



INDICADORES COMENTADOS SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

2024



FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES



Fundación Europea
Sociedad y Educación

**INDICADORES
COMENTADOS
SOBRE EL ESTADO
DEL SISTEMA
EDUCATIVO ESPAÑOL**
2024

INDICADORES COMENTADOS SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL 2024

MANUEL T. VALDÉS

COMENTARIOS

ÁLVARO CHOI

LUCÍA COBREROS

ÁNGEL DE LA FUENTE

RAFAEL DOMÉNECH

AINARA GONZÁLEZ DE SAN ROMÁN

LUCAS GORTÁZAR

SERGI JIMÉNEZ-MARTÍN

AITOR LACUESTA

ESTHER LÓPEZ MARTÍN

JUAN MANUEL MORENO

JOSÉ ANTONIO PÉREZ GARCÍA

CRISTINA PITA YÁÑEZ

ANDREAS SCHLEICHER

GABRIELA SICILIA

RAMÓN TORREGROSA MONTANER



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 2024

© 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

Maquetación:
Ana Gozalo Novoa

Depósito legal: M-18575-2024
ISBN: 978-84-9961-469-4

Impreso por:
Anebri, S.A.
Desierto de Tabernas, 8
28320 Pinto (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)	39
Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)	47
Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio	48
Bachillerato	52
Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)	57
Ciclos Formativos de Grado Superior	58
Formación Profesional Dual	61
Educación universitaria	62
COMENTARIO	67
La evolución de las diferencias educacionales entre generaciones en España: 1978-2023. Sergi Jiménez-Martín	67
RECURSOS EDUCATIVOS	75
El gasto en educación	77
Financiación y gasto de la enseñanza privada en España	81
Becas y ayudas al estudio	82
Precios públicos universitarios	88
El profesorado	90
Evolución del profesorado	90
Ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula	93
COMENTARIOS	99
Gasto en educación, capital humano y bienestar social. Ángel de la Fuente y Rafael Doménech	99

RESULTADOS EDUCATIVOS	109
Objetivos europeos	111
Logro educativo	112
Nivel educativo de la población	112
Educación Secundaria Obligatoria de 1ª etapa	115
Educación Secundaria de 2ª etapa	120
Pruebas de acceso a la universidad	125
Educación Terciaria	129
Transiciones educativas en el sistema de Formación Profesional	135
Abandono educativo	138
Formación a lo largo de la vida	142
COMENTARIOS	145
Repetición de curso en España: la vuelta de una medicina prohibitiva que empeora la salud del sistema educativo. Lucas Gortázar	145
Realidades y retos en la Formación Profesional en España. Esther López Martín	148
Pruebas de acceso a la universidad. Lucía Cobreros y Juan Manuel Moreno	154
ESPAÑA EN LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL PISA 2022	161
Resultados en las pruebas PISA	163
Género y rendimiento en PISA	171
Origen socioeconómico y rendimiento en PISA	175
COMENTARIOS	181
¿Cuál es el techo de la mejora educativa? Andreas Schleicher	181
La brecha lingüística en el desempeño educativo español. Ainara González de San Román	187
Tan cerca y tan lejos: diferencias regionales en PISA 2022. Álvaro Choi y Gabriela Sicilia	191

EDUCACIÓN Y EMPLEO	195
Nivel educativo y situación laboral	197
Sobrecualificación en el mercado de trabajo	199
Los jóvenes ante la educación y el empleo	202
Inserción laboral de los recién graduados	206
Afiliación y cotización de los titulados en Formación Profesional	206
Afiliación y cotización de los egresados universitarios	210
COMENTARIOS	215
Educación y satisfacción laboral en España. Cristina Pita Yáñez y Ramón Torregrosa Montaner	215
Estimación del rendimiento de la educación. Aitor Lacuesta	220
BIBLIOGRAFÍA	227
GLOSARIO DE TÉRMINOS	231
CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LAS ENSEÑANZAS	235

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Evolución de la educación española

Gráfico 1. Evolución del alumnado de enseñanzas de régimen general no universitarias, por titularidad del centro. Cursos 2004-2005 a 2023-2024. 27

Gráfico 2. Distribución del alumnado en enseñanzas de régimen general no universitarias, por titularidad del centro y por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2012-2013 y 2022-2023. 28

Alumnado extranjero

Gráfico 3. Evolución del porcentaje del alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general no universitarias, por titularidad del centro. Cursos 2004-2005 a 2023-2024. 30

Gráfico 4. Porcentaje del alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general no universitarias, por comunidad autónoma. Cursos 2013-2014 y 2023-2024. 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 2021-2022. 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 2021-2022. 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 2021-2022. 34

Enseñanzas en detalle

Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)

Gráfico 8. Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Infantil, por edad (porcentajes). Cursos 2003-2004 a 2022-2023. 35

Gráfico 9. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil a los 2 y 3 años, por país (porcentajes). Año 2021. 36

Gráfico 10. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil a los 2 años, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2012-2013 y 2022-2023. 37

Gráfico 11. Evolución del número de centros que imparten Educación Infantil de primera etapa, por titularidad. Cursos 2005-2006 a 2022-2023. 38

Gráfico 12. Número de centros que imparten Educación Infantil de primera etapa, por ciudad o comunidad autónoma. Cursos 2012-2013 y 2022-2023. 38

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

Gráfico 13. Evolución del alumnado matriculado en Educación Primaria y en ESO. Cursos 2004-2005 a 2023-2024.	39
Gráfico 14. Tasa de idoneidad a los 8, 10, 12, 14 y 15 años (porcentajes). Cursos 2007-2008 a 2022-2023.	41
Gráfico 15. Tasa de idoneidad a los 12 años, por comunidad o ciudad autónoma y sexo (porcentajes). Curso 2022-2023.	42
Gráfico 16. Tasa de idoneidad a los 15 años, por comunidad o ciudad autónoma y sexo (porcentajes). Curso 2022-2023.	43
Gráfico 17. Situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo, por sexo. Curso 2021-2022.	44
Gráfico 18. Evolución del porcentaje del alumnado de 3º y 4º/ 2º y 3º de ESO matriculado en el Programa de Diversificación Curricular y en los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, por sexo. Cursos 2003-2004 a 2022-2023.	45
Gráfico 19. Porcentaje del alumnado de 4º de la ESO matriculado en la modalidad de enseñanzas aplicadas, por sexo y ciudad o comunidad autónoma. Curso 2022-2023.	46

Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)

Gráfico 20. 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 2022-2023.	47
Gráfico 21. Tasa neta de escolarización en Educación Secundaria de 2ª etapa por comunidad o ciudad autónoma a los 16, 17 y 18 años (porcentajes). Curso 2022-2023.	48

Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio

Gráfico 22. Evolución del alumnado y tasas brutas y neta de escolarización en programas de orientación profesional (Programas de Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Formación Profesional Básica). Cursos 2003-2004 a 2022-2023.	49
Gráfico 23. Evolución del número de alumnos y tasas bruta y neta de escolarización en CFGM. Cursos 2003-2004 a 2022-2023.	50
Gráfico 24. Evolución de la distribución por edad del alumnado matriculado en CFGM en modalidad presencial (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2022-2023.	51
Gráfico 25. Tasa bruta de escolarización en CFGM, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Cursos 2012-2013 y 2022-2023.	52

Bachillerato

Gráfico 26. Evolución del alumnado y tasas bruta y neta de escolarización en Bachillerato. Cursos 2003-2004 a 2022-2023.	53
---	----

Gráfico 27. Evolución del porcentaje de mujeres matriculadas en Bachillerato en modalidad presencial, por modalidad de Bachillerato. Cursos 2006-2007 a 2022-2023.	54
Gráfico 28. Distribución por modalidad del alumnado de Bachillerato, por ciudad o comunidad autónoma. Curso 2022-2023.	55
Gráfico 29. Evolución del alumnado matriculado en Bachillerato en modalidad presencial, por edad (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2022-2023.	56
Gráfico 30. Tasa bruta de escolarización en Bachillerato, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Cursos 2012-2013 y 2022-2023.	57
Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)	
Gráfico 31. Tasa neta de matriculación en Educación Terciaria, por países. Año 2021.	58
Ciclos Formativos de Grado Superior	
Gráfico 32. Evolución del alumnado y tasas bruta y neta de escolarización en CFGS. Cursos 2003-2004 a 2022-2023.	59
Gráfico 33. Evolución de la distribución por edad del alumnado matriculado en CFGS en modalidad presencial (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2022-2023.	60
Gráfico 34. Tasa bruta de escolarización en CFGS, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Cursos 2012-2013 y 2022-2023.	61
Formación Profesional Dual	
Tabla 1. Porcentaje y número de alumnos matriculados en la modalidad Dual en la Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, por comunidad autónoma. Curso 2022-2023.	62
Educación universitaria	
Gráfico 35. Evolución del alumnado y tasas bruta y neta de escolarización en enseñanzas universitarias. Cursos 2003-2004 a 2022-2023.	63
Gráfico 36. Evolución del número de estudiantes matriculados en educación universitaria, por nivel de enseñanza. Cursos 2014-2015 a 2022-2023.	64
Gráfico 37. Evolución del porcentaje del alumnado de grado y máster que es mujer o que está matriculado en una universidad pública. Cursos 2015-2016 a 2022-2023.	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 2003 a 2022.	77
---	----

Gráfico 39. Gasto público en educación en porcentaje del PIB y del gasto público total, por país. Año 2020. 78

Gráfico 40. Gasto público en educación por alumno en relación con el PIB per cápita (porcentajes), por país. Año 2020. 79

Tabla 2. Gasto público por alumno en enseñanzas no universitarias, por titularidad y comunidad autónoma. Años 2013 y 2021. 80

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 del gasto público total en educación. Años 2003 a 2022. 81

Gráfico 42. Gasto público dedicado a conciertos y subvenciones a la enseñanza privada en porcentaje del gasto público total en educación, por comunidad autónoma. Años 2012 y 2022. 82

Becas y ayudas al estudio

Gráfico 43. Evolución del importe dedicado a becas y ayudas al estudio, por entidad financiadora (millones de €). Cursos 2005-2006 a 2021-2022. 83

Gráfico 44. Importe de la beca o ayuda al estudio por alumno beneficiario, por ciudad o comunidad autónoma. Cursos 2011-2012 y 2021-2022. 84

Tabla 3. Becas y ayudas concedidas en enseñanzas no universitarias. Curso 2021-2022. 85

Gráfico 45. Evolución del número de alumnos universitarios becados, del gasto total dedicado a becas universitarias (millones de €) y del gasto por becario (€). Cursos 2002-2003 a 2021-2022. 86

Gráfico 46. Evolución del porcentaje de gasto público destinado a becas respecto al gasto público total dedicado a la universidad y porcentaje de becarios respecto al total de alumnos. Cursos 2002-2003 a 2021-2022. 87

Precios públicos universitarios

Gráfico 47. Evolución del precio público medio del crédito en primera matrícula de estudios de grado, por rama de enseñanza. Cursos 2014-2015 a 2023-2024. 88

Gráfico 48. Precio público medio del crédito de grado en primera, segunda y tercera matrícula, por rama de enseñanza. Curso 2023-2024. 89

Gráfico 49. Precio público medio del crédito de grado en primera matrícula, por comunidad autónoma. Cursos 2014-2015 y 2023-2024. 90

El profesorado

Evolución del profesorado

Gráfico 50. Evolución del profesorado de enseñanzas de régimen general no universitarias, por titularidad del centro. Cursos 2003-2004 a 2022-2023. 91

Gráfico 51. Evolución del profesorado de enseñanzas de régimen general no universitarias en centros públicos, por categoría profesional. Cursos 2006-2007 a 2022-2023.	92
Gráfico 52. Evolución del porcentaje de profesoras sobre el total del profesorado, por nivel de enseñanza. Años 2010 a 2021.	93
Ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula	
Gráfico 53. Evolución del número medio de alumnos por profesor en enseñanzas de régimen general no universitarias, por titularidad. Cursos 2002-2003 a 2022-2023.	94
Gráfico 54. Número medio de alumnos por profesor en enseñanzas de régimen general no universitarias, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2012-2013 y 2022-2023.	95
Gráfico 55. Número medio de alumnos por profesor en Educación Primaria y Educación Secundaria de 1ª etapa, por país. Año 2021.	96
Gráfico 56. Tamaño medio del aula en Educación Primaria y Educación Secundaria de 1ª etapa, por titularidad, en España, OCDE y UE-25. Año 2021.	97

RESULTADOS EDUCATIVOS

Objetivos europeos

Tabla 4. Indicadores clave del marco estratégico Educación y Formación 2030.	111
---	-----

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 2023.	113
Gráfico 58. Nivel educativo de la población de 25 a 64 años, por comunidad autónoma (porcentajes). Años 2013 y 2023.	114
Gráfico 59. Distribución de la población por el nivel educativo más alto alcanzado y por grupo de edad (porcentajes). Año 2023.	115

Educación Secundaria Obligatoria de 1ª etapa

Gráfico 60. Evolución de la tasa de alumnado repetidor en ESO, por sexo. Cursos 2007-2008 a 2022-2023.	116
Gráfico 61. Tasa de alumnado repetidor en ESO, por ciudad o comunidad autónoma. Cursos 2012-2013 y 2022-2023.	117
Gráfico 62. Evolución de la tasa bruta de graduación en ESO, por sexo. Cursos 2002-2003 a 2021-2022.	118
Gráfico 63. Tasa bruta de graduación en ESO, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2011-2012 y 2021-2022.	119

Gráfico 64. Evolución del porcentaje del alumnado que sale de la ESO sin haber obtenido el título, por sexo. Cursos 2001-2002 a 2020-2021.	120
---	-----

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 2004 a 2023.	121
--	-----

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 2013 y 2023.	122
---	-----

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 2017-2018.	123
---	-----

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 2017-2018.	123
---	-----

Gráfico 69. Porcentaje del alumnado matriculado en 1º de Bachillerato que promociona de curso, por modalidad y sexo. Curso 2021-2022.	124
--	-----

Gráfico 70. Tasa de graduación del alumnado matriculado en 2º curso de Bachillerato, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2011-2012 y 2021-2022.	125
--	-----

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 2023.	126
---	-----

Gráfico 72. Evolución de la nota de Bachillerato, nota media en la fase general de los aptos y de la nota de acceso al grado de los titulados en Bachillerato. Años 2015 a 2023.	127
---	-----

Gráfico 73. Nota media en la fase general de la prueba de acceso a la universidad de los aptos, por comunidad autónoma. Años 2015 y 2023.	128
--	-----

Gráfico 74. Nota media de acceso al grado de los titulados de Bachillerato, por comunidad autónoma. Años 2015 y 2023.	129
--	-----

Educación Terciaria

Gráfico 75. Evolución del porcentaje de la población de 25 a 34 años que ha completado el nivel de Educación Terciaria, por sexo. Años 2004 a 2023.	130
--	-----

Gráfico 76. 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 2004 a 2023.	131
Gráfico 77. Porcentaje de población de 25 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2013 y 2023.	131
Gráfico 78. Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en CFGS que logra titular en los cuatro años siguientes, por comunidad o ciudad autónoma. Cohorte de ingreso 2017-2018.	132
Gráfico 79. Tasa de graduación a los cuatro años de iniciar los estudios de grado, por ámbito de estudios. Cohorte de ingreso 2017-2018.	133
Gráfico 80. Tasa de abandono de los estudios de grado, por momento del abandono y por ámbito de estudio. Cohorte de ingreso 2017-2018.	134
Gráfico 81. Evolución del número de tesis doctorales leídas en universidades españolas, por sexo. Años 2008 a 2022.	135

Transiciones educativas en el sistema de Formación Profesional

Gráfico 82. 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 2020-2021.	136
Gráfico 83. Distribución de los graduados en FPB al año siguiente de titular, por opción escogida y sexo. Cohorte de egresados 2020-2021.	137
Gráfico 84. Distribución de los graduados en CFGM al año siguiente de titular, por opción escogida y sexo. Cohorte de egresados 2020-2021.	137
Gráfico 85. Distribución de los graduados en CFGS al año siguiente de titular, por opción escogida y sexo. Cohorte de egresados 2020-2021.	138

Abandono educativo

Gráfico 86. Evolución de la tasa de abandono escolar temprano, por sexo. Años 2004 a 2023.	139
Gráfico 87. Evolución de la tasa de abandono escolar temprano, por nivel de formación alcanzado. Años 2004 a 2023.	140
Gráfico 88. Tasa de abandono escolar temprano en la Unión Europea. Año 2023.	141
Gráfico 89. Tasa de abandono escolar temprano, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2013 y 2023.	142

Formación a lo largo de la vida

Gráfico 90. Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en educación permanente, por país. Año 2023.	143
--	-----

Gráfico 91. Porcentaje de la población de 25 a 64 años que ha participado en una acción de educación o formación en las últimas cuatro semanas, por sexo y por comunidad o ciudad autónoma. Año 2023.	144
--	-----

ESPAÑA EN LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL PISA 2022

Resultados en las pruebas PISA

Gráfico 92. Evolución de los resultados en PISA, por competencias evaluadas. Años 2000 a 2022.	163
Tabla 5. Evolución de los resultados en PISA, por competencias evaluadas y por país. Años 2000 a 2022.	164
Tabla 6. Evolución de los resultados en PISA, por competencias evaluadas, por ciudad o comunidad autónoma con muestra representativa. Años 2003 a 2022.	167
Gráfico 93. Porcentaje de alumnos en cada nivel de rendimiento PISA, por competencia y ciudad o comunidad autónoma. PISA 2022.	170

Género y rendimiento en PISA

Gráfico 94. Evolución en la diferencia por género en el rendimiento en la prueba de competencia matemática en PISA, España y OCDE. Años 2003 a 2022.	172
Gráfico 95. Rendimiento en la prueba de competencia matemática en PISA, por género y ciudad o comunidad autónoma. PISA 2022.	173
Gráfico 96. Evolución en la diferencia por género en el rendimiento en la prueba de competencia lectora en PISA, España y OCDE. Años 2000 a 2022.	174
Gráfico 97. Rendimiento en la prueba de competencia lectora en PISA, por género y ciudad o comunidad autónoma. PISA 2022.	175

Origen socioeconómico y rendimiento en PISA

Gráfico 98. Rendimiento en la prueba de competencia matemática en PISA, por nivel educativo de los progenitores y ciudad o comunidad autónoma. PISA 2022.	176
Gráfico 99. Rendimiento en la prueba de competencia matemática en PISA, por estatus migratorio y ciudad o comunidad autónoma. PISA 2022.	177
Gráfico 100. Rendimiento en la prueba de competencia matemática en PISA, por titularidad del centro y ciudad o comunidad autónoma. PISA 2022.	178
Gráfico 101. Rendimiento en la prueba de competencia matemática en PISA, por tamaño de localidad y ciudad o comunidad autónoma. PISA 2022.	179

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 2022. 197

Gráfico 102. Tasa de paro en la población de 25 a 64 años, por nivel educativo y por comunidad o ciudad autónoma. Año 2023. 198

Gráfico 103. Evolución de la tasa de paro de la población de 25 a 64 años, por nivel educativo. Años 2005 a 2023. 199

Sobrecualificación en el mercado de trabajo

Gráfico 104. Evolución de la tasa de sobrecualificación de la población de 25 a 64 años, por sexo. Años 2011 a 2023. 200

Gráfico 105. Tasa de sobrecualificación de la población de 25 a 64 años, por país. Año 2023. 201

Gráfico 106. Tasa de sobrecualificación, por país y por grupo de edad. Año 2023. 202

Los jóvenes ante la educación y el empleo

Tabla 8. Indicadores para el seguimiento y la evaluación periódica de la situación de los jóvenes. Años 2010 a 2023. 203

Gráfico 107. Evolución del porcentaje de la población de 15 a 24 años que ni estudia ni trabaja, por país. Años 2013 y 2023. 204

Gráfico 108. Porcentaje de la población de 15 a 29 años que ni estudia ni trabaja, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2013 y 2023. 205

Gráfico 109. Porcentaje de la población entre 18 y 24 años estudiando y no estudiando, por situación laboral y por país. Año 2022. 206

Inserción laboral de los recién graduados

Afiliación y cotización de los titulados en Formación Profesional

Gráfico 110. Tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en FPB, CFGM Y CFGS, por tiempo desde de la titulación. Cohorte de egresados en 2018-2019. 207

Gráfico 111. Evolución de la tasa de afiliación a la Seguridad Social un año después de titular en FPB, CFGM Y CFGS. Cohortes de egresados de 2011-2012 a 2020-2021. 208

Gráfico 112. Base media de cotización a la Seguridad Social (trabajadores por cuenta ajena, jornada a tiempo completo) de los titulados en FPB, CFGM Y CFGS, por tiempo desde la titulación. Cohorte de egresados 2018-2019. 209

Gráfico 113. 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 de 2011-2012 a 2020-2021. 210

Afiliación y cotización de los egresados universitarios

Gráfico 114. Evolución de la tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grado, por tiempo desde la titulación. Cohortes de egresados de 2009-2010 a 2017-2018.	211
Gráfico 115. Tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grado, por tiempo desde la titulación y ámbito de estudios. Cohorte de egresados 2017-2018.	212
Gráfico 116. Evolución de la base media de cotización (trabajadores cuenta ajena, jornada a tiempo completo) de los titulados en grado, por tiempo desde la titulación. Cohortes de egresados de 2009-2010 a 2017-2018.	213
Gráfico 117. 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 2017-2018.	214

PRESENTACIÓN

La Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación presentan la décima edición del informe *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, correspondiente a 2024. La colección, iniciada en 2015, reúne, en perspectiva longitudinal y comparada, una selección actualizada de datos descriptivos acerca de la situación y evolución del sistema educativo español.

Este trabajo es resultado de una amplia y minuciosa consulta, selección y clasificación de la cada vez más abundante información que suministran fuentes estadísticas y estudios nacionales e internacionales. Su autor principal Manuel T. Valdés (UNED) imprime en cada edición un sello personal y riguroso en la explotación, tratamiento y elaboración de las variables que se muestran en la serie de gráficos y de tablas. A esta tarea se une Miguel Ángel Sancho, presidente de Sociedad y Educación y experto en educación, quien realiza un intenso y extenso trabajo previo de rastreo de fuentes, ayudando a determinar qué tipo de información añade actualidad, personalidad e innovación a cada número de la colección.

A los cuatro capítulos que habitualmente estructuran esta obra, es decir, la educación en España, los recursos educativos, los resultados y las relaciones entre educación y empleo, se añade un quinto en 2024, dedicado al informe PISA, estudio al que se ha dado este año un tratamiento singular por el especial impacto de sus resultados en los sistemas educativos analizados. Andreas Schleicher, responsable de esta evaluación, abre la sección de comentaristas de este bloque, aportando una mirada internacional y holística sobre la edición 2022 de esta prestigiosa evaluación internacional. Se adentran también en PISA los investigadores Ainara González de San Román (IE Business School), Álvaro Choi (Universitat de Barcelona) y Gabriela Sicilia (Universitat Autònoma de Barcelona). La profesora González de San Román pone el foco en la alteración significativa que se ha producido en el *ranking* regional español, particularmente en el ámbito de la comprensión lectora en PISA 2022, en las comunidades autónomas de País Vasco y Cataluña. Por su parte, los profesores Choi y Sicilia se centran en algunos de los factores que explican las brechas de rendimiento y equidad entre regiones en España, a partir de los datos de PISA.

Los expertos que, como los mencionados arriba, se detienen en algún aspecto específico que nos caracteriza como sistema, que alertan de alguna disfunción estructural en educación o que insisten en un factor recurrente sobre el que es urgente actuar constituyen, año tras año, el valioso capital intelectual de este informe. A través de cada firma que, en su gran mayoría, se estrena en 2024, procuramos sugerir nuevas aproximaciones, identificar políticas exitosas y recomendar, entre otras

propuestas, intervenciones educativas basadas en evidencias. A nuestra petición para colaborar en la obra responden un año más, apoyados en sus propias líneas de investigación o en la más reciente literatura académica, con calidad, generosidad y originalidad, actitudes por las que les estamos profundamente agradecidos.

En el primer capítulo, *La educación en España*, se actualiza a 2024 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 un amplio comentario de Sergi Jiménez-Martín (Universitat Pompeu Fabra, Barcelona School of Economics y FEDEA), que nos aproxima, por primera vez en este informe, al análisis del efecto del nivel educativo de los abuelos en el rendimiento de sus nietos, mencionando además otras implicaciones macroeconómicas.

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 datos relacionados con el profesorado. El primero de los dos comentarios de este apartado, firmado por Rafael Doménech (BBVA Research y Universitat de València) y Ángel de la Fuente (FEDEA y CSIC) nos muestra la importancia de considerar la amplia variedad de factores que influyen en la mejora de la calidad, habida cuenta de que países con niveles similares de gasto pueden lograr resultados educativos muy diferentes. El segundo comentario está a cargo de José Antonio Pérez García (Universitat Politècnica de València), investigador especializado en financiación universitaria y a quien debemos aportaciones significativas sobre la suficiencia e insuficiencia presupuestaria de nuestro sistema de Educación Superior.

En el tercer capítulo, dedicado a *Resultados educativos*, se incluyen este año tres comentarios que ponen el foco en cuestiones que han estado muy presentes en la discusión pública de los últimos meses: la repetición de curso, considerada por Lucas Gortazar (ESADE) una medicina “prohibitiva”, por provocar el efecto contrario del que se espera; la escasez de evaluaciones en Formación Profesional que, según Esther López (UNED) son cruciales para disponer de datos que ayuden a discernir el mejor modo de aumentar y de retener el alumnado matriculado en estas enseñanzas; y, por último, se aborda la siempre controvertida EvAU, en cuyo análisis Lucía Cobreros y Juan Manuel Moreno (investigadores de ESADE) recomiendan distinguir entre el efecto de las notas de acceso y el de las notas de admisión, sin olvidar la importancia de mejorar su función de regulación del acceso y su capacidad predictiva del éxito en los estudios superiores.

Ya hemos mencionado más arriba los comentaristas del capítulo cuarto, dedicado este año al informe PISA 2022. El quinto y último capítulo, *Educación y*

empleo, cuenta con dos aportaciones este año. La primera de ellas, firmada por Cristina Pita y Ramón Torregrosa (economistas de la Universidad de Salamanca) analizan la percepción de bienestar y de satisfacción de los trabajadores con sus condiciones de trabajo en función del nivel de educación alcanzado. Cierra la sección el investigador del Banco de España, Aitor Lacuesta, quien, usando las bases medias de cotización de la Seguridad Social y la Encuesta Financiera de las Familias, estima los rendimientos de la FP media, FP superior y educación universitaria respecto a un nivel formativo bajo (de FP básica). Como cada año, el informe concluye con una actualización de las referencias bibliográficas consultadas, el glosario de términos y la Clasificación Internacional de la Educación (CINE).

Con esta décima edición de *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, ambas fundaciones mantienen vivo 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, coordinado un año más por Mercedes Esteban, también lo está el de abrir nuevas vías de reflexión y de diálogo para deliberar con fundamento sobre el presente y futuro de la educación en España.

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

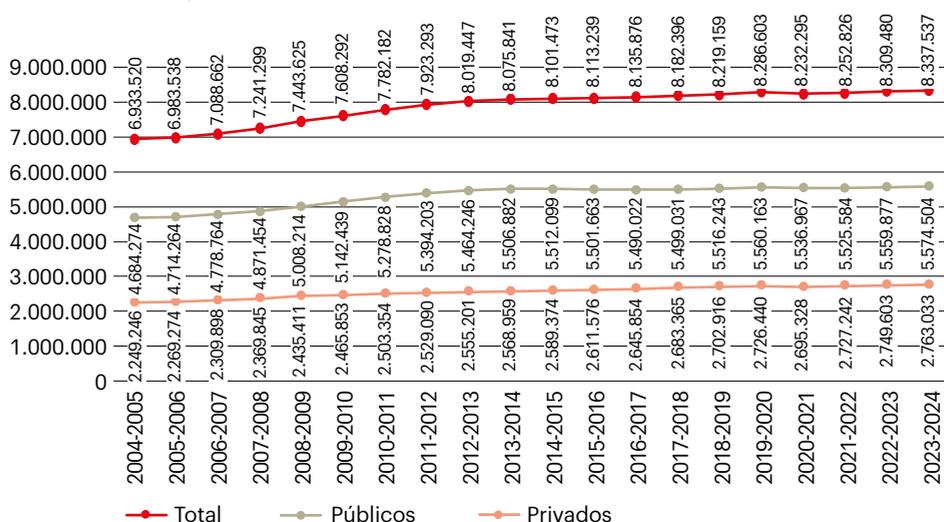
Evolución de la educación española

El primer capítulo del informe recoge datos de la evolución del alumnado matriculado en las enseñanzas de régimen general no universitarias 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 2023-2024, la matrícula en enseñanzas de régimen general no universitarias llegó a 8.337.537 estudiantes, tras un nuevo aumento interanual de 28.057 alumnos (gráfico 1). En los centros públicos el alumnado se elevó a los 5.574.504 estudiantes (14.627 más que el curso anterior), lo que representa el 66,9% del total. En los centros privados se encuentran matriculados 2.763.033 estudiantes (un aumento de 13.430 alumnos con respecto al curso anterior), representando el 33,1% del total.

En cuanto a la evolución a lo largo de las últimas dos décadas, el crecimiento poblacional en las edades típicas de escolarización en enseñanzas no universitarias, sumado a la caída en las tasas de repetición y de abandono escolar (véase el capítulo 3), hicieron que el total de alumnos matriculados en enseñanzas no universitarias aumentara desde los 6.933.520 estudiantes del curso 2004-2005 a los 8.075.841 del curso 2013-2014. Dicho crecimiento se concentró principalmente en los centros públicos. Desde entonces se mantiene una tendencia creciente, aunque a un ritmo más moderado.

GRÁFICO 1. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.



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

Nota: la información correspondiente al curso 2023-2024 es provisional.

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

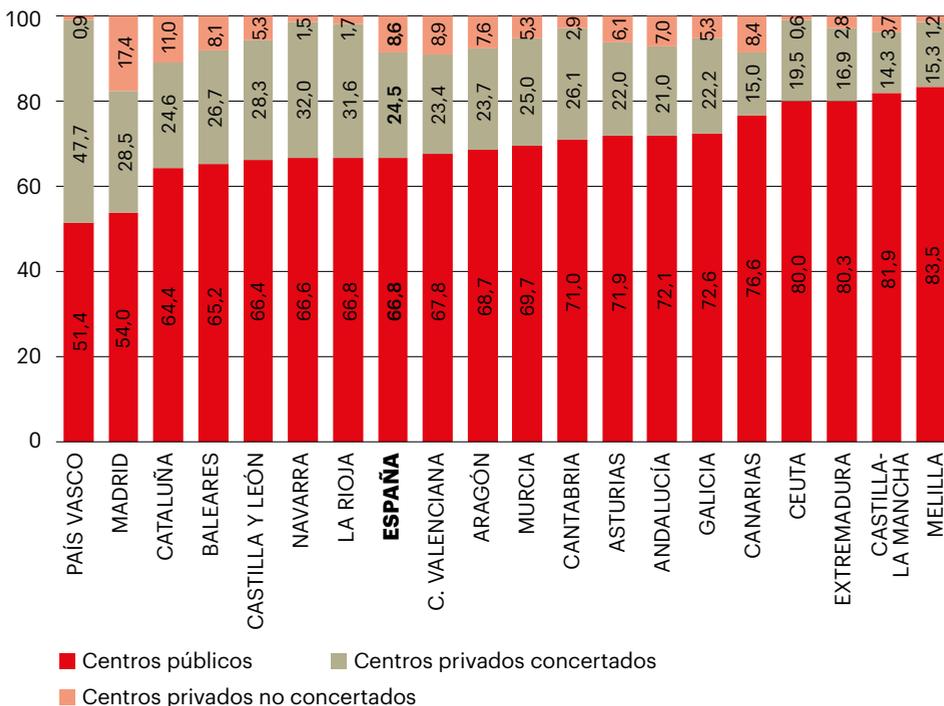
En el curso 2022-2023, el 66,8% del alumnado de enseñanzas de régimen general no universitarias estaba matriculado en centros públicos, el 24,5% en centros privados concertados y el 8,6% restante en centros privados no concertados (gráfico 2).

La disparidad territorial es notable. Mientras que solo el 51,4% del alumnado del País Vasco y el 54% del de Madrid estaba matriculado en centros públicos en el curso 2022-2023, lo estaba más del 80% en Ceuta, Extremadura, Castilla-La Mancha y Melilla. Es asimismo destacable que el 17,4% del alumnado de Madrid y el 11% del de Cataluña estén matriculados en un centro privado no concertado.

La distribución del alumnado de cada comunidad o ciudad autónoma por titularidad del centro en el curso 2022-2023 es similar a la del curso 2012-2013. Las diferencias más notables se observan en Cataluña, donde el porcentaje de alumnos en centros privados no concertados ha aumentado 5,4 puntos porcentuales. En cambio, el alumnado en centros catalanes públicos y privados concertados ha caído 1,7 y 3,7 puntos, respectivamente.

GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO Y POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2012-2013 Y 2022-2023.

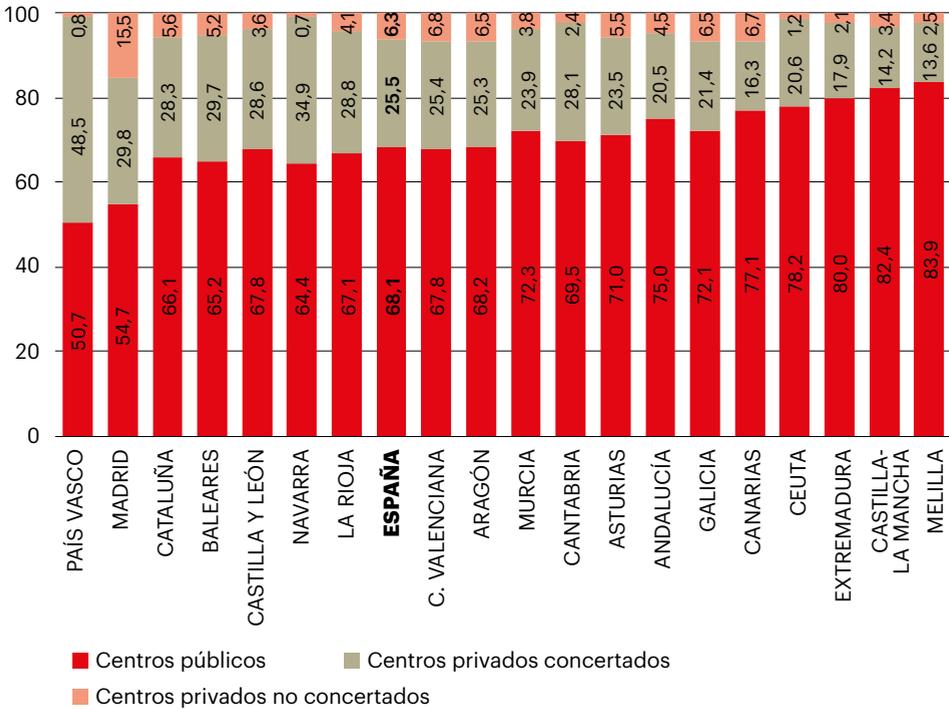
CURSO 2022-2023



[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO Y POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2012-2013 Y 2022-2023.

CURSO 2012-2013



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Edición 2024. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Alumnado extranjero

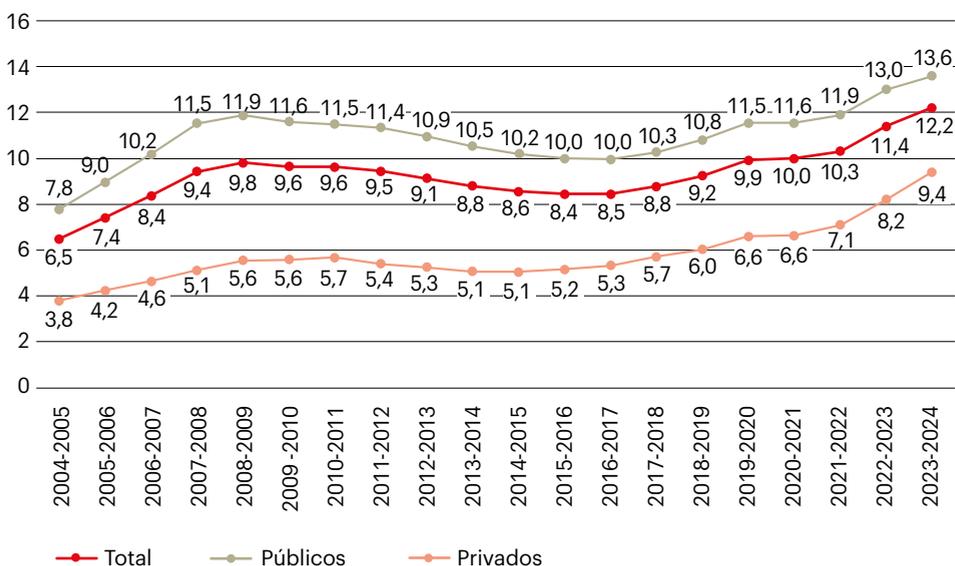
En el curso 2023-2024 estaban escolarizados 1.066.875 alumnos de nacionalidad extranjera en las enseñanzas de régimen general no universitarias (gráfico 3), 77.447 más que el curso anterior. De ellos, 805.671 estaban matriculados en centros públicos, mientras que los 261.204 restantes lo estaban en centros privados.

El alumnado extranjero representaba un 6,5% en el curso 2004-2005, cifra que aumentó hasta el 9,8% en el curso 2008-2009. La crisis económica redujo la presencia de alumnado extranjero en el sistema educativo español, haciendo que el porcentaje se redujese hasta el 8,4% en el curso 2015-2016. Los flujos migratorios se reactivaron con la mejora de la situación del país, haciendo que el porcentaje de alumnos extranjeros retomase la senda ascendente, con crecimientos anuales modestos

siempre por debajo del punto porcentual. Dicho aumento solo se vio interrumpido en los cursos 2020-2021 y 2021-2022 tras la paralización del tráfico internacional con motivo de la crisis sanitaria asociada a la COVID-19. No obstante, en el curso 2022-2023, el alumnado extranjero pasó a representar el 11,4% del alumnado, y en el curso 2023-2024 la cifra ha vuelto a elevarse hasta el 12,2%.

El porcentaje de alumnos extranjeros es significativamente menor en los centros privados (9,4% en el curso 2023-2024) que en los centros públicos (13,6%). En los últimos tres cursos, dicho porcentaje ha aumentado más en los centros privados reduciendo la diferencia con los centros públicos desde los 6,4 puntos del curso 2007-2008 a los 4,2 actuales.

GRÁFICO 3. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.



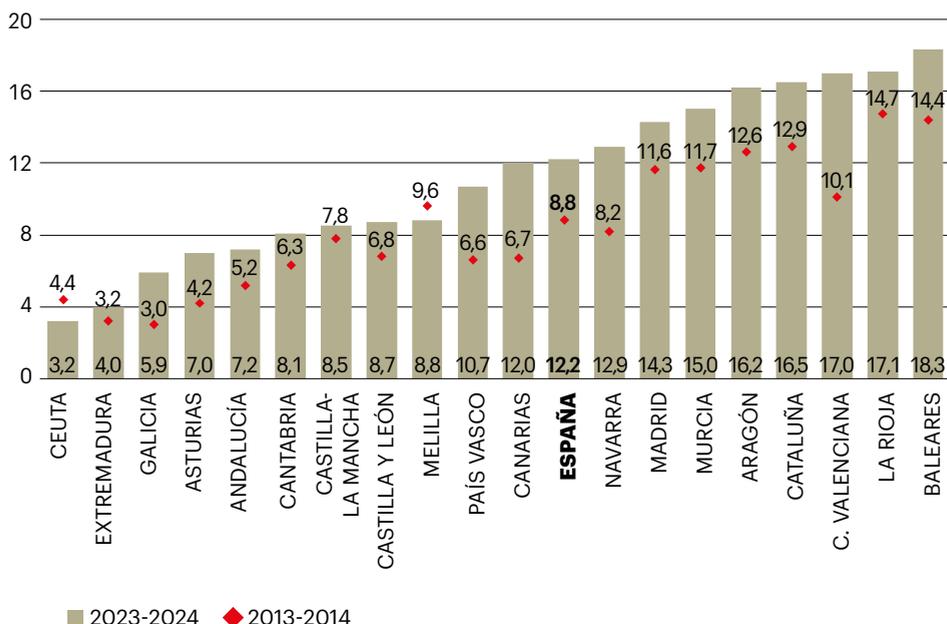
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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

A escala autonómica, Baleares (18,3%), La Rioja (17,1%) y la Comunidad Valenciana (17%) presentaron los mayores porcentajes de alumnado extranjero en el curso 2023-2024 (gráfico 4). Navarra, Madrid, Murcia, Aragón y Cataluña se situaron por encima del promedio nacional. Los porcentajes más bajos se dieron en Galicia (5,9%), Extremadura (4,0%) y Ceuta (3,2%).

En cuanto a la evolución temporal, el porcentaje de alumnos de nacionalidad extranjera ha aumentado en la última década en todas las comunidades autónomas, mientras que se ha reducido ligeramente en Ceuta y Melilla. Las regiones donde más ha crecido entre los cursos 2013-2014 y 2023-2024 son la Comunidad Valenciana (6,9 puntos porcentuales de incremento), Canarias (5,3) y Navarra (4,7).

GRÁFICO 4. PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2013-2024 Y 2023-2024.



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

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.

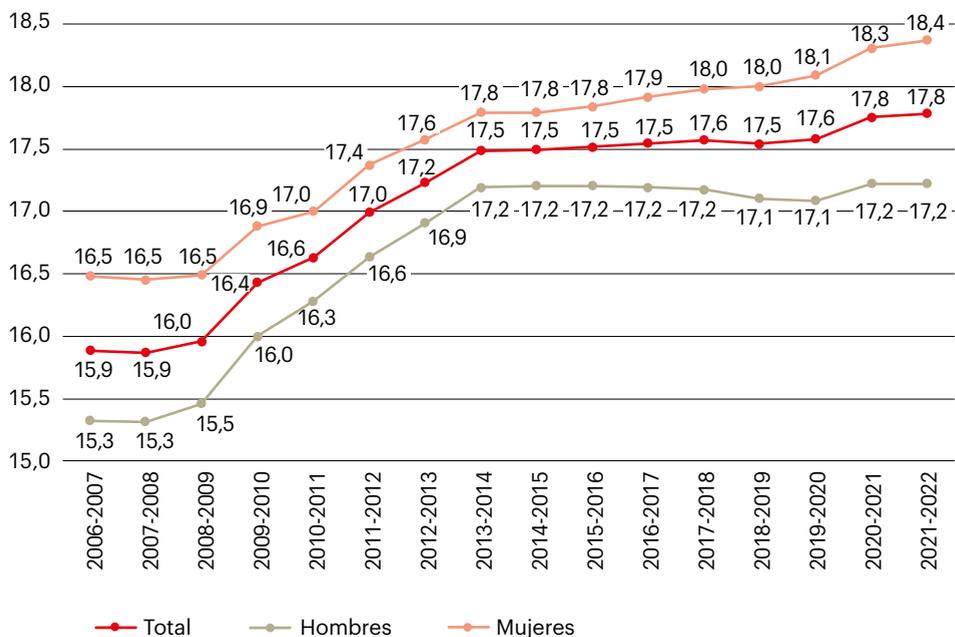
Escolarización en el sistema educativo español

En el sistema educativo español, la educación obligatoria da comienzo en el año natural en que el alumno cumple 6 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. Con el inicio de la crisis económica en 2008, los jóvenes españoles comenzaron 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 económica posterior interrumpió ese crecimiento, manteniéndose constante la esperanza de vida escolar hasta el curso 2020-2021, en el que se produjo un ligero aumento hasta alcanzar los 17,8 años. En el curso 2021-2022, último para el que se dispone de información, la cifra se ha mantenido estable.

Las chicas presentan una mayor esperanza de vida escolar que los chicos: 18,4 y 17,2 años respectivamente en el curso 2021-2022. Como se puede observar en el gráfico 5, la diferencia entre chicos y chicas ha crecido desde el curso 2013-2014, pasando de 0,6 años a 1,2 en el curso 2021-2022.

GRÁFICO 5. EVOLUCIÓN DE LA ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR A LOS 6 AÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL, POR SEXO. CURSOS 2006-2007 A 2021-2022.

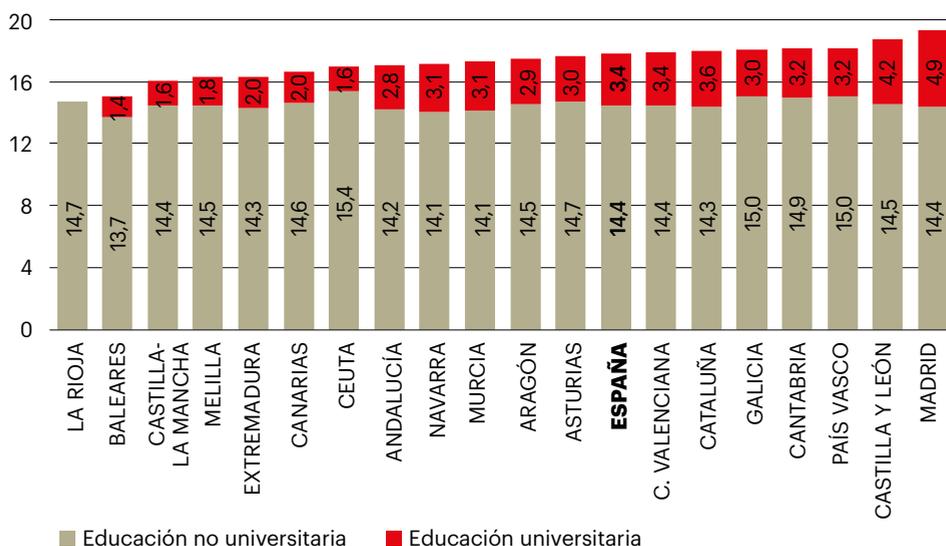


Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores* (ediciones 2014-2024). Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Asimismo, es interesante conocer cómo se descompone esa esperanza de vida escolar a los 6 años en función del nivel educativo (gráfico 6). Si a escala nacional era de 17,8 años en el curso 2021-2022, 14,4 años se invertirían en la educación preuniversitaria y 3,4 años en la universidad.

No obstante, existe una cierta variabilidad regional. Mientras que en Madrid la esperanza de vida escolar es de 19,3 años (14,4 en la educación preuniversitaria y 4,9 en la universidad), en Baleares la cifra cae a 15,1 años (13,7 en la educación preuniversitaria y 1,4 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 2021-2022.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2024. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

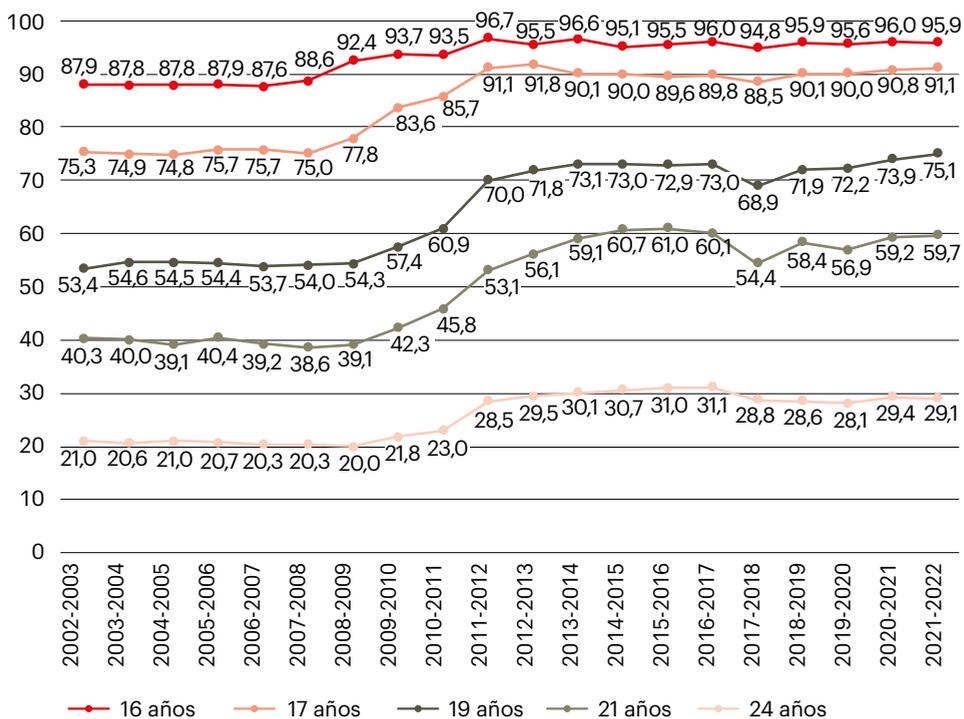
Nota: no se muestra el dato sobre la esperanza de vida en educación universitaria para La Rioja (17,0 años) al estar muy distorsionado por la matriculación en la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR).

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 2021-2022, casi toda la población de 16 años estaba matriculada en el sistema de enseñanza (95,9%). Si bien el porcentaje de matriculación desciende con la edad, el 75,1% de los jóvenes de 19 años todavía está matriculado en el sistema educativo, así como el 59,7% de los de 21 y el 29,1% de los de 24.

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.

En cuanto a la evolución de dichas tasas en las últimas dos décadas, 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. Durante la crisis las tasas se incrementaron en todas las edades. 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.

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 2021-2022.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores* (ediciones 2005-2024). Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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.

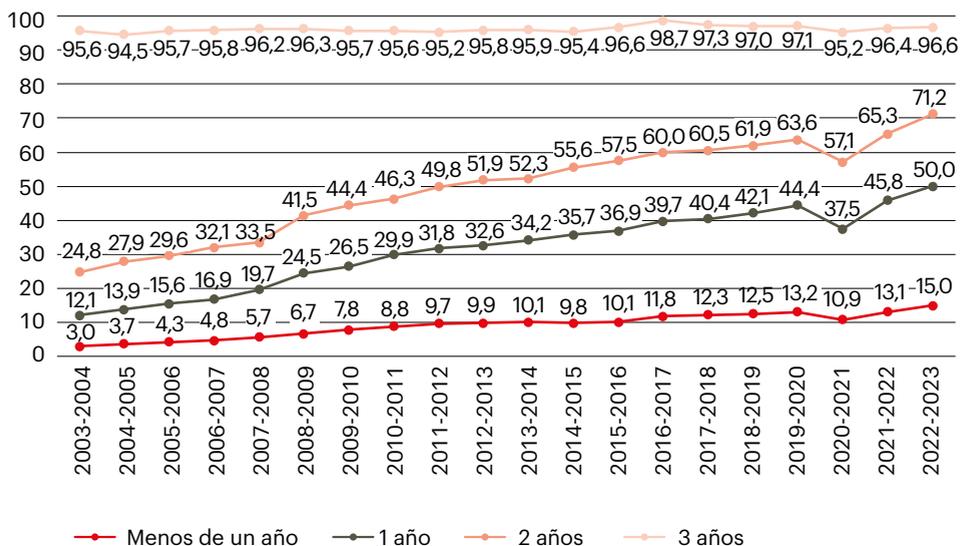
En el curso 2022-2023, la tasa neta de escolarización a los 3 años se situó en el 96,6% (gráfico 8). La tasa se ha mantenido muy estable las últimas dos décadas, alcanzando el máximo en el curso 2016-2017 (98,7%).

La tasa de escolarización a los 2 años ha experimentado una espectacular escalada a lo largo de las últimas dos décadas, pasando del 24,8% en el curso 2003-2004 al 71,2% del curso 2022-2023. En el curso 2020-2021 se observa una fuerte caída asociada a la crisis sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19 (descenso de 6,5 puntos con respecto al curso anterior), aunque la tasa de escolarización previa a la pandemia se recuperó al año siguiente (65,3%) y ha aumentado otros 6 puntos en el último año.

La historia es similar si nos fijamos en los niños de 1 año. La tasa de escolarización pasó del 12,1% en el curso 2003-2004 al 50% en el curso 2022-2023, con una fuerte caída en el curso 2020-2021 (de 6,9 puntos porcentuales) que se recuperó por completo al curso siguiente.

Finalmente, la tasa de escolarización de los niños de menos de 1 año se ha multiplicado por cinco en los últimos años, pasando del 3% en el curso 2003-2004 al 15% del curso 2022-2023.

GRÁFICO 8. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL, POR EDAD (PORCENTAJES). CURSOS 2003-2004 A 2022-2023.

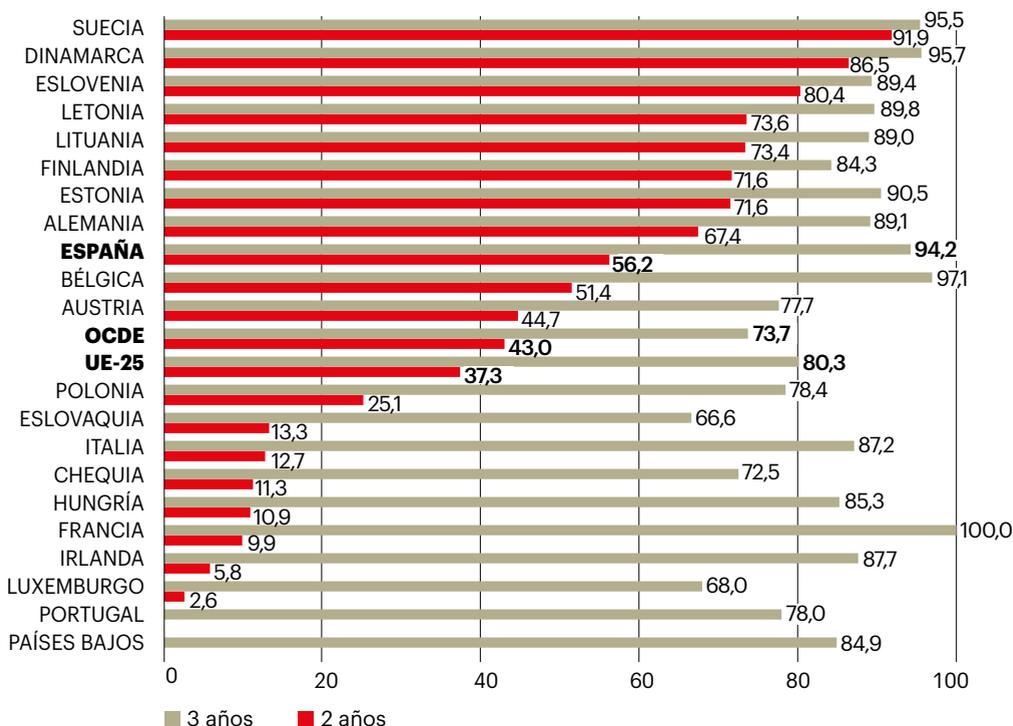


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: los niños de 0 a 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 destaca en la comparación internacional (gráfico 9). La tasa neta de escolarización a los 2 años en la UE-25 se situó en 2021 en el 37,3%, muy por debajo del dato español (56,2%). A los 3 años, la tasa de escolarización en la UE-25 fue del 80,3%, claramente por debajo del dato español (94,2%).

GRÁFICO 9. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL A LOS 2 Y 3 AÑOS, POR PAÍS (PORCENTAJES). AÑO 2021.



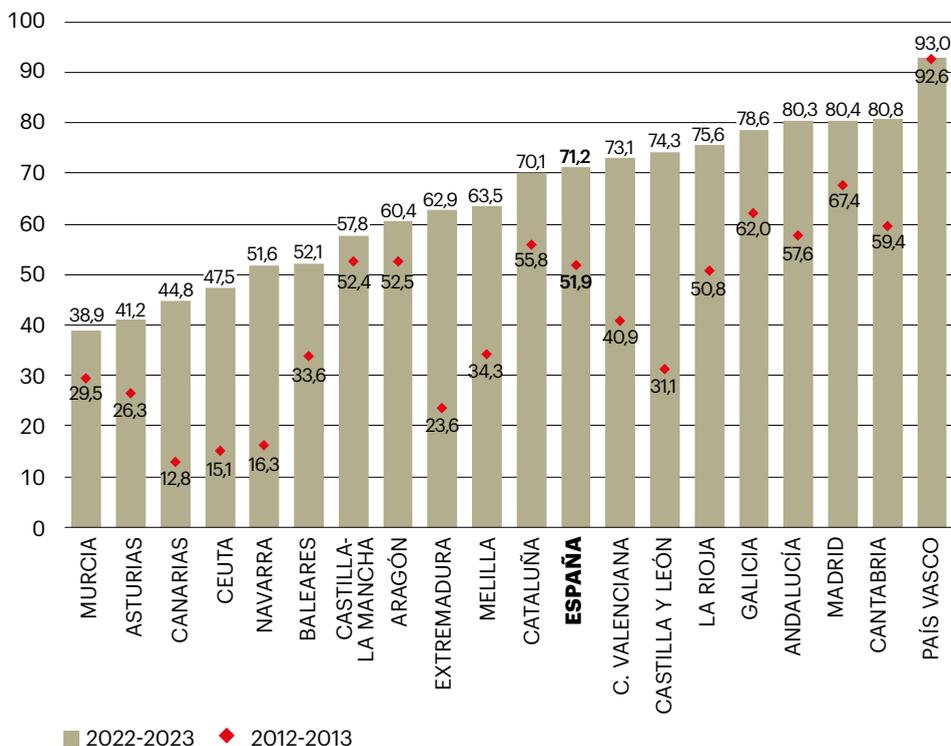
Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2023*. Tabla B2.1. OCDE.

Nota: no se ofrece información sobre Grecia. Para Países Bajos y Portugal solo se ofrece el dato a los 3 años.

En cuanto a la comparación regional de las tasas de escolarización a los 2 años (gráfico 10), se observan grandes diferencias entre comunidades o ciudades. Las tasas más elevadas del curso 2022-2023 las encontramos en el País Vasco (93%), Cantabria (80,8%) y Madrid (80,4%), y las más bajas en Murcia (38,9%), Asturias (41,2%) y Canarias (44,8%).

Asimismo, el gráfico 10 muestra, en general, un notable incremento en esas tasas en la última década, con aumentos que llegan hasta los 43,2 puntos en Castilla y León. En cambio, los incrementos han sido muy modestos en País Vasco (donde la tasa ya era muy elevada en el curso 2012-2013), Castilla-La Mancha y Aragón.

GRÁFICO 10. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL A LOS 2 AÑOS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2012-2013 Y 2022-2023.

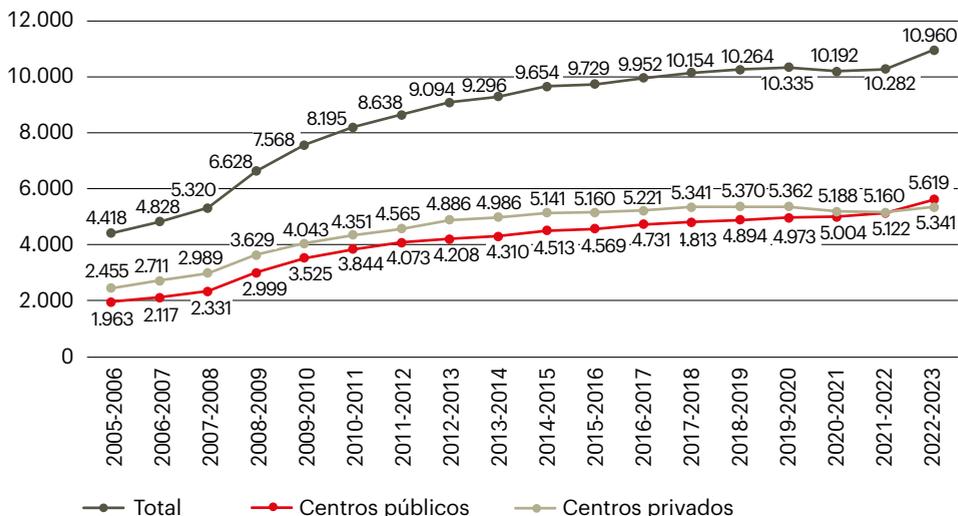


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el curso 2022-2023 (gráfico 11), 10.960 centros impartían la primera etapa de Educación Infantil en España, con un aumento de 678 con respecto al curso anterior. Por primera vez en la serie histórica, la mayoría de los centros de Educación Infantil de primera etapa son públicos: 5.619 centros, el 51,3% del total.

Tanto los centros públicos como privados aumentaron notablemente durante los años de crisis económica, desde el curso 2007-2008 al curso 2014-2015. En los años siguientes los aumentos fueron modestos, pero la tendencia ascendente continuó. No obstante, la situación asociada a la pandemia de la COVID-19 provocó una caída en el número de centros privados, lo que arrastró al número total de centros en el curso 2020-2021 a su primer descenso en la serie histórica. Mientras que los centros públicos han aumentado notablemente en los años siguientes a la pandemia de la COVID-19 (en el curso 2022-2023 había 646 centros más que en el curso 2019-2020), los centros privados se han reducido ligeramente (21 centros menos).

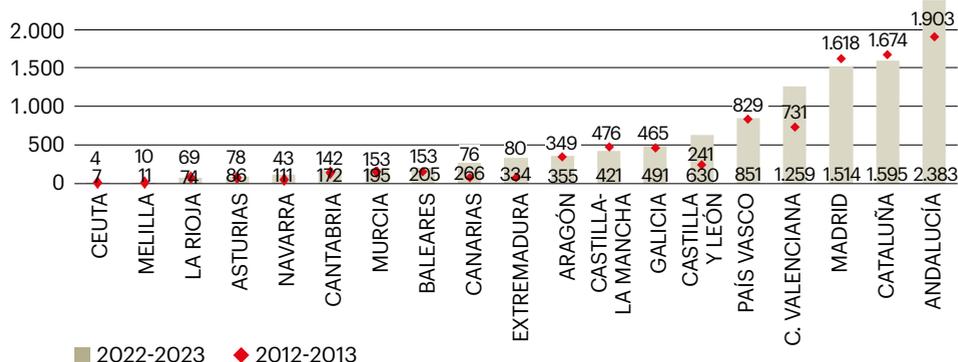
GRÁFICO 11. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE CENTROS QUE IMPARTEN EDUCACIÓN INFANTIL DE PRIMERA ETAPA, POR TITULARIDAD. CURSOS 2005-2006 A 2022-2023.



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

El gráfico 12 muestra la evolución del número de centros de Educación Infantil de primera etapa por ciudad o comunidad autónoma a lo largo de la última década. Los mayores aumentos se han dado en la Comunidad Valenciana (528 centros más, incremento del 41,9%), Andalucía (480 centros más, incremento del 20,1%) y Castilla y León (389 centros más, incremento del 61,7%). En cambio, en Madrid, Cataluña y Castilla-La Mancha, el número de centros de Educación Infantil de primera etapa se ha reducido.

GRÁFICO 12. NÚMERO DE CENTROS QUE IMPARTEN EDUCACIÓN INFANTIL DE PRIMERA ETAPA, POR CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2012-2013 Y 2022-2023.



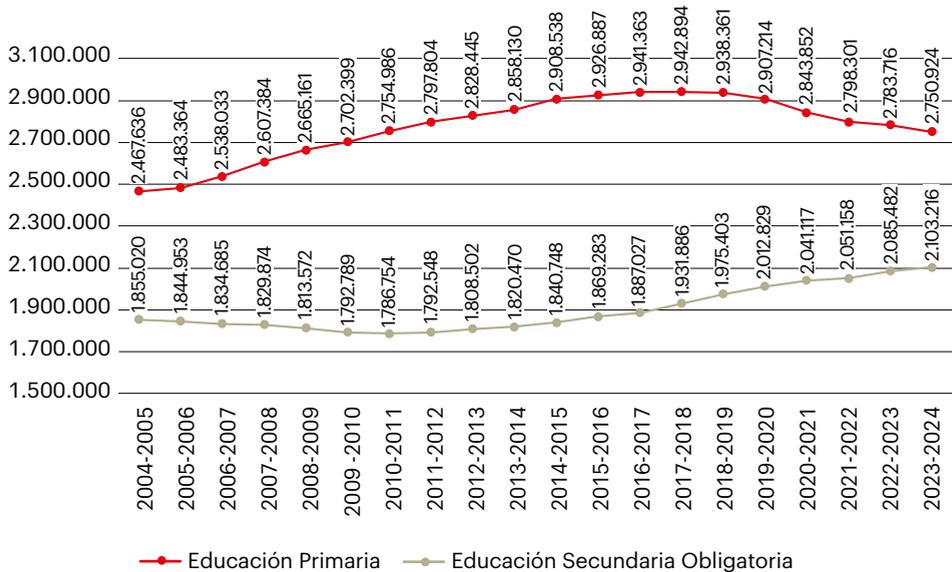
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Centros y servicios educativos*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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

El gráfico 13 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 seis últimos cursos se observa una progresiva reducción de la matriculación en Educación Primaria debida, probablemente, al descenso de la natalidad. En el último curso se registró una nueva caída de 32.792 alumnos, lo que deja la matrícula en el curso 2023-2024 en 2.750.924 estudiantes.

El alumnado de ESO decreció paulatinamente durante los primeros años de la serie, probablemente empujado por el menor número de jóvenes de 12 a 15 años y el creciente abandono de estudios en la educación obligatoria. En el curso 2010-2011 se alcanzó la matriculación más baja de la serie histórica, con 1.786.754 alumnos. No obstante, la caída en las estadísticas de repetición y abandono sin título, junto con el crecimiento poblacional en las edades típicas de matriculación han provocado que el alumnado de ESO haya aumentado hasta los 2.103.216 alumnos en el curso 2023-2024. Con respecto al curso anterior, el crecimiento fue de 17.734 alumnos, y en comparación con el curso 2011-2012, de 310.668 alumnos.

GRÁFICO 13. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN ESO. CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.



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

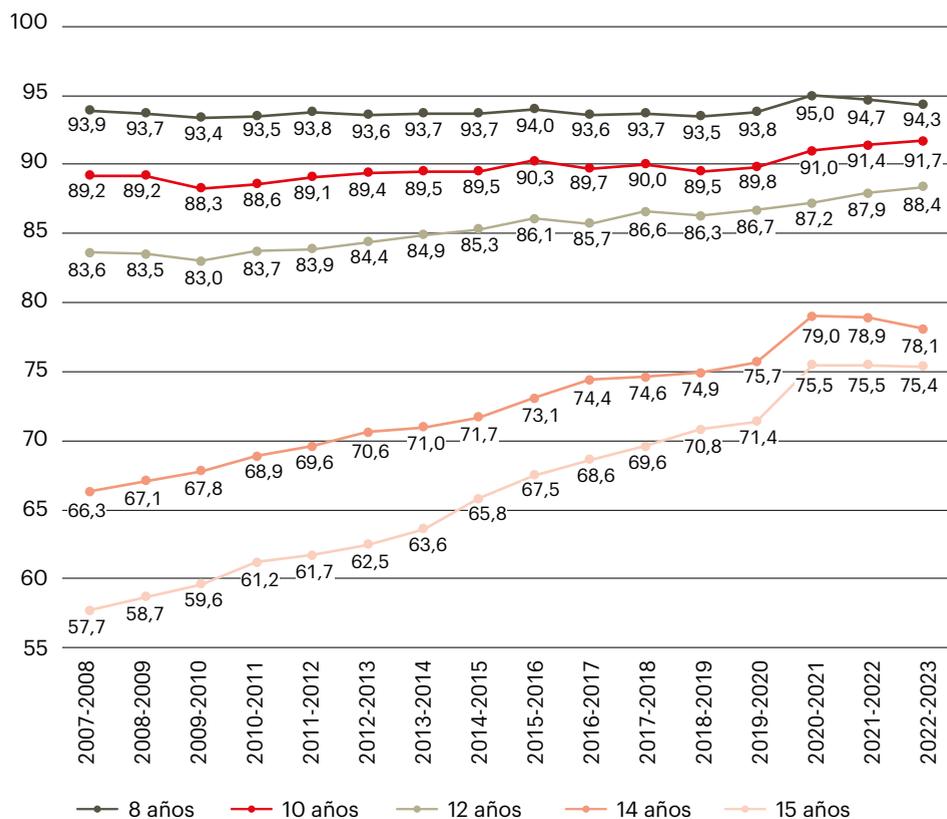
Nota: la información correspondiente al curso 2023-2024 es provisional.

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 un máximo de dos veces a lo largo de toda la educación obligatoria. Al porcentaje que sí lo está se le denomina tasa de idoneidad. El gráfico 14 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).

La lectura vertical del gráfico permite comprobar que las tasas de idoneidad se reducen a medida que aumenta la edad del alumnado. En el curso 2022-2023, el 94,3% de los alumnos de 8 años estaban en el curso que les correspondía por edad, porcentaje que se reduce al 91,7% a los 10, al 88,4% a los 12 años, al 78,1% a los 14 años y al 75,4% a los 15 años. Eso significa que, por ejemplo, el 24,6% 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 tasa de idoneidad a los 15 años ha pasado del 57,7% en el curso 2007-2008 al 75,4% del curso 2022-2023 (17,7 puntos más), mientras que a los 14 años el aumento ha sido del 66,3% al 78,1% (11,8 puntos). La tendencia al alza en las tasas de idoneidad se vio fuertemente impulsada en el curso 2020-2021 por las mayores facilidades para promocionar de curso impulsadas por las administraciones educativas en el contexto de la pandemia de la COVID-19. Las tasas se han mantenido relativamente constantes en los dos cursos siguientes, por encima del dato del curso 2019-2020.

GRÁFICO 14. TASA DE IDONEIDAD A LOS 8, 10, 12, 14 Y 15 AÑOS (PORCENTAJES). CURSOS 2007-2008 A 2022-2023.

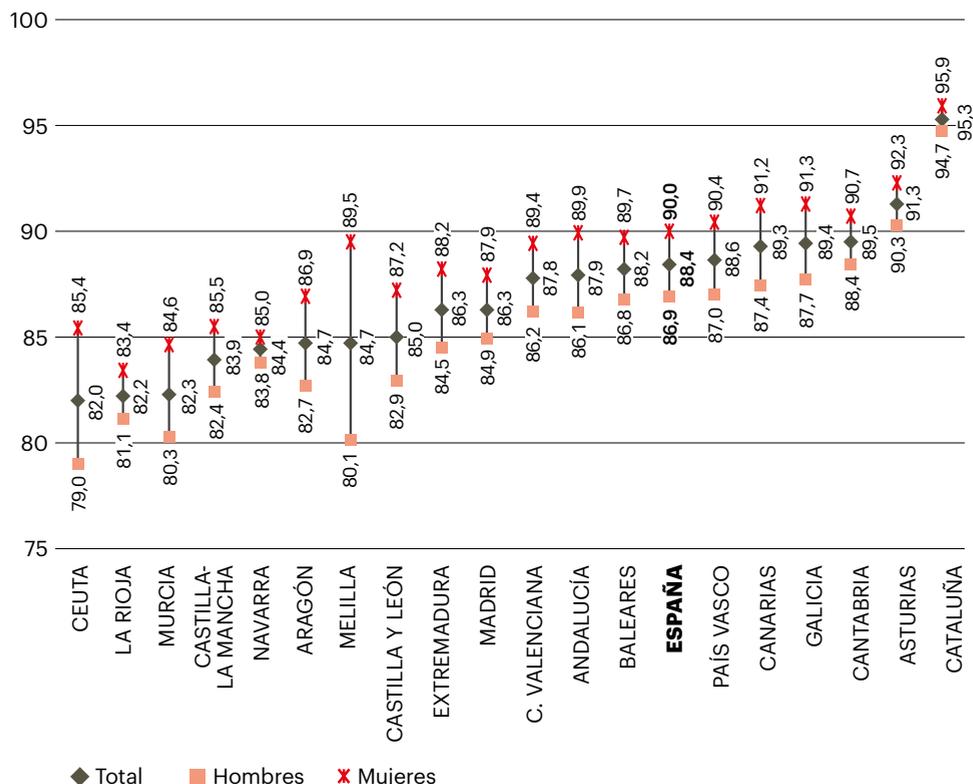


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A los 12 años, las chicas presentan en el curso 2022-2023 una tasa de idoneidad del 90%, 3,1 puntos mayor que la de los chicos, con un 86,9% (gráfico 15).

La variabilidad es notable entre comunidades o ciudades autónomas. Las tasas más bajas se observan en Ceuta (82%), La Rioja (82,2%) y Murcia (82,3%), mientras que las más altas se dan en Cataluña (95,3%), Asturias (91,3%) y Cantabria (89,5%). La diferencia por sexos más abultada se da en Melilla, donde las chicas aventajan a los chicos en 9,4 puntos.

GRÁFICO 15. TASA DE IDONEIDAD A LOS 12 AÑOS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA Y SEXO (PORCENTAJES). CURSO 2022-2023.

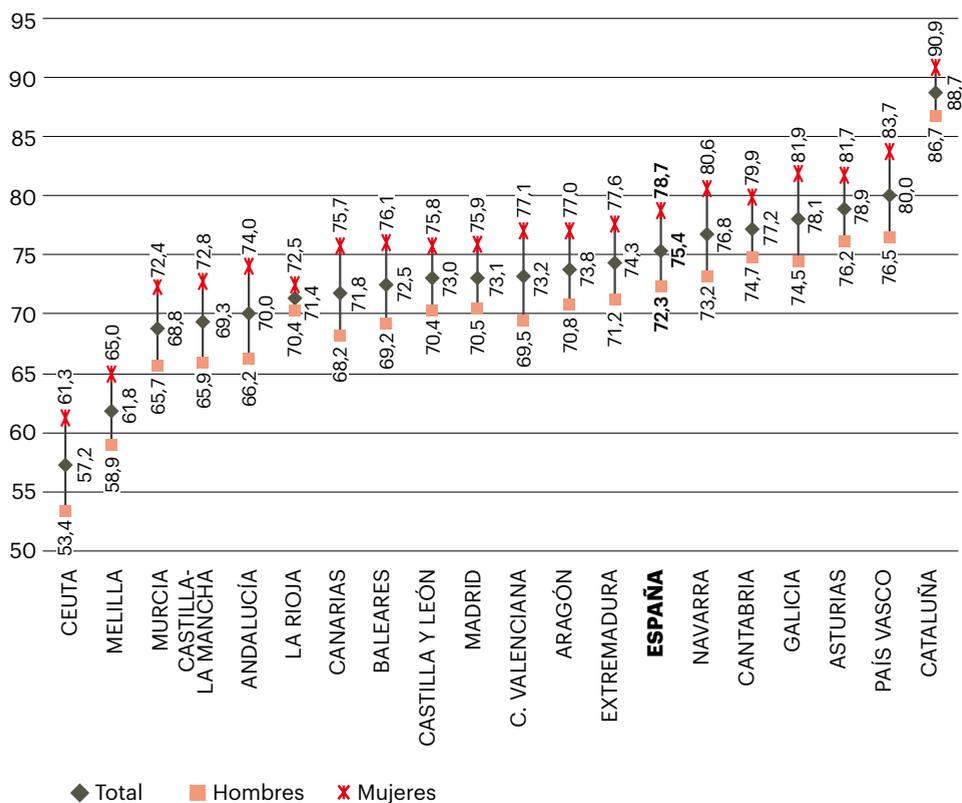


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La diferencia por sexos en la tasa de idoneidad a los 15 años es favorable a las chicas y se amplía a los 6,4 puntos porcentuales a escala nacional (gráfico 16), aunque en Andalucía y Ceuta la diferencia roza los 8 puntos y en La Rioja es de tan solo 2,1 puntos.

Las diferencias regionales vuelven a ser muy acusadas, oscilando entre las tasas de Cataluña (88,7%), País Vasco (80,0%) y Asturias (78,9%), en un extremo, y las de Ceuta (57,2%), Melilla (61,8%) y Murcia (68,8%), en el otro.

GRÁFICO 16. TASA DE IDONEIDAD A LOS 15 AÑOS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA Y SEXO (PORCENTAJES). CURSO 2022-2023.

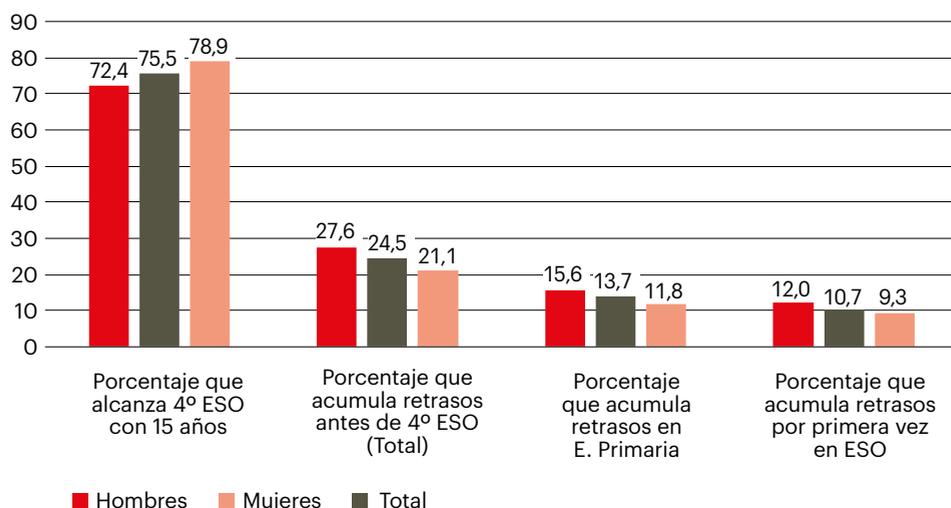


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el gráfico 17 se muestra la situación del alumnado de 15 años en el curso 2021-2022 en función de si había 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, a resultas de que un 13,7% ya hubiera repetido en Primaria y un 10,7% lo hubiera hecho 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 6,5 puntos superior al de alumnos. Esa diferencia ya es reseñable al finalizar la Primaria, momento en el que el 11,8% de las alumnas y el 15,6% de los alumnos ya habían acumulado algún retraso.

GRÁFICO 17. SITUACIÓN DEL ALUMNADO DE 15 AÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO, POR SEXO. CURSO 2021-2022.



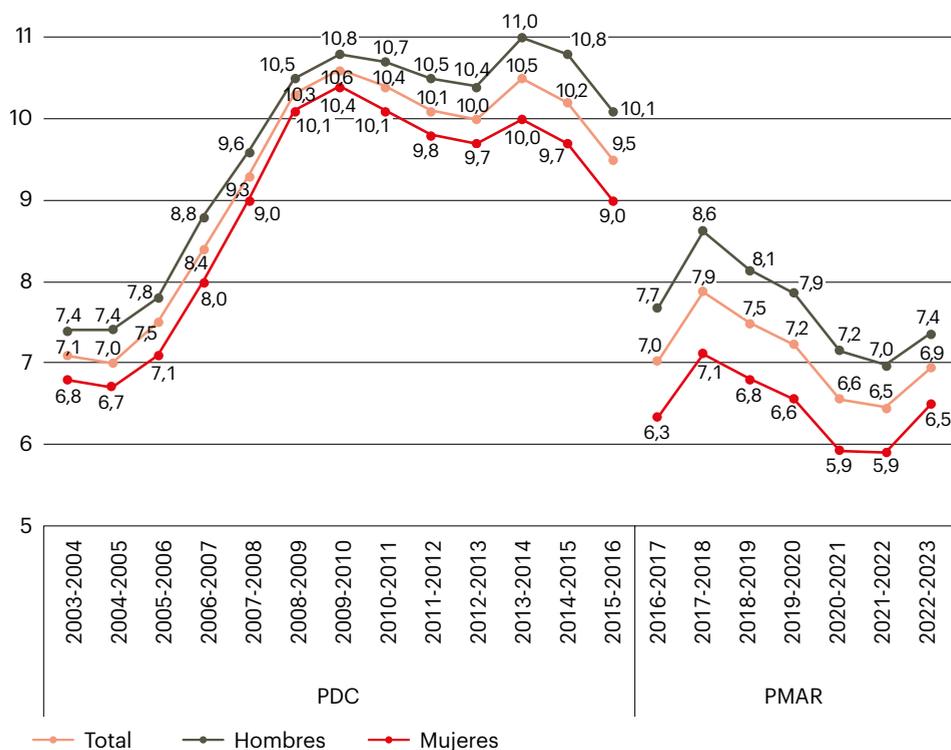
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2021-2022*. Edición 2024. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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, lo que permite la adaptación del currículo desde 3º de la ESO para el alumnado que lo requiera tras la correspondiente valoración.

El gráfico 18 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, con una caída particularmente notable en el curso 2020-2021, probablemente relacionada con la pandemia de la COVID-19 y las menores tasas de repetición. La cifra se mantuvo estable en el curso siguiente para repuntar en el curso 2022-2023 hasta el 6,9% (7,4% entre los chicos y 6,5% entre las chicas).

GRÁFICO 18. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE 3º Y 4º / 2º Y 3º DE ESO MATRICULADO EN EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y EN LOS PROGRAMAS DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO, POR SEXO. CURSOS 2003-2004 A 2022-2023.



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, Formación Profesional y Deportes.

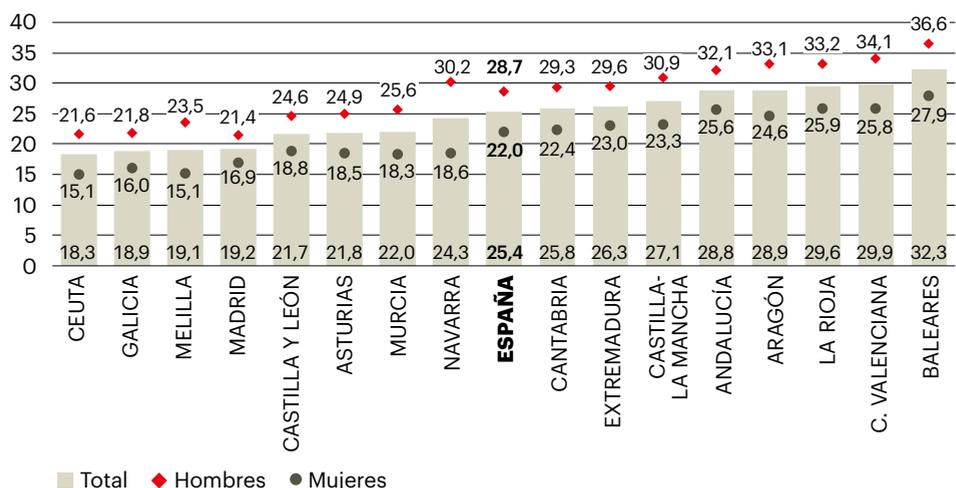
Nota: los porcentajes se calculan con respecto a los cursos teóricos de matriculación. No se dispone de información sobre los alumnos matriculados en PMAR en Cataluña y en 2º de la ESO en la Comunidad Valenciana, por lo que no se incluye el alumnado de ambas comunidades en el cómputo del denominador del porcentaje de matrícula en PMAR. En el curso 2022-2023, el Ministerio de Educación recoge al alumnado de 2º de la ESO participante en el programa como inscrito en PMAR, mientras que al de 3º de la ESO lo recoge como inscrito en Diversificación.

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 aplicadas³.

El gráfico 19 muestra la proporción del alumnado de 4º de la ESO matriculado en la modalidad aplicada, excluyendo las comunidades de Cataluña, País Vasco y Canarias donde buena parte o la totalidad del alumnado no está distribuido por modalidad. En el curso 2022-2023, el 25,4% del alumnado español (no considerando a las mencionadas regiones), estaba matriculado en la modalidad aplicada. Las diferencias por sexo son reseñables: mientras que el 28,7% de los chicos había optado por la modalidad aplicada, solo el 22% de las chicas habían hecho lo propio.

A escala territorial, el dato oscila entre los máximos de Baleares (32,3%), Comunidad Valenciana (29,9%) y La Rioja (29,6%), y los mínimos de Ceuta (18,3%), Galicia (18,9%) y Melilla (19,1%).

GRÁFICO 19. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE 4º DE LA ESO MATRICULADO EN LA MODALIDAD DE ENSEÑANZAS APLICADAS, POR SEXO Y CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2022-2023.



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

Nota: no se muestran los datos de Cataluña, Canarias y País Vasco porque buena parte o la totalidad del alumnado de 4º de la ESO queda recogido en la categoría “Sin distribuir” en la fuente original. El dato mostrado para España se computa excluyendo a esas tres comunidades.

3. 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.

Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)

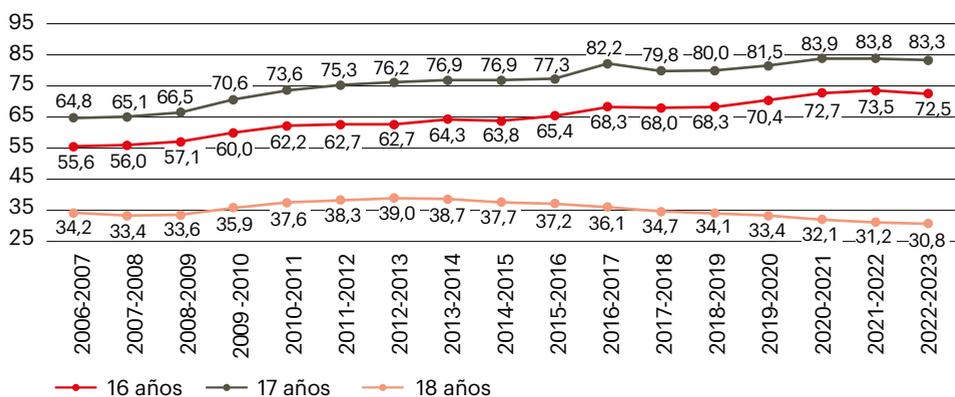
La Educación Secundaria Superior, o Educación Secundaria de 2ª etapa, incluye la Formación Profesional Básica (FPB), en la que pueden matricularse alumnos de ESO una vez cumplidos los 15 años; el Bachillerato, cursado generalmente a los 16 y 17 años; y los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), con la misma edad teórica de matriculación que el Bachillerato.

A lo largo de los últimos años, la tasa neta de escolarización en la Educación Secundaria de 2ª etapa ha aumentado notablemente (gráfico 20). La tasa a los 16 años ha pasado del 55,6% en el curso 2006-2007 al 72,5% en el curso 2022-2023, producto de las menores tasas de repetición en la ESO y las mayores tasas de finalización de la educación obligatoria. En el último curso la cifra se ha corregido ligeramente a la baja tras alcanzar el máximo de la serie histórica en el curso 2021-2022 (73,5%).

El crecimiento en la tasa neta de escolarización en la Educación Secundaria de 2ª etapa a los 17 años es igualmente reseñable, habiendo pasado de 64,8% en el curso 2006-2007 a 83,3% en el curso 2022-2023. No obstante, en los dos últimos cursos la tasa se ha reducido ligeramente desde el 83,9% observado en el curso 2020-2021.

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 tanto en la escolarización obligatoria como en la Educación Secundaria de 2ª etapa. Si en el curso 2012-2013 la tasa era del 39%, en el curso 2022-2023 había caído hasta el 30,8%.

GRÁFICO 20. 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 2022-2023.

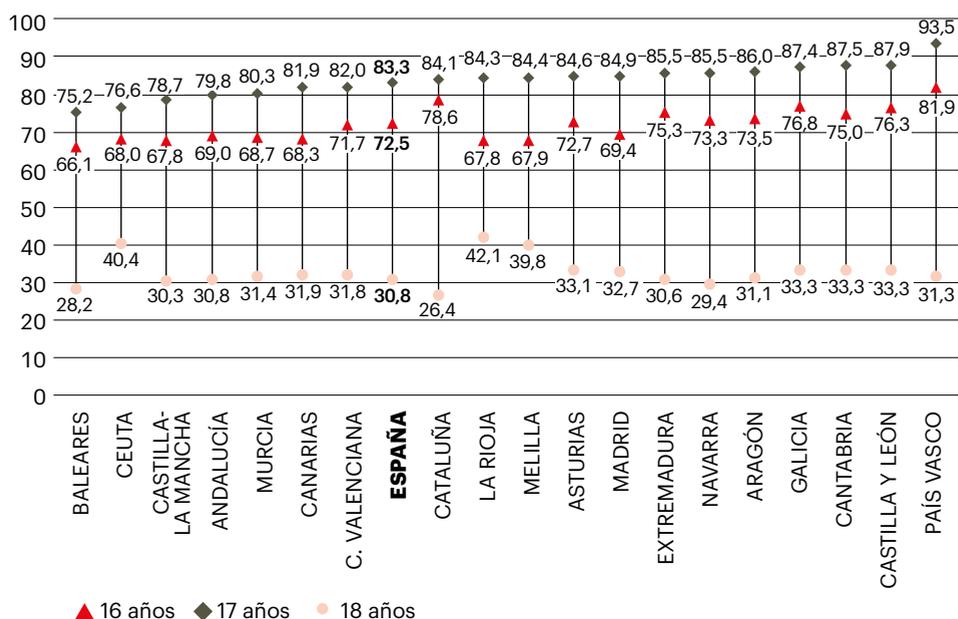


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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

El gráfico 21 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 el País Vasco (81,9%) y mínima en Baleares (66,1%). La disparidad es aún mayor a los 17 años, oscilando entre el 75,2% de Baleares y el 93,5% del País Vasco. Finalmente, la tasa correspondiente a los 18 años es mínima en Cataluña (26,4%) y máxima en La Rioja (42,1%).

GRÁFICO 21. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 2ª ETAPA POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS (PORCENTAJES). CURSO 2022-2023.



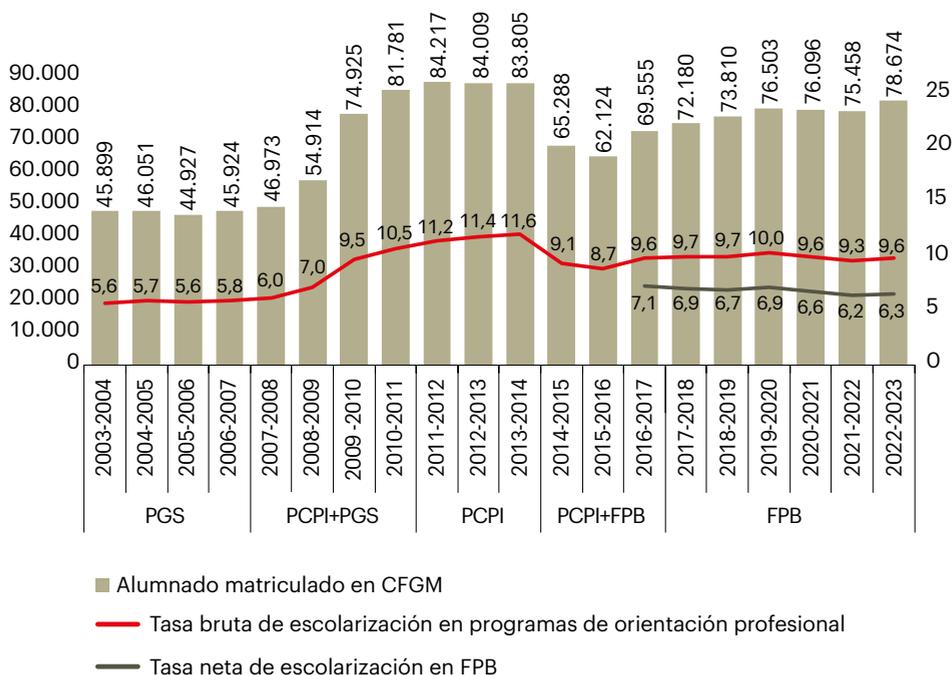
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio

En el gráfico 22 se muestra la serie histórica de participación en FPB 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 11,4%.

La llegada de la FPB supuso una caída inicial en la participación, con una recuperación posterior tras su plena implantación. El alumnado matriculado se ha estabilizado en torno a los 75.000 estudiantes. En el curso 2022-2023, la matrícula fue de 78.674 alumnos y la tasa bruta de escolarización, el 9,6%. En cuanto a la tasa neta de matriculación en FPB (porcentaje de la población de 16 y 17 años matriculada en FPB), se situó en el 6,3% en el curso 2022-2023, confirmando una tendencia a la baja desde el 7,1% del curso 2016-2017.

GRÁFICO 22. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL (PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL, PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL, FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA). CURSOS 2003-2004 A 2022-2023.



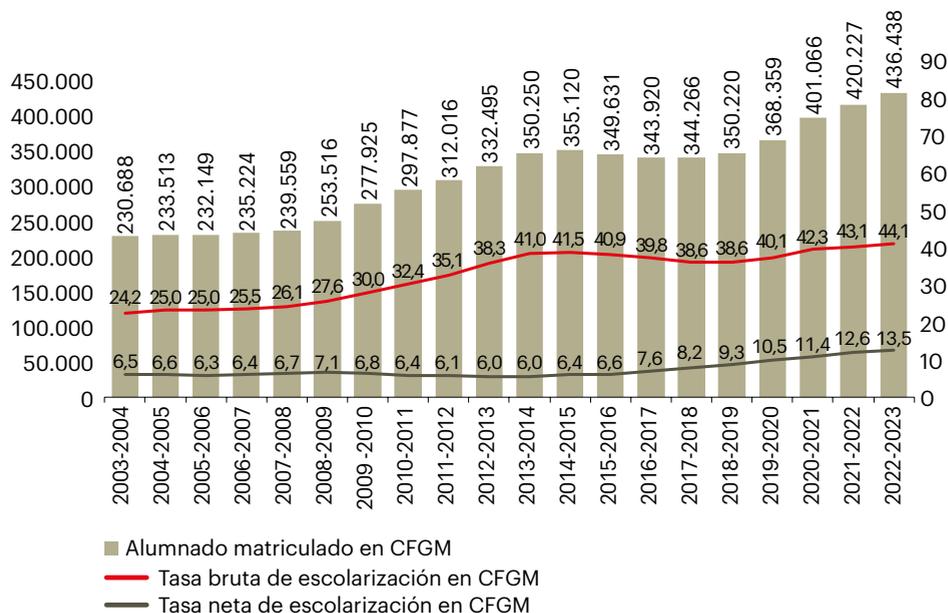
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado y Cifras de población*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes e Instituto Nacional de Estadística.

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 355.120 alumnos (gráfico 23). Ese fuerte incremento llevó la tasa bruta de escolarización hasta el 41,5%. En los cursos siguientes, la matrícula se redujo ligeramente, pero desde el curso 2018-2019 ha repuntado con fuerza para llegar a los 436.438 alumnos en el curso 2022-2023, 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, la tasa ha crecido cerca de un punto por año, alcanzando el 13,5% en el curso 2022-2023.

GRÁFICO 23. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS Y TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN CFGM. CURSOS 2003-2004 A 2022-2023.

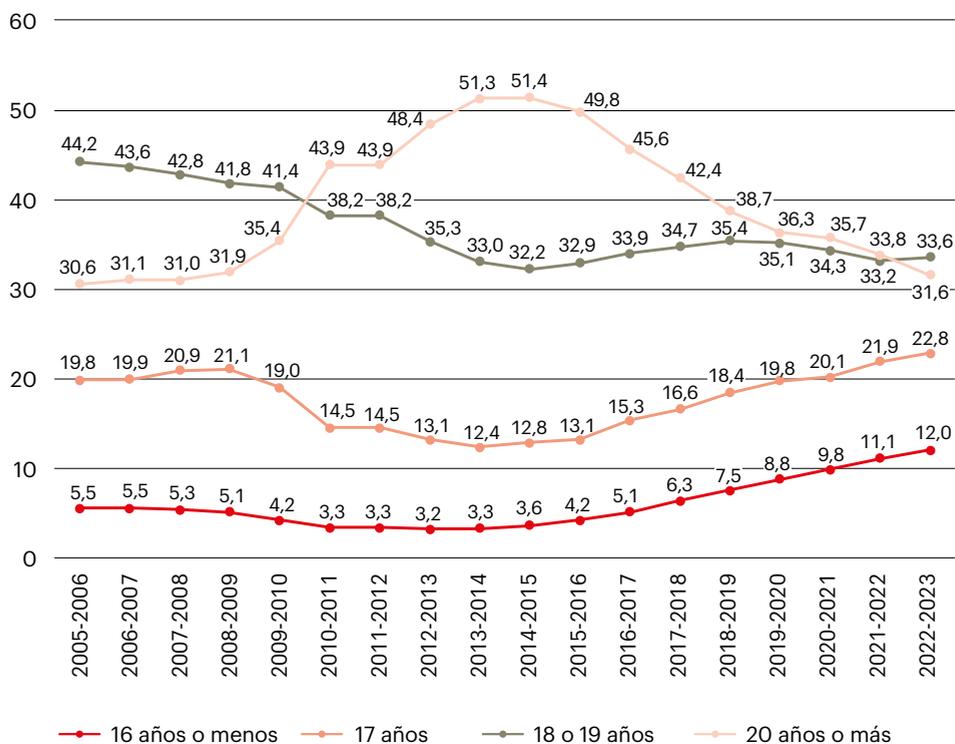


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series y Cifras de población*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente.

Nota: la edad teórica de matriculación en CFGM empleada para la construcción de las tasas netas y brutas de escolarización son los 16 y 17 años. Las cifras incluyen al alumnado de las modalidades presencial y a distancia. Como la fuente no desagrega el alumnado no presencial menor de 18 años, el alumnado de 16 y 17 años matriculado en CFGM a distancia se calcula como las dos terceras partes de esa cantidad.

Para una mejor comprensión de los cambios en la matrícula en CFGM, el gráfico 24 muestra la evolución de la distribución por edad del alumnado. Desde el curso 2008-2009 la cifra de matriculados de 20 años o más creció enormemente, pasando del 31,9% del total al 51,4% en el curso 2014-2015. Desde entonces, ese porcentaje cayó paulatinamente hasta llegar al 31,6% en el curso 2022-2023. También han crecido notablemente los porcentajes de matriculados de 16 años o menos (desde el 3,3% en el curso 2013-2014 al 12% en el 2022-2023) y de 17 años (desde el 12,4% al 22,8% para el mismo periodo). De esta forma, más de un tercio del alumnado de CFGM tiene en la actualidad la edad teórica de matriculación en estos estudios (34,8%), proporción superior a la observada en el curso 2005-2006 (25,3%) y muy por encima de la del curso 2013-2014 (15,7%).

GRÁFICO 24. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN POR EDAD DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CFGM EN MODALIDAD PRESENCIAL (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2022-2023.

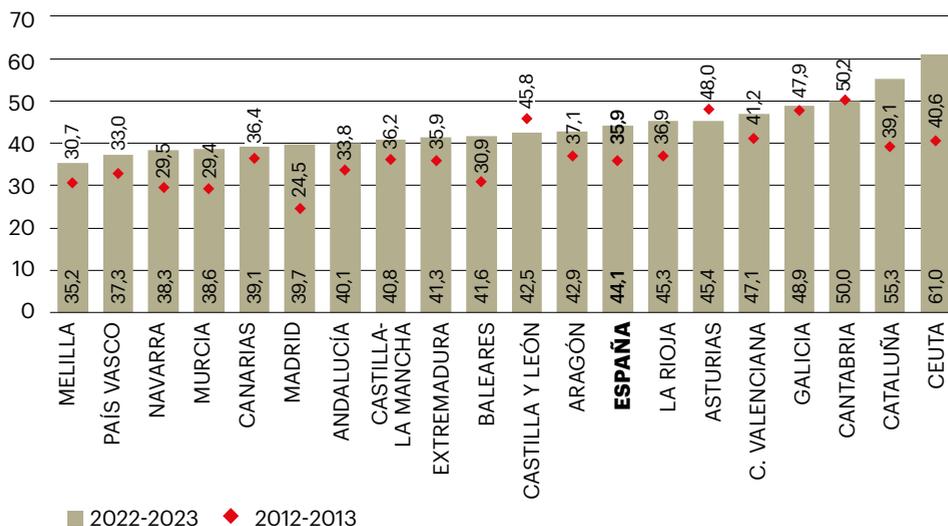


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: dada la mayor disparidad en la distribución por edad del alumnado matriculado a distancia, solo se muestra el alumnado de la modalidad presencial. Además, las cifras oficiales solo distinguen las edades teóricas de matriculación (16 y 17 años) para la modalidad presencial.

Finalmente, el gráfico 25 muestra las tasas brutas de escolarización en CFGM por comunidades o ciudades autónomas. En el curso 2022-2023, las tasas más elevadas se dieron en Ceuta (61%) y Cataluña (55,3%), correspondiendo las más bajas a Melilla (35,2%) y el País Vasco (37,3%). Comparando con el curso 2012-2013, los mayores crecimientos se han dado en Ceuta (incremento de 20,4 puntos), Cataluña (16,2 puntos) y Madrid (15,2 puntos).

GRÁFICO 25. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN CFGM, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSOS 2012-2013 Y 2022-2023.



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

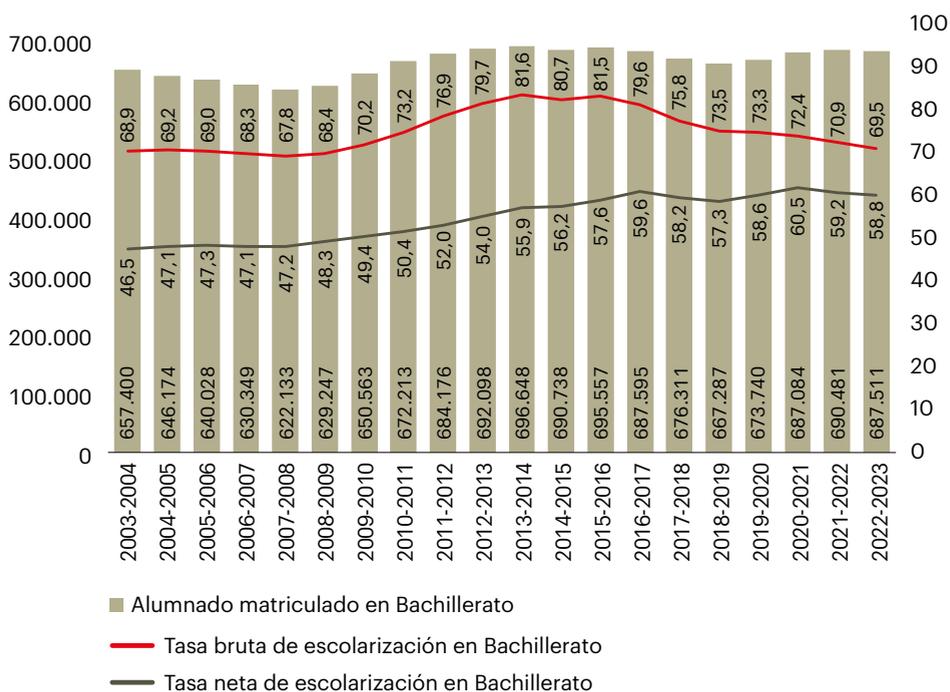
Nota: se incluye el alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

Bachillerato

La evolución de la matrícula en Bachillerato muestra una tendencia decreciente hasta el curso 2007-2008, cuando se alcanzó un mínimo de 622.133 alumnos (gráfico 26). La matriculación aumentó progresivamente en los cursos siguientes, haciendo que la tasa bruta de escolarización en Bachillerato alcanzase su máximo en el curso 2013-2014 (81,6%). Desde entonces la matrícula se redujo poco a poco hasta el curso 2018-2019, cuando comenzó a repuntar de nuevo. En el curso 2021-2022 se alcanzó el máximo de los últimos 20 años con 690.481 alumnos, aunque cayó ligeramente en el curso 2022-2023 para situarse en los 687.511 alumnos. No obstante, la tasa bruta de matriculación ha caído ininterrumpidamente desde el curso 2015-2016, pasando de 81,5% a 69,5% en el último curso.

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, elevándose desde el 47,2% hasta el 59,6%. En los dos cursos siguientes la tasa se redujo mínimamente, repuntando a partir del curso 2019-2020. En el curso 2020-2021, todavía afectado por la pandemia de la COVID-19, la tasa alcanzó el máximo de la serie, con un 60,5%, pero en los dos cursos siguientes ha caído hasta situarse en 58,8% en el curso 2022-2023 (aun así, por encima del dato del curso 2019-2020).

GRÁFICO 26. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN BACHILLERATO. CURSOS 2003-2004 A 2022-2023.



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

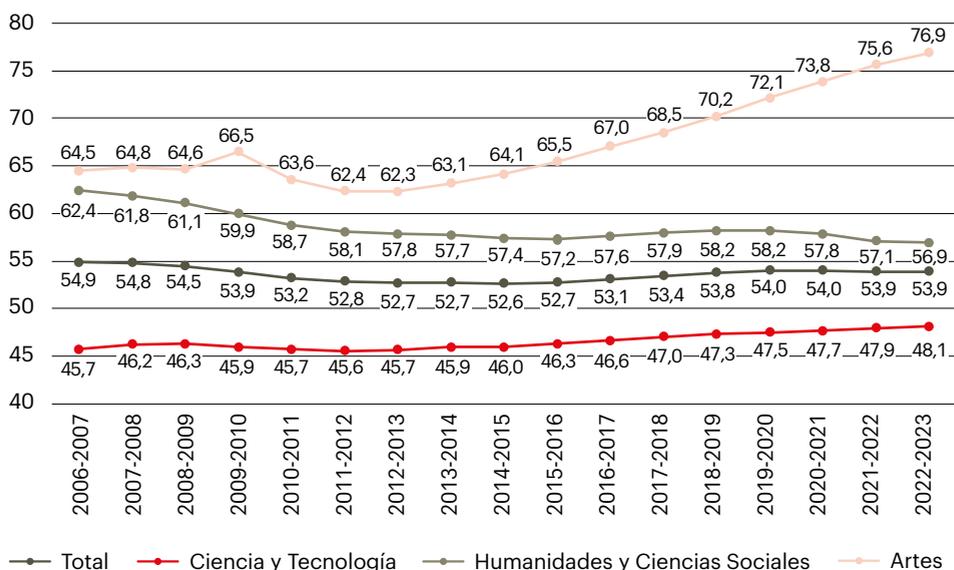
Nota: la edad teórica de matriculación en Bachillerato empleada para la construcción de las tasas netas y brutas de escolarización son los 16 y 17 años. Las cifras incluyen al alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

En el curso 2022-2023, las mujeres representaron el 53,9% de la matrícula en Bachillerato, porcentaje que ha permanecido relativamente estable a lo largo de los últimos 17 años (gráfico 27). Ese porcentaje varía notablemente en función de la modalidad de Bachillerato. En la de Artes, es del 76,9%, cifra que viene aumentando unos dos puntos por curso desde el curso 2012-2013.

El porcentaje de mujeres es mínimo en la modalidad de Ciencia y Tecnología, con un 48,1% en el curso 2022-2023, aunque se da continuidad a una senda de lento ascenso a lo largo de los últimos diez años.

Finalmente, el porcentaje de mujeres en Humanidades y Ciencias Sociales cayó entre los cursos 2006-2007 (62,4%) y 2012-2013 (57,8%). En los años siguientes, la cifra permaneció relativamente estable, pero en los últimos tres años ha vuelto a caer, hasta situarse en el 56,9%.

GRÁFICO 27. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE MUJERES MATRICULADAS EN BACHILLERATO EN MODALIDAD PRESENCIAL, POR MODALIDAD DE BACHILLERATO. CURSOS 2006-2007 A 2022-2023.

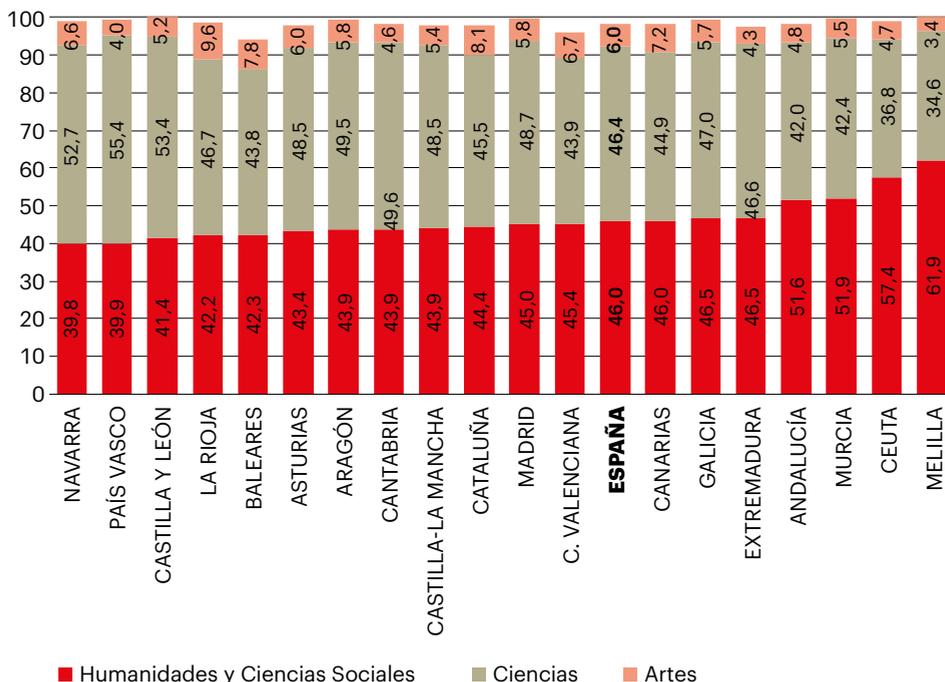


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: solo se considera el alumnado presencial, ya que la información sobre la modalidad del alumnado de Bachillerato a distancia solo está disponible desde el curso 2018-2019. No se muestra un pequeño grupo de alumnos no distribuido por modalidad, así como un pequeño número de alumnos matriculados en la modalidad general que comienza su implementación en el curso 2022-2023.

Por ciudad o comunidad autónoma (gráfico 28), los territorios en que se observa el mayor porcentaje de matrícula en Humanidades y Ciencias Sociales en el curso 2022-2023 son Melilla (61,9%), Ceuta (57,4%), Murcia (51,9%) y Andalucía (51,6%). Los mayores porcentajes de matrícula en Ciencias se dan en el País Vasco (55,4%), Castilla y León (53,4%) y Navarra (52,7%). En Artes, los mayores porcentajes de alumnado matriculado se dan en La Rioja (9,6%), Cataluña (8,1%) y Baleares (7,8%).

GRÁFICO 28. DISTRIBUCIÓN POR MODALIDAD DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO, POR CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2022-2023.



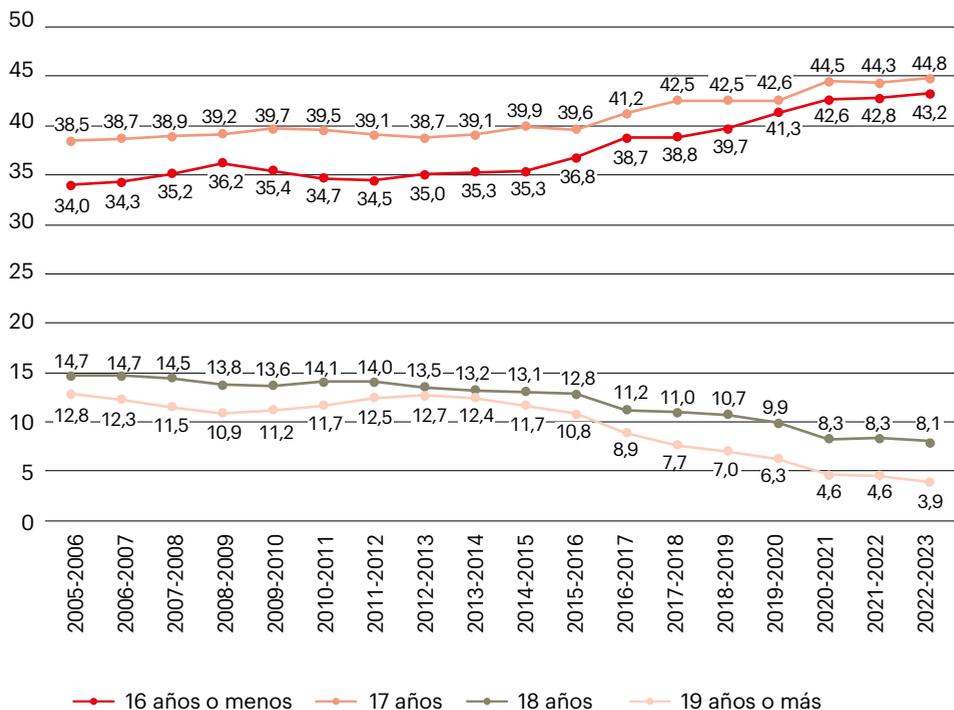
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: un pequeño porcentaje del alumnado de Bachillerato en algunas comunidades aparece como “no distribuido por modalidad” en la fuente original. Se incluye el alumnado matriculado a distancia y presencial.

El gráfico 29 muestra la evolución de la distribución por edad del alumnado matriculado en Bachillerato. En el curso 2022-2023, un 43,2% tenía 16 años y el 44,8%, 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 8,1% en el curso 2022-2023, y los alumnos de 19 años o más solo representan el 3,9% del total.

GRÁFICO 29. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN BACHILLERATO EN MODALIDAD PRESENCIAL, POR EDAD (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2022-2023.



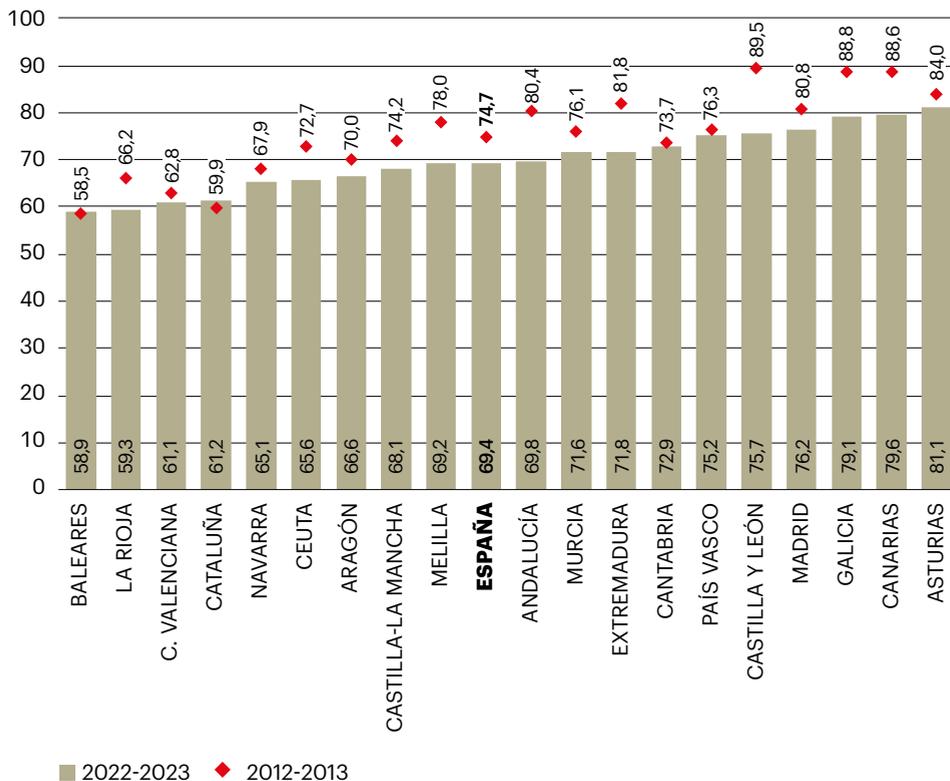
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: dada la mayor disparidad en la distribución por edad del alumnado matriculado a distancia, solo se muestra el alumnado de la modalidad presencial. Además, las cifras oficiales solo distinguen las edades teóricas de matriculación (16 y 17 años) para la modalidad presencial.

Finalmente, la tasa bruta de matriculación en estudios de Bachillerato diverge notablemente entre unas u otras comunidades o ciudades autónomas (gráfico 30). La más elevada del curso 2022-2023 se observa en Asturias, donde el alumnado matriculado en Bachillerato representó el 81,1% de la población de 16 y 17 años, seguida de Canarias (79,6%) y Galicia (79,1%). Las tasas más bajas se observan en Baleares (58,9%), La Rioja (59,3%) y la Comunidad Valenciana (61,1%).

En cuanto a la variación en los últimos diez años, la tasa bruta de matriculación en Bachillerato se ha reducido ligeramente a escala nacional, pasando del 74,7% en el curso 2012-2013 al 69,4% en el curso 2022-2023. Esa reducción en la tasa bruta de matriculación en Bachillerato se da en mayor o menor medida en todos los territorios, con la excepción de Baleares y Cataluña, donde se observan mínimos repuntes.

GRÁFICO 30. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN BACHILLERATO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSOS 2012-2013 Y 2022-2023.



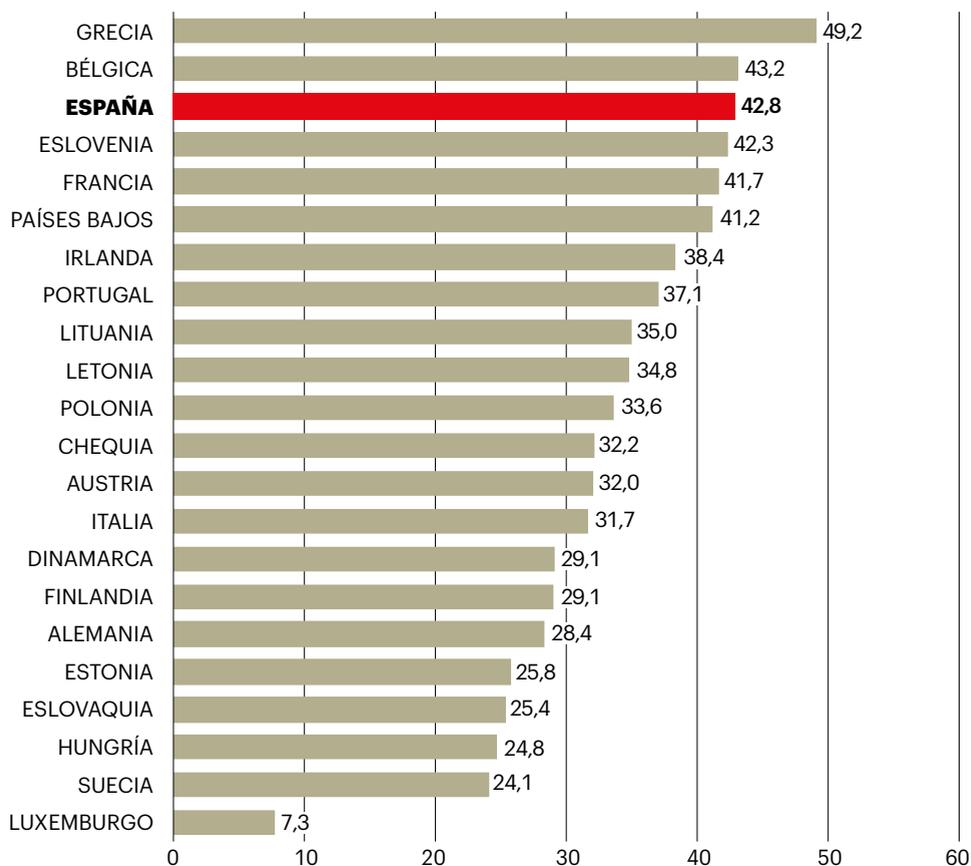
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y *Estadísticas de población*. Instituto Nacional de Estadística.

Nota: se incluye el alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

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 31 se muestra la tasa neta de matriculación en Educación Terciaria en los países de la UE-22 correspondiente a 2021, 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 (42,8%), solo por detrás de Grecia (49,2%) y Bélgica (43,2%).

GRÁFICO 31. TASA NETA DE MATRICULACIÓN EN EDUCACIÓN TERCIARIA, POR PAÍSES. AÑO 2021.



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/>.

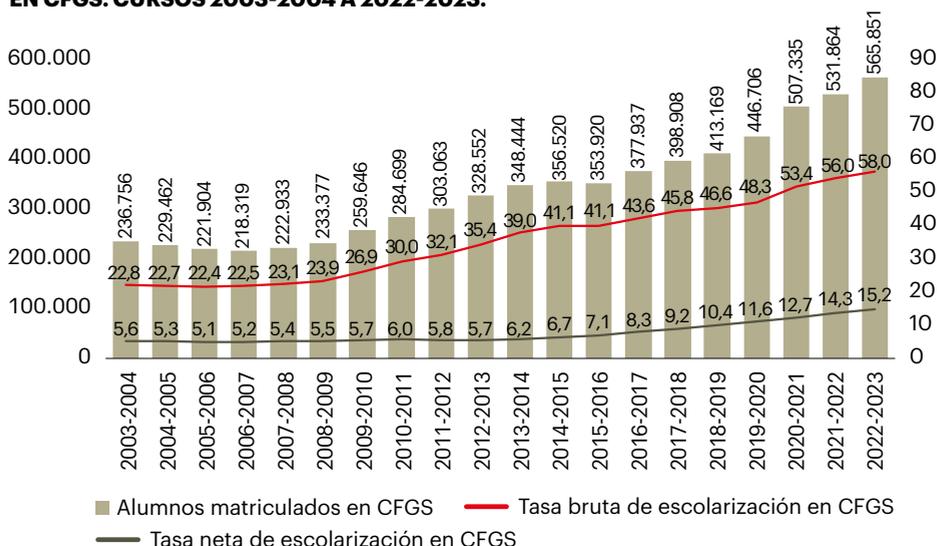
Nota: los datos se calculan para el alumnado y la población de 18 a 24 años.

Ciclos Formativos de Grado Superior

La matriculación en CFGS ha aumentado notablemente desde el curso 2006-2007, pasando de 218.319 a 565.851 alumnos en el curso 2022-2023 (gráfico 32). 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. En el curso 2020-2021 se produjo un fuerte incremento de la matriculación probablemente asociada a la pandemia de la COVID-19 (incremento de 60.629 alumnos). Lejos de corregirse a la baja ese aumento en los dos cursos siguientes, se han producido nuevos incrementos.

La tasa bruta de matriculación en CFGS ha seguido una pauta muy similar a la observada para las cifras de matriculación, con un fuerte crecimiento desde el curso 2006-2007 que propulsó la tasa desde el 22,5% al 58% del curso 2022-2023. En cambio, la primera etapa de crecimiento de la matrícula (entre los cursos 2006-2007 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 crecido más de un punto porcentual al año para pasar del 6,2% al 15,2% registrado en el curso 2022-2023.

GRÁFICO 32. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN CFGS. CURSOS 2003-2004 A 2022-2023.



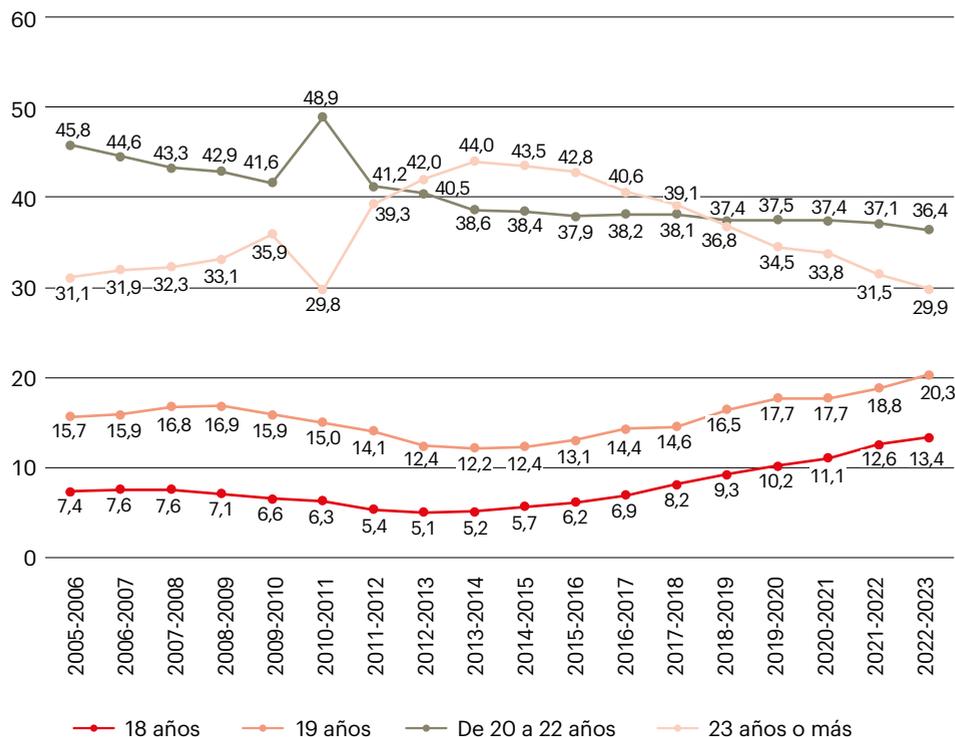
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de Alumnos. Principales series* y *Cifras de población*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente.

Nota: la edad teórica de matriculación en CFGS empleada para la construcción de las tasas netas y brutas de escolarización son los 18 y 19 años. Las cifras incluyen al alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

En el curso 2022-2023, el 33,7% de los alumnos de CFGS tienen 18 (13,4%) o 19 años (20,3%), las edades teóricas de escolarización en esa enseñanza, mientras que el 29,9% tiene 23 años o más (gráfico 33). Dichos porcentajes se vieron notablemente afectados por la crisis económica. Desde el curso 2008-2009 aumentó notablemente el peso de los mayores de 23 años, jóvenes o no tan jóvenes que retornaron a la enseñanza formal en un contexto de crisis económica (del 31,1% del curso 2005-2006 al 44% del curso 2013-2014). A partir del curso 2014-2015, su peso comenzó a caer en favor del alumnado de 18 y 19 años, que, en conjunto, ha aumentado 15,6 puntos desde entonces hasta la actualidad.

En los últimos cuatro cursos el mayor peso corresponde al tramo de edades de 20 a 22 años, que hoy representa el 36,4%. No obstante, la cifra ha experimentado ligeras caídas en los últimos tres años

GRÁFICO 33. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN POR EDAD DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CFGS EN MODALIDAD PRESENCIAL (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2022-2023.

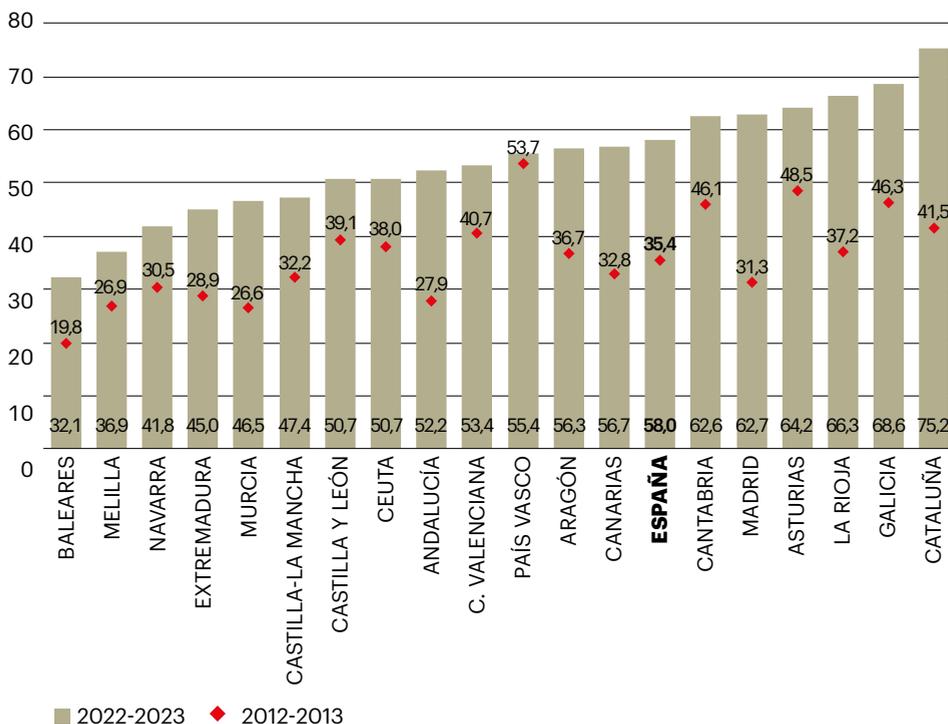


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: dada la mayor disparidad en la distribución por edad del alumnado matriculado a distancia, solo se muestra el alumnado de la modalidad presencial. El dato anómalo del curso 2010-2011 se debe a un repunte de alumnos de 20 años y un desplome del número de alumnos de 23 o más años, probablemente debido a un error de codificación.

Finalmente, el gráfico 34 muestra la tasa bruta de escolarización en CFGS en los cursos 2012-2013 y 2022-2023 en cada comunidad o ciudad autónoma. En el curso 2022-2023, las tasas más elevadas se observan en Cataluña (75,2%), Galicia (68,6%) y La Rioja (66,3%), mientras que las más bajas se dan en Baleares (32,1%), Melilla (36,9%) y Navarra (41,8%). Los mayores aumentos de las tasas en la última década se han dado en Cataluña (33,7 puntos porcentuales) y Madrid (31,4 puntos).

GRÁFICO 34. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN CFGS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSOS 2012-2013 Y 2022-2023.



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

Nota: se incluye al alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

Formación Profesional Dual

La Formación Profesional Dual (FPD), 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 2022-2023, la matrícula Formación Profesional Dual fue de 53.385 alumnos (tabla 1), tras un incremento notable en términos relativos con respecto al curso anterior (7.772 alumnos más, incremento del 17%). Pese a ello, el alumnado matriculado en modalidad dual representa una fracción pequeña (el 6,1%) de la matrícula total (en modalidad presencial) en Formación Profesional (877.323 alumnos).

En el caso de la FPB, el porcentaje cae al 1,3% a nivel nacional. La modalidad dual en FPB solo se imparte en Andalucía, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Ceuta, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Murcia y País Vasco.

En los CFGM y los CFGS, la formación dual representa un 4,8% y un 8,1% de la matrícula, respectivamente. En Navarra, esos porcentajes se elevan al 19,3% y 22,1%.

TABLA 1. PORCENTAJE Y NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LA MODALIDAD DUAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, DE GRADO MEDIO Y DE GRADO SUPERIOR, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2022-2023.

	ALUMNADO MATRICULADO EN FP			PORCENTAJE DE MATRICULADOS EN MODALIDAD DUAL			
	TRADICIONAL	DUAL	TOTAL	TOTAL	FPB	CFGM	CFGS
NAVARRA	9.028	2.073	11.101	18,7	0,0	19,3	22,1
CATALUÑA	123.808	15.178	138.986	10,9	0,0	6,4	15,9
EXTREMADURA	16.063	1.528	17.591	8,7	1,5	7,8	11,6
ANDALUCÍA	154.480	12.561	167.041	7,5	-	6,6	8,9
CANARIAS	30.756	2.417	33.173	7,3	0,0	6,0	9,8
MADRID	110.256	8.332	118.588	7,0	0,0	6,1	9,1
LA RIOJA	6.332	460	6.792	6,8	4,0	3,1	11,7
ESPAÑA	823.938	53.385	877.323	6,1	1,3	4,8	8,1
GALICIA	45.870	2.266	48.136	4,7	1,5	4,3	5,7
PAÍS VASCO	41.141	2.020	43.161	4,7	0,1	2,1	7,4
C. VALENCIANA	114.570	3.868	118.438	3,3	0,6	3,3	3,8
CASTILLA-LA MANCHA	35.113	835	35.948	2,3	1,0	2,1	2,9
BALEARES	16.594	345	16.939	2,0	0,0	1,9	3,0
CEUTA	2.466	45	2.511	1,8	1,4	2,1	1,7
MURCIA	28.807	475	29.282	1,6	0,3	1,2	2,5
CASTILLA Y LEÓN	37.807	526	38.333	1,4	0,5	0,8	2,1
ARAGÓN	23.402	298	23.700	1,3	0,0	0,6	2,2
CANTABRIA	10.556	116	10.672	1,1	0,0	0,5	1,8
ASTURIAS	14.894	35	14.929	0,2	0,0	0,2	0,3
MELILLA	1.995	4	2.002	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, Formación Profesional y Deportes.

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

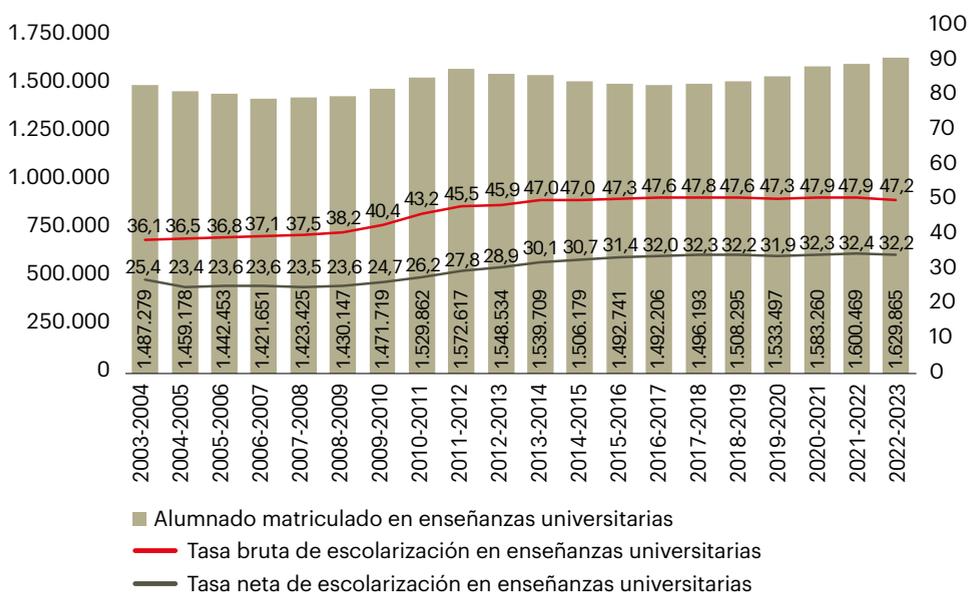
Educación universitaria

La matrícula en enseñanzas universitarias se ha mantenido más o menos estable alrededor del millón y medio de alumnos en las dos últimas décadas, aunque en los últimos tres cursos se han producido aumentos notables que han llevado la matrícula hasta los 1.629.865 alumnos en el curso 2022-2023 (gráfico 35).

La tasa bruta de escolarización permaneció relativamente estable hasta el curso 2008-2009, momento en el que experimentó un fuerte crecimiento (del 38,2% al 47% del curso 2013-2014) impulsada por la caída en la población de 18 a 24 años de aquellos años. Desde entonces, la cifra ha permanecido muy estable, situándose en el curso 2022-2023 en el 47,2%.

En cuanto a la tasa neta de escolarización en estudios universitarios, la tendencia es muy similar. Se mantuvo constante hasta el curso 2008-2009 (23,6%), creció hasta el curso 2016-2017 (32,0%) y ha permanecido constante hasta el curso 2022-2023 (32,2%).

GRÁFICO 35. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS. CURSOS 2003-2004 A 2022-2023.



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

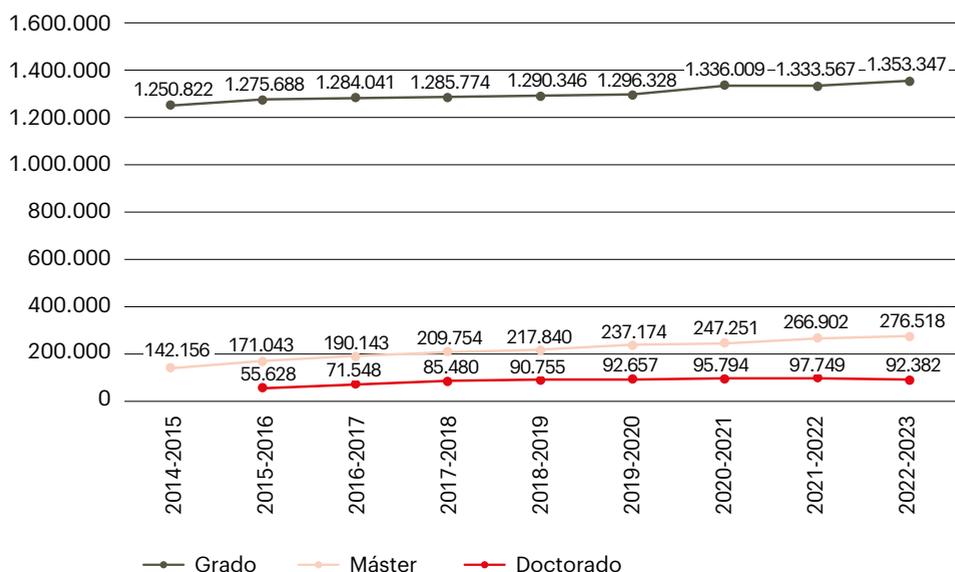
Nota: las edades teóricas de matriculación empleadas para la construcción de las tasas neta y bruta de escolarización son las del tramo de 18 a 24 años. Las cifras incluyen al alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

El gráfico 36 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 1.353.347 estudiantes en el curso 2022-2023, lo que supone un incremento de casi 20.000 estudiantes con respecto al curso anterior. Desde el curso 2014-2015, el número de alumnos en estudios de grado se ha incrementado en 102.525 alumnos.

La matrícula en estudios de máster ha crecido paulatinamente entre los cursos 2014-2015 y 2022-2023, desde los 142.156 a los 276.518 alumnos, lo que representa un aumento del 94,5%.

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 2022-2023, 92.382 estudiantes estaban matriculados en un programa de doctorado.

GRÁFICO 36. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, POR NIVEL DE ENSEÑANZA. CURSOS 2014-2015 A 2022-2023.



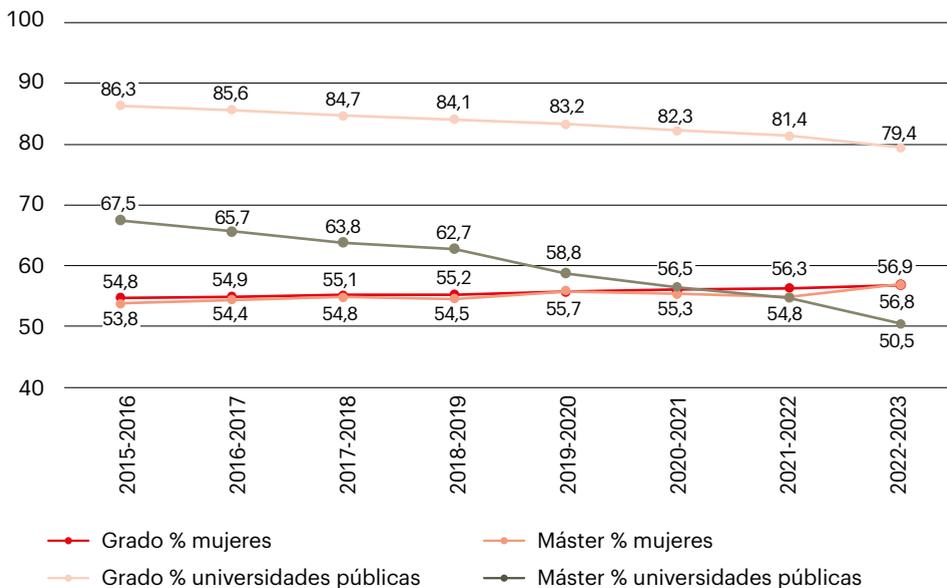
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de estudiantes universitarios. Series de estudiantes*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: La serie se inicia en el curso 2014-2015 al considerar este el momento de plena implantación del Plan Bolonia. No se muestra un reducido número de casos que aún están matriculados en el Plan Antiguo en los primeros cursos de la serie. Las cifras incluyen al alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

Finalmente, el gráfico 37 muestra la proporción del alumnado de estudios de grado y de máster que eran mujeres. En grado, dicha proporción ha aumentado muy ligeramente, pasando de representar el 54,8% en el curso 2015-2016 al 56,8% en el curso 2022-2023. En estudios de máster el porcentaje es muy similar, situándose en el 56,9% en el curso 2022-2023 tras un ligero crecimiento a lo largo de los últimos años.

Por otra parte, la proporción de alumnos de grado y máster matriculados en universidades públicas ha caído notablemente desde el curso 2015-2016. En grado, la proporción ha pasado del 86,3% al 79,4% del curso 2022-2023. En máster la caída es aún más acusada, pasando del 67,5% del curso 2015-2016 al 50,5% del curso 2022-2023.

GRÁFICO 37. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE GRADO Y MÁSTER QUE ES MUJER O QUE ESTÁ MATRICULADO EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA. CURSOS 2015-2016 A 2022-2023.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de estudiantes*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

COMENTARIO

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

LA EVOLUCIÓN DE LAS DIFERENCIAS EDUCACIONALES ENTRE GENERACIONES EN ESPAÑA: 1978-2023

SERGI JIMÉNEZ-MARTÍN

Universitat Pompeu Fabra, Barcelona
School of Economics y FEDEA

INTRODUCCIÓN

Es habitual en el informe *Indicadores* dedicar el primero de sus capítulos a mostrar datos generales acerca de la situación y evolución de la educación en España. En este marco general, merece destacarse que la correlación entre la educación entre generaciones (abuelos, padres e hijos/nietos) es un área muy relevante en múltiples campos de estudio (educación, sociología y también economía). El nivel educativo de una generación puede influir significativamente en las oportunidades y logros educativos de generaciones posteriores a través de diversos mecanismos, incluyendo la transmisión de valores (Hällsten y Pfeffer, 2017), expectativas y recursos económicos. También puede ser un factor importante en el nivel y la evolución de la productividad de la economía (Barro, 2001; Hanusek y Woessman, 2008).

La relación entre nivel educativo de padres e hijos es muy clara. Numerosas

investigaciones muestran que los hijos de padres con niveles educativos bajos tienen menos probabilidades de alcanzar niveles educativos superiores, lo que afecta a sus oportunidades laborales y, por ende, a sus ingresos futuros (Björklund y Salvanes, 2011).

Respecto a los mayores, en el caso español, es bien conocido que la ausencia o deficiencia de políticas de conciliación laboral y familiar aumenta la dependencia de los abuelos para el cuidado de los nietos y, por tanto, aumenta la importancia de la educación de los mayores en la de los niños. La educación de los abuelos puede tener un impacto significativo en los logros educativos de los nietos a través de la transmisión de valores, el acceso a recursos económicos y sociales, y el apoyo directo en actividades educativas. La tabla A refleja el aumento reciente de la importancia de los abuelos tanto en el cuidado, que pasa del 20 al 35% entre 2000 y 2023, como en la educación de los niños, que pasa del 10 al 15%.

En lo que sigue analizaremos brevemente la evolución del nivel educativo (sin entrar explícitamente en consideraciones de calidad de la educación) y la desigualdad educativa para las tres generaciones consideradas entre 1978 y 2023. Posteriormente, estudiaremos

TABLA A. CUIDADO Y EDUCACIÓN INTERGENERACIONAL. ESPAÑA. 2000 Y 2023.

AÑO	ABUELOS CUIDANDO A NIETOS (%)	ABUELOS EDUCANDO A NIETOS (%)
2000	20%	10%
2023	35%	15%

Fuente: INE.

brevemente la relación entre nivel y desigualdad educativa entre generaciones y productividad. Finalizaremos con unas breves reflexiones.

LA EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE EDUCACIÓN DE LAS GENERACIONES

El punto de partida de la educación en España en la etapa postfranquista, tal y como se puede comprobar en la figura 1, está caracterizado por un bajo nivel de educación (para todas las generaciones), un alto nivel de abandono (Felgueroso et al., 2014), a la par de una diferencia entre generaciones relativamente pequeña. Así en 1978, el nivel de educación promedio de la generación de mayores (65+ y abuelos de otras edades) apenas sobrepasaba el mínimo (1,05)¹, siendo el nivel de las generaciones más jóvenes también bajo (1,25 y 1,14 para jóvenes y padres menores de 65, respectivamente)². Asimismo, la desigualdad entre generaciones era baja (véase la figura 2).

A partir de la década de los 80, el nivel de educación de los jóvenes empieza a subir aceleradamente, producto de las reformas (LODE, LRU) e inversiones educativas (que pasó de 2,5 en 1980 al 4,1% en 1990) de la etapa socialista (probablemente una de las inversiones con mayor retorno de la historia de España), lo que aumentó progresivamente la distancia entre generaciones y dificultó,

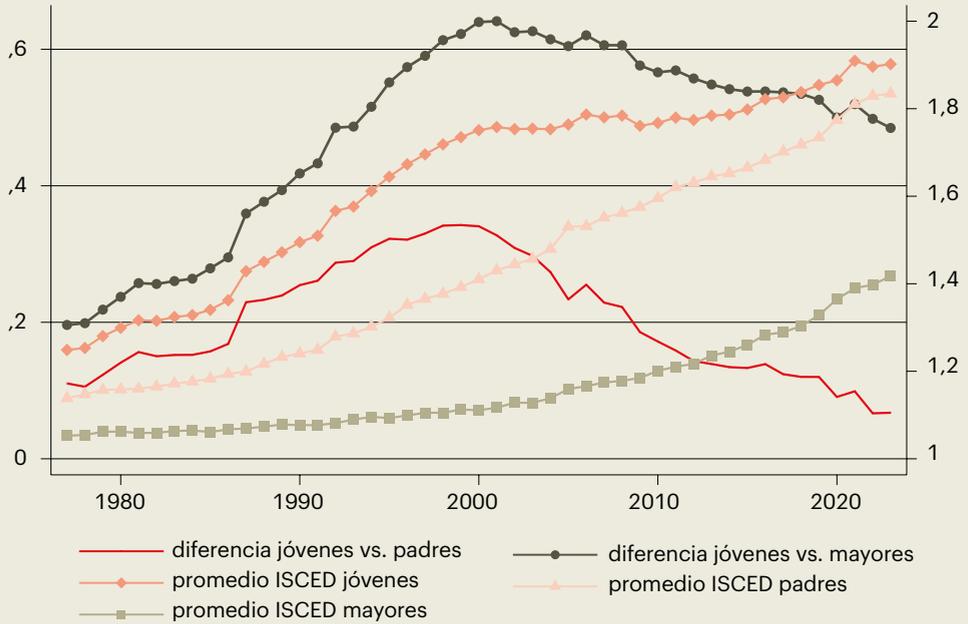
por tanto, la transmisión de conocimiento entre generaciones (padres y abuelos que apenas sabían leer y escribir frente a hijos y nietos enfrentados a la trigonometría).

El punto álgido de las diferencias entre generaciones se da en el entorno del cambio de siglo. Efectivamente, la diferencia entre el promedio de jóvenes y abuelos alcanza 0,60 puntos y entre jóvenes y padres 0,35 puntos. La desigualdad entre las tres generaciones alcanza el máximo en 2001 para decrecer, lentamente, a partir de dicho momento, hasta el nivel actual de 0,25. Aun así, queda mucho camino por recorrer para alcanzar la estabilidad de los países europeos más igualitarios.

La tabla B analiza, de forma multivariante, utilizando datos de la Encuesta de Población Activa, las correlaciones entre, por un lado, niveles de educación de jóvenes y, por otro, nivel de educación de padres/mayores, desigualdad, tamaño de familia y condición socioeconómica. Todas las regresiones incluyen efectos fijos de año (utilizamos siempre los datos del segundo trimestre) y provincia. Las columnas (4) y (5) incluyen, adicionalmente, la condición socioeconómica.

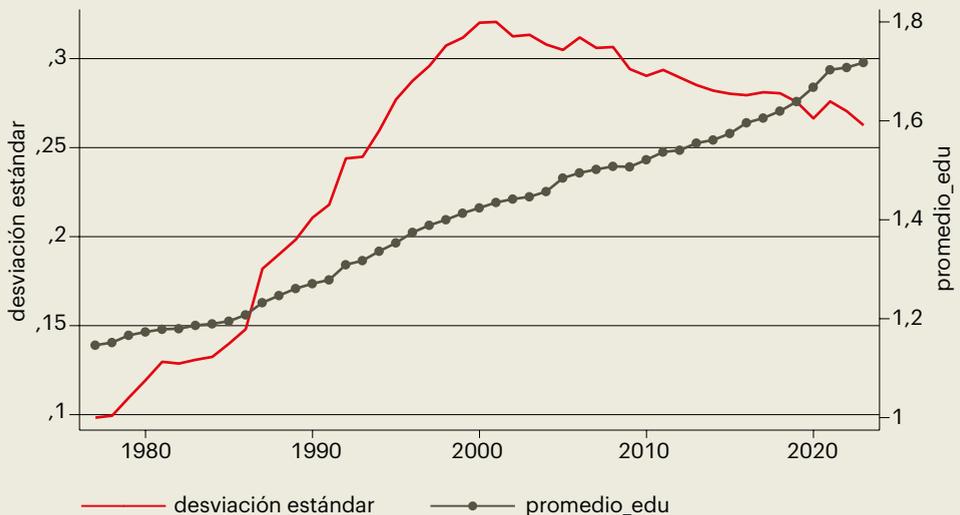
Los resultados confirman la influencia de los padres (y también de los mayores) en el nivel de educación de

FIGURA 1. NIVEL Y DIFERENCIAS EDUCATIVAS ENTRE GENERACIONES. ESPAÑA. 1978-2023.



Fuente: Encuesta de Población Activa. Datos individuales. 1978-2023.

FIGURA 2. MEDIA Y DESVIACIÓN ESTÁNDAR EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN DE LAS TRES GENERACIONES. ESPAÑA. 1978-2023.



Fuente: Encuesta de Población Activa. Datos individuales. 1978-2023.

TABLA B. INDICADORES DE NIVELES DE EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES Y EDUCACIÓN DE LA FAMILIA.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
	PROMEDIO ISCED2	FRACCIÓN DROPOUT	FRACCIÓN ESTUDIOS SUPERIORES	PROMEDIO ISCED2	FRACCIÓN DROPOUT	FRACCIÓN ESTUDIOS SUPERIORES
Max. educación padres hogar	0,226*** (0,00154)	-0,111*** (0,000948)	0,0986*** (0,000785)	0,207*** (0,00159)	-0,1000*** (0,000969)	0,0937*** (0,000813)
Max. educación mayores hogar	-0,0557*** (0,00172)	-0,0579*** (0,00106)	-0,0554*** (0,000879)	-0,0937*** (0,00187)	-0,00903*** (0,00114)	-0,0603*** (0,000957)
Sd. edu. en la familia	0,159*** (0,00200)	-0,0707*** (0,00124)	0,0736*** (0,00102)	0,173*** (0,00206)	-0,0857*** (0,00125)	0,0759*** (0,00105)
Sd. edu. en la prov.	0,691*** (0,0201)	-0,424*** (0,0124)	0,270*** (0,0102)	0,661*** (0,0199)	-0,385*** (0,0122)	0,267*** (0,0102)
Tamaño familia	-0,0145*** (0,000445)	0,0257*** (0,000274)	-0,00256*** (0,000227)	-0,0153*** (0,000443)	0,0248*** (0,000270)	-0,00311*** (0,000227)
1 si MaxEpad=0	0,271*** (0,0485)	-0,212*** (0,0299)	0,128*** (0,0248)	0,239*** (0,0482)	-0,249*** (0,0294)	0,102*** (0,0247)
1 si MaxEmay=0	-0,108*** (0,00267)	0,128*** (0,00165)	-0,0332*** (0,00136)	-0,185*** (0,00286)	0,125*** (0,00175)	-0,0714*** (0,00147)
1 si sd Edu=0	-0,0785*** (0,00160)	0,0947*** (0,000985)	-0,0215*** (0,000815)	-0,0950*** (0,00166)	0,0736*** (0,00101)	-0,0349*** (0,000851)
Constante	0,968*** (0,0118)	0,815*** (0,00726)	-0,0753*** (0,00601)	1,094*** (0,0118)	0,812*** (0,00719)	-0,0163*** (0,00604)
Observaciones	1,673,795	1,673,795	1,673,795	1,673,795	1,673,795	1,673,795
Años	x	x	x	x	x	x
Provincias	x	x	x	x	x	x
Condición socio- económica				x	x	x
R ²	0,134	0,216	0,076	0,145	0,243	0,083

los hijos/nietos. Especialmente relevante es la influencia del máximo nivel alcanzado por los padres/mayores en la fracción de abandono escolar (*dropout*) de los jóvenes. También es muy relevante el tamaño del hogar, que tiene una

influencia ligeramente negativa en el progreso educativo de los jóvenes.

La relación entre nivel educativo y de fracaso escolar de los jóvenes, y la desigualdad en la familia es claramente positiva, aunque el resultado debe ser

FIGURA 3. RELACIÓN ENTRE NIVEL EDUCATIVO ESTANDARIZADO DE JÓVENES Y MAYORES. ESPAÑA. 2000 Y 2020.

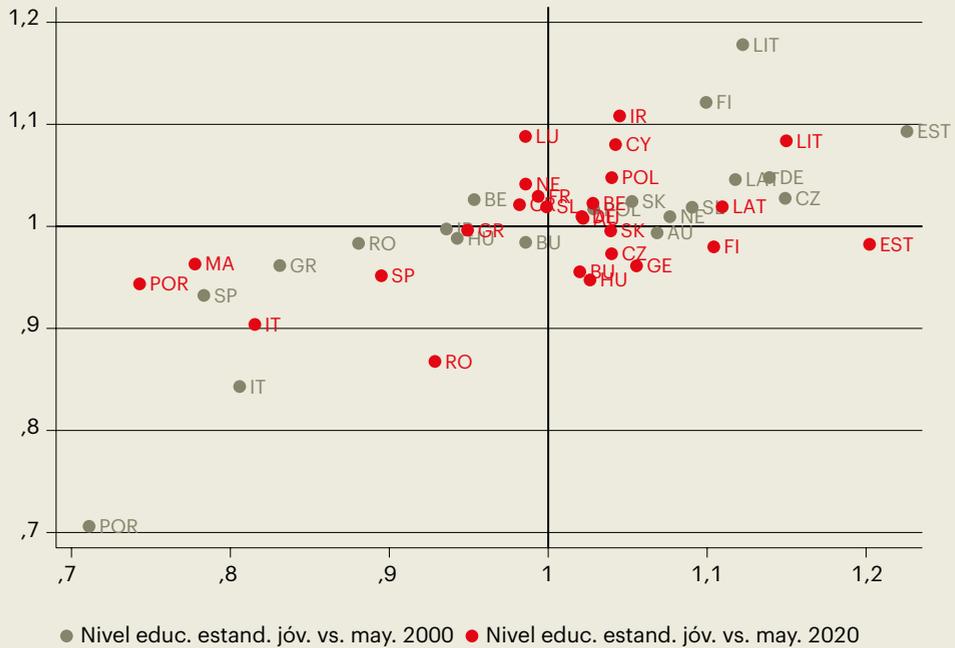
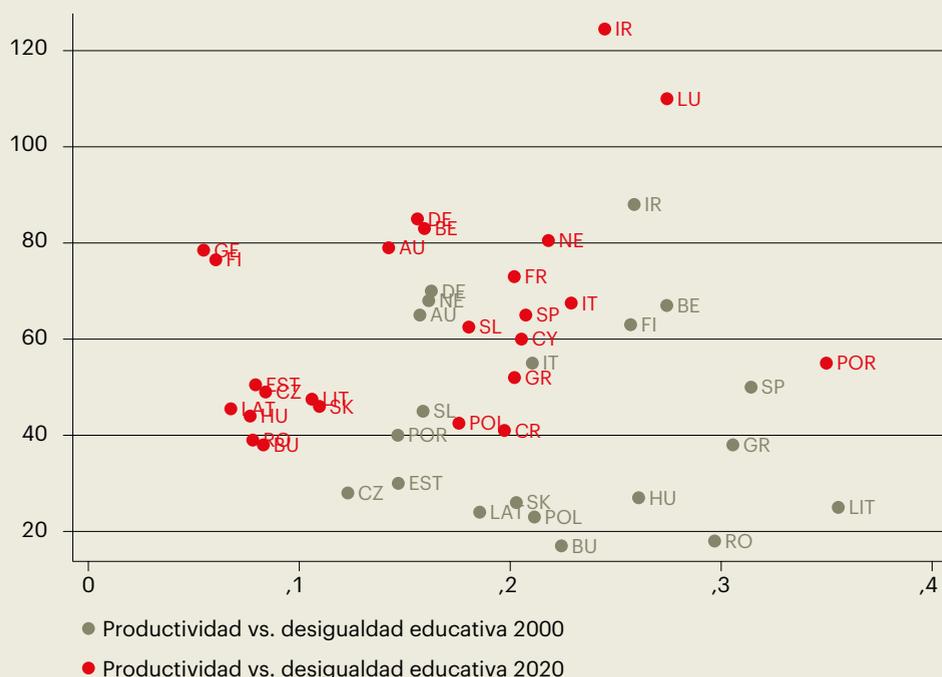


FIGURA 4. PRODUCTIVIDAD Y DESIGUALDAD EDUCATIVA ENTRE GENERACIONES EN 2000 Y 2020.



Fuente: OCDE y Eurostat.

En 2020, la posición de España se acerca a la media, pero aún está en la cola europea. Con estas mimbres no es de extrañar que el nivel de productividad sea relativamente bajo y haya progresado poco en relación con otros países europeos.

La figura 4 relaciona productividad y desigualdad educativa entre generaciones en dos momentos, 2000 y 2020. En general, observamos que el conjunto de países se mueve hacia la izquierda y hacia arriba, es decir, menos desigualdad educativa y más productividad. España se mueve en la dirección mencionada, pero el cambio en productividad es muy modesto.

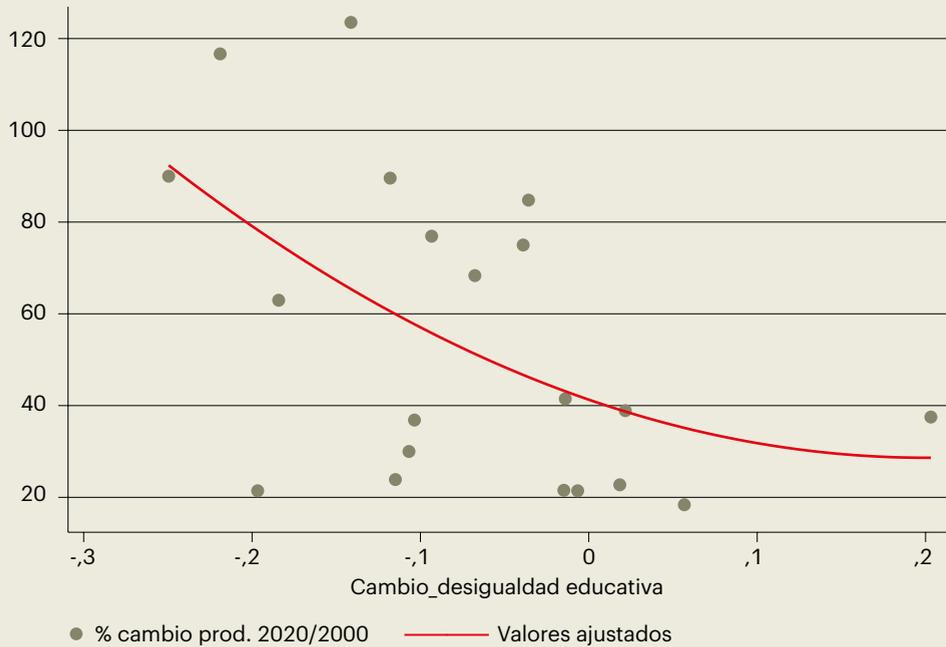
Finalmente, la figura 5 nos ilustra (sin pretensión causal) sobre la

correlación entre cambio de nivel de productividad y desigualdad educativa entre generaciones. El mensaje que se puede extraer del gráfico es que reducciones de desigualdad entre generaciones llevan aparejadas probabilidades más altas de cambio en productividad, aunque hay numerosos países que no se ajustan a dicha norma, ya que, evidentemente, existen muchos otros factores incontrolados en nuestro análisis.

REFLEXIONES FINALES

La evolución de la educación de las generaciones españolas viene muy marcada por un punto de partida, el del comienzo de la etapa democrática, que puede calificarse de bochornoso.

FIGURA 5. CAMBIO DE NIVEL DE PRODUCTIVIDAD Y DESIGUALDAD EDUCATIVA ENTRE GENERACIONES EN 2000 Y 2020.



Fuente: Eurostat y OCDE.

La corrección de este llevó aparejado un desequilibrio educacional entre generaciones, que alcanzó su punto álgido en torno al cambio de siglo, que no ha facilitado la transmisión de conocimiento y que, sin duda, ha hecho más resistente el abandono escolar una vez terminada la educación obligatoria.

Aunque no tenemos evidencia causal, en un mundo donde las generaciones de padres y mayores toman la mayoría de las decisiones tecnológicas y los puestos de trabajo que las aplican, la evolución de la desigualdad educativa puede haber sido un factor en el mal comportamiento de la productividad en España. La única buena noticia es que la convergencia del nivel educativo entre

generaciones puede ser positiva en un futuro más o menos próximo.

REFERENCIAS

Barro, R. J. (2001). Human capital and growth. *American Economic Review*, 91(2), pp.12-17.

Björklund, A. y Salvanes, K. G. (2011). Education and Family Background: Mechanisms and Policies. *Handbook of the Economics of Education*, vol. 3, pp.201-247.

Felgueroso F., Gutiérrez-Domènech M. y Jiménez-Martín S. (2014). Dropout trends and educational reforms: The role of the LOGSE in Spain, *IZA J Labor Policy*, 2014; 3, 9. [https://doi: 10,1186/2193-9004-3-9](https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-9)

Hällsten, M. y Pfeffer, F. T. (2017). Grand Advantage: Family Wealth and Grandchildren's Educational Achievement in Sweden. *American Sociological Review*, 82(2), pp. 328-360.

Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), pp. 607-668.

Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2012). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation. *Journal of Economic Growth*, 17(4), pp. 267-321.

Havari, E. y Stuhler, J. (2021). The intergenerational transmission of education and income in the EU: Evidence from survey and administrative data. En M. Domínguez Torreiro (Ed.), European Commission, JRC124938.

NOTAS

1. 1 es el mínimo (equivalente a un promedio ISCED1 o de educación básica) y 3 el máximo (equivalente a un nivel ISCED 3, educación superior).
2. Definimos jóvenes, padres y mayores según la relación con la persona principal en la EPA y la edad (+/- 65 para distinguir entre padres y abuelos).

RECURSOS EDUCATIVOS

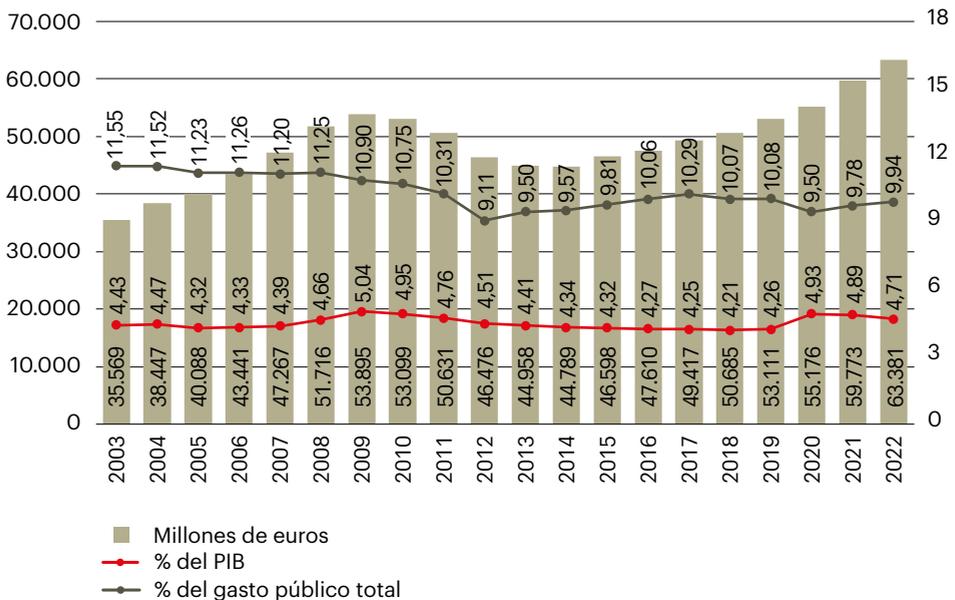
El gasto en educación

En 2022, el gasto público en educación en España fue de 63.381 millones de euros, lo que supuso un incremento del 6% con respecto al año anterior, alcanzando el máximo de la serie histórica tras ocho años de crecimiento continuado (gráfico 38).

El gasto público en educación representó un 4,71% del PIB en 2022. El dato es inferior al observado en 2021 y 2020, ambos impulsados por la caída del PIB asociada a la pandemia de la COVID-19. A pesar de ello, el gasto público en educación en relación con el PIB se mantiene por encima de los niveles observados entre 2013 y 2019.

Finalmente, el gasto público en educación representó un 9,94% del gasto público total en 2022, tras un segundo año de aumento que eleva la cifra hasta casi igualar el valor prepandemia de 2019 (10,08%). El aumento de otras partidas presupuestarias en el contexto de la pandemia de la COVID-19 provocó la fuerte caída observada en 2020.

GRÁFICO 38. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, EN CIFRAS ABSOLUTAS Y EN PORCENTAJE DEL PIB Y DEL GASTO PÚBLICO TOTAL. AÑOS 2003 A 2022.

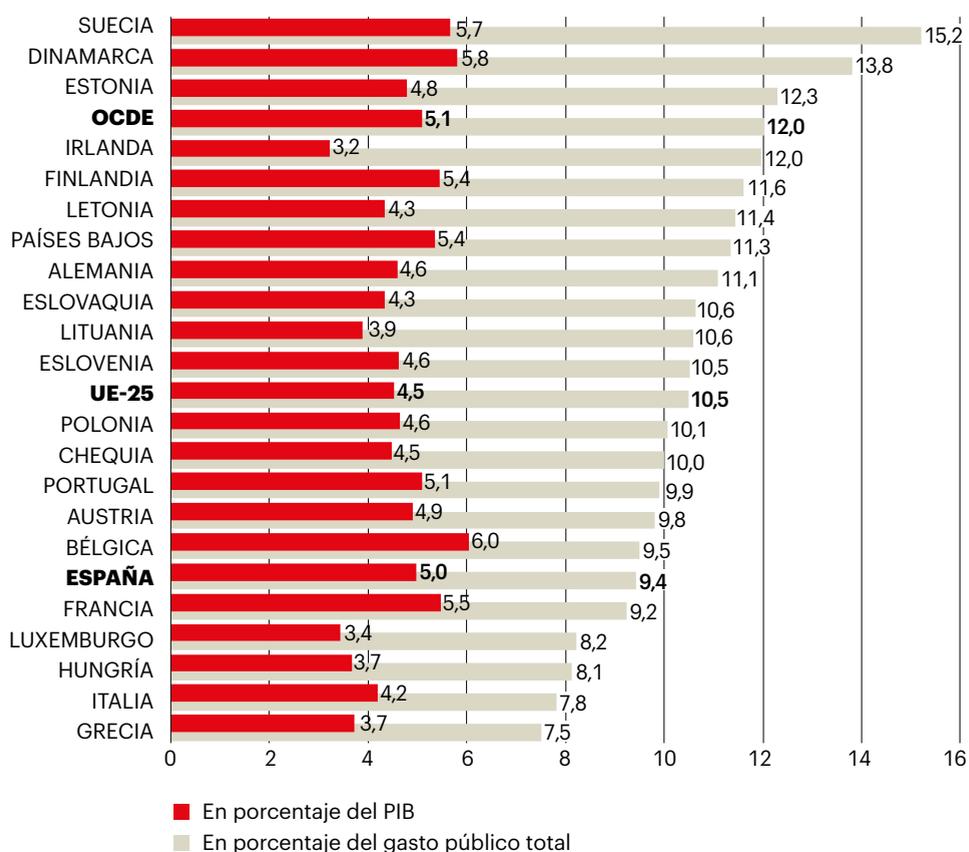


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de Gasto Público en Educación. Series temporales*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El gasto público en educación como porcentaje del PIB en España en 2020 (5,0%)¹ se situó por encima del promedio de la UE-25 (4,5%) y algo por debajo del de la OCDE (5,1%), aunque por encima de países como Hungría (3,7%), Luxemburgo (3,4%) o Irlanda (3,2%) (gráfico 39). Los valores más elevados se dieron en Bélgica (6,0%), Dinamarca (5,8%) y Suecia (5,7%).

En cuanto al peso del gasto público en educación sobre el gasto público total, España (9,4%) se situó en 2020 por debajo de las medias de la UE-25 (10,5%) y de la OCDE (12,0%), y lejos de países como Suecia (15,2%), Dinamarca (13,8%) y Estonia (12,3%).

GRÁFICO 39. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN PORCENTAJE DEL PIB Y DEL GASTO PÚBLICO TOTAL, POR PAÍS. AÑO 2020.

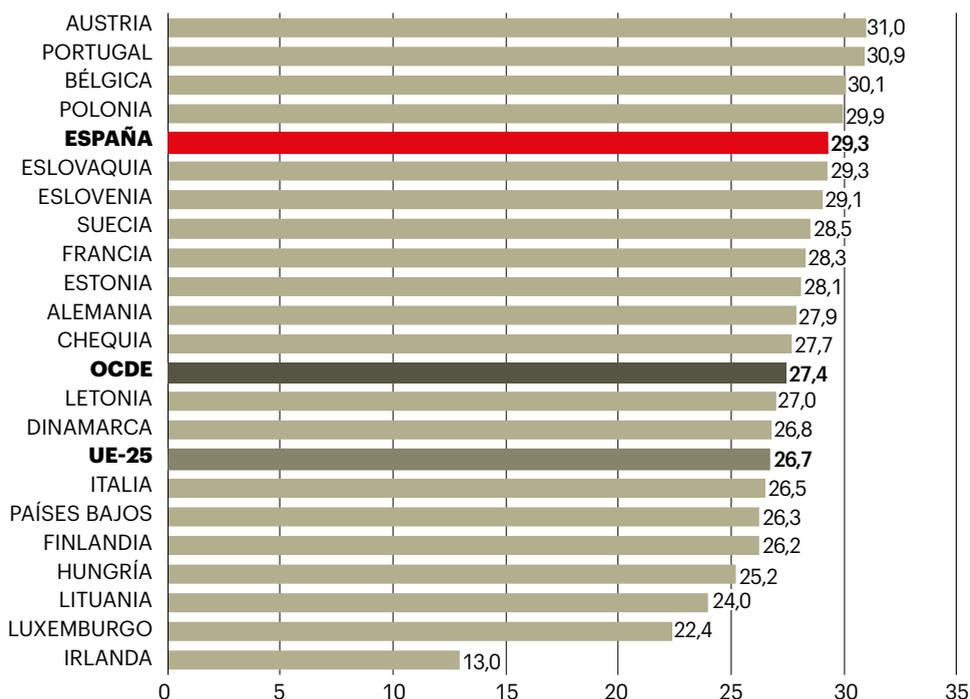


Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance*, 2023. Tablas C2.1 y C4.1 (online). OCDE.

1. El dato no coincide exactamente con el presentado en el gráfico 38 debido a la divergencia en la fuente de datos utilizada.

La comparación internacional de los indicadores mostrados en el gráfico 39 se ve afectada por el distinto 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 (29,3%) se situó en 2020 por encima de la media de la UE-25 (26,7%) y de la media de la OCDE (27,4%). Igual que el año anterior, el porcentaje más alto se dio en Austria (31,0%) y el más bajo, en Irlanda (13,0%).

GRÁFICO 40. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR ALUMNO EN RELACIÓN CON EL PIB PER CÁPITA (PORCENTAJES), POR PAÍS. AÑO 2020.



Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance, 2023*. Table C1.5 (online). OCDE.

Nota: la fuente no ofrece información sobre Grecia.

Si descendemos ahora a la escala regional (tabla 2), la comunidad autónoma que dedicó un mayor gasto público por alumno público y concertado en enseñanzas no universitarias en 2021 fue el País Vasco (7.857€), seguida por Navarra (7.375€) y Extremadura (7.170€). Las comunidades con un gasto más bajo fueron Madrid (5.030€) y Murcia (5.477€). Con respecto a 2013, el mayor incremento se dio en Canarias (2.111€ más, es decir, un incremento del 46,7%), mientras que la evolución más modesta es la de Murcia (1.038€ más, con un incremento del 23,4%).

En lo que se refiere al gasto público en educación por alumno de la enseñanza pública, País Vasco (10.984€) y Navarra (8.993€) presentan de nuevo las cifras más altas, mientras que Madrid (5.886€) y Murcia (6.192€) presentan las más bajas. El mayor aumento entre 2013 y 2021 se dio en La Rioja (incremento de 2.382€, un 43,1%), mientras que el menor aumento se observa de nuevo en Murcia (1.251€, con un incremento del 25,3%).

TABLA 2. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2013 Y 2021.

	GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO Y CONCERTADO (EN EUROS)		GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO (EN EUROS)	
	2013	2021	2013	2021
ANDALUCÍA	4.110	5.665	4.595	6.367
ARAGÓN	4.775	6.146	5.517	7.128
ASTURIAS	5.667	6.962	6.615	8.140
BALEARES	4.817	6.455	5.623	7.471
C. VALENCIANA	4.383	5.962	4.880	6.793
CANARIAS	4.524	6.635	5.031	7.322
CANTABRIA	5.534	7.074	6.474	8.163
CASTILLA Y LEÓN	5.129	6.644	6.125	8.033
CASTILLA-LA MANCHA	4.335	6.123	4.624	6.652
CATALUÑA	4.237	6.060	4.876	6.920
EXTREMADURA	5.219	7.170	5.815	8.020
GALICIA	5.562	7.046	6.423	8.075
LA RIOJA	4.730	6.588	5.530	7.912
MADRID	3.908	5.030	4.505	5.886
MURCIA	4.439	5.477	4.941	6.192
NAVARRA	5.738	7.375	6.955	8.993
PAÍS VASCO	6.475	7.857	9.175	10.984
TOTAL	4.569	6.113	5.231	7.043

Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Curso 2021-2022*. Edición 2024. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

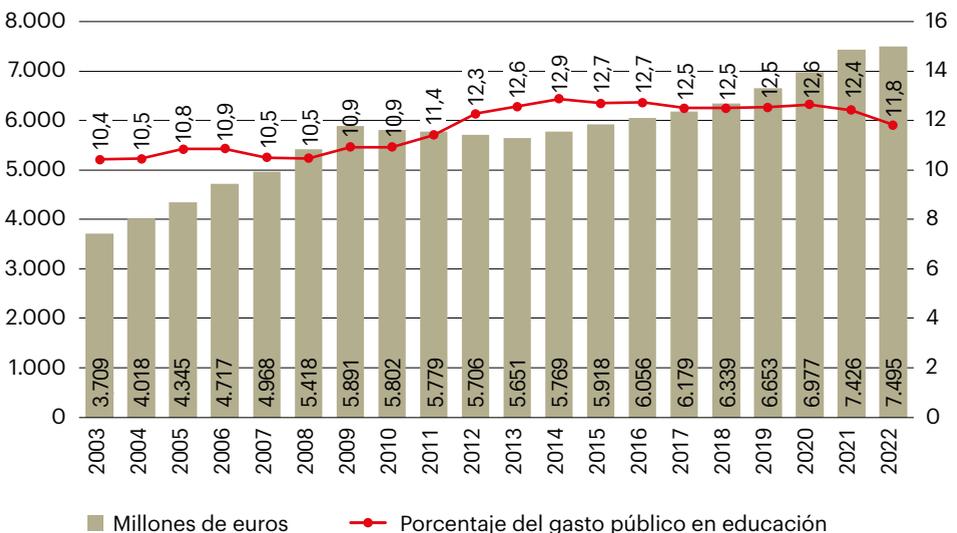
Financiación y gasto de la enseñanza privada en España

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 2003 y 2009, pasando de 3.709 a 5.891 millones de euros. No obstante, su peso en el conjunto del gasto público en educación se mantuvo constante, en niveles del 10 o el 11%.

Durante la crisis económica (2009-2013) cayeron las transferencias a la enseñanza privada. No obstante, como el gasto total en educación cayó aún más, el porcentaje dedicado a conciertos 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 conciertos y subvenciones ha sido constante hasta 2022. En 2021 el crecimiento fue muy notable, de 449 millones de euros con respecto al año anterior (incremento del 6,4%). La cifra ha aumentado ligeramente en 2022 hasta alcanzar los 7.495 millones, lo que, no obstante, ha supuesto una caída con respecto al gasto público total en educación (del 12,4% al 11,8%, 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 DEL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN. AÑOS 2003 A 2022.

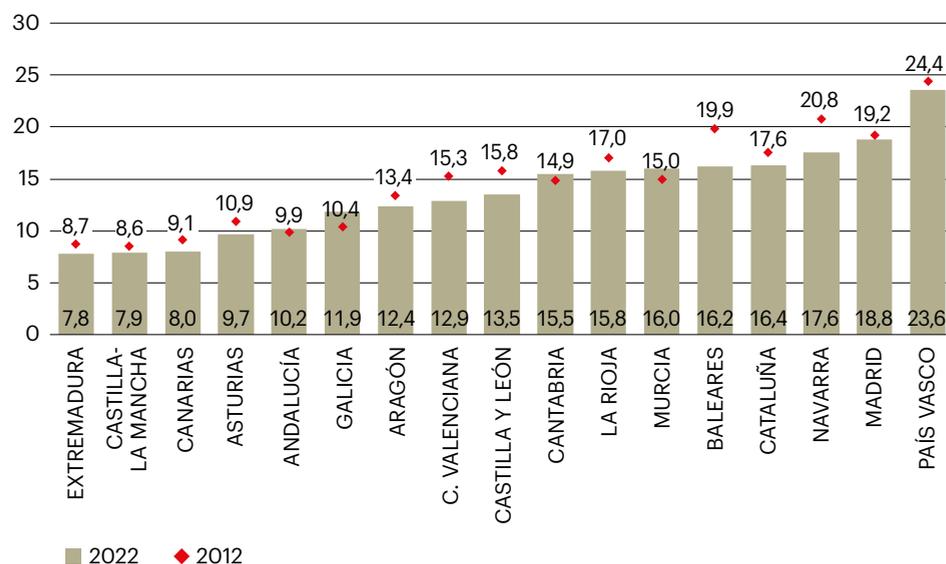


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de Gasto Público en Educación*. Series temporales. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El gráfico 42 complementa la información anterior mostrando el porcentaje del presupuesto en educación de cada comunidad autónoma que se dedica a conciertos y subvenciones a la enseñanza privada. País Vasco (23,6%), Madrid (18,8%) y Navarra (17,6%) son las tres comunidades que le dedican un mayor porcentaje en 2022, mientras que Extremadura (7,8%), Castilla-La Mancha (7,9%) y Canarias (8,0%) presentan los porcentajes más bajos.

En comparación con 2012, Baleares y Navarra son las comunidades que más han reducido el porcentaje de sus presupuestos educativos que dedican a conciertos y subvenciones (3,7 y 3,2 puntos, respectivamente). En cambio, dicho porcentaje ha aumentado ligeramente en Andalucía, Galicia, Cantabria y Murcia.

GRÁFICO 42. GASTO PÚBLICO DEDICADO A CONCIERTOS Y SUBVENCIONES A LA ENSEÑANZA PRIVADA EN PORCENTAJE DEL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2012 Y 2022.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de Gasto Público en Educación*. Series temporales. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

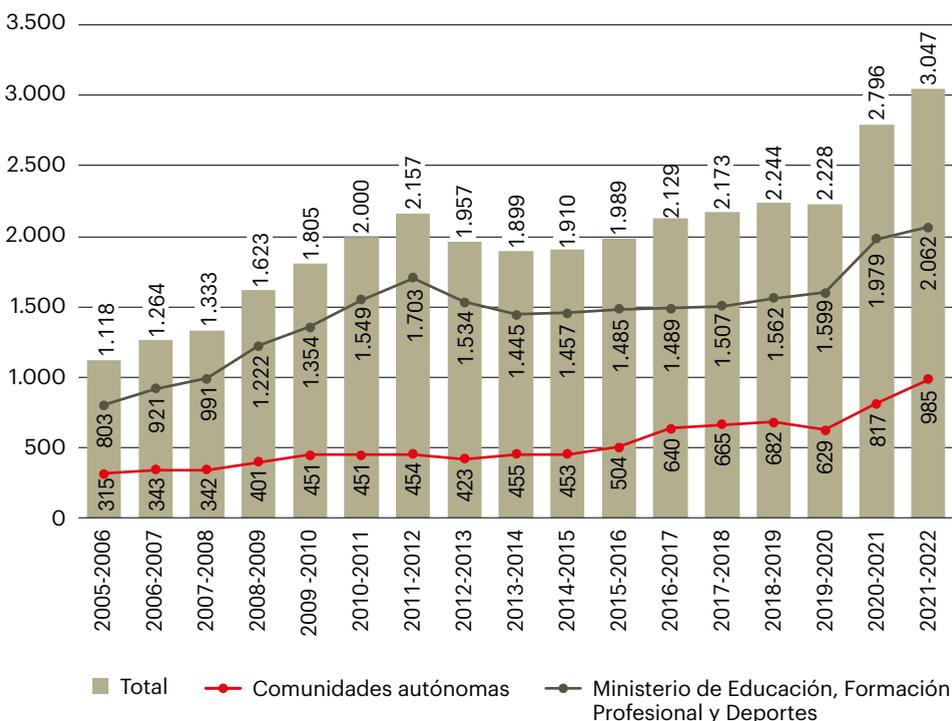
Becas y ayudas al estudio

En el curso 2021-2022, el importe total de las becas y ayudas al estudio concedidas por todas las administraciones educativas fue de 3.047 millones de euros (gráfico 43). El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes financió el 67,7% de ese importe (2.062 millones de euros), mientras que las comunidades sufragaron el 32,3% restante (985 millones de euros).

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 probablemente asociado a la pandemia de la COVID-19, el cual, lejos de revertirse en el curso 2021-2022, ha sido reforzado con un incremento interanual del 4%.

Por lo que respecta a la aportación de las comunidades autónomas, se mantuvo relativamente estable entre los cursos 2010-2011 y 2014-2015, aumentó sustancialmente en el curso 2016-2017 y permaneció constante los cuatro cursos siguientes. La aportación creció muy notablemente (un 30%) en el curso 2020-2021 y, de nuevo, volvió a incrementarse en el curso 2021-2022 (crecimiento interanual del 21%).

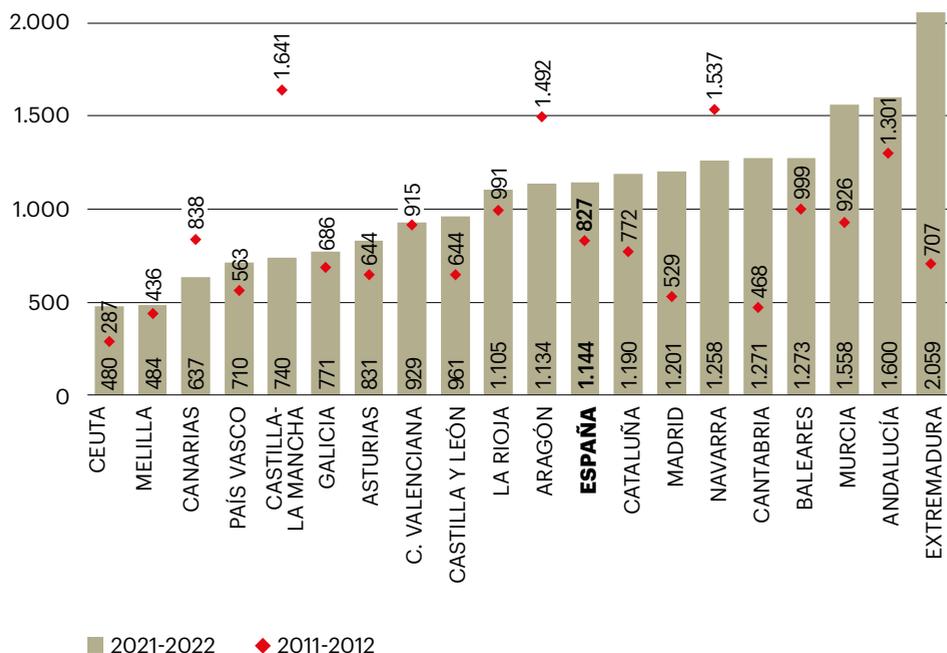
GRÁFICO 43. EVOLUCIÓN DEL IMPORTE DEDICADO A BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO, POR ENTIDAD FINANCIADORA (MILLONES DE €). CURSOS 2005-2006 A 2021-2022.



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

El gráfico 44 muestra las diferencias regionales en el importe dedicado a becas y ayudas al estudio por alumno beneficiario. En el curso 2021-2022, la comunidad con un mayor importe por becario es Extremadura (2.059€/becario), seguida de Andalucía (1.600€/becario) y Murcia (1.558€/becario). Extremadura es, además, la región en la que más ha aumentado la dotación de las ayudas por alumno beneficiario desde el curso 2011-2022, incrementándose un 291% en los últimos diez años. Las comunidades o ciudades autónomas con un importe por becario más bajo son Ceuta (480€/becario), Melilla (484€/becario) y Canarias (637€/becario). En Castilla-La Mancha, en cambio, la cifra ha caído de 1.641€/becario en el curso 2011-2012 a 740€/becario en el curso 2021-2022. Mientras que el alumnado becario se ha triplicado en Castilla-La Mancha en el transcurso de esa década (pasando de 47.867 estudiantes a 129.332), el presupuesto dedicado a becas ha crecido de manera mucho más moderada (de 78,5 millones de euros a 95,7 millones).

GRÁFICO 44. IMPORTE DE LA BECA O AYUDA AL ESTUDIO POR ALUMNO BENEFICIARIO, POR CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2011-2012 Y 2021-2022.



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

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

Por niveles de enseñanza, el importe por becario más elevado se da en la Educación Infantil de Primer Ciclo (1.778,5€), siendo este también el nivel con el mayor porcentaje del alumnado receptor de una ayuda (42,6%). En cambio, en la ESO se observa la menor tasa de cobertura (14,4%) y el mínimo importe por becario (375€).

El importe por becario en los Ciclos Formativos de Grado Medio (1.611,4€) y los de Grado Superior (1.665€) cuadruplica el de la Formación Profesional Básica (423,3€), si bien las tasas de cobertura son similares en los tres niveles de la Formación Profesional.

En Educación Especial, el 37,9% de los alumnos reciben una beca o ayuda al estudio, con un importe promedio de 871,8€ por becario.

TABLA 3. BECAS Y AYUDAS CONCEDIDAS EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS. CURSO 2021-2022.

	ALUMNADO MATRICULADO	ALUMNADO BECARIO	ALUMNADO PORCENTAJE DEL MATRICULADO	IMPORTE TOTAL DE LAS BECAS (MILLONES DE EUROS)	IMPORTE POR BECARIO (EUROS)
E. INFANTIL (1.º CICLO)	438.510	186.880	42,6	332,4	1.778,5
E. INFANTIL (2.º CICLO)	1.189.962	233.361	19,6	112,5	481,9
E. PRIMARIA	2.798.301	737.573	26,4	304,4	412,7
ESO	2.051.158	296.078	14,4	111,0	375,0
E. ESPECIAL	39.885	15.107	37,9	13,2	871,8
FPB	75.276	28.244	37,5	12,0	423,3
CFGM	420.756	123.648	29,4	199,2	1.611,4
BACHILLERATO	690.481	233.702	33,8	389,1	1.665,0
CFGS	534.020	179.746	33,7	277,7	1.545,1

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

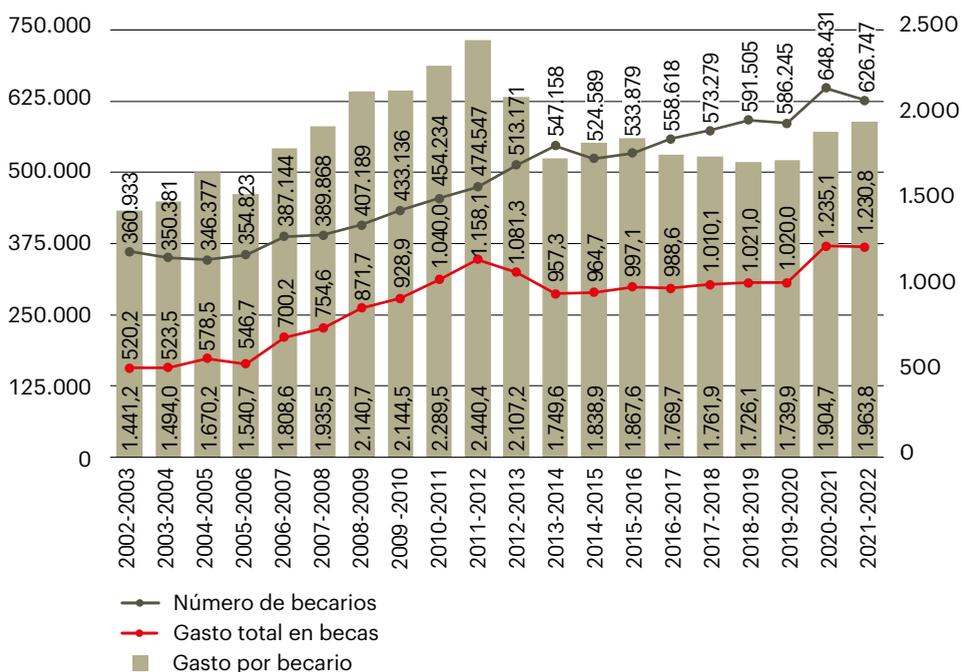
En cuanto al nivel universitario, el gasto total en becas y ayudas al estudio en el curso 2021-2022 descendió muy ligeramente (descenso del 0,3%) tras el gran incremento del curso anterior (aumento del 21,1%), para terminar situándose en 1.230,8 millones de euros (gráfico 45). También se redujo el número de beneficiarios, hasta los 626.747, tras el notabilísimo incremento del 10,6% en el curso anterior, a pesar de lo cual la cifra sigue siendo superior a la observada en el curso 2019-2020. Como resultado de todo ello, el gasto por alumno beneficiario se elevó por segundo año consecutivo hasta situarse en 1.963,8€.

En términos de evolución, 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 del curso 2019-2020, apenas un 6,7% más que en el curso 2013-2014.

El número de beneficiarios del sistema de becas universitarias se contrajo ligeramente entre los cursos 2002-2003 y 2004-2005, pero desde entonces ha ido creciendo progresivamente con la excepción de la corrección observada en el curso 2014-2015 (22.569 becarios menos que en el curso anterior).

En cuanto al gasto por becario en educación universitaria, se duplicó entre los cursos 2002-2003 y 2011-2012, pasando de 1.441,2 a 2.140,7 euros por becario. 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 €) Y DEL GASTO POR BECARIO (€). CURSOS 2002-2003 A 2021-2022.

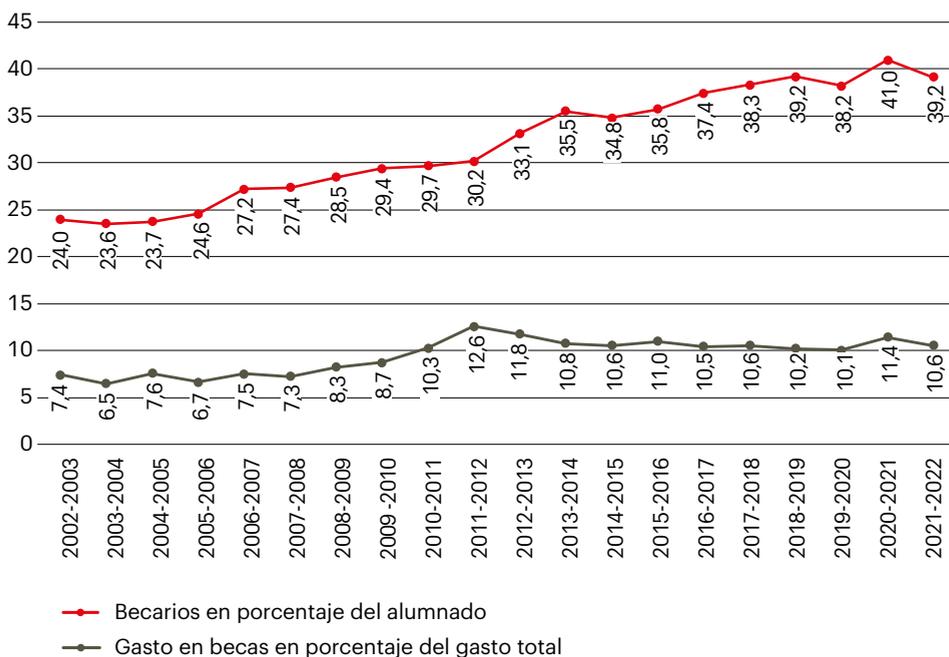


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de becas y ayudas al estudio*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el gráfico 46 se muestra la evolución del porcentaje del alumnado universitario que ha recibido una beca o ayuda al estudio. Desde el mínimo de la serie observado en el curso 2003-2004 (23,6%), el porcentaje creció ininterrumpidamente hasta el curso 2019-2020, el que se observa un ligero retroceso. El curso 2020-2021 marcó el máximo de la serie histórica, con un 41% del alumnado universitario becado. No obstante, en el curso 2021-2022 se ha vuelto a observar un pequeño descenso, que deja la cifra en el 39,2%.

Por otra parte, la evolución del gasto en becas como porcentaje del gasto público en el nivel universitario se puede dividir en tres etapas bien diferenciadas. Hasta el curso 2007-2008 el porcentaje se mantuvo constante alrededor del 8%. Se inicia entonces un aumento progresivo que llevó la cifra al 12,6% en el curso 2011-2012. Tras una ligera corrección los dos siguientes, la cifra ha permanecido estable por encima del 10%. En el curso 2020-2021 la cifra se elevó al 11,4%, probablemente impulsada por la situación de crisis asociada a la pandemia de la COVID-19, pero en el curso 2021-2022 ha caído al 10,6%.

GRÁFICO 46. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE GASTO PÚBLICO DESTINADO A BECAS RESPECTO AL GASTO PÚBLICO TOTAL DEDICADO A LA UNIVERSIDAD Y PORCENTAJE DE BECARIOS RESPECTO AL TOTAL DE ALUMNOS. CURSOS 2002-2003 A 2021-2022.



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

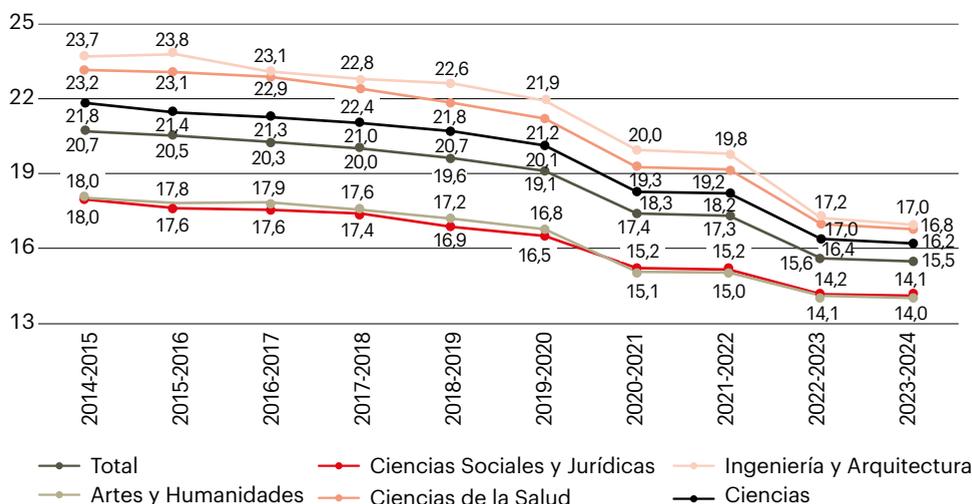
Precios públicos universitarios

En el sistema universitario español, el coste final de la matrícula universitaria anual para el alumno queda definido por el número de créditos en que se matricula, la repetición de matrícula y el precio del crédito.

El gráfico 47 muestra la evolución en la última década del precio público medio del crédito en estudios de grado en primera matrícula. En el curso 2014-2015, se situó en 20,7€. Para un curso promedio de 60 créditos, eso implicaba un coste para el alumno de 1.242€. Desde entonces, el precio del crédito en primera matrícula se ha reducido sustancialmente. En particular, experimentó dos fuertes caídas en los cursos 2020-2021 (de 19,1€ a 17,4€, con una reducción del 8,9%) y 2022-2023 (de 17,3€ a 15,6€, con una reducción del 9,8%). En el curso 2023-2024, el último con datos disponibles, el precio del crédito en primera matrícula era de 15,5€, un 25,1% menos que en el curso 2014-2015.

La tendencia decreciente en esos precios públicos se observa en todas las ramas de enseñanza, aunque la caída ha sido algo más acusada en las ramas más caras en el curso 2014-2015. En el curso 2023-2024, el precio más elevado se dio en las titulaciones de Ingeniería y Arquitectura (17€), mientras que el más barato se dio en los grados de Artes y Humanidades (14€). Esa diferencia (ahora de 3€) era casi el doble en el curso 2014-2015 (5,7€).

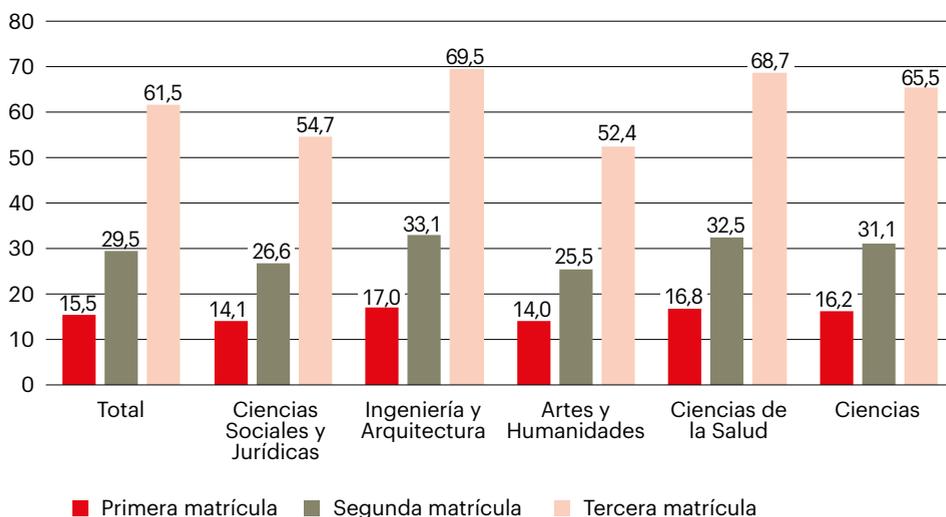
GRÁFICO 47. EVOLUCIÓN DEL PRECIO PÚBLICO MEDIO DEL CRÉDITO EN PRIMERA MATRÍCULA DE ESTUDIOS DE GRADO, POR RAMA DE ENSEÑANZA. CURSOS 2014-2015 A 2023-2024.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de precios públicos universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

El precio público medio del crédito de grado aumenta si el alumno debe volver a cursar una asignatura. Si el precio medio del crédito en primera matrícula en el curso 2023-2024 era de 15,5€, en segunda matrícula casi se duplica (29,5€) y en tercera matrícula casi se cuadruplica (61,5€). La proporción entre los precios de segunda o tercera matrícula y los de la primera se da en todas las ramas de enseñanza, siendo Ingeniería y Arquitectura la que presenta un precio medio más elevado tanto en segunda (33,1€) como en tercera matrícula (69,5€), y Artes y Humanidades la que tiene un precio más bajo en segunda (25,5€) y tercera matrícula (52,4€). El precio diferencial de la matriculación en segunda y tercera matrícula en unas y otras ramas puede contribuir a explicar la distinta incidencia del abandono de estudios por rama de enseñanza que se muestra en el gráfico 80 del capítulo 3.

GRÁFICO 48. PRECIO PÚBLICO MEDIO DEL CRÉDITO DE GRADO EN PRIMERA, SEGUNDA Y TERCERA MATRÍCULA, POR RAMA DE ENSEÑANZA. CURSO 2023-2024.

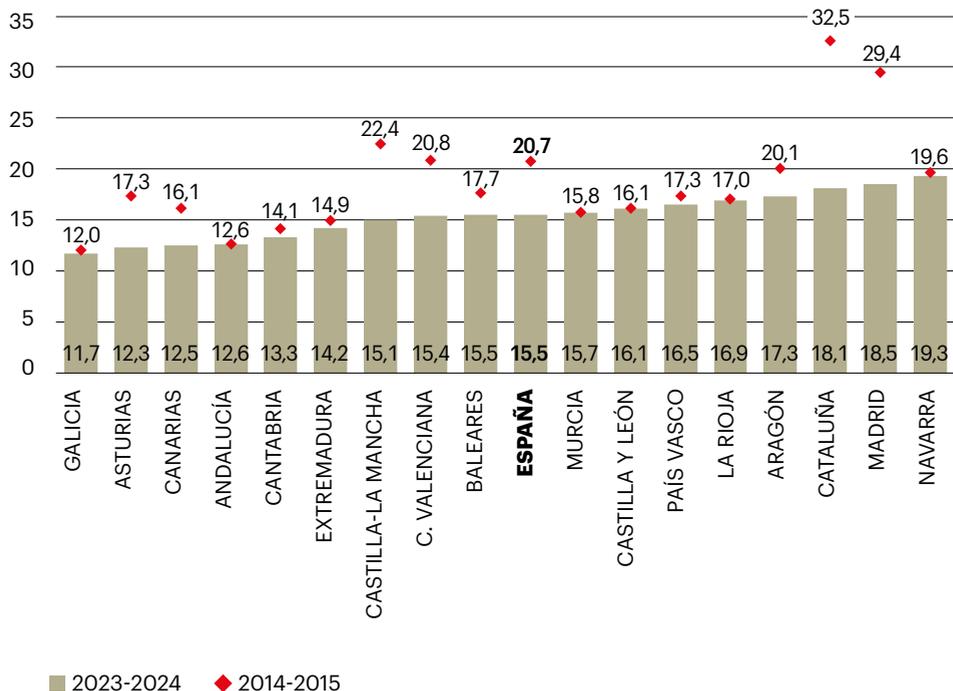


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de precios públicos universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

El gráfico 49 muestra la disparidad regional en los precios medios del crédito de grado universitario en primera matrícula en el curso 2023-2024. Mientras que en Galicia es de 11,7€, en Navarra se eleva a 19,3€ (un 64,9% superior).

Asimismo, es de destacar el gran descenso del precio entre los cursos 2014-2015 y 2023-2024 en Cataluña (de 32,5 a 18,1€) y Madrid (de 29,4 a 18,5€).

GRÁFICO 49. PRECIO PÚBLICO MEDIO DEL CRÉDITO DE GRADO EN PRIMERA MATRÍCULA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2014-2015 Y 2023-2024.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de precios públicos universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

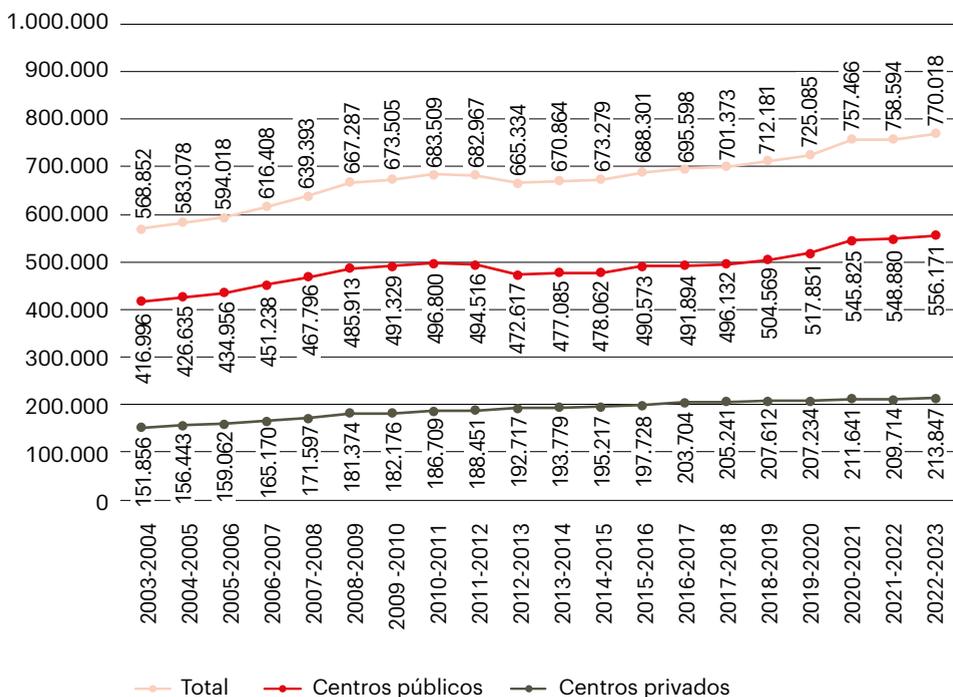
El profesorado

Evolución del profesorado

En el curso 2022-2023, el número de profesores de enseñanzas de régimen general no universitarias continuó su senda ascendente (gráfico 50), elevándose hasta los 770.018 (un incremento de 11.424 sobre el curso 2021-2022, 1,5% más).

Los centros públicos emplearon a 556.171 profesores en el curso 2022-2023 (el 72,2% del total), lo que supuso un aumento de 7.291 profesores con respecto al curso anterior (incremento del 1,3%). En los centros privados, la cifra se elevó hasta los 213.487 profesores (el 27,8% del total), tras aumentar en 4.133 profesores en comparación con el curso anterior (incremento del 2%).

GRÁFICO 50. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 2003-2004 A 2022-2023.



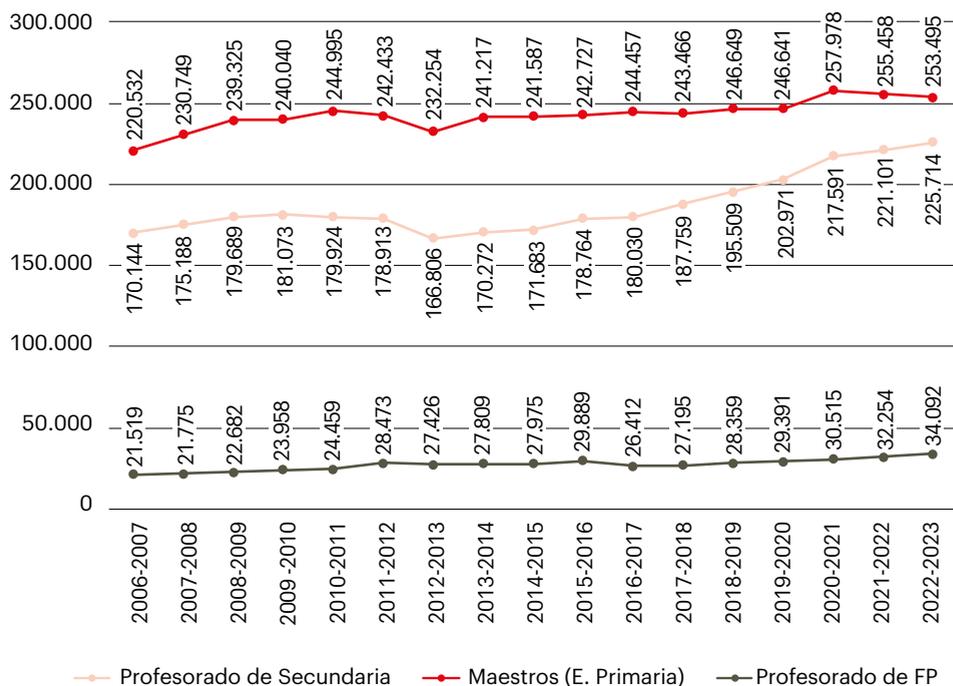
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Para conocer en mayor profundidad la evolución del profesorado de la enseñanza pública, el gráfico 51 muestra dicha información en función de su categoría profesional. El profesorado de Educación Primaria ha experimentado un aumento destacable, aunque con altibajos, entre los cursos 2006-2007 y 2022-2023, pasando de 220.532 profesores a 253.495 (incremento de 32.963). Es reseñable el aumento del curso 2020-2021 (incremento interanual de 11.337). Aunque la cifra ha caído en los dos cursos siguientes, sigue siendo superior a la observada en el último curso pre-pandemia.

En cuanto al profesorado de Educación Secundaria en centros públicos, se observa un fuerte crecimiento desde el curso 2012-2013 hasta la actualidad, pasando de 166.806 profesores a 225.714 (incremento de 58.908). De nuevo el mayor incremento interanual se observa en el curso 2020-2021 (aumento de 14.620 profesores con respecto al curso anterior), aunque en este caso el profesorado continuó su senda ascendente en los dos cursos siguientes.

Finalmente, el número de profesores de Formación Profesional en centros públicos ha permanecido comparativamente estable a lo largo del periodo considerado. Pese a ello, la cifra se ha incrementado de 26.412 profesores en el curso 2016-2017 a 34.092 en el curso 2022-2023.

GRÁFICO 51. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS EN CENTROS PÚBLICOS, POR CATEGORÍA PROFESIONAL. CURSOS 2006-2007 A 2022-2023.



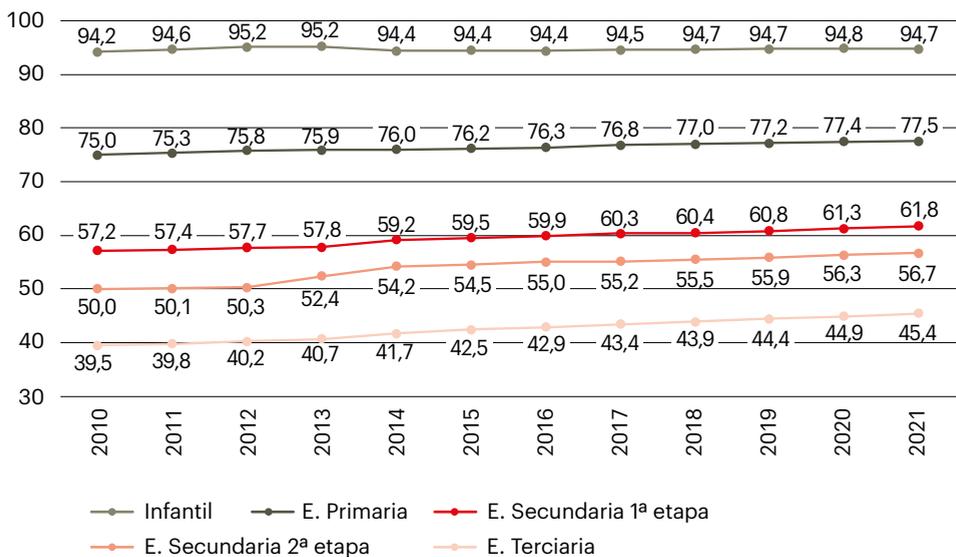
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no Universitarias. Estadística del profesorado y otro personal*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: el gráfico no muestra la categoría "Otro profesorado", que incluye al profesorado de religión, al de Educación Infantil y otro profesorado. La categoría profesorado Secundaria incluye a los catedráticos de Secundaria.

El gráfico 52 muestra la evolución del porcentaje de mujeres en el profesorado del conjunto del sistema de enseñanza español desde 2010 a 2021 por nivel de enseñanza. Leyendo 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 45,4%, en Educación Infantil son el 94,7%.

Si los leemos horizontalmente, es decir, en evolución temporal, dejando aparte lo que parece una clara ruptura de las series en 2014, las cifras se han mantenido relativamente estables en la última década. Tan solo es reseñable el incremento paulatino en la Educación Terciaria, que ha pasado del 39,5% en 2010 al 45,4% en 2021.

GRÁFICO 52. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE PROFESORAS SOBRE EL TOTAL DEL PROFESORADO, POR NIVEL DE ENSEÑANZA. AÑOS 2010 A 2021.



Fuente: elaboración propia a partir de OCDE Statistics. *Education and Training. Education at a Glance. Teachers and the learning environment.* OCDE.

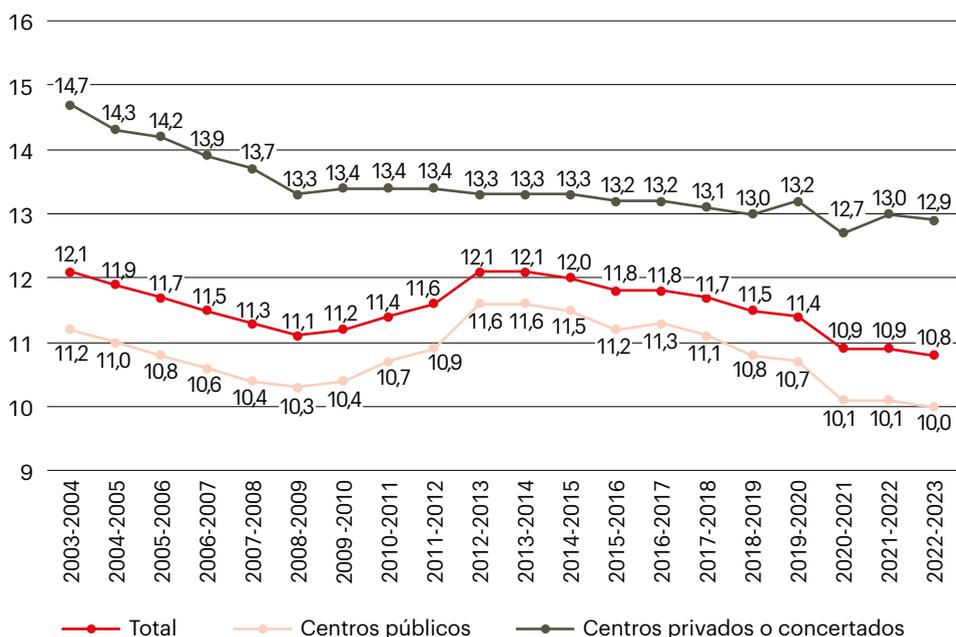
Ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula

La ratio de alumnos por profesor en las enseñanzas de régimen general no universitarias ha descendido notablemente en las dos últimas décadas, pasando de 12,1 en el curso 2003-2004 a 10,8 en el curso 2022-2023 (gráfico 53). 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 como respuesta a la situación de pandemia. No obstante, el creciente número de profesores en los dos últimos cursos (mostrado en el gráfico 50) sumado a un incremento moderado del alumnado (reflejado en el gráfico 1) ha provocado que la cifra se consolide y la ratio alumnos por profesor alcance el mínimo de la serie histórica en el curso 2022-2023.

La evolución es muy similar si nos fijamos solo en la enseñanza pública. Aquí, tras la notable caída del curso 2020-2021, la ratio se situó en 10,1 alumnos por profesor, cifra que se mantuvo en el curso siguiente y se ha reducido ligeramente en el curso 2022-2023 (10,0).

A pesar de que las ratios pública y privada se acercaron notablemente durante la crisis económica por el aumento en las ratios de los centros públicos, desde entonces han ido separándose de nuevo. La atonía en la ratio de los centros privados en la última década ha llevado la ratio a 12,9 alumnos por profesor en el curso 2022-2023, casi tres alumnos mayor que la de los centros públicos.

GRÁFICO 53. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD. CURSOS 2002-2003 A 2022-2023.

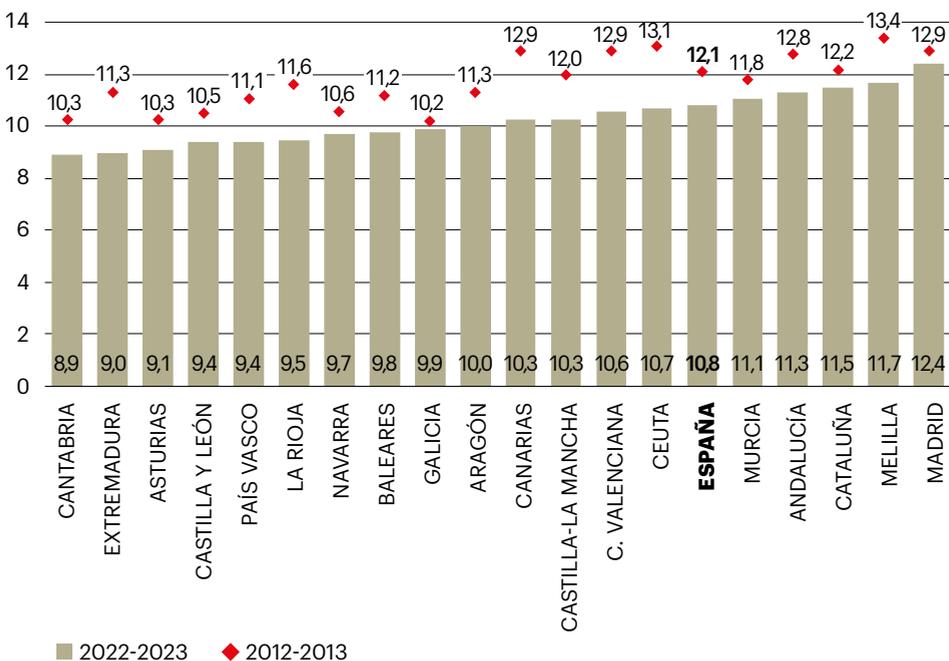


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Por comunidades o ciudades autónomas (gráfico 54), las ratios más bajas en el curso 2022-2023 se dieron en Cantabria (8,9), Extremadura (9,0) y Asturias (9,1), y las más elevadas se registraron en Madrid (12,4), Melilla (11,7) y Cataluña (11,5).

Comparando con el curso 2012-2013, la ratio se ha reducido en todas las comunidades autónomas, con una caída particularmente acusada en Canarias (2,6 alumnos), Ceuta (2,4), Extremadura (2,3), la Comunidad Valenciana (2,3) y La Rioja (2,1).

GRÁFICO 54. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2012-2013 Y 2022-2023.

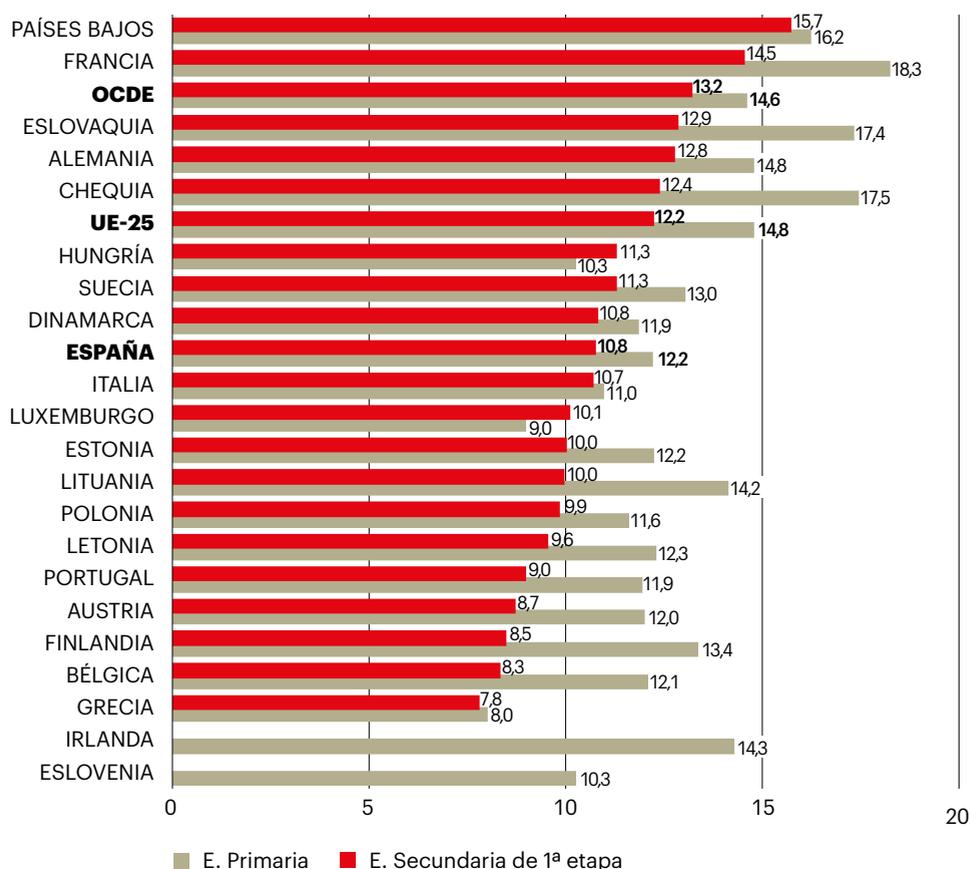


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La comparación internacional en el año 2021 sitúa a España (12,2) con una ratio de alumnos por profesor en Educación Primaria por debajo de las medias de la UE-25 (14,8) y de la OCDE (14,6) (gráfico 55). España (10,8) también se sitúa por debajo de la UE-25 (12,2) y de la OCDE (13,2) en la ratio de Educación Secundaria de primera etapa.

Las ratios más bajas se observan en Grecia, tanto en Educación Primaria (8,0) como en Secundaria inferior (7,8). La ratio más alta en Educación Primaria se observa en Francia (18,3) y la más elevada en Educación Secundaria de primera etapa se da en los Países Bajos (15,7).

GRÁFICO 55. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 1ª ETAPA, POR PAÍS. AÑO 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 de 1ª etapa en Irlanda y Eslovenia.

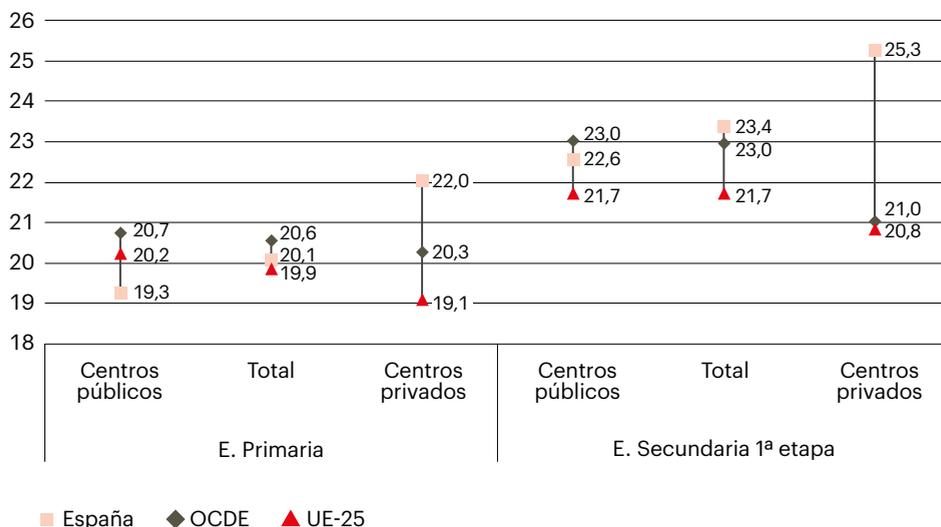
El número de alumnos por aula² (“tamaño del aula”) es otro de los indicadores relacionados con los recursos educativos. En 2021, el tamaño del aula en las clases de Primaria en España (20,1 alumnos) se situó entre los promedios de la UE-25 (19,9) y OCDE (20,6) (gráfico 56). En Educación Secundaria de 1ª etapa, el tamaño del aula en España fue de 23,4 alumnos, por encima de los 23 alumnos de media en la OCDE y de los 21,7 en la UE-25.

2. El dato no coincide exactamente con el presentado en el gráfico 38 debido a la divergencia en la fuente de datos utilizada. 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 (22) superó en 1,7 y 2,9 alumnos los promedios de la OCDE (20,3) y de la UE-25 (19,1), respectivamente. En Educación Secundaria, el tamaño medio del aula en los centros privados españoles se situó en 25,3 alumnos, más de 4 por encima del promedio de la OCDE (21) y de la UE-25 (20,8).

En los centros públicos españoles, el tamaño medio del aula en Educación Primaria (19,3) fue inferior a los promedios de la OCDE (20,7) y de la UE-25 (20,2). En Educación Secundaria de 1ª etapa, el tamaño medio del aula en los centros públicos españoles (22,6) superó en casi 1 alumno la media de la UE-25 (21,7), pero fue inferior al promedio de la OCDE (23).

GRÁFICO 56. TAMAÑO MEDIO DEL AULA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 1ª ETAPA, POR TITULARIDAD, EN ESPAÑA, OCDE Y UE-25. AÑO 2021.



Fuente: elaboración propia a partir de OCDE Statistics. *Education and Training. Education at a Glance. Teachers and the learning environment.* OCDE.

GASTO EN EDUCACIÓN, CAPITAL HUMANO Y BIENESTAR SOCIAL

ÁNGEL DE LA FUENTE

FEDEA y CSIC

RAFAEL DOMÉNECH

BBVA Research y Universitat de València

Desde hace décadas se ha acumulado una abundante evidencia sobre la importancia que la educación y el capital humano tienen sobre el crecimiento económico y el bienestar social. Los modelos de crecimiento endógeno de los años 1980, entre ellos los desarrollados por el premio nobel Robert E. Lucas, han destacado el papel del capital humano como motor del progreso técnico y de la acumulación de capital físico. La presencia de este factor ayudaría también a entender por qué el capital físico no fluye de los países ricos, donde es más abundante, a los pobres, donde es más escaso y su importancia tenderá a aumentar con el tiempo al hacerse los procesos productivos cada vez más intensivos en conocimiento. Como se analiza en algunas de nuestras investigaciones (por ejemplo, De la Fuente y Doménech, 2024), la evidencia empírica respalda estos resultados de los modelos teóricos.

Todo ello ha ayudado a concienciar, tanto a académicos como a gestores

públicos y buena parte de la sociedad, acerca de la enorme importancia de la política educativa, que es vista cada vez más como una herramienta fundamental para que las sociedades puedan mejorar su capital humano y con ello sus expectativas de bienestar futuro. Con frecuencia, sin embargo, esta correcta apreciación tiende a traducirse de forma simplista en una excesiva preocupación por el nivel de gasto. Muchos países, incluyendo España, han establecido un objetivo de gasto educativo, que en nuestro caso es del 5% del PIB. Sin embargo, la relación entre el gasto y los resultados educativos es mucho más compleja de lo que podría parecer a simple vista. A lo largo de las últimas décadas, la evidencia acumulada ha desmentido la noción de que gastar más necesariamente conduce a mejores resultados educativos. Es evidente que un gasto en educación excesivamente reducido puede dañar el desempeño, pero la evidencia muestra que, por encima de determinados niveles alcanzados con holgura en la mayor parte de sociedades avanzadas, un mayor gasto no garantiza la mejora del capital humano.

Antes de adentrarnos en la relación entre el gasto y los resultados educativos, es crucial comprender los diversos factores que influyen en la calidad de la

educación. Estos incluyen, entre otros, la formación, capacitación e incentivos de los docentes, el currículo educativo, las infraestructuras escolares, la autonomía de los centros educativos y su rendición de cuentas, la evaluación externa de los conocimientos adquiridos, la equidad en el acceso a la educación, el nivel educativo de los padres y el compromiso con la calidad y excelencia educativa de la sociedad en su conjunto. Este compromiso es precisamente lo que distingue a muchos países y hace que algunas sociedades cuenten con mejores niveles de capital humano, a pesar de disponer de niveles de gasto por estudiante que son similares a los de España o incluso más bajos.

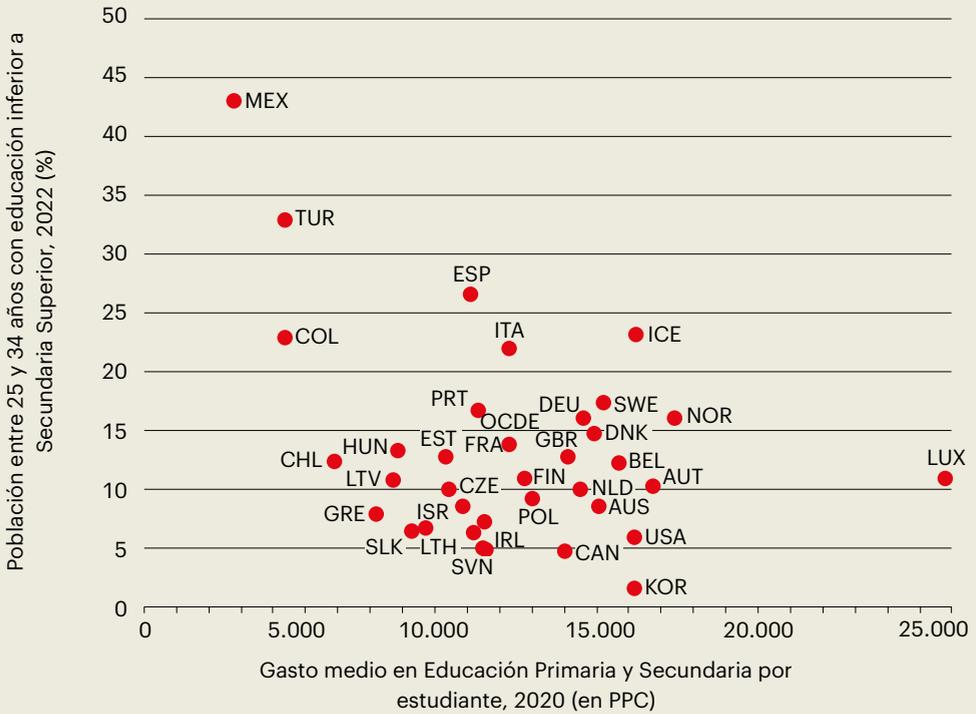
Al examinar la evidencia internacional, no se observa una correlación estadísticamente significativa entre el gasto en educación y los resultados educativos (véase, por ejemplo, Hanushek y Wößmann, 2011, Wößmann, 2016, o Hanushek, 2020). La conclusión general de la investigación existente al respecto es que cómo se utilizan los recursos es más importante que cuánto se gasta. Países con niveles similares de gasto pueden tener resultados educativos muy diferentes, y viceversa. Las investigaciones sobre la calidad educativa indican que, con la excepción de los recursos dedicados a mejorar la calidad del profesorado (su nivel educativo y la preparación con la que acceden al sistema, y la experiencia y formación que adquieren una vez dentro del mismo), un aumento del gasto en educación no se traduce necesariamente en un mejor rendimiento académico, a partir de

ciertos niveles. Más recursos sin mejoras de eficiencia no garantizan mejores resultados.

La edición 2024 de *Indicadores* incluye tres gráficos relacionados con la situación y evolución del gasto en educación, el 38, el 39 y el 40. Para este comentario y utilizando datos para la OCDE tomados de *Education at a Glance 2023*, en el gráfico A se muestra la relación entre el gasto medio por estudiante en Educación Primaria y Secundaria, corregido por diferencias de poder adquisitivo, y el porcentaje de la población entre 25 y 34 años con un nivel de estudios por debajo de la Educación Secundaria Superior. La comparación es bastante ilustrativa: no se observa correlación alguna entre ambas variables a partir de un gasto superior a 5.000 dólares anuales por estudiante. España tiene un nivel de gasto similar al de Polonia, República Checa o Eslovenia, y superior al de Letonia, Lituania o Eslovaquia, pero obtiene peores resultados educativos en cuanto al porcentaje de población con estudios de al menos Secundaria Superior.

Trabajando con datos a nivel de CC. AA. (De la Fuente y Gundín, 2012), el gráfico B ilustra la relación entre el gasto medio por estudiante (en Educación Primaria y Secundaria) y un indicador de resultados que tiene en cuenta diversas dimensiones de desempeño educativo, desde la facilidad de acceso hasta el nivel de competencias adquirido. El mensaje es similar al del gráfico A: la relación entre gasto y desempeño no está muy clara en el mejor de los casos. Con un nivel de gasto parecido, Asturias era la segunda comunidad con

GRÁFICO A: GASTO MEDIO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA, Y PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ENTRE 25 Y 34 AÑOS CON EDUCACIÓN INFERIOR A SECUNDARIA SUPERIOR.



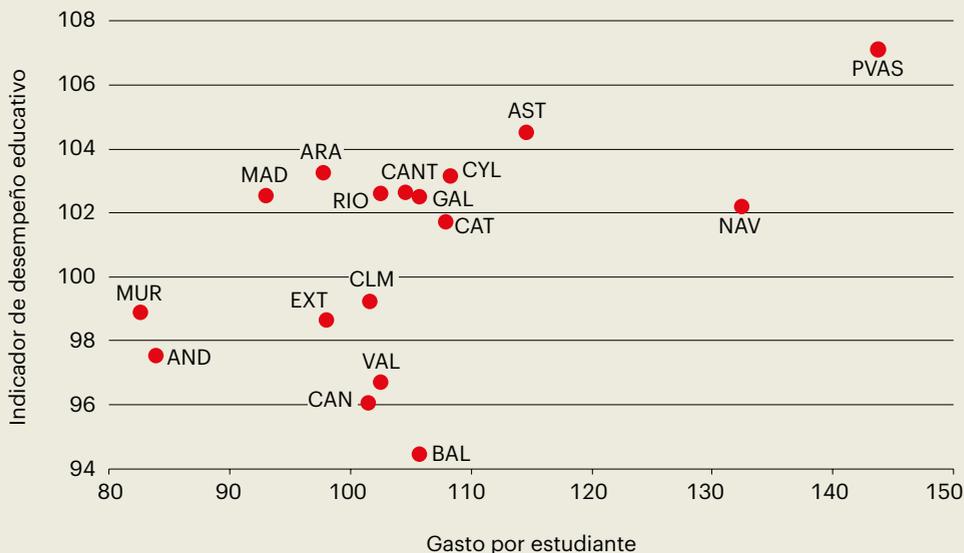
Fuente: elaboración propia a partir de OCDE, *Education at a Glance* (2023).

mejor desempeño educativo, mientras Baleares se encontraba en la cola.

Expresar el gasto en educación por estudiante no solo es útil a la hora de realizar comparaciones internacionales, sino que también lo es para valorar su evolución temporal porque, a diferencia de la ratio de gasto sobre PIB, este indicador tiene en cuenta los cambios en la estructura demográfica y, en particular, el peso de la población en edad escolar y universitaria. Con datos actualizados de la Intervención General de la Administración del Estado y la población entre

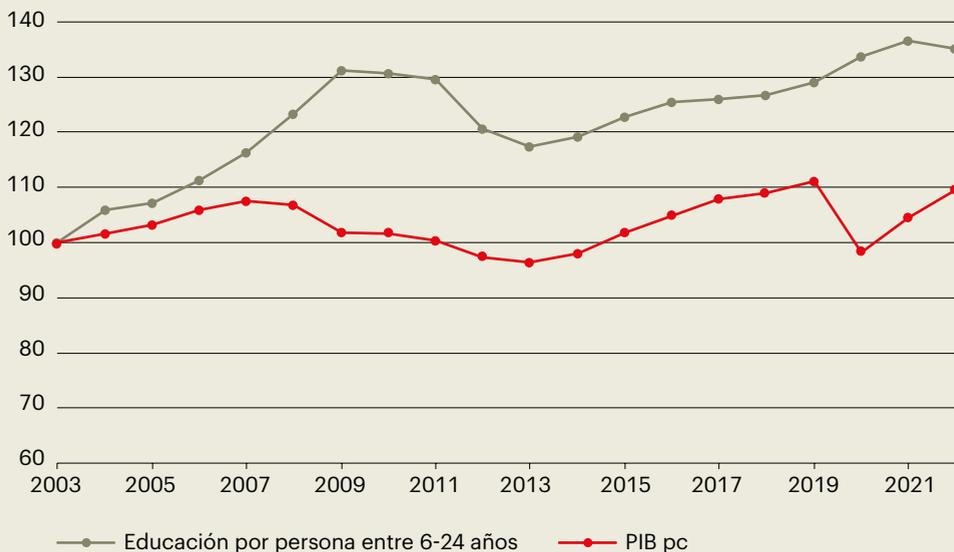
6 y 24 años, en el gráfico C se observa que el gasto público no financiero en educación en 2022 era un 35,2% superior al de 2003 en términos reales, mientras el PIB per cápita ha aumentado solo un 9,5%, casi cuatro veces menos. A pesar de este aumento del gasto público en educación por estudiante, los resultados de PISA de 2022 son ligeramente inferiores a los de 2003, en las tres competencias analizadas en el informe (Matemáticas, Lectura y Ciencias). La evidencia disponible implica pues que, lamentablemente, no hay recetas

GRÁFICO B. GASTO MEDIO POR ESTUDIANTE VS. INDICADOR DE DESEMPEÑO EDUCATIVO, CURSO 2008-2009.



Fuente: De la Fuente y Gundín (2012).

GRÁFICO C. ESPAÑA, GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SOBRE LA POBLACIÓN ENTRE 6 Y 24 AÑOS, Y PIB PER CÁPITA, 2003-2022.



Fuente: elaboración propia a partir de IGAE e INE.

mágicas ni inmediatas para resolver los problemas del sistema educativo en España, que llevamos padeciendo durante décadas. Ojalá se pudieran resolver aumentando en 1,5 puntos del PIB el gasto en educación, de manera que el gasto por estudiante estuviera incluso al nivel de la frontera mundial entre los países de la OCDE.

La educación requiere recursos suficientes y sostenidos, al margen de los vaivenes del ciclo político y económico, y, sobre todo, administrarlos con mucha más eficiencia de lo que España ha hecho en las últimas décadas. Puesto que el gasto público en educación hay que financiarlo con impuestos que reducen la renta disponible de los contribuyentes, para gastar más primero hay que gastar mejor. La sociedad española no aceptará fácilmente un nuevo aumento de la presión fiscal para obtener más recursos para la educación pública, o para cualquier otra política, si no tiene garantías razonables de que esto se traducirá en una mejora significativa de la calidad de los servicios públicos. En este ámbito, habría que empezar por reducir el fracaso escolar y el abandono temprano del sistema educativo en España a los niveles de los mejores países europeos. A pesar de su mejora en las últimas décadas, en 2023 este indicador de ineficiencia del sistema educativo todavía se situó en el 13,6%, el segundo peor registro de la Unión Europea después de Rumanía y cuatro puntos por encima de la media de la UE. De igual manera es muy importante también actuar en las edades tempranas para identificar, anticipar y corregir

cualquier tipo de deficiencia formativa inicial, que termine hipotecando el rendimiento educativo futuro. La lucha contra el fracaso escolar y el abandono temprano del sistema educativo debe ser permanente.

Invertir mejor en educación requiere reorientar los recursos hacia los usos en los que son más necesarios y productivos, y gestionarlos mejor. La formación de los docentes, por ejemplo, desempeña un papel fundamental en los resultados educativos. Un profesorado altamente capacitado y motivado puede marcar la diferencia en el aprendizaje de los estudiantes, independientemente del nivel de gasto en educación. Del mismo modo, un currículo educativo bien diseñado, rico en contenidos y adaptado a las necesidades de los estudiantes y del sistema productivo puede mejorar significativamente los resultados educativos, incluso en entornos con recursos limitados, y su efecto sobre el empleo y la renta. En lugar de centrarse exclusivamente en el gasto en educación, muchos expertos abogan por enfoques más holísticos para mejorar la calidad educativa. Esto incluye la mejora de la formación y el apoyo a los docentes, la implementación de currículos educativos relevantes y actualizados, la inversión en infraestructura escolar adecuada y la promoción de la equidad y la inclusión en el acceso a la educación.

En conclusión, los resultados educativos dependen más de cómo se gasta que de cuánto se gasta. La evidencia internacional demuestra que países con niveles similares de gasto pueden lograr resultados educativos muy diferentes,

lo que subraya la importancia de considerar una variedad de factores en la mejora de la calidad educativa. Al adoptar enfoques más holísticos y centrados en la calidad, los países pueden avanzar hacia sistemas educativos más efectivos y equitativos, independientemente de la cantidad de recursos financieros disponibles.

REFERENCIAS

- De la Fuente, Á. y Doménech, R. (2024). Cross-country data on skills and the quality of schooling: A selective survey. *Journal of Economic Surveys*. <https://doi.org/10.1111/joes.12530>
- De la Fuente, Á. y Gundín, M. (2012). Indicadores de desempeño educativo regional: metodología y resultados para los cursos 2005-06 a 2008-09. *UFAE and IAE Working Papers* 899.12.
- Hanushek, E. A. (2020). Education production functions. *The Economics of Education: A Comprehensive Overview*, pp. 161-170.
- Hanushek E. A. y Wößmann, L. (2011). The Economics of International Differences in Educational Achievement. *Handbook of the Economics of Education*, Volumen 3, pp. 89-200. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00002-8>
- Intervención General de la Administración del Estado. *Contabilidad nacional. Serie anual. Clasificación funcional del gasto del subsector Administración Regional (COFOG) y detalle por comunidad autónoma*. Vicepresidencia Primera del Gobierno y Ministerio de Hacienda.
- Instituto Nacional de Estadística. *Demografía y población*. <https://>

www.ine.es/dyngs/INEbase/es/categoria.htm?c=Estadistica_P&cid=1254734710984

- Wößmann, L. (2016). The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), pp. 3-32.

PRECIOS PÚBLICOS DE MATRÍCULA Y FINANCIACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS

JOSÉ ANTONIO PÉREZ GARCÍA
Universitat Politècnica de València

En España, 47 instituciones públicas (82% de los estudiantes) y 34 privadas (18% de los estudiantes) prestan servicios de educación universitaria presencial en centros propios a 1,27 millones de estudiantes de grado, máster y doctorado. Los precios a los que se ofrecen estos servicios a los potenciales usuarios, en su mayoría jóvenes en edad de cursar estudios universitarios, son financiados por sus familias y presentan diferencias muy notables. Así, en el año 2021¹, mientras en las universidades públicas presenciales los ingresos medios anuales pagados por un estudiante universitario eran de 1.198 euros, en las universidades privadas presenciales ese importe era de 8.387 euros.

El precio de venta de un servicio es la cantidad monetaria que percibe el productor del usuario por entregar el servicio que ofrece. Mientras que en el caso de las universidades privadas el importe

de la matrícula financia la totalidad del coste de impartir la docencia universitaria, en el caso de las universidades públicas los ingresos por precios públicos de matrícula suponían, en 2021, entre un 12% (Galicia) y un 30% (Comunidad de Madrid) de la financiación necesaria para impartir la docencia de las enseñanzas oficiales de grado, máster y doctorado, en los respectivos territorios.

En las universidades públicas, el coste de la matrícula es un precio público fijado por los gobiernos autonómicos, que –como se ha señalado– no cubre la totalidad del coste de prestación de la educación universitaria. La diferencia es cubierta por la vía de subvenciones presupuestarias complementarias. Así, para obtener el montante de la financiación de la docencia en las universidades públicas es necesario sumar estos dos componentes: precio público de matrícula y subvención autonómica para la prestación de servicios docentes.

Esta práctica de coste docente subvencionado y precios de matrícula reducidos es habitual en muchos países europeos. De 37 países analizados por Eurydice², tan solo seis, Lituania, Países Bajos, Letonia, Italia, Chequia y Hungría, por este orden, tienen precios públicos de matrícula superiores a los de España, aunque, es relevante indicar que los tres primeros disponen de programas de becas y ayudas al estudio mucho más amplios que los de nuestro país.

Como muestra el gráfico 47 de *Indicadores comentados*, la evolución de los precios públicos ha ido reduciéndose claramente a partir del curso 2015-2016,

en todas las ramas de enseñanzas y hasta la actualidad.

En el periodo 2012 a 2014, y en aplicación de la política de austeridad imperante tras la gran recesión, se practicaron –de media– ajustes presupuestarios del 16% de la financiación autonómica para las universidades públicas. Para intentar compensar estos recortes, el ministro Wert promovió un cambio normativo que permitía que las comunidades autónomas impulsaran al alza los precios públicos de matrícula a pagar por las familias. No todas siguieron esa pauta: Cataluña y Comunidad de Madrid aplicaron los incrementos más agresivos, mientras que Andalucía y Galicia no incrementaron sus precios de matrícula.

Tras recuperar los ingresos fiscales de 2009 en 2016, las comunidades que los habían incrementado iniciaron una política generalizada y dispar de reducción de sus precios públicos y un incremento de sus subvenciones. La resultante de esta dinámica ha sido que, en 2021, para el conjunto de las universidades públicas, la financiación estructural real (ingresos por precios públicos más subvención autonómica) es idéntica –0,71% del PIB– a la del año 2008. Ninguna aproximación a los niveles medios de la UE o de la OCDE.

Como se puede apreciar en el gráfico 49 del informe, a pesar de que entre 2014 y 2022 Cataluña y la Comunidad de Madrid aplicaron descensos de sus valores (44% y 37%, respectivamente), los precios de matrícula de Cataluña siguen siendo un 60% superiores a los de Galicia y los de la Comunidad de Madrid un 55%.

Si bien es cierto que se ha estrechado el rango, los valores son todavía muy dispares y es lógico preguntarse a qué responde este dato. Se puede contestar a esta cuestión del siguiente modo.

Los actuales niveles de precios públicos de matrícula universitaria:

- No responden, en ningún caso, a diferencias de coste de impartición de la docencia de grado, máster y doctorado de las universidades públicas en las diferentes comunidades autónomas.
- No responden, en su totalidad, a diferencias de calidad de la docencia impartida (medida por mejor tasa de rendimiento académico, menor tasa de abandono o mejor inserción laboral).
- Sí responden, con carácter general, a las diferentes políticas de cada gobierno autonómico para la financiación de la educación pública universitaria y a la combinación de financiación pública y privada que los mismos consideran idónea para financiar este servicio público, según entiendan que la formación universitaria debe tratarse como un bien público, preferente o privado.

Como se ha señalado, para observar el conjunto de la financiación estructural de los servicios educativos que prestan las universidades públicas presenciales y que decide cada gobierno, es necesario sumar la combinación de precios públicos y subvención autonómica para la prestación de servicios docentes.

Las subvenciones públicas autonómicas que perciben las universidades públicas no solo proveen de

financiación para la provisión de servicios de educación universitaria, sino también financian la capacidad investigadora del profesorado, que, con la actual estructura de plantillas de PDI, dedica, como mínimo, un 30% de su jornada laboral a su actividad de I+D+i.

Así, si se computa un 70% de la subvención autonómica como financiación de las enseñanzas universitarias públicas, el gráfico A muestra la financiación obtenida por las universidades públicas y privadas³ presenciales para la financiación del coste de prestación de las enseñanzas universitarias en los diferentes territorios autonómicos.

A la vista de estos datos, podemos extraer algunas conclusiones relevantes:

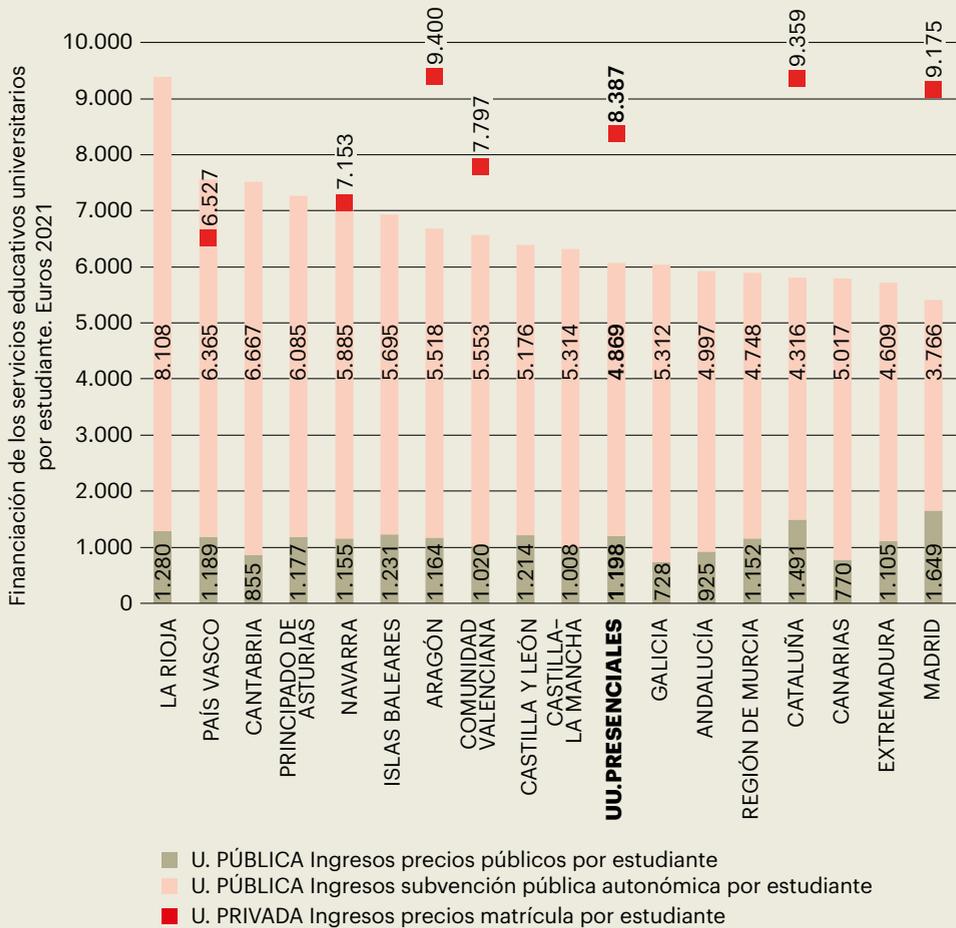
Mayores precios públicos no implican mayor financiación estructural para la provisión de servicios públicos de educación universitaria.

No hay correlación entre nivel de precios públicos y nivel de renta per cápita regional.

No hay correlación directa, ni inversa, entre financiación estructural (precios públicos + subvención autonómica) y renta per cápita. La Comunidad de Madrid y Cataluña, ambas con elevado PIB per cápita, dedican pocos recursos públicos, mientras que las comunidades forales están entre las que aplican subvenciones más elevadas. En sentido contrario, la Comunidad Valenciana y Andalucía presentan mejor posición en la financiación estructural que la de sus respectivos PIB per cápita.

Salvo en el País Vasco y Navarra, la financiación de los servicios de educación universitaria de las universidades

GRÁFICO A. FINANCIACIÓN DE ORIGEN PÚBLICO Y PRIVADO PARA PRESTAR SERVICIOS DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN LAS UNIVERSIDADES PRESENCIALES, PÚBLICAS Y PRIVADAS. DETALLE POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS. EUROS POR ESTUDIANTE DE 2021.



Fuente: Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades y CRUE Universidades Españolas. Elaboración propia.

públicas es inferior a la que disponen las universidades privadas para prestar sus servicios educativos.

A la vista de las mismas, sería recomendable y muy clarificador que las universidades públicas facilitaran a sus estudiantes, en el momento de la matrícula de cada curso académico, información precisa sobre el coste de

sus estudios de ese curso, desglosando la parte que pagará el alumno y la parte que será subvencionada por los presupuestos autonómicos. De este modo, los estudiantes y las familias de cada territorio conocerían, con transparencia, la política de financiación de los estudios universitarios que aplica su respectivo gobierno autonómico, así como los

recursos totales, públicos y privados que percibe su universidad para financiar los estudios que cursa. Esta información es imprescindible para que los usuarios de los servicios públicos de educación universitaria puedan ejercer sus derechos y tomar decisiones bien informadas que, con seguridad, ayudarán a mejorar la calidad y la eficiencia con la que se prestan.

NOTAS

1. Según datos de las liquidaciones presupuestarias de las universidades públicas y las cuentas de las universidades privadas, aportados por las mismas a la base de datos UEC: *Universidad Española en Cifras*. CRUE Universidades españolas.
2. *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2022/2023*. Eurydice.
3. En el caso de las universidades privadas, los datos se obtienen de aquellas instituciones que han facilitado su información a la base de datos de CRUE. Para 2021 son 12 universidades privadas, las cuales representan el 59% de sus respectivos colectivos autonómicos. Dado que la Universidad de Navarra produce una actividad investigadora equiparable a la de las universidades públicas también se ha traído un 30% de sus ingresos de matrícula para considerarlos financiación de capacidad investigadora y no financiación de servicios docentes.

RESULTADOS EDUCATIVOS

Objetivos europeos

La tabla 4 recoge la 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 2022, España supera los objetivos fijados para el final de esta década en escolarización en Educación Infantil de segunda etapa (96%, siendo el objetivo un 96%), en el porcentaje de población de 25 a 34 años que ha completado la Educación Terciaria (50,5%, siendo el objetivo un 45%) y en la exposición del alumnado de Formación Profesional al aprendizaje basado en el trabajo (98,4%, siendo el objetivo del 60%). En cambio, aún está lejos de cumplirlos en materia de formación permanente de la población adulta (15,2%, 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 13,9%, aún por encima del objetivo del 9%).

TABLA 4. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2030.

OBJETIVOS	INDICADOR	OBJETIVO				
		ESPAÑA 2012	ESPAÑA 2022	UE 2022	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	96,0	92,5	≥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	

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 4. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2030.

OBJETIVOS	INDICADOR	OBJETIVO			
		ESPAÑA 2012	ESPAÑA 2022	UE 2022	EUROPA 2030
Reducir el abandono educativo temprano de la educación y formación	Porcentaje de jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación	24,7	13,9	9,6	<9
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)	40,4	50,5	42,0	≥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	-	98,4	60,1	≥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	15,2	11,9	≥47

Fuente: elaboración propia a partir de *Monitor de la Educación y la Formación 2023*. Comisión Europea.

Logro educativo

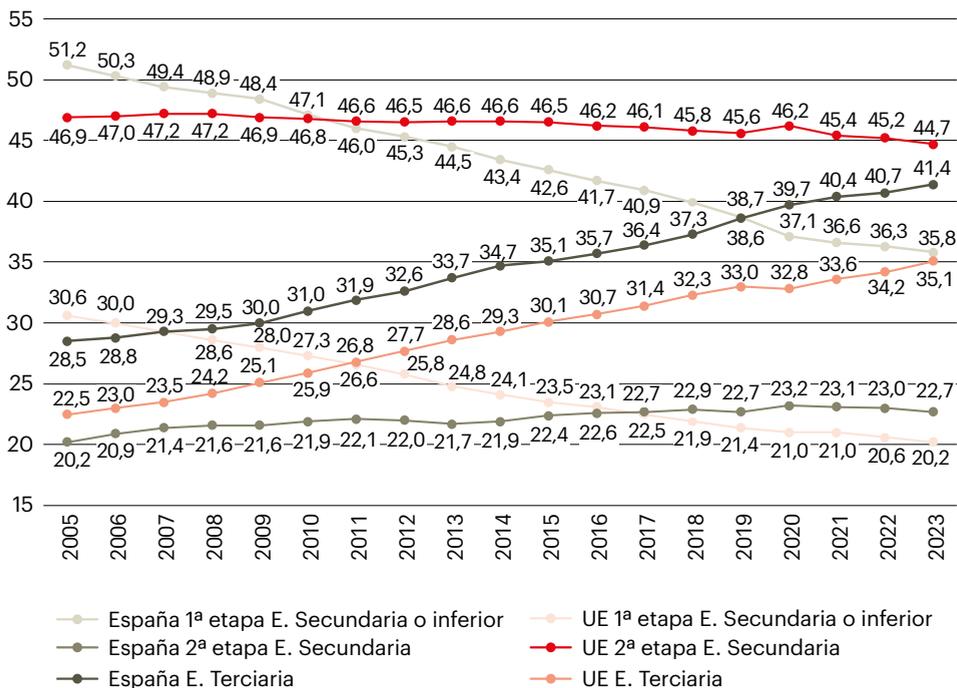
Nivel educativo de la población

El gráfico 57 muestra la evolución del logro educativo de la población española. En 2023, el 41,4% de la población de 25 a 64 años había finalizado la Educación Terciaria, siete décimas más que el año anterior. Se da así continuidad al crecimiento ininterrumpido de ese porcentaje desde 2005, cuando se situó en el 28,5%. A su vez, el dato español de 2023 se sitúa 6,3 puntos por encima de la media de la UE-27 (35,1%).

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 2023. Si bien este porcentaje continúa en una senda descendente (5 décimas menos que el año anterior y 15,4 puntos menos que en 2005), aún se sitúa 15,6 puntos por encima del promedio europeo (20,2%).

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 como máximo la Educación Secundaria de 2ª etapa en la UE-27 se situó en 2023 en el 44,7%, en España solo alcanzó el 22,7%. Ambos porcentajes se han mantenido relativamente estables a lo largo de los últimos 18 años.

GRÁFICO 57. EVOLUCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN ENTRE 25 Y 64 AÑOS (PORCENTAJES). UE-27 Y ESPAÑA. AÑOS 2005 A 2023.



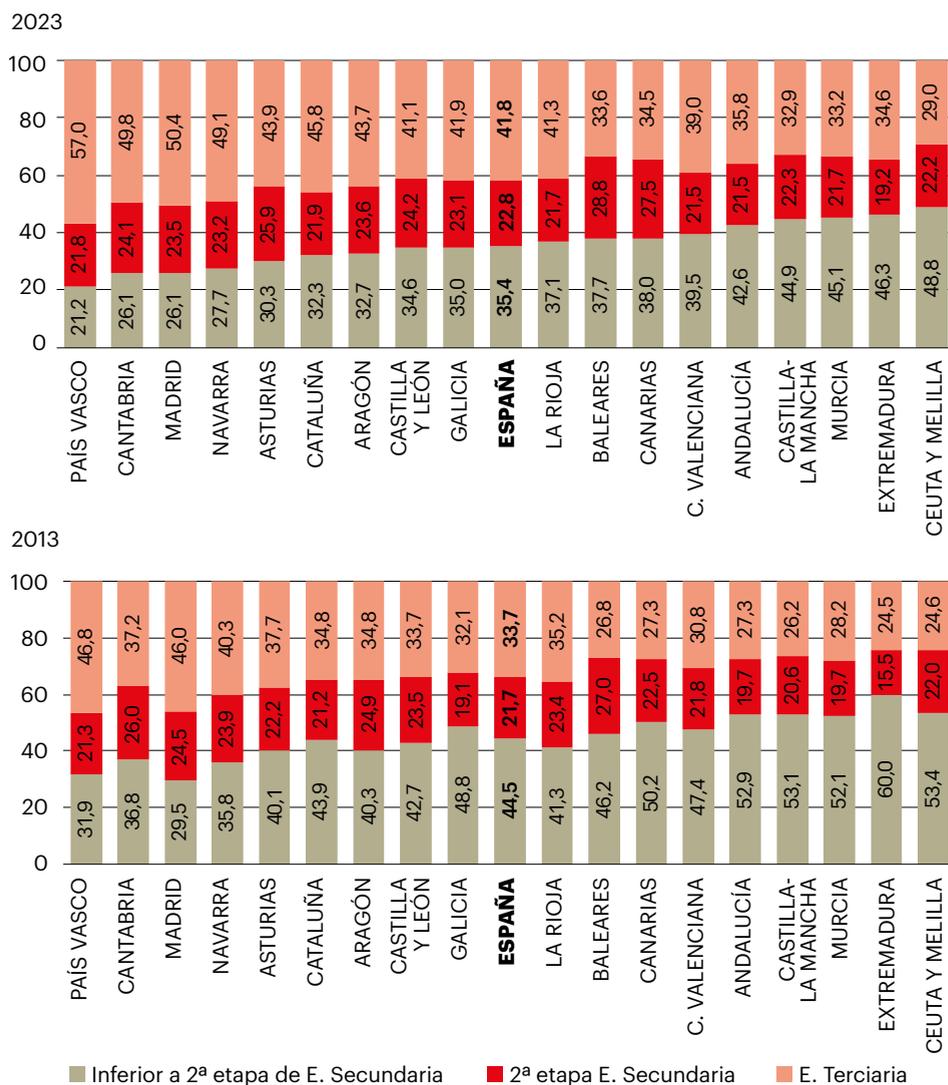
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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

Se observa una notable disparidad por comunidad y ciudad autónoma en el nivel educativo de la población de 25 a 64 años. En 2023, la comunidad con una mayor proporción de la población titulada en Educación Terciaria fue el País Vasco (57%), donde solo el 21,2% había alcanzado como máximo la Educación Secundaria de 1ª etapa. En el otro extremo, solo el 29% de la población de Ceuta y Melilla había completado estudios terciarios, mientras que un 48,8% no tenía estudios más allá de la Secundaria de 1ª etapa.

En cuanto a la comparación temporal, Cataluña es la comunidad autónoma en que más ha crecido el porcentaje de la población con estudios terciarios entre 2013 y 2023: del 34,8% al 45,8%. En Galicia se observa la mayor caída del porcentaje de la población con estudios por debajo de la Secundaria de 2ª etapa, pasando del 48,8% en 2013 al 35,0% en 2023.

GRÁFICO 58. NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). AÑOS 2013 Y 2023.

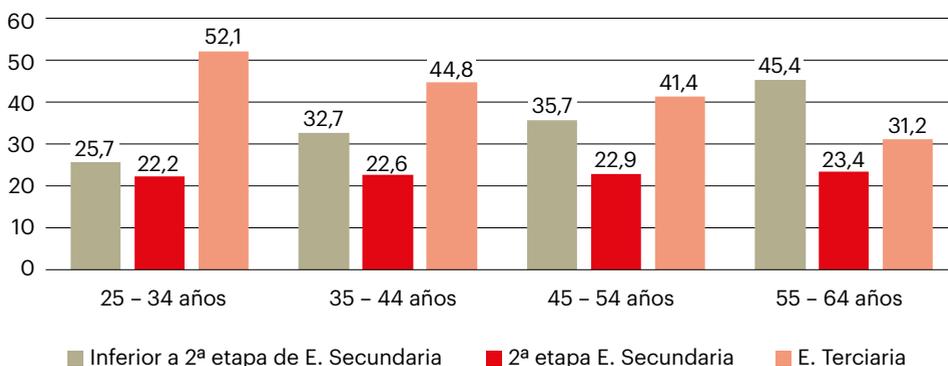


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El gráfico 59 desagrega el logro educativo de la población española por tramos de edad en 2023. En el grupo de 25 a 34 años, el 52,1% había completado estudios terciarios, 1,6 puntos porcentuales más que en 2022. Ese porcentaje supera notablemente al correspondiente al segmento de 55 a 64 años (31,2%), en el que son mayoritarios quienes no han completado la Secundaria de 2ª etapa (45,4%).

Por otro lado, en 2023 uno de cuatro jóvenes de 25 a 34 años había alcanzado como máximo la Educación Secundaria de 1ª etapa (25,7%), mientras que un 22,2% había completado estudios de Secundaria de 2ª etapa, pero sin llegar a finalizar la Educación Terciaria.

GRÁFICO 59. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR EL NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO ALCANZADO Y POR GRUPO DE EDAD (PORCENTAJES). AÑO 2023.



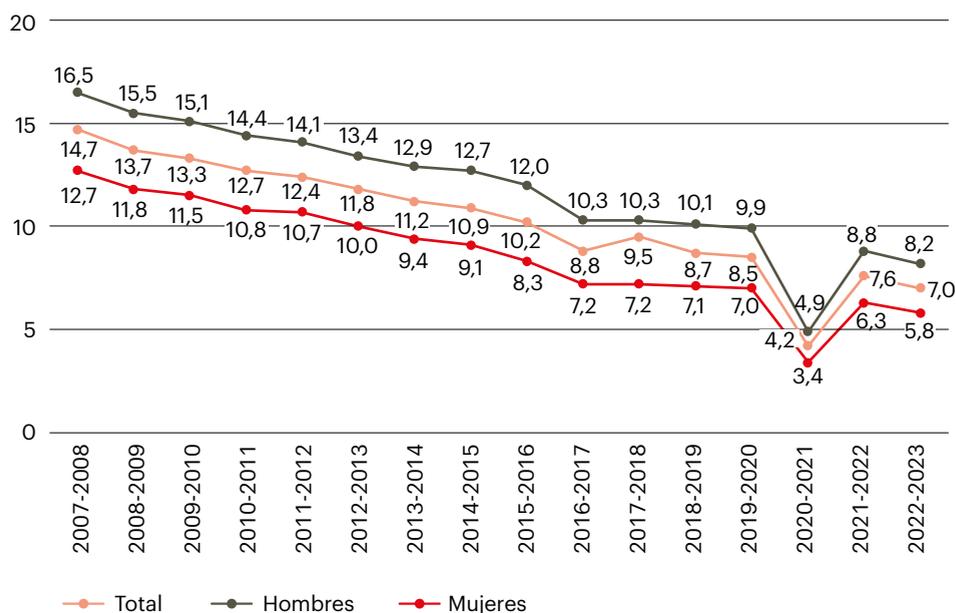
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Educación Secundaria Obligatoria 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. La tasa de repetición en ESO se situó en el curso 2007-2008 en el 14,7%, observándose un progresivo descenso hasta la actualidad (gráfico 60). El curso 2020-2021 es atípico, con un desplome de la tasa de repetición (de 8,5% el año anterior a 4,2%) resultado de la flexibilización de los criterios para aprobar impulsada por las administraciones educativas en el contexto de cierre escolar decretado en respuesta a la pandemia de la COVID-19 en el curso 2019-2020. La cifra rebotó el curso siguiente elevándose hasta el 7,6%, aunque aún por debajo del curso anterior a la pandemia. El dato del curso 2022-2023 prosigue la tendencia decreciente que caracteriza a la evolución de la estadística a lo largo de las últimas casi dos décadas, cayendo la tasa de repetición hasta el 7%.

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 (curso en que la diferencia es máxima), el 16,5% de los chicos y el 12,7% de las chicas estaban repitiendo curso (3,8 puntos porcentuales de diferencia). En el curso 2022-2023 esas cifras han caído al 8,2% y 5,8%, respectivamente, resultando en una diferencia de 2,4 puntos (la menor de la serie histórica si se obvia el curso afectado por la pandemia).

GRÁFICO 60. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ALUMNADO REPETIDOR EN ESO, POR SEXO. CURSOS 2007-2008 A 2022-2023.



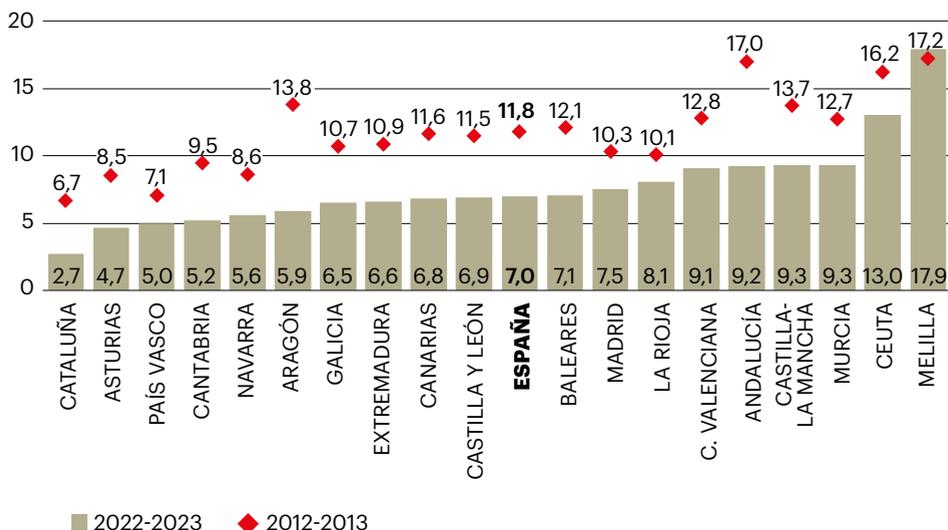
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Alumnado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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

A escala territorial, Melilla (17,9%), Ceuta (13%) y Murcia (9,3%) presentan la tasa de repetición más alta, mientras que Cataluña (2,7%), Asturias (4,7%) y País Vasco (5%) tienen las tasas más bajas.

En cuanto a la comparación temporal, en todas las comunidades o ciudades autónomas se observa un fuerte descenso en la tasa de repetición entre los cursos 2012-2013 y 2022-2023 excepto en Melilla (donde la tasa ha aumentado 0,7 puntos porcentuales). Las caídas más notables se observan en Aragón (descenso de 7,9 puntos) y Andalucía (descenso de 7,8 puntos).

GRÁFICO 61. TASA DE ALUMNADO REPETIDOR EN ESO, POR CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2012-2013 Y 2022-2023.



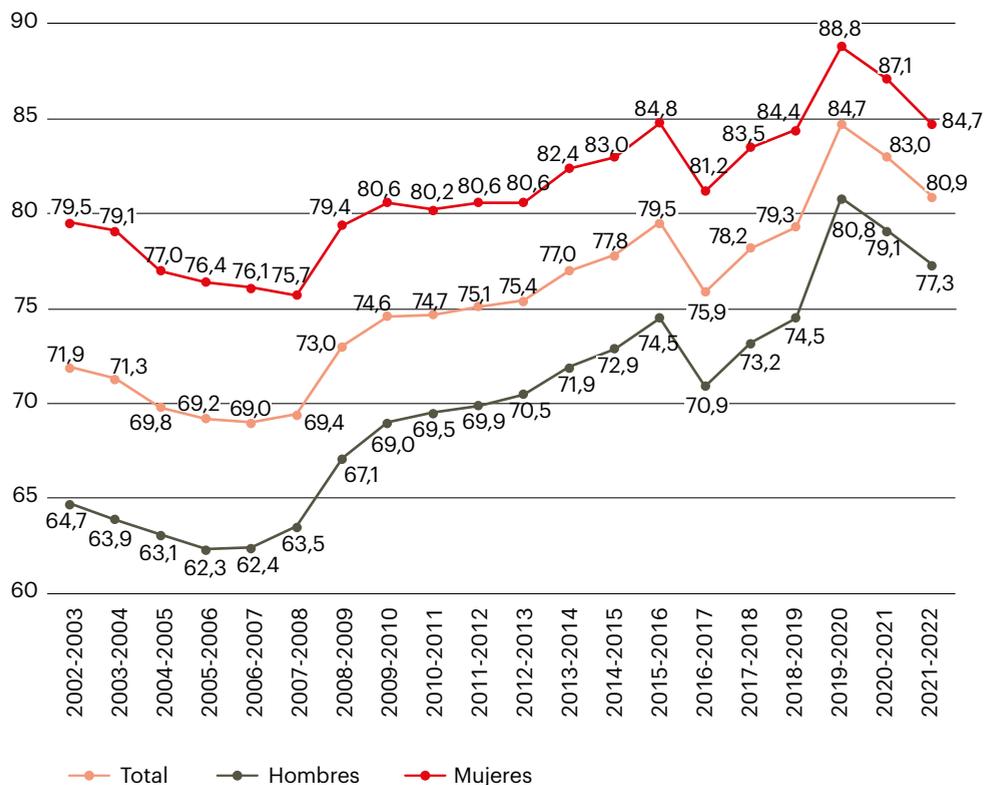
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El gráfico 62 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 2021-2022, la tasa se situó en el 80,9%, un porcentaje inferior al de los dos cursos anteriores (83% y 84,7%, inflados por las facilidades para aprobar decididas por las administraciones educativas dada la situación de pandemia), aunque aún superior al dato del curso 2018-2019 (79,3%).

En cuanto a su evolución a lo largo de los últimos veinte años, la tasa bruta de graduación en ESO experimentó una caída paulatina desde el curso 2002-2003 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 2021-2022 de 7,4 puntos porcentuales. No obstante, esa distancia se ha reducido en las dos últimas décadas, hasta alcanzar el mínimo en el último curso. La máxima diferencia se dio en el curso 2003-2004, alcanzando los 15,2 puntos.

GRÁFICO 62. EVOLUCIÓN DE LA TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN ESO, POR SEXO. CURSOS 2002-2003 A 2021-2022.

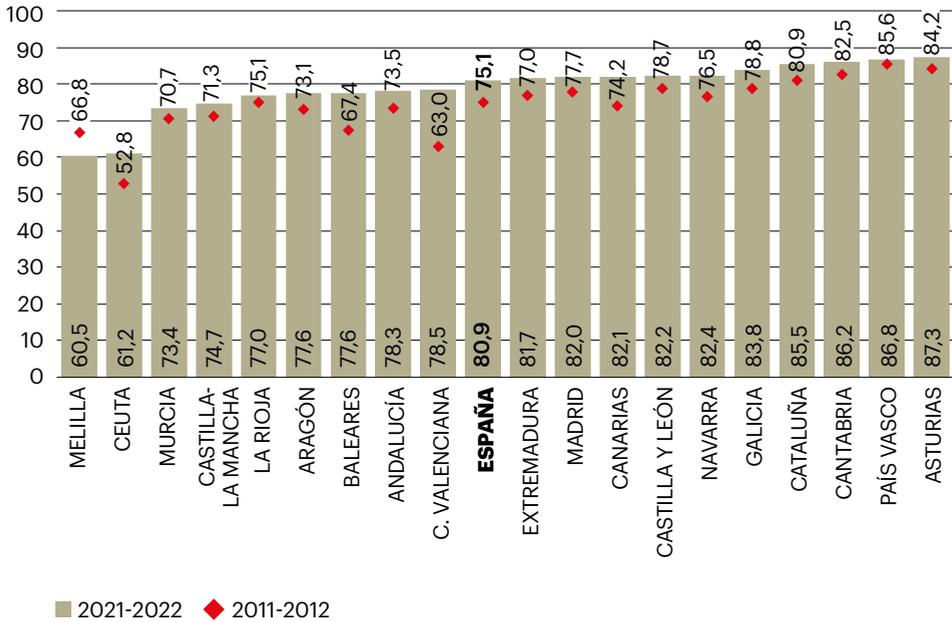


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A escala regional (gráfico 63), las tasas brutas de graduación en ESO más elevadas en el curso 2021-2022 se dieron en Asturias (87,3%), el País Vasco (86,8%) y Cantabria (86,2%), mientras que Melilla (60,5%), Ceuta (61,2%) y Murcia (73,4%) presentaron las más bajas.

En comparación con el curso 2011-2012, los mayores aumentos de la tasa bruta de graduación en ESO se observan en la Comunidad Valenciana (incremento de 15,5 puntos), Baleares (10,2 puntos) y Ceuta (8,4 puntos).

GRÁFICO 63. TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN ESO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2011-2012 Y 2021-2022.

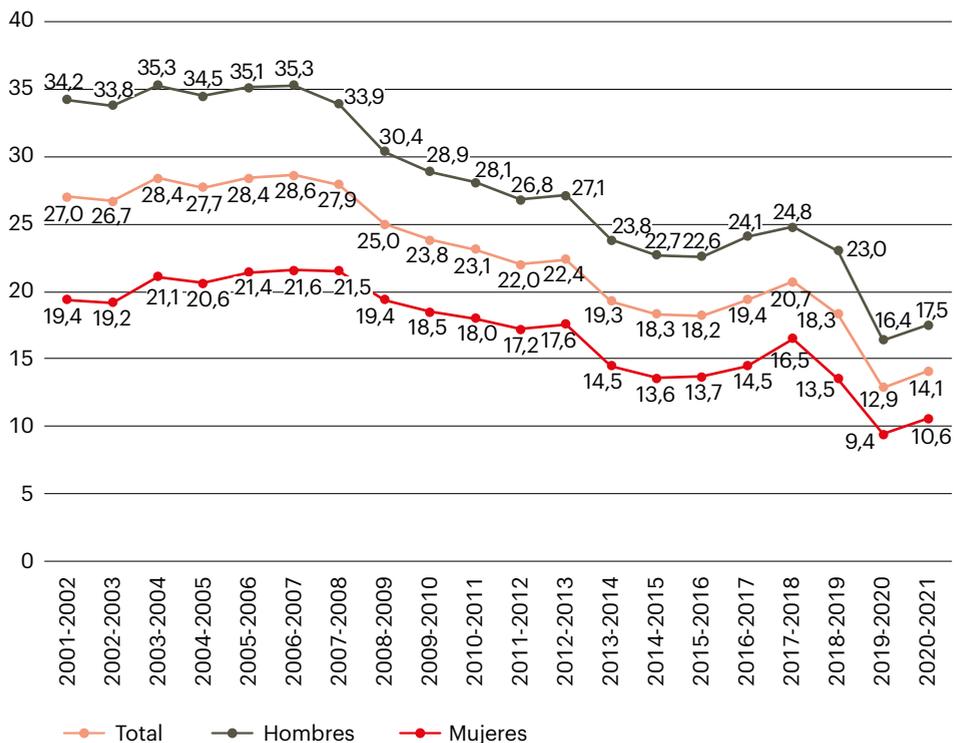


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Otra manera de analizar los resultados en la educación obligatoria es calcular el porcentaje del alumnado que sale de la ESO sin haber obtenido el título de Graduado (gráfico 64). En el curso 2020-2021, el 14,1% de quienes salieron de la ESO no lograron titular. Dicho porcentaje supone un repunte con respecto al 12,9% del curso 2019-2020, anormalmente bajo debido a los criterios de evaluación adoptados por las administraciones educativas en el marco de la pandemia de la COVID-19. No obstante, el dato del curso 2020-2021 se encuentra también por debajo del observado en el curso 2018-2019 (18,3%), último antes de la pandemia.

En correspondencia con lo visto para la tasa bruta de graduación en ESO, el porcentaje de mujeres que salen de la ESO sin titular (10,6% en el curso 2020-2021) es menor que el de hombres (17,5%). No obstante, la diferencia por género es hoy (6,9 puntos porcentuales) sustancialmente menor a la observada en el curso 2001-2002 (14,8 puntos).

GRÁFICO 64. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO QUE SALE DE LA ESO SIN HABER OBTENIDO EL TÍTULO, POR SEXO. CURSOS 2001-2002 A 2020-2021.



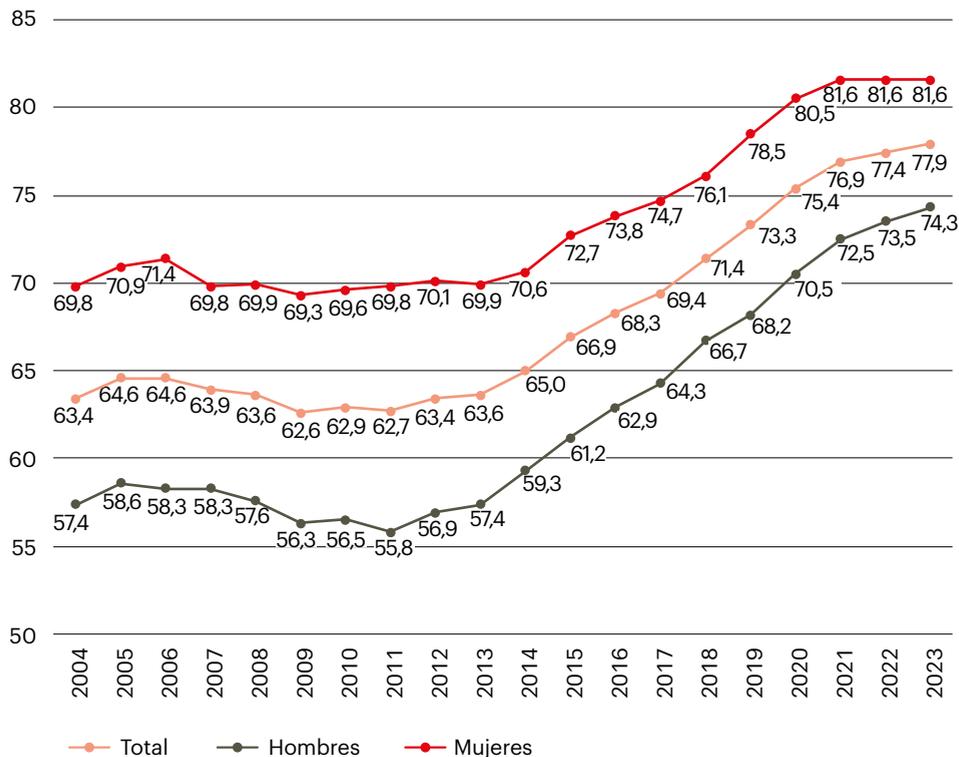
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2024*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Educación Secundaria de 2ª etapa

El porcentaje de la población de 20 a 29 años que completó estudios de Educación Secundaria de 2ª etapa se mantuvo relativamente estable por debajo del 65% hasta 2013 (gráfico 65). Desde entonces, el porcentaje ascendió ininterrumpidamente al ritmo de un punto y medio al año hasta alcanzar el 76,9% en 2021. El crecimiento se ha mantenido en los años siguientes, pero algo más moderado. En 2023, el porcentaje se elevó a 77,9%, 0,5 puntos porcentuales más que en 2022.

Como en estadísticas anteriores, el porcentaje de mujeres que ha alcanzado la Educación Secundaria de 2ª etapa (81,6% en 2023) supera al de varones (74,3%). No obstante, esa diferencia (7,3 puntos) es la menor de la serie histórica, lejos del máximo de 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 2004 A 2023.

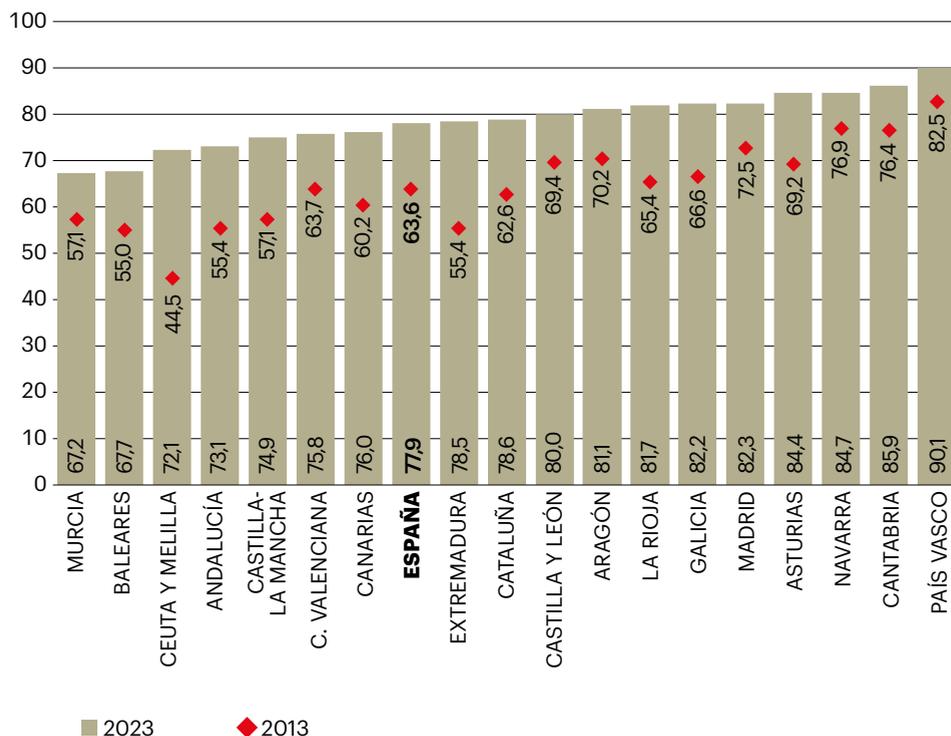


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 2023 se dan en el País Vasco (90,1%), Cantabria (85,9%) y Navarra (84,7%). Los más bajos se dan en Murcia (67,2%), Baleares (67,7%) y Ceuta y Melilla (72,1%).

Los territorios en que más se ha incrementado entre 2013 y 2023 el porcentaje de jóvenes con al menos Educación Secundaria de 2ª etapa son Ceuta y Melilla (27,6 puntos porcentuales) y Extremadura (23,1 puntos).

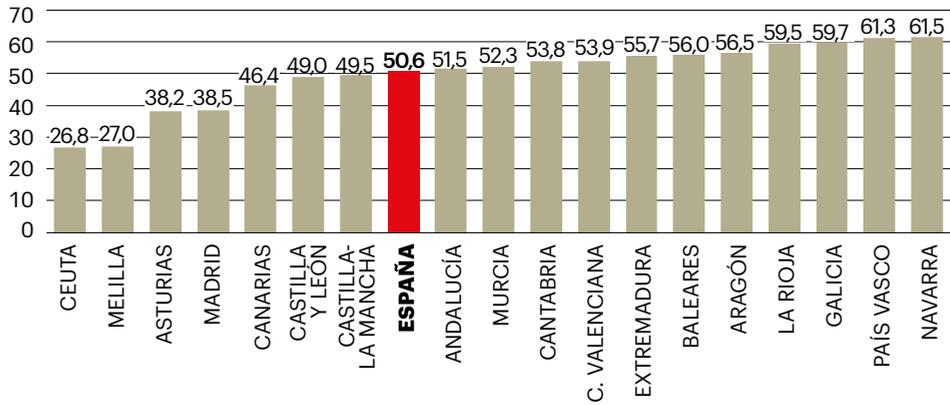
GRÁFICO 66. POBLACIÓN DE 20 A 29 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS LA 2ª ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJE). AÑOS 2013 Y 2023.



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, Formación Profesional y Deportes.

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 tras cuatro años de la cohorte que se matriculó en el curso 2017-2018. A escala nacional, la tasa se sitúa en el 50,6%. No obstante, la variación territorial es notable, oscilando entre el 61,5% de Navarra y el 26,8% y 27% 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 2017-2018.

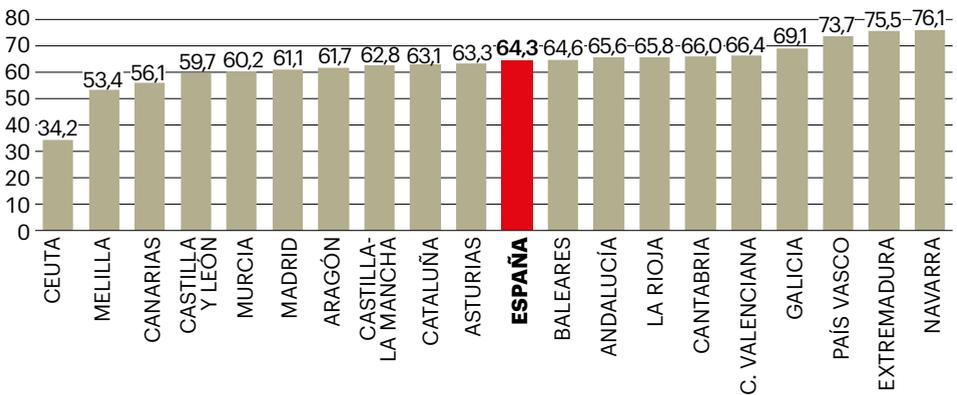


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: no hay información disponible para Cataluña.

De manera análoga al gráfico anterior, el gráfico 68 muestra el porcentaje de la cohorte que se matriculó en CFGM en el curso 2017-2018 que había completado sus estudios cuatro años después. A escala nacional, el porcentaje asciende al 64,3%. Como en años anteriores, el máximo se observa en Navarra (76,1%) y los mínimos en Ceuta (34,2%) y Melilla (53,4%).

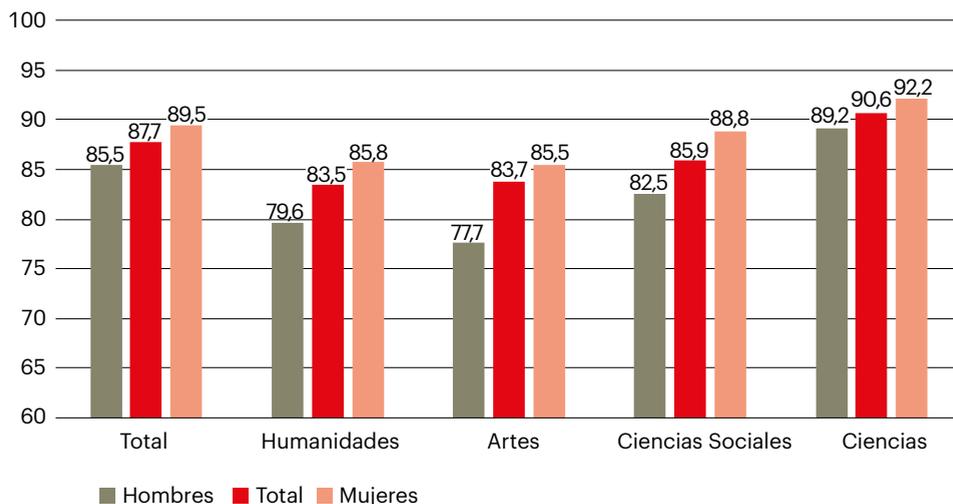
GRÁFICO 68. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN CFGM QUE LOGRA TITULAR EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. COHORTE DE INGRESO 2017-2018.



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, Formación Profesional y Deportes.

En cuanto a los estudios de Bachillerato, el 87,7% del alumnado matriculado en 1º en el curso 2021-2022 promocionó a 2º de Bachillerato, mientras que el 12,3% restante debió repetir curso o abandonó sus estudios (gráfico 69). Esa cifra es algo superior entre las chicas (89,5%) que entre sus compañeros (85,5%). Por modalidad de Bachillerato, el porcentaje de promoción más elevado se observa en Ciencias (90,6%), mientras que en Humanidades la cifra cae al 83,5%.

GRÁFICO 69. PORCENTAJE DEL ALUMNADO MATRICULADO EN 1º DE BACHILLERATO QUE PROMOCIONA DE CURSO, POR MODALIDAD Y SEXO. CURSO 2021-2022.

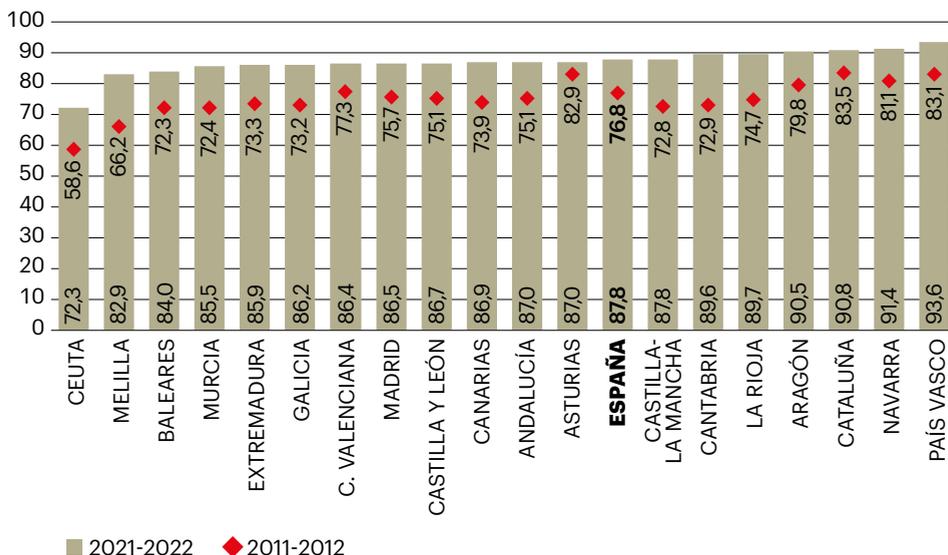


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Resultados académicos*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El gráfico 70 muestra la tasa de graduación en Bachillerato en el curso 2021-2022, es decir, el porcentaje del alumnado matriculado en 2º que tituló ese mismo curso. A escala nacional, la tasa fue del 87,8%, un porcentaje once puntos superior al de diez años atrás (76,8%).

Las tasas más elevadas se dan en el País Vasco (93,6%), Navarra (91,4%) y Cataluña (90,8%). Las más bajas se observan en Ceuta (72,3%), Melilla (82,9%) y Baleares (84%). Melilla y Cantabria presentan las mejorías más notables en comparación con el curso 2011-2012 (ambas con un incremento de 16,7 puntos).

GRÁFICO 70. TASA DE GRADUACIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN 2º CURSO DE BACHILLERATO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2011-2012 Y 2021-2022.



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

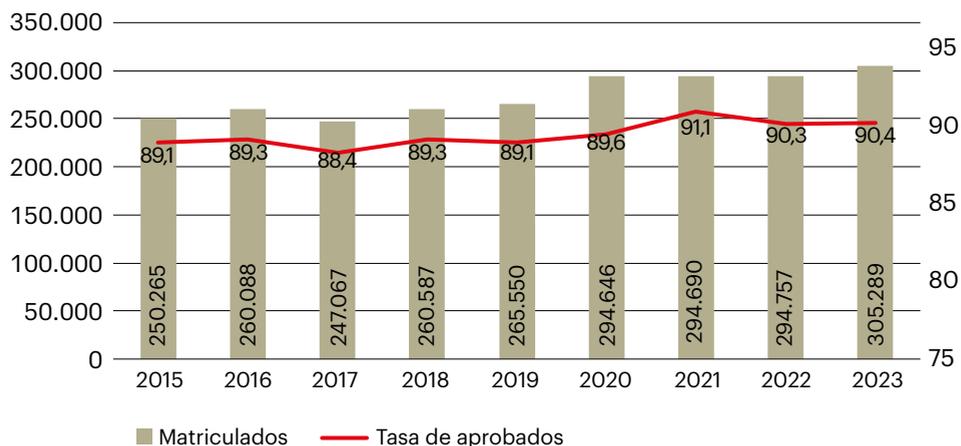
Pruebas de acceso a la universidad

Los titulados en Bachillerato pueden presentarse a la prueba de acceso a la universidad, denominada Evaluación de Acceso a la Universidad (EvAU). La EvAU 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 2023, se presentaron a las pruebas de acceso a la universidad 305.289 alumnos (gráfico 71), un ligero repunte con respecto al alrededor de 295.000 estudiantes que se habían presentado en las tres convocatorias anteriores. El aumento es notable comparado con el periodo 2015-2019, en el que se presentaban a las pruebas en torno a 260.000 estudiantes.

En 2023 aprobó el 90,4% 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 a lo largo de la serie histórica. No se observa una variación 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 2023.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad*. Ministerio de Ciencia, Innovación y 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.

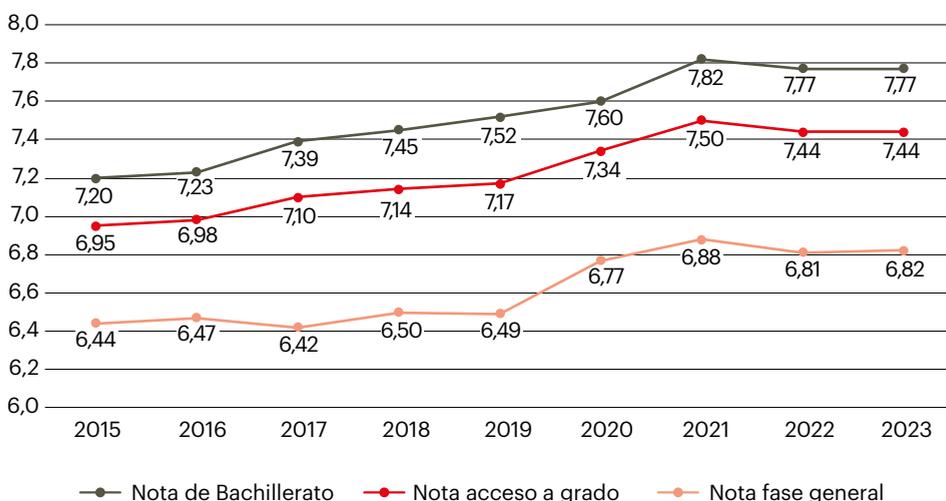
La nota de acceso a grado en España se calcula como una media ponderada entre los resultados en la fase general de la EvAU (con un peso del 40%) y la calificación media de Bachillerato (60%), siempre y cuando esta última sea igual o superior 4 y la media resultante sea superior a 5. Por tanto, la nota de acceso a grado oscila entre el 5 y el 10. En el momento de solicitar el acceso a los programas de grado, a dicha calificación se le añaden los resultados en las dos asignaturas de la fase específica (con un máximo de 2 puntos por asignatura), las cuales son ponderadas en función de la afinidad entre la asignatura en cuestión y el grado al que se quiere acceder. La calificación máxima pasa a ser, por tanto, 14 puntos.

El gráfico 72 muestra la evolución de la nota de acceso a grado en los últimos nueve años. Dicha calificación aumentó de manera progresiva desde el 6,95 de 2015 al 7,50 de 2021. Esa tendencia ascendente se ha visto interrumpida en los dos años siguientes, situándose en 7,44 en el 2023.

La evolución de la nota media en la fase general del alumnado español ha seguido una tendencia algo peculiar, mostrando dos periodos bien diferenciados en lugar de una única tendencia ascendente progresiva. Del 2015 al 2019, la nota se mantuvo estable ligeramente por debajo de 6,5. En cambio, del 2020 al 2023, la nota media en la fase general se ha situado en torno a 6,8.

En cambio, la evolución de la nota de Bachillerato sí se parece a la nota de acceso a grado, con un notable incremento en el periodo 2015-2021 (de 7,20 a 7,82), y una ligera caída en los dos años posteriores. En el año 2023, la nota media en Bachillerato se situó en 7,77.

GRÁFICO 72. EVOLUCIÓN DE LA NOTA DE BACHILLERATO, NOTA MEDIA EN LA FASE GENERAL DE LOS APTOS Y DE LA NOTA DE ACCESO AL GRADO DE LOS TITULADOS EN BACHILLERATO. AÑOS 2015 A 2023.



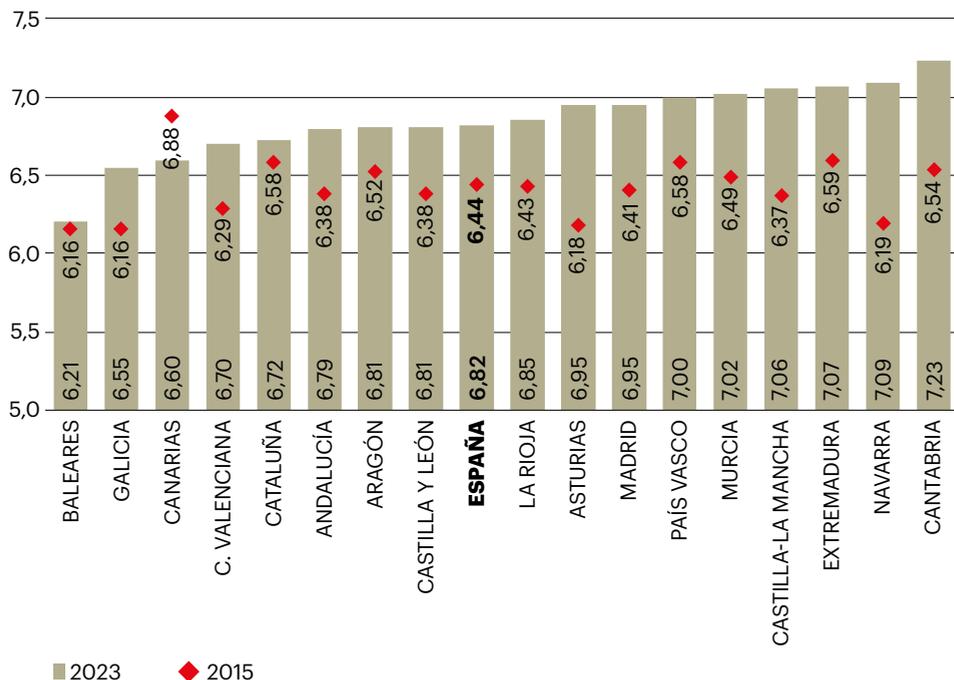
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Nota: la nota de Bachillerato es el promedio de las notas obtenidas a lo largo del Bachillerato (de 0 a 10). La nota media en la fase general es el promedio de las cuatro asignaturas examinadas en la fase general de la prueba de acceso a la universidad (de 0 a 10). La nota de acceso a grado es la media ponderada de la nota de Bachillerato (peso del 60%) y de la nota media en la fase general (peso del 40%).

A escala regional, en 2023 la nota media más elevada en la fase general se dio en Cantabria (7,23), seguida de Navarra (7,09) y Extremadura (7,07). Las medias más bajas se observaron en Baleares (6,21), Galicia (6,55) y Canarias (6,60).

Salvo en Canarias, en todas las comunidades la nota media en la fase general de 2023 es más alta que la de 2015. Destaca Navarra, donde el aumento es de 0,9 puntos.

GRÁFICO 73. NOTA MEDIA EN LA FASE GENERAL DE LA PRUEBA DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE LOS APTOS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2015 Y 2023.

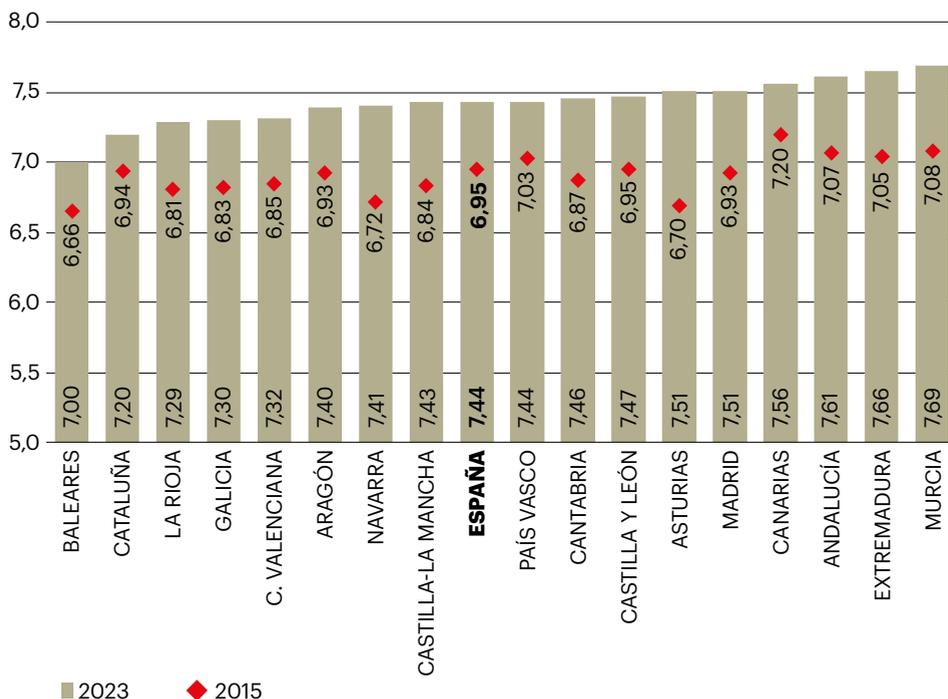


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

El gráfico 74 muestra la desagregación territorial de la nota de Bachillerato. Las comunidades con una nota más elevada en 2023 fueron Murcia (7,69), Extremadura (7,66) y Andalucía (7,61), mientras que Baleares (7,00), Cataluña (7,20) y La Rioja (7,29) presentan las notas más bajas.

Las notas en Bachillerato en 2023 superan las calificaciones observadas en 2015 en todas las comunidades autónomas. El incremento más notable se da en Asturias, aumentando en 0,81 puntos. En Cataluña, en cambio, el aumento es de solo 0,26 puntos.

GRÁFICO 74. NOTA MEDIA DE ACCESO AL GRADO DE LOS TITULADOS DE BACHILLERATO, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2015 Y 2023.



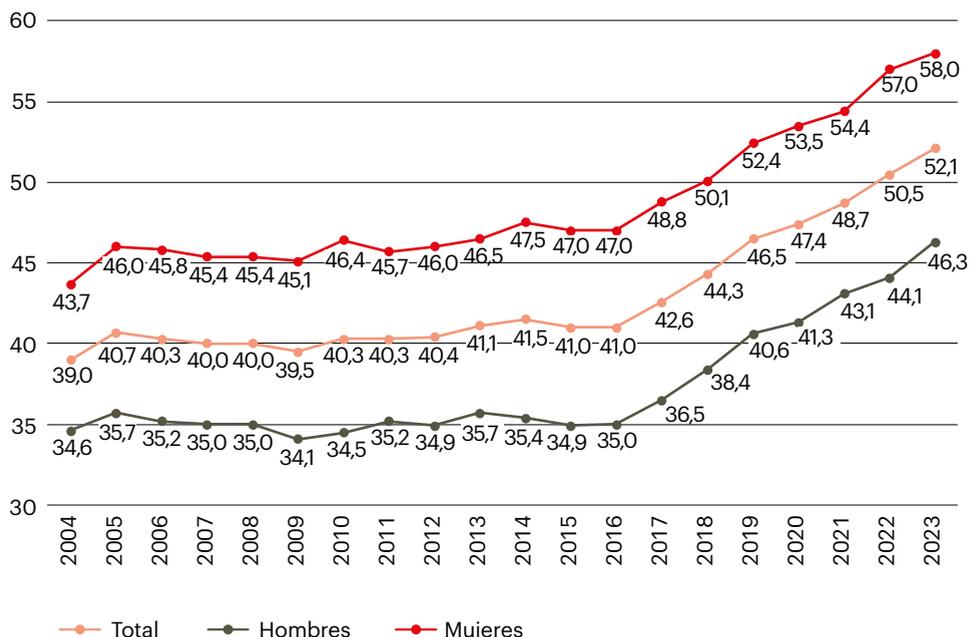
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Educación Terciaria

La Educación Terciaria comprende la educación universitaria y los CFGS. En 2023, más de la mitad (un 52,1%) de la población de 25 a 34 años había completado con éxito la Educación Terciaria, 1,6 puntos más que en 2022 (gráfico 75). El porcentaje se mantuvo muy estable, en torno al 40%, entre 2005 y 2016, pero desde entonces ha experimentado una subida muy pronunciada, con crecimientos anuales de más de 2 puntos.

La cifra es más alta entre las mujeres jóvenes, con un 58% en 2023, superando en 11,7 puntos la de los varones (46,3%). Dicha diferencia aumentó entre 2004 y 2014 (de 9,1 puntos a 12,1), para mantenerse estable desde entonces.

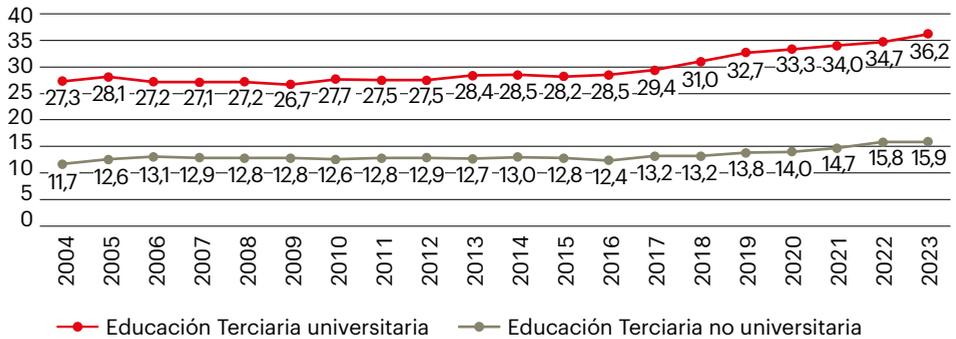
GRÁFICO 75. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS QUE HA COMPLETADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR SEXO. AÑOS 2004 A 2023.



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, Formación Profesional y Deportes.

Si distinguimos entre la Educación Terciaria universitaria y la no universitaria (gráfico 76), se comprueba que el gran incremento observado desde 2016 en el gráfico anterior se explica casi exclusivamente por el aumento en el porcentaje de titulados universitarios, que ha pasado del 28,5% al 36,2% en siete años. Particularmente destacable es el aumento del último año, de 1,5 puntos. En cambio, el aumento en el porcentaje de titulados no universitarios es notablemente inferior, pasando de 12,4% en 2016 a 15,9% en 2023, sin apenas cambio en el último año.

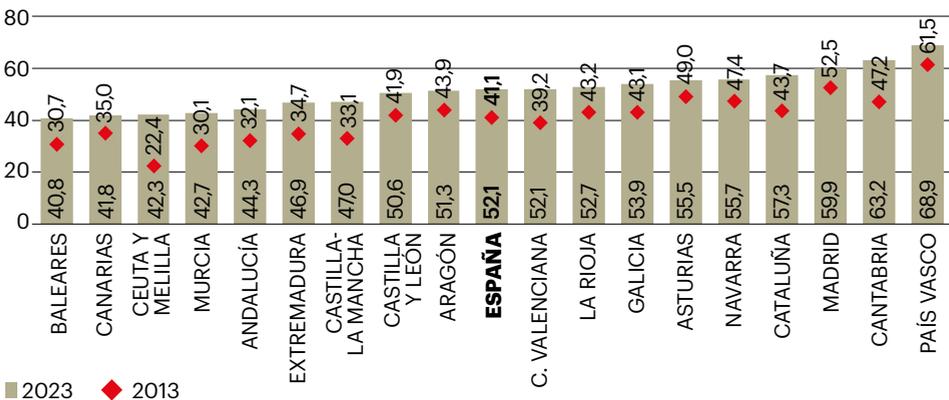
GRÁFICO 76. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR TIPO DE EDUCACIÓN TERCIARIA. AÑOS 2004 A 2023.



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, Formación Profesional y Deportes.

El País Vasco (68,9%), Cantabria (63,2%) y Madrid (59,9%) presentan los porcentajes más elevados de población de 25 a 34 años con estudios terciarios en 2023 (gráfico 77). Baleares (40,8%), Canarias (41,8%) y Ceuta y Melilla (42,3%) presentan los peores datos. Es de destacar, no obstante, que las cifras de Ceuta y Melilla han aumentado mucho (19,9 puntos) desde 2013. En Cantabria también se observa un incremento notabilísimo del porcentaje de jóvenes de 25 a 34 años con estudios terciarios, habiendo pasado del 47,2% de 2013 al 63,2% de 2023.

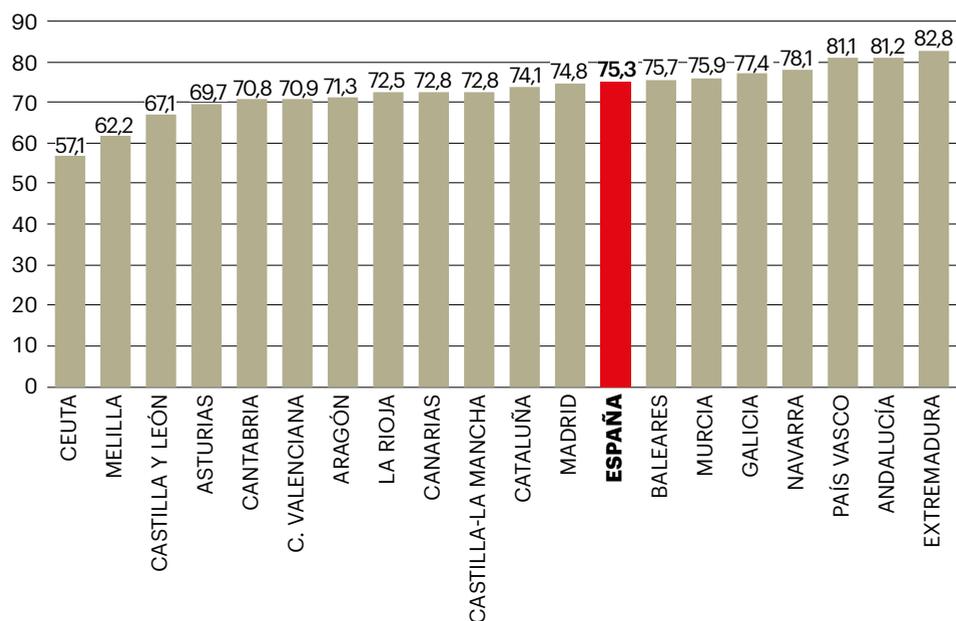
GRÁFICO 77. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2013 Y 2023.



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, Formación Profesional y Deportes.

Centrándonos en los resultados educativos en los CFGS, el gráfico 78 muestra el porcentaje de la cohorte de ingreso en el curso 2017-2018 que había logrado titular en los cuatro años siguientes. A escala nacional, logró titular el 75,3%. Ese porcentaje alcanza los niveles máximos en Extremadura (82,8%), Andalucía (81,2%) y País Vasco (81,1%), superando en todas el 80%, y los mínimos en Ceuta (57,1%), Melilla (62,2%) y Castilla y León (67,1%).

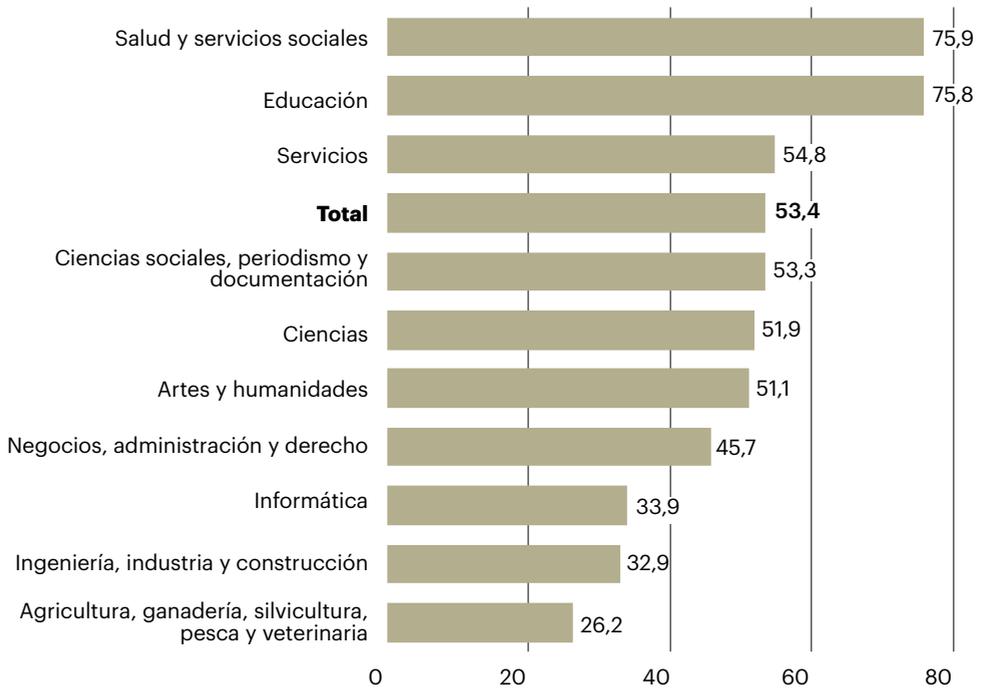
GRÁFICO 78. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN CFGS QUE LOGRA TITULAR EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. COHORTE DE INGRESO 2017-2018.



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, Formación Profesional y Deportes.

En cuanto a los resultados de la educación universitaria, el 53,4% de los alumnos de nuevo ingreso en grado en el curso 2017-2018 había logrado titular tras cuatro años (gráfico 79). Esa cifra se eleva hasta el 75,9% y 75,8% en los ámbitos de Salud y servicios sociales y de Educación, respectivamente; y cae al 26,2% en Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y veterinaria.

GRÁFICO 79. TASA DE GRADUACIÓN A LOS CUATRO AÑOS DE INICIAR LOS ESTUDIOS DE GRADO, POR ÁMBITO DE ESTUDIOS. COHORTE DE INGRESO 2017-2018.



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

El gráfico 80 muestra la tasa de abandono de los estudios de grado para la misma cohorte de ingreso, la de 2017-2018. La tasa total de abandono (en cualquier momento a lo largo del grado) fue del 31,7%, mientras que el 21,3% abandonó los estudios el primer curso. Es decir, dos terceras partes del abandono total se producen el primer año de matriculación.

La tasa más alta de abandono global se observa en los estudios de Informática, con un 43,7%. No obstante, la tasa de abandono más elevada en el primer curso (28,1%) se da en Ciencias sociales, periodismo y documentación. Las tasas de abandono más bajas se dan en el ámbito de Salud y servicios sociales, en el que solo el 11,5% abandona durante el primer año y el 17,3% lo hace en total.

GRÁFICO 80. TASA DE ABANDONO DE LOS ESTUDIOS DE GRADO, POR MOMENTO DEL ABANDONO Y POR ÁMBITO DE ESTUDIO. COHORTE DE INGRESO 2017-2018.

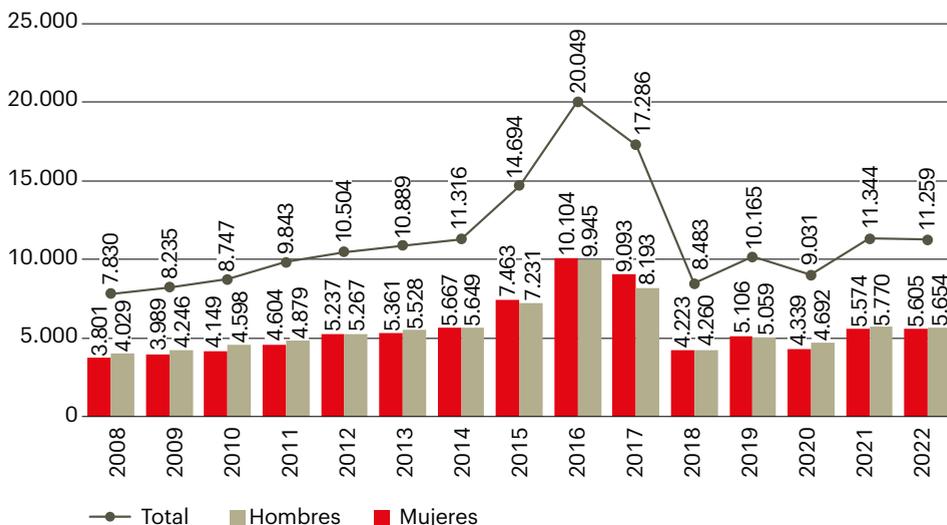


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Indicadores de rendimiento académico*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Finalmente, el gráfico 81 muestra la evolución del número de tesis doctorales leídas en España. Entre 2008 y 2014, la cifra aumentó progresivamente, pasando de 7.830 a 11.316. Se observa entonces un gran crecimiento en los dos años siguientes, habiéndose leído más de 20.000 tesis en 2016. La cifra se normaliza a partir de 2018, situándose en 11.259 tesis leídas en 2022 (cifra muy similar a la del año anterior).

El 50,2% de las tesis de 2022 fueron leídas por hombres, y el 49,8% 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 durante los años de anomalía entre 2015 y 2017.

GRÁFICO 81. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE TESIS DOCTORALES LEÍDAS EN UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, POR SEXO. AÑOS 2008 A 2022.



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

Transiciones educativas en el sistema de Formación Profesional

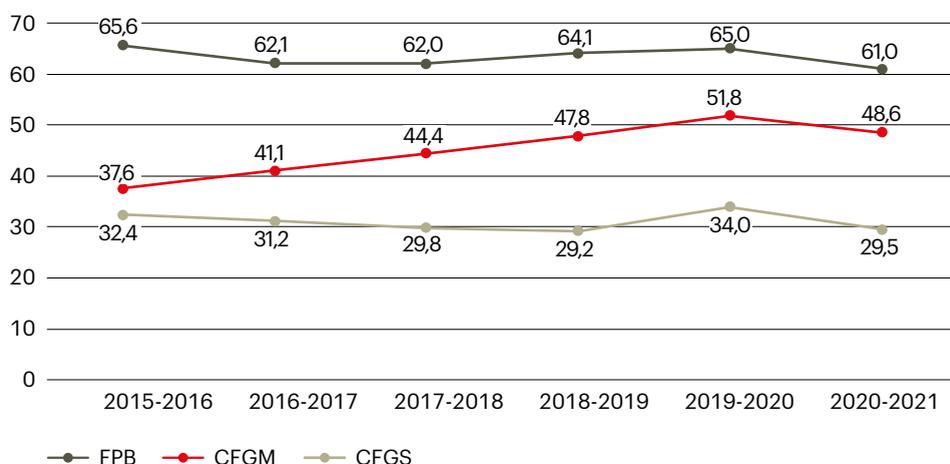
Las estadísticas sobre transiciones educativas describen el flujo de alumnos entre niveles formativos dentro del sistema educativo. Desafortunadamente, no se dispone en España de una fuente de información unificada que ofrezca datos actualizados sobre las decisiones de continuación que toman los alumnos que finalizan los distintos niveles formativos. No obstante, el Ministerio de Educación 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 82 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 2020-2021 en FPB, el 61% continuó sus estudios, matriculándose en otra FPB, CFGM, Bachillerato u otras enseñanzas. Ese porcentaje se ha mantenido relativamente estable desde el curso 2015-2016, oscilando entre el 60 y el 65%. No obstante, el dato del curso 2020-2021 es el más bajo de la serie, tras una significativa bajada de cuatro puntos porcentuales en comparación con el curso anterior.

El porcentaje de continuación de estudios es menor entre quienes terminan un CFGM (48,6%). Aunque ha aumentado ininterrumpidamente entre los cursos 2015-2016 (37,6%) y 2019-2020 (51,8%), la bajada en el curso 2020-2021 es de nuevo notable (de 3,2 puntos)

Finalmente, el porcentaje más bajo de continuación en los estudios se observa entre quienes titulan en un CFGS, con un 29,5% en el curso 2020-2021. Esa cifra muestra una tendencia ligeramente decreciente para el periodo analizado, con un repunte en el curso 2019-2020 revertido en el curso siguiente.

GRÁFICO 82. 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 2020-2021.



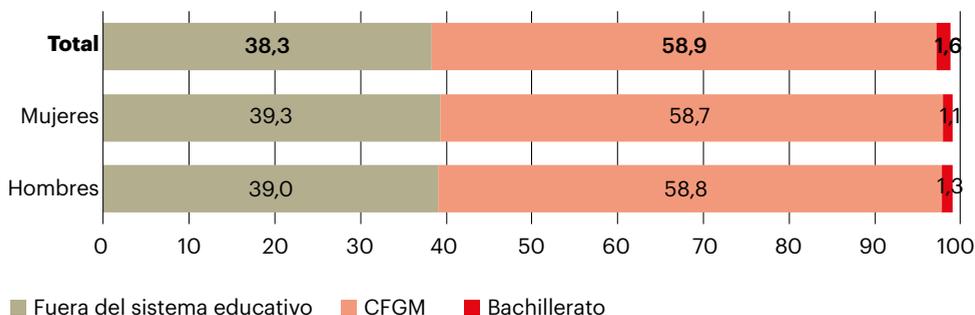
Fuente: elaboración propia a partir de *Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo. Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Analizando con mayor detalle cada nivel de la Formación Profesional, observamos que el 58,9% de quienes terminaron FPB en el curso 2020-2021 escogieron matricularse en un CFGM en el curso siguiente (gráfico 83). En cambio, solo el 1,6% optó por el Bachillerato¹, mientras que el 38,3% no siguió estudiando ese curso.

¹ La LOMCE eliminó los módulos incluidos en los antiguos PCPI dirigidos a la consecución del título de la ESO. Se preveía que quienes finalizasen estudios de FPB pudiesen presentarse a las pruebas finales para obtener el título de Graduado en ESO y, en su caso, acceder a Bachillerato si así lo deseaban. Dado que esas pruebas no se pusieron en práctica, los matriculados en FPB no tenían ninguna posibilidad de titular en ESO. Así pues, una disposición adicional a la LOMCE aclaró que los centros de enseñanza podían conceder el título de ESO a los alumnos que terminan FPB si se considera que se han cumplido los objetivos de la educación obligatoria. En tal caso, es posible que un alumno que termina FPB se matricule el curso siguiente en Bachillerato.

No se observan apenas diferencias en las decisiones de continuación de los chicos que finalizan FPB.

GRÁFICO 83. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS EN FPB AL AÑO SIGUIENTE DE TITULAR, POR OPCIÓN ESCOGIDA Y SEXO. COHORTE DE EGRESADOS 2020-2021.



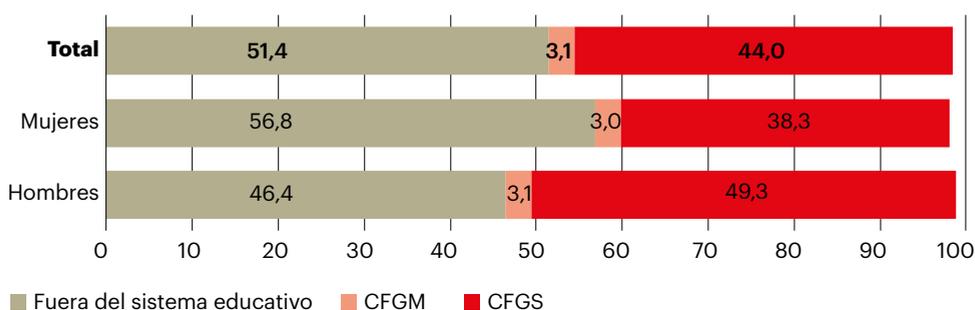
Fuente: elaboración propia a partir de *Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo. Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: un pequeño porcentaje escoge otras enseñanzas.

En cuanto a los titulados en CFGM en el curso 2020-2021, el 44% se matriculó en un CFGS al año siguiente (gráfico 84), mientras que un exiguo 3,1% escogió cursar otro CFGM. A su vez, el 51,4% decidió no continuar sus estudios al curso siguiente.

Las diferencias por sexo son más evidentes en este caso. Las chicas que finalizan estudios de CFGM deciden no continuar sus estudios en mayor medida (56,8%, por el 46,4% de los chicos).

GRÁFICO 84. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS EN CFGM AL AÑO SIGUIENTE DE TITULAR, POR OPCIÓN ESCOGIDA Y SEXO. COHORTE DE EGRESADOS 2020-2021.



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, Formación Profesional y Deportes.

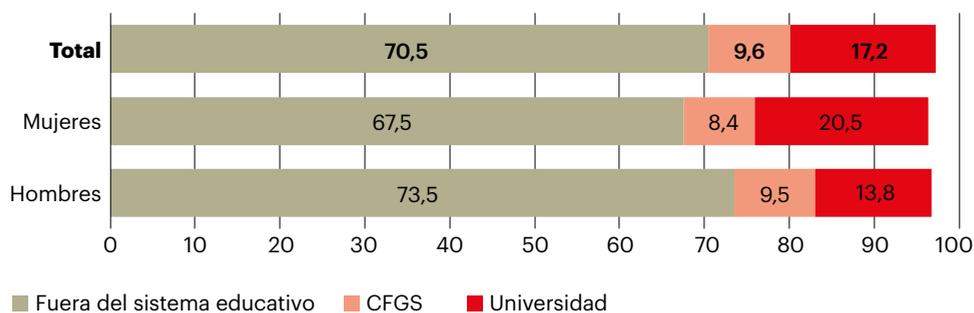
Nota: un pequeño porcentaje escoge otras enseñanzas.

Finalmente, el gráfico 85 muestra las decisiones de continuación de estudios del alumnado que obtuvo un título de CFGS en el curso 2020-2021. Con mucha diferencia, la opción preferida es la de no seguir estudiando el curso siguiente (70,5%), decisión más frecuente entre los hombres (73,5%) que entre las mujeres (67,5%).

El 17,2% escogió matricularse la universidad, cifra superior entre las mujeres que finalizan un CFGS (20,5%) que entre los varones (13,8%).

Por último, un 9,6% de quienes titularon en un CFGS en el curso 2020-2021 optó por cursar otro CFGS al año siguiente, una decisión algo más frecuente entre los hombres (9,5%) que entre las mujeres (8,4%).

GRÁFICO 85. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS EN CFGS AL AÑO SIGUIENTE DE TITULAR, POR OPCIÓN ESCOGIDA Y SEXO. COHORTE DE EGRESADOS 2020-2021.



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, Formación Profesional y Deportes.

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 formación².

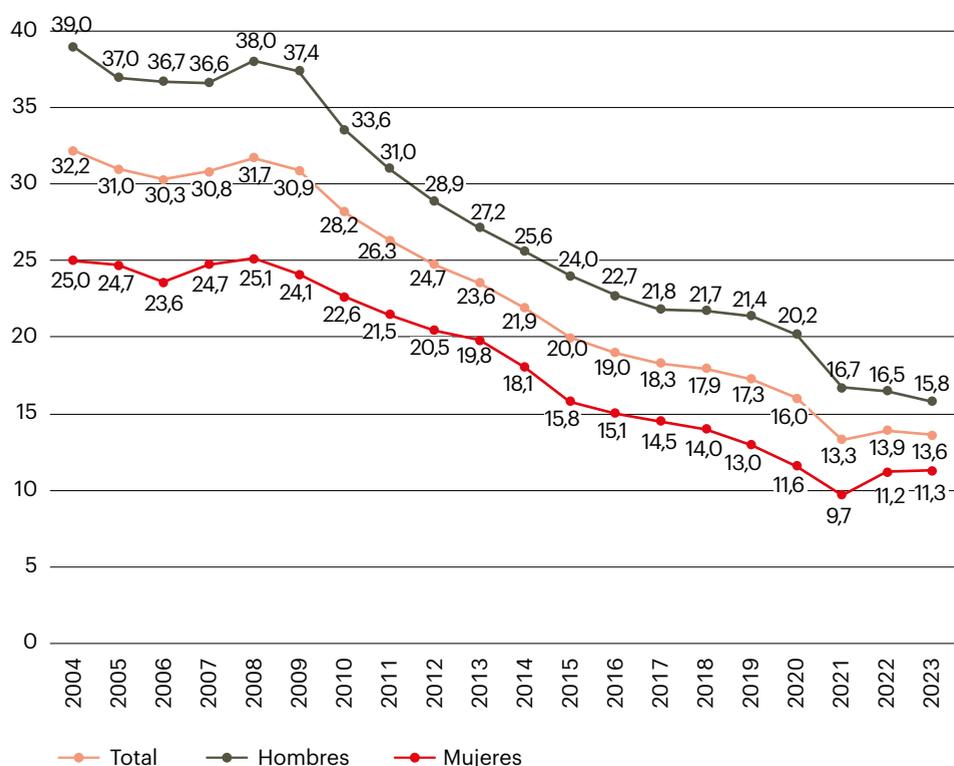
A lo largo de las dos últimas décadas, la tasa de abandono escolar en España se ha reducido notablemente hasta situarse en el 13,6% de 2023 (gráfico 86). La tasa se mantuvo estable por encima del 30% entre 2004 y 2009. Se inició entonces un fuerte descenso (a un ritmo de unos dos puntos anuales) que se prolongó hasta 2016 (19%). Las caídas posteriores fueron más modestas, siempre por debajo del punto

2. *Mapa del abandono educativo temprano en España (2021)*. Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://www.sociedadyeducacion.org/departamento-de-publicaciones/informes/>

porcentual, pero se mantuvo la tendencia decreciente. La serie se vio afectada por las medidas educativas asociadas a la pandemia de la COVID-19, observándose una caída de tres puntos porcentuales que dejó la tasa de abandono escolar en su mínimo histórico en 2021 (13,3%). La cifra repuntó ligeramente en el curso siguiente (13,9%), pero ha vuelto a retroceder en 2023 (13,6%). Aunque el dato aún es superior al de 2021, es notablemente inferior al de 2020 (16%).

Los hombres presentan tasas de abandono superiores a las mujeres. En 2004, la tasa se situó en el 25% entre las mujeres, 14 puntos inferior a la observada entre los hombres (39%). Esa diferencia se ha reducido conforme decrecía la tasa global de abandono hasta llegar al mínimo de 4,5 puntos en 2023.

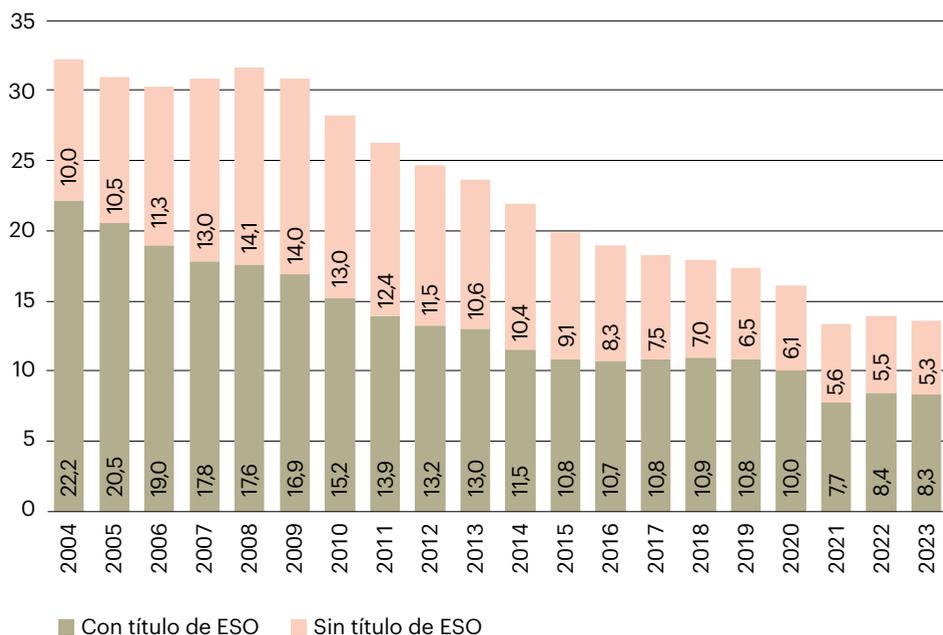
GRÁFICO 86. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR SEXO. AÑOS 2004 A 2023.



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 87 muestra la evolución del abandono temprano en función de si se había titulado en ESO o no. En 2009, momento inmediatamente anterior a la fuerte caída del abandono descrita en el gráfico anterior, el 30,9% de los jóvenes de 18 a 24 años había abandonado los estudios; el 14,0% no había llegado a completar la ESO mientras que el 16,9% restante sí lo había hecho. La tasa de abandono se ha reducido al 13,6% en 2023, con un 5,3% que no llegaron a finalizar la ESO (descenso de 8,7 puntos en comparación con 2009) y un 8,3% que sí lo hicieron (descenso de 8,6 puntos).

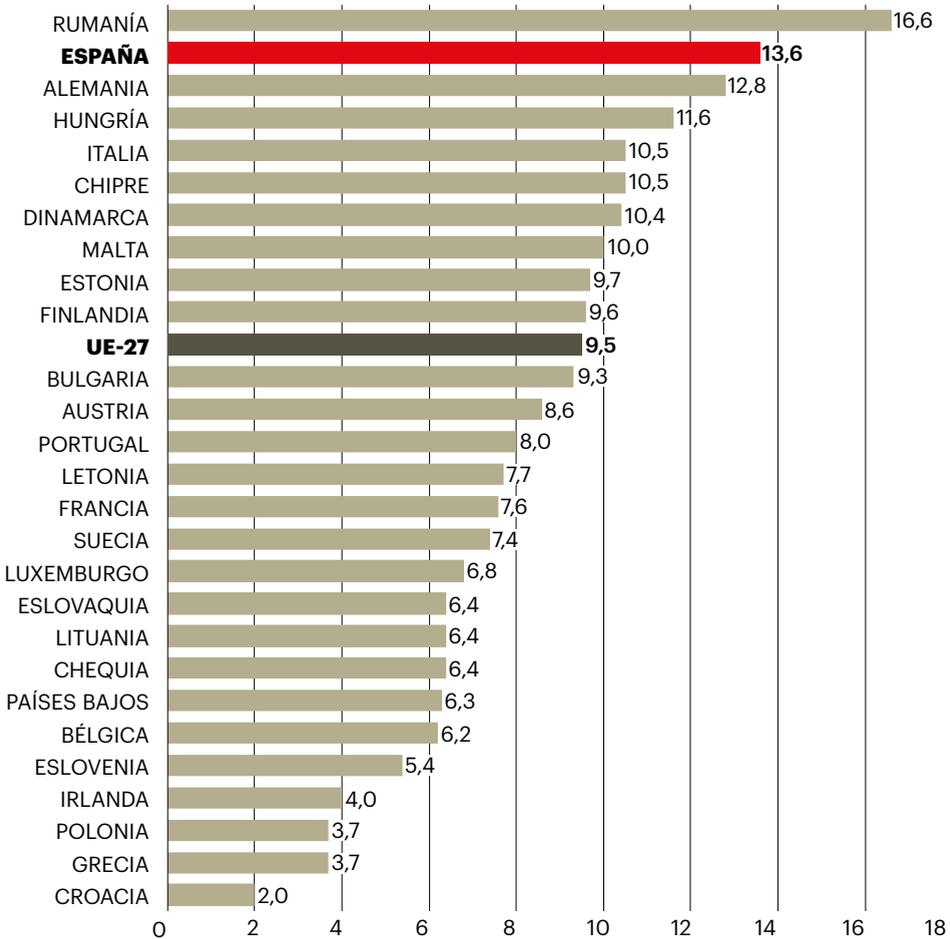
GRÁFICO 87. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR NIVEL DE FORMACIÓN ALCANZADO. AÑOS 2004 A 2023.



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 88), España presenta una tasa de abandono elevada (13,6%), solo superada por Rumanía (16,6%) y 4,1 puntos por encima de la media de la UE (9,5%). Las tasas más bajas se dan en Croacia (2%), Grecia (3,7%) y Polonia (3,7%).

GRÁFICO 88. TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN LA UNIÓN EUROPEA. AÑO 2023.

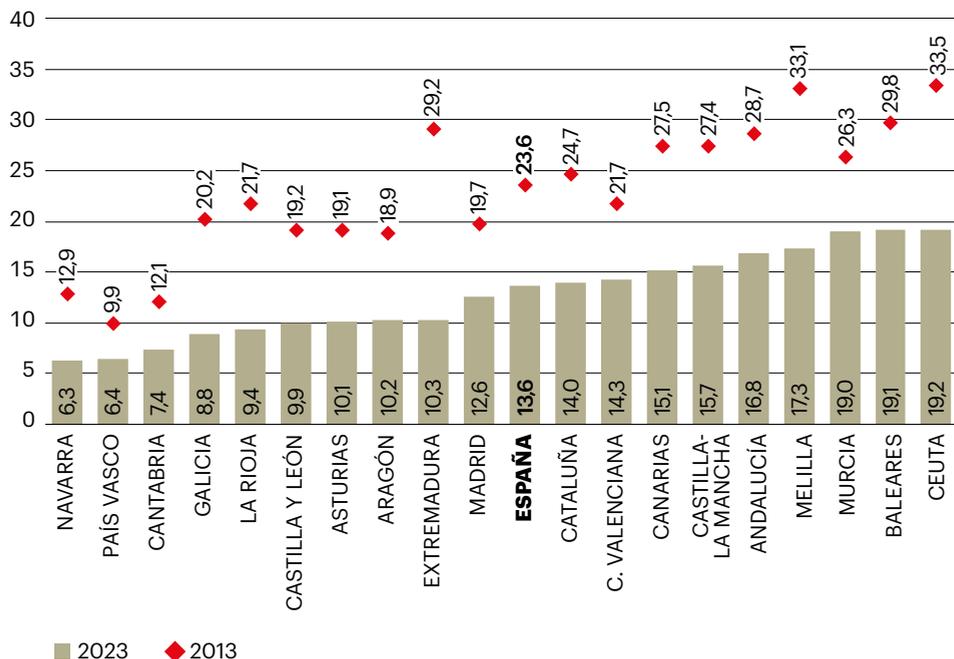


Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [edat_ifse_14].

La variación territorial en la incidencia del abandono escolar temprano es muy acusada en España (gráfico 89). Las tasas más bajas en 2023 se dan en Navarra (6,3%), el País Vasco (6,4%), Cantabria (7,4%) y Galicia (8,8%), todas ya por debajo del objetivo europeo para 2030 (9%). Ceuta (19,2%), Baleares (19,1%) y Murcia (19,0%) presentan las tasas más altas.

No obstante, todas las comunidades o ciudades autónomas presentan grandes mejoras en sus cifras de abandono en comparación con las de 2013. En Extremadura, la tasa ha caído 18,9 puntos en los últimos diez años (la máxima caída), mientras que en País Vasco la reducción ha sido de 3,5 puntos (la caída mínima).

GRÁFICO 89. TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2013 Y 2023.



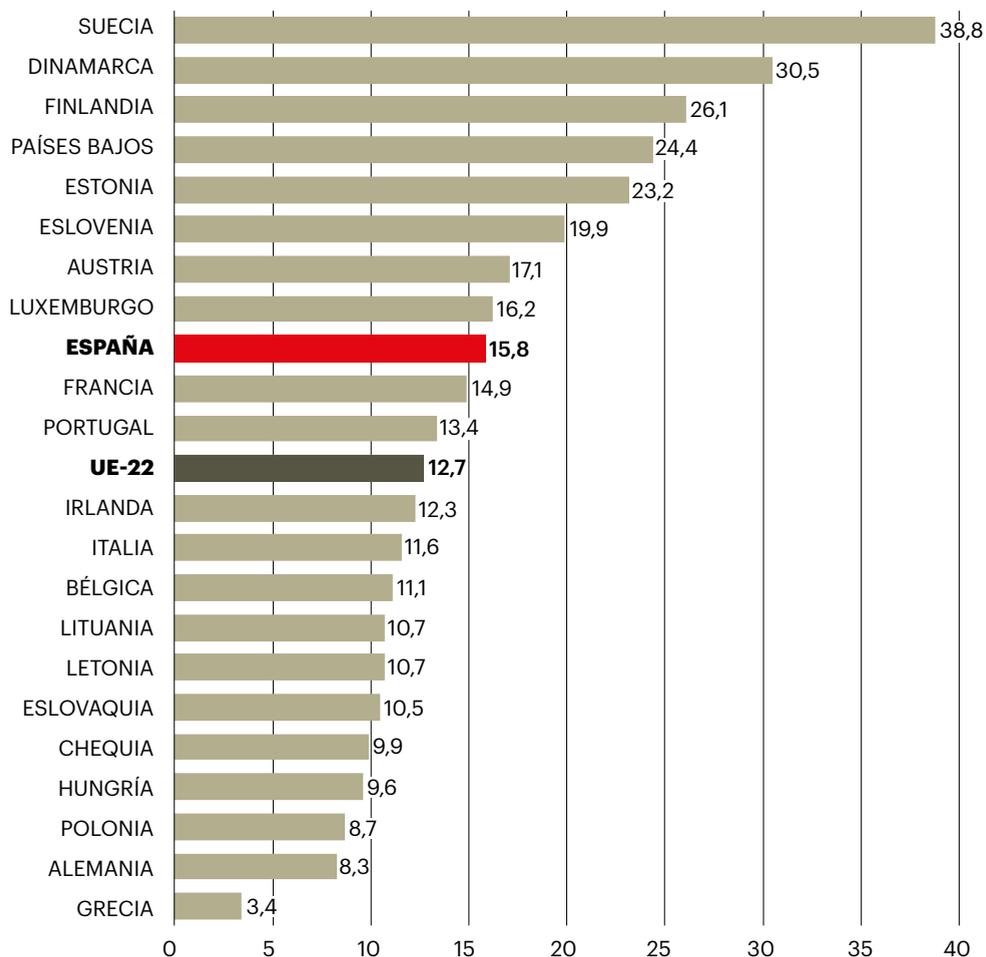
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Formación a 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 haya participado en actividades de aprendizaje permanente. 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 2023, ese porcentaje se situó en España en el 15,8%, seis décimas más que en 2022 y por encima del 12,7% promedio de la UE-27, aunque aún lejos del objetivo europeo para 2030 (gráfico 90). Los países con los porcentajes más elevados son Suecia (38,8%), Dinamarca (30,5%) y Finlandia (26,1%).

GRÁFICO 90. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN EDUCACIÓN PERMANENTE, POR PAÍS. AÑO 2023.

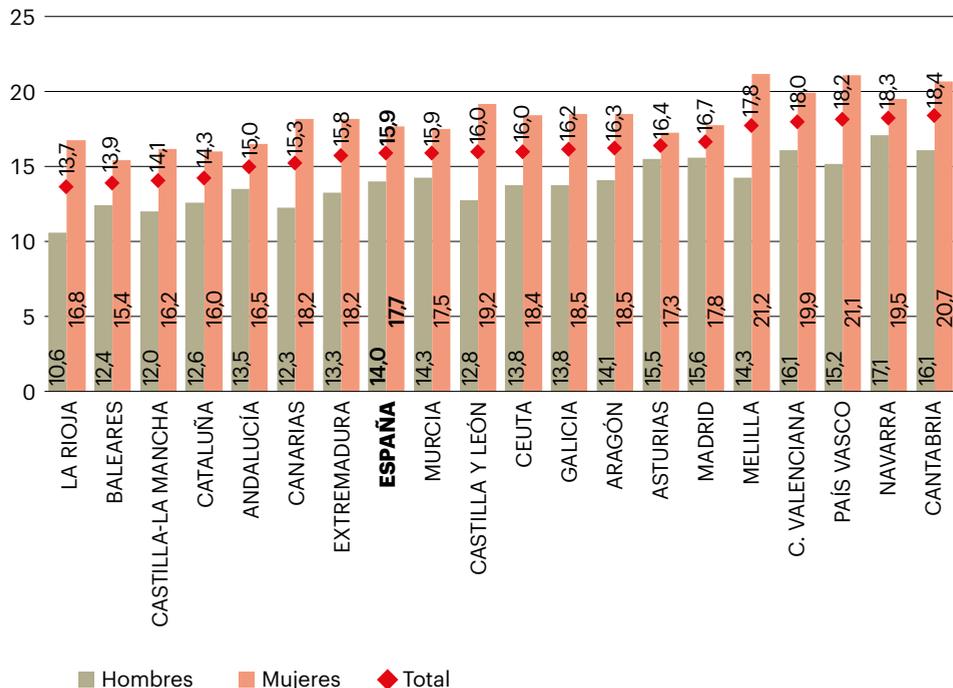


Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [trng_lfse_01].

Finalmente, el gráfico 91 muestra el porcentaje de la población de 25 a 64 años que ha participado en acciones formativas por comunidad o ciudad autónoma. Las diferencias regionales no son muy abultadas, pasando del mínimo del 13,7% en La Rioja al máximo del 18,4% en Cantabria.

En cuanto a las diferencias por sexo, la participación en el aprendizaje a lo largo de la vida es mayor en las mujeres (17,7%) que en los hombres (14%). En ninguna región la diferencia es favorable a los hombres y las diferencias más grandes se observan en Melilla y Castilla y León, con 6,9 y 6,4 puntos porcentuales respectivamente.

GRÁFICO 91. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE HA PARTICIPADO EN UNA ACCIÓN DE EDUCACIÓN O FORMACIÓN EN LAS ÚLTIMAS CUATRO SEMANAS, POR SEXO Y POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑO 2023.



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, Formación Profesional y Deportes.

COMENTARIOS

RESULTADOS EDUCATIVOS

REPETICIÓN DE CURSO EN ESPAÑA: LA VUELTA DE UNA MEDICINA PROHIBITIVA QUE EMPEORA LA SALUD DEL SISTEMA EDUCATIVO

LUCAS GORTÁZAR

Centro de Políticas Económicas de ESADE
y Banco Mundial

Tras casi un cuarto de siglo, la repetición de curso sigue siendo uno de los problemas no resueltos del sistema educativo español. La repetición, esto es, el hecho de que los alumnos no promocionen tras la evaluación final sigue siendo muy alta en nuestras escuelas en la etapa Secundaria, aunque no en Primaria. Al terminar la etapa obligatoria, son casi 3 de cada 10 los alumnos los que han repetido curso. La COVID-19 y las decisiones de relajación en materia de evaluación han supuesto un respiro para el alumnado potencialmente repetidor con el objetivo de compensar las dificultades curriculares que muchos de ellos tuvieron que afrontar entonces. Sin embargo, los datos más recientes presentados en el gráfico 61 de *Indicadores 2024* muestran que, en el caso de la ESO, la tasa anual de repetición ha vuelto a su cauce habitual de duplicar o triplicar la media de los países de nuestro entorno. Si la tasa de repetición anual fue del 8,5%

tras el curso anterior al comienzo de la pandemia (esto es, en 2019-2020), el indicador se redujo tras el largo confinamiento de 2020 a un 4,2% (2020-2021), para después retomar la senda previa con una tasa del 7,6% en 2021-2022 y finalmente, en 2022-2023, quedarse en un 7%. El portal de datos de la UNESCO, que produce un indicador semejante, muestra en su estadística más reciente y excluyendo el año del confinamiento, un porcentaje del 2,5% en Alemania, del 1,8% en Estados Unidos o del 2% en Italia. En los sistemas vecinos de influencia francófona, como el nuestro, los valores son también más bajos: 5,8% en Bélgica y un residual 1,2% en la propia Francia.

Esta bajada temporal de la tasa de repetición en 2020 se ha visto reflejada también en PISA 2022, donde a los 16 años, la tasa de alumnado que había repetido alguna vez había bajado a un 21,7% (OCDE, 2023), lo que supone una mejora importante respecto a 2018 (28,7%), pero que en todo caso es puntual, dada la excepcionalidad de lo ocurrido al final del curso 2019-2020. Por eso, en la próxima edición de PISA (2025), y con un alumnado que mayoritariamente comenzó la ESO en septiembre de 2021 (o, como pronto, 2020), encontraremos unos valores cercanos al 25% en la tasa de repetición acumulada a los 16 años. Sigue siendo una

cantidad desproporcionada, entre 2 y 3 veces superior a la media de la OCDE de 2018 (11,4%) y, por supuesto, de 2022 (9,1%).

Así, mientras el indicador avanza muy lentamente y a gran distancia de casi todos los demás, generaciones de alumnos siguen experimentando en sus propias carnes una decisión cuyo impacto reúne un consenso cada vez más claro para el caso de Secundaria. Mientras que en los primeros cursos de Primaria se han encontrado estudios causales (no correlacionales) que muestran que bajo algunas casuísticas de modelos de atención a la diversidad y medidas de refuerzo, la repetición puede ser beneficiosa para el aprendizaje (véanse Schwerdt y otros, 2017; Eren y otros, 2017), conforme los alumnos avanzan en el sistema, este efecto se vuelve negativo, especialmente en cuanto a la probabilidad de logro y progreso educativo tras la etapa obligatoria (Jacob y Lefgren, 2009; Eren y otros, 2017). Por tanto, las medidas para paliar la desventaja educativa deben llegar antes y no necesariamente en forma de repetición de curso, sino a través de modelos de atención a la diversidad cuya coste-efectividad es alta, como las tutorías en pequeños grupos enfocadas en Lectura y Matemáticas, las escuelas de verano, los programas de orientación y mentoría en Secundaria o los desdoblados de grupos en determinados casos.

No obstante, es innegable la evolución positiva del indicador en España, fruto de una creencia cada vez más compartida de que la repetición debe ser una medida excepcional para responder

al desfase educativo, independientemente de este último. Como todo proceso de progreso social, nos movemos entre la insatisfacción de sus paladines (porque los avances ocurren despacio) y de quienes se enfocan sobre todo en los efectos potencialmente nocivos que este puede tener. A la par que cae la repetición también han caído los resultados de aprendizaje (probablemente por la pandemia y otros fenómenos sociales), lo cual añade confusión, pues se trata de dos fenómenos que van en parte de la mano y cuyas oscilaciones pueden generar interpretaciones en sentidos opuestos.

¿Cómo salir de este embrollo y confusión? Si la repetición no funciona, ¿por qué cuesta tanto bajarla? ¿Por qué se perciben las medidas para reducir la repetición como nocivas para el aprendizaje, el esfuerzo y el progreso educativo cuando la evidencia sugiere que la causalidad va en la dirección contraria? La respuesta no está en el bajo desempeño, los recursos o la legislación. La respuesta está en la cultura, en las creencias que como sociedad tenemos acerca de la repetición como medida sumativa de la evaluación y de la evaluación del profesorado como juez meritocrático del alumnado de 12 a 15 años.

Son tres las razones que lo explican. Primero: que una alta repetición refleja de manera inequívoca un mal nivel de aprendizaje; lo cual significaría decir que Italia, Grecia, Francia o Portugal tienen un sistema educativo mejor que el nuestro y que en realidad quienes más se nos parecen son Costa Rica o Líbano: ambas afirmaciones son falsas. Segundo:

la repetición afecta de manera desproporcionadamente a los chicos (gráfico 60), a las rentas bajas y al alumnado inmigrante. Ocurre de la misma forma que los sesgos evaluativos del profesorado en los diversos estudios realizados en España que comparan evaluaciones de clase y evaluaciones externas (véanse Marcenaro-Gutierrez y Vignoles, 2015; Calsamiglia y Loviglio, 2019; Gortazar y otros, 2022). Y ocurre de la misma manera con la tasa de abandono escolar temprano, lo que muestra que es algo más que el desempeño académico y las competencias del alumnado lo que marcan sus trayectorias educativas. Por último, la cultura pesa más que la normativa y la prueba es que la repetición es elevada en casi todas las comunidades autónomas, siendo las diferencias no necesariamente explicadas por las diferencias en niveles de aprendizaje (véase gráfico 61). A pesar del ruido y de los cambios normativos a nivel nacional que ha traído la LOMLOE, volvemos a la senda prepandemia de niveles de aprendizaje, entre otras cosas, porque las normativas autonómicas o bien no se han adaptado todavía a la nueva ley o bien lo han hecho en su mayoría protegiendo la repetición de curso como medida por defecto.

Es evidente que en España falta una estrategia integral de atención a la diversidad del alumnado. También es evidente que la financiación escolar suele priorizar el café para todos a las medidas quirúrgicas que permitan de verdad desarrollar programas que, de manera efectiva, apoyen al alumnado con mayores necesidades y al profesorado

manejar mejor la diversidad del aula. El ahorro que aportaría una convergencia con nuestros vecinos en materia de repetición podría permitirnos desplegar dichas medidas. Mientras tanto, seguir apostando por la repetición como principal vía de atención a la diversidad es seguir apostando por una medida *low-cost* para quien la decide, pero *high-cost* para quien la experimenta o quien la sufraga. Es, en suma, seguir apostando por la distribución de un fármaco prohibitivo, dañino y sin soporte científico para un paciente que necesita, de manera cada vez más urgente, un rescate.

REFERENCIAS

- Calsamiglia, C. y Loviglio, A. (2019). Grading on a curve: When having good peers is not good. *Economics of Education Review*, 73, 101916.
- Eren, O., Depew, B. y Barnes, S. (2017). Test-based promotion policies, dropping out, and juvenile crime. *Journal of Public Economics*, 153, pp.9-31.
- Gortazar, L., De Lafuente, D. M. y Vega-Bayo, A. (2022). Comparing teacher and external assessments: Are boys, immigrants, and poorer students undergraded? *Teaching and Teacher Education*, 115, 103725.
- Jacob, B.A. y Lefgren, L. (2009). The effect of grade retention on high school completion. *American Economic Journal: Applied Economics*, 1(3), pp.33-58.
- Marcenaro-Gutierrez, O. y Vignoles, A. (2015). A comparison of teacher and test-based assessment for Spanish primary and secondary students. *Educational Research*, 57(1), pp.1-21.

OECD (2023), PISA 2022 Results (Volume II): *Learning During – and From – Disruption*, PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>

Schwerdt, G., West, M. R. y Winters, M. A. (2017). The effects of test-based retention on student outcomes over time: Regression discontinuity evidence from Florida. *Journal of Public Economics*, 152, pp. 154-169.

REALIDADES Y RETOS EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN ESPAÑA

ESTHER LÓPEZ MARTÍN

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

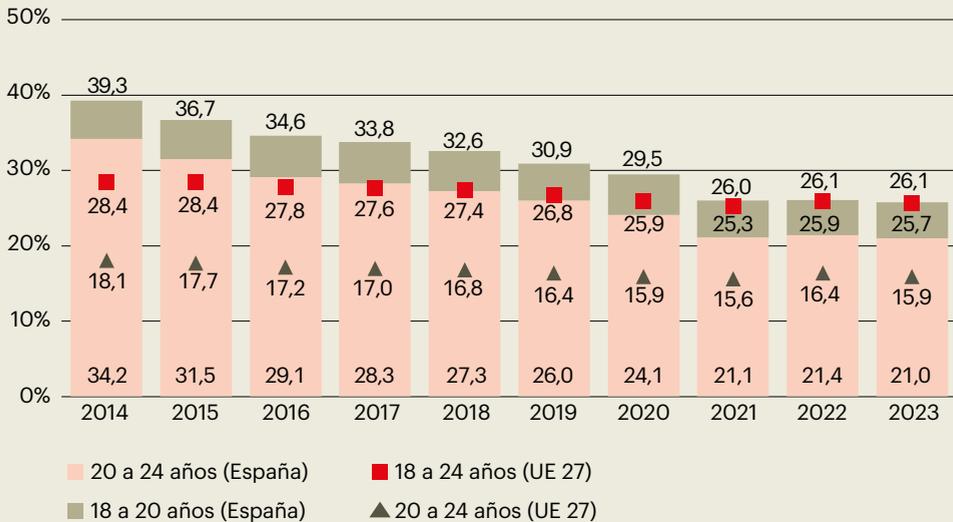
El mercado laboral europeo se enfrenta a desafíos importantes que requerirán una transformación de la composición de la fuerza laboral. Se anticipa que, para el año 2030, habrá un incremento rápido de la demanda de trabajadores altamente cualificados, mientras que la necesidad de puestos de trabajo para personas con baja cualificación continuará disminuyendo (Cedefop y Eurofound, 2018). En este contexto, es más que razonable que uno de los principales objetivos educativos del Marco Estratégico para la Cooperación Europea en Educación y Formación (2021-2030) sea reducir el abandono educativo temprano a menos del 9% para el año 2030.

España avanza hacia ese objetivo y, en las últimas dos décadas, se ha

experimentado un progreso significativo en la reducción de las tasas de abandono educativo temprano, con una marcada tendencia decreciente. Sin embargo, el análisis detallado de la información presentada en los gráficos 86 a 89 de *Indicadores 2024* revela dos aspectos que requieren atención. En primer lugar, los datos de los últimos tres años ponen de manifiesto un estancamiento en la disminución de estas tasas. En concreto, el porcentaje de jóvenes que abandonaron prematuramente la educación y la formación en el año 2023 se situó en el 13,6%, una cifra ligeramente menor a la del año 2022, que fue del 13,9%, pero superior al 13,3% registrado en el año 2021. En segundo término, se aprecia una considerable variabilidad en las tasas de abandono entre las diferentes regiones. Por ejemplo, en el año 2023, la Comunidad Foral de Navarra o el País Vasco registraron tasas inferiores al 7%, mientras que en las Islas Baleares o en la Región de Murcia alcanzaron el 19,1% y el 19%, respectivamente.

Junto con lo anterior, si adoptamos una perspectiva más restrictiva y analizamos el porcentaje de la población de entre 18 y 24 años que no ha logrado obtener una titulación de Educación Secundaria Posobligatoria (gráfico A), observamos que, en el año 2023, más del 25% de los jóvenes españoles de estas edades no había alcanzado dicho nivel educativo, siendo este porcentaje comparable al registrado para el conjunto de la UE-27. Sin embargo, en España, el porcentaje continúa siendo superior al 20% para los jóvenes de entre 20 y 24 años, lo cual representa

GRÁFICO A. POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS QUE HA COMPLETADO, COMO MÁXIMO, LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ISCED 0, 1 Y 2).



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

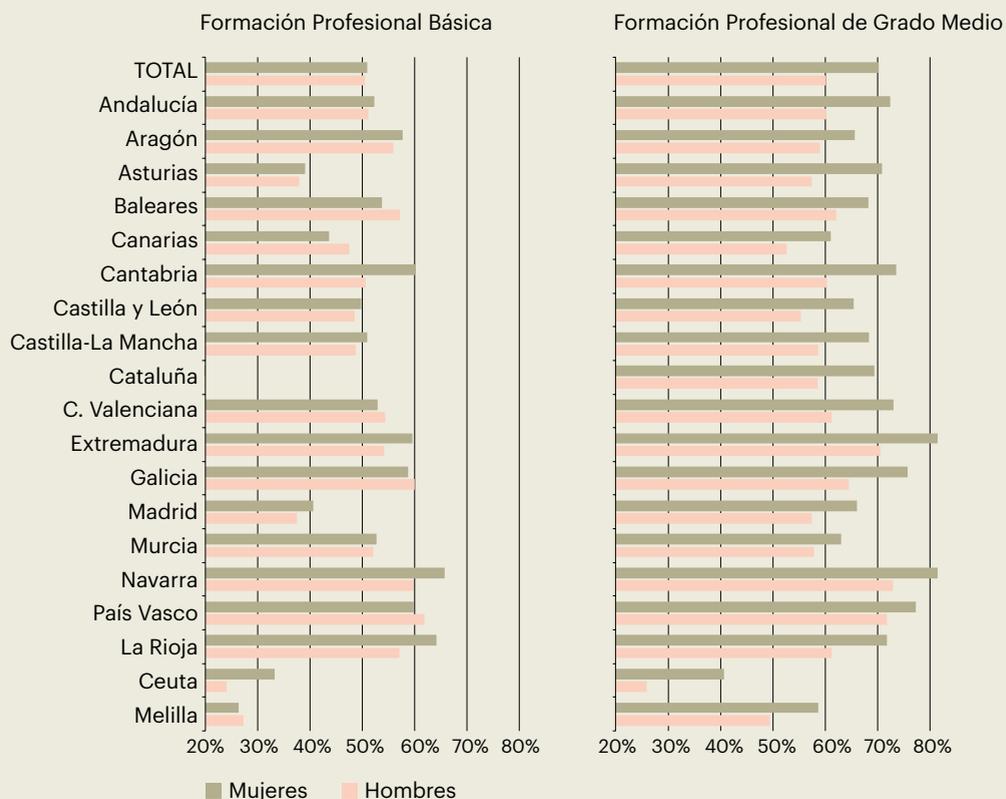
una diferencia de aproximadamente cinco puntos porcentuales respecto al registro europeo para esa franja de edad. Estos valores también revelan una realidad preocupante: uno de cada cuatro jóvenes de entre 18 y 24 años –así como uno de cada cinco jóvenes de entre 20 y 24 años– no ha completado el segundo ciclo de Educación Secundaria y, este insuficiente nivel de cualificación podría limitar sus oportunidades de empleo tanto presentes como futuras.

Las diferencias entre estos porcentajes y las tasas de abandono educativo temprano sugieren que, en el momento en el que el Instituto Nacional de Estadística realiza la Encuesta de Población Activa, un número considerable de estos sujetos se encuentran cursando algún tipo de educación. En todo caso, no siempre se tratará de formación

conducente a la obtención de una titulación de Educación Secundaria Postobligatoria –recordemos que una persona de 20 años que no haya finalizado la Educación Secundaria Obligatoria, pero que cuando responde a la EPA está matriculado en un curso de inglés en un centro de idiomas no computa como abandono (Morentin-Encina y Ballesteros Velázquez, 2020)– o incluso, estando matriculados en dichas enseñanzas, no todos llegarán a completarlas.

Profundizando en este segundo aspecto, los datos presentados en los gráficos 67 y 68 de este trabajo resultan reveladores: tan solo el 50,6% del alumnado que inició sus estudios en Formación Profesional Básica (FPB) durante el curso académico 2017/2018, y el 64,3% de aquellos inscritos en Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM),

GRÁFICO B. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN FPB Y EN CFGM QUE LOGRA TITULAR EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA, EN FUNCIÓN DEL GÉNERO. COHORTE DE INGRESO 2017-2018.



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, Formación Profesional y Deportes.

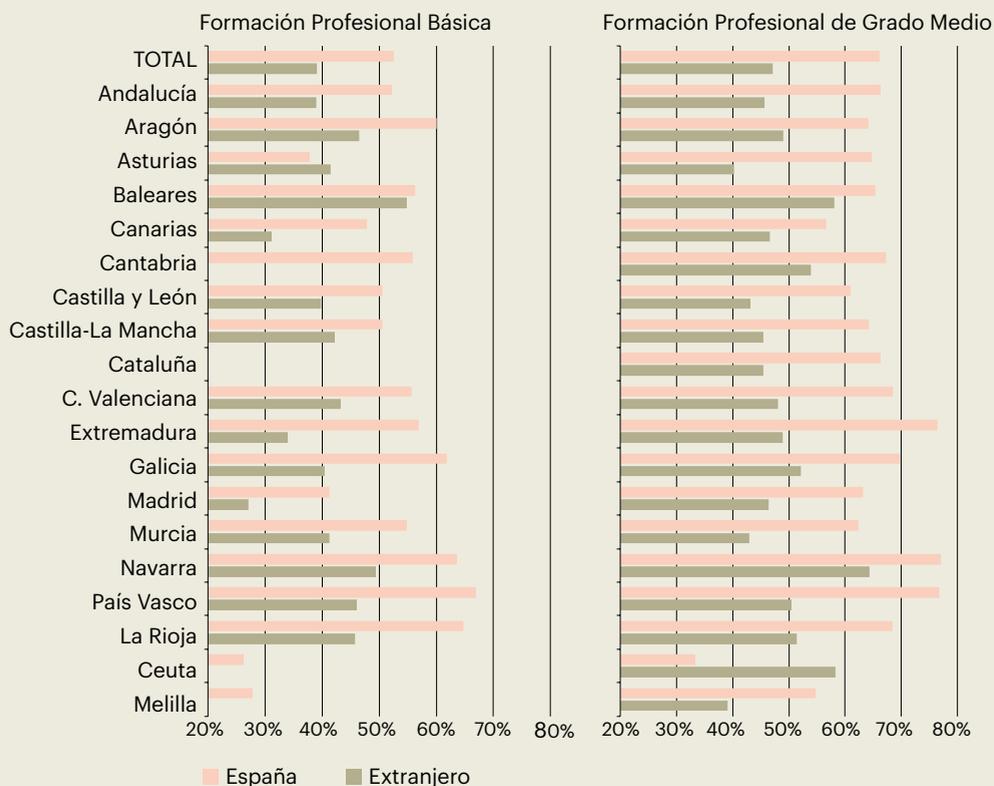
Nota: no se dispone de datos de Formación Profesional Básica (FPB) para Cataluña.

lograron titularse cuatro años después. Observándose, de nuevo, una importante variabilidad entre regiones. En el caso de la FPB estos porcentajes oscilan desde el 26,8% de la ciudad de Ceuta hasta el 61,5% de la Comunidad Foral de Navarra, mientras que en el caso de los CFGM varían entre el 34,2% de la ciudad de Ceuta y el 75,5% de Navarra.

Junto con las diferencias entre regiones, es importante destacar la dispersión en las tasas de titulación en función de

factores como el género o la condición de inmigrante. Respecto al género, el gráfico B refleja que, en regiones como Cantabria o en la Ciudad de Ceuta, las tasas de titulación en FPB son notablemente más altas para las mujeres. En el caso de los CFGM esta ventaja a favor de las mujeres se evidencia en todas las regiones, con diferencias especialmente marcadas en Ceuta (14,8%), Principado de Asturias (13,5%), Cantabria (13,3%) y Andalucía (12,2%).

GRÁFICO C. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN FPB Y EN CFGM QUE LOGRA TITULAR EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA, EN FUNCIÓN DE LA NACIONALIDAD. COHORTE DE INGRESO 2017-2018.



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, Formación Profesional y Deportes.

Nota: no se dispone de datos de Formación Profesional Básica (FPB) para Cataluña.

A su vez, las tasas de titulación varían según la nacionalidad del alumnado. Los datos del gráfico C revelan que, con pocas excepciones, el estudiante nacido en España logra titularse en mayor proporción que el alumnado extranjero. Este hecho es especialmente notable en regiones como Extremadura, Galicia o País Vasco, con diferencias en las tasas de titulación en FPB del 22,9%, el 21,4% y 20,8%, respectivamente. En el caso de los CFGM las diferencias más

pronunciadas entre el alumnado nacido en España y en el extranjero, se observan en Extremadura (27,5%), País Vasco (26,2%) y Asturias (24,5%).

MEJORAR EL NIVEL EDUCATIVO DE LA CIUDADANÍA A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Existe un amplio consenso en que la participación en enseñanzas de Formación Profesional constituye una vía extraordinaria para elevar el nivel

TABLA A. VALORACIÓN DE LA IMAGEN Y LOS BENEFICIOS DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL.

¿La Formación Profesional de Grado Medio tiene una imagen positiva o negativa en su país?

	MUY POSITIVA	BASTANTE POSITIVA	BASTANTE NEGATIVA	MUY NEGATIVA	NO SABE
UE-28	14,4%	53,0%	20,4%	3,1%	9,2%
España	11,3%	59,4%	17,6%	1,9%	9,8%

En su país, ¿la educación general (Bachillerato) tiene una imagen más positiva que la Formación Profesional?

	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO	NO SABE
UE-28	31,9%	41,6%	13,9%	2,6%	9,2%
España	34,1%	44,0%	10,4%	1,4%	9,8%

¿Las personas que completaron la Formación Profesional en la Educación Secundaria Superior tienen más o menos probabilidades de encontrar un trabajo después de sus estudios que las personas que completaron educación general (Bachillerato)?

	MÁS PROBABLE	MENOS PROBABLE	NO HAY DIFERENCIAS	NO SABE
UE-28	58,7%	13,2%	18,7%	9,3%
España	58,3%	12,4%	23,2%	6,1%

¿Las personas que completaron la Formación Profesional en la Educación Secundaria Superior tienen más o menos probabilidades de encontrar un trabajo después de sus estudios que las personas que completaron estudios superiores?

	MÁS PROBABLE	MENOS PROBABLE	NO HAY DIFERENCIAS	NO SABE
UE-28	40,5%	27,5%	19,7%	12,3%
España	36,0%	30,2%	25,1%	8,7%

Fuente: elaboración propia a partir de los resultados de la *Survey on vocational education and training* (VET) llevada a cabo en 2016 por Cedefop.

educativo de la población y, por tanto, para desarrollar una fuerza laboral cualificada, capaz de afrontar los desafíos que plantea la evolución tecnológica, económica y medioambiental en el mercado laboral (Cedefop, 2023). No obstante, muchos jóvenes perciben la Formación Profesional como una opción menos atractiva, considerada

de segunda categoría en comparación con la educación general (Bachillerato). Esta percepción está asociada a la idea de que la Formación Profesional está especialmente destinada a aquellos estudiantes que presentan dificultades académicas o baja motivación hacia los estudios, en lugar de ser vista como una primera opción que ofrece trayectorias

profesionales atractivas (OCDE, 2023; Parlamento Europeo, 2023).

De hecho, los datos recogidos en la *European public opinion survey on vocational education and training* llevada a cabo por el *European Centre for the Development of Vocational Training* en 2016 (tabla A) reflejan cómo, mientras que la Formación Profesional tiene una imagen bastante positiva y se percibe que tiene la capacidad de proporcionar a los jóvenes la cualificación necesaria para poder acceder al mercado laboral, si se compara con los itinerarios académicos (Bachillerato), su imagen es menos favorable y sigue considerándose como una “segunda opción”.

Lo anterior ha llevado a que uno de los principales objetivos de la política de educación y formación de la Unión Europea sea mejorar el atractivo de los programas de Formación Profesional. De hecho, como respuesta a la falta de interés del estudiantado en este tipo de formación y a la escasez de trabajadores cualificados, en 2023, el Parlamento Europeo instó a los Estados miembros a desarrollar campañas y actividades educativas para promover el atractivo y las oportunidades que ofrece la Formación Profesional (Parlamento Europeo, 2023).

En todo caso, las tasas de titulación en los programas de Formación Profesional referidas anteriormente sugieren que resulta crucial no solo mejorar el atractivo de estas enseñanzas, sino también implementar estrategias efectivas orientadas a retener al alumnado matriculado, en particular a aquellos que pudiesen encontrarse en situación de mayor vulnerabilidad. Las

características con las que muchos de los estudiantes que optan por itinerarios de Formación Profesional ingresan a estos programas, no en pocas ocasiones, les sitúan en una posición de desventaja en comparación con el alumnado que opta por itinerarios académicos. A este respecto, el trabajo llevado a cabo por Merino Pareja y García Gracia (2022), en el que se analizaron las transiciones a la Educación Secundaria Postobligatoria de los estudiantes de Cataluña nacidos en el año 2001, revela que factores como el rendimiento académico previo, el haber sido diagnosticado con necesidades de apoyo educativo o la repetición de curso, configuran un perfil diferencial entre el alumnado que opta por CFGM y aquellos que eligen Bachillerato. Así, el estudiantado con un menor rendimiento académico, con necesidades de apoyo educativo o que ha repetido algún curso tiene mayor probabilidad de matricularse en Formación Profesional.

Potenciar la Formación Profesional, por tanto, pasa por mejorar el atractivo de estas enseñanzas, pero también por enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes que se matriculan en ellas. Sin embargo, para lograrlo, se requiere de evidencia procedente de investigaciones y evaluaciones rigurosas que fundamenten la toma de decisiones. La escasez de evaluaciones a gran escala en materia de Formación Profesional, que faciliten un análisis comparado de programas con diferente diseño o que permitan analizar los factores que influyen en el desempeño de los estudiantes en este tipo de

enseñanzas, limita las posibilidades de los responsables de las políticas educativas para tomar decisiones informadas (Schleicher y Mohamedou, 2023). Confiamos que iniciativas como la que está llevando a cabo la OCDE para realizar una evaluación internacional de la Formación Profesional (International Vocational Education and Training Assessment, PISA-VET), así como otras investigaciones que se están desarrollando a nivel nacional, puedan contribuir a este propósito y proporcionar datos que permitan fundamentar la toma de decisiones y aprender de las mejores prácticas.

REFERENCIAS

- Cedefop (2023). *Vocational education and training in Spain: Short description*. Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/221364>
- Cedefop y Eurofound (2018). *Skills forecast: Trends and challenges to 2030*. Publications Office of the European Union. <http://data.europa.eu/doi/10.2801/4492>
- Merino Pareja, R. y García Gracia, M. (2022). Vías e itinerarios de formación profesional: La persistencia de la asociación entre bajo rendimiento y opción profesional. *Estudios sobre Educación*, 43, pp. 157-176. <https://doi.org/10.15581/004.43.008>
- Morentin Encina, J. y Ballesteros Velázquez, B. (2020). Tanto por cierto: Análisis de la medida del abandono temprano de la educación y formación. *Revista de Educación*, 389, 143-176. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2020-389-458>

- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>
- Parlamento Europeo (2023). *Informe sobre la promoción y adaptación de la formación profesional como instrumento para el éxito de los trabajadores y componente básico de la economía de la Unión en la nueva industria 4.0*. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-9-2023-0232_ES.html
- Schleicher, A. y Mohamedou, E. I. (2023). Improving evidence on vocational education and training (VET): OECD's new International VET Assessment. <https://oecdeditoday.com/improving-evidence-on-vocational-education-and-training-vet-oecd-s-new-international-vet-assessment/>

PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD

LUCÍA COBREROS

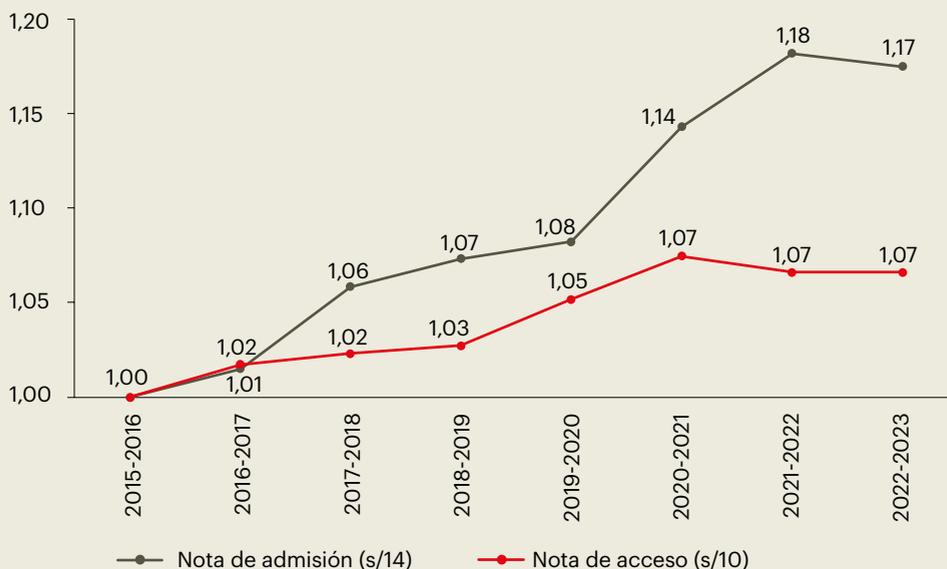
Centro de Políticas Económicas de ESADE

JUAN MANUEL MORENO

UNED

El análisis de las calificaciones en la Evaluación para el Acceso a la Universidad (EvAU) en los últimos años pone el foco en su evolución al alza, una tendencia que muchos consideran inflacionaria y prueba inequívoca de una “bajada del nivel” en el aprendizaje de nuestros graduados de Educación Secundaria. No obstante, y pese a la aparente contradicción que esto plantea, no es la nota

GRÁFICO A. CRECIMIENTO RELATIVO DE LA NOTA DE ACCESO Y DE LA NOTA DE ADMISIÓN.



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

Nota: el curso hace referencia al curso de admisión en la universidad.

de acceso la que finalmente sirve como pasaporte para entrar en la mayoría de las universidades públicas; es más bien la nota de admisión la que desempeña esa función. En 2008, se aprobó una de las reformas más notables en los ya cincuenta años de la historia de la prueba: la diferenciación entre nota de acceso y de admisión (conocida como “reforma 10–14”). Así pues, desde la prueba de 2010 se añadió la “fase específica”, esto es, las pruebas adicionales voluntarias que permiten obtener hasta cuatro puntos más en la EvAU. El alumnado puede examinarse hasta de cuatro materias, elegir después las dos con mejor puntuación y añadirlas a la nota de admisión, siendo la ponderación más elevada cuanto mayor es la relación entre la materia y la

titulación a la que se quiere acceder. Esta fase voluntaria, que elevó sustancialmente la opcionalidad de la prueba, pudo así mejorar su función de regulación del acceso y su capacidad predictiva del éxito en los estudios superiores.

Además de los indicadores que se han seleccionado en el informe para observar la evolución de la información relacionada con la prueba de acceso a la universidad (gráficos 71 a 74), en este comentario mostramos (gráfico A) que, aunque la nota de acceso ha aumentado sustancialmente en la última década –un 7,05% entre 2015 y 2023–, la nota de admisión lo ha hecho, en términos relativos, en mayor medida (17,49%), distanciándose de la primera en dos momentos –cursos académicos– cruciales: 2016-2017

y 2019-2020. Veamos qué ocurrió en esos dos años para iluminar y entender este fenómeno.

En 2017, el Ministerio de Educación introdujo modificaciones que redujeron la opcionalidad ampliada con la reforma 10-14: se eliminó la posibilidad de elegir entre Historia de la Filosofía e Historia de España en la fase general del examen, siendo obligatoria la segunda; se impuso que la cuarta materia, que hasta ese momento podía elegirse de entre todas las disponibles, fuera fija para todos los estudiantes de cada modalidad de Bachillerato. En la fase específica, se redujo sustancialmente el menú de materias evaluables. Además de la reducción de la opcionalidad, que sobre el papel incrementaría la dificultad de la EvAU a cambio de reducir su eficacia en la regulación del acceso, estas modificaciones estuvieron marcadas por la incertidumbre: no se conocieron las nuevas reglas del juego hasta el 22 de diciembre, cuando el alumnado ya había elegido las materias de 2º de Bachillerato. Esto llevó a que las universidades llegaran a un acuerdo tácito por el que “la cuarta materia” de la fase general podía ponderarse también como asignatura de la fase específica, siempre que estuviera relacionada con la titulación. De esta forma, una misma materia pasó a puntuar dos veces: por un lado, haciendo media en la fase obligatoria y, por otro, sumando puntos a la nota de admisión.

Pongamos un ejemplo: un alumno de 2º de Bachillerato matriculado en el curso 2016/2017, que pretende hacer el grado de Economía, cursa como materias de modalidad Matemáticas

de CC. SS, Economía de la Empresa, Literatura Universal y Fundamentos de la Administración y Gestión. Antes del cambio normativo, si quisiera optar a 14 puntos en la nota de admisión, se podría haber examinado de Literatura Universal en la fase general y Matemáticas y Economía en la fase específica, ya que prácticamente todas las universidades otorgan a estas materias una ponderación de 0,2. Sin embargo, en enero de 2017, una vez elegidas las materias, se le comunica que debe examinarse obligatoriamente de Matemáticas en la fase general y que, debido a la reducción del menú de materias en la fase específica, Literatura Universal ya no está incluida. Por ende, el alumno solo puede presentarse a una materia en la fase específica: Economía, aspirando a un máximo de 12 puntos en la nota de admisión. Probablemente, para evitar que muchos alumnos como el de nuestro ejemplo se enfrentaran a esta situación y no pudieran competir en igualdad de condiciones, las universidades pasaron a ponderar la materia de modalidad de la fase general (Matemáticas, en este caso) también como materia específica: es decir, además de hacer media en la fase general y nota de acceso, las universidades la ponderarían en la nota de admisión en función de su relevancia en el grado de inscripción. Por lo tanto, la reducción de la opcionalidad habría terminado teniendo el efecto de aumentar la inflación de calificaciones, justo lo opuesto a lo que, *a priori*, se pretendía.

Aunque resulta complicado aislar el efecto, todo apunta a que la subida

GRÁFICO B. DISTRIBUCIÓN DE LOS ALUMNOS SEGÚN A CUÁNTAS ASIGNATURAS DE LA PRUEBA ESPECÍFICA SE PRESENTAN.



Fuente: elaboración propia a partir de los microdatos del SIIU.

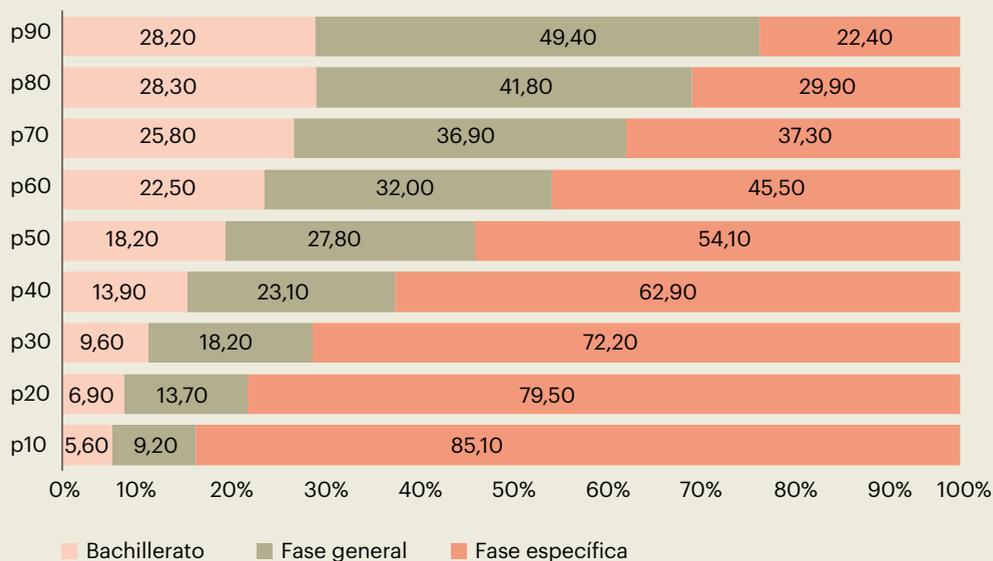
Notas: (1) solamente se consideran los alumnos que hacen la fase general en la convocatoria ordinaria, y se incluyen aquellas materias superadas.

(2) El curso académico del gráfico es el de admisión en la universidad, siendo el anterior aquel en el que el alumno cursó 2º de Bachillerato y, por tanto, en el que se examinó de la EvAU.

del año 2017, la mayor de 2013 a 2019, es consecuencia, en buena medida, de estas modificaciones. Si dividimos la nota de admisión en todos sus componentes observamos que, entre 2016 y 2017, mientras que la nota de la fase general cayó ligeramente y la nota de Bachillerato aumentó en un 2,43%, la de admisión lo hizo en un 5,7%, siendo atribuible la diferencia a la fase específica. Pese a que no pueden establecerse mecanismos causales, los móviles parecen claros: primero, el alumnado pudo realizar un mayor esfuerzo en Bachillerato y los centros pudieron compensar las dificultades imprevistas; segundo, la fase general se hace más difícil al obligar al alumnado a presentarse a materias de las que no se hubiera examinado

si no fuera por dichas modificaciones; pero, sobre todo, que la cuarta materia ponderara también en la fase específica hizo que la nota de admisión subiera artificialmente. Además, el cambio de incentivos provocó que aumentara el porcentaje de alumnos que se presentaban a una materia voluntaria (del 9,8% al 23,9%) y redujo el de los que se presentaban a dos o más (del 83,8% al 69,6%) (véase gráfico B). Por lo tanto, si descomponemos la subida de la nota de admisión entre 2013 y 2019, el 27,3% se debe a un aumento de las calificaciones de Bachillerato, el 11,4% a la subida en la nota de la fase obligatoria y un 61% a la de la fase específica, considerando el aumento de presentados y la doble contabilidad.

GRÁFICO C. PESO ESTIMADO DE CADA COMPONENTE EN LA VARIACIÓN EN LA NOTA DE ADMISIÓN ENTRE 2019 Y 2020, SEGÚN NOTA DE ADMISIÓN (PERCENTILES).



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos del SIIU.

Nota: la muestra es para alumnado que accede a universidades públicas. Por variaciones en la muestra recomendamos cautela al comparar con estadísticas oficiales.

En la Selectividad de 2020, que tuvo lugar escasos días después de concluido el confinamiento por la pandemia de la COVID-19, el Ministerio de Educación promovió una evaluación de Bachillerato más benevolente y dio otra vuelta de tuerca a la opcionalidad de la EvAU, proporcionando más oportunidades de respuesta al alumnado en cada uno de los exámenes, de modo tal que les permitía descartar preguntas. Esta opcionalidad intramateria, que se planteó como medida excepcional, ha permanecido, sin embargo, vigente hasta hoy y su impacto parece ser una subida importante de la nota de admisión entre 2019 y 2020 (5,5%). La subida se da en todas las materias, especialmente en las consideradas de mayor dificultad:

Matemáticas II, Física y Dibujo Técnico. Si se descompone, el 16% se debe al aumento de Bachillerato, el 26% a la fase obligatoria y el 58% a la específica. Además, el aumento de la nota de admisión fue mayor para el alumnado con calificaciones más bajas (véase gráfico C).

En conclusión, las modificaciones de 2017 muestran que una reforma apresurada puede causar efectos no previstos: la reducción de la opcionalidad generó una reacción inesperada de las universidades, produciendo una subida artificial de las notas y un cambio de incentivos. Por su parte, las medidas excepcionales de 2020 tuvieron sentido en su momento, pero su prolongación ha generado una subida artificial de calificaciones, sin que ello mejore la

capacidad de la prueba para regular el acceso del alumnado mejor preparado para su especialidad. Por otra parte, resulta obvio que la subida de las calificaciones no se debe exclusivamente a la dinámica inflacionaria fruto de decisiones políticas improvisadas o mal implementadas, sino también a que, año tras año, se ha creado un entorno cada vez más competitivo donde un porcentaje muy considerable del alumnado compite por acceder a grados con elevadísimas notas de corte. Esto es particularmente evidente en los estudiantes que acceden a las universidades públicas: entre 2013 y 2019, la nota de la fase general aumentó sustancialmente más para los que accedieron a universidades públicas que a privadas. Puesto que algunas de las segundas tienen su propio examen de acceso, cabe concluir que el incentivo para competir (acceder a la pública deseada) tiene un efecto de estirar al alza las notas.

La evolución al alza de las calificaciones de la EvAU podría leerse como el resultado de un consenso implícito entre Gobierno, comunidades autónomas, universidades (públicas y privadas) y estudiantes para contribuir a la enorme expansión de la oferta universitaria –tanto de instituciones como de grados, másteres y otras titulaciones– y al crecimiento simultáneo de la demanda en las últimas décadas. Mientras que el acceso a las carreras de élite ha continuado siendo tanto o más competitivo que en el pasado, el acceso a los estudios superiores en general se ha hecho más asequible para cada vez más estudiantes. Desde hace al menos un par

de decenios, la EvAU ha tenido un claro efecto redistributivo, incrementando la democratización del acceso a la educación superior sin que por ello el acceso a lo que podríamos llamar el subsistema de élite se hiciera menos competitivo.

NOTAS

1. El comentario utiliza la explotación de los microdatos del SIIU llevada a cabo por los autores: Cobreros, L., Gortazar, L. y Moreno, J. M. (2023). *La subida de las notas de Selectividad: ¿Inflación o competición?* (EsadeE-cPol, Policy brief No.41). Esade.
2. En el Bachillerato de Ciencias, el cuarto examen (quinto para CC. AA. con lengua cooficial) de la prueba general sería el de Matemáticas II. En el de Ciencias Sociales, la prueba es la de Matemáticas aplicadas a las Ciencias Sociales II. En el Bachillerato de Humanidades, la prueba es la de Latín II y en el Bachillerato de Arte sería Fundamentos del Arte II.
3. Para realizar estos cálculos se utilizan los microdatos de la sala segura del SIIU, ya que los datos publicados no contienen información de la fase específica. Aunque las tendencias se mantienen, los resultados concretos no tienen por qué coincidir con las estadísticas oficiales. La muestra seleccionada contiene estudiantes de entre 17 y 30 años que acceden a la universidad mediante la EvAU, excluyendo aquellos que acceden mediante FP. Además, si una persona tiene más de una nota de admisión (porque haya accedido a varios grados), se considera únicamente la primera. Por último, la información e la nota de admisión y la calificación de Bachillerato o nota de acceso vienen de registros distintos, y su unión tiene cierto margen de error. De nuevo, se considera la primera EvAU del alumno en el que caso de que se presente más de un año. Entre ordinaria y extraordinaria, se selecciona la calificación más alta.
4. Primer periodo para el que SIIU dispone de microdatos.
5. Las decisiones adoptadas con respecto a la EvAU en el curso 2019-2020 afectaron a los alumnos que se examinaron en 2020 y fueron admitidos en la universidad en el curso 2020-2021.

ESPAÑA EN LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL PISA 2022

Resultados en las pruebas PISA

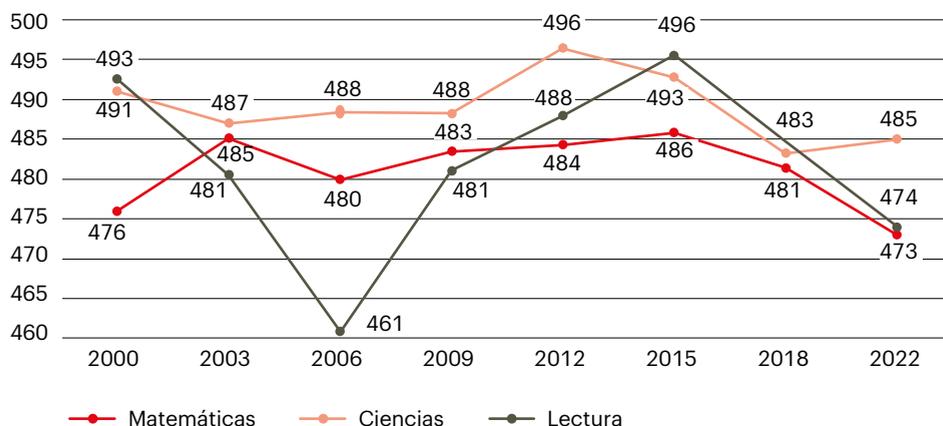
Cada tres años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) pone en marcha una nueva oleada del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) con el fin de evaluar las capacidades y destrezas de los alumnos de 15 años en las áreas de Matemáticas, Ciencias y Lectura. La última edición, inicialmente planeada para 2021, fue pospuesta hasta 2022 por las dificultades de desarrollo del trabajo de campo durante la pandemia de la COVID-19.

El gráfico 92 muestra la evolución del rendimiento de los estudiantes españoles en las tres pruebas básicas de PISA: Matemáticas, Ciencias y Lectura. En ninguna de las tres competencias se observa mejoría a lo largo de los últimos 22 años. En Matemáticas, la puntuación en el año 2000 fue de 476 puntos, manteniéndose en ese entorno en las oleadas siguientes. La máxima puntuación se alcanzó en 2015 (486 puntos), y en las dos oleadas posteriores se han registrado caídas consecutivas: 481 en 2018 y 473 en 2022, tras la pandemia de la COVID-19.

En Ciencias, España partió de una puntuación de 491 en el 2000, y alcanzó la máxima puntuación en 2012 (496 puntos). Los resultados cayeron a 483 en 2018, y aumentaron muy ligeramente en 2022 (485).

La puntuación de España en Lectura fue de 493 en 2000, cayó con fuerza en 2006 hasta los 461 puntos, y se elevó hasta su máximo en 2015 (496 puntos). En 2022, la puntuación en competencia lectora en España ha sido de 474 puntos.

GRÁFICO 92. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN PISA, POR COMPETENCIAS EVALUADAS. AÑOS 2000 A 2022.



Fuente: elaboración propia a partir de *Informe español de resultados PISA. Ediciones 2003 a 2022*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Nota: no se ofrece el dato de Lectura de la prueba de 2018 porque la OCDE lo considera poco fiable y no comparable con otras oleadas.

La tabla 5 muestra la evolución de los resultados en las pruebas PISA de los países pertenecientes a la UE-22¹. En 2022, España (473) obtuvo en Matemáticas una puntuación algo superior al promedio de la OCDE (472), tras una sustancial caída de 15 puntos en la OCDE con respecto a la oleada de 2018. La caída en España fue inferior, de 8 puntos. A pesar de ello, España aún está lejos de los países con las mayores puntuaciones en Matemáticas: Estonia (510), Países Bajos (493) e Irlanda (492).

En Lectura, la puntuación española en 2022 (474 puntos) se situó ligeramente por debajo de la media OCDE (476 puntos). En comparación con la oleada de 2018, el promedio OCDE en Lectura cayó 9 puntos. El dato español de 2018 en Lectura fue considerado poco fiable y la OCDE recomienda no utilizarlo en la comparación temporal. Con respecto al dato de 2015, la caída es de 22 puntos.

Polonia y Portugal destacan como casos de evolución positiva hasta 2018. En Matemáticas, la mejoría entre el 2000 y el 2018 fue de 46 y 38 puntos, respectivamente. Sin embargo, Polonia y Portugal son dos de los países en los que cayó más la puntuación en Matemáticas en 2022 (caída de 27 y 20 puntos, respectivamente).

TABLA 5. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN PISA, POR COMPETENCIAS EVALUADAS Y POR PAÍS. AÑOS 2000 A 2022.

Matemáticas								
	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
España	476	485	480	483	484	486	481	473
Austria	515	506	505	496	506	497	499	487
Bélgica	520	529	520	515	515	507	508	489
Chequia	498	516	510	493	499	492	499	487
Dinamarca	514	514	513	503	500	511	509	489
Estonia	-	-	515	512	521	520	523	510
Finlandia	536	544	548	541	519	511	507	484
Francia	517	511	496	497	495	493	495	474
Alemania	490	503	504	513	514	506	500	475
Grecia	447	445	459	466	453	454	451	430
Hungría	488	490	491	490	477	477	481	473
Irlanda	503	503	501	487	501	504	500	492
Italia	457	466	462	483	485	490	487	471
Letonia	463	483	486	482	491	482	496	483

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

1. Debido a la diversidad de fuentes internacionales de información empleadas en este informe, el conjunto de países para los que se dispone de información no coincide necesariamente. A fin de emplear siempre el mismo grupo de países que defina el contexto internacional con el que comparar el caso español, se escoge la UE-22 (antes UE-23, cuando Reino Unido era parte de la Unión Europea), es decir, los países de la Unión Europea pertenecientes a la OCDE.

TABLA 5. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN PISA, POR COMPETENCIAS EVALUADAS Y POR PAÍS. AÑOS 2000 A 2022.

Matemáticas								
	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Lituania	-	-	486	477	479	478	481	475
Luxemburgo	446	493	490	489	490	486	483	-
Países Bajos	-	538	531	526	523	512	519	493
Polonia	470	490	495	495	518	504	516	489
Portugal	454	466	466	487	487	492	492	472
Eslovaquia	-	498	492	497	482	475	486	464
Eslovenia	-	-	504	501	501	510	509	485
Suecia	510	509	502	494	478	494	502	482
OCDE	500	499	490	492	488	485	487	472

Ciencias								
	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
España	491	487	488	488	496	493	483	485
Austria	519	491	511	494	506	495	490	491
Bélgica	496	509	510	507	505	502	499	491
Chequia	511	523	513	500	508	493	497	498
Dinamarca	841	475	496	499	498	502	493	494
Estonia	-	-	531	528	541	534	530	526
Finlandia	538	548	563	554	545	531	522	511
Francia	500	511	495	498	499	495	493	487
Alemania	487	502	516	520	524	509	503	492
Grecia	461	481	473	470	467	455	452	441
Hungría	496	503	504	503	494	477	481	486
Irlanda	513	505	508	508	522	503	496	504
Italia	478	486	475	489	494	481	468	477
Letonia	460	-	490	494	502	490	487	494
Lituania	-	-	488	491	496	475	482	484
Luxemburgo	443	483	486	484	491	483	477	-
Países Bajos	-	524	525	522	522	509	503	488
Polonia	483	498	498	508	526	501	511	499
Portugal	459	468	474	493	489	501	492	484
Eslovaquia	-	495	488	490	471	461	464	462
Eslovenia	-	-	519	512	514	513	507	500
Suecia	512	506	503	495	485	493	499	494
OCDE	500	500	495	498	496	489	487	485

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 5. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN PISA, POR COMPETENCIAS EVALUADAS Y POR PAÍS. AÑOS 2000 A 2022.

Lectura								
	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
España	493	481	461	481	488	496	-	474
Austria	492	491	490	470	490	485	484	480
Bélgica	507	507	501	506	509	499	493	479
Chequia	492	489	483	478	493	487	490	489
Dinamarca	497	492	494	495	496	500	501	489
Estonia	-	-	501	501	516	519	523	511
Finlandia	546	543	547	536	524	526	520	490
Francia	505	496	488	496	505	499	493	474
Alemania	484	491	495	497	508	509	498	480
Grecia	474	472	460	483	477	467	457	438
Hungría	480	482	482	494	488	470	476	473
Irlanda	527	515	517	496	523	521	518	516
Italia	487	476	469	486	490	485	476	482
Letonia	458	491	479	484	489	488	479	475
Lituania	-	-	470	468	477	472	476	472
Luxemburgo	441	479	479	472	488	481	470	-
Países Bajos	-	513	507	508	511	503	485	459
Polonia	479	497	508	500	518	506	512	489
Portugal	470	478	472	489	488	498	492	477
Eslovaquia	-	469	466	477	463	453	458	447
Eslovenia	-	-	494	483	481	505	495	469
Suecia	516	514	507	497	483	500	506	487
OCDE	500	494	485	490	492	489	485	476

Fuente: elaboración propia a partir de *Informe español de resultados PISA. Ediciones 2003-2022*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Por otra parte, el estudio PISA en España ha incluido progresivamente muestras representativas a escala regional. En 2003, tres comunidades autónomas contaron con muestra propia: Castilla y León, Cataluña y País Vasco. En 2006 se sumaron Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Galicia, La Rioja y Navarra. Cuatro comunidades más participaron con muestra representativa en 2009: Baleares, Canarias, Madrid y Murcia. En 2012 Canarias no participó con muestra ampliada, pero sí lo hizo Extremadura. Finalmente, todas las comunidades autónomas han participado con muestras representativas en las oleadas de 2015, 2018 y 2022. Ceuta y Melilla contaron con muestra propia en 2009, 2018 y 2022.

La tabla 6 muestra la evolución de los resultados en Lectura, Matemáticas y Ciencias para cada región en función de la oleada en que se incorporaron con muestra representativa al estudio. En general, en casi todas ha tendido a bajar la puntuación en Matemáticas. El caso más destacado es el de La Rioja, que ha perdido 33 puntos entre 2006 y 2022. En el lado contrario resaltan Canarias, Extremadura y Baleares, que han ganado 12, 8 y 7 puntos, respectivamente.

De forma similar, la mayoría de las regiones presentan una evolución negativa en Ciencias. Las mayores caídas se dan en Cataluña (25 puntos menos que en 2003), Navarra (22 puntos menos que en 2006) y Castilla-La Mancha (22 puntos menos que en 2015). En cambio, Canarias y Baleares han mejorado sustancialmente sus resultados, con incrementos de 21 y 19 puntos, respectivamente.

Finalmente, muchas regiones han mejorado sus resultados en Lectura. Los mayores aumentos en competencia lectora se observan en Asturias (20 puntos desde 2006), Cantabria (17 puntos desde 2006) y Andalucía (16 puntos desde 2006). Las mayores caídas se registran en el País Vasco (31 puntos menos que en 2003) y Castilla-La Mancha (31 puntos menos que en 2015).

TABLA 6. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN PISA, POR COMPETENCIAS EVALUADAS, POR CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA CON MUESTRA REPRESENTATIVA. AÑOS 2003 A 2022.

	Matemáticas						
	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
España	485	480	483	484	486	481	473
Castilla y León	503	515	514	509	506	502	499
Cataluña	494	488	496	493	500	490	469
País Vasco	502	501	510	505	492	499	482
Andalucía	-	463	462	472	466	467	457
Aragón	-	513	506	496	500	497	487
Asturias	-	497	494	500	492	491	495
Cantabria	-	502	495	491	495	499	495
Galicia	-	494	489	489	494	498	486
La Rioja	-	526	504	503	505	497	493
Navarra	-	515	511	517	518	503	492
Baleares	-	-	464	475	476	483	471
Canarias	-	-	435	-	452	460	447
Madrid	-	-	496	504	503	486	494
Murcia	-	-	478	462	470	474	463

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 6. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN PISA, POR COMPETENCIAS EVALUADAS, POR CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA CON MUESTRA REPRESENTATIVA. AÑOS 2003 A 2022.

Matemáticas							
	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
Extremadura	-	-	-	461	473	470	469
C. Valenciana	-	-	-	-	485	473	473
Castilla-La Mancha	-	-	-	-	486	479	464
Ceuta	-	-	424	-	-	411	404
Melilla	-	-	409	-	-	432	411

Ciencias							
	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
España	487	488	488	496	493	483	485
Castilla y León	502	520	516	519	519	501	506
Cataluña	502	491	497	492	504	489	477
País Vasco	484	495	495	506	483	487	480
Andalucía	-	474	469	486	473	471	473
Aragón	-	513	505	504	508	493	499
Asturias	-	508	502	517	501	496	503
Cantabria	-	509	500	501	496	495	504
Galicia	-	505	506	512	512	510	506
La Rioja	-	520	509	510	498	487	500
Navarra	-	511	509	514	512	492	489
Baleares	-	-	461	483	485	482	480
Canarias	-	-	452	-	475	470	473
Madrid	-	-	508	517	516	487	502
Murcia	-	-	484	479	484	479	482
Extremadura	-	-	-	483	474	473	479
C. Valenciana	-	-	-	-	494	478	483
Castilla-La Mancha	-	-	-	-	497	484	475
Ceuta	-	-	426	-	-	415	410
Melilla	-	-	404	-	-	439	414

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 6. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN PISA, POR COMPETENCIAS EVALUADAS, POR CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA CON MUESTRA REPRESENTATIVA. AÑOS 2003 A 2022.

	Lectura						
	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
España	481	461	481	488	496	-	474
Castilla y León	499	478	503	505	522	-	498
Cataluña	483	477	498	501	500	-	462
País Vasco	497	487	494	498	491	-	466
Andalucía	-	445	461	477	479	-	461
Aragón	-	483	495	493	506	-	488
Asturias	-	477	490	504	498	-	497
Cantabria	-	477	488	485	501	-	494
Galicia	-	479	486	499	509	-	485
La Rioja	-	492	498	490	491	-	487
Navarra	-	481	497	509	514	-	478
Baleares	-	-	457	476	485	-	472
Canarias	-	-	448	-	483	-	463
Madrid	-	-	503	511	520	-	496
Murcia	-	-	480	462	486	-	468
Extremadura	-	-	-	457	475	-	468
C. Valenciana	-	-	-	-	499	-	482
Castilla-La Mancha	-	-	-	-	499	-	468
Ceuta	-	-	423	-	-	-	404
Melilla	-	-	399	-	-	-	405

Fuente: elaboración propia a partir de *Informe español de resultados PISA. Ediciones 2003-2022*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

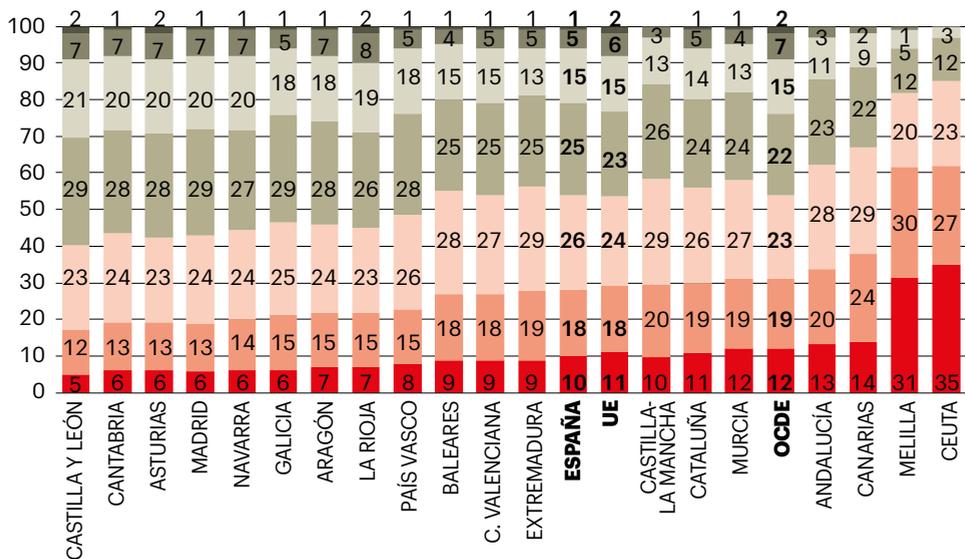
El gráfico 93 muestra la distribución del alumnado español por niveles de rendimiento en cada una de las pruebas PISA de 2022. A escala nacional, el 28% de los estudiantes que participaron en la prueba de Matemáticas no alcanzó el nivel 2 (umbral de rendimiento bajo definido por la OCDE), ligeramente por debajo del promedio de la UE (29%) y de la OCDE (31%). Por comunidades o ciudades autónomas, ese porcentaje se reduce al 17% en Castilla y León y alcanza el máximo en Ceuta (62%) y Melilla (61%).

Por otro lado, solo el 6% de los participantes españoles en la prueba de Matemáticas alcanzó un nivel excelente (nivel 5 o superior), por debajo de las medias de la UE (8%) y la OCDE (9%). La mayor proporción de estudiantes excelentes en Matemáticas se dio en La Rioja (10%), y la menor en Ceuta (por debajo del 1%).

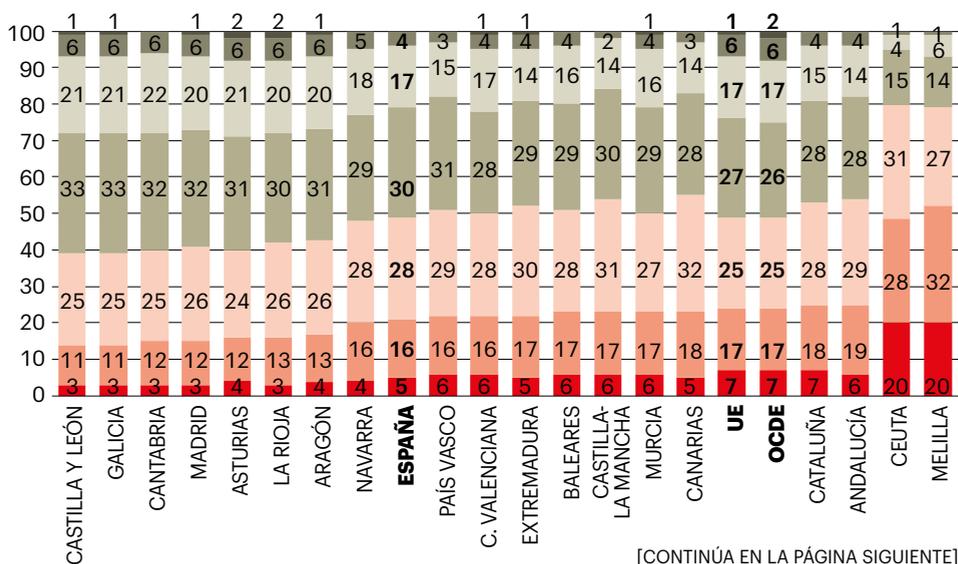
Las cifras a escala nacional son similares en las competencias científicas (21% del alumnado con rendimiento bajo y 4% con rendimiento excelente) y lectora (25% del alumnado con rendimiento bajo y 5% con rendimiento excelente).

GRÁFICO 93. PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CADA NIVEL DE RENDIMIENTO PISA, POR COMPETENCIA Y CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. PISA 2022.

Matemáticas



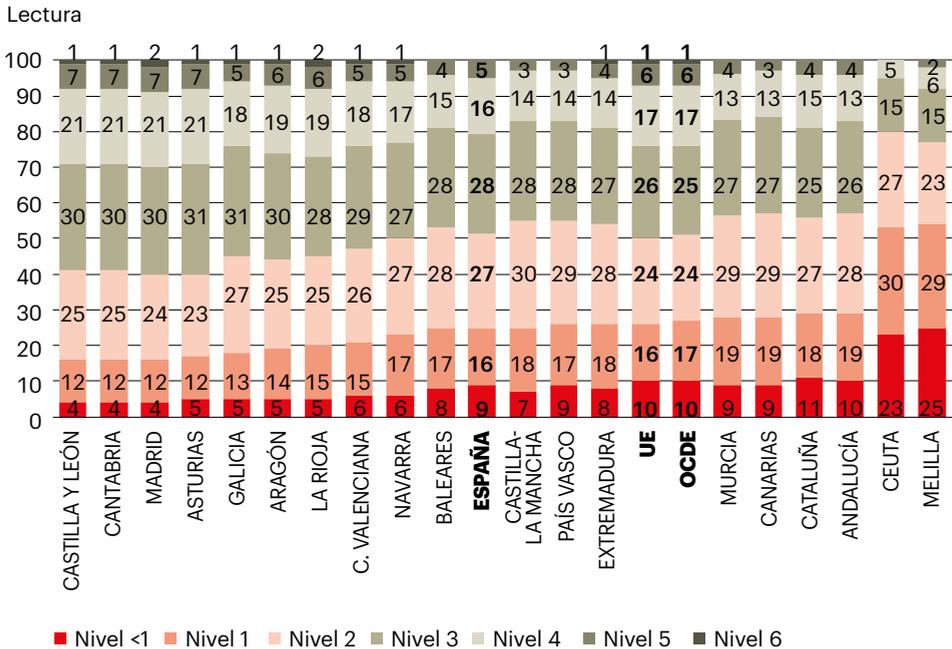
Ciencias



[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

■ Nivel <1 ■ Nivel 1 ■ Nivel 2 ■ Nivel 3 ■ Nivel 4 ■ Nivel 5 ■ Nivel 6

GRÁFICO 93. PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CADA NIVEL DE RENDIMIENTO PISA, POR COMPETENCIA Y CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. PISA 2022.



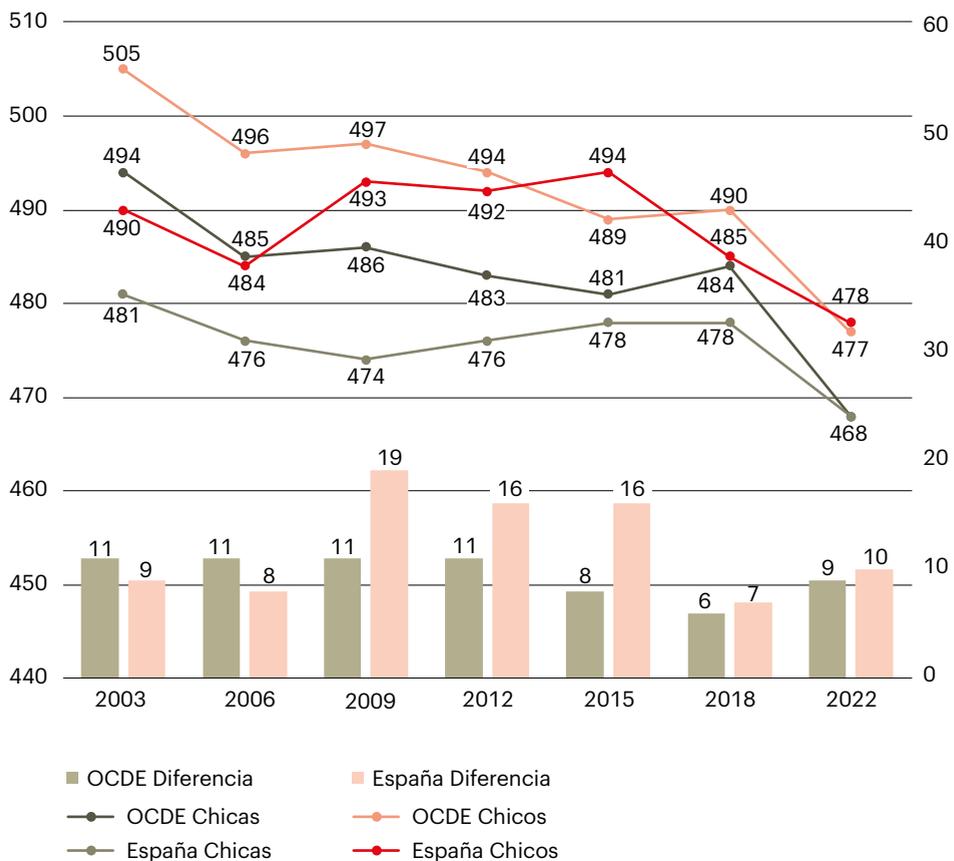
Fuente: elaboración propia a partir de *Informe español de resultados PISA. Edición 2022*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Género y rendimiento en PISA

El gráfico 94 muestra la evolución de la diferencia por género en la prueba de Matemáticas en España y en la OCDE desde 2003 a 2022. Como se puede comprobar, los chicos aventajan a las chicas a lo largo de toda la serie tanto en España como en el promedio de la OCDE. En 2003, las chicas españolas obtuvieron una media de 481 puntos en Matemáticas, y los chicos, una de 490. Esa diferencia de 9 puntos fue ligeramente inferior a la observada en las medias de la OCDE (11 puntos).

La diferencia por género en la prueba de Matemáticas no se ha reducido en las sucesivas oleadas de PISA. En 2022, los chicos españoles (media de 478 puntos) aventajaron a las chicas (468) en 10 puntos, mientras que esa diferencia fue de 9 puntos en el conjunto de la OCDE. Para las tres oleadas centrales (2009, 2012 y 2015), la diferencia por género en Matemáticas en España se elevó significativamente hasta los 19, 16 y 16 puntos, respectivamente.

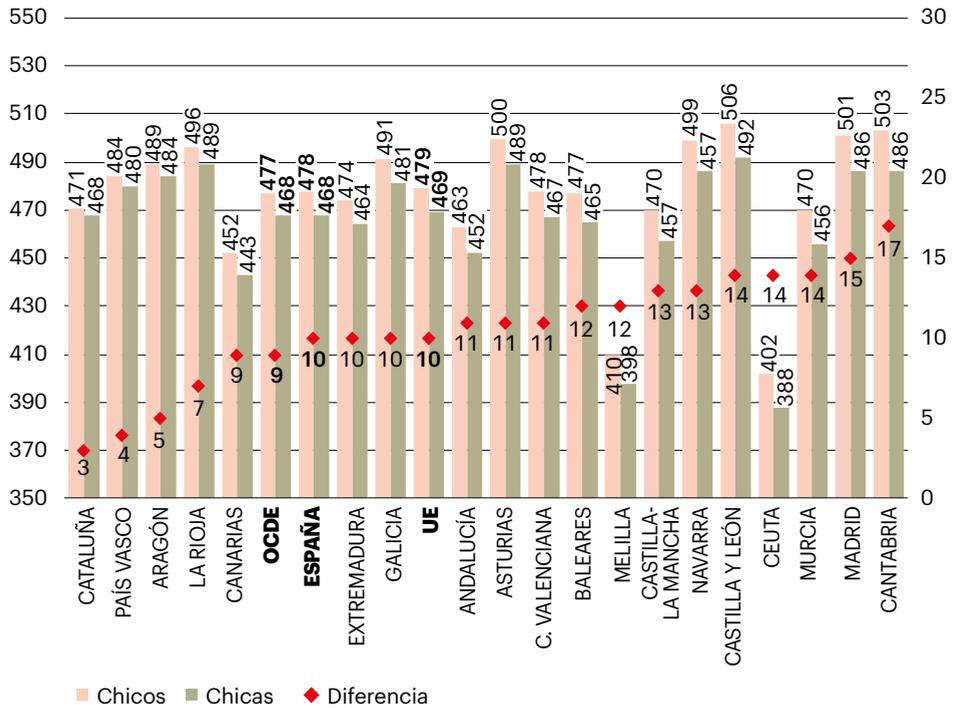
GRÁFICO 94. EVOLUCIÓN EN LA DIFERENCIA POR GÉNERO EN EL RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE COMPETENCIA MATEMÁTICA EN PISA, ESPAÑA Y OCDE. AÑOS 2003 A 2022.



Fuente: elaboración propia a partir de *PISA data explorer*. <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>

Comparando los resultados de chicos y chicas a escala de ciudad o comunidad autónoma, se observa que las mayores diferencias en Matemáticas en la oleada de 2022 (gráfico 95) se observan en Cantabria (17 puntos) y Madrid (15 puntos), y las menores, en Cataluña (3 puntos) y el País Vasco (4 puntos).

GRÁFICO 95. RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE COMPETENCIA MATEMÁTICA EN PISA, POR GÉNERO Y CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. PISA 2022.

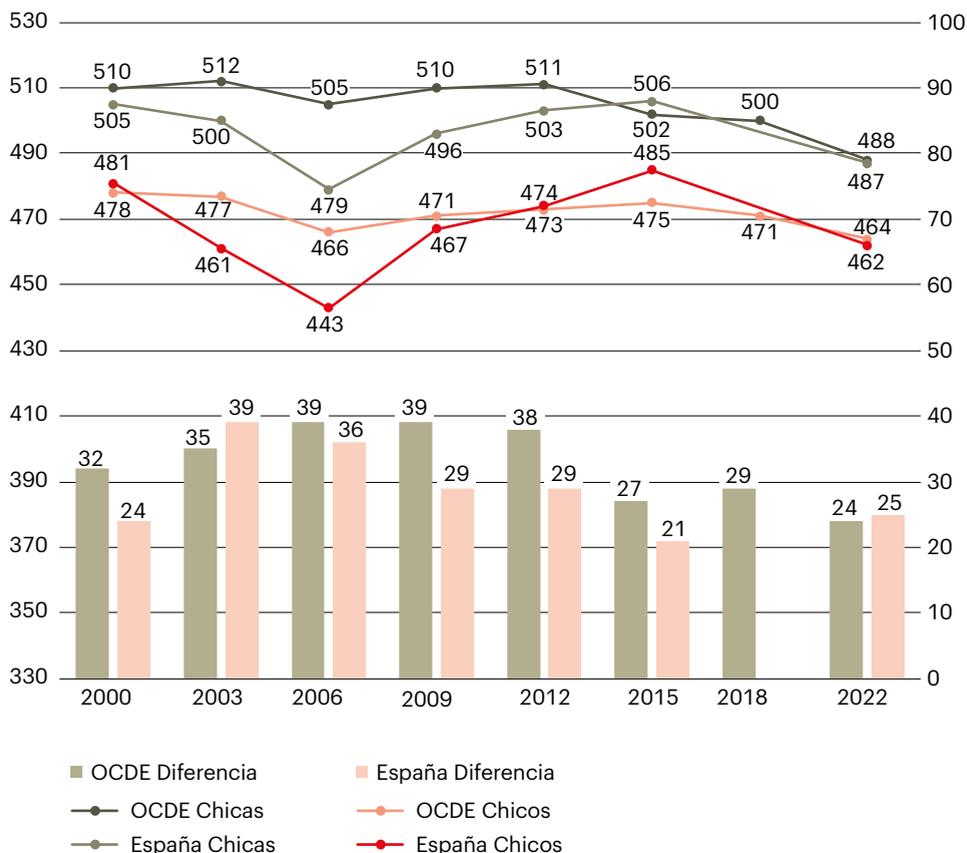


Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2022. Informe Español de Resultados. Figura 3.1.b. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Si nos fijamos en la competencia lectora, son las chicas las que aventajan a sus compañeros a lo largo de la serie histórica, tanto en España como en el promedio de la OCDE (gráfico 96). En la oleada del 2000, las chicas españolas promediaron 505 puntos en competencia lectora, 24 puntos más que los chicos (481 puntos). La diferencia fue sustancialmente mayor en el promedio la OCDE, favorable en 32 puntos a las chicas.

En 2022, las chicas españolas (487 puntos) han vuelto a puntuar notablemente por encima de sus compañeros (462 puntos), lo que representa una diferencia de 25 puntos. En la media de la OCDE, la diferencia ha sido similar, de 24 puntos. Como en Matemáticas, es de destacar que la diferencia por género, favorable en este caso a las chicas, creció notablemente (39 puntos en España en 2003) para luego reducirse.

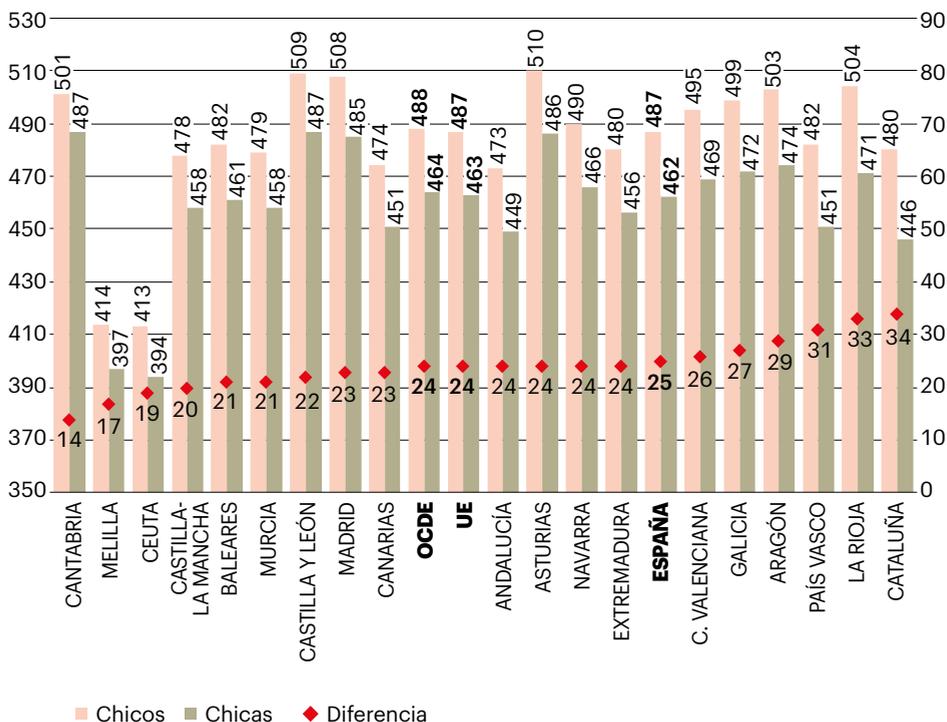
GRÁFICO 96. EVOLUCIÓN EN LA DIFERENCIA POR GÉNERO EN EL RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA EN PISA, ESPAÑA Y OCDE. AÑOS 2000 A 2022.



Fuente: elaboración propia a partir de *PISA data explorer*. <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>

Finalmente, la comparación territorial de las diferencias por género en competencia lectora en España (gráfico 97) sitúa a Cataluña (34 puntos de diferencia) y La Rioja (33 puntos) como las dos regiones en las que las chicas aventajaron en mayor medida a los chicos en 2022. La menor diferencia (14 puntos) se observó en Cantabria a pesar de que tanto chicos (487 puntos) como chicas (501 puntos) obtuvieron puntuaciones comparativamente elevadas.

GRÁFICO 97. RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE COMPETENCIA LECTORA EN PISA, POR GÉNERO Y CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. PISA 2022.



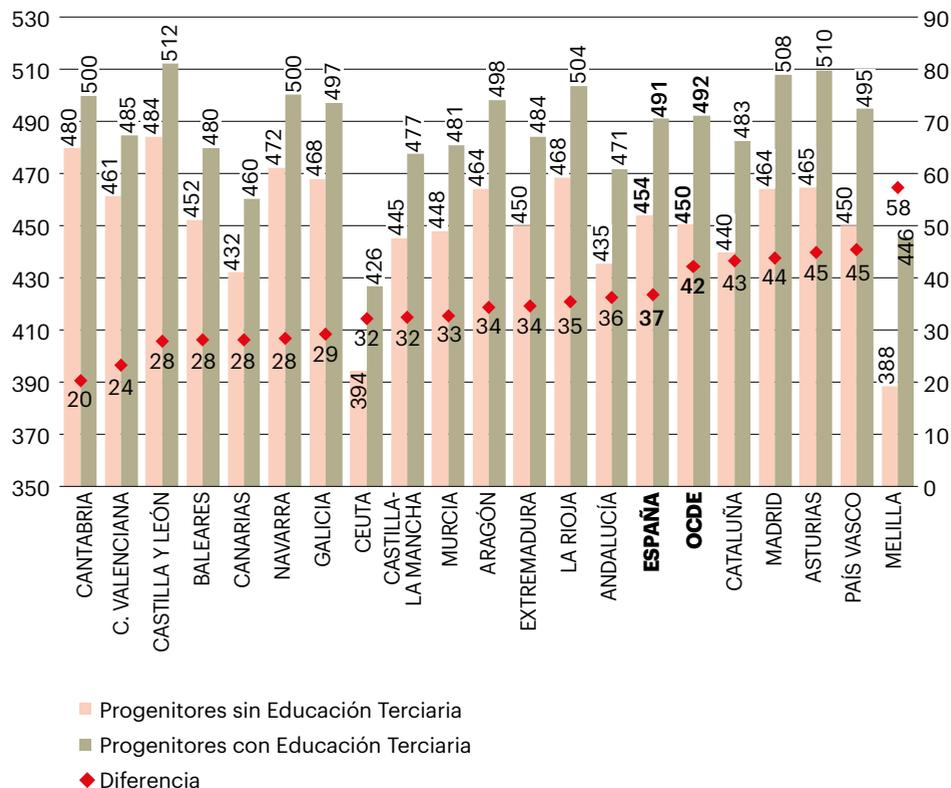
Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2022. Informe Español de Resultados. Figura 3.1.b. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Origen socioeconómico y rendimiento en PISA

El estudio PISA recoge abundante información sobre el origen socioeconómico de los estudiantes. El gráfico 98 muestra los resultados en la prueba de Matemáticas de 2022 en función del nivel educativo de los progenitores. En España, los alumnos con al menos un progenitor con estudios terciarios aventajaron en 37 puntos a sus compañeros cuyos progenitores no completaron estudios terciarios. Esa diferencia se sitúa ligeramente por debajo de la observada a escala de la OCDE (42 puntos).

Por territorios, las mayores diferencias según el nivel educativo de los progenitores se observan en Melilla (58 puntos), el País Vasco (45 puntos) y Asturias (45 puntos), y las menores, en Cantabria (20 puntos) y la Comunidad Valenciana (24 puntos).

GRÁFICO 98. RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE COMPETENCIA MATEMÁTICA EN PISA, POR NIVEL EDUCATIVO DE LOS PROGENITORES Y CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. PISA 2022.

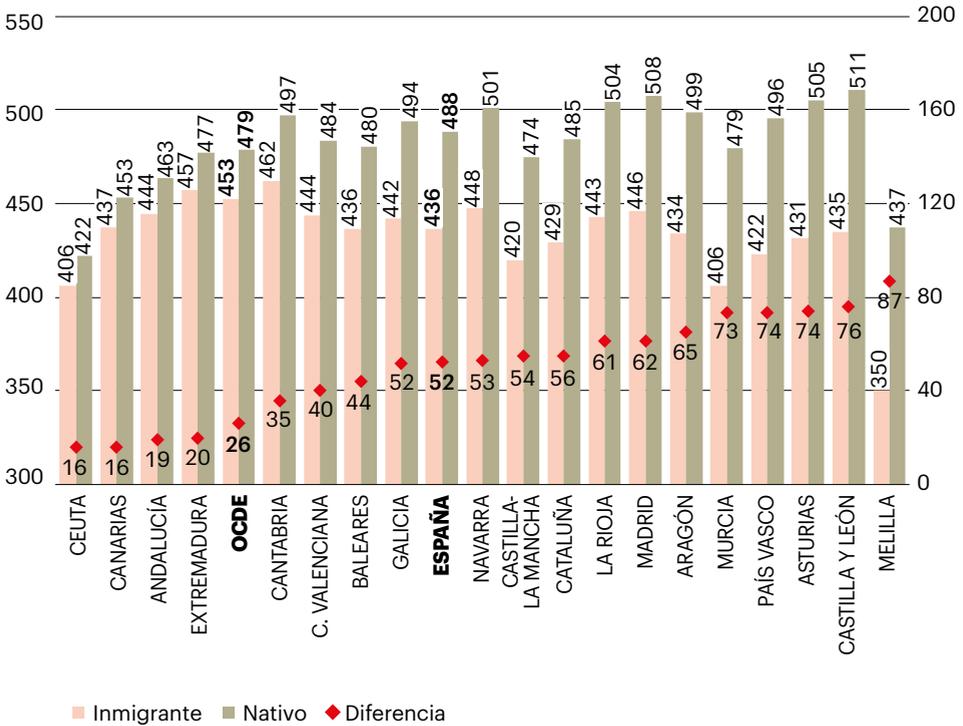


Fuente: elaboración propia a partir de la explotación de la base de datos internacional de PISA 2022.

También se observan importantes diferencias en función del estatus migratorio del alumno (gráfico 99). A escala nacional, los alumnos nativos (nacidos en España) aventajan al alumnado nacido fuera del país en 52 puntos, cifra que duplica la diferencia observada en la OCDE (26 puntos).

En España, la diferencia entre el alumnado nativo y el inmigrante varía notablemente de unos territorios a otros. Es máxima en Melilla (87 puntos), Castilla y León (76 puntos) y Asturias (74 puntos), y mínima en Ceuta (16 puntos), Canarias (16 puntos) y Andalucía (19 puntos).

GRÁFICO 99. RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE COMPETENCIA MATEMÁTICA EN PISA, POR ESTATUS MIGRATORIO Y CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. PISA 2022.

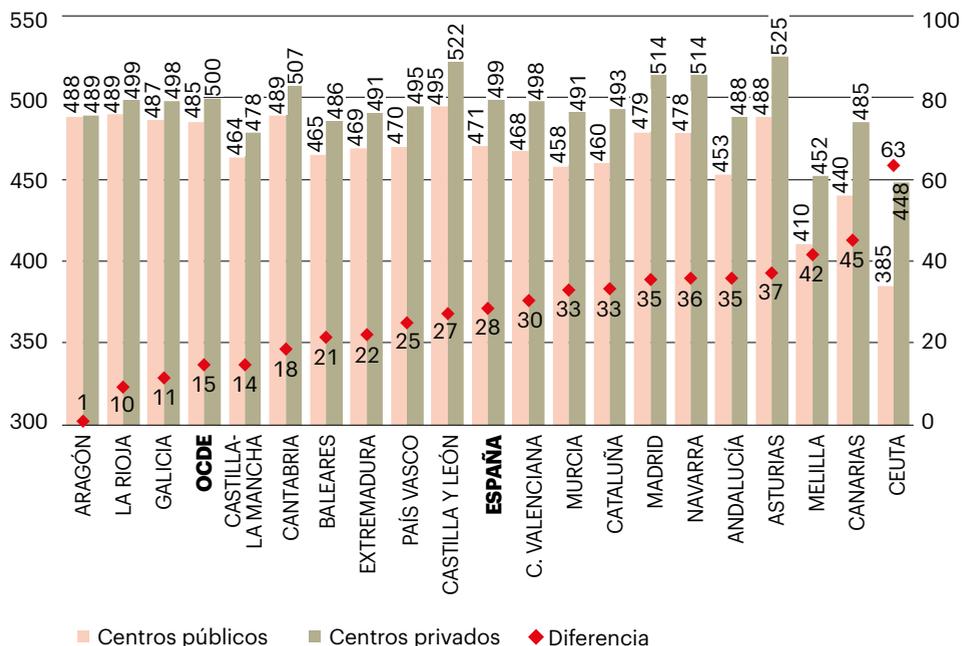


Fuente: elaboración propia a partir de la explotación de la base de datos internacional de PISA 2022.

Nota: el alumnado inmigrante es el nacido fuera del país donde se realiza la prueba PISA.

El gráfico 100 muestra la diferencia de rendimiento entre el alumnado matriculado en centros de titularidad pública y centros de titularidad privada. A escala nacional, fue de 28 puntos a favor de los centros privados, situándose por encima del promedio de la OCDE (15 puntos), aunque con una notable variación territorial. La diferencia alcanza valores máximos en Ceuta (63 puntos), Canarias (45 puntos) y Melilla (42 puntos). Los mínimos se observan en Aragón (1 punto), La Rioja (9 puntos) y Galicia (12 puntos).

GRÁFICO 100. RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE COMPETENCIA MATEMÁTICA EN PISA, POR TITULARIDAD DEL CENTRO Y CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. PISA 2022.



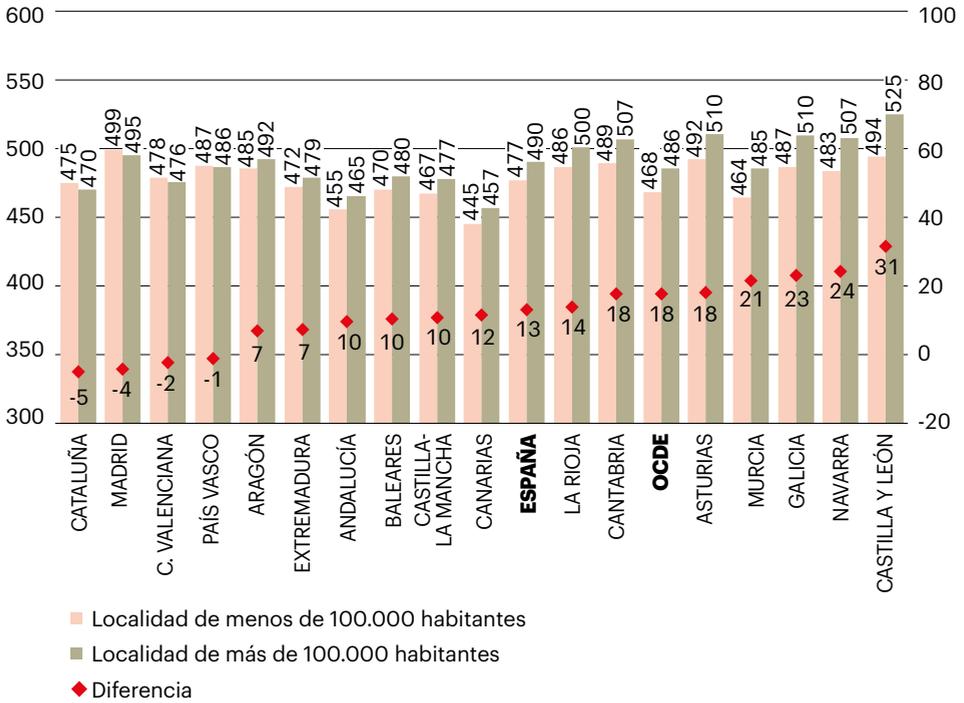
Fuente: elaboración propia a partir de la explotación de la base de datos internacional de PISA 2022.

Nota: los centros privados incluyen al alumnado matriculado en centros privados concertados y no concertados.

Finalmente, se observan importantes diferencias en el rendimiento en la prueba de Matemáticas en función del tipo de localidad en la que se sitúa el centro del alumnado (gráfico 101). A escala nacional, la media de los estudiantes cuyos centros se sitúan en localidades de más de 100.000 habitantes supera en 13 puntos a la de aquellos cuyos centros están en localidades con menos de 100.000 habitantes. La diferencia observada a escala de la OCDE es mayor (18 puntos).

En España, las diferencias más grandes se observan en Castilla y León (31 puntos), Navarra (24 puntos) y Galicia (23 puntos). En cambio, en Cataluña, Madrid, la Comunidad Valenciana y el País Vasco, los alumnos matriculados en centros de localidades de menos de 100.000 habitantes superan ligeramente al alumnado de las ciudades de mayor tamaño.

GRÁFICO 101. RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE COMPETENCIA MATEMÁTICA EN PISA, POR TAMAÑO DE LOCALIDAD Y CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. PISA 2022.



Fuente: elaboración propia a partir de la explotación de la base de datos internacional de PISA 2022.

COMENTARIOS

ESPAÑA EN LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL PISA 2022

¿CUÁL ES EL TECHO DE LA MEJORA EDUCATIVA?'

ANDREAS SCHLEICHER

Jefe de la División de Análisis de Indicadores y director de Educación de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) es una encuesta trienal que evalúa las habilidades y conocimientos de los estudiantes de 15 años de todo el mundo. En 2022, en torno a 690.000 estudiantes pertenecientes a 81 países y economías distintas participaron en la prueba, que se centró en las Matemáticas, evaluando también la Lectura y las Ciencias.

HALLAZGOS PRINCIPALES

Comparada con anteriores ediciones, PISA 2022 muestra un descenso general significativo en el rendimiento medio de los alumnos de 15 años en Matemáticas y en Lectura, mientras que la media de la puntuación global en Ciencias permanece relativamente estable. Un 25% de los alumnos de 15 años de los países miembros de la OCDE –que representa 16 millones de niños– se considera de bajo rendimiento en Matemáticas, Lectura y Ciencias (en esa cifra se incluyen alumnos que no han participado en

PISA), es decir, alumnos que no alcanzan los niveles de competencia necesarios para realizar tareas elementales como cálculos básicos o comprender textos sencillos.

Esto no ocurre en todos los casos. El ranking lo encabeza Singapur tanto en Matemáticas (575 puntos) como en Lectura (543 puntos) y en Ciencias (561 puntos). Lo más llamativo es que Singapur continuó creciendo también durante la pandemia. Los estudiantes de Singapur han demostrado su capacidad de trabajar eficazmente con modelos matemáticos complejos, de comprender textos abstractos y de analizar experimentos complejos. Estos resultados sugieren que el rendimiento escolar medio del alumnado de Singapur es entre tres y cinco años superior al de los estudiantes que alcanzan la puntuación media de la OCDE: 472 en Matemáticas, 476 en Lectura y 485 en Ciencias.

Por otro lado, otros cinco sistemas educativos de Asia oriental adelantan a todos los demás en Matemáticas: Macao (China), China Taipéi, Hong Kong (China), Japón y Corea, enumerados por orden de resultados. Estos mismos países y economías fueron los siguientes que obtuvieron mejores resultados en Ciencias, junto con Estonia y Canadá.

En Lectura el rendimiento de Irlanda igualó al de Japón, Corea, China Taipéi y Estonia (en orden descendente).

Pese a ser evidente que algunos países y economías están obteniendo un rendimiento educativo muy bueno, el panorama general es más preocupante. A lo largo de más de dos décadas de pruebas PISA globales, la puntuación media de la OCDE no ha experimentado variaciones drásticas entre evaluaciones consecutivas. Durante este periodo, sin embargo, el rendimiento ha sufrido un descenso sin precedentes. Comparado con 2018, el rendimiento medio en los países de la OCDE se ha reducido en torno a 10 puntos en Lectura y en casi 15 puntos en Matemáticas (esta última cifra casi triplica la de cualquier cambio consecutivo anterior).

¿A QUÉ SE DEBE EL DESCENSO?

La drástica caída de la puntuación en Matemáticas y en Lectura apunta a un impacto negativo, sufrido de forma simultánea por muchos países. El factor más obvio es la pandemia de la COVID-19. Ahora bien, examinemos los datos más de cerca: en Lectura, por ejemplo, los alumnos de muchos países como Finlandia, Islandia, Países Bajos, República Eslovaca y Suecia llevan presentando hace ya tiempo –en algunos casos una década o más– puntuaciones más bajas. Sus trayectorias educativas eran negativas con mucha anterioridad al azote pandémico. De hecho, el rendimiento medio de la OCDE en Lectura y Ciencias alcanzó su punto más alto entre 2009 y 2012. Eso indica que en los sistemas educativos también hay

cuestiones recurrentes culpables del descenso del rendimiento.

PERO ¿NO SE CERRARON LAS ESCUELAS DEBIDO A LA COVID-19?

La evaluación del impacto del cierre de las escuelas es compleja. En torno al 50% de los alumnos de la OCDE vivieron un cierre que superó los tres meses. No obstante, los resultados PISA no evidencian una clara diferencia en las últimas tendencias de rendimiento entre los sistemas educativos que limitaron el cierre de las escuelas –como en el caso de Islandia, Suecia y China Taipéi– y los sistemas que vivieron un cierre más prolongado como Brasil, Irlanda y Jamaica. Hay muchos otros factores que han incidido en el aprendizaje durante ese periodo, tales como la calidad de la educación a distancia y los niveles de apoyo recibidos por los alumnos con dificultades.

IGUALDAD SOCIOECONÓMICA

Es una obviedad afirmar que los sistemas escolares realmente eficaces deben proporcionar una educación de alta calidad para todos. Diez de los 81 países y economías evaluados por PISA –Canadá, Dinamarca, Finlandia, Hong Kong (China), Irlanda, Japón, Corea, Letonia, Macao (China) y Reino Unido– han visto un aumento de las competencias básicas en Matemáticas, Lectura y Ciencias en una gran proporción de sus alumnos de 15 años, y todos estos países presentan altos niveles de igualdad socioeconómica. Eso no significa que esa igualdad esté plenamente conseguida, ya que el estatus socioeconómico sigue siendo un importante indicador

de rendimiento en la mayoría de dichos países y economías. Aun así, la mayoría de ellos presentan una igualdad mayor si se comparan con otros.

SALVAR LA BRECHA QUE SEPARA A LOS ALUMNOS DE BAJO RENDIMIENTO

PISA ha demostrado que, en el promedio de los países de la OCDE, la probabilidad de que el nivel básico de competencia en Matemáticas de los alumnos inmigrantes sea inferior al de sus pares nativos es de más del doble; lo cual se debe en parte a su perfil socioeconómico: por lo general, la situación económica de los alumnos inmigrantes es menos solvente. No obstante, si se comparan los resultados de los alumnos inmigrantes y de los nativos con un contexto socioeconómico y lingüístico parecido, la brecha de rendimiento entre alumnos inmigrantes y no inmigrantes se reduce. Esto sugiere que es importante proporcionar un apoyo adicional a los alumnos con dificultades. Por otra parte, los resultados de PISA muestran cómo los países pueden apoyar a los alumnos de bajo rendimiento sin perjudicar al resto. Los sistemas de Macao (China), Perú y Catar han obtenido resultados positivos en la mejora de los alumnos de bajo rendimiento sin que ello afecte negativamente a los alumnos de alto rendimiento.

¿APAGAR LOS MÓVILES?

En el promedio de los países de la OCDE el 65% de los alumnos informan de distracciones motivadas por el empleo de dispositivos digitales al menos en algunas clases de Matemáticas. Ese

porcentaje alcanza el 80% en Argentina, Brasil, Canadá, Chile, Finlandia, Letonia, Mongolia, Nueva Zelanda y Uruguay. El 59% de los alumnos de la OCDE manifiesta haberse distraído por el uso de móviles, tabletas y portátiles que han hecho sus compañeros, al menos en algunas clases de Matemáticas.

Las distracciones digitales están estrechamente relacionadas con los resultados de aprendizaje. En las pruebas PISA de Matemáticas, los resultados de los alumnos que informan de distracciones causadas por el empleo de dispositivos digitales por parte de otros alumnos en algunas, en la mayoría o en todas las clases de Matemáticas están 15 puntos por debajo de los de quienes apenas han tenido esas distracciones. El tiempo empleado en dispositivos digitales en la escuela también parece tener un impacto. Mientras que los resultados de aprendizaje en el caso de los alumnos que han usado dispositivos digitales para el aprendizaje entre una y cinco horas diarias, por lo general, son mejores que los que no los han empleado nunca, las puntuaciones en Matemáticas de los alumnos que los emplean más de una hora diaria para el ocio –aplicaciones de redes sociales, navegación por Internet o juegos– presentan un gran descenso.

¿RECIBEN LOS NIÑOS APOYO SUFICIENTE DE LOS PROFESORES?

La cantidad de tiempo que un profesor puede dedicar a las necesidades individuales de cada niño es un importante componente de una educación eficaz. No obstante, los datos de PISA demuestran que el apoyo del profesor ha empeorado

durante la última década: al menos así lo perciben los alumnos. En el promedio de los países de la OCDE, la proporción de alumnos de 15 años que informan de que los alumnos reciben del profesor una ayuda extra cuando esta es necesaria en la mayoría de las clases o en todas ellas ha bajado una media de tres puntos porcentuales. No está claro el motivo.

En conjunto, en 2022, siete de cada diez estudiantes afirman haber recibido con regularidad una ayuda extra de los profesores, mientras que un 22% afirma haberla recibido en algunas clases. En torno a un 8% no ha recibido nunca o prácticamente nunca esa ayuda adicional. En este sentido, la disponibilidad de los profesores a la hora de ayudar a los alumnos que lo necesitan es la que guarda una relación más estrecha con el rendimiento en Matemáticas en toda la OCDE, si se compara con otras experiencias ligadas al cierre de las escuelas por la COVID-19. En los lugares donde los alumnos afirman disponer de un fácil acceso a la ayuda del profesor la puntuación en Matemáticas se sitúa 15 puntos por encima de media.

DEMASIADA HAMBRE PARA APRENDER

Los resultados de PISA muestran cómo millones de alumnos, incluidos quienes viven en algunos de los países más prósperos, suelen tener problemas para disponer de alimentos. En el promedio de los países de la OCDE un 8% de alumnos afirma no haber comido al menos una vez a la semana a lo largo de los últimos treinta días por falta de dinero para comprar alimentos. En algunos países de la OCDE la proporción es mucho

menor: en concreto, Portugal, Finlandia y Países Bajos están por debajo del 3%. En otros lugares, sin embargo, la inseguridad alimentaria es mucho mayor. En Reino Unido y Lituania, el 11% de los alumnos afirma haberse visto obligado a saltarse algunas comidas. Estas cifras son aún más elevadas en otros países miembros de la OCDE como Estados Unidos, Chile y Colombia (un 13% en todos ellos), Nueva Zelanda (14%) y Turquía (19%).

EL DINERO ES IMPORTANTE... HASTA CIERTO PUNTO

Los datos sobre la financiación de la educación muestran de forma consistente que un gasto mayor por alumno lleva a obtener mejores resultados. Esta correlación, sin embargo, solo es eficaz hasta cierto punto. Existe una relación positiva entre la inversión en educación y el rendimiento medio hasta un umbral de 75.000 \$/USD en el gasto acumulado por alumno entre los 6 y los 15 años. A partir de este nivel, prácticamente no existe relación entre la inversión adicional y el rendimiento del alumno. En Estados Unidos, por ejemplo, el gasto acumulado por alumno de edades comprendidas entre los 6 y los 15 años a lo largo de diez años equivalió a cerca de 143.300 \$/USD; aun así, su puntuación en Matemáticas, Lectura y Ciencias es inferior a la de Japón, cuyo gasto es un 40% menor. ¿Qué lección deberían extraer los políticos de todo esto? Que limitarse a derrochar dinero para las escuelas no va a arreglar la educación. Es mucho más importante cómo se gasta ese dinero.

EL PODER DE LAS FAMILIAS

Los alumnos de alto rendimiento de los países de la OCDE que afirman compartir de forma habitual una de las principales comidas del día con su familia y cuyas familias dedican tiempo a hablar con ellos y les preguntan cómo les ha ido el día en la escuela presentan una probabilidad mayor de obtener altas puntuaciones en las pruebas: de hecho, en las pruebas de Matemáticas sus resultados son entre 16 y 28 puntos superiores a los de los alumnos que afirman no compartir estas actividades con sus familias al menos una o dos veces por semana. Teniendo en cuenta el perfil socioeconómico de los alumnos y de los centros escolares, se demuestra que, si bien la renta familiar y el estatus social pueden influir, el nivel de apoyo activo que los padres ofrecen a sus hijos podría tener un efecto decisivo.

DESIGUALDADES DE GÉNERO

Pese a la creencia tradicional de que en Matemáticas los niños son mejores que las niñas, en los países de la OCDE los resultados de los niños en esta competencia solo superan a los de las niñas en nueve puntos por término medio. Si nos fijamos en el panorama general, el dominio de los niños es menor: sus resultados en Matemáticas son mejores que los de las niñas en aproximadamente la mitad de los 81 países que participaron en PISA. En 17 de ellos las niñas ocupan los primeros puestos. La puntuación media de las niñas es superior a la de los niños en Albania, Bakú (Azerbaián), Brunéi Darussalam, Chipre, República Dominicana, Finlandia,

Indonesia, Jamaica, Jordania, Malasia, Mongolia, Marruecos, Macedonia del Norte, Autoridad Palestina, Filipinas, Catar y Emiratos Árabes Unidos. Se trata, por tanto, de un panorama mixto donde la brecha de género no ha experimentado cambios significativos si la comparamos con 2018. En 57 de 72 países con datos comparables la brecha de género en cuanto a los resultados en Matemáticas no presenta variaciones.

Por el contrario, en Lectura los resultados de las niñas superan en 24 puntos a los de los niños. De hecho, en esta competencia, las niñas superan a los niños prácticamente en todas partes excepto en Costa Rica y Chile, donde las diferencias en Lectura no son estadísticamente significativas.

EL IMPACTO DEL ACOSO ESCOLAR

El acoso escolar puede tener un efecto devastador en la salud mental y física de los jóvenes. En 2022, en el promedio de los países de la OCDE, uno de cada cinco estudiantes afirma haberlo sufrido al menos unas cuantas veces al mes, mientras que un 8% declara ser víctima de acoso escolar de forma regular. En algunos lugares la frecuencia es aún mayor. Más del 15% de los alumnos de Brunéi Darussalam, Jamaica, Jordania, Marruecos, Autoridad Palestina, Filipinas, Catar y Emiratos Árabes Unidos sufre habitualmente acoso escolar.

Los datos aportan algunas evidencias acerca del impacto del acoso escolar en el aprendizaje. Los resultados de PISA muestran cómo el rendimiento en Matemáticas de los alumnos –y en particular de los alumnos con

dificultades– mejoró en los sistemas educativos donde el acoso escolar disminuyó en comparación con otros. Por ejemplo, el porcentaje de alumnos que afirma haber sido víctima de burlas descendió entre 5 y 12 puntos porcentuales en Brunéi Darussalam, República Dominicana y Arabia Saudí. Al mismo tiempo, en estos sistemas la puntuación media en Matemáticas mejoró entre 12 y 16 puntos.

EL PODER DE LA INTELIGENCIA SOCIOEMOCIONAL

Los resultados de PISA muestran cómo las habilidades sociales y emocionales están relacionadas con el rendimiento de los alumnos en Matemáticas. En el promedio de los países de la OCDE, la puntuación en Matemáticas de los alumnos curiosos o constantes es aproximadamente 11 puntos superior. Los alumnos con más capacidad para controlar sus emociones o más resilientes también superaron a sus pares en unos 6 puntos. Aunque la relación quizá sea poco significativa, los hallazgos ponen de relieve cómo lo cognitivo y lo emocional son componentes interrelacionados del éxito académico.

SOLOS EN MEDIO DEL MUNDO

Muchos niños en edad escolar se sienten solos en la escuela. La falta de amigos, el sentimiento de desconexión social y el aislamiento pueden tener un impacto negativo. ¿Qué se puede hacer para ayudar al 16% de alumnos que, en el promedio de los países de la OCDE, afirman sentirse solos? Las escuelas que acogen a alumnos de contextos distintos pueden ayudar a crear vínculos entre

diferentes grupos sociales y prestar apoyo a los alumnos proporcionándoles espacios y oportunidades de establecer relaciones de amistad. El drástico aumento de la soledad durante la pandemia refuerza aún más la importancia de este papel. Después de la COVID-19 y tras el cierre de muchas escuelas, los índices de soledad entre los alumnos experimentaron un aumento significativo (38%).

¿HAY RELACIÓN ENTRE LA REPETICIÓN DE CURSO Y LA FALTA DE EDUCACIÓN INFANTIL?

La educación temprana sienta las bases del futuro desarrollo del niño. La Educación Infantil, en concreto, sirve de puente entre el hogar y el entorno escolar. Ahora bien, ¿existe una relación con la repetición de curso? Los resultados de PISA muestran cómo los alumnos que asistieron a una guardería, un parvulario o un jardín de infancia o recibieron otro tipo de educación a edades tempranas, durante al menos un año, presentan una probabilidad considerablemente menor de repetir curso en cualquier nivel educativo comparados con aquellos que no recibieron Educación Infantil o lo hicieron durante menos de un año. Este dato queda corroborado incluso teniendo en cuenta las diferencias de contextos socioeconómicos.

¿Y AHORA?

Los dos primeros volúmenes de los resultados de PISA 2022, publicados el 5 de diciembre de 2023, ofrecen los primeros resultados de esta última edición de la evaluación. Los tres volúmenes restantes, dedicados al pensamiento creativo,

la competencia financiera y la actitud de los alumnos hacia la formación permanente se publicarán a lo largo de 2024.

NOTA

1. La versión completa de este comentario puede consultarse en <https://www.oecd.org/pisa/>, con el título PISA 2022. *Insights & Interpretations*. Este texto ha sido elaborado específicamente por el autor para el capítulo dedicado a PISA 2022 de *Indicadores 2024*. (Nota de la editora).

LA BRECHA LINGÜÍSTICA EN EL DESEMPEÑO EDUCATIVO ESPAÑOL

AINARA GONZÁLEZ DE SAN ROMÁN
Profesora IE Business School

Los últimos datos del informe PISA de 2022 posicionan a España muy cerca de la media de la OCDE en el desempeño educativo de las tradicionales competencias evaluadas –Lectura, Matemáticas y Ciencias–. Además, si comparamos con los resultados de 2018, la mayoría de las comunidades autónomas en España han demostrado una mejor resiliencia que el promedio de los países desarrollados ante el notable deterioro educativo provocado por la pandemia. No obstante, uno de los aspectos más sobresaliente en esta edición de PISA ha sido la alteración significativa en el ranking regional, particularmente en el ámbito de la comprensión lectora. En este contexto, País Vasco y, en particular, Cataluña han experimentado un retroceso considerable. Para ser más precisos, País Vasco obtiene una puntuación de 466 en Lectura, mientras que Cataluña alcanza los 462 puntos, lo que representa una diferencia de 8 y 12 puntos por debajo de la media española, respectivamente.

Uno de los factores a explorar para tratar de explicar esta situación es si este deterioro en los resultados está vinculado a la inmersión lingüística en estas regiones, es decir, al uso del catalán y el euskera como lenguas vehiculares. Para ello es crucial distinguir entre los dos tipos de estudiantes a analizar: por un lado, aquellos que indican haber realizado el examen PISA en un idioma diferente al que se habla en su hogar, es decir, catalán o euskera para los castellanohablantes (y, en consecuencia, con barrera lingüística). Y, por otro lado, aquellos cuya lengua materna coincide con la del examen. El supuesto subyacente al crear estos grupos es que el examen PISA se administra en el idioma predominante en la escuela donde el estudiante está matriculado. En País Vasco solo un 14,20% de los participantes se ha enfrentado a esta barrera lingüística, mientras que en Cataluña este grupo es más de la mitad de la muestra–, un 55,13%.

Una simple comparación de las medias de los resultados entre los dos grupos de estudiantes serviría para cuantificar la brecha. La tabla A muestra las medias del examen de comprensión lectora para ambos grupos de estudiantes, por región, y las desviaciones típicas entre paréntesis. La columna 4 de esta tabla cuantifica la diferencia de medias, o, en otras palabras, la brecha lingüística.

La información descriptiva de la tabla A revela que las brechas son negativas en ambos casos y de tamaño considerable. Específicamente, los estudiantes cuya lengua materna difiere a la del examen, en promedio, tienen un desempeño peor que sus compañeros sin

TABLA A. LA BRECHA LINGÜÍSTICA EN COMPRENSIÓN LECTORA PARA CATALUÑA Y PAÍS VASCO.

	LENGUA TEST ≠ LENGUA MATERNA	LENGUA TEST = LENGUA MATERNA	DIFERENCIA*
Cataluña	449,93	480,60	-30,67***
	(97,69)	(86,44)	(4,72)
Observaciones	855	696	
País Vasco	430,25	473,45	-43,20***
	(92,82)	(81,42)	(4,20)
Observaciones	451	2.725	

Nota: desviaciones típicas entre paréntesis. *Prueba t de comparación de medias con muestras independientes y varianzas iguales. Los niveles de significatividad se indican en la última columna por *** $p < 0.01$.

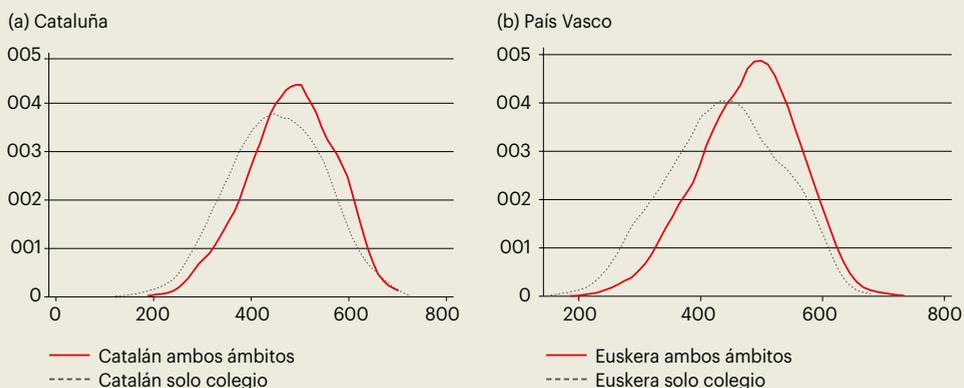
barreras lingüísticas. Si observamos las diferencias por región, podemos ver que la penalización es mayor (en valor absoluto) para los estudiantes del País Vasco -43,20 puntos frente a 30,67 en Cataluña-. En ambos casos, la prueba para la comparación de medias confirma que la diferencia es estadísticamente significativa. Curiosamente, al observar los resultados de los estudiantes sin barrera lingüística (columna 3 de la tabla), encontramos cifras muy similares a la media nacional, lo que sugiere que los bajos resultados en estas dos comunidades en su mayoría provienen de aquellos estudiantes que estudian en catalán o euskera, y para quienes estos no son sus idiomas maternos.

Además de calcular las diferencias en la media, es fundamental examinar exhaustivamente la distribución completa de los resultados para determinar el grado de variación entre los estudiantes que realizan la prueba en su lengua materna y aquellos que no. La figura A presenta estimaciones de densidad de los resultados en comprensión

lectora según el entorno lingüístico de la prueba y la región. Las líneas discontinuas y sólidas representan a los estudiantes que utilizan exclusivamente el idioma de la prueba en la escuela y aquellos que también lo emplean en casa, respectivamente. El panel (a) detalla la comparación para los estudiantes de Cataluña, mientras que el panel (b) ofrece la comparación correspondiente para los estudiantes del País Vasco. Al observar la figura A, se evidencia claramente que la distribución de los resultados para los estudiantes cuya lengua materna difiere del idioma de la prueba se encuentra más desplazada hacia la izquierda en ambos casos. Sin embargo, esta discrepancia es más pronunciada entre los estudiantes del País Vasco que entre los de Cataluña, corroborando así los hallazgos empíricos presentados en la tabla A.

La figura también sugiere que el efecto puede ser diferente según el área de la distribución donde se encuentre el estudiante, mostrando un mayor impacto para los estudiantes

FIGURA A. DISTRIBUCIÓN EN COMPRENSIÓN LECTORA POR ÁMBITO DE USO DEL LENGUAJE COOFICIAL Y REGIÓN.



con resultados más bajos, es decir, a la izquierda de la distribución, lo que a su vez estaría provocando un aumento de las desigualdades educativas entre los más desfavorecidos.

Si bien este ejercicio descriptivo nos permite identificar diferencias notables que podrían relacionarse con las barreras lingüísticas, es esencial considerar que estas brechas podrían estar sesgadas al alza al ser parcialmente atribuibles a la distinta composición de estudiantes (y sus familias) en ambos grupos. ¿Existen diferencias significativas en el nivel educativo o los ingresos familiares promedios entre estos dos grupos de estudiantes? En caso afirmativo, ¿cómo podrían estas disparidades influir en la capacidad de las familias para elegir escuelas para sus hijos? Además, ¿podrían estas diferencias contribuir a la mayor vulnerabilidad de ciertos grupos de estudiantes a las dificultades asociadas con la inmersión lingüística?

Los datos de PISA 2022 nos permiten abordar las dos primeras preguntas.

La tabla B nos muestra los descriptivos (medias y proporciones) de un grupo de variables relevantes seleccionadas –tanto demográficas como familiares y del centro educativo–, para ambos grupos de estudiantes. Entre los factores demográficos, la única disparidad notable radica en la proporción significativamente mayor de estudiantes inmigrantes entre aquellos que enfrentan barreras lingüísticas, una asociación esperada que se acentúa aún más en Cataluña. En cuanto a los factores familiares, se observa que los estudiantes que enfrentan barreras lingüísticas tienden a tener, en promedio, un índice de estatus socioeconómico (ESCS) más bajo, padres con niveles educativos inferiores y provienen de familias más numerosas. No parecen apreciarse patrones claros en cuanto a las características del centro, ya que la ratio alumno-profesor y el tamaño de la clase son prácticamente iguales en promedio entre ambos grupos de estudiantes. Sin embargo, en cuanto al tamaño del centro, se observa una

TABLA B. DESCRIPTIVOS ESTADÍSTICOS POR ÁMBITO DE USO DEL LENGUAJE COOFICIAL Y REGIÓN.

CARACTERÍSTICAS	CATALUÑA		PAÍS VASCO	
	LENGUA TEST ≠LENGUA MATERNA	LENGUA TEST =LENGUA MATERNA	LENGUA TEST ≠LENGUA MATERNA	LENGUA TEST =LENGUA MATERNA
Demográficas				
Mujer	50,05%	49,43%	49,22%	49,91%
Edad	15,81	15,83	15,82	15,84
Inmigrante	33,45%	8,18%	20,84%	8,40%
Familiares				
Número de hermanos	1,58	1,31	1,34	1,22
Nivel educativo padres	7,13	7,78	7,76	7,97
ESCS	-0,24	0,29	0,12	0,26
Centro Educativo				
Tamaño clase	25,87	25,40	30,32	28,96
Tamaño centro	709,27	771,79	864,94	801,38
Ratio alumno-profesor	11,72	12,31	12,11	12,84
Observaciones	855	696	451	2.725

tendencia divergente: en Cataluña, los estudiantes con barreras lingüísticas tienden a estar matriculados en colegios más pequeños, mientras que en el País Vasco ocurre lo contrario.

Dado que todas las diferencias evidenciadas en la tabla B podrían estar correlacionadas con el desempeño de los estudiantes, podemos recurrir a modelos básicos de regresión lineal para estimar el efecto de la barrera lingüística en los resultados de comprensión lectora, controlando por todos estos factores. De este modo, obtenemos una cifra más creíble de la brecha lingüística, neta de cualquier otro efecto procedente de terceras variables. La tabla C muestra precisamente estas estimaciones. Además,

para un análisis más detallado de la heterogeneidad del efecto a lo largo de la distribución de resultados (como anticipamos en la figura A), la tabla también incluye las estimaciones en los percentiles 25 y 75.

La brecha lingüística parece disminuir en comparación con los valores de la tabla A, en especial en Cataluña, posiblemente debido al mayor impacto de la población inmigrante en la muestra. Sin embargo, los efectos siguen siendo significativos en ambas regiones evaluadas. Se observa un impacto más negativo en los estudiantes ubicados en el percentil más bajo de la distribución de resultados. Aunque no se presentan aquí, las brechas son igualmente

TABLA C. BRECHA LINGÜÍSTICA ESTIMADA EN COMPRENSIÓN LECTORA –MEDIA Y PERCENTILES–.

	PERCENTIL 25	MEDIA	PERCENTIL 75
Cataluña	-24,09*** (6,50)	-16,15*** (4,65)	-12,82** (6,34)
País Vasco	-39,18*** (5,96)	-31,82*** (3,86)	-21,34*** (4,99)

Nota: desviaciones típicas entre paréntesis. Los niveles de significatividad se indican ** $p < 0.05$
*** $p < 0.01$.

significativas en las tres competencias evaluadas, aunque ligeramente más pronunciadas en comprensión lectora. Además, las brechas se acentúan si cogemos como submuestra solo los estudiantes en centros educativos públicos.

El análisis de la brecha lingüística tiene implicaciones significativas para la política lingüística en regiones con lenguas cooficiales. Destaca la necesidad de políticas inclusivas que garanticen la igualdad de acceso a la educación y oportunidades para grupos minoritarios e inmigrantes. Esto podría involucrar la implementación de programas bilingües y de apoyo lingüístico adicional. Además, se requieren programas de formación docente adaptados para abordar las necesidades de estudiantes con diferentes niveles de competencia lingüística, así como la adaptación del currículo y las evaluaciones para asegurar la accesibilidad para todos los estudiantes. En resumen, el análisis ofrece información valiosa para orientar políticas que promuevan la igualdad educativa y social, sin importar el origen lingüístico de los estudiantes.

TAN CERCA Y TAN LEJOS: DIFERENCIAS REGIONALES EN PISA 2022

ÁLVARO CHOI

Universitat de Barcelona

GABRIELA SICILIA

Universitat Autònoma de Barcelona

Un sistema educativo de calidad requiere no solo la obtención de buenos resultados académicos de los estudiantes, sino lograrlo de forma equitativa, asegurando la igualdad de oportunidades para todos ellos. Es decir, alcanzar el máximo desempeño académico posible y que, a su vez, el mismo dependa exclusivamente de las capacidades y del esfuerzo que realicen los estudiantes, y no de las circunstancias determinadas por su origen social, cultural y/o económico (Roemer, 1998).

En España, las competencias educativas han sido traspasadas a las comunidades autónomas (CC. AA.) y, por tanto, son estas las responsables del proceso de producción educativo y del diseño de la mayor parte de políticas. Como consecuencia, conocer la realidad del sistema

educativo español requiere analizar y comparar la realidad de cada una de sus regiones. El análisis de los resultados de la edición 2022 del *Programme for International Student Assessment* (PISA) por CC. AA. pone de manifiesto la existencia de importantes diferencias tanto en términos de rendimiento como de equidad educativa¹. La tabla 6 muestra el rendimiento por competencias del alumnado español desde 2003, primera ola de PISA para la que se dispone de muestras representativas para diversas CC. AA. 2015 fue la primera ola para la que se dispuso de dichas muestras para todas las CC. AA.

En 2022, España se situó en la media de la Unión Europea (UE) en Matemáticas (473 puntos). Las CC. AA. con un mejor rendimiento fueron Castilla y León, Asturias y Cantabria, mientras que las que obtuvieron puntuaciones más bajas fueron Canarias, Andalucía y Murcia. La distancia entre Castilla y León (primera) y Canarias (decimoséptima) fue de 52 puntos en la escala de PISA, brecha que representa aproximadamente un curso y medio de diferencia. Estas diferencias son aún más acusadas si se tiene en cuenta la brecha entre regiones en el porcentaje de alumnos que no alcanza el nivel 2 de la escala de desempeño en Matemáticas (pobreza educativa), definido por PISA como el umbral mínimo de competencias para poder desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana. En este caso, el porcentaje en Canarias (38%) más que duplica el de Castilla y León (17%).

El rendimiento de las CC. AA. no difiere solo a nivel medio, sino también

en su tendencia. Así, respecto a 2018, los resultados de España en Matemáticas cayeron 8 puntos. Durante ese mismo período, el rendimiento aumentó 8 puntos en Madrid, mientras que cayó 21 puntos en Cataluña. Si revisamos la evolución desde 2009, llama la atención la mejora, desde puntos de partida modestos, de las dos regiones insulares, mientras que Cataluña y País Vasco empeoran notablemente (casi 30 puntos, lo que equivale a un curso académico). En cuanto a la evolución de la pobreza educativa en Matemáticas, el mayor aumento respecto de la edición de PISA 2018 se observa en Canarias y Cataluña (8 puntos), mientras que en Madrid se reduce en 4 puntos.

Las heterogeneidades regionales se observan tanto en términos de rendimiento como también de equidad educativa. Al analizar el efecto que el nivel socioeconómico de los estudiantes tiene sobre su rendimiento educativo, se encuentran diferencias sustantivas entre regiones (MEFPD, 2023)². Mientras que en Cantabria el nivel socioeconómico explica de media un 7,5% de la varianza en los resultados de Matemáticas (muy por debajo de la media de España de 14,2%), en Asturias dicho porcentaje asciende al 17,7%. Asimismo, las divergencias entre regiones son considerables si se compara el rendimiento en Matemáticas del alumnado ubicado en el primer cuartil de nivel socioeconómico con el alumnado más favorecido en términos socioeconómicos (último cuartil). En este caso, la brecha en Cantabria es de 60 puntos, mientras que en Cataluña asciende a 96 puntos.

Las brechas de rendimiento y equidad entre CC. AA. obedecen a múltiples factores, algunos de los cuales se comentan a continuación. Una primera explicación podría estar relacionada con el nivel de renta per cápita. Sin embargo, a pesar de existir una correlación positiva entre el nivel de renta y el rendimiento educativo de las CC. AA. (con un R^2 de 0,32, en Matemáticas, y 0,18, en Lectura), esta variable difícilmente puede explicar los motivos por los que algunas CC. AA. con un elevado nivel de renta, como Cataluña, tienen un rendimiento reducido.

Tal y como se ha comentado, el efecto del nivel socioeconómico de los hogares, muy relacionado con el nivel de renta, varía a nivel regional. En efecto, las características del alumnado entre CC. AA. resultan diversas no solo por nivel socioeconómico, sino también, por ejemplo, por el tamaño de los municipios de residencia u origen de los hogares. Y las respuestas de política educativa para atender a este alumnado diverso también difiere por CC. AA., dado el elevado grado de descentralización en esta materia. Ello apunta a que, en buena medida, las brechas educativas entre regiones no son explicadas solamente por las distintas características del alumnado escolarizado sino a las decisiones políticas, más o menos exitosas, tomadas a lo largo de más de una década. Así, por ejemplo, la proporción de alumnado escolarizado en Educación Infantil en el curso 2009-2010, cuando el alumnado participante en PISA 2022 tenía dos años de edad, divergía por CC. AA. entre un máximo

de 94,4% en el País Vasco y un mínimo de 6,1% en Extremadura.

La aplicación de la repetición de curso, una política educativa de efectos cuando menos controvertidos, también difiere entre CC. AA. En PISA 2022, el 31% del alumnado de 15 años de Castilla-La Mancha había repetido al menos un curso, mientras que dicha cifra era de tan solo el 7,4% en Cataluña. Otro ejemplo más reciente en la heterogeneidad de políticas regionales ha sido la respuesta frente a la pandemia de la COVID-19, con cierres escolares de duración diversa y estrategias alternativas para reducir el impacto sobre los procesos de aprendizaje.

Otro factor que difiere entre regiones es el tamaño del sector privado en la provisión de la educación. En 2022, el porcentaje de alumnos participantes en PISA matriculado en centros privados alcanza el 51% en el País Vasco, mientras que en Castilla-La Mancha es del 15%. Relacionado con este punto, el grado de segregación escolar también podría contribuir a explicar las brechas educativas regionales, en especial en términos de equidad (Murillo y Martínez-Garrido, 2018).

Finalmente, resulta también llamativo el bajo rendimiento en competencia lectora del País Vasco (466) y Cataluña (462), dos CC. AA. con políticas lingüísticas distintas al resto de regiones. En ambos casos destaca, de hecho, no solo el reducido nivel de competencias en 2022, sino la tendencia negativa, ya que hasta 2012 ambas se situaban por encima de la media nacional. Esta caída ya venía anunciada en

cierta medida por los resultados negativos de ambas CC. AA. en la evaluación de la Comprensión Lectora a los 10 años de edad –es decir, para alumnado de una cohorte similar– realizada en PIRLS 2016.

Es importante remarcar que la lista de factores mencionados anteriormente son solo algunas de las posibles causas que podrían explicar las diferencias regionales en rendimiento y equidad educativa, pero para los cuales existe escasa evidencia que mida su impacto causal. El principal motivo es la falta de evaluaciones de diagnóstico estandarizadas a nivel nacional. Por ello, las evaluaciones internacionales como PISA son, actualmente, la única fuente de información disponible para ello. Contar con evaluaciones de impacto rigurosas resultaría clave para mejorar el diseño de políticas educativas diferenciadas a nivel regional y así optimizar el rendimiento y la equidad educativa en España.

REFERENCIAS

- MEFPD (2023). PISA 2022. *Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe Español*. Madrid. Depósito Legal: M-32873-2023.
- Murillo, F. J. y Martínez-Garrido, C. (2018). Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 11(1), pp. 37-58.
- OECD (2023). PISA 2022 Results (Volume I): *The State of Learning and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- Roemer, J. (1998). *Theories of distributive justice*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts.

NOTAS

1. Las evaluaciones internacionales en las que España participa con muestras ampliadas a nivel regional son actualmente la única información disponible en términos de rendimiento educativo, ya que no se dispone de evaluaciones de diagnóstico estandarizadas a nivel nacional.
2. Para aproximar el nivel socioeconómico de los hogares, la OCDE construye el Índice Social, Económico y Cultural (ISEC) a partir de la información recabada en el cuestionario de alumnos de PISA en relación con el nivel educativo y ocupación de los padres, y la disponibilidad de recursos educativos en el hogar (para mayor detalle ver OECD, 2023).

EDUCACIÓN Y EMPLEO

Nivel educativo y situación laboral

En 2022, la tasa de paro de la población de 25 a 64 años residente en España se situó en el 11,8% (tabla 7), siendo 1,7 puntos inferior a la observada el año anterior, pero notablemente superior a los promedios de la OCDE (4,9%) y la UE-22 (5,1%).

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 (17,7%). La tasa es similar entre quienes finalizaron como máximo el Bachillerato (12,6%) o un CFGM (12,3%), y cae sustancialmente entre quienes han completado estudios terciarios (7,1%). No obstante, la tasa de paro se reduce progresivamente dentro del nivel terciario desde el 9,3% de los titulados en CFGS al 2,7% de quienes completaron estudios de doctorado.

TABLA 7. TASA DE PARO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR NIVEL EDUCATIVO. AÑO 2022.

		ESPAÑA	OCDE	UE-22
INFERIOR A E. SECUNDARIA 2ª ETAPA		17,7	9,4	11,5
E. SECUNDARIA 2ª ETAPA	BACHILLERATO	12,6	6,0	6,2
	CFGM	12,3	4,9	5,2
	TOTAL	12,4	5,2	5,3
E. TERCIARIA	“CFGS/CICLO CORTO”	9,3	4,4	4,5
	GRADO	7,4	3,9	3,9
	MÁSTER	5,5	2,9	2,9
	DOCTORADO	2,7	-	-
	TOTAL	7,1	3,6	3,4
TOTAL		11,8	4,9	5,1

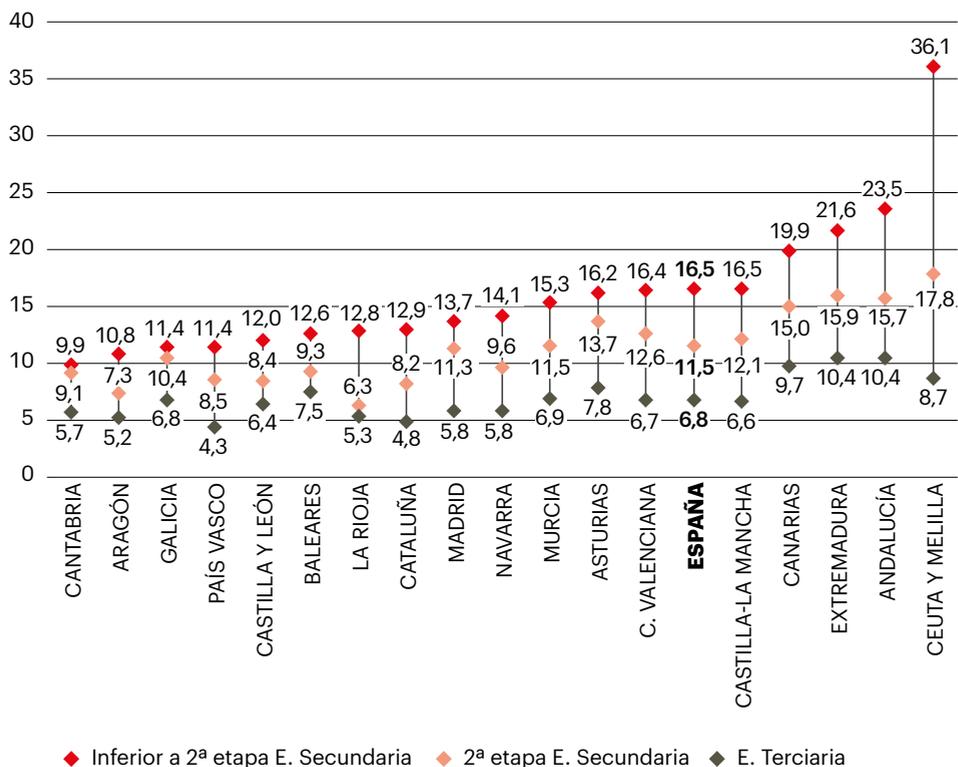
Fuente: elaboración propia a partir de *OECD Stats. Education at a Glance. Educational attainment and outcomes. Educational attainment and labour-force status*. OCDE.

Nota: se denominan estudios de ciclo corto a las titulaciones de nivel terciario inferiores al grado universitario. En España, incluyen tanto los CFGS como las ya extintas diplomaturas.

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 102). Por ejemplo, la tasa de paro de quienes no han completado la segunda etapa de la Educación Secundaria en Cantabria (9,9%) es inferior a la observada entre quienes cuentan con estudios terciarios en Andalucía (10,4%).

La tasa de paro más baja se observa entre quienes cuentan con estudios terciarios en el País Vasco (4,3%), mientras que la más alta se da entre quienes no han completado la segunda etapa de la Educación Secundaria en Ceuta y Melilla (36,1%) y Andalucía (23,5%).

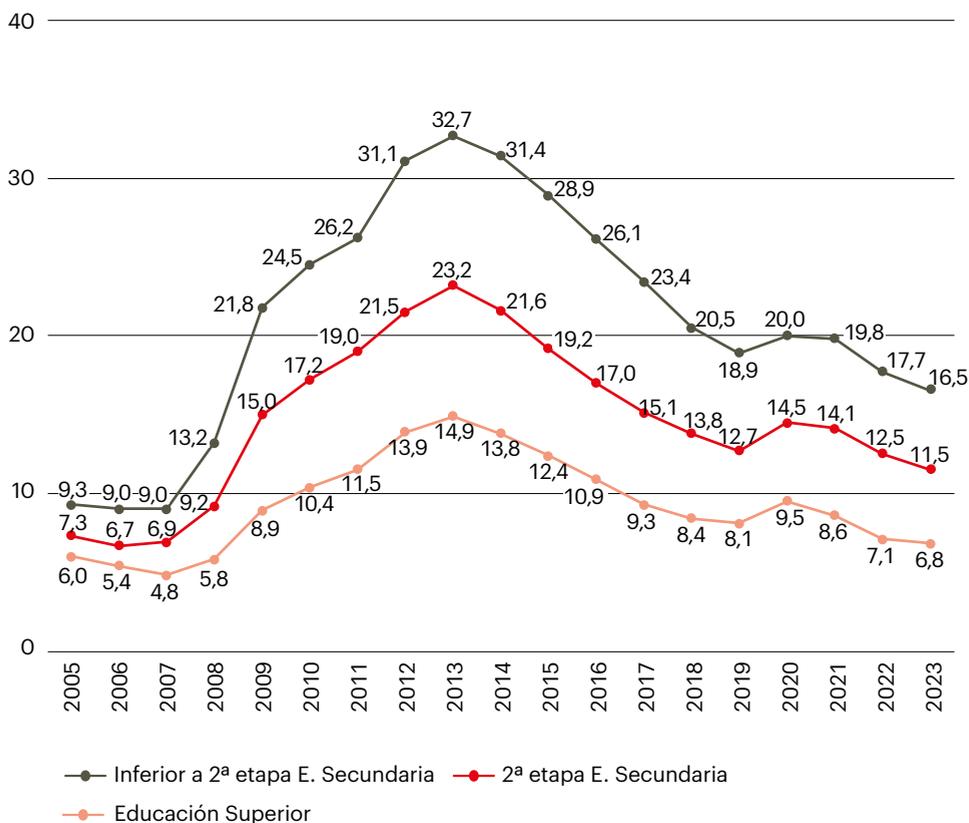
GRÁFICO 102. TASA DE PARO EN LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR NIVEL EDUCATIVO Y POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑO 2023.



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, Formación Profesional y Deportes.

En términos de evolución (gráfico 103), las tasas españolas de paro aumentaron notablemente entre 2007 y 2013 para todos los niveles de logro educativo, aunque menos entre los titulados superiores, cuyo máximo se alcanzó en 2013 con un 14,9%. La caída posterior en la tasa de paro es de nuevo generalizada en todos los niveles, pero más acusada entre quienes no habían alcanzado la segunda etapa de la Educación Secundaria: de 31,4% en 2014 se pasó a 18,9% en 2019. En 2020 se observa un ligero repunte en las tasas de paro asociado a la pandemia de la COVID-19. No obstante, en los tres años siguientes se ha recuperado la tendencia descendente en todos los niveles de logro educativo. Aun así, las diferencias por nivel educativo en la tasa de paro son mucho más acusadas en 2023 que en los años previos a la crisis económica de 2008.

GRÁFICO 103. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE PARO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR NIVEL EDUCATIVO. AÑOS 2005 A 2023.



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, Formación Profesional y Deportes.

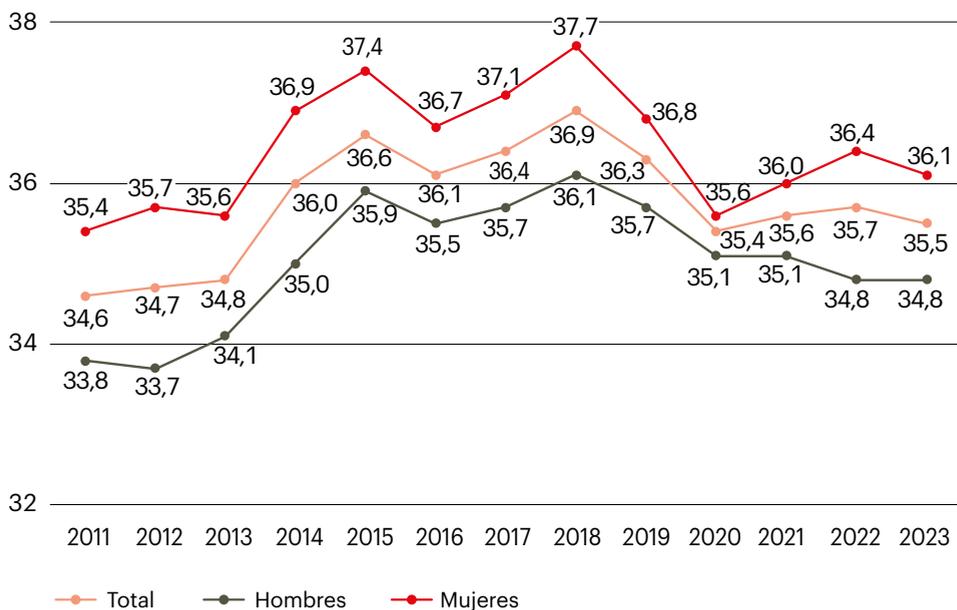
Sobrecualificación en el mercado de trabajo

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. Generalmente, la atención suele centrarse en las cualificaciones de Educación Terciaria, por lo que la tasa de sobrecualificación refleja la proporción de individuos con estudios superiores que desempeñan trabajos que no requieren un nivel educativo tan alto.

El gráfico 104 muestra la evolución de la tasa de sobrecualificación en España en los últimos años. La tasa parte de niveles alrededor del 35% entre 2011 y 2013, y aumenta hasta casi el 37% durante los años de recuperación económica y hasta la pandemia de la COVID-19. Desde 2020 hasta 2023 la tasa ha caído para estabilizarse de nuevo en torno al 35%. En otras palabras, uno de cada tres ocupados de 25 a 64 años con estudios superiores tiene actualmente un trabajo que no los requiere.

Por sexos, la sobrecualificación afecta algo más a las mujeres (36,1% en 2023) que a los hombres (34,8% en 2023), aunque la diferencia es en cualquier caso pequeña.

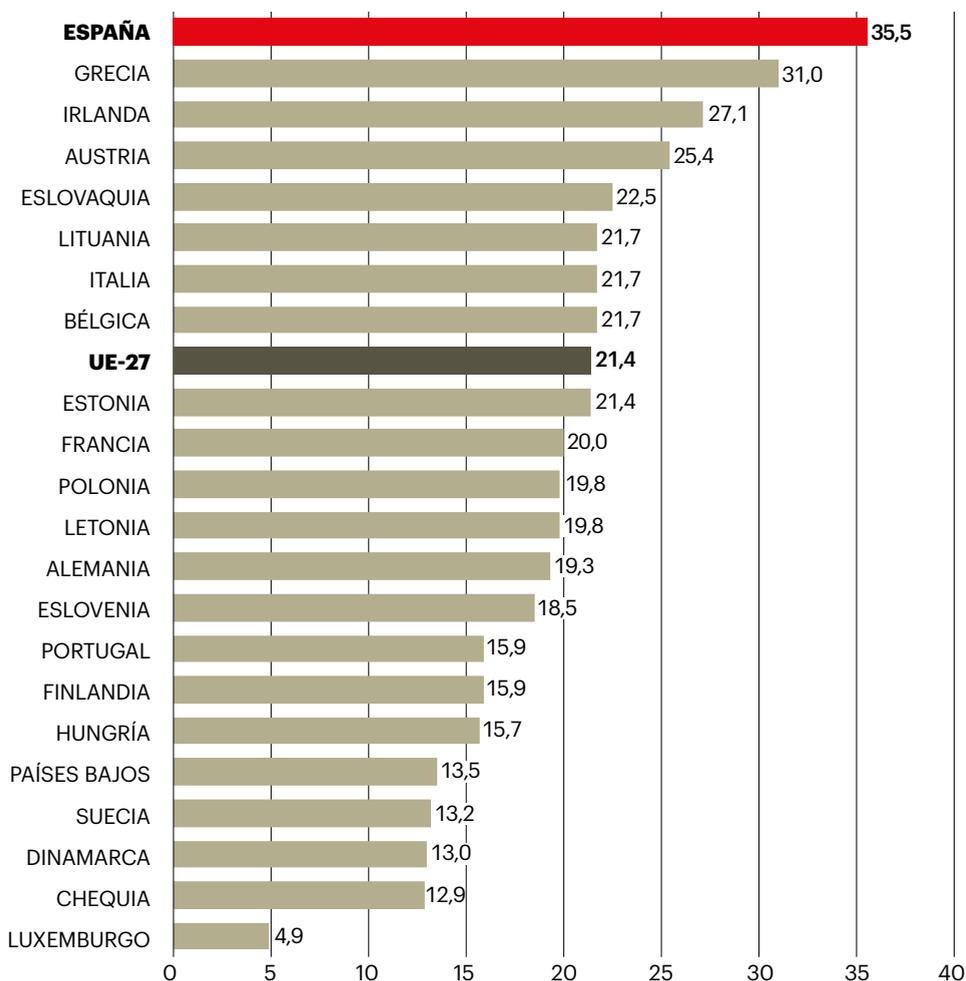
GRÁFICO 104. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE SOBRECUALIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR SEXO. AÑOS 2011 A 2023.



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

A escala internacional (gráfico 105), España es el país de la UE-22 con una tasa de sobrecualificación más elevada (35,5%), superando por mucho el promedio europeo (21,4%). Cerca de España se sitúan países como Grecia (31,0%), Irlanda (27,1%) y Austria (25,4%), mientras que los países con las tasas más bajas son Luxemburgo (4,9%), Chequia (12,9%) y Dinamarca (13%).

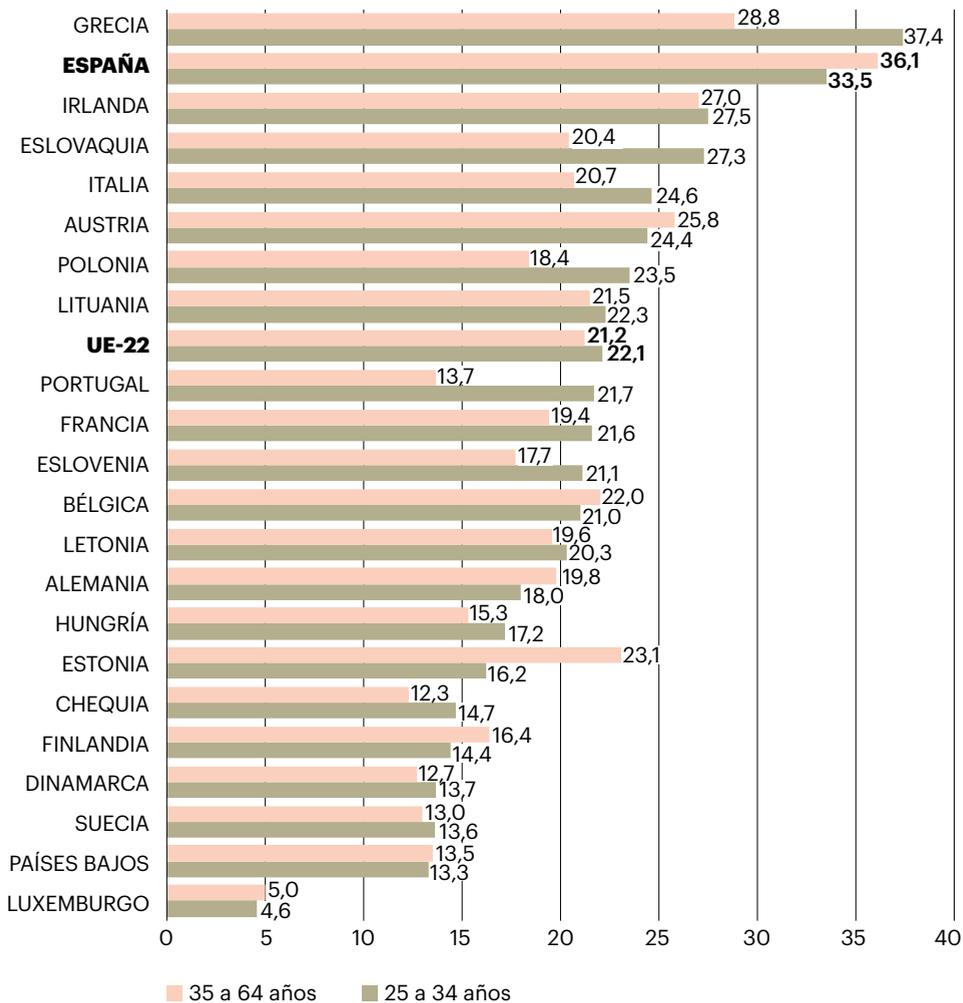
GRÁFICO 105. TASA DE SOBRECUALIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR PAÍS. AÑO 2023.



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

Finalmente, el gráfico 106 muestra la tasa de sobrecualificación por país para dos grupos etarios: la población joven, de 25 a 34 años, y la población adulta, de 35 a 64 años. En España, los jóvenes presentan una tasa de sobrecualificación algo menor que sus compatriotas de mayor edad (33,5% y 36,1%, respectivamente). En Estonia es donde esa diferencia en favor de la población joven es mayor, alcanzando los 6,9 puntos. No obstante, para la mayoría de países la tasa es más alta para los jóvenes. En Grecia, esa diferencia en favor de la población de 35 a 64 años alcanza los 8,6 puntos.

GRÁFICO 106. TASA DE SOBRECUALIFICACIÓN, POR PAÍS Y POR GRUPO DE EDAD. AÑO 2023.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat. Tabla: [lfsa_eoqgan].

Los jóvenes ante la educación y el empleo

En 2023, 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 9,9%, 0,6 puntos por debajo del dato de 2022 y 8,7 puntos por debajo del de 2013 (tabla 8). La tasa de paro de esos jóvenes también ha continuado su senda descendente, llegando al 5,4% en 2023.

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 (35%), y en 2022 (29,7%) ya era inferior a la de 2019 (32,5%). En 2023, la tasa de paro juvenil volvió a caer para situarse en el 28,7%, 2,4 veces superior a la tasa de paro general.

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 años siguientes la tasa ha repuntado para situarse en el 23,6%.

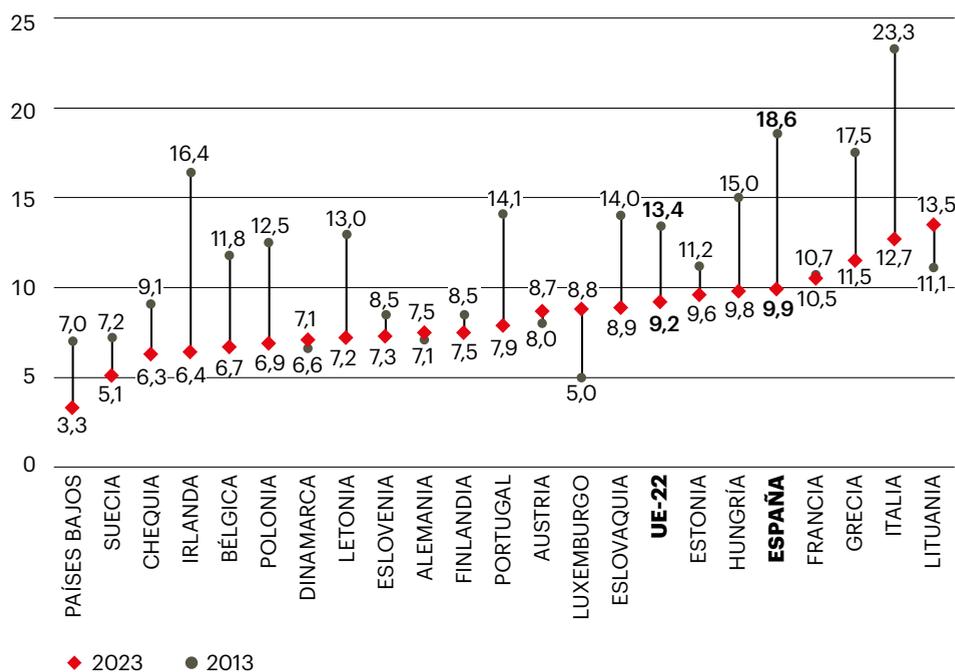
TABLA 8. INDICADORES PARA EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN PERIÓDICA DE LA SITUACIÓN DE LOS JÓVENES. AÑOS 2010 A 2023.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
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	9,9
Tasa de paro de la población entre 15 y 24 años sin ocupación y sin cursar estudios	12,2	12,8	13,3	13,3	12,0	10,6	9,4	8,1	7,2	6,9	7,2	6,2	5,7	5,4
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	35,0	29,7	28,7
Ratio de la tasa de paro juvenil sobre la tasa de paro total	2,1	2,2	2,1	2,1	2,2	2,2	2,3	2,2	2,2	2,3	2,5	2,3	2,3	2,4
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	9,5
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	20,5	22,9	23,6

Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat. Tablas: [edat_ifse_20], [yth_emp_100], [une_rt_a], [fsi_emp_a]. Eurostat.

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 2013 al 9,9% en 2023 (gráfico 107). Tan solo Italia e Irlanda han mejorado más. A pesar de ello, España sigue siendo uno de los países con tasas más elevadas, solo por detrás de Francia (10,5%), Grecia (11,5%), Italia (12,7%) y Lituania (13,5%). Las más bajas se observan en los Países Bajos (3,3%) y Suecia (5,1%).

GRÁFICO 107. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 A 24 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR PAÍS. AÑOS 2013 Y 2023.

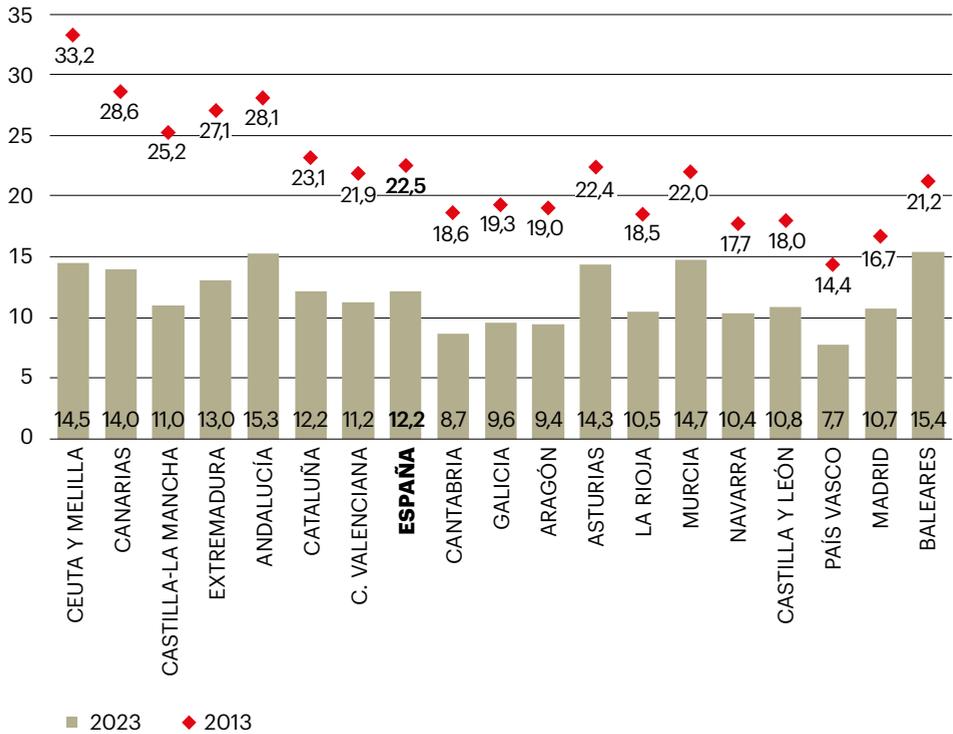


Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat. Tabla: [lfsi_neet_a].

Por comunidades o ciudades autónomas (gráfico 108), el porcentaje más alto de jóvenes, en este caso de 15 a 29 años, que ni estudia ni trabaja se dio en 2023 en Baleares (15,4%), Andalucía (15,3%) y Murcia (14,7%). Las comunidades con un menor porcentaje son el País Vasco (7,7%), Cantabria (8,7%) y Aragón (9,4%).

En la última década, los territorios que más han logrado reducir el porcentaje de jóvenes que ni estudia ni trabaja son Ceuta y Melilla (18,7 puntos porcentuales menos), Canarias (14,6) y Castilla-La Mancha (14,2).

GRÁFICO 108. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 A 29 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2013 Y 2023.

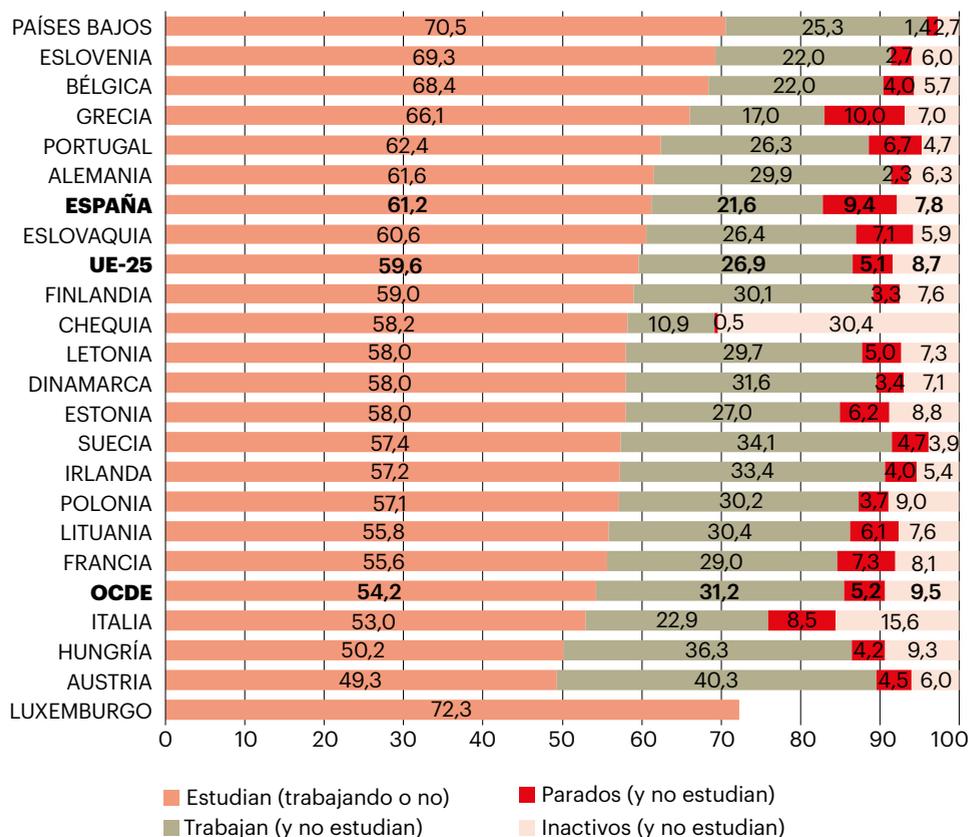


Fuente: Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el gráfico 109 se muestran los porcentajes de jóvenes (18 a 24 años) que estudiaban, trabajaban, estaban desempleados o estaban inactivos en 2022. En España, el porcentaje que cursaba estudios (trabajando o no) era del 61,2%, por encima de las medias de la UE-25 (59,6%) y de la OCDE (54,2%). El mayor porcentaje de jóvenes cursando estudios se dio en Países Bajos (70,5%), mientras que el menor se observó en Austria (49,3%).

En España, el 21,6% de los jóvenes no estudiaba y estaba trabajando, lo que supone 5,3 puntos menos que el promedio de la UE-25 (26,9%). A su vez, el 9,4% de los jóvenes españoles se encontraban desempleados, 4,3 puntos más que el promedio europeo y siendo el segundo porcentaje más elevado de la UE-25, solo por detrás de Grecia. Finalmente, el 7,8% de los jóvenes españoles no estudiaba y era inactivo (ni tiene trabajo ni lo busca), porcentaje ligeramente inferior al promedio de la UE-25 (8,7%).

GRÁFICO 109. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ENTRE 18 Y 24 AÑOS ESTUDIANDO Y NO ESTUDIANDO, POR SITUACIÓN LABORAL Y POR PAÍS. AÑO 2022.



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla A2.1 en *Education at a Glance, 2023*. OCDE.
 Nota: aquellos que estudian y trabajan se contabilizan como población que está estudiando y se deducen de la categoría de quienes trabajan. La fuente no ofrece información desagregada de quienes no estudian en Luxemburgo.

Inserción laboral de los recién graduados

Afiliación y cotización de los titulados en Formación Profesional

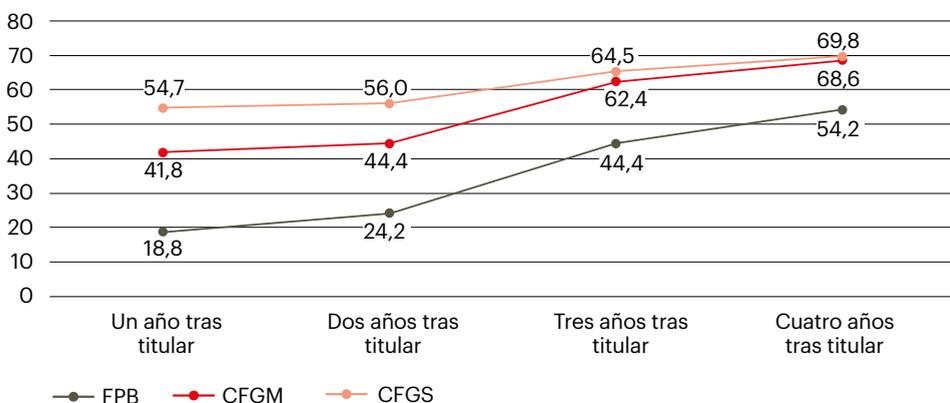
El gráfico 110 muestra las tasas de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en alguno de los tres niveles de Formación Profesional en el curso 2018-2019 a lo largo de los cuatro años siguientes a la titulación. Entre los titulados en FPB en el curso 2018-2019, tan solo el 18,8% estaban afiliados al año siguiente, mientras que a los cuatro años lo estaba el 54,2%.

Los titulados en CFGM también aumentan notablemente sus tasas de afiliación conforme se alejan del momento de la titulación: era del 41,8% al año de titular y del 68,6% a los cuatro años.

Ese 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 (54,7%). Tras cuatro años, su tasa de afiliación se sitúa en el 69,8%.

Es importante destacar que, considerando todo el recorrido temporal, cuanto más alto es el nivel educativo completado, mayor es la afiliación a la Seguridad Social. No obstante, las tasas de afiliación de los titulados en CFGM (68,6%) y CFGS (69,8%) cuatro años después de la titulación son prácticamente idénticas.

GRÁFICO 110. TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN FPB, CFGM Y CFGS, POR TIEMPO DESDE DE LA TITULACIÓN. COHORTE DE EGRESADOS EN 2018-2019.



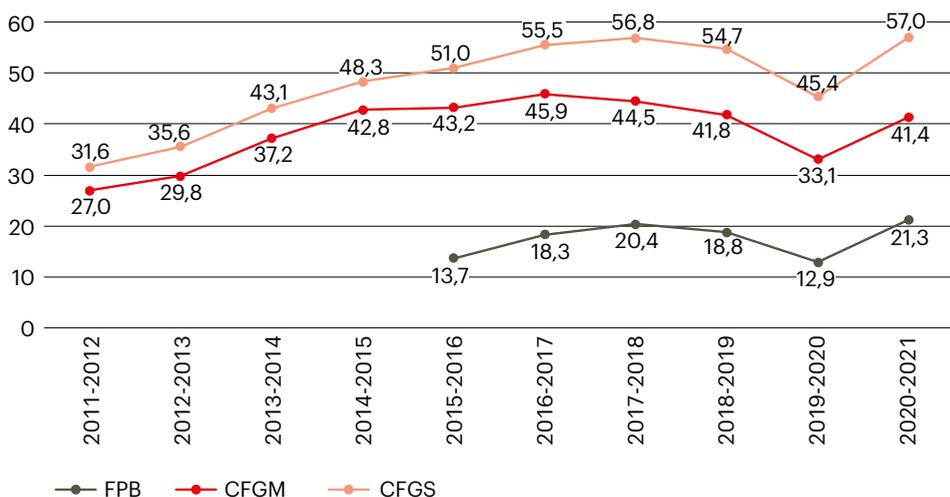
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Indicadores de afiliación*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En términos de evolución (gráfico 111), las tasas de afiliación a la Seguridad Social al año siguiente de titular en un CFGM aumentaron progresivamente desde la cohorte de titulados en el curso 2011-2012 (27%) a la cohorte del curso 2016-2017 (45,9%). La afiliación se contrajo ligeramente en los años siguientes, con un fuerte descenso asociado a la pandemia de la COVID-19 que se recuperó al año siguiente.

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 56,8% en la cohorte de 2017-2018. El retroceso de los cursos siguientes acaba revirtiéndose en los titulados en el curso 2020-2021 (57%).

Para FPB solo disponemos de información desde el curso 2015-2016. La tasa de afiliación un año después de completar esos estudios aumentó en los dos cursos siguientes hasta situarse en el 20,4% para quienes acabaron en el curso 2017-2018. Las dos cohortes de egresados siguientes presentaron tasas de titulación más bajas, si bien los titulados en el curso 2020-2021 exhiben la tasa de afiliación más alta de la serie de FPB.

GRÁFICO 111. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL UN AÑO DESPUÉS DE TITULAR EN FPB, CFGM Y CFGS. COHORTES DE EGRESADOS DE 2011-2012 A 2020-2021.



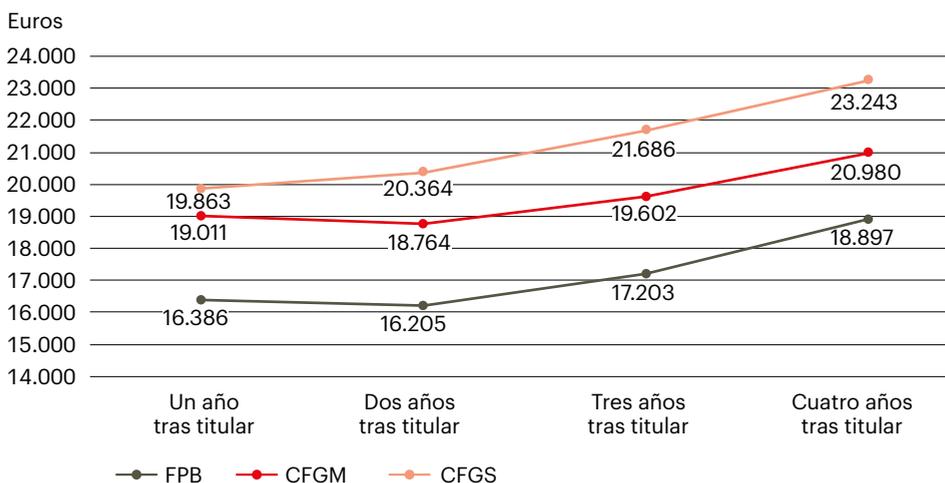
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Indicadores de afiliación*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El Ministerio de Educación también ofrece una estimación de 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 2018-2019. En el gráfico 112 se puede comprobar que las bases medias de cotización son más altas cuanto más elevado es el nivel formativo alcanzado y cuanto más tiempo ha pasado desde la titulación.

Entre los titulados en FPB en el curso 2018-2019, la base media de cotización al año de titular fue de 16.386€, cifra que se eleva hasta los 18.897€ tras cuatro años. Para los titulados en un CFGM, la base media de cotización tras el primer año se sitúa en los 19.011€ y llega a los 20.980€ cuatro años después. Finalmente, para quienes completan un CFGS, la base media de cotización alcanza los 19.863€ al año de titular y aumenta hasta los 23.243€ a los cuatro años.

Es interesante señalar que, al contrario de lo que ocurría con las tasas de afiliación, la diferencia en la base media de cotización entre los distintos niveles formativos aumenta conforme pasa el tiempo, alcanzando a los cuatro años los 2.263€ de diferencia entre los titulados en CFGS y de CFGM.

GRÁFICO 112. BASE MEDIA DE COTIZACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL (TRABAJADORES POR CUENTA AJENA, JORNADA A TIEMPO COMPLETO) DE LOS TITULADOS EN FPB, CFGM Y CFGS, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN. COHORTE DE EGRESADOS 2018-2019.



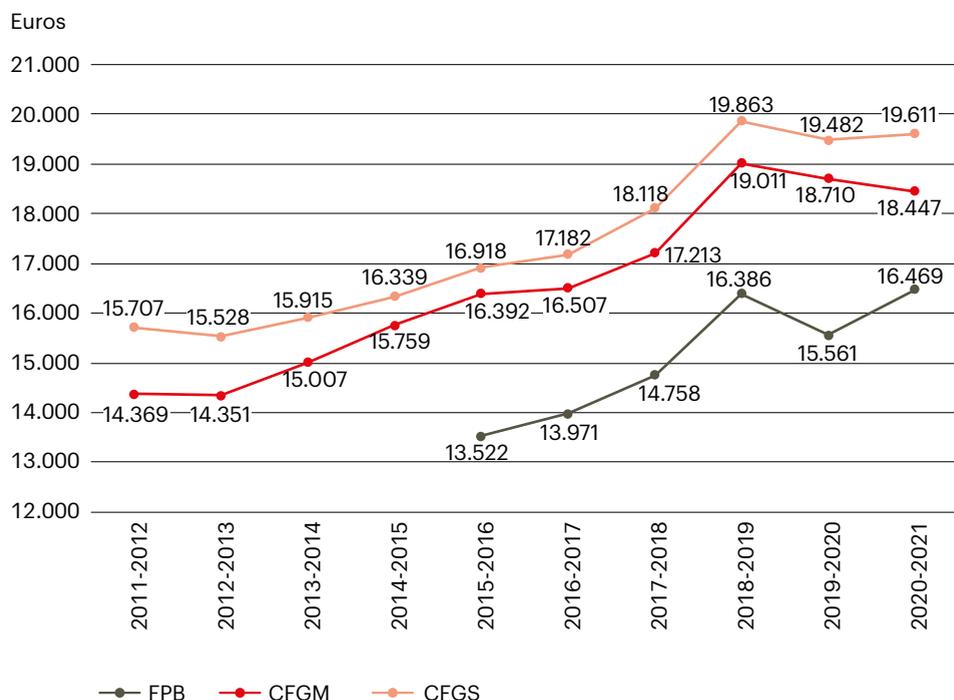
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Bases de cotización*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Vista diacrónicamente, la base media de cotización al año de titular aumentó ininterrumpidamente entre las cohortes de titulados de 2011-2012 y 2018-2019 (gráfico 113). 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 19.011€. De forma similar, entre los titulados en un CFGS pasó de 15.707€ a 19.863€.

Como en gráficos anteriores, entre los titulados en el curso 2019-2020 en los tres niveles del sistema de Formación Profesional se observa el impacto de la pandemia de la COVID-19, reduciendo las bases medias de cotización. No obstante, mientras que entre los titulados de CFGS la cifra rebotó en el curso 2020-2021 hasta alcanzar los 19.611€, entre los que completaron un CFGM la base media de cotización volvió a reducirse hasta los 18.477€.

Los datos para FPB se ofrecen de nuevo desde el curso 2015-2016, observándose la misma tendencia creciente hasta la cohorte titulada en el curso 2018-2019 (16.386 €), la posterior caída para la cohorte que tituló en el curso 2019-2020 (15.561€) y una fuerte recuperación al año siguiente para alcanzar el máximo de la serie (16.469€).

GRÁFICO 113. 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 DE 2011-2012 A 2020-2021.



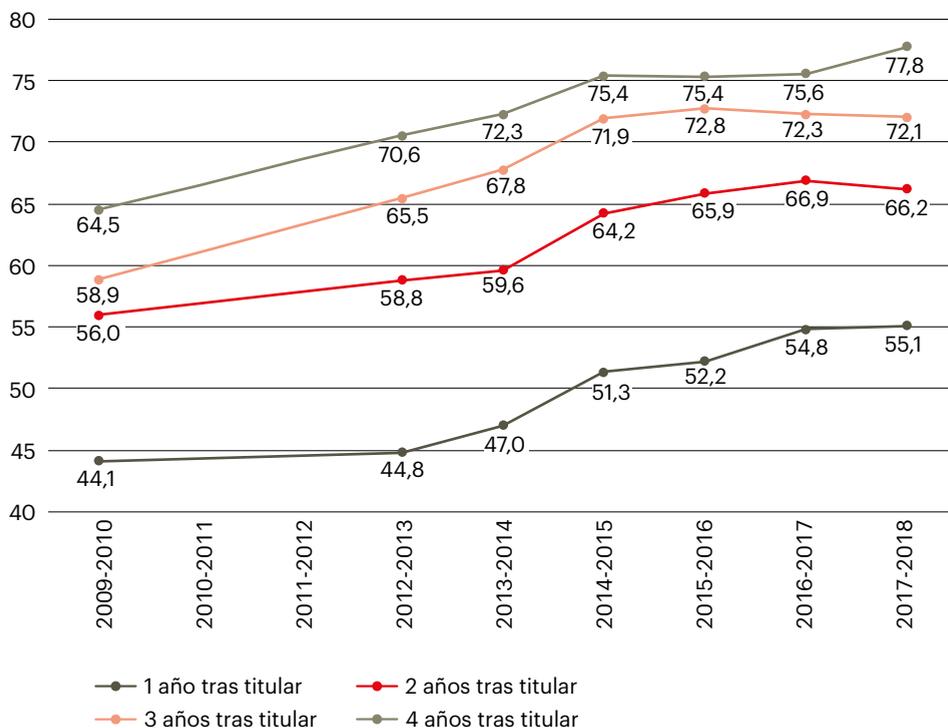
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Bases de cotización*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Afiliación y cotización de los egresados universitarios

En cuanto a la tasa de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios, el 55,1% de quienes obtuvieron su grado en el curso 2017-2018 (último para el que se dispone de información) estaban afiliados un año después, porcentaje que se eleva hasta el 77,8% tras cuatro años (gráfico 114).

Como se observa en el gráfico, la afiliación ha aumentado notablemente a lo largo de las cohortes para las que se dispone de información: las cifras del curso 2017-2018 son las más altas de la serie, y notablemente superiores a las del curso 2009-2010 (44,1% y 64,5%, respectivamente).

GRÁFICO 114. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN GRADO, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN. COHORTES DE EGRESADOS DE 2009-2010 A 2017-2018.



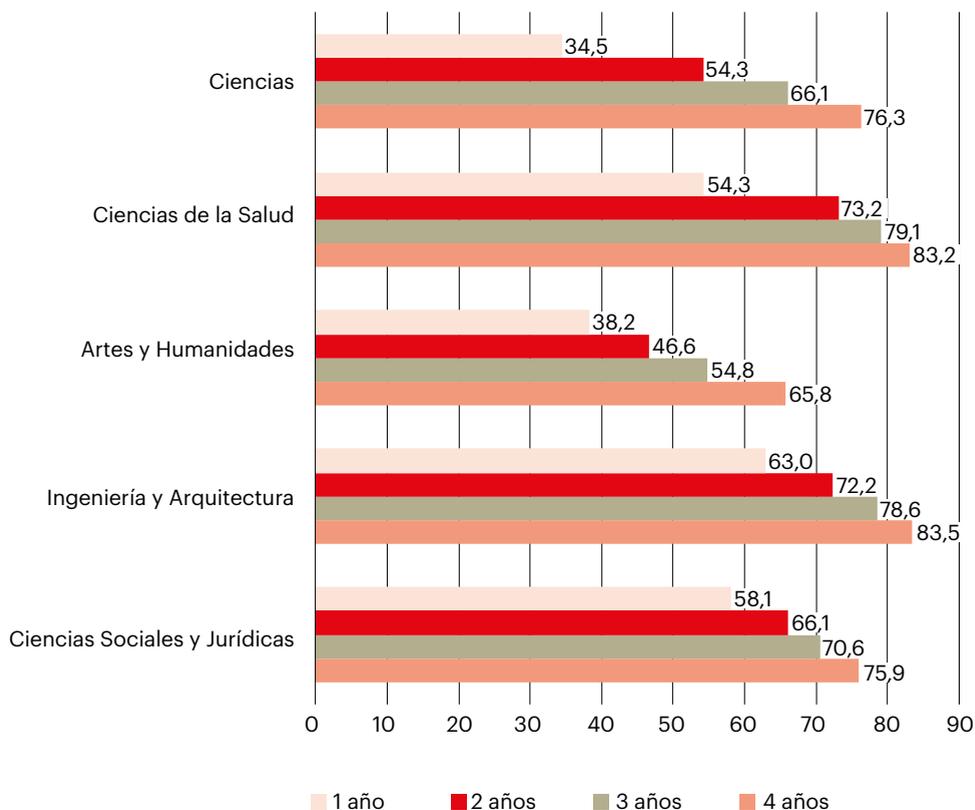
Fuente: elaboración a partir de la *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Nota: la fuente no ofrece información para los egresados en los cursos 2010-2011 y 2011-2012.

Por ámbito de estudios (gráfico 115), la mayor tasa de afiliación al año de titular en la cohorte de egresados de 2017-2018 se da entre quienes completaron sus estudios en la rama de Ingeniería y Arquitectura, con un 63%. La tasa más baja corresponde a los graduados en Ciencias (34,5%).

A los cuatro años de titular, la tasa más alta es de nuevo la de los graduados en Ingeniería y Arquitectura (83,5%), aunque prácticamente igualados por quienes titularon en Ciencias de la Salud (83,2%). La tasa de los graduados en Artes y Humanidades es casi 20 puntos inferior (65,8%), mientras que los egresados en Ciencias Sociales y Jurídicas (75,9%) y Ciencias (76,3%) quedan entre medias.

GRÁFICO 115. TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN GRADO, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN Y ÁMBITO DE ESTUDIOS. COHORTE DE EGRESADOS 2017-2018.



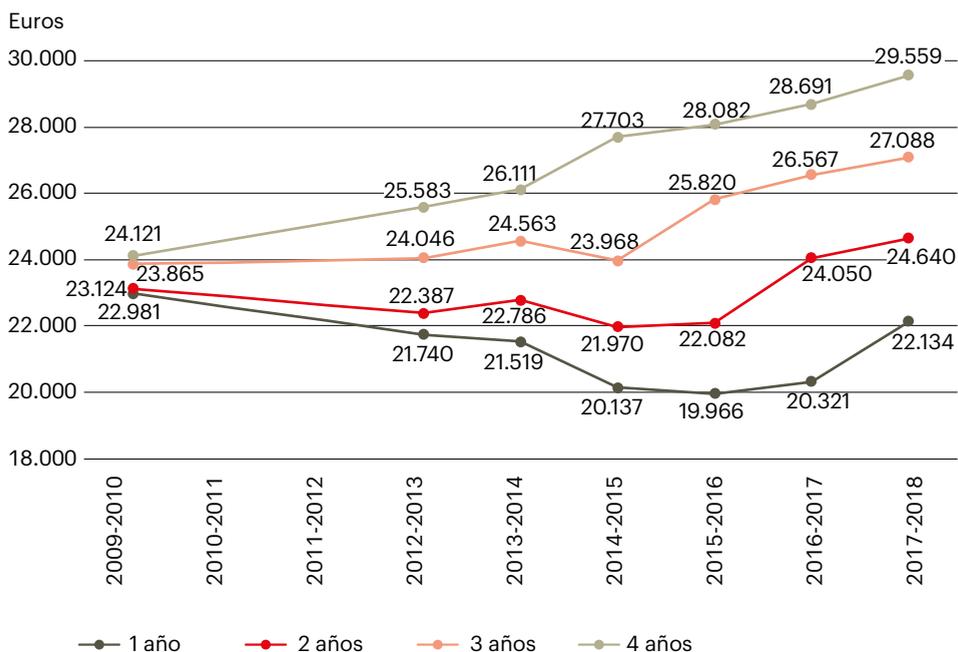
Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

En cuanto a las bases medias de cotización (de nuevo, estimadas para trabajadores por cuenta ajena, con jornada a tiempo completo), las tendencias a lo largo de las distintas cohortes de egresados son muy dispares en función de los años desde la titulación (gráfico 116). Al año de titular, se observa una tendencia decreciente entre quienes titularon en el curso 2009-2010 (22.981€) y quienes lo hicieron en el curso 2015-2016 (19.966€). A partir de entonces, la tendencia es creciente, con un fuerte incremento entre quienes titularon en el curso 2017-2018 (22.134€).

En cambio, la base media de cotización a los cuatro años de titular ha experimentado una tendencia siempre creciente en ese mismo periodo, pasando de los 24.121€ de los titulados en el curso 2009-2010 a los 29.559€ de la cohorte de egresados en 2017-2018.

Como resultado de ambas tendencias, mientras que los titulados en el curso 2009-2010 experimentaron una mejora salarial (representada por la distancia vertical entre curvas) mínima (1.140€) a lo largo de los cuatro años siguientes a la titulación, los titulados en el curso 2017-2018 incrementaron su base media de cotización a lo largo de esos cuatro años en 7.425€.

GRÁFICO 116. 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 DE 2009-2010 A 2017-2018.



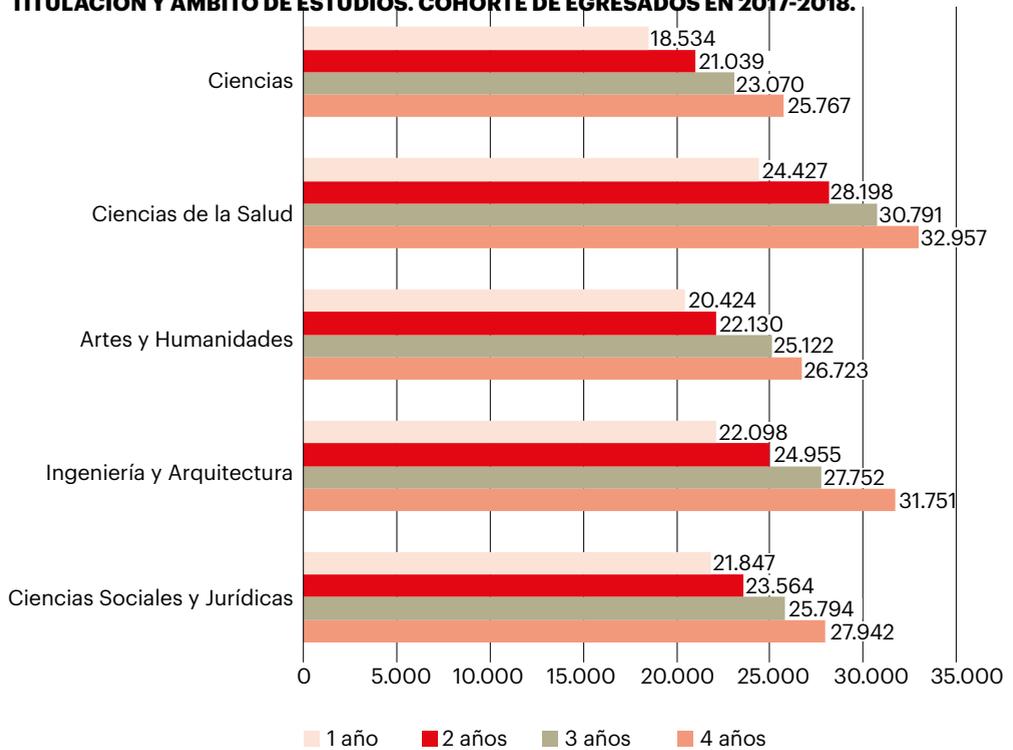
Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Nota: la fuente no ofrece información para los egresados en los cursos 2010-2011 y 2011-2012.

Finalmente, el gráfico 117 muestra las bases medias de cotización en función del ámbito de estudios de la cohorte de egresados de 2017-2018. Los graduados en Ciencias de la Salud presentan la base media de cotización más elevada (24.427€) al año de titular, aventajando en 2.329€ a los titulados en Ingeniería y Arquitectura (22.098€) y en 5.893€ a quienes completaron sus estudios en Ciencias (18.534€).

Tras cuatro años, la base de cotización más alta se da de nuevo en los titulados en Ciencias de la Salud (32.957€) y la más baja otra vez en Ciencias (25.767€). Los titulados en Ingeniería y Arquitectura son quienes experimentan una mayor mejora salarial a lo largo de esos cuatro años (incremento de 9.653€).

GRÁFICO 117. 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 2017-2018.



Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

COMENTARIOS

EDUCACIÓN Y EMPLEO

EDUCACIÓN Y SATISFACCIÓN LABORAL EN ESPAÑA

CRISTINA PITA YÁÑEZ

RAMÓN TORREGROSA MONTANER

Universidad de Salamanca

Viene siendo habitual dedicar un capítulo de *Indicadores comentados* a los efectos de la educación en la situación laboral de los trabajadores. Como sabemos, la educación que adquirimos tiene efectos tanto monetarios como no monetarios en nuestras vidas. Sin embargo, mientras los efectos de la educación en los salarios e ingresos de los trabajadores han sido ampliamente estudiados, menos atención se ha prestado a los efectos de la educación en la satisfacción de los trabajadores con sus condiciones de trabajo, que es un componente esencial de su bienestar. Podríamos argumentar que los rendimientos de la educación se podrían medir no únicamente en términos monetarios, en forma de salarios más elevados, sino también en términos de los incrementos que provoca en la satisfacción laboral. No obstante, la investigación realizada hasta la fecha, mayoritariamente de carácter empírico, sobre los efectos de la educación en la satisfacción laboral, ha dado resultados poco concluyentes. Aunque hay un

consenso sobre los efectos positivos de la educación para conseguir trabajos de mayor calidad, también se observa que mayores niveles de educación provocan un aumento de las aspiraciones de los trabajadores y si sus expectativas no se cumplen, reportan estar menos satisfechos en su puesto de trabajo.

En este breve comentario, analizamos la relación que existe entre el nivel de educación alcanzado por los trabajadores y la satisfacción laboral que reportan tanto a nivel español como europeo. Utilizamos datos de la Encuesta Europea de Condiciones Laborales (EWCS), que nos ofrece información sobre la calidad del puesto de trabajo y la satisfacción que los trabajadores reportan. Se trata de una muestra representativa de los trabajadores tanto a nivel europeo como a nivel nacional. Para realizar el análisis, aplicamos una metodología, *Balanced Worth (BW)*, especialmente indicada para tratar variables categóricas (Herrero y Villar, 2013 y 2018), como es la satisfacción laboral. El BW ordena grupos de población asignándoles un valor calculado de forma endógena según las distribuciones de la variable categórica. En nuestro caso, el BW nos proporciona un procedimiento para ordenar los distintos grupos de trabajadores según los cuatro posibles niveles de satisfacción laboral que reportan:

TABLA A. SATISFACCIÓN LABORAL Y NIVELES EDUCATIVOS EN EUROPA.

EWCS	MUY SATISFECHO	SATISFECHO	NO MUY SATISFECHO	NADA SATISFECHO	BW
Primaria	0,1456	0,5905	0,1974	0,0665	0,6916
ESO	0,2442	0,5745	0,1450	0,0363	0,9325
Bachillerato	0,2305	0,6253	0,1198	0,0244	0,9640
FP superior	0,2808	0,5756	0,1167	0,0269	1,0500
Grado	0,3163	0,5695	0,0977	0,0165	1,1671
Máster	0,3329	0,5507	0,0937	0,0226	1,1949

TABLA B. SATISFACCIÓN LABORAL Y NIVELES EDUCATIVOS EN ESPAÑA.

ESPAÑA	MUY SATISFECHO	SATISFECHO	NO MUY SATISFECHO	NADA SATISFECHO	BW
Primaria	0,1961	0,6137	0,1346	0,0556	0,8968
ESO	0,2010	0,6110	0,1444	0,0435	0,9107
Bachillerato	0,2235	0,6049	0,1376	0,0341	0,9712
FP superior	0,2417	0,5552	0,1551	0,0481	0,9520
Grado	0,3089	0,5405	0,1336	0,0170	1,1611
Máster	0,2644	0,6099	0,0849	0,0409	1,1082

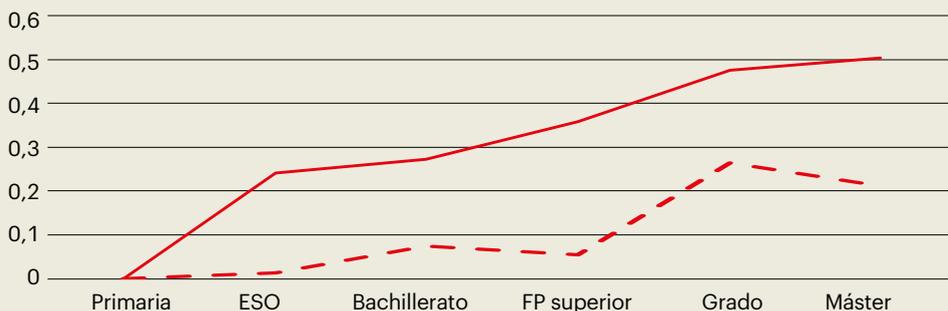
muy satisfecho/a, satisfecho/a, no muy satisfecho/a y nada satisfecho/a.

Nuestros resultados han sido contrastados con las técnicas econométricas habituales en regresiones de satisfacción laboral en las que el nivel educativo de cada trabajador es una de las variables cualitativas independientes y hemos obtenido resultados similares utilizando ambos procedimientos.

Las tablas A y B reflejan los cálculos de BW realizados para la muestra completa y para España. Como el BW está concebido para que su valor medio sea 1, sus componentes, con mayor o menor dispersión, oscilan en torno a esa cifra. Por los valores ascendentes de los componentes del BW, podemos deducir que mayores niveles de educación aparecen

asociados a niveles más elevados de satisfacción laboral, si bien podemos detectar ligeras diferencias entre lo que ocurre en España y el resultado general. En primer lugar, observamos que la dispersión de los componentes del BW es mayor en el contexto europeo que en el español. Es decir, aún tratándose de una relación creciente en ambos casos, observamos que el impacto de la educación –en términos de satisfacción laboral– es mayor en Europa en su conjunto que en España. Si nos centramos en el rango, la diferencia entre haber alcanzado el nivel más alto de educación (Máster) y el más bajo (Educación Primaria), en términos de satisfacción laboral, es menor en España. Esto parece sugerir que los rendimientos de la

FIGURA A. BW NORMALIZADO PARA ESPAÑA (LÍNEA DISCONTINUA) Y EUROPA (LÍNEA CONTINUA).



educación serían menores en España que la media europea. La figura A ilustra este resultado. Para interpretarla, debemos tener en cuenta que hemos normalizado los componentes del BW con respecto al componente de Educación Primaria y a la variable resultante la hemos denominado BW Normalizado.

Dado que en estudios anteriores (Pita y Torregrosa, 2023) hemos encontrado que la asociación positiva entre educación y satisfacción laboral se rompía en los trabajadores del sector público a nivel europeo, hemos replicado estos cálculos para España. Previamente, aclaremos algunas cuestiones sobre la prevalencia del empleo público en España y Europa, y sobre los niveles educativos de los trabajadores de los sectores público y privado.

La proporción de empleados públicos respecto al total de ocupados en España se encuentra en la media de la Unión Europea. Según Eurostat y la Encuesta de Población Activa (EPA), la media en los países de la Unión Europea es del 18%, mientras que en España esta cifra se sitúa en el 17,4%.

En todos y cada uno de los países que recoge la EWCS, encontramos un nivel mayor de educación entre los trabajadores del sector público (Pita y Torregrosa, 2023). La tabla C muestra los cálculos del BW para los niveles educativos en ambos sectores en España. Es decir, si elegimos un individuo al azar en el sector público, esta persona tendrá un nivel mayor de educación que un individuo elegido al azar en el sector privado.

TABLA C. NIVELES EDUCATIVOS EN EL SECTOR PÚBLICO Y EN EL SECTOR PRIVADO PARA ESPAÑA.

	MÁSTER	GRADO	FP SUPERIOR	BACHILLERATO	ESO	PRIMARIA	BW
Sector Privado	0,0370	0,1214	0,3626	0,1853	0,2074	0,0863	0,7093
Sector Público	0,0352	0,2794	0,4563	0,0972	0,0969	0,0351	1,2907

Pasamos ahora a analizar la relación entre la educación y la satisfacción laboral en ambos sectores en España. Igual que ocurre a nivel europeo (Pita y Torregrosa, 2023), la relación creciente entre la satisfacción con el puesto de trabajo y el nivel de formación se cumple en el sector privado, pero no se cumple en el sector público. Las tablas D y E, y la figura B muestran los resultados para España.

Es más, en España los resultados en ambos sectores, público y privado, son todavía más dispares de lo que observamos en Europa, es decir, la diferencia en términos de satisfacción laboral entre tener un título de Máster y de haber

alcanzado la Educación Primaria es mayor que en Europa.

Comparando cada nivel educativo y tomando como grupos a los dos sectores, obtenemos los valores del BW que muestra la tabla F. Las diferencias en los componentes del BW sugieren que es más probable encontrar un individuo más satisfecho con sus condiciones de trabajo en el sector público que en el sector privado con la única excepción de los que tienen un Máster. A nivel europeo estas diferencias son menores que en España y los trabajadores que tienen un título de Grado, al igual que los que tienen un Máster, reportan mayor satisfacción si trabajan en el sector privado.

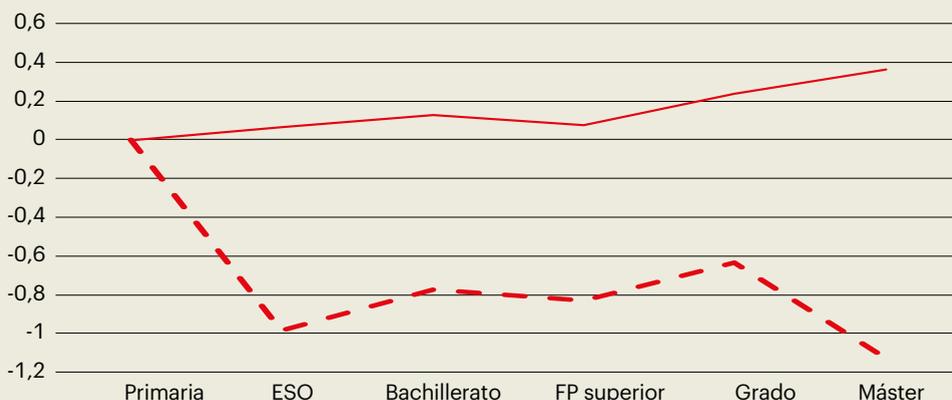
TABLA D. NIVELES EDUCATIVOS Y SATISFACCIÓN LABORAL EN EL SECTOR PRIVADO EN ESPAÑA.

SECTOR PRIVADO	MUY SATISFECHO	SATISFECHO	NO MUY SATISFECHO	NADA SATISFECHO	BW
Primaria	0,1574	0,6378	0,1426	0,0622	0,8549
ESO	0,1936	0,6065	0,1569	0,0430	0,9205
Bachillerato	0,2049	0,6269	0,1334	0,0348	0,9854
FP superior	0,2181	0,5654	0,1617	0,0548	0,9313
Grado	0,2681	0,5576	0,1617	0,0127	1,0924
Máster	0,2989	0,5751	0,0708	0,0551	1,2156

TABLA E. NIVELES EDUCATIVOS Y SATISFACCIÓN LABORAL EN EL SECTOR PÚBLICO EN ESPAÑA.

SECTOR PÚBLICO	MUY SATISFECHO	SATISFECHO	NO MUY SATISFECHO	NADA SATISFECHO	BW
Primaria	0,5691	0,4040	0,0269	0,0000	1,7256
ESO	0,1707	0,7369	0,0593	0,0332	0,7399
Bachillerato	0,3736	0,4375	0,1828	0,0061	0,9537
FP superior	0,3207	0,5194	0,1407	0,0191	0,8969
Grado	0,3716	0,5430	0,0715	0,0139	1,0898
Máster	0,0526	0,8561	0,0913	0,0000	0,5942

FIGURA B. BW NORMALIZADO PARA ESPAÑA. SECTOR PRIVADO EN LÍNEA CONTINUA Y SECTOR PÚBLICO EN LÍNEA DISCONTINUA.



Este análisis nos permite alcanzar las siguientes conclusiones para los trabajadores en España:

- Los trabajadores con mayor nivel de educación reportan un mayor nivel de satisfacción laboral, sin embargo, los incrementos de la satisfacción con las condiciones de trabajo a medida que aumenta el nivel educativo de los trabajadores en España son menores que en Europa.
- Al igual que ocurre en los distintos países europeos, en España es más probable encontrar un individuo con mayor nivel de educación en el sector público que en el sector privado.
- La relación creciente entre educación y satisfacción laboral se cumple

en el sector privado, pero no en el sector público, tanto en España como a nivel europeo.

- Los trabajadores con niveles más bajos de educación reportan estar más satisfechos en el sector público que en el sector privado. Lo contrario ocurre para los que tienen un Máster, que se muestran más satisfechos si trabajan en el sector privado.

Al margen del peculiar resultado en el sector público en España y en Europa, en términos generales, podemos afirmar que la inversión en educación es rentable no solamente en términos monetarios sino en términos de la satisfacción y el bienestar de los trabajadores en su puesto de trabajo.

TABLA F. BW PARA CADA NIVEL DE EDUCACIÓN EN AMBOS SECTORES.

	FP					
	PRIMARIA	ESO	BACHILLERATO	SUPERIOR	GRADO	MÁSTER
Sector Privado	0,5210	0,9344	0,8706	0,8707	0,8507	1,1860
Sector Público	1,4790	1,0656	1,1294	1,1293	1,1493	0,8140
Diferencia	-0,9580	-0,1313	-0,2588	-0,2587	-0,2986	0,3720

REFERENCIAS

- Herrero, C. y Villar, A. (2013). On the comparison of group performance with categorical data. *PLoS ONE*, 8, e84784. Obtenido de <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0084784>.
- Herrero, C. y Villar, A. (2018). The balanced worth: A procedure to evaluate performance in terms of ordered attributes. *Social Indicators Research*, 140(3), pp. 1279-1300.
- Pita, C. y Torregrosa, R.J. (2023). The Education-Job Satisfaction Paradox in the Public Sector. *Public Organization Review*, 23, pp. 1717-1735.

ESTIMACIÓN DEL RENDIMIENTO DE LA EDUCACIÓN

AITOR LACUESTA
Banco de España

INTRODUCCIÓN

De forma similar a cómo la rentabilidad de inversiones alternativas es crucial para entender las decisiones de los ahorradores, desde Becker (1962), la rentabilidad de la educación ha sido un pilar en la teoría del capital humano. Esto es así porque seguir una formación a partir de los 16 años conlleva renunciar a ingresos laborales durante los años de estudio con la esperanza de obtener una prima salarial tras su finalización.

Este concepto ha sido útil para entender cambios en las decisiones educativas de la población tras eventos macroeconómicos particulares. Por ejemplo, Aparicio-Fenoll (2016) encontró una disminución notable de la

probabilidad de matriculación en la educación posobligatoria en España tras la caída del diferencial salarial de educados y no educados entre 2001 y 2006. También, se ha utilizado para entender tendencias en la desigualdad salarial. Por ejemplo, Katz y Murphy (1992) vincularon el crecimiento de la desigualdad en los años ochenta en EE. UU. a un incremento de la rentabilidad de la educación. Recientemente, se está estudiando la vinculación de la rentabilidad de la educación con la elección de diferentes campos de estudio. Este análisis puede ser útil para diseñar programas que incentiven a los estudiantes a elegir carreras con alta demanda en el mercado laboral (Altonji et al., 2016).

A pesar de la importancia de conocer este rendimiento, su estimación para el caso español es compleja debido a la dificultad de encontrar información de ingresos adecuada. A continuación, se usarán las bases medias de cotización de la Seguridad Social (información que se puede encontrar en el gráfico 111 del presente informe) para estimar los rendimientos de la FP media, FP superior y educación universitaria respecto a un nivel formativo bajo (de FP básica). Posteriormente, se discutirán las ventajas e inconvenientes de realizar estimaciones alternativas a partir de información de la Encuesta Financiera de las Familias.

CÓMO ESTIMAR UNA RENTABILIDAD MEDIA: LA TASA INTERNA DE RENDIMIENTO

Pongámonos que estamos acabando la Educación Secundaria Obligatoria y queremos saber qué rentabilidad en

términos de ingresos laborales ofrece un estudio de formación profesional media. Para hacerlo sencillo, vamos a pensar en el rendimiento *expost* de la FP media respecto a la ESO sin tener en cuenta ni la probabilidad de que no se consiga finalizar la FP media ni la probabilidad de alcanzar un grado superior al terminarla. De esta forma, tenemos que comparar el ingreso que se consigue si se empieza a trabajar inmediatamente con el título de la ESO y el ingreso que se conseguirá una vez finalizada la FP media.

Como el problema implica comparar pagos que se realizan en diferentes momentos del tiempo, una forma sencilla de representar esta información es a partir del concepto de tasa interna de rentabilidad (TIR) de realizar unos estudios que duran s años. Esta tasa se define como aquella que iguala el valor presente de las ganancias con los costes de oportunidad de formarse (el valor presente de los ingresos de no educarse) y el coste de la matrícula $C(s)$. Cada año de experiencia laboral es x y la edad de jubilación es $X(s)$, pudiendo depender de los años de educación. Matemáticamente la TIR sería el parámetro que resolvería la siguiente ecuación:

$$\sum_{x=0}^{X(s)} \frac{W(s,x)}{(1+p)^{x+s}} - \sum_{x=0}^X \frac{W(0,x)}{(1+p)^x} - C(s) = 0$$

Para ilustrar cómo depende la TIR de los diferentes factores de la fórmula, sirva de ejemplo un caso hipotético de un grado que dure un año más tras la ESO. Supongamos que esa inversión

permite cobrar de por vida un 10% más respecto a lo que se hubiera cobrado de no haberse realizado el curso. En un contexto en el que los estudios son gratis ($C(s)=0$) y que la edad de jubilación sea independiente a la formación, la TIR coincidiría con el anterior diferencial (10%). Dada la disyuntiva de estudiar o no, una rentabilidad de un 10% parece una buena opción al ser difícil encontrar inversiones alternativas que generen esa rentabilidad. Ahora pongámonos en el caso de que para alcanzar ese diferencial del 10% se requiere estudiar dos años y no uno. La TIR ya no coincidiría con el diferencial y se reduciría al 4%. Esto es así porque se está retrasando un año adicional la entrada en el mercado laboral, lo que provoca una caída del rendimiento de los estudios. En ese caso, no es tan evidente la decisión de si seguir estudiando o ponerse a trabajar tras la ESO. Para mantener una TIR del 10%, el diferencial que se tendría que observar tras los dos años de estudios sería cercano al 20%. Volviendo al primer caso de un curso adicional en el que la TIR era un 10%, tener que pagar un coste de matrícula del 10% de los ingresos anuales reduciría la TIR unas 6 centésimas, por lo que sería del 9,4%. ¿Qué ocurriría con la TIR cuando se cambian los perfiles salariales? Modificar la edad de jubilación de una de las opciones no la hace variar mucho ya que los ingresos derivados de los últimos años de carrera laboral se descuentan mucho y no son relevantes en la decisión de hoy. Sin embargo, sí que puede hacer variar la TIR un cambio en el diferencial a lo largo de la vida ya que los ingresos en los

primeros años se descuentan poco y, por tanto, son muy importantes.

ANÁLISIS A PARTIR DE LOS INDICADORES DISPONIBLES

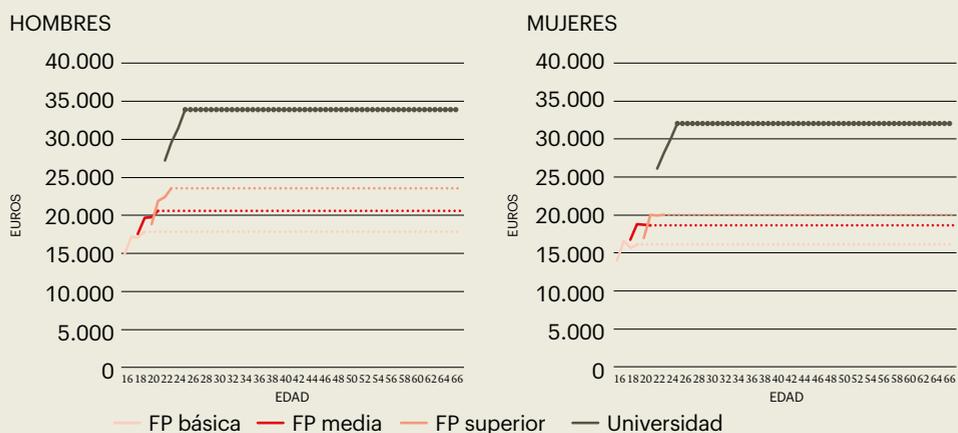
De lo anterior se desprende que para obtener la TIR de los diferentes grados formativos en España se debe disponer de información del perfil de ingresos a lo largo de la vida por nivel formativo alcanzado. Los gráficos 111 y 112 de este informe recopilan información del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes acerca de la media de la base de cotización durante los cuatro primeros años de trabajo para las cohortes graduadas en FP básica, media y superior desde el curso académico 2011-2012 (hasta el 2020-2021). Como base de cotización se utiliza la anualización de la base por contingencias comunes correspondiente al contrato más largo a tiempo completo durante el mes de marzo de los primeros cuatro años tras la graduación. En particular, para los graduados durante el curso 2015-2016, se utiliza información sobre marzo de 2017, 2018, 2019 y 2020. Por otro lado, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades ofrece información acerca de la media de la base de cotización durante los cuatro primeros años de trabajo para las cohortes graduadas en la universidad de grado y ciclo, así como de máster desde el curso académico 2009-2010 (hasta 2017-2018). Esta información se puede ver en los gráficos 115 y 116 de este informe.

A partir de esta información, el gráfico A muestra una estimación del perfil de ingresos laborales a lo largo de la vida de los graduados en el curso 2017 y 2018 de FP básica, media, superior

y universidad. Se asume que un graduado de FP básica alcanza los 17 años durante el primer año de trabajo, dos menos que el de FP media (19). El de FP superior empezará su carrera profesional a los 21 y el universitario a los 23 años. Al no disponer de más información que la de los ingresos durante los cuatro primeros años de carrera, de ahí en adelante se supone que los ingresos se mantienen constantes, por lo que también se mantiene el diferencial del último año entre graduados con diferente titulación. Si bien esto podría ser razonable para los graduados de FP básica y media, es más discutible para los graduados de FP superior y universidad ya que, de acuerdo con el gráfico, los ingresos no parecen haberse estabilizado en el cuarto año. En este sentido, la rentabilidad estimada podría estar sesgada a la baja. Como se desprende del gráfico, el diferencial salarial tras el cuarto año de trabajo tras la graduación para hombres es del 15% entre FP básica y media; del 14% entre FP media y superior y del 44% entre FP superior y universidad. Para mujeres, el diferencial es del 16%, del 7% y del 60%, respectivamente.

El cuadro A muestra que la rentabilidad de la FP media respecto a la educación más básica no parece ser especialmente elevada, siendo del 7% para hombres y del 8% para mujeres. La rentabilidad de la FP superior respecto a la FP media es del 6% para hombres, 4 puntos superior a la de las mujeres (2%). Finalmente, la rentabilidad de la universidad respecto a la FP superior sí que es bastante elevada siendo del 19% para

GRÁFICO A. BASE DE COTIZACIÓN MEDIA ANUALIZADA SEGÚN FORMACIÓN ALCANZADA Y EDAD EN 2017-2018 (A).



Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Nota (A). La información hace referencia a la anualización de la base por contingencias comunes correspondiente al contrato más largo a tiempo completo durante el mes de marzo de los primeros cuatro años tras la graduación. Se asume que un graduado de FP básica tiene 17 años durante el primer año de trabajo, uno de FP media tiene 19, uno de FP superior tiene 21 y un universitario tiene 23. A partir del quinto año se mantiene el ingreso del cuarto año.

hombres, 5 puntos menos que la de las mujeres (24%). Estas últimas rentabilidades se reducirían 1 y 2 puntos respectivamente si se asumiera el pago de una matrícula anual de 1.000 euros por año de estudio en la universidad.

La información anterior tiene la ventaja de provenir de datos administrativos y de la misma cohorte de graduados. Por otro lado, tiene la desventaja de que se limita a los primeros cuatro años tras la graduación.

CUADRO A. TASA INTERNA DE RENTABILIDAD (TIR) DEL GRADO DE FORMACIÓN MÁS ALTO RELATIVO AL MÁS BAJO (A).

	FP MEDIA FP SUPERIOR UNIVERSIDAD			FP MEDIA FP SUPERIOR UNIVERSIDAD		
	HOMBRES			MUJERES		
FP básica	7%	7%	11%	8%	5%	12%
FP media		6%	13%		2%	14%
FP superior			19%			24%

Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Nota (A). Esta tasa se define como aquella que iguala el valor presente de las ganancias con los costes de oportunidad de formarse (el valor presente de los ingresos de no educarse). Para las ganancias se utiliza la información del gráfico A.

Adicionalmente, nótese que las bases de cotización no reflejan los ingresos reales si estos están por encima del máximo, por lo que especialmente en la parte alta, los ingresos y los diferenciales por nivel educativo serán mayores. Asimismo, la base de cotización utilizada proviene de la anualización del contrato a tiempo completo de mayor duración durante el mes de marzo, por lo que, si un colectivo tiene una mayor probabilidad de trabajar a tiempo parcial o de poseer un contrato precario que no dure todo el año (cosa habitual en los segmentos de poca formación), los ingresos reales serían menores y los diferenciales mayores.

Algunos de estos problemas se pueden solucionar utilizando la información de ingresos laborales anuales de la Encuesta Financiera de las Familias 2020, que se corresponden con el año 2019. Para tres colectivos (población con ESO como máximo; población con Bachillerato, FP media y FP superior; y población con título universitario) se realizaron dos regresiones (una para hombres y otra para mujeres) del logaritmo del ingreso laboral anual bruto sobre la experiencia, y experiencia al cuadrado calculadas como edad-16 (por lo años a los que se empezaría a trabajar) para las personas sin formación postobligatoria, edad-18 para FP media y Bachillerato, edad-20 para FP superior y edad-22 para universitarios. La regresión para cada nivel educativo s , género g y experiencia x es la siguiente:

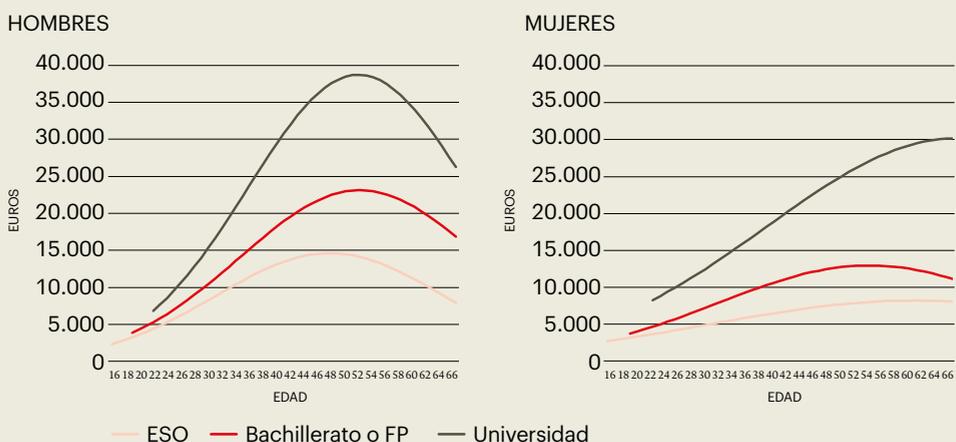
$$\ln(W(x)|s,g) = \alpha_0^{s,g} + \alpha_1^{s,g}x + \alpha_2^{s,g}x^2 + \varepsilon^{s,g}$$

Con los coeficientes de estas regresiones se estiman los ingresos laborales entre los 0 y los 50 años de experiencia y se calcula la TIR. Al realizar la regresión con datos de la encuesta se dispone de información real del ingreso laboral total a lo largo de un año teniendo en cuenta jornadas reducidas y contratos inestables. Asimismo, al realizar la regresión de forma separada por nivel educativo el diferencial de ingresos entre colectivos puede variar a lo largo del ciclo vital. Por el contrario, no se está siguiendo a una misma cohorte a lo largo de la vida. Algo que podría arreglarse parcialmente utilizando diferentes olas de la encuesta (véase Heckman, et al., 2006, para una explicación de cómo arreglar este problema a través de la creación de cohortes sintéticos).

El gráfico B muestra una estimación del perfil de ingresos laborales a lo largo de la vida de los tres colectivos anteriores. El menor nivel salarial al principio de la carrera con respecto a lo observado en el gráfico 2, hace suponer que existe una notable inestabilidad laboral durante esos años, especialmente para los de menor formación. Esto hay que tenerlo en cuenta para hacer cálculos veraces de la TIR de la educación. También es evidente que los diferenciales aumentan a lo largo de la vida.

A partir de esta información, el cuadro B estima que la rentabilidad del Bachillerato y la FP respecto a la ESO es del 17% para hombres y del 18% para mujeres. En este caso, la información sí que parece apuntar a un rendimiento de la educación postobligatoria elevado respecto a la educación básica. Por otro

GRÁFICO B. INGRESOS ANUALES MEDIOS ESTIMADOS SEGÚN FORMACIÓN ALCANZADA Y EDAD (A).



Fuente: *Encuesta Financiera de las Familias 2020*. Banco de España.

Nota (A). A partir de los datos de la encuesta, y teniendo en cuenta las 5 imputaciones, se realizan 6 regresiones (una para hombres y otra para mujeres para cada uno de los tres grupos educativos) del logaritmo del ingreso laboral anual bruto sobre la experiencia, y experiencia al cuadrado calculadas como edad-16 para las personas sin formación postobligatoria, edad-18 para FP media y Bachillerato, edad-20 para FP superior y edad-22 para universitarios. Posteriormente, se utilizan los coeficientes estimados para estimar los ingresos anuales por edad teniendo en cuenta la anterior relación con la experiencia para cada nivel formativo.

lado, se confirma la estimación de una TIR elevada para la universidad respecto al Bachillerato y la FP que además es mayor para mujeres (22% para hombres, y 29% para mujeres).

CONCLUSIÓN

Este artículo presenta un marco para estimar la rentabilidad de la educación postobligatoria utilizando datos públicos españoles. Aunque no se aplica a

CUADRO B. TASA INTERNA DE RENTABILIDAD (TIR) DEL GRADO DE FORMACIÓN MÁS ALTO RELATIVO AL MÁS BAJO (A).

	BACHILLERATO Y FP	UNIVERSIDAD	BACHILLERATO Y FP	UNIVERSIDAD
	HOMBRES		MUJERES	
ESO	17%	19%	16%	22%
Bachillerato y FP		22%		29%

Fuente: *Encuesta Financiera de las Familias 2020*. Banco de España.

Nota (A). Esta tasa se define como aquella que iguala el valor presente de las ganancias con los costes de oportunidad de formarse (el valor presente de los ingresos de no educarse). Para las ganancias se utiliza la información del gráfico B.

carreras específicas, el marco puede adaptarse para tal propósito, ya que la información también es pública. Se estima una rentabilidad de la educación postobligatoria muy elevada. Para obtener estos resultados es importante disponer de información de los ingresos laborales anuales de los diferentes colectivos, ya que una estimación a partir de los datos de la Seguridad Social que anualiza los ingresos de los contratos a tiempo completo de los graduados de FP básica ofrecería cifras inferiores. Por otro lado, los datos de la Seguridad Social sí que apuntarían, al igual que la Encuesta Financiera de las Familias, a una rentabilidad elevada de los estudios universitarios, que además es mayor para mujeres.

Para finalizar, téngase en cuenta que esta medida de rentabilidad tiene limitaciones. No considera la probabilidad de no concluir los estudios, la formación de expectativas de ingresos futuros, las restricciones de liquidez o los costes o beneficios no monetarios de seguir estudiando. Además, puede estar sesgada al alza si las personas con estudios superiores tienen ingresos superiores independientemente de su formación. Heckman et al. (2006) plantean diferentes formas de tener en cuenta algunas de estas consideraciones, algo que debería tenerse muy presente para trabajos futuros.

REFERENCIAS

- Altonji, J. G., Arcidiacono, P. y Maurel, A. (2016). The Analysis of Field Choice in College and Graduate School: Determinants and Wage Effects. *Handbook of the Economics of Education*, vol. 5, pp. 305-396. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-63459-7.00007-5>
- Aparicio-Fenoll, A. (2016). Returns to Education and Educational Outcomes: The Case of the Spanish Housing Boom. *Journal of Human Capital*, 10(2). <https://doi.org/10.1086/686154>
- Banco de España. *Encuesta financiera de las familias 2020*.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: A Theoretical Analysis. *Journal of Political Economy*, 70(5), pp. 9-49. <http://www.jstor.org/stable/1829103>
- Heckman, James J., Lochner, L. J. y Todd, P. E. (2006). Earnings Functions, Rates of Return and Treatment Effects: The Mincer Equation and Beyond. *Handbook of the Economics of Education*, vol. 1.
- Katz, L. y Murphy, K. (1992). Changes in Relative Wages, 1963-1987: Supply and Demand Factors. *The Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, pp. 35-78.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2023). *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional*. Indicadores de afiliación.
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2023). *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*.

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 (2023). *Education and Training Monitor. Comparative Report, 2023*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor-2023/en/comparative-report/comparative-report.html>
- Eurostat, Statistical Office of the European Communities. European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- 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
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. *Estadística de becas y ayudas al estudio*. <https://www.universidades.gob.es/indicadores-de-becas-y-ayudas-al-estudio/>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y 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 Ciencia, Innovación y 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 Ciencia, Innovación y Universidades. *Estadística de estudiantes. Grados y ciclos. Matriculados*. http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/Universitaria/Alumnado/EEU_2022/Grado-Ciclo/Matriculados/&file=pcaxis&l=s0
- Ministerio de Ciencia, Innovación y 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 Ciencia, Innovación y 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/>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Indicadores de rendimiento académico. http://estadisticas.mecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=p-caxis&path=/Universitaria/Indicadores/Series_hasta_2020/Grado&file=p-caxis&l=s0.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2021). *Las cifras de la educación en España. Curso 2021-2022*. Edición 2024. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2021-2022.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. *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, Formación Profesional y Deportes. *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, Formación Profesional y Deportes. *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, Formación Profesional y Deportes. *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, Formación Profesional y Deportes. *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, Formación Profesional y Deportes. *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, Formación Profesional y Deportes. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Centros. Centros y servicios educativos*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/centros/centrosyunid.html>

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. 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, Formación Profesional y Deportes. 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, Formación Profesional y Deportes. Recursos económicos. Becas y Ayudas al estudio. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/becas.html>.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Recursos económicos. Gasto Público en Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/gasto.html>.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Recursos económicos. Gasto Público en Educación. Principales series. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/gasto/series.html>.
- OECD. PISA data explorer. <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>.
- OECD (2024). Education at a Glance 2023: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en
- OECD (2024). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. PISA, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OECD Statistics. Education and Training. Education at a Glance. Students, access to education and participation. <https://stats.oecd.org/>.

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.

Transición educativa. Matriculación en un nivel educativo superior, tras haber completado satisfactoriamente el nivel previo. Por ejemplo, la transición a la Educación Secundaria Superior remite a la matriculación en estudios de Bachillerato o de Grado Medio tras la finalización de la ESO.

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)*.

La Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación publican la décima edición del informe *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, correspondiente al año 2024. Esta obra reúne datos relativos a la situación y evolución del sistema educativo español, a partir de la consulta de fuentes estadísticas y estudios nacionales e internacionales.

Como viene siendo habitual, las diferentes secciones de este estudio se acompañan de los comentarios de un conjunto de expertos, quienes analizan algunos aspectos específicos de la educación en España, presentan nuevas evidencias, introducen propuestas de mejora y abren caminos a posibles soluciones de política educativa.



FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES

Vitruvio, 5 – 28006 Madrid
www.fundacionareces.es
www.fundacionareces.tv



Fundación Europea
Sociedad y Educación

José Abascal, 57 – 28003 Madrid
www.sociedadyeducion.org