

**INDICADORES COMENTADOS
SOBRE EL ESTADO DEL
SISTEMA EDUCATIVO
ESPAÑOL**
2023



FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES

Fundación Europea
Sociedad y Educación

**INDICADORES
COMENTADOS
SOBRE EL ESTADO
DEL SISTEMA
EDUCATIVO ESPAÑOL
2023**

INDICADORES COMENTADOS SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

2023

MANUEL T. VALDÉS

COMENTARIOS

MARÍA TERESA BALLESTAR DE LAS HERAS
JULIO CARABAÑA
ÁLVARO FERRER BLANCO
ANA HIDALGO-CABRILLANA
CRISTINA LÓPEZ-MAYÁN
TEODORO LUQUE
ENRIQUE ORDUÑA-MALEA

CARMEN PÉREZ-ESPARRELLS
JUAN CARLOS RODRÍGUEZ
JENIFER RUIZ VALENZUELA
MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO
JORGE SAINZ GONZÁLEZ
EDUARDO SANZ-ARCEGA
MANUEL T. VALDÉS



FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES

Fundación Europea
Sociedad y Educación

COORDINACIÓN EDITORIAL

Fundación Europea Sociedad y Educación
Mercedes de Esteban Villar

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 2023

© 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-27218-2023
ISBN: 978-84-9961-452-6

Impreso por:
Lavel S. A.
Humanes (Madrid)
Impreso en España / Printed in Spain

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	21
LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA	25
Evolución de la educación española	27
Alumnado extranjero	29
Escolarización en el sistema educativo español	31
Enseñanzas en detalle	34
Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)	34
Educación Obligatoria (CINE 1 y 2, ISCED 1 y 2)	38
Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)	45
Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio	47
Bachillerato	51
Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)	55
Ciclos Formativos de Grado Superior	56
Formación Profesional Dual	59
Educación universitaria	60
COMENTARIOS	67
La educación en el rompecabezas sobre el futuro económico de España: demografía, productividad y bienestar. Eduardo Sanz-Arcega	67
Consideraciones en torno a una educación inclusiva y sostenible. Miguel Ángel Sancho Gargallo	70
La identificación preventiva de la desventaja socioeconómica en el sistema educativo. Álvaro Ferrer Blanco	74
RECURSOS EDUCATIVOS	81
El gasto en educación	83
Financiación y gasto de la enseñanza privada en España	87
Becas y ayudas al estudio	91
Educación Infantil y enseñanzas obligatorias	92
Enseñanzas postobligatorias no universitarias	93
Enseñanzas universitarias	94

El profesorado	96
Evolución del profesorado	96
Ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula	99
Servicios complementarios	103
COMENTARIOS	107
¿Atraemos y desarrollamos a los mejores profesores? Ana Hidalgo-Cabrillana	107
La importancia del profesorado sobre los resultados escolares. Cristina López-Mayán	112

RESULTADOS EDUCATIVOS **117**

Objetivos europeos	119
Logro educativo	121
Nivel educativo de la población	121
Educación Secundaria de 1ª etapa	124
Educación Secundaria de 2ª etapa	129
Pruebas de acceso a la universidad	134
Educación Terciaria	137
Estudios de doctorado	142
La universidad española en varios <i>rankings</i> internacionales	144
Transiciones educativas en el sistema de Formación Profesional	146
Abandono educativo	150
Formación a lo largo de la vida	155
España en las evaluaciones internacionales	157
Resultados en PIRLS 2021	157
COMENTARIOS	165
¿Hay resultados académicos en los cuales la segregación social entre escuelas influya más que en la literacia PISA? Julio Carabaña	165
Brechas de género en educación. Jenifer Ruiz Valenzuela	175
Desigualdad en la elección de modalidad de Bachillerato: ¿más o menos que a principios de siglo? Manuel T. Valdés	181
A vueltas con los resultados escolares del primer curso de los tiempos pandémicos (2019-2020). Juan Carlos Rodríguez	186
Radiografía de la producción de tesis doctorales en España. Carmen Pérez-Esparrells y Enrique Orduña-Malea	194

EDUCACIÓN Y EMPLEO	203
Nivel educativo y situación laboral	205
Sobrecualificación en el mercado de trabajo	207
Los jóvenes ante la educación y el empleo	209
Inserción laboral de los recién graduados	215
Sistema de Formación Profesional	215
Graduados universitarios	219
COMENTARIOS	223
La empleabilidad de un título universitario. María Teresa Ballestar de Las Heras y Jorge Sainz González	223
Graduados universitarios: empleo, satisfacción y empleabilidad. Teodoro Luque Martínez	227
BIBLIOGRAFÍA	231
GLOSARIO DE TÉRMINOS	235
CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LAS ENSEÑANZAS	239

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

25

Evolución de la educación española

Gráfico 1. Evolución del alumnado de enseñanzas no universitarias de régimen general, por titularidad del centro. Cursos 1990-1991 a 2022-2023. 27

Gráfico 2. Distribución del alumnado en enseñanzas no universitarias de régimen general, por titularidad del centro y comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2010-2011 y 2020-2021. 28

Alumnado extranjero

Gráfico 3. Evolución del porcentaje del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias de régimen general, por titularidad del centro. Cursos 1999-2000 a 2022-2023. 30

Gráfico 4. Porcentaje del alumnado extranjero en enseñanzas no universitarias de régimen general sobre el total, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2012-2023 y 2022-2023. 31

Escolarización en el sistema educativo español

Gráfico 5. Evolución de la esperanza de vida escolar a los 6 años en el sistema educativo español, por sexo. Cursos 2006-2007 a 2020-2021. 32

Gráfico 6. Esperanza de vida escolar a los 6 años en el sistema educativo español, por tipo de enseñanza y comunidad o ciudad autónoma. Curso 2020-2021. 33

Gráfico 7. Evolución de la tasa neta de escolarización en el sistema educativo español entre los 16 y los 24 años. Cursos 2002-2003 a 2020-2021. 34

Enseñanzas en detalle

Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)

Gráfico 8. Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Infantil a los 0-1, 2 y 3 años (porcentajes). Cursos 2002-2003 a 2021-2022. 35

Gráfico 9. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil de la población de 0 a 2 años, por país (porcentajes). Año 2020. 36

Gráfico 10. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil de la población de 0 a 2 años, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2011-2012 y 2021-2022. 37

Gráfico 11. Evolución del número de centros que imparten Educación Infantil de Primer Ciclo, por titularidad. Cursos 2005-2006 a 2021-2022. 38

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

- Gráfico 12.** Evolución del alumnado matriculado en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria. Cursos 2000-2001 a 2022-2023. 39
- Gráfico 13.** Tasa de idoneidad a los 8, 10, 12, 14 y 15 años (porcentajes). Cursos 2007-2008 a 2021-2022. 40
- Gráfico 14.** Tasa de idoneidad a los 12 años, por comunidad o ciudad autónoma y sexo (porcentajes). Curso 2021-2022. 41
- Gráfico 15.** Tasa de idoneidad a los 15 años, por comunidad o ciudad autónoma y por sexo (porcentajes). Curso 2021-2022. 42
- Gráfico 16.** Situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo, por sexo. Curso 2020-2021. 43
- Gráfico 17.** Evolución del porcentaje del alumnado de 3º y 4º/2º y 3º de ESO matriculado en los Programas de Diversificación Curricular y en los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, por sexo. Cursos 2000-2001 a 2021-2022. 44
- Gráfico 18.** Porcentaje de alumnos en las modalidades académica y aplicada en 4º de la ESO, por sexo y titularidad del centro. Curso 2021-2022. 45

Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)

- Gráfico 19.** 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 2021-2022. 46
- Gráfico 20.** Tasa neta de escolarización en Educación Secundaria de 2ª etapa, por comunidad o ciudad autónoma a los 16, 17 y 18 años (porcentajes). Curso 2021-2022. 47
- Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio**
- Gráfico 21.** Evolución del alumnado y las tasas bruta y neta de escolarización en programas de orientación profesional (Programas de Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Formación Profesional Básica). Cursos 2002-2003 a 2021-2022. 48
- Gráfico 22.** Evolución del número de alumnos y las tasas bruta y neta de escolarización en CFGM. Cursos 2002-2003 a 2021-2022. 49
- Gráfico 23.** Evolución del alumnado matriculado en CFGM según su edad (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2021-2022. 50
- Gráfico 24.** Tasa bruta de escolarización en CFGM, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Cursos 2011-2012 y 2021-2022. 51

Bachillerato

- Gráfico 25.** Evolución del número de alumnos y las tasas bruta y neta de escolarización en Bachillerato. Cursos 2002-2003 a 2021-2022. 52

Gráfico 26. Evolución del porcentaje de mujeres matriculadas en Bachillerato, por modalidad. Cursos 2006-2007 a 2021-2022.	53
Gráfico 27. Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato según su edad (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2021-2022.	54
Gráfico 28. Tasa bruta de escolarización en Bachillerato, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Cursos 2011-2012 y 2021-2022.	55
Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)	
Gráfico 29. Tasa neta de escolarización en Educación Terciaria, por país. Año 2020.	56
Ciclos Formativos de Grado Superior	
Gráfico 30. Evolución del número de alumnos y las tasas bruta y neta de escolarización en CFGS. Cursos 2002-2003 a 2021-2022.	57
Gráfico 31. Evolución del alumnado matriculado en CFGS, por edad (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2021-2022.	58
Gráfico 32. Tasa bruta de escolarización en CFGS, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Cursos 2011-2012 y 2021-2022.	59
Formación Profesional Dual	
Tabla 1. Porcentaje y número de alumnos matriculados en Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, por modalidad y comunidad o ciudad autónoma. Curso 2021-2022.	60
Educación universitaria	
Gráfico 33. Evolución del número de alumnos y de las tasas bruta y neta de escolarización en enseñanzas universitarias. Cursos 2002-2003 a 2021-2022.	61
Gráfico 34. Evolución del número de estudiantes matriculados en educación universitaria, por nivel de enseñanza. Cursos 2014-2015 a 2021-2022.	62
Gráfico 35. Evolución del número de estudiantes matriculados en estudios de grado, por titularidad y sexo. Cursos 2015-2016 a 2021-2022.	63
Gráfico 36. Evolución del número de estudiantes matriculados en estudios de máster, por titularidad y sexo. Cursos 2015-2016 a 2021-2022.	64
Gráfico 37. Evolución del número de estudiantes de grado y máster que entran y que salen del Sistema Universitario Español a través de programas de movilidad. Cursos 2015-2016 a 2020-2021.	65

RECURSOS EDUCATIVOS

El gasto en educación

Gráfico 38. Evolución del gasto público en educación, en cifras absolutas y en porcentaje del PIB y del gasto público total. Años 2001 a 2021.	83
Gráfico 39. Gasto público en educación en porcentaje del PIB y del gasto público total, por país. Año 2019.	84
Gráfico 40. Gasto público en educación por alumno en relación con el PIB per cápita (porcentajes), por país. Año 2019.	85
Tabla 2. Gasto público por alumno en enseñanzas no universitarias, por titularidad y comunidad autónoma. Años 2005, 2009, 2013, 2017 y 2020.	86

Financiación y gasto de la enseñanza privada en España

Gráfico 41. Evolución del gasto público dedicado a conciertos y subvenciones a la enseñanza privada, en millones de euros y en porcentaje sobre el gasto público total en educación. Años 2001 a 2021.	88
Gráfico 42. Ingresos por alumno en centros privados de enseñanza no universitaria, por tipo de ingreso y tipo de centro. Curso 2020-2021.	89
Tabla 3. Evolución de los ingresos y gastos corrientes de los centros de enseñanza privada no universitaria (euros por alumno), por nivel educativo y tipo de centro. Cursos 2009-2010, 2014-2015 y 2020-2021.	90

Becas y ayudas al estudio

Gráfico 43. Evolución del importe dedicado a becas y ayudas al estudio, por entidad financiadora (millones de euros). Cursos 2005-2006 a 2020-2021.	91
Gráfico 44. Número de becarios e importe por becario (en euros), por comunidad o ciudad autónoma. Curso 2020-2021.	92

Educación Infantil y enseñanzas obligatorias

Tabla 4. Becas y ayudas concedidas en enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial. Curso 2020-2021.	93
---	----

Enseñanzas postobligatorias no universitarias

Tabla 5. Becas y ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias. Curso 2020-2021.	93
--	----

Enseñanzas universitarias

Gráfico 45. Evolución del número de alumnos universitarios becados, del gasto total dedicado a becas universitarias (millones de euros) y del gasto por becario (euros). Cursos 2000-2001 a 2020-2021.	95
---	----

Gráfico 46. Evolución del porcentaje de gasto público destinado a becas respecto al gasto público total dedicado a la universidad y del porcentaje de becarios respecto al total de alumnos. Cursos 2000-2001 a 2020-2021.	96
---	----

El profesorado

Evolución del profesorado

Gráfico 47. Evolución del profesorado de enseñanzas no universitarias de régimen general, por titularidad del centro. Cursos 2007-2008 a 2021-2022.	97
--	----

Gráfico 48. Evolución del profesorado de enseñanzas no universitarias de régimen general en centros públicos, por nivel de enseñanza. Cursos 2006-2007 a 2021-2022.	98
--	----

Gráfico 49. Evolución del porcentaje de profesoras sobre el total del profesorado, por nivel de enseñanza. Años 2010-2020.	99
---	----

Ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula

Gráfico 50. Evolución del número medio de alumnos por profesor en Enseñanzas no universitarias de régimen general, por titularidad. Cursos 2001-2002 a 2021-2022.	100
--	-----

Gráfico 51. Número medio de alumnos por profesor en enseñanzas no universitarias de régimen general, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2011-2012 y 2021-2022.	101
--	-----

Gráfico 52. Número medio de alumnos por profesor en Educación Primaria y Educación Secundaria de 1ª etapa, por país. Curso 2020-2021.	102
--	-----

Gráfico 53. Tamaño medio del aula en Educación Primaria y Educación Secundaria de 1ª etapa, por titularidad, en España, OCDE y UE-22. Año 2020.	103
--	-----

Servicios complementarios

Gráfico 54. Porcentaje de alumnos usuarios de servicios de comedor y transporte, por nivel educativo y titularidad del centro. Curso 2020-2021.	104
--	-----

Gráfico 55. Porcentaje de alumnos de Educación Primaria y ESO usuarios de servicios de comedor y transporte, por comunidad o ciudad autónoma. Curso 2020-2021.	105
---	-----

RESULTADOS EDUCATIVOS

Objetivos europeos

Tabla 6. Indicadores clave del marco estratégico Educación y Formación 2030.	119
---	-----

Gráfico 56. Posición de España en relación con los países de mejor y peor rendimiento educativo. Año 2021.	121
---	-----

Logro educativo

Nivel educativo de la población

Gráfico 57. Evolución del nivel educativo de la población entre 25 y 64 años (porcentajes). UE-27 y España. Años 2005 a 2022.	122
Gráfico 58. Nivel educativo de la población entre 25 y 64 años, por comunidad autónoma (porcentajes). Años 2012 y 2022.	123
Gráfico 59. Distribución de la población por el nivel educativo más alto alcanzado y por grupo de edad (porcentajes). Año 2022.	124

Educación Secundaria de 1ª etapa

Gráfico 60. Evolución de la tasa de alumnado repetidor en ESO, por sexo. Cursos 2007-2008 a 2021-2022.	125
Gráfico 61. Evolución de la tasa bruta de graduación en ESO, por sexo. Cursos 2000-2001 a 2020-2021.	126
Gráfico 62. Tasa bruta de graduación en ESO, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2010-2011 y 2020-2021.	127
Gráfico 63. Evolución del porcentaje del alumnado matriculado en 4º ESO que titula a final de curso, por sexo. Cursos 2002-2003 a 2020-2021.	128
Gráfico 64. Evolución del porcentaje del alumnado que sale de la ESO sin haber obtenido el título, por sexo. Cursos 2001-2002 a 2019-2020.	129

Educación Secundaria de 2ª etapa

Gráfico 65. Evolución de la población de 20 a 29 años que ha completado al menos la 2ª etapa de la Educación Secundaria (porcentaje). Años 2002-2022.	130
Gráfico 66. Población de 20 a 29 años que ha completado al menos la 2ª etapa de la Educación Secundaria, por comunidad o ciudad autónoma (porcentaje). Años 2012 y 2022.	131
Gráfico 67. Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en Formación Profesional Básica que logra titular en los cuatro años siguientes, por comunidad o ciudad autónoma. Cohorte de ingreso en 2016-2017.	132
Gráfico 68. Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en CFGM que logra titular en los cuatro años siguientes, por comunidad o ciudad autónoma. Cohorte de ingreso en 2016-2017.	132
Gráfico 69. Porcentaje del alumnado matriculado en 1º de Bachillerato que no promociona de curso, por modalidad y sexo. Curso 2020-2021.	133

Gráfico 70. Tasa de graduación del alumnado matriculado en 2º curso de Bachillerato, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2010-2011 y 2020-2021.	134
--	-----

Pruebas de acceso a la universidad

Gráfico 71. Evolución del número de matriculados y la tasa de aprobados en las pruebas de acceso a la universidad. Años 2015 a 2022.	135
Gráfico 72. Nota media en la fase general de las pruebas de acceso a la universidad de los aptos, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2015 y 2022.	136
Gráfico 73. Nota de acceso al grado de los titulados de Bachillerato, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2015 y 2022.	137

Educación Terciaria

Gráfico 74. Evolución del porcentaje de la población de 25 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, por sexo. Años 2002 a 2022.	138
Gráfico 75. Evolución del porcentaje de la población de 25 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, por tipo de Educación Terciaria. Años 2002 a 2022.	139
Gráfico 76. Porcentaje de la población de 25 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2012 y 2022.	139
Gráfico 77. Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en CFGS que logra titular en los cuatro años siguientes, por comunidad o ciudad autónoma. Cohorte de ingreso 2016-2017.	140
Gráfico 78. Tasa de graduación a los cuatro años de iniciar los estudios de grado, por ámbito de estudios. Cohorte de ingreso 2016-2017.	141
Gráfico 79. Tasa de abandono de los estudios de grado, por momento del abandono. Cohorte de ingreso 2016-2017.	142

Estudios de doctorado

Gráfico 80. Evolución del número de tesis doctorales leídas en universidades españolas, por sexo. Años 2008 a 2021.	143
Gráfico 81. Evolución de la distribución por grupos de edad en el momento de la lectura de tesis (porcentajes). Años 2008 a 2021.	144

La universidad española en varios rankings internacionales

Gráfico 82. Posición de las universidades españolas, por ranking. Año 2023.	145
Gráfico 83. Número de universidades en el top-100, top-200, top-500 y top-1000 del <i>Ranking</i> de Shanghái, por país. Año 2023.	146

Transiciones educativas en el sistema de Formación Profesional

Gráfico 84. Evolución del porcentaje de titulados en cada etapa del sistema de Formación Profesional que continúan sus estudios al año siguiente, por cohorte de graduación y nivel. Cohortes de egresados de 2015-2016 a 2019-2020. 147

Gráfico 85. Distribución de los graduados en FPB al año siguiente de titular, por opción escogida y sexo. Cohorte de egresados de 2019-2020. 148

Gráfico 86. Distribución de los graduados en CFGM al año siguiente de titular, por opción escogida y sexo. Cohorte de egresados de 2019-2020. 149

Gráfico 87. Distribución de los graduados en CFGS al año siguiente de titular, por opción escogida y sexo. Cohorte de egresados de 2019-2020. 149

Abandono educativo

Gráfico 88. Evolución de la tasa de abandono escolar temprano, por sexo. Año 2002 a 2022. 151

Gráfico 89. Evolución de la tasa de abandono escolar temprano, por nivel de formación alcanzado. Años 2002 a 2022. 152

Gráfico 90. Tasa de abandono escolar temprano en la Unión Europea. Año 2022. 153

Gráfico 91. Evolución de la tasa de abandono escolar temprano, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2012 y 2022. 154

Gráfico 92. Tasa de abandono escolar temprano, por nivel formativo de la madre. Años 2002, 2012 y 2022. 155

Formación a lo largo de la vida

Gráfico 93. Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en educación permanente, por país. Año 2022. 156

Gráfico 94. Porcentaje de la población de 25 a 64 años que ha participado en alguna acción de educación o formación en las últimas cuatro semanas, por sexo y por comunidad o ciudad autónoma. Año 2022. 157

España en las evaluaciones internacionales

Resultados en PIRLS 2021

Gráfico 95. Evolución del rendimiento medio de España y la OCDE en las pruebas de comprensión lectora del estudio PIRLS. Años 2006, 2011, 2016 y 2021. 158

Gráfico 96. Rendimiento en las pruebas de comprensión lectora del estudio PIRLS, por país y comunidad o ciudad autónoma españolas. Año 2021. 159

Gráfico 97. Distribución por nivel de rendimiento del alumnado participante en las pruebas de comprensión lectora de PIRLS, por país y comunidad o ciudad autónoma españolas. Año 2021. 160

Gráfico 98. Diferencia en el rendimiento en las pruebas de comprensión lectora del estudio PIRLS en función del sexo de los alumnos, por país y comunidad o ciudad autónoma españolas. Año 2021.	161
Gráfico 99. Diferencia en el rendimiento en las pruebas de comprensión lectora del estudio PIRLS en función del nivel educativo de los progenitores, por país y comunidad o ciudad autónoma españolas. Año 2021.	162
Gráfico 100. Diferencia en el rendimiento en las pruebas de comprensión lectora del estudio PIRLS en función del estatus migratorio del alumnado, por país y comunidad o ciudad autónoma españolas. Año 2021.	163

EDUCACIÓN Y EMPLEO

Nivel educativo y situación laboral

Tabla 7. Tasa de paro de la población de 25 a 64 años, por nivel educativo. Año 2021.	205
--	-----

Gráfico 101. Tasa de paro de la población de 25 a 64 años, por nivel educativo y por comunidad o ciudad autónoma. Año 2021.	206
--	-----

Gráfico 102. Evolución de las tasas de paro en la población de 25 a 64 años, por nivel educativo. Años 2011 a 2021.	207
--	-----

Sobrecualificación en el mercado de trabajo

Gráfico 103. Evolución de la tasa de sobrecualificación de la población de 25 a 64 años, por sexo. Años 2011 a 2022.	208
---	-----

Gráfico 104. Tasa de sobrecualificación de la población de 25 a 64 años, por país. Año 2022.	209
---	-----

Los jóvenes ante la educación y el empleo

Tabla 8. Indicadores para el seguimiento y la evaluación periódica de la situación laboral y de estudios de los jóvenes. Años 2010 a 2022.	210
---	-----

Gráfico 105. Evolución del porcentaje de la población de 15 a 24 años que ni estudia ni trabaja, por país. Años 2012 y 2022.	211
---	-----

Gráfico 106. Porcentaje de la población de 15 a 29 años que ni estudia ni trabaja, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2012 y 2022.	212
--	-----

Gráfico 107. Porcentaje de la población entre 18 y 24 años estudiando y no estudiando, por situación laboral y por país. Año 2021.	213
---	-----

Gráfico 108. Evolución de la tasa de empleo de la población de 20 a 34 años en España entre uno y tres años después de finalizar el nivel educativo más alto alcanzado. Años 2007 a 2022.	214
--	-----

Inserción laboral de los recién graduados

Sistema de Formación Profesional

Gráfico 109. Tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en FPB, CFGM Y CFGS, por tiempo desde la titulación. Cohorte de egresados en 2017-2018. 215

Gráfico 110. Evolución de la tasa de afiliación a la Seguridad Social un año después de titular en FPB, CFGM Y CFGS. Cohortes de egresados en los cursos 2011-2012 a 2019-2020. 216

Gráfico 111. Base media de cotización a la Seguridad Social (trabajadores por cuenta ajena, jornada a tiempo completo, euros anuales) de los titulados en FPB, CFGM Y CFGS, por tiempo desde la titulación. Cohorte de egresados en 2017-2018. 217

Gráfico 112. Evolución de la base media de cotización a la Seguridad Social (trabajadores por cuenta ajena, jornada a tiempo completo) un año después de titular en FPB, CFGM Y CFGS. Cohortes de egresados en los cursos 2011-2012 a 2019-2020. 218

Graduados universitarios

Gráfico 113. Evolución de la tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grado, por tiempo desde la titulación. Cohortes de egresados en los cursos 2009-2010 a 2015-2016. 219

Gráfico 114. Tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grado, por tiempo desde la titulación y ámbito de estudios. Cohorte de egresados en 2015-2016. 220

Gráfico 115. Evolución de la base media de cotización (trabajadores por cuenta ajena, jornada a tiempo completo) de los titulados en grado, por tiempo desde la titulación. Cohortes de egresados en los cursos 2009-2010 a 2015-2016. 221

Gráfico 116. Base media de cotización (trabajadores por cuenta ajena, jornada a tiempo completo) de los titulados en grado, por tiempo desde la titulación y ámbito de estudios. Cohorte de egresados en 2015-2016. 222

PRESENTACIÓN

La Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación presentan la novena edición del informe anual *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*. Esta colección, iniciada en 2015, viene reuniendo una selección de datos descriptivos acerca de la situación y evolución del sistema educativo español, como resultado de un trabajo de consulta, selección y ordenación de la cada vez más abundante información que suministran fuentes estadísticas y estudios nacionales e internacionales.

El resultado de este minucioso trabajo de indagación, clasificación y elaboración de las fuentes, del que es autor principal Manuel T. Valdés (UNED), se distribuye en las cuatro secciones tradicionales del informe, es decir, la educación en España, los recursos educativos, los resultados y las relaciones entre educación y empleo, para finalizar con una actualización de las referencias bibliográficas consultadas, el glosario de términos y la Clasificación Internacional de la Educación (CINE). Cada año, Miguel Ángel Sancho, presidente de Sociedad y Educación y experto en educación, realiza un intenso trabajo de rastreo de fuentes y ayuda a determinar qué tipo de información añade personalidad e innovación a cada número de la colección. Por su parte, y también cada año, Juan Carlos Rodríguez, investigador de Analistas Socio-Políticos y profesor de Sociología en la UCM, aporta, como asesor de calidad, su conocimiento acerca de la estructura y aspectos específicos del funcionamiento de la educación en España; además, en la edición de este año, participa como comentarista en el capítulo tercero de la obra, con una reflexión sobre los resultados escolares mediados por los efectos del periodo pandémico, experiencia de la que el autor nos propone extraer alguna lección.

Como no puede ser de otro modo, reiteramos nuestro más sincero agradecimiento a los expertos que participan ese año en el informe quienes, en su gran mayoría, lo hacen por primera vez. Apoyados en sus propias líneas de investigación y en trabajos recientes de la literatura académica, aportan evidencias o sugieren algunos caminos para alcanzar, gracias a la contribución de las ciencias sociales, objetivos de excelencia educativa, de equidad y de sostenibilidad para los sistemas de educación y formación.

En el primer capítulo, *La educación en España*, se actualiza a 2023 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 o en perspectiva comparada. Este capítulo incluye tres comentarios: en primer lugar, Eduardo Sanz-Arcega (Universidad de Zaragoza),

nueva firma en esta edición, reivindica y justifica el papel de la educación como palanca de integración y condición para el bienestar de las personas. Álvaro Ferrer (investigador en Save the Children) se incorpora también este año y aborda la importancia de adoptar medidas de prevención para paliar la desigualdad, un enfoque que debería anteponerse a cualquier diagnóstico sobre el estado de la educación. Completa esta sección el comentario de Miguel Ángel Sancho Gargallo, presidente de Sociedad y Educación, quien señala los desequilibrios regionales que existen en España y la necesidad de orientar las políticas a la solidaridad interterritorial y a la mejora de resultados en todo el conjunto del territorio nacional.

El segundo capítulo, destinado a los *Recursos educativos*, recoge datos relativos al gasto público por alumno y por actividad educativa, y su relación con el PIB, información sobre las becas y ayudas al estudio, enseñanzas universitarias y programas de doctorado, y datos relacionados con el profesorado. Los dos comentarios de este apartado, firmados por Ana Hidalgo-Cabrillana (Universidad Autónoma de Madrid) y Cristina López-Mayán (Universitat de Barcelona) coinciden en asignar al profesorado una importancia trascendental en la vida de los estudiantes y en colocar las condiciones en que desarrollan su actividad profesional en el centro de cualquier política educativa.

En el tercer capítulo, dedicado a *Resultados educativos*, se incluyen este año cinco comentarios que ponen el foco en aspectos muy concretos de la realidad educativa española: el debate actual sobre la magnitud y los efectos de la segregación social entre las escuelas, firmado por Julio Carabaña (Universidad Complutense de Madrid); la preocupante evidencia sobre las brechas de género en el sistema educativo español, a cargo de Jenifer Ruiz Valenzuela (Universitat de Barcelona e Institut d'Economia de Barcelona); las desigualdades observadas en la transición a la Educación Secundaria Superior, comentario que firma Manuel T. Valdés (UNED), también autor principal de esta obra; el análisis ya mencionado de Juan Carlos Rodríguez; y, por último, se incorporan a la edición de este año Carmen Pérez-Esparrells (Universidad Autónoma de Madrid) y Enrique Orduña-Malea (Universitat Politècnica de València), quienes relacionan la lectura de tesis doctorales, indicadores que se incluyen por primera vez en este informe, con la dinámica de generación de nuevo conocimiento nacional e internacional y con la captación de talento.

El cuarto y último capítulo, dedicado a *Educación y empleo*, cuenta con dos aportaciones este año. Ambas se ocupan de los vínculos entre el empleo universitario y el proceso de inserción laboral, aunque desde diferentes perspectivas. Jorge Sainz González (Institute of Policy Research de la University of Bath) y María Teresa Ballester de Las Heras (Universidad Rey Juan Carlos) se suman a la discusión sobre la

eficacia de cursar, a medio y largo plazo, algunas titulaciones, ya que hay áreas de conocimiento donde el empleo es mucho más fácil de encontrar y los resultados son más inmediatos. Teodoro Luque (Universidad de Granada) aborda dichos vínculos desde la perspectiva de la satisfacción de los estudiantes, utilizando las respuestas a un cuestionario sobre la intención de volver a repetir estudios universitarios en general y sobre la intención de volver a repetir la misma titulación.

Con esta novena edición de *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, ambas fundaciones actualizan el propósito de que las evidencias encontradas contribuyan a explicar las diferentes variables que operan en el interior de los sistemas educativos. Si bien el objetivo de facilitar información rigurosa está en el centro de este proyecto editorial, también lo está el de abrir nuevas vías de reflexión y de diálogo para deliberar con fundamento sobre el presente y el futuro de la educación en España.

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

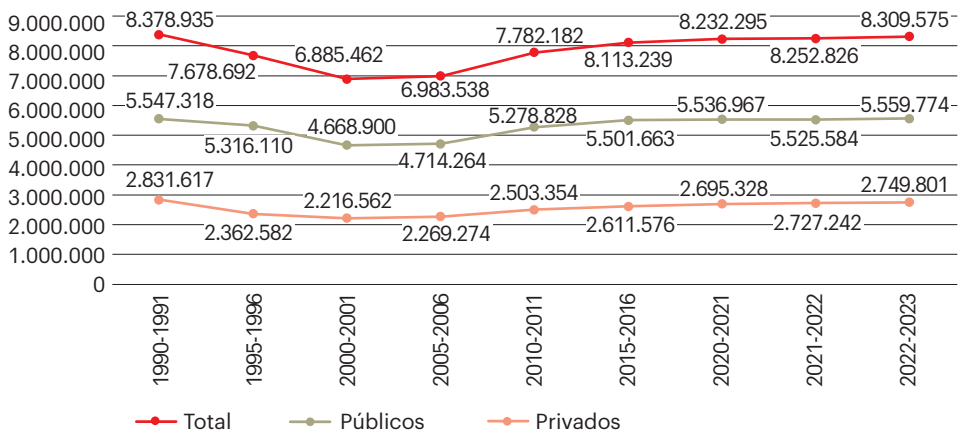
Evolución de la educación española

En este primer apartado se recogen datos de evolución del alumnado matriculado en las enseñanzas no universitarias de régimen general y de las tasas de escolarización del alumnado español y extranjero, tomando como referencia la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)¹.

En el curso 2022-2023, la matrícula en enseñanzas no universitarias de régimen general llegó a 8.309.575 estudiantes, tras un repunte de 56.749 alumnos en comparación con el curso anterior (gráfico 1). En los centros públicos cursan sus estudios 5.559.774 alumnos (34.190 más que el curso anterior), lo que representa el 66,9% del total. En los centros privados están matriculados 2.749.801 estudiantes (22.559 más que el curso anterior), representando el 33,1% del total.

Vista la serie de alumnado de las últimas dos décadas, las dinámicas demográficas, unidas al abandono escolar, hicieron que la matrícula total cayese desde los 8.378.935 alumnos en el curso 1990-1991 hasta los 6.983.538 del curso 2005-2006. La subsiguiente crisis económica y la caída en el coste de oportunidad de estudiar hizo que no pocos retornasen al sistema educativo y que otros que podrían haber abandonado, decidiesen permanecer. Como resultado, la matrícula repuntó con fuerza hasta los 8.113.239 alumnos en el curso 2015-2016. Desde entonces, los crecimientos son modestos.

GRÁFICO 1. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS DE RÉGIMEN GENERAL, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 1990-1991 A 2022-2023.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEPF).

Nota: la información correspondiente al curso 2022-2023 es provisional.

1. Véase CINE en anexo. ISCED de acuerdo con sus siglas en inglés.

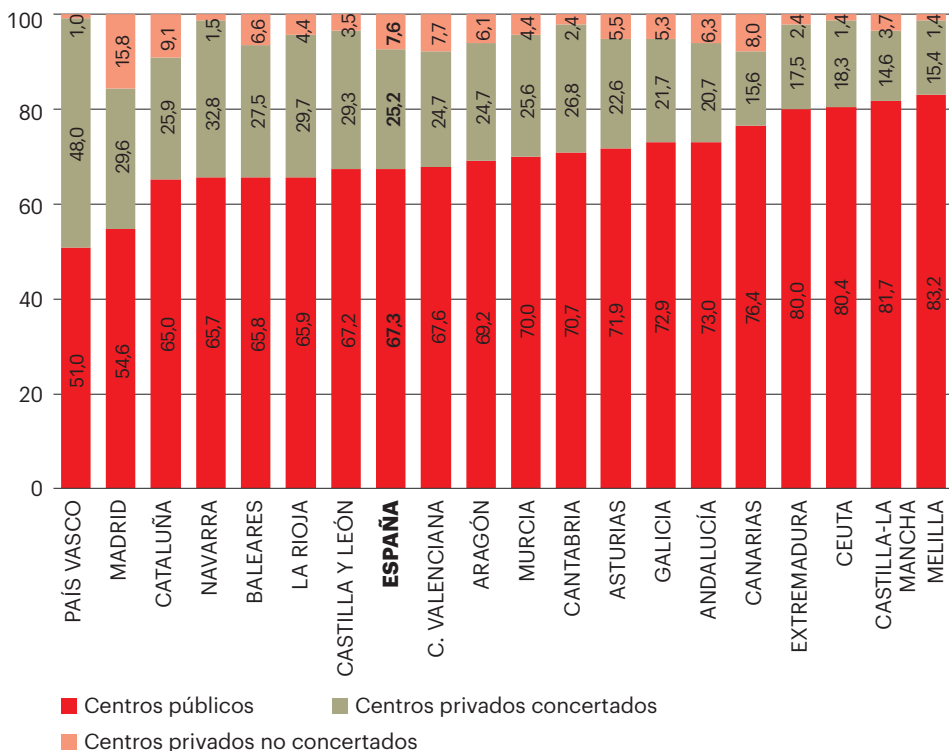
En el curso 2020-2021, el 67,3% del alumnado de enseñanzas no universitarias de régimen general estaba matriculado en centros públicos, el 25,2% en centros privados concertados y el 7,6% restante en centros privados no concertados (gráfico 2). Esos porcentajes son muy similares a los observados en el curso 2010-2011.

No obstante, se observa una notable disparidad regional. En el curso 2020-2021, mientras que solo el 51% del alumnado del País Vasco y el 54,6% del de la Comunidad de Madrid está matriculado en un centro público, esas cifras se elevan al 81,7% y al 83,2% en Castilla-La Mancha y Melilla, respectivamente. Es asimismo destacable que el 15,8% del alumnado de la Comunidad de Madrid y el 9,1% del de Cataluña estén matriculados en un centro privado no concertado.

De nuevo, la distribución del alumnado de cada comunidad o ciudad autónoma por titularidad del centro en el curso 2020-2021 es muy similar a la observada en el curso 2010-2011, con diferencias que no superan los 3 puntos porcentuales.

GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS DE RÉGIMEN GENERAL, POR TITULARIDAD DEL CENTRO Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2010-2011 Y 2020-2021.

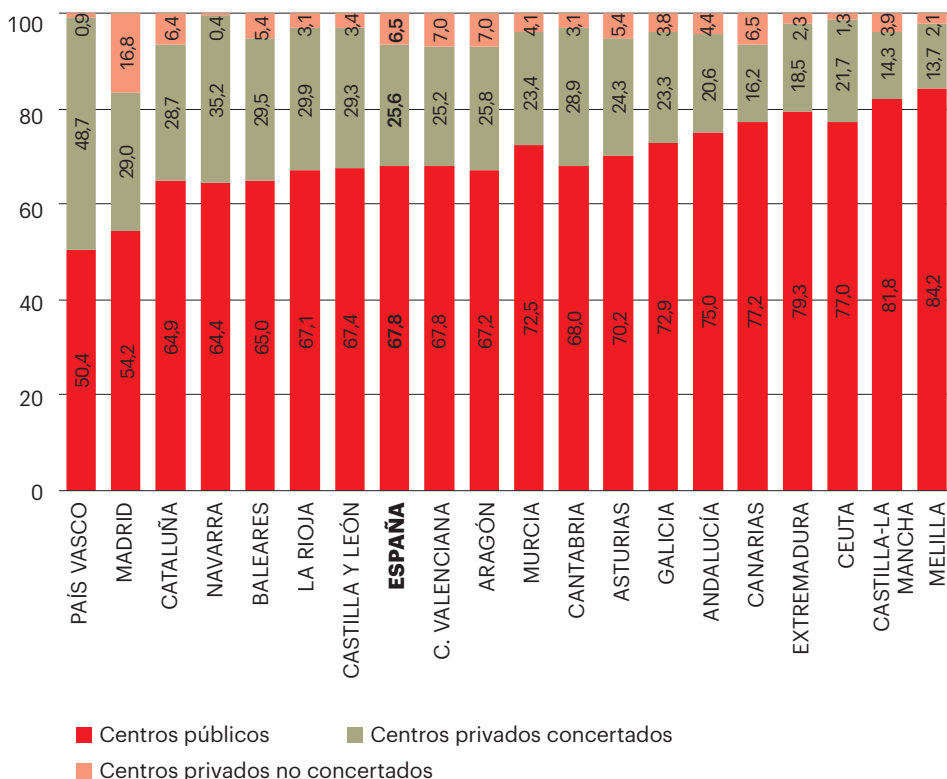
CURSO 2020-2021



[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS DE RÉGIMEN GENERAL, POR TITULARIDAD DEL CENTRO Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2010-2011 Y 2020-2021.

CURSO 2010-2011



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2020-2021*. Edición 2023. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Alumnado extranjero

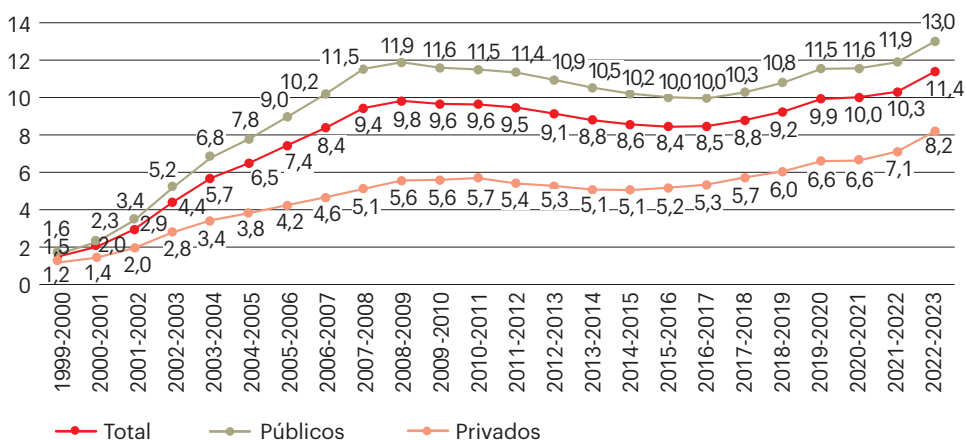
En el curso 2022-2023 estaban escolarizados 989.428 alumnos de nacionalidad extranjera en las enseñanzas no universitarias de régimen general (gráfico 3), 98.472 más que el curso anterior. De ellos, 762.573 estaban matriculados en centros públicos y 226.870 en centros privados.

El alumnado extranjero apenas representaba un 1,5% del total en el curso 1999-2000. Se inicia entonces un periodo de gran crecimiento que se prolonga hasta el curso 2008-2009, con un 9,8% del alumnado de nacionalidad extranjera. La crisis económica y la subsiguiente caída de la inmigración hicieron que el porcentaje se redujera hasta el 8,4% en el curso 2015-2016. Los flujos migratorios se reactivaron con la mejora de

la situación económica española, haciendo que el porcentaje de alumnos extranjeros retomase la senda ascendente, con crecimientos anuales siempre por debajo del punto porcentual. Este aumento solo se vio interrumpido en el curso 2020-2021 tras la paralización del tráfico internacional decidido por tantos países como respuesta a la pandemia de la COVID-19. Sin embargo, en el curso 2022-2023, el alumnado extranjero alcanza el 11,4% del total, tras un aumento de 1,1 puntos porcentuales en un curso.

El porcentaje de alumnos extranjeros es menor en los centros privados (8,2% en el curso 2022-2023) que en los públicos (13,0%). Aunque ese porcentaje ha aumentado en los centros privados desde el curso 2014-2015, el crecimiento ha sido muy similar en los públicos, de modo que la diferencia ha permanecido estable, alrededor de los 5 puntos porcentuales, desde entonces.

GRÁFICO 3. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS DE RÉGIMEN GENERAL, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 1999-2000 A 2022-2023.



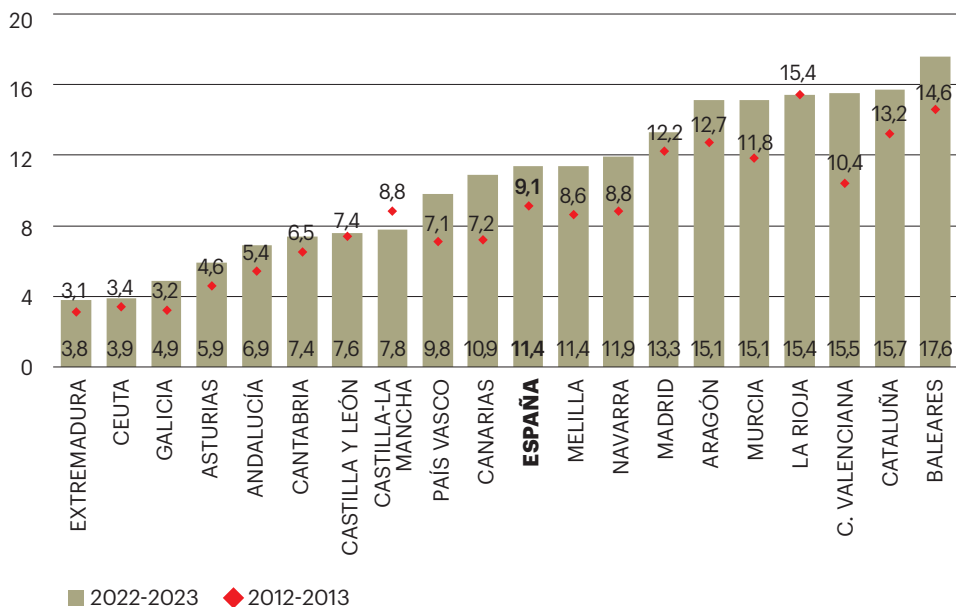
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: la información correspondiente al curso 2022-2023 es provisional.

A escala autonómica, Baleares (17,6%), Cataluña (15,7%) y la Comunidad Valenciana (15,5%) presentaron los mayores porcentajes de alumnado extranjero en el curso 2022-2023 (gráfico 4). Melilla, Navarra, Madrid, Aragón, Murcia, y La Rioja se situaron por encima del promedio nacional. Por debajo del 5% se situaron Galicia (4,9%), Ceuta (3,9%) y Extremadura (3,8%).

Desde el curso 2012-2021 ese porcentaje ha aumentado en todas las comunidades o ciudades autónomas, excepto en Castilla-La Mancha (pasando del 8,8% al 7,8%). Las regiones en que más ha crecido son la Comunidad Valenciana (5,1 puntos porcentuales de incremento), Canarias (3,7) y Murcia (3,3).

GRÁFICO 4. PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS DE RÉGIMEN GENERAL, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2012-2023 Y 2022-2023.



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

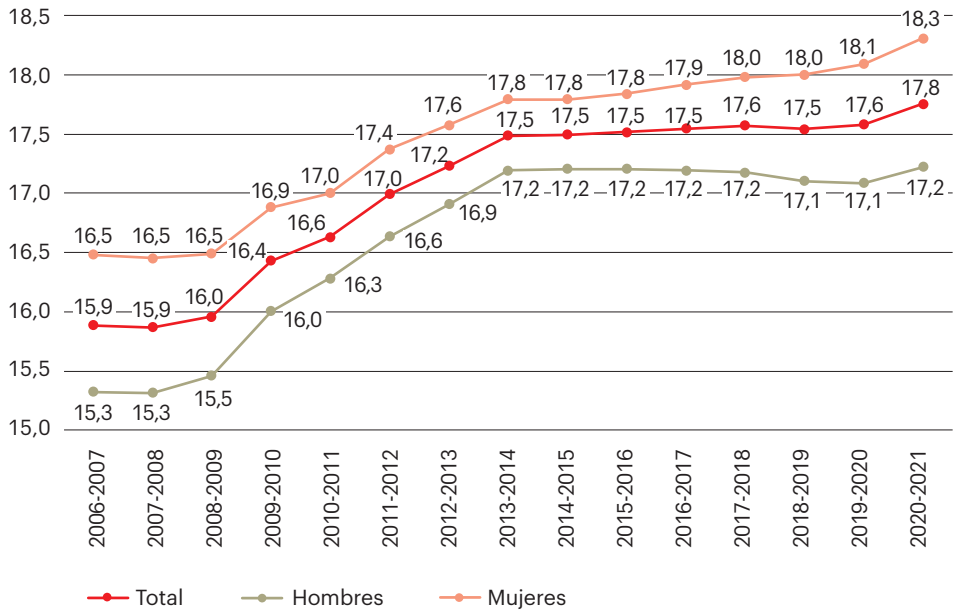
Nota: la información correspondiente al curso 2022-2023 son datos de avance. La fuente no ofrece información sobre La Rioja en el curso 2022-2023. El dato mostrado se corresponde con el curso 2021-2022.

Escolarización en el sistema educativo español

En el sistema educativo español, la educación obligatoria da comienzo en el año natural en que el alumno cumple seis años y se extiende a lo largo de los 10 años siguientes, aunque la mayor parte del alumnado permanece más tiempo en el sistema educativo. El gráfico 5 muestra la media de años que se espera que permanezca en el sistema educativo un alumno promedio que comenzase la educación primaria en un curso académico concreto. A esa media se le denomina esperanza de vida escolar a los 6 años. Por ejemplo, en el curso 2006-2007, la esperanza de vida escolar era de 15,9 años. A raíz de la crisis económica de 2008-2013 los alumnos tendieron a permanecer más tiempo en el sistema de enseñanza, lo cual elevó la esperanza de vida escolar hasta los 17,5 años en el curso 2014-2015. La recuperación del crecimiento económico trajo un nuevo estancamiento en esa esperanza de vida escolar, solo interrumpido por la crisis asociada a la pandemia por la COVID-19. En el curso 2020-2021, la esperanza de vida escolar a los seis años se situó en 17,8 años.

Las chicas presentan una mayor esperanza de vida escolar que los chicos: 18,3 y 17,2 años respectivamente en el curso 2020-2021. Como se puede observar en el gráfico 5, la diferencia entre chicos y chicas ha crecido desde el curso 2014-2015, hasta alcanzar la cifra de 1,1 años en el curso 2020-2021.

GRÁFICO 5. EVOLUCIÓN DE LA ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR A LOS 6 AÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL, POR SEXO. CURSOS 2006-2007 A 2020-2021.

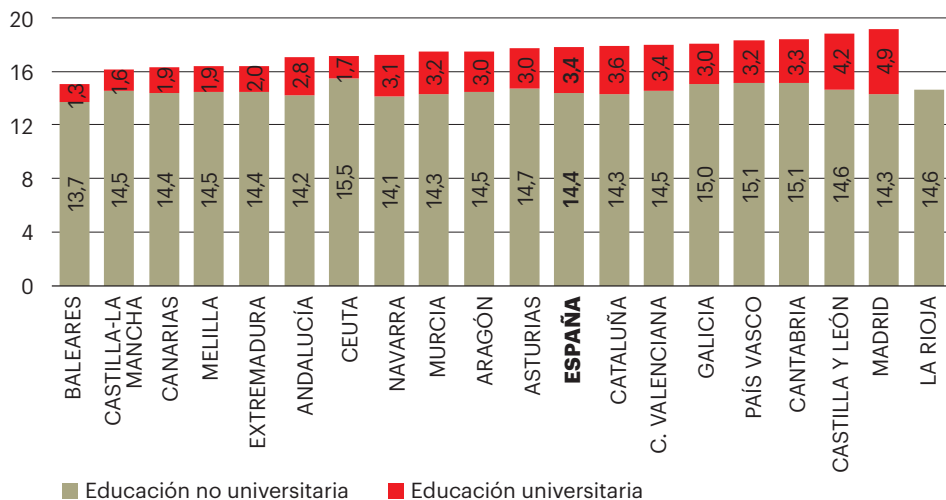


Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores* (ediciones 2014-2023).

Asimismo, es interesante conocer cómo se descompone esa esperanza de vida escolar a los 6 años en función del nivel educativo. Si a escala nacional era de 17,8 años en el curso 2020-2021, 14,4 años se invertirían en la educación preuniversitaria y 3,4 años en la universidad.

No obstante, existe una notable variabilidad regional. Mientras que en la Comunidad de Madrid la esperanza de vida escolar es de 19,2 años (14,3 en la educación preuniversitaria y 4,9 en la universidad), en Baleares la cifra cae a 15 años (13,7 en la educación preuniversitaria y 1,3 en la universidad).

GRÁFICO 6. ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR A LOS 6 AÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL, POR TIPO DE ENSEÑANZA Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSO 2020-2021.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2023*.

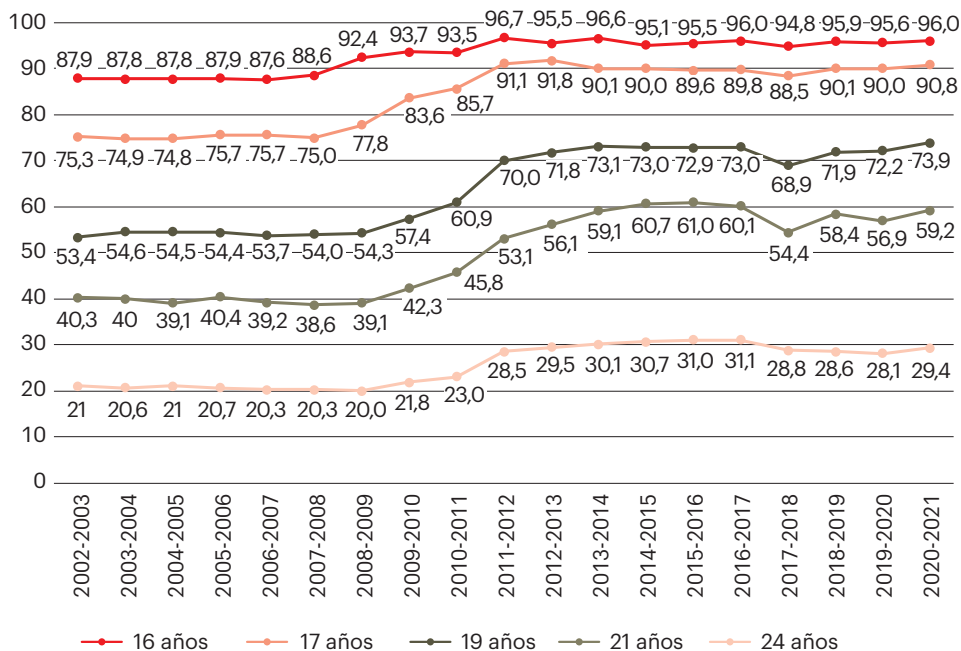
Nota: no se muestra en el gráfico la esperanza de vida en educación universitaria en La Rioja (14,8 años) al estar muy distorsionada por la matriculación en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

Finalmente, el gráfico 7 muestra la tasa neta² de escolarización en el sistema educativo español para distintas edades correspondientes a la educación postobligatoria. En el curso 2020-2021, casi toda la población de 16 años, un 96%, estaba matriculada en el sistema de enseñanza. El porcentaje de matriculación desciende con la edad, pero el 73,9% de los jóvenes de 19 años todavía está matriculado en el sistema educativo, así como el 59,2% de los de 21 y el 29,4% de los de 24.

En cuanto a la evolución temporal de la tasa neta de escolarización, se distinguen claramente tres etapas. La primera abarca hasta el curso 2007-2008 (inicio de la crisis económica) y se caracteriza por una gran estabilidad en las tasas en todas las edades. En la crisis las tasas se incrementaron notablemente. A los 16 y a los 24 años, el aumento rondó los diez puntos porcentuales, mientras que a los 19 y 21 años el aumento rondó los veinte puntos. Desde el curso 2014-2015 las tasas han entrado en una nueva fase de estabilidad.

2. La tasa bruta de escolarización en un nivel de enseñanza se corresponde con el total del alumnado matriculado dividido entre la población de la edad teórica de escolarización en dicho nivel. En cambio, la tasa neta de escolarización se corresponde con el alumnado matriculado en un nivel de enseñanza con la edad teórica de escolarización dividido entre la población de esa misma edad.

GRÁFICO 7. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL ENTRE LOS 16 Y LOS 24 AÑOS. CURSOS 2002-2003 A 2020-2021.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores* (ediciones 2005-2023).

Enseñanzas en detalle

Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)

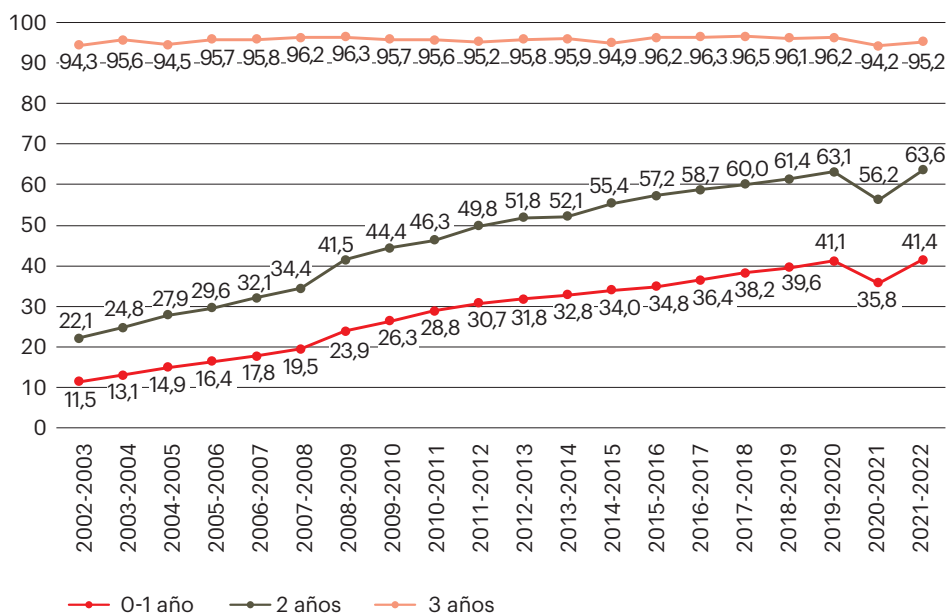
La Educación Infantil en España es de carácter voluntario y se divide en dos ciclos, uno para las edades de 0 a 2 años, y otro para las de 3 a 5 años, siendo el segundo gratuito en los centros con financiación pública.

En el curso 2021-2022, la tasa neta de escolarización a los 3 años se situó en el 95,2%, un punto porcentual por encima de la registrada en el curso 2020-2021, en el que la crisis sanitaria asociada a la pandemia por la COVID-19 había provocado una caída de dos puntos en una serie que había permanecido muy estable desde el curso 2002-2003 (gráfico 8).

La tasa de escolarización a los 2 años experimentó una caída mayor en el curso 2020-2021 (casi siete puntos porcentuales) llegando a 56,2%. No obstante, en el curso 2021-2022 esa caída se ha revertido por completo, quedando la tasa en el máximo de la serie histórica, el 63,6%.

La historia es similar si nos fijamos en los menores de 2 años. La pandemia de la COVID-19 coincidió con una caída de más de cinco puntos porcentuales en el curso 2020-2021 (35,8%), que se recuperó por completo en el curso 2021-2022 (41,4%).

GRÁFICO 8. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL A LOS 0-1, 2 Y 3 AÑOS (PORCENTAJES). CURSOS 2002-2003 A 2021-2022.



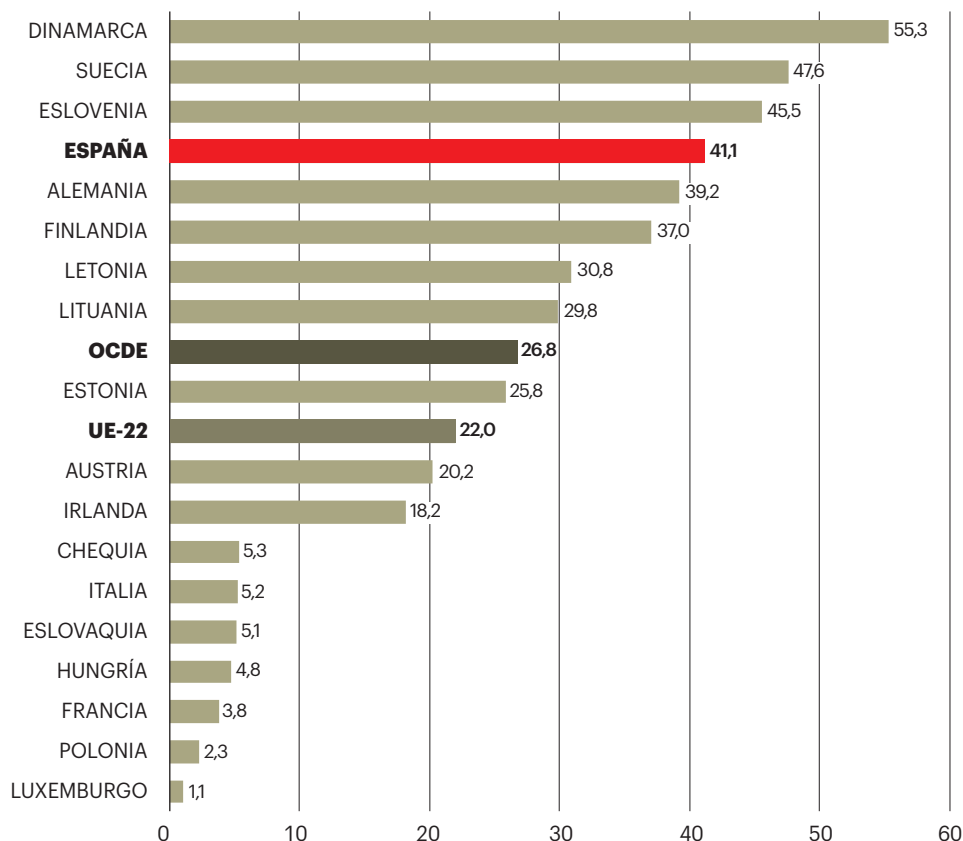
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: los niños de 0 a 1 año y de 2 años están matriculados en el primer ciclo de Educación Infantil y los de 3 años están matriculados en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

España sale bien parada en la comparación internacional de tasas de escolarización a edades tempranas (gráfico 9). La tasa neta de escolarización en el tramo de 0 a 2 años en la UE-22³ se situó en 2020 en el 22,0% y en el 26,8% a escala de la OCDE. En cambio, en España se elevó hasta el 41,1%, solo superada por Dinamarca (55,3%), Suecia (47,6%) y Eslovenia (45,5%).

3. Dada la diversidad de fuentes internacionales de información empleadas en este libro, el conjunto de países para los que se dispone de información no es siempre el mismo. A fin de emplear siempre el mismo conjunto de países que defina el contexto internacional con el que comparar el caso español, se escoge la UE-23 (UE-22 a partir de 2019 con la salida de Reino Unido de la Unión Europea), es decir, los países de la Unión Europea pertenecientes a la OCDE.

GRÁFICO 9. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA POBLACIÓN DE 0 A 2 AÑOS, POR PAÍS (PORCENTAJES). AÑO 2020.



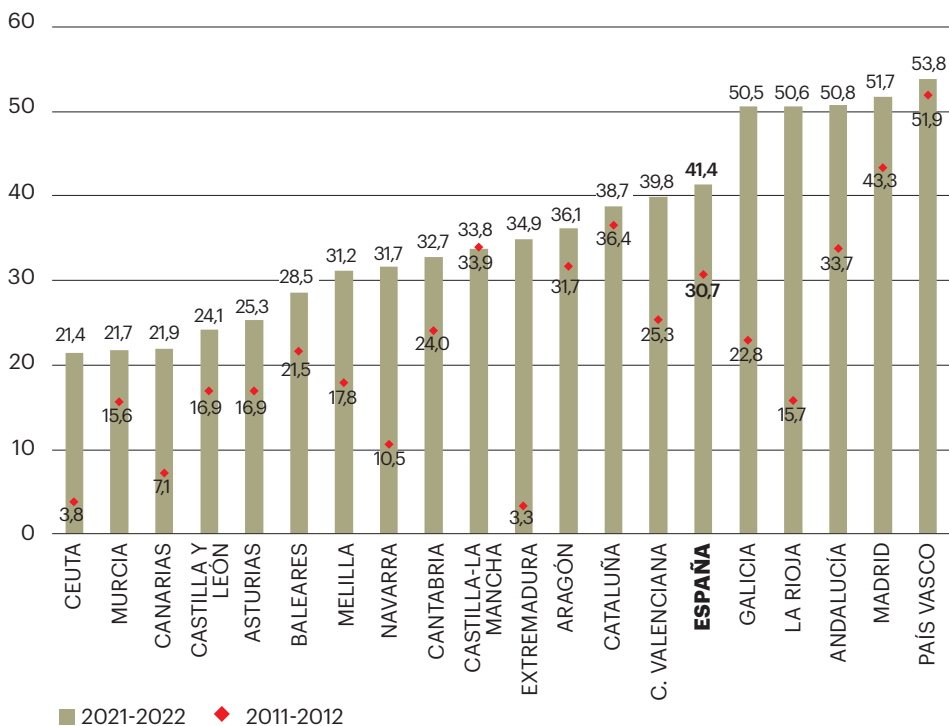
Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2021*. Tabla B2.1. OCDE.

Nota: no se ofrece información sobre Bélgica, Grecia, Países Bajos y Portugal.

En cuanto a la comparación regional de las tasas de escolarización en el tramo de 0 a 2 años (gráfico 10), se observan grandes diferencias entre comunidades o ciudades autónomas. Las tasas más elevadas del curso 2021-2022 las encontramos en el País Vasco (53,8%) y Madrid (51,7%), y las más bajas en Ceuta (21,4%) y Murcia (21,7%).

Asimismo, el gráfico 10 muestra, en general, un notable incremento en esas tasas en la última década, con aumentos que superan los 30 puntos porcentuales en regiones como Extremadura (+31,6) o La Rioja (+34,9). En cambio, la tasa ha permanecido estable en Castilla-La Mancha, que ha pasado de ser de las comunidades con la tasa más elevada en el curso 2011-2012 a situarse por debajo de la media en el curso 2021-2022.

GRÁFICO 10. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL DE LA POBLACIÓN DE 0 A 2 AÑOS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2011-2012 Y 2021-2022.

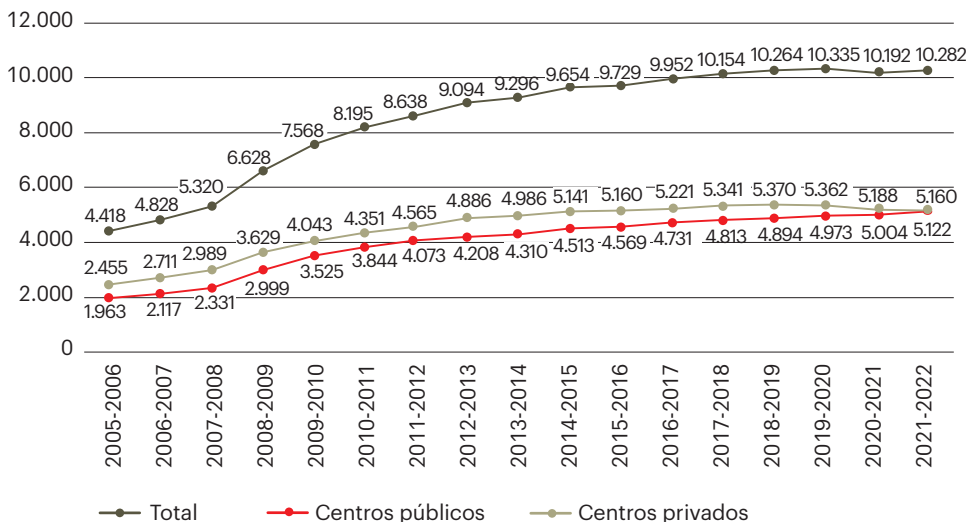


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el curso 2021-2022, 10.282 centros impartían la primera etapa de Educación Infantil en España (gráfico 11), de los cuales 5.122 eran públicos (49,8%) y 5.160 privados (50,2%). Esas cifras crecieron apreciablemente entre los cursos 2007-2008 y 2012-2013, con un aumento más lento hasta el curso 2019-2020.

La situación asociada a la pandemia de la COVID-19 provocó una caída en el número de centros privados en el curso 2020-2021, lo que arrastró al número total de centros a su primer descenso en la serie histórica. En el curso 2021-2022 ha vuelto a caer el número de centros privados que imparten enseñanza infantil de primer ciclo. En cambio, el número de centros públicos ha aumentado en ambos cursos, lo que ha acercado mucho las cifras de uno y otro tipo de centros.

GRÁFICO 11. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE CENTROS QUE IMPARTEN EDUCACIÓN INFANTIL DE PRIMER CICLO, POR TITULARIDAD. CURSOS 2005-2006 A 2021-2022.



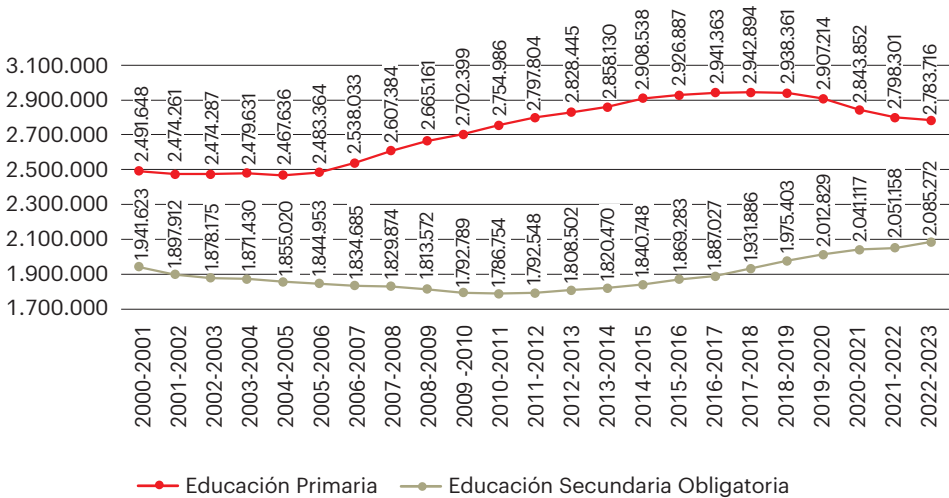
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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

El gráfico 12 muestra la evolución del alumnado matriculado en Educación Primaria y en ESO en las dos últimas décadas. El alumnado de Primaria creció intensamente desde el curso 2005-2006 hasta casi alcanzar los 3 millones de alumnos en el curso 2017-2018. No obstante, en los cinco últimos cursos se observa una progresiva reducción de la matrícula debida, probablemente, al descenso de la natalidad. En el curso 2022-2023 se registró una nueva caída de 14.585 alumnos, lo que deja la matrícula en 2.783.716 estudiantes.

El alumnado de ESO decreció paulatinamente en la primera década del siglo, en gran medida por la evolución demográfica de las cohortes típicas de dicha enseñanza, pero también por el mayor abandono de la educación obligatoria sin obtener la titulación correspondiente. En el curso 2010-2011 se alcanzó la matrícula más baja de los últimos 25 años, con 1.786.754 alumnos. Desde entonces, la evolución demográfica ha llevado a que el alumnado de ESO haya crecido hasta los 2.085.272 alumnos en el curso 2022-2023, tras un incremento de 34.114 alumnos con respecto al año anterior y con 298.518 alumnos más que en el curso 2010-2011. La caída en las tasas de repetición a lo largo de esos años ha evitado que el aumento del alumnado de ESO sea aún mayor.

GRÁFICO 12. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. CURSOS 2000-2001 A 2022-2023.



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

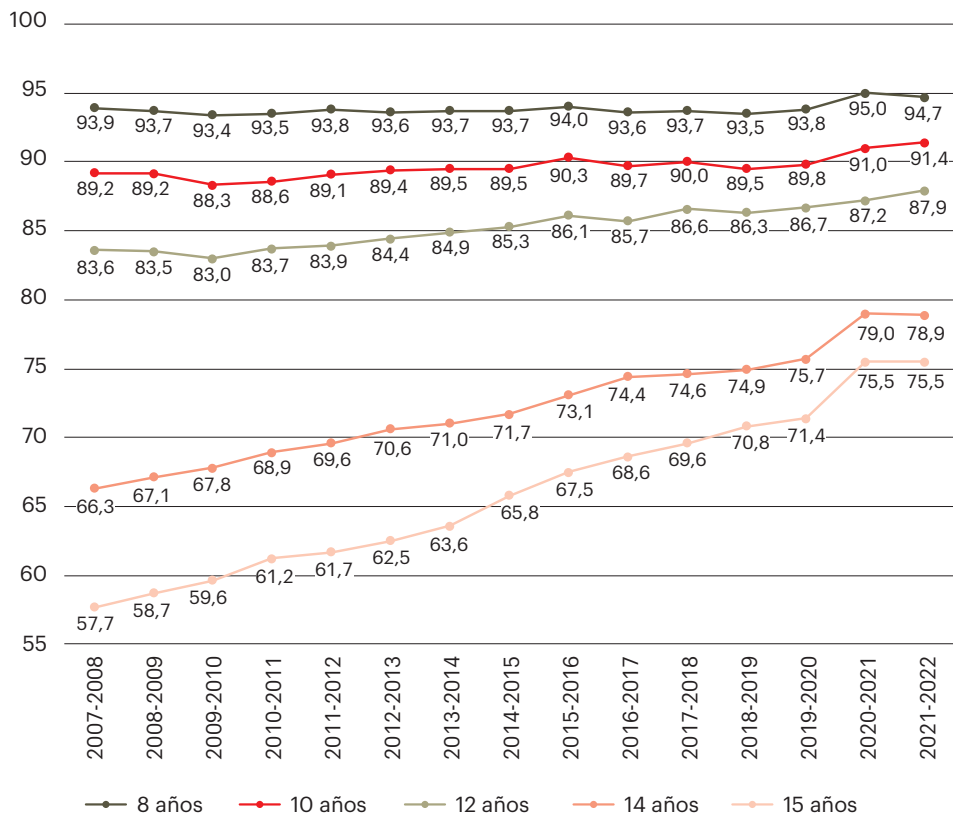
Nota: la información correspondiente al curso 2022-2023 es provisional.

No todos los alumnos están matriculados en el curso que les corresponde por edad, ya que pueden repetir curso una vez en Primaria (art. 20.3 de la LOMLOE) y una vez en Secundaria (art. 28.5 de la LOMLOE) y máximo dos veces en el total de la educación obligatoria. Al porcentaje que sí lo está se le denomina tasa de idoneidad. El gráfico 13 muestra esa tasa para las edades de 8, 10, 12 (edad teórica de inicio de la ESO), 14 y 15 años (edad teórica de matriculación en el último curso de ESO).

Como se puede observar, las tasas de idoneidad caen a medida que aumenta la edad. En el curso 2021-2022, la tasa de idoneidad a los 8 años fue del 94,7%, a los 10 del 91,4%, a los 12 del 87,9%, a los 14 del 78,9% y a los 15 del 75,5%. Lo cual significa que, por ejemplo, el 24,8% de los jóvenes de 15 años, que deberían estar matriculados en 4º de la ESO, había repetido curso alguna vez.

Las tasas de idoneidad han aumentado desde el curso 2007-2008 como resultado de las menores tasas de repetición de curso. En particular, la de los 15 años ha crecido 17,8 puntos porcentuales y la de los 14 años, 12,6 puntos. La mayor parte de ese aumento, especialmente en el alumnado de 14 y 15 años, tuvo lugar en el curso 2020-2021, como resultado de la decisión de facilitar el pasar de curso, adoptada por las administraciones educativas a raíz de la pandemia de la COVID-19. En el curso 2021-2022 las tasas se han mantenido constantes, en lugar de sufrir una corrección a la baja.

GRÁFICO 13. TASA DE IDONEIDAD A LOS 8, 10, 12, 14 Y 15 AÑOS (PORCENTAJES). CURSOS 2007-2008 A 2021-2022.

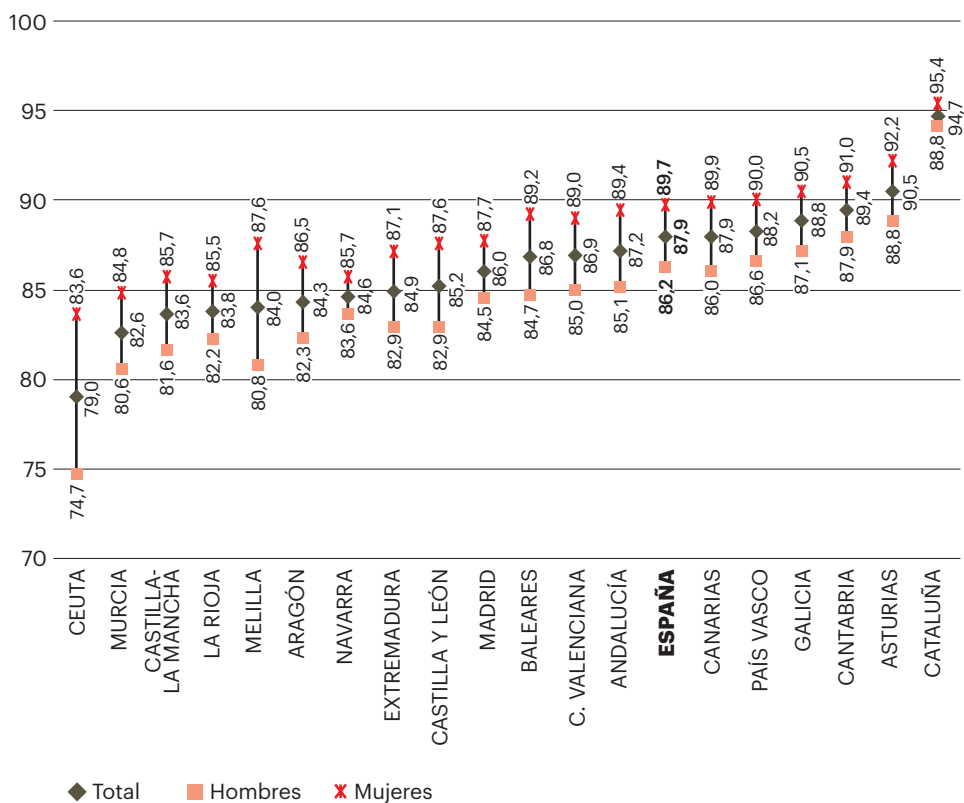


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

A los 12 años, las chicas presentan en el curso 2021-2022 una tasa de idoneidad del 89,7%, 3,5 puntos mayor que la de los chicos, con un 86,2% (gráfico 14).

La variabilidad es aún mayor entre comunidades o ciudades autónomas. En Ceuta solo el 79,0% del alumnado de 12 años está matriculado en el curso que le corresponde por edad, mientras que en Cataluña lo está el 94,7%.

GRÁFICO 14. TASA DE IDONEIDAD A LOS 12 AÑOS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA Y SEXO (PORCENTAJES). CURSO 2021-2022.

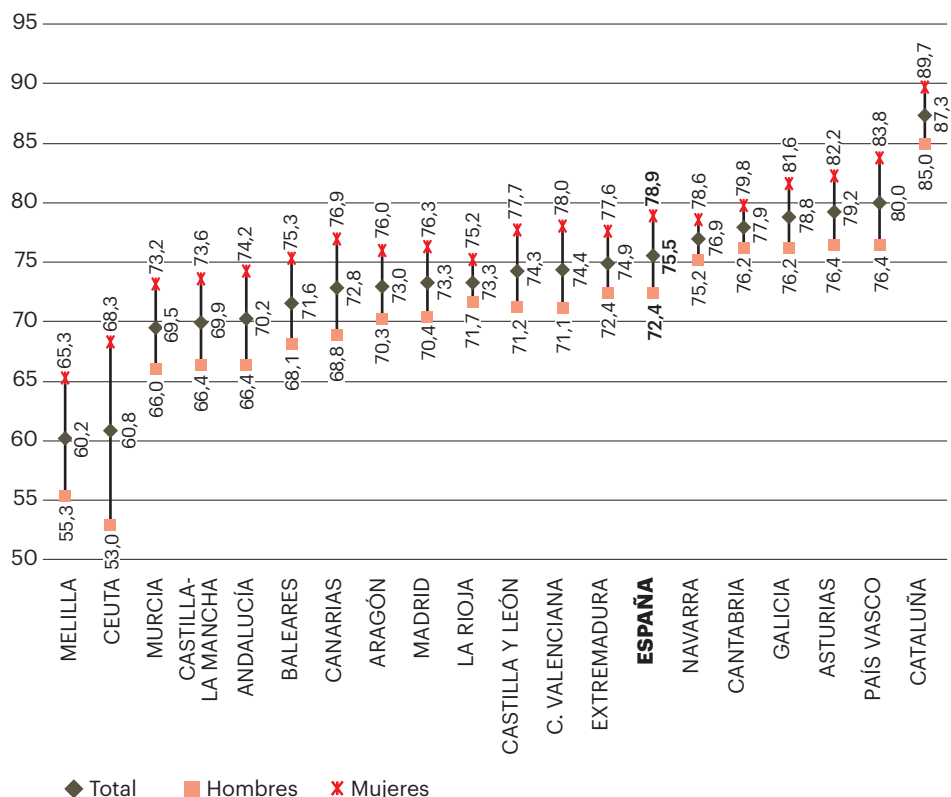


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La diferencia por sexos se amplía a los 6,5 puntos porcentuales a escala nacional en lo tocante a la tasa de idoneidad a los 15 años, aunque en Ceuta y Melilla la diferencia supera los diez puntos y en Navarra, Cantabria y La Rioja es inferior a los cuatro (gráfico 15).

Las diferencias regionales vuelven a ser muy acusadas, oscilando entre las tasas de Cataluña (87,3%), País Vasco (80,0%) y Asturias (79,2%), por un lado, y las de Melilla (60,2%), Ceuta (60,8%) y Murcia (69,5%), por otro.

GRÁFICO 15. TASA DE IDONEIDAD A LOS 15 AÑOS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA Y SEXO (PORCENTAJES), CURSO 2021-2022.

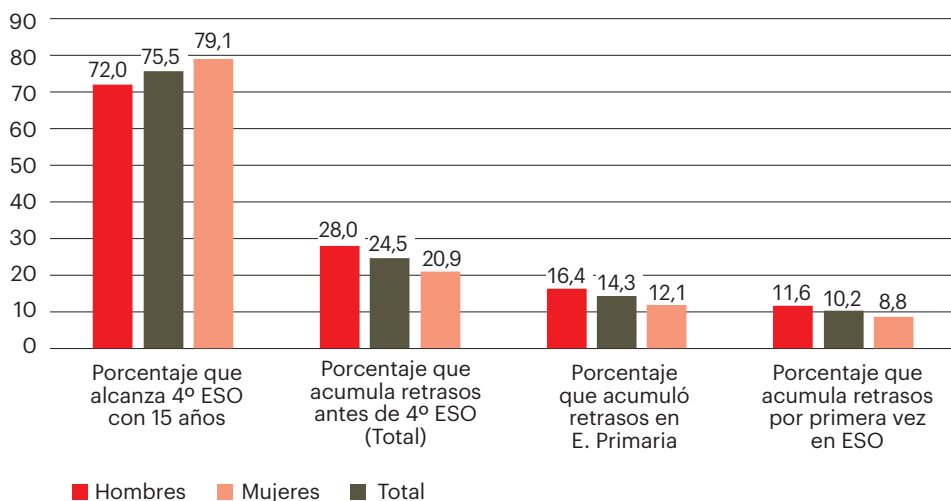


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el gráfico 16 se muestra la situación del alumnado de 15 años en el curso 2020-2021 en función de si ha acumulado algún retraso a lo largo de su vida escolar y del momento en que se produjo el retraso. El 24,5% había repetido alguna vez, un 14,3% ya en Primaria y un 10,2% por primera vez en la ESO.

La situación del alumnado diverge en función del sexo. El porcentaje de alumnas que alcanza 4º de ESO a la edad adecuada (15 años) es 7,1 puntos superior al de alumnos. Esa diferencia ya es reseñable al finalizar la Primaria, momento en el que el 12,1% de las alumnas y el 16,4% de los alumnos ya habían acumulado algún retraso.

GRÁFICO 16. SITUACIÓN DEL ALUMNADO DE 15 AÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO, POR SEXO. CURSO 2020-2021.



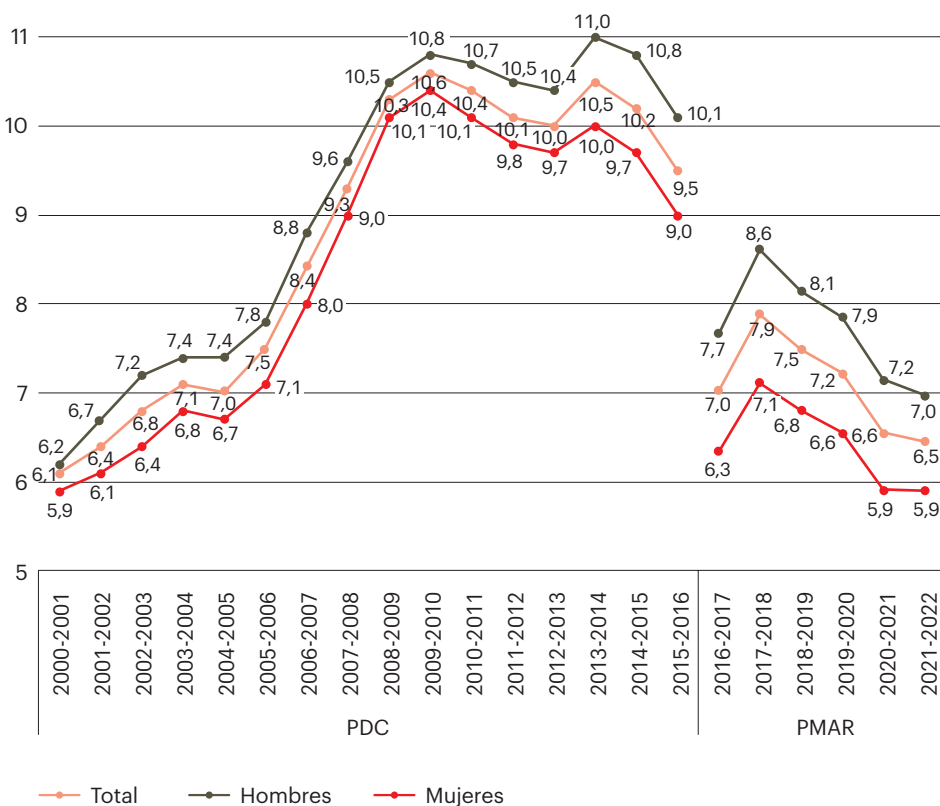
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2020-2021. Edición 2023.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 estableció una Educación Secundaria Obligatoria de carácter comprensivo. No obstante, permitió implementar medidas de adaptación curricular para alumnos con dificultades para seguir el currículo ordinario. En este contexto surgen los denominados Programas de Diversificación Curricular (PDC), en los que una parte del alumnado de los cursos 3º y 4º de la ESO abandonaba su grupo de referencia en las asignaturas troncales y era derivado a grupos de tamaño reducido que seguían un currículo adaptado. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en la Enseñanza (LOMCE) de 2013 sustituyó la Diversificación Curricular por los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), trasladando su aplicación a 2º y 3º de la ESO. La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), promulgada en 2020, reintrodujo los Programas de Diversificación Curricular (PDC), lo que permite la adaptación del currículo desde 3º de la ESO para el alumnado que lo requiera tras la correspondiente valoración.

El gráfico 17 recoge la proporción de alumnos del curso correspondiente que fueron derivados a los PDC, primero, y a los PMAR, después. El alumnado en PDC llegó a representar el 10,6% del de 3º y 4º de la ESO en el curso 2009-2010, cifra que permaneció relativamente estable hasta la desaparición del programa en el curso 2015-2016. El porcentaje de chicos matriculados en esos programas fue siempre superior al de chicas, con una diferencia muy estable en torno a un punto porcentual.

La llegada de los PMAR supuso un descenso en términos de participación, probablemente debido a la anticipación a los cursos de 2º y 3º de la ESO, pero también a la reducción paulatina de las tasas de repetición. En el curso 2017-2018, el 7,9% de los matriculados en 2º y 3º de la ESO fue derivado a PMAR. Desde entonces la cifra se ha ido reduciendo, hasta alcanzar el 6,5% en el curso 2021-2022.

GRÁFICO 17. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE 3º Y 4º / 2º Y 3º DE ESO MATRICULADO EN LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y EN LOS PROGRAMAS DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO, POR SEXO. CURSOS 2000-2001 A 2021-2022.



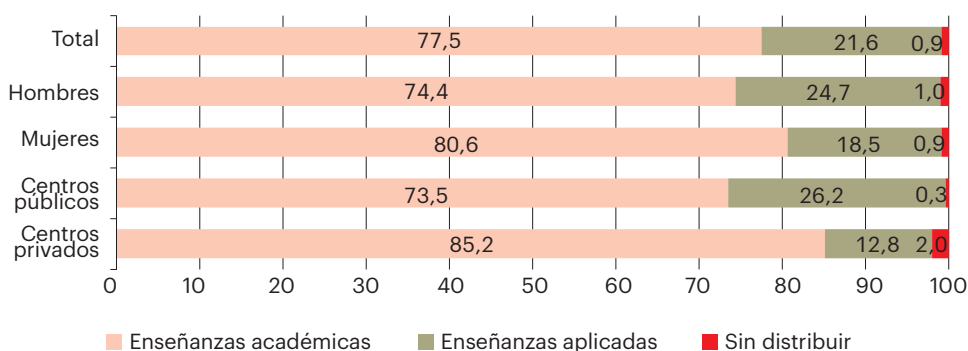
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Ediciones 2002 a 2023* y de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: los porcentajes se calculan con respecto a los cursos teóricos de matriculación. No se dispone de información sobre los alumnos matriculados en PMAR en Cataluña y en 2º de la ESO en la Comunidad Valenciana, por lo que no se incluye el alumnado de ambas comunidades en el cómputo del denominador del porcentaje de matrícula en PMAR.

La LOMCE convirtió 4º de ESO en un curso propedéutico, orientador hacia una de las dos vías curriculares en la Educación Secundaria de 2ª etapa, el Bachillerato o los CFGM. De esta forma, el último curso de la ESO se ha impartido bajo dos modalidades diferentes: la de enseñanzas académicas y la de enseñanzas aplicadas⁴.

En el curso 2021-2022, el 77,5% de los alumnos de 4º de ESO estaba matriculado en la modalidad académica y el 21,6% en la aplicada (gráfico 18), con apreciables diferencias por sexo: el 18,5% de las chicas prefirió la modalidad aplicada, por la que optó el 24,7% de los chicos. Y son aún mayores en función de la titularidad del centro: en los públicos, el 26,2% prefirió la modalidad aplicada, pero solo lo hizo el 12,8% en los privados.

GRÁFICO 18. PORCENTAJE DE ALUMNOS EN LAS MODALIDADES ACADÉMICA Y APLICADA EN 4º DE LA ESO, POR SEXO Y TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSO 2021-2022.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: no se incluye en los cálculos al alumnado matriculado en 4º de la ESO en Cataluña porque no se dispone de información sobre su distribución entre modalidades. Hay un pequeño porcentaje de alumnos sin distribuir que se concentran en Andalucía, Comunidad Valenciana y País Vasco.

Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)

La Educación Secundaria Superior, o Educación Secundaria de 2ª etapa, incluye la Formación Profesional Básica (FPB)⁵, en la que pueden matricularse alumnos de

- La LOMLOE ha modificado dicha regulación, aunque mantiene el carácter orientador de 4º de la ESO tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral. Para ello, permite la posibilidad de agrupar materias orientadas hacia las diferentes modalidades de Bachillerato y de Formación Profesional.
- La Formación Profesional Básica forma parte de la Formación Profesional en España desde su regulación en la LOMCE y se ubica en CINE 3 en la Disposición adicional primera del Real Decreto 127/2014: "Los títulos profesionales básicos se clasifican en la «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación» como CINE 3.5.3". Se accede habiendo cursado 3º de ESO o excepcionalmente 2º y tener cumplidos quince años, o cumplirlos en el año natural del curso. Con la LOMLOE pasan a denominarse Ciclos formativos de grado básico. Mantiene similares condiciones de acceso e introduce la novedad de conducir a la obtención del título de Graduado en ESO.

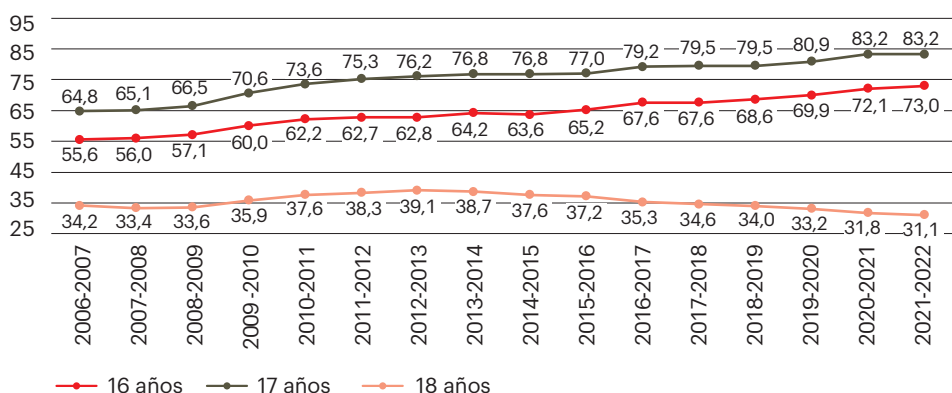
ESO una vez cumplidos los 15 años; el Bachillerato, cursado generalmente a los 16 y 17 años; y los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), con la misma edad teórica de matriculación que el Bachillerato.

La tasa neta de escolarización en la Educación Secundaria de 2ª etapa a los 16 años ha aumentado notablemente en los últimos 15 años (gráfico 19). En el curso 2021-2022, era del 83,2%, el mismo porcentaje que en el curso 2020-2021, y 18,4 puntos porcentuales superior al del curso 2006-2007.

El crecimiento en la tasa neta de escolarización en la Educación Secundaria de 2ª etapa a los 16 años es igualmente reseñable, habiendo pasado de 55,6% en el curso 2006-2007 a 73,0% en el curso 2021-2022.

Finalmente, la escolarización a los 18 años en esta etapa es inferior a la de los 17 años porque una parte de la población está ya matriculada en niveles superiores. En este caso se observa una tendencia decreciente desde el curso 2012-2013, producto de la menor repetición de curso durante la escolarización obligatoria y la Educación Secundaria de 2ª etapa. Si en el curso 2012-2013 la tasa era del 39,1%, en el curso 2021-2022 había caído hasta el 31,1%.

GRÁFICO 19. 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 2021-2022.

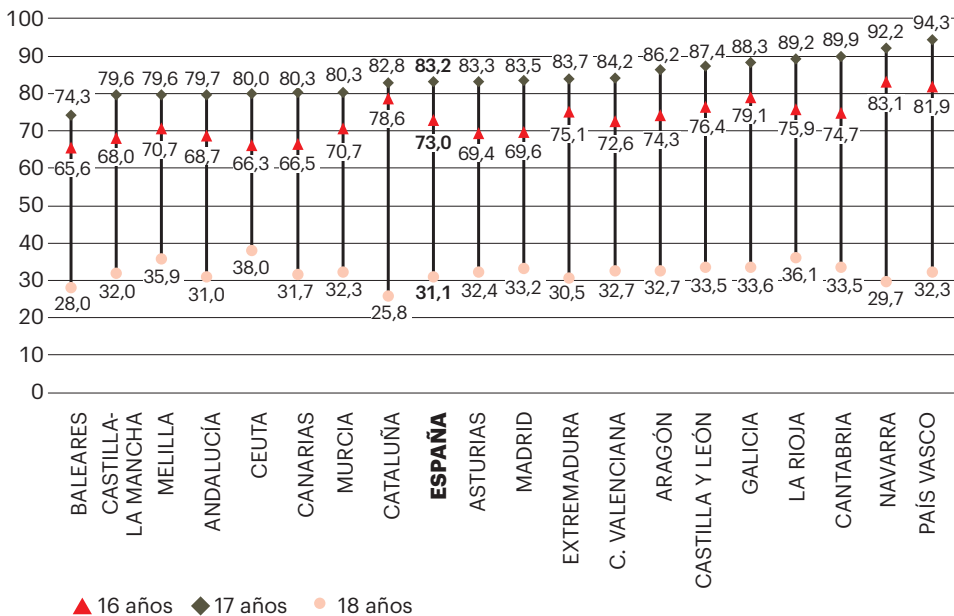


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: a partir del curso 2014-2015 se computa el alumnado matriculado en FPB.

El gráfico 20 muestra grandes diferencias en las tasas netas de escolarización en Educación Secundaria de 2ª etapa entre comunidades o ciudades autónomas. A los 16 años la tasa es máxima en Navarra (83,1%) y mínima en Baleares (65,6%). A los 17 años la disparidad regional es incluso superior, oscilando entre el 74,3% de Baleares y el 94,3% del País Vasco. Finalmente, la tasa correspondiente a los 18 años es mínima en Cataluña (25,8%) y máxima en Ceuta (38%).

GRÁFICO 20. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 2ª ETAPA, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS (PORCENTAJES). CURSO 2021-2022.



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

Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio

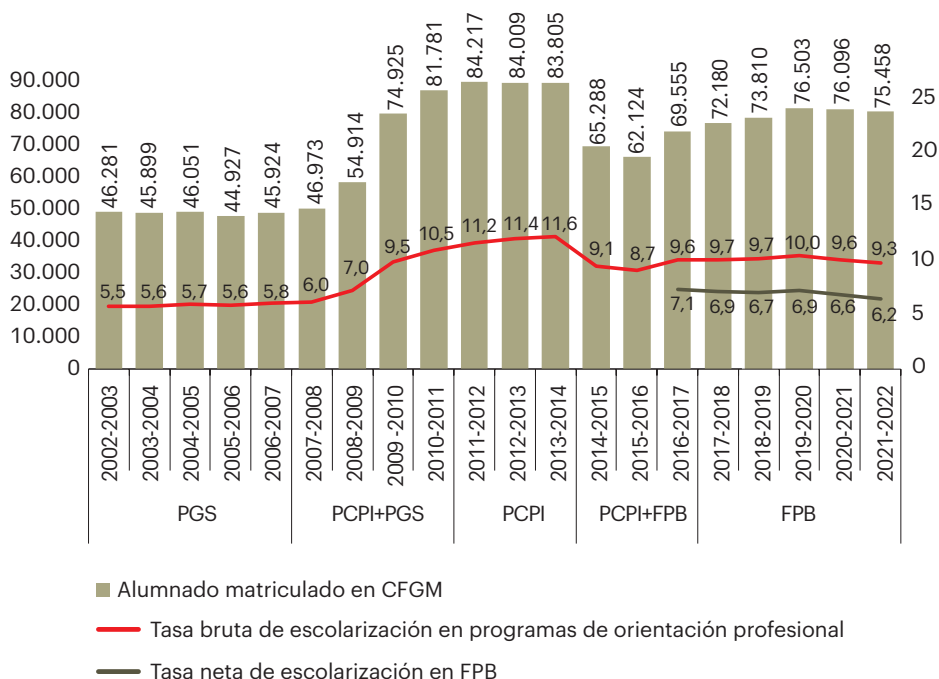
En el gráfico 21 se muestra la serie histórica de participación en FPB⁶ y programas similares contemplados en legislaciones educativas que ya no están vigentes, como los Programas de Garantía Social (PGS) de la LOGSE y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de la Ley Orgánica de Educación (LOE). La matrícula máxima en estos programas de orientación profesional se alcanzó en el curso 2011-2012, con 84.217 alumnos matriculados en un PCPI y una tasa bruta de escolarización del 11,2%.

La llegada de la FPB supuso una caída inicial en la participación en esos programas, con una recuperación posterior tras su plena implantación. El alumnado matriculado se ha estabilizado en torno a los 75.000 estudiantes. En el curso 2021-2022, la matrícula fue de 75.458 alumnos y la tasa bruta de escolarización del 9,3%.

6. Con la LOMLOE, la denominación de los programas de Formación Profesional Básica pasa a ser Ciclos Formativos de Grado Básico (CFGB). Dado que la nueva ley aún no ha sido aplicada en el curso que se muestra, se mantiene la denominación anterior a lo largo del presente trabajo.

El Ministerio de Educación publica las estadísticas de matriculación en FPB por edades, de modo que es posible calcular la tasa neta de escolarización, es decir, el porcentaje de la población de 16 y 17 años matriculado en FPB. En el curso 2016-2017 se situó en el 7,1% y desde entonces ha ido cayendo hasta el 6,2% registrado en el curso 2021-2022.

GRÁFICO 21. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL (PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL, PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL, FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA). CURSOS 2002-2003 A 2021-2022.



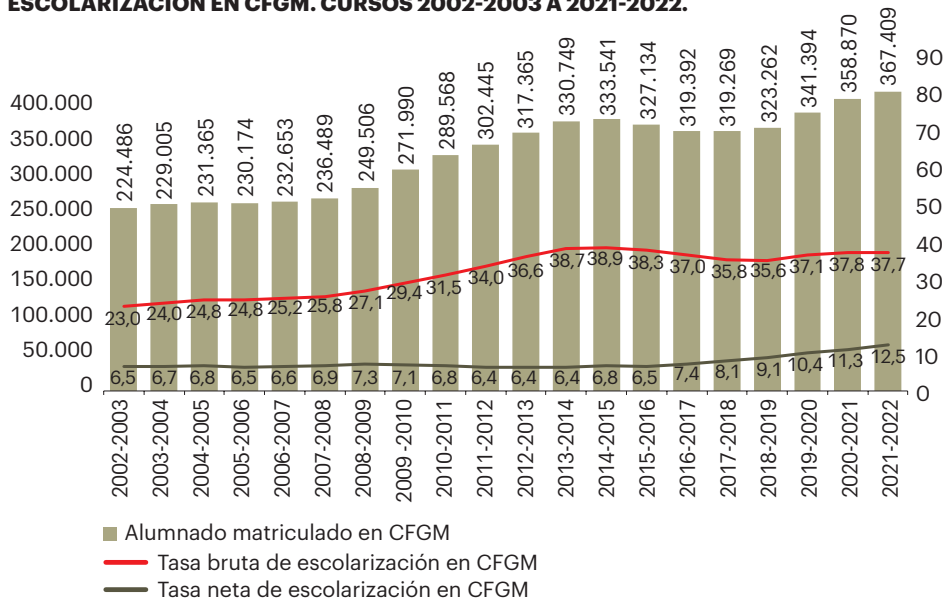
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado y Cifras de población*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, e Instituto Nacional de Estadística.

Nota: las tasas brutas y netas se calculan tomando como referencia la población de 16 y 17 años. No se dispone de información sobre la implementación de la FPB en Cataluña, por lo que las tasas de escolarización en FPB se han calculado sobre el total de jóvenes de 16 y 17 años excluyendo Cataluña.

En CFGM la matrícula aumentó notablemente desde el curso 2007-2008 hasta el curso 2014-2015, alcanzando la cifra de 333.541 alumnos (gráfico 22). Ese fuerte incremento llevó la tasa bruta de escolarización hasta el 38,9%. En los cursos siguientes, la matrícula se redujo ligeramente, aunque repuntó desde el curso 2018-2019 hasta llegar a los 367.409 alumnos en el curso 2020-2021, el máximo de la serie histórica.

El gran crecimiento de la matrícula en CFGM entre los cursos 2007-2008 y 2014-2015 no se vio reflejado en la tasa neta de escolarización, pues muchos de los nuevos alumnos habían dejado el sistema educativo años atrás y, por tanto, pertenecían a tramos de edad superiores. La tasa neta rondó en ese periodo el 7%. No obstante, a partir del curso 2015-2016, ha crecido cerca de un punto cada curso, alcanzando el 12,5% en el curso 2021-2022.

GRÁFICO 22. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS Y LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN CFGM. CURSOS 2002-2003 A 2021-2022.

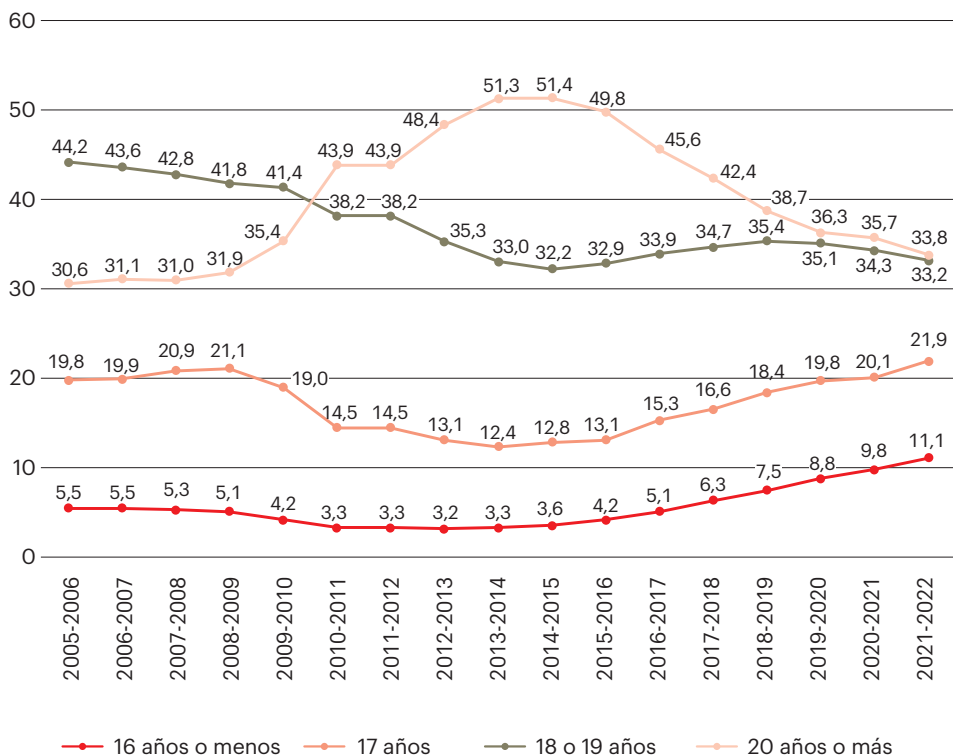


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series y Cifras de población*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente.

Nota: las edades teóricas de matriculación en CFGM empleadas para el cálculo de las tasas netas y brutas de escolarización son los 16 y los 17 años.

Para una mejor comprensión de los cambios en la matrícula en CFGM, el gráfico 23 muestra la evolución de la distribución por edad del alumnado. Desde el curso 2009-2010 la cifra de matriculados de 20 años o más creció enormemente, pasando del 31,9% del total al 51,3% en el curso 2013-2014. Desde entonces, ese porcentaje cayó paulatinamente hasta llegar al 33,8% en el curso 2021-2022. También han crecido notablemente los porcentajes de matriculados de 16 años o menos, desde el 3,3% en el curso 2013-2014 al 11,1% en el 2021-2022, y de 17 años, desde el 12,4% al 21,9%. De esta forma, casi un tercio del alumnado de CFGM tiene en la actualidad la edad teórica de matriculación en estos estudios, proporción algo superior a la cuarta parte que la tenía en el curso 2005-2006.

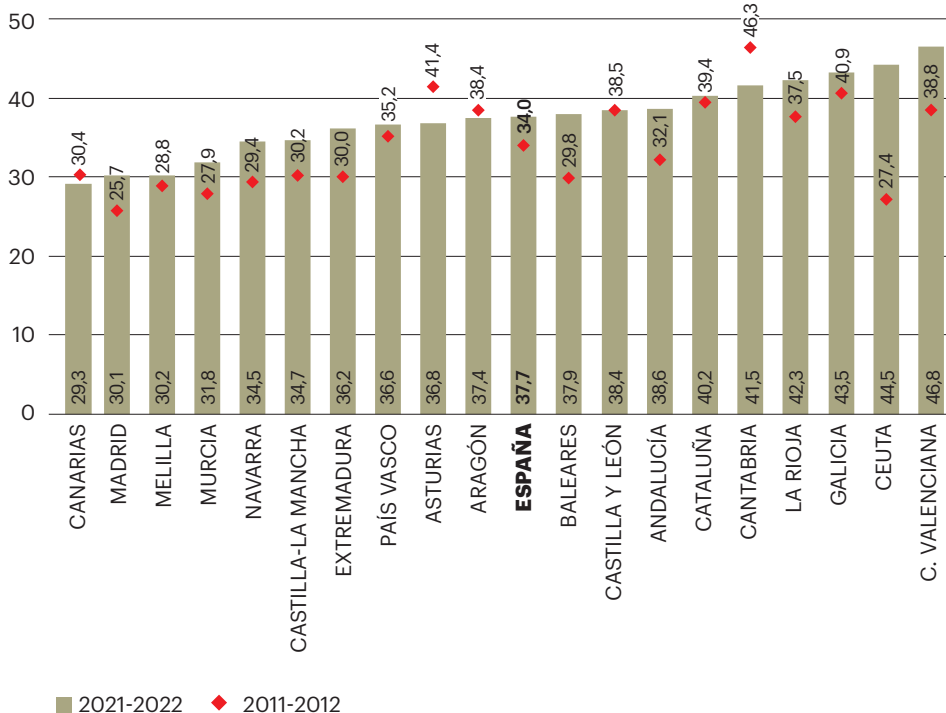
GRÁFICO 23. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CFGM SEGÚN SU EDAD (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2021-2022.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Finalmente, el gráfico 24 muestra las tasas brutas de escolarización en CFGM por comunidades o ciudades autónomas para los cursos 2011-2012 y 2021-2022. En el curso 2021-2022, las tasas más elevadas se dieron en Ceuta (44,5%) y en la Comunidad Valenciana (46,8%), correspondiendo las más bajas a Canarias (29,3%) y Madrid (30,1%). El mayor crecimiento de la tasa en la última década se ha dado en Ceuta, mientras que en Asturias y Cantabria se observa una caída de unos cinco puntos porcentuales.

GRÁFICO 24. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN CFGM, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSOS 2011-2012 Y 2021-2022.



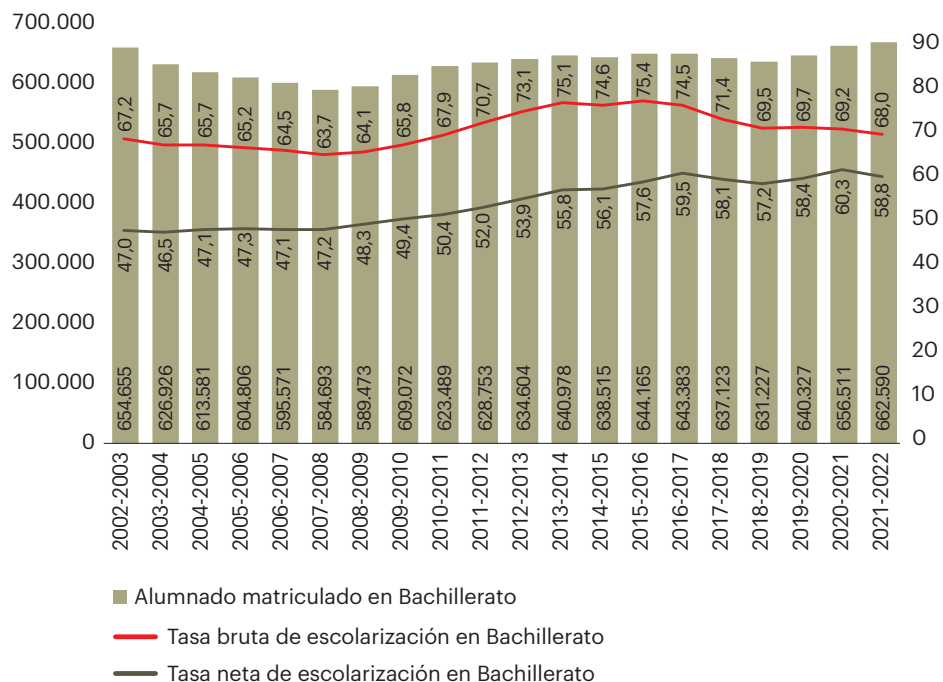
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*, Ministerio de Educación y Formación Profesional, y de *Cifras de población*, Instituto Nacional de Estadística.

Bachillerato

La evolución de la matrícula en Bachillerato muestra una tendencia decreciente hasta el curso 2007-2008, cuando se alcanzó un mínimo de 584.693 alumnos (gráfico 25). Los cursos siguientes aumentó la cifra, haciendo que la tasa bruta de escolarización en Bachillerato alcanzase su máximo en el curso 2015-2016 (75,4%). Desde entonces la matrícula se redujo poco a poco hasta el curso 2019-2020, cuando comenzó a repuntar de nuevo. En el curso 2021-2022 se ha alcanzado el máximo de los últimos 20 años con 662.590 alumnos, aunque la tasa bruta ha proseguido su caída de los últimos 6 cursos, hasta el 68%.

En cuanto a la tasa neta de escolarización en Bachillerato, en el curso 2007-2008 se inició un crecimiento que se prolongó hasta el curso 2016-2017, resultando en un crecimiento acumulado de 12,3 puntos. En los dos cursos siguientes la tasa se redujo mínimamente, repuntando a partir del curso 2019-2020. En el curso 2020-2021, el segundo marcado por la pandemia de la COVID-19, la tasa alcanzó el máximo de la serie, con un 60,3%, pero en el curso 2021-2022 se retrajo hasta el 58,8%.

GRÁFICO 25. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS Y LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN BACHILLERATO. CURSOS 2002-2003 A 2021-2022.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series y Cifras de población*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente.

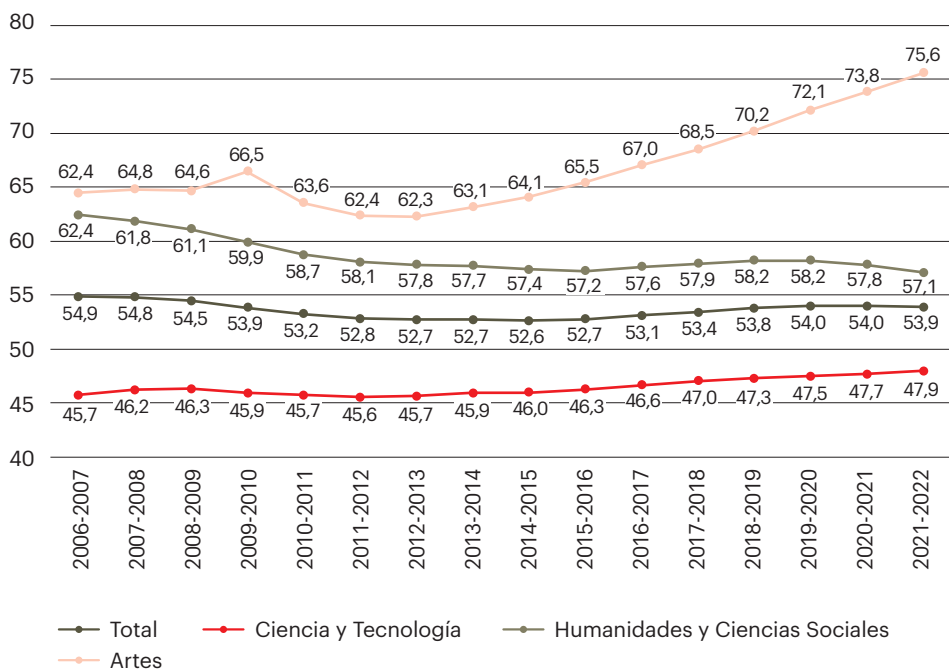
Nota: las edades teóricas de matriculación en Bachillerato empleadas para el cálculo de las tasas netas y brutas de escolarización son los 16 y los 17 años.

En el curso 2021-2022, las mujeres representaron el 53,9% de la matrícula en Bachillerato, porcentaje que ha permanecido relativamente estable desde el curso 2012-2013 (gráfico 26). Ese porcentaje varía notablemente en función de la modalidad de Bachillerato. En la de Artes, es del 75,6%, cifra que viene aumentando unos dos puntos por curso desde el curso 2012-2013.

En cambio, el porcentaje de mujeres es mínimo en la modalidad de Ciencia y Tecnología, con un 47,9%, aunque continúa una senda de una década de lento ascenso.

Finalmente, el porcentaje de mujeres en Humanidades y Ciencias Sociales cayó notablemente entre los cursos 2006-2007 (62,4%) y 2012-2013 (57,8%). Desde entonces ha permanecido estable, con la excepción de la caída en el último curso, que lo deja en el 57,1%.

GRÁFICO 26. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE MUJERES MATRICULADAS EN BACHILLERATO, POR MODALIDAD. CURSOS 2006-2007 A 2021-2022.

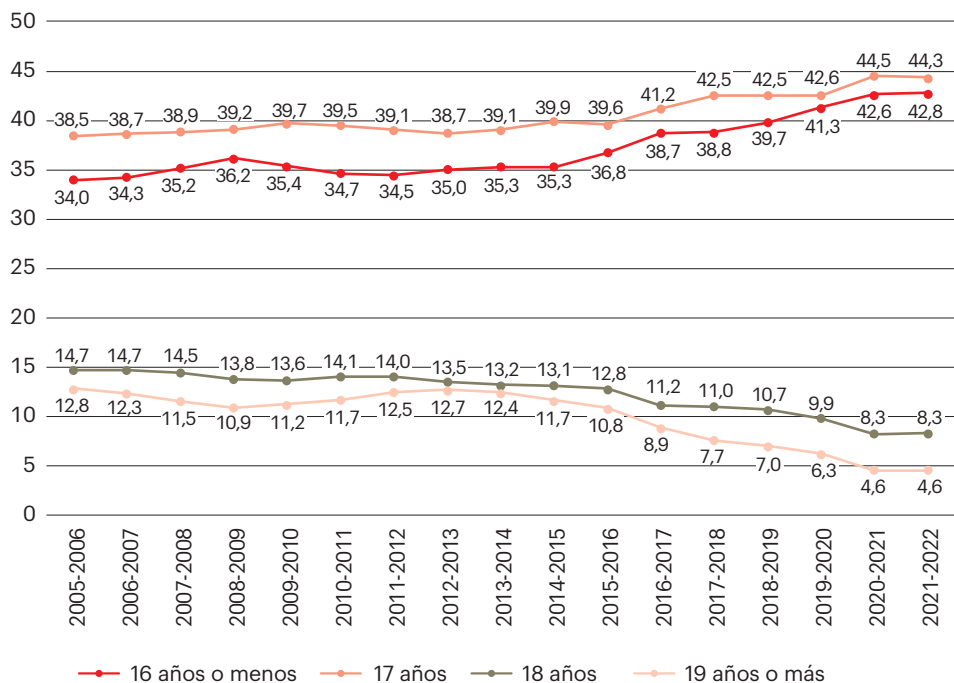


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: una pequeña parte del alumnado matriculado en Bachillerato no está distribuido entre modalidades.

El gráfico 27 muestra la evolución de la distribución por edad del alumnado matriculado en Bachillerato. En el curso 2021-2022, un 42,8% tenía 16 años y el 44,3% tenía 17. Ambos porcentajes han crecido de manera ininterrumpida desde el curso 2015-2016, como reflejo de la progresiva mejoría en las tasas de idoneidad en etapas educativas anteriores. En correspondencia con lo anterior, el porcentaje de alumnos de 18 años se ha reducido hasta el 8,3% en el curso 2021-2022 y los alumnos de 19 años o más solo siguen representando el 4,6% del total.

GRÁFICO 27. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN BACHILLERATO SEGÚN SU EDAD (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2021-2022.

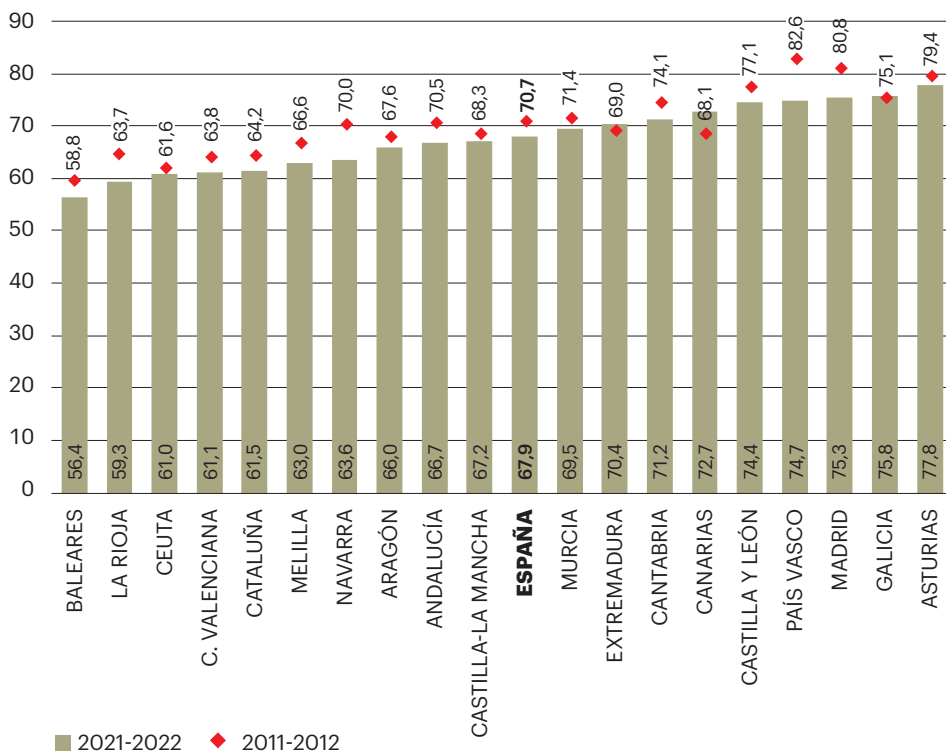


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Finalmente, la tasa bruta de matriculación en estudios de Bachillerato diverge notablemente entre unas u otras comunidades o ciudades autónomas (gráfico 28). La tasa más elevada se observa en Asturias, donde el alumnado matriculado en Bachillerato representa el 77,8% de la población de 16 y 17 años (las edades teóricas de matriculación en Bachillerato), seguida de la de Galicia (75,8%) y la de Madrid (75,3%). Las tasas más bajas se observan en Baleares (56,4%), La Rioja (59,3%) y Ceuta (61,0%).

En cuanto a la variación a lo largo de los últimos diez años, la tasa se ha reducido ligeramente a escala nacional, pasando del 70,7% en el curso 2011-2012 al 67,9% en el curso 2021-2022. Esa ligera reducción se observa en todas las regiones menos en Canarias, donde ha pasado del 68,1% al 72,7%.

GRÁFICO 28. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN BACHILLERATO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES), CURSOS 2011-2012 Y 2021-2022.

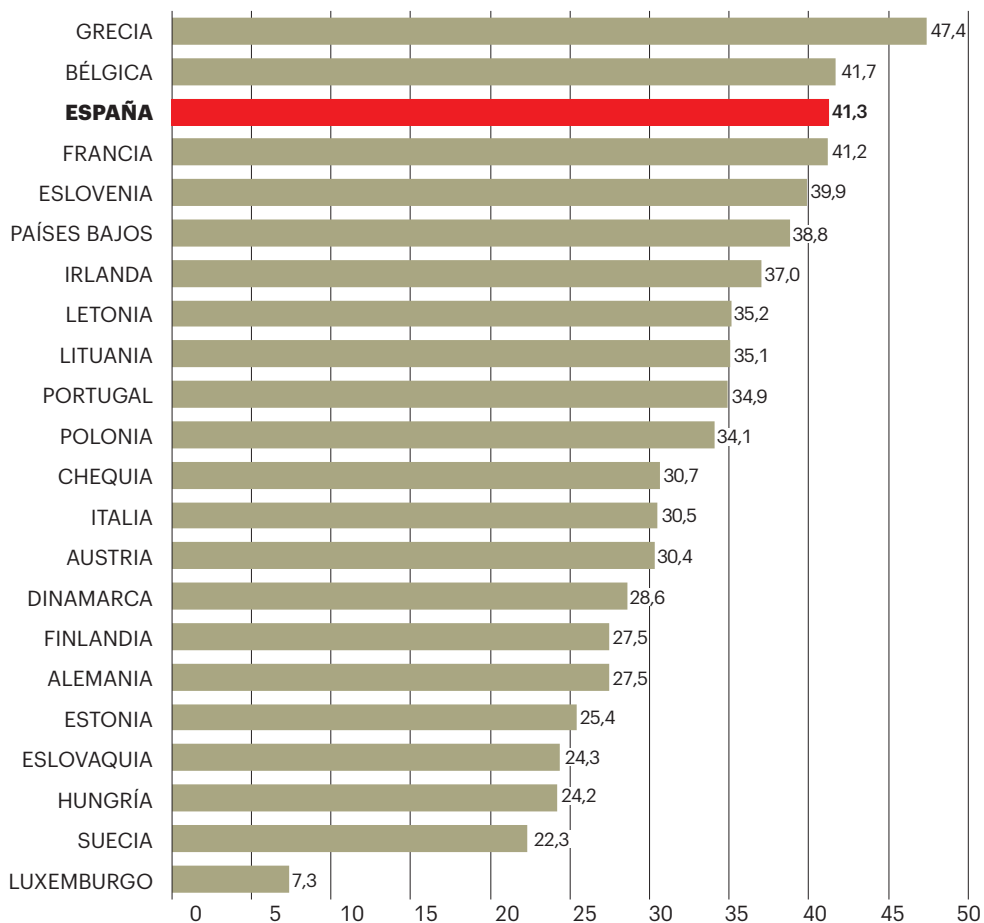


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional y *Estadísticas de población*. Instituto Nacional de Estadística

Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)

En España, los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) y las enseñanzas universitarias forman parte de la Educación Terciaria. En el gráfico 29 se muestra la tasa neta de matriculación en Educación Terciaria en los países de la UE-22 correspondiente a 2020, es decir, el porcentaje de la población de 18 a 24 años matriculado en Educación Terciaria. Como se puede observar, España es uno de los países con una tasa más elevada (41,3%), solo por detrás de Grecia (47,4%) y Bélgica (41,7%).

GRÁFICO 29. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN TERCIARIA, POR PAÍS. AÑO 2020.



Fuente: elaboración propia a partir de *OECD Statistics. Education and Training. Education at a Glance. Students, access to education and participation. Enrolment by age y Population data.* <https://stats.oecd.org/>.

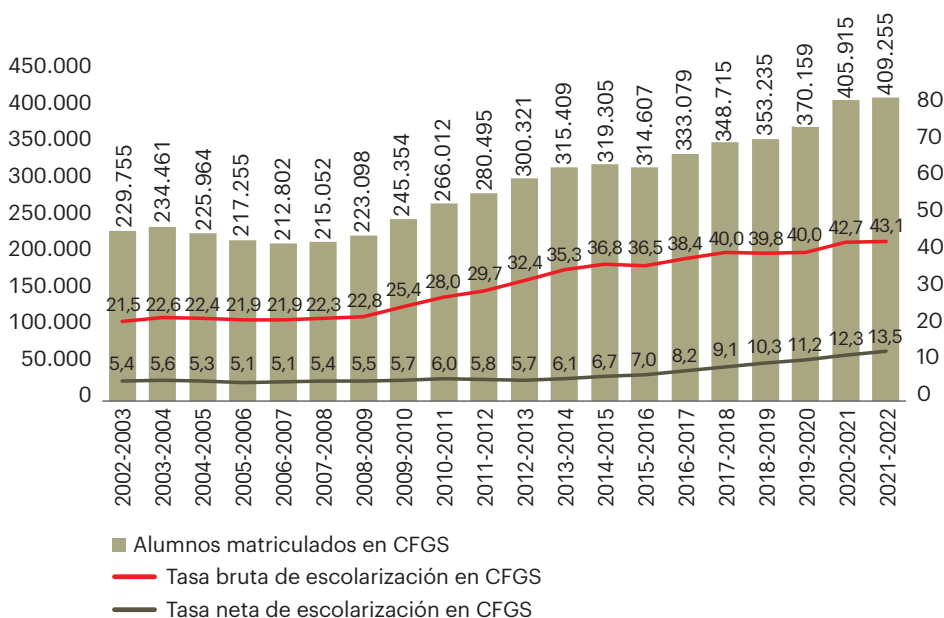
Nota: los datos se calculan para el alumnado y la población de 18 a 24 años.

Ciclos Formativos de Grado Superior

La matrícula en CFGS ha aumentado notablemente desde el curso 2007-2008, pasando de 215.052 a 409.255 alumnos en el curso 2021-2022 (gráfico 30). Ese crecimiento se ha dividido en dos etapas de crecimiento más intenso, una primera hasta el curso 2014-2015 y otra a partir del curso 2018-2019. El crecimiento en el último curso ha sido muy modesto (3.340 alumnos más que el curso anterior), algo esperable dado el gran crecimiento observado en el curso 2020-2021.

La tasa bruta de matriculación en CFGS ha seguido una pauta muy similar a la observada para las cifras absolutas de matrícula, con un fuerte crecimiento desde el curso 2007-2008 que propulsó la tasa desde el 22,3% al 43,1% del curso 2021-2022. Sin embargo, la primera etapa de crecimiento de la matrícula (entre los cursos 2007-2008 y 2014-2015) apenas afectó a la tasa neta, que se mantuvo estable en torno al 6% y solo aumentó a partir del curso 2013-2014. Desde entonces la tasa neta de matriculación en CFGS ha pasado del 6,1% al 13,5% registrado en el curso 2021-2022.

GRÁFICO 30. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS Y LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN CFGS. CURSOS 2002-2003 A 2021-2022.

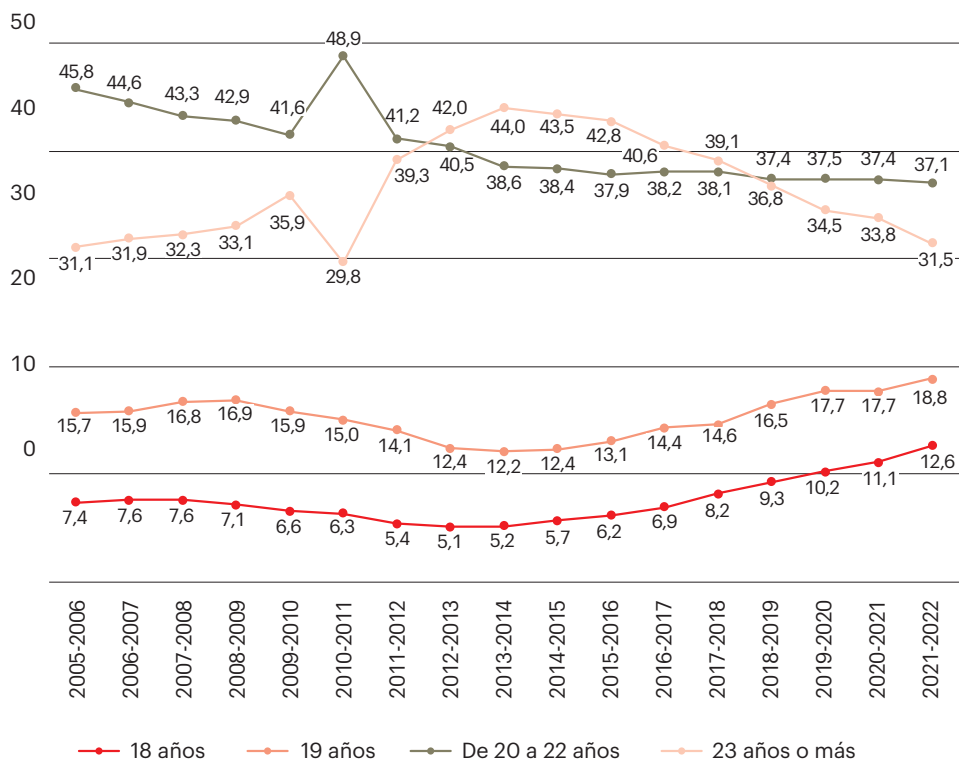


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de alumnos. Principales series y Cifras de población*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente.

Nota: las edades teóricas de matriculación en CFGS empleadas para el cálculo de las tasas netas y brutas de escolarización son los 18 y los 19 años.

En el curso 2021-2022, el 31,4% de los alumnos de CFGS tienen 18 o 19 años, las edades teóricas de escolarización en esa enseñanza, mientras que el 31,5% tiene 23 años o más (gráfico 31). La evolución de esos porcentajes ha experimentado vaivenes acusados. Desde el curso 2008-2009 aumentó notablemente el peso de los mayores de 22 años, jóvenes o no tan jóvenes que retornaron a la enseñanza formal en un contexto de crisis económica. A partir del curso 2014-2015, su peso comenzó a caer en favor del alumnado de 18 y 19 años. En los últimos tres cursos académicos el mayor peso corresponde al tramo de edades de 20 a 22 años.

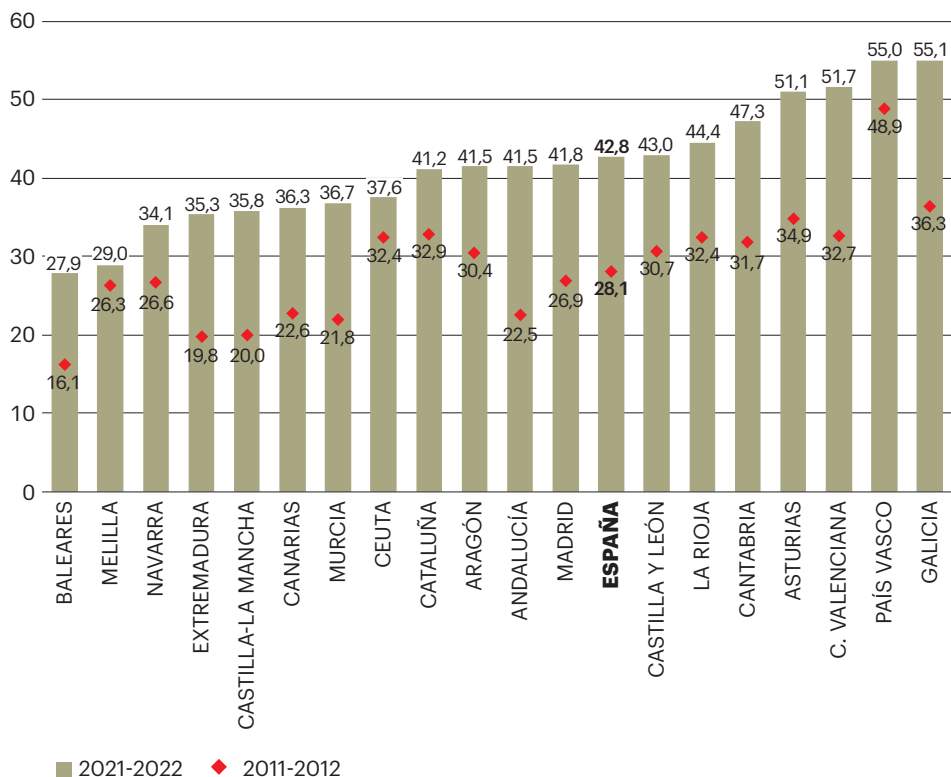
GRÁFICO 31. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CFGS, POR EDAD (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2021-2022.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Finalmente, el gráfico 32 muestra la tasa bruta de escolarización en CFGS en los cursos 2011-2012 y 2021-2022 en cada comunidad o ciudad autónoma. En el curso 2021-2022, las tasas más elevadas se observan en Galicia (55,1%), País Vasco (55,0%) y Comunidad Valenciana (51,7%); las más bajas, en Baleares (27,9%), Melilla (29,0%) y Navarra (34,1%). El mayor aumento de las tasas en la última década se ha dado en Galicia, la Comunidad Valenciana y Andalucía, las tres con incrementos de casi veinte puntos porcentuales.

GRÁFICO 32. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN CFGS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSOS 2011-2012 Y 2021-2022.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Formación Profesional Dual

La Formación Profesional Dual, implantada oficialmente en España en 2012, 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.

En el curso 2021-2022, la matrícula Formación Profesional dual (45.613 alumnos) representa una fracción pequeña (el 5,6%) de la matrícula total en Formación Profesional (848.965 alumnos). En el caso de la FPB, el porcentaje cae al 1,8% y solo se imparte dicha modalidad en las comunidades de Andalucía, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Galicia, La Rioja y Murcia (tabla 1). El peso de la formación dual en la FPB alcanza el 4,3% en Andalucía.

En los CFGM y los CFGS, la formación dual representa un 4,3% y un 7,1% de la matrícula, respectivamente. En Navarra, esos porcentajes se elevan al 16,7% y 21,5%.

TABLA 1. PORCENTAJE Y NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, DE GRADO MEDIO Y DE GRADO SUPERIOR, POR MODALIDAD Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSO 2021-2022.

	ALUMNADO MATRICULADO EN FP			PORCENTAJE DE MATRICULADOS EN MODALIDAD DUAL			
	TRADICIONAL	DUAL	TOTAL	TOTAL	FPB	CFGM	CFGS
NAVARRA	8.872	1.860	10.732	17,3	0,0	16,7	21,5
CATALUÑA	119.468	12.563	132.031	9,5	-	5,7	13,3
MADRID	102.776	8.110	110.886	7,3	0,0	6,8	9,2
ANDALUCÍA	150.609	10.511	161.120	6,5	4,3	5,7	7,7
LA RIOJA	6.149	420	6.569	6,4	3,9	4,3	9,6
ESPAÑA	775.599	45.613	821.212	5,6	1,8	4,3	7,1
CANARIAS	31.424	1.391	32.815	4,2	0,0	2,7	6,3
PAÍS VASCO	41.510	1.717	43.227	4,0	0,0	1,6	6,4
GALICIA	46.763	1.921	48.684	3,9	1,2	3,6	4,7
CASTILLA-LA MANCHA	34.102	1.150	35.252	3,3	2,0	3,5	3,5
C. VALENCIANA	110.867	3.400	114.267	3,0	0,4	2,9	3,7
MURCIA	27.831	757	28.588	2,6	0,5	1,6	4,3
BALEARES	17.185	405	17.590	2,3	0,0	2,2	3,2
EXTREMADURA	16.825	358	17.183	2,1	0,0	1,6	3,1
ARAGÓN	22.619	337	22.956	1,5	0,0	0,8	2,4
CASTILLA Y LEÓN	37.260	528	37.788	1,4	0,4	1,0	2,0
CEUTA	2.281	22	2.303	1,0	0,0	1,6	0,7
CANTABRIA	10.351	89	10.440	0,9	0,0	0,4	1,4
ASTURIAS	14.579	70	14.649	0,5	0,0	0,3	0,6
MELILLA	1.881	4	1.885	0,0	0,0	0,0	0,0

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

Nota: no se incluye al alumnado matriculado a distancia en CFGM y CFGS.

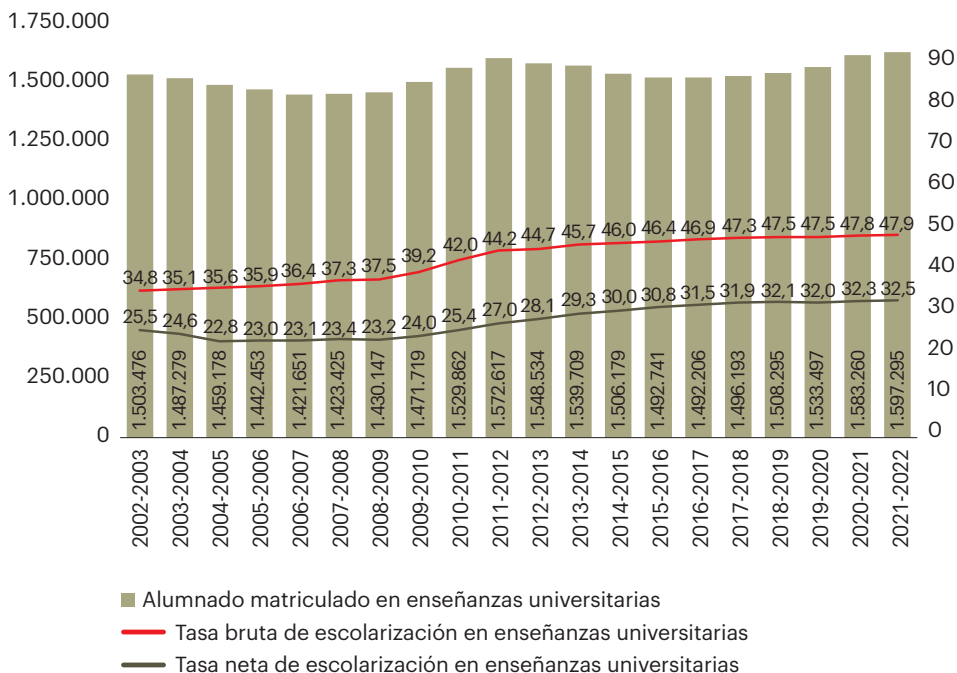
Educación universitaria

La matrícula en enseñanzas universitarias se ha mantenido más o menos estable alrededor del millón y medio de alumnos en las dos últimas décadas (gráfico 33). En el curso 2002-2003, 1.503.476 alumnos estaban matriculados en estudios de primer o segundo ciclo o máster, mientras que en el curso 2021-2022, 1.597.295 estudiantes lo estaban en estudios de grado o máster. No obstante, ya se encadenan cuatro cursos de ligero crecimiento de la matrícula universitaria.

Sin embargo, como la población de 18 a 24 años se ha reducido en esas dos décadas, la tasa bruta de escolarización ha crecido notablemente, sobre todo entre los cursos 2008-2009 (37,5%) y 2013-2014 (45,7%). En el curso 2021-2022, la matrícula universitaria representaba el 47,9% de la población de 18 a 24 años.

En cuanto a la tasa neta de escolarización en estudios universitarios, la tendencia es muy similar. Creció con fuerza entre los cursos 2008-2009 (23,2%) y 2015-2016 (30,8%), y desde entonces ha crecido más lentamente. En el curso 2021-2022 la tasa fue del 32,5%, dos décimas más que el curso anterior.

GRÁFICO 33. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS Y DE LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS. CURSOS 2002-2003 A 2021-2022.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de alumnos. Principales series y Cifras de población*. Ministerio de Educación y Formación Profesional, e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente.

Nota: las edades teóricas de matriculación empleadas para la construcción de las tasas neta y bruta de escolarización son las del tramo de 18 a 24 años.

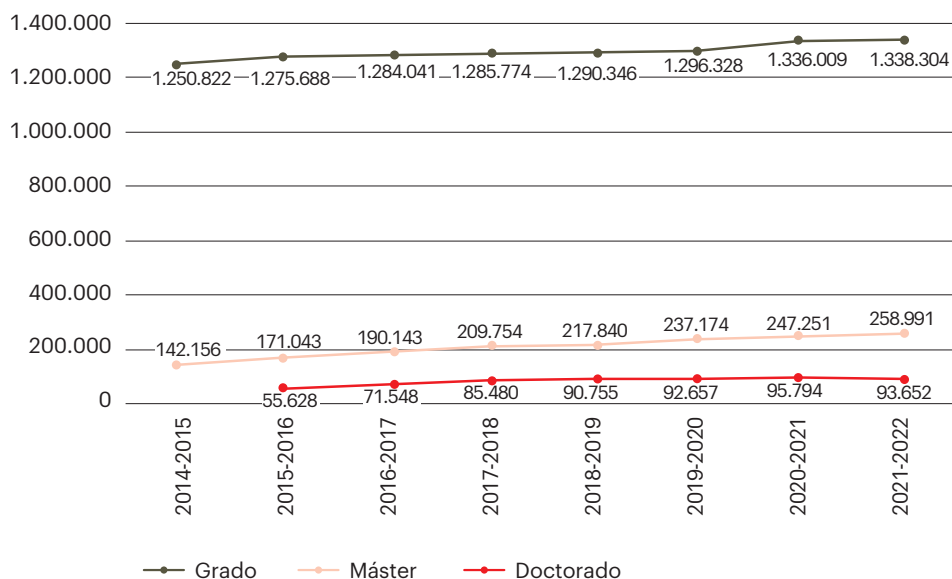
El gráfico 34 muestra la evolución de la matrícula en estudios universitarios tras la plena implantación del Plan Bolonia en el curso 2014-2015. La mayor parte corresponde a los estudios de grado, con 1.338.304 estudiantes en el curso 2021-2022, lo que supone un incremento de tan solo 2.295 estudiantes con respecto al curso

anterior, en el que se produjo un apreciable aumento de la matrícula asociada a la mejora de las de aprobados en Bachillerato asociadas a la respuesta de las administraciones educativas a la pandemia de la COVID-19.

La matrícula en estudios de máster ha crecido paulatinamente entre los cursos 2014-2015 y 2021-2022, desde los 142.156 a los 258.991 alumnos, lo que representa un aumento del 82,2%.

Finalmente, el número de doctorandos permanece estable en el entorno de los 90.000 estudiantes tras experimentar un fuerte crecimiento entre los cursos 2015-2016 y 2018-2019. En el curso 2021-2022, estaban matriculados 93.652 estudiantes.

GRÁFICO 34. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, POR NIVEL DE ENSEÑANZA. CURSOS 2014-2015 A 2021-2022.

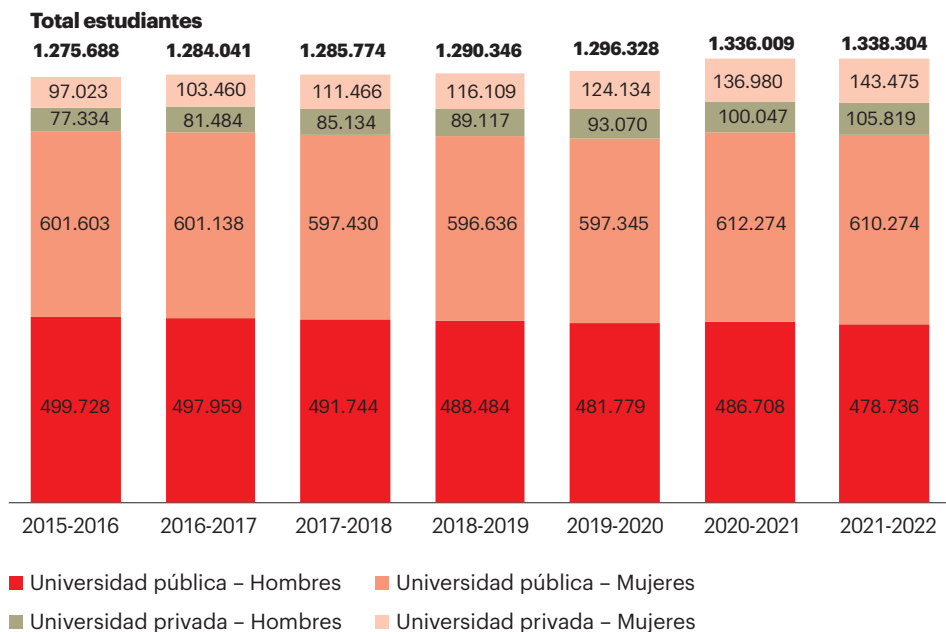


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de estudiantes universitarios. Series de estudiantes*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El gráfico 35 se centra en los estudios de grado y muestra la evolución de la matrícula en función del sexo del estudiante y la titularidad de la universidad. Por un lado, hay más mujeres que hombres tanto en la universidad pública (131.538 alumnas más en el curso 2021-2022) como en la universidad privada (37.656 alumnas más). Dicha diferencia no ha hecho más que aumentar desde el curso académico 2015-2016.

Por otro lado, la gran mayoría del alumnado de grado cursa estudios en una universidad pública (el 81,4% en el curso 2021-2022), aunque ese porcentaje no ha dejado de caer desde el curso 2015-2016 (86,3%).

GRÁFICO 35. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN ESTUDIOS DE GRADO, POR TITULARIDAD Y SEXO. CURSOS 2015-2016 A 2021-2022.



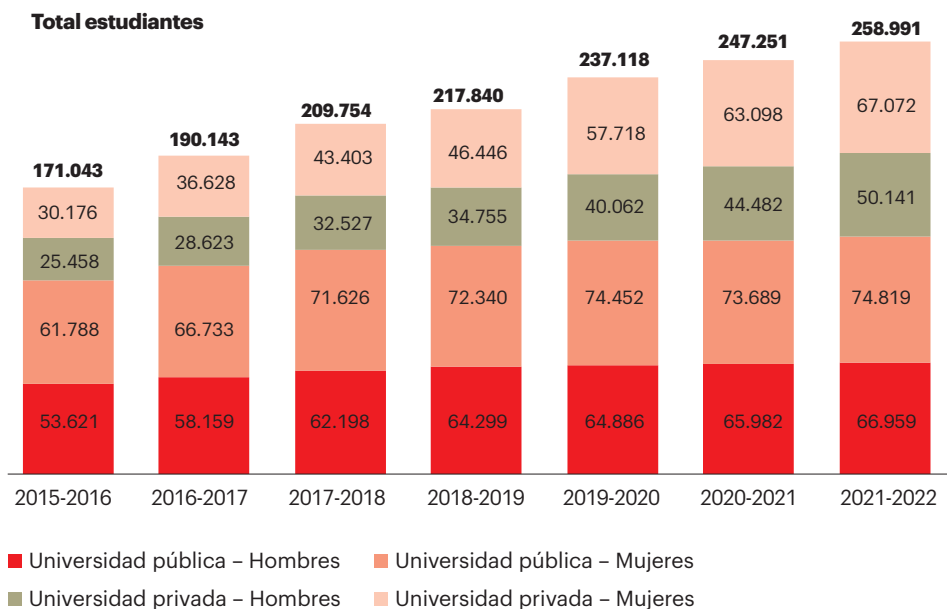
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de estudiantes. Grados y Ciclos*. Ministerio de Universidades.

Nota: no se muestra un reducido número de casos que aún están matriculados en titulaciones universitarias previas al Plan Bolonia.

El gráfico 36 reproduce la información anterior para los estudios de máster. De nuevo, la matrícula femenina es mayor que la masculina, tanto en universidades públicas (7.860 alumnas más en el curso 2020-2021) como privadas (16.931 alumnas más). La diferencia favorable a las mujeres ha crecido en los últimos cursos.

Por otro lado, la mayor parte de la matrícula en estudios de máster corresponde a universidades públicas (54,7% en el curso 2020-2021), pero su peso es muy inferior al que tienen en los estudios de grado. Además, el peso de la matrícula privada en estudios de máster no ha dejado de crecer desde el curso 2015-2016, pasando del 32,5% al 45,3%.

GRÁFICO 36. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN ESTUDIOS DE MÁSTER, POR TITULARIDAD Y SEXO. CURSOS 2015-2016 A 2021-2022.



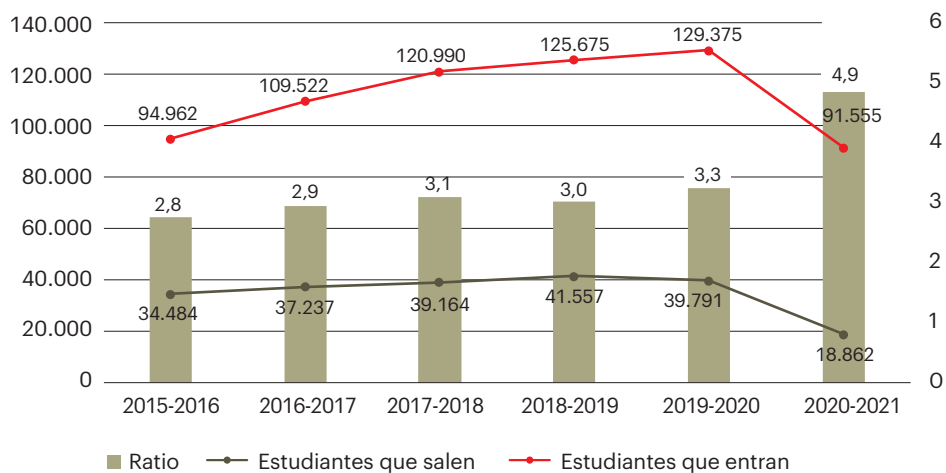
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de estudiantes. Máster*. Ministerio de Universidades.

El gráfico 37 muestra varias estadísticas sobre movilidad internacional en el sistema universitario español. Alrededor de 40.000 estudiantes de grado salían a cursar parte de sus estudios en el extranjero, aunque la cifra se desplomó en el curso 2020-2021 como resultado de las restricciones a la movilidad internacional adoptadas a raíz de la pandemia por COVID-19: solo 18.862 alumnos estudiaron fuera de España.

El número de estudiantes extranjeros que se matriculan en el sistema universitario español para cursar parte de sus estudios ha seguido una tónica ascendente desde el curso 2015-2016, pasando de 94.962 a 129.375 en el curso 2019-2020. La baja cifra del curso 2020-2021 se explica por las restricciones a la movilidad antedichas.

Como resultado de la dinámica ascendente de la cifra de estudiantes españoles en el extranjero y la dinámica aún más ascendente de la cifra de estudiantes extranjeros en España, la ratio entre ambas cifras ha aumentado hasta situarse en 3,3 en el curso 2019-2020; es decir, por cada alumno español que sale al extranjero entran más de tres estudiantes extranjeros. En el curso 2020-2021, las anómalas dinámicas de movilidad internacional hicieron que la ratio se disparase hasta 4,9.

GRÁFICO 37. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES DE GRADO Y MÁSTER QUE ENTRAN Y SALEN DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL A TRAVÉS DE PROGRAMAS DE MOVILIDAD. CURSOS 2015-2016 A 2020-2021.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de internacionalización. Movilidad de estudiantes internacionales*. Ministerio de Universidades.

COMENTARIOS

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

LA EDUCACIÓN EN EL ROMPECABEZAS SOBRE EL FUTURO ECONÓMICO DE ESPAÑA: DEMOGRAFÍA, PRODUCTIVIDAD Y BIENESTAR

EDUARDO SANZ-ARCEGA

Universidad de Zaragoza

Sabido es, y de sobra, que la educación proporciona los elementos formativos indispensables que permiten la integración de los seres humanos en sociedad. No por casualidad, esa es justamente la línea semántica que dibuja la Real Academia Española cuando ha acogido una visión poliédrica de la voz educación definiéndola como “la formación destinada a desarrollar la capacidad intelectual, moral y afectiva de las personas de acuerdo con la cultura y las normas de convivencia de la sociedad a la que pertenecen”. Dicho de otro modo, desde esta visión integral, la educación ofrece las herramientas básicas para la convivencia.

A resultas de lo anterior, no debe sorprender que la regulación constitucional acepte justamente la centralidad simbiótica de la familia y del sistema educativo como pilares fundamentales para el desarrollo integral de cualquier ser humano. Sobre dicha base, empero, el objetivo de este breve comentario

es colocar el foco sobre algunos de los retos a los que se enfrenta el sistema educativo como palanca de crecimiento económico, de bienestar, en definitiva, en la España de nuestros días. A tal fin, estas líneas tratan de ahondar en la relación directa de la educación con una de las principales aristas que presiden la integración social de los individuos, su inserción laboral. Así las cosas, debe ponerse de relieve la cautela inherente a estas palabras y que no es otra que la selección subjetiva de las cuestiones concretas que van a ser consideradas.

Como punto de partida, debe enfatizarse la posición que ocupa el crecimiento económico moderno como la palanca que ha permitido (y permite) una mejora en los niveles de vida de todos los ciudadanos, incluidos los más desfavorecidos (Rodrik, 2011). Fundamentalmente a través de ganancias de productividad, el incremento de la renta per cápita desde la Revolución Industrial ha logrado una mejora en las condiciones materiales sin parangón en la Historia que, a su vez, ha aumentado correlativa y exponencialmente las necesidades educativas en sentido amplio (el capital humano diríamos en Economía) para una exitosa integración sociolaboral de la población. Hasta hace escasas décadas, desde el prisma

demográfico ese proceso convivía con un crecimiento vegetativo positivo que permitía incrementos naturales de la oferta laboral. España, al igual que el resto de economías desarrolladas, ha sido fiel reflejo de ese patrón evolutivo.

En la actualidad, la economía española, que ha dibujado una estela de modernización acelerada en los últimos cuarenta años (hacia 1980, organismos internacionales calificaban a nuestro país como en vías de desarrollo), comparte con la del resto de estados más pujantes dos retos concatenados y sintetizados por el binomio demografía-productividad. Si el desafío demográfico nace de la dependencia de un saldo migratorio positivo para evitar una disminución de la población total; la propia restricción demográfica motiva que el crecimiento económico solo será posible si descansa muy en mayor medida en incrementos de productividad.

De la productividad, por su parte, sabemos que depende de mejoras cualitativas en el capital físico (íntimamente ligada al progreso tecnológico), pero también de correlativas mejoras en el capital humano y la eficiencia (este último término, que también engloba la calidad de la gestión, se subsume en el concepto de productividad total de los factores). Precisamente, respecto del capital humano y de la productividad total de los factores puede afirmarse que el sistema educativo contribuye a su potenciación al proporcionar las habilidades técnicas y relacionales básicas de los individuos. Y todo ello, añadiendo un último apunte contextual, en el marco de una tendencia general

de polarización del mercado laboral en la que el mayor crecimiento del empleo se produce simultáneamente en puestos de alta y baja cualificación (Autor y Dorn, 2013; sobre las correlativas implicaciones en términos de una distribución de la renta menos equitativa en el caso español, véase Ayala y Cantó, 2022).

Llegados a este punto, sobre la base de las tendencias esbozadas, si se asume el trazo grueso de todo análisis que desee atender la brevedad, quizá una atalaya más heterodoxa para una discusión sobre el sistema educativo en términos de integración sociolaboral sea la tasa de paro. Dentro de un contexto demográfico tensionado en el que el crecimiento económico deberá sustentarse cada vez más en ganancias de productividad, la tasa de paro de España es ostensiblemente superior a la de nuestros pares europeos...¹ mientras cada vez son más las empresas que señalan la falta de mano de obra cualificada como la limitación fundamental que impide su crecimiento.

Si bien esta aparente paradoja no puede explicarse únicamente con base en el sistema educativo, sí parece relevante bosquejar el eventual papel que aquel desempeña, porque, a nadie se le escapa que, en función de la respuesta, las vías de reforma a explorar deberán ser diferentes. ¿Qué observamos en el caso de los resultados del sistema educativo en España?

Casi telegráficamente, y sin que el orden implique una jerarquía de prioridades, desearía destacar cinco resultados fundamentales. En primer lugar, el nivel de egresados universitarios en

nuestro país es semejable al de los estados europeos de referencia, mientras que el fracaso (o abandono) escolar es ostensiblemente mayor y mantenemos una brecha no menor en términos de titulados en Formación Profesional, con amplias diferencias interregionales (De la Fuente y Doménech, 2021). En segundo lugar, la orientación no parece estar siendo efectiva, pues el fenómeno de sobrecualificación, de mayor profundidad de lo que lo es para la media europea, pone de relieve un desajuste entre las necesidades del mercado laboral y la oferta formativa, con algunas titulaciones –tanto de segundo como de tercer ciclo– en las que el número de egresados supera, con mucho, las vacantes existentes (Corchón, 2022); al tiempo que en muchas otras ocurre el fenómeno inverso. En tercer lugar, la escolarización temprana –vital en el desempeño escolar a largo plazo (Hecman, 2011)– y el nivel educativo alcanzado por los ciudadanos quedan muy correlacionados con el nivel de renta del hogar (Requena y Salazar, 2022). En cuarto lugar, el sistema de financiación autonómico carece de especificidades para atender y subsanar la heterogeneidad de carencias formativas que se observan entre CC.AA., especialmente el abandono escolar. Finalmente, algunas iniciativas aprobadas en muchos centros escolares, como la jornada continua, no parecen responder a tenor de la evidencia empírica a los intereses del alumnado (Feito, 2021).

A los hechos estilizados anteriores cabría oponer que resultan una oportunidad para una reforma con visión

estratégica. La posición preeminente del sector público en el sistema educativo redundaría en la centralidad de acometer cambios en la gestión pública como condición indispensable que asegure el éxito de cualquier proceso de reforma.

En este sentido, y sobre la base de los desarrollos expuestos, debe apostarse por una gestión pública más basada en fundamentos empíricos. A modo de ilustración, de un lado debería adaptarse con mayor rapidez la oferta académica a la demanda laboral, máxime cuando las proyecciones demográficas ya anticipaban hace décadas los cuellos de botella con los que algunas profesiones están topando en la actualidad, sobremanera en estudios de segundo ciclo. De otro lado, desde el punto de vista de la financiación, debe diseñarse una legislación básica que impulse tanto una financiación regional de la educación con recursos afectados que aseguren la gratuidad de la escolarización temprana como un incremento en la dotación de becas o la extensión del horario de los centros, especialmente para alumnos que requieran un refuerzo de competencias.

La educación actúa como palanca de integración condicionando el nivel de bienestar de las personas. El reto demografía-productividad pone de manifiesto, también en España, que nuestra sociedad no puede permitirse perder talento, pues del crecimiento económico a futuro dependerá inexorablemente de cuán capaces seamos de facilitar el desarrollo de las inteligencias múltiples que atesoramos cada uno de nosotros. A tal fin no puede desconocerse que embarcarnos en un proceso

de reforma estructural del sistema impone vencer algunas resistencias, escasamente justificadas a tenor de la evidencia empírica. Pero esa sí debe ser una historia para otra ocasión.

REFERENCIAS

- Arrazola, M., Galán, S., y De Hevia, J. (2018). Desempleo juvenil en España: situación, consecuencias e impacto sobre la vida laboral de los adultos. *Papeles de Economía Española*, 156, pp.62-75.
- Autor, D.H., y Dorn, D. (2013). The Growth of Low-Skill Service Jobs and the Polarization of the US Labor Market. *American Economic Review*, 103(5), pp.1553-1597.
- Ayala, L., y Cantó, O. (2022). Radiografía de medio siglo de desigualdad en España. Informe 01, *Desigualdad y pacto social*. <https://elobservatoriosocial.fundacionla-caixa.org/-/radiografia-de-medio-siglo-de-desigualdad-en-espana>
- Corchón, L.C. (2022). Algunas reflexiones sobre el presente y el futuro de la educación en España. En *Indicadores comentados sobre el sistema educativo español*. Editorial Centro de Estudios Ramón Areces, pp. 187-189.
- De la Fuente, Á., y Doménech, R., (2021). El nivel educativo de la población en España y sus regiones: actualización hasta 2019. *Estudios sobre la Economía Española*, 2021/23. Fedea.
- Feito, R. (2021). El debate sobre la jornada escolar en España. Reflexiones y datos tras más de tres décadas de un debate inconcluso. *International Journal of Sociology of Education*, 10(3), pp. 271-293.

Heckman, J. J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, 35(1), pp.31-35.

Requena, M., y Salazar, L. (2022). La igualdad pendiente: persistencia de la desigualdad de oportunidades tras la expansión educativa. En Luis Ayala (Coord.), *Desigualdad y pacto social*, pp. 76-92.

Rodrik, D. (2011). *Una economía, muchas recetas*. Fondo de Cultura Económica.

NOTA

1. Y especialmente en el caso del paro juvenil, que produce un impacto negativo persistente en la vida laboral futura a quienes lo padecen con intensidad (Arrazola et al., 2018).

CONSIDERACIONES EN TORNO A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SOSTENIBLE

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

En la introducción de un reciente informe publicado por el Fondo Monetario Internacional *How to Achieve Inclusive Growth* (Cerra et al., 2022), se afirma que lograr un crecimiento integrador, es decir, “un crecimiento económico fuerte y sostenible cuyos beneficios se distribuyan ampliamente es el principal reto político de nuestros días. La desigualdad ha ido en aumento en muchos países y persisten grandes disparidades de ingresos entre regiones, géneros, etnias y generaciones”¹.

El término “inclusión” da al crecimiento una calificación esencial. El

beneficio que supone el crecimiento ha de ser participado por todos y, para ello, la inclusión ha de propiciar la igualdad de oportunidades que permite a cada persona desarrollarse más en función de su esfuerzo y capacidad, y superar los condicionamientos de su estatus socio-económico de partida.

El crecimiento inclusivo, tal y como lo define la Comisión Europea (EC, 2020)², es multidimensional y se manifiesta en una economía de alto nivel de empleo que garantice la cohesión económica, social y territorial. Ello significa, entre otras medidas, capacitar a las personas, invirtiendo en su cualificación y formación para tener sociedades más cohesionadas.

Para conseguir un crecimiento inclusivo y sostenible se necesita una educación inclusiva y sostenible. Para ello es fundamental que el acceso a la educación permita a toda persona crecer en sus capacidades y desarrollo personal, clave del capital humano de una sociedad. Pero no solamente el acceso es importante, el servicio educativo tiene que ofrecer una educación de calidad y adaptada a la diversidad y variedad de capacidades, que mejore los resultados educativos. Solamente superando la pobreza educativa de amplios sectores de nuestra sociedad se puede generar un crecimiento inclusivo, y lo que es más importante, un bienestar personal y social.

Si el crecimiento inclusivo debe superar las desigualdades e inequidades sociales, la educación inclusiva debe aspirar a consolidar un sistema educativo equitativo superador de las inequidades y disparidades.

La equidad educativa ocupa un lugar central en el debate público y representa una de las mayores preocupaciones de los gobiernos actuales. Un sistema educativo se considera equitativo cuando es capaz de atenuar las desigualdades socioeconómicas existentes en la población, de tal forma que ofrezca a los estudiantes igualdad de oportunidades en el acceso a una educación de calidad y les garantice que su rendimiento académico vendrá determinado por su esfuerzo y capacidad, independientemente de su contexto social, económico y familiar (Sicilia y Simancas, 2018)³.

Si nos centramos en el sistema educativo español, este informe permite apreciar las disparidades regionales en algunos indicadores relacionados con el grado de acceso a una educación de calidad, el uso de recursos y los resultados educativos alcanzados. Veamos a continuación el desarrollo de estas políticas desde las competencias que asumen las comunidades autónomas (CC. AA.) en materia de educación y formación.

LAS COMPETENCIAS EDUCATIVAS DE LAS CC. AA.

La Constitución establece en materia de educación una competencia compartida. Al Estado corresponde dictar la legislación básica en relación con el sistema educativo y el derecho a la educación consagrado en el art. 27 de la Constitución (art. 149,1.30 CE). Las CC. AA. podrán desarrollar dicha normativa básica en sus territorios y encargarse de la ejecución u organización del sistema educativo.

Desde un punto de vista positivo, la existencia de una normativa básica

favorece la unidad y el interés general y, particularmente, hace posible el principio de igualdad; desde un punto de vista negativo, si implicara una excesiva uniformidad, se correría el riesgo de mermar la capacidad normativa de las CC.AA.

En ese sentido también hay que considerar que el principio de solidaridad establecido por nuestra Constitución (art 2. CE) tiene implicaciones en la educación, ya que una “insolidaria” diferenciación de sistemas educativos entre las CC.AA. puede tener consecuencias económicas y sociales de entidad. La educación es uno de los factores más determinantes en el desarrollo económico personal y social (De la Fuente, 2008)⁴.

La transferencia de competencias educativas atribuye a las CC.AA. la capacidad de desarrollar una auténtica política educativa adaptada a su particular situación. Pero, al mismo tiempo, puede dificultar una necesaria coordinación y homogeneidad que permita la comparabilidad y favorezca una mayor convergencia regional en torno a los principales objetivos de política educativa. Hay instrumentos y competencias estatales como son la Alta Inspección (art. 150 LOMLOE) y las conferencias sectoriales de educación (art. 7 LOMLOE) con funciones de coordinación. Dichas competencias estatales, además, son irrenunciables y tienen que ser ejercidas por el órgano que las tenga atribuidas como propias (art. 8,1 LRJSP)⁵.

DISPARIDADES REGIONALES

Dado el alto nivel de descentralización territorial, es necesario analizar la

realidad educativa de España mediante la desagregación por regiones.

La primera evidencia que se pone de manifiesto en los principales indicadores que se analizan en este informe es la disparidad interregional. En efecto, desde las primeras edades de escolarización en Educación Infantil de 0 a 2 años se observa (gráfico 10 del informe) una diferencia de algo más del doble entre, por ejemplo, País Vasco y Madrid (53,8 % y 51,7%) y Murcia y Canarias (21,7% y 21,9%).

Las tasas de idoneidad a los 12 y 15 años (gráficos 14 y 15) también permiten apreciar el desequilibrio regional en el porcentaje de alumnado que no está en el curso que le corresponde por su edad. Así, a los 12 años, hay una variabilidad entre Cataluña y Murcia de 12,1 puntos porcentuales. A los 15 años la diferencia entre ambas CC.AA. se hace todavía mayor, llegando a alcanzar los 17,8 puntos porcentuales.

El gráfico 58, correspondiente al tercer capítulo del libro, nos indica el nivel educativo de la población de 25 a 64 años por comunidad autónoma (porcentajes) en el año 2022. Un dato significativo es el todavía alto índice de población con nivel inferior a 2ª etapa de Educación Secundaria. Aunque también hay que señalar que este porcentaje ha evolucionado positivamente en los últimos años hasta ser inferior al de la población con estudios de Educación Superior (un 41,1% frente a un 35,8%). En todo caso también se produce una gran diversidad regional, desde Extremadura con un 48,3% en el nivel inferior hasta el País Vasco con el 22,2% en dicho nivel.

Otro de los indicadores que refleja la desigualdad regional es el relativo al abandono educativo temprano en España (gráficos 88 a 92 del informe). Este dato lleva asociados unos factores condicionantes que permiten observar el nivel de disparidad social y económica entre CC. AA.

Como se señalaba en un estudio reciente realizado por la Fundación Europea Sociedad y Educación, titulado *Mapa del abandono educativo temprano en España*⁶, los hogares que presentan dificultades económicas tienen ocho veces más posibilidades de que alguno de los hijos abandone los estudios que aquellos que tienen más facilidad para llegar a fin de mes⁷. También, apenas el 7,2% de los abandonos totales corresponderían en la actualidad a jóvenes cuyas madres tienen estudios superiores y el 79,3% al grupo cuyas madres poseen una formación de enseñanza obligatoria como máximo. En perspectiva longitudinal, es significativo apreciar que, para el abandono educativo temprano y entre el periodo 2005 y 2020, no se aprecia convergencia, es decir, no se produce una tendencia a la aproximación de dos magnitudes económicas entre varios territorios considerados. Dicho de otro modo, no se observa un acercamiento a los mismos valores de la tasa de AET entre las diferentes regiones (Soler et al., 2021).

Estos datos, junto con muchos otros que se observan en la presente edición de indicadores, ponen de manifiesto los desequilibrios regionales que existen en nuestro país y la necesidad de orientar las políticas a la mejora de resultados en todo el conjunto del territorio

nacional y dirigir los esfuerzos, especialmente, a aquellas comunidades con más bajo rendimiento educativo.

POSIBLES LÍNEAS DE ACCIÓN

Se plantean a continuación algunas propuestas para avanzar en una mayor convergencia regional en torno a unos objetivos educativos que permitan un crecimiento económico inclusivo y sostenible:

1. *Dar más relieve a las conferencias sectoriales.* El art. 20 de la Ley 9/92 por la que se transfieren las competencias en educación a las CC.AA. confiere un relevante papel coordinador a la Conferencia Sectorial, cuyas funciones son encontrar criterios de actuaciones comunes, planificar y conjuntar objetivos, algo fundamental para garantizar el principio de igualdad y de solidaridad en todo el territorio nacional. Pero surge el problema de que, al carecer de un papel vinculante, no llega a realizar una auténtica coordinación, al depender la materialización de las políticas prioritarias en la voluntad de cada una de las CC.AA. (Sancho Gargallo, 2015)⁸. La LOMLOE (art. 7) atribuye a las conferencias sectoriales la función de promover acuerdos que concierten las políticas educativas de las CC. AA.
2. *Reforzar el papel de la Alta Inspección y de la evaluación.* La misma ley de traspaso de competencias da especial relieve a la evaluación y determina que dicha evaluación se llevará a cabo por la Administración del Estado, con la colaboración de las CC.AA., y servirá de base para el establecimiento de mecanismos que garanticen una prestación

homogénea y eficaz del servicio público de la educación y permitan corregir las desigualdades o desequilibrios que se produzcan en la prestación del servicio.

La realidad es que hasta la fecha no se ha desarrollado el sistema de evaluación estatal que facilite observar longitudinalmente los principales resultados educativos, aunque están contempladas en la LOMLOE las evaluaciones diagnósticas de competencia estatal al final de Primaria y Secundaria obligatoria (art. 143).

Por lo que se refiere a la Alta Inspección, el art. 150 de la LOMLOE le confiere unas competencias que, si su ejercicio se articulara en la práctica, supondría una ayuda “para la igualdad de todos los españoles en el ejercicio de sus derechos y deberes en materia de educación...” (art. 150, d).

3. Fortalecer la autonomía pedagógica de las escuelas para facilitar una gestión educativa orientada a la mejora de los resultados educativos. Un liderazgo pedagógico con autonomía escolar se demuestra en la práctica como un factor determinante para la mejora de los resultados educativos de los centros (PISA 2015)⁹. El mismo informe del Fondo Monetario Internacional con el que iniciaba este comentario propone, en esta misma línea, que los líderes escolares deben ser líderes pedagógicos, estrechamente implicados en el aprendizaje de los alumnos, orientando a los profesores y comprometiéndose con toda la comunidad educativa, en lugar de limitarse a desempeñar tareas administrativas¹⁰.

NOTAS

1. Traducción del autor de Cerra, V., Eichengreen, A., El Ganainy, y Schindler, M. S. (2022). *How to Achieve Inclusive Growth*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oso/9780192846938.003.0001
2. European Commission. 2020. *Europe 2020: A Strategy for Smart, Sustainable, and Inclusive Growth*. Bruselas.
3. Sicilia, G., y Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*. Monografías educación. Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Ramón Areces.
4. De la Fuente, Á. (2008). “La educación en las regiones españolas: algunas cifras preocupantes” en VV.AA. *Principio de Solidaridad y Educación*, Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación, pp. 187-211.
5. Ley 40/2015, de 1 de octubre, de Régimen Jurídico del Sector Público.
6. Soler, Á., Martínez, J. I., López Meseguer, R., Valdés, M. T., Sancho, M. A., Morillo, B., y De Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España: Informe general*. Fundación Europea Sociedad y Educación.
7. La variable relativa a la dificultad de llegar a fin de mes de la Encuesta de Condiciones de Vida muestra que los hogares que llegan a fin de mes con mucha facilidad tienen una tasa media de abandono del 4,9%, mientras que la tasa que corresponde a los hogares que lo hacen con mucha dificultad multiplica esa cifra casi por 8 y se sitúa en el 36,6%.
8. Sancho Gargallo, M. A. (2015). *La autonomía de la escuela pública*, Madrid, Iustel, 359 pp.
9. En PISA 2015, citando la investigación de varios autores (Branch, Hanushek y Rivkin, 2013; Grissom, Loeb y Master, 2013; Heck, Larsen y Marcoulides, 1990; Murphy, 1990), se afirma que las escuelas más efectivas están dirigidas por directores que definen, comunican y construyen consensos alrededor de los objetivos del centro, asegurando que el currículo y la metodología estén alineados con los objetivos y fomentando unas relaciones fructíferas en la comunidad escolar.
10. Véase referencia en nota 1, p. 512.

LA IDENTIFICACIÓN PREVENTIVA DE LA DESVENTAJA SOCIOECONÓMICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO

ÁLVARO FERRER BLANCO

Save the Children

Desde el informe Coleman de 1966 y ratificado por la investigación posterior, sabemos que el origen socioeconómico familiar está entre los factores con

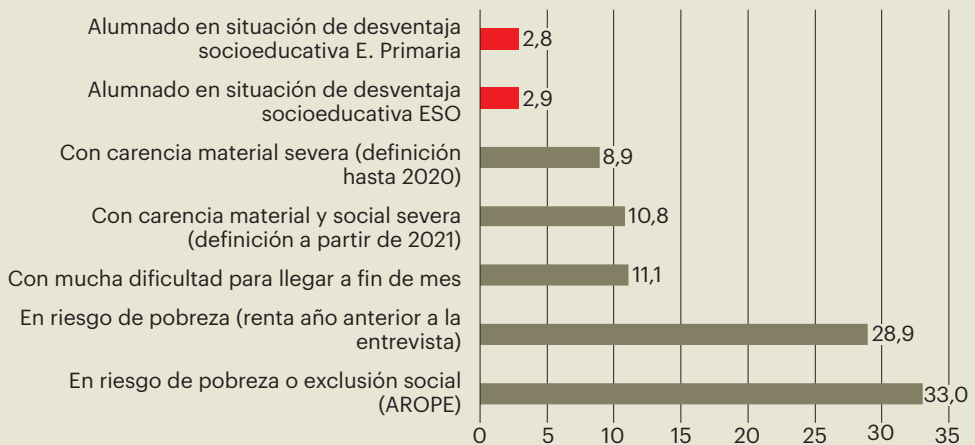
mayor influencia sobre el rendimiento y las trayectorias escolares. Al mismo tiempo, la evidencia de investigación coincide en que intervenir educativa-mente antes en la trayectoria vital es más eficiente y tiene mayores probabi-lidades de éxito (Heckman y Krueger, 2003). De ahí que exista un consenso, al menos teórico, en la necesidad de actuar de forma temprana y, a ser posible, pre-ventiva. Es algo que, en el caso de la dis-capacidad o los trastornos del desarrollo que puedan derivar en ella, no se duda, aunque la atención temprana no reciba los recursos suficientes. ¿Y en el caso socioeconómico?

Así pues, la identificación es rele-vante para, al menos, tres objetivos de política y gestión educativa: (i) la esco-larización equilibrada que evite con-centraciones de la desventaja social en los mismos centros, por los efectos perniciosos que tiene; (ii) la adopción

de respuestas educativas preventivas y otras ayudas para ese alumnado; (iii) la asignación de recursos a los centros educativos adecuada a las necesidades del alumnado que atienden.

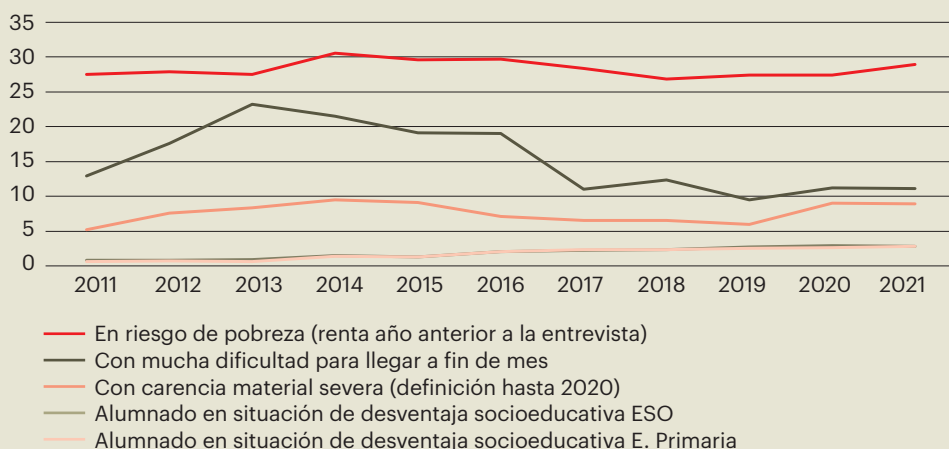
La actuación preventiva desde la Educación Infantil con niños que están en desigualdad inicial “por proceder de un medio familiar de bajo nivel de renta” está en nuestra legislación desde la LOGSE, que en 1990 creó la llama-da “educación compensatoria”. Es la LOPEG de 1995 la que incluye en la definición de alumnos con necesidades educativas especiales a “aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determi-nados apoyos y atenciones educativas específicas [...] por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas”. Y, por tanto, debía aplicárseles la identi-ficación y valoración individual por los equipos profesionales, al igual que

GRÁFICO A. IDENTIFICACIÓN DE ALUMNADO EN DESVENTAJA E INDICADORES DE VULNERABILIDAD SOCIAL EN MENORES DE 18 AÑOS, EN PORCENTAJE (2021).



Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta de Condiciones de Vida* (Instituto Nacional de Estadística) y *Estadística de las enseñanzas no universitarias* (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional).

GRÁFICO B. INDICADORES DE CONDICIONES SOCIALES EN MENORES DE 18 AÑOS E IDENTIFICACIÓN DE ALUMNADO EN DESVENTAJA SOCIOEDUCATIVA (%).



Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta de Condiciones de Vida* (Instituto Nacional de Estadística) y *Estadística de las enseñanzas no universitarias* (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional).

a la discapacidad, las dificultades de aprendizaje, atención y conducta, la escolarización tardía o dificultades con la lengua de escolarización por venir de otros países. La LOMLOE confirma en 2020 la “situación de vulnerabilidad socioeducativa” como una de las categorías de necesidad específica de apoyo educativo y el mandato de identificar tempranamente esas necesidades.

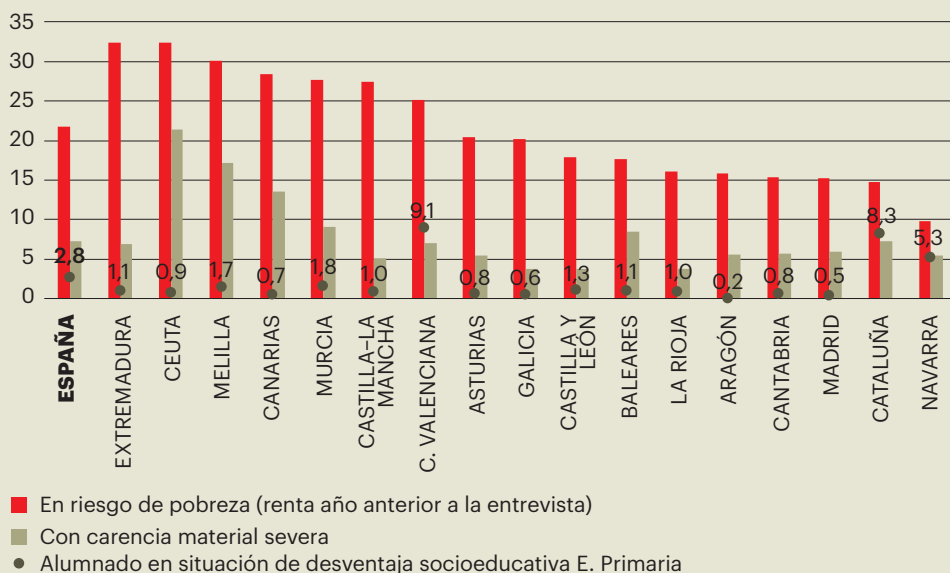
Para analizar el estado de la identificación de la desventaja socioeconómica y la implementación práctica de este mandato legal, objetivo de este comentario, recurrimos a los datos oficiales. Una primera evidencia de que el enfoque parece más paliativo que preventivo es que no existe en la estadística estatal alumnado identificado en la etapa de Infantil, solo en Primaria y ESO.

Si comparamos el alumnado identificado con los niveles de vulnerabilidad

social existentes en España, la segunda conclusión es que en nuestro sistema educativo existe una infradetección de la desventaja socioeconómica (gráficos A, B y C). Usamos para este ejercicio los indicadores estandarizados a nivel europeo referidos a la pobreza de ingresos y al acceso a bienes y servicios básicos¹. La realidad, incluso si nos limitamos a los casos de mayor privación y exclusión social como los que refleja la carencia material severa, es que España no identifica a todo el alumnado con necesidades por razón del contexto socioeconómico familiar. Conviene tener presente que nuestro país es uno de los que mayores niveles de pobreza infantil tiene de la UE.

Hasta el curso 2010-2011, solo se recogían datos del alumnado con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad. La buena noticia es que, analizando la evolución, la proporción de

GRÁFICO C. INDICADORES DE CONDICIONES SOCIALES E IDENTIFICACIÓN DE ALUMNADO EN DESVENTAJA SOCIOEDUCATIVA EN PORCENTAJE (2021).



alumnado identificado muestra una tendencia creciente desde que hay datos.

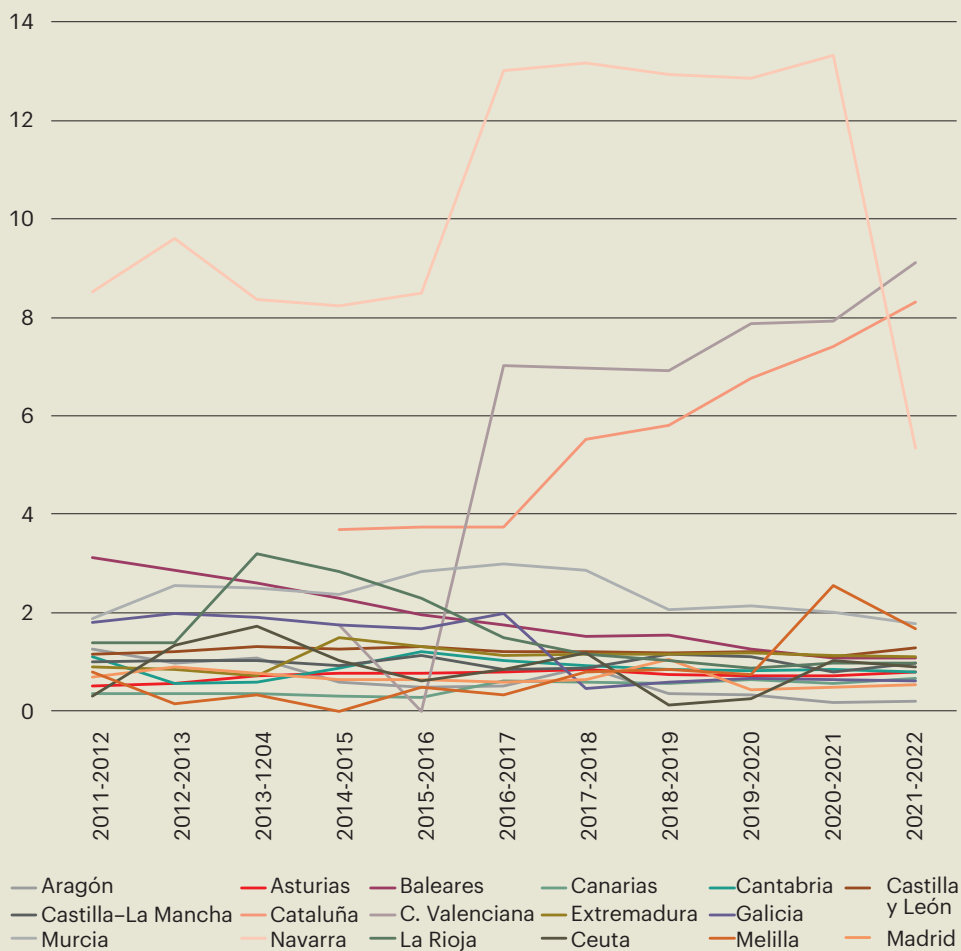
Desagregando por autonomías (gráficos C y D), en ningún caso la cobertura de la identificación de la desventaja se acerca a los niveles de pobreza relativa, y solo en tres comunidades autónomas –Navarra, Comunidad Valenciana y Cataluña– cubre el nivel de carencia material severa². Conviene destacar, sin embargo, que hasta el curso 2014-2015, ni en Cataluña ni en la Comunidad Valenciana existía la categoría de necesidad educativa por razones socioeconómicas. En Andalucía y País Vasco sigue sin existir a día de hoy.

Asimismo, se constata que las diferencias en detección no responden a los distintos niveles de necesidad social, sino más bien al contrario. Destacan por su efectividad en la identificación autonomías con tasas de vulnerabilidad

comparativamente bajas. Se trata de otro aspecto en el que las desigualdades educativas entre autonomías no parecen tener un efecto compensador.

Aunque no es objeto central de este texto, haremos una tentativa aproximación a las causas. Como reconocía en un informe reciente la Cámara de Comptos de Navarra (2022), hay un problema de falta de criterios claros de identificación de la vulnerabilidad socioeconómica en la normativa. Y, donde los hay, lejos de ser preventivos, atienden los "síntomas" y no las "causas". Sirva como ejemplo ilustrativo que, en las ciudades de Ceuta y Melilla, territorio de gestión directa del Ministerio, se requieren dos años académicos de desfase curricular y "su pertenencia a grupos socialmente desfavorecidos a causa de factores sociales, económicos o de otra índole" sin mayor concreción³. Cataluña, por contra, ha

GRÁFICO D. IDENTIFICACIÓN DE ALUMNADO EN SITUACIÓN DE DESVENTAJA SOCIO-EDUCATIVA E. PRIMARIA (%).



Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta de Condiciones de Vida* (Instituto Nacional de Estadística) y *Estadística de las enseñanzas no universitarias* (Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional).

optado por un indicador de renta objetivo, el umbral de pobreza.

A pesar del principio recogido en la regulación, es frecuente el argumento crítico hacia identificaciones basadas en indicadores socioeconómicos objetivos que apela al riesgo de “determinismo

social”. Una pregunta interesante es si existen unas circunstancias sociales que colocan en una posición de desigualdad de partida, ¿es necesario, eficiente o justo esperar a que se manifiesten escolarmente las dificultades –énfasis aquí el término “escolar” y no “educativo”– para

adoptar las medidas que deben compensarlo? Más aún cuando sabemos desde hace décadas que la desvinculación escolar es un fenómeno que tarda en dar la cara en los resultados escolares o, a menudo, nunca la da hasta el abandono –el “desenganche silencioso”– (Tarabini, 2017).

La identificación temprana de las necesidades, también las de carácter socioeconómico, constituye el primer paso de una actuación preventiva, más eficaz y eficiente, que favorezca el éxito educativo. En este sentido, junto a una definición realmente preventiva y, a ser posible estandarizada entre autonomías, parece necesario avanzar hacia una identificación proactiva automatizada basada en datos administrativos, cruzando la información de la Agencia Tributaria, la Seguridad Social, los servicios sociales, los sistemas públicos de prestaciones sociales y los sistemas de becas y ayudas municipales y autonómicos. Como viene señalando la Comisión Europea, España es uno de los cinco únicos sistemas educativos de la UE que no hace este uso preventivo del fracaso y el abandono a partir de los datos administrativos del alumnado (EACEA y Eurydice, 2022).

REFERENCIAS

Cámara de Comptos de Navarra (2022). *Atención educativa al alumnado con necesidades educativas específicas de apoyo educativo (2018-2021)*.

EACEA y Eurydice (2022). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2022: overview of major reforms since 2015*. Publications Office of the European Union.

Heckman, J., y Krueger, A. (eds.) (2003). *Inequality in America: What Role for Human Capital Policy?* MIT Press.

Tarabini, A. (2017). *L'escola no és per a tu: el rol dels centres educatius en l'abandonament escolar*. Barcelona, Fundació Jaume Bofill.

NOTAS

1. La "tasa de riesgo de pobreza" es el porcentaje de personas que está por debajo del umbral de pobreza, que se fija en el 60% de la mediana de los ingresos por unidad de consumo de las personas. La "carencia material severa" es la proporción de población que vive en hogares que carecen al menos de cuatro artículos de los nueve ítems de una lista que se pregunta en la encuesta (vacaciones una semana al año; carne, pollo o pescado cada dos días; vivienda a temperatura adecuada...). El antiguo indicador de "carencia material severa" ha sido reemplazado en 2021 por el nuevo concepto de "carencia material y social severa", que se calcula de forma individual para cada miembro del hogar. Una persona se encuentra en situación de carencia material y social severa si experimenta al menos siete de una lista de 13 limitaciones. La tasa AROPE se construye con la unión de la población que se encuentra en riesgo de pobreza, o con carencias materiales o con baja intensidad en el empleo.
2. A diferencia del análisis para España, se han utilizado indicadores de toda la población porque las muestras no permiten calcularlos para menores de 18 años.
3. Orden EDU/849/2010, de 18 de marzo, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla.

RECURSOS EDUCATIVOS

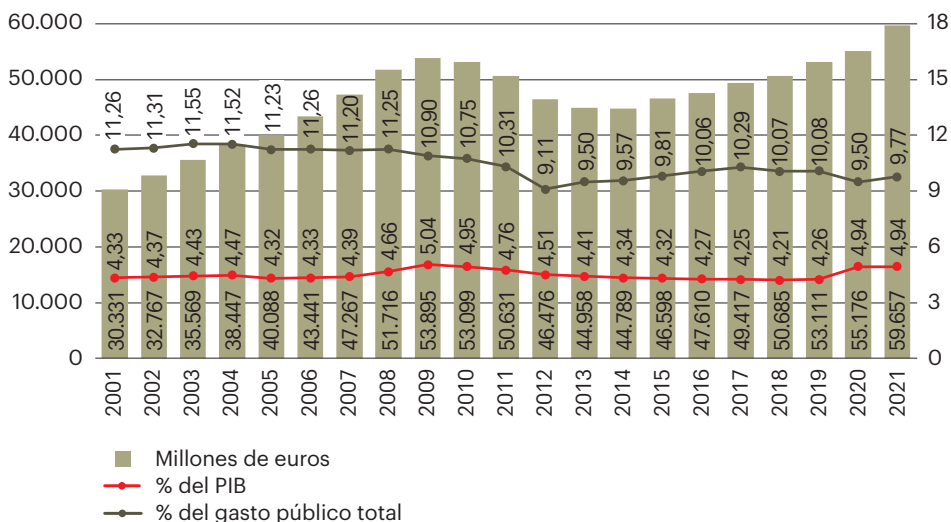
El gasto en educación

En 2021, el gasto público en educación en España fue de 59.657 millones de euros, lo que supuso un incremento del 8,1% con respecto a 2020 y llevó la cifra al máximo de la serie histórica en moneda corriente, por encima del pico alcanzado en el año 2009 (gráfico 38).

El gasto público representó un 4,94% del PIB, dando así continuidad al fuerte aumento del año anterior. El ascenso observado entre 2019 y 2020 se debió, en gran medida, a la caída del PIB asociada a la pandemia de la COVID-19. El mantenimiento del peso del gasto público sobre el PIB en 2021 refleja que el gasto creció lo mismo que el PIB.

El gasto público en educación representó un 9,77% del gasto público total en 2021, recuperando parte de la caída del año anterior debida al aumento de otras partidas presupuestarias en el contexto de la pandemia de la COVID-19. No obstante, el porcentaje sigue siendo inferior al de 2019.

GRÁFICO 38. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, EN CIFRAS ABSOLUTAS Y EN PORCENTAJE DEL PIB Y DEL GASTO PÚBLICO TOTAL. AÑOS 2001 A 2021.

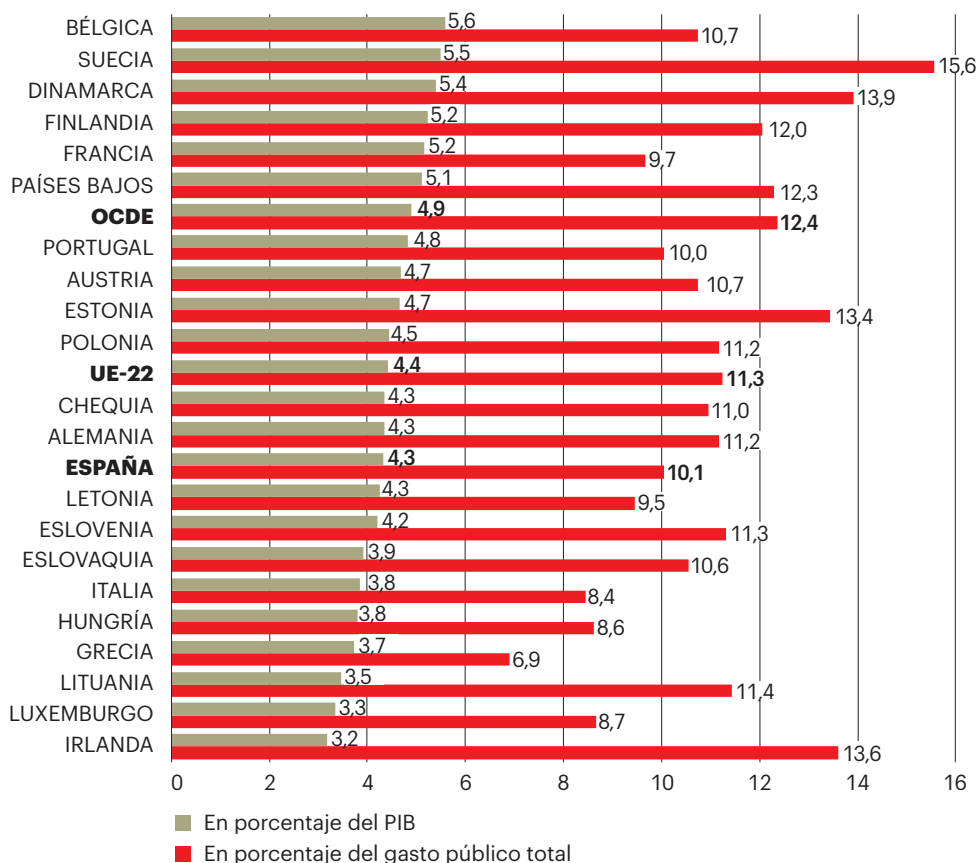


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de gasto público en educación. Series temporales*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El gasto público en educación sobre el PIB en España en 2019 (4,3%) se situó por debajo del promedio de la UE-22 (4,4%) y de la OCDE (4,9%), aunque por encima de países como Italia (3,8%), Luxemburgo (3,3%) o Irlanda (3,2%) (gráfico 39). Los porcentajes más altos se observan en Bélgica (5,6%), Suecia (5,5%) y Dinamarca (5,4%).

En cuanto al peso del gasto público en educación sobre el gasto público total, España (10,1%) se situó en 2019 de nuevo por debajo de las medias de la UE-22 y de la OCDE, y lejos de países como Suecia (15,6%), Dinamarca (13,9%) e Irlanda (13,6%).

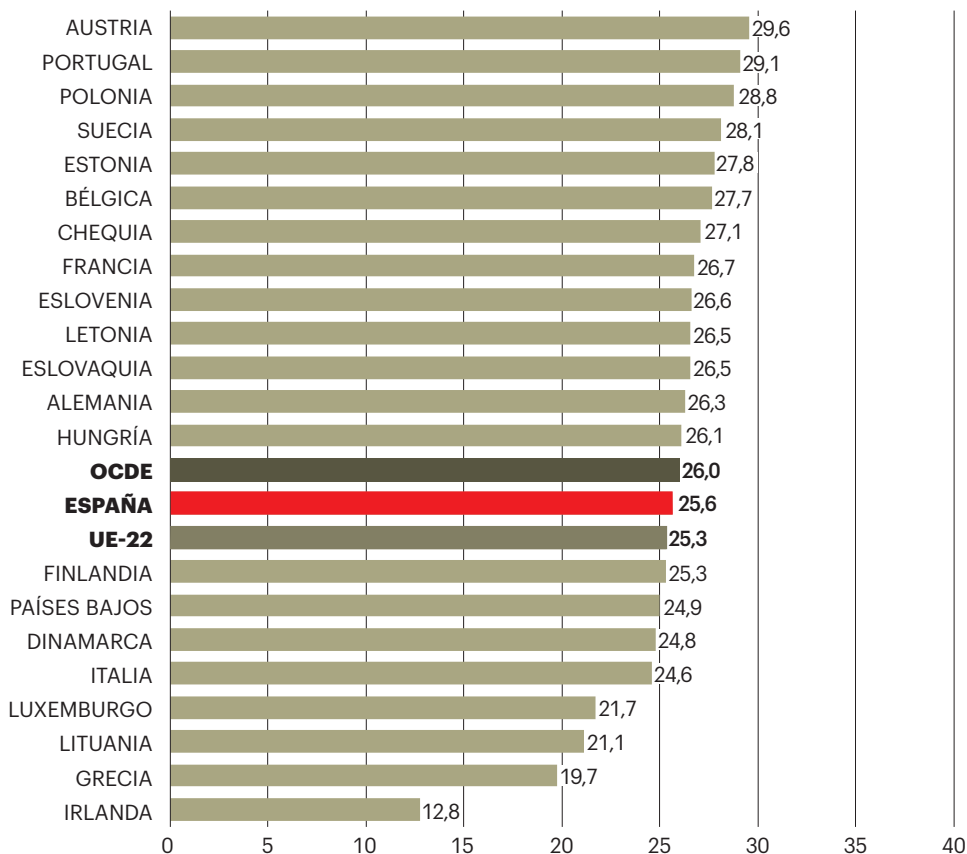
GRÁFICO 39. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN PORCENTAJE DEL PIB Y DEL GASTO PÚBLICO TOTAL, POR PAÍS. AÑO 2019.



Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance, 2022*. Tablas C2.1 y C4.1 (online). OCDE.

La comparación internacional se ve afectada por el peso de la población escolar sobre la población total en cada país. Por ello, conviene analizar la proporción que representa el gasto público en educación por alumno sobre el PIB per cápita (gráfico 40). Atendiendo a este indicador, España (25,6%) se sitúa por encima de la media de la UE-22 (25,3%) y ligeramente por debajo de la media de la OCDE (26%). En 2019, el porcentaje más alto se dio en Austria (29,6%) y el más bajo, en Irlanda (12,8%).

GRÁFICO 40. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR ALUMNO EN RELACIÓN CON EL PIB PER CÁPITA (PORCENTAJES), POR PAÍS. AÑO 2019.



Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance, 2022*. Tabla C1.5 (online). OCDE.

Si descendemos ahora a escala regional (tabla 2), la comunidad autónoma que dedicó un mayor gasto público por alumno público y concertado en enseñanzas no universitarias en 2020 fue el País Vasco (7.329€), seguida por Navarra (6.920€) y Galicia (6.714€). Las comunidades con un gasto más bajo fueron Madrid (4.745€) y Andalucía (5.090€). Con respecto a 2017, los mayores incrementos se dieron en Navarra (885€ más, esto es, un incremento del 14,7%), Castilla-La Mancha (824€, con un incremento del 17%) y Castilla y León (791€, con un incremento del 14%).

En lo que se refiere al gasto público en educación por alumno de la enseñanza pública, País Vasco (10.214€) y Navarra (8.478€) presentan las cifras más altas, mientras que Madrid (5.607€) y Andalucía (5.778€) presentan las más bajas. Los mayores aumentos entre 2017 y 2020 se dieron en Castilla y León (incremento de 1.079€, esto es, un 16%), Navarra (1.022€, un 13,9%) y País Vasco (916€, el 9,9%).

En ambas series se aprecia una tendencia creciente hasta 2009, iniciándose entonces un periodo decreciente hasta 2013. Desde entonces se ha recuperado buena parte de lo perdido, siendo Andalucía, Canarias, Castilla y León, y Extremadura las únicas regiones que ya han recuperado el nivel de gasto público por alumno público de 2009.

TABLA 2. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2005, 2009, 2013, 2017 Y 2020.

GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO Y CONCERTADO (EN EUROS)					
	2005	2009	2013	2017	2020
ANDALUCÍA	3.841	4.838	4.110	4.536	5.090
ARAGÓN	4.532	5.695	4.775	5.318	5.843
ASTURIAS	5.493	6.747	5.667	5.936	6.587
BALEARES	4.705	6.051	4.817	5.465	6.011
C. VALENCIANA	4.259	5.828	4.383	4.944	5.543
CANARIAS	4.592	5.461	4.524	5.281	5.994
CANTABRIA	5.035	6.463	5.534	5.915	6.652
CASTILLA Y LEÓN	5.008	6.169	5.129	5.654	6.445
CASTILLA-LA MANCHA	4.708	6.053	4.335	4.859	5.683
CATALUÑA	4.378	5.600	4.237	4.868	5.531
EXTREMADURA	4.505	6.110	5.219	5.856	6.613
GALICIA	5.036	6.787	5.562	5.985	6.714
LA RIOJA	4.683	5.914	4.730	5.257	5.982
MADRID	4.314	4.931	3.908	4.039	4.745
MURCIA	3.778	5.430	4.439	4.674	5.331
NAVARRA	5.614	6.900	5.738	6.035	6.920
PAÍS VASCO	6.070	7.595	6.475	6.601	7.329
TOTAL	4.520	5.692	4.569	5.014	5.667

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 2. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS POR TITULARIDAD Y POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2005, 2009, 2013, 2017 Y 2020.

GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO (EN EUROS)					
	2005	2009	2013	2017	2020
ANDALUCÍA	4.211	5.427	4.595	5.077	5.778
ARAGÓN	5.486	6.826	5.517	6.213	6.680
ASTURIAS	6.492	8.208	6.615	6.927	7.702
BALEARES	5.817	7.359	5.623	6.493	6.945
C. VALENCIANA	4.840	6.765	4.880	5.609	6.310
CANARIAS	5.145	6.201	5.031	5.903	6.612
CANTABRIA	6.039	7.943	6.474	6.864	7.738
CASTILLA Y LEÓN	6.103	7.562	6.125	6.761	7.840
CASTILLA-LA MANCHA	5.234	6.640	4.624	5.255	6.165
CATALUÑA	5.394	6.741	4.876	5.557	6.292
EXTREMADURA	5.017	6.965	5.815	6.539	7.402
GALICIA	5.947	8.041	6.423	6.932	7.747
LA RIOJA	5.791	7.298	5.530	6.215	7.121
MADRID	5.330	5.990	4.505	4.727	5.607
MURCIA	4.320	6.262	4.941	5.262	5.973
NAVARRA	6.991	8.590	6.955	7.456	8.478
PAÍS VASCO	8.858	10.964	9.175	9.298	10.214
TOTAL	5.299	6.703	5.231	5.779	6.540

Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Curso 2020-2021*. Edición 2023. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

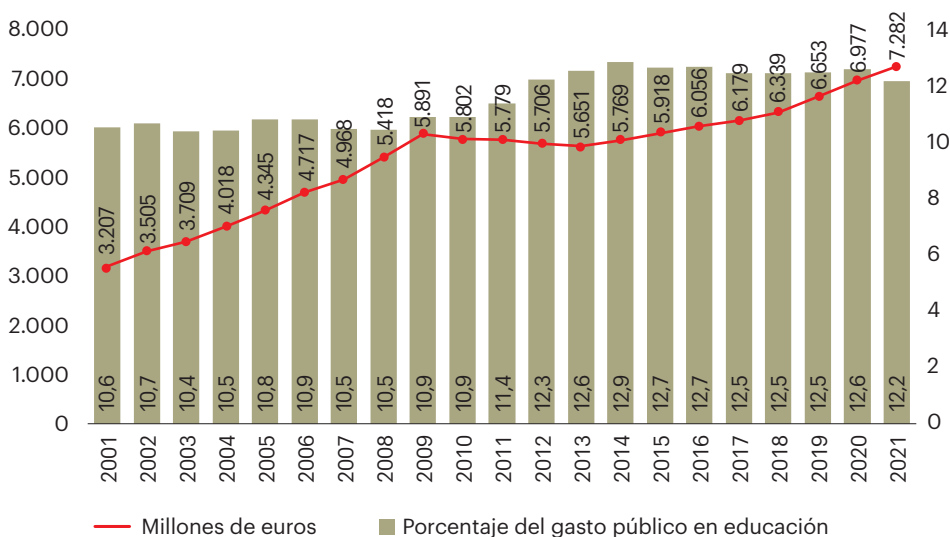
Financiación y gasto de la enseñanza privada en España

El gráfico 41 muestra la evolución del gasto público destinado a conciertos y subvenciones a la enseñanza privada en España. En términos absolutos, dicho gasto creció muy notablemente entre 2001 y 2009, pasando de 3.207 a 5.891 millones de euros en moneda corriente. No obstante, su peso en el conjunto del gasto público en educación se mantuvo constante, en niveles del 10 o el 11%.

La crisis económica se asoció a una caída de las transferencias a la enseñanza privada entre 2009 y 2013. No obstante, como el gasto total en educación cayó aún más, el porcentaje dedicado a concertos y subvenciones creció hasta el 12,9% en 2014, el máximo de la serie histórica.

Desde entonces, el crecimiento en términos absolutos del gasto en concertos y subvenciones ha sido constante hasta 2021, el último año con información disponible. Entre 2020 y 2021 creció en 305 millones de euros, lo que supone un aumento del 4,4%. En esta última etapa, el peso de dichas transferencias en el gasto total se ha mantenido estable alrededor del 12,5%, aunque entre 2020 (12,6%) y 2021 (12,2%) ha caído cuatro décimas, lo que representa la mayor caída interanual de la serie histórica.

GRÁFICO 41. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO DEDICADO A CONCIERTOS Y SUBVENCIONES A LA ENSEÑANZA PRIVADA, EN MILLONES DE EUROS Y EN PORCENTAJE SOBRE EL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN. AÑOS 2001 A 2021.

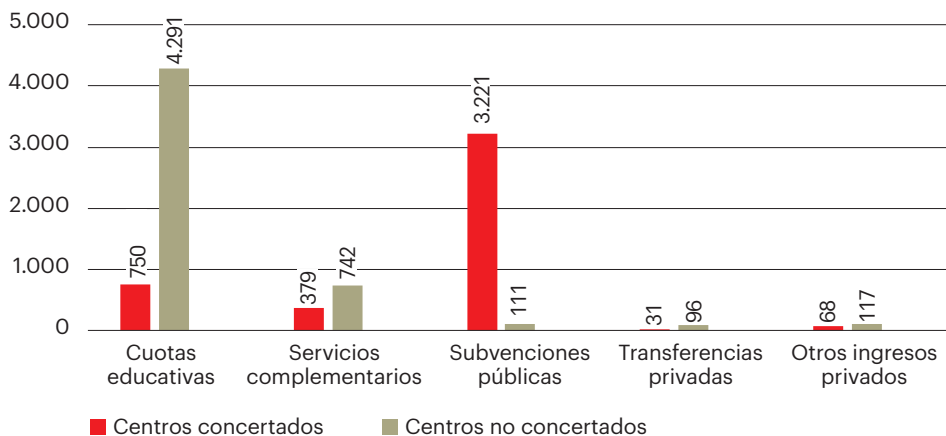


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de gasto público en educación*. Series temporales. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El gráfico 42 muestra la distribución del total de ingresos en el curso 2020-2021 de los centros privados concertados y no concertados. En los centros concertados, la principal fuente de ingresos son las subvenciones públicas, que representan 3.221€ por alumno y un 72,4% de los ingresos totales. A continuación, destacan las cuotas educativas, con 750€ por alumno, representando el 16,9% de los ingresos totales. La tercera fuente de ingresos son las cuotas por servicios complementarios, con 379€ por alumno (un 8,5% de los ingresos totales).

En cuanto a los centros privados, su principal fuente de ingresos son las cuotas educativas, con 4.291 euros por alumno, representando el 80,1% de los ingresos totales. Por servicios complementarios ingresan 742 euros por alumno (el 13,9% de los ingresos totales), mientras que las subvenciones públicas representan una parte residual de los ingresos (111 euros por alumno, el 2,1% de sus ingresos totales).

GRÁFICO 42. INGRESOS POR ALUMNO EN CENTROS PRIVADOS DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA, POR TIPO DE INGRESO Y TIPO DE CENTRO. CURSO 2020-2021.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada en España (2020-2021)*. Instituto Nacional de Estadística.

En el curso 2020-2021, los centros concertados obtuvieron unos ingresos corrientes de 4.449 euros por alumno (tabla 3), mientras que asumieron unos gastos corrientes de 4.356 por alumno, para un resultado de explotación positivo de 93€ por alumno.

Los ingresos corrientes por alumno han aumentado con respecto a los 3.938€ del curso 2014-2015, una cifra inferior a la estimada para el curso 2009-2010 (4.101€). El nivel de enseñanza en el que se observa una mayor diferencia entre ingreso y gasto corriente por alumno es la Formación Profesional Básica (322€), seguido de la Formación Profesional de Grado Medio (263€) y la de Grado Superior (226€).

En cuanto a los centros no concertados, sus ingresos corrientes en el curso 2020-2021 fueron de 5.357€ por alumno, mientras que sus gastos corrientes se situaron en 4.958€ por alumno, con un resultado de explotación de 399€ por alumno. Los ingresos corrientes por alumno fueron mayores que los del curso 2014-2015 (5.024€) que, a su vez, eran superiores a los estimados para el curso 2009-2010 (4.723€). Los niveles educativos con mayor resultado de explotación por alumno son la ESO (799€) y el Bachillerato (915€).

TABLA 3. EVOLUCIÓN DE LOS INGRESOS Y GASTOS CORRIENTES DE LOS CENTROS DE ENSEÑANZA PRIVADA NO UNIVERSITARIA (EUROS POR ALUMNO), POR NIVEL EDUCATIVO Y TIPO DE CENTRO. CURSOS 2009-2010, 2014-2015 Y 2020-2021.

CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS						
	2009-2010		2014-2015		2020-2021	
	INGRESOS POR ALUMNO	GASTO POR ALUMNO	INGRESOS POR ALUMNO	GASTO POR ALUMNO	INGRESOS POR ALUMNO	GASTO POR ALUMNO
Total	4.101	3.804	3.938	3.843	4.449	4.356
Infantil 1ª etapa	3.541	3.205	3.633	3.527	3.479	3.682
Infantil 2ª etapa			3.453	3.322	4.063	3.944
Primaria	3.949	3.552	3.793	3.698	4.395	4.293
ESO	4.464	4.179	4.402	4.303	4.812	4.731
Bachillerato	4.654	4.226	4.335	4.390	4.607	4.594
FP Básica	-	-	5.923	5.750	6.428	6.106
FP Grado Medio	4.099	3.905	3.734	3.653	4.388	4.125
FP Grado Superior	4.712	4.298	4.097	3.945	4.235	4.009

CENTROS PRIVADOS NO CONCERTADOS						
	2009-2010		2014-2015		2020-2021	
	INGRESOS POR ALUMNO	GASTO POR ALUMNO	INGRESOS POR ALUMNO	GASTO POR ALUMNO	INGRESOS POR ALUMNO	GASTO POR ALUMNO
Total	4.723	4.308	5.024	4.655	5.357	4.958
Infantil 1ª etapa	3.896	3.590	3.428	3.249	3.381	3.544
Infantil 2ª etapa			5.862	5.532	6.029	6.143
Primaria	5.532	4.883	5.972	5.315	6.557	5.928
ESO	5.660	5.123	6.949	6.469	7.635	6.836
Bachillerato	6.496	6.102	7.519	7.092	8.312	7.397
FP Básica	-	-	2.042	2.271	2.982	3.259
FP Grado Medio	3.590	3.563	2.209	2.233	2.449	2.158
FP Grado Superior	5.228	4.892	3.996	3.645	3.808	3.171

Fuente: elaboración propia a partir de *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada en España (2020-2021)*. Instituto Nacional de Estadística.

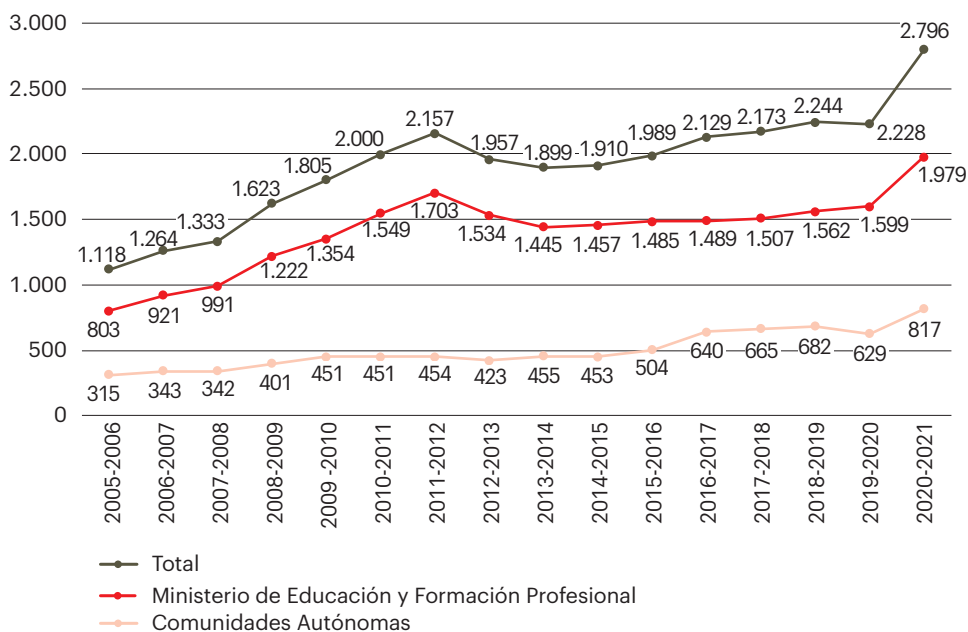
Becas y ayudas al estudio

En el curso 2020-2021, el importe total de las becas y ayudas al estudio concedidas por todas las administraciones educativas fue de 2.796 millones de euros (gráfico 43), de los que 1.979 (70,8%) estaban financiados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional y 817 por las comunidades autónomas (29,2%).

La cantidad, siempre en moneda corriente, que destinó el MEFP a becas y ayudas al estudio se duplicó con creces entre los cursos 2005-2006 y 2011-2012. En los dos cursos siguientes cayó un 15%, para luego comenzar un ascenso paulatino que se prolongó hasta el curso 2019-2020. En el curso 2020-2021 se produjo un gran incremento (34%) del importe dedicado a becas y ayudas al estudio.

Por lo que respecta a la aportación de las comunidades autónomas, se mantuvo relativamente estable entre los cursos 2009-2010 y 2014-2015, aumentó sustancialmente en el curso 2016-2017, permaneció constante los cuatro cursos y creció muy notablemente (un 30%) en el curso 2020-2021.

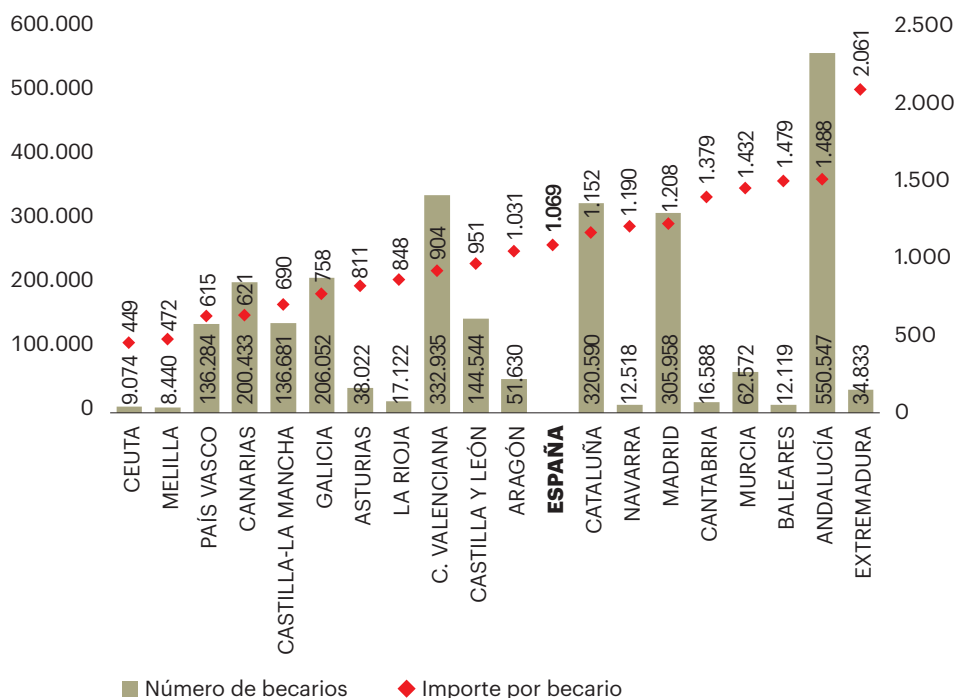
GRÁFICO 43. EVOLUCIÓN DEL IMPORTE DEDICADO A BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO, POR ENTIDAD FINANCIADORA (MILLONES DE EUROS). CURSOS 2005-2006 A 2020-2021.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de becas y ayudas al estudio*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el curso 2020-2021, el importe por becario más elevado se dio en Extremadura (2.061€) (gráfico 44), seguida a cierta distancia por Andalucía (1.488€) y Baleares (1.479€). El más bajo se dio en Ceuta (449€), Melilla (472€) y País Vasco (615€).

GRÁFICO 44. NÚMERO DE BECARIOS E IMPORTE POR BECARIO (EN EUROS), POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSO 2020-2021.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de becas y ayudas al estudio*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: becas destinadas a todos los niveles de enseñanza y de todas las administraciones públicas.

Educación Infantil y enseñanzas obligatorias

En el curso 2020-2021, 1.390.959 alumnos de Infantil, Primaria, ESO y Educación Especial recibieron un total de 733,5 millones de euros en concepto de becas y ayudas al estudio (tabla 4). Por tipo de enseñanza, el 23,2% del alumnado de Infantil recibió alguna beca o ayuda al estudio, con un importe por beneficiario de 911,3€. En Primaria, el 24,8% del alumnado es becario, con 382,9€ por beneficiario. En cuanto a la ESO, el 14,4% recibió una beca, con un importe medio de 360,7€. Finalmente, el 39,3% de los alumnos de Educación Especial recibió alguna beca o ayuda al estudio, con un importe por beneficiario de 963,5€.

TABLA 4. BECAS Y AYUDAS CONCEDIDAS EN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS, E. INFANTIL Y E. ESPECIAL. CURSO 2020-2021.

	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	ESO	E. ESPECIAL	TOTAL
Alumnado matriculado	1.622.098	2.843.852	2.041.117	38.907	6.545.974
Alumnado becario	375.815	705.617	294.230	15.297	1.390.959
Alumnado becario en porcentaje del matriculado	23,2	24,8	14,4	39,3	21,2
Importe total de las becas (millones de euros)	342,5	270,2	106,1	14,7	733,5
Importe por becario (euros)	911,3	382,9	360,7	963,5	527,3

Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de becas y ayudas al estudio* y *Estadística de las enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: Educación Infantil comprende el número de alumnos matriculados en Primer Ciclo y Segundo Ciclo.

Enseñanzas postobligatorias no universitarias

En cuanto a los niveles postobligatorios no universitarios, 1.672.515 alumnos recibieron ayudas por importe de 801,1 millones de euros en el curso 2020-2021 (tabla 5). El porcentaje más alto de becarios se observa en el Bachillerato (33,7%), seguido muy de cerca por los CFGS (32,7%) y Formación Profesional Básica (30,5%). El porcentaje más bajo se da en los CFGM (26,5%).

En los CFGM (1.594,2€) y los CFGS (1.526,7€) se dan las mayores cuantías por alumno beneficiario, mientras que la más baja se observa en Formación Profesional Básica (461,2€).

TABLA 5. BECAS Y AYUDAS CONCEDIDAS EN ENSEÑANZAS POSTOBLIGATORIAS NO UNIVERSITARIAS. CURSO 2020-2021.

	FPB	CFGM	BACHILLERATO	CFGS	TOTAL
Alumnado matriculado	75.952	401.183	687.084	508.296	1.672.515
Alumnado becario	23.170	106.514	231.424	166.330	527.438
Alumnado becario en porcentaje del matriculado	30,5	26,5	33,7	32,7	31,5
Importe total de las becas (millones de euros)	10,7	169,8	353,3	267,3	801,1
Importe por becario (euros)	461,2	1.594,2	1.526,7	1.606,9	1.518,8

Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de becas y ayudas al estudio* y *Estadística de las enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Enseñanzas universitarias

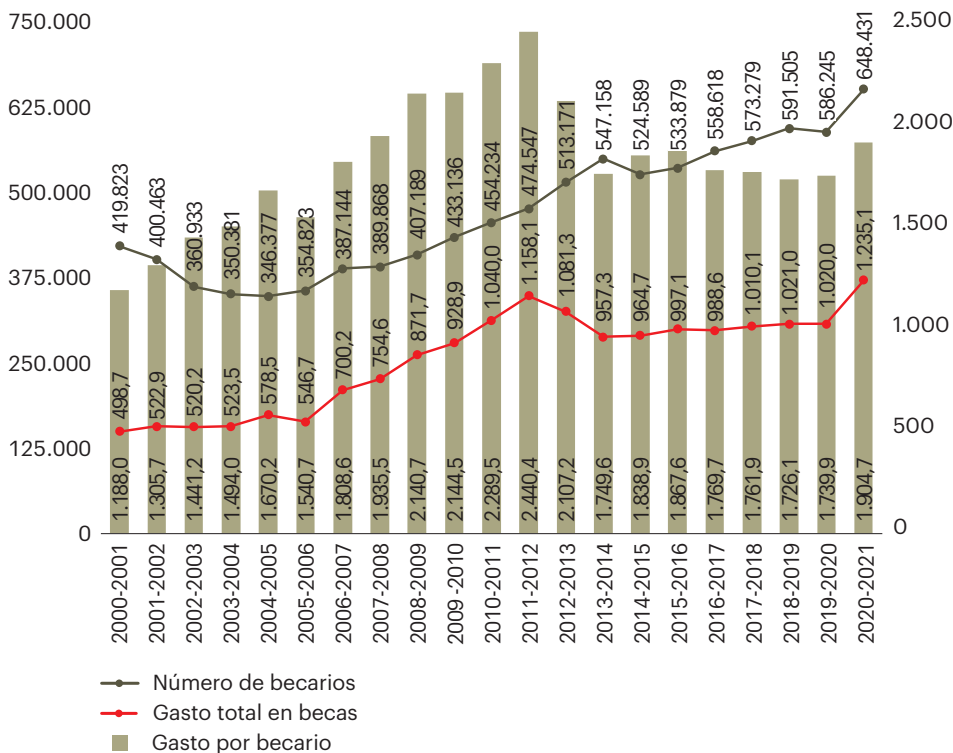
En cuanto al nivel universitario, el gasto total en becas y ayudas al estudio en el curso 2020-2021 aumentó muy notablemente (incremento del 21,1%), situándose en 1.235,1 millones de euros (gráfico 45). El número de beneficiarios también se incrementó sustancialmente hasta los 648.431 alumnos (incremento del 10,6%), dejando el gasto por becario en 1.094,7€.

El gasto en becas y ayudas al estudio aumentó notablemente hasta el curso 2011-2012, situándose en 1.158,1 millones de euros. En los dos cursos siguientes el descenso fue muy acusado, con una reducción del 17%. Desde entonces, el gasto creció poco a poco hasta los 1.020 millones en el curso 2019-2020, apenas un 6,7% más que en el curso 2013-2014.

El número de beneficiarios del sistema de becas universitarias se redujo notablemente entre los cursos 2000-2001 y 2004-2005, pero desde entonces ha ido creciendo paulatinamente hasta el “salto” en el curso 2020-2021.

En cuanto al gasto por becario en educación universitaria, casi se triplicó entre los cursos 2000-2001 y 2011-2012. El recorte del gasto, junto con el incremento en el número de beneficiarios, provocó una fuerte caída del gasto por alumno en los cursos 2012-2013 y 2013-2014. La situación permaneció relativamente estable desde entonces, observándose un gasto medio por becario de 1.739,9€ en el curso 2019-2020, justo antes de la pandemia de la COVID-19.

GRÁFICO 45. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS BECADOS, DEL GASTO TOTAL DEDICADO A BECAS UNIVERSITARIAS (MILLONES DE EUROS) Y DEL GASTO POR BECARIO (EUROS). CURSOS 2000-2001 A 2020-2021.

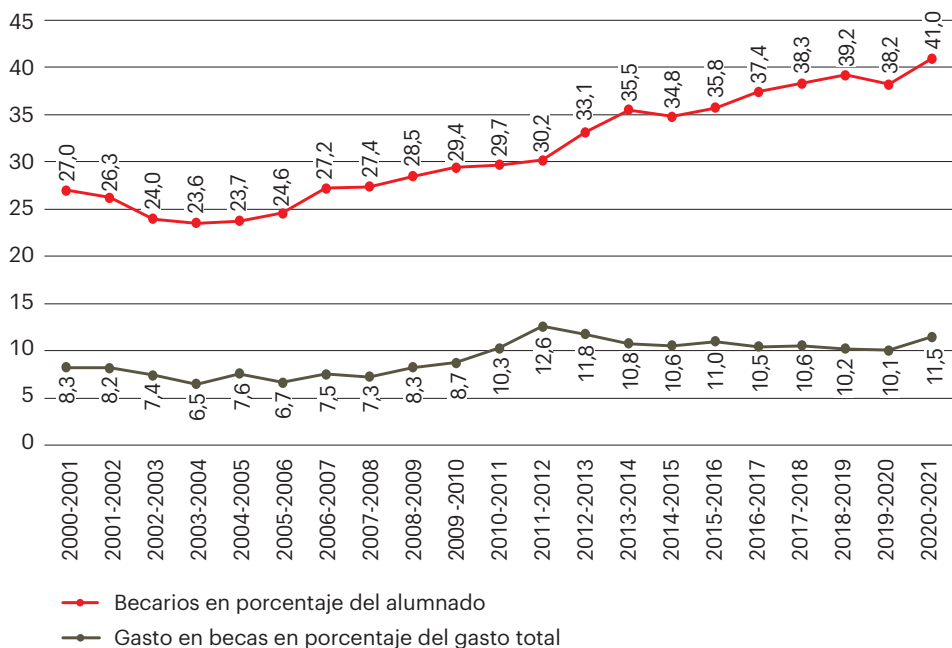


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de becas y ayudas al estudio*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el gráfico 46 se muestra la evolución del porcentaje del alumnado universitario que ha recibido una beca o ayuda al estudio. El mínimo de las últimas dos décadas se alcanzó en el curso 2003-2004 (23,6%). Desde entonces creció ininterrumpidamente hasta el curso 2019-2020, en el que se observa un ligero retroceso. La senda ascendente se recuperó en el curso 2020-2021, alcanzándose un 41% de alumnado universitario becario.

Por otra parte, el gasto en becas como porcentaje del gasto público en el nivel universitario se mantuvo constante alrededor del 8% hasta el curso 2007-2008. Con la llegada de la crisis económica, el porcentaje creció hasta el 12,6%, lo que refleja la mayor dificultad para recortar esta partida presupuestaria en comparación con otras. En los cursos siguientes el porcentaje cayó paulatinamente hasta el 10,1% del curso 2019-2020, pero en el curso 2020-2021 ha rebotado hasta el 11,5%, probablemente impulsado por la situación de crisis asociada a la pandemia de la COVID-19.

GRÁFICO 46. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE GASTO PÚBLICO DESTINADO A BECAS RESPECTO AL GASTO PÚBLICO TOTAL DEDICADO A LA UNIVERSIDAD Y DEL PORCENTAJE DE BECARIOS RESPECTO AL TOTAL DE ALUMNOS. CURSOS 2000-2001 A 2020-2021.



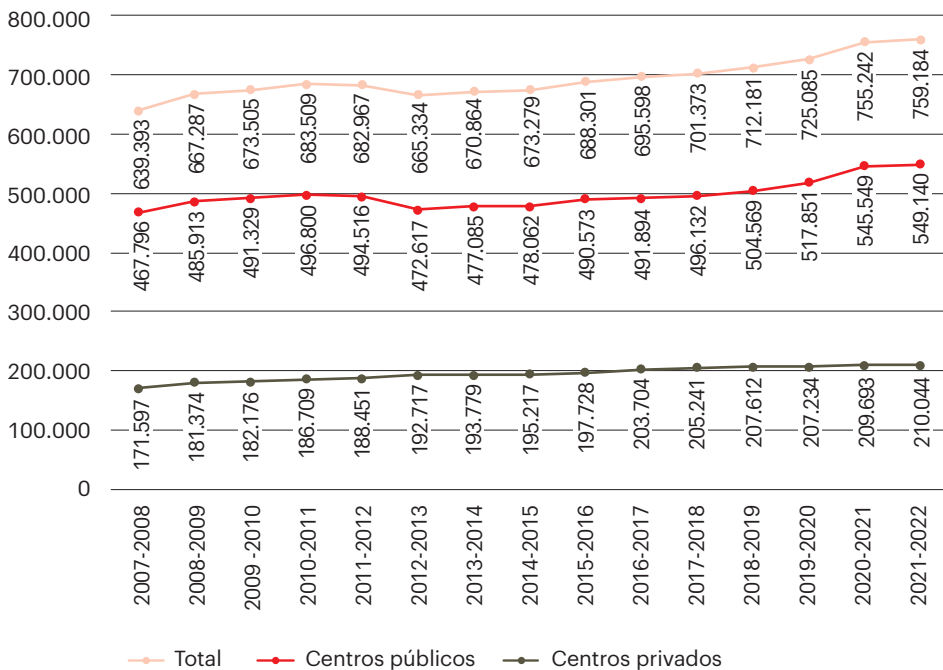
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de becas y ayudas al estudio* y *Estadística de gasto público en educación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El profesorado

Evolución del profesorado

En el curso 2021-2022, el número de profesores de enseñanzas no universitarias de régimen general en centros públicos fue de 549.140 (el 72,7% del total) y de 210.044 en centros privados (gráfico 47). La cifra total de 759.184 docentes representa un aumento de un 0,5% con respecto al curso anterior, en el que creció considerablemente. Dicho incremento se concentró casi por completo en la enseñanza pública.

GRÁFICO 47. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS DE RÉGIMEN GENERAL, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 2007-2008 A 2021-2022.



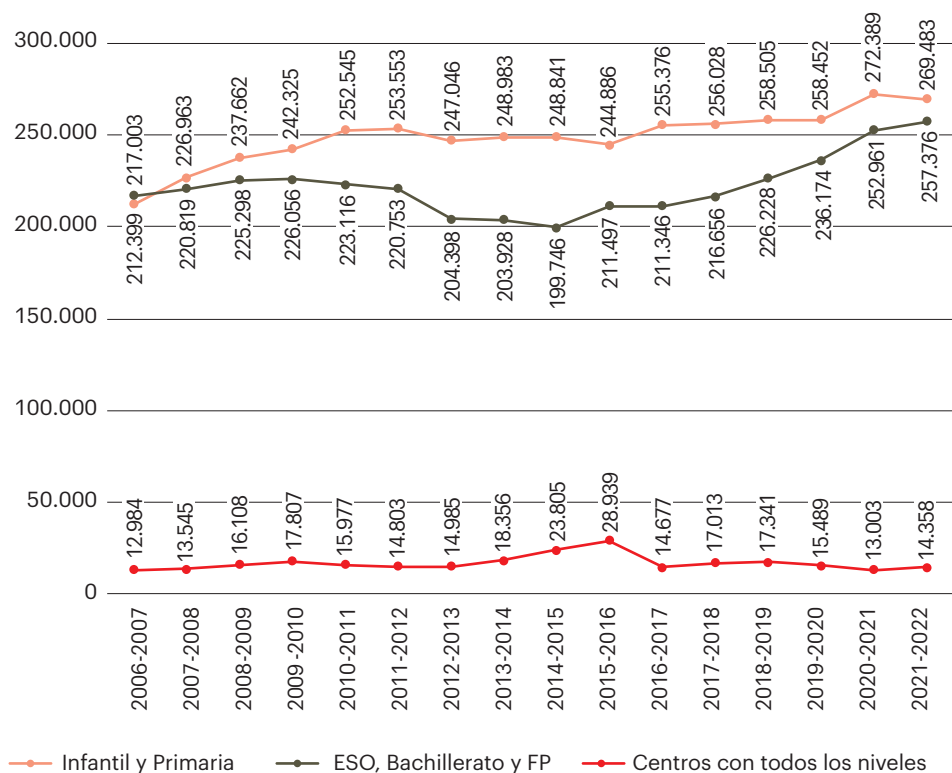
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Para conocer en mayor profundidad la evolución del profesorado de la enseñanza pública, el gráfico 48 muestra dicha información en función del nivel de enseñanza. Mientras que la cifra de profesores de Educación Infantil y Primaria se mantuvo, *grosso modo*, constante entre los cursos 2010-2011 y 2019-2020, creció claramente en los niveles de ESO, Bachillerato y FP desde el curso 2016-2017.

En el curso 2020-2021, el número de profesores en Educación Infantil y Primaria creció en 13.937 (un aumento del 5,4%) para llevar el total hasta los 272.389. En el caso del profesorado de ESO, Bachillerato y FP, el crecimiento fue de 16.787 (un aumento del 7,1%), alcanzándose la cifra de 252.961.

En el curso 2021-2022, el número de profesores de Educación Infantil y Primaria cayó ligeramente hasta los 269.483, quedando aún por encima del dato del curso 2019-2020. En cambio, el profesorado de ESO, Bachillerato y FP no solo se mantuvo con respecto al curso 2020-2021, sino que aumentó en 4.415 profesores.

GRÁFICO 48. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS DE RÉGIMEN GENERAL EN CENTROS PÚBLICOS, POR NIVEL DE ENSEÑANZA. CURSOS 2006-2007 A 2021-2022.



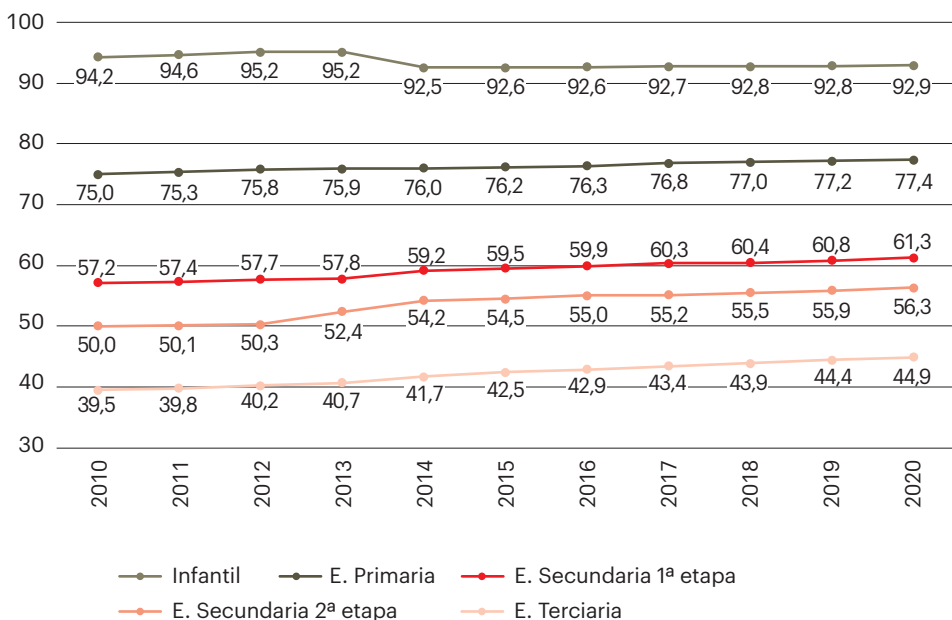
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: no se muestra un pequeño número de profesores de Educación Especial específica.

El gráfico 49 muestra la evolución del porcentaje de mujeres en el profesorado del conjunto del sistema de enseñanza español desde 2010 a 2020 por nivel de enseñanza. Si leemos los datos de forma vertical, observamos que el porcentaje de profesoras aumenta cuanto más bajo es el nivel educativo. Si en el nivel terciario representan el 44,9%, en Educación Infantil son el 92,9%.

En cuanto a la evolución temporal del porcentaje de profesoras, dejando aparte lo que parece una clara ruptura de serie en 2014, las cifras se han mantenido relativamente constantes en la última década. Tan solo es reseñable el incremento paulatino en la Educación Terciaria, que ha pasado del 39,5% en 2010 al 44,9% en 2020.

GRÁFICO 49. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE PROFESORAS SOBRE EL TOTAL DEL PROFESORADO, POR NIVEL DE ENSEÑANZA. AÑOS 2010-2020.



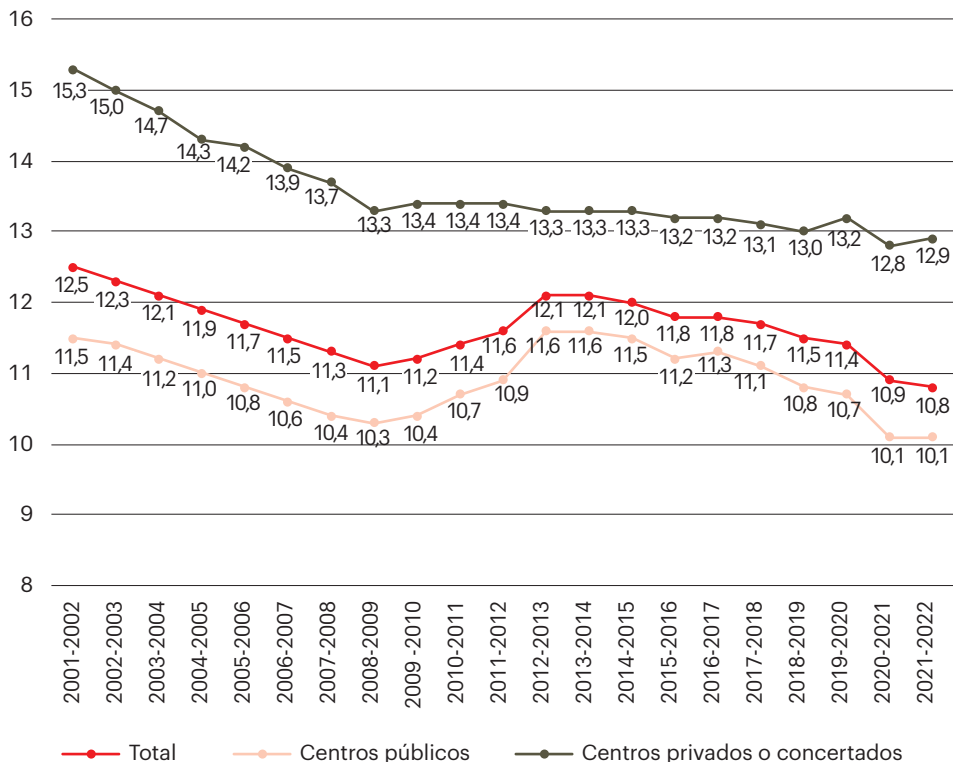
Fuente: elaboración propia a partir de Tabla D5.2, *Education at a Glance, 2022* y ediciones anteriores. OCDE.

Ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula

La ratio de alumnos por profesor en las enseñanzas no universitarias de régimen general ha descendido notablemente en las dos últimas décadas, pasando de 12,5 en el curso 2001-2002 a 10,8 en el curso 2021-2022 (gráfico 50). La mayor parte del descenso se produjo en la primera década. En realidad, en el curso 2009-2010 se inició un ascenso que se prolongó hasta el curso 2012-2013, aunque desde entonces se recuperó la senda de caída paulatina. La abrupta caída del curso 2020-2021 se debe a la mayor contratación de profesorado decidida por las administraciones educativas como respuesta a la situación de pandemia. No obstante, el curso 2021-2022 dio continuidad a dicha caída.

La evolución es muy similar si nos fijamos en la enseñanza pública. Aquí, tras la notable caída del curso 2020-2021, la ratio se situó en 10,1 alumnos por profesor, cifra en la que se ha mantenido en el último curso. A pesar de que las ratios pública y privada se han ido acercando en las dos últimas décadas, la ratio en la enseñanza privada sigue siendo mayor, con 12,9 alumnos por profesor en el curso 2021-2022 (casi tres alumnos superior a la de la enseñanza pública).

GRÁFICO 50. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS DE RÉGIMEN GENERAL, POR TITULARIDAD. CURSOS 2001-2002 A 2021-2022.

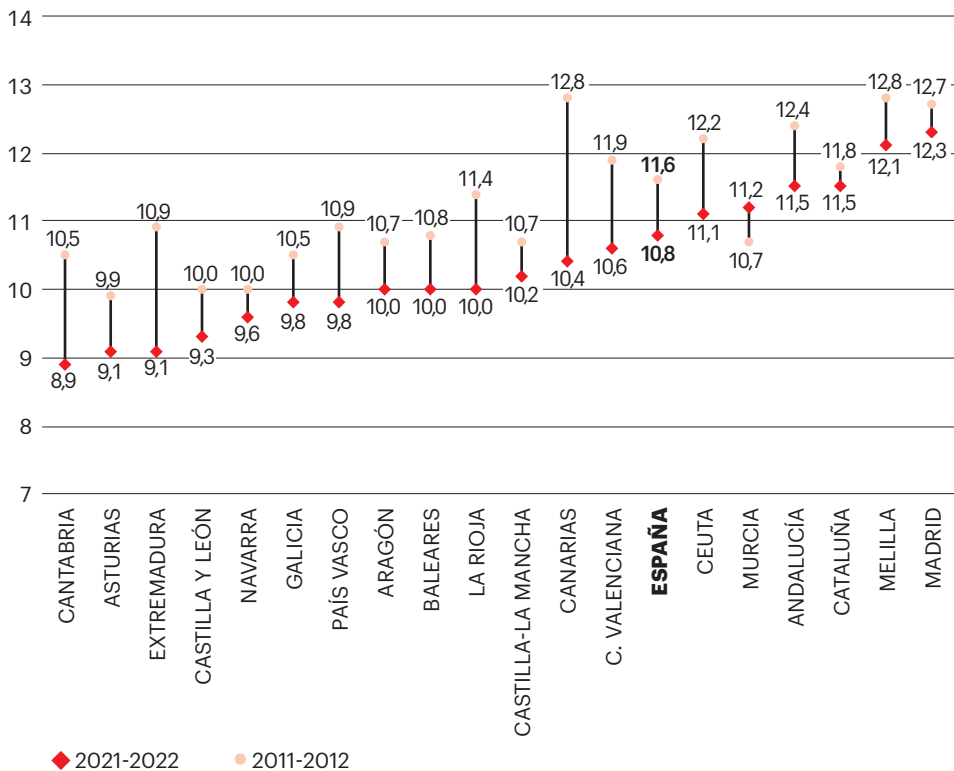


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por comunidades o ciudades autónomas (gráfico 51), las ratios más bajas en el curso 2021-2022 se dieron en Cantabria (8,9), Asturias (9,1) y Extremadura (9,1), y las más elevadas se registraron en Madrid (12,3), Melilla (12,1) y Cataluña (11,5).

Con respecto al curso 2011-2012, en todas las regiones o ciudades se redujo la ratio, con la excepción de Murcia, en la que aumentó en 0,5 alumnos. La mayor caída se dio en Canarias, comunidad en la que la ratio ha descendido en 2,4 alumnos por profesor en los últimos diez cursos.

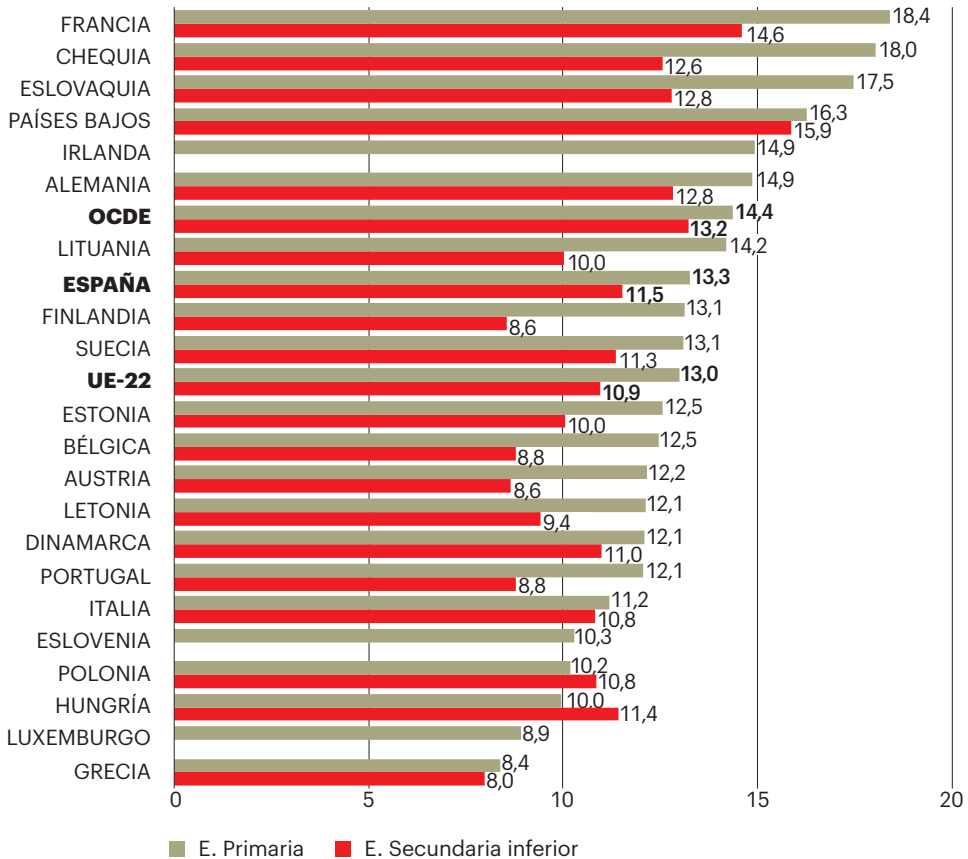
GRÁFICO 51. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS DE RÉGIMEN GENERAL, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2011-2012 Y 2021-2022.



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

La comparación internacional sitúa a España con una ratio de alumnos por profesor por encima de la media de la UE-22 tanto en Educación Primaria (13,3 y 13,0, respectivamente) como en Educación Secundaria inferior (11,5 y 10,9) (gráfico 52). Las ratios más bajas se observan en Grecia, tanto en Educación Primaria (8,4) como Secundaria inferior (8,0). La ratio más alta en Educación Primaria se observa en Francia (18,4), y la más elevada en Educación Secundaria inferior se da en los Países Bajos (15,9).

GRÁFICO 52. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 1ª ETAPA, POR PAÍS. CURSO 2020-2021



Fuente: elaboración propia a partir de OCDE Statistics. Education and Training. Education at a Glance. Teachers and the Learning Environment. OCDE.

Nota: no se dispone de datos para Educación Secundaria inferior en Irlanda, Eslovenia y Luxemburgo.

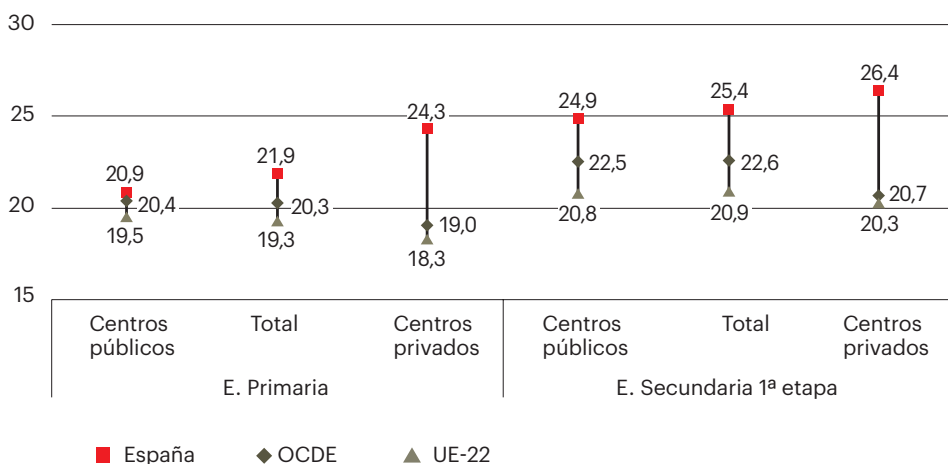
El número de alumnos por aula¹ (“tamaño del aula”) es otro de los indicadores relacionados con los recursos educativos. En 2020, el tamaño del aula en las clases de Primaria en España (21,9 alumnos) superó los promedios de la OCDE (20,3) y la UE-22 (19,3) (gráfico 53). En Educación Secundaria de 1ª etapa, el tamaño del aula en España fue de 25,4 alumnos, por encima de los 22,6 alumnos de media en la OCDE y de los 20,9 en la UE-22.

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

En los centros privados españoles, el tamaño medio del aula en Educación Primaria (24,3) superó en 5 y 6 alumnos los promedios de la OCDE (19,0) y de la UE-22 (18,3), respectivamente. En Educación Secundaria, el tamaño medio del aula en los centros privados españoles se situó en 26,4 alumnos, casi 6 por encima del promedio de la OCDE (20,7) y más de 6 por encima del de la UE-22 (20,3).

En los centros públicos españoles, el tamaño medio del aula en Educación Primaria (20,9) fue ligeramente superior a los promedios de la OCDE (20,4) y de la UE-22 (19,5). En Educación Secundaria de 1ª etapa, el tamaño medio del aula en los centros públicos españoles (24,9) superó en más de 2 alumnos la media de la OCDE (22,5) y en más de 4 la media de la UE-22 (20,8).

GRÁFICO 53. TAMAÑO MEDIO DEL AULA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 1ª ETAPA, POR TITULARIDAD, EN ESPAÑA, OCDE Y UE-22. AÑO 2020.



Fuente: elaboración propia a partir de OCDE Statistics. Education and Training. Education at a Glance. Teachers and the Learning Environment. OCDE.

Servicios complementarios

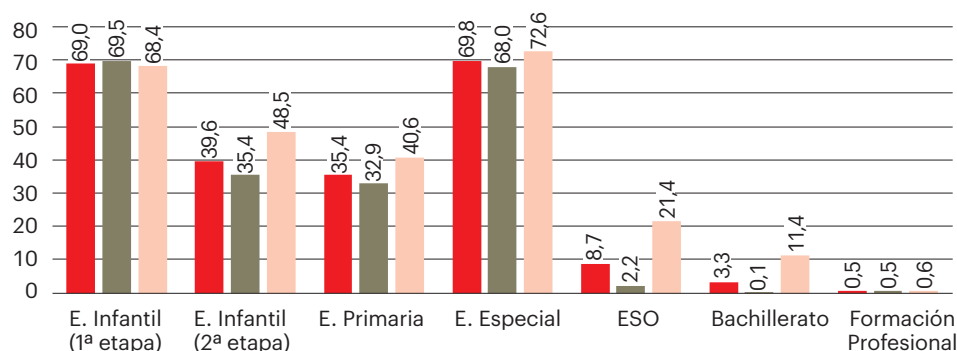
El gráfico 54 muestra el porcentaje del alumnado de cada nivel de la enseñanza no universitaria que hace uso de los servicios de comedor y transporte. Los de comedor se emplean fundamentalmente en Educación Infantil, Primaria y, sobre todo, Educación Especial (69,8%). En general, el porcentaje de alumnos que hacen uso de este servicio es mayor en los centros privados. Por ejemplo, solo el 8,7% de los alumnos de ESO en centros públicos lo usan, pero lo hace el 21,4% del alumnado en centros privados. En Bachillerato se observa una diferencia similar (3,3% por 11,4%).

El uso del servicio de transporte es minoritario en todos los niveles excepto en Educación Especial, en la que cubre al 63,5% del alumnado.

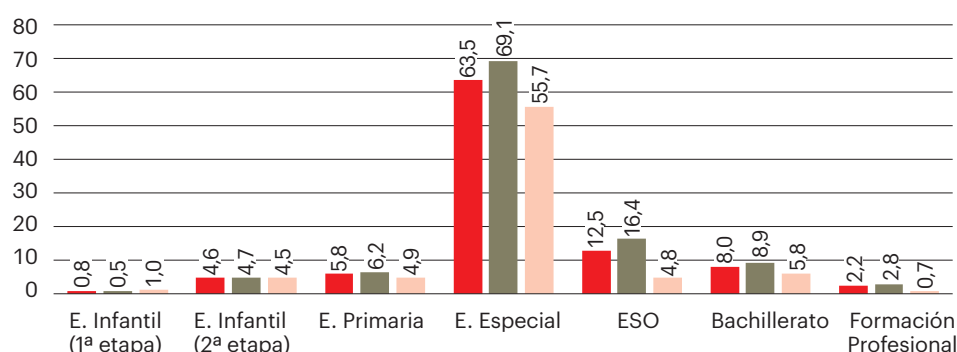
El porcentaje de usuarios del servicio de transporte es algo superior en los niveles correspondientes a edades más avanzadas. Mientras que el 12,5% de los alumnos de la ESO y el 8% de los de Bachillerato usan el servicio de transporte, solo lo hacen el 4,6 y el 5,8% de los de Educación Infantil de 2ª etapa y Educación Primaria, respectivamente. En este caso, se observa un mayor porcentaje de usuarios en los centros públicos.

GRÁFICO 54. PORCENTAJE DE ALUMNOS USUARIOS DE SERVICIOS DE COMEDOR Y TRANSPORTE, POR NIVEL EDUCATIVO Y TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSO 2020-2021.

COMEDOR



TRANSPORTE



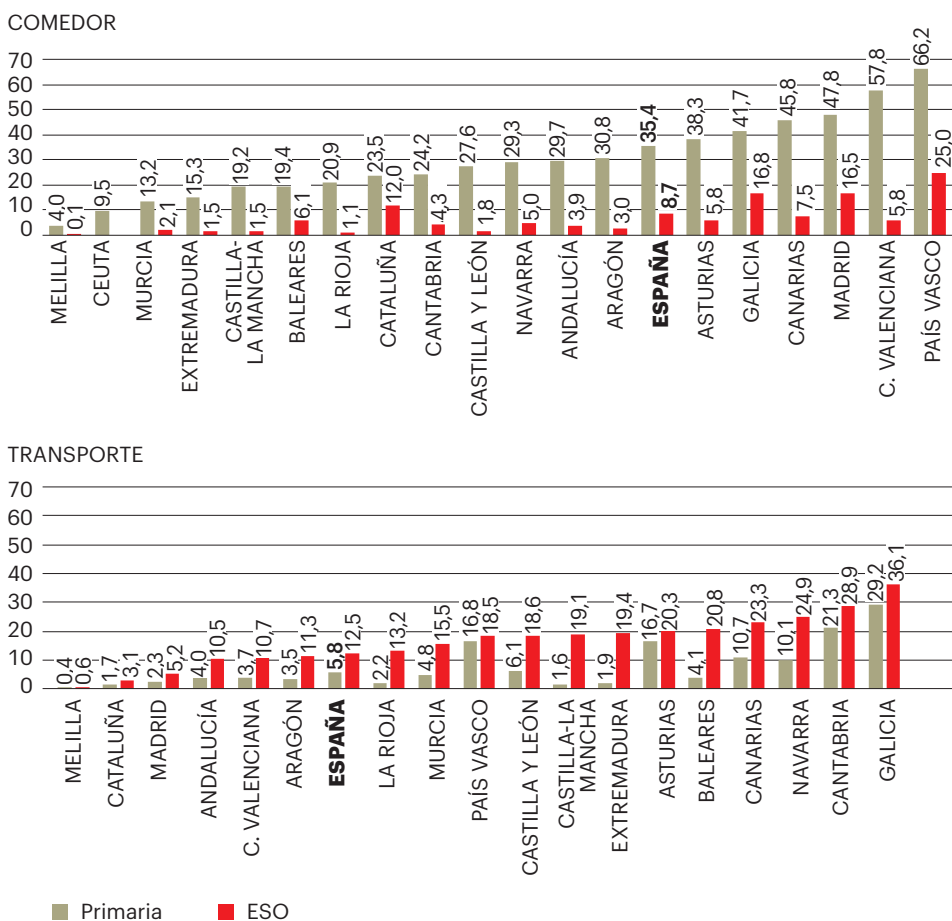
■ Total ■ Centros públicos ■ Centros privados

Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Curso 2020-2021 (Edición 2023)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El servicio de comedor está muy extendido en la Educación Primaria en el País Vasco (66,2%), la Comunidad Valenciana (57,8%) y Madrid (47,8%), mientras que en la ESO destacan el País Vasco (25%), Galicia (16,8%) y Madrid (16,5%). Los porcentajes mínimos de usuarios se observan en Ceuta y Melilla (gráfico 55).

En cuanto al servicio de transporte, Galicia (29,2%), Cantabria (21,3%) y el País Vasco (16,8%) presentan los mayores porcentajes de usuarios en Educación Primaria, mientras que los mayores porcentajes de uso en la ESO se dan en Galicia (36,1%), Cantabria (28,9%) y Navarra (24,9%). De nuevo, Melilla destaca por presentar el menor porcentaje de usuarios.

GRÁFICO 55. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y ESO USUARIOS DE SERVICIOS DE COMEDOR Y TRANSPORTE, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSO 2020-2021.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Curso 2020-2021 (Edición 2023)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

**¿ATRAEMOS Y DESARROLLAMOS A
LOS MEJORES PROFESORES?**

ANA HIDALGO-CABRILLANA
Universidad Autónoma de Madrid

Los profesores son el *input* educativo con mayor impacto en el rendimiento de los estudiantes (Hanushek, 2003, Rivkin et al., 2005). Y es que un buen profesor tiene efectos positivos en nuestros estudiantes no solo en el corto plazo, sino también a largo (Chetty et al., 2014 y Petek y Pope, 2023). En España el 66% del presupuesto en educación se dedica a la retribución de los profesores (tabla C6.2 *Education at Glance*, 2022). Por lo tanto, la eficiencia de nuestro sistema educativo está estrechamente relacionada con la atracción y retención de los mejores docentes, así como con la formación y actualización de estos. Pero ¿cómo debemos hacerlo?

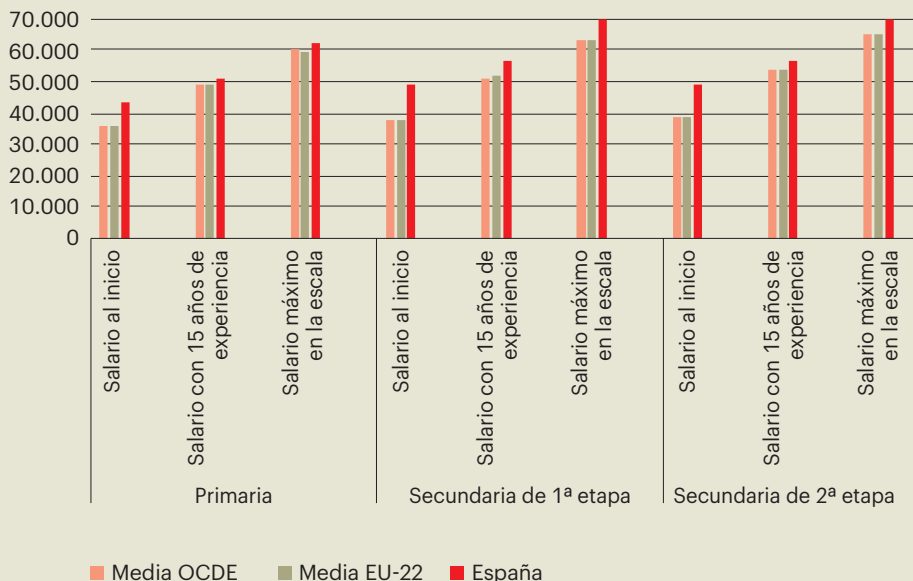
Por un lado, sabemos que, al menos en otros contextos, vincular más estrechamente la remuneración al rendimiento puede tanto aumentar la productividad de los individuos en la profesión, como atraer a individuos más productivos. Investigaciones recientes concluyen que existen efectos positivos considerables al introducir salarios ligados al rendimiento de los profesores

(véase Jackson et al., 2014 para una revisión de la literatura o más recientemente Biasi, 2021, 2022; Tincani, 2021).

En España los salarios de los profesores son altos en comparación con los salarios medios del profesor en la OCDE o en la UE-22 (gráfico A). Y esto es cierto independientemente del nivel educativo (salario en Primaria, en 1ª etapa o en 2ª etapa de Secundaria) y de la antigüedad y cualificación (salario al nivel inicial, después de 15 años de experiencia, al nivel máximo). Esto nos podría llevar a pensar que España atrae a los mejores profesores, pero los resultados de PISA no ayudan a llegar a esta conclusión. Y es que España se caracteriza por tener salarios muy similares entre profesores que no dependen del rendimiento sino del nivel educativo y de la experiencia del docente.

Los datos de *Education at Glance* diferencian entre salarios al inicio (con mínimo de cualificación) y al máximo de la escala salarial (máxima cualificación), pero no especifican el porcentaje de profesores en cada uno de ellos, por lo que no tenemos datos fiables sobre la distribución salarial. Justo por ese motivo, el gráfico A incluye la categoría a los 15 años como proxy de los salarios a mitad de la carrera profesional. De hecho, para progresar y alcanzar el

GRÁFICO A. SALARIOS DOCENTES ANUALES EN DÓLARES INTERNACIONALES PPA, AÑO 2021, BASADOS EN LAS CUALIFICACIONES MÁS PREVALENTES EN DIFERENTES MOMENTOS DE LA CARRERA DOCENTE.



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla D3.1 *Education at a Glance*. 2022.

Nota: PPA, paridad del poder adquisitivo.

máximo de la escala salarial, un profesor en España en 1ª etapa de Secundaria necesitaría 39 años, frente, por ejemplo, a los 9 años en Australia¹.

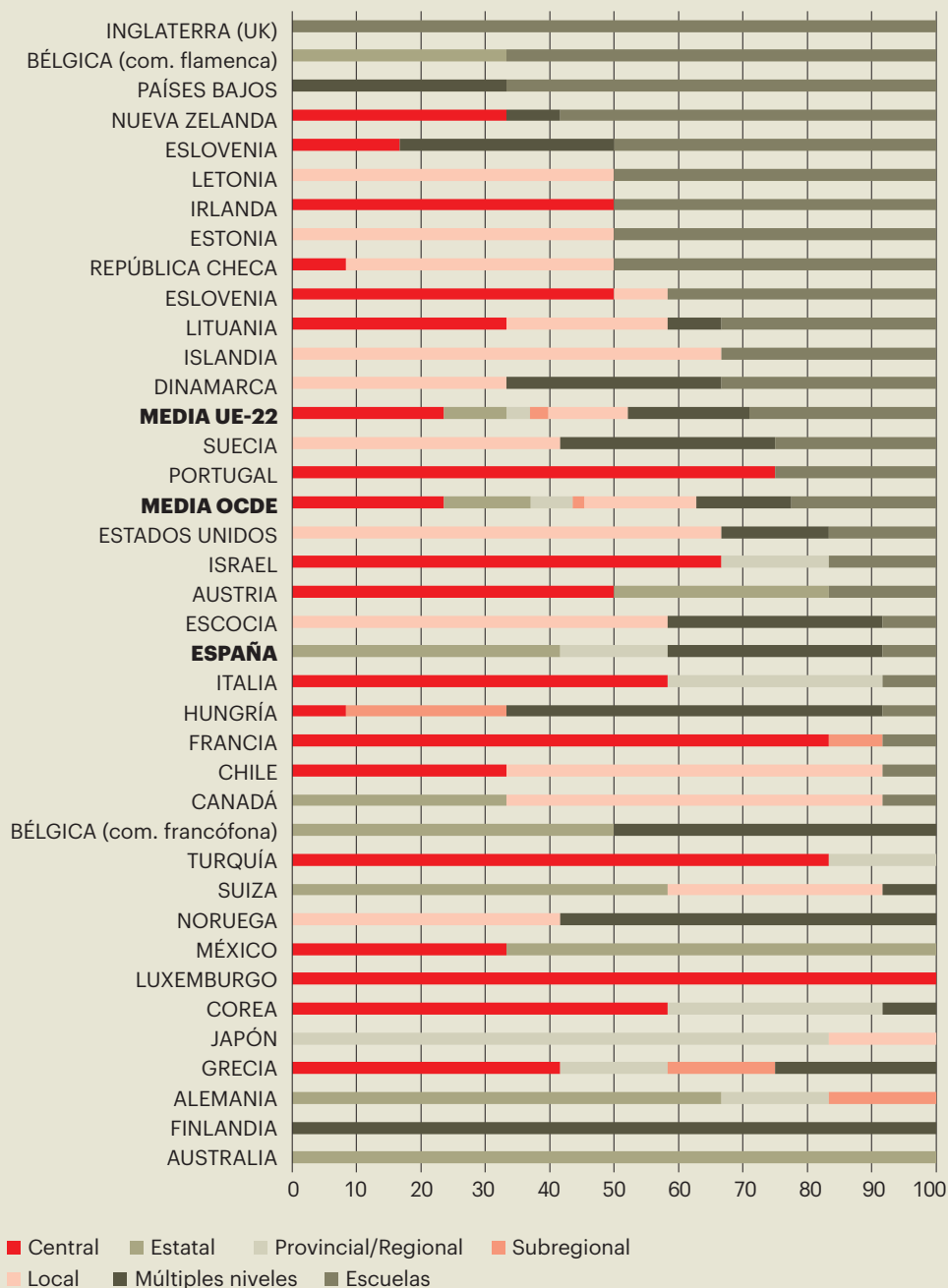
Para que la flexibilidad salarial fuese efectiva en la práctica necesitaríamos que en nuestras escuelas concurriesen varias cosas a la vez. Primero, mayor grado de autonomía en la gestión de recursos tanto humanos como financieros. El gráfico B muestra que, para el caso español, los colegios tienen poca autonomía a la hora de decidir sobre contratación, despido y fijación de salarios de profesores y directores. Segundo, mayor rendición de cuentas en los colegios sobre su gestión, su labor docente y el rendimiento de sus estudiantes, para

verificar que se hace un buen uso de esa autonomía ofrecida. Y aquí de nuevo, a España le queda mucho por aprender.

Por otro lado, en un mundo tan diverso y cambiante es importante que, una vez que tienes a los mejores profesores, se siga formando su talento pues para enseñar a los estudiantes a ser adaptables al cambio y a pensar de forma crítica primero es necesario que el profesor también lo sea.

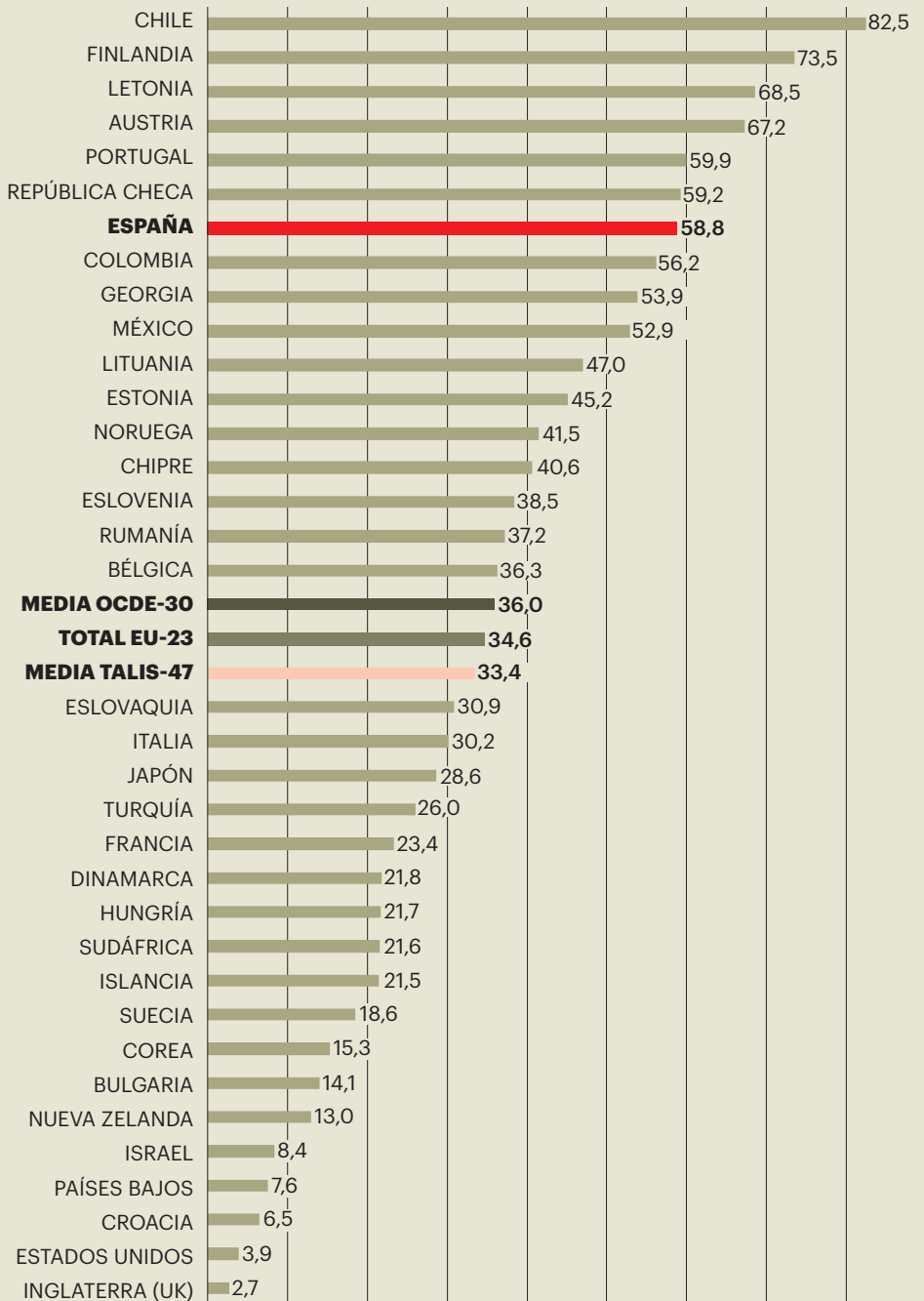
TALIS 2018 analiza la exhaustividad de los programas de formación y capacitación del profesorado preguntando a los profesores sobre si se sienten bien preparados en pedagogía, para enseñar en un entorno de habilidades mixtas, o para realizar prácticas en el aula en

GRÁFICO B. PORCENTAJE DE DECISIONES DE GESTIÓN DEL PERSONAL TOMADAS EN CADA NIVEL DE GOBIERNO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 1ª ETAPA PÚBLICA, POR ÁMBITO (2017).



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla 6.D.2. *Education at a Glance*. OCDE. 2018.

GRÁFICO C. PORCENTAJE DE DIRECTORES QUE INFORMAN DE QUE NO HAY ACCESO A UN PROGRAMA DE TUTORÍA PARA LOS PROFESORES DEL CENTRO (2018).



Fuente: tabla I.4.60 de *TALIS 2018 Database*. OCDE.

algunas o todas las materias impartidas, la respuesta en la OCDE-31 es, respectivamente, el 70%, 44%, 71%.

Sin embargo, para España, solo el 46% se siente bien preparado en pedagogía, el 28% en un entorno de habilidades mixtas y solo un 52% se siente capacitado para las clases prácticas² (véase tabla I.4.20). Dadas estas deficiencias y teniendo en cuenta que con la experiencia la efectividad del profesor tiende a aumentar (Rockoff, 2004, Rivkin et al., 2005), tener por ejemplo un programa de tutorías podría ser una herramienta muy efectiva, ayudando además a crear ambientes de trabajo colaborativos.

TALIS 2018 concluye que, en España, el 58,8% de los profesores no tiene acceso a un programa de tutorías ni en sus primeros años de profesión, ni en una nueva incorporación al colegio. La respuesta a esa pregunta para la media de la OCDE es solo del 36% y para la media de la Unión Europea el 34,6% (gráfico C). Las tutorías implican que los mejores profesores y los más experimentados, que saben cómo mejorar el aprendizaje de los estudiantes, apoyan a los recién incorporados que probablemente sepan mucho menos cómo hacerlo. El trabajo de Rockoff (2008), por ejemplo, demuestra que el tiempo dedicado a trabajar con un mentor mejora las habilidades docentes.

En resumen, los resultados de PISA para España demuestran que aún tenemos margen de mejora en el aprendizaje de nuestros estudiantes. Teniendo en cuenta que parte de la plantilla de nuestros profesores en España se jubilará en un futuro cercano (los profesores de

más de 50 años representan aproximadamente el 30% del total), deberíamos plantear nuevas políticas educativas que aumenten la atracción, la progresión y la perspectiva de carrera en la profesión docente, y evaluarlas para entender su impacto. Solo así, sabremos cuál debería ser la dirección de mejora.

REFERENCIAS

- Biasi, B. (2021). The labor market for teachers under different pay schemes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 13(3), pp.63-102.
- Biasi, B., Fu, C., y Stromme, J. (2022). Equilibrium in the Market for Public School Teachers: District Wage Strategies and Teacher Comparative Advantage, mimeo.
- Chetty, R., Friedman, J. N., y Rockoff, J. E. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. *American Economic Review*, 104(9), pp. 2633-2679.
- Hanushek, E. (2003). The Failure of input-based schooling policies. *The Economic Journal*, 113, pp.64-98.
- Jackson, C.K., Rockoff, J. E. y Staiger, D.O. (2014). Teacher effects and teacher-related policies. *Annual Review of Economics* 6 (1), pp.801-825.
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (volumen I). OECD Publishing. París.
- OECD (2023). Education at a Glance (2022): OECD Indicators. OECD Publishing. París.
- Petek, N., y Pope, N. (2023). The Multidimensional Impact of Teachers on Students. *Journal of Political Economy*, 131,4, pp.1057-1107.

- Rivkin, S. G., Hanushek, E., y Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73(2), pp.417-458.
- Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. *American Economic Review*, 94, pp. 247-252.
- Rockoff, J. (2008). Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City. NBER Working Paper Series, No. 13868.
- Tincani, M. (2021). Teacher Labor Markets, School Vouchers, and Student Cognitive Achievement: Evidence from Chile. *Quantitative Economics*, 12, pp.173-216.

NOTAS

1. Véase figura D3.3. *Education at a Glance*. 2022.
2. Las tablas correspondientes al capítulo 4 del informe TALIS 2018 pueden descargarse en el enlace siguiente: <https://doi.org/10.1787/888933933083>

LA IMPORTANCIA DEL PROFESORADO SOBRE LOS RESULTADOS ESCOLARES

CRISTINA LÓPEZ-MAYÁN

Universitat de Barcelona

En este comentario me gustaría ahondar en la evidencia disponible sobre la trascendencia del profesorado en el desarrollo de los estudiantes y sus repercusiones sobre las políticas educativas. La relevancia del docente en la calidad del aprendizaje de los alumnos es una cuestión crucial, como se puede

observar por el número de gráficos (del 47 al 52) que se dedican en el presente informe al profesorado en España y por trabajos de otros colegas publicados en la colección de Monografías de educación¹.

Existe un claro consenso en la investigación en economía de la educación sobre la importancia del profesor en los resultados académicos de los estudiantes². ¿Cómo se estima este impacto? A través del llamado método del “valor añadido”. Esta técnica de análisis estima el efecto incremental de los profesores sobre los resultados de los alumnos en exámenes, una vez se ha tenido en cuenta el efecto de otros factores, como las características del hogar del estudiante, sus habilidades innatas, y las características del colegio y de los compañeros de clase. El impacto de un buen profesor –bueno en el sentido de que mejora los resultados académicos de sus alumnos– perdura, incluso, más allá de las etapas de escolarización y llega hasta la vida adulta (Chetty et al., 2014). A la vista de estos resultados, es natural preguntarnos, ¿y qué cualidades caracterizan al buen profesor?

En primer lugar, podemos pensar en factores tales como los años de experiencia docente, la formación o el género. Sin embargo, en general, los estudios no encuentran diferencias significativas en el desempeño del alumno en función del tipo de formación del profesor, de si tiene más o menos años de experiencia, o de si es hombre o mujer³. Entonces, ¿qué aspectos del profesor son los que tienen influencia sobre los resultados escolares de sus alumnos?

Existe un número creciente de estudios que muestran que lo que importa es cómo trabaja el profesor en el aula. Vaya por delante que, aunque la investigación en esta área es cada vez mayor, aún no se ha alcanzado un consenso sobre qué aspectos del trabajo del profesor en el aula funcionan mejor que otros; sobre si lo que funciona en un nivel educativo, funcionará también en los demás; o sobre si lo que funciona en un país, funcionará en otros países. Se necesita más evidencia, lo que, a su vez, requiere de una mayor disponibilidad de datos de buena calidad que incluyan información sobre el trabajo en el aula para poder llevar a cabo más evaluaciones sobre el efecto causal de diferentes metodologías de enseñanza. Desafortunadamente, la escasez de este tipo de datos limita el análisis sobre la efectividad de las metodologías docentes.

Los estudios que analizan el trabajo del profesor en el aula investigan fundamentalmente el impacto sobre los resultados en los exámenes de dos tipos de estilos docentes. En primer lugar, el llamado estilo tradicional, que se caracteriza por aquellas prácticas docentes en las que el estudiante adopta un papel pasivo, como receptor de las enseñanzas del profesor, y que se basan en mayor medida en el trabajo individual del alumno. En segundo lugar, el llamado estilo moderno, que incluye aquellas prácticas docentes en las que el estudiante tiene un papel más activo, con una mayor implicación en el proceso de aprendizaje, y que también fomentan el trabajo en equipo de los alumnos.

A diferencia de lo comentado anteriormente sobre los años de experiencia o la formación del profesor, todos los estudios concluyen que el estilo docente sí es un factor asociado a diferencias en los resultados de los alumnos. Sin embargo, al contrario de lo que podríamos pensar, la evidencia procedente de estos estudios no siempre encuentra que el estilo moderno es el que genera los mejores resultados. Por ejemplo, Schwerdt y Wuppermann (2011) y Bietenbeck (2014), que emplean los datos de la evaluación TIMSS⁴, muestran que las mejoras en los resultados de los exámenes están asociadas al mayor uso del estilo tradicional. Lavy (2016), con datos de Israel, apunta a una complementariedad entre el estilo tradicional y el moderno, de forma que ambos mejoran el resultado en los exámenes. Para el caso de España, Hidalgo-Cabrillana y López-Mayán (2018) emplean los datos procedentes de la Evaluación General de Diagnóstico (EGD) llevada a cabo en 2009 por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa con el objetivo de evaluar las competencias en Matemáticas y Comprensión Lectora de los alumnos de 4º de Primaria. Se trata de alumnos de 9 o 10 años y, por tanto, más jóvenes que los de estudios precedentes (de unos 13-14 años). La EGD recogió también información sobre las características del tutor y de los alumnos de cada grupo, y sobre una lista de prácticas docentes utilizadas por el tutor en el aula. Un aspecto interesante de esto último es que tanto los alumnos como el tutor respondieron a la misma pregunta sobre las prácticas

docentes, lo que permite analizar ambas perspectivas.

En otros estudios, los datos sobre las prácticas docentes proceden de la información proporcionada por solo uno de los agentes involucrados en el proceso de enseñanza (el profesor o el alumno). Dado que las dos partes pueden tener sesgos al indicar el tipo o la frecuencia de las prácticas de enseñanza, es importante poder contar en la misma encuesta con las dos perspectivas para analizar posibles diferencias en los resultados. Hidalgo-Cabrillana y Lopez-Mayan (2018) muestran que, cuando se utiliza la perspectiva del alumno, el uso del estilo moderno está asociado con mejores resultados tanto en matemáticas como en comprensión lectora mientras que el tradicional se asocia con peores resultados en esta última. En cambio, según la perspectiva del tutor, solamente en el caso de comprensión lectora el estilo moderno se asocia a mejores resultados; el tradicional no tiene relación significativa con las competencias en ninguna área. Estas diferencias ponen de manifiesto que, sin disponer de ambas perspectivas, llegaríamos a conclusiones diferentes sobre el impacto del estilo docente. El único resultado que se mantiene al utilizar cualquiera de las dos perspectivas es la asociación positiva entre el uso del estilo moderno y los resultados en comprensión lectora. Además, esta asociación es más fuerte para los alumnos de bajo nivel socioeconómico, lo que indica que las competencias en comprensión lectora de estos alumnos se benefician especialmente cuando el

tutor utiliza un estilo docente moderno al enseñar.

Estos estudios, por tanto, nos muestran que la forma en que el profesor trabaja en el aula explica diferencias en la adquisición de competencias evaluadas a través de exámenes. Sin embargo, nos podemos preguntar, ¿el impacto del estilo docente, o del profesor en general, se limita a este tipo de competencias? La respuesta es no. Evaluar la importancia del profesor solamente a partir de los resultados en los exámenes tiene algunas limitaciones.

En primer lugar, el impacto del estilo docente moderno sobre el aprendizaje puede ser aún mayor en la medida en que desarrolla ciertas habilidades, como la capacidad de razonar, que, sin embargo, pueden no estar medidas adecuadamente a través de exámenes. Estos últimos suelen ser más adecuados para medir el tipo de habilidades que promueven los métodos de enseñanza tradicionales (Bietenbeck, 2014).

En segundo lugar, los exámenes no miden todos los aspectos del aprendizaje, por lo que, usando solo estos, podemos infravalorar el impacto de los profesores sobre el desarrollo del alumno. Recientemente, algunos estudios han empezado a poner de manifiesto el valor añadido del profesor sobre resultados que no son estrictamente académicos, como el comportamiento del estudiante (suspensiones y asistencia a clase) y sobre las llamadas “habilidades no cognitivas”, que incluyen motivación, perseverancia, mentalidad de crecimiento, o creencia en la capacidad de uno mismo de aprender y

desarrollarse. Diversos estudios documentan que el desarrollo de habilidades no cognitivas es un factor fundamental para mejorar en la dimensión académica e incluso para el éxito social y profesional en la vida adulta (Heckman y Kautz, 2012).

Todavía hay pocos trabajos que analizan el impacto del profesor en la adquisición de estas habilidades, pero los existentes muestran que el efecto es multidimensional: ciertos profesores tienen impacto en los resultados académicos y otros en los aspectos no cognitivos. Sin embargo, los estudios documentan que las habilidades no cognitivas son complementarias de las académicas, por lo que, si un profesor aumenta las primeras, el efecto en el proceso de aprendizaje puede ser multiplicador⁵. Esta evidencia reciente apunta a que, si queremos entender cada vez mejor el impacto del profesor y de su trabajo en el aula, debemos tener en cuenta su influencia en el desarrollo de todo tipo de habilidades. En caso contrario, estaríamos subestimando la importancia de los profesores.

REFERENCIAS

- Bietenbeck, J.C. (2014), Teaching Practices and Cognitive Skills, *Labour Economics*, 30, pp. 143-153.
- Buddin, R., y Zamarro, G. (2009), Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools, *Journal of Urban Economics*, 66(2), pp. 103-115.
- Cheng, A., y Zamarro, G. (2018), Measuring teacher non-cognitive skills and its impact on students: Insight from the Measures of Effective Teaching Longitudinal Database, *Economics of Education Review*, 64, pp. 251-260.
- Chetty, R. J., Friedman, N., y Rockoff, J. E. (2014), Measuring the impacts of teachers II: Teacher value-added and student outcomes in adulthood, *American Economic Review*, 104(9), pp. 2633-2679.
- Goldhaber, D. D. (2008). Teachers matter, but effective teacher quality policies are elusive, en H. F. Ladd, y E. B. Fiske (Eds.), *Handbook of Research in education finance and policy*, Nueva York, NY: Routledge, pp. 146-165.
- Hanushek, E. A. (2011), The Economic Value of Higher Teacher Quality, *Economics of Education Review*, 30, pp. 466-479.
- Hanushek, E. A., y Rivkin, S. G. (2006). Teacher quality, en E. A. Hanushek, y F. Welch (Eds.), *Handbook of the economics of education*, vol. 2, pp. 1052-1078. Amsterdam: Elsevier.
- Heckman, J. J., y Kautz, T. D. (2012). Hard evidence on soft skills, *Labour Economics*, 19(4), pp. 451-464.
- Hidalgo-Cabrillana, A., y Lopez Mayan, C. (2018). Teaching styles and achievement: Student and Teacher Perspectives, *Economics of Education Review*, 67, pp. 184-206.
- Kraft, M. A. (2019). Teacher Effects on Complex Cognitive Skills and Social-Emotional Competencies, *Journal of Human Resources*, 54(1), pp. 1-36.
- Lavy, V. (2016). What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence, *CESifo Economic Studies*, 62, pp. 88-125.

Petek, N., y Pope, N. G. (2023). The Multidimensional Impact of Teachers on Students, *Journal of Political Economy*, 131(4), pp. 1057-1107.

Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., y Kain, J. F. (2005). Teachers, schools, and academic achievement, *Econometrica*, 73(2), pp. 417-458.

Rockoff, J. E. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data, *American Economic Review*, 94(2), pp. 247-252.

Schwerdt, G., y Wuppermann, A. C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach, *Economics of Education Review*, 30, pp. 365-379.

NOTAS

1. <https://www.sociedadeducacion.org/publicaciones/monografias-sobre-educacion/>
2. Véanse, por ejemplo, Rockoff (2004), Rivkin et al. (2005), Hanushek (2011).
3. Véanse, por ejemplo, Hanushek y Rivkin (2006), Goldhaber (2008), Buddin y Zamarro (2009).
4. *Trends in Mathematics and Science Study*.
5. Cheng y Zamarro (2018), Kraft (2019), Petek y Pope (2023).

RESULTADOS EDUCATIVOS

Objetivos europeos

La tabla 6 recoge información sobre los principales indicadores educativos de la Estrategia Europa 2030 y del marco estratégico Educación y Formación 2030. Como es sabido, se basan en el seguimiento que realiza la Comisión Europea de los objetivos que han de cumplir los sistemas de educación y formación de los países miembros de la UE.

En 2021, España supera los objetivos fijados para el final de esta década en escolarización en Educación Infantil de segunda etapa (97,2%, siendo el objetivo un 96%), en el porcentaje de población de 25 a 34 años que ha completado la Educación Terciaria (48,7%, siendo el objetivo un 45%) y en la exposición del alumnado de formación profesional al aprendizaje basado en el trabajo (95,1%, siendo el objetivo del 60%). En cambio, aún está lejos de cumplirlos en materia de formación permanente de la población adulta (14,4%, con un objetivo del 47%), el rendimiento en competencias básicas a los 15 años (más de una quinta parte de los alumnos españoles está por debajo del nivel 2 de rendimiento en las pruebas PISA, con un objetivo del 15%) y el abandono escolar temprano (del 13,3%, aún por encima del objetivo del 9%).

TABLA 6. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2030.

OBJETIVOS	INDICADOR	ESPAÑA 2011	ESPAÑA 2021	UE-27 2021	OBJETIVO EUROPA 2030	
Incrementar la participación en Educación Infantil	Tasa neta de escolarización en Educación Infantil (desde los 3 años hasta el inicio de la educación obligatoria)	96,6	97,2	93	≥96	
Aumentar las competencias digitales y la alfabetización informática de los adolescentes	Porcentaje del alumnado matriculado en 8º curso con un rendimiento bajo en competencias digitales	-	-	-	<15	
Aumentar el rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias en la Educación Secundaria inferior	Porcentaje de alumnos de 15 años con un nivel 1 o <1 de competencias en las escalas de PISA	Matemáticas	23,7	24,7	22,9	<15
		Ciencias	18,2	21,3	22,3	
		Lectura	19,6	23,2	22,5	
Reducir el abandono educativo temprano de la educación y formación	Porcentaje de jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación	26,3	13,3	9,7	<9	

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 6. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2030.

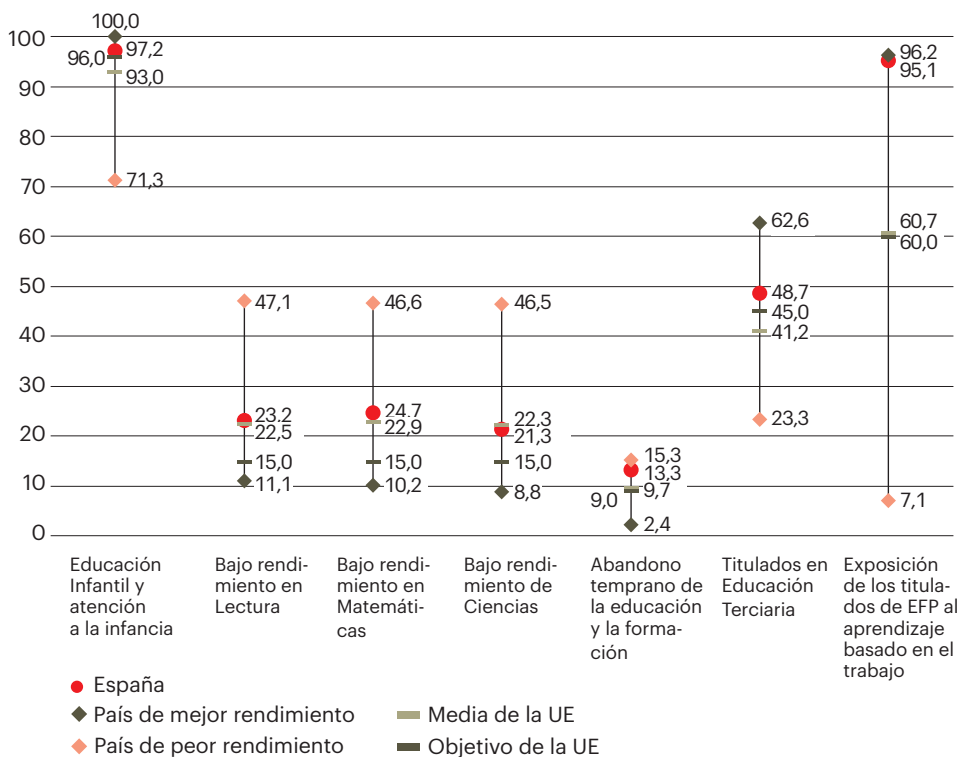
OBJETIVOS	INDICADOR				OBJETIVO
		ESPAÑA 2011	ESPAÑA 2021	UE-27 2021	EUROPA 2030
Aumentar el porcentaje de población que ha alcanzado la Educación Terciaria	Porcentaje de población de 25 a 34 años titulada en Educación Superior universitaria y no universitaria (CINE 5A y 5B)	40,3	48,7	41,2	≥45
Incrementar la exposición de los titulados en Formación Profesional al aprendizaje basado en el trabajo	Porcentaje de titulados en FP que han accedido al aprendizaje en el trabajo durante su formación	-	95,1%	60,7%	≥60
Participación de la población adulta en el aprendizaje permanente	Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en el aprendizaje permanente	11,2	14,4	10,8	≥47

Fuente: elaboración propia a partir de *Monitor de la Educación y la Formación 2022*. Comisión Europea.

El gráfico 56 representa la posición de España en relación con los países de mejor y peor rendimiento en cada uno de los objetivos antedichos. España se encuentra muy próxima al país con el mejor resultado en el indicador de participación en Educación Infantil de segunda etapa, pues su tasa de escolarización está ya próxima al 100%. Por otra parte, aunque España (48,7%) supera tanto el objetivo sobre Educación Terciaria fijado para 2030 (45%), así como la media de la UE (41,2%), aún se encuentra lejos del país con el mejor resultado (62,6%).

Asimismo, aunque España (13,3%) no tiene la mayor tasa de abandono escolar temprano de la Unión Europea, sigue aún por encima del objetivo europeo (9%) y de la media de la UE (9,7%), quedando muy lejos del país con la tasa de abandono más baja (2,4%).

GRÁFICO 56. POSICIÓN DE ESPAÑA EN RELACIÓN CON LOS PAÍSES DE MEJOR Y PEOR RENDIMIENTO EDUCATIVO. AÑO 2021.



Fuente: elaboración propia a partir de *Monitor de la Educación y la Formación 2022*. Comisión Europea.

Nota: cálculos de la Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura (DG EAC) de la Comisión Europea, basados en datos de Eurostat (Encuesta de Población Activa, EPA) de 2018, cuestionario Unesco-OCDE-Eurostat (UOE) de 2017, y de la OCDE (PISA 2015).

Logro educativo

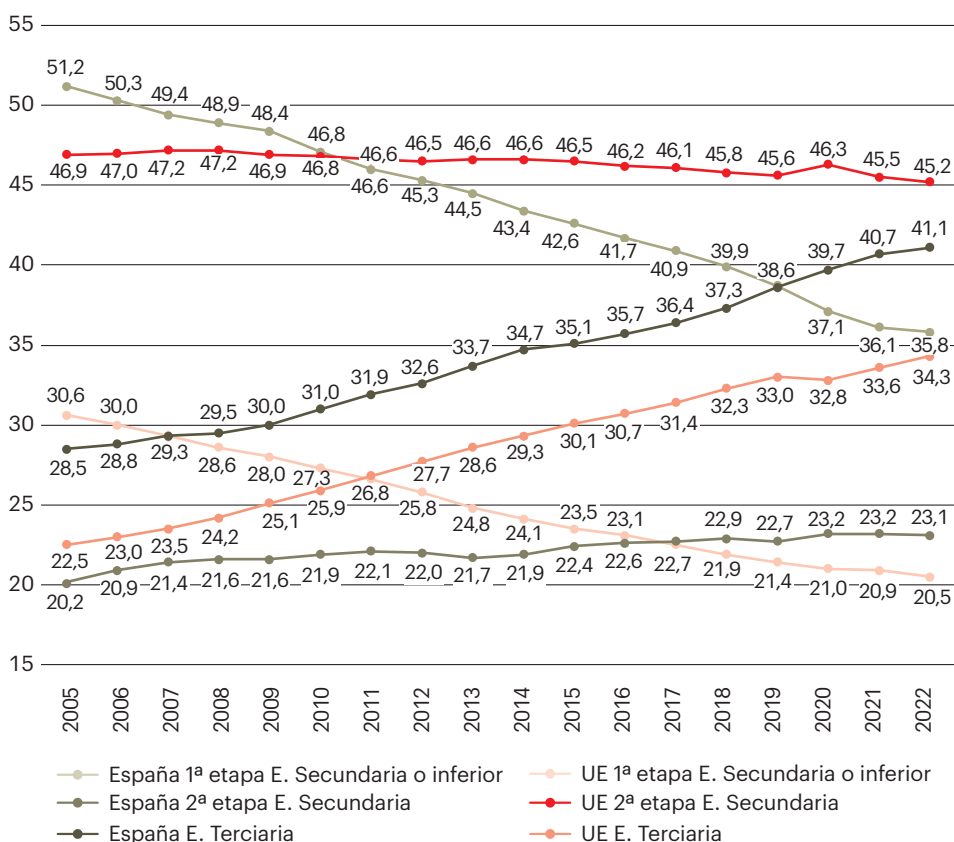
Nivel educativo de la población

El gráfico 57 muestra la evolución del logro educativo de la población española. En el año 2022, el 41,1% de la población de 25 a 64 años había finalizado la Educación Terciaria, cuatro décimas más que el año anterior. Se da así continuidad al crecimiento ininterrumpido de ese porcentaje desde 2005. A su vez, el dato español se sitúa 6,8 puntos por encima de la media de la UE-27 (34,3%).

Por el lado contrario, el 35,8% de la población española de 25 a 64 años había completado como máximo la primera etapa de la Educación Secundaria en 2022, 15,3 puntos más que la media de la UE-27 (20,5%). Este porcentaje ha descendido notablemente desde 2005, aunque la caída del último año es solo de cuatro décimas.

Que España supere la media de la UE-27 tan holgadamente en los niveles bajos y altos es resultado de un fuerte déficit de población con estudios medios. Mientras que el porcentaje de población de 25 a 64 años que había completado Educación Secundaria de 2ª etapa en la UE-27 se situó en 2022 en el 45,2%, en España solo alcanzó el 23,1%. Ambos porcentajes se han mantenido muy estables a lo largo de los últimos 15 años.

GRÁFICO 57. EVOLUCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN ENTRE 25 Y 64 AÑOS (PORCENTAJES). UE-27 Y ESPAÑA. AÑOS 2005 A 2022.



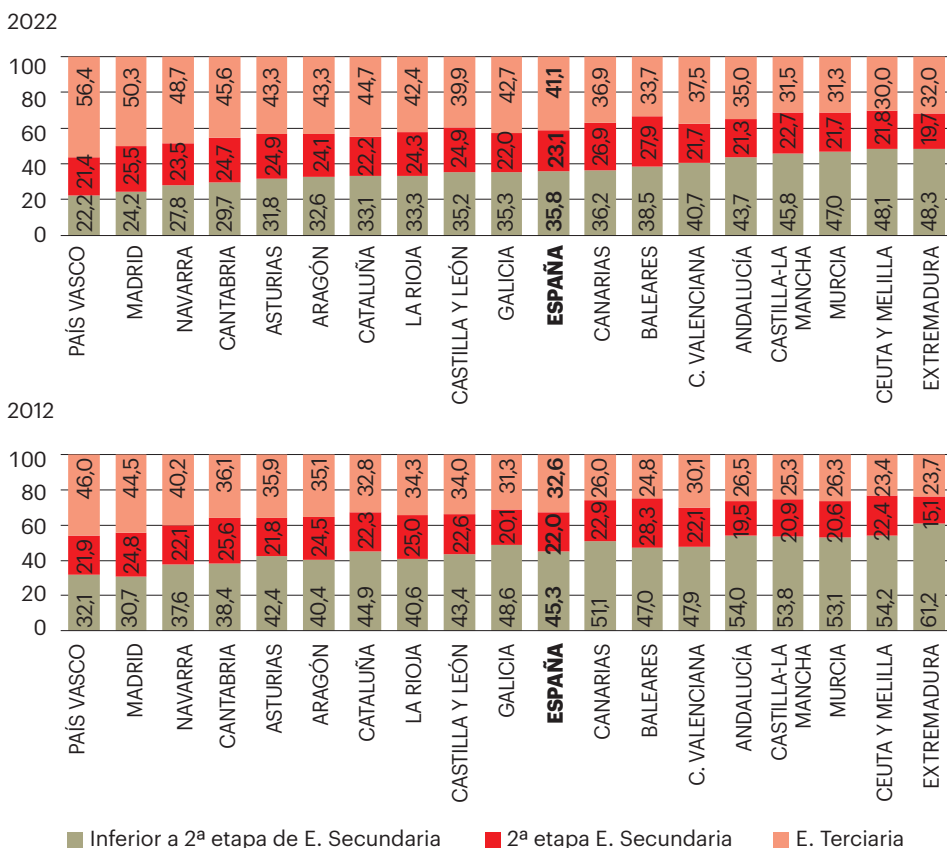
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: los datos se refieren a la UE-28 hasta 2019 y a la UE-27 desde 2020.

El gráfico 58 muestra una notable disparidad regional en el nivel educativo de la población de 25 a 64 años. En 2022, la mayor proporción de titulados en Educación Terciaria se dio en el País Vasco (56,4%), en el que solo el 22,2% había completado como máximo la Educación Secundaria de 1ª etapa. En el otro extremo, solo el 32% de la población extremeña había completado estudios terciarios, con un 48,3% sin estudios más allá de la Secundaria de 1ª etapa.

Cataluña es la comunidad autónoma en que más ha crecido el porcentaje de la población con estudios terciarios en los últimos diez años, del 32,8% en 2012 al 44,7% en 2022. En Canarias se observa la mayor caída del porcentaje de la población con estudios por debajo de la Secundaria de 2ª etapa, desde el 51,1% en 2012 al 36,2% en 2022.

GRÁFICO 58. NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN ENTRE 25 Y 64 AÑOS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). AÑOS 2012 Y 2022.

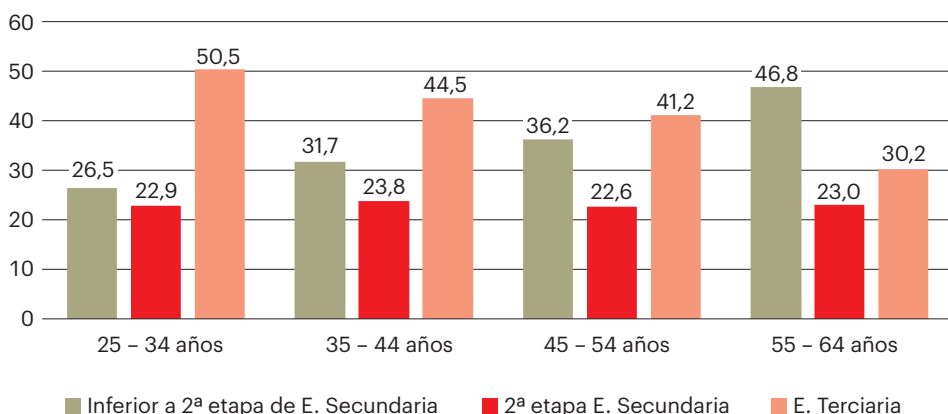


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Finalmente, el gráfico 59 desagrega el logro educativo de la población española por tramos de edad. En la población de 25 a 34 años, el 50,5% había completado en 2022 estudios terciarios, 1,8 puntos porcentuales más que en 2021. Además, ese porcentaje supera claramente al correspondiente al segmento de 55 a 64 años, con un 30,2%, en el que son mayoritarios quienes no han completado la Secundaria de 2ª etapa.

Por otro lado, en 2022 el 26,5% de la población de 25 a 34 años ni siquiera había alcanzado el nivel de Educación Secundaria de 2ª etapa (1,2 puntos menos que en 2021), mientras que en el tramo de 55 a 64 años ese porcentaje alcanza el 46,8%.

GRÁFICO 59. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR EL NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO ALCANZADO Y POR GRUPO DE EDAD (PORCENTAJES). AÑO 2022.



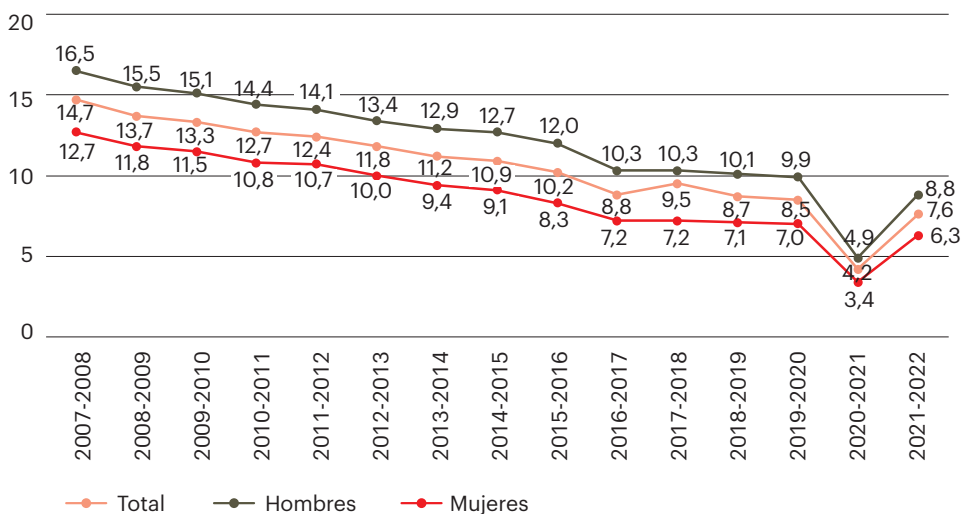
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Educación Secundaria de 1ª etapa

En España, la repetición de curso es uno de los predictores más importantes de la no obtención del título de Graduado en ESO. El gráfico 60 muestra la evolución del porcentaje del alumnado de ESO que se encontraba repitiendo curso cada año académico. La tendencia es claramente decreciente desde el curso 2007-2008, en el que el alumnado repetidor ascendía al 14,7%. Esa cifra ha ido bajando progresivamente hasta el 7,6% del curso 2021-2022. En el curso 2020-2021 se observa una gran caída de la tasa de repetición producida por la suavización de los criterios para aprobar establecida por las administraciones educativas durante el curso en que decidieron cerrar los centros escolares como respuesta a la COVID-19.

Por otra parte, los chicos presentan una tasa de repetición más alta que sus compañeras, aunque la diferencia se ha ido reduciendo con el tiempo. En el curso 2007-2008, el 16,5% de los chicos y el 12,7% de las chicas estaban repitiendo curso, lo que indica un margen de 3,8 puntos porcentuales. En el curso 2021-2022 esas cifras han caído al 8,8% y 6,3%, respectivamente, para una diferencia de 2,5 puntos.

GRÁFICO 60. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ALUMNADO REPETIDOR EN ESO, POR SEXO. CURSOS 2007-2008 A 2021-2022.



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

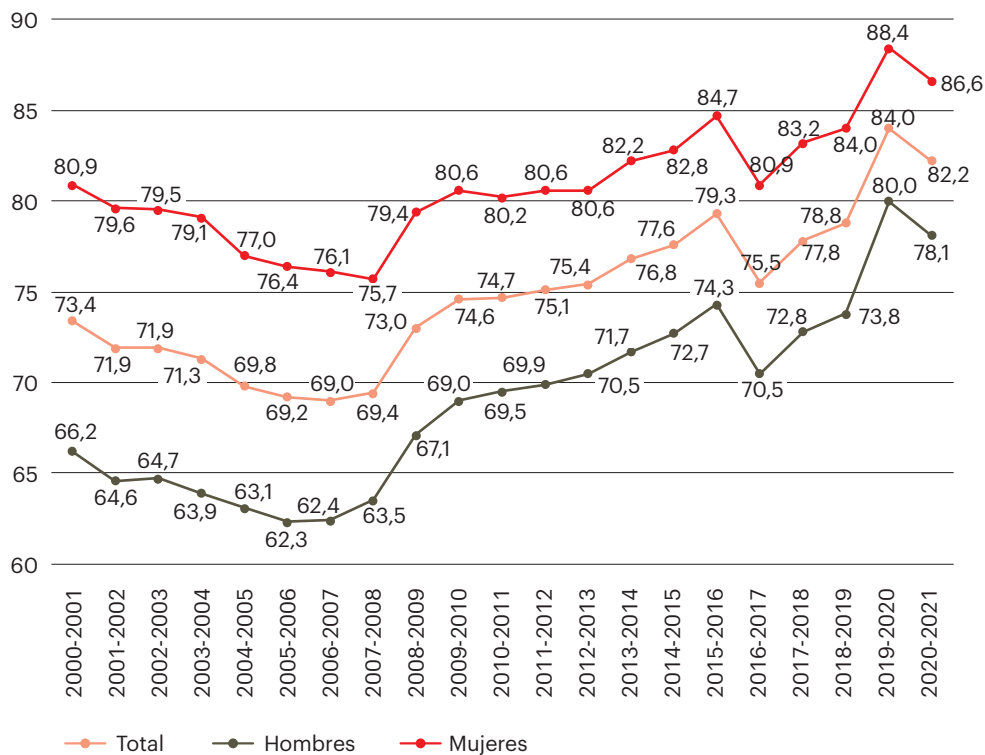
Nota: la tasa de alumnado repetidor muestra el porcentaje de la población que repite curso sobre el total del alumnado.

El gráfico 61 muestra la evolución de la tasa bruta de graduación en ESO, esto es, el porcentaje que representa la cifra de graduados en ESO en un curso académico sobre el total de población de la edad teórica de finalizar esa etapa (16 años). En el curso 2020-2021, se situó en el 82,2%, un porcentaje inferior al del curso anterior (84%, inflado por las mayores facilidades para aprobar decididas por las administraciones educativas y ya mencionadas), aunque sigue siendo claramente más alto que el del curso 2018-2019 (78,8%).

La tasa bruta de graduación en ESO experimentó una caída paulatina desde el curso 2000-2001 hasta el curso 2006-2007, alcanzando entonces el mínimo de la serie histórica (69%). En el curso 2007-2008 se inicia una senda ascendente e ininterrumpida hasta el curso 2016-2017, en el que la tasa cayó 3,8 puntos. Las fuentes estadísticas no señalan las posibles causas de dicha caída, aunque parece tratarse de una ruptura de la serie. En los cursos siguientes se ha recuperado la senda ascendente de la tasa.

Finalmente, las tasas de graduación son mayores entre las chicas que entre los chicos, con una diferencia en el curso 2020-2021 de 8,5 puntos porcentuales. No obstante, esa distancia se ha reducido en las dos últimas décadas. En el curso 2003-2004 había llegado a ser máxima, con una diferencia de 15,2 puntos.

GRÁFICO 61. EVOLUCIÓN DE LA TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN ESO, POR SEXO. CURSOS 2000-2001 A 2020-2021.

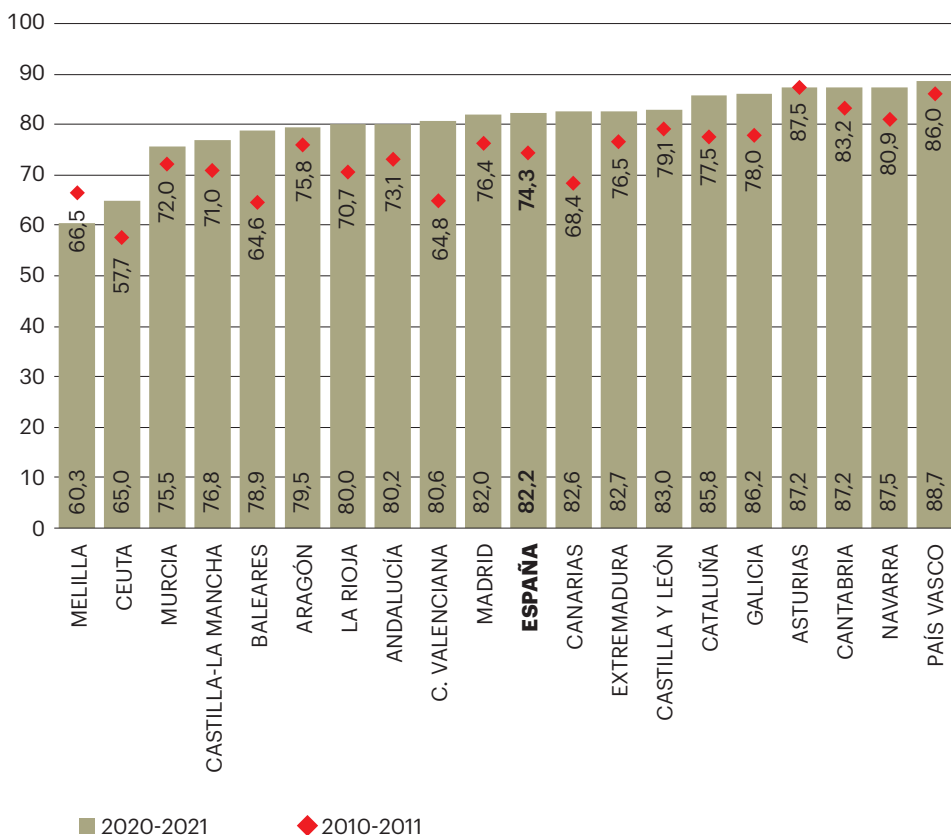


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados académicos. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El gráfico 62 muestra la tasa bruta de graduación en ESO por comunidades o ciudades autónomas. En el curso 2020-2021, la más elevada se dio en el País Vasco (88,7%), seguida de las de Navarra (87,5%) y Cantabria (87,2%). Las más bajas se dieron en Melilla (60,3%), Ceuta (65%) y Murcia (75,5%).

En comparación con el curso 2010-2011, los mayores aumentos de la tasa bruta de graduación en ESO se observan en la Comunidad Valenciana (incremento de 15,8 puntos), Baleares (14,3 puntos) y Canarias (14,2 puntos).

GRÁFICO 62. TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN ESO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2010-2011 Y 2020-2021.

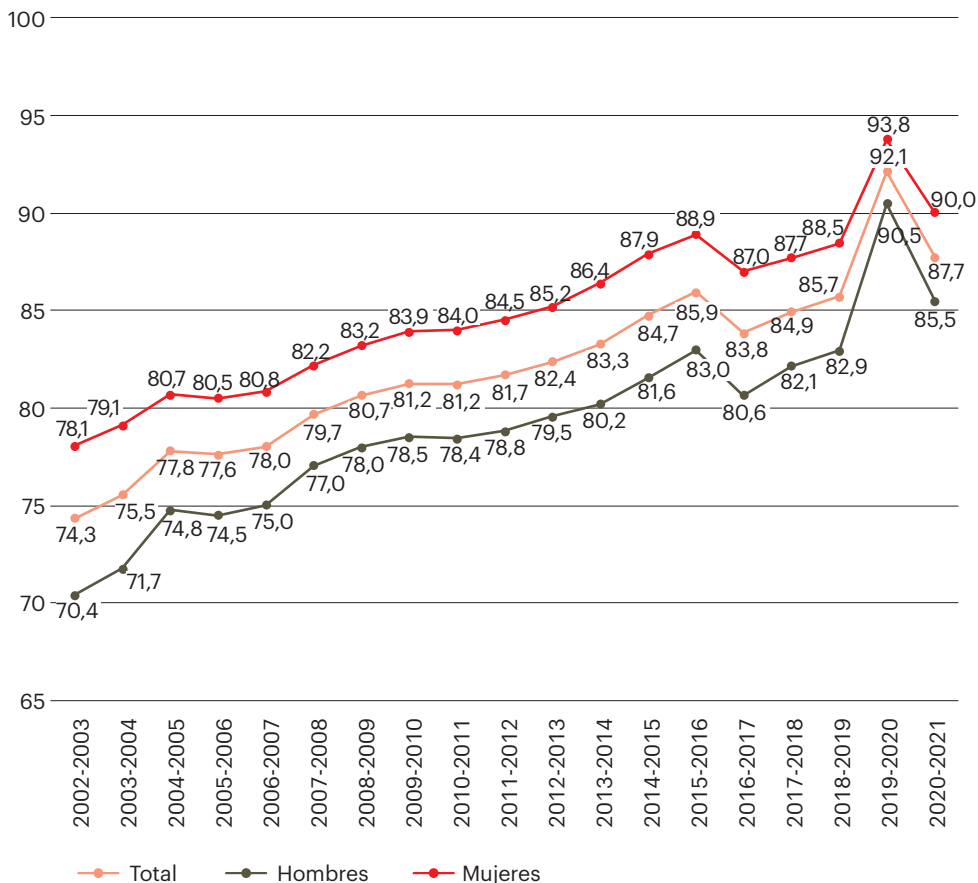


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados académicos. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Otra manera de analizar la titulación en ESO es calcular el porcentaje del alumnado matriculado en 4º de ESO al inicio de cada curso que obtiene el graduado ese mismo curso (gráfico 63). En el curso 2020-2021, ascendió al 87,7%, lo que supone una caída sustancial con respecto al curso anterior (92,1%, impulsada por las nuevas orientaciones de evaluación adoptadas por las administraciones educativas en el marco de la pandemia por COVID-19), pero, aun así, se mantiene por encima del dato del curso 2018-2019 (85,7%).

El porcentaje de chicas que finalizan con éxito 4º de ESO es superior (90%) al de chicos (85,5%). Esta diferencia (4,5 puntos porcentuales) representa el mínimo de la serie histórica, exceptuando el curso 2019-2020 (3,3 puntos), curso anómalo por la razón ya mencionada.

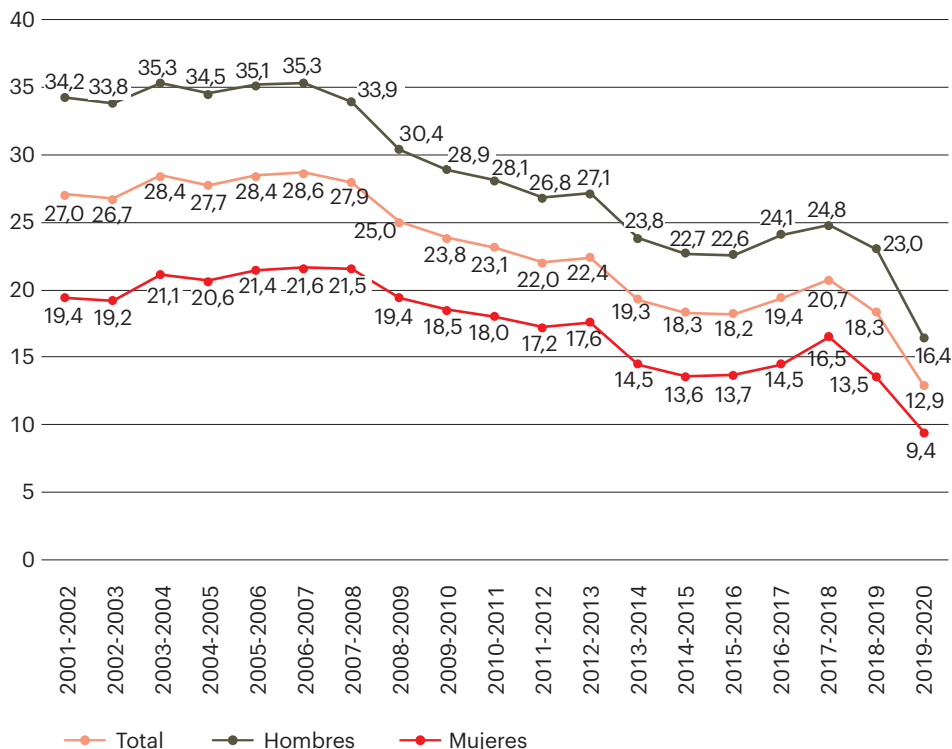
GRÁFICO 63. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO MATRICULADO EN 4º ESO QUE TITULA A FINAL DE CURSO, POR SEXO. CURSOS 2002-2003 A 2020-2021.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados académicos y Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Finalmente, el gráfico 64 muestra la evolución del alumnado que sale de la ESO sin haber obtenido el título de Graduado. En el curso 2006-2007, el 28,6% de los alumnos que salieron de la ESO no lograron titular. Desde entonces, el porcentaje se ha reducido progresivamente hasta el 18,2% en el curso 2015-2016. En los años siguientes se produjo un leve repunte hasta el 20,7% del curso 2017-2018, para empezar entonces a descender de nuevo. En el curso 2019-2020, impulsado por los nuevos criterios de evaluación adoptados por las administraciones educativas en el marco de la pandemia de la COVID-19, el porcentaje de alumnos que salen de la ESO sin titular cayó hasta el 12,9%.

GRÁFICO 64. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO QUE SALE DE LA ESO SIN HABER OBTENIDO EL TÍTULO, POR SEXO. CURSOS 2001-2002 A 2019-2020.

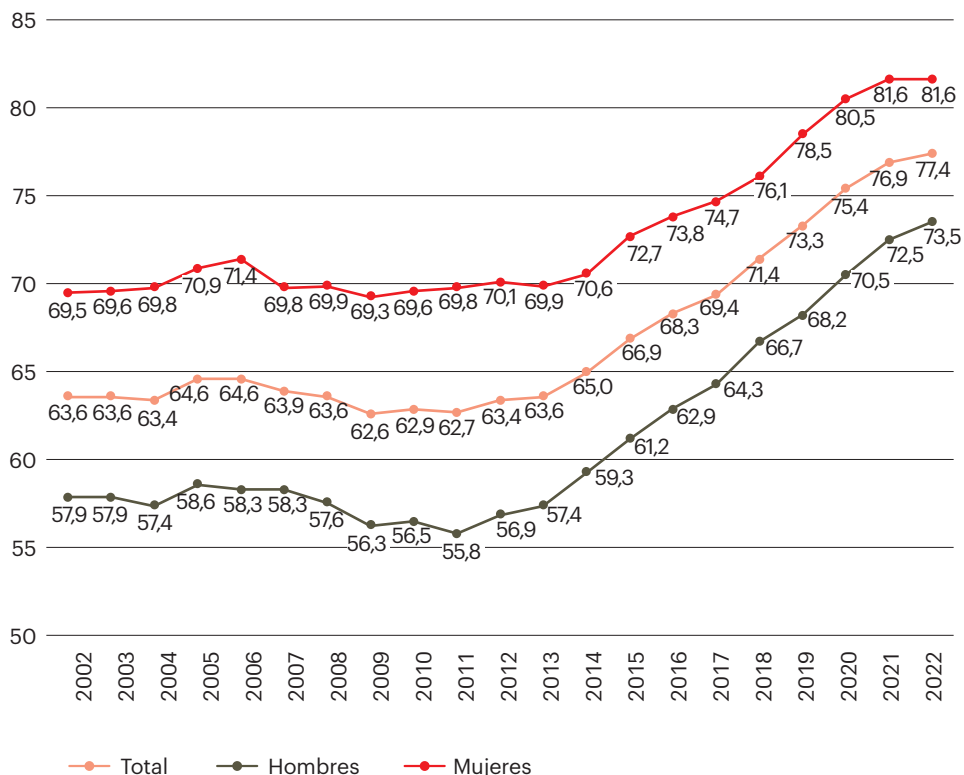


Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2020-2021. Edición 2023*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Educación Secundaria de 2ª etapa

El porcentaje de la población de 20 a 29 años que cuenta, al menos, con estudios de Educación Secundaria de 2ª etapa se mantuvo relativamente estable ligeramente por debajo del 65% hasta 2013 (gráfico 65). Desde entonces, ha ascendido ininterrumpidamente hasta el 77,4% de 2022, que representa 0,5 puntos porcentuales más que en 2021. El porcentaje de chicas que ha alcanzado, al menos, ese nivel educativo (81,6% en 2022) supera al de chicos (73,5%). No obstante, esa diferencia (8,1 puntos a favor de las chicas) es la menor de la serie histórica, lejos del máximo de los 14 puntos en 2011.

GRÁFICO 65. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 20 A 29 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS LA 2ª ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (PORCENTAJE). AÑOS 2002-2022.

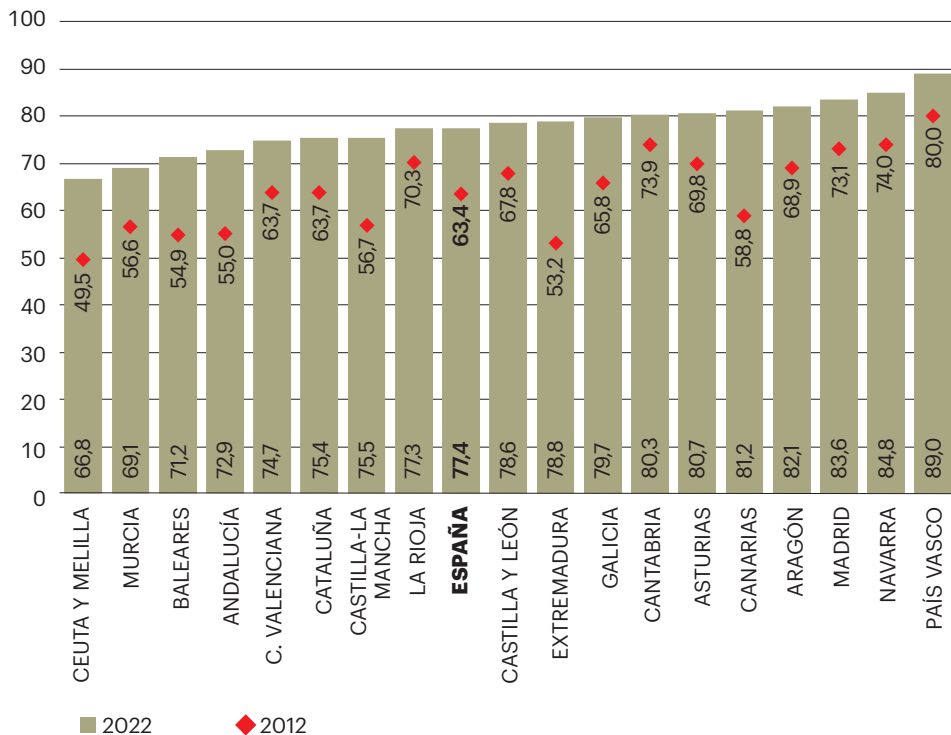


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por comunidades o ciudades autónomas (gráfico 66), los mayores porcentajes de la población de 20 a 29 años que habían completado la 2ª etapa de la Educación Secundaria en 2022 se dan en el País Vasco (89%) y Navarra (84,8%). Los más bajos se dan en Ceuta y Melilla (66,8%), Murcia (69,1%) y Baleares (71,2%).

Las comunidades en que más se ha incrementado el porcentaje de jóvenes con un mínimo de Educación Secundaria de 2ª etapa son Extremadura (25,6 puntos porcentuales) y Canarias (22,4 puntos).

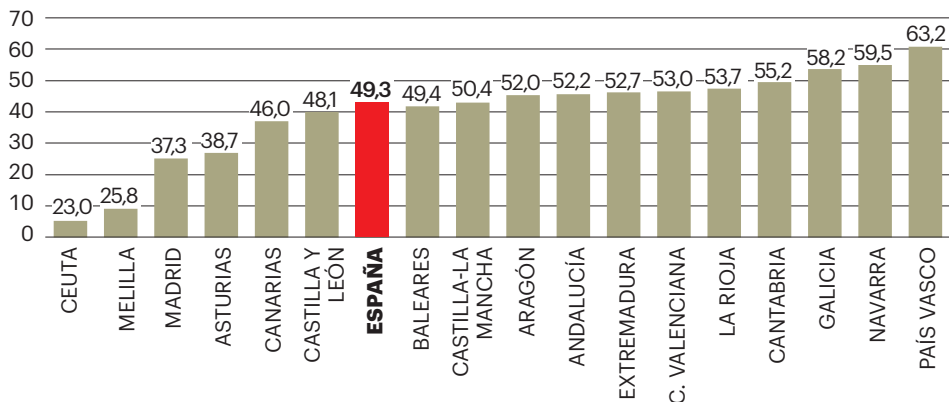
GRÁFICO 66. POBLACIÓN DE 20 A 29 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS LA 2ª ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJE). AÑOS 2012 Y 2022.



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 Educación Secundaria de 2ª etapa incluye la Formación Profesional Básica (FPB), los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y el Bachillerato. El gráfico 67 muestra la tasa de titulación en FPB de la cohorte que se matriculó en el curso 2016-2017 tras cuatro años. A escala nacional, asciende al 49,3%, pero la variación territorial es notable, oscilando entre el 63,2% del País Vasco y el 23% y el 25,8% de Ceuta y Melilla, respectivamente.

GRÁFICO 67. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA QUE LOGRA TITULAR EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. COHORTE DE INGRESO EN 2016-2017.

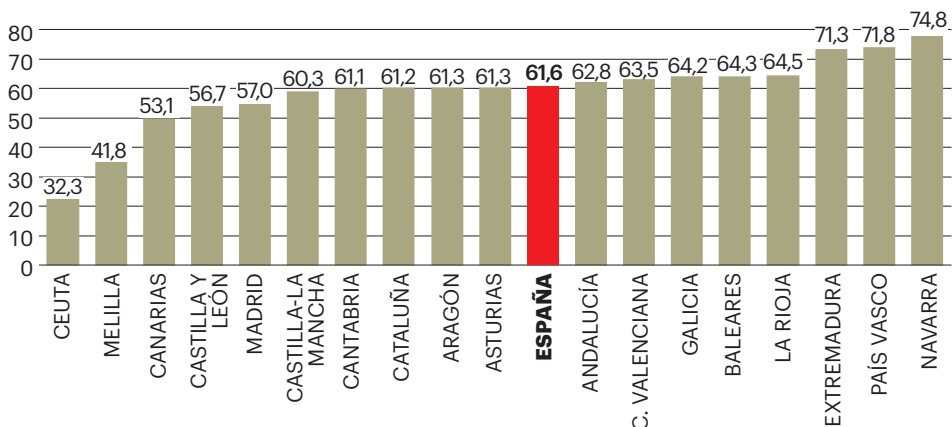


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: No hay información disponible para Cataluña y Murcia.

El gráfico 68 muestra el porcentaje de la cohorte que se matriculó en CFGM en el curso 2016-2017 que había finalizado sus estudios cuatro años después. A escala nacional, asciende al 61,6%. El máximo se observa en Navarra (74,8%) y los mínimos en Ceuta (32,3%) y Melilla (41,8%).

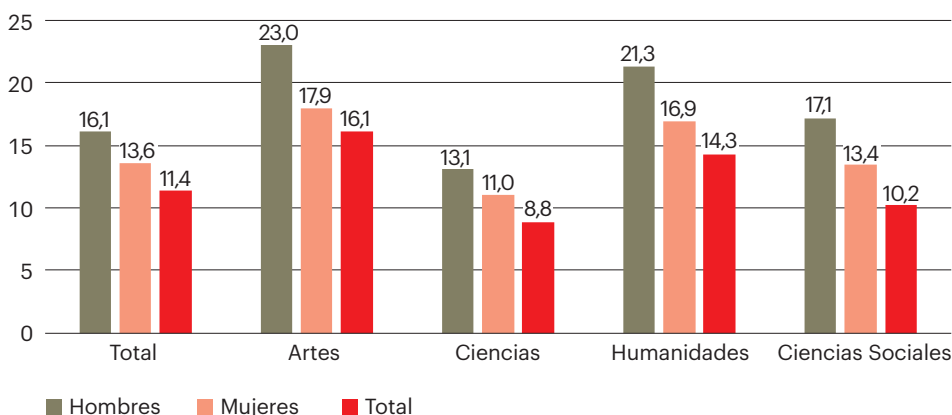
GRÁFICO 68. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN CFGM QUE LOGRA TITULAR EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. COHORTE DE INGRESO EN 2016-2017.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En cuanto a los estudios de Bachillerato, el 13,6% del alumnado matriculado en 1º en el curso 2020-2021 no promocionó a 2º de Bachillerato (gráfico 69). Esa cifra es mayor entre los varones (16,1%) que entre sus compañeras (11,4%). Por modalidad de Bachillerato, el porcentaje de no promoción más elevado se observa en Artes (17,9%), seguida muy de cerca por Humanidades (16,9%). El más bajo se da en la modalidad de Ciencias (11%).

GRÁFICO 69. PORCENTAJE DEL ALUMNADO MATRICULADO EN 1º DE BACHILLERATO QUE NO PROMOCIONA DE CURSO, POR MODALIDAD Y SEXO. CURSO 2020-2021.

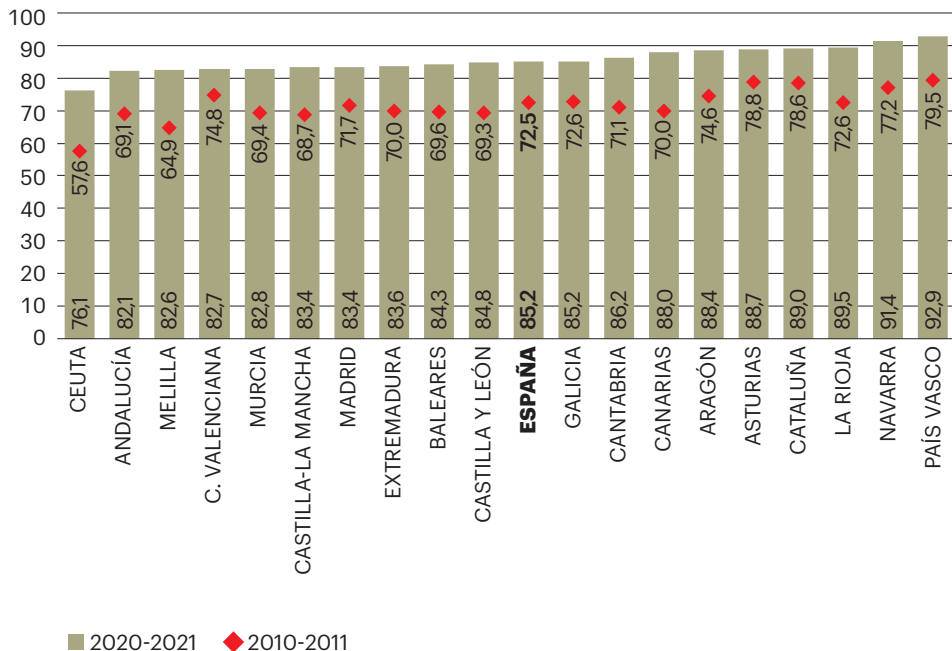


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados académicos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El gráfico 70 muestra la tasa de graduación en Bachillerato en el curso 2020-2021, es decir, el porcentaje del alumnado matriculado en 2º que tituló ese mismo curso. A escala nacional, la tasa fue del 85,2%, un porcentaje casi trece puntos mayor que el de diez años atrás (72,5%).

Las tasas más elevadas se dan en País Vasco (92,9%), Navarra (91,4%) y La Rioja (89,5%). Las más bajas se observan en Ceuta (76,1%), Andalucía (82,1%) y Melilla (82,6%). No obstante, Ceuta, Melilla y Canarias presentan los mayores aumentos de la tasa en los últimos diez años.

GRÁFICO 70. TASA DE GRADUACIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN 2º CURSO DE BACHILLERATO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2010-2011 Y 2020-2021.



Fuente: Elaboración propia a partir de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados académicos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

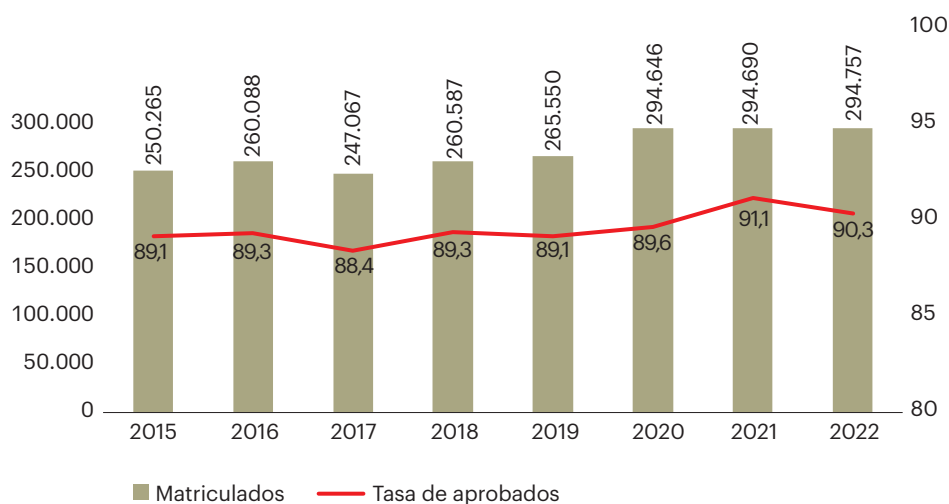
Pruebas de acceso a la universidad

Los titulados en Bachillerato pueden presentarse a las pruebas de acceso a la universidad, ahora denominadas Evaluación de Acceso a la Universidad (EVAU). La prueba está dividida en dos fases, una general y una específica. La general se califica con un máximo de 10 puntos y consiste en cuatro exámenes (cinco si la comunidad autónoma tiene una lengua cooficial) sobre materias troncales del Bachillerato. La específica consiste en dos exámenes opcionales sobre materias específicas de cada modalidad de Bachillerato que se califican con un máximo de 2 puntos cada uno. Así pues, la calificación final puede alcanzar los 14 puntos. Cada comunidad autónoma lleva a cabo sus propios exámenes. Los alumnos que titulan en un CFGS (con una nota de expediente que se califica con un máximo de 10 puntos) pueden presentarse a la fase específica para mejorar su nota de acceso a la universidad.

En 2022, se presentaron a las pruebas de acceso a la universidad 294.757 alumnos (gráfico 71), un número casi idéntico a los de 2021 (294.690) y 2020 (294.646). Esa cifra permaneció estable en torno a los 260.000 estudiantes hasta 2020, año en que la cifra se incrementó en 30.000 alumnos, como resultado de las mayores facilidades para aprobar, sin que se haya corregido a la baja en los años siguientes.

En 2022 aprobó el 90,3% de quienes se presentaron a la EvAU, al obtener una media de 5 o más en la fase general. Dicho porcentaje suele ser elevado, sin grandes oscilaciones en los últimos ocho años. No se observa una variación severa en la tasa de aprobados con motivo de la pandemia de la COVID-19 a pesar del aumento del número de alumnos presentados.

GRÁFICO 71. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE MATRICULADOS Y LA TASA DE APROBADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD. AÑOS 2015 A 2022.



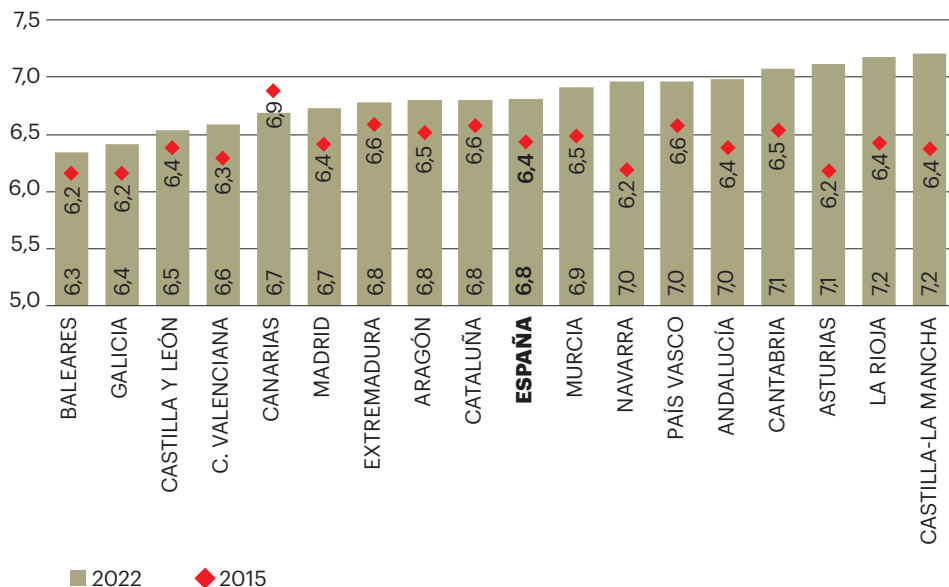
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad*. Ministerio de Universidades.

Nota: la tasa de aprobados se calcula como el porcentaje de aprobados entre matriculados en la prueba. No se incluyen los matriculados en las pruebas especiales para mayores de 25, 40 y 45 años.

A escala nacional, la nota media de los aptos en la fase general fue de 6,8 en 2022 (gráfico 72), cuatro décimas más que la de 2015 (6,4). Las medias más elevadas se dieron en La Rioja (7,2) y Castilla-La Mancha (7,2); las más bajas, en Baleares (6,3) y Galicia (6,3).

En todas las comunidades, excepto Canarias, la nota media de 2022 es más alta que la de 2015, destacando Asturias, con un aumento de casi un punto.

GRÁFICO 72. NOTA MEDIA EN LA FASE GENERAL DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE LOS APTOS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2015 Y 2022.

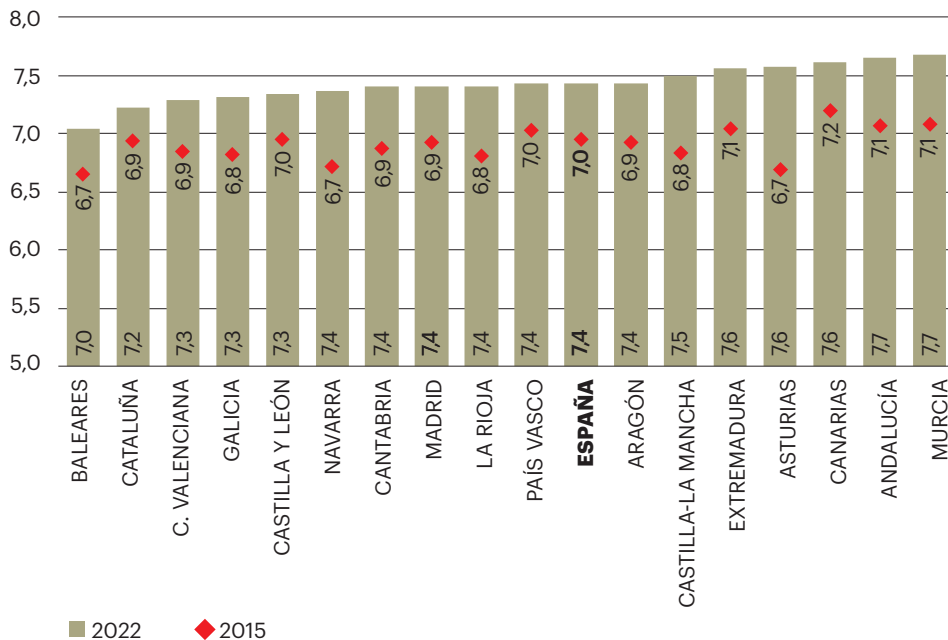


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad*. Ministerio de Universidades.

Para calcular la nota con la que se compite por acceder a los estudios universitarios deseados, se computa en primer lugar la media ponderada entre la nota media de Bachillerato (60%) y la de la fase general de la EvAU (40%), siempre y cuando esta última sea igual o superior a 4 y la media resultante sea igual o superior a 5. A esa calificación se suma la nota en la fase específica (calculada sobre un máximo de 4 puntos) para obtener la nota final de acceso a grado, la cual puede variar entre 5 y 14 puntos. El gráfico 73 muestra la nota de acceso a grado de los titulados en Bachillerato.

A escala nacional, la nota media de acceso a grado de los titulados en Bachillerato en 2022 fue de 7,4, cuatro décimas por encima de la registrada en 2015 (7,0). Las más altas se dieron en Andalucía (7,7) y Murcia (7,7), y las más bajas en Baleares (7,0) y Cataluña (7,2). En todas las regiones se observan notas más elevadas que en 2015, especialmente en Asturias (0,9 puntos de aumento).

GRÁFICO 73. NOTA MEDIA DE ACCESO AL GRADO DE LOS TITULADOS DE BACHILLERATO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2015 Y 2022.



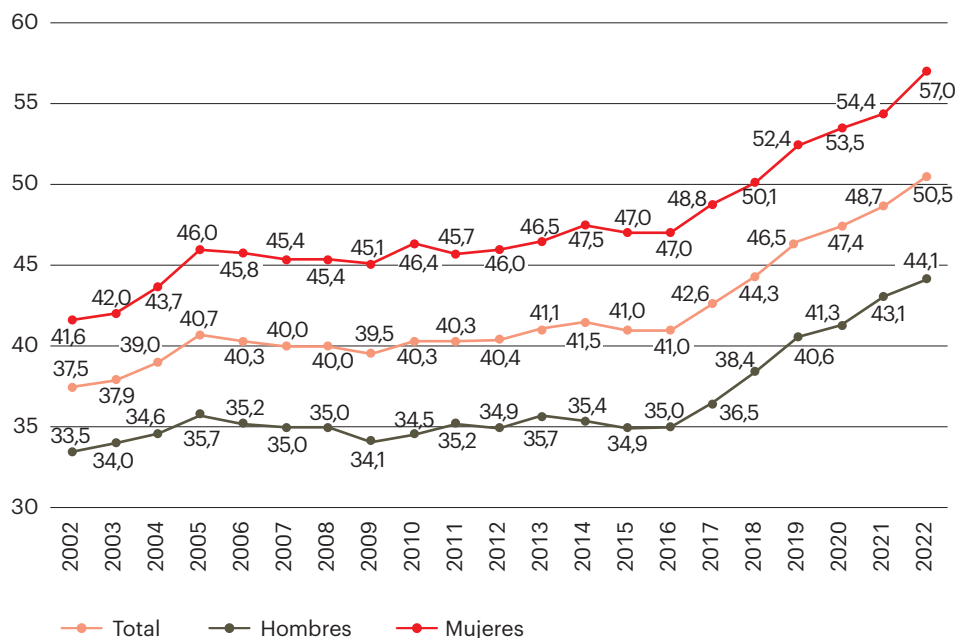
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad*. Ministerio de Universidades.

Educación Terciaria

La Educación Terciaria comprende la educación universitaria y los CFGS. En 2022, por primera vez, más de la mitad (un 50,5%) de la población de 25 a 34 años había completado con éxito la Educación Terciaria (gráfico 74). El porcentaje se había mantenido muy estable, en torno al 40%, entre 2005 y 2016, pero desde entonces experimentó una subida muy pronunciada, con crecimientos anuales de más de 2 puntos.

La cifra es más alta entre las mujeres jóvenes, con un 57% en 2022, superando en 12,9 puntos la de los varones (44,1%), lo que representa la máxima diferencia observada.

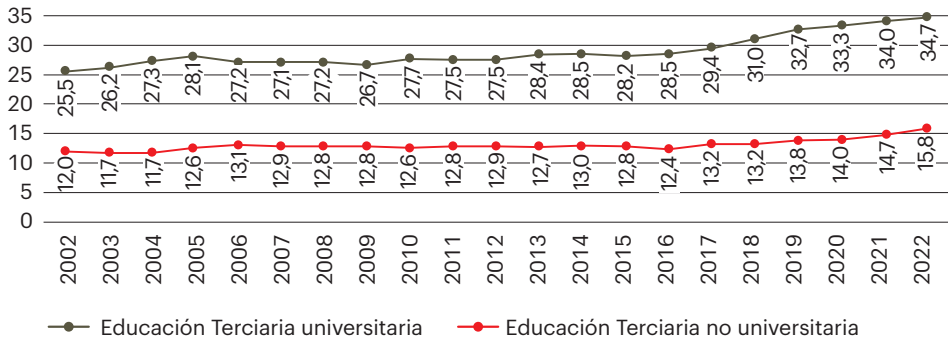
GRÁFICO 74. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR SEXO. AÑOS 2002-2022.



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.

Si distinguimos entre la Educación Terciaria universitaria y la no universitaria (gráfico 75), se comprueba que el gran incremento observado desde 2016 se explica casi exclusivamente por el aumento en el porcentaje de titulados universitarios, que ha pasado del 28,5% al 34,7% en seis años. El aumento en el porcentaje de titulados no universitarios es inferior, del 12,4% en 2016 al 15,8% en 2022.

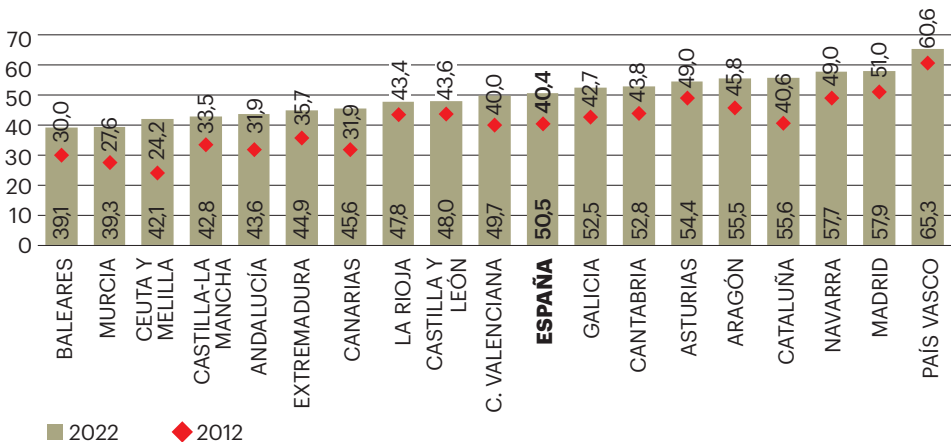
GRÁFICO 75. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR TIPO DE EDUCACIÓN TERCIARIA. AÑOS 2002-2022.



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.

El País Vasco (65,3%), Madrid (57,9%) y Navarra (57,7%) presentan los porcentajes más elevados de población de 25 a 34 años con estudios terciarios (gráfico 76). Baleares (39,1%), Murcia (39,3%) y Ceuta y Melilla (42,1%) presentan los peores datos, pero las cifras de Ceuta y Melilla han aumentado mucho (más de 17 puntos) desde 2012. En Cataluña también se observa un incremento notabilísimo del porcentaje de jóvenes de 25 a 34 años con estudios terciarios, habiendo pasado del 40,6% al 55,6%.

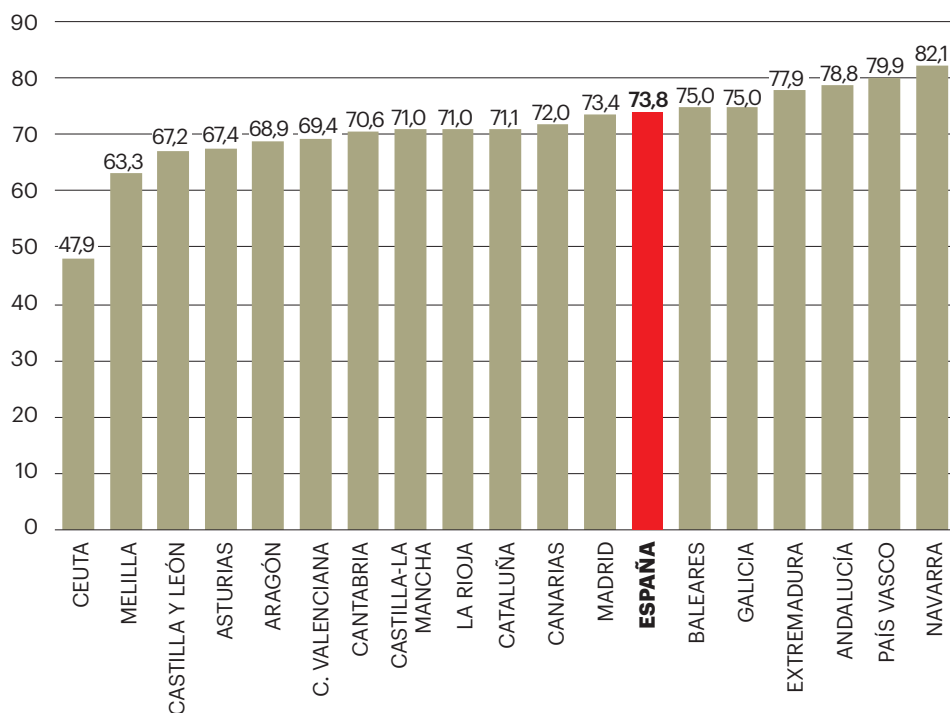
GRÁFICO 76. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2012 Y 2022.



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.

Centrándonos en los CFGS, el gráfico 77 muestra el porcentaje de la cohorte de ingreso en el curso 2016-2017 que había logrado titular en los cuatro años siguientes. A escala nacional, titula el 73,8%; el máximo (82,1%) se observa en Navarra y el mínimo (47,9%) en Ceuta.

GRÁFICO 77. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN CFGS QUE LOGRA TITULAR EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. COHORTE DE INGRESO 2016-2017.

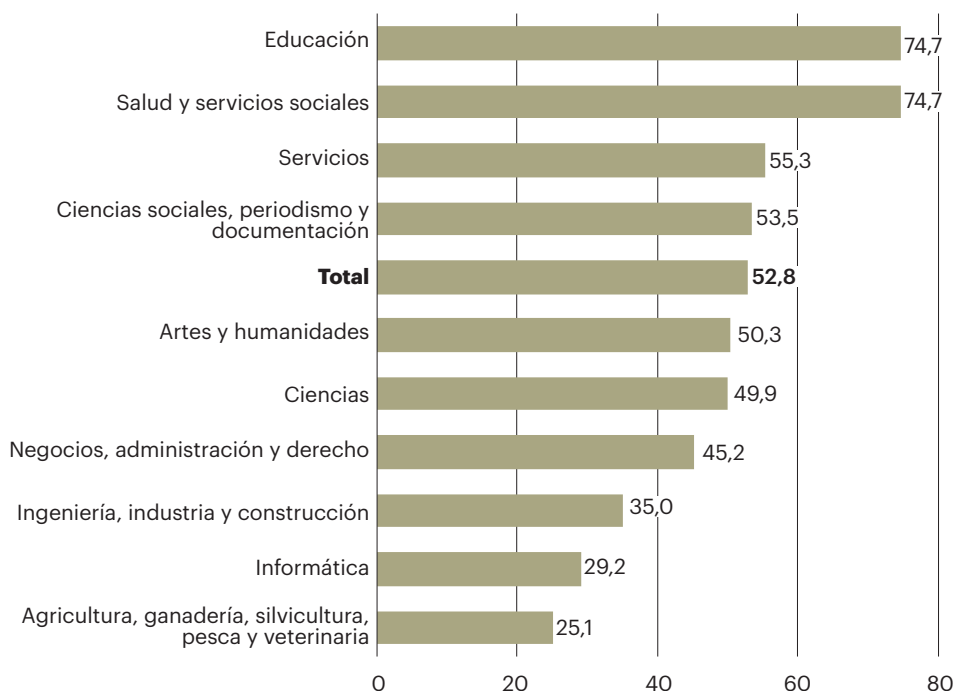


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: dato no disponible para Murcia.

En cuanto a la educación universitaria, el 52,8% de los alumnos de nuevo ingreso en grado en el curso 2016-2017 había logrado titular tras cuatro años (gráfico 78). Esa cifra se eleva hasta el 74,7% en los ámbitos de Educación y Salud y servicios sociales, y cae al 25,1% y 29,2% en los ámbitos de Agricultura e Informática, respectivamente.

GRÁFICO 78. TASA DE GRADUACIÓN A LOS CUATRO AÑOS DE INICIAR LOS ESTUDIOS DE GRADO, POR ÁMBITO DE ESTUDIOS. COHORTE DE INGRESO 2016-2017.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Indicadores de rendimiento académico*. Ministerio de Universidades.

El gráfico 79 muestra la tasa de abandono de los estudios de grado para la misma cohorte de ingreso, la de 2016-2017. La tasa total de abandono a lo largo de cuatro años fue del 33,2%. Un 21,8% abandonó los estudios el primer curso. En otras palabras, dos terceras partes del abandono total se produce en el primer curso.

La tasa más alta de abandono se observa en los estudios de Informática, con un 29,6% de abandono el primer curso y un 46,4% total. Las tasas de abandono más bajas se dan en el ámbito de Educación, donde solo el 12,2% abandona durante el primer año y el 18,5% lo hace en total.

GRÁFICO 79. TASA DE ABANDONO DE LOS ESTUDIOS DE GRADO, POR MOMENTO DEL ABANDONO. COHORTE DE INGRESO 2016-2017.



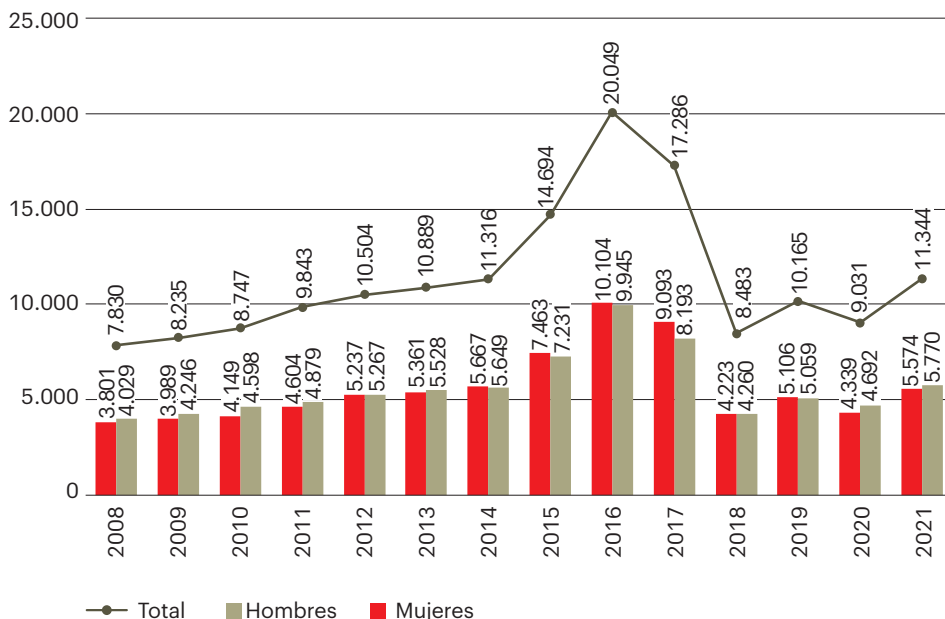
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Indicadores de rendimiento académico*. Ministerio de Universidades.

Estudios de doctorado

El gráfico 80 muestra la evolución del número de tesis doctorales leídas en España. Entre 2008 y 2014, la cifra aumenta progresivamente, pasando de 7.830 a 11.316. Se observa entonces un fortísimo incremento que se prolonga durante tres años, habiéndose leído más de 20.000 tesis en 2016. Las cifras se normalizan a partir de 2018, aunque en 2021 se observa un fuerte repunte para llegar a las 11.344 tesis leídas (un aumento del 25% con respecto al año anterior).

El 50,9% de las tesis de 2021 fueron leídas por hombres, mientras que el 49,1% fueron leídas por mujeres. Tales porcentajes han oscilado alrededor del 50% a lo largo de los últimos años. Las mujeres leyeron más tesis doctorales que los hombres entre 2015 y 2017.

GRÁFICO 80. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE TESIS DOCTORALES LEÍDAS EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, POR SEXO. AÑOS 2008 A 2021.

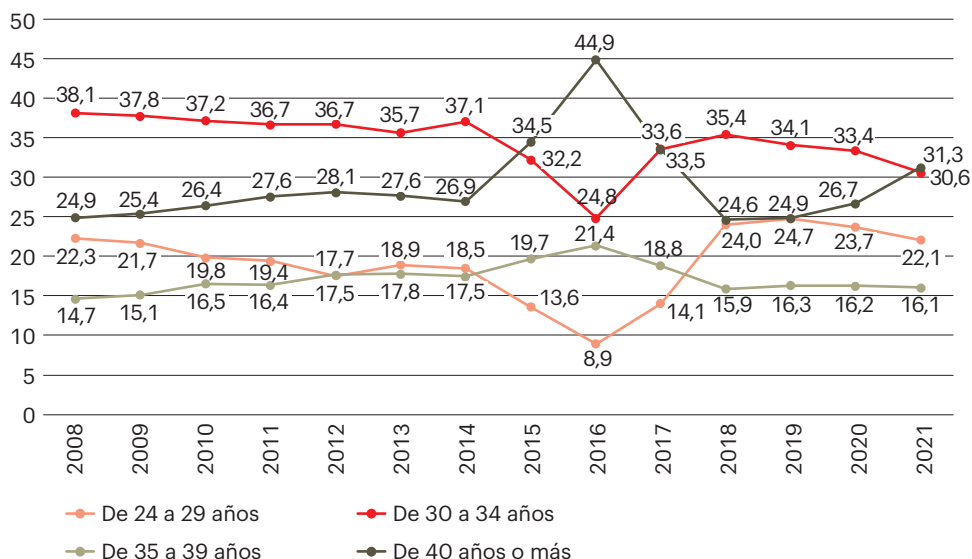


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de tesis doctorales*. Ministerio de Universidades.

El 22,1% de quienes leyeron su tesis en 2021 tenía entre 24 y 29 años, y un 30,6%, entre 30 y 34 años, lo que supone que cerca de la mitad tenía 35 años o más (gráfico 81).

En términos de evolución, el grupo de edad típicamente mayoritario es el que lee la tesis doctoral entre los 30 y los 34 años, que en 2008 representó el 38,1%. No obstante, ese porcentaje ha caído progresivamente hasta el 30,6% del año 2021, ligeramente por debajo del 31,3% de doctores que leyeron su tesis con 40 años o más. En cuanto al fortísimo incremento de tesis leídas entre 2015 y 2017, se observa que dicho aumento estuvo protagonizado por personas de 40 años o más (que llegaron a representar el 44,9% del total de tesis leídas en 2016) y, en menor medida por el de 35 a 40 años (21,4% en 2016).

GRÁFICO 81. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN POR GRUPOS DE EDAD EN EL MOMENTO DE LA LECTURA DE TESIS (PORCENTAJES). AÑOS 2008 A 2021.



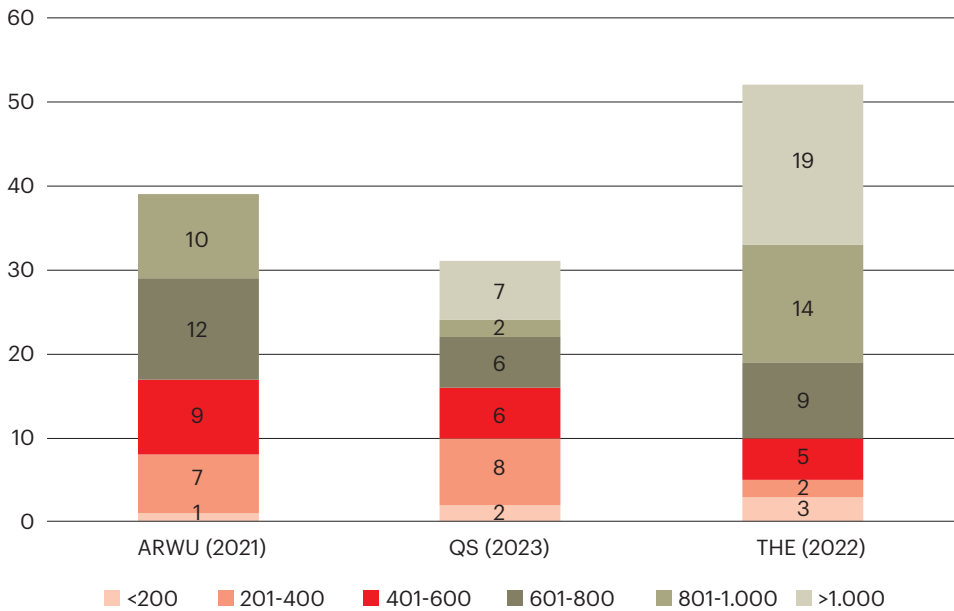
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de tesis doctorales*. Ministerio de Universidades.

La universidad española en varios rankings internacionales

El Sistema Universitario Español (SUE) está compuesto por 86 universidades con actividad; 50 públicas y 36 privadas. Podemos hacernos cierta idea del posicionamiento de las universidades españolas en el contexto internacional considerando los rankings globales de universidades elaborados por distintas organizaciones. Aquí se tendrán en cuenta los siguientes, en su versión más reciente: el Academic Ranking of World Universities (más conocido como ranking de Shanghái), el Quacquarelli Symonds y el Times Higher Education World University Ranking.

El gráfico 82 muestra que solo una universidad española se encuentra entre las primeras 200 del mundo en el último ranking de Shanghái (Universidad de Barcelona). En el de Quacquarelli Symonds hay dos universidades españolas entre las primeras 200 (Universidad de Barcelona y Universidad Autónoma de Barcelona) y en el Times Higher Education World University Ranking hay tres (Universidad Autónoma de Barcelona, Universidad de Barcelona y Universidad Pompeu Fabra).

GRÁFICO 82. POSICIÓN DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, POR RANKING. AÑO 2023

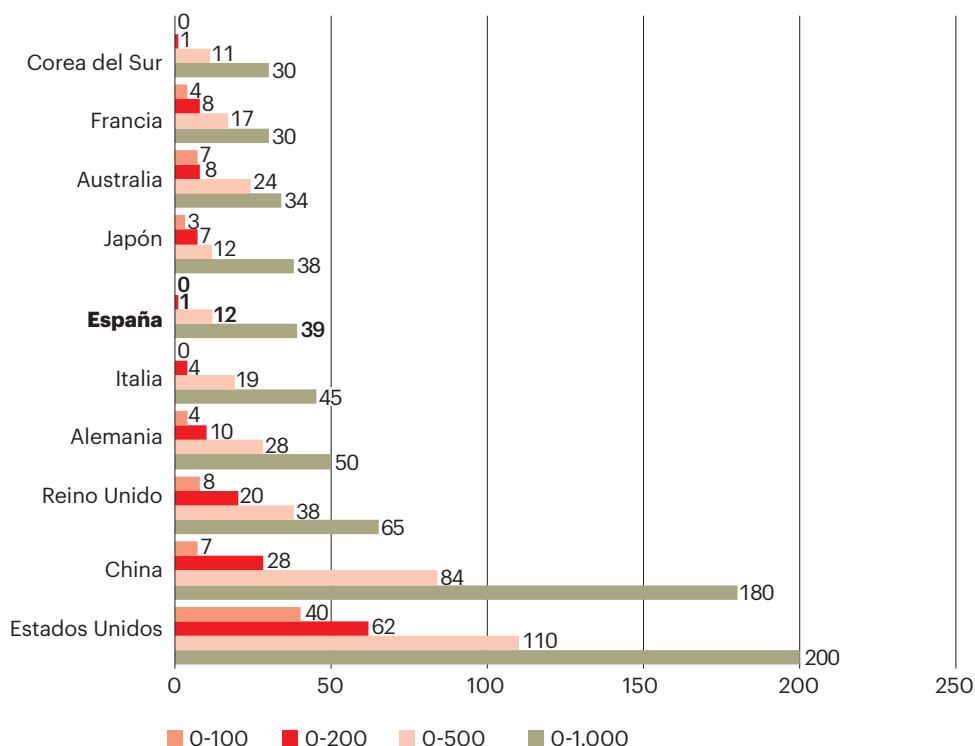


Fuente: elaboración propia a partir del cuadro 2 del *Informe CYD 2021/2022*.

Nota: se muestran los resultados de los *rankings* Academic Ranking of World Universities (ARWU), Quacquarelli Symonds (QS) y Times Higher Education World University Ranking (THE).

El gráfico 83 muestra los resultados del *ranking* de Shanghái para distintos países. Estados Unidos cuenta con el mayor número de universidades destacadas. De las mejores 100 universidades del mundo según este *ranking*, 40 eran estadounidenses, y 200 de las 1.000 mejores. En comparación, de las 52 universidades españolas incluidas en el *ranking*, no hay ninguna entre las 100 primeras, tan solo una está entre las 200 primeras, 12 están entre las 500 primeras y 39 están entre las 1.000 primeras.

GRÁFICO 83. NÚMERO DE UNIVERSIDADES EN EL TOP-100, TOP-200, TOP-500 Y TOP-1.000 DEL RANKING DE SHANGHÁI, POR PAÍS. AÑO 2023.



Fuente: elaboración propia a partir del cuadro 10 del *Informe CYD 2021/2022*.

Transiciones educativas en el sistema de Formación Profesional

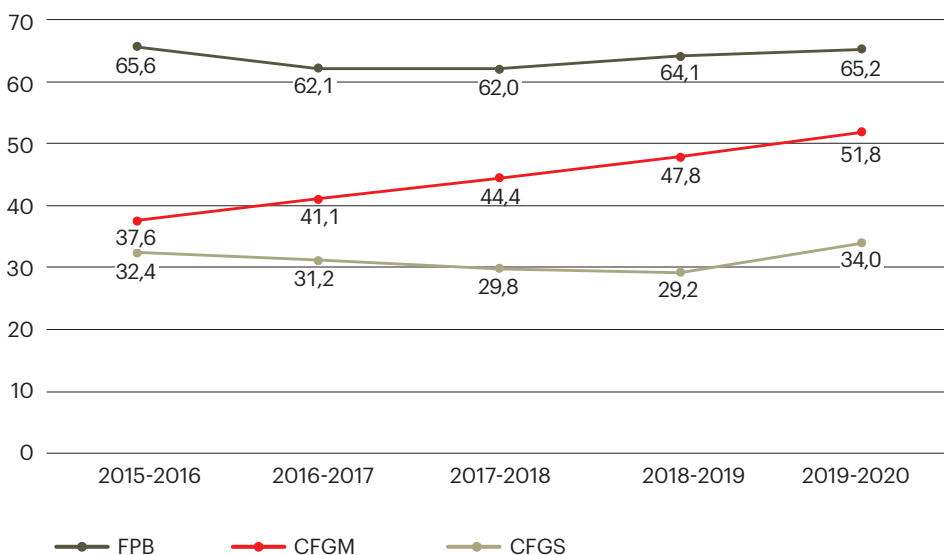
Las estadísticas sobre transiciones educativas describen el flujo de alumnos entre niveles formativos dentro del sistema educativo. Desafortunadamente, no se dispone en España de una fuente de información unificada que ofrezca información actualizada sobre las decisiones de continuación que toman los alumnos que finalizan los distintos niveles formativos. No obstante, el Ministerio de Educación y Formación Profesional sí elabora estadísticas anuales sobre seguimiento educativo de quienes titulan en los tres niveles del sistema de Formación Profesional (FPB, CFGM y CFGS).

El gráfico 84 muestra la evolución del porcentaje de los titulados en cada nivel del sistema de Formación Profesional que continuaron estudiando al año siguiente de titular. De los egresados en el curso 2019-2020 en FPB, el 65,2% continuó sus estudios, matriculándose en otra FPB, CFGM, Bachillerato u otras enseñanzas, porcentaje que ha aumentado ligeramente en los dos últimos cursos, pero que equivale al observado para los egresados en el curso 2015-2016 (65,6%).

El porcentaje de continuación de estudios (en otra rama de CFGM, Bachillerato, CFGS, enseñanza universitaria u otras enseñanzas) es menor entre quienes terminan un CFGM (51,8%), aunque viene aumentado ininterrumpidamente en los últimos cinco cursos. En el curso 2015-2016 se situaba 14 puntos por debajo (37,6%) del dato observado en el curso 2019-2020.

Finalmente, el porcentaje más bajo de continuación en los estudios (en CFGM, Bachillerato, otra rama de CFGS, enseñanzas universitarias u otras enseñanzas) se observa entre quienes titulan en un CFGS, con un 34% en el curso 2019-2020. A pesar de que dicha cifra se ha reducido paulatinamente en los cuatro cursos anteriores, en el curso 2019-2020 observamos un notable repunte.

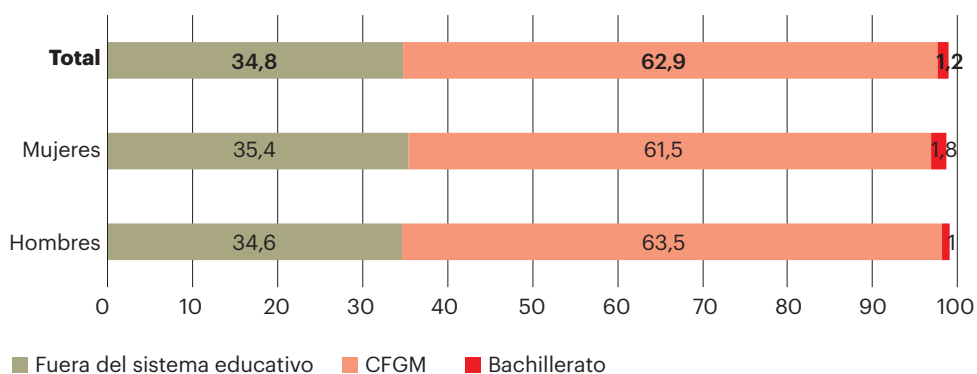
GRÁFICO 84. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE TITULADOS EN CADA ETAPA DEL SISTEMA DE FORMACIÓN PROFESIONAL QUE CONTINÚAN SUS ESTUDIOS AL AÑO SIGUIENTE, POR COHORTE DE GRADUACIÓN Y NIVEL. COHORTES DE EGRESADOS DE 2015-2016 A 2019-2020.



Fuente: elaboración propia a partir de *Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo. Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Analizando con mayor detalle cada nivel de la Formación Profesional, observamos que el 62,9% de quienes terminaron FPB en el curso 2019-2020 escogieron matricularse en un CFGM en el curso siguiente (gráfico 85). En cambio, solo el 1,2% optó por el Bachillerato, mientras que el 34,8% no siguió estudiando ese curso. Apenas hay diferencias en ninguna de las opciones de continuación de estudios entre chicas y chicos.

GRÁFICO 85. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS EN FPB AL AÑO SIGUIENTE DE TITULAR, POR OPCIÓN ESCOGIDA Y SEXO. COHORTE DE EGRESADOS DE 2019-2020.



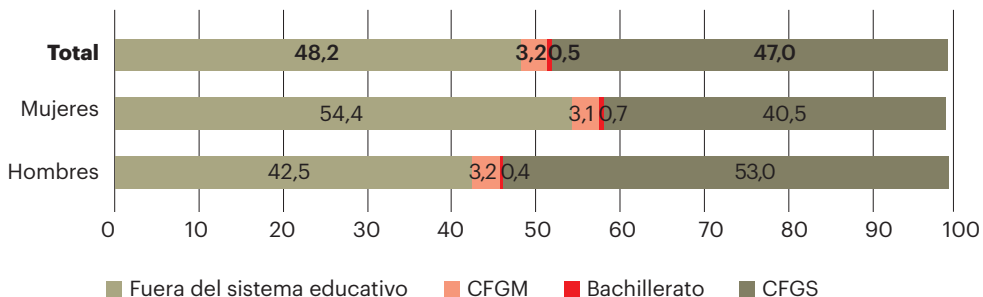
Fuente: elaboración propia a partir de *Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo. Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: un pequeño porcentaje escoge otras enseñanzas.

En cuanto a los titulados en CFGM en el curso 2019-2020, el 47% se matriculó en un CFGS al año siguiente (gráfico 86), lo que representa un aumento de cuatro puntos porcentuales sobre el curso anterior. Un 3,2% escogió cursar otro CFGM y un exiguo 0,5% se matriculó en Bachillerato. Finalmente, el 48,2% decidió no seguir estudiando ese curso.

Las diferencias por sexo son más evidentes en este caso: las chicas que finalizan estudios de CFGM continúan en menor medida en CFGS (40,5%, por el 53% de los chicos), aumentando a su vez el porcentaje de chicas que no siguen estudiando el curso siguiente (54,4%, por el 42,5% de los hombres).

GRÁFICO 86. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS EN CFGM AL AÑO SIGUIENTE DE TITULAR, POR OPCIÓN ESCOGIDA Y SEXO. COHORTE DE EGRESADOS DE 2019-2020.



Fuente: elaboración propia a partir de *Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo. Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

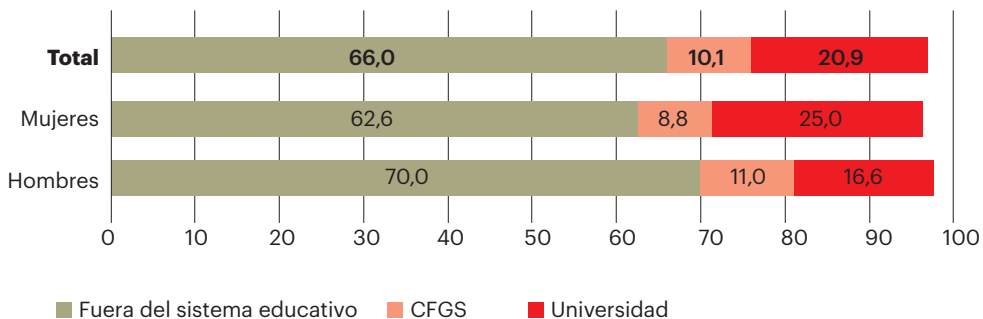
Nota: un pequeño porcentaje escoge otras enseñanzas.

Finalmente, el gráfico 87 muestra las decisiones de continuación de estudios del alumnado que se tituló en un CFGS en el curso 2019-2020. Con mucha diferencia, la opción preferida es la de no seguir estudiando el curso siguiente (66%), que es más frecuente en los hombres (70%) que en las mujeres (62,6%).

El 20,9% escogió la universidad, un porcentaje dos puntos superior al de la cohorte anterior. Las chicas que finalizan un CFGS continúan en la universidad en mayor medida (25%) que los chicos (16,6%).

Por último, un 10,1% optó por cursar otro CFGS, una decisión algo más frecuente entre los hombres (11,0%) que entre las mujeres (8,8%).

GRÁFICO 87. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS EN CFGS AL AÑO SIGUIENTE DE TITULAR, POR OPCIÓN ESCOGIDA Y SEXO. COHORTE DE EGRESADOS DE 2019-2020.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: un pequeño porcentaje escoge otras enseñanzas.

Abandono educativo

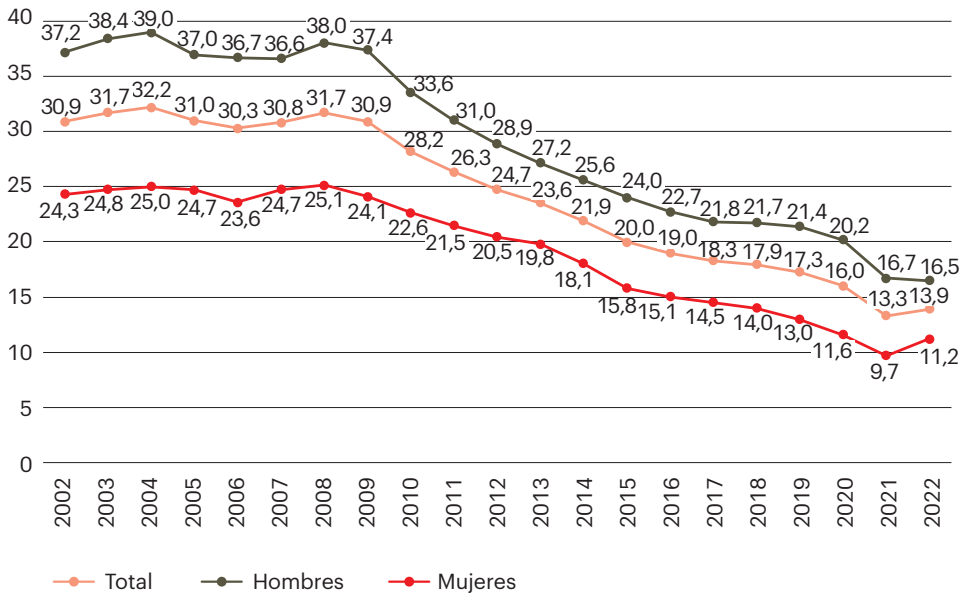
La tasa de abandono educativo temprano se define como el porcentaje de la población de 18 a 24 años que no ha completado estudios de Secundaria de segunda etapa y no está cursando ningún tipo de formación.

En 2022, la tasa de abandono temprano se situó en España en el 13,9% (gráfico 88) tras repuntar ligeramente con respecto al año anterior (13,3%). El dato de 2021 estuvo fuertemente condicionado por los criterios menos estrictos para aprobar adoptados por las administraciones educativas en el marco de la pandemia de la COVID-19, que hicieron caer la tasa de abandono casi tres puntos en solo un año. A pesar del ligero repunte de 2022, el dato se mantiene por debajo del de 2020 (16%). El ligero repunte de la tasa ocurrió enteramente entre las mujeres (del 9,7% en 2021 al 11,2% en 2022), mientras que entre los hombres el porcentaje incluso se redujo ligeramente (del 16,7% al 16,5% en el mismo periodo).

En cuanto a la evolución histórica de la tasa de abandono escolar temprano, en 2008 (31,7%) se inicia una tendencia decreciente muy acusada (unos dos puntos de descenso anual) que se prolongó hasta 2016. Las caídas desde entonces fueron más modestas, siempre por debajo del punto porcentual, hasta la notable caída de 2021, vinculada a las medidas adoptadas en relación con la pandemia de la COVID-19.

Las tasas de abandono se distinguen notablemente por sexo. En 2004, la de las mujeres (25%) llegó a ser 14 puntos inferior a la de los hombres (39%). No obstante, la diferencia se ha ido reduciendo conforme decrecía la tasa global de abandono hasta llegar al mínimo de 5,3 puntos en 2022.

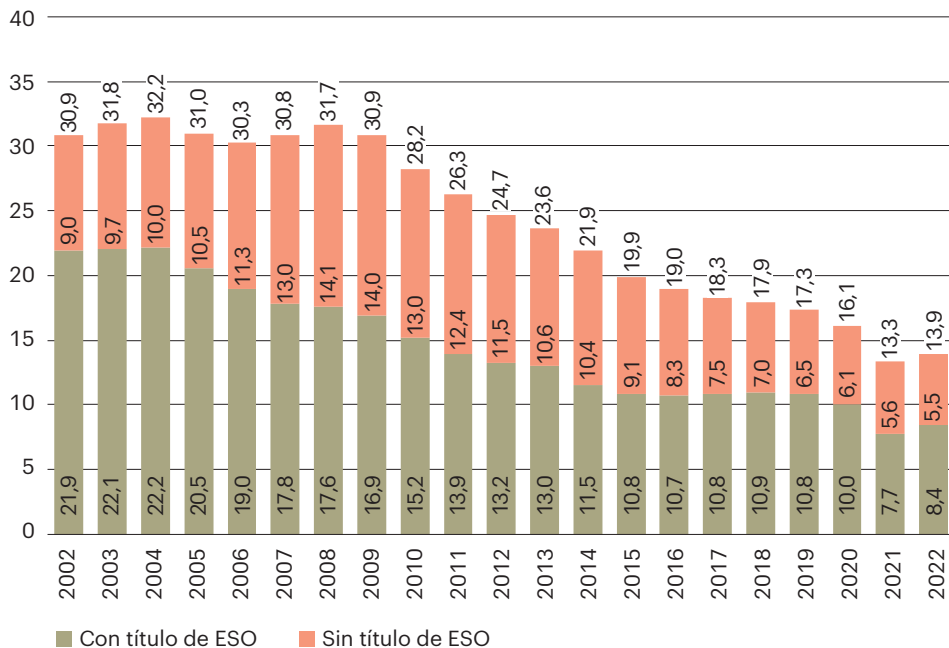
GRÁFICO 88. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR SEXO. AÑOS 2002-2022.



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 gráfico 89 muestra la evolución del abandono temprano en función de si se había titulado en ESO o no. En 2008, el 31,7% de los jóvenes de 18 a 24 años habían abandonado los estudios. Esa cifra se descompone en un 14,1% que ni siquiera habían obtenido el título de ESO y un 17,6% que sí contaba con él. Tras la fuerte caída del abandono en los últimos 15 años, en 2022 solo el 5,5% de los jóvenes de 18 a 24 años había abandonado y no tenían título de ESO (descenso de 8,6 puntos), mientras que el 8,4% había abandonado a pesar de haber titulado en ESO (descenso de 9,2 puntos).

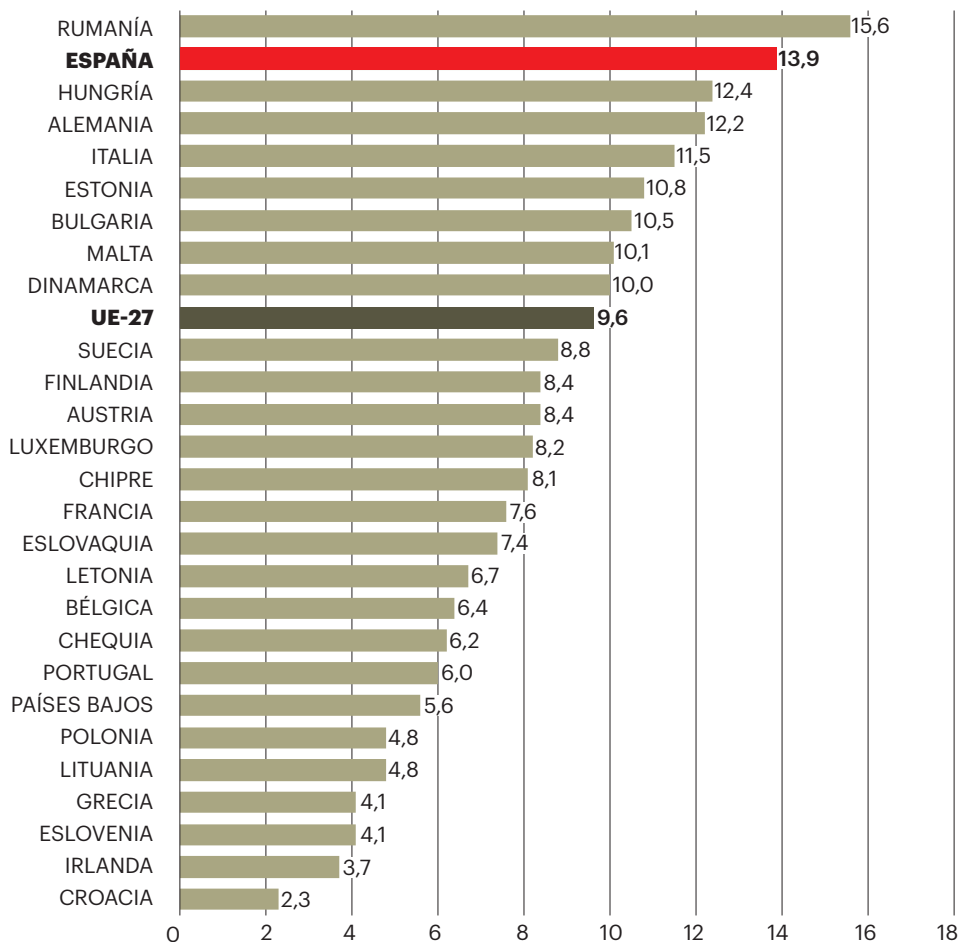
GRÁFICO 89. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR NIVEL DE FORMACIÓN ALCANZADO. AÑOS 2002 A 2022.



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

A escala europea (gráfico 90), España presenta una tasa de abandono elevada (13,9%), solo superada por Rumanía (15,6%) y 4,3 puntos por encima de la media UE (9,6%). Las tasas más bajas se dan en Croacia (2,3%), Irlanda (3,7%) y Eslovenia (4,1%).

GRÁFICO 90. TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 2022.

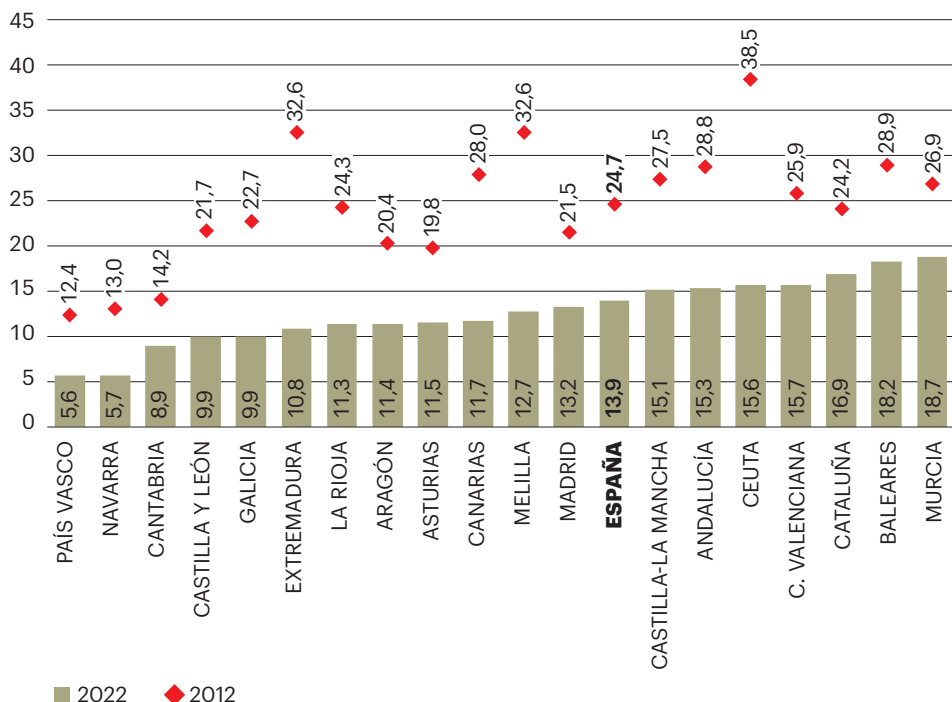


Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [edat_lfse_14].

La heterogeneidad territorial en la incidencia del abandono escolar temprano es muy acusada en España (gráfico 91). Las cifras más bajas se dan en el País Vasco (5,6%), Navarra (5,7%) y Cantabria (8,9%), todas por debajo del objetivo europeo para 2030 (9%). Murcia (18,7%), Baleares (18,2%) y Cataluña (16,9%) presentan las tasas más altas.

Todas las comunidades o ciudades autónomas presentan grandes mejoras en sus cifras de abandono en comparación con las de 2012. En Extremadura, la tasa ha caído 21,8 puntos (la máxima caída), mientras que en Cantabria se ha reducido solo 5,3 puntos (la caída mínima).

GRÁFICO 91. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2012 Y 2022.

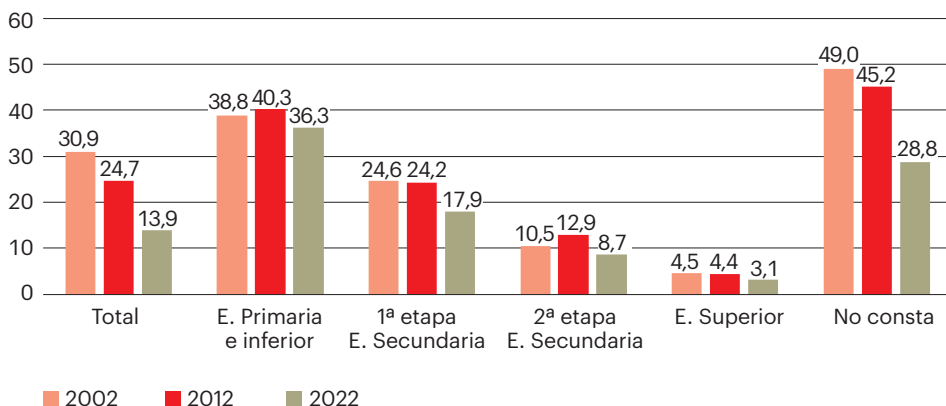


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Finalmente, el Ministerio de Educación ofrece la tasa de abandono escolar temprano en función del nivel educativo de la madre (gráfico 92). En 2022, las tasas más elevadas se observan entre los jóvenes cuya madre contaba con un nivel máximo de Educación Primaria (36,3%) y las más bajas en el 3,1% de quienes tienen una madre con estudios superiores. Las tasas son también particularmente elevadas cuando no consta el nivel educativo de la madre (28,8%).

A pesar de que las tasas han caído notablemente entre 2012 y 2022, no se observan caídas de magnitud similar en ninguno de los niveles de estudios de las madres, por lo que la gran caída del abandono observada en ese periodo se debe, sobre todo, a que ha cambiado la composición por niveles de estudios del grupo de madres: cada vez hay menos con estudios bajos.

GRÁFICO 92. TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR NIVEL FORMATIVO DE LA MADRE. AÑOS 2002, 2012 Y 2022.



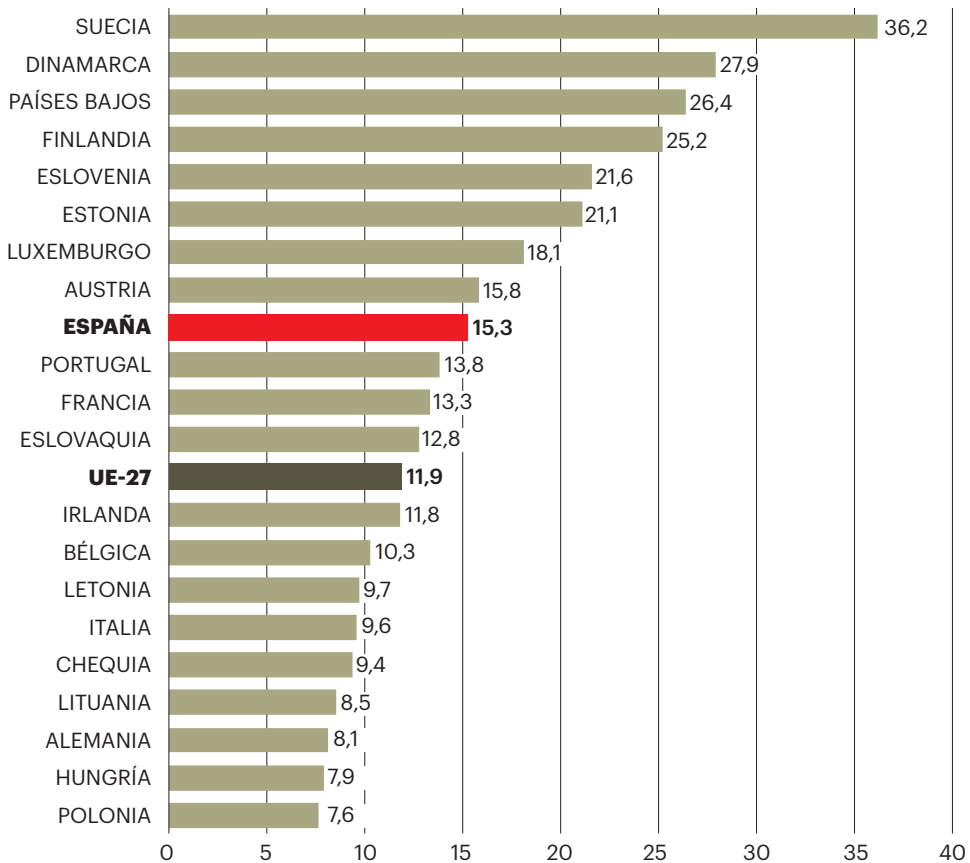
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Formación a lo largo de la vida

La Estrategia Europea 2030 recomienda a los países miembros de la UE tomar medidas para elevar 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 establece que al menos un 47% de la población de 25 a 64 años debería haber participado en actividades de aprendizaje permanente en el año correspondiente. Para comprobar el cumplimiento del objetivo se toma como indicador el porcentaje que declara haber recibido algún tipo de educación o formación en las cuatro semanas previas a la aplicación de la Encuesta de Población Activa en España (la *European Union Labour Force Survey* a escala de la UE).

En 2022, ese porcentaje se situó en España en el 15,3%, por encima del 11,9% promedio de la UE-27, pero lejos del objetivo europeo para 2030 (gráfico 93). Los países con los porcentajes más elevados son Suecia (36,2%), Dinamarca (27,9%) y los Países Bajos (26,4%).

GRÁFICO 93. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN EDUCACIÓN PERMANENTE, POR PAÍS. AÑO 2022.

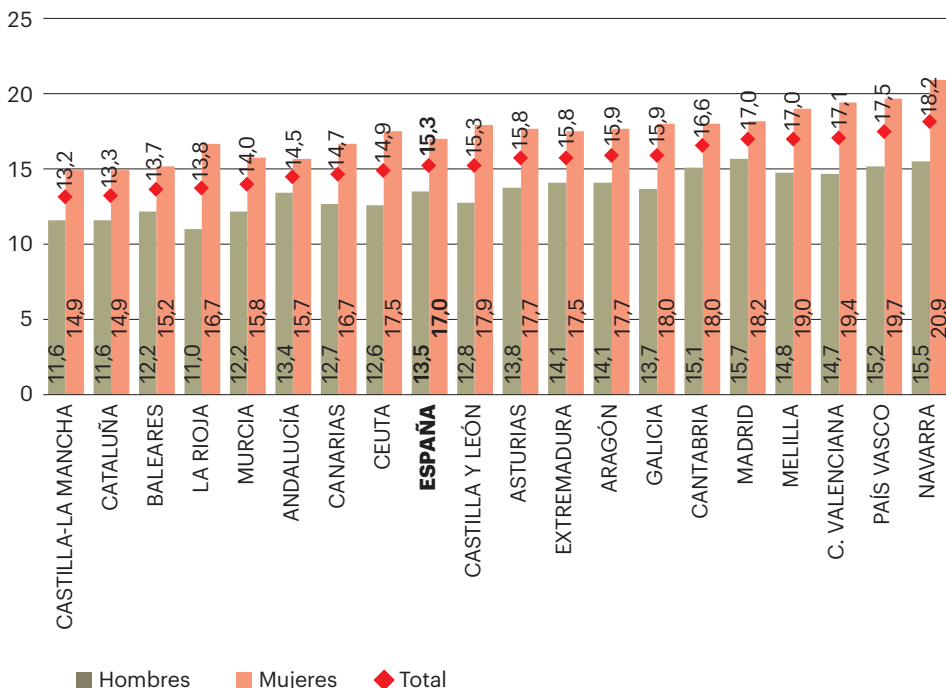


Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [trng_lfse_01].

En el gráfico 94 se diferencia el porcentaje que ha participado en acciones formativas por comunidad o ciudad autónoma y sexo. Las diferencias regionales no son muy abultadas, pasando del mínimo del 13,2% en Castilla-La Mancha al máximo del 18,2% en Navarra.

En cuanto a las diferencias por sexo, la participación en el aprendizaje a lo largo de la vida es mayor en las mujeres (17%) que en los hombres (13,5%). En ninguna región la diferencia es favorable a los hombres. La diferencia máxima se alcanza en La Rioja, con 5,7 puntos porcentuales.

GRÁFICO 94. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE HA PARTICIPADO EN ALGUNA ACCIÓN DE EDUCACIÓN O FORMACIÓN EN LAS ÚLTIMAS CUATRO SEMANAS, POR SEXO Y POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑO 2022.



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.

España en las evaluaciones internacionales

Resultados en PIRLS 2021

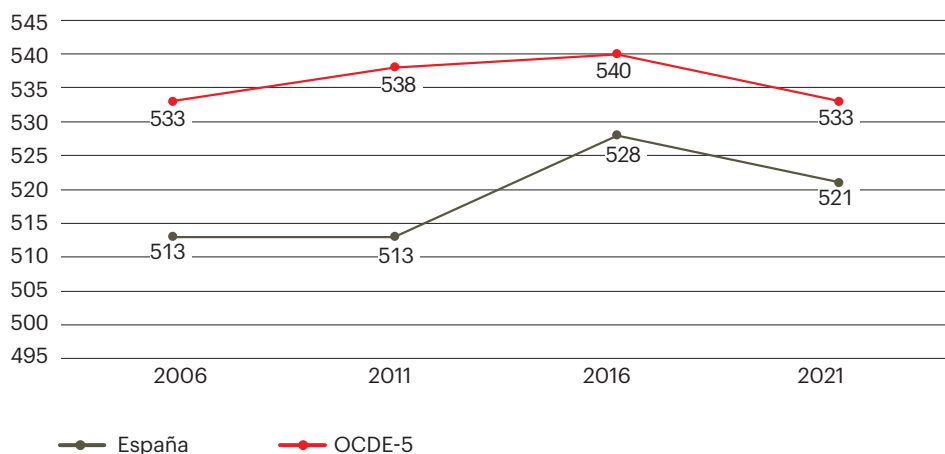
España participó en 2021 en una nueva oleada del estudio PIRLS (Estudio Internacional para el Progreso de la Comprensión Lectora) organizado por la IEA (Asociación Internacional de Evaluación del Rendimiento Educativo).

PIRLS analiza el desarrollo de la competencia lectora de alumnos matriculados en 4º de Primaria. El estudio se lleva a cabo cada cinco años y España ha participado en las últimas cuatro oleadas. Además de la muestra nacional, España ha aportado varias muestras a escala de las comunidades y ciudades autónomas que así lo han deseado.

El gráfico 95 muestra la evolución de los resultados españoles en PIRLS en comparación con la media de la OCDE. En 2006, la media española (513 puntos) estuvo lejos de la de la OCDE (533), una diferencia que se incrementó en 2011 (25 puntos). En 2016 se produjo un repunte de los resultados españoles, alcanzando los 528 puntos, dejando la diferencia con la media de la OCDE en 12 puntos.

Los resultados españoles han bajado 7 puntos en 2021, hasta los 521. No obstante, como la caída observada a escala del conjunto de la OCDE es de idéntica magnitud, la diferencia con el promedio de la OCDE ha permanecido inalterada.

GRÁFICO 95. EVOLUCIÓN DEL RENDIMIENTO MEDIO DE ESPAÑA Y LA OCDE EN LAS PRUEBAS DE COMPRESIÓN LECTORA DEL ESTUDIO PIRLS. AÑOS 2006, 2011, 2016 Y 2021.



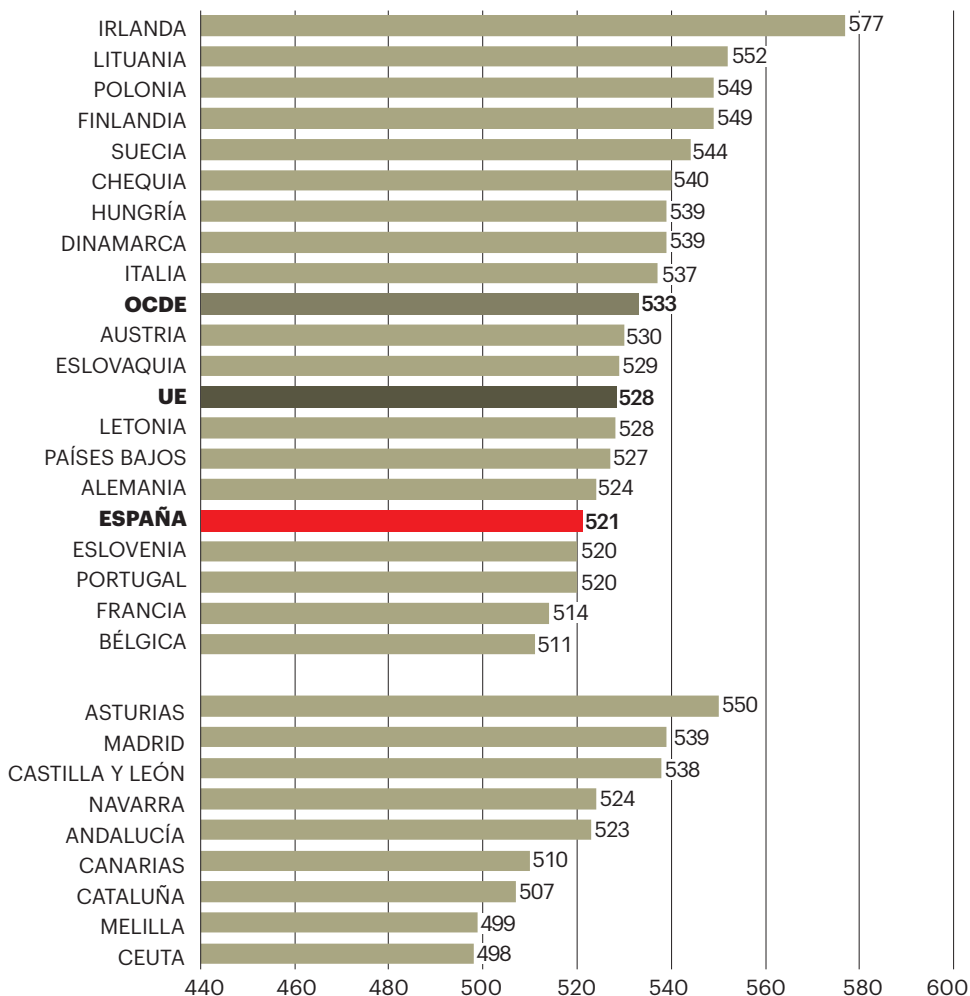
Fuente: elaboración propia a partir del *Informe español del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora 2021*. INEE.

Situando los datos españoles de 2021 en el marco de los países de la UE-22 (gráfico 96), vemos que España es uno de los países con peores resultados, solo por encima de Portugal y Eslovenia (520), Francia (514) y Bélgica (511). Los mejores resultados corresponden a Irlanda con 577 puntos, una media que la sitúa muy por encima de los siguientes países: Lituania (552), Polonia (549) y Finlandia (549).

En cuanto a los resultados autonómicos, la puntuación más elevada corresponde a Asturias (550), a la que siguen Madrid (539) y Castilla y León (538). Los resultados más bajos se dan en Ceuta (498), Melilla (499) y Cataluña (507)¹.

1. En la muestra ampliada de Cataluña, todos los alumnos fueron examinados en catalán. En Navarra (con muestra ampliada también), los alumnos fueron examinados en castellano o en euskera en función de su lengua de instrucción.

GRÁFICO 96. RENDIMIENTO EN LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DEL ESTUDIO PIRLS, POR PAÍS Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA ESPAÑOLAS. AÑO 2021.



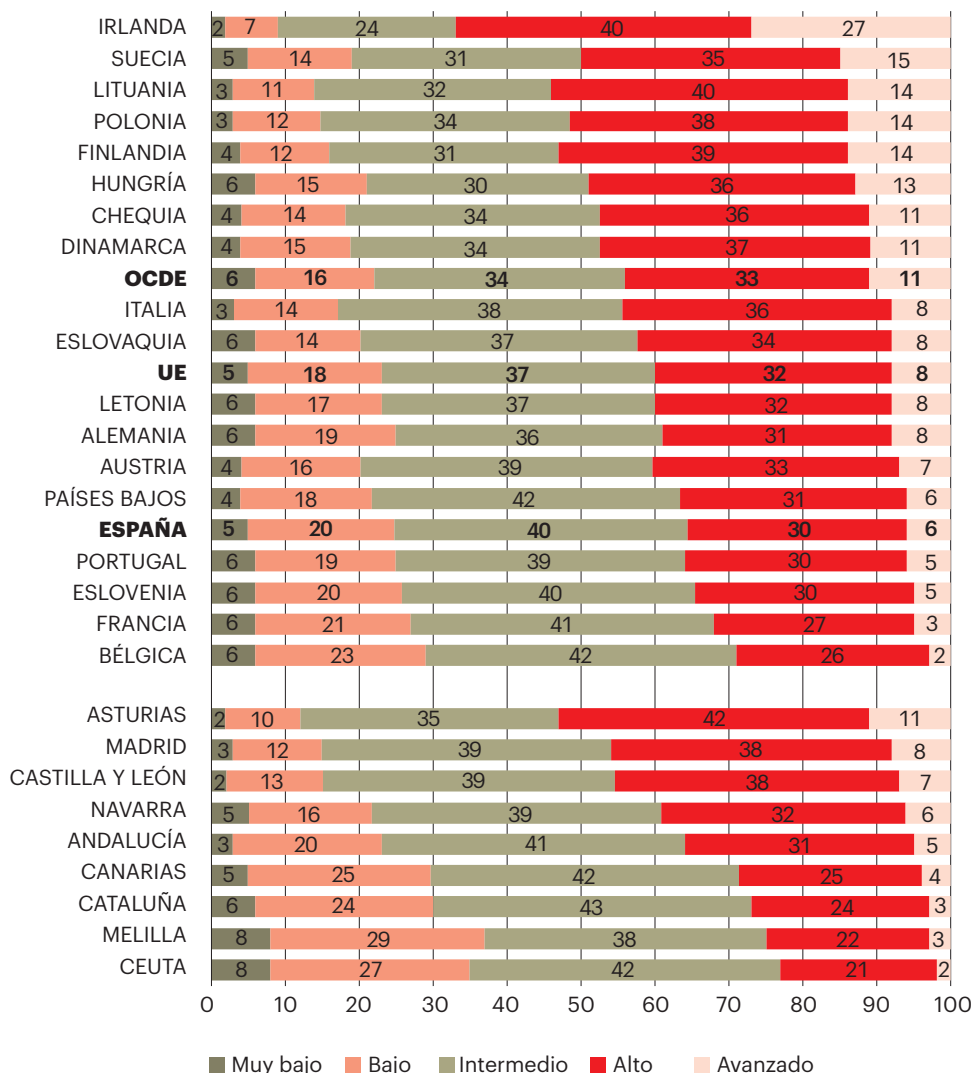
Fuente: elaboración propia a partir del *Informe español del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora 2021*. INEE.

En cuanto a la distribución por niveles de rendimiento en la prueba (gráfico 97), solo el 6% de los alumnos españoles tenían un nivel de lectura avanzado, muy por debajo del 27% de Irlanda o el 15% de Suecia. Tan solo Eslovenia y Portugal (5%), Francia (3%) y Bélgica (2%) presentan porcentajes más bajos que el español.

A su vez, España se sitúa entre los países de la UE-22 con porcentajes altos de alumnos con un nivel bajo o muy bajo, llegando al 25%. Este porcentaje cae al 9% en Irlanda.

Por comunidades o ciudades autónomas, la que presenta un porcentaje más alto de alumnos con un nivel avanzado de lectura es Asturias (11%), seguida de Madrid (8%). Los más bajos se observan en Ceuta (2%), Melilla (3%) y Cataluña (3%). En Ceuta y Melilla, más del 35% de los alumnos tienen un nivel de lectura bajo o muy bajo.

GRÁFICO 97. DISTRIBUCIÓN POR NIVEL DE RENDIMIENTO DEL ALUMNADO PARTICIPANTE EN LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DE PIRLS, POR PAÍS Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA ESPAÑOLAS. AÑO 2021.

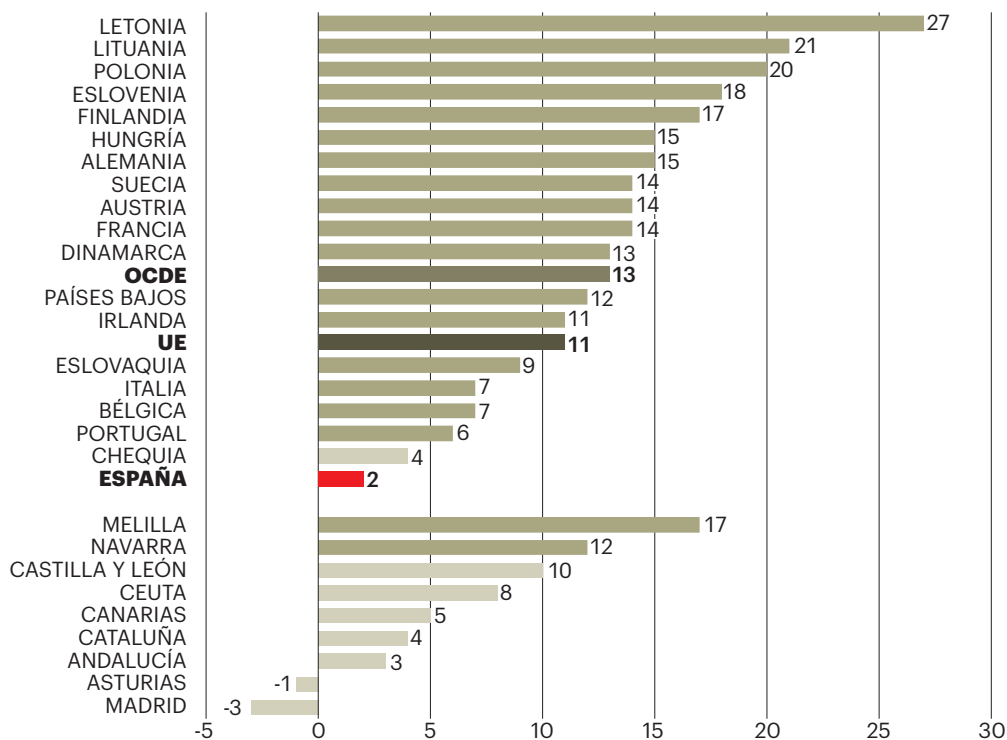


Fuente: elaboración propia a partir del Informe español del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora 2021. INEE.

La IEA recoge, junto al rendimiento medio en las pruebas de comprensión lectora, datos de dicho rendimiento según un conjunto de variables sociodemográficas del alumnado participante. El gráfico 98 muestra la diferencia de rendimiento entre alumnas y alumnos, de modo que un valor positivo refleja una ventaja de las primeras. En España, las niñas aventajaron a sus compañeros en 2 puntos, una diferencia no significativa estadísticamente, que, además, es la menor de la UE-22. Cerca de España se sitúan países como Portugal (6) o Chequia (4). La diferencia entre alumnas y alumnos alcanza el máximo en Letonia (27), Lituania (21) y Polonia (20).

A escala regional, la diferencia es negativa (indicando una ventaja masculina) en Madrid (-3) y Asturias (-1), ambas no significativas estadísticamente. Las dos únicas diferencias significativas estadísticamente se observan en Melilla (17 puntos a favor de las chicas) y Navarra (12 puntos).

GRÁFICO 98. DIFERENCIA EN EL RENDIMIENTO EN LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DEL ESTUDIO PIRLS EN FUNCIÓN DEL SEXO DE LOS ALUMNOS, POR PAÍS Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA ESPAÑOLAS. AÑO 2021.



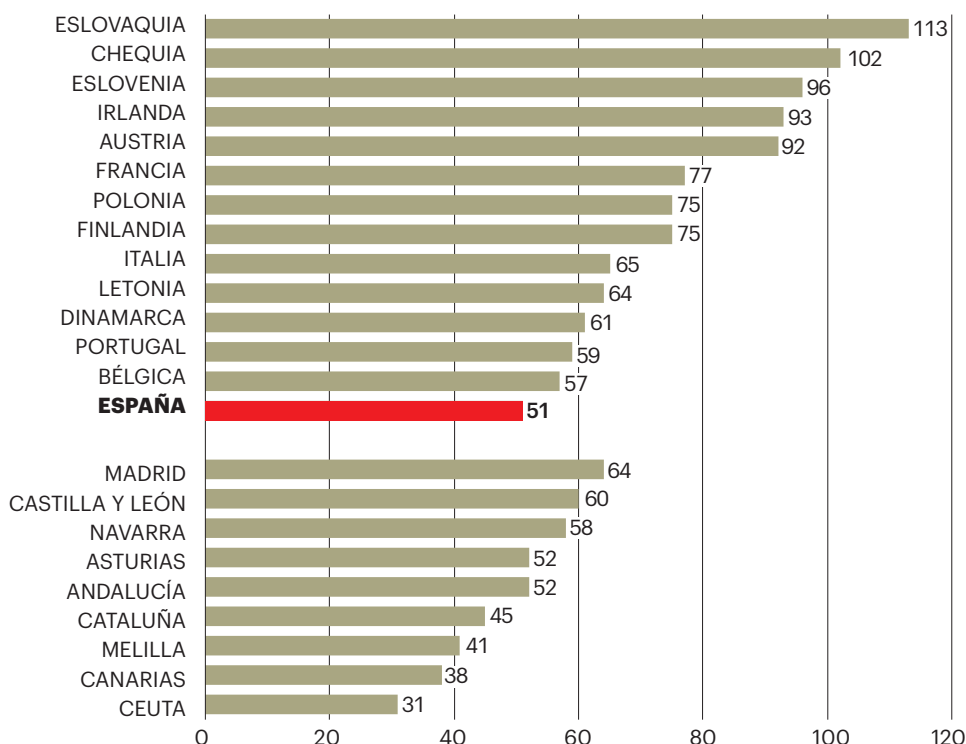
Fuente: elaboración propia a partir del *Informe español del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora 2021*. INEE.

Nota: la diferencia se calcula restando el rendimiento medio de los alumnos del de las alumnas. Las diferencias que no son significativas estadísticamente se destacan en un tono más claro.

En cuanto a las diferencias de rendimiento en PIRLS por origen social, el gráfico 99 recoge la diferencia entre el alumnado con al menos un progenitor con estudios terciarios y el alumnado cuyos progenitores completaron como máximo la educación obligatoria. De nuevo, España presenta la diferencia más baja de los países de la UE-22 recogidos en el Informe español (51 puntos), seguida de Bélgica (57) y Portugal (59). Las más elevadas se observan en Eslovaquia (113 puntos), Chequia (102) y Eslovenia (96).

Ceuta (31), Canarias (38) y Melilla (41) presentan las menores diferencias de rendimiento según la variable de origen social considerada. Las mayores se observan en Madrid (64), Castilla y León (60) y Navarra (58).

GRÁFICO 99. DIFERENCIA EN EL RENDIMIENTO EN LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DEL ESTUDIO PIRLS EN FUNCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PROGENITORES, POR PAÍS Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA ESPAÑOLAS. AÑO 2021.



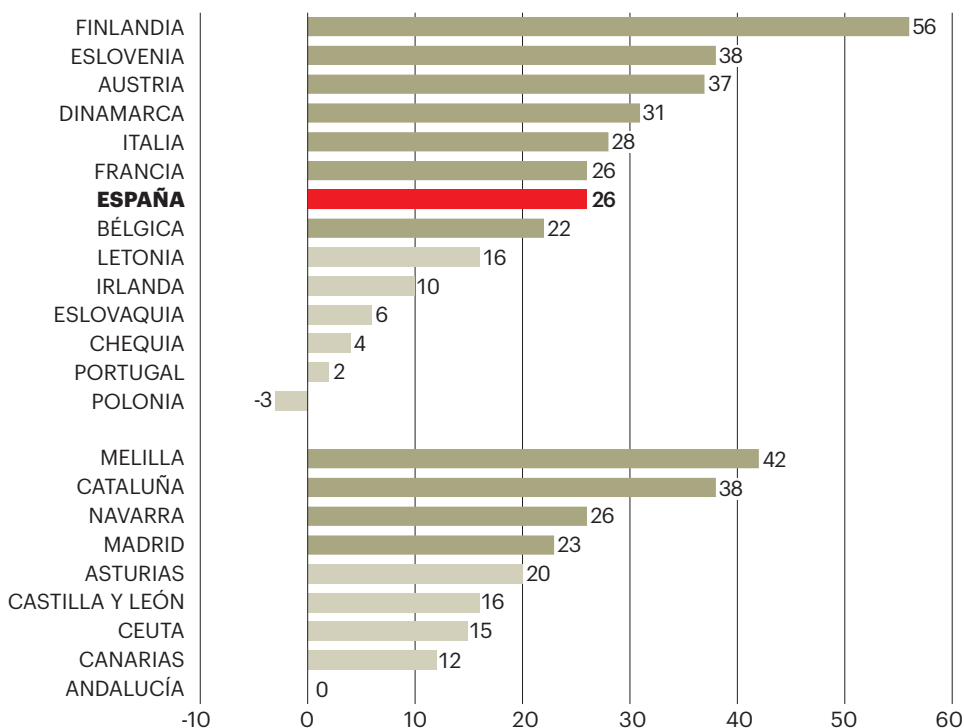
Fuente: elaboración propia a partir del Informe español del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora 2021. INEE.

Nota: la diferencia se calcula restando el rendimiento medio de los alumnos cuyos progenitores han completado como máximo la educación obligatoria del de los alumnos que cuentan, al menos, con un progenitor con estudios terciarios. Las diferencias que no son significativas estadísticamente se destacan en un tono más claro.

Finalmente, la diferencia de rendimiento en competencia lectora entre los alumnos nacidos en España y los nacidos fuera del país fue de 26 puntos (gráfico 100). En países como Polonia (-3), Portugal (2) o Chequia (4), las diferencias son mínimas y no significativas estadísticamente. Finlandia destaca como el país con la mayor diferencia de rendimiento entre el alumno nativo e inmigrante, llegando a los 56 puntos.

En España, Melilla (42), Cataluña (38), Navarra (26) y Madrid (23) presentan las mayores diferencias, que son, a su vez, significativas estadísticamente. En Andalucía no hay ninguna diferencia en el rendimiento de alumnos nativos e inmigrantes.

GRÁFICO 100. DIFERENCIA EN EL RENDIMIENTO EN LAS PRUEBAS DE COMPRENSIÓN LECTORA DEL ESTUDIO PIRLS EN FUNCIÓN DEL ESTATUS MIGRATORIO DEL ALUMNADO, POR PAÍS Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA ESPAÑOLAS. AÑO 2021.



Fuente: elaboración propia a partir del *Informe español del Estudio Internacional de Progreso en Comprensión Lectora 2021*. INEE.

Nota: la diferencia se calcula restando el rendimiento medio de los alumnos no nacidos en el país de la prueba del rendimiento medio de los alumnos nacidos en ese país. Las diferencias que no son significativas estadísticamente se destacan en un tono más claro.

¿HAY RESULTADOS ACADÉMICOS EN LOS CUALES LA SEGREGACIÓN SOCIAL ENTRE ESCUELAS INFLUYA MÁS QUE EN LA LITERACIA PISA?

JULIO CARABAÑA

Universidad Complutense de Madrid

Este comentario arranca de la tabla A.1, que refleja el efecto de la segregación social entre escuelas sobre las puntuaciones en Matemáticas en PISA 2012, después de tener en cuenta el estatus socioeconómico y cultural del hogar (ESCS) del alumno. La tabla A.1 muestra dos indicadores de este efecto. El primero es la proporción de desigualdad académica a que da lugar, el segundo es un coeficiente de regresión que muestra en cuánto crece la puntuación en Matemáticas por cada unidad de ESCS medio del centro. La segregación social entre escuelas explicaba en España el 2% de la desigualdad en Matemáticas, y cada punto de variación en el ESCS escolar se asociaba con 26 puntos en Matemáticas PISA. Ambos valores son muy bajos comparados con los del resto de países; solo Finlandia, Islandia y Noruega están por debajo de España en varianza explicada y solo Finlandia está por debajo en el coeficiente de regresión.

Estos resultados fueron comentados en un estudio titulado *La segregación*

social entre escuelas, un dudoso problema del sistema escolar, publicado en febrero de 2023 por la Fundación Europea Sociedad y Educación. El estudio ha sido objeto de diversas críticas, algunas de las cuales sugieren¹ que, aunque la influencia de la segregación social entre escuelas sobre la literacia² PISA sea pequeña, ello no basta para descartarla como problema, pues puede tener efectos importantes sobre otros resultados académicos, como si el estudiante aprueba, pasa de curso o repite, el fracaso escolar, el abandono temprano, las expectativas académicas y profesionales, los estudios que termina y otros indicadores de logro escolar.

Es casi obligatorio para mí tener en cuenta estas sugerencias, pues he defendido y defiendiendo el punto de vista de que la literacia PISA es en realidad una medida de la inteligencia general (Carabaña, 2015); siendo la inteligencia algo sobre lo que influyen poco las diferencias entre escuelas, sería poco honrado de mi parte darlo como criterio único de la importancia de la segregación social. Examinando a continuación las propuestas sobre conductas absentistas, sobre repetición de curso y sobre expectativas académicas que pueden abordarse con los datos más recientes de PISA, los de 2018.

Hay dos razones generales por las que cabría esperar mayor influencia de

TABLA A.1. SEGREGACIÓN SOCIAL Y ACADÉMICA ENTRE ESCUELAS Y DESIGUALDAD ACADÉMICA AÑADIDA POR LA SEGREGACIÓN SOCIAL. PAÍSES OCDE, 2012.

PAÍSES OCDE	SEGREGACIÓN SOCIAL ENTRE ESCUELAS		SEGREGACIÓN ACADÉMICA ENTRE ESCUELAS		DESIGUALDAD ACADÉMICA AÑADIDA POR LA SEGREGACIÓN SOCIAL		
	ABSOLUTA (VARIANZA INTERESCUELAS DEL ESCS)	ÍNDICE (% DE LA VARIANZA TOTAL)	ABSOLUTA (VARIANZA INTERESCUELAS DE PISA)	ÍNDICE (% DE LA VARIANZA TOTAL)	ABSOLUTA	% DE LA DESIGUALDAD ACADÉMICA	CAMBIO EN MATEMÁTICAS PISA POR UNIDAD DE ESCS DE LA ESCUELA
Australia	0,15	23,5	2.602	27,9	536	5,7	64
Austria	0,21	28,8	4.080	48,4	1.168	13,9	85
Bélgica	0,23	27,6	5.366	51,4	1.844	17,7	102
Canadá	0,13	17,2	1.563	19,8	208	2,6	41
Chile	0,67	52,8	2.817	43,4	669	10,3	46
República Checa	0,13	23,6	4.544	51,5	1.816	20,6	127
Dinamarca	0,12	17,7	1.100	16,5	186	2,8	38
Estonia	0,12	18,5	1.129	17,3	188	2,9	45
Finlandia	0,05	8,9	530	7,5	53	0,8	22
Francia	-	-	-	-	1.838	19,3	-
Alemania	0,23	26,4	4.890	53,0	1.963	21,3	103
Grecia	0,27	26,5	2.441	32,1	627	8,2	55
Hungría	0,35	37,4	5.346	61,9	2.060	23,8	98
Islandia	0,09	13,6	834	9,9	136	1,6	45
Irlanda	0,15	20,3	1.297	18,2	359	5,0	52
Israel	0,18	25,4	4.659	42,4	1.424	13,0	98
Italia	0,23	24,1	4.381	51,5	1.327	15,6	83
Japón	0,11	22,2	4.620	53,0	2.125	24,4	150
Corea	0,12	21,7	3.840	39,6	1.268	13,1	114
Luxemburgo	0,32	26,4	4.525	41,0	1.427	12,9	68
México	0,70	43,5	1.940	35,2	340	6,2	29
Países Bajos	0,11	18,2	5.534	65,9	2.201	26,2	147
Nueva Zelanda	0,15	22,5	2.387	23,8	574	5,7	66

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA A.1. SEGREGACIÓN SOCIAL Y ACADÉMICA ENTRE ESCUELAS Y DESIGUALDAD ACADÉMICA AÑADIDA POR LA SEGREGACIÓN SOCIAL. PAÍSES OCDE, 2012.

PAÍSES OCDE	SEGREGACIÓN SOCIAL ENTRE ESCUELAS		SEGREGACIÓN ACADÉMICA ENTRE ESCUELAS		DESIGUALDAD ACADÉMICA AÑADIDA POR LA SEGREGACIÓN SOCIAL		
	ABSOLUTA (VARIANZA INTERESCUELAS DEL ESCS)	ÍNDICE (% DE LA VARIANZA TOTAL)	ABSOLUTA (VARIANZA INTERESCUELAS DE PISA)	ÍNDICE (% DE LA VARIANZA TOTAL)	ABSOLUTA	% DE LA DESIGUALDAD ACADÉMICA	CAMBIO EN MATEMÁTICAS PISA POR UNIDAD DE ESCS DE LA ESCUELA
Noruega	0,05	9,0	1.045	12,9	136	1,7	49
Polonia	0,19	23,6	1.659	20,5	223	2,8	36
Portugal	0,44	31,4	2.653	29,9	359	4,1	33
Eslovaquia	0,30	35,6	5.008	49,9	1.293	12,9	86
Eslovenia	0,19	25,4	4.904	58,7	2.386	28,5	126
España	0,26	24,8	1.454	18,8	154	2,0	26
Suecia	0,09	13,1	1.042	12,5	182	2,2	41
Suiza	0,14	17,3	3.196	35,6	583	6,5	66
Turquía	0,33	27,7	5.140	61,8	1.767	21,3	83
Reino Unido	0,13	20,6	2.517	28,2	648	7,2	73
Estados Unidos	0,25	26,2	1.916	23,7	325	4,0	41
Media OCDE	0,20	24,4	3.126	35,9	917	10,8	72

Fuente: PISA 2012. Segregación social: tabla II.2.13a.; segregación académica: tabla II.2.8; varianza añadida por las escuelas: tabla II.2.9a.

la composición social del centro sobre estos resultados que sobre la literacia; una es que la literacia es más difícil de observar, y por tanto de contagiar o imitar, que la conducta o las expectativas; otra es que con variables como estas se suele explicar la asociación entre contexto escolar y literacia, lo que supone que tienen una asociación más intensa de la que transmiten. De siempre la mala

conducta, y modernamente también la repetición de curso y hasta las expectativas poco ambiciosas pasan por causas del bajo rendimiento académico en general y de las bajas puntuaciones en PISA en particular. Dejo de lado otras posibles razones y voy directamente al análisis de los datos, de cuyos resultados cada cual podrá extraer las consecuencias pertinentes para sus particulares puntos de vista.

SEGREGACIÓN SOCIAL ENTRE CENTROS Y ABSENTISMO ESCOLAR

Miro en primer lugar lo relativo a las conductas de absentismo. En PISA 2018 se contemplan el llegar tarde a clase, el faltar a ciertas clases y el faltar días enteros a la escuela (variables “tarde veces”, “faltas clase”, “falta días” en la tabla B. Para responder a la cuestión de su asociación con la composición social del alumnado basta con las correlaciones que se muestran en la tabla B. Las tres tienen correlación negativa y débil con la puntuación en Matemáticas, como sería de esperar si el absentismo perjudicara el rendimiento. Pero tienen una correlación mucho menor con la puntuación en Matemáticas de los compañeros, como si no se tratara de un fenómeno grupal. En todo caso, es un hecho apenas ligado al ESCS, tanto individual como grupal, con correlaciones que, si bien tienen el signo predicho y son estadísticamente significativas, son de muy pequeña magnitud. ¿Pequeñas pero no despreciables? Uno puede interesarse por ellas, pero no negar que son mucho menores que las correlaciones con la literacia, que es la cuestión.

Esta parvulez, análoga a la de muchos estudios sociológicos (García

Gracia, 2013), choca con la muy difundida convicción de que el absentismo escolar es una lacra en los centros de bajo ESCS, obtenida en estudios antropológicos y consabida por literatos, periodistas y hasta profesores. Como escribió Muñoz Molina tras ser invitado a un centro de Bachillerato: “Un profesor me cuenta que antes de venir aquí trabajó diez años en el instituto de una barriada cercana a la marginalidad, muy castigada por la crisis. Ni padres ni madres se interesaban por la educación de sus hijos. No creían o no sabían que pudiera servirles para mejorar sus vidas. El resultado era la indisciplina y el abandono escolar. Este instituto al que he venido yo hoy se nota enseguida que es un buen centro, austero y despejado como el barrio al que pertenece, [...]. Un profesor me explica la correlación entre las condiciones sociales del barrio y las del instituto: familias estables de la llamada clase media baja, preocupadas por la educación de los hijos, atentas a ella; niveles mínimos de abandono escolar; resultados académicos altos, con notas excelentes en Selectividad” (Muñoz Molina, 2023). Desde luego, los estudios de caso y las experiencias personales no pueden ponerse en duda, pero

TABLA B. CORRELACIONES DE ESCS Y LITERACIA CON TRES VARIABLES DE ABSENTISMO.

	TARDE VECES	FALTAS CLASE	FALTA DÍAS
ESCS del alumno	-,048	-,047	-,091
ESCS medio del centro	-,019	-,007	-,056
Matemáticas alumno	-,149	-,165	-,185
Matemáticas media del centro	-,057	-,043	-,101

Nota: tamaño muestral en torno a 25.000.

habría que cuidar de no generalizar en exceso estas observaciones. Una cosa es que haya centros de ESCS bajo con alto absentismo escolar y otra que haya alto absentismo escolar en los centros de ESCS bajo y solo en ellos. Y, desde luego, cuantos más problemas –o soluciones, también los antropólogos van a centros excelentes– se encuentren en un centro, menor será la probabilidad de toparse otro igual (menguante validez externa).

SEGREGACIÓN SOCIAL ENTRE CENTROS Y LITERACIA PISA

Paso a continuación a comparar el efecto de la segregación escolar sobre la literacia PISA con su efecto sobre la repetición de curso y sobre las expectativas de logro académico. Separo estas variables de las de conducta por los muchos casos sin datos sobre esta y las trato de modo más complejo porque su asociación con el ESCS es mayor. Lo hago con datos de PISA 2018 en términos de los mismos dos indicadores de varianza explicada y coeficiente de regresión, obtenidos mediante regresión múltiple. Como puede verse en la tabla A.2, ambos son incluso algo menores que los obtenidos con los datos de 2012 en la tabla A.1. La segregación social entre escuelas explicaba en 2018 en España el 1,5% de la desigualdad total en Matemáticas, y cada punto de variación en el ESCS escolar se asociaba con 23 puntos en Matemáticas. Como en 2012, de los países de la OCDE, solo Finlandia, Islandia y Noruega están por debajo de España en varianza explicada y solo Finlandia está por debajo (unas décimas) en el coeficiente de regresión. A los indicadores

de ESCS, añado para la comparación la condición de inmigrante y el porcentaje de inmigrantes en el centro con el fin de captar la segregación social con más precisión.

Las tablas C y D reflejan los estadísticos descriptivos y las correlaciones de Pearson. Las expectativas académicas pueden resumirse en seis niveles (Nada, 5,8%; Básica, 3,5%; FP de Grado Medio, 4,9%; Bachillerato, 11,4%; FP Grado Superior, 18,4%; Universidad, 56,1%), que como se ve producen una distribución muy asimétrica por fundir los tres niveles universitarios (grado, máster y doctorado). Esto infraestima la asociación con el ESCS en cierta medida. Así que no cabe dar mucha importancia al hecho de que las expectativas muestren cifras de asociación con el ESCS algo menores que la repetición de curso y que la literacia. A juzgar por las correlaciones, no hay mucho error en afirmar que las tres dependen con la misma intensidad del ESCS, tanto individual del alumno como medio del centro. No así de la inmigración, que afecta a las expectativas menos que a las otras dos variables.

Veamos a continuación qué añade la regresión múltiple a las correlaciones. Encontramos en la tabla E la relación entre segregación social entre escuelas y literacia. El 12% de la desigualdad en literacia es explicada por el ESCS del alumno y un 1,4% adicional por el ESCS medio del centro, estando el coeficiente del ESCS en 28 puntos PISA por cada unidad de ESCS de la escuela³. Una vez controlado el ESCS, la condición de inmigrante añade un 0,5% de

TABLA A.2. SEGREGACIÓN SOCIAL Y ACADÉMICA ENTRE ESCUELAS Y DESIGUALDAD ACADÉMICA AÑADIDA POR LA SEGREGACIÓN SOCIAL. PAÍSES OCDE, 2018.

PAÍSES OCDE	SEGREGACIÓN SOCIAL ENTRE ESCUELAS		SEGREGACIÓN ACADÉMICA ENTRE ESCUELAS		DESIGUALDAD ACADÉMICA AÑADIDA POR LA SEGREGACIÓN SOCIAL		
	ABSOLUTA (VARIANZA INTERESCUELAS DEL ESCS)	ÍNDICE (% DE LA VARIANZA TOTAL)	ABSOLUTA (VARIANZA INTERESCUELAS DE PISA MATEMÁTICAS)	ÍNDICE (% DE LA VARIANZA TOTAL)	ABSOLUTA	% DE LA DESIGUALDAD DE PISA MATEMÁTICAS	CAMBIO EN MATEMÁTICAS PISA POR UNIDAD DE ESCS DE LA ESCUELA
Australia	0,20	24,0	2.316	27,2	459	5,4	53,1
Austria	-	-	4.285	49,0	1.460	16,7	97,1
Bélgica	0,20	23,8	4.323	47,5	1.582	17,4	94,4
Canadá	0,10	15,0	1.779	20,9	196	2,3	43,7
Chile	0,45	43,5	2.652	37,0	687	9,6	50,1
Colombia	0,63	39,2	2.459	37,3	574	8,7	38,6
República Checa	0,21	26,8	3.924	45,2	1.519	17,5	86,7
Dinamarca	0,08	14,3	1.298	19,1	197	2,9	47,7
Estonia	0,13	19,7	1.606	24,1	253	3,8	45,1
Finlandia	0,08	12,4	795	11,7	41	0,6	22,4
Francia	0,17	23,1	4.254	49,6	1.457	17,0	92,4
Alemania	0,28	25,7	4.328	47,6	1.647	18,1	85,5
Grecia	0,18	21,7	2.690	33,8	669	8,4	61,1
Hungría	0,29	36,2	4.720	56,8	1.612	19,4	86,4
Islandia	0,08	11,5	-	-	106	1,3	34
Irlanda	0,13	16,9	979	16,2	206	3,4	42
Israel	0,27	27,9	5.137	43,6	1.201	10,2	76
Italia	0,18	21,8	4.262	48,5	1.513	17,2	96
Japón	0,12	23,1	3.253	43,5	1.293	17,3	113
Corea	0,12	21,0	3.185	31,6	877	8,7	92,3
Letonia	0,15	21,8	1.824	28,3	329	5,1	47,6
Lituania	0,18	24,1	3.154	37,8	944	11,3	76,3
Luxemburgo	0,38	28,6	3.040	31,5	1.314	13,6	68
México	0,56	38,4	2.230	37,1	361	6,0	31
Países Bajos	0,17	22,0	5.201	59,8	2.410	27,7	130

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA A.2. SEGREGACIÓN SOCIAL Y ACADÉMICA ENTRE ESCUELAS Y DESIGUALDAD ACADÉMICA AÑADIDA POR LA SEGREGACIÓN SOCIAL. PAÍSES OCDE, 2018.

PAÍSES OCDE	SEGREGACIÓN SOCIAL ENTRE ESCUELAS		SEGREGACIÓN ACADÉMICA ENTRE ESCUELAS		DESIGUALDAD ACADÉMICA AÑADIDA POR LA SEGREGACIÓN SOCIAL		
	ABSOLUTA (VARIANZA INTERESCUELAS DEL ESCS)	ÍNDICE (% DE LA VARIANZA TOTAL)	ABSOLUTA (VARIANZA INTERESCUELAS DE PISA MATEMÁTICAS)	ÍNDICE (% DE LA VARIANZA TOTAL)	ABSOLUTA	% DE LA DESIGUALDAD DE PISA MATEMÁTICAS	CAMBIO EN MATEMÁTICAS PISA POR UNIDAD DE ESCS DE LA ESCUELA
Nueva Zelanda	0,16	17,2	1.702	19,6	434	5,0	52,7
Noruega	0,06	8,6	1.183	14,4	74	0,9	31,3
Polonia	0,16	21,7	1.974	24,3	398	4,9	53,5
Portugal	0,31	23,2	2.889	31,1	409	4,4	38,9
Eslovaquia	0,30	35,6	4.486	45,2	922	9,3	65,7
Eslovenia	0,15	24,4	4.151	52,4	174	2,2	112,3
España	0,26	24,1	1.205	15,4	117	1,5	23
Suecia	0,11	14,3	1.791	21,8	321	3,9	52,3
Suiza	0,16	17,8	3.393	38,1	845	9,5	72,6
Turquía	0,46	33,0	4.505	58,0	1.275	16,4	63,4
Reino Unido	0,20	23,4	2.029	23,5	562	6,5	59
Estados Unidos	0,27	25,9	1.947	22,9	280	3,3	36,1

Fuente: segregación social: OCDE, PISA 2018, tabla II. B1.4.6.
Resto: cálculo propio a partir de los microdatos de PISA 2018.

la desigualdad total, y la concentración de inmigrantes en los centros no añade nada. Los coeficientes de la inmigración parecen indicar que el efecto negativo de ser inmigrante se ve compensado por el efecto positivo de acudir a un centro con un 1% más de inmigrantes, lo que sería en verdad un gran hallazgo si fuera sólido. Pero resulta que el efecto de la concentración de inmigrantes no es estadísticamente significativo, en

consonancia con la nula desigualdad que añade.

Los coeficientes métricos llevan a primera vista a una imagen que no coincide con la que da la varianza añadida; una unidad de ESCS del alumno tiene menos efecto sobre la literacia que una unidad del ESCS medio del centro (23 y 28,5 puntos, respectivamente). Para evaluar estas magnitudes hay que tener en cuenta que la desigualdad del ESCS

TABLA C. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS.

	MEDIA	DESVIACIÓN TÍPICA	N
Expectativas académicas	4,1314	1,24891	34.125
Repetición de curso	,28	,450	34.125
Matemáticas alumno	484,2249	87,04997	34.125
ESCS del alumno	-,118657	1,0367265	34.125
ESCS medio del centro	-,1224	,53649	34.125
Inmigrante	,1219	,32722	34.125
% inmigrantes en el centro	,1218	,12658	34.125

Nota: expectativas académicas y repetición de curso tienen valores 0 y 1.

TABLA D. CORRELACIONES DE PEARSON.

	EXPECTATIVAS ACADÉMICAS	REPETICIÓN DE CURSO	MATEMÁTICAS ALUMNO	ESCS DEL ALUMNO	ESCS MEDIO DEL CENTRO	INMIGRANTE	% INMIGRANTES EN EL CENTRO
Expectativas académicas	1,000	-,418	,380	,319	,243	-,068	-,079
Repetición de curso	-,418	1,000	-,518	-,343	-,246	,151	,120
Matemáticas alumno	,380	-,518	1,000	,349	,283	-,140	-,111
ESCS del alumno	,319	-,343	,349	1,000	,517	-,203	-,153
ESCS medio del centro	,243	-,246	,283	,517	1,000	-,116	-,299
Inmigrante	-,068	,151	-,140	-,203	-,116	1,000	,388
% inmigrantes en el centro	-,079	,120	-,111	-,153	-,299	,388	1,000

de los alumnos es casi el doble que la del ESCS de los centros (tabla C), lo que se refleja en un coeficiente tipificado o beta también de casi el doble. Pero, aun así, este coeficiente menor para el ESCS del centro sigue siendo de tamaño imposible de despreciar.

La diferencia entre los coeficientes y la varianza añadida se debe a

que los primeros atribuyen a ambas variables la varianza que comparten, mientras la segunda atribuye toda la varianza compartida a la primera variable que entra en la ecuación (aquí, el ESCS del alumno), dejando para la segunda (aquí, el ESCS del centro), solo la que ella añade, su varianza "única". La elección entre uno u otro indicador

TABLA E. ECUACIÓN DE REGRESIÓN: LITERACIA MATEMÁTICA.

MODELO	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS	COEFICIENTES TIPIFICADOS	SIG.	R2	R2 AÑADIDA
	B	BETA			
(Constante)	487,118		,000		
ESCS del alumno	23,056	,258	,000	,122	
ESCS medio del centro	28,462	,162	,000	,136	1,4%
Inmigrante	-7,687	-,031	,032	,141	0,5%
% inmigrantes en el centro	6,426	,009	,570	,141	0,0%

Nota: variable dependiente: Matemáticas alumno.

depende de cómo concibamos la relación entre las variables. Si pensamos que ambas actúan en pie de igualdad, debemos adoptar el punto de vista de los coeficientes y repartir el efecto compartido entre el ESCS individual y el del grupo; si, en cambio, entendemos que una variable deriva de la otra, siendo el ESCS del colectivo un simple producto de la reunión de sus componentes, entonces debemos dejar al ESCS individual todo su efecto y al del grupo solo su efecto adicional. La pregunta clave es la siguiente: si los alumnos se distribuyeran al azar entre los centros, y no hubiera, por tanto, asociación entre su ESCS y el de sus compañeros, ¿mantendría su ESCS la correlación bruta con la literacia (la de la tabla D) o la disminuiría hasta el coeficiente beta de la tabla E?

En cualquier caso, esta discusión sobre los indicadores es relevante solo para valorar la magnitud absoluta de los efectos, pero no para nuestro interés principal, que es su magnitud relativa. Preguntemos, pues, si los indicadores son mayores cuando se toman la repetición de curso y las expectativas académicas

como variables dependientes, que son las sugerencias que nos quedan por examinar tras haber llegado a un resultado negativo para el absentismo escolar.

SEGREGACIÓN SOCIAL ENTRE CENTROS, REPETICIÓN DE CURSO Y EXPECTATIVAS ACADÉMICAS

En la tabla F se ve que la repetición depende en la misma medida aproximada que la literacia (circa 12%) del ESCS individual y algo menos (0,6%) del ESCS medio del centro; en términos de coeficientes (solo son comparables los beta), el del ESCS individual es muy parecido, pero el del ESCS del centro es bastante menor. La varianza explicada por la concentración de inmigrantes es igualmente nula y su coeficiente tan pequeño que sería temerario darle importancia. La sugerencia de que la segregación social entre centros influye más sobre la repetición de curso que sobre la literacia no resulta acertada. Si las apuestas se pusieran muy estrictas, ganaría quien hubiera predicho lo opuesto: menor asociación con la composición social del centro de la repetición que de la literacia.

TABLA F. ECUACIÓN DE REGRESIÓN: REPETICIÓN DE CURSO.

MODELO	COEFICIENTES		SIG.	R2	R2 AÑADIDA
	ESTANDARIZADOS	TIPIFICADOS			
	B	BETA			
(Constante)	,238		,000		
ESCS del alumno	-,121	-,279	,000	,117	
ESCS medio del centro	-,073	-,087	,000	,124	0,6%
Inmigrante	,105	,076	,000	,131	0,7%
% inmigrantes en el centro	,076	,021	,000	,131	0,0%

Nota: variable dependiente: Repetición.

En la tabla G vemos que las expectativas académicas dependen algo menos (pero acabo de decir que puede estar infraestimado) que la literacia tanto del ESCS individual (10% de la varianza total) como del medio del centro (0,8% de la varianza total). También son menores los coeficientes, en particular el del ESCS del centro. El origen nacional de los alumnos no plantea problemas, pues pese al gran tamaño de la muestra los coeficientes carecen de significatividad estadística. Las expectativas de los alumnos inmigrantes, algo menores que las de los nativos en bruto, se igualan cuando se controla el ESCS. Con tanta o más seguridad que con la repetición puede afirmarse que la segregación social entre escuelas no tiene mayor efecto sobre las expectativas académicas que sobre la literacia, pudiendo incluso tenerlo menor, tanto por el lado del ESCS como por el lado de la concentración de inmigrantes.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Hay grandes diferencias en segregación social entre escuelas entre los países de la OCDE, como se ve en las tablas A.1 y

A.2; en España está algo por encima de la media en términos absolutos y aproximadamente en la media en términos relativos. También hay grandes diferencias entre los países de la OCDE en segregación académica; la de España es una de las menores de la OCDE, tanto en términos absolutos como relativos. La aportación de la segregación social a la segregación académica es también muy baja en España, y lo es más todavía la aportación a la desigualdad académica total, del 2% en 2012 y del 1,5% en 2018. Puede concluirse con poco lugar para la duda que España es uno de los países en los que la segregación social entre escuelas tiene menores efectos sobre el aprendizaje escolar, al menos cuando este se mide con las pruebas de PISA.

¿Tiene la segregación social entre escuelas efectos mayores sobre otros resultados escolares que sobre la literacia PISA? Este comentario ha tenido como objeto principal contrastar esta conjetura. Con los datos PISA 2018 se pueden comparar con la literacia tres resultados académicos de gran importancia: el absentismo, la repetición de curso y las expectativas académicas. El

TABLA G. ECUACIÓN DE REGRESIÓN: EXPECTATIVAS ACADÉMICAS.

MODELO	COEFICIENTES NO ESTANDARIZADOS	COEFICIENTES TIPIFICADOS	SIG.	R2	R2 AÑADIDA
	B	BETA			
(Constante)	4,208		,000		
ESCS del alumno	,318	,264	,000	,102	
ESCS medio del centro	,244	,105	,000	,110	0,8%
Inmigrante	,001	,000	,954	,110	0,0%
% inmigrantes en el centro	-,075	-,008	,191	,110	0,0%

Nota: variable dependiente: expectativas académicas.

análisis llevado a cabo ha encontrado que el absentismo apenas depende de la segregación social entre escuelas, mientras que la repetición y las expectativas dependen igual o quizás menos que la literacia.

Este análisis se ha podido llevar a cabo gracias al gran tamaño de la muestra (más de 34.000 observaciones), que permite tomar como reales magnitudes muy pequeñas, tales como un 0,1% de varianza adicional o coeficientes beta de 0,02. Con los tamaños muestrales más corrientes en la investigación educativa, estas magnitudes se habrían despreciado al quedar por debajo de la significatividad estadística. Por falta de información ha habido que dejar fuera los resultados académicos futuros, como el ingreso en Bachillerato o en la universidad. Tras lo visto sobre las expectativas, encuentro difícil imaginar que puedan estar más influidos que la literacia por la segregación social entre escuelas.

REFERENCIAS

Carabaña, Julio. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid, Catarata.
Carabaña, Julio. (2023). *La segregación*

social entre escuelas, un dudoso problema del sistema escolar. Madrid. Fundación Europea Sociedad y Educación.

García Gracia, Isabel. (2013). *Absentismo y abandono escolar: la persistencia de una problemática escolar y social*. Madrid, Síntesis.

Muñoz Molina, Antonio. (2023). En situación de aprendizaje. *El País*, 5-3-2023.

NOTAS

1. Debo agradecerlas principalmente a María Fernández Mellizo-Soto, Xavier Bonal, José S. Martínez García, Francisco López Rupérez y Miguel Caínzos.
2. Uso el término "literacia" para referirme a lo que miden las pruebas PISA, a fin de distinguirlo de "capacidades", "competencias" y otros términos emparentados.
3. Hay pequeñas diferencias con lo que se ve en la tabla A.2 debidas a que, al introducir más variables, disminuye el número de casos.

BRECHAS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN

JENIFER RUIZ-VALENZUELA
Universitat de Barcelona (UB) i Institut d'Economia de Barcelona (IEB)

En la mayoría de las economías desarrolladas el desempeño educativo de las mujeres ha mejorado de forma

sustancial en las últimas décadas. De hecho, el porcentaje de mujeres que se matricula en la universidad es más alto que el de los hombres en muchos países. En España, por ejemplo, un 56% de los matriculados en la universidad en el curso 2021-2022 eran mujeres. Sin embargo, el porcentaje de mujeres que decide matricularse en disciplinas del ámbito STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas, por sus siglas en inglés) sigue siendo bajo y ha permanecido relativamente estable durante los últimos años. De estas observaciones se pueden intuir dos de las principales brechas de género que más preocupan tanto en la literatura académica, como en los foros de política educativa. A continuación, describiré estas dos brechas con algunos datos para España; intentaré convencer al lector de por qué deben preocuparnos, repasaré brevemente algunas de las razones de la existencia de dichas brechas de acuerdo con la literatura académica, y resumiré algunas políticas educativas que se han propuesto para tratar que estas brechas disminuyan¹.

MENOR NIVEL DE DESEMPEÑO EDUCATIVO DE LOS CHICOS

En la mayoría de las economías avanzadas observamos un menor nivel de desempeño educativo de los chicos. Uno de los indicadores más usados para captar este fenómeno es el porcentaje de abandono escolar temprano por sexo². En el gráfico A (1) podemos ver cómo durante las dos últimas décadas, el porcentaje de abandono escolar temprano de los chicos en España siempre ha estado por encima

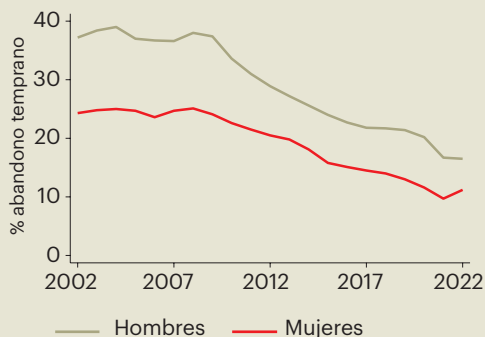
del de las chicas. Este fenómeno, aunque en menor medida, también se da para la media de los países de la Unión Europea de los 27, como se observa en el gráfico A (2). Los últimos datos para España muestran una brecha de género por encima de cinco puntos porcentuales con un porcentaje de abandono escolar entre los chicos del 16,5%.

Este fenómeno³ debería preocuparnos tanto por sus implicaciones negativas para el propio individuo como para la sociedad. A nivel individual, un mayor abandono escolar temprano se asocia a una mayor probabilidad de desempleo, menores ingresos y peores indicadores de salud (Belfield y Levin, 2007). Además, estas consecuencias negativas individuales se transforman en externalidades negativas para el conjunto de la sociedad. Así, Pekkarinen (2012) cita evidencia de Lochner y Moretti (2004), que encuentran que un mayor nivel educativo reduce la probabilidad de entrar en prisión o ser arrestado (i.e. la sociedad se beneficia de un menor nivel de crimen e inseguridad) y de Autor (2010) que argumenta que el declive en el nivel educativo de los hombres es en parte responsable del frágil estado de las familias de bajos ingresos en Estados Unidos.

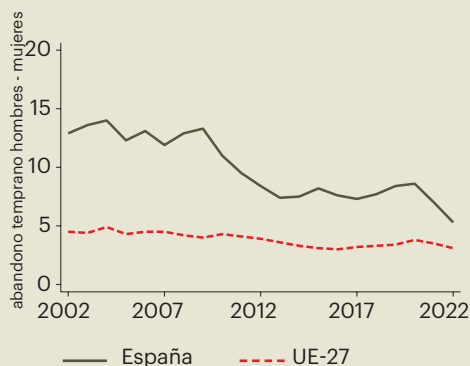
De entre las razones por las cuales los chicos tienen un peor desempeño educativo, una de las que ha centrado más el debate académico recientemente es el mayor efecto negativo que parece tener en los chicos el hecho de crecer en entornos desfavorecidos. Estos efectos negativos se dan tanto en términos de habilidades cognitivas (incluso cuando la comparación se hace entre hermanos

GRÁFICO A. ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO Y BRECHA DE GÉNERO

(1) Abandono temprano en España, por sexo



(2) Brecha de género en España y EU-27



Fuente: cálculos realizados a partir de la información en Eurostat, (*Early leavers from education and training by sex*).

y hermanas) como para habilidades no cognitivas (véase Autor, 2019 y Bertrand y Pan, 2013; respectivamente). Estas últimas, además, son cruciales para explicar el desempeño educativo. Existe también evidencia de que sesgos en el profesorado podrían explicar en parte por qué los chicos tienen peores resultados educativos que las chicas⁴. Además, un estudio reciente apunta a la falta de profesores de sexo masculino como uno de los factores que podría estar contribuyendo a un menor rendimiento escolar de los chicos⁵.

Montalbán y Ruiz-Valenzuela (2022) repasan algunas propuestas de políticas educativas que la literatura académica en economía de la educación ha propuesto (y evaluado en diferentes contextos) y que podrían funcionar para reducir el nivel de fracaso escolar, sobre todo entre los chicos. Entre ellas encontramos políticas encaminadas a incrementar el nivel de apoyo parental y políticas dirigidas a estudiantes (como las tutorías o

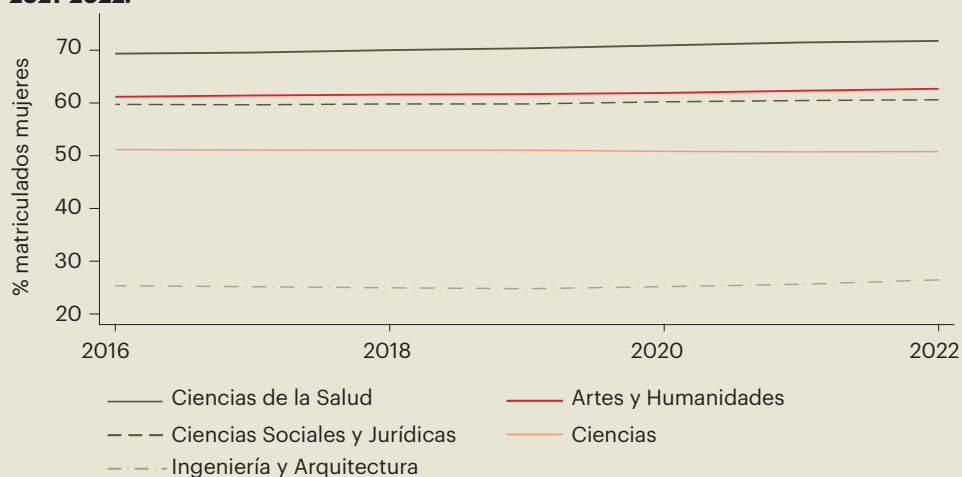
mentorías para alumnos desaventajados, una mayor y mejor orientación académica, y opciones de formación profesional claras y de calidad).

MENOR PORCENTAJE DE MUJERES EN DISCIPLINAS STEM

Si atendemos a los datos de matriculados en universidades españolas por ramas de enseñanza, vemos que dentro de las disciplinas STEM, el bajo porcentaje no viene dado por las ramas de Ciencias o Ciencias de la Salud, sino por la rama de Ingeniería y Arquitectura (gráfico B), y que este hecho no parece haber cambiado demasiado durante los últimos años.

Además, en la tabla A podemos ver con más detalle qué ámbitos de estudio concentran un menor porcentaje de mujeres en el curso académico 2021-2022. Así, las mujeres están infrarrepresentadas en Informática e Ingenierías (15% y 26,6% de los matriculados, respectivamente), y dentro del total de ciencias, también están infrarrepresentadas

GRÁFICO B. PORCENTAJE DE MATRICULADOS MUJERES EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, POR RAMAS DE ENSEÑANZA. CURSOS ACADÉMICOS 2015-2016 A 2021-2022.



Fuente: cálculos realizados a partir de la información del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIU). Secretaría General de Universidades. Estudiantes matriculados en grado y ciclo.

TABLA A. PORCENTAJE DE MATRICULADOS MUJERES EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, POR ÁMBITO DE ESTUDIO. CURSO ACADÉMICO 2021-2022.

Total: 56,3%			
Total Educación	77,7%	Total Ciencias	49,3%
Formación de docentes de Enseñanza Infantil	91,3%	Ciencias de la vida	60,7%
Formación de docentes de Enseñanza Primaria	67,4%	Ciencias Físicas, Químicas, Geológicas	42,5%
Otra formación de personal docente y Ciencias de la educación	82,7%	Matemáticas y Estadística	36,8%
Total Artes y Humanidades	62,1%	Total Ingeniería, industria y construcción	30,3%
Técnicas audiovisuales y medios de comunicación	55,5%	Ingenierías	26,6%
Artes	72,1%	Arquitectura y construcción	46,3%
Lenguas	75,3%	Total Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y veterinaria	53,9%
Humanidades	38,2%	Agricultura, ganadería y pesca	31,0%

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA A. PORCENTAJE DE MATRICULADOS MUJERES EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, POR ÁMBITO DE ESTUDIO. CURSO ACADÉMICO 2021-2022.

Total: 56,3%			
Total Ciencias Sociales, Periodismo y Documentación	63,2%	Veterinaria	76,9%
Psicología	76,4%	Total Salud y servicios sociales	72,6%
Economía	38,2%	Medicina	70,2%
Otras Ciencias Sociales y del comportamiento	58,1%	Enfermería y atención a enfermos	81,2%
Periodismo e información	57,6%	Otras Ciencias de la Salud	65,1%
Total Negocios, Administración y Derecho	54,5%	Trabajo Social y Orientación	84,0%
Administración y gestión de empresas	49,1%	Total Servicios	40,8%
Otra educación comercial y empresarial	58,9%	Deportes	21,1%
Derecho	59,2%	Turismo y Hostelería	65,2%
Total Informática	15,0%	Otros Servicios	26,5%

Fuente: cálculos realizados a partir de la información del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU). Secretaría General de Universidades. Estudiantes matriculados en grado y ciclo.

en Ciencias Físicas, Químicas y Geológicas (42,5%) y Matemáticas y Estadística (36,8%)⁶.

Como antes veíamos para la brecha de género en abandono escolar, existen razones para preocuparnos por esta baja proporción de mujeres en las disciplinas STEM. A nivel individual, estas disciplinas están asociadas a trabajar en industrias (o sectores económicos) con unos salarios más altos. La evidencia existente nos dice que el sector económico es una de las razones de la persistente brecha en salarios entre hombres y mujeres (Blau y Khan, 2017). Además, cómo explica Montalbán (2021), en un contexto internacional en el que existe una clara escasez de trabajadores STEM, la infrarrepresentación de mujeres en estas disciplinas puede estar reduciendo considerablemente la productividad agregada.

La literatura académica ha validado varias razones por las cuales las mujeres escogen en menor medida que los hombres disciplinas STEM. Entre ellas, una de las que ha recibido más atención es la ausencia de referentes femeninos en áreas STEM⁷. Precisamente, aumentar el número de referentes femeninos en asignaturas STEM durante la escolarización es una de las políticas educativas que más se ha propuesto para intentar aumentar la elección de disciplinas STEM en la educación postobligatoria por parte de las mujeres. Otra razón con apoyo empírico es la fuerte presencia, de forma casi universal, de estereotipos de género negativos en cuanto a las habilidades de las chicas en Ciencias o Matemáticas⁸. Además, varios estudios han demostrado que las mujeres tienden a tener un peor rendimiento

en contextos competitivos (especialmente en Matemáticas) y que tienden a evitarlos. Para el lector interesado, Montalbán (2021) y Kahn y Ginther (2017) ofrecen una revisión detallada de estas y otras posibles razones que están detrás de la menor presencia de mujeres en muchos ámbitos STEM, así como el tipo de posibles políticas educativas que podrían aumentar dicha presencia.

REFERENCIAS

- Autor, D. (2010). US Labor Market Challenges over the Longer Term, paper prepared for the Federal Reserve Board of Governors, Boston, MA, Massachusetts Institute of Technology.
- Autor, D., Figlio, D., Karbownik, K., Roth, J., y Wasserman, M. (2019). Family disadvantage and the gender gap in behavioral and educational outcomes. *American Economic Journal: Applied Economics*, 11 (3), pp. 338-381.
- Belfield, C. R., y Levin, H. M. (2007). *The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education*. Brookings Institution Press.
- Bertrand, M., y Pan, J. (2013). The trouble with boys: Social influences and the gender gap in disruptive behavior. *American economic journal: applied economics*, 5 (1), pp. 32-64.
- Blau, F. D., y Kahn, L. M. (2017). The Gender Wage Gap: Extent, Trends and Explanations, *Journal of Economic Literature*, 55(3), pp. 789-865.
- Canaan, S., y Mouganie, P. (2023). The Impact of Advisor Gender on Female Students' STEM Enrollment and Persistence. *Journal of Human Resources*, 58 (2), pp. 593-632.
- Cavaglia, C., Machin, S., McNally, S., y Ruiz-Valenzuela, J. (2020). Gender, achievement, and subject choice in English education. *Oxford Review of Economic Policy*, 36(4), pp. 816-835.
- Kahn S. y Ginther, D. (2017). *Women and STEM*. National Bureau of Economic Research.
- Lochner, L., y Moretti, E. (2004). The effect of education on crime: Evidence from prison inmates, arrests, and self-reports. *American economic review*, 94 (1), pp. 155-189.
- Montalbán, J. (2021). ¿Cómo aumentar el acceso de las mujeres a disciplinas científicas y técnicas en la educación superior? EsadeEcPol Brief #13 Junio 2021.
- Montalbán, J., y Ruiz-Valenzuela, J. (2022). Fracaso escolar en España: ¿Por qué afecta tanto a los chicos y alumnos de bajo nivel socioeconómico? EsadeEcPol Brief #29 Septiembre 2022.
- Nicoletti, C., Sevilla, A., y Tonei, V. (2022). Gender Stereotypes in the Family, IZA Discussion Paper, 2022, 15773.
- Pekkarinen, T. (2012). Gender Differences in Education, *Nordic Economic Policy Review*, 1/2012, pp. 165-195.
- Schaede, U., y Mankki, V. (2022). Quota vs Quality? Long-Term Gains from an Unusual Gender Quota. CESifo Working Paper Series.
- Terrier, C. (2020). Boys lag behind: How teachers' gender biases affect student achievement. *Economics of Education Review*, 77, p. 101981.

NOTAS

1. La revisión y discusión se basan en parte en uno de mis artículos previos: Cavaglia, Machin, McNally y Ruiz-Valenzuela (2020).
2. El abandono escolar temprano se define como el porcentaje de individuos con edades comprendidas entre los 18 y 24 años cuyo máximo nivel de educación es la primera etapa de la Educación Secundaria Obligatoria (en España, esto corresponde a la Educación Secundaria Obligatoria) y que no estaban inscritos en ningún curso académico o formativo en las 4 semanas anteriores a ser encuestados por la Encuesta de Población Activa.
3. Para una mayor información sobre los indicadores de abandono educativo temprano, consúltense los gráficos 88 a 92 (ambos inclusive) del capítulo tercero de este informe.
4. Por ejemplo, Terrier (2020) muestra que los profesores favorecen a las chicas en sus evaluaciones “no ciegas” de la asignatura de Matemáticas en Francia. En España, Montalbán y Ruiz-Valenzuela (2022) describen otros estudios que apuntan en la misma dirección.
5. Schaedé y Mankki (2022) utilizan una reforma en la que se suprimía la cuota obligatoria de un 40% de profesores hombres en Primaria en Finlandia, encontrando que una menor proporción de profesores hombres reduce el rendimiento escolar de los chicos.
6. Las mujeres también están infrarrepresentadas en los ciclos formativos de Formación Profesional en ámbitos STEM. Por ejemplo, el 94% del alumnado de ciclos superiores de Electricidad y Electrónica está formado por hombres. Para Informática y Comunicaciones, este porcentaje es del 87,6. Datos extraídos de la publicación *Sistema estatal de indicadores de la educación 2022*, publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.
7. Por ejemplo, Canaan y Mouganie (2023) muestran que tener un asesor mujer en ciencias (en lugar de un hombre) incrementa sustancialmente el acceso y la graduación de las mujeres en carreras STEM.
8. Incluso dentro del seno familiar, los progenitores sobreestiman las habilidades matemáticas de los chicos más que las habilidades matemáticas de las chicas (Nicoletti y otros, 2022).

DESIGUALDAD EN LA ELECCIÓN DE MODALIDAD DE BACHILLERATO: ¿MÁS O MENOS QUE A PRINCIPIOS DE SIGLO?

MANUEL T. VALDÉS
UNED

EL ESTUDIO DE TRANSICIONES
EDUCATIVAS EN ESPAÑA

A diferencia de países como Estados Unidos, Reino Unido, Alemania o Australia,

en España no acostumbramos a realizar estudios longitudinales. Esta carencia es especialmente notable en el ámbito educativo, en tanto que no disponemos de ningún estudio que siga la trayectoria académica de una cohorte de estudiantes desde su entrada al sistema de enseñanza hasta su estabilización laboral. En lugar de tales estudios longitudinales prospectivos (en los que se sigue una cohorte de ingreso hacia delante), el Instituto Nacional de Estadística ha realizado dos oleadas de un estudio longitudinal retrospectivo: la *Encuesta de transición educativa-formativa e inserción laboral (ETEFIL)*, una en el año 2006 y otra en el año 2019. En ambas oleadas, el INE seleccionó distintas muestras de alumnos que en 2001 y 2014, respectivamente, abandonaron la educación obligatoria o finalizaron estudios de ESO, Bachillerato, CFGM o CFGS. Los integrantes de cada una de esas muestras fueron preguntados sobre su trayectoria educativa y laboral en los cuatro años siguientes.

El estudio tiene dos carencias fundamentales: el periodo de información longitudinal cubierto es corto (tan solo cuatro años) y no se dispone de ninguna medida de rendimiento académico (ni el nivel completado que da acceso a la encuesta ni en ninguno en los que el alumno se haya podido matricular posteriormente). En cambio, el INE sí recogió en ambas oleadas el nivel educativo de los progenitores (no así la ocupación), por lo que es posible analizar cómo afecta el origen social a las transiciones educativas entre niveles de enseñanza (García Gracia et al., 2013; Valdés, 2022). Como además se han realizado

dos oleadas del estudio, una sobre transiciones ocurridas en 2001 y otra sobre transiciones ocurridas en 2014, es posible examinar cómo ha evolucionado dicha desigualdad a lo largo de los primeros años del siglo XXI.

LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR EN 2001 Y 2014

A fin de analizar la transición a la Educación Secundaria Superior, nos vamos a centrar en la muestra de ETEFIL que finalizó la educación obligatoria al acabar el curso académico 2000-2001 (encuestados en 2006, N= 8.098) y al terminar el curso académico 2013-2014 (encuestados en 2019, N = 6.264). Para dichas muestras, analizaremos la decisión de matriculación al año siguiente, es decir, al inicio de los cursos 2001-2002 y 2014-2015. Tales alumnos podrán no haberse matriculado en el sistema educativo (en cuyo caso diremos que, al menos por el momento, han abandonado el sistema de enseñanza), haberse matriculado en un Ciclo Formativo de Grado Medio (CFGM) o haberse matriculado en Bachillerato. Como el Bachillerato es la opción claramente preferida por la mayoría del alumnado, disponemos de muestra suficiente para distinguir entre quienes optaron por las modalidades de Ciencias Sociales, Humanidades o Artes, por un lado, y quienes prefirieron las modalidades de Ciencias Naturales o Tecnología, por otro. Tales formas de desigualdad horizontal pueden llegar a ser tanto o más relevantes que formas verticales de diferenciación educativa, particularmente cuando el nivel de expansión

de un nivel de enseñanza es elevado (Lucas, 2001).

La última fila de la tabla A muestra la distribución del alumnado que finalizó la ESO en 2001 y 2014, en función de la opción escogida al año siguiente. Como se puede comprobar, un porcentaje muy reducido del alumnado que completa la ESO decide no perseverar con sus estudios: el 5,7% en 2001 y el 4,1% en 2014. Una proporción algo mayor, pero aún minoritaria optaron por un CFGM: 14,8% en 2001 y 13,1% en 2014. Dado el fuerte crecimiento de la Formación Profesional a lo largo de ese periodo, sorprende la caída en la matriculación en CFGM directamente tras la ESO (pequeña, pero estadísticamente significativa). No obstante, la mayor parte de ese incremento en la matriculación provino de alumnos que habían abandonado previamente sus estudios y no tanto de quienes finalizaban la ESO y decidían matricularse directamente en un CFGM (Rodríguez, 2016; Valdés, 2020). Finalmente, la inmensa mayoría de quienes terminan la ESO prefieren el Bachillerato, tanto en 2001 como en 2014. De hecho, el porcentaje ha aumentado entre ambas oleadas, pasando del 79,6% al 82,8%. A su vez, la preferencia por los dos grupos de modalidades considerados está bastante equilibrada. No obstante, la proporción del alumnado que escoge Ciencias Sociales, Humanidades o Artes ha aumentado cuatro puntos porcentuales, mientras que la proporción que prefiere Ciencias Naturales o Tecnología ha caído ligeramente.

En general, podemos decir que, sin haberse producido grandes cambios

TABLA A. TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR EN FUNCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO DE LOS PROGENITORES Y DEL AÑO.

	2001				2014			
	Abandono del sistema educativo	Formación Profesional Grado Medio	Bachillerato – Sociales, Humanidades o Artes	Bachillerato – Ciencias Naturales o Tecnología	Abandono del sistema educativo	Formación Profesional Grado Medio	Bachillerato – Sociales, Humanidades o Artes	Bachillerato – Ciencias Naturales o Tecnología
Sin información sobre los estudios de los progenitores	12,8%	23,2%	33,6%	30,4%	11,3%	25,0%	39,6%	24,2%
Ningún progenitor con estudios postobligatorios	8,0%	20,1%	38,6%	33,3%	6,9%	18,2%	45,2%	29,6%
Al menos un progenitor con estudios postobligatorios no universitarios	3,1%	12,3%	40,4%	44,2%	3,5%	14,1%	41,2%	41,2%
Un progenitor con estudios universitarios	1,5%	5,7%	36,1%	56,7%	1,8%	8,2%	40,0%	50,1%
Ambos progenitores con estudios universitarios	0,7%	2,0%	33,6%	63,8%	0,6%	3,1%	39,4%	56,9%
Total	5,7%	14,8%	37,7%	41,9%	4,1%	13,1%	41,5%	41,3%

Fuente: elaboración propia a partir de ETEFIL 2006 y 2019.

entre 2001 y 2014 en la transición a la Educación Secundaria Superior, observamos un porcentaje ligeramente menor de alumnos que abandonan tras la ESO o escogen CFGM, lo cual ha sido absorbido por completo por el porcentaje de alumnos que se matriculan en las modalidades de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes en Bachillerato.

LA DESIGUALDAD EN LA TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR
La tabla A desagrega la decisión de continuación de estudios tras la ESO

en función del nivel educativo de los progenitores en 2001 y 2014. A fin de comentar de forma breve tales resultados, compararemos las elecciones del alumnado sin ningún progenitor con estudios postobligatorios (que llamaremos *background* educativo bajo) y del alumnado con dos progenitores con estudios universitarios (*background* educativo alto).

En líneas generales, podemos decir que existe una notable desigualdad por origen social en la elección de la vía formativa por la que continuar los estudios

tras la ESO, tanto en 2001 como en 2014. En ambas oleadas vemos que, entre el alumnado con un *background* educativo bajo, abundan quienes abandonan los estudios y quienes escogen un CFGM, aunque la opción preferida es la matriculación en Bachillerato en las modalidades de Ciencias Sociales, Humanidades o Artes. En cambio, entre el alumnado con un *background* educativo alto la opción claramente preferida es la matriculación en las modalidades de Ciencias Naturales o Tecnología de Bachillerato, mientras que prácticamente nadie abandona los estudios o se matricula en un CFGM.

En números, vemos que la proporción del alumnado con un *background* educativo bajo que abandonaron o que escogieron un CFGM en 2014 es 6,3 y 15,1 puntos porcentuales más alta que la observada entre el alumnado con un *background* educativo alto. Asimismo, la proporción que escoge las modalidades de Ciencias Sociales, Humanidades o Artes en Bachillerato también es 5 puntos porcentuales más elevada entre quienes no tienen ningún progenitor con estudios postobligatorios. En cambio, la proporción que escoge las modalidades de Ciencias Naturales o Tecnología es 27,3 puntos superior entre quienes tienen dos progenitores con estudios universitarios.

En cuanto a la evolución desde el año 2001, observamos niveles de desigualdad por origen social relativamente similares. Por un lado, hay una ligera reducción tanto en la desigualdad en el abandono tras la ESO (que ha caído 1 punto porcentual; una reducción

pequeña, pero estadísticamente significativa) como en la desigualdad en la elección de CFGM (caída de 3 puntos porcentuales). Por otro lado, la desigualdad ha aumentado levemente en la elección de Bachillerato en las modalidades de Ciencias Sociales, Humanidades o Artes (pasando de una diferencia de 5 puntos porcentuales a 5,8) y se ha reducido de forma sustancial en la elección de las modalidades de Ciencias Naturales o Tecnología (pasando de una diferencia de 30,5 puntos a 27,3).

En resumidas cuentas, si bien existe una no desdeñable desigualdad por origen social en la decisión de abandonar los estudios o en la preferencia por el Bachillerato sobre los CFGM, es en la elección de la modalidad de Bachillerato donde se observa la mayor desigualdad: el alumnado con un *background* educativo bajo prefiere claramente las modalidades de Ciencias Sociales, Humanidades o Artes, mientras que el alumnado con un *background* educativo alto prefiere las de Ciencias Naturales o Tecnología. A su vez, si bien es cierto que el cambio es modesto, lo cierto es que en los 13 años que median entre 2001 y 2014 se ha reducido ligeramente dicha desigualdad.

Debe hacerse notar que el periodo analizado es uno muy característico, marcado por la mayor crisis económica de la historia reciente en España, lo que sin duda afectó a las decisiones de continuación de estudios por parte del alumnado. Pese a ello, es evidente que la desigualdad es aún notable, y que, dado que la inmensa mayoría del alumnado escoge estudios de Bachillerato

TABLA B. NIVEL DE ESTUDIOS DE LOS PROGENITORES DE LAS MUESTRAS QUE COMPLETARON LA ESO EN 2001 Y 2014.

	2001	2014
Sin información sobre los estudios de los progenitores	10,0%	7,6%
Ningún progenitor con estudios postobligatorios	42,1%	23,5%
Al menos un progenitor con estudios postobligatorios no universitarios	24,8%	35,1%
Un progenitor con estudios universitarios	12,9%	19,3%
Ambos progenitores con estudios universitarios	10,2%	14,7%

Fuente: elaboración propia a partir de ETEFIL 2006 y 2019.

tras acabar la ESO, es en la elección de la modalidad en Bachillerato donde se concentra la mayor fuente de desigualdad en la transición a la Educación Secundaria Superior.

LA COMPOSICIÓN POR ORIGEN SOCIAL DEL ALUMNADO QUE TERMINA LA ESO

Para terminar, quisiera alertar al lector sobre el efecto composicional que se produce cuando se compara la evolución de la desigualdad en términos de diferencia de porcentaje entre dos grupos sociales. ¿Por qué en la tabla A el porcentaje del alumnado que escoge las modalidades de Ciencias Naturales o Tecnología de Bachillerato ha caído solo unas décimas cuando, dentro de cada grupo social, la caída es de varios puntos porcentuales? La respuesta es sencilla: porque ha cambiado la composición social del grupo que termina estudios obligatorios entre ambas oleadas.

Dos fuerzas operan en direcciones opuestas. Por un lado, el proceso de expansión educativa hace que cada vez haya más progenitores con estudios universitarios en España (Valdés, 2022), elevando así el nivel educativo promedio de las familias españolas. Por otro

lado, en 2014 había menos estudiantes que no finalizaban la ESO que en 2001, lo que hace que aumente la presencia entre los graduados en ESO de quien tradicionalmente abandonaba, es decir, del alumnado de origen social bajo. No obstante, la tabla B deja claro que el efecto que domina es el primero: mientras que la proporción del alumnado cuyos progenitores no han completado estudios postobligatorios ha caído sustancialmente (pasando de representar el 42,1% del total al 23,5%), la proporción del alumnado que termina la ESO con al menos un progenitor universitario ha aumentado de manera notable (del 23,1% al 33,9%).

Por tanto, si bien es cierto que dentro de cada grupo social ha caído sustancialmente la matriculación en las modalidades Ciencias Naturales o Tecnología de Bachillerato, el aumento del tamaño relativo del alumnado con progenitores universitarios (que son quienes prefieren más claramente tales modalidades) hace que, en conjunto, no se observe más que una caída muy leve en la proporción del alumnado español que se matricula en dichas modalidades de Bachillerato tras acabar la ESO.

REFERENCIAS

García Gracia, M., Casal Bataller, J., Merino Pareja, R., y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación secundaria obligatoria. *Revista de Educación*, 361, pp. 65-94. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-361-135>

Lucas, S. R. (2001). Effectively maintained inequality: Education transitions, track mobility, and social background effects. *American Journal of Sociology*, 10(6), pp. 1642-1690. <https://doi.org/10.1086/321300>

Rodríguez, J. C. (2016). El crecimiento de la Formación Profesional de Grado Medio: ¿mayor atractivo o retorno de quienes habían dejado tempranamente los estudios? En Fundación Europea Sociedad y Educación (Ed.), *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, 2016 (pp. 52-55).

Valdés, M. T. (2020). ¿Han cambiado las preferencias formativas del alumnado español? Un análisis de la evolución de las estadísticas de matriculación en CFGM. En Fundación Europea Sociedad y Educación (Ed.), *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, 2020.

Valdés, M. T. (2022). Horizontal inequality in the transition to upper secondary education in Spain. *Papers. Revista de Sociología*, 107(2), pp. 1-26. <https://doi.org/https://doi.org/10.5565/rev/papers.2968>

A VUELTAS CON LOS RESULTADOS ESCOLARES DEL PRIMER CURSO DE LOS TIEMPOS PANDÉMICOS (2019-2020)

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ

Analistas Socio-Políticos y
Universidad Complutense

Quizá se extrañe el lector de que este comentario verse, a estas alturas, sobre las medidas escolares adoptadas para hacer frente a la pandemia. En el momento de escribirlo, en junio de 2023, la inmensa mayoría de los españoles ya ha dejado atrás estos años grises y, seguramente, ni siquiera quiere recordar lo vivido. Sin embargo, si las sociedades aprenden de sus experiencias, algo nada obvio, claro, habrán de hacerlo reflexionando sobre aquellas, pues la mera vivencia solo produce conocimientos limitados. Esto vale también para las medidas adoptadas por los gobiernos para afrontar la pandemia del nuevo coronavirus, que habrán de ser evaluadas en su eficacia, su eficiencia y, no en último lugar, en sus daños colaterales, que, como revela una bibliografía creciente, han debido de ser y van a seguir siendo muchos y graves (Bardosh, 2023).

Y vale, asimismo, para las medidas adoptadas en relación con el sistema de enseñanza, de las cuales empieza a saberse que no tuvieron, precisamente, efectos positivos en el alumnado, no solo en términos del aprendizaje escolar (Blaskó, Da Costa y Schnepf, 2022), sino en términos de su socialización y su bienestar material y psicológico. Algo

que resulta especialmente evidente en los países en que las medidas restrictivas fueron más drásticas y/o duraderas, como es el caso de Estados Unidos.

No abordo en este comentario la problemática española de las consecuencias de los cierres escolares, del establecimiento de los así llamados grupos burbuja, de las limitaciones a una socialización normal en la enseñanza primaria y secundaria, de la “enseñanza” *online*, de los grupos híbridos en Secundaria o de la pervivencia de la obligatoriedad de llevar mascarillas hasta hace no tantos meses. Pero habrá que hacerlo en algún momento.

Aquí me limito a un aspecto de la respuesta de nuestras autoridades educativas a la pandemia sobre el que solemos pasar algo de puntillas, pero que es revelador de algunos de los problemas de nuestro sistema de enseñanza, especialmente los asociados al grado de libertad y responsabilidad con que se comportan los actores relevantes (Rodríguez, 2023). Me refiero al generalizado y notable aumento de las tasas de aprobado en todos los niveles de la enseñanza general no universitaria que tuvo lugar al finalizar el curso 2019-2020, el primero de la pandemia, y que cabe interpretar como un *quid pro quo* entre las autoridades educativas y los estudiantes y sus familias. Las primeras cierran los centros escolares e imponen una “enseñanza” *online* premurosa y de baratillo, en el mejor de los casos, dificultando enormemente, en la gran mayoría de los casos, un aprendizaje escolar digno de tal nombre. Especialmente para las familias más humildes,

con menos medios tecnológicos, culturales y meramente habitacionales, y con padres menos capacitados para suplir la abdicación de sus funciones hecha por la escuela. A cambio, el cierre de las escuelas y el sucedáneo de la enseñanza *online* no solo no tiene consecuencias en los resultados escolares, sino que estos mejoran sustancialmente. Al caos de los cierres escolares le sigue el orden de las expectativas cumplidas de tantas y tantas familias y tantos y tantos estudiantes: se pasa de curso, prueba conseguida. Todos contentos. Nadie, o casi nadie, protesta.

Tal como plantearon los nuevos criterios de evaluación las autoridades escolares, se trataba de que el cierre de los centros y las nuevas modalidades de “enseñanza” no tuvieran consecuencias negativas en el expediente de los estudiantes. Por ejemplo, hicieron hincapié en que los profesores tuvieran en cuenta, sobre todo, las evaluaciones efectuadas antes del confinamiento y que tuvieran en consideración las nuevas circunstancias a la hora de establecer nuevos criterios de evaluación para el resto del curso, ya en tiempos de confinamiento. Se trataba de no penalizar los resultados académicos de los estudiantes. Sin embargo, no solo no se penalizaron, sino que mejoraron en un solo curso como nunca lo habían hecho en varios lustros. Además, al menos al decir de profesores cercanos al que escribe, los criterios de evaluación solo volvieron a ser, del todo, los habituales en el curso 2021-2022, de modo que los efectos de lo que *de facto* supuso una relajación de estándares también debieron de

sentirse en el curso 2020-2021, aunque no de manera tan obvia.

En lo que sigue profundizo en los indicadores de resultados de la presente edición sosteniendo, con los datos disponibles, tres argumentos. En primer lugar, una respuesta de relajación de criterios de evaluación como la española no fue muy común en Europa, al menos no en el nivel de la Secundaria superior de tipo general. Segundo, fue generalizada en todas las comunidades autónomas españolas, aunque no homogénea de unas a otras. Por último, pero no en último lugar, la respuesta fue distinta según la titularidad de los centros, revelándose los públicos como los más proclives a un aumento “desorbitado” de las tasas de aprobado.

ESPAÑA EN EL MARCO EUROPEO

No es sencillo comprobar la medida en que los distintos países europeos suavizaron sus evaluaciones de los resultados de la enseñanza general como respuesta a la pandemia, pero se puede construir un indicador para iniciar una primera exploración. Eurostat y la OCDE publican cifras absolutas de titulados en el nivel de Secundaria superior de orientación generalista, que pueden transformarse en tasas brutas de graduación teniendo en cuenta las cohortes de edad típicas en que suele tener lugar dicha titulación. A partir de la evolución de esas tasas en el lustro largo anterior al curso 2019-2020 pueden estimarse, *grosso modo*, las tasas de graduación previsibles para ese curso y el siguiente, de modo que se pueden comparar con las observadas

y comprobar si estas son superiores o inferiores. Los resultados de dicha comparación se recogen en el cuadro A. En él se comprueba cómo el “exceso” en la tasa bruta de graduación de España (un 9,1%) en el curso 2019-2020 (datos de 2020) es de los más altos de los 31 países europeos en los que tiene sentido este ejercicio, si bien se ve superado por los “excesos” de Austria (13,5%, aunque apenas es apreciable en puntos porcentuales), Países Bajos (11,1%) y Francia (9,5%). Cabe señalar que los “excesos” son negativos en 9 países y que, en bastantes países, siendo positivos, su dimensión es poco apreciable.

Algunos de los países con mayores “excesos” recuperan cifras más a tono con las esperables el curso siguiente (España, Países Bajos, Francia, Luxemburgo). En alguno de ellos se explica con relativa facilidad. Tal es el caso de los Países Bajos, que no llevó a cabo las pruebas nacionales de evaluación al acabar el curso 2020-2021, sustituyendo sus resultados por los obtenidos por los estudiantes en cada centro, pero las recuperó el curso siguiente. En España da la impresión de que las orientaciones de las autoridades educativas recuperaron cierta normalidad. En otros países, sin embargo, parece que se abundó en la misma política, pues vuelven a observarse “excesos” notables en el curso 2020-2021. Son los casos de Austria, Estonia, Eslovaquia, Portugal y Lituania.

DIFERENCIAS POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Para comprobar a escala española la

variación territorial en la respuesta que se comenta, contamos con un indicador mucho más preciso: la tasa de aprobados en cada uno de los cursos de la enseñanza no universitaria general (los seis cursos de Primaria, los cuatro de la ESO y los dos de Bachillerato). A continuación, se examinan esas tasas para la ESO y para Bachillerato. De nuevo, se compara la tasa de alumnos que promociona curso con la esperable según una estimación, gruesa, basada en la tendencia lineal de los diez cursos anteriores,

expresándose la diferencia en porcentaje de la esperable.

Como se comprueba en el cuadro B, en primer lugar, en todas las comunidades autónomas la tasa de aprobados fue superior a la esperable. En segundo lugar, da la impresión de que las distancias aumentan con el nivel de enseñanza, siendo mínimas en 1º de la ESO y máximas en 2º de Bachillerato, probablemente el curso en el que es más decisivo lo que se juega con la promoción de curso. En tercer lugar, resulta obvio

CUADRO A. TASAS BRUTAS DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (GENERAL) (*). PAÍSES EUROPEOS (2019-2021).

	2019	2020	2021	PREVISTO (**)		DIFERENCIA CON LO PREVISTO (EN %)	
				2020	2021	2020	2021
Austria	21,4	24,0	23,1	21,1	21,3	13,5	8,4
Países Bajos	43,2	47,5	43,0	42,8	42,8	11,1	0,4
Francia	58,6	64,2	61,0	58,6	59,5	9,5	2,5
ESPAÑA	55,1	61,0	55,0	55,9	56,2	9,1	-2,1
Estonia	62,5	66,2	65,3	61,6	61,0	7,5	7,0
Eslovaquia	26,2	26,4	26,5	24,6	24,3	7,0	9,2
Portugal	63,8	67,8	68,3	63,8	63,8	6,3	7,1
Luxemburgo	32,5	35,9	33,8	33,7	33,9	6,3	-0,5
Irlanda	92,7	97,2	94,2	92,7	92,7	4,9	1,7
Lituania	74,3	76,9	78,9	73,5	72,8	4,6	8,4
Noruega	69,0	71,6	72,9	68,8	69,8	4,2	4,4
Croacia	27,6	28,3	28,5	27,3	27,3	3,9	4,4
Suiza	45,5	46,5	47,0	45,0	45,6	3,3	2,9
Bélgica	38,7	39,9	42,6	38,6	38,8	3,3	9,9
Suecia	52,1	54,4	55,7	52,9	53,8	2,8	3,5
Eslovenia	31,9	32,6	33,1	31,8	30,8	2,6	7,3
Rumanía	37,9	38,7	38,8	38,0	38,0	1,7	2,0
Polonia	47,5	48,5	50,4	48,0	47,2	0,9	6,9
Chequia	26,5	26,7		26,5	27,3	0,5	
Italia	41,6	41,7	44,2	41,7	42,5	0,1	4,2

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO A. TASAS BRUTAS DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (GENERAL) (*). PAÍSES EUROPEOS (2019-2021).

	2019	2020	2021	PREVISTO (**)		DIFERENCIA CON LO PREVISTO (EN %)	
				2020	2021	2020	2021
Letonia	65,9	68,0	66,7	68,1	67,4	-0,2	-1,1
Finlandia	47,3	48,5	50,1	48,8	49,3	-0,6	1,5
Hungría	67,5	68,8	69,2	69,9	70,9	-1,7	-2,3
Islandia	83,8	82,3	83,1	83,8	83,8	-1,8	-0,8
Dinamarca	73,4	70,5	71,8	73,2	74,3	-3,7	-3,4
Reino Unido	89,1	86,1		90,0	90,0	-4,3	
Chipre	70,6	68,2	70,3	71,5	71,3	-4,5	-1,3
Alemania	45,7	42,9	46,2	45,1	44,2	-5,0	4,5
Grecia	74,9	69,5	67,6	73,8	74,3	-5,8	-9,0

(*) Se calculan dividiendo la cifra de graduados por la población que al comenzar el año tiene la edad modal de graduación. Cuando no hay una clara edad modal, se toman las dos o tres más frecuentes y se usa la media. Se excluyen los países en los que una ruptura de series afecte directamente a los resultados de 2020 o 2021 (Bulgaria) o cuya estimación de tasa bruta de graduación no sea muy razonable (Malta).

(**) En principio, la predicción se basa en la tendencia lineal del periodo 2013-2019, salvo en los casos en que no se podía o no tenía sentido usar esa estimación: Croacia (periodo 2014-2019), Irlanda (dato de 2019), Islandia (dato de 2019), Portugal (dato de 2019) y el Reino Unido (media de 2018-2019).

Fuente: elaboración propia con datos de Eurostat, Graduates by education level, programme orientation, completion, sex and age [EDUC_UOE_GRAD01] y Population on 1 January by age and sex [DEMO_PJAN]; los datos de graduados de 2020 en el Reino Unido proceden de OECD.Stat, Graduates by age [EDU_GRAD_AGE] y sus datos de población de Office for National Statistics, *Population estimates and components of population change. Detailed time series 2001 to 2020*.

que, aun compartiendo todas las comunidades autónomas, aparentemente, la política de aumentar las tasas por encima de lo normal, la variación entre unas y otras es muy acusada. Por ejemplo, en 4º de la ESO el “exceso” mínimo es de un 1,1% (Cataluña) y el máximo del 13,4% (Castilla-La Mancha). Por último, aunque esas diferencias no se asocian entre sí muy sistemáticamente, sí cabe observar ciertos patrones. Tienden a presentar las diferencias

máximas Galicia, Aragón, Extremadura y Castilla-La Mancha, mientras que tienden a estar entre las mínimas las de Cataluña, el País Vasco, Navarra y Murcia. La mínima corresponde casi siempre a Cataluña. Cabe interpretar esas diferencias en términos de distintas políticas de unas comunidades a otras y/o en términos de una mayor o menor capacidad de los centros escolares para “resistirse” a las indicaciones de las autoridades educativas.

DIFERENCIAS POR TITULARIDAD

Las diferencias a escala de comunidad autónoma con la tasa de aprobados esperable son siempre mayores, por término medio, en los centros públicos que en los de titularidad privada (concertados o privados puros), con la única excepción de 1º de Bachillerato en Cataluña, justo el único caso en que la tasa real en los centros públicos es inferior a la esperada (datos no mostrados). En el cuadro C se resumen esas diferencias a escala española y distinguiendo, entre los centros de titularidad privada,

a los concertados y a los privados puros. Como puede comprobarse, en todos los niveles, de 1º de ESO a 2º de Bachillerato, los centros concertados y los privados puros exceden las tasas esperables para el curso 2019-2020 en menor medida que los públicos. No es extraño en el caso de los centros privados puros, pues suelen tener tasas de promoción cercanas al 100% en todos los cursos de la ESO. Además, cabe imaginar una mucho menor influencia de las autoridades educativas en la modificación, de facto, de sus criterios de evaluación, al no

CUADRO B. DIFERENCIA, EN PORCENTAJE, DE LA TASA DE ALUMNADO QUE PROMOCIONA CURSO CON LA TASA ESPERABLE SEGÚN LA TENDENCIA DE LOS CURSOS ANTERIORES (ESO Y BACHILLERATO, TODOS LOS CENTROS) (*). ESPAÑA (CURSO 2019-2020).

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º Bach.	2º Bach.
Andalucía	3,5	4,1	6,7	7,2	10,6	13,9
Aragón	5,5	9,6	9,5	9,2	9,2	13,1
Asturias	3,0	4,1	9,4	8,5	9,6	13,9
Baleares	3,3	6,2	8,6	7,3	8,2	12,6
Canarias	9,5	10,2	9,7	8,3	6,9	8,3
Cantabria	2,6	4,7	7,0	8,5	9,8	10,1
Castilla y León	3,1	3,9	5,9	7,7	10,5	12,8
Castilla-La Mancha	5,4	6,8	10,2	13,4	9,8	15,8
Cataluña	0,9	2,3	3,5	1,1	0,4	5,5
C. Valenciana	8,2	10,4	8,8	8,9	6,3	5,8
Extremadura	3,9	4,7	9,2	9,6	12,1	17,8
Galicia	6,6	7,4	10,7	9,6	10,7	15,4
Madrid	2,9	5,1	6,7	8,9	7,5	12,1
Murcia	2,1	3,4	5,2	5,3	5,1	11,7
Navarra	2,1	3,8	5,1	4,0	7,7	9,3
País Vasco	1,8	2,9	4,1	2,4	2,5	2,7
La Rioja	5,2	5,5	12,0	7,0	9,7	17,1
ESPAÑA	3,8	5,3	6,8	6,9	7,2	10,6

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

CUADRO B. DIFERENCIA, EN PORCENTAJE, DE LA TASA DE ALUMNADO QUE PROMOCIONA CURSO CON LA TASA ESPERABLE SEGÚN LA TENDENCIA DE LOS CURSOS ANTERIORES (ESO Y BACHILLERATO, TODOS LOS CENTROS) (*). ESPAÑA (CURSO 2019-2020).

	1º ESO	2º ESO	3º ESO	4º ESO	1º Bach.	2º Bach.
Media aritmética (CC. AA.)	4,1	5,6	7,8	7,5	8,0	11,6
Mínimo	0,9	2,3	3,5	1,1	0,4	2,7
Máximo	9,5	10,4	12,0	13,4	12,1	17,8
Rango	8,6	8,1	8,5	12,4	11,7	15,1

(*) Se estima la tasa previsible a partir de la tendencia lineal de las tasas entre los cursos 2009-2010 y 2018-2019.

Fuente: elaboración propia con datos de las *Estadísticas de la educación (Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Principales series)* del Ministerio de Educación.

tratarse de centros sostenidos con fondos públicos.

Más interés tiene reparar en que los centros concertados tienden a presentar un “exceso” de tasa de aprobados en la ESO que representa la mitad del “exceso” de los centros públicos. Lo cual apuntaría a que son más capaces de resistirse a las indicaciones de las autoridades educativas que los públicos y/o a que han de responder ante unas familias que quizá sean algo más exigentes que las de los centros públicos. Bien la quiebra de la enseñanza fue menor en los centros concertados y, por tanto, las calificaciones fueron algo más normales que en los públicos, quizá satisfaciendo, en parte, las expectativas de unas familias algo más exigentes. Bien la quiebra fue similar, pero las familias de los concertados serían menos fáciles de contentar, en una situación así, con el mero aprobado de sus hijos.

En Bachillerato las estadísticas no

permiten diferenciar entre centros concertados y privados puros, aunque la gran mayoría del alumnado cursará estudios en centros que sí tienen concertada la enseñanza obligatoria. Por ello, las cifras generales serán muy representativas de estos últimos. Si es así, es interesante señalar que las diferencias en el “exceso” de aprobados con los centros públicos aumentan en Bachillerato: el “exceso” ya no es la mitad del de los centros públicos, sino, más bien, un tercio o dos cuartos de este. Lo cual se debe, sobre todo, a la gran diferencia que presentan los centros públicos entre su “exceso” de aprobados en 2º de Bachillerato y el del resto de los niveles. Quizá, de nuevo, la quiebra de la enseñanza fue menor en los centros privados y/o, quizá, efectivamente, los privados responden más a la demanda de unas familias hipotéticamente más realistas, pues habrían preferido unas calificaciones más cercanas a la normalidad, incluso en

CUADRO C. QUE PROMOCIONA CURSO SEGÚN NIVEL DE ENSEÑANZA Y TITULARIDAD DE LOS CENTROS. TASAS DE ALUMNADO. ESPAÑA (CURSOS 2018-2019 Y 2019-2020).

	TASAS DE PROMOCIÓN			DIFERENCIA CON LO PREVISTO PARA 2019-2020		
	2018-2019	2019-2020	ESTIMACIÓN PARA 2019-2020 (*)	PUNTOS PORCENTUALES	%	DIFERENCIA CON EL % DE LOS PÚBLICOS
1º ESO						
Total	89,7	94,2	90,8	3,4	3,8	
Públicos	87,3	92,8	88,5	4,3	4,8	
Privados (total)	94,6	97,3	95,4	1,9	2,0	-2,8
Concertados	94,2	97,1	95,0	2,1	2,3	-2,6
No concertados	98,7	99,3	99,3	0,0	0,0	-4,8
2º ESO						
Total	86,7	92,5	87,8	4,7	5,3	
Públicos	83,7	90,6	85,1	5,5	6,5	
Privados (total)	92,8	96,3	93,4	2,9	3,2	-3,3
Concertados	92,2	96,0	92,7	3,3	3,5	-2,9
No concertados	98,3	99,0	98,9	0,1	0,1	-6,4
3º ESO						
Total	86,6	93,4	87,4	6,0	6,8	
Públicos	83,6	91,8	84,6	7,2	8,5	
Privados (total)	92,3	96,7	92,7	4,0	4,3	-4,2
Concertados	91,7	96,4	92,1	4,3	4,6	-3,9
No concertados	97,8	99,0	98,3	0,7	0,7	-7,7
4º ESO						
Total	86,4	93,1	87,1	6,0	6,9	
Públicos	83,5	91,4	84,4	7,0	8,3	
Privados (total)	92,6	96,2	92,9	3,3	3,6	-4,8
Concertados	91,3	95,8	91,7	4,1	4,5	-3,8
No concertados	97,5	99,0	97,3	1,7	1,8	-6,6
1º Bachillerato (**)						
Total	85,6	92,1	85,9	6,2	7,2	
Públicos	82,6	90,1	83,0	7,1	8,6	
Privados (total)	93,5	97,3	94,0	3,3	3,5	-5,1
2º Bachillerato (**)						
Total	83,3	92,4	83,5	8,9	10,6	
Públicos	79,8	90,6	80,1	10,5	13,1	
Privados (total)	92,1	97,1	92,7	4,4	4,7	-8,3

(*) Se estima la tasa previsible a partir de la tendencia lineal de las tasas entre los cursos 2009-2010 y 2018-2019.

(**) En Bachillerato no se pueden desagregar los datos de los centros privados ya que no se trata de una enseñanza concertada de manera general.

Fuente: elaboración propia con datos de las *Estadísticas de la educación (Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Principales series)* del Ministerio de Educación.

un momento tan decisivo para el futuro académico de sus hijos como el del tránsito entre el Bachillerato y la educación superior.

En conclusión, España fue uno de los países europeos en que más clara fue la relajación de los criterios de evaluación como respuesta del sistema de enseñanza a la quiebra representada por los cierres escolares decididos para afrontar la pandemia del nuevo coronavirus. Es decir, fue uno de los países en los que más se prefirió, por así decirlo, contentar de este modo a estudiantes y familias. Los protagonistas de ese exceso de aprobados en España fueron, claramente, los centros públicos, quizá por su menor autonomía frente a las indicaciones de las autoridades o, quizá, porque atienden de un modo distinto a las expectativas de las familias. Con todo, son muy apreciables las diferencias por comunidad autónoma, lo que remite a intensidades distintas en la política de promoción de los aprobados y/o a niveles distintos de “resistencia” de los centros públicos a las orientaciones provenientes de las autoridades.

REFERENCIAS

- Bardosh, K. (2023). How did the Covid pandemic response harm society? A global evaluation and state of knowledge review (2020-21) (May 14, 2023). Disponible en <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4447806>.
- Blaskó, Z., Da Costa, P., y Schnepf, S. V. (2022). Learning losses and educational inequalities in Europe: mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis, *Journal of European Social Policy*, 32, 4, pp. 361-375.
- Rodríguez, J. C. (2023). Libertad y responsabilidad en el sistema público de enseñanza general en España: notas a vuelapluma, en Manuel Ballester y J. M. Lacasa, (Eds.), *Educación, ¿qué se puede hacer?* Madrid: Amazon, pp. 97-126.

RADIOGRAFÍA DE LA PRODUCCIÓN DE TESIS DOCTORALES EN ESPAÑA

CARMEN PÉREZ-ESPARRELLS

Universidad Autónoma de Madrid

ENRIQUE ORDUÑA-MALEA

Universitat Politècnica de València

¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA DE MEDIR LAS TESIS DOCTORALES LEÍDAS EN NUESTRO PAÍS?

Mientras los estudios de grado y posgrado están orientados principalmente a la inserción laboral de los egresados en el mercado de trabajo, los estudios de doctorado y la obtención del título de doctor permiten, por otra parte, obtener el nivel de estudios más alto y habilitar, administrativamente hablando, para el ejercicio profesional de la investigación. La tesis supone, por tanto, el primer trabajo científico por excelencia, marca el inicio de la edad académica de un investigador, habilita al doctorando para formar a otros doctores, y abre las puertas a los puestos laborales orientados a la investigación, que tienen la tesis doctoral como requisito administrativo para su desempeño.

De esta forma, la defensa de tesis doctorales se convierte en una cantera

de nuevos jóvenes investigadores con la que realimentar la dinámica de generación de nuevo conocimiento, así como en un polo de atracción de talento, que puede servir asimismo como canal de exportación de conocimiento a nivel internacional, puesto que los tutores van a difundir entre sus doctorandos su *know-how* (experiencia, metodologías, *software* científico, etc.), contribuyendo de ese modo a la generación de la marca científica de la institución.

De ahí la importancia de medir las tesis doctorales leídas en una universidad, porque son potencialmente un indicador de las capacidades de las universidades para formar a nuevos investigadores, con independencia de que se queden (formación y retención de talento) o no (exportación de talento) en la institución; y dicha capacidad es importante para el sistema nacional de investigación (básica y aplicada), sin perjuicio de que muchos de nuestros doctores terminen fuera de nuestras fronteras. La institución en la que los doctorandos deciden formarse y leer la tesis doctoral es un indicador de lo bien (o mal) que lo hace una universidad en el escalón más alto de la formación, y marca de alguna manera la capacidad institucional de formar investigadores relevantes.

El propósito principal de este comentario es precisamente analizar la producción de tesis doctorales con el fin de dar una información general sobre la salud científica del país a la hora de formar nuevos investigadores doctores en los diferentes polos de conocimiento científico, haciendo especial hincapié en los datos

de producción por género, procedencia del doctorando y área de conocimiento. Además, pretende ilustrar y completar la información descriptiva que se incluye por primera vez en esta publicación (gráficos 80 y 81) relativa al número de tesis doctorales leídas en universidades españolas, por sexo, y a la evolución de la distribución en el momento de la lectura de tesis, por grupos de edad.

Este comentario analiza todas las tesis doctorales defendidas en universidades españolas y recogidas en EDUCAbase, que cubre el periodo entre 2015 y 2021 (reguladas por R.D. 99/2011). Se presta una atención especial a las tesis defendidas en 2020, por ser el último año disponible en el que se tienen datos de todas las universidades españolas¹. Los resultados evidencian una explosión en el número de nuevos doctores en las universidades españolas entre 2015-2017, que desciende bruscamente en 2018 para, a partir de ese momento, crecer de forma moderada pero constante.

En la evolución del número de tesis defendidas en el sistema universitario español se aprecian unos cambios coyunturales, provocados por las modificaciones en el marco normativo que regula los estudios de doctorado introducidas por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, que limitaba a cinco años el plazo para defender la tesis doctoral a aquellos doctorandos que hubiesen comenzado sus estudios de doctorado con la legislación anterior. Este hecho justificaría los picos de tesis defendidas en 2016 y 2017. Por otro lado, se aprecian asimismo otros

cambios que podríamos tildar de “antinaturales”, y que podrían venir condicionados por distintas presiones tanto a nivel individual (necesidad de acreditarse, tanto de los doctorandos como de los tutores), como a nivel institucional (necesidad de escalar en los distintos rankings de universidades), que podrían explicar el moderado crecimiento desde 2018 hasta 2021.

Las presiones individuales constituyen una consecuencia directa de los criterios de acreditación a las distintas figuras de profesorado universitario, en las que se reconoce y valora directamente la tutorización y supervisión de tesis doctorales. Las presiones institucionales vendrían derivadas de los distintos criterios de medición de universidades en los rankings (gráficos 82 y 83 de *Indicadores*), tanto nacionales (U-Ranking, CYD) como internacionales (THE-WUR, QS-WUR, ARWU, Leiden, SIR), la mayoría de los cuales valora la cantidad de publicaciones de una institución, el promedio de profesorado universitario con grado de doctor, o incluso la cantidad de tesis dirigidas.

De hecho, la amplia aceptación y expansión de la modalidad de defensa de tesis doctoral por compendio de artículos, especialmente en algunas disciplinas, es una consecuencia directa de esa necesidad, tanto individual como institucional, de generar más publicaciones científicas. Este hecho podría estar provocando una aceleración artificial en la producción de tesis doctorales, sobre todo en doctorandos que provienen de áreas geográficas en desarrollo (especialmente de la región

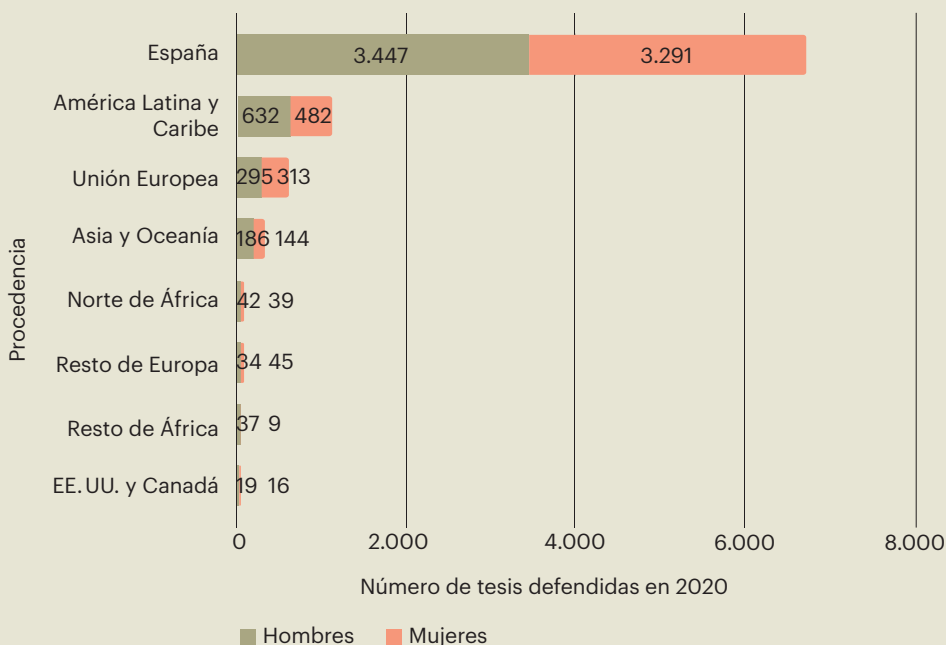
latinoamericana), prácticas que propician una modificación de la conducta natural de doctorandos, tutores e institución en una suerte de proceso *win-to-win* a base de trocear y mercantilizar la generación de conocimiento científico.

Si nos centramos en el año 2020, el número de tesis doctorales leídas está muy compensada entre hombres y mujeres (51%-49%), aunque este balance varía en función de las áreas de procedencia de los doctorandos (gráfico A). En concreto, el porcentaje de hombres sube en América Latina y Caribe (56,7%), mientras se puede hablar de una cierta feminización en Europa, ya que las tesis leídas por mujeres (tanto en los datos de Unión Europea como del resto de países europeos) superan a las de los hombres.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA PRODUCCIÓN DE TESIS DOCTORALES

Por otro lado, la internacionalización de los estudios de posgrado influye mucho en el lugar de procedencia de los doctorandos que leen la tesis doctoral en España. En entornos académicos como América Latina, donde el hecho de ser doctor por una universidad europea es un hecho diferencial, es lo que explica que el porcentaje de tesis doctorales leídas en esta región sea el más elevado con diferencia al resto de zonas geográficas (gráfico A). Asimismo, existe una afinidad cultural y lingüística que resulta fundamental en la decisión de hacer un doctorado en nuestro país. Justo ocurre el fenómeno contrario en los países del mundo anglosajón (Estados Unidos y Canadá), desde donde vienen a España

GRÁFICO A. NÚMERO DE TESIS DEFENDIDAS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS EN 2020 SEGÚN EL ÁREA DE PROCEDENCIA DE LA PERSONA DOCTORANDA.



Fuente: elaboración propia a partir de EDUCAbase.

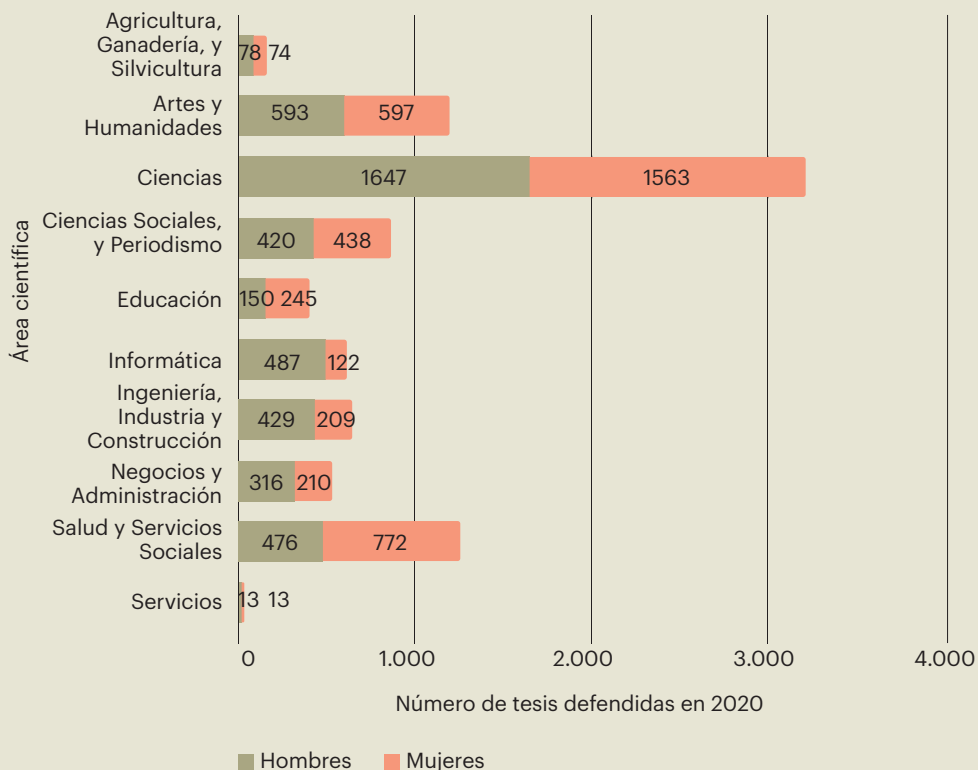
pocos estudiantes para hacer el doctorado. Igualmente resulta preocupante el bajo porcentaje de estudiantes procedentes de Asia y Oceanía, especialmente porque el sistema universitario español sí recibe muchos estudiantes de procedencia china en títulos de grado y máster. Finalmente, la lectura de tesis por doctorando procedente de África es testimonial.

Respecto al área científica donde ha sido leída la tesis doctoral (gráfico B), se observa que, sin duda, las disciplinas en donde mayor es el número de tesis doctorales leídas son las de Ciencias (con más de 3.000 tesis), seguidas muy de lejos por Salud y servicios sociales (1.248), y Artes y Humanidades (1.190). Si se tiene en cuenta el sexo, se reproducen los

patrones por género que existen desde los niveles de grado y posgrado. Así, por áreas, en Ciencias, Artes y Humanidades y Ciencias Sociales el reparto está bastante equilibrado entre hombres y mujeres. En el caso de Educación, Salud y servicios sociales predominan las tesis doctorales leídas por mujeres. Por el contrario, en Informática, en Ingeniería, Industria y Construcción y en Negocios y Administración, son más las tesis defendidas por hombres.

En cuanto a las universidades privadas, se puede decir que la evolución de las tesis doctorales leídas se corresponde con el nivel de crecimiento de los estudios de doctorado en estas instituciones universitarias, que ha sido muy desigual en función de los centros

GRÁFICO B. NÚMERO DE TESIS DEFENDIDAS EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS EN 2020 POR ÁREA DE CONOCIMIENTO.



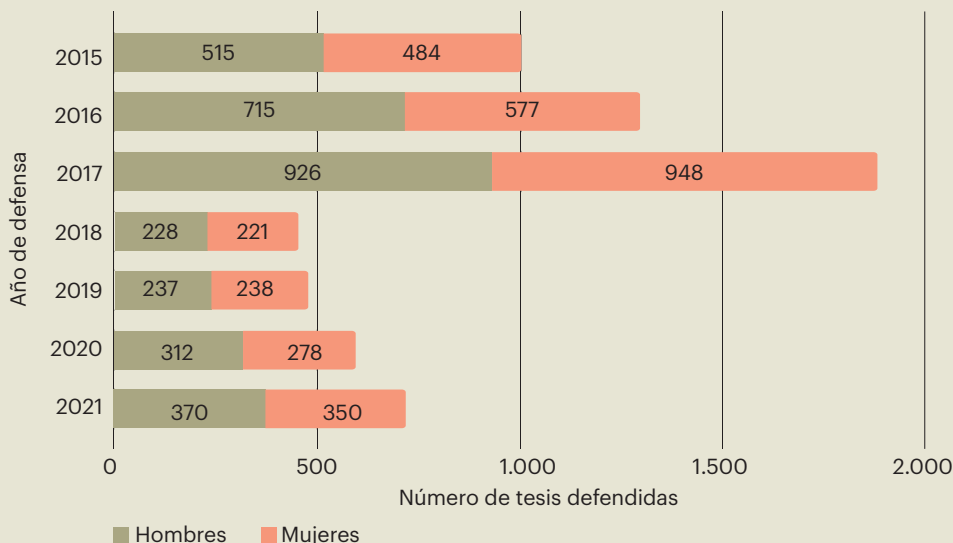
Fuente: Elaboración propia a partir de EDUCAbase.

(destacando el crecimiento de la Universidad de Navarra, Deusto, Universidad Católica de Murcia y Universidad Europea de Madrid). No obstante, en el año 2020 al que se refiere nuestro comentario, el porcentaje de tesis leídas en universidades privadas representaba un 6,5% del total de tesis leídas en las universidades españolas.

El fenómeno de sobreproducción de tesis en 2016/2017 se detecta igualmente en las universidades privadas, aunque de forma algo más acentuada (gráfico C). Por otro lado, se observa que a partir de este año 2018 existe un punto

de inflexión, con un comportamiento algo distinto en las mujeres que leen tesis doctorales en centros privados y, en los últimos años, se puede inferir una cierta masculinización. Una posible hipótesis es que pudiera existir un mayor número de mujeres con la tesis doctoral inconclusa, debido a distintas razones (maternidad, priorización de la familia, etc.), de forma que ante el cambio de normativa, se decidieran a terminar sus estudios de doctorado, lo que podría explicar el mayor número de tesis leídas por mujeres en 2017 en las universidades privadas.

GRÁFICO C. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE TESIS DEFENDIDAS EN LAS UNIVERSIDADES PRIVADAS ESPAÑOLAS.



Fuente: elaboración propia a partir de EDUCAbase.

CONSIDERACIONES FINALES

Retomando la pregunta inicial (relativa a la importancia de contar el número de tesis defendidas en el seno de un sistema universitario), existen muchas disquisiciones sobre si la producción de tesis doctorales es un indicador apropiado del buen desempeño investigador de una universidad, o si lo es, en cambio, del buen desempeño de ciertos investigadores senior formando a otros jóvenes investigadores (capacidad formativa individual); o incluso si debería considerarse como un indicador de resultados de la formación integral impartida por las Escuelas y Programas de Doctorado (capacidad formativa institucional).

Considerando la diversa cantidad de factores internos (tamaño y características de la plantilla, presupuesto, oferta curricular, entorno) y externos a la

universidad (agencias de acreditación, rankings de universidades), tanto a nivel individual (doctorandos y tutores) como institucional, se podría concluir que el recuento de tesis doctorales es hoy en día un indicador de difícil interpretación, al margen de la producción de tesis industriales.

Los datos de producción de tesis doctorales necesitarían ser complementados con indicadores de *output*, que proporcionasen información relativa a la trayectoria posterior de los doctores en el mundo laboral y académico, tales como si la tesis recibió algún premio; si fue citada; si generó publicaciones en revistas prestigiosas; si sus resultados propiciaron la solicitud y obtención de financiación nacional o privada para continuar los estudios; si se generó algún tipo de transferencia (patentes,

contratos con empresas, asesorías, prestaciones de servicio); si generó movilidad académica, la formación de líneas o grupos de investigación, etc. Para ello, las universidades deberían no solo gestionar más datos relativos a las tesis doctorales, sino compartirlos en un sistema interoperable que favoreciera la transparencia de información así como la toma de decisiones a nivel institucional, regional y nacional, tanto dentro del mundo académico (gestores universitarios), como en la esfera científica, política, económica y social.

Del mismo modo, se precisaría disponer de métricas descriptivas de las tesis doctorales mucho más completas y precisas, especialmente a nivel de lugar de procedencia del doctorando (datos por país) y de campo científico de la tesis. En este último caso, no resultaría complicado alinear los campos de las tesis disponibles en EDUCAbase con las áreas utilizadas en las acreditaciones a profesorado o cualquier otra clasificación aceptada por la comunidad científica. La mejora de TESEO (la fuente de la que se nutre EDUCAbase) resulta asimismo apremiante.

Asumiendo las tendencias de crecimiento observadas (excluyendo la anomalía de 2016/2017), se deberá constatar, por otro lado, si el sistema científico español, principalmente las universidades y los organismos públicos de investigación (OPIs), serán capaces de absorber a todos los nuevos doctores, especialmente a partir del nuevo escenario establecido por la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario (LOSU), y del

todavía poco recorrido del doctorado industrial, especialmente en algunas áreas científicas (Ciencias Sociales, Humanidades, Artes).

La producción de tesis doctorales vendrá condicionada, asimismo, por la adecuada gestión y financiación de los Programas y de las Escuelas de Doctorado, que se enfrentan a un contexto de competitividad internacional de atracción de talento. La apropiada alineación de los programas de grado y máster con los programas de doctorado, así como la inversión y promoción de los distintos programas, resultarán decisivas en el proceso de construcción de marca de universidad de prestigio.

Finalmente, se deberá considerar también la evolución en el número de tesis doctorales defendidas en las universidades privadas españolas, especialmente a partir del Real Decreto 640/2021, de 27 de julio, de creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, y acreditación institucional de centros universitarios, en la que se establece un mínimo de dos programas de doctorado como requisito para la creación y reconocimiento de una universidad. La evidencia apunta al crecimiento en algunas pocas universidades privadas, pero los datos podrían variar sustancialmente a medio plazo.

En definitiva, las tesis doctorales leídas son una radiografía de la salud investigadora en el nivel más bajo de la pirámide de una institución universitaria, así como de su capacidad para formar a estudiantes del más alto nivel. No obstante, el número de tesis defendidas

se ha convertido en un indicador impreciso al estar sometido a distintas presiones, tanto individuales como institucionales. En todo caso, se precisan más datos y métricas avanzadas para que el análisis de las tesis doctorales permita reflejar con mayor precisión la capacidad investigadora y formativa real de las instituciones, más allá de

cuestiones coyunturales o estrategias oportunistas, que pueden distorsionar el verdadero valor social y científico asociado al recuento de tesis doctorales.

NOTA

1. EDUCAbase no recoge datos de las siguientes universidades en el año indicado: Universidad de Alcalá (2015, 2016), Universidad de Barcelona (2016, 2019, 2021), Complutense de Madrid (2015, 2016), Universidad de Murcia (2015), Universidad de Navarra (2015) y Universidad San Pablo-CEU (2015).

EDUCACIÓN Y EMPLEO

Nivel educativo y situación laboral

En 2021, la tasa de paro de la población de 25 a 64 años residente en España se situó en el 13,5%, por encima del 5,9% de la OCDE y el 6% de la UE-22 (tabla 7). Por nivel educativo, la tasa de paro más elevada se observó entre quienes no han llegado a completar la segunda etapa de la Educación Secundaria (19,8%). La tasa es similar entre quienes finalizaron como máximo el Bachillerato (14,1%) o un CFGM (13,9%), y cae sustancialmente entre quienes han completado estudios terciarios (8,6%), y cae sustancialmente entre quienes han completado estudios de doctorado (4,6%) que entre quienes finalizan como máximo un CFGS (10,6%).

TABLA 7. TASA DE PARO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR NIVEL EDUCATIVO. AÑO 2021.

		ESPAÑA	OCDE	UE-22
INFERIOR A E. SECUNDARIA 2ª ETAPA		19,8	10,8	12,6
E. SECUNDARIA 2ª ETAPA	BACHILLERATO	14,1	7,1	7,1
	CFGM	13,9	6,0	6,2
	TOTAL	14,0	6,3	6,3
E. Terciaria	“CFGS / CICLO CORTO”	10,6	5,3	5,0
	GRADO	8,6	4,5	4,7
	MÁSTER	7,3	3,4	3,6
	DOCTORADO	4,6	2,6	2,8
	TOTAL	8,6	4,4	4,0
TOTAL		13,5	5,9	6,0

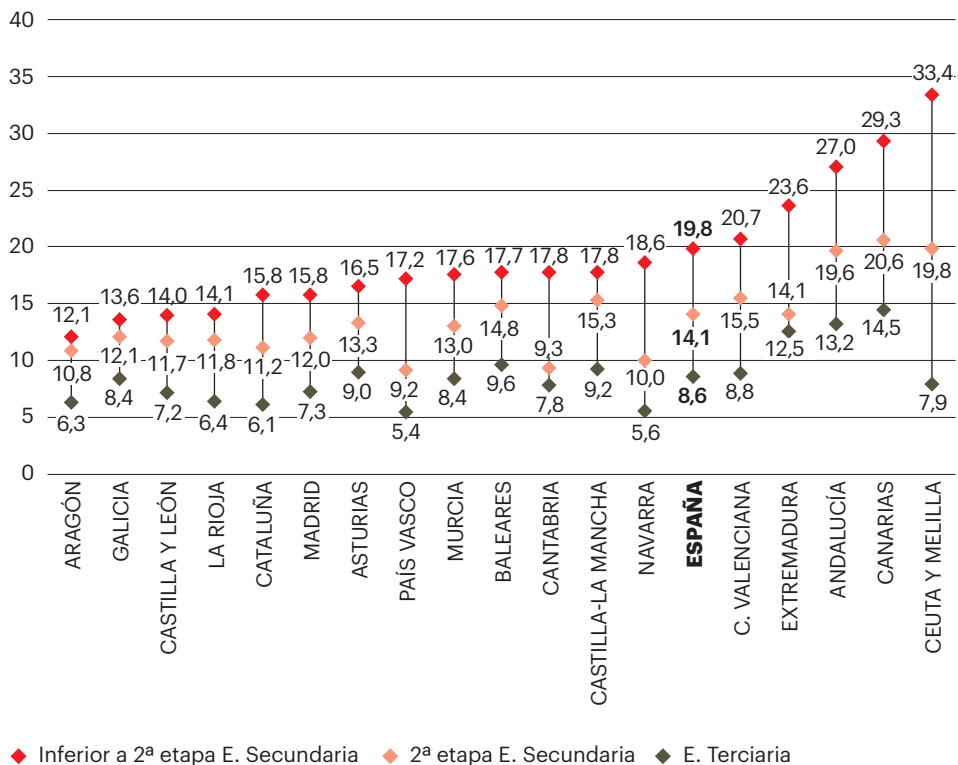
Fuente: elaboración propia a partir de *OECD Stats. Education at a Glance. Educational attainment and outcomes. Educational attainment and labour-force status*. OCDE.

Nota: se denominan estudios de ciclo corto a las titulaciones de nivel terciario inferiores al grado universitario. En España, incluyen tanto a los CFGS como a las ya extintas diplomaturas, licenciaturas y carreras técnicas de ciclo largo.

En la comparativa por comunidades y ciudades autónomas se observa la misma relación entre nivel educativo y tasa de desempleo, pero hay notables diferencias entre territorios (gráfico 101). Es muy llamativo, por ejemplo, que la tasa de paro de quienes no han completado la segunda etapa de la Secundaria en Aragón (12,1%) sea más baja que la de quienes cuentan con estudios terciarios en Canarias (14,5%).

La tasa de paro más baja se observa entre quienes cuentan con estudios terciarios en el País Vasco (5,4%), mientras que la más alta se da entre quienes no han completado la segunda etapa de la Educación Secundaria en Ceuta y Melilla (33,4%).

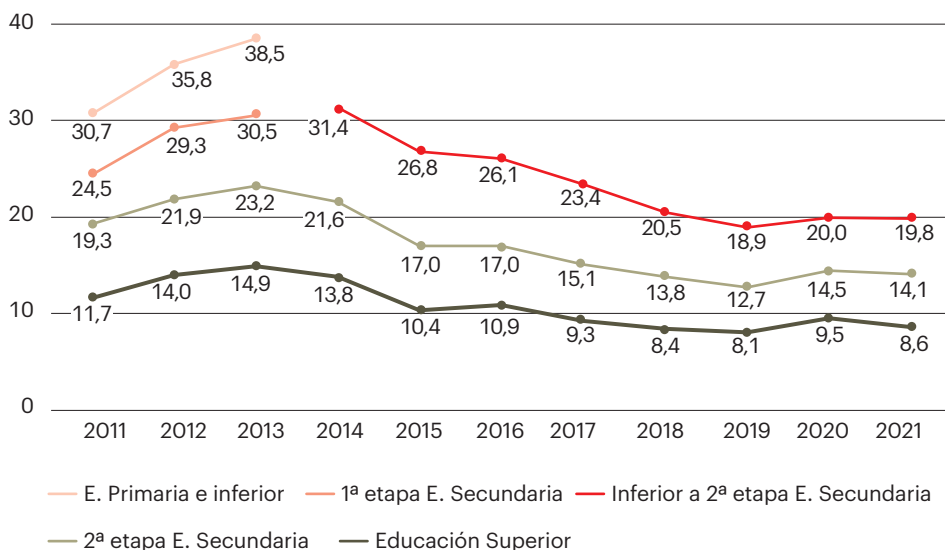
GRÁFICO 101. TASA DE PARO EN LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR NIVEL EDUCATIVO Y POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑO 2021.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Curso 2020-2021. Edición 2023*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En términos de evolución (gráfico 102), las tasas españolas de paro aumentaron notablemente hasta 2013 en todos los niveles educativos, aunque menos entre los titulados superiores, cuyo máximo se alcanzó en 2013 con un 14,9%. Se inició entonces una caída, de nuevo, generalizada en todos los niveles educativos, pero más acusada entre quienes no han alcanzado la segunda etapa de la Educación Secundaria: de 31,4% en 2014 se pasó a 18,9% en 2019. En los dos años siguientes se observa un ligero repunte en las tasas de paro asociado a la pandemia de la COVID-19.

GRÁFICO 102. EVOLUCIÓN DE LAS TASAS DE PARO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR NIVEL EDUCATIVO. AÑOS 2011 A 2021.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Ediciones 2013 a 2022*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

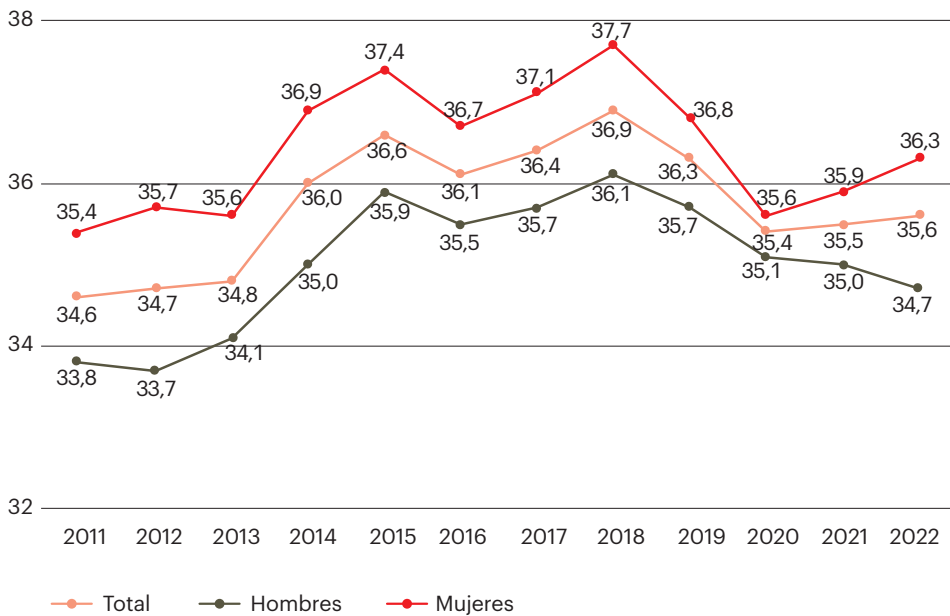
Sobrecualificación en el mercado de trabajo

Además de considerar si alguien tiene o no trabajo, también es relevante tener en cuenta si su trabajo se corresponde con el nivel de cualificación formal adquirido a lo largo de su trayectoria educativa. Se denomina sobrecualificación a la situación en que se desempeña un trabajo que requiere un nivel de formación inferior al adquirido. En estos temas, la atención suele centrarse en las cualificaciones de nivel universitario, por lo que suele usarse como tasa de sobrecualificación la que refleja la proporción de individuos con estudios superiores que desempeñan trabajos que no requieren un nivel educativo tan alto.

El gráfico 103 muestra la evolución de la tasa de sobrecualificación en España en la última década larga. Como se puede comprobar, se ha mantenido relativamente estable desde 2011 en cifras que rondan el 35%. En otras palabras, uno de cada tres ocupados de 25 a 64 años con estudios superiores tiene un trabajo que no los requiere.

La sobrecualificación afecta algo más a las mujeres (36,3% en 2022) que a los hombres (34,7% en 2022).

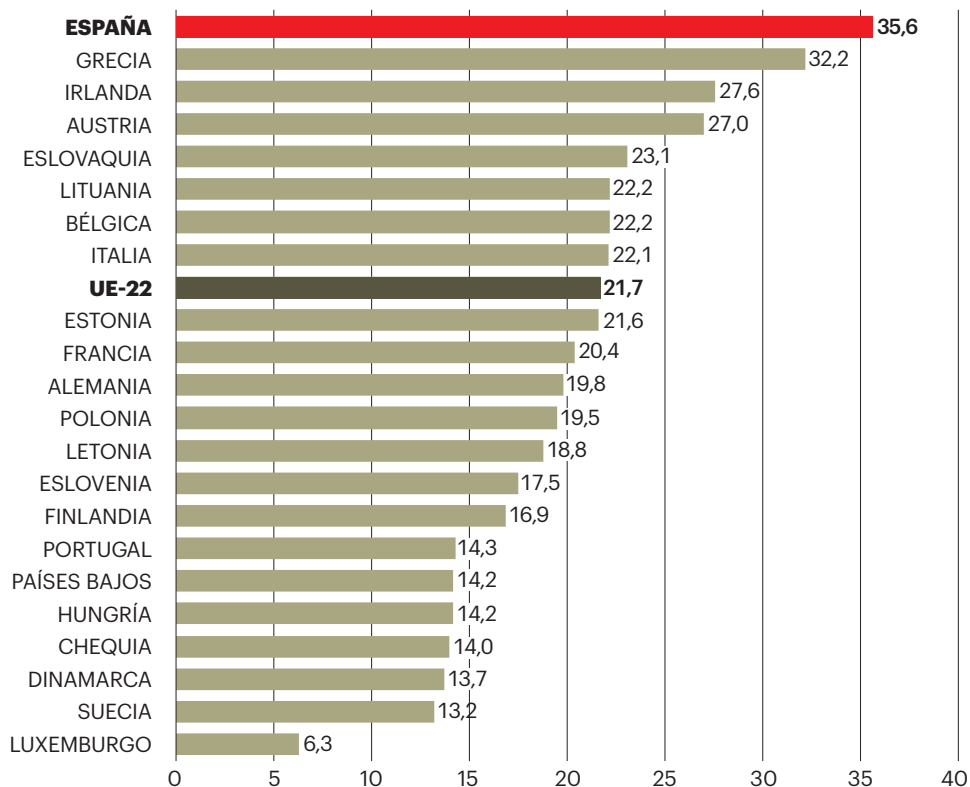
GRÁFICO 103. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE SOBRECUALIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR SEXO. AÑOS 2011 A 2022.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat, tabla lfsa_eoqgan.

España (35,6%) sale muy mal parada en la comparación internacional (gráfico 104), siendo el país con la tasa de sobrecualificación más elevada de la UE-22, con un dato muy superior a la media europea (21,7%). Cerca de España se sitúan países como Grecia (32,2%), Irlanda (27,6%) y Austria (27%), mientras que los países con las tasas más bajas son Luxemburgo (6,3%), Suecia (13,2%) y Dinamarca (13,7%).

GRÁFICO 104. TASA DE SOBRECUALIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR PAÍS. AÑO 2022.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat, tabla lfsa_eoqgan.

Los jóvenes ante la educación y el empleo

En 2022, la tasa de jóvenes que ni estudian ni trabajan (población de 15 a 24 años sin ocupación y sin cursar estudios) se situó en España en el 10,5%, 0,5 puntos por debajo del dato de 2021 y 8,1 puntos por debajo del de 2013. El porcentaje de esos jóvenes en desempleo de larga duración también ha continuado su senda descendente, llegando al 5,8% en 2022.

Tras un periodo de caída sostenida desde 2013, la tasa de paro juvenil aumentó en el primer año de la pandemia, alcanzando el 38,3% en 2020. Sin embargo, la tasa se redujo en 2021 (34,8%), y en 2022 (29,8%) ya era inferior a la de 2019 (32,5%). En 2022, la tasa de paro juvenil es 2,31 veces superior a la general, retornando a los niveles anteriores a la pandemia.

Finalmente, la tasa de empleo de la población de 15 a 24 años, que había aumentado desde 2014 (16,7%), cayó al 18,5% en 2020. En los dos años siguientes la tasa ha repuntado, superando en 2022 (23,0%) la de 2019 (22,3%).

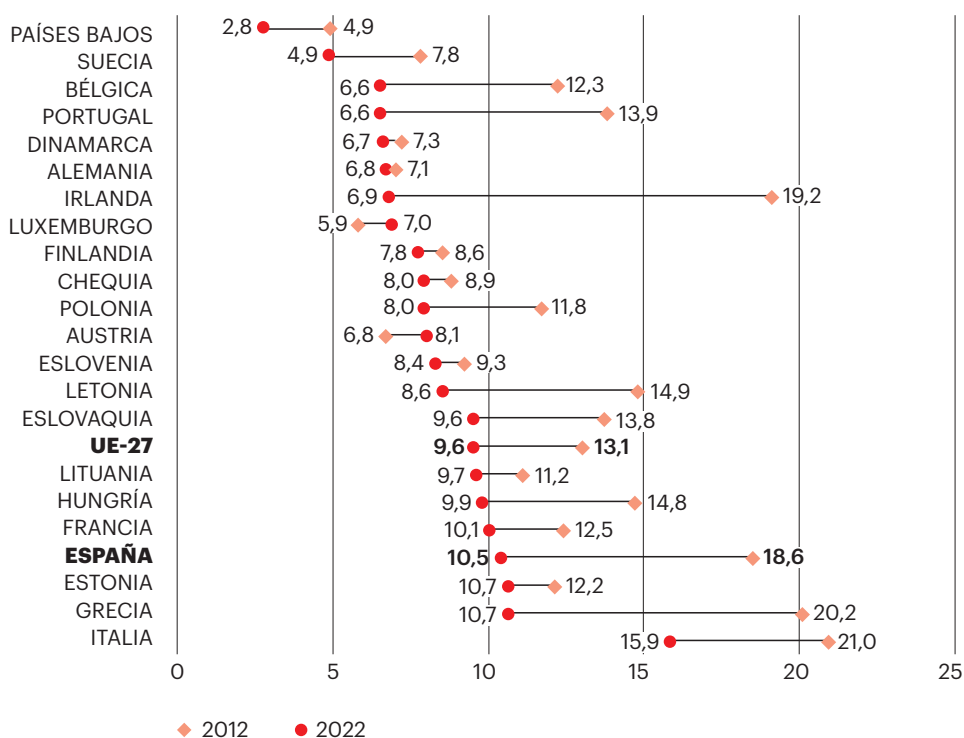
TABLA 8. INDICADORES PARA EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN PERIÓDICA DE LA SITUACIÓN LABORAL Y DE ESTUDIOS DE LOS JÓVENES. AÑOS 2010-2022.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
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	12,4	12,1	13,9	11,0	10,5
Porcentaje de jóvenes ninis que son parados de larga duración (en el paro más de 365 días).	12,2	12,8	13,3	13,3	12,0	10,6	9,4	8,1	7,2	6,9	7,2	6,2	5,8
Tasa de paro juvenil (15-24 años): porcentaje de la población activa de 15 a 24 años en situación de desempleo.	41,5	46,2	52,9	55,5	53,2	48,3	44,4	38,6	34,3	32,5	38,3	34,8	29,8
Ratio de la tasa de paro juvenil sobre la tasa de paro total.	2,09	2,16	2,13	2,13	2,17	2,19	2,27	2,24	2,24	2,30	2,47	2,35	2,31
Porcentaje de desempleo juvenil (15-24 años): porcentaje de la población total de 15 a 24 años en paro.	17,7	18,9	20,6	21,0	19,0	16,8	14,6	12,8	11,3	10,7	11,4	11,0	9,7
Tasa de empleo joven (15-24 años): porcentaje de la población de 15 a 24 años con un empleo.	25,0	22,0	18,4	16,8	16,7	17,9	18,4	20,5	21,7	22,3	18,5	20,6	23,0

Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat, series edat_lfse_20, yth_empl_100, une_rt_a, lfsi_emp_a.

España es uno de los países europeos en que más ha caído la tasa de jóvenes que no estudian ni trabajan en los últimos diez años, pasando del 18,6% en 2012 al 10,5% en 2022 (gráfico 105). Tan solo Grecia e Irlanda presentan una mejoría superior. A pesar de ello, España sigue siendo uno de los países con tasas más elevadas, solo por detrás de Italia (15,9%), Grecia (10,7%) y Estonia (10,7%). Las más bajas se observan en los Países Bajos (2,8%) y Suecia (4,9%).

GRÁFICO 105. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 A 24 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR PAÍS. AÑOS 2012 Y 2022.

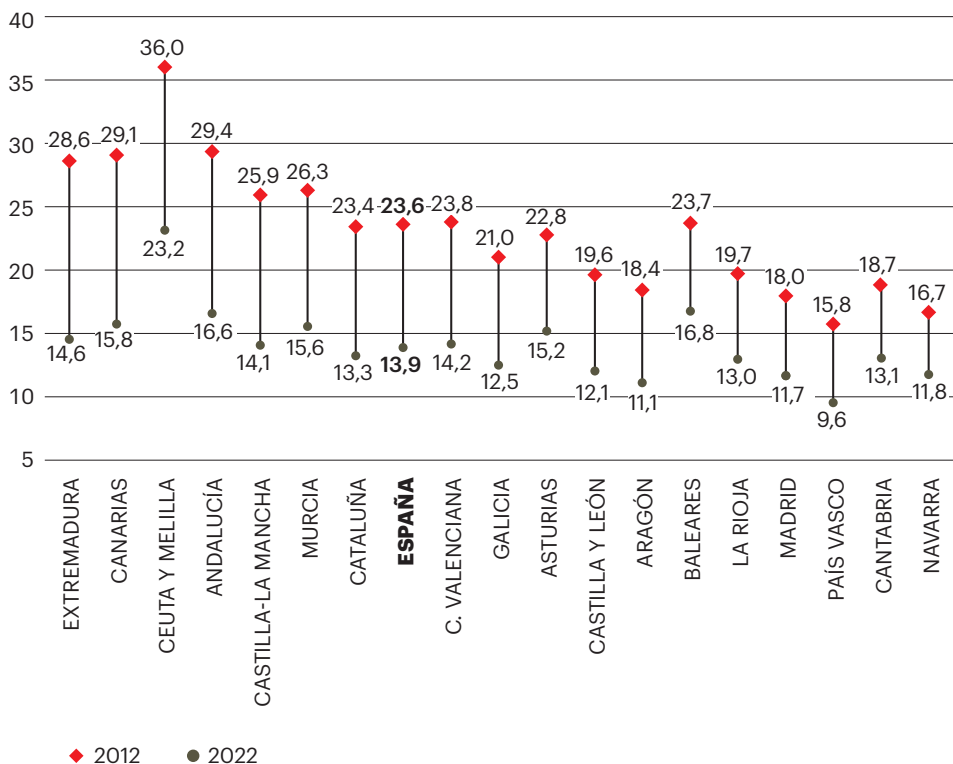


Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat, tabla lfsi_neet_a.

Por comunidades o ciudades autónomas (gráfico 106), el porcentaje más alto de jóvenes, en este caso, de 15 a 29 años que ni estudia ni trabaja se dio en 2022 en Ceuta y Melilla (23,2%), seguido a distancia por los de Baleares (16,8%), Andalucía (16,6%) y Canarias (15,8%). Las comunidades con un menor porcentaje son el País Vasco (9,6%), Aragón (11,1%) y Madrid (11,7%).

En la última década, las regiones que más han logrado reducir el porcentaje de jóvenes que ni estudia ni trabaja son Extremadura (14 puntos porcentuales menos), Canarias (13,3), Andalucía (12,8) y Ceuta y Melilla (12,8).

GRÁFICO 106. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 A 29 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2012 Y 2022.



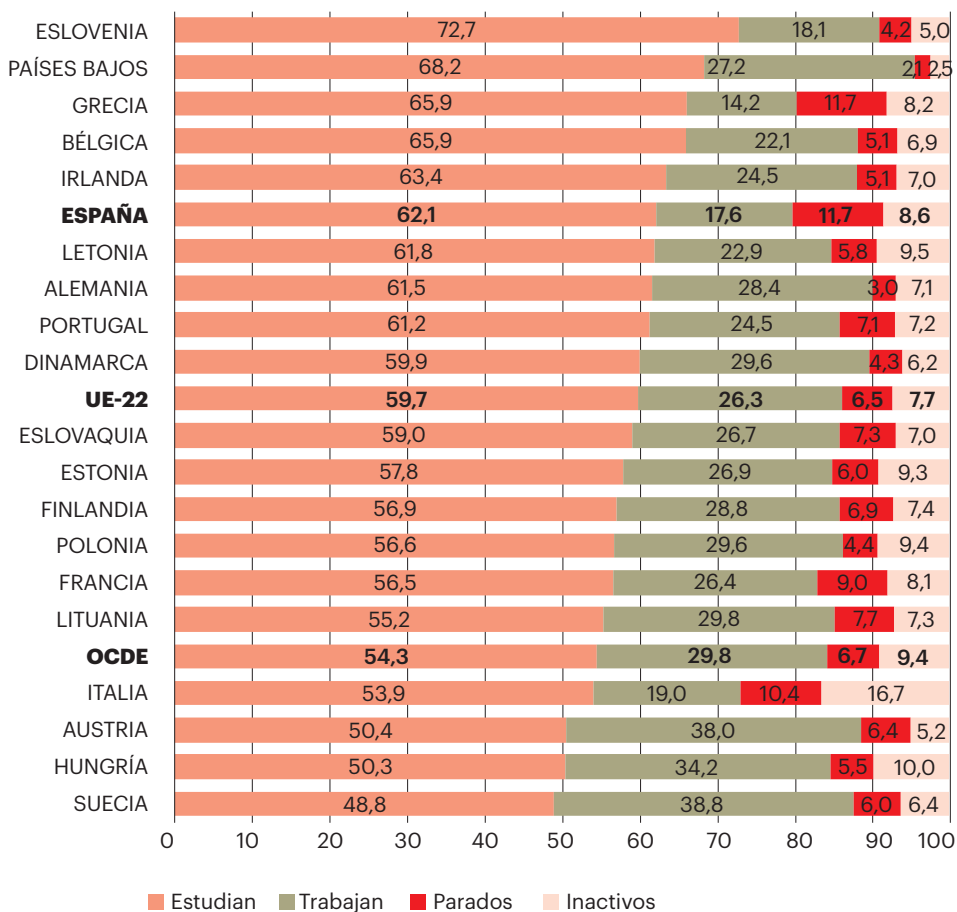
Fuente: Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En el gráfico 107 se muestran los porcentajes de jóvenes (18 a 24 años) que estudiaban, trabajaban, estaban desempleados o estaban inactivos en 2021. En España, el porcentaje que cursaba estudios (trabajando o no) era del 62,1%, por encima de las medias de la UE-22 (59,7%) y de la OCDE (54,3%). Eslovenia presentaba el mayor porcentaje cursando estudios (72,7%), y el menor se daba en Suecia (48,8%).

En España, el 17,6% de jóvenes no estudiaba y estaba trabajando en 2021, lo que supone 8,7 puntos menos que el promedio de la UE-22 (26,3%). A su vez, el 11,7% de los jóvenes españoles se encontraban desempleados, 5,2 puntos más que el promedio europeo, el porcentaje más elevado de la UE-22 al igual que Grecia.

Finalmente, el 8,6% de los jóvenes españoles no estudiaba y era inactivo (ni tiene trabajo ni lo busca) en 2021, porcentaje algo superior al promedio de la UE-22 (7,7%).

GRÁFICO 107. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ENTRE 18 Y 24 AÑOS ESTUDIANDO Y NO ESTUDIANDO, POR SITUACIÓN LABORAL Y POR PAÍS. AÑO 2021.



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla A2.1en *Education at a Glance*, 2022. OCDE.
Nota: no hay información disponible para Chequia y Luxemburgo.

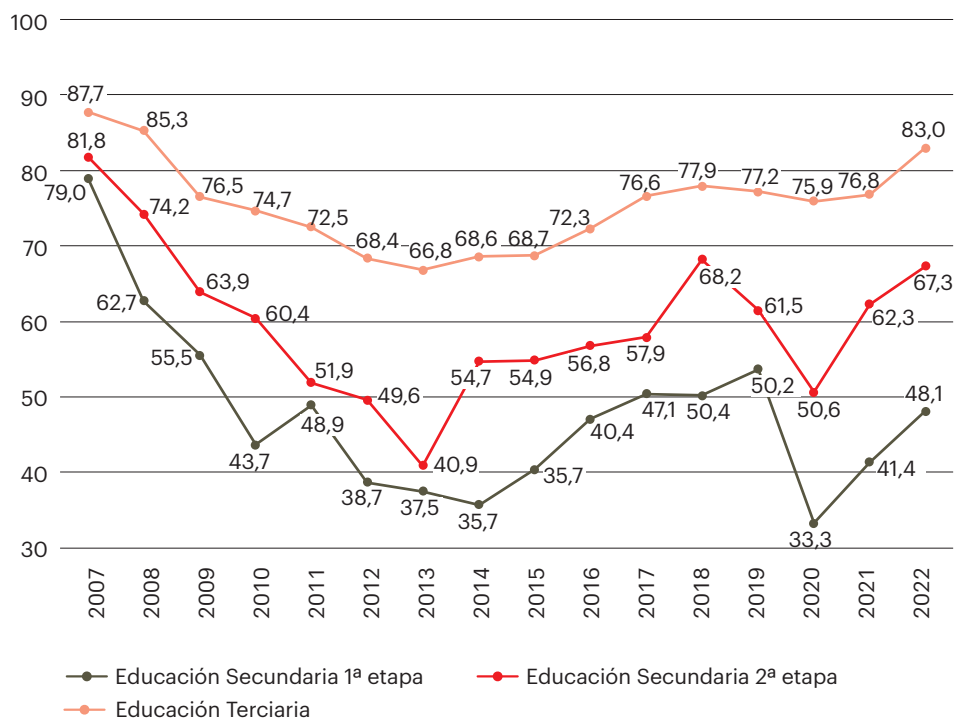
Finalmente, el gráfico 108 muestra la evolución de la tasa de empleo de los jóvenes de 20 a 34 años tras haber transcurrido entre uno y tres años desde la consecución de su nivel educativo más elevado.

En España, la tasa correspondiente a quienes habían completado la Educación Secundaria de 1ª etapa como máximo era del 48,1% en 2022. Ese porcentaje había aumentado ininterrumpidamente desde el 2014, pero en 2020, como resultado de la crisis sanitaria asociada a la pandemia de la COVID-19, se desplomó al 33,3%. A pesar de los notables incrementos de los dos años siguientes, no se han recuperado los niveles de 2019.

La evolución de la tasa de empleo entre quienes han completado como máximo la Educación Secundaria de 2ª etapa es muy similar, con una caída de 40,9 puntos entre 2007 y 2013 y una recuperación posterior de 20,6 puntos hasta alcanzar el 61,5% en 2019. El descenso asociado a la pandemia es menos acusado en este caso, llevando la tasa de empleo al 50,6%. El rebote de los dos años siguientes sí ha servido para elevar la cifra (67,3%) por encima del dato de 2019.

Finalmente, para quienes completaron estudios terciarios, la evolución de la tasa de empleo es mucho más plana. Se observa, de nuevo, una caída entre 2007 y 2013, pero solo de 20,9 puntos. Desde entonces, la tendencia ha sido creciente, sin apenas cambios de relieve en 2020 y aumentando muy notablemente en 2022 (83,0%).

GRÁFICO 108. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE EMPLEO DE LA POBLACIÓN DE 20 A 34 AÑOS EN ESPAÑA ENTRE UNO Y TRES AÑOS DESPUÉS DE FINALIZAR EL NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO ALCANZADO. AÑOS 2007 A 2022.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat, tabla edat_ifse_24.

Nota: el año recogido en el eje horizontal indica el año en que se mide la tasa de empleo, no el año en que se finalizaron los estudios.

Inserción laboral de los recién graduados

Sistema de Formación Profesional

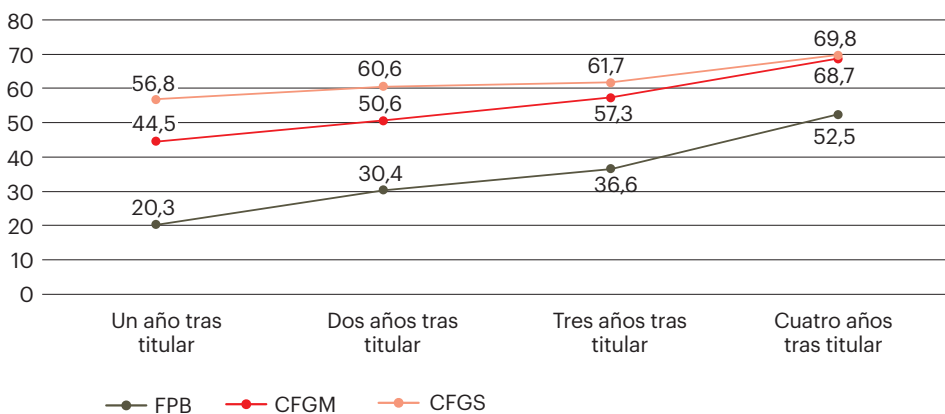
El Ministerio de Educación y Formación Profesional publica las estadísticas de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en los tres niveles del sistema de Formación Profesional. Entre los titulados en FPB en el curso 2017-2018, tan solo el 20,3% estaban afiliados al año siguiente (gráfico 109). No obstante, a los cuatro años ese porcentaje se elevaba hasta el 52,5%.

Los titulados en CFGM también aumentan notablemente sus tasas de afiliación conforme se alejan del momento de la titulación. Al año, el 44,5% está afiliado a la Seguridad Social, mientras que a los tres años lo está el 57,3% y el 68,7% a los cuatro años.

Finalmente, el crecimiento de la tasa de afiliación en los años siguientes a la titulación es menos reseñable entre los titulados en CFGS, que parten de unos niveles de afiliación relativamente altos tras el primer año (56,8%). Tras cuatro años, la tasa de afiliación se sitúa en el 69,8%.

Es interesante destacar, por último, que cuanto más alto es el nivel de formación profesional alcanzado, mayor es la afiliación a la Seguridad Social. No obstante, las tasas de afiliación de los titulados en CFGM (68,7%) y CFGS (69,8%) cuatro años después de la titulación son prácticamente idénticas.

GRÁFICO 109. TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN FPB, CFGM Y CFGS, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN. COHORTE DE EGRESADOS EN 2017-2018.



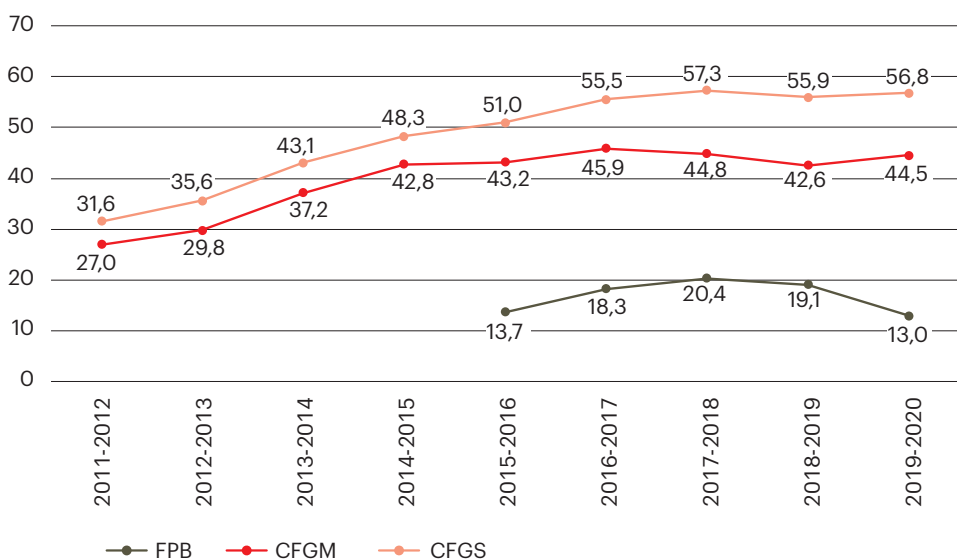
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Indicadores de afiliación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En términos de evolución (gráfico 110), las tasas de afiliación a la Seguridad Social al año siguiente de titular en un CFGM aumentaron desde la cohorte del curso 2011-2012 (27,0%) a la cohorte del curso 2016-2017 (45,9%). Desde entonces la tasa ha permanecido relativamente estable.

La evolución es similar para la afiliación al año de titular en un CFGS, partiendo del 31,6% para la cohorte de 2011-2012 y aumentando hasta el 57,3% en la cohorte de 2017-2018. En las dos cohortes siguientes se observa, de nuevo, un periodo de estabilización.

Finalmente, para FPB solo disponemos de información desde un año después de su implantación en el curso 2014-2015. La tasa de afiliación un año después de completar esos estudios aumentó hasta el 20,4% para quienes acabaron en el curso 2017-2018. Para las dos cohortes de egresados siguientes se observa una caída en la afiliación muy probablemente asociada a la pandemia de la COVID-19.

GRÁFICO 110. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL UN AÑO DESPUÉS DE TITULAR EN FPB, CFGM Y CFGS. COHORTES DE EGRESADOS EN LOS CURSOS 2011-2012 A 2019-2020.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Indicadores de afiliación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional también ofrece información sobre las bases medias de cotización de los trabajadores por cuenta ajena con jornada a tiempo completo titulados en los distintos niveles de Formación Profesional en los años siguientes a titular. La cohorte más reciente para la que se dispone de información completa es la que finalizó sus estudios en el curso 2017-2018 (gráfico 111). Las bases medias de cotización son más altas cuanto más elevado es el nivel de estudios alcanzado y más tiempo ha pasado desde la titulación, aunque el mayor incremento se produce tras el segundo año para los tres niveles del sistema de Formación Profesional.

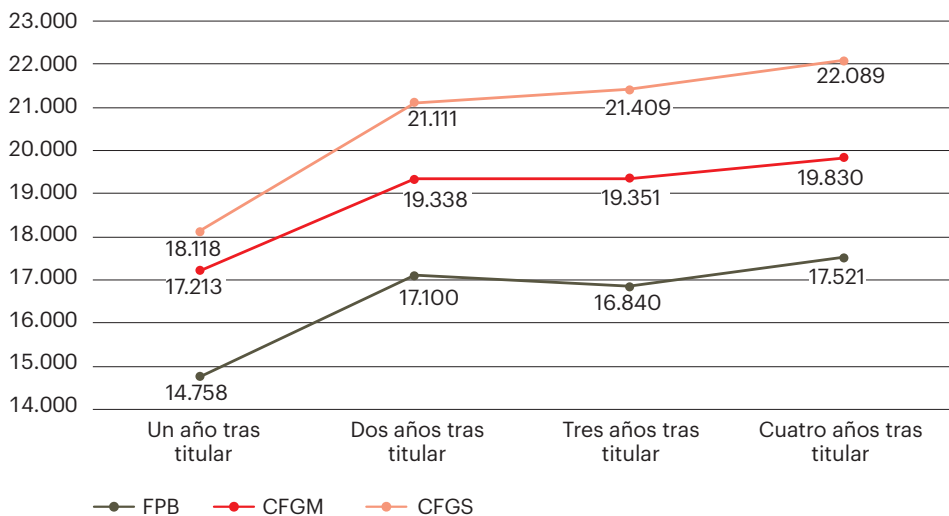
La base media de cotización al año de titular de quienes terminaron FPB en el curso 2017-2018 fue de 14.758€, cifra que se eleva hasta los 17.521€ tras cuatro años.

Para los titulados en un CFGM, la base media de cotización tras el primer año se sitúa en los 17.213€ y llega a los 19.830€ cuatro años después.

Para quienes finalizan un CFGS, la base media de cotización alcanza los 18.118€ al año de titular, aumentando a 22.089€ a los cuatro años.

Finalmente, es interesante señalar que, al contrario que lo que ocurría con las tasas de afiliación, la diferencia en la base media de cotización entre los distintos niveles formativos se agranda conforme pasa el tiempo, alcanzando a los cuatro años los 4.568€ de diferencia entre los titulados en CFGS y los titulados en FPB.

GRÁFICO 111. BASE MEDIA DE COTIZACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL (TRABAJADORES POR CUENTA AJENA, JORNADA A TIEMPO COMPLETO, EUROS ANUALES) DE LOS TITULADOS EN FPB, CFGM Y CFGS, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN. COHORTE DE EGRESADOS EN 2017-2018.

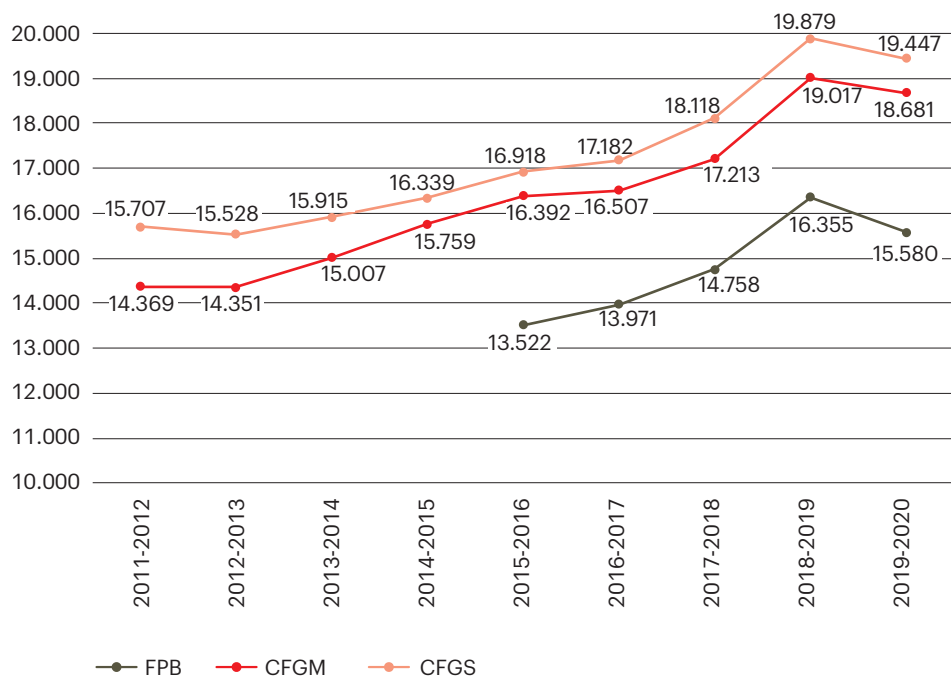


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Bases de cotización*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Visto diacrónicamente el indicador de las bases medias de cotización al año de titular, se observa que han aumentado ininterrumpidamente entre las cohortes de 2011-2012 y de 2018-2019 (gráfico 112). Si para los titulados en CFGM en el curso 2011-2012 la base se situaba en 14.369€, para quienes titularon en el curso 2018-2019 se elevó a 19.017€. De forma similar, entre los titulados en un CFGS pasó de 15.707€ a 19.879€.

De nuevo, los datos para FPB se ofrecen solo desde el curso 2015-2016, observándose la misma tendencia creciente hasta la cohorte titulada en el curso 2018-2019 (16.355€) y la posterior caída para la cohorte que tituló en el curso 2019-2020 (15.580€).

GRÁFICO 112. EVOLUCIÓN DE LA BASE MEDIA DE COTIZACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL (TRABAJADORES POR CUENTA AJENA, JORNADA A TIEMPO COMPLETO) UN AÑO DESPUÉS DE TITULAR EN FPB, CFGM Y CFGS. COHORTES DE EGRESADOS EN 2011-2012 A 2019-2020.



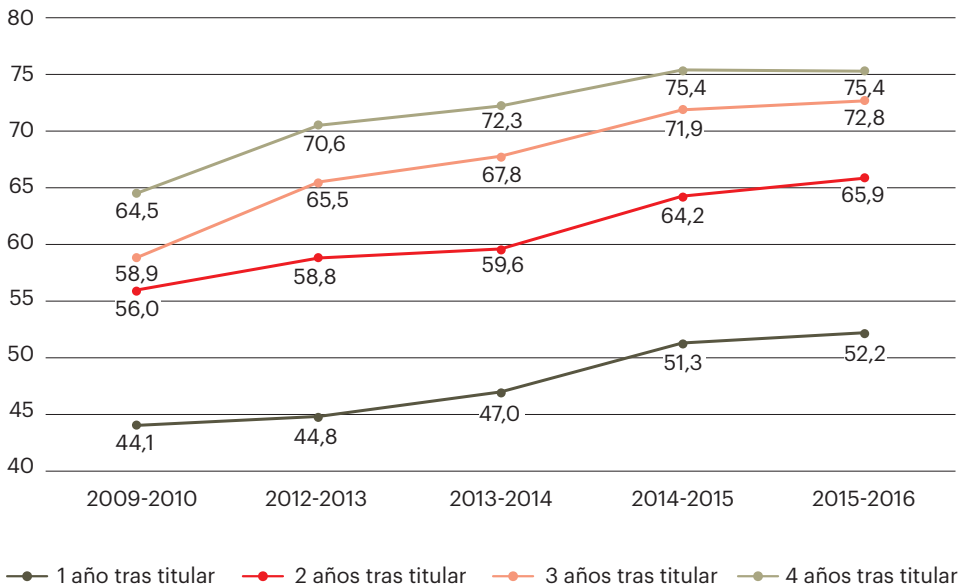
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Bases de cotización*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Graduados universitarios

En cuanto a la tasa de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios, el 52,2% de quienes obtuvieron su grado en el curso 2015-2016 estaban afiliados un año después, porcentaje que se eleva hasta el 75,4% tras cuatro años (gráfico 113).

La afiliación ha aumentado a lo largo de las cohortes para las que se dispone de información. Entre quienes se graduaron en el curso 2009-2010, las tasas de afiliación al año y a los cuatro años fueron 44,1% y 64,5%, respectivamente.

GRÁFICO 113. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN GRADO, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN. COHORTES DE EGRESADOS EN LOS CURSOS 2009-2010 A 2015-2016.

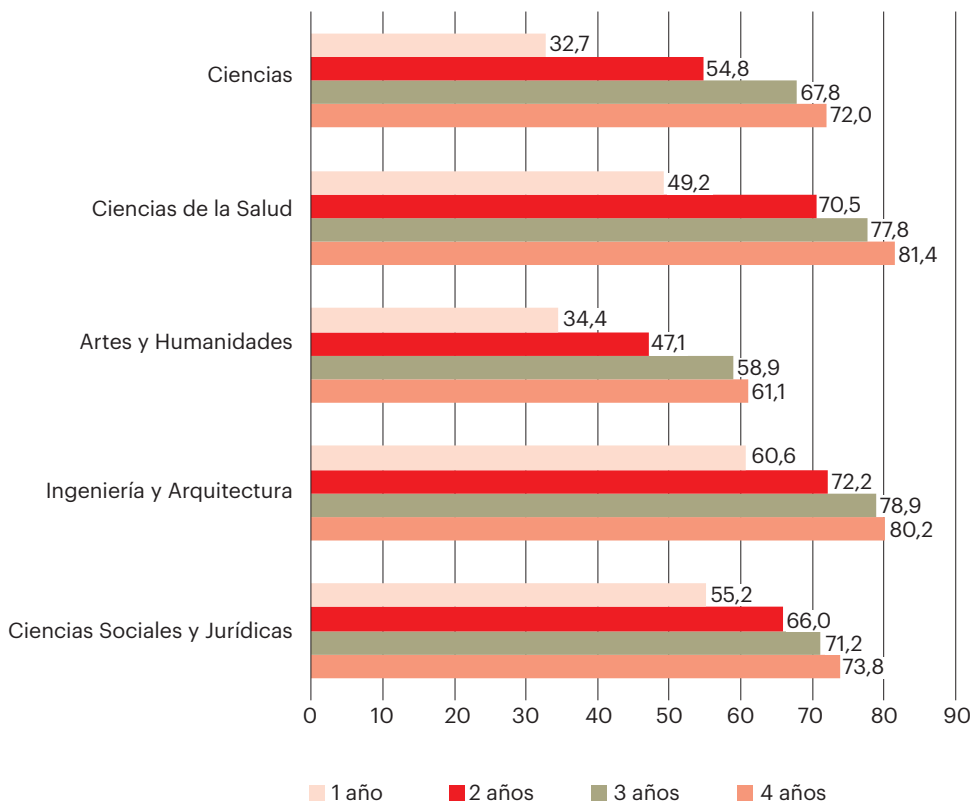


Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Universidades.

Por ámbito de estudios (gráfico 114), la mayor tasa de afiliación al año de titular entre los egresados en 2015-2016 se observa en los graduados en Ingeniería y Arquitectura, con un 60,6%. La tasa más baja corresponde a los graduados en Ciencias (32,7%).

Sin embargo, a los cuatro años de titular, la tasa más alta es la de los graduados en Ciencias de la Salud, con un 81,4%. La de los graduados en Arte y Humanidades es 20 puntos inferior (61,1%).

GRÁFICO 114. TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN GRADO, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN Y ÁMBITO DE ESTUDIOS. COHORTE DE EGRESADOS EN 2015-2016.

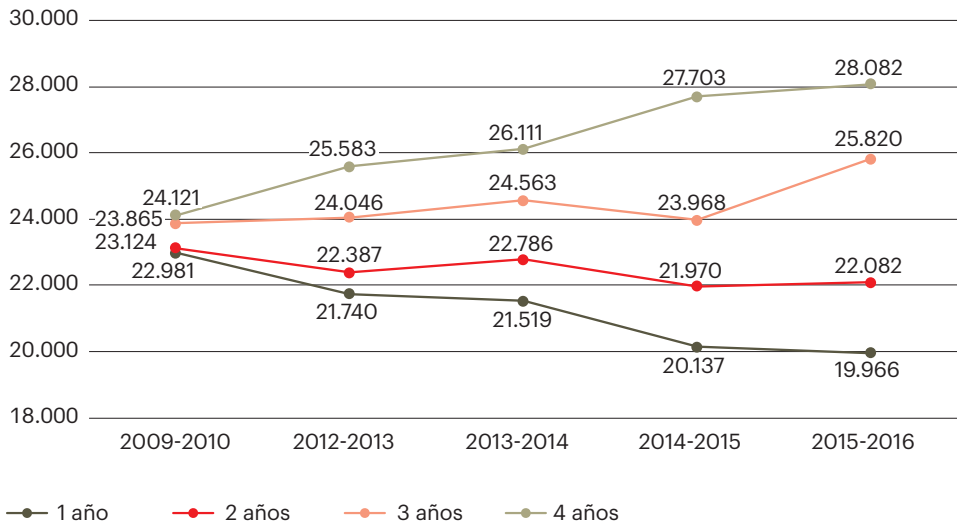


Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Universidades.

En cuanto a las bases medias de cotización (de nuevo, estimadas para trabajadores por cuenta ajena, con jornada a tiempo completo), un año después de la graduación, han ido cayendo a lo largo de las distintas cohortes de egresados (gráfico 115). Se ha pasado de 22,981€ en la cohorte de 2009-2010 a 19,966€ en la cohorte de 2015-2016. A su vez, la base media de cotización a los cuatro años de titular ha aumentado notablemente, pasando de 24,121€ en la cohorte de 2009-2010 a 28,082€ en la cohorte de 2015-2016.

Como resultado, el incremento en la base media de cotización a lo largo de los primeros cuatro años tras la titulación ha aumentado sustancialmente. Si la mejora era de tan solo 1.140€ en la cohorte de 2009-2010, en la cohorte de 2015-2016 es de 8.116€.

GRÁFICO 115. EVOLUCIÓN DE LA BASE MEDIA DE COTIZACIÓN (TRABAJADORES POR CUENTA AJENA, JORNADA A TIEMPO COMPLETO) DE LOS TITULADOS EN GRADO, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN. COHORTES DE EGRESADOS EN LOS CURSOS 2009-2010 A 2015-2016.

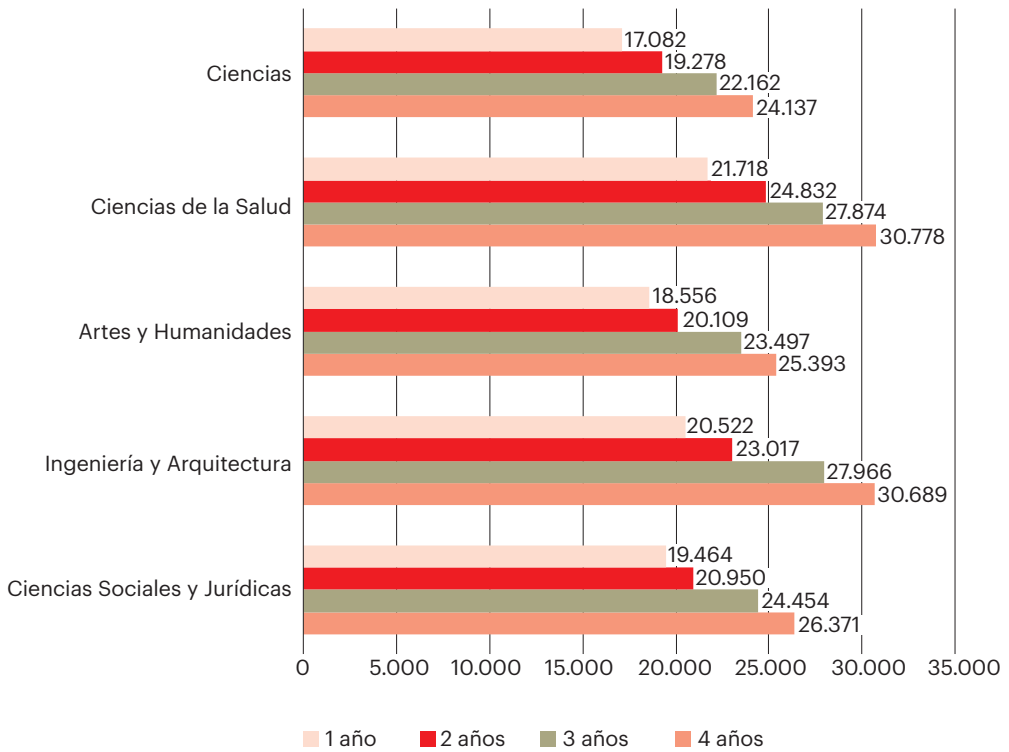


Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Universidades.

Finalmente, el gráfico 116 muestra las bases medias de cotización en función del ámbito de estudios de la cohorte de egresados de 2015-2016. Los graduados en Ciencias de la Salud presentan la base más elevada al año de titular (21.718€). La más baja corresponde a los graduados en Ciencias (17.082€).

Tras cuatro años, la base de cotización más alta se da en los titulados en Ciencias de la Salud (30.778€) y la más baja, de nuevo, entre los egresados en Ciencias (24.137€).

GRÁFICO 116. BASE MEDIA DE COTIZACIÓN (TRABAJADORES POR CUENTA AJENA, JORNADA A TIEMPO COMPLETO) DE LOS TITULADOS EN GRADO, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN Y ÁMBITO DE ESTUDIOS. COHORTE DE EGRESADOS EN 2015-2016.



Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Universidades.

**LA EMPLEABILIDAD DE UN TÍTULO
UNIVERSITARIO**

MARÍA TERESA BALLESTAR DE
LAS HERAS
Universidad Rey Juan Carlos

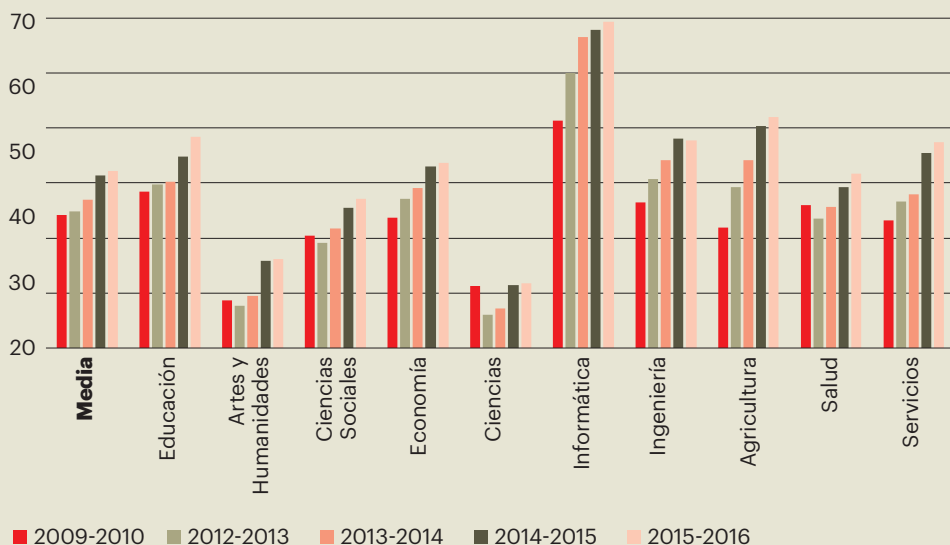
JORGE SAINZ GONZÁLEZ
Institute of Policy Research
University of Bath

Los egresados que iniciaban la búsqueda de su primer empleo durante los últimos años han vivido un mercado laboral distorsionado por un periodo de sucesivas crisis sin parangón desde la Segunda Guerra Mundial. Crecieron entre la gran recesión del 2008 y 2012, asistieron atónitos a cómo su formación pasaba de ser presencial a *online* sin solución de continuidad durante la pandemia y, finalmente, a buscar trabajo justo cuando la crisis vinculada a la guerra de Ucrania llevó a la inflación a niveles que no se recordaban desde hace décadas y que perjudicaban la creación de empleo. De forma paralela, se estaba produciendo la transición digital que está modificando la forma de trabajar, cambiando la demanda de competencias por las empresas y la forma de crear empleo y valor para la sociedad. Pero para eso fueron a la universidad, para facilitar su inserción laboral.

El Barómetro CYD, que muestra la percepción que la sociedad tiene sobre la universidad española, certifica cómo los entrevistados de forma mayoritaria (90%) consideran que la universidad debería tener como prioridad facilitar la inserción laboral y el desarrollo profesional de sus estudiantes. Esta cuestión genera consenso independientemente de su nivel de ingresos, estudios o grupo de edad. Pero ¿cómo de efectiva es la universidad haciéndolo? La mejor respuesta es “depende”.

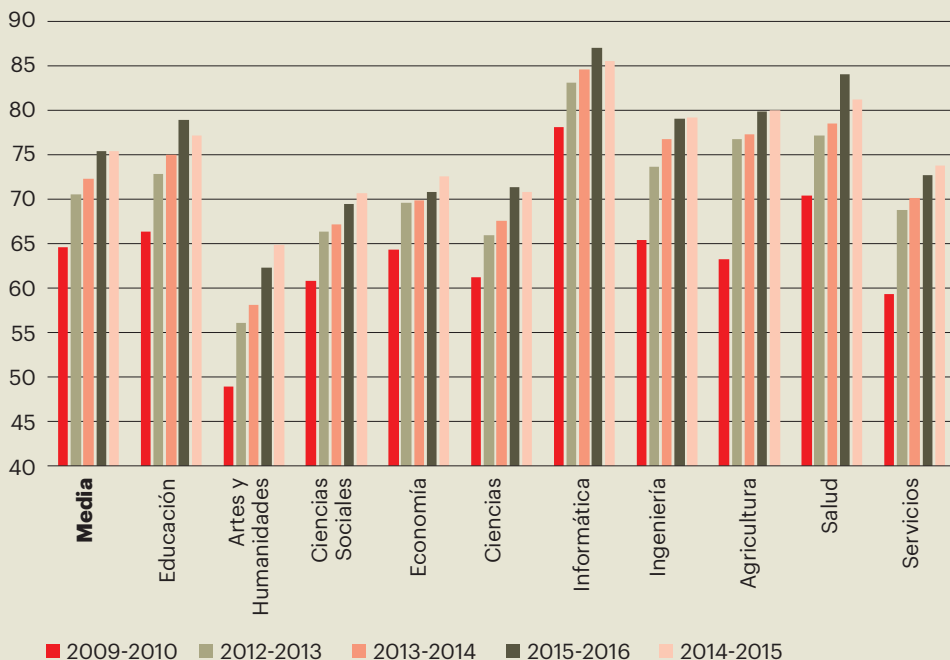
Como muestran los gráficos A y B, la afiliación a la Seguridad Social para los egresados universitarios no es homogénea, aunque sí existe cierta convergencia con el tiempo. Sin embargo, es obvio que hay áreas de conocimiento, como la Informática, donde el empleo es mucho más fácil de encontrar y los resultados son más inmediatos. El sector de la salud, por el contrario, tiene más dificultades de inicio, ya que para encontrar un empleo se requiere pasar una prueba de cualificación (tipo MIR), que una vez superada permite encontrar un empleo con cierta facilidad. Lo más interesante es que no solo se tiene una mejor empleabilidad, sino que estos dos sectores, como muestran los datos del INE, se caracterizan por una mayor calidad en el empleo y retorno económico a la inversión en estudios.

GRÁFICO A. EVOLUCIÓN DE LA AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL, 1ER AÑO.



Fuente: INE y elaboración propia.

GRÁFICO B. EVOLUCIÓN DE LA AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL, 4º AÑO.



Fuente: INE y elaboración propia.

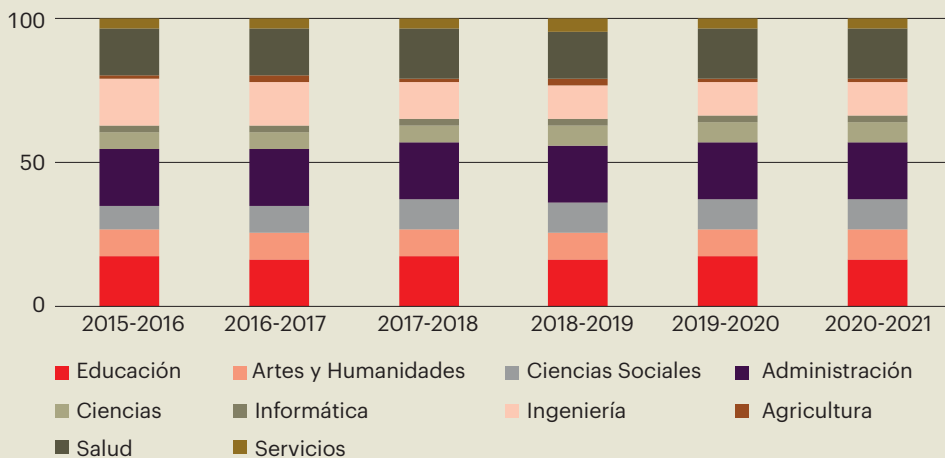
Por otro lado, los estudios de Artes y Humanidades están siempre a la cola en la empleabilidad y la calidad del empleo, tanto en el primer año como al cuarto año de haber salido de las aulas. Otro sector donde existe también una baja empleabilidad, sobre todo en el primer año, es el del área de Ciencias. Si se analizan en detalle los resultados, se puede ver que la heterogeneidad de los estudios que incluye va desde las matemáticas o la física hasta la biología (ciencias de la vida). Mientras que en las dos primeras la posibilidad de encontrar empleo es alta, casi tanto como en Informática, la tercera parece estar más vinculada al empleo público como docente, lo que hace que se produzca un decalaje hasta encontrar la estabilidad laboral.

Un resultado es claro: las áreas cercanas al proceso de digitalización son las que más demanda tienen. ¿Pero por qué? Koch et al. (2021) estiman que la adopción de robots en la empresa genera un aumento de la producción del 20-25%

en cuatro años, reduce los costes laborales entre un 5 y un 7%, y crea empleo a un ritmo del 10% (Ballestar et al., 2022). Con los mismos datos, encuentran que el perfil del empleado de la empresa que tiene éxito en el proceso de la adopción de robots es el de egresado universitario, y, más importante, que la falta del capital humano adecuado puede hacer fracasar el proceso de robotización y, por lo tanto, el cambio tecnológico y las ganancias de productividad.

Cabría pensar que en esta situación de cambio tecnológico se habría producido un cambio en la composición de la estructura de egresados en las universidades españolas. Sin embargo, como muestra el gráfico C, la composición por ámbito de estudio de los estudiantes en la universidad española es relativamente estable en los últimos años. A pesar de la mayor demanda de titulaciones STEM, no se ha producido un ajuste por parte de la oferta, especialmente en la pública.

GRÁFICO C. EGRESADOS POR ÁMBITO DE ESTUDIO (2015-2021).



Fuente: INE y elaboración propia.

Según el Barómetro de la Fundación CYD, casi el 50% de los entrevistados piensan que hay bastantes graduados que desempeñan puestos de trabajo para los que están sobrecualificados. Pero, el dato menos esperanzador para nuestro sistema universitario está íntimamente ligado al tema anterior; mientras que los más jóvenes sí confían en que la formación que imparten las universidades se ajusta en buena medida a las habilidades y competencias que demanda el mercado, los de más edad, y por lo tanto con un mayor conocimiento del mercado laboral, donde tienen una amplia experiencia y están más atentos a las necesidades de los empleadores, creen que la formación de las universidades se adecúa poco a las competencias requeridas en el mercado laboral.

Veamos un ejemplo. Según los últimos datos recopilados por el portal de empleo InfoJobs con su herramienta (basada en la inteligencia artificial) *Job Market Insights*, las vacantes de empleo vinculadas relacionadas con la inteligencia artificial crecieron un 22% a lo largo del año 2022, llegando al final del año a un total de casi 1.500 vacantes publicadas. En la actualidad, según los datos oficiales del RUCT del Ministerio de Universidades, se han aprobado en España trece grados universitarios con ese nombre en su denominación. De ellos, cinco son impartidos por universidades privadas y, de los de la pública, uno se imparte conjuntamente por tres universidades públicas gallegas. De esos trece, los dos primeros en conseguir autorización para ofrecerse en las aulas corresponden a las

universidades privadas IE Universidad (2019) y Deusto (2020), siendo posteriores los de las públicas.

Creemos que la universidad española tiene una tremenda calidad, y que es lo suficientemente eficaz como para competir a nivel internacional en dotar a la sociedad de los profesionales necesarios para que España tenga una economía competitiva. Sin embargo, tenemos la sensación de que la universidad española no es homogénea, hay titulaciones con una elevada demanda, como hemos visto en el caso de las relacionadas con la inteligencia artificial. Otras, en cambio, encuentran una situación considerablemente peor. Por ejemplo, según el sindicato Comisiones Obreras, entre el año 2009 y el año 2020, se convocaron en Castilla y León 913 plazas de oposiciones para profesores de Educación Infantil. En el mismo periodo, las universidades de Castilla y León egresaron a 5.093 jóvenes maestros de Infantil lo que representa una cobertura del 18%.

Está claro que hay un desajuste importante entre la oferta y la demanda, y que no todas las titulaciones tienen las mismas facilidades de ofrecer empleo a sus egresados. La solución pasa por una mayor información a las familias y un mejor sistema de orientación en colegios e institutos. Y por supuesto, una mayor sensibilidad de las universidades, especialmente las públicas, a la hora establecer su mapa de titulaciones donde prime una de sus funciones, la de crear profesionales para la sociedad.

REFERENCIAS

Ballestar, M. T., García-Lazaro, A.,

Sainz, J., y Sanz, I. (2022). Why is your company not robotic? The technology and human capital needed by firms to become robotic. *Journal of Business Research*, 142, pp. 328-343. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2021.12.061>

Koch, M., Manuylov, I., y Smolka, M. (2021). Robots and Firms. *The Economic Journal*, 131(638), pp. 2553-2584. <https://doi.org/10.1093/EJ/UEAB009>

Martínez-Matute, M., Sainz, J., y Sanz, I. (2023). *Barómetro CYD*.

GRADUADOS UNIVERSITARIOS: EMPLEO, SATISFACCIÓN Y EMPLEABILIDAD¹

TEODORO LUQUE MARTÍNEZ
Universidad de Granada

Empleo, satisfacción y empleabilidad son conceptos relacionados. Empleo no es igual a empleabilidad. Esto es algo que se sabe, pero que se obvia frecuentemente en la conversación y en la acción. Incluso es dudoso que esa diferencia realmente se asuma, o al menos no lo suficiente, en las diferentes estrategias adoptadas.

El empleo es el objetivo del proceso de inserción laboral. Una vez alcanzado constituye una fuente de satisfacción y/o de lealtad (conceptos estrechamente relacionados, pero no sinónimos) respecto a los estudios universitarios y, en suma, respecto a la experiencia universitaria.

Posiblemente, la mejor manera de analizar el empleo universitario y el proceso de inserción laboral en España es hacerlo a través de la *Encuesta de inserción laboral*

de titulados universitarios del INE. Este estudio incluye dos preguntas muy pertinentes a los efectos de lo que ahora nos interesa, y que constituyen una medida aproximada de la satisfacción. Una es la pregunta sobre la intención de volver a repetir estudios universitarios en general y, la segunda sobre la intención de volver a repetir la misma titulación. La diferencia entre una y otra proporción indica una idea del grado de satisfacción con la titulación cursada. Una gran intención de repetir estudios universitarios con una baja intención de repetir la titulación indicaría que no fue un acierto la elección de la titulación y/o que la experiencia no ha sido muy satisfactoria.

En el conjunto del sistema universitario español, incluyendo universidades públicas y privadas, la intención de repetir estudios universitarios es del 87,2% mientras que la intención de repetir la misma titulación es del 72%, es decir, hay unos 15 puntos de diferencia. En el caso de universidades públicas, hay titulaciones en las que la diferencia supera los 30 puntos, entre ellas algunas con una baja inserción laboral (Luque, 2022). Estos datos generales ya muestran la necesidad de una reflexión en profundidad sobre tales titulaciones, aunque seguramente habrá circunstancias específicas, caso a caso, que ayuden a comprender mejor la situación.

En la mencionada encuesta del INE el empleo se mide por la tasa de afiliación a la Seguridad Social. No es una medida perfecta (por ejemplo, no se incluye a quien esté trabajando en el extranjero o bajo otro régimen), pero es la forma mejor de hacerlo. Así se puede

observar la evolución de la inserción laboral y de sus características a lo largo del tiempo (tasa de afiliación o base de cotización entre otras), como se muestra en los gráficos 113 a 116 del informe. Este dato es de gran valor para la gestión tanto de las universidades como del sistema universitario.

Pero ¿qué es lo que determina la intención de repetir estudios? Intentando dar respuesta a esta pregunta con los datos de la encuesta considerando variables sociodemográficas junto a otras relativas a la experiencia universitaria y a la posterior inserción laboral, se comprueba con clara significación estadística, que la intención de volver a realizar estudios universitarios en general se explica en buena medida por obtener empleo pronto (al año siguiente de obtener el título), un 11% más de intención que si no se tiene empleo. Pero aún más por tener empleo en la actualidad, en el momento de responder a la encuesta (cinco años tras titularse según la encuesta), con un 34% más de intención (Luque Martínez, Doña Toledo y Faraoni, 2023).

Haciendo lo mismo con la segunda pregunta, “la intención de repetir la misma titulación”, los resultados son similares. Es muy significativo el hecho de tener empleo temprano (al año de titularse), lo que aumenta dicha intención en un 13% y, de nuevo, más aún el estar insertado en el mercado laboral en el momento de responder a la encuesta (año 2019), lo que incrementa la intención de repetir en un 24%.

Por tanto, es clara la influencia de tener empleo, sobre todo en el momento

actual, en ambos casos para la satisfacción asumida como mayor intención de repetir estudios o titulación. La satisfacción es un antecedente de la lealtad, cuanto más satisfecho se esté con una universidad mayor será la lealtad hacia la misma. Mayor será la tendencia a recomendarla, a hablar bien de ella o a considerarla en próximas elecciones que se tuvieran que hacer.

También al distinguir subconjuntos de graduados o de graduadas universitarias según intención de repetir estudios, la variable entre las consideradas que más contribuye a la distinción por intención es el tener empleo, reforzada en el caso de egresados de Ciencias de la Salud. Por el contrario, la intención más baja de repetir se da especialmente entre los desempleados de las ramas de Ingenierías y de Ciencias (Luque Martínez, Doña Toledo y Faraoni, 2022).

Por tanto, tener empleo implica tener mayor intención de repetir estudios (en general y la misma titulación) y, en definitiva, mayor satisfacción y lealtad hacia los estudios universitarios.

Como se observa también en los gráficos 113 a 116, que muestran la evolución de la afiliación a la Seguridad Social y sus características, la tasa de afiliación de los graduados tras el primer año es menor del 50% en las cohortes próximas a la gran recesión económica de 2008 y superan el 50% en las promociones más recientes. Sin olvidar que existe variabilidad según titulación, esto muestra que hay margen para mejorar la empleabilidad, en tanto proceso que desarrolla/perfecciona las aptitudes y capacidades de las personas para encontrar un empleo

y para mejorarlo. Es aquí donde las universidades, pero también otras entidades públicas y privadas que actúan como agentes en el mercado laboral, pueden colaborar juntas. Por ejemplo, introduciendo cursos prácticos para la mejora de dichas capacidades (incluyendo el fomento del emprendimiento), con partes específicas que atiendan la peculiaridad de las titulaciones y del contexto territorial en el que se encuentren.

Durante los últimos cinco años registrados, se mejora la tasa de afiliación en más de 20 puntos porcentuales dependiendo de la promoción de egresados. Conseguir un incremento mayor en menos tiempo es otro reto que tiene que ver con la empleabilidad. El tratamiento no debiera ser homogéneo, ya que están identificadas las titulaciones con mayores problemas y, por tanto, las que precisan de una acción especial. Por otro lado, la empleabilidad también puede ser un antídoto para la sobrecualificación, esa tan controvertida denominación.

En suma, hay margen de mejora para la empleabilidad, desde el inicio hasta el final de la experiencia universitaria. En primer lugar, desde el mismo momento de la elección de la titulación, con información para una decisión bien informada. En segundo lugar, presentando un plan concienzudo de actividades no entendidas como algo que hay que cubrir u ofertar, sino realmente enfocadas a mejorar las aptitudes y capacidades durante los estudios universitarios que conduzcan a una inserción laboral temprana. En estas actividades se deben tener presente las circunstancias actuales, con un proceso de adaptación

constante, en particular contemplando y gestionando dichas capacidades en un contexto de robotización creciente y de acelerado desarrollo de la inteligencia artificial con importantes implicaciones para las características del empleo, en todas las titulaciones y especialidades sin excepción.

En todo ello, las universidades tienen una especial responsabilidad, pero no solo ellas, también otras entidades de la administración pública y privada, en tanto que agentes especializados, cuyos esfuerzos deben estar alineados y coordinados en lugar de actuar en paralelo, duplicando esfuerzos y sin conseguir sinergias. Al fin y al cabo, mejorar la empleabilidad de los egresados universitarios redundará en más empleo y en más satisfacción con los estudios de Educación Superior.

REFERENCIAS

- Luque Martínez, T. (2022). La intención de repetir estudios universitarios. *Universidad*, sí. <https://www.universidadsi.es/>
- Luque Martínez, T., Doña Toledo, L., y Faraoni, N. (2023). What determines the loyalty of university graduates? Analysis of sociodemographic factors and university experience. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1-23.
- Luque Martínez, T., Doña Toledo, L. y Faraoni, N. (2022). University graduates' segmentation: determinant factors. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1-24.

NOTA

1. En este artículo se emplea el plural masculino como el género no marcado, es decir, incluye a ambos sexos (RAE).

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>
- European Commission (2021). *Education and Training Monitor*. EU analysis, volume 1, 2021. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2021/en/chapters/foreword.html>
- Eurostat, Statistical Office of the European Communities. European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Eurydice. National Education Systems. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>
- Instituto Nacional de Estadística. Demografía y Población. *Cifras de población y censos demográficos*. Cifras de población. Últimos datos. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2023). PIRLS 2021. *Estudio internacional de progreso en comprensión lectora*. Informe español. Madrid. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/26866/19/0>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2021). *Las cifras de la educación en España*. Curso 2020-2021. Edición 2023. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2020-2021.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Alumnado. Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Alumnado. Formación Profesional. *Inserción laboral de los graduados en enseñanzas de Formación Profesional*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/insercion.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Alumnado. Formación Profesional. *Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/seguimiento.html>

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Alumnado matriculado. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Alumnado matriculado. Series. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/series.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/resultados.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Centros. Centros y servicios educativos. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/centros/centrosyunid.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/profesorado/estadistica.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. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recursos económicos. Becas y ayudas al estudio. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/becas.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recursos económicos. Gasto público en educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/gasto.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recursos económicos. Gasto público. Series. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/gasto/series.html>
- Ministerio de Universidades. Estadística de becas y ayudas al estudio. <https://www.universidades.gob.es/indicadores-de-becas-y-ayudas-al-estudio/>
- Ministerio de Universidades. Estadística de estudiantes. Series de matriculados y egresados. http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Alumnado/EEU_2021/Serie/TotalSUE/&file=pcaxis&l=s0

- Ministerio de Universidades. Estadística de estudiantes. Grados y ciclos. Matriculados. http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Alumnado/EEU_2022/GradoCiclo/Matriculados/&file=pcaxis&l=s0
- Ministerio de Universidades. Estadística de estudiantes. Máster. Matriculados. http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Alumnado/EEU_2022/Master/Matriculados/&file=pcaxis&l=s0
- Ministerio de Universidades. Estadística de las Pruebas de Acceso a la Universidad. <https://www.universidades.gob.es/estadistica-de-las-pruebas-de-acceso-a-la-universidad-pau-resultados-anteriores/>
- Ministerio de Universidades. Indicadores de rendimiento académico de estudiantes de Grado. http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Indicadores/Series_hasta_2020/Grado&file=pcaxis&l=s0
- OECD Statistics. Education and Training. Education at a Glance. Students, access to education and participation. <https://stats.oecd.org/>
- OECD. PISA data explorer. <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>
- OECD (2022). Education at a Glance 2022: OECD Indicators, OECD Publishing, París. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2022_3197152b-en

GLOSARIO DE TÉRMINOS

A continuación, se muestran ordenados alfabéticamente los principales términos utilizados en la publicación:

Abandono educativo temprano. Se define como el porcentaje de individuos con edades comprendidas entre los 18 y 24 años cuyo máximo nivel de educación es la primera etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y que no estaban inscritos en ningún curso académico o formativo en las 4 semanas anteriores a ser preguntados por la Encuesta de Población Activa.

Centro concertado. Los centros concertados son centros privados cuyo titular ha suscrito un concierto educativo con la Administración mediante el cual recibe 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 considerarán 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 hacen referencia a las edades previstas de matriculación o finalización en un nivel o curso académico.

Fracaso escolar. El fracaso escolar se refiere al porcentaje de jóvenes que al finalizar los estudios obligatorios no obtiene el Título de Graduado en Educación Secundaria.

Gasto público. El gasto público hace referencia al gasto realizado por las diferentes administraciones públicas dirigido a centros públicos y 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.

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.

Ratio de desempleo joven. La ratio de desempleo joven representa el porcentaje de población entre 16 y 24 años con respecto al total de la población de su misma edad.

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.

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 teórica 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, y 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 ha completado como máximo la Educación Secundaria de 1ª etapa y no se encuentra matriculado en ningún tipo de formación, reglada o no reglada, 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 encuentra 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. 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 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 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 periodo, 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 Educación Preprimaria	EDUCACIÓN INFANTIL 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 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 Educación Secundaria Inferior o Primera etapa de Enseñanza Secundaria 2A: programas que facilitan acceso a nivel 3A o 3B 2B: programas que facilitan acceso al nivel 3C 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 Educación Secundaria Superior o Segunda etapa de Enseñanza Secundaria 3A: programas que facilitan acceso a nivel 5A 3B: programas que facilitan acceso al nivel 5B 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. BACHILLERATO, cursado, generalmente, desde los 16 a los 18 años. 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 Enseñanza postsecundaria no terciaria	En España no existen enseñanzas de educación postsecundaria no superior o postsecundaria no terciaria.
CINE 5, ISCED 5 Educación Terciaria 5A: programas principalmente teóricos destinados a facilitar una cualificación suficiente para ingresar en nivel 6. 5B: de carácter profesional y menor duración que nivel 5A	ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, comprende enseñanzas universitarias oficiales. FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR.
CINE 6, ISCED 6 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)*.

Con la publicación de la novena edición del informe *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2023*, la Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación actualizan un año más los datos e indicadores de situación más relevantes del sistema educativo español, a partir de fuentes estadísticas y estudios nacionales e internacionales.

Este estudio reúne una completa descripción de la situación actual de la educación en España y, de la mano de los expertos que cada año se detienen en alguno de los aspectos que la caracterizan, presenta evidencias, introduce propuestas y plantea una reflexión sobre posibles soluciones de política educativa.



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.sociedadyeeducacion.org