# INDICADORES COMENTADOS SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

2019

FUNDACIÓN RAMÓN ARECES

Fundación Europea Sociedad y Educación

# INDICADORES COMENTADOS SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

2019

# INDICADORES COMENTADOS SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
2019

Mª AUXILIADORA RUÍZ ROSILLO
MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO
MERCEDES DE ESTEBAN VILLAR

**COMENTARIOS**
BRINDUSA ANGHEL
JULIO CARABAÑA
LAURA CRESPO
RAFAEL FEITO
MARTÍN FERNÁNDEZ
MARÍA FERNÁNDEZ-MELLIZO
LUCAS GORTAZAR
LAURA HOSPIDO
JOSÉ IRIBAS
JESÚS MANSO
JUAN IGNACIO MARTÍNEZ-PASTOR
ANA CRISTINA MINGORANCE
JOSÉ MONTALBÁN
RAFAEL PAMPILLÓN
MIGUEL ÁNGEL SANCHO
SONSOLES SAN ROMÁN

FUNDACIÓN RAMÓN ARECES
Fundación Europea Sociedad y Educación

**COORDINACIÓN EDITORIAL**
Fundación Europea Sociedad y Educación

El contenido expuesto en este libro es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Reservados todos los derechos.

Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Centro de Estudios Ramón Areces y de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

EDICIÓN 2019

© Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A.
Tomás Bretón, 21 - 28045 Madrid
T 915 398 659
F 914 681 952
cerasa@cerasa.es
www.cerasa.es

© Fundación Ramón Areces
Vitruvio, 5 - 28006 Madrid
www.fundacionareces.es

© Fundación Europea Sociedad y Educación
José Abascal, 57 - 28003 Madrid
www.sociedadyeducacion.org

© Autores

Diseño:
KEN / www.ken.es

Depósito legal: M-25577-2019

Impreso por:
ANEBRI, S.A.
Antonio González Porras, 35-37
28019 Madrid
Impreso en España / Printed in Spain

# ÍNDICE


**PRESENTACIÓN** 17

**LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA** 19

- Evolución de la educación española 21
- Alumnado extranjero 23
- Nivel educativo de la población 24
- Enseñanzas en detalle 27
  - Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0) 27
  - Educación Obligatoria (CINE 1 y 2, ISCED 1 y 2) 29
  - Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3) 32
    - Formación Profesional Básica y de Grado Medio 35
    - Formación Profesional Dual 37
    - Bachillerato 39
  - Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5) 41
    - Formación Profesional de Grado Superior 41
    - Educación universitaria 44

COMENTARIOS 47

La evolución de las tasas de idoneidad. **Rafael Feito** 47

La Formación Profesional ante un momento clave. **José Iribas** 50

**RECURSOS EDUCATIVOS** 55

- El gasto en educación 57
- Becas y ayudas al estudio 62
- El profesorado 67
- Tecnologías de la Información y la Comunicación 80

COMENTARIOS 83

Una breve revisión de la literatura sobre el papel de los recursos escolares en el rendimiento académico. **Brindusa Anghel** 83

¿Qué sabemos sobre el efecto del tipo de jornada escolar en el rendimiento académico? **Laura Hospido, Laura Crespo, Martín Fernández y José Montalbán** 86

Prestigio, salario y feminización de la docencia. **Sonsoles San Román** 92

Prestigio de la profesión y prácticas docentes: elementos para la mejora de la formación del profesorado. **Jesús Manso** 96

Las brechas digitales entre los estudiantes españoles. 99
**María Fernández-Mellizo**

**RESULTADOS Y CONTEXTO EDUCATIVOS 103**

**Resultados educativos 105**

Objetivos europeos 105

Abandono educativo temprano 107

Logro educativo 110

Tasas de empleo para los recién graduados 114

Participación en formación a lo largo de la vida 117

**Contexto educativo 119**

Decisiones, gobernanza y criterios de elección de centro 119

Toma de decisiones en el sistema educativo 119

Gobernanza y rendición de cuentas en los centros 123

Elección de centro educativo 130

Estudiantes y entorno escolar 132

COMENTARIOS 139

El abandono temprano en España ¿Un fenómeno estructural o coyuntural? **Lucas Gortazar** 139

¿Es la autonomía un indicador fiable de la mejora de los sistemas educativos? **Miguel Ángel Sancho** 143

**EDUCACIÓN Y EMPLEO 147**

Aprendizaje permanente 149

Programas de Garantía Juvenil y contratos de formación 150

Nivel educativo y situación laboral 154

COMENTARIOS 159

Una consideración melancólica de la tasa de ninis. **Julio Carabaña** 159

La relación entre el nivel de estudios y los salarios. **Juan Ignacio Martínez-Pastor** 165

La rentabilidad de la formación para empresarios y trabajadores. **Rafael Pampillón y Ana Cristina Mingorance** 170

**BIBLIOGRAFÍA 177**

**GLOSARIO DE TÉRMINOS 181**

**CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LAS ENSEÑANZAS 185**

# ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS


**LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA** 19

Evolución de la educación española

**Gráfico 1.** Evolución del alumnado de enseñanzas de Régimen General por titularidad del centro (en miles). Cursos 2008-2009 a 2018-2019. 21

**Gráfico 2.** Porcentaje de variación del alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias por comunidad autónoma. Cursos 2007-2008 y 2017-2018. 22

Alumnado extranjero

**Gráfico 3.** Evolución del porcentaje del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Cursos 1994-1995 a 2018-2019. 23

**Gráfico 4.** Porcentaje de escolarización de alumnos extranjeros con relación al número total de alumnos por titularidad de centro. Cursos 2008-2009 a 2018-2019. 23

**Gráfico 5.** Porcentaje del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General por comunidad autónoma. Curso 2018-2019. 24

Nivel educativo de la población

**Gráfico 6.** Evolución del nivel de formación de la población entre 25 y 64 años (porcentajes). Años 2002 a 2018. 25

**Gráfico 7.** Nivel de formación de la población entre 25 y 64 años por comunidad autónoma (porcentajes). Año 2018. 26

**Gráfico 8.** Evolución del nivel educativo entre 25 y 64 años (porcentajes). UE y España. Años 2008 a 2018. 27

Enseñanzas en detalle

Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)

**Gráfico 9.** Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Infantil de 0-2 a 3 años (porcentajes). Cursos 1991-1992 a 2016-2017. 28

**Gráfico 10.** Tasa neta de escolarización en Educación Infantil por edad, España, UE-22 y OCDE (porcentajes). Año 2016. 28

**Gráfico 11.** Tasa neta de escolarización en Educación Infantil a los 3 años de edad por país (porcentajes). Año 2016. 29

Educación Obligatoria (CINE 1 y 2, ISCED 1 y 2)

**Gráfico 12.** Porcentaje de alumnado que a los 12 años ha completado Educación Primaria, por sexo. Cursos 2005-2006 a 2016-2017. 30

**Gráfico 13.** Tasa de idoneidad a los 8, 10, 12, 14 y 15 años (porcentajes). Cursos 2006-2007 a 2016-2017. 30

**Gráfico 14.** Tasa de idoneidad a los 15 años por comunidad autónoma, por sexo (porcentajes). Curso 2016-2017. 31

**Gráfico 15.** Situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo, por sexo. Curso 2016-2017. 32

**Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)**

**Tabla 1.** Variación del alumnado en Bachillerato, Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio y Grado Superior. Curso 2018-2019. 33

**Gráfico 16**. Evolución del alumnado matriculado en Formación Profesional Básica, Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio. Cursos 2008-2009 a 2018-2019. 33

**Gráfico 17.** Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Secundaria de 2ª etapa, a los 16, 17 y 18 años (porcentajes). Cursos 2006-2007 a 2016-2017. 34

**Gráfico 18.** Tasa neta de escolarización en Educación Secundaria de 2ª etapa por comunidad autónoma a los 16, 17 y 18 años (porcentajes). Curso 2016-2017. 35

**Formación Profesional Básica y de Grado Medio**

**Gráfico 19.** Tasas brutas de escolarización en Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio, por comunidad autónoma (porcentajes). Curso 2016-2017. 36

**Gráfico 20.** Evolución del alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Medio según edad (porcentajes). Cursos 2006-2007 a 2016-2017. 36

**Gráfico 21.** Tasas de graduación en Formación Profesional y en Enseñanza General (Bachillerato) (porcentajes) Unión Europea Año 2016. 37

**Formación Profesional Dual**

**Tabla 2.** Porcentaje y número de alumnos matriculados en Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, por modalidad y comunidad autónoma. Curso 2016-2017. 38

**Bachillerato**

**Gráfico 22.** Distribución porcentual del alumnado de Bachillerato según modalidad, por sexo. Cursos 2006-2007 a 2016-2017. 39

**Gráfico 23.** Evolución del alumnado matriculado en segundo curso de Bachillerato según edad (porcentajes). Cursos 2006-2007 a 2016-2017. 40

**Gráfico 24.** Población de 20 a 29 años que ha completado al menos la 2ª etapa de la Educación Secundaria por comunidad autónoma (porcentaje). Año 2018. 40

Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)

Formación Profesional de Grado Superior

**Gráfico 25.** Evolución del alumnado matriculado en Enseñanza universitaria y Formación Profesional de Grado Superior. Cursos 2007-2008 a 2017-2018. 41

**Gráfico 26.** Evolución de las tasas de escolarización en la Educación Superior en 2010-2011 y 2015-2016 (porcentajes). 42

**Gráfico 27.** Tasas brutas de escolarización en Ciclos Formativos de Grado Superior, por comunidad autónoma (porcentajes). Curso 2016-2017. 43

**Gráfico 28.** Evolución del alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Superior por edad (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2016-2017. 43

Educación universitaria

**Gráfico 29.** Evolución de estudiantes matriculados en Educación Superior universitaria por nivel de enseñanza (en miles). Cursos 2007-2008 a 2017-2018. 44

**Gráfico 30.** Porcentaje de alumnos matriculados por primera vez en educación terciaria, por sexo. Año 2016. 44

**Gráfico 31.** Población de 25 a 64 años por nivel de Educación Terciaria, en porcentaje del total. Año 2017. 45

**RECURSOS EDUCATIVOS** **55**

El gasto en educación

**Gráfico 32.** Evolución del gasto público en educación en relación con el PIB. Años 2006 a 2017. 57

**Gráfico 33.** Gasto público total en educación en relación con el PIB en UE-28. Año 2015. 58

**Gráfico 34.** Distribución porcentual del gasto público en educación, por actividad educativa. Año 2016. 59

**Tabla 3.** Gasto público por alumno en Enseñanzas no universitarias. Años 2006 a 2016. 60

Becas y ayudas al estudio

**Gráfico 35.** Evolución del importe de becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación y Formación Profesional y comunidades autónomas por curso escolar. Cursos 2006-2007 a 2016-2017. 62

**Gráfico 36.** Distribución de los becarios y del importe de becas y ayudas al estudio en Enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial por comunidades autónomas (porcentajes). Curso 2016-2017. 63

**Tabla 4.** Becas y ayudas concedidas en Enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial. Curso 2016-2017. 64

**Gráfico 37.** Número total de becarios en enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial, por comunidades autónomas. Curso 2016-2017. 65

**Gráfico 38.** Evolución del número de alumnos universitarios becados y gasto total dedicado a becas, en miles de euros. Cursos 1999-2000 a 2016-2017. 66

**Gráfico 39.** Evolución del porcentaje de gasto total destinado a becas respecto al gasto total dedicado a la universidad y porcentaje de becarios respecto al total de alumnos. Cursos 1999-2000 a 2016-2017. 66

El profesorado

**Gráfico 40.** Evolución del profesorado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Cursos 2005-2006 a 2017-2018. 67

**Gráfico 41.** Distribución de los profesores por edad. Año 2016. 68

**Gráfico 42.** Porcentaje de profesores, por edad, en centros públicos y privados, de Educación Primaria a Educación Secundaria superior. Año 2016. 68

**Tabla 5.** Número medio de alumnos por profesor. Año 2018. 69

**Gráfico 43.** Número de horas lectivas al año por nivel educativo. Año 2018. 69

**Gráfico 44.** Evolución de la ratio en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Cursos 2005-2006 a 2017-2018. 70

**Gráfico 45.** Número medio de alumnos por profesor en Enseñanzas de Régimen General no universitarias por tipo de centro y titularidad. Curso 2016-2017. 71

**Tabla 6.** Tamaño medio del aula por tipo de institución. Año 2016. 72

**Gráfico 46.** Coste del salario de los profesores de la enseñanza pública por estudiante y por nivel de enseñanza (% del PIB per cápita). Año 2016. 72

**Gráfico 47.** Porcentaje de profesoras por nivel educativo, OCDE, UE-28, España. Año 2016. 73

**Gráfico 48.** Estatus social de la profesión docente, formación inicial, evaluación y retroalimentación. Año 2018. 74

**Gráfico 49.** Porcentaje de estudiantes que aspiran a la profesión docente, por sexo. PISA 2015. 76

**Tabla 7.** Índices de la práctica docente: enseñanza dirigida por el profesor, retroalimentación percibida, enseñanza adaptada y enseñanza basada en la investigación. PISA 2015. 79

Tecnologías de la Información y la Comunicación

**Gráfico 50.** Utilización de Internet de 10 a 15 años. Años 2012 y 2017. 80

**Gráfico 51.** Tiempo medio, en minutos al día, empleado en el uso de Internet fuera de la escuela entre semana, por sexo. PISA 2015. 81

**Gráfico 52.** Utilización de dispositivos digitales para los ejercicios de "práctica y repetición" en la escuela a los 15 años. Años 2006 y 2015. 82

**RESULTADOS Y CONTEXTO EDUCATIVOS** **103**

**Resultados educativos**

Objetivos europeos

**Tabla 8.** Indicadores clave del marco estratégico Educación y Formación 2020. Comisión Europea. 105

**Gráfico 53.** Posición de España en relación con los países de mayor y menor rendimiento educativo. 107

Abandono educativo

**Gráfico 54.** Tasa de abandono educativo temprano en Europa, UE-28. Año 2018. 108

**Gráfico 55.** Porcentaje de la población de 18 a 24 años que no ha completado la enseñanza Secundaria Superior y que no sigue ningún tipo de educación o formación, por comunidad autónoma. Año 2018. 109

**Gráfico 56.** Evolución del porcentaje de la población española de 18 a 24 años que no ha completado la enseñanza Secundaria Superior y que no sigue ningún tipo de educación o formación, por sexo. Año 2008 a 2018. 109

**Gráfico 57.** Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria, por comunidad autónoma. Curso 2016-2017. 110

Logro educativo

**Gráfico 58.** Logro educativo en la población de 25 a 64 años, UE-28 (porcentajes). Año 2018. 111

**Gráfico 59.** Porcentaje de la población de 25 a 34 años por nivel educativo más alto alcanzado, por sexo. Año 2018. 112

**Gráfico 60.** Evolución del porcentaje de la población de 30 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, por sexo. Años 2008-2018. 112

**Gráfico 61.** Porcentaje de población de 30 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria. Países de la UE. Año 2018. 113

**Gráfico 62.** Porcentaje de población de 30 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, por comunidad autónoma. Año 2018. 114

Tasas de empleo de los recién graduados

**Tabla 9.** Tasa de empleo de la población de 20 a 34 años graduada entre 1-3 años anteriores al año de referencia en cine 0-2, 3-4 y 5-8. Países de la UE-28. Año 2018. 115

**Gráfico 63.** Evolución de la tasa de empleo de la población de 20 a 34 años graduada entre 1 a 3 años antes del año de referencia en CINE 0-2, 3-4 y 5-8, por sexo. Años 2008 a 2018. 117

Participación en formación a lo largo de la vida

**Gráfico 64.** Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en educación permanente, UE-28. Año 2018. 118

**Gráfico 65.** Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación en las cuatro semanas previas a la encuesta, por sexo. Año 2018. 118

**Contexto educativo**

Decisiones, gobernanza y criterios de elección de centro

Toma de decisiones en el sistema educativo

**Gráfico 66.** Porcentaje de decisiones tomadas por nivel de gobernanza en centros públicos de enseñanza secundaria inferior. Año 2017. 120

**Gráfico 67.** Porcentaje de decisiones tomadas por nivel de gobernanza en centros públicos de enseñanza secundaria inferior, por ámbito educativo en OCDE, UE-22 y España. Año 2017. 121

**Gráfico 68.** Índice de autonomía de centros, según las características del centro. PISA 2015. 122

Gobernanza y rendición de cuentas en los centros

**Tabla 10.** Grado de responsabilidad por áreas de dirección escolar en la OCDE, España y CC. AA. PISA 2015. 124

**Gráfico 69.** Porcentaje de estudiantes en los centros donde se utilizan los siguientes métodos para el seguimiento de las prácticas de los profesores. PISA 2015. 126

**Gráfico 70.** Porcentaje de estudiantes en los centros donde los directores informaron de consecuencias en la calidad por falta de personal docente y por personal docente inadecuado o poco cualificado. PISA 2015. 127

**Tabla 11.** Acciones de garantía y mejora de la calidad en los centros de la OCDE, España y CC. AA. PISA 2015. 129

Elección de centro educativo

**Gráfico 71.** Criterios utilizados para la elección del centro escolar. PISA 2015. 130

**Gráfico 72.** La reputación del centro como criterio de elección, por tipo de centro (porcentajes). PISA 2015. 131

**Gráfico 73.** Coste de la escolarización como criterio de elección, por tipo de centro (porcentajes). PISA 2015. 132

Estudiantes y entorno escolar

**Gráfico 74.** Porcentaje de estudiantes que sienten ansiedad relacionada con las tareas escolares, por sexo. PISA 2015. 133

**Gráfico 75.** Porcentaje de estudiantes que participan en actividad física moderada o intensa, España y OCDE. PISA 2015. 134

**Gráfico 76.** Porcentaje de estudiantes que muestran motivación al logro, por sexo. PISA 2015. 135

**Gráfico 77.** Porcentaje de estudiantes expuestos a diferentes tipos de *bullying*, por sexo. PISA 2015. 136

**Gráfico 78.** Porcentaje de estudiantes según su sentido de pertenencia y bienestar en el centro, por sexo. PISA 2015. 137

**Gráfico 79.** Porcentaje de estudiantes en situación de desventaja o nivel socio-económico bajo por nivel socio-económico de los centros. PISA 2015. 138

**EDUCACIÓN Y EMPLEO** **147**

Aprendizaje permanente

**Gráfico 80.** Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en actividades de formación permanente, por comunidad autónoma y sexo. Año 2017. 149

Programas de Garantía Juvenil y contratos de formación

**Tabla 12**. Indicadores para el seguimiento y la evaluación periódica de la situación de los jóvenes. España. Años 2010 -2017. 151

**Gráfico 81.** Porcentaje de la población de 15 a 24 años que ni estudia ni trabaja, por sexo. Año 2017. 152

**Gráfico 82.** Evolución del porcentaje de población entre 15 y 24 años que ni estudia ni trabaja. Países de la UE en la OCDE. Años 2007 y 2017. 152

**Gráfico 83.** Porcentaje de población entre 15 y 24 años estudiando y no estudiando, según su situación laboral. Países de la UE miembros de la OCDE. Año 2017. 153

**Gráfico 84.** Evolución del número de contratos de formación y aprendizaje. Años 2007-2018. 154

Nivel educativo y situación laboral

**Tabla 13.** Tasa de empleo por nivel educativo entre 25 y 64 años. España. Año 2017. 155

**Gráfico 85.** Tasas de empleo en la población de 25 a 64 años por nivel educativo y comunidad autónoma. Año 2017. 156

**Gráfico 86.** Tasas de empleo en la población de 25 a 34 años con nivel educativo inferior a Educación Secundaria Superior, por sexo. Año 2017. 157

**Gráfico 86.** Tasa de empleo en la población de 25 a 34 años con nivel educativo inferior a Educación Secundaria Superior, por sexo. Año 2017. 157

**Gráfico 87.** Tasa de empleo en la población de 20 a 34 años con Formación Profesional o con Enseñanza General (Bachillerato). Países de la Unión Europea. Año 2017. 158

# PRESENTACIÓN

Las fundaciones Ramón Areces y Sociedad y Educación presentan su informe anual, el quinto de la serie, en el que se reúne una selección de indicadores sobre la situación y evolución del sistema educativo español, utilizando fuentes estadísticas y estudios nacionales e internacionales, elaborado desde una perspectiva comparada y actualizado a 2019. Como en ediciones anteriores, el informe proporciona un análisis breve y descriptivo de aquellos aspectos que permiten analizar las características más significativas de nuestro sistema educativo.

Los comentaristas que participan en esta edición, todos ellos excelentes expertos en educación desde la perspectiva que aportan las diferentes disciplinas a las que pertenecen, se adentran en algunas particularidades de nuestro sistema educativo.

La estructura de esta edición sigue, en general, los criterios establecidos para las anteriores. Así, en el primer apartado, *La educación en España*, se actualiza hasta 2019 la información relativa a la población escolar, el nivel educativo de la población y la distribución de las tasas de escolarización por enseñanzas, procurando incluir, siempre que es posible, datos de evolución. Este capítulo incluye los comentarios de Rafael Feito, de la Universidad Complutense de Madrid y de José Iribas, ex-Consejero de Educación de Navarra y, en la actualidad, vinculado a la Universidad Internacional de La Rioja.

El segundo bloque, destinado a los *Recursos educativos*, recoge datos relativos al gasto público por alumno y por actividad educativa, y su relación con el PIB, e información sobre las becas y ayudas al estudio; datos relacionados con el profesorado, la ratio y tamaño del aula, apartado que, este año, aporta nueva información basada en una perspectiva de género; y, por último, información acerca del uso de Internet y ordenadores para la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje. Este apartado se completa con cuatro aportaciones que firman Brindusa Anghel, del Banco de España; Sonsoles San Román, de la Universidad Autónoma de Madrid; los profesores Laura Crespo y Laura Hospido, del Banco de España; y Martín Fernández y José Montalbán, de la *Paris School of Economics*; Jesús Manso, de la Universidad Autónoma de Madrid y María Fernández-Mellizo, de la Universidad Complutense de Madrid.

En el tercer apartado, dedicado a *Resultados y contexto educativos*, se observan notables diferencias en los indicadores de este año, con respecto a la edición de 2018, ya que las evaluaciones internacionales más importantes (OCDE y PIRLS, entre otras) publicarán resultados de sus últimas oleadas en diciembre de 2019.

Para completar los datos relacionados con resultados y contexto se actualiza la información de España y de la UE-28, en relación con la referencia que marcan los objetivos europeos a 2020 para los sistemas de educación y formación. Además, se exploran nuevos indicadores, relacionados con la gobernanza de los centros educativos y el entorno escolar de los estudiantes. Dos comentarios ilustran esta sección, el de Lucas Gortazar, del Banco Mundial, quien se centra en el abandono educativo temprano, un descriptor de especial relevancia para el diagnóstico del estado de la educación en nuestro país; y el de Miguel Ángel Sancho, presidente de Sociedad y Educación, quien analiza la autonomía de los centros en tanto que indicador fiable de la mejora de los sistemas educativos.

Por último, en la cuarta sección, dedicada a *Educación y empleo*, se analizan datos relativos a la participación en actividades de aprendizaje permanente; a las iniciativas nacionales desarrolladas para la promoción del empleo y la formación en los jóvenes, como el Programa de Garantía Juvenil y los contratos de formación y aprendizaje; y, por último, se aportan datos sobre el nivel educativo de las personas y su situación laboral. Este año, el informe dedica especial relevancia a las relaciones entre ambos aspectos para el crecimiento económico, con comentarios de Julio Carabaña, de la Universidad Complutense de Madrid, de Juan Ignacio Martínez Pastor, de la UNED, y de Rafael Pampillón, del IE y Universidad CEU San Pablo, quien, junto a Cristina Mingorance, de la Universidad CEU San Pablo, se detiene en el nivel de formación de nuestro capital humano.

Como en anteriores ediciones, la obra se completa con varios anexos que enumeran las referencias bibliográficas consultadas, el glosario de términos y la clasificación internacional de la educación (CINE).

Con esta quinta edición, ambas fundaciones aspiran, como han señalado en informes precedentes, "a familiarizar a los lectores con el modo en que los expertos educativos nacionales e internacionales atienden, explican y analizan las variables y fenómenos que describen el presente de los sistemas de enseñanza y contribuyen a orientar el rumbo de la educación de un país". También confían en que las reflexiones propuestas por los analistas sean de utilidad para que los miembros de la comunidad educativa, las administraciones y los responsables educativos, los medios de comunicación y la sociedad española en su conjunto puedan continuar debatiendo en torno al presente y futuro de la educación en España.

# LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

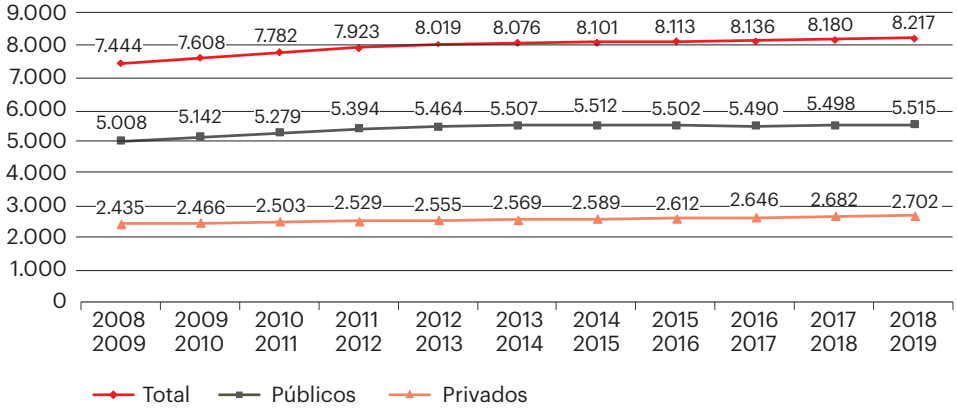
## Evolución de la educación española

En este primer apartado se recogen datos de evolución del alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias, de las tasas de escolarización en el Régimen General del alumnado español y extranjero, y del nivel educativo de la población, tomando como referencia la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE o ISCED de acuerdo con sus siglas en inglés)[1].

En el curso 2018-2019 el alumnado en enseñanzas de Régimen General no universitarias asciende a 8.217.330, cifra que supone un incremento de 37.621 alumnos (0,5%) respecto al curso anterior (gráfico 1). En los centros públicos cursan sus estudios 5.515.197 alumnos, 17.363 más que en el curso anterior (0,3%), representando el 67,1% del total, mientras que el 32.9% restante lo hace en centros privados, lo que supone 2.681.875 alumnos, 20.258 alumnos más que en el curso anterior (0,8%).

Con relación al curso 2008-2009 se mantiene la misma proporción de escolarización en centros públicos y privados. Cabe destacar que, por primera vez, se registra una disminución del número de alumnos matriculados en Primaria (-4.222), debido al descenso de la natalidad en España, especialmente desde el año 2009.

**GRÁFICO 1. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL POR TITULARIDAD DEL CENTRO (EN MILES). CURSOS 2008-2009 A 2018-2019.**



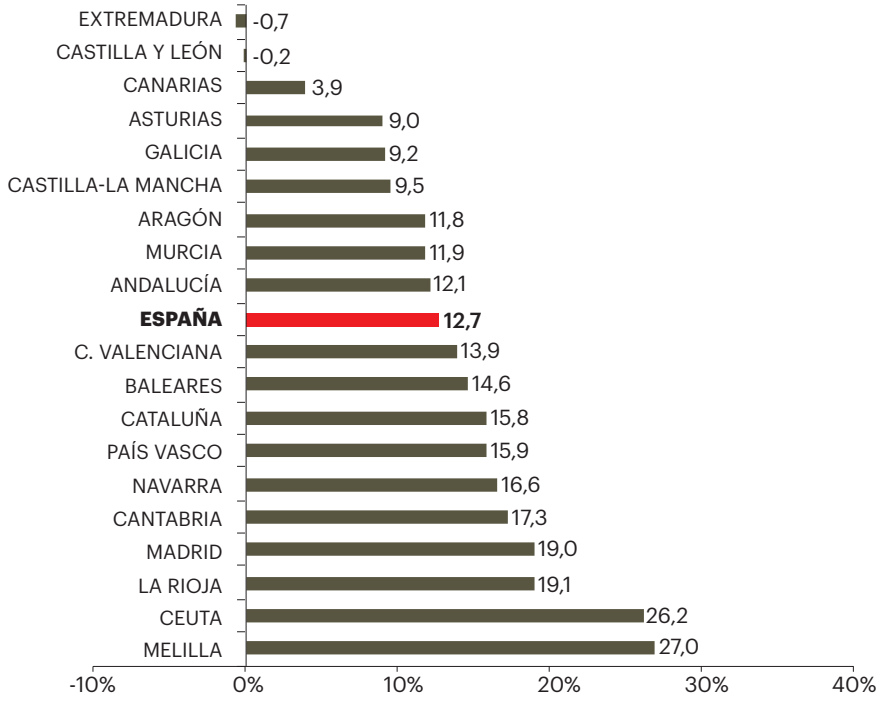

Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2018-2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La variación en la evolución de la matriculación en las enseñanzas de Régimen General no universitarias puede atribuirse, entre otros factores, a la caída de la natalidad y a un mantenimiento estable, en los últimos cinco años, de la población extranjera en España.

1. Ver CINE en anexo.

En el curso 2017-2018, el alumnado matriculado en las Enseñanzas de Régimen General se incrementó un 12,7% con respecto al curso 2007-2008 y también ascendió un 0,3% con relación al curso anterior (gráfico 2). Las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla presentan los porcentajes más altos de aumento de alumnado matriculado en estas enseñanzas, con un 26,2% y un 27%, respectivamente. Con un incremento superior al 15% se encuentran Cataluña (15,8%), País Vasco (15,9%), Navarra (16,6%), Cantabria (17,3%), Madrid (19 %) y La Rioja (19,1%). Por debajo del promedio nacional se sitúan Andalucía, Murcia, Aragón y Castilla-La Mancha; en Galicia y Asturias se observa un incremento del 9,2% y 9%, respectivamente, mientras que en Canarias el alumnado matriculado registró un incremento del 3,9%. En Castilla y León y en Extremadura, se redujo en un 0,2% y 0,7%, respectivamente.

**GRÁFICO 2. PORCENTAJE DE VARIACIÓN DEL ALUMNADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2007-2008 Y 2017-2018.**

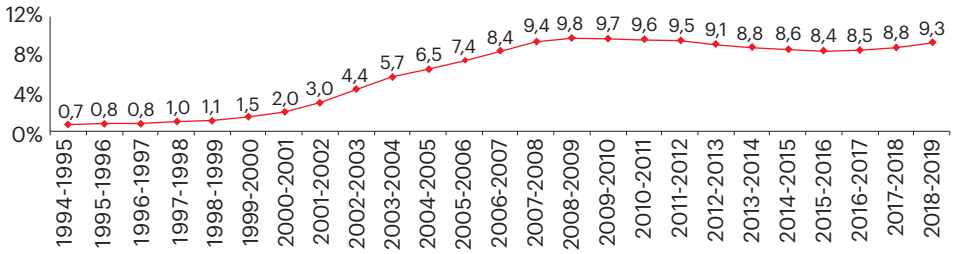



Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras. Curso escolar 2018-2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## Alumnado extranjero

En el curso 2018-2019 se encontraban escolarizados 797.618 alumnos extranjeros en las enseñanzas de régimen general. De ellos, 595.789 se encontraban en centros públicos y 154.207 en centros privados. En términos porcentuales (gráfico 3), el alumnado extranjero representa un 9,3% del total de alumnado matriculado en esas mismas enseñanzas en el curso 2018-2019, con un aumento de medio punto porcentual con respecto al curso anterior.

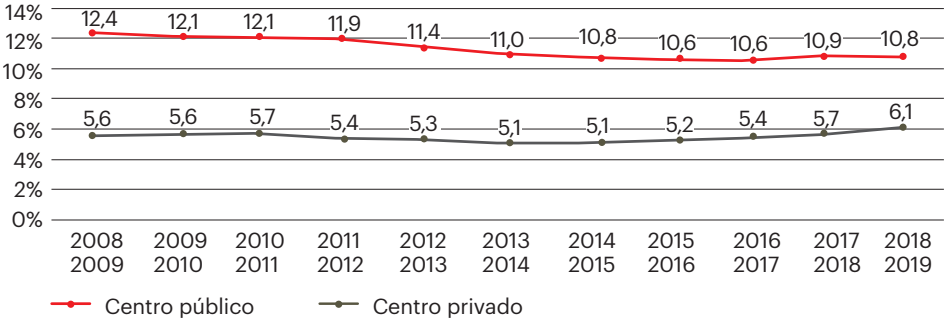
**GRÁFICO 3. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS. CURSOS 1994-1995 A 2018-2019.**




Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2018-2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La evolución del porcentaje del alumnado extranjero matriculado en centros privados con relación al número total de alumnos matriculados en ese tipo de centros, apenas se ha incrementado en los últimos 10 cursos académicos, con un incremento del 0,5% (gráfico 4) y ha disminuido ligeramente en los centros públicos, observándose un descenso del 1,6 %.

**GRÁFICO 4. PORCENTAJE DE ESCOLARIZACIÓN DE ALUMNOS EXTRANJEROS CON RELACIÓN AL NÚMERO TOTAL DE ALUMNOS POR TITULARIDAD DE CENTRO. CURSOS 2008-2009 A 2018-2019.**

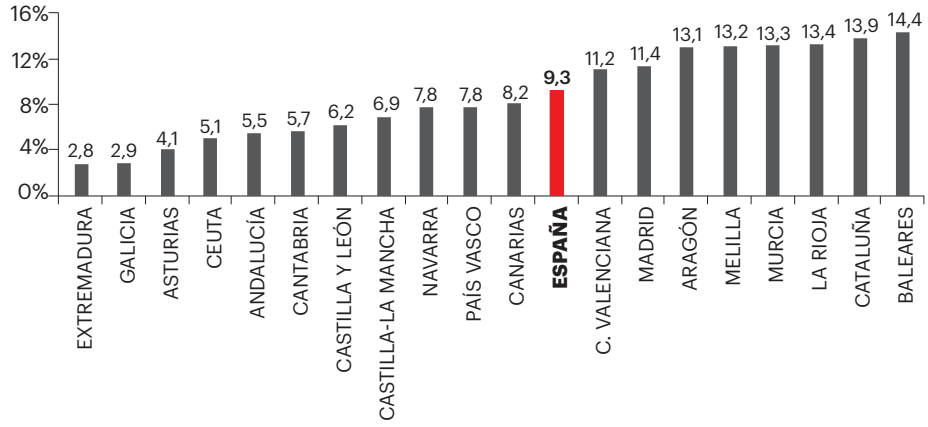



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2018-2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El análisis por comunidades autónomas muestra que Baleares y Cataluña presentan los mayores porcentajes de alumnado extranjero, con un 14,4% y 13,9% respectivamente, seguidas de La Rioja y Murcia, con porcentajes del 13%. Melilla, Aragón, Madrid y la Comunidad Valenciana se sitúan por encima del promedio nacional con, al menos, un 11% de alumnado extranjero matriculado (gráfico 5).

Por debajo del promedio nacional, Canarias, Navarra, País Vasco y Castilla-La Mancha presentan porcentajes que varían del 8,2% registrado en Canarias al 6,9% registrado de Castilla-La Mancha. Por debajo del 5%, se sitúan Asturias, Galicia y Extremadura que cuentan con un 2,8% de alumnado extranjero matriculado respecto al total de estudiantes matriculados en Enseñanzas de Régimen General.

**GRÁFICO 5. PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2018-2019.**




Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Datos avance 2018-2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## Nivel educativo de la población

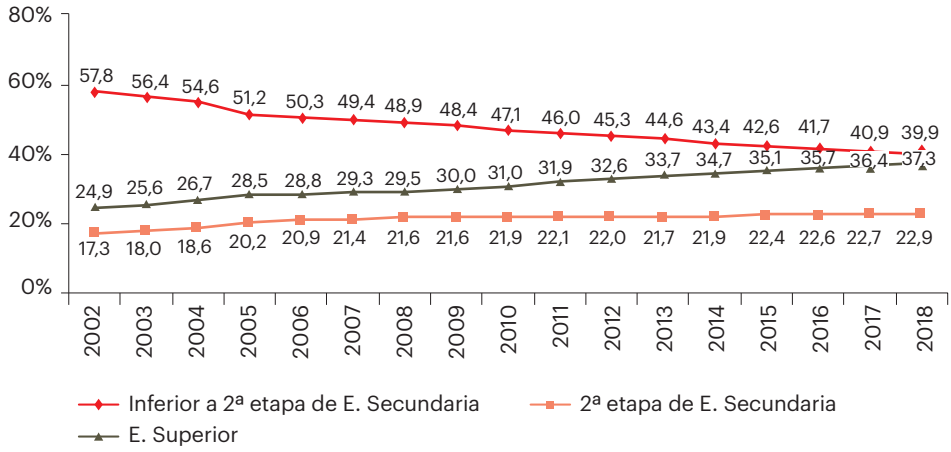
El nivel educativo de la población es un indicador relevante sobre las expectativas depositadas en la educación que describe, además, en términos generales, la situación educativa de un país. Este indicador toma como referencia la población adulta en edades comprendidas entre los 25 y los 64 años.

El porcentaje de población adulta que posee un nivel inferior a la Educación Secundaria de 2ª etapa desciende hasta alcanzar un 39,9% en el año 2018, 1 punto menos respecto al año anterior, y 17,9 puntos menos respecto al año 2002.

En la evolución de la población adulta con Educación Secundaria de 2ª etapa (gráfico 6) se aprecia un ligero crecimiento tras el leve descenso experimentado en 2013; en el año 2018, el dato del 22,9% está 5,5 puntos por encima de la cifra registrada en el año 2002.

La proporción de población con Educación Superior experimenta un crecimiento continuado en el periodo considerado; en el año 2018 se incrementa 0,9 puntos porcentuales con respecto al año 2017 y 12,3 puntos con respecto al año 2002.

**GRÁFICO 6. EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN ENTRE 25 Y 64 AÑOS (PORCENTAJES). AÑOS 2002 A 2018.**

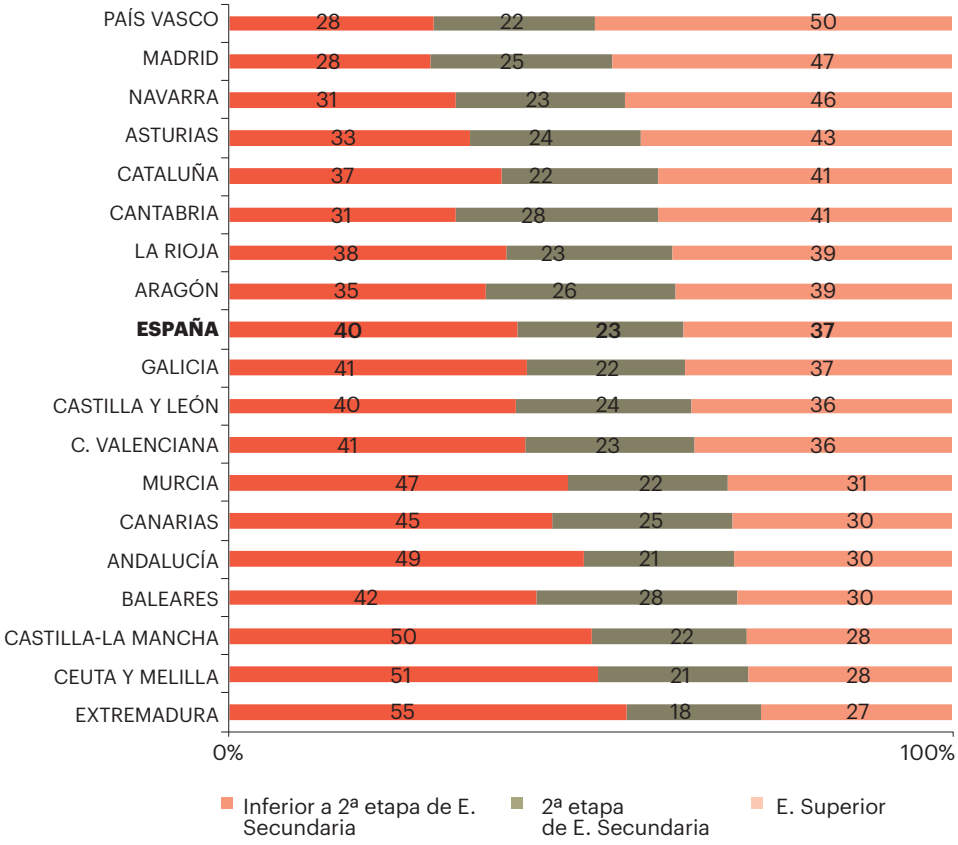



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Los niveles educativos de la población varían por comunidades autónomas. Si nos fijamos en los extremos (población con educación inferior a Secundaria de 2ª etapa; población con Educación Superior), vemos cómo en Castilla-La Mancha, las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla y Extremadura más del 50% de la población ha alcanzado niveles inferiores a Educación Secundaria de 2ª etapa (gráfico 7). Madrid y País Vasco presentan la menor proporción de población con niveles inferiores a la Educación Secundaria de 2ª etapa, con un 28%.

Por su parte, el porcentaje de población con Educación Superior oscila entre el 27% de Extremadura y el 50% del País Vasco. Las comunidades con una proporción de población por encima del 40% son Cantabria, Cataluña. Asturias, Navarra, Madrid y País Vasco.

**GRÁFICO 7. NIVEL DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN ENTRE 25 Y 64 AÑOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). AÑO 2018.**

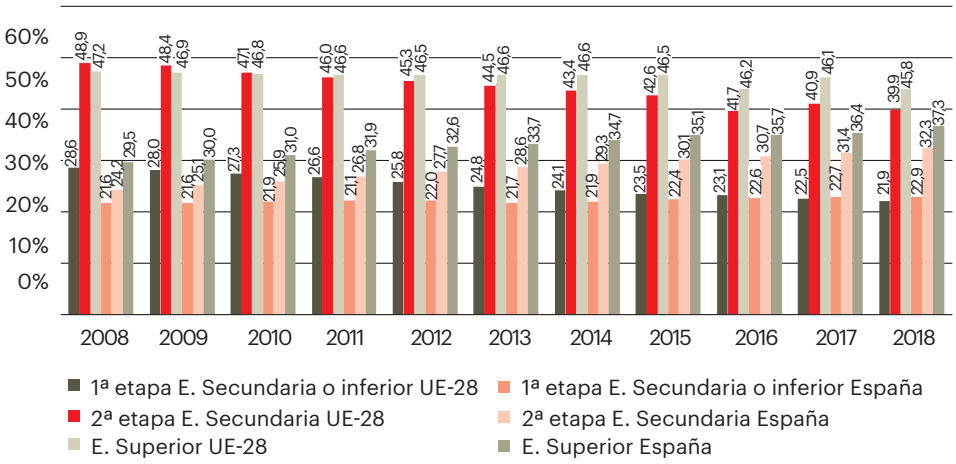



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La comparativa de los datos españoles con las cifras europeas muestra que, en el año 2018, el porcentaje de población (entre 25 y 64 años) con Educación Superior sobrepasa en 5 puntos el promedio europeo; sin embargo, en niveles inferiores a la Educación Secundaria de 2ª etapa, España se sitúa 18 puntos por encima del promedio europeo, siendo este un problema singular de nuestro sistema educativo (gráfico 8). Algo similar ocurre en el nivel de Educación Secundaria de 2ª etapa, donde nos situamos por debajo del promedio europeo, a una distancia de 22,9 puntos porcentuales. Respecto al año anterior, se registra un incremento del nivel educativo de la población española en Educación Secundaria de 2ª etapa y en Educación Superior; mientras que desciende 1 punto porcentual en la Educación Secundaria de

1ª etapa. Se reduce en 14,7 puntos, en los últimos diez años, la población con niveles inferiores a la Educación Secundaria de 2ª etapa en España, mientras que se ha incrementado 4,3 puntos porcentuales la población que posee Educación Secundaria de 2ª etapa y 10,6 puntos la población que ha completado estudios superiores.

**GRÁFICO 8. EVOLUCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO ENTRE 25 Y 64 AÑOS (PORCENTAJES). UE Y ESPAÑA. AÑOS 2008-2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

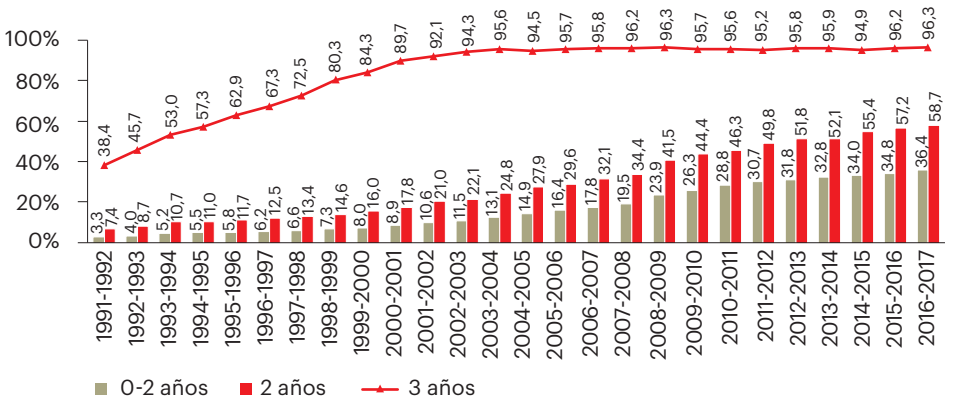
## Enseñanzas en detalle

### Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)

La Educación Infantil en España es de carácter voluntario y se divide en dos ciclos: el primero llega hasta los tres años de edad y no es gratuito; el segundo abarca desde los 3 hasta los 6 años y es gratuito en los centros con financiación pública.

La tasa neta de escolarización a los tres años alcanza, prácticamente, a la totalidad de la población en el curso 2016-2017 (96,3%), llegando a un nivel máximo, pero similar al que se observa desde el curso 2002-2003 (gráfico 9). A los 2 años, prácticamente uno de cada dos niños se encuentra escolarizado, registrando un incremento de 1,5 puntos porcentuales respecto al curso anterior, y prolongando una tendencia al alza de varios lustros. Dicha tendencia al alza también se observa en la tasa correspondiente a las edades inferiores a 2 años que, en 2016-2017 alcanza el 36,4%.

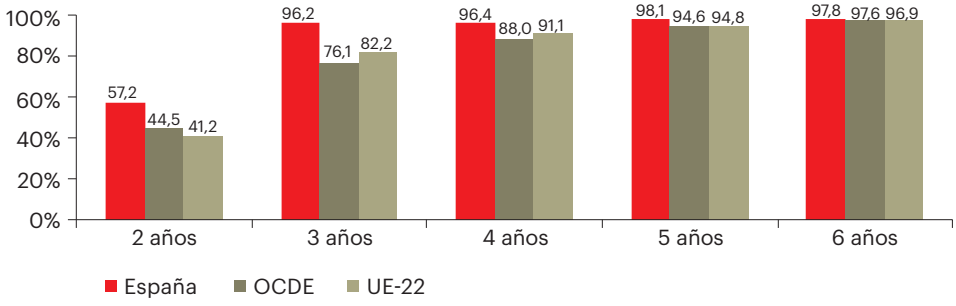
**GRÁFICO 9. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL DE 0-2 A 3 AÑOS (PORCENTAJES). CURSOS 1991-1992 A 2016-2017.**




Fuente: Elaboración propia a partir de las *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En 2016 la tasa de escolarización a los 2, 3, 4, 5 y 6 años se sitúa en España por encima del promedio de la Unión Europea (UE-22) y de la OCDE (gráfico 10). A los 2 años, en España participan, de media, entre 15,9 y 12,6 puntos porcentuales más de niños en Educación Infantil sobre el promedio UE-22 (41,2%) y OCDE (44,5%), respectivamente; y, a partir de los 3 años, las cifras europeas comienzan a acercarse a las registradas en España. A los 6 años de edad, la tasa de escolarización española se sitúa en un 97,8%, mientras que la UE-22 registra un 96,9 y en el conjunto de países de la OCDE alcanza un 97,6%.

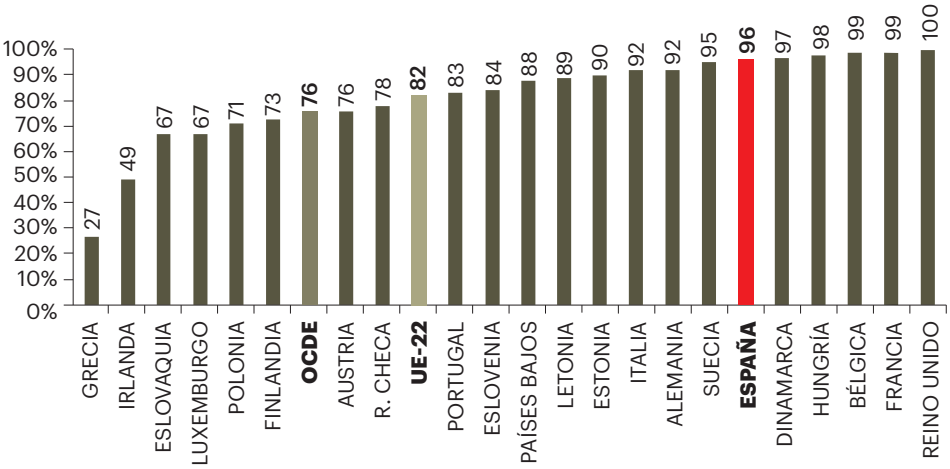
**GRÁFICO 10. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL POR EDAD, ESPAÑA, UE-22 Y OCDE (PORCENTAJES). AÑO 2016.**




Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla B2.1a. *Education at a Glance 2018*. OCDE.

Por lo que respecta a los alumnos de 3 años de edad, en España se encuentra escolarizado un 96% en 2016 (gráfico 11). Esta cifra nos sitúa entre los países europeos de la OCDE con mayores porcentajes, después de Dinamarca (97%), Hungría (98%) Bélgica (99%), Francia (99%) y el Reino Unido (100%). Por debajo del promedio de la OCDE, Finlandia, Polonia, Luxemburgo, Eslovaquia, Irlanda y Grecia, esta última con una tasa mínima del 27%.

**GRÁFICO 11. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL A LOS 3 AÑOS DE EDAD POR PAÍS (PORCENTAJES). AÑO 2016.**



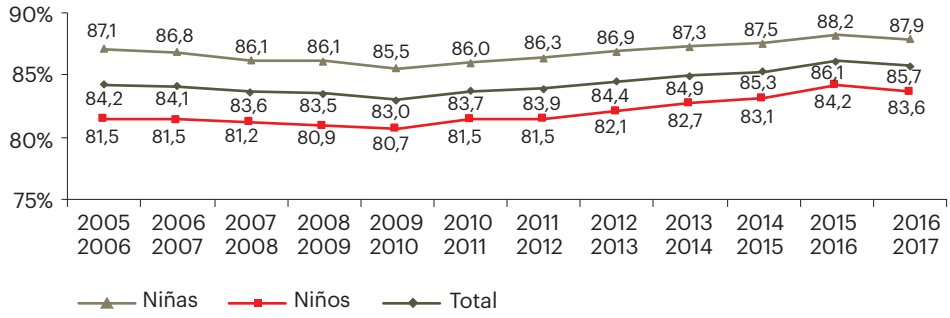

Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla B2.1b *Education at a Glance* 2018. OCDE.
Nota: solo se ha incluido una selección de países de la UE-22.

## Educación Obligatoria (CINE 1 y 2, ISCED 1 y 2)

La educación obligatoria en España comprende la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Ambos niveles son gratuitos en centros públicos y privados financiados con fondos públicos.

La Educación Primaria se inicia a los 6 años de edad y finaliza, teóricamente, a los 12 años. En el curso 2016-2017, el 85,7% del alumnado de 12 años había completado esta etapa, lo que supone un incremento de 2,7 puntos porcentuales sobre el curso 2009-2010, con el porcentaje más bajo de la serie reciente, aunque ha caído algo en comparación con el curso 2015-2016 (gráfico 12). En todos los cursos el porcentaje de niñas que ha completado la Educación Primaria a los 12 años es superior al de niños.

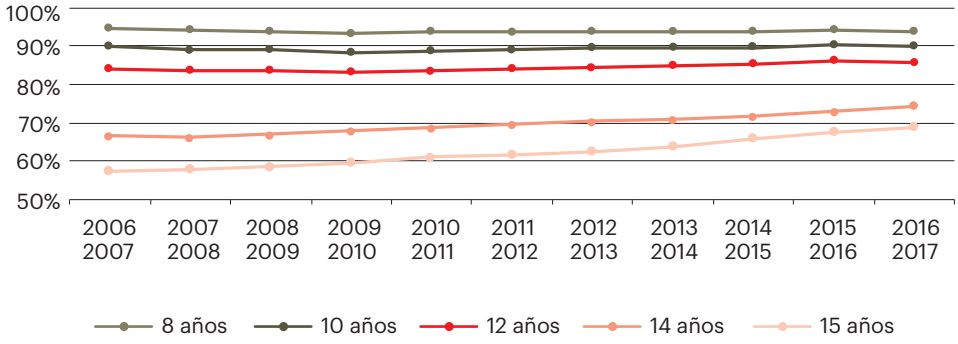
**GRÁFICO 12. PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE A LOS 12 AÑOS HA COMPLETADO EDUCACIÓN PRIMARIA, POR SEXO. CURSOS 2005-2006 A 2016-2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso* 2016-2017. Edición 2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En general, se observa que la tasa de idoneidad, es decir, la escolarización en la edad teórica correspondiente, decrece al aumentar la edad del alumnado. En el gráfico 13 se observa, de todos modos, que las diferencias en las tasas por edades han tendido a reducirse desde 2006-2007, especialmente por el crecimiento en las tasas a los 14 (desde el 66,5 al 74,4%) y a los 15 años (desde el 57,4 al 68,6%).

**GRÁFICO 13. TASA DE IDONEIDAD A LOS 8, 10, 12, 14 Y 15 AÑOS (PORCENTAJES). CURSOS 2006-2007 A 2016-2017.**

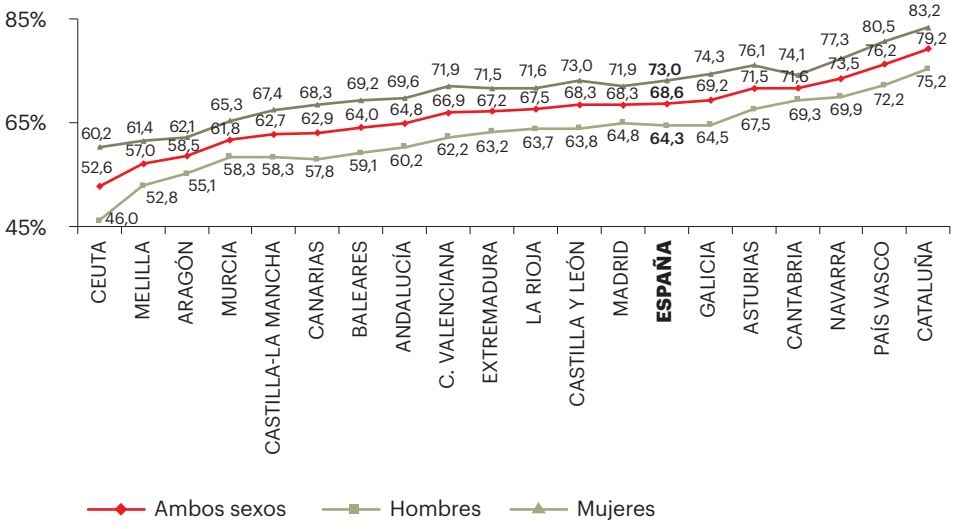



Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2016-2017.* Edición 2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La edad teórica de finalización de la Educación Secundaria Obligatoria se sitúa a los 15 años. Como hemos visto, la tasa de idoneidad a esa edad del curso 2016-2017 alcanza el 68,6%. Sin embargo, esta cifra varía de unas comunidades a otras, con un máximo en Cataluña (79,2%) y un mínimo en Ceuta (52,6%). Por encima del 70%, además de Cataluña, se sitúan Asturias, Cantabria, Navarra y el País Vasco

(gráfico 14). Las tasas más bajas se observan en Ceuta, Melilla y Aragón, todas por debajo del 60%. En todas las CC. AA. es superior la tasa de idoneidad de las mujeres. La diferencia entre hombres y mujeres en el conjunto de España es de 8,7 puntos.

**GRÁFICO 14. TASA DE IDONEIDAD A LOS 15 AÑOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA, POR SEXO (PORCENTAJES). CURSO 2016-2017.**

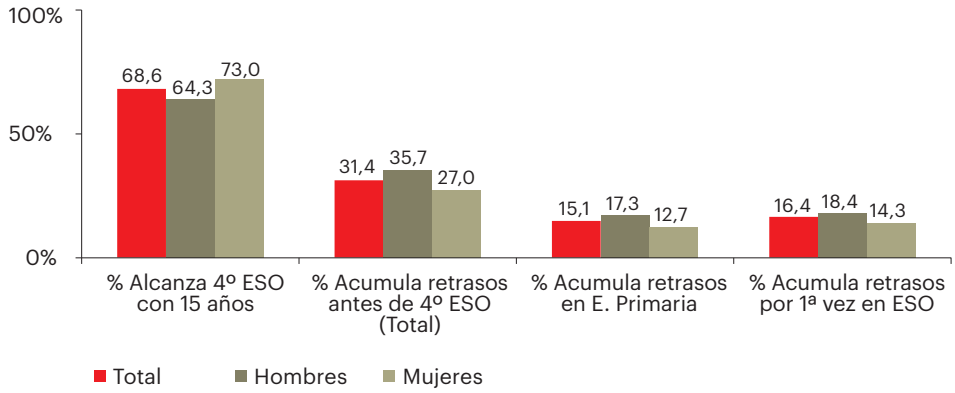



Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2016-2017.* Edición 2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Si nos fijamos en la situación del alumnado en el sistema educativo a los 15 años, el 31,4% ha acumulado algún retraso antes de llegar a 4º de ESO, una cifra que desciende 3 puntos con respecto al curso anterior. Un 15,1% de los alumnos de 15 años ya había acumulado algún retraso en Educación Primaria, y un 16,4% ha acumulado retrasos, por primera vez, en la Educación Secundaria Obligatoria.

Las cifras anteriores varían por sexos (gráfico 15), de modo que el porcentaje de alumnas que alcanza 4º de ESO con 15 años supera al de alumnos (73 y 64,3%, respectivamente), lo que implica que el porcentaje de alumnas que acumulan retrasos es inferior al de alumnos, tanto en Primaria como en la ESO.

**GRÁFICO 15. SITUACIÓN DEL ALUMNADO DE 15 AÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO, POR SEXO. CURSO 2016-2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2016-2017.* Edición 2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)

La Educación Secundaria Superior o Educación Secundaria de 2ª etapa, incluye la Formación Profesional Básica[2], cursada por alumnado procedente de ESO entre 15 y 17 años, el Bachillerato, cursado generalmente entre los 16 y los 18 años, y la Formación Profesional de Grado Medio, organizada en ciclos formativos y que puede ser cursada a partir de los 16 años.

En el curso 2018-2019 (tabla 1), el alumnado matriculado en FP Básica se incrementó en un 3,1% respecto al curso anterior. En cuanto a los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) se produce un incremento de un 2,0% y en el Bachillerato una disminución de un 1,8%, también con respecto al curso 2017-2018.

2. La Formación Profesional Básica forma parte de la Formación Profesional en España, desde su introducción en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) y se concreta su ubicación en el CINE 3, en la Disposición adicional primera del Real Decreto 127/2014 "2. Los títulos profesionales básicos se clasifican en la «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación» como CINE 3.5.3.". Se accede habiendo cursado tercero de Educación Secundaria Obligatoria o excepcionalmente segundo y tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural del curso.

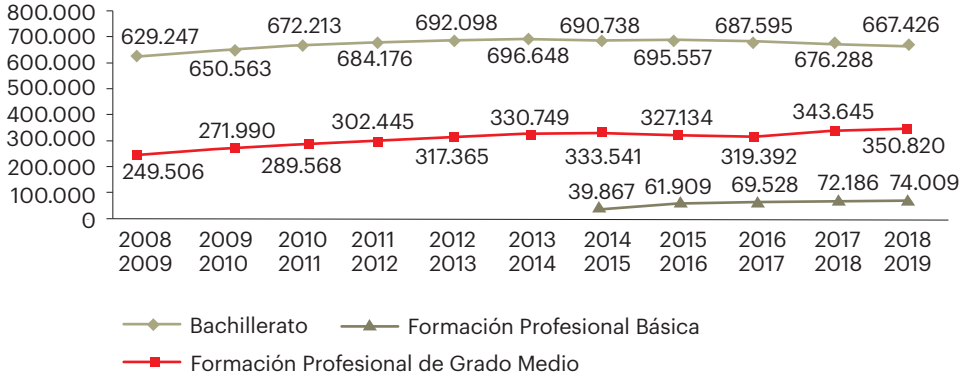
**TABLA 1. VARIACIÓN DEL ALUMNADO EN BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO Y GRADO SUPERIOR. CURSO 2018-2019.**

| | CURSO 2018-2019 | VARIACIÓN ABSOLUTA 2017-2018 | VARIACIÓN PORCENTUAL 2017-2018 |
|---|---|---|---|
| Bachillerato | 667.426 | -9.132 | -1,8 |
| Ciclos formativos FP Básica | 74.009 | 2.214 | 3,1 |
| Ciclos formativos Grado Medio (1) | 350.820 | 7.175 | 2,0 |
| Ciclos formativos Grado Superior (1) | 413.935 | 16.251 | 3,9 |

Fuente: *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2018-2019.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.
(1) Incluye el alumnado del régimen presencial y a distancia. En el régimen a distancia se registra una matrícula de 27.558 alumnos en el Grado Medio y de 60.114 en el Superior.

La matrícula en la Formación Profesional de Grado Medio sigue siendo inferior a la registrada en Bachillerato. La matrícula en Bachillerato ascendió desde el curso 2008-2009 hasta el curso 2013-2014; desde entonces, se ha reducido un 3,4%. La matrícula en CFGM se ha incrementado desde el curso 2008-2009 hasta el curso 2018-2019 un 28,9% (gráfico 16). La FP Básica, que se implanta en el curso 2014-2015 sustituyendo a los PCPI, presenta un crecimiento paulatino aunque presenta unas cifras muy inferiores a la de Grado Medio.

**GRÁFICO 16. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN FP BÁSICA, BACHILLERATO Y FP DE GRADO MEDIO. CURSOS 2008-2009 A 2018-2019.**

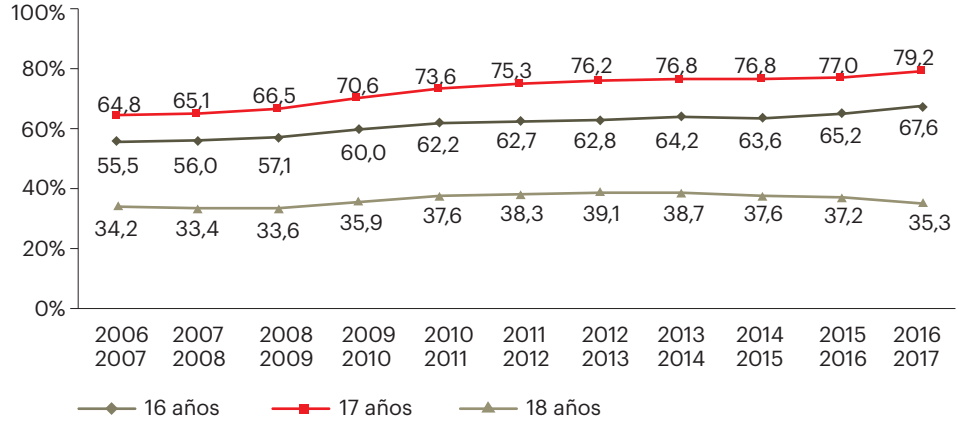



Fuente: elaboración propia a partir de las *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Datos avance 2018-2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En general, la escolarización del alumnado a los 16 y 17 años ha ido incrementándose en la última década. En el curso 2016-2017, el 67,6% de la población de 16 años se encontraba matriculado en Educación Secundaria de 2ª etapa, 2,4 puntos porcentuales más que en el curso anterior y 9,7 puntos porcentuales más que en el curso 2006-2007. A los 17 años, la tasa se situó en un 79,2%, con un leve incremento de 2,2 puntos respecto al curso 2015-2016 y de 12,2 con respecto al curso 2006-2007 (gráfico 17).

La escolarización a los 18 años es menor en esta etapa, dado que una parte de los estudiantes se encuentra matriculado en niveles superiores, y su evolución difiere de la observada a los 16 y 17 años. Así, el 35,3% del alumnado de 18 años está matriculado en Educación Secundaria de 2ª etapa en el curso 2016-2017, lo que supone un descenso de 1,9 puntos porcentuales respecto al curso anterior, pero un incremento de 3 puntos sobre el curso 2006-2007.

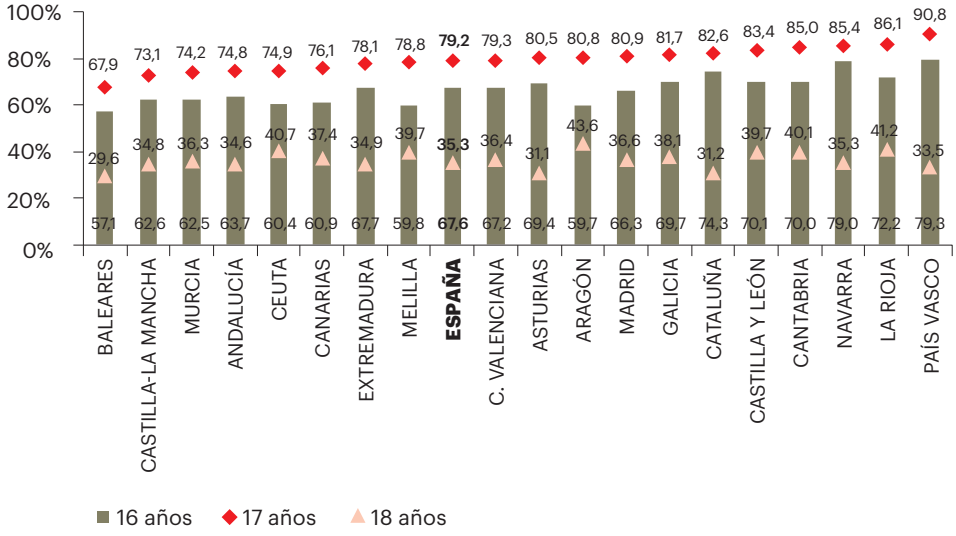
**GRÁFICO 17. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 2ª ETAPA, A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS (PORCENTAJES). CURSOS 2006-2007 A 2016-2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Si observamos este indicador por comunidad autónoma, en Asturias, Galicia, Cantabria, Castilla y León, La Rioja, Cataluña, Navarra y País Vasco el porcentaje de alumnado matriculado a los 16 y 17 años en la Educación Secundaria de 2ª etapa sobrepasa el promedio nacional. En Castilla y León, La Rioja, Cataluña, Navarra y País Vasco, más del 70% de alumnado a los 16 años participa en este nivel de enseñanzas (gráfico 18). A los 17 años, en Cantabria, Navarra y La Rioja hay más de un 80% de alumnado matriculado en la Educación Secundaria de 2ª etapa, y un 90,8% en el País Vasco. A los 18 años, se encuentra matriculada una tercera parte del alumnado, aproximadamente.

**GRÁFICO 18. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 2ª ETAPA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS (PORCENTAJES). CURSO 2016-2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso escolar 2017-2018. Datos avance*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
Nota: ordenado de menor a mayor según la tasa neta de escolarización a los 16 años.

## Formación Profesional Básica y de Grado Medio

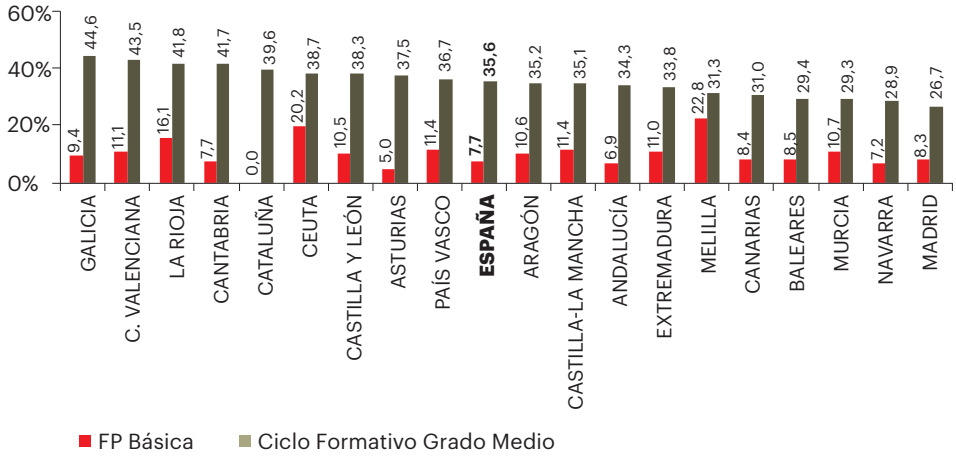
Por otra parte, la tasa bruta de escolarización en Ciclos Formativos de Grado Medio en España es de un 35,6%, frente al 7,7% de tasa registrada en Formación Profesional Básica. Los datos desagregados por comunidades autónomas muestran una distribución distinta según el nivel de estudios (gráfico 19).

Melilla, Ceuta, La Rioja, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana y Extremadura presentan las mayores tasas de escolarización en FP Básica, por encima del 11%. La menor tasa registrada en este mismo nivel de estudios se sitúa en Asturias con un 5%. Cataluña[3], un año más, mantiene una participación nula en Formación Profesional Básica.

Por otra parte, Galicia, Comunidad Valenciana, La Rioja y Cantabria registran una tasa superior al 40% en Ciclos Formativos de Grado Medio. En el otro extremo se encuentran Baleares, Murcia, Navarra y Madrid con una tasa inferior al 30%.

3. En el año 2014, el *Departament d'Ensenyament* de la Generalitat anunció el aplazamiento de la aplicación de la Formación Profesional Básica.

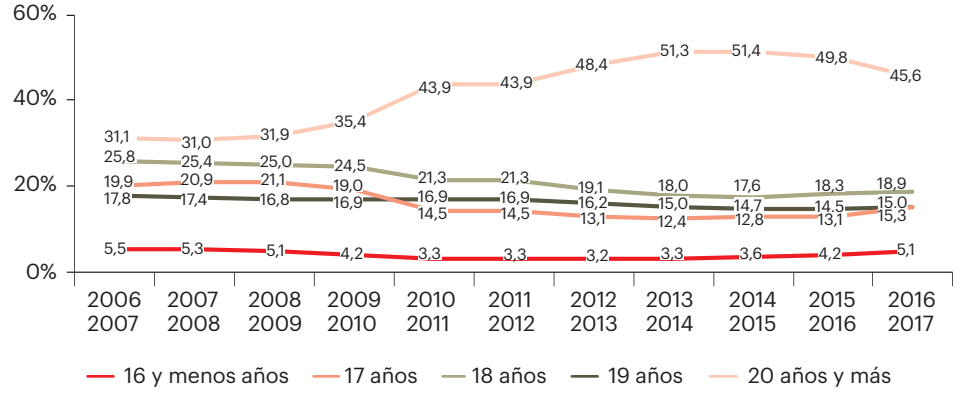
**GRÁFICO 19. TASAS BRUTAS DE ESCOLARIZACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSO 2016-2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso escolar 2016-2017. Datos avance*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En general, entre los matriculados en CFGM, abundan más los alumnos de 20 años o más, seguidos de los alumnos de 18,17 y 19 años (gráfico 20). Desde 2009 aumentó claramente el porcentaje de alumnos matriculados en CFGM con 20 años o más, hasta llegar a un máximo del 51,4% en 2014, aunque ha vuelto a caer después.

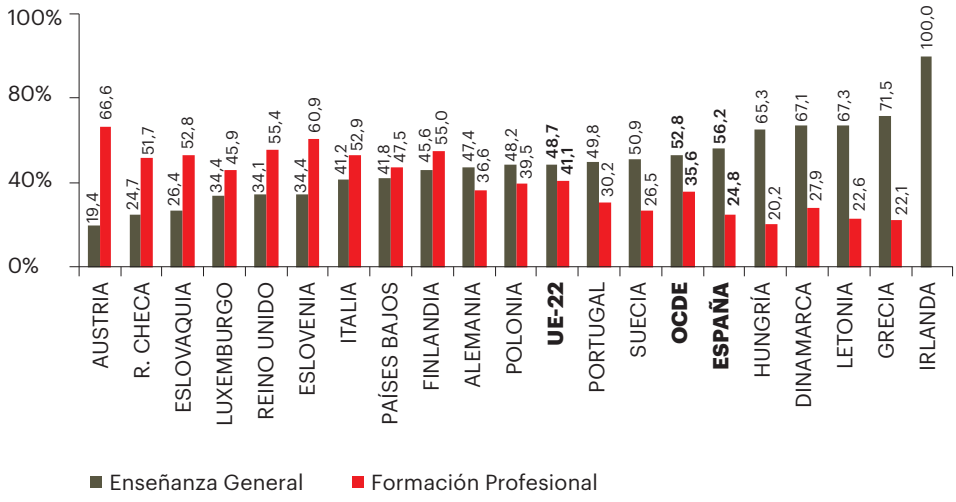
**GRÁFICO 20. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO SEGÚN EDAD (PORCENTAJES). CURSOS 2006-2007 A 2016-2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2016-2017 (Edición 2019)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el año 2016, la tasa bruta de graduación en Bachillerato, con un 56,2%, superó en 31,4 puntos la tasa registrada en las enseñanzas de Formación Profesional (24,8%). En el conjunto de los países de la Unión Europea y de la OCDE, la diferencia de la tasa de graduación varía a favor de la Enseñanza General, en 7,6 y 17,2 puntos, respectivamente (gráfico 21). La tasa bruta de graduación del alumnado que participa en la Enseñanza General en España se sitúa 3,4 puntos por encima del promedio de la OCDE y 7,5 sobre el promedio UE-22 en el año 2016. Por otra parte, en este mismo año, la tasa de graduación española en Formación Profesional se situó 16,3 puntos por debajo del promedio UE-22 y 10,8 puntos por debajo del promedio OCDE. En países como Austria y República Checa, predomina la Formación Profesional (por encima del 60%); mientras que la Enseñanza General es mayoritaria en Irlanda, Grecia, Letonia, Dinamarca y Hungría.

**GRÁFICO 21. TASAS DE GRADUACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL Y EN ENSEÑANZA GENERAL (BACHILLERATO) (PORCENTAJES). UNIÓN EUROPEA. AÑO 2016.**




Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla b.3.2, *Education at a Glance* 2018. OCDE.
Nota: solo se ha incluido una selección de países de la UE-22.

## Formación Profesional Dual

En el año 2013, mediante el Real Decreto 1529/2012, de 8 de marzo, se establecen las bases para la implantación progresiva en España de la Formación Profesional Dual. Se trata de una modalidad de la FP que desarrolla acciones e iniciativas formativas que tienen por objeto la cualificación profesional, combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación.

Los alumnos matriculados en Formación Profesional tradicional (791.385) son más que los matriculados en Formación Profesional Dual (20.357). Estos últimos representan un 2,6% del total (tabla 2). Con respecto a la Formación Profesional Básica, solo un 0,6% la reciben en modalidad dual y, exclusivamente, en las comunidades de Castilla y León, Andalucía, Castilla-La Mancha, Galicia, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco. En los CFGM, los matriculados en la modalidad dual representan un 2,1% y un 3,3% entre los matriculados en CFGSC.

**TABLA 2. PORCENTAJES Y NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, DE GRADO MEDIO Y DE GRADO SUPERIOR, POR MODALIDAD Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2016-2017.**

| | TRADICIONAL | DUAL | % DUAL | BÁSICA | GRADO MEDIO | GRADO SUPERIOR |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **ESPAÑA** | **791.385** | **20.357** | **2,6** | **0,59** | **2,15** | **3,31** |
| NAVARRA | 9.112 | 524 | 5,8 | 0,0 | 2,7 | 9,9 |
| CATALUÑA | 131.728 | 7.152 | 5,4 | – | 4,0 | 6,7 |
| MADRID | 89.213 | 4.078 | 4,6 | 0,1 | 4,1 | 6,0 |
| CASTILLA-LA MANCHA | 37.318 | 1.656 | 4,4 | 4,1 | 5,1 | 3,9 |
| PAÍS VASCO | 39.836 | 996 | 2,5 | 0,0 | 1,3 | 3,8 |
| LA RIOJA | 6.338 | 127 | 2,0 | 0,0 | 1,3 | 3,3 |
| ASTURIAS | 16.419 | 301 | 1,8 | 0,0 | 1,8 | 2,1 |
| ANDALUCÍA | 137.137 | 2.313 | 1,7 | 1,0 | 1,6 | 1,9 |
| C. VALENCIANA | 95.256 | 1.441 | 1,5 | 0,0 | 1,6 | 1,8 |
| BALEARES | 14.052 | 153 | 1,1 | 0,0 | 1,0 | 1,6 |
| GALICIA | 49.432 | 493 | 1,0 | 2,1 | 0,6 | 1,2 |
| CANARIAS | 42.165 | 392 | 0,9 | 0,0 | 1,1 | 1,0 |
| CANTABRIA | 11.732 | 102 | 0,9 | 0,0 | 0,1 | 1,7 |
| ARAGÓN | 22.425 | 182 | 0,8 | 0,0 | 0,4 | 1,4 |
| EXTREMADURA | 19.120 | 150 | 0,8 | 0,0 | 0,0 | 1,7 |
| CASTILLA Y LEÓN | 40.323 | 297 | 0,7 | 0,1 | 0,6 | 1,0 |
| MURCIA | 25.309 | – | – | – | – | – |
| CEUTA | 2.426 | – | – | – | – | – |
| MELILLA | 2.044 | – | – | – | – | – |

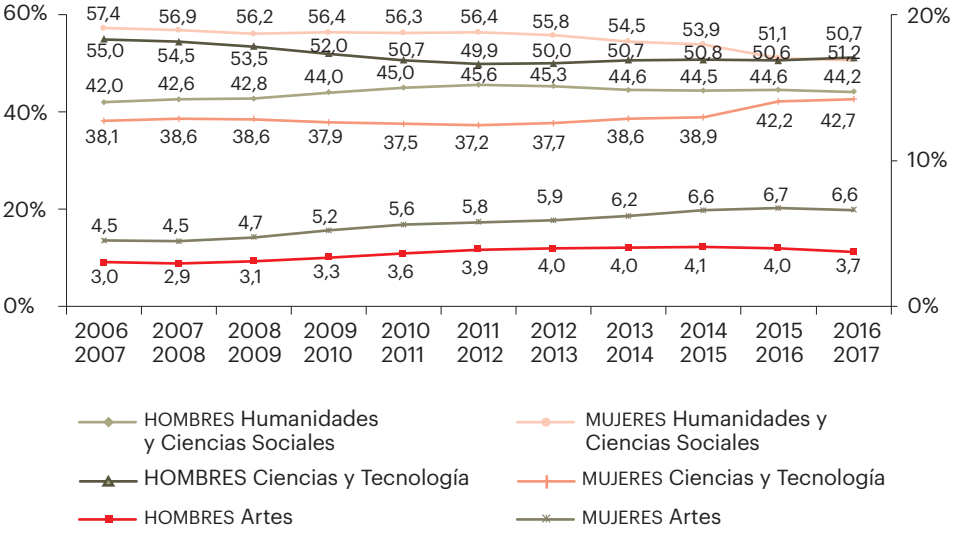
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Curso 2016-2017.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.
Nota: no se han contabilizado los Ciclos Formativos de Murcia, ya que no existe información disponible respecto al alumnado en Ciclos Formativos en modalidad dual.

## Bachillerato

Los datos del alumnado matriculado por modalidad presencial y por sexo muestran que la mayoría de las alumnas cursa el Bachillerato en la rama de Humanidades y Ciencias Sociales, mientras que la mayoría de los alumnos lo cursa en la rama de Ciencias y Tecnología.

En el curso 2016-2017 (gráfico 22), un 50,7 de mujeres se encontraba cursando Humanidades y Ciencias Sociales, un 42,2% Ciencia y Tecnología y un 6,6% Artes. Por su parte, un 51,2% de hombres está matriculado en Ciencias y Tecnología (+8,6 puntos porcentuales de diferencia) y 44,2% en Humanidades y Ciencias Sociales (-6,5 puntos porcentuales). Es interesante mencionar que, entre los cursos 2012-2013 y 2016-2017, el porcentaje de alumnas que elige la opción de Bachillerato de Ciencias y Tecnología se ha incrementado en 4,1 puntos porcentuales.

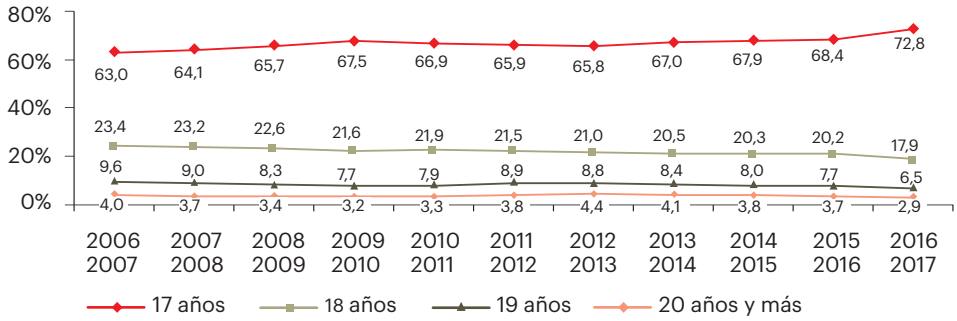
**GRÁFICO 22. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO SEGÚN MODALIDAD, POR SEXO. CURSOS 2006-2007 A 2016-2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores.* Ministerio de Educación y Formación Profesional

Si nos fijamos en la distribución del alumnado de segundo de Bachillerato por edades, lo que más destaca en la evolución de los últimos once cursos (gráfico 23) es el aumento del porcentaje de quienes tienen 17 años a partir del curso 2013-2014, hasta alcanzar un máximo en el curso 2016-2017 (72,8%).

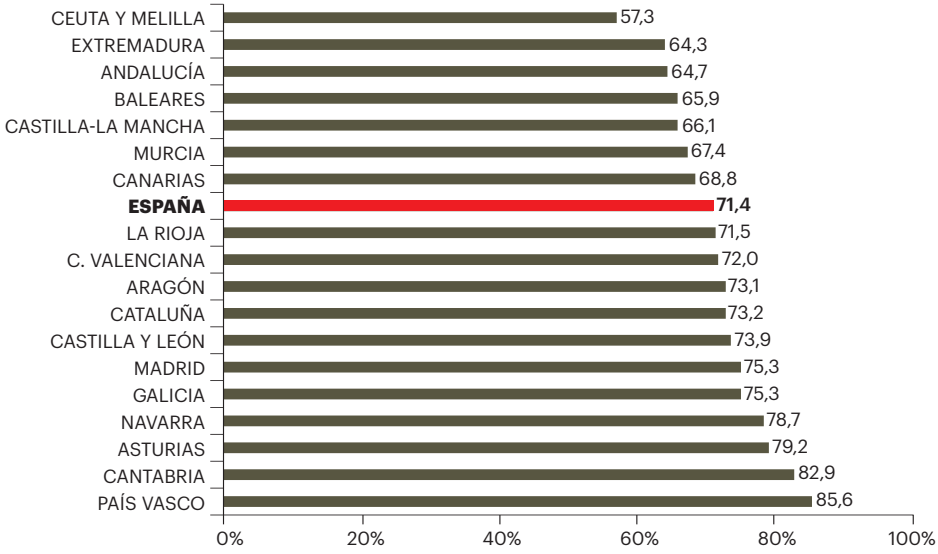
**GRÁFICO 23. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN SEGUNDO CURSO DE BACHILLERATO SEGÚN EDAD (PORCENTAJES). CURSOS 2006-2007 A 2016-2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Un 71,4% de la población entre los 20 y 29 años ha completado, al menos, la 2ª etapa de la Educación Secundaria en España (gráfico 24). Por debajo del promedio nacional (71,4%) se sitúan Canarias, Murcia, Castilla-La Mancha, Baleares, Andalucía, Extremadura y Ceuta y Melilla. El País Vasco, con un 85,6%, muestra la tasa más elevada del conjunto de España. También se observan altos porcentajes en Cantabria, Asturias, Navarra, Galicia y Madrid, todos ellos con cifras superiores al 75%.

**GRÁFICO 24. POBLACIÓN DE 20 A 29 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS LA 2ª ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). AÑO 2018.**



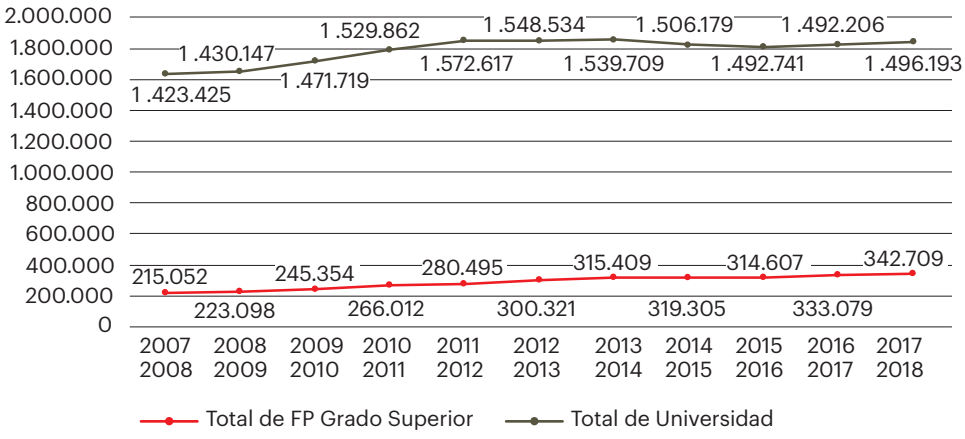

Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)

### Formación Profesional de Grado Superior

En España, la Formación Profesional de Grado Superior y las Enseñanzas Universitarias configuran la Educación Terciaria. La gran mayoría de los que cursan este nivel educativo están matriculados en estudios universitarios (un 77,9%). Sin embargo, la evolución en los últimos 10 años (gráfico 25) muestra un escaso crecimiento en la Universitaria (4,9%) y un aumento mucho más acentuado en el Grado Superior (37,2%).

**GRÁFICO 25. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN ENSEÑANZA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR. CURSOS 2007-2008 A 2017-2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de estudiantes universitarios. Series de estudiantes y la Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Principales series.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

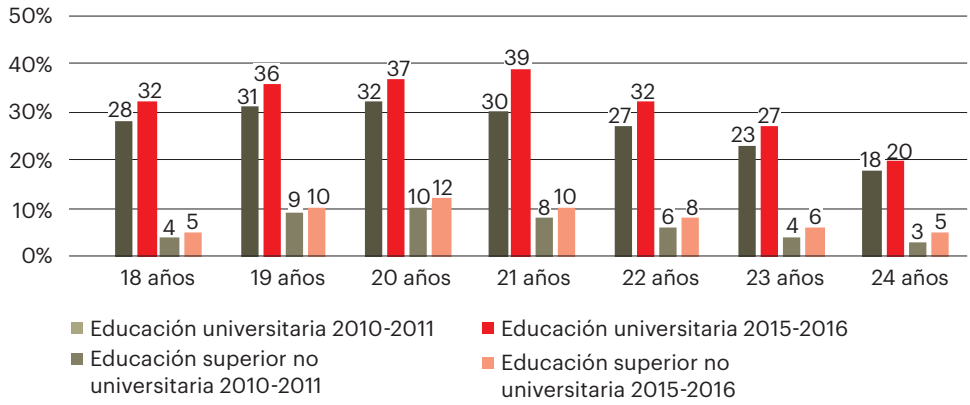
En consonancia con lo anterior, las tasas de escolarización en Educación Superior[4] difieren bastante si se trata de educación universitaria o no universitaria. En las edades en que ambas tienden a coincidir (18 a 24 años), las diferencias pueden llegar, casi, a los 30 puntos porcentuales. En cuanto a su evolución reciente, ambas tasas aumentaron entre 2010-2011 y 2015-2016 en todas las edades consideradas.

4. La educación superior no universitaria incluye Ciclos Formativos de Grado Superior de Formación Profesional y Artes Plásticas y Diseño, Enseñanzas Deportivas de Grado Superior y Enseñanzas Artísticas Superiores. La educación universitaria incluye Primer y Segundo Ciclo, Grado, Máster Oficial y Doctorado.

La tasa correspondiente a educación universitaria aumentó para todas las edades durante el periodo considerado (gráfico 26), destacando los 9,0 puntos porcentuales a los 21 años, 5,9 puntos a los 20 años, 5,5 puntos a los 19 años y 4,9 puntos a los 22 años.

En cuanto a la Educación Superior no universitaria, destaca el aumento entre 1,7 y 2,1 puntos porcentuales de las tasas netas de escolarización entre los 20 y 24 años, estando el máximo de 2,1 puntos de crecimiento en las edades de 22 y 23 años y el mínimo en 1,1 puntos a los 18 años.

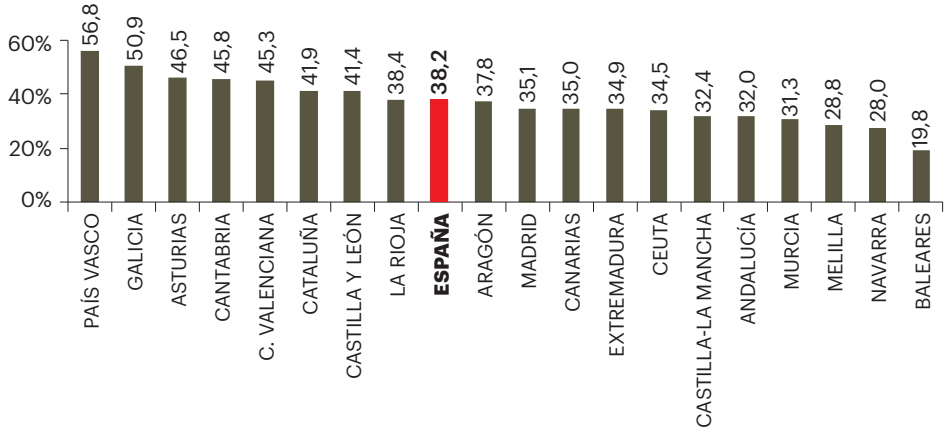
**GRÁFICO 26. EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE ESCOLARIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR ENTRE 2010-2011 Y 2015-2016 (PORCENTAJES).**




Fuente: Elaboración propia a partir del *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*. 2018.

La tasa bruta de escolarización en los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) en España se sitúa en el curso 2016-2017 en un 38,2%. Los datos desagregados por comunidades autónomas (gráfico 27) muestran una distribución desigual. Galicia y País Vasco presentan las mayores tasas de escolarización en FP de Grado Superior, con 50,9% y 56,8%, respectivamente. Por encima del promedio nacional se encuentran también La Rioja, Cantabria y Asturias. Con una tasa inferior al 30% se sitúan Melilla, Navarra y Baleares, comunidad que registra una tasa de un 19,8%.

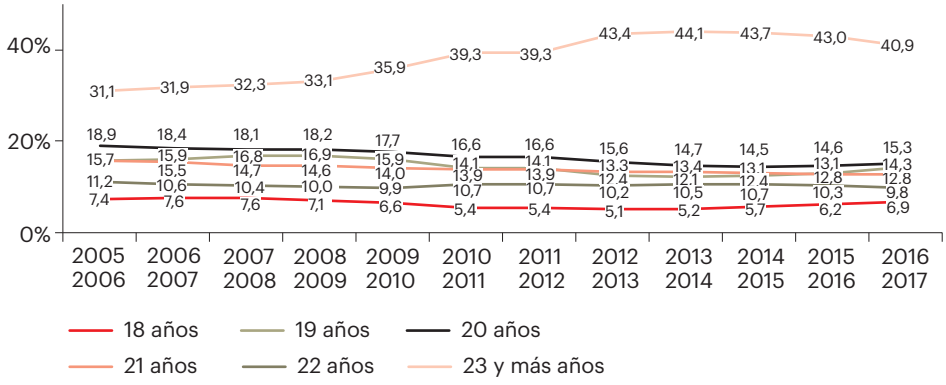
**GRÁFICO 27. TASAS BRUTAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSO 2016-2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Curso escolar 2016-2017. Datos avance*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la evolución de los matriculados en CFGS por edades destaca un fenómeno similar al observado para los CFGM (gráfico 28). Se trata del aumento del porcentaje correspondiente a los de mayor edad, en este caso, de 23 años o más, que aumenta claramente entre los cursos 2008-2009 y 2013-2014, y cae suavemente desde entonces.

**GRÁFICO 28. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR POR EDAD (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2016-2017.**

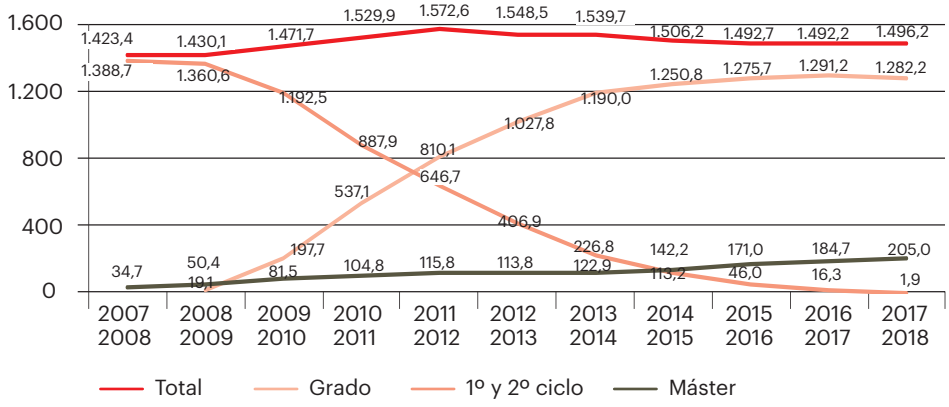



Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2016-2017*. Edición 2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## Educación universitaria

En la matrícula universitaria se observa un aumento entre el curso 2007-2008 y el curso 2011-2012, una caída ulterior hasta el curso 2016-2017 y una posible recuperación en el curso más reciente (gráfico 29). Lógicamente, la gran mayoría (1,28 millones) están matriculados en estudios de Grado y la minoría (unos 205.000) en estudios de Máster.

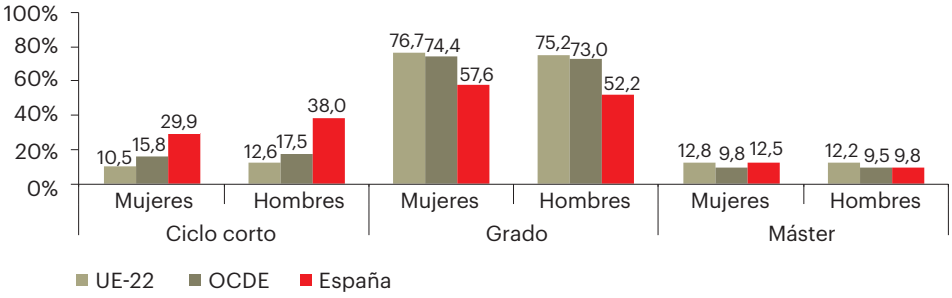
**GRÁFICO 29. EVOLUCIÓN DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA POR NIVEL DE ENSEÑANZA (EN MILES). CURSOS 2007-2008 A 2017-2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de estudiantes universitarios. Series de estudiantes*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La mayoría de los recién ingresados en estudios de educación terciaria están matriculados en estudios de Grado, pero los porcentajes españoles (tanto para hombres como para mujeres) son inferiores a los de la OCDE o la UE-22 (gráfico 30). La razón estriba en que en España hay porcentajes muy sustantivos matriculados en ciclo corto (nuestros CFGS), tanto en hombres como en mujeres.

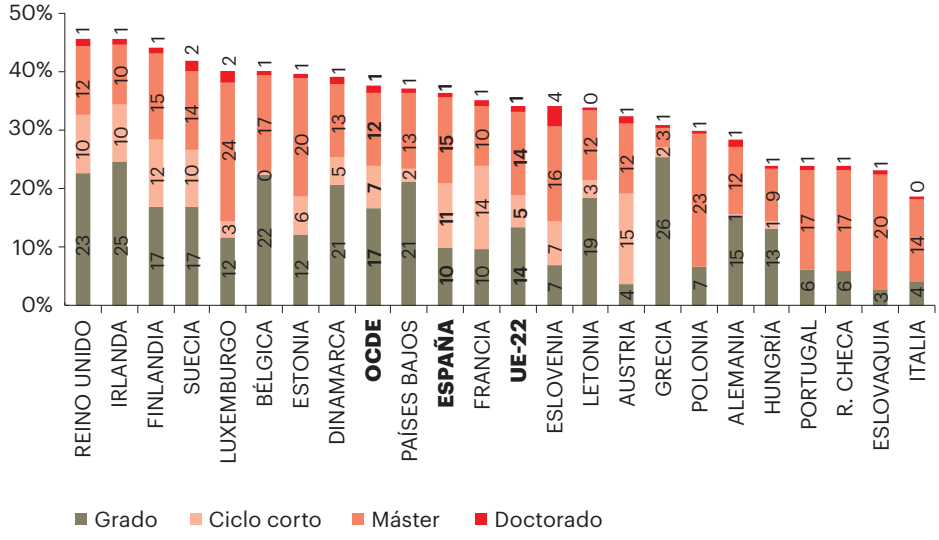
**GRÁFICO 30. PORCENTAJE DE ALUMNOS MATRICULADOS POR PRIMERA VEZ EN EDUCACIÓN TERCIARIA, POR SEXO. AÑO 2016.**




Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla B4.2. *Education at a Glance 2018*. OCDE.

Las cifras internacionales revelan notables diferencias entre unos países y otros en la población de 25 a 64 años con educación terciaria por nivel de estudios (gráfico 31), debido fundamentalmente a la diversidad de características de los sistemas universitarios.

**GRÁFICO 31. POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS POR NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, EN PORCENTAJE DEL TOTAL. AÑO 2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de la Tabla A1.1. *Education at a Glance* 2018. OCDE.
Nota: solo se ha incluido una selección de países de la UE-22.

## LA EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE IDONEIDAD

RAFAEL FEITO
Universidad Complutense de Madrid

Las tasas de idoneidad que aparecen en la tabla A reflejan el porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a su edad. Es decir, y a modo de ejemplo, los alumnos que cumplen ocho años de edad a lo largo de determinado año natural deberían empezar a cursar tercero de Primaria en ese mismo año. Los que cumplen 10 deberían estar matriculados en quinto de Primaria. Los alumnos de 12, 14 y 15 años tendrían que estar cursando -respectivamente- primero, tercero y cuarto de la ESO. Si restáramos cien a cada una de estas tasas, obtendríamos su contrapunto: las tasas de repetición de curso. Conviene hacer referencia a estas últimas porque los cursos –o edades, si se quiere- seleccionados en Primaria se corresponden con aquellos en los que hasta el año académico 2014-15 solo se podía repetir al finalizar segundo, cuarto o sexto de este nivel educativo – lo que coincidía con el final de cada una de las tres etapas en las que se dividía-. A partir de entonces se puede repetir en cualquiera de sus cursos. En Primaria solo se puede repetir una vez. Sin embargo, en la ESO se puede repetir en cualquier curso y no más de dos veces en ella.

En la Educación Primaria las tasas de idoneidad se mantienen más o menos constantes a lo largo del periodo contemplado. Bajan un poco a los 8 y 10 años y se compensan con un incremento a los 12. Sin embargo, a los 14 años suben unos 8 puntos y poco menos de 10 a los 15. La disminución del empleo poco cualificado en los años álgidos de la crisis seguramente explique la subida de las tasas de idoneidad en el alumnado de más edad. Sin embargo, la mejoría económica no se ha traducido en una bajada de estas. Pese a que la economía española empieza a demandar mano de obra de bajo nivel educativo, no parece que esta vez los jóvenes se dejen atraer por los cantos de sirena del trabajo no cualificado. Los más jóvenes parecen querer evitar repetir la experiencia de sus mayores de pan para hoy y hambre para mañana.

¿Qué podría explicar que a los ocho años ya tengamos a un mínimo de un 5% de alumnos que repite curso? No está nada claro. Desde la Secundaria cabría culpar a la Primaria de no haber formado adecuadamente a los alumnos. Pero en el caso de la Primaria difícilmen-

**TABLA A**

| Tasas de idoneidad | 2006 2007 | 2007 2008 | 2008 2009 | 2009 2010 | 2010 2011 | 2011 2012 | 2012 2013 | 2013 2014 | 2014 2015 | 2015 2016 | 2016 2017 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **8 Años** | **94,5** | **93,9** | **93,7** | **93,4** | **93,5** | **93,8** | **93,6** | **93,7** | **93,7** | 94,0 | 93,6 |
| Hombres | 93,5 | 92,9 | 92,8 | 92,5 | 92,6 | 92,9 | 92,7 | 92,9 | 92,9 | 93,2 | 92,6 |
| Mujeres | 95,5 | 94,9 | 94,7 | 94,4 | 94,5 | 94,7 | 94,5 | 94,5 | 94,5 | 94,9 | 94,7 |
| **10 Años** | 90,0 | 89,2 | **89,2** | **88,3** | **88,6** | **89,1** | **89,4** | **89,5** | **89,5** | **90,3** | **89,7** |
| Hombres | 88,4 | 87,7 | 87,7 | 86,8 | 87,1 | 87,6 | 87,9 | 88,2 | 88,1 | 89,1 | 88,4 |
| Mujeres | 91,6 | 90,8 | 90,7 | 89,9 | 90,1 | 90,7 | 90,9 | 90,9 | 90,9 | 91,7 | 91,1 |
| **12 Años** | 84,1 | 83,6 | 83,5 | 83,0 | **83,7** | **83,9** | **84,4** | **84,9** | **85,3** | **86,1** | **85,7** |
| Hombres | 81,5 | 81,2 | 80,9 | 80,7 | 81,5 | 81,5 | 82,1 | 82,7 | 83,1 | 84,2 | 83,6 |
| Mujeres | 86,8 | 86,1 | 86,1 | 85,5 | 86,0 | 86,3 | 86,9 | 87,3 | 87,5 | 88,2 | 87,9 |
| **14 Años** | 66,5 | 66,3 | 67,1 | 67,8 | 68,9 | 69,6 | **70,6** | **71,0** | **71,7** | **73,1** | **74,4** |
| Hombres | 61,2 | 61,4 | 62,5 | 63,5 | 64,5 | 65,5 | 66,5 | 67,0 | 67,6 | 69,0 | 70,3 |
| Mujeres | 72,2 | 71,6 | 72,0 | 72,3 | 73,6 | 73,9 | 74,9 | 75,3 | 76,0 | 77,3 | 78,6 |
| **15 Años** | 57,4 | 57,7 | 58,7 | 59,6 | 61,2 | 61,7 | 62,5 | **63,6** | **65,8** | **67,5** | **68,6** |
| Hombres | 51,4 | 52,3 | 53,6 | 54,6 | 56,6 | 56,9 | 57,9 | 59,0 | 61,6 | 63,3 | 64,3 |
| Mujeres | 63,8 | 63,3 | 64,2 | 64,9 | 65,9 | 66,8 | 67,3 | 68,5 | 70,2 | 71,9 | 73,0 |

Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de la enseñanza no universitaria. Alumnado matriculado. Series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

te cabría responsabilizar al nivel educativo anterior, la Educación Infantil (la cual ni siquiera es obligatoria).

Resulta particularmente informativa la tabla A si la leemos trazando líneas diagonales descendentes desde la parte superior izquierda a la inferior derecha yendo en tramos de dos años en dos años, salvo en el de 14 a 15 años (señalado en negrita). De este modo, tendríamos una visión aproximada de la evolución escolar por cohortes. Para facilitar esta lectura en diagonal, se ha procedido a crear sendas tablas (la B y la C), en las que se puede ver tal evolución hasta el último año sobre el que la tabla A suministra información.

Fijémonos en la primera columna de la tabla B. Ahí tenemos la cohorte del curso 2006-07 (la cual empezó Primaria dos años antes: en el curso 2004-05). De esta cohorte pasa a tercero el 94,5% o, lo que es lo mismo, repite el 5,5%. Ese 5,5% ya fue sustituido por el aproximadamente 5,5% de la cohorte inmediatamente anterior que repitió en segundo. Dado que en Primaria solo se puede repetir una vez, ese 5,5% de repetidores que se incorpora al grupo de segundo de su cohorte inmediatamente anterior permanece aquí hasta el final de la etapa (y esta es la famosa promoción automática). Lo mismo sucede, *mutatis mutandis*, a los 10 y a los 12 años.

Como se ve, cuando nuestros alumnos llegan a la Secundaria tenemos una bolsa de repetidores que oscila entre el 13,9% y el 16,3% de cada cohorte. Es al-

**TABLA B**

| Datos por cohorte | 2006 2007 | 2007 2008 | 2008 2009 | 2009 2010 | 2010 2011 | 2011 2012 | 2012 2013 | 2013 2014 | 2014 2015 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 Años | 94,5 | 93,9 | 93,7 | 93,4 | 93,5 | 93,8 | 93,6 | 93,7 | 93,7 |
| 10 Años | 89,2 | 88,3 | 88,6 | 89,1 | 89,4 | 89,5 | 89,5 | 90,3 | 89,7 |
| 12 Años | 83,7 | 83,9 | 84,4 | 84,9 | 85,3 | 86,1 | 85,7 | | |
| 14 Años | 70,6 | 71,0 | 71,7 | 73,1 | 74,4 | | | | |
| 15 Años | 63,6 | 65,8 | 67,5 | 68,6 | | | | | |

Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de la enseñanza no universitaria. Alumnado matriculado. Series.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

tamente probable que buena parte de ellos repita también en la ESO (puesto que ya es posible volver a repetir un curso más), lo que se podría detectar si se creara algo así como una "tasa de infraidoneidad".

La cosa es más compleja en la ESO, ya que se puede repetir en cualquiera de sus cursos. De esta manera, no sabemos si, por ejemplo, quienes suspenden en tercero de la ESO son reemplazados por los alumnos de la cohorte anterior que suspendieron este curso o por quienes han repetido primero y segundo. Incluso, cabe la posibilidad de que ni siquiera sean reemplazados del todo, puesto que quienes han repetido una, dos y hasta tres veces a lo largo de su trayectoria escolar podrían no continuar en la ESO o estar matriculados en segundo de la ESO.

Se observan unas regularidades casi matemáticas a lo largo de todo el periodo. Ya a los 8 años tenemos unas tasas de idoneidad que están entre el 94% y el 95% por ciento. Y en esta edad las tasas de las chicas (tal y como se puede ver en la tabla C) están unos dos puntos por encima de las de los chicos. Dos cursos más tarde (quinto de Primaria), las tasas de idoneidad de cada una de las cohortes bajan otro 5% y las de las chicas son un 3% mejor que las de los chicos. Otros dos cursos más adelante –ahora nos vamos al primer año de la ESO- las tasas bajan un 4% y las de las chicas son un 4% mejor que las de los chicos (es decir, a medida que pasamos de un bienio a otro la ventaja de las chicas con respecto a sus compañeros varones se va incrementando un punto porcentual adicional). Las diferencias aumentan cuando los alumnos están en plena adolescencia. De este modo, a los 14 años las diferencias de las tasas de idoneidad entre chicas y chicos se amplían a unos 8 puntos. A los 15 años las bajadas de las tasas son menores que en el año anterior –un 4%–, y la diferencia de género se mantiene aproximadamente en los 8 puntos del curso anterior.

De los datos aquí analizados, cabe destacar la enorme rigidez de las tasas de idoneidad en Primaria, las cuales apenas varían a lo largo del periodo, oscilando en torno al 85%. A los ocho años de edad ya contamos con un 5% de repetidores. Se trata de un dato al que habría que prestar atención y que quizás haya

**TABLA C**

| Datos por cohorte | 2006 2007 | 2007 2008 | 2008 2009 | 2009 2010 | 2010 2011 | 2011 2012 | 2012 2013 | 2013 2014 | 2014 2015 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **8 Años** | 94,5 | 93,9 | 93,7 | 93,4 | 93,5 | 93,8 | 93,6 | 93,7 | 93,7 |
| Hombres | 93,5 | 92,9 | 92,8 | 92,5 | 92,6 | 92,9 | 92,7 | 92,9 | 92,9 |
| Mujeres | 95,5 | 94,9 | 94,7 | 94,4 | 94,5 | 94,7 | 94,5 | 94,5 | 94,5 |
| **10 Años** | 89,2 | 88,3 | 88,6 | 89,1 | 89,4 | 89,5 | 89,5 | 90,3 | 89,7 |
| Hombres | 87,7 | 86,8 | 87,1 | 87,6 | 87,9 | 88,2 | 88,1 | 89,1 | 88,4 |
| Mujeres | 90,7 | 89,9 | 90,1 | 90,7 | 90,9 | 90,9 | 90,9 | 91,7 | 91,1 |
| **12 Años** | 83,7 | 83,9 | 84,4 | 84,9 | 85,3 | 86,1 | 85,7 | | |
| Hombres | 81,5 | 81,5 | 82,1 | 82,7 | 83,1 | 84,2 | 83,6 | | |
| Mujeres | 86,0 | 86,3 | 86,9 | 87,3 | 87,5 | 88,2 | 87,9 | | |
| **14 Años** | 70,6 | 71,0 | 71,7 | 73,1 | 74,4 | | | | |
| Hombres | 66,5 | 67,0 | 67,6 | 69,0 | 70,3 | | | | |
| Mujeres | 74,9 | 75,3 | 76,0 | 77,3 | 78,6 | | | | |
| **15 Años** | 63,6 | 65,8 | 67,5 | 68,6 | | | | | |
| Hombres | 59,0 | 61,6 | 63,3 | 64,3 | | | | | |
| Mujeres | 68,5 | 70,2 | 71,9 | 73,0 | | | | | |

Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de la enseñanza no universitaria. Alumnado matriculado. Series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

quedado un tanto relegado por la mayor preocupación que genera un indicador como el de la tasa de abandono escolar temprano.

Sin embargo, las tasas de Secundaria han mejorado paulatinamente hasta subir poco más de 11 puntos para el alumnado de 15 años (gráfico 13). Todo parece indicar que el efecto llamada del empleo poco cualificado ha perdido intensidad.

A las chicas les va mejor que a los chicos. En cualquiera de las edades consideradas, las tasas son más altas para las mujeres que para los varones.

## LA FORMACIÓN PROFESIONAL ANTE UN MOMENTO CLAVE

JOSÉ IRIBAS
Universidad Internacional de La Rioja

Me dispongo a redactar este comentario y me vienen a la cabeza algunas de las distintas perspectivas, personales y profesionales, desde las que he podido conocer la Formación Profesional (FP). Todas me han facilitado, en una u otra medida, poder valorarla desde diversos puntos de vista y de una manera global.

Mi padre fue profesor de Formación Profesional. Así que en casa la vivíamos de cerca. Uno de mis hijos es ahora técnico superior de FP. Inició sus estudios

siendo yo consejero de Educación de Navarra. Durante mi trayectoria política legislé sobre Educación y Formación Profesional (como senador) o la gestioné (como consejero). Más: incluso colaboré con ella desde el ámbito municipal, como alcalde o concejal-delegado de Educación (¡qué importante es -por cierto- que las administraciones locales se impliquen en materia educativa!).

Hace algún tiempo, la Fundación Atresmedia me encargó trabajar en unos análisis, estudios, propuestas, etc. sobre el estado de la FP en España. Todo ello, en el marco de la iniciativa *Descubre la FP*, que llevan a cabo aquella entidad y la Fundación Mapfre, y que cuenta como socio académico con el IESE. Por su actualidad e interés te remito a su web[1] y, específicamente, al documento que en ella se incluye bajo el título *Reflexiones sobre la Formación Profesional de Grado Medio y Superior en España*[2]. El mismo (presentado el pasado año) pretende realizar una radiografía sobre el presente y el futuro de la FP.

Mucho se ha escrito sobre la importancia estratégica de la FP de cara a dotarnos de técnicos intermedios o superiores. Y, por tanto, de su potencial para el crecimiento socioeconómico, la competitividad empresarial y el incremento del empleo (especialmente, del juvenil). Todo ello es especialmente relevante ante la *Cuarta Revolución Industrial* que afrontamos[3]. Ya se apuntaba en 2010 desde las instituciones europeas[4]. Y, en España, no tenemos –luego incidiremos en ello– la mejor posición de salida.

A estas alturas, existe bibliografía abundante de análisis o diagnóstico de la situación actual de la FP: de sus datos y de su DAFO. Gran parte de lo publicado está lleno de coincidencias.

Por su vigencia y relevancia, y por provenir del sector empresarial -contratante por definición-, quiero mencionar *La educación importa*[5], publicado en 2017 por la CEOE, con destacadas referencias a estos estudios.

Es verdad que hay mucho análisis compartido o compartible. Tanto que uno recuerda el riesgo de quedarse en aquello de "por el análisis a la parálisis". Ya sabemos bastante del diagnóstico. Hace falta ahora coincidir en la terapia y aplicar medidas para hacer crecer cuantitativa y cualitativamente nuestra FP, que lo precisa –no es solo cuestión de imagen y difusión, que también– y que lo merece.

Existe una urgencia ante ese reto esencial para nuestro país. Y unos actores, a quienes me refiero a continuación, que deben propiciar (cada uno en el ámbito de sus respectivas responsabilidades) las transformaciones necesarias.

Las Administraciones (1+17) han de tirar del carro con planes estratégicos y una oferta adecuada[6] atendiendo a lo territorial, sectorial y global; evaluando el sistema y los planes –lo que no se evalúa se devalúa– para mejorar; informando proactivamente al potencial alumnado y a las familias (con especial atención a la enorme diversidad de oferta y a los datos de empleabilidad[7]); desburocratizando; favoreciendo la flexibilidad, la actualización curricular y la autonomía de los centros; mejorando las pasarelas y transitabilidad entre estudios; inyectando recursos con efi-

ciencia… Ya que menciono la eficiencia, –discúlpeseme la digresión–, la FP a distancia, a pesar de su crecimiento exponencial, debe seguir potenciándose por lo que aporta, por su flexibilidad y costes. Es precisa, en fin, la cooperación entre unas y otras administraciones (incluyo aquí a las locales); y con el resto de colectivos interesados.

Los centros educativos y el profesorado necesitan, ya de inicio, que se garantice que quienes se matriculan están, de hecho, suficientemente capacitados para cursar FP. Esenciales son (en FP, pero también en sus etapas previas) los orientadores vocacionales y profesionales de los alumnos, que den visibilidad y animen, cuando proceda, a optar por esta o por otra alternativa.

Los centros de Formación Profesional –ahí necesitan también apoyo– deberán contar con profesionales (docentes, expertos…) competentes en aquello que imparten, plenamente actualizados; que conecten con –o provengan de– empresas del entorno y sector; formados para promover la innovación y el emprendimiento, y el empleo de las tecnologías; dotados de los mejores recursos para impartir una formación como la que necesitan sus alumnos y unos actores económicos y empresariales que trabajan en lo local y en lo global (donde es básico un determinado conocimiento de inglés…).

Los empresarios, por su parte, han de cooperar con el resto de agentes: empezando por demandar cualificación para sus contrataciones; favoreciendo la consideración social de la FP; implicándose a la hora de elaborar o actualizar el currículo; o fortaleciendo una idónea conexión con los centros, al ofertar formación y prácticas -con buenos tutores- para los estudiantes; y, posibilitando la extensión de la FP Dual, que, como se observa en la tabla 2 del informe, tiene aún mucho camino que recorrer.

También es esencial potenciar las matrículas en FP, en general, como recurso alternativo, no subsidiario (con especial hincapié en las de Grado Medio). Ahí está nuestro mayor déficit. Nótese (gráfico 21 del informe) que nuestras tasas de graduación en Formación Profesional están muy por debajo de la media de la UE y de la OCDE (2016: España, 24,8%, UE-22, 41,1%, OCDE 35,6%). Y constátese la evolución (gráfico 16) del número de alumnado matriculado en FP de Grado Medio en los cursos 2007-2008 a 2017-2018: claramente insuficiente para las necesidades de nuestro tejido socioeconómico. La tabla 1, sobre la variación de alumnado de FP curso 2018-2019 con respecto al anterior, nos lleva a las mismas conclusiones.

¿Y qué deberíamos hacer para mejorar todo esto? Permítanme que haga mías unas palabras del profesor Antonio Argandoña en su magnífico artículo "Formación Profesional, por favor"[8]:

> *Quizás deberíamos empezar sentando en la mesa de diálogo a empresas, centros educativos y administraciones públicas, no para hacer un estudio -hay unos cuantos muy útiles-, ni para inventar nuevos proyectos, que ya tenemos, sino para hacer un listado de compromisos: tú, ¿qué vas a hacer? Y, para hacerlo, ¿qué necesitas que te dé este, y el otro, y yo? Y después, a trabajar. Y a dar cuentas.*

Y aquí concluyo con algo que no mencionaba Antonio Argandoña: necesitamos -y es posible- un pacto educativo, social y político para la FP. Confío en que, en este ámbito, no encontremos dificultades añadidas: no hay, para lo esencial, razones ideológicas que lo impidan. A ver si el cambio de denominación del MECD[9] en MEFP supone algo más que un guiño político. La sociedad lo espera, lo necesita y lo demanda.

NOTAS

1. www.descubrelafp.org
2. Bieger, Carmen. Souto, Julio Domingo. Pin, José Ramón. García Lombardía, Pilar (2018). *Reflexiones sobre la Formación Profesional de Grado Medio y Superior en España*. Fundación Atresmedia, Fundación MAPFRE, IESE.
3. Barbieri, Alberto. (07.03.2019) *A la industria 4.0 le sobran máquinas y le faltan profesionales cualificados*. La Vanguardia.
4. *Un nuevo impulso a la cooperación en educación y formación profesional para apoyar la Estrategia Europa 2020*. Comisión Europea, Bruselas. 9.6.2010.
5. *La educación importa, Libro Blanco de los empresarios españoles*. (2017) CEOE.
6. En el curso 2016-2017: en FPB hay siete familias con una matriculación inferior al 1%, en Grado Medio hay nueve y en Grado Superior, ocho. *Estadística del alumnado de Formación Profesional- Estadística de las enseñanzas no universitarias curso* 2016-2017. *Enseñanzas de Formación Profesional*. 17.12.2018. MEFP.
7. *Informe de Inserción en el Mercado Laboral. Titulados de FP del Sistema Educativo*. -vid. Conclusión primera-. (2015) MECD.
8. Argandoña, Antonio (28.09.2016). "Formación Profesional, por favor". *El Periódico*.
9. Real Decreto 355/2018, de 6 de junio, por el que se reestructuran los departamentos ministeriales. Vid. Art. 1 y Disposición final primera.

# RECURSOS EDUCATIVOS

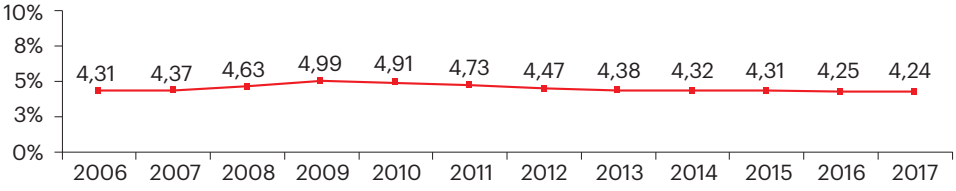
## El gasto en educación

El gasto público en educación es el destinado anualmente por todas las administraciones públicas a financiar el funcionamiento del sistema educativo en todos sus niveles.

De acuerdo con los últimos datos publicados[1], en 2018 el gasto público en educación se estima en 51.275,9 millones de euros, lo que supone un incremento del 3,7% sobre la cifra del año anterior. En porcentaje sobre el PIB, el gasto representó el 4,24% en 2017, situándose como el porcentaje más bajo desde 2006 (gráfico 32).

Según los datos consolidados publicados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el año 2017, el gasto público en educación ascendió a 49.458,04 millones de euros, de los cuales un 34,3% se destinó a Educación Infantil y Primaria, incluida la Educación Especial; un 29,6% a la Educación Secundaria y Formación Profesional; un 19,9% a la Educación Universitaria; y un 4,4% a becas y ayudas. El resto de partidas de gasto se ha destinado a administración y actividades anexas (6,9%); enseñanzas de régimen especial (2,2%); formación ocupacional (1,7%) y otras enseñanzas (1%).

**GRÁFICO 32. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL PIB. AÑOS 2006 A 2017.**

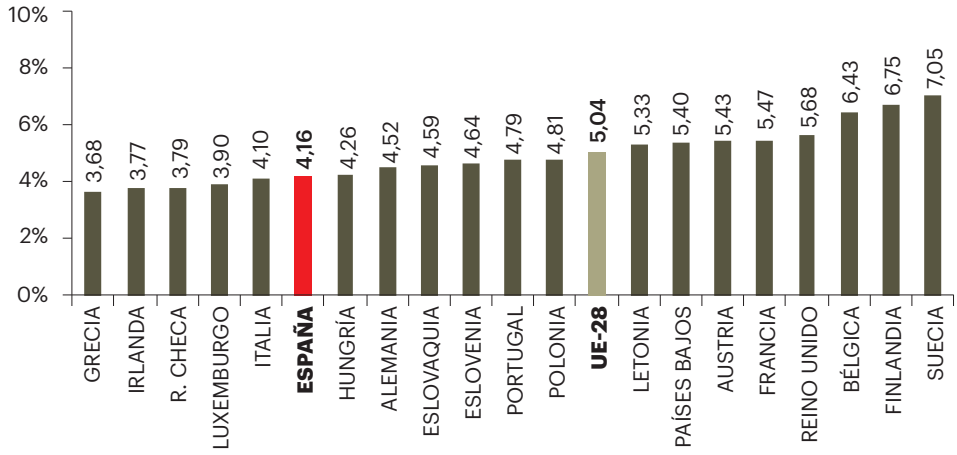



Fuente: elaboración propia a partir de *Recursos económicos. Estadística del Gasto Público en Educación. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Respecto al conjunto de países europeos, el gasto público educativo en porcentaje del PIB en España se situaba, en 2015, a una distancia de 0,88 puntos de la media de la UE-28 (gráfico 33), con un 4,16%. Solo Italia, Luxemburgo, Chequia, Irlanda y Grecia (con un mínimo del 3,68%) se sitúan por debajo de España. Bélgica (6,43%), Finlandia (6,75%), y en primera posición, Suecia (7,05%), destacan con los mayores porcentajes.

1. Fuente: *Datos y Cifras. Curso escolar* 2018-2019. *Edición* 2018. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

**GRÁFICO 33. GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL PIB EN UE-28. AÑO 2015[2].**




Fuente: elaboración propia a partir del *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2016-2017. Edición 2019.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.
Nota: selección de países de la UE-28. Los datos de Dinamarca y Estonia no están disponibles.

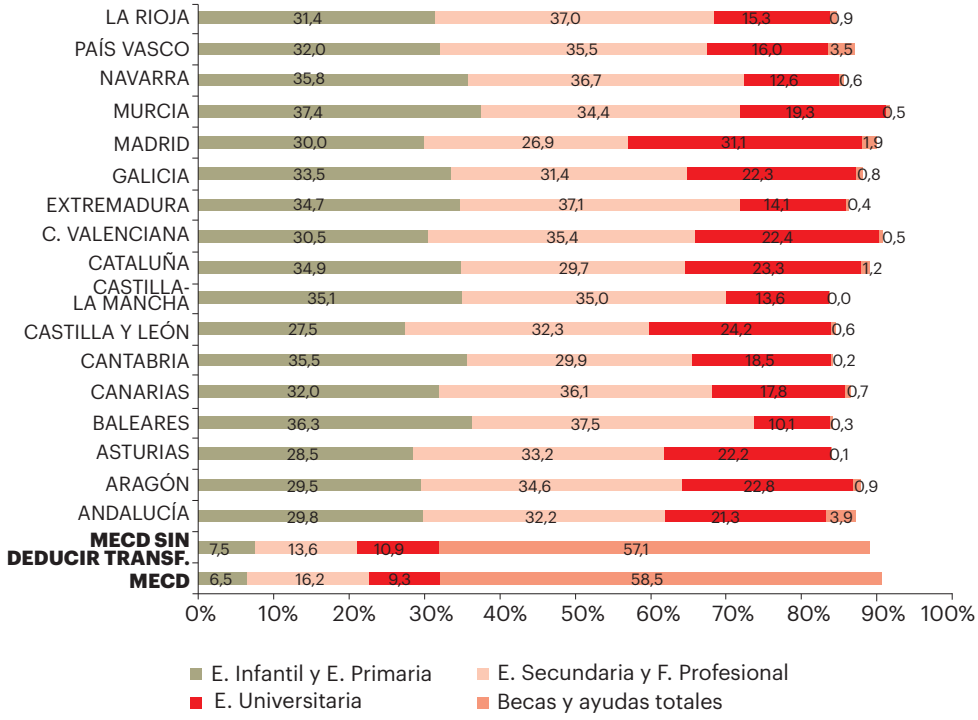
La mayor parte del gasto en educación corresponde a las comunidades autónomas por el régimen de transferencia de competencias educativas. La aportación del Ministerio al total es del 4,7% y, deducidas otras transferencias, se convierte en el 3,9%. Por actividad educativa y en conjunto, la partida de gasto más importante del Ministerio de Educación se destinó en 2016 a la Educación Secundaria y a la Formación Profesional (16,2%), seguida de la destinada a educación universitaria (9,3%), y, por último, a la Educación Infantil y Primaria (6,5%). La mayor partida asignada por el Ministerio fue a becas y ayudas (58,5%).

La distribución del gasto público por niveles educativos en cada comunidad autónoma revela que las dos partidas principales son las de Primaria e Infantil y Secundaria y Formación Profesional. Las mayores diferencias en el peso del gasto en educación universitaria se dan entre Madrid (31,1%) y comunidades como Extremadura, Castilla-La Mancha, Navarra y Baleares, con menos del 15% (gráfico 34).

Por otro lado, el peso de las becas en el gasto público es más notable en Andalucía (3,6%) y País Vasco (3,9%), y mucho menos en Extremadura, Baleares, Cantabria, Asturias y Castilla-La Mancha, con porcentajes inferiores al 0,5%.

2. Los datos de gasto público total en educación con relación al PIB en el año 2015, capítulos financieros incluidos, se refieren a todos los niveles educativos excepto el subnivel CINE 01, primer ciclo de E. Infantil. Estos datos, recopilados por Eurostat (Cuestionario UOE), no contabilizan gastos financieros de acuerdo a la metodología internacional de las estadísticas de la educación. Ello explica la diferencia en porcentajes del PIB en 2015 (4,31% en el gráfico 32 y 4,16% en este gráfico).

**GRÁFICO 34. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, POR ACTIVIDAD EDUCATIVA. AÑO 2016.**




Fuente: elaboración propia a partir del *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2016-2017. Edición 2019.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.
Nota: la distribución porcentual de cada comunidad autónoma no recoge todas las actividades educativas, como la formación ocupacional y otros elementos de la educación no universitaria.

En el año 2016, la comunidad que dedica un mayor gasto público por alumnado público y concertado es el País Vasco (6.502€) seguido de Navarra, Cantabria y Asturias. Las que menos gastaron fueron Madrid (3.349€) y Andalucía (4.419€). El gasto público por alumno público y concertado se incrementó en Canarias (364€), Cantabria (290€), Aragón (240€), Baleares (226€), Andalucía (199€) y Comunidad Valenciana (191€) (tabla 3).

Por lo que se refiere al gasto público en educación por alumno de la enseñanza pública, País Vasco y Navarra presentan las cifras más altas (9.054€ y 7.128€) respectivamente. Las comunidades que menos gastaron fueron Madrid (4.593€) y Andalucía (4.943€). El gasto no ha variado por igual en todas las comunidades autónomas. En Baleares se ha incrementado en 462€ en el último año, seguido de Canarias con un aumento de 412€ y Cantabria con 322€. Aragón y Comunidad Valenciana destinan, respectivamente, 286€ y 264€ más por alumno público res-

pecto al año anterior. En la última década, este gasto ha descendido únicamente en Madrid (675€) y Castilla-La Mancha (457€); seguidas de Cataluña (94€), Asturias (69€), Navarra (67%) y Canarias (26€). El resto de comunidades incrementa el gasto de forma variable, destacando Extremadura, con un incremento en 2016 respecto a 2006 de 714€ de gasto público por alumno público. La distribución de gasto público por alumno público ha descendido respecto a 2006 en Madrid (1.089€), Castilla-La Mancha (642€), y Cataluña (540€). Sin embargo, Murcia y Extremadura experimentan un incremento de 346€ y 772€, respectivamente.

**TABLA 3. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS. AÑOS 2006 A 2016.**

| | GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO Y CONCERTADO (EN EUROS) | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **2006** | **2007** | **2008** | **2009** | **2010** | **2011** | **2012** | **2013** | **2014** | **2015** | **2016** |
| ANDALUCÍA | 4.274 | 4.528 | 4.797 | 4.838 | 4.692 | 4.582 | 4.268 | 4.110 | 4.042 | 4.220 | 4.419 |
| ARAGÓN | 4.868 | 5.236 | 5.504 | 5.695 | 5.410 | 5.138 | 4.787 | 4.775 | 4.707 | 4.891 | 5.131 |
| ASTURIAS | 5.883 | 6.316 | 6.537 | 6.747 | 6.553 | 6.088 | 5.665 | 5.667 | 5.530 | 5.747 | 5.814 |
| BALEARES | 5.103 | 5.306 | 5.721 | 6.051 | 5.993 | 5.633 | 4.920 | 4.817 | 4.808 | 5.102 | 5.328 |
| CANARIAS | 5.017 | 5.161 | 5.337 | 5.461 | 5.091 | 4.745 | 4.542 | 4.524 | 4.539 | 4.627 | 4.991 |
| CANTABRIA | 5.538 | 5.970 | 6.236 | 6.463 | 6.211 | 5.972 | 5.526 | 5.534 | 5.623 | 5.644 | 5.934 |
| CASTILLA Y LEÓN | 5.344 | 5.673 | 5.983 | 6.169 | 5.899 | 5.656 | 5.379 | 5.129 | 5.109 | 5.372 | 5.529 |
| CASTILLA-LA MANCHA | 5.076 | 5.693 | 6.104 | 6.053 | 5.809 | 5.996 | 4.668 | 4.335 | 4.295 | 4.545 | 4.619 |
| CATALUÑA | 4.815 | 5.145 | 5.414 | 5.600 | 5.342 | 5.071 | 4.520 | 4.237 | 4.198 | 4.580 | 4.721 |
| C. VALENCIANA | 4.505 | 4.966 | 5.520 | 5.828 | 5.534 | 5.098 | 4.522 | 4.383 | 4.449 | 4.628 | 4.819 |
| EXTREMADURA | 4.964 | 5.250 | 5.673 | 6.110 | 5.685 | 5.623 | 5.155 | 5.219 | 5.276 | 5.595 | 5.678 |
| GALICIA | 5.541 | 6.114 | 6.514 | 6.787 | 6.409 | 6.062 | 5.640 | 5.562 | 5.404 | 5.585 | 5.699 |
| MADRID | 4.621 | 4.819 | 4.867 | 4.931 | 4.567 | 4.296 | 4.021 | 3.908 | 3.857 | 3.957 | 3.946 |
| MURCIA | 4.213 | 4.785 | 5.334 | 5.430 | 5.337 | 5.100 | 4.654 | 4.439 | 4.352 | 4.545 | 4.613 |
| NAVARRA | 5.896 | 6.153 | 6.807 | 6.900 | 7.046 | 6.659 | 5.809 | 5.738 | 5.692 | 5.731 | 5.829 |
| PAÍS VASCO | 6.251 | 6.786 | 7.151 | 7.595 | 7.297 | 7.112 | 6.583 | 6.475 | 6.448 | 6.437 | 6.502 |
| LA RIOJA | 5.008 | 5.702 | 5.653 | 5.914 | 5.666 | 5.228 | 4.884 | 4.730 | 4.827 | 5.004 | 5.149 |
| **ESPAÑA** | **4.888** | **5.233** | **5.539** | **5.692** | **5.441** | **5.206** | **4.729** | **4.569** | **4.537** | **4.743** | **4.879** |

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**TABLA 3. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS. AÑOS 2006-2016.**

| | GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO (EN EUROS) | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | **2006** | **2007** | **2008** | **2009** | **2010** | **2011** | **2012** | **2013** | **2014** | **2015** | **2016** |
| ANDALUCÍA | 4.713 | 5.060 | 5.352 | 5.427 | 5.261 | 5.150 | 4.802 | 4.595 | 4.510 | 4.735 | 4.943 |
| ARAGÓN | 5.903 | 6.292 | 6.623 | 6.826 | 6.403 | 6.032 | 5.567 | 5.517 | 5.372 | 5.631 | 5.917 |
| ASTURIAS | 7.050 | 7.742 | 7.985 | 8.208 | 7.870 | 7.236 | 6.647 | 6.615 | 6.435 | 6.679 | 6.785 |
| BALEARES | 6.339 | 6.463 | 7.027 | 7.359 | 7.265 | 6.746 | 5.796 | 5.623 | 5.592 | 5.917 | 6.379 |
| CANARIAS | 5.700 | 5.874 | 6.081 | 6.201 | 5.723 | 5.315 | 5.016 | 5.031 | 5.017 | 5.102 | 5.514 |
| CANTABRIA | 6.684 | 7.568 | 7.758 | 7.943 | 7.457 | 7.135 | 6.475 | 6.474 | 6.539 | 6.595 | 6.917 |
| CASTILLA Y LEÓN | 6.593 | 6.986 | 7.332 | 7.562 | 7.287 | 6.830 | 6.319 | 6.125 | 5.981 | 6.399 | 6.538 |
| CASTILLA-LA MANCHA | 5.630 | 6.288 | 6.749 | 6.640 | 6.318 | 6.534 | 5.013 | 4.624 | 4.591 | 4.885 | 4.988 |
| CATALUÑA | 5.926 | 6.411 | 6.652 | 6.741 | 6.384 | 6.003 | 5.227 | 4.876 | 4.746 | 5.197 | 5.386 |
| C. VALENCIANA | 5.160 | 5.801 | 6.466 | 6.765 | 6.336 | 5.781 | 5.066 | 4.880 | 4.995 | 5.246 | 5.510 |
| EXTREMADURA | 5.569 | 5.964 | 6.446 | 6.965 | 6.434 | 6.334 | 5.765 | 5.815 | 5.881 | 6.255 | 6.341 |
| GALICIA | 6.514 | 7.257 | 7.752 | 8.041 | 7.551 | 7.104 | 6.553 | 6.423 | 6.241 | 6.460 | 6.598 |
| MADRID | 5.682 | 5.993 | 6.003 | 5.990 | 5.478 | 5.049 | 4.682 | 4.505 | 4.443 | 4.593 | 4.593 |
| MURCIA | 4.813 | 5.521 | 6.198 | 6.262 | 6.078 | 5.767 | 5.210 | 4.941 | 4.841 | 5.074 | 5.159 |
| NAVARRA | 7.324 | 7.587 | 8.481 | 8.590 | 8.929 | 8.352 | 7.122 | 6.955 | 6.866 | 6.951 | 7.128 |
| PAÍS VASCO | 9.059 | 9.835 | 10.388 | 10.964 | 10.472 | 10.134 | 9.160 | 9.175 | 8.976 | 8.973 | 9.054 |
| LA RIOJA | 6.208 | 7.122 | 6.969 | 7.298 | 6.919 | 6.351 | 5.799 | 5.530 | 5.649 | 5.863 | 6.052 |
| **ESPAÑA** | **5.751** | **6.213** | **6.567** | **6.703** | **6.369** | **6.057** | **5.430** | **5.231** | **5.169** | **5.436** | **5.607** |

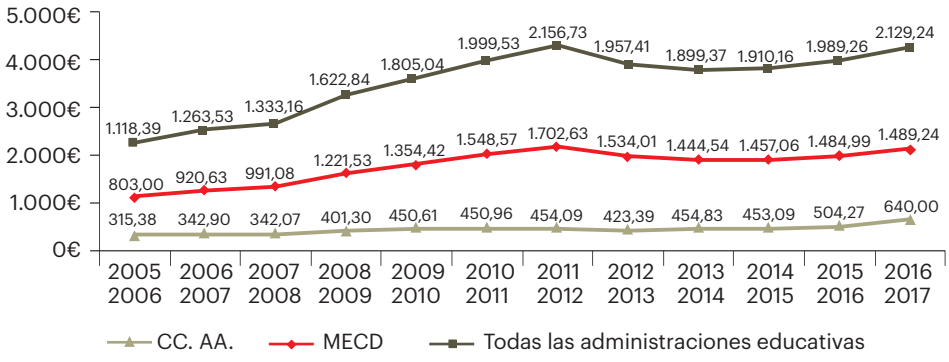
Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## Becas y ayudas al estudio

En el curso 2016-2017 el importe total de las becas y ayudas concedidas por todas las administraciones educativas es de 2.129,24 millones de euros, de los que 1.489 millones (79,9%) están financiados por el Ministerio de Educación.

Si atendemos a su evolución desde el curso 2006-2007, la cantidad destinada a becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación y Formación Profesional, se incrementa desde el comienzo hasta el curso 2011-2012, desciende un 9,9% en el curso 2012-2013, y vuelve a descender en el 2013-2014 (gráfico 35). Desde entonces han vuelto a subir las cifras, también en el curso 2016-2017 (un 0,28% sobre el curso anterior). Por lo que respecta al conjunto de las comunidades autónomas, el importe destinado a becas y ayudas se mantiene relativamente estable entre los cursos 2010-2011 y 2014-2015, y experimenta un aumento después, con un incremento del 21,2% en el curso 2016-2017 sobre el curso anterior.

**GRÁFICO 35. EVOLUCIÓN DEL IMPORTE DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS POR CURSO ESCOLAR. CURSOS 2006-2007 A 2016-2017.**

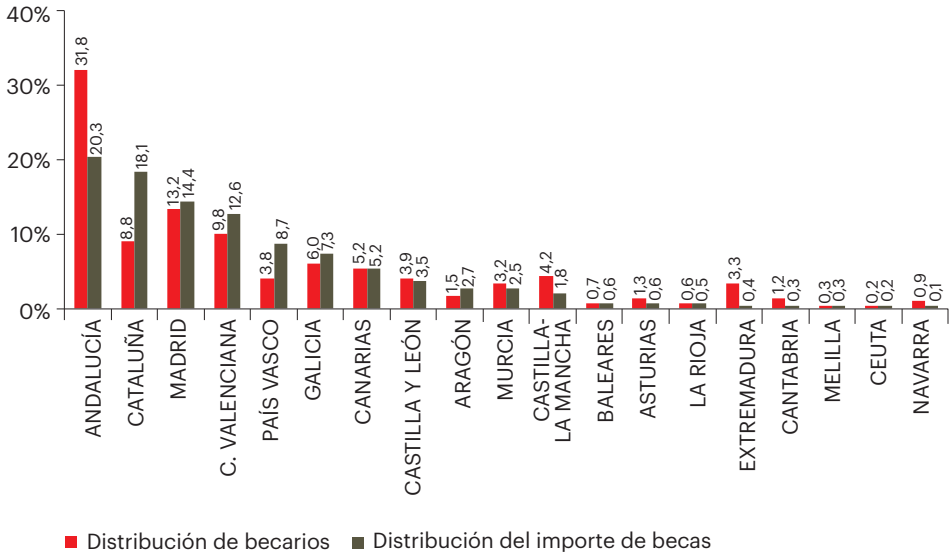



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de Becas y Ayudas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El análisis por comunidades autónomas muestra diferencias entre la distribución del importe de las becas y la del número de beneficiaros. En Navarra, Extremadura, Cataluña, Castilla-La Mancha, Madrid y Comunidad Valenciana, los porcentajes que les corresponden en el importe de las becas son mayores que los que les corresponden por alumnos becados (gráfico 36). Lo cual significa que los

importes por alumno son más altos que la media. En Murcia, La Rioja, Ceuta y Asturias ocurre lo contrario[3].

**GRÁFICO 36. DISTRIBUCIÓN DE LOS BECARIOS Y DEL IMPORTE DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO EN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS, E. INFANTIL Y E. ESPECIAL POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS (PORCENTAJES). CURSO 2016-2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de las *Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2016-2017. Edición 2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
Nota: en el curso 2016-17 el importe de los sistemas de financiación de libros y material escolar distinto a becas que no se contabilizan en la *"Estadística de Becas y Ayudas al estudio"* asciende a 156.288,7 miles de euros.

En el curso 2016-2017, 1.174.791 alumnos recibieron 565,9 millones de euros en concepto de becas y ayudas al estudio por parte de todas las administraciones educativas en todas las enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Educación Especial (tabla 4). El importe por alumno es más elevado en Educación Especial (866,40€), y le siguen los importes por alumno en Educación Infantil (590,80€), Educación Primaria (452,80€) y ESO (385,90€).

3. La lectura e interpretación de estos datos debe realizarse considerando otras variables como las características sociodemográficas de la población de cada comunidad autónoma y el PIB correspondiente.

**TABLA 4. BECAS Y AYUDAS CONCEDIDAS EN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS, E. INFANTIL Y E. ESPECIAL. CURSO 2016-2017.**

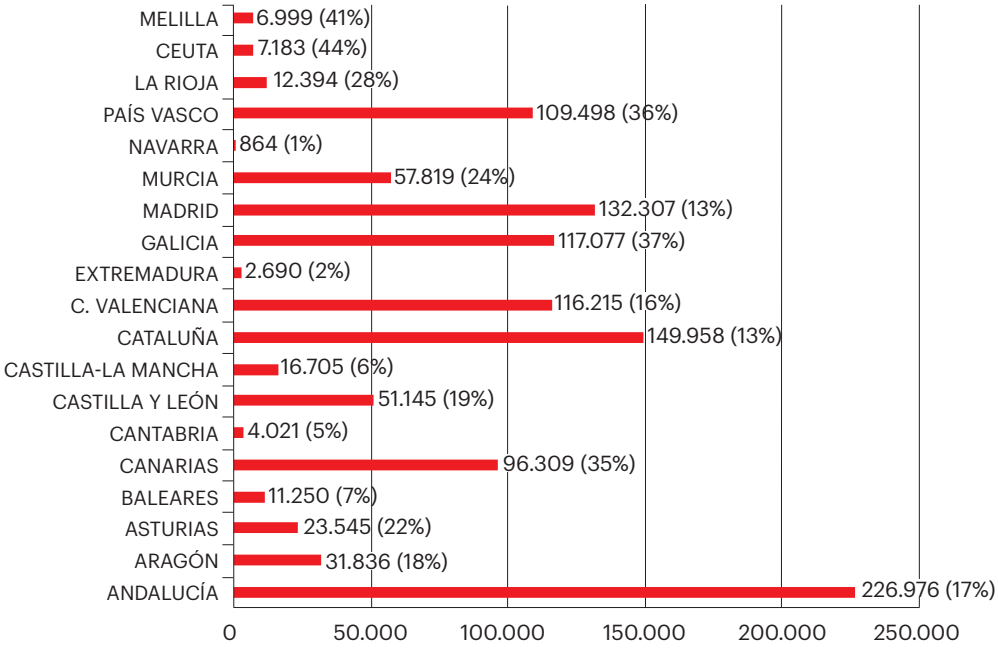
| | E. INFANTIL (1) | E. PRIMARIA | ESO | E. ESPECIAL | TOTAL |
|---|---|---|---|---|---|
| Alumnado matriculado | 1.780.377 | 2.941.363 | 1.887.027 | 35.886 | 8.135.876 |
| Alumnos becados | 256.839 | 685.950 | 213.907 | 13.019 | 1.174.791 |
| Becarios respecto al alumnado matriculado (%) | 14,4 | 23,3 | 11,3 | 36,3 | 14,4 |
| Distribución de becarios (%) | 21,9 | 58,4 | 18,2 | 1,1 | 100 |
| Importe total de las becas (millones de euros) | 151,7 | 310,6 | 82,6 | 11,3 | 556,9 |
| Importe por alumno (euros) | 590,80 | 452,80 | 385,90 | 866,40 | 474 |

Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de Becas y Ayudas. Curso 2016-2017 y de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
(1) Comprende el número de alumnos matriculados en Primer Ciclo y Segundo Ciclo de Educación Infantil.

Las comunidades autónomas con mayor número de alumnos becados en las enseñanzas obligatorias, Educación Infantil y Especial son Andalucía (226.976) y Cataluña (149. 958), seguidas de Madrid (132.307). En el otro extremo, se sitúan Navarra, Extremadura y Cantabria, con el menor número de becarios en el curso 2016-2017 (gráfico 37).

Con relación al número de alumnos matriculados, el porcentaje de alumnos becados es mayor en Ceuta y Melilla con un 44 % y 41%, respectivamente, seguido de Galicia, País Vasco y Canarias (37%, 36% y 35%). Navarra, Extremadura y Cantabria son las que tienen el porcentaje más bajo con relación al número de alumnos (1%,2% y 5%). España en su conjunto beca a un 18% de alumnos de esos niveles educativos.

**GRÁFICO 37. NÚMERO TOTAL DE BECARIOS EN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS, E. INFANTIL Y E. ESPECIAL, POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS. CURSO 2016-2017.**

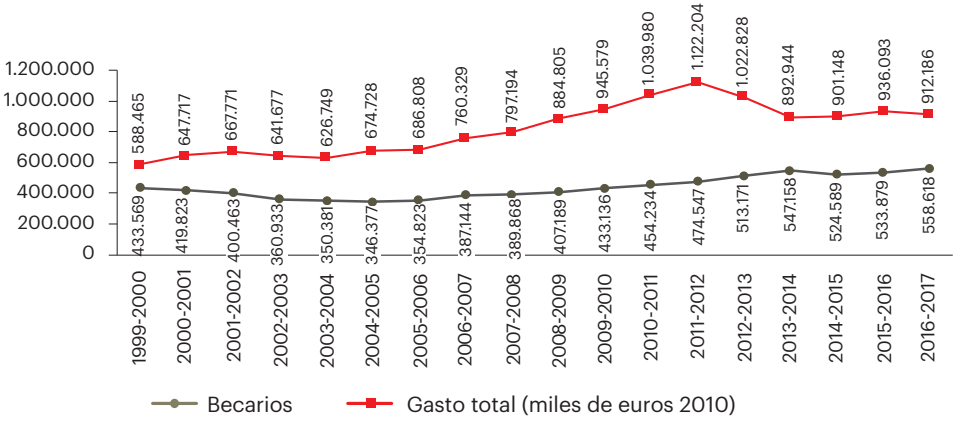



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de Becas y Ayudas. Curso 2016-2017 y de la Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
Nota: entre paréntesis, porcentaje del número de becarios con respecto al número total de alumnos en esas enseñanzas. En Andalucía, Asturias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Galicia y Navarra el número de becarios es el exacto. En otras CC. AA. puede estar ligeramente sobredimensionado porque cuando no ha sido posible determinar el número de beneficiarios de más de una beca se ha hecho la hipótesis de considerar un becario por beca.

En relación con la educación universitaria se observa que, desde el curso 1999-2000 al 2016-2017, el gasto total en becas ha aumentado un 55% en euros constantes (gráfico 38). En el 2011-2012, alcanza una cifra de 1.122 millones de euros e inicia un descenso hasta el curso 2013-2014. En los cursos siguientes, esta cifra aumenta ligeramente hasta el curso 2015-2016 (936 millones), descendiendo en un total de 24 millones de euros en el curso 2016-2017.

Los beneficiarios descienden un 20% entre 1999-2000 y 2004-2005. Desde 2004-2005 han ido creciendo de un modo constante hasta alcanzar un 58% más en el curso 2013-2014. Desciende en 2014-2015, pero se recupera después, alcanzando los 558.618 estudiantes becados en el curso 2016-2017, la cifra más alta de la serie que comienza en el curso 1999-2000.

**GRÁFICO 38. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS BECADOS Y GASTO TOTAL DEDICADO A BECAS, EN MILES DE EUROS. CURSOS 1999-2000 A 2016-2017.**

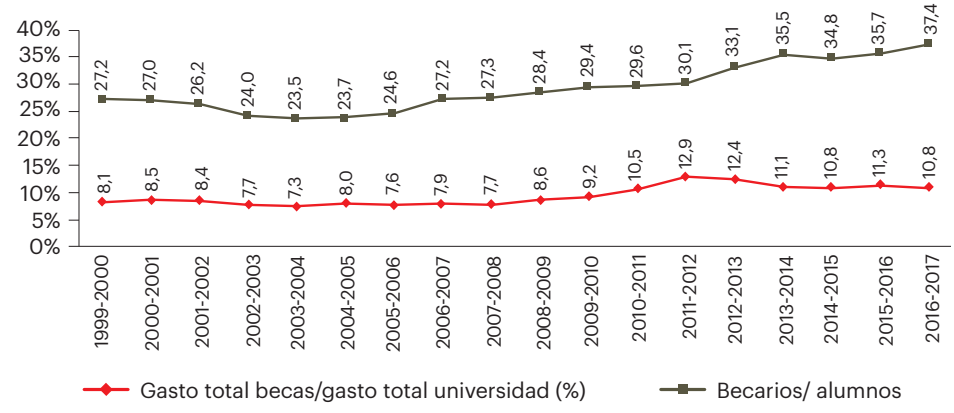



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de la Educación. Curso 2016-2017.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En porcentaje del total de alumnos universitarios, los becarios también descienden del 27,3% en 1999-2000 al 23,7% en 2004-2005, pero desde entonces el porcentaje ha crecido, hasta un máximo del 37,4% en 2016-2017 (gráfico 39).

Por otra parte, el gasto en becas en porcentaje del gasto público en universidad se mantuvo en torno al 8% desde el curso 1999-2000 hasta el curso 2007-2008, creció hasta un máximo del 12,9% en el curso 2011-2012 y ha tendido a caer después, alcanzando el 10,9% en el curso 2016-2017.

**GRÁFICO 39. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE GASTO TOTAL DESTINADO A BECAS RESPECTO AL GASTO TOTAL DEDICADO A LA UNIVERSIDAD Y PORCENTAJE DE BECARIOS RESPECTO AL TOTAL DE ALUMNOS. CURSOS 1999-2000 A 2016-2017.**

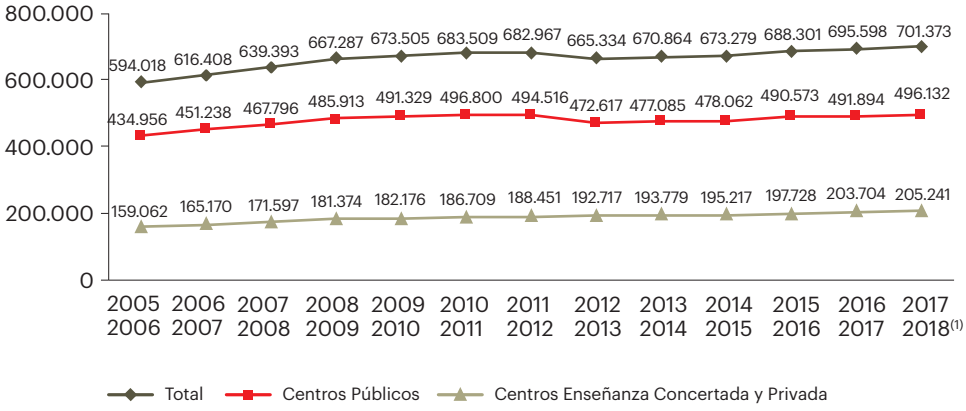



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de la Educación. Curso 2016-2017.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

## El profesorado

En el curso 2017-2018, 496.132 profesores de enseñanzas de régimen general no universitarias ejercieron la docencia en centros públicos (el 70,73% del total), mientras que 205.241 la impartieron en centros de enseñanza concertada y privada (gráfico 40). La cifra total, de 701.373 representa un aumento de 5.775 docentes respecto al curso anterior. En comparación con el curso 2005-2006 la cifra total de profesores ha aumentado en 107.355, de los cuales un 57% (61.176) pertenece a centros públicos y un 43% (46.179) al resto de centros.

**GRÁFICO 40. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS. CURSOS 2005-2006 A 2017-2018.**

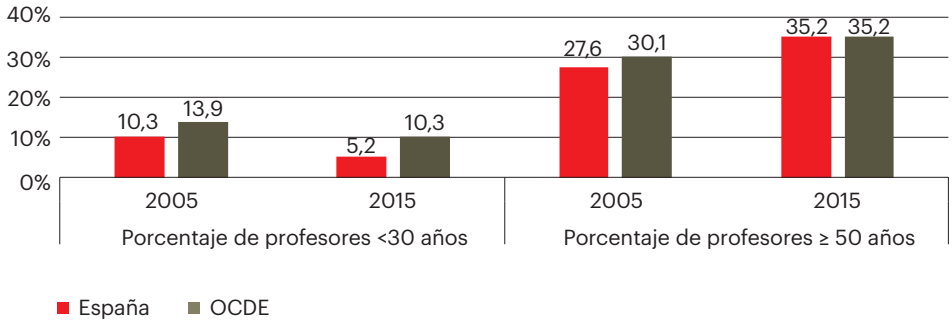



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.
(1) Cifras avance con la distribución estimada por el cuerpo del profesorado

En general, predomina el profesorado que se encuentra en el tramo de 30 a 50 años, tanto en España como en el conjunto de países miembros de la OCDE. En España, el grupo de profesores con más de 50 años de edad representa un 35,2% del total del profesorado en el año 2015, misma cifra registrada en el promedio de la OCDE. Este grupo de profesores en España, ha registrado un incremento de 7,6 puntos porcentuales respecto al año 2005 (gráfico 41).

El profesorado español menor de 30 años supone el 5,2% del total, mientras que para el conjunto de países de la OCDE esta cifra sobrepasa a la registrada en España en 5,1 puntos porcentuales. Respecto al año 2005, se observa en este tramo de edad un descenso de 5,1 y 3,6 puntos porcentuales en España y el promedio de la OCDE, respectivamente.

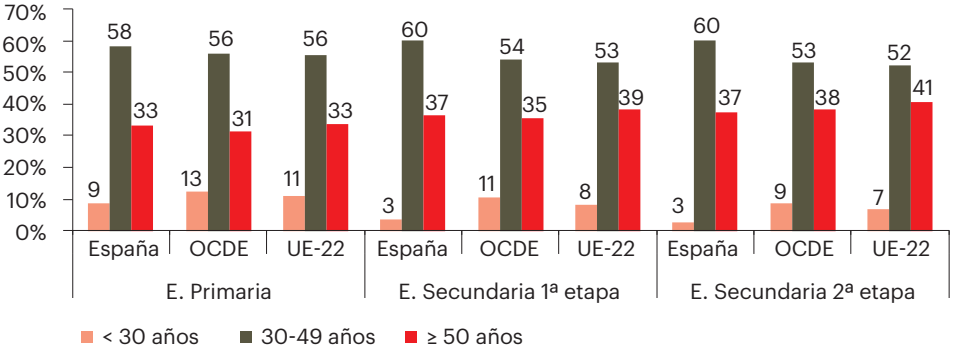
**GRÁFICO 41. DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES POR EDAD. AÑO 2016.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla 2.15, PISA 2018. OCDE.

En el año 2016, en España, la OCDE y la UE-22, el mayor porcentaje de profesores según su distribución por edades corresponde al tramo de 30 a 49 años (gráfico 42). Esto se cumple para la Enseñanza Primaria, la Secundaria de 1ª etapa y la Secundaria de 2ª etapa. En segundo lugar se sitúa el tramo de 50 años o más, a bastante distancia del tramo de menos de 30 años.

**GRÁFICO 42. PORCENTAJE DE PROFESORES, POR EDAD, EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS, DE EDUCACIÓN PRIMARIA A EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR. AÑO 2016.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla D5.1, *Education at a Glance* 2018. OCDE.

En 2018, la ratio de alumnos por profesor se situó en España por debajo del promedio de la OCDE, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (tabla 5). Respecto a la UE-22, la ratio solo es inferior en Educación Primaria y en Educación Secundaria de 2ª etapa, y es superior en Educación Secundaria de 1ª etapa.

**TABLA 5. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR. AÑO 2018.**

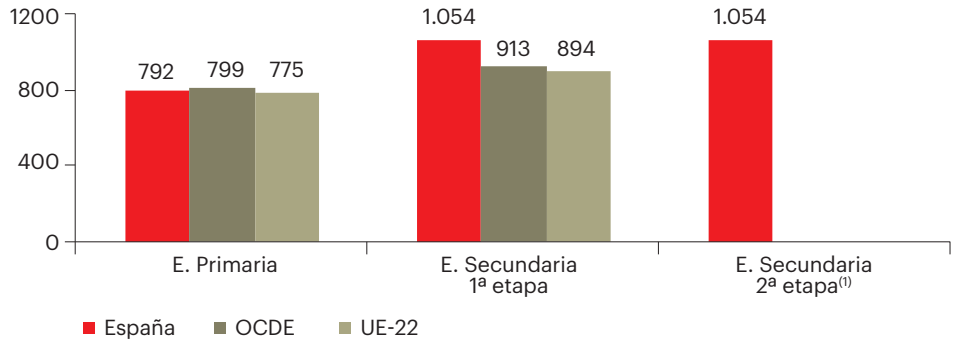
| | E. PRIMARIA | EDUCACIÓN SECUNDARIA 1º ETAPA | EDUCACIÓN SECUNDARIA 2º ETAPA |
|---|---|---|---|
| España | 13,6 | 11,7 | 10,7 |
| Promedio OCDE | 15,0 | 12,7 | 13,0 |
| Promedio UE-22 | 14,1 | 11,0 | 12,4 |

Fuente: *Education at a Glance* 2018. OCDE.

En España, el tiempo anual medio que el profesorado dedica a dar clase en 2017 es de 792 horas en Educación Primaria, 1.054 horas en Secundaria de 1ª etapa y 1.054 horas en Secundaria de 2ª etapa (gráfico 43).

Los países de la OCDE, sin embargo, dedican, por término medio, 7 horas más en Educación Primaria, mientras que el promedio del conjunto de países europeos (UE-22) es inferior al español en 17 horas. En Educación Secundaria de 1ª etapa, el promedio de la OCDE está 141 horas por debajo del español, y el de la UE-22 se encuentra 160 horas por debajo.

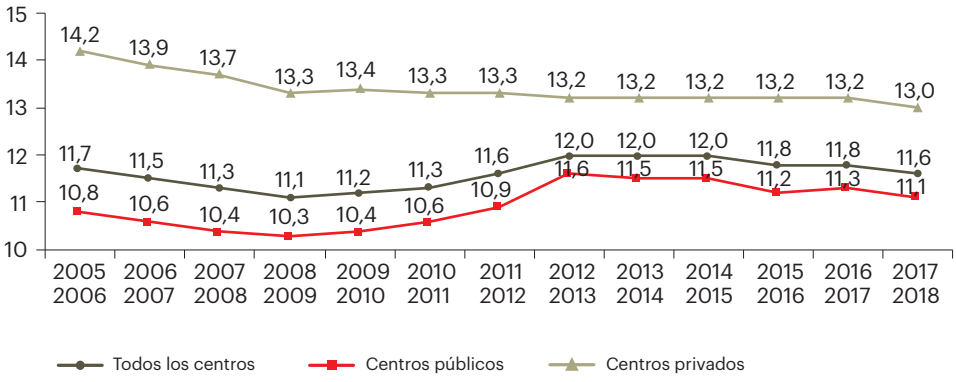
**GRÁFICO 43. NÚMERO DE HORAS LECTIVAS AL AÑO POR NIVEL EDUCATIVO. AÑO 2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla D1.1, *Education at a Glance* 2018. OCDE.
(1) Para la OCDE y UE-22 no hay datos de Educación Secundaria de 2ª etapa.

En España, la ratio de alumnos por profesor pasó de 11,8 a 11,6 entre los cursos 2016-2017 y 2017-2018, reduciéndose en 0,2 alumnos tanto en los centros públicos como en los centros privados. En la última década (gráfico 44), su evolución muestra un descenso desde 2005-2006 a 2008-2009, un aumento hasta 2012-2013 y cierta estabilidad a la baja desde entonces. Los centros públicos presentan una menor ratio que los centros privados, de 11,1 y 9, respectivamente, en 2017-2018.

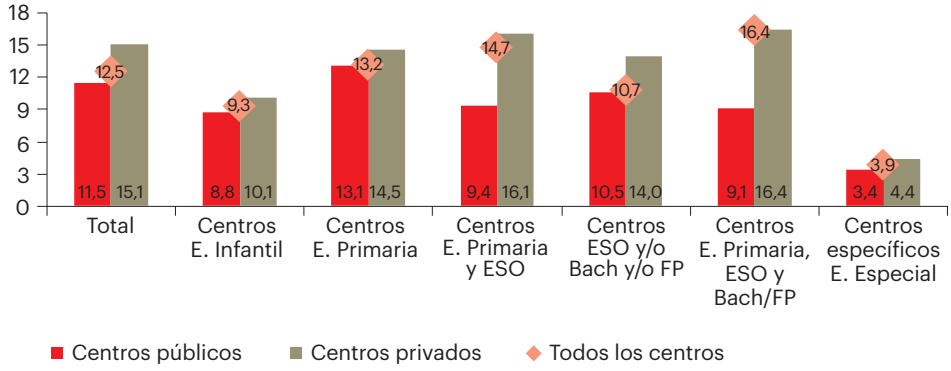
**GRÁFICO 44. EVOLUCIÓN DE LA RATIO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS. CURSOS 2005-2006 A 2017-2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Atendiendo al tipo de centro por los niveles de enseñanza (gráfico 45), los centros que imparten Educación Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional registran la ratio más alta (16,4), seguidos de los centros que imparten Educación Primaria y ESO (14,7), y de los que solo imparten Primaria (13,2). Los centros que imparten ESO y/o Bachillerato y/o FP registran una ratio de 10,7 alumnos por profesor. Por último, los centros que imparten Educación Infantil presentan una ratio de 9,3 alumnos por profesor, y los de Educación Especial, una ratio de 3,9 alumnos por profesor.

**GRÁFICO 45. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS POR TIPO DE CENTRO Y TITULARIDAD. CURSO 2016-2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El número de alumnos por aula[4] ("tamaño del aula") es otro de los indicadores relacionados con los recursos educativos. En 2016, el tamaño del aula en Primaria en España (22 alumnos) supera en 1 alumno el promedio del conjunto de la OCDE en los centros públicos, y en 2 puntos el promedio de la UE-22. En Educación Secundaria de 1ª etapa, supera en 3 y 5 puntos los promedios respectivos de la OCDE y de la UE-22 (tabla 6).

En los centros privados, la media española es superior a la de la OCDE tanto en Primaria como en Secundaria de 1ª etapa, con 5 y 4 alumnos más, respectivamente; y supera en 6 y 5 alumnos a los promedios de la UE-22.

En los centros públicos, la media española es igual a la de la OCDE en Primaria, y superior en 2 alumnos en Secundaria de 1ª etapa. A su vez, la cifra española supera al promedio de la UE-22 en Educación Primaria en un alumno, mientras que en Educación Secundaria lo hace en 4.

4. Se calcula dividiendo el número de estudiantes matriculados por el número de aulas, basándose en el mayor número de cursos comunes (normalmente educación obligatoria), y excluyendo enseñanzas divididas en subgrupos fuera del aula ordinaria.

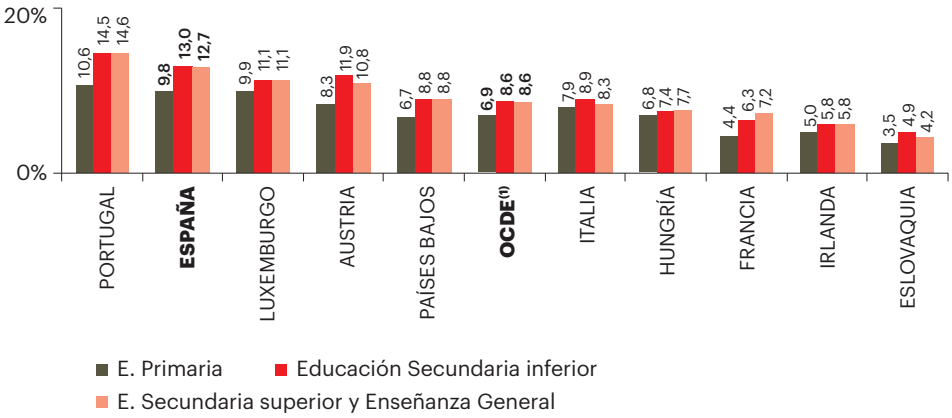
**TABLA 6. TAMAÑO MEDIO DEL AULA POR TIPO DE INSTITUCIÓN. AÑO 2016.**

| | E. PRIMARIA | | | E. SECUNDARIA 1ª ETAPA | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | PÚBLICO | PRIVADO | TOTAL | PÚBLICO | PRIVADO | TOTAL |
| ESPAÑA | 21 | 24 | 22 | 25 | 26 | 26 |
| OCDE | 21 | 20 | 21 | 23 | 22 | 23 |
| UE-22 | 20 | 19 | 20 | 21 | 21 | 21 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la tabla D2.1, *Education at a Glance* 2018. OCDE.

En España (gráfico 46), el coste salarial de los profesores de la enseñanza pública por alumno, expresado en porcentaje del PIB per cápita, sobrepasa el promedio de la OCDE tanto en Educación Primaria (9,85% frente a 6,93%) como en Educación Secundaria de 1ª etapa (13% y 8,67%, respectivamente).

**GRÁFICO 46. COSTE DEL SALARIO DE LOS PROFESORES DE LA ENSEÑANZA PÚBLICA POR ESTUDIANTE Y POR NIVEL DE ENSEÑANZA (% DEL PIB PER CÁPITA). AÑO 2016.**

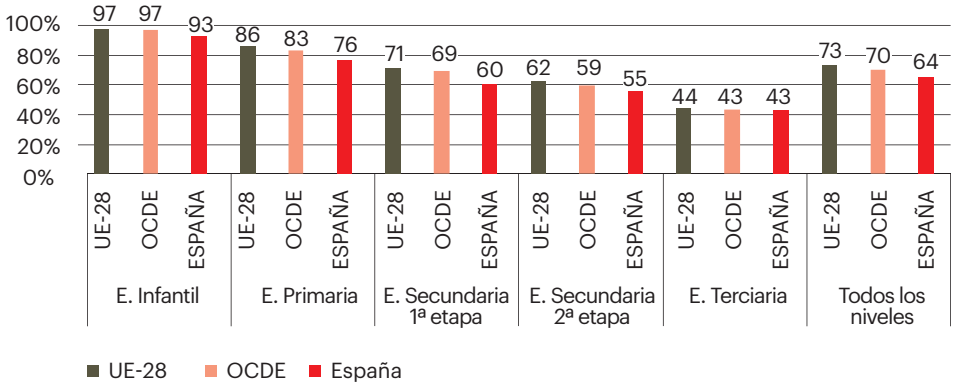



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla C7.1, *Education at a Glance* 2018. OCDE.
Nota: se muestra la selección de países con datos disponibles en todos los niveles y ordenados de mayor a menor según el porcentaje de salarios en Educación Secundaria superior y Enseñanza General.
(1) El promedio de la OCDE solo incluye los países y las economías con datos de todos los factores utilizados para calcular el coste salarial. Los salarios de los docentes utilizados en el cálculo de este indicador se refieren a los sueldos legales anuales de los docentes en las instituciones públicas, de docentes con 15 años de experiencia y con un nivel medio de cualificación.

En general, el porcentaje de profesoras desciende según se incrementa el nivel educativo (gráfico 47). Las mujeres representan casi el total del profesorado en Educa-

ción Infantil en España (93%), pero son minoritarias (43%) en Educación Terciaria. Algo similar ocurre en el conjunto de la OCDE y de la UE-28. De todos modos, el porcentaje de profesoras es algo inferior en España, salvo en el nivel terciario.

**GRÁFICO 47. PORCENTAJE DE PROFESORAS POR NIVEL EDUCATIVO, OCDE, UE-28, ESPAÑA. AÑO 2016.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla D5.2, *Education at a Glance* 2018. OCDE.

En el informe *Effective Teacher Policies: Insights from* PISA, publicado por la OCDE en 2018, se recogen datos que permiten enriquecer la descripción de la situación del profesorado de Educación Secundaria de 1ª etapa más allá de sus características sociodemográficas (gráfico 48). En el curso 2013-2014, en el marco del estudio TALIS, respondieron sobre distintos aspectos de su profesión, entre los que seleccionamos los siguientes:

- La profesión docente es valorada en la sociedad (de acuerdo o muy de acuerdo).
- Los profesores nunca reciben retroalimentación acerca de su desempeño en su actual centro escolar.
- Los profesores han recibido retroalimentación después de la observación directa de la enseñanza en su actual centro escolar.
- Los profesores participaron en un programa de formación inicial en su primer empleo como docente.
- La formación inicial de los profesores incluye la enseñanza en el aula.
- Los profesores creen estar "bien o muy bien" preparados para enseñar en el aula sus respectivas materias.

Con respecto a la afirmación acerca de si la profesión docente es valorada por la sociedad, las opiniones de los profesores manifiestan diferencias muy apreciables

de unos países a otros. En Finlandia es una profesión muy valorada (58,6%) y muy poco en Eslovaquia (4%). La cifra española es también muy baja (8,5%).

En segundo lugar, un 30,3% de los profesores españoles declara no haber recibido nunca retroalimentación[5] de su centro actual acerca de su desempeño y un 42,6% indica haber recibido retroalimentación después de la observación directa de la enseñanza impartida en su clase, un porcentaje bajo en relación a las opiniones de docentes de otros países.

En tercer lugar, con respecto a la formación inicial, un 10,7% de profesores en Suecia y un 75,8% en Reino Unido han participado en algún programa de formación inicial en su primer empleo como docente. En España esta cifra se sitúa en el 35,3%. Además, la mayoría de programas de formación inicial en los que han participado incluye prácticas de la enseñanza en el aula.

Por último, amplísimas mayorías de profesores responden que están bien o muy bien preparados para impartir docencia en su asignatura. Representan el 92,6% en España. Los más autocríticos son los franceses (57,9%) y finlandeses (66%).

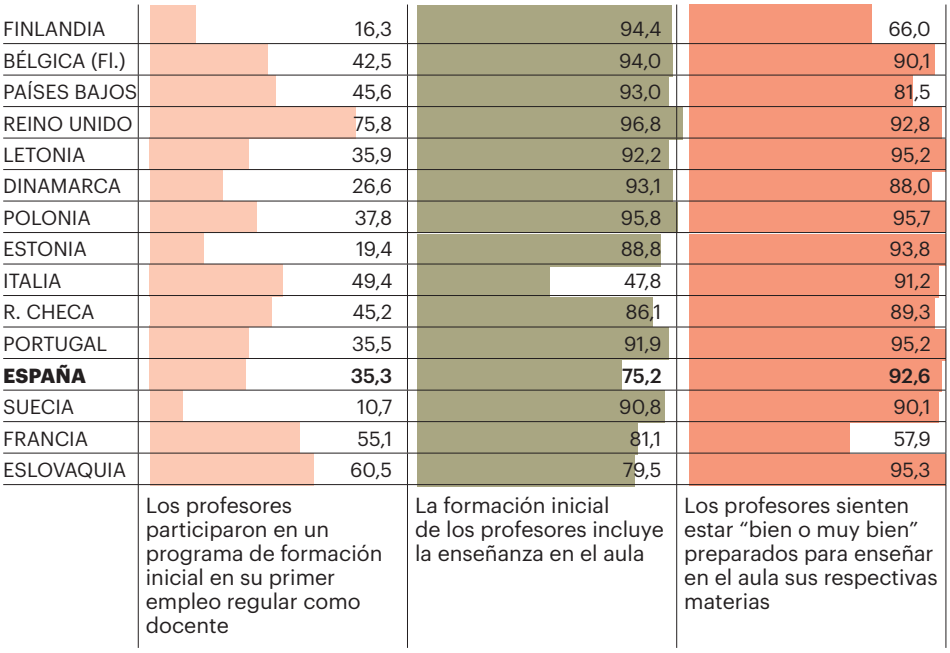
**GRÁFICO 48. ESTATUS SOCIAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE, FORMACIÓN INICIAL, EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN. AÑO 2018.**

| | La profesión docente es valorada en la sociedad (de acuerdo o muy de acuerdo) | Los profesores nunca reciben retroalimentación en su actual centro escolar | Los profesores han recibido retroalimentación después de la observación directa de la enseñanza en su actual centro escolar |
|---|---|---|---|
| FINLANDIA | 58,6 | 35,6 | 46,2 |
| BÉLGICA (Fl.) | 45,9 | 13,3 | 81,4 |
| PAÍSES BAJOS | 40,4 | 5,9 | 86,5 |
| REINO UNIDO | 35,4 | 0,8 | 98,9 |
| LETONIA | 22,8 | 2,7 | 94,9 |
| DINAMARCA | 18,4 | 21,0 | 57,7 |
| POLONIA | 17,9 | 1,5 | 97,3 |
| ESTONIA | 13,7 | 6,3 | 88,5 |
| ITALIA | 12,5 | 40,5 | 40,5 |
| R. CHECA | 12,2 | 3,0 | 94,5 |
| PORTUGAL | 10,5 | 14,8 | 65,8 |
| **ESPAÑA** | **8,5** | **30,3** | **42,6** |
| SUECIA | 5,0 | 31,4 | 51,1 |
| FRANCIA | 4,9 | 13,4 | 79,2 |
| ESLOVAQUIA | 4,0 | 3,3 | 93,4 |

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

5. La retroalimentación (*feedback*) se define ampliamente como cualquier comunicación de los resultados de una revisión del trabajo de un individuo, a menudo con el propósito de comentar la apreciación de un buen desempeño o de identificar áreas de mejora. Los comentarios pueden ser proporcionados formal o informalmente.

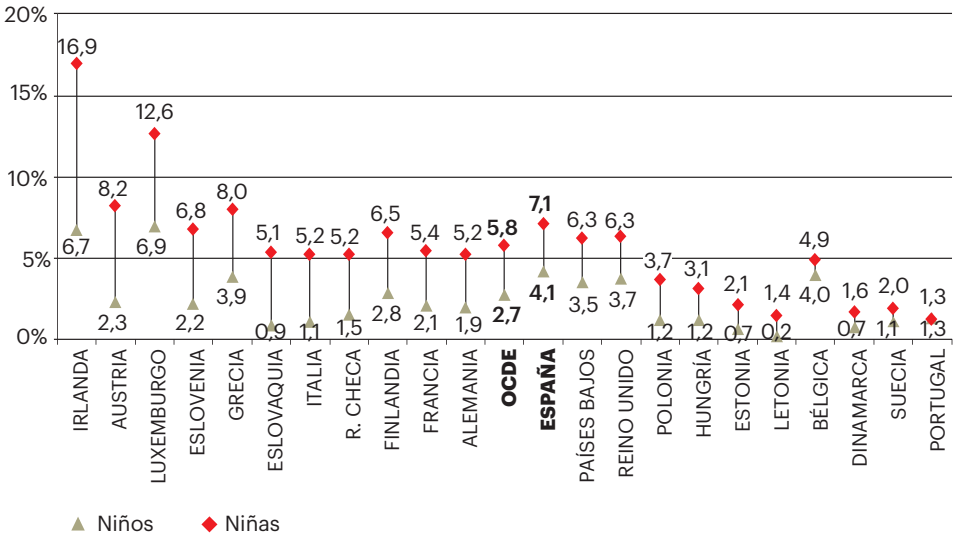
**GRÁFICO 48. ESTATUS SOCIAL DE LA PROFESIÓN DOCENTE, FORMACIÓN INICIAL, EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN. AÑO 2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla 2.16. *Effective Teacher Policies: Insights from PISA. 2018*. OCDE.

Otro indicador de interés sobre la consideración social de la profesión docente guarda relación con la expectativa de los estudiantes de dedicarse a la profesión docente. En general, se observan diferencias significativas entre niños y niñas, siendo mayor el interés de las niñas por desarrollar una carrera docente prácticamente en todos los países (gráfico 49). En Irlanda y Luxemburgo, el 16,9% y el 12,6% de las niñas aspiran a realizar una carrera en la profesión docente, con una diferencia de 10,2 y de 5,7 puntos porcentuales respecto a los niños, respectivamente. España se sitúa en una posición intermedia con un 7,1% de niñas con una diferencia de 4,4 puntos porcentuales con respecto a los niños. Los países con menor aspiración son Polonia, Hungría, Estonia, Letonia, Dinamarca, Suecia y Portugal, esta última con un 1,3% de niños y niñas, respectivamente.

**GRÁFICO 49. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES QUE ASPIRAN A LA PROFESIÓN DOCENTE, POR SEXO. PISA 2015.**




Fuente: elaboración propia a partir del gráfico 4.3, *Effective Teacher Policies: Insights from PISA, 2018*. OCDE 2018.
Nota: los datos han sido ordenados de mayor a menor según la diferencia de puntuaciones entre niños y niñas.

En esta edición de los indicadores del sistema educativo español, prestamos asimismo atención a los índices de evaluación de la práctica docente, información basada en PISA 2015. Estos sintetizan la percepción que tienen los estudiantes de la frecuencia con que sus profesores emplean estrategias metodológicas que, en principio, repercuten positivamente en su aprendizaje de las ciencias (tabla 7).

El índice de enseñanza adaptada se refiere a la flexibilidad de los profesores en sus lecciones. PISA preguntó a los estudiantes con qué frecuencia ("nunca o casi nunca", "algunas clases", "muchas clases" o "todas o casi todas las clases") se dan las siguientes conductas del profesor en su clase de ciencias:

> "El profesor adapta la lección a las necesidades y el conocimiento de mi clase".
> "El profesor proporciona ayuda individual cuando un estudiante tiene dificultades para entender un tema o tarea".
> "El profesor cambia la estructura de la lección sobre un tema cuando para la mayoría de los estudiantes es difícil de entender".

El índice de enseñanza adaptada combina las respuestas a estas tres preguntas recogiendo el grado en que los estudiantes perciben que sus profesores de ciencias adaptan la enseñanza en función de sus necesidades, conocimientos y habilidades.

El índice de enseñanza basada en la investigación mide la forma en la que los profesores involucran a los estudiantes en la experimentación y en actividades prácticas, y les desafían y motivan a desarrollar una comprensión conceptual de las ideas científicas. Para construir este índice, PISA preguntó a los alumnos por la frecuencia con que se dan los siguientes hechos en su clase de ciencias:

"Los estudiantes tienen la oportunidad de explicar sus ideas".
"Los estudiantes pasan tiempo en el laboratorio haciendo experimentos prácticos".
"Se requiere que los estudiantes discutan sobre cuestiones de ciencia".
"Se les pide a los estudiantes que saquen conclusiones de un experimento que hayan realizado".
"El profesor explica cómo una idea científica puede aplicarse a varios fenómenos diferentes".
"Los estudiantes pueden diseñar sus propios experimentos".
"Hay un debate de clase sobre las investigaciones".
"El profesor explica claramente la relevancia de los conceptos de ciencias para la vida cotidiana".
"Se pide a los estudiantes que hagan una investigación para probar ideas".

El índice de enseñanza basada en la investigación combina las respuestas a las nueve preguntas, midiendo hasta qué punto los profesores de ciencias alientan a los alumnos a aprender y a investigar sobre un problema científico utilizando métodos científicos, incluidos los experimentos.

El índice de retroalimentación percibida hace referencia a la retroalimentación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, a la información (generalmente, una evaluación) que los estudiantes reciben de sus compañeros, padres y profesores después de realizar una tarea. PISA preguntó a los alumnos por la frecuencia con que se dan los siguientes comportamientos del profesor en su clase de ciencias:

"El profesor me dice cómo es mi desempeño en esta clase".
"El profesor me proporciona retroalimentación sobre mis fortalezas en esta clase".
"El profesor me dice en qué áreas aún puedo mejorar".

"El profesor me dice cómo puedo mejorar mi rendimiento".
"El profesor me asesora sobre cómo alcanzar mis metas de aprendizaje".

El índice de retroalimentación percibida combina estas cinco preguntas para medir el grado en que los estudiantes perciben que sus profesores de ciencias les proporcionan retroalimentación de forma regular.

El índice de enseñanza dirigida por el profesor se refiere a la eficacia de las estrategias docentes utilizadas en el aula. PISA preguntó a los alumnos por la frecuencia con que se dan los siguientes hechos en su clase de ciencias:

"El profesor explica las ideas científicas".
"Se realizan discusiones donde participan todos los alumnos de la clase con el profesor".
"El profesor discute nuestras preguntas".
"El profesor demuestra una idea".

El índice de enseñanza dirigida por el profesor combina estas cuatro preguntas para medir el grado en que los profesores de ciencias dirigen el aprendizaje de los alumnos en las clases de ciencias.

Así, por ejemplo, en Portugal y Dinamarca los profesores adaptan la enseñanza al ritmo de los estudiantes con mayor frecuencia que en el resto de países. En Dinamarca, Portugal y Suecia, los profesores se inclinan por una enseñanza basada en la investigación. En Reino Unido y Letonia, los profesores proporcionan retroalimentación a los estudiantes para la mejora del aprendizaje y del rendimiento, de forma regular. Por otro lado, en Portugal, Polonia y Grecia, los profesores intervienen activamente para dirigir el aprendizaje de los estudiantes. Por su parte, España registra un déficit de prácticas de enseñanza basada en la investigación y, en el resto de prácticas docentes, se comporta de manera muy similar a la media de la OCDE.

**TABLA 7. ÍNDICES DE LA PRÁCTICA DOCENTE: ENSEÑANZA DIRIGIDA, RETROALIMENTACIÓN PERCIBIDA, ENSEÑANZA ADAPTADA Y ENSEÑANZA BASADA EN LA INVESTIGACIÓN. PISA 2015.**

| | ENSEÑANZA ADAPTADA | ENSEÑANZA BASADA EN LA INVESTIGACIÓN | RETROALIMENTACIÓN PERCIBIDA | ENSEÑANZA DIRIGIDA POR PROFESOR |
|---|---|---|---|---|
| BÉLGICA | -0,38 | -0,21 | -0,15 | -0,22 |
| LUXEMBURGO | -0,31 | 0,12 | -0,18 | -0,05 |
| FRANCIA | -0,29 | 0,15 | -0,14 | -0,05 |
| AUSTRIA | -0,28 | -0,28 | -0,21 | -0,01 |
| ESLOVAQUIA | -0,24 | -0,24 | -0,04 | -0,38 |
| ALEMANIA | -0,22 | 0,06 | -0,28 | -0,23 |
| ESTONIA | -0,17 | -0,07 | -0,08 | -0,05 |
| R. CHECA | -0,16 | -0,05 | -0,08 | -0,36 |
| HUNGRIA | -0,11 | -0,21 | 0,03 | 0,00 |
| POLONIA | -0,08 | -0,07 | 0,21 | 0,24 |
| PAÍSES BAJOS | -0,07 | -0,25 | -0,06 | -0,27 |
| ITALIA | -0,07 | -0,20 | 0,08 | -0,15 |
| IRLANDA | -0,02 | 0,01 | 0,00 | -0,02 |
| FINLANDIA | -0,01 | -0,30 | -0,27 | 0,23 |
| **OCDE** | **0,01** | **0,00** | **-0,01** | **0,00** |
| GRECIA | 0,06 | -0,07 | 0,07 | 0,22 |
| **ESPAÑA** | **0,13** | **-0,25** | **0,13** | **0,06** |
| ESLOVENIA | 0,15 | 0,20 | | |
| SUECIA | 0,15 | 0,31 | -0,02 | -0,04 |
| LETONIA | 0,18 | 0,13 | 0,25 | -0,03 |
| DINAMARCA | 0,28 | 0,36 | -0,27 | -0,15 |
| PORTUGAL | 0,53 | 0,32 | 0,12 | 0,35 |
| REINO UNIDO | | -0,01 | 0,37 | 0,09 |

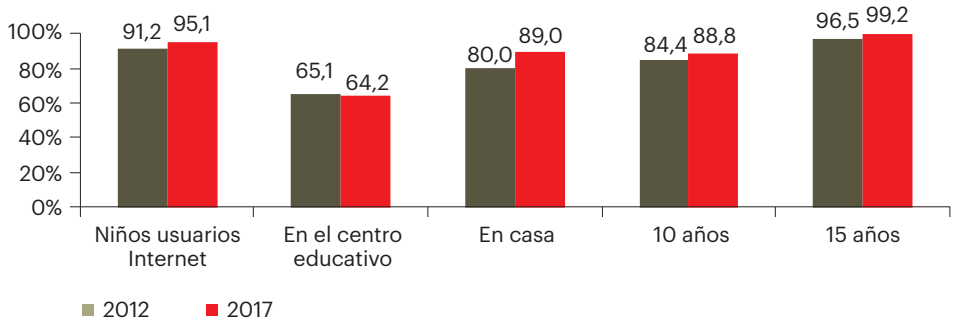
-0,5 y hasta -0,25 | -0,25 y hasta 0 | > 0 y hasta 0,25 | > 0,25 y hasta 1

Fuente: elaboración propia a partir de las figuras *II.2.13, II.2.15, II.2.16 y II.2.19, Figure II.2.16, PISA 2015, (volumen II)*. OCDE 2016.
Nota: los valores más altos de los índices indican una mayor frecuencia de las estrategias en cada caso.

## Tecnologías de la Información y la Comunicación

El uso de Internet se considera un recurso educativo relevante para el apoyo de la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje, tanto en los centros educativos como en el hogar. En España, en 2017, el 95,1% de los alumnos entre 10 y 15 años utilizó Internet: un 64,2% declara hacerlo en el centro educativo, y el 89%, en casa (gráfico 50). La cifra global ha aumentado en los últimos cinco años, pero no lo ha hecho la cifra correspondiente a la escuela.

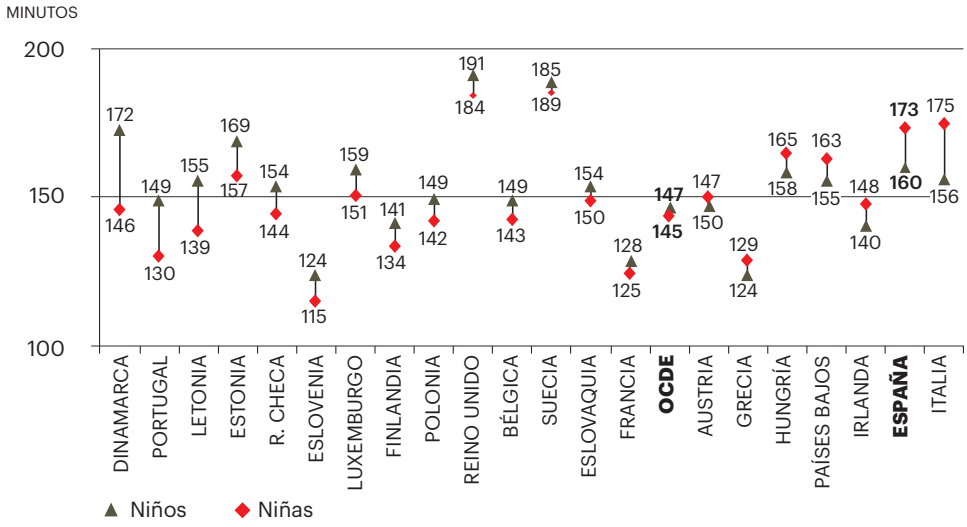
**GRÁFICO 50. UTILIZACIÓN DE INTERNET DE 10 A 15 AÑOS. AÑOS 2012 Y 2017.**




Fuente: *Datos y Cifras. Curso escolar 2018-2019.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En general, los estudiantes invierten más tiempo en el uso de Internet fuera de la escuela, entre semana, en Suecia, Reino Unido, Italia, España, Hungría, Países Bajos, y Estonia (gráfico 51). En Italia y España son más niñas que niños quienes dedican más tiempo respecto a los niños, con 19 y 14 minutos de diferencia, respectivamente. En Estonia (12), Letonia (17), Portugal (18) y Dinamarca (26) son los niños quienes invierten más minutos al día al uso de internet fuera de la escuela que las niñas. En Reino Unido las mayores cifras, con 191 y 185 en niños y niñas, respectivamente.

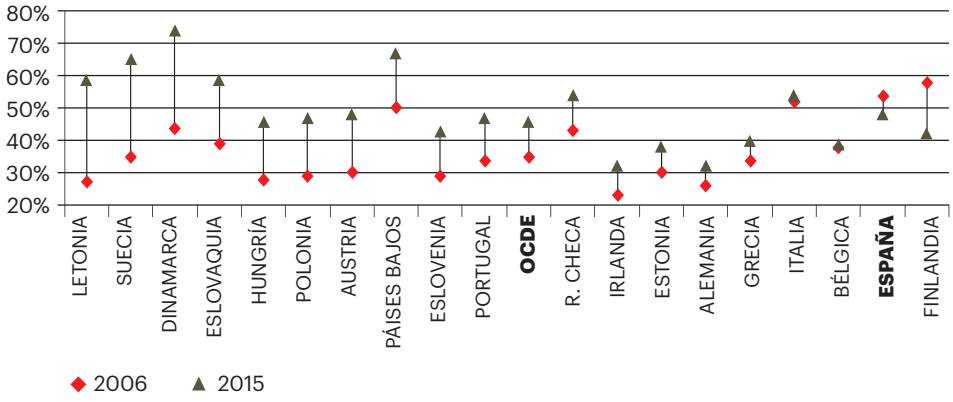
**GRÁFICO 51. TIEMPO MEDIO, EN MINUTOS AL DÍA, EMPLEADO EN EL USO DE INTERNET FUERA DE LA ESCUELA ENTRE SEMANA, POR SEXO. PISA 2015.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla *III.13.7, PISA 2015, (volumen III)*. OCDE 2017.

Los estudiantes han experimentado un incremento del uso de dispositivos digitales con fines educativos en la mayoría de los países de la OCDE. Entre 2006 y 2015, el porcentaje de estudiantes de 15 años se ha incrementado una media de 11 puntos en el conjunto de países de la OCDE, mientras que en Finlandia y España ha disminuido 16 y 6 puntos porcentuales, respectivamente (gráfico 52). En el año 2015, España registra un 48%, 2 puntos porcentuales sobre el promedio OCDE, en la séptima posición, junto a los países que registran las mayores cifras, Italia (54%), República Checa (54), Eslovaquia (59), Suecia (65), Países Bajos (67%) y, en primera posición, Dinamarca con un 74% de estudiantes a los 15 años que declara utilizar dispositivos digitales para realizar tareas escolares.

**GRÁFICO 52. UTILIZACIÓN DE DISPOSITIVOS DIGITALES PARA LOS EJERCICIOS DE "PRÁCTICA Y REPETICIÓN" EN LA ESCUELA A LOS 15 AÑOS. AÑOS 2006 Y 2015.**




Fuente: elaboración propia a partir de la figura 2.5, *Measuring Innovation in Education,* OCDE 2019.

## UNA BREVE REVISIÓN DE LA LITERATURA SOBRE EL PAPEL DE LOS RECURSOS ESCOLARES EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO[1]

BRINDUSA ANGHEL
Banco de España

Los recursos escolares son una de las actuaciones de política en el sector educativo al que los economistas han prestado más atención, por dos motivos. El primero está relacionado con su facilidad de medición con las actuales bases de datos. El dinero gastado por estudiante o el número de profesores en un colegio son variables habitualmente presentes en los datos que los economistas han podido utilizar. Otro motivo importante es la necesidad de valorar si la falta de recursos en los colegios afecta al rendimiento académico de los alumnos.

Por desgracia, la evidencia sobre este aspecto es bastante contradictoria. Una de las medidas más fáciles de implementar es la reducción del tamaño de las clases, pero está sujeta a controversia en torno a si mejora mucho los resultados, aparte de ser indiscutiblemente muy cara. Numerosos países han reducido, en algunos casos de forma drástica, el tamaño de las clases a lo largo de las últimas décadas, sin ninguna mejora perceptible en el rendimiento de los alumnos, medido a través de pruebas estandarizadas. Por ejemplo, Hanushek (1999, 2003) revisa la literatura sin lograr observar mejoras consistentes de la calidad a partir de políticas basadas en la aportación de recursos. Buena parte de esta evidencia empírica procede de bases de datos longitudinales, donde suele ser difícil cerciorarse de la inclusión de todas las variables relevantes y donde la obtención de relaciones causales firmes puede ser muy compleja. Por este motivo, algunos investigadores han recurrido a otros métodos de análisis que puedan determinar el efecto causal del tamaño de la clase de un modo más robusto.

Posiblemente, el método menos controvertido para analizar la evidencia sobre el tamaño de la clase, o sobre cualquier otra política educativa, es un experimento de campo. Se selecciona de manera aleatoria un grupo de estudiantes para ser "tratado" con un menor tamaño de clase, para luego comparar su rendimiento con el de un grupo de control. El experimento más famoso en este ámbito es el denominado Tennessee STAR (*Student Teacher Achievement Ratio*). Finn y Achilles (1990) encuentran mejoras de entre 0,3 y 0,6 desviaciones típicas

en la media de la clase. Krueger (1999) vuelve a analizar los datos con técnicas econométricas más sofisticadas y obtiene unas mejoras algo mayores.

Un método alternativo para analizar el problema que tiene la ventaja de una aplicación más generalizada es el presentado por Angrist y Lavy (1999). Estos autores utilizan el hecho de que, en los colegios israelíes, cuando el tamaño de la clase alcanza un máximo de 40 estudiantes, estos deben dividirse en dos grupos más pequeños. Esta división exógena puede utilizarse para crear variables instrumentales y también para generar un diseño de discontinuidad en la regresión, comparándose los resultados a ambos lados de esa división. Estos autores obtienen un efecto considerable: las calificaciones aumentan alrededor de un tercio de una desviación típica en la media de la clase, cuando se reduce en ocho el número de alumnos. El efecto es claro en los alumnos de quinto curso y (algo menos) en los de cuarto curso, pero prácticamente inexistente en los estudiantes de tercer curso.

Otros investigadores, con datos de diferentes países, como Hoxby (2000) para Estados Unidos y Leuven, Oosterbeek y Rønning (2008) para Holanda, muestran que, en sus bases de datos, el efecto del tamaño de la clase no es estadísticamente distinto de cero. Dado que el tamaño inicial de la clase en Israel es mayor que en otros países, no resulta difícil imaginar una situación en la que el tamaño de la clase importa cuando es considerable, pero pasa a ser menos significativo cuando el tamaño de partida es reducido.

En Anghel y Cabrales (2014), utilizando datos de la prueba estandarizada de Conocimientos y Destrezas Indispensable (CDI) de la Comunidad de Madrid que se realizaba a los alumnos en 6º de Primaria, no encontramos ninguna evidencia sólida de que la reducción del tamaño de la clase mejore el rendimiento académico de los niños, en consonancia con los resultados de investigaciones previas. En concreto, en las pruebas de dictado y lengua, encontramos que el impacto del tamaño de la clase es estadísticamente significativo, pero su magnitud es extremadamente pequeña: reducir en 5 estudiantes el tamaño de la clase elevaría el rendimiento medio de sus alumnos en torno a 0,16 y 0,13 desviaciones típicas en las pruebas de dictado y lengua, respectivamente. En otros términos, estas mejoras elevarían los resultados de la clase, tanto en dictado como en lengua, desde el 45º percentil hasta la mediana. La ratio profesor/alumno tampoco resulta ser un factor relevante. Excepto en la prueba de conocimientos generales, el coeficiente de esta variable no es significativamente distinto de cero en las restantes materias.

Otra importante política en este contexto, especialmente en España tras algunos programas del Gobierno (por ejemplo, el programa Escuela 2.0), es la introducción de ordenadores en el aula. La evidencia existente, sin embargo, debería generar escepticismo sobre este tipo de actuaciones. Angrist y Lavy (2002) estudiaron un programa, patrocinado por la lotería estatal israelí, que introdujo 35.000 ordenadores en los co-

legios de Israel entre 1994 y 1996. Estos autores no pudieron observar algún impacto sobre las calificaciones de los exámenes estandarizados de matemáticas o hebreo, ni en cuarto ni en octavo curso. Leuven *et al.* (2007) utilizaron datos de un programa holandés que concedía financiación para la compra de ordenadores y software a colegios de educación primaria con al menos un 70% del alumnado procedente de entornos desfavorecidos. El límite del 70% permite un diseño de discontinuidad en la regresión. Estos autores obtienen unos efectos negativos de este programa, particularmente relevantes en el caso de las niñas.

Barrera-Osorio y Linden (2009) ofrecen los resultados de "Computadores para Educar", un programa experimental desarrollado en Colombia, con participación conjunta de organismos públicos y privados, para introducir ordenadores en el aula. El programa no tuvo efectos sobre las calificaciones de los estudiantes en las pruebas de matemáticas y lengua española. Tampoco consiguió aumentar las horas de estudio, mejorar la percepción del colegio o las relaciones con los compañeros. La razón del fracaso del programa aducida es interesante: pese a que su objetivo era fomentar el uso de los ordenadores en la docencia, estos se utilizaron básicamente para enseñar a los estudiantes el manejo de herramientas informáticas.

Esta breve revisión de la literatura académica sobre algunos recursos educativos indica que esta cuestión sigue rodeada de polémica y no ha quedado plenamente solucionada. Por ello, resulta difícil recomendar costosas políticas de reducción del tamaño de las clases o de colocar más ordenadores al alcance de los alumnos. En el caso de España, el principal instrumento de política educativa para el tratamiento de estudiantes con antecedentes o circunstancias particularmente desfavorables ("estudiantes con necesidades educativas especiales" o "educación compensatoria") consiste precisamente en enseñar a estos alumnos en grupos extremadamente reducidos (a menudo, de dos o tres estudiantes) durante gran parte de la jornada escolar. Estos programas requieren una evaluación minuciosa. Otra de las políticas estrella del Gobierno dirigida a la población infantil en general consiste en subvencionar la utilización de ordenadores. Como muestra la evidencia examinada en esta nota, probablemente no sea esta la mejor forma de emplear unos recursos públicos escasos.

## REFERENCIAS


Anghel B. y A. Cabrales, "The Determinants of Success in Primary Education in Spain" (2014), *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, UNED, No.2, 2014.

Angrist, J. D. y V. Lavy (1999), "Using Maimonides' Rule to Estimate the Effect of Class Size on Scholastic Achievement", *The Quarterly Journal of Economics* 114, 533-575.

Angrist, J. D. y V. Lavy (2002), "New Evidence on Classroom Computers and Pupil Learning", *The Economic Journal* 112(482), 735-765.

Barrera-Osorio, F. y L. L. Linden (2009),

"The Use and Misuse of Computers in Education: Evidence from a Randomized Experiment in Colombia", The World Bank Human Development Network Education Team, Policy Research Working Paper 4836.

Finn, J.D., y C.M. Achilles, "Answers and Questions about Class Size: A Statewide Experiment", *American Educational Research Journal* 27, 557–577.

Hanushek, E.A. (1999), "The Evidence on Class Size", en Susan E. Mayer y Paul Peterson (eds.), *Earning and Learning: How Schools Matter* (Washington, DC: Brookings Institution), 131-168.

Hanushek, E.A. (1999b). "Some findings from an independent investigation of the Tennessee STAR experiment and from other investigations of class size effects", *Educational Evaluation and Policy Analysis* 21, 143–63.

Hanushek, E.A. (2003), "The Failure of Input-based Schooling Policies", *Economic Journal* 113, F64-F98.

Hoxby, C. M. (2000), "The effects of class size on student achievement: New evidence from population variation", *Quarterly Journal of Economics* 115, 1239–1285.

Krueger, A.B. (1999), "Experimental Estimates of Education Production Functions", *Quarterly Journal of Economics*, 114, 497–532.

Leuven, E., D. Lindahl, H. Oosterbeek y M. Webbink (2007), "The Effect of Extra Funding for Disadvantaged Children on Achievement", *The Review of Economics and Statistics* 89, 721-736.

Leuven, E., H. Oosterbeek y M. Rønning (2008), "Quasi-experimental Estimates of the Effect of Class Size on Achievement in Norway", *Scandinavian Journal of Economics* 110, 663-693.

NOTA

1. Esta revisión se basa en el artículo "The Determinants of Success in Primary Education in Spain", de B. Anghel y A. Cabrales, *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, UNED, No.2, 2014.

## ¿QUÉ SABEMOS SOBRE EL EFECTO DEL TIPO DE JORNADA ESCOLAR EN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO?*

LAURA HOSPIDO
Departamento de Análisis Estructural y Estudios Microeconómicos, DG Economía y Estadística, Banco de España & IZA

LAURA CRESPO
Departamento de Análisis Estructural y Estudios Microeconómicos, DG Economía y Estadística, Banco de España

MARTÍN FERNÁNDEZ
Paris School of Economics & Paris 1 Panthéon Sorbonne

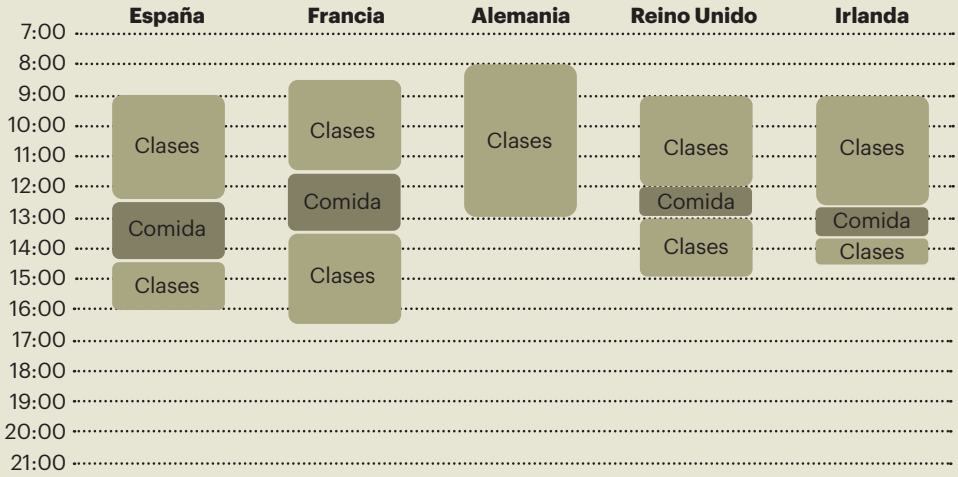
JOSÉ MONTALBÁN
Paris School of Economics

* Las opiniones expresadas en este documento son exclusivamente de los autores y no se deben atribuir al Banco de España ni al Eurosistema.

En los últimos años, los investigadores en distintas ciencias sociales han mostrado un interés creciente en cómo optimizar el uso del tiempo escolar para mejorar los resultados académicos de los alumnos. La literatura económica se ha centrado fundamentalmente en

**GRÁFICO A. EL HORARIO ESCOLAR EN EUROPA**

Horario lectivo de los alumnos de 6 a 12 años en 2017 en una selección de países




Clases obligatorias de alumnos de entre 6 y 12 años. Estimación. Las horas exactas pueden variar de centro a centro.
Fuente: investigación Statista.

dos ámbitos de actuación relativos a la distribución del tiempo en la escuela: (i) la hora de inicio de la jornada, y (ii) el calendario escolar[1]. La evidencia empírica sobre el efecto de retrasar la hora de comienzo de la jornada escolar ha documentado un impacto positivo en el rendimiento académico de los estudiantes (Edwards, 2012). Por el contrario, no hay resultados concluyentes sobre el posible efecto de alterar el calendario (por ejemplo, cambiar el formato habitual de 5 a 4 días lectivos a la semana, o redistribuir las vacaciones de forma más uniforme a lo largo del año)[2]. Más allá de los resultados académicos, estas investigaciones han resaltado otros aspectos sobre los que estos cambios pueden tener también un efecto como, por ejemplo, la movilidad de los profesores –debido a sus preferencias por centros con calendarios concretos– o las dificultades de conciliación laboral para las familias.

Estos aspectos de hecho forman parte del debate sobre un tercer ámbito de actuación en la distribución del tiempo escolar que ha recibido abundante atención en España y que es el tipo de jornada (Ganuza, 2017). La jornada continua implica que la docencia se concentra durante la mañana (en general, en horario de 9 a 14 horas, con posibilidad de comedor posteriormente) frente a la jornada partida, que divide las horas de clase en mañana y tarde (habitualmente con horario de 9 a 16 horas con una pausa de dos horas en medio para comer). De este modo, la jornada escolar en España ronda las cinco horas lectivas diarias, como en muchos otros países de nuestro entorno.

La decisión sobre la jornada es, por tanto, una decisión sobre la distribución de esas 5 horas lectivas diarias. La adopción de un horario u otro afecta fundamentalmente a los niveles de educación infantil y primaria (esto es, alumnos de entre 3 y 11 años), ya que, en secundaria y bachillerato, por lo general, prevalece la jornada continua.

Aunque no existen datos globales a nivel estatal, la importancia de la jornada continua ha aumentado en los últimos años. En la actualidad siete comunidades autónomas españolas (Andalucía, Castilla-La Mancha, Canarias, Extremadura, Islas Baleares, Murcia y Galicia), así como las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, han generalizado la implantación de la jornada continua para las etapas de educación infantil y primaria. En otras siete CC. AA. la incorporación de la jornada continua está siendo más progresiva (Aragón, Asturias, Cantabria, Comunidad Valenciana, Castilla-León, Madrid, o La Rioja), mientras que, en Cataluña, País Vasco y Navarra, continúan apostando por la jornada partida.

Pese a que responsables de la comunidad educativa consideran que fijar la jornada debería decidirse en base a estudios científicos que avalen qué tipo de horario beneficia en mayor medida a los alumnos, en la práctica, esta decisión depende de una votación a nivel de colegio (salvo para los centros de nueva creación donde la jornada inicial la fija la Administración). Para votar el cambio de jornada partida a continua es necesario que primero el Consejo Escolar apruebe el proyecto con el apoyo de 2/3 de sus miembros[3]. A continuación, se realiza la votación en la que participa el censo de profesores y familias (donde padres y madres votan de manera individual). El nivel de acuerdo exigido en estas votaciones para realizar el cambio de jornada no es uniforme entre territorios[4]. En Aragón y la Comunidad Valenciana, por ejemplo, para que el cambio salga adelante, es necesario el 55% de apoyos del censo de padres y madres[5]. En Madrid se requiere primero que la participación sea de al menos 2/3 del censo de padres y madres y, si se alcanza ese quorum, 2/3 de los votantes deben estar a favor del cambio.

Lo más llamativo de este debate es la escasez de evidencia científica sobre los efectos de un tipo u otro de jornada en variables tan relevantes como la concentración y los resultados de los alumnos y la organización de los centros. Entre los pedagogos es posible encontrar argumentos a favor de una y otra modalidad, pero las pruebas empíricas son prácticamente inexistentes (Gromada y Shewbridge (2016) realizan una revisión de la escasa evidencia internacional al respecto). Los pedagogos que defienden la jornada partida sostienen que los alumnos, en la jornada continua, se agotan antes y su concentración disminuye al estar tantas horas seguidas estudiando. Apuntan al efecto positivo de hacer pausas, ya que les permiten descansar y recuperar la atención. Por su parte, los pedagogos que defienden la jornada continua sostienen que el horario de mañana es más provechoso para los alumnos. Argumentan que su rendimiento decae de forma noto-

ria por las tardes, por lo que proponen que el horario de tarde se emplee para hacer actividades extraescolares que al alumno le gusten[6]. Testu (2008) y Dubocovich *et al.* (2005) sostienen que la investigación de diferentes países ha identificado ciertos patrones recurrentes. Para los alumnos de primaria, la literatura parece mostrar un patrón con dos picos de atención, uno a media mañana (entre las 10 y las 12) y otro después de la comida (entre las 15 y las 16). Sin embargo, los resultados pueden variar dependiendo del contenido de las clases (según impliquen competencias matemáticas, verbales, etc.).

Pope (2016) utiliza un panel de datos de cerca de 2 millones de estudiantes americanos de entre 11 y 16 años para analizar cómo el momento del día en el que reciben clases de determinadas asignaturas afecta a su rendimiento en pruebas estandarizadas de conocimientos y competencias. Encuentra que los estudiantes aprenden más en las sesiones matutinas, especialmente en asignaturas como matemáticas y lengua. Además este efecto no cambia según el género de los estudiantes, el mes del año en el que han nacido, sus notas o el nivel educativo de sus padres. Su trabajo utiliza datos de estudiantes de secundaria, por lo que no está claro que sus resultados sean extrapolables a primaria e infantil, ya que los estudios fisiológicos muestran que los niños pequeños tienen ritmos circadianos distintos que los adolescentes (Carskadon *et al.*, 1993; Crowley *et al.*, 2007). Por tanto, es fundamental que la investigación continúe entre alumnos de otras edades.

En España, los pocos estudios existentes muestran que los alumnos con jornada partida tienden a obtener mejores resultados académicos que los de la continua (Caride, 1993; Gabaldón Estevan y Obiol Francés, 2017). Pero estos trabajos adolecen de un grave problema de selección, ya que la prevalencia de un tipo de jornada no es independiente de las características del centro ni de sus alumnos. En realidad, como afirma Fernández Enguita (2001) "parece difícil afirmar que haya evidencia suficiente para la defensa de cualquier tipo de jornada".

Analizando los datos de la LOMCE de la Comunidad de Madrid, se puede comprobar que tan pronto se tiene en cuenta el estatus socio-económico de los alumnos y ciertas características de los centros escolares (como la titularidad público/privado/concertado), la brecha de rendimiento entre los dos tipos de jornada desaparece. De hecho, hay un patrón muy claro de selección en tipo de jornada en función del nivel socio-económico del alumnado, que explicaría en gran medida las diferencias incondicionales en resultados. Así, la tabla A muestra cómo a medida que aumenta el nivel socio-económico de los alumnos de un centro, disminuye la proporción de centros con jornada continua.

La celebración de votaciones en los colegios y las reglas establecidas para cambiar el tipo de jornada crean, en el caso español, un diseño excepcional para medir de forma creíble el efecto causal del tipo de jornada en el rendimiento académico. Este tipo de evaluación permitiría poner en valor las pruebas de rendimiento que las autoridades

**TABLA A. RESULTADOS ACADÉMICOS (EN MATEMÁTICAS) Y TIPO DE JORNADA EN CENTROS EDUCATIVOS DE MADRID**

| | Nota media en matemáticas | | | % de centros con | |
|---|---|---|---|---|---|
| **Nivel socio-económico (NSE) del alumnado** | **Jornada partida** | **Jornada continua** | **Diferencia partida - continua** | **Jornada partida** | **Jornada continua** |
| Todos los centros | 7,16 | 6,77 | 0,39* | 63,3 | 36,7 |
| NSE bajo | 6,65 | 6,54 | 0,11 | 36,6 | 63,4 |
| NSE medio-bajo | 6,99 | 6,96 | 0,03 | 48,0 | 52,0 |
| NSE medio | 7,10 | 6,92 | 0,18 | 67,8 | 32,2 |
| NSE medio-alto | 7,24 | 7,34 | -0,10 | 93,3 | 6,7 |
| NSE alto | 7,49 | 7,52 | -0,03 | 97,2 | 2,8 |

Nota: elaboración propia a partir de los datos de los alumnos participantes en las pruebas LOMCE de 3º de primaria del curso 2015-2016 en la Comunidad de Madrid.
*Indica una diferencia significativamente distinta de 0 con una confianza superior al 95%. Nivel socio-económico del alumnado definido en función de los quintiles de la distribución de centros.

educativas de algunas CC. AA. realizan en los centros (en Madrid, por ejemplo, se llevan a cabo pruebas desde hace varios años a pesar de la creciente oposición de la comunidad educativa), además de relajar el clima de crispación que este polémico debate genera entre padres y profesores. Además, no deberíamos olvidar la importancia de las encuestas para medir el potencial efecto en otras variables de interés, como la satisfacción y fatiga tanto de profesores como de alumnos (Gortazar, 2016). Para ello, sin embargo, es necesaria una mayor colaboración entre investigadores y las autoridades educativas que disponen de las actas con los resultados de las votaciones. Sólo con el trabajo conjunto entre Administración, comunidad educativa e investigadores, se podrá determinar el uso del tiempo escolar que más beneficie al aprendizaje de los estudiantes. Después de todo, esta decisión debería tomarse pensando sobre todo en ellos.

REFERENCIAS


Anderson, D. M. y M. B. Walker (2015), "Does Shortening the School Week Impact Student Performance? Evidence from the Four-Day School Week", *Education Finance and Policy*, 10 (3), 314-349.

Caride, J. (1993). "A xornada escolar de sesión única en Galicia. Estudio avaliativo: Conclusións xerais e criterios de actuación". Santiago de Compostela, Xunta de Galicia.

Dubocovich, M. H. *et al.* (2005), "The impact of school daily schedule on adolescent sleep", *Pediatrics*, 115 (6), pp. 1555-1561.

Edwards, F. (2012), "Early to rise? The effect of daily start times on academic performance", *Economics of Education Review*, 31, 970-983.

Fernández Enguita, M. (2001): "La jornada escolar: análisis y valoración de los procesos, los efectos y las opciones de la implantación de la jornada continua", Ariel, Barcelona.

Gabaldón Estevan, D. y S. Obiol Francés (2017): "Guía sobre tiempos escolares".

Ganuza, J. (10 Jul 2017): "Un polémico horario escolar". El País, https://elpais.com/elpais/2017/06/29/opinion/1498753090_596127.html

Gortazar, L. (6 Sep 2016): "Vuelta al cole, horarios y calendario escolar", Politikon, https://politikon.es/2016/09/06/vuelta-al-cole-horarios-y-calendario-escolar/

Graves, J. (2018): "El uso del tiempo en la escuela como recurso educativo", *Indicadores comentados sobre el Estado del Sistema Educativo Español*. Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Ramón Areces.

Graves, J. 2013: "School Calendars, Child Care Availability and Maternal Employment", Journal of Urban Economics, 78, 57-70.

Graves, J., S. MacMullen y K. Rouse (2013): "Year Round Schooling as Cost Savings Reform: Not just a matter of time", *Education Finance and Policy*, 8 83), 300-315.

Graves, J., S. MacMullen y K. Rouse (2018): "Teacher Turnover, Composition and Qualifications in the Year-Round School Setting", unpublished manuscript.

Gromada, A. and C. Shewbridge (2016): "Student Learning Time: A Literature Review", OECD *Education Working Papers* No. 127.

Pope, N. G. (2016): "How the time of day affects productivity: evidence from school schedules", *The Review of Economics and Statistics*, 98 (1), pp. 1-11.

Testu, F. (2008), Rythmes de Vie et Rythmes Scolaires: Aspects Chronobiologiques et Chronopsychologiques. Elsevier Masson.

Thompson, P. (2018): "Effects of Four-Day School Weeks on Achievement: Evidence from Oregon", WP Department of Economics, Oregon state University.

Zafra, I. (14 Abr 2019): "La jornada continua gana cada vez más presencia en la escuela pública". *El País*, https://elpais.com/sociedad/2019/04/11/actualidad/1554969842_658952.html

NOTAS

1. En la edición de 2018 de los Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español, Jennifer Graves publicó un comentario en el que revisaba la literatura económica sobre el uso del tiempo en la escuela como recurso educativo.
2. El cambio a un calendario de cuatro días por semana tuvo diferentes efectos dependiendo del Estado en el que se aplicó el cambio y la edad de los alumnos (Anderson y Walker, 2015; Thompson, 2018), mientras que el cambio a un calendario escolar en el que los periodos de vacaciones se distribuyan más homogéneamente también genera impactos diferentes sobre el rendimiento dependiendo del contexto en el que se aplica (Graves, 2013; Graves, MacMullen y Rouse, 2013, 2018).
3. El Consejo Escolar es el espacio institucional donde está representada toda la comunidad educativa de cada centro escolar y que incluye profesorado, familias, dirección, personal no docente y ayuntamiento.
4. La normativa sobre la frecuencia con la que se pueden repetir las votaciones también puede variar entre CC. AA.
5. En la Comunidad Valenciana, en el curso 2018-19, 616 colegios tienen jornada continua y, de los 808 centros que tienen la partida, 73 han votado si cambiar para el curso próximo. El 52% de esos centros han obtenido el sí a la modificación. Las cifras de participación en Valencia han sido elevadas (del total del censo, han participado en el proceso de votaciones el 73,79% de los padres y madres).
6. Sin embargo, la disponibilidad de actividades extraescolares, su contenido pedagógico y el precio de las mismas puede suponer mayor desigualdad en los resultados de los estudiantes (Zafra, 2019).

## PRESTIGIO, SALARIO Y FEMINIZACIÓN DE LA DOCENCIA

SONSOLES SAN ROMÁN
Universidad Autónoma de Madrid

En un informe publicado en 2018 por la OCDE[1], se observa una diferencia entre España y los demás países de la Unión Europea en el porcentaje de profesoras de los niveles de infantil y primaria (gráfico 47 de *Indicadores* 2019). Pensemos que, en principio, esta distancia pueda deberse a cierto retraso en la incorporación de las mujeres a la universidad en España; una hipótesis, entre otras posibles, pero también una realidad.

Nuestro país ha tenido una historia, que, como todas las historias, "pasan y pesan". El pasado marca el presente, moldea significados, abre espacios histórico-generacionales en procesos de interacción social que producen asumidas "vocaciones", con distintos significados según esos espacios generacionales. En efecto, la vocación es la respuesta clave defendida por las maestras en distintas investigaciones que he realizado, también por alumnas de la etapa de infantil. Hablamos pues de cultura, esa raíz social de la costumbre que se vierte y enraíza en el vaso del tiempo histórico hasta fluir en una estructura social fija y sólida. Por ello hay culturas, en plural, que se corresponden con necesidades de cada tiempo histórico. Lo cierto es que un modelo cultural configura nuestras costumbres y valores que, asumidos como naturales, invisibilizan la naturaleza social del hábito. Nos movemos entonces en los bastones de la costumbre, que nos dan seguridad y permiten tomar rumbos en cada etapa histórica. Algo parecido es lo que sucede con el fenómeno de la feminización docente. Estamos tan acostumbrados a ver la feminización en las profesiones vinculadas al cuidado, la maternidad y la infancia, que no cuestionamos su posible naturaleza social. Por ello, pocos agentes sociales cuestionan este fenómeno como un problema de naturaleza social, incluidas las propias maestras. Como especialista en los estudios de feminización, quisiera exponer un contexto para insertar y analizar este fenómeno desde la sociología. Nos vamos a encontrar con una clara relación entre feminización, salario y prestigio.

A partir del advenimiento de la democracia parlamentaria, la lucha política y social emprendida por las mujeres de la generación de la transición democrática produjo cambios importantes. Los estudios de género tomaron protagonismo para analizar y atajar las desigualdades sociales entre hombres y mujeres. Poco a poco, la cultura del estatus de los años setenta quedaba atrás. Las mujeres comenzaban a posicionarse en profesiones cualificadas y puestos de poder, influidas por el aperturismo cultural y bajo el susurro de unas madres que querían para ellas independencia económica, algo de lo que la generación anterior no gozó. Y fue así como, a partir de la década de los ochenta, se ponía en verde el semáforo que abría el paso hacia la cultura de la igualdad para recuperar derechos perdidos y avanzar hacia la igualdad de género. En la década de los noventa, con un crecimiento económico sin precedentes, el auge de la

nueva situación económica propiciaba un cambio social en favor de la cultura de la igualdad, a lo que se añadía otro giro importante que avanzaba hacia la cultura de la diferencia tras la llegada de inmigrantes a España. Nuevas necesidades sociales demandaban distintas funciones, y las instituciones respondían. Políticas educativas se fueron sucediendo de manera vertiginosa desde la década de los 90, sin que ninguna de las leyes de educación reguladas llegase a cumplir la mayoría de edad (tema, por otra parte, de máxima actualidad en España, recogido en campaña política al solicitar el necesario consenso en educación).

A mediados de la década de los 90, periodo de crecimiento económico muy importante en España, coincidiendo con nuevos cambios y necesidades, aparecieron nuevos enfoques sobre desigualdad de género que se sumaban a los anteriores. La feminización de la docencia comienza a interesar como fenómeno social. No se trataba sólo de comprender la razón por la que había tan pocas mujeres en profesiones con mayor prestigio y salario, era necesario conocer las raíces culturales donde se enraizaba la mentalidad que dirigía a la mujer hacia los espacios peor pagados y con mayor desprestigio social, era el caso de la docencia en sus primeros niveles. Las investigaciones apuntaban, por tanto, hacia las profesiones más desprestigiadas y con menor salario, lugar donde almacenaban las profesiones feminizadas. ¿Qué relación había entre feminización y desprestigio social?, ¿dónde estaban esas raíces?

Las primeras publicaciones dieron respuesta al origen y desarrollo del fenómeno de feminización docente dentro del proceso de las transformaciones sociales, políticas y económicas, apuntando hacia la Ley Moyano de 1857 como el detonante de la feminización docente en el caso de España (San Román, S. 5ª edición. 2019). El nuevo enfoque tuvo importantes repercusiones en el ámbito internacional. Es así como, en 2006, apareció el primer libro que abordaba desde el ámbito mundial el fenómeno de feminización docente. Hacía notar que, en todos los países, menos en Argentina, se trataba de un proceso de cambio en el que, por cuestiones políticas y económicas, la presencia de hombres se sustituyó por mujeres (Cortina, R. y San Román, S., 2006)[2] .

No deja de resultar curioso que, al tiempo que la feminización de la docencia se convertía en un problema social a partir de mediados de los 90, las maestras de infantil comenzaran a exigir reconocimiento como profesionales en la educación en la etapa de 0 a 3 años. Una sensibilidad social en un país que se jugaba su futuro en esas etapas tan desprestigiadas y feminizadas, a lo que se añadía el reto que implicaban las oleadas de inmigrantes que llegaban con familia a buscar mejor fortuna en un país en bonanza económica. Las medidas para integrar a una infancia de inmigrantes no cesaban. Se tomaron medidas que les daban prioridad para entrar en los escasos centros de educación infantil; lo que produjo un conflicto social importante. Una sensibilidad social tomaba fuerza y aconsejaba nuevos enfo-

ques para abordar la igualdad. Huelgas, manifestaciones, noticias en primeras páginas de prensa, etc., mostraban que las maestras comenzaban a exigir más profesionalización por su trabajo, también mejor salario y mayor número de escuelas de infantil ante el lema: "No somos cuidadoras, somos profesionales de la educación".

La Ley General de Educación establecía, en 1970, la escolarización obligatoria a los 6 años y bautizaba como etapa preescolar el periodo de 4 a 6 años de edad. La LODE, en el 85, y en el 90 la LOGSE reconocieron la etapa educativa con pleno derecho en el periodo de 0 a 6 años. Y llegó la LOCE en 2002, que redujo el 0 a 3 años a la categoría asistencial. Cuatro años más tarde, en 2006, la mezcla desafortunada entre ambas leyes regula el 3-6 como etapa educativa y deja el 0-3 al arbitrio de las autonomías.

La defensa por la escolarización en la etapa de 0 a 3, junto con el reconocimiento social como profesionales de la educación, se convirtió en un problema social, llegando a ser objeto de campaña en elecciones políticas. Se cuestionaba así la realidad de una situación difícil para las familias que se veían, y se ven, obligadas a desnudar su economía ante la falta de escuelas infantiles. Detrás de esta realidad, se aprecia una cultura que asociaba el trabajo de las maestras en las primeras etapas a la idea de cuidado a la infancia; una contradicción importante si tenemos en cuenta el dinero que invertimos en formar profesionales en esta etapa de infantil.

Es lógico que, ante esta situación, el enfoque sociológico tratase de desentrañar la caja negra de esta "contradicción cultural" entre "condición femenina" e "imagen profesional", cuestión que coloca a la feminización de la docencia como tema a investigar en los primeros niveles del sistema educativo. La función del "cuidado maternal" aparecía envuelta en contradictorias demandas de cualidades maternales, minimizando las exigencias de profesionalización en las primeras etapas. ¿Cuáles eran los efectos de la feminización? Bajo salario y alto desprestigio ¿Estaba desprestigiada la profesión en los primeros niveles por estar feminizada o feminizada por desprestigiada? Es una pregunta que lanzo, aunque quizá no halle respuesta, al lector o lectora. Pues, como todo lo que se apoya en los bastones de la costumbre, el hábito ha convertido en cuestión natural la feminización. Las propias maestras no se lo cuestionan, lo asumen como natural.

Lo que nos lleva a plantearnos la siguiente cuestión: ¿será natural que existan profesiones masculinizadas y feminizadas? La pregunta es profunda. Las maestras no se lo cuestionan en el caso de los primeros niveles de educación. Las investigaciones que he realizado han confirmado que existe una diferencia importante por espacio histórico-generacional, es decir, por edad de nacimiento en el caso de las maestras formadas en distintas leyes y periodos históricos, pero con un denominador común. La feminización no se cuestiona en absoluto como un problema social por ellas, sino como un trabajo que se realiza por "vocación" al ofrecer una fuerte satisfacción el contacto con la infancia.

Lo cierto es que las profesiones feminizadas tienen características propias; algo que ha dado lugar a la utilización del término semi-profesiones (Lortie, D., 1975. Etzioni, A, 1969. Simpson R. y Simpson I., 1969). Se trata de niveles menos competitivos, donde prima el afecto, se exaltan cualidades de cuidado, el salario es menor, se eligen por el deseo de trabajar con gente joven y niños sanos; por la satisfacción de sentirse útil y de rendir un importante servicio a la sociedad; por su compatibilidad para acomodar su horario con su rol de esposa y madre; y, por último, por asegurar a la mujer soltera un bienestar y proporcionar a la casada beneficios psicológicos.

Situada ahora en la perspectiva de la sociología, y como especialista en género, los datos obtenidos en el informe de la OCDE de 2018 me llevan a hacer una reflexión, fundamentada en investigaciones previas (San Román, S., 5ª edición. 2019[3]). La feminización de la docencia es un proceso cultural tejido en la herencia histórica, y asumido, por la propia costumbre, como hecho natural por las maestras. Podemos entender así en qué medida las profesoras y los profesores, entrevistados por sesgo histórico-generacionales desde la II República hasta 2014, no asocian, en sus representaciones sociales, el desprestigio de la profesión con el salario (San Román, S., 2002, 2009)[4].

Veamos datos objetivos que asocian feminización con prestigio: las profesiones ocupadas mayoritariamente por mujeres en el escenario histórico de este país están peor pagadas. Así es; en infantil ganan menos que en primaria, y en primaria menos que en secundaria. La pregunta evidente es: ¿si subiera el sueldo en los primeros niveles del sistema educativo habría más hombres?, ¿tendrá algo que ver el prestigio con el salario?

Esta relación entre prestigio y salario se puede ver en otro momento de la historia en que se produjo el abandono del hombre en estos niveles. Ellos fueron dejando la escuela pública desde 1857, momento en que se pone en marcha el motor de la feminización. ¿Por qué? La Ley Moyano hacía incompatible esta profesión con cualquier otro cargo público, abarataba el sueldo de las maestras a una tercera parte del sueldo de un maestro (art. 191), y abría las primeras escuelas de niñas en España; todo ello sin régimen de coeducación y con los consiguientes gastos para unos ayuntamientos que quedaban obligados a abrir escuelas de niños y de niñas, con un doble gasto en edificio y pago a maestras y maestros. A lo que se añade que las autoridades locales, en muchos casos analfabetos, iban a mostrar poco interés en poner en práctica las medidas tomadas para escolarizar a niños y niñas. El Estado delegaba en los ayuntamientos el pago del sueldo de maestras y maestros, y el coste de edificios (en España, hasta 1901, las y los maestros no son pagados por el Estado; cobran a través del habilitado). Lo cierto es que los maestros, muchos tenderos, secretarios del ayuntamiento que ejercían la profesión, al ser obligados a elegir ante la incompatibilidad decretada en la ley, se decantaron por otras profesiones mejor pagadas. Las maestras entraron por-

que los hombres fueron abandonando ya que, puestos a elegir, se quedaron con trabajos mejor pagados.

Desde 1931 a 1936, único periodo en que desaparece la feminización en España al elevar prestigio y salario, los hombres se sienten atraídos por esta profesión. La razón era tanto los efectos de la crisis del 29, como la equiparación de salario entre magisterio y otros niveles del sistema educativo. Se iguala el número de maestras con el de maestros, ellos y ellas ganaban lo mismo. Al subir el salario se elevó el prestigio. El ingreso al cuerpo del magisterio exigía cursar el bachillerato superior como en cualquier otro tipo de estudios universitarios, equiparándose también los cuatro años cursados en las demás carreras universitarias.

Concluyo mi comentario señalando hipótesis que están por investigar para conocer los posibles efectos de la feminización, si los hubiera. La OCDE ya ha prestado interés en ello, al observar que las niñas obtienen mejores calificaciones, en general, en el sistema educativo. Resulta llamativo que las maestras entrevistadas por mí, en distintas investigaciones, evoquen la figura de sus primeras maestras y viertan en sus respuestas recuerdos de situaciones que han querido reproducir. ¿Es posible que la profesión se reproduzca desde la misma aula, que las identidades femeninas con las que crecen las niñas sean importantes? Todavía queda mucho por investigar para explicar vínculos como el que he señalado aquí entre la feminización de la docencia, los fenómenos sociales y las tradiciones culturales, y la educación.

NOTAS

1. *Education at a Glance* 2018. OCDE. https://doi.org/10.1787/888933805800. Table D5.2. Gender distribution of teachers (2016).
2. Cortina, R. y San Román, S., (2006), *Women and Teaching: Global Perspectives on the Feminization of a Profession*, Nueva York: Palgrave Macmillan.
3. San Román, S. (2019, 5º edic.) *Las primeras maestras. Los orígenes del fenómeno de feminización docente en España*, Barcelona. Ariel, Planeta.
4. San Román, S. (2002, Ed.) *Espacios histórico generacionales de la maestra en el proceso de cambio social de transición democrática en España*, Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer, Madrid: Colección Estudios e Investigaciones.
   San Román, S. (2009) *Evolución de las actitudes culturales y las representaciones sociales en las maestras del nivel de primaria*, Madrid, Ministerio de Igualdad Instituto de la Mujer, Colección Estudios e Investigaciones.

## PRESTIGIO DE LA PROFESIÓN Y PRÁCTICAS DOCENTES: ELEMENTOS PARA LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

JESÚS MANSO
Universidad Autónoma de Madrid

Hace ya más de una década que numerosos organismos internacionales indicaron que el profesorado es el elemento que más determina el nivel de calidad de un sistema educativo (OCDE, 2005; Barber y Mourshed, 2007). En los años posteriores han sido muchos los países de nuestro entorno que han implementado políticas para mejorar la formación y condiciones de la profesión. En España también se han producido algunas modificaciones parciales; solo sobre algunos aspectos muy concretos de la formación inicial y permanente. Detectamos, por tanto, una falta de políticas que apoyen y realcen la importante función que los docentes desarrollan día a día en las aulas con su alumnado.

La ausencia de políticas, entre otros factores, afecta también a la propia percepción que los docentes tienen sobre su propio desarrollo profesional. Así, a pesar de que numerosas investigaciones ponen de manifiesto que la profesión docente es reconocida por la sociedad (Manso, 2013), en el gráfico 48 se muestra la valoración de los docentes sobre aspectos que definen su profesión. En él se muestra que tan solo un 8,5% del profesorado español está de acuerdo o muy de acuerdo con que la profesión es valorada por la sociedad. Se trata de un dato especialmente negativo, algo que se acentúa más si tenemos en cuenta el contraste con el resto de países de nuestro entorno en el que destaca Finlandia con más de un 50%.

Además, para la mejora sucesiva de la práctica docente resulta esencial que el profesorado pueda recibir información que le permita mejorar. A este respecto, tan solo un 30% de nuestros docentes reconocen recibir retroalimentación en su actual centro de trabajo; el porcentaje no es especialmente alto, pero es verdad que es de los mejores en comparación con los países de nuestro entorno (donde destaca Italia con un 40%). Sin embargo, este dato contrasta con otro de mayor relevancia: el 42% de los docentes españoles indican que han recibido retroalimentación después de la observación directa de la enseñanza en su actual centro escolar. Se reconoce, por tanto, la falta de observación entre iguales en nuestro sistema a diferencia del resto de países de nuestro entorno donde el porcentaje es mucho más elevado, hasta situarse en el 98,9% en el Reino Unido.

Aunque sabemos que el primer año de los funcionarios de carrera ha sido como funcionario en prácticas y que todas las carreras de formación inicial docente incluyen prácticas externas en centros educativos, nuestros docentes reconocen en sus respuestas claras limitaciones en ambas cuestiones: tanto en la inserción en el puesto de trabajo como en la dimensión práctica en sus estudios universitarios.

Como contraste a los resultados expuestos, destaca que más del 92% de nuestros docentes sienten estar "bien o muy bien" preparados para enseñar en el aula sus respectivas materias. Dato que contrasta con países como Finlandia o Francia donde sus docentes parecen más exigentes con su ejercicio profesional.

Otro aspecto específico que nos permite profundizar al respecto de la consideración social de una profesión es el porcentaje de estudiantes de Educación Secundaria que aspiran a ella. Con base en datos de PISA 2015, en el gráfico 49 se observa que en España hay un porcentaje superior al de los países de la OCDE de estudiantes de 15 años que pretenden desarrollar una carrera en la profesión docente. En concreto, un 5,6 en España por un 4,2 de los países de la OCDE.

A pesar de encontrarnos lejos de los países que encabezan este aspecto (en Irlanda casi el 12% de los estudiantes de Educación Secundaria se plantean ser docentes), España se sitúa con un buen porcentaje, lo que confirma una interesante paradoja: aunque la consideración social de la docencia es muy mejorable, se identifica como una profesión con

ciertos beneficios que la hace atractiva para un buen porcentaje de estudiantes de Educación Secundaria. A pesar de que, a nivel mundial, según recomendaciones de numerosos organismos internacionales, preocupa tanto la atracción como la retención de los docentes, en España, los datos expuestos parecen confirmar que este no es nuestro principal problema. Por otro lado, las diferencias de género al respecto confirman que, en términos generales, la profesión docente es más considerada por mujeres que por hombres. En concreto, en España, más de un 7% de alumnas de Educación Secundaria se plantean ser docentes, mientras que este porcentaje desciende hasta el 4,1% en el caso de los alumnos. Cabe indicar también que estas diferencias no son muy diferentes entre los países estudiados; es decir, es una constante la diferencia en los porcentajes de estudiantes de Educación Secundaria que quieren dedicarse a la docencia en función del género.

Las razones que explican el prestigio social no pueden desvincularse de las prácticas docentes. A este respecto, los datos de PISA también nos aportan alguna información de interés. Así, en la tabla 7 podemos observar cómo en España hay una cierta diversidad en las modalidades metodológicas que podemos encontrar en las aulas. Algunas de ellas más declarativas (enseñanza directa) y otras más participativas (retroalimentación del aprendizaje). Por defecto, sí puede subrayarse algo de déficit de prácticas de enseñanza basada en la investigación. No hay, por tanto, una apuesta clara por unos tipos u otros de prácticas docentes. Esto puede poner de manifiesto que, en España, no hay una cultura única y clara de lo que se entiende que deben ser las prácticas docentes. Y, en cualquier caso, los datos ponen de manifiesto que en nuestro país no se pueden determinar relaciones claras entre prácticas y prestigio social de la profesión.

El conjunto de lo expuesto dibuja un escenario de la profesión docente más positivo que negativo. Las peores valoraciones son las que provienen de los propios docentes y este dato es relevante, ya que se podrían interpretar como un llamamiento de mejorar y aumentar el cuidado del ejercicio desarrollado por los docentes en sus aulas y centros educativos. Y yendo más allá, parece apuntarse una necesidad de cohesión de todos los agentes de la comunidad educativa (administración, dirección escolar, familias, estudiantes) en torno a la figura del profesorado.

## REFERENCIAS


Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the World's Best Performing School Systems Come Out on Top*. London: McKinsey & Company.

Manso, J. (2013). Profesionalizando un oficio: relevancia del docente y de su formación inicial. En E. Prieto (Coord.) *La educación social ¿realidad o mito?* (pp. 21-40). Salamanca: Hergar ediciones y AJITHE.

OCDE (2005). *The definition and selection of key competences: Executive summary*. París: OCDE.

## LAS BRECHAS DIGITALES ENTRE LOS ESTUDIANTES ESPAÑOLES

MARÍA FERNÁNDEZ-MELLIZO
Profesora de Sociología Aplicada en la Facultad de Educación de la UCM

Las TIC se han generalizado tanto en los hogares como en los centros educativos, haciendo cada vez más fácil el acceso de la población infantil y juvenil a las nuevas tecnologías. Sin embargo, persisten las diferencias en esta población en cuanto a los patrones de uso de los aparatos digitales, así como respecto a su nivel de competencia en el manejo de los mismos.

La literatura sobre las brechas digitales, la que trata de explicar las diferencias entre la población en determinados parámetros relacionados con las nuevas tecnologías (acceso, uso, habilidad, entre otros), coindice en señalar cómo la brecha digital de primer nivel, la desigualdad en el acceso a infraestructuras tecnológicas, se está cerrando debido a la generalización del acceso a las TIC (Hargittai y Hsieh, 2013). Este fenómeno también está sucediendo entre la población infantil y juvenil (Livingstone y Helsper, 2007). Los datos para España avalan esta tendencia. En relativamente poco tiempo, se ha casi generalizado el acceso de los niños a Internet. En 2017, el 95% de los niños entre 10 y 15 años utiliza Internet, llegando esta cifra al 99% en el caso de los niños de 15 años (gráfico 50). Dadas estas cifras, la única población infantil española que no accede a Internet es la que se encuentra en una situación de marginación económica y social acusada. Ahora bien, la brecha digital de primer nivel se ha cerrado en mayor medida debido al amplio acceso de los niños a los aparatos tecnológicos en sus propias casas, más que al que tienen en los centros educativos (Fernández Enguita, 2017); casi 9 de cada 10 niños utiliza Internet en casa, frente a poco más de 6 de cada 10 que lo hace en el colegio. La institución escolar parece que va por detrás de la sociedad en esta materia, ya sea de forma deliberada o no, puesto que existe un amplio debate sobre el uso de las nuevas tecnologías en las aulas.

El fenómeno del uso de las nuevas tecnologías en la población infantil no solo sorprende por lo universal de su acceso actual, sino por el uso intensivo que se hace de ellas, por la cantidad de tiempo que los niños pasan conectados. Como se aprecia en el gráfico 51, los niños españoles pasan al día una media de 2 horas y 47 minutos conectados a Internet fuera de casa entre semana, 26 minutos más que en la media de los países de la OCDE. Ahora bien, en cuanto al uso de la tecnología sí que encontramos diferencias apreciables entre diferentes colectivos sociales. Tal y como refleja el gráfico 52, en 2015, menos de la mitad de los estudiantes españoles utilizan los dispositivos digitales para fines educativos (tareas escolares fundamentalmente). En este indicador España no difiere sustantivamente respecto a la media de los países de la OCDE.

La literatura especializada coincide en señalar que, a pesar de que la brecha digital de primer nivel se esté cerrando, la brecha digital de segundo nivel per-

manece abierta. Este segundo nivel hace referencia, entre otras cuestiones, a los patrones de uso de las TIC (Hargittai y Hsieh, 2013). La mayoría de los estudios establecen una relación positiva entre el nivel socioeconómico de las familias de los niños y el tiempo y tipo de uso de Internet, si se hace un uso más académico o más lúdico de las nuevas tecnologías (Livingstone y Helsper, 2007). Un estudio realizado para estudiantes españoles ha constatado, sin embargo, que los estudiantes cuyos padres tienen niveles educativos más altos usan las TIC durante menos tiempo y hacen un uso más académico de las mismas, que los estudiantes cuyos padres tienen un nivel educativo más bajo (aunque se constata como a mayor riqueza del hogar, mayor acceso a las TIC). Esto es debido a modelos de crianza distintos en función del nivel educativo de los padres. Por un lado, los padres con niveles educativos altos limitan, intencionadamente o no, el tiempo de uso de las TIC, para que no repercuta negativamente en el rendimiento académico de sus hijos y como consecuencia de un estilo de interacción paterno-filial más intenso. Por otro, estos padres dirigen a sus hijos hacia un uso más académico de las TIC precisamente por las mismas razones (Manzano y Fernández-Mellizo, 2019).

La brecha digital de segundo nivel también hace referencia a las diferencias sociales en la competencia o habilidad digital (Hargittai y Hsieh, 2013). Se ha comprobado, por ejemplo, que un mayor nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes eleva su competencia digital (Claro *et al.*, 2012). De hecho, con datos españoles se ha constatado cómo el acceso a las TIC fuera de la escuela explica precisamente esta relación positiva entre contexto socioeconómico del estudiante y su habilidad digital (Fernández-Mellizo y Manzano, 2018).

A pesar de la generalización de las nuevas tecnologías e Internet en los centros educativos de los países desarrollados (Livingstone y Helsper, 2007), las diferencias en competencia digital entre los estudiantes siguen siendo relevantes (Hatlevik y Chrstophersen, 2013). Esto ha sucedido en España, donde el nivel de dotación tecnológica de sus centros es alto en términos comparados (European Commission, 2013). De hecho, actualmente el nivel de infraestructura tecnológica de los centros educativos no tiene un impacto significativo en el nivel de habilidad digital de los estudiantes españoles. Ahora bien, otras variables escolares, como la influencia de los compañeros y los profesores, sí que tienen un impacto significativo. Los compañeros y profesores ejercen un papel relevante en el proceso de adquisición de destrezas digitales, ya sea transmitiendo conocimiento o como fuente de ayuda con los desafíos y problemas que puedan surgir en la interacción de los estudiantes con las TIC (Fernández-Mellizo y Manzano, 2018).

Los estudiantes de familias de nivel socioeconómico alto, como en muchas otras esferas, parten con ventajas en el nuevo escenario digital. La escuela, hoy por hoy, no logra compensar las carencias de aquellos de nivel socioeconómico más bajo. En esto, sin embargo, la

escuela no se comporta de forma diferente a como lo hace ante otras competencias más clásicas, como la lectura o las matemáticas.

REFERENCIAS


Claro, M. *et al.* (2012). "Assessment of 21st Century ICT Skills in Chile: Test Design and Results from High School Level Students". *Computers & Education*, 59: 1042–1053.

European Commission (2013). *Survey of Schools: ICT in Education. Benchmarking Access, Use and* Attitudes to Technology in Europe's Schools. http://dx.doi.org/10.2759/94499

Fernández-Mellizo, M. y D. Manzano (2018). "Análisis de las diferencias en la competencia digital de los alumnos españoles". *Papers: Revista de Sociología* 103(2): 175-198. https://doi.org/10.5565/rev/papers.2369

Fernández Enguita, M. (2017). "Desigualdades educativas en la sociedad digital". *Laboratorio de Alternativas. Zoom Social*, 02.

Hargittai, E. y P. H. Yu-li (2013). "Digital Inequality". Pp. 129-150 en *Oxford Handbook of Internet Studies*, capítulo 7, editado por William H. Dutton. Oxford: Oxford University Press.

Hatlevik, O. E. y K. Christophersen (2013). "Digital Competence at the Beginning of Upper Secondary School: Identifying Factors Explaining Digital Inclusion". *Computers & Education*, 63: 240–247.

Livingstone, S. y E. Helsper (2007). "Gradiations in Digital Inclusion: Children, Young People and the Digital Divide". *New Media and Society*, 9, 4: 671-696.

Manzano, D. y M. Fernández-Mellizo (2019; en prensa). "Origen familiar, uso del tiempo y de las tecnologías de la información". *Revista Española de Sociología* (RIS).

# RESULTADOS Y CONTEXTO EDUCATIVOS

## Objetivos europeos

El informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET2020)[1] determinaba los nuevos ámbitos prioritarios y cuestiones concretas a desarrollar en la agenda de los Estados miembros hasta 2020. Estos ámbitos contribuyen a la consecución de los objetivos estratégicos requeridos.

A continuación (tabla 8), se recogen los principales indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020 y del marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020), basados en la monitorización y el seguimiento que realiza la Comisión Europea sobre los objetivos para los sistemas de educación y formación[2] de los países miembros de la UE.

**TABLA 8. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2020. COMISIÓN EUROPEA.**

| OBJETIVOS | INDICADOR | ESPAÑA 2014 | ESPAÑA 2017 | MEDIA UE 2017 | OBJETIVO EUROPA 2020 |
|---|---|---|---|---|---|
| Reducir el abandono educativo temprano de la educación y formación | Porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como mucho la primera etapa de Educación Secundaria y no sigue ninguna formación | 21,9 | 18,3 | 10,6 | < 10 |
| Aumentar el porcentaje de población que ha alcanzado la Educación Superior | Porcentaje de población de 30 a 34 años titulada en Educación Superior universitaria y no universitaria (CINE 5A y 5B) | 42,3 | 41,2 | 39,9 | 40 |

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

1. Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). (2015/C 417/04).
2. *Education and Training Monitor* EU analysis, volume 1 2018. Octubre de 2018. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/volume-1-2018-education-and-training-monitor-country-analysis.pdf

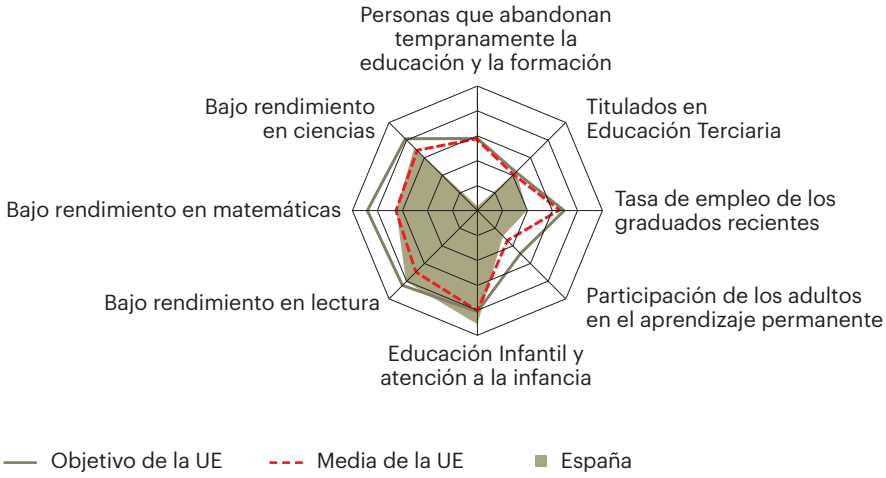
**TABLA 8. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2020. COMISIÓN EUROPEA.**

| OBJETIVOS | INDICADOR | ESPAÑA 2014 | ESPAÑA 2017 | MEDIA UE 2017 | OBJETIVO EUROPA 2020 |
|---|---|---|---|---|---|
| Incrementar la participación en Educación Infantil | Tasa neta de escolarización en Educación Infantil (desde los 4 años hasta el inicio de la educación obligatoria) | 97,1 | 97,3 | 95,5 | 95 |
| Aumentar el rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias en Educación Secundaria Obligatoria | Porcentaje de alumnos de 15 años con un nivel 1 o <1 de competencias en las escalas de PISA | 23,6 (1) Matemáticas<br>15,7 (1) Ciencias<br>18,3 (1) Lectura | 22,2 (2) Matemáticas<br>18,3 (2) Ciencias<br>16,2 Lectura | 22,2 (2) Matemáticas<br>20,6 (2) Ciencias<br>19,7 Lectura | <15 |
| Incrementar la tasa de empleo de los recién titulados | Tasa de empleo de los graduados recientes por nivel educativo alcanzado. Población de 20 a 34 años que ha abandonado los estudios entre 1 y 3 años antes del año de referencia. Niveles 3 a 8 de CINE | 65,1 | 71,9 | 80,2 | 82 |
| Participación de la población adulta en el aprendizaje permanente | Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en el aprendizaje permanente | 10,1 | 9,9 | 10,9 | 15 |

Fuente: elaboración propia a partir del *Monitor de la Educación y la Formación 2018*. Comisión Europea.

En el gráfico 53, tomado del *Monitor de la Educación y de la Formación* 2018 para España, se representa la posición de nuestro país en relación con los países de mayor rendimiento educativo (anillo exterior) y menor rendimiento educativo (centro).

**GRÁFICO 53. POSICIÓN DE ESPAÑA EN RELACIÓN CON LOS PAÍSES DE MAYOR (ANILLO EXTERIOR) Y MENOR (CENTRO) RENDIMIENTO EDUCATIVO.**




Fuente: *Monitor de la Educación y la Formación 2018*. Comisión Europea.
Nota: el mayor o menor rendimiento educativo se explica por el grado de cumplimiento de los objetivos de la *Estrategia de Educación y Formación 2020*.
Nota: cálculos de la DG de Educación y Cultura basados en datos de Eurostat (EPA de 2017 y UOE de 2016) y de la OCDE (PISA 2015) (INEE). Todos los resultados se sitúan entre un rendimiento máximo (los países de rendimiento educativo más alto se representan en el anillo exterior) y mínimo (los países de rendimiento educativo más bajo se representan en el centro de la figura).

A continuación, se resumen los principales indicadores de situación correspondientes a los objetivos europeos mencionados más arriba.

## Abandono educativo temprano

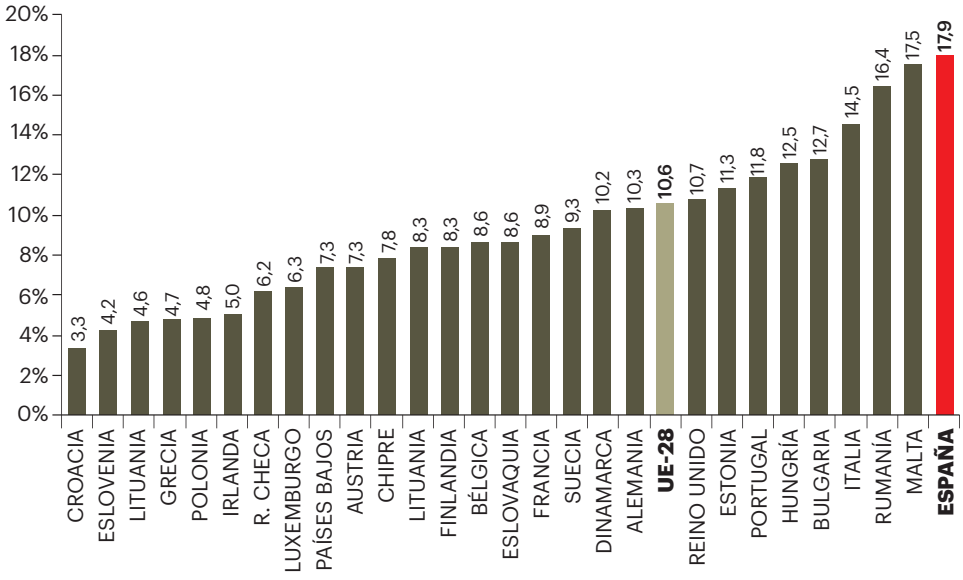
La tasa de abandono educativo temprano mide la población de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria Superior y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación, medido en las últimas cuatro semanas previas a la recogida de datos.

Desde la Comisión Europea se insta a los países miembros a diseñar políticas que aborden el abandono educativo temprano hasta alcanzar cifras inferiores al 10% y que incluyan "enfoques de colaboración, la participación activa de los padres, asociaciones con las partes interesadas externas y el entorno local, medidas en apoyo del bienestar de los alumnos y una orientación y asesoramiento de alta calidad que garantice a cada alumno la igualdad de oportunidades en cuanto al acceso, la participación y el beneficio de una enseñanza que permita a todos los alumnos realizar todas sus posibilidades".

La tasa de abandono en la Unión Europea (gráfico 54) se situó en el 10,6% en 2018. Si bien se aproxima al objetivo marcado por la Estrategia Europa 2020, todavía millones de jóvenes abandonan el sistema educativo de manera temprana con dificultades para acceder al mercado de trabajo.

En España, el abandono escolar temprano se situó en un 17,9, % en 2018, 7,3 puntos porcentuales por encima del promedio de la Unión. Diecisiete países han alcanzado el objetivo europeo y otros, como Dinamarca y Alemania, se encuentran muy próximos a lograrlo. Las tasas más bajas de abandono corresponden a Croacia (3,3) y Eslovenia (4,2%).

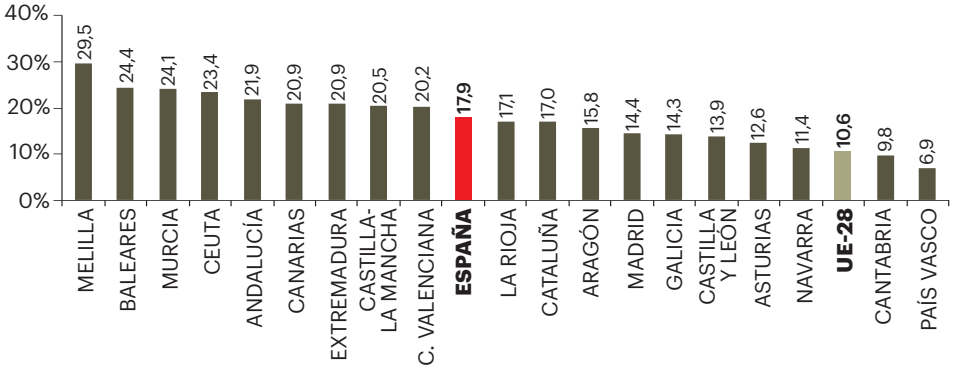
**GRÁFICO 54. TASA DE ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN EUROPA, UE-28. AÑO 2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [edat_lfse_14]

Según el último dato disponible de la Encuesta de Población Activa para el año 2018, la tasa de abandono en España se situó en un 17,9%, disminuyendo en 0,8 puntos porcentuales la cifra registrada en el año 2017 (gráfico 55). Desciende 2 puntos en Melilla, que se encuentra entre las tres comunidades con mayores tasas de abandono (29,5%), junto a Murcia (24,1%) y Baleares (24,4%). Por debajo del 10% se encuentran Cantabria (9,8%) y el País Vasco (6,9%): ambas cumplen con el objetivo europeo.

**GRÁFICO 55. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS QUE NO HA COMPLETADO LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR Y QUE NO SIGUE NINGÚN TIPO DE EDUCACIÓN O FORMACIÓN POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2018.**

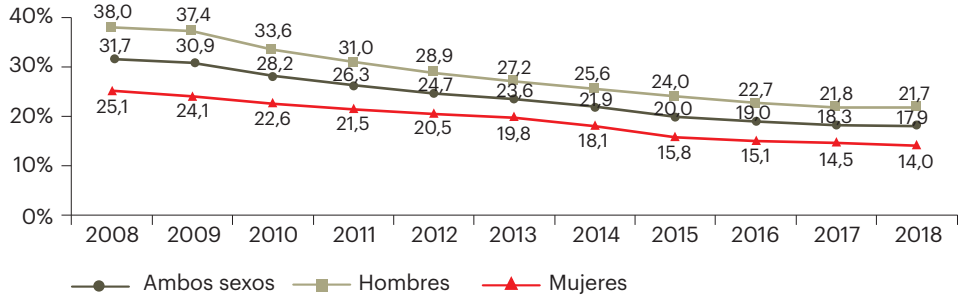



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de Formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

En el año 2018, como hemos dicho, un 17,9% de la población de 18 a 24 años ha completado, como mucho, la Educación Secundaria de 1ª etapa y no sigue ningún tipo de estudios en España.

En los últimos diez años se observa cómo la brecha entre hombres y mujeres (gráfico 56), registrada en 2018 respecto a esta misma referencia en el año 2008, se reduce en 5,2 puntos. En 2018 se observa una diferencia de 7,7 puntos porcentuales entre el porcentaje de hombres y mujeres que solo completa la Educación Secundaria de 1ª etapa, siendo menor en las mujeres con un 14% frente al 21,7% de los hombres.

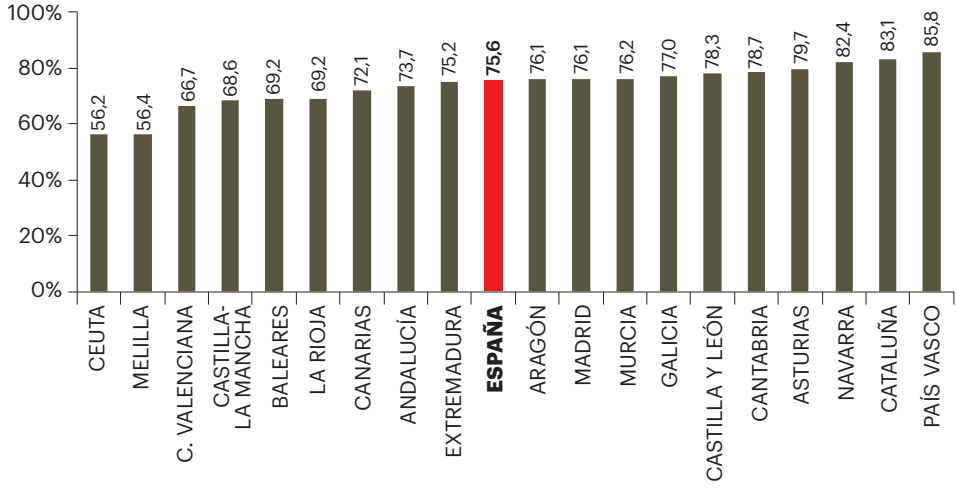
**GRÁFICO 56. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN ESPAÑOLA DE 18 A 24 AÑOS QUE HA COMPLETADO COMO MUCHO LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 1ª ETAPA Y NO SIGUE NINGÚN ESTUDIO O FORMACIÓN, POR SEXO. AÑOS 2008 A 2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

En el curso 2016-2017, la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria respecto de la población que tiene la edad teórica de finalizar este nivel educativo se sitúa en un 75,6%, 3,7 puntos por debajo de la tasa registrada el curso anterior (gráfico 57). País Vasco y Cataluña registran las mayores tasas de graduación, con un 85,8% y 83,1%, respectivamente, seguidas de Navarra, con un 82,4%. Con una tasa de graduación inferior al 75% se sitúan Extremadura, Andalucía y Canarias, esta última con un 72,1. Por otra parte, La Rioja, Baleares, Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana presentan tasas que oscilan entre el 69,2% de La Rioja y el 66,7% de la Comunidad Valenciana. En última posición, Ceuta y Melilla registran las tasas más bajas de graduación en la ESO, con 56,2% y 56,4%, respectivamente.

**GRÁFICO 57. TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2016-2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de las *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos*. Curso 2016-2017. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

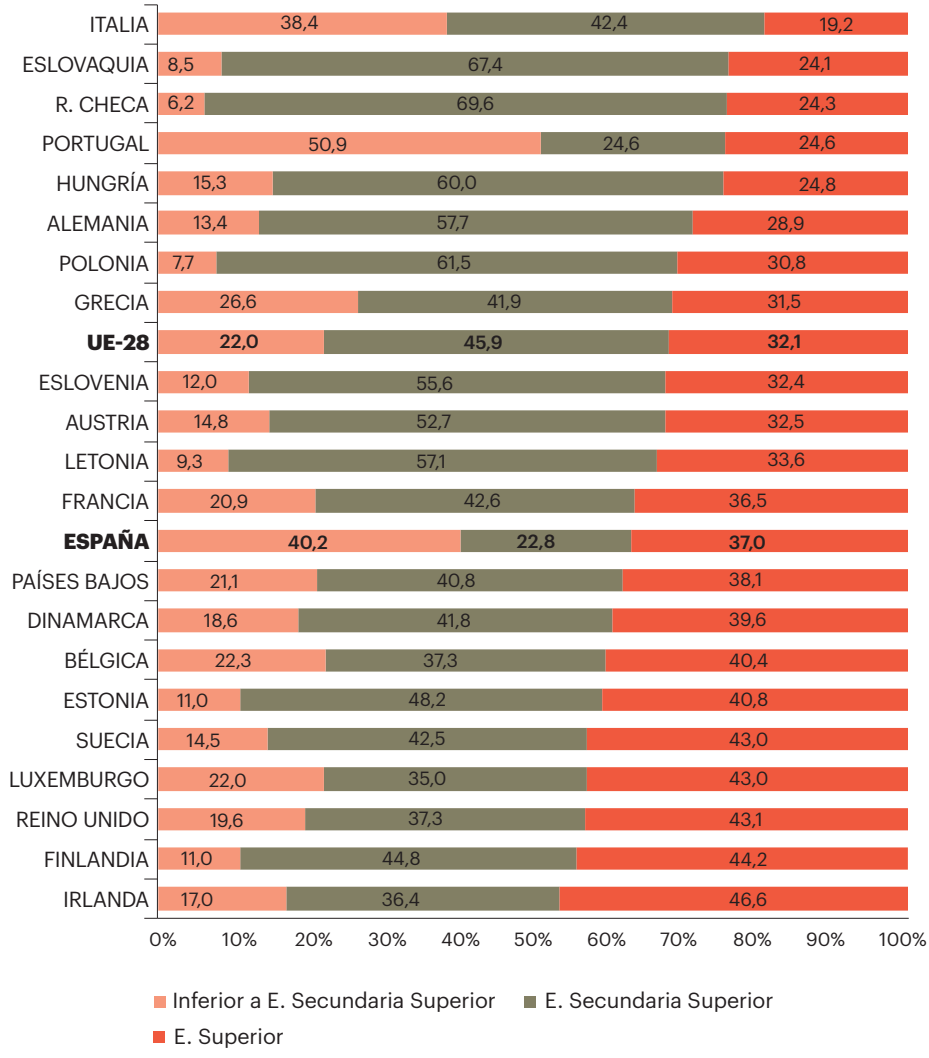
## Logro educativo

El indicador de logro educativo hace referencia al mayor nivel de educación alcanzado por la población entre 25 y 64 años.

En el año 2018 (gráfico 58), el 37% de la población española cuenta con estudios de Educación Superior, frente al 32,1% del promedio de los países de la Unión Europea (UE-28). Por encima del 40% se sitúa un conjunto relativamente amplio de países (Irlanda, Finlandia, Reino Unido, Luxemburgo, Suecia, Estonia y Bélgica). En el otro extremo, por debajo del 25% quedan Italia, Eslovaquia, Chequia, Portugal y Hungría. Que sean bajos esos porcentajes no significa que abunde en

esos países la población con estudios bajos. Más bien, lo que ocurre es que cuentan (con la excepción de Portugal) con porcentajes altos de titulados en Secundaria Superior. España, sin embargo, se queda bastante lejos del promedio europeo de titulados en Secundaria Superior (45,9%), con un dato del 22,8%. De hecho, España, junto con Portugal e Italia, es uno de los tres países con mayores porcentajes de población que no ha alcanzado dicho nivel.

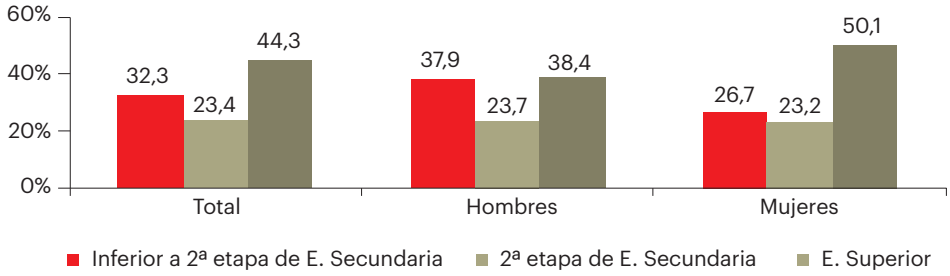
**GRÁFICO 58. LOGRO EDUCATIVO EN LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, UE-28 (PORCENTAJES). AÑO 2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

En el año 2018, el 44,3% de la población española de 25 a 34 años había alcanzado la Educación Superior (gráfico 59). Sin embargo, el porcentaje de población con niveles inferiores a la 2ª etapa de Educación Superior se sitúa en un 32,3%, una cifra superior al porcentaje de población que alcanza la 2ª etapa de Educación Superior, un 23,7% de hombres y un 23,2% de mujeres. En cambio, en los niveles de Educación Secundaria de 2ª etapa y niveles inferiores a dicha etapa, el porcentaje de hombres sobrepasa al de mujeres en 0,5 y 11,2 puntos porcentuales, respectivamente.

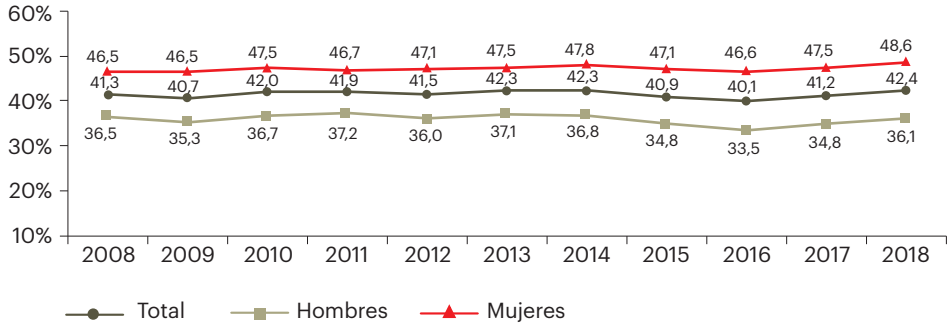
**GRÁFICO 59. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS POR NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO ALCANZADO, POR SEXO. AÑO 2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

En edades comprendidas entre los 30 y 34 años (gráfico 60), el porcentaje de mujeres con estudios superiores en 2017 supera en 10 puntos al de hombres. En los últimos diez años, la brecha entre hombres y mujeres se reduce tan solo en 2,5 puntos.

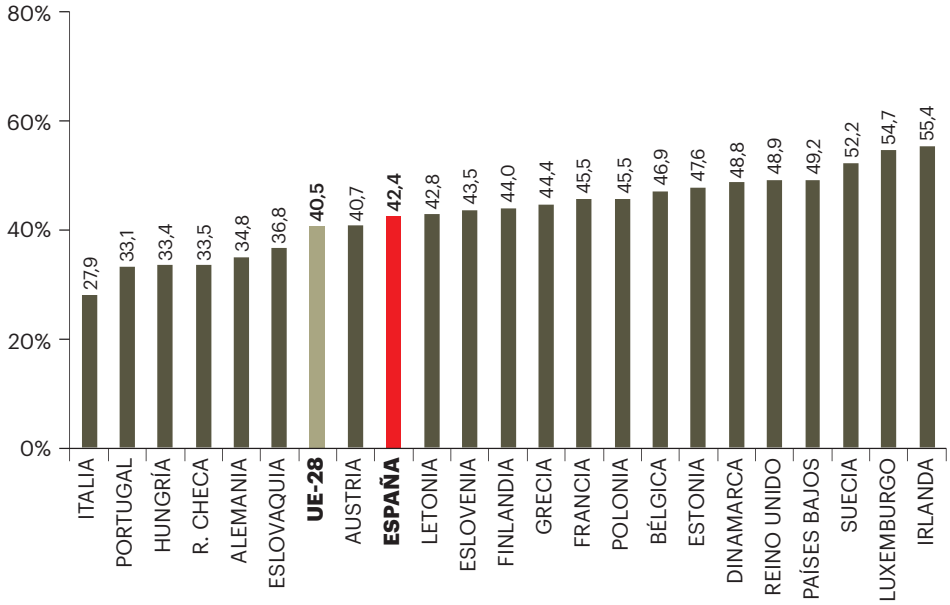
**GRÁFICO 60. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 30 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR SEXO. AÑOS 2008 A 2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de Formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

El porcentaje de titulados en educación terciaria en España para 2018 (42,4%) supera en 1,9 puntos el promedio de la UE-28 (40,5%). Los porcentajes más altos, superiores al 50% se dan en Irlanda, Luxemburgo y Suecia. Los más bajos se observan en Italia, Portugal, Hungría, República Checa y Eslovaquia, todos por debajo del 40% (gráfico 61).

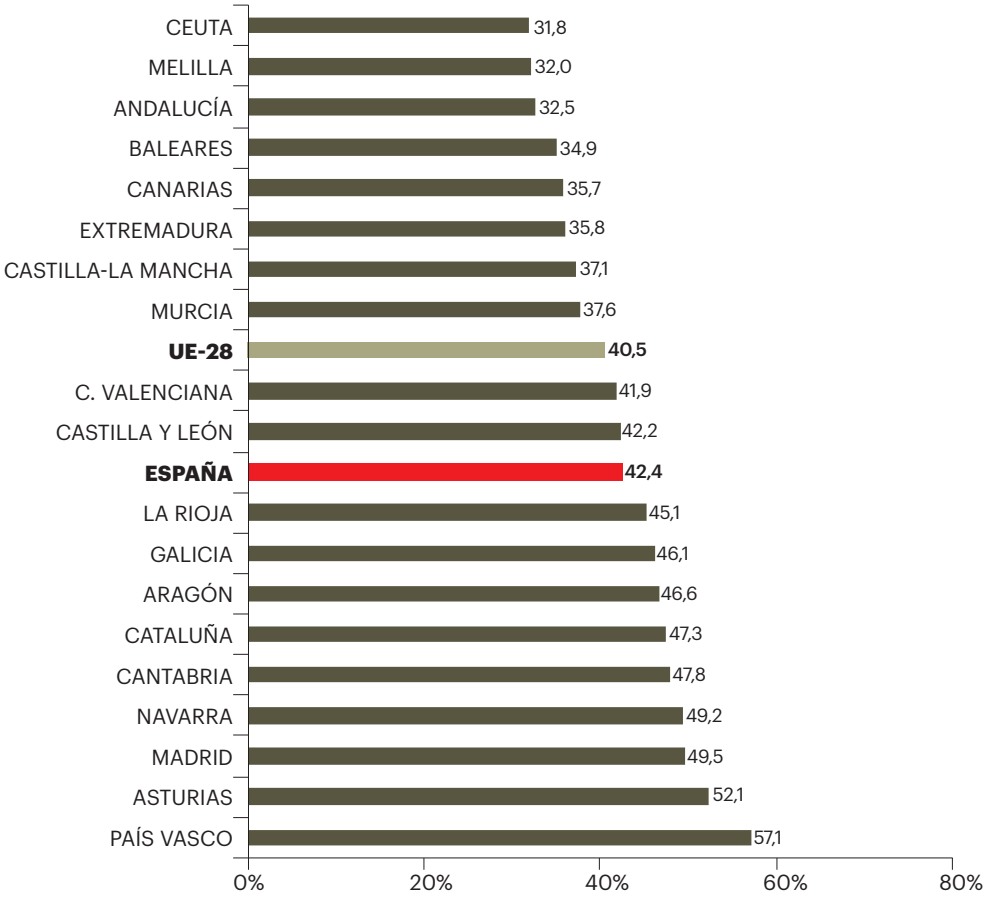
**GRÁFICO 61. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 30 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA. PAÍSES DE LA UE. AÑO 2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [edat_lfse_03].
Nota: selección de países de la UE-28.

La comparación de esos mismos datos por comunidades autónomas (gráfico 62) apunta a tasas elevadas de titulados en educación terciaria en el País Vasco (57,1%) y Asturias (52,1%), con porcentajes algo inferiores en Madrid y Navarra. Tasas bajas se observan en Ceuta, Melilla, Andalucía y Baleares, todas ellas por debajo del 35%.

**GRÁFICO 62. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 30 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de Formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.
Nota: los datos deben de ser tomados con precaución, pues se obtienen de una encuesta y los errores de muestreo pueden ser grandes.

## Tasas de empleo de los recién graduados

El objetivo europeo 2020 relativo a la tasa de empleo de los graduados recientes, y que no siguen estudiando (pertenecientes a la población de 20 a 34 años), es del 82%. España se sitúa por debajo de este objetivo en todos los niveles educativos considerados.

En general, se observa que cuanto mayor es el nivel de estudios mayor es la tasa de empleo en la población considerada. En el conjunto de la UE-28, la tasa de empleo de la población que ha finalizado sus estudios de Educación Terciaria en los últimos tres años es del 85,5%, y la correspondiente a la Educación Secundaria Superior es del 76,8%, mientras que para la población con un máximo de Educación Secundaria Inferior es del 51,2% (tabla 9).

La tasa de empleo de la población española recién graduada se mantiene por debajo del promedio de la UE-28 en los tres niveles educativos considerados: en niveles educativos inferiores a la Educación Secundaria Superior se sitúa en un 50,2%, seguida de la tasa correspondiente a los titulados en Educación Secundaria de 2ª etapa, con un 68,2% y de un 77,9% para los titulados en Educación Terciaria.

Entre los países con datos para 2018, Malta y Portugal registran la mayor tasa de empleo para la población con Educación Secundaria Inferior, con un 92,5 y 74,4%, respectivamente.

Asimismo, la mayor parte de los países de la UE-28 alcanza tasas de empleo superiores al 80% en la población recién titulada en Educación Superior, con tasas mínimas en Italia y Grecia (59% y 62,8%, respectivamente), y tasas máximas en los Países Bajos y Malta (94,8 % y 96,7%).

**TABLA 9. TASA DE EMPLEO DE LA POBLACIÓN DE 20 A 34 AÑOS GRADUADA ENTRE 1-3 AÑOS ANTERIORES AL AÑO DE REFERENCIA EN CINE 0-2, 3-4 Y 5-8. PAÍSES DE LA UE-28. AÑO 2018 (PORCENTAJES).**

| 2018 | INFERIOR A E. SECUNDARIA DE 2ª ETAPA | E. SECUNDARIA DE 2ª ETAPA | EDUCACIÓN SUPERIOR |
|---|---|---|---|
| GRECIA | : | 49,1 | 59,0 |
| ITALIA | 51,6 | 50,3 | 62,8 |
| CROACIA | : | 66,3 | 75,2 |
| **ESPAÑA** | **50,2** | **68,2** | **77,9** |
| CHIPRE | : | 68,4 | 81,3 |
| ESLOVAQUIA | : | 84,6 | 82,4 |
| FRANCIA | 37,2 | 68,0 | 84,4 |
| BULGARIA | : | 67,8 | 84,5 |
| ESLOVENIA | : | 82,4 | 85,3 |
| **UE-28** | **51,2** | **76,8** | **85,5** |
| PORTUGAL | 74,4 | 75,0 | 85,9 |
| DINAMARCA | 57,4 | 83,4 | 87,8 |

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

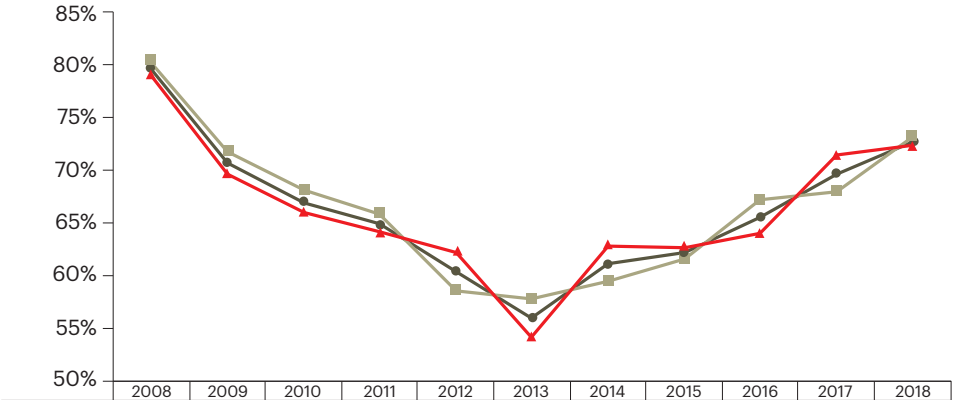
**TABLA 9. TASA DE EMPLEO DE LA POBLACIÓN DE 20 A 34 AÑOS GRADUADA ENTRE 1-3 AÑOS ANTERIORES AL AÑO DE REFERENCIA EN CINE 0-2, 3-4 Y 5-8. PAÍSES DE LA UE-28. AÑO 2018.**

| 2018 | INFERIOR A E. SECUNDARIA DE 2ª ETAPA | E. SECUNDARIA DE 2ª ETAPA | EDUCACIÓN SUPERIOR |
|---|---|---|---|
| FINLANDIA | : | 76,7 | 88,3 |
| REINO UNIDO | 58,2 | 83,1 | 88,4 |
| POLONIA | : | 77,1 | 88,9 |
| RUMANÍA | : | 67,7 | 88,9 |
| ESTONIA | 60,1 | 74,5 | 89,0 |
| IRLANDA | : | 74,4 | 89,5 |
| AUSTRIA | : | 86,8 | 90,1 |
| BÉLGICA | 41,5 | 70,0 | 90,3 |
| LITUANIA | : | 77,9 | 90,4 |
| LETONIA | : | 75,0 | 91,3 |
| R. CHECA | : | 87,4 | 91,5 |
| HUNGRÍA | : | 84,0 | 91,5 |
| SUECIA | 67,2 | 83,6 | 92,5 |
| LUXEMBURGO | : | 78,5 | 94,0 |
| ALEMANIA | 51,7 | 90,3 | 94,3 |
| PAÍSES BAJOS | 66,2 | 88,1 | 94,8 |
| MALTA | 92,5 | 91,1 | 96,7 |

Fuente: elaboración a partir de Eurostat [edat_lfse_24].
Nota: se indica ":" en los países con datos no disponibles en el nivel inferior a E. Secundaria de 2ª etapa.

Si observamos la evolución de los datos españoles en relación con el objetivo que comentamos, una tasa de empleo que debería alcanzar el 82%, comprobamos que nunca se ha alcanzado entre 2008 y 2018 (gráfico 63), y que ha variado a la par que el ciclo económico. Descendió hasta 2013 (con un mínimo del 55,9%) y se ha recuperado después, alcanzando el 72,7% en 2018, sin observarse apenas variación entre mujeres y hombres.

**GRÁFICO 63. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE EMPLEO DE LA POBLACIÓN DE 20 A 34 AÑOS GRADUADA ENTRE 1 A 3 AÑOS ANTES DEL AÑO DE REFERENCIA EN CINE 0-2, 3-4 Y 5-8, POR SEXO. AÑOS 2008 A 2018.**




| | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ambos sexos | 79,7 | 70,7 | 66,9 | 64,9 | 60,4 | 55,9 | 61,1 | 62,2 | 65,6 | 69,7 | 72,7 |
| Hombres | 80,3 | 71,7 | 68,1 | 65,8 | 58,6 | 57,8 | 59,5 | 61,6 | 67,2 | 68,0 | 73,2 |
| Mujeres | 79,1 | 69,7 | 66,0 | 64,1 | 62,2 | 54,1 | 62,8 | 62,7 | 64,0 | 71,4 | 72,3 |

Fuente: Eurostat [edat_lfse_24].

## Participación en la formación a lo largo de la vida

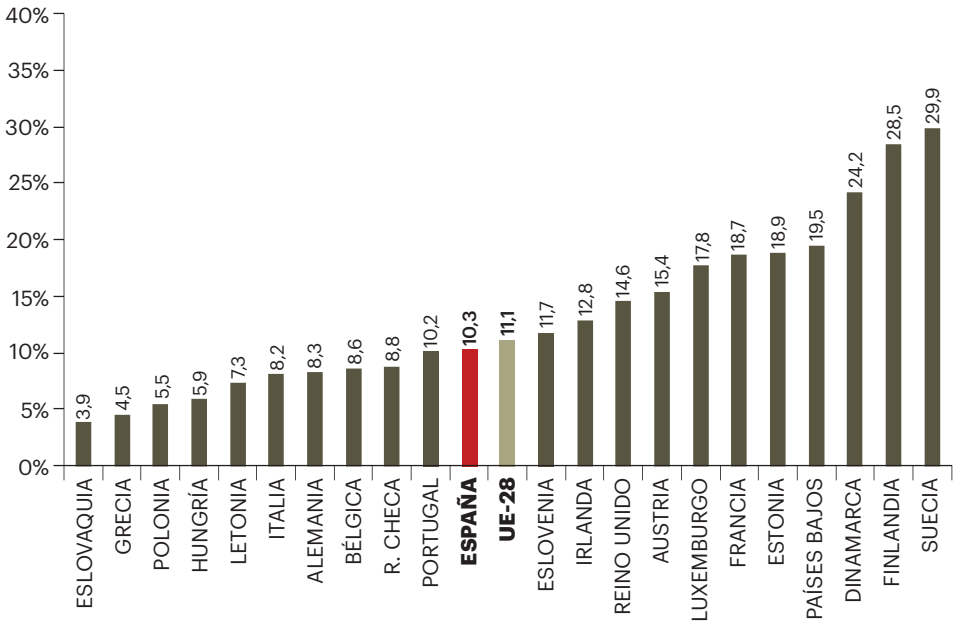
La Estrategia Europa 2020 compromete a los países miembros a tomar medidas para incrementar la participación de la población adulta en el aprendizaje a lo largo de toda la vida y en los procesos de mejora y actualización de su formación y cualificación. El objetivo para el 2020 establece que al menos un 15% de la población entre 25 y 64 años debería haber participado en el año correspondiente en actividades de aprendizaje permanente; o, dicho de otro modo, debería haber recibido algún tipo de educación o formación en las cuatro semanas previas a la aplicación de la encuesta[3].

En 2018, el 10,3% de la población adulta española ha participado en actividades de aprendizaje permanente, frente al 11,1% del promedio de la UE-28, por lo que dista 4,7 puntos porcentuales de alcanzar el objetivo para 2020 (gráfico 64).

Varios países han cumplido el objetivo con creces: Suecia, Finlandia, Dinamarca y Países Bajos, con porcentajes superiores al 20%. Lejos de cumplirlo están Eslovaquia, Grecia, Polonia y Hungría, con porcentajes inferiores al 8%.

3. EU *Labour Force Survey* de Eurostat.

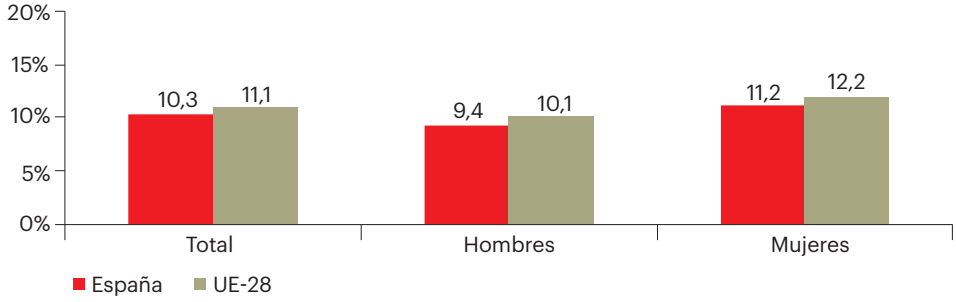
**GRÁFICO 64. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN EDUCACIÓN PERMANENTE, UE-28. AÑO 2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [trng_lfse_01].

En general, las mujeres participan un poco más en actividades de formación permanente, tanto en España como en el conjunto de los países europeos (gráfico 65).

**GRÁFICO 65. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN UNA ACCIÓN DE EDUCACIÓN O FORMACIÓN EN LAS CUATRO SEMANAS PREVIAS A LA ENCUESTA, POR SEXO. AÑO 2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [trng_lfse_01].

## CONTEXTO EDUCATIVO

Para esta edición de *Indicadores* se han seleccionado datos procedentes de *Education at a Glance* 2018, del Volumen II y III de PISA 2015 y de los informes *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility* y *Effective Teacher Policies: Insights from* PISA de la OCDE. Esta selección permite aportar información disponible y actualizada sobre aspectos organizativos, sobre la toma de decisiones en las escuelas y sobre los criterios para la elección de centro educativo; y nuevas variables explicativas de desempeño de los estudiantes, relacionadas con su situación socioeconómica, bienestar, motivación y resiliencia.

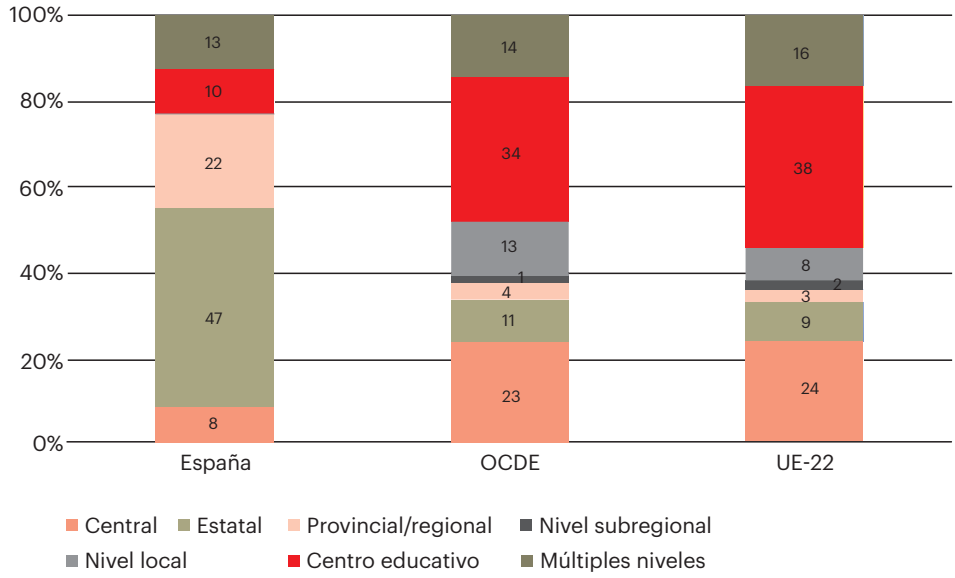
# Decisiones, gobernanza y criterios de elección de centro

## Toma de decisiones en el sistema educativo

La última edición de *Education at a Glance* recoge información sobre la toma de decisiones en los distintos niveles de gobernanza en los centros públicos. Se observa que en la OCDE y en la UE-22, un 34% y 38% de las decisiones se toman a escala de centro educativo, respectivamente, frente al 10% registrado en España. El modelo español muestra que en torno al 50% de las decisiones se toman a escala estatal y central, y que las decisiones a escala regional ocupan un 22%[4] (gráfico 66). Las decisiones regionales suponen un 11% del total en el promedio de países de la OCDE y un 9% en la UE-22.

4. En la terminología de la OCDE, el nivel estatal corresponde a las comunidades autónomas en España y el nivel regional a las delegaciones provinciales o áreas territoriales.

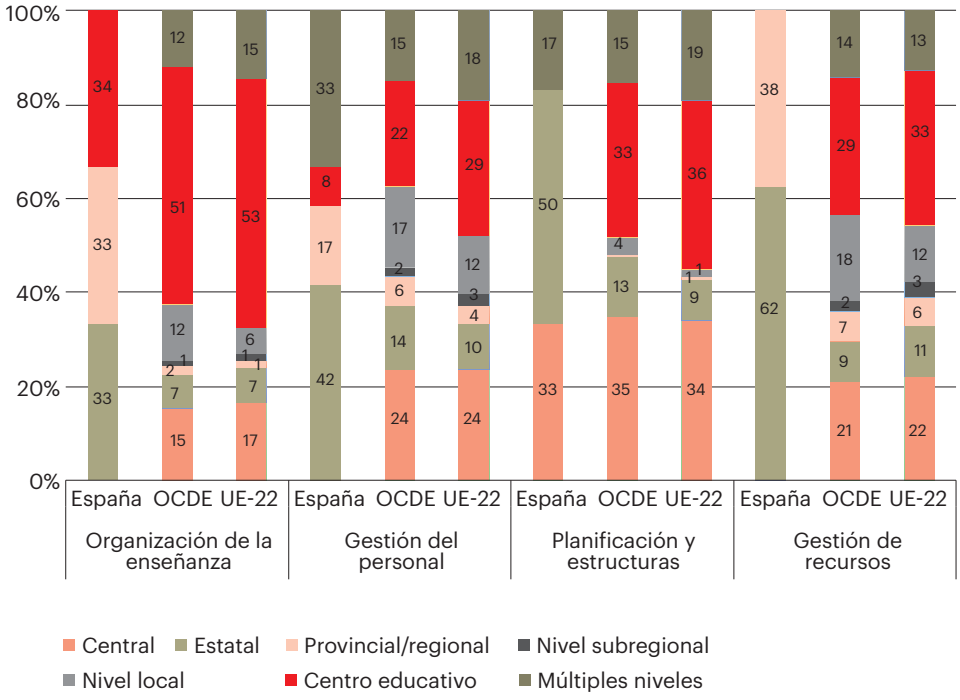
**GRÁFICO 66. PORCENTAJE DE DECISIONES TOMADAS POR NIVEL DE GOBERNANZA EN CENTROS PÚBLICOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR. AÑO 2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla D6.1., *Education at a Glance* 2018. OCDE.
Nota: no hay datos disponibles de Polonia.

Respecto al tipo de decisiones según el nivel de gobernanza, más del 50% de las que se toman sobre personal o sobre recursos tienen lugar en el nivel estatal. En UE-22 y OCDE este tipo de decisiones se distribuyen a nivel central y a nivel de centro educativo. Más del 50% de las decisiones sobre la organización de la docencia se toman a nivel de centro educativo (gráfico 67), mientras que, en España, esta cifra supone el 33,3%.

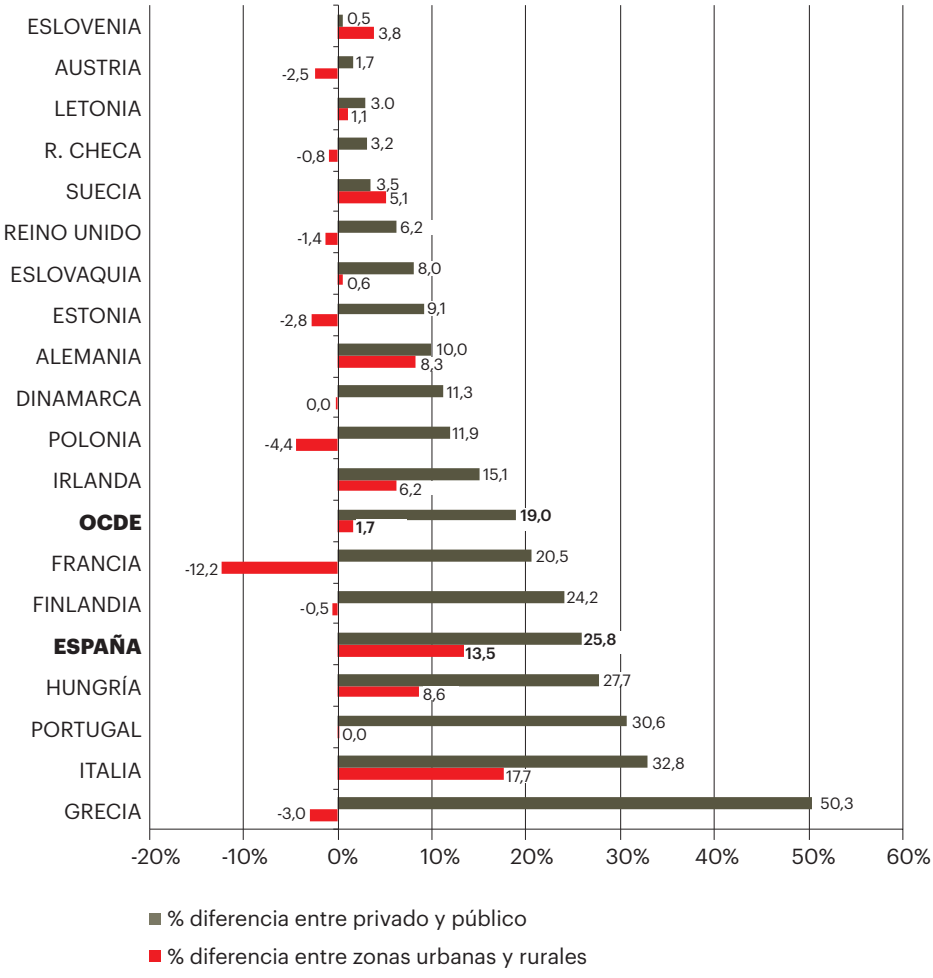
**GRÁFICO 67. PORCENTAJE DE DECISIONES TOMADAS POR NIVEL DE GOBERNANZA EN CENTROS PÚBLICOS DE ENSEÑANZA SECUNDARIA INFERIOR, POR ÁMBITO EDUCATIVO EN OCDE, UE-22 Y ESPAÑA. AÑO 2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla D6.2, *Education at a Glance* 2018. OCDE.

El grado de autonomía de los centros varía, entre otras razones, según los centros sean públicos o privados, o según estén situados en una zona urbana o rural (gráfico 68). Como regla general, tienen más autonomía en los centros privados, con una diferencia especialmente acusada en países como Grecia, Italia o Portugal. Igualmente, suelen tener más autonomía los centros urbanos, pero esto se cumple en muchos menos países.

**GRÁFICO 68. ÍNDICE DE AUTONOMÍA DE CENTROS, SEGÚN LAS CARACTERÍSTICAS DEL CENTRO. PISA 2015.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla II.4.5, PISA 2015, (volumen II). OCDE 2016.
Nota: selección de países UE-22. Datos de Bélgica, según la titularidad del centro, no disponibles; tampoco están disponibles los datos para Países Bajos y Luxemburgo, según la localización del centro.

## Gobernanza y rendición de cuentas en los centros

El informe PISA 2015 (volumen II) analiza los ámbitos de responsabilidad de los centros educativos, a partir de las respuestas obtenidas de los directores de las escuelas. Para el caso de España se cuenta con información desagregada por comunidad autónoma.

Más del 62% de estudiantes de 15 años asiste a centros cuyo director informó de que la dirección establece las normas disciplinarias para ellos, 20 puntos porcentuales por encima del promedio de la OCDE (42,6%); en Canarias se registra la cifra más alta, con un 76,5% de estudiantes (tabla 10).

En cuanto a si el director decide sobre la formulación del presupuesto, los porcentajes más altos, superiores al 50%, se dan en Canarias, Cantabria y Extremadura, claramente por encima del promedio español (35,1%) y del de la OCDE (29,8%). Respecto a la distribución del presupuesto, los porcentajes más altos se dan en La Rioja, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Extremadura, Cantabria, Galicia, Andalucía y Canarias, todos ellos con cifras superiores al 50%, por encima del promedio español (48,8%) y de la OCDE (37,5%).

En cuanto a la aprobación de la admisión de los estudiantes en el centro, es más frecuente que el director decida en Galicia (51,7%), seguida de Canarias, Comunidad Valenciana, Andalucía, y Extremadura, todas ellas por encima del promedio español (26,1%).

Las responsabilidades menos representadas en los centros españoles son las relacionadas con las decisiones sobre la contratación y el despido del profesorado, el salario inicial o el incremento salarial de los profesores, así como el contenido de las materias, con porcentajes inferiores al 10%, y por debajo del promedio de la OCDE en todos los casos.

**TABLA 10. GRADO DE RESPONSABILIDAD POR ÁREAS DE DIRECCIÓN ESCOLAR EN LA OCDE, ESPAÑA Y CC. AA. PISA 2015.**

| PAÍSES | APRUEBA LA ADMISIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL CENTRO | DECIDE LA DISTRIBUCIÓN DEL PRESUPUESTO EN EL CENTRO | DECIDE QUÉ CURSOS SERÁN OFERTADOS | DETERMINA EL CONTENIDO DE LAS MATERIAS | DETERMINA EL INCREMENTO SALARIAL DE LOS PROFESORES | ESTABLECE LAS NORMAS DE EVALUACIÓN DE LOS ESTUDIANTES | ESTABLECE LAS NORMAS DISCIPLINARIAS PARA LOS ESTUDIANTES | ESTABLECE EL SALARIO INICIAL DE LOS PROFESORES | FORMULA EL PRESUPUESTO DEL CENTRO | DESPIDO DE PROFESORES | SELECCIONA LOS LIBROS DE TEXTO QUE SERÁN UTILIZADOS | SELECCIONA PROFESORES PARA SU CONTRATACIÓN |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **OCDE** | **17,6** | **37,5** | **25,4** | **9,0** | **10,0** | **23,8** | **42,6** | **8,7** | **29,8** | **16,1** | **13,3** | **14,3** |
| **ESPAÑA** | **26,1** | **48,8** | **18,5** | **2,5** | **0,3** | **11,8** | **62,0** | **0,3** | **35,1** | **4,7** | **20,0** | **4,6** |
| ANDALUCÍA | 31,2 | 65,0 | 23,3 | 6,4 | 0,0 | 22,7 | 57,4 | 0,0 | 41,0 | 1,8 | 25,7 | 3,6 |
| ARAGÓN | 25,1 | 40,0 | 14,5 | 2,2 | 0,0 | 9,9 | 66,5 | 0,0 | 26,5 | 5,8 | 13,2 | 5,8 |
| ASTURIAS | 21,5 | 35,7 | 5,4 | 4,3 | 0,0 | 7,5 | 63,1 | 0,0 | 31,5 | 6,8 | 18,0 | 3,0 |
| BALEARES | 11,6 | 39,0 | 14,2 | 3,8 | 0,0 | 9,0 | 52,1 | 0,0 | 29,5 | 1,1 | 12,7 | 2,6 |
| PAÍS VASCO | 22,9 | 41,3 | 24,2 | 1,0 | 2,7 | 15,5 | 68,5 | 2,7 | 33,5 | 7,7 | 8,7 | 6,9 |
| CANARIAS | 41,3 | 77,7 | 30,2 | 6,7 | 0,0 | 21,1 | 76,5 | 0,0 | 65,8 | 5,1 | 47,3 | 3,2 |
| CANTABRIA | 32,0 | 63,5 | 28,0 | 1,8 | 0,0 | 10,7 | 67,0 | 0,0 | 52,9 | 5,3 | 11,5 | 4,2 |
| CASTILLA Y LEÓN | 20,8 | 35,7 | 11,2 | 2,0 | 0,0 | 6,1 | 57,7 | 0,0 | 31,3 | 7,1 | 15,0 | 7,1 |
| CASTILLA-LA MANCHA | 7,1 | 59,0 | 15,7 | 3,2 | 0,0 | 11,2 | 73,0 | 0,0 | 43,1 | 5,7 | 5,7 | 3,7 |
| CATALUÑA | 7,8 | 39,4 | 11,7 | 0,0 | 0,0 | 3,8 | 57,1 | 0,0 | 21,0 | 3,0 | 5,6 | 3,0 |
| C. VALENCIANA | 37,1 | 59,1 | 27,2 | 5,3 | 0,0 | 13,0 | 63,3 | 0,0 | 49,2 | 5,0 | 17,5 | 5,6 |
| EXTREMADURA | 27,7 | 61,6 | 30,3 | 3,7 | 0,0 | 8,4 | 67,6 | 0,0 | 50,2 | 3,0 | 11,3 | 2,9 |
| GALICIA | 51,7 | 64,6 | 25,9 | 1,8 | 0,0 | 9,7 | 68,1 | 0,0 | 24,1 | 7,7 | 3,8 | 6,1 |
| LA RIOJA | 6,3 | 51,7 | 2,3 | 2,6 | 0,0 | 5,4 | 68,3 | 0,0 | 39,2 | 4,6 | 8,1 | 4,6 |
| MADRID | 20,2 | 37,5 | 15,2 | 2,6 | 0,0 | 8,0 | 63,6 | 0,0 | 23,7 | 6,9 | 18,3 | 3,7 |
| MURCIA | 18,8 | 44,9 | 16,7 | 0,0 | 0,0 | 7,7 | 63,3 | 0,0 | 25,7 | 9,0 | 7,1 | 9,0 |
| NAVARRA | 14,3 | 33,7 | 13,2 | 0,0 | 4,3 | 3,1 | 52,8 | 2,2 | 32,2 | 6,1 | 11,7 | 8,3 |

Menos de la mitad de los estudiantes
Del 50% al 75% de los estudiantes
Más del 75% de los estudiantes

Fuente: elaboración propia a partir de las tablas II.4.1 y B2.II.20, PISA 2015, (volumen II). OCDE 2016.

Algunos autores argumentan que, para aprovechar al máximo los beneficios de la autonomía escolar, los sistemas educativos deben contar con sistemas de rendición de cuentas eficaces y potenciar la actitud responsable de directores y profesores para diseñar y aplicar evaluaciones internas rigurosas[5].

El indicador "seguimiento de las prácticas docentes" informa de los mecanismos desarrollados en los centros para asegurar la calidad de su desempeño (gráfico 69). PISA 2015 preguntó a los directores sobre si en sus centros se usaban los siguientes métodos:

—Pruebas o evaluaciones de rendimiento de los estudiantes.

—Revisión por pares entre profesores.

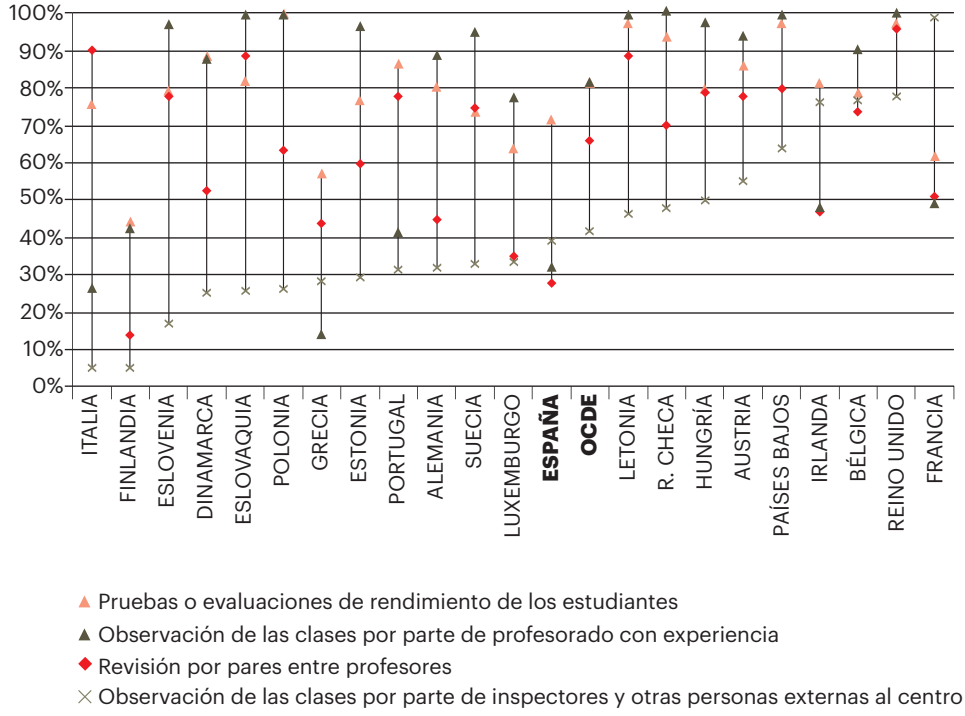
—Observación de las clases por parte del profesorado más experimentado y con mayor antigüedad.

—Observación de las clases por parte de los inspectores u otras personas externas al centro.

En general, las estrategias más utilizadas en el conjunto de países europeos para evaluar las prácticas docentes son la realización de pruebas de rendimiento (80,7%), seguidas de la observación de las clases por parte de profesorado con experiencia (81%). España se sitúa por debajo del promedio de la OCDE en el empleo de dichas estrategias, especialmente en la observación por parte de docentes con mayor antigüedad (31,7%), con una diferencia de 49,3 puntos porcentuales, y en la revisión por pares entre profesores (27,5%), con una diferencia de 38,4 puntos porcentuales. La revisión por pares es más utilizada en Reino Unido (95,4%) e Italia (90%), seguidos de Letonia y Eslovaquia (con un 88,4%, respectivamente). Por otro lado, la intervención externa para el seguimiento de las prácticas docentes, se sitúa en Irlanda, Bélgica, Reino Unido y Francia por encima del 75%.

5. Hanushek, Link y Woessmann (2013), OCDE (2011) PISA 2015. VOL II. Hanushek, E.A., S. Link and L. Woessmann (2013), "Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA", Journal of Development Economics, Vol. 104, pp. 212-232, http://dx.doi.org/10.1016/j.jdeveco.2012.08.002.

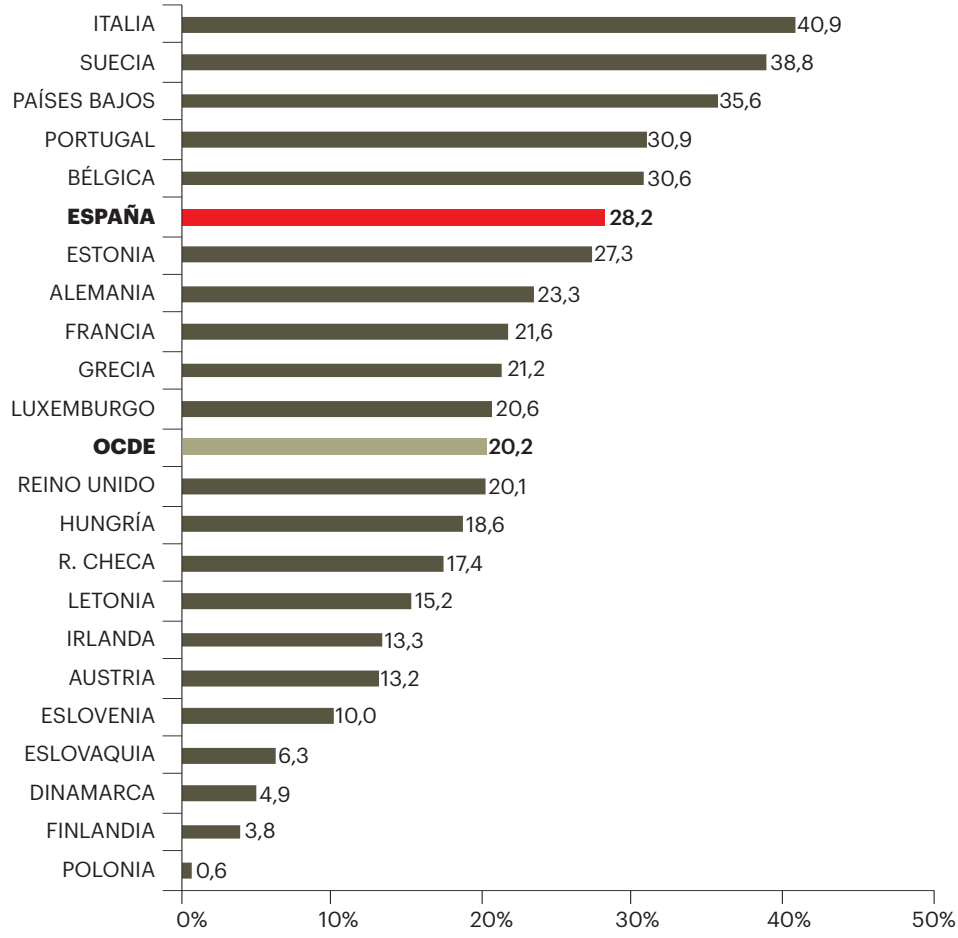
**GRÁFICO 69. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES EN LOS CENTROS DONDE SE UTILIZAN LOS SIGUIENTES MÉTODOS PARA EL SEGUIMIENTO DE LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESORES. PISA 2015.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla II.4.39, PISA 2015, (volumen II). OCDE 2016.

La falta de personal docente, contar con personal inadecuado o con baja cualificación son elementos determinantes que influyen en la calidad de los centros. En España, el 28% de los estudiantes asisten a centros cuyo director informó de que los centros educativos se ven afectados por la falta de personal y/o algún déficit en su cualificación (gráfico 70), lo que sitúa a España por encima del promedio de la OCDE (20,2%). Por encima del promedio español están Bélgica, Portugal, Países Bajos, Suecia y, en primera posición, Italia con un 40,9%. En el otro extremo, con porcentajes inferiores al 10%, se sitúan Eslovaquia, Dinamarca, Finlandia y Polonia, esta última con un 0,6%.

**GRÁFICO 70. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE LOS CENTROS CUYOS DIRECTORES INFORMARON DE CONSECUENCIAS EN LA CALIDAD POR FALTA DE PERSONAL DOCENTE Y POR PERSONAL DOCENTE INADECUADO O POCO CUALIFICADO. PISA 2015.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla 3.25, *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, 2018. OCDE.

El Informe *Effective Teacher Policies: Insights from PISA* de la OCDE proporciona también información acerca de las acciones realizadas para garantizar y mejorar la calidad de los centros:

—Evaluaciones internas / autoevaluaciones.
—Evaluaciones externas.
—Especificaciones del perfil curricular del centro y objetivos educativos.
—Especificaciones de los estándares de desempeño de los estudiantes.

—Registro de información sobre asistencia de estudiantes o profesores.
—Registro sistemático de los resultados de las pruebas y las tasas de graduación.
—*Feedback* de los estudiantes.
—Seguimiento del profesor.
—Consultas para la mejora del centro con uno o más expertos durante un periodo de al menos 6 meses.

Las estrategias más utilizadas en el conjunto de países de la OCDE (tabla 11), con porcentajes por encima del 50%, son el *feedback* de los estudiantes (59,4%) y el seguimiento del profesor (61,3%). En seguimiento del profesor, España, con un 35,5%, queda muy por debajo del promedio de la OCDE, y también está por debajo de ese promedio en la consulta a expertos externos (OCDE: 38,7%; España: 25,3%). Sin embargo, España recoge un porcentaje muy alto en *feedback* de los estudiantes (71%); por encima del 75%, se sitúan Cataluña, Castilla-La Mancha, Murcia, País Vasco, Baleares y Castilla y León, esta última, con un 82,2%. Respecto al empleo de evaluaciones internas o autoevaluaciones, la mayoría de las comunidades autónomas se sitúan por encima del promedio de la OCDE (48,6%) y el de España (48,6%), con porcentajes que oscilan entre el 53% de Galicia y el 76,1 de Castilla y León.

El empleo de especificaciones acerca de los estándares de desempeño de los estudiantes y el registro de información supera el 50% en Madrid, Navarra, País Vasco y Cataluña. La media de la OCDE es del 36,3, inferior en 8,7 puntos porcentuales a la de España. El registro sistemático de los resultados de las pruebas y las tasas de graduación se realiza en mayor medida en Murcia, Comunidad Valenciana, País Vasco, Madrid, Cantabria, La Rioja, Navarra y Extremadura, con porcentajes que oscilan desde el 52,2% de Murcia al 67,4% de Extremadura. En estas dos últimas acciones la OCDE y España presentan resultados similares.

**TABLA 11. ACCIONES DE GARANTÍA Y MEJORA DE LA CALIDAD EN LOS CENTROS DE LA OCDE, ESPAÑA Y CC. AA. PISA 2015.**

| | EVALUACIÓN INTERNA/ AUTOEVALUACIÓN | EVALUACIÓN EXTERNA | ESPECIFICACIONES DEL PERFIL CURRICULAR DEL CENTRO Y OBJETIVOS EDUCATIVOS | ESPECIFICACIONES DE LOS ESTÁNDARES DE DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES | REGISTRO DE INFORMACIÓN (ASISTENCIA DE ESTUDIANTES O PROFESORES, ETC.) | REGISTRO SISTEMÁTICO DE LOS RESULTADOS DE LAS PRUEBAS Y LAS TASAS DE GRADUACIÓN | BÚSQUEDA DE COMENTARIOS Y FEEDBACK DE LOS ESTUDIANTES | SEGUIMIENTO DEL PROFESOR | CONSULTA PARA LA MEJORA DEL CENTRO CON UNO O MÁS EXPERTOS DURANTE UN PERIODO DE AL MENOS 6 MESES |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **OCDE** | 48,6 | 12,2 | 37,9 | 36,3 | 45,4 | 45,0 | 59,4 | 61,3 | 38,7 |
| **ESPAÑA** | 51,4 | 13,4 | 40,8 | 45,0 | 45,6 | 49,2 | 71,0 | 35,5 | 25,3 |
| ANDALUCÍA | 34,6 | 17,0 | 41,5 | 43,0 | 35,3 | 49,0 | 71,4 | 16,1 | 20,2 |
| ARAGÓN | 68,7 | 10,1 | 37,0 | 46,3 | 37,4 | 38,8 | 64,1 | 22,7 | 19,1 |
| ASTURIAS | 56,7 | 13,3 | 30,4 | 38,1 | 42,6 | 48,2 | 66,9 | 19,7 | 18,6 |
| BALEARES | 71,1 | 18,7 | 31,0 | 41,5 | 40,6 | 45,2 | 81,6 | 59,8 | 24,3 |
| PAÍS VASCO | 67,2 | 19,7 | 49,4 | 57,3 | 64,0 | 55,1 | 80,2 | 40,7 | 52,7 |
| CANARIAS | 59,6 | 15,4 | 36,1 | 32,6 | 35,7 | 37,1 | 73,3 | 22,6 | 36,8 |
| CANTABRIA | 42,4 | 13,1 | 31,9 | 27,7 | 32,2 | 59,4 | 56,5 | 14,2 | 15,3 |
| CASTILLA Y LEÓN | 76,1 | 7,3 | 32,2 | 30,8 | 48,2 | 45,3 | 82,2 | 26,7 | 31,5 |
| CASTILLA-LA MANCHA | 30,8 | 16,7 | 36,2 | 39,5 | 26,3 | 46,4 | 76,3 | 10,4 | 7,1 |
| CATALUÑA | 59,9 | 17,7 | 46,7 | 62,0 | 51,6 | 31,4 | 76,1 | 71,6 | 36,3 |
| C. VALENCIANA | 59,1 | 8,7 | 36,8 | 37,2 | 49,9 | 54,2 | 71,2 | 42,2 | 28,5 |
| EXTREMADURA | 57,9 | 20,7 | 41,3 | 47,9 | 49,8 | 67,4 | 69,6 | 16,7 | 22,0 |
| GALICIA | 53,0 | 10,3 | 22,9 | 37,8 | 28,9 | 32,6 | 55,8 | 48,7 | 23,9 |
| LA RIOJA | 57,4 | 16,2 | 24,9 | 46,5 | 33,7 | 59,6 | 59,3 | 31,0 | 11,5 |
| MADRID | 55,7 | 11,1 | 43,4 | 53,0 | 55,3 | 58,5 | 69,0 | 26,5 | 16,4 |
| MURCIA | 62,0 | 6,9 | 51,1 | 44,8 | 35,2 | 52,2 | 77,3 | 8,4 | 11,8 |
| NAVARRA | 54,7 | 19,6 | 45,7 | 54,5 | 70,8 | 64,9 | 72,2 | 30,3 | 23,7 |

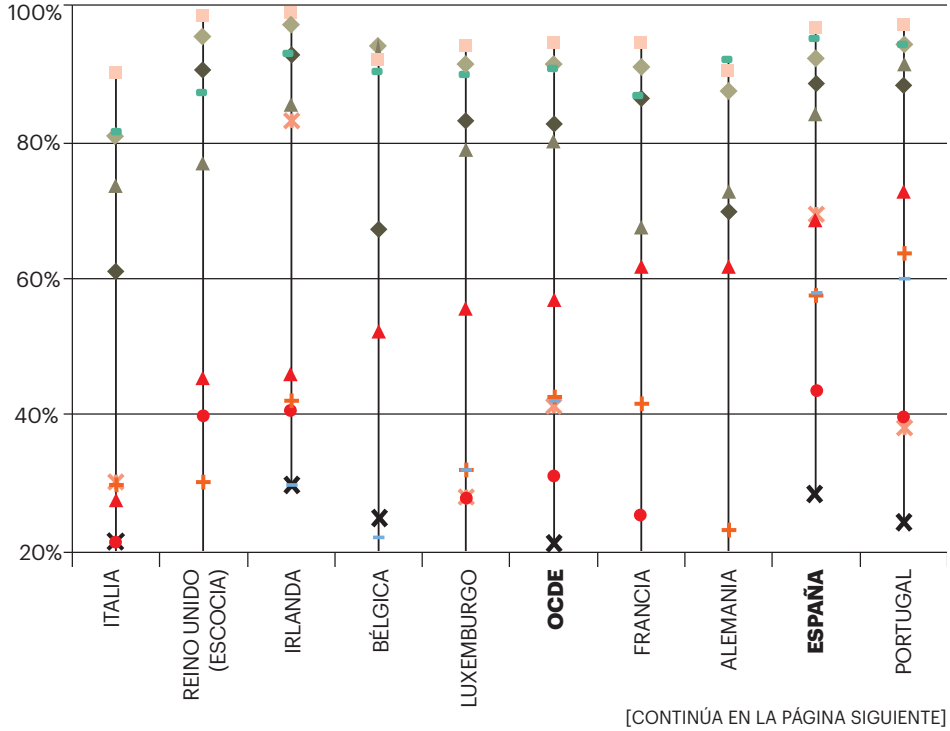
■ Menos de la mitad de los estudiantes ■ Del 50% al 75% de los estudiantes
■ Más del 75% de los estudiantes

Fuente: elaboración propia a partir de la tabla 3.26, *Effective Teacher Policies: Insights from PISA*, 2018. OCDE.
Nota: los datos se obtienen a partir del porcentaje de estudiantes cuyos directores informaron sobre las acciones para la mejora de la calidad.

## Elección de centro educativo

Los elementos más determinantes para la elección del centro educativo[6], para el conjunto de países de la OCDE (gráfico 71), son el ambiente (94%), la reputación (90,8%), el clima (90,2%), el alto rendimiento de los estudiantes (82,2%) y la oferta de materias específicas (80,5%). España considera más relevante el ambiente, el clima y la reputación del centro, con una diferencia de 1,9, 4,6 y 1,4 puntos porcentuales, respectivamente. En Irlanda, con un 83%, el enfoque pedagógico es especialmente valorado a la hora de seleccionar centro; en España, este criterio supone el 69%, mientras que en el resto de países se observa un peso menor. España y Portugal valoran que las tasas sean más bajas (57,2% y 63,6%, respectivamente) y que los centros dispongan de ayudas o subsidios (57,9 % y 59,5%, respectivamente). Aunque en menor medida, el criterio relacionado con la vinculación del centro a una filosofía religiosa particular, tiene mayor peso en España (28%) e Irlanda (29,4%).

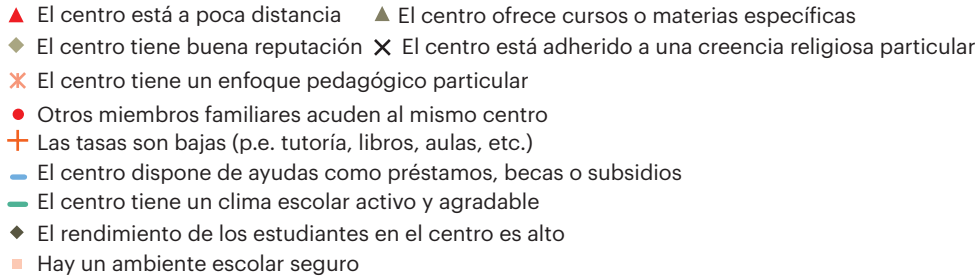
**GRÁFICO 71. CRITERIOS UTILIZADOS PARA LA ELECCIÓN DEL CENTRO ESCOLAR. PISA 2015.**




[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

6. En PISA 2015, los padres de estudiantes pertenecientes a 18 países cumplimentaron un cuestionario sobre algunos aspectos relacionados con la enseñanza.

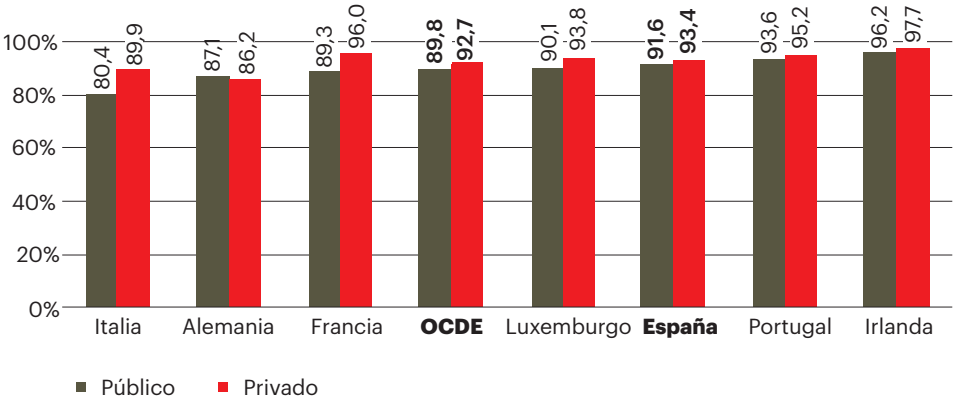
**GRÁFICO 71. CRITERIOS UTILIZADOS PARA LA ELECCIÓN DEL CENTRO ESCOLAR. PISA 2015.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla II.4.15, PISA 2015, (volumen II). OCDE 2016.
Nota: en el gráfico se muestra la selección de países UE-22 con datos disponibles para este indicador. Los datos se obtienen a partir del porcentaje de estudiantes cuyos directores informaron sobre criterios para la elección de centro.

La reputación del centro como criterio de elección varía en función de la titulación del mismo, aunque las diferencias son muy pequeñas (gráfico 72). En general, la reputación es más valorada en los centros privados que en los públicos, excepto en Alemania que registra una diferencia de 1 punto a favor de los centros públicos. España sobrepasa el promedio de la OCDE en la valoración de la reputación en centros públicos y privados, en 1,8 y 0,7 puntos, respectivamente. Por encima del promedio español, en Irlanda, Francia, Portugal y Luxemburgo este criterio es más valorado entre los centros privados; en Reino Unido (Escocia), Irlanda y Portugal, en los centros públicos.

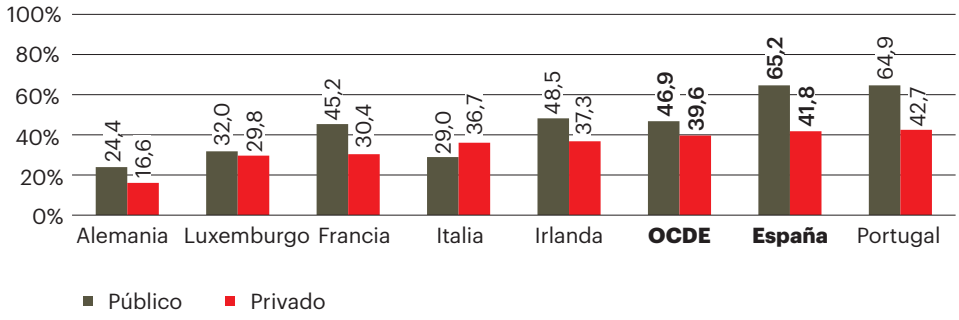
**GRÁFICO 72. LA REPUTACIÓN DEL CENTRO COMO CRITERIO DE ELECCIÓN DEL CENTRO ESCOLAR, POR TIPO DE CENTRO (PORCENTAJES). PISA 2015.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla II.4.17, PISA 2015, (volumen II). OCDE 2016.
Nota: en el gráfico se muestra la selección de países UE22 con datos disponibles para este indicador. Los datos se obtienen a partir del porcentaje de estudiantes cuyos directores informaron sobre la reputación del centro.

Por otro lado, para el conjunto de países de la OCDE (gráfico 73), es más tenido en cuenta el coste de la escolarización a la hora de elegir centros públicos (46,9%) que al elegir centros privados (39,6%). Los porcentajes respectivos para España son 65,2 y 41,8%, marcando una distancia entre ambos tipos de centro que solo se asemeja a la observada en Portugal.

**GRÁFICO 73. COSTE DE LA ESCOLARIZACIÓN COMO CRITERIO DE ELECCIÓN POR TIPO DE CENTRO (PORCENTAJES). PISA 2015.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla II.4.18, PISA 2015, (volumen II). OCDE 2016.
Nota: los datos se obtienen a partir del porcentaje de estudiantes cuyos directores informaron sobre el coste de la escolarización.

## Estudiantes y entorno escolar

Para la descripción de la situación de los estudiantes en el entorno escolar, se muestran distintos indicadores seleccionados a partir de PISA 2015[7], basados en la información proporcionada por estudiantes, profesores y directores en los cuestionarios de contexto, excepto el último gráfico de esta sección que procede del informe de la OCDE *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, 2018.

Como indicios de ansiedad al llevar a cabo las tareas escolares, se preguntó a los estudiantes acerca de la frecuencia con la que experimentaban las siguientes situaciones:

"A menudo me preocupa la dificultad de realizar un examen"

"Me preocupa tener malas calificaciones en la escuela"

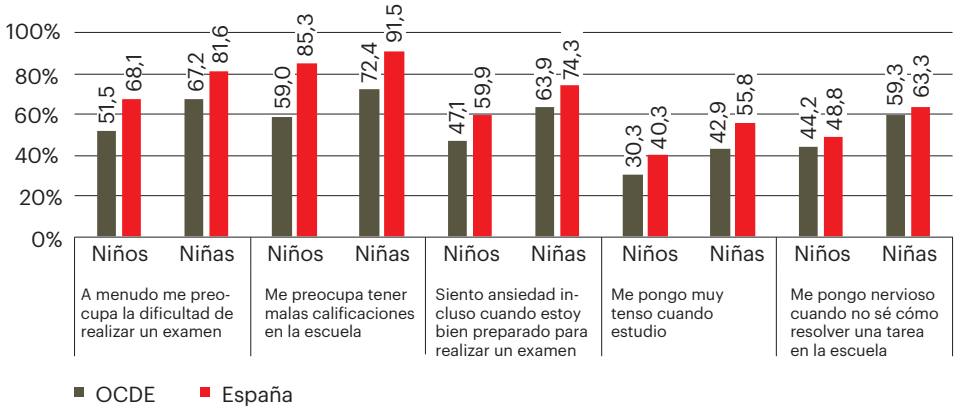
"Siento ansiedad incluso cuando estoy bien preparado para realizar un examen"

7. OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD. Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en y OECD (2018), Effective Teacher Policies: Insights from PISA, PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en.

"Me pongo muy tenso cuando estudio"
"Me pongo nervioso cuando no sé cómo resolver una tarea en la escuela"

En general, el porcentaje de alumnos que sienten ansiedad a la hora de realizar tareas escolares en España sobrepasa al promedio de la OCDE en ambos sexos (gráfico 74). Tanto en España como en el conjunto de la OCDE la "ansiedad" declarada por las alumnas es mayor que la declarada por los alumnos, en todas las tareas consideradas. En la mayoría de las situaciones, uno de cada dos alumnos vive una situación de ansiedad tal como la define la OCDE. Los porcentajes son menores cuando estudian y cuando no saben cómo resolver una tarea en la escuela, aunque por encima del 40% en todos los casos.

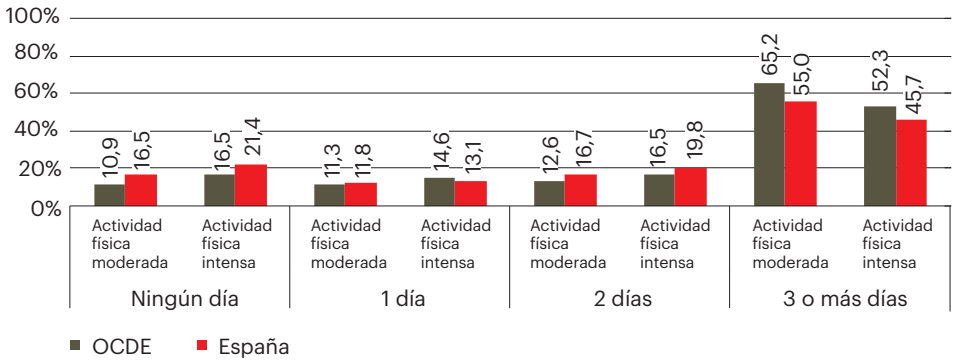
**GRÁFICO 74. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE SIENTEN ANSIEDAD O PREOCUPACIONES RELACIONADAS CON LAS TAREAS ESCOLARES, POR SEXO. PISA 2015.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla III.4.2, *PISA 2015, (volumen III)*. OCDE 2017.

También la actividad física es considerada un elemento que influye en el estado de bienestar de los alumnos y en su rendimiento académico. En comparación con la media de la OCDE, los estudiantes españoles de 15 años no llevan a cabo tanta actividad física (gráfico 75). Entre los primeros, un 16,5% no practica actividad física moderada ningún día (10,9% en el conjunto de la OCDE) y un 21,4% no practica ninguna actividad física intensa (16,5% en la OCDE). Lógicamente, el porcentaje de alumnos españoles que practica actividad física moderada tres o más días a la semana es inferior al de la OCDE (55 frente a 65,2%) y lo mismo ocurre con esa frecuencia de práctica para la actividad intensa (45,7 frente a 52,3%).

**GRÁFICO 75. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE PARTICIPAN EN ACTIVIDAD FÍSICA MODERADA E INTENSA, ESPAÑA Y OCDE. PISA 2015.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla III.11.9, *PISA 2015, (volumen III)*. OCDE 2017.

La motivación de los estudiantes es un factor especialmente relevante para el logro educativo. A continuación, se muestran las cifras que reflejan la motivación de los estudiantes ante las diferentes situaciones que se incluyen en este indicador:

"Quiero obtener mejores calificaciones en la mayoría de mis asignaturas"

"Quiero poder seleccionar entre las mejores oportunidades disponibles cuando me gradúe"

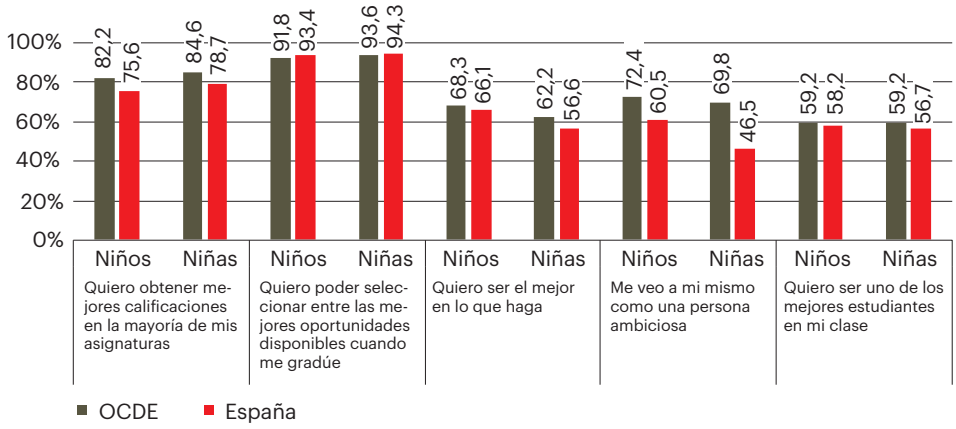
"Quiero ser el mejor en lo que haga"

"Me veo a mí mismo como una persona ambiciosa"

"Quiero ser uno de los mejores estudiantes en mi clase"

Más del 90% de los niños y las niñas quiere poder elegir entre las mejores oportunidades disponibles cuando se gradúen, tanto en España como en el conjunto de países de la OCDE. Y también son muchos, por encima del 75%, los que quieren obtener mejores calificaciones en la mayoría de sus asignaturas. El resto de aspiraciones recoge un acuerdo algo menor, tanto en España como a escala de la OCDE, si bien se observa que chicos y chicas españoles presentan niveles inferiores de ambición. En España, las diferencias por sexos son claras en el acuerdo con la idea de verse como personas ambiciosas: lo piensa un 60,5% de los chicos, y solo un 46,5% de las chicas, pero en la OCDE los porcentajes respectivos son muy parecidos, de 72,4 y 69,8%, respectivamente (gráfico 76). Una diferencia similar (en este caso de 9,5 puntos porcentuales a favor de los chicos) se observa en lo tocante a querer ser el mejor en lo que haga.

**GRÁFICO 76. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS QUE MUESTRAN MOTIVACIÓN DE LOGRO, POR SEXO. PISA 2015.**



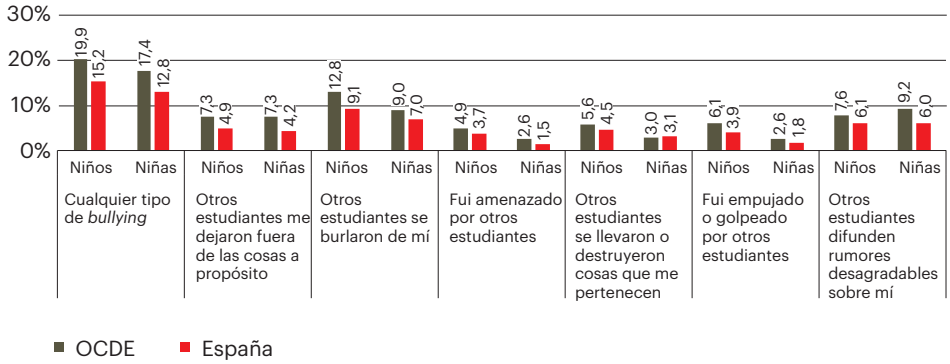

Fuente: elaboración propia a partir de la tabla III.5.2, *PISA 2015, (volumen III)*. OCDE 2017.

En cuanto al problema del *bullying*, en PISA 2015 se consideraron las siguientes situaciones:

Experimentar "cualquier tipo de *bullying*"
"Otros estudiantes me dejaron fuera de las cosas a propósito"
"Otros estudiantes se burlaron de mí"
"Fui amenazado por otros estudiantes"
"Otros estudiantes se llevaron o destruyeron cosas que me pertenecen"
"Fui empujado o golpeado por otros estudiantes"
"Otros estudiantes difunden rumores desagradables sobre mí"

En el conjunto de países de la OCDE es mayor la proporción de chicos que ha experimentado algún tipo de acoso escolar o *bullying* (19,9%) que la de chicas (17,4%). España se sitúa por debajo del promedio de la OCDE (gráfico 77), con porcentajes respectivos de 15,2 y 12,8%. En España, los porcentajes son siempre algo (o escasamente) más altos para los chicos que para las chicas, independientemente del tipo de comportamiento. Casi ocurre lo mismo a escala de la OCDE, salvo en el caso de la difusión de rumores desagradables, que afectan más a las chicas que a los chicos, y que apenas distinguen a los chicos y las chicas en España.

**GRÁFICO 77. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS EXPUESTOS A DIFERENTES TIPOS DE *BULLYING*, POR SEXO. PISA 2015.**



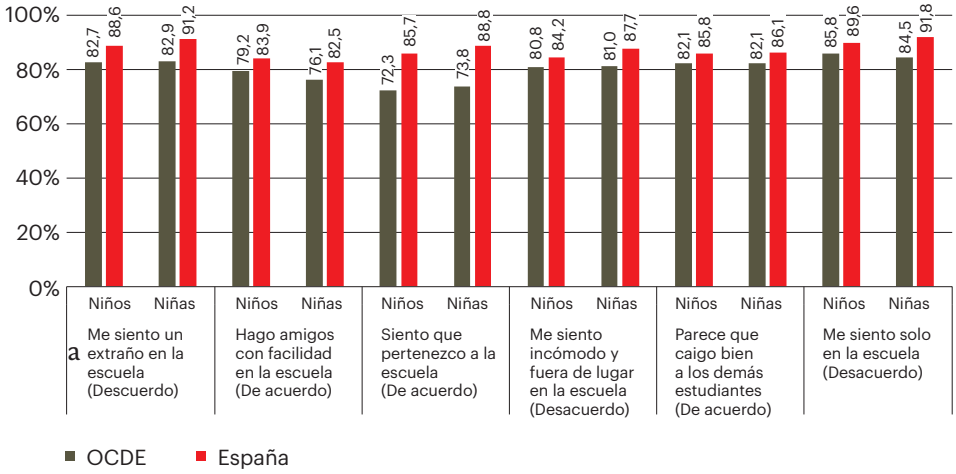

Fuente: elaboración propia a partir de la tabla III.8.2, *PISA 2015, (volumen III)*. OCDE 2017.

El sentimiento de pertenencia es considerado un indicador relevante para evaluar cómo percibe y valora el estudiante su entorno escolar y cómo este afecta a su vida académica. El indicador elaborado por PISA2015 muestra la actitud de los estudiantes hacia el centro educativo y su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones:

"Me siento un extraño en la escuela"
"Hago amigos con facilidad en la escuela"
"Siento que pertenezco a la escuela"
"Me siento incómodo y fuera de lugar en la escuela"
"Parece que caigo bien a los demás estudiantes"
"Me siento solo en la escuela"

En general, el sentimiento de pertenencia al centro en España sobrepasa al promedio de la OCDE en ambos sexos en cualquiera de las afirmaciones consideradas (gráfico 78). Ni en España ni en la OCDE las diferencias entre chicos y chicas son reseñables.

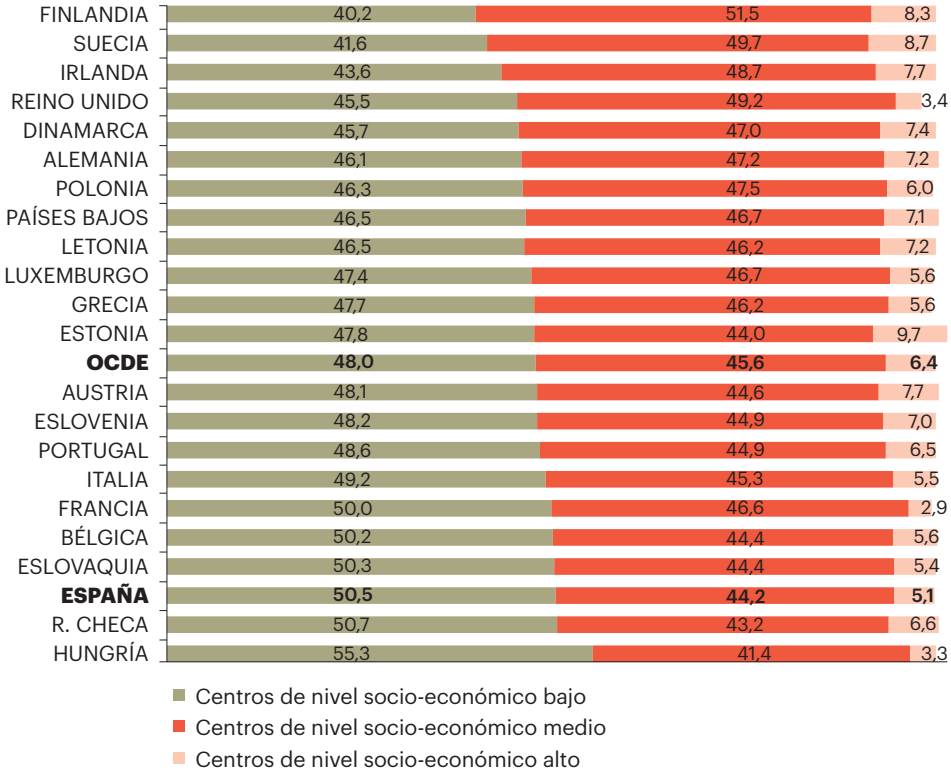
**GRÁFICO 78. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS SEGÚN SU SENTIDO DE PERTENENCIA Y BIENESTAR EN EL CENTRO, POR SEXO. PISA 2015.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla III.7.2, *PISA 2015, (volumen III)*. OCDE 2017.

Por último, recogemos un indicador sobre la distribución del alumnado de 15 años de origen socioeconómico bajo según el nivel socioeconómico de los centros a que acuden. En el conjunto de la OCDE (gráfico 79), la gran mayoría va a centros de nivel medio (48%) o bajo (46%) y muy pocos a centros de nivel alto (6%). En el caso español, la distribución de ese alumnado está todavía más concentrada en los centros de nivel medio (50%) o bajo (47%) y son aún menos los estudiantes que acuden a centros de nivel alto (3%). No hay grandes diferencias entre los países considerados.

**GRÁFICO 79. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA O NIVEL SOCIOECONÓMICO BAJO POR NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS CENTROS. PISA 2015.**




Fuente: elaboración propia a partir de la tabla figura 4.1, *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, 2018 OCDE.
Nota: ordenado de menor a mayor por nivel socioeconómico bajo.

## EL ABANDONO TEMPRANO EN ESPAÑA. ¿UN FENÓMENO ESTRUCTURAL O COYUNTURAL?

LUCAS GORTAZAR
Economista de la Educación
Banco Mundial

Con datos de 2018, España es el país de la Unión Europea con mayor tasa de abandono temprano educativo (ver gráfico 54). A día de hoy, puede argumentarse sin temor a equivocarnos que el abandono temprano, y los fenómenos asociados al mismo, representan la principal debilidad del sistema educativo español, y más aún si tenemos en cuenta la alta tasa de paro que sufre nuestro país. Es más, cualquier análisis basado en indicadores que no tengan en cuenta este fenómeno y sus condicionantes (y se centre, por ejemplo, únicamente en PISA) puede llevar a equívocos o interpretaciones parciales.

Planteo un análisis de las causas del abandono educativo temprano en España agrupando sus múltiples causas en torno a dos factores. Por un lado, están factores "estructurales" del sistema educativo, como la rigidez y extensión curricular, el enfoque academicista de la enseñanza en ESO que pervive (Fernández-Enguita *et al.*, 2010), la arraigada cultura de la calificación que promueve el abuso de la repetición de curso (Gortazar, 2017), la falta de programas de apoyo al alumnado en desventaja (Serrano *et al*, 2014; García-Perez *et al*, 2017), o la anomalía europea de un título de ESO (que resta oportunidades al alumnado a través de un modelo del "todo o nada"). Por otro lado, estarían los factores "coyunturales", como el origen socioeconómico del alumnado (que condiciona notablemente el riesgo de abandono en relación a otros países -ver Herrera-Sosa *et al* (2018)-), la estructura de la economía y el sistema productivo (González de San Román *et al*, 2012), o la percepción social en torno a la importancia de la educación. Para esta reflexión, convengamos pues en definir que el abandono tiene una dimensión estructural y otra coyuntural.

Esta categorización es evidentemente una simplificación, ya que oferta educativa y demanda laboral van siempre unidas, y un buen ejemplo de esto es la variación en calidad y oferta de Formación Profesional según el territorio y cómo esta va de la mano de la estructura productiva de cada comunidad autónoma. En todo caso, puede argumentarse que los factores estructurales están más o menos extendidos en todo el sistema educativo, y son los factores coyunturales los que varían enormemente por comunidad autónoma. Existe, de hecho,

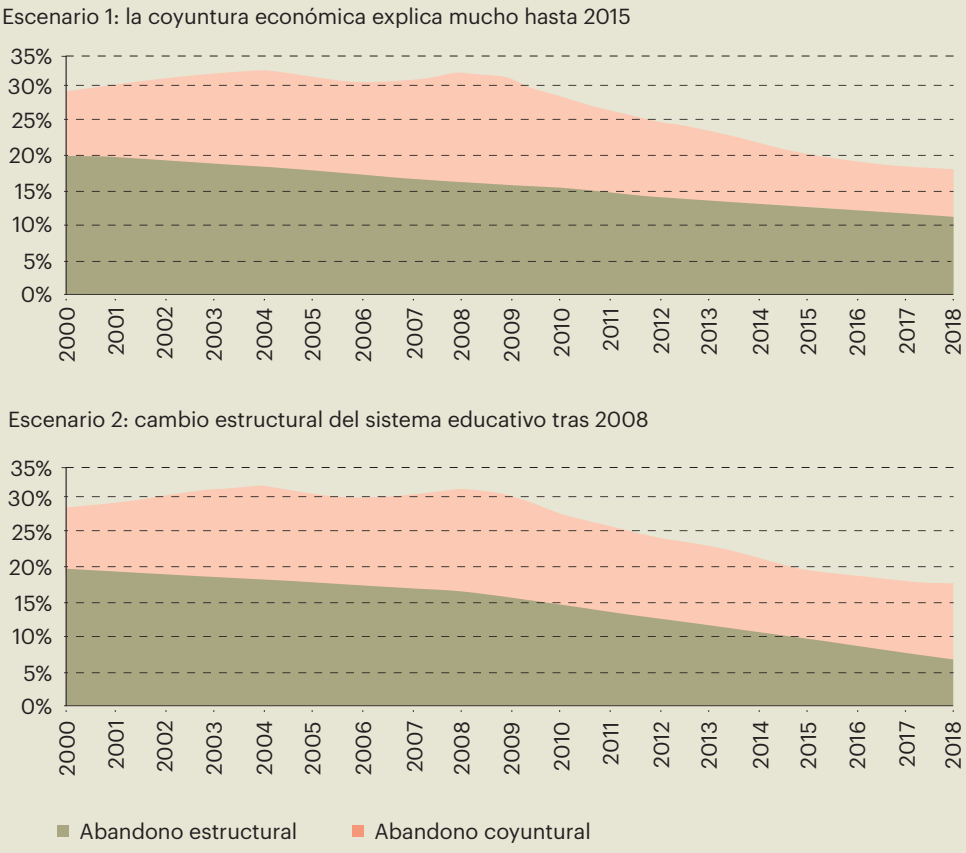
una fuerte variación en abandono por comunidad autónoma, como puede verse en el gráfico 55: Baleares, Ceuta, Melilla, Murcia y Andalucía se sitúan todavía por encima del 21%, mientras que Cantabria y el País Vasco se encuentran por debajo del 10% desde hace dos o tres años.

Más relevante aún es analizar el abandono en perspectiva temporal para comprender el peso de las dos categorías, de tal manera que pueda permitir poder trazar hipótesis razonables de cara al futuro. Como puede apreciarse en el gráfico 56, el abandono temprano se ha reducido casi 14 puntos porcentuales entre 2008 y 2018, con una caída muy notable entre 2008 y 2015 (a razón de una media anual de 1,7 puntos porcentuales) y una desaceleración en la caída entre 2015 y 2018 (con una caída anual media de 0,7 puntos porcentuales). De la misma forma que el *boom* económico y las oportunidades laborales en sectores como la construcción influyeron notablemente en el aumento que se produjo en el periodo de 2000 a 2008 de 29% a 32% (Aparicio-Fenoll, 2016), la llegada de la crisis ha podido ejercer la fuerza opuesta (a través del fin de la demanda de empleo de baja cualificación) sobre el abandono temprano.

No obstante, cabe destacar que mientras el abandono temprano se ha reducido en todo este periodo, entre el verano de 2014 y la fecha actual, la economía y la tasa de empleo han estado creciendo en todo momento por encima del 2% (con crecimiento en servicios y en menor medida construcción). Esto es, vuelve una nueva demanda de empleo de baja cualificación que podría estar influyendo en el abandono coyuntural. A pesar de todo ello, no se observa un aumento del indicador, sino una ligera desaceleración de la caída en el periodo 2015-2018. Esto puede darse por dos motivos: o bien el peso del abandono coyuntural fue muy relevante en el periodo pre y post crisis, habiéndose reducido su influencia tras el final de la crisis; o bien el abandono estructural, gracias a una evolución positiva del sistema educativo a partir del comienzo de la crisis, puede estar influyendo positivamente en la fuerte caída observada desde 2008. El gráfico A ejemplifica estas dos hipótesis para el periodo 2000-2019[1], manteniendo fijo el dato agregado de abandono temprano.

La primera hipótesis parte del supuesto de que el abandono temprano estructural comienza en un 20% en el año 2000 y se reduce de forma constante a una tasa anual de (por ejemplo) 0,5 puntos porcentuales durante todo el periodo. Por tanto, la mayor parte de los cambios observados entre 2000 y 2015 se deben a factores asociados a la economía y el empleo: el ligero aumento del indicador entre 2000 y 2008 podría explicarse por un fuerte efecto *boom* de la economía española, que explica el repunte y la fuerte caída que comienza a producirse hasta 2015, cuando comienza la desaceleración. En el momento álgido del *boom*, el abandono temprano coyuntural supondría más de un 15%, mientras que, tras varios años de crisis, esto se habría reducido a un 7% (por debajo de los valores del 9 o 10% previos al *boom*). Dado que no se observa un

**GRÁFICO A: DOS HIPÓTESIS SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL ABANDONO EDUCATIVO EN ESPAÑA.**




Fuente: Lucas Gortazar a partir de datos de MEFP. Se asume como dado el dato de AET.

repunte del abandono durante el periodo 2015-2018, el peso del factor coyuntural del abandono se habría reducido por tanto al final de la crisis (podría ser porque la percepción social en torno a la importancia de la educación post-obligatoria ha mejorado). Este escenario plantearía un futuro más constante en evolución y fluctuación, ya que, por desgracia, concede un peso menor a la capacidad del sistema educativo para reducir el abandono educativo temprano y, a la vez, está menos expuesto a unos vaivenes económicos cuya influencia parece haberse reducido.

En la segunda hipótesis, se asume también que el punto de partida del abandono estructural es el mismo (20% en 2000), pero el peso de la economía fluctúa menos a la hora de explicar la evolución. Por tanto, lo observado a partir de 2008 sugiere que se ha reducido el abandono estructural a una mayor velocidad (de 0,4 puntos porcentuales entre

2000 y 2008 a 1 punto porcentual anual de caída entre 2008 y 2018). Esto sugiere que el sistema educativo ha experimentado un cambio estructural a partir de 2008 o 2009 y, por tanto, en los próximos años deberíamos observar futuras caídas del abandono temprano, más aún si la economía se desacelera.

En resumen, dos categorías de variable parecen explicar la evolución (y diferencias) del abandono educativo temprano, aquellas consustanciales al sistema educativo y sus características, y aquellas asociadas al devenir económico y social del país. Los datos parecen indicar que ambos factores han sido relevantes para explicar el aumento (2000-2008), fuerte descenso (2008-2015) y ligera desaceleración (2015-2018) del abandono temprano en España, pero no queda claro cuál de los dos pesa más a día de hoy. En función del peso actual de cada uno de los factores descritos, y ante una posible desaceleración de la economía en los próximos años y con un mercado de trabajo que sigue siendo disfuncional, esa desaceleración puede estancarse definitivamente (si el abandono estructural se estuviera reduciendo lentamente) o recuperar una senda de reducción más ágil (por el peso de factores estructurales del sistema educativo que podrían haber cambiado a partir de 2008).

En todo caso, no deberíamos caer en un determinismo reduccionista para predecir el futuro, ya que todo esto parte del supuesto de que el sistema educativo no mejorará en los próximos años. Y eso, claro, es un suponer.

REFERENCIAS


Aparicio-Fenoll, A. (2016) "Returns to Education and Educational Outcomes: The Case of the Spanish Housing Boom". Journal of Human Capital, 10(2).

Fernández-Enguita, M., Martínez, L. M., & Gómez, J. R. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación "La Caixa".

García-Pérez, J. I., & Hidalgo-Hidalgo, M. (2017). "No student left behind? Evidence from the Programme for School Guidance in Spain". *Economics of Education Review*, 60, 97-111.

González de San Román, Ainara y Sara De la Rica, "Determinantes de las diferencias regionales en el rendimiento académico en España: PISA 2009", capítulo 8 de *Educación y Desarrollo: PISA 2009 y el sistema Educativo Español*, coordinado por Antonio Villar, Ed. Fundación BBVA, 2012.

Gortazar, L (2017). "El suspenso como paradigma educativo". Politikon

Herrera-Sosa, K., Hoftijzer, M., Gortazar, L., & Ruiz, M. (2018). *Education in the EU: Diverging Learning Opportunities?* World Bank.

Serrano, L., Soler, Á., Hernández, L., y Sabater, S. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Documento de Trabajo, Madrid: INEE, 290.


NOTA

1. Lógicamente se deja el planteamiento abierto a una combinación de ambas o incluso a otras hipótesis.

## ¿ES LA AUTONOMÍA UN INDICADOR FIABLE DE LA MEJORA DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS?

MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO
Presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación

Desde hace unos años la autonomía escolar está siendo considerada como uno de los pilares de las reformas educativas. Lo vemos reflejado tanto en los informes (*Education at a Glance*) como en las evaluaciones internacionales (OCDE 2012, 2015) y por la atención que le prestan los informes internacionales constituyendo un indicador de referencia para analizar los sistemas educativos.

Dichos informes e indicadores suscitan numerosas cuestiones, algunas de la cuales trataremos de abordar en este comentario: qué se entiende por autonomía, cómo se mide y valora el grado de autonomía escolar, y si se observa alguna evolución en España.

### QUÉ SE ENTIENDE POR AUTONOMÍA

El termino autonomía como tal reviste una notable amplitud. En los informes citados aparece referenciado a quién y cómo se toman las decisiones en los sistemas educativos y sobre qué cuestiones.

En general, se observa una tendencia a que la mayoría de las decisiones se adopten en los niveles más bajos, por así decir, o sea, en la escuela o por el ámbito local más próximo a ella. Se habla así de la autonomía de la escuela como la capacidad de tomar decisiones educativas por ella misma[1]. Otra cuestión será quién toma las decisiones que competen a la escuela: el director y su equipo directivo o los consejos escolares, que también están siendo objeto de debate y de cambio en las diversas propuestas que han dado forma al proyecto de ley de reforma de la LOMCE.

Pero, el nivel en el cual se toman las decisiones sobre las diversas dimensiones que conforman el sistema educativo no siempre será preferiblemente el más próximo a la escuela. Hay áreas más de tipo estratégico o de fijación de estándares, currículos y sistemas de evaluación que necesitan un marco general de referencia y, por lo tanto, corresponderán a niveles más centralizados de decisión. También cuestiones relacionadas con equidad e igualdad de oportunidades exigirán un nivel mayor de coordinación en la toma de esas decisiones para garantizar que se pueda hablar precisamente de un sistema educativo.

### CÓMO SE MIDE Y SE VALORA

Para medir el nivel de autonomía en la toma de decisiones, la OCDE, en los sucesivos informes *Education at a glance*, ha elaborado un indicador que muestra quién toma las decisiones clave en el ámbito púbico y en la educación secundaria. No se refiere a todas las decisiones posibles del sistema educativo sino a 23 de ellas, encuadradas en los siguientes cuatro dominios:

1. *Organización e instrucción*: a qué escuela debe ir un alumno, cómo se agrupan los alumnos, el tiempo de instrucción, los libros de texto, los métodos de enseñanza y la evaluación de alumnos.
2. *Gestión de personal*: contratación y des-

pido del personal, deberes y condiciones laborales, salarios, influencia en la carrera profesional, distinguiendo si es personal directivo o profesores.

3. *Planificación y estructura*: decisiones relacionadas con los programas de estudios, determinación de currículos, estándares de certificación, modificación de grados.
4. *Gestión de los recursos*: asignación y uso de los recursos.

El número de decisiones dentro de cada uno de estos ámbitos no es el mismo y por ello se han efectuado ajustes para dar el mismo peso a cada uno de los cuatro ámbitos. Debido a que hay diferentes números de ítems (es decir, decisiones) en cada dominio, cada ítem se pondera por el inverso del número de ítems de ese dominio. Con respecto a la metodología, para establecer la serie de indicadores relacionados con organización (capítulo D) en el informe de la OCDE, se convocó en España un panel de expertos para responder a la encuesta, formado por personal interno y externo.

Pero, no solo hay que considerar el campo sobre el que se tiene la capacidad de tomar una decisión, sino el modo en que se puede tomar. Con frecuencia y más en atención al aspecto educativo de que se trate, la toma de decisiones es compartida por diversos órganos: o bien son objeto de consulta a órganos colegiados (Consejo Escolar, claustro de profesores) o bien en el marco establecido por una autoridad superior o con una consulta específica previa. En este último caso se habla de decisiones tomadas por –múltiples niveles–, nuevo nivel de toma de decisiones introducido en *Education at a Glance* 2018. Por ello, el modo de tomar la decisión también condiciona el grado de autonomía con el que se toma.

También la OCDE, en el marco de las evaluaciones PISA, ha dedicado la atención a la autonomía escolar. Para ello, ha elaborado un índice de autonomía escolar y ha analizado las diversas áreas de responsabilidad que corresponden a la escuela y dentro de esta a sus diversos órganos de gobierno. Así, en los cuestionarios de contexto de los informes PISA, hay un apartado referente a la toma de decisiones en el ámbito escolar. Como explica la OCDE, los sistemas educativos se han clasificado según el grado de control que se deja a la escuela (es decir, al Consejo Escolar, al personal y a los directores de escuela), cuando deben tomarse decisiones sobre la admisión, el plan de estudios, la asignación de recursos y el personal. Estos indicadores se basan en preguntas del cuestionario escolar que se mantiene invariable en las sucesivas oleadas, para permitir la presentación de informes de tendencias.

El hecho de que los datos y las valoraciones obtenidos tengan como fuente las respuestas a cuestionarios por parte de los directores, pone de manifiesto el riesgo de que las apreciaciones de los encuestados sean subjetivas o condicionadas por la deseabilidad más que por la realidad.

### ¿Ha evolucionado el índice de autonomía escolar en España?

Los diversos gobiernos que han elaborado leyes o proyectos de ley han de-

**GRÁFICO A. EVOLUCIÓN DE LA AUTONOMÍA ESCOLAR SEGÚN ÁREAS DE DECISIÓN EN CENTROS PÚBLICOS (PORCENTAJES). AÑOS 1998 A 2018.**

Fuente: elaboración propia a partir de los informes *Education at a Glance*. OCDE (1998, 2004, 2012, 2018).
Nota: en "Recursos", en 2018, el dato del 25% corresponde a decisiones tomadas en un nivel superior de la administración después de haber consultado al centro educativo.

dicado un apartado y varios artículos a regular la autonomía de los centros educativos, en el marco de unas exposiciones de motivos donde se resalta la importancia de la autonomía para la mejora de la educación[2]. ¿Se corresponden esas afirmaciones con una evolución de la autonomía escolar reflejada en más capacidad de decisión en el ámbito de la escuela?

Para tratar de responder a esa cuestión podemos servirnos de la información que aportan los informes *Education at a Glance* cuando han incluido los datos del INES[3]. En el gráfico A se recoge el porcentaje de decisiones tomadas por el centro educativo, distinguiendo los cuatro campos de decisión que identifican este tipo de informes. Aunque puede variar algún aspecto metodológico (modo de confeccionar el panel de consulta, número de ítems que componen el campo, etc.), la información que proporciona es suficientemente significativa a efectos de observar la tendencia y evolución de las áreas relacionadas con la toma de decisiones.

La proporción en la relevancia de la toma de decisiones en cada campo se mantiene con algunos ligeros cambios. Resulta especialmente llamativa la referente a "Planificación y estructuras" que, salvo en 1998[4], se ha mantenido sin ningún valor (0) al recoger unos ítems que exceden la competencia del centro (por ejemplo, creación y extinción de escuelas…) También es lógico que las decisiones relacionadas con el día a día del centro, incluidas en el apartado "Organización e instrucción", respondan a una mayor capacidad de decisión de la escuela. El dato de la disminución al 33,3% en 2018 se debe a que solo indica las decisiones que se han tomado con completa autonomía sin consultar a otro órgano. Este dato en 2012 fue del 44%.

Pero, en general, podemos observar que no ha habido una evolución significativa y que, en lo referente a la gestión de las personas y recursos, la capacidad de tomar decisiones es bastante escasa. El nivel de autonomía escolar en España en relación a otros países, tal y como se recoge en los *Indicadores* 2019 (ver gráficos 66 y 67), en el gráfico 45 de la edición de 2016 y en el gráfico 40 de la de 2017, es inferior a la media de la OCDE y se encuentra en el grupo de países que presentan una menor capacidad de toma de decisiones a nivel escolar.

¿Por qué esta disociación entre lo que se declara o lo que se regula y la realidad? En mi opinión, porque no se abordan ni la causa real del problema ni las dificultades que implica el cambio: por la naturaleza jurídica del centro público como unidad administrativa desconcentrada de una estructura jerárquica y por el marco regulatorio general aplicable a un ente público de esa naturaleza como las leyes de la función pública y de la gestión económico-financiera[5].

Se necesita, por tanto, flexibilizar el marco regulatorio o proponer nuevas figuras[6] que permitan una mayor y efectiva autonomía escolar, sobre todo en la gestión de personas y recursos. Mientras, siempre queda la iniciativa de los equipos directivos para que, dentro de las limitaciones expuestas, aprovechen algunas nuevas regulaciones establecidas por las comunidades autónomas[7] que permiten, en ocasiones, proponer perfiles profesionales o proyectos propios, aunque siempre supeditados a la aprobación de la administración educativa.

REFERENCIAS


Burns, T. and Köster, F. (eds.) (2016), *Governing Education in a Complex World*, OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264 255364-en

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

Sancho Gargallo, M.A. (2015) *La autonomía de la escuela pública*. Madrid. Iustel.


NOTAS

1. *The most common reasons to decentralise decision making are increased efficiency and improved financial control; reduced bureaucracy; increased responsiveness to local communities; more creative management of human resources; improved potential for innovation; and creating conditions that provide better incentives to improve the quality of schooling* (Burns and Köster, 2016[1]).
2. LOCE 2002, LOE 2006, LOMCE 2013, Proyecto de Ley de reforma de la LOMCE 2018.
3. El programa de *Indicadores de Sistemas Educativos* (INES en inglés) es una fuente autorizada para la producción de información precisa y pertinente sobre la educación en todo el mundo. https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/49338320.pdf
4. El informe *Education at Glance* 1998 indica en el gráfico E5.2 que, en el caso de España, gran parte de las decisiones en "Planificación y estructuras" se transfieren a un nivel administrativo superior.
5. El centro público, al ser creado por la administración es dotado de unas competencias, que ejerce conforme al marco legal y reglamentario en el que se regulan. Algunas le serán transferidas por desconcentración, y entonces las ejercitará en nombre propio, aunque como unidad desconcentrada que es, la titularidad corresponderá a la organización personificada, esto es, a la comunidad autónoma.
6. Ver mi estudio sobre la autonomía de la escuela pública proponía la posibilidad de explorar la figura de las fundaciones públicas para casos que, convenientemente justificados (centros de atención prioritaria, proyectos educativos experimentales), requieran mayor autonomía en la gestión de recursos tanto personales como materiales, con la conveniente articulación de un sistema de rendición de cuentas. Sancho Gargallo, M.A. (2015) *La autonomía de la escuela pública*. Madrid. Iustel.
7. Ver Decreto 102/2010 de autonomía de los centros educativos de Cataluña y Orden 3814/2014 de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

# EDUCACIÓN Y EMPLEO

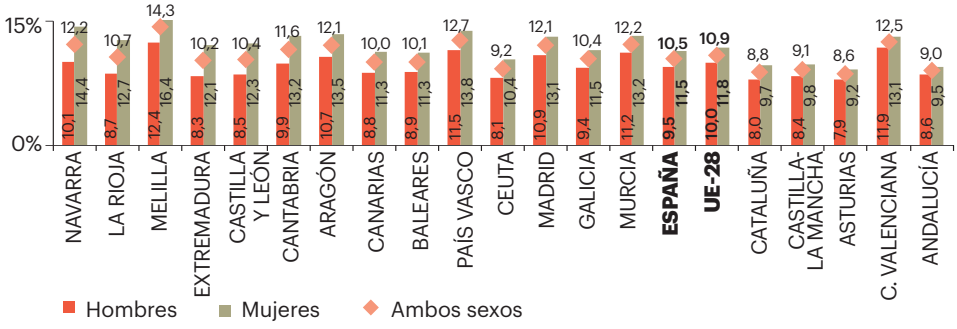
## Aprendizaje permanente

Uno de los objetivos en materia de educación para los países europeos pretende que, al menos, el 15% de la población de 25 a 64 años participe en actividades de aprendizaje permanente, con la finalidad de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes relacionadas con el empleo. De ahí la Recomendación del Consejo relativa a las competencias básicas para el aprendizaje permanente[1]: "resultan más evidentes que nunca la necesidad y el valor de contar con una perspectiva de aprendizaje permanente, en las que las personas adquieran nuevas competencias y más pertinentes a lo largo de toda su vida".

En el año 2017, el 10,5% de la población de 25 a 64 años en España participó en actividades de aprendizaje permanente, 0,4 puntos porcentuales por debajo del promedio de la UE-28, y 4,5 puntos por debajo del objetivo 2020 (gráfico 80). Las comunidades autónomas más alejadas del promedio nacional y europeo son Asturias y Cataluña, con menos del 9% de la población participando en formación permanente. En Madrid, Aragón, Murcia, Navarra, Comunidad Valenciana y País Vasco, sin embargo, esta cifra representa más del 12%, y en Melilla alcanza un 14,3%.

En España, el 9,5% de los hombres en esas edades participa en actividades de formación permanente, porcentaje que asciende al 11,5% en el caso de las mujeres. El porcentaje correspondiente a las mujeres es más alto que el de los hombres en todas las comunidades autónomas, destacando por una diferencia máxima Melilla, La Rioja y Navarra.

**GRÁFICO 80. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA Y SEXO. AÑO 2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

1. Recomendación del Consejo relativa a las competencias básicas para el aprendizaje permanente. COM (2018) 24 final. Bruselas, 17 de enero 2018. https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/ES/COM-2018-24-F1-ES-MAIN-PART-1.PDF

## Programas de Garantía juvenil y contratos de formación

El empleo y el emprendimiento constituyen uno de los ocho ámbitos de acción apoyados por la estrategia de la UE para la juventud[2]. Para describir la situación de la población joven se establece una serie de indicadores de su nivel de formación y situación laboral.

De acuerdo con los datos facilitados por Eurostat[3], España es el segundo país con la tasa de desempleo juvenil (menores de 25 años) más alta de la Unión Europea, registrando un 34,3% en el año 2018, y sobrepasando en 18,7 puntos porcentuales la media de la Unión Europea. Respecto a 2017, la tasa española se ha reducido en 4,3 puntos.

La población joven cuenta con el apoyo de la iniciativa sobre Empleo Juvenil promovida por la Comisión Europea[4], atendiendo de manera prioritaria a los jóvenes sin estudios, ni trabajo ni formación, en países con una tasa de desempleo juvenil superior al 25%. Dicha iniciativa cuenta con un presupuesto de 6.000 millones de euros para el periodo 2014-2020. Con el objetivo de realizar el seguimiento y la evaluación periódica de los avances e impacto de la iniciativa, la UE definió una serie de indicadores, cuyos datos para España se recogen en la tabla 12. En diciembre de 2013 se presentó en España el Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil, que tiene el fin de "garantizar que todos los jóvenes menores de 25 años reciban una buena oferta de empleo, educación continua, formación de aprendizaje o periodo de prácticas". El seguimiento del cumplimiento de dicha meta se basa en indicadores como los mencionados anteriormente.

En 2017 (tabla 12), la tasa de jóvenes ninis y el porcentaje de jóvenes ninis en situación de desempleo de larga duración cayeron, ambas, 1,3 puntos porcentuales en comparación con 2016. La tasa de paro juvenil cayó 5,8 puntos porcentuales, y la tasa de empleo joven, de 18,4% en 2017, creció 2,1 puntos.

La *ratio* de la tasa de paro juvenil sobre la total, de 2,24 en 2017, descendió ligeramente en comparación con la de 2016 (2,29).

2. Estrategia de empleo y emprendimiento joven (2010-2018) https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy_en
3. Últimos datos actualizados de la tasa de desempleo por grupos de edad de Eurostat (tepsr_wc170), de fecha 3 de junio de 2019, para la población menor de 25 años. https://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&plugin=1&pcode=tepsr_wc170&language=en
4. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Iniciativa sobre Empleo Juvenil. COM (2013) 144 final. Estrasburgo: Comisión Europea, 12 de marzo de 2013. http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=1829&furtherNews=yes

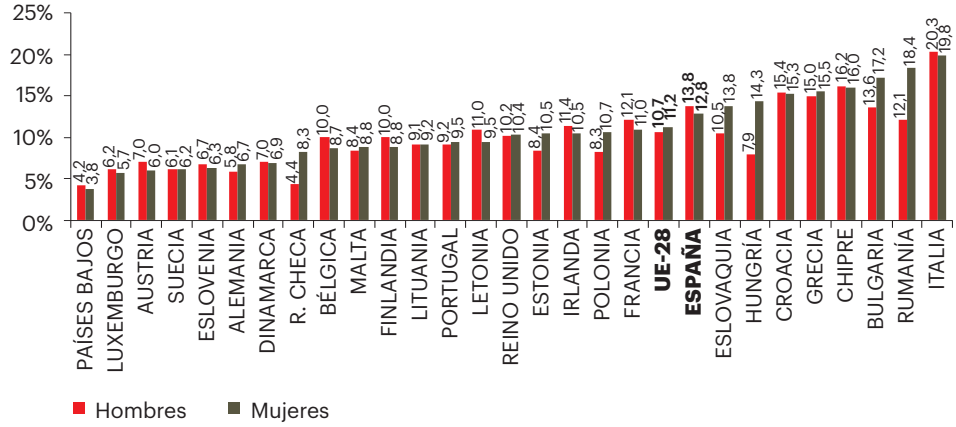
**TABLA 12. INDICADORES PARA EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN PERIÓDICA DE LA SITUACIÓN DE LOS JÓVENES. ESPAÑA. AÑOS 2010 A 2017.**

| INDICADORES | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Tasa de jóvenes ninis (15-24 años)** Porcentaje de población entre 15 y 24 años sin ocupación y sin cursar estudios. | 17,8 | 18,2 | 18,6 | 18,6 | 17,1 | 15,6 | 14,6 | 13,3 |
| **Porcentaje de jóvenes ninis que son Parados de Larga Duración (PLD)** Porcentaje de jóvenes que llevan en el paro más de 365 días. | 12,2 | 12,8 | 13,3 | 13,3 | 12,0 | 10,6 | 9,4 | 8,1 |
| **Tasa de desempleo joven (15-24 años)** Población de 15 a 24 años en porcentaje de la población activa de dicho tramo de edad. | 41,5 | 46,2 | 52,9 | 55,5 | 53,2 | 48,3 | 44,4 | 38,6 |
| ***Ratio* de la tasa de desempleo joven sobre la tasa de desempleo total** Tasa de paro juvenil (15-24 años) dividida por la tasa de paro total. | 2,1 | 2,1 | 2,1 | 2,1 | 2,1 | 2,2 | 2,3 | 2,2 |
| **Porcentaje de desempleo joven (15-24 años)** Población entre 15 y 24 años en paro en porcentaje de la población total de dicho tramo de edad. | 17,7 | 18,9 | 28,1 | 21,0 | 19,0 | 16,8 | 14,7 | 12,9 |
| **Tasa de empleo joven (15-24 años)** Porcentaje de la población de 15 a 24 años con ocupación en porcentaje del total de dicho tramo de edad. | 25,0 | 22,0 | 18,4 | 16,8 | 16,7 | 17,9 | 18,4 | 20,5 |

Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

En el conjunto de la UE-28, el porcentaje de ninis en la población de 15 a 24 años era más alto en 2017 en las mujeres (11,2%) que en los hombres (10,7%), pero no ocurre lo mismo en todos los países (gráfico 81). Las mayores diferencias entre mujeres y hombres se dan en Rumanía y Hungría, con 6,3 y 6,4 puntos, respectivamente. En España el porcentaje de ninis es más alto que el promedio europeo, tanto para los varones (13,8%) como para las mujeres (12,8%).

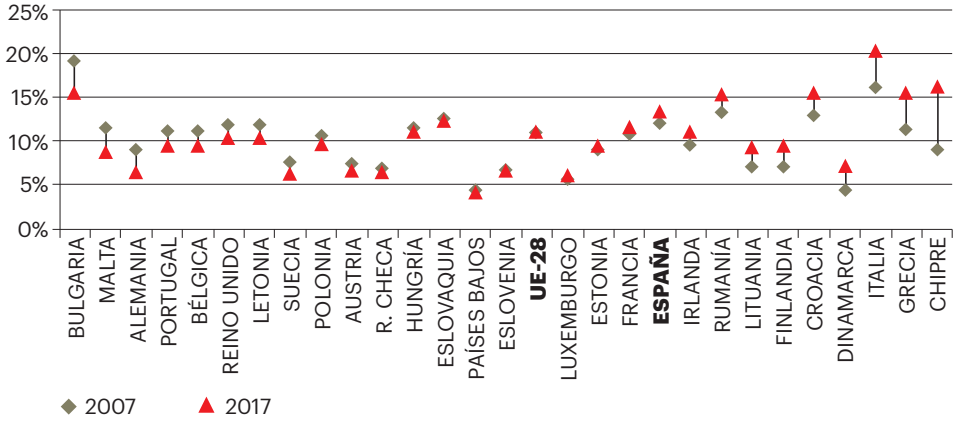
**GRÁFICO 81. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 A 24 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR SEXO. AÑO 2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat, [edat_lfse_20].
Nota: los datos se muestran ordenados de mayor a menor según el porcentaje de mujeres de 15 a 24 años que ni estudia ni trabaja.

El porcentaje de población nini no ha evolucionado por igual en todos los países europeos con datos (gráfico 82). En el periodo 2007-2017, la cifra aumentó en Chipre (7,1 puntos porcentuales), Grecia (4), Italia (4), Dinamarca (2,7), Croacia (2,5), Finlandia (2,4), Lituania (2), Rumanía (1,9), Irlanda (1,4), España (1,3), Francia (0,8), Estonia (0,5) y Luxemburgo (0,2). En el resto se redujo, destacando Alemania, Malta y Bulgaria, con caídas de 2,6, 2,9 y 3,8 puntos, respectivamente.

**GRÁFICO 82. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 A 24 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA. PAÍSES DE LA UE EN LA OCDE. AÑOS 2007 Y 2017.**

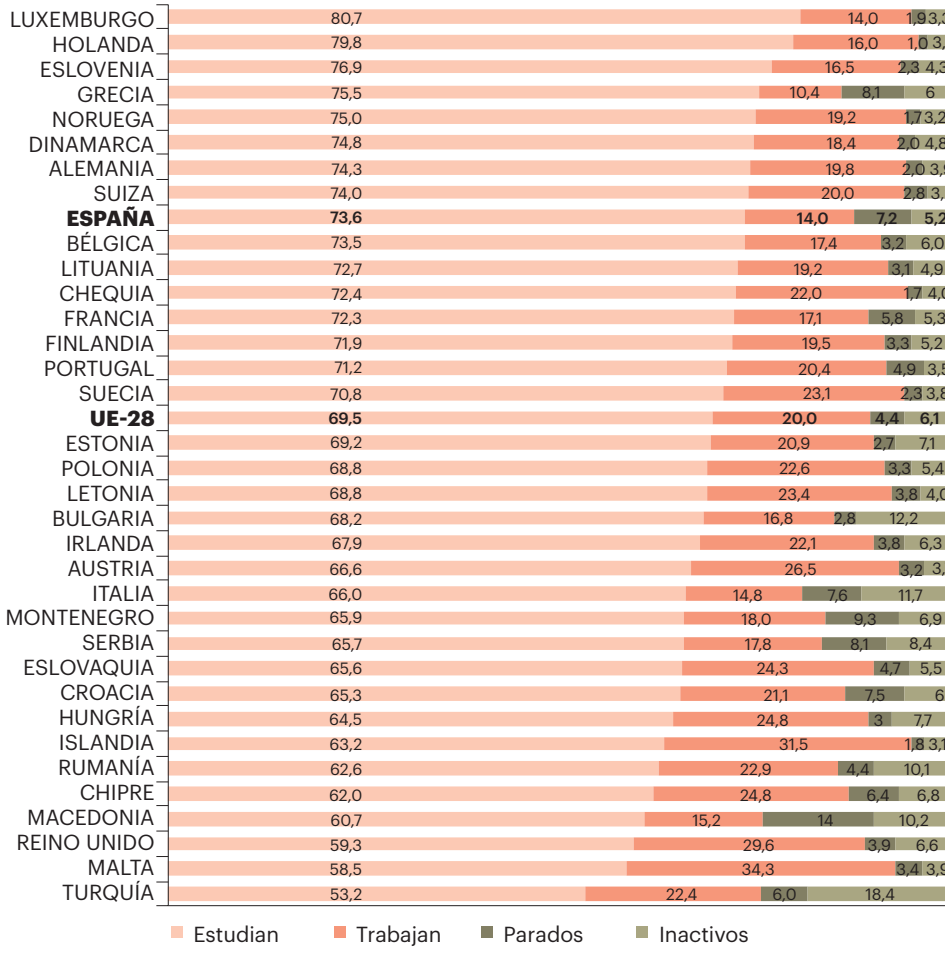



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [tesem150].
Nota: el gráfico muestra los datos de una selección de países de la UE-28, ordenados de mayor a menor según las diferencias de puntuación registradas entre los años 2007 y 2017.

Con relación a la población de 15 a 24 años que está estudiando, la cifra española (73,6%) está 7,1 puntos porcentuales por debajo de Luxemburgo, que ocupa el primer lugar de la clasificación, seguida de Holanda (79,8) y Eslovenia (76,9).

En ese tramo de edad (gráfico 83), el 14% de la población española no estudia y se encuentra empleada (6 puntos porcentuales por debajo del promedio de la UE-28), el 7,2% no estudia y está desempleado (superior en 2,8 puntos a la media de la UE-28), y el 5,2% no estudia y es inactivo (frente al 6,1% de la UE-28).

**GRÁFICO 83. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 A 24 AÑOS ESTUDIANDO Y NO ESTUDIANDO, SEGÚN SU SITUACIÓN LABORAL. PAÍSES DE LA UE MIEMBROS DE LA OCDE. AÑO 2017.**

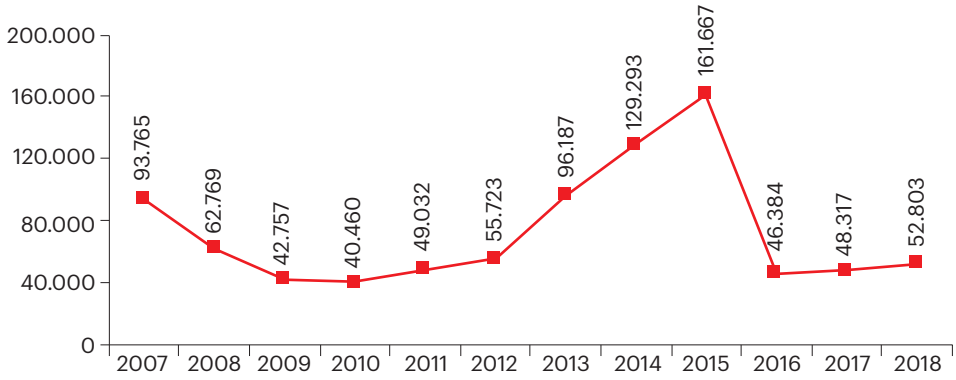



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.
Nota: los que estudian y trabajan cuentan como estudiando y se restan de los que trabajan.

Los contratos de formación y aprendizaje[5] se implantaron en España con la finalidad de mejorar el acceso de los jóvenes al empleo y favorecer el aprendizaje en el entorno laboral, y la adquisición de competencias profesionales transversales durante el periodo formativo. Este tipo de contrato alterna la actividad laboral retribuida en una empresa, contemplada como parte de su formación, con la actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo.

De acuerdo con los últimos datos publicados por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), las contrataciones fueron de 52.803 en 2018, 4.486 más que en 2017 (gráfico 84).

**GRÁFICO 84. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE CONTRATOS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE. AÑOS 2007 A 2018.**




Fuente: elaboración propia a partir de *Síntesis Anual del Mercado de Trabajo 2016* y Datos estadísticos de contratos. Servicio Público de Empleo Estatal.

## Nivel educativo y situación laboral

En 2017, la tasa de empleo de la población española entre 25 y 64 años es inferior a la del promedio de la OCDE y la del promedio de la UE-22 en todos los niveles educativos considerados, salvo en el nivel inferior a la secundaria superior si la comparamos con la de la UE-22 (tabla 13).

5. Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual.

En el nivel inferior a Educación Secundaria Superior, la tasa de empleo española es de 55,5%, de 70,2% en Educación Secundaria Superior, de 80,9% en Educación Terciaria, y alcanza un máximo (89,7%) en doctorado.

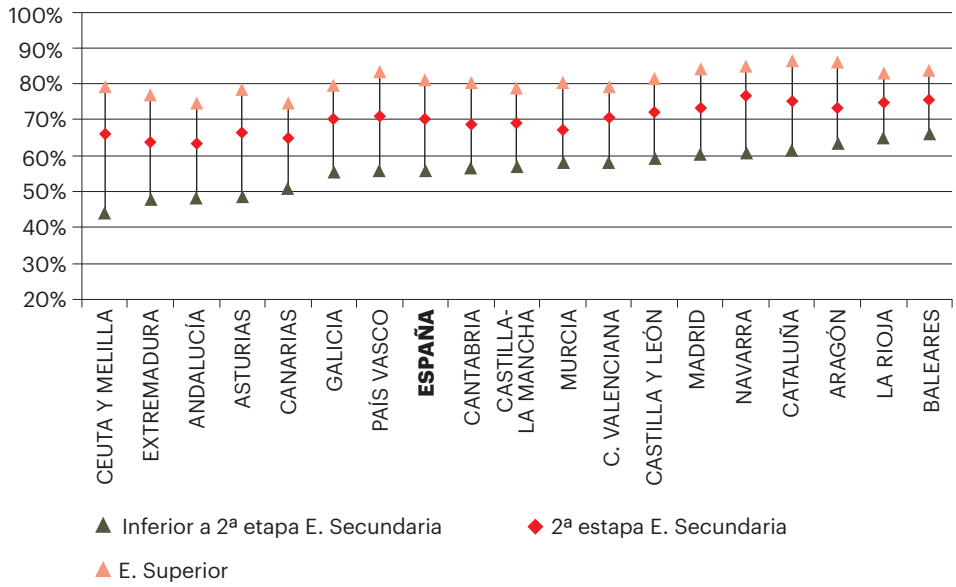
**TABLA 13. TASA DE EMPLEO POR NIVEL EDUCATIVO EN LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS. ESPAÑA. AÑO 2017.**

| | | | | E. TERCIARIA | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | INFERIOR A E. SECUNDARIA SUPERIOR | EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR | E. TERCIARIA | E. SUPERIOR CICLO CORTO | GRADO | MASTER | DOCTORADO | TOTAL |
| ESPAÑA | 55,5 | 70,2 | 80,9 | 78,5 | 79,1 | 83,5 | 89,7 | 68,1 |
| OCDE | 57,6 | 75,3 | 84,7 | 81,2 | 83,5 | 87,8 | 92,3 | 75,6 |
| UE-22 | 55,2 | 75,3 | 85,1 | 82,1 | 82,7 | 87,4 | 92,3 | 75,1 |

Fuente: elaboración propia a partir de la tabla A3.1, *Education at a Glance. Interim report 2018*. OCDE.

En la comparativa por comunidades autónomas se observa la misma relación entre nivel educativo y tasa de empleo, pero, a igualdad de nivel educativo, se observan diferencias en la tasa de empleo de unas y otras comunidades (gráfico 86). En Educación Secundaria inferior a la 2ª etapa destacan, por arriba, las tasas de Baleares, La Rioja, Aragón, Cataluña y Navarra. En Educación Secundaria de 2ª etapa las tasas de Cataluña, Baleares y Navarra igualan o superan el 75%. En el nivel de Educación Superior, las tasas más bajas se dan en Canarias y Andalucía, y alcanzan su valor máximo en Cataluña.

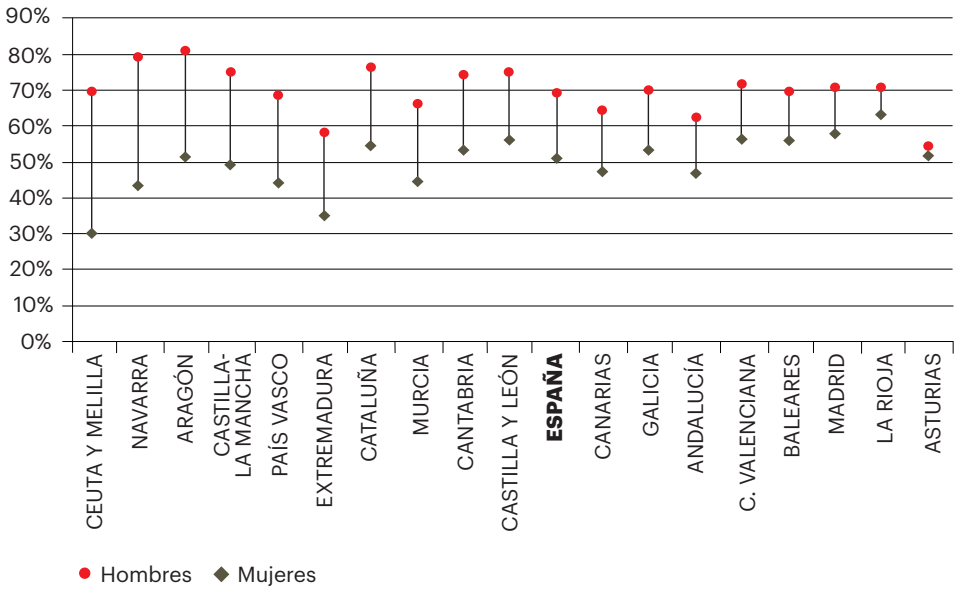
**GRÁFICO 85. TASAS DE EMPLEO EN LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2017.**




Fuente: elaboración propia a partir del Anuario estadístico. *Las cifras de la educación en España. Curso 2016-2017. Edición 2019.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En la población de 25 a 34 años con Educación inferior a 2ª etapa de Secundaria la tasa de empleo de los varones es superior a la de las mujeres, en el conjunto de España y en cada comunidad autónoma (gráfico 86). La de los varones oscila entre el 53,9% de Asturias y el 80,6% de Aragón, mientras que la femenina lo hace entre el 29,8% de Ceuta y Melilla y el 62,9% de la Rioja. Las diferencias máximas entre ambas tasas se dan en Ceuta y Melilla (39,5 puntos porcentuales). Las mínimas se dan en La Rioja (7,7) y Asturias (2,1).

**GRÁFICO 86. TASA DE EMPLEO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS CON NIVEL EDUCATIVO INFERIOR A EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR, POR SEXO. AÑO 2017.**

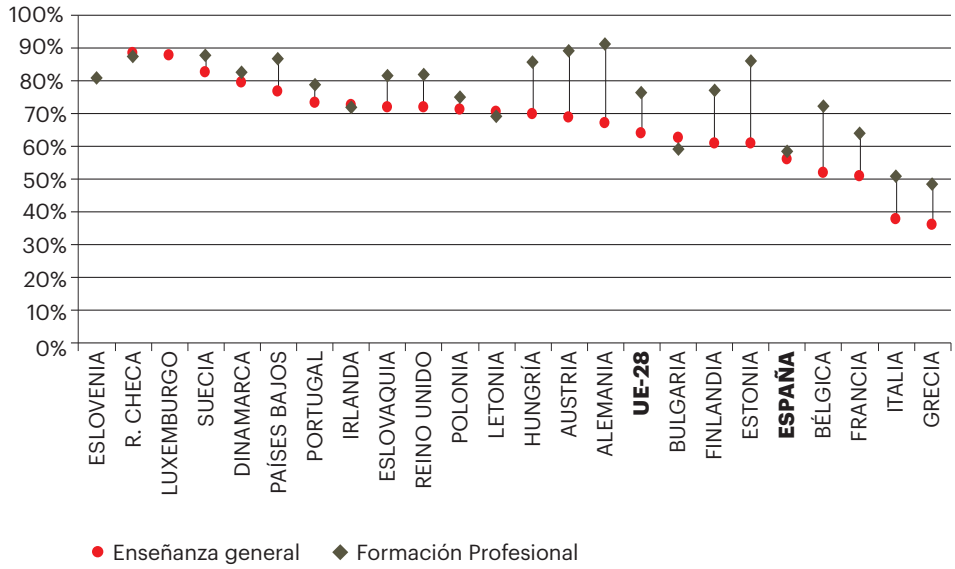



Fuente: elaboración propia a partir del *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2016-2017. Edición 2019*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El análisis comparado de la tasa de empleo de la población entre 20 y 34 años con un nivel de estudios máximo de Secundaria Superior muestra que en la mayoría de los países de la Unión Europea es mayor la tasa de empleo de quienes han cursado Formación Profesional que la de quienes han cursado Bachillerato (enseñanza general), con las excepciones de Irlanda, República Checa, Letonia, Bulgaria y Luxemburgo (gráfico 87).

Las tasas españolas, de 56,2% en enseñanza general y de 58,5% en Formación Profesional están muy por debajo del promedio de la UE-28 (64,1 y 76,6%, respectivamente). Las tasas más altas en enseñanza general se dan en la República Checa, Luxemburgo, Suecia, Dinamarca y Países Bajos. Las más altas en Formación Profesional se observan en Alemania, Austria, Países Bajos, Letonia y Hungría.

**GRÁFICO 87. TASA DE EMPLEO EN LA POBLACIÓN DE 20 A 34 AÑOS CON FORMACIÓN PROFESIONAL O CON ENSEÑANZA GENERAL (BACHILLERATO). PAÍSES DE LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 2017.**




Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat (edat_lfse_24).

## UNA CONSIDERACIÓN MELANCÓLICA DE LA TASA DE NINIS

JULIO CARABAÑA
Universidad Complutense de Madrid

La sección de los "Indicadores" de que trata este comentario lleva por título "Programas de garantía juvenil y contratos de formación". Es una sección cortada a medida de la Iniciativa sobre Empleo Juvenil promovida por la Comisión Europea en marzo de 2013, aplicada en España por el Plan Nacional de implantación de la Garantía Juvenil, presentado en diciembre de 2013. Los indicadores previstos por la Iniciativa para su seguimiento (tabla 12) tienen como base la relación de los jóvenes con la actividad económica y con el estudio. El indicador estrella es la tasa de ninis, jóvenes que ni estudian ni trabajan, al cual se le dedican tres gráficos, con datos para los 28 países de la UE tomados de Eurostat: el gráfico 81 los refleja por sexo, el 82 refleja su evolución y el 83 refleja la situación de cuatro categorías básicas en 2018. El comentario que sigue se refiere más al indicador en sí que a las cifras. Se basa en la tabla A, que clasifica a los jóvenes en cinco categorías, una más que el gráfico 83. Estas categorías se basan en la relación con los estudios y en la relación con la actividad económica. Estos dos criterios se solapan: hay estudiantes que trabajan o buscan trabajo, y activos que son estudiantes. Estos solapamientos se resuelven en la tabla A como en el gráfico 83: primero se separan los que estudian de los que no; luego, los que no estudian se dividen según trabajen o no, y los que ni estudian ni trabajan se dividen según sean parados (buscan empleo) o no. Pero en la tabla A aparecen además separados los que estudian y trabajan, de tal modo que, si se añaden a los que solo estudian, nos dan el total de estudiantes (como en el gráfico 83) y si se añaden a los que solo trabajan nos dan el total de ocupados. Debe tenerse en cuenta, por último, que los "inactivos" son propiamente "otros inactivos", pues no incluyen estudiantes.

Aclarada la composición de las categorías, podemos considerar cuál ha sido su evolución en lo que va de 2000 a 2018. Destaca sobre todo que una de las cinco categorías apenas ha variado a lo largo del siglo, no viéndose afectada ni siquiera por la "gran recesión". Esta categoría excepcional es la de los inactivos (técnicamente "otros inactivos"). Las otras cuatro categorías, al contrario, si bien también fueron muy estables antes de la crisis, se vieron muy afectadas por esta, así como, bien que menos, por la recuperación.

**TABLA A. EVOLUCIÓN (2000-2018) DE CINCO SITUACIONES DE JÓVENES ESPAÑOLES DE 15 A 24 AÑOS EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD.**

| ACTIVIDAD/AÑO | 2000 | 2001 | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SOLO ESTUDIAN | 55,3 | 54,0 | 53,0 | 52,8 | 52,2 | 48,5 | 48,6 | 48,8 | 49,7 | 53,8 | 57,2 |
| ESTUDIAN Y TRABAJAN | 4,8 | 5,1 | 4,8 | 5,1 | 5,5 | 9,8 | 10,1 | 10,2 | 9,7 | 7,8 | 7,3 |
| SOLO TRABAJAN | 27,7 | 28,9 | 29,6 | 29,6 | 29,9 | 28,7 | 29,5 | 29,0 | 26,3 | 20,2 | 17,7 |
| PARADOS | 8,3 | 6,7 | 7,5 | 7,6 | 7,5 | 6,3 | 5,6 | 5,7 | 8,2 | 12,2 | 12,2 |
| INACTIVOS | 3,9 | 5,3 | 5,2 | 4,9 | 5,0 | 6,7 | 6,3 | 6,3 | 6,0 | 5,9 | 5,6 |
| NI TRABAJAN NI ESTUDIAN | 12,1 | 12,0 | 12,6 | 12,5 | 12,5 | 13,0 | 11,8 | 12,0 | 14,3 | 18,1 | 17,8 |
| TASA DE PARO % | 20,3 | 16,5 | 17,9 | 18,0 | 17,5 | 14,1 | 12,4 | 12,7 | 18,6 | 30,3 | 32,8 |
| ESTUDIAN | 60,1 | 59,1 | 57,8 | 57,9 | 57,7 | 58,3 | 58,7 | 59,0 | 59,4 | 61,6 | 64,5 |
| TRABAJAN | 32,5 | 34,0 | 34,4 | 34,7 | 35,4 | 38,5 | 39,6 | 39,2 | 36,0 | 28,0 | 25,0 |

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

En efecto, durante los años anteriores a la crisis los ocupados están cercanos al 30%, los parados rondan el 7% y los estudiantes el 60%. En estos años, varían los que solo estudian, que disminuyen unos cinco puntos, y los que además de estudiar trabajan, que aumentan otros tantos. Parece que la fuerte demanda de mano de obra lleva a los estudiantes a trabajar sin dejar los estudios, de modo que se llega a que, en el año 2007, uno de cada cinco estudiantes trabaja. Obsérvese, de pasada, que con estos datos no es posible atribuir al "dinero fácil de la construcción" el abandono temprano de la escuela. Lo que los datos dicen es que los jóvenes se ponían a trabajar (no solo en la construcción, desde luego), pero sin dejar por ello los estudios.

Es harto sabido que a partir de 2007, se hace más difícil tanto conservar el empleo como encontrar uno nuevo. Hasta 2013, cuando la crisis toca fondo, los jóvenes de 15 a 24 años que solo trabajan se quedan en el 11%, y los que trabajan y estudian en el 5%. Nótese que sería erróneo (falsa identificación) interpretar que los estudiantes defendieron mejor sus puestos de trabajo, perdiendo solo la mitad, que los puros ocupados, que perdieron casi dos tercios, pues se trata de personas distintas que en circunstancias distintas actúan de modo distinto. En conjunto, los jóvenes que trabajan descienden 22 puntos porcentuales, de más del 39% a menos del 17%. Ya hemos señalado que esta drástica disminución del empleo no

**TABLA A. EVOLUCIÓN (2000-2018) DE CINCO SITUACIONES DE JÓVENES ESPAÑOLES DE 15 A 24 AÑOS EN RELACIÓN CON LA ACTIVIDAD.**

| ACTIVIDAD/AÑO | 2011 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | VARIACIONES 2000-2007 | VARIACIONES 2007-2013 | VARIACIONES 2013-2018 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| SOLO ESTUDIAN | 59,7 | 63,0 | 64,6 | 66,1 | 66,4 | 67,0 | 66,2 | 65,9 | -6,5 | 15,8 | 1,3 |
| ESTUDIAN Y TRABAJAN | 6,4 | 5,5 | 5,4 | 5,4 | 5,6 | 6,0 | 6,8 | 7,7 | 5,4 | -4,8 | 2,3 |
| SOLO TRABAJAN | 15,6 | 12,9 | 11,4 | 11,3 | 12,3 | 12,4 | 13,7 | 14,0 | 1,3 | -17,6 | 2,6 |
| PARADOS | 12,8 | 13,3 | 13,3 | 12,0 | 10,6 | 9,4 | 8,1 | 7,2 | -2,6 | 7,6 | -6,1 |
| INACTIVOS | 5,4 | 5,3 | 5,4 | 5,2 | 5,1 | 5,2 | 5,2 | 5,2 | 2,4 | -0,9 | -0,2 |
| NI TRABAJAN NI ESTUDIAN | 18,2 | 18,6 | 18,6 | 17,1 | 15,6 | 14,6 | 13,3 | 12,4 | -0,1 | 6,6 | -6,2 |
| TASA DE PARO % | 36,8 | 42,0 | 44,2 | 41,8 | 37,2 | 33,8 | 28,3 | 24,9 | | | |
| ESTUDIAN | 66,1 | 68,5 | 70,0 | 71,5 | 72,0 | 73,0 | 73,0 | 73,6 | -1,1 | 11,0 | 3,6 |
| TRABAJAN | 22,0 | 18,4 | 16,8 | 16,7 | 17,9 | 18,4 | 20,5 | 21,7 | 6,7 | -22,4 | 4,9 |

Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [edat_lfse_18, edat_lfse_20 y lfsi_emp_a].

afecta al porcentaje de inactivos. Afecta al de parados, que sube unos seis puntos, del 7% al 13%. Y sobre todo afecta a los estudiantes que no trabajan, que se incrementan de menos de la mitad a más de los dos tercios; en parte esto ocurre porque algunos estudiantes dejan de trabajar, en parte, mayor, porque son más los que se ponen a estudiar: hay 18 puntos menos de ocupados que no estudian, de los cuales seis incrementan el paro (casi todos en los tres primeros años de crisis, hasta 2010) y casi el doble, un 11%, incrementan los estudiantes. En estos mismos "Indicadores", Garrido subrayaba que los jóvenes habían reaccionado al desempleo poniéndose a estudiar (2016:147); Carabaña (2018) mostró después que esta reacción es bastante independiente de los ingresos de los hogares.

Si con la crisis aumentó la escolarización, es de esperar que con la recuperación haya disminuido. Pero no se ha llegado a tanto, tan solo a que crezca menos. De 2013 a 2018 el empleo ha aumentado apenas tres puntos, muy poco comparado con su disminución durante la crisis; y los estudiantes han seguido aumentando, aunque también menos que en la crisis (nótese que desde 2015 solo crecen los estudiantes que trabajan). Ambos juntamente, estudiantes y empleados, han crecido unos seis puntos, aproximadamente lo que disminuye el paro, que vuelve, en 2018, al 7% habitual en los años previos a la crisis. Recordemos otra vez que la tasa de in-

actividad es tan indiferente a la recuperación como lo fuera a la crisis.

Resumiendo, con la crisis los jóvenes de 15 a 24 años con un empleo cayeron de más del 39% a menos del 17%, más de 22 puntos porcentuales. Cinco de ellos eran ya estudiantes; de los 17 restantes, un 11% se puso a estudiar, elevando la tasa de escolarización del 59 al 70%, y un 6% incrementó el paro del 7% al 13%. La inactividad quedó igual. Con la recuperación, los parados han vuelto al 7% de partida al incrementarse tanto los empleados como los estudiantes. El balance de todo el período, de 2000 a 2018, son 15 puntos menos de empleados, 15 puntos más de estudiantes y porcentajes invariantes de inactivos y de parados.

Interesa en este punto subrayar los rasgos o caracteres básicos de los tres actores principales del relato anterior. El mercado de trabajo se caracteriza por su *determinismo*: por definición, la crisis consiste en una reducción de la oferta de puestos de trabajo y por tanto en una disminución de los empleados. El sistema educativo, en cambio, se caracteriza por su *flexibilidad*: es capaz de absorber sin graves problemas el incremento de la demanda, incluso con los recortes sufridos en sus recursos. Los jóvenes y sus familias, a su vez, muestran ante todo una gran *adaptabilidad*: cuando falta trabajo, dos de cada tres afectados se dedican a estudiar y solo uno sigue insistiendo en buscarlo.

Hasta aquí las categorías simples y su evolución. ¿Aprendemos algo más con ellas si las mezclamos o combinamos? Consideremos la tasa de paro o desempleo. El amplio uso que se hace de ella se debe a que incorpora una información importante, si las personas que no trabajan lo hacen porque no quieren o porque no encuentran empleo. Adoptado el punto de vista de las interesadas en encontrar empleo, compara su número con el de las personas activas, situando la cuestión en el contexto del mercado de trabajo. ¿Se consigue algo semejante con la tasa de ninis? El hecho de que se base en lo contrario que la tasa de desempleo, es decir, en la agregación de parados e inactivos, no induce por lo pronto al optimismo.

En efecto, la tasa de ninis es lo contrario de la tasa de desempleo: retrocede a la indistinción de parados e inactivos. Podría hablarse de un cuádruple retroceso. Desde el punto de vista *analítico* supone un paso atrás juntar cosas distintas que, con la crisis, según hemos visto, se comportan de modo distinto, variando la una y la otra no. Desde el punto de vista *moral*, regresa al principio de condenar cualquier ociosidad (o estudias o trabajas), con el agravante de deslegitimar el trabajo informal, incluyendo el doméstico. Desde el punto de vista *político*, al ignorar los gustos individuales y las costumbres sociales legitima al Estado para salvar a los individuos de sus elecciones equivocadas; la situación de paro no es deseada por los propios sujetos (pues buscan trabajo), pero la de inactividad es en principio deseada; para deslegitimarla hay que suponer que los interesados *en realidad* no la quieren o que simplemente *no deberían* quererla (alienación). La justificación para atar en la misma gavilla a inactivos y parados

es que ninguno acumula "capital humano" por una vía formal; esta omisión, según la doctrina hegemónica, conlleva riesgos de paro, pobreza, marginación y exclusión para el futuro, y estos riesgos son tan graves que legitiman el paternalismo del Estado. En cuarto lugar, al nivel *práctico* de las políticas públicas, es necesario separar de nuevo lo juntado para ofrecer puestos escolares y becas a los que quieren estudiar y empleo a los que quieren trabajar. En cuanto a los demás, la pretensión de "garantizarles" lo que en principio no quieren obliga a averiguar las "diferentes razones y motivaciones" que subyacen a sus presuntamente equivocadas preferencias.

Visto así, el indicador ninis parece un despropósito. Bien es verdad que puede comprenderse, al menos parcialmente, si se lo considera en su contexto. Hay que tener en cuenta que es el resultado de un compromiso para acordar un criterio según el cual repartir los millones de euros de una iniciativa europea. Las condiciones a cumplir por el criterio son que reciban más fondos las regiones más necesitadas y que los gobiernos puedan gastarlos con flexibilidad. Así, en su versión española, el Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil, impulsado por el Gobierno en 2013, tiene como fin "garantizar que todos los jóvenes menores de 25 años reciban una buena oferta de empleo, educación continua, formación de aprendizaje o periodo de prácticas en un plazo de cuatro meses tras acabar la educación formal o quedar desempleados". Se comprende, pues, que, una vez repartidos los fondos según el indicador agregado (la tasa de ninis), los Gobiernos vuelvan a separarlo en tantos componentes como consideren conveniente. La Unión Europea indica el camino. En sendos informes en 2012 y 2016, Eurofound llega a distinguir seis o siete categorías de inactivos, según lo sean por enfermedad o incapacidad, por responsabilidades familiares, por haberse desanimado en la búsqueda de empleo, por preferir estilos de vida peligrosos o asociales, por estar a la espera de mejores oportunidades, por estar dedicados a actividades como el arte, la música o la autodidaxia o, incluso, a la pura diversión.

Pero incluso aceptando que, al ser un mero artilugio de distribución de fondos que al final no sirve para gastarlos, el indicador ninis no tiene consecuencias materiales, es difícil ignorar sus repercusiones negativas a nivel ideológico, tanto a nivel moral como político.

Desde el punto de vista moral, la obligación de estudiar o trabajar, asimilando cualquier otra actividad a la ociosidad, sigue haciendo tabla rasa de toda la urdimbre de las costumbres sociales, de lo que Hegel llamó "eticidad" y la sociología considera su objeto de estudio por excelencia. El citado informe de Eurofound traza la genealogía del abuso: el desdén por las razones y motivaciones de los inactivos pierde velozmente legitimación según aumenta la edad de los sujetos. "El mal uso del acrónimo NEET se puede retrotraer al origen del concepto, designado para describir a los jóvenes entre 16 y 18 años. La falta de compromiso tanto con los estudios como con el empleo a una edad tan temprana está estrechamente asociada

a severas pautas de vulnerabilidad y, en este contexto, el término "NEET" capta gente joven en su mayor parte en alto riesgo de exclusión social. Con la ampliación de la categoría hasta la edad de 29 años, la correlación entre el riesgo de exclusión social y la condición de NEET se hace mucho más tenue". (Eurofound, 2016:28). En realidad, ni siquiera en el Reino Unido, donde surgió la idea de los ninis en los en los noventa, puede considerarse en general *anómico* no trabajar ni estudiar durante más de cuatro meses entre los 16 y los 18 años; más aún, en muchos casos puede ser consecuencia de la propia integración social; así ocurre, por poner dos ejemplos dispares, en el caso de matrimonios tempranos y en el caso de tardíos viajes de formación en busca del propio yo.

Desde el punto de vista político, el indicador ninis alimenta la megalomanía común a la mayor parte de las ideologías políticas, sobre todo en Europa. Da la impresión de que los gobiernos tienen el poder de "garantizar" cualquier cosa, ofreciendo igual un empleo, aunque sea como aprendiz o en prácticas, que un puesto escolar, aunque sea en formación continua, a elegir por el interesado. Ahora bien, no debería hacer falta la experiencia de los años de crisis para asumir que el poder de los gobiernos no es el mismo en cada uno de estos campos. Como la tabla A refleja, en España ha sido tan fácil para el Gobierno ofrecer un puesto escolar como difícil procurar un puesto de trabajo. Podría incluso decirse que, cuando un joven quiere estudiar, el Estado no puede hacer nada por evitarlo, pero si lo que quiere es trabajar no puede hacer nada por ayudarle. En el caso de la escuela, el Estado está en la situación del principito de Saint-Exupéry que ordena al sol salir por la mañana; en el caso del trabajo está en la situación del rey Canuto ordenando retroceder a las olas. En cuanto a los "inactivos", su situación parece intermedia: puede encargar a psicólogos, sociólogos y antropólogos que estudien sus motivaciones, pero difícilmente podrán "garantizarles" lo que por una u otra razón no quieren. Ciertamente, los datos de la tabla A permiten tanto dejar un margen de confianza a la Garantía Juvenil (Felgueroso, 2016) como desdeñar lo que no puede ser más que un efecto muy pequeño (Martínez García, 2015); pero, en todo caso, insuficiente para justificar las pretensiones paternalistas de la megalomanía política.

Esto en el contexto europeo. Fuera de él, las consecuencias de tomarse en serio la tasa de ninis como indicador de un problema social son todavía más negativas. Está fuera de contexto, por ejemplo, que la ONU se proponga acabar con los ninis en el mundo antes de 2030; están también fuera de contexto los publicistas que flagelan a Italia o a España como el país de los ninis, los que antes de la crisis usaron el acrónimo ni-ni para estigmatizar como vagos o blandos a los jóvenes criados en la molicie o los que, cuando la crisis, lo han empleado para augurarles un futuro sin esperanza en un sistema capitalista sin porvenir. Todos ellos presentan como un único problema abstracto lo que en realidad es una variedad de situaciones sociales y personales que deben consi-

derarse en su concreta y diversa multiplicidad. Aunque algunos dineros dependan de sumarlas todas.


REFERENCIAS

Carabaña, Julio (2018). "¿Menguará la escolarización cuando aumente el empleo?". *Revista Española de Sociología*, 27(1):145-157.

Eurofound (2012). NEETs–*Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: European Union: Publications Office of the European Union.

Eurofound (2016). *Exploring the diversity of* NEETs, Luxembourg: Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Felgueroso, F. (2012). "El empleo juvenil en España: un problema estructural", *Cuadernos del Círculo Cívico de Opinión*, 2, 37-55.

Garrido, Luis (2016). "Estudias o trabajas". Pp. 146-148 en *Indicadores comentados del sistema educativo español*, 2016. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación (ed.). Madrid.

Martínez García, José.S. (2015). "Educación, mercado de trabajo, juventud y ciclo económico". *Panorama Social*, 22, 93-110.


## LA RELACIÓN ENTRE EL NIVEL DE ESTUDIOS Y LOS SALARIOS


JUAN IGNACIO MARTÍNEZ-PASTOR
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UNED


Sin dinero no hay paraíso. Y apara alcanzar el paraíso terrenal, -por supuesto-, es preciso estudiar. Los indicadores expuestos en la última parte de este volumen han demostrado la importancia de los estudios para tener un trabajo remunerado. El propósito de estas páginas es ir un poco más allá y analizar no solo las tasas de empleo, sino también los salarios. ¿Cuánto rinde estudiar? ¿Merece la pena seguir estudiando tras la educación obligatoria para ganar más dinero? ¿Tan mal lo tienen los jóvenes como para hablar de que se enfrentan a un muro invisible?

La sociología puede demostrar que, a mayor nivel de estudios, mayores salarios. Los argumentos se encuentran en los ficheros anuales de la Encuesta de Población Activa. Esta fuente tiene dos enormes ventajas: que se basa en una muestra extraordinariamente amplia (se tienen los salarios de más de 30.000 entrevistados cada año), y que los salarios son los reales, los registrados en la Seguridad Social y en las Agencias Tributarias, no lo que dicen ganar los entrevistados. A pesar de estas ventajas, esta fuente no contabiliza los ingresos de los empresarios, autónomos o cooperativistas. Tampoco contabiliza los ingresos de otros empleos que no sean el principal. En todo caso la EPA es una fuente muy fiable para analizar la cone-

xión entre las categorías educativas y la escala salarial.

Los datos presentados abarcan desde 2014 hasta 2017. La serie comienza en 2014 porque es un año en el que la recuperación económica empezaba a ser visible. También hay una razón práctica: en ese año el INE introdujo una nueva Clasificación Nacional de Estudios, por lo que, para poder comparar exactamente los mismos niveles educativos, es preciso empezar por ese año. La serie llega hasta 2017, porque son los últimos datos disponibles con salarios cuando se escribe este comentario, mayo de 2019.

Lo fundamental de estas páginas son las tablas, que contienen los resultados detallados de los salarios del empleo principal por niveles de estudio entre 2014 y 2017. Las tablas exponen los datos de los asalariados de todas las edades por niveles de estudio, y también desglosados por grandes grupos de edad: los jóvenes de entre 16 y 30 años; los que se encuentran en la fase central de su vida laboral (entre 31 y 54 años), y los asalariados mayores de 55 años. Las cifras representan los salarios medios brutos mensuales. Para los años anteriores a 2017, las cifras se ofrecen en euros de junio de 2017; es decir, se tiene en cuenta la inflación, lo que permite comparar los salarios a lo largo de todos los años. Las tablas contienen todos los pormenores. Los siguientes párrafos solo reflejan las grandes tendencias sin entrar en detalles de cifras.

### PARA TENER UN SALARIO MÁS ELEVADO, ¿MERECE LA PENA ESTUDIAR MÁS ALLÁ DE LOS ESTUDIOS OBLIGATORIOS?

Rotundamente, sí. Comparando los niveles educativos en 2017, el salario bruto medio de los que tienen un máster o doctorado es de casi 2.900 euros; mientras que el de los que no estudiaron más allá de la educación primaria, de 1.260 euros. En la tabla A se comprueba que quienes realizan estudios por encima de la educación obligatoria ganan más que quienes se quedan en la obligatoria; y los titulados universitarios ganan más que los titulados con una secundaria superior o equivalente.

### PARA COBRAR UN BUEN SUELDO, ¿ES IGUAL DE IMPORTANTE EL NIVEL DE ESTUDIOS PARA LOS JÓVENES QUE PARA LOS MAYORES?

Los niveles educativos importan para ganar un buen sueldo en todos los grupos de edad, aunque importan menos entre los jóvenes. Las tablas B, C y D representan los salarios para varios grupos de edad (16-30; 31-54 y 55 o más años). Los jóvenes con un máster o un doctorado ganan en torno a 1,5 veces más que los titulados solo con la secundaria inicial o menos. Entre los de más edad (31-54 años), los que tienen más estudios ganan el doble que los de la secundaria inicial; y entre los asalariados de más de 55 años, los que tienen un máster o un doctorado ganan 2,5 veces más que los de secundaria inicial.

El hecho de que la brecha salarial entre niveles educativos sea menor entre los jóvenes se debe, sobre todo, a que aquellos con niveles formativos más elevados ganan bastante menos que los

mayores que tienen esos mismos niveles. Por ejemplo, alguien con un máster o un doctorado con menos de 31 años, gana un salario medio bruto de 1.770 euros. Alguien con esos mismos estudios con 55 años o más, gana 3.850 euros.

La causa de esta brecha por edades se debe a que los jóvenes tienen menos experiencia laboral, y a que los que tienen un máster o un doctorado con menos de 30 años están menos asentados en el mercado que los que dejaron los estudios siendo más jóvenes. También hay que incluir el factor generacional: se sabe que las promociones más recientes de universitarios padecen más la sobrecualificación o el subempleo que las generaciones más antiguas. Si este efecto es el predominante, cabe pensar que a medida que estas generaciones jóvenes muy formadas vayan cumpliendo años, nunca logren los salarios equivalentes de las generaciones más antiguas con sus mismos estudios. A pesar de que ser universitario rinda menos ahora que en el pasado, estudiar merece la pena porque los que tienen más estudios siguen cobrando más que los que tienen menos.

### POR ÚLTIMO, ¿CÓMO HAN EVOLUCIONADO LOS SALARIOS POR NIVELES DE ESTUDIO TRAS LA ÚLTIMA GRAN CRISIS?

Para responder hay que contextualizar: entre 2009, año en el que los salarios en España fueron los más altos (ver tabla E), y 2013, el peor año, los salarios bajaron un 5,5% (los datos se han actualizado considerando la inflación). En el período analizado, entre 2014 y 2017, los salarios medios han caído un 0,39% (de 1.896 a 1.888 euros). En otras palabras: durante la recuperación, los salarios reales se han mantenido muy constantes, se ha perdido muy poco con respecto a la inflación. Aun así, algunos niveles han salido peor parados que otros. Los salarios de los que tienen más estudios han sido los que más han descendido: los de los que poseen un máster o un doctorado han caído un 6,3%; los de los universitarios superiores, un 2,4%. Los niveles inferiores no han perdido tanto, e incluso algunos han subido por encima de la inflación. En términos de edad, los jóvenes y los mayores de 55 años son los que más han perdido. Si nos centramos en los universitarios superiores y en los que tienen un máster o un doctorado, los jóvenes son los que más han visto reducido su salario.

A pesar de que algunas tendencias son algo negativas para los más jóvenes que más estudian, no debería cundir el pesimismo. En primer lugar, porque son generaciones menos numerosas que sus predecesoras, por lo que cabe pensar que su situación en el mercado laboral no será en el futuro tan sombría como parece. No hay generaciones perdidas, y menos las poco numerosas. En segundo lugar, parece que ser universitario rendía más antiguamente; pero, en parte, a costa de que las tasas de actividad femenina fueran del 30% en las edades centrales de la vida laboral. Hoy ya no sucede eso. Por último, estudiar sigue siendo bastante más rentable que no hacerlo. En general, a mayor nivel educativo, mayor tasa de empleo y mayor salario. Puede que estudiar más allá de las etapas obligatorias ya no sea el paraí-

so de antaño, cuando estudiaban muy pocos; pero se sigue pareciendo más al paraíso terrenal que al suelo que pisan los que dejan los estudios.

**SALARIOS BRUTOS MEDIOS MENSUALES EN EL EMPLEO PRINCIPAL SEGÚN LA EPA ANUAL. (EUROS)**

**TABLA A. TODAS LAS EDADES.**

| | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | % PÉRDIDA O GANANCIA 2017-2014 |
|---|---|---|---|---|---|
| Total | 1.896,37 | 1.906,96 | 1.906,26 | 1.888,95 | -0,4 |
| Primaria o menos | 1.260,90 | 1.256,23 | 1.291,62 | 1.265,40 | 0,4 |
| Sec. Inicial General | 1.449,28 | 1.442,80 | 1.465,94 | 1.431,80 | -1,2 |
| Sec. Inicial Profesional | 1.276,94 | 1.157,76 | 1.223,36 | 1.354,55 | 6,1 |
| Sec. Sup. (Bachillerato) | 1.684,31 | 1.775,25 | 1.716,73 | 1.668,61 | -0,9 |
| Sec. Superior Profesional | 1.525,52 | 1.520,85 | 1.545,15 | 1.543,43 | 1,2 |
| FP superior | 1.856,25 | 1.848,49 | 1.873,74 | 1.864,74 | 0,5 |
| Univ. Medio | 2.378,67 | 2.399,67 | 2.439,27 | 2.415,88 | 1,6 |
| Univ. Superior | 2.713,50 | 2.667,43 | 2.658,53 | 2.648,72 | -2,4 |
| Máster o doctorado | 3.075,98 | 3.098,15 | 2.916,32 | 2.883,26 | -6,3 |

Nota: en 2014, 2015 y 2016 las cifras se han actualizado a euros de junio de 2017 para tener en cuenta la inflación y facilitar la comparación.

**TABLA B. DE 16 A 30 AÑOS.**

| | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | % PÉRDIDA O GANANCIA 2017-2014 |
|---|---|---|---|---|---|
| Total | 1.342,18 | 1.289,94 | 1.328,92 | 1.327,36 | -1,1 |
| Primaria o menos | 1.127,19 | 1.069,52 | 1.098,71 | 1.136,67 | 0,8 |
| Sec. Inicial General | 1.166,23 | 1.188,27 | 1.206,37 | 1.124,54 | -3,6 |
| Sec. Inicial Profesional | 1.346,77 | 984,45 | 1.116,83 | 1.208,69 | -10,3 |
| Sec. Sup. (Bachillerato) | 1.109,91 | 1.156,91 | 1.100,51 | 1.070,20 | -3,6 |
| Sec. Superior Profesional | 1.250,05 | 1.212,01 | 1.193,03 | 1.208,37 | -3,3 |
| FP superior | 1.280,20 | 1.247,68 | 1.349,96 | 1.298,18 | 1,4 |
| Univ. Medio | 1.608,95 | 1.517,69 | 1.662,69 | 1.601,51 | -0,5 |
| Univ. Superior | 1.751,23 | 1.540,93 | 1.633,97 | 1.704,00 | -2,7 |
| Máster o doctorado | 1.961,88 | 1.780,42 | 1.683,30 | 1.773,68 | -9,6 |

**TABLA C. DE 31 A 54 AÑOS.**

| | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | % PÉRDIDA O GANANCIA 2017-2014 |
|---|---|---|---|---|---|
| Total | 1.977,17 | 1.981,82 | 1.970,74 | 1.966,33 | -0,5 |
| Primaria o menos | 1.227,09 | 1.257,60 | 1.287,52 | 1.249,66 | 1,8 |
| Sec. Inicial General | 1.446,76 | 1.447,94 | 1.472,23 | 1.460,06 | 0,9 |
| Sec. Inicial Profesional | 1.165,49 | 1.267,35 | 1.276,52 | 1.519,64 | 30,4 |
| Sec. Sup. (Bachillerato) | 1.718,12 | 1.822,27 | 1.754,82 | 1.704,58 | -0,8 |
| Sec. Superior Profesional | 1.616,99 | 1.576,31 | 1.620,19 | 1.612,52 | -0,3 |
| FP superior | 1.948,96 | 1.919,39 | 1.950,73 | 1.945,77 | -0,2 |
| Univ. Medio | 2.460,45 | 2.402,74 | 2.402,29 | 2.374,76 | -3,5 |
| Univ. Superior | 2.836,02 | 2.799,79 | 2.790,05 | 2.817,88 | -0,6 |
| Máster o doctorado | 3.181,71 | 3.257,50 | 3.070,02 | 3.056,85 | -3,9 |

**TABLA D. 55 AÑOS O MÁS.**

| | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | % PÉRDIDA O GANANCIA 2017-2014 |
|---|---|---|---|---|---|
| Total | 2.207,64 | 2.283,80 | 2.269,60 | 2.176,51 | -1,4 |
| Primaria o menos | 1.431,85 | 1.412,91 | 1.448,45 | 1.399,75 | -2,2 |
| Sec. Inicial General | 1.741,14 | 1.642,50 | 1.637,44 | 1.560,34 | -10,4 |
| Sec. Inicial Profesional | 1.482,32 | 1.265,06 | 1.380,73 | 1.395,12 | -5,9 |
| Sec. Sup. (Bachillerato) | 2.237,74 | 2.273,67 | 2.231,48 | 2.152,85 | -3,8 |
| Sec. Superior Profesional | 1.842,14 | 1.866,42 | 1.839,98 | 1.822,98 | -1,0 |
| FP superior | 2.442,63 | 2.572,76 | 2.404,39 | 2.311,31 | -5,4 |
| Univ. Medio | 2.843,24 | 3.112,11 | 3.116,50 | 3.020,80 | 6,2 |
| Univ. Superior | 3.351,46 | 3.389,92 | 3.503,91 | 3.308,91 | -1,3 |
| Máster o doctorado | 3.971,48 | 4.193,64 | 3.920,70 | 3.848,05 | -3,1 |

**TABLA E. SALARIOS BRUTOS MEDIOS MENSUALES EN EL EMPLEO PRINCIPAL SEGÚN LA EPA ANUAL. (EUROS) EN LOS AÑOS ANTERIORES A 2017 LAS CIFRAS SE HAN ACTUALIZADO A EUROS DE JUNIO DE 2017 PARA TENER EN CUENTA LA INFLACIÓN Y FACILITAR LA COMPARACIÓN.**

| | |
|---|---|
| 2006 | 1.838,36 |
| 2007 | 1.876,83 |
| 2008 | 1.928,71 |
| 2009 | 1.993,07 |
| 2010 | 1.989,60 |
| 2011 | 1.932,00 |
| 2012 | 1.903,92 |
| 2013 | 1.884,06 |
| 2014 | 1.896,37 |
| 2015 | 1.906,96 |
| 2016 | 1.906,26 |
| 2017 | 1.888,95 |

Todos los datos de estas tablas se han obtenido a través de la explotación de los ficheros de microdatos de la EPAs anuales. Para la actualización de los salarios a euros de 2017, se ha utilizado la página web del INE sobre actualización de rentas con el IPC general (la página se encuentra muy fácilmente tecleando en google "INE actualización de euros").

## LA RENTABILIDAD DE LA FORMACIÓN PARA EMPRESARIOS Y TRABAJADORES

RAFAEL PAMPILLÓN
Instituto de Empresa y Universidad CEU San Pablo
ANA CRISTINA MINGORANCE
Universidad CEU San Pablo

### DUALIDAD EN LA FORMACIÓN DE LA MANO DE OBRA EN ESPAÑA

Que la educación desempeña un papel relevante, no sólo en las posibilidades de contratación laboral, sino también en los ingresos de los trabajadores, no es algo nuevo. Becker y Chiswick (1966) ya admitieron que la inversión en capital humano influye de manera determinante en el nivel salarial. Pero, ¿por qué motivo los trabajadores con mayor nivel de formación tienden a cobrar salarios más altos? La respuesta es sencilla. Así, tal y como expusieron Neumann *et al.* (2009), una mano de obra más formada incrementa la productividad de las empresas e impulsa el crecimiento económico del país[1]. Por este motivo las empresas están dispuestas a pagar salarios más altos a los trabajadores con mayor cualificación.

La educación se considera por tanto una inversión cuyos frutos se recogen en el medio-largo plazo en forma de mayor facilidad de empleo y mayores salarios.

La cuestión ahora es saber cuál es el nivel de formación de la mano de obra en España. En este sentido, debemos señalar que el índice elaborado por el *World Economic Forum* (2017) sitúa a España en la posición 44 del *ranking* mundial en lo que a capital humano se refiere. No obstante, su posición empeora cuando se considera sólo el subíndice de capacidad (66) y de despliegue (101)[2].

Si nos adentramos en el subíndice de capacidad, y por lo tanto en la educación formal, comprobamos, como se muestra en la tabla A, que España presenta una fuerte dualidad en la forma-

**TABLA A. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN MAYOR DE 25 AÑOS SEGÚN NIVEL EDUCATIVO (DATOS DE 2018).**

| | EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA BÁSICA | EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR Y FP | EDUCACIÓN TERCIARIA |
|---|---|---|---|
| BÉLGICA | 22,3% | 37,3% | 40,4% |
| DINAMARCA | 18,6% | 41,8% | 39,6% |
| ALEMANIA | 13,4% | 57,7% | 28,9% |
| IRLANDA | 17,0% | 36,4% | 46,6% |
| GRECIA | 26,6% | 41,9% | 31,5% |
| **ESPAÑA** | **40,2%** | **22,8%** | **37,0%** |
| FRANCIA | 20,9% | 42,6% | 36,5% |
| ITALIA | 38,4% | 42,4% | 19,2% |
| LUXEMBURGO | 22,0% | 35,0% | 43,0% |
| PAÍSES BAJOS | 21,1% | 40,8% | 38,1% |
| AUSTRIA | 14,8% | 52,7% | 32,5% |
| PORTUGAL | 50,9% | 24,6% | 24,6% |
| FILANDIA | 11,0% | 44,7% | 44,2% |
| SUECIA | 14,5% | 42,5% | 43,0% |
| REINO UNIDO | 19,6% | 37,3% | 43,1% |
| **UE-15** | **24,6%** | **41,9%** | **33,5%** |

Fuente: Eurostat (2019)

ción de su mano de obra. Esta dualidad, que no se reproduce en ningún otro país de los considerados, se explica por el elevado peso de los niveles educativos extremos. La educación secundaria superior y la Formación Profesional (FP) tienen escasa relevancia entre los españoles.

Ahora bien, si nos preguntamos por las razones de esta dualidad, la respuesta es el elevado nivel de abandono escolar que existe en España. Pese a que en los últimos 16 años se ha corregido en más de 12 puntos porcentuales, lo cierto es que nuestro país sigue siendo, dentro de la UE-15, el que presenta mayor tasa de abandono escolar, superando el 18% en el 2018. Si a ello unimos la cultura por la obtención de títulos universitarios que existe en España (la formación universitaria permite acceder, al menos a priori, a un mejor puesto de trabajo, y consecuentemente a un mejor salario y una mayor posición social), la dualidad queda claramente explicada.

### FACILIDAD DE EMPLEO Y SOBRECUALIFICACIÓN DE LA MANO DE OBRA

Si importante es saber cuál es el nivel educativo de la población española, más lo es aún conocer los beneficios que se derivan de la inversión en educación.

**TABLA B. TASA DE PARO SEGÚN EDAD Y NIVEL EDUCATIVO EN ESPAÑA (DATOS DE 2018).**

| | EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA BÁSICA | EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR | EDUCACIÓN TERCIARIA |
|---|---|---|---|
| Población 15-24 años | 44,4% | 31,4% | 21,9% |
| Población 25-39 años | 22,9% | 16,1% | 10,5% |
| Población 40-59 años | 19,6% | 12,5% | 7,0% |
| Población 60-64 años | 18,2% | 12,3% | 6,9% |
| Población 15-64 años | 22,3% | 15,5% | 8,8% |

Fuente: Eurostat (2019)

Entre estos beneficios se encuentran, las mayores facilidades de empleo, el acceso a mejores puestos de trabajo, así como a mayores salarios, todo ello debido a la mayor productividad de la mano de obra y un crecimiento económico más elevado.

El elevado desempleo que presenta España (15,3% en 2018) afecta en mayor medida a la población joven y sin estudios superiores, que todavía no ha adquirido en el mercado laboral la experiencia necesaria para suplir la falta de formación. Así, y como se muestra en la tabla B, es la población joven (entre los 15 y los 24 años) la que presenta mayores tasas de paro, y ello con independencia de su nivel de formación. No obstante, y al igual que ocurre con la edad, también el nivel de estudios alcanzado influye en la probabilidad de estar desempleado. Así, la población que sólo alcanza estudios obligatorios presenta tasas de paro entre 22 y 11 puntos porcentuales superiores a las de la población con estudios universitarios.

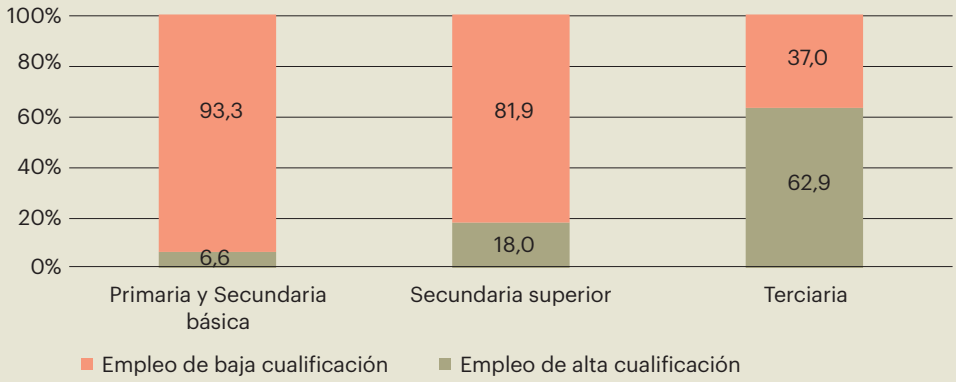
La formación aumenta, por tanto, la probabilidad de encontrar un empleo, pero, sobre todo, reduce la posibilidad de perderlo en los periodos de crisis, tal y como se menciona en Mingorance Arnáiz y Barruso Castillo (2019). Si bien, este mismo hecho hace que, en ocasiones, exista una sobrecualificación de la mano de obra, que se ve obligada a ocupar puestos de trabajo cuya formación requerida es inferior a la aportada por el trabajador.

Como se observa en el gráfico A, en 2018, un 37% de los empleados con titulación superior se encontraban realizando labores que exigen una cualificación inferior a la que ellos tenían. Esta sobrecualificación de la mano de obra, aunque presente en otros países, es especialmente relevante en el caso de España. Su estructura productiva, basada en sectores intensivos en mano de obra de baja cualificación, la dualidad existente en la formación, y el escaso peso de la FP, son factores determinantes de ello.

### LA RENTABILIDAD SALARIAL Y PRODUCTIVA DE LA FORMACIÓN SUPERIOR

Si la población no es capaz de encontrar

**GRÁFICO A. EMPLEO SEGÚN NIVEL DE FORMACIÓN Y NIVEL DE CUALIFICACIÓN EXIGIDA (DATOS 2018).**




Fuente: Eurostat (2019)

un empleo acorde a su nivel de formación, debemos preguntarnos por los motivos que animan a formarse con independencia del puesto de trabajo que se desempeñe.

En este sentido, y además de la mayor facilidad para encontrar un empleo y mantenerse en el mercado de trabajo, cabe señalar el efecto que la inversión en educación tiene sobre los ingresos de los trabajadores en forma de mayores salarios.

La formación es sin duda un factor determinante en el salario que se perciba. Así, como se observa en la tabla C, los individuos con estudios universitarios reciben salarios superiores a los que logran los trabajadores con un nivel básico de formación. Mientras los trabajadores que pasan por la universidad tienen garantizado un salario superior al salario medio, los que no lo hacen reciben salarios más bajos.

No obstante, la rentabilidad de la inversión en educación no es igual en todos los países. En este sentido, Alemania y Portugal son los países en los que más se rentabiliza el paso por la universidad, con independencia del grado alcanzado.

En España, aunque la rentabilidad de la inversión en educación es menor que en los dos países anteriormente mencionados, lo cierto es que existe una diferencia salarial en función del nivel de formación. Esta diferencia salarial tiende a aumentar a medida que lo hace la edad del trabajador tal y como se observa en el gráfico B. De esto se concluye que la formación y la experiencia van de la mano a la hora de determinar la retribución de los trabajadores.

Pero, ¿cuál es el motivo de que los empresarios prefieran contratar trabajadores con mayor formación? ¿Por qué están dispuestos a pagarles salarios más altos?

La razón es sencilla. Un trabajador más formado es, al menos a priori, más productivo que uno con menor nivel de formación. Así, y como se muestra

**TABLA C. SALARIO MEDIO POR NIVELES DE ESTUDIO FRENTE AL SALARIO MEDIO DEL PAÍS (DATOS DE 2014).**

| | SIN ESTUDIOS, PRIMARIA Y SECUNDARIA BÁSICA | SECUNDARIA Y POSTSECUNDARIA NO TERCIARIA | LICENCIATURA UNIVERSITARIA | MASTER Y DOCTORADO |
|---|---|---|---|---|
| BÉLGICA | 77,6% | 83,5% | 109,2% | 158,9% |
| DINAMARCA | 72,2% | 93,7% | 121,3% | 154,3% |
| ALEMANIA | 58,8% | 90,3% | 130,9% | 190,1% |
| IRLANDA | 78,2% | 82,3% | 115,9% | 137,8% |
| GRECIA | 79,8% | 87,6% | 130,1% | 178,8% |
| **ESPAÑA** | **78,4%** | **94,9%** | **116,6%** | **150,7%** |
| FRANCIA | 77,9% | 83,8% | 109,9% | 168,4% |
| ITALIA | 80,0% | 99,5% | 98,6% | 155,0% |
| LUXEMBURGO | 67,6% | 87,1% | 125,7% | 169,6% |
| PAÍSES BAJOS | 75,5% | 86,1% | 113,5% | 166,1% |
| AUSTRIA | 64,7% | 94,0% | 125,5% | 181,0% |
| PORTUGAL | 72,9% | 99,9% | 182,6% | 172,0% |
| FINLANDIA | 83,9% | 86,3% | 108,6% | 150,8% |
| SUECIA | 83,9% | 93,4% | 123,0% | 133,3% |
| REINO UNIDO | 82,2% | 88,5% | 118,1% | 130,9% |

Fuente: Eurostat (2019)

en el gráfico C, la productividad de la economía española presenta un comportamiento contracíclico. En concreto, disminuye en las expansiones, cuando mejora el nivel de empleo y se contrata a mano de obra con escasa formación para trabajar en sectores intensivos en mano de obra no especializada (construcción, hostelería…). Por el contrario, la productividad aumenta en las recesiones cuando se incrementa el paro. La razón no es otra que el mayor capital humano de los trabajadores que se mantienen activos en los periodos de crisis.

En definitiva, la rentabilidad de la formación es percibida, no sólo por el trabajador en forma de mejores empleos y mayores salarios, sino también por el empresario en forma de mayor productividad.

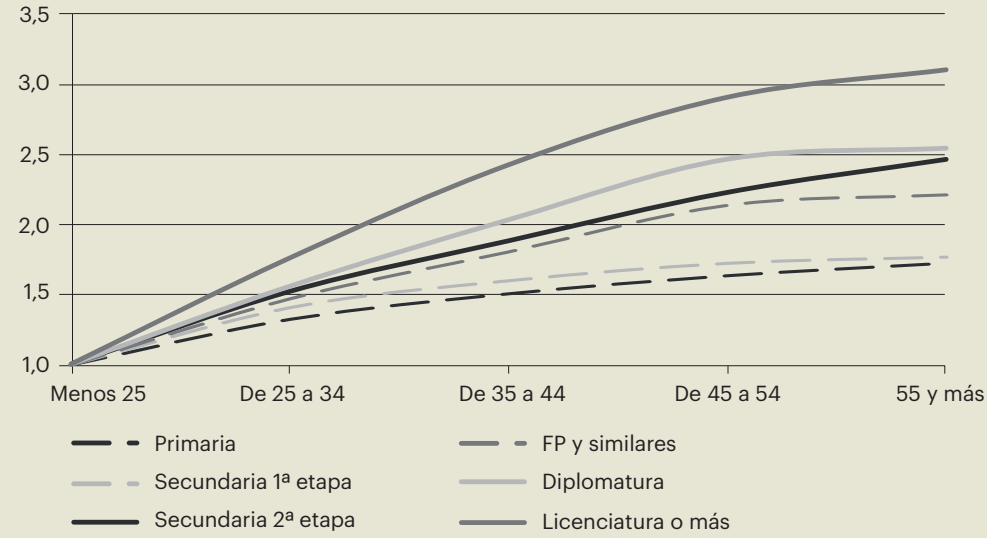
## REFERENCIAS


Andrés, J. y Doménech, R. (2015), *En busca de la prosperidad*, Ed. Deusto, Bilbao.

Bartel, A. (1989), "Formal employee training programs and their impact on labor productivity: evidence from a human resource survey", *Working Paper of National Bureau of Economic Research, nº.* 3026.

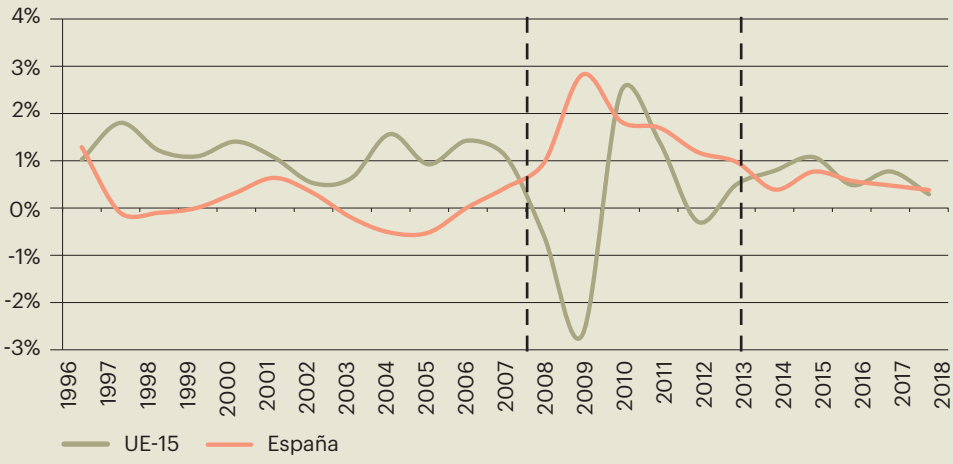
Becker, G. S. y Chiswick, B. R. (1966). "Education and the distribution of earnings", *The American Economic Review, Vol* 56 (1), pp. 358–369.

**GRÁFICO B. SALARIO RELATIVO SEGÚN NIVEL DE ESTUDIOS Y EDAD DEL TRABAJADOR EN ESPAÑA (DATOS 2014).**




Fuente: Eurostat (2018)

**GRÁFICO C. VARIACIÓN DE LA PRODUCTIVIDAD DE LA MANO DE OBRA EN TÉRMINOS REALES (DATOS 1996-2018).**




Fuente: Eurostat (2019)

Mingorance Arnáiz, A. C. y Barruso Castillo, B. (2019), "Los beneficios laborales y salariales de la inversión en educación en España", *Revista Economistas, nº* 162-162, pp. 132-143.

Neumann, G., Olitsky, N. y Robbins, S. (2009). "Job congruence, academic achievement, and earnings", *Labour Economics, Vol* 16, pp. 503–509.

World Economic Forum (2017), *The global human capital report* 2017: *preparing people for the future of work*, Ed. World Economic Forum, Ginebra.

NOTAS

1. Bartel (1989) cifró el incremento de la productividad, fruto de la inversión en educación, en un 16% y Andrés y Doménech (2015) afirmaron que el capital humano explica el 75% de las diferencias en PIB per cápita que se observan en los países de la OCDE.
2. El índice elaborado por el *World Economic Forum* se compone de 4 subíndices. En concreto, el de capacidad (educación formal de la generación actual), el de despliegue (aprendizaje mediante la práctica), el de desarrollo (educación formal de las próximas generaciones y calidad de la educación), y el de conocimientos (conocimientos especializados y habilidades).

## BIBLIOGRAFÍA


Comisión Europea (2013). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Iniciativa sobre Empleo Juvenil.* COM (2013) 144 final. Estrasburgo: Comisión Europea, 12 de marzo de 2013. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/%20PDF/?uri=CELEX:52013DC0144&from=EN

Comisión Europea (2018). *Recomendación del Consejo relativa a las competencias básicas para el aprendizaje permanente*. COM (2018) 24 final. Bruselas, 17 de enero 2018. https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/ES/COM-2018-24-F1-ES-MAIN-PART-1.PDF

Diario Oficial de la Unión Europea (2015). *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación* (ET 2020). (2015/C 417/04). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=ES

European Commission (2011). Commission Staff Working Document. Accompanying document to the Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, The European Economic and Social Committee and the Committee of Regions. *Education and Training for a smart, sustainable and inclusive Europe. Analysis of the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training* (ET2020) - Country analysis. SEC (2011). Bruselas: 20.12. 2011. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/%20TXT/PDF/?uri=CELEX:52011SC1608&qid=1427805036229&from=EN

European Commission (2018). *Education and Training Monitor* EU analysis, volume 1, 2018. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en

Eurostat, Statistical Office of the European Communities. European Commission. https://ec.europa.eu/eurostat/data/database

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). *Datos y Cifras. Curso escolar* 2018-2019. Edición 2018. Ministerio de Educación y Formación Profesional. http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso* 2016-2017. Edición 2019. http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España*. http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Curso* 2016-2017. http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/formacion-profesional.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso* 2016-2017. http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso* 2017-2018. *Datos Avance*. http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Curso* 2016-2017. http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/resultados.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Curso* 2016-2017. http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Curso* 2017-2018. *Datos Avance*. http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series*. http://http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/profesorado/estadistica/series.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Nivel de Formación, Formación Permanente y Abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa.* Última actualización:14 de febrero de 2019. http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/mercado-laboral/epa.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Recursos económicos destinados a la educación. Becas y Ayudas al estudio. Curso* 2016-2017. Últimos datos publicados. http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/becas-ayudas.html

Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Recursos económicos destinados a la educación. Estadística del Gasto Público en Educación. Principales series*. http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/gasto-publico/series.html

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

OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume III): *Students' Well-Being*, PISA, OECD *Publishing*, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-en

OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume IV): *Students' Financial Literacy*, PISA, OECD *Publishing*, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264270282-en

OECD (2017), PISA 2015 Results (Volume V): *Collaborative Problem Solving*, PISA, OECD *Publishing*, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264285521-en

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

OECD (2018), *Effective Teacher Policies: Insights from* PISA, PISA, OECD *Publishing*. http://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en

OECD (2018), *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, OECD *Publishing*, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264073234-en

Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual. BOE 11 de enero 2014. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=-BOE-A-2014-317

Orden ESS/41/2015,de 12 de enero, por la que se modifica la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual y la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de Formación Profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. BOE 24 de enero de 2015. https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-599

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual. BOE 9 de noviembre de 2012. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2012-13846

Servicio Público de Empleo Estatal (2017). Ministerio de Empleo y de la Seguridad Social. *Síntesis Anual del Mercado de Trabajo* 2016. https://www.sepe.es/indiceObservatorio/buscar.do?indice=1&tipo=1&periodo=anual&ambito=Nacional&-tema=&idioma=es

Servicio Público de Empleo Estatal. *Estadísticas de contratos, Datos estadísticos de contratos.* https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/estadisticas/contratos.html

Vincent-Lancrin, S., *et al.* (2019), Measuring Innovation in Education 2019: What Has Changed in the Classroom?, *Educational Research and Innovation*, OECD *Publishing*, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264311671-en

## GLOSARIO DE TÉRMINOS

A continuación se muestran ordenados alfabéticamente los principales términos utilizados en la publicación:

**Centro concertado.** Los centros concertados son aquellos centros privados que reciben financiación pública.

**Centro privado.** Los centros privados son aquellos cuyo titular es una institución, entidad o persona de carácter privado. Todos los centros extranjeros se consideran privados, independientemente de su titular.

**Centro público.** Los centros públicos son aquellos de titularidad pública, bien sea la Administración General (Ministerio de Educación o cualquier otro Ministerio), Autonómica (Consejerías de Educación u otras Consejerías de las CC. AA.), Local (Ayuntamientos, Diputaciones...) o cualquier otro ente público.

**Edad teórica.** Las edades teóricas de comienzo del último curso utilizadas en las tasas brutas de población que se gradúa son: 15 años, 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); 17 años, Bachillerato, Ciclo Formativo de Grado Medio; 18 años, Graduado en E. Secundaria, oferta de Educación de Adultos (Educación Secundaria para Personas Adultas y Pruebas Libres); y 19 años, Ciclo Formativo de Grado Superior.

**Fracaso escolar.** El fracaso escolar se refiere al porcentaje de jóvenes que al finalizar los estudios obligatorios no obtienen el Título de Graduado en Educación Secundaria.

**Gasto público.** El gasto público hace referencia al gasto realizado por las diferentes Administraciones públicas dirigido independientemente a centros públicos y centros privados; estos últimos a través de conciertos o becas y ayudas a los estudiantes de diversas etapas educativas escolarizados en dichos centros.

**Grupo/unidad de alumnado.** Se considera como grupo/unidad al alumnado que tiene un mismo tutor y que cursa gran parte de su horario lectivo conjuntamente, aunque durante otra parte del horario puede separarse para la realización de materias optativas o por otras causas.

**Índice de autonomía PISA 2015**. Este indicador se calcula asumiendo por conveniencia que la suma total de responsabilidades de los diferentes actores que toman decisiones es 100. Así, la autonomía del centro educativo será la parte de 100 que corresponde a las competencias que tienen en total el director, los profesores y el Consejo Escolar.

**La ratio de desempleo joven.** La ratio de desempleo joven representa el porcentaje de población entre 16 y 24 años, respecto al total de la población de su misma edad.

**La ratio de la tasa de desempleo joven sobre la tasa de desempleo total.** La ratio de la tasa de desempleo joven sobre el total informa sobre la diferencia entre ambas tasas.

**Parados de Larga Duración (PLD).** Se refiere a la población demandante de empleo, en situación de paro, cuya antigüedad de la demanda es superior a 365 días.

**Ratio.** La ratio informa del número medio de alumnos por profesor en una enseñanza o nivel determinado.

**Resiliencia.** El término resiliencia, en el contexto del sistema educativo y en relación a los resultados educativos, se refiere a la capacidad de los estudiantes para alcanzar los resultados por encima de las expectativas, especialmente de aquellos que presentan un nivel socioeconómico bajo.

**Tamaño del aula.** El tamaño del aula informa de la distribución del número de alumnos en relación al número de aulas. Se calcula dividiendo el número de estudiantes matriculados por el número de aulas, basándose en el mayor número de cursos comunes (normalmente educación obligatoria), y excluyendo enseñanzas divididas en subgrupos fuera del aula ordinaria.

**Tasa bruta de escolarización.** La Tasa bruta de escolarización informa del número de alumnos escolarizados en un nivel educativo entre la población en el grupo de edad teórico de dicho nivel educativo. Puede superar el 100% debido a la inclusión de alumnos que han ingresado prematura o tardíamente en la escuela y a los repetidores.

**Tasa bruta de graduación.** La tasa bruta de población que se gradúa en una enseñanza/titulación informa de la relación entre el alumnado que termina los estudios considerados, independientemente de su edad, con la población total de la edad teórica de comienzo del último curso de la enseñanza.

**Tasa de abandono educativo temprano.** La tasa de abandono educativo temprano hace referencia al porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria Superior y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas.

**Tasa de desempleo joven.** La tasa de desempleo joven hace referencia al porcentaje de jóvenes entre 15 y 24 años que se encuentran en situación de desempleo respecto al total de la población de la misma edad que se encuentra activa en el mercado laboral.

**Tasa de empleo joven.** La tasa de empleo joven informa de la proporción de la población entre 15 y 24 años que se encuentra empleada.

**Tasa de empleo.** La tasa de empleo hace referencia a la relación de personas ocupadas respecto al total de la población económicamente activa o en edad de trabajar (16 o más años).

**Tasa de idoneidad.** Las tasas de idoneidad informan de la relación entre los efectivos escolares que se encuentran matriculados en el curso teórico adecuado para su edad y la población de dicha edad.

**Tasa de jóvenes ninis.** La tasa de jóvenes ninis informa del porcentaje de jóvenes menores de 25 años que se encuentra sin ocupación y que no cursa ningún tipo de estudios, respecto al total de la población entre 15 y 24 años.

**Tasa de paro de larga duración.** La tasa de paro de larga duración hace referencia a la proporción de parados que llevan, como mínimo, doce meses buscando empleo y no han trabajado en ese período, como porcentaje de la población activa total (ocupados más no ocupados).

**Tasa de paro o desempleo.** La tasa de paro o desempleo hace referencia a la relación de personas paradas o en situación de desempleo respecto al total de la población activa.

**Tasa neta de escolarización.** La tasa neta de escolarización informa de la relación porcentual entre el alumnado de la edad considerada respecto al total de población de esa edad.

## CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LAS ENSEÑANZAS

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), *International Standard Classification of Education* (ISCED), fue aprobada en 1997 por la Conferencia General de la UNESCO; posteriormente, una nueva revisión fue adoptada en el año 2011.

Respecto al sistema educativo español, la información presentada se refiere a las Enseñanzas de Régimen General; no obstante, no se especifica la Educación de las Personas Adultas (EPA) debido a que abarca distintas enseñanzas.

**TABLA. ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y SU CLASIFICACIÓN DE ACUERDO CON LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE97).**

| CLASIFICACIÓN Y DESCRIPTOR | ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL |
|---|---|
| CINE 0, ISCED 0<br>Educación Pre-primaria | EDUCACIÓN INFANTIL, de carácter voluntario, es la primera etapa del sistema educativo. Se organiza en dos ciclos: el primero comprende hasta los 3 años; y el segundo desde los 3 hasta los 6 años, de carácter voluntario y gratuito. |
| CINE 1, ISCED 1<br>Enseñanza Primaria | EDUCACIÓN PRIMARIA, comprende desde los 6 hasta los 12 años. Es una de las dos etapas educativas que forman parte de la educación básica, es gratuita y de carácter obligatorio. |
| CINE 2, ISCED 2<br>Educación Secundaria Inferior o Primera etapa de Enseñanza Secundaria<br>2A: programas que facilitan acceso a nivel 3A o 3B<br>2B: programas que facilitan acceso al nivel 3C<br>2C: programas que facilitan acceso al mercado de trabajo | EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO), generalmente cursada desde los 12 hasta los 16 años; el alumnado tiene derecho a permanecer escolarizado en esta etapa hasta los 18 años. |
| CINE 3, ISCED 3<br>Educación Secundaria Superior o Segunda etapa de Enseñanza Secundaria<br>3A: programas que facilitan acceso a nivel 5A<br>3B: programas que facilitan acceso al nivel 5B<br>3C: programas que facilitan acceso al mercado de trabajo, a nivel 4 o a otros programas de nivel 3 | FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, cursada por alumnado procedente de ESO, entre 15 y 17 años.<br>BACHILLERATO, cursada, generalmente, desde los 16 a los 18 años.<br>FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO, organizada en ciclos formativos y puede ser cursada a partir de los 16 años. |

**TABLA. ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y SU CLASIFICACIÓN DE ACUERDO CON LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE97).**

| CLASIFICACIÓN Y DESCRIPTOR | ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL |
|---|---|
| CINE 4, ISCED 4<br>Enseñanza postsecundaria no Terciaria | En España no existen enseñanzas de educación postsecundaria no superior o postsecundaria no terciaria. |
| CINE 5, ISCED 5<br>Educación Terciaria<br>5A: programas principalmente teóricos destinados a facilitar una cualificación suficiente para ingresar en nivel 6.<br>5B: de carácter profesional y menor duración que nivel 5a | ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, comprende enseñanzas universitarias oficiales.<br>FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR. |
| CINE 6, ISCED 6<br>Programas de investigación avanzada | PROGRAMAS DE DOCTORADO, es el nivel de las enseñanzas del sistema educativo con la obtención del título de doctor. |

Fuente: Elaboración propia a partir de la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE97 y CINE2011).

Por quinto año consecutivo, la Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación ofrecen al lector una selección, actualizada a 2019, de los datos e indicadores de situación más relevantes sobre el sistema educativo español, a partir de fuentes estadísticas e informes nacionales e internacionales. Esta síntesis proporciona una breve y práctica visión de conjunto sobre nuestro sistema, ilustrada por los comentarios que aportan un grupo de expertos a algunos de los aspectos que caracterizan la educación en España.

FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES

Vitruvio, 5 – 28006 Madrid
www.fundacionareces.es
www.fundacionareces.tv

Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

José Abascal, 57 – 28003 Madrid
www.sociedadyeducacion.org