

Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2021

Ministerio
de Educación y
Formación Profesional

Informe español



PANORAMA DE LA EDUCACIÓN

INDICADORES DE LA OCDE 2021

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 2021

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

Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2021. 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: 2021

NIPO IBD: 847-21-130-6

NIPO línea: 847-21-131-1

ISBN IBD: 978-84-369-6027-3

ISBN línea: 978-84-369-6028-0



Índice



ÍNDICE

PRESENTACIÓN	8
1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS	12
1.1 Formación de la población adulta	12
1.2 Escolarización en educación infantil	19
1.3 Acceso y titulación en la segunda etapa de educación secundaria	24
1.3.1 Tasas de escolarización en la segunda etapa de educación secundaria	25
1.3.2 Tasas de graduación en la segunda etapa de educación secundaria	28
1.4 Acceso y titulación en educación terciaria	30
1.4.1 Tasa de acceso a educación terciaria	31
1.4.2 Tasas de graduación en educación terciaria	37
1.5 Movilidad internacional del alumnado de educación terciaria	41
2. EDUCACIÓN, MERCADO LABORAL Y FINANCIACIÓN EDUCATIVA	50
2.1 Educación y empleo	50
2.1.1 Situación educativa y laboral de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años	50
2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral	53
2.1.3 Tendencias en la transición de la enseñanza al mercado laboral	56
2.1.4 Mercado de trabajo y educación	58
2.1.5 Tendencias en la relación entre el mercado de trabajo y educación	65
2.1.6 Beneficios retributivos de la educación	67
2.2 Resultados sociales de la educación	71
2.2.1 Evidencias de la relación entre educación y esperanza de vida	72
2.2.2 Evidencias de la relación entre educación y percepción de salud	73
2.2.3 Evidencias de la relación entre educación y hábitos de vida saludables	74
2.3 Financiación de la educación	76
2.3.1 Gasto en educación por estudiante	76
2.3.2 Gasto público y privado por nivel de educación	81
2.3.3 Gasto en educación en relación con el PIB	84
2.3.4 Gasto en educación en relación con el gasto público total	88
2.3.5 El precio de la educación terciaria para los estudiantes	91
2.3.6 Recursos económicos invertidos en educación	94
2.3.7 Financiación de los centros educativos	96
3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE	103
3.1 Horas de clase	103
3.2 Número medio de estudiantes por docente	108
3.3 Tamaño de la clase	111
3.4 Horario laboral del profesorado y los directores	114
3.5 Retribuciones del profesorado y los directores	120
3.6 ¿Quiénes son los docentes?	126
CONCLUSIONES	134
FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS	147
ANEXO I. LOS JÓVENES Y LA EDUCACIÓN EN LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE	148
ANEXO II. LA NUEVA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 2011	152
ANEXO III. MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011	154
BIBLIOGRAFÍA	158



Presentación



PRESENTACIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los estados miembros de esta organización que agrupa a los 38 países más desarrollados del mundo, además de otros países asociados. La publicación, denominada *Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE)* analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía. En esta ocasión, la equidad es el tema transversal de la obra. Se centra en la participación en la educación, los resultados del aprendizaje y la formación del profesorado para la diversidad en el aula. También se analiza cómo el género, la situación socioeconómica o el país de origen influyen en el desempeño y las trayectorias educativas. Además, se profundiza en las consecuencias de la pandemia de COVID-19 y se presentan las medidas implementadas en todo el mundo para garantizar la continuidad y el aprendizaje equitativo durante el cierre de los centros escolares de todo el mundo.

Utilizando como referencia la publicación internacional, en España se elabora el siguiente informe, denominado *Panorama de la Educación 2021: 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 la comparación con España. Estos países son los siguientes: Francia, Grecia, Italia y Portugal (mediterráneos), Alemania y Países Bajos (centroeuropeos), Finlandia, Noruega y Suecia (nórdicos), Brasil, Chile y México (latinoamericanos), Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido (anglosajones) y Japón (asiático). La simplificación de las tablas y cuadros pretende facilitar la lectura y resaltar lo más relevante desde la perspectiva española.

El informe está dividido en tres capítulos. El primero lleva por título “La expansión de la educación y los resultados educativos”, y en él se analiza la formación de la población adulta, su evolución y el contraste con el nivel de educación alcanzado por la población joven en el rango de 25 a 34 años. Para identificar situaciones de desigualdad, se estudia la desagregación por género y país de origen de la población. A continuación se desarrolla la escolarización y los resultados de las etapas educativas no obligatorias: la educación infantil, la segunda etapa de educación secundaria y la educación terciaria. En el análisis de la educación infantil, se estudia la escolaridad por ciclo y titularidad, así como la ratio de niños y niñas por educador y la gestión de la pandemia por parte de los gobiernos en este nivel de educación. Las tasas de escolarización y de graduación en la segunda etapa de educación secundaria son la base para el análisis de este nivel educativo, en el que se hace especial énfasis en el estudio de las diferencias por género y del fenómeno de la repetición. En educación terciaria se describen las tasas de acceso y graduación por nivel de educación y el perfil de los estudiantes que se gradúan, atendiendo de nuevo a la distribución por género. En este caso, se profundiza en la elección y graduación por campo de estudio, analizando específicamente el ámbito de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM). Finalmente se estudia la movilidad internacional de los estudiantes en educación terciaria y su matrícula en los programas de ciclo corto, grado, máster, doctorado y equivalentes. Se incluye también la revisión del origen de los estudiantes internacionales y la proporción de estudiantes nacionales que salen fuera de su país para realizar estudios superiores. Los datos referentes al nivel de formación de la población adulta corresponden a 2020, mientras que los de acceso, titulación y movilidad corresponden a 2019.

En el segundo capítulo, denominado “Educación, mercado laboral y financiación educativa”, se estudia la educación y el empleo, atendiendo a una de las principales preocupaciones de la sociedad actual: la transición de la enseñanza al mercado laboral y la relación de las tasas de empleo con los diferentes niveles de educación, con especial atención a la población que no sigue formándose y está desempleada o inactiva; se relaciona el nivel de educación con las tasas de empleo, los salarios y las diferencias entre hombres y mujeres y se profundiza en los resultados sociales de la educación, prestando especial atención a los hábitos de vida saludable. 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 2012 y 2018. También se analiza la proporción de la riqueza nacional que se dedica a educación, o lo que es lo mismo, el gasto en educación en relación con el PIB y con el gasto público, tanto en España como en los países de la OCDE y de la Unión Europea, así como el gasto según administración de gobierno. 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) y, por primera vez, se estudia específicamente la financiación de los centros educativos. Este capítulo contiene datos de 2020 para los indicadores relacionados con el mercado de trabajo, de 2019 para los relacionados con el nivel de educación y los salarios y de 2018 para la financiación educativa.

En el tercer capítulo, titulado “El entorno de los centros educativos y el aprendizaje”, se analizan las horas de clase del alumnado de educación primaria y primera etapa de educación secundaria en comparación con los países seleccionados de la OCDE y de la Unión Europea. También se estudia la ratio de estudiantes por docente, la media de estudiantes por clase y su evolución, así como las horas que el profesorado dedica a impartir clase y el porcentaje de tiempo que estas suponen sobre las horas totales de trabajo. Además, se describe el salario del profesorado como aspecto de especial relevancia en su vida laboral, que, junto al tamaño de la clase y las horas de enseñanza, aportan las claves de la distribución de los recursos financieros asignados a la educación; este salario se compara con el de los directores de los centros educativos y se describen los complementos salariales a los que pueden acceder tanto el profesorado como los directores. El capítulo concluye con el estudio de la distribución del profesorado por edad y por género. Los datos que presenta este capítulo varían entre 2019 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) del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP), con el apoyo técnico del resto del personal del INEE. Por último, hay que agradecer a la Subdirección General de Estadística y Estudios del MEFP su colaboración, ayuda y apoyo permanente.

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



1. La expansión de la educación y los resultados educativos



1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

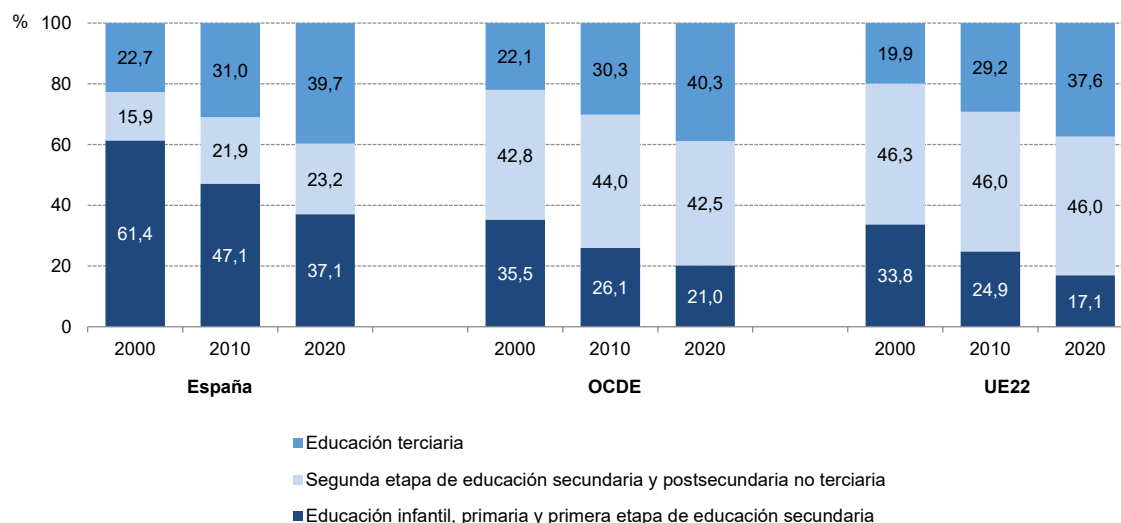
La educación es un activo no solo por su valor intrínseco, sino también porque proporciona habilidades a las personas y actúa como un indicador de estas habilidades. Como resultado, la inversión en educación produce altos rendimientos en el futuro (OECD, 2020d). El objetivo de los Estados es, por tanto, 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.

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. 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 unas 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 - 2020)

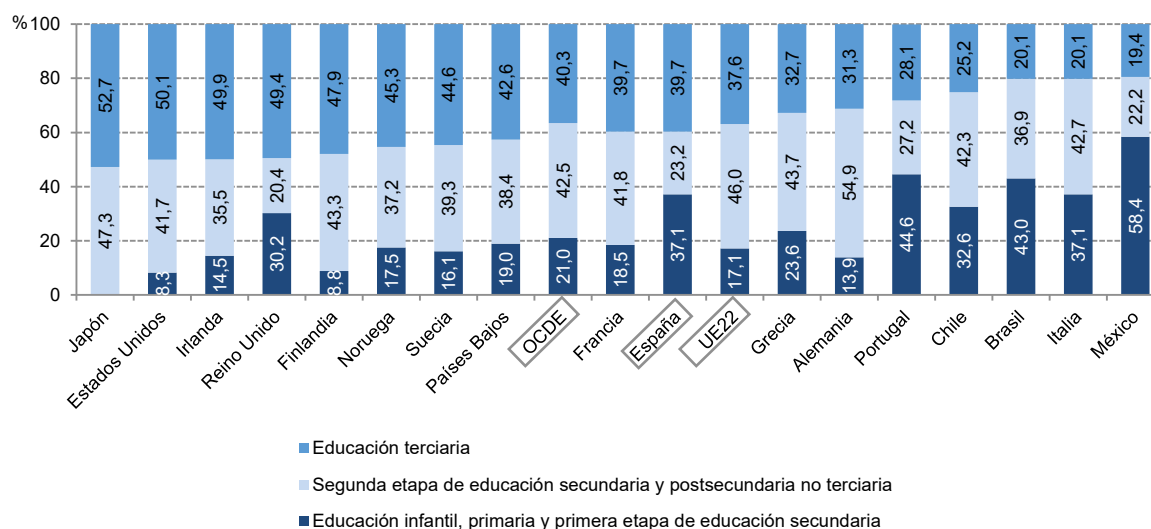


Durante el periodo 2010-2020, el porcentaje de población adulta española con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria se ha reducido en 10 puntos porcentuales, pasando del 47,1 % al 37,1 %; sin embargo, se encuentra 16 puntos porcentuales por encima del de la OCDE (21,0 %) y es más del doble del de la UE22 (17,1 %).

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 37,1 % en el 2020. Sin embargo, a pesar de esta mejoría, la cifra sigue quedando alejada de las medias de la OCDE (21,0 %) y de la UE22 (17,1 %) (Gráfico 1.1). Si comparamos con la situación en el año 2000, España ha reducido este porcentaje en más de 24 puntos, mientras que la OCDE y la UE22 lo reducen en torno a 15 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 (39,7 %) se sitúa entre las medias internacionales (OCDE, 40,3 %; UE22, 37,6 %). En los tres casos, entre 2010 y 2020 se han producido incrementos similares que varían entre los 8 y los 10 puntos porcentuales, aproximadamente. Sin embargo, la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria 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 42,5 % de la población, llegando al 46,0 % 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 acceso a Ciclos Formativos de Grado Medio ha decrecido, los últimos datos apuntan a un ligero crecimiento que, de consolidarse, podría favorecer la reducción de las diferencias y un mayor equilibrio en el nivel de educación de la población adulta española. En 2020, además, por primera vez en España, la población con educación terciaria supera a la que no alcanza el nivel de segunda etapa de educación secundaria (MEFP, 2021).

Gráfico 1.2 (extracto de la Tabla A1.1)
Nivel de formación de la población adulta (25-64 años) (2020)



Nota: el año de referencia de Japón es 2019 y el de Chile es 2017.

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.

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 segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria es mayoritaria en esta comparación, con diferencias superiores a los 14 puntos porcentuales en todos los casos. Japón (52,7 %) y Estados Unidos (50,1 %) son los países con mayor proporción de personas adultas con estudios superiores.

Los países que presentan una mayor proporción de población con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria son México (58,4 %), Portugal (44,6 %) y Brasil (43,0 %). En este caso, Estados Unidos y Finlandia son los únicos países analizados con proporciones por debajo del 10 %. Les seguiría Alemania, con un 13,3 %, que es también el país con mayor porcentaje de población con la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (56,8 %).

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.

Dentro del grupo con educación terciaria (Gráfico 1.3), el análisis por nivel educativo también presenta diferencias importantes. España tiene un 12,1 % de personas adultas de entre 25 y 64 años con estudios de ciclo corto, porcentaje superior a las medias de la OCDE (7,2 %) y de la UE22 (5,1 %). 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 10,7 %, en algunos de los países analizados supera el 25 %, como es el caso de Irlanda (28,8 %), Reino Unido (25,5 %) o Estados Unidos (25,0 %). El caso de Japón es diferente, pues teóricamente las personas tituladas con un nivel de grado suponen un porcentaje elevado, un 31,3 %, 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, Grecia, Italia o México, este porcentaje no supone más del 2 % de la población.

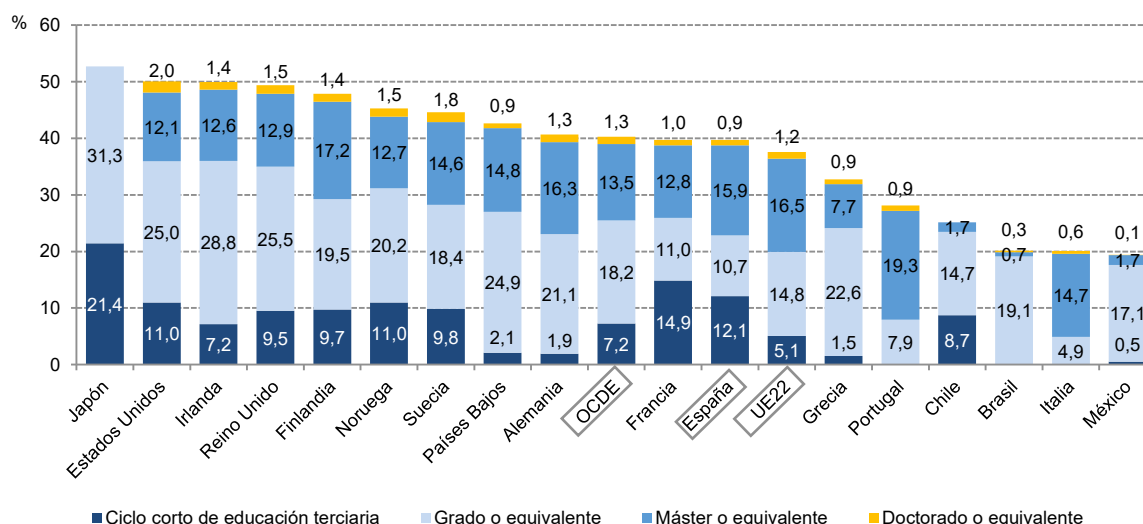
El conjunto de la población con nivel de grado o equivalente es mayoritario en casi todos los países. Destacan Brasil, Estados Unidos, Grecia, Irlanda, México, Países Bajos y Reino Unido, con diferencias superiores a 10 puntos porcentuales con el resto de grupos de población con estudios terciarios. De media, en los países de la OCDE, el 18,2 % de la población alcanza este

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.

nivel de estudios, representando el 14,8 % 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) (2020)



Nota: el año de referencia de Japón es 2019 y el de Chile es 2017. En Chile, los titulados en doctorado están agregados a los titulados en máster o equivalente. En Portugal, no se aplica la categoría de ciclo corto. En Japón, los titulados en máster y doctorado están contenidos en los titulados en grado. En Brasil, los titulados en ciclo corto están contenidos en los titulados en grado.

En España, la población que posee una titulación de máster o equivalente dentro de la población con educación terciaria es la más numerosa, llegando a suponer un 15,9 % de la población de entre 25 a 64 años. España, Francia, Italia y Portugal son los únicos países analizados en los cuales el porcentaje de población con estudios de máster o equivalente supera al porcentaje de la población que ostenta un título de grado o equivalente. Ello es debido, entre otras causas, a la estructura de los estudios terciarios en España antes del proceso de Bolonia, pues la titulación de “Licenciatura” pasó a clasificarse como CINE 7 dentro de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (UNESCO, 2012). Aun así, la media de la UE22 muestra un equilibrio entre estos dos grupos, con un 14,7 % de la población que posee un grado o equivalente y un 16,5 % 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 0,7 % en Brasil y un 1,7 % en México o Chile.

Dentro de cada país se dan también diferencias en el nivel de educación de la población en función del origen de las personas. Según el informe International Migration Outlook 2020 (OECD, 2020b), los trabajadores y las trabajadoras inmigrantes han estado y siguen estando en primera línea de la crisis provocada por la COVID-19, ya que, por ejemplo, en el sector sanitario, representan el 24 % del personal médico y el 16 % del de enfermería. El tamaño y las características de este grupo varían según los países, y es importante analizar estos elementos para comprender mejor la composición de la población de un país.

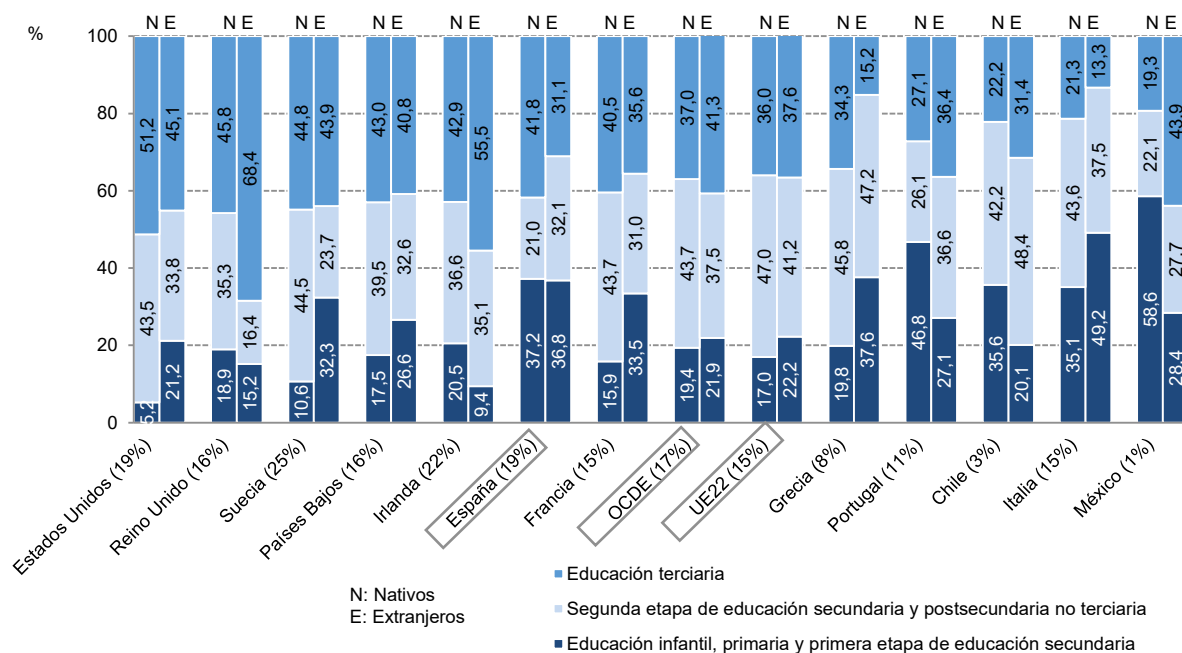
De media para la OCDE, el 17 % de la población entre 25 y 64 años es de origen inmigrante, por encima de la de la UE22 (15 %), aunque por debajo del porcentaje en España (19 %). Entre los países analizados, Suecia es el país con una proporción mayor de inmigrantes, mientras que en México o Chile no alcanza el 5 %. Además, hay diferencias importantes dentro de cada país según el nivel de educación alcanzado (Gráfico 1.4).

En España, la proporción de adultos que no alcanza la segunda etapa de educación secundaria es muy similar entre la población nativa e inmigrante, en torno al 37 %. Sin embargo, hay diferencias importantes para los grupos de población con segunda etapa de educación secundaria y educación terciaria. Por ejemplo, entre la población nacional, el 41,8 % ha alcanzado una titulación superior, mientras que para la inmigrante, esta proporción se reduce más de 10 puntos porcentuales, hasta el 31,1 %. En las medias de la OCDE y de la UE22, la situación es más equilibrada para este nivel de educación, pues la diferencia entre estos dos grupos de población no supera los 5 puntos porcentuales.

En algunos países, las diferencias son más relevantes y pueden darse situaciones contradictorias. Por ejemplo, el nivel de educación de la población inmigrante es superior al de la población nacional en Reino Unido, Irlanda o Portugal, mientras que el nivel de educación de la población inmigrante es claramente inferior en países como Italia o Estados Unidos.

Gráfico 1.4 (extracto de la Tabla A1.3)

Nivel de formación de la población adulta (25-64 años), por su origen (2020)



Nota: el año de referencia de Irlanda es 2017 y el de Chile es 2015.

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.

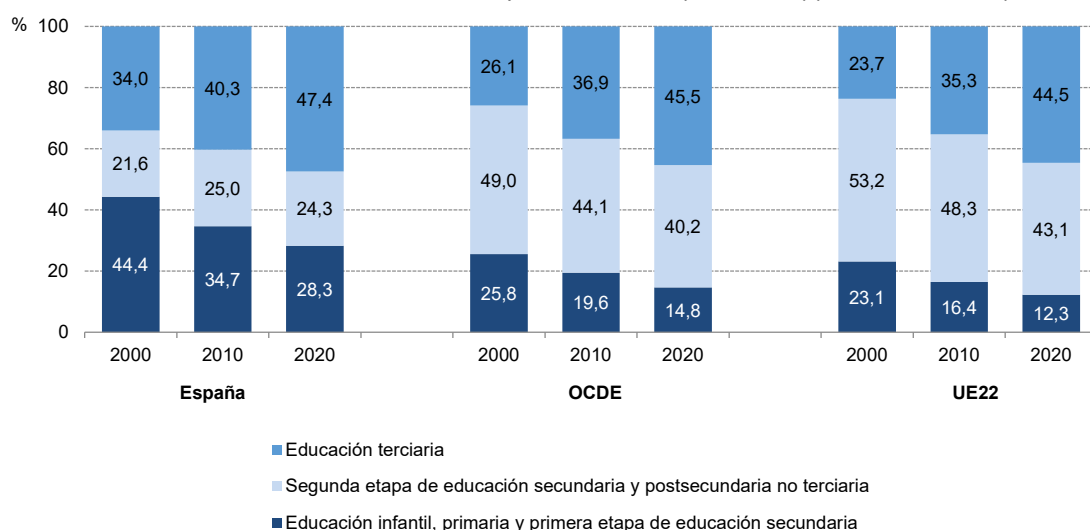
En España, el nivel de estudios de la población de 25 a 34 años mejora respecto a la de 25 a 64 años, reduciéndose el porcentaje de la población con estudios básicos y aumentando el de la población con educación terciaria.

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). De esta forma, en España, el porcentaje de población con estudios básicos en esta franja de edad baja al 28,3 %; en la OCDE, al 14,8 %, y en la UE22, al 12,3 %. Con respecto a 2010, esta proporción se

ha reducido en 6,4 puntos porcentuales en España; 4,8 puntos porcentuales en la OCDE y 4,1 puntos porcentuales en la UE22. Al igual que ocurre con los 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 segunda etapa de educación secundaria, las diferencias entre España (24,3 %) y las medias internacionales (OCDE, 40,2 %; UE22, 43,1 %) siguen siendo significativas. En la última década, la reducción en este grupo de edad ha sido mayor que en el total de la población adulta, dado que es más común entre la juventud alcanzar el nivel de educación terciaria. En el caso de España, la progresión ideal se daría en caso de aumentar el porcentaje de personas que supera este nivel educativo, a la vez que se reduce la población que no llega a alcanzar la educación secundaria superior.

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 - 2010 - 2020)



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 47,4 %. Este porcentaje supera ligeramente el de las medias internacionales de la UE22 (44,5 %) y de la OCDE (45,5 %), que han crecido en torno a 20 puntos porcentuales durante estas dos décadas.

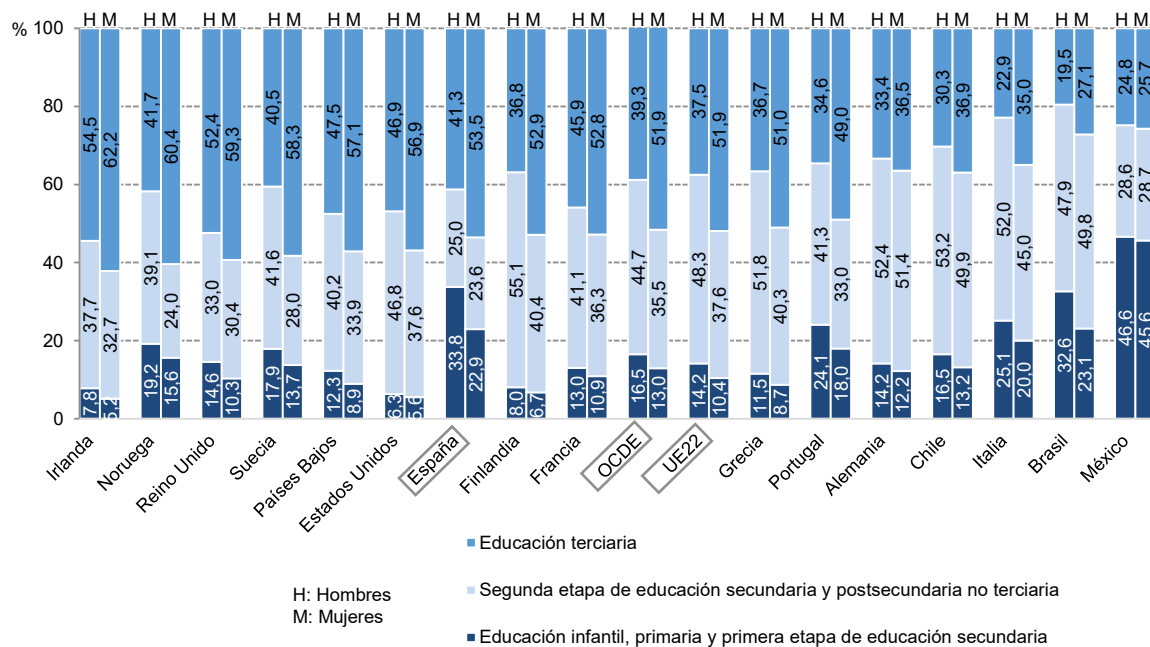
En este mismo grupo de edad, la distribución por nivel educativo y género (Gráfico 1.6) presenta diferencias importantes: una mayor proporción de mujeres alcanza el nivel de educación terciaria en todos los países de la OCDE, mientras que generalmente la proporción de hombres que no llega o solo alcanza la segunda etapa de educación secundaria es mayor que la de las mujeres.

En España, la diferencia entre la proporción de hombres y la de mujeres con un nivel de educación terciaria o que no supera la primera etapa de educación secundaria está por encima de los 10 puntos porcentuales en ambos casos, a favor de las mujeres en el nivel de educación terciaria y de los hombres en el nivel de la primera etapa de educación secundaria o inferior. En este último caso, supone la mayor diferencia entre los países de la OCDE analizados. Las medias internacionales de la OCDE y de la UE22 presentan una situación similar para el grupo de población con educación terciaria. Para el grupo de población que no supera la primera etapa de educación secundaria, las diferencias se sitúan entre 3 y 4 puntos porcentuales (Gráfico 1.6). Para el nivel de educación terciaria, los países nórdicos analizados (Finlandia, Noruega y Suecia) presentan las proporciones más dispares entre hombres y mujeres, mientras que para el nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria, destacan las diferencias de Brasil, España

y Portugal. Las diferencias descritas en los párrafos anteriores se han 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 siglas en inglés) (OECD, 2019a).

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 (2020)

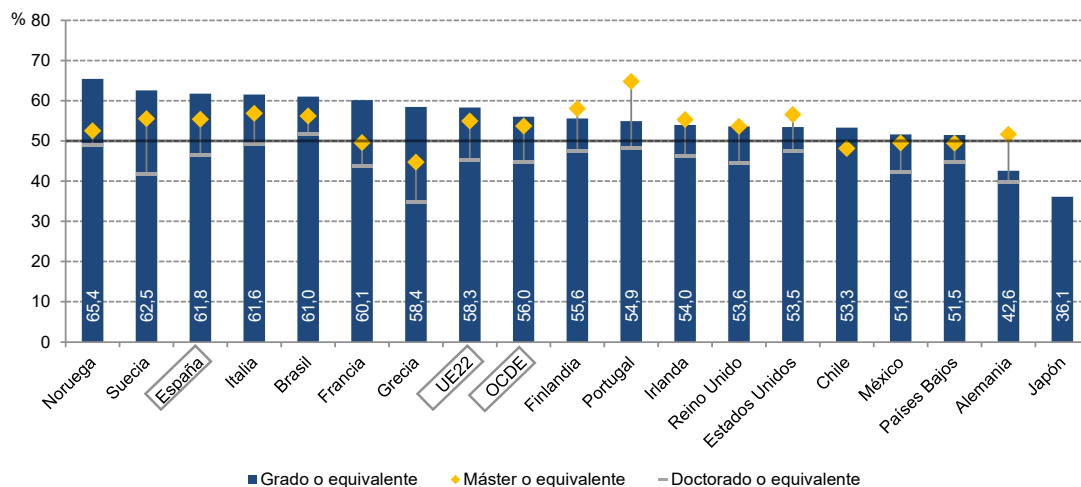


Nota: el año de referencia de Japón es 2019 y el de Chile es 2017.

La expansión de la educación terciaria en los últimos años ha beneficiado especialmente a las mujeres de todos los países de la OCDE. En efecto, 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. Sin embargo, esta situación favorable para las mujeres tiende a ser menor cuanto mayor es el nivel de educación terciaria.

Gráfico 1.7 (extracto de la Figura A1.4)

Proporción de mujeres entre la población adulta (25–34 años) con al menos nivel de grado o equivalente, por nivel de educación terciaria (2020)



De media en la OCDE, las mujeres son el 56,0 % del total de la población de entre 25 y 34 años con nivel de grado o equivalente y el 58,3 % en la UE22. En España, representan una proporción todavía mayor (61,8 %). Sin embargo, esta proporción se reduce para el nivel de máster, aunque todavía las mujeres son más de la mitad de la población (OCDE, 53,7 %; UE22, 55,0 %; España, 55,4 %). Finalmente, entre la población con nivel de doctorado, las mujeres son minoría, pues son el 44,6 % del total en la media de la OCDE, el 45,1 % en la UE22, y el 46,5 % en España (Gráfico 1.7).

Esta situación se repite para la mayoría de los países analizados, con algunas diferencias. Por ejemplo, en Portugal o Alemania, la proporción de mujeres es sensiblemente mayor entre quienes han alcanzado el nivel de máster, frente a quienes alcanzan el nivel de grado. En otros países, como Francia o Grecia, las mujeres también son minoría entre el grupo de población que alcanza el nivel de máster, a diferencia de lo que ocurre en España o las medias internacionales de la OCDE y de la UE22.

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, 2017d). 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, 2016d). Finalmente, la expansión de la misma mejora la conciliación laboral y familiar y ha favorecido la incorporación de la mujer al mercado de trabajo (OECD, 2018c; OECD, 2011b; OECD, 2016f).

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.

La tasa de escolarización de España en el primer ciclo de educación infantil crece 25 puntos porcentuales desde el año 2005 y alcanza el 39,6 %, superior a las medias de la OCDE (24,9 %) y de la UE22 (22,4 %).

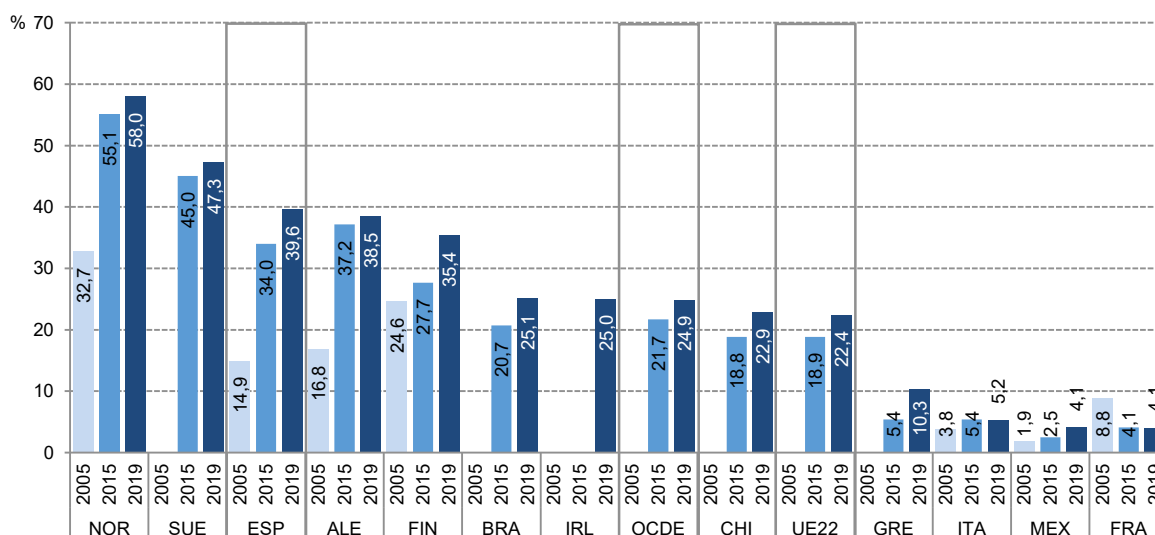
La tasa de escolarización en el primer ciclo de educación infantil en España es del 39,6 %, superior a las medias de la OCDE (24,9 %) y de la UE22 (22,4 %). Noruega, con el 58,0 %, y Suecia, con el 47,3 %, son los países con mayor tasa de escolarización en esta etapa; sin embargo, esta queda por debajo del 6 % en Italia (5,2 %), México (4,1 %) y Francia (4,1 %) (Gráfico 1.8). En el análisis de estos porcentajes se tienen en cuenta solo los programas educativos de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), por lo que, en algunos países, pueden existir porcentajes significativos de niños y niñas escolarizados en programas que no forman parte de esta clasificación. Por ejemplo, en Japón, este grupo alcanza el 32,4 %.

La duración de los permisos de maternidad o paternidad y el momento en el cual cada país ofrece la posibilidad de cursar esta etapa influyen en la edad en la que se produce la incorporación al sistema educativo. 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, 2020c).

Gráfico 1.8 (extracto de la Tabla B2.1)

Tasas de escolarización en el primer ciclo de educación infantil y evolución (2005, 2015, 2019)



Nota: el dato representado se refiere únicamente a escolarización en programas clasificados dentro de la CINE 01. No existen datos para Estados Unidos, Portugal y Reino Unido. La escolarización en Japón y Países Bajos se produce principalmente en programas no clasificados dentro de la CINE.

Salvo en Francia o Italia, todos los países analizados en este informe presentan un crecimiento en la tasa de escolarización de los y las menores de 3 años entre 2015 y 2019. España ha pasado del 34,0 % en 2015 al 39,6 % en 2019, lo que supone un crecimiento de 5,6 puntos porcentuales, mientras que la media de la OCDE crece 3,2 puntos (21,7 % en 2015). Los mayores incrementos, por encima de 5 puntos, se dan en España y Finlandia. Estas subidas pueden estar motivadas por el compromiso de los países europeos con los objetivos fijados por parte de la Unión Europea en Barcelona en el año 2002. Además, se da la circunstancia de que aquellos países con mayores tasas de escolarización de menores de 3 años presentan una tasa superior de empleo de mujeres (OECD, 2018c).

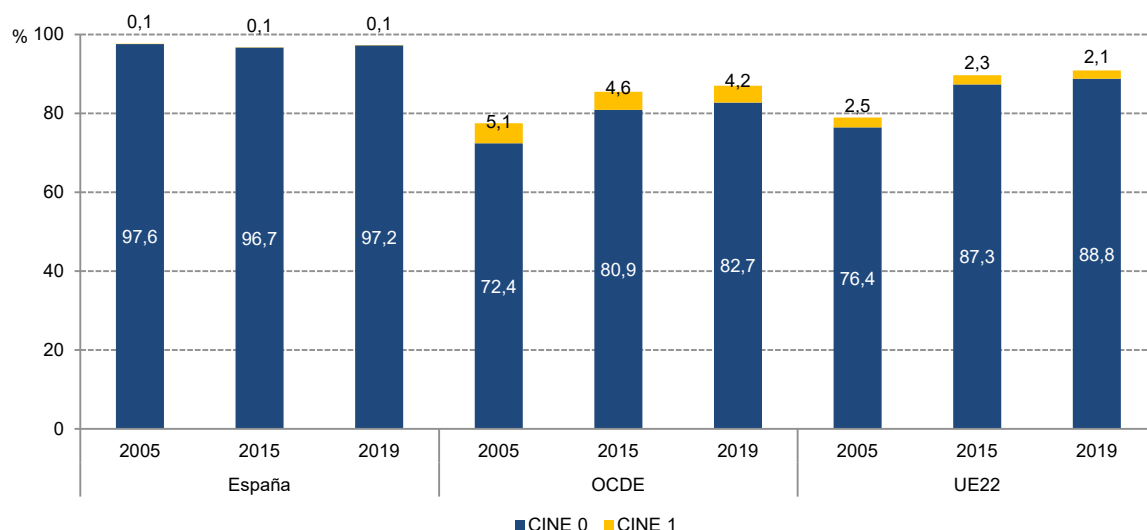
España alcanza una tasa de escolarización en educación infantil entre los 3 y los 5 años superior al 97 %, pudiéndose considerar que la escolarización es total en dichas edades.

La expansión de la educación infantil se generaliza de manera internacional para los años del segundo ciclo de educación infantil. En la OCDE, un 87,0 % 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 90,9 % en la UE22. En España, entre los 3 y los 5 años, la escolarización es prácticamente total, pues supera el 97 % (Gráfico 1.9). 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) introduce cambios importantes en la etapa con el objetivo de incrementar progresivamente la oferta pública en el

primer ciclo y atender así a todas las solicitudes de cero a tres años. Por otro lado, se regulará el currículo y los requisitos mínimos de los dos ciclos de este nivel, mejorando la extensión y calidad de la etapa.

Gráfico 1.9 (extracto de la Tabla B2.1)

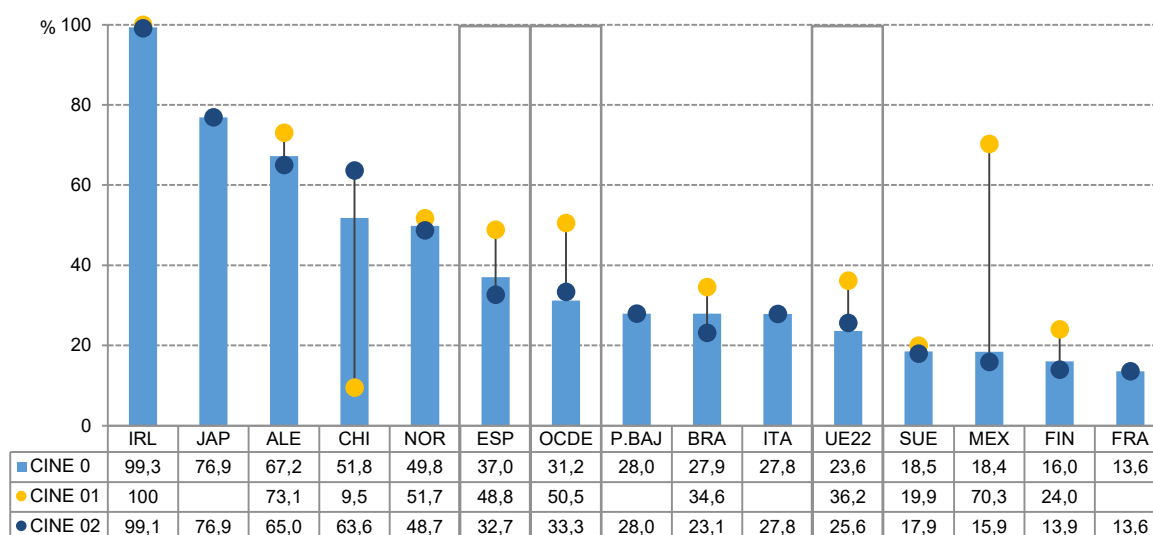
Evolución de las tasas de escolarización entre los 3 y los 5 años en educación infantil y primaria (2005, 2015, 2019)



Entre 2005 y 2019, 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 más de 9 puntos porcentuales y en la media de la UE22, de casi 12 puntos porcentuales.

Gráfico 1.10 (extracto de la Tabla B2.2)

Proporción de alumnado en centros de titularidad privada por nivel educativo (2019)



Nota: dato no disponible para Estados Unidos, Grecia, Portugal y Reino Unido.

La proporción de alumnado por la titularidad de los centros puede verse en el Gráfico 1.10. El interés en realizar este análisis se fundamenta en el contraste entre la situación de la educación infantil frente a la educación primaria y la secundaria en términos de la titularidad de los centros. En general, la proporción de alumnos y alumnas 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. De media para la OCDE, el 31,2 % de los niños y las niñas asiste a centros de titularidad privada, mientras que para la UE22 es el 23,6 %. España presenta una tasa de escolaridad en centros privados mayor para toda la etapa (37,0 %). La situación es muy diferente a nivel internacional, variando entre el 13,6 % de Francia y el 99,3 % de Irlanda.

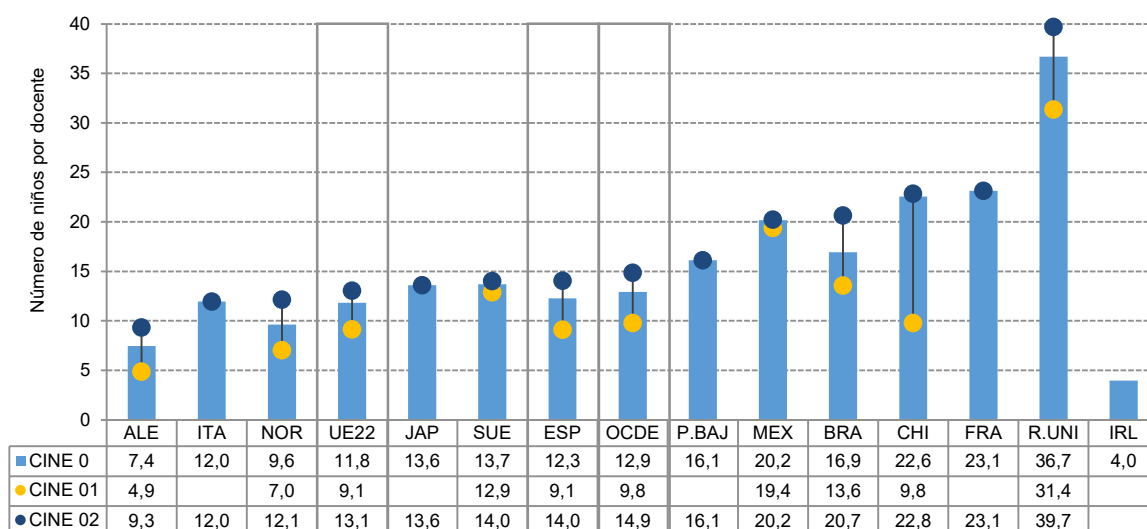
Se observa, además, una clara diferencia entre los dos ciclos que componen la etapa de educación infantil. Para todos los países analizados, con la excepción de Chile, la proporción de alumnado matriculado en centros de titularidad privada en el primer ciclo (CINE 01) es superior a la del segundo ciclo (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 50,5 % y del 33,3 %, y en la media de la UE22 son del 36,2 % y del 25,6 %, respectivamente. Los países con mayor diferencia en la escolarización por titularidad entre estas dos etapas son Chile (54 p.p. -puntos porcentuales- más en el segundo ciclo) y México (54 p.p. más en el primer ciclo).

En España, por cada educador en educación infantil hay 12,3 niños, situándose por encima de la media de la UE22 (11,8 niños), pero por debajo de la media de la OCDE (12,9 niños).

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, el nivel de educación del personal ayudante, normalmente segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional, es inferior al del personal educador.

Gráfico 1.11 (extracto de la Tabla B2.2)

Ratio de niños-educador en equivalente a tiempo completo, por nivel de educación infantil (2019)

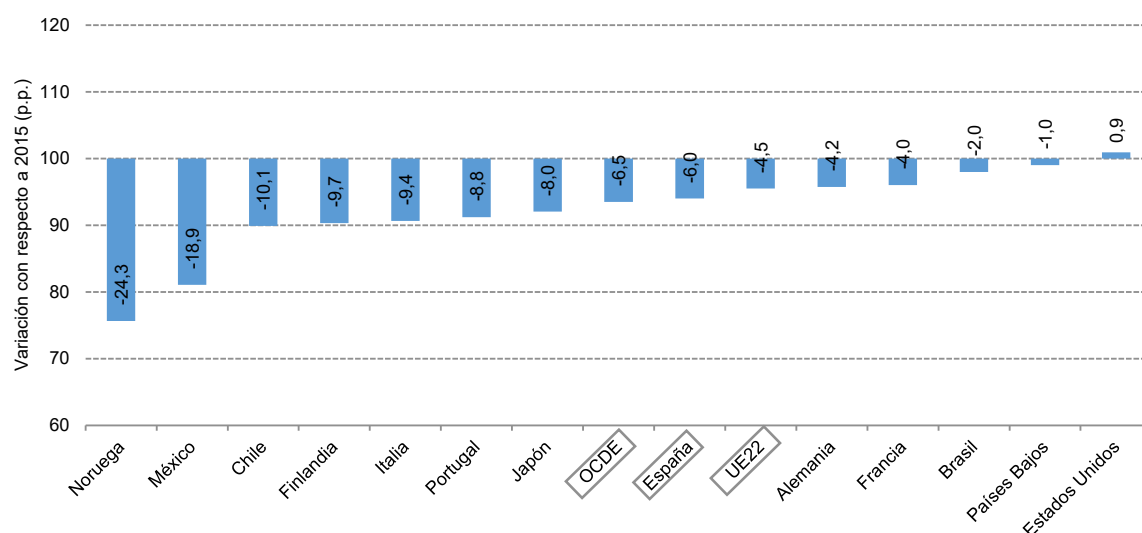


Nota: los datos de Francia se refieren a centros públicos y concertados.

En el Gráfico 1.11 se presentan los datos disponibles referidos a las ratios de niños y niñas por educador o educadora. 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 más pequeños. 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 9,1 para el primer ciclo de educación infantil y de 14,0 para el segundo ciclo. Las medias de la UE22 son 9,1 y 13,1; siendo las de la OCDE 9,8 y 14,9, respectivamente.

Gráfico 1.12 (extracto de la Tabla B2.2)

Variación de la ratio niños-educador en equivalente a tiempo completo (2015, 2019)



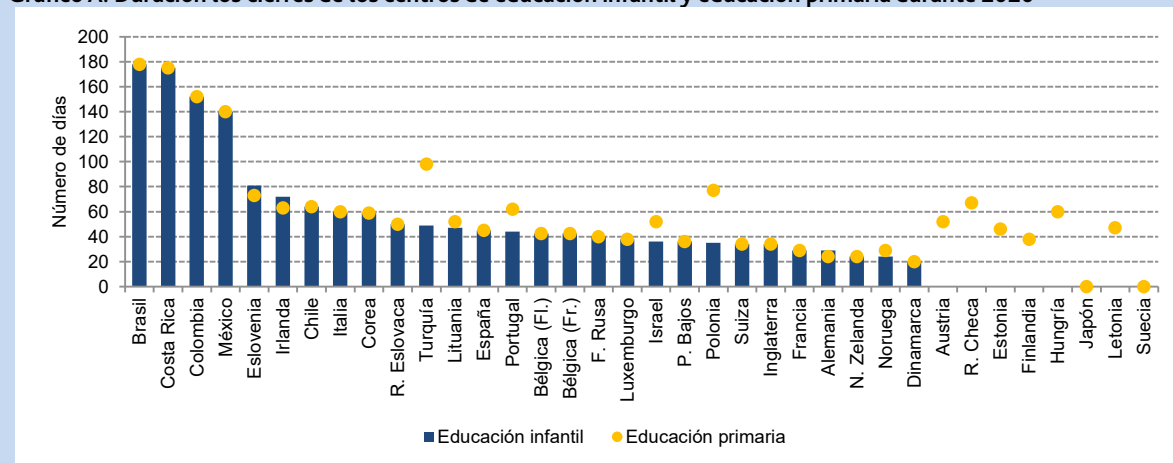
Entre 2015 y 2019, el número de niños por educador se ha reducido en la mayoría de los países de la OCDE para el nivel de educación preprimaria (Gráfico 1.12). En algunos casos se debe a un aumento superior en el número de personal educador comparado con la escolarización en este nivel. Por ejemplo, en México, Portugal y Noruega se ha incrementado el número de educadores y educadoras, al tiempo que el número de niños y niñas escolarizados ha decrecido. En otros países, como España, Japón o Italia, la caída en la cantidad de personal educador es relativamente inferior a la del número de niños y niñas escolarizados, lo que ha llevado igualmente a una reducción de la ratio niños-educador.

Cuadro 1.1. ¿Cómo han gestionado los países la crisis del COVID-19 en educación infantil?

En respuesta a la pandemia de COVID-19, los países de todo el mundo han aplicado medidas de contención sin precedentes para controlar la propagación del virus, entre ellas, el cierre de los centros educativos. Mientras que todos los niveles de educación cerraron sus instalaciones durante los primeros meses del brote en el primer trimestre de 2020, las escuelas infantiles estuvieron generalmente cerradas durante periodos de tiempo más cortos. De media en los países de la OCDE, las escuelas de educación infantil estuvieron cerradas por completo 47 días en 2020, en comparación con 55 en el nivel de primaria y 63 en los programas generales de secundaria. Sin embargo, hay gran variabilidad entre países: Colombia o México cerraron durante más de 140 días en 2020, mientras que en países como Austria, Finlandia o Japón se mantuvieron abiertas durante todo el año. No obstante, en muchos casos se promovía que los niños y niñas se quedaran en casa.

En cerca de dos tercios de los países con datos disponibles en la OCDE, no existió diferencia en la duración del cierre de centros en educación infantil en comparación con el nivel de primaria en 2020. Además, en aproximadamente la mitad de los países, la duración de los cierres de estos centros era también la misma que la de los centros de primera etapa de educación secundaria. España se encuentra en este grupo de países, pues los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria estuvieron cerrados durante 45 días en 2020.

Gráfico A. Duración los cierres de los centros de educación infantil y educación primaria durante 2020



A medida que la pandemia seguía avanzando durante el primer semestre de 2021, los centros de educación infantil eran mucho menos propensos a cerrar sus instalaciones en casi todos los países de la OCDE. En más de la mitad de los países, los centros de educación infantil solo cerraron durante 10 días o menos entre enero y mayo de 2021, entre ellos, España, que no cerró sus centros educativos en 2021. En algunos países, aunque los centros permanecieron abiertos, las autoridades recomendaron a las familias que mantuvieran a sus hijos e hijas en casa cuando fuera posible, lo cual ha dificultado la conciliación personal y laboral de las familias.

Son varios los factores que explican que los gobiernos hayan favorecido la apertura de estos centros en comparación con los niveles de educación posteriores. Por un lado, los primeros años son fundamentales para el desarrollo cognitivo y emocional de los niños, especialmente para los más desfavorecidos. Además, establecer estrategias eficaces de aprendizaje a distancia es especialmente difícil para los niños y niñas más pequeños. En efecto, entre los países que respondieron a la encuesta de OCDE/UIS/UNESCO/UNICEF/BM sobre el COVID-19, algo menos del 60 % declaró haber utilizado plataformas en línea para apoyar el aprendizaje en educación infantil durante la pandemia, en comparación con casi todos los países en el nivel de primaria y secundaria inferior. Por último, la educación infantil es un apoyo fundamental para los padres y madres que se reincorporan al trabajo tras los periodos de confinamiento.

Fuente: OECD (2021) "The state of global education – 18 months into the pandemic". Version preliminar

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. La transición por la educación primaria y la primera etapa de la educación secundaria es bastante homogénea en todos los sistemas educativos, pero, a medida que las personas muestran habilidades o necesidades diferentes, son precisos más programas educativos que den respuesta a esta variabilidad. El desarrollo y 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, permite 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 anterioridad 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* 2021).

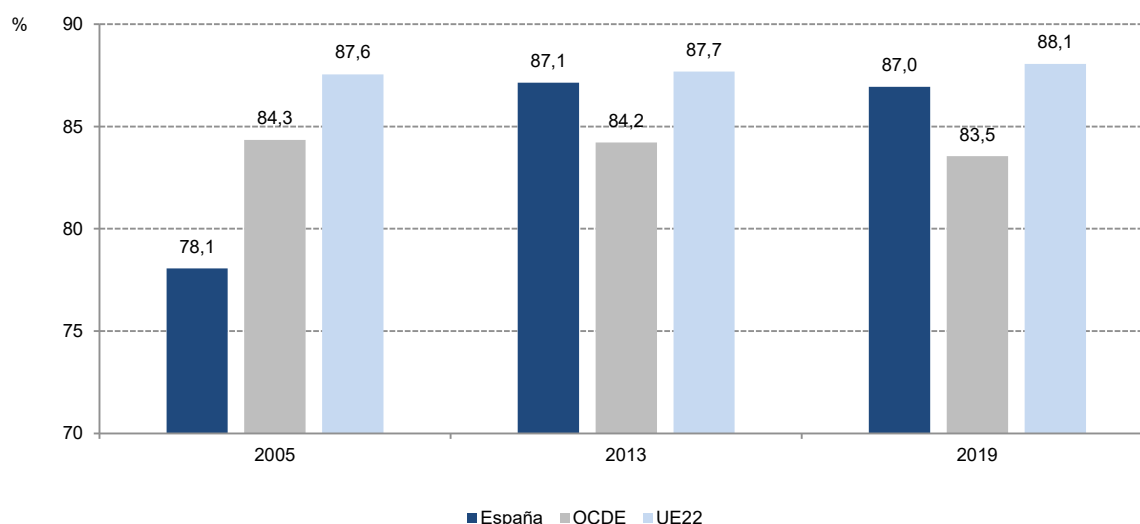
1.3.1 Tasas de escolarización en la segunda etapa de educación secundaria

En España, la tasa de escolarización de la población de entre 15 y 19 años es del 87,0 %, la cual es superior a la de la media de la OCDE (83,5 %), aunque se encuentra por debajo de la media de la UE22 (88,1 %).

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 de estas edades, mostrando que la mayor parte del alumnado está matriculado en programas clasificados dentro de este nivel educativo. España, con una tasa del 87,0 %, se encuentra entre la media de la OCDE (83,6 %) y la de la UE22 (88,2 %). Los países que presentan una tasa por encima del 90 % son Irlanda y Países Bajos, mientras que Brasil y México no alcanzan el 70 %.

Gráfico 1.13 (extracto de la Tabla B1.1)

Evolución de la tasa de escolarización de la población de 15 a 19 años (2005, 2013 y 2019)



La proporción de estudiantes matriculados en cada nivel educativo y tramo de edad es ilustrativa de los diferentes sistemas y vías educativas en los distintos países. A medida que va creciendo, 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.

La tasa de escolarización de los 15 a los 19 años es en España más alta en las mujeres (88,8 %) que en los hombres (84,8 %), siendo una de las diferencias más grandes dentro de los países de la OCDE.

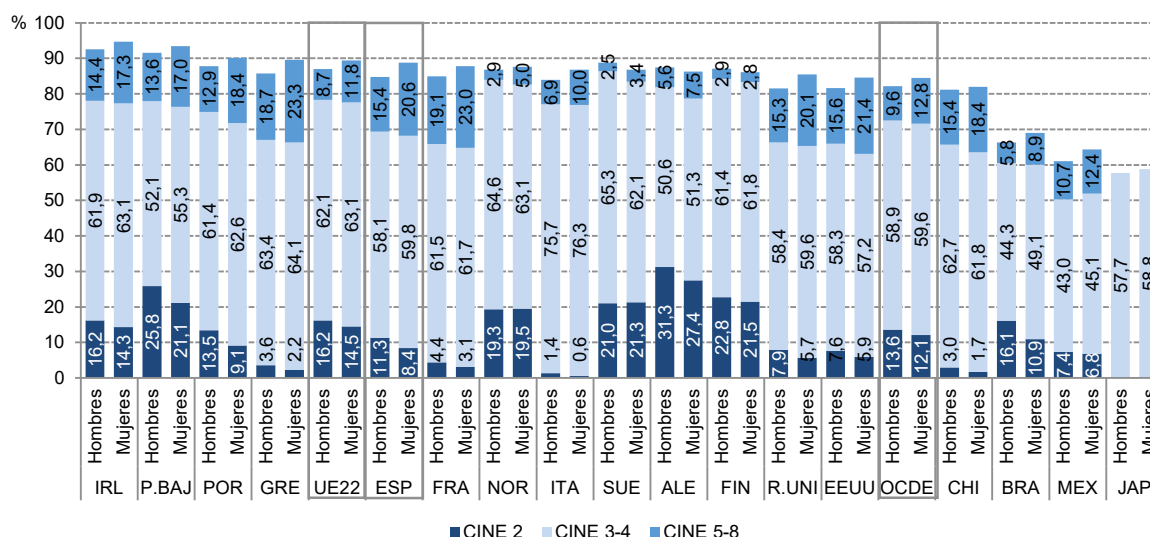
La tasa de escolarización de los 15 a los 19 años varía según el género. En general, en todos los niveles educativos, la presencia de las mujeres es superior. No obstante, esta diferencia es de tan solo 2,3 puntos porcentuales en la media de la OCDE y de 2,4 puntos porcentuales en la de la UE22. Entre los países analizados, España presenta la mayor diferencia favorable a las mujeres, 4,0 puntos porcentuales. Le siguen Reino Unido (3,9 p.p.) y Grecia (3,8 p.p.). La tasa de escolarización de los 15 a los 19 años es favorable a los hombres en algunos países, como Suecia, Alemania o Finlandia, pero en ningún caso supera los 2 puntos porcentuales.

En este mismo tramo de edad, parte de la población ya está escolarizada en educación terciaria (ciclo corto, grado, máster o doctorado). De media en la OCDE, el 12,8 % de las mujeres y el 9,6 % de los hombres ya está escolarizado en educación terciaria, mientras que en España estos porcentajes suben al 20,6 % y al 15,4 %, respectivamente. Las mayores tasas de escolarización en este nivel se dan en Grecia, para las mujeres (23,3 %), y en Francia, para los hombres (19,1 %).

Las diferencias más importantes entre hombres y mujeres en este grupo de edad se dan en la educación terciaria en España, Estados Unidos y Portugal y en la primera etapa de educación secundaria, en Brasil, Países Bajos y Portugal. En el primer caso, favorable a las mujeres y en el segundo, a los hombres.

Gráfico 1.14 (extracto de la Tabla B1.2)

Tasa de escolarización de la población de 15 a 19 años por sexo y nivel de educación (2019)

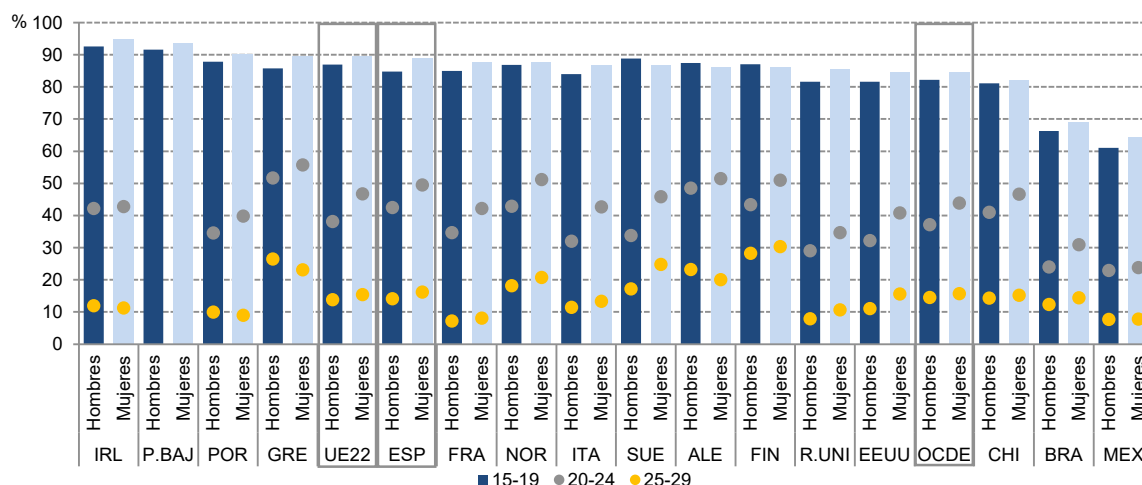


La tasa de escolarización cae de forma generalizada en los tramos de edad de 20 a 24 años y de 25 a 29 años (Gráfico 1.15). En estos tramos de edad, la tasa de escolarización en la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria se reduce significativamente. En España, si para el grupo de edad de 15 a 19 años la tasa de escolarización en estos niveles estaba en torno al 59 %, para el tramo de edad de 20 a 24 años se reduce al 6 % y aún más para el tramo de 25 a 29 años (2 %). Una reducción similar puede observarse tanto en la OCDE como en la UE22.

Las tasas de escolarización globales suelen ser mayores para la mujeres en todos los tramos de edad, sobre todo de los 20 a los 24 años. Sin embargo, para la población de 25 a 29 años y en países como Grecia o Alemania, la tasa de escolarización es mayor en los hombres que en las mujeres.

Por último, tasas bajas de escolarización se asocian con abandono escolar temprano, menor rendimiento escolar o la repetición de curso. Aunque los índices de repetición son relativamente bajos entre los países de la OCDE, también ponen de manifiesto una dimensión de brecha de género que podría ayudar a explicar las diferencias de escolarización y rendimiento del alumnado.

Gráfico 1.15 (extracto de la Tabla B1.2)
Tasa de escolarización de la población por sexo y edad (2019)

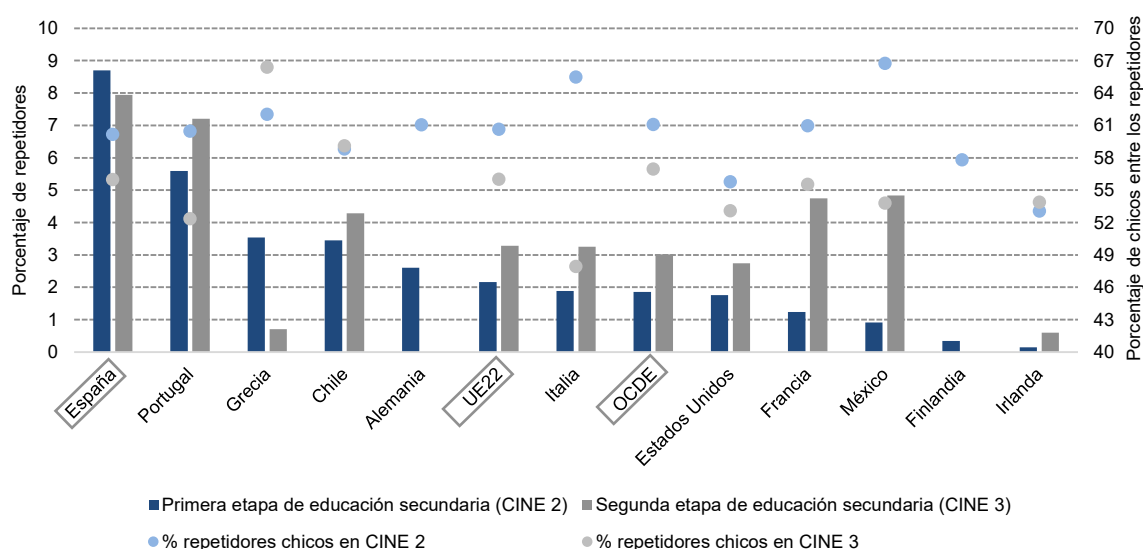


La repetición de curso es poco frecuente en la primera etapa de secundaria y está por debajo del 5 % en la mayoría de los países, con la excepción de España y Portugal.

La repetición de curso es una práctica que se utiliza con el propósito de facilitar a quienes presentan dificultades más tiempo para dominar el contenido específico de un curso antes de pasar al siguiente (y evitar que abandonen la escuela). Aunque diversas investigaciones encuentran que la repetición de curso puede ser ineficaz para mejorar el rendimiento del alumnado a corto plazo (OECD, 2019d), existen también evidencias de que una repetición a edad temprana es más efectiva que si se repite más tarde (Fruehwirth, Navarro, & Takahashi, 2016).

Gráfico 1.16 (extracto de la Figura B1.2)

Proporción de repetidores y de chicos entre los repetidores en la primera y la segunda etapa de educación secundaria (2019)



La proporción de repetidores varía entre países y según el nivel de educación. En general, es más alta en la segunda etapa de educación secundaria que durante la primera etapa,

aunque no siempre ocurre así. De media en la OCDE, el 1,9 % del alumnado de la primera etapa de educación secundaria repite (2,2 % en la UE22). En la segunda etapa de educación secundaria aumenta hasta el 3,0 % del total (3,3 % en la UE22). Sin embargo, en España, la tasa de repetición en la primera etapa (8,7 %) es superior a la de la segunda (7,9 %). España presenta la tasa de repetición más alta para ambos niveles de educación de entre los países seleccionados (Gráfico 1.16).

El alumnado socioeconómicamente desfavorecido de origen inmigrante y los chicos tienen más probabilidades de repetir curso que el alumnado más aventajado (OECD, 2019d). Más del 60 % de quienes repiten en la primera etapa de educación secundaria son chicos, tanto en España como en las medias internacionales. Una situación similar se da en la segunda etapa de educación secundaria, donde en torno al 56 % de las repeticiones corresponden a chicos.

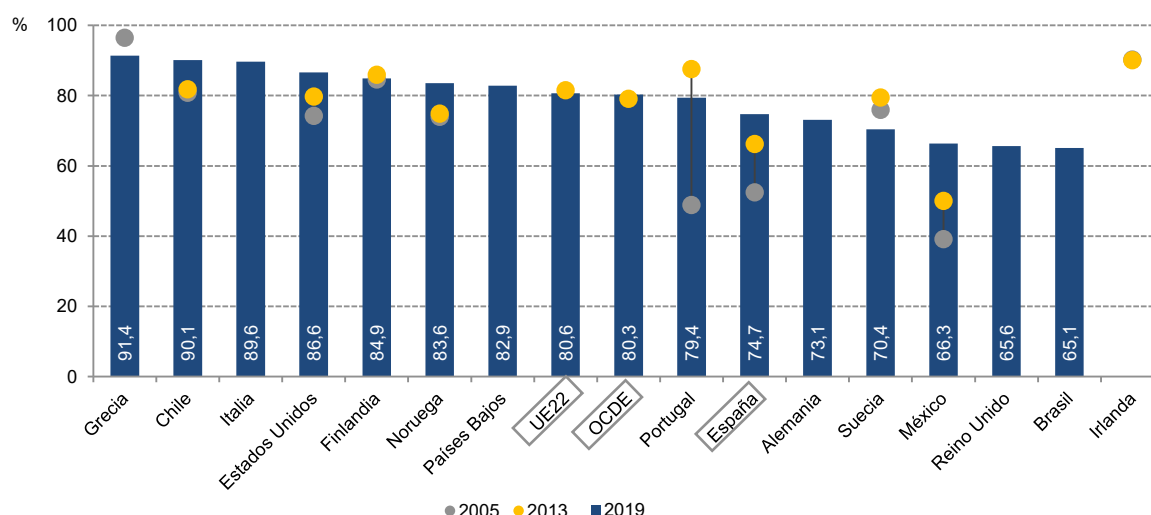
1.3.2 Tasas de graduación en la segunda etapa de educación secundaria

La tasa de graduación representa el porcentaje estimado de una cohorte de edad que se espera que se gradúe a lo largo de su vida en un nivel educativo concreto. No ha de confundirse con la tasa de finalización, que es el porcentaje de estudiantes que accede a un programa educativo y de manera efectiva se gradúa en él tras un número determinado de años. En este caso, el análisis siguiente se centra en las tasas de graduación en la segunda etapa de educación secundaria.

La educación secundaria superior tiene como objetivo preparar al alumnado para acceder a otros niveles de educación o al mercado laboral, y convertirse en una ciudadanía comprometida. 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 B3.3)

Evolución de la tasa de graduación para menores de 25 años en la segunda etapa de educación secundaria



La tasa de graduación en España en la segunda etapa de educación secundaria es del 74,7 %, inferior a las de la OCDE (80,3 %) y a la de la UE22 (80,6 %).

Si los patrones actuales de graduación no varían, se espera que el 80,3 % de la población de la OCDE consiga el nivel de la segunda etapa de educación secundaria antes de los 25 años. En España, esta tasa de graduación es inferior: 74,7 %. Las tasas de graduación más elevadas, por encima del 90 %, se dan en Grecia y Chile, mientras que están por debajo del 70 % en México, Reino Unido y Brasil.

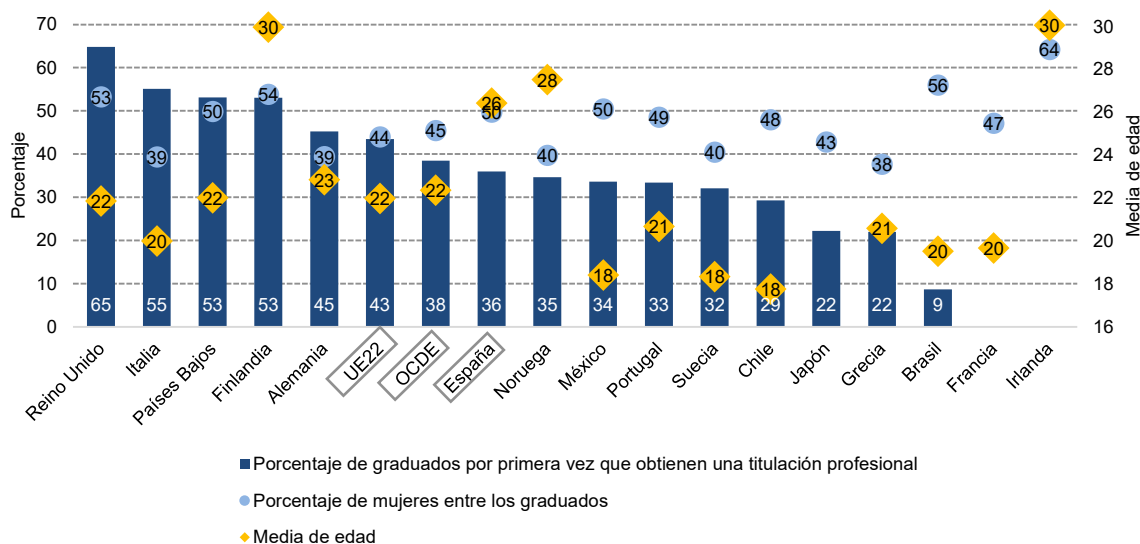
Entre 2013 y 2019, la tasa de graduación ha descendido 0,5 puntos porcentuales de media en la UE22 y ha aumentado 1,2 puntos porcentuales de media en la OCDE. En España, el crecimiento es significativamente mayor: 8,5 puntos porcentuales. México y Noruega presentan los crecimientos más importantes entre los países analizados, mientras que, por el contrario, en Suecia o en Portugal, la reducción supera los 8 puntos porcentuales en este intervalo de tiempo. Las grandes diferencias en las tasas de graduación entre países se explican por la variedad de sistemas y programas disponibles, así como otros factores específicos de cada país, como las normas sociales vigentes y los resultados económicos.

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.

Los programas con perfil profesional son una parte importante de la segunda etapa de educación secundaria en muchos países de la OCDE. En 2019, el 38 % de las personas graduadas en la segunda etapa de educación secundaria obtuvieron una titulación por esta vía. En España, fueron el 36 %, por debajo del 43 % correspondiente a la media de la UE22. Entre los países analizados, destacan Reino Unido, con un 65 % del total, e Italia, con un 55 % (Gráfico 1.18).

Gráfico 1.18 (extracto de la Tabla B3.1)

Perfil de las personas graduadas en programas profesionales de la segunda etapa de educación secundaria (2019)



Mientras que las mujeres son mayoría entre las personas graduadas por la vía general en la segunda etapa de educación secundaria, en la vía profesional, son los hombres los que se gradúan mayoritariamente. El 45 % de las graduaciones en la OCDE por la vía profesional en la segunda etapa de educación secundaria corresponden a 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. Las mujeres son menos del 40 % entre los graduados por la vía profesional en países como Alemania, Italia o Grecia. Sin embargo, representan más de la mitad de las personas graduadas en Reino Unido, Finlandia, Brasil o Irlanda. Esto tiene fuertes implicaciones

en las oportunidades de los hombres para cursar estudios superiores. De hecho, en la OCDE, dos tercios del alumnado escolarizado en la educación secundaria superior profesional está recibiendo una educación que, teóricamente, le da la oportunidad de acceder directamente a la educación terciaria, frente a más del 90 % del alumnado de la educación secundaria superior general (Indicador B7; (OECD, 2020a)).

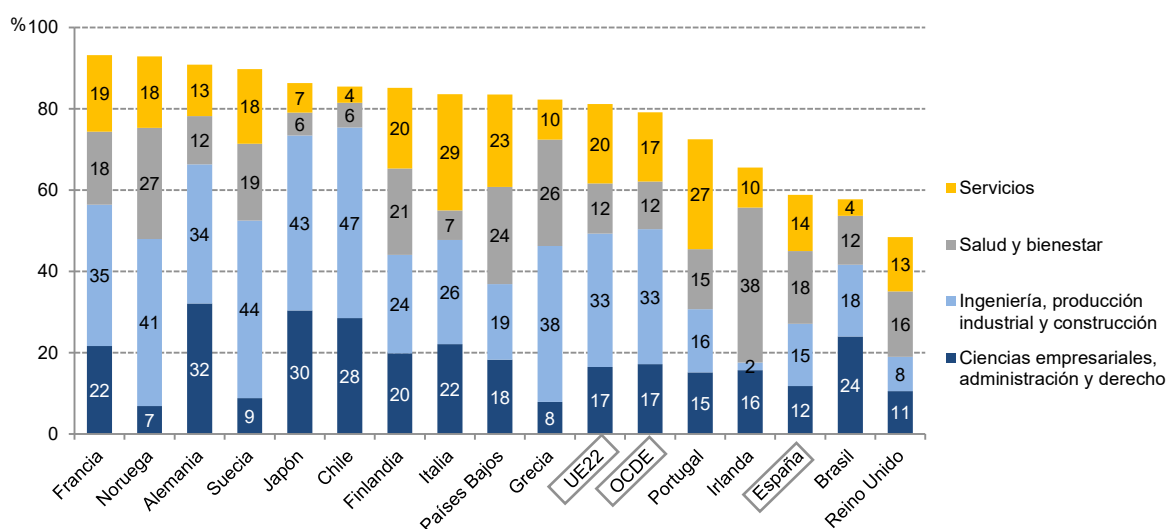
La elección de un determinado campo de estudio por parte de cada estudiante se relaciona con diversos factores que incluyen las preferencias personales, las expectativas laborales o, incluso, las percepciones sociales sobre lo que hombres y mujeres hacen, y las carreras que pueden seguir.

El grupo más numeroso de personas graduadas en programas profesionales de la segunda etapa de educación secundaria en los países de la OCDE, en torno a un tercio del total, se integra en el ámbito de la ingeniería, la producción industrial y la construcción. Este grupo es también el mayoritario en la media de la UE22 (33 %). Sin embargo, no ocurre lo mismo en todos los países. Por ejemplo, en España, Reino Unido o Países Bajos, el grupo más amplio de personas graduadas se corresponde con el de salud y bienestar; y en Italia o Portugal, el de servicios (Gráfico 1.19).

En este caso, existen también 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 1.19 (extracto de la Tabla B3.1)

Distribución por el campo de estudio de las personas graduadas en programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria (2019)



1.4 Acceso y titulación en educación terciaria

La educación terciaria se ha mostrado esencial en 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 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 2021*).

El curso 2020-2021 se ha visto directamente afectado por la pandemia de COVID-19 que obligó a las instituciones de educación superior a una transición urgente a la educación a distancia. Las medidas puestas en marcha para garantizar la continuidad del aprendizaje han supuesto un cambio drástico en la experiencia vivida tanto por educadores como por estudiantes. La manera en la que todo ello afectará al ingreso, promoción y movilidad del alumnado está aún por concretar y el futuro sigue siendo incierto.

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 Tasa de acceso a educación terciaria

Las tasas de acceso representan el porcentaje estimado de una cohorte de edad que se prevé que acceda a un programa terciario a lo largo de su vida. A su vez, son valores indicativos de la accesibilidad de la población a la educación terciaria y del grado en el que dicha población está adquiriendo competencias y conocimientos avanzados. Una tasa de acceso alta implica que se está manteniendo o ampliando el número de personas trabajadoras con alta cualificación.

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

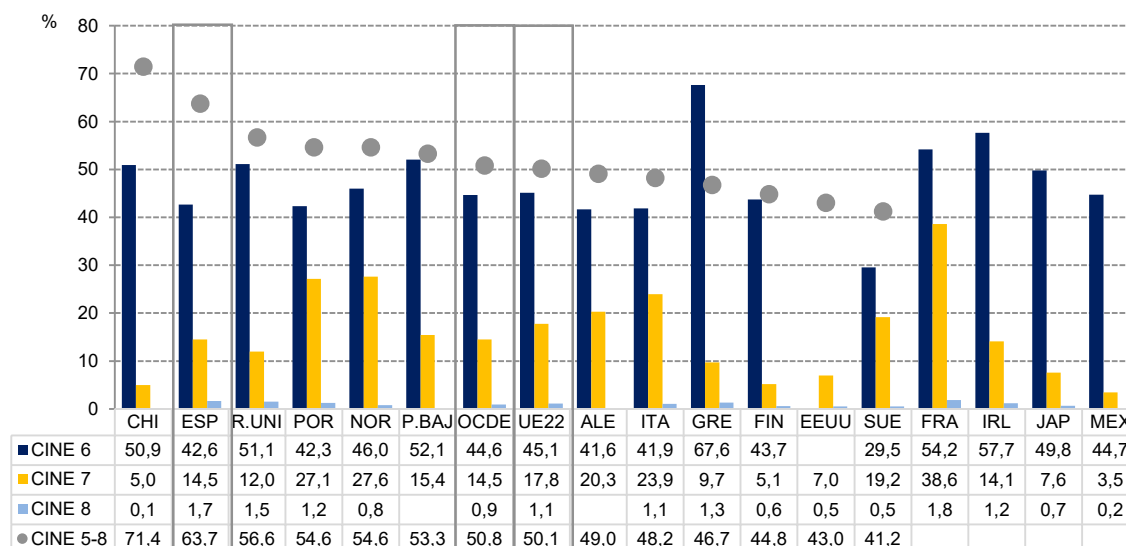
España presenta una de las mayores tasas de acceso a la educación terciaria (63,7 %), la cual es significativamente superior a la de las medias internacionales de la OCDE (50,8 %) y de la UE22 (50,1 %).

Con los actuales patrones de acceso a la educación terciaria, se espera que el 63,7 % de la población española acceda por primera vez a este nivel antes de cumplir los 25 años. La tasa de acceso por primera vez a la educación terciaria varía, para los países analizados, entre el 41,2 % de Suecia y el 71,4 % de Chile. España presenta una de las mayores tasas de acceso, superior a la de las medias internacionales de la OCDE y de la UE22 (50,8 % y 50,1 %, respectivamente).

Chile y España son los únicos países analizados con tasas de acceso superiores al 60 %, frente a Finlandia, Estados Unidos y Suecia, que quedan por debajo del 45 %. Si se analiza por nivel de educación terciaria, se observan igualmente variaciones importantes (Gráfico 1.20).

Gráfico 1.20 (extracto de las Tablas B4.1 y B4.2)

Tasa de acceso en educación terciaria, por nivel de educación y edad típica (2019)



En los países de la OCDE, la tasa de acceso más elevada a educación terciaria corresponde a los programas de grado o equivalente (CINE 6). En España, accede a estos estudios el 42,6 % de la población menor de 25 años, porcentaje ligeramente inferior a las medias de la OCDE (44,6 %) y de la UE22 (45,1 %). Por países, las diferencias son importantes, pues oscilan entre el 67,6 % de Grecia y el 29,5 % de Suecia.

En España, la tasa de acceso a los programas de máster es similar a la media de la OCDE, pero inferior a la de la UE22. Por su parte, la tasa de acceso a los programas de doctorado o de investigación solo es superada por la de Francia.

Ofrecer programas de calidad más allá del grado supone para los diferentes países una importante inversión económica. En España, la tasa de acceso a los programas de máster o equivalente (CINE 7) para menores de 30 años es del 14,5 %, igual a la media de la OCDE (14,5 %), pero inferior a la de la UE22 (17,8 %). Por su parte, las variaciones entre países son notables. Las tasas más altas se dan en Francia (38,6 %) y Noruega (27,6 %). En cambio, están en torno al 5 % en Chile y México.

En los programas de doctorado o de investigación avanzada (CINE 8), las tasas de acceso son más modestas. España, con un porcentaje del 1,7 %, supera a las medias de la OCDE (0,9 %) y de la UE22 (1,1 %). Solo Francia, con el 1,8 %, supera a España en la tasa de acceso a los programas de doctorado o investigación.

Del alumnado que accede a la educación terciaria por primera vez en España, el 37,8 % lo hace a los ciclos cortos, porcentaje por encima de la media de la OCDE (17,4 %). A su vez, el porcentaje de estudiantes que acceden a estudios de grado o equivalentes es de un 50,5 % en España, el más bajo de los países analizados.

El nivel en el que el alumnado accede por primera vez a la educación terciaria depende del programa de secundaria superior en el que se hayan graduado, de la duración de estos estudios y de las oportunidades de empleo de que dispongan. En algunos países, solo pueden acceder

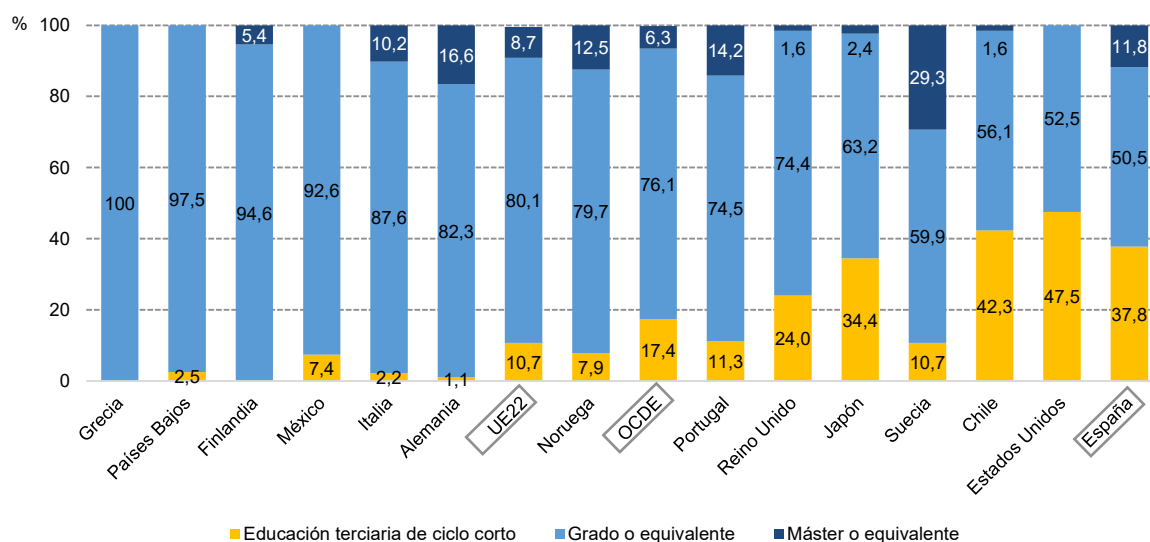
a la educación terciaria quienes se gradúan en un programa general de la segunda etapa de secundaria. De media en la OCDE, tres de cada diez estudiantes de formación profesional en la educación secundaria superior están matriculados en programas que no dan acceso directo a la educación terciaria (OECD, 2021f).

En España, el 37,8 % del alumnado accede a los ciclos cortos de educación terciaria, valor que está por encima de las medias de la OCDE (17,4 %) y de la UE22 (10,7 %), y que solo es superado por Chile y Estados Unidos (Gráfico 1.21). En España, estas cualificaciones de ciclo corto son la continuación de estudios del alumnado de ciclos formativos de grado medio (formación profesional, artes plásticas y diseño y enseñanzas deportivas) y del alumnado de la vía general (bachillerato) que desea una incorporación más temprana al mercado de trabajo con una titulación de nivel superior.

La alta tasa de acceso a la educación terciaria a través de los ciclos cortos determina que el porcentaje de estudiantes que accede por primera vez a los estudios de grado o equivalentes sea de un 50,5 % en España (80,1 % de media en la UE22 y 76,1 % en la OCDE), la tasa más baja de los países estudiados. La tasa de alumnado que accede a estudios superiores a través de los estudios de máster o equivalentes es del 11,8 %, porcentaje que está por encima de las medias de la OCDE (6,3 %) y de la UE22 (8,7 %).

Gráfico 1.21 (extracto de la Tabla B4.1)

Distribución por el nivel de estudios del alumnado que accede por primera vez a la educación terciaria (2019)



Las diferencias de género en la orientación de los programas y el rendimiento educativo en la educación secundaria superior pueden reducir las oportunidades de acceso de los chicos a la educación terciaria. Los chicos acceden más que las chicas a los programas de formación profesional de la segunda etapa de educación secundaria, los cuales en algunos países no dan acceso directo a la educación terciaria. Además, es menos probable que completen la educación secundaria superior y, por lo general, obtienen un rendimiento inferior al de las chicas en las evaluaciones internacionales. Por último, al alcanzar la educación terciaria, en el mercado de trabajo los hombres jóvenes también tienen un beneficio relativo menor que el de las mujeres, tanto respecto a la categoría del empleo como respecto a los ingresos, sobre todo debido a las mayores oportunidades de trabajo disponibles para quienes tienen un título de segunda etapa de educación secundaria (OECD, 2021f).

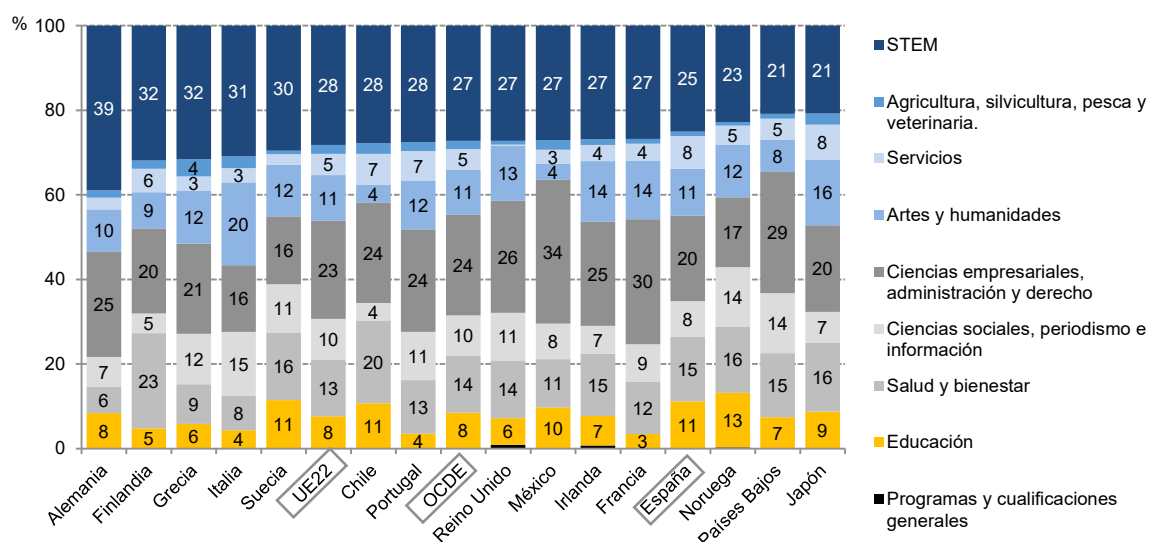
En España, el 25,0 % del alumnado de nuevo ingreso en la educación terciaria se inscribe en el ámbito de las STEM, porcentaje que se encuentra por debajo del 27,4 % de la OCDE y del 28,2 % de la UE22.

El campo de estudio en el que el alumnado de educación terciaria se inscribe tiende a tener un fuerte sesgo de género y se ve afectado, en muchas ocasiones, por los elementos descritos anteriormente. El ámbito de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM, por sus siglas en inglés) tiene una especial importancia política, ya que los países tratan de mejorar las habilidades de su ciudadanía con la intención de fomentar la innovación tecnológica. Sin embargo, la matriculación en estos campos sigue siendo relativamente baja. En 2019, en la OCDE, el 23,8 % de los nuevos ingresos en la educación terciaria tuvo lugar en el campo de las ciencias empresariales, la administración y el derecho, frente al 27,4 % que lo hizo en el global de los ámbitos STEM (el 6,4 % en ciencias naturales, matemáticas y estadística; el 5,7 % en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación [TIC]; y el 15,3 % en la ingeniería, la producción industrial y la construcción) (Gráfico 1.22).

El campo de estudio con mayor porcentaje de nuevo alumnado en la educación terciaria en España es el de STEM, con un 25,0 %, seguido de las ciencias empresariales, la administración y el derecho, con un 20,2 %, y la salud y el bienestar, con un 15,3 %. Este mismo orden se repite en las medias de los países de la OCDE y de la UE22. El Gráfico 1.22 está ordenado en función del porcentaje de nuevo alumnado en el ámbito STEM y, como puede observarse en los países analizados, solo se supera el 30 % en Alemania, Finlandia, Grecia e Italia. Con respecto al ámbito de las ciencias empresariales, la administración y el derecho, este es mayoritario en Países Bajos, Francia o México. Otros ámbitos con una presencia destacada de estudiantes son el de artes y humanidades, que alcanza el 19,6 % en Italia, y el de la salud y el bienestar, sobre el 20 % en Chile y Finlandia. Menor relevancia presentan los ámbitos de la educación, el cual varía desde el 3,4 % de Francia hasta el 12,9 % de Noruega, y de las ciencias sociales, el periodismo y la información, que oscila entre el 4,1 % de Chile y el 15,2 % de Italia. Por su parte, los ámbitos de los servicios, y la agricultura, la silvicultura, la pesca y la veterinaria no alcanzan, en ningún caso, el 9 %.

Gráfico 1.22 (extracto de la Tabla B4.3)

Distribución por el campo de estudio del nuevo alumnado en la educación terciaria (2019)

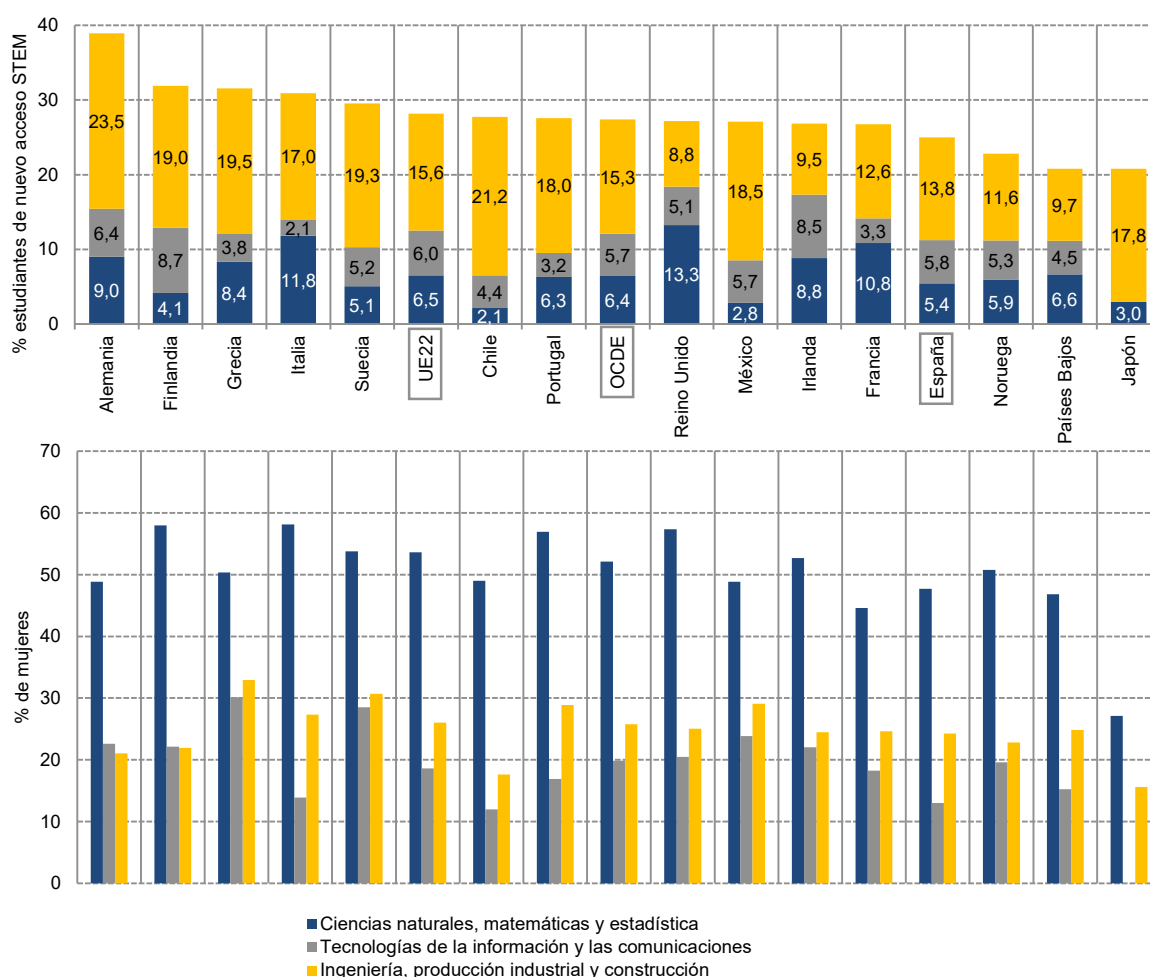


En el ámbito STEM, solo en las ciencias naturales, las matemáticas y la estadística se ha alcanzado una paridad de género. Sin embargo, en la ingeniería, la producción industrial y la construcción, o en las tecnologías de la información y la comunicación, menos de 1 de cada 4 estudiantes que accede por primera vez en España es mujer.

El análisis de los diferentes ámbitos que conforman las STEM pone de manifiesto las diferencias de género existentes y que ya han sido mencionadas anteriormente. Únicamente en las ciencias naturales, las matemáticas y la estadística se ha alcanzado una paridad de género. En España, el 5,4 % del alumnado elige este ámbito, y, de ese total, el 47,7 % son mujeres. Para la media de la OCDE (6,4 %), el 52,1 % del conjunto de primeros accesos corresponde a mujeres, aumentando al 53,4 % en la media de la UE22 (6,5 %). Existen diferencias importantes entre países, con porcentajes que varían desde el 27,1 % de Japón hasta el 58,1 % de Italia (Gráfico 1.23).

Gráfico 1.23 (extracto de la Tabla B4.3)

Proporción de mujeres en los ámbitos STEM entre el alumnado que accede por primera vez a la educación terciaria (2019)



El caso más relevante se produce en el ámbito de la ingeniería, la producción industrial y la construcción, en el cual las diferencias de género son notables. Aunque es escogido por una proporción significativa de estudiantes (el 13,8 % en España, el 15,3 % en la media de la OCDE y el 15,6 % en la de la UE22), solo el 24,3 % del alumnado de nuevo ingreso en este ámbito en España son mujeres, habiendo apenas diferencia con las medias internacionales de la OCDE y

de la UE22 (25,7 % y 26,0 % respectivamente). Grecia es el país con una proporción mayor de mujeres, cerca del 33 %, en contraposición a Chile o Japón, donde no alcanzan el 18 %.

Una situación similar se produce en el ámbito de las tecnologías de la información y la comunicación. En España, el 5,8 % del alumnado elige el mismo; sin embargo, solo el 13 % de ese total son mujeres. El único país de los analizados con una proporción de mujeres menor es Chile (12,0 %). Por su parte, las medias de la OCDE y de la UE22 son un poco más elevadas: en torno al 20 %. Grecia, con un 30,1 %, es el país con la mayor presencia de mujeres entre el alumnado de nuevo ingreso en este ámbito.

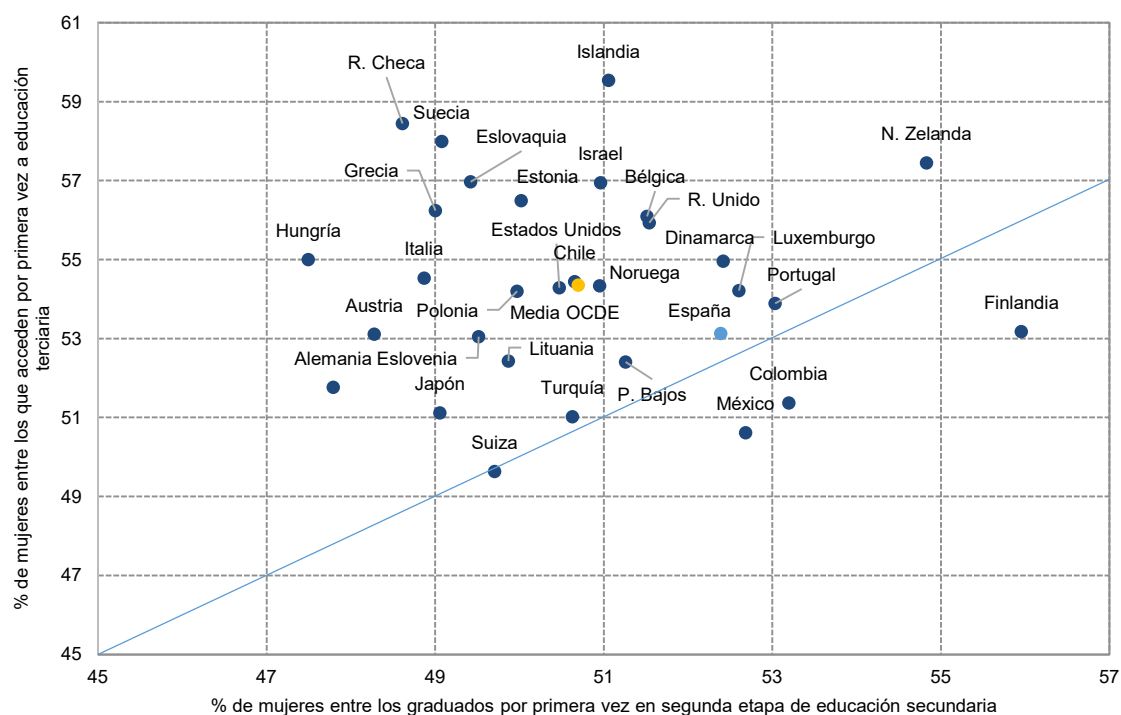
Cuadro 1.2. ¿Por qué acceden más mujeres que hombres a la educación terciaria?

En las últimas décadas, el porcentaje de mujeres con educación terciaria ha aumentado, dando la vuelta a la brecha de género en favor de los hombres. En 2019, el 51 % de las mujeres entre 25-34 años tenían una titulación de nivel terciario, mientras que el porcentaje de hombres en la misma franja de edad era del 39 %. Los factores de este giro son variados e incluyen la importancia de la segunda etapa de educación secundaria y las perspectivas profesionales tras la educación terciaria.

En promedio los países de la OCDE alcanzan casi la paridad de género entre quienes obtienen la titulación de segunda etapa de educación secundaria (51 % de mujeres), mientras que en la educación terciaria las mujeres representan el 54 % del total de personas que acceden. Este aumento se da en la gran mayoría de los países de la OCDE.

La elección del programa de segunda etapa de educación secundaria puede determinar las opciones educativas de los estudiantes tras la obtención del título. En promedio, en los países de la OCDE, el 46 % de los graduados de la segunda etapa de educación secundaria vocacional son mujeres en comparación con el 55 % de los graduados de la educación secundaria general. Esto afecta directamente al aumento de la proporción de mujeres entre los graduados en secundaria superior y los que ingresan por primera vez en la educación terciaria.

Gráfico A. Proporción de mujeres entre las personas que por primera vez se gradúan en segunda etapa de educación secundaria y acceden a educación terciaria



El rendimiento educativo de los estudiantes influye en la elección del programa de educación superior, que a su vez determina los itinerarios educativos disponibles, por lo que un rendimiento educativo más bajo puede disuadir a los estudiantes de continuar hacia un nivel educativo superior. Por ejemplo, las niñas, con resultados superiores a los de los niños en lectura en todos los países (PISA), tienen más probabilidades de completar la segunda etapa de educación secundaria, tanto la general como la vocacional, que los niños.

Una mayor variedad de programas de educación terciaria así como los valores sociales pueden alentar a las mujeres a elegir la educación terciaria. Por ejemplo, debido a que las mujeres tienden más que los hombres a estudiar materias relacionadas con la educación, la salud y el bienestar, el cambio de nivel de la titulación de enfermería (de educación secundaria profesional a terciaria) llevó de manera natural a más mujeres a la educación terciaria.

Por último, las mujeres jóvenes con titulación terciaria tienen más ventajas en el mercado laboral que los hombres con la misma titulación. En la OCDE y los países asociados, las tasas de desempleo de las mujeres jóvenes son del 9 % entre las que tienen segunda etapa de educación secundaria, pero del 6 % entre las que tienen educación terciaria, mientras que las tasas de los hombres jóvenes son del 6 % y 5 % respectivamente.

Comprender las dinámicas de género en las transiciones educativas puede ayudar a orientar las políticas para apoyar el acceso equitativo a la educación, así como su calidad y resultados en el mercado laboral.

Fuente: OECD (2021) "Why do more young women than men go on to tertiary education?" Education Indicators in Focus, No. 79

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

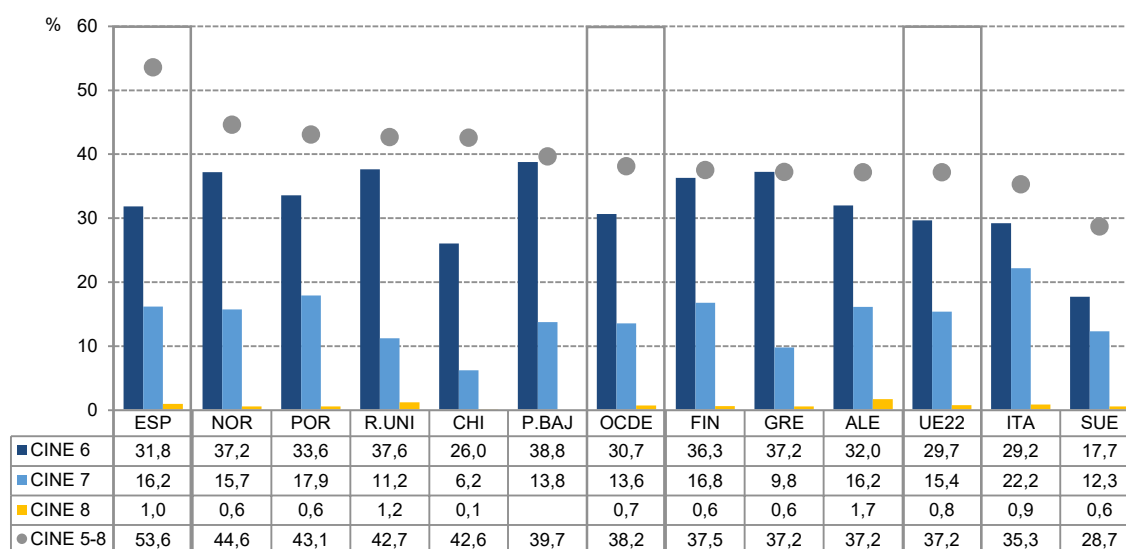
1.4.2 Tasas de graduación en educación terciaria

España tiene una de las tasas de graduación en educación terciaria más elevadas. Se espera que el 53,6 % de las personas menores de 30 años acabe graduándose en este nivel, muy por encima de las medias de la OCDE (38,2 %) y de la UE22 (37,2 %). La tasa de graduación en España para cada nivel de la educación terciaria supera a las de las medias internacionales de la OCDE y de la UE22.

La tasa de graduación del alumnado representa el porcentaje estimado de una cohorte de edad que se espera que se gradúe a lo largo de su vida en un nivel educativo. Permite conocer la capacidad del país para proporcionar conocimientos y competencias avanzadas y especializadas a sus futuros trabajadores y trabajadoras. Los países seleccionados, ordenados según su tasa de graduación en la educación terciaria, pueden verse en el Gráfico 1.24.

Gráfico 1.24 (extracto de la Tabla B5.3)

Tasa de graduación en la educación terciaria, por nivel de educación y edad típica (2019)



España es, de los países analizados, el que presenta una tasa de graduación más elevada en la educación terciaria. Se espera que el 53,6 % de las personas menores de 30 años acabe graduándose en la educación terciaria. Respecto a cada nivel de la educación terciaria, la tasa de graduación es del 31,8 % en grado o equivalente, del 16,2 % en el nivel de máster o equivalente y del 1,0 % en doctorado o equivalente. En cuanto a la media de países de la OCDE,

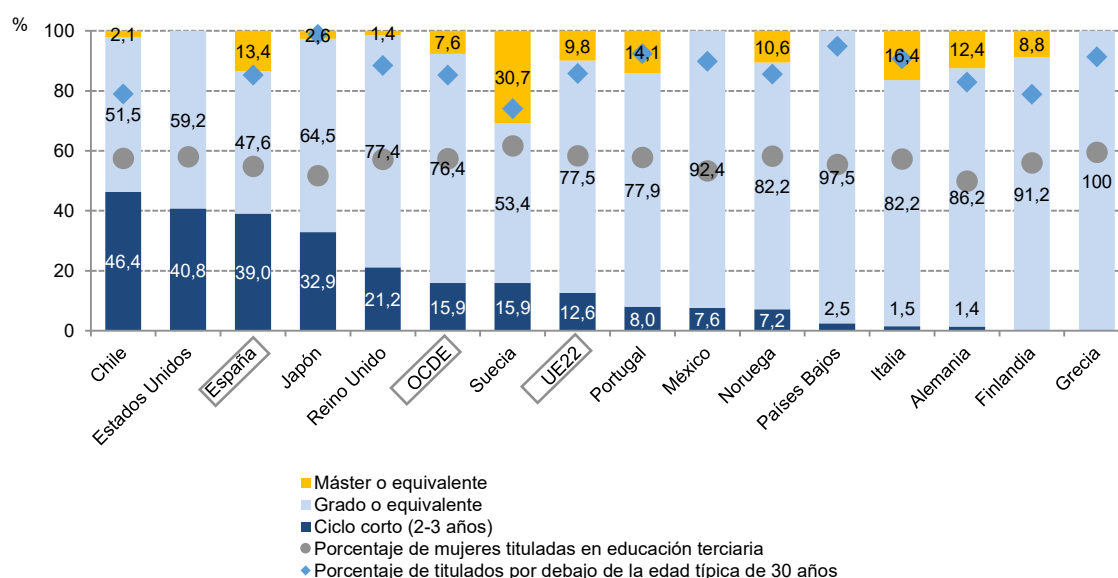
la tasa de graduación es del 38,2 % para todo el nivel de educación terciaria; mientras que en la media de países de la UE22 se espera que el 37,2 % de las personas menores de 30 años concluya con éxito este nivel educativo.

Suecia e Italia tienen las tasas de graduación más bajas, con un 28,7 % y un 35,3 %, respectivamente. En todos los países, la tasa de graduación más elevada ocurre en el nivel de grado o equivalente y la tasa de graduación menor se corresponde con el nivel de doctorado, alcanzándose el 1 % únicamente en Alemania, España y Reino Unido.

El perfil de personas graduadas por primera vez en educación terciaria y la distribución por el nivel de estudios se puede observar en el Gráfico 1.25. En España, el 39,0 % de las personas graduadas por primera vez en la educación terciaria lo hace en el nivel de ciclo corto, el 47,6 % en el nivel de grado o equivalente y el 13,4 % en el nivel de máster o equivalente. El porcentaje de personas graduadas en ciclo corto en España está por encima de las medias de la OCDE (15,9 %) y de la UE22 (12,6 %), sucediendo la situación contraria en el caso de quienes obtienen por primera vez un título de grado.

Gráfico 1.25 (extracto de la Tabla B5.1)

Distribución por el nivel de estudios del alumnado que se gradúa por primera vez en educación terciaria y el perfil de las personas tituladas (2019)



Tal como se ha señalado con anterioridad, en todos los países analizados, el grupo mayoritario de personas graduadas por primera vez en la educación terciaria adquiere el nivel de grado o equivalente (76,4 % en la media de la OCDE y 77,5 % en la de la UE22). Las personas graduadas por primera vez en estudios de ciclo corto (2-3 años) suponen un importante porcentaje en Chile (46,4 %) y Estados Unidos (40,8 %), mientras que en muchos países europeos son muy minoritarios, representando menos de un 2,5 % en Países Bajos, Italia y Alemania. Las titulaciones de ciclo corto son una parte muy importante de la educación terciaria en algunos países, puesto que, con ellas, se forma a la juventud en diversas ocupaciones demandadas por el mercado laboral, incrementando así las posibilidades de éxito en su incorporación al trabajo.

En la media de los países de la OCDE, las mujeres representan el 57,5 % del total de personas graduadas por primera vez en la educación terciaria; porcentaje que asciende al 58,4 % en la media de la UE22. España, por su parte, se sitúa a una décima del 55 %. En el conjunto de países analizados, la edad más común de graduación en la educación terciaria queda por debajo de

los 30 años. Tanto en España como en las medias internacionales de la OCDE y de la UE22, en torno al 85 % del total de personas graduadas por primera vez en este nivel de educación tenía menos de esa edad. Por su parte, en Grecia, Italia, Japón, Países Bajos y Portugal, este porcentaje alcanza el 90 %; estableciéndose por debajo del 80 % en Chile, Finlandia y Suecia.

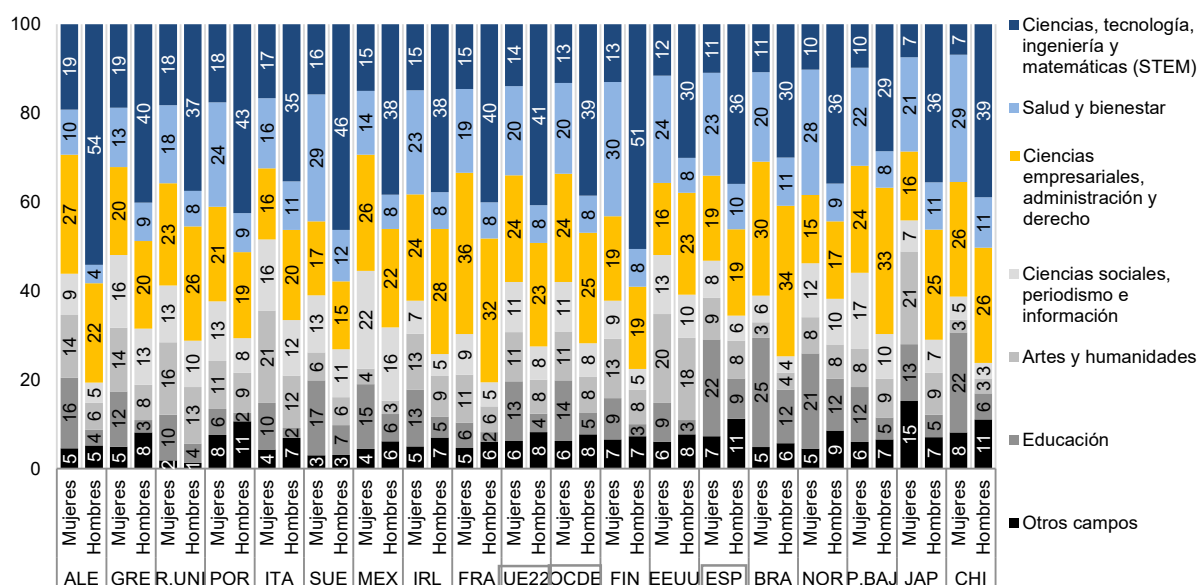
La distribución de las personas graduadas en la educación terciaria por el campo de estudio está influida por factores tales como la popularidad de cada uno de esos campos entre el alumnado, la oferta por parte de las instituciones de educación superior y la estructura de este nivel de educación en cada país. Además, el género es una de las variables que marca los patrones de graduación (Gráfico 1.26).

El ámbito de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas es el mayoritario entre los hombres que se gradúan en la educación terciaria. Las mujeres, por su parte, se gradúan preferentemente en las ciencias empresariales, la administración y el derecho o en la salud y el bienestar.

En la práctica totalidad de los países analizados, el ámbito de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas es el predominante entre los hombres que se gradúan. Representan el 39 % en la media de la OCDE, el 41 % en la de la UE22 y el 36 % en España. Sin embargo, en el caso de las mujeres, el ámbito que presenta, en general, una proporción mayor de graduadas es el de las ciencias empresariales, la administración y el derecho, seguido del ámbito de la salud y el bienestar. En las medias de la OCDE y de la UE22, ambos campos suponen el mismo porcentaje: el 24 % y el 20 %, respectivamente. En España, sin embargo, el campo con mayor proporción de mujeres graduadas es el de la salud y el bienestar (23 %), seguido del de la educación (22 %).

Gráfico 1.26 (extracto de la Tabla B5.2)

Distribución por el campo de estudio de las personas graduadas en educación terciaria, por género (2019)



Algunos países presentan situaciones excepcionales, como Italia, donde el ámbito de graduación predominante para las mujeres es el de las artes y las humanidades (21 %), o Brasil y Países Bajos, donde el ámbito de graduación predominante para los hombres es el de las ciencias empresariales, la administración y el derecho (34 % y 24 %, respectivamente).

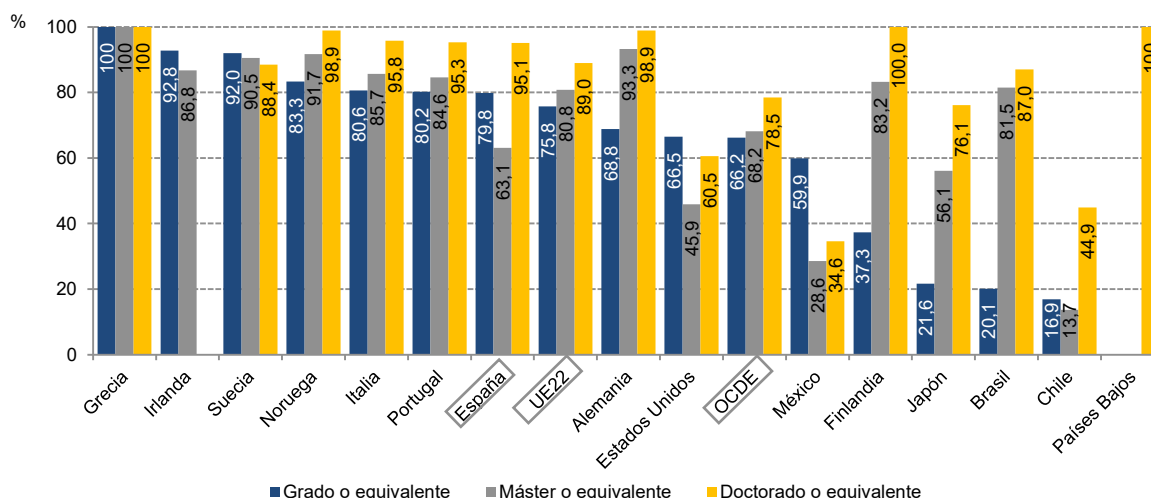
Los estereotipos de género de los trabajos y las ocupaciones, junto con los roles de género en la vida personal y en la profesional, pueden conducir a diferentes expectativas de carrera para las chicas y para los chicos, e influir en las decisiones que perpetúan las diferencias relacionadas con el género en la elección de estudios y carreras (OECD, 2016a).

La mayoría de las personas graduadas en la educación terciaria lo hace en una institución pública para todos los niveles de educación terciaria, tanto en España, como en las medias de la OCDE y de la UE22.

Otro aspecto vinculado a la equidad en el acceso y la graduación en la educación terciaria es la oferta pública y privada existente en cada país. Durante las últimas décadas, el número de instituciones privadas que ofrecen educación terciaria ha crecido a la vez que la demanda por parte del alumnado. Sin embargo, la elección de una institución pública o privada puede estar guiada por factores diferentes, como las restricciones financieras, el acceso a apoyos y becas, o el currículo y la oferta de cada una de estas instituciones.

Gráfico 1.27 (extracto de la Figura B5.3)

Proporción de personas graduadas en instituciones públicas, por cada nivel de la educación terciaria (2019)



La distribución de graduación por titularidad de la institución varía considerablemente entre países y depende también del nivel de la educación terciaria. En España, el 79,8 % de las personas graduadas en el nivel de grado o equivalente terminaron sus estudios en una institución pública, porcentaje que supera al de las medias de la UE22 (75,8 %) y de la OCDE (66,2 %). Chile y Brasil presentan los porcentajes más bajos, inferiores al 21 %, mientras que, en el polo opuesto, Suecia, Irlanda y Grecia sobrepasan el 90 %.

En España, en el nivel de máster o equivalente, se gradúan a través de una institución pública el 63,1 % del total, porcentaje inferior al de personas graduadas en el nivel anterior. Sin embargo, esta proporción aumenta en las medias de los países de la OCDE (68,2 %) y de la UE22 (80,8 %). Por último, cabe señalar que el nivel de doctorado es, en general, el que presenta mayores cuotas de graduación en instituciones públicas. En España, representan el 95,1 % del total, estando significativamente por encima de las medias de la OCDE (78,5 %) y de la UE22 (89,0 %).

En la mayoría de países, la crisis del COVID-19 ha provocado un esfuerzo fiscal sin precedentes que ha derivado en la aplicación de planes y estímulos para mantener la calidad de los sistemas de enseñanza y aprendizaje. Mientras que los recursos hacia los niveles educativos básicos se dan por garantizados (por ejemplo, la educación infantil y la educación obligatoria), la

financiación pública de la educación superior podría estar en mayor riesgo. El aumento de los ratios en la educación superior y la disminución del apoyo específico al alumnado a través de becas o créditos podrían reducir la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, dando lugar a un aumento de las tasas de abandono, especialmente entre el alumnado desfavorecido (OECD, 2021d)

1.5 Movilidad internacional del alumnado de educación terciaria

En los países de la OCDE y de la UE22, la proporción de estudiantes internacionales respecto a todas las matriculaciones es más elevada en los niveles más avanzados. En España, el porcentaje de estudiantes internacionales es modesto y queda por debajo de las medias internacionales en todos los niveles de la educación terciaria.

Estudiar en el extranjero se ha convertido en una experiencia diferenciadora clave para las personas matriculadas en la 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. Supone asimismo una oportunidad para mejorar la propia empleabilidad en unos mercados laborales cada vez más globalizados. Otros beneficios que se pueden obtener de esta vivencia son el conocimiento de otras sociedades y el perfeccionamiento de las habilidades lingüísticas, particularmente el inglés.

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. En consecuencia, atraer a estudiantes móviles, especialmente en el caso de que se queden de forma permanente, 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. Este alumnado obtiene conocimiento tácito que, a menudo, se comparte a través de interacciones personales directas y que puede permitir que su país de origen se integre en las redes globales de conocimiento. 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, lo que aporta evidencia de un significativo movimiento entre las naciones de mano de obra cualificada. 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.

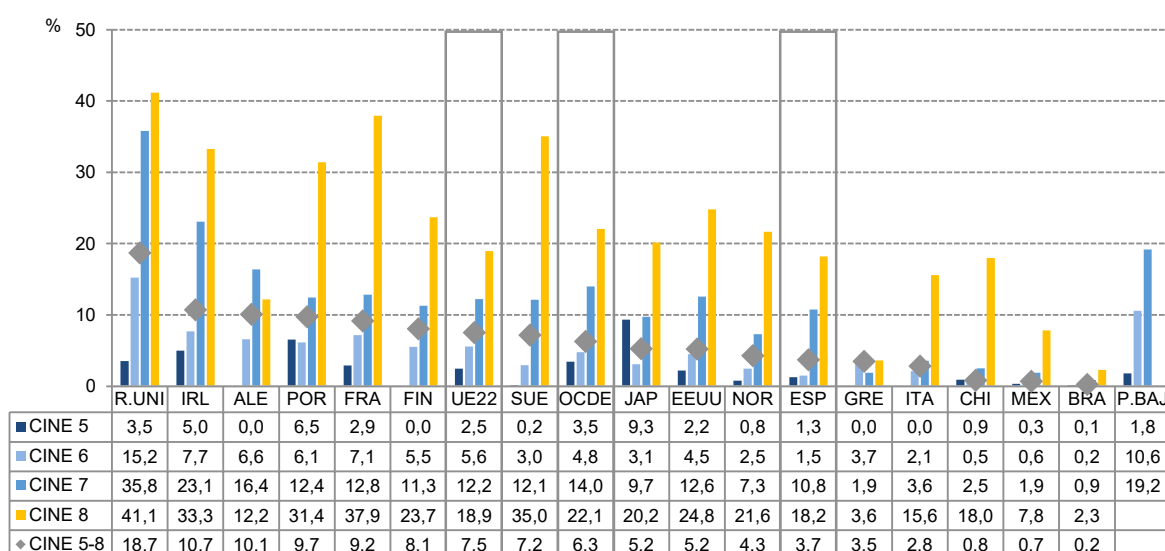
La media de los países de la OCDE presenta un 6,3 % de estudiantes internacionales en los diversos programas de estudios terciarios. En general, esta proporción crece conforme aumenta el nivel educativo dentro de los programas de educación terciaria. Las titulaciones universitarias

avanzadas (estudios de doctorado) atraen a un mayor número de estudiantes internacionales que los títulos de grado o equivalentes. En 2019, de media en los países de la OCDE, el 22,1 % 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 14,0 % en los programas de máster (CINE 7), en el 4,8 % 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 18,9 % en CINE 8, del 12,2 % en CINE 7, del 5,6 % en CINE 6 y del 2,5 % en CINE 5.

El Gráfico 1.28 presenta la proporción de estudiantes internacionales con relación a las matriculaciones en la educación terciaria dentro de los países seleccionados en este informe.

Gráfico 1.28 (extracto de la Tabla B6.1)

Movilidad de estudiantes en la educación terciaria, por nivel de educación (2019)
Porcentaje de estudiantes internacionales respecto a todo el alumnado



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

A pesar de que España presenta una proporción de estudiantes internacionales en la educación superior menor que las medias internacionales, esta proporción ha ido en aumento, pasando del 2,4 % en 2014 al 3,7 % en 2019. Desagregando por nivel educativo, en 2019 el alumnado internacional representaba el 1,3 % del total de estudiantes de ciclos cortos de educación terciaria, el 1,5 % de quienes estudiaban un grado, el 10,8 % en los estudios de máster y el 18,2 % en los de doctorado. Los cuatro niveles encontrados en la educación terciaria han visto incrementada su proporción de estudiantes internacionales con respecto al año anterior. Por otro lado, un aspecto relevante es el notable aumento (más de 7 veces) en el porcentaje de alumnado internacional en España que estudia un máster respecto al que está matriculado en estudios de grado, situación que se repite en general en todos los países analizados aunque con menores incrementos. Grecia es el único país en el que el porcentaje de estudiantes internacionales es mayor (aunque sea por un estrecho margen) en los estudios de grado que en los de máster.

De los países analizados destaca Reino Unido, con el porcentaje más elevado de estudiantes internacionales en la educación terciaria (18,7 %), seguido de Irlanda (10,7 %), Alemania (10,1 %) y Portugal (9,7 %). En Reino Unido, más del 40 % de sus estudiantes de doctorado son internacionales, y en Irlanda supera el 33 %. En los programas de máster, sobresale también Reino Unido, pues el porcentaje de estudiantes internacionales alcanza el 35,8 %, siguiéndole,

a bastante distancia, Irlanda, con el 23,1 %, y Países Bajos, con el 19,2 %. 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 15,2 % en Reino Unido. En cuanto a los ciclos cortos de educación terciaria, las cifras son aún más bajas en casi todos los países, oscilando entre el 0,1 % de Brasil y el 9,3 % de Japón.

España tuvo 77 062 estudiantes internacionales escolarizados en 2019 en la educación terciaria; se trata del 3,7 % del total, valor por debajo de las medias de la OCDE (6,3 %) y de la UE22 (7,5 %).

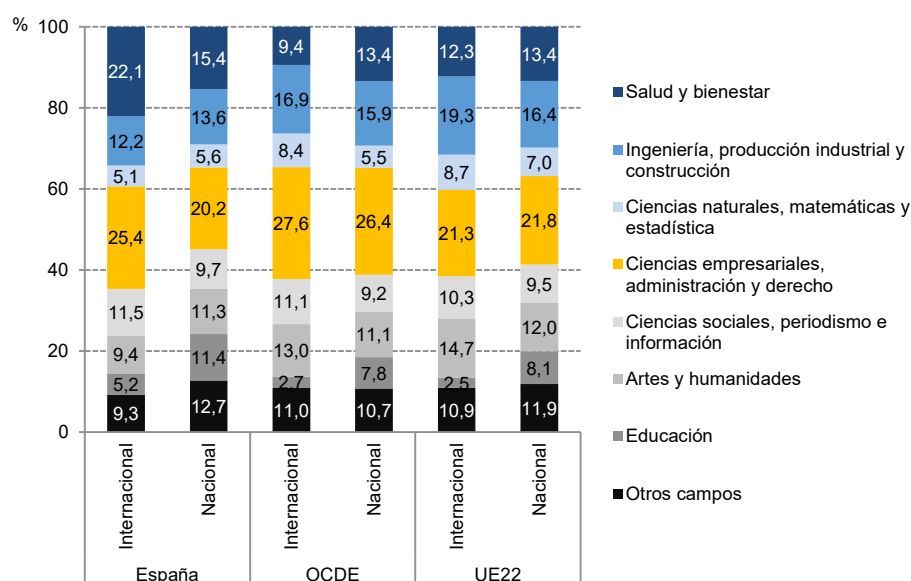
El inglés es la lengua franca del mundo globalizado, y una de cada cuatro personas lo usa en todo el mundo (Sharifian, 2013). No resulta, por tanto, sorprendente que los países de habla inglesa sean, en general, los destinos más atractivos. En el informe *Education at a Glance 2021* se indica que el número de estudiantes internacionales en los países pertenecientes a la OCDE sobrepasa ligeramente los 4 millones. Estados Unidos recibe prácticamente un millón, cifra que supone el 5,2 % del total de estudiantes del país. Por su parte, Reino Unido acoge alrededor de 450 000 estudiantes internacionales, conjunto que representa el 18,7 % del total del alumnado del país, lo que lo convierte en el país con mayor porcentaje de estudiantes internacionales entre los analizados. España, a su vez, cuenta con 77 062 estudiantes internacionales, lo que significa el 3,7 % de su alumnado de educación terciaria, situándose por debajo de las medias de la OCDE (6,3 %) y de la UE22 (7,5 %).

En España, el alumnado internacional opta por los campos de las ciencias empresariales, la administración y el derecho (25,4 %), y de la salud y el bienestar (22,1 %). En la OCDE y en la UE22, el campo mayoritario también es el de las ciencias empresariales, la administración y el derecho (27,6 % y 21,3 %, respectivamente). Sin embargo, la segunda elección mayoritaria corresponde al campo de la ingeniería, la producción industrial y la construcción (16,9 % y 19,3 %, en cada caso).

Resulta interesante analizar el atractivo que presentan los diferentes campos de estudio tanto para el alumnado internacional como para el nacional. El Gráfico 1.29 compara la situación en España y en las medias de los países pertenecientes a la OCDE y a la UE22.

Gráfico 1.29 (extracto de la Tabla B6.2)

Distribución por campos de estudio del alumnado de educación terciaria por situación de movilidad (2019)



España dispone de un importante atractivo exterior en el campo de la salud y del bienestar, el cual es escogido por un 22,1 % del alumnado internacional, proporción muy superior al 9,4 % que presenta como media la OCDE y al 12,3 % de la UE22. El campo de la educación en España también presenta un porcentaje superior a las medias analizadas, con un 5,2 % de estudiantes internacionales, frente al 2,7 % y al 2,5 % de la OCDE y de la UE22, respectivamente. Un tercer campo destacable es el de las ciencias empresariales, la administración y el derecho, que supone el 25,4 % del alumnado internacional en España, el mayor de todos los campos disponibles. Este valor supera a la media de la UE22 (21,3 %), pero se encuentra por debajo de la correspondiente a la OCDE (27,6 %).

Respecto a las diferencias de elección de los diferentes campos de estudio, en España se observan cuatro campos en los que la disparidad de porcentajes entre estudiantes internacionales y nacionales supera los 3 puntos porcentuales (p.p.). Por un lado, se advierte una predilección por parte del alumnado internacional respecto al nacional en los campos de la salud y del bienestar (6,7 p.p.), y de las ciencias empresariales, la administración y el derecho (5,2 p.p.). Por el contrario, el alumnado nacional supera al internacional en los campos de la educación y en otros campos (no incluidos en los siete desarrollados en el Gráfico 1.29) por 6,2 y 3,4 p.p., respectivamente.

Por su parte, las medias de los países de la OCDE y de la UE22 presentan tres campos en cada caso en los que las comparaciones entre estudiantes internacionales y nacionales difieren en más de 3 puntos porcentuales o se acercan a este valor. En la OCDE, el porcentaje de estudiantes internacionales supera al de nacionales por 2,9 p.p. en el campo de las ciencias naturales, las matemáticas y la estadística. Por el contrario, se da la situación inversa en los campos de la salud y el bienestar, y de la educación, en los que el alumnado nacional sobrepasa al internacional en 4,0 y 5,1 p.p., respectivamente. En su caso, la UE22 dispone de un mayor porcentaje de estudiantes internacionales frente a nacionales en los campos de la ingeniería, la producción industrial y la construcción (con una diferencia de 2,9 p.p.), y de las artes y las humanidades (2,7 p.p.). Sin embargo, el campo de la educación presenta una mayoría de estudiantes nacionales (5,6 p.p. de diferencia frente al alumnado internacional).

Por otro lado, cabe destacar que en las estadísticas del informe *Education at a Glance 2021*, se observa que los países con más de un 40 % de estudiantes internacionales en el campo de las ciencias empresariales, la administración y el derecho son Australia (47 %) y Luxemburgo (52 %); en el de las artes y las humanidades, Islandia (46 %); y en el de la salud y el bienestar, República Eslovaca (47 %). Respecto al campo de la ingeniería, la producción industrial y la construcción, sobresalen Alemania (con un 30 %), Suecia (con un 26 %) y Turquía (con un 25 %). En el resto de campos de estudio, ningún país alcanza el 20 % de alumnado internacional.

En España, el 56 % del total de estudiantes internacionales proviene de países en desarrollo; en concreto, un 10 % de naciones con rentas medio bajas y un 46 % de territorios con rentas medio altas. En la media de los países de la OCDE este porcentaje es superior (67 %); por el contrario en la UE22 se reduce a un 52 %.

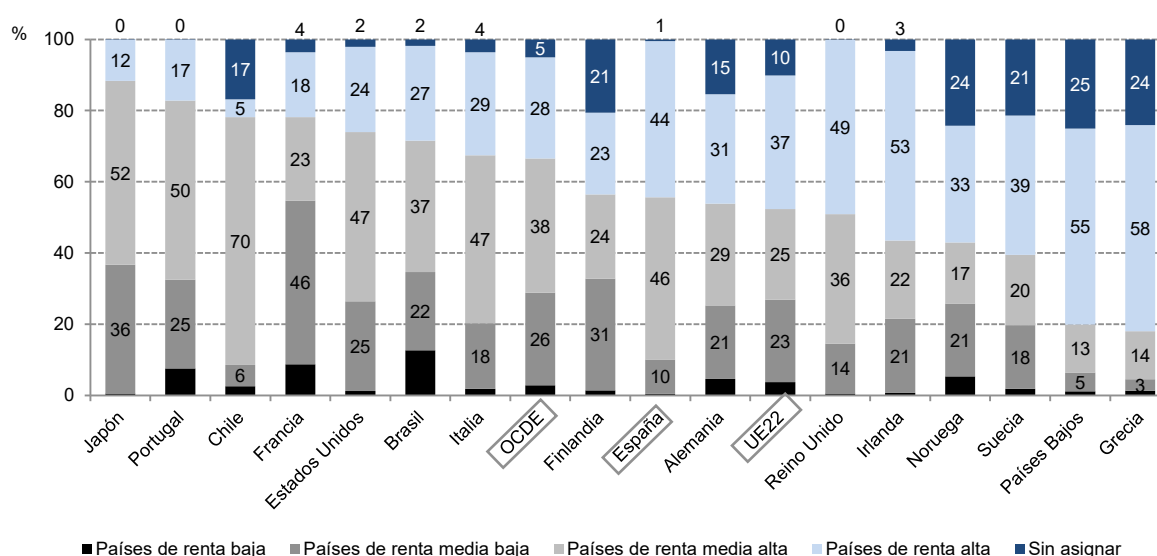
En todo el mundo los grupos de talento móvil y sus correspondientes flujos se hallan muy concentrados, encontrándose las diferentes vías de movilidad profundamente arraigadas en patrones de carácter histórico. La migración de estudiantes está impulsada principalmente por las diferencias en la capacidad 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.

Por su parte, los factores económicos que influyen en la elección de este tipo de movi­lidades 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 (Guha, 1977; UNESCO, 2013; Weisser, 2016).

El Gráfico 1.30 muestra la distribución del alumnado internacional o extranjero conforme al nivel de ingresos de sus países de origen. En más de la mitad de los territorios analizados, el mayor flujo de estudiantes internacionales proviene de países en desarrollo, entendiéndose por tales a aquellos con unas rentas bajas, medio bajas o medio altas. No obstante, se observa una notable disparidad entre los países examinados, con unos porcentajes que oscilan entre el 88 % de Japón y el 18 % de Grecia. Francia acoge a un 46 % de estudiantes de países de renta medio baja del total del alumnado internacional que recibe. Por su parte, Chile presenta un 70 % de estudiantes de países de renta medio alta. En el polo opuesto se sitúa Grecia, donde el 58 % de su alumnado internacional proviene de países con rentas altas.

Gráfico 1.30 (extracto de la Figura B6.1)

Distribución del alumnado internacional o extranjero por el nivel de ingresos de sus países de origen (2019)



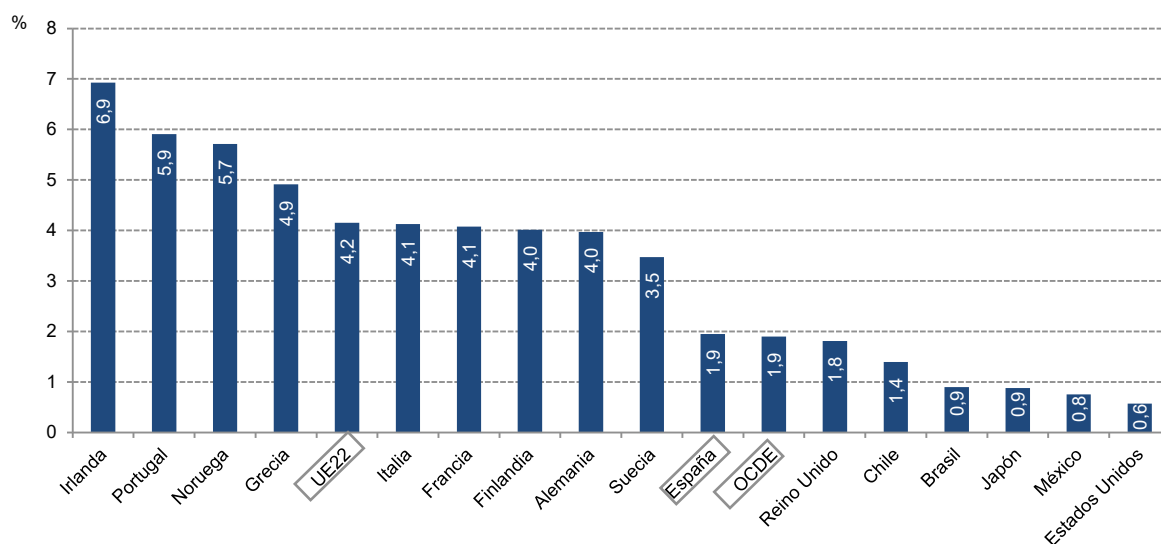
Tomando en consideración el total del alumnado internacional que recibe, España incorpora un 56 % de estudiantes provenientes de países en desarrollo, de los cuales un 10 % pertenece a países de rentas medio bajas y un 46 % a naciones con rentas medio altas. En la media de los países de la OCDE este porcentaje alcanza el 67 %, siendo un 3 % de países con rentas bajas, un 26 % de países con rentas medio bajas y un 38 % de naciones con rentas medio altas. Por su parte, la media de los países que conforman la UE22 reduce el porcentaje de alumnado de países en desarrollo a un 52 %, conformado por un 4 % de países con rentas bajas, un 23 % de estudiantes de países de rentas medio bajas y por un 25 % de alumnado de países de rentas medio altas.

El 1,9 % del alumnado español se matriculó en 2019 en un país extranjero, porcentaje similar a la media de la OCDE (1,9 %) e inferior a la de la UE22 (4,2 %). Los cinco destinos preferidos del alumnado español matriculado en un país extranjero son Reino Unido, Alemania, Francia, Estados Unidos y Países Bajos.

En España, el porcentaje de estudiantes nacionales que decidieron matricularse en el extranjero (Gráfico 1.30) en el año 2019 se redujo en dos décimas con respecto al año anterior, situándose en el 1,9 % del total de alumnado español. Este valor se encuentra a 2,3 puntos porcentuales (p.p.) de la media de países de la UE22 (4,2 %) y es igual a la media de los países de la OCDE (1,9 %).

Gráfico 1.31 (extracto de la Tabla B6.1)

Porcentaje de estudiantes nacionales de educación terciaria matriculados en un país extranjero (2019)



Con un 6,9 %, Irlanda es, de los países seleccionados, el de 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 27 %, es el destino preferido del alumnado nacional, seguido de Alemania (17 %), Francia (10 %), Estados Unidos (7 %) y Países bajos (6 %). Estos cinco países acogen a dos terceras partes del alumnado español matriculado en un país extranjero.

Cuadro 1.3. ¿Cuál es la región de origen los estudiantes internacionales o extranjeros en cada país?

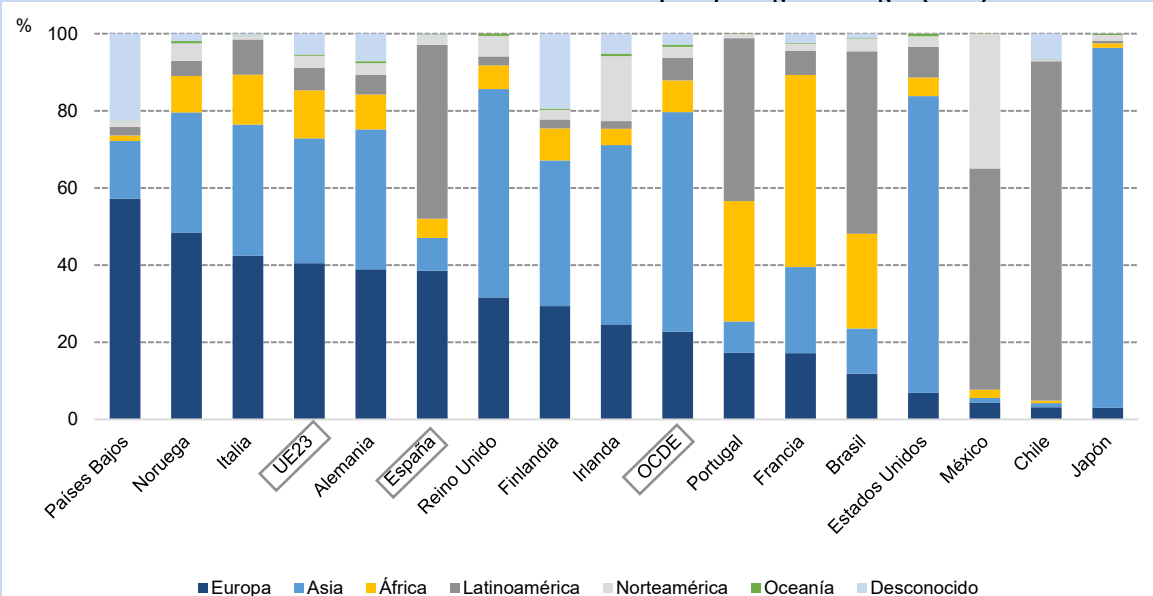
En 2018, el grupo de estudiantes internacionales mayoritario en España procedía de Latinoamérica y el Caribe, mientras que en la media de la OCDE el origen del grupo mayoritario fue Asia y en la media de la UE23 el más numeroso procedía de la propia Europa (en 2018 se incluye a Reino Unido en el promedio de países de la UE).

El origen de los estudiantes internacionales demuestra que factores como el idioma, las relaciones históricas, la distancia geográfica o las relaciones bilaterales, entre otros, afectan a la movilidad (indicador B6, *Education at a Glance 2020*).

Para la mayoría de los países analizados, el grupo de los estudiantes internacionales asiáticos y europeos son los mayoritarios, salvo excepciones como España, Francia o los países de América Latina, por los motivos citados anteriormente. Para la media de los países de la OCDE, el grupo de estudiantes internacionales más grande es de origen asiático (57,0 %), seguido del grupo de europeos (22,7 %). Sin embargo, en media para la UE23, el mayoritario es el de origen europeo (40,5 %), seguido de los asiáticos (32,4 %). En España, a diferencia de las medias internacionales, el grupo mayoritario procede de Latinoamérica y el Caribe (45,0 %), seguido del grupo de europeos (38,5 %).

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

Gráfico A. Distribución de los estudiantes internacionales o extranjeros por región de origen (2018)



Fuente: MEFP (2020) Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe español.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/panorama-de-la-educacion-indicadores-de-la-ocde-2020-informe-espanol/espana-estrategias-y-politicas-educativas-organizacion-y-gestion-educativa/24151>



2. Educación, mercado laboral y financiación educativa



2. EDUCACIÓN, MERCADO LABORAL Y FINANCIACIÓN EDUCATIVA

El capítulo 2 presenta, en primer lugar, los resultados de las instituciones educativas y el impacto del aprendizaje en términos laborales, económicos y sociales. Los indicadores de esta 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.

Posteriormente, 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.

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. Si las condiciones del mercado laboral son desfavorables, la juventud tiende a permanecer en la educación 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, alrededor de la mitad de las personas jóvenes de 18 a 24 años de edad (un 53,2 %) está en educación; casi un tercio (un 31,8 %) no lo está, pero sí se encuentra empleada, y el 15,1 % ni está empleada, ni está en educación o formación. En España, las proporciones son de un 58,9 %, un 21,3 % y un 19,9 %, respectivamente.

A partir de los 18 años, 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. De media, en la OCDE, una de cada dos personas jóvenes entre los 18 y los 24 años (un 53,2 %) 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.

El Gráfico 2.1 muestra que, de media para los países de la UE22, más de la mitad (58,5 %) de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años sigue estudiando, proporción que aventaja en más de 5 puntos porcentuales a la media de la OCDE. España, por su parte, presenta un porcentaje

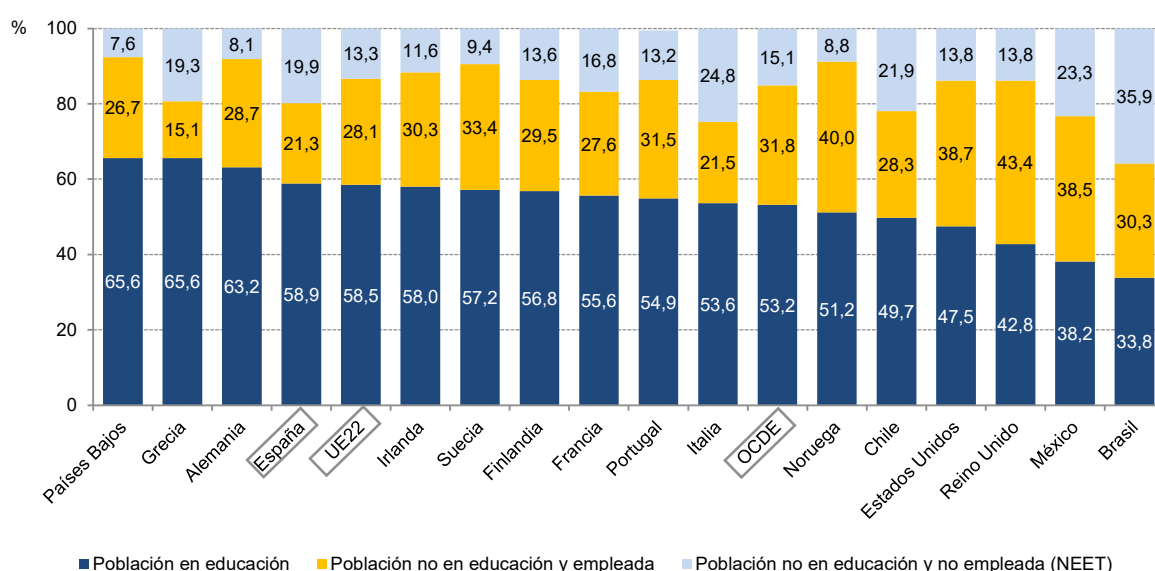
¹ Personas matriculadas en educación son aquellas que han recibido educación o formación en el sistema educativo general durante las cuatro semanas anteriores al estudio.

superior a ambas medias (58,9 %). Entre los países seleccionados para el informe, con valores superiores al 60 %, se encuentran Alemania, Grecia y Países Bajos, mientras que los más bajos, inferiores al 50 %, se localizan en Chile, Estados Unidos, Reino Unido, México y Brasil.

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 31,8 % de los jóvenes de la OCDE entre los 18 y los 25 años; porcentaje que supera al 28,1 % que corresponde a los países de la UE22. Por encima del 40 % se encuentran Noruega (40,0 %) y Reino Unido (43,4 %). Por el contrario, con porcentajes cercanos o por debajo del 20 % se ubican países como Grecia (15,1 %), España (21,3 %) e Italia (21,5 %).

Gráfico 2.1 (extracto de la Tabla A2.1)

Porcentaje de la población joven entre 18 y 24 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2020)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Alemania están referidos a 2019. Los datos de Japón no están disponibles.

El último grupo analizado es el de personas jóvenes entre los 18 y los 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. Entre los países de la OCDE, el 15,1 % de las personas jóvenes en el rango de edad estudiado se encuentra en esta situación, porcentaje algo superior al de la UE22 (13,3 %). Los países presentados con mayor proporción de personas de esta edad en estas circunstancias, con valores superiores al 20 %, son Chile (21,9 %), México (23,3 %), Italia (24,8 %) y Brasil (35,9 %). España, con un 19,9 %, se encuentra cercana a este grupo. Por el contrario, Países Bajos, Alemania, Noruega y Suecia presentan una situación muy diferente, con proporciones que están por debajo del 10 %.

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

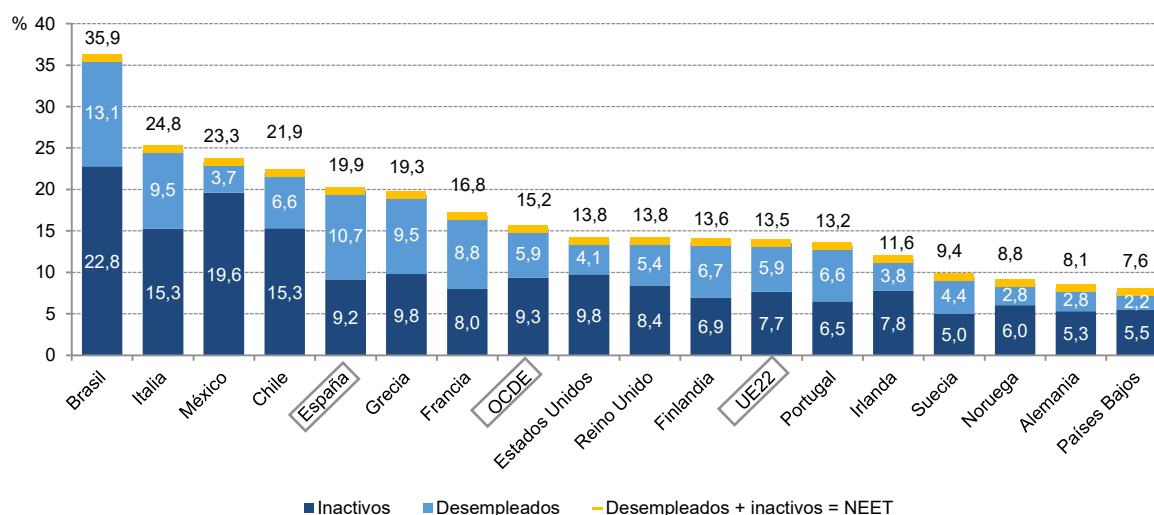
² **Activas:** Son aquellas personas de 16 o más años que, durante la semana de referencia (la anterior a aquella en la que se realiza la entrevista), suministran mano de obra para la producción de bienes y servicios o están disponibles y en condiciones de incorporarse a dicha producción. Se subdividen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

inactivas es que las primeras están realizando una búsqueda activa de empleo. Las razones que empujan a estas 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; involucramiento en otras actividades como puede ser voluntariado, artes, música, autoaprendizaje, etc. (Carabaña, 2019).

Gráfico 2.2 (extracto de la Tabla A2.1)

Porcentaje de la población joven entre 18 y 24 años que no está en educación según se encuentren en inactividad o desempleo (2020)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2017. Los datos de Alemania están referidos a 2019. Los datos de Japón no están disponibles. Los porcentajes de este gráfico se corresponden con los datos disponibles tras el primer trimestre del año.

En España, el 19,9 % de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años está desempleada o no participa en actividades de formación (NEET); de ellas, alrededor del 54 % se dedica a la búsqueda de empleo (en desempleo) y el resto es población inactiva. En la UE22, hay una gran disparidad entre los países, pero, de media, el 13,6 % 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 9,3 % de media en los países de la OCDE. En España, esta proporción es similar (9,2 %), estando por encima del promedio de los países de la UE22 (7,7 %). Los países con mayor porcentaje de personas inactivas son Brasil (22,8 %), México (19,6 %), y Chile e Italia (ambos con un 15,3 %). En sentido contrario, los países con menor porcentaje de personas en esa situación son Suecia (5,0 %), Alemania (5,3 %) y Países Bajos (5,5 %). 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 (10,7 %) e Italia y Grecia (ambos con un 9,5 %). En las medias de la OCDE y la UE22 son el 5,9 % del total. Sin embargo, hay un conjunto de países donde este grupo no excede el 4 %: Alemania, Irlanda, México, Noruega y Países Bajos.

En la comparación de estos dos grupos, población desempleada o inactiva, solo en España, Francia y Portugal, hay más personas desempleadas que inactivas. En los demás países, son mayoritarias las personas inactivas. En España, el porcentaje de la juventud entre los 18 y los 24 años que se encuentra inactiva supone el 46 % 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 (OCDE y UE22), esas proporciones de jóvenes en situación inactiva suman alrededor del 60 % del total de jóvenes NEET.

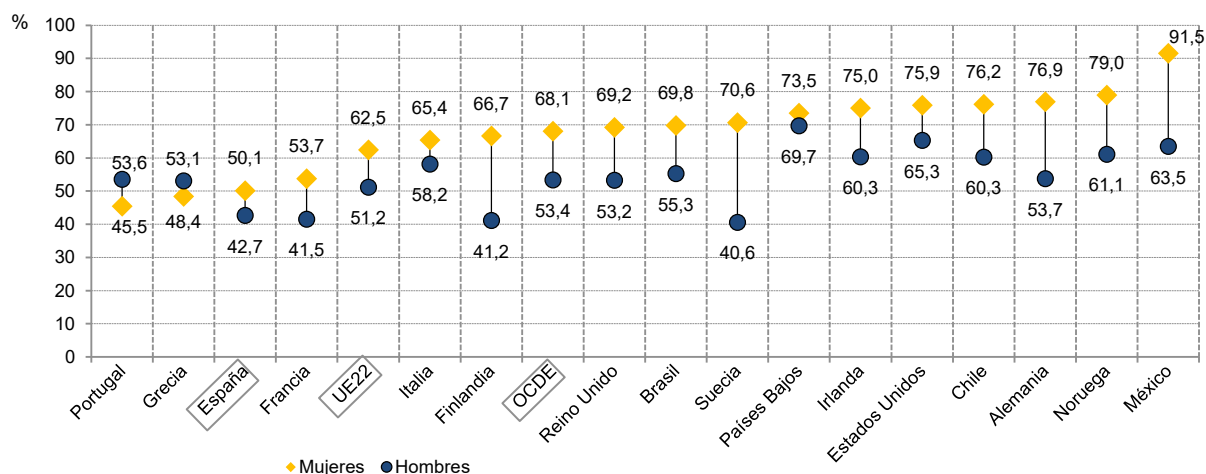
La composición de la población NEET presenta diferencias asociadas al género. Para la media de la OCDE, es más común estar en situación de inactividad entre las mujeres (68,1 %) que entre los hombres (53,4 %).

Varias dimensiones, como el género, la edad, el nivel educativo y la situación migratoria, afectan al riesgo de convertirse en población NEET. En efecto, las mujeres jóvenes tienen más probabilidades de formar parte de este grupo que los hombres jóvenes. Sin embargo, las razones para serlo no son las mismas que las de los hombres: en casi todos los países de la OCDE, la mayoría de las mujeres en esta situación están inactivas, mientras que la mayoría de los hombres están desempleados (Gráfico 2.3).

Salvo en los casos de Portugal y de Grecia, la proporción de mujeres inactivas es siempre mayor que la de hombres. De media en la OCDE, entre las mujeres NEET, el 68,1 % estaban inactivas, frente al 53,4 % en el caso de los hombres. En la media de la UE22 se da una situación similar, pues entre las mujeres NEET, el 62,5 % estaba inactiva, mientras que entre los hombres NEET, eran el 51,2 % los inactivos. En España las proporciones eran del 50,1 % y el 42,7 % respectivamente. Los países analizados con una mayor brecha son Finlandia, México y Suecia, con diferencias superiores a los 25 puntos porcentuales. Se detecta que esta situación de inactividad posee un sesgo de género, ya que las mujeres están más expuestas a situaciones como, por ejemplo, el cuidado de familiares (OECD, 2016e).

Gráfico 2.3 (extracto de la Figura A2.3)

Proporción de personas inactivas entre la población NEET de 18-24 años, por género (2020)



Nota: países ordenados de forma ascendente conforme al porcentaje de mujeres inactivas en 2020. Los datos de Japón no están disponibles.

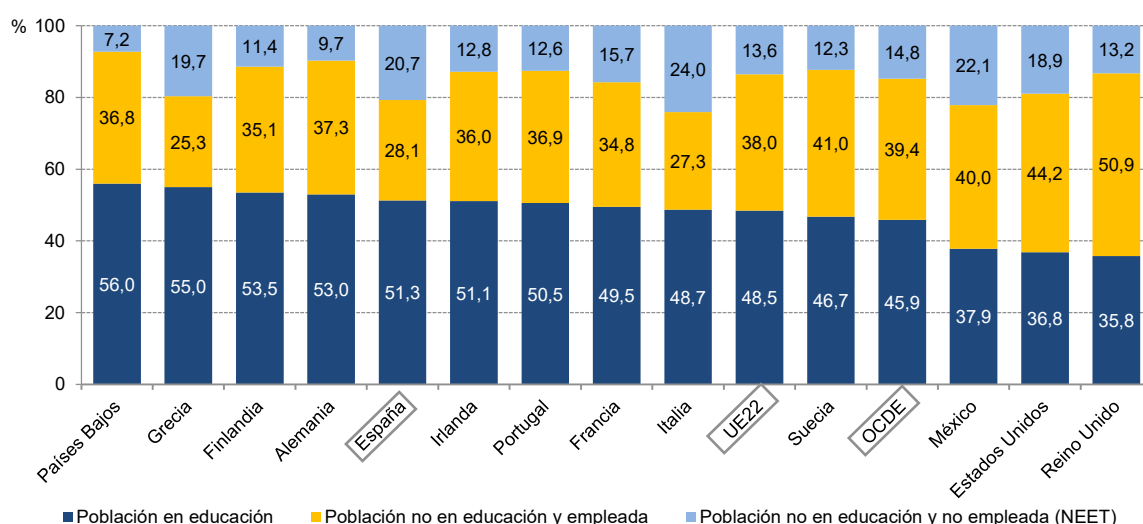
2.1.2 Transición de la enseñanza al mercado laboral

En España, del grupo de jóvenes entre los 15 y los 29 años, el 51,3 % está estudiando, el 28,1 % no estudia y está trabajando, y el 20,7 % ni estudia ni trabaja. En comparación con la media de los países de la OCDE, el porcentaje es superior en el caso de quienes están estudiando (OCDE: 45,9 %) y de quienes ni estudian ni trabajan (OCDE: 14,8 %), pero inferior entre quienes no estudian y están ocupados (OCDE: 39,4 %).

En 2020, un 51,3 % de los jóvenes españoles entre los 15 y los 29 años estaba estudiando, porcentaje ligeramente superior a la media de los países de la OCDE, que se situó en un 45,9 %, y la media de los países de la UE22, un 48,5 %. Sin embargo, el porcentaje de jóvenes en España de este tramo de edad que no estudiaban y estaban trabajando era del 28,1 %, inferior a las medias de la OCDE (39,4 %) y de la UE22 (38,0 %). Por su parte, el porcentaje de jóvenes que no estaban estudiando y estaban en desempleo o en inactividad era en España de un 20,7 %, proporción más elevada que las medias de los países de la OCDE (14,8 %) y de la UE22 (13,6 %) (Gráfico 2.4).

Gráfico 2.4 (extracto de la Tabla A2.2)

Porcentaje de la población joven entre 15 y 29 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2020)

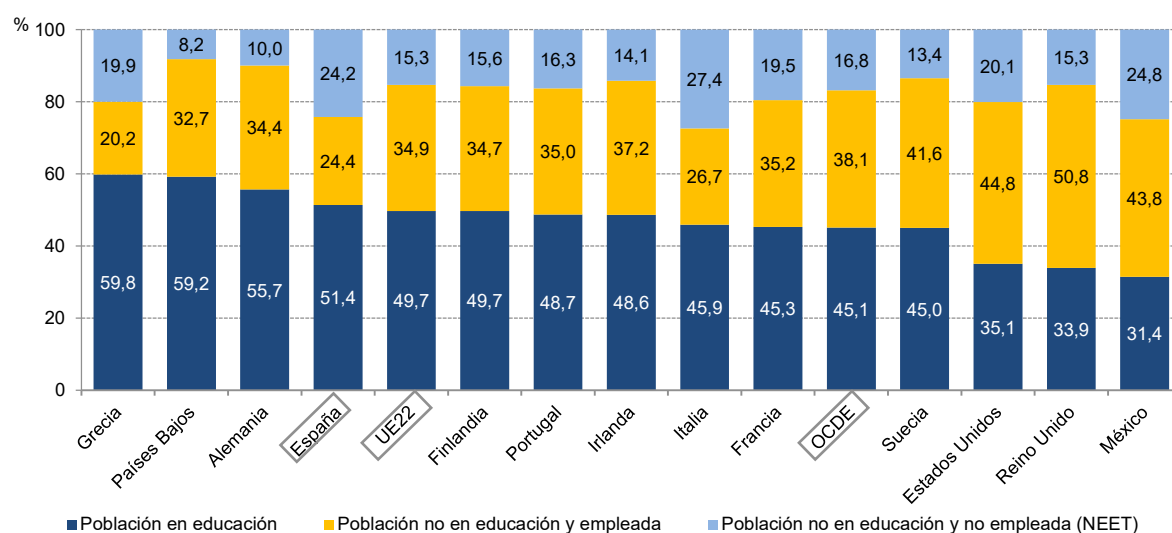


Nota: los datos de Estados Unidos corresponden a 16-29 años. Los datos de Chile, Japón, Noruega y Brasil no están disponibles.

Teniendo en cuenta que el tramo de edad de 15 a 29 años es una etapa larga asociada a numerosos cambios, resulta interesante acotarlo a la franja de edad comprendida entre los 20 y los 24 años, donde un porcentaje cercano al 40 % de la juventud de los países de la OCDE ha terminado su educación y se encuentra empleada (Gráfico 2.5).

Gráfico 2.5 (extracto de la Tabla A2.2)

Porcentaje de la población joven entre 20 y 24 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2020)



Nota: los datos de Estados Unidos están referidos a 16-29 años. Los datos de Chile, Japón, Noruega y Brasil no están disponibles.

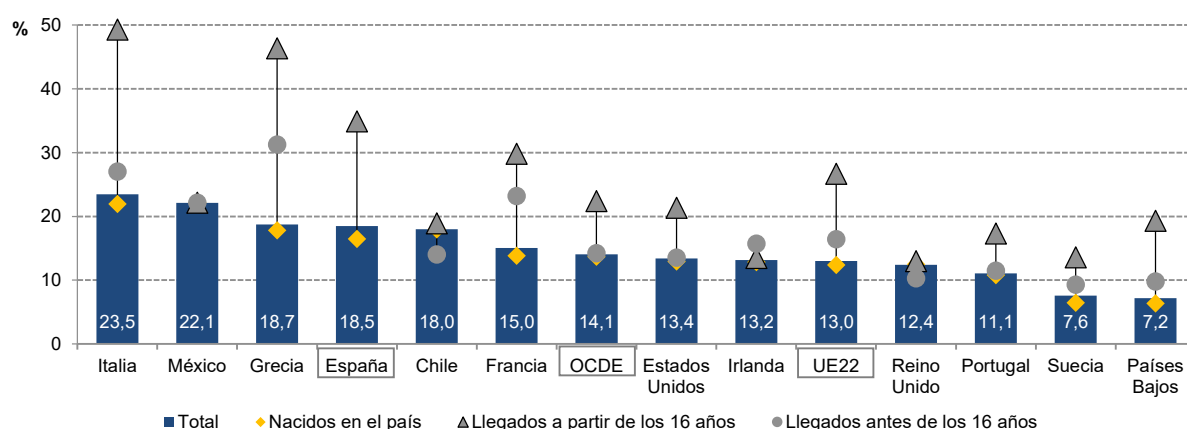
En este tramo de edad entre los 20 y los 24 años, en 2020, el 45,1 % de las personas en los países de la OCDE se encontraba en el sistema educativo-formativo. En los países de la UE22, esta proporción subía al 49,7 %, y en España era aún superior, pues un 51,4 % de los jóvenes españoles de este tramo de edad estaba estudiando en 2020. Sin embargo, España presenta tasas claramente inferiores en el caso de aquellas personas que, no estudiando, están ocupadas. Con un 24,4 %, la diferencia con la media de los países de la OCDE (38,1 %) y la de los países de la UE22 (34,9 %) es de más de diez puntos porcentuales. La proporción de jóvenes que ni estudia ni trabaja en este tramo de edad es de un 16,8 % de media en la OCDE y de un 15,3 % en la UE22, mientras que, en España, el porcentaje es superior, alcanzando el 24,2 %. El elevado número de jóvenes de este grupo en España no se debe tanto a una inactividad elevada, sino más bien al desempleo y a las dificultades para encontrar un trabajo.

Entre las personas adultas extranjeras, la edad de llegada al país de destino puede reducir el riesgo de formar parte de la población NEET. En España, el 34,9 % de las personas extranjeras que llegaron al país después de los 16 años son NEET, frente al 21,8 % de quienes llegaron antes de esa edad.

Como ya ha sido señalado, la situación migratoria es otra de las variables que genera diferencias importantes entre la población NEET. El Gráfico 2.6 muestra que aquellas personas que llegan al país a partir de los 16 años tienen más probabilidades de pertenecer al grupo de población que no tiene empleo y no está estudiando (NEET). De media en los países de la OCDE, un 13,7 % de la población nacional forma parte del grupo de población NEET, sin embargo, asciende hasta el 22,4 % entre las personas extranjeras que llegaron al país de destino después de los 16 años. Este hecho se da especialmente en países como Alemania, Grecia o Italia, donde la diferencia supera los 27 puntos porcentuales. En España, el porcentaje de NEET entre las personas llegadas al país a partir de los 16 años es del 34,9 %, mientras que, entre quienes llegaron antes de esa edad, la proporción baja al 21,8 %, y se reduce hasta el 16,5 % para la población nacional.

Gráfico 2.6 (extracto de la Tabla A2.3)

Porcentaje de personas nacidas en el país y fuera del país entre la población NEET de 15-29 años, por edad de llegada al país (2020)



Nota: países ordenados de forma ascendente conforme al porcentaje total de NEET. Los datos de Finlandia, Japón, Noruega, Brasil y Alemania no están disponibles.

Más de un 30 % de las personas que llegan al país a partir de los 16 años forman parte de la población NEET en Italia (49,3 %), Grecia (46,4 %), España (34,9 %) y Alemania (32,1 %). Los porcentajes más bajos, alrededor del 13 %, se dan en Irlanda, Reino Unido y Suecia. La población extranjera que llega antes de los 16 años al país de destino tiene una situación similar a la población nacional de cada país. Estos tienen la posibilidad de acceder al sistema educativo correspondiente, lo cual les facilita posteriormente el acceso al mercado de trabajo, gracias a la

adquisición de las competencias clave que se demandan en cada momento, del conocimiento de la lengua y de los aspectos culturales locales (OECD, 2018b).

2.1.3 Tendencias en la transición de la enseñanza al mercado laboral

La pandemia de COVID-19 hizo que las condiciones económicas en 2020 fueran muy difíciles en la mayoría de los países de la OCDE y, aún en 2021, la situación no se ha recuperado. En este tipo de situaciones, el desempleo crece mucho más intensamente entre la población joven que entre la adulta, como ya ocurrió en la crisis de 2008 (Bell & Blanchflower, 2011). Además, acceder al mercado laboral en periodos de recesión, tienen consecuencias económica y sociales duraderas en términos de ofertas de empleo, salarios, seguridad o bienestar (Scarpetta, Sonnet, & Manfredi, 2010).

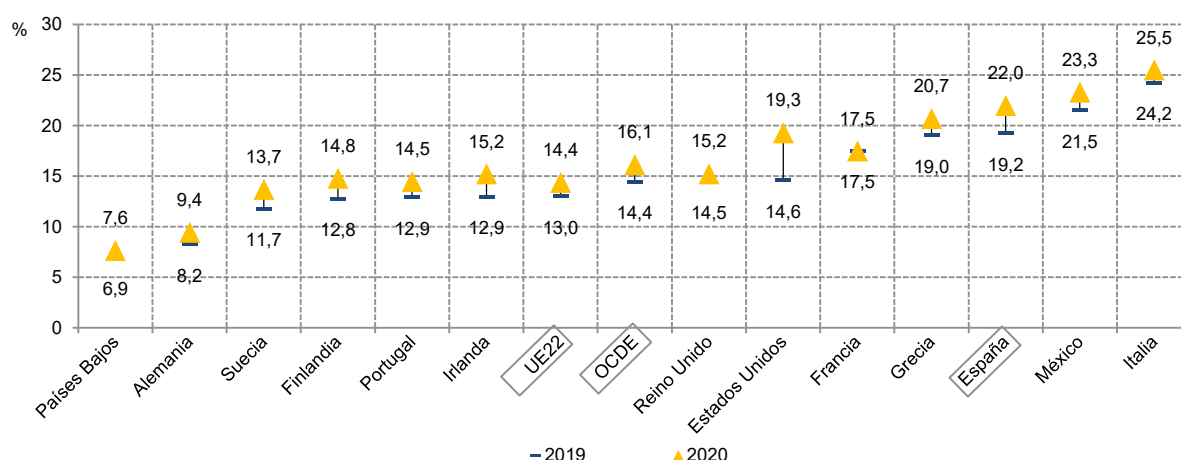
Para analizar el impacto de la pandemia COVID-19 sobre la transición al mercado laboral, se ha representado la variación de las medias anuales entre 2019 y 2020 en dos grupos de población, de los 18 a los 24 años, y, por otro lado, de los 25 a los 29 años³.

En España, la población NEET entre los 18 y los 24 años se ha incrementado del 19,2 % en 2019 al 22,0 % en 2020. Este crecimiento supone un aumento de un 14,4 % en un año, influido por el impacto de la pandemia.

El Gráfico 2.7 muestra el incremento en las medias anuales de 2019 a 2020 en el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no están en educación, sean desempleados o inactivos (NEET). La pandemia COVID-19 ha incrementado la población en esta situación en todos los países analizados. Como consecuencia de los confinamientos y de las dificultades en el contexto económico, las empresas paralizaron las contrataciones y las tasas de desempleo y, con ello, el porcentaje de población NEET aumentaron (Eurostat).

Gráfico 2.7 (extracto de la Figura A2.1)

Evolución en el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que no están en educación (medias anuales), sean desempleados o inactivos (NEET), entre 2019 y 2020



Nota: países ordenados de forma ascendente conforme a la tasa de NEET de 18-24 años en 2020. Los porcentajes de este gráfico se corresponden con la media anual de cada año. Los datos de Noruega, Chile, Japón y Brasil no están disponibles.

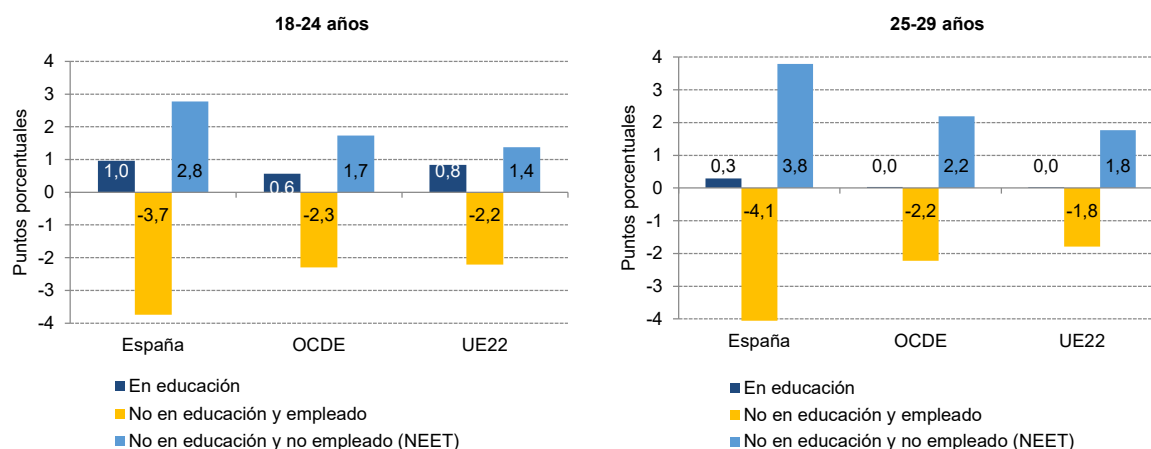
³ Para analizar la evolución de la población NEET, se utiliza la tasa media anual para los años correspondientes (2019 y 2020). Sin embargo, el análisis y los gráficos que derivan de la Tabla A2.1 de *Education at a Glance* utilizan, en general, la información referida al primer trimestre del año. Para más información, consultar la sección *Methodology* en el Anexo III de *Education at a Glance* 2021.

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 ha incrementado hasta el 22,0 % en 2020, lo que supone un aumento superior al 14 %. Por su parte, la media de la OCDE ha pasado del 14,4 % en 2019 al 16,1 % en 2020 y la media de la UE22, del 13,0 % en 2019 al 14,4 % en 2020, incrementos menores que en el caso de España, donde la tasa de desempleo juvenil es muy alta y afecta a la proporción de población NEET. Los incrementos superan el 15 % en Estados Unidos, Finlandia, Irlanda y Suecia, aunque sus situaciones de partida eran muy diferentes entre ellos. Mientras que Estados Unidos ha crecido desde el 14,6 % (2019) hasta el 19,3 % (2020), Alemania sube del 8,2 % (2019) al 9,4 % (2020).

Por otro lado, el Gráfico 2.8 muestra la comparación en la evolución del porcentaje de jóvenes estudiando y no estudiando según su estatus laboral entre 2019 y 2020. El impacto en la franja de edad de los 25 a los 29 años ha sido mayor que en la de los 18 a los 24 años, y ese efecto ha sido más grande en España que en las medias de la OCDE y de la UE22. En un año, en España, en el rango de edad entre los 25 y los 29 años, ha aumentado 0,3 puntos porcentuales (p.p.) la población que está en educación, se ha reducido en 4,1 p.p. el porcentaje de personas empleadas que no están en educación y ha crecido 3,8 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: se mantiene invariable la población en educación (única diferencia con respecto a España), aumenta el porcentaje de NEET y disminuyen las personas empleadas, aunque, en estos dos últimos casos, en menor grado que en España.

Gráfico 2.8 (extracto de la Tabla A2.2)

Variación en el porcentaje de jóvenes estudiando y no estudiando según su estatus laboral entre 2019 y 2020, por grupo de edad, en puntos porcentuales



Cuadro 2.1. ¿Quiénes son los NEET?

En la mayoría de los países de la OCDE, la educación es obligatoria hasta, al menos, los 16 años. Pero, en muchos de estos países, la mayoría del alumnado continúa estudiando después de esa edad. El 85 % de las personas jóvenes entre los 15 y los 19 años todavía está en educación.

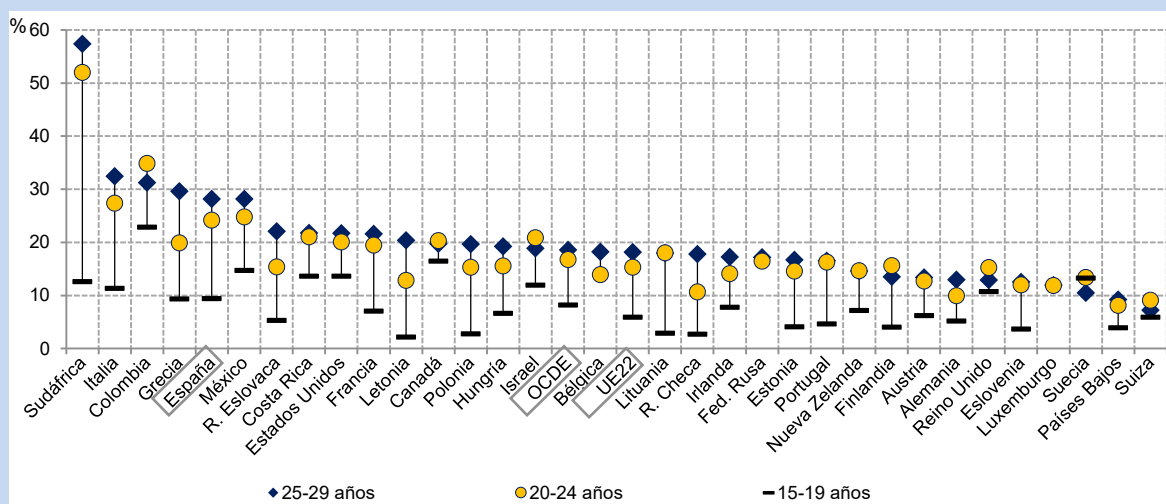
Las personas jóvenes que dejan la educación suelen tener dificultades para encontrar trabajo. De media en la OCDE, el 8,2 % de las personas entre los 15 y los 19 años ni tiene empleo ni está en educación (NEET, por sus siglas en inglés); en España son comúnmente llamados “ninis” (“ni estudiando ni trabajando”) y constituyen el 9,4 % en este rango de edad.

Sin embargo, la proporción de población NEET crece en los tramos de edad posteriores. Es común entre un segmento de la población joven finalizar su formación reglada a los 19 años y, en ese momento, las dificultades para acceder al mercado de trabajo pueden ser importantes. De media en la OCDE, la franja de edad entre los 20 y los 24 años tiene un 16,8 % de población que no está ni en educación ni empleada. El porcentaje es similar entre los 25 y los 29 años (18,6 %), es decir, no se produce una mejoría entre estos dos tramos de edad. Por su parte, las medias

de la UE22 son ligeramente inferiores: un 5,9 % para la franja de 15 a 19 años, un 15,3 % para la de 20 a 24 años y un 18,2 % en la de 25 a 29 años.

En España, la situación sigue la misma tendencia, pero se ve más afectada por la alta tasa de paro juvenil. En el rango de edad de los 20 a los 24 años, el 24,2 % de esta población no está en educación y no han encontrado empleo, mientras que en el rango de 25 a 29 años el porcentaje de NEET se eleva hasta el 28,2 %.

Gráfico A. Porcentaje de personas adultas jóvenes que no están en educación y no están empleadas (NEET), por rango de edad (2020).



Fuente: OECD (2021) *Education at a Glance 2021*. Tabla A2.2.

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 en 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 con cualificación. 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 2021*, 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 quedar en el desempleo (Arntz, Gregory, & Zierahn, 2016). Estas disparidades en el mercado laboral pueden agravar las desigualdades sociales.

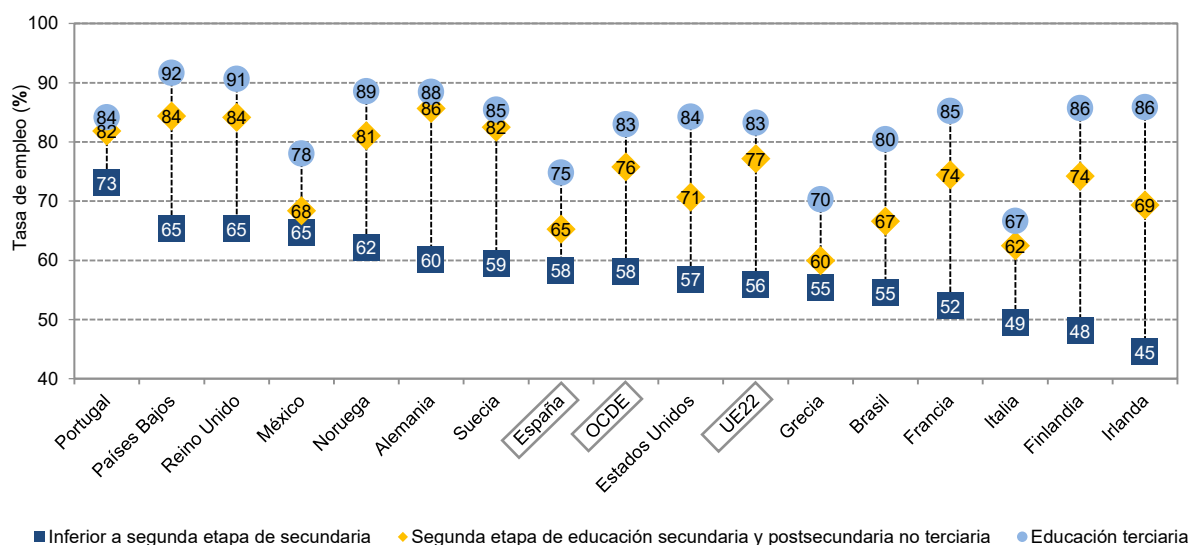
En España, durante 2020, la población joven entre los 25 y los 34 años se distribuye, en cuanto al nivel educativo y al empleo, de la siguiente manera (Gráfico 2.9): la tasa de empleo de las personas con educación terciaria alcanza el 75 %, porcentaje superior al de jóvenes con niveles educativos menores, pues para la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria es de un 65 % y para el nivel inferior a esta segunda etapa de educación secundaria es de un 58 %. 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: 83 % 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, se igualan para quienes disponen de una formación inferior a la segunda etapa de educación secundaria (58 %). Respecto a la UE22, las proporciones que se dan en España son inferiores en la educación terciaria a la media encontrada en estos países (83 %) y en la segunda etapa de educación secundaria y

postsecundaria no terciaria (77 %), y son superiores en la educación inferior a la segunda etapa de secundaria (56 %).

Gráfico 2.9 (extracto de la Tabla A3.2)

Tasa de empleo por nivel de educación (2020)

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



Nota: los países están ordenados de forma descendente conforme a la tasa de empleo a partir de la educación inferior a la segunda etapa de educación secundaria. Los datos de Chile y Japón no están disponibles.

De media, en los países de la OCDE, alcanzar un nivel de educación terciaria aumenta las posibilidades de estar empleado en 7 puntos porcentuales (p.p.) respecto a la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, y en 6 p.p. en la UE22. Esta diferencia se encuentra en los 10 p.p. en España.

En todos los países analizados la tasa de empleo es superior para las personas con educación terciaria, frente a quienes tienen la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria. Analizando el dato promedio de la segunda etapa de educación secundaria, con una diferencia de diez o más puntos se encuentran España, México, Grecia, Francia, Finlandia, Estados Unidos, Brasil e Irlanda. Las menores diferencias se dan en Portugal y Alemania (2 p.p.), y Suecia (3 puntos).

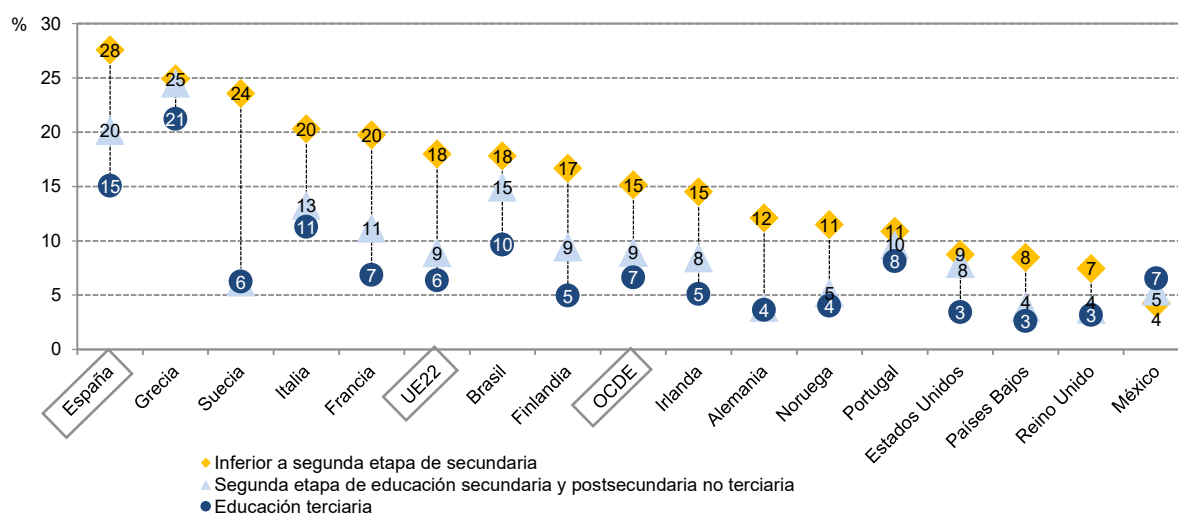
Las tasas de desempleo en España son de las más altas de los países analizados y, para todos los niveles de formación, son más elevadas que las de la media de países de la OCDE y de la UE22. Un mayor nivel educativo supone una disminución en la tasa de desempleo.

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 2.10, 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 2020, descendiendo esa tasa de desempleo al 20 % en el grupo de personas con la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, y al 15 % 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; 9 %, en ambas medias internacionales, en el conjunto de personas con la segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, y 7 % y 6 %, respectivamente, en la educación terciaria.

Gráfico 2.10 (extracto de la Tabla A3.3)

Tasa de desempleo por nivel de educación (2020)

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



Nota: países ordenados de forma descendente conforme a la tasa de desempleo en educación inferior a la segunda etapa de educación secundaria. Los datos de Chile y Japón no están disponibles.

En España y Francia, existen 13 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 18 puntos de diferencia que se observan en Suecia.

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 27 % más baja, mientras que en Suecia la reducción alcanza el 74 %. Disminuciones por encima del 50 % se producen también en Reino Unido, Países Bajos y Noruega, entre otros. Estos datos refuerzan la idea de que es importante facilitar el acceso y finalización de la formación general y profesional de la segunda etapa de educación secundaria.

Las oportunidades de acceder al mercado laboral aumentan a la vez que lo hace el nivel de formación. En España, el 80 % de la población entre los 25 y los 64 años con estudios de educación terciaria tiene un empleo, mientras que en la OCDE este promedio se eleva hasta el 84 % y en la UE22 hasta el 86 %.

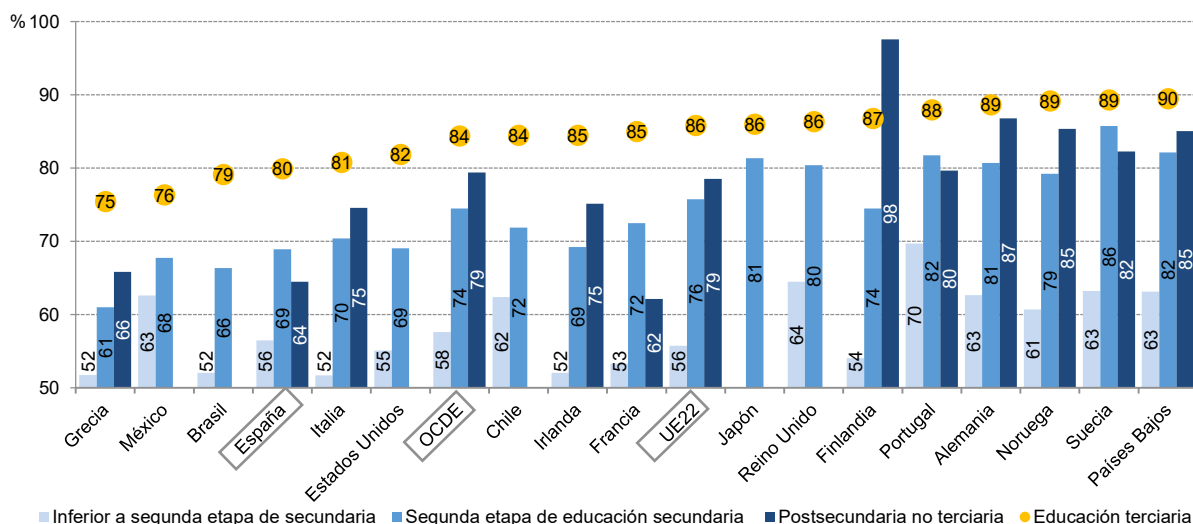
Si se analiza ahora el empleo del conjunto de la población adulta de 25 a 64 años titulada en los diferentes niveles de formación (Gráfico y tabla 2.11), se comprueba que, en la mayoría de los países de la OCDE, las oportunidades de acceder al mercado laboral aumentan conforme lo hace el nivel de formación. 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 84 % y un 86 %, respectivamente, en la educación terciaria; un 79 % en la postsecundaria no terciaria; un 74 % 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 (56 %), pero menores en la segunda etapa

de educación secundaria (69 %) o en la educación postsecundaria no terciaria (64 %) y más cercanos en la educación terciaria (80 %).

Gráfico y tabla 2.11 (extracto de la Tabla A3.1)

Tasa de empleo por nivel de formación (2020)

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



	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	56	69	64	69	77	79	83	90	80	69
UE22	56	76	79	76	83	83	88	93	86	77
OCDE	58	74	79	75	81	83	88	93	84	76
Francia	53	72	62	72	83	84	88	90	85	74
Grecia	52	61	66	62	67	74	81	91	75	64
Italia	52	70	75	70	79	74	83	94	81	66
Portugal	70	82	80	82	c	83	90	92	88	78
Alemania	62	82	87	83	90	89	89	93	89	82
Países Bajos	63	82	85	82	89	88	92	94	90	82
Finlandia	54	74	98	75	83	86	89	98	87	79
Noruega	61	79	85	79	83	90	92	90	89	81
Suecia	63	86	82	85	84	89	93	91	89	83
Brasil	52	66	a	66	(-)	79	84	87	79	63
Chile	62	72	a	72	81	85	93	(-)	84	72
México	63	68	a	68	71	76	83	92	76	66
Estados Unidos	55	69	(-)	69	78	82	85	89	82	74
Irlanda	52	69	75	72	78	85	87	92	85	75
Reino Unido	64	82	a	80	82	87	87	93	86	80
Japón	(-)	81	(-)	m	82	89	(-)	(-)	86	84

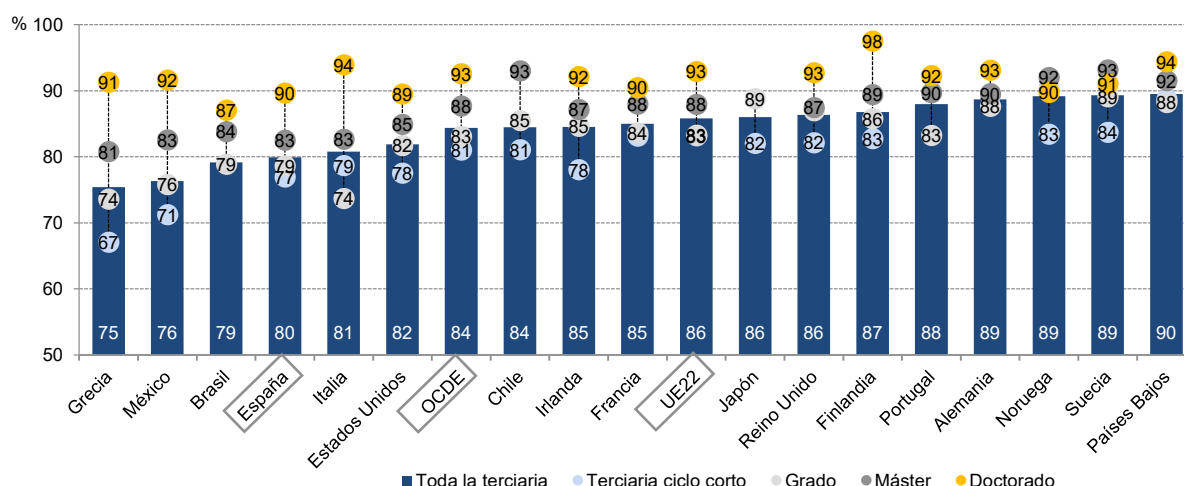
Nota: los datos de Chile están referidos a 2016. Los datos de Alemania y Japón están referidos a 2018. El dato de Japón de educación terciaria incluye la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria (menos del 5 % de las personas adultas se encuentra en esos grupos). Los datos que faltan en Estados Unidos, Brasil y Japón están incluidos en otras categorías. Los datos que faltan de Reino Unido corresponden a categorías no aplicables.

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).

Para finalizar el análisis de las tasas de empleo, resulta interesante la comparación según el nivel de educación terciaria que se haya obtenido (CINE 5, 6, 7 y 8). En todos los países analizados de los que se dispone de datos (Gráfico 2.12), las oportunidades de empleo son superiores conforme más alto es el nivel de educación terciaria adquirido.

Tabla 2.12 (extracto de la Tabla A3.1)

Tasa de empleo por nivel de formación de segunda etapa de educación secundaria según tipo de programa (2020)
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 2016. Los datos de Alemania y Japón están referidos a 2018. 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). Los datos que faltan en Estados Unidos, Brasil y Japón están incluidos en otra categoría.

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 77 % de las personas adultas españolas con un programa de ciclo corto están empleadas; porcentaje que se va elevando en los sucesivos niveles: un 79 % en los títulos de grado, un 83 % en los títulos de máster y un 90 % en los de doctorado.

Los valores en España son entre tres y seis puntos porcentuales inferiores a las medias de la OCDE y de la UE22. La diferencia entre el ciclo corto y el doctorado es de 26 puntos porcentuales en Grecia y México, 17 en Estados Unidos, 13 en Italia, 11 en Finlandia y 10 en España. De nuevo, se pone de manifiesto la relación entre el nivel educativo alcanzado y el empleo.

En general, las tasas de desempleo disminuyen con el tiempo transcurrido desde la graduación. En 2018, en la media OCDE, uno de cada cinco (21 %) adultos jóvenes con nivel de segunda etapa de educación secundaria estaba desempleado durante los dos primeros años después de la graduación. La tasa de desempleo disminuye al 12 % entre cuatro y cinco años después de la graduación.

La población adulta joven que deja la educación se enfrenta a diferentes retos a la hora de encontrar un empleo según el mercado laboral y las oportunidades de cada país. La reciente crisis sanitaria está teniendo un impacto muy fuerte en el desempleo juvenil y tendrá que ser analizado durante los próximos años. No obstante, el análisis de las tasas de desempleo en los años que siguen a la graduación muestra que se produce una disminución de las mismas durante los primeros años, pero después, tienden a estabilizarse.

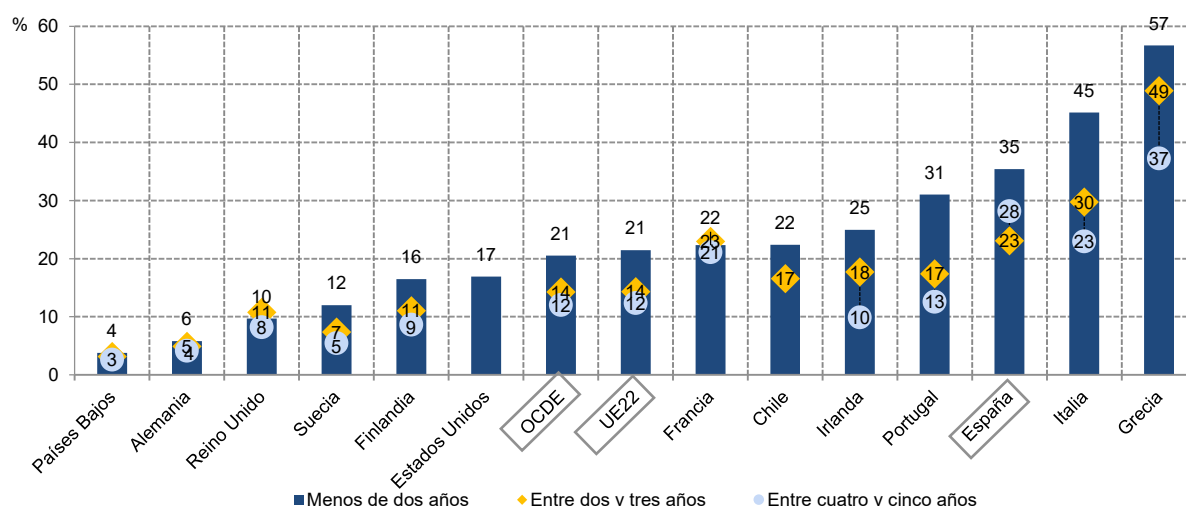
En 2018, en la media de países OCDE, el 21 % de los jóvenes adultos que habían finalizado la segunda etapa de educación secundaria y no siguieron estudiando, no pudieron encontrar un trabajo en los dos años siguientes a su graduación. Este valor disminuía hasta el 14 % para los que habían finalizado entre 2 y 3 años antes, y hasta el 12 % entre los graduados entre 4 y 5 años antes, es decir, solo se produce una mejora de 2 puntos porcentuales en este caso (Gráfico 2.13).

Los países que presentaban las tasas de desempleo más elevadas durante los dos primeros años tras la graduación en este nivel eran Grecia, Italia, España y Portugal, todos los casos por encima del 30 %, mientras que Países Bajos o Alemania, presentan unas tasas que ya están por debajo del 10 % en ese momento.

Gráfico 2.13 (extracto de la Tabla A3.5)

Tasa de desempleo de personas adultas jóvenes que se han graduado recientemente en segunda etapa de educación secundaria, por años desde la graduación (2018)

Porcentaje de población desempleada de 15 a 34 años entre la población total de la misma edad, que no están en educación



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

La transición para este segmento de la población en el primer grupo de países (Grecia, Italia, España y Portugal) se muestra especialmente difícil. Al menos uno de cada tres graduados está desempleado durante los dos primeros años tras la graduación, y aunque las tasas de desempleo disminuyen entre quienes se graduaron entre cuatro y cinco años antes (más de 20 puntos porcentuales en Grecia, Italia y Portugal; más de 10 puntos porcentuales en España), estas siguen siendo más altas que en la mayoría de los países de la OCDE.

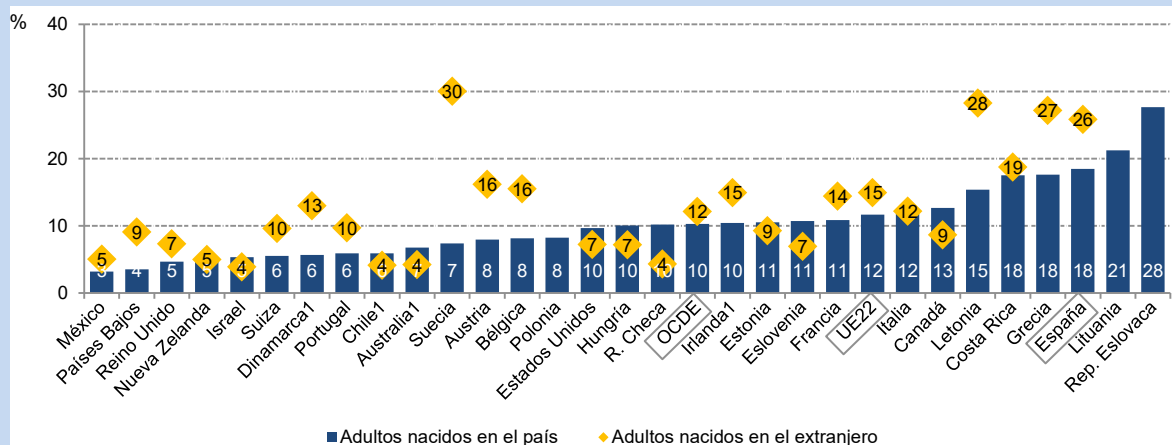
Cuadro 2.2. Desigualdades vinculadas al origen de la población y diferencias subnacionales en el empleo

El estatus migratorio es un aspecto que afecta de manera importante en los resultados educativos y su relación con el mercado de trabajo. El Gráfico A muestra cómo las personas adultas nacidas en el extranjero tienen una tasa de desempleo más alta que aquellas nacidas en el país. En España, el 26 % de las personas entre los 25 y los 64 años que no han nacido en el país y tienen un nivel educativo por debajo de la educación secundaria están desempleadas, mientras que el porcentaje desciende hasta el 18 % entre quienes han nacido en el país. La diferencia es de ocho puntos porcentuales (p.p.), mientras en la OCDE y en la UE22, esta distancia se reduce hasta los 2 p.p. y los 3 p.p., respectivamente. La OCDE presenta un desempleo medio del 10 % entre las personas nacidas en el país, elevándose hasta el 12 % entre quienes han nacido en el extranjero. Por su parte, la UE22 muestra un 12 % de desempleo en el primer caso y un 15 % en el segundo.

Dado que el nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria es el más representativo entre quienes no han nacido en el país, se utiliza este nivel de educación para realizar los análisis. Los países en los que, porcentualmente, el sesgo por lugar de nacimiento es mayor son Suecia, Países Bajos, Dinamarca y Austria. Por otra parte, en países

como Estados Unidos, Eslovenia, República Checa, Hungría, Australia, Canadá o Israel, el porcentaje de desempleo es menor en las personas migrantes que en las nacidas allí, lo cual indica la variedad de los movimientos migratorios y las posibilidades de empleo de estos países.

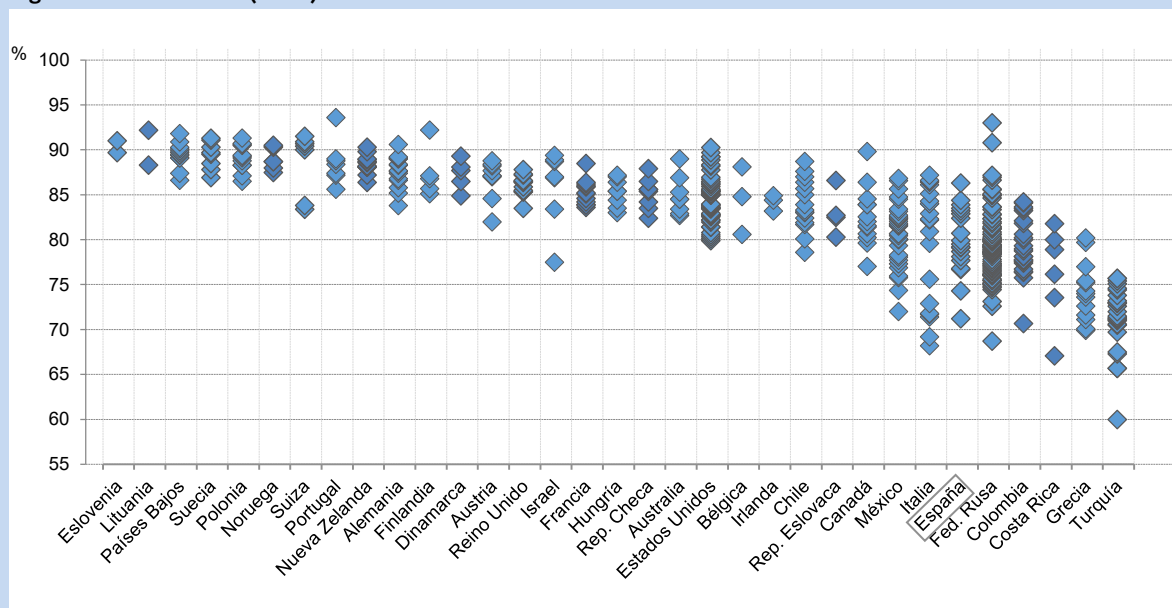
Gráfico A: Tasa de desempleo de la población entre 25 y 64 años con nivel educativo inferior a segunda etapa de educación secundaria, por lugar de nacimiento (2020)



Nota: (1) el año de referencia difiere de 2020.

Por otro lado, dentro de cada país también existen diferencias internas en cuanto a la tasa de empleo. Este análisis se centra en la tasa de empleo de la población con nivel de educación terciaria (Gráfico B). España muestra una variación de algo más de 10 puntos porcentuales entre la ciudad autónoma con menor tasa de empleo y la autonomía con mayor tasa. Este rango es similar al que se produce en países como Estados Unidos, Canadá, México o Israel. Reino Unido, Suiza, Países Bajos o Alemania muestran menos diferencias entre regiones y la Federación Rusa presenta disparidades de más de 20 puntos porcentuales.

Gráfico B: Tasa de empleo para personas adultas entre 25 y 64 años con nivel educativo de educación terciaria, por regiones subnacionales (2020)



Nota: el año de referencia difiere de 2020 para Colombia y Estados Unidos (2019), México (2018), Australia, Israel y Chile (2017), y Canadá y la Federación Rusa (2016).

Fuente: OECD (2021) Education at a Glance 2021.

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

De 2019 a 2020, la tasa de empleo para los jóvenes españoles entre los 25 y los 34 años con estudios de educación terciaria ha disminuido en 3,8 puntos porcentuales (p.p.), mientras que en la OCDE el retroceso ha sido de 1,7 p.p. y en la UE22 de 1,4 p.p.

A principios de 2020, la irrupción de la pandemia de COVID-19 provocó que los diferentes países dispusieran medidas de bloqueo que interrumpieron las cadenas de suministro internacionales tras la propagación del virus, lo que provocó un desequilibrio entre la oferta y la demanda. Además, los confinamientos y el cierre de empresas hicieron que la renta disponible de muchos trabajadores disminuyera debido a la reducción de las horas trabajadas o los despidos que se ocasionaron. Por tanto, es necesario realizar un análisis de la evolución en las tasas de empleo según el nivel de educación alcanzado y la edad de la población para identificar qué segmentos de la misma han sufrido peores consecuencias.

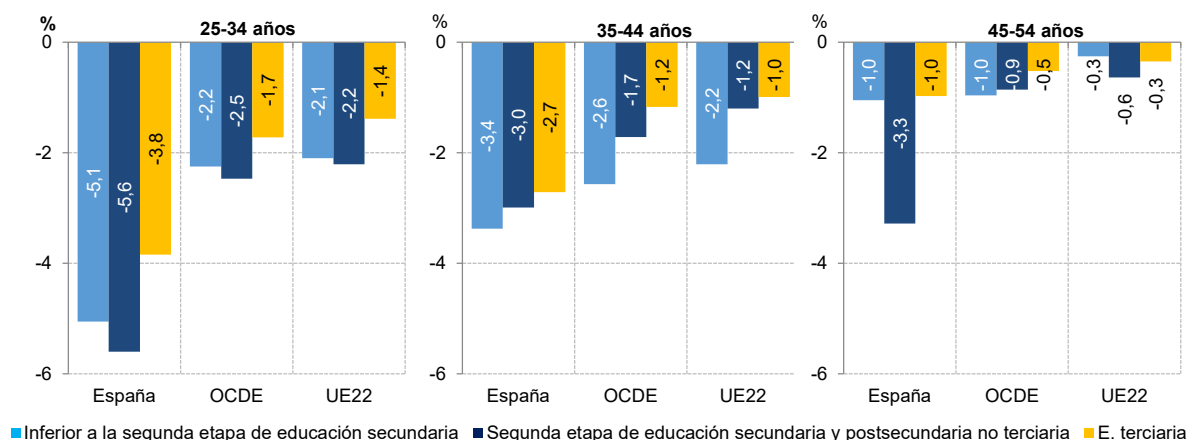
A principios de 2020, la irrupción de la pandemia de COVID-19 provocó que los diferentes países dispusieran medidas de bloqueo que interrumpieron las cadenas de suministro internacionales tras la propagación del virus, lo que provocó un desequilibrio entre la oferta y la demanda. Además, los confinamientos y el cierre de empresas hicieron que la renta disponible de muchos trabajadores disminuyera debido a la reducción de las horas trabajadas o los despidos que se ocasionaron. Por tanto, es necesario realizar un análisis de la evolución en las tasas de empleo según el nivel de educación alcanzado y la edad de la población para identificar qué segmentos de la misma han sufrido peores consecuencias.

El efecto de la crisis del COVID-19 sobre las tasas de empleo ha provocado una involución que, en general, ha sido más grave en las personas con niveles educativos más bajos y que ha afectado en mayor medida a la franja de edad más joven.

En España, en el rango de edad entre los 25 y los 34 años, el mayor descenso de la tasa de empleo se da en aquellas personas con estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, 5,6 puntos porcentuales (p.p.). En la OCDE y en la UE22, la evolución negativa ha sido de 2,5 p.p. y de 2,2 p.p., respectivamente. Estos valores indican que el efecto de la crisis en el mercado de trabajo español ha sido más intenso que en las medias internacionales. Con el nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, el efecto negativo ha sido ligeramente menor, con un descenso de la tasa de empleo de 5,1 p.p. en España; 2,2 p.p. en la OCDE y 2,1 p.p. en la UE22. Cuando el nivel educativo es el de educación terciaria, el efecto es menor: una caída de 3,8 p.p. en España; de 1,7 p.p. en la OCDE y de 1,4 p.p. en la UE22 (Gráfico 2.14).

Gráfico 2.14 (extracto de la Tabla A3.2)

Evolución de la tasa de empleo entre 2019 y 2020, según nivel de formación y rango de edad
Porcentaje de personas empleadas respecto al total de población del mismo rango de edad



En la franja de edad de los 35 a los 44 años, en España, el nivel educativo no resulta tan determinante para la tasa de empleo de la población.

En el rango de edad entre los 35 y los 44 años, la evolución negativa que se observa en España repite también el patrón de las medias de la OCDE y de la UE22, y el descenso en las tasas de empleo por nivel de educación sigue siendo superior al de las medias internacionales. El nivel educativo en España es menos determinante, ya que la diferencia entre el descenso de las tasas del nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria y el nivel de educación terciaria es de solo 0,7 p.p., mientras que en la OCDE es de 1,4 p.p. y en la UE, de 1,2 p.p.

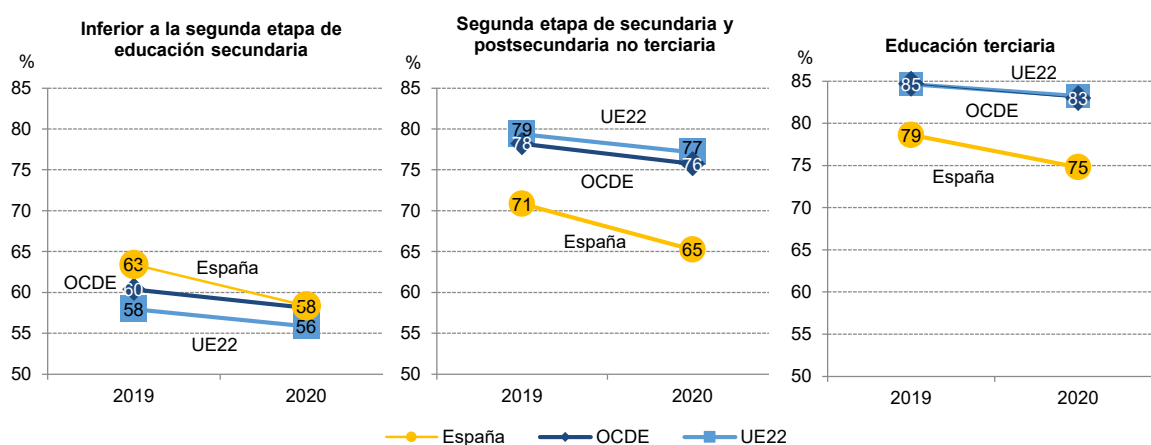
En el rango de edad de los 45 a los 54 años, en España, la tasa de empleo de la población con un nivel educativo de la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria ha bajado 3,3 puntos porcentuales, tres veces la reducción ocurrida en el resto de niveles.

La evolución de la tasa de empleo en el rango de los 45 a los 54 años ha sido negativa, pero de menor intensidad que en la población más joven. La antigüedad y la calidad de los contratos de trabajo han protegido mejor estos empleos. Sin embargo, resulta llamativa la reducción en la población con un nivel educativo de la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria en España, que ha bajado 3,3 puntos porcentuales, medida muy superior al retroceso de la tasa de empleo producida en los otros dos niveles educativos analizados.

La franja de edad más joven ha sido, por tanto, la que ha sufrido las peores consecuencias de esta crisis en términos de empleo. El valor de las tasas de empleo de 2019 y 2020 para el rango de edad entre los 25 y los 34 años, según el nivel educativo alcanzado, puede verse en el Gráfico 2.15. En España, el porcentaje de población con un nivel de educación infantil, primaria o primera etapa de educación secundaria es superior a la de las medias de la OCDE y de la UE22 (Gráfico 1.1) aunque la tasa de empleo (63,4 % en 2019 y 58,3 % en 2020) es también superior a la de la OCDE (60,4 % en 2019 y 58,1 % en 2020) y a la de la UE22 (58,0 % en 2019 y 55,9 % en 2020). Como se ha visto anteriormente, el descenso es más pronunciado en España que en las medias internacionales.

Gráfico 2.15 (extracto de la Tabla A3.2)

Evolución de la tasa de empleo entre 2019 y 2020, según nivel de formación
Porcentaje de jóvenes empleados entre 25 y 34 respecto al total de jóvenes entre 25 y 34 años



Adquirir el nivel educativo de la segunda etapa de educación secundaria o superior proporciona un beneficio relativo importante en términos de tasa de empleo, más significativo aún si se

adquiere el nivel de educación terciaria. En 2020, la tasa de empleo en España de la población entre 25 y 34 años es de un 65,2 % para la segunda etapa de educación secundaria y de un 74,8 % si se ha adquirido un nivel de educación terciaria. Por su parte, la tasa de empleo de la OCDE en 2020 es del 75,7 % para la segunda etapa de educación secundaria y del 83,0 % para la educación terciaria.

2.1.6 Beneficios retributivos de la educación

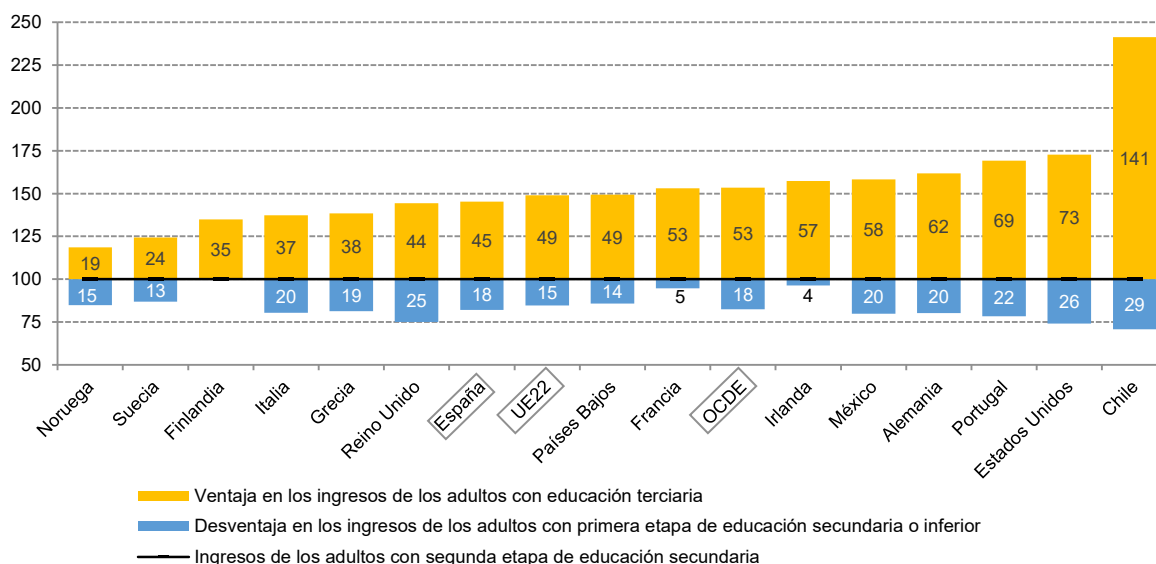
Las personas tituladas en educación terciaria ganan en España un 45 % más que las tituladas en la segunda etapa de educación secundaria. Las que no han completado este último nivel de educación ganan un 18 % menos.

El nivel educativo de las personas se traduce normalmente en mejores oportunidades de empleo y mayores salarios. Las personas que han adquirido titulaciones de educación superior tienen mayores probabilidades 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, 2021a).

Las personas con estudios de educación terciaria perciben retribuciones más elevadas que aquellas con estudios de la segunda etapa de educación secundaria, un 53 % en la media de los países de la OCDE y un 49 % 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 2.16): en la OCDE ganan un 18 % menos, y un 15 % menos en la UE22.

Gráfico 2.16 (extracto de la Tabla A4.1):

Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2019)
Por nivel de formación de la población de 25 a 64 años (segunda etapa de educación secundaria = 100)



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

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 45 % más altos que los de un titulado en la segunda etapa de educación secundaria. Asimismo, los trabajadores con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de educación secundaria perciben un 18 % menos de ingresos que los que sí completaron dicha etapa.

Sin embargo, en el contexto internacional se aprecian variaciones importantes entre países. La posesión de una titulación de educación terciaria supone en países como Alemania, Portugal o Estados Unidos tener salarios que 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, Finlandia Italia o Grecia.

En el caso de la población con estudios por debajo de la segunda etapa de educación secundaria, en la mayoría de los países supone una desventaja de alrededor del 20 %, aunque se aprecian excepciones, con alrededor del 25 % en Reino Unido y en Estados Unidos. El nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria no supone una desventaja en Finlandia, siendo esta de alrededor de un 5 % en Francia e Irlanda.

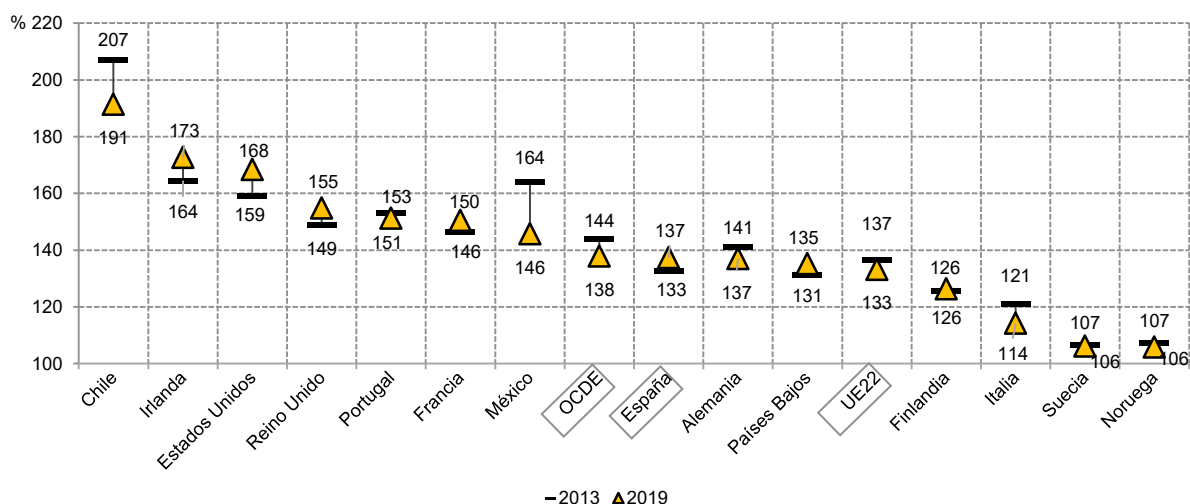
La ventaja salarial de la población con nivel de educación terciaria se incrementa con la edad, los años de experiencia y mayores responsabilidades.

Un nivel educativo más alto se asocia no solo a salarios más elevados, sino también a crecimientos más rápidos con el tiempo y la edad. Por ejemplo, de media en la OCDE, la población de 25 a 34 años con un nivel de educación terciaria tiene un salario un 38 % superior al de sus homólogos con nivel de segunda etapa de educación secundaria. Esta diferencia alcanza el 70 % entre el grupo de personas adultas de 45 a 54 años. Este hecho se puede vincular igualmente a la democratización del nivel de educación terciaria en las cohortes de edad más bajas que pueden estar vinculadas a salarios menos competitivos. El Gráfico 2.17 muestra la evolución de los ingresos de las personas adultas entre 25-34 años con nivel de educación terciaria frente a las de segunda etapa de educación secundaria.

Para la media de países de la OCDE, la ventaja relativa de los asalariados con nivel de educación terciaria ha caído 6 puntos porcentuales (p.p.) entre 2013 y 2019; 3 puntos para la media de la UE22. Las caídas superan los 15 p.p. en México o Chile. Sin embargo, en un grupo importante de países, la ventaja salarial se ha incrementado: Estados Unidos (9 p.p.), Irlanda (8 p.p.), Reino Unido (6 p.p.) o España (5 p.p.), entre otros. Aunque el intervalo analizado cubre menos de una década, los resultados parecen indicar que la ventaja salarial de los adultos de más edad se relaciona principalmente con la progresión asociada a la experiencia y las mayores responsabilidades.

Gráfico 2.17 (extracto de la Figura A4.4):

Evolución de los ingresos de las personas adultas entre 25-34 años con nivel de educación terciaria (2013 y 2019)
Trabajadores a tiempo completo con nivel educativo de educación terciaria. Segunda etapa de educación secundaria = 100



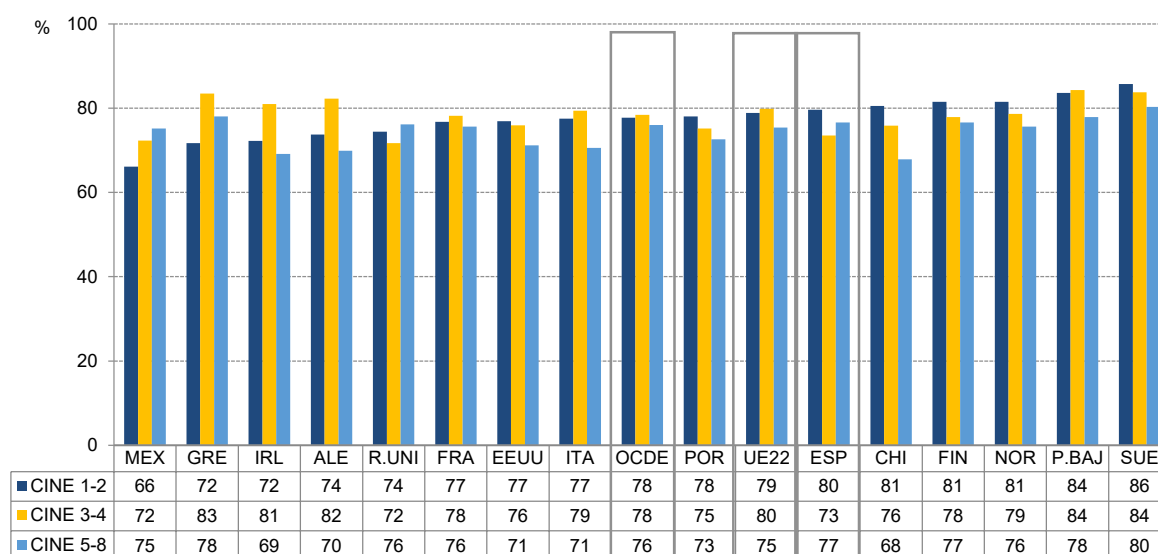
Nota: datos ordenados en orden decreciente de ingresos relativos en 2019. El año de referencia difiere de 2019 para Chile, España, Italia, Finlandia, Francia, México y Portugal. El año de referencia no coincide con 2013 para Alemania, México y Países Bajos. Los datos de Grecia, Japón y Brasil no están disponibles.

La ventaja salarial de los trabajadores con un mayor nivel de educación está afectada por otros factores, además de la edad, que influyen significativamente en las diferencias salariales. El Gráfico 2.18 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. De media en la OCDE, las mujeres con titulación de educación superior tienen unos ingresos que alcanzan solo el 76 % del salario de los hombres, siendo el nivel donde hay más diferencia. Para las tituladas en segunda etapa de educación secundaria o niveles inferiores, el salario representa el 78 % 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 77 %. 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 73 % de ingresos de lo que obtienen los hombres. Finalmente, para el nivel inferior CINE 1-2, España (80 %) presenta una situación más favorable para las mujeres en la media de la OCDE (78 %) y de la UE22 (79 %).

Analizando todos los países, para la población titulada en educación terciaria, las menores diferencias se dan en Suecia (80 %), Países Bajos (78 %), España y Finlandia (ambas con 77 %), mientras que la media UE22 es del 75 %. Las mayores diferencias, donde el salario de las mujeres a tiempo completo no llega a suponer el 70 % del salario de los hombres, las presentan Brasil (66 % en CINE 1-2) e Irlanda (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 2.18 (extracto de la Tabla A4.3):

Diferencias en los ingresos de trabajadores a tiempo completo entre mujeres y hombres, por nivel (2019)
Media anual de ingresos de las mujeres como porcentaje de los ingresos de los hombres. Personas adultas entre 25 y 64 años



Nota: datos ordenados en creciente diferencia de ingresos en CINE 1-2. Los datos de Finlandia, Grecia, México, Portugal y España están referidos a 2018. Los datos de Francia, Chile e Italia a 2017. Los datos de Japón y Brasil no están disponibles.

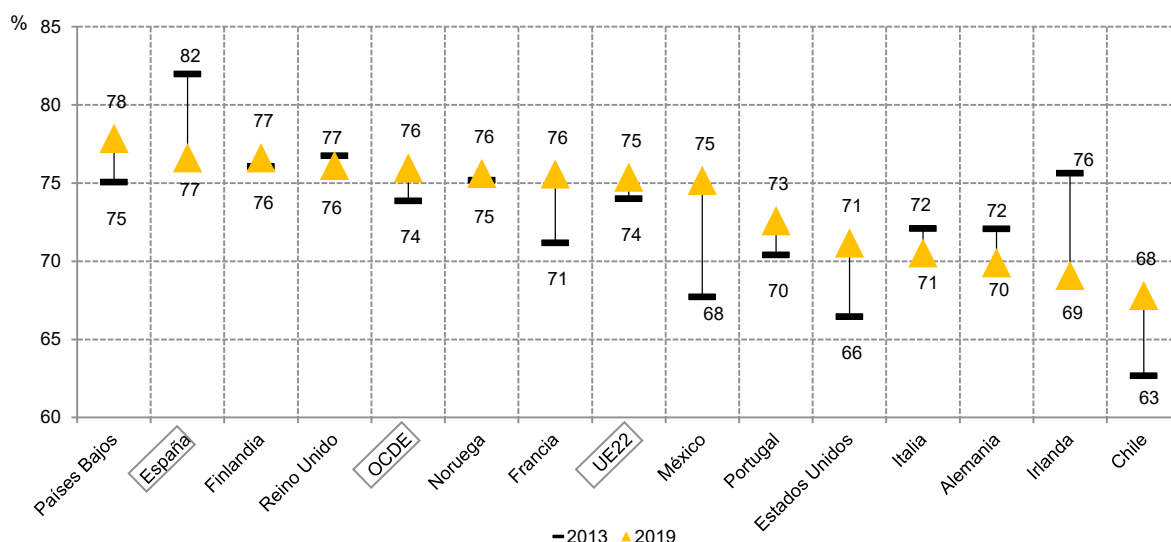
Entre las razones utilizadas para explicar la brecha salarial entre mujeres y hombres están los estereotipos de género, las convenciones sociales o la discriminación hacia la mujer, aunque uno de los factores fundamentales es la diferencia en la elección de campos de estudio que conducen a carreras profesionales que tienen asociados salarios diferentes. Los hombres se inclinan más por el estudio de carreras relacionadas con los campos de ciencias e ingenierías

(STEM), mientras que una mayor proporción de mujeres se matricula en carreras relacionadas con la educación, humanidades, idiomas o arte, las cuales tienen asociados salarios inferiores. No obstante, incluso trabajando en los mismos campos profesionales, los salarios de las mujeres son inferiores (OECD, 2019a). Otros motivos están vinculados al compromiso con la conciliación familiar y laboral. Es más probable que las mujeres busquen trayectorias menos competitivas y una mayor flexibilidad en el trabajo, lo que conlleva unos ingresos inferiores a los de los hombres con el mismo nivel educativo (OECD, 2016c).

Para visualizar estas tendencias, el Gráfico 2.19 muestra la evolución entre 2013 y 2019 de los ingresos de las mujeres como porcentaje respecto del de los hombres. Para su cálculo, únicamente se toma en consideración a las personas trabajadoras a tiempo completo, con nivel educativo de educación terciaria en el rango de edad de 25 a 64 años.

Gráfico 2.19 (extracto de la Figura A4.2):

Evolución de los ingresos de las mujeres como porcentaje de los ingresos de los hombres (2013 y 2019)
Personas trabajadoras a tiempo completo entre 25 y 64 años con nivel educativo de educación terciaria



Nota: datos ordenados en orden decreciente según porcentaje de ingresos de las mujeres respecto de los hombres en 2019. El año de referencia es 2014 para Alemania, México y Países Bajos. El año de referencia no coincide con 2019 en España, Finlandia, Francia, México, Portugal, Italia y Chile. Los datos de Grecia, Suecia, Japón y Brasil no están disponibles.

España es uno de los países con menor brecha salarial entre hombres y mujeres. En 2019, las mujeres con nivel de educación terciaria ingresaban el 77 % del salario de los hombres con el mismo nivel de educación. Sin embargo, en 2013 la situación era más favorable y cercana a la paridad, ya que, en ese año, los ingresos de las mujeres eran el 82 % del de los hombres. Aunque en la mayoría de los países la brecha salarial se ha reducido, esta distancia ha aumentado en países como Alemania, Irlanda o Italia. En los últimos años, los países han puesto en marcha medidas para reducir estas disparidades como, por ejemplo, medidas de transparencia para fomentar la equidad salarial entre hombres y mujeres (OECD, 2017e).

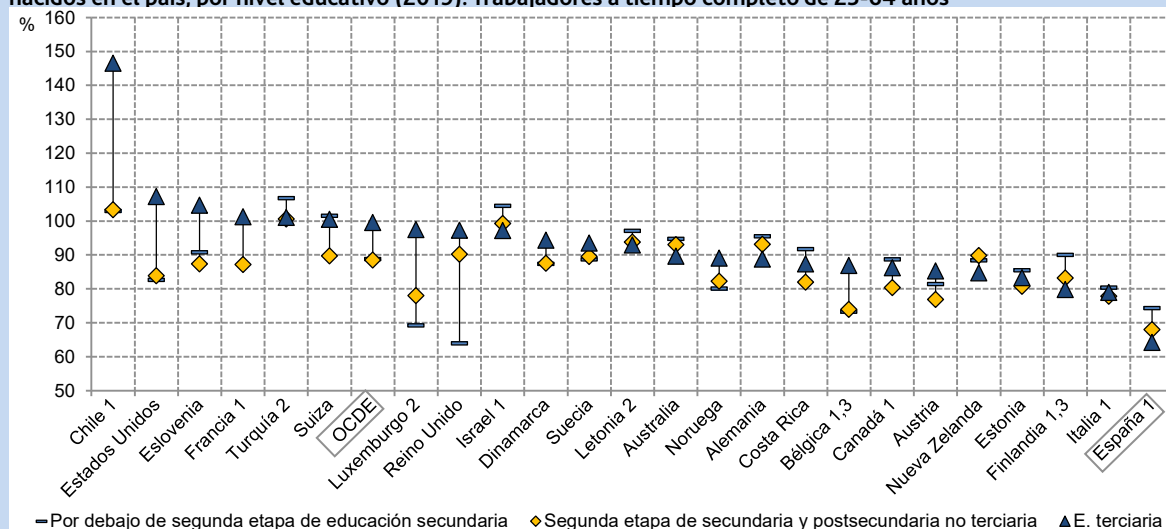
Cuadro 2.3. Influencia del país de origen y el nivel educativo en los ingresos de la población

La población extranjera tiene más dificultades para encontrar un empleo que la población nacional de cada país. Se enfrentan a problemas tales como el reconocimiento de las titulaciones, la falta de competencias o habilidades lingüísticas y la discriminación. Por tanto, es más frecuente que este grupo de personas acepten cualquier tipo de trabajo, lo cual afecta al nivel de ingresos en comparación con la población nacional.

De media en los países de la OCDE, la población adulta extranjera con un nivel inferior a la segunda etapa de, educación secundaria ingresa un 11 % menos que la población nacional. Esta desventaja supera el 25 % en Bélgica España, Luxemburgo o Reino Unido. Sin embargo, países como Francia o Chile presentan una ventaja salarial en favor de la población extranjera para este nivel de educación.

Para el nivel de segunda etapa de educación secundaria, todos los países, salvo Chile o Turquía, presentan una situación más desfavorable para la población extranjera. En España, tiene un salario que supone el 68 % del de la población nacional del mismo nivel, muy por debajo del 89 % de la media de la OCDE.

Gráfico A. Ingresos de los trabajadores nacidos fuera del país como porcentaje de los ingresos de los trabajadores nacidos en el país, por nivel educativo (2019). Trabajadores a tiempo completo de 25-64 años



Notas: solo se muestran países con datos desde 2017. (1) El año de referencia difiere de 2019. (2) Ingresos netos o datos Renta. (3) El dato corresponde a trabajadores a tiempo parcial y completo.

Finalmente, para el nivel de educación terciaria, no existe en la media de la OCDE brecha salarial entre la población nacional y la extranjera. Sin embargo, las diferencias entre países son importantes. Por ejemplo, en Chile o Estados Unidos, el salario de la población extranjera es superior al de la población nacional con este nivel de educación, mientras que en países como España, Finlandia o Italia, el salario de los primeros no alcanza el 80 % del salario de los nacionales.

Fuente: OECD (2021) Education at a Glance 2021.

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, 2015a). Una de las dimensiones es la propia educación, por lo que el marco se centrará 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 las relaciones entre los hábitos de vida saludable y el nivel de educación. La dimensión de las relaciones sociales, el equilibrio trabajo-vida personal, el medio ambiente y la seguridad personal se han tratado en años anteriores.

La salud es un área política importante en los países de la OCDE, a la luz del rápido aumento de la esperanza de vida en las últimas décadas y en el contexto de la actual pandemia de COVID-19. En general, entre los países de la OCDE, el gasto en salud aumentó hasta el 8,8 % del producto interior bruto (PIB) en 2018, frente al 3,9 % cuando se fundó la OCDE en 1961, y es probable que siga aumentando a medida que la población de los países de la OCDE envejezca (OECD, 2019b; OECD, 2011a).

Un gran número de estudios empíricos indican que la educación está fuertemente vinculada a la salud y a los determinantes de la misma, como los comportamientos saludables, los contextos de riesgo y el uso de servicios de prevención (Feinstein, Sabates, Anderson, Sorhaindo, & Hammond, 2006; Cutler & Lleras-Muney, 2006). Estas pruebas suscitan cierta preocupación en relación con las desigualdades en materia de salud, ya que, de media en los países de la OCDE, el 21 % de las personas de 25 a 64 años de edad aún no tienen un título de segunda etapa de enseñanza secundaria superior en 2020 (Gráfico 1.1).

En el análisis que se presenta a continuación es importante tener en cuenta que la educación no actúa sobre la salud de forma aislada a otros factores. Además, la asociación entre educación y salud no es unidireccional.

2.2.1 Evidencias de la relación entre educación y esperanza de vida

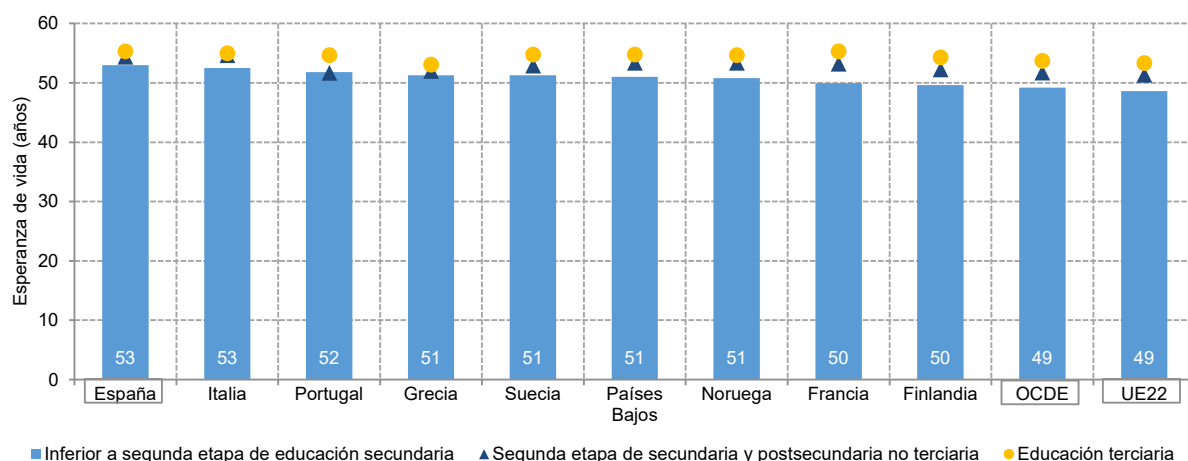
España se encuentra entre los países con mayor esperanza de vida a los 30 años, con una diferencia de 2 años entre la población con nivel de educación terciaria y los que solo alcanzan educación primaria o primera etapa de secundaria. La media OCDE presenta una brecha por nivel de educación de 5 años de esperanza de vida.

La esperanza de vida es un reflejo de las circunstancias socioeconómicas, condiciones de salud y otros riesgos de mortalidad que afectan a los individuos a lo largo de la trayectoria de la vida. En los países de la OCDE, la esperanza de vida al nacer, en promedio, alcanzó casi 81 años en 2018 y es unos 5 años más alta para las mujeres que para los hombres (83 años para las mujeres, frente a 78 años para los hombres). La esperanza de vida varía según el nivel socioeconómico, que se puede medir, por ejemplo, a través del nivel de educación (Gráfico 2.20). Un mayor nivel de educación proporciona los medios para mejorar el nivel socioeconómico y se asocia a mejores hábitos de vida y asistencia sanitaria (OECD, 2019b).

Gráfico 2.20 (extracto de la Tabla A6.1)

Esperanza de vida a los 30 años por nivel educativo (2017)

Datos anuales Eurostat recogidos de estadísticas demográficas o encuestas nacionales



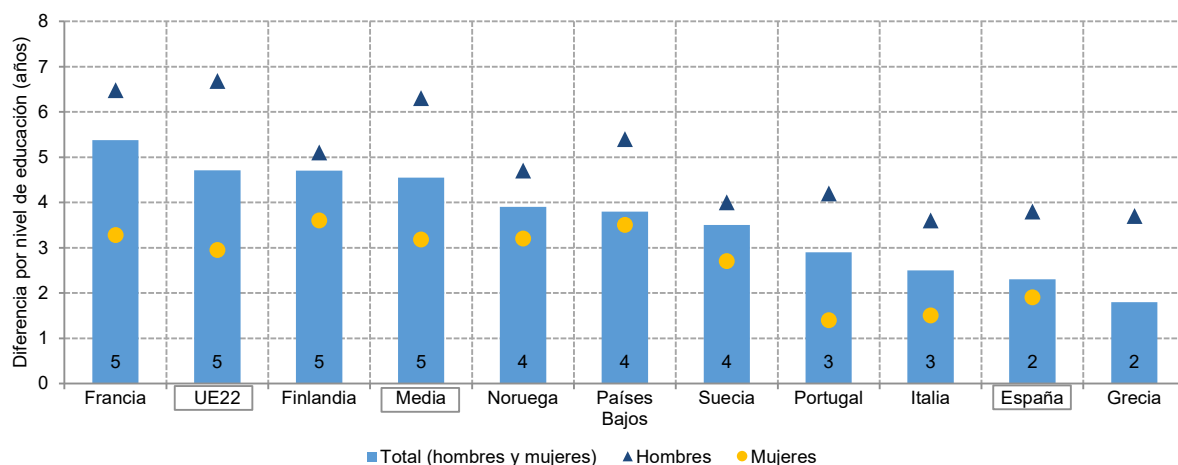
En la media de países UE22, se espera que las personas con educación terciaria vivan 5 años más que aquellas con nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria. En España, con la mayor esperanza de vida entre quienes no alcanzan la segunda etapa de educación secundaria, esta diferencia es de solo dos años entre estos niveles de educación (Gráfico 2.21). Las diferencias son de hasta 5 años en Francia o Finlandia.

Los datos muestran que la relación entre educación y esperanza de vida a los 30 años es mayor para los hombres que para las mujeres. Por ejemplo, en España, la esperanza de vida de los hombres con educación superior es 4 años más alta que la de aquellos que no alcanzan la segunda etapa de secundaria. En el caso de las mujeres, esta diferencia es de 2 años. Algunos países presentan diferencias más importantes, como Francia (6 años en los hombres y 3 en las mujeres).

Gráfico 2.21 (extracto de la Tabla A6.1)

Diferencia en la esperanza de vida a los 30 años entre quienes tienen nivel de educación terciaria y quienes no alcanzan segunda etapa de educación secundaria (2017)

Datos anuales Eurostat recogidos de estadísticas demográficas o encuestas nacionales



Nota: el año de referencia difiere de 2017 para Francia y Suecia.

2.2.2 Evidencias de la relación entre educación y percepción de salud

Las personas adultas con mayor nivel educativo no sólo esperan vivir más tiempo, sino que también declaran tener mejor salud que las personas adultas con menor nivel educativo. En todos los países de la OCDE con datos disponibles, cuanto mayor es el nivel educativo, mayor es el porcentaje de personas que declaran tener buena o muy buena salud. En 2019, en España, el 73 % de las personas adultas con nivel educativo inferior a segunda etapa de secundaria declaraban estar bien o muy bien de salud frente al 90 % entre quienes alcanzaron el nivel educativo terciario.

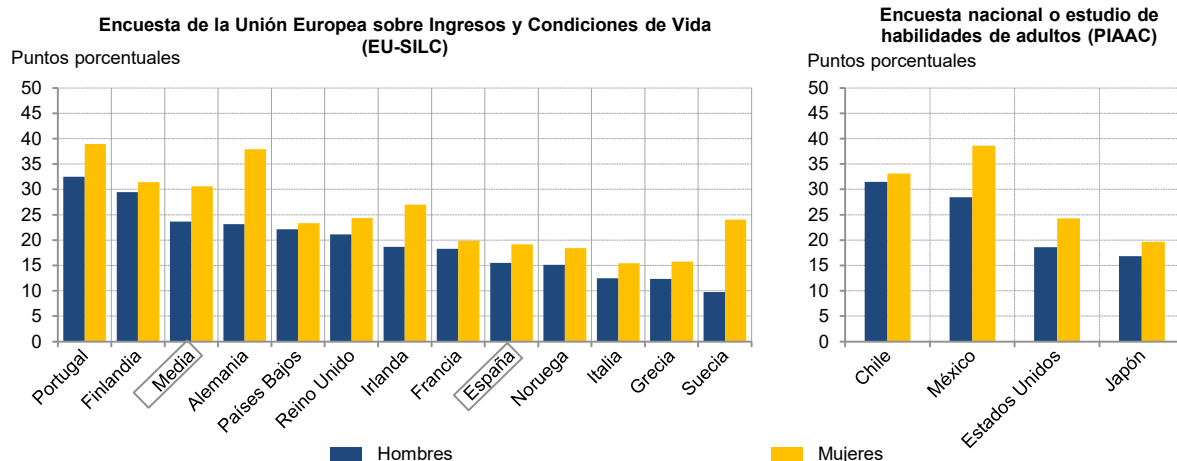
En España, el 73 % de las personas adultas con nivel educativo inferior a segunda etapa de secundaria declaran estar bien o muy bien de salud frente al 90 % de quienes alcanzan un nivel educativo de terciaria.

La asociación entre la autopercepción de salud y el nivel educativo es más fuerte para las mujeres que para los hombres en todos los países con datos disponibles (Gráfico 2.22). De media para los países de la OCDE que participan en la encuesta EU-SILC, la diferencia en términos de salud percibida (es decir, tener buena o muy buena salud) entre las personas con estudios superiores y las que tienen estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria es de 31 puntos porcentuales para las mujeres, frente a 24 puntos porcentuales para los hombres. En España, estas diferencias son menores, en torno a 16 puntos porcentuales para los hombres y a 19 puntos para las mujeres. Alemania o Suecia son, en este caso, los países con mayores diferencias en la percepción de la salud entre hombres y mujeres.

Gráfico 2.22 (extracto de la Tabla A6.2)

Diferencia en percepción de la salud entre las personas adultas con educación terciaria y quienes no alcanzan la segunda etapa de educación secundaria, por género (2019)

Porcentaje de la población entre 25 y 64 años que considera estar en buen o muy buen estado de salud



Nota: el año de referencia difiere de 2019 para Reino Unido, Chile, México y Japón. La población de referencia no coincide con el rango 25-64 años en Chile, Estados Unidos y Japón.

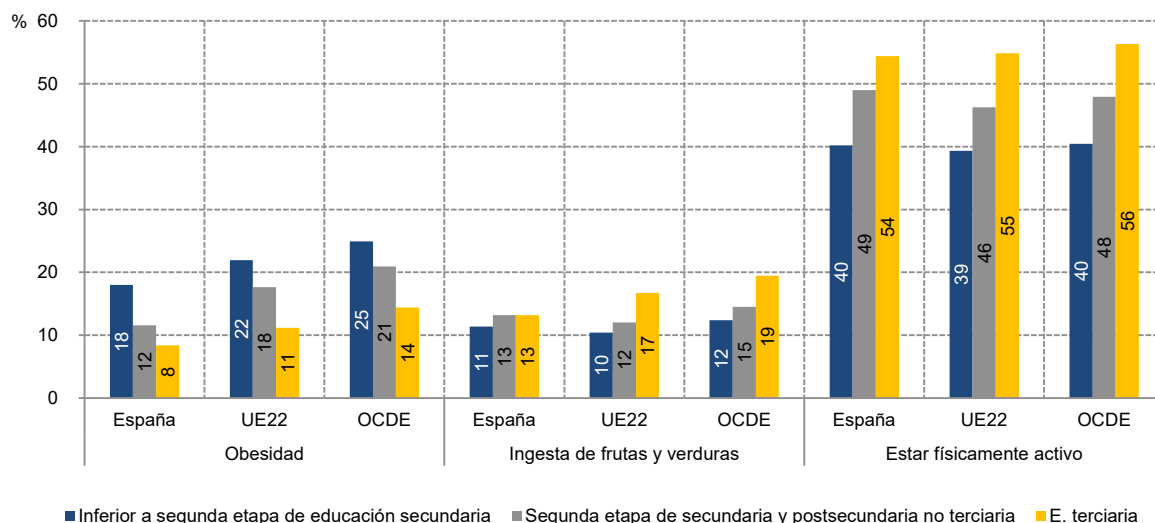
2.2.3 Evidencias de la relación entre educación y hábitos de vida saludables

En los últimos 30 años se ha desarrollado una epidemia de obesidad en prácticamente todos los países de la OCDE. El sobrepeso, incluyendo la obesidad, es un importante factor de riesgo de enfermedades crónicas como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares y ciertos cánceres (OECD, 2019b). La Organización Mundial de la Salud estima que la obesidad causa al menos 2,8 millones de muertes al año en todo el mundo (OMS, 2021). También se han encontrado indicios de que aumenta el riesgo de enfermarse gravemente por COVID-19 (Simonnet, et al., 2020). Además, la obesidad no está distribuida de forma uniforme en la sociedad, sino que presenta desigualdades asociadas, por ejemplo, al estatus socioeconómico (Devaux, Sassi, Church, Cecchini, & Borghoni, 2011).

Gráfico 2.23 (extracto de las Tablas A6.3, A6.4 y A6.5)

Porcentaje de personas adultas según situación, por nivel de formación (2017)

Encuesta de ingresos y condiciones de vida de la Unión Europea (EU-SILC) módulo "Salud incluyendo salud infantil", Encuesta Europea de Salud (EHISC) o encuestas nacionales, en la población entre 25 y 64 años



El Gráfico 2.23 confirma que las personas adultas con un nivel educativo bajo tienen una probabilidad mayor de presentar obesidad que quienes tienen estudios terciarios. De media en los países de la OCDE, su incidencia es especialmente elevada entre las personas de 25 a 64 años con un nivel de estudios inferior a segunda etapa de secundaria (25 %) y relativamente baja entre las que tienen estudios superiores (14 %). En la UE22, para el nivel inferior es del 22 %, disminuyendo al 11 % entre quienes poseen educación terciaria.

La incidencia de la obesidad es mayor en la población con estudios inferiores a segunda etapa de educación secundaria. Igualmente, las prácticas de hábitos saludables de alimentación y ejercicio físico presentan diferencias importantes asociadas al nivel de educación.

En España, el 8 % de la población con nivel educativo terciario está obesa, aumentando hasta el 18 % entre quienes solo alcanzan estudios primarios o de primera etapa de educación secundaria. Por tanto, hay una diferencia de 10 puntos porcentuales. Irlanda, Finlandia o Portugal son los países analizados con mayores diferencias (*Education at a Glance 2021*, Tabla A6.3).

Aunque hay múltiples factores que contribuyen al aumento de peso, como la predisposición genética y las influencias ambientales, el sobrepeso se produce principalmente debido al desequilibrio entre la ingesta de energía procedente de la dieta y el gasto energético a través de la actividad física. Los individuos que viven en los países de la OCDE tienen estilos de vida cada vez más insalubres, incluyendo una dieta pobre y un consumo insuficiente de frutas y verduras, cuyo mayor consumo se ha asociado con un menor riesgo de obesidad y otras enfermedades crónicas. Además, las personas han señalado no realizar suficiente actividad física y pasan una parte importante de su tiempo en comportamientos sedentarios que implican un gasto energético muy bajo (OECD, 2019g).

En los 32 países de la OCDE de los que se dispone de datos, la proporción de personas de 25 a 64 años que consumen al menos cinco raciones de fruta y verdura al día oscila entre el 12 % de quienes disponen de un nivel de educación inferior a la segunda etapa de educación secundaria y el 19 % de quienes tienen estudios terciarios (es decir, una diferencia de 7 puntos porcentuales). España presenta una situación relativamente peor a la de la media de la OCDE. El 13 % de la población con estudios terciarios consume al menos cinco porciones de frutas o verduras al día y baja al 11 % para la población con estudios de educación primaria o primera etapa de secundaria. Reino Unido, Irlanda o Países Bajos son los países analizados donde el nivel de estudios tiene mayor incidencia (*Education at a Glance 2021*, Tabla A6.4).

Por último, de media en los 30 países de la OCDE con datos disponibles, la proporción de personas de 25 a 64 años que al menos realizan 180 minutos de actividad física a la semana, no relacionada con el trabajo, oscila entre el 40 % de las personas con un nivel de educación inferior a la segunda etapa de educación secundaria y el 56 % de las personas con educación terciaria (es decir, una diferencia de 16 puntos porcentuales). España (40 % y 54 %, respectivamente) presenta una situación muy similar a las medias internacionales de la OCDE y de la UE22. La diferencia supera los 20 puntos porcentuales en países como Estados Unidos y queda por debajo de 10 puntos en Finlandia, Italia, Noruega o Países Bajos (*Education at a Glance 2021*, Tabla A6.5).

2.3 Financiación de la educación

2.3.1 Gasto en educación por estudiante

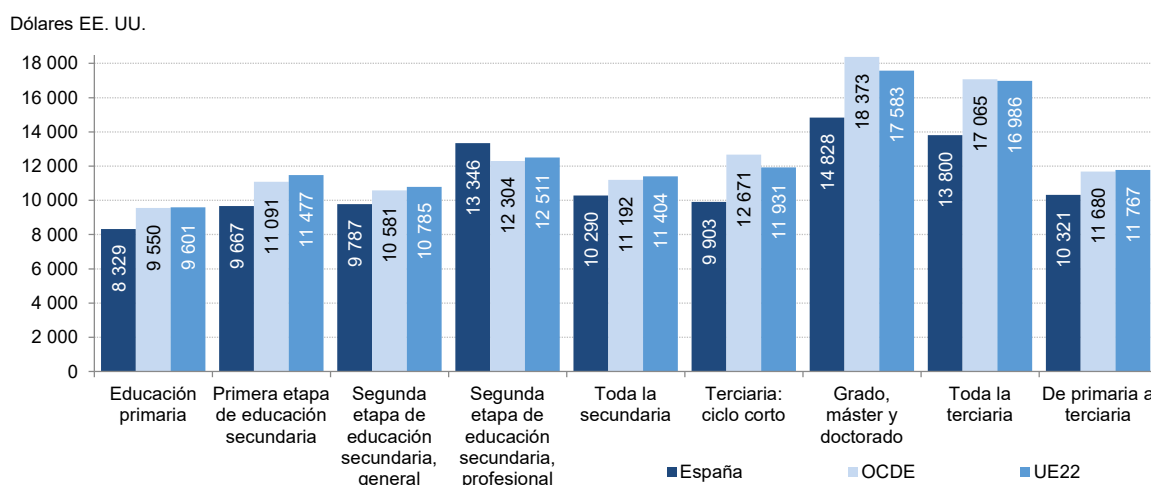
Durante 2018, España presenta un gasto total por estudiante en instituciones educativas ligeramente inferior a la media de los países de la OCDE y de la UE22, que gastan 1,1 veces más. Sin embargo, el gasto por estudiante como porcentaje del PIB per cápita fue, en España, similar al de la OCDE y al de la UE22.

El gasto total por estudiante en instituciones educativas (públicas, concertadas y privadas) fue en España, en 2018, de 10 321 dólares. En comparación, España tiene un gasto total público y privado inferior a la media de la OCDE (11 680 dólares) y al de la UE22 (11 767 dólares). En la media OCDE se gasta 1,13 veces más y en la UE22, 1,14 veces más.

Gráfico 2.24 (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 (2018)

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



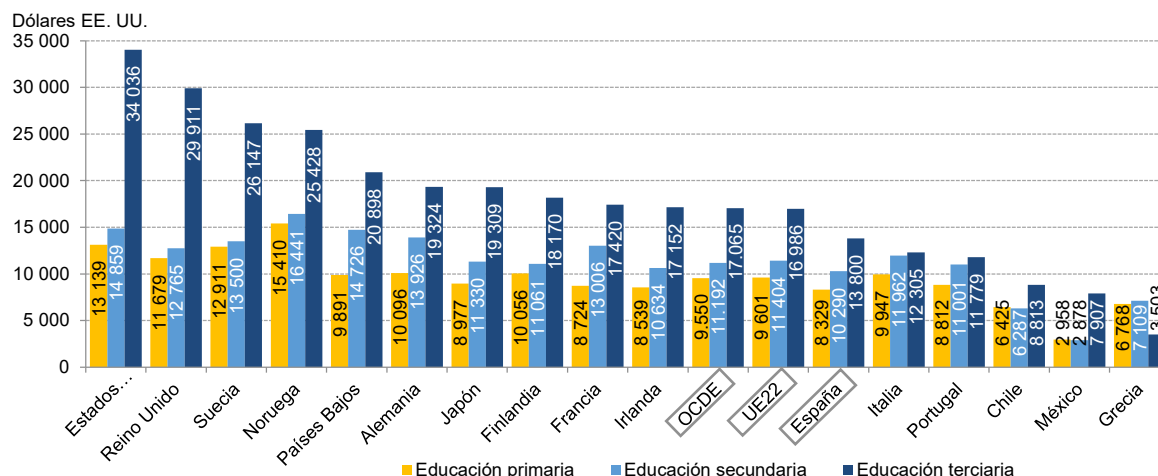
La evolución en el gasto por estudiante es creciente. En 2018, el gasto total por estudiante representa aproximadamente el 88 % del gasto de las medias internacionales de la OCDE y de la UE22, superior al 81 % del año 2014.

El Gráfico 2.24 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 8 329 dólares; en educación secundaria, de 10 290 dólares; y en educación terciaria, de 13 800 dólares. Por tanto, el gasto fue 1,24 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 1,17 y 1,19 veces más, respectivamente, en secundaria que en primaria; y 1,79 y 1,77 veces más, 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 2.25 (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 (2018)

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

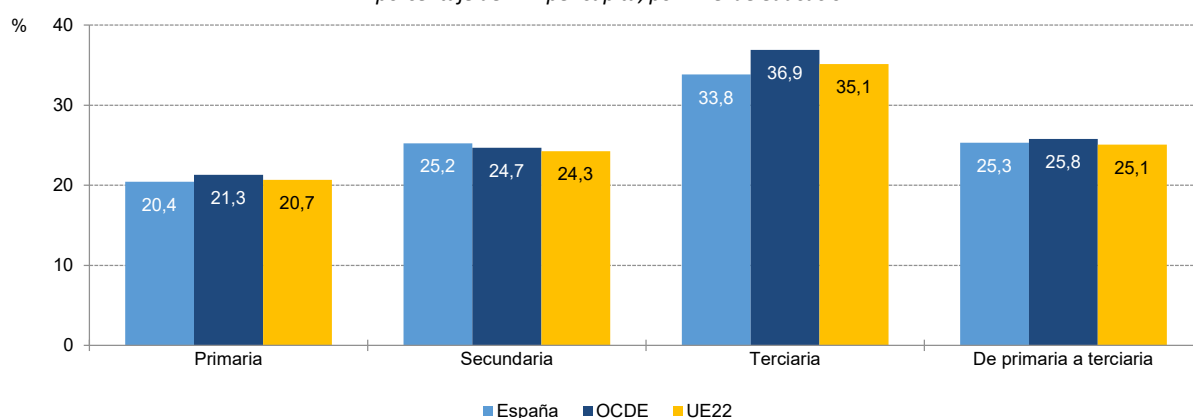


En el Gráfico 2.25 puede verse un análisis más detallado de la variabilidad por país del gasto total anual por estudiante en instituciones educativas. El gasto en educación secundaria varía entre los 16 441 dólares de Noruega y los 2878 dólares de México. Este gasto en Noruega es superior en un 60 % 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 UE22 (1,1 veces más que en España) y aproximadamente el mismo que en la OCDE, Irlanda, Finlandia o Portugal. De los países europeos analizados, solo Grecia gasta menos por estudiante en educación secundaria que España. El nivel de educación terciaria es el que presenta las diferencias más importantes entre países, desde los 34 036 dólares de Estados Unidos hasta los 3503 de Grecia.

Gráfico 2.26 (extracto de la Tabla C1.4)

Gasto anual (público y privado) por estudiante en instituciones educativas para todos los servicios como porcentaje del gasto público total por habitante, de educación primaria a educación terciaria (2018)

En porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación



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 2.26). En 2018, España tuvo un gasto anual por estudiante en instituciones educativas (públicas y privadas) del 20,4 % en educación primaria, del 25,2 % en educación secundaria y del 33,8 %

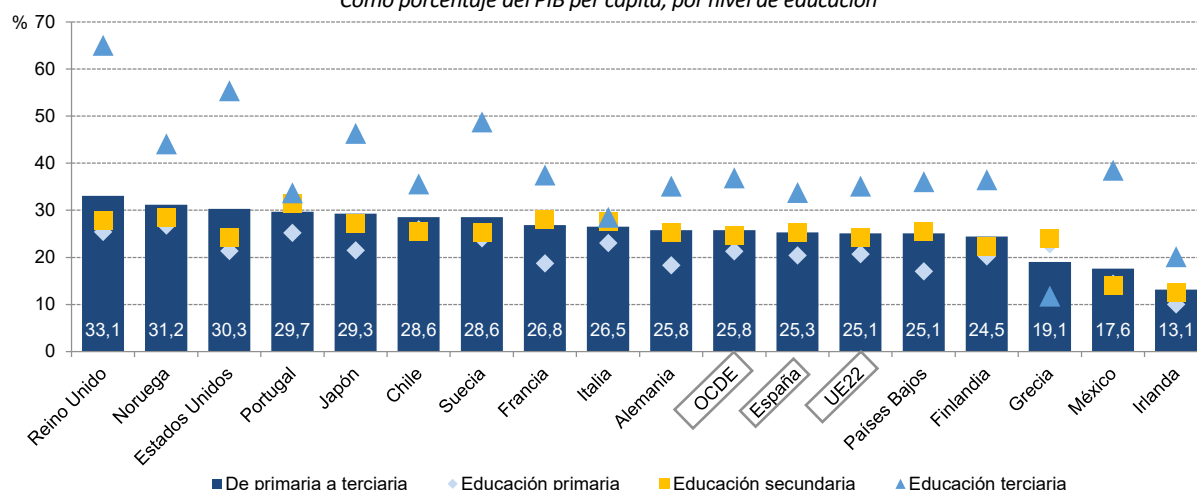
en educación terciaria en relación al PIB por habitante, porcentajes similares al nivel de las medias internacionales de la OCDE (21,3 %; 24,7 % y 36,9 %, respectivamente) y de la UE22 (20,7 %; 24,3 % y 35,1 %). En el análisis de todo el gasto de educación primaria a terciaria, los resultados son semejantes (25,3 % en España; 25,8 % de media en la OCDE y 25,1 % de media en la UE22).

El Gráfico 2.27 muestra el gasto anual por estudiante como porcentaje del PIB per cápita en cada uno de los países analizados en este informe. Como se ha señalado anteriormente, España se sitúa al mismo nivel que la media de la OCDE y de la UE22. En este caso, el gasto de España es mayor que el de Países Bajos, Finlandia o Grecia, e inferior al que realizan países como Alemania, Italia, Francia, Suecia, Portugal o Reino Unido. 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.

Gráfico 2.27 (extracto de la Tabla C1.4)

Gasto anual (público y privado) por estudiante en instituciones educativas para todos los servicios como porcentaje del gasto público total por habitante, de educación primaria a educación terciaria (2018)

Como porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación

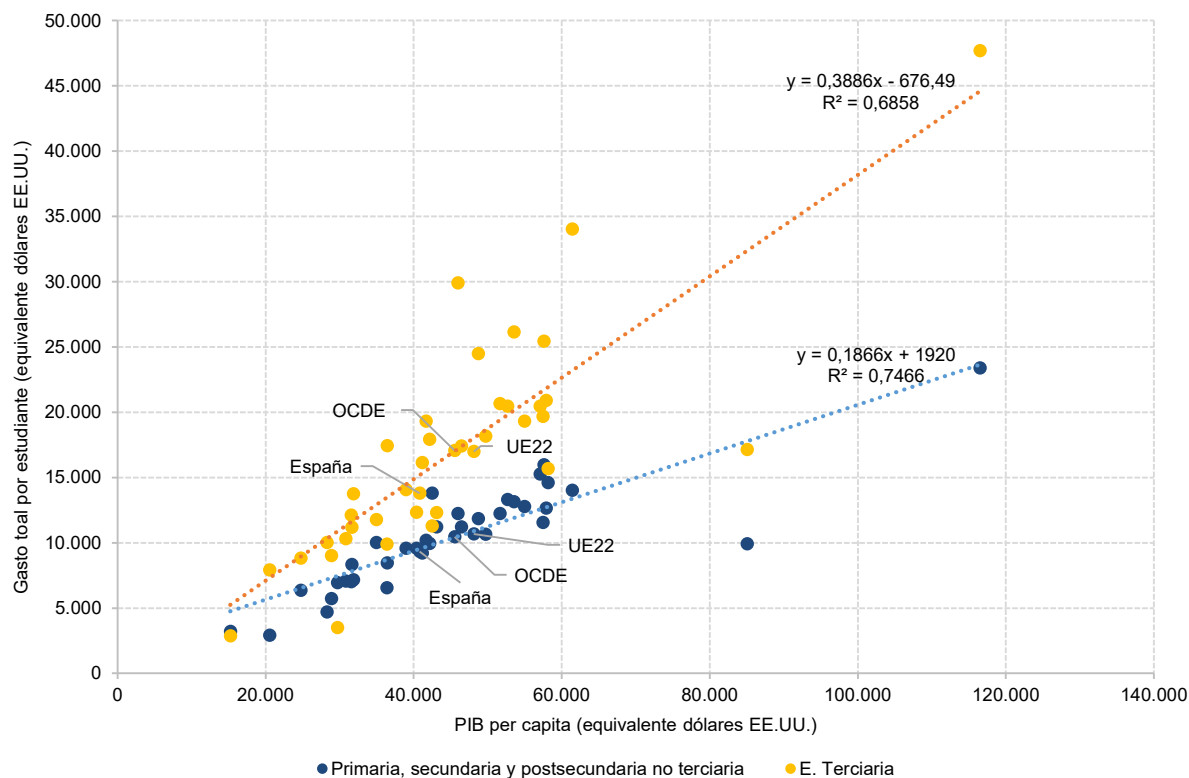


En el gráfico 2.28 se muestra la relación entre el PIB per cápita y el gasto total por estudiante en los niveles de educación primaria a postsecundaria no terciaria y en el nivel de educación terciaria. El acceso a la educación en la mayoría de los países de la OCDE es universal (y generalmente obligatorio) en los niveles más bajos. Por ello, el gasto por estudiante en relación con el PIB per cápita puede indicar si esta variable es proporcional a la capacidad de pago de cada país. En los niveles más altos de educación, donde la escolarización varía sustancialmente entre países, el vínculo es menos claro.

En los niveles de educación no terciaria, la relación entre ambas magnitudes es positiva, es decir, países con un PIB per cápita más bajo, tienden a gastar menos por estudiante. Sin embargo, hay diferencias importantes: países con un PIB per cápita similar tienen un gasto por estudiante significativamente diferente (Noruega y Países Bajos, por ejemplo). En el nivel de educación terciaria hay más variación y la relación es menos intensa: hay países que gastan más del 50 % de su PIB per cápita por estudiante en este nivel educativo (Estados Unidos y Reino Unido), mientras que en otros queda por debajo del 35 % (España, Portugal y Grecia) (Gráficos 2.27 y 2.28).

Gráfico 2.28 (extracto de la Figura C1.4)

Gasto anual total por estudiante en instituciones educativas respecto de la renta per cápita, por nivel educativo (2018)
En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA)

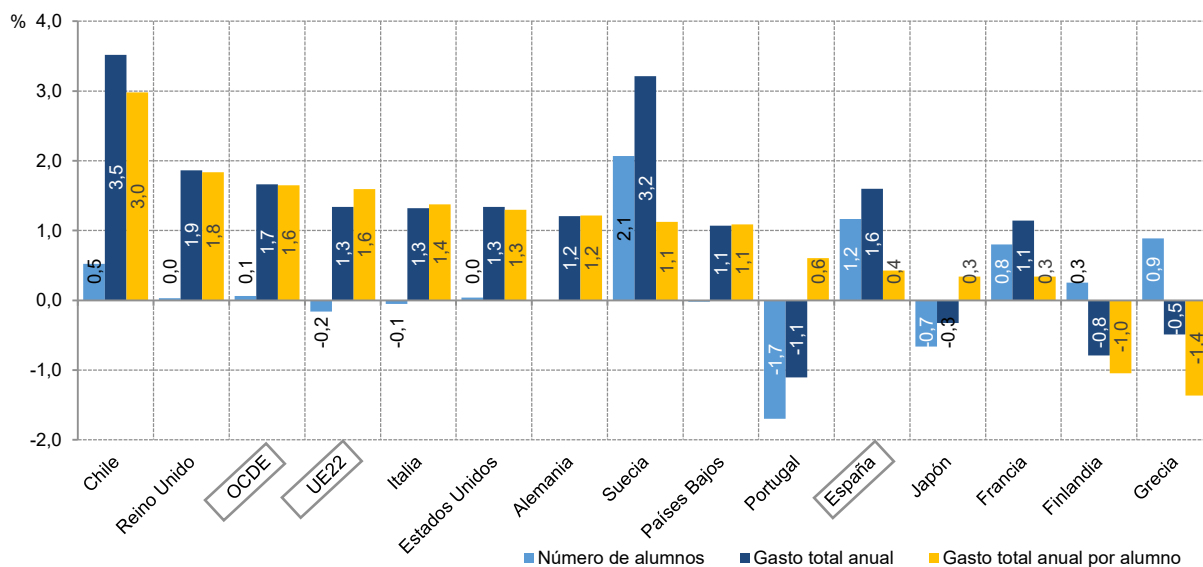


Evolución del gasto

Analizando la evolución del gasto total anual en instituciones educativas entre el 2012 y el 2018, en España, este ha crecido un 1,6 %, incremento similar al de la OCDE (1,7 %) y superior al de la UE22 (1,3 %). Por su parte, la evolución del gasto anual por estudiante es del 0,4 % en España, inferior a los aumentos del 1,6 % en la OCDE y en la UE22.

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 2018)



Sin embargo, se ha de tener en cuenta que España presenta un crecimiento en el número de estudiantes del 1,2 %, 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 (3,0 %), seguido de Reino Unido (1,8 %). Hay países, como Grecia o Finlandia, con bajadas del 1,4 % y del 1,0 %, respectivamente.

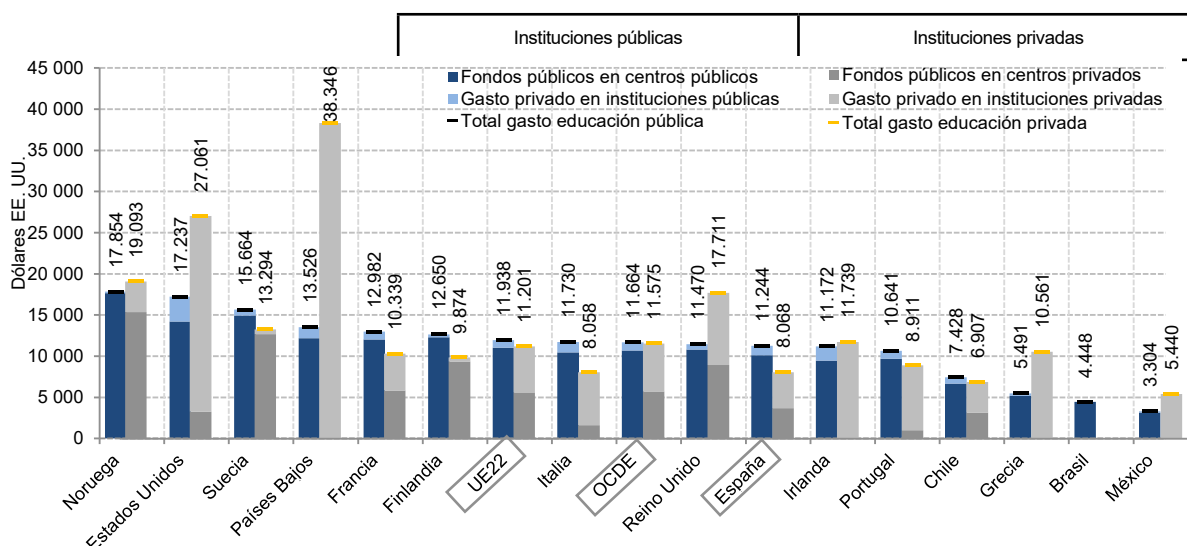
Gasto público y privado por estudiante en instituciones públicas y privadas

El gasto anual por estudiante incluye los gastos realizados desde fondos públicos y aquellos denominados privados, y 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 (2018)

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 11 664 dólares al año en instituciones públicas y de 11 575 dólares en instituciones privadas, muy similares a los datos de la UE22. También en España el gasto por estudiante en instituciones privadas es menor que en las públicas: 8 068 dólares en las privadas frente a 11 244 dólares en las públicas. Del gasto total en instituciones públicas en España, las familias asumen el 10 % (1 120 dólares), mientras que, en las instituciones privadas el gasto por estudiante supone 4 363 dólares a las familias (un 54 % del total) y el resto es asumido por fondos públicos destinados a centros privados.

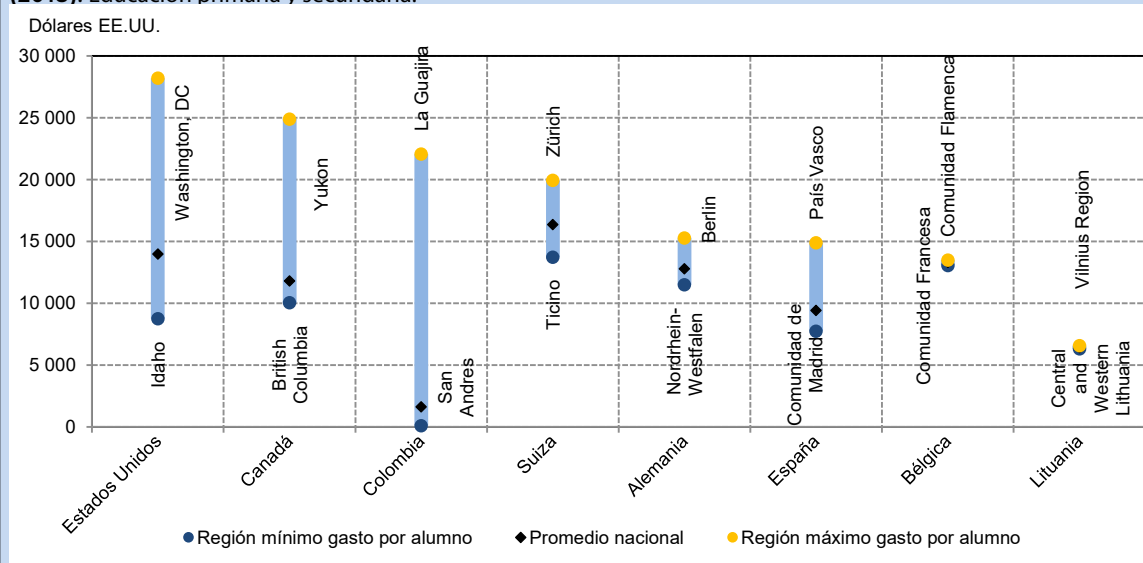
En algunos países, el gasto en la enseñanza privada es asumido principalmente por las familias y el apoyo público es poco relevante. Esto ocurre en Estados Unidos, Países Bajos, Irlanda, Portugal, Grecia, México y, en menor medida, en Italia. El gasto por estudiante más elevado en la enseñanza privada se da en Países Bajos, Estados Unidos, Noruega y Reino Unido.

Los países con mayor gasto por estudiante en la enseñanza pública son Noruega y Estados Unidos (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 (3 304 dólares), Brasil (4 448 dólares), Grecia (5 491 dólares) y Chile (7 428 dólares). En ninguno de los países analizados el gasto privado en centros públicos es relevante, aunque supera el 10 % del total en Estados Unidos, Italia e Irlanda.

Cuadro 2.4. Diferencias a nivel regional en el gasto por estudiante

La descentralización de los servicios gubernamentales de los países provoca que los gobiernos regionales sean los responsables de algunas competencias esenciales, como es la educación (Dougherty & Phillips, 2019). Según estos autores, los datos muestran que el rendimiento educativo (Kim and Dougherty, 2018) y los niveles de capital humano (Blöchliger, Égert and Bonesmo Fredriksen, 2013) podrían aumentar como resultado de un incremento del presupuesto global dedicado a la educación debido a la descentralización fiscal. Cuando las competencias educativas están transferidas a las regiones, las Administraciones regionales determinan qué parte del presupuesto se dedica a educación.

Gráfico A: Gasto en instituciones educativas de cada región por el equivalente a estudiante a tiempo completo (2018). Educación primaria y secundaria.



El gasto anual por estudiante es bastante heterogéneo entre los países que además presentan grandes diferencias entre regiones, debido a circunstancias socio-económicas (renta per cápita, migración...) y retos geográficos. El Gráfico A relaciona el gasto por estudiante que se realiza en los ocho países con datos disponibles en el nivel subnacional. Los 33 departamentos administrativos de Colombia y los 50 estados de Estados Unidos tienen la mayor variación en el gasto anual por estudiante en instituciones educativas de educación primaria y secundaria (alrededor de 20 000 dólares entre el estado con mayor gasto por estudiante y el de menor gasto). En las 10 provincias y tres territorios de Canadá, la diferencia en el gasto por estudiante es de 14 853 dólares.

Las diferencias regionales son menores en Alemania, España y Suiza. En las 19 comunidades y ciudades autónomas de España la variación es de 7157 dólares. Tanto en Canadá como en España, la media de gasto del país está muy cerca del mínimo, lo que indica que la mayoría de las regiones se mueven con valores de gasto por estudiante muy similar y que solo alguna región se desmarca con valores alejados de la media, como ocurre con el territorio de Yukón en Canadá y la comunidad autónoma del País Vasco en España. El mismo efecto ocurre con el departamento colombiano de La Guajira.

Entre los 16 estados federados de Alemania, la diferencia de gasto por estudiante es de 3800 dólares y el promedio nacional está muy centrado. En las tres regiones de Bélgica y las cinco de Lituania, el gasto por estudiante es casi idéntico en todas ellas.

Fuente: OECD (2021) "Education at a Glance 2021" Box C1.2.

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 86 % del total. La financiación que proviene de los hogares para estos niveles educativos supone en España el 13 %, por encima del 8 % de los países de la OCDE y del 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 (2018)
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	86 %	90 %	92 %
	Privado: hogares	13 %	8 %	5 %
	Privado: otras entidades	1 %	2 %	2 %
	Internacional	0 %	0 %	1 %
Educación terciaria	Público	65 %	66 %	75 %
	Privado: hogares	31 %	22 %	13 %
	Privado: otras entidades	3 %	9 %	7 %
	Internacional	2 %	4 %	5 %
De educación primaria a educación terciaria	Público	80 %	82 %	87 %
	Privado: hogares	18 %	12 %	8 %
	Privado: otras entidades	2 %	4 %	3 %
	Internacional	0 %	1 %	2 %

Nota: el gasto internacional incluye gasto directo en instituciones educativas o transferencias directas a los gobiernos.

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.

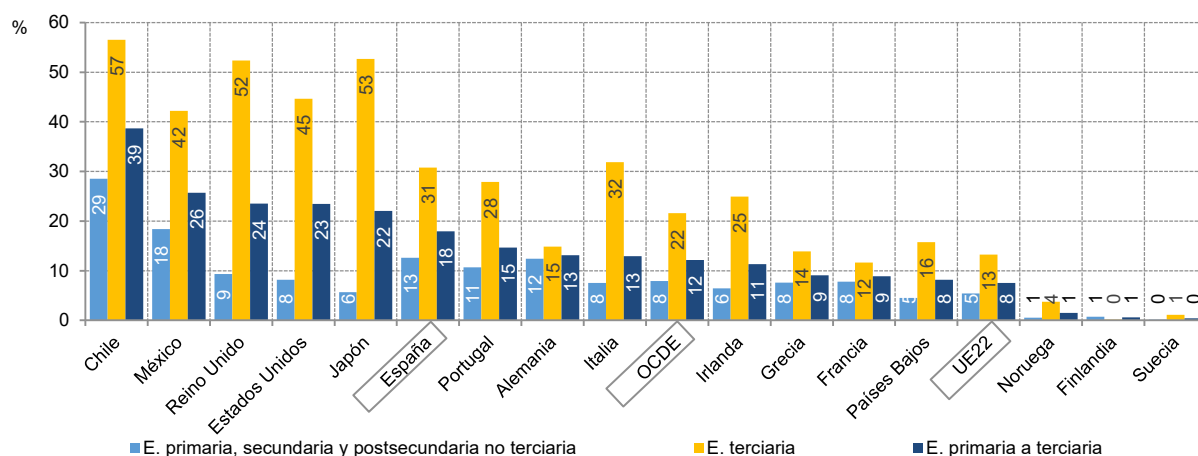
Las familias españolas cubren el 13 % de los gastos en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, siendo porcentajes mayores que la media OCDE (8 %) y la media UE22 (5 %).

El gasto que recae en las familias viene reflejado en el gasto privado de los hogares (Gráfico 2.32). Dependiendo del nivel educativo, el esfuerzo de las familias aumenta. Las familias españolas cubren el 13 % de los gastos en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, siendo porcentajes mayores que la media de la OCDE (8 %) 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, México, Reino Unido, Estados Unidos y Japón, en los que el gasto privado de los hogares es de alrededor del 50 %; 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 (2018)
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.

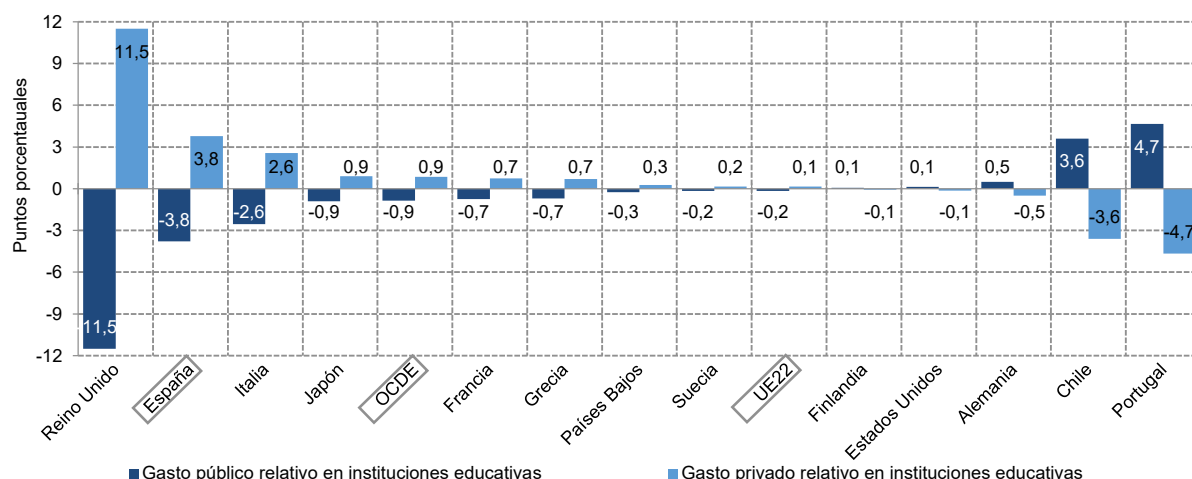
Entre los seleccionados, hay un segundo grupo de países, al que pertenecen España, Portugal, Irlanda, Italia, Francia, Países Bajos y Grecia, en los que el gasto medio de las familias varía entre el 12 % y el 32 %. En ellos, la enseñanza pública es mayoritaria y, salvo Alemania y Grecia, no es gratuita,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

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

Entre 2012 y 2018, el gasto en educación con fondos públicos se ha reducido en 3,8 puntos porcentuales (p.p.) en España, mientras que crece en 3,8 p.p. el gasto privado. De media en la OCDE, la reducción ha sido de 0,9 p.p. en el gasto público, creciendo en 0,9 p.p. el gasto privado.

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 2012 y 2018



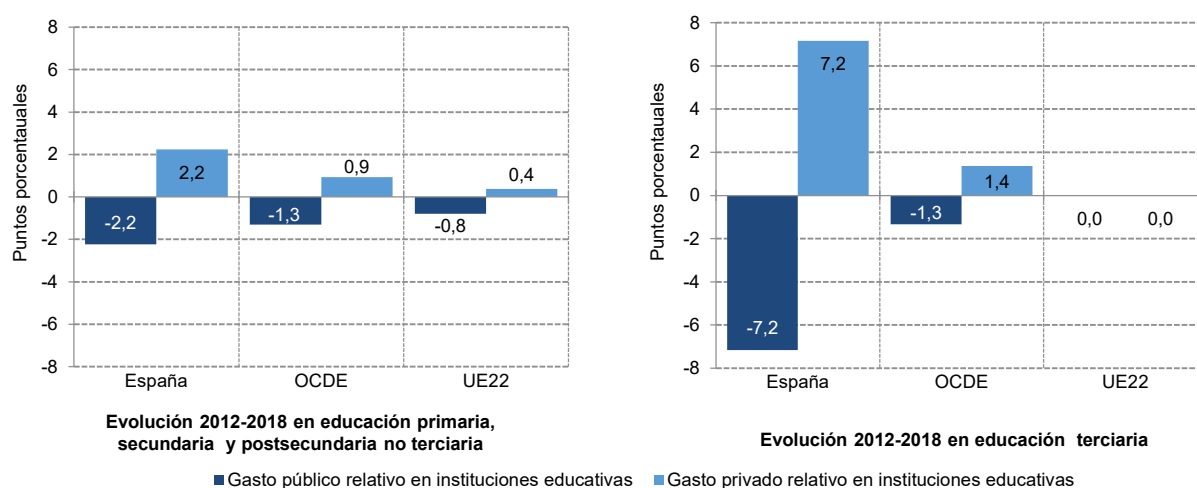
Nota: los datos de Brasil, Irlanda, Noruega y México no están disponibles.

La recesión económica de los últimos años ha afectado de distinta manera a los países. Por ejemplo, en España, como se puede apreciar en el Gráfico 2.33, entre 2012 y 2018 el gasto en educación con fondos públicos se ha reducido en 3,8 p.p. Por el contrario, el gasto privado ha crecido en 3,8 p.p.

Esta tendencia se repite en casi todos los países, pues el gasto público ha aumentado, disminuyendo el privado. Chile y Portugal son las únicas excepciones significativas entre los países analizados. El gasto público de media en la OCDE se ha reducido en 0,9 p.p. y 0,2 p.p. en la UE22. Reino Unido es el país que más reduce el gasto público, 11,5 p.p., aumentando a su vez el privado 11,5 p.p. En general, la reducción del gasto público se compensa con el aumento del gasto privado, que proviene básicamente de los hogares.

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 2012 y 2018



Las variaciones por nivel de educación son diferentes (Gráfico 2.34). En España, el nivel de educación terciaria es el que ha vivido las variaciones más importantes: 7,2 p.p. de reducción en el gasto público, siendo esta reducción de 2,2 p.p. en los niveles de educación no terciarios. De media en la OCDE, la reducción del gasto público coincide en ambos niveles de educación analizados (-1,3 p.p.). Sin embargo, en la media de la UE22 no se produce variación en el gasto en educación terciaria, aunque disminuye ligeramente el gasto público en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (-0,8 p.p.).

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 PIB, y el gasto en educación incluye los gastos de los gobiernos, las empresas y el alumnado y sus familias.

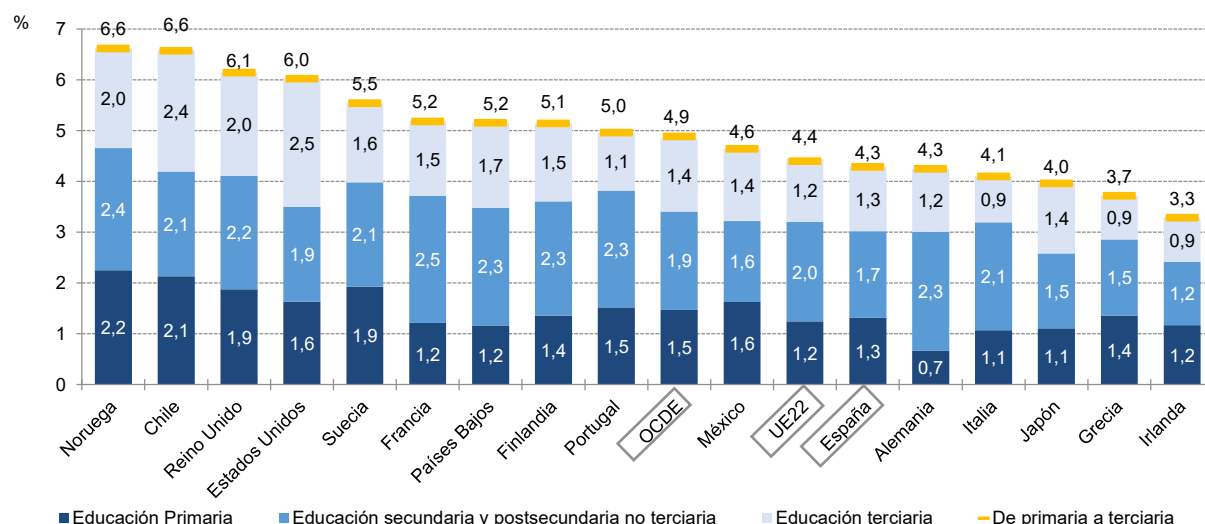
La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE22. En 2018, estos países gastaron una media del 4,9 % y del 4,4 % de su PIB, respectivamente, en instituciones educativas de primaria a terciaria. En España, este porcentaje es del 4,3 %.

Para todos los niveles educativos, el gasto total (público y privado) en las instituciones educativas como porcentaje del PIB aumentó en España desde un 3,9 % en 2005 hasta un 4,3 % en 2018.

(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 Irlanda o Grecia, países que no llegan al 4 % de gasto total como porcentaje del PIB.

Gráfico 2.35 (extracto de la Tabla C2.1)

Gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB. De primaria a terciaria (2018)
Gasto público y privado



Nota: los datos de Brasil no están disponibles.

España gasta una cantidad equivalente al 1,3 % de su PIB en el nivel de educación primaria y 1,7 % en educación secundaria y postsecundaria no terciaria. Este valor es ligeramente inferior a las medias de la OCDE (1,5 % y 1,9 %) y de la UE22 (1,2 % y 2,0 %).

Si se distingue entre los diferentes niveles educativos, en 2018, 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 1,4 % del PIB representa los gastos dedicados a la educación terciaria. En los países de la UE22 los porcentajes son del 3,2 % (1,2 % en educación primaria y 2,0 % 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 2018 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 a la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, mientras que para 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).

España dedica prácticamente el mismo porcentaje del PIB a gasto total 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).

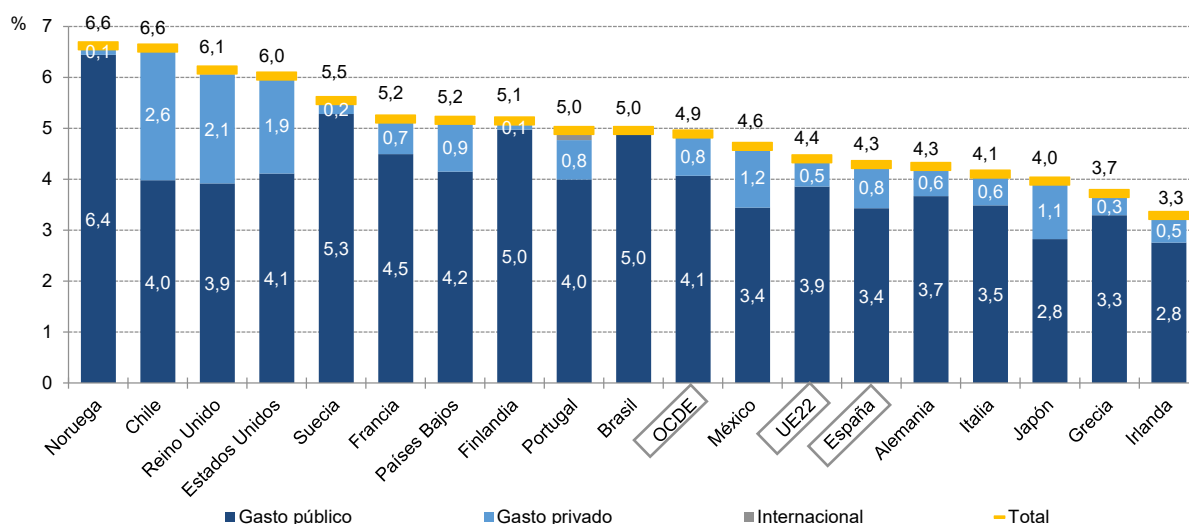
El gasto privado en instituciones educativas como porcentaje del PIB representa en España el 0,8 %, una situación intermedia entre la media OCDE (0,9 %) y la UE22 (0,6 %). En algunos países, como Finlandia, Suecia o Noruega, prácticamente no existen gastos privados.

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

Gráfico 2.36 (extracto de la Tabla C2.4)

Gasto total en las instituciones educativas como porcentaje del PIB, según el origen de los fondos, público o privado (2018)

De educación primaria a terciaria. Después de transferencias público a privado.



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 (2,6 %), 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.

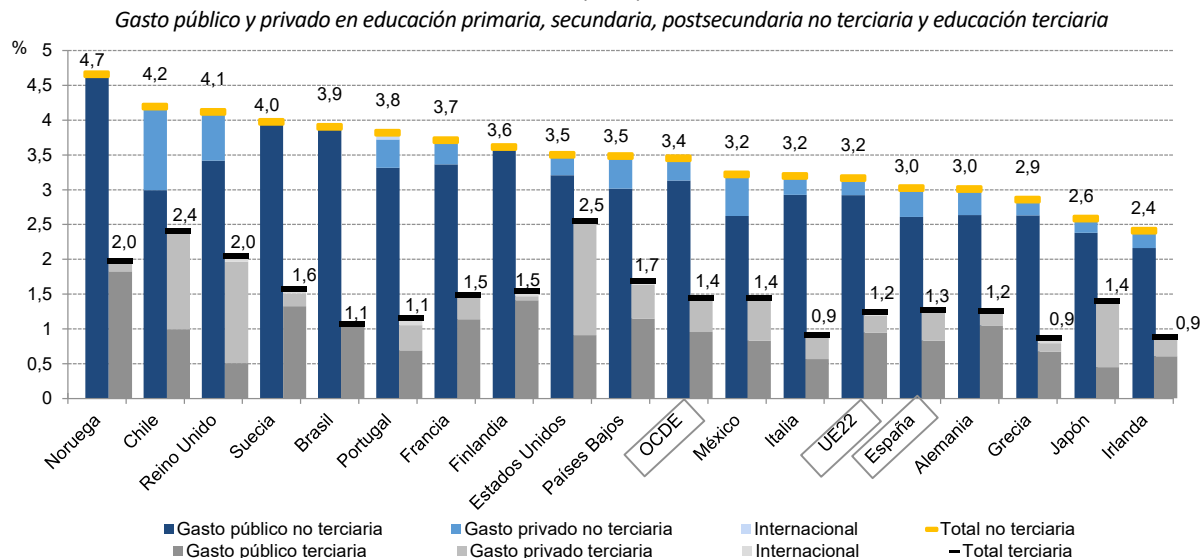
Aunque el gasto por estudiante sea más elevado en educación terciaria, el gasto público total en las instituciones educativas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria es entre 2 y 7 veces más elevado que en educación terciaria. En España es 3,2 veces superior el gasto público en 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 es 2,4 veces superior el gasto total en educación primaria a secundaria, proporción que iguala la de la OCDE y es algo inferior a la de la UE22 (2,6). El gasto en los niveles inferiores no llega a ser el doble en Estados Unidos, Chile y Japón, mientras que en Brasil o Italia el gasto total en educación primaria a postsecundaria no terciaria es al menos 3,5 veces mayor que en terciaria.

Si se restringe el análisis únicamente al gasto público, la relación varía entre las 6,9 veces más que gasta Reino Unido en educación no terciaria y las 2,5 veces más de Alemania. Esta proporción es de 3,2 en España, similar a las medias de la OCDE (3,3 veces) y de la UE22 (3,1 veces).

Gráfico 2.37 (extracto de la Tabla C2.4)

Gasto total en las instituciones educativas como porcentaje del PIB, según el origen de los fondos, público o privado (2018)

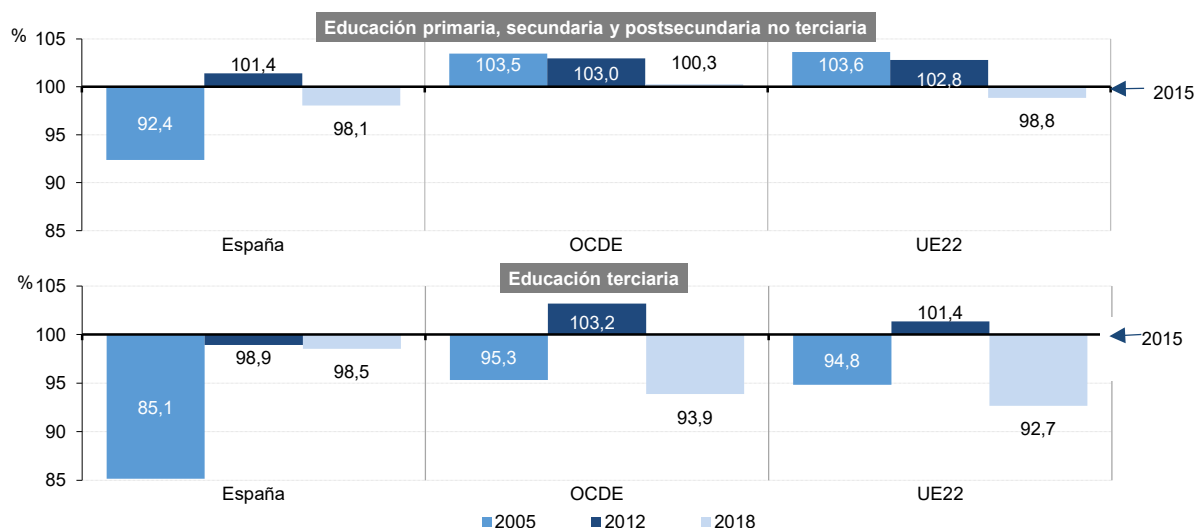


En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, la media de países de la OCDE redujo la inversión en educación como porcentaje del PIB entre 2012 y 2018 en 2,7 puntos porcentuales (p.p.). Para la media de países de la UE22 esta reducción fue de 4,0 p.p., mientras que para España fue de 3,4 p.p.

La variación del gasto total en instituciones educativas como porcentaje del PIB por nivel de educación puede verse en el Gráfico 2.38. En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el promedio de países de la OCDE redujo 2,7 p.p. entre 2012 y 2018 la inversión en educación como porcentaje del PIB. Para la media de países de la UE22 esta reducción fue de 4,0 p.p., superior a la de España (3,4 p.p.).

Gráfico 2.38 (extracto de la Tabla C2.3)

Variación del gasto total en instituciones educativas como porcentaje del PIB, por nivel de educación (2005, 2012, 2018)
Índice de variación (deflactor del PIB 2015 = 100, precios constantes)



Nota: los datos para la media de la UE en 2005 son datos UE23.

El gasto en educación terciaria para este mismo intervalo temporal, entre 2012 y 2018, también se ha visto afectado por la situación económica. El gasto en relación al PIB ha disminuido 8,7

puntos porcentuales para la media de países de la UE22, siendo en la media OCDE de 9,3 puntos porcentuales, y en España de 0,4 puntos porcentuales. Solo 7 de los 29 países de la OCDE con datos disponibles para ambos años han aumentado el gasto con respecto al PIB entre 2012 y 2018. Las grandes variaciones del PIB a consecuencia de la crisis económica de 2008 explican una parte importante de estos cambios.

Si comparamos la evolución del gasto entre 2005 y 2018, España ha aumentado su gasto en 5,7 p.p. para educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria y ha aumentado 13,4 p.p. para educación terciaria. Por el contrario, en la OCDE y en la UE22 el gasto ha disminuido entre 1,5 y 4,8 p.p., respectivamente.

2.3.4 Gasto en educación en relación con el gasto público total

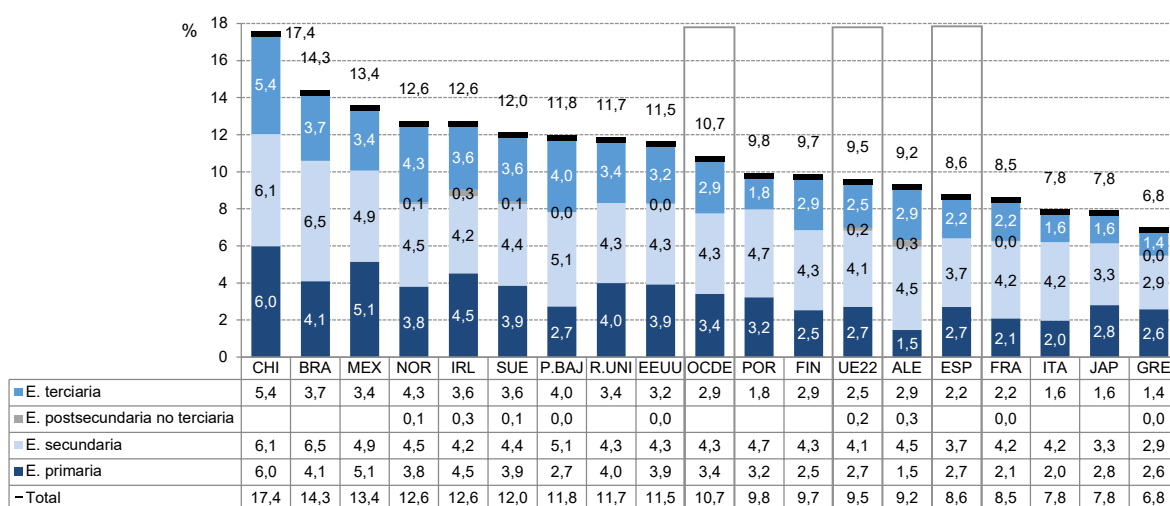
En 2018, la mayoría de los países dedicó un porcentaje significativo de su presupuesto público a educación. De media en los países de la OCDE, la educación de primaria a terciaria supone un 10,7 % del gasto público total, siendo un 9,5 % de media en los países de la UE22. España se sitúa por debajo, con un 8,6 % del gasto público total.

La asignación del presupuesto público a los distintos sectores (sanidad, educación, seguridad, etc.) depende de las prioridades de cada país y de las opciones de prestación privada de estos servicios. La educación es uno de los ámbitos al que los diferentes gobiernos dedican una parte importante de este presupuesto, dado que no hay garantía de que los mercados ofrezcan acceso igualitario para toda la población. 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 (10,7 %) y de la UE22 (9,5 %). 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 Italia, Japón y Grecia.

Gráfico 2.39 (extracto de la Tabla C4.1)

Gasto público en educación, como porcentaje del gasto público total, por nivel de formación (2018)



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

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 %), Finlandia (2,5 %), Italia (2,0 %) y Francia (2,1 %), siendo el mismo que la media UE22 (2,7 %) e inferior a la de la OCDE (3,4 %). Los países que emplean un mayor porcentaje en educación primaria son, entre los examinados, Chile (6,0 %) y México (5,1 %). A la educación secundaria se destina el 3,7 % del gasto público en España, superior al porcentaje dedicado en Japón (3,3 %) o Grecia (2,9 %), aunque por debajo de la mayoría de los países analizados. La media OCDE es de 4,3 % y la de la UE22 es 4,1 %. Finalmente, el gasto público en educación terciaria en España es del 2,2 %, superior al de Grecia (1,4 %), Italia (1,6 %) y Portugal (1,8 %), e inferior a la media OCDE (2,9 %) y la UE22 (2,5 %).

Aunque, entre 2012 y 2018, el gasto público total de España disminuyó 3,7 puntos porcentuales (p.p.), el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en España subió 8,9 p.p. En este periodo de tiempo, las medias de la UE22 y de la OCDE apenas han variado a pesar de los incrementos en el gasto total.

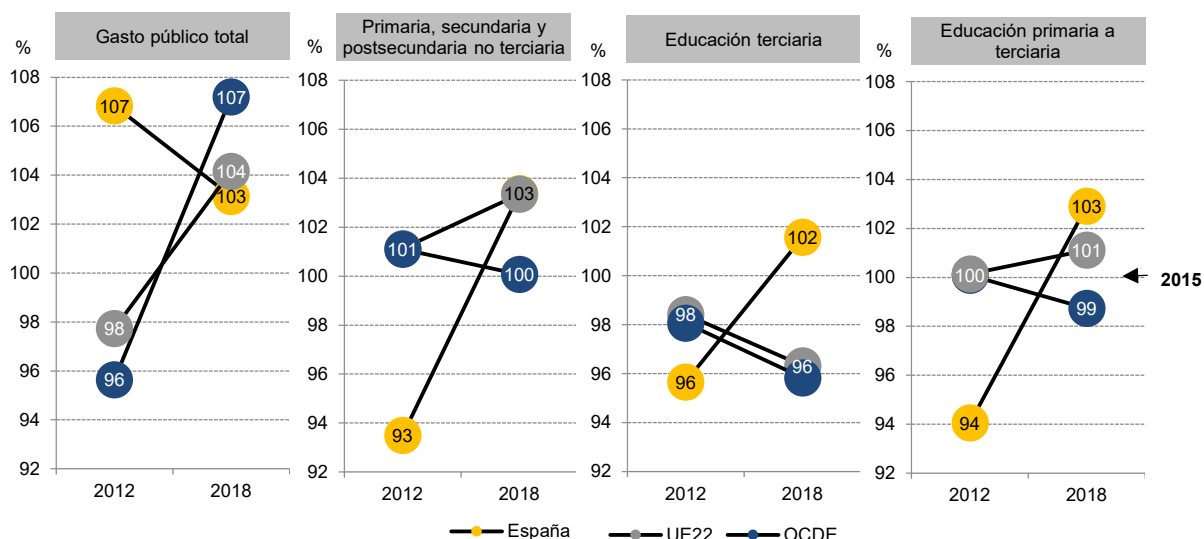
Cuando se habla del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total, se debe tener en cuenta también el tamaño relativo de los presupuestos públicos, que varía considerablemente entre los países analizados y en el tiempo. En 2018 ese gasto supuso en España 8,9 p.p. más que el gasto en 2012, aunque el gasto total del estado ha descendido 3,7 p.p. en ese periodo de tiempo. Se sigue estando lejos de los valores previos a la crisis financiera: en 2005, el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total era 10 p.p. más alto que el valor en 2018. Sin embargo, el gasto público total suponía en 2005 casi 20 p.p. menos que en 2018. Esto indica que, en España, la recesión tuvo un efecto muy negativo sobre el porcentaje de gasto público dedicado a la educación y que, en los últimos 6 años, se ha realizado un esfuerzo importante de recuperación. La evolución es similar en el nivel de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, y en el nivel de educación terciaria.

En el caso de los países de la OCDE, el gasto público en educación como porcentaje del gasto total ha disminuido 1,4 p.p. entre 2012 y 2018, mientras que el gasto total se ha elevado en 11,6 p.p. La UE22 también aumenta el gasto total en 6,4 p.p. y eleva 1 p.p. su presupuesto destinado a educación entre 2012 y 2018 (Gráfico 2.40).

Gráfico 2.40 (extracto de la Tabla C4.3)

Evolución del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (2012, 2018)

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



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). Al hablar de gasto por estudiante, el gasto es mayor en cada estudiante de educación terciaria (ver Gráfico 2.27).

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

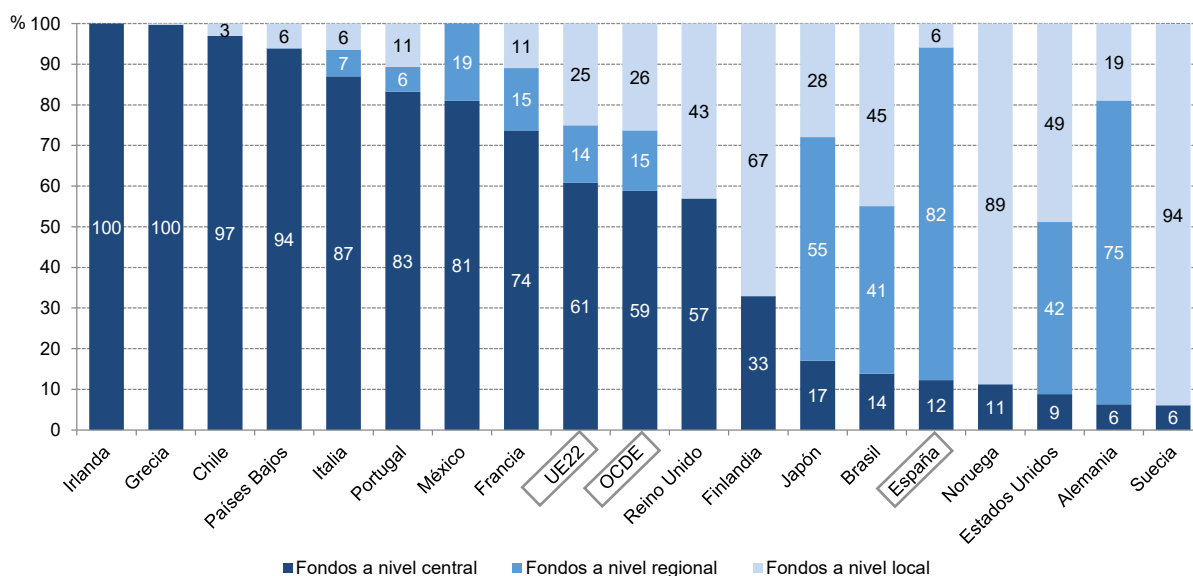
El nivel de descentralización del sistema educativo en cada país es importante, pues determina, en muchas ocasiones, a qué nivel se toman las decisiones relativas a la asignación de los presupuestos en educación. En 2018, de media en los países de la OCDE, el 59 % de los fondos públicos para la educación son gestionados por el gobierno central, el 15 % son gestionados a nivel regional y el otro 26 % por gobiernos locales. Cifras similares tiene la media de la UE22 (61 %, 14 % y 25 %, respectivamente).

En España, al existir un modelo descentralizado de gestión y administración del sistema educativo, más de las tres cuartas partes de los fondos públicos (82 %) son gestionados por los gobiernos autonómicos, el 12 % por el gobierno central y únicamente el 6 % por parte de los consistorios locales. El único país entre los analizados cuya gestión descentralizada a nivel regional es similar a España es Alemania, donde las proporciones son similares (75 % gestionados por los estados federales, 6 % por el gobierno central y 19 % por los locales). En Japón y Brasil, los gobiernos regionales gestionan una parte importante de los presupuestos, pero son los gobiernos locales los que finalmente gestionan la mayor parte de los recursos educativos tras las transferencias. Los países con una mayor centralización de los fondos públicos destinados a educación son Grecia, Irlanda, Chile y Países Bajos. Otro modelo distinto es el que gestiona los recursos y presupuestos 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 presupuestos: pero es en el contexto local, tras las transferencias, donde se gestiona la práctica totalidad de los gastos educativos (Gráfico 2.41).

Gráfico 2.41 (extracto de la Tabla C4.2)

Distribución de gasto público inicial en educación según administración de gobierno en educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (2018)

Antes de transferencias entre niveles de gobierno



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 2021* indica que las instituciones públicas no cobran gastos de matriculación a estudiantes nacionales en el nivel de grado o equivalente en cerca de un tercio de los países OCDE que aportan datos. En una proporción parecida de países, los gastos de matriculación son moderados, por debajo de los 3000 dólares, mientras que en el resto varían en un rango que se sitúa entre los 3800 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 10 342 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, 2019a). Las tasas de matrícula de los programas terciarios de ciclo corto en las instituciones públicas suelen ser más bajas que las de los programas de grado. 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.

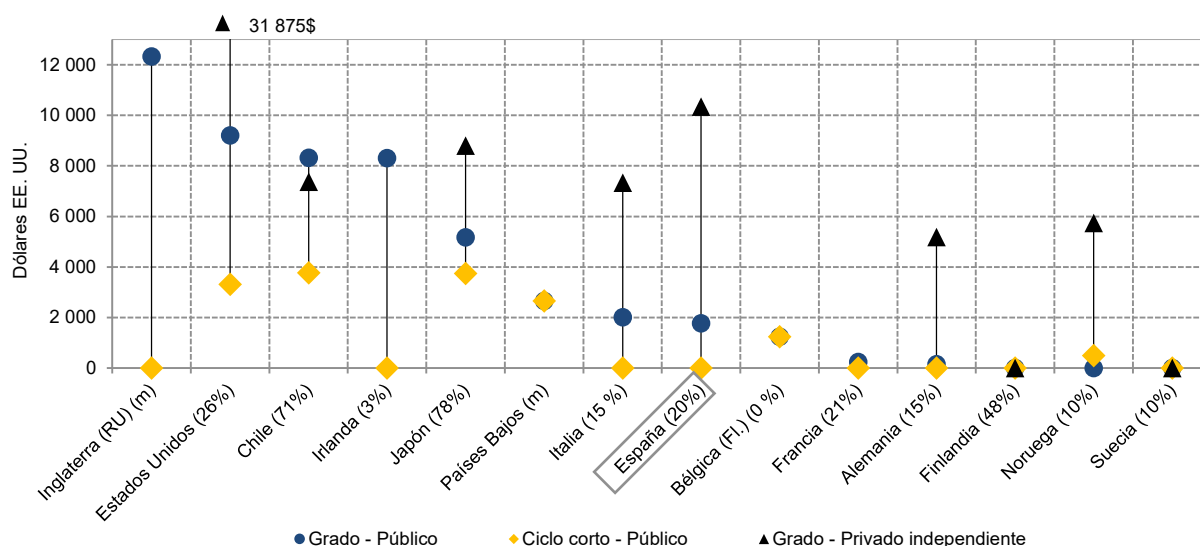
Realizar estudios de máster tiene generalmente un coste superior (un 30 % más de media) al de los grados. Cursar un título de máster en las instituciones públicas para los estudiantes nacionales tiene un precio medio de 2580 dólares en España, mientras que si se realiza en instituciones privadas, el precio aumenta hasta una media de 11 672 dólares.

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, la comunidad flamenca de Bélgica, 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.

Gráfico 2.42 (extracto de la Tabla C5.1)

Precio de matriculación en instituciones de educación terciaria para programas de ciclo corto y grado o equivalentes, por tipo de institución. Alumnado nacional (Curso 2019-2020)

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



Nota: entre países, el porcentaje de estudiantes que realiza su formación en instituciones privadas. Año de referencia en Alemania 2018, en Chile 2019, 2018-19 para Inglaterra (RU) y España, y 2020/21 para Finlandia e Irlanda. Los datos de Grecia, Italia, Portugal, México y Brasil no están disponibles.

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).

En Inglaterra (Reino Unido) o Estados Unidos, por ejemplo, las tasas de matrícula son relativamente elevadas, pero una gran parte del alumnado recibe ayudas económicas públicas directas. En otros países, como Finlandia, Noruega y Suecia, no se cobran tasas de matrícula y más del 50 % de los estudiantes reciben ayuda financiera para los costes de vida por parte del sector público. La mayoría de los demás países europeos cobran tasas de matrícula moderadas y las ayudas económicas públicas se destinan a una proporción menor de estudiantes de enseñanza superior.

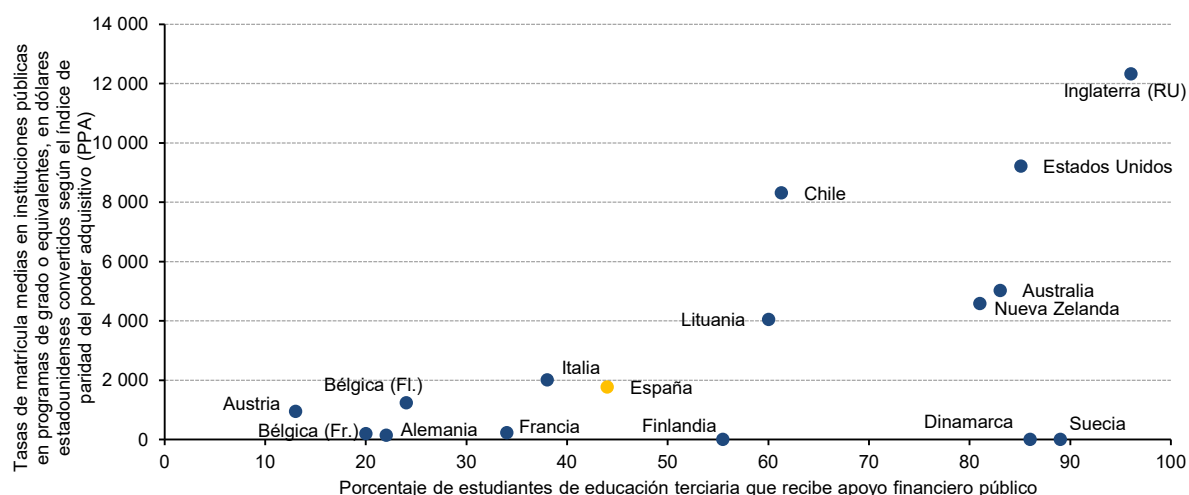
Los países y economías de la OCDE tienen tres enfoques diferentes a la hora de fijar las tasas de matrícula y proporcionar ayuda financiera directa al alumnado de educación superior: sin o muy bajas tasas de matrícula y con una ayuda financiera elevada para el alumnado (Finlandia, Noruega y Suecia); 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 (Bélgica, Francia, Alemania, Italia y España).

El porcentaje de estudiantes que reciben becas o subvenciones en educación terciaria en España es del 44 %, porcentaje superior al de Italia (38 %) o Francia (34 %). En Estados Unidos, Inglaterra (RU) y Suecia, al menos un 80 % del alumnado recibe apoyo económico público en forma de préstamos escolares, becas o subvenciones. El Gráfico 2.43 pone en relación el porcentaje de estudiantes que reciben ayudas públicas frente a las tasas de matrícula, de manera que se pueden distinguir los tres tipos de países descritos anteriormente.

Gráfico 2.43 (extracto de la Figura C5.3)

Relación entre el porcentaje de estudiantes nacionales de educación terciaria que reciben apoyo financiero público y el precio promedio de las tasas de matrícula (2019-2020)

Estudiantes que reciben apoyo económico en forma de préstamos privados garantizados por el gobierno y/o becas/subvenciones.



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 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, 2014a).

El préstamo medio en los países con datos disponibles varía desde los 2900 dólares al año a los 12 000 dólares en Inglaterra (R.U.) y Noruega. 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.

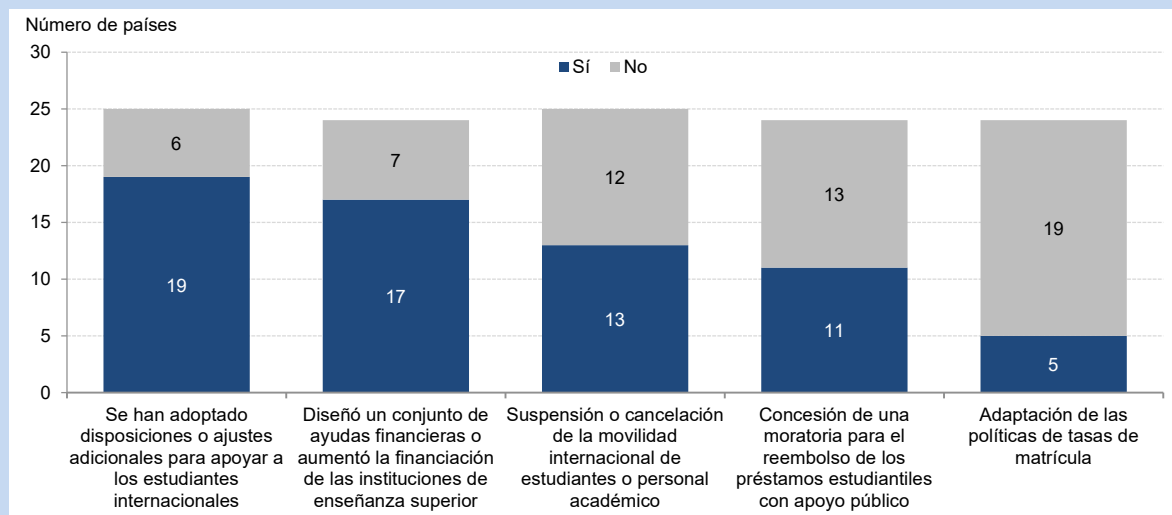
Cuadro 2.5. Medidas tomadas para enfrentarse a la crisis de la pandemia de COVID-19

Las economías se han enfrentado al enorme desafío de cómo apoyar la educación terciaria para mantener la educación del alumnado y, en general, la cohesión social. La crisis económica provocada por la propagación de la COVID-19 ha afectado a las personas más vulnerables. Por lo tanto, el apoyo financiero público al alumnado se ha convertido en la clave para mantener una educación terciaria eficaz (World Bank, 2020)

Se han utilizado varias estrategias y medidas para conseguirlo. Mientras que cambiar el precio de las tasas solo se ha practicado en cuatro países, el apoyo a los estudiantes internacionales fue la herramienta política más utilizada en todos los países de la OCDE, ya que la movilidad internacional se vio muy afectada por la crisis de COVID-19 debido a los estudiantes internacionales atrapados en el extranjero y a la perspectiva de disminución de los flujos internacionales de estudiantes.

Alemania y Corea ofrecieron ayudas a los tipos de interés, otros países aumentaron la capacidad de préstamos para estudiantes de enseñanza superior y la gran mayoría ampliaron la financiación adicional de las becas públicas (Chile, Finlandia, la comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Israel, Japón, Corea, Letonia, Países Bajos y Noruega). Cuatro países (Hungria, Italia, Corea y Estados Unidos) adoptaron o están debatiendo cambios en las tasas de matrícula.

Gráfico A: Número de países que informan haber realizado acciones en aspectos relativos a educación superior relacionadas con la crisis COVID-19



Fuente: OECD (2021) "Education at a Glance 2021" Box C5.1.

2.3.6 Recursos económicos invertidos en educación

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

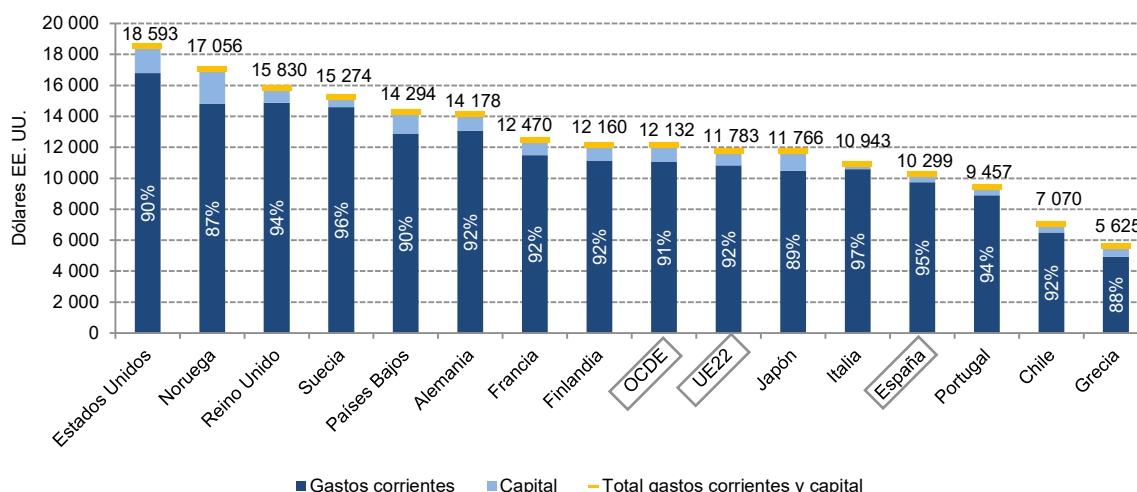
Los gastos de capital se refieren al gasto en activos que duran más de un año, incluida la construcción, renovación o reparación importante de edificios y reemplazo de equipamientos. El gasto corriente se refiere al gasto en remuneración del personal y en "otros gastos corrientes", es decir, en bienes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

El Gráfico 2.44 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 88 % 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 gasto 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 gasto de capital son Estados Unidos, Grecia, 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 (2018)
En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA)

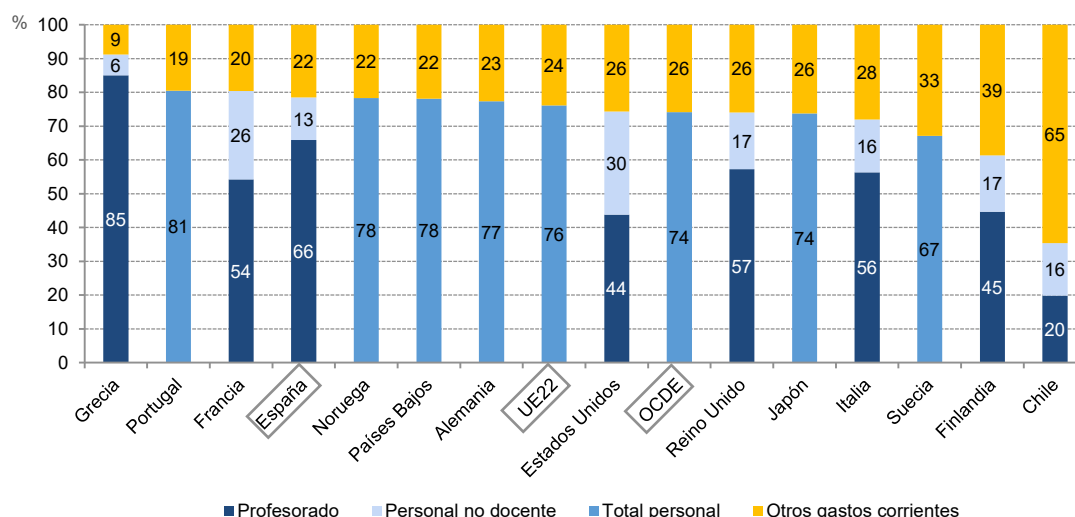


Nota: la columna de gastos corrientes indica el porcentaje que supone el gasto corriente del gasto total. Los datos e Irlanda, México y Brasil no están disponibles.

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), siendo mayor en el tramo de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria (77 % en OCDE y 81 % en España) que en educación terciaria (68 % en OCDE y 73 % en España) (*Education at a Glance 2021*, Tabla C6.2).

Gráfico 2.45 (extracto de la Tabla C6.2)

Porcentaje de gastos corrientes por tipo de gasto en los niveles de primaria a terciaria (2018)
En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA)



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

Además, este gasto en salario del personal constituye una proporción mayor en las instituciones públicas que en las privadas, tanto en los niveles previos a educación terciaria (77 % en instituciones públicas, por el 71 % de las privadas en la media OCDE, y 82 % en las públicas y

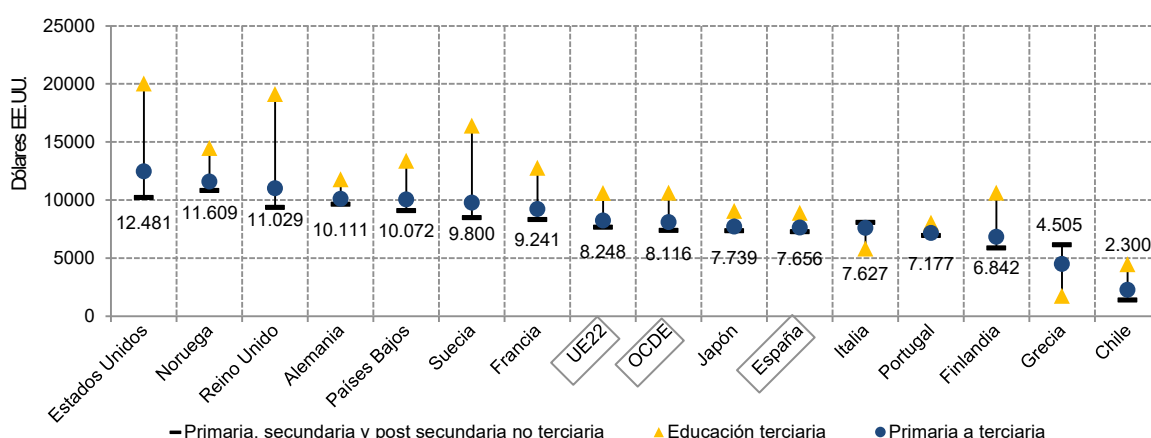
76 % en las privadas en España) como en el nivel de terciaria (68 % en las instituciones públicas, por el 64 % en las privadas en la media OCDE, y 77 % en las públicas y 56 % en las privadas en España) (*Education at a Glance 2021*, Tabla C6.3).

El análisis del gasto en salario del profesorado por estudiante se muestra en el Gráfico 2.46. España (7656 dólares) dedica al salario del profesorado una cantidad inferior a la media de las UE22 (8248 dólares) y OCDE (8116 dólares) en el caso de los niveles de primaria a terciaria. Pero cuando se compara el salario de personal por estudiante en el nivel de primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto es prácticamente el mismo (España, 7301 dólares; UE22, 7679 dólares; OCDE, 7398 dólares). En España el gasto en salario de personal por estudiante en educación terciaria es 1605 dólares mayor que en la no terciaria, cuando de media en la OCDE es de 3239 dólares superior.

Gráfico 2.46 (extracto de la Tabla C6.2)

Gasto en compensación en salario del personal por estudiante en instituciones públicas y privadas en distintos niveles educativos (2018)

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



Nota: el valor representado corresponde al gasto en salario del personal por estudiante en los niveles de primaria a terciaria. Los datos de Irlanda, México y Brasil no están disponibles.

2.3.7 Financiación de los centros educativos

La forma de distribuir y repartir los fondos públicos hacia los centros educativos varía enormemente en los diferentes países de la OCDE. Los mecanismos por los que la financiación de los centros educativos son determinados, distribuidos y gestionados juegan un importante papel para que los recursos sean dirigidos hacia donde pueden ser más eficientes. Estas decisiones también pueden favorecer la equidad entre los centros educativos y entre los resultados del alumnado.

Los marcos de financiación escolar se basan en cuatro dimensiones: los niveles de gobierno que intervienen en la asignación de dicha financiación, la base utilizada para decidir su asignación, los criterios utilizados en esa asignación y los mecanismos utilizados para distribuirla. Las diferencias entre los países en estas cuatro dimensiones dan lugar a grandes diferencias en los sistemas utilizados para asignar y distribuir los fondos públicos a las escuelas (o el nivel de gobierno más local), y en la forma en que se tienen en cuenta las cuestiones de equidad.

Niveles de gobierno

La organización de los centros educativos está creciendo en complejidad y se caracteriza por la gobernanza multinivel, donde las conexiones entre los múltiples actores que operan

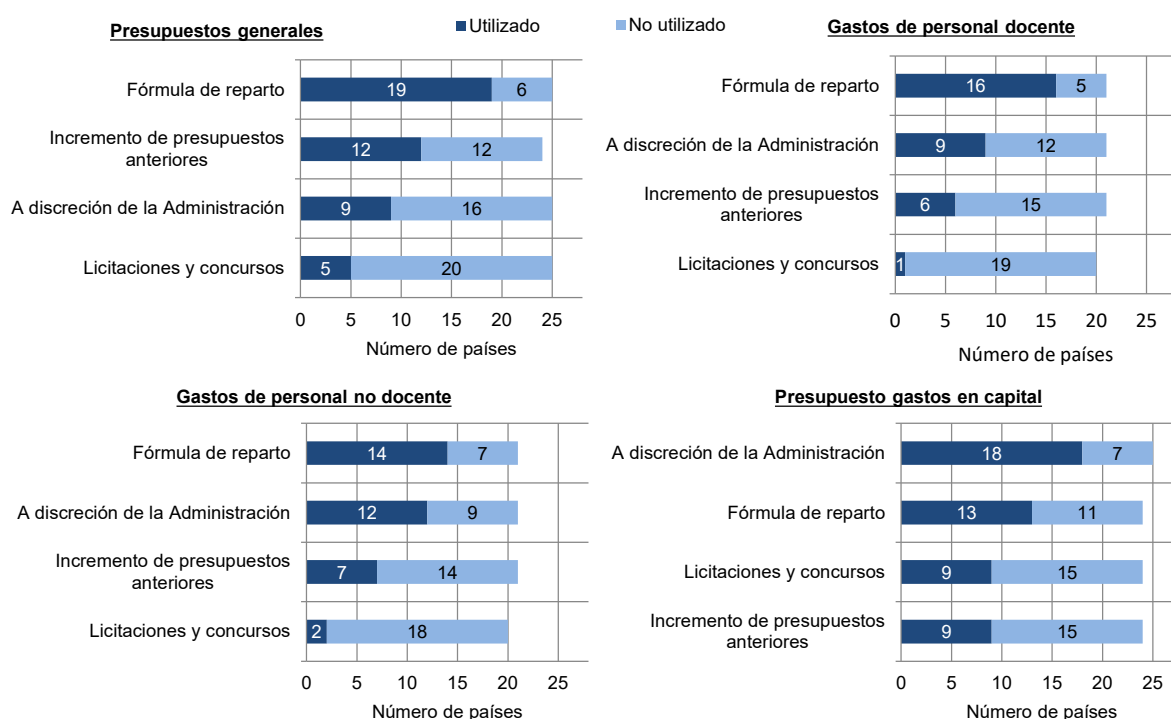
a diferentes niveles son más fluidas y están abiertos a la negociación. Esto se puede ver en el Gráfico 2.41, el cual muestra la distribución de gasto público inicial en educación según administración de gobierno. En España, el 12 % proviene de fondos a nivel central, el 82 % del gasto público es gestionado por las comunidades autónomas y el 6 % es a nivel local.

Base utilizada para decidir la asignación destinada a cada centro educativo

En general, se pueden distinguir cuatro tipos de formas para realizar el reparto: a discreción de la Administración, incremento de presupuestos anteriores, licitaciones y concursos, y, por último, fórmula de reparto. En el Gráfico 2.47 se observan los resultados para 31 países con sus datos disponibles. Las fórmulas son la base más utilizada para la financiación (sobre todo del personal docente), en comparación con las otras tres bases para asignar los recursos corrientes, mientras que la discrecionalidad administrativa es la base más utilizada para asignar la financiación de los gastos de capital. La licitación y los concursos no son una forma habitual de asignar la financiación para ningún tipo de gasto.

Gráfico 2.47 (extracto de la Figura D6.1)

Base utilizada para decidir la asignación de la financiación destinada a los centros educativos de educación primaria (2019)



Cuadro 2.6. Tipos de modelos para realizar el reparto de financiación a los centros

La base utilizada para el reparto de la financiación de los centros educativos es la forma en que se toman las decisiones referentes a la distribución de la asignación a cada centro. En el estudio se han manejado cuatro bases diferentes:

- A discreción de la Administración: se basa en una evaluación individual de la cantidad de recursos que necesita cada centro. Aunque puede implicar el uso de indicadores, la asignación final puede no corresponder necesariamente a los cálculos y estos no se aplicarían universalmente a todos los centros educativos.
- Incremento de presupuestos anteriores: se tiene en cuenta el gasto histórico para calcular la cantidad de fondos que hay que asignar para el año siguiente, con pequeñas modificaciones para tener en cuenta cambios específicos (por ejemplo, número de estudiantes, instalaciones escolares...).

- Licitaciones y concursos: implican concursos abiertos para obtener financiación adicional ofrecida a través de la participación en un programa concreto o la presentación de un proyecto para obtener recursos adicionales.
- Fórmula de reparto: la financiación mediante fórmulas implica el uso de criterios objetivos con una norma de aplicación universal para establecer la cantidad de recursos a la que tiene derecho cada beneficiario. La autoridad competente utiliza un procedimiento formalmente definido (una fórmula) para determinar el nivel de fondos públicos asignados sobre la base de un conjunto de criterios predeterminados, que, en la mayoría de los casos, están orientados por los resultados o el rendimiento. La financiación mediante fórmulas se basa en una fórmula matemática que contiene una serie de variables, cada una de las cuales tiene un coeficiente asociado para determinar los presupuestos escolares. Las fórmulas suelen contener cuatro grupos principales de variables: 1) básicas: basadas en el número de estudiantes y en el curso; 2) basadas en las necesidades; 3) basadas en el plan de estudios o en el programa educativo; y 4) basadas en las características de la escuela

Fuente: OECD (2021) "Education at a Glance 2021" Box D6.1.

En el caso de España no se puede señalar una única base para realizar el reparto. De manera general, el presupuesto de un centro tiene en cuenta un incremento sobre los presupuestos anteriores, pero, además, las comunidades autónomas utilizan fórmulas con diferentes criterios para el reparto, siendo los más utilizados el número de estudiantes y de grupos, así como los programas y turnos en los que se imparten. Por otra parte, los centros también participan en proyectos, programas y concursos, que, en algunos casos, pueden tener asignada una partida económica.

El número de docentes y personal no docente de cada centro viene definido por fórmulas y criterios que han sido diseñados en cada Administración educativa, mientras que, para el resto de gastos corrientes, se utiliza una combinación de diferentes bases dependiendo de la procedencia de los mismos (partidas extraordinarias, servicios no comunes, subvenciones localizadas...).

Utilización de fórmulas para distribuir el presupuesto de los centros educativos

Entre los países de la OCDE, la utilización de fórmulas es el método más utilizado por los gobiernos centrales para todas las categorías de gasto. De 17 países con datos disponibles, 5 utilizan fórmulas para todo su presupuesto y 12 declaran que la mayoría del presupuesto se reparte con esta base, España entre ellos.

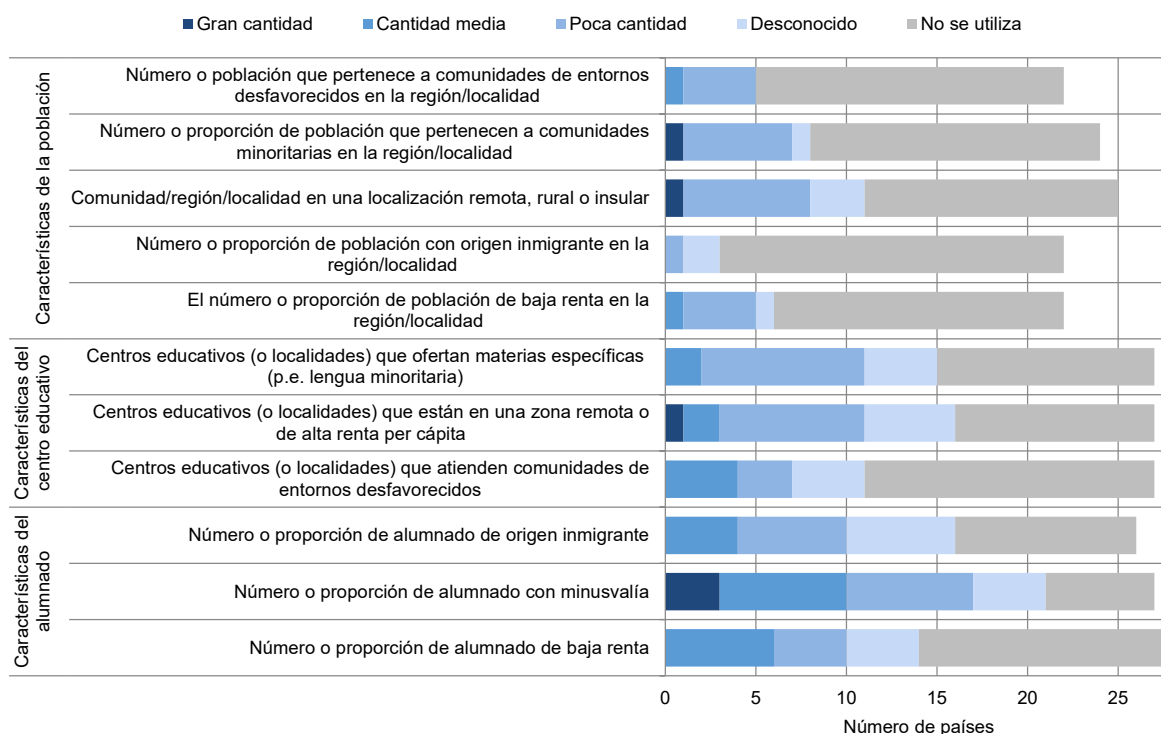
Criterios utilizados para abordar las cuestiones de equidad

La equidad educativa es un concepto amplio y no es fácil de definir. La búsqueda de la equidad en la educación suele tener en cuenta tres posibles estrategias diferentes que sustentan la formulación de políticas: buscar la igualdad de oportunidades, la igualdad de trato o la igualdad de resultados entre el alumnado y los centros educativos (Castelli, Ragazzi, & Crescentini, 2012). Esto se refleja en las decisiones que toman los países sobre cómo asignar recursos a las instituciones educativas.

Los criterios de equidad utilizados en la financiación de las diferentes categorías de gasto se clasifican en tres grupos de referencia: las características de la población, de los centros educativos y de los estudiantes matriculados. Los criterios relacionados con las características de la población de la localidad son los menos utilizados, mientras que los criterios relacionados con las escuelas y los estudiantes son más comunes. De los 26 países con datos disponibles sobre la asignación de fondos por parte de los gobiernos centrales y estatales, 25 utilizan al menos un criterio relacionado con las características de los estudiantes, 23 utilizan al menos un criterio basado en las características de las escuelas y 14 utilizan al menos un criterio basado en las características de la población.

Gráfico 2.48 (extracto de la Figura D6.1)

Proporción de la financiación total asignada por los gobiernos central y estatales a los centros de enseñanza primaria y secundaria inferior por criterios de equidad (2019)



En España, cada comunidad autónoma determina los criterios para la distribución de la financiación de los centros educativos. Existen diferentes partidas, aunque el montante principal presupuestario es asignado en función del número de grupos, número de estudiantes, programas educativos que se imparten en el centro, turnos o instalaciones a mantener.

Cuadro 2.7. Financiación de otros gastos corrientes

Los criterios para distribuir el presupuesto de los centros son establecidos por los departamentos de educación de las comunidades autónomas y son especificados en documentos oficiales. A modo de ejemplo, se detallan algunos casos:

En Andalucía, los criterios utilizados para asignar fondos a los centros escolares no están establecidos en documentos oficiales. Sin embargo, la Cámara de Cuentas ha publicado un informe sobre los gastos de funcionamiento de los colegios públicos donde señala que los fondos asignados dependen del tamaño del centro, la antigüedad del edificio, el número de estudiantes, si el personal de limpieza se contrata directamente o de servicios externos...

Fuente: Resolución de 10 de julio de 2013, por la que se ordena la publicación del Informe de Fiscalización de los gastos de funcionamiento de los centros docentes públicos no universitarios (Boletín Oficial de Andalucía 18-07-2013)

En Canarias, la legislación autonómica establece criterios para la asignación de recursos económicos a los centros de enseñanza secundaria. La asignación económica anual ordinaria a cada centro educativo es el resultado de una cuota fija y una cuota variable. La cuota fija se determina para cada tipo de centro. La cuota variable depende de diferentes aspectos, entre ellos: el número de grupos o unidades (grupos de estudiantes a los que cada docente imparte clases de forma colectiva y simultánea de forma ordinaria), el número total de estudiantes, el nivel de ocupación de las instalaciones, el tamaño de las clases, el número de idiomas que se imparten, el número de docentes y otros profesionales, la oferta de estudios de formación profesional en las mismas instalaciones, los recursos de apoyo (por ejemplo, clases de educación especial), la superficie de las instalaciones, etc.

El importe de esta cuota variable para un centro educativo concreto se calcula sumando el valor de cada uno de los aspectos relevantes según los criterios y coeficientes establecidos en la legislación. Por ejemplo, el valor para el concepto "número de estudiantes" de un centro de educación secundaria se obtiene multiplicando el número

de estudiantes de todo el año por una cantidad de euros. Los importes de las dotaciones dependen de los fondos disponibles según los presupuestos anuales de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Fuente: Orden de 7 de julio de 2008, por la que se establecen los criterios de asignación de recursos económicos para el funcionamiento de los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Canarias (Boletín Oficial de Canarias 5-8-2008), modificada por la ORDEN de 17 de junio de 2009 (Boletín Oficial de Canarias 13-07-2009) y por la Orden de 26 de octubre de 2011 (Boletín Oficial de Canarias 15-11-2011).

En la Comunidad de Madrid, la Consejería de Educación define los criterios para asignar fondos a los centros de primaria y secundaria. La asignación económica anual ordinaria a cada centro de primaria es el resultado de una cuota fija y una cuota variable. La cuota fija es la misma para todos los centros de primaria. La cuota variable depende del número de estudiantes. Hay una cuota de mantenimiento de las TIC y una cuota de especialistas en NEE.

Los fondos asignados a cada centro de secundaria dependen de las instalaciones (número, la superficie y el volumen de los edificios), el alumnado (número de estudiantes, el nivel educativo, las necesidades del alumnado) y los programas especiales o características particulares de la escuela, jornada escolar (clases regulares diurnas, clases nocturnas) y gastos imprevistos.

Fuente: Informe de la fiscalización operativa de la actividad económica en la enseñanza pública no universitaria. Ejercicios 2011-2015. Cámara de Cuentas de la Comunidad de Madrid. Disponible en: <http://www.camaradecuentasmadrid.org/admin/uploads/informe-educacion-no-universitaria-2011-a-2015-aprobado-280319-1.pdf>



3. El entorno de los centros educativos y el aprendizaje



3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

Este último capítulo profundiza en aspectos relativos al profesorado, 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 de los estudiantes. El objetivo es proporcionar a la población con una mejor educación haciendo un uso eficiente de los recursos. El tiempo de instrucción, el número de estudiantes por docente y por clase, las horas de enseñanza del profesorado o el salario del profesorado son algunos de los aspectos tratados en este capítulo y que están directamente vinculados a los recursos que cada país dedica a educación.

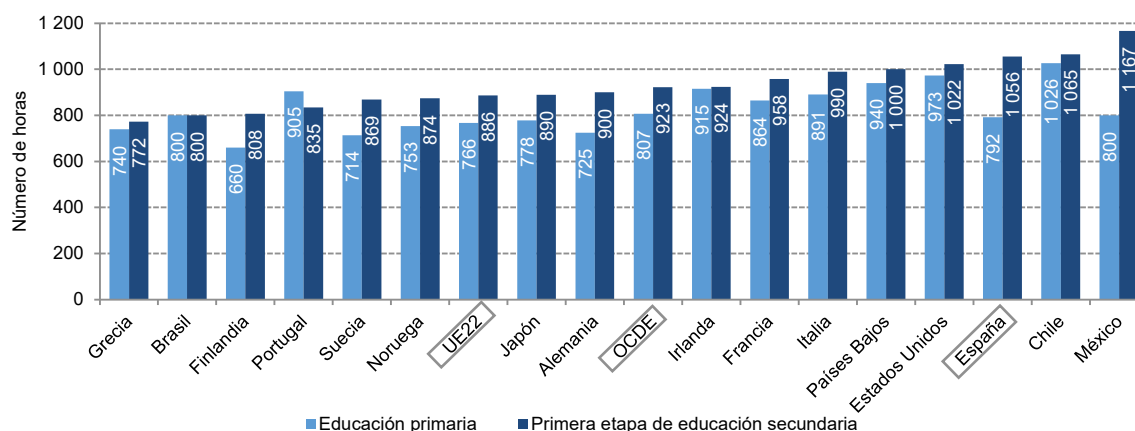
3.1 Horas de clase

El número total de horas obligatorias de clase en educación primaria es para el alumnado español muy similar a la media de los países de la OCDE. En cambio, en la primera etapa de educación secundaria, España supera en más de 130 horas la media de la OCDE. En ambas etapas, en España hay más horas de clase que en la media de países de la UE22.

La elección de la cantidad de tiempo que se dedica a la instrucción y qué materias se consideran obligatorias u optativas corresponde a cada país y es uno de los puntos clave en el debate educativo, entre otras razones, por sus implicaciones en la gestión de los recursos que se dedican a la educación. Esta elección refleja las prioridades en cuanto a qué materias se enseñan y a qué edad deben cursarse. El indicador D1 de *Education at a Glance 2021* muestra la distribución del número medio anual de horas de clase obligatorias para el alumnado de educación primaria y de la primera etapa de educación secundaria. En esta ocasión, a consecuencia de la pandemia de COVID-19, la organización del año escolar y la distribución del tiempo de instrucción entre las materias puede diferir de lo establecido en la legislación en algunos países debido al cierre de los centros escolares y los cambios en el entorno de aprendizaje (por ejemplo, aprendizaje a distancia, restricciones sanitarias en el centro educativo tras la reapertura, etc.). En el análisis de este indicador no se considera el tiempo dedicado a la instrucción informal a través de actividades extracurriculares, dentro o fuera del centro educativo, a pesar del creciente interés que esta cuestión está suscitando en el ámbito internacional.

Gráfico 3.1 (extracto de la Tabla D1.1)

Número de horas de instrucción obligatorias previstas por nivel educativo en instituciones públicas (2021)
Media anual de horas de enseñanza obligatoria programadas para el alumnado de educación primaria y la primera etapa de educación secundaria en programas de orientación general



La comparación del nivel de educación primaria con la primera etapa de educación secundaria muestra que la segunda requiere, en general, de un mayor número de horas de instrucción anuales (Gráfico 3.1). Esto sucede en todos los países analizados, salvo en Brasil (donde el número de horas es exactamente el mismo en ambas etapas) y en Portugal (donde la educación primaria aventaja por 70 horas anuales). De media en los países de la OCDE, el tiempo de instrucción en educación primaria es de 807 horas, esto es, 116 horas menos que en la primera etapa de educación secundaria (923). La situación para los países de la UE22 es similar, pues el número total de horas de instrucción en educación primaria es de 766, mientras que en la primera etapa de educación secundaria es de 886 (una diferencia de 120 horas).

El número de horas de instrucción anuales que se dedican a la educación primaria en España (792) es superior al de la media de la UE22 en 26 horas e inferior en 15 horas a la media de la OCDE. Sin embargo, para la primera etapa de educación secundaria se superan sensiblemente los valores internacionales, ya que el alumnado español recibe 1056 horas anuales. Este valor supone 133 horas más que la media de la OCDE y 170 horas más que la media de la UE22.

La variabilidad existente por país en el tiempo dedicado a la instrucción en ambas etapas es alta. Entre los países analizados con mayor número de horas al año en la educación primaria se encuentran Chile (1026), Estados Unidos (973) y Países Bajos (940). En el extremo opuesto están países como Finlandia (660), Suecia (714) y Alemania (725). En la primera etapa de educación secundaria, Grecia presenta el número de horas de instrucción más reducido (772), mientras que España (1056) se encuentra entre los países con mayor número de horas en este nivel, junto a Chile (1065) y México (1167).

El tiempo de instrucción obligatoria total para los niveles de educación primaria y la primera etapa de educación secundaria, considerados en conjunto, depende de la duración de estas etapas (entre 8 y 11 años, conforme a las prioridades y preferencias de cada país). Por debajo de las 7000 horas aparecen Finlandia, Grecia y Suecia; por encima de las 8500 horas están Países Bajos y Estados Unidos. España se encuentra en el grupo de países con un tiempo de instrucción que varía entre las 7000 y las 8500 horas, un poco por encima de las medias internacionales de la OCDE y de la UE22, en concreto 280 y 705 horas, respectivamente (Figura D1.1, *Education at a Glance 2021*).

Cuadro 3.1. La organización de las vacaciones escolares en la primera etapa de educación secundaria (2021)

La duración del año escolar es diferente en cada uno de los países de la OCDE y esta variabilidad se aprecia también en el número de semanas durante las cuales el alumnado no está en los centros educativos. La organización del curso escolar y los periodos de vacaciones varían tanto en la frecuencia como en la duración.

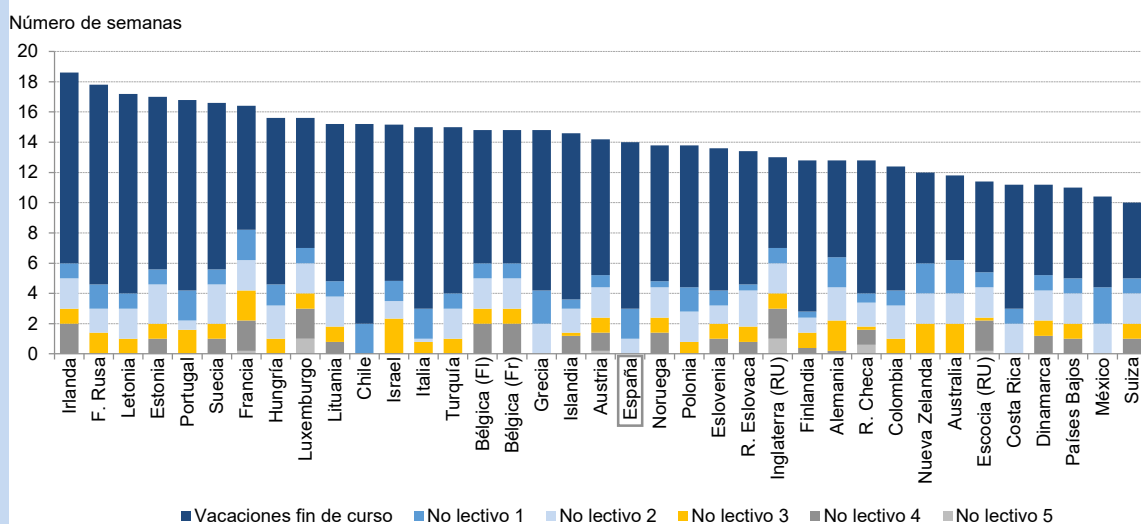
En 26 de los 40 países de la OCDE y economías asociadas, los periodos de vacaciones están armonizados dentro de cada país y varían entre las 10 semanas de México y las 18 de Irlanda. Sin embargo, estos países pueden presentar cierta flexibilidad dentro de su territorio, como ocurre, por ejemplo, en Francia, Austria o Países Bajos.

En otros 14 países de la OCDE, la duración total y distribución de los periodos de vacaciones varía significativamente por región, especialmente en los países federales, por tipo de programa educativo (Chile) o, incluso, a nivel local (Italia).

El periodo de vacaciones más extenso es siempre el que separa dos cursos escolares diferentes. Varía desde las 5 semanas de algunos cantones en Suiza a las 13 semanas de Chile, Italia, Letonia, Portugal o Rusia, aunque con diferencias entre ellos. En casi todos los países analizados, la duración de este periodo es, al menos, la mitad del total de las vacaciones escolares anuales.

Además de este periodo más extenso de vacaciones, los países distribuyen generalmente otros 3 o 4 periodos de vacaciones más cortos. Algunos países, como Francia o República Checa, establecen un quinto descanso. La duración y temporalización también presentan una variabilidad importante: desde solo unos días hasta 2 semanas.

En la mayoría de los países, las vacaciones escolares son similares en los niveles de educación primaria y secundaria. Sin embargo, en algunos casos, el periodo de vacaciones entre dos cursos escolares es más corto en el nivel de educación primaria (Grecia o Lituania) y, en otros, ocurre la situación contraria (Portugal o Irlanda).

Gráfico A. Periodos de vacaciones escolares en primera etapa de educación secundaria. 2021

Durante el curso 2020/21, algunos países tuvieron que modificar el calendario de vacaciones debido al impacto de la pandemia de COVID-19 en el curso académico. Por ejemplo, Bélgica, República Checa o Eslovenia incrementaron la duración de estos periodos entre 3 y 5 días.

Fuente: OECD (2021). Education at a Glance

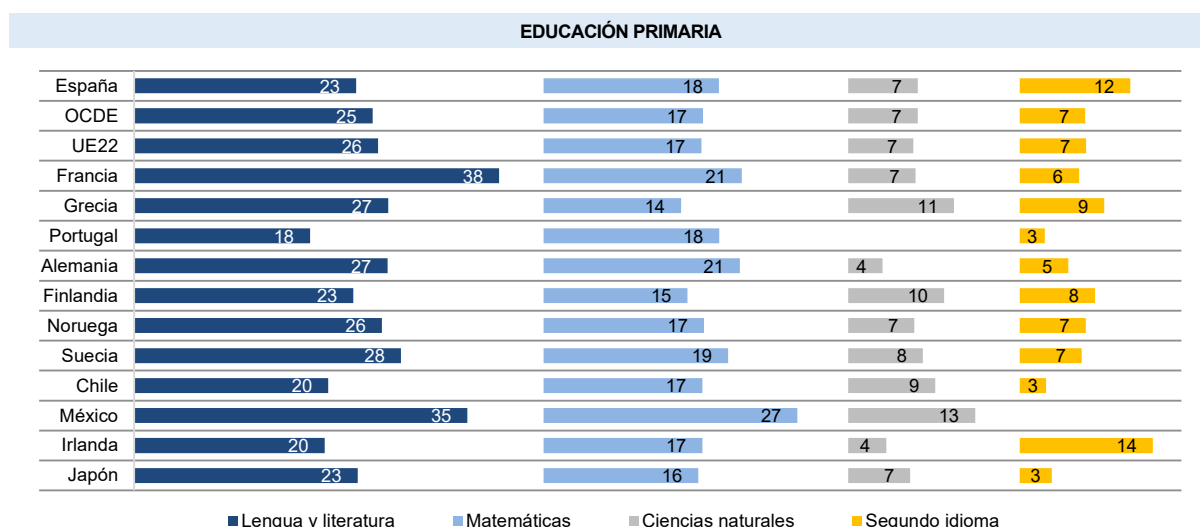
Al analizar la proporción de tiempo que se dedica a las diferentes asignaturas en educación primaria y la primera etapa de educación secundaria aparecen diferencias significativas entre los países analizados en este informe. A continuación, se presenta la proporción de tiempo dedicado en ambas etapas educativas a matemáticas, lengua y literatura, ciencias naturales y segundo idioma (Gráfico 3.2a y Gráfico 3.2b).

La proporción de tiempo que se dedica a matemáticas y a lengua y literatura es similar en España a las medias internacionales de la OCDE y de la UE22, con pequeñas variaciones entre la educación primaria y la educación secundaria.

En el nivel de educación primaria, el porcentaje de tiempo de instrucción que se dedica en España a las áreas de matemáticas y de un segundo idioma es superior al de la media de los países de la OCDE y de la UE22, sobre todo para el segundo idioma. Por su parte, en el área de ciencias naturales se igualan estos porcentajes y, por último, en el área de lengua y literatura, que en España incluye también el tiempo dedicado a las lenguas cooficiales, se tiene asignada una menor proporción de tiempo en comparación con las medias internacionales (2 y 3 puntos porcentuales menos respecto de la OCDE y de la UE22).

Para el área de lengua y literatura, Portugal (18 %), y Chile e Irlanda (20 %) son los países que menor porcentaje de tiempo total de instrucción obligatoria dedican. Por el contrario, en el polo opuesto, se sitúan México, con un 35 %, y Francia, donde se alcanza el 38 %. El área de matemáticas presenta también una variabilidad alta, desde el 14 % de Grecia hasta el 27 % de México. Respecto a las ciencias naturales, Alemania e Irlanda (4 %) son los países que menos porcentaje de tiempo dedican a las mismas, mientras que México (13 %) triplica esta proporción. A su vez, el estudio de un segundo idioma es importante especialmente en Irlanda (14 %) y España (12 %). No obstante, cabe señalar que, en el caso de Irlanda, este porcentaje incluye la enseñanza de otras lenguas nacionales. Por el contrario, Portugal, Chile y Japón ocupan el 3 % del tiempo de instrucción total a un segundo idioma (Gráfico 3.2a).

Gráfico 3.2a (extracto de la Tabla D1.3 y de la Figura D1.3)
 Número de horas de instrucción por asignatura en educación primaria (2021)
 Como porcentaje del tiempo total de instrucción obligatoria para el alumnado de esta etapa



Nota: en Finlandia y Suecia la distribución de horas de instrucción de algunas asignaturas es flexible entre los diferentes cursos. Los datos de Alemania corresponden al año 2020. Las medias internacionales no incluyen a Bélgica, Italia, Países Bajos, Polonia, Portugal e Inglaterra (Reino Unido). En Portugal, las ciencias naturales es una asignatura obligatoria con horario flexible. En Irlanda, el segundo idioma incluye otras lenguas nacionales.

La primera etapa de educación secundaria presenta una situación diferente y más equilibrada que la etapa anterior (Gráfico 3.2b). En este caso, España dedica al área de lengua y literatura un mayor porcentaje de tiempo (16 %), en comparación con las medias de la OCDE (14 %) y de la UE22 (15 %). En el área de matemáticas, España se sitúa en las medias internacionales (13 %). Sin embargo, en el área de ciencias naturales, España iguala a la media de la OCDE (12 %), pero queda un punto porcentual por debajo de la media de la UE22 (13 %). Por su parte, el segundo idioma tiene asignado en España un 12 % del tiempo total, por encima de las medias de la OCDE y de la UE22 (10 % y 9 %, respectivamente).

Por países, excluyendo a Italia (pues sus datos incluyen el tiempo dedicado a otras asignaturas), Grecia (26 %) es el que mayor porcentaje del tiempo dedica a lengua y literatura, Chile (16 %) es el que dedica más a matemáticas, Portugal (19 %) a ciencias naturales y Japón (13 %) a segundo idioma. Cabe señalar que existe una oferta obligatoria de otros idiomas (incluida en la Tabla D1.4 de Education at a Glance 2021). En ese sentido, la media de los países de la OCDE dedica un 5 % del tiempo total de instrucción obligatoria a estas otras lenguas, siendo un 6 % la media de la UE22. En España, al igual que en países como Chile e Irlanda, se imparten como asignaturas obligatorias con horario flexible escogido por los centros educativos. Otros países, como Noruega, optan porque sea el alumnado quien realice la elección de estos otros idiomas obligatorios; mientras que en Portugal se ofertan como asignaturas obligatorias con horario flexible.

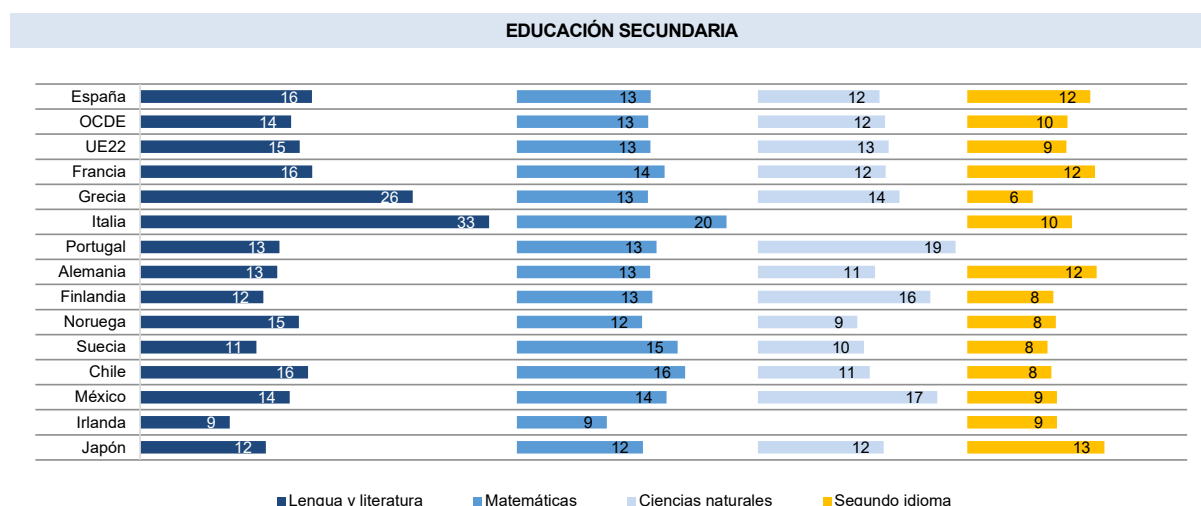
En la mayoría de los países, las autoridades centrales y estatales establecen regulaciones o recomendaciones respecto al tiempo de instrucción y al plan de estudios. Sin embargo, las autoridades locales, los centros educativos, el profesorado y el alumnado también tienen distintos grados de libertad para organizar el tiempo de instrucción o para elegir las materias que se imparten o estudian.

Aproximadamente una cuarta parte de los países con datos disponibles asignan el tiempo de instrucción de forma flexible en los niveles de educación primaria y la primera etapa de educación secundaria. En consecuencia, se especifica el tiempo de instrucción de una materia específica para determinados cursos o incluso para la totalidad de la educación obligatoria, sin

precisar el tiempo que se asignará a cada curso concreto. En tales casos, los centros educativos/ autoridades locales son libres de tomar esas decisiones más específicas.

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

Número de horas de instrucción por asignatura en la primera etapa de educación secundaria (2021)
Como porcentaje del tiempo total de instrucción obligatoria para el alumnado de esta etapa en programas de orientación general



Nota: en Finlandia y Suecia la distribución de horas de instrucción de algunas asignaturas es flexible entre los diferentes cursos. Los datos de Alemania corresponden al año 2020. Las medias internacionales no incluyen a Bélgica (Fl.), Inglaterra (R.U.), Irlanda y Países Bajos. El dato de Italia de lengua y literatura incluye el porcentaje de tiempo dedicado a ciencias sociales y el de matemáticas incluye el de ciencias naturales. En Irlanda, las ciencias naturales son una asignatura obligatoria con horario flexible escogido por los centros educativos y el segundo idioma incluye otras lenguas nacionales. En Portugal, el segundo idioma es una asignatura obligatoria con horario flexible.

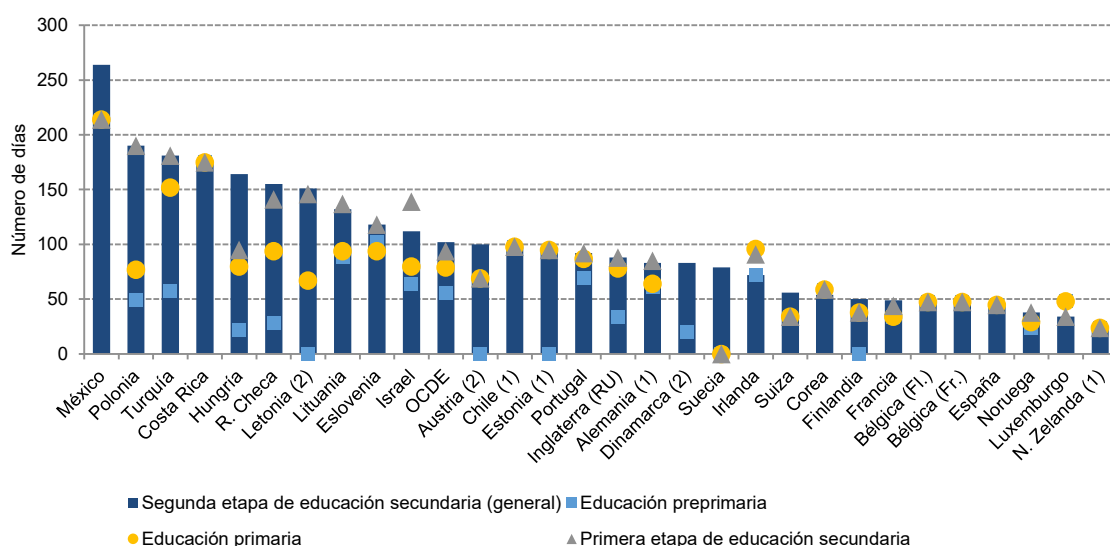
La flexibilidad en la elección de asignaturas es menos común en los países de la OCDE. De media, en educación primaria, el 4 % del tiempo de instrucción obligatoria se destina a asignaturas elegidas por los centros educativos. En la primera etapa de educación secundaria, por su parte, el 4 % del tiempo de instrucción obligatoria se asigna a las asignaturas elegidas por los centros educativos y otro 3 % a las asignaturas escogidas por el alumnado. Sin embargo, algunos países superan significativamente estos porcentajes. Este es el caso de España, donde el porcentaje se eleva hasta el 16 % en educación primaria y el 24 % en la primera etapa de educación secundaria. La relevancia de la flexibilidad en los planes de estudios radica en la posibilidad de permitir intervenciones más ágiles para minimizar el impacto de posibles interrupciones del aprendizaje, como la que ha tenido lugar a consecuencia de la pandemia COVID-19.

Cuadro 3.2. El cierre de los centros educativos debido al COVID-19

Entre enero de 2020 y mayo de 2021, todos los centros educativos de los países analizados en la encuesta conjunta de OCDE, UNESCO y el Banco Mundial sobre el impacto de la pandemia de COVID-19 en educación cerraron, al menos, en un nivel educativo. Por lo general, el número de días lectivos en los que los centros estuvieron completamente cerrados (excluyendo las vacaciones escolares, días festivos y fines de semana) aumentó con el nivel educativo (Gráfico A). En los países de la OCDE, el número de días de cierre de los centros representa aproximadamente el 25 % del total de días de instrucción en educación infantil y más del 50 % en la segunda etapa de educación secundaria.

Sin embargo, estas cifras ocultan grandes diferencias entre países y niveles educativos. Por ejemplo, los centros de segunda etapa de educación secundaria estuvieron cerrados durante menos de 50 días en Bélgica, Francia, Luxemburgo, Nueva Zelanda, Noruega y España, y más de 150 días en la República Checa, Costa Rica, Hungría, Letonia, México, Polonia y Turquía. Solo cinco países -Bélgica, Chile, Costa Rica, Nueva Zelanda y España- no diferenciaron sus estrategias de cierre según el nivel educativo.

Gráfico A. Número de días de instrucción (sin incluir vacaciones escolares, días festivos y fines de semana) en los que los centros educativos estuvieron completamente cerrados en 2020 y 2021. Por nivel educativo, entre el 1 de enero de 2020 y el 20 de mayo de 2021



Pese a que a mediados de marzo de 2020 se observó un cierre casi sistemático de los centros en la mayoría de los países del estudio, las estrategias variaron significativamente entre septiembre y diciembre de 2020. Así, 7 países -Costa Rica, Japón, Corea, Nueva Zelanda, Noruega, España y Suiza- no cerraron sus centros de segunda etapa de educación secundaria entre enero de 2021 y el 20 de mayo de 2021. La tasa de infección por COVID-19 no estuvo necesariamente relacionada con el número de días en los que los centros permanecieron cerrados. Por ejemplo, Bélgica, Francia, España y Suiza no cerraron completamente sus centros de segunda etapa de educación secundaria desde el 1 de enero de 2021 hasta el 20 de mayo de 2021 a pesar de tener una alta incidencia de casos de COVID-19. Por el contrario, Dinamarca, Alemania y México, que tuvieron una tasa de infección más baja, cerraron sus centros de segunda etapa de educación secundaria durante más de 60 días en 2021.

En muchos países, los centros educativos no cerraron por completo, pero permanecieron abiertos con capacidad reducida en 2020 y hasta mayo de 2021. Cuando se suma el número de días que los centros permanecieron cerrados total o parcialmente, las clases en la segunda etapa de educación secundaria se vieron interrumpidas durante más de 200 días en Costa Rica, la República Checa, Corea, Lituania, Polonia y Turquía entre enero de 2020 y mayo de 2021. Por el contrario, los centros en Noruega, Nueva Zelanda, Suiza y España, permanecieron cerrados menos de 50 días.

Fuente: OECD (2021). The state of global education – 18 months into the pandemic.

3.2 Número medio de estudiantes por docente

El número de estudiantes por docente en España está por debajo de la media de la OCDE en todos los niveles educativos y de la media de la UE22 en los niveles superiores. Sin embargo, está por encima de la media de la UE22 en educación primaria y secundaria inferior.

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

España tiene una media de 8 estudiantes por docente en segunda etapa de educación secundaria, vía profesional, frente a 13 y 12 estudiantes de media OCDE y UE22 respectivamente.

En general, el número medio de estudiantes por docente es mayor en las etapas inferiores y decrece a medida que aumenta el nivel educativo dentro de los niveles de escolaridad obligatoria. Esto se debe a que el número de horas de instrucción de los estudiantes crece y las horas de enseñanza del profesorado disminuyen, siendo por ello necesarios más docentes. En España, el número medio de estudiantes por docente en educación primaria es de 14 alumnos y en primera etapa de educación secundaria se reduce a 12 alumnos. En ambos casos es un estudiante más por docente que en la media de la UE22 y uno menos que en la media de la OCDE.

Tabla 3.3 (extracto de la Tabla D2.2)
Ratio estudiantes-docente por nivel educativo (2019)
Cálculos basados en equivalente a tiempo completo.

	E. primaria (CINE 1)	Primera etapa de educación secundaria (CINE2)	Segunda etapa de educación secundaria (general) (CINE 3)	Segunda etapa de educación secundaria (profesional) (CINE 3)	Programas de ciclo corto de educación terciaria (CINE 5)	Grado, máster, doctorado o equivalente (CINE 6,7 y 8)
España	14	12	11	8	11	13
OCDE	15	13	13	13	15	15
UE22	13	11	12	12	12	14
Francia	19	14	13	8	13	18
Grecia	9	8	11	8	a	m
Italia	11	11	12	9	a	20
Portugal	12	9	9*	9*	15**	15**
Alemania	15	13	12	13	13	12
Países Bajos	16	16	16	19	17	15
Finlandia	14	9	14	20	a	15
Noruega	10	10	11	10	8	9
Suecia	13	11	13*	13*	10	10
Brasil	24	25	25	13	3	24
Chile	19	19	20	22	m	m
México	24	32	28	17	19	18
Estados Unidos	15	15	15	a	14**	14**
Irlanda	15	m	13	a	23**	23**
Reino Unido	20	16	16	25	11**	11**
Japón	16	13	12*	12*	m	m

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

* Dato conjunto del CINE 3.

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

En segunda etapa de educación secundaria, vía general, en España hay 11 estudiantes por cada docente, uno menos que en la media de la UE22 (12) y dos menos que en la media de la OCDE (13). Para este nivel educativo, pero en la vía profesional, España tiene una media de 8 estudiantes frente a los 13 estudiantes por docente que hay en la media OCDE y UE22. Aunque apenas hay diferencia según la vía en las medias internacionales, algunos países, como Finlandia o Reino Unido, presentan una ratio significativamente mayor en los programas profesionales debido, principalmente, a que en estos casos una parte importante del tiempo de formación se recibe directamente en una empresa o puesto de trabajo y son necesarios menos

docentes (OECD, 2017a). En otros casos, como Brasil, la ratio es superior en los programas educativos generales. En estos casos se asocia a que el alumnado de programas profesionales requiere de una mayor atención por parte del profesorado dado el grado de especialización necesario.

En los programas de grado, máster o doctorado de educación terciaria, el número medio de estudiantes por docente en la media de la OCDE es de 15 estudiantes, dos más que España, y para los ciclos cortos de educación terciaria la diferencia es mayor; 15 estudiantes por docente en la media OCDE, 12 en UE22 y 11 en España (Tabla 3.3).

La variabilidad entre países es alta y depende del nivel de educación. El número de estudiantes por docente de educación primaria varía entre los 9 alumnos de Grecia y los 24 de México o Brasil. Para la primera etapa de educación secundaria, Grecia (8), junto con Portugal y Finlandia (9), presentan las menores ratios, mientras que para el programa general de la segunda etapa de educación secundaria las ratios menores corresponden nuevamente a España, Grecia y Noruega (11). Las ratios más elevadas en educación primaria y secundaria se registran en los países latinoamericanos: Brasil, Chile y México.

Como se ha señalado anteriormente, las enseñanzas de segunda etapa de educación secundaria con orientación profesional presentan una mayor disparidad. Algunos países tienen menos estudiantes en estos programas que en aquellos con orientación general, como son Brasil (12 estudiantes menos), México (11 estudiantes menos), Francia (5 estudiantes menos) y España (3 estudiantes menos); sin embargo, en otros países hay mayor número de estudiantes, como ocurre en Reino Unido y Finlandia, donde hay 9 y 6 estudiantes más por docente.

Las ratios para el nivel de educación terciaria son en general más elevadas que las de educación secundaria y similares a las de educación primaria. En los programas de ciclo corto de educación terciaria, los países con mayor número de estudiantes por docente son México e Irlanda, aunque en el último caso el dato representa a todo el nivel de educación terciaria, mientras que, para el nivel de estudios terciarios de grado o superior, el número medio de estudiantes por docente es más alto en Brasil (24 estudiantes por docente), Irlanda (23) e Italia (20).

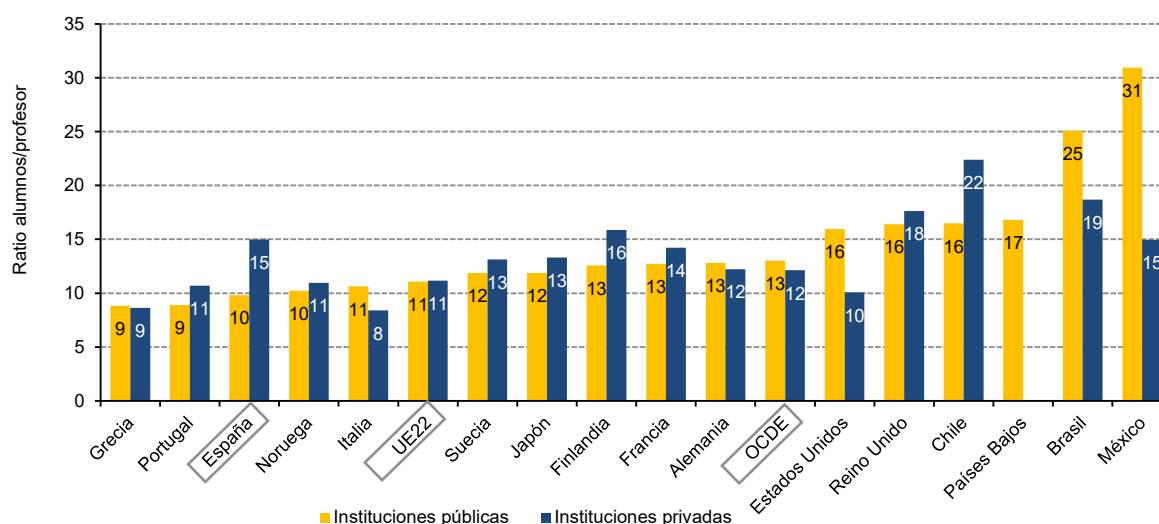
En España, el número de estudiantes por docente es en los centros de titularidad pública menor que en los de titularidad privada. Por cada docente, hay 10 estudiantes en un centro público y 15 en un centro privado de educación secundaria.

La titularidad de los centros afecta también a las ratios de estudiantes por docente (Gráfico 3.4). En el caso del nivel de educación secundaria, las instituciones públicas que presentan el número de estudiantes por docente más bajo son Grecia y Portugal, 9 en ambos casos, mientras que Brasil y México presentan los más altos: 25 y 31 estudiantes por docente, respectivamente. La media para los países de la OCDE es de 13 alumnos en centros públicos y 12 en privados, y la de la UE22 de 11 estudiantes por docente para ambos tipos de centro. Las instituciones privadas tienen las ratios más bajas en Italia (8), Grecia (9) y Estados Unidos (10), mientras que los valores más altos corresponden a Chile (22), Brasil (19) y Reino Unido (18).

Las diferencias más importantes entre centros públicos y privados de los países analizados se dan en México, donde el número de estudiantes por docente es el doble en los centros públicos que en los privados, y Brasil, donde por cada docente hay 25 estudiantes en los centros públicos y 19 en los centros privados. Los países donde el número de estudiantes por docente en centros privados es mayor que en los centros públicos son principalmente Chile (22 frente a 16), España (15 frente a 10) y Finlandia (16 frente a 13).

Gráfico 3.4 (extracto de la Tabla D2.3)

Ratio estudiantes/docente en educación secundaria (primera y segunda etapa) en instituciones públicas y privadas (2019)
 Por titularidad, cálculos basados en equivalente a tiempo completo



Nota: los datos de Italia, Japón, Portugal y Reino Unido de segunda etapa de educación secundaria incluyen programas no clasificados en este nivel educativo.

3.3 Tamaño de la clase

El número medio de estudiantes por clase en centros públicos de primaria en España es igual a la media de la OCDE, mientras que, en la primera etapa de educación secundaria, España presenta un tamaño medio de la clase superior a las medias de OCDE y UE22.

El tamaño de la clase es uno de los aspectos más analizados en el debate educativo, y se relaciona directamente con la distribución de los recursos que se dedican a educación. Clases pequeñas se perciben normalmente como beneficiosas para el alumnado, especialmente para aquellos en un entorno socio-desaventajado (Bouguen, et al., 2017), pues permiten al docente centrarse más en las necesidades de los estudiantes y reducen el tiempo que se dedica a mantener un buen clima de aula y corregir la disciplina. Sin embargo, son necesarias más evidencias para conocer el efecto del tamaño de la clase en el rendimiento general del alumnado (OECD, 2016d). Los cambios en el tamaño de clase pueden poner de manifiesto posibles desequilibrios entre la demanda y la oferta de estudiantes. Algunos países tienen dificultades para encontrar nuevos docentes frente a una base de estudiantes que crece, mientras que en otros ocurre lo contrario, son necesarios ajustes en la plantilla de docentes pues se está reduciendo el alumnado matriculado (OECD, 2019i).

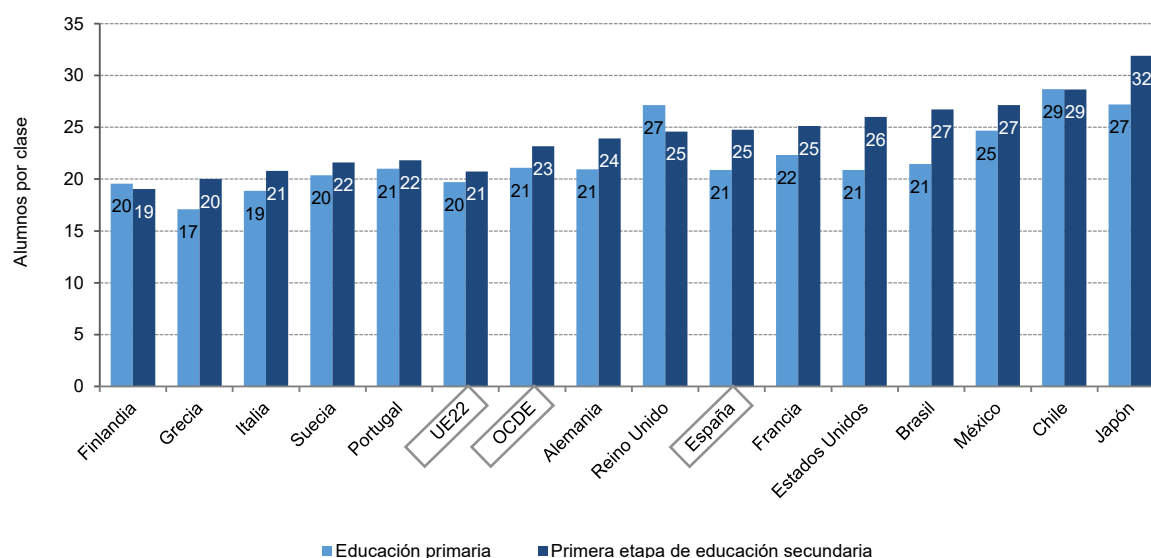
El impacto de la COVID-19 en los sistemas educativos de todo el mundo ha obligado a los países a poner en marcha medidas como el aprendizaje a distancia, que ha sido fundamental para reducir las pérdidas de aprendizaje (OECD, 2021e). No obstante, en este contexto siguen siendo vitales las interacciones y el establecimiento de vínculos entre los docentes y los estudiantes. Por tanto, una de las principales preocupaciones es encontrar el tamaño de clase óptimo que permita, al mismo tiempo, la interacción y participación de todos los estudiantes, así como que el profesorado desarrolle su labor de la forma más efectiva posible.

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

El número medio de estudiantes por clase varía considerablemente entre los países analizados y según la etapa educativa, siendo normalmente más alto en la primera etapa de educación secundaria que en educación primaria. Para este último nivel educativo, el tamaño de la clase en España (21) coincide con la media de la OCDE, aunque es superior a la media UE22 (20). Los países con el tamaño de clase más alto son Chile (29), Reino Unido (27) y Japón (27). En cambio, el número medio de alumnos por clase no llega a 20 alumnos en Grecia (17) e Italia (19) (Gráfico 3.5).

Gráfico 3.5 (extracto de la Tabla D2.1)

Número medio de estudiantes por clase en instituciones públicas (2019)
Los cálculos están basados en número de alumnos / número de grupos



En la primera etapa de educación secundaria las clases tienden a ser más numerosas, aumentando el número medio de alumnos por clase en todos los países analizados, salvo en Finlandia y Reino Unido, donde se reduce en uno y dos alumnos, respectivamente. En España se incrementa hasta los 25 estudiantes, siendo de 23 para la media de los países de la OCDE y de 21 para la media de la UE22. Los países con un menor número medio de estudiantes por clase son Finlandia (19) y Grecia (20). Los que tienen un número más elevado son Japón (32) y Chile (29).

Entre 2013 y 2019, el tamaño medio de las clases para la media de la OCDE se ha mantenido constante en educación primaria y se ha reducido en 1 punto porcentual en la primera etapa de educación secundaria. En España, aumentó 2 puntos en educación primaria y disminuyó 1 punto en primera etapa de educación secundaria.

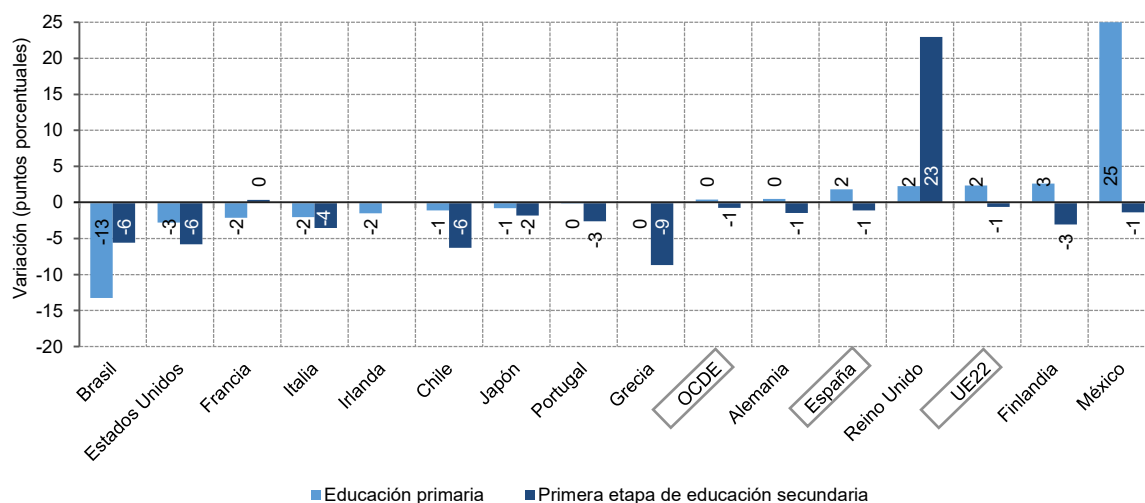
Modificar el tamaño de la clase en un alumno tiene implicaciones directas en la distribución de recursos que se dedican a educación (OECD, 2019c). Entre 2013 y 2019, el tamaño medio de las clases se ha mantenido prácticamente constante para la media de la OCDE en educación primaria y se ha reducido en 1 punto porcentual para la primera etapa de educación secundaria. Sin embargo, no ha sido así en todos los países, y las situaciones son muy diferentes en cada caso. En España, entre 2013 y 2019, el tamaño medio de las clases ha aumentado 2 puntos porcentuales en educación primaria, mientras que ha disminuido en 1 punto porcentual en la primera etapa de educación secundaria. Una situación similar se ha dado en la media de la UE22 (Gráfico 3.6).

En educación primaria, el mayor incremento se ha dado en México, con 25 puntos porcentuales, pues pasó de 20 estudiantes por clase en 2013 a 25 estudiantes en 2019, mientras que en

Brasil se ha reducido significativamente (13 puntos porcentuales menos). En primera etapa de educación secundaria, Reino Unido presenta el crecimiento más importante, en torno a 25 puntos porcentuales, pasando de 20 estudiantes en 2013 a 25 en 2019. El resto de países analizados mantienen o reducen el tamaño de las clases. Las reducciones más importantes, por encima de 5 puntos porcentuales, se han dado en Chile, Estados Unidos y Grecia.

Gráfico 3.6 (extracto de la Tabla D2.1)

Índice de variación del tamaño de la clase en instituciones públicas entre 2013 y 2019
Los cálculos están basados en número de alumnos / número de grupos

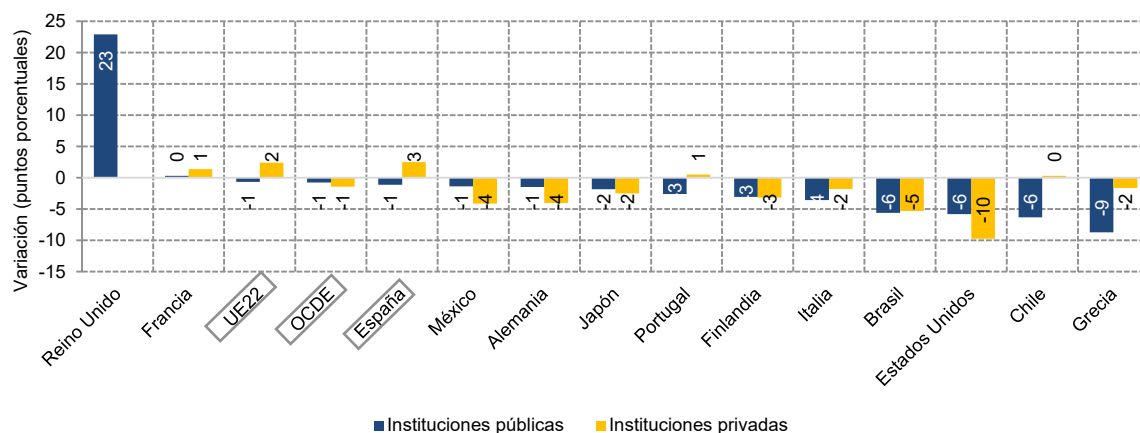


El tamaño de las clases es también uno de los factores que las familias analizan cuando deciden en qué centro van a escolarizar a sus hijos e hijas. Por tanto, la diferencia en el número de estudiantes por aula de los centros públicos y privados puede afectar a esta decisión.

Sin embargo, en un grupo importante de países, el tamaño de las clases de centros públicos y privados no varía en más de 1 estudiante por clase y en las medias de la OCDE y la UE22, las diferencias no superan los 2 estudiantes, tanto en la educación primaria como en la primera etapa de educación secundaria. En España, los centros privados presentan, en general, un tamaño de clase superior, 3 estudiantes más por clase en educación primaria y 2 en primera etapa de educación secundaria (Tabla D2.1 de *Education at a Glance 2021*).

Gráfico 3.7 (extracto de la Figura D2.2)

Índice de variación del tamaño de la clase en instituciones públicas y privadas en 1.ª etapa de e. secundaria entre 2013 y 2019
Los cálculos están basados en número de alumnos / número de grupos



Por último, aunque las variaciones en primera etapa de educación secundaria para la media de la OCDE entre 2013 y 2019 son pequeñas, la situación es los países es mucho más dispar (Gráfico 3.7). Las mayores diferencias para los centros públicos se dan en Reino Unido, donde crece en más de 20 puntos porcentuales, y Grecia, donde disminuye en casi 10 puntos porcentuales. En los centros privados, España es, entre los países analizados, donde más crece el tamaño de las clases con respecto a 2013 (3 puntos porcentuales). En general, se han reducido, destacando los casos de Estados Unidos (10 puntos porcentuales) y Brasil (5 puntos porcentuales).

Cuadro 3.3. El aprendizaje a distancia en tiempo de la pandemia de COVID-19

El aprendizaje a distancia durante el cierre de los centros educativos ha sido una práctica diaria y con un enfoque híbrido que implicaba la combinación de aprendizaje en línea asíncrono y sincrónico.

El cierre de centros educativos significó un cambio de organización escolar que a menudo se decidió a nivel local, ya que esta situación impredecible requería una acción rápida y específica en los centros.

Los datos muestran que la organización y colaboración flexible y a través de múltiples niveles de gobierno permitieron la implementación sencilla de los recursos disponibles para los estudiantes y para la educación a distancia durante el cierre de los centros. Solo en 8 países estas decisiones fueron tomadas con total autonomía por el nivel central (4 países), el nivel estatal (2 países) o el nivel provincial (2 países).

Dado que los cierres de centros a menudo se llevaron a cabo con poca antelación debido al rápido cambio de contextos de la pandemia, los países se esforzaron en cubrir la brecha de cobertura educativa basándose en herramientas digitales existentes o desarrollando otras nuevas.

Durante esta crisis, los países han logrado desarrollar un arsenal de herramientas para proporcionar enseñanza a distancia durante los períodos en que los centros estaban cerrados. En la encuesta diseñada a este propósito, el 73 % de los países señala que los centros de educación primaria y secundaria se mantuvieron virtualmente abiertos, es decir, todos los días en los que había docencia presencial prevista, esta se ofreció de forma remota durante los primeros cierres de 2020. Sin embargo, solo el 26 % de los países señalaron que los centros de educación infantil permanecieron virtualmente abiertos (muchos no cerraron sus instalaciones).

Si bien la disponibilidad de herramientas digitales para el aprendizaje a distancia está generalmente extendida, la calidad general de la educación a distancia y su gestión han sido un tema de debate en muchos países. Los resultados de la encuesta muestran que en dos tercios de los países los centros de primaria y secundaria tenían autonomía para establecer e implementar estrategias para la educación a distancia. No obstante, si bien la autonomía puede permitir una mayor agilidad para abordar brechas de aprendizaje o para adaptar las estrategias de aprendizaje remoto al nivel de acceso y habilidades digitales de los estudiantes, la calidad de las estrategias implementadas puede diferir, lo que agrava las desigualdades entre los centros.

Las modalidades utilizadas para el aprendizaje híbrido varían entre países. Corea, por ejemplo, incorpora diferentes tipos de aprendizaje a distancia, incluidos cursos bidireccionales en vivo (aprendizaje sincrónico). En Francia, las plataformas en línea funcionan de dos formas distintas pero complementarias: a nivel nacional, el CNED (*Centre national d'enseignement à distance*) facilita el acceso a recursos educativos y clases virtuales (*Ma Classe à la Maison*), mientras que a nivel local se han utilizado otras plataformas. En Luxemburgo, el aprendizaje sincrónico tuvo lugar en diversos cursos y se adaptó a la edad del alumnado. También hubo una serie de tutoriales, videos didácticos y otros materiales de aprendizaje en línea, así como cursos de capacitación para docentes sobre cómo desarrollar la oferta de aprendizaje asincrónico.

Fuente: OECD (2021). The state of global education – 18 months into the pandemic.

3.4 Horario laboral del profesorado y los directores

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

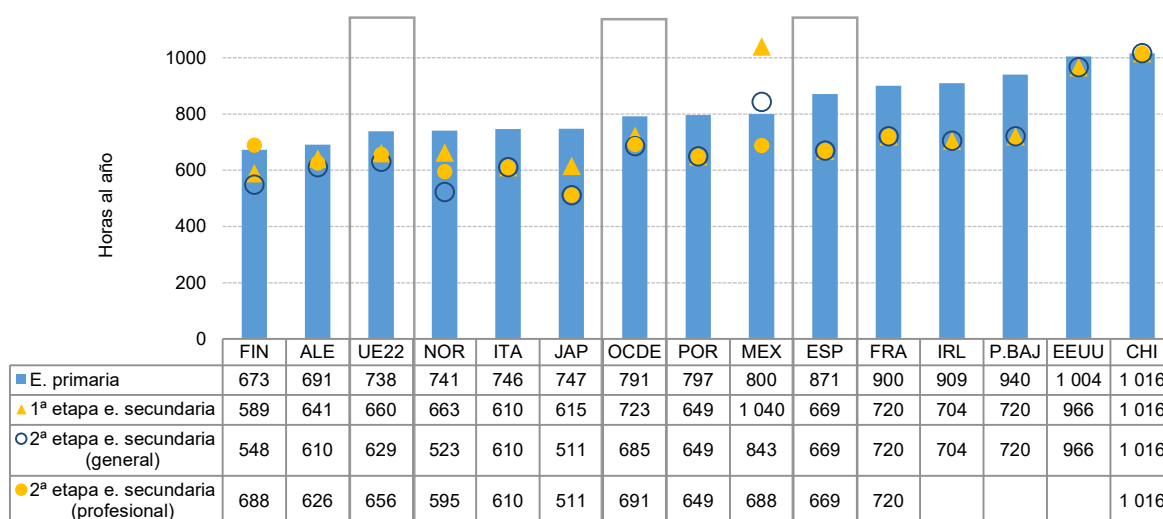
En algunos países, la práctica real del profesorado y los directores de los centros educativos puede haber diferido de los requisitos legales durante la pandemia de COVID-19, debido al

cierre de los centros educativos y 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) (OECD, 2021e).

El número de horas de enseñanza directa del profesorado descende a medida que aumenta el nivel educativo. El profesorado de España dedica en educación primaria más horas a la enseñanza que la media de la OCDE, aunque está por debajo en educación secundaria.

El número de horas que los docentes dedican 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 791 horas de clase al año en educación primaria, 723 horas al año en la primera etapa de educación secundaria, 685 horas al año en la segunda etapa de educación secundaria general y 691 en los programas profesionales de la misma etapa. En la media UE22, los valores son inferiores, con 738, 660, 629 y 656 horas anuales, respectivamente (Gráfico 3.8).

Gráfico 3.8 (extracto de la Tabla D4.1)
Organización del horario de trabajo del profesorado en instituciones públicas. Horas de enseñanza (2020)
Número de horas de enseñanza netas al año



Nota: los países están ordenados de menor a mayor según las horas de enseñanza del profesorado de educación primaria. Los datos de Alemania, España, Francia, Irlanda y México se corresponden con el número de hora de enseñanza típico. Los datos de Chile, Noruega, Países Bajos y Portugal se corresponden con el número máximo de horas de enseñanza. Los datos de Finlandia e Italia se corresponden con el mínimo de horas de enseñanza. Los datos de Japón se corresponden con la media anual esperada. Los datos de Estados Unidos corresponden a 2016.

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

En España, el número de horas de enseñanza en los centros públicos es superior al de los países de la UE22, aunque inferior a la media de la OCDE en la educación secundaria. Del número total de horas de trabajo, se dedican a la enseñanza directa 871 horas en el caso de educación primaria, 669 horas en la primera etapa de educación secundaria y 669 horas en la segunda etapa de educación secundaria, independientemente de la vía (general o profesional).

La situación para los países analizados varía sustancialmente. En educación primaria, Estados Unidos y Chile son los países donde sus profesores dedican más tiempo a la enseñanza directa

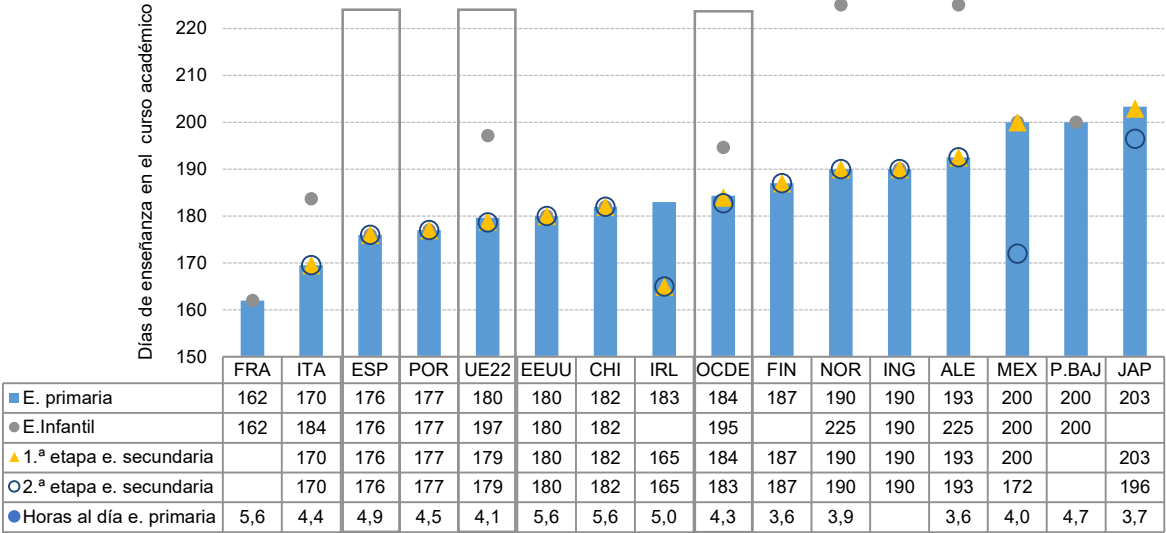
(1004 horas en Estados Unidos y 1016 horas en Chile¹). El profesorado que imparte menos de 700 horas en este nivel es el de Finlandia² y Alemania. En la primera etapa de educación secundaria, el número de horas varía entre las 589 horas de Finlandia y las 1040 de México y, finalmente, para la segunda etapa de educación secundaria, las horas de instrucción directa se encuentran entre las 511 horas de Japón y las 1016 que pueden llegar a alcanzarse en Chile, tanto para los programas generales como para los profesionales.

En general, en la mayoría de países de la OCDE, el número de horas de enseñanza tiende a decrecer conforme aumenta el nivel educativo de educación primaria a secundaria, salvo excepciones como México, donde aumenta, o Chile, donde se mantiene estable. De media en la OCDE, el profesorado de educación primaria imparte un 9,5 % más de horas que el de primera etapa de educación secundaria, siendo un 11,9 % superior en la UE22. Entre los países analizados, las mayores diferencias se dan en Países Bajos (30,6 %) y España (30,1 %) y por encima del 25 % están, igualmente, Francia e Irlanda. 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, Estados Unidos, Francia o Italia. Algunos países con incrementos significativos, por encima del 20%, entre estas dos etapas son Japón, México o Noruega.

El número de días en los que se imparte clase al año (Gráfico 3.9) depende de factores como son los periodos de vacaciones, la climatología, la adecuación de los centros, etc. Hay una mayoría de países donde no varía el número de días de enseñanza según la legislación, entre ellos, Chile, España o Estados Unidos. En otros casos, tiende a disminuir conforme aumenta el nivel educativo, especialmente en el paso de educación infantil a educación primaria o entre la primera y la segunda etapa de educación secundaria.

Gráfico 3.9 (extracto de la Tabla D4.1)
Organización del horario de trabajo del profesorado en instituciones públicas. Días de enseñanza (2020)
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. Los datos de Alemania, España, Francia, Irlanda y México se corresponden con el número de hora de enseñanza típico. Los datos de Chile, Noruega, Países Bajos y Portugal se corresponden con el número máximo de horas de enseñanza. Los datos de Finlandia e Italia se corresponden con el mínimo de horas de enseñanza. Los datos de Japón se corresponden con la media anual esperada. Los datos de Estados Unidos corresponden a 2016.

1 La información de Chile se refiere al número máximo de horas de enseñanza.
2 La información de Finlandia se refiere al mínimo de horas de enseñanza.

Aunque los calendarios varían para las comunidades autónomas entre 175 y 178 días lectivos, la media de España está en 176 días para todas las etapas educativas, que es algo menos que en la media OCDE (184 días en educación primaria) y UE22 (180 días en educación primaria). Los países con más días de enseñanza son Japón, Países Bajos y México. Los que tienen menos días son Francia e Italia. Si se establece el cómputo de horas de enseñanza al día para la educación primaria, son Chile, Estados Unidos y Francia con 5,6 horas los que tienen más horas de enseñanza al día. La media de España (4,9 horas) está por encima de la media OCDE y de la UE22, que es de 4,3 y 4,1 horas, respectivamente.

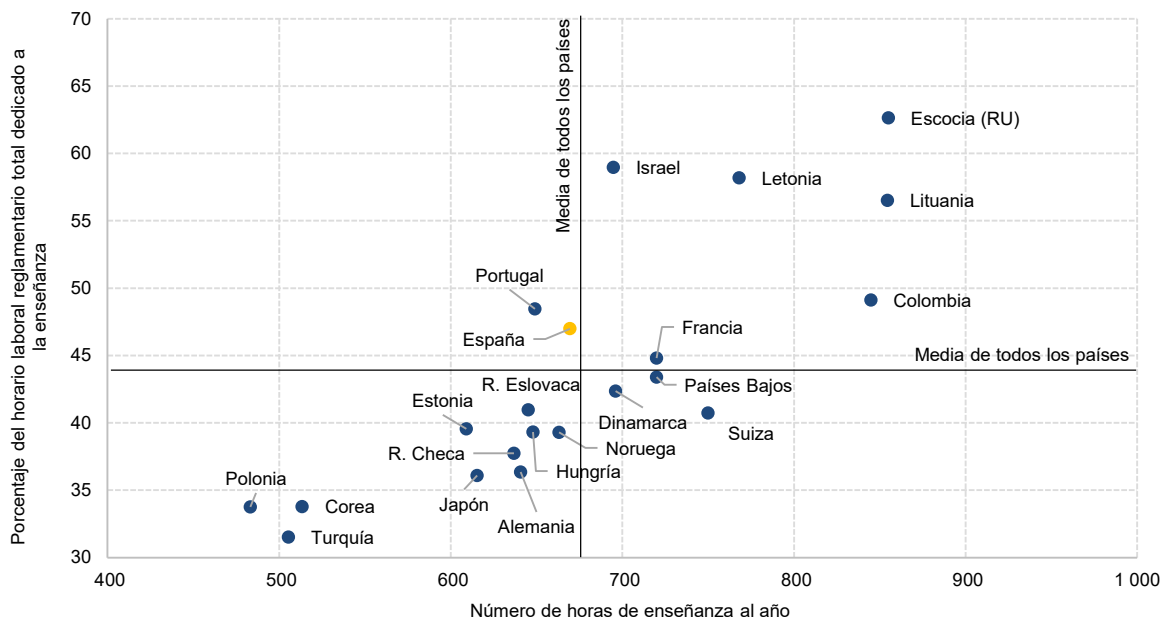
En media para los países con datos disponibles, el 44 % de las horas del horario laboral reglamentario se dedica a la enseñanza directa. España se encuentra entre los países que mayor porcentaje de tiempo de trabajo dedica a la enseñanza directa (47 %).

La carga de trabajo de un docente 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 profesorado en cada país, el tiempo dedicado a corregir o revisar el trabajo de los estudiantes, preparar las clases, la formación personal o las reuniones del claustro, entre otras actividades. Una mayor carga de docencia se puede relacionar con menor disponibilidad de tiempo para completar el resto de tareas del profesorado que igualmente se relacionan con la calidad de la enseñanza. También puede indicar que el profesorado tiene que realizar parte de su trabajo fuera del horario establecido por la legislación.

El Gráfico 3.10 relaciona la proporción de horas de enseñanza respecto al total de horas de trabajo del profesorado con el número total de horas que el docente dedica a impartir clases en primera etapa de educación secundaria en las instituciones públicas. En la mayoría de los países de la OCDE, el profesorado dedica más de la mitad de su horario laboral reglamentario a tareas diferentes a la docencia.

Gráfico 3.10 (extracto de la Figura D4.3)

Porcentaje del horario laboral del profesorado de primera etapa de educación secundaria dedicado a la enseñanza (2020)
Tiempo de enseñanza neto (número de horas anuales) como porcentaje del horario laboral reglamentario total en programas generales en instituciones públicas



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

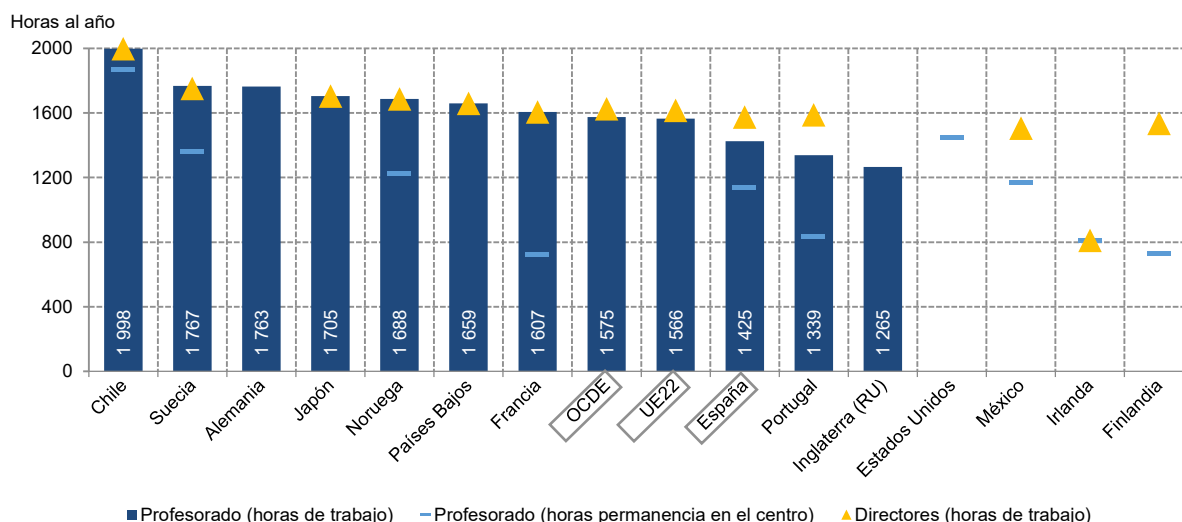
a la enseñanza. En España, el 47,0 % del horario laboral se dedica a impartir clases, proporción similar a la de Chile, donde dedican el 50,8 % del horario. Sin embargo, el número total de horas que se dedica a impartir clases directamente en España (669) es menor que en Chile (1016). Se da también la situación contraria, es decir, países con un número de horas de instrucción similar, como por ejemplo Japón (615) y Portugal (649), presentan porcentajes significativamente distintos entre sí (en este caso 36,1 % y 48,5 %, respectivamente). De media, para los 22 países con datos disponibles, se dedica a la enseñanza directa el 44,2 % del tiempo total del horario laboral de un docente, es decir, más de la mitad del tiempo del horario total del profesorado se dedica a tareas diferentes a la enseñanza directa. Los países analizados en este informe con menor porcentaje de tiempo total dedican a la docencia son Japón, Alemania y Noruega, todos por debajo del 40 %.

Entre un tercio y la mitad de los países establecen que la docencia es una tarea obligatoria para los directores escolares. En educación primaria es un requisito en el 52 % de los países y en educación secundaria en el 39 % de los países.

La docencia con estudiantes no es tarea exclusiva del profesorado. También los directores de entre un tercio y la mitad de los países, según el nivel de educación, comparten esa responsabilidad (Tabla D4.6 de *Education at a Glance 2021*). En el 46 % de los países con datos disponibles, los directores de educación infantil dedican parte de su horario laboral a la docencia directa, mientras que en otro 11 % es una tarea voluntaria. En educación primaria, en 17 de los 33 países con datos disponibles, la docencia es una tarea obligatoria para los directores, aunque se da una variabilidad importante en la intensidad de la misma. Finalmente, en educación secundaria el 39 % de los países incorporan la docencia a las tareas de los directores, mientras que es voluntario en otro 15 % de países.

Gráfico 3.11 (extracto de la Figura D4.2)

Horas de trabajo anuales del profesorado y directores de primera etapa de educación secundaria (2020)
Horario laboral reglamentario total en instituciones públicas



El tiempo total de trabajo del profesorado y directores de primera etapa de educación secundaria, según la legislación de cada país, puede verse en el Gráfico 3.11. Cómo se fija y organiza este tiempo depende de cada país, que en algunos casos establece un tiempo total de trabajo o un mínimo de horas de permanencia en el centro escolar, entre otros sistemas.

Más de la mitad de los países establecen el tiempo que el profesorado tiene que estar disponible en el centro educativo para tareas escolares y otras actividades. En España, son 1140 horas del total de 1425 horas establecidas en la legislación. En otros países la exigencia de permanencia

en el centro es menor, como en Francia (720 horas) y Portugal (838). Por otro lado, países como Alemania, Japón o Países Bajos no especifican el tiempo total de permanencia en el centro.

El número total de horas de trabajo de los directores coincide con el del profesorado en países como Chile, Japón, Francia 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. En las medias de la OCDE y la UE22, los directores dedican un 3 % más de horas totales de trabajo, mientras que en España esta diferencia asciende hasta el 11 %.

Cuadro 3.4. Tareas y responsabilidades del profesorado

Las tareas no relacionadas con la docencia forman parte de la carga de trabajo y las condiciones laborales de los docentes. Las actividades no docentes requeridas por la legislación, no reflejan necesariamente la participación real de los docentes en actividades no docentes, pero ofrecen información sobre la amplitud y complejidad de los roles del profesorado.

La regulación que afecta al profesorado de primera etapa de educación secundaria establece que la planificación o preparación de las clases, la corrección y evaluación de los trabajos del alumnado y la comunicación o cooperación con las familias son tareas no docentes obligatorias para el profesorado durante su tiempo de trabajo legal en más de 34 de los 42 países con datos disponibles (Gráfico A). El trabajo administrativo general y el trabajo en equipo y comunicación con otros docentes son también necesarios en, al menos, 30 países. En general, estas tareas no se acompañan de incentivos como la reducción del tiempo de enseñanza y la compensación económica (Tabla D4.4, Education at a Glance 2021).

Otras responsabilidades, tales como ser tutor de un grupo, participar en actividades de formación, apoyar a docentes noveles o participar en la gestión escolar son obligatorias para todo o parte del profesorado en alrededor del 40 % de los países. Realizar estas tareas puede resultar en una compensación específica para el profesorado en más de la mitad de estos países.

Gráfico A. Tareas requeridas al profesorado de primera etapa de educación secundaria, 2020



Algunas de estas tareas se realizan de forma voluntaria por parte del profesorado. Por ejemplo, en, al menos, 15 de los países con datos disponibles, los docentes deciden individualmente si se involucran en actividades extracurriculares, si imparten más clases u horas que las requeridas por el contrato o si formarán a los futuros docentes. Igualmente, estas tareas pueden tener asociadas un complemento salarial para quienes las realizan

La participación en actividades de desarrollo profesional se considera una responsabilidad importante de los docentes en todos los niveles de la educación, ya que es obligatoria para el profesorado de todos los niveles educativos en 24 países. Solo siete de los países con datos disponibles dejan a decisión del docente si realiza este tipo de actividades (Tabla D4.5, *Education at a Glance 2021*). Independientemente del requisito, una gran mayoría de docentes en los países de la OCDE participan en actividades de desarrollo profesional (OECD, 2019f).

En general, los requisitos para realizar determinadas tareas y responsabilidades no varían mucho entre los niveles de educación. Sin embargo, algunas tareas sí presentan diferencias importantes que se asocian a características tales como la edad del alumnado. Por ejemplo, la supervisión del alumnado en el recreo es requerido en 16 países para el nivel de primera etapa de educación secundaria, mientras que para educación primaria el número de países asciende a 21 países.

Fuente: OECD (2021). *Education at a Glance 2021*.

3.5 Retribuciones del profesorado y los directores

El salario del profesorado y los directores supone uno de los mayores gastos del presupuesto educativo y tiene un impacto directo en el atractivo de la profesión docente. La retribución influye a la hora de decidirse por iniciar una carrera docente o, por ejemplo, permanecer en la profesión y querer acceder al puesto de dirección de un centro educativo. Dado que las compensaciones y las condiciones de trabajo son importantes para atraer, desarrollar y retener a los docentes más cualificados, las políticas educativas tienen que considerar el salario del profesorado para asegurar la calidad educativa y la sostenibilidad del presupuesto de educación (apartados 2.3, 3.3 y 3.4). Además, la pandemia global ha creado nuevos retos para la financiación de los sistemas educativos y el gasto público de los estados tiene que ser redefinido.

Además de las retribuciones de los docentes, el indicador D3 (ver Gráfico y Tabla 3.12) analiza el salario de los directores de los centros escolares en las distintas etapas educativas. Esto permite hacer comparaciones entre países y dentro de cada uno, de manera que, para un nivel educativo concreto, se pueden estudiar las diferencias entre el salario de las personas cuya función principal es la de dirigir un centro educativo y el de aquellas encargadas principalmente de la enseñanza directa a los alumnos, es decir, el profesorado.

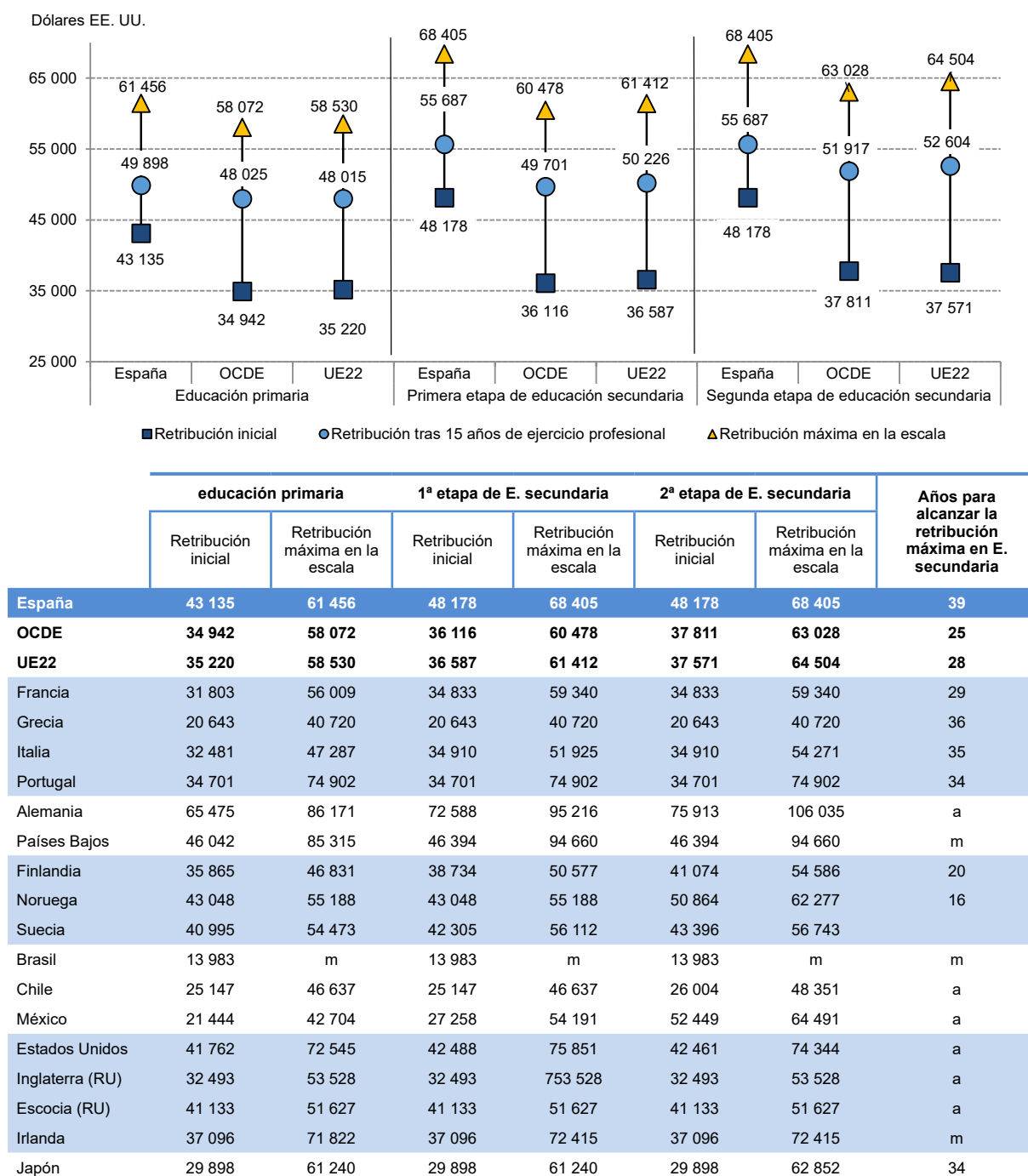
En la mayoría de los países de la OCDE, el salario del profesorado aumenta con el nivel de educación y con los años de experiencia. Así, el salario inicial de un docente que enseña en la segunda etapa de educación secundaria es superior al de un docente que enseña en educación primaria, con una diferencia del 8,2 % en los países de la OCDE y del 6,7 % en los países de la UE22. En España esta diferencia es del 11,7 %. México es claramente el país con la mayor diferencia, con un 144,6 %, seguido de Noruega con el 18,2 %. Brasil, Grecia, Inglaterra, Escocia, Irlanda, Japón y Portugal pagan el mismo salario inicial a sus profesores independientemente del nivel educativo en el que estos enseñan (Gráfico y Tabla 3.12).

Igualmente, si se atiende al número de años de experiencia, el salario aumenta durante el desarrollo de la carrera profesional de los docentes, aunque los años necesarios para alcanzar el salario máximo difieren en cada país. En la media de la OCDE, el salario máximo se alcanza a los 25 años de experiencia, mientras que para la UE22 se alcanza a los 28 años. España se encuentra entre el grupo de países que necesitan más años para conseguirlo, 39 años, ya que los salarios incorporan complementos que se van incrementando con la antigüedad durante toda la carrera docente. Otros países con un número elevado de años necesarios para la retribución máxima son Grecia (36 años), Italia (35 años), Japón (34) o Portugal (34 años). Los países con datos en los que se alcanza el salario máximo en el menor número de años son Noruega (16 años) y Finlandia (20 años).

Gráfico y Tabla 3.12 (extracto de la Tabla D3.1)

Retribución del profesorado (2020)

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)

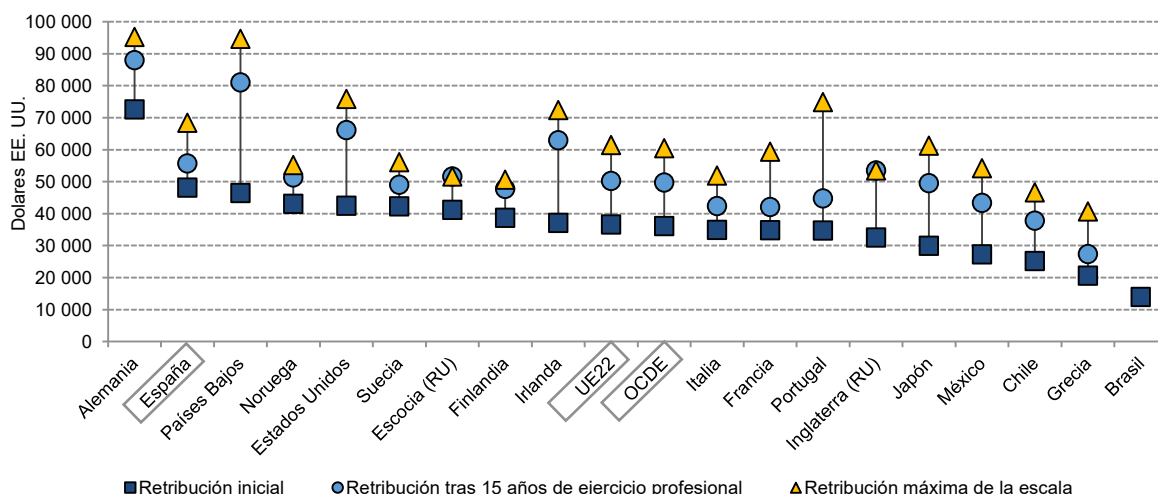


Nota: m: dato no disponible, a: dato no aplicable.

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.

Gráfico 3.13 (extracto de la Tabla D3.1)

Salarios del profesorado de primera etapa de educación secundaria en diferentes momentos de su carrera docente (2020)
Salarios reglamentarios anuales de los profesores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA)



El análisis del salario del profesorado según el momento de la carrera profesional presenta diferencias entre España y las medias internacionales. Así, el salario en España es superior al salario medio del conjunto de países de la OCDE y de la UE22, tanto si se compara la retribución inicial como después de 15 años, o la retribución máxima en la escala. En los inicios de la carrera docente, el profesorado español de educación primaria tiene un salario un 23,4 % superior a la media de la OCDE y un 22,5 % superior a la media de la UE22. La diferencia es similar en la educación secundaria, con salarios iniciales superiores a las medias internacionales en la primera etapa en torno al 33 %, mientras que en la segunda etapa superan el 27 % al salario medio de la OCDE y el 28 % al de la UE22. Al considerar el salario máximo al que el profesorado de España puede aspirar, las diferencias con las medias internacionales se reducen, pero siguen siendo superiores en todas las etapas educativas, entre un 5,0 % y un 13,1 % (Tabla 3.12).

El Gráfico 3.13 muestra la retribución del profesorado de primera etapa de educación secundaria al inicio de la carrera docente, a los quince años de ejercicio profesional, así como la retribución máxima que puede alcanzarse para cada país, con diferencias muy importantes. Para la media de la OCDE, el salario inicial es de 36 116 dólares, mientras que la media UE22 es de 36 587 dólares. Las diferencias oscilan entre menos de 14 000 dólares en Brasil y por encima de 72 000 dólares en Alemania, superando los 42 000 en España, Países Bajos, Noruega, Estados Unidos y Suecia. El salario máximo que puede alcanzar el profesorado de primera etapa de educación secundaria en la media de países de la OCDE es de 60 478 dólares, muy similar a la media de la UE22 (61 412 dólares). Para los países analizados, esta cantidad varía entre los 40 720 de Grecia y los más de 95 000 dólares de Alemania.

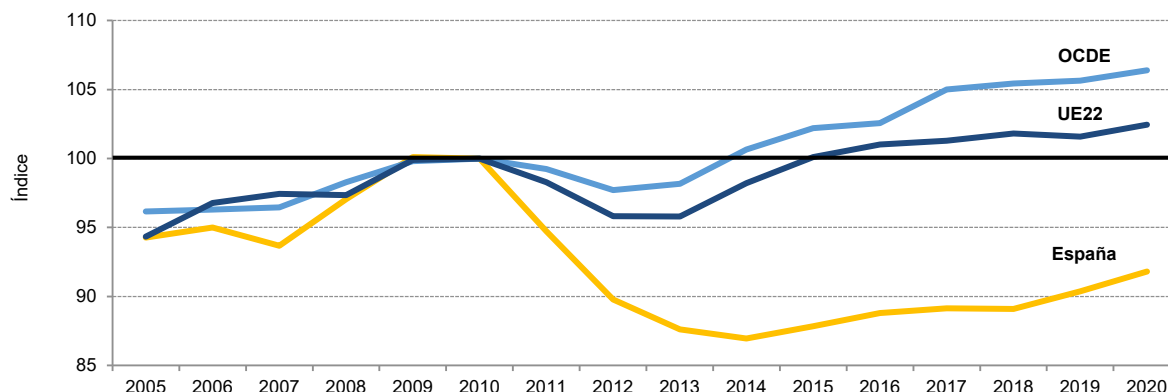
Si se compara la retribución salarial del profesorado español con la del resto de los países, esta se revela alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera, teniendo en cuenta, como se dijo anteriormente, que España es uno de los países en el que los docentes necesitan más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

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 la UE22 presentan valores superiores.

Entre 2005 y 2020, para la media de los países de la OCDE y la UE22, el salario del profesorado se ha visto incrementado a pesar de la crisis económica de 2008, que produjo el estancamiento o recorte en estos salarios para la mayoría de los países de la OCDE. En 2020, el salario del profesorado de primera etapa de educación secundaria es un 10,6 % superior al salario de 2005 para la media de la OCDE y un 8,6 % superior para la media de la UE22. Sin embargo, en España, el salario del profesorado es un 2,6 % inferior al de 2005 (Gráfico 3.14).

Gráfico 3.14 (extracto de la Tabla D3.6)

Evolución del salario reglamentario del profesorado con la cualificación más frecuente, entre 2005 y 2020
Índice de cambio entre 2005 y 2020 del salario reglamentario del profesorado con 15 años de experiencia de primera etapa de educación secundaria (2010=100), convertido a precios constantes utilizando deflatores para consumo privado



Entre 2009 y 2014 se produce una bajada muy importante en el salario del profesorado a nivel general que afectó especialmente a países como España, llegando a representar el salario del profesorado en 2014 el 92,2 % del salario de 2005. Desde el año 2014 y a pesar del constante crecimiento del salario del profesorado, en España aún no se ha alcanzado el nivel de ingresos anterior a la crisis. Los países analizados en este informe con mayor crecimiento salarial con respecto a 2005 son Noruega (20,7 %) y Alemania (23,3 %). Sin embargo, el grupo de países que han visto reducido el salario del profesorado es también muy importante, y ejemplo de ello son Grecia (un 26,5 % inferior), Inglaterra (-7,6 %) y Japón (-8,1 %).

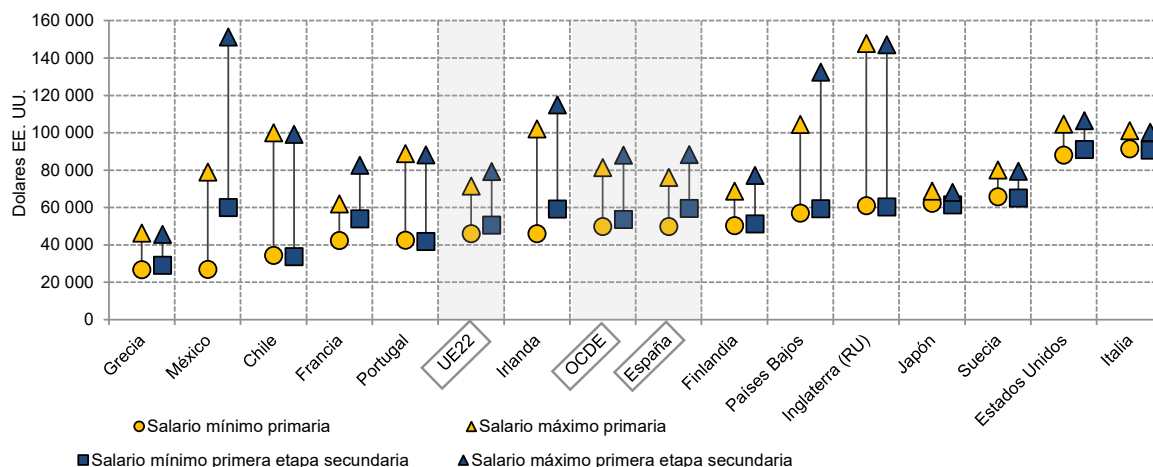
Para completar el análisis de las retribuciones de los directores, este se analiza y compara finalmente con las retribuciones de los docentes de los centros educativos de primera etapa de educación secundaria. Las responsabilidades de los directores presentan variaciones entre países, y dentro del mismo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

El salario inicial de los directores de primera etapa de educación secundaria es ligeramente superior a los de educación primaria tanto en las medias de OCDE y UE22 como en España. Lo mismo sucede si se tiene en cuenta el salario máximo que un director con la cualificación mínima puede llegar a alcanzar. Así, para la media de países de la OCDE, el salario inicial de un director de educación primaria es de 49 925 dólares y de 54 278 dólares para primera etapa de secundaria (un 8,7 % superior). Para UE22, los salarios mínimos medios son más bajos y la diferencia es del 11,6 % entre ellos. En el caso de España, con un salario mínimo de 49 931 dólares para educación primaria y 60 309 dólares para primera etapa de educación secundaria, la diferencia es del 20,8 % entre ambos niveles.

Gráfico 3.15 (extracto de la Tabla D3.4)

Comparativa de la retribución mínima y máxima de directores de educación primaria y de primera etapa de educación secundaria en diferentes momentos de su carrera docente (2020)

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



La retribución máxima de los directores de educación primaria en España es de 76 151 dólares, valor entre la media de países OCDE (81 410 dólares) y UE22 (71 497 dólares). El salario máximo en primera etapa de educación secundaria en España es 89 048 dólares, algo superior a las medias de OCDE (88 754 dólares) y UE22 (79 992 dólares).

Los directores de educación primaria y primera etapa de educación secundaria con salarios mínimos más altos están en Italia y Estados Unidos (por encima de 88 000 dólares) y los salarios máximos más altos están en Inglaterra para la educación primaria (por encima de 147 000 dólares) y en México para la educación secundaria (por encima de 152 000 dólares).

El salario máximo de un director de primera etapa de educación secundaria es un 47,6 % superior al salario máximo de un profesor para la media de países de la OCDE. En España supone una diferencia de un 30,2 % favorable al salario de los directores.

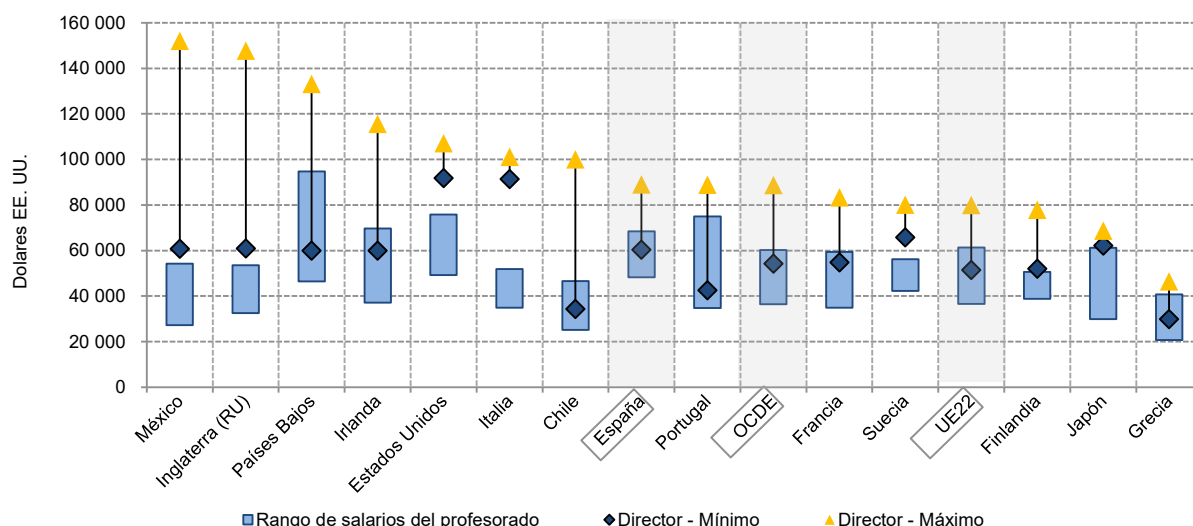
En la primera etapa de educación secundaria, el salario inicial de los directores es, en todos los países analizados en este informe, superior al salario inicial de los profesores de ese mismo nivel educativo. Lo mismo sucede si se tiene en cuenta el salario máximo que un director con la cualificación mínima puede llegar a alcanzar. Así, para la media de países de la OCDE, el salario inicial de un director (54 278 dólares) es un 49,2 % superior al de un docente; para la UE22 (51 382 dólares) supone un 40,4 % más. En el caso de España, con un salario mínimo de 60 309 dólares, la diferencia con el salario inicial de un profesor es inferior a las medias internacionales (25,2 % superior). No obstante, en valores absolutos el salario inicial de los directores en España también supera el de la media de la OCDE y la 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 ser poco relevante (Gráfico 3.16). En España, el salario mínimo corresponde a centros pequeños y el máximo a los centros grandes.

El salario máximo de un director de primera etapa de educación secundaria es también superior al máximo del profesorado, y el incremento es similar al caso anterior, aunque con diferencias significativas entre países. En media para los países de la OCDE, un director puede llegar a ganar 88 754 dólares (47,6 % más que el salario máximo de un docente) y 79 992 dólares en la UE22 (30,5 % más que un profesor). España en este caso tiene un salario máximo similar al de las medias internacionales, 89 048 dólares, que representa un 30,2 % más que el salario máximo de un profesor del mismo nivel educativo.

Gráfico 3.16 (extracto de la Figura D3.4)

Comparación de retribuciones mínima y máxima del profesorado de primera etapa de educación secundaria y de directores (2020)

Basado en profesores 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.

Los países con mayores diferencias entre el salario inicial de un docente y de un director son Italia (161,9 % superior), México (122,9 %) y Japón (108,1 %). Sin embargo, la situación es diferente cuando se considera el salario máximo que un director puede alcanzar, frente al de un docente en el nivel de primera etapa de educación secundaria; en este caso, las mayores diferencias se dan en México (180,5 %), Inglaterra (176,0 %) y Chile (114,3 %).

Cuadro 3.5. Los complementos salariales del profesorado y los directores

El salario reglamentario, normalmente basado en una escala salarial, es solo un componente de la retribución final del profesorado y los directores. Este salario se acompaña de complementos derivados de la realización de tareas que van más allá de las exigencias mínimas que fija la legislación. Además, estas tareas adicionales pueden estar asociadas a la reducción de horas de enseñanza.

Los criterios para fijar los complementos adicionales varían entre países. En general, para la mayoría de los países de la OCDE, las tareas básicas del profesorado (enseñanza con estudiantes, preparación de las clases, evaluación del alumnado, comunicación con las familias, trabajo administrativo general, supervisión de los estudiantes y trabajo y comunicación con el resto del profesorado) no están acompañadas de ningún tipo de bonificación o compensación económica. Sin embargo, el profesorado puede realizar otro tipo de actividades que, a menudo, conlleva la recepción de alguna compensación.

En 3 de cada 5 países con datos disponibles, el profesorado de primera etapa de educación secundaria recibe una compensación si, además de su labor como docente, realiza actividades de gestión del centro educativo. También es habitual recibir bonificaciones salariales cuando el profesorado tiene asignadas más horas lectivas de las usuales en cada caso, por el hecho de ser tutor o por desempeñar tareas especiales, como formar a futuros profesores o profesoras.

Otras compensaciones se asocian a un desempeño extraordinario de la labor docente (en 1 de cada 2 países) o al ejercicio de la docencia en condiciones especiales, como la enseñanza con alumnado con necesidades educativas especiales, centros desfavorecidos o zonas rurales o remotas.

Los directores tienen también acceso una serie de compensaciones, aunque menos tareas que en el profesorado permiten acceder a ellas. Hay países que no establecen ningún tipo de bonificación extra para los directores, como, por ejemplo, Hungría o Portugal.

De los 30 países con datos disponibles, en 1 de cada 4 reciben una compensación por realizar tareas de gestión que exceden sus responsabilidades o por trabajar más horas de las regladas. Sin embargo, en la mitad de los países, asumir responsabilidades de gestión extra solo se compensa en el profesorado y no en los directores. Ocurre, por ejemplo, en España, Finlandia, Francia o Portugal.

Finalmente, los directores de un tercio de los países analizados también reciben un complemento por un desempeño extraordinario, al igual que el profesorado. En algunos países, este complemento se reserva únicamente para el profesorado (Chile, Hungría o Portugal), mientras que, en otros, es exclusivo de los directores (Colombia o España). Ejercer en condiciones especiales o áreas remotas también se acompaña de complementos salariales, como en el caso del profesorado (Tablas D3.8 y D3.9, *Education at a Glance*).

Fuente: OECD (2021). *Education at a Glance*.

3.6 ¿Quiénes son los docentes?

Un tercio del profesorado de educación primaria y educación secundaria en España y las medias de la OCDE y UE22 tiene 50 o más años, mientras que los porcentajes de menores de 30 años no superan el 13 % en ningún caso.

Los factores que determinan la demanda de profesorado son, entre otros, el tamaño de las clases, el número de estudiantes en los diferentes niveles de educación o el comienzo y final de la educación obligatoria. Dado que en los próximos años un grupo importante del profesorado estará en disposición de jubilarse, es importante realizar esfuerzos para atraer a la docencia a los profesionales más competentes, pues la calidad del profesorado es uno de los indicadores determinantes del rendimiento de los estudiantes, además de promover una formación de calidad (OECD, 2019f). Finalmente, la pandemia de COVID-19 ha supuesto un desafío importante para los sistemas educativos de todo el mundo, en particular para garantizar el regreso seguro después de la reapertura de los centros educativos tanto para los estudiantes como para los docentes, y vale la pena investigar las iniciativas gubernamentales para abordar este problema (OECD, 2021e).

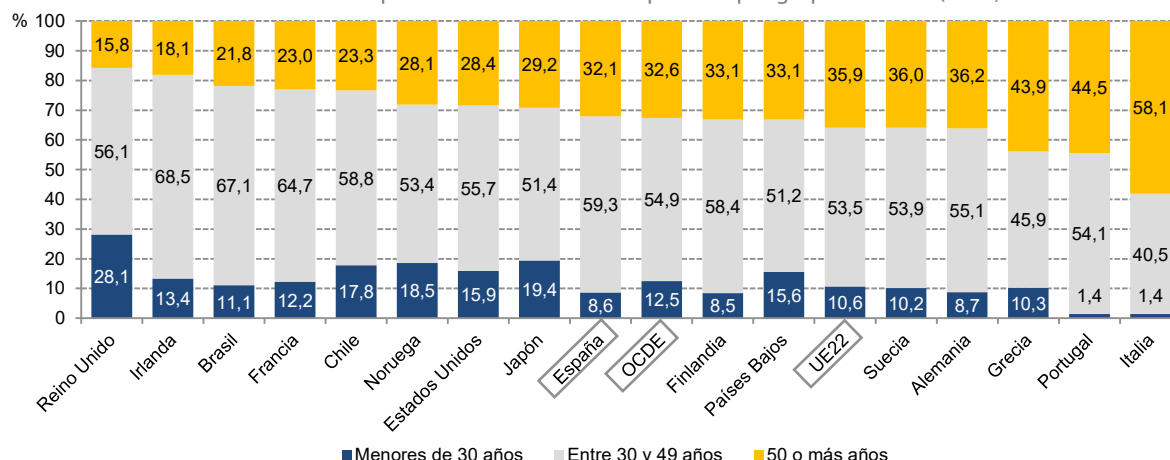
A continuación, se analizan la edad y el género del profesorado como características esenciales a tener en cuenta a la hora de diseñar políticas de captación y retención del profesorado: salarios competitivos, buenas condiciones de trabajo y oportunidades de desarrollo profesional pueden atraer a la enseñanza a los adultos jóvenes.

El Gráfico 3.17 muestra la distribución del profesorado en educación primaria por grupos de edad. En media para los países de la OCDE y la UE22, el 32,6 % y el 36,0 % del profesorado, respectivamente, tiene 50 o más años. España se sitúa por debajo de estas dos medias, con un 32,1 % del total. Entre los demás países analizados en este informe, aquellos con un porcentaje mayor de profesorado con 50 o más años son Italia (58,1 %), Portugal (44,5 %) y Grecia (43,9 %). En cambio, los porcentajes más bajos se dan en Reino Unido, con tan solo un 15,8 % del profesorado mayor de 50 años, Irlanda, con un 18,1 % y Brasil, con un 21,8 %.

Entre los 30 y los 49 años, la media de profesorado de los países de la OCDE es del 54,9 %, similar a la media UE22 (53,5 %). En España, el porcentaje de profesores de esta edad se sitúa por encima de ambos valores (59,3 %). Los países con los porcentajes más elevados, por encima del 60 %, son Francia, Brasil e Irlanda. El grupo de profesores menores de 30 años representa al 12,5 % y 10,6 % para la media de la OCDE y de la UE22, respectivamente, mientras que en España solo alcanza el 8,6 %, situándose entre los países analizados con menor proporción. Italia y Portugal con 1,4 % tienen las proporciones más bajas. Reino Unido es el país con el profesorado más joven (28,1 %) seguido de Japón, Chile y Noruega, entre el 18 % y 19 %.

Gráfico 3.17 (extracto de la Tabla D5.3)

Distribución del profesorado de educación primaria por grupos de edad (2019)



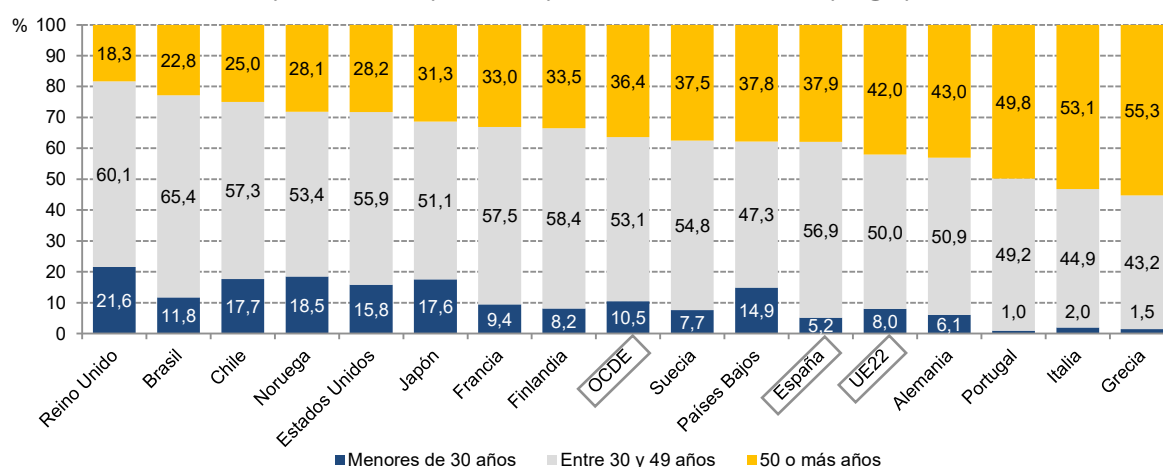
Nota: los países están ordenados de menor a mayor en función de la proporción de profesores de 50 o más años.

El Gráfico 3.18 muestra la distribución del profesorado de primera etapa de educación secundaria por grupos de edad. En general, para este nivel educativo, el conjunto de los profesores tiene una edad media superior al nivel de educación primaria. Para la media de países de la OCDE, los profesores mayores de 50 años suponen el 36,4 % del total. En la UE22, estos representan al 42,0 % y, en el caso de España se sitúa entre estos porcentajes, con un 37,9 %, es decir, 5,8 puntos porcentuales más que en el nivel de educación anterior. El profesorado mayor de 50 años representa un porcentaje mayor al 49 % en Portugal (49,8 %), Italia (53,1 %) y Grecia (55,3 %). Las proporciones más bajas se dan en Reino Unido (18,3 %) y Brasil (22,8 %).

Para el tramo de edad entre 30 y 49 años, la media de los países de la OCDE y de la UE22 es del 53,1 % y del 50,0 %, respectivamente. España queda por encima de las medias internacionales con el 56,9 % del profesorado. El país que alcanza el porcentaje más elevado en este rango de edad es Brasil, con el 65,4 % del profesorado, seguido de Reino Unido, Finlandia y Francia, con porcentajes cercanos al 60 %.

Gráfico 3.18 (extracto de la Tabla D5.3)

Distribución del profesorado de primera etapa de educación secundaria por grupos de edad (2019)



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

El grupo de profesorado menor de 30 años representa en España al 5,2 % del total, siendo uno de los países con menos profesores en este tramo de edad, solo por encima de Italia, Grecia y Portugal, y por debajo de la media de la OCDE (10,5 %) y UE22 (8,0 %). El país con el porcentaje

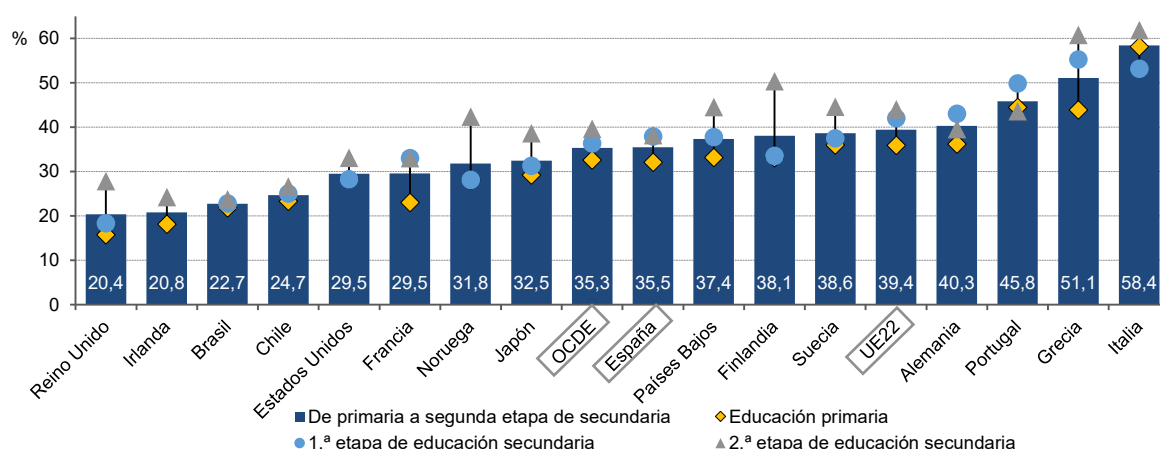
más elevado en este tramo de edad, es decir, con más profesorado joven, es de nuevo el Reino Unido, con 21,6 %, seguido de Noruega (18,5 %) y Chile (17,7 %).

La planificación de la renovación del profesorado pasa por el análisis de la distribución del profesorado mayor de 50 años. En general, la proporción de este profesorado es similar en los distintos niveles educativos, aunque la proporción de profesorado por encima de 50 años crece cuanto más alto es el nivel educativo.

En España, el 35,5 % del profesorado de primaria y secundaria es mayor de 50 años, porcentaje similar a la media OCDE (35,3 %) e inferior al de la UE22 (39,4 %).

España cuenta con un profesorado por encima de 50 años similar al de la media de la OCDE, en torno al 35,5 %. Por su parte, la media de la UE22 alcanza el 39,4 %. Los países con una proporción más alta son Italia y Grecia, por encima del 50 %, por lo que en estos casos se hace necesario renovar las plantillas docentes a lo largo de los próximos años. Por nivel educativo, en España el porcentaje es ligeramente mayor en primera etapa de educación secundaria que en primaria, 37,9 % frente al 32,1 %. Esta situación se repite en todos los países analizados con la excepción de Italia.

Gráfico 3.19 (extracto de la Tabla D5.3)
Distribución del profesorado mayor de 50 años por nivel educativo (2019)



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

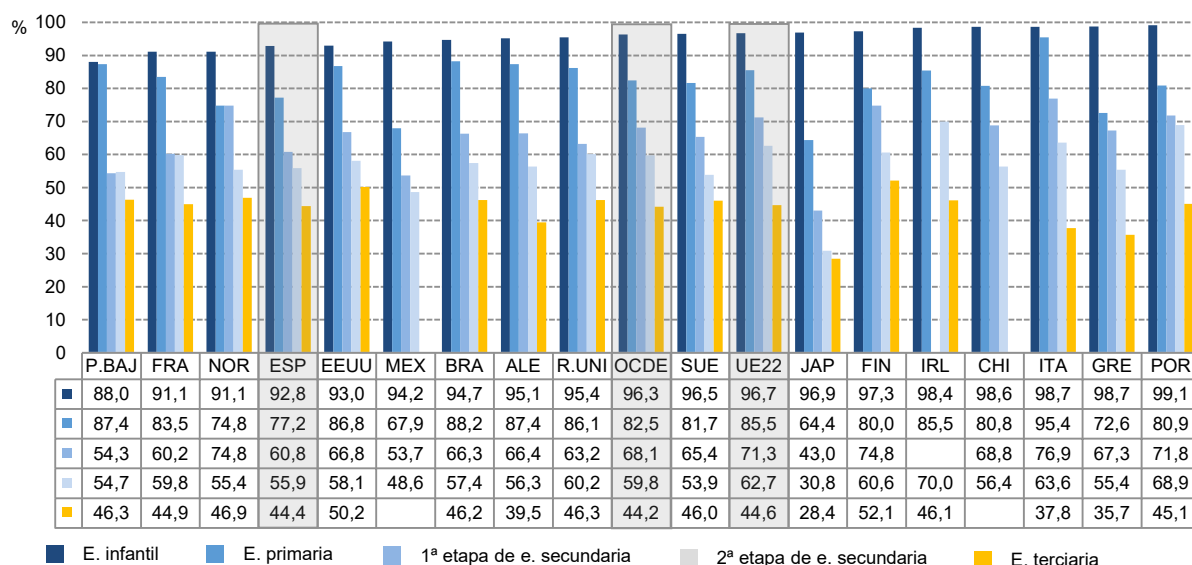
La proporción de mujeres entre el profesorado de las etapas inferiores del sistema educativo es claramente superior a la de los hombres en España y en las medias de OCDE y UE22, aunque disminuye según aumenta el nivel educativo, quedando por debajo de la proporción de hombres en el nivel de educación terciaria.

El género del profesorado es la segunda característica demográfica que se analiza en este apartado. Desde el nivel de educación infantil hasta la segunda etapa de educación secundaria, la mayoría del profesorado son mujeres en casi todos los países de la OCDE, disminuyendo el porcentaje de profesoras conforme aumenta el nivel educativo. Solo en educación terciaria la proporción de profesoras es menor que la de profesores para todos los países analizados en este informe, con la excepción de Finlandia y Estados Unidos, donde superan ligeramente la mitad del profesorado. En España, un 92,8 % del profesorado son mujeres en educación Infantil, un 77,2 % en educación primaria, un 60,8 % en la primera etapa de educación secundaria, un 55,9 % en la segunda etapa de educación secundaria y un 44,4 % en educación terciaria. En media para los países de la OCDE, la proporción de mujeres es superior a la de España en todos los niveles educativos excepto en terciaria, donde son similares: 96,3 %, 82,5 %, 68,1 %, 59,8 % y 44,2 %, respectivamente. El caso de la UE22 es similar a la media de la OCDE, con una proporción de mujeres entre el profesorado siempre superior a los porcentajes de España.

La situación en el nivel de educación terciaria es significativa, pues es la única etapa educativa donde la proporción de mujeres es inferior a la de hombres en casi todos los países analizados. Solo hay valores cercanos a una situación de paridad en Finlandia (52,1 %) y Estados Unidos (50,2 %). En España, el porcentaje de profesoras en educación terciaria es similar al de la media de países de la OCDE (44,2 %) y ligeramente inferior a la de la UE22 (44,6 %). Sin embargo, la presencia de mujeres en educación terciaria es superior en España a la de países como Japón (28,4 %), Grecia (35,7 %), Italia (37,8 %) y Alemania (39,5 %) (Gráfico 3.20).

Algunas hipótesis que presenta el análisis de este indicador en el informe internacional *Education at a Glance 2021* y que pueden explicar la elevada presencia de las mujeres en los diferentes niveles educativos, especialmente en los inferiores, son los factores culturales a la hora de elegir los estudios universitarios, que pueden estar condicionados por estereotipos de género, así como los factores económicos. Dentro incluso del propio profesorado, existen también diferencias de género según las materias que se imparten (OECD, 2017b). La percepción social de que el ámbito STEM está más enfocado a los hombres, hace que menos mujeres realicen estudios terciarios en este campo. En relación con los factores económicos, en todos los países con datos disponibles, los profesores hombres tienen un salario medio inferior al de la población masculina con nivel de educación terciaria dentro de cada país. Sin embargo, para el caso de las mujeres, el salario es el mismo que en otras profesiones que requieren de educación terciaria (OECD, 2017b). Por tanto, el atractivo de la profesión docente es, en este sentido, mayor para las mujeres que para los hombres.

Gráfico 3.20 (extracto de la Tabla D5.1)
Porcentaje de mujeres profesoras por nivel educativo (2019)



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

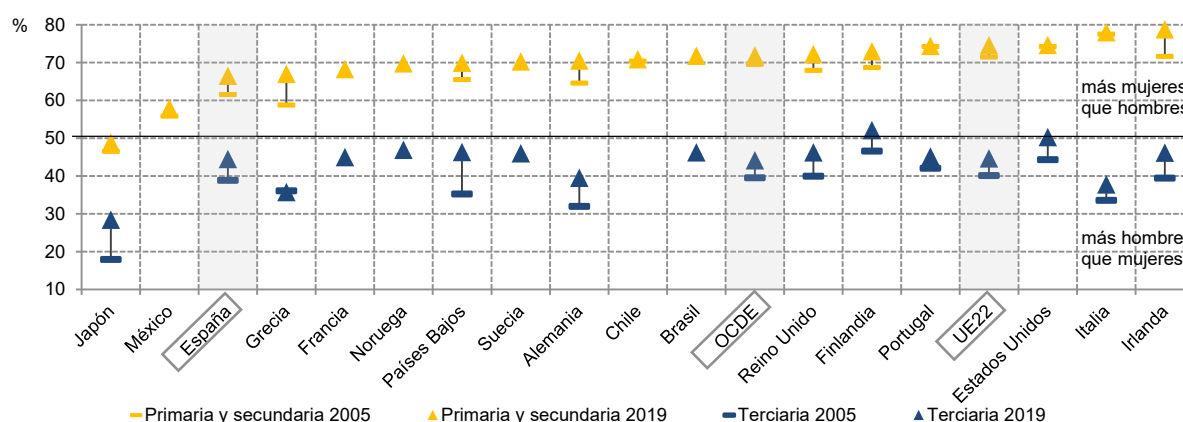
El impacto potencial de este desequilibrio de género en la profesión docente sobre el rendimiento de los estudiantes, la motivación de los estudiantes y la retención de maestros es digno de estudio (OECD, 2021b) (Drudy, 2008). Si bien hay poca evidencia de que el género tenga un efecto en el rendimiento de los estudiantes, un mejor equilibrio entre los géneros podría tener efectos positivos en todos los estudiantes. En particular, puede contribuir a que los estudiantes desarrollen identidades de género positivas y desafíen los puntos de vista estereotipados (Hutchings, et al., 2008). También existen evidencias de que las actitudes de las profesoras hacia algunas materias escolares, como las matemáticas, pueden influir en el rendimiento de sus alumnas (OECD, 2014b) (Beilock, et al., 2010).

Entre 2005 y 2019, la proporción de mujeres entre el profesorado de educación primaria y educación secundaria ha crecido para la media de la OCDE en 2,3 puntos porcentuales, por debajo del incremento de 5,0 puntos en España. Los países que están más alejados de la paridad en estos niveles son Irlanda, Italia, Estados Unidos y Portugal. Ningún país ha conseguido reducir la brecha de género en el conjunto de estos niveles educativos, habiendo cada vez más mujeres.

El nivel de educación terciaria presenta también un crecimiento en la proporción de mujeres entre el profesorado; sin embargo, en este caso, el incremento es a favor de la paridad de género, mientras que en los niveles inferiores del sistema educativo crece la desigualdad. El incremento entre 2005 y 2019 de mujeres entre el profesorado de educación terciaria es en España de 5,6 puntos porcentuales, similar al de la media de países de la OCDE y la UE22 (4,6 puntos porcentuales). Los mayores crecimientos en el porcentaje de mujeres, por encima de 10 puntos porcentuales, se producen en Japón y Países Bajos. Solo en Grecia se ha reducido ligeramente la proporción de mujeres entre el profesorado de educación terciaria (-0,3 puntos porcentuales).

Gráfico 3.21 (extracto de la Tabla D5.2 y Figura D5.2)

Variación del porcentaje de mujeres entre el profesorado de educación primaria, secundaria y terciaria, entre 2005 y 2019

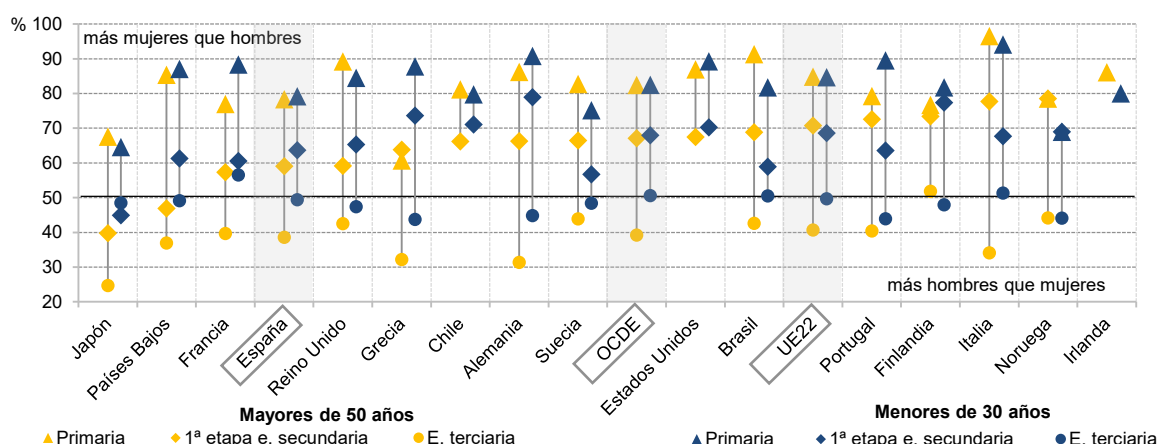


Nota: los países están ordenados por porcentaje creciente de mujeres en educación primaria y secundaria en 2019.

Las diferencias de género analizadas pueden verse agravadas, sobre todo en el nivel de educación primaria y secundaria, atendiendo a los patrones de graduación en el campo de la educación y a la comparación de la proporción de mujeres entre el profesorado más joven (menos de 30 años) y entre el profesorado de 50 años o más.

El análisis del Gráfico 3.22 permite ver patrones similares en todos los países en cuanto al porcentaje de mujeres mayores de 50 años y el porcentaje de mujeres menores de 30. En la media OCDE, así como en España, hay un mayor porcentaje de mujeres en el grupo de edad de menores de 30 años para todos los niveles educativos. En 2019, eran mujeres el 79,2 % del profesorado menor de 30 años en educación primaria (frente al 78,3 % de 50 a más años), y el 63,7 % del profesorado menor de 30 años de primera etapa de educación secundaria (frente al 59,1 % de 50 o más años de esta etapa educativa). En educación terciaria también es mayor el porcentaje de mujeres jóvenes (un 49,5 %, frente a un 38,6 % de las mujeres mayores de 50 años). Sin embargo, existen excepciones en algunos países. Por ejemplo, Brasil, Italia, Japón o Reino Unido tienen una proporción menor de mujeres para el nivel de educación primaria en el grupo de menores de 30 años. La incorporación de más mujeres al profesorado de nivel de educación terciaria hace que la proporción en este nivel sea mayor entre el grupo de edad de menos de 30 años en todos los países analizados, salvo Finlandia.

Gráfico 3.22 (extracto de la Tabla D5.2)
Porcentaje de mujeres entre el profesorado por nivel educativo y edad (2019)



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

Cuadro 3.6 El apoyo al profesorado durante la pandemia de COVID-19

La pandemia de COVID-19 ha supuesto un desafío para los sistemas educativos de todo el mundo y el profesorado ha visto cómo sus condiciones de trabajo han sido modificadas para adaptarse a la nueva realidad derivada del cierre de los centros educativos y la educación a distancia.

Los criterios para decidir los requisitos laborales del profesorado a menudo se establecen a nivel de centro. En efecto, en 16 de los 34 países que completaron la encuesta específica sobre el impacto de la pandemia en educación, los centros deciden sobre los requisitos laborales del profesorado durante el cierre de los mismos. En los restantes, las decisiones se toman a nivel central, subnacional o en combinación de múltiples niveles. De manera similar, en 21 de los 34 países y economías, los centros deciden cómo su profesorado debe adaptar su práctica docente al cierre y reapertura de los centros.

La crisis del COVID-19 ha provocado cambios significativos en las condiciones laborales y en la práctica docente en primaria y primera etapa de educación secundaria. En la mitad de los países analizados se han realizado algunos ajustes en las fechas del calendario escolar o en el plan de estudios durante el año escolar 2019/20 en preprimaria, primaria y secundaria. Por ejemplo, en un tercio de este grupo de países, estos ajustes consistieron en priorizar ciertas áreas del plan de estudios (generalmente lectura, escritura y literatura, matemáticas, segundas lenguas, ciencias naturales y sociales).

Las tareas docentes que no implican docencia directa son una parte esencial del trabajo del profesorado, incluida la comunicación y la cooperación con los padres y tutores. En primaria y secundaria, la legislación establece que esta tarea es obligatoria para todos los docentes en 33 de los países y economías encuestados.

Durante el cierre de los centros, se alentó al profesorado a continuar de alguna forma la interacción con sus estudiantes o sus padres/tutores fuera del horario regular de instrucción en 26-27 países y economías en primaria y secundaria. En siete países (Dinamarca, Finlandia, Hungría, Países Bajos, Noruega, España y Suecia) no tenían directrices nacionales específicas, pero los centros o el nivel de gobierno más local podían decidir fomentar las interacciones entre el profesorado, el alumnado o sus familias.

Aproximadamente el 40 % de los países contrató a profesores temporales u otro personal en 2021 para garantizar que se minimizara el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. Un número cada vez mayor de países ha decidido contratar profesorado temporal u otro personal para implementar medidas de apoyo a los estudiantes, ya que para el curso 2019/20, un 28 % de los países afirmó haber realizado esta práctica en, al menos, un nivel educativo, mientras que, en el curso 2020/21, este porcentaje aumentó al 47 %.

En varios países se ha contratado personal temporal para garantizar que la educación pueda continuar de forma segura de acuerdo a las medidas de salud pública. En Francia, por ejemplo, se contrataron 5000 profesores temporales y en Luxemburgo se contrató personal temporal para gestionar los protocolos sanitarios en los centros. En España, la reducción del tamaño de las clases vino acompañada de la contratación de 30 000 nuevos profesores. Las medidas para incentivar al profesorado a cambiar sus horarios de trabajo como parte de una política nacional siguieron siendo poco comunes. Solo 5 países (Bélgica, República Checa, Francia, Israel y Polonia) afirmaron que había mayores incentivos para el profesorado que impartiese clases de recuperación en 2020/21. Ningún país tenía una política a nivel nacional para incentivar al profesorado a retrasar la jubilación en 2020/21.

Fuente: OECD (2021). The state of global education – 18 months into the pandemic.



Conclusiones



CONCLUSIONES

1. La expansión de la educación y los resultados educativos

Nivel educativo de la población adulta

El nivel educativo de la población adulta española (25 a 64 años) sigue mejorando. Durante el periodo 2010-2020, el porcentaje de población adulta que posee solamente estudios obligatorios (inferiores a la segunda etapa de educación secundaria) se ha reducido en 10 puntos porcentuales, pasando del 47,1 % al 37,1 %. A pesar de la mejora, los valores siguen siendo altos respecto a la media de los países de la OCDE (de 26,1 % a 21,0 %) y de los países de la UE22 (de 24,9 % a 17,1 %). 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 28,3 %, en la OCDE al 14,8 % y en la UE22 al 12,3 %. Para este grupo de adultos, en cuanto a la distribución por género, los hombres son más susceptibles de no alcanzar el nivel de educación secundaria superior que las mujeres, tanto en España como en el conjunto de la UE22 o de la OCDE.

Las diferencias porcentuales más significativas entre España y las medias internacionales se dan en la población adulta 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, esta población supera el 40 % en la media de la OCDE (42,5 %) y de la UE22 (46,0 %). Por el contrario, en España se da un alto porcentaje de población adulta con estudios terciarios (39,7 %) entre la media de la OCDE (40,3 %) y de la UE22 (37,6 %). Por tanto, España tiene un déficit de titulados en segunda etapa de educación secundaria.

En los países con bajos porcentajes de población que solo alcanza estudios básicos, la proporción de titulados en educación terciaria y la de los titulados en secundaria y postsecundaria no terciaria suele estar equilibrada, con diferencias menores de 5 puntos porcentuales. Sin embargo, existen destacadas excepciones, como Irlanda, España y Reino Unido, donde la población con estudios terciarios es claramente superior, o Alemania, Italia, Chile y Brasil, donde la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria es mayoritaria en esta comparación, con diferencias superiores a 14 puntos porcentuales en todos los casos.

La distribución de la población adulta con estudios terciarios por nivel alcanzado presenta diferencias entre países. Para la media de países de la OCDE, el grupo mayoritario ha alcanzado el nivel de grado o equivalente, seguido de los que han obtenido el nivel de máster o equivalente. Para la media de países de la UE22 hay un mayor equilibrio entre estos dos grupos, y en España ocurre que el grupo mayoritario es el que ha alcanzado el nivel de máster o equivalente, seguido de los que han logrado el nivel de ciclo corto de educación terciaria.

Dentro de cada país se dan también diferencias en el nivel de educación de la población en función del origen de las personas. De media para la OCDE, el 17 % de la población entre 25 y 64 años es de origen inmigrante, por encima de la de la UE22 (15 %), aunque por debajo del porcentaje en España (19 %). La proporción de adultos en España que no alcanza la segunda etapa de educación secundaria es muy similar entre la población nativa e inmigrante, en torno al 37 %, aunque hay diferencias importantes en el resto de niveles educativos. Entre la población nacional, el 41,8 % ha alcanzado una titulación superior, mientras que para la inmigrante, se reduce hasta el 31,1 %. En las medias de la OCDE y de la UE22, la situación es más equilibrada,

pues, en educación superior, la diferencia entre estos dos grupos de población no supera los 5 puntos porcentuales.

La expansión de la educación terciaria en los últimos años ha beneficiado especialmente a las mujeres de todos los países de la OCDE. En efecto, 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. Sin embargo, esta situación favorable para las mujeres tiende a ser menor cuanto mayor es el nivel de educación terciaria. En España, las mujeres son el 61,8 % de la población de entre 25 y 34 años con nivel de grado o equivalente, el 55,4 % en el nivel de máster y el 46,5 % en el nivel de doctorado (OCDE, 56,0 %; 53,7 %; 44,6 %, respectivamente).

Escolarización en educación infantil

La tasa de escolarización en 2019 en el primer ciclo de educación infantil en programas clasificados dentro del CINE 01 en España es del 39,6 %, superior a la media de la OCDE (24,9 %) y de la UE22 (22,4 %), y crece casi 5 puntos porcentuales desde el año 2015.

La expansión de la educación infantil se generaliza de manera internacional para los años del segundo ciclo de educación infantil. En la OCDE, un 87,0 % 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 90,9 % 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 alumnos en centros de titularidad privada es mayor en educación infantil que en las etapas educativas siguientes. Además, hay diferencias importantes entre el primer y segundo ciclo de educación infantil, siendo superior la proporción de alumnado en centros privados para el primer ciclo de la etapa, tanto en España como en las medias de la OCDE y 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 en torno a un 50 % superior a la del primer ciclo. Las ratios de España son similares o ligeramente superiores a las de la UE22, pero por debajo de las de la media de la OCDE.

En respuesta a la pandemia de COVID-19, los países de todo el mundo implementaron medidas como el cierre de los centros educativos. De media en los países de la OCDE, las escuelas de educación infantil estuvieron cerradas por completo 47 días en 2020, en comparación con 55 en el nivel de primaria y 63 en los programas generales de secundaria. En España, los centros educativos estuvieron cerrados durante 45 días en todos los niveles educativos, sin diferencias.

Acceso y graduación en segunda etapa de educación secundaria

En 2019, la tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años en España es del 87,0 %, superior a la de la media de la OCDE (83,5 %), aunque por debajo de la media de la UE22 (88,1 %). En España, es más alta en las mujeres (88,8 %) que en los hombres (84,8 %), siendo una de las diferencias más grandes dentro de los países de la OCDE. Esta diferencia es de 2,3 puntos porcentuales en la media de la OCDE y de 2,4 puntos porcentuales en la de la UE22. En España la diferencia favorable a las mujeres alcanza los 4,0 puntos porcentuales. La tasa de escolarización cae de forma generalizada en los tramos de edad de 20 a 24 años y de 25 a 29 años.

La repetición de curso es poco frecuente en la primera etapa de secundaria y está por debajo del 5 % en la mayoría de los países, con la excepción de España y Portugal. De media en la OCDE, el 1,9 % del alumnado de la primera etapa de educación secundaria repite (2,2 % en la

UE22). En la segunda etapa de educación secundaria aumenta hasta el 3,0 % del total (3,3 % en la UE22). Sin embargo, en España, la tasa de repetición en la primera etapa (8,7 %) es superior a la de la segunda (7,9 %).

La tasa de graduación en España en la segunda etapa de educación secundaria es del 74,7 %, inferior a las de la OCDE (80,3 %) y a la de la UE22 (80,6 %). Entre 2013 y 2019, la tasa de graduación ha descendido 0,5 puntos porcentuales de media en la UE22 y ha aumentado 1,2 puntos porcentuales de media en la OCDE. En España, el crecimiento es significativamente mayor: 8,5 puntos porcentuales.

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. También hay diferencias de género en el campo de estudio de graduación: las mujeres escogen mayoritariamente 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.

Acceso y graduación en educación terciaria

En 2019 España presenta una tasa de acceso a educación terciaria del 63,7 %, significativamente superior a la de las medias internacionales de la OCDE (50,8 %) y de la UE22 (50,1 %). En los países de la OCDE, el porcentaje más elevado de estudiantes que acceden a programas de educación terciaria universitaria lo hace en los de grado o equivalente, accediendo a estos estudios en España el 42,6 %, porcentaje similar a las medias de la OCDE (44,6 %) y de la UE22 (45,1 %). Respecto a los programas de máster o equivalente, en España la tasa de acceso es del 14,5 %, esto es, igual al porcentaje de la OCDE (14,5 %) e inferior al de la UE22 (17,8 %). En los programas de doctorado o de investigación avanzada, España, con una tasa de acceso del 1,7 %, supera a los promedios de OCDE (0,9 %) y de la UE22 (1,1 %). Las variaciones entre países en todos estos programas son importantes.

De los estudiantes que acceden a educación terciaria por primera vez en España en 2018, el 37,8 % lo hace a ciclos cortos de educación terciaria, porcentaje por encima de la media OCDE (17,4 %). El porcentaje de alumnado que accede a estudios de grado o equivalente es de un 50,5 % en España, el más bajo de los países estudiados. La tasa de alumnado que accede a través de estudios de máster o equivalente es del 11,8 %, porcentaje que está por encima de la media OCDE (6,3 %) y UE22 (8,7 %).

En España, el 25,0 % del alumnado de nuevo ingreso en la educación terciaria se inscribe en el ámbito de las STEM, porcentaje que se encuentra por debajo del 27,4 % de la OCDE y del 28,2 % de la UE22. Al ámbito de las STEM, le siguen el campo de las ciencias empresariales, la administración y el derecho, con un 20,2 %, y la salud y el bienestar, con un 15,3 %. Este mismo orden se repite en las medias de los países de la OCDE y de la UE22. En el ámbito STEM, solo en las ciencias naturales, las matemáticas y la estadística se ha alcanzado una paridad de género. Sin embargo, en la ingeniería, la producción industrial y la construcción, o en las tecnologías de la información y la comunicación, menos de 1 de cada 4 estudiantes que accede por primera vez en España es mujer.

España tiene una de las tasas de graduación en educación terciaria más elevadas, previéndose que el 53,6 % de los menores de 30 años acabe graduándose en este nivel, muy por encima de la media de la OCDE (38,2 %) y de la UE22 (37,2 %). En España, el 39,0 % de los graduados por primera vez en educación terciaria en España lo hace en el nivel de ciclo corto, el 47,6 % en el nivel de grado o equivalente y el 13,4 % en el nivel de máster o equivalente. El porcentaje

de graduados en ciclo corto en España está por encima de la media OCDE y UE22, aunque por debajo para los que obtienen por primera vez un título de grado.

En la media de los países de la OCDE, las mujeres representan el 57,5 % del total de personas graduadas por primera vez en la educación terciaria; porcentaje que asciende al 58,4 % en la media de la UE22. España, por su parte, se sitúa a una décima del 55 %. Tanto en España como en las medias internacionales de la OCDE y de la UE22, en torno al 85 % del total de personas graduadas por primera vez en este nivel de educación tenía menos de 30 años.

En la práctica totalidad de los países analizados, el ámbito de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas es el predominante entre los hombres que se gradúan. Representan el 39 % en la media de la OCDE, el 41 % en la de la UE22 y el 36 % en España. Sin embargo, en el caso de las mujeres, el ámbito que presenta, en general, una proporción mayor de graduadas es el de las ciencias empresariales, la administración y el derecho, seguido del ámbito de la salud y el bienestar.

La mayoría de las personas graduadas en la educación terciaria lo hace en una institución pública para todos los niveles de educación terciaria, tanto en España, como en las medias de la OCDE y de la UE22. En España, el 79,8 % de las personas graduadas en el nivel de grado o equivalente terminaron sus estudios en una institución pública, porcentaje que supera al de las medias de la UE22 (75,8 %) y de la OCDE (66,2 %). En el nivel de máster o equivalente, se gradúan a través de una institución pública el 63,1 % del total, por debajo del porcentaje del nivel de grado o equivalente. Sin embargo, esta proporción aumenta en las medias de los países de la OCDE (68,2 %) y de la UE22 (80,8 %).

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 3,7 % de los estudiantes de educación superior son estudiantes internacionales, en 2019. Por nivel de educación terciaria, los porcentajes son del 18,2 % en programas de doctorado, del 10,8 % en programas de máster, del 1,5 % en programas de grado y del 1,3 % en programas de ciclo corto.

En España, el alumnado internacional opta por los campos de las ciencias empresariales, la administración y el derecho (25,4 %), y de la salud y el bienestar (22,1 %). En la OCDE y en la UE22, el campo mayoritario también es el de las ciencias empresariales, la administración y el derecho (27,6 % y 21,3 %, respectivamente). Sin embargo, la segunda elección mayoritaria corresponde al campo de la ingeniería, la producción industrial y la construcción (16,9 % y 19,3 %, en cada caso).

En España, el 56 % del total de estudiantes internacionales proviene de países en desarrollo; en concreto, un 10 % de naciones con rentas medio bajas y un 46 % de territorios con rentas medio altas. En la media de los países de la OCDE este porcentaje es superior (67 %); por el contrario en la UE22 se reduce a un 52 %.

El 1,9 % de los estudiantes españoles se matricularon en 2018 en un país extranjero, por debajo de la media de la UE22 (4,2 %), pero similar a la media OCDE (1,9 %).

2. Educación, mercado laboral y financiación educativa

Educación y empleo

De media, en los países de la OCDE, alrededor de la mitad de las personas jóvenes de 18 a 24 años de edad (un 53,2 %) está en educación; casi un tercio (un 31,8 %) no lo está, pero sí se encuentra empleada, y el 15,1 % ni está empleada, ni está en educación o formación. En España, las proporciones son de un 58,9 %, un 21,3 % y un 19,9 %, respectivamente.

En España, el 19,9 % de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años está desempleada o no participa en actividades de formación (NEET); de ellas, alrededor del 54 % se dedica a la búsqueda de empleo y el resto es población inactiva. En la UE22, hay una gran disparidad entre los países, pero, de media, el 13,6 % 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.

La composición de la población NEET presenta diferencias asociadas al género. Para la media de la OCDE, es más común estar en situación de inactividad entre las mujeres (68,1 %) que entre los hombres (53,4 %). En España las proporciones son del 50,1 % y el 42,7 % respectivamente.

En España, del grupo de jóvenes entre los 15 y los 29 años, el 51,3 % está estudiando, el 28,1 % no estudia y está trabajando, y el 20,7 % ni estudia ni trabaja. En comparación con la media de los países de la OCDE, el porcentaje es superior en el caso de quienes están estudiando (OCDE: 45,9 %) y de quienes ni estudian ni trabajan (OCDE: 14,8 %), pero inferior entre quienes no estudian y están ocupados (OCDE: 39,4 %). Para este grupo de edad, entre los adultos extranjeros, la edad de llegada al país de destino puede reducir el riesgo de formar parte de la población NEET. En España, el 34,9 % de los extranjeros que llegaron al país después de los 16 años son NEET, frente al 21,8 % de los que llegaron antes de esa edad. De media en los países de la OCDE, estos porcentajes alcanzan el 22,4 % y el 14,2 respectivamente.

En España, la población NEET entre los 18 y los 24 años se ha incrementado del 19,2 % en 2019 al 22,0 % en 2020. Este crecimiento supone un aumento de un 14,4 % en un año, influido por el impacto de la pandemia.

El nivel de formación de las personas está correlacionado con su situación laboral. Las que tienen un nivel educativo más alto alcanzan tasas de empleo más elevadas, mientras que las personas con un menor nivel de cualificación tienen más riesgo de estar desempleadas. Las tasas de empleo en España de los adultos jóvenes, para todos los niveles de formación, son más bajas que el promedio de los países de la OCDE y de la UE22, excepto el nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria. Las tasas de desempleo en España son en todos los casos más elevadas.

En España, el 80 % de la población entre los 25 y los 64 años con estudios de educación terciaria tiene un empleo, mientras que en la OCDE este promedio se eleva hasta el 84 % y en la UE22 hasta el 86 %. La tasa de empleo para el nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria es del 56 % y para la segunda etapa de educación secundaria, del 69 %.

En general, las tasas de desempleo disminuyen con el tiempo transcurrido desde la graduación. En 2018, en la media OCDE, uno de cada cinco (21 %) adultos jóvenes con nivel de segunda etapa de educación secundaria estaba desempleado durante los dos primeros años después de la graduación. La tasa de desempleo disminuye al 12 % de cuatro a cinco años después de la graduación. En España pasa del 35 % al 28 %.

De 2019 a 2020, la tasa de empleo para los jóvenes españoles entre los 25 y los 34 años con estudios de educación terciaria ha disminuido en 3,8 puntos porcentuales (p.p.), mientras que en la OCDE el retroceso ha sido de 1,7 p.p. y en la UE22 de 1,4 p.p. El efecto de la crisis del

COVID-19 sobre las tasas de empleo ha provocado una involución que, en general, ha sido más grave en las personas con niveles educativos más bajos y que ha afectado en mayor medida a la franja de edad más joven.

En cuanto a los salarios, las personas tituladas en educación terciaria ganan en España un 45 % más que las tituladas en la segunda etapa de educación secundaria. Las que no han completado este último nivel de educación ganan un 18 % menos. Las medias OCDE y UE22 presentan una relación entre salarios y nivel educativo similar al caso de España, aunque en el caso de la educación terciaria las diferencias son mayores.

La ventaja salarial de la población con nivel de educación terciaria se incrementa con la edad, los años de experiencia y mayores responsabilidades. Sin embargo, para la media de países de la OCDE, la ventaja relativa de los asalariados con nivel de educación terciaria sobre los que han adquirido el nivel de segunda etapa de educación secundaria ha caído 6 puntos porcentuales entre 2013 y 2019, 3 puntos para la media de la UE22. En España ha aumentado 5 puntos porcentuales.

De manera sistemática, el salario de las mujeres adultas queda siempre por debajo del de los hombres para todos los niveles educativos. En media para la OCDE, las mujeres con titulación de educación superior tienen unos ingresos que alcanzan solo el 76 % del salario de los hombres. Las que han adquirido el nivel de segunda etapa de educación secundaria tienen un salario que supone el 78 % del de los hombres con ese nivel educativo, misma situación que se da en las mujeres que no han alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria. En España estos porcentajes son del 77 %, 73 % y 80 %, respectivamente.

Resultados sociales de la educación

España se encuentra entre los países con mayor esperanza de vida a los 30 años, con una diferencia de 2 años entre la población con nivel de educación terciaria y los que solo alcanzan educación primaria o primera etapa de secundaria. La media OCDE presenta una brecha por nivel de educación de 5 años de esperanza de vida. En la media de países UE22, se espera que las personas con educación terciaria vivan 5 años más que aquellas con nivel inferior a segunda etapa de educación secundaria. Los datos muestran, además, que la relación entre educación y esperanza de vida a los 30 años es mayor para los hombres que para las mujeres.

Las personas adultas con mayor nivel educativo declaran tener mejor salud que las personas adultas con menor nivel educativo. En 2019, en España, el 73 % de las personas adultas con nivel educativo inferior a segunda etapa de secundaria declaraban estar bien o muy bien de salud frente al 90 % entre los que alcanzaron un nivel educativo terciario. La asociación entre la autopercepción de salud y el nivel educativo es más fuerte para las mujeres que para los hombres en todos los países con datos disponibles.

La incidencia de la obesidad es mayor en la población con estudios inferiores a segunda etapa de educación secundaria. En España, el 8 % de la población con nivel educativo terciario es obesa, mientras que el 18 % de la población que solo alcanza estudios primarios o de primera etapa de educación secundaria lo es. En las medias internacionales de OCDE y UE22, las diferencias entre estos dos grupos superan los 10 puntos porcentuales.

De los 32 países de la OCDE de los que se dispone de datos, la proporción de personas de 25 a 64 años que consumen al menos cinco raciones de fruta y verdura al día oscila entre el 12 % de las personas con un nivel de educación inferior a la segunda etapa de educación secundaria y el 19 % de las que tienen estudios terciarios (es decir, una diferencia de 7 puntos porcentuales). En España son el 11 % y el 13 %, respectivamente.

Por último, de media en la OCDE, la proporción de personas de 25 a 64 años que al menos realizan 180 minutos de actividad física a la semana oscila entre el 40 % de las personas con un nivel de educación inferior a la segunda etapa de educación secundaria y el 56 % de las personas con educación terciaria. España (40 % y 54 %, respectivamente) presenta una situación muy similar a las medias internacionales de OCDE y de la UE22.

Financiación de la educación

Durante 2018, España presenta un gasto total por estudiante en instituciones educativas ligeramente inferior a la media de los países de la OCDE y 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. La evolución en el gasto por estudiante es creciente pues el gasto total por estudiante representa en 2018 aproximadamente el 88 % del gasto de las medias internacionales de la OCDE y la UE22, frente al 81 % del año 2014.

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 en relación al PIB per cápita. En 2018, España tuvo un gasto anual por estudiante en instituciones educativas del 20,4 % en educación primaria, 25,2 % en educación secundaria y 33,8 % en educación terciaria en relación al PIB por habitante, porcentajes similares al nivel de las medias internacionales de la OCDE (21,3 %, 24,7 % y 36,9 %, respectivamente) y de la UE22 (20,7 %, 24,3 % y 35,1 %).

El gasto anual por estudiante es bastante heterogéneo entre los países y además presentan grandes diferencias entre regiones, debido a circunstancias económico sociales (renta per cápita, migración...) y retos geográficos. En España, la diferencia entre las comunidades autónomas con mayor y menor gasto es de 7157 dólares.

En 2018, 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 86 %. Entre 2012 y 2018, el gasto en educación con fondos públicos de primaria a terciaria se ha reducido en 3,8 puntos porcentuales en España, mientras que crece en 3,8 puntos el gasto privado. En media OCDE, la reducción ha sido de 0,9 puntos porcentuales en el gasto público, creciendo en 0,9 puntos el gasto privado.

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE22. En 2018, estos países 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 es del 4,3 %.

En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, la media de países de la OCDE redujo la inversión en educación como porcentaje del PIB entre 2012 y 2018 en 2,7 puntos porcentuales. Para la media de países de la UE22 esta reducción fue de 4,0 puntos porcentuales, mientras que para España fue de 3,4 puntos porcentuales.

En 2018, 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 10,7 % del gasto público total, siendo un 9,5 % de media en los países de la UE22. España se sitúa por debajo, con un 8,6 % del gasto público total.

Aunque entre 2012 y 2018 el gasto público total de España disminuyó 3,7 puntos porcentuales, el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en España subió 8,9 puntos porcentuales. En este periodo de tiempo, las medias de la UE22 y la OCDE apenas han variado a pesar de los incrementos en el gasto total.

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

Los gastos de matriculación en educación terciaria varían entre países. Las instituciones públicas no cobran gastos de matriculación en el nivel de grado o equivalente en cerca de un tercio de los países OCDE que aportan datos. En una proporción parecida de países 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 3800 y 9000 dólares al año. En aproximadamente la mitad de los países y economías, entre los que se encuentra España, 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. 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 (En España, por lo general, son gratuitas). Realizar estudios de máster tiene generalmente un coste superior (un 30 % más de media) al de los grados.

Entre las medidas para apoyar financieramente a los alumnos, los préstamos, las becas y las subvenciones son los métodos más utilizados. El porcentaje de estudiantes que reciben becas o subvenciones en educación terciaria en España es del 44 %, porcentaje superior al de Italia (38 %) o Francia (34 %). 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.

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.

La forma de distribuir y repartir los fondos públicos hacia los centros educativos varía enormemente en los diferentes países de la OCDE. Los marcos de financiación escolar se basan en cuatro dimensiones: los niveles de gobierno que intervienen en la asignación de la financiación, la base utilizada para decidir la asignación de la financiación, los criterios utilizados en la asignación y los mecanismos utilizados para distribuir la financiación. Los criterios de equidad utilizados en la financiación de los centros educativos se clasifican en tres grupos de referencia: las características de la población, de los centros educativos y de los estudiantes matriculados.

3. El entorno de los centros educativos y el aprendizaje

Horas de clase

El número de horas de instrucción obligatorias para el alumnado es uno de los puntos clave en el debate educativo. En general, cuanto más alto es el nivel educativo, mayor es el número de horas de instrucción anuales. En la OCDE el tiempo medio de instrucción obligatorio para los estudiantes de educación primaria es de 807 horas anuales. Los estudiantes de primera etapa de educación secundaria reciben 923 horas de media. La media de horas de clase para los 22 países de la Unión Europea es algo más bajo que la de la OCDE (766 horas en educación primaria, 886 horas en la primera etapa de educación secundaria).

En educación primaria, España, con 792 horas, se sitúa ligeramente por debajo de la media de la OCDE y por encima de la UE22. En la primera etapa de educación secundaria, las diferencias

entre España y los países de la OCDE y la UE22 son notables, ya que el alumnado español recibe 1056 horas anuales de clase, superando en 133 horas anuales la media de horas de clase en los países de la OCDE y en 170 horas a la media en los países de la UE22.

En educación primaria, el porcentaje de tiempo de instrucción que se dedica en España a las áreas de matemáticas y segundo idioma es superior al de la media de países de la OCDE y de la UE22, sobre todo para el segundo idioma. En educación secundaria, el tiempo de instrucción dedicado a lengua y literatura y segundo idioma en España es superior al de las medias internacionales. En el área de matemáticas, España se sitúa en las medias internacionales.

El número de estudiantes por docente en España está por debajo de la media de la OCDE en todos los niveles educativos y de la media de la UE22 en los niveles superiores. En educación primaria, España tiene una ratio de 14 estudiantes por docente, uno más que la media de la UE22, frente a la media de la OCDE, que es de 15. En la primera etapa de educación secundaria, la ratio en España disminuye, situándose en 12 estudiantes por docente, y sigue siendo inferior a la media de la OCDE (13 estudiantes) aunque superior a la media de la UE22 (11 estudiantes). En segunda etapa de educación secundaria, vía general, España tiene 11 estudiantes, uno menos que la media de la UE22 y dos menos que la media de la OCDE. Para este nivel educativo, pero en la vía profesional, España tiene una media de 8 estudiantes frente a los 13 estudiantes por docente que encontramos en la media OCDE o los 12 de la UE22. En educación terciaria, España presenta igualmente ratios inferiores a las medias de OCDE y UE22, sobre todo para los programas de ciclo corto.

En España, el número de estudiantes por docente es en los centros de titularidad pública menor que en los de titularidad privada. Por cada docente, hay 10 estudiantes en un centro público y 15 en un centro privado de educación secundaria. En la media UE22 ambos valores coinciden, mientras que en la media OCDE la ratio es superior, por un estudiante, en los centros públicos.

Número medio de estudiantes por clase

El número medio de estudiantes por clase en centros públicos de primaria en España es igual a la media de la OCDE, mientras que, en la primera etapa de educación secundaria, España presenta un tamaño medio de la clase superior a las medias de OCDE y UE22. Entre 2013 y 2019, el tamaño medio de las clases de los centros públicos para la media de la OCDE se ha mantenido constante en educación primaria y se ha reducido en 1 punto porcentual en la primera etapa de educación secundaria. En España, aumentó 2 puntos en educación primaria y disminuyó 1 punto en primera etapa de educación secundaria.

Horas de enseñanza del profesorado y los directores

En general, a medida que aumenta el nivel educativo, el número de horas de enseñanza del profesorado tiende a decrecer en la mayoría de países de la OCDE. Para la media de países de la OCDE, el profesorado de la escuela pública imparte 791 horas de clase al año en educación primaria, 723 horas al año en la primera etapa de educación secundaria, 685 horas al año en la segunda etapa de educación secundaria general y 691 en los programas profesionales de la misma etapa. En la media UE22, los valores son inferiores, con 738, 660, 629 y 656 horas anuales, respectivamente.

En España, el número de horas de enseñanza en los centros públicos es superior al de los países de la UE22, aunque inferior a la media de la OCDE en la educación secundaria. Del número total de horas de trabajo, se dedican a la enseñanza directa 871 horas en el caso de educación primaria, 669 horas en la primera etapa de educación secundaria y 669 horas en la segunda etapa de educación secundaria, independientemente de la vía (general o profesional).

El número de días en los que se imparte clase al año depende de factores como son los periodos de vacaciones, la climatología, la adecuación de los centros, etc. Aunque los calendarios varían para las comunidades autónomas entre 175 y 178 días lectivos, la media de España está en 176 días para todas las etapas educativas, que es algo menos que en la media OCDE (184 días en educación primaria) y UE22 (180 días en educación primaria).

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

El número total de horas de trabajo de los directores coincide con el del profesorado en países como Chile, Japón, Francia o Países Bajos. En otros casos, como España o Portugal, el número total de horas de trabajo de los directores es superior. En las medias de la OCDE y la UE22, los directores dedican un 3 % más de horas totales de trabajo, mientras que en España esta diferencia asciende hasta el 11 %.

Retribución del profesorado y los directores

El salario del profesorado y los directores supone uno de los mayores gastos del presupuesto educativo y tiene un impacto directo en el atractivo de la profesión docente. La retribución influye a la hora de decidirse por iniciar una carrera docente o, por ejemplo, permanecer en la profesión y querer acceder al puesto de dirección de un centro educativo.

En general, el salario del profesorado de las enseñanzas no universitarias aumenta con el nivel educativo en el que enseña. 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 los docentes necesitan más años para alcanzar el máximo en la escala retributiva (39 años).

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 la UE22 presentan valores superiores.

El salario de los directores puede basarse en un rango específico y diferente al del profesorado, o bien recibir un complemento específico adicional de dirección, aunque el salario estatutario sea el mismo que el del docente. Así, para la media de países de la OCDE, el salario inicial de un director es un 49,2 % superior al de un docente; para la UE22 supone un 40,4 % más. En el caso de España, la diferencia con el salario inicial de un docente es inferior a las medias internacionales (25,2 % superior). El salario máximo de un director de primera etapa de educación secundaria es un 47,6 % más que el salario máximo de un docente en la media de la OCDE, un 30,5 % más en la media UE22 y un 30,2 % más en España.

¿Quiénes son los docentes?

Según la OCDE, dado que en los próximos años un grupo importante del profesorado estará en disposición de jubilarse, es importante realizar esfuerzos para atraer a la docencia a los profesionales más competentes, pues la calidad del profesorado es uno de los indicadores

determinantes del rendimiento de los estudiantes, además de promover una formación de calidad.

En España, en 2019 el profesorado de educación primaria con más de 50 años representa el 32,1 % del total, inferior al 32,6 % de la OCDE y al 36,0 % de la UE22. Entre los 30 y los 49 años, España tiene un porcentaje de profesorado ligeramente superior (59,3 %) a la media de los países de la OCDE y de la UE22 (en torno al 54 % en ambos casos). Respecto al porcentaje de docentes de educación primaria menores de 30 años, las medias son de un 12,5 % y 10,6 % para la OCDE y UE22, respectivamente, y de un 8,6 % para España.

En cuanto a la educación secundaria, el porcentaje de profesorado mayor de 50 años en la mayoría de los países es mayor que el antes descrito para primaria. La media de los países de la OCDE y de la UE22 se sitúa en el 36,4 % y 42,0 % respectivamente, y la de España en el 37,9 %. Las medias del profesorado entre 30 y 49 años de los países de la OCDE y de la UE22 son del 53,1 % y del 50,0 %, respectivamente; España supera estos promedios con el 56,9 % del profesorado. Respecto al porcentaje de profesorado de secundaria menor de 30 años, España, con un 5,2 %, es uno de los países con menos docentes en este tramo de edad, muy por debajo de la media de la OCDE (10,5 %) y UE22 (8,0 %).

En España, como en muchos otros países de la OCDE y de la UE22, la gran mayoría del profesorado son mujeres en todos los niveles educativos. El porcentaje de profesoras disminuye conforme aumenta el nivel, hasta la educación terciaria, donde hay más profesores que profesoras. Entre 2005 y 2019, la proporción de mujeres entre el profesorado de educación primaria y educación secundaria ha crecido para la media de la OCDE en 2,3 puntos porcentuales, por debajo del incremento de 5,0 puntos en España. Sin embargo, la situación ha mejorado en este periodo de tiempo para el nivel de educación terciaria gracias a la mayor presencia de mujeres entre el profesorado.

El análisis entre generaciones permite ver que, en la media OCDE, así como en España, hay un mayor porcentaje de mujeres en el grupo de edad de menores de 30 años para todos los niveles educativos. En 2019, eran mujeres el 79,2 % del profesorado menor de 30 años en educación primaria (frente al 78,3 % de 50 a más años), y el 63,7 % del profesorado menor de 30 años de primera etapa de educación secundaria (frente al 59,1 % de 50 o más años de esta etapa educativa). En educación terciaria también es mayor el porcentaje de mujeres jóvenes (un 49,5 %, frente a un 38,6 % de las mujeres mayores de 50 años).

La crisis del COVID-19 ha provocado cambios significativos en las condiciones laborales y en la práctica docente en primaria y primera etapa de educación secundaria. En la mitad de los países analizados se han realizado algunos ajustes en las fechas del calendario escolar o en el plan de estudios durante el año escolar 2019/20 en preprimaria, primaria y secundaria. Aproximadamente el 40 % de los países contrató a docentes temporales u otro personal en 2021 para garantizar que se minimizara el impacto en el aprendizaje de los estudiantes. En varios países se ha contratado personal temporal para garantizar que la educación pueda continuar de forma segura de acuerdo a las medidas de salud pública. En España, la reducción del tamaño de las clases vino acompañada de la contratación de 30 000 nuevos docentes.



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 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:
 - a*: los datos no son aplicables porque la categoría no existe en el país.
 - m*: datos no disponibles.
 - n*: magnitud insignificante o cero.

ANEXO I. LOS JÓVENES Y LA EDUCACIÓN EN LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE

En 2015, la Asamblea General de las Naciones Unidas renovó su compromiso con el desarrollo global y los países adoptaron la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. La Agenda 2030 la conforman 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) y, el cuarto, está dedicado a la educación (ODS 4) y propone, de aquí a 2030, “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (UNESCO, 2016).

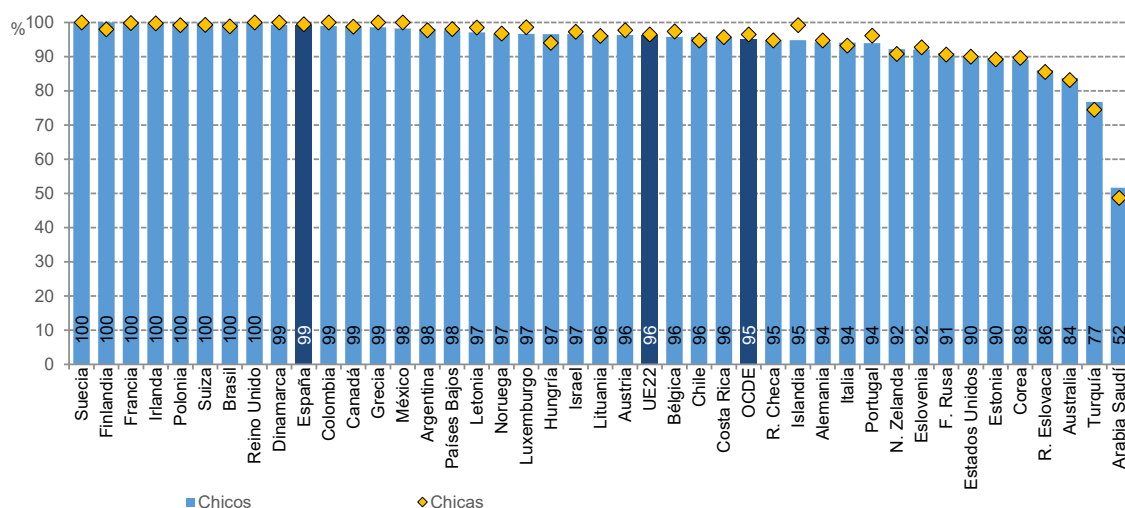
La pandemia de COVID-19 ha supuesto un reto para los sistemas educativos de todo el mundo, afectando especialmente al alumnado desaventajado, el cual presenta mayores dificultades para el acceso a la educación a distancia o para volver en las mismas condiciones que el resto de los estudiantes tras la reapertura de los centros educativos. La edición de 2021 del *Education at a Glance* centra el análisis en los aspectos de equidad educativa y, en este caso, selecciona diferentes indicadores vinculados a la equidad dentro del ODS 4.

Equidad en la participación en educación

Los ODS destacan la importancia de la etapa de Educación y Atención a la Primera Infancia (EAPI) dedicándole un objetivo (4.2) que promueve que “todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad, a fin de que estén preparados para la enseñanza primaria”. El indicador 4.2.1 mide la participación en educación un año antes de comenzar la educación primaria.

Gráfico 1 (extracto de la Figura 1 SGD)

Tasa de participación en educación un año antes de la edad oficial de comienzo de la educación primaria (2019).
Indicador ODS 4.2.2



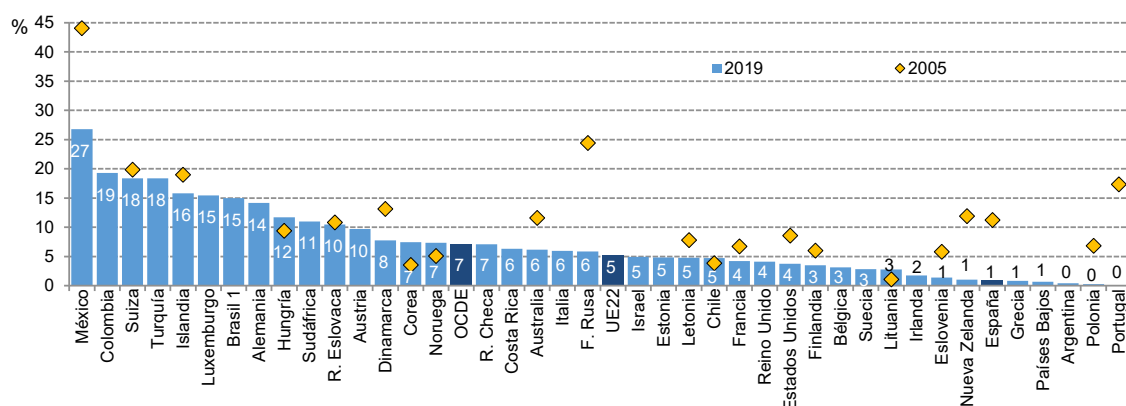
Por término medio, en los países de la OCDE, alrededor del 95 % de los niños y niñas están escolarizados en la EAPI un año antes de la edad oficial de acceso a la educación primaria. Sin embargo, hay una variación significativa entre países, con valores que van desde menos del 80 % en Turquía o Arabia Saudí hasta al menos el 99% para ambos sexos en Brasil, Canadá, Colombia, Dinamarca, España, Finlandia, Francia, Grecia, Irlanda, Polonia, Reino Unido, Suecia y Suiza. Garantizar un acceso equitativo a la AEPI puede ser crucial para promover la equidad, ya que las experiencias tempranas de los niños pueden influir en gran medida en los resultados futuros de la vida, como la educación, el empleo, la salud, la ciudadanía y la satisfacción con la vida (OECD, 2018a). En todos los países de los que se dispone de datos, las tasas de

matriculación en la AEPI son similares para los niños y las niñas, con una diferencia de 3 puntos porcentuales como máximo entre ambos sexos.

Los ODS hacen seguimiento de la participación en educación también a través de las tasas de población que no sigue ningún programa educativo y que se definen como el porcentaje de personas en el rango de edad oficial para un determinado nivel de educación que no están escolarizadas. Si bien la mayoría de los países han logrado limitar la proporción de jóvenes no escolarizados (menos del 5%) en 2019, alrededor de una cuarta parte de los países de la OCDE y economías asociadas todavía tiene una gran proporción de jóvenes no escolarizados (más del 10%). México tiene las tasas más altas de desescolarización entre todos los países de la OCDE, con más del 25 % de los jóvenes en edad de cursar la segunda etapa de educación secundaria que no están escolarizados. La media de la OCDE está en torno al 7 %, por encima de las medias de la UE22 (5 %) y de España (1 %). Los países que han experimentado un descenso más importante entre 2005 y 2019 son México, Federación Rusa, Portugal, España y Nueva Zelanda, todos por encima de 10 puntos porcentuales.

Gráfico 2 (extracto de la Figura 2 SDG)

Tasa de población no escolarizada en segunda etapa de educación secundaria (2005 y 2019). Indicador 4.1.4



Equidad en los resultados educativos

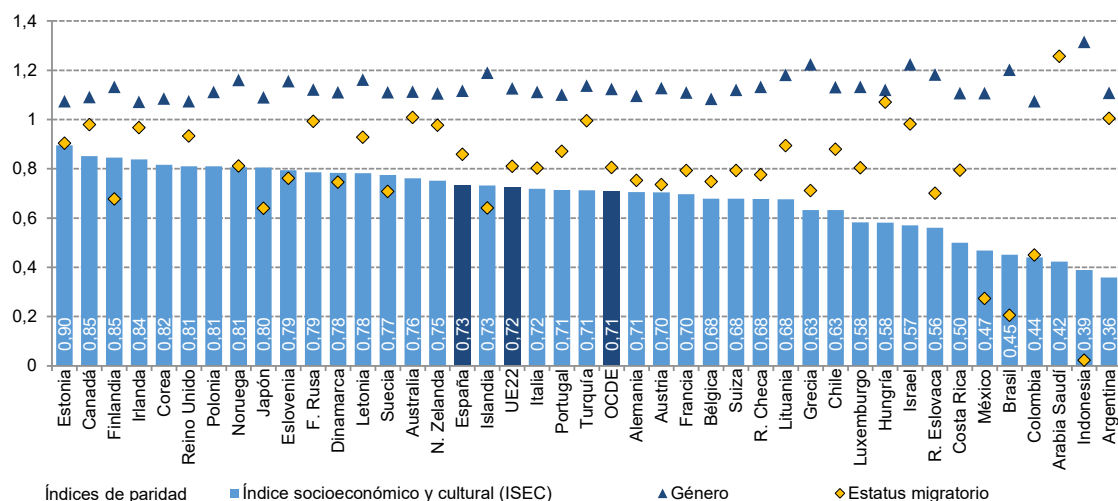
La política educativa no solo persigue que cada vez haya más población formándose, también que todos los estudiantes, independiente de su género, antecedentes socioeconómico o estatus migratorio, puedan conseguir las competencias y habilidades necesarias para la vida. El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (PISA) mide el nivel competencial del alumnado de 15 años y se usa para hacer seguimiento del indicador 4.1.1, el cual mide la proporción adolescentes que, al final de la enseñanza secundaria inferior, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas.

Entre el alumnado de 15 años, las chicas superan a los chicos en lectura en todos los países y economías con datos disponibles. Esta pauta es especialmente visible en Brasil, Grecia, Islandia, Israel, Lituania y República Eslovaca, donde el porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel 2 de PISA es aproximadamente un 20 % superior en el caso de las chicas que en el de los chicos. El rendimiento en lectura de los estudiantes también varía significativamente según el entorno socioeconómico medido a través del índice socioeconómico y cultural (ISEC). De media en los países de la OCDE, el porcentaje de jóvenes que alcanzan el nivel 2 de PISA es un 30 % inferior para el alumnado del cuartil inferior del ISEC que para el alumnado del cuartil superior. Por último, el rendimiento en lectura también tiende a estar fuertemente influido por su condición de inmigrante. En media para los países de la OCDE, el porcentaje de estudiantes que alcanzan el nivel 2 de PISA en lectura es un 20 % inferior para los estudiantes de origen

inmigrante que para los no inmigrantes. Las diferencias entre países se explican, en parte, por las diferencias en el origen socioeconómico de la población inmigrante de cada país (OECD, 2019e).

Gráfico 3 (extracto de la Figura 3 SDG)

Índices de paridad en lectura según género, ISEC y estatus migratorio. Indicador 4.1.1

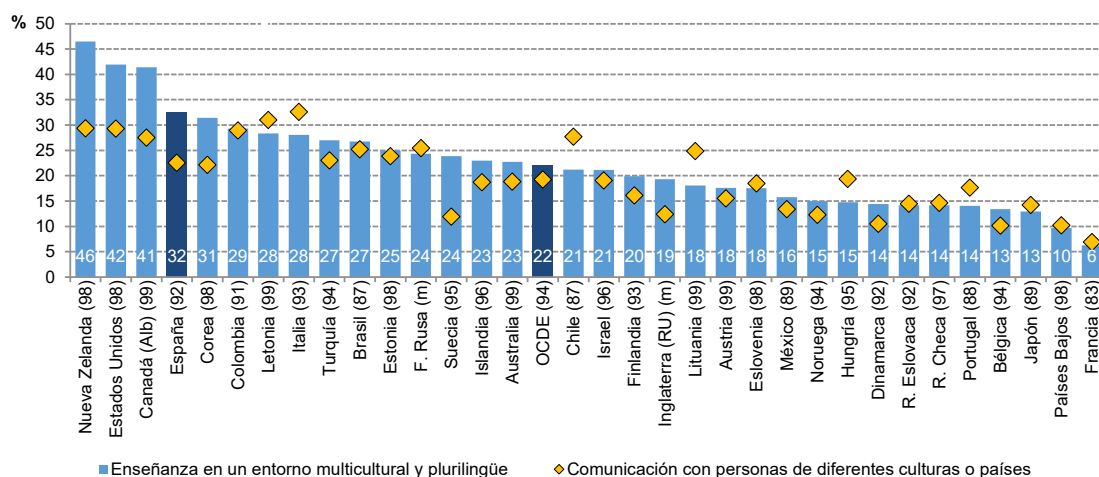


La preparación del profesorado ante la diversidad del aula

Los cambios demográficos suponen un reto para el profesorado que tiene que atender a las necesidades de un alumnado cada vez más diverso. La información que se obtiene del Estudio Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE (TALIS) es un recurso muy valioso para conocer el nivel de preparación del profesorado ante la diversidad del aula.

Gráfico 4 (extracto de la Figura 4 SDG)

Porcentaje de profesorado de primera etapa de educación secundaria que participó en actividades de desarrollo profesional en las áreas indicadas en los 12 meses previos al estudio TALIS. Indicador 4.c.7



De media para los países de la OCDE, el 94 % del profesorado afirma haber participado en actividades de desarrollo profesional continuo en los 12 meses previos a completar la encuesta. Sin embargo, solo el 20 % de los mismos, afirman haber participado en formación sobre “la enseñanza en un entorno multicultural/plurilingüe” y sobre “la comunicación con personas de diferentes culturas”. En España, el 92 % del profesorado ha participado en actividades de

desarrollo profesional aunque son solo el 32 % los que se han formado en la enseñanza en un entorno multicultural y plurilingüe y un 23 % los que lo han hecho en comunicación con personas de diferentes culturas o países.

La participación del profesorado en la formación sobre la diversidad en el aula varía considerablemente de un país a otro. Los países y economías con una mayor tradición de abordar la enseñanza en entornos diversos tienden a presentar los porcentajes más altos de participación en la formación multicultural/plurilingüe (OECD, 2015b). Este es el caso, por ejemplo, de Alberta (Canadá), Nueva Zelanda y Estados Unidos, donde más del 40 % del profesorado participan en estas actividades.

Indicador ODS	Definición
4.2.2	Tasa de participación en el aprendizaje organizado (un año antes de la edad oficial de ingreso en la enseñanza primaria)
4.1.4.	Tasa de finalización (primaria, primer ciclo de enseñanza secundaria, segundo ciclo de enseñanza secundaria)
4.1.1.	Proporción de jóvenes al final de la educación secundaria baja que han alcanzado al menos el nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas
4.5.1	Índices de paridad para los indicadores educativos que pueden desagregarse
4.c.7	Porcentaje de docentes que han recibido formación en el empleo durante los últimos 12 años por tipo de formación

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

La estructura de los sistemas educativos varía ampliamente de unos países a otros. Para que los datos estadísticos e indicadores en educación puedan compararse a escala internacional es necesario tener un marco para la recopilación de datos y la elaboración de informes sobre los programas educativos con un nivel de contenido educativo similar.

La *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)* de la UNESCO es la clasificación que sirve de referencia para organizar los programas educativos y las cualificaciones correspondientes por niveles y ámbitos de educación. Las definiciones y los conceptos básicos de la CINE están concebidos para ser válidos a escala internacional e incluir toda la gama de sistemas educativos.

La UNESCO inició su elaboración a mediados de la década de 1970, y la primera revisión se realizó en 1997. Habida cuenta de los cambios posteriores introducidos en los sistemas de educación y aprendizaje a principios del siglo XXI, se emprendió otra revisión de la CINE, entre 2009 y 2011.

Principales diferencias entre la CINE 97 y la CINE 2011

- La CINE 2011 presenta una revisión de los programas de los niveles de educación (CINE-P) incluidos en la versión de 1997, e introduce por vez primera una clasificación de los niveles educativos alcanzados (CINE-A) basada en las cualificaciones educativas reconocidas (véase indicador A1).
- A diferencia de la versión de 1997, que tiene siete niveles de educación, la de 2011 distingue nueve. De hecho, la educación superior se ha reestructurado teniendo en cuenta los cambios introducidos en la Educación Terciaria, como el proceso de Bolonia, y ahora comprende cuatro niveles de educación, frente a los dos que tenía la CINE 1997. Programas clasificados antes en el nivel 5 se asignan ahora a los niveles 5, 6 o 7.
- El nivel CINE 0 se ha ampliado e incluye ahora una nueva categoría que abarca los programas de desarrollo educacional de la primera infancia para niños menores de tres años de edad (véase indicador C2).
- Se han revisado asimismo las dimensiones complementarias de los niveles de la CINE. Ahora hay solo dos categorías: programas de orientación general y programas de formación profesional. Los programas clasificados en la CINE 1997 como de formación preprofesional no ofrecen cualificaciones pertinentes para el mercado de trabajo, por lo que en la nueva versión se incluyen principalmente bajo la denominación de educación general.
- La CINE 2011 clasifica los programas que no dan acceso a un nivel más avanzado en las subcategorías: «nivel inconcluso», «conclusión parcial del nivel» y «conclusión del nivel». Estas tres subcategorías se corresponden con la categoría «C» de la CINE 1997.

Comparación de los niveles de educación en la CINE 2011 y la CINE 1997

CINE 2011		CINE 1997	
01	Desarrollo educacional de la primera infancia		-
02	Educación preprimaria	0	Educación preprimaria
1	Educación primaria	1	Educación primaria o primer ciclo de educación básica
2	Educación secundaria inferior	2	Educación secundaria inferior o segundo ciclo de educación básica
3	Educación secundaria superior	3	Educación secundaria (superior)
4	Educación postsecundaria no terciaria	4	Educación postsecundaria no terciaria
5	Educación terciaria de ciclo corto	5	Primer ciclo de educación terciaria (no conduce directamente a una cualificación de estudios avanzados) (5A, 5B)
6	Título de grado o nivel equivalente		
7	Nivel de máster o equivalente		
8	Nivel de doctorado o equivalente	6	Segundo ciclo de la educación terciaria (conduce a una cualificación avanzada)

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

La *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. CINE 2011 se puede consultar en: [http://www.uis.unesco.org/](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscned-2011-sp.pdf)

[Education/Documents/iscned-2011-sp.pdf](http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscned-2011-sp.pdf)

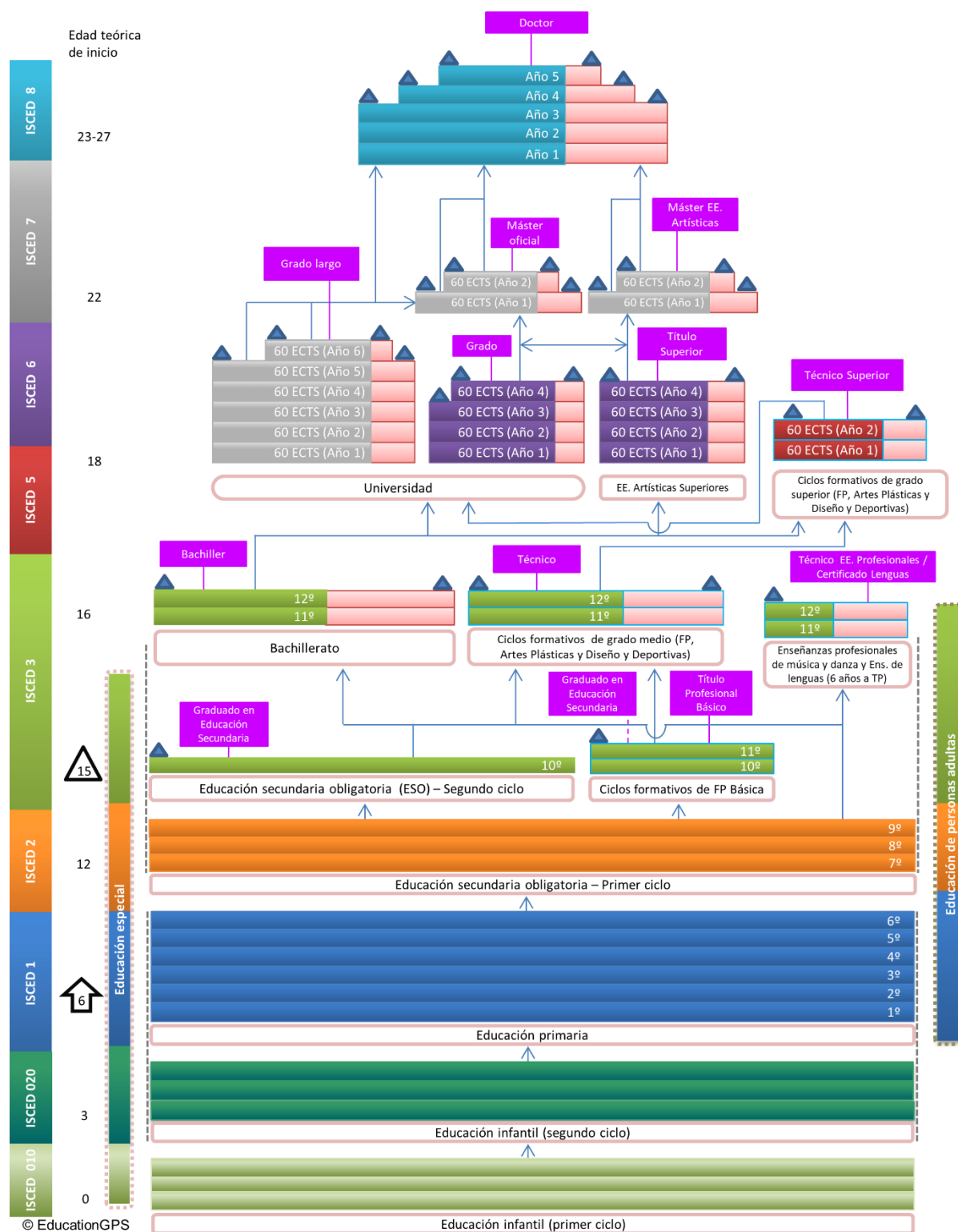
ANEXO III. MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011

Extraído de: *OECD. Education GPS. Analyse by country. Spain.*

<http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile>

España

2020



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



Bibliografía



BIBLIOGRAFÍA

- Arntz, M., Gregory, T. y Zierahn, U. (2016). "The risk of automation for jobs in OECD countries. A comparative analysis". *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 189, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/5jlz9h56dvq7-en>
- Beilock, S., Gunderson, E. Ramirez, G. y Levine, S. (2010). "Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement". *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(5). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1073/pnas.0910967107>
- Bell, D. y Blanchflower, D. (2011). "Young people and the Great Recession". *Oxford Review of Economic Policy*, 27(2), 241-267. Disponible en: <https://doi.org/10.1093/oxrep/grr011>
- Blöchliger, H., Égert B. y Bonesmo Fredriksen K. (2013). "Fiscal federalism and its impact on economic activity, public investment and the performance of educational systems". *OECD Economics Department Working Papers*, 1051, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/5k4695840w7b-en>
- Bouguen, A., Grenet, J. y Gurgand, M. (2017). "Does class size influence student achievement?" *IPP Policy Brief*, 28, Institut des Politiques Publiques, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.17402.34249>
- Carabaña, J. (2019). "Una consideración melancólica de la tasa de nins". En F. R. Educación, *Indicadores comentados del sistema educativo español*, 2019, 159-165, Madrid. Disponible en: <https://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2019.pdf>
- Castelli, L., Ragazzi, S. y Crescentini, A. (2012). "Equity in education: A general overview". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2243-2250. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.194>
- Cattaneo, M., Civera, A., Meoli, M. y Paleari, S. (2020). "Analysing policies to increase graduate population: Do tuition fees matter?" *European Journal of Higher Education*, 10(1), 10-27. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2019.1694422>
- Cutler, D y Lleras-Muney, A. (2006). "Education and health: Evaluating theories and evidence". *NBER Working Paper Series*, 12352. Disponible en: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w12352/w12352.pdf
- Devaux, M., Sassi, F., Church, J., Cecchini, M. y Borghonovi, F. (2011). "Exploring the relationship between education and obesity". *OECD Journal: Economic Studies*, 2011(1), 1-40, OECD Publishing, Paris. Disponible en: https://doi.org/10.1787/eco_studies-2011-5kg5825v1k23
- Dougherty, S. y Phillips L. (2019), "The spending power of sub-national decision makers across five policy sectors". *OECD Working Papers on Fiscal Federalism*, 25, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/8955021f-en>
- Drudy, S. (2008). "Gender balance/gender bias: the teaching profession and the impact of feminisation". *Gender and Education*, 20(4), 309-323. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/09540250802190156>
- Eurostat (2021). "Job vacancy statistics" by NACE Rev. 2 activity - quarterly data [jvs_q_nace2]. Disponible en: https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=jvs_q_nace2&lang=en

Feinstein, L., Sabates, R., Anderson, T., Sorhaindo, A. y Hammond, C. (2006). "What are the effects of education on health?" *Measuring the Effect of Education on Health and Civic Engagement*, OECD, Paris. Disponible en: <https://www.OECDorg/education/innovation-education/37437718.pdf>

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

Fruehwirth, J., Navarro, S. y Takahashi, Y. (2016). "How the timing of grade retention affects outcomes: Identification and estimation of time-varying treatment effects". *Journal of Labor Economics*, 34(4), 979-1021. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1086/686262>

Guha, A. (1977). "Brain drain issue and indicators on brain-drain". *International Migration*, 15(1), 3-20. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-2435.1977.tb00953.x>

Hutchings, M., Carrington, B., Francis, B., Skelton, C., Read, B. y Hall, I. (2008). "Nice and kind, smart and funny: What children like and want to emulate in their teachers". *Oxford Review of Education*, 34(2). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/03054980701663959>

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/>

Kim, J. y Dougherty S. (eds.) (2018). *Fiscal Decentralisation and Inclusive Growth*. OECD Fiscal Federalism Studies, OECD Publishing, Paris/Korea Institute of Public Finance, Seoul. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264302488-en>

MEFP (2020). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe español*. Madrid. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/indicadores-internacionales/ocde.html>

MEFP (2021). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2021. Madrid*. Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/indicadores/sistema-estatal.html>

OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://www.OECDorg/education/skills-beyond-school/educationataglance2009oecdindicators.htm>

OECD (2011a). *Health at a Glance 2011: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: https://dx.doi.org/10.1787/health_glance-2011-en

OECD (2011b). *How's Life? : Measuring Well-being*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264121164-en>

OECD (2014a). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

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

OECD (2015a). *Education at a Glance 2015. OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>

OECD (2015b). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration. OECD Reviews of Migrant Education*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>

OECD (2016a). "Fields of education, gender and the labour market". *Education Indicators in Focus*, 45, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/5jlpggh1ppm30-en>

OECD (2016b). *Governing Education in a Complex World*. En Burns, T. y Köster F. (eds.), *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264255364-en>

OECD (2016c). *OECD Employment Outlook 2016*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: https://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2016-en

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

OECD (2016e). *Society at a Glance 2016: OECD Social Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/9789264261488-en>

OECD (2016f). *Walking the Tightrope: Background Brief on Parents' Work-Life Balance across the Stages of Childhood*. OECD, Paris. Disponible en: <http://www.OECDorg/social/family/Background-brief-parents-work-life-balance-stages-childhood.pdf>

OECD (2017a). *Bullying. In PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-12-en>

OECD (2017b). "Gender imbalances in the teaching profession". *Education Indicators in Focus*, 49, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/54f0ef95-en>

OECD (2017c). *Obesity Update 2017*. OECD, Paris. Disponible en: <https://www.OECDorg/health/obesity-update.htm>

OECD (2017d). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>

OECD (2017e). *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-en>

OECD (2018a). *Early Learning Matters*. OECD, Paris. Disponible en: <https://www.OECDorg/education/school/Early-Learning-Matters-Project-Brochure.pdf>

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

OECD (2018c). "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://dx.doi.org/10.1787/232211ca-en>

OECD (2019a). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

OECD (2019b). *Health at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/4dd50c09-en>

OECD (2019c). "How much would it cost to reduce class size by one student?" *Education Indicators in Focus*, 66, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/d773f268-en>

OECD (2019d). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/5f07c754-en>

OECD (2019e). *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*. PISA, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/b5fd1b8f-e>

OECD (2019f). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. TALIS, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

OECD (2019g). *The Heavy Burden of Obesity: The Economics of Prevention*. OECD Health Policy Studies, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/67450d67-en>

OECD (2019h). "What characterises upper secondary vocational education and training?" *Education Indicators in Focus*, 68, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/a1a7e2f1-en>

OECD (2019i). *Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools*. OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en>

OECD (2020a). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/19991487>

OECD (2020b). *International Migration Outlook 2020*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/ec98f531-en>

OECD (2020c). "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 (2020d). *Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education in Four US States: Ohio, Texas, Virginia and Washington*, Higher Education. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/38361454-en>

OECD (2021a). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://www.OECD.org/education/education-at-a-glance-19991487.htm/?refcode=20190209ig>

OECD (2021b). *Positive, High-achieving Students? What Schools and Teachers Can Do*. TALIS. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/3b9551db-en>

OECD (2021c). *The state of global education – 18 months into the pandemic*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/1a23bb23-en>

OECD (2021d). *The State of Higher Education – One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1787/83C41957-EN>

OECD (2021e). *The State of School Education: One Year into the COVID Pandemic*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/201dde84-en>

OECD (2021f). "Why do more young women than men go on to tertiary education?" *Education Indicators in Focus*, 79, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/6f7209d1-en>

OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics (2015). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264228368-en>

OECD/UIS/UNESCO/UNICEF/WB (2021). *Special Survey on COVID Database*. Disponible en: <https://www.OECD.org/education/Preliminary-Findings-COVID-Survey-OECD-database.xlsx>

OMS (2021). "Obesity", web page, World Health Organization, Geneva. Disponible en: <https://www.who.int/news-room/facts-in-pictures/detail/6-facts-on-obesity#:~:text=Obesity%20has%20reached%20epidemic%20proportions,%2D%20and%20middle%2Dincome%20countries>

Scarpetta, S., Sonnet, A. y Manfredi, T. (2010). "Rising Youth Unemployment During The Crisis: How to Prevent Negative Long-term Consequences on a Generation?" *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, 106, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5kmh79zb2mmv-en>

Sharifian, F. (2013). "Globalisation and developing metacultural competence in learning English as an international language". *Multilingual Education*, 7(3). Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1186/2191-5059-3-7>

Simonnet, A., Chetboun, M., Poissy, J., Raverdy, V., Noulette, J., Duhamel, A. y Jourdain, M. (2020). "High prevalence of obesity in severe acute respiratory syndrome Coronavirus-2 (SARS-CoV-2) requiring invasive mechanical ventilation". *Obesity*, 28(7), 1195-1199. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1002/oby.22831>

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 (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>

UNESCO (2016). *Education for People and Planet: Creating Sustainable Futures for All. Global Education Monitoring Report 2016*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245752>

UNESCO (2020). *COVID-19. Education: from disruption to response*. Disponible en: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>

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://dx.doi.org/10.1787/5jlwxbvmb5zt-en>

World Bank (2020). *The COVID-19 Crisis Response: Supporting Tertiary Education for Continuity, Adaptation, and Innovation*. The World Bank, Washington, DC. Disponible en: <https://documents1.worldbank.org/curated/en/621991586463915490/The-COVID-19-Crisis-Response-Supporting-Tertiary-Education-for-Continuity-Adaptation-and-Innovation.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 2021. 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 equidad 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 los resultados educativos” y analiza el nivel de formación de la población adulta, la escolarización, el acceso y titulación en las etapas no obligatorias y la movilidad internacional de los estudiantes en educación terciaria. En el segundo, denominado “Educación, mercado laboral y financiación educativa”, se estudia la educación y el empleo, haciendo especial referencia a la transición de los jóvenes de la educación al trabajo, los resultados sociales de la educación, el gasto público y privado en educación y la financiación de los centros educativos. El tercero se titula “El entorno de los centros educativos y el aprendizaje” y en él se examinan las horas de clase del alumnado, el número medio de estudiantes por docente, el número medio de estudiantes por clase y, finalmente, las condiciones laborales y características del profesorado y directores: horas de enseñanza, responsabilidades, salario, edad y género.