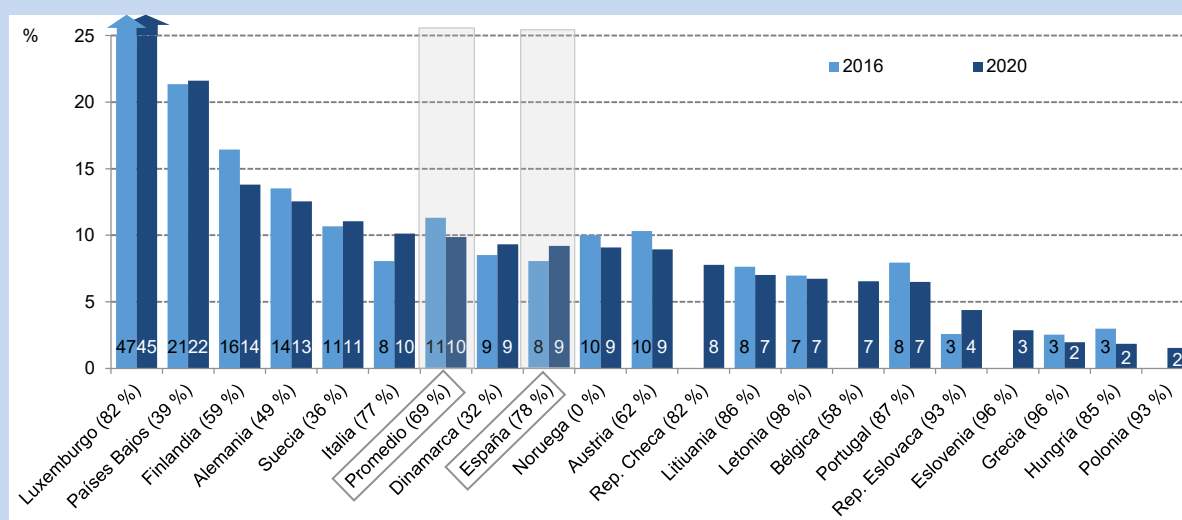
Cuadro 1.5. Movilidad de créditos entre los países miembros de la Unión Europea

Las iniciativas a nivel nacional, regional, local, supranacional o institucional también han contribuido a la movilidad transfronteriza. En 2011, la Unión Europea (UE) se fijó el ambicioso objetivo de aumentar, para 2020, al 20 % la proporción de estudiantes de la UE de educación superior que completan un período de sus estudios o formación en el extranjero. En 1999, con el proceso de Bolonia, la UE empezó a hacer que la enseñanza superior europea fuera más homogénea y comparable entre países y más atractiva para estudiantes internacionales. Uno de los objetivos era estimular la movilidad de estudiantes, profesorado y personal investigador.

El programa Erasmus+ (y su predecesor Erasmus) ofrece a estudiantes y personal docente la oportunidad de desarrollar sus capacidades y mejorar sus perspectivas de empleo. El alumnado puede estudiar en el extranjero durante un máximo de 12 meses (durante cada ciclo de educación terciaria). En el periodo 2014-20, se esperaba que alrededor de 2 millones de estudiantes se beneficiaran de este programa.

El alumnado que estudia temporalmente en el extranjero para obtener créditos académicos en el marco de un programa de educación terciaria y que se reconocen en sus instituciones de origen se conoce como alumnado con movilidad de créditos. La movilidad de créditos (*credit mobility*) es distinta de la movilidad por titulación (*degree mobility*). En este último caso, el alumnado se matricula como alumnado regular con el objetivo de graduarse en el país de destino. Estos datos de matriculación son los utilizados en apartados anteriores (por ejemplo, en el Gráfico 1.28).

Gráfico A. Evolución del porcentaje de estudiantes con movilidad de créditos en la Unión Europea (2016 y 2020)



Nota: no hay datos de Estonia, Francia, Irlanda o Suiza. Entre paréntesis, se indica el porcentaje de estudiantes graduados en programas europeos (ERASMUS+ u otros programas).

Por término medio, en los países de la Unión Europea que aportan datos, el 10 % de las personas tituladas en 2020 se han beneficiado de la movilidad de créditos, oscilando desde el 2 % de Grecia, Hungría y Polonia hasta el 45 % de Luxemburgo. En todos los países con datos disponibles, la mayoría de estas personas pasaron al menos tres meses en el extranjero, desde el 68 % en Austria hasta el 90 % en Suecia (Tabla B6.a, *Education at a Glance 2022*).

Entre el 2016 y 2020 se observa un descenso en el porcentaje de estudiantes con movilidad de créditos en la media de países de la Unión Europea del estudio. En España, se ha pasado del 8 % en 2016 al 9 % en 2020, ambos valores por debajo de esa media.

La gran mayoría (69 %) de los titulados con movilidad de créditos en los países europeos de la OCDE que estudiaron en el extranjero durante al menos tres meses lo hicieron dentro de algún programa Erasmus+ u otros programas de la UE, variando entre el 32 % de Dinamarca y el 98 % de Letonia (valores en paréntesis). En España, el 78 % de los estudiantes titulados que estudiaron en el extranjero lo hicieron con programas europeos, mayoritariamente ERASMUS+.

No obstante, el alumnado también puede beneficiarse de la movilidad de créditos a través de otros programas internacionales o nacionales, incluidos otros programas bilaterales o multilaterales, como las asociaciones entre universidades o aquellos en los que cada estudiante organiza sus propios estudios en el extranjero, que son acreditados posteriormente por su institución de origen. Por ejemplo, los países nórdicos y bálticos gestionan el Programa de Educación Superior Nordplus.

Fuente: OECD (2022). *Education at a Glance 2022*. Box B6.1. Credit mobility in European OECD member countries. Tabla B6.a (Box B6.1)



Capítulo

2



2. LOS RESULTADOS Y LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

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

2.1 Educación y empleo

La duración y la calidad de la educación recibida influyen en la transición de las personas desde la educación al trabajo, al igual que las condiciones del mercado laboral, el entorno económico y el contexto cultural. Sin embargo, esta transición presenta diferencias de género importantes en algunos países (OECD, 2022c). Si las condiciones del mercado laboral son desfavorables, la población joven tiende a permanecer en el sistema educativo más tiempo para aumentar sus habilidades a la espera de que esas condiciones mejoren. Una forma de facilitar la transición de la educación al trabajo, independientemente del clima económico, es que los sistemas educativos garanticen que las personas tengan las habilidades requeridas por el entorno laboral. Por ello, la inversión pública en educación puede ser una forma eficaz de contrarrestar el desempleo e invertir en el crecimiento económico futuro.

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

De media, en los países de la OCDE, más de la mitad de las personas jóvenes de 18 a 24 años de edad (un 54,3 %) está en educación; menos de un tercio (un 29,8 %) no lo está, pero sí se encuentra empleada, y el 16,1 % ni está empleada, ni está en educación o formación. En España, las proporciones son de un 62,1 %, un 17,6 % y un 20,3 %, respectivamente.

A partir de los 18 años, de media en los países de la OCDE, la tasa de escolarización se sitúa por debajo del 80 %, tasa que va disminuyendo conforme va aumentando la edad. En la OCDE, una de cada dos personas jóvenes entre los 18 y los 24 años (un 54,3 %) sigue matriculada en educación¹. Dado que, en estos países, la educación obligatoria finaliza como máximo a los 18 años, este periodo educativo no afecta a la proporción de personas inactivas o desempleadas en el grupo de edad de 18 a 24 años. Además, una parte significativa de jóvenes en esta franja de edad continúa sus estudios una vez terminada la educación obligatoria. Es, por tanto, un buen grupo de edad de referencia para captar la transición de la educación al trabajo entre las personas adultas jóvenes.

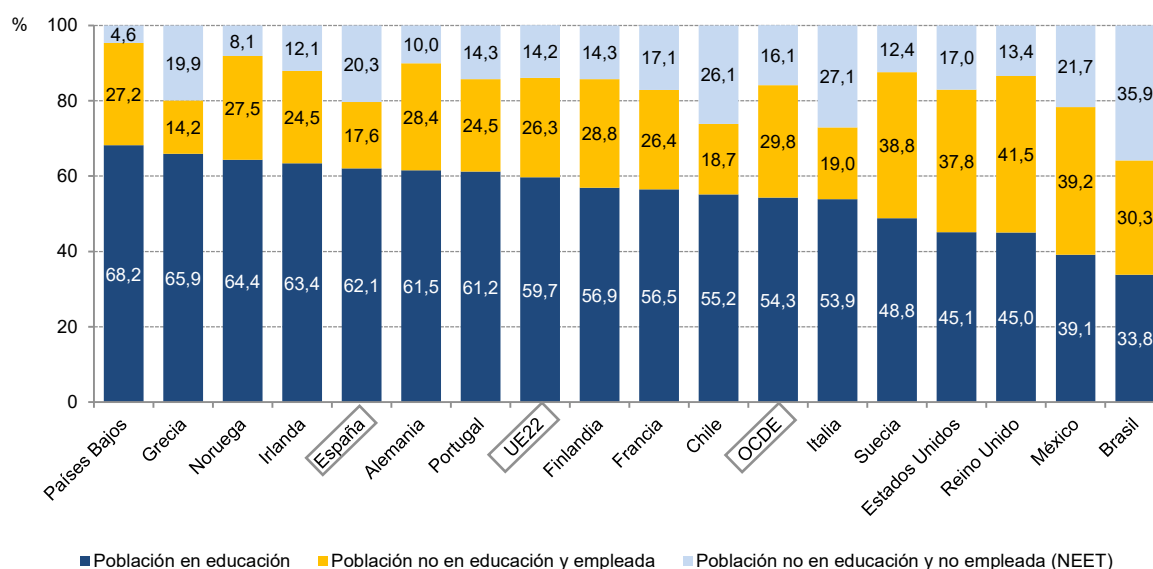
¹ Personas matriculadas en educación son aquellas que han recibido educación o formación en el sistema educativo general durante las cuatro semanas anteriores a la recogida de la información.

El Gráfico 2.1 muestra que, de media para los países de la UE22, más de la mitad (59,7 %) de las personas jóvenes de entre 18 y 24 años sigue estudiando, proporción que supera en más de 5 puntos porcentuales a la media de la OCDE. España, por su parte, presenta un porcentaje mayor a ambas medias (62,1 %). Entre los países seleccionados para el informe, con valores superiores al de España, se encuentran Grecia, Irlanda, Noruega y Países Bajos, mientras que los valores más bajos, inferiores al 50 %, se localizan en Brasil, Estados Unidos, México, Reino Unido y Suecia.

Las personas adultas jóvenes que ya no están en educación pueden encontrarse activas (empleadas o desempleadas) o inactivas². Dentro del primer grupo, es decir, fuera del sistema educativo pero empleadas, se encuentra el 29,8 % de los jóvenes de la OCDE de entre 18 y 24 años; este porcentaje supera al 26,3 % que corresponde a los países de la UE22. Varios países presentan valores en torno al 40 % (México, Reino Unido o Suecia), mientras que otros se quedan por debajo del 20 % (Grecia, 14,2 %; España, 17,6 %; Chile, 18,7 % y Italia, 19,0 %).

Gráfico 2.1 (extracto de la Tabla A2.1)

Porcentaje de la población joven de entre 18 y 24 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2021, datos trimestrales)



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

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

Entre los países de la OCDE, el 16,1 % de las personas jóvenes en el rango de edad estudiado se encuentra en esta situación, porcentaje algo superior al de la UE22 (14,2 %). Los países

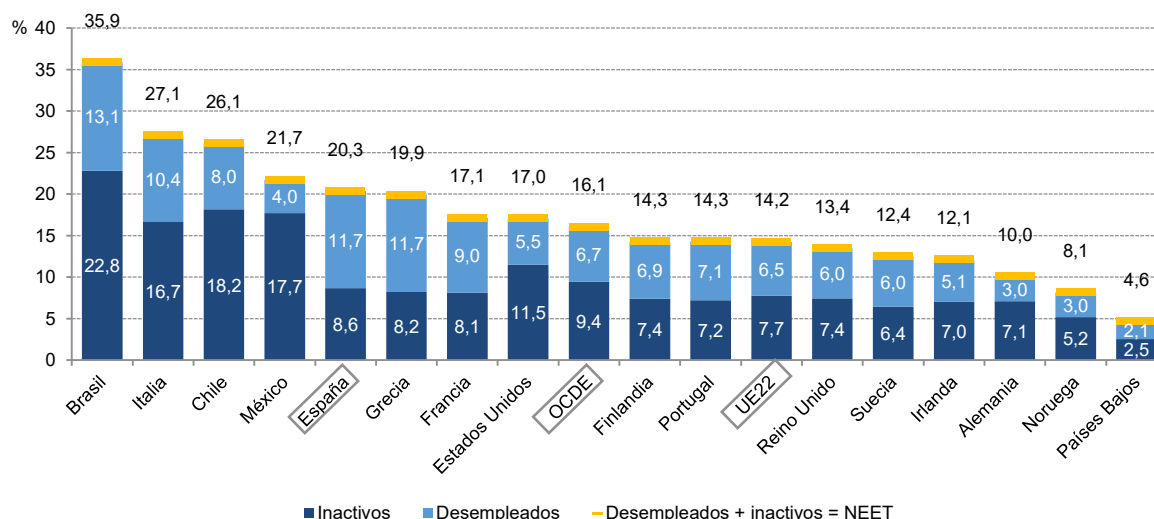
² **Activas:** son aquellas personas de 16 o más años que, durante la semana de referencia (la anterior a aquella en la que se realiza la entrevista), suministran mano de obra para la producción de bienes y servicios o están disponibles y en condiciones de incorporarse a dicha producción. Se subdividen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

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

analizados con mayor proporción de jóvenes en estas circunstancias, con valores superiores al 20 %, son España (20,3 %), México (21,7 %), Chile (26,1 %), Italia (27,1 %) y Brasil (35,9 %). Por el contrario, Países Bajos y Noruega presentan una situación muy diferente, con proporciones que están por debajo del 10 %.

Gráfico 2.2 (extracto de la Tabla A2.1)

Porcentaje de la población joven de entre 18 y 24 años que no está en educación según se encuentren en inactividad o desempleo (2021, datos trimestrales)



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

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

En España, el 20,3 % de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años está desempleada o no participa en actividades de formación (NEET); de ellas, alrededor del 57 % se dedica a la búsqueda de empleo (en desempleo) y el resto es población inactiva. En la EU22, hay una gran disparidad entre los países, pero, de media, el 14,2 % de las personas de este grupo de edad no tiene empleo ni recibe formación y, a diferencia de España, menos de la mitad está buscando trabajo.

En la franja de edad entre los 18 y los 24 años, las personas en situación de inactividad (quienes no estudian ni buscan empleo de forma activa) representan el 9,4 % de media en los países de la OCDE. En España, esta proporción es inferior (8,6 %), aunque por encima de la media de los países de la UE22 (7,7 %). Los países con mayor porcentaje de personas inactivas son Brasil (22,8 %), Chile (18,2 %), México (17,7 %) e Italia (16,7 %). En sentido contrario, los países con menor porcentaje de personas en esa situación son Noruega (5,2 %) y Países Bajos (2,5 %). Estas personas se han visto obligadas o han determinado no seguir formándose ni incorporarse al mercado de trabajo. En el caso de España, se puede ver que este segmento de la población constituye un porcentaje que no sufre muchas variaciones cuando se analiza su evolución a lo largo del tiempo (INEE, 2019).

Por otro lado, el grupo de personas desempleadas en la franja de edad de los 18 a los 24 años presenta los valores más altos en Brasil (13,1 %), España (11,7 %), Grecia (11,7 %) e Italia (10,4 %). La población de jóvenes NEET desempleada tiende a ser mayor en países con tasas de desempleo más altas en la fuerza laboral total. En las medias de la OCDE y la UE22 son en torno al 6,5 % del total. Sin embargo, hay un conjunto de países donde este grupo no excede el 4 %: Alemania, México, Noruega y Países Bajos.

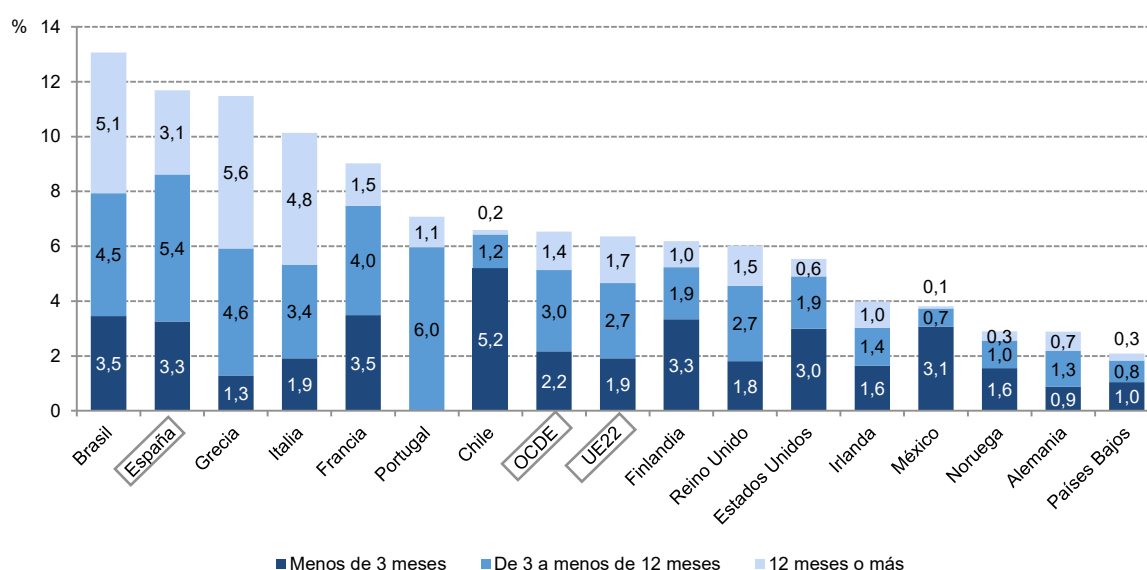
En la comparación de estos dos grupos, población desempleada o inactiva, solo en España, Francia y Grecia, hay más personas desempleadas que inactivas. En los demás países, son mayoritarias las personas inactivas. En España, el porcentaje de personas de entre 18 y 24 años que se encuentra inactiva supone el 43 % del total de jóvenes NEET de esta franja de edad, donde se integran personas inactivas y personas desempleadas. Por su parte, en las medias internacionales de OCDE y UE22, las proporciones de jóvenes en situación inactiva alcanzan el 59 % y 54 %, respectivamente, del total de jóvenes NEET.

El 3,1 % de la población de entre 18 y 24 años en España es desempleada de larga duración, frente al 1,4 % de la media de la OCDE y el 1,7 % de la UE22.

Por otro lado, es importante analizar el tiempo que las personas pasan siendo NEET. El desempleo de larga duración puede generar dificultades financieras, lo que obliga a los jóvenes a aceptar trabajos que pueden no coincidir con sus habilidades. También puede tener un efecto negativo en sus futuras perspectivas de empleo (OECD, 2021d). La proporción de jóvenes NEET en situación de desempleo de larga duración (12 meses o más) es especialmente relevante en Brasil, Grecia o Italia (en torno al 5 %). En España (3,1 %) es también un problema importante, mientras que, en las medias internacionales de OCDE y la UE22, no alcanza el 2 %. En otros países, como Chile, México, Noruega y Países Bajos, el desempleo de larga duración es residual.

Gráfico 2.3 (extracto de la Tabla A2.2)

Porcentaje de la población NEET de entre 18 y 24 años desempleada, según duración del desempleo (2021, datos trimestrales)



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

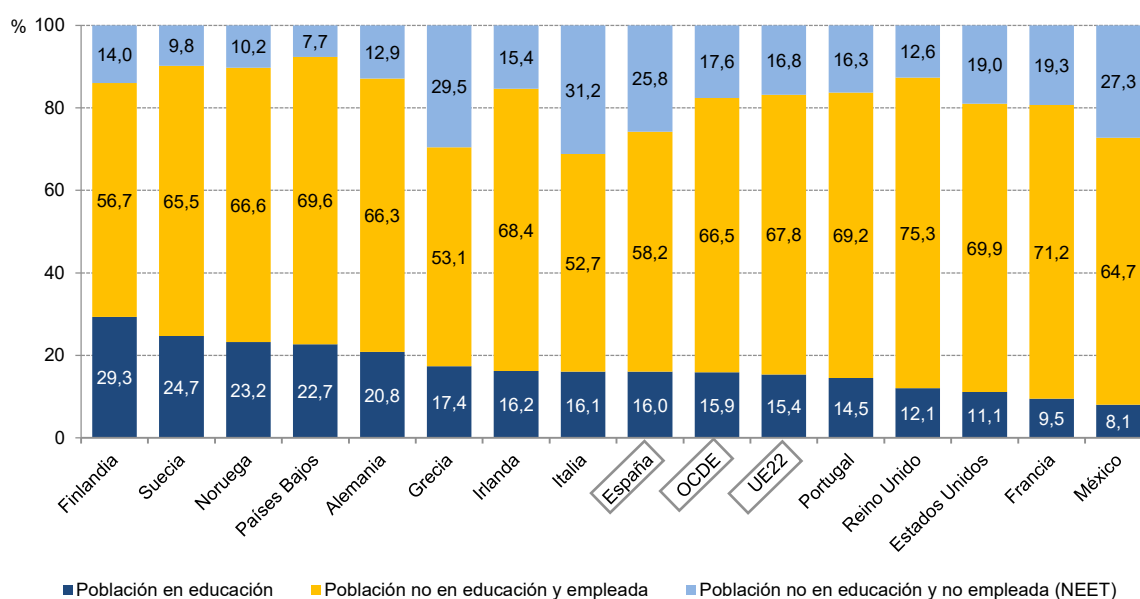
2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral

En España, del grupo de jóvenes entre los 25 y los 29 años, el 16,0 % está estudiando, el 58,2 % no estudia y está trabajando, y el 25,8 % ni estudia ni trabaja. En comparación con la media de los países de la OCDE, el porcentaje es similar en el caso de quienes están estudiando (OCDE: 15,9 %), inferior para los que están trabajando (OCDE: 66,5 %), y superior para los que no estudian y no trabajan (OCDE: 17,6 %).

Analizar la situación de los jóvenes de 25 a 29 años ayuda a captar la transición de la educación al mercado laboral de los jóvenes que cursaron estudios terciarios, ya que la mayoría de los jóvenes de 18 a 24 años que cursan estudios terciarios todavía están estudiando. En 2021, un 16,0 % de los jóvenes españoles entre los 25 y los 29 años estaba estudiando, porcentaje similar a la media de los países de la OCDE, que se situó en un 15,9 %, y a la media de los países de la UE22 (15,4 %). Sin embargo, el porcentaje de jóvenes en España de este tramo de edad que no estudiaban y estaban trabajando era del 58,2 %, inferior a las medias de la OCDE (66,5 %) y de la UE22 (67,8 %). Por su parte, el porcentaje de jóvenes que no estaban estudiando y estaban en situación de desempleo o inactividad era en España de un 25,8 %, proporción más elevada que las medias de los países de la OCDE (17,6 %) y de la UE22 (16,8 %) (Gráfico 2.4).

Gráfico 2.4 (extracto de la Tabla A2.4)

Porcentaje de la población joven entre 25 y 29 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2021, medias anuales)



Nota: los datos de Chile, Japón y Brasil no están disponibles.

El 48,1 % de la población con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria de entre 25 y 29 años de España son NEET, por encima de las medias de la OCDE (42,2 %) y UE22 (44,4 %).

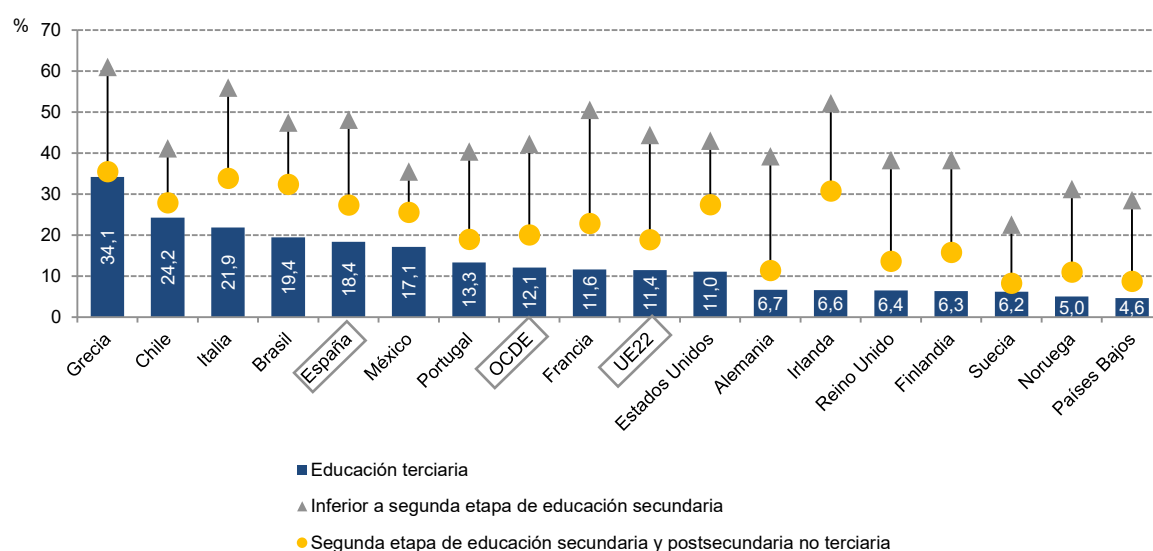
El nivel de educación alcanzado es un factor que está muy ligado a la posibilidad de convertirse en NEET. Completar, al menos, la segunda etapa de educación secundaria se asocia con menores proporciones de población NEET (Gráfico 2.5). De media en los países de la OCDE, el 42,2 % de la población de entre 25 y 29 años que no ha alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria son NEET. Esta proporción supera el 50 % en Grecia (60,9 %), Italia (55,9 %), Irlanda (52,1 %) y Francia (50,5 %). España, con un 48,1 % también queda por

encima de las medias internacionales de OCDE y UE22 (44,4 %). Estos porcentajes se reducen significativamente entre la población que ha alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (OCDE: 20,0 %; UE22: 18,9 %; España: 27,3 %). Por lo tanto, garantizar que todos los jóvenes completen al menos este nivel de educación es esencial para reducir las posibilidades de convertirse en NEET.

Las tasas de población NEET son aún más bajas entre los graduados de educación terciaria, con una media del 12,1 % en los países de la OCDE. Sin embargo, siguen estando por encima del 20 % en Italia, Chile o Grecia. España queda cerca de este valor (18,4 %) y por encima de la media de la UE22 (11,4 %). Las elevadas tasas de NEET entre los titulados superiores pueden reflejar varios factores como la debilidad de la economía, un desajuste entre las competencias de los titulados y las necesidades del mercado laboral o el hecho de que los titulados superiores, al haber estudiado más tiempo, pueden estar dispuestos a tardar más en encontrar un trabajo adecuado (OECD, 2022b). Los porcentajes más bajos de población NEET entre los titulados superiores se dan entre los países nórdicos analizados (Finlandia, Noruega y Suecia) y Países Bajos.

Gráfico 2.5 (extracto de la Tabla A2.3)

Porcentaje de la población NEET de entre 25 y 29 años, según nivel educativo (2021, datos trimestrales)



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

2.1.3 Tendencias en la transición de la enseñanza al mercado laboral

El impacto inicial de la pandemia de COVID-19 afectó a gran parte de las economías de los países de la OCDE, ya que las severas restricciones redujeron la actividad económica de forma generalizada. Sin embargo, las condiciones del mercado laboral siguen siendo difíciles y la vuelta a la normalidad ha sido más compleja para los jóvenes, que han experimentado dificultades para conseguir becas o prácticas laborales en empresas, privándoles de un posible puente a su primer empleo (OECD, 2021d).

Para analizar el impacto de la pandemia de COVID-19 sobre la transición al mercado laboral, se ha representado la variación de las medias anuales entre 2019 y 2021 en dos grupos de población, de los 18 a los 24 años, y, por otro lado, de los 25 a los 29 años. Para realizar este análisis se utilizan datos anuales, los cuales no captan las posibles variaciones que puedan producirse dentro de un año, ya sea como resultado de la pandemia o debido a otros factores. Sin embargo, son más adecuados para el análisis comparativo que los datos trimestrales utilizados anteriormente. Los datos trimestrales de estos últimos años han estado influidos por

las diferentes oleadas de la pandemia de COVID-19, que han afectado en momentos y con ritmos diferentes a los países de la OCDE, lo que dificulta las comparaciones³.

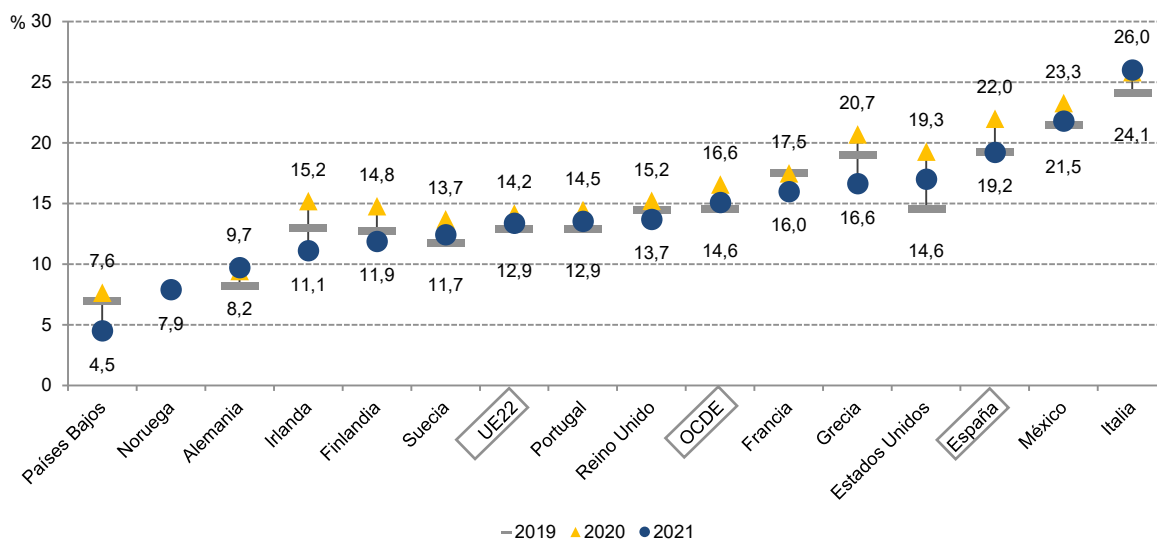
En España, la población NEET entre los 18 y los 24 años ha recuperado en 2021 los niveles de 2019 (19,2 %), tras alcanzar el 22,0 % en 2020. Las medias internacionales en 2021 de OCDE (15,1 %) y UE22 (13,4 %) son medio punto porcentual superiores a las de 2019.

El Gráfico 2.6 muestra la variación en las medias anuales de 2019 a 2021 en el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no están en educación, sean desempleados o inactivos (NEET). La pandemia de COVID-19 incrementó en 2020 la población en esta situación en todos los países analizados, pero en 2021 muchos han vuelto a la situación previa.

En España, en 2019 había un 19,2 % de población NEET en la franja de edad de los 18 a los 24 años. Esta media anual se incrementó hasta el 22,0 % en 2020 y ha vuelto al 19,2 % en 2021. Por su parte, la media de la OCDE ha pasado del 14,6 % en 2019 al 15,1 % en 2021 y la media de la UE22, del 12,9 % en 2019 al 13,4 % en 2021. Algunos países presentan incluso una situación más favorable en 2021 que en 2019 como, por ejemplo, Grecia, Irlanda o Países Bajos. Esta evolución es coherente con otros análisis sobre el empleo juvenil (OECD, 2022d) que sugieren que las medidas gubernamentales han sido eficaces para apoyar a los jóvenes en su regreso a la educación, la formación o el empleo, minimizando así los efectos a largo plazo de la pandemia.

Gráfico 2.6 (extracto de la Tabla A2.4)

Evolución en el porcentaje de la población de entre 18 y 24 años que no están en educación (medias anuales), sean desempleados o inactivos (NEET), entre 2019 y 2021



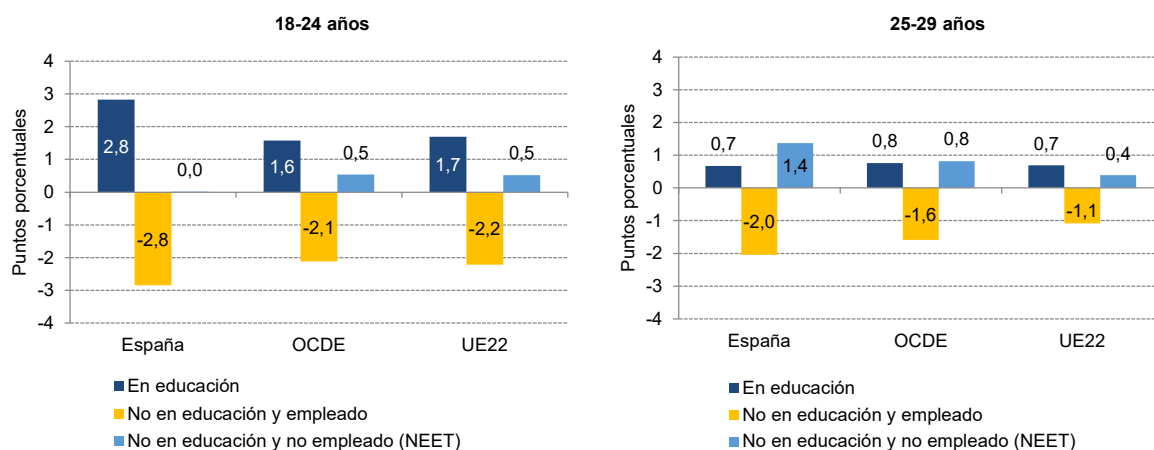
Nota: países ordenados de forma ascendente conforme a la tasa de NEET de 18-24 años en 2021. Los porcentajes de este gráfico se corresponden con la media anual de cada año. Los datos de Japón y Brasil no están disponibles.

Por otro lado, el Gráfico 2.7 muestra la comparación en la evolución del porcentaje de jóvenes estudiando y no estudiando según su estatus laboral entre 2019 y 2021 para las franjas de edad de 18 a 24 años y de 25 a 29 años. Las tendencias son las mismas en ambas franjas de edad, sin embargo, la intensidad de los cambios es diferente.

En estos dos años, en España, en el rango de edad entre los 25 y los 29 años, ha aumentado 0,7 puntos porcentuales (p.p.) la población que está en educación, se ha reducido en 2,0 p.p. el porcentaje de personas empleadas que no están en educación y ha crecido 1,4 p.p. la proporción de NEET (en desempleo o en inactividad y fuera de la educación). En la OCDE y la UE22, la tendencia es prácticamente la misma: aumenta la población en educación y el porcentaje de NEET y disminuyen las personas empleadas, aunque, en estos dos últimos casos, en menor grado que en España.

Gráfico 2.7 (extracto de la Tabla A2.4)

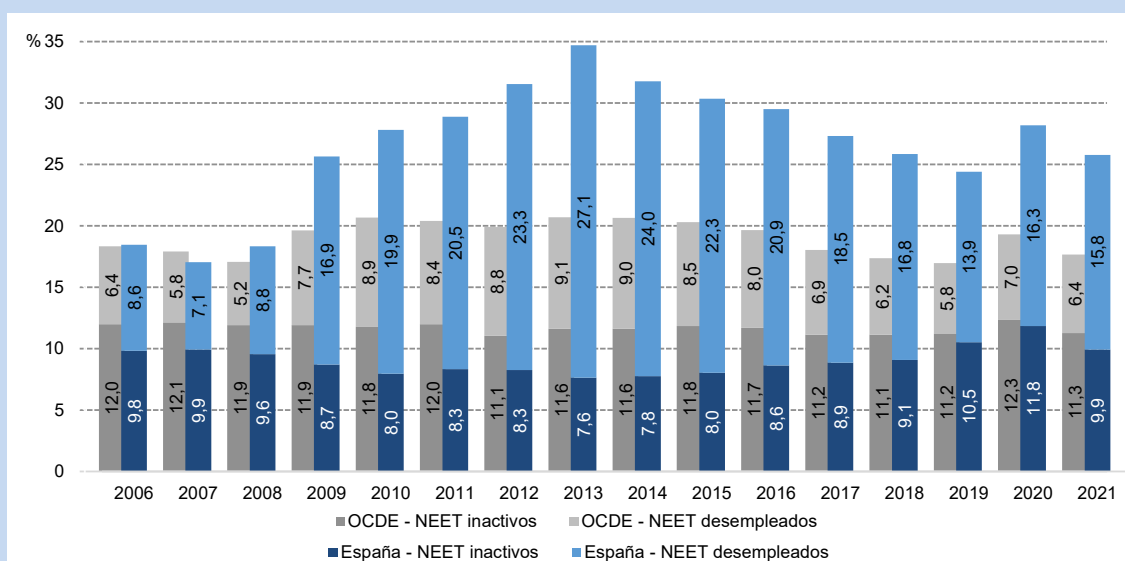
Variación en el porcentaje de jóvenes estudiando y no estudiando según su estatus laboral entre 2019 y 2021, por grupo de edad, en puntos porcentuales (medias anuales)



Cuadro 2.1. El mercado laboral y la evolución de los NEET

El análisis de la población NEET de un país no puede desligarse del contexto económico y laboral del mismo. Como se ha destacado, la proporción de jóvenes NEET desempleados tiende a ser mayor en los países con mayores tasas de desempleo en la población activa total. En los últimos 15 años, la proporción de jóvenes inactivos se ha mantenido casi estable, mientras que la proporción de jóvenes desempleados parece fluctuar con el ciclo económico (Gráfico A).

Gráfico A. Evolución del porcentaje de la población NEET de entre 25 y 29 años, según nivel estatus laboral (medias anuales)



Nota: medias anuales entre 2006 y 2018 obtenidas de OECD.stat. Medias anuales de 2019 a 2021 extraídas de Tabla A2.4.

La evolución de las medias anuales permite ver cómo en la OCDE el desempleo en los jóvenes de entre 25 y 29 años alcanzó el máximo en 2013 (9,1 %). También en España el desempleo en este grupo alcanzó su máximo en 2013 (27,1 %), aunque triplicando la media de la OCDE. La crisis de 2008 afectó especialmente a países como España, que pasó de un 8,8 % de jóvenes de entre 25 y 29 años desempleados en 2008 a un 27,1 % en 2013.

Se tardó en torno a una década en recuperar los valores previos a la crisis para la media de la OCDE, reduciéndose la proporción de personas jóvenes desempleadas hasta el 5,8 % en 2019. Sin embargo, en ese mismo año, los valores del desempleo en España (13,9 %) eran todavía muy superiores a los de 2008. El impacto de la recesión provocada por la crisis de 2008 estaba terminando cuando la pandemia de la COVID-19 produjo otra conmoción en los mercados laborales. No obstante, a la vista de los últimos datos, parece que el impacto global de la pandemia en el desempleo será menor.

Fuente: Tabla A2.4, *Education at a Glance 2022* y OECD.stat.

2.1.4 Mercado de trabajo y educación

Las tasas de empleo en España son más bajas que en la media de los países de la OCDE y de la UE22 para todos los niveles de formación, excepto en el nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria.

El nivel de formación alcanzado está directamente relacionado con la situación laboral, ya que el mercado laboral actual requiere, cada vez en mayor medida, de trabajadores cualificados. A su vez, la expansión de la educación ha aumentado el número de personas cualificadas en todos los países y quienes presentan cualificaciones más altas tienen una probabilidad mayor de tener un empleo. Según *Education at a Glance 2022*, las expectativas laborales de quienes disponen de cualificaciones más bajas son menores y suelen desempeñar trabajos basados en rutinas que tienen un mayor riesgo de ser automatizados a corto y medio plazo, aumentando la probabilidad de acabar desempleados (Arntz, Gregory, & Zierahn, 2016). Estas disparidades en el mercado laboral pueden agravar las desigualdades sociales.

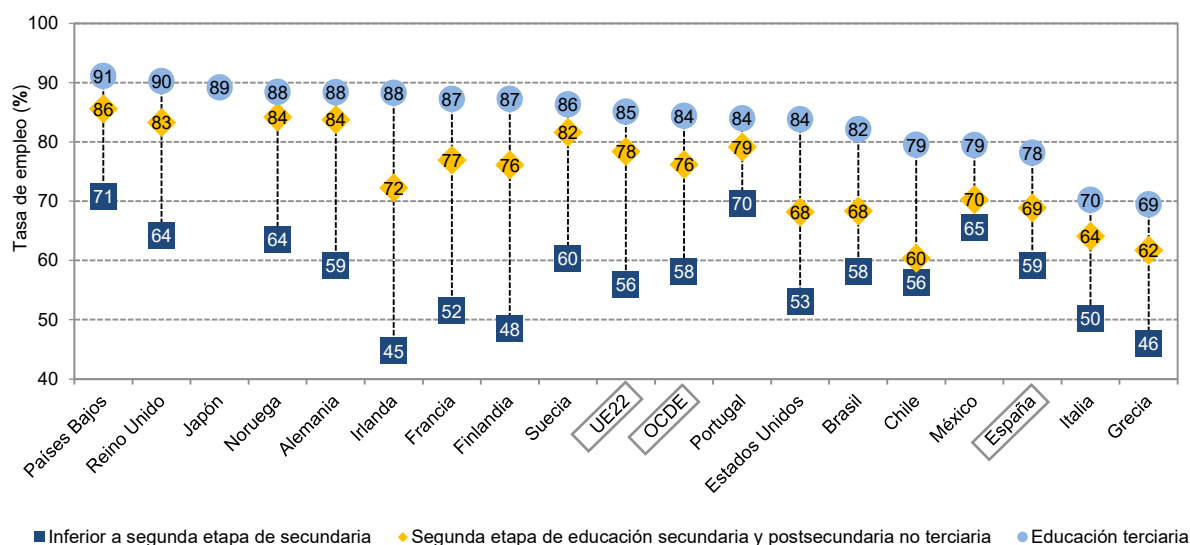
En España, durante 2021, la población joven de entre los 25 y los 34 años se distribuye, en cuanto al nivel educativo y al empleo, como puede verse en el Gráfico 2.8. La tasa de empleo de las personas con educación terciaria alcanza el 78 %, porcentaje superior al de jóvenes con niveles educativos menores, pues para la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria es de un 69 % y para el nivel inferior a esta segunda etapa de educación secundaria es de un 59 %. Estas cifras se encuentran por debajo de las tasas de empleo registradas en la media de los países de la OCDE en los niveles más altos: 84 % en el caso de personas con educación terciaria y 76 % en el de quienes presentan la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria. Por el contrario, son similares para quienes disponen de una formación inferior a la segunda etapa de educación secundaria (58 %). Respecto a la UE22, las tasas de empleo que se dan en España son inferiores en la educación terciaria (85 %) y en la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria (78 %) pero superiores en la educación inferior a la segunda etapa de secundaria (56 %).

De media, en los países de la OCDE, alcanzar un nivel de educación terciaria aumenta las posibilidades de estar empleado en 8,2 puntos porcentuales (p.p.) respecto a la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, y en 6,7 p.p. en la UE22. Esta diferencia se encuentra en los 9,3 p.p. en España.

Gráfico 2.8 (extracto de la Tabla A3.2)

Tasa de empleo por nivel de educación (2021)

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



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

En todos los países analizados la tasa de empleo para las personas con educación terciaria es superior a la de quienes han alcanzado la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria. La diferencia entre estos dos grupos es superior a los 10 p.p. en Brasil, Chile, Estados Unidos, Finlandia, Francia e Irlanda. Las menores diferencias, por debajo de 5 p.p., se dan en Alemania, Noruega, Portugal y Suecia.

Las tasas de desempleo en España son de las más altas de los países analizados y, para todos los niveles de formación, son más elevadas que las de la media de países de la OCDE y de la UE22. Un mayor nivel educativo supone una disminución en la tasa de desempleo.

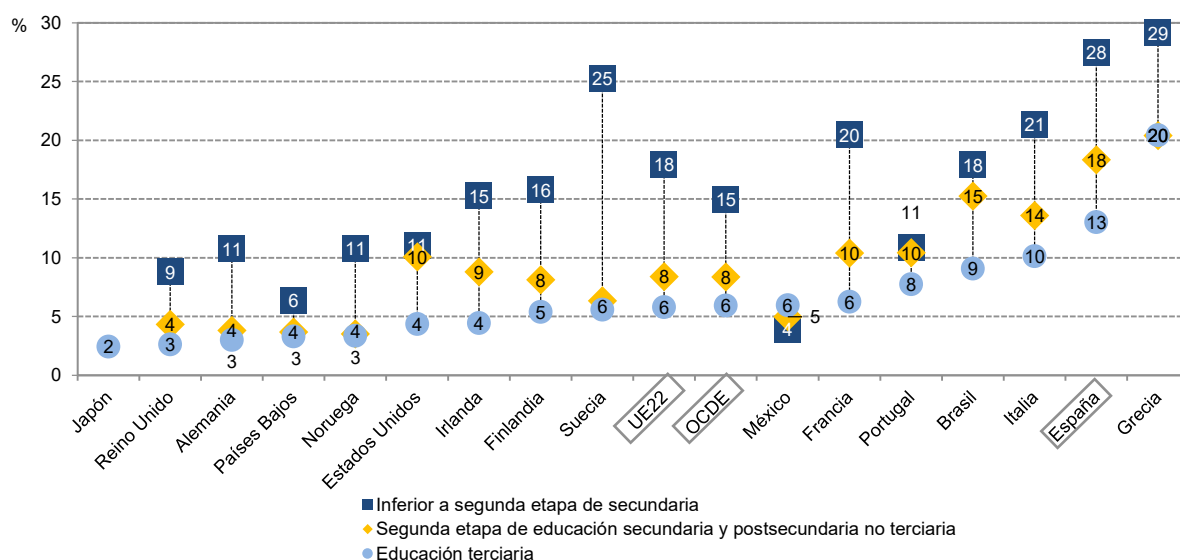
Un nivel de educación alto está correlacionado con niveles bajos de desempleo, por tanto, a menor nivel educativo, mayor es la probabilidad de estar desempleado. Tal como se aprecia en el Gráfico 2.9, en España, la tasa de desempleo de la población de 25 a 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria era de un 28 % en 2021, descendiendo esa tasa de desempleo al 18 % en el grupo de personas con la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria y al 13 % en el de educación terciaria. La media de los países de la OCDE y de la UE22 sigue la misma tendencia con relación al desempleo y al nivel educativo, siendo las tasas de desempleo inferiores a las españolas: 15 % y 18 %, respectivamente, en el nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria; 8 %, en ambas medias internacionales, en el conjunto de personas con la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria y 6 % entre las personas con un nivel de educación terciaria.

En España y Francia hay al menos 14 puntos porcentuales de diferencia entre la tasa de desempleo de quienes adquieren el nivel de educación terciaria y la de quienes no llegan a la segunda etapa de educación secundaria. Esta distancia solo es superada por los casi 20 puntos de diferencia que se observan en Suecia.

Gráfico 2.9 (extracto de la Tabla A3.4)

Tasa de desempleo por nivel de educación (2021)

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



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

En la mayoría de los países analizados, el salto cualitativo para reducir la tasa de desempleo se produce cuando una persona que tiene, como mucho, el nivel de primera etapa de educación secundaria adquiere el de segunda etapa de educación secundaria. En España, la tasa de desempleo es un 33 % más baja, mientras que en Suecia la reducción alcanza el 75 %. Disminuciones por encima del 50 % se producen también en Alemania, Noruega o Reino Unido. Estos datos refuerzan la idea de que es importante facilitar el acceso y finalización de la segunda etapa de educación secundaria, a menudo considerado como el nivel educativo mínimo para participar con éxito en el mercado laboral para la mayoría de las personas (OECD, 2021b).

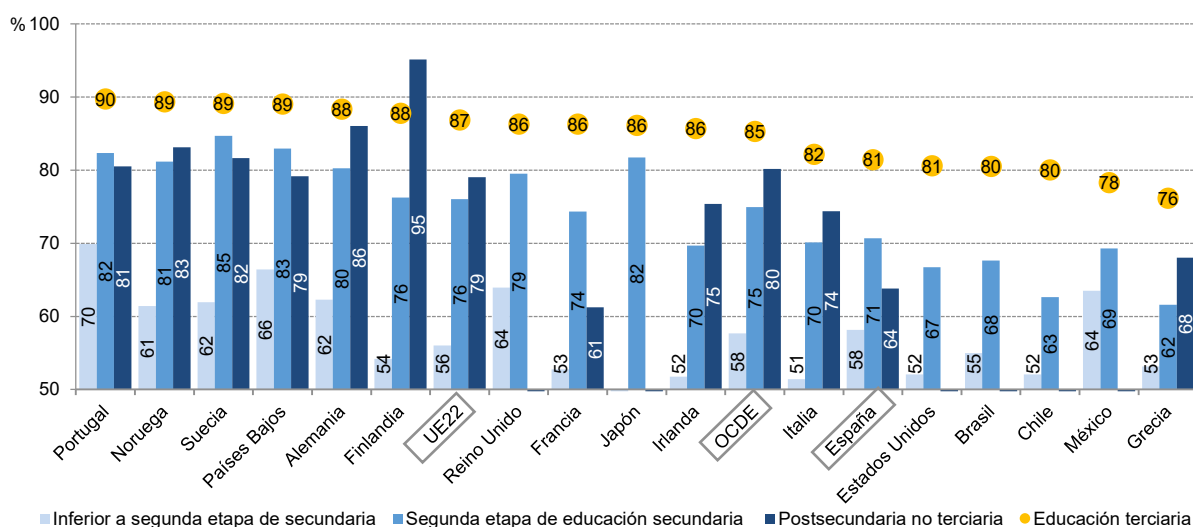
Las oportunidades de acceder al mercado laboral aumentan a la vez que lo hace el nivel de formación. En España, el 81 % de la población entre los 25 y los 64 años con estudios de educación terciaria tiene un empleo, mientras que en la OCDE este porcentaje se eleva hasta el 85 % y en la UE22 hasta el 87 %.

Si se analiza ahora el empleo del conjunto de la población adulta de 25 a 64 años titulada en los diferentes niveles de formación (Gráfico y tabla 2.10), se comprueba que, en la mayoría de los países de la OCDE, las oportunidades de acceder al mercado laboral aumentan conforme lo hace el nivel de formación. Así, el porcentaje de población empleada es más elevado en las personas adultas con educación terciaria que entre quienes tienen educación postsecundaria no terciaria. Estos, a su vez, están en una situación más favorable que aquellos con segunda etapa de educación secundaria. Por último, las tasas de empleo en las personas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria son las más bajas. De media en la OCDE y en la UE22, la tasa de empleo en los distintos niveles educativos se encuentra en un 85 % y un 87 %, respectivamente, en la educación terciaria; un 80 % y un 79 %, respectivamente, en la postsecundaria no terciaria; un 75 % y un 76 %, respectivamente, en la segunda etapa de educación secundaria; y un 58 % y un 56 %, respectivamente, en las personas que presentan un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria. Los porcentajes correspondientes a España son muy similares en el nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria (58 %), pero menores en la segunda etapa de educación secundaria (71 %), en la educación postsecundaria no terciaria (64 %) y en la educación terciaria (81 %).

Gráfico y tabla 2.10 (extracto de la Tabla A3.1)

Tasa de empleo por nivel de formación (2021)

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



	Inferior la segunda etapa de secundaria	Segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria			Educación terciaria					Todos los niveles educativos
		Segunda etapa de secundaria	Postsecundaria no terciaria	Total	Ciclo corto de terciaria (CINE 5)	Grado o equivalente (CINE 6)	Máster o equivalente (CINE 7)	Doctorado o equivalente (CINE 8)	Total	
España	58	71	64	71	79	80	84	87	81	71
UE22	56	76	79	76	82	84	89	93	87	77
OCDE	58	75	80	75	81	84	89	93	85	76
Francia	53	74	61	74	85	84	89	91	86	75
Grecia	53	62	68	63	71	73	84	93	76	65
Italia	51	70	74	70	70	75	85	92	82	66
Portugal	70	82	81	82	78	83	92	95	90	80
Alemania	62	80	86	82	88	87	89	93	88	81
Países Bajos	66	83	79	83	90	87	91	96	89	82
Finlandia	54	76	95	77	82	88	90	m	88	79
Noruega	61	81	83	81	83	90	93	95	89	82
Suecia	62	85	82	84	82	89	93	94	89	83
Brasil	55	68	a	68	(-)	80	83	90	80	65
Chile	52	63	a	63	73	83	91	(-)	80	65
México	64	69	a	69	72	78	86	92	78	68
Estados Unidos	52	67	(-)	67	75	80	85	88	81	72
Irlanda	52	70	75	72	81	86	88	92	86	77
Reino Unido	64	79	a	79	82	87	88	91	86	80
Japón	(-)	82	(-)	m	82	89	(-)	(-)	86	84

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

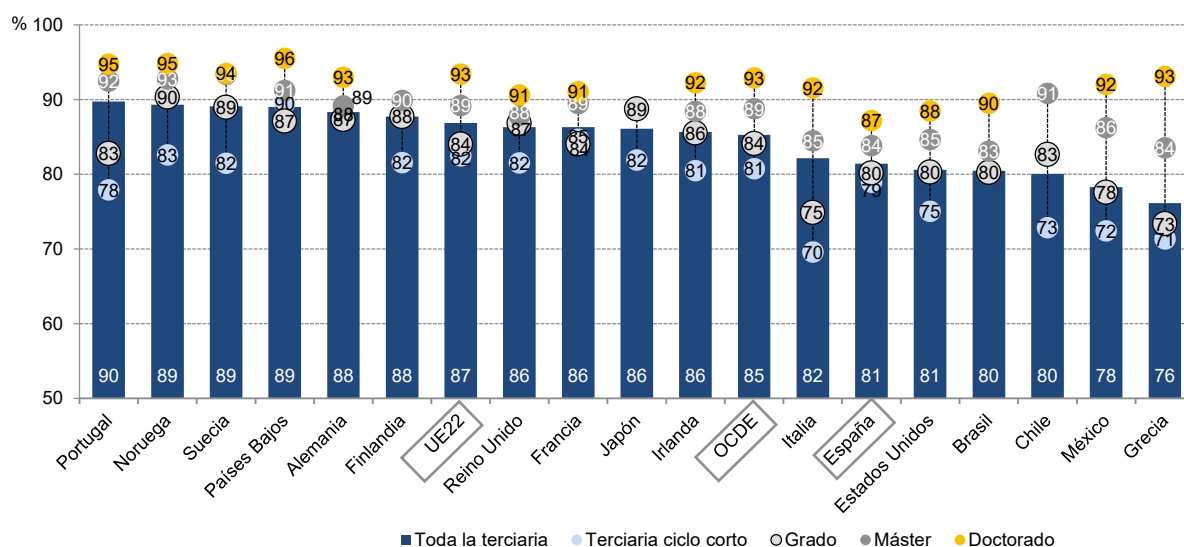
(-): datos incluidos en otras categorías. (a): categoría inexistente en el país. (m): dato no disponible.

Cabe señalar que la proporción de población española con el nivel de educación postsecundaria no terciaria (0,1 %) es muy baja en comparación con las medias internacionales (próximas al 6 %) (Indicador A1, *Education at a Glance 2022*).

El nivel de educación terciaria que se haya obtenido (CINE 5, 6, 7 y 8) es también un factor relevante en las tasas de empleo. Ambas dimensiones están también correlacionadas positivamente. Las personas de 25 a 64 años con un título de doctorado tienen las tasas de empleo más altas de todos los niveles educativos en los países de la OCDE analizados.

Tabla 2.11 (extracto de la Tabla A3.1)

Tasa de empleo por nivel de formación de educación terciaria (2021)
Porcentaje de población empleada de 25 a 64 años entre la población total de la misma edad, según nivel de formación



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

En España, las probabilidades de tener un trabajo también son más altas para aquellas personas adultas con niveles más elevados de educación terciaria. En ese sentido, un 79 % de las personas adultas españolas con un programa de ciclo corto están empleadas; porcentaje que se va elevando en los sucesivos niveles: un 80 % en los títulos de grado, un 84 % en los títulos de máster y un 87 % en los de doctorado.

Estos valores en España son entre dos y seis puntos porcentuales inferiores a las medias de la OCDE y de la UE22. Las diferencias entre el ciclo corto y el doctorado superan los 15 puntos porcentuales en Grecia, Italia, México y Portugal; están entre 10 y 15 puntos porcentuales en las medias internacionales, Irlanda, Suecia, Noruega y Estados Unidos, y quedan por debajo de 10 puntos en Reino Unido, España, Francia, Países Bajos y Alemania. De nuevo, se pone de manifiesto la relación entre el nivel educativo alcanzado y el empleo.

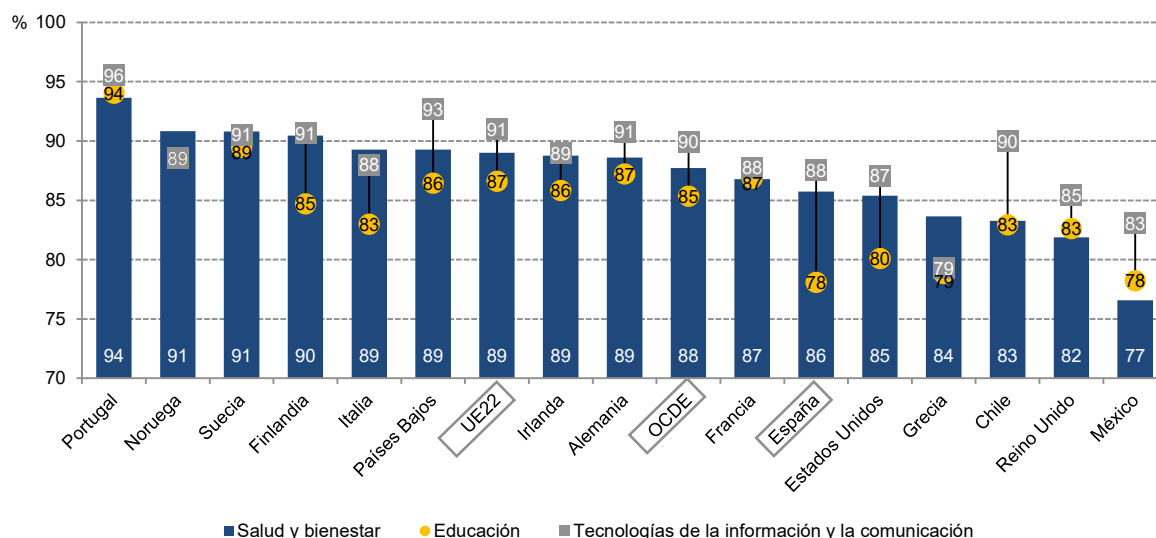
Los titulados con educación terciaria en un campo STEM presentan las tasas de empleo más altas. Particularmente, en el de las tecnologías de la información y la comunicación, la tasa de empleo en España es del 88 %, en la OCDE del 90 % y en la UE22 es del 91 %.

Las tasas de empleo de la población adulta con educación terciaria son superiores en todos los campos de estudio. Aunque las diferencias en las tasas por campo de estudio son pequeñas, el patrón se repite, generalmente y con pequeñas variaciones, en todos los países analizados. Los campos STEM son los que presentan las tasas de empleo más altas. En concreto, el campo de las tecnologías de la información y la comunicación es el que tiene las tasas de empleo más elevadas, alcanzando en España el 88 %, en la OCDE el 90 % y en la UE22 el 91 % (Gráfico 2.12). A continuación, destacan en España los campos de salud y bienestar (86 %) e ingeniería, industria y construcción (83 %). En las medias internacionales de OCDE y UE22 le siguen, en

primer lugar, ingeniería, industria y construcción (89 % en ambos casos) y, a continuación, salud y bienestar (88 % y 89 %, respectivamente). El campo de estudios que presenta la tasa de empleo más baja en España es el de educación (78 %), siendo la tasa más baja en este campo de todos los países analizados. En las medias internacionales, el campo con menor tasa de empleo es el de artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información (83 % en la OCDE y 84 % en la UE22).

Gráfico 2.12 (extracto de la Tabla A3.3)

Tasa de empleo de la población de entre 25 y 64 años con nivel de formación en educación terciaria, por campo de estudio (2021)



Nota: los datos de Chile y Estados Unidos están referidos a 2017. El dato de Japón de educación terciaria incluye la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de las personas adultas se encuentra en esos grupos).

Un nivel de educación más alto se asocia con menores proporciones de desempleados de larga duración. En España, el 40 % de los desempleados con educación terciaria lo son de larga duración, frente al 47 % de los desempleados con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria.

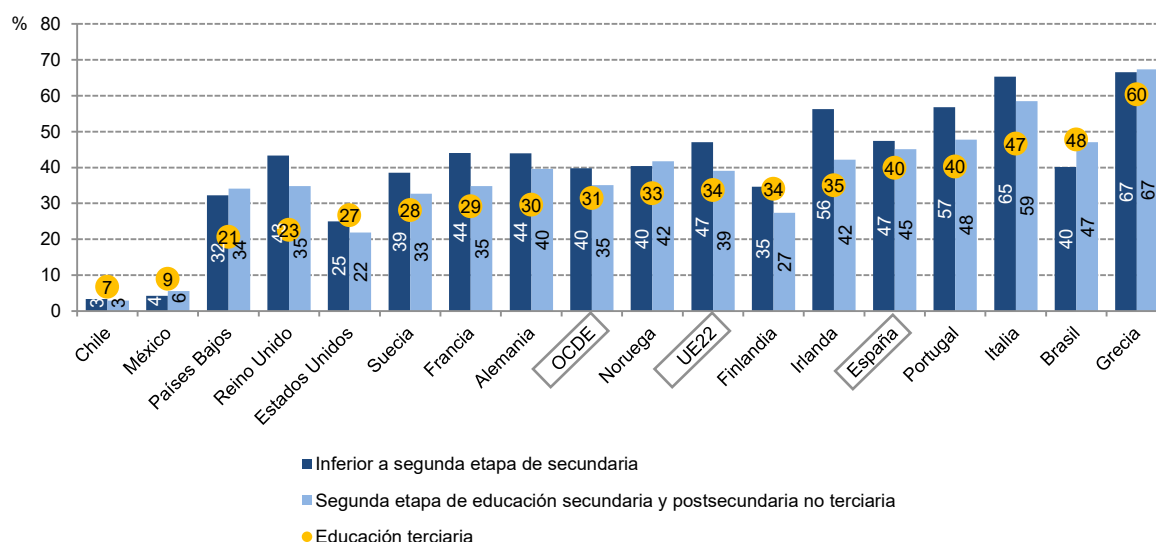
Las tasas de desempleo de la población adulta de entre 25 y 64 años presentan, como en el tramo de población más joven, una relación directa con el nivel de educación alcanzado: menor nivel educativo se asocia a tasas de desempleo más altas. En 2021, la población adulta en España con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria presentaba una tasa de desempleo del 20 %. Esta se reduce hasta el 14 % entre los adultos que alcanzan el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y hasta el 9 % entre quienes alcanzan el nivel de educación terciaria. En la media de la OCDE, estas tasas eran, respectivamente, del 11 %, 6 % y 4 %, mientras que en la UE22 eran del 13 %, 6 % y 4 % (Tabla A3.5, *Education at a Glance* 2022).

El desempleo de larga duración es un elemento fundamental de análisis pues es una situación especialmente perjudicial para quien lo padece. Tiene graves consecuencias negativas para el bienestar físico y mental de las personas desempleadas y sus familias. Además, cuanto más dura el desempleo, más difícil es encontrar un nuevo trabajo. Las competencias se atrofian cuando no se utilizan y, aunque cumplan los requisitos, estas personas encuentran más dificultades para ser contratadas. Las dificultades se ven agravadas por el hecho de que, cuando los parados de larga duración encuentran un nuevo empleo, se les suelen ofrecer salarios más bajos que a los que llevan menos tiempo en el paro (Abraham, Haltiwanger, Sandusky, & Spletzer, 2016).

Adquirir un nivel de educación terciaria es una medida eficaz para reducir el riesgo de desempleo de larga duración (Gráfico 2.13). De media en la OCDE, el 31 % de las personas adultas desempleadas con estudios superiores llevan más de 12 meses en el paro, frente al 35 % de los que tienen un nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y el 40 % de los que tienen estudios inferiores estos. En España, estos porcentajes son del 40 %, 45 % y 47 % respectivamente, es decir, una diferencia de 7 puntos porcentuales (p.p.) entre los grupos con mayor y menor nivel de educación. Las diferencias más grandes se dan en Irlanda (21 p.p.), Reino Unido (21 p.p.) e Italia (19 p.p.). En algunos países, como México, Chile o Estados Unidos, la diferencia es en sentido contrario. Esto podría deberse a que los sistemas de protección contra el desempleo son más débiles en estos países, lo que obliga a las personas adultas desempleadas con menos recursos, que son las que presentan un nivel de estudios más bajo, a encontrar un trabajo con más urgencia que aquellos con más recursos y con un nivel de estudios más alto.

Gráfico 2.13 (extracto de la Tabla A3.5)

Porcentaje de personas desempleadas de larga duración (más de 12 meses) de la población de entre 25 y 64 años desempleada, por nivel de formación (2021)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2017. Países ordenados según el porcentaje de desempleo de larga duración entre la población de 25 a 64 años desempleada con nivel de educación terciaria.

Cuadro 2.2. Diferencias entre países en los niveles de sobrecualificación de los trabajadores con estudios superiores

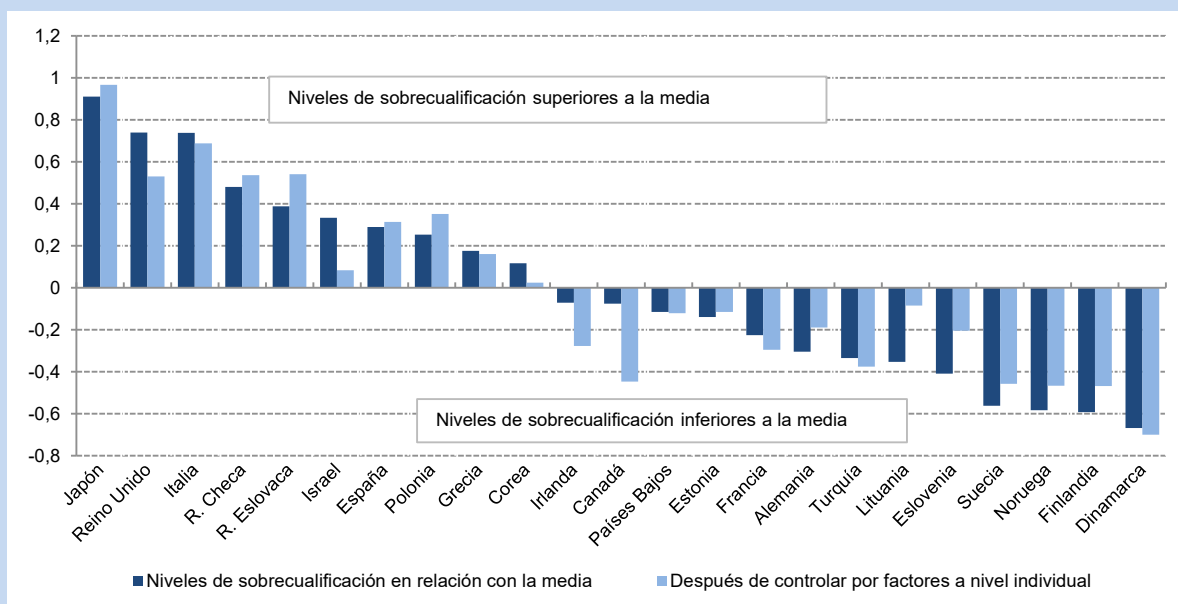
Garantizar una buena concordancia entre el nivel educativo y los requisitos educativos de los puestos de trabajo es esencial para que los países promuevan un crecimiento fuerte e inclusivo (OECD, 2013), pero la sobrecualificación es un problema creciente en los países y economías de las OCDE. El crecimiento de la población que alcanza niveles de educación superior hace que parte de ella asuma puestos de trabajo que no son acordes a su titulación, es decir, están trabajando en puestos para los que sería suficiente una titulación de segunda etapa de educación secundaria o inferior.

Los datos del estudio Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la población Adulta (PIAAC, 2012 y 2015) mostraron que el 15 % de los trabajadores con educación terciaria estaban sobrecualificados para el puesto que desempeñaban. En España, este porcentaje alcanzaba el 17 %. Las mayores tasas de sobrecualificación se observaron en Japón, mientras que las menores se dieron en Finlandia o Suecia, entre otros.

Las variaciones entre países en relación a la media de sobrecualificación entre los trabajadores con educación terciaria se pueden explicar analizando, por separado, factores a nivel individual y factores a nivel de país. Los factores individuales estudiados son el país de nacimiento, edad, género, nivel educativo de las familias, campo de estudio, tipo de contrato laboral, etc. Entre los factores a nivel de país destacan los ciclos económicos, el estado del mercado laboral, la legislación laboral o el diseño y calidad de los sistemas educativos.

El Gráfico A muestra los niveles de sobrecualificación en relación a la media y cómo los factores a nivel individual contribuyen a posicionarse por encima o por debajo de la media. Estas estimaciones se han realizado mediante una regresión logística multinivel y no se controla por los factores a nivel de país al no existir acuerdo internacional para medirlos. El análisis considera que las variaciones no explicadas por los factores a nivel individual enumerados anteriormente se deben a diferencias que ocurren directamente a nivel de país.

Gráfico A. Diferencias en sobrecualificación entre los trabajadores de nivel de educación terciaria de personas de entre 25 y 64 años (2012, 2015)



En el Gráfico A, las barras oscuras reflejan los valores citados anteriormente, antes de controlar los factores a nivel individual. Japón, Reino Unido e Italia presentan el mayor nivel de sobrecualificación mientras que Suecia, Noruega y Dinamarca presentan el menor. Una vez controlados los factores a nivel individual, la longitud de las barras disminuye más en Israel, Lituania, Eslovenia y Reino Unido, lo cual implica que, en estos países, los factores a nivel individual contribuyen a los niveles de sobrecualificación superiores o inferiores a la media. Por el contrario, en República Checa, Dinamarca, Grecia, Italia y España, las longitudes de las barras apenas cambian tras controlar por los factores a nivel individual. En estos países, el nivel de sobrecualificación no se ve fuertemente afectado por los factores a nivel individual enumerados anteriormente y es probable que los niveles relativos de sobrecualificación en estos países estén influidos por factores a nivel de país.

Fuente: *Education at a Glance 2022*.

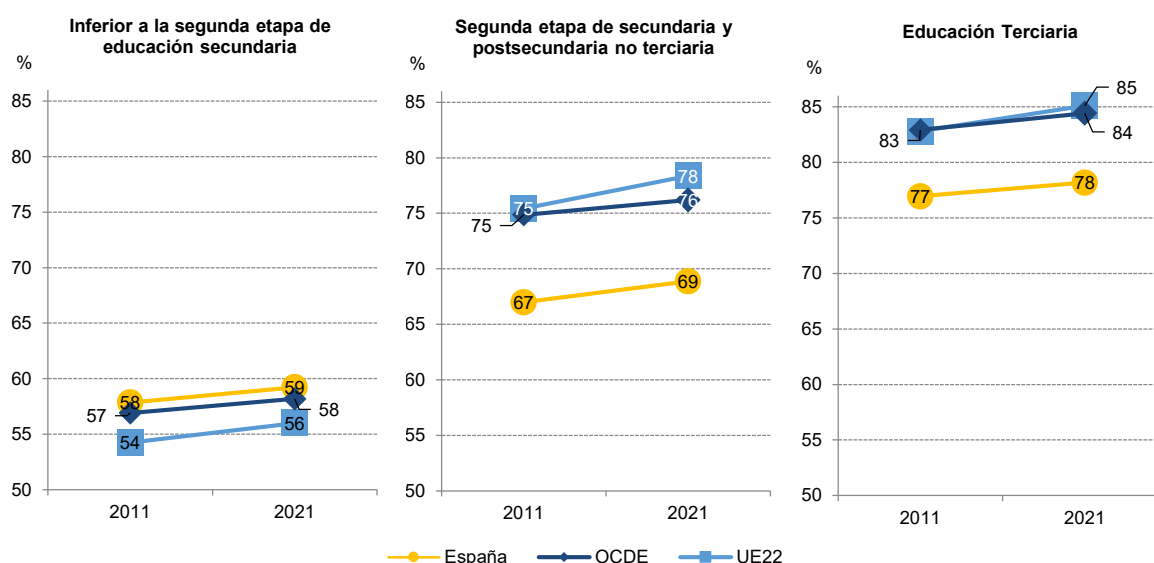
2.1.5 Tendencias en la relación entre el mercado de trabajo y educación

De 2011 a 2021, la tasa de empleo para los jóvenes españoles entre los 25 y los 34 años con estudios de educación terciaria ha aumentado en 1,2 puntos porcentuales (p.p.), mientras que en la OCDE el aumento ha sido de 1,5 p.p. y en la UE22 de 2,3 p.p.

Las tasas de empleo han evolucionado positivamente en la última década, tanto en España como en las medias internacionales de OCDE y la UE22 (Gráfico 2.14). En 2011, cuando todavía crecía el desempleo como consecuencia de la crisis iniciada en 2008, la tasa de empleo en España para la población de entre 25 y 34 años con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria era del 58 %; para los que habían alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria era del 67 % y para los de nivel de educación terciaria del 77 %. En 2021, las tasas eran del 59 %, 69 % y 78 % respectivamente, lo que supone unos incrementos de 1,4 puntos porcentuales (p.p.), 1,9 p.p. y 1,2 p.p. respectivamente. La media de la OCDE presentó unos incrementos similares (1,3 p.p., 1,3 p.p. y 1,5 p.p., respectivamente), mientras que en el caso de la UE22 fueron superiores (1,7 p.p., 2,9 p.p. y 2,3 p.p., respectivamente).

Gráfico 2.14 (extracto de la Tabla A3.2)

Evolución de la tasa de empleo entre 2011 y 2021 de la población de entre 25 y 34 años, según nivel de formación



Una titulación de educación terciaria reduce el impacto de las crisis económicas en las tasas de desempleo. La crisis financiera de 2008 y la pandemia de 2020 afectó en mayor medida a la población con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria.

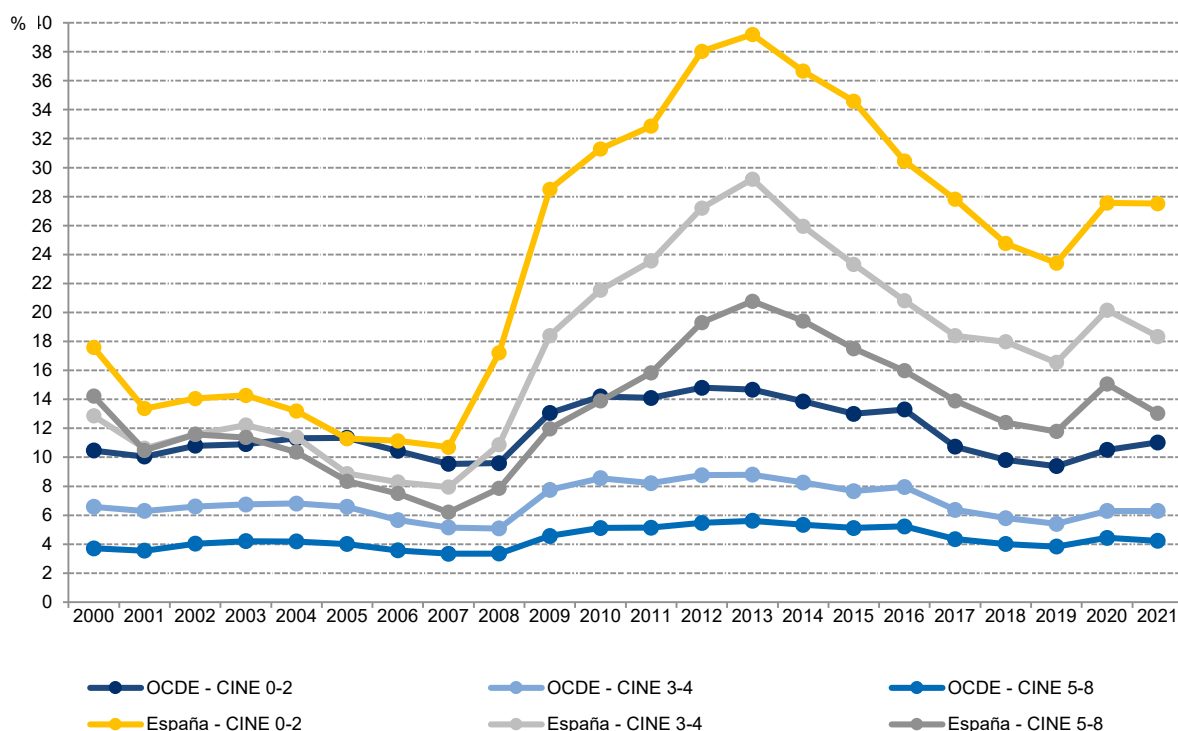
La ventaja en términos de empleabilidad que supone adquirir un nivel de educación terciaria se ha mantenido a lo largo del tiempo, a pesar del incremento en la población que ha conseguido este nivel de educación en las últimas décadas. Por ejemplo, en España en el año 2000, el 34 % de la población de entre 25 y 34 años tenía un nivel de educación terciaria y en el año 2021 son el 49 %. Por su parte, en la media de la OCDE se ha pasado del 27 % al 48 %. Sin embargo, entre las personas de 25 a 34 años, la brecha en las tasas de desempleo entre aquellos con educación terciaria y aquellos con niveles más bajos de educación es casi exactamente la misma en 2021 que en 2000 para la media de la OCDE. En España, de hecho, la brecha que separa a estos dos grupos es mucho mayor en 2021 (14,5 puntos porcentuales (p.p.)) que en el año 2000 (3,4 p.p.). La irrupción de la crisis de 2008 provocó en España que esta distancia creciera hasta los 18,7 p.p. en 2012, cuando alcanzó el máximo (Gráfico 2.15).

La evolución de las tasas de desempleo entre el año 2000 y el año 2021 permite ver cómo las crisis económicas tienen un menor efecto en la población con nivel de educación terciaria. Tanto en España como en la media de la OCDE, el desempleo aumentó considerablemente a raíz de la crisis financiera de 2008 para aquellos con un nivel inferior a la segunda etapa

de educación secundaria y, en menor medida, también para aquellos con segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria como su nivel más alto. Por el contrario, el impacto en las personas de 25 a 34 años con educación terciaria fue mucho menor. Esta misma situación se ha producido a raíz de la crisis derivada de la pandemia. Tanto en España como en la media de la OCDE, el desempleo creció de manera más intensa en la población con niveles de educación más bajos. Además, entre 2020 y 2021 el desempleo en España se ha mantenido para la población con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria y se ha reducido, sin alcanzar los niveles de 2019, para los niveles superiores de educación. En la media de la OCDE, ha seguido creciendo el desempleo para la población con nivel de educación más bajo y empieza a recuperarse el de la población con nivel de educación terciaria.

Gráfico 2.15 (extracto de la Figura A3.3 y OECD.stat)

Evolución de la tasa de desempleo entre 2000 y 2021, según nivel de formación



Nota: debido a la falta de datos durante muchos años, los siguientes países están excluidos de la media de la OCDE: Austria, Chile, Colombia, Francia, Islandia, Japón, Lituania, Luxemburgo, Noruega y Eslovenia.

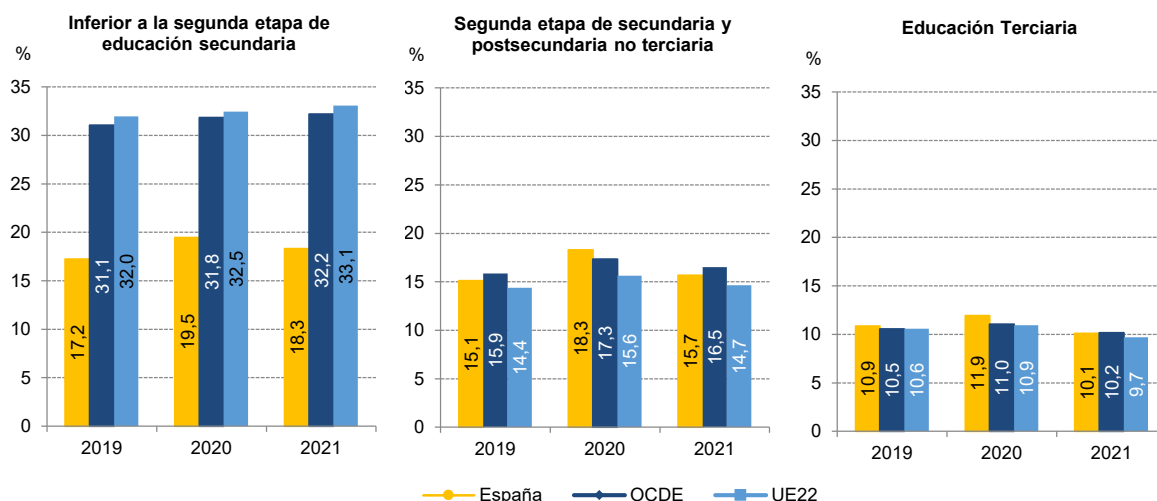
La población inactiva es otro descriptor relevante de la participación en el mercado laboral. Este grupo de población puede incluir a personas a cargo de familiares o sin posibilidad de trabajar por motivos de salud, entre otros. Sin embargo, también incluye a personas que en un momento se encontraban en búsqueda activa de empleo, pero, por alguna razón, han dejado de hacerlo. Por ejemplo, las personas desempleadas de larga duración pueden acabar en situación de inactividad y no ser contabilizados en la estadística de desempleo, pero seguir sufriendo las consecuencias del mismo. En muchos casos, los países realizan esfuerzos económicos muy importantes para formar a la población y la sostenibilidad del sistema va a depender de que acaben incorporándose al mercado laboral.

La situación de inactividad también se vincula al nivel de educación. Tanto en España como en las medias internacionales de OCDE y la UE22, aunque en mayor medida en estas últimas, la población inactiva es mayor entre aquellos que no han alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria (Gráfico 2.16). La diferencia en 2021 entre España y las medias internacionales es significativa en este nivel de educación (18,3 % en España, 33,1 % en la UE22 y 32,2 % en la OCDE). Las tasas de inactividad han sufrido pocas variaciones por el impacto de

la pandemia y, en la mayor parte de los países, la población inactiva en 2021 es inferior a la de 2019.

Gráfico 2.16 (extracto de la Tabla A3.4)

Evolución de las tasas de inactividad de la población de entre 25 y 34 años en 2019, 2020 y 2021, según nivel de formación



2.1.6 Beneficios retributivos de la educación

Las personas tituladas en educación terciaria ganan en España un 41 % más que las tituladas en la segunda etapa de educación secundaria. Estas, a su vez, ganan un 19 % más que quienes 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 mayor probabilidad de incrementar su salario con el paso del tiempo. Sin embargo, la brecha de género persiste independientemente de la edad, el nivel educativo, la orientación del programa o el campo de estudios (OECD, 2021b).

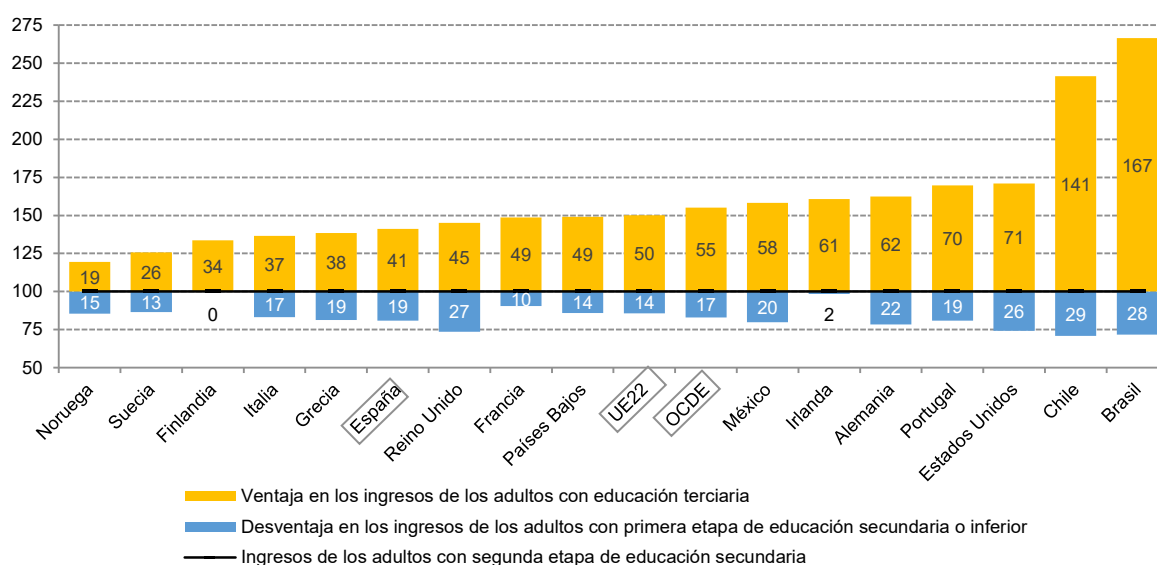
Las personas con estudios de educación terciaria perciben retribuciones más elevadas que aquellas con estudios de la segunda etapa de educación secundaria, un 55 % en la media de los países de la OCDE y un 50 % en los países de la UE22. Mientras, la población con un nivel de estudios inferior a la segunda etapa de educación secundaria dispone de ingresos menores que quienes efectivamente han finalizado dicha etapa (Gráfico 2.17): en la OCDE ganan un 17 % menos y un 14 % menos en la UE22.

España presenta una relación entre los salarios y el nivel educativo similar a la de las medias internacionales. Los ingresos de un titulado en educación terciaria son un 41 % más altos que los de un titulado en la segunda etapa de educación secundaria, diferencia inferior a las medias internacionales. Asimismo, los trabajadores con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de educación secundaria perciben un 18 % menos de ingresos que los que sí completaron dicha etapa, similar al caso de la media de la OCDE.

Sin embargo, en el contexto internacional se aprecian variaciones importantes entre países. La posesión de una titulación de educación terciaria supone en países como Alemania, Portugal o Estados Unidos tener salarios que prácticamente doblan el de aquellos que no alcanzan el nivel de la segunda etapa de educación secundaria. En cambio, la ventaja de haber adquirido educación terciaria queda por debajo del 40 % en países como Noruega, Suecia o Finlandia.

Gráfico 2.17 (extracto de la Tabla A4.1)

Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2020)
 Por nivel de formación de la población de 25 a 64 años (segunda etapa de educación secundaria = 100)



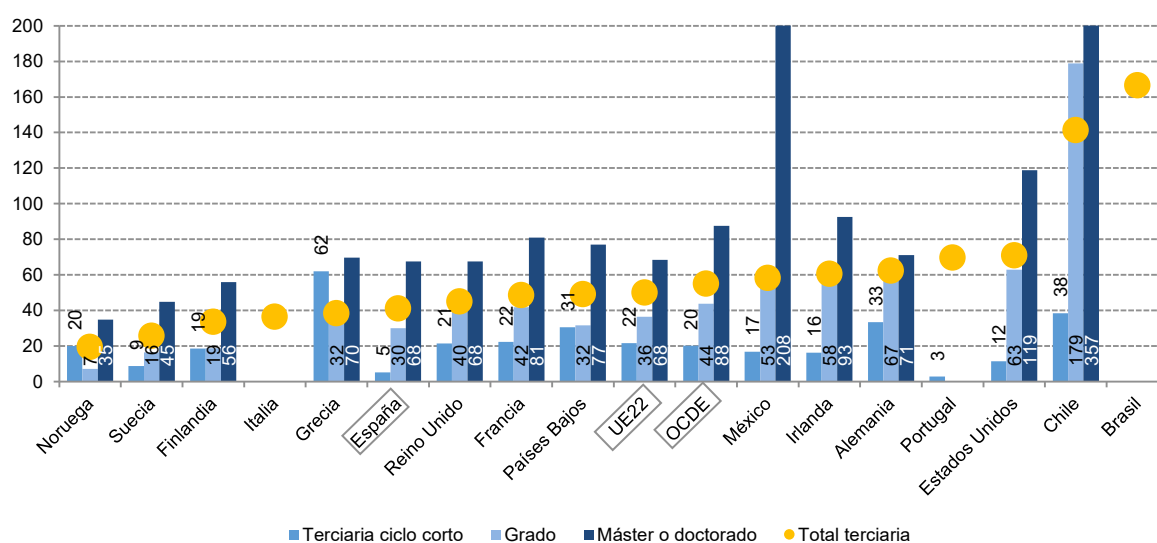
Nota: los datos de Finlandia, Irlanda y España están referidos a 2019. Los datos de Francia, Grecia, Italia y México están referidos a 2018. Los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Japón no están disponibles.

En el caso de la población con estudios por debajo de la segunda etapa de educación secundaria, en la mayoría de los países supone una desventaja de alrededor del 20 %, aunque se aprecian excepciones, por encima del 25 %, en Chile, Estados Unidos y Reino Unido. El nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria no supone una desventaja significativa en países como Finlandia (0 %) o Irlanda (2 %).

La ventaja salarial aumenta con el nivel de la titulación terciaria. En España, poseer una titulación de máster o doctorado supone una ventaja salarial media del 68 % frente a los que tienen una titulación de segunda etapa de educación secundaria.

Gráfico 2.18 (extracto de la Tabla A4.1)

Ventaja salarial de la población con educación terciaria que percibe rentas del trabajo (2020)
 Por nivel de educación terciaria de la población de 25 a 64 años (segunda etapa de educación secundaria = 100)



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

La ventaja salarial de la población con educación terciaria varía también según la titulación conseguida (ciclo corto, grado, máster o doctorado). En general, cuanto mayor es el nivel de la titulación, mayor es la ventaja salarial comparado con la población que solo ha alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria (Gráfico 2.18).

En España, una persona con el nivel de ciclo corto de terciaria presenta una ventaja salarial del 5 % sobre aquellos que tienen el nivel de segunda etapa de educación secundaria. La ventaja se amplía hasta el 30 % para aquellos con el nivel de grado y hasta el 68 % si el nivel es de máster o doctorado. Tanto en la media de la OCDE como de la UE22, las ventajas son superiores. En el primer caso alcanzan el 20 %, 44 % y 88 %, respectivamente, y en el segundo, el 22 %, 36 % y 68 %, respectivamente. Aunque el patrón se repite en casi todos los países, hay excepciones, como Grecia o Noruega, donde la ventaja salarial de los que poseen un ciclo corto es superior que la de los que poseen un grado.

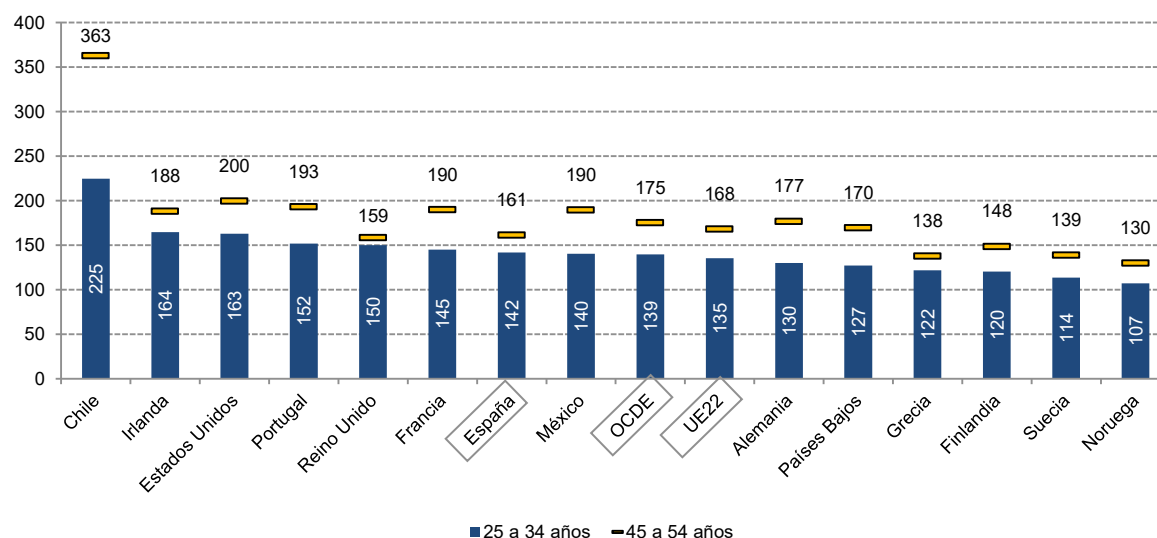
En España, la población de entre 25 y 34 años con un nivel educativo de grado tienen una ventaja salarial del 42 % frente a sus homólogos con segunda etapa de educación secundaria. Esta ventaja aumenta hasta el 61 % en el grupo de 45 a 54 años. En la OCDE, la ventaja salarial es del 39 % y 75 %, respectivamente.

La ventaja salarial de la población con nivel de educación terciaria varía y se incrementa con la experiencia profesional de las personas. De media en la OCDE, entre las personas trabajadoras a tiempo completo durante todo el año, las personas adultas más jóvenes (de 25 a 34 años) con al menos un nivel de grado o equivalente ganaron un 39 % más que sus iguales con segunda etapa de educación secundaria en 2020. Entre las personas de 45 a 54 años, la ventaja salarial aumenta a un 75 % más. Es decir, la progresión salarial es mucho mayor entre aquellos con una titulación terciaria que entre aquellos con una titulación de segunda etapa de educación secundaria. En España, la diferencia para el grupo más joven es del 42 % y para el de más edad (de 45 a 54 años) alcanza el 61 %. En la media de la UE22, los porcentajes son del 35 % y 68 %, respectivamente. La variabilidad que presentan los países es alta y la diferencia entre ambos grupos de edad es inferior a 20 puntos porcentuales en países como España, Grecia o Reino Unido y superior a 45 puntos en otros como Francia, Alemania, México o Chile.

Gráfico 2.19 (extracto de la Figura A4.3)

Ingresos relativos de la población con nivel educativo de, al menos, grado o equivalente que percibe rentas del trabajo, según grupo de edad (2020)

Segunda etapa de educación secundaria = 100



De media en los países de la OCDE, el 13 % de los trabajadores con un título terciario de ciclo corto ganan más del doble de la mediana de salarios de toda la población. La proporción aumenta al 20 % entre los que tienen un grado o equivalente y al 33 % entre los que tienen un máster, doctorado o equivalente. En España, estos porcentajes son del 13 %, 26 % y 36 %, respectivamente.

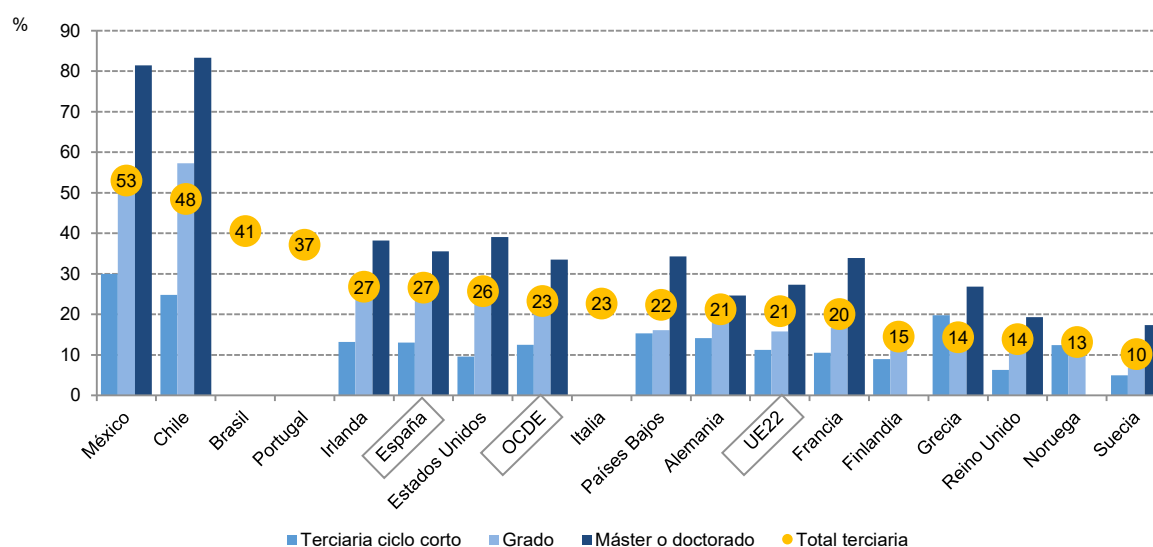
Por último, la ventaja salarial que supone conseguir una titulación de nivel terciario se observa también en la comparación con la mediana de los salarios. En España, solo el 33 % de la población con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria tiene un salario superior a la mediana de salarios de toda la población entre 25 y 64 años, independientemente del nivel educativo. Este porcentaje aumenta hasta el 46 % para los que alcanzan el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y el 64 % para los que tienen un nivel de educación terciaria (Tabla A4.2, *Education at a Glance 2022*). Una situación muy similar se da en las medias internacionales de OCDE y UE22.

Las diferencias son más reseñables cuando se analiza la proporción de trabajadores que ganan más del doble que la mediana de salarios del total de la población. En España son el 4 % para los que tienen un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria, el 11 % para los que tienen el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y el 27 % para los que tienen un nivel de educación terciaria. En la OCDE, estos porcentajes son del 3 %, 7 % y 23 %, respectivamente, y en la UE22 son del 3 %, 6 % y 21 %, respectivamente.

Gráfico 2.20 (extracto de la Tabla A4.2 y Figura A4.2)

Porcentaje de la población con nivel de educación terciaria que percibe un salario superior al doble de la mediana, según el nivel de educación terciaria (2020)

Mediana de ingresos de la población de 25 a 64 años con ingresos para todos los niveles de educación



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

Como se ha visto anteriormente, el nivel de la titulación terciaria también se asocia a diferencias en la ventaja salarial. En la mayor parte de los países analizados (salvo Grecia), la proporción de trabajadores que ganan más del doble de la mediana aumenta en cada nivel, desde la educación terciaria de ciclo corto hasta la grado o equivalente y el máster o doctorado o títulos equivalentes. En España se pasa del 13 % de trabajadores con titulación de ciclo corto de terciaria que gana más del doble que la mediana a un 36 % para los que tienen un título de máster, doctorado o equivalente. En la media de la OCDE se pasa de un 13 % a un 33 %, respectivamente, y en la UE22 de un 11 % a un 27 % (Gráfico 2.20).

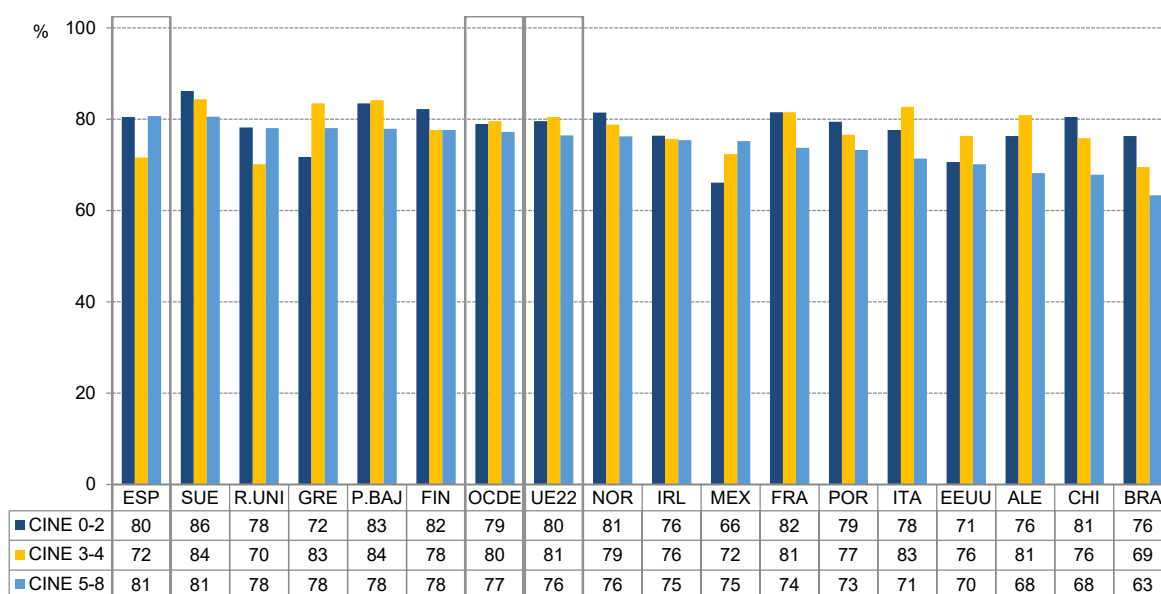
De manera generalizada, el salario de las mujeres es inferior al de los hombres para todos los niveles educativos y en todos los países de la OCDE analizados. En España, las mujeres con una titulación de educación terciaria ganan el 81 % del salario de los hombres, siendo el país analizado con menor brecha para este nivel de educación.

Aunque durante la última década la mejora del nivel educativo entre las mujeres ha incrementado su participación en el mercado laboral, la brecha salarial entre hombres y mujeres persiste. El Gráfico 2.21 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 y en todos los países de la OCDE analizados. De media en la OCDE, las mujeres con titulación de educación superior tienen unos ingresos que alcanzan solo el 77 % del salario de los hombres, siendo este el nivel donde hay más diferencia. Para las tituladas en segunda etapa de educación secundaria o niveles inferiores, el salario representa el 80 % del de los hombres con ese mismo nivel de educación. Esta situación es ligeramente más favorable en el caso de España para el nivel de educación terciaria, pues el porcentaje sube hasta el 81 %, siendo el país analizado con menor brecha para este nivel de educación. En el nivel de segunda etapa de educación secundaria y postobligatoria no terciaria (CINE 3-4), el sesgo por género aumenta y las mujeres están en una situación más desfavorable que en las medias de la OCDE y de la UE22: obtienen el 72 % de los ingresos que obtienen los hombres. Finalmente, para el nivel inferior CINE 1-2, las mujeres presentan en España (80 %) una situación similar a la de la media de la OCDE (79 %) y de la UE22 (80 %).

Analizando todos los países, para la población titulada en educación terciaria, las menores diferencias se dan en Suecia (81 %) y España (81 %), mientras que la media UE22 es del 76 %. Las mayores diferencias, donde el salario de las mujeres a tiempo completo no llega a suponer el 70 % del salario de los hombres, las presentan México (66 %) en el nivel CINE 0-2 y Brasil (63 %), Alemania (68 %) y Chile (69 %) en CINE 5-8. Si se tuviera en cuenta no solo el trabajo a tiempo completo, sino también a tiempo parcial, las diferencias serían aún mayores, dado que es más común entre las mujeres realizar trabajos a tiempo parcial.

Gráfico 2.21 (extracto de la Tabla A4.3)

Diferencias en los ingresos de trabajadores a tiempo completo entre mujeres y hombres, por nivel (2020)



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

La brecha salarial entre hombres y mujeres se debe a varias razones. Una de ellas es la elección de campos de estudio que conducen a carreras profesionales que tienen asociados salarios diferentes. Los hombres se inclinan más por el estudio de carreras relacionadas con los campos de ciencias e ingenierías (STEM), mientras que una mayor proporción de mujeres se matricula en carreras relacionadas con la educación, humanidades, idiomas o arte, las cuales tienen asociados salarios inferiores. No obstante, incluso trabajando en los mismos campos profesionales, los salarios de las mujeres son inferiores (OECD, 2022a).

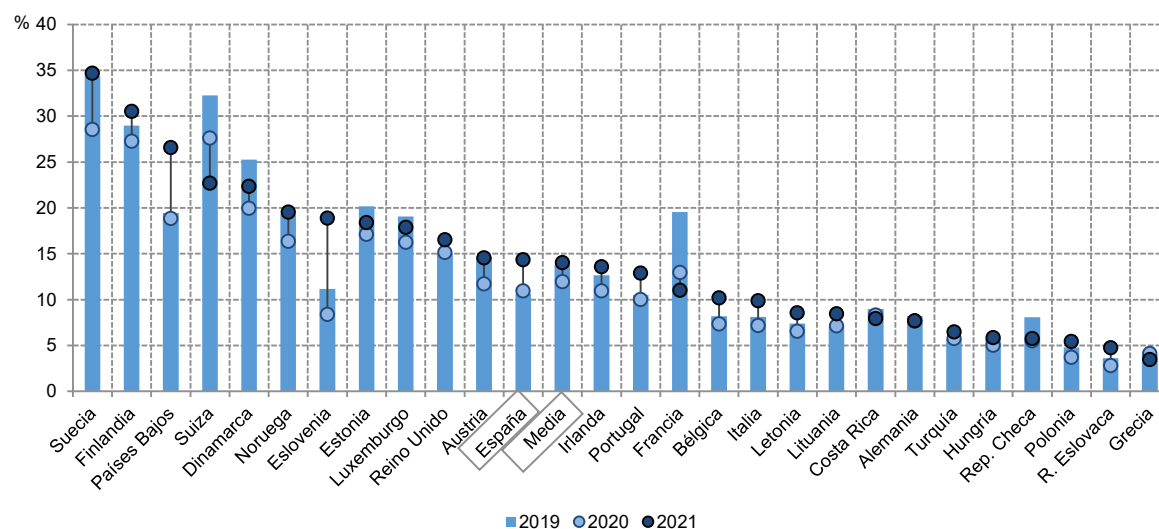
Otras investigaciones apuntan que, además de las convenciones sociales y estereotipos de género, la penalización por maternidad parece contribuir de manera importante a las diferencias salariales entre hombres y mujeres en muchos países de la OCDE. De media, la brecha salarial de género es más estrecha para los trabajadores más jóvenes (25 a 34 años) que para sus homólogos mayores, independientemente del nivel educativo (Tabla A4.3, *Education at a Glance 2022* y OCDE database). Muchos países han introducido una combinación de políticas para cerrar esta brecha, como leyes de transparencia salarial o permisos de paternidad y maternidad no transferibles, entre otras (Ciminelli, Schwellnus, & Stadler, 2021). En los últimos años, las diferencias salariales de hombres y mujeres han tendido a reducirse en los países de la OCDE (OCDE, 2022a; MEFP, 2021).

Cuadro 2.3. Participación de la población adulta en actividades de formación y los efectos de la pandemia de COVID-19

La finalización de la educación inicial no parece ser suficiente cuando el mercado de trabajo demanda la actualización y adquisición de nuevas competencias. El riesgo de automatización de muchos empleos y el cambio demográfico, que provoca que cada vez sean menos los jóvenes que se incorporan al mundo laboral, hace que sea necesario actualizar las habilidades de la fuerza de trabajo actual. Los análisis sugieren que, durante las próximas décadas, las competencias y habilidades necesarias seguirán cambiando (OECD, 2019c).

La población adulta de 25 a 64 años suele participar en actividades de formación que pueden ser formales o no formales, a diferencia de la población más joven, que participan generalmente en programas de educación formales. Durante los años de pandemia, entre 2019 y 2021, la participación en programas formales ha sido, en general, estable, mientras que, en la participación en actividades no formales, sí ha variado significativamente en muchos países, afectando por tanto a la participación global en actividades de formación (Gráfico A).

Gráfico A. Participación de la población adulta (25 a 64 años) en actividades de formación formales y no formales (2019-2021)



Fuente: Tabla A71. *Education at a Glance 2022*.

En 2020 la participación en actividades de formación bajó de forma generalizada, salvo en cinco países (España, Grecia, Reino Unido, Lituania y Turquía). La bajada se explica esencialmente por el impacto de la pandemia de COVID-19 en la participación en actividades de formación no formales. Esta caída superó los 5 puntos porcentuales (p.p.) en Dinamarca, Suecia y Francia. Sin embargo, en 2021, la participación ha vuelto a niveles pre-pandemia. De media para los países de la OCDE con datos disponibles, el 14,1 % de la población participó en algún tipo de actividad de formación durante las cuatro semanas previas a la encuesta de recogida de información. En 2019, eran el 13,8 % de la población. Además, algunos países han aumentado la participación entre 2019 y 2021 de forma importante. Por ejemplo, Países Bajos y Eslovenia, que crecen en al menos 7 p.p. o España, que también presenta un crecimiento importante entre 2019 (10,6 %) y 2021 (14,4 %) de 3,7 p.p. En los tres casos, el incremento se asocia principalmente a un aumento en la participación en actividades de formación no formales (Tabla A7.1, *Education at a Glance 2022*).

La bajada de la participación en actividades de formación entre 2019 y 2020 no fue equitativa. Afectó, en mayor medida, a la población adulta con un menor nivel de educación. Además este grupo de población carece, en muchas ocasiones, de las competencias digitales necesarias para beneficiarse de las oportunidades de aprendizaje en formato digital. Por ejemplo, de media en los países de la OCDE con datos disponibles, en 2021, solo el 4 % de la población con nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria participó en actividades de formación no formales, frente al 16 % de la población adulta con educación terciaria. En España fueron el 4 % y el 18 %, respectivamente (Tabla A7.2, *Education at a Glance 2022*). La edad y el género, este último en menor medida, también se relacionan con una mayor o menor participación en actividades de formación no formales. La población adulta de mayor edad participa menos en este tipo de actividades que la población más joven, independientemente de su estatus laboral (OECD, 2021a), y las mujeres presentan también unas tasas de participación superiores a las de los hombres.

Fuente: Indicador A7. *To what extent do adults participate equally in education and learning?*, *Education at a Glance 2022*.

2.2 Resultados sociales de la educación

La OCDE lleva trabajando en el desarrollo de indicadores sobre los posibles resultados sociales de la educación desde la edición de *Education at a Glance* de 2009 (OECD, 2009).

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

2.2.1 Acceso y uso de Internet

Los seres humanos son criaturas inherentemente sociales y las nuevas tecnologías digitales pueden ayudar a reducir barreras y facilitar la interacción entre las personas. Con la expansión

de Internet y el uso de las redes sociales, muchas de estas interacciones se producen ahora en entornos digitales. Algunos estudios han mostrado que los países con mayores tasas de acceso a Internet experimentan menores niveles de soledad (OECD, 2019d). Sin embargo, es importante promover también el acceso a Internet de la población de mayor edad y con menor nivel educativo, para que toda la sociedad pueda beneficiarse de las ventajas que ofrecen estas tecnologías.

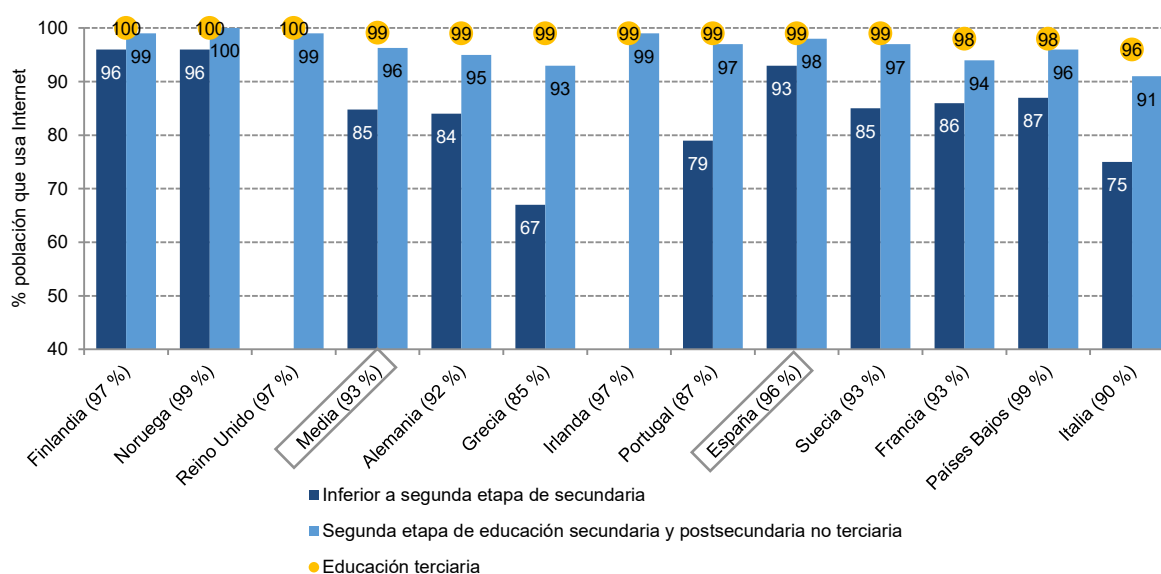
El nivel educativo se relaciona con el uso de Internet. En España, el 93 % de la población de 25 a 54 años con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria usa Internet, frente al 99 % de los que tienen educación superior.

De media en los países de la OCDE participantes en la *Encuesta de la UE sobre el Uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en los hogares y por los individuos* (UE-TIC), el 93 % de los hogares tienen acceso a Internet, frente al 96 % de España. De los países analizados, solo Portugal y Grecia tienen una cobertura inferior al 90 % de los hogares y alcanzan el 99 % Noruega y Países Bajos (Gráfico 2.22).

La población de entre 25 y 54 años que usa Internet, al menos una vez a la semana, crece con el nivel de educación. En España, el 93 % de la población con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria declara que usa Internet al menos una vez a la semana. Esta proporción aumenta hasta el 98 % entre la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y llega al 99 % entre la población con estudios terciarios. Los porcentajes de la media de países OCDE participantes en la encuesta UE-TIC son inferiores o iguales a los de España (85 %, 96 % y 99 %, respectivamente). El acceso a Internet entre la población con estudios terciarios es prácticamente universal en todos los países. Las mayores diferencias se producen entre el grupo que alcanza el nivel de segunda etapa de educación secundaria y el de las personas que quedan por debajo de ese nivel educativo. En España, esta diferencia es de apenas 5 puntos porcentuales (p.p.), entre las menores de los países analizados, pero supera los 15 p.p. en Italia (16 p.p.), Portugal (18 p.p.) o Grecia (26 p.p.).

Gráfico 2.22 (extracto de la Tabla A6.1)

Porcentaje de hogares con acceso a Internet y de población de entre 25 y 54 años que usa Internet al menos una vez a la semana, según nivel educativo (2021)



Nota: los datos de Reino Unido están referidos a 2020. Entre paréntesis, porcentaje de hogares con acceso a Internet.

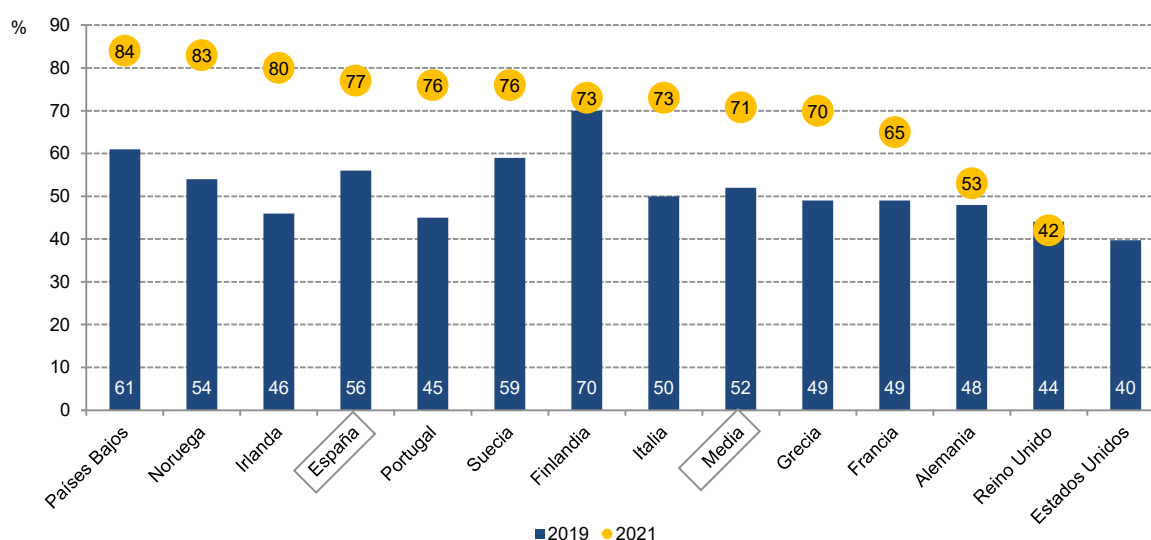
La pandemia de COVID-19 ha incrementado el uso de Internet para realizar llamadas o videollamadas de forma significativa. En España, se ha incrementado entre 19 y 21 puntos porcentuales la población de 55 a 74 años que lo hacen, variando según el nivel de formación.

El aumento de la esperanza de vida y los cambios sociales están provocando un cada vez mayor aislamiento social entre las personas mayores, por lo que las relaciones sociales a través de Internet pueden ser parte de la solución. La Organización Mundial de la Salud ha declarado que el aislamiento y la soledad pueden tener graves consecuencias para la salud física y mental (World Health Organisation, 2021) y una opción para evitar esta situación es realizar llamadas telefónicas o videollamadas por Internet.

En los países de la OCDE participantes en la encuesta UE-TIC, el 52 % de la población de entre 55 y 74 años con nivel de educación terciaria realizaba llamadas telefónicas o videollamadas por Internet en 2019, valores que se reducían hasta el 35 % para los que tenían un nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y hasta el 20 % para los que no llegaban a este nivel de educación. En España, los valores eran del 56 %, 47 % y 24 %, respectivamente. Solo Alemania, Finlandia, Noruega y Países Bajos superaban el 30 % en todos los niveles de educación. Sin embargo, la pandemia de COVID-19 ha incrementado el uso de Internet para realizar llamadas entre la población de 55 a 74 años (Gráfico 2.23), aunque el incremento también ha variado según el nivel de educación. En 2021, de media en los países de la OCDE participantes en la encuesta UE-TIC, para la población de ese grupo de edad con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria, el incremento ha sido de 14 puntos porcentuales (p.p.), hasta el 34 %, de 16 p.p. hasta el 51 % para la población con nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y de 19 p.p. hasta el 71 % para la población con educación terciaria. En España, los incrementos han sido superiores, de 21 p.p., 19 p.p. y 21 p.p. respectivamente. Irlanda, Portugal o Países Bajos son los países donde se han producido los mayores incrementos medios.

Gráfico 2.23 (extracto de la Tabla A6.2)

Porcentaje de población de entre 55 y 74 años con nivel educativo de terciaria que hace llamadas telefónicas o videollamadas por Internet (2019 y 2021)



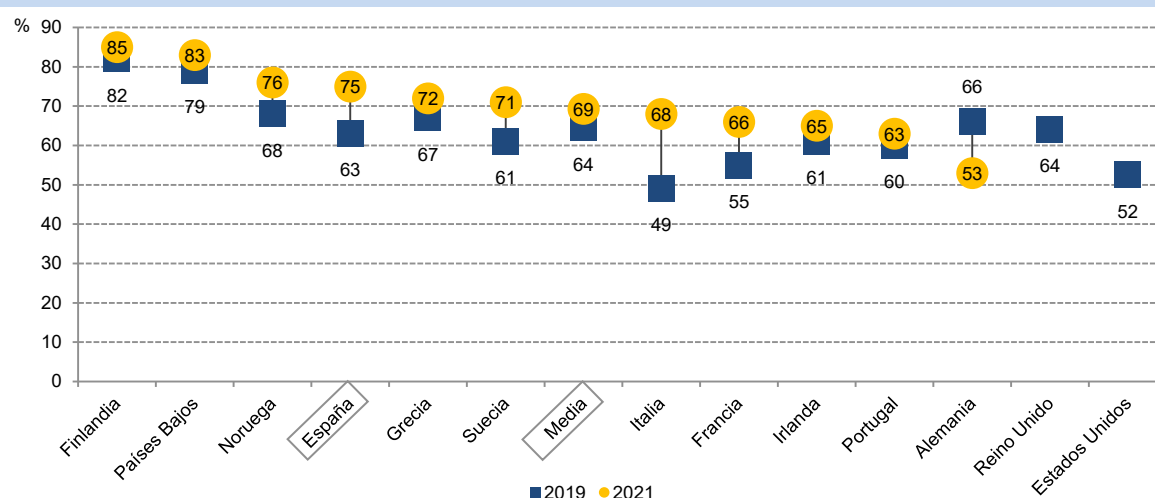
Nota: los datos de Reino Unido están referidos a 2019 y 2020.

Cuadro 2.4. Internet como fuente de información sobre salud y el teletrabajo, otras consecuencias de la pandemia de COVID-19

El impacto principal que la digitalización ha tenido en la salud de la población sigue siendo la disponibilidad online de información sanitaria (OECD, 2019d). Sin embargo, no toda la información disponible en Internet ha sido verificada y, especialmente con la pandemia de COVID-19, la desinformación ha crecido en Internet. Ser capaz de seleccionar la información fiable y desechar el resto es un reto de la sociedad actual y el nivel de educación es determinante para poder hacer este proceso. Además, la población de mayor edad, generalmente con menor nivel de educación, está más expuesta a este problema. En 2019, era dos veces más probable que la población de entre 55 y 77 años con educación terciaria buscara información relacionada con la salud en Internet en comparación con la que tenía un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria, tanto en España como en los países de la OCDE participantes en la encuesta UE-TIC.

Entre 2019 y 2021 creció la población que usaba Internet para buscar información relacionada con la salud, probablemente asociado al cierre de las consultas presenciales y la limitación de los servicios sanitarios. En España, el 75 % de la población de entre 55 y 77 años con educación terciaria lo hizo, frente al 63 % de 2019. De media para los países participantes, se pasó de un 64 % en 2019 a un 69 % en 2021. El crecimiento superó los 10 puntos porcentuales en España, Francia e Italia (Gráfico A).

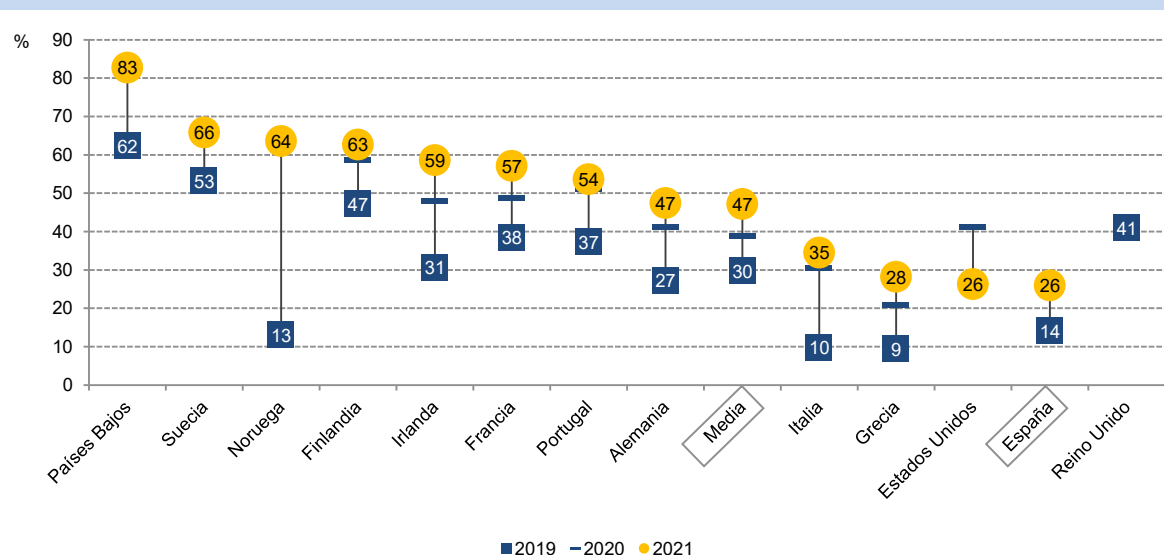
Gráfico A. Porcentaje de población de entre 55 y 77 años con nivel de educación terciaria que busca información relacionada con la salud en Internet (2019 y 2021)



Fuente: Tabla A6.2 y Figura A6.3. OECD (2022) *Education at a Glance 2022*.

La pandemia de COVID-19 ha afectado también directamente a la forma de trabajar de las personas. El cierre de la actividad económica, los confinamientos, etc., obligaron a las empresas a potenciar el teletrabajo para poder superar la situación y no paralizar completamente la economía y la producción. De media en los países de la OCDE participantes en la *European Union Labour Force Survey* (EU-LFS) se pasó de un 19 % de la población de entre 25 y 64 años que realizaba teletrabajo en 2019 a un 30 % en 2021. En España, varió del 9 % en 2019 al 16 % en 2021 (Tabla A6.7, *Education at a Glance 2022*).

Gráfico B. Porcentaje de población de entre 25 y 64 años con nivel de educación terciaria que informa de que normalmente o algunas veces realiza el trabajo desde el hogar (teletrabajo) (2019 a 2021)



Fuente: Tabla A6.7. OECD (2022) *Education at a Glance 2022*.

En general, es más común que profesiones que requieran de una titulación de educación terciaria pueda realizarse mediante la modalidad de teletrabajo, por lo que el incremento ha sido superior entre la población adulta con este nivel de educación. Por ejemplo, en España, la población de entre 25 y 64 años con un nivel de educación inferior a la segunda etapa de educación secundaria que realiza teletrabajo se ha mantenido entre 2019 y 2021 (4 %). Sin embargo, los que tienen una titulación de educación terciaria han variado del 14 % de 2019 al 26 % de 2021 (Gráfico B). De media en los países de la OCDE participantes en la EU-LFS se ha pasado del 30 % de 2019 al 47 % de 2021. Algunos países que han tenido un crecimiento significativo en la población que realiza teletrabajo para este nivel de educación han sido Grecia, Italia o Noruega, los cuales han triplicado, al menos, su porcentaje de 2019.

Fuente: *Education at a Glance 2022*.

2.2.2 Tolerancia social del alumnado de 15 años

El 2018 se evaluó la competencia global del alumnado de 15 años que participó en el estudio PISA. Usando los datos de esta evaluación, se puede analizar la tolerancia social del alumnado según el nivel educativo de la madre. Concretamente, esta parte del análisis se centra en el interés del alumnado por aprender de otras culturas⁴.

España, junto con México y Brasil, son los países donde el alumnado de 15 años muestra un mayor interés por aprender de otras culturas, independientemente del nivel educativo de la madre.

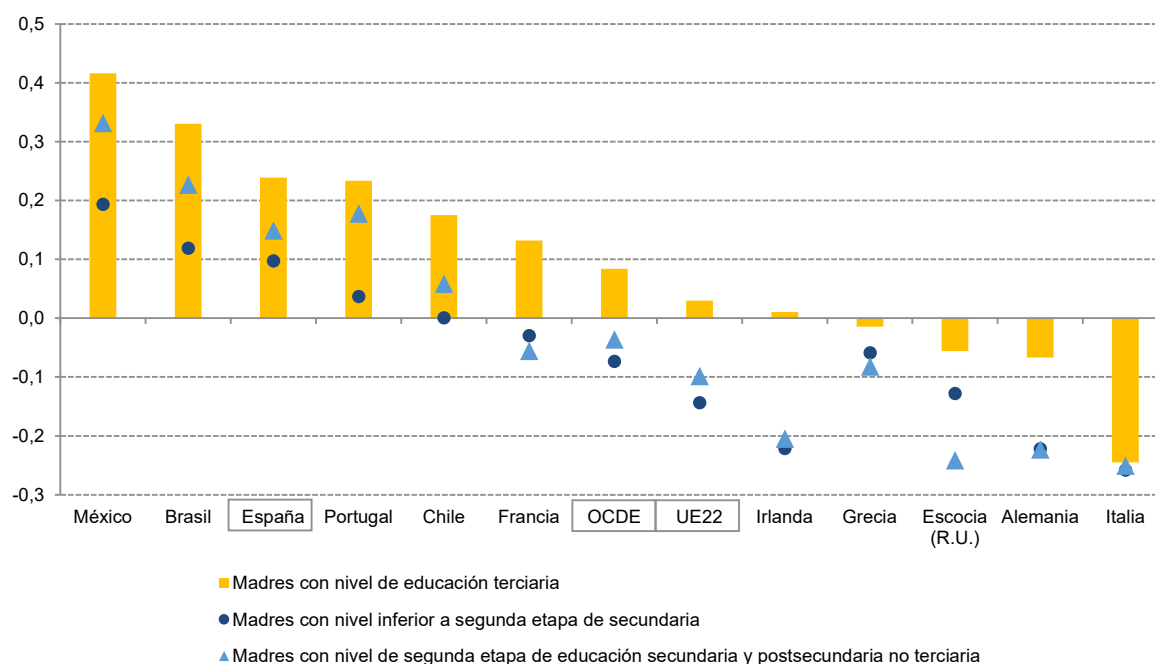
El Gráfico 2.24 muestra el valor del índice que mide el interés del alumnado por el aprendizaje de otras culturas. Este índice es resultado de la combinación de respuestas del alumnado sobre su identificación con cuatro expresiones como “Quiero aprender cómo vive la gente en diversos países” o “Me interesan cómo ven el mundo las gentes de diversas culturas”. En general, cuanto

⁴ A partir de los resultados de la evaluación de la competencia global, se han construido una serie de índices que tienen todos media 0 y desviación típica 1 para la media global de países OCDE participantes en esta competencia del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA).

mayor es el nivel educativo de la madre, mayor es el interés de los estudiantes por aprender de otras culturas. Entre los países seleccionados, México y Brasil son los países que presentan los valores más altos del índice, para todos los niveles de educación, seguidos de España. En todos los casos, el interés sobre otras culturas del alumnado de España es superior tanto de la media de la OCDE como de la UE22. Solo en Italia el nivel educativo de la madre parece no tener relación con el interés del alumnado por aprender de otras culturas.

Gráfico 2.24 (extracto de la Tabla A6.3 y Figura A6.5)

Interés de los estudiantes de 15 años en el aprendizaje sobre otras culturas, según nivel educativo de la madre (2018)



España se encuentra entre los países que presenta un mayor índice de mentalidad global, significativamente por encima de las medias de la OCDE y la UE22.

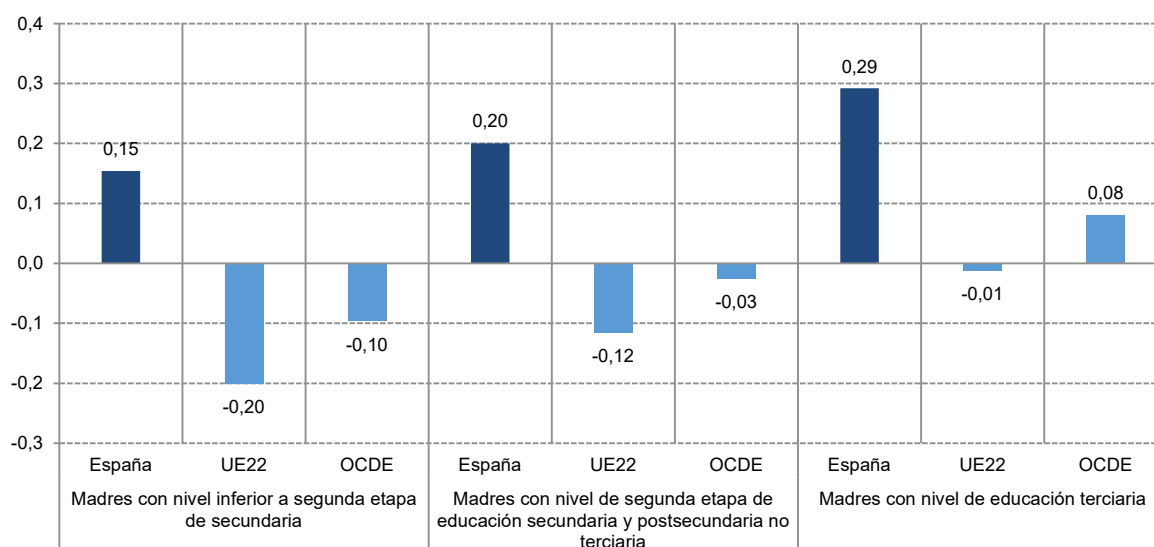
Además de la tolerancia social hacia las diferentes culturas y personas con diferentes orígenes, se espera que los estudiantes de este mundo interconectado asuman un papel más activo en la promoción del bienestar colectivo y el desarrollo sostenible. La “mentalidad global” se utiliza aquí para explorar el interés de los estudiantes por las cuestiones globales y su sentido de la acción, y se relaciona con la capacidad de los individuos para encajar en el mundo y su sentido de la responsabilidad para comprometerse con los desafíos globales (OECD, 2022b). El alumnado participante en PISA completó un cuestionario donde mostró su grado de identificación con expresiones como “Me considero un ciudadano del mundo”, “Cuidar el medio ambiente global es importante para mí” o “Puedo hacer algo por los problemas del mundo”. Con las respuestas a estas preguntas, PISA construyó el índice de mentalidad global de los estudiantes y, una vez más, se puede ver cómo el nivel educativo de la madre también se asocia positivamente con el índice construido.

España muestra uno de los valores de mentalidad global más altos de la OCDE (0,24) e, independientemente del nivel educativo de la madre, el valor del índice es siempre muy superior a las medias de la UE22 y la OCDE (Tabla A6.7, *Education at a Glance 2022* y Gráfico 2.25). El alumnado cuyas madres tienen un nivel de educación terciaria muestra en España un valor del índice (0,29) significativamente superior al de la media de la OCDE (0,08) y la UE22 (-0,01). Los valores del índice son negativos para las medias internacionales cuando las madres tienen un nivel educativo inferior al terciario, mientras que, en el caso de España, este sigue

siendo positivo (0,15 para el alumnado cuyas madres tienen un nivel inferior a la segunda etapa de secundaria y 0,20 para el alumnado cuyas madres tienen un nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria).

Gráfico 2.25 (extracto de la Tabla A6.3)

Mentalidad global de los estudiantes, según el nivel educativo de la madre (2018)



2.3 Financiación de la educación

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

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

2.3.1 Gasto en educación por estudiante

Durante 2019, España presenta un gasto total por estudiante en instituciones educativas ligeramente inferior a la media de los países de la OCDE y de la UE22, que gastan 1,1 veces más. Sin embargo, el gasto por estudiante como porcentaje del PIB per cápita fue en España similar al de la OCDE y al de la UE22.

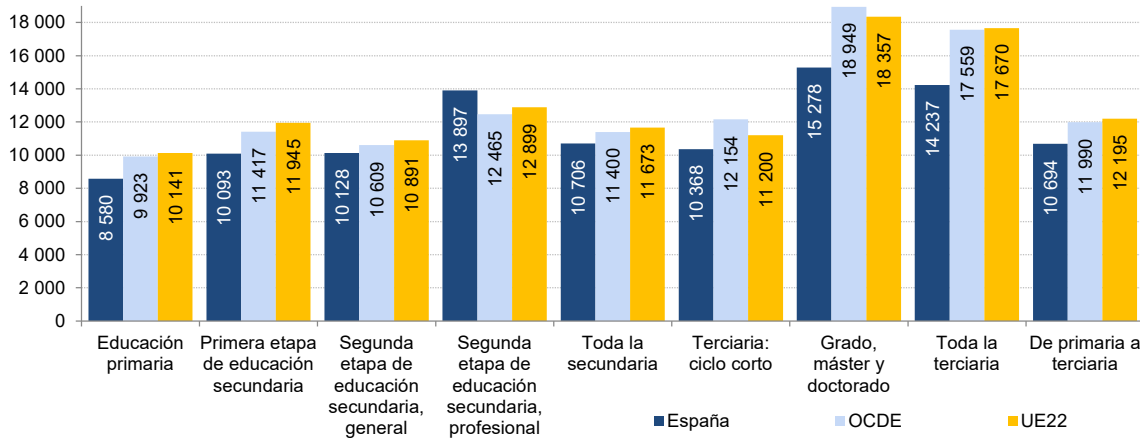
El gasto total por estudiante en instituciones educativas (públicas, concertadas y privadas) fue en España, en 2019, de 10 694 dólares. En comparación, España tiene un gasto total público y privado inferior a la media de la OCDE (11 990 dólares) y al de la UE22 (12 195 dólares). En la media OCDE se gasta 1,12 veces más y en la UE22, 1,14 veces más.

Gráfico 2.26 (extracto de la Tabla C1.1)

Gasto total anual (público y privado) por estudiante en instituciones educativas para todos los servicios. De educación primaria a educación terciaria (2019)

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

Dólares EE. UU.



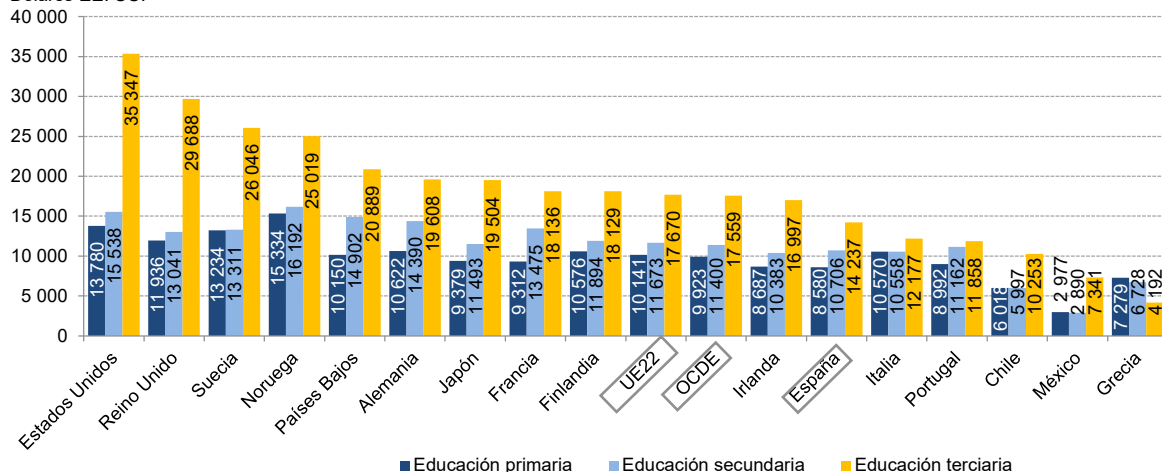
El Gráfico 2.26 muestra el gasto anual (público y privado) por estudiante en instituciones educativas, por etapa o nivel de educación. Se observa que el gasto aumenta acorde al nivel educativo. Así, para España, en educación primaria, fue de 8580 dólares; en educación secundaria, de 10 706 dólares; y en educación terciaria, de 14 237 dólares. Por tanto, el gasto fue 1,25 veces mayor en educación secundaria que en educación primaria, mientras que, en educación terciaria, ascendió a 1,66 veces el de educación primaria. Las medias internacionales de la OCDE y de la UE22 muestran que se gasta 1,15 veces más, en ambos casos, en secundaria que en primaria; y 1,77 y 1,74 veces más, respectivamente, en educación terciaria que en primaria. El gasto en el alumnado de los programas de formación profesional es el más elevado de la etapa de educación secundaria; en España, es, además, superior al gasto medio de los países de la OCDE y de la UE22.

Gráfico 2.27 (extracto de la Tabla C1.1)

Gasto total anual (público y privado) por estudiante en instituciones educativas para todos los servicios, según nivel educativo en diferentes países (2019)

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

Dólares EE. UU.



En el Gráfico 2.27 puede verse un análisis más detallado de la variabilidad por país del gasto total anual por estudiante en instituciones educativas. El gasto en educación secundaria varía entre los 16 192 dólares de Noruega y los 2890 dólares de México. Este gasto en Noruega es superior en un 51 % al de España, al igual que sucede en países como Alemania y Francia, con unos porcentajes también mayores en un 35 % y en un 26 %, respectivamente. El nivel de gasto en este nivel educativo en España es también menor que la media de la OCDE o la UE22 (1,1 veces más que en España) y aproximadamente el mismo que en Irlanda, Italia o Portugal. De los países europeos analizados, Grecia, Irlanda e Italia gastan menos por estudiante en educación secundaria que España, en términos absolutos. El nivel de educación terciaria es el que presenta las diferencias más importantes entre países, desde los 35 347 dólares de Estados Unidos hasta los 4192 de Grecia.

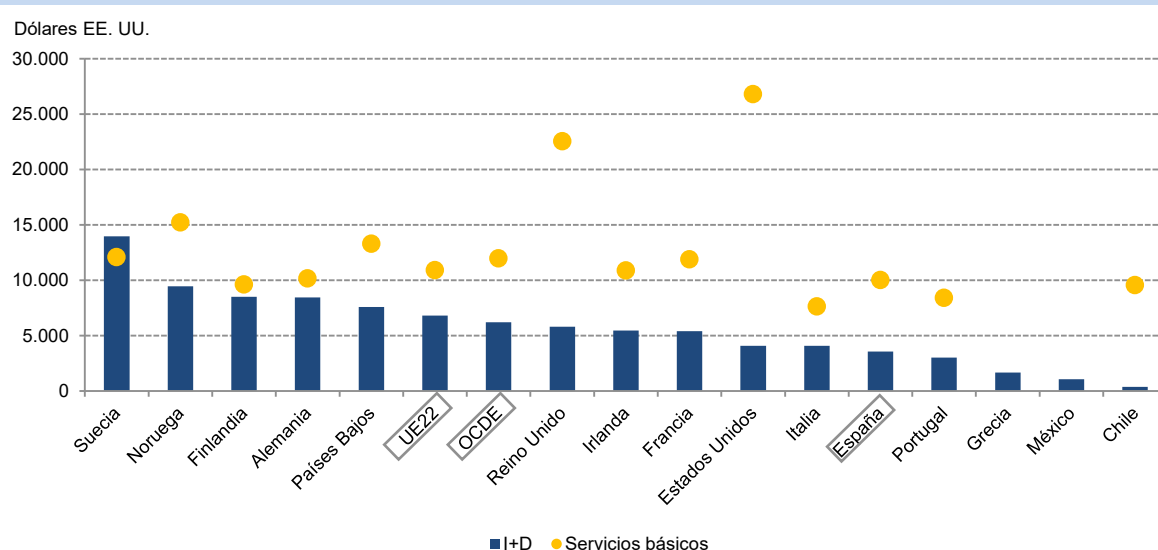
Cuadro 2.5. Gasto por estudiante en servicios básicos y en I+D en educación terciaria

El gasto en servicios básicos, como puede ser la enseñanza directa, supone de media para los países de la OCDE y para España el 86 % del gasto total por estudiante desde la educación primaria a la terciaria. Sin embargo, entre los países analizados, el gasto en I+D para todos los niveles de educación supera el 10 % solo en Alemania, Finlandia, Noruega, Países Bajos y Suecia. En España se queda en el 7 %. El análisis de esta información por nivel de educación muestra diferencias importantes, puesto que, en educación primaria y secundaria, los servicios básicos representan la mayor parte del gasto total por estudiante (Tabla C1.4, *Education at a Glance 2022*).

En educación terciaria, el gasto en I+D se incrementa significativamente y puede llegar a representar una parte importante del gasto total. Los países de la OCDE en los que la investigación se realiza principalmente en instituciones de educación terciaria tienden a declarar niveles más altos de gasto por estudiante en I+D que aquellos en los que una gran proporción de la investigación se realiza en otras instituciones públicas o centros de investigación. Suecia (54 %), Finlandia (47 %) y Alemania (43 %) son los países analizados que dedican la mayor proporción del gasto total a I+D en este nivel de educación, por encima de las medias de la UE22 (37 %) y la OCDE (33 %). En España alcanza el 25 % del gasto total. Por otro lado, Reino Unido, México, Estados Unidos y Chile no llegan al 20 % del total.

En términos absolutos (Gráfico A), la inversión en I+D por estudiante varía desde los menos de 2000 € de Grecia (1655 €), México (1069 €) o Chile (382 €) a los casi 14 000 € de Suecia. En España se invierten 3556 €, por debajo de las medias de la OCDE (6198 €) y la UE22 (6804 €). El gasto en servicios básicos por estudiante también tiene una variabilidad importante, superando los 20 000 € en Reino Unido y Estados Unidos, pero sin alcanzar los 10 000 € en Finlandia, Chile, Portugal e Italia. España, con 10 037 €, tiene un gasto ligeramente inferior al de las medias de la OCDE (11 975 €) y la UE22 (10 925 €).

Gráfico A. Gasto total anual (público y privado) por estudiante a tiempo completo en instituciones educativas de educación terciaria para I+D y servicios básicos (2019) En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA).



Fuente: Tabla C1.4, *Education at a Glance 2022*.

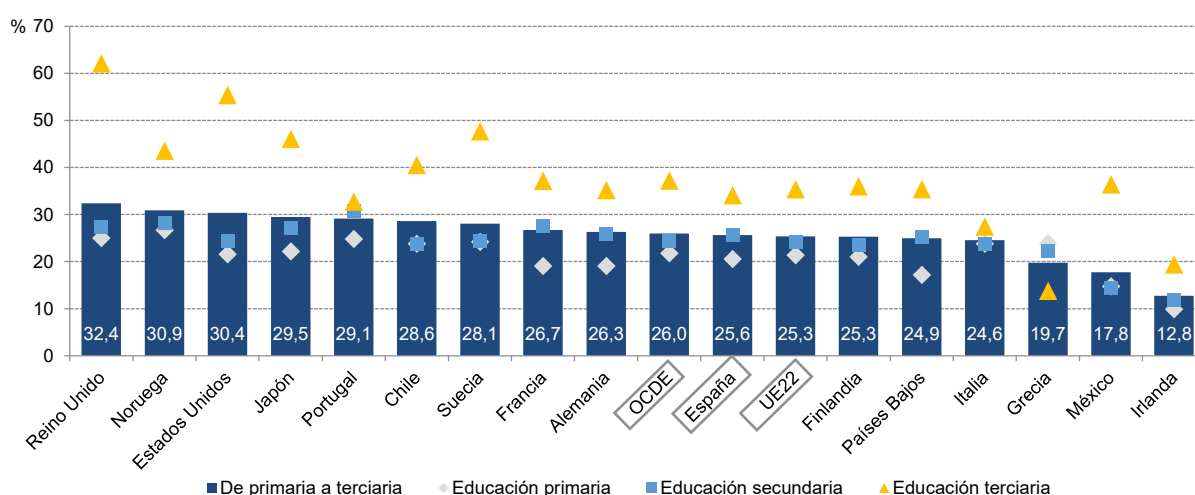
Los recursos que cada país destina a educación en relación a su riqueza se pueden medir mediante el gasto anual (público y privado) por estudiante respecto al PIB per cápita (Gráfico 2.28). En 2019, España tuvo un gasto anual por estudiante en instituciones educativas (públicas y privadas) del 20,6 % en educación primaria, del 25,7 % en educación secundaria y del 34,1 % en educación terciaria en relación al PIB por habitante, porcentajes similares al de las medias internacionales de la OCDE (21,8 %; 24,4 % y 37,3 %, respectivamente) y de la UE22 (21,4 %; 24,2 % y 35,4 %). Por tanto, España está por encima de la media de la UE22 y de la OCDE en el gasto en educación secundaria, y por debajo en educación primaria y en terciaria.

En el análisis de todo el gasto de educación primaria a terciaria, los resultados son semejantes a los anteriores (25,6 % en España; 26,0 % de media en la OCDE y 25,3 % de media en la UE22). En este sentido, España tiene un gasto por estudiante como porcentaje del PIB per cápita superior al de Italia y Países Bajos, similar al de Finlandia e inferior al de Alemania, Francia o Portugal.

Gráfico 2.28 (extracto de la Tabla C1.5)

Gasto anual (público y privado) por estudiante en instituciones educativas para todos los servicios como porcentaje del PIB per cápita, de educación primaria a educación terciaria (2019)

En porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación

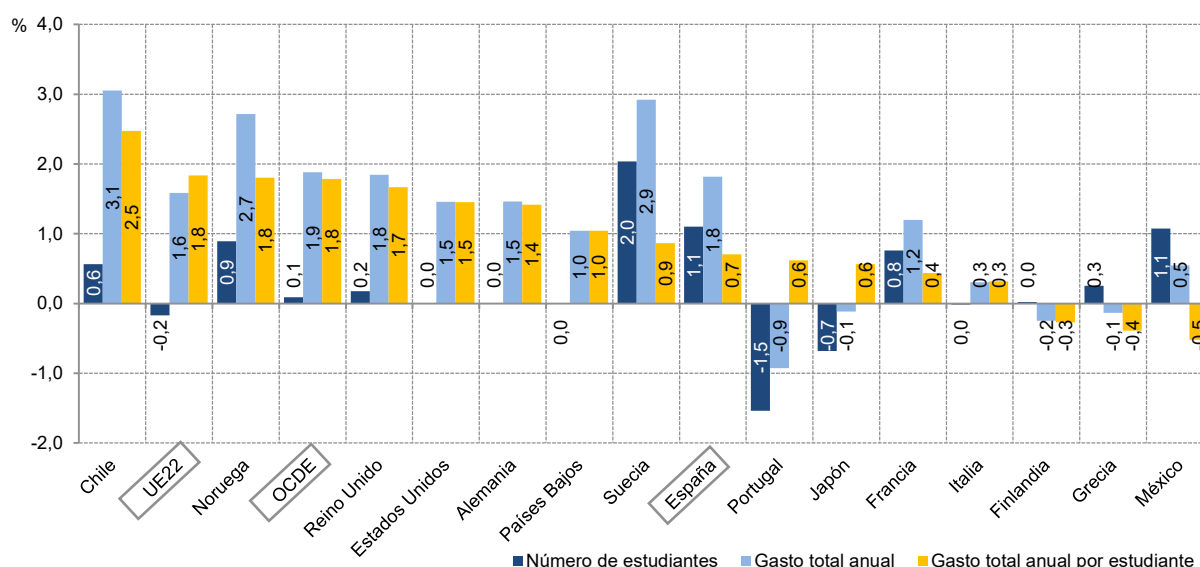


Evolución del gasto

El gasto total anual en educación se ve afectado, principalmente, por los cambios en la población con edad escolar y por el salario del profesorado. De hecho, estos cambios pueden hacer que la variación media anual del gasto total en educación sea diferente según el nivel de educación, pues la población en edad escolar varía con ritmos diferentes. Por ejemplo, en España, el alumnado matriculado en Educación Primaria en la última década creció hasta el curso 2017-18 y, desde ese momento, está bajando. Sin embargo, en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) la población escolarizada ha crecido sistemáticamente todos los años (MEFP, 2022b).

Gráfico 2.29 (extracto de la Tabla C1.3)

Variación media anual en el gasto total en instituciones educativas por estudiante a tiempo completo de educación primaria a educación terciaria (2012 y 2019)



Analizando la evolución del gasto total anual en instituciones educativas entre el 2012 y el 2019, en España, este ha crecido un 1,8 %, incremento similar al de la OCDE (1,9 %) y superior al de la UE22 (1,6 %). Por su parte, la evolución del gasto anual por estudiante es del 0,7 % en España, inferior a los aumentos del 1,8 % en la OCDE y en la UE22. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que España presenta un crecimiento en el número de estudiantes del 1,1 %, muy superior al 0,1 % de la OCDE y al descenso de un 0,2 % en la UE22. Chile es el país que más ha elevado el gasto por estudiante (2,5 %), seguido de Noruega (1,8 %) y Reino Unido (1,7 %). Finlandia (-0,3 %), Grecia (0,4 %) y México (-0,5 %) son los únicos países analizados donde desciende el gasto total anual por estudiante.

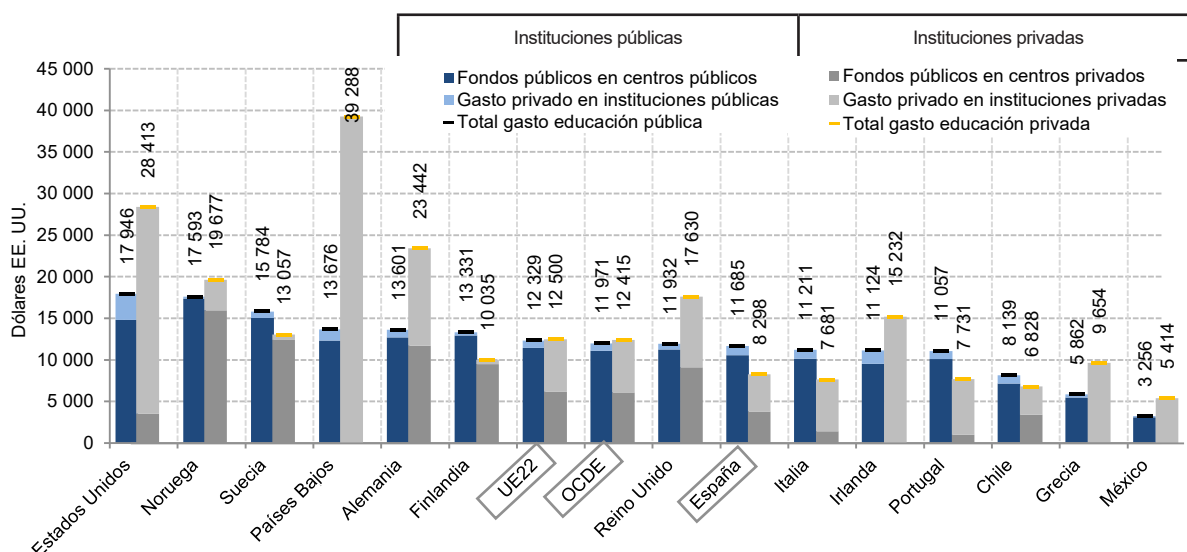
Gasto público y privado por estudiante en instituciones públicas y privadas

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

Gráfico 2.30 (extracto de la Tabla C1.2)

Gasto anual total por estudiante en instituciones educativas públicas y privadas, por origen de los fondos (público y privado) en los programas desde educación primaria a terciaria (2019)

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



De media en la OCDE, el gasto por estudiante desde la educación primaria a la educación terciaria es de 11 971 dólares al año en instituciones públicas y de 12 415 dólares en instituciones privadas, muy similares a los datos de la UE22 (Gráfico 2.30). En ambos casos, el gasto total por estudiante en instituciones privadas es ligeramente superior. Sin embargo, en España el gasto por estudiante en instituciones privadas es menor que en las públicas: 8 298 dólares en las privadas frente a 11 685 dólares en las públicas. Del gasto total en instituciones públicas en España, las familias asumen el 10 % (1 119 dólares), mientras que, en las instituciones privadas, el gasto de las familias es el 54 % del total (4 469 dólares) y el resto es asumido por fondos públicos destinados a centros privados.

En algunos países, el gasto en la enseñanza privada es asumido principalmente por las familias y el apoyo público es poco relevante. Esto ocurre en Estados Unidos, Países Bajos, Irlanda, Portugal, Grecia, México y, en menor medida, en Italia. El gasto por estudiante más elevado en la enseñanza privada se da en Países Bajos, Estados Unidos, Alemania y Reino Unido, donde además el gasto es muy superior al de la enseñanza pública, con diferencias que van desde los 48 puntos porcentuales de Reino Unido a los 187 puntos de Países Bajos.

Los países con mayor gasto por estudiante en la enseñanza pública son Estados Unidos y Noruega (por encima de 17 000 dólares), seguidos de Suecia y Países Bajos (por encima de 13 000 dólares), mientras que el menor gasto por estudiante en instituciones públicas se da en México (3 256 dólares), Grecia (5 862 dólares) y Chile (8 139 dólares). En ninguno de los países analizados, el gasto privado en centros públicos es relevante, aunque supera el 10 % del total en Chile, Estados Unidos e Irlanda.

2.3.2 Gasto público y privado por nivel de educación

La financiación principal de las instituciones educativas de los países de la OCDE para todas las etapas educativas obligatorias tiene origen público, aunque el peso de la financiación privada en la educación terciaria es importante. En este nivel educativo, la financiación privada proviene principalmente de los hogares, lo cual genera un debate sobre el acceso equitativo

a la educación. Además, las variaciones entre países son significativas para todas las etapas educativas.

Los niveles de educación no terciaria están financiados principalmente con fondos públicos (Tabla 2.31). De media en los países de la OCDE, estos fondos representan el 90 %, mientras que en el caso de la UE22 ascienden hasta el 92 %. España presenta un nivel de financiación pública ligeramente inferior a las medias internacionales, con un 87 % del total. La financiación que proviene de los hogares para estos niveles educativos supone en España el 12 %, por encima del 7 % de los países de la OCDE y del 5 % de la UE22.

Tabla 2.31 (extracto de la Tabla C3.1)

Distribución del gasto público, privado e internacional en las instituciones educativas, por nivel educativo (2019)
Final del formulario Distribución de la financiación pública y privada de las instituciones educativas después de las transferencias de origen público

	Origen del gasto	España	OCDE	UE22
Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria	Público	87%	90%	92%
	Privado: hogares	12%	7%	5%
	Privado: otras entidades	1%	2%	1%
	Internacional	0%	0%	0%
Educación terciaria	Público	65%	66%	75%
	Privado: hogares	30%	22%	13%
	Privado: otras entidades	3%	9%	7%
	Internacional	2%	3%	5%
De educación primaria a educación terciaria	Público	80%	83%	87%
	Privado: hogares	18%	12%	7%
	Privado: otras entidades	1%	4%	3%
	Internacional	1%	1%	2%

En el caso de la educación terciaria, la financiación privada es sensiblemente superior a la de las etapas anteriores. La financiación de origen público se queda en el 66 % de media en los países de la OCDE, alcanza el 75 % de media en los países de la UE22 y el 65 % en España. En este nivel educativo, los países se apoyan más en la participación de otras entidades privadas diferentes a los hogares, puesto que estas se benefician igualmente de la formación de la población. El 9 % de la financiación de la educación terciaria proviene de estas fuentes privadas de media en la OCDE, siendo el 7 % en la UE22 y el 3 % en el caso de España.

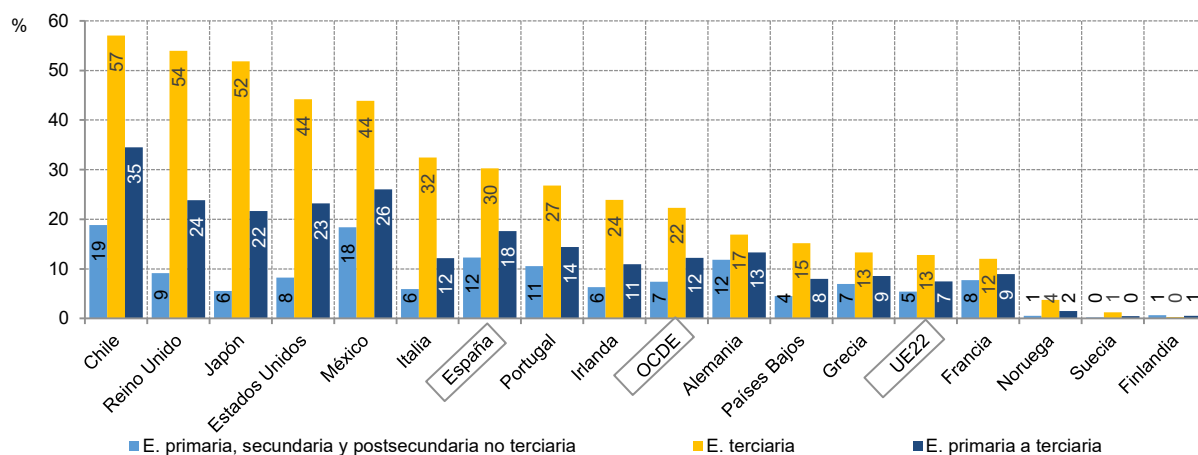
Las familias españolas cubren el 12 % de los gastos en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, siendo el porcentaje mayor que en la media OCDE (7 %) y en la media UE22 (5 %).

El gasto que recae en las familias viene reflejado en el gasto privado de los hogares (Gráfico 2.32). Con el aumento del nivel educativo, el esfuerzo de las familias crece. Las familias españolas cubren el 12 % de los gastos en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, siendo el porcentaje mayor que el de la media de la OCDE (7 %) y la media de la UE22 (5 %).

Respecto a la educación terciaria, existen tres grupos distintos de países. En un primer grupo figuran países como Chile, Reino Unido, Japón, Estados Unidos y México, en los que el gasto privado de los hogares varía entre el 44 % y el 57 %; en estos países el alumnado suele tener que pedir préstamos para pagar sus estudios, los cuales tienen que ser devueltos, en general, tras la incorporación al mercado laboral. Estos valores de financiación privada tan altos se relacionan con las altas tasas que el alumnado tiene que pagar para cursar los estudios terciarios.

Gráfico 2.32 (extracto de la Tabla C3.1)

Porcentaje de gasto privado de los hogares en las instituciones educativas y niveles educativos (2019)

Después de las transferencias de origen público al sector privado, por nivel educativo**Nota:** los gastos de Alemania incluyen los de otras entidades privadas. Brasil no aporta datos.

Entre los seleccionados, hay un segundo grupo de países, al que pertenecen Italia, España, Portugal, Irlanda, Alemania, Países Bajos, Grecia y Francia, en los que el gasto medio de las familias varía entre el 12 % y el 32 %. En ellos, la enseñanza pública es mayoritaria y, en general, no es gratuita, aunque los precios de las matrículas sean sensiblemente menores que los de las privadas.

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

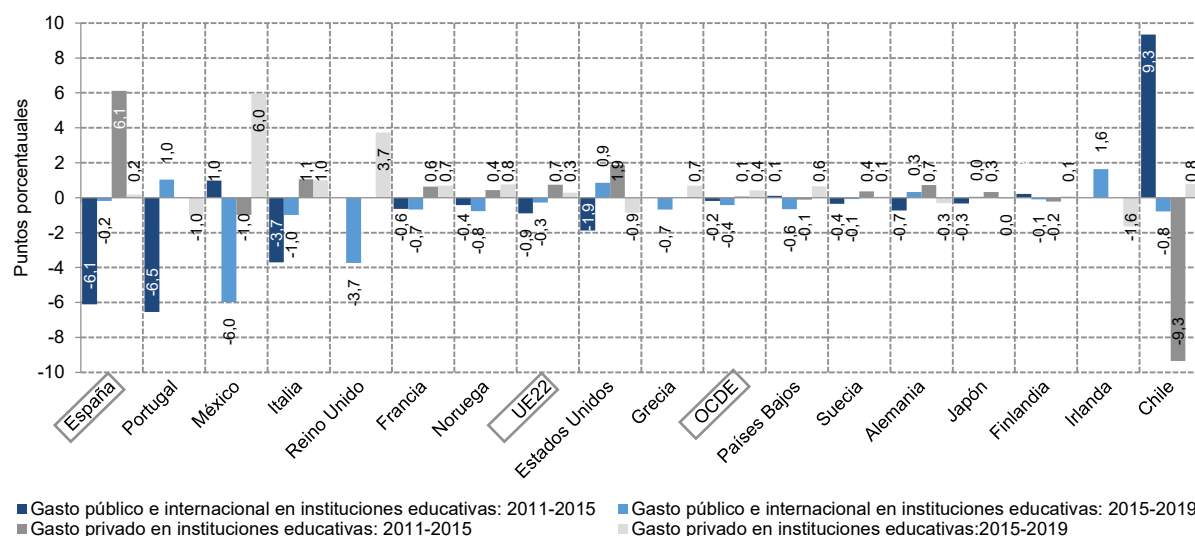
Entre 2011 y 2019, la proporción relativa del gasto público en educación de España se ha reducido en 6,3 puntos porcentuales (p.p.), 6,1 p.p. entre 2011 y 2015 y 0,2 p.p. entre 2015 y 2019, mientras que crece en 6,3 p.p. el gasto privado. De media en la OCDE, la reducción ha sido de 0,6 p.p. en el gasto público, creciendo en 0,5 p.p. el gasto privado.

La recesión económica posterior a la crisis de 2008 afectó de distinta manera a los países. Por ejemplo, en España, como se puede apreciar en el Gráfico 2.33, entre 2011 y 2019 el peso del gasto en educación con fondos públicos sobre el total se ha reducido en 6,3 p.p., siendo esta la mayor reducción entre los países de la OCDE. Por el contrario, el gasto privado ha crecido en 6,3 p.p. La mayor parte de esta bajada corresponde al periodo entre 2011 y 2015 (-6,1 p.p.), mientras que entre 2015 y 2019 la reducción es poco relevante (-0,2 p.p.). Portugal o México también experimentaron bajadas de al menos 5 p.p., aunque en el segundo caso, la reducción se ha producido en los últimos 5 años.

Esta tendencia se repite en casi todos los países, pues el porcentaje de gasto público sobre el total ha disminuido, aumentando el privado. Chile e Irlanda son las únicas excepciones significativas entre los países analizados. El porcentaje de gasto público sobre el total se ha reducido de media en la OCDE en 0,6 p.p. y en 1,2 p.p. en la UE22. En general, la reducción del gasto público se compensa con el aumento del gasto privado, que proviene básicamente de los hogares.

Gráfico 2.33 (extracto de la Tabla C3.3)

Evolución de la distribución relativa del gasto de primaria a terciaria en función de su origen (público y privado) en las instituciones educativas entre los años 2011 y 2019

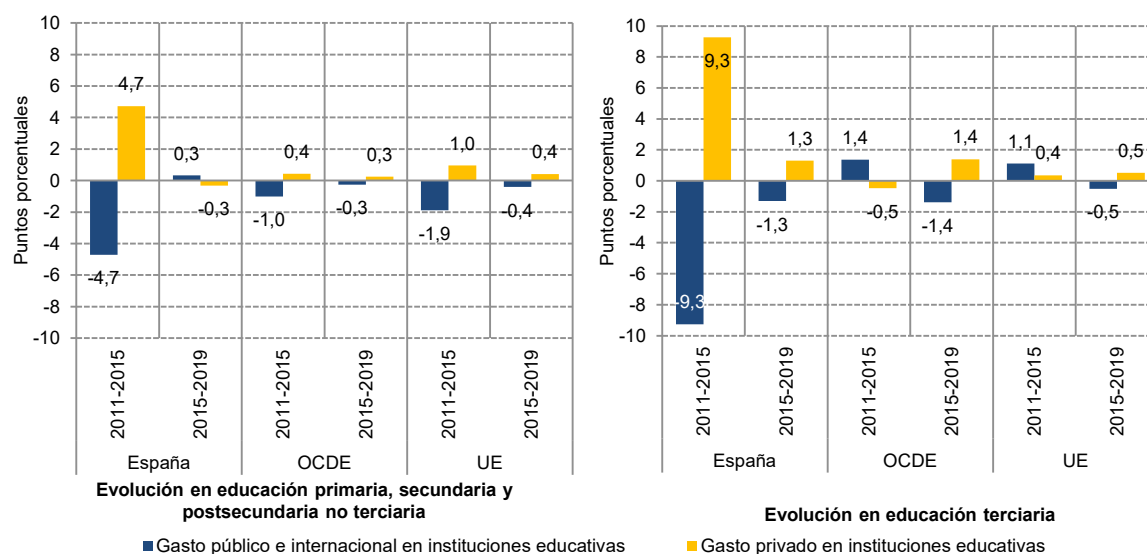


Nota: los datos de Brasil no están disponibles. Países ordenados de menor a mayor crecimiento de la distribución relativa del gasto público entre 2011 y 2019.

La distribución relativa del gasto de primaria a terciaria en función de su origen varía también según el nivel de educación (Gráfico 2.34). En España, el nivel de educación terciaria es el que ha vivido las variaciones más importantes: 10,6 p.p. de reducción relativa en el gasto público, siendo esta reducción de 4,4 p.p. en los niveles de educación no terciarios. De nuevo, la mayor parte de la reducción se concentra en el periodo entre 2011 y 2015. Para la media de la OCDE, la reducción del gasto público es mayor en los niveles no terciarios que en el terciario. Sin embargo, en la media de la UE22, se produce una reducción relativa en el gasto público para los niveles no terciarios y un aumento en el nivel terciario.

Gráfico 2.34 (extracto de la Tabla C3.3)

Evolución de la distribución relativa del gasto de primaria a terciaria en función de su origen y nivel de educación (público e internacional y privado) en las instituciones educativas entre los años 2011 y 2019

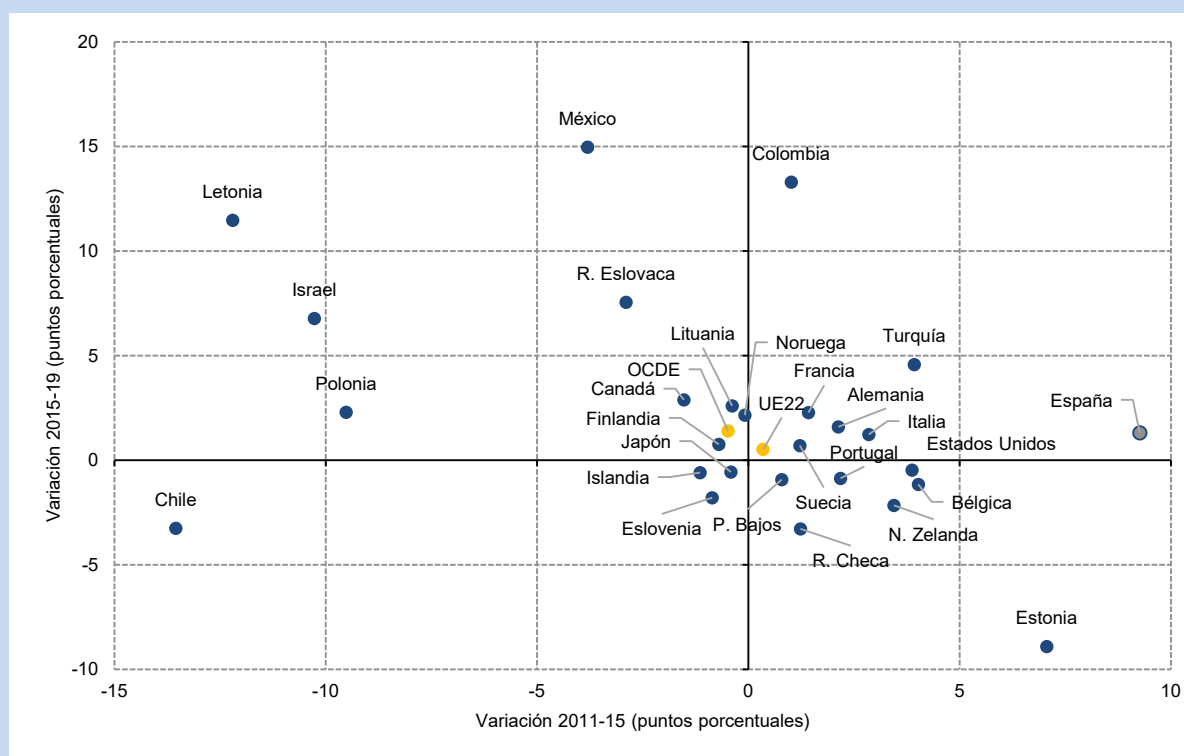


Cuadro 2.6. Proporción de gasto público y privado en las instituciones de educación terciaria

El nivel de educación terciaria sufrió variaciones más importantes en la distribución relativa del gasto en función de su origen (privado frente a público e internacional). El mayor aumento relativo del gasto privado entre 2011 y 2019 se dio en Colombia, que pasó de un 53 % a un 68 % de gasto privado en el gasto total. México y España presentan también incrementos superiores a los 10 puntos porcentuales (p.p.) en ese mismo periodo. Por contra, Chile experimentó la mayor caída en la participación del gasto privado entre 2011 y 2019, por 16,8 p.p. Sin embargo, en este caso, podría deberse al efecto de la reclasificación de algunas instituciones de privadas a públicas.

Aunque en la media de la OCDE, el gasto privado creció ligeramente en el periodo 2011-2019, las variaciones entre países son importantes. El Gráfico A muestra, en el cuadrante superior derecho, los países que aumentaron el gasto privado tanto en el periodo 2011-2015 como en el periodo 2015-2019. Alemania, Francia, Italia o España se encuentran en este grupo de países. Por ejemplo, en España, la participación del gasto privado aumentó en 9,2 p.p. entre 2011 y 2015, mientras que el aumento fue de solo 1,3 p.p. entre 2015 y 2019. En cambio, en 16 países (en los cuadrantes superior izquierdo e inferior derecho), la participación del gasto privado aumentó solo en uno de los dos períodos y disminuyó en el otro. Por ejemplo, en Polonia, Letonia y República Eslovaca, el gasto privado bajó entre 2011 y 2015 y creció entre 2015 y 2019, mientras que, en Bélgica, Estonia o República Checa, ocurrió de forma contraria. Finalmente, en cuatro países (en el cuadrante inferior izquierdo), la proporción de gasto privado cayó en ambos períodos. Es el caso de Islandia, Eslovenia, Japón y Chile.

Gráfico A. Cambio en la proporción relativa del gasto privado en instituciones de educación terciaria (2011 a 2019). Fuente final de fondos, por nivel educativo, en puntos porcentuales



Fuente: Tabla C3.3 y Figura C3.4, *Education at a Glance 2022*.

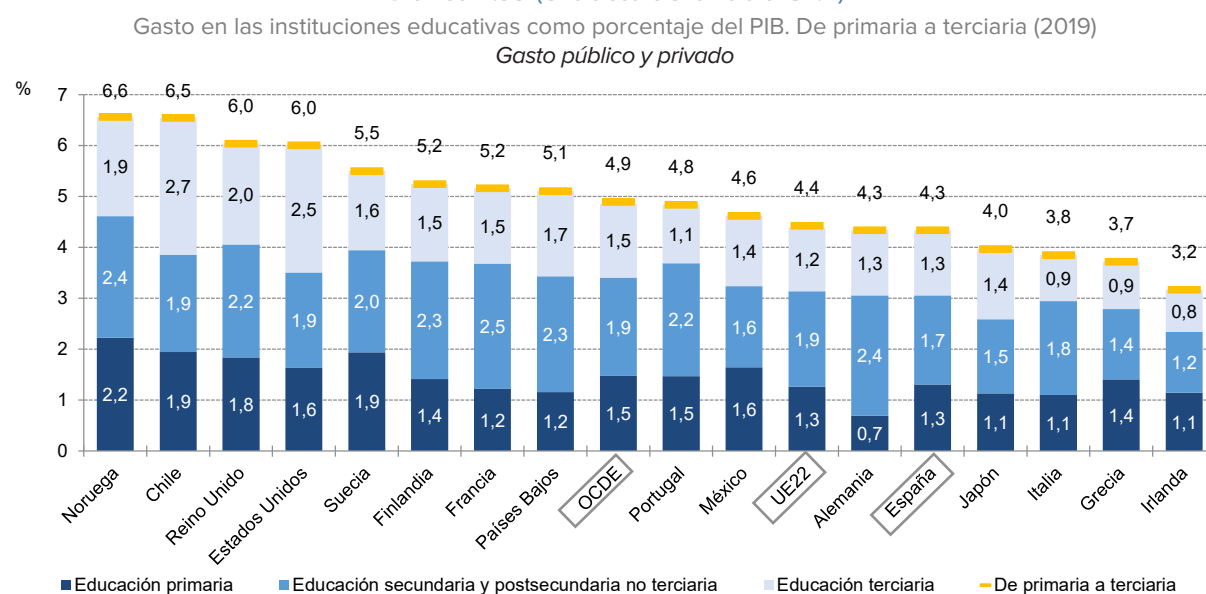
2.3.3 Gasto en educación en relación con el PIB

Este indicador presenta una medida del gasto en instituciones educativas, desde la educación primaria hasta la educación terciaria, respecto a la riqueza de un país. La riqueza nacional se calcula basándose en el Producto Interior Bruto (PIB) y el gasto en educación incluye los gastos de los gobiernos, las empresas y el alumnado y sus familias.

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE22, donde, en 2019, gastaron una media del 4,9 % y del 4,4 % de su PIB, respectivamente, en instituciones educativas de primaria a terciaria. En España, este porcentaje fue del 4,3 %.

Para todos los niveles educativos, el gasto total (público y privado) en las instituciones educativas como porcentaje del PIB aumentó en España desde un 3,9 % en 2005 hasta un 4,3 % en 2019 (Gráfico 2.35). El gasto total para los países de la UE22 (4,4 %) es similar al de España, aunque inferior a la media de los países de la OCDE (4,9 %). Por encima del 6 % destacan países como Noruega, Chile, Reino Unido y Estados Unidos, frente a Italia, Grecia o Irlanda, países que no llegan al 4 % de gasto total como porcentaje del PIB.

Gráfico 2.35 (extracto de la Tabla C2.1)



Nota: los datos de Brasil no están disponibles.

España gasta una cantidad equivalente al 1,3 % de su PIB en el nivel de educación terciaria. Este valor es inferior a la media de la OCDE (1,5 %) pero superior al de la UE22 (1,2 %).

Si se distingue entre los diferentes niveles educativos, en 2019, de media, el 3,4 % del PIB en los países OCDE se destina a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (1,5 % en educación primaria y 1,9 % en educación secundaria y postsecundaria no terciaria), mientras que el 1,5 % del PIB representa los gastos dedicados a la educación terciaria. En los países de la UE22 los porcentajes son del 3,2 % (1,3 % en educación primaria y 1,9 % en educación secundaria y postsecundaria no terciaria) y 1,2 % del PIB en terciaria.

En España, el gasto público y privado en las instituciones educativas de educación primaria y secundaria representa en 2019 un 3,0 % del PIB (1,3 % en educación primaria y 1,7 % en educación secundaria) y un 1,3 % en educación terciaria. Estas cifras sitúan a España por debajo

de los porcentajes registrados en la media de los países de la OCDE y de la UE22 en cuanto al gasto en la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, mientras que, para la educación terciaria, el gasto en España es superior al de la UE22, aunque ambas por debajo de la media de los países de la OCDE (Gráfico 2.35).

El gasto en educación terciaria varía principalmente por el tipo de programas que se ofrecen, la duración de los mismos, la organización de la enseñanza o la inversión en investigación y desarrollo (I+D). El gasto en educación terciaria supera el 40 % del total en Chile y Estados Unidos. España y la media de la OCDE están cerca del 30 % y quedan en torno al 25 % países como Italia, Portugal o Grecia.

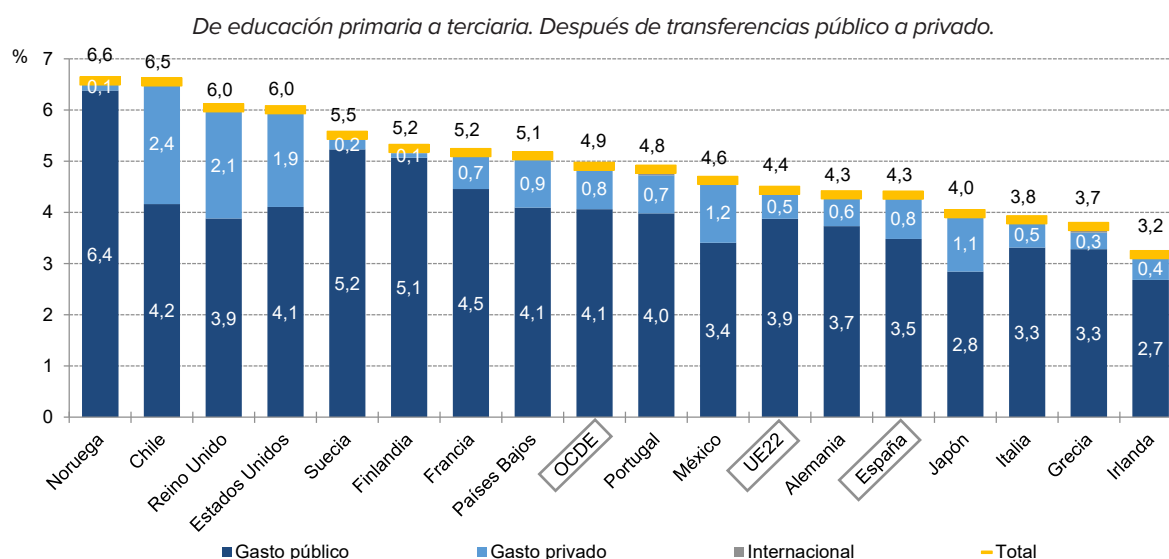
En total, España dedica prácticamente el mismo porcentaje del PIB a gasto en educación que Alemania (4,3 %), pero la distribución de los fondos es diferente, pues el porcentaje que se emplea en educación secundaria y postsecundaria en este último país es mayor que en España (2,3 % frente al 1,7 % de España) mientras que el de educación primaria es menor (0,7 % frente al 1,3 % en España). Las diferencias entre países se explican, entre otros factores, por el tamaño de la población escolarizada, el salario del profesorado o la estructura del sistema educativo.

El gasto privado en instituciones educativas como porcentaje del PIB representa en España el 0,8 %, igual que la media de la OCDE (0,8 %) pero superior a la media de la UE22 (0,5 %). En algunos países, como Finlandia, Suecia o Noruega, prácticamente no existen gastos privados.

El análisis del gasto total en las instituciones educativas de educación primaria a terciaria como porcentaje del PIB según el origen de los fondos puede verse en el Gráfico 2.36. La proporción de gasto procedente del sector público es del 3,5 % en España (media OCDE, 4,1 % y UE22, 3,9 %). Los países analizados con 5 % o más de gasto público en estas etapas son Noruega, Suecia y Finlandia. Por otro lado, Japón (2,8 %) e Irlanda (2,7 %) son los que menos gasto público como porcentaje del PIB dedican.

Gráfico 2.36 (extracto de la Tabla C2.3)

Gasto total en las instituciones educativas como porcentaje del PIB, según el origen de los fondos, público o privado (2019)



Nota: los datos de Brasil no están disponibles.

En casos como España, este gasto se ve complementado con el gasto privado, que proviene sobre todo de los hogares. Los países con mayor gasto privado como porcentaje del PIB son

Chile (2,4 %), Reino Unido (2,1 %) y Estados Unidos (1,9 %). España (0,8 %) se encuentra en una situación más similar a la media OCDE (0,8 %) que a la de la UE22 (0,5 %). En algunos países, como Finlandia, Suecia o Noruega, el gasto privado como porcentaje del PIB es muy reducido.

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

El análisis por separado del gasto en educación terciaria y previa a la terciaria muestra que el gasto es mayor en las etapas que van de educación primaria hasta la postsecundaria no terciaria (Gráfico 2.37). En España, el gasto total en educación primaria a postsecundaria no terciaria es 2,4 veces superior, proporción similar a la de la OCDE (2,3 veces superior) pero algo inferior a la de la UE22 (2,6 veces superior). El gasto total en los niveles inferiores no llega a ser el doble en Estados Unidos, Chile y Japón, mientras que en Portugal o Italia el gasto total en educación primaria a postsecundaria no terciaria es al menos 3,2 veces mayor que en terciaria.

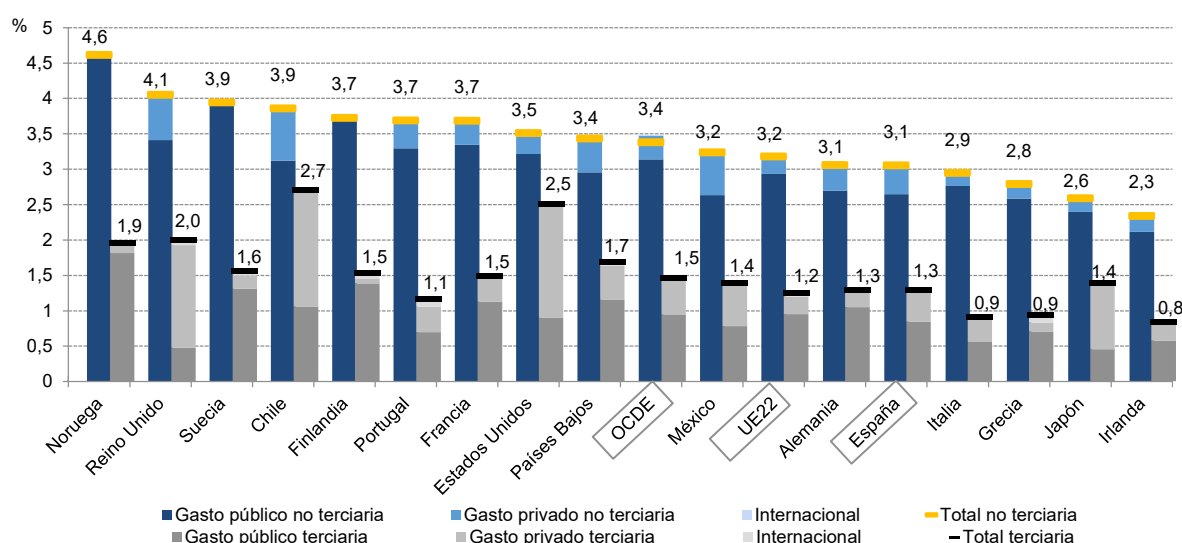
Si se restringe el análisis únicamente al gasto público, la relación varía entre las 7,3 veces más que gasta Reino Unido en educación no terciaria y las 2,6 veces más de Alemania, Noruega o Países Bajos. Esta proporción es de 3,2 en España, similar a las medias de la OCDE (3,4 veces) y de la UE22 (3,1 veces).

El gasto privado tiene un papel más relevante en el nivel de educación terciaria y supera el 1 % del PIB en Estados Unidos (1,6 %), Chile (1,6 %) o Reino Unido (1,4 %). En España es el 0,4 %, similar al de la media de la OCDE (0,5 %) y superior al de la UE22 (0,2 %). En países como Noruega o Finlandia representa el 0,1 % de su PIB, siendo además un gasto poco significativo dentro del contexto total para el nivel de educación terciaria.

Gráfico 2.37 (extracto de la Tabla C2.3)

Gasto total en las instituciones educativas como porcentaje del PIB, según el origen de los fondos, público o privado (2019)

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



España ha aumentado el gasto total en educación entre 2008 y 2019 en un 10 %, por encima del crecimiento del PIB en este periodo (7 %). La media de los países de la OCDE y la UE también incrementan el presupuesto (18 % y 14 %, respectivamente), pero por debajo de su crecimiento en términos de PIB (21 % y 15 %, respectivamente).

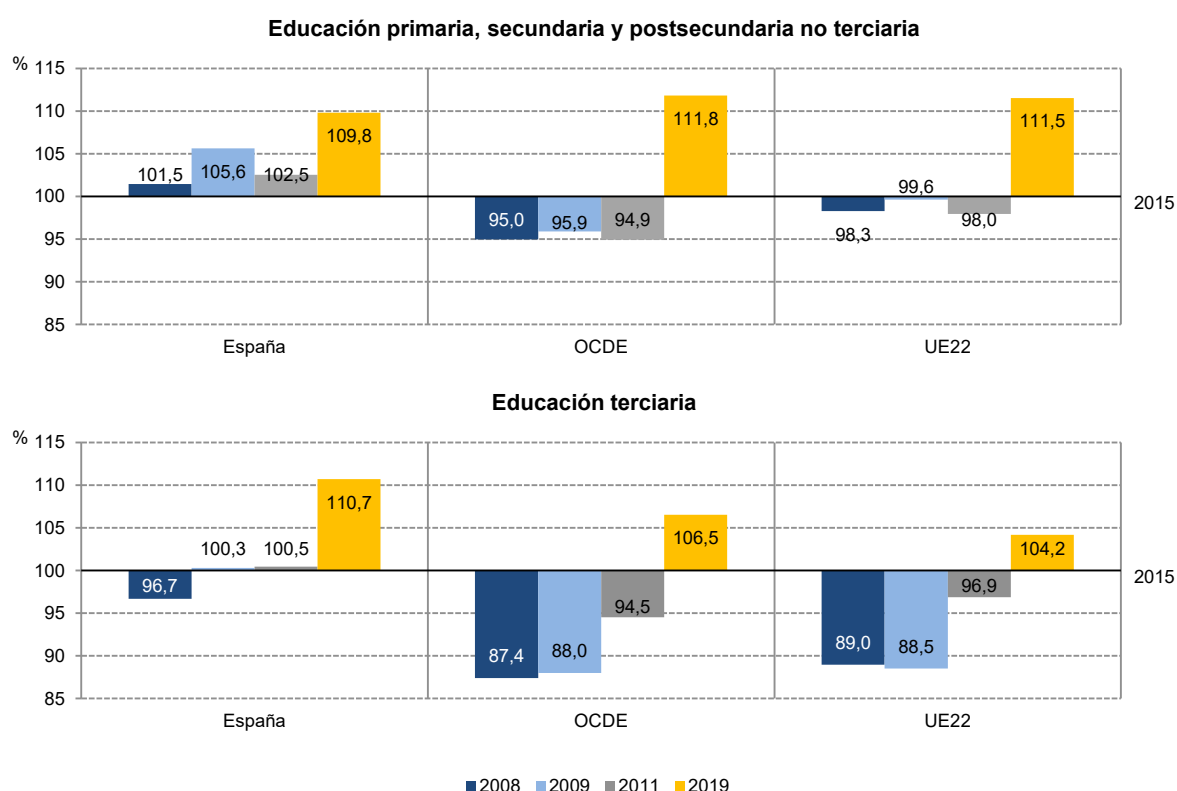
La variación del gasto total en instituciones educativas por nivel de educación puede verse en el Gráfico 2.38. En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, la media de países de la OCDE aumentó un 18 % la inversión en educación entre 2008 y 2019, mientras que el PIB creció un 21 % en ese mismo periodo. Para la media de países de la UE22, el aumento en la inversión fue del 13 % y de un 15 % el del PIB. En España, sin embargo, el incremento en la inversión fue del 8 %, por encima del crecimiento del PIB (7 %) (Gráfico 2.38 y Tabla C2.2).

La variación del gasto en educación terciaria para este mismo intervalo temporal, entre 2008 y 2019, ha sido superior. En la media de la OCDE, el incremento en el gasto total de este nivel alcanza el 22 %, en la UE22, alcanza el 17 % y en España, el 14 %. En los tres casos, el incremento de la inversión en educación terciaria supera al crecimiento del PIB, especialmente en España.

El aumento del gasto ha sido prácticamente generalizado en todos los países analizados, con la excepción de Italia, para todos los niveles de educación, y Finlandia y Portugal, para el nivel de educación terciaria. En algunos casos, los incrementos son superiores al crecimiento del PIB para ambos niveles de educación (Chile, España, Países Bajos y Suecia) o, al menos, para uno de ellos (Finlandia, Francia o Alemania, entre otros). Las grandes variaciones del PIB a consecuencia de la crisis económica de 2008-09 y la crisis sanitaria de 2019-20 explican una parte importante de estos cambios.

Gráfico 2.38 (extracto de la Tabla C2.2)

Variación del gasto total en instituciones educativas, por nivel de educación (2008, 2009, 2011, 2019)
Índice de variación (deflactor del PIB 2015 = 100, precios constantes)



El Gráfico 2.38 permite ver también la evolución más reciente del gasto en instituciones educativas. Entre 2015 y 2018, en España, el incremento del gasto en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es del 9,8 %, inferior al de las medias OCDE (11,8 %) y UE22 (11,5 %). Sin embargo, para el nivel de educación terciaria, el aumento en España (10,7 %) supera al de las medias internacionales de la OCDE (6,5 %) y UE22 (4,2 %).

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

En 2019, la mayoría de los países dedicó un porcentaje significativo de su presupuesto público a educación. De media en los países de la OCDE, la educación de primaria a terciaria supone un 10,6 % del gasto público total, siendo un 9,6 % de media en los países de la UE22. España dedica el 8,6 % del gasto público total a estos niveles educativos.

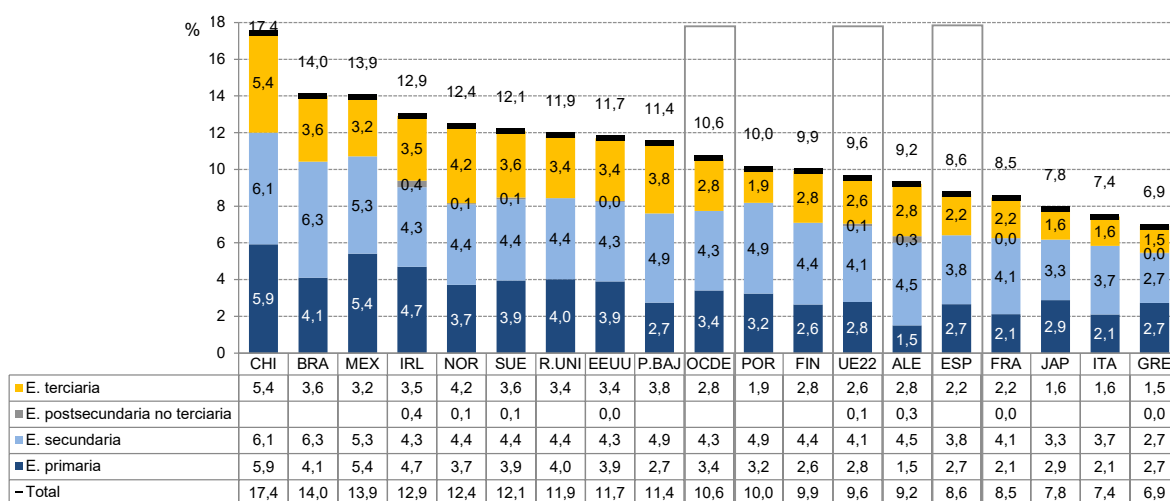
La asignación del presupuesto público a los distintos sectores (sanidad, educación, seguridad, etc.) depende de las prioridades de cada país y de las opciones de prestación privada de estos servicios. La educación es uno de los ámbitos al que los diferentes gobiernos dedican una parte importante de este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

El total del gasto público y la distribución por nivel de educación se puede ver en el Gráfico 2.39. España destina el 8,6 % del gasto público total a educación, por debajo de las medias de la OCDE (10,6 %) y de la UE22 (9,6 %). De los países analizados, aquellos con una renta más baja, Chile, Brasil y México, son los que dedican mayor porcentaje de su presupuesto a educación (más del 13 % del gasto público total). Por debajo del 8 % se encuentran Japón, Italia y Grecia.

Por nivel de educación, España dedica el 2,7 % del gasto público total al nivel de educación primaria, por encima de países como Alemania (1,5 %), Italia (2,1 %) y Francia (2,1 %), siendo similar al de la media UE22 (2,8 %) e inferior a la media de la OCDE (3,4 %). Los países que emplean un mayor porcentaje en educación primaria son, entre los examinados, Chile (5,9 %) y México (5,4 %). A educación secundaria se destina el 3,8 % del gasto público en España, superior al porcentaje dedicado en Japón (3,3 %) o Grecia (2,7 %), aunque por debajo de la mayoría de los países analizados. La media OCDE es del 4,3 % y la de la UE22 del 4,1 %. Finalmente, el gasto público en educación terciaria en España es del 2,2 %, superior al de Grecia (1,5 %), Italia (1,6 %) y Portugal (1,9 %), e inferior a la media OCDE (2,8 %) y la UE22 (2,6 %).

Gráfico 2.39 (extracto de la Tabla C4.1)

Gasto público en educación, como porcentaje del gasto público total, por nivel de formación (2019)



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

El análisis no incluye el gasto en educación infantil por la variabilidad en la organización y en las características de esta etapa educativa en los países de la OCDE. Entre los países analizados, el

mayor gasto público corresponde a Chile (3,8 %) y el menor a Japón (0,3 %). España, con el 1,4 % del gasto público total, presenta un gasto similar al de las medias de la OCDE y la UE22 (1,7 %).

Aunque, entre 2015 y 2019, el gasto público total de España creció 6,3 puntos porcentuales (p.p.), el gasto público en educación subió 9,7 p.p. En este periodo de tiempo, la media de la OCDE ha incrementado en 9,1 p.p. el gasto público en educación, aunque, en su caso, creció más el gasto público total (11,0 p.p.).

En 2019, el gasto público en educación supuso en España 9,7 p.p. más que el gasto en 2015, aunque el gasto total del estado aumentó únicamente 6,3 p.p. en ese periodo de tiempo. La evolución es similar en el nivel de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (10,1 p.p.) que en el nivel de educación terciaria (8,6 p.p.). En el caso de los países de la OCDE, el gasto público en educación creció entre 2015 y 2019 en 9,1 p.p., mientras que el gasto total se ha elevado en 11,0 p.p. La UE22 también aumenta el gasto total en 6,8 p.p. y eleva 8,5 p.p. su presupuesto destinado a educación entre 2015 y 2018 (Gráfico 2.40).

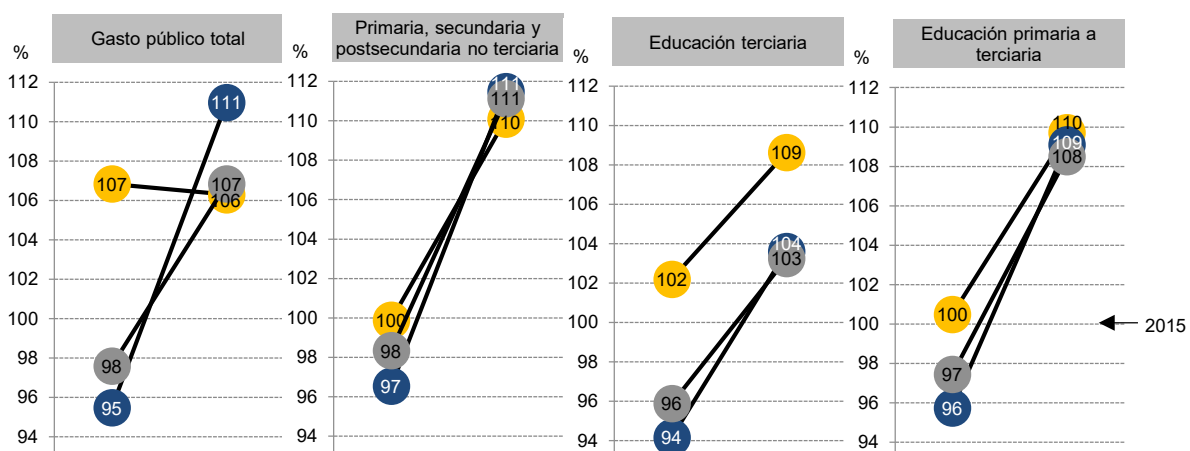
Algunos países que, como España, tienen incrementos superiores en el gasto público destinado a educación que en el gasto público total son Chile, Grecia, Italia, Países Bajos o Portugal. En otros casos, el incremento del gasto público total y el destinado a educación es similar, como, por ejemplo, en Estados Unidos y Alemania. Por último, en algunos casos, donde existen diferencias en las variaciones por nivel de educación, la variación en el gasto público en educación es inferior al total en al menos uno de los niveles de educación analizados. Es el caso de Irlanda, Noruega o Reino Unido, entre otros (Tabla C4.2, *Education at a Glance 2022*).

Por nivel educativo, la mayor parte del gasto público total en educación se destina al nivel de educación secundaria, seguido del nivel de educación primaria y, a continuación, del nivel de educación terciaria (ver Gráfico 2.39). Esto se debe fundamentalmente a las tasas de escolarización y a la estructura demográfica de la población (ver Gráfico 1.2). Sin embargo, al hablar de gasto por estudiante, el gasto es mayor en cada estudiante de educación terciaria (ver Gráfico 2.27).

Gráfico 2.40 (extracto de la Tabla C4.3)

Evolución del gasto público en educación (2012, 2019)

Gasto público directo en instituciones educativas, más subsidios públicos a hogares y otras entidades privadas, para distintos niveles educativos (año de referencia 2015=100)

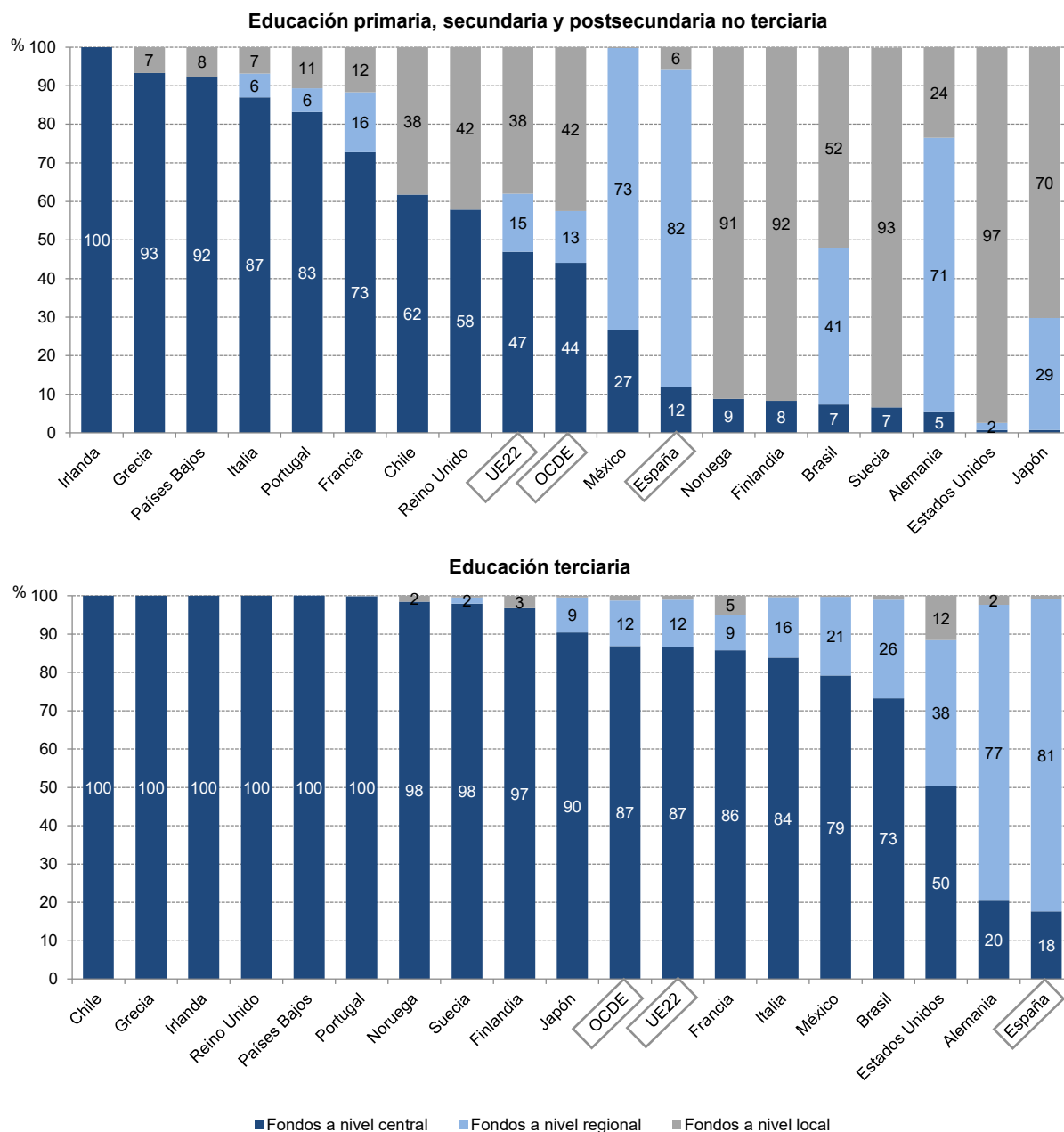


En España, debido a su descentralización territorial, más de las tres cuartas partes de los fondos públicos destinados a la educación terciaria (81 %) provienen de los gobiernos regionales o autonómicos.

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

Gráfico 2.41 (extracto de la Tabla C4.2)

Distribución de gasto público inicial en educación según administración de gobierno, por nivel de educación (2019)
Después de transferencias entre niveles de gobierno



En 2019, de media en los países de la OCDE, el 44 % de los fondos públicos para la educación no terciaria provienen del nivel central, frente al 87 % de los fondos para la educación terciaria. Apenas hay diferencia en los fondos cuyo origen es el nivel regional de gobierno, el 13 % y 12 % respectivamente. A nivel local, de nuevo, las diferencias son importantes. En educación no terciaria, este nivel de gobierno aporta el 42 % del total de los fondos públicos mientras que en educación terciaria es el 1 %. La media de la UE22 presenta una situación muy similar a la de la OCDE.

En España, al existir un modelo descentralizado de gestión y administración del sistema educativo, más del 80 % de los fondos públicos provienen de los gobiernos autonómicos. El nivel central de gobierno aporta el 12 % de los fondos públicos en educación no terciaria y el 18 % en educación terciaria. El nivel local es significativo únicamente para la educación primaria y secundaria, donde aporta el 6 % del total de los fondos públicos. En educación terciaria, su aporte no llega al 1 %. El único país entre los analizados cuya gestión descentralizada a nivel regional es equivalente a la de España es Alemania, con una distribución de fondos públicos similar entre los niveles de gobierno. La diferencia principal es que los fondos a nivel local representan el 24 % del total en educación no terciaria, frente al 6 % de España.

En educación terciaria, los fondos públicos cuyo origen es el nivel central de gobierno superan el 80 % en la mayor parte de los países analizados, excepto México, Brasil, Estados Unidos, Alemania y España. El resto de los fondos provienen principalmente del nivel regional de gobierno, excepto en Estados Unidos, donde el nivel local aporta el 12 % de los fondos públicos. En educación no terciaria, la situación presenta mayor variabilidad. Los fondos a nivel central son más del 80 % del total en países como Portugal, Grecia o Irlanda. Los fondos a nivel regional son la parte principal de la financiación (más del 70 %) en Alemania, España y México. Sin embargo, en otro grupo de países, existe un modelo donde los recursos y presupuestos se gestionan principalmente a nivel local, como, por ejemplo, Suecia, Finlandia y Noruega. En Estados Unidos, tanto los gobiernos en el ámbito local como regional, son la fuente inicial de financiación, pero es en el contexto local, tras las transferencias, donde se gestiona la práctica totalidad de los gastos educativos (Gráfico 2.41).

2.3.5 El precio de la educación terciaria para los estudiantes

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

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

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

Gastos de matriculación

El informe *Education at a Glance 2022* indica que las instituciones públicas no cobran gastos de matriculación a estudiantes nacionales en el nivel de grado o equivalente en un cuarto de los países OCDE que aportan datos, como, por ejemplo, Finlandia, Noruega y Suecia. En una proporción parecida de países, los gastos de matriculación son moderados, por debajo de los 3000 dólares, mientras que en el resto varían en un rango que se sitúa entre los 4000 y 9000 dólares al año. La excepción es Inglaterra (RU), con más de 12 000 dólares.

El Gráfico 2.42 incluye la selección de países de este informe y muestra que, en España, el precio medio de matriculación para estudiantes nacionales en los títulos de grado en la enseñanza pública es de 1768 dólares, mientras que el de la privada es de 10 344 dólares. El gráfico

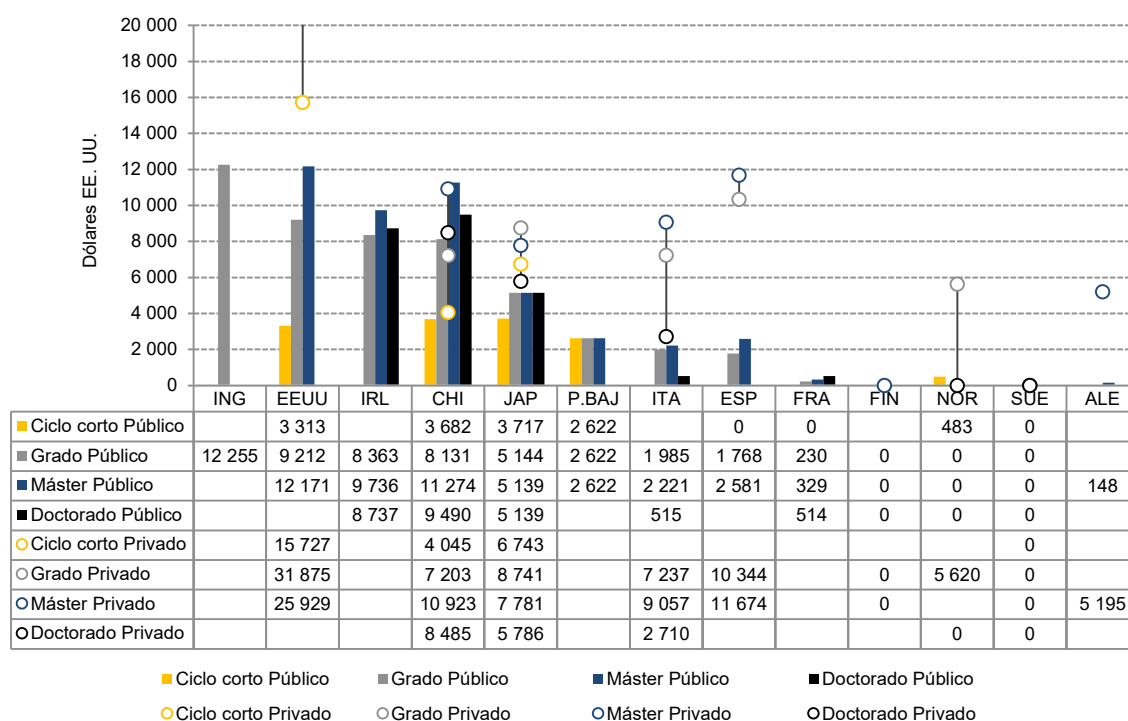
muestra, además, que el precio de matriculación en las instituciones privadas independientes suele ser más caro que en una institución pública, con la excepción de Chile. En España, el 80 % de los estudiantes de grado o equivalente realiza su formación en la enseñanza pública.

En muchos países de la OCDE, los programas terciarios de ciclo corto están en expansión, ya que ofrecen un programa terciario de menor duración y más barato y, en varios países, una mejor relación beneficio-coste que los programas terciarios de ciclo largo, como son los programas de grado y máster (OECD, 2019b). Las tasas de matrícula de los programas terciarios de ciclo corto en las instituciones públicas suelen ser más bajas que las de los programas de grado. Por lo general, son gratuitas en Francia, España o Suecia, entre otros países, y ascienden a menos de la mitad de las tasas de matrícula de los programas de grado en Chile y Estados Unidos.

Gráfico 2.42 (extracto de la Tabla C5.1)

Precio de matriculación en instituciones de educación terciaria por nivel de educación y tipo de institución.
Alumnado nacional (Curso 2019-20)

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



Nota: año de referencia en Alemania 2018, en Chile 2019, España y Estados Unidos año 2018-19 y Finlandia e Irlanda año 2020-21. Los datos de Grecia, Portugal, México y Brasil no están disponibles.

Realizar estudios de máster tiene generalmente un coste superior (un 30 % más de media) al de los grados. Cursar un título de máster en las instituciones públicas para los estudiantes nacionales tiene un precio medio de 2581 dólares en España, mientras que, si se realiza en instituciones privadas, el precio aumenta hasta una media de 11 674 dólares. Algunos países no presentan diferencias significativas entre el precio público de los estudios de grado y máster, como Países Bajos o Japón. Otros, en cambio, incrementan los precios públicos de un máster entre un 25 % y 50 % (Chile, Estados Unidos, Francia o España).

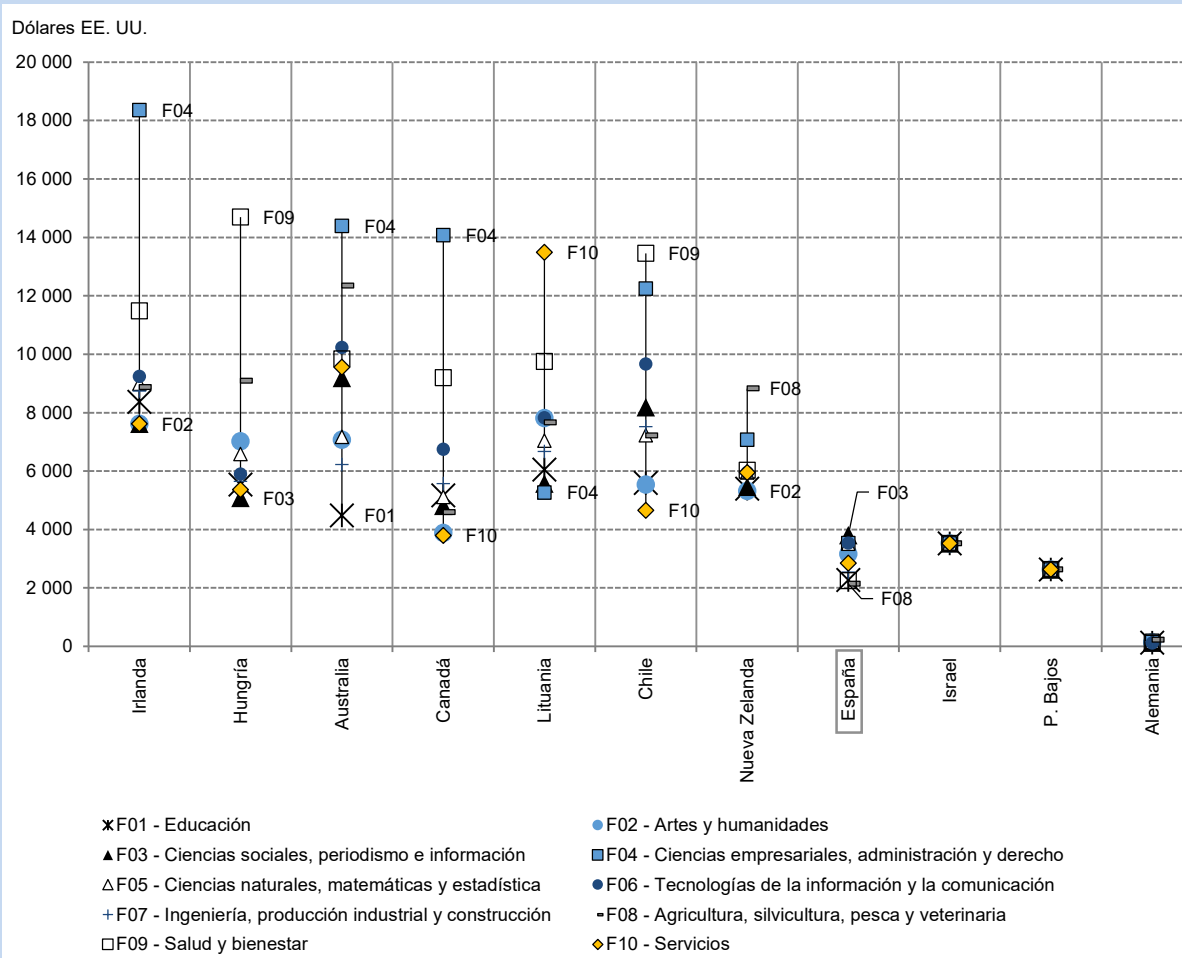
Por último, los estudios de doctorado tienen, en los países con datos disponibles, datos iguales o inferiores a los de los niveles previos. Esto se explica por la existencia de ayudas públicas que tienen por objetivo impulsar la investigación en las instituciones de educación terciaria de algunos países.

En aproximadamente la mitad de los países y economías, las tasas de matrícula de las titulaciones de grado en instituciones públicas han aumentado, al menos, un 20 % en la última década, en términos reales. Este es el caso de Inglaterra, Italia o España. El mayor aumento se ha producido en Inglaterra (Reino Unido), donde las tasas de matrícula se han triplicado desde 2009-10. En los países que no cobran tasas de matrícula (Finlandia, Noruega o Suecia) no se ha producido ningún cambio durante este periodo.

Cuadro 2.7. Tasas de matriculación por campo de estudio

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

Gráfico A. Precio de matriculación de estudiantes nacionales a tiempo completo en instituciones de educación terciaria en programas de máster o equivalente, por campo de estudio (2019/20)



Para los estudios de máster o nivel equivalente, los países con datos disponibles que presentan una mayor variabilidad son Australia, Canadá, Hungría e Irlanda. En este último caso, el rango de precios varía entre los 18 350 dólares del campo en ciencias empresariales, administración y derecho y los 7600 de otros campos como el de artes y humanidades.

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

Después de Alemania, Israel y Países Bajos, que no presentan diferencias significativas en el precio público de matriculación en estudios de máster por campo de estudio, España es el país que presenta menores diferencias. El campo con mayor coste de matriculación es el de ciencias sociales, periodismo e información y el de menor coste el de agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria.

Fuente: Box C5.1, *Education at a Glance 2022*.

Préstamos, becas y subvenciones

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

Los países con datos disponibles pueden clasificarse según el nivel de apoyo financiero público disponible para los estudiantes de educación terciaria, independientemente del coste de las tasas antes analizadas. En Inglaterra (Reino Unido), Suecia y Estados Unidos, en torno al 80 % o más de los estudiantes nacionales recibieron en 2019/20 apoyo financiero público en forma de préstamos, becas o subvenciones, mientras que esta proporción varía entre el 55 % y el 61 % en Chile, Finlandia y Noruega. Por otro lado, entre el 34 % y el 44 % de los estudiantes reciben apoyo financiero público en Francia, Italia y España, y no más del 25 % de los estudiantes lo reciben en Alemania (Gráfico 2.43 y Tabla C5.2), donde el apoyo financiero público se dirige a grupos seleccionados de estudiantes, como los de familias socioeconómicamente desfavorecidas.

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

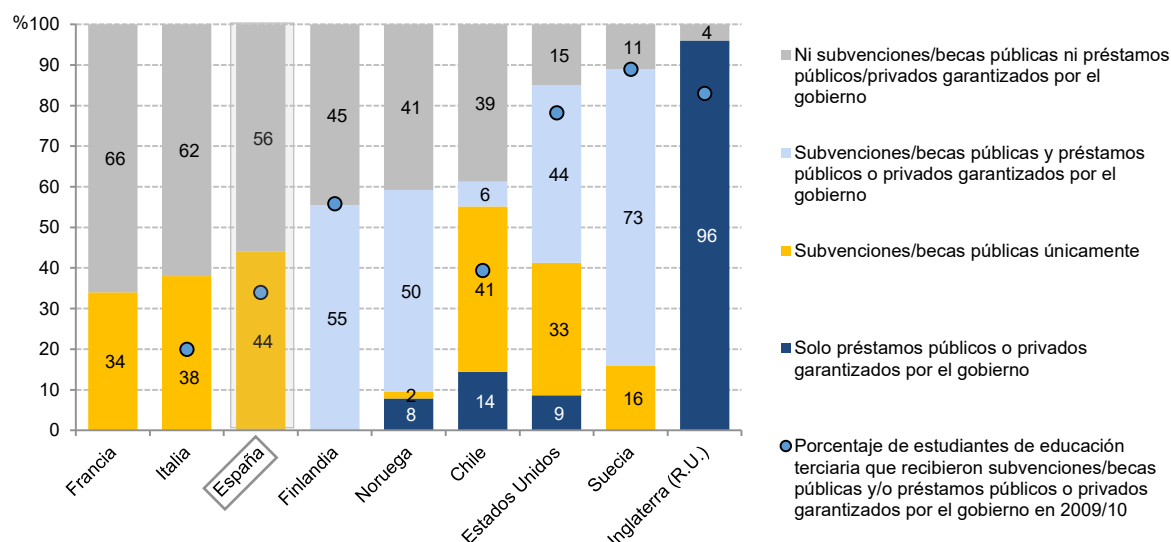
Durante la última década, el porcentaje de estudiantes que reciben apoyo público económico creció en al menos 10 puntos porcentuales en Chile, Inglaterra (R.U.), Italia y España. En el resto de países con datos disponibles, las variaciones son menores (± 7 puntos porcentuales).

Una cuestión clave para muchos sistemas educativos es determinar si utilizar préstamos o becas para proporcionar apoyo financiero al alumnado de educación terciaria. Quienes defienden los préstamos argumentan que permiten que un mayor número de estudiantes se beneficie de los recursos disponibles y que los préstamos trasladan parte del coste de la educación a quienes más se benefician de ella, es decir, cada estudiante individualmente. Por otra parte,

los préstamos son menos efectivos que las becas a la hora de motivar al alumnado con bajos ingresos a acceder a la educación superior. Quienes se oponen a los préstamos argumentan que los altos niveles de deuda del alumnado al graduarse pueden tener efectos adversos tanto para los estudiantes como para los gobiernos si un gran número de estudiantes no puede devolver sus préstamos, sobre todo si las perspectivas de empleo no son suficientes (OECD, 2014).

Gráfico 2.43 (extracto de la Tabla C5.2)

Porcentaje de estudiantes nacionales a tiempo completo de educación terciaria que reciben apoyo financiero público en 2009/10 y 2019/20



Nota: el año de referencia en Chile es 2019, en Estados Unidos es el año académico 2015-16, en Inglaterra (R.U.), Francia y España es el año académico 2018-19 y en Finlandia es el año académico 2020/21. No existen datos para el resto de países. Para las tendencias, el año de referencia en Chile es 2010 y en Estados Unidos es el año académico 2007-08.

Los países de la OCDE utilizan, en general, una combinación de ambos sistemas de apoyo, aunque con diferencias notables. Por ejemplo, países con tasas de matriculación altas y niveles de apoyo igualmente elevados, como Inglaterra o Estados Unidos, canalizan las ayudas de forma distinta: Inglaterra principalmente mediante préstamos y Estados Unidos con una combinación de ambos sistemas. Los países sin costes de matriculación para grado o máster, como Finlandia o Noruega, utilizan ambos sistemas para apoyar a los estudiantes en sus gastos corrientes. En otros países, con costes de matriculación relativamente bajos, como Francia, España o Italia, menos del 45 % de los estudiantes recibe apoyo financiero, principalmente en formas de becas o subvenciones públicas. Otras formas de apoyo indirecto que reciben los estudiantes se canaliza a través de la exención en el pago de parte o todos los créditos de formación. En España, en el curso 2019-20, el sistema de becas ha permitido la exención del pago de tasas de matriculación al 78 % de los estudiantes de ciclo corto, al 53 % de los estudiantes de grado y al 24 % de los estudiantes de máster en instituciones públicas (Tabla C5.2, *Education at a Glance 2022*).

El préstamo medio en los países con datos disponibles varía desde los 2900 dólares al año en Letonia a los 12 000 dólares en Noruega o los 18 000 dólares en Inglaterra (R.U.). A su vez, las becas recibidas por los estudiantes oscilan entre los 1500 dólares al año de Bélgica a los más de 7000 que pueden recibir, por ejemplo, en Italia.

2.3.6 La distribución en gastos corrientes y de capital en educación

La distribución de la inversión en educación entre gastos corrientes y gastos de capital afecta a la provisión de servicios tales como comedores escolares, transporte, investigación, salarios de

la plantilla, construcción y mantenimiento de instalaciones, así como a la habilidad del sistema educativo para adaptarse a los cambios demográficos y tendencias de escolarización. Por tanto, la decisión de asignar recursos a las instituciones educativas para bienes y servicios en el corto o medio plazo puede influir en la calidad de la instrucción y en los resultados de la educación en los estudiantes.

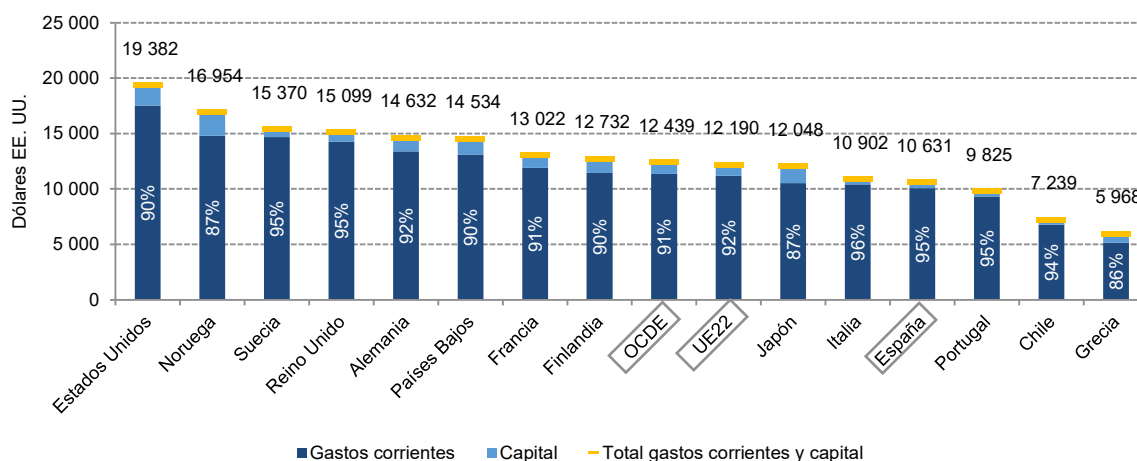
Los gastos de capital se refieren al gasto en activos que duran más de un año, incluida la construcción, renovación o reparación importante de edificios y reemplazo de equipamientos. El gasto corriente se refiere al gasto en remuneración del personal y en “otros gastos corrientes”, es decir, en bienes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

El Gráfico 2.44 muestra la distribución del gasto por estudiante desde educación primaria a terciaria según el tipo de gasto. Los gastos corrientes suponen, para todos los países analizados, un mínimo del 86 % del total. De media en los países OCDE, el 91 % de los gastos se dedican a gastos corrientes, mientras que en España se dedica el 95 % del presupuesto.

Los gastos de capital son una proporción pequeña en comparación con los gastos corrientes. Solo el 9 % se dedica a gastos de capital de media en los países OCDE, mientras que en España este gasto se queda en el 5 %. Los países que dedican un mayor porcentaje (igual o por encima del 10 %) del presupuesto a gastos de capital son Estados Unidos, Grecia, Finlandia, Japón, Noruega y Países Bajos.

Gráfico 2.44 (extracto de la Tabla C6.1)

Gastos por estudiante desde educación primaria a educación terciaria según tipo de gasto (2019)
En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA)

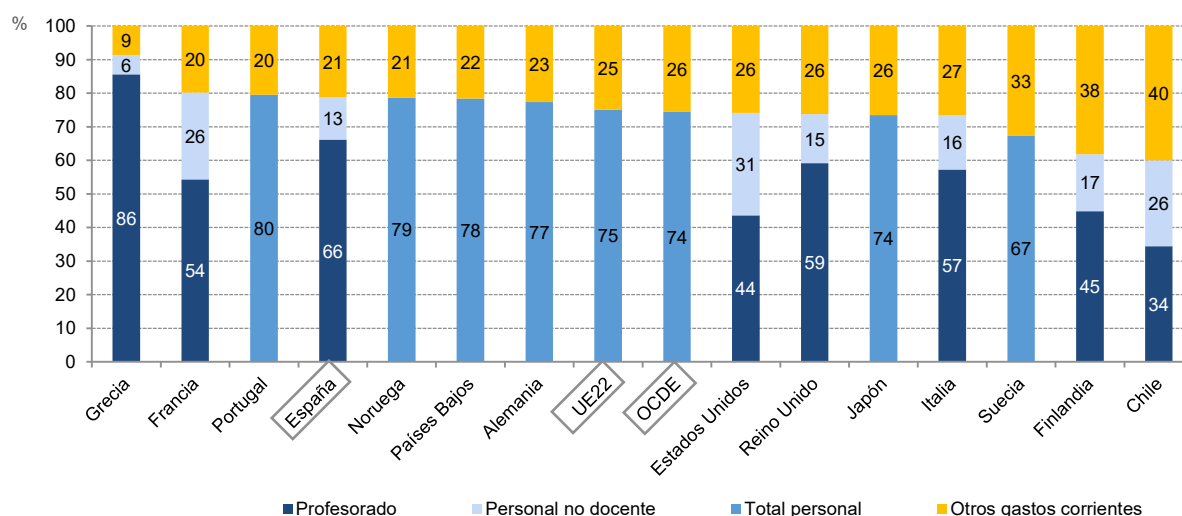


Nota: la columna de gastos corrientes indica el porcentaje que supone el gasto corriente del gasto total. Los datos de Irlanda, México y Brasil no están disponibles.

El salario del profesorado y personal no docente consume la mayor parte del gasto corriente en todos los niveles educativos (74 % en OCDE y 79 % en España). Los países que dedican al menos el 80 % del gasto corriente a salario del personal son Grecia, Francia y Portugal, frente a Suecia, Finlandia y Chile, que dedican menos del 70 % (Gráfico 2.45). Por nivel de educación hay diferencias importantes, siendo mayor en el tramo de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (78 % en OCDE y 81 % en España) que en educación terciaria (67 % en OCDE y 73 % en España) (Tabla C6.2, *Education at a Glance 2022*). Este hecho es debido a que, en la educación terciaria, una parte importante de gasto corriente se dedica a I+D.

Gráfico 2.45 (extracto de la Tabla C6.2)

Porcentaje de gastos corrientes por tipo de gasto en los niveles de primaria a terciaria (2019)
En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA)



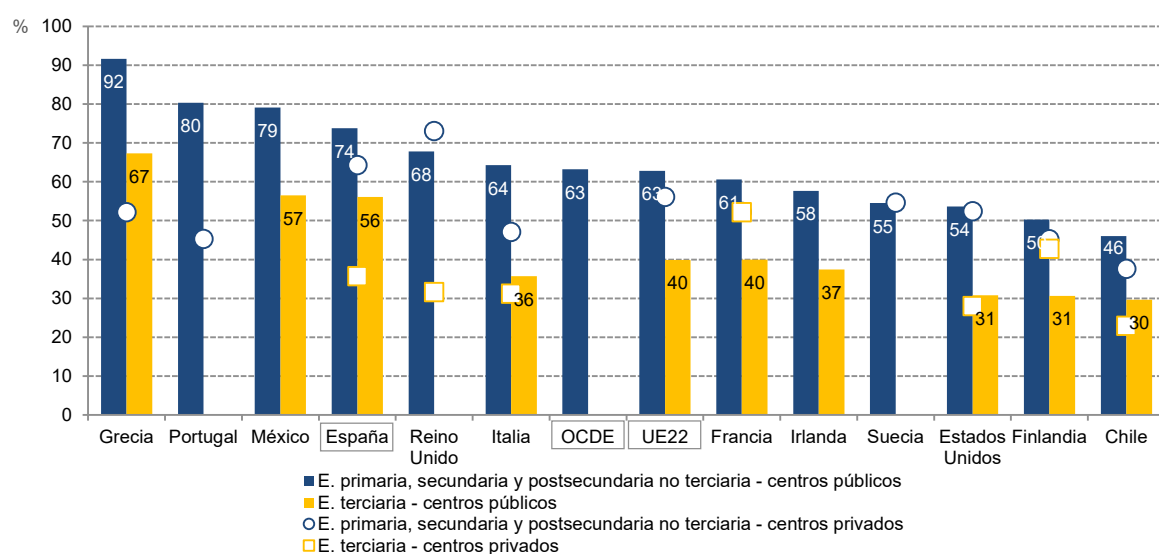
Nota: los datos de Irlanda, México y Brasil no están disponibles.

Además, el gasto del salario del profesorado constituye una proporción mayor en las instituciones públicas que en las privadas, tanto en los niveles previos a educación terciaria (74 % en las públicas y 64 % en las privadas en España) como en el nivel de terciaria (56 % en las públicas y 36 % en las privadas en España) (Gráfico 2.46).

Grecia es el país que dedica una mayor proporción del gasto corriente al salario del profesorado, para todos los niveles de educación y, junto con España, Italia y Portugal, son los países que presentan una mayor diferencia (más de 5 puntos porcentuales) entre la proporción de gasto corriente que se dedica al salario del profesorado de centros públicos frente a centros privados.

Gráfico 2.46 (extracto de la Tabla C6.3)

Porcentaje del gasto corriente dedicado al salario del profesorado, por nivel educativo y tipo de institución (2019)







Capítulo

3



3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

Este último capítulo profundiza en aspectos relativos al profesorado y a los directores, los entornos de aprendizaje y la organización de los centros educativos. Cada vez hay un mayor interés por parte de las Administraciones educativas en conocer la relación entre los recursos invertidos en educación y los resultados del alumnado. El objetivo es proporcionar a la población una mejor educación haciendo un uso eficiente de los recursos. El horario laboral del profesorado y de los directores (apartado 3.1) o las retribuciones que perciben (apartado 3.2) son algunos de los aspectos tratados en este capítulo y que están directamente vinculados a los recursos que cada país dedica a la educación.

Otros aspectos tratados a lo largo del capítulo tienen relación con los perfiles profesionales. En el apartado 3.3 se presentan indicadores relativos a la formación inicial del profesorado, etapa formativa previa al desempeño profesional. Una vez han superado esta fase y se encuentran en ejercicio, la mejora y desarrollo profesional se produce a través de la formación continua (apartado 3.4). Finalmente, se muestra el perfil del personal académico de educación terciaria (apartado 3.5).

3.1 Horario laboral del profesorado y de los directores

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

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

En algunos países, durante la pandemia de COVID-19, la práctica real del profesorado y de los directores de los centros educativos puede haber diferido de los requisitos legales, debido al cierre de los centros educativos y a los cambios en el entorno de aprendizaje relacionados con las medidas sanitarias (por ejemplo, el aprendizaje a distancia o las restricciones sanitarias sobre la reapertura de los centros educativos). Además, en algunos casos se introdujeron cambios en los requisitos legales sobre el tiempo de enseñanza y de trabajo en el segundo año de la pandemia (OECD, 2022b).

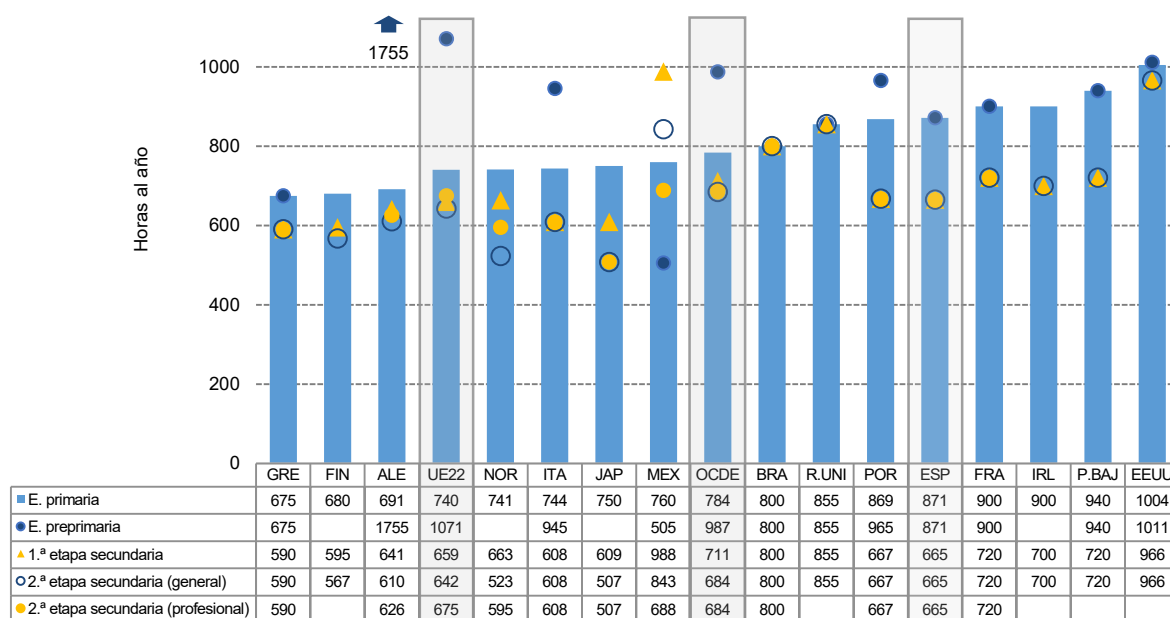
El número de horas de docencia directa del profesorado descende mayoritariamente a medida que aumenta el nivel educativo. En España, el profesorado de educación preprimaria y de educación primaria dedica un 31 % más de horas a la enseñanza directa que el de educación secundaria.

El número de horas que cada docente dedica a la enseñanza directa varía considerablemente entre los países de la OCDE analizados en este informe. Para la media de países de la OCDE, el profesorado de la escuela pública imparte 987 horas de clase al año en educación preprimaria, 784 horas al año en educación primaria, 711 horas en la primera etapa de educación secundaria y 684 horas en la segunda etapa de educación secundaria, independientemente de la vía (general o profesional). En la media UE22, los valores son inferiores, excepto en educación

preprimaria, con 1071, 740, 659, 642 y 675 horas de clase anuales, respectivamente (Gráfico 3.1).

Gráfico 3.1 (extracto de la Tabla D4.1)

Organización del horario de trabajo del profesorado en instituciones públicas. Horas de enseñanza (2021)
Número de horas de enseñanza netas al año



Nota: los países están ordenados de menor a mayor según las horas de enseñanza del profesorado de educación primaria. No hay datos disponibles para Chile o Suecia. Los datos de Reino Unido corresponden exclusivamente a los de Escocia. Los datos de Grecia, Noruega, Países Bajos, Portugal y Reino Unido corresponden al máximo de horas de enseñanza. Los datos de Brasil, Finlandia e Italia corresponden al mínimo de horas de enseñanza. Los datos de Japón corresponden a la media anual esperada. Los datos de Estados Unidos corresponden al tiempo real de enseñanza en 2016. Los datos del resto de países corresponden al tiempo de enseñanza típico (tiempo de enseñanza exigido a la mayoría de docentes cuando no se da ninguna circunstancia específica a tener en cuenta).

Salvo en México y en Noruega, en todos los países analizados que disponen de datos, el profesorado de programas de educación profesional de la segunda etapa de educación secundaria hace el mismo número o mayor cantidad de horas de enseñanza que el que imparte clase en el régimen general.

España dedica en educación primaria más horas a la enseñanza que las medias de la OCDE y de la UE22, aunque está por debajo en educación preprimaria. En educación secundaria general, el profesorado de España imparte más horas de enseñanza que la media de países de la UE22.

En España, el número de horas de enseñanza en los centros públicos es superior al de los países de la UE22, excepto en educación preprimaria y en la segunda etapa de educación secundaria profesional. Respecto a la media de la OCDE, el profesorado de España imparte menos horas de docencia al año en todas las etapas educativas no universitarias, salvo en educación primaria. Del número total de horas de trabajo, se dedican a la enseñanza directa 871 horas en el caso de educación preprimaria y de educación primaria, y 665 horas en la primera y en la segunda etapas de educación secundaria, independientemente de la vía (general o profesional).

La situación para los países analizados varía sustancialmente. En educación preprimaria, Alemania es el país en el que su profesorado dedica más tiempo a la docencia directa (1755 horas al año). Por el contrario, en México se imparten 505 horas de enseñanza directa. Por su parte, en educación primaria, el intervalo de horas al año abarca desde las 1004 de Estados

Estados Unidos y las 940 de Países Bajos hasta las 691 de Alemania, las 680 de Finlandia o las 675 de Grecia. En la primera etapa de educación secundaria, el número de horas oscila entre las 988 de México y las 590 horas de Grecia. Por su parte, en la segunda etapa de educación secundaria general, las horas de instrucción directa se encuentran entre las 966 horas que pueden llegar a alcanzarse en Estados Unidos y las 507 de Japón. A su vez, en referencia a los programas profesionales de la segunda etapa de educación secundaria, se dispone de una menor cantidad de datos. A partir de los mismos, se observa una variación cercana a las 300 horas al año entre países como Brasil (800 horas) y Japón (507 horas).

En general, en la mayoría de países de la OCDE, el número de horas de docencia tiende a decrecer conforme aumenta el nivel educativo de educación preprimaria a educación secundaria, salvo excepciones como México, donde aumenta, o Brasil y Escocia (Reino Unido), donde se mantiene estable. De media en la OCDE, el profesorado de educación preprimaria imparte un 25,9 % más de horas que el de educación primaria, siendo un 44,6 % en la UE22. Las mayores diferencias se dan en Alemania (153,9 %). Por el contrario, en México se imparte un 33,5 % menos en educación preprimaria que en educación primaria. En cuanto a la diferencia entre educación primaria y la primera etapa de educación secundaria, el profesorado de educación primaria tiene asignado un porcentaje mayor de horas, que se corresponde con un 10,3 % en la media de la OCDE y con un 12,3 % en la de la UE22. Entre los países analizados, las mayores diferencias se encuentran en España (31 %), Países Bajos (30,6 %) y Portugal (30,1 %). De nuevo, México es el único país analizado donde el profesorado de educación primaria imparte menos horas, concretamente un 23,1 % menos.

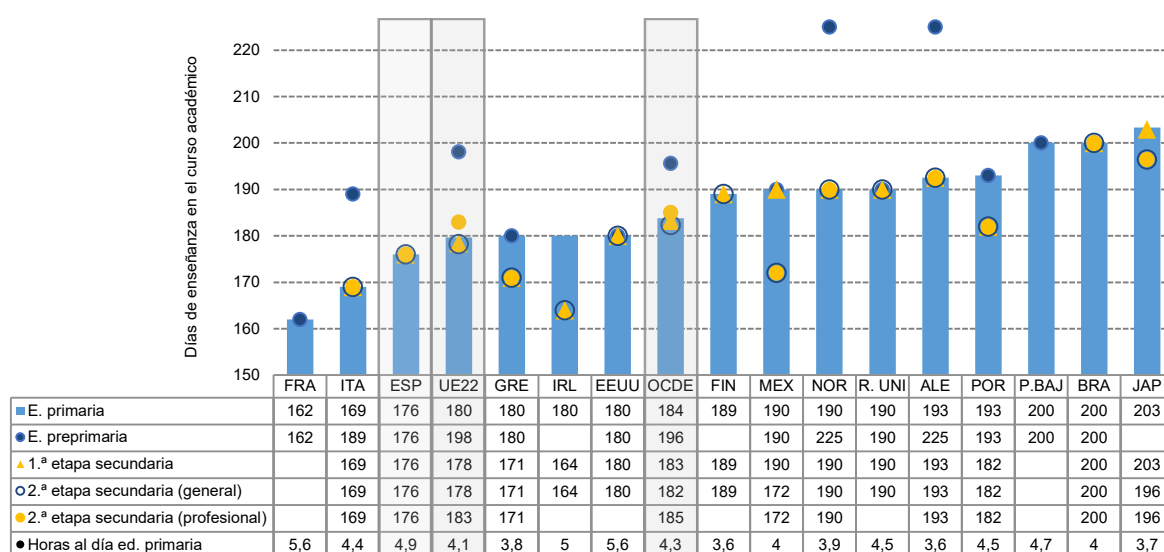
Entre la primera y la segunda etapa de educación secundaria, un número importante de países no presenta diferencias en el número de horas de enseñanza, entre ellos, España, Francia, Irlanda, Italia, Portugal o Países Bajos. Algunos países con incrementos significativos entre estas dos etapas, por encima o cercanos al 20 %, son Noruega (26,9 %), Japón (19,9 %) o México (17,2 %).

El número de días en los que se imparte clase al año (Gráfico 3.2) depende de factores tales como los periodos de vacaciones, la climatología o la adecuación de los centros, entre otros. Existe un relevante número de países en los que, conforme a su legislación, no varía este número de días de enseñanza en las diferentes etapas educativas no universitarias, por ejemplo, Brasil, España, Estados Unidos o Reino Unido. En otros casos, tiende a disminuir conforme aumenta el nivel educativo, especialmente en el paso de educación preprimaria a educación primaria (las medias de la UE22 y de la OCDE reflejan un descenso de 18 y 12 días, respectivamente).

Aunque los calendarios varían en España según la comunidad autónoma desde los 175 hasta los 179 días lectivos, la media está en 176 días para todas las etapas educativas, algo inferior a la media de la OCDE (184 días en educación primaria) y a la de la UE22 (180 días en educación primaria). Los países con un mayor número de días de enseñanza son Japón, Brasil y Países Bajos, los cuales alcanzan, al menos, los 200 días. Por el contrario, los que tienen una menor cantidad son Italia y Francia. Si se establece el cómputo de horas de enseñanza al día para la educación primaria, Francia y Estados Unidos (con 5,6 horas) disponen de más horas de enseñanza al día. La media de España (4,9 horas) está por encima de las medias de la OCDE y de la UE22, que son de 4,3 y 4,1 horas, respectivamente.

Gráfico 3.2 (extracto de la Tabla D4.1)

Organización del horario de trabajo del profesorado en instituciones públicas. Días de enseñanza (2021)
Número de días de enseñanza al año



Nota: los países están ordenados de menor a mayor según las horas de enseñanza del profesorado de educación primaria. No hay datos disponibles para Chile o Suecia. Los datos de Reino Unido corresponden exclusivamente a los de Escocia. Los datos de Grecia, Noruega, Países Bajos, Portugal y Reino Unido corresponden al máximo de horas de enseñanza. Los datos de Brasil, Finlandia e Italia corresponden al mínimo de horas de enseñanza. Los datos de Japón corresponden a la media anual esperada. Los datos de Estados Unidos corresponden al tiempo real de enseñanza en 2016. Los datos del resto de países corresponden al tiempo de enseñanza típico (tiempo de enseñanza exigido a la mayoría de docentes cuando no se da ninguna circunstancia específica a tener en cuenta).

Dependiendo del nivel educativo, existe variabilidad entre los países en la exigencia de la docencia como una tarea obligatoria para los directores escolares. En educación preprimaria es un requisito en el 52 % de los países, elevándose el porcentaje hasta el 56 % en educación primaria. Por el contrario, en educación secundaria se reduce hasta el 47 %.

La docencia con estudiantes no es tarea exclusiva del profesorado. También los directores comparten esa responsabilidad en algunos países, existiendo variabilidad en su regulación según el nivel de educación (Tabla D4.6 de *Education at a Glance 2022*). En el 52 % de los países con datos disponibles (15 países de un total de 29), los directores de educación preprimaria dedican parte de su horario laboral a la docencia directa (7 países en todos los casos y 8 países algunos directores en situaciones específicas), mientras que en otro 14 % (4 países) es una tarea voluntaria. Por el contrario, en un 34 % (10 países) los directores no imparten docencia directa.

Por su parte, en educación primaria, en 19 de los 34 países con datos disponibles (un 56 %), la docencia es una tarea obligatoria para los directores, aunque se da una variabilidad importante en la intensidad de la misma: en 6 países es obligatoria para toda persona que ejerce la dirección de un centro, siendo en 13 obligatoria solo en algunos casos. La voluntariedad de impartir clase se ofrece en 5 países (un 15 %) y no se encuentra entre las funciones del director en otros 10 (un 29 %).

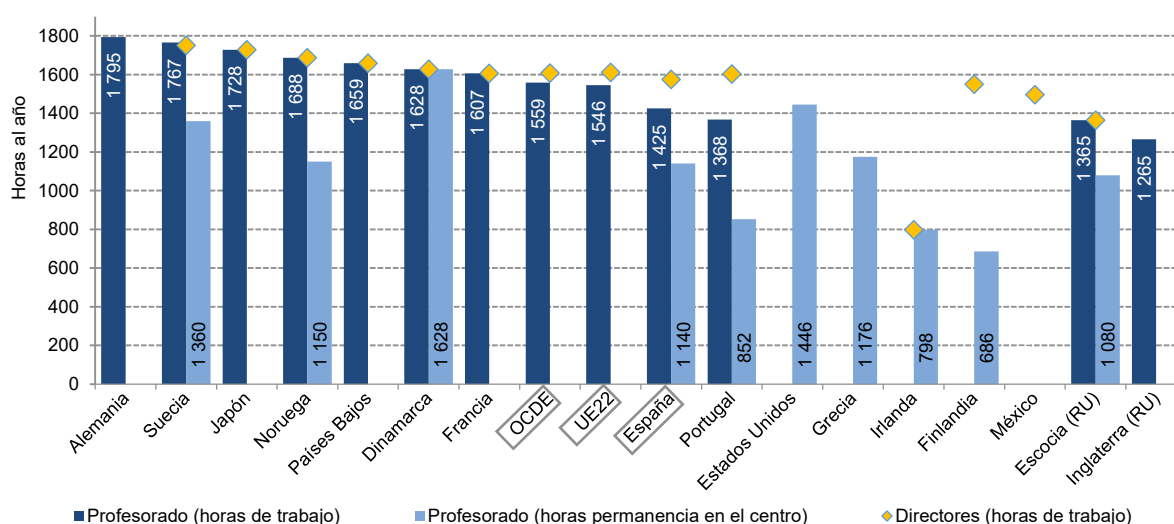
Finalmente, las responsabilidades docentes son menos comunes para los directores de secundaria. En este nivel, existe cierta obligatoriedad de incorporar la docencia a las tareas de los directores en 16 países de un total de 34 (un 47 %): en 6 países todos los directores asumen esta responsabilidad, mientras que solo afecta a algunos en otros 10. A su vez, la voluntariedad se aplica en 6 países (un 18 %); no incluyéndose entre las tareas del director en 12 (un 35 %).

El tiempo total de trabajo del profesorado y directores de la segunda etapa de educación secundaria puede verse en el Gráfico 3.3. La manera en la que se fija y organiza este tiempo varía en función de cada país, aunque en la mayoría su concreción viene determinada en cierta medida por la normativa laboral, los convenios colectivos u otros acuerdos contractuales (OECD, 2022b). Además, en la mayoría de los casos se exige formalmente al profesorado que trabaje un número específico de horas al año.

Más de la mitad de los países de la OCDE especifican el tiempo que el profesorado ha de estar disponible en el centro educativo, bien sea para tareas de carácter docente, bien para otras de tipo burocrático o administrativo. En España, son 1140 horas del total de 1425 horas establecidas en la legislación. En otros territorios, la exigencia de permanencia en el centro es menor, como en Portugal (852 horas) y en Finlandia (686). Por otro lado, países como Francia o Países Bajos no especifican el tiempo total de permanencia en el centro.

Gráfico 3.3 (extracto de la Tabla D4.2 y D4.3)

Horas de trabajo anuales del profesorado y directores de la segunda etapa de educación secundaria (2021)
Horario laboral reglamentario total en instituciones públicas



Nota: los países están ordenados de mayor a menor según las horas totales de trabajo del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria. Cuando no se dispone de este dato, se ordena a continuación de mayor a menor según las horas de permanencia del profesorado en el centro. No hay datos disponibles para Brasil o Italia. Los datos de Japón y Francia corresponden a las horas de trabajo del funcionariado. Los datos de Estados Unidos corresponden al año 2016.

El número total de horas de trabajo de los directores coincide con el del profesorado en países como Dinamarca, Francia, Japón, Noruega o Países Bajos. En otros casos, como España o Portugal, el número total de horas de trabajo de los directores es superior, entre otros motivos, porque la legislación fija que deben seguir prestando servicio durante diferentes periodos de vacaciones escolares. De media en la OCDE, los directores dedican un 3 % más de horas totales de trabajo que el profesorado, porcentaje que se eleva hasta el 4 % en la UE22. Por su parte, en España esta diferencia asciende hasta el 11 %.

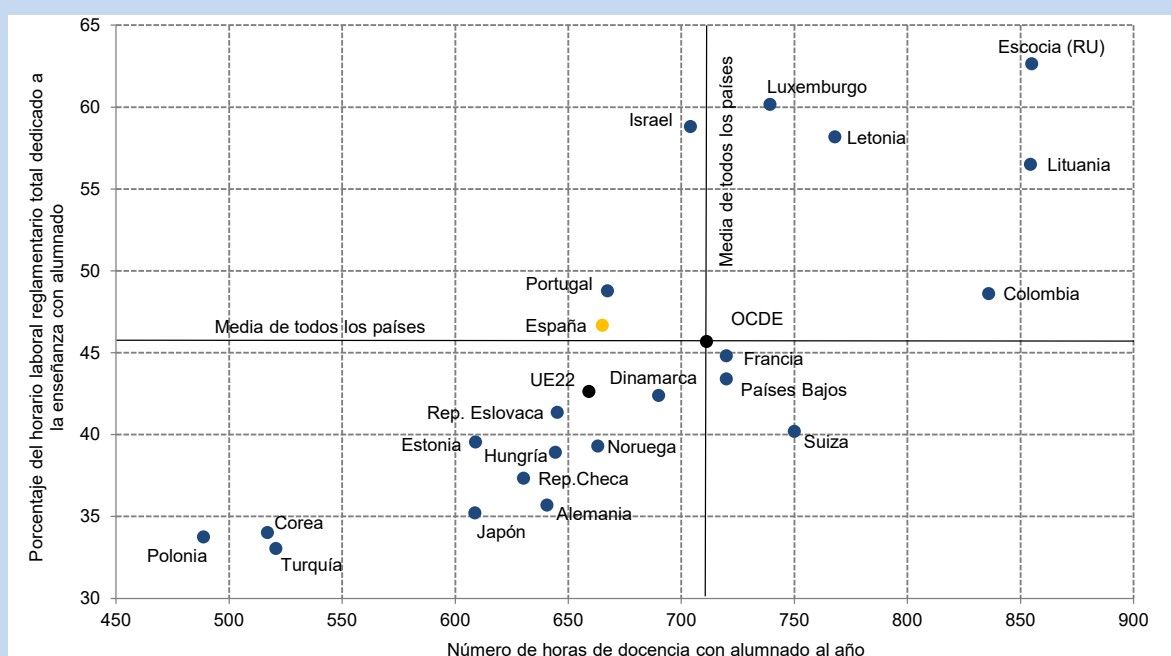
Cuadro 3.1. Porcentaje del horario laboral del profesorado de la primera etapa de educación secundaria dedicado a la enseñanza (2021)

La carga de trabajo del profesorado no se compone únicamente de las horas dedicadas a impartir clase; también es necesario tener en cuenta, para analizar correctamente la demanda de trabajo que se pide al colectivo docente en cada país, el tiempo dedicado a otras actividades, tales como corregir o revisar el trabajo del alumnado, preparar las clases la formación personal o las reuniones de coordinación y con las familias. Una mayor carga de,

docencia directa se puede relacionar con menor disponibilidad de tiempo para completar el resto de tareas docentes que igualmente se relacionan con la calidad de la enseñanza. A su vez, puede indicar que el profesorado tiene que realizar parte de su trabajo fuera del horario establecido por la legislación y, por lo tanto, trabaja más horas de las que exige su horario de trabajo oficial.

El Gráfico A relaciona la proporción de horas que dedica el profesorado de la primera etapa de educación secundaria en instituciones públicas a impartir clase respecto al total de horas de trabajo que les corresponden. En la mayoría de los países de la OCDE (se dispone de datos de 24 de ellos), el profesorado dedica más de la mitad de su horario laboral reglamentario a tareas diferentes a la docencia.

Gráfico A. Tiempo de enseñanza neto (número de horas anuales) como porcentaje del horario laboral reglamentario total en programas generales en instituciones públicas (2021)



Los países con un mayor número de horas de enseñanza directa al año coinciden, en general, con aquellos que presentan una mayor proporción del horario laboral reglamentario total dedicado a la enseñanza con alumnado. En España, el 46,7 % del horario laboral del profesorado de la primera etapa de educación secundaria se dedica a impartir clase, un punto porcentual por encima de la media de la OCDE (45,7 %) y más de 4 puntos sobre la media de la UE22 (42,6 %). A su vez, el número total de horas que se dedica a impartir clase directamente en España (665) es similar al de la UE22 (659), pero inferior al de la OCDE (711).

La proporción en España es similar a la de Colombia y a la de Portugal, donde dedican a la enseñanza directa el 48,6 % y el 48,8 % del horario, respectivamente. Escocia (Reino Unido) se encuentra a la cabeza del porcentaje de docencia directa, con un 62,6 %; seguido de Luxemburgo, con un 60,2 %. Por el contrario, Turquía es el país con el porcentaje más bajo de dedicación a esta tarea, apenas un 33,0 %. Polonia, Corea, Japón y Alemania no superan el 35,7 %, 11 puntos porcentuales menos que España. Francia y Países Bajos, por su parte, se quedan entre las medias internacionales, con unos respectivos 44,8 % y 43,4 %.

Respecto al número total de horas que se dedica a impartir clase directamente, en España es de 665. Esta cifra es similar a la de Portugal (667), quedando algo alejada de la de Colombia (836). Escocia, de nuevo, presenta el total más alto (855 horas al año), junto a Lituania (854). Por el contrario, Polonia (489 horas), Corea (517 horas) y Turquía (521 horas) reducen considerablemente el número de horas de docencia directa al año, siendo los únicos países, entre los que aportan datos, que se encuentran por debajo del umbral de las 550 horas. De media en la OCDE, los países dedican 711 horas al año a la enseñanza con alumnado, reduciéndose a 659 en la UE22. En este caso, Francia y Países Bajos, con 720 horas, superan ambas medias internacionales.

Entre las conclusiones que pueden obtenerse a partir de los datos analizados, cabe observarse que España se encuentra entre los países de la OCDE que mayor porcentaje de tiempo de trabajo del profesorado dedica a la enseñanza directa y entre los países de la UE22 que mayor cantidad de horas de docencia directa establece para sus docentes.

Fuente: OECD (2022), *Education at a Glance 2022*. Tablas D4.1 y D4.2.

3.2 Retribuciones del profesorado y de los directores

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

Además de las retribuciones docentes (véase Gráfico y Tabla 3.4), el indicador D3 analiza el salario de los directores de los centros escolares en las distintas etapas educativas. Esto permite hacer comparaciones entre países y dentro de cada uno de ellos, de manera que, para un nivel educativo concreto, se pueden estudiar las diferencias entre el salario de las personas cuya función principal es la de dirigir un centro educativo y el de aquellas encargadas principalmente de la enseñanza directa al alumnado, es decir, el profesorado.

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

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

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

Para todos los niveles educativos, el salario del profesorado en España es superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE22. Sin embargo, el tiempo necesario para alcanzar el salario más alto en la escala es, en España, de los mayores de la OCDE: 39 años.

En la mayoría de los países de la OCDE, el salario docente aumenta con el nivel de educación y con los años de experiencia. Así, el salario inicial del profesorado que enseña en la segunda etapa de educación secundaria es superior al de quien enseña en educación preprimaria, con una diferencia del 13,9 % en los países de la OCDE y del 15,4 % en los países de la UE22. En España, esta disparidad (del 11,7 %) es menor que la de las medias internacionales. México es claramente el país con la mayor diferencia (un 151,8 %), seguido de Noruega (29,7 %) y de Finlandia (29,4 %). Brasil, Grecia, Inglaterra, Escocia, Irlanda, Japón y Portugal pagan el mismo salario inicial a sus docentes, independientemente del nivel educativo en el que enseñan (Gráfico y Tabla 3.4).

Igualmente, si se atiende al número de años de experiencia, el salario aumenta durante el desarrollo de la carrera profesional del profesorado, aunque los años necesarios para alcanzar el salario máximo difieren en cada país. En la media de la OCDE, el salario máximo en la primera etapa de educación secundaria se alcanza a los 26 años de experiencia, mientras que para la UE22 se alcanza a los 31 años. España se encuentra entre el grupo de países que necesitan más años para conseguirlo (39), ya que los salarios incorporan complementos que se van incrementando con la antigüedad a lo largo de toda la carrera docente. Otros países con un número elevado de años necesarios para obtener la retribución máxima son Grecia (36 años), Italia y Francia (35 años) o Japón y Portugal (34 años). Por el contrario, en Escocia se alcanza el salario máximo en apenas 4 años; en Noruega, en 16 años y en Finlandia, en 20 años.

El análisis del salario del profesorado en función del momento de su carrera profesional presenta diferencias entre España y las medias internacionales. Así, el salario en España es superior al salario medio del conjunto de países de la OCDE y de la UE22, tanto si se compara la retribución inicial como después de quince años, o la retribución máxima en la escala. En los inicios de la carrera docente, el profesorado español de educación preprimaria tiene un salario un 27,6 % superior a la media de la OCDE y un 31,9 % superior a la media de la UE22. En educación primaria, el salario es también más elevado que en las medias internacionales, aunque los porcentajes se reducen hasta el 21,0 % (respecto a la media de la OCDE) y el 21,2 % (en referencia a la media de la UE22). A su vez, en la primera etapa de educación secundaria los salarios iniciales en España son mayores que los de las medias internacionales en un porcentaje que ronda el 30 %, mientras que en la segunda etapa superan el 25 % en comparación con el salario medio de la OCDE y casi el 28 % en relación con el de la UE22.

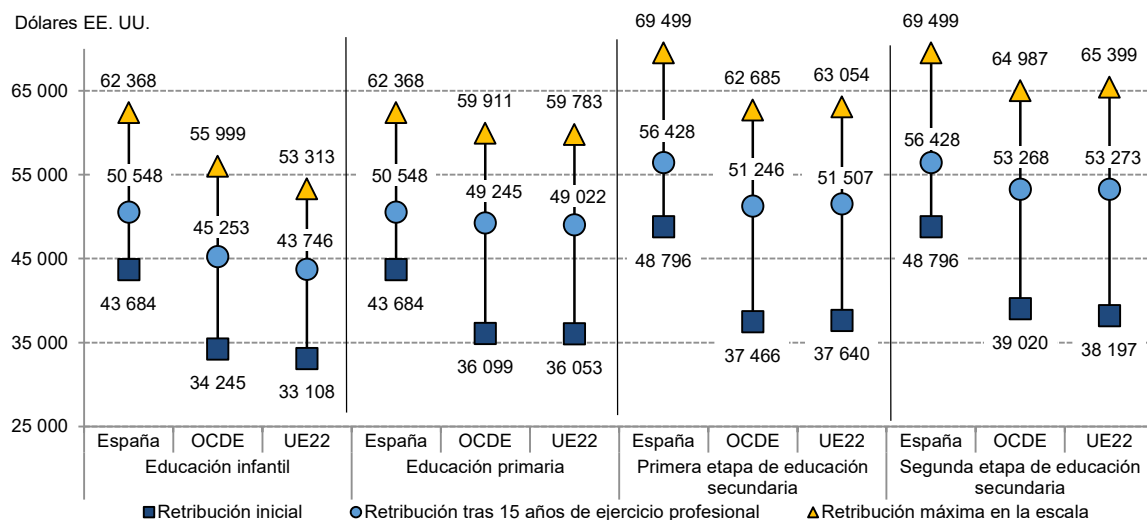
Tras quince años de ejercicio profesional, la retribución del profesorado en España sigue siendo más elevada que en las medias internacionales, aunque dependiendo de la etapa educativa, esas diferencias se van reduciendo notablemente. Así, por ejemplo, en educación primaria esta es apenas un 2,6 % superior a la media de la OCDE y un 3,1 % más alta que la de la UE22. En esa línea, en la segunda etapa de la educación secundaria, la retribución en España supera en un 5,9 % las medias tanto de la OCDE como de la UE22. Sin embargo, en la primera etapa de

educación secundaria la distancia se eleva hasta aproximadamente un 10 % respecto a ambas medias y en educación preprimaria alcanza un 11,7 % con relación a la OCDE y un 15,5 % con la UE22.

Gráfico y Tabla 3.4 (extractos de la Tabla D3.1 y de la Figura D3.3)

Retribución del profesorado (2021)

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



	educación preprimaria		educación primaria		1.ª etapa de educación secundaria		2.ª etapa de educación secundaria		Años para alcanzar la retribución máxima en la primera etapa de educación secundaria
	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	
España	43 684	62 368	43 684	62 368	48 796	69 499	48 796	69 499	39
OCDE	34 245	55 999	36 099	59 911	37 466	62 685	39 020	64 987	26
UE22	33 108	53 313	36 053	59 783	37 640	63 054	38 197	65 399	31
Francia	32 619	57 885	32 619	57 885	35 709	61 282	35 709	61 282	35
Grecia	20 410	40 259	20 410	40 259	20 410	40 259	20 410	40 259	36
Italia	32 963	47 990	32 963	47 990	35 428	52 697	35 428	55 077	35
Portugal	34 400	74 255	34 400	74 255	34 400	74 902	34 400	74 255	34
Alemania	m	m	69 599	90 970	77 358	95 216	80 911	110 050	m
Países Bajos	45 594	85 360	45 594	85 360	48 336	94 660	48 336	98 654	m
Finlandia	32 525	35 803	37 073	48 518	39 824	50 577	42 089	56 245	20
Noruega	38 716	47 656	42 499	54 451	42 499	55 188	50 216	61 443	16
Suecia	42 217	49 176	42 727	56 757	44 003	56 112	44 258	59 053	a
Brasil	14 345	m	14 345	mm	14 345	m	14 345	m	m
Chile	m	m	25 147	46 637	25 147	46 637	26 004	48 351	a
México	21 948	43 709	21 948	43 709	27 899	54 191	55 272	67 968	14
Estados Unidos	42 381	79 478	42 723	74 214	43 466	75 851	43 438	76 055	a
Inglaterra (RU)	34 211	54 889	34 211	54 889	34 211	54 889	34 211	54 889	a
Escocia (RU)	42 280	53 068	42 280	53 068	42 280	51 627	42 280	53 068	4
Irlanda	m	m	37 017	71 899	37 017	72 415	37 017	72 510	m
Japón	m	m	29 820	61 067	29 820	61 240	29 820	62 670	m

Notas: m: dato no disponible, a: dato no aplicable. Los datos de Francia incluyen la media de las primas fijas por horas extraordinarias del profesorado de educación secundaria. Los datos sobre docentes de educación preprimaria en Finlandia incluyen los salarios del profesorado de *kindergarten* (jardín de infancia), que son la mayoría. Los datos de Suecia corresponden al sueldo base real del año 2020, excluyen las cotizaciones a la seguridad social y al régimen de pensiones pagadas por el personal y, en la segunda etapa de educación secundaria, incluyen al profesorado que imparte asignaturas generales dentro de los programas de formación profesional. Los datos de Brasil corresponden al año 2019 y los de Chile al año 2020. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real.

Al considerar el salario máximo al que el profesorado de España puede aspirar, las diferencias con las medias internacionales se mantienen similares a las correspondientes a los quince años de ejercicio profesional. Educación primaria y la segunda etapa de educación secundaria presentan valores más cercanos a estas medias, con retribuciones mayores para el profesorado en España ligeramente superiores al 4 % y entre un 6 % y un 7 %, respectivamente. A su vez, la segunda etapa de educación superior presenta porcentajes mayores de diferencia, entre un 10 % y un 11 % respecto a ambas medias internacionales; siendo educación preprimaria la etapa en la que mayor diferencia se produce: un 11,4 % superior a la media de la OCDE y un 17,0 % más elevada que la de la UE22 (Gráfico 3.5).

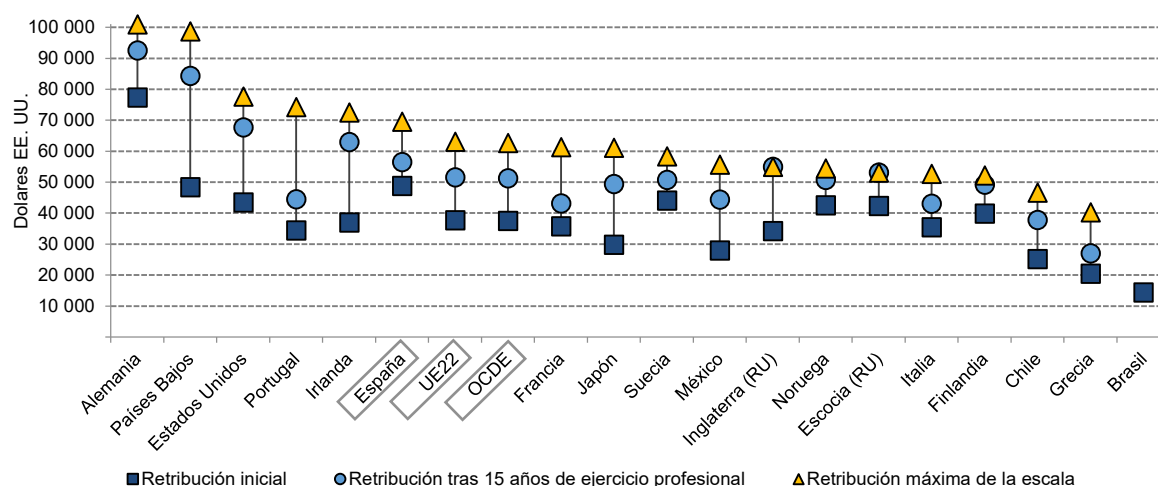
En la primera etapa de educación secundaria, la retribución salarial del profesorado español es alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera en comparación con el resto de países.

El Gráfico 3.5 muestra la retribución del profesorado de primera etapa de educación secundaria al inicio de la carrera docente, a los quince años de ejercicio profesional, así como la retribución máxima que puede alcanzarse en cada país. Se observan diferencias muy importantes. De media en la OCDE, el salario inicial es de 37 466 dólares, mientras que en la UE22 esa media es de 37 640 dólares. Las diferencias oscilan entre unos ingresos cercanos a los 14 500 dólares en Brasil y los 77 500 en Alemania, superándose los 42 000 en Escocia (Reino Unido), España, Países Bajos, Noruega, Estados Unidos y Suecia. El salario máximo que puede alcanzar el profesorado de la primera etapa de educación secundaria de media en los países de la OCDE es de 62 685 dólares, muy similar a la media de la UE22 (63 054 dólares). Para los países analizados, esta cantidad varía entre los 40 259 de Grecia y los más de 100 000 dólares de Alemania.

Gráfico 3.5 (extracto de la Tabla D3.1)

Retribución del profesorado de la primera etapa de educación secundaria en diferentes momentos de su carrera docente (2021)

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



Nota: los países están ordenados de mayor a menor según la retribución máxima de la escala del profesorado de la primera etapa de educación secundaria. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real. Los datos de Francia incluyen la media de las primas fijas por horas extraordinarias. Los datos de Suecia corresponden al sueldo base real del año 2020 y excluyen las cotizaciones a la seguridad social y al régimen de pensiones pagadas por el personal. Los datos de Chile corresponden al año 2020 y los de Brasil al año 2019.

Respecto a las retribuciones a los quince años de ejercicio profesional, en aproximadamente dos tercios de los países analizados, estas se acercan más al salario máximo de la escala que

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

Entre los países analizados, al inicio de la carrera docente en la primera etapa de la educación secundaria, España ofrece una alta remuneración a su profesorado, solo superada por Alemania, aunque muy similar a la de Países Bajos y ligeramente mayor que la obtenida en Suecia, Estados Unidos, Noruega y Escocia (Reino Unido): entre 4500 y 6500 dólares anuales más que en estos últimos países. Por el contrario, a los quince años de ejercicio, la remuneración del profesorado en España es inferior a la de Alemania, Países Bajos, Estados Unidos e Irlanda y superior, en un intervalo que va desde menos de 1500 dólares hasta unos 7000 al año, a un conjunto de otros seis países. Finalmente, respecto a la retribución máxima de la escala, países como Alemania, Países Bajos, Estados Unidos, Portugal e Irlanda ofrecen mejores remuneraciones al profesorado que España.

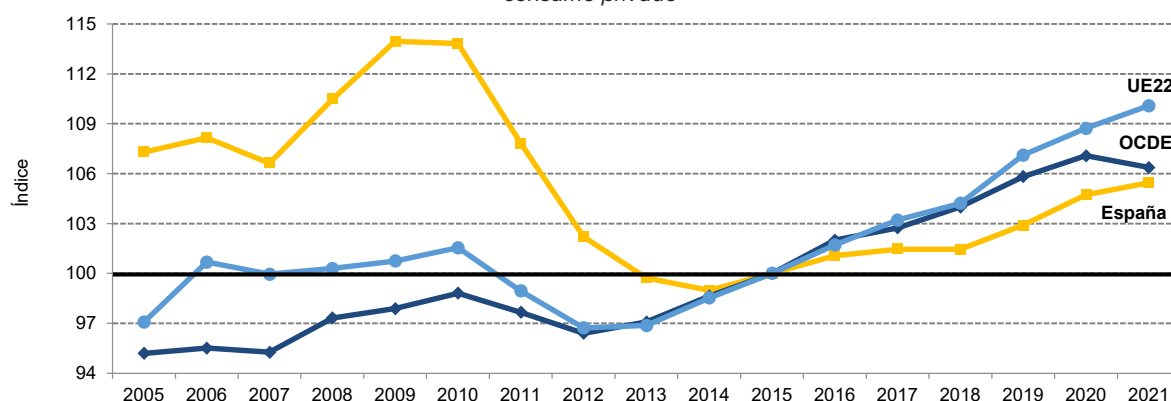
El salario del profesorado en España no ha recuperado los valores anteriores a la crisis económica de 2008 y se encuentra aún por debajo del salario medio de 2010, mientras que las medias de la OCDE y de la UE22 presentan valores superiores.

Entre 2005 y 2021, de media en la OCDE y en la UE22, el salario del profesorado se ha visto incrementado a pesar de la crisis económica de 2008, que produjo el estancamiento o recorte de estos salarios en la mayoría de países. En 2021, el salario del profesorado de la primera etapa de educación secundaria es un 11,7 % superior al salario medio de 2005 en la OCDE y un 13,4 % superior en el caso de la UE22. Sin embargo, en España, el salario del profesorado es un 1,7 % inferior al de 2005 (Gráfico 3.6).

Los países analizados en este informe con mayor crecimiento salarial con respecto a 2005 son Alemania (25,4 %), Noruega (18,6 %) e Irlanda (17,5 %). Sin embargo, el grupo de países que han visto reducido el salario del profesorado en este tiempo es también muy importante, y ejemplo de ello son Grecia (-28,2 %), Japón (-9,1 %), Inglaterra (-6,1 %) e Italia (-5,7 %).

Gráfico 3.6 (extracto de la Tabla D3.6)

Evolución del salario reglamentario del profesorado con la cualificación más frecuente, entre 2005 y 2021
Índice de cambio entre 2005 y 2021 del salario reglamentario del profesorado de la primera etapa de educación secundaria con 15 años de experiencia (2015=100), convertido a precios constantes utilizando deflatores para consumo privado



Si se compara el salario de 2021 con el de 2010, las diferencias entre España y las medias internacionales son aún mayores. En España, el salario del profesorado de la primera etapa de educación secundaria con quince años de experiencia es un 7,4 % inferior en 2021 al de 2010. Por el contrario, en la OCDE la media del salario docente durante ese período ha subido un 7,6 %, porcentaje que se eleva hasta el 8,4 % en la media de los países de la UE22.

Entre 2010 y 2014 se produjo una bajada muy importante en el salario del profesorado a nivel general, descenso que afectó especialmente a países como España, llegando a representar el salario del profesorado en 2014 el 87,0 % del salario de 2010. Desde el año 2014 y a pesar del constante crecimiento del salario docente, en España aún no se ha alcanzado el nivel de ingresos anterior a la crisis. En media para los países de la OCDE y la UE22, la recuperación de los salarios comenzó a partir de 2012.

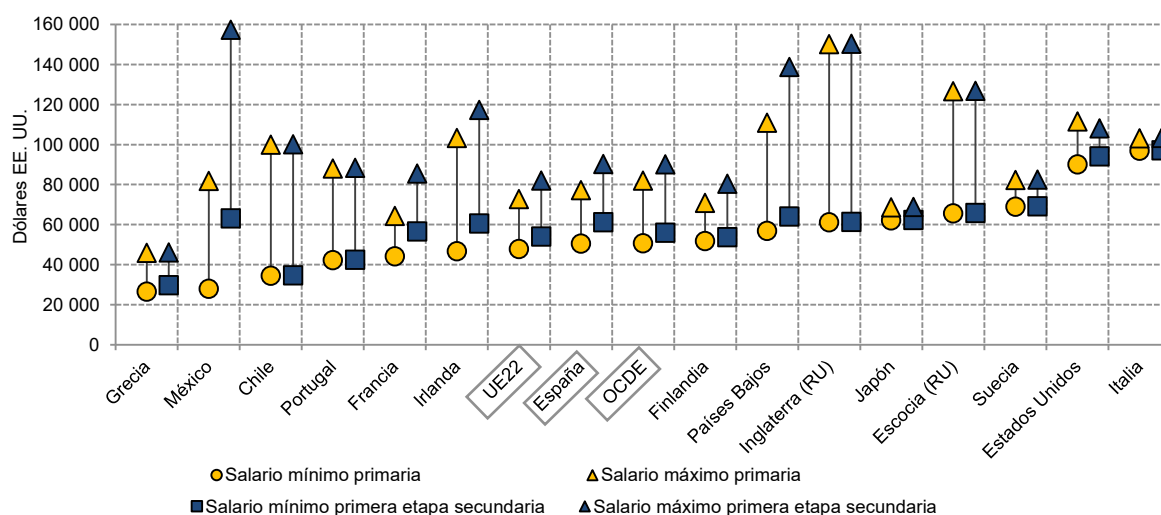
Tanto el salario mínimo como el máximo de un director de educación primaria en España se encuentran entre las correspondientes a las medias de los países de la OCDE y la UE22. En el caso de la primera etapa de educación secundaria, tanto el salario mínimo como el máximo superan las medias internacionales de OCDE y UE22.

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

Gráfico 3.7 (extracto de la Tabla D3.4)

Comparativa de la retribución mínima y máxima de directores de educación primaria y de la primera etapa de educación secundaria en diferentes momentos de su carrera docente (2021)

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



Nota: los países están ordenados de menor a mayor según el salario reglamentario anual mínimo de directores de educación primaria. No hay datos disponibles para Alemania, Brasil y Noruega. Los datos de Chile corresponden al año 2020. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real. A su vez, el salario mínimo se refiere a la titulación más frecuente (máster o equivalente) y el salario máximo a la titulación más alta (especialista en educación, doctorado o equivalente).

El salario inicial de los directores de la primera etapa de educación secundaria es superior a los de educación primaria tanto en las medias de la OCDE y de la UE22 como en España. Lo mismo sucede si se tiene en cuenta el salario máximo que un director puede llegar a alcanzar (Gráfico 3.7). Así, de media en los países de la OCDE, el salario inicial de un director de educación primaria es de 50 624 dólares y de 55 776 dólares para la primera etapa de secundaria (un 10,2 % superior). En la UE22, los salarios mínimos medios son más bajos (un 5,9 % en educación primaria y un 3,8 % en la primera etapa de educación secundaria) y la diferencia entre ambas etapas es del 12,4 % a favor de la primera etapa de educación secundaria. En el caso de España, con un salario mínimo de 50 570 dólares para educación primaria y de 60 998 dólares para la primera etapa de educación secundaria, la diferencia es del 20,6 % entre ambos niveles.

La retribución máxima de los directores de educación primaria en España es de 77 225 dólares, valor entre las medias de países de la OCDE (81 935 dólares) y de la UE22 (72 750 dólares). Por su parte, el salario máximo en la primera etapa de educación secundaria en España es de 90 097 dólares, algo superior a las medias de la OCDE (89 897 dólares) y de la UE22 (81 850 dólares).

Los directores de educación primaria y de la primera etapa de educación secundaria con salarios mínimos más altos están en Italia y Estados Unidos (por encima de los 90 000 dólares) y los salarios máximos más altos se localizan en Inglaterra para la educación primaria (por encima de los 150 000 dólares) y en México para la educación secundaria (por encima de los 157 000 dólares).

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

Las mayores diferencias porcentuales entre ambas etapas se dan en México. En este país, los directores de educación primaria reciben un sueldo mínimo que es un 125,7 % inferior al de los de la primera etapa de educación secundaria (unos 35 000 dólares menos) y un sueldo máximo que difiere en un 92,2 % a favor de la primera etapa de educación secundaria (más de 75 000 dólares de diferencia). Por encima del 20 % de diferencia y un salario mínimo superior en más de 10 000 dólares al de los directores de educación primaria, se encuentran España, Francia e Irlanda. Respecto al salario máximo, superando el 13 % y los 12 000 dólares de diferencia se sitúan España, Francia, Irlanda y los Países Bajos.

Entre los países analizados, el salario máximo de los directores de educación primaria es superior al de quienes dirigen en la primera etapa de educación secundaria solo en Estados Unidos, donde en educación primaria un director puede llegar a recibir hasta 111 569 dólares, frente a los 107 821 que puede alcanzar uno de la primera etapa de educación secundaria. En este caso concreto, la diferencia es de 3748 dólares (un 3,4 %).

El salario máximo de un director de la primera etapa de educación secundaria es un 43,4 % superior al salario máximo del profesorado en la media de los países de la OCDE. En España, supone una diferencia de un 29,6 % favorable al salario de los directores, muy similar al 29,8 % de la media de la UE22.

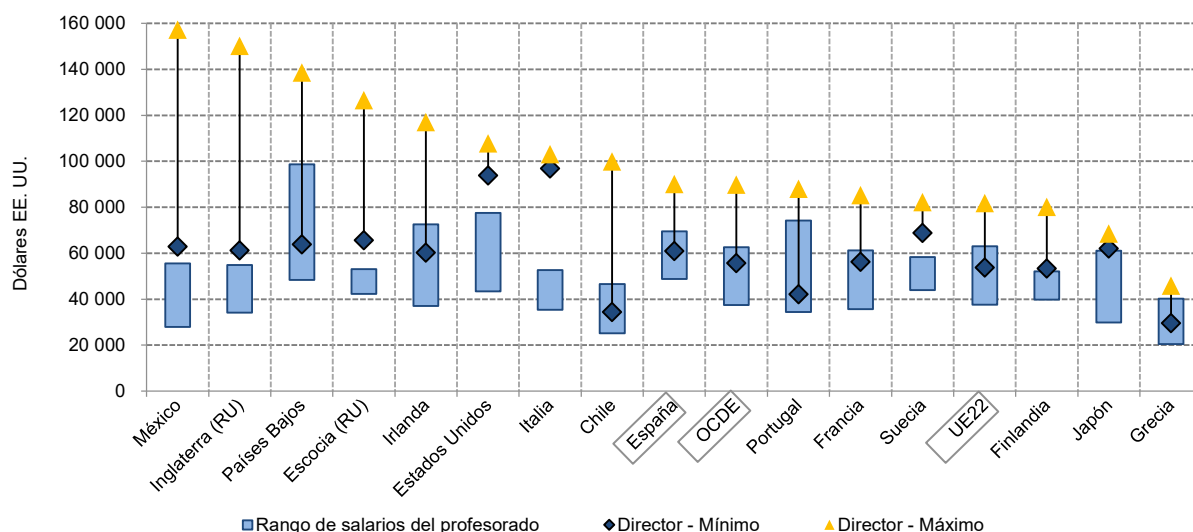
En la primera etapa de educación secundaria, el salario inicial de los directores es, en todos los países analizados en este informe, superior al salario inicial del profesorado de ese mismo nivel educativo (Gráfico 3.8). Así, de media en los países de la OCDE, el salario inicial de un director

(55 776 dólares) es un 48,9 % superior al del profesorado; para la UE22 (53 747 dólares) supone un 42,8 % más. En el caso de España, con un salario mínimo de 60 998 dólares, la diferencia con el salario inicial docente es inferior a las medias internacionales (un 25,0 % superior). No obstante, en valores absolutos el salario inicial de los directores en España supera al de las medias de la OCDE y de la UE22. Es necesario tomar con precaución estos valores, puesto que el salario final de los directores depende de muchos criterios y el número de personas que reciben tanto el salario mínimo como el máximo puede resultar poco relevante (OECD, 2022b). Por ejemplo, en España, el salario mínimo en la dirección escolar corresponde a centros pequeños y el máximo a centros grandes.

Gráfico 3.8 (extracto de las Tablas D3.1 y D3.4)

Comparación de retribuciones mínima y máxima del profesorado y de directores en la primera etapa de educación secundaria (2021)

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



Nota: los países están ordenados de mayor a menor retribución máxima del director. No hay datos de directores disponibles para Alemania, Brasil y Noruega. Los datos de Chile corresponden al año 2020. Los datos de Suecia corresponden al sueldo base real del año 2020. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real. A su vez, en el caso de los directores, el salario mínimo se refiere a la titulación más frecuente (máster o equivalente) y el salario máximo a la titulación más alta (especialista en educación, doctorado o equivalente).

El salario máximo de un director de la primera etapa de educación secundaria es también superior al máximo del profesorado, aunque presenta diferencias significativas entre países. De media en la OCDE, un director puede llegar a ganar 89 897 dólares (un 43,4 % más que el salario máximo como docente) y 81 850 en la UE22 (un 29,8 % más que el profesorado). España, en este caso, tiene un salario máximo similar al de la media de la OCDE, 90 097 dólares, que representa un 29,6 % más que el salario máximo de cualquier docente del mismo nivel educativo.

Los países con mayores diferencias entre el salario inicial siendo docente y el de director son Italia (173,4 % superior), México (125,2 %), Estados Unidos (116,0 %) y Japón (108,1 %). Sin embargo, la situación es diferente cuando se considera el salario máximo que un director puede alcanzar frente al de cualquier docente en la primera etapa de educación secundaria; en este caso, las mayores diferencias se dan en México (182,6 %), Inglaterra (173,6 %), Escocia (138,6 %) y Chile (114,3 %).

Cuadro 3.2. Los salarios reglamentarios del profesorado de la primera etapa de educación secundaria y el atractivo de la profesión docente

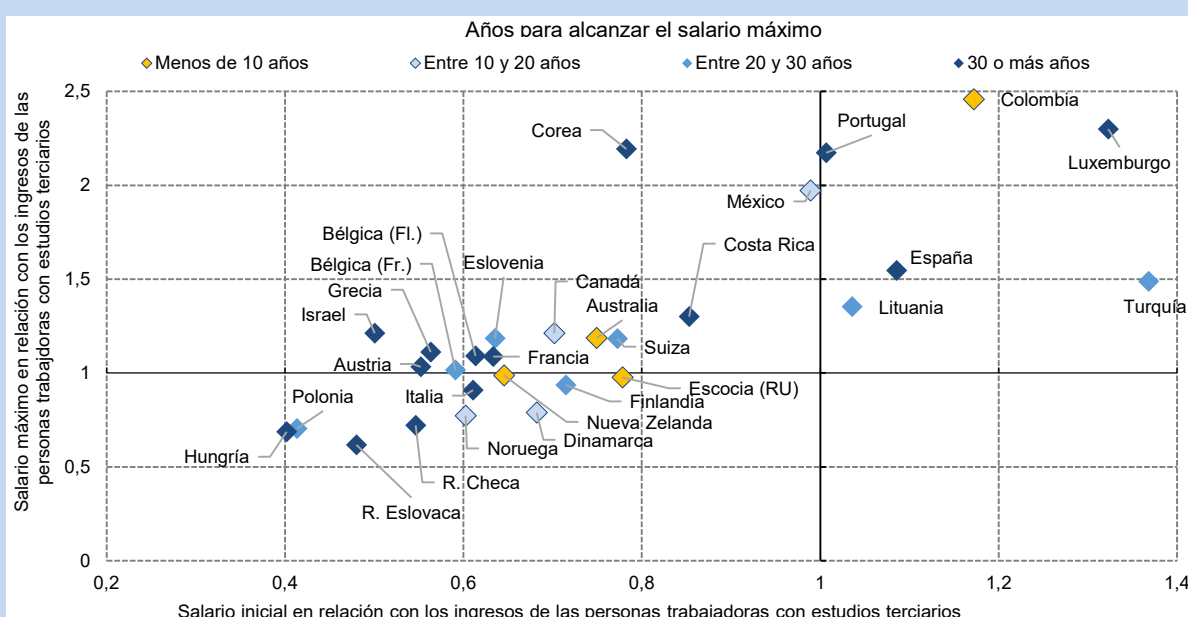
Para garantizar un personal docente bien preparado, hay que esforzarse no solo en contratar y seleccionar al profesorado más competente y mejor cualificado, sino también en conservarlo. La debilidad de los incentivos económicos puede dificultar su retención cuando se acercan a la cúspide de sus ingresos.

Los sistemas educativos compiten con otros sectores de la economía para atraer a los mejores graduados como docentes. Las investigaciones demuestran que los salarios y las oportunidades de empleo alternativas a las que pueden acceder estas personas tituladas son factores importantes para el atractivo de la enseñanza (Johnes & Johnes, 2004). Los salarios del profesorado en relación con otras ocupaciones que presentan requisitos de formación similares y el probable crecimiento de sus ingresos pueden influir enormemente en la decisión de una persona de ser docente y permanecer en la profesión.

En la mayoría de los países de la OCDE, se exige un título de educación terciaria para ser docente en todos los niveles educativos (véase apartado 3.3). Por tanto, los niveles salariales y las condiciones del mercado laboral en los distintos países pueden interpretarse comparando los salarios del profesorado con los ingresos de profesionales ajenos a la docencia con formación terciaria: personas trabajadoras de 25 a 64 años a tiempo completo y con un nivel educativo equivalente (niveles CINE 5 a CINE 8).

Además, para garantizar que las comparaciones entre países no estén sesgadas por las diferencias en la distribución del nivel de estudios entre el profesorado y las personas trabajadoras con estudios superiores en general, los salarios del profesorado también se comparan con una media ponderada de los ingresos de profesionales con estudios similares (donde los ingresos se determinan en función de la proporción de docentes con un nivel de estudios equivalente).

Gráfico A. Salario inicial y salario máximo del profesorado de la primera etapa de educación secundaria y número de años necesario para alcanzar el salario máximo (2021). Relación entre los salarios y los ingresos de las personas trabajadoras a tiempo completo con estudios terciarios



Nota: los salarios reglamentarios del profesorado corresponden a docentes con el nivel de cualificación más frecuente.

De un total de 29 países que disponen de datos (Gráfico A), únicamente en seis de ellos (Colombia, España, Lituania, Luxemburgo, Portugal y Turquía), tanto las retribuciones iniciales como las máximas que puede alcanzar el profesorado de la primera etapa de educación secundaria superan aquellas que obtiene una persona con estudios superiores equivalentes.

Respecto al salario inicial con el que se ingresa a la profesión docente, se observa una notable variabilidad entre países. En Turquía, la retribución inicial del profesorado supone un 136,8 % del salario medio obtenido en otra profesión que requiera un título de educación superior equivalente al que permite el acceso a la docencia en la primera etapa de la educación secundaria. Por el contrario, en Hungría equivale al 40,2 % y en Polonia al 41,3 %. Por tanto, en estos dos países el profesorado ingresa en sus inicios menos de la mitad del salario que recibirían en profesiones diferentes a la docencia. En la mayor parte de los países estudiados, las retribuciones iniciales del profesorado son menores que las obtenidas en otras profesiones que requieran una titulación superior. En España, el salario inicial del profesorado de la etapa educativa analizada representa el 108,6 % de la retribución que obtendría de media una persona en otro empleo con la misma exigencia de titulación.

En cuanto al salario máximo que se puede alcanzar, se observa un cambio en la dinámica más habitual respecto a la retribución inicial: la mayor parte de los países reflejados presentan retribuciones para el profesorado parejas o superiores a las obtenidas fuera del mundo docente en oficios que precisan una titulación equivalente. No obstante, de nuevo, los valores son muy diversos. Por un lado, docentes de países como Colombia, Corea, Luxemburgo y Portugal superan al doble de los ingresos medios máximos obtenidos en empleos que requieren la correspondiente titulación de educación terciaria. Por otro lado, en la República Eslovaca el sueldo del profesorado corresponde al 61,8 % del recibido de media en trabajos que precisan educación superior; porcentaje que se mantiene en torno al 70 % en Hungría, Polonia o la República Checa y cerca del 80 % en Dinamarca y en Noruega. En España, el tanto por ciento se eleva hasta el 154,6 %.

Otro aspecto relevante para valorar el atractivo de la profesión docente es el tiempo necesario para lograr alcanzar la máxima retribución posible. La media entre los países de los que se dispone de información es de 26 años, oscilando entre los 4 años en Escocia (Reino Unido) y los 42 en Hungría. Esta diferencia en los índices de progresión implica que países con salarios relativos similares en la parte inferior y superior de la escala no necesariamente ofrezcan una remuneración semejante al profesorado. Por ejemplo, en Australia, los sueldos iniciales representan el 74,9 % de los ingresos de personas trabajadoras con estudios superiores parejos, siendo los salarios en la parte superior de la escala el 118,7 % de los ingresos de los ingresos de las personas trabajadoras con formación superior. Esta cifra es similar a la de donde las cifras correspondientes son el 77,3 % y el 118,4 %. Sin embargo, el profesorado puede alcanzar la cima de la escala en 9 años en Australia, frente a los 25 años de Suiza.

En conjunto, cabe señalar que hay una variación sustancial entre los diferentes países en cuanto a la competitividad de las retribuciones docentes y al tiempo necesario para progresar desde los salarios iniciales hasta la parte superior de la escala.

Fuente: OECD (2022). *Education at a Glance 2022*. Figura D3.3.

3.3 ¿Cómo ser docente o director? Formación inicial del profesorado y de los directores

A medida que la escolarización se ha ido ampliando de un modo considerable, mejorar la calidad de la educación se ha convertido en una parte importante de la agenda política en la mayoría de los países de la OCDE. La calidad del profesorado y los directores es esencial para conseguir unos buenos resultados de la educación en el alumnado (OECD, 2012).

La forma de elección de quienes aspiran a formarse y acceder a la enseñanza influye en la oferta de profesorado cualificado, tanto en cantidad como en calidad. Muchos países tienen dificultades para atraer a personas con talento a la docencia y para sustituir a quienes abandonan la profesión (OECD, 2021b). Ofrecer vías de acceso distintas de la formación inicial del profesorado puede ayudar a mitigar la escasez inmediata de docentes y también a diversificar sus perfiles (Musset, 2010).

En España, como en la mayoría de países pertenecientes a la OCDE y a la UE22, en todos los niveles educativos existen una serie de criterios selectivos para acceder a la formación inicial del profesorado o progresar en la misma. Esta situación se mantiene respecto a la existencia de requisitos de elegibilidad para que el profesorado plenamente cualificado pueda solicitar un puesto de director.

Para llegar a ser docente suele ser necesario completar una formación inicial. Una vez finalizada con éxito, en función de la etapa educativa y el país, es posible que haya que cumplir algún requisito adicional antes de poder empezar a enseñar o alcanzar la plena cualificación. A su vez, los centros educativos pueden estar obligados a ofrecer al profesorado recién incorporado a la profesión una iniciación formal (OECD, 2022b).

En todos los niveles educativos la mayoría de los 36 países o regiones que aportan datos a este estudio, pertenecientes a la OCDE, a la UE22 o a la muestra seleccionada en este informe, tienen establecidos una serie de criterios selectivos para acceder a la formación inicial del profesorado o progresar en la misma (Gráfico 3.9). Este es el caso de España. En la OCDE, en educación primaria, de los 31 países que proporcionan información, en 24 de ellos sucede esta circunstancia (un 77,4 %). Al mismo tiempo, en educación secundaria general (ambas etapas) la cifra se reduce a 23 (un 74,2 %) y en educación preprimaria a 21 (un 72,4 %, tomando en consideración que solo 29 países pueden facilitar información al respecto en este nivel).

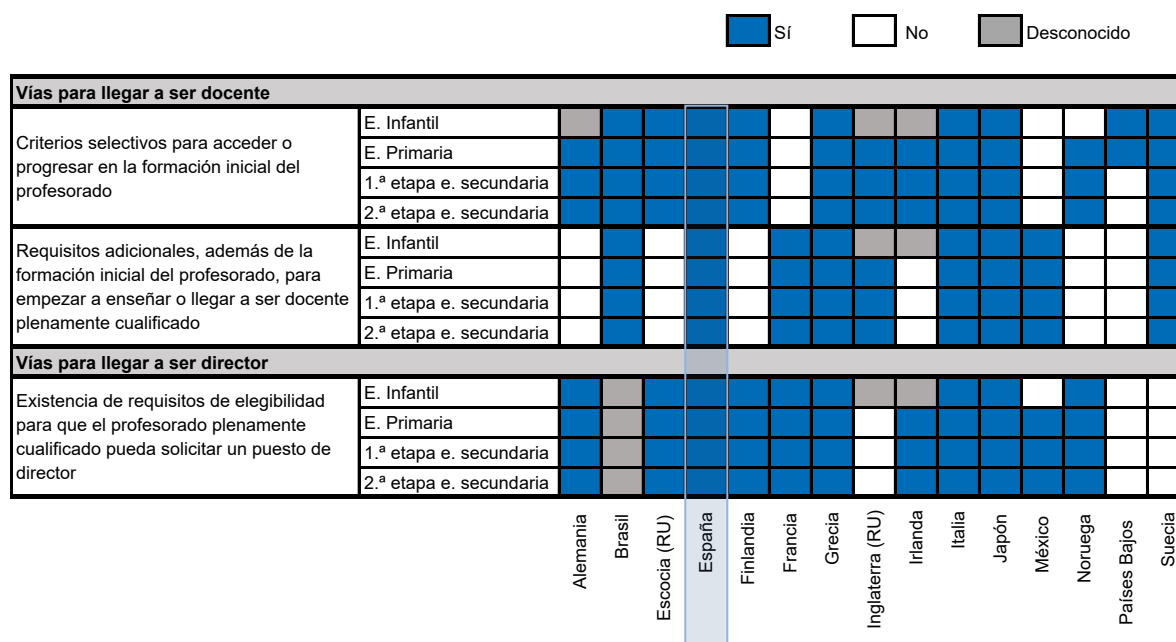
Por su parte, en la UE22, los porcentajes son mayores: un 83,3 % en educación preprimaria (15 de 18 países que pueden responder a esta materia), un 85,0 % en educación primaria (17 de 20) y un 80,0 % en ambas etapas de educación secundaria general (16 de 20). Cabe señalar que, en todos los grupos estudiados, el porcentaje de países que disponen de criterios selectivos es mayor en educación primaria, seguido muy de cerca por educación secundaria general (ambas etapas); siendo ligeramente inferior en educación preprimaria. Noruega exige esos criterios en educación primaria y en ambas etapas de educación secundaria general, no haciéndolo en educación preprimaria.

En cuanto a la existencia de algún requisito adicional antes de poder empezar a enseñar o alcanzar la plena cualificación como docente (situación en la que se encuentra España), de nuevo es una característica que se da en cerca del 60 % de los países OCDE y de la muestra seleccionada. Sin embargo, no sucede lo mismo con los países de la UE22, donde solo hasta el 45 % de los países declaran la existencia de estos requisitos. En la OCDE, en educación preprimaria, un 56,7 % de los países exigen requisitos adicionales (17 de 30), porcentaje similar al 58,1 % de educación primaria y ambas etapas de educación secundaria general (18 de 31).

Gráfico 3.9 (extracto de la Figura D6.1)

Vías para llegar a ser docente o director, por nivel educativo (2021)

Para docentes que imparten asignaturas generales y directores de programas generales en centros públicos



Nota: los países están ordenados por orden alfabético. No hay datos disponibles para Chile, Estados Unidos o Portugal. Los datos de Brasil corresponden al año 2020.

En la UE22, por el contrario, los requisitos adicionales solo se contemplan en educación preprimaria en 8 países de los 19 que informan a este respecto (42,1 %) y en educación primaria y en ambas etapas de educación secundaria general en 9 de 20 (45,0 %). Por tanto, la exigencia de requisitos adicionales para poder enseñar u obtener la cualificación plena como docente no es tan generalizada como la existencia de criterios selectivos para acceder a la formación inicial del profesorado o progresar en la misma.

Por otra parte, convertirse en director puede ser una opción de desarrollo profesional para el profesorado que desee asumir responsabilidades de liderazgo y la oportunidad de beneficiarse de salarios más altos (véase el apartado 3.2) (OECD, 2022b). La mayoría de países, España entre ellos, pide algún requisito de elegibilidad para que el profesorado plenamente cualificado pueda solicitar un puesto de director. En la OCDE, este requerimiento se aplica en educación preprimaria al 69,0 % de los países que han comunicado datos (20 de 29) y en educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria general, al 80,6 % (25 de 31). A su vez, en la UE22, también es la opción mayoritaria: en educación preprimaria, con un 72,2 % (13 de 18 países), en educación primaria o en la primera etapa de educación secundaria, con un 75,0 % (15 países de 20) y en la segunda etapa de educación secundaria, con un 78,9 % (15 de 19 países). Finalmente, cabe señalar que México exige requisitos de elegibilidad para llegar a la dirección en educación primaria y en educación secundaria, pero no así en educación preprimaria.

En España, la duración de la formación inicial del profesorado es de 4,0 años tanto en educación preprimaria como en primaria y de 5,0 años en ambas etapas de educación secundaria general. Salvo en educación primaria, esta duración supera la media de los países de la OCDE.

El Gráfico 3.10 muestra la duración de la formación inicial del profesorado, por nivel educativo. En general, la cantidad de años de formación inicial exigida para ejercer como docente aumenta conforme sube la edad del alumnado a quien se va a enseñar. Para la media de países de la OCDE, se exigen 3,5 años de formación inicial en educación preprimaria; 4,3 en educación

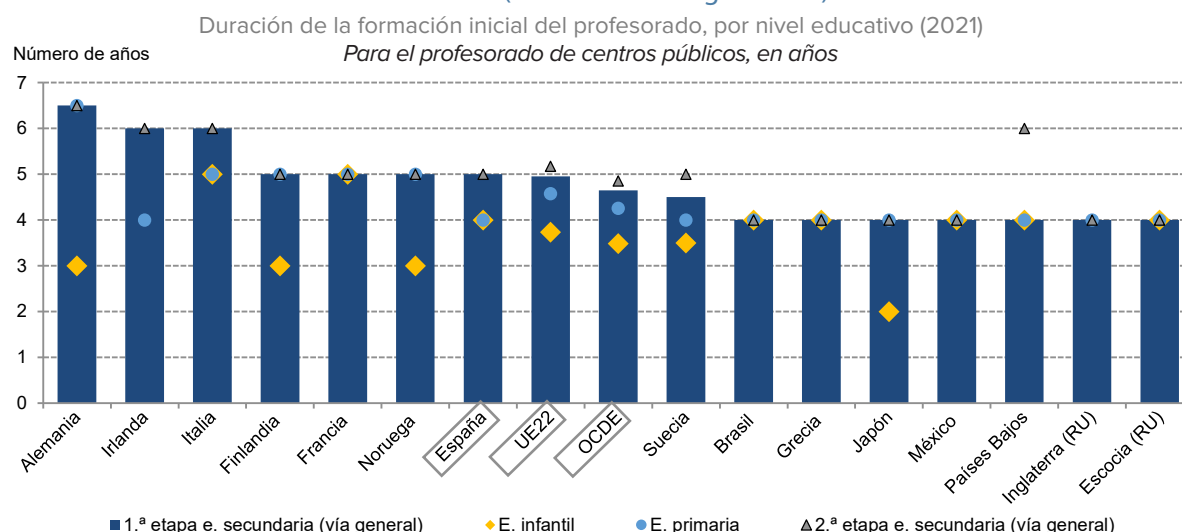
primaria; 4,6 en la primera etapa de educación secundaria y 4,9 en la segunda etapa de educación secundaria. Esta duración ascendente se observa también en la media de la UE22: 3,7 años en educación preprimaria; 4,6 en educación primaria; siendo en educación secundaria general de 5,0 años en la primera etapa y de 5,2 en la segunda.

España (4,0 años tanto en educación preprimaria como en primaria y 5,0 años en ambas etapas de educación secundaria) supera la media de la OCDE en todas las etapas educativas, salvo en educación primaria. Respecto a la UE22, en una línea muy similar, España supera su media en educación preprimaria y en la primera etapa de educación secundaria y se encuentra por debajo en educación primaria y en la segunda etapa de educación secundaria.

En educación preprimaria, Italia y Francia exigen a su profesorado cinco años de formación inicial, un año más que España. Por el contrario, Japón únicamente determina dos años. En educación primaria, se observa también variabilidad, siendo Alemania el país con el mayor número de años establecidos (6,5). España se encuentra en la moda del conjunto de datos, al igual que Inglaterra (Reino Unido), Irlanda, Países Bajos o Suecia.

Por su parte, en ambas etapas de educación secundaria general, de nuevo Alemania (con 6,5) encabeza el número de años que se precisan para formarse como docente. Irlanda e Italia fijan medio año menos (6). España, con 5 años, estipula la misma duración que Finlandia, Francia o Noruega. Finalmente, cabe señalar que Países Bajos y Suecia presentan un tiempo mayor en la formación inicial del profesorado de la segunda etapa de educación secundaria general respecto al resto de niveles educativos. En Países Bajos, la exigencia es dos años mayor que en el resto de etapas. A su vez, en Suecia, la duración va aumentando 0,5 años en cada nivel educativo; desde los 3,5 precisados en educación preprimaria hasta los 5 de la segunda etapa de educación secundaria.

Gráfico 3.10 (extracto de la Figura D6.2)



Nota: los países están ordenados de mayor a menor duración en años de la formación inicial del profesorado de la primera etapa de educación secundaria. Cuando la duración es la misma, se emplea el orden alfabético. No hay datos disponibles para Chile, Estados Unidos o Portugal. Los datos de Irlanda en educación primaria corresponden a la duración mínima comunicada. Los datos de Brasil corresponden al año 2020. Los datos de Japón corresponden a la duración representativa de los programas.

Las diferencias en la duración de la formación inicial del profesorado pueden reflejar la diversidad existente entre los países en la organización de la formación pedagógica y práctica y en el título otorgado al finalizar dicha formación inicial (OECD, 2022b).

En la formación inicial, tanto en la OCDE como en la UE22, la mayoría de países presenta contenidos obligatorios adicionales a las materias académicas de las que se hará cargo el profesorado cuando ejerza en los centros educativos. España es uno de estos países.

El contenido de la formación inicial del profesorado no solo abarca las materias académicas que van a impartir en un futuro, sino también estudios pedagógicos y didácticos, el desarrollo de los niños y de los adolescentes, ciencias educativas y, a veces, el desarrollo de las capacidades de investigación. También se suele exigir al futuro profesorado que realice prácticas docentes (OECD, 2022b). España recoge todos estos contenidos como obligatorios en la formación inicial de su profesorado.

En cuanto a quienes se preparan para ser docentes en la primera etapa de educación secundaria, prácticamente todos los países analizados establecen que las materias académicas correspondientes a su futura profesión tengan un carácter obligatorio (Gráfico 3.11). En la UE22, únicamente Países Bajos y Francia presentan modelos diferentes al citado a este respecto. Por tanto, un 90,0 % de los participantes que informan sobre este particular (18 sobre 20 con datos disponibles) tienen esta obligatoriedad.

En Países Bajos, aunque tenga un carácter obligatorio, la concreción queda sujeta a la discrecionalidad de las instituciones que imparten esta formación. Por su parte, en Francia, durante la primera fase de la formación inicial del profesorado (conducente a un grado universitario), no es obligatorio escoger las asignaturas académicas que se pretenden impartir, aunque sí se aconseje hacerlo. Por el contrario, durante la segunda fase de esa formación inicial (conducente a un máster universitario), sí hay obligación de estudiar esas materias. En el sistema educativo francés, tal como sucede en España, la formación inicial del profesorado requiere obtener primero una titulación o cualificación en una o más áreas temáticas (primera fase) y luego estudiar la teoría y la práctica de la educación como un programa académico adicional que conlleva una titulación o cualificación superior (segunda fase).

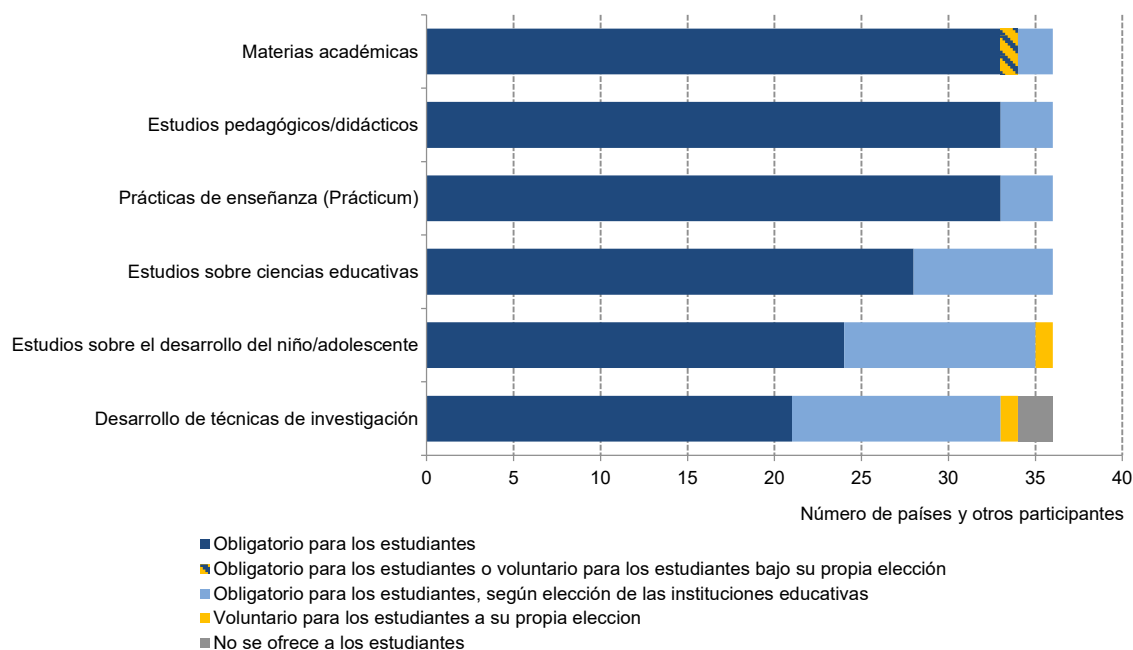
En la OCDE, 28 de los 31 países que han comunicado su realidad han optado por la obligatoriedad generalizada de las materias académicas (un 90,3 %). Además de Países Bajos y de Francia, Costa Rica es la tercera excepción a esta circunstancia y, al igual que en el primer caso (véase el párrafo anterior), la precisión de la obligatoriedad queda en manos de las instituciones que imparten esta formación.

Referente a otros contenidos obligatorios, tanto en la OCDE como en la UE22, los más frecuentes son estudios de carácter pedagógico y didáctico y las prácticas de enseñanza (prácticum), igualando respectivamente el número de participantes que optaban por la obligatoriedad en las materias académicas. Países Bajos mantiene la potestad sobre los estudios de carácter pedagógico y didáctico en cada institución que imparte esta formación, mientras que Grecia lo hace respecto a las prácticas de enseñanza. Además, en ambos tipos de contenidos, Costa Rica y Luxemburgo mantienen esa misma posición.

Respecto al resto de contenidos obligatorios encontrados, son los siguientes, en orden descendente de frecuencia: estudios sobre ciencias educativas (psicología y sociología de la educación, por ejemplo), estudios sobre el desarrollo del niño o del adolescente (que ayudan a preparar al profesorado para diversas actividades no docentes, como, por ejemplo, asesoramiento al alumnado o comunicación con las familias) y desarrollo de técnicas de investigación. En la OCDE, 25 países de 31 recogen la obligatoriedad para todo estudiante de los estudios sobre ciencias educativas (un 80,6 %). A su vez, en la UE22 este porcentaje se eleva hasta el 85,0 % (17 participantes de 20). Francia, Países Bajos e Inglaterra (Reino Unido) son los países destacados de este informe que dejan la elección en manos de las instituciones educativas pertinentes.

Gráfico 3.11 (extracto de la Tabla D6.3 y Figura D6.3)

Contenidos obligatorios en la formación inicial del profesorado de la primera etapa de educación secundaria (2021)
En centros públicos



Nota: el gráfico muestra la información recogida de 36 países o territorios (31 países de la OCDE, Brasil como país asociado y de 4 territorios con información diferenciada: Inglaterra y Escocia, pertenecientes a Reino Unido, y las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, pertenecientes a Bélgica).

Tanto en la OCDE como en la UE22 los porcentajes aplicables al carácter forzoso de los estudios sobre el desarrollo del niño o del adolescente son similares: un 71,0 % y un 65,0 %, respectivamente. Corresponden a 22 participantes de 31 y a 13 de 20, en cada caso. Países como Francia, Grecia o Italia, entre otros, optan porque cada institución educativa concrete la obligatoriedad de los mismos. Por su parte, Brasil establece que sean estudios voluntarios a la propia elección de cada estudiante.

Finalmente, el desarrollo de técnicas de investigación es un contenido obligatorio en 20 países de 31 de la OCDE con datos disponibles. Esto supone un 64,5 % de los mismos. Este porcentaje es similar en la UE22: un 65,0 % (13 participantes de 20). Por el contrario, se reduce en la muestra escogida: un 40,0 % (6 países de 15). En este último caso, 7 países prefieren que sean las instituciones educativas las que desarrollen esa obligatoriedad (los centroeuropeos Alemania y Países Bajos, por ejemplo), 1 opta por la voluntariedad de estos estudios (Japón) y otro no los ofrece (México).

En España, al igual que en la mayoría de países de la OCDE y de la UE22, algunos organismos participan en el diseño de más de un aspecto de los relativos a la formación inicial del profesorado.

Las decisiones sobre la formación inicial del profesorado -diseño de los planes de estudio, marcos de contenidos, acreditación y evaluación de los programas, y asesoramiento y recomendación sobre los contenidos- son responsabilidad de diversos niveles de gobierno o instituciones en los distintos países. A partir de los datos disponibles, se observa que las funciones de los distintos responsables son muy similares en todos los niveles educativos. En aproximadamente tres cuartas partes de los participantes, una entidad o nivel de gobierno puede desempeñar más de una función en la decisión de los contenidos de la formación inicial del profesorado (OECD, 2022b).

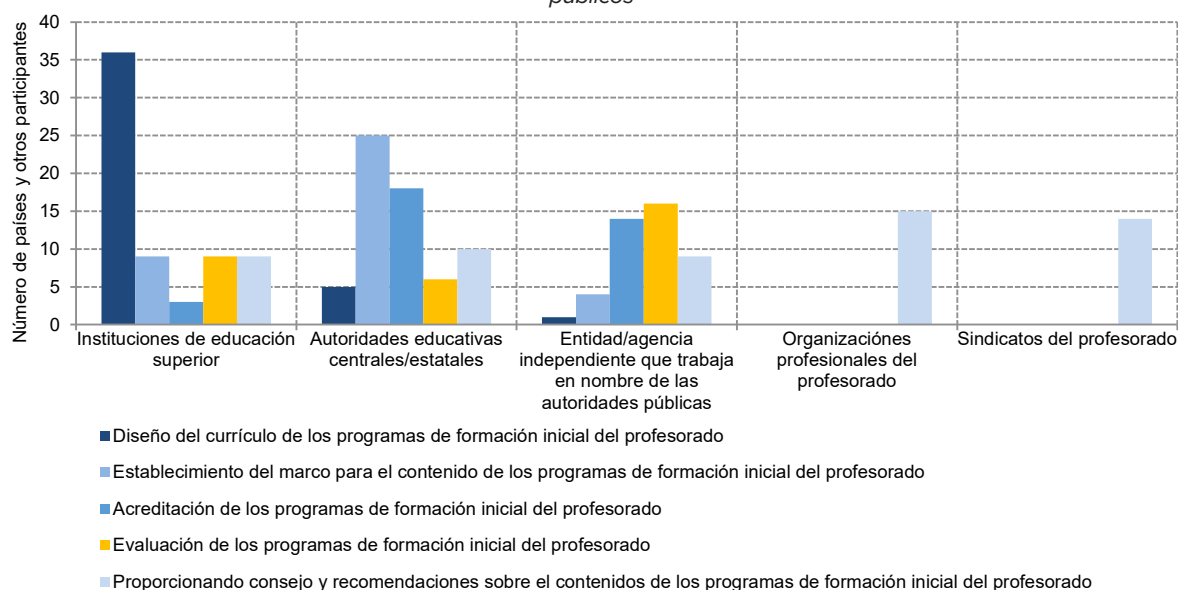
Los organismos implicados en la mayoría de países en la toma de decisiones respecto a la formación inicial del profesorado son las instituciones de educación superior, las autoridades educativas centrales o estatales, las entidades o agencias independientes que trabajan en nombre de las autoridades públicas, las organizaciones profesionales del profesorado y los sindicatos docentes (Gráfico 3.12). Excepcionalmente, algún otro organismo, como puede ser la inspección educativa, puede participar en dicho proceso en algún país (Noruega o Inglaterra, por ejemplo). Sin embargo, su representatividad en el conjunto de la OCDE no es generalizada y está centrada en algún aspecto muy concreto, motivo por el cual no se han incluido en el análisis.

En España, las instituciones de educación superior diseñan el currículo aplicable a la formación inicial del profesorado. A su vez, las autoridades educativas se encargan de establecer el marco para el contenido de los programas de dicha formación y de la acreditación de estos programas. Al mismo tiempo, los organismos independientes correspondientes se ocupan de la acreditación y de la evaluación de los citados programas. Por su parte, tanto las organizaciones profesionales del profesorado como los sindicatos docentes aportan consejos sobre los contenidos referidos a la formación inicial docente.

Las instituciones de educación superior desempeñan un papel fundamental en el diseño del plan de estudios de los programas de formación inicial del profesorado. De hecho, suelen impartir dicha formación y diseñar el currículo correspondiente (OECD, 2022b). Así sucede en España. En el caso de la formación que permite ejercer como docente de la primera etapa de educación secundaria, esta circunstancia se cumple en el 100 % de los casos tanto en la OCDE (los 31 países que han aportado datos) como, consecuentemente, en la UE22 (20 participantes, a falta de los datos de Portugal y Bélgica, que ofrece la información por comunidades lingüísticas) y en la muestra representativa seleccionada para este informe.

Gráfico 3.12 (extracto de la Tabla D6.5)

Funciones de los distintos organismos que determinan el contenido de la formación inicial del profesorado (2021)
Para el profesorado de la primera etapa de educación secundaria que imparte asignaturas generales en centros públicos



Nota: el gráfico muestra la información recogida de 36 países o territorios (31 países de la OCDE, Brasil como país asociado y de 4 territorios con información diferenciada: Inglaterra y Escocia, pertenecientes a Reino Unido, y las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, pertenecientes a Bélgica).

No obstante, en el diseño del currículo de los programas de formación inicial del profesorado de la primera etapa de educación secundaria también pueden participar otros actores. En 4

países de la OCDE (un 12,9 % de los que han aportado información), las autoridades educativas centrales o estatales también desempeñan su papel en dicho diseño. Similar porcentaje se encuentra en la UE22 (un 10,0 %; correspondiente a 2 países). Además, la OCDE recoge un caso (Nueva Zelanda) en el que una entidad o agencia independiente en nombre de las autoridades públicas interviene en este proceso.

En cuanto al establecimiento del marco para el contenido de los programas de formación inicial, la responsabilidad recae principalmente en las autoridades educativas centrales o estatales. Esto puede ayudar a armonizar los planes de estudio diseñados por las distintas instituciones de enseñanza superior, garantizando que todos los programas del país cumplan normas similares (OECD, 2022b). En la primera etapa de educación secundaria, un 67,7 % de los países de la OCDE que aportan datos (21 de un total de 31) se encuentran en esta situación. En la UE22 el porcentaje es superior, un 80,0 %, es decir, 16 participantes así lo tienen estipulado, entre ellos, los tres nórdicos: Finlandia, Noruega y Suecia.

De nuevo, otros actores pueden participar en el establecimiento del marco de los programas de formación inicial. En la OCDE, las instituciones de educación superior participan en el 25,8 % de los países (8 de 31) y alguna entidad o agencia independiente en nombre de las autoridades públicas en el 12,9 % de los mismos (4 de un total de 31). En la UE22, las instituciones de educación superior intervienen en el 25,0 % de los participantes (5 de 20) y entidades o agencias independientes en el 10,0 % de los casos (2 de 20). A su vez, en la muestra seleccionada, las instituciones de educación superior toman parte en Escocia [Reino Unido], Grecia y México y las entidades o agencias independientes en un solo país, Irlanda.

En lo concerniente a la acreditación de los programas de formación inicial del profesorado, las autoridades educativas centrales o estatales de nuevo presentan un papel relevante en la mayoría de países. En la OCDE, el 51,6 % de los territorios que informan al respecto (16 de 31) señalan que estas autoridades tienen responsabilidad en la citada acreditación. Un porcentaje similar se da en la UE22 (50,0 %: 10 participantes de 20). Algunos ejemplos de la muestra seleccionada son, entre otros, Francia, Inglaterra [Reino Unido] o Japón.

No obstante, un importante porcentaje de países comunica que las entidades o agencias independientes que trabajan en nombre de las autoridades públicas también desempeñan una función destacada en la acreditación de los programas de formación inicial docente. En la OCDE, el 38,7 % de los informantes así lo atestiguan (12 de 31), siendo el 35,0 % en la UE22. Es así, por ejemplo, en los dos países centroeuropeos seleccionados: Alemania y Países Bajos.

Una frecuencia minoritaria en la acreditación de los programas de formación inicial corresponde a las instituciones de educación superior. En la OCDE, apenas 3 participantes presentan esta realidad; siendo únicamente 1 en la UE22 y 2 entre los seleccionados: Grecia y México.

En referencia a la evaluación de los programas de formación inicial del profesorado, destacan a este respecto las entidades o agencias independientes que trabajan en nombre de las autoridades públicas. En la OCDE, el 48,4 % de los participantes (15 de 31) confirman la participación de estas entidades o agencias en dicha evaluación. La UE22 amplía este porcentaje hasta el 55,0 % (11 territorios de 20) y en 8 de los países seleccionados, por ejemplo, España e Italia.

Las instituciones de educación superior, en menor medida, también pueden desempeñar un papel en la evaluación de los programas de formación inicial del profesorado de la primera etapa de educación secundaria. En la OCDE, 8 países les conceden esa función (un 25,8 % de los informantes), mientras que en la UE22 la cantidad desciende a 4 (un 20,0 %). Los únicos dos países seleccionados en esta situación son Grecia y México, como sucedía en la acreditación

de los programas.

Un tercer actor en la evaluación de los programas son las autoridades educativas centrales o estatales. En la OCDE, su participación se limita a 5 países y en la UE22 a 2 países. Brasil, México y Suecia son los tres casos seleccionados donde así ocurre.

Finalmente, cabe señalar que los cinco organismos que determinan los contenidos de la formación inicial del profesorado participan proporcionando consejo y recomendaciones. Las organizaciones profesionales del profesorado y los sindicatos docentes, sea obligatorio por ley hacerlo o no lo sea, presentan una participación similar en el conjunto de países, suponiendo los valores más altos de la escala. Así, en la OCDE su intervención se contempla en 13 países. Esto supone un 41,9 % en cada caso. En la UE22, tanto las organizaciones profesionales del profesorado como los sindicatos docentes ejercen esta función en 9 países participantes (un 45,0 %). Además de en España, entre los países seleccionados se reconoce este papel a ambos tipos de asociaciones en Alemania, Italia, Finlandia y Noruega.

Los tres organismos restantes muestran frecuencias menores a las anteriores, aunque similares entre sí. En la OCDE, 9 territorios informan que las autoridades educativas centrales o estatales proporcionan consejos o recomendaciones sobre el particular analizado y 7 señalan a las instituciones de educación superior, siendo 8 la correspondiente a entidades o agencias independientes. Se trata de porcentajes que van desde el 22,6 % hasta el 29,0 %. Por su parte, la UE22 contempla 3 ejemplos en los que la función señalada se cumple para las instituciones de educación superior, 4 para las autoridades educativas y aumentando a 5 para las entidades o agencias independientes. En este caso, los porcentajes varían entre el 15,0 % y el 25,0 %. Finalmente, en los países seleccionados, tanto las instituciones de educación superior como las entidades o agencias independientes se consideran en 3 países (Escocia [Reino Unido] y México, en ambos casos, y Japón en el primero y Noruega en el segundo). A su vez, las autoridades educativas centrales son competentes respecto al aspecto examinado en 2 participantes: Inglaterra (Reino Unido) y México.

Cuadro 3.3 Años de experiencia docente exigidos para la dirección de un centro educativo

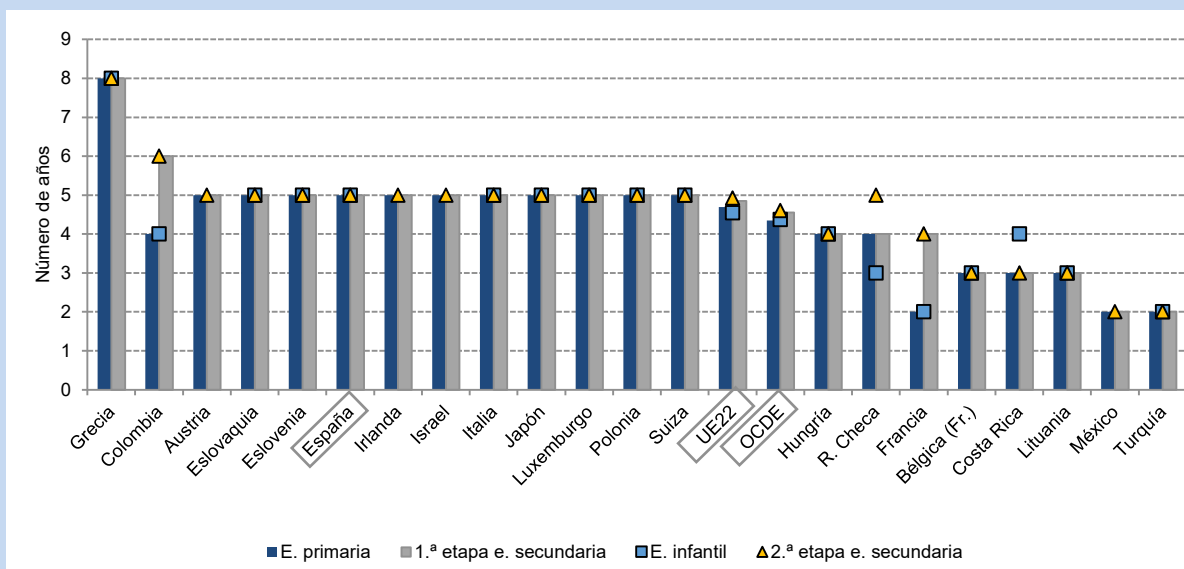
Los directores de los centros educativos no solo desempeñan funciones de gestión y liderazgo, sino que también pueden ser responsables de tareas relacionadas con el aprendizaje del alumnado (véase el apartado 3.1). Además, es importante que entiendan el trabajo del profesorado para poder gestionar mejor sus centros y a su personal. Por lo tanto, las candidaturas a un puesto de director se beneficiarían de tener experiencia docente (OECD, 2022b).

En la OCDE hay 20 países que exigen un número específico de años de experiencia docente para poder solicitar un puesto de director en centros públicos de educación primaria y de educación secundaria (ambas etapas de las enseñanzas generales). A su vez, en educación preprimaria, este número se reduce a 16 (Gráfico A). Por su parte, en la UE22 el número de países que piden un número mínimo de años como docente es 13 en educación primaria y educación secundaria (ambas etapas) y 11 para educación preprimaria.

En la mayoría de países, ese requisito temporal mínimo exigido es el mismo en todos los niveles educativos de las enseñanzas generales. No obstante, Austria, Irlanda, Israel y México no lo requieren en educación preprimaria, aunque sí lo hacen en el resto. Además, Colombia y Francia solicitan una cantidad de años menor en educación preprimaria y en educación primaria (4 y 2, respectivamente) que la necesaria para ambas etapas de educación secundaria (6 y 4, de manera respectiva).

A su vez, la República Checa demanda 3 años para educación preprimaria, 4 para educación primaria y la primera etapa de educación secundaria y 5 para la segunda etapa de educación secundaria. El único país que reclama más años de experiencia para postularse a la dirección de un centro de educación preprimaria que para el resto de niveles es Costa Rica, donde se precisan 4 años en el primer caso y 3 en todos los demás.

Gráfico A. Número de años de experiencia docente exigidos para poder aspirar a ser director de un centro público, por nivel educativo (2021)



Nota: los países están ordenados de mayor a menor exigencia de experiencia docente en años para poder aspirar a la dirección de un centro de la primera etapa de educación secundaria.

Las diferencias reflejadas en el párrafo anterior ocasionan que las medias obtenidas crezcan a medida que aumenta el nivel educativo de las enseñanzas. Así, la media de los países de la OCDE es 4,4 años en educación preprimaria (CINE 0) y en educación primaria (CINE 1) aumentando hasta 4,6 años en la primera etapa de educación secundaria (CINE 2) y en la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3). Este incremento es aún más visible en la media de la UE22: 4,5 años en educación preprimaria; 4,7 en educación primaria; 4,8 en la primera etapa de educación secundaria y 4,9 en la segunda etapa de educación secundaria.

El rango de años observado, la diferencia entre el valor máximo y el mínimo, se mantiene igual en los cuatro niveles educativos (6 años). En todas ellas, Grecia requiere 8 años de experiencia, la mayor cantidad de tiempo en toda la OCDE. Por el contrario, Francia (en educación preprimaria y en educación primaria), México (en educación., primaria y en ambas etapas de educación secundaria) y Turquía (en todos los niveles de las enseñanzas generales no universitarias) establecen un mínimo de solo 2 años.

El número de años más común en todas las etapas educativas es 5. Esta es la situación en la que se encuentra España. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo (LOE), modificada parcialmente por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE), establece, en su artículo 134, los requisitos que se han de cumplir para poder participar en el concurso de méritos que selecciona al director de un centro educativo. Entre otros, se estipula que quien desee presentarse debe haber impartido docencia directa como funcionario o funcionaria de carrera durante un período de, al menos, cinco años en alguna de las enseñanzas de las que ofrece el centro al que se opte. No obstante, para atender a las diferentes necesidades y realidades existentes en España, la propia ley señala que las Administraciones educativas

pueden eximir de cumplir esta condición a quienes presenten su candidatura para centros específicos de educación preprimaria, los incompletos de educación primaria y los de educación secundaria con menos de ocho unidades.

En la práctica, los directores suelen tener mucha más experiencia docente que la mínima exigida. En la primera etapa de educación secundaria, en 2018 el promedio era de 20 años en los 30 países de la OCDE que aportaron datos (OECD, 2019g). Sin embargo, algunos de estos años pueden haberse logrado tras haber accedido a la dirección del centro, ya que algunos o todos los directores, en función del país, están obligados a enseñar un número de horas, como es el caso en menos de un tercio de los territorios de la OCDE (OECD, 2022b). Entre los países en los que la enseñanza es voluntaria o no es exigida a los directores, el promedio de años de experiencia docente real oscila desde los 13 años en Suecia hasta los 29 años en Japón y Letonia (OECD, 2019g).

En la primera etapa de educación secundaria, la diferencia entre la experiencia docente mínima requerida para solicitar un puesto de director y el promedio de años de experiencia docente real oscila entre los 10 años de Colombia (donde se requieren, al menos, 6 de experiencia docente) y los 29 de Letonia (donde no se precisa). Por lo tanto, incluso cuando no se requiere experiencia docente o se exige muy poca, quienes alcanzan la dirección de un centro generalmente han enseñado durante al menos 10 años antes de pasar al puesto principal de liderazgo de un centro educativo (OECD, 2022b). Esto podría explicar por qué la edad promedio de los directores (52 años) es mayor que la del profesorado (44 años) en todos los países de la OCDE (OECD, 2019g).

Fuentes: OECD (2022). *Education at a Glance. Box D6.3 y Tabla D6.4.* y Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

3.4 ¿Cómo es el desarrollo profesional del profesorado y de los directores? Formación continua

Mientras que la formación inicial sienta las bases que necesita el futuro profesorado (véase el apartado 3.3), el desarrollo profesional, entendido como formación continua, ayuda a quienes ya tienen la titulación a lo largo de su carrera educativa. En el caso del profesorado sin experiencia, facilita su transición a la profesión y permite afrontar los diversos retos que surgen en el trabajo. A su vez, para quienes ya disponen de experiencia, supone una oportunidad de refrescar, desarrollar y ampliar conocimientos y su visión de la enseñanza. Respecto a docentes que acceden a la dirección o se encuentran en ella, esta formación proporciona las habilidades de gestión y liderazgo necesarias para que puedan ejercer su papel como líderes en los centros educativos (OECD, 2022b).

No obstante, por encima de todo, el desarrollo profesional del profesorado y de los directores beneficia al alumnado. Varios estudios demuestran que la formación continua del profesorado está relacionada con un aumento significativo del aprendizaje discente (Yoon, et al., 2007). Las oportunidades para las actividades de desarrollo profesional también ayudan a mantener a un profesorado de calidad en la profesión, especialmente en los centros educativos vulnerables (Geiger & Pivovarova, 2018). Esta formación puede abarcar actividades muy diversas: cursos, seminarios, grupos de trabajo, conferencias, talleres, formación en línea, tutorización de estudiantes en prácticas o de docentes noveles, supervisión...

La formación continua como requisito obligatorio para el profesorado y los directores se aplica en los diferentes países de tres formas distintas.

El requisito de desarrollo profesional se plantea en los diferentes países de tres maneras posibles (Gráfico 3.13). La más extendida es aquella en la que la formación continua se integra como un elemento más del trabajo, siendo, en consecuencia, obligatoria para todo el profesorado y directores. Así sucede en Grecia, por ejemplo.

Gráfico 3.13 (extracto de la Figura D7.1)

Características de la formación continua del profesorado y de los directores, por nivel educativo (2021)
Para docentes que imparten asignaturas generales y directores de programas generales en centros públicos

La formación continua como requisito obligatorio para el profesorado																
Para todo el profesorado	E. preprimaria															
	E. primaria															
	1.ª etapa de secundaria															
	2.ª etapa de secundaria															
Para todo el profesorado, con objetivos específicos	E. preprimaria															
	E. primaria															
	1.ª etapa de secundaria															
	2.ª etapa de secundaria															
En otras circunstancias individuales	E. preprimaria															
	E. primaria															
	1.ª etapa de secundaria															
	2.ª etapa de secundaria															
La formación continua como requisito obligatorio para los directores																
Para todos los directores	E. preprimaria															
	E. primaria															
	1.ª etapa de secundaria															
	2.ª etapa de secundaria															
Para todos los directores, con objetivos específicos	E. preprimaria															
	E. primaria															
	1.ª etapa de secundaria															
	2.ª etapa de secundaria															
En otras circunstancias individuales	E. preprimaria															
	E. primaria															
	1.ª etapa de secundaria															
	2.ª etapa de secundaria															
		Alemania	Brasil	Escocia (RU)	España	Finlandia	Francia	Grecia	Inglaterra (RU)	Irlanda	Italia	Japón	México	Noruega	Países Bajos	Suecia

Nota: los países están ordenados por orden alfabético. No hay datos disponibles para Chile, Estados Unidos o Portugal. Los datos de Brasil corresponden al año 2020. En el caso de Japón, el requisito obligatorio para todo el profesorado con fines específicos se ha suprimido a partir del 1 de julio de 2022.

Una segunda posibilidad implica también un carácter forzoso para todo el colectivo destinatario de la misma, aunque, en este caso, presenta unos objetivos específicos. Los territorios que han optado por esta opción plantean los siguientes fines para el profesorado: un aumento de sueldo (es el caso de España), una promoción (sea a un nivel educativo superior o de otro tipo, como ocurre en México), la recertificación (autorización para continuar el ejercicio profesional en un ámbito concreto, existente en Japón hasta el 1 de julio de 2022) o como parte de la iniciación del profesorado novel (Inglaterra, Reino Unido). En el caso de los directores, las finalidades son más diversas, aunque algunas se repiten: un aumento de sueldo (aplicable, por ejemplo, a Colombia), una promoción (de nuevo, en México, entre otros), iniciarse en el ejercicio de su cargo (Francia), méritos para el proceso de selección (España), continuar en el puesto (Suecia), obtener el mismo con carácter permanente (Comunidad Francesa de Bélgica) o lograr las competencias que haya determinado una evaluación previa (Lituania).

El tercer procedimiento supone aplicar la obligatoriedad solo en determinadas circunstancias. Algunos países exigen una formación concreta exclusivamente a docentes que desean realizar las siguientes tareas: llevar a cabo responsabilidades voluntarias adicionales (República Checa), apoyar al profesorado recién titulado durante su iniciación (Irlanda) o continuar enseñando en determinadas asignaturas (Noruega). En otras ocasiones, se precisa ese desarrollo profesional cuando se alcanzan los diez años de experiencia docente (Japón) o como exigencia de las autoridades municipales o del propio centro escolar (Suecia). En cuanto a los directores, solo dos países emplean esta actuación: la República Checa, para poder llevar a cabo responsabilidades voluntarias adicionales, y Estonia, para facilitar la vinculación con el plan de desarrollo del centro educativo.

Cabe señalar que las tres fórmulas de obligatoriedad no son excluyentes, aunque el empleo de varias de ellas es muy infrecuente. Tal como se refleja en el Gráfico 3.13, Japón ha hecho uso con el profesorado de las dos últimas señaladas hasta el 1 de julio de 2022. A su vez, en el caso de los directores, Francia exige la formación continua con carácter generalizado en educación preprimaria y en educación primaria; mientras que en educación secundaria (ambas etapas) el requerimiento se aplica a quienes inician sus responsabilidades en el cargo.

En España, al igual que en la mayoría de países de la OCDE y de la UE22, la formación continua del profesorado es un requisito obligatorio en todos los niveles educativos.

Respecto a las características de la formación continua del profesorado y de los directores, aportan información al estudio 35 países o regiones: Portugal no lo hace, Brasil lo realiza en su papel de país asociado y se incluyen 4 territorios con información diferenciada: Inglaterra y Escocia, integrantes del Reino Unido, y las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, pertenecientes a Bélgica. La mayoría establece que el desarrollo profesional es un requisito obligatorio para el profesorado, como sucede en España. Las excepciones encontradas son Dinamarca, Italia, Países Bajos y Nueva Zelanda. Además, Noruega solo lo exige en educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria.

La condición de obligatoriedad abarca todos los niveles de enseñanza. En la OCDE, de un total de 30 países que aportan información, el desarrollo profesional se integra dentro de las tareas obligatorias de todo el profesorado de educación preprimaria en 15 de ellos (Grecia, por ejemplo). En 8 países se exige a todo el colectivo docente, aunque con unos objetivos específicos (es el caso de España, donde resulta imprescindible en casi todas las comunidades autónomas para lograr una subida en el correspondiente complemento retributivo, aplicable cada seis años de servicio activo). A su vez, 3 países (Noruega entre ellos) imponen la formación continua en circunstancias concretas. En la UE22, de un total de 20 países (los correspondientes, salvo Portugal y Bélgica), la primera situación (obligación para todo el profesorado) se encuentra en 11 de ellos, la segunda (obligatoriedad generalizada, pero con un fin preciso), en 4 países y la tercera (obligatoriedad en circunstancias concretas), en otros 2. Cabe señalar que varios países, entre ellos Alemania e Irlanda, no disponen de este dato en educación preprimaria.

Similares cifras se encuentran en el resto de niveles educativos, con ligeras diferencias, sobre todo en la segunda etapa de educación secundaria. En la OCDE, 16 países presentan la formación permanente con carácter forzoso para todo el colectivo docente en educación primaria y en educación secundaria (ambas etapas), 12 de ellos pertenecientes también a la UE22. Por otra parte, 8 países aplican la necesidad del desarrollo profesional del profesorado a fines concretos en educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria, siendo uno menos (7 países) en la segunda etapa de educación secundaria. En la UE22, esta situación tiene lugar en 4 integrantes. Finalmente, la tercera posibilidad, la obligatoriedad en

determinadas circunstancias individuales, se lleva a cabo en educación primaria y la primera etapa de educación secundaria en 5 países de la OCDE, mientras que en la segunda etapa de educación secundaria solo acontece en 4 de ellos. La UE22 mantiene la misma cantidad de miembros en los tres niveles educativos: tres países.

Tanto en la OCDE como en la UE22, la formación continua es un requisito obligatorio para los directores en la mayoría de países. En España, esta obligatoriedad afecta a todos los directores, con un objetivo específico.

Respecto a los directores, la obligatoriedad del desarrollo profesional está menos extendida que en el caso del profesorado, aunque sigue siendo mayoritaria. En este sentido, Finlandia y Japón exigen formación continua al profesorado de todos los niveles, pero no a los directores.

En la OCDE, todos los directores de centros de educación preprimaria tienen obligación de realizar formación continua en 11 países, 8 de los cuales pertenecen a la UE22. Grecia es uno de ellos, como sucedía en el caso del profesorado. A su vez, 6 países (España y Suecia, por ejemplo) plantean el desarrollo profesional con carácter obligatorio y unos objetivos específicos. En la UE22, esta circunstancia sucede en 4 países. Finalmente, otros dos países (Estonia y República Checa) exigen la formación continua en determinadas circunstancias individuales. Ambos forman parte de la UE22.

Al igual que sucedía para el profesorado, las cifras en el resto de niveles educativos son muy similares a las planteadas en el párrafo anterior. En la primera situación (obligatoriedad para todos los directores), solo en educación primaria aumenta el número de países, alcanzando, con la inclusión de Alemania, el número de 12 países de la OCDE y 9 de la UE22. En ambas etapas de educación secundaria se mantiene la situación observada en educación preprimaria. En la segunda circunstancia (exigencia a todos los directores con unos fines precisos), en la OCDE hay un aumento en los tres niveles educativos, llegando a los 8 países en educación primaria y en la segunda etapa de educación secundaria y a los 9 en la primera etapa de educación secundaria. En la UE22, el crecimiento solo se produce en educación secundaria (ambas etapas), al exigir Francia formación continua a los directores que inician su cargo solo en estos dos niveles educativos, tal como se ha señalado previamente. Finalmente, en la tercera posibilidad (requerimiento en casos y contextos concretos) no existe variación alguna entre los diferentes niveles educativos.

En la OCDE y en la UE22, los contenidos obligatorios de las actividades de formación continua del profesorado y de los directores son enumerados por una minoría de países y se pueden agrupar en dos grandes categorías.

Aunque el desarrollo profesional sea un requisito obligatorio para el profesorado y para los directores en la mayoría de países de la OCDE y de la UE22, los contenidos obligatorios de esta formación continua se encuentran especificados en una minoría de ellos. En el conjunto de la OCDE, 6 países concretan dichos contenidos obligatorios para el profesorado (Grecia, México y Suecia, por ejemplo); mientras que, para los directores, el número asciende a 8 países (España y Francia se encuentran entre estos últimos). En el ámbito de la UE22, esta situación acontece en 4 países para el profesorado y 7 para los directores. Grecia y Suecia precisan los contenidos para ambos colectivos.

Con independencia de esta circunstancia, la crisis de COVID-19 ha aumentado la necesidad del profesorado de formarse en herramientas TIC, ante el extendido uso que ha sido preciso llevar a cabo en la enseñanza de muchos países de la OCDE en este período (OECD, 2021e). En cualquier caso, los contenidos obligatorios de las actividades de desarrollo profesional del

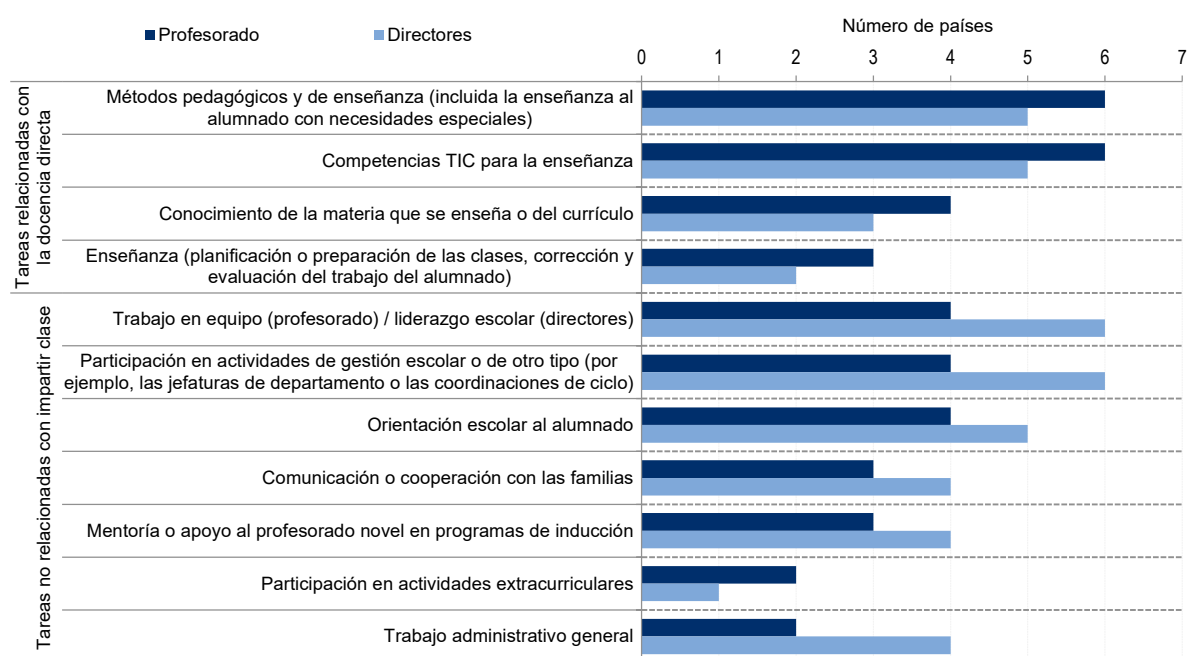
profesorado y de los directores son muy similares en los distintos niveles educativos que exigen los mismos requisitos de participación (OECD, 2022b). Estos contenidos pueden agruparse en dos grandes categorías relacionadas con las responsabilidades que asumen en su día a día: tareas relacionadas con la docencia directa y tareas no relacionadas con impartir clase (Gráfico 3.14).

En el primer grupo, tareas relacionadas con la docencia directa, se ha observado la existencia de cuatro contenidos principales: métodos pedagógicos y de enseñanza (incluida la enseñanza al alumnado con necesidades especiales), competencias TIC para la enseñanza, conocimiento de la materia que se enseña o del currículo y enseñanza (planificación o preparación de las clases, corrección y evaluación del trabajo del alumnado).

Gráfico 3.14 (extracto de la Figura D7.2)

Tareas y responsabilidades incluidas dentro de los contenidos obligatorios de las actividades de formación continua del profesorado y de los directores (2021)

Para el profesorado de asignaturas generales y directores de programas generales de la primera etapa de educación secundaria



Nota: las tareas y responsabilidades se clasifican de mayor a menor cantidad de países que las incluyen con carácter obligatorio entre los contenidos de la formación continua del profesorado, por tipo de tareas. Se han tomado en consideración exclusivamente países pertenecientes a la OCDE.

Por su parte, dentro de las tareas no relacionadas con impartir clase, los contenidos obligatorios más comunes ascienden a siete: trabajo en equipo (en el caso del profesorado) o liderazgo escolar (para los directores), participación en actividades de gestión escolar o de otro tipo (por ejemplo, las jefaturas de departamento o las coordinaciones de ciclo), la orientación escolar al alumnado (que abarca su supervisión, el asesoramiento virtual, la orientación profesional y la prevención de la violencia, entre otras funciones), la comunicación o cooperación con las familias, programas de mentoría o apoyo en los programas de inducción al profesorado novel, la participación en actividades extracurriculares (por ejemplo, clubes de deberes, deportivos o de teatro y escuelas de verano) y el trabajo administrativo general (incluida la comunicación con otros agentes diferentes a las familias, el papeleo y otras tareas administrativas realizadas como parte del trabajo).

Tanto en la OCDE como en la UE22, en la primera etapa de educación secundaria, los contenidos obligatorios más frecuentes de las actividades de formación continua del profesorado son la metodología y las competencias TIC aplicadas a la enseñanza.

En el caso del profesorado de la primera etapa de educación secundaria, los contenidos obligatorios más frecuentes de las actividades de formación continua se encuentran dentro de las tareas relacionadas con la docencia directa. En ese sentido, en la OCDE, 6 países (4 de ellos pertenecientes a la UE22) incluyen, entre los mismos, metodología y competencias TIC aplicadas a la enseñanza, los contenidos más seleccionados. Grecia, México y Suecia así lo estipulan. A su vez, 4 países (2 de los cuales son miembros de la UE22) incorporan el conocimiento de la materia que se enseña; por ejemplo, Grecia y México. Al mismo tiempo, 3 países (uno de ellos integrante de la UE22) introducen aspectos concretos de la enseñanza. De nuevo, Grecia y México se encuentran en esta situación.

En cuanto a los contenidos no relacionados con impartir clase, en la OCDE, 4 países (no coincidentes en todos los casos) han seleccionado el trabajo en equipo (Suecia entre ellos), la participación en actividades de gestión escolar o de otro tipo (México, por ejemplo) o la orientación al alumnado (Grecia, entre otros). Al mismo tiempo, otros 3 países (de nuevo no concurrentes) han elegido la comunicación con las familias (Suecia así lo hace) o la mentoría del profesorado novel (Grecia se incluye también en esta opción). Finalmente, 2 países (uno de ellos diferente en cada caso) escogen la participación en actividades extraescolares (Grecia, de nuevo) o el trabajo administrativo general (México, una vez más). Aplicado a la UE22, 3 países integran la orientación escolar, 2 países (no coincidentes) incorporan el trabajo en equipo, la participación en actividades de gestión o la mentoría y 1 país (diferente en cada caso) establece la comunicación o las actividades extraescolares. No hay ejemplos para el trabajo administrativo general.

En la OCDE, en la primera etapa de educación secundaria, los contenidos obligatorios más frecuentes de las actividades de formación continua de los directores son el liderazgo y la gestión escolares. Respecto a la UE22, a los contenidos anteriores se añade la orientación escolar al alumnado.

Respecto a las tareas relacionadas con la docencia directa incluidas entre los contenidos obligatorios de las actividades de desarrollo profesional de los directores de la primera etapa de educación secundaria, en la OCDE, 5 países (4 de ellos pertenecientes a la UE22) incluyen, entre los citados contenidos, metodología y competencias TIC aplicadas a la enseñanza. España es uno de ellos. Al mismo tiempo, 3 países (2 de los cuales son miembros de la UE22) incorporan el conocimiento del currículo y 2 países (uno de ellos integrante de la UE22) introducen aspectos concretos de la enseñanza. Grecia y México han recogido los cuatro contenidos dentro de su normativa.

A diferencia de la situación reflejada para el profesorado, en el caso de los directores, los contenidos obligatorios más frecuentes se localizan entre las tareas no relacionadas con impartir clase. Así, en la OCDE, 6 países (no coincidentes en ambos casos) han seleccionado el liderazgo y la gestión escolares. España y Francia se encuentran en esta situación. A su vez, 5 países (entre los cuales vuelven a estar España y Francia) han elegido la orientación escolar al alumnado. Tres contenidos han sido escogidos por 4 países (España es el único país que ha señalado todos estos contenidos): la comunicación o cooperación con las familias, la mentoría o el apoyo al profesorado novel en programas de inducción y el trabajo administrativo general. Finalmente, la participación en actividades extraescolares se contempla en 1 solo país (Grecia). En cuanto a la UE22, hay una diferencia respecto a la OCDE: los contenidos obligatorios

mayoritarios son tres, en lugar de dos. Al liderazgo y a la gestión escolares se suma la orientación escolar al alumnado, existentes todos ellos en 5 países no coincidentes. España, Francia y Grecia aplican la obligatoriedad a los tres contenidos. La mentoría o el apoyo del profesorado novel se asume en 4 países (España y Grecia, por ejemplo); mientras que la comunicación o cooperación con las familias y el trabajo administrativo general se incorporan en 3 países (España y Francia coinciden en ambos). Finalmente, tal como se ha señalado previamente, Grecia es el único país que contempla la participación en actividades extraescolares.

En función de los agentes involucrados y su papel en el proceso, la formación continua del profesorado y de los directores puede responder en mayor o menor medida a las prioridades o necesidades de los centros educativos o, al menos, mantener una coherencia con ellas.

El desarrollo profesional del profesorado y de los directores facilita la actualización y mejora constante de sus competencias y prácticas, de forma que sean capaces de adaptarse a un entorno de aprendizaje en evolución que presenta las siguientes características: la creciente diversidad del alumnado, la mayor integración de estudiantes con necesidades especiales y el uso cada vez mayor de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (OECD, 2005). A su vez, el contexto específico de cada centro educativo puede determinar la existencia de otras características concretas que deban ser atendidas desde la formación continua.

La toma de decisiones respecto a las actividades de desarrollo profesional no es una cuestión baladí. En función de los agentes involucrados y su papel en el proceso, la formación continua puede responder en mayor o menor medida a las prioridades o necesidades de los centros educativos o, al menos, mantener una coherencia con ellas. Si esas necesidades han sido correctamente diagnosticadas y las prioridades adecuadamente formuladas, los beneficios del desarrollo profesional redundarán, sin duda, de un modo positivo en el alumnado.

En aquellos países y regiones que han aportado datos al estudio, se ha observado la existencia de diversos agentes con participación en la toma de decisiones respecto a las actividades que se realizan. Son los siguientes: la propia persona que se va a formar (docente o director), la dirección de su centro educativo, la inspección educativa y las autoridades educativas. Dependiendo de la distribución de las competencias en educación por la que se haya optado en cada país, se contempla la participación de las autoridades locales o municipales, de las regionales o subregionales y de las centrales o estatales.

Tanto en la OCDE como en la UE22, los agentes más involucrados en la toma de decisiones respecto a la formación continua obligatoria que realiza el profesorado de la primera etapa de educación secundaria son el propio profesorado (en la propuesta y decisión de las actividades) y la dirección de los centros educativos (en la validación de esas actividades).

Un aspecto a tomar en consideración en cuanto a la toma de decisiones es la obligatoriedad o voluntariedad de las actividades que desee realizar el profesorado dentro de su desarrollo profesional.

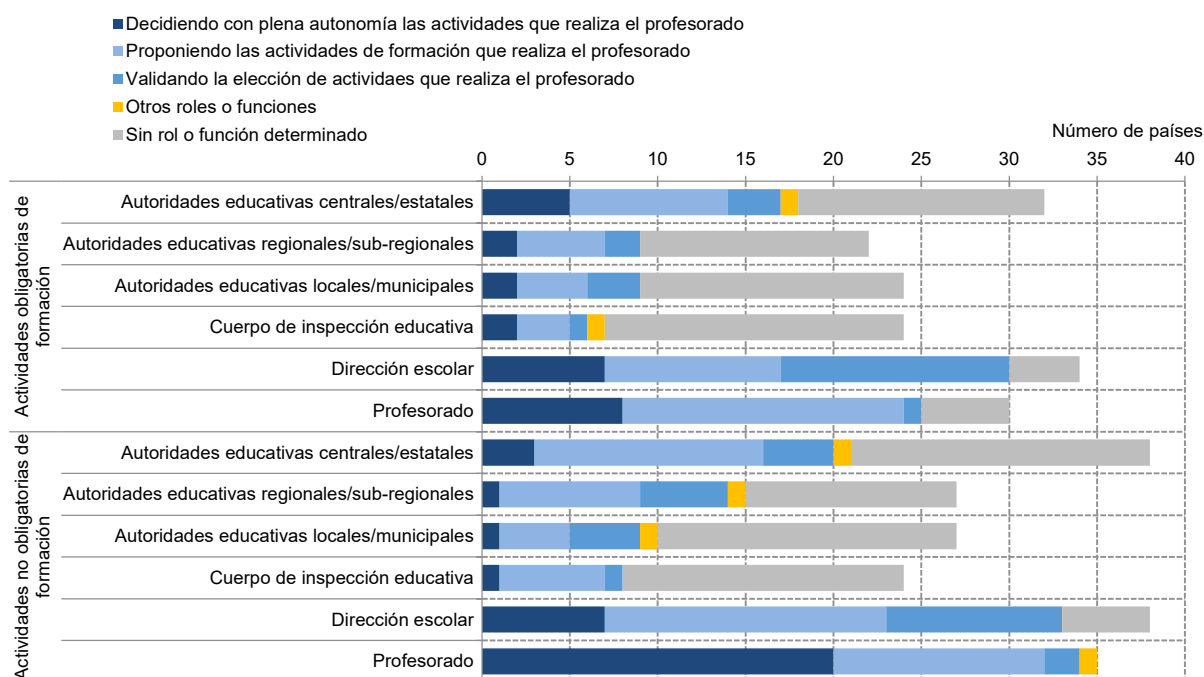
Respecto a las actividades de carácter obligatorio, la toma de decisiones sobre las actividades de formación continua realizadas por cada docente no suele presentar diferencias en los diferentes niveles de educación. Una de estas excepciones es Irlanda. En este país, el profesorado de educación primaria propone las actividades de formación continua que desea realizar y son la dirección del centro y las autoridades educativas centrales quienes deciden las actividades concretas que realiza cada docente. Por el contrario, en educación secundaria (ambas etapas), la decisión recae en exclusiva en las autoridades educativas centrales.

En la primera etapa de educación secundaria (Gráfico 3.15), en el ámbito de la OCDE, la propuesta de actividades obligatorias proviene del propio profesorado en 14 países (opción mayoritaria también en la UE22, con 10 países). Finlandia y Suecia siguen este planteamiento. A su vez, la oferta parte de las direcciones de los centros educativos en 10 países, entre otros Japón y Noruega (5 de ellos pertenecientes a la UE22), y de las autoridades centrales o estatales en 8 países, como, por ejemplo, Australia y Polonia (el doble que en la UE22: 4 países).

En la OCDE, a partir de las propuestas planteadas, la decisión final la toma el propio profesorado con plena autonomía en 8 países, como Alemania y España (6 de la UE22). Austria y Hungría así lo establecen. Por su parte, las autoridades estatales o centrales asumen esta tarea en 6 países (2 son miembros de la UE22: Grecia e Irlanda). A su vez, la dirección de los centros educativos asume esta tarea en 5 países, todos ellos miembros de la UE22. Eslovaquia y República Checa así lo tienen fijado.

Gráfico 3.15 (Figura D7.3)

Toma de decisiones sobre las actividades de desarrollo profesional realizadas por cada docente (2021)
Para el profesorado de la primera etapa de educación secundaria que imparte asignaturas generales, por tipo de exigencia de formación continua



Nota: el gráfico muestra la información recogida de 36 países o territorios (31 países de la OCDE, Brasil como país asociado y de 4 territorios con información diferenciada: Inglaterra y Escocia, pertenecientes a Reino Unido, y las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, pertenecientes a Bélgica). Los países o territorios se contabilizan varias veces si se realiza más de una función. Por lo tanto, el número total puede ser mayor que el número de países o territorios con datos.

En cuanto a la validación de las actividades realizadas, en la OCDE, esta responsabilidad corresponde a las direcciones de los centros educativos en 12 países (10 de ellos pertenecientes a la UE22). Alemania y Finlandia son dos ejemplos.

Finalmente, cabe señalar la realidad de Francia. La propuesta y decisión respecto a las actividades que ha de realizar el profesorado recae en la inspección educativa y en la dirección de los centros. Sin embargo, la validación de actividades es un cometido en exclusiva de las direcciones de los centros educativos.

En la OCDE y en la UE22, los agentes más involucrados en la toma de decisiones respecto a las actividades de desarrollo profesional de carácter no obligatorio que realiza el profesorado de la primera etapa de educación secundaria son la dirección de los centros educativos (en la propuesta y validación de esas actividades) y el propio profesorado (en la decisión final de asistencia).

A diferencia de la formación continua de naturaleza obligatoria, en la OCDE, las direcciones de los centros educativos participan en mayor medida en la propuesta de actividades de desarrollo profesional voluntarias para el profesorado de la primera etapa de educación secundaria. Esta situación acontece en 16 países, 9 de ellos miembros de la UE22. Es el caso de Lituania o Suecia. Por su parte, las autoridades centrales o estatales intervienen en 13 países (6 de la UE22), Irlanda y España entre ellos, y el propio profesorado en 12 países (la mitad de los cuales pertenecen a la UE22), Austria y Finlandia, por ejemplo.

En lo relativo a la decisión final de asistencia a la formación no obligatoria, también se observa una diferencia clara respecto a la que tiene un carácter forzoso. En la OCDE, la mayoría de países, 18 en concreto (13 pertenecientes a la UE22) deja en el profesorado esa determinación. En Italia y en Grecia así se encuentra establecido.

Por último, un aspecto que presenta similitudes en ambos tipos de formación (obligatoria y no obligatoria) es la validación de la formación. Las actividades no obligatorias que realiza el profesorado son validadas mayoritariamente por las direcciones de los centros educativos en 9 países (5 de los cuales están también integrados en la UE22). Como sucede con la formación obligatoria, Alemania y Finlandia lo tienen fijado de esa manera.

Con la intención de favorecer la participación del personal educativo en las actividades de formación continua, en la OCDE se han puesto en marcha diversas estrategias públicas de financiación y apoyo al profesorado y a los directores.

La posibilidad de participar en actividades de desarrollo profesional depende de que la formación continua se pueda compaginar con el horario de trabajo habitual y también de los costes económicos que suponga para el profesorado, los directores o las escuelas (OECD, 2022b). En 2018, más del 40 % del profesorado y de los directores de la OCDE señalaron que tanto la incompatibilidad horaria con su trabajo como el alto coste se convirtieron en obstáculos para participar en la formación continua, tal como refleja la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje, también conocida como TALIS (OECD, 2019g). Por tanto, las estrategias públicas de financiación y apoyo destinadas a compartir o a subvencionar los costes de las actividades de desarrollo profesional podrían resultar clave para favorecer la participación del personal educativo en la formación continua (OECD, 2022b).

Las estrategias públicas más utilizadas son estas cinco: gastos subvencionados o compartidos por el gobierno, coste de participación cubierto (tasas correspondientes a las actividades), permiso remunerado, coste de la sustitución pagado y asignación independiente para este fin dentro del presupuesto del centro.

En los países con datos disponibles en este estudio, las estrategias de financiación y apoyo a las actividades de desarrollo profesional del profesorado de materias generales son muy similares para todos los niveles educativos. Dos excepciones a esta situación se encuentran en Francia y en Países Bajos.

Para la formación continua de carácter obligatorio, Francia subvenciona totalmente los gastos provocados por estas actividades al profesorado de educación preprimaria y al de educación primaria y asume el coste que supone cada docente sustituto en todos los casos. Por el

contrario, al profesorado de educación secundaria (ambas etapas) solo le subvenciona los gastos parcialmente. Además, únicamente cubre el coste del profesorado sustituto en ocasiones puntuales. Por su parte, en las actividades de desarrollo profesional voluntarias, Países Bajos se hace cargo del coste del profesorado sustituto en algunas ocasiones en todos los niveles educativos, salvo en la segunda etapa de educación secundaria, donde nunca lo sufraga.

No obstante, se observan diferencias sustanciales entre la cantidad de estrategias de financiación y apoyo utilizadas en las actividades de formación continua de carácter obligatorio y el número de medidas empleadas en las de naturaleza voluntaria.

Tanto en la OCDE como en la UE22, la estrategia más usada de financiación y apoyo a la formación continua de carácter obligatorio del profesorado es la cobertura total del coste de participación (tasas de la actividad). España aplica esta medida.

Respecto a la formación continua obligatoria del profesorado de la primera etapa de educación secundaria (Gráfico 3.16), en la OCDE, la estrategia de financiación y apoyo más común es cubrir totalmente las tasas de participación. De los 31 países que aportan información, 18 se encuentran en esta situación (por ejemplo, Alemania y Finlandia). Además, otros 7 países se hacen cargo de ese coste parcialmente (Noruega y Suecia entre ellos).

Otra estrategia ampliamente utilizada en la OCDE es la de subvencionar los gastos ocasionados por el desarrollo permanente. En este caso, 13 países sufragan completamente las actividades de formación (Grecia e Irlanda así lo hacen), mientras que otros 12 lo realizan de un modo parcial (Noruega y Suecia se adhieren a esta opción). Por su parte, 7 países pagan enteramente el coste del profesorado que sustituye a quien asiste a la formación (entre otros, Alemania y Finlandia), otros 4 lo hacen con frecuencia (Noruega y Estonia optan por esta posibilidad) y 8 más ofrecen esta oportunidad algunas veces (Irlanda y Japón lo tienen establecido de esta manera).

El permiso remunerado es un instrumento que se emplea en todos los casos en 6 países de la OCDE (Alemania y Finlandia, una vez más), mientras que su uso es frecuente en otros 4 países (Irlanda y Noruega entre ellos) y ocasional en 13 más (Grecia y Suecia prefieren esta opción). Finalmente, solo 7 países establecen que haya una asignación independiente dentro del presupuesto del centro para el fomento del desarrollo profesional del profesorado (Japón y Suecia plantean esta medida).

En el ámbito de la UE22, la estrategia más empleada también es cubrir totalmente las tasas de participación. Esta estrategia se emplea en 11 países (España y Grecia, por ejemplo), brindando otros 6 la oportunidad de una cobertura parcial de esos costes (Hungria y Polonia, entre otros). A continuación, subvencionar la actividad en su conjunto es una medida utilizada por 9 países (Estonia y Luxemburgo así lo establecen), aunque 8 países se hacen cargo de una parte de los gastos (Finlandia y Hungría comparten costes con el profesorado).

El ofrecimiento de un permiso remunerado y la cobertura del coste del profesorado sustituto presentan cifras similares. En ambos casos, 6 países no coincidentes en su conjunto hacen uso de estas estrategias (Luxemburgo y Eslovenia establecen las dos medidas). A su vez, otros 3 países las emplean con frecuencia (dos de ellos concurrentes: Eslovaquia y Estonia). Por su parte, 8 países ofrecen ocasionalmente permisos remunerados y 6 países cubren algunas veces el coste del profesorado sustituto (Hungria y Polonia practican las dos estrategias esporádicamente).

La asignación independiente dentro del presupuesto del centro es asumida por 6 países (Estonia y Lituania, por ejemplo), uno menos que en el conjunto de la OCDE.

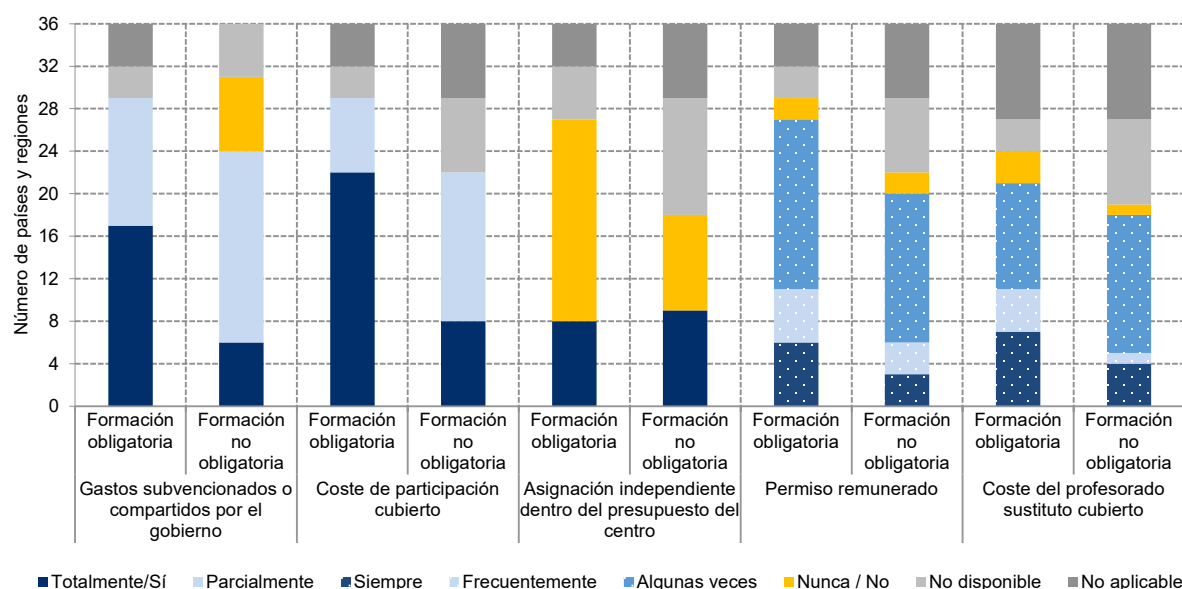
Alemania y Luxemburgo son los dos únicos países del estudio que ofrecen en su máxima extensión las cinco estrategias señaladas: gastos de la actividad subvencionados, coste de participación cubierto, permiso remunerado, coste del profesorado sustituto pagado y asignación independiente dentro del presupuesto del centro.

Tanto en la OCDE como en la UE22, el número de países que dispone de estrategias de financiación y apoyo es más reducido en las actividades de formación continua del profesorado de carácter voluntario respecto a aquellas de naturaleza obligatoria, salvo alguna medida puntual.

En cuanto al desarrollo profesional de carácter no obligatorio, existen notables diferencias en la cantidad de países que adoptan estrategias de financiación y apoyo en comparación con las cifras analizadas en las actividades obligatorias. En la OCDE, únicamente 8 países (Italia y México entre ellos) cubren por completo los costes de participación en estas actividades voluntarias, 5 pertenecientes a la UE22. A su vez, otros 14 países (por ejemplo, Grecia e Irlanda) se hacen cargo parcialmente de las tasas que correspondan, de los cuales 6 son miembros de la UE22.

Gráfico 3.16 (Figura D7.4)

Financiación y estrategias de apoyo en la formación continua del profesorado (2021)
Para el profesorado de la primera etapa de educación secundaria que imparte asignaturas generales en centros públicos



Nota: el gráfico muestra la información recogida de 36 países o territorios (31 países de la OCDE, Brasil como país asociado y de 4 territorios con información diferenciada: Inglaterra y Escocia, pertenecientes a Reino Unido, y las Comunidades Flamenca y Francesa de Bélgica, pertenecientes a Bélgica). En aquellos casos en los que un mismo país o territorio presenta más de una posibilidad en cada apartado, se ha optado por la más representativa.

Por otra parte, los gastos de estas actividades no obligatorias se encuentran subvencionados en únicamente 6 países de la OCDE (Alemania y México, entre otros), la mitad integrantes de la UE22; mientras que los gastos son compartidos (subvencionados parcialmente) en 15 países (Países Bajos y Noruega son dos ejemplos), 9 de ellos componentes de la UE22.

Respecto a las tres medidas restantes (permiso remunerado, cobertura del coste del profesorado sustituto y asignación independiente dentro del presupuesto del centro), se mantiene esa reducción de países en cada una de sus diferentes opciones. Uno de los motivos para ambas es que son algunas de las estrategias más escogidas por aquellos países que no establecen

formación continua de carácter obligatorio. Por un lado, 11 países (Italia y Países Bajos se encuadran en este grupo) cubren el coste del profesorado sustituto con carácter ocasional, tres más que en el caso de las actividades obligatorias. Esta circunstancia también acontece en la UE22, donde el aumento es de dos países. Por otro lado, 8 países (Países Bajos y Japón entre ellos) establecen la asignación independiente dentro del presupuesto del centro, mientras que para las actividades obligatorias esta cantidad quedaba reducida en una unidad. Esta segunda particularidad no se da en la UE22.

Al igual que sucedía en el caso del desarrollo profesional de carácter forzoso, Alemania y Luxemburgo son los dos únicos países del estudio que ofrecen en su máxima extensión las cinco estrategias señaladas en las actividades de naturaleza no obligatoria.

Cuadro 3.4 Duración mínima de la formación continua obligatoria para el profesorado de asignaturas generales de la primera etapa de educación secundaria

Uno de los aspectos que puede resultar interesante analizar en la formación continua obligatoria del profesorado es la duración mínima del conjunto de esta formación, tanto en lo que respecta a su definición como en referencia a su concreción temporal. Teniendo en cuenta que no hay variaciones relevantes entre los diferentes niveles educativos, se ha optado por centrarse en el profesorado de asignaturas generales de la primera etapa de educación secundaria.

En la OCDE, tomando en consideración los 26 países con algún tipo de formación continua forzosa, la opción mayoritaria es la definición de esta duración para todo el territorio nacional. Otras alternativas, de carácter minoritario, son las siguientes: determinación en las diversas entidades subnacionales (por ejemplo, Australia, España y Suecia), criterio de temporalidad entre los meses del año escolar (Costa Rica), aplicación en función de las circunstancias individuales de cada docente (Noruega) o una falta de descripción clara en la normativa nacional (por ejemplo, Estonia, Alemania, Grecia y Polonia) (OECD, 2022b).

Dependiendo de la extensión de la obligatoriedad de esta formación dentro del colectivo docente (véase el Gráfico 3.13), la concreción de la duración mínima que el profesorado del nivel educativo estudiado debe dedicar a las actividades de desarrollo profesional obligatorio puede detallarse de diversas maneras (Tabla A). De los 16 países de la OCDE que exigen a todo el profesorado que realice actividades de este tipo, 8 establecen una extensión mínima. No obstante, esta precisión no se define para un periodo de referencia similar en todos los casos. En ese sentido, 4 países plantean una temporalización anual (Austria, 15 horas; Finlandia, 18 horas; Eslovenia, 5 días y Turquía, 30 horas), mientras que otros 4 fijan un tiempo mínimo a lo largo de un periodo más largo. Eslovaquia decreta dos años para 20 horas finales, Letonia y Luxemburgo especifican tres años para un conjunto de 36 y 54 horas, respectivamente, y Hungría señala siete años, con 90 horas en total. Tanto en unos casos como en otros, se fija el número de horas dispuesto para el periodo de tiempo seleccionado, existiendo una excepción: Eslovenia, que lo hace por días. Conforme a los datos presentados, la duración mínima anual (o la media anual en el caso de los países que utilizan un periodo de referencia más largo) oscila entre las 10 horas de Eslovaquia (20 horas cada 2 años) y los 5 días de Eslovenia (OECD, 2022b).

A su vez, de los 12 países de la OCDE en los que el desarrollo profesional es obligatorio para un fin específico o en función de las circunstancias individuales, 10 definen una duración mínima. Japón presenta ambas posibilidades y puntualiza cada una de ellas. A su vez, los tres casos en los que también hay desarrollo profesional obligatorio para todo el profesorado.

(Corea, Eslovaquia y República Checa) precisan la cantidad de horas requeridas para las situaciones específicas o para las circunstanciales. La duración mínima de la formación continua obligatoria para fines específicos suele definirse de forma recurrente (un número de horas en un plazo de tiempo determinado). En cambio, la formación imprescindible para circunstancias concretas se exige solo una vez durante la carrera docente; por ejemplo, en Irlanda el profesorado debe realizar 200 horas de desarrollo profesional antes de asumir la responsabilidad de apoyar a personas recién tituladas durante su iniciación profesiona

Tabla A. Duración mínima de la formación continua obligatoria para el profesorado de asignaturas generales de la primera etapa de educación secundaria (2021)

	País	Horas /días	Plazo	Media al año
Obligatorio para todo el profesorado (16 países, 8 establecen duración mínima)	Austria	15 horas	1 año	15 horas/año
	Finlandia	18 horas	1 año	18 horas/año
	Hungría	90 horas	7 años	13 horas/año
	Letonia	36 horas	3 años	12 horas/año
	Luxemburgo	54 horas	3 años	18 horas/año
	Eslovaquia	20 horas	2 años	10 horas/año
	Eslovenia	5 días	1 año	5 días/año
	Turquía	30 horas	1 año	30 horas/año
Obligatorio para un fin específico o en función de las circunstancias individuales (12 países, 10 establecen duración mínima)	Colombia (fin específico)	144 horas	a	a
	Corea (fin específico)	90 horas	a	a
	Eslovaquia (fin específico)	200 horas	7 años	29 horas/año
	España (fin específico)	100 horas	6 años	17 horas/año
	Israel (fin específico)	120 – 210 horas	3-4 años	40-53 horas/año
	Japón (fin específico)	30 horas	10 años	3 horas/año
	Japón (circunstancia individual)	57 horas	Una vez	a
	Lituania (fin específico)	40 horas	1 año	40 horas/año
	México (fin específico)	40 horas	1 año	40 horas/año
	Irlanda (circunstancia individual)	200 horas	Una vez	a
	República Checa (circunstancia individual)	187,5 horas	Una vez	a

Nota: los países están ordenados por orden alfabético en cada una de las dos categorías. El requisito obligatorio con fines específicos se ha suprimido en Japón con fecha 1 de julio de 2022.

Fuente: OECD (2022). *Education at a Glance 2022*. Indicador D7.

3.5 ¿Cómo es el personal académico de educación terciaria?

El concepto de personal académico no es unívoco ni homogéneo en el conjunto de países que pertenecen a la OCDE. En el ámbito internacional, elaborar una definición única y precisa de esta denominación supone un reto teniendo en cuenta las diferentes concepciones existentes en referencia a aspectos tales como las figuras que lo componen. Por ello, en este informe se emplea este término integrando las diferentes concepciones nacionales de los países que aportan datos. En este caso, el personal académico incluye a aquel cuya tarea principal es la

instrucción, la investigación o tanto la instrucción como la investigación dentro de la educación terciaria. En cualquier caso, sin duda alguna, el profesorado de educación terciaria (con independencia de las diversas categorías que lo compongan) conforma este tipo de personal; en exclusiva en algún país, en mayor o menor grado en otros.

El conocimiento de diversas características del personal académico en ejercicio puede ayudar a realizar un diagnóstico que muestre varias de las fortalezas y de las debilidades del sistema educativo. Entre los beneficios de este análisis en la educación terciaria cabe destacar la posibilidad de prever el momento en el que aumentará la demanda de este personal, de comprobar el resultado de las políticas de género desarrolladas en estos años en este colectivo o de conocer los recursos personales reales con los que cuenta el conjunto de estudiantes.

Casi la mitad del personal académico de educación terciaria en España tiene, al menos, 50 años, cerca de 7 puntos porcentuales por encima de las medias de la OCDE y de la UE22. En cuanto a personas menores de 30 años, España no alcanza el 3 %, porcentaje menor a las medias internacionales en aproximadamente 5,5 puntos porcentuales.

Una proporción relativamente alta de personal académico con edades avanzadas, cercanas a la jubilación, indica que los sistemas educativos están logrando retener personal de alto nivel con prestigio, pero también puede plantear algunas preocupaciones sobre la necesidad de atraer (contratar y formar) a un gran número de profesionales en la siguiente década (OECD, 2012). Además, puede plantear algunos problemas presupuestarios debido a las estructuras salariales del personal más veterano y a la falta de oportunidades laborales para el personal novel (Kaskie, 2017).

En varios países de la OCDE, una gran proporción del personal académico de educación superior alcanzará la edad de jubilación en la próxima década. El Gráfico 3.17 muestra la distribución del personal académico de educación terciaria por grupos de edad. De media en los países de la OCDE y de la UE22, el 40,1 % y el 40,2 % de este personal, respectivamente, tiene, al menos, 50 años. España se sitúa por encima de ambas medias, con un 47,1 % del total. Esto supone una diferencia de unos 7 puntos porcentuales. Entre los demás países analizados en este informe, aquellos con un porcentaje mayor de personal con 50 o más años son Italia (56,2 %), Grecia (51,9 %) y Japón (47,2 %). España se sitúa muy cerca de este último (47,1 %). En cambio, los porcentajes más bajos se dan en Alemania, con tan solo un 29,5 % del personal con una edad igual o superior a 50 años; Países Bajos, con un 32,5 % y Noruega, con un 33,6 %.

Entre los 30 y los 49 años, la media de personal académico de los países de la OCDE es del 51,5 %, similar a la media de la UE22 (51,2 %). En España (50,1 %), como en Portugal, este porcentaje se sitúa por debajo de ambos valores internacionales, aunque no llega a 1,5 puntos porcentuales de diferencia. Los países con una proporción más elevada, por encima del 57 %, son Brasil y Reino Unido. Por el contrario, Italia, con un 43,1 %, y Noruega, con un 45,1 %, presentan los porcentajes más bajos.

Finalmente, el grupo de personal académico con edades menores de 30 años representa el 8,3 % y el 8,6 % de media en la OCDE y en la UE22, respectivamente, mientras que en España solo alcanza el 2,9 %, situándose entre los países analizados con menor porcentaje. La diferencia con las medias internacionales ronda los 5,5 puntos porcentuales. Grecia, con un 0,7 %, e Italia, con un 0,8 %, tienen las proporciones más bajas. Alemania es el país con el personal más joven (22,8 %) seguido de Noruega, con el 21,3 %.

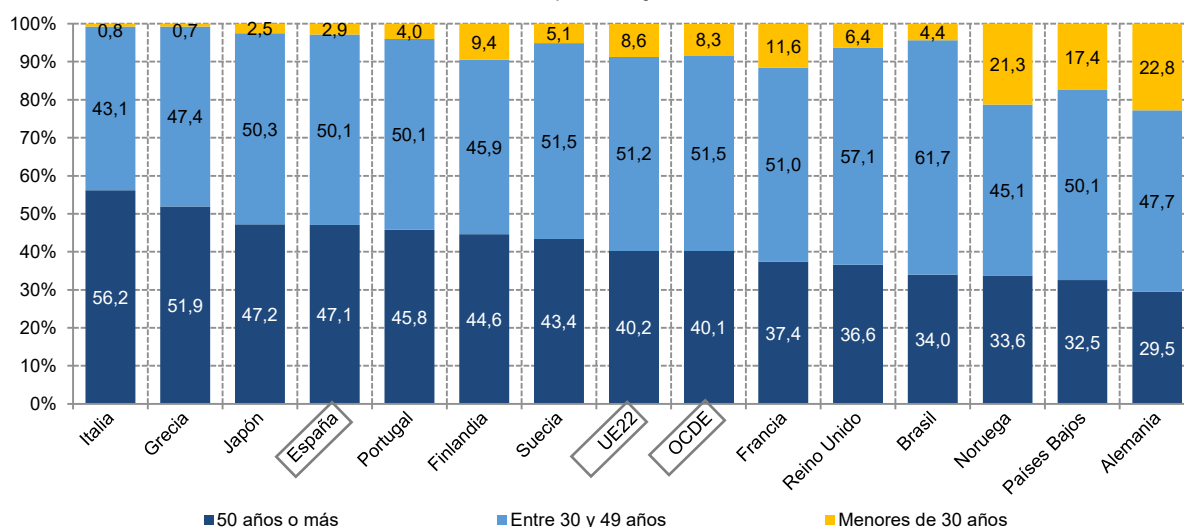
El porcentaje de mujeres entre el personal académico de educación terciaria en España y en las medias de la OCDE y de la UE22 es menor que la proporción de hombres.

El género del personal académico de educación terciaria es la segunda característica demográfica que se analiza en este apartado. A pesar de las recientes mejoras, el desequilibrio de género en la profesión académica sigue siendo un reto en la mayoría de los países de la OCDE, empezando por quienes aspiran a realizar un doctorado y continuando por todos los niveles de la carrera académica (European Commission, 2021). En este sentido, las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de ver limitadas sus carreras y su progreso en el mundo académico por las obligaciones familiares y la falta de políticas o programas formales para reducir la brecha de género (Winslow & Davis, 2016). Los recientes esfuerzos políticos en los países de la OCDE han tenido como objetivo lograr un cambio estructural para aumentar la representación de las mujeres en el mundo académico. A pesar de estos esfuerzos, el continuo desequilibrio de género entre el personal académico en cuanto a la participación, las condiciones de trabajo y la remuneración justifica más inversiones e investigaciones para cerrar la brecha en el futuro (OECD, 2022b).

Gráfico 3.17 (extracto de la Tabla D8.2)

Perfil de edad del personal académico de educación terciaria (2020)

En porcentaje



Nota: los países están ordenados de mayor a menor porcentaje de personal académico con una edad igual o superior a 50 años. No hay datos disponibles para Chile, Estados Unidos, Irlanda o México. Los datos de Portugal incluyen al personal de educación postsecundaria no superior, el cual puede enseñar en educación terciaria.

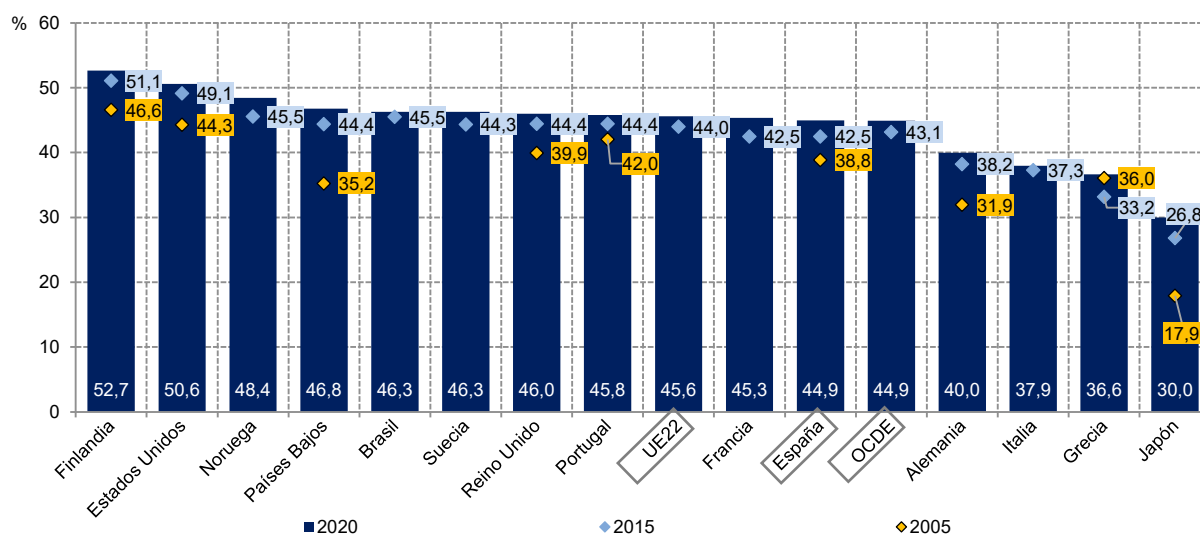
A diferencia de otros niveles de educación (OECD, 2021b), en educación superior, la proporción de mujeres es menor que la de hombres en todos los países analizados en este informe, con la excepción de Finlandia y Estados Unidos, donde superan ligeramente la mitad del personal académico (Gráfico 3.18). Noruega, con un porcentaje del 48,4 %, se acerca a una situación de paridad. España presenta un 44,9 % de mujeres académicas en este nivel, mismo porcentaje que el correspondiente a la media de países de la OCDE y muy cercano al de la UE22 (45,6 %). Ese porcentaje se encuentra por debajo del correspondiente a países como Países Bajos (46,8 %), Brasil y Suecia (46,3 %), Reino Unido (46,0 %), Portugal (45,8 %) o Francia (45,3 %). Por el contrario, la relación es superior a la de países como Japón (30,0 %), Grecia (36,6 %), Italia (37,9 %) y Alemania (40,0 %).

El porcentaje de mujeres en la educación terciaria ha ido creciendo desde 2005 en la mayoría de los países de la OCDE con datos disponibles. En los países estudiados solo Grecia vio reducida

esta representación en casi 3 puntos porcentuales en el período 2005-2015. No obstante, entre 2015 y 2020 ha revertido esa tendencia, hasta alcanzar un porcentaje ligeramente superior al de 2005. En cualquier caso, aún se encuentra a 13,4 puntos porcentuales de la paridad. En España, el incremento de mujeres entre el personal académico de educación terciaria en 15 años (de 2005 a 2020) es de 6,1 puntos porcentuales, mismo aumento que el producido en Finlandia y Reino Unido. A su vez, los mayores crecimientos porcentuales, por encima de 11 puntos, se producen en Japón y Países Bajos.

Gráfico 3.18 (extracto de la Tabla D8.3 y Figura D8.4)

Proporción de mujeres entre el personal académico de educación terciaria (2005, 2015 y 2020)
Porcentaje en centros públicos y privados



Nota: los países están ordenados de mayor a menor porcentaje de personal académico femenino en educación terciaria. No hay datos disponibles para Chile, Irlanda o México.

Por su parte, en los últimos 5 años del período señalado, los acontecidos entre 2015 y 2020, el avance ha sido mucho más modesto. España subió el porcentaje de mujeres en 2,5 puntos porcentuales; cantidad superior a ambas medias internacionales. En la OCDE, la progresión se quedó en 1,8 puntos porcentuales, mientras que en la UE22 solo llegó a 1,6 puntos porcentuales. Los mayores ascensos han tenido lugar en Grecia y en Japón (ambas por encima de los 3 puntos porcentuales). Por el contrario, Italia y Brasil no han superado 1 punto porcentual.

En España, el porcentaje de personal académico femenino de educación terciaria es mayor en el grupo de edad de menores de 30 años que entre quienes tienen 50 o más años. Esta situación se repite en las medias de la OCDE y de la UE22.

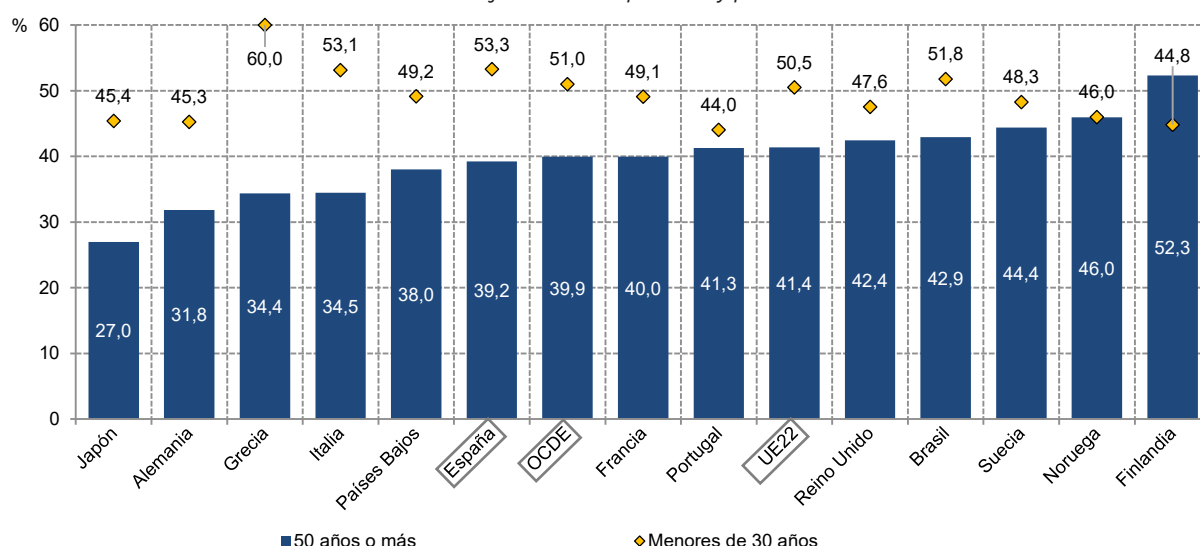
El Gráfico 3.19 muestra el porcentaje de mujeres entre el personal académico de educación terciaria en 2020, por grupos de edad; en concreto, menores de 30 años, por un lado, y mujeres con 50 años o más, por otro. Su análisis permite ver patrones similares en todos los países. Fruto de las políticas establecidas en este siglo encaminadas a corregir la brecha de género, entre estos dos grupos de edad, la proporción es mayor entre las menores de 30 años en todos los países analizados, salvo en Finlandia.

En España, el porcentaje de mujeres jóvenes alcanza el 53,3 %, frente al 39,2 % de mujeres con, al menos, 50 años. Esta situación también acontece en la media de la OCDE (un 51,0 % en la primera franja de edad, frente a un 39,9 % en la segunda) y en la media de la UE22 (un 50,5 % de mujeres jóvenes, reduciéndose a un 41,4 % en el otro grupo). Esto sugiere que el grupo de mayor edad está impulsando el desequilibrio general entre géneros. A su vez, parece claro que la futura representación de las mujeres entre el personal académico de la

OCDE podría aumentar si se retiene al personal académico femenino joven. Sin embargo, las mujeres académicas que inician su carrera se enfrentan a los mismos retos que sus homólogos masculinos: contratos precarios y una creciente presión para producir artículos con el fin de mantenerse en la trayectoria profesional adecuada, lo que puede suponer una presión adicional si se combina con los compromisos familiares (OECD, 2022b).

Gráfico 3.19 (extracto de la Tabla D8.3)

Proporción de mujeres entre el personal académico de educación terciaria, por grupos de edad (2020)
Porcentaje en centros públicos y privados



Nota: los países están ordenados de menor a mayor porcentaje de mujeres entre el personal académico de educación terciaria con una edad igual o superior a 50 años. No hay datos disponibles para Chile, Estados Unidos, México o Irlanda.

Por último, cabe señalar que las mayores diferencias entre las dos franjas de edad analizadas en favor de la de menor edad se localizan en Grecia (25,6 puntos porcentuales), Italia (18,7 puntos porcentuales) y Japón (18,4 puntos porcentuales). Por el contrario, en Noruega no existe diferencia y en Suecia no alcanza los 4 puntos porcentuales.

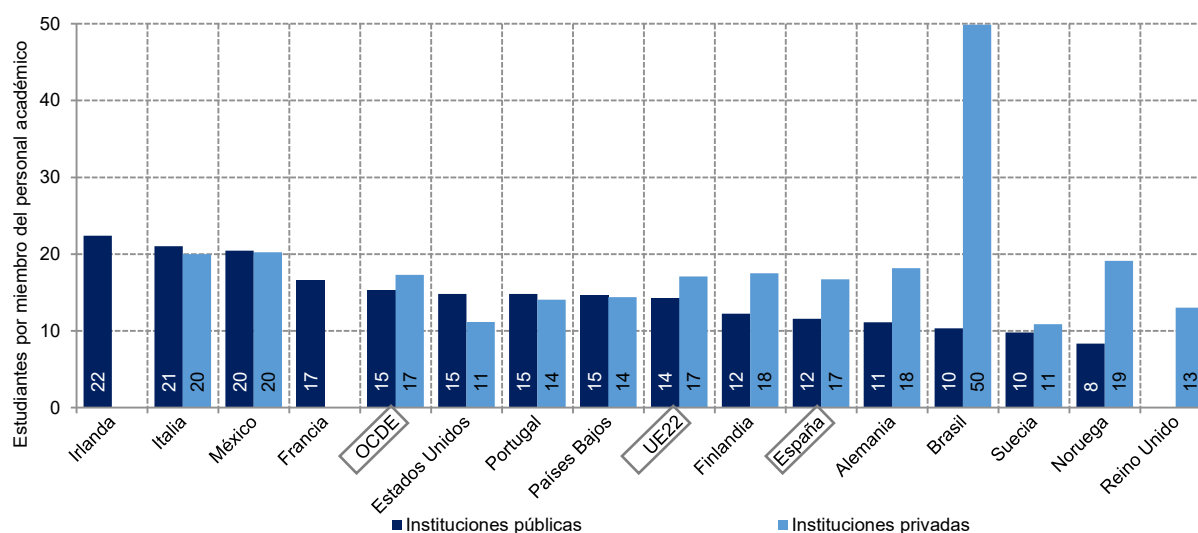
En España, el número de estudiantes por miembro del personal académico de educación terciaria es 12 en las instituciones públicas, ascendiendo hasta los 17 estudiantes en las instituciones privadas. Tanto la media de la OCDE como la media de la UE22 presentan una relación superior en los centros públicos, 14 y 15 estudiantes, respectivamente. Los centros privados la mantienen en 17.

La proporción entre estudiantes y personal académico (ratio) mide los recursos académicos disponibles en un país determinado. En la educación escolar, se suele pensar que el alumnado tiene más probabilidades de recibir más apoyo y atención cuando la ratio es baja. En el nivel terciario, sin embargo, la interpretación de este indicador se ve afectada por la definición y las funciones del personal académico. Algunos pueden tener responsabilidades académicas limitadas y podrían, por ejemplo, dedicar la mayor parte de su tiempo a la investigación (véase el cuadro 3.5). En tales casos, la proporción entre estudiantes y personal académico no sería representativa del nivel de apoyo y atención que reciben los estudiantes en el aula (OECD, 2019b). Sin embargo, la presencia de asistentes de investigación y docencia, cuya función principal es apoyar al personal académico en el aula, en el laboratorio o en la realización de investigaciones es también un recurso adicional. La proporción entre estudiantes y personal académico también puede afectar a las condiciones de trabajo del personal y a la calidad de las interacciones entre docentes y estudiantes, lo que, a su vez, puede afectar a su rendimiento educativo (OECD, 2022b).

En el nivel de educación terciaria, no suele haber diferencias significativas entre instituciones públicas e instituciones privadas respecto al número de estudiantes por miembro del personal académico. En España (Gráfico 3.20), esa disparidad es de 5 estudiantes, existiendo una ratio de 12 estudiantes por miembro del personal académico en las instituciones públicas, la cual asciende hasta los 17 estudiantes en las instituciones privadas. De media en la UE22, las cifras aumentan en los centros públicos respecto a España y se mantienen en los privados: 14 estudiantes en centros públicos y 17 en los privados (3 estudiantes de diferencia entre ambos tipos de centros). Por su parte, la media de países de la OCDE aún presenta cantidades mayores: 15 estudiantes en la red pública y 17 estudiantes en la privada; aunque la diferencia entre las dos se ve reducida a solo 2 estudiantes. En este último caso, los resultados deben interpretarse con cautela, dada la heterogeneidad de las características institucionales tanto dentro de los países como entre ellos. Factores como la estructura, la gobernanza, la misión y el perfil de los sistemas de enseñanza superior, así como los recursos financieros dedicados a las instituciones terciarias, pueden afectar a los niveles de recursos humanos de las instituciones (OECD, 2022b).

Gráfico 3.20 (extracto de la Tabla D8.1)

Ratio estudiantes/personal académico, por tipo de institución (2020)

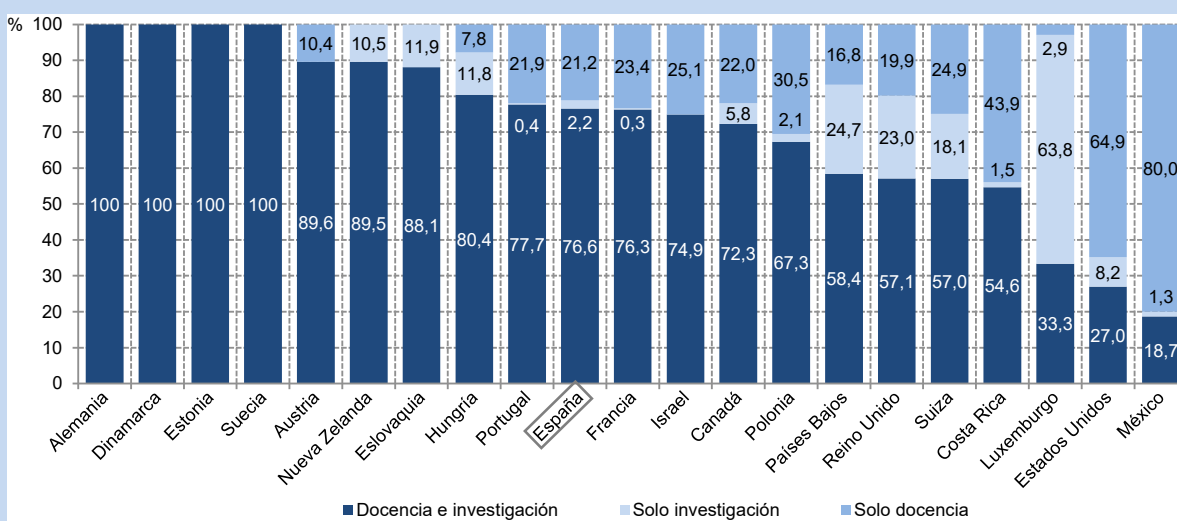


Nota: los países están ordenados de mayor a menor ratio de estudiantes por miembro del personal académico en instituciones públicas. No hay datos disponibles para Chile, Grecia o Japón. Los datos de Estados Unidos incluyen al personal de educación postsecundaria no superior, el cual puede enseñar en educación terciaria.

Noruega y Brasil son dos países con grandes diferencias entre las ratios de las instituciones públicas y las de las privadas. En Noruega, hay más del doble de estudiantes por miembro del personal académico en las instituciones privadas que en las públicas. Sin embargo, el número de matrículas en la red privada no supera el 30 % del total (OECD, 2022b). A su vez, en Brasil se observa la mayor disparidad. La ratio en las instituciones privadas es cinco veces superior a la de los centros públicos. Además, se ha de tener en cuenta que, en este país, alrededor del 75 % del total de estudiantes de educación superior tienen su matrícula en establecimientos privados, que se consideran menos selectivos que los públicos (OECD, 2018b). Así pues, la mayoría de estudiantes se enfrentan a una barrera de rendimiento para acceder a instituciones públicas gratuitas pero altamente selectivas, o a una barrera financiera para acceder a instituciones privadas, lo que podría limitar sus oportunidades y plantea importantes problemas de equidad (McCowan, 2007).

Cuadro 3.5 Distribución del profesorado de educación terciaria según su tarea principal

En los diversos países que componen la OCDE el personal académico realiza una gran variedad de funciones y asume distintas responsabilidades en las instituciones de educación superior o terciaria. No obstante, un análisis de la información disponible permite establecer una clasificación en función de las tareas que asumidas por este personal: la docencia, la investigación o ambas (tanto la docencia como la investigación). El Gráfico A muestra la distribución del personal dedicado a cada una de estas tres tareas en varios países de la OCDE.

Gráfico A. Distribución del personal académico de educación terciaria según su tarea principal (2020)

Nota: solo se incluyen los países en los que los datos de todas las categorías están disponibles o no son aplicables. Las personas doctorandas están excluidos de esta cifra, aunque estén empleadas en sus respectivos países. Los datos de Costa Rica, Estados Unidos, Reino Unido, Nueva Zelanda, Portugal y Suecia incluyen todos los niveles de educación terciaria. Los datos de Países Bajos incluyen solo las instituciones académicas. Los países están ordenados de mayor a menor según el porcentaje de personal académico docente e investigador.

Existen diferencias significativas entre unos países y otros, lo cual muestra la enorme diversidad existente. En 4 países de los 21 que han aportado datos, todo el personal académico desempeña ambas tareas al mismo tiempo (tanto docencia como investigación). Se trata de Alemania, Dinamarca, Estonia y Suecia. Cabe señalar que todos ellos pertenecen también a la UE22. En el resto hay más figuras especializadas en alguna tarea. En 14 países, la mayor parte del personal académico tiene obligación de hacerse cargo tanto de docencia como de investigación. España, otros 7 países más pertenecientes a la UE22 y el Reino Unido se encuentran en esta situación. Solo 3 países de los 21 presentan otra alternativa diferente. En Luxemburgo, el cometido principal del personal académico es la investigación, mientras que en Estados Unidos y México la mayoría del personal se dedica exclusivamente a la docencia.

Un análisis de los países que han regulado alguna figura adicional a la que asume docencia e investigación al mismo tiempo permite observar que Eslovaquia y Nueva Zelanda disponen de personal dedicado a tareas exclusivas de investigación. En ambos casos, su porcentaje, dentro del conjunto del personal académico, no alcanza el 12 %. Austria e Israel, por su parte, disponen de profesionales que se encargan únicamente de la docencia, figuras que representan el 10,4 % y el 25,1 %, respectivamente, del total existente.

Por otra parte, 13 países reparten las tres opciones de tareas presentadas entre diferentes figuras dentro del personal académico. Dejando a un lado aquellos cuyo personal mayoritario se responsabiliza tanto de docencia como de investigación, 9 países contratan un mayor porcentaje de personal para tareas de docencia y menos para las de investigación (Canadá, Estados Unidos, México y Suiza, por ejemplo). Por el contrario, Hungría, Luxemburgo, Países Bajos y Reino Unido se encuentran en la situación contraria, presentando mayores porcentajes de personal dedicado a tareas de investigación que a funciones docentes. En el conjunto de países, el personal no docente (que solo desempeña funciones de investigación) representa menos del 1 % en Francia y Portugal, pero supera el 63 % en Luxemburgo. En España, se encuentra en torno al 2 %.

Fuentes: OECD (2022). *Education at a Glance 2022*. Figura D8.2





Conclusiones



CONCLUSIONES

1. La expansión de la educación y los resultados educativos

Nivel educativo de la población adulta

En España el porcentaje de población con educación terciaria crece, varía poco el porcentaje de la población con nivel de segunda etapa de secundaria y desciende el de aquellos con niveles educativos más bajos. Durante el periodo 2010-2021, el porcentaje de población adulta (25 a 64 años) que posee la primera etapa de educación secundaria como máximo nivel de estudios se ha reducido en 11 puntos porcentuales, pasado del 47,1 % al 36,1 % en el 2021. A pesar de la mejora, los valores siguen siendo altos respecto a la media de los países de la OCDE (20,1 %) y de la UE22 (16,4 %). 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 27,7 %, en la OCDE al 14,2 % y en la UE22 al 11,8 %. Para este grupo de adultos, en cuanto a la distribución por género, los hombres son más susceptibles que las mujeres de no alcanzar el nivel de segunda etapa de educación secundaria, tanto en España como en el conjunto de la UE22 o de la OCDE.

Las diferencias porcentuales más significativas entre España y las medias internacionales se dan en la población adulta de 25 a 64 años con estudios de segunda etapa de educación secundaria. Mientras que en España solamente el 23,2 % tiene una titulación de este nivel, en la media de la OCDE alcanza el 42,1 % de la población, llegando al 45,8 % en la UE22. Sin embargo, en España se da un alto porcentaje de población adulta con estudios terciarios (40,7 %), entre la media de la OCDE (41,1 %) y la UE22 (38,3 %). Esta llega al 48,7 % en el rango de población entre 25 y 34 años, por encima de las medias internacionales.

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

En España, el campo de ciencias empresariales, administración y derecho, con un 28 %, es el más común entre la población adulta con educación terciaria. Le sigue el campo de ingeniería, producción industrial y construcción, con un 15 %, y, en tercer lugar, el campo de salud y bienestar, con el 13 %. Respecto al campo de las tecnologías de la comunicación y la información, más del 6 % de la población adulta con estudios de terciaria de Irlanda, Finlandia, México y España están graduados en este campo, superior a los de la media de países OCDE y de la UE22, que llegan al 5 %.

La expansión de la educación terciaria en los últimos años ha beneficiado especialmente a las mujeres de todos los países de la OCDE. Para el tramo de edad de 25 a 34 años, la proporción de mujeres que alcanza el nivel de educación terciaria es superior a la de hombres en todos los países analizados. España es el segundo país entre los analizados con mayor porcentaje de mujeres entre 25 y 34 años con nivel de grado, máster o doctorado, alcanzando el 60,5 % del total.

En la mayoría de los países, la región donde se sitúa la capital suele tener la concentración más alta de población adulta con nivel de educación terciaria. En parte, esto se debe al alto porcentaje de trabajadores con una cualificación terciaria empleados en las administraciones nacionales. Además, la capital suele ser la ciudad más grande del país y las áreas urbanas

tienden a tener promedios mayores de población con nivel de terciaria. Sin embargo, hay excepciones como España o Países Bajos, donde la región que acoge a la capital del país no es la que tiene mayores tasas de población con educación terciaria.

Escolarización en educación infantil

La tasa de escolarización de España en el primer ciclo de educación infantil en 2020 crece 26 puntos porcentuales desde el año 2005 y alcanza el 41,1 %, superior a las medias de la OCDE (26,8 %) y de la UE22 (22,0 %). En aquellos países con mayores tasas de escolarización en el primer ciclo de educación infantil, las madres con hijos menores de tres años presentan altas tasas de empleo.

La expansión de la educación infantil se generaliza de manera internacional para los años del segundo ciclo de educación infantil. En la OCDE, un 87,4 % de los niños y de las niñas entre los 3 y los 5 años está escolarizado en educación infantil o en educación primaria. Este porcentaje asciende al 90,5 % en la UE22. En España, entre los 3 y los 5 años, la escolarización es prácticamente total, pues supera el 97 %.

En general, la proporción de alumnado en centros de titularidad privada es mayor en educación infantil que en el resto de etapas educativas. De media para la OCDE, el 32,2 % del alumnado asiste a centros de titularidad privada, mientras que para la UE22 es el 25,5 %. España presenta una tasa de escolaridad en centros privados mayor que las medias internacionales (37,0 %). Hay diferencias importantes entre el primer y segundo ciclo de educación infantil, siendo superior la proporción de alumnado en centros privados para el primer ciclo de la etapa, tanto en España como en las medias de la OCDE y UE22.

Otra de las diferencias entre ambos ciclos de educación infantil se refiere a la ratio de niños por educador: la ratio en el segundo ciclo es superior a la del primer ciclo. En España la ratio es de 9,0 para el primer ciclo de educación infantil y de 13,8 para el segundo ciclo, similares a las de la UE22 y por debajo de las de la media de la OCDE.

Acceso y graduación en segunda etapa de educación secundaria

Tasas de escolarización en la segunda etapa de educación secundaria

En 2020, la tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años en España es del 86,9 %, superior a la de la media de la OCDE (83,3 %), aunque por debajo de la media de la UE22 (87,7 %). La expansión de la educación en España entre 2005 y 2013 hizo que la población escolarizada en el rango de 20 a 24 años aumentase en 12,4 puntos porcentuales (46,4 %) y se posicionase por encima de las medias de OCDE (41,2 %) y UE22 (43,2 %). Estos porcentajes se han mantenido, con pequeñas variaciones, en 2020.

El número de estudiantes que tienen que repetir un curso y, por lo tanto, permanecer un año más en un programa varía mucho según los países. No es una medida que se utiliza de forma universal en la OCDE, aunque es común en algunos países como España, Bélgica y Portugal, donde más del 7 % de los alumnos de segunda etapa de secundaria son repetidores. Los datos sugieren que la eficacia de esta herramienta es baja.

En España, el 22 % de los jóvenes de 17 años están matriculados en formación profesional y el 65 % en secundaria general (Bachillerato). En la media de los países de la OCDE, el 31% están matriculados en programas de formación profesional y en la media UE22 aumenta al 37 % de los jóvenes de 17 años. Finlandia, Noruega, Italia y Países Bajos matriculan a más del 40 % del alumnado de esta edad en programas de formación profesional.

En España, la transición hacia la educación terciaria se realiza antes que en la mayoría de los

países. El 41 % de la población de 18 años están en educación terciaria, frente al 19 % de media en la OCDE y el 16 % de media en la UE22. A esa edad, el porcentaje de jóvenes en formación profesional es del 19 % en España, del 25 % en la media OCDE y del 33 % en la UE22.

Perfil de las personas graduadas en la segunda etapa de educación secundaria

La graduación en segunda etapa de educación secundaria por la vía general es mayoritaria frente a la profesional en España (64,7 %), la media de países OCDE (62,7 %) y en UE22 (56,3 %). El 35,3 % de las titulaciones de segunda etapa de secundaria en España se obtienen en formación profesional, por debajo de la media de países OCDE, que son el 37,3 %, y de a UE22, que son un 43,7 %.

La edad media de edad de graduación presenta también diferencias entre países. En España es a los 18 años, mientras que en las medias de OCDE y UE22 es un año más tarde, con 19 años.

En España, las mujeres representan la mitad de las personas graduadas en la segunda etapa de educación secundaria por la vía profesional. Sin embargo, es más común que las mujeres estén infrarrepresentadas en este grupo en el conjunto de países de la OCDE.

Las diferencias entre hombres y mujeres se hacen más evidentes cuando se analizan los campos de estudio. En España son mujeres el 80 % de las personas tituladas en el campo de salud y bienestar; el 58 % en el campo de ciencias empresariales, administración y derecho; en servicios, el 40 %; y en ingeniería, producción industrial y construcción, solo el 9 %.

Acceso y titulación en educación terciaria

El acceso a la educación terciaria

España tiene una tasa bruta de escolarización en educación terciaria del 90 %, donde el 46 % están en el rango teórico de edad. Se encuentra entre los siete países de la OCDE con valores más altos. Tanto para España como para la media de la OCDE hay más mujeres escolarizadas en terciaria que hombres (por cada hombre, hay 1,3 mujeres escolarizadas).

En el promedio de países OCDE y UE22, los estudiantes empiezan a estudiar un grado universitario con una media de casi 22 años. En España se empieza antes, con una media de 20 años de edad. La media de edad de acceso a los ciclos cortos de terciaria también es superior en las medias OCDE y UE22 (26 años), siendo la de España de 23 años.

En España, el campo de ciencias empresariales, administración y derecho es elegido por el 19 % del alumnado entrante, seguido del campo de salud y bienestar, con el 15 %, y del campo de ingeniería, producción industrial y construcción, con el 13 %. El campo de la educación atrae al 12 % de los nuevos alumnos y el 11 % eligen artes y humanidades.

Los patrones de acceso a la educación terciaria por género presentan un importante sesgo. En la media de los países OCDE, las mujeres están infrarrepresentadas en los campos STEM, pero sobrerrepresentadas en los campos de salud y bienestar y educación en todos los niveles de terciaria. Pese al desequilibrio de género en los campos STEM, hay mayor porcentaje de mujeres que acceden a estudios STEM de grado, máster y doctorado en España (33 %, 39 % y 41 %, respectivamente) que en las medias OCDE y UE22 (aproximadamente 31%, 36 % y 38 %).

Pese a la necesidad de fomentar la adquisición y desarrollo de competencias digitales y a las excelentes perspectivas de empleo y salario, el campo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) continúa atrayendo a una escasa proporción de alumnado. En 2020, solo un 6 % de los alumnos de nuevo acceso a terciaria lo hacen en programas TIC, tanto en OCDE, UE22 como en España.

La pandemia también ha puesto de manifiesto la necesidad de contar con unos servicios sanitarios sólidos para que los países puedan hacer frente a cualquier crisis sanitaria posterior y gestionar futuros retos sanitarios. El campo de la salud y bienestar ha crecido en cuanto al porcentaje de nuevos estudiantes de educación terciaria. España pasa del 14,2 % en 2015 al 15,4 % en 2020 y este porcentaje está por encima de las medias de los países OCDE y UE22.

Los estudios de doctorado juegan un importante papel en el desarrollo, la innovación futura y la formación de investigadores, necesarios para el avance del conocimiento y la exploración de áreas relevantes para la economía y sociedad. Los doctorados representan una pequeña proporción de la población adulta, son el 1,3 % de los adultos de entre 25 y 64 años en la media OCDE y el 0,9 % en España. El campo de estudio que atrae al mayor porcentaje de estudiantes de doctorado es el de ciencias naturales, matemáticas y estadística, con un 20 % en la media de países OCDE y un 19 % en la UE22 y España.

Finalización de la educación terciaria

En España, el 37 % de los estudiantes consiguen una titulación de grado dentro de la duración teórica del programa, el 51 % sigue estudiando y el 12 % ha abandonado la educación terciaria. La proporción de estudiantes que completan sus estudios de grado aumenta al 71 % tres años más tarde (por encima de la media OCDE del 65 %) y un 1 % titula en otro nivel de terciaria distinto al grado. Un 17 % termina abandonando la educación terciaria sin titular (23 % en la media OCDE).

Analizando la situación de los estudiantes de grado en el campo de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) tres años después de la edad teórica de finalización de estos estudios se observa que, en la media de la OCDE, cerca del 50 % se han graduado en el mismo nivel y campo TIC donde empezaron. Este porcentaje es pequeño comparado con otros campos como la educación (66 %) o salud y bienestar (74 %). En España, solo el 43 % han completado el programa en el campo TIC, frente a países como Israel, Reino Unido o Suiza, donde se han graduado más del 60 %.

En España, el 74,7 % de los estudiantes que inician un ciclo corto de terciaria (CINE 5) titulan en educación terciaria tres años después de la duración teórica, mientras que la media OCDE es más baja (61,6 %). La tasa más alta de finalización de un programa de terciaria corresponde a los estudiantes españoles que siguen un programa de máster. El 86,6 % de los que inician estos estudios (CINE 7) han titulado tres años después de la duración teórica del mismo. En la media OCDE este porcentaje es del 76,9 %.

El análisis por género permite comprobar que las mujeres tienen tasas de finalización más altas que los hombres. En la media de países con datos disponibles, tres años después de la duración teórica de grado, se han graduado el 73 % de las mujeres y el 61 % de los hombres. En España, han titulado el 79 % de las mujeres que iniciaron y el 64 % de los hombres.

El porcentaje de estudiantes que titulan también depende del campo de estudio. Por ejemplo, en España, el 89 % de los estudiantes que iniciaron un grado en el campo de salud y bienestar se han graduado en terciaria tres años después de la duración teórica del programa, mientras que solo terminaron el 66 % de los que iniciaron un grado del campo de STEM. Para los programas especializados en TIC, la tasa de finalización baja al 50 %.

También hay un sesgo de género en la graduación por campo de estudio. En España, donde el 33 % de los que acceden a un campo de estudios STEM son mujeres, el porcentaje de las que titulan en el mismo campo a los tres años de la duración teórica es del 68 %, frente al 55 % de los hombres, por encima de las medias de la OCDE (61 % y 54 %, respectivamente).

La tasa de finalización permite también comparar los resultados educativos por tipo de institución. De media para los países con datos disponibles, existe un mayor porcentaje de estudiantes de grado que titulan dentro de la duración teórica del programa en instituciones privadas (45 % en la media OCDE y 53 % en España) que en públicas (38 % en la media OCDE y 36 % en España). Tres años después de la duración teórica del programa las diferencias desaparecen en la media de países y se reduce a 11 puntos porcentuales en España.

Movilidad internacional de los estudiantes universitarios

En los países de la OCDE, la proporción de estudiantes internacionales entre todos los matriculados en estudios de educación terciaria es más elevada en los niveles más avanzados. En España, el porcentaje de estudiantes internacionales es modesto en comparación con los promedios internacionales; únicamente el 3,8 % de los estudiantes de educación superior en 2020 son estudiantes internacionales. Esta proporción ha aumentado en 1,1 puntos porcentuales desde el 2,7 % en 2015. Por nivel de educación terciaria, los porcentajes son del 19,2 % en programas de doctorado, del 10,6 % en programas de máster, del 1,6 % en programas de grado y del 1,2 % en programas de ciclo corto.

En los países de la OCDE, la distribución de estudiantes nacionales y en movilidad entre los campos de estudio difiere significativamente. El campo de la salud y bienestar atrae al 10 % de los estudiantes en movilidad, en comparación con el 14 % de los nacionales, y el campo STEM acoge al 31 % de estudiantes internacionales en la OCDE, porcentaje que se reduce hasta el 23 % entre los nacionales.

España dispone de un importante atractivo exterior en el campo de la salud y del bienestar, el cual es escogido por un 22 % del conjunto del alumnado internacional que recibe, proporción superior al 16 % de estudiantes nacionales que han elegido este ámbito.

El porcentaje de estudiantes españoles que decidieron matricularse en el extranjero en el año 2020 aumentó en tres décimas porcentuales con respecto al año anterior, situándose en el 2,2 % del total de alumnado español, por debajo de la media de la UE22 (4,1 %), pero similar a la media OCDE (1,9 %).

Por término medio, en los países de la UE22, el 10 % de las personas tituladas en 2020 se han beneficiado de la movilidad de créditos (Programa Erasmus+ y otros), oscilando desde el 2 % de Grecia, Hungría y Polonia hasta el 45 % de Luxemburgo. En España han experimentado la movilidad de créditos el 9 % de los titulados. La mayoría de estas personas pasaron al menos tres meses en el extranjero gracias a los programas europeos.

2. Educación, mercado laboral y financiación educativa

Educación y empleo

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

De media, en los países de la OCDE, más de la mitad de las personas jóvenes de 18 a 24 años de edad (un 54,3 %) está en educación; menos de un tercio (un 29,8 %) no lo está, pero sí se encuentra empleada, y el 16,1 % ni está empleada, ni está en educación o formación. En España, las proporciones son de un 62,1 %, un 17,6 % y un 20,3 %, respectivamente.

En España, el 20,3 % de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años está desempleada o no participa en actividades de formación (NEET); de ellas, alrededor del 57 % se dedica a la búsqueda de empleo y el resto es población inactiva. En la EU22, hay una gran disparidad entre los países, pero, de media, el 14,2 % de las personas de este grupo de edad no tiene empleo ni recibe formación y, a diferencia de España, menos de la mitad está buscando trabajo.

Solo en España, Francia y Grecia, hay más personas desempleadas que inactivas. El 3,1 % de la población de entre 18 y 24 años en España es desempleada de larga duración, frente al 1,4 % de la media de la OCDE y el 1,7 % de la UE22

Situación educativa y laboral de las personas jóvenes entre los 25 y los 29 años

La situación de los jóvenes de 25 a 29 años ayuda a captar la transición de la educación al mercado laboral de los jóvenes que cursaron estudios terciarios, ya que la mayoría de los jóvenes de 18 a 24 años que cursan estudios terciarios todavía están estudiando. En España, del grupo de jóvenes entre los 25 y los 29 años, el 16,0 % está estudiando, el 58,2 % no estudia y está trabajando, y el 25,8 % ni estudia ni trabaja. En comparación con la media de los países de la OCDE, el porcentaje es similar en el caso de quienes están estudiando (OCDE: 15,9 %), inferior para los que están trabajando (OCDE: 66,5 %), y superior para los que no estudian y no trabajan (OCDE: 17,6 %).

El nivel de educación alcanzado es un factor que está muy ligado a la posibilidad de convertirse en NEET. El 48,1 % de la población con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria de entre 25 y 29 años de España son NEET, por encima de las medias de la OCDE (42,2 %) y UE22 (44,4 %).

Tendencias en la transición de la enseñanza al mercado laboral

En España, la población NEET entre los 18 y los 24 años ha recuperado en 2021 los niveles de 2019 (19,2 %), tras alcanzar el 22,0 % en 2020. Las medias internacionales en 2021 de OCDE (15,1 %) y UE22 (13,4 %) son medio punto porcentual superiores a las de 2019. Esta evolución es coherente con otros análisis sobre el empleo juvenil que sugieren que las medidas gubernamentales han sido eficaces para apoyar a los jóvenes en su regreso a la educación, la formación o el empleo, minimizando así los efectos a largo plazo de la pandemia.

En España, la población NEET entre los 25 y los 29 años ha alcanzado en 2021 el 25,8 %, bajando respecto de 2020 (28,2%), pero no ha alcanzado los niveles de 2019 (24,4 %). Entre 2019 y 2021 ha aumentado en 0,7 puntos porcentuales (p.p.) la población que está en educación, se ha reducido en 2,0 p.p. el porcentaje de personas empleadas y ha crecido en 1,4 p.p. la proporción de NEET. En la OCDE y la UE22, la tendencia es prácticamente la misma: aumenta la población en educación y el porcentaje de NEET y disminuyen las personas empleadas, aunque, en estos dos últimos casos, en menor grado que en España.

Mercado de trabajo y educación

La tasa de empleo en España de la población joven entre 25 y 34 años con educación terciaria alcanza el 78 %, porcentaje superior al de jóvenes con niveles educativos menores, pues para la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria es de un 69 % y para el nivel inferior a esta segunda etapa de educación secundaria es de un 59 %.

Las tasas de empleo en España son más bajas que en la media de los países de la OCDE y de la UE22 para todos los niveles de formación, excepto en el nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria. En la OCDE las tasas de empleo en los niveles más altos son del 84 % en el caso de personas con educación terciaria y 76 % en el de quienes presentan la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria. En la UE22 son del 85 % y 78 %, respectivamente. La tasa de empleo para la población joven entre 25 y 34 años cuya formación es inferior a segunda etapa de educación secundaria en España es del 59 %, superior a la de los jóvenes de este nivel educativo en la media OCDE (58 %) y UE22 (56 %).

Las tasas de desempleo en España son de las más altas de los países analizados y, para todos los niveles de formación, son más elevadas que las de la media de países de la OCDE y de la

UE22. Un nivel de educación alto está correlacionado con niveles bajos de desempleo, por tanto, a menor nivel educativo, mayor es la probabilidad de estar desempleado.

La tasa de desempleo de la población joven de 25 a 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria era de un 28 % en 2021, descendiendo al 13 % si se tiene el nivel de educación terciaria. La media de los países de la OCDE y de la UE22 las tasas de desempleo son inferiores a las españolas: 15 % y 18 %, respectivamente, en el nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria y 6 % entre las personas con un nivel de educación terciaria.

Si se analiza ahora el empleo del conjunto de la población adulta de 25 a 64 años titulada en los diferentes niveles de formación se comprueba que las oportunidades de acceder al mercado laboral aumentan conforme lo hace el nivel de formación. De media en la OCDE y en la UE22, la tasa de empleo en los distintos niveles educativos se encuentra en un 85 % y un 87 %, respectivamente, en la educación terciaria y un 58 % y un 56 %, respectivamente, en las personas que presentan un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria. Los porcentajes correspondientes a España son muy similares en el nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria (58 %), pero menores en la educación terciaria (81 %).

Las probabilidades de tener un trabajo también son más altas para aquellas personas adultas con niveles más elevados de educación terciaria. En España, un 79 % de las personas adultas con un programa de ciclo corto están empleadas; porcentaje que se va elevando en los sucesivos niveles: un 80 % en los títulos de grado, un 84 % en los títulos de máster y un 87 % en los de doctorado.

Los titulados con educación terciaria en un campo STEM presentan las tasas de empleo más altas. Particularmente, en el de las tecnologías de la información y la comunicación, la tasa de empleo en España es del 88 %, en la OCDE del 90 % y en la UE22 es del 91 %.

Pasar de un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria a obtener un título de ciclo formativo de grado medio o bachillerato reduce enormemente la posibilidad de estar desempleado. En 2021, la población adulta en España con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria presentaba una tasa de desempleo del 20 %. Esta se reduce hasta el 14 % entre los adultos que alcanzan el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y hasta el 9 % entre quienes alcanzan el nivel de educación terciaria. En la media de la OCDE, estas tasas eran, respectivamente, del 11 %, 6 % y 4 %, mientras que en la UE22 eran del 13 %, 6 % y 4 %.

Un nivel de educación más alto se asocia con menores proporciones de desempleados de larga duración. En España, el 40 % de los desempleados con educación terciaria lo son de larga duración, frente al 47 % de los desempleados con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria.

Tendencias en la relación entre el mercado de trabajo y educación

Las tasas de empleo han evolucionado positivamente en la última década. De 2011 a 2021, la tasa de empleo para los jóvenes españoles entre los 25 y los 34 años con estudios de educación terciaria ha aumentado en 1,2 puntos porcentuales (p.p.), mientras que en la OCDE el aumento ha sido de 1,5 p.p. y en la UE22 de 2,3 p.p.

Una titulación de educación terciaria reduce el impacto de las crisis económicas en las tasas de desempleo. La crisis financiera de 2008 y la pandemia de 2020 afectó en mayor medida a la población con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria.

Beneficios retributivos de la educación

Las personas tituladas en educación terciaria ganan en España un 41 % más que las tituladas en la segunda etapa de educación secundaria. Estas, a su vez, ganan un 19 % más que quienes solo han completado la primera etapa de educación secundaria o un nivel inferior.

La ventaja salarial aumenta con el nivel de la titulación terciaria (ciclo corto, grado, máster o doctorado). En España, poseer una titulación de máster o doctorado supone una ventaja salarial media del 68 % frente a los que tienen una titulación de segunda etapa de educación secundaria.

La ventaja salarial de la población con nivel de educación terciaria varía y se incrementa con la experiencia profesional de las personas. En España, la población de entre 25 y 34 años con un nivel educativo de grado tienen una ventaja salarial del 42 % frente a sus homólogos con segunda etapa de educación secundaria. Esta ventaja aumenta hasta el 61 % en el grupo de 45 a 54 años. En la OCDE, la ventaja salarial es del 39 % y 75 %, respectivamente.

De manera generalizada, el salario de las mujeres es inferior al de los hombres para todos los niveles educativos y en todos los países de la OCDE analizados. En España, las mujeres con una titulación de educación terciaria ganan el 81 % del salario de los hombres siendo el país analizado en este informe con menor brecha para este nivel de educación. En la media OCDE, la brecha es mayor porque el salario de las mujeres alcanza solo el 77 % del salario de los hombres, mientras que en la media UE22 se queda en el 76 %. La brecha salarial entre hombres y mujeres se debe a varias razones. Una de ellas es la elección de campos de estudio que conducen a carreras profesionales. Los hombres se inclinan más por el estudio de carreras relacionadas con los campos de ciencias e ingenierías (STEM), las cuales tienen asociados salarios superiores.

Resultados sociales de la educación*Acceso y uso de Internet*

En media de los países OCDE, el 93 % de los hogares tienen acceso a Internet, frente al 96 % de España. De los países analizados, solo Portugal y Grecia tienen una cobertura inferior al 90 % de los hogares y alcanzan el 99 % Noruega y Países Bajos

El nivel educativo se relaciona con el uso de Internet. En España, el 93 % de la población de 25 a 54 años con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria usa Internet, frente al 99 % de los que tienen educación superior.

La pandemia de COVID-19 ha incrementado el uso de Internet para realizar llamadas o videollamadas de forma significativa. En España, se ha incrementado entre 19 y 21 puntos porcentuales la población de 55 a 74 años que lo hacen, variando según el nivel de formación.

La pandemia también ha tenido un fuerte impacto en la modalidad de trabajo. En España, la población de entre 25 y 64 años con un nivel de educación inferior a la segunda etapa de educación secundaria que realiza teletrabajo se ha mantenido entre 2019 y 2021 (4 %). Sin embargo, los que tienen una titulación de educación terciaria han variado del 14 % de 2019 al 26 % de 2021. De media en los países de la OCDE se ha pasado del 30 % de 2019 al 47 % de 2021.

Tolerancia social del alumnado de 15 años

Según el estudio PISA sobre la competencia global del alumnado de 15 años, los valores de España en índices como el que mide el interés del alumnado por el “aprendizaje sobre otras

culturas” o el de “mentalidad global”, que mide el interés por las cuestiones globales, su sentido de la acción y su sentido de la responsabilidad para comprometerse con los desafíos globales, son de los más altos de los países participantes y superior a las medias de la OCDE y la UE22.

Financiación de la educación

Gasto en educación por estudiante

Durante 2019, España presenta un gasto total por estudiante en instituciones educativas de primaria a terciaria ligeramente inferior a la media de los países de la OCDE y de la UE22, que gastan 1,1 veces más. Sin embargo, el gasto por estudiante como porcentaje del PIB per cápita fue en España similar al de la OCDE y al de la UE22.

El gasto total por estudiante en instituciones educativas (públicas, concertadas y privadas) fue en España, en 2019, de 10 694 dólares. En comparación, España tiene un gasto total público y privado inferior a la media de la OCDE (11 990 dólares) y al de la UE22 (12 195 dólares).

Se observa que el gasto por estudiante aumenta acorde al nivel educativo. Así, para España el gasto fue 1,25 veces mayor en educación secundaria que en educación primaria, mientras que, en educación terciaria, ascendió a 1,66 veces el de educación primaria.

Sin embargo, el gasto por estudiante como porcentaje del PIB per cápita, fue en España similar al de la OCDE y al de la UE22. Concretamente, este gasto en relación al PIB per cápita es del 25,6 % en España, del 26,0 % en media en la OCDE y del 25,3 % en media en la UE22. En este sentido, España tiene un gasto por estudiante como porcentaje del PIB per cápita superior al de Italia y Países Bajos, similar al de Finlandia e inferior al de Alemania, Francia o Portugal.

Analizando la evolución del gasto total anual en instituciones educativas entre el 2012 y el 2019, en España, este ha crecido un 1,8 %, incremento similar al de la OCDE (1,9 %) y superior al de la UE22 (1,6 %). Por su parte, la evolución del gasto anual por estudiante es del 0,7 % en España, inferior a los aumentos del 1,8 % en la OCDE y en la UE22. Sin embargo, se ha de tener en cuenta que España presenta un crecimiento en el número de estudiantes del 1,1 %, muy superior al 0,1 % de la OCDE y al descenso de un 0,2 % en la UE22.

Gasto público y privado por estudiante en instituciones públicas y privadas

De media en la OCDE, el gasto por estudiante desde la educación primaria a la educación terciaria es de 11 971 dólares al año en instituciones públicas y de 12 415 dólares en instituciones privadas, muy similares a los datos de la UE22. En España el gasto por estudiante en instituciones privadas es menor que en las públicas: 8298 dólares en las privadas frente a 11 685 dólares en las públicas. Del gasto total en instituciones públicas en España, las familias asumen el 10 %, mientras que, en las instituciones privadas, el gasto de las familias es el 54 % del total y el resto es asumido por fondos públicos destinados a centros privados.

Gasto público y privado por nivel de educación

En 2019, la financiación principal de la educación no terciaria es de origen público, con un 90 % para la media de países de la OCDE y un 92 % para la UE22. En España, esta financiación pública de las instituciones educativas representa el 87 %.

Las familias españolas cubren el 12 % de los gastos en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, siendo porcentajes mayores que la media OCDE (7 %) y la media UE22 (5 %).

Entre 2011 y 2019, la proporción relativa del gasto público en educación de España de primaria

a terciaria se ha reducido en 6,3 puntos porcentuales (p.p.), 6,1 p.p. entre 2011 y 2015 y 0,2 p.p. entre 2015 y 2019, mientras que crece en 6,3 p.p. el gasto privado. De media en la OCDE, la reducción ha sido de 0,6 p.p. en el gasto público, creciendo en 0,5 p.p. el gasto privado. En general, la reducción del gasto público se compensa con el aumento del gasto privado, que proviene básicamente de los hogares.

En España, el nivel de educación terciaria es el que ha vivido las variaciones más importantes: 10,6 p.p. de reducción relativa en el gasto público, siendo esta reducción de 4,4 p.p. en los niveles de educación no terciarios. Para la media de la OCDE, la reducción del gasto público es mayor en los niveles no terciarios que en el terciario.

Gasto en educación en relación al PIB

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE22, donde, en 2019, gastaron una media del 4,9 % y del 4,4 % de su PIB, respectivamente, en instituciones educativas de primaria a terciaria. En España, este porcentaje fue del 4,3 %.

Para todos los niveles educativos, el gasto total (público y privado) en las instituciones educativas como porcentaje del PIB aumentó en España desde un 3,9 % en 2005 hasta un 4,3 % en 2019.

El gasto privado en instituciones educativas como porcentaje del PIB representa en España el 0,8 %, igual que la media OCDE (0,8 %) pero superior a la media de la UE22 (0,5 %).

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

España ha aumentado el gasto total en educación entre 2008 y 2019 en un 10 %, por encima del crecimiento del PIB en este periodo (7 %). La media de los países de la OCDE y la UE también incrementan el presupuesto (18 % y 14 %, respectivamente), pero por debajo de su crecimiento en términos de PIB (21 % y 15 %, respectivamente).

Gasto en educación en relación al gasto público total

En 2019, la mayoría de los países dedicó un porcentaje significativo de su presupuesto público a educación. De media en los países de la OCDE, la educación de primaria a terciaria supone un 10,6 % del gasto público total, siendo un 9,6 % de media en los países de la UE22. España dedica el 8,6 % del gasto público total a estos niveles educativos.

Aunque, entre 2015 y 2019, el gasto público total de España creció 6,3 puntos porcentuales (p.p.), el gasto público en educación subió 9,7 p.p. En este periodo de tiempo, la media de la OCDE ha incrementado en 9,1 p.p. el gasto público en educación, aunque, en su caso, creció más el gasto público total (11,0 p.p.). La UE22 también aumenta el gasto total en 6,8 p.p. y eleva 8,5 p.p. su presupuesto destinado a educación entre 2015 y 2018 (Gráfico 2.40).

En España, debido a su descentralización territorial, más de las tres cuartas partes de los fondos públicos destinados a la educación (82 % entre primaria y postsecundaria no terciaria y 81 % en educación terciaria) provienen de los gobiernos regionales o autonómicos. El único país entre los analizados cuya gestión descentralizada a nivel regional es equivalente a la de España es Alemania.

El precio de la educación terciaria

Los gastos de matriculación en educación terciaria varían entre países. Las instituciones públicas no cobran gastos de matriculación en el nivel de grado o equivalente en cerca de un cuarto de los países OCDE que aportan datos. En una proporción parecida de países, los gastos de matriculación son moderados, por debajo de los 3000 dólares, mientras que en el resto varían en un rango que se sitúa entre los 4000 y 9000 dólares al año. En España los programas de educación terciaria de ciclo corto (FP grado superior) en centros públicos son gratuitos y los programas de grado tienen un precio medio de matriculación de 1768 dólares, mientras que el precio en la privada es de 10 344 dólares.

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

Durante la última década, el porcentaje de estudiantes que reciben apoyo público económico creció en al menos 10 puntos porcentuales en Chile, Inglaterra (RU), Italia y España. En España, en curso 2019/20, el sistema de becas ha permitido la exención del pago de tasas de matriculación al 78 % de los estudiantes de ciclo corto, el 53 % de los estudiantes de grado y el 24 % de los estudiantes de máster en instituciones públicas.

Recursos económicos invertidos en educación

La distribución de la inversión en educación entre gastos corrientes y gastos de capital afecta a la provisión en servicios educativos, constituyendo los gastos de capital una proporción pequeña en comparación con los gastos corrientes. Solo el 9 % se dedica a gasto de capital desde educación primaria a educación terciaria en media para los países OCDE, mientras que en España este gasto se queda en el 5 %. El salario del profesorado y personal no docente consume la mayor parte del gasto corriente en todos los niveles educativos.

3. El entorno de los centros educativos y el aprendizaje

Horario laboral y de enseñanza directa del profesorado y de los directores

En general, a medida que aumenta el nivel educativo, el número de horas de docencia directa del profesorado tiende a decrecer en la mayoría de países de la OCDE. De media en los países pertenecientes a esta organización, el profesorado de la escuela pública imparte 987 horas de clase al año en educación preprimaria, 784 horas al año en educación primaria, 711 horas en la primera etapa de educación secundaria y 684 horas en la segunda etapa de educación secundaria general, independientemente de la vía (general o profesional). En la media UE22, los valores son inferiores, excepto en educación infantil, con 1071, 740, 659, 642 y 675 horas de clase anuales, respectivamente.

En España, el número de horas de enseñanza directa en los centros públicos es superior al de los países de la UE22, excepto en educación infantil y en la segunda etapa de educación secundaria profesional. Respecto a la media de la OCDE, el profesorado de España imparte menos horas de docencia al año en todas las etapas educativas no universitarias, salvo en educación primaria. Del número total de horas de trabajo, se dedican a la docencia directa 871 horas en el caso de educación primaria y 665 horas en la segunda etapa de educación secundaria, independientemente de la vía (general o profesional).

El número de días en los que se imparte clase al año depende de factores tales como los periodos de vacaciones, la climatología o la adecuación de los centros, entre otros. Aunque los calendarios varían en España desde los 175 hasta los 179 días lectivos, según la comunidad autónoma, la media está en 176 días para todas las etapas educativas, algo inferior a la media de la OCDE (entre 182 y 196 días en función del nivel educativo de referencia) y a la de la UE22 (entre 178 y 198 días, dependiendo del nivel educativo). No obstante, cabe señalar que, en cuanto a la educación primaria, por ejemplo, el número de horas de enseñanza al día en España (4,9) es mayor que en la UE22 (4,1 horas) y que en la OCDE (4,3 horas).

La carga de trabajo del profesorado no se compone únicamente de las horas dedicadas a impartir clase; también es necesario tener en cuenta, para analizar correctamente la demanda de trabajo que se pide al colectivo docente en cada país, el tiempo dedicado a otras actividades, tales como corregir o revisar el trabajo del alumnado, preparar las clases, la formación personal o las reuniones de coordinación y con las familias. De media en los países de la OCDE con datos disponibles, el 45,7 % de las horas del horario laboral reglamentario del profesorado de la primera etapa de educación secundaria se dedica a impartir clase. España se encuentra entre los países que mayor porcentaje de tiempo de trabajo dedica a la docencia directa (46,7 %), más de 4 puntos por encima de la media de la UE22 (42,6 %). También se halla entre los países de la UE22 que mayor cantidad de horas de docencia directa establece para sus docentes. Los países con mayor número de horas de enseñanza directa al año coinciden, en general, con aquellos que presentan una mayor proporción del horario laboral reglamentario total dedicado a la enseñanza.

Respecto a los directores de centros educativos, dependiendo del nivel educativo, existe variabilidad entre los países en la exigencia de la docencia como una tarea obligatoria. En educación preprimaria es un requisito en el 52 % de los países, elevándose el porcentaje hasta el 56 % en educación primaria. Por el contrario, en educación secundaria se reduce hasta el 47 %. El número total de horas de trabajo de los directores coincide con el del profesorado en países como Dinamarca, Francia, Japón, Noruega o Países Bajos. En otros casos, como España o Portugal, el número total de horas de trabajo de los directores es superior. De media en la OCDE, los directores dedican un 3 % más de horas totales de trabajo que el profesorado, porcentaje que se eleva hasta el 4 % en la UE22. Por su parte, en España esta diferencia asciende hasta el 11 %.

Retribuciones del profesorado y de los directores

El salario del profesorado y de los directores supone uno de los mayores gastos del presupuesto educativo y tiene un impacto directo en el atractivo de la profesión docente. La retribución influye a la hora de decidirse por iniciar una carrera docente o, por ejemplo, permanecer en la profesión y querer acceder al puesto de dirección de un centro educativo.

En general, el salario del profesorado de las enseñanzas no universitarias aumenta con el nivel educativo en el que enseña y con los años de experiencia. El salario del profesorado en España es, para todos los niveles educativos, superior al salario medio de los países de la OCDE y de la 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 el profesorado necesita más años para alcanzar el máximo en la escala retributiva (39 años).

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

OCDE y de la UE22 presentan valores superiores.

En cuanto al salario de los directores, este puede basarse en un rango específico y diferente al del profesorado, o bien incorporar un complemento de dirección específico, aunque el salario reglamentario sea el mismo que el del profesorado. Así, de media en los países de la OCDE, el salario inicial de un director de la primera etapa de educación secundaria es un 48,9 % superior al del profesorado; para la UE22 supone un 42,8 % más. En el caso de España, la diferencia con el salario inicial docente (un 25,0 % superior) es inferior a las medias internacionales. Por su parte, el salario máximo de un director en la etapa educativa aludida es un 43,4 % mayor que el salario máximo docente de media en la OCDE, un 29,8 % más alto en la UE22 y un 29,6 % más grande en España.

Por último, existe, a su vez, diferencia en el salario de los directores comparando los diferentes niveles educativos. Por ejemplo, el salario inicial de los directores en la primera etapa de educación secundaria es superior al de quienes ejercen en educación primaria tanto en las medias internacionales como en España. Lo mismo sucede si se tiene en cuenta el salario máximo que un director puede llegar a alcanzar en cada uno de estos niveles educativos.

¿Cómo ser docente o director? Formación inicial del profesorado y de los directores

En España, como en la mayoría de países pertenecientes a la OCDE y a la UE22, en todos los niveles educativos existen una serie de criterios selectivos para acceder a la formación inicial del profesorado o progresar en la misma. Esta situación se mantiene respecto a la existencia de requisitos de elegibilidad para que el profesorado plenamente cualificado pueda solicitar un puesto de director.

En general, la cantidad de años de formación inicial exigida para ejercer como docente aumenta conforme sube la edad del alumnado a quien se va a enseñar. De media en los países de la OCDE, se exigen 3,5 años de formación inicial en educación preprimaria; 4,3 en educación primaria; 4,6 en la primera etapa de educación secundaria y 4,9 en la segunda etapa de educación secundaria. Esta duración ascendente se observa también en la media de la UE22: 3,7 años en educación preprimaria; 4,6 en educación primaria; siendo en educación secundaria general de 5,0 años en la primera etapa y de 5,2 en la segunda.

En España, la duración de la formación inicial del profesorado es de 4,0 años tanto en educación preprimaria como en primaria y de 5,0 años en ambas etapas de educación secundaria general. Salvo en educación primaria, esta duración supera la media de los países de la OCDE. Respecto a la UE22, en una línea muy similar, España supera su media en educación infantil y en la primera etapa de educación secundaria y se encuentra por debajo en educación primaria y en la segunda etapa de educación secundaria.

Por otra parte, en la formación inicial, tanto en la OCDE como en la UE22, la mayoría de países presenta contenidos obligatorios adicionales a las materias académicas de las que se hará cargo el profesorado cuando ejerza en los centros educativos. Estos contenidos pueden ser estudios pedagógicos y didácticos, el desarrollo de los niños y de los adolescentes, ciencias educativas y, a veces, el desarrollo de las capacidades de investigación. También se suele exigir al futuro profesorado que realice prácticas docentes. España recoge todos estos contenidos como obligatorios.

Las decisiones sobre la formación inicial del profesorado -diseño de los planes de estudio, marcos de contenidos, acreditación y evaluación de los programas, y asesoramiento y recomendación sobre los contenidos- son responsabilidad de diversos niveles de gobierno o instituciones en los distintos países. A partir de los datos disponibles, se observa que las funciones de los distintos responsables son muy similares en todos los niveles educativos.

En aproximadamente tres cuartas partes de los participantes, una entidad o nivel de gobierno puede desempeñar más de una función en la decisión de los contenidos de la formación inicial del profesorado.

Los organismos implicados en la mayoría de países en la toma de decisiones respecto a esta formación inicial son las instituciones de educación superior, las autoridades educativas centrales o estatales, las entidades o agencias independientes que trabajan en nombre de las autoridades públicas, las organizaciones profesionales del profesorado y los sindicatos docentes. En España, las instituciones de educación superior diseñan el currículo aplicable. A su vez, las autoridades educativas se encargan de establecer el marco para el contenido de los programas de dicha formación y de la acreditación de estos programas. Al mismo tiempo, los organismos independientes correspondientes se ocupan de la acreditación y de la evaluación de los citados programas. Por su parte, tanto las organizaciones profesionales del profesorado como los sindicatos docentes aportan consejos sobre los contenidos referidos a la formación inicial docente.

¿Cómo es el desarrollo profesional del profesorado y de los directores? Formación continua

Mientras que la formación inicial sienta las bases que necesita el futuro profesorado, el desarrollo profesional, entendido como formación continua, ayuda a quienes ya tienen la titulación a lo largo de su carrera educativa. No obstante, por encima de todo, el desarrollo profesional del profesorado y de los directores beneficia al alumnado.

La formación continua como requisito obligatorio para el profesorado y los directores se aplica en los diferentes países de la OCDE de tres formas distintas. La más extendida es aquella en la que la formación continua se integra como un elemento más del trabajo, siendo, en consecuencia, obligatoria para todo el profesorado y directores. Así sucede en Grecia, por ejemplo. Una segunda posibilidad implica también un carácter forzoso para todo el colectivo destinatario de la misma, aunque, en este caso, presenta unos objetivos específicos. En el caso de España se aplica para lograr un aumento de sueldo. El tercer procedimiento supone aplicar la obligatoriedad solo en determinadas circunstancias. Algunos países exigen una formación concreta exclusivamente a docentes que desean o han de realizar determinadas tareas. Por ejemplo, en Irlanda se exige a quienes van a apoyar al profesorado recién titulado durante su iniciación. Por último, cabe señalar que las tres fórmulas de obligatoriedad no son excluyentes, aunque el empleo de varias de ellas al mismo tiempo es muy infrecuente.

En España, al igual que en la mayoría de países de la OCDE y de la UE22, la formación continua del profesorado es un requisito obligatorio en todos los niveles educativos. Respecto a los directores, la obligatoriedad del desarrollo profesional está menos extendida que en el caso del profesorado, aunque sigue siendo mayoritaria. En España, en concreto, esta obligatoriedad afecta a todos los directores, con objetivos específicos: obtención de méritos para el proceso de selección o un aumento de sueldo.

Respecto a los contenidos obligatorios de las actividades de formación continua del profesorado y de los directores, son enumerados por una minoría de países en la OCDE y en la UE22 y se pueden agrupar en dos grandes categorías. En la primera de ellas, tareas relacionadas con la docencia directa, se ha observado la existencia de cuatro contenidos principales: métodos pedagógicos y de enseñanza, competencias TIC para la enseñanza, conocimiento de la materia que se enseña o del currículo y enseñanza. En la primera etapa de educación secundaria, los contenidos obligatorios más frecuentes para el profesorado son la metodología y las competencias TIC aplicadas a la enseñanza.

Por su parte, dentro de las tareas no relacionadas con impartir clase, los contenidos obligatorios más comunes ascienden a siete: trabajo en equipo (en el caso del profesorado) o liderazgo

escolar (para los directores), participación en actividades de gestión escolar o de otro tipo, la orientación escolar al alumnado, la comunicación o cooperación con las familias, programas de mentoría o apoyo en los programas de inducción al profesorado novel, la participación en actividades extracurriculares y el trabajo administrativo general. En la OCDE y en la UE22, en la primera etapa de educación secundaria, algunos de estos contenidos no relacionados con impartir clase son los más frecuentes entre las actividades obligatorias de formación continua de los directores.

España concreta los contenidos obligatorios que deben realizar los directores dentro de su desarrollo profesional, pero no lo hace con el profesorado.

En función de los agentes involucrados y su papel en el proceso, la formación continua del profesorado y de los directores puede responder en mayor o menor medida a las prioridades o necesidades de los centros educativos o, al menos, mantener una coherencia con ellas. Tanto en la OCDE como en la UE22, los agentes más involucrados en la toma de decisiones respecto a la formación continua obligatoria que realiza el profesorado de la primera etapa de educación secundaria son el propio profesorado (en la propuesta y decisión de las actividades) y la dirección de los centros educativos (en la validación de esas actividades).

En cuanto a la toma de decisiones respecto a las actividades de formación continua de carácter no obligatorio que realiza el profesorado de la primera etapa de educación secundaria, los agentes más involucrados en la OCDE y en la UE22 son la dirección de los centros educativos (en la propuesta y validación de esas actividades) y el propio profesorado (en la decisión final de asistencia).

Por otra parte, con la intención de favorecer la participación del personal educativo en las actividades de formación continua, se han puesto en marcha diversas estrategias públicas de financiación y apoyo al profesorado y a los directores. Las estrategias públicas más utilizadas son estas cinco: gastos subvencionados o compartidos por el gobierno, coste de participación cubierto (tasas correspondientes a las actividades), permiso remunerado, coste de la sustitución pagado y asignación independiente para este fin dentro del presupuesto del centro.

Tanto en la OCDE como en la UE22, la estrategia más usada de financiación y apoyo a la formación continua de carácter obligatorio del profesorado es la cobertura total del coste de participación (tasas de la actividad). España aplica esta medida. A su vez, el número de países que dispone de estrategias de financiación y apoyo es más reducido, salvo alguna medida puntual, en las actividades de formación continua del profesorado de carácter voluntario respecto a aquellas de naturaleza obligatoria.

¿Cómo es el personal académico de educación terciaria?

El concepto de personal académico no es unívoco ni homogéneo en el conjunto de países que pertenecen a la OCDE. En este informe se emplea este término integrando las diferentes concepciones nacionales de los países que aportan datos. En ese sentido, el personal académico incluye a aquel cuya tarea principal es la instrucción, la investigación o tanto la instrucción como la investigación dentro de la educación terciaria.

Entre las informaciones observadas, cabe destacar que casi la mitad del personal académico de educación terciaria en España tiene, al menos, 50 años, cerca de 7 puntos porcentuales por encima de las medias de la OCDE y de la UE22. En cuanto a personas menores de 30 años, España no alcanza el 3 %, porcentaje menor a las medias internacionales en aproximadamente 5,5 puntos porcentuales.

Por otra parte, el porcentaje de mujeres en España y en las medias de la OCDE y de la UE22

es menor que la proporción de hombres en este nivel educativo. España presenta un 44,9 % de mujeres académicas, mismo porcentaje que el correspondiente a la media de países de la OCDE y muy cercano al de la UE22 (45,6 %). No obstante, la proporción de mujeres ha ido creciendo desde 2005 en la mayoría de los países de la OCDE con datos disponibles. En España, el incremento en 15 años (de 2005 a 2020) es de 6,1 puntos porcentuales. Aun así, en los últimos 5 años del período señalado, los acontecidos entre 2015 y 2020, el avance ha sido mucho más modesto. España subió el porcentaje de mujeres en 2,5 puntos porcentuales; cantidad superior a ambas medias internacionales. En la OCDE, la progresión se quedó en 1,8 puntos porcentuales; mientras que en la UE22 solo llegó a 1,6 puntos.

Desagregando los porcentajes por grupos de edad, se observa que, en España, el porcentaje de personal académico femenino de educación terciaria es mayor en la franja de menores de 30 años (53,3 %) que entre quienes tienen 50 o más años (39,2 %). Esta situación se repite en las medias de la OCDE (un 51,0 % en el primer tramo de edad, frente a un 39,9 % en el último) y de la UE22 (un 50,5 % de mujeres jóvenes, reduciéndose a un 41,4 % en el otro rango).

En cuanto al número de estudiantes por miembro del personal académico de educación terciaria, en España la ratio alcanza los 12 estudiantes en las instituciones públicas, ascendiendo hasta los 17 en las privadas. Tanto la media de la OCDE como la media de la UE22 presentan una relación superior a la de España en los centros públicos, 15 y 14 estudiantes, respectivamente. Los centros privados la mantienen en 17.







Fuentes y notas aclaratorias



FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS

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

- Las fuentes de cada uno de los cuadros y tablas presentados en este informe, así como las notas que les corresponden, son las mismas que aparecen en la publicación original de la OCDE, *Education at a Glance*, a la que se remite al lector.
- Las tablas y cuadros que se presentan son siempre un extracto de los originales de *Education at a Glance*, de los que se conservan títulos, y se añaden números y letras de procedencia, a fin de facilitar la identificación de dichas tablas y gráficos. Por razones de espacio, en las tablas y gráficos no se han añadido todas las notas de los países que aparecen en las tablas originales del informe internacional. Para más información se puede consultar este informe en: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Las tablas y gráficos, así como la base de datos completa de la OCDE, están disponibles en la página web de educación de la OCDE: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>
- Los datos actualizados se pueden encontrar en línea en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>
- La terminología que utiliza *Education at a Glance* para las etapas educativas no coincide siempre con las que son familiares en España. Las equivalencias son las siguientes:
 - *Educación preprimaria* equivale a segundo ciclo de Educación Infantil en España.
 - *Educación secundaria inferior o primera etapa de educación secundaria* equivalen a los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
 - *Educación secundaria superior o segunda etapa de educación secundaria* equivalen al conjunto de 4.º de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y otras enseñanzas Artísticas y de Escuelas Oficiales de Idiomas.
 - *Educación terciaria o educación superior* equivalen a Ciclos Formativos de Grado Superior españoles y a Educación Universitaria.
- Los datos que se presentan de la Unión Europea (UE22) corresponden a la media de los datos relativos a los 22 países de la UE que son miembros de la OCDE, para los cuales hay datos disponibles o se pueden estimar. Estos países son Alemania, Austria, Bélgica, República Checa, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal y Suecia.
- En las tablas y gráficos pueden aparecer las siguientes letras para indicar la falta de datos:
 - α: los datos no son aplicables porque la categoría no existe en el país.
 - m: datos no disponibles.
 - n: magnitud insignificante o cero.

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

La estructura de los sistemas educativos varía ampliamente de unos países a otros. Para que los datos estadísticos e indicadores en educación puedan compararse a escala internacional es necesario tener un marco para la recopilación de datos y la elaboración de informes sobre los programas educativos con un nivel de contenido educativo similar.

La *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE) de la UNESCO es la clasificación que sirve de referencia para organizar los programas educativos y las cualificaciones correspondientes por niveles y ámbitos de educación. Las definiciones y los conceptos básicos de la CINE están concebidos para ser válidos a escala internacional e incluir toda la gama de sistemas educativos.

La UNESCO inició su elaboración a mediados de la década de 1970, y la primera revisión se realizó en 1997. Habida cuenta de los cambios posteriores introducidos en los sistemas de educación y aprendizaje a principios del siglo XXI, se emprendió otra revisión de la CINE, entre 2009 y 2011.

Principales diferencias entre la CINE 97 y la CINE 2011

- La CINE 2011 presenta una revisión de los programas de los niveles de educación (CINE-P) incluidos en la versión de 1997, e introduce por vez primera una clasificación de los niveles educativos alcanzados (CINE-A) basada en las cualificaciones educativas reconocidas (véase indicador A1).
- A diferencia de la versión de 1997, que tiene siete niveles de educación, la de 2011 distingue nueve. De hecho, la educación superior se ha reestructurado teniendo en cuenta los cambios introducidos en la Educación Terciaria, como el proceso de Bolonia, y ahora comprende cuatro niveles de educación, frente a los dos que tenía la CINE 1997. Programas clasificados antes en el nivel 5 se asignan ahora a los niveles 5, 6 o 7.
- El nivel CINE 0 se ha ampliado e incluye ahora una nueva categoría que abarca los programas de desarrollo educacional de la primera infancia para niños menores de tres años de edad (véase indicador C2).
- Se han revisado asimismo las dimensiones complementarias de los niveles de la CINE. Ahora hay solo dos categorías: programas de orientación general y programas de formación profesional. Los programas clasificados en la CINE 1997 como de formación preprofesional no ofrecen cualificaciones pertinentes para el mercado de trabajo, por lo que en la nueva versión se incluyen principalmente bajo la denominación de educación general.
- La CINE 2011 clasifica los programas que no dan acceso a un nivel más avanzado en las subcategorías: «nivel inconcluso», «conclusión parcial del nivel» y «conclusión del nivel». Estas tres subcategorías se corresponden con la categoría «C» de la CINE 1997.

Comparación de los niveles de educación en la CINE 2011 y la CINE 1997

CINE 2011		CINE 1997	
01	Desarrollo educacional de la primera infancia	-	
02	Educación preprimaria	0	Educación preprimaria
1	Educación primaria	1	Educación primaria o primer ciclo de educación básica
2	Educación secundaria inferior	2	Educación secundaria inferior o segundo ciclo de educación básica
3	Educación secundaria superior	3	Educación secundaria (superior)
4	Educación postsecundaria no terciaria	4	Educación postsecundaria no terciaria
5	Educación terciaria de ciclo corto	5	Primer ciclo de educación terciaria (no conduce directamente a una cualificación de estudios avanzados) (5A, 5B)
6	Título de grado o nivel equivalente		
7	Nivel de máster o equivalente		
8	Nivel de doctorado o equivalente	6	Segundo ciclo de la educación terciaria (conduce a una cualificación avanzada)

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

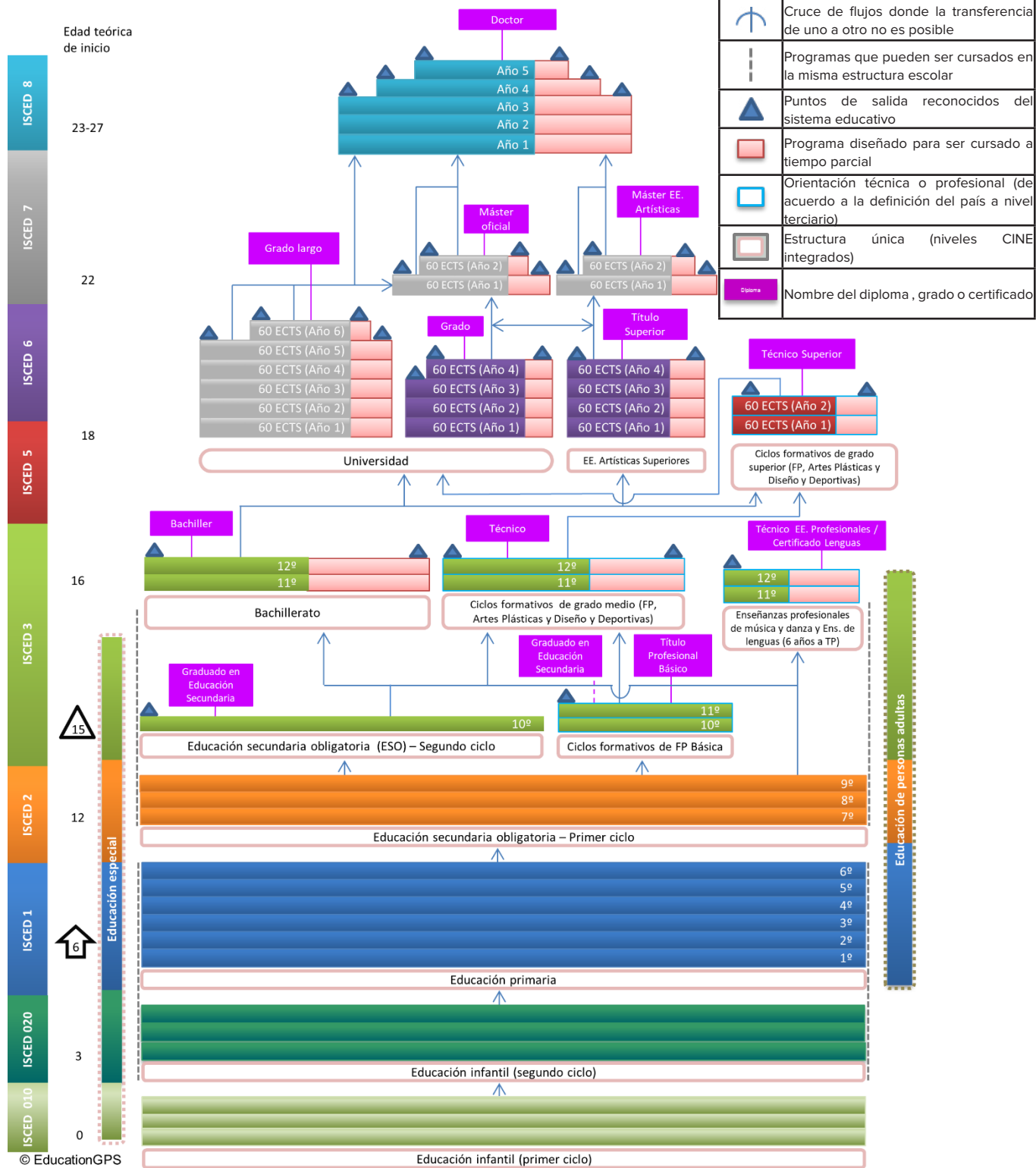
La *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. CINE 2011 se puede consultar en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscde-2011-sp.pdf>

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>

España







Bibliografía



BIBLIOGRAFÍA

Abraham, K., Haltiwanger, J., Sandusky, K. & Spletzer, J. (2016). "The consequences of long-term unemployment: Evidence from linked survey and administrative data". *NBER Working Papers*, 22665. National Bureau of Economic Research, Cambridge (Massachusetts). Disponible en: <https://doi.org/10.3386/w22665>

Arntz, M., Gregory, T. & Zierahn, U. (2016). "The risk of automation for jobs in OECD countries: A comparative analysis". *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 2016. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en>

Bäckman, O. & Nilsson, A. (2016). "Long-term consequences of being not in employment, education or training as a young adult. Stability and change in three Swedish birth cohorts". *European Societies*, 18(2), 136-157. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/14616696.2016.1153699>

Basta, M. et al. (2019). "NEET status among young Greeks: Association with mental health and substance use". *Journal of Affective Disorders*, 253, 210-217. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.04.095>

Bhandari, R., Robles, C. & Farrugia, C. (2018). "International higher education: Shifting mobilities, policy challenges, and new initiatives". *Background paper prepared for the 2019 Global Education Monitoring Report*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266078>

Blackburn, H. (2017). "The status of women in STEM in higher education: A review of the literature 2007–2017". *Science and Technology Libraries*, 36(3). Disponible en: <https://doi.org/10.1080/0194262X.2017.1371658>

Carabaña, J. (2019). "Una consideración melancólica de la tasa de ninis". *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español, 2019*, 159-165. Fundación Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid. Disponible en: <https://www.sociedadyleducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2019.pdf>

Cattaneo, M., Civera, A., Meoli, M. & Paleari, S. (2020). "Analysing policies to increase graduate population: Do tuition fees matter?". *European Journal of Higher Education*, 10(1), 10-27. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1694422>

Ciminelli, G., Schwellnus, C. & Stadler, B. (2021). "Sticky floors or glass ceilings? The role of human capital, working time flexibility and discrimination in the gender wage gap". *OECD Economics Department Working Papers*, 1668. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/02ef3235-en>

Combes, P.-P. & Gobillon, L. (2015). "The empirics of agglomeration economies". *Handbook of Regional and Urban Economics*, 5, 247-348. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-59517-1.00005-2>

Dohmen, D. (2022). *Konsequenzen aus Corona - Wie können die Bildungschancen in Nordrhein-Westfalen verbessert werden?*. Friedrich Ebert Stiftung, Bonn. Disponible en: <https://www.fes.de/landesbuero-nrw/artikelseite-landesbuero-nrw/konsequenzen-aus-corona-wie-koennen-aus-bildungschancen-in-nordrhein-westfalen-verbessert-werden>

European Commission (2015). *Dropout and completion in higher education in Europe: Main report*. Publications Office of the European Union, Luxemburgo. Disponible en: <https://doi.org/10.2766/826962>

European Commission (2021). *She figures 2021. Gender in research and innovation: Statistics and indicators*. Publications Office of the European Union, Luxemburgo. Disponible en: <https://doi.org/10.2777/06090>

Findlay, A. (2011). "An assessment of supply and demand-side theorizations of international student mobility". *International Migration*, 49(2), 162-190. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.2010.00643.x>

Geiger, T. & Pivovarova, M. (2018). "The effects of working conditions on teacher retention". *Teachers and Teaching*, 24(6), 604-625. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457524>

Gilpin, G., Saunders, J. & Stoddard, C. (2015). "Why has for-profit colleges' share of higher education expanded so rapidly? Estimating the responsiveness to labor market changes". *Economics of Education Review*, 45, 53-63. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.11.004>

Goos, M., Pipa, J. & Peixoto, F. (2021). "Effectiveness of grade retention: A systematic review and meta-analysis". *Educational Research Review*, 34, 100401. Disponible en: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100401>

Guha, A. (1977). "Brain drain issue and indicators on brain-drain". *International Migration*, 15(1), 3-20. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2435.1977.tb00953.x>

Hodgman, M. (2018). "Understanding for-profit higher education in the United States through history, criticism, and public policy: A brief sector landscape synopsis". *Journal of Educational Issues*, 4(2). Disponible en: <https://doi.org/10.5296/jei.v4i2.13302>

INEE (23 de diciembre de 2019). La evolución de los ninis en España. *INEEblog*. Disponible en: <http://blog.intef.es/inee/2019/12/23/la-evolucion-de-los-ninis-en-espana/>

Johnes, G. & Johnes, J. (eds.) (2004). *International handbook on the economics of education*. Edward Elgar Publishing Ltd, Cheltenham, UK; Northampton, Massachusetts, USA. Disponible en: <https://doi.org/10.4337/9781845421694>

Kaskie, B. (2017). "The academy is aging in place: Assessing alternatives for modifying institutions of higher education". *The Gerontologist*, 57(5), 816-823. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/geront/gnw001>

Mallick, L., Das, P. K. & Pradhan K. C. (2016). "Impact of educational expenditure on economic growth in major Asian countries: Evidence from econometric analysis". *Theoretical and Applied Economics*, 2(607), 173-186. Disponible en: <http://store.ectap.ro/articole/1190.pdf>

McCowan, T. (2007). "Expansion without equity: An analysis of current policy on access to higher education in Brazil". *Higher Education*, 53, 579-598. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s10734-005-0097-4>

MEFP (2021). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021. Informe español*. Madrid. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/panorama-de-la-educacion-indicadores-de-la-ocde-2021-informe-espanol/espana-estrategias-y-politicas-educativas-organizacion-y-gestion-educativa/25373>

MEFP (2022a). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2022*. Madrid. Disponible en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2022/ensenanza-politica-educativa/26058>

MEFP (2022b). *Estadística de las enseñanzas no universitarias*. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria.html>

MU (2022). *Estudiantes matriculados en Grado y Ciclo*. Disponible en: http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Alumnado/EEU_2022/GradoCiclo/Matriculados/&file=pcaxis&l=s0

Musset, P. (2010). "Initial teacher education and continuing training policies in a comparative perspective: Current practices in OECD countries and a literature review on potential effects". *OECD Education Working Papers*, 48. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5kmbphh7s47h-en>

Myers, R. M. & Griffin, A.L. (2019). "The geography of gender inequality in international higher education". *Journal of Studies in International Education*, 23(4), 429-450. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1028315318803763>

OECD (2005). "Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers". *Education and Training Policy*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>

OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/eag-2009-en>

OECD (2011). *How's Life?: Measuring Well-being*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264121164-en>

OECD (2012). "Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World". A. Schleicher (ed.). *International Summit on the Teaching Profession*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264174559-en>

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

OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>

OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>

OECD (2016). *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*. OECD, Paris. Disponible en: <http://www.oecd.org/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf>

OECD (2017a). "Education in Lithuania". *Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264281486-en>

OECD (2017b). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>

OECD (2018a). "How does access to early childhood education services affect the participation of women in the labour market?". *Education Indicators in Focus*, 59. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/232211ca-en>

OECD (2018b). "Rethinking Quality Assurance for Higher Education in Brazil". *Reviews of National Policies for Education*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264309050-en>

OECD (2019a). “Benchmarking Higher Education System Performance”. *Higher Education*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>

OECD (2019b). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

OECD (2019c). *Getting Skills Right: Engaging low-skilled adults in learning*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://www.oecd.org/employment/emp/engaging-low-skilled-adults-2019.pdf>

OECD (2019d). *How’s Life in the Digital Age?: Opportunities and Risks of the Digital Transformation for People’s Well-being*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264311800-en>

OECD (2019e). *OECD Regional Outlook 2019: Leveraging Megatrends for Cities and Rural Areas*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264312838-en>

OECD (2019f). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>

OECD (2019g). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD (2019h). “What characterises upper secondary vocational education and training?”. *Education Indicators in Focus*, 68. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/a1a7e2f1-en>

OECD (2020a). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/69096873-en>

OECD (2020b). “Is childcare affordable?”. *Policy Brief on Employment, Labour and Social Affairs*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://www.oecd.org/els/family/OECD-Is-Childcare-Affordable.pdf>

OECD (2021a). “Adult Learning and COVID-19: How much informal and non-formal learning are workers missing?”. *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/56a96569-en>

OECD (2021b). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

OECD (2021c). “How does earnings advantage from tertiary education vary by field of study?”. *Education Indicators in Focus*, 77. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/8a4b8f7a-en>

OECD (2021d). *OECD Employment Outlook 2021: Navigating the COVID-19 Crisis and Recovery*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5a700c4b-en>

OECD (2021e). *The State of Global Education: 18 Months into the Pandemic*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>

OECD (2022a). *Education at a Glance Database*. OECD.Stat. Disponible en: <https://stats.oecd.org/>

OECD (2022b). *Education at a Glance 2022: OECD indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>

OECD (2022c). *OECD Gender Data Portal*. Disponible en: <https://www.oecd.org/gender/data/>

OECD (2022d). *Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/a81152f4-en>

Ong, M., Smith, J. & Ko, L. (2018). "Counterspaces for women of color in STEM higher education: Marginal and central spaces for persistence and success". *Journal of Research in Science Teaching*, 55(2), 206-245. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/tea.21417>

Ralston, K., Everington, D., Feng, Z. & Dibben, C. (2021). "Economic inactivity, not in employment, education or training (NEET) and scarring: The importance of NEET as a marker of long-term disadvantage". *Work, Employment and Society*, 36(1), 59-79. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/0950017020973882>

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, 2 de febrero de 2022. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

UNESCO (2012). *ISCED 2011: International Standard Classification of Education*. UNESCO Institute for Statistics, Montreal. Disponible en: <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

UNESCO Office Bangkok and Regional Bureau for Education in Asia and the Pacific (2013). *The International Mobility of Students in Asia and the Pacific*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris y UNESCO Bangkok. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226219>

Weisser, R. (2016). "Internationally mobile students and their post-graduation migratory behaviour: An analysis of determinants of student mobility and retention rates in the EU". *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 186. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5jlwxvbvmb5zt-en>

World Health Organisation (2021). *Social isolation and loneliness among older people: advocacy brief*. World Health Organization, Ginebra. Disponible en: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/343206>

Winslow, S. & Davis, S. (2016). "Gender inequality across the academic life course". *Sociology Compass*, 10(5), 404-416. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/soc4.12372>

Wu, Q. (2014). "Motivations and Decision-Making Processes of Mainland Chinese Students for Undertaking Master's Programs Abroad". *Journal of Studies in International Education*, 18(5), 426-444. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1028315313519823>

Yoon, K. S. et al. (2007). *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. Issues & Answers Report*, 33. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest, Washington, DC. Disponible en: https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/rel_2007033.pdf



La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores de los sistemas educativos de los 38 Estados que la componen, además de otros países asociados. La publicación, denominada Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE), analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.

Esta publicación, denominada Panorama de la Educación 2022. 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. En esta ocasión, la educación terciaria es el tema transversal de la obra y se profundiza en las consecuencias de la pandemia de COVID-19 en los sistemas educativos.

El informe se divide en tres capítulos. El primero lleva por título “La expansión de la educación” y analiza el nivel de formación de la población adulta, la escolarización, el acceso y titulación en las etapas no obligatorias y la movilidad internacional de los estudiantes en educación terciaria. En el segundo, denominado “Los resultados y la financiación de la educación”, se estudia la educación y el empleo, haciendo especial referencia a la transición de los jóvenes de la educación al trabajo, los resultados sociales de la educación y el gasto público y privado en educación. El tercero se titula “El entorno de los centros educativos y el aprendizaje” y en él se examinan las condiciones laborales junto con la formación inicial y continua del profesorado y directores, el acceso a la profesión docente y el perfil del profesorado de educación terciaria.