



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

2016

FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES

Fundación Europea
Sociedad y Educación

**INDICADORES
COMENTADOS
SOBRE EL ESTADO
DEL SISTEMA
EDUCATIVO ESPAÑOL**
2016

INDICADORES COMENTADOS SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL 2016

M^a AUXILIADORA RUIZ ROSILLO
MERCEDES DE ESTEBAN VILLAR
MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO

COMENTARIOS

JORGE CALERO MARTÍNEZ
JULIO CARABAÑA MORALES
JOSÉ MANUEL CORDERO FERRERA
RAFAEL DOMÉNECH VILARIÑO
FLORENTINO FELGUEROSO
MARIANO FERNÁNDEZ ENGUIITA
LUIS GARRIDO MEDINA
LUIS PIRES JIMÉNEZ
JUAN CARLOS RODRÍGUEZ
MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO
DANIEL SANTÍN GONZÁLEZ
ISMAEL SANZ LABRADOR
GABRIELA SICILIA
ALEJANDRO TIANA FERRER

**FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES**

Fundación Europea
Sociedad y Educación

COORDINACIÓN EDITORIAL

Fundación Europea Sociedad y Educación

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

Reservados todos los derechos.

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

EDICIÓN 2016

© 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.sociedadyeduracion.org

© Autores

Diseño:

KEN / www.ken.es

Depósito legal: M-21961-2016

Impreso por:

ANEBRI, S.A.

Antonio González Porras, 35-37

28019 Madrid

Impreso en España / Printed in Spain

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	15
LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA	19
Evolución de la educación española	21
Nivel educativo de la población	23
Enseñanzas en detalle	26
Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)	26
Educación Obligatoria (CINE 1 y 2, ISCED 1 y 2)	28
Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)	31
Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)	40
COMENTARIOS	43
La educación española en perspectiva. Alejandro Tiana Ferrer	43
¿Aumentar la escolaridad o fomentar la titulación en Secundaria Superior? Julio Carabaña	45
El crecimiento de la Formación Profesional de Grado Medio: ¿mayor atractivo o retorno de quienes habían dejado tempranamente los estudios? Juan Carlos Rodríguez	52
RECURSOS EDUCATIVOS	57
El gasto en educación	59
Becas y ayudas al estudio	63
El profesorado y la ratio alumno/profesor	65
Recursos materiales: Tecnologías de la Información y la Comunicación	70
Organización y entorno escolar	74
Liderazgo escolar	74
Evaluación	77
Autonomía	83
COMENTARIOS	91
Invertir mejor en educación. Rafael Doménech	91
La calidad del profesorado ¿qué sabemos? Gabriela Sicilia	93
De brecha en brecha: no hay dos sin tres. Mariano Fernández Enguita	96
¿Es la autonomía escolar un indicador de calidad de enseñanza? Miguel Ángel Sancho Gargallo	99

RESULTADOS EDUCATIVOS	103
España en la consecución de los objetivos <i>Europa 2020</i>	106
Objetivos prioritarios	108
Abandono temprano de la educación y la formación	108
Población que ha alcanzado la Educación Superior	111
Otros objetivos	114
Participación en Educación Infantil	114
Rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias en Educación Secundaria Obligatoria	115
Tasas de empleo para los recién graduados	116
Participación en formación a lo largo de la vida	118
COMENTARIOS	121
La disminución de la tasa de abandono en España: posibles causas y efectos deseables. Ismael Sanz Labrador y Luis Pires Jiménez	121
¿En casa o al cole? Una reflexión acerca del debate sobre la extensión de la escolarización temprana. Daniel Santín	124
Insuficiencia, suficiencia y excelencia en España. José Manuel Cordero	127
¿Qué significa educar a los adultos? Jorge Calero	130
EDUCACIÓN Y EMPLEO	133
Aprendizaje permanente	135
Programas de Garantía Juvenil y contratos de formación	136
Nivel educativo y situación laboral	143
COMENTARIOS	146
¿Estudias o trabajas? Luis Garrido Medina	146
La transición de la escuela al mercado de trabajo. Florentino Felgueroso	149
BIBLIOGRAFÍA	153
ANEXO	157
GLOSARIO DE TÉRMINOS	159

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA	19
Evolución de la educación española	
Gráfico 1. Porcentaje de variación del alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias por Comunidad Autónoma. Cursos 2004-2005 y 2014-2015.	21
Gráfico 2. Evolución del porcentaje del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Cursos 2004-2005 a 2014-2015.	22
Gráfico 3. Porcentaje de alumnado extranjero respecto al total de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias por Comunidad Autónoma, todos los centros. Curso 2014-2015.	23
Nivel educativo de la población	
Gráfico 4. Evolución del nivel de formación de la población entre los 25-64 años. Años 2004-2014.	24
Gráfico 5. Nivel de formación de la población entre los 25-64 años por Comunidad Autónoma. Año 2014.	25
Tabla 1. Nivel educativo entre los 25-64 años. UE y España. Año 2014.	26
Enseñanzas en detalle	
Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)	
Gráfico 6. Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Infantil (menores de 1 a 3 años). Cursos 2003-2004 a 2013-2014.	27
Gráfico 7. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil por edad, España y OCDE. Año 2013.	28
Educación Obligatoria (CINE 1 y 2, ISCED 1 y 2)	
Gráfico 8. Porcentaje de alumnado que a los 12 años ha completado Educación Primaria. Cursos 2003-2004, 2008-2009 y 2013-2014.	29
Gráfico 9. Tasa de idoneidad a los 8, 10, 12, 14 y 15 años. Cursos 2003-2004 y 2013-2014.	29
Gráfico 10. Tasa de idoneidad a los 15 años por Comunidad Autónoma. Curso 2013-2014.	30
Gráfico 11. Situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo. Curso 2013-2014.	31
Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)	
Gráfico 12. Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Secundaria 2ª etapa, a los 16, 17 y 18 años. Cursos 2006-2007 a 2013-2014.	32

Gráfico 13. Tasa neta de escolarización en Educación Secundaria 2ª etapa por Comunidad Autónoma a los 16, 17 y 18 años. Curso 2013-2014.	33
Gráfico 14. Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Superior no universitaria a los 18 años. Cursos 2006-2007 a 2013-2014.	33
Gráfico 15. Población de 20-29 años que ha completado al menos la 2ª etapa de la Educación Secundaria por Comunidad Autónoma. Año 2014.	34
Gráfico 16. Evolución del número de alumnado matriculado en Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio. Cursos 2004-2005 a 2014-2015.	35
Tabla 2. Variación del alumnado en Bachillerato, Formación Profesional Básica, CFGM y Programas de Cualificación Profesional Inicial. Curso 2015-2016.	36
Gráfico 17. Tasas de graduación en Formación Profesional y en Enseñanza General (Bachillerato), Unión Europea. Año 2013.	37
Gráfico 18. Distribución porcentual del alumnado en Ciclos Formativos de Grado Medio según edad. Curso 2013-2014.	37
Gráfico 19. Tasas brutas de escolarización en Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior por Comunidad Autónoma. Curso 2013-2014.	38
Gráfico 20. Evolución del alumnado matriculado en centros públicos en Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior. Cursos 2009-2010 y 2014-2015.	39
Gráfico 21. Porcentaje de alumnado de Formación Profesional Básica respecto al total en Formación Profesional, por Comunidad Autónoma. Curso 2014-2015.	40
Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)	
Gráfico 22. Distribución porcentual del alumnado en Ciclos Formativos de Grado Superior según edad. Curso 2013-2014.	40
Gráfico 23. Evolución de estudiantes matriculados en Educación Superior universitaria por nivel de enseñanza. Cursos 2008-2009 y 2014-2015.	41
Gráfico 24. Logro educativo en la población adulta entre 25-64 años. Año 2014.	42

El gasto en educación

Tabla 3. Gasto público por alumno en Enseñanzas no universitarias. Años 2010-2013. 60

Gráfico 25. Evolución del gasto público en educación en relación con el PIB. Año 2005-2015. 61

Gráfico 26. Distribución porcentual del gasto público en educación, por actividad educativa. Año 2013. 62

Gráfico 27. Gasto público total en educación en relación con el PIB en UE-28. Año 2012. 62

Becas y ayudas al estudio

Tabla 4. Becas y ayudas concedidas en Enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial. Curso 2013-2014. 63

Gráfico 28. Relación de la distribución del importe de becas y ayudas al estudio y de beneficiarios en Enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial. Curso 2013-2014. 64

Gráfico 29. Evolución de las becas y de las ayudas al estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte por curso escolar. Cursos 2002-2003 a 2012-2013. 65

El profesorado y la ratio alumno/profesor

Gráfico 30. Evolución del profesorado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Cursos 2003-2004 a 2014-2015. 66

Tabla 5. Número medio de alumnos por profesor. Año 2013. 66

Gráfico 31. Número de horas lectivas al año por nivel educativo. Año 2013. 67

Gráfico 32. Evolución de la ratio en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Cursos 2004-2005 a 2014-2015. 68

Gráfico 33. Número medio de alumnos por profesor en Enseñanzas de Régimen General no universitarias. Curso 2014-2015. 68

Gráfico 34. Número medio de alumnos por profesor en Enseñanzas de Régimen General Universitarias por tipo de centro y titularidad. Curso 2013-2014. 69

Tabla 6. Tamaño medio del aula en España. Año 2013. 70

Recursos materiales: Tecnologías de la Información y la Comunicación

Gráfico 35. Número medio de alumnos por ordenador destinado a tareas de enseñanza y aprendizaje. Cursos 2008-2009 y 2013-2014. 71

Gráfico 36. Número medio de alumnos por ordenador en centros públicos por Comunidad Autónoma. Curso 2013-2014. 72

Gráfico 37. Utilización de Internet de 10 a 15 años. Años 2009 y 2014. 72

Gráfico 38. Edad de primer acceso a Internet de estudiantes de 15 años. Pisa 2012.	73
---	----

Organización y entorno escolar

Liderazgo escolar

Gráfico 39. Actividades de los directores. Proporción media de tiempo dedicado a diferentes actividades. Año 2013.	75
Gráfico 40. Elementos no incluidos en la educación formal de los directores. Año 2013.	76
Gráfico 41. Barreras para la participación de los directores en su desarrollo profesional. Año 2013.	77

Evaluación

Gráfico 42. Mecanismos de evaluación y valoración en centros públicos. Año 2015.	80
Gráfico 43. Frecuencia de los distintos tipos de evaluación de profesores y directores contemplados en el marco de las políticas educativas. Año 2015.	81
Gráfico 44. Regulación de la evaluación de profesores y directores. Año 2015.	82

Autonomía

Gráfico 45. Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de gobierno de la Educación Secundaria pública. Año 2011.	83
Gráfico 46. Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de gobierno de la Educación Secundaria pública, por áreas. Año 2011.	85
Gráfico 47. Porcentaje de profesores que trabaja en centros con alto nivel de autonomía por ámbito. Año 2013.	88

RESULTADOS EDUCATIVOS **103**

España en la consecución de los objetivos *Europa 2020*

Tabla 7. Objetivos educativos <i>Europa 2020</i> para España. Año 2015.	106
--	-----

Objetivos prioritarios

Abandono temprano de la educación y la formación

Gráfico 48. Porcentaje de población de 18 a 24 años que no ha completado la Enseñanza Secundaria Superior, y que no sigue ningún tipo de educación/formación por Comunidad Autónoma. Años 2014 y 2015.	109
Gráfico 49. Tasas de abandono educativo temprano en Europa, UE-28. Año 2014.	110

Gráfico 50. Evolución del porcentaje de población española de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de la Educación Secundaria y no sigue ningún estudio o formación, por sexo. Años 2004-2014. 110

Gráfico 51. Porcentaje de alumnado que termina la Educación Secundaria Obligatoria sin título de Graduado en Secundaria, por Comunidad Autónoma. Curso 2012-2013. 111

Población que ha alcanzado la Educación Superior

Gráfico 52. Porcentaje de población de 30-34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Superior, por Comunidad Autónoma. Año 2014. 112

Gráfico 53. Evolución del porcentaje de población de 30-34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Superior, por sexo. Años 2004-2014. 113

Gráfico 54. Porcentaje de población de 30-34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Superior, por país. Año 2014. 113

Otros objetivos

Participación en Educación Infantil

Gráfico 55. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil a los 3 y 4 años de edad. Año 2013. 114

Gráfico 56. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil a los 4 años de edad por país. Curso 2012-2013. 115

Rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias en Educación Secundaria Obligatoria

Gráfico 57. Porcentaje de alumnos de 15 años con un nivel 1 o <1 de rendimiento por competencia en PISA 2012 respecto a evaluaciones anteriores. 116

Tasas de empleo para los recién graduados

Gráfico 58. Porcentaje de población de 20 a 34 años graduada entre 1-3 años anteriores al año de referencia en CINE 3, 4, 5 y 6 que se encuentra empleada. Año 2014. 117

Gráfico 59. Tasa de empleo de la población de 20 a 34 años graduada entre 1-3 años anteriores al año de referencia en CINE 3, 4, 5 y 6, por país. Año 2014. 118

Participación en formación a lo largo de la vida

Gráfico 60. Porcentaje de población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación en las cuatro semanas previas a la encuesta. Año 2014. 119

Gráfico 61. Relación de la proporción de población adulta entre 25-64 años que participa en educación permanente, UE-28. Año 2014. 119

Aprendizaje permanente

Gráfico 62. Porcentaje de la población de 25-65 años que participa en actividades de formación permanente, por Comunidad Autónoma y sexo. Año 2014. 135

Programas de Garantía Juvenil y contratos de formación

Gráfico 63. Indicadores de seguimiento del Plan Nacional de Implantación de Garantía Juvenil. Años 2013 y 2014. 138

Gráfico 64. Porcentaje de población entre los 20 y 24 años que ni estudia ni trabaja, por sexo. Año 2014. 138

Gráfico 65. Porcentaje de población de entre 20 y 24 años estudiando y no estudiando. Año 2014. 139

Gráfico 66. Evolución del número de contratos de formación y aprendizaje. Años 2007-2015. 140

Gráfico 67. Número de contratos de formación y aprendizaje por Comunidad Autónoma. Año 2015. 141

Gráfico 68. Porcentaje de variación del número de contratos respecto al curso anterior. Año 2015. 142

Nivel educativo y situación laboral

Tabla 8. Tasa de empleo por nivel educativo entre los 25-64 años de edad. Año 2014. 143

Gráfico 69. Tasas de empleo en adultos de 25-64 años por nivel educativo y Comunidad Autónoma. Año 2014. 144

Gráfico 70. Tasas de empleo en adultos de 25-34 años con nivel educativo inferior a Educación Secundaria Superior, por sexo. Año 2014. 145

PRESENTACIÓN

En esta edición actualizada de los principales indicadores de nuestro sistema educativo, la Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación, ofrecen al lector una selección de datos, procedentes de fuentes estadísticas e informes nacionales e internacionales, acerca de la evolución y situación de la educación en España.

Con respecto a la edición de 2015, año en que se publicaron por primera vez los *Indicadores básicos sobre el estado del sistema educativo español* como un apéndice a la obra colectiva *Reflexiones sobre el sistema educativo español*, esta edición de 2016 presenta dos novedades importantes. En primer lugar, adquiere entidad por sí misma, editándose como una obra independiente, que mantiene su vocación de ofrecer una síntesis actualizada con la información estadística más relevante acerca de la educación en España. Y, además, procura hacer llegar al lector una relación de los principales aspectos que suelen destacarse como referencia para guiar el debate público educativo en nuestro país. Es tal la multiplicidad y variedad de fuentes estadísticas y de estudios elaborados por organismos nacionales e internacionales, que nos ha parecido oportuno disponer de una publicación sencilla, descriptiva y ágil, que facilite al lector no experto conocer cuáles son los factores que permiten explicar algunas de las principales características de nuestro sistema educativo. Siempre que es posible, se aplican criterios de comparabilidad ya que, por un lado, la educación es un objetivo prioritario en la *Estrategia 2020* de la Unión Europea y, por tanto, conviene describirla en el marco de los objetivos y recomendaciones para los países europeos; por otro, porque la información que suministran los estudios internacionales, como los de la OCDE, permite una aproximación a los problemas y soluciones desde una valiosa perspectiva de comparación con una referencia natural.

La segunda novedad importante tiene que ver con la inclusión, en esta edición, de una serie de comentarios realizados por un equipo de expertos en educación. Todos ellos aportan un análisis crítico y fundamentado sobre determinados aspectos que reflejan nuestras fortalezas y debilidades. Para el lector no especializado estas observaciones suponen una identificación rigurosa de las singularidades de nuestro sistema educativo. Para los responsables de la toma de decisiones, permiten alertar acerca de las disfunciones del sistema. Para la comunidad educativa en general, aportan una visión seria y responsable acerca de los elementos que componen la arquitectura del sistema y el modo en que dichos elementos se articulan.

La estructura de esta edición se mantiene fiel a los capítulos que inspiraron la primera, en 2015. El primer apartado, *La educación en España*, actualiza a 2016 la información relativa a la población escolar, el nivel educativo de la población y la distribución de las tasas de escolarización por enseñanzas, de idoneidad y de graduación, siguiendo la clasificación internacional (CINE 0 a 5). Este capítulo cuenta con los comentarios de los profesores Alejandro Tiana (UNED), Julio Carabaña (Universidad Complutense de Madrid) y Juan Carlos Rodríguez (Universidad Complutense de Madrid y Analistas Socio-Políticos).

El segundo bloque, destinado a los *Recursos educativos*, recoge datos relativos a gasto público por alumno y por actividad educativa, y su relación con el PIB; datos relacionados con el profesorado, la ratio y tamaño del aula; información acerca del uso de Internet y ordenadores para la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje; y, por último, se introduce una nueva sección con respecto a la edición anterior, dedicada a organización y entorno escolar, reuniendo datos procedentes de los estudios TALIS y *Education at a Glance 2015*, relativos a liderazgo escolar, evaluación y autonomía de los centros educativos. Ilustran el capítulo con sus observaciones Rafael Doménech (Universidad de Valencia y BBVA Research), Gabriela Sicilia (Universidad Autónoma de Madrid), Mariano Fernández Enguita (Universidad Complutense de Madrid) y Miguel Ángel Sancho (Sociedad y Educación).

El tercer apartado, *Resultados educativos*, incluye la situación de España con respecto a los seis objetivos europeos para los sistemas de educación y formación. Entre ellos, los dos considerados prioritarios, abandono educativo temprano y porcentaje de población que ha alcanzado la Educación Superior, constituyen un aspecto diferenciador de la educación española en perspectiva comparada. El primer comentario acerca de la evolución tan significativa y positiva de los datos de abandono corre por cuenta de Ismael Sanz y Luis Pires, de la Comunidad de Madrid, y se completan con las relevantes y certeras aportaciones de José Manuel Cordero (Universidad de Extremadura), Daniel Santín (Universidad Complutense de Madrid) y Jorge Calero (Universidad de Barcelona).

Por último, se aborda la relación entre *educación y empleo*, presentando datos relativos a la participación en actividades de aprendizaje permanente; iniciativas nacionales desarrolladas para la promoción del empleo y la formación en los jóvenes, como es el *Programa de Garantía Juvenil* y los contratos de formación y aprendizaje; y datos referentes al nivel educativo y la situación laboral. Para entender algo mejor la situación de los “ninis” en España y la transición de la escuela al mercado de trabajo, han participado como comentaristas Luis Garrido (UNED) y Florentino Felgueroso (FEDEA), aportando a la educación la perspectiva de la inserción laboral, un binomio que se ha instalado plenamente en cualquier consideración

sobre los efectos de los sistemas educativos en el desarrollo y competitividad de las sociedades modernas.

Se completa la obra con un breve glosario que ayuda a entender algunos conceptos vinculados al diagnóstico del estado de la educación y que, como señalábamos en la edición de 2015, no siempre se interpretan con la precisión adecuada.

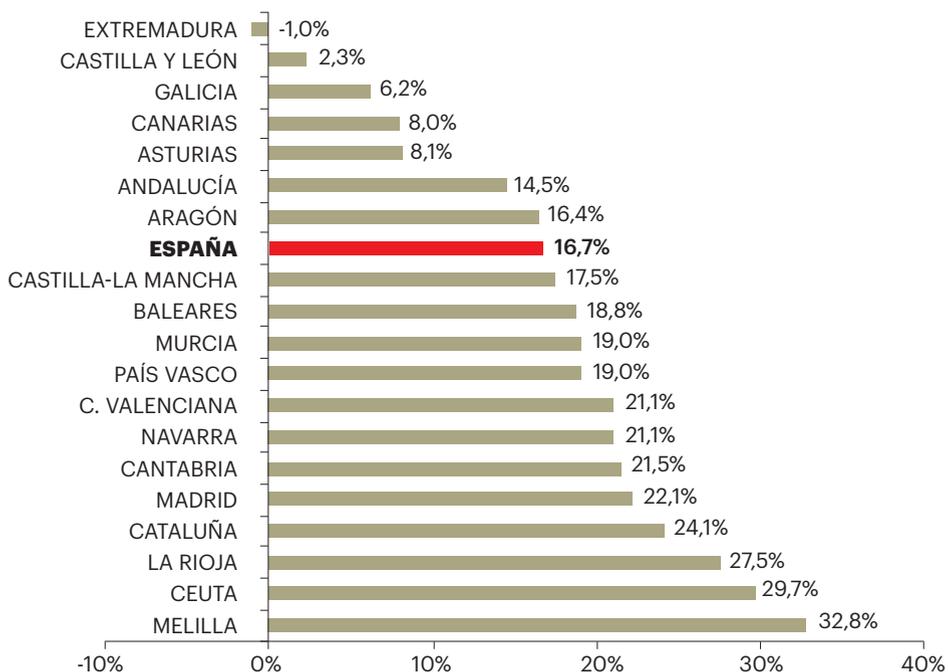
Ambas fundaciones confían en haber logrado su objetivo de familiarizar a los lectores con el modo en que los analistas nacionales e internacionales atienden, explican y analizan las variables y fenómenos que describen el presente de los sistemas de enseñanza y contribuyen a orientar el rumbo de la educación de un país.

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Evolución de la educación española

Existen numerosos indicadores que ponen de manifiesto la evolución de la educación en España. En general, la participación en las Enseñanzas de Régimen General no universitarias ha aumentado un 16,7% en el curso 2014-2015 con respecto al curso 2004-2005 (Gráfico 1). Esta diferencia es más notable en Ceuta, Melilla y La Rioja cuyo volumen de alumnado ha aumentado más del 25% en la última década, seguido de Madrid, Cantabria, Navarra y Comunidad Valenciana que se sitúan por encima del 20%.

GRÁFICO 1. PORCENTAJE DE VARIACIÓN DEL ALUMNADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2004-2005 Y 2014-2015.



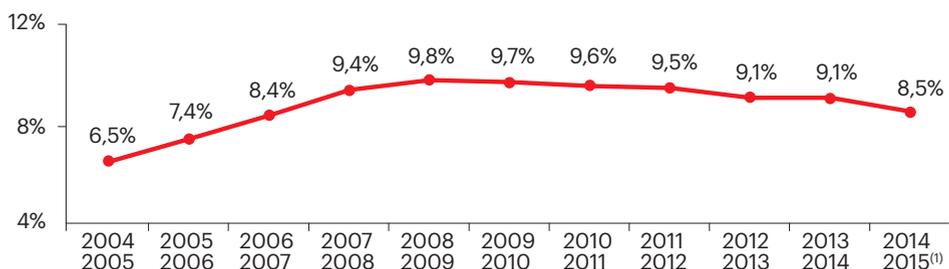
Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras*. Curso escolar 2015-2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por su parte, Aragón y Andalucía se sitúan con una diferencia de 16,4% y 14,5% respecto al curso 2004-2005, por debajo del promedio nacional. Asturias, seguida de Canarias, Galicia y Castilla y León –esta última ha aumentado al menos un 2,3%– presentan una menor variación de alumnado en los últimos 10 años, con cifras por debajo del 8,1% de Asturias. Cabe mencionar que, con respecto al curso 2004-2005,

Extremadura ha visto reducido en un 1% el número de alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias.

Con respecto a la composición del alumnado, en la última década (Gráfico 2), el porcentaje de estudiantes extranjeros que participan en Enseñanzas no universitarias se ha ido incrementando, mostrando una tendencia positiva entre los cursos 2004-2005 y 2008-2009. Sin embargo, a partir del curso 2009-2010 el ritmo decrece, reduciéndose desde un 9,7% hasta un 8,5% del total de alumnado matriculado en el curso 2014-2015.

GRÁFICO 2. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS. CURSOS 2004-2005 A 2014-2015.



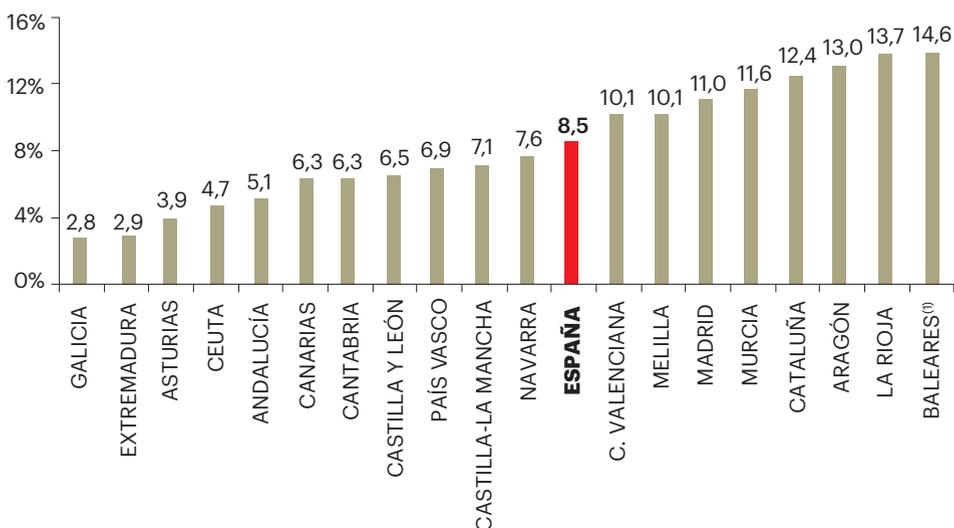
(1) Datos avance.

Fuente: elaborado a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Curso escolar 2014-2015. Datos avance*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El análisis de su distribución por Comunidades Autónomas (Gráfico 3) muestra cómo el porcentaje de alumnado extranjero varía de unas a otras. En Madrid, Murcia, Cataluña y Aragón, la proporción de alumnado extranjero se sitúa por encima del 11%.

Baleares, con un 14,6%, presenta el mayor porcentaje de alumnado extranjero medido en 2013-2014 en enseñanzas no universitarias, seguida de La Rioja a una distancia de 0,1 puntos porcentuales. En Galicia, Extremadura, Asturias y Ceuta, el alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias se sitúa en porcentajes inferiores al 5%. Por último, entre el 7% y 11% se encuentran Castilla-La Mancha, Navarra, Comunidad Valenciana, y Melilla.

GRÁFICO 3. PORCENTAJE DE ALUMNADO EXTRANJERO RESPECTO AL TOTAL DE ALUMNADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA, TODOS LOS CENTROS. CURSO 2014-2015.



(1) Dato correspondiente al curso 2013-2014.

Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Nivel educativo de la población¹

El nivel educativo de la población es un indicador que, además de arrojar información respecto a la situación educativa general, supone un factor contextual de primer orden que influye en la planificación educativa y en la actividad laboral. Además, refleja la motivación y expectativas de la población respecto a su participación en la educación.

A lo largo de la última década, el nivel de formación de la población adulta muestra una tendencia positiva (Gráfico 4). Sin embargo, la proporción de pobla-

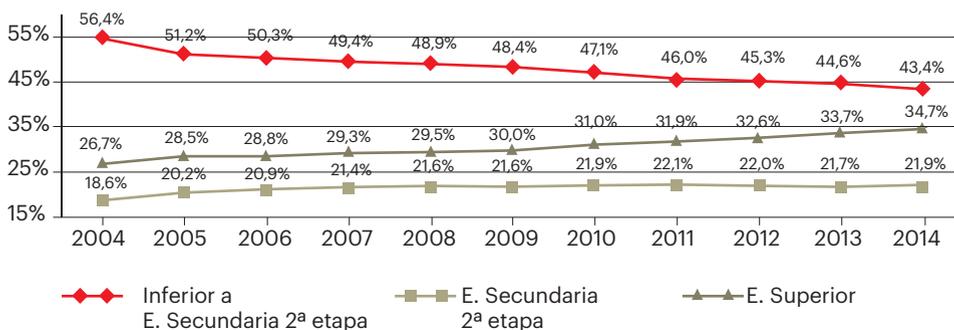
1. Sobre este apartado, ver el comentario de Alejandro Tiana “La educación española en perspectiva”.

ción que alcanza Educación Secundaria 2ª etapa (o post-obligatoria)² crece muy lentamente desde 2004. En el año 2014, el 21,9% de la población ha finalizado estudios de Educación Secundaria 2ª etapa; respecto al año 2004 supone un incremento de 3,3 puntos porcentuales.

Por otra parte, la proporción de población situada en niveles inferiores a Educación Secundaria 2ª etapa ha descendido en los últimos años hasta situarse en un 43,4% en 2014, mostrando una variación de 11,2 puntos porcentuales respecto a 2004.

El porcentaje de población que alcanza niveles de Educación Superior se ha ido incrementando en los últimos años, situándose en un 34,7% en el año 2014, registrando un incremento de 8 puntos porcentuales respecto a 2004.

GRÁFICO 4. EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN ENTRE LOS 25-64 AÑOS. AÑOS 2004-2014.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

El análisis por Comunidad Autónoma aporta información más detallada acerca del nivel de formación de la población española.

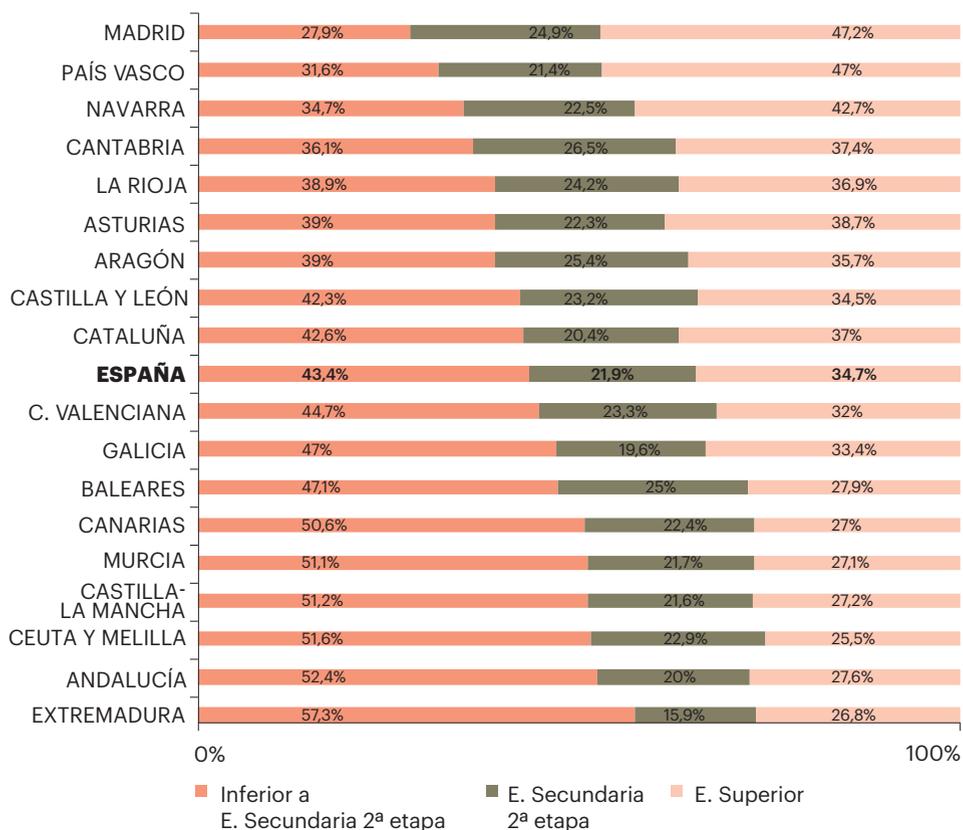
En Canarias, Murcia, Castilla-La Mancha, Ceuta, Melilla y Extremadura, más del 50% de la población se sitúa en niveles inferiores a Educación Secundaria 2ª etapa; asimismo, presentan las menores proporciones de población en Educación Superior.

Por otra parte, se observa que la población que alcanza la Educación Secundaria 2ª etapa oscila entre el 15,9% de Extremadura y el 24,9% de Madrid.

2. En nuestro sistema educativo la Enseñanza Secundaria Obligatoria abarca cuatro cursos (de 1º a 4º de la ESO). Conduce a la obtención del Título de Graduado en Secundaria. La Enseñanza Secundaria post-obligatoria comprende los estudios de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio. En algunas estadísticas se denomina Educación Secundaria 1ª etapa a la Educación Secundaria Obligatoria y Educación Secundaria 2ª etapa a la Secundaria post-obligatoria.

Por último, en Navarra, País Vasco y Madrid más de un 42% de la población tiene un nivel de Educación Superior. En el otro extremo se sitúan Ceuta, Melilla, Extremadura, Canarias, Murcia, Castilla-La Mancha, Andalucía y Baleares, todas ellas con porcentajes inferiores al 28%.

GRÁFICO 5. NIVEL DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN ENTRE LOS 25-64 AÑOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2014.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

En España, se observa que un 43,4% de la población se encuentra en niveles educativos inferiores a la Educación Secundaria Superior, lo que supone 19,4 puntos porcentuales más que la media de la UE28 (24% en 2014)(Tabla 1). Por el contrario, quienes alcanzan niveles de Educación Secundaria 2ª etapa en la UE-28 son el 46,7%, duplicando el porcentaje español, de un 21,9%.

Por último, respecto a la población que ha continuado su formación hasta alcanzar el nivel de Educación Superior, España supera en 5,4 puntos porcentuales el promedio europeo (29,3%).

TABLA 1. NIVEL EDUCATIVO ENTRE LOS 25-64 AÑOS UE Y ESPAÑA. AÑO 2014.

	INFERIOR A E. SECUNDARIA 2ª ETAPA	E. SECUNDARIA 2ª ETAPA	E. SUPERIOR
ESPAÑA	43,4%	21,9%	34,7%
UE-28	24%	46,7%	29,3%

Fuente: Eurostat.

Enseñanzas en detalle

La clasificación de las enseñanzas³ está basada en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE, o en sus siglas en inglés ISCED⁴). Esta clasificación, frecuentemente utilizada en publicaciones nacionales e internacionales, facilita la comparación internacional y el progreso de objetivos internacionales de referencia en materia de educación.

A continuación, se describen las enseñanzas desde la Educación Pre-primaria hasta la Educación Terciaria⁵ que, de acuerdo a la citada clasificación, corresponden al nivel CINE 0 y CINE 5, respectivamente.

Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)

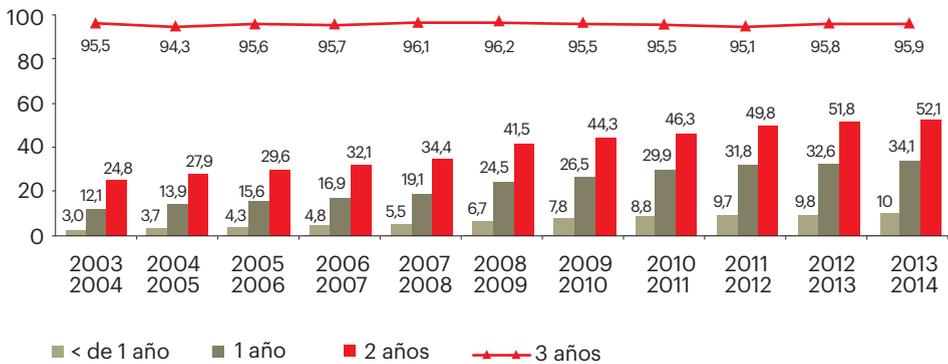
La Educación Infantil es la primera etapa del sistema educativo español, establecida por la Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 como una etapa de carácter voluntario que escolariza a la población en los primeros años de la infancia, en dos ciclos; un primer ciclo que comprende hasta los tres años y un segundo ciclo desde los tres hasta los seis años de edad.

3. Véase Anexo: Enseñanzas del sistema educativo español y su clasificación de acuerdo a la clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE97).
4. La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación, International Standard Classification of Education (ISCED), fue aprobada en 1997 por la Conferencia General de la UNESCO; posteriormente, se revisó en el año 2011.
5. No se contempla en este apartado el CINE5 universitario, solo los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGs).

En Educación Infantil, la tasa neta de escolarización⁶ en edades comprendidas entre los 0 y 3 años (Gráfico 6) ha aumentado progresivamente durante los últimos 10 años, diferenciándose notablemente la tasa a los 3 años con 43,8 puntos porcentuales respecto a la tasa correspondiente a los 2 años en el curso 2013-2014. Además, la tasa ha crecido 7 puntos porcentuales en edades menores a 1 año, 22 puntos a la edad de 1 año y 27,3 en la edad de 2 años, respecto al curso 2003-2004.

Por último, y como puede observarse en el gráfico, la tasa de escolarización a los 3 años se mantiene estable a lo largo del periodo considerado.

GRÁFICO 6. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL (MENORES DE 1 AÑO A 3 AÑOS). CURSOS 2003-2004 A 2013-2014.



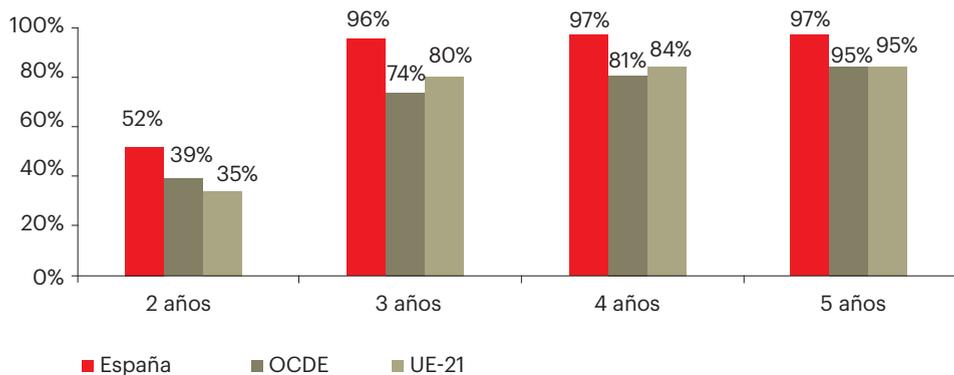
Fuente: elaboración propia a partir de Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016 y Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por otra parte, la tasa neta de escolarización en Educación Infantil en España se sitúa por encima del promedio de la OCDE y de la Unión Europea (UE-28) a los 2, 3, 4 y 5 años de edad en el año 2013 (Gráfico 7).

A los 2 años de edad, España se sitúa 13 y 17 puntos porcentuales por encima de la OCDE y UE-28, respectivamente. A los 3 años de edad, que coincide con el inicio del segundo ciclo de Educación Infantil de carácter voluntario y gratuito en España, se observa una diferencia positiva en la tasa de escolarización de 22 y 16 puntos porcentuales en relación al promedio de la OCDE y de la UE-21, respectivamente.

6. Ver glosario.

GRÁFICO 7. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL POR EDAD, ESPAÑA Y OCDE. AÑO 2013.



Fuente: *Education at a Glance 2015*. OCDE.

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

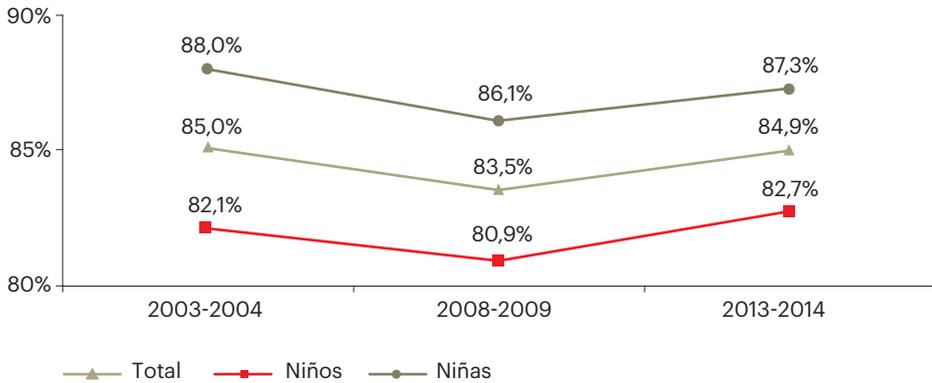
En España, a partir de los 6 años comienza la Educación Básica Obligatoria, que comprende la Educación Primaria (6-12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), que abarca entre los 12 y los 16 años; ambas etapas son gratuitas en centros sostenidos con fondos públicos.

A los 12 años, edad teórica de finalización de la Educación Primaria, el 84,9% de los alumnos en el curso 2013-2014, con una diferencia a favor de las niñas de 4,6 puntos porcentuales habían completado esta etapa (Gráfico 8). Ese curso, el porcentaje de alumnos que había completado la Educación Primaria superaba en 0,6 puntos porcentuales al del curso 2003-2004.

Los datos referidos a las tasas de idoneidad⁷ muestran que un alto porcentaje del alumnado escolarizado en Educación Primaria se encuentra en el curso correspondiente a su edad. No obstante, se observa que el porcentaje de alumnado que cursa estudios de acuerdo a su edad desciende según aumenta la edad, en el tramo de los 8 a los 15 años (Gráfico 9). Del mismo modo, se observa que las tasas de idoneidad en las edades consideradas descienden entre 2003-2004 y 2013-2014, excepto a los 14 y 15 años, edades en las que se aprecia un incremento de 0,9 y 4,2 puntos porcentuales, respectivamente.

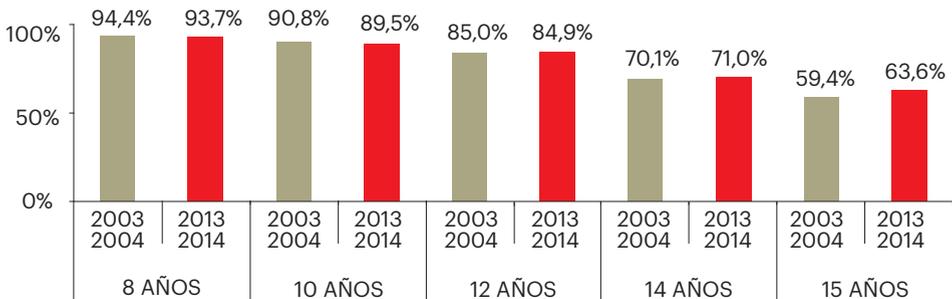
7. Ver glosario.

GRÁFICO 8. PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE A LOS 12 AÑOS HA COMPLETADO EDUCACIÓN PRIMARIA. CURSOS 2003-2004, 2008-2009 Y 2013-2014.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2013-2014*. Edición 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

GRÁFICO 9. TASA DE IDONEIDAD A LOS 8, 10, 12, 14 Y 15 AÑOS. CURSOS 2003-2004 Y 2013-2014.



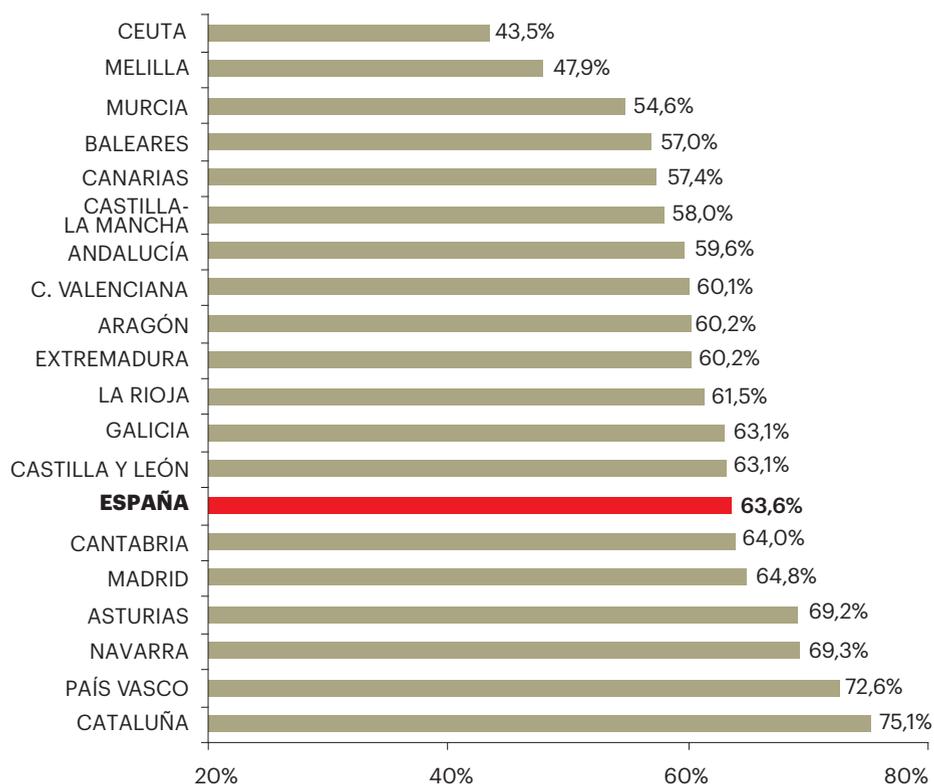
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2013-2014*. Edición 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En las edades que corresponderían teóricamente a la Educación Secundaria Obligatoria, la diferencia entre las tasas de idoneidad en los cursos considerados se acentúa a los 14 años con un 71% en el curso 2013-2014. A los 15 años, el 63,6% de los estudiantes se encuentran matriculados en el curso correspondiente, 4º de la ESO.

A esa misma edad, la tasa de idoneidad varía considerablemente de unas Comunidades Autónomas a otras (Gráfico 10). Cataluña, País Vasco, Navarra y Asturias presentan las tasas más altas, situándose entre el 69,2% y el 75,1%. En el otro extremo, Ceuta y Melilla presentan tasas inferiores al 50%.

Excepto en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, al menos 5 de cada 10 estudiantes se encuentran matriculados a los 15 años en el curso correspondiente a su edad en Educación Secundaria Obligatoria, situándose entre el 54,6% de Murcia y el 59,6% de Andalucía. Por su parte, Comunidad Valenciana, Aragón, Extremadura, La Rioja, Galicia y Castilla y León se sitúan en porcentajes comprendidos entre el 60,1% de la Comunidad Valenciana y el 63,1% de Castilla y León, por debajo del promedio nacional.

GRÁFICO 10. TASA DE IDONEIDAD A LOS 15 AÑOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2013-2014.



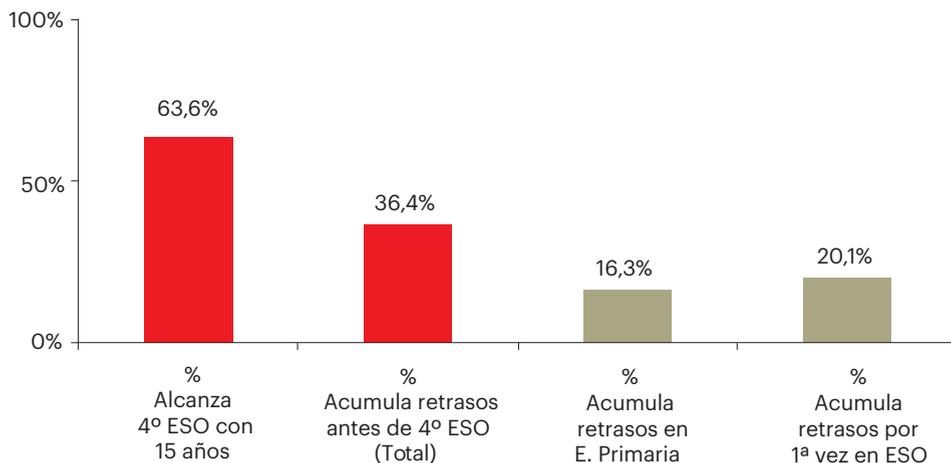
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2013-2014*. Edición 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

A lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria los alumnos solo pueden repetir el mismo curso una sola vez y dos cursos como máximo dentro de la etapa⁸.

8. La legislación educativa (LOMCE) regula la repetición en nuestro sistema educativo:
 - art. 20,2: solo se puede repetir una vez en Primaria.
 - art. 28, 5: solo se puede repetir el mismo curso una sola vez y dos veces como máximo dentro de la etapa. Excepcionalmente se puede repetir dos veces 4º curso si no ha repetido antes.

En el curso 2013-2014, el 36,4% de los alumnos de 15 años había acumulado retrasos a lo largo de su escolarización en la Educación Obligatoria (Gráfico 11); entre ellos, un 16,3% sufría retrasos en Educación Primaria y el 20,1% registró por primera vez retrasos en la ESO. Sin embargo, 6 de cada 10 alumnos alcanzaron 4º de la ESO con 15 años, de acuerdo con la edad teórica correspondiente.

GRÁFICO 11. SITUACIÓN DEL ALUMNADO DE 15 AÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO. CURSO 2013-2014.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2013-2014*. Edición 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)⁹

La Educación Secundaria Superior comprende las Enseñanzas Generales que en España corresponden a Bachillerato y a la Formación Profesional de Grado Medio (CFGM).

La tasa neta de escolarización¹⁰ de la población en Educación Secundaria Superior o 2ª etapa a los 16, 17 y 18 años, muestra una tendencia positiva a lo largo de los últimos años (Gráfico 12). En el curso 2013-2014, un 38,7% de la población a los

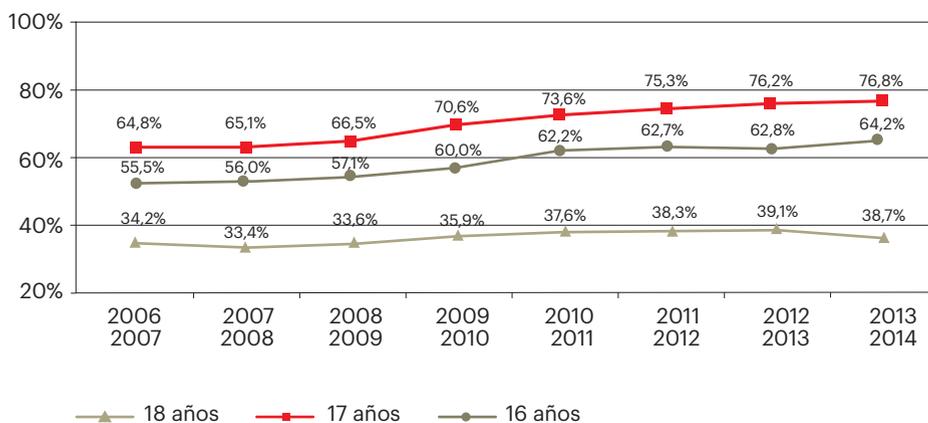
- art. 36, 2: En Bachillerato podrá repetir una sola vez cada uno de los cursos sin superar el número de 4 años cursando el bachillerato. Excepcionalmente, los alumnos podrán ser autorizados a repetir un mismo curso dos años.

9. Sobre este apartado, ver el comentario de Julio Carabaña “¿Aumentar la escolaridad o fomentar la titulación en Secundaria Superior?”. Aunque el autor hará referencia a gráficos del capítulo 3 del Informe, plantea, a partir del indicador de “abandono educativo temprano” (AET), un análisis estrechamente relacionado con la titulación y escolarización en la Secundaria Superior, aspectos de los que se informa en esta sección. [Nota de la editora]

10. La tasa neta de escolarización es la relación porcentual entre el alumnado de la edad considerada respecto al total de población de esa edad.

18 años participa en Educación Secundaria 2ª etapa, seguido de un 64,3% a los 16 años; este aumento es más notable a los 17 años llegando a alcanzar una participación de un 76,8%.

GRÁFICO 12. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 2ª ETAPA, A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS. CURSOS 2006-2007 A 2013-2014.



Fuente: elaborado a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Principales series*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El análisis por Comunidad Autónoma de la tasa neta de escolarización en Educación Secundaria 2ª etapa muestra una tendencia de participación similar respecto a su distribución según la edad considerada; sin embargo, difiere de unas Comunidades a otras (Gráfico 13). Así, por ejemplo, en el País Vasco, el 91% de la población a los 17 años y el 80% de la población a los 16 años supera el promedio nacional; la participación a los 18 años se sitúa por debajo del promedio nacional con un 35,5%, lo que significa una menor acumulación de retraso.

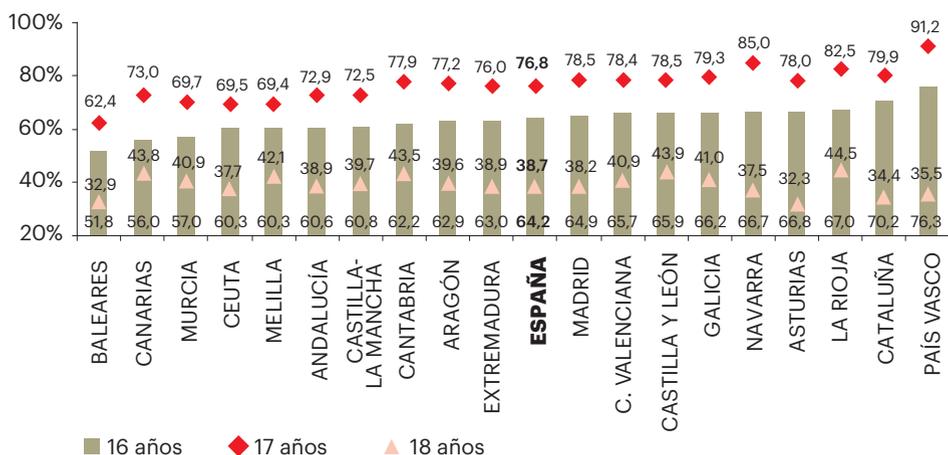
En Valencia, Galicia, Castilla y León y La Rioja el porcentaje de alumnado que participa en Educación Secundaria 2ª etapa sobrepasa la media nacional en las edades consideradas; en el otro extremo, Baleares sitúa la tasa neta de escolarización por debajo del promedio nacional a los 16, 17 y 18 años.

Por otra parte, la participación en Educación Superior no universitaria (CFGS) a los 18 años presenta variaciones en su crecimiento en los últimos años¹¹ (Gráfico 14). Se observa que en el curso 2008-2009 la tasa neta de escolarización desciende 0,1 puntos porcentuales respecto a los dos cursos anteriores, continúa con un in-

11. Aunque, propiamente, este tipo de enseñanzas se corresponden con la clasificación CINE 5, se incluyen en este apartado por referirse a la tasa neta de escolarización a los 18 años.

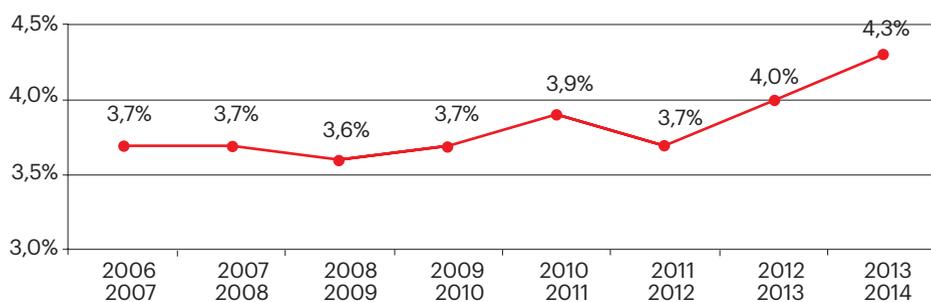
crecimiento progresivo hasta alcanzar un valor de 3,9% en el curso 2010-2011 y, posteriormente, desciende 0,2 puntos porcentuales. Desde el curso 2011-2012, la tasa neta de escolarización en Educación Superior no universitaria que se situaba en un 3,7%, aumenta progresivamente hasta alcanzar un 4,3% en el curso 2013-2014.

GRÁFICO 13. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA 2ª ETAPA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS. CURSO 2013-2014.



Fuente: elaborado a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Curso escolar 2014-2015, Datos avance*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

GRÁFICO 14. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SUPERIOR NO UNIVERSITARIA A LOS 18 AÑOS. CURSOS 2006-2007 A 2013-2014.

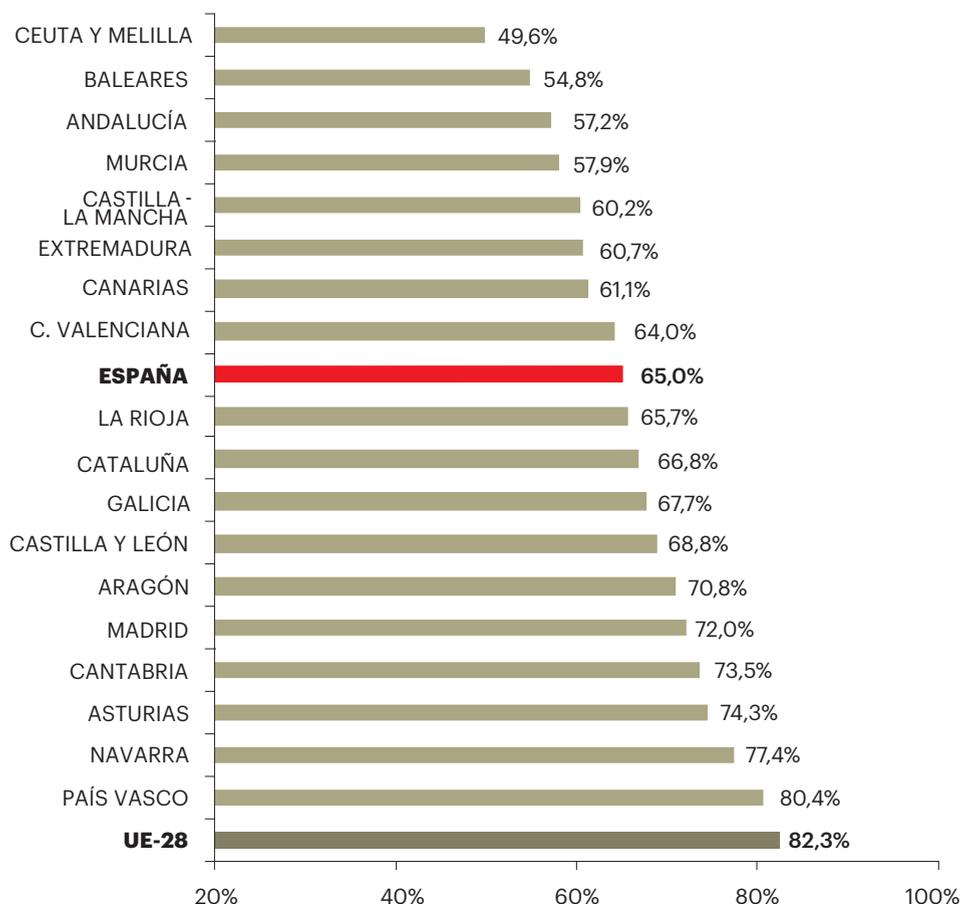


Fuente: elaborado a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En el año 2014, el 65% del alumnado completa la Educación Secundaria 2ª etapa en España frente al 82,3% de la UE-28 (Gráfico 15). El análisis por Comunidad Autóno-

ma muestra diferencias significativas de unas Comunidades a otras, tanto respecto al promedio nacional como al conjunto europeo. La Rioja, Cataluña, Galicia, Castilla y León, Aragón, Madrid y Asturias oscilan entre 65,7% y 74,3%. Por su parte, Navarra y País Vasco se sitúan próximas al promedio europeo, con un 77,4% y 80,4% respectivamente. En el otro extremo, Ceuta, Melilla, Baleares, Andalucía, Murcia, Castilla-La Mancha, Extremadura, Canarias y Comunidad Valenciana, cuyos porcentajes oscilan entre el 54,8% y 64%, permanecen por debajo del promedio nacional.

GRÁFICO 15. POBLACIÓN DE 20-29 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS LA 2ª ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2014.



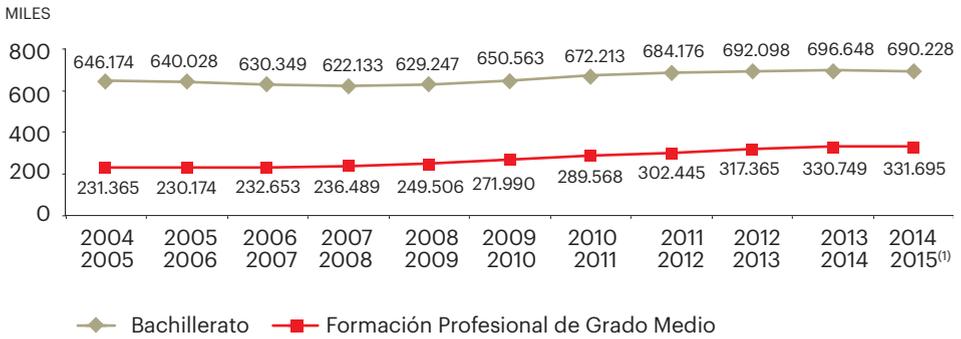
Fuente: Encuesta de Población Activa, Instituto Nacional de Estadística y Eurostat.

En Bachillerato, cursado generalmente desde los 16 a los 18 años, el número de alumnos escolarizados en el curso 2014-2015 se ha incrementado en un total de

44.054 respecto al curso 2004-2005 (Gráfico 16). En 2007-2008, la participación se redujo en 24.041 alumnos respecto al mismo curso. No obstante, a partir del 2008-2009 la tendencia se invierte, estabilizándose en los últimos años.

A partir del curso 2008-2009, el número de alumnado que participa en Formación Profesional de Grado Medio tiende a incrementarse hasta alcanza un total de 331.695 alumnos en el curso 2014-2015, 100.330 alumnos más respecto al curso 2004-2005. No obstante, el volumen de alumnado matriculado en Bachillerato duplica al matriculado en Formación Profesional de Grado Medio¹².

GRÁFICO 16. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNADO MATRICULADO EN BACHILLERATO Y FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO. CURSO 2004-2005 A 2014-2015.



(1) Datos avance del curso 2014-2015.

Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El porcentaje de alumnado que participa en Formación Profesional tiende a incrementarse hasta situarse en un 8,1% aproximándose a la cifra correspondiente al Bachillerato.

La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE) en su capítulo V, arts. 39-44, regula la Formación Profesional Básica (FPB)¹³ que entra a formar parte de la Formación Profesional del sistema educativo español. Con la FPB desaparecen los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que se venían impartiendo hasta el curso 2013-2014.

12. Sobre la situación de la Formación Profesional en España, ver el comentario de Juan Carlos Rodríguez “El crecimiento de la Formación Profesional de Grado Medio: ¿mayor atractivo o retorno de quienes habían dejado tempranamente los estudios?”.

13. Los destinatarios de la Formación Profesional Básica deberán cumplir los requisitos siguientes:

- Tener cumplidos quince años, o cumplirlos durante el año natural en curso, y no superar los diecisiete años de edad en el momento del acceso ni durante el año natural en curso.
- Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de Educación Secundaria Obligatoria.
- Haber sido propuesto por el equipo docente a los padres, madres o tutores legales para la incorporación a un ciclo de Formación Profesional Básica.

En el curso 2015-2016, el porcentaje de alumnado que participa en Bachillerato se incrementó un 1% respecto al curso anterior (Tabla 2). El número de alumnos que participó en Ciclos Formativos de Grado Medio aumentó un 0,7%. Por otra parte, en el curso 2015-2016, las cifras de variación absoluta indican que la FPB en su segundo año de implantación se incrementa de manera notable debido a la extinción de los PCPI.

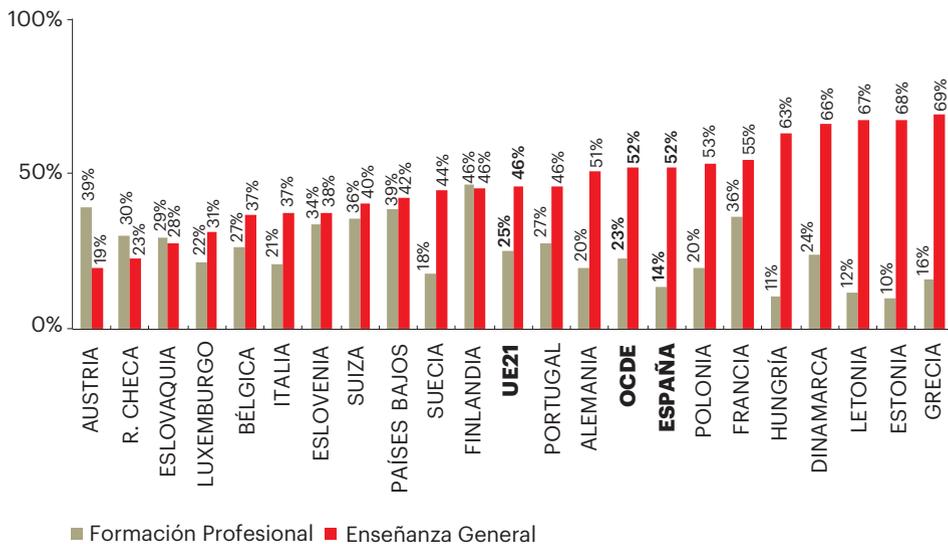
TABLA 2. VARIACIÓN DEL ALUMNADO EN BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, CFGM Y PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL. CURSO 2015-2016.

	PREVISIÓN CURSO 2015-2016	VARIACIÓN SOBRE EL CURSO ANTERIOR	
		ABSOLUTA	%
BACHILLERATO	697.699	7.471	1
BACHILLERATO. CICLOS FORMATIVOS GRADO MEDIO (PRESENCIAL)	334.018	2.323	0,7
CICLOS FORMATIVOS FP BÁSICA	68.308	27.840	69
PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL	-	-24.691	-100

Fuente: *Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

España iguala el promedio de la OCDE en la tasa de graduación del alumnado (52%) que participa en la Enseñanza General (incluye Bachillerato) en el año 2013 (Gráfico 17). Por su parte, la variación de la tasa de graduación en Formación Profesional en España respecto al promedio de la OCDE es menor en un 9%. Se observa en el gráfico que se gradúa una menor proporción de alumnos (39%) procedentes de enseñanzas de Formación Profesional que de Enseñanzas Generales.

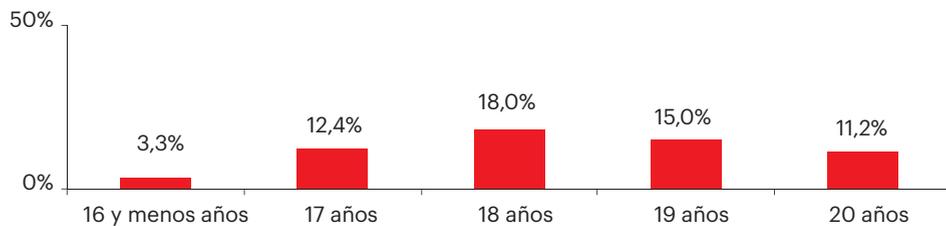
GRÁFICO 17. TASAS DE GRADUACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL Y EN ENSEÑANZA GENERAL (BACHILLERATO), UNIÓN EUROPEA. AÑO 2013.



Fuente: *Education at a Glance Report 2015*. OCDE.

En la Enseñanza Secundaria Superior se sitúan los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM). El 18% del alumnado que participa en CFGM en modalidad presencial son alumnos de 18 años de edad (Gráfico 18), seguido del alumnado de 19 años, en el curso 2013-2014, con una diferencia de 3 puntos porcentuales.

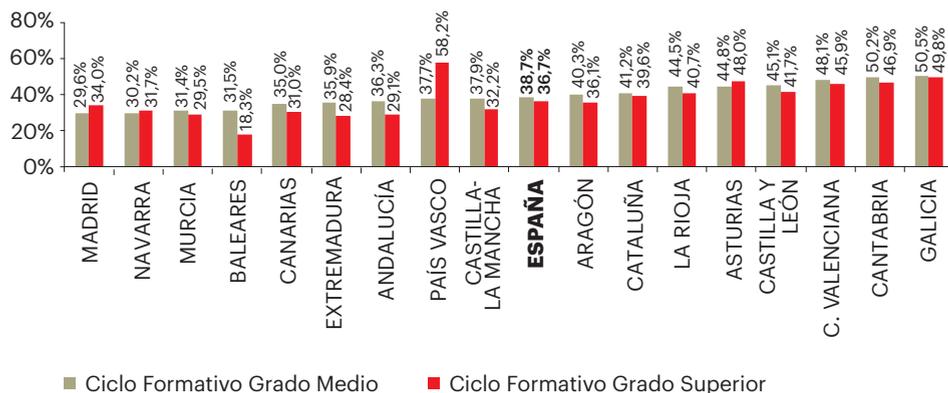
GRÁFICO 18. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO SEGÚN EDAD. CURSO 2013-2014.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2013-2014*. Edición 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Las tasas brutas de escolarización¹⁴ en los Ciclos Formativos de Grado Medio representan un 38,7% del total, mientras que en Grado Superior son del 36,7%. (Gráfico 19). En el gráfico destaca el País Vasco, donde se observa una diferencia de 20,5 puntos porcentuales a favor de la población que cursa Ciclos Formativos de Grado Superior en su edad teórica.

GRÁFICO 19. TASAS BRUTAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO Y SUPERIOR POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2013-2014.

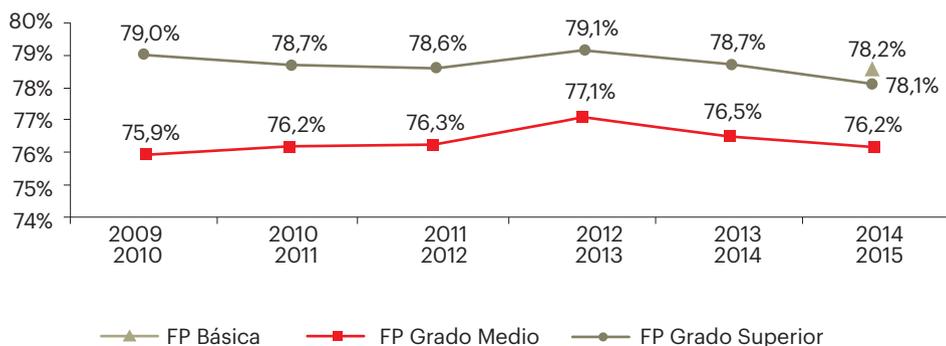


Fuente: elaborado a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias*. Curso 2013-2014. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En términos de evolución, la participación en enseñanzas de Formación Profesional en centros públicos ha variado muy poco en los últimos años (Gráfico 20). En el curso 2014-2015, se incorpora un 78% de alumnado a la Formación Profesional Básica similar a la registrada en la de Grado Superior y con una diferencia de 2 puntos porcentuales respecto a la de Grado Medio.

14. Las tasas brutas de escolarización, se han calculado como la relación entre el total de alumnado de cualquier edad de la enseñanza considerada y la población del grupo de edad teórica que cursar dicha enseñanza. Las edades teóricas utilizadas han sido las siguientes: Ciclos Formativos de Grado Medio, 16-17 años; Ciclos Formativos de Grado Superior, 18-19 años. Para el cálculo de la tasa bruta de escolarización se ha tenido en cuenta el alumnado de enseñanza presencial.

GRÁFICO 20. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CENTROS PÚBLICOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, DE GRADO MEDIO Y DE GRADO SUPERIOR. CURSOS 2009-2010 Y 2014-2015.



Fuente: *Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El análisis por Comunidad Autónoma del porcentaje de alumnado de Formación Profesional Básica respecto al total en Formación Profesional¹⁵, muestra incipientes diferencias de unas comunidades a otras en el curso 2014-2015 (Gráfico 21).

Castilla-La Mancha, Extremadura y Murcia se sitúan por debajo del 10%. Por su parte, La Rioja, Ceuta, Baleares y Melilla presentan mayor porcentaje de alumnado en Formación Profesional Básica, ésta última con un 18,6% que supone 13,2 puntos porcentuales sobre el promedio nacional. En el otro extremo, Canarias, Galicia, Cantabria y Asturias presentan porcentajes por debajo del promedio nacional, que oscilan entre el 2,6% de Asturias y 5% de Cantabria. Cabe mencionar Cataluña¹⁶ que muestra una participación nula en Formación Profesional Básica en el curso 2014-2015.

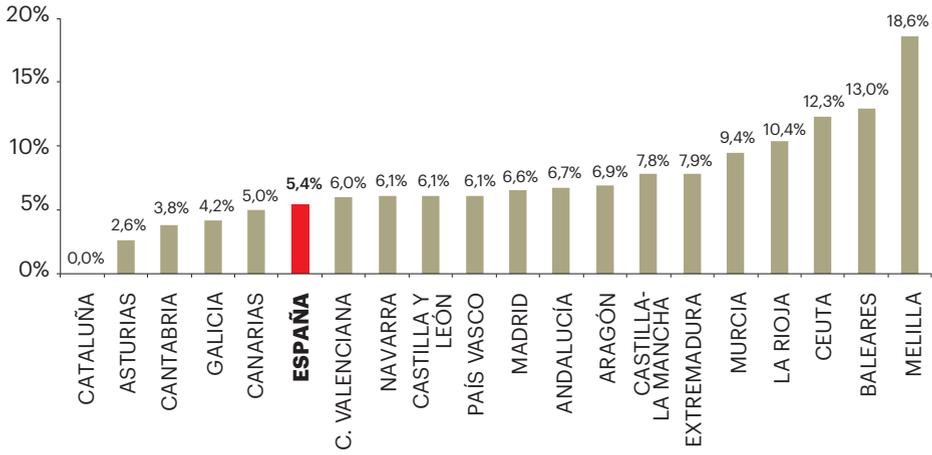
Por último, cabe mencionar que en España no existen enseñanzas de educación Post-Secundaria no superior correspondiente a CINE 4¹⁷.

15. Recoge el conjunto de estudiantes matriculado en Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, de Grado Medio presencial y a distancia, y Grado Superior presencial y a distancia.

16. En el año 2014, el Departament d'Ensenyament de la Generalitat anuncia el aplazamiento de la aplicación de la Formación Profesional Básica.

17. Ver anexo: Enseñanzas del sistema educativo español y su clasificación de acuerdo a la clasificación Internacional Normalizada de la Educación.

GRÁFICO 21. PORCENTAJE DE ALUMNADO DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA RESPECTO AL TOTAL EN FORMACIÓN PROFESIONAL POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2014-2015.



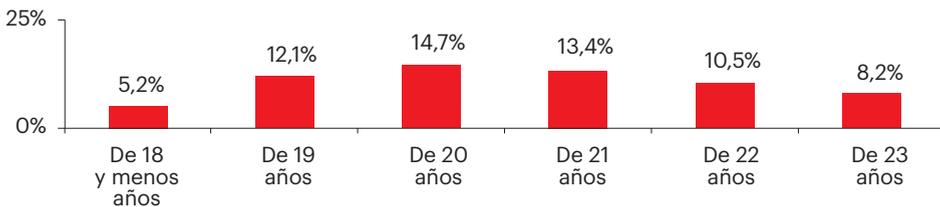
Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)

La Educación Terciaria en España comprende tanto enseñanzas universitarias como los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS). En general, los programas de Formación Profesional se caracterizan por estar orientados a ocupaciones específicas y por preparar a los estudiantes para el mercado laboral.

El 14,7% del alumnado que participa en Formación Profesional de Grado Superior en el curso 2013-2014 (Gráfico 22) tiene 20 años de edad, 2,6 puntos porcentuales sobre aquellos que están matriculados a los 19 años, lo cual supone una presencia significativa respecto a otras edades.

GRÁFICO 22. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR SEGÚN EDAD. CURSO 2013-2014.



Nota: no se ha incluido el porcentaje de alumnos mayores de 23 años (35,9%).

Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2013-2014*. Edición 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En el curso 2014-2015, el 84% de los estudiantes universitarios se encontraba matriculado en enseñanzas de Grado, frente al 6,7% matriculado en estudios de 1º y 2º ciclo en proceso de extinción¹⁸ (Gráfico 23). Por otra parte, el 9,3% de la población universitaria española se encontraba cursando estudios de Máster, un 5,8 puntos porcentuales más respecto al curso 2008-2009.

GRÁFICO 23. EVOLUCIÓN DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR UNIVERSITARIA POR NIVEL DE ENSEÑANZA. CURSOS 2008-2009 y 2014-2015.



(1) Datos provisionales

Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de estudiantes universitarios. Curso 2014-2015*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

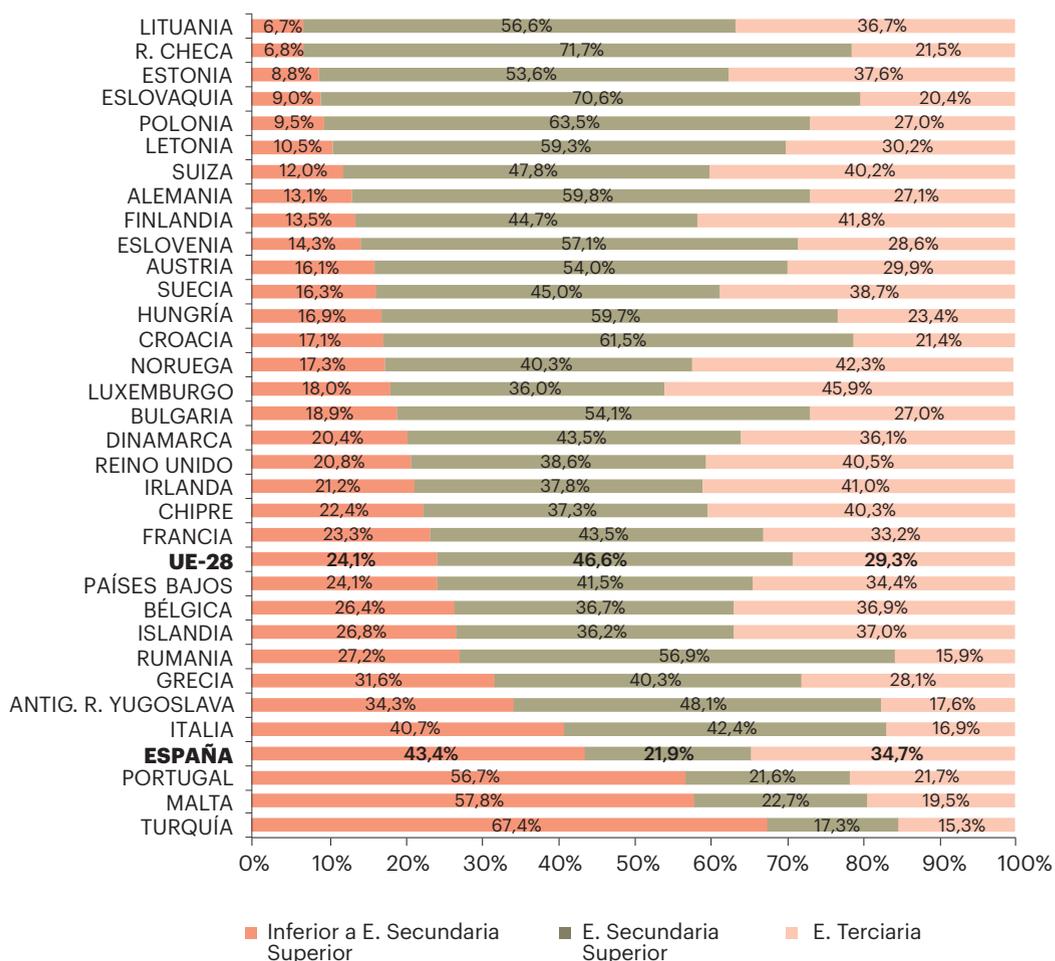
En el conjunto de países europeos, el 34,7% la población española de entre 25 y 64 años alcanza la Educación Terciaria, sobrepasando en un 5,4% el promedio europeo (Gráfico 24). En Suiza, Chipre, Reino Unido, Irlanda, Finlandia y Luxemburgo más del 40% de la población posee estudios terciarios. Por otra parte, en Italia, Rumania y Turquía, menos del 20% de su población alcanza el nivel de Educación Terciaria.

España, junto a Italia, Portugal y Turquía presenta un alto porcentaje de población (43,4%) que posee niveles inferiores a Educación Secundaria Superior, situándose el promedio de la UE en el 24,1%, es decir, 19,3 puntos porcentuales por encima de nuestro país.

18. De acuerdo al Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales.

Por otro lado, en República Checa, Eslovaquia y Polonia predomina la población con Educación Secundaria Superior en porcentajes superiores al 61,5% de Croacia. España, Portugal y Turquía presentan una baja tasa de participación en Educación Secundaria Superior con un 21,9%, 21,6% y 17,3% respectivamente, frente al promedio de la UE-28 que se sitúa en un 46,6%.

GRÁFICO 24. LOGRO EDUCATIVO EN LA POBLACIÓN ADULTA ENTRE 25-64 AÑOS. AÑO 2014.



Fuente: Eurostat.

COMENTARIOS

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA EN PERSPECTIVA

ALEJANDRO TIANA FERRER

Rector de la UNED

En los últimos tiempos oímos hablar con frecuencia acerca de la situación y los avances o retrocesos experimentados por la educación en España. El tema se ha convertido en materia de opinión y ha generado debate. Más allá de alinearnos acriticamente con quienes consideran que nuestro sistema educativo ha conseguido avances espectaculares y está en un nivel óptimo o con quienes creen que vamos retrocediendo inexorablemente y estamos en una situación lamentable, vale la pena realizar un balance equilibrado de nuestra educación actual y de su evolución. Y para ello, nada mejor que contar con datos e indicadores que den consistencia al análisis.

Analizando los datos existentes, lo primero que cabe destacar es que el acceso a la educación no se ha detenido en la última década. Frente a quienes creen que ya hemos alcanzado los niveles de cobertura que cabría esperar, los indicadores demuestran que aún existe margen de crecimiento. Así, en el periodo que va de 2004 a 2014, el alumnado matriculado en enseñanzas de ré-

gimen general no universitarias creció un 16,7% de media. Por su parte, según datos del INE, la población entre 5 y 19 años de edad creció en ese mismo lapso de tiempo en un 5,4%. Aunque no exista una coincidencia total de edades, la comparación indica claramente que nuestro sistema educativo ha continuado incorporando a un porcentaje creciente de la población infantil y adolescente, lo que constituye una buena noticia.

Por otra parte, si bien en los años iniciales de ese periodo, y muy notablemente entre 2004 y 2008, creció de modo ininterrumpido el alumnado extranjero en esos niveles educativos, a partir de 2009 se produjo un descenso sostenido del mismo. En consecuencia, al comparar 2004 con 2014, apreciamos que se produjo una incorporación neta de alumnado extranjero, pero de proporciones moderadas (de representar un 6,5% del porcentaje total aumentó hasta un 8,5%). Ese dato indica que el crecimiento global del alumnado que se produjo en esa década no se explica solamente, ni siquiera mayoritariamente, por la incorporación de la población escolar extranjera.

Así pues, cuando creíamos que habíamos alcanzado los niveles máximos esperables de cobertura escolar, vemos que aún no hemos llegado al techo que nos podríamos fijar. Eso quiere decir que

las llamadas de atención que a veces se hacen para dejar el acceso a la educación en un segundo plano entre nuestras preocupaciones, deben ser matizadas.

Otros indicadores ponen claramente de manifiesto la necesidad de reforzar esta tendencia de incorporación de nuevos estudiantes hasta ahora ausentes. En efecto, cuando analizamos la evolución del nivel educativo de la población adulta, hay varios fenómenos que llaman la atención. Ante todo, se aprecia que a lo largo de la década 2004-2014 la proporción de población que ha obtenido como máximo una titulación de Educación Secundaria post-obligatoria está casi estabilizada, pues solamente aumentó del 18,6% al 21,9%, no habiendo apenas cambiado la cifra entre 2008 y 2014. Pero esa observación puede llevar al equívoco de creer que no se ha incrementado la población que cursa ese nivel educativo, lo que sería muy mala noticia.

El equívoco se deshace cuando se analiza la evolución de los otros dos grupos de población, esto es, quienes han alcanzado como máximo el título de graduado en ESO o un título de educación superior. Así, la población del primer grupo ha descendido en 11,2 puntos, desde el 54,6% hasta el 43,4%. Los del segundo grupo, a la inversa, han aumentado desde el 26,7% hasta el 34,7%, lo que supone un incremento de 8 puntos.

Eso quiere decir que el grupo intermedio, con titulación de Educación Secundaria post-obligatoria, puede considerarse un grupo de tránsito. Muchos de quienes llegaban a él pero no avanzaban más allá, ahora continúan al siguiente, logrando una titulación superior. En

compensación, muchos de quienes se quedaban en el grupo más bajo, ahora llegan al intermedio, reemplazando aproximadamente a quienes continúan más arriba. Por lo tanto, lo cierto es que el grupo de quienes se titulan en el grupo intermedio ha aumentado en términos globales, y una parte de ellos no se ha contentado con ese logro. Este análisis nos hace ser optimistas acerca de las capacidades que está desarrollando nuestro sistema educativo.

La comparación de las dimensiones de estos tres grupos de población por nivel educativo con la UE-28 resulta ambivalente. Por una parte, la proporción de población con nivel máximo de ESO es algo menor del doble de la europea (43,4% frente a 24%), mientras que la de Educación Secundaria post-obligatoria es algo menor de la mitad (21,9% frente a 46,7%). Pero, por otra, la proporción de población con Educación Superior es 5,4 puntos superior a la europea (34,7% frente a 29,3%). Esta comparación pone en evidencia que el problema de la población adulta española consiste en unos niveles educativos bajos, por la elevada dimensión del grupo inferior y la exigüidad del intermedio, pero no tiene reflejo en el nivel superior, donde se sitúa en una buena posición. Esto debe obligar a redoblar los esfuerzos en la mejora del rendimiento de la Educación Secundaria Obligatoria y los niveles anteriores.

Por último, conviene señalar que en este último indicador estamos hablando de población entre 25 y 64 años, lo que quiere decir que los avances registrados en la última década han debido comenzar a producirse con anteriori-

dad. Ello indica que las mejoras recientes han sido notables, para que se pudiesen reflejar en el lapso de 2004-2014, pero también que no se debe menospreciar el esfuerzo realizado en las décadas anteriores, sin los cuales no se explicarían estos avances.

No podemos considerar que no existan problemas, muchos de los cuales serán tratados por otros compañeros en este mismo volumen, pero tampoco sería justo ignorar que la educación española ha experimentado en los últimos cincuenta años un avance importante. Y eso ha sido posible gracias a los esfuerzos que tantas personas han realizado en las últimas décadas en pro del desarrollo educativo español y que merecen reconocimiento.

¿AUMENTAR LA ESCOLARIDAD O FOMENTAR LA TITULACIÓN EN SECUNDARIA SUPERIOR?

JULIO CARABAÑA

Universidad Complutense de Madrid

INTRODUCCIÓN

El indicador ‘abandono educativo temprano’ (en adelante AET) debe su importancia a su relación con la titulación en Secundaria Superior (SS). La Unión Europea (UE) considera que “un título de este nivel es el mínimo para seguir aprendiendo o para la integración en el mercado de trabajo, y ayuda a que los

individuos se conviertan en ciudadanos activos” (European Commission, 2015: 39). Es muy posible que la UE haya puesto el listón demasiado alto en lo que respecta al mercado de trabajo; hay muchos indicios de que a la gente no le va mucho peor sin el presunto mínimo. Pero de lo que vamos a tratar aquí no es del criterio, sino del indicador.

Dado que se trata de títulos de Secundaria Superior, lo lógico sería utilizar como indicador el porcentaje de gente que los alcanza a partir de la edad a la que regularmente se hace o un año después, y hablar de ‘tasa de titulación en SS’. Pero por alguna razón, el comité internacional correspondiente (es conocido lo del dromedario y el caballo) tomó como edad de referencia los 18-24 años, lo que disminuye las tasas de titulación en aquellos países (Alemania y Dinamarca, por ejemplo) donde los títulos de SS no se pueden tener antes de los 19. Sin duda para no perjudicar a estos países, se decidió limitar el cálculo a los no escolarizados, con lo cual se pasó a favorecerlos dando por titulados a los todavía estudiantes. De este modo, el indicador depende de dos cosas diferentes, la titulación y la escolarización.

Y no solo esto. En vez de considerar en positivo el porcentaje de jóvenes de 18-24 años que han obtenido un título de SS o siguen escolarizados, se invierte la perspectiva y se presenta en negativo el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años sin título de SS y no escolarizados, bajo la etiqueta de abandono ‘temprano’; con lo cual, el elemento principal de los dos parece la edad a que se deja la escuela, no el título. De este modo, el continuar en

la escuela pasa de ser una adaptación del indicador a ser su elemento principal.

Como puede verse en el gráfico 49 del Informe, la media del AET en la UE está en torno a 12%, pero es una media engañosa, porque procede de una distribución muy asimétrica, con unos pocos países (Italia, Portugal, Rumanía, Malta, España y Turquía) donde el AET es muy alto. La tasa de Turquía llega casi a 40%, y después viene España, por encima del 20%. Acorde con la importancia que la UE da a la titulación en SS, hay un amplísimo acuerdo en considerar que el abandono escolar temprano es uno de los problemas más graves, si no el más grave, del sistema español de enseñanza. Por citar un juicio a la vez oficial y exento de partidismo, el Consejo Escolar del Estado dice en su último informe lo siguiente: “El abandono educativo temprano constituye una de las rémoras más notables de nuestro sistema educativo, con implicaciones sustantivas en el desarrollo personal de los jóvenes, en el crecimiento económico y en la cohesión social” (CEE, 2015:480).

El objeto de esta nota es examinar el indicador AET separando sus dos componentes, la escolaridad y la titulación. En intentos anteriores, con datos de la OCDE, se ha observado que las tasas de escolarización españolas están muy cercanas a la media europea o de la OCDE, y que son las titulaciones las que quedan por debajo, en particular las de Formación Profesional (Fernández y Martínez, 2015). Es decir, el problema no sería que nuestros alumnos dejen la escuela ‘tempranamente’, puesto que están tanto tiempo en ella como los jóvenes de otros

países; sino que en este mismo tiempo consiguen menos títulos, lo que quizás sería más apropiado llamar ‘abandono prematuro’, ‘déficit de titulaciones de SS’ o de cualquier otro modo que se mencionara la titulación en SS. Según esto, el mejor modo de disminuir el AET sería aumentar las tasas de titulación.

¿Es correcto este punto de vista? Vamos a intentar comprobarlo con datos más adecuados que los de la OCDE. Por un lado, Eurostat ofrece las tasas de escolarización del tramo de edad 18-24 años, justo al que se refiere el AET. Por otra parte, el INE ofrece las tasas de titulación en SS a las mismas edades. Tenemos así los dos componentes brutos del AET. El INE ofrece además las tasas de no titulados distinguiendo entre los que han abandonado (es decir, el AET) y los que continúan matriculados. En realidad el INE nos ofrece todo lo que necesitamos, que es la población total de 18 a 24 años dividida en titulados, no titulados que siguen estudiando y no titulados que han abandonado (AET). El AET disminuye cuando aumenta alguna de las otras dos categorías. Las tasas globales de escolarización de Eurostat las mantenemos simplemente como referencia.

LO OCURRIDO EN ESPAÑA

¿A qué se debe la elevada tasa de AET en España? Una mirada a la Tabla A nos dice que en 2004 el AET estaba en torno al 32%, justo el doble que en la UE-28; y que la diferencia dependía de los dos factores, pues la titulación era en España 11 puntos inferior a la de la UE, y la matrícula de los no titulados era 5 puntos inferior.

TABLA A. ESCOLARIZACIÓN, TITULACIÓN, ABANDONO TEMPRANO Y ESCOLARIZACIÓN SIN TÍTULO DE SS, PAÍSES DE LA UE, 2004 Y 2013. PERSONAS DE 18 A 24 AÑOS.

	AÑO 2004				AÑO 2013				VARIACIONES ENTRE 2004 Y 2013			
	Tasa de escolaridad	Tasa de titulación en SS	Abandono temprano	Escolarizados sin SS	Tasa de escolaridad	Tasa de titulación en SS	Abandono temprano	Escolarizados sin SS	Tasa de escolaridad	Tasa de titulación en SS	Abandono temprano	Escolarizados sin SS
	(1)	(2)	(2)	(2)	(1)	(2)	(2)	(2)				
PAÍS/AÑO	2004	2004	2004	2004	2013	2013	2013	2013				
UE-28	47,7	66,3	16	17,7	53,2	72,1	12	16	5,5	5,8	4	-1,7
Alemania	55	56	12,1	31,9	61,1	64,7	9,9	25,5	6,1	8,7	2,2	-6,4
Austria	39,7	73,7	9,5	16,5	46,9	74,6	7,3	17,9	7,2	0,9	2,2	1,4
Bélgica	45,6	73,3	13,1	13,6	55,3	76,2	11	12,8	9,7	2,9	2,1	-0,8
Bulgaria	38,5	61,3	21,4	17,3	51,1	75,1	12,5	12,4	12,6	13,8	8,9	-4,9
Chipre	31,4	71,8	20,6	7,6	39,3	85,4	9,1	5,5	7,9	13,6	11,5	-2,1
Croacia	43,5	83,8	5,4	10,8	55,7	85,4	3,7	10,1	12,2	1,6	1,7	-0,7
Dinamarca	61,2	55,8	8,8	35,4	63,7	56,7	8	35,3	2,5	0,9	0,8	-0,1
Eslovenia	66,7	73,2	4,3	22,5	72,7	79,3	3,9	16,8	6	6,1	0,4	-5,7
España	40,8	55,3	32,2	12,5	53,6	59	23,6	17,4	12,8	3,7	8,6	4,9
Estonia	54,6	67,4	13,9	18,7	57,8	72,1	9,7	18,2	3,2	4,7	4,2	-0,5
Finlandia	58,2	69,3	10	20,7	55,5	70,1	9,3	20,6	-2,7	0,8	0,7	-0,1
Francia	51,6	75,4	12,1	12,5	54,7	81,5	9,7	8,8	3,1	6,1	2,4	-3,7
Grecia	44	78,8	14,7	6,7	55,3	81,3	10,1	8,6	11,3	2,5	4,6	1,9
Hungría	52,6	70	12,6	17,4	53,5	70,8	11,8	17,3	0,9	0,8	0,8	-0,1
Irlanda	39,7	78,7	13,1	8,2	50,9	80,1	8,4	11,5	11,2	1,4	4,7	3,3
Italia	46,1	61,7	22,9	15,2	48,9	66,4	17	16,8	2,8	4,7	5,9	1,6
Letonia	56,5	61,6	14,7	22,5	54,6	72,8	9,8	17,4	-1,9	11,2	4,9	-5,1
Lituania	61,3	69,4	10,3	20,3	60,7	75,4	6,3	18,3	-0,6	6	4	-2
Luxemburgo	59,7	59	12,7	28,3	71,3	61,2	6,1	32,7	11,6	2,2	6,6	4,4
Malta	30,2	49,3	42,1	8,6	42,0	76,2	20,8	3,3	11,8	26,9	21,3	-5,3
Países Bajos	56	63,7	14,1	22,2	64,4	68,6	9,2	22,2	8,4	4,9	4,9	0
Polonia	60,5	73,2	5,6	21,2	60,9	74,1	5,6	20,3	0,4	0,9	0	-0,9
Portugal	43,7	42,6	39,4	18,1	52,2	63,4	19,2	17,7	8,5	20,8	20,2	-0,4
R. Checa	46,1	73,1	6,3	20,6	59,1	75,7	5,4	18,9	13	2,6	0,9	-1,7
R. Eslovaca	41,2	73,7	6,8	19,5	56,6	74,2	6,4	19,4	15,4	0,5	0,4	-0,1
Reino Unido	33,9	74,1	12,1	13,8	37,9	82,5	12,4	5,2	4	8,4	-0,3	-8,6
Rumanía	37,2	63,1	22,4	14,5	48,1	67,2	17,3	15,5	10,9	4,1	5,1	1
Suecia	50,7	68,3	9,2	22,5	47,2	73	7,1	19,9	-3,5	4,7	2,1	-2,6

Fuente:

(1) Eurostat, edat_lfse_19, extraído el 23-3-16.

(2) INE, Transición de la formación al trabajo, tabla 9. Tomado por el INE de Eurostat, mayo de 2015.

Si se repasan las políticas que se proponían en aquellos momentos para reducir el AET, se ve que iban siempre por el lado de aumentar la permanencia en la escuela (v. gr. Vaquero, 2005). Como refleja el gráfico 50 del Informe, el AET disminuyó fuertemente en los años siguientes. Después de haber estado estabilizado durante mucho tiempo en torno al 30%, llegó hasta el 32% antes de 2008, pero ha caído fuertemente desde entonces hasta menos del 20% en 2015. ¿Cómo ocurrió esto? Hay un amplio consenso en que se debió al aumento de la escolarización, que a su vez no se debió a las políticas educativas contra el AET, sino a que los jóvenes reaccionaron a la falta de trabajo volviendo a la escuela o quedándose en ella. En cualquier caso, no se ha reducido la diferencia mayor, la de titulación, sino la menor, la de escolarización.

En efecto, en la Tabla A se ve que entre 2004 (año en que comienza la serie Eurostat) y 2013 (donde nos detenemos por razones técnicas) la tasa de titulación en SS ha aumentado en tan solo 3,7 puntos, de 55,3% a 59%, y la escolarización de los no titulados ha aumentado en 4,9 puntos. Sumados ambos incrementos, dan cuenta del descenso del AET entre las mismas fechas, del 32,2% al 23,6% (8,5 puntos).

Puede tacharse esta partición de causalmente injusta, ya que, si no todo, al menos buena parte del aumento de la titulación ha de deberse al aumento de la matrícula. Si tenemos 8,6 puntos adicionales de escolarización y 3,7 puntos más de titulados, dan una tasa marginal de titulación del 43%, más baja que la media y que no sugiere que los títulos se

hicieran más fáciles. Podemos, por tanto, considerar confirmada la visión dominante de que la disminución del AET en España durante la crisis se ha debido al aumento de la escolarización, con la importante cualificación de que, además, casi la mitad de la disminución, 3,7 puntos, ha abocado a la titulación.

Examinemos la situación de 2013. El AET ha descendido al 23,6%, pero sigue doblando la media de la UE-28, que ha descendido a 12 puntos, y más todavía a la moda, que anda por los 8. Tenemos ya escolarizados al 53,6% de los jóvenes entre 18 y 24 años, justo lo mismo que en la EU-28, y la escolarización de los que no tienen título de Secundaria está en 17,4%, un punto incluso por encima de la UE-28. Pero, por otro lado, solo el 59% de las personas de esta edad han conseguido un título de SS, lo que ha aumentado la distancia con la UE-28 de 11 puntos a 13. Recuérdesse que la reducción del AET no la propugna la UE por las bondades de una escolarización larga, sino por los beneficios de la titulación en SS. ¿Cómo es que la diferencia en titulación ha aumentado? Sencillamente porque los 4 puntos de mejora en la UE se deben a un aumento de 6 puntos en las tasas de titulación y a una disminución de dos puntos en la escolarización.

Vista la situación en 2013 y la experiencia pasada, ¿cómo continuar con la reducción del AET en el futuro? ¿Influuyendo en la matrícula, en la probabilidad de titulación o, quizás mejor, en ambas?

Comencemos por suponer que continúan las tendencias de los últimos años. La tasa de escolarización global llegaría al 67%, la tasa de titulación subiría

al 63% y el AET descendería hasta aproximadamente un 15%. Con otro impulso igual, las tasas de escolarización global llegarían al 80%, las tasas de titulación al 67% y el AET se situaría por fin en 6,5 puntos.

¿Qué probabilidades hay de que el pasado se repita? A primera vista, pocas. En primer lugar, necesitaríamos dos crisis como la pasada para situarnos en la moda europea y cumplir, bien que con cierta holgura, los objetivos europeos; es un lujo que quizás no nos queramos permitir. En segundo lugar, lo importante no es el aumento total de escolaridad, sino sólo el de los no titulados en SS, que ya ha dejado de crecer. Pero ¿para qué esforzarse en predecir el futuro si en parte ya llegó? Conocemos, en efecto, algunos datos de 2014 y de 2015, que están en el gráfico 48. Se ve en él que la tasa de AET ha descendido al 21,9 en 2014 y al 19,9 en 2015, un ritmo igual, si no superior, al de los años pasados. ¿Cómo? No sabemos en 2015, pero sí en 2014. Como el INE nota en la presentación de los resultados de 2014 (INE, 2015), en 2014 el AET no ha disminuido por la matriculación de los sin título en SS, que se mantiene en 17,4, como en 2013, sino enteramente por el aumento de los títulos. Esto obliga a completar la información que presenta la Tabla A. En realidad, la matriculación de los no titulados en SS creció con fuerza solo entre 2008 y 2012, año en el que alcanzó el 17,2%. En cambio, el aumento de los títulos no comenzó hasta más tarde, en 2010, es de suponer que cuando los nuevos matriculados empezaron a titularse. Desde 2012 es éste el único factor que influye en el descenso del

AET, habiendo pasado de 59% a 61,7% en 2014. Hay que pensar que dejará de crecer en un par de años, como dejó de crecer su fuente, la matrícula de los no titulados en SS.

Ahora bien, ¿por qué dejó de crecer la matrícula de los no titulados en SS en 2012? No, desde luego, porque la crisis remitiera, pues más bien se agudizó. Mejor pensar que el efecto positivo de la crisis sobre la matrícula escolar no es lineal, sino que tiene un techo que se alcanza rápidamente. De ser esto así, el efecto de la crisis se estaría agotando y el AET dejaría de descender a partir de 2016. Ni siquiera una nueva crisis tendría efecto sobre el AET, como no lo ha tenido la segunda fase, de 2012 a 2013, de la crisis pasada.

LO ACONTECIDO EN EUROPA

Parece, pues, que se confirma no ya que la escolarización no es el problema, sino tampoco la solución. El margen para bajar el AET por la vía de la escolarización (la que el epíteto ‘temprano’ insinúa) parece muy estrecho. No quedaría más remedio que explorar otra vía, la de los títulos. Veamos antes de decidirnos qué podemos aprender de la experiencia de otros países.

Fijémonos en primer lugar, en los países que han disminuido mucho su AET entre 2004 y 2013. Lo han hecho en más de 10 puntos, además de España, Bulgaria, Chipre, Malta y Portugal, y en torno a 5 puntos algunos más, como Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Grecia, Rumanía... De todos ellos, sólo en Luxemburgo e Irlanda ha ocurrido lo que en España, un mayor aumento de la matriculación de los sin título que de la

titulación. En los demás países, la matriculación no ha aumentado o incluso ha disminuido, y el factor decisivo ha sido el aumento de las tasas de titulación. Su ejemplo confirma, por tanto, lo poco prometedor de una vía que, además, también en España ha dejado de funcionar desde 2012.

Fijémonos ahora en los países con AET bajo. Podemos situarnos en 2004, cuando ya el AET era una grave preocupación en España, y preguntarnos qué podríamos haber aprendido en aquel momento de los países cercanos al objetivo europeo del 10% de AET. A estas alturas de la nota, resulta tentadora la expectativa de que todos ellos tuvieran tasas de titulación altas, pero hay excepciones. Pueden distinguirse en la Tabla A tres modelos. En orden de concordancia con la expectativa podemos llamarlos el inglés, el finlandés y el danés.

Gran Bretaña tenía tasas de titulación altas (75% o más) y tasas de escolarización de los alumnos sin SS medias o bajas (menos de 15%). Se le parecían Austria, Croacia, Francia e Irlanda. No cabe duda de que tienen AET bajo porque tienen tasas de titulación altas.

Finlandia tenía tasas de titulación medias (en torno a 70%) y tasas de escolarización también medias (en torno al 20%). En una situación parecida se encontraban Eslovenia, Lituania, Polonia, las Repúblicas checa y eslovaca, Suecia. También de estos países puede decirse que el factor más determinante de su bajo AET era la alta tasa de titulación, de acuerdo con lo que esperamos.

Dinamarca, sin embargo, tenía una tasa de titulación muy baja, de 56%, igual

a la de España. Su bajo AET (8,8%) se debía a una tasa muy alta de estudiantes sin título de SS, cercana al 35%. Sólo hay dos países más que siguen este modelo, ambos dos muy cercanos, Alemania y Luxemburgo. Sin duda estos países son excepcionales, pero aun así ofrecían en 2004 una vía alternativa al aumento de las titulaciones.

Parece que España siguió en buena parte el modelo danés, sin quererlo y quizás sin saberlo, pero creyendo que era el único posible, pues, como he apuntado antes, la reducción del AET se ha identificado entre nosotros hasta ahora con el aumento de la escolaridad. ¿Qué camino siguieron los países europeos con AET bajo entre 2004 y 2013? Por lo general, redujeron más o menos moderadamente su AET por la vía del aumento de la titulación; incluso Alemania se separó del modelo danés y no sólo aumentó la tasa de titulación, sino que bajó la de escolarización (probablemente relacionado con los intentos de abreviar el Bachillerato de 13 a 12 años); en Dinamarca ninguna tasa varió. Solo Luxemburgo hizo algo parecido a España, disminuir el AET aumentando (aún más: de 28% a 32%) la escolarización de los no titulados en SS. Dijimos más arriba que Irlanda hizo lo mismo pero, bien miradas, sus tasas de variación son muy pequeñas.

Con esto nos hemos puesto en 2013. Es fácil ver que la tasa de escolarización de los no titulados en España está en el grupo finlandés, por encima de la media, solo más baja que el grupo danés; pero que España se ha quedado sola con Luxemburgo y Dinamarca, más Portugal e Italia, en tasas de titulación del 60%.

CONCLUSIÓN

La etiqueta 'abandono temprano' parece haber inducido a pensar que la tarea consiste en retrasar la edad a que los jóvenes abandonan la escuela, prolongando en lo posible su escolaridad, en particular cuando no tienen título de Secundaria. Hay que tener en cuenta, sin embargo, que lo que la UE pretende fomentar no es la permanencia en las aulas, sino la obtención de un título de Secundaria Superior. En los últimos años, la crisis económica, que no las políticas educativas, ha llevado a que el AET se reduzca en España más por la vía de incrementar la escolarización que por la de mejorar la titulación. No deja de ser algo positivo, pero es una vía que parece agotada, incluso si la crisis se prolongara.

En casi todos los países de Europa, menos Luxemburgo, el AET se reduce no aumentando la escolarización, sino mejorando la titulación. Pero también es verdad que hay algún país (como Luxemburgo) que, como España, ha aumentado las tasas de escolarización. Para buscar una posible vía óptima que fomente la titulación sin despreñar la matrícula, sería conveniente averiguar cómo han logrado hacerlo los daneses o los ingleses. El espacio obliga a unas someras indicaciones. En los países de modelo danés el Bachillerato dura 13 años, en vez de los 12 de España; puede incluso que el indicador AET, excluyendo de las tasas de titulación a los estudiantes, se creara para ellos. En cuanto a las altas tasas de titulación del modelo inglés, pueden deberse a que los alumnos y las escuelas son mejores o a que los títulos más fáciles. Son tantos y tan variados los

países con tasas de titulación altas que casi con toda seguridad la razón principal es que los títulos son en ellos más fáciles. Si estas conjeturas fueran acertadas, en España cabría alargar el Bachillerato y la FP para aumentar la matrícula, como en Dinamarca, y/o hacerlos más fáciles para aumentar la titulación, como en el resto de los países. En todo caso, hay que abandonar la esperanza de que los efectos de la crisis se prolonguen, así como la de bajar la tasa de AET mediante políticas y pedagogías de estímulo a la matrícula que nunca han funcionado.

REFERENCIAS

- Consejo Escolar del Estado, *Informe 2015 sobre el Estado del Sistema Educativo*, Madrid. MECD.
- European Commission, *Education and Training Monitor*, 2015. EU.
- Fernández Mellizo-Soto, María y José S. Martínez García (2015), "La evolución de la escolaridad y los títulos". En Varios, *La sociedad española*. 2015. Madrid: CIS.
- INE, "Abandono temprano de la educación-formación", http://www.ine.es/ss/Satellite?L=es_ES&c=INESeccion_C&cid=1259925480602&p=1254735110672&pageName=ProductosYServicios%2FPYS-Layout¶m3=1259926137287. Acceso 24-3-2016
- Vaquero García, Alberto (2005) "El abandono escolar temprano en España: programas y acciones para su reducción". *Educa: revista galega do ensino*, 47:1442-1464.

EL CRECIMIENTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO: ¿MAYOR ATRACTIVO O RETORNO DE QUIENES HABÍAN DEJADO TEMPRANAMENTE LOS ESTUDIOS?

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ

Analistas Socio-Políticos

En 2008 el porcentaje de jóvenes de 16 a 19 años que sigue estudios reglados recuperó la tendencia ascendente característica de décadas anteriores, y que se había interrumpido o moderado mucho en la primera década del nuevo siglo. Algo similar ocurrió con los jóvenes de 20 a 29 años. La crisis representó un notable revulsivo para ambos grupos, que también debieron de beneficiarse, por un tiempo, de los programas de refuerzo (tipo PROA) implementados en los años anteriores a la crisis.

La mayor parte del aumento en el tramo de 16 a 19 años la explican los estudios de Formación Profesional (CFGM) o Bachillerato. En el tramo de 20 a 29 años, lo principal ha sido el aumento de la matrícula en estudios superiores (CFGS y universitarios). La recuperación se ha dado tanto en los varones como en las mujeres, pero con más intensidad en los primeros. Lo cual encaja con la hipótesis de que la coyuntura económica incitó a muchos jóvenes varones a dejar los estudios y buscar trabajo (en la construcción) durante el *boom*, y de que tuvo el efecto contrario durante la crisis (con el hundimiento de la construcción).

Centrándonos en el nivel de la Secundaria Superior, como se refleja en

esta edición de los “Indicadores”, resulta bastante claro que ha crecido más la matrícula en CFGM que en Bachillerato. Lo que no está tan claro es si este cambio es muestra de una recuperación de la formación profesional frente a la vía académica como opción de los estudiantes de secundaria. Para comprobarlo hemos de estudiar la matrícula de Bachillerato y CFGM por edades, para descubrir si son, efectivamente, los recién titulados en ESO los que protagonizan el cambio en curso.

En el cuadro vemos que la matrícula en Bachillerato creció un 9,6% entre 2007-08 y 2013-14, destacando el aumento de los mayores de 19 años (31,7%). El panorama es muy distinto para los CFGM. La matrícula total creció un 39,9%, es decir, cuatro veces más que la de Bachillerato. Lo llamativo es la evolución por tramos de edad. Cae la matrícula en los tramos más próximos a la finalización de la ESO (16 a 18 años), pero crece bastante en el de 19 años (20,7%) y crece espectacularmente en el de 20 años o más (un 131,7%). En realidad, todo el incremento neto de la matrícula en CFGM entre esos dos cursos corresponde a la variación del número de alumnos de mayor edad: un 102,5%, mientras que el aumento en la cifra de alumnos de 20 años o más solo supone un 18,2% del incremento de la matrícula de Bachillerato.

Si nos fijamos en el peso que tiene la Formación Profesional en el conjunto Bachillerato + CFGM se observa, en consonancia con los datos antes comentados, que aumenta entre los dos cursos considerados (del 28,8 al 34%),

TABLA A. ESPAÑA (2002-03 A 2013-14). MATRICULADOS EN BACHILLERATO Y CFGM POR EDADES.

	2002-03	2007-08	2013-14	VARIACIÓN ENTRE 2007 Y 2013 (EN %)	APORTACIÓN (EN %) A LA VARIACIÓN ENTRE 2007 Y 2013
BACHILLERATO					
TOTAL	676.107	584.693	640.978	9,6	100,0
16 AÑOS O MENOS	217.959	205.596	226.241	10,0	36,7
17 AÑOS	261.815	227.460	250.476	10,1	40,9
18 AÑOS	102.320	84.503	84.744	0,3	0,4
19 AÑOS	50.128	34.849	37.005	6,2	3,8
20 O MÁS	43.885	32.285	42.512	31,7	18,2
CFGM					
TOTAL	224.486	236.489	330.749	39,9	100,0
16 AÑOS O MENOS	15.244	12.476	10.831	-13,2	-1,7
17 AÑOS	46.620	49.432	40.792	-17,5	-9,2
18 AÑOS	60.676	60.059	59.512	-0,9	-0,6
19 AÑOS	41.221	41.213	49.734	20,7	9,0
20 O MÁS	60.725	73.309	169.880	131,7	102,5
MATRICULADOS EN CFGM EN PORCENTAJE DE LA SUMA BACHILLERATO + CFGM					
TOTAL	24,9	28,8	34,0		
16 AÑOS O MENOS	6,5	5,7	4,6		
17 AÑOS	15,1	17,9	14,0		
18 AÑOS	37,2	41,5	41,3		
19 AÑOS	45,1	54,2	57,3		
20 O MÁS	58,0	69,4	80,0		

Fuente: elaboración propia con datos de las Estadísticas no universitarias.

manteniendo la tendencia anterior. Sin embargo, ese peso no creció en todos los tramos de edad. En los más próximos a la titulación en ESO, de hecho, se redujo o, si acaso, se mantuvo. Sin embargo, ha mantenido la tendencia creciente en las edades de 19 años y 20 o más. En este úl-

timo tramo, el 80% de los matriculados lo están en CFGM.

En definitiva, no es obvio que los recién graduados en ESO se inclinen más, en términos relativos, por la formación profesional que hace unos años. Lo más probable es que gran parte del

crecimiento de las cifras de formación profesional se deba al retorno al sistema escolar de quienes abandonaron tempranamente sus estudios en tiempos del boom económico.

También es interesante saber si este retorno supone una segunda oportunidad para quienes no obtuvieron en su momento el título de Graduado en ESO. Estos estarían ingresando por vías distintas a la del acceso directo, que requiere de dicho título. Algunos estarán accediendo por esas otras vías, pues estas han pasado de representar el 10% del nuevo ingreso en 2006-07 al 16% en 2013-14. Sin embargo, como el alumnado de nuevo ingreso con 20 años o más es el 45% del total, la gran mayoría de los “retornados” estará accediendo directamente a los estudios, por lo que serían estudiantes que obtuvieron el título de Graduado años atrás, muchos de los cuales no siguieron estudiando.

¿Qué podemos aprender de este análisis? Quizá lo siguiente.

Lo que venía ofreciendo la educación reglada llegó a parecerles poco a bastantes estudiantes en tiempos de bonanza económica si lo comparaban con lo que ofrecía el mercado de trabajo. Esto ocurrió en España y, quizá, en otros países con booms similares. A ello hay que añadir las dificultades derivadas de un diseño del sistema escolar que dificulta mucho acceder en las edades adecuadas a la Formación Profesional de Grado Medio, algo poco habitual entre los países que suelen servirnos de referencia. Tuvo que cambiar radicalmente el horizonte a corto plazo, con una crisis profunda y duradera, para que a esos estudiantes les

volviera a compensar seguir estudiando, o volver a la escuela, a lo que también habrán contribuido las mejoras parciales de la educación formal aplicadas antes de la crisis.

Cambiaron las opciones de los estudiantes a punto de graduarse en ESO o recién graduados, aumentando la tasa bruta de graduación. Pero cambiaron mucho más las expectativas de quienes dejaron sus estudios años atrás, en particular de quienes los abandonaron a pesar de disponer de un título de Graduado en ESO. Estos últimos han vuelto a la escuela, sobre todo, a través de la Formación Profesional. Los que no se quedaron sin Graduado en ESO, cerca del 30% durante casi una década, deben de estar retornando en mucha menor medida, pues la gran mayoría de los estudiantes de 20 años o más han de ser graduados o contar con una titulación equivalente. Los que dimos en llamar “fracasados” del sistema escolar no pueden volver directamente, pues han de aprobar una prueba específica, que no resultará fácil para los muchos que habrán dejado de estudiar cinco o seis años atrás. El sistema escolar sigue sin ofrecerles muchas salidas.

Por último, es dudoso que esté aumentando el atractivo de la Formación Profesional para los titulados en ESO. Las cifras totales de matrícula son muy engañosas. Los datos desagregados por edades sugieren un cambio mínimo. El atractivo de esa opción no ha crecido para los recién graduados, sino para quienes dejaron de estudiar hace años. No es obvio que nuestra Educación Secundaria de nivel superior se esté ajustando a los estándares de bastantes de

los países europeos con los que solemos compararnos.

Está por ver si la introducción de la Formación Profesional Básica permite a más estudiantes acceder a los CFGM, y si la regulación que hace la LOMCE

de los criterios para conseguir el título de Graduado en ESO (y poder seguir estudiando, Formación Profesional, por ejemplo) facilita o dificulta su obtención, si es que llega a aplicarse alguna vez.

RECURSOS EDUCATIVOS

El gasto en educación¹⁹

El gasto público en educación, según el Instituto de Estadística de la UNESCO, incluye el gasto del Gobierno en instituciones educativas (públicas y privadas), administración educativa y subsidios para entidades privadas (estudiantes/hogares y otras entidades privadas).

Los resultados muestran²⁰ un gasto público en educación para todos los niveles educativos de 44.975 millones de euros en 2013, cifra que supone un descenso del 3,5% con relación a los 46.476 millones del año 2012. Este descenso aparece tanto en la educación no universitaria (2,1%), como en la educación universitaria (2,7%). Deduciendo los gastos financieros, tal y como se considera en la metodología internacional, los porcentajes de variación serían los mismos.

En el año 2013 el gasto público por alumno en centros públicos en España fue de 5.231 euros (Tabla 3), cantidad que ha ido reduciéndose progresivamente durante los últimos cuatro años, con 1.138 euros de diferencia con respecto a 2010, fecha en que ascendía a 6.369 euros por alumno.

El gasto público invertido por alumno escolarizado en centros públicos varía notablemente de unas Comunidades Autónomas a otras. País Vasco, Navarra, Asturias, Cantabria y Galicia presentan cifras que oscilan entre los 6.423 euros de Galicia y los 9.175 euros del País Vasco. Por otra parte, Madrid, Andalucía, Castilla-La Mancha, Cataluña, Comunidad Valenciana y Murcia aportaron entre 4.941 euros y 4.505 euros por alumno. Respecto al año 2012, el gasto público por alumno en centros públicos se ha visto incrementado en 15 euros en Canarias y País Vasco, y en 50 euros en Extremadura mientras que ha descendido en el resto de Comunidades Autónomas. Por debajo del promedio nacional, que ha registrado un descenso de un total de 199 euros por alumno respecto al año anterior, se sitúan Andalucía, Murcia, La Rioja, Cataluña y Castilla la Mancha, con un descenso de 207 euros en el gasto público por alumno público en Andalucía y de 389 euros en Castilla-La Mancha.

En general, se observa que la financiación pública por alumno matriculado en centros públicos y concertados es inferior a la financiación pública por alumno en centros públicos. Así, por ejemplo, País Vasco y Navarra presentan una variación de 2.700 y 1.217 euros, respectivamente, entre el alumnado público y concertado, y alumnado público, seguidas de Castilla y León, Asturias, Cantabria, Galicia, Baleares y La Rioja en las que la diferencia oscila entre los 996 y 800 euros. El resto de

19. Sobre este apartado, ver el comentario de Rafael Doménech "Invertir mejor en educación".

20. Fuente: estadísticas de la educación. Gasto Público. Año 2013. Resultados definitivos. En Nota Resumen. Fecha de publicación: 22 de diciembre de 2015. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/gasto-publico.html>

Comunidades presenta una variación que oscila entre los 289 euros de Castilla-La Mancha y los 742 euros de Aragón.

TABLA 3. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA²¹. AÑOS 2010-2013.

	GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO Y CONCERTADO (EN EUROS)				GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO (EN EUROS)			
	2010	2011	2012	2013	2010	2011	2012	2013
TOTAL	5.441	5.206	4.729	4.569	6.369	6.057	5.430	5.231
Andalucía	4.692	4.582	4.268	4.110	5.261	5.150	4.802	4.595
Aragón	5.410	5.138	4.787	4.775	6.403	6.032	5.567	5.517
Asturias	6.553	6.088	5.665	5.667	7.870	7.236	6.647	6.615
Baleares	5.993	5.633	4.920	4.817	7.265	6.746	5.796	5.623
Canarias	5.091	4.745	4.542	4.524	5.723	5.315	5.016	5.031
Cantabria	6.211	5.972	5.526	5.534	7.457	7.135	6.475	6.474
Castilla y León	5.899	5.656	5.379	5.129	7.287	6.830	6.319	6.125
Castilla-La Mancha	5.809	5.996	4.668	4.335	6.318	6.534	5.013	4.624
Cataluña	5.342	5.071	4.520	4.237	6.384	6.003	5.227	4.876
C. Valenciana	5.534	5.098	4.522	4.383	6.336	5.781	5.066	4.880
Extremadura	5.685	5.623	5.155	5.219	6.434	6.334	5.765	5.815
Galicia	6.409	6.062	5.640	5.562	7.551	7.104	6.553	6.423
Madrid	4.567	4.296	4.021	3.908	5.478	5.049	4.682	4.505
Murcia	5.337	5.100	4.654	4.439	6.078	5.767	5.210	4.941
Navarra	7.046	6.659	5.809	5.738	8.929	8.352	7.122	6.955
País Vasco	7.297	7.112	6.583	6.475	10.472	10.134	9.160	9.175
La Rioja	5.666	5.228	4.884	4.730	6.919	6.351	5.799	5.530

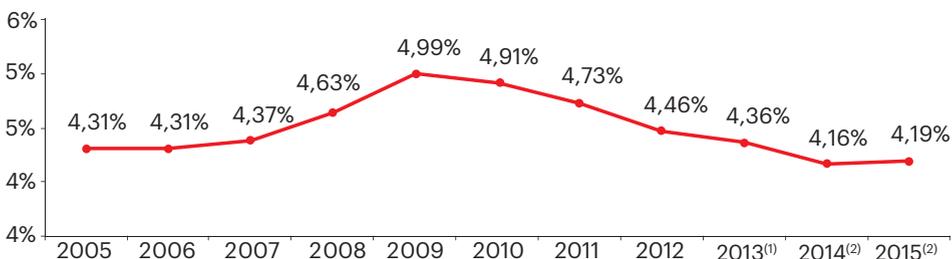
Fuente: *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Los datos relativos al gasto público en educación en relación con el Producto Interior Bruto (PIB) indican el porcentaje de gasto total en educación referido a la riqueza generada por el país en un año. Este porcentaje aumentó entre 2005 y 2009

21. Gasto público por alumno en enseñanzas no universitarias del sistema educativo, por tanto excluida la formación ocupacional. El alumnado se ha transformado en equivalente a tiempo completo, de acuerdo a la metodología utilizada en la estadística internacional.

hasta situarse en un 4,99% en este último año; desde entonces descendió paulatinamente hasta 2014 (4,16%), si bien ha experimentado un leve incremento en 2015 (Gráfico 25).

GRÁFICO 25. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL PIB. AÑOS 2005-2015.



(1) Cifra provisional.

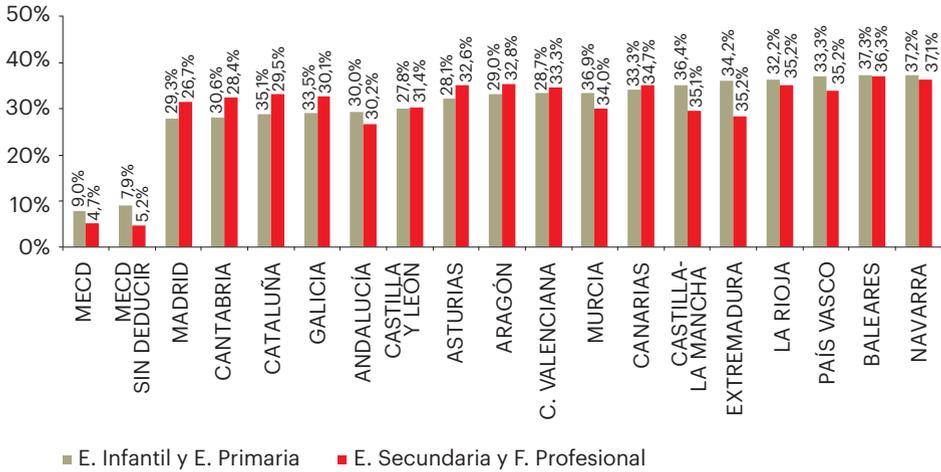
(2) Cifras estimadas para 2014 en base a los presupuestos liquidados disponibles y para el 2015 en base a los presupuestos iniciales.

Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016* y *Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En el año 2013, el gasto público en educación ascendió a 44.491.477 millones de euros, cantidad que supone un 4,36% del PIB. La suma del gasto público efectuado por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas supuso un 3,69% del PIB en el año 2013; el porcentaje correspondiente al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte se situó en un 0,17 tras haber efectuado la transferencia a las Comunidades Autónomas.

Por otra parte, el gasto que las Administraciones educativas realizan por actividad educativa se mantiene en porcentajes comprendidos entre 26,7% y el 37,2% en la enseñanza obligatoria, Educación Infantil y Formación Profesional (Gráfico 26). La Rioja, País Vasco, Baleares y Navarra realizan un mayor gasto educativo en Educación Secundaria y Formación Profesional; en las enseñanzas de Educación Infantil y Primaria lo realizan Cataluña, Cantabria, Castilla-La Mancha, Murcia, Navarra y Baleares.

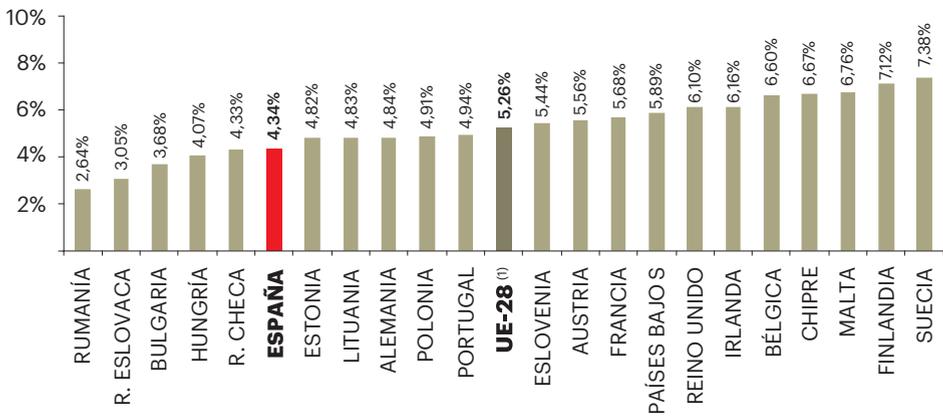
GRÁFICO 26. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, POR ACTIVIDAD EDUCATIVA. AÑO 2013.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística del Gasto Público en Educación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Respecto al conjunto de países europeos (Gráfico 27), España se sitúa por debajo de la media en relación al gasto público total en educación en relación al PIB, con un total de 4,34% en el año 2012, lo que supone 0,92 puntos porcentuales menos respecto a la UE-28. En Finlandia y Suecia se observa un mayor gasto en relación al PIB, con un 7,12% y 7,38% respectivamente. En los niveles más bajos se encuentran Bulgaria, tres posiciones por debajo de España, seguida de República Eslovaca y, en último lugar, Rumanía con un 2,64% de gasto en relación al PIB.

GRÁFICO 27. GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL PIB EN UE-28. AÑO 2012.



Fuente: elaboración propia. *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Becas y ayudas al estudio²²

En el curso 2013-2014, un total de 6.596.694 alumnos (Tabla 4) recibieron 402.680,8 miles de euros en concepto de becas y ayudas al estudio²³.

Atendiendo al tipo de enseñanza, en Educación Primaria se concentra el mayor volumen de becarios, representando un 21,7% del total del alumnado matriculado en la etapa, seguido de Educación Especial, donde el 19,5% del alumnado fue becado en el curso 2013-2014.

El menor porcentaje de becas recae en Educación Secundaria Obligatoria, seguido de Educación Infantil donde un 11,2% de los alumnos matriculados se ha visto beneficiado por algún tipo de beca y ayuda, con una diferencia de 11,5 puntos porcentuales por debajo del alumnado becado en Educación Primaria.

TABLA 4. BECAS Y AYUDAS CONCEDIDAS EN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS, E. INFANTIL Y E. ESPECIAL. CURSO 2013-2014.

	E. INFANTIL ⁽¹⁾	E. PRIMARIA	ESO	ESPECIAL	TOTAL
Alumnado matriculado	1.884.342	2.858.130	1.820.470	33.752	6.596.694
Alumnos becados	211.467	620.036	184.950	6.581	1.023.034
% becarios respecto al alumnado matriculado	11,2	21,7	10,2	19,5	15,5
Distribución de becarios	20,7	60,6	18,1	0,6	100
Importe de las becas (€)	124.592,9	222.395,8	51.054,4	4.637,7	402.680,8
Distribución del importe por enseñanza (%)	30,9	55,2	12,7	1,2	100

(1) Comprende el número de alumnos matriculados en Primer Ciclo y Segundo Ciclo de Educación Infantil.

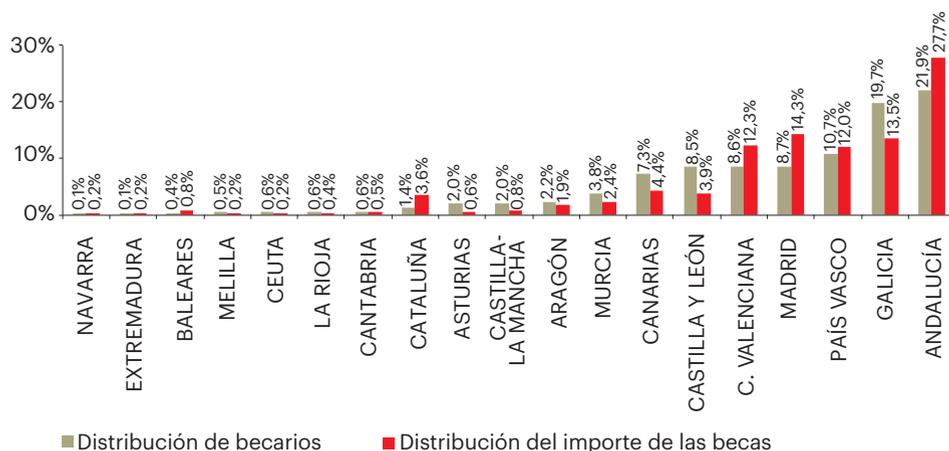
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Asimismo, se observan diferencias en la distribución tanto del número de becarios como del importe de las becas entre unas Comunidades Autónomas y otras (Gráfico 28).

22. Se consideran Becas o ayudas las transferencias destinadas a estudiantes/hogares, bien directas o canalizadas a través de instituciones educativas, pagos en especie y reducciones de precios o beneficios fiscales, cuya concesión está supeditada al cumplimiento de requisitos socioeconómicos y/o académicos y que necesitan de una solicitud previa por parte del interesado (Estadística de Becas y Ayudas al estudio. MECD).

23. Este concepto incluye el conjunto las becas y ayudas otorgadas en el curso de referencia por el Ministerio de Educación y las concedidas por las Consejerías/Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas.

GRÁFICO 28. RELACIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DEL IMPORTE DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO Y DE BENEFICIARIOS EN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS, E. INFANTIL Y E. ESPECIAL. CURSO 2013-2014.



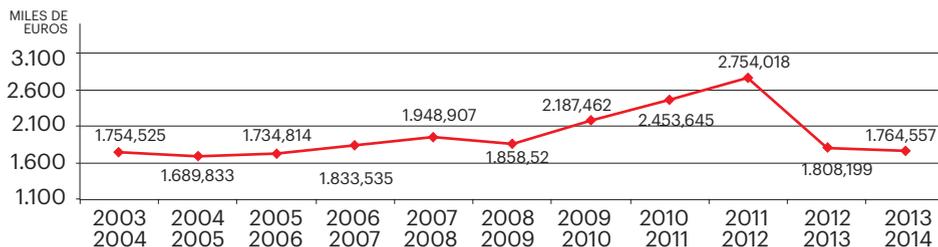
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En Andalucía, seguida de Madrid, País Vasco, Comunidad Valenciana, Cataluña y Baleares, el porcentaje del importe de las becas distribuido es mayor respecto al porcentaje de beneficiarios; es decir, un menor número de becarios recibe mayor importe de becas. Por otro lado, esta relación se invierte en Galicia, Castilla y León, Canarias, Murcia, Aragón y Asturias donde se registra mayor porcentaje de beneficiarios que de importe distribuido²⁴.

A partir del curso 2008-2009 se fue incrementando el importe de las becas y ayuda al estudio hasta el curso 2011-2012 (Gráfico 29). Sin embargo, hay que señalar el notable descenso registrado en el curso 2012-2013 respecto al curso anterior, con una disminución de un 65% en el importe de las becas. En el curso 2013-2014, descendió un 2,4% respecto al curso anterior.

24. Estos datos deben leerse e interpretarse atendiendo a otras variables como las características sociodemográficas de la población de cada Comunidad Autónoma y el PIB correspondiente.

GRÁFICO 29. EVOLUCIÓN DE LAS BECAS Y DE LAS AYUDAS AL ESTUDIO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE POR CURSO ESCOLAR CURSOS 2003-2004 A 2013-2014.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de Becas y Ayudas*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El profesorado y la ratio alumno/profesor²⁵

Un aspecto fundamental del sistema educativo tiene que ver con su capital humano, es decir, con el conjunto de sus docentes. Actualmente en Europa conviven principalmente dos modalidades de profesionales de la enseñanza. Por un lado, hay una gran cantidad de docentes cuya relación laboral es de naturaleza contractual. Por otro lado, aunque en muchos países los profesores tienen la categoría de funcionarios, esta modalidad, entendida como un empleo estable y a largo plazo o de por vida, se da en una minoría de países como es el caso de España, Grecia, Francia y Chipre (Eurydice, 2012).

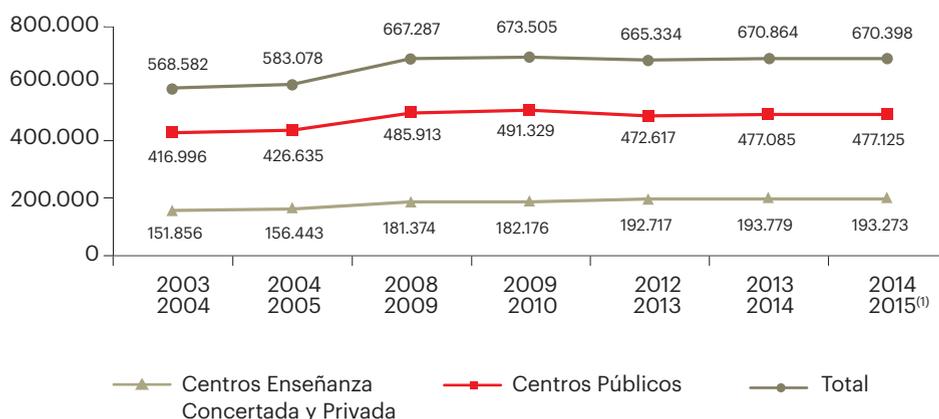
En la última década no se observa un aumento significativo del volumen de profesorado en activo²⁶ en el sistema educativo español, en términos generales. En el curso 2014-2015, el número de profesores descendió en un total de 466 con respecto al curso anterior (Gráfico 30). Desde el curso 2004-2005, más de 87.320 profesores se han incorporado al sistema educativo; no obstante, entre los cursos 2008-2009 y 2013-2014 se aprecia una reducción de esa tendencia progresiva de crecimiento.

25. Sobre este apartado, ver el comentario de Gabriela Sicilia “La calidad del profesorado ¿qué sabemos?”.

26. Se considera profesorado en activo el personal que ejerce la docencia directa en los centros docentes dentro del horario escolar.

En los centros concertados y privados no concertados, el número de profesores ha aumentado mucho menos que en el caso de los centros públicos, aunque se observa una tendencia de crecimiento más lineal. En el curso 2013-2014 los centros de enseñanza concertada y privada han visto reducido el número de profesores en activo en un total de 526. Por su parte, el volumen de profesorado en los centros públicos se ha incrementado en 40 profesores.

GRÁFICO 30. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS. CURSOS 2003-2004 A 2014-2015.



Nota: sólo se han tomado datos de algunos de los cursos de la serie 2003-2004 a 2014-2015. Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras. Curso escolar 2014-2015 y 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por otra parte, la ratio es un indicador que permite valorar en qué proporción llegan los recursos humanos al alumnado. En España, esa ratio se sitúa por debajo del promedio de la OCDE tanto en la Educación Secundaria como en Educación Primaria en el año 2013 (Tabla 5).

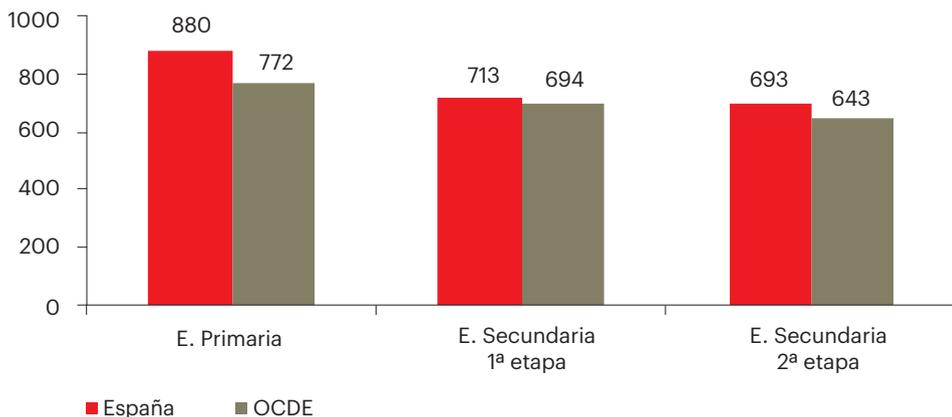
TABLA 5. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR. AÑO 2013.

	E. PRIMARIA	E. SECUNDARIA 1º ETAPA	E. SECUNDARIA 2ª ETAPA
España	13,8	11,0	11,6
Promedio OCDE	15,1	13,2	12,8
Promedio UE-21	13,7	11,7	10,6

Fuente: *Education at a Glance 2015*. OCDE.

Respecto al número de horas lectivas al año que dedica el cuerpo docente a las distintas enseñanzas, se observa que el promedio español es superior al de los países de la OCDE (Gráfico 31). Así, en Educación Primaria, se dedican 108 horas lectivas más al año, siendo, a su vez, una dedicación superior a la de Educación Secundaria. Por su parte, en Educación Secundaria, se observa una diferencia de 20 horas lectivas al año entre la 1ª y la 2ª etapa.

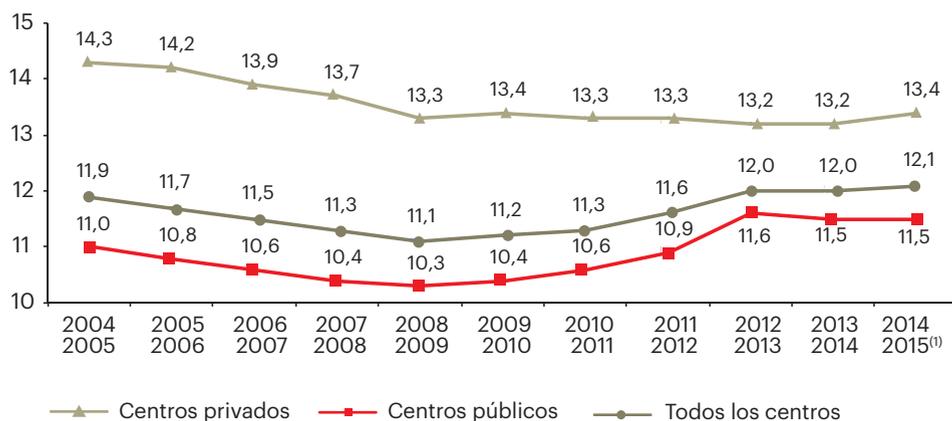
GRÁFICO 31. NÚMERO DE HORAS LECTIVAS AL AÑO POR NIVEL EDUCATIVO. AÑO 2013.



Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2015*. OCDE.

A lo largo de la última década, la ratio no varía significativamente (Gráfico 32). Por otra parte, los centros privados presentan las ratios más altas (más alumnos por profesor) que los centros públicos. La ratio en todos los centros aumenta desde el curso 2008-2009, de modo que, en el curso 2014-2015, supera en 0,2 alumnos a la del curso 2004-2005.

GRÁFICO 32. EVOLUCIÓN DE LA RATIO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS. CURSOS 2004-2005 A 2014-2015.

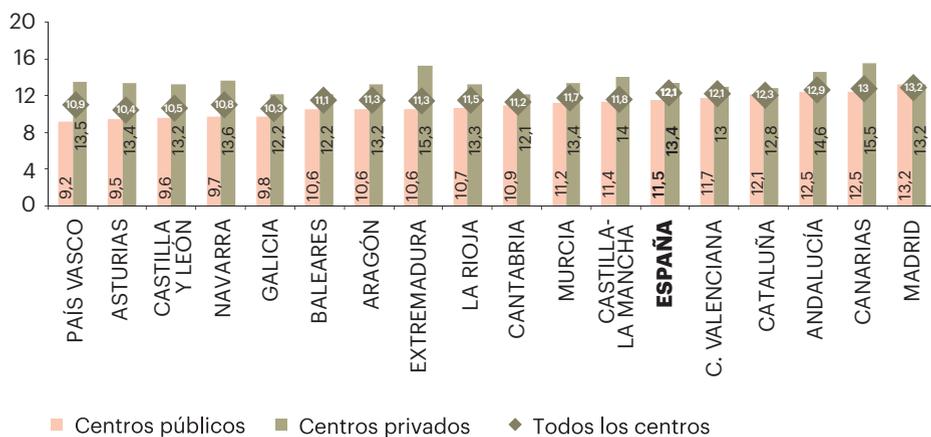


(1) Cifra provisional.

Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

También cabe observar diferencias en el número medio de alumnos por profesor en las distintas Comunidades Autónomas (Gráfico 33). En el curso 2014-2015, la Comunidad Valenciana, Andalucía, Canarias y Madrid presentan las ratios más altas alcanzando entre los 12 y 13 alumnos por profesor. Por otro lado, las más bajas se dan en Castilla y León, Asturias y Galicia, situándose entre los 10,3 y 10,5.

GRÁFICO 33. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS. CURSO 2014-2015.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2015*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

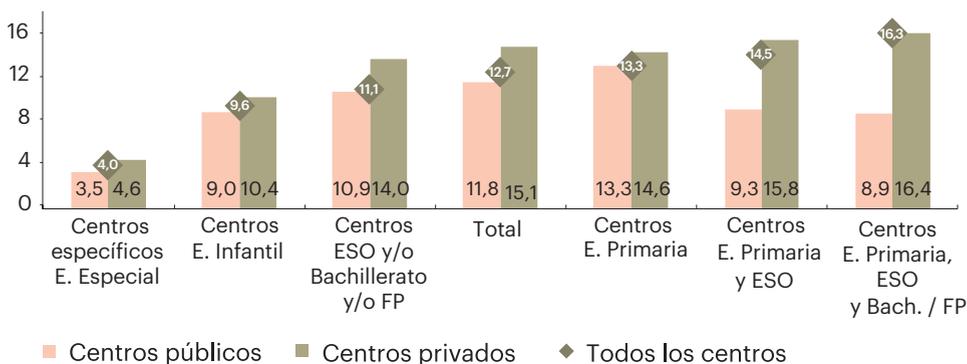
Los centros de titularidad privada presentan ratios más altas en todas las Comunidades Autónomas. Baleares, Comunidad Valenciana, Cantabria y Cataluña muestran la menor variación del número medio de alumnos por profesor entre centros públicos y privados. Extremadura, País Vasco, Asturias, Navarra y Castilla y León, presentan diferencias en torno a 3 y 5 alumnos, siendo la diferencia más amplia en Extremadura (4,7).

En el curso 2013-2014 (Gráfico 34), los centros que presentan una menor ratio son los que imparten Educación Infantil, con 8,7 alumnos por profesor y los de Educación Especial, con 3,7.

Los centros que imparten Educación Primaria, ESO, Bachillerato y Formación Profesional mantienen la ratio más alta (16,3), seguidos de los que imparten Educación Primaria y ESO, y aquellos que solo imparten Educación Primaria. Por último, los centros que imparten ESO y/o Bachillerato y/o FP se sitúan por debajo del promedio nacional con 11 alumnos por profesor.

Si tomamos en cuenta la titularidad del centro, se observan diferencias significativas. Los centros públicos, en general, presentan menores ratios que los centros de titularidad privada. En concreto, los centros que imparten Educación Primaria y ESO, junto a los centros de Educación Primaria, ESO y Bachillerato/Formación Profesional, presentan un 6,5 y un 7,5 número medio de alumnos de diferencia, respectivamente, con relación a la ratio de los centros de titularidad privada.

GRÁFICO 34. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR²⁷ EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS POR TIPO DE CENTRO Y TITULARIDAD. CURSO 2013-2014.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Curso 2013-2014. Edición 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

27. Profesor equivalente a tiempo completo.

Otro de los indicadores más usuales de los recursos dedicados a la educación es el del número de alumnos por aula, o tamaño del aula²⁸.

En España (Tabla 6) el tamaño del aula supera en 1 alumno a la media de la OCDE tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria 1ª etapa. En los centros públicos el tamaño del aula es igual al de la media de la OCDE, mientras que en Educación Secundaria 1ª etapa es superior en 1 alumno. En centros privados, el tamaño del aula aumenta en 3 alumnos en Educación Primaria y en 4 alumnos en Educación Secundaria 1ª etapa con respecto a la media de la OCDE.

TABLA 6. TAMAÑO MEDIO DEL AULA EN ESPAÑA. AÑO 2013.

	E. PRIMARIA			E. SECUNDARIA 1ª ETAPA		
	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL	PÚBLICO	PRIVADO	TOTAL
España	21	24	22	25	26	25
OCDE	21	21	21	24	22	24
UE21	20	19	20	21	21	21

Fuente: *Education at a Glance 2015*. OCDE.

Recursos materiales: Tecnologías de la Información y la Comunicación²⁹

El análisis de la educación en relación con la sociedad de la información y la comunicación se basa en indicadores de equipamiento informático de los centros docentes, pero también en indicadores de uso del ordenador y de acceso a Internet tanto en el centro como fuera de él, y se refieren a los alumnos de edades comprendidas entre los 10 y los 15 años.

En el curso 2013-2014, los centros públicos contaron, por término medio, con 1 ordenador para alrededor de 3 alumnos para la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje (Gráfico 35), lo que supone un incremento con respecto

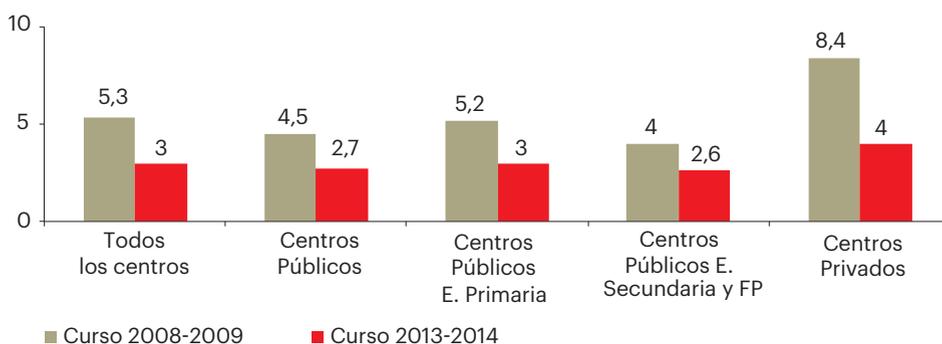
28. El tamaño del aula se calcula dividiendo el número de estudiantes matriculados por el número de aulas, basándose en el mayor número de cursos comunes (normalmente educación obligatoria), y excluyendo enseñanzas divididas en subgrupos fuera del aula ordinaria.

29. Sobre este apartado, ver el comentario de Mariano Fernández Enguita "De brecha en brecha: no hay dos sin tres".

al curso 2008-2009, en el que había una media de 4,5 alumnos por ordenador. Los centros privados presentan un mayor descenso en esa ratio (de 8,4 a 4 alumnos por ordenador) aunque siguen presentando niveles de equipamiento inferiores a los de los centros públicos.

Por otra parte, la dotación de equipos en los centros públicos que imparten Educación Primaria es superior a la de aquellos que imparten Educación Secundaria.

GRÁFICO 35. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR ORDENADOR DESTINADO A TAREAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE³⁰. CURSOS 2008-2009 Y 2013-2014.



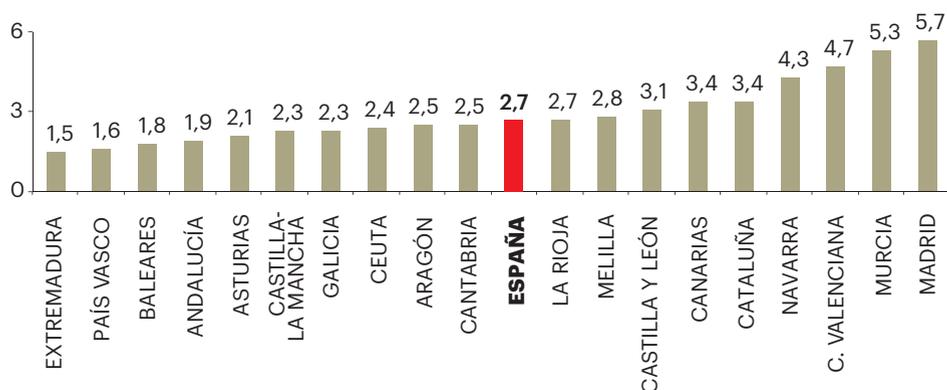
Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

En general, los centros educativos están mejor dotados para la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje que en cursos anteriores. Sin embargo, esta relación difiere de unas Comunidades a otras (Gráfico 36).

En Extremadura, País Vasco, Baleares y Andalucía, la media entre los centros públicos se sitúa entre un 1,5 y un 1,9. En Navarra y en la Comunidad Valenciana, se sitúa en 4,3 y 4,7, respectivamente. Madrid registra la mayor cifra (5,7 alumnos por ordenador) seguida de Murcia (5,3). En el resto se observan cifras que oscilan entre el 2,1 y el 3,4.

30. Se han considerado los ordenadores destinados preferentemente al profesorado y a la docencia con alumnos.

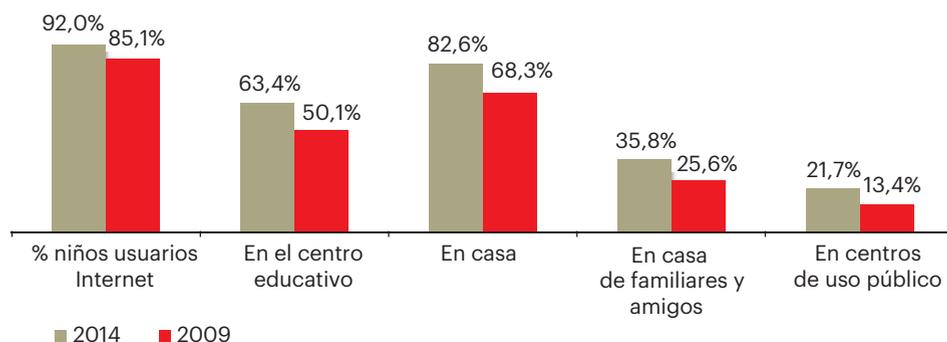
GRÁFICO 36. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR ORDENADOR EN CENTROS PÚBLICOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2013-2014.



Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

El uso de Internet es considerado un recurso educativo importante para la realización de actividades de enseñanza y aprendizaje tanto dentro del centro educativo como fuera. Las distintas formas o medios de acceso a Internet facilitan que la mayoría de la población entre 10 y 15 años lo utilice regularmente en entornos próximos, como son el hogar y el centro educativo. En España, el 92% de los alumnos entre 10 y 15 años son usuarios de Internet (Gráfico 37).

GRÁFICO 37. UTILIZACIÓN DE INTERNET DE 10 A 15 AÑOS³¹. AÑOS 2009 Y 2014.



Fuente: elaboración propia a partir de *Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

31. La *Encuesta de las Tecnologías de la Información en los Hogares* del Instituto Nacional de Estadística recoge información del uso de internet por parte de los encuestados en los tres meses anteriores a la fecha de su participación en la encuesta.

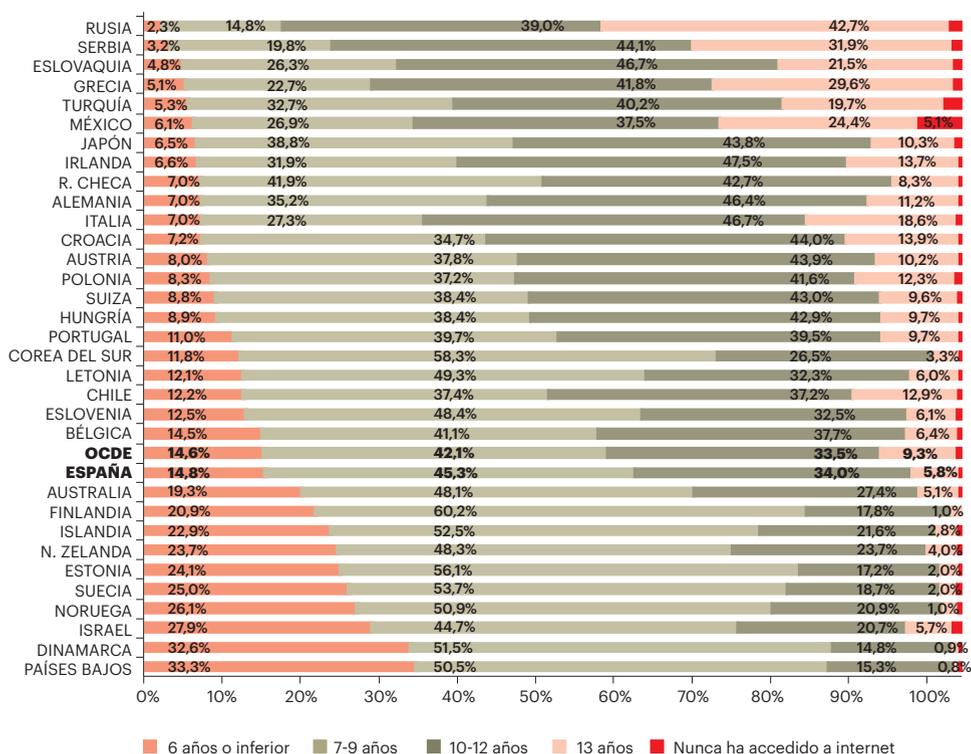
Son más los que lo usan en casa (un 82,6%) que los que lo usan en un centro educativo (un 63,4%). Y son bastantes menos los que lo usan en casa de familiares o amigos (35,8%) o los que acceden a Internet desde centros de uso público (21,7%).

En general, entre 2009 y 2014 se observa un incremento del uso de Internet en todos esos ámbitos.

Según datos proporcionados por la OCDE (Gráfico 38), una media del 14,56% de estudiantes de 15 años accedieron a Internet por primera vez a la edad de 6 años o menos, en el conjunto de países de la OCDE. En España, esta cifra se sitúa en 14,8%. Sin embargo, la edad más frecuente del primer acceso a Internet se sitúa preferentemente en el tramo entre los 7 y 9 años, con un 45,3%.

En Suecia, Noruega, Israel, Dinamarca y Países Bajos, más del 25% de los alumnos de 15 años había accedido a Internet con 6 años o menos. El 1,28% en Rusia, el 2,01% en Turquía y el 5,11% en México no había accedido nunca a Internet.

GRÁFICO 38. EDAD DE PRIMER ACCESO A INTERNET DE ESTUDIANTES DE 15 AÑOS. PISA 2012.



Fuente: *Education at a Glance 2015*. OCDE.

Organización y entorno escolar³²

Según estudios recientes, liderazgo escolar, autonomía y rendición de cuentas constituyen tres aspectos fundamentales para la actuación educativa de los centros: se implican mutuamente y de una equilibrada interacción entre ellos se derivan, a su vez, una mayor flexibilidad, adaptabilidad, responsabilidad e iniciativa.

Liderazgo escolar

Los informes internacionales (OCDE) y otros estudios e investigaciones destacan el importante papel que juega el director del centro educativo en el rendimiento escolar y en la mejora de la escuela.

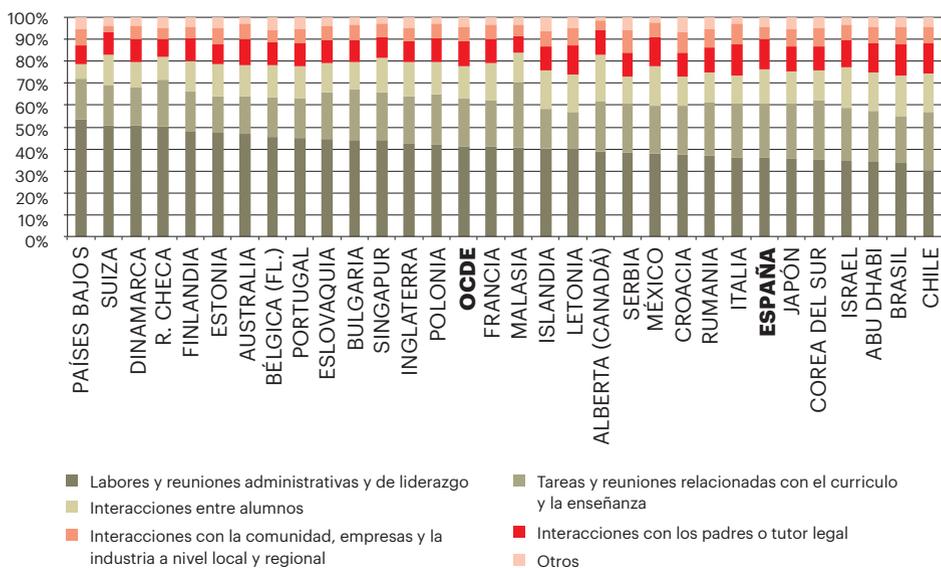
Los datos de TALIS³³ proporcionan una información que permite entender el trabajo de los directores y cómo lo distribuyen (Gráfico 39). Aunque las tareas encomendadas a los directores son variadas, se observa que más de dos tercios de su tiempo lo dedican a seguir e impulsar el trabajo de los docentes.

Si en líneas generales se orientan a actividades relacionadas con la administración del centro, existen diferencias notables entre los distintos países. El gráfico 39 muestra que, por término medio, en los países y regiones OCDE, los directores dedican el 42,3% de su tiempo a tareas administrativas, de dirección y reuniones (España, 36,1%); el 21,0% a tareas y reuniones relacionadas con los planes de estudios y enseñanza (España, 24,6%); el 14,7% a relaciones con los alumnos (España, 15,6%); el 11,1% a relaciones con los padres o tutores de los alumnos (España, 13,7%); y el 10,9% lo dedican a relaciones con las administraciones, empresas o industrias locales (España, 10%). Si bien el tiempo que dedican los directores a cada una de las tareas señaladas varía considerablemente de unos países a otros, se puede destacar que, en promedio, los directores dedican más del 60% de su tiempo a tareas administrativas y de dirección y a planes de estudio y enseñanza.

32. Sobre este apartado, ver el comentario de Miguel Ángel Sancho “¿Es la autonomía escolar un indicador de calidad de enseñanza?”.

33. El Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) de la OCDE es un programa internacional de encuestas a gran escala enfocado a las condiciones laborales del personal docente y el entorno del aprendizaje en las escuelas. TALIS 2013 analizó también el papel de los líderes escolares y el apoyo que prestan a sus docentes.

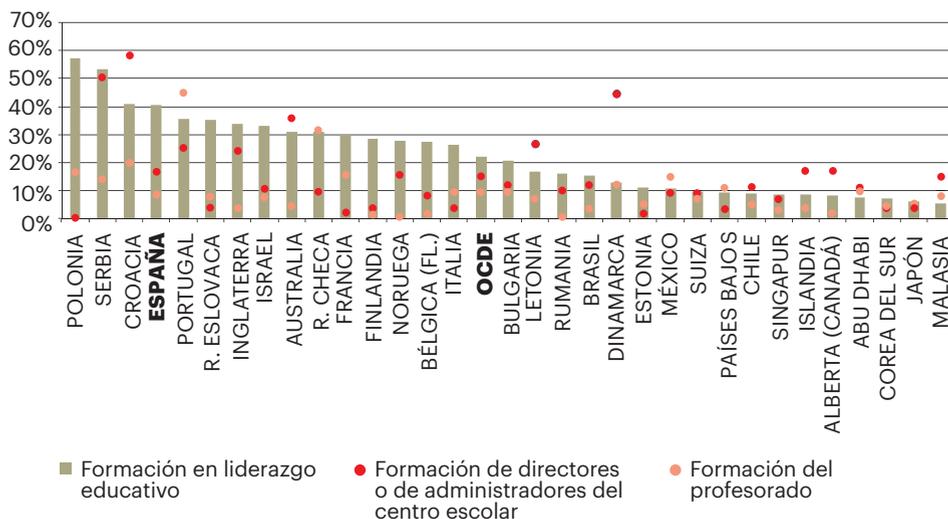
GRÁFICO 39. ACTIVIDADES DE LOS DIRECTORES. PROPORCIÓN MEDIA DE TIEMPO DEDICADO A DIFERENTES ACTIVIDADES. AÑO 2013.



Fuente: TALIS 2013. OCDE.

Con respecto a las actividades de formación de los directores no incluidas en su preparación formal, en el conjunto de los países y regiones de la OCDE participantes en TALIS, el 12,3% de los directores nunca había participado en cursos o programas de administración escolar (17,3% en España), el 9,8% nunca lo había hecho en cursos o programas de formación de profesores (8,5% en España) y un 23,1% nunca había recibido cursos o formación en liderazgo (40,7% en España) (Gráfico 40).

GRÁFICO 40. ELEMENTOS NO INCLUIDOS EN LA EDUCACIÓN FORMAL DE LOS DIRECTORES. AÑO 2013.

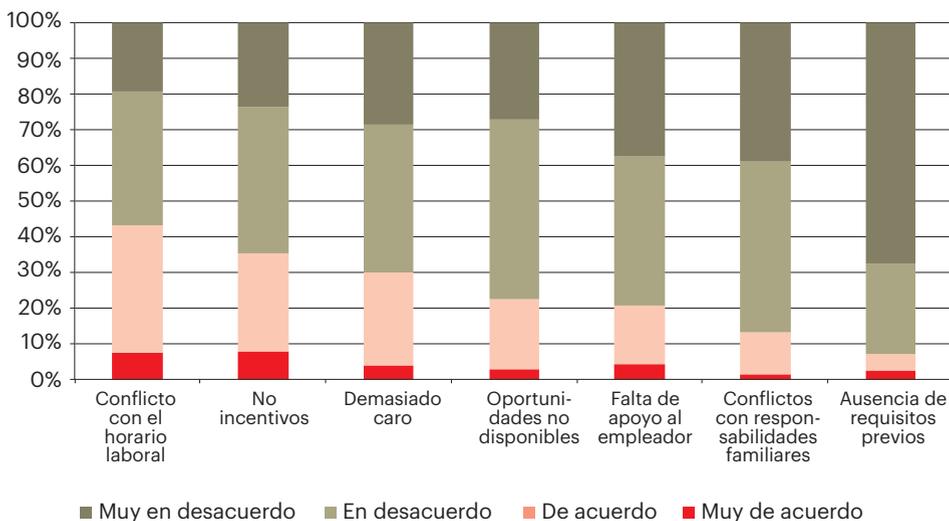


Fuente: TALIS 2013. OCDE.

En el gráfico 41 se reflejan las respuestas de los directores de centros de Primaria acerca del grado de acuerdo con un conjunto de obstáculos para desarrollar su carrera profesional, entre ellos, que haya existido la disponibilidad de tiempo, el apoyo de los empleadores, las oportunidades disponibles y posibles conflictos con el horario laboral³⁴.

34. En su comentario a TALIS 2013, el boletín *Teaching in Focus 7* señala que un liderazgo fuerte en el centro educativo puede facilitar la mejora del centro y el rendimiento de los estudiantes. Además, destaca que muchos directores señalan una falta de preparación efectiva y apoyo para asumir el papel de liderazgo educativo.

GRÁFICO 41. BARRERAS PARA LA PARTICIPACIÓN DE LOS DIRECTORES EN SU DESARROLLO PROFESIONAL. AÑO 2013.



Fuente: TALIS 2013. OCDE.

Evaluación

Según el informe de la OCDE *Education at a Glance*, de 2015, 3 de 39 países con datos disponibles tienen exámenes nacionales en Primaria, en 14 países hay pruebas nacionales en el nivel de Secundaria Obligatoria y 31 países disponen de pruebas nacionales en Secundaria Superior (Gráfico 42). La OCDE distingue entre exámenes o pruebas nacionales y evaluaciones nacionales. Los exámenes nacionales son pruebas estandarizadas que tienen una consecuencia formal en los estudiantes, como progresar a un nivel educativo superior u obtener un título reconocido oficialmente. Las evaluaciones nacionales se basan en pruebas estandarizadas de rendimiento de los estudiantes pero no afectan a la promoción escolar del alumnado o para obtener una certificación.

Veintiocho países manifestaron tener evaluaciones nacionales a nivel de Secundaria Inferior. Las evaluaciones nacionales son más comunes en la Enseñanza Primaria (32 países), aunque el número de materias evaluadas es mayor en el nivel de Secundaria Inferior. Las evaluaciones nacionales son menos comunes en Secundaria Superior (13 países), nivel en el que los exámenes nacionales son más frecuentes.

Hasta hoy, en España, al final de la Educación Secundaria Superior es obligatorio pasar un examen para entrar en la Universidad (PAU). La Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE, 2013) ha introducido algunos cam-

bios en lo relativo a pruebas de evaluación externas. A partir del curso 2017-2018, los estudiantes realizarán dos exámenes externos diferentes, uno al final de la Educación Secundaria Obligatoria y otro al final de la Educación Secundaria Superior (Bachillerato). Ambos tendrán un impacto académico en el alumnado para acceder a niveles de educación más altos. El gobierno central establece el marco para esos exámenes, que desarrollan las autoridades educativas autonómicas. El examen al finalizar Bachillerato es obligatorio para acceder a los estudios universitarios, pero no para la Formación Profesional de Grado Superior.

Con respecto a la evaluación de profesores y directores, forma parte de las tareas de la Inspección educativa en 20 países, no existe como tal en 2 países y lo está parcialmente en 6. Las inspecciones escolares cubren una amplia gama de temas, más comúnmente el cumplimiento de la normativa y la calidad de la instrucción y, con menor frecuencia, la gestión financiera.

Los resultados de las inspecciones escolares se utilizan para evaluar el rendimiento escolar, la administración de la escuela y para determinar si se debe evaluar a los maestros individualmente. Las inspecciones escolares raramente afectan a las decisiones sobre la remuneración y las bonificaciones de los profesores o los presupuestos escolares.

En los sistemas de autoevaluación, la escuela revisa sistemáticamente la calidad de los servicios de instrucción y educación proporcionados, y los resultados escolares a partir de un conjunto de herramientas y cuestionarios facilitados por la administración educativa. Sus resultados pueden utilizarse para informar al personal del centro o bien para informar a los inspectores escolares o equipos de acreditación y pueden también servir como base para planes de mejora.

La autoevaluación escolar en Secundaria Obligatoria forma parte del sistema de rendición de cuentas en 27 países. En 3 países sus escuelas se involucran habitualmente en prácticas de autoevaluación que no forman parte del sistema de rendición de cuentas formal.

Las evaluaciones del profesorado están reguladas en 30 países y las evaluaciones del director en 22 países (Gráfico 44). En otros casos y, pese a no haber legislación sobre esta materia, se dan prácticas similares.

Según el informe de la OCDE *Education at a Glance 2015*, el seguimiento y la valoración de los docentes son fundamentales para mejorar las escuelas y entornos de aprendizaje. Bien diseñada, la evaluación de los profesores se puede utilizar como herramienta para aumentar la eficacia de los docentes y lograr mejores resultados de aprendizaje.

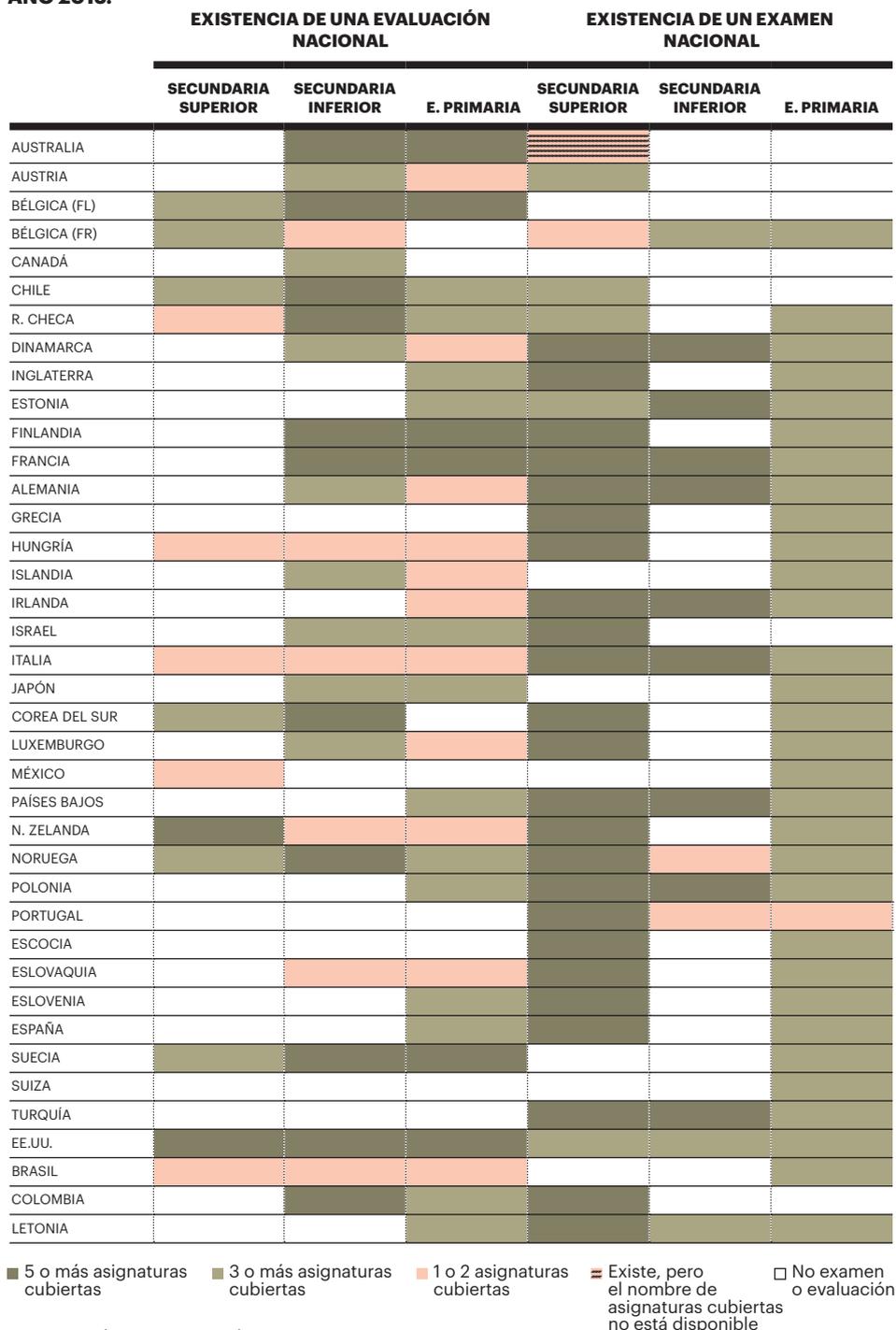
Los sistemas de evaluación también pueden ayudar a crear una mejor organización de la escuela, al permitir a los docentes progresar en su carrera y asumir

nuevas funciones y responsabilidades sobre la base de una evaluación sólida de su rendimiento. También ofrecen una oportunidad para reconocer y recompensar la enseñanza eficaz (OCDE, 2013).

La evaluación de los directores de Primaria está legislada en 21 de 37 países, siendo obligatoria en todos los países de los que se dispone de datos, excepto Polonia, donde es voluntaria.

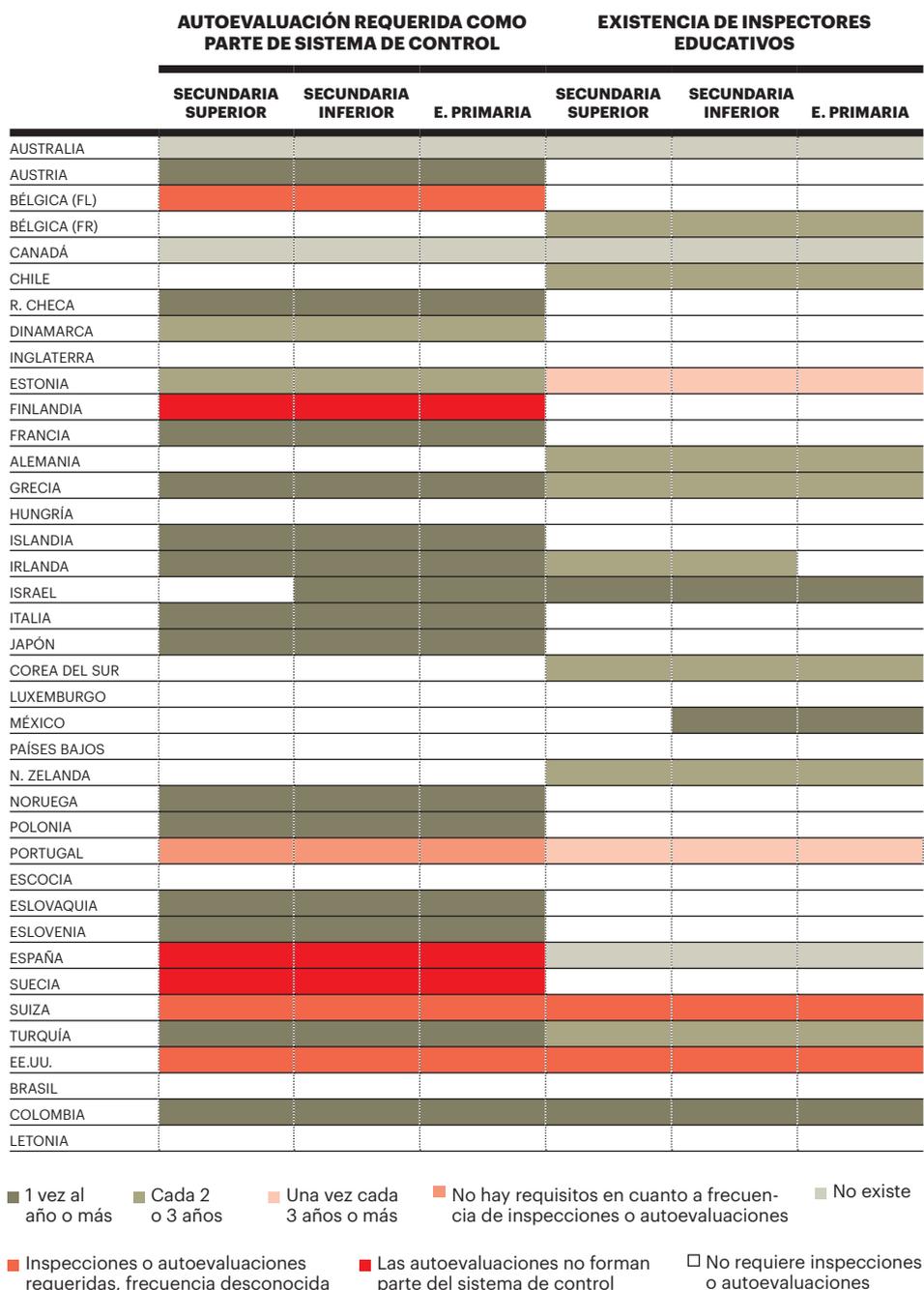
Hasta 19 de los 37 países con datos disponibles informaron que la evaluación de la función directiva es requerida por las políticas y por la regulación gubernamental. Aunque la evaluación solo se exige en las instituciones públicas en Inglaterra, se practica ampliamente en las instituciones privadas. En Canadá, el requisito de evaluación varía según la provincia o territorio, mientras que, en Estados Unidos, la evaluación de la función directiva solo se implementa en algunos estados. En Israel, se requiere sólo en los niveles de Primaria y Secundaria, pero también es una práctica generalizada a nivel de Secundaria Superior. Del mismo modo, en los Países Bajos solo se requiere en Primaria, a pesar de que es una práctica generalizada en Secundaria. En España, la LOMCE introduce la necesidad de poseer una certificación acreditativa de haber superado un curso de formación para la función directiva. Para la renovación del cargo se exige una evaluación positiva del trabajo realizado.

GRÁFICO 42. MECANISMOS DE EVALUACIÓN Y VALORACIÓN EN CENTROS PÚBLICOS. AÑO 2015.



Fuente: *Education at a Glance 2015*. OCDE.

GRÁFICO 43. FRECUENCIA DE LOS DISTINTOS TIPOS DE EVALUACIÓN DE PROFESORES Y DIRECTORES CONTEMPLADAS EN EL MARCO DE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS. AÑO 2015.



Fuente: *Education at a Glance 2015*. OCDE.

GRÁFICO 44. REGULACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE PROFESORES Y DIRECTORES. AÑO 2015.

	EVALUACIÓN DE DIRECTORES			EVALUACIÓN DOCENTE		
	SECUNDARIA SUPERIOR	SECUNDARIA INFERIOR	E. PRIMARIA	SECUNDARIA SUPERIOR	SECUNDARIA INFERIOR	E. PRIMARIA
AUSTRALIA	■	■	■	■	■	■
AUSTRIA	■	■	■	■	■	■
BÉLGICA (FL)	■	■	■	■	■	■
BÉLGICA (FR)	■	■	■	■	■	■
CANADÁ	■	■	■	■	■	■
CHILE	■	■	■	■	■	■
R. CHECA	■	■	■	■	■	■
DINAMARCA	■	■	■	■	■	■
INGLATERRA	■	■	■	■	■	■
ESTONIA	■	■	■	■	■	■
FINLANDIA	■	■	■	■	■	■
FRANCIA	■	■	■	■	■	■
ALEMANIA	■	■	■	■	■	■
GRECIA	■	■	■	■	■	■
HUNGRÍA	■	■	■	■	■	■
ISLANDIA	■	■	■	■	■	■
IRLANDA	■	■	■	■	■	■
ISRAEL	■	■	■	■	■	■
ITALIA	■	■	■	■	■	■
JAPÓN	■	■	■	■	■	■
COREA DEL SUR	■	■	■	■	■	■
LUXEMBURGO	■	■	■	■	■	■
MÉXICO	■	■	■	■	■	■
PAÍSES BAJOS	■	■	■	■	■	■
N. ZELANDA	■	■	■	■	■	■
NORUEGA	■	■	■	■	■	■
POLONIA	■	■	■	■	■	■
PORTUGAL	■	■	■	■	■	■
ESCOCIA	■	■	■	■	■	■
ESLOVAQUIA	■	■	■	■	■	■
ESLOVENIA	■	■	■	■	■	■
ESPAÑA	■	■	■	■	■	■
SUECIA	■	■	■	■	■	■
SUIZA	■	■	■	■	■	■
TURQUÍA	■	■	■	■	■	■
EE.UU.	■	■	■	■	■	■
BRASIL	■	■	■	■	■	■
COLOMBIA	■	■	■	■	■	■
LETONIA	■	■	■	■	■	■

■ Legislado ■ No legislado, pero tiene prácticas similares ■ No disponible

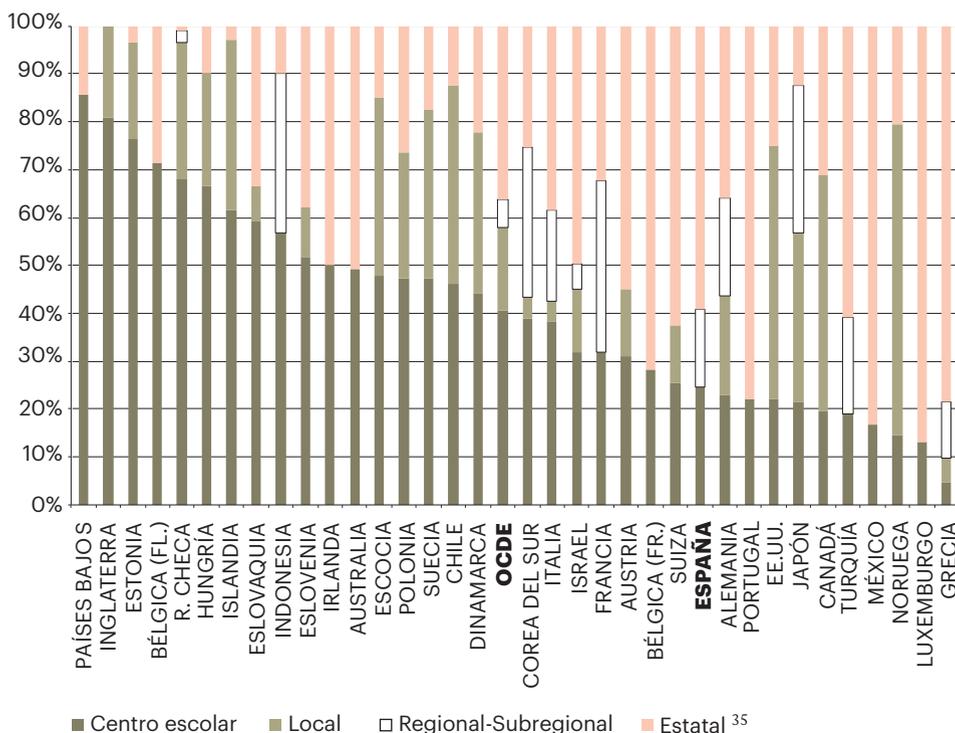
Fuente: *Education at a Glance 2015*. OCDE.

Autonomía

Los datos de los que se nutren los siguientes gráficos proceden del informe de la OCDE *Education at a Glance* (2012) y del informe TALIS (2013), ambos en sus apartados dedicados a la autonomía escolar.

En el gráfico 45 se resume la distribución global de la capacidad de decisión en los sistemas educativos públicos de Secundaria, ofreciendo una visión general del nivel de centralización del sistema educativo de cada país. Los países se enumeran de izquierda a derecha, comenzando con el menor grado de centralización en los Países Bajos hasta el mayor de Grecia, de acuerdo con la proporción de decisiones tomadas en la escuela o en organismos de gobierno local, regional o central.

GRÁFICO 45. PORCENTAJE DE LAS DECISIONES TOMADAS EN CADA NIVEL DE GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA. AÑO 2011.



Fuente: *Education at a Glance* 2012. OCDE.

35. En terminología de la OCDE, corresponde tanto al gobierno autonómico como al nacional.

Existe gran variabilidad: en 16 de los 36 países de los que se dispone de información, la mayoría de las decisiones se toman a nivel escolar, mientras que en 12 países se toman más decisiones a nivel central o estatal. España se encuentra en este segundo grupo, lo cual indica menor autonomía escolar y una posición inferior al promedio de la OCDE. El gráfico no detalla el ámbito al que pertenece el porcentaje de decisiones, lo que explica la dificultad de analizar la autonomía real de los centros escolares.

En promedio, solo la mitad de las decisiones tomadas a nivel escolar en países de la OCDE son totalmente autónomas. El resto está sujeto al control de otros organismos gubernamentales, que a veces exigen se les consulte antes de una decisión, o retienen la potestad de aprobar algunas de las acordadas en el seno del centro escolar.

El gráfico 46 representa la subdivisión de ámbitos de decisión en la educación, incluyendo información sobre España y el conjunto de la OCDE.

En gestión de personal hay menos delegación de competencias a las escuelas en todos los países de la OCDE. En España este hecho es especialmente patente, ya que las escuelas son responsables de menos del 5% de las decisiones tomadas en esta área. El estatus de funcionario de los maestros y profesores concede a los gobiernos autonómico y central amplio margen en la toma de decisiones con relación al personal docente de la escuela.

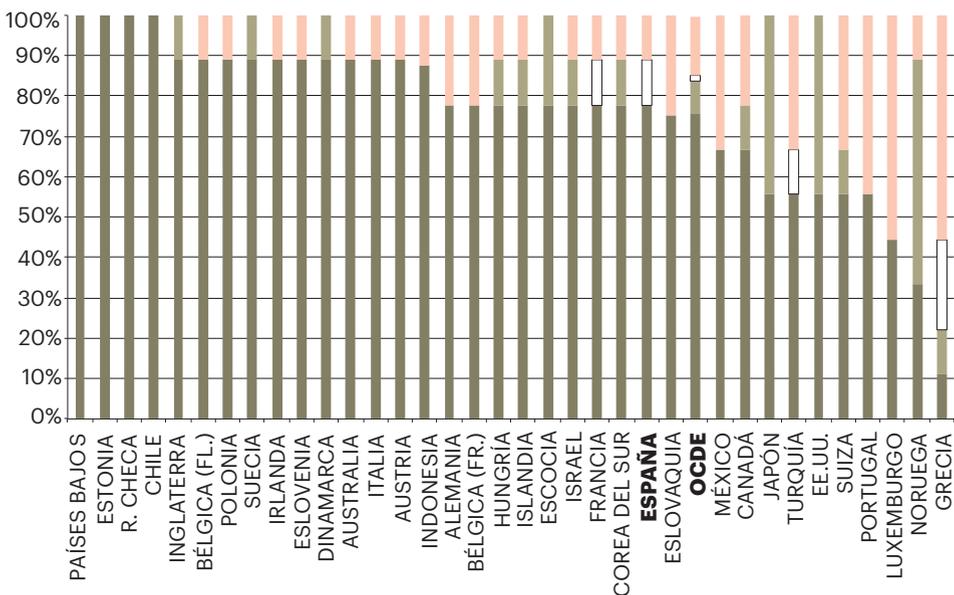
Con respecto a la organización de la instrucción, España sigue la tendencia de la OCDE de permitir un mayor grado de capacidad de decisión a las escuelas. En esta categoría se incluyen decisiones relacionadas con el tiempo de instrucción, la metodología de la enseñanza, la elección de libros, etc. Cabe notar que, aunque muchas de estas decisiones se toman en las escuelas, deben ajustarse a estándares nacionales y están sujetas a la aprobación de instancias más altas del sistema educativo.

Contrariamente a lo que se observa en los países de la OCDE, donde las escuelas toman más de la quinta parte de las decisiones en el área de planificación y estructura, las escuelas españolas ejercen escasa influencia en este campo. En España las asignaturas que se ofrecen, los exámenes y requerimientos para la concesión del título de graduado, y la composición del programa de estudios son en gran medida determinados por el gobierno central y las Comunidades Autónomas.

Por último, España queda también por debajo de la media en cuanto a la capacidad de las escuelas de tener autonomía en la gestión de recursos. La capacidad para la toma de decisiones a nivel escolar en este ámbito es escasa y altamente condicionada. Las escuelas pueden decidir, por ejemplo, sobre la compra de muebles y artículos pequeños; y, dentro de un marco establecido por el gobierno autonómico, sobre la asignación de recursos para gastos operativos.

GRÁFICO 46. PORCENTAJE DE DECISIONES TOMADAS EN CADA NIVEL DE GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA, POR ÁREA. AÑO 2011.

Organización de la enseñanza



Gestión de personal

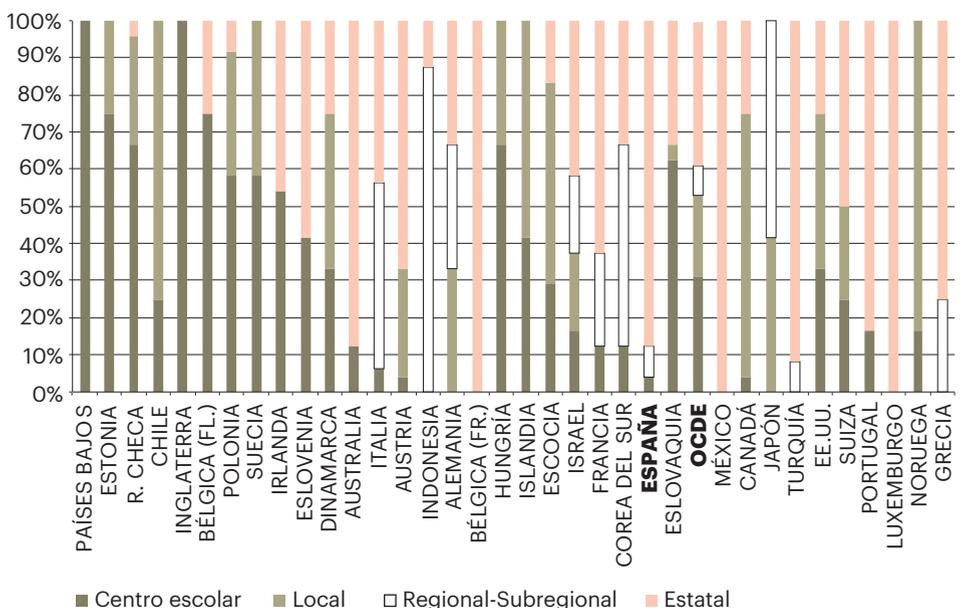
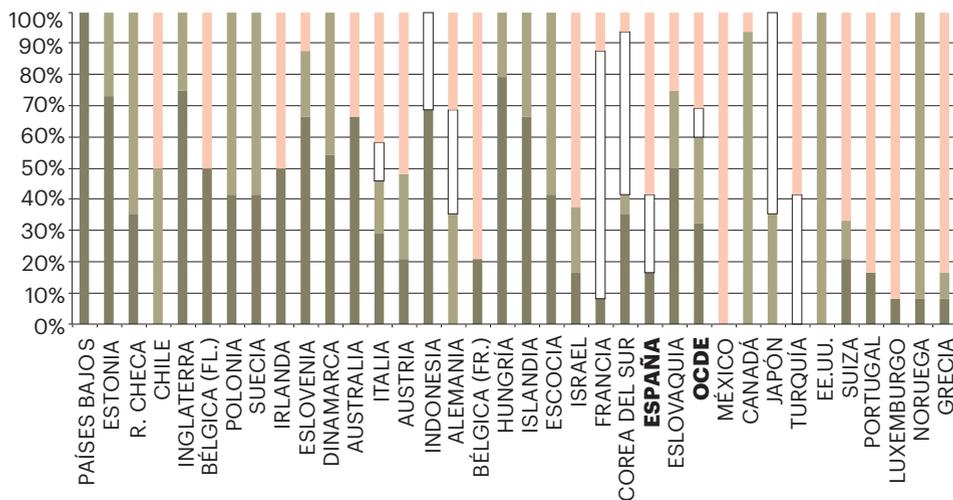
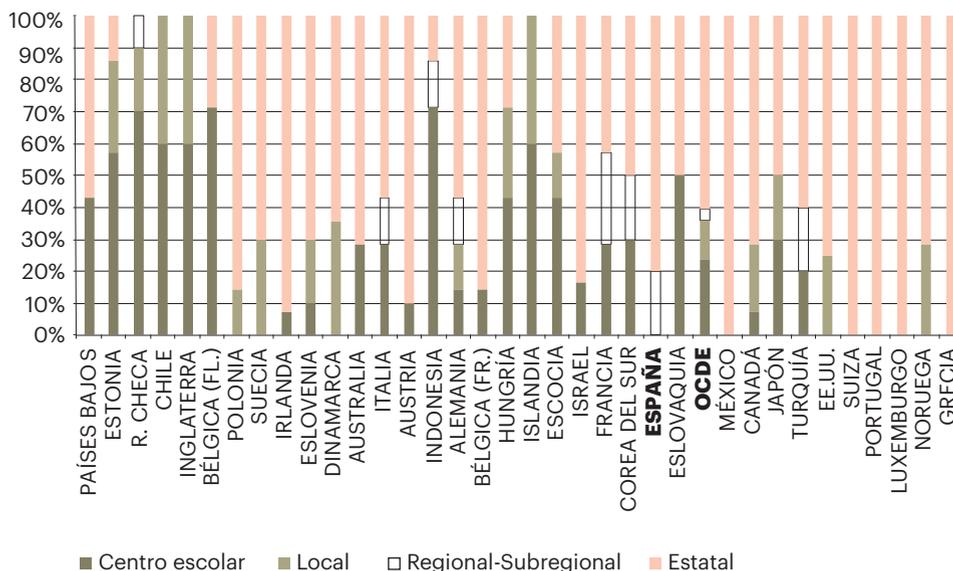


GRÁFICO 46. PORCENTAJE DE DECISIONES TOMADAS EN CADA NIVEL DE GOBIERNO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA PÚBLICA, POR ÁREA. AÑO 2011.

Gestión de recursos



Planificación y estructura



■ Centro escolar ■ Local □ Regional-Subregional ■ Estatal

Fuente: *Education at a Glance 2012*. OCDE.

El gráfico 47 representa los porcentajes de profesores que trabajan en centros educativos donde algunas decisiones sobre aspectos relevantes son tomadas a nivel de centro, tales como contratar o despedir profesores, establecer sus salarios y presupuesto escolar, la disciplina de los alumnos, la admisión y evaluación de estudiantes y currículo.

Según afirma el informe español de TALIS 2013³⁶, en general hay pocos países donde los directores afirmen tener un amplio grado de autonomía en todas las áreas o ámbitos. Solo en la República Checa, Estonia, Países Bajos, Eslovaquia e Inglaterra (Reino Unido) la gran mayoría de los profesores trabaja en centros con un alto nivel de autonomía en todas las áreas señaladas.

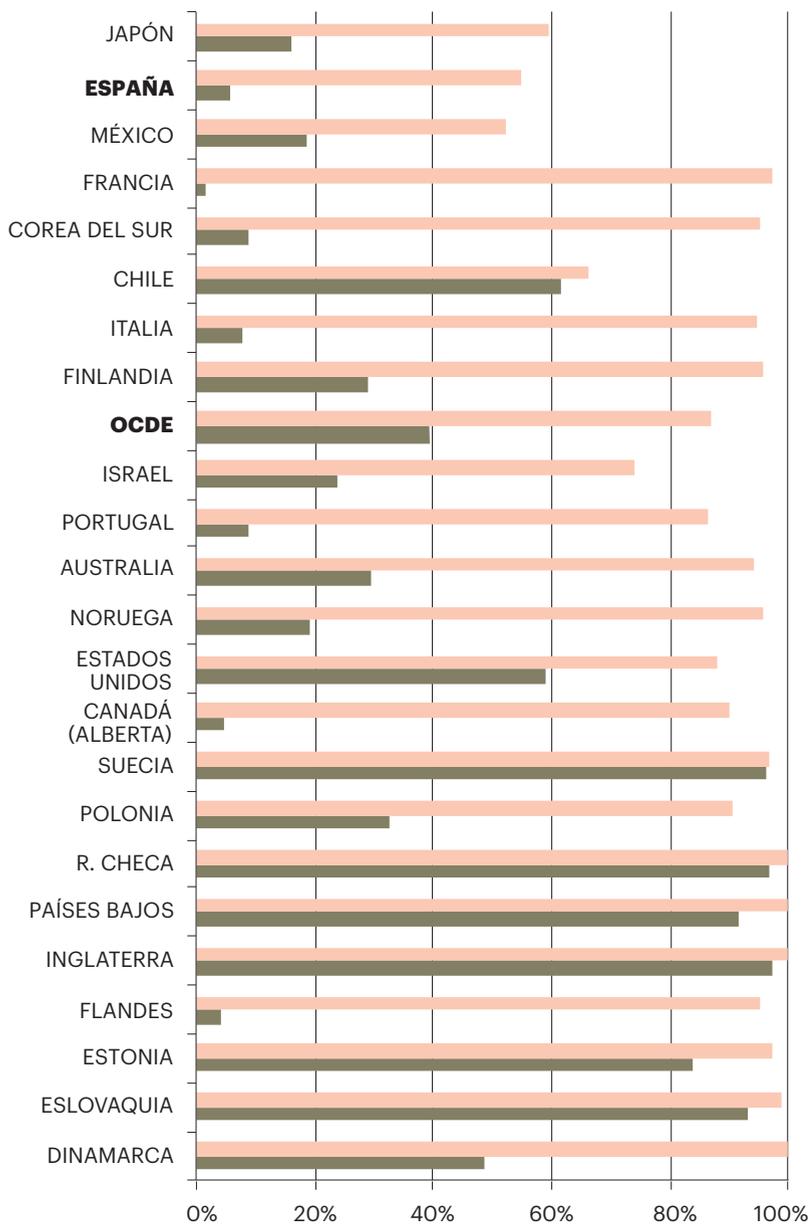
En el resto de países, el nivel de autonomía de los centros es variable dependiendo del área de que se trate. En el conjunto de países de la OCDE, casi todos los profesores trabajan en centros con un elevado nivel (alrededor del 97%) de autonomía para establecer normas y procedimientos disciplinarios sobre los alumnos y para elegir los materiales de aprendizaje que se utilizan. Al contrario, menos del 40% de los profesores (España, en torno al 5,0%) trabaja en centros que tienen poder de decisión para “establecer los salarios iniciales de los profesores, incluyendo el establecimiento de escalas salariales” o para “determinar los aumentos salariales de los docentes”.

La capacidad para contratar o despedir profesores varía mucho de unos países a otros. En más de la mitad de los países, aproximadamente el 90% de los profesores trabaja en centros que tienen un nivel significativo de autonomía para nombrar o contratar, como se puede ver en el gráfico 47. En promedio de la OCDE, el 79,9% de los profesores trabaja en centros con autonomía en esta área, mientras que ese porcentaje en España es del 26,8%. El nivel general de autonomía de los centros para despedir o suspender de funciones a profesores OCDE (71,0%) es inferior al de seleccionar o contratar.

Por tanto, salvo en el establecimiento de políticas y medidas disciplinarias de alumnado, los centros educativos en España tienen un nivel de autonomía claramente inferior al de la mayoría de los países y, en consecuencia, al promedio OCDE.

36. TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Edición 2014

GRÁFICO 47. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE TRABAJA EN CENTROS CON ALTO NIVEL DE AUTONOMÍA POR ÁMBITO. AÑO 2013.

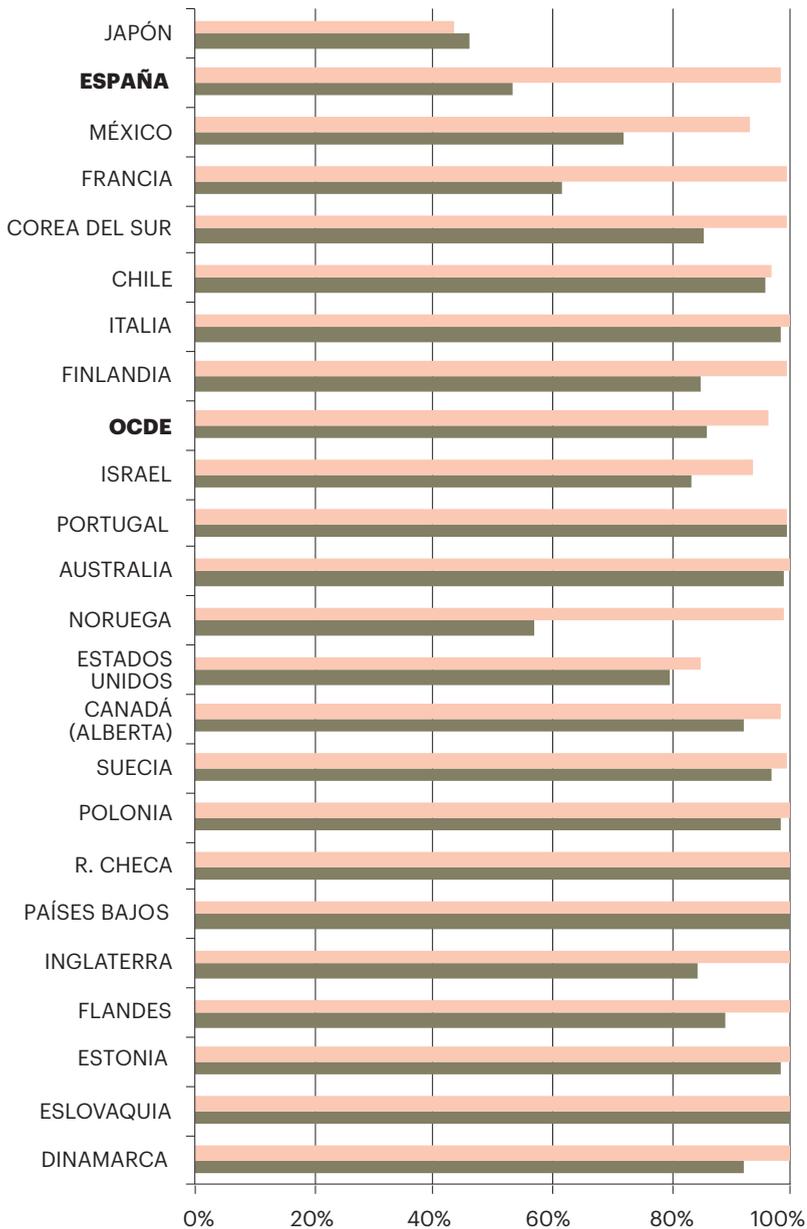


■ Decisiones relativas a las asignaciones presupuestarias dentro del centro

■ Determinación de los aumentos salariales del profesorado

Fuente: TALIS 2013. OCDE.

GRÁFICO 47. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE TRABAJA EN CENTROS CON ALTO NIVEL DE AUTONOMÍA POR ÁMBITO. AÑO 2013.

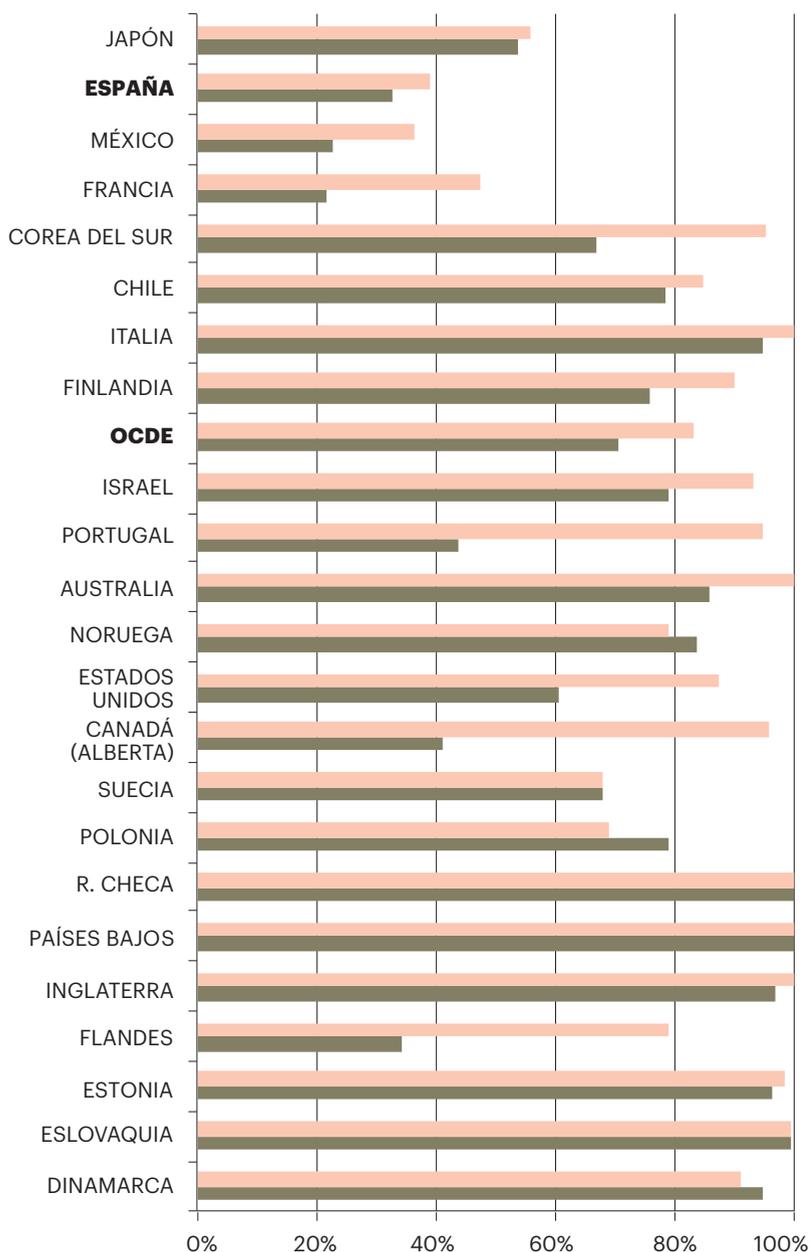


■ Elección de los materiales pedagógicos que se utilizan

■ Aprobación de la admisión del alumnado del centro

Fuente: TALIS 2013. OCDE.

GRÁFICO 47. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE TRABAJA EN CENTROS CON ALTO NIVEL DE AUTONOMÍA POR ÁMBITO. AÑO 2013.



■ Decisión de los cursos que se imparten

■ Establecimiento del contenido de los cursos, currículos nacionales y/o autonómicos

Fuente: TALIS 2013. OCDE.

COMENTARIOS

RECURSOS EDUCATIVOS

INVERTIR MEJOR EN EDUCACIÓN

RAFAEL DOMÉNECH

Economista Jefe de Economías
Desarrolladas de BBVA Research

El nivel de educación es un indicador esencial del progreso social y, junto con la calidad de las instituciones, es el determinante más importante del bienestar a largo plazo de cualquier sociedad. De hecho, los años de escolarización de la población adulta y la calidad de las instituciones son capaces de explicar casi el 90 por ciento de las diferencias de renta per cápita entre los países de la OCDE.

Aunque España ha realizado un importante esfuerzo desde 1960 para mejorar el nivel educativo de la población adulta, la distancia relativa respecto a los países más avanzados se ha reducido a poco más de la mitad. Si en 1960 la brecha respecto a Estados Unidos era de 58 puntos porcentuales, en 2010 se había reducido a 32 puntos¹. En otros indicadores de educación la posición relativa de España no es tan desfavorable, incluso en aquellos que miden la calidad educativa. Por ejemplo, en términos de los resultados de PISA o PIACC el margen de mejora es muy amplio pero la distancia relativa no alcanza la que se observa

en el caso de los años de escolarización. El único indicador en el que se observa una distancia parecida es en el porcentaje de la población adulta (25-64 años) o de la población entre 25 y 34 años con al menos Educación Secundaria Superior, como consecuencia de muchos años de fracaso escolar y abandono temprano del sistema educativo.

Aunque en términos de gasto público en educación como porcentaje del PIB (Gráfico 27), se observa una distancia de 3 puntos porcentuales respecto a Suecia y Finlandia, esto se debe en buena medida a que, en España, la población en edad de estudiar tiene un peso relativo menor. Las generaciones más jóvenes son proporcionalmente menos numerosas que en otros países. De hecho, en términos del gasto por estudiante (incluido el privado) respecto al PIB per cápita, España se encuentra justo en la media de la OCDE, un dos por ciento por encima del promedio de los ocho países europeos más competitivos (entre los que están precisamente Suecia y Finlandia) y un seis por ciento por debajo de EE.UU.

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 académico². Más recursos sin mejoras de eficiencia no garantizan mejores resultados. La comparación entre España y Corea del Sur resulta bastante ilustrativa. Utilizando la información de *Education at a Glance 2015* de la OCDE y tras corregir por paridad de poder adquisitivo, Corea gasta un 10% menos por estudiante que España, de media en los tres niveles educativos, pero solo un 2% de la población entre 25 y 34 años no ha alcanzado la Educación Secundaria Superior (frente al 34% en España) y un 68% de ese grupo de edad tiene algún tipo de educación superior (frente al 41% de España).

Expresar el gasto en educación por estudiante no solo es útil a la hora de realizar comparaciones internacionales, sino que también lo es para evaluar su evolución temporal, de una manera mucho más adecuada que hacerlo en términos del gasto en educación como porcentaje del PIB. Con los datos actualizados de la Intervención General de la Administración del Estado y la población entre 6 y 24 años se observa que, aunque se ha producido una reversión del importante aumento del gasto de 2008 y 2009 (un 12,8% respecto a 2007), el gasto público no financiero en educación en 2015 era un 3,1% superior al de 2007 en términos reales, y un 19,9% superior al del año 2000. Estos datos dan idea del importante esfuerzo realizado para mejorar los recursos del sistema educativo, in-

cluso en tiempos de crisis, lo que debe ponerse en valor³.

La evidencia disponible implica pues que lamentablemente no hay recetas mágicas ni inmediatas para 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 que establecen los países nórdicos.

La educación requiere recursos suficientes y sostenidos, al margen de los vaivenes del ciclo económico, y, sobre todo, administrarlos con mucha más eficiencia de cómo 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. Solo mediante la prueba de los hechos la sociedad española aceptará el aumento de la presión fiscal con la que obtener recursos para la educación pública o para cualquier otra política. Para ello no hay prueba mejor ni más urgente que reducir el fracaso escolar y el abandono temprano del sistema educativo a los niveles de los mejores países europeos. En 2015 este indicador de ineficiencia del sistema educativo se situó en España en el 20,3%, el peor país de la Unión Europea. 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 allí donde son más necesarios y eficientes, y gestionarlos mejor. Para ello es necesario introducir cambios en muchos ámbitos del sistema educativo, tal y como señalan Andrés y Doménech (2015)⁴. Además de un gran pacto de Estado, es fundamental que la sociedad española esté plenamente convencida de que la educación es el determinante más importante del progreso social y del bienestar individual y colectivo. Y debe transmitirse a los jóvenes este principio como si fuera un valor esencial, y convencerlos de que la educación es la mejor inversión para su futuro. Una educación que no debe ser solo la transmisión de conocimientos y aptitudes sino también de actitudes y de valores que apuesten por la excelencia personal y profesional. Este consenso es precisamente lo que distingue y hace que otros países cuenten con mejores niveles de capital humano, a pesar de invertir en educación niveles de gasto por estudiante que son similares o incluso más bajos que los de España.

NOTAS

1. Véase de la Fuente y Doménech, *Educational Attainment in the OECD, 1960-2010*. (2015), <https://goo.gl/sEisSd>.
2. Véase Hanushek (2003), <http://goo.gl/x2TPUR>.
3. Véase Andrés, de la Fuente y Doménech, *Notas para una Política Fiscal en la Salida de la Crisis*, (2015), <https://goo.gl/2wF6hL>.
4. Véase el libro *En Busca de la Prosperidad*, Ediciones Deusto, www.enbuscadelaprosperidad.com

LA CALIDAD DEL PROFESORADO ¿QUÉ SABEMOS?

GABRIELA SICILIA

Universidad Autónoma de Madrid

Un aspecto clave a la hora de analizar la calidad del sistema educativo y la eficiencia en el uso de los recursos es la calidad y motivación de los profesores. Los docentes son el insumo principal del proceso educativo, tanto desde el punto de vista presupuestario como productivo, pues son ellos quienes, mediante los métodos de enseñanza y las prácticas educativas implementadas en el aula, influyen directamente en el desarrollo de las habilidades cognitivas y no cognitivas de los alumnos. Numerosos estudios internacionales han evidenciado que existen diferencias considerables en el desempeño de los profesores, y que estas diferencias tienen un impacto sustancial sobre los alumnos, no sólo sobre su rendimiento académico (Rockoff, 2004; Rivkin, et al., 2005), sino también sobre sus ingresos en el largo plazo (Chetty, Friedman & Rockoff, 2011). Para el caso español, Santín y Sicilia (2014) evidencian que las diferencias en el desempeño de los maestros en Primaria, tienen impactos aún más significativos sobre el rendimiento de los alumnos que los observados a nivel internacional.

En este contexto, no sorprende el creciente interés que existe por parte de la comunidad académica y los gestores políticos en la calidad del profesorado y en dar respuesta a preguntas claves como: ¿Cuál es el nivel de desempeño

de los profesores? ¿Cómo identificar a los buenos profesores? ¿Qué es lo que caracteriza a un buen profesor? ¿Cómo se recompensa a los buenos profesores? ¿Están motivados los profesores? ¿Es atractiva la profesión docente? ¿Cuáles son las condiciones laborales de los profesores? ¿Es una profesión socialmente valorada?, entre otras.

Sin embargo, muy pocas de estas preguntas han sido abordadas en el caso de España y poca información existe acerca de la efectividad del profesorado. Esta carencia puede responder a diversas dificultades metodológicas y estadísticas¹, pero todas pueden reducirse a un factor clave: la escasa cultura de evaluación existente en España. Según los últimos resultados del *Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje* llevado a cabo en 2013 (TALIS)², aunque los profesores valoran positivamente la evaluación de su trabajo, muchos de ellos afirman que no se les evalúa de forma periódica. En España el 36,3% de los profesores de ESO nunca ha sido evaluados de manera formal³, cifra cuatro veces superior a la media de la OCDE.

Más aún, en los casos en que sí se lleva a cabo algún tipo de evaluación formal, ésta no se utiliza para reconocer a los buenos profesores, ni tiene consecuencias en la gestión del profesorado por parte de los directores. El 97% de los profesores españoles trabaja en centros en los que la evaluación no se refleja en su remuneración económica (58,7% en media de la OCDE). También en cuanto a incentivos no monetarios (ofrecer un plan de desarrollo profesional o formación docente, o cambiar las res-

ponsabilidades laborales del profesor, promoción profesional, etc.), España presenta cifras sustancialmente menores a la media de la OCDE o la UE-21 (OECD, 2014). Las decisiones relativas a la gestión del profesorado están mayormente basadas en los años de experiencia docente y el nivel de formación. Sin embargo, la evidencia empírica internacional ha demostrado que ninguna de estas características del profesor están asociadas a su desempeño o efectividad.

El actual sistema de incentivos y remuneraciones docentes basados en la formación y experiencia y la escasa evaluación sistemática de las prácticas docentes, incide directa y negativamente sobre el desarrollo profesional de los profesores y la motivación para innovar en sus prácticas y mejorar la calidad de la enseñanza. En efecto, tres cuartas partes del profesorado creen que no recibirían ningún reconocimiento por mejorar la calidad de su labor docente ni por ser más innovadores en este aspecto (OECD, 2014).

Finalmente, otro tema clave relacionado a la calidad del profesorado y que ocupa un lugar cada vez mayor en el debate social y político educativo, es la capacidad de atraer a los mejores estudiantes a la profesión docente. En efecto, este es un factor clave que caracteriza a los países que mejores resultados obtienen en las pruebas internacionales. Por ejemplo, en Finlandia, todos los estudiantes que ingresan en la carrera docente provienen del quintil más alto de la distribución de notas del Instituto. ¿Qué ocurre en España?

La profesión docente en España parecería ser en principio una profesión relativamente atractiva desde el punto de vista de las condiciones laborales, en comparación con otros países de la OCDE o con otras profesiones en España. Los profesores españoles tienen un buen salario medio⁴, una carga horaria laboral no demasiado alta⁵ y un número medio de alumnos por profesor relativamente bajo⁶ (OECD, 2015). Sin embargo, ¿por qué los mejores estudiantes no escogen la profesión docente?

Este hecho podría estar asociado a diversos factores. El primero de ellos, es el actual sistema de selección basado en unas oposiciones con un coste de oportunidad muy elevado, tanto en tiempo como en dinero, que se traduce en una barrera de entrada importante. Asimismo, las pruebas de selección están basadas en la evaluación de conocimientos y no consideran las habilidades no cognitivas, que tan importantes son en la profesión docente y que determinan la calidad de la enseñanza. En segundo lugar, el sistema de formación del profesorado de Secundaria no parece estar siendo efectivo. La ausencia de una carrera específica de formación docente lleva a que los estudiantes, una vez que acaban la carrera (cualquier titulación superior), prefieran insertarse directamente en el mercado laboral, en lugar de invertir tiempo y dinero en realizar el Master de Formación del Profesorado y preparar las oposiciones. Por último, como ya se ha comentado, la falta de un sistema de evaluación formal de las actividades docentes que permita reconocer a los

mejores profesores y brindar incentivos a la mejora continua, desprestigia socialmente a la profesión docente y por tanto desincentiva a los mejores estudiantes a escoger esta profesión.

En resumen, dado el impacto significativo que tiene el desempeño de los docentes en el rendimiento educativo y bienestar futuro de los estudiantes, resulta imprescindible promover una reforma educativa que incluya la calidad del profesorado como pilar fundamental, algo que hasta ahora no ha sido considerado en ninguna ley de educación. Es esencial atraer a los mejores estudiantes a la profesión. Para ello, no es suficiente tener salarios altos y buenas condiciones laborales, sino que es necesario revisar los actuales sistemas de formación, selección, evaluación e incentivos de esta profesión, el modo de aumentar su prestigio social y que resulte más atractiva para los mejores profesionales. Asimismo, para retenerlos, la gestión del profesorado debe sustentarse en sistemas de evaluación continua e incentivos que incorporen medidas del desempeño de la actividad docente y permitan recompensar a los mejores docentes con el fin de potenciar su desarrollo profesional continuo.

NOTAS

1. Entre las principales limitaciones podemos mencionar la dificultad que supone medir el desempeño y la efectividad de los docentes, disponer de información detallada de los profesores y de sus alumnos y colegios o medir la motivación y las variables asociadas a las prácticas y métodos docentes llevados a cabo dentro del aula.
2. "Teaching and Learning International Survey" en inglés. Para más información, visite www.oecd.org/talis.
3. Los distintos métodos formales de evaluación del profesorado propuestos en TALIS son: observación

directa de la actividad docente en el aula, encuestas al alumnado acerca de la actividad docente, evaluación de los conocimientos de los profesores, autoevaluación de los profesores, análisis de las calificaciones de los alumnos o comentarios de padres o tutores.

4. El salario de los profesores en España es superior al salario medio en el conjunto de los países de la OCDE y de la UE-21, tanto si se compara la retribución inicial como después de 15 años. Por ejemplo, los profesores de la ESO comienzan su carrera profesional con un salario anual que es un 26% superior al de los de la UE-21 y de la OCDE (OECD, 2015, pp. 440-441). Asimismo, los salarios relativos de los profesores en España son más altos que los de los trabajadores con Educación Terciaria, tanto en Primaria (20%) como en Secundaria (35%). En el conjunto de los países de la OCDE y UE-21 ocurre lo contrario.
5. Los profesores españoles dedican más horas a la docencia que el promedio de la OCDE y la UE-21 en todos los niveles, siendo en Primaria las mayores diferencias. Si se considera el número total de horas laborales (lectivas y de trabajo en el centro) al año, España se ubica algo por debajo de la media de la OCDE y la UE-21 (OECD, 2015, p. 458).
6. La ratio alumnos por profesor en España está por debajo de la media de la OCDE y de la UE21 en todos los niveles educativos (OECD, 2015, p. 424).

REFERENCIAS UTILIZADAS

- Auguste, B. G., Kihn, P., y Miller, M. (2010). "Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching: An international and market research-based perspective". McKinsey.
- Chetty, R., Friedman, J. N., y Rockoff, J. E. (2011). "The long-term impacts of teachers: Teacher value-added and student outcomes in adulthood", National Bureau of Economic Research, wp17699.
- Clotfelter, C. T., Ladd, H. F., y Vigdor, J. L. (2007). "Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects". *Economics of Education Review*, 26(6), 673-682.
- OECD, O. (2014). "TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching

and Learning". OECD Publishing. DOI:10.1787/9789264196261-en

OECD. (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: 10.1787/eag-2015-en

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

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

Santín, D., & Sicilia, G. (2014). The Teacher Effect: An Efficiency Analysis from a Natural Experiment in Spanish Primary Schools. Workshop on Efficiency in Education. Lancaster University Management School: London, 19-20.

DE BRECHA EN BRECHA: NO HAY DOS SIN TRES

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA
Universidad Complutense

El anuncio de la llegada de las tecnologías de la información y la comunicación al sistema escolar desató de inmediato la alarma sobre la llamada fractura o brecha digital¹. Semejante alarma tenía un elemento seguro de verdad: ninguna tecnología de uso masivo ha llegado de repente a todos desde el principio y por

igual (la única de la que se dijo tal cosa fue el *maná*), y todas comienzan siendo cuestionadas y costosas. Contenía un elemento de preocupación razonable: después de milenios para generalizar la alfabetización, siglos para universalizar la escuela y decenios pugnando por ayudas para la compra de libros de texto, asomaban unos aparatos más costosos y con los que muchas familias no contaban. Y tenía, también es cierto, un barniz sospechoso, que la institución o la profesión simplemente no quisieran ser molestadas.

A día de hoy sabemos que la *brecha digital*, en su sentido fuerte (tener o no tener acceso a la informática y a la internet) se ha cerrado mucho más rápidamente que para cualquier tecnología anterior, incluidas todas las que hoy son de uso tradicional en la escuela, aunque persistan sectores marginales de población que no lo tienen y desigualdades sensibles entre los que lo tienen. Según datos de la ETIC-H (INE), más de tres cuartas partes de los hogares españoles tienen equipamiento informático y conexión a la red, y el porcentaje debe de ser bastante mayor en los hogares con hijos en edad escolar, pues, aunque el INE no da detalles de equipamiento, sí informa, por ejemplo, que, en los últimos tres meses, el 95% de los adolescentes de 10 a 15 años ha utilizado un ordenador y el 94% ha accedido a la red².

Los indicadores que aquí mismo se presentan reflejan que el equipamiento informático de los centros españoles es, comparado con el de la OCDE, bueno: en media, menos de tres alumnos por ordenador. En consonancia con ello, el

uso de dicho equipamiento por los menores en ese tramo de edad ha avanzado de forma clara, en el último lustro, tanto en el hogar como en la escuela. Pero, incluso con estos datos básicos, se apuntan ya dos rasgos preocupantes.

No todos esos adolescentes han accedido a la internet en su hogar, aunque lo ha hecho el 82.6%, y es posible que una pequeña parte del 17.4% restante no lo haya hecho por una prohibición de sus padres, dada su edad, pero lo más probable es que simplemente no tengan el equipamiento adecuado. Por otro lado, aunque la proporción de los que lo han hecho en la escuela es menor, 63.4%, parte de quienes no acceden en el hogar podrían hacerlo en la escuela. Los datos agregados no permiten determinar si un alumno accede en las dos sedes, en ninguna o en una (y cuál) de ellas, pero hay dos apuestas seguras: una, que no todos los que no acceden en el hogar lo hacen en la escuela; otra, que, dada la asociación habitual en equipamiento y en usos entre escuela y hogar, los colectivos que menos acceden en el hogar serán también los que menos accedan en la escuela. A esto debe añadirse que, aunque la cobertura de la escuela es notablemente mejor que la de los hogares (todas las escuelas sin excepción tienen ordenadores y conectividad, lo que no tienen todos los hogares, si bien esto es compatible con índices por individuo menores en aquellas que en estos), una parte no desdeñable de adolescentes de 10 a 15 años no tiene acceso ni en el hogar ni en la escuela. No solo eso, sino que el uso en el hogar iba, al comienzo del lustro, y va, al final del mismo, muy

por delante en el hogar que en la escuela e incluso aumenta el desfase, ya que crece más en el primero, a pesar de que ya se acerca al punto de saturación y de que su equipamiento no es generalizado, como sí lo es en la escuela.

Dicho de otro modo, a pesar de que no hay brecha digital entre las escuelas (aunque sí desigualdades), la institución escolar no está evitando ni compensando la brecha digital residual que sin duda queda entre los hogares. Pero el acceso no es lo único, ni quizá lo más importante. Es necesario, pero no suficiente. La segunda parte es a qué se accede, si al aprendizaje o al entretenimiento, a usos variados o rutinarios, etc. Esto es lo que se ha dado en llamar la *brecha digital de segundo orden*, secundaria, en el uso³, y sabemos por otras fuentes que la clase social y el nivel educativo de los padres (no así el género o el hábitat, y en muchos países tampoco el grupo étnico –en España es probable que sí, pero no hay datos– tienen un peso importante en esto (similar, por lo demás, al que tienen sobre la lectura o el consumo de audiovisuales). Pero, si la escuela va tan claramente por detrás en acceso a la internet, podemos estar también seguros de que poco estará contribuyendo a cerrar esta brecha secundaria.

Por último, los datos presentados reflejan también que, aunque la escuela privada (incluida la concertada) está peor equipada que la pública, su nivel de equipamiento está aumentando bastante más rápido. Si tal tendencia se mantiene y la privada sobrepasa en esto a la pública, lo que tendremos es que la digitalización reforzará la divisoria escolar

ya existente a favor de la primera. Aunque no hay espacio para detalles, por otras fuentes consta que, efectivamente, los centros privados y concertados (no todos y no siempre) están siendo más diligentes que los públicos en el desarrollo y puesta en práctica de proyectos de innovación de base tecnológica, sea porque así lo demanda su público o porque el mayor peso de la dirección y la titularidad lo facilita⁴; puede que tengan menos equipamiento, pero es probable que lo usen más. A esto se añaden querellas políticas difícilmente explicables que llevan, a veces, a que administraciones autonómicas de un color se autoexcluyan de los programas nacionales más ambiciosos porque los promueve un gobierno del otro (como hicieron no hace mucho los gobiernos conservadores de las Comunidades de Madrid, Murcia y Valencia frente al programa Escuela 2.0 del gobierno socialista de la nación), algo que ahora pagan –los alumnos, no los gobernantes, y en particular los de la escuela pública, pues son los afectados– estando en la cola en equipamiento. En definitiva, corremos el riesgo de que una *tercera brecha*, esta institucional, entre la escuela y su entorno, el profesorado y el alumnado, agravada tal vez por avatares políticos, impida que la sociedad se sirva de la escuela para cerrar, compensar o mitigar las dos primeras⁵.

NOTAS

1. NTIA (1999), *Falling through the net: Defining the digital divide*. Washington, DC: U.S. Department of Commerce, National Telecommunications and Information Administration.
2. ETIC-H (2015). *Encuesta sobre Equipamiento y Uso de Tecnologías de Información y Comunicación en los hogares 2015*. www.ine.es, acc. 17/3/16

3. DiMaggio, P. & Hargittai, E. (2001), *From the 'digital divide' to 'digital inequality': Studying Internet use as penetration increases*. Princeton: Center for Arts and Cultural Policy Studies, Woodrow Wilson School, Princeton University, 4(1), 4-2.
4. Fernández Enguita, M. (2014), *Contra todo pronóstico. Una exploración del uso de las TIC en el aula*. En MECD, *Informe español: TALIS 2013: Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Análisis secundario*. Madrid: MECD.
5. Fernández Enguita, M. (2016). *La Educación en la Encrucijada*, Madrid, Fundación Santillana, cap. 2. <http://goo.gl/PU1VT3>.

¿ES LA AUTONOMÍA ESCOLAR UN INDICADOR DE CALIDAD DE ENSEÑANZA?

MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO
Fundación Europea Sociedad y Educación

En los últimos años la autonomía escolar viene siendo contemplada en informes internacionales (EURYDICE, 2008; McKinsey, 2010; OCDE, 2012; TALIS, 2013) y en una extensa literatura científica como un factor que influye positivamente en los resultados educativos. La visión de la autonomía escolar ha evolucionado en los últimos años: de asociarse al principio de participación ha pasado a plantearse como una exigencia de calidad educativa.

Pero esta afirmación exige ser matizada y precisada dado que presenta una excesiva generalización. El concepto de autonomía como tal resulta algo com-

plejo e indefinido, necesitado de una mayor delimitación, y a esto queremos dedicar este breve comentario.

Vamos a referirnos a tres cuestiones que, a mi parecer, habría que considerar para poder asociar una mayor autonomía a una mejora de la calidad de enseñanza.

En primer lugar, tenemos que precisar el concepto y alcance de la autonomía escolar. La contemplamos, siguiendo la formulación que hace la OCDE, como la capacidad de tomar decisiones en el nivel del centro educativo. Por lo tanto, no cabe confundirla con la descentralización territorial, que muestra las amplias competencias educativas que gozan las Comunidades Autónomas, ni con el principio de participación escolar, aunque lo puede favorecer.

La autonomía escolar entendida como capacidad de tomar decisiones tiene diferente efecto según a que campos afecte: personal, proyecto pedagógico y aspectos organizativos y de funcionamiento. No todos los países ni todos los centros educativos necesitan autonomía en todos los campos, ni esta produce el mismo efecto en los resultados del aprendizaje (Hanushek, Link y Woessmann, 2013). Puede haber centros educativos que, por falta de recursos o capacidad, precisen más dirección, seguimiento y control exterior (McKinsey 2010).

En general se observa una mayoría de países que ha implementado la autonomía en aspectos de disciplina, didácticos y pedagógicos, y en menor medida en los que se refieren a personal y gestión económica. Aunque se aprecia

una tendencia a ir asumiendo un liderazgo educativo que suponga una real dirección de personas del centro en lo que se refiere a su selección, formación y evaluación.

España presenta un nivel escaso de autonomía en el sistema educativo escolar no fácil de variar por la estructura del marco regulatorio y la naturaleza jurídica del centro público: régimen funcional, sometimiento al principio de jerarquía y leyes que regulan la gestión económico-administrativa.

En segundo lugar, la autonomía necesita recursos y ser complementada con la rendición de cuentas, de lo contrario podría operar como un factor negativo para la calidad de enseñanza. La autonomía exige ser asumida por un equipo y liderada por un dirección efectiva. Con independencia del margen de autonomía formal que permite la regulación, necesita ser buscada, promovida y ejercida en el interior del centro educativo, muchas veces como consecuencia de una cultura de innovación y mejora continua. Así, el recurso fundamental que exige la autonomía es, en primer lugar, un liderazgo pedagógico que es a la vez consecuencia y posibilidad de ejercicio de la autonomía escolar. Y en segundo lugar, una función docente capaz de utilizar esa autonomía para impulsar programas e iniciativas que mejoren los resultados.

A veces la autonomía es rechazada y no se ejercita ya que lleva consigo la asunción de riesgos, de responsabilidades. Además, la autonomía escolar lleva consigo la evaluación, formando parte de un proceso global de mejora. La ren-

dición de cuentas o evaluación, en el sentido positivo de evaluar para mejorar, es requerida por la propia persona y el equipo que toma decisiones educativas con el fin del perfeccionamiento de estas, de su adecuación al fin perseguido: la mejora educativa.

Es necesario avanzar en este campo para que la evaluación sea un instrumento eficaz en los centros educativos. En el ámbito público no se ha desarrollado una evaluación del personal docente, ni de los programas e innovaciones didácticas que se realizan en los centros. Otras veces se ha abusado del término y su uso no responde propiamente a lo que debe ser una evaluación, porque técnicamente se desconocen los requisitos para que puedan establecerse relaciones causales. Los textos normativos la regulan con afirmaciones teóricas, que la mayoría de las veces han tenido una implementación muy escasa, y en otras ni siquiera se ha producido tal posibilidad, con la incertidumbre añadida de la inestabilidad de esa regulación (LOMCE art.106 y 136, 2).

Y en tercer lugar, no es posible medir directamente el efecto de la autonomía en la calidad de enseñanza. Su carácter es instrumental: es un medio y no un fin, su relevancia radica en potenciar otros factores. Su efecto es indirecto en la medida en que favorece el ejercicio del liderazgo educativo (Pont, Nusche and Moorman, 2008), la motivación e implicación del profesorado y de todo el personal del centro en torno a un proyecto educativo; y también, en la medida en que permite la formulación de programas y proyectos, adaptados a las

necesidades de los alumnos de manera más personalizada, teniendo en cuenta las características del entorno. La autonomía en cuanto tal no indica necesariamente un factor calidad, pero facilita la innovación, la asunción de responsabilidades en todos los niveles del centro, la implicación activa en los programas y acciones de mejora. Tiene, por último, un efecto indirecto en la medida en que incide en el clima escolar y en la actitud del profesorado (Martín Ortega, 2009; Calero, 2009).

Por último, y al margen de estos tres factores que se han analizado, querría destacar algo que, a mi juicio, constituye el fundamento último del principio de autonomía escolar, en cuanto permite y manifiesta el pluralismo educativo y la diversidad de proyectos. Es la consideración de la educación como derecho humano fundamental, la que argumenta con más profundidad el sentido de la autonomía. Su doble dimensión de derecho libertad y derecho prestación, indisociable, demanda un espacio educativo público que refleje la diversidad y pluralidad de nuestras sociedades, dentro del respeto a los principios y valores constitucionales en los que se fundamentan las reglas de nuestra convivencia. El sistema educativo debe responder al interés general, estar abierto y accesible a todos, respetando y respondiendo a la diversidad cultural como un factor de enriquecimiento social y personal. Por otra parte, la autonomía no está reñida con la fijación de unos estándares de calidad que garanticen la adecuación de los objetivos académicos y curriculares a las situaciones

cambiantes y exigentes que presentan los mercados de trabajo.

Especialmente desde la autonomía escolar, con flexibilidad para poderse adaptar a las circunstancias particulares de entornos sociales y personas, se puede responder a las exigencias de equidad e igualdad de oportunidades y realizar una profunda movilidad social en nuestro país por medio de la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Calero Martínez, J. (2009), "Resultados educativos y autonomía: un análisis basado en PISA 2006", en *La autonomía de los centros educativos*, Madrid, Fundación Europea Sociedad y Educación. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, pp. 133-149.
- Eurydice (2008), *La autonomía escolar en Europa. Políticas y medidas*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.
- Fundación Europea Sociedad y Educación (2009): *La autonomía de los centros educativos*. VI Encuentros sobre educación en El Escorial (UCM). Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Hanushek, E.A., S. Link and L. Woessmann (2013), "Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA", en *Journal of Development Economics*, Vol. 104, pp. 212-232.
- Martín Ortega, E. (2009), "Autonomía escolar y evaluación: dos pilares de la calidad de la enseñanza", en *La autonomía de los centros educativos*. Fundación Europea Sociedad y Educación.

- Consejería de educación de la Comunidad de Madrid, pp. 151-162.
- McKinsey & Company (2010), *International trends: How the world's most improved school systems keep getting better*. www.mckinsey.com
- OCDE (2012), *Education at a Glance*, http://www.oecd.org/edu/EAG%202012_e-book_EN_200912.pdf
- Pont, B; Nusche, D y Moorman, H. (2008) *Improving School Leadership. Policy and Practice*. OCDE, pp. 161.
- Sancho Gargallo M.A. (2015) *La autonomía de la escuela pública*. Madrid. Iustel, pp. 358.

RESULTADOS EDUCATIVOS

“La educación y la formación deben desempeñar un papel esencial en la consecución de los objetivos de la *Estrategia Europa 2020* de un crecimiento inteligente, sostenible e integrador, en especial dotando a los ciudadanos de las destrezas y competencias que la economía europea y la sociedad europea necesitan para seguir siendo competitivas e innovadoras, pero también ayudando a fomentar la cohesión social y la integración”³⁷.

Europa 2020 es la estrategia definida en 2010 por la Unión Europea donde se establecen las prioridades para la década. Salir fortalecidos de la crisis y convertir la Unión en una economía inteligente, sostenible e integradora que disfrute de altos niveles de empleo, de productividad y de cohesión social constituyen los fundamentos de esta declaración de objetivos y de una visión de la economía social de mercado de Europa para el siglo XXI.

Europa 2020 propone tres prioridades que se refuerzan mutuamente³⁸:

- Crecimiento inteligente: desarrollo de una economía basada en el conocimiento y la innovación.
- Crecimiento sostenible: promoción de una economía que haga un uso más eficaz de los recursos, que sea más verde y competitiva.
- Crecimiento integrador: fomento de una economía con alto nivel de empleo que tenga cohesión social y territorial.

En palabras del entonces Presidente de la Comisión, José Manuel Durao Barroso, “se proponen para la UE cinco objetivos cuantificables que marcarán la pauta del proceso y se traducirán en objetivos nacionales: el empleo, la investigación y la innovación, el cambio climático y la energía, la educación y la lucha contra la pobreza”. Además, se insta a las instituciones y a los líderes europeos a hacer suyos estos objetivos porque “este orden del día requiere una respuesta europea coordinada, que incluya a los interlocutores sociales y la sociedad civil”.

37. Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la *Estrategia Europa 2020*. (2011/C 70/01).

38. *Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Comunicación de la Comisión. COM (2010) 2020 final.

España en la consecución de los objetivos *Europa 2020*

En materia educativa, la Comisión Europea establece unos objetivos interrelacionados y propone que cada Estado miembro los adapte a su situación particular. Recomienda también a cada país³⁹ realizar evaluaciones periódicas, con el fin de determinar el grado de desarrollo de los mismos.

En noviembre de 2015, la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea publicó el *Informe de Seguimiento de Educación y Formación “Monitor 2015”*⁴⁰. En él se hace referencia a la evolución de los principales indicadores relacionados con las áreas de *Educación y Formación 2020* de la Unión Europea. Se compone de dos volúmenes: en el primero se aporta un análisis del estado de la educación en Europa, y el segundo recoge informes por país de la UE-28.

En la tabla 7 se muestra una síntesis de los resultados de España en los diferentes indicadores en relación con los puntos de referencia europeos 2020. Como puede observarse en el cuadro-resumen, España presenta un grado de consecución desigual en los 6 objetivos:

TABLA 7. OBJETIVOS EDUCATIVOS EUROPA 2020 PARA ESPAÑA. AÑO 2015.

OBJETIVOS	INDICADOR	ESPAÑA	OBJETIVO EUROPA 2020
PRIORITARIOS			
Reducir el abandono educativo temprano de la educación y formación	Porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como máximo la primera etapa de Educación Secundaria y no sigue ninguna formación. Año 2015	20%	< 10%
Aumentar el porcentaje de población que ha alcanzado la Educación Superior	Porcentaje de población de 30 a 34 años titulada en Educación Superior universitaria y no universitaria (CINE 5A y 5B). Año 2014	42,3%	40%

[CONTINÚA EN PÁGINA SIGUIENTE]

39. Objetivos nacionales para los Estados miembros: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/annexii_en.pdf

40. *Educación y Formación 2015*. Comisión Europea:
http://ec.europa.eu/education/library/publications/monitor15_en.pdf
http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-spain_en.pdf

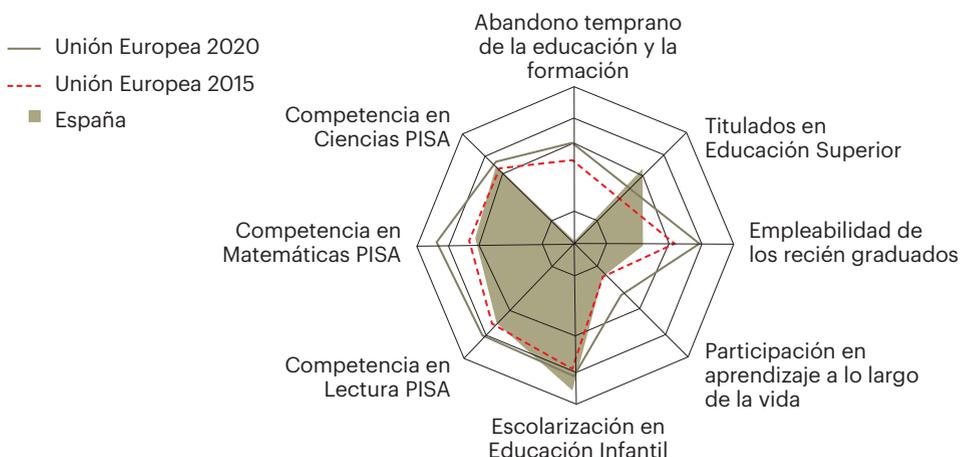
TABLA 7. OBJETIVOS EDUCATIVOS EUROPA 2020 PARA ESPAÑA. AÑO 2015.

OBJETIVOS	INDICADOR	ESPAÑA	OBJETIVO EUROPA 2020
OTROS OBJETIVOS			
Incrementar la participación en Educación Infantil	Tasa neta de escolarización en Educación Infantil. Año 2013	96% a los 3 años 97% a los 4 años	95%
Aumentar el rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias en Educación Secundaria Obligatoria	Porcentaje de alumnos de 15 años con un nivel 1 o <1 de competencias en las escalas de PISA. Año 2012	23% Matemáticas 16% Ciencias 18% Lectura	<15%
Incrementar la tasa de empleo de recién titulados	Tasa de empleo de población de 20 a 34 años graduada en 1-3 años anteriores al año de referencia, que se encuentra empleada en Educación post-obligatoria (CINE 3,4, 5 y 6). Año 2014	55% E. Secundaria 2ª etapa 69% E. Superior	82%
Participación de la población adulta en la educación y formación	Porcentaje de población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación en las 4 semanas previas a la encuesta. Año 2014	10%	15%

Fuente: elaboración propia.

En la Figura 1, tomada del Monitor 2015 para España, se representa la posición de nuestro país y de la UE respecto a los puntos de referencia 2020:

FIGURA 1.



Fuente: *Monitoring 2015*. Comisión Europea.

El último *Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento*⁴¹, publicado por la Comisión Europea en relación al avance y progreso de los Estados miembros respecto a los objetivos *Europa 2020*, menciona que los sistemas de educación y formación no funcionan tan bien como deberían a escala internacional, pese a que la Unión Europea es una importante fuente de cualificaciones y conocimientos (COM, 2015). Además, señala que “alrededor del 20% de la población en edad de trabajar apenas tiene cualificaciones muy básicas de lectura, escritura y cálculo, y el 39% de las empresas tienen dificultades para encontrar personal con las cualificaciones necesarias. Estas dificultades se han acentuado como resultado de años de crisis y de la rápida evolución de la naturaleza del trabajo en la economía digital: el desempleo ha golpeado particularmente a las personas poco cualificadas. Los desajustes en las cualificaciones han aumentado en muchos sectores o regiones.”

Objetivos prioritarios

Abandono temprano de la educación y la formación⁴²

Uno de los objetivos de la política europea en materia de educación establece que los jóvenes participen y continúen en la educación más allá de las etapas obligatorias, de modo que el abandono educativo temprano figura como uno de los indicadores al servicio del seguimiento de la *Estrategia Europa 2020*⁴³ y de las políticas nacionales.

El abandono educativo temprano hace referencia al porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria Superior (CINE 3) y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas. Esta estrategia insta a los Estados miembros de la Unión Europea a situar la tasa de abandono temprano por debajo del 10%.

41. COMISIÓN EUROPEA (2015). Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Banco Central Europeo, al Comité Económico y Social Europeo, al Comité de las Regiones y al Banco Europeo de Inversiones. *Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento para 2016. Refuerzo de la recuperación y fomento de la convergencia*. 690 final. Bruselas, 26.11.2015 http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/2016/ags2016_annual_growth_survey_es.pdf.

42. Sobre este indicador ver el comentario de Ismael Sanz y Luis Pires “La disminución de la tasa de abandono en España: posibles causas y efectos deseables”.

43. *Europa 2020* es la estrategia de la Unión Europea para el crecimiento y el empleo iniciada en 2010 con una duración prevista de 10 años. COM (2010) 2020. Comunicación de la Comisión. *Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:ES:PDF>.

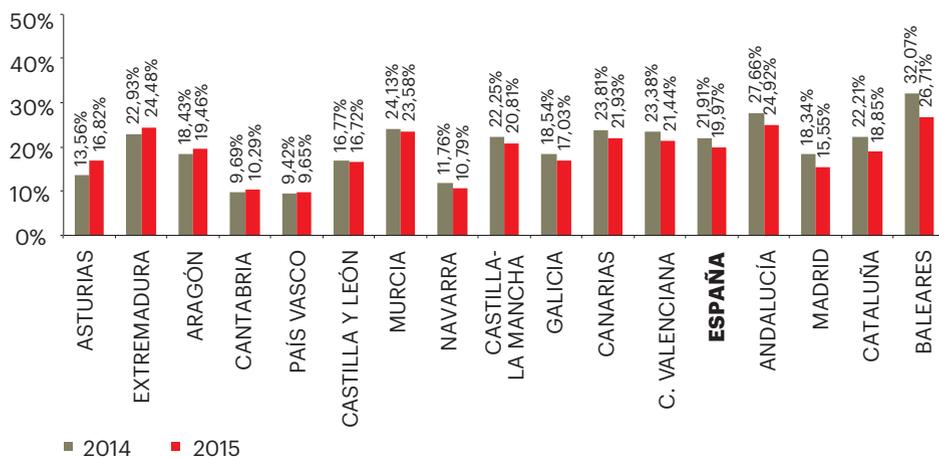
La mayoría de los países ha cumplido el objetivo europeo para el año 2020 y otros se encuentran muy próximos, como es el caso de Reino Unido y Bulgaria (Gráfico 49). No obstante, alcanzar este objetivo es uno de los principales retos a los que se enfrenta España que, dada su elevada tasa de abandono, propone reducirla al 15%.

España, en efecto, registra una tasa de abandono situada en un 19,97% de acuerdo con los datos publicados en el último trimestre de la *Encuesta de Población Activa* del año 2015 (Gráfico 48); esta cifra ha supuesto un descenso de 1,95 puntos porcentuales respecto al año 2014.

Aunque se trata de un problema generalizado y de primer orden en el sistema educativo español, se observan diferencias territoriales en relación a este indicador. En el año 2015, la mayoría de las Comunidades Autónomas se situaron por encima del 15% definido como objetivo nacional para el año 2020, siendo Baleares, Extremadura y Andalucía las que permanecen con las mayores tasas de abandono, con un porcentaje superior al 24%.

En el otro extremo y en ese mismo año, País Vasco ha cumplido el objetivo europeo; Cantabria y Navarra cumplieron con el objetivo nacional y se encuentran próximas al objetivo europeo fijado en un 10% para el año 2020.

GRÁFICO 48. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS QUE NO HA COMPLETADO LA ENSEÑANZA SECUNDARIA SUPERIOR, Y QUE NO SIGUE NINGÚN TIPO DE EDUCACIÓN/FORMACIÓN POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2014 Y 2015.

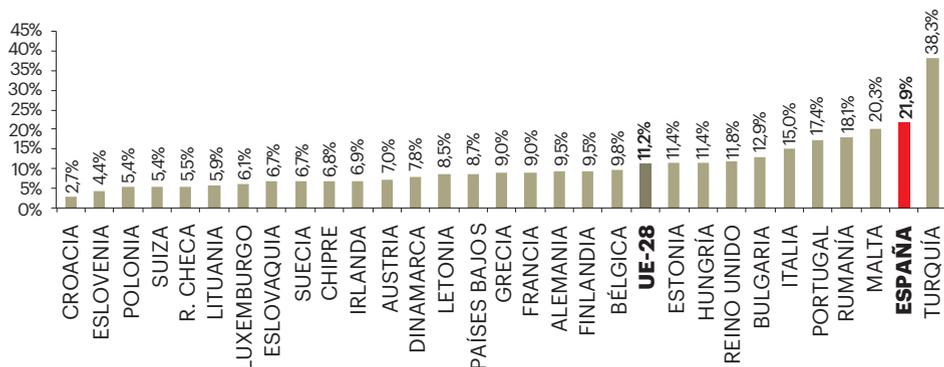


Fuente: *Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

Respecto al año 2014, la tasa de abandono ha descendido en la mayor parte de las Comunidades, excepto en Extremadura y Asturias, donde ha experimentado un aumento de 1,55 y 3,26 puntos porcentuales, respectivamente.

En los países de la Unión Europea, la tasa de abandono se sitúa en un 11,2% de media (UE-28) en el año 2014.

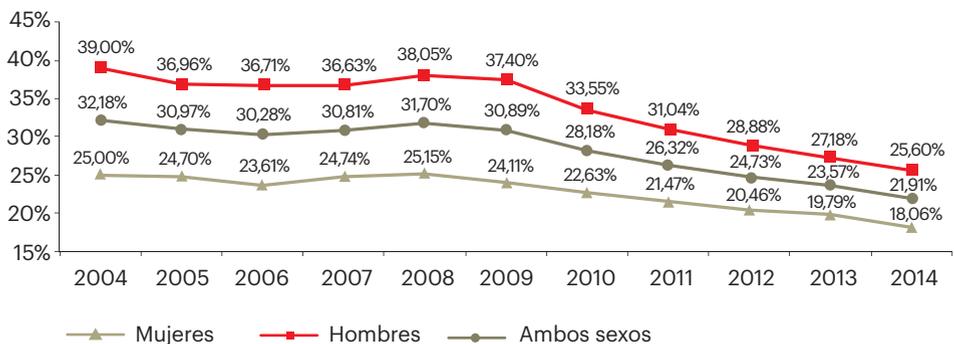
GRÁFICO 49. TASAS DE ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN EUROPA, UE-28. AÑO 2014.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

En la última década ha descendido el porcentaje de población que ha alcanzado como máximo la Educación Secundaria 1ª etapa situándose en un 21,91% en el año 2014, lo que supone 10,27 puntos porcentuales menos respecto al año 2004 (Gráfico 50). Por lo general, se observa que el número de hombres que sólo alcanza la Educación Secundaria 1ª etapa es mayor (25,69%) que el de las mujeres (18,06%), apreciándose una diferencia de 7,63 puntos porcentuales entre ambos en el año 2014.

GRÁFICO 50. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS QUE HA COMPLETADO COMO MÁXIMO LA PRIMERA ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y NO SIGUE NINGÚN ESTUDIO O FORMACIÓN, POR SEXO. AÑOS 2004- 2014.

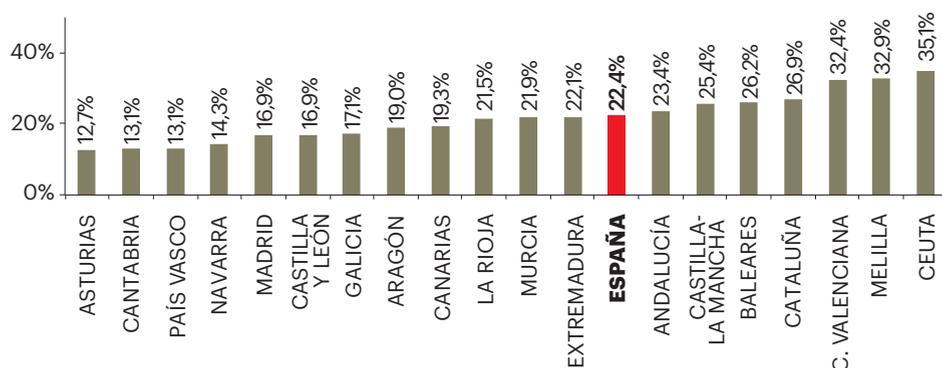


Fuente: Encuesta de Población Activa. Instituto Nacional de Estadística.

Lo que suele denominarse “fracaso escolar” se refiere al porcentaje de jóvenes que al finalizar los estudios obligatorios no obtienen el título de Título de Graduado en Educación Secundaria. En el curso 2012-2013, el 22,4% del alumnado que finaliza la ESO en España lo hace sin haber obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria (Gráfico 51).

La información proporcionada por cada Comunidad Autónoma muestra que el porcentaje de alumnos que finaliza la ESO sin obtener el título de graduado varía de una a otra. Donde más se acentúa este hecho es en las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, seguidas de la Comunidad Valenciana, Cataluña, Baleares y Castilla-La Mancha. Por último, en Asturias, Cantabria y País Vasco, seguidas de Navarra, se registra mayor porcentaje de éxito en la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria al finalizar la ESO.

GRÁFICO 51. PORCENTAJE DE ALUMNADO QUE TERMINA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA SIN TÍTULO DE GRADUADO EN SECUNDARIA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2012-2013.



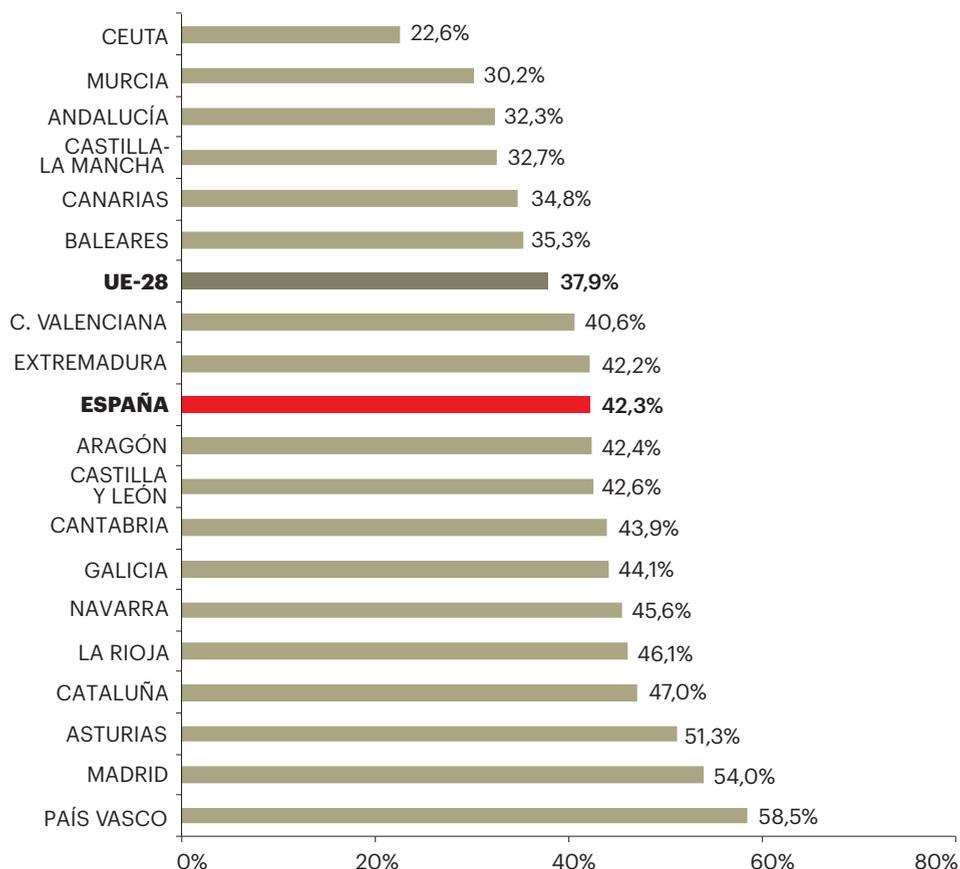
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. Edición 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Población que ha alcanzado la Educación Superior

En España, el 42,3% de la población en edades comprendidas entre los 30 y los 34 años alcanza niveles de Educación Superior, por encima del promedio del conjunto de países europeos UE-28, donde se sitúa en 37,9% (Gráfico 52); entre ambos promedios se encuentran Comunidad Valenciana y Extremadura, con un 40,6% y 42,2%, respectivamente. En Baleares, Canarias, Castilla-La Mancha, Andalucía, Murcia y Ceuta menos del 40% de la población alcanza el nivel de Educación Superior, situándose por debajo del promedio europeo. Por otra parte, entre el 42,4% y el 47% de la población alcanza estudios superiores en Aragón, Castilla y León, Cantabria, Galicia, Navarra y Cataluña.

En Asturias, Madrid y País Vasco, al menos 5 de cada 10 personas en edades comprendidas entre los 30 y los 34 años alcanza la Educación Superior. Por su parte, País Vasco, con un 58,5%, se sitúa como la Comunidad con mayor proporción de población con estudios superiores en las edades consideradas.

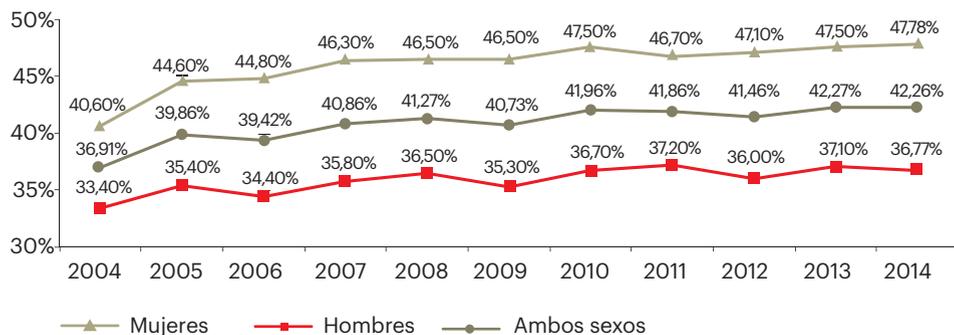
GRÁFICO 52. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 30-34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2014.



Fuente: Encuesta de Población Activa. Instituto Nacional de Estadística y Eurostat.

En la última década ha aumentado el porcentaje de población de 30 a 34 años que ha alcanzado la Educación Superior en España situándose en un 42,26 en el año 2014, lo que supone 5,35 puntos porcentuales más respecto al año 2004 (Gráfico 53). Por lo general, se observa que el porcentaje de mujeres que alcanzan este nivel educativo es mayor respecto a los hombres, con una diferencia de 11,01 puntos porcentuales entre ambos sexos en el año 2014.

GRÁFICO 53. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 30-34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, POR SEXO. AÑOS 2004-2014.



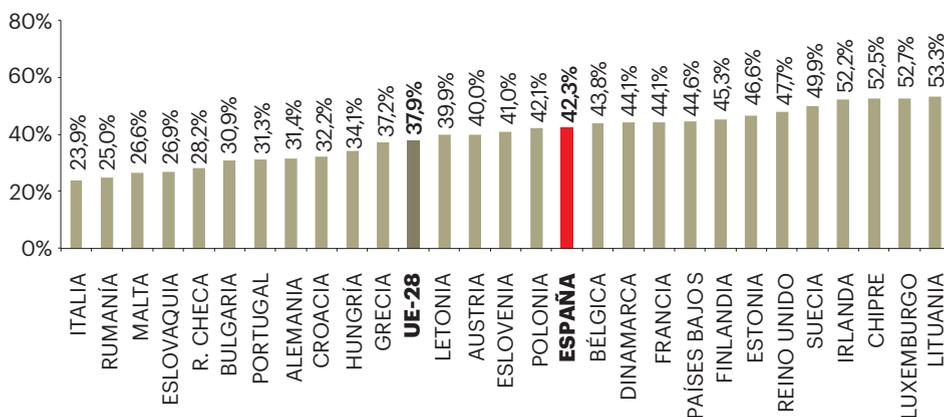
Fuente: Encuesta de Población Activa. Instituto Nacional de Estadística

En términos comparados, España se sitúa 5 puestos por encima del promedio del conjunto de países de la Unión Europea (UE-28), con una diferencia de 4,4%; Letonia, Austria, Eslovenia y Polonia se sitúan entre ambos.

En Finlandia, Estonia, Reino Unido, Suecia, Irlanda, Chipre, Luxemburgo y Lituania más del 45% de la población alcanza estudios superiores. Lituania se sitúa como el país con mayor porcentaje de población entre los 30 y 34 años que alcanza la Educación Superior en el año 2014 (Gráfico 54).

Por debajo del 30% se sitúan República Checa, Eslovaquia, Malta, Rumanía e Italia, esta última con un 23,9%.

GRÁFICO 54. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 30-34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN SUPERIOR, POR PAÍS. AÑO 2014.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

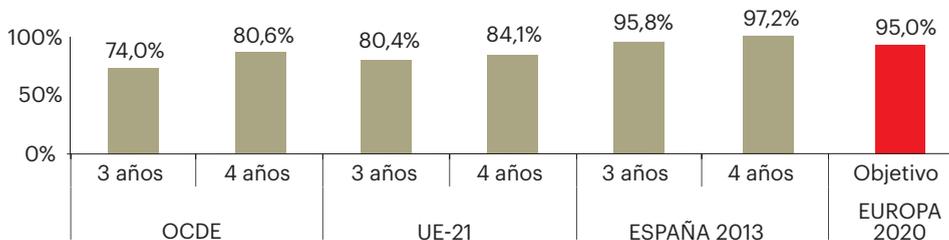
Otros objetivos

Participación en Educación Infantil⁴⁴

En España, el 96% de la población se encuentra escolarizada a los 3 años de edad, tasa que se incrementa en un punto porcentual a los 4 años de edad (Gráfico 55). Nuestro país se sitúa por encima del promedio de la OCDE y de la UE en ambas edades.

En el año 2013 España ya había superado el objetivo nacional fijado en un 95% para el año 2020, en 0,8 y 2,2 puntos porcentuales en la escolarización a los 3 y 4 años, respectivamente.

GRÁFICO 55. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL A LOS 3 Y 4 AÑOS DE EDAD. AÑO 2013.



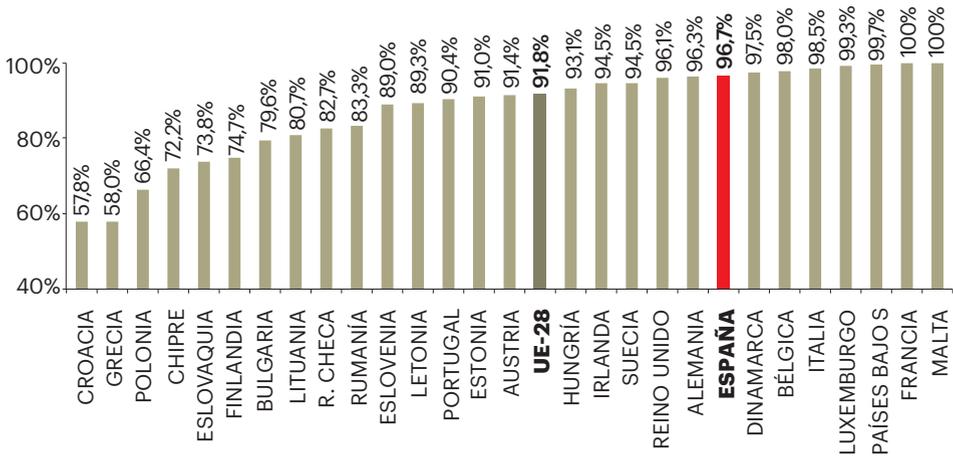
Fuente: *Education at a Glance Interim Report 2015*. OCDE.

Por otra parte, Reino Unido, Alemania, Dinamarca, Bélgica, Italia, Luxemburgo y Países Bajos, en el curso 2012-2013, se encontraban también por encima del objetivo europeo (Gráfico 56). En Malta y Francia, el 100% de alumnos a los 4 años estaba escolarizado en Educación Infantil en el curso 2012-2013.

Por debajo del 75% se sitúan Chipre, Polonia, Grecia y, en último lugar, Croacia, donde solo un 57,8% de la población a los 4 años de edad se encuentra escolarizada en Educación Infantil.

44. Sobre este objetivo, ver el comentario de Daniel Santín “¿En casa o al cole? Una reflexión acerca del debate sobre la extensión de la escolarización temprana”.

GRÁFICO 56. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL A LOS 4 AÑOS DE EDAD POR PAÍS. CURSO 2012-2013.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

Rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias en Educación Secundaria Obligatoria⁴⁵

Uno de los objetivos de España es aumentar el rendimiento en las capacidades y destrezas de los alumnos de 15 años en las áreas de Matemáticas, Ciencias y Lectura. Estas competencias son evaluadas por PISA (*Programme for International Student Assessment*), evaluación realizada cada tres años por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

En particular, el propósito es incrementar el rendimiento en el nivel 1 o inferior. Los alumnos en el nivel 1 son capaces de “responder a preguntas relacionadas con contextos que les son conocidos, en los que está presente toda la información pertinente y las preguntas están claramente definidas. Son capaces de identificar la información y llevar a cabo procedimientos rutinarios siguiendo unas instrucciones directas en situaciones explícitas. Pueden realizar acciones obvias que se deducen inmediatamente de los estímulos presentados”. Aquellos alumnos que no son capaces de realizar estas acciones se encuentran en un nivel de rendimiento inferior a 1.

De acuerdo con el último informe publicado por PISA, en el conjunto de los países de la OCDE, el 23% de los alumnos de 15 años se encuentra en los niveles

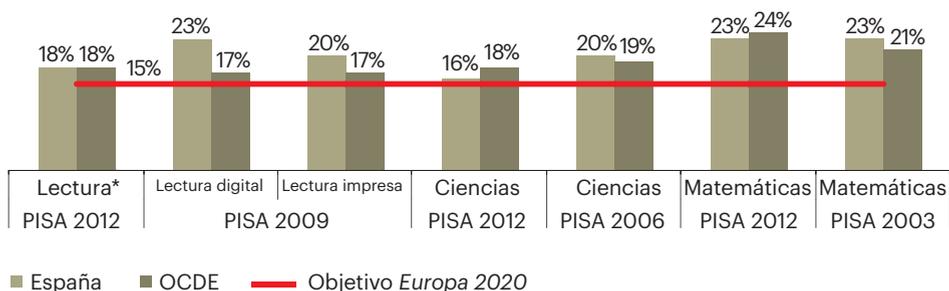
45. Sobre este indicador ver el comentario de José Manuel Cordero “Insuficiencia, suficiencia y excelencia en España”.

más bajos de rendimiento en Matemáticas (niveles <1 y 1) (Gráfico 57). En Ciencias, el rendimiento en los niveles más bajos afecta a un 16% de los alumnos, y en Lectura a un 18%. En España, la proporción de alumnos situados en los niveles más bajos de rendimiento es similar a la de la OCDE: difieren en 1 punto porcentual en Matemáticas, 2 puntos en Ciencias y mantienen la misma proporción en Lectura.

Respecto a evaluaciones anteriores, España ha descendido de forma muy positiva en Ciencias, donde se aprecia una mejora de 4 puntos porcentuales respecto a los resultados mostrados en el año 2006. Del mismo modo ocurre en Lectura, donde se aprecia una mejora de 5 y 2 puntos porcentuales respecto a la Lectura digital e impresa, respectivamente.

Con relación al objetivo nacional fijado en situar la tasa de rendimiento en las áreas consideradas por debajo del 15% en niveles <1 y 1 para el año 2020, y de acuerdo con el último informe publicado por PISA, España dista de su logro en 3, 1 y 8 puntos porcentuales en Lectura, Ciencias y Matemáticas, respectivamente.

GRÁFICO 57. PORCENTAJE DE ALUMNOS DE 15 AÑOS CON UN NIVEL 1 O < 1 DE RENDIMIENTO POR COMPETENCIA EN PISA 2012 RESPECTO A EVALUACIONES ANTERIORES.



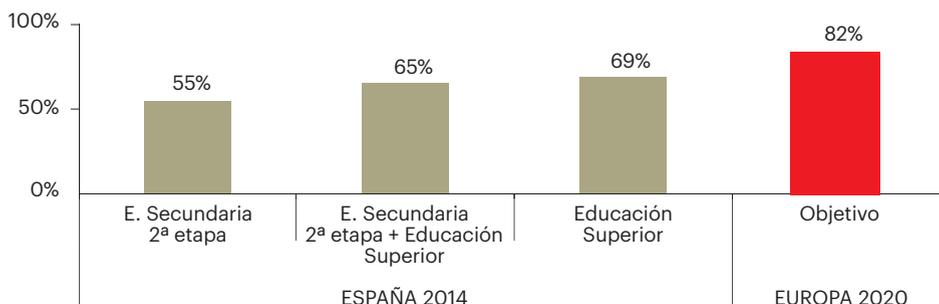
Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2003, 2006, 2009 y 2012.

Tasas de empleo para los recién graduados

El objetivo europeo para España sitúa la tasa de empleo de los jóvenes de 20 a 34 años recién titulados en un 82% para el año 2020.

En España, en el año 2014, el 55% de los jóvenes de 20 a 34 años con un nivel de estudio máximo equivalente a la Educación Secundaria 2ª etapa consigue un empleo durante los 3 primeros años tras finalizar sus estudios (Gráfico 58), mientras que lo consigue el 69% de quienes tienen un título de Educación Superior. En cualquier caso, España dista de conseguir el objetivo previsto para 2020.

GRÁFICO 58. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 20 A 34 AÑOS GRADUADA ENTRE 1-3 AÑOS ANTERIORES AL AÑO DE REFERENCIA (2014) EN CINE 3, 4, 5 Y 6 QUE SE ENCUENTRA EMPLEADA. AÑO 2014.

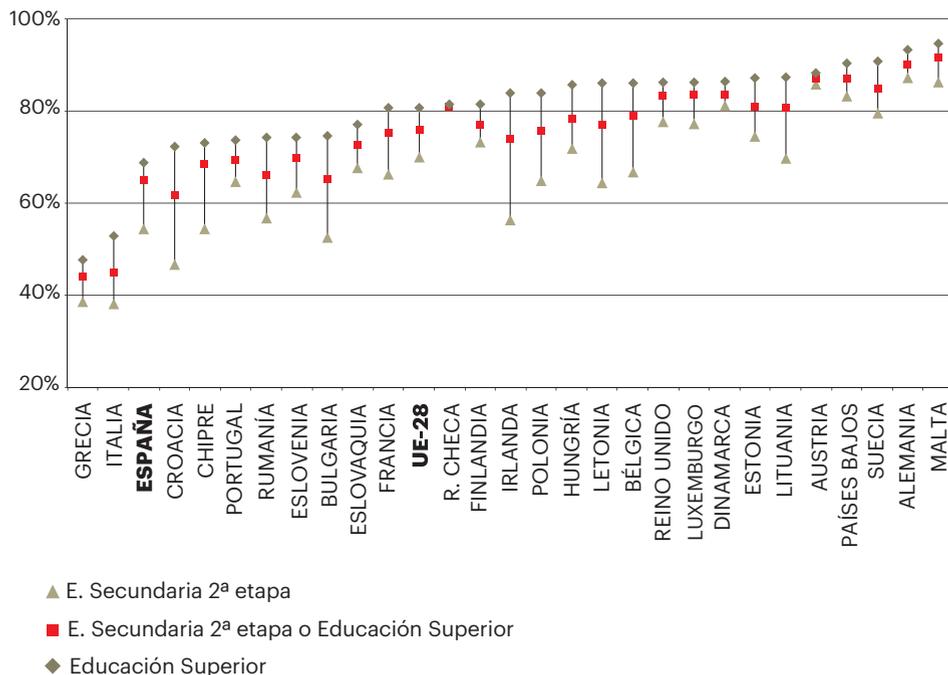


Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

Alemania, con un 87,7%, registra la tasa de empleo más alta del conjunto europeo en la población graduada en niveles de Educación Secundaria 2ª etapa (Gráfico 59), seguida de Malta, Austria, Países Bajos, República Checa y Dinamarca, cuya tasa sobrepasa el 80%. Por debajo del 50% se sitúan Croacia, Grecia e Italia; por su parte, Italia se ubica en la última posición, con un 38,3% de la población graduada en Educación Secundaria Superior que consigue un empleo.

En los Países Bajos, Suecia, Alemania y Malta, más del 90% de la población graduada en Educación Superior encuentra un empleo antes de 3 años. En el otro extremo, con tasas de empleo por debajo del 50% en dicho nivel educativo, se encuentran España, Italia y Grecia; esta última registra la menor tasa de empleo del conjunto de países europeos, con un 47% en el año 2014.

GRÁFICO 59. TASA DE EMPLEO DE LA POBLACIÓN DE 20 A 34 AÑOS GRADUADA ENTRE 1-3 AÑOS ANTERIORES AL AÑO DE REFERENCIA EN CINE 3, 4, 5 Y 6, POR PAÍS. AÑO 2014.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

Participación en formación a lo largo de la vida⁴⁶

El documento del Consejo Europeo de 12 de mayo de 2009⁴⁷ señala que el aprendizaje permanente debe considerarse un principio fundamental de la educación y formación, que debe lograrse en todos los contextos (formal, no formal e informal) y en todos los niveles y modalidades como, por ejemplo, la participación de la población adulta en el aprendizaje a lo largo de la vida y en los procesos de mejora de su formación, actualización y cualificación.

Para el seguimiento de dicho objetivo, es decir, que al menos un 15% de la población adulta participe en el aprendizaje permanente, Eurostat contempla a la población, comprendida entre los 25 y 64 años que ha recibido cualquier tipo de educación o formación en las cuatro semanas previas a la aplicación de dicha encuesta⁴⁸.

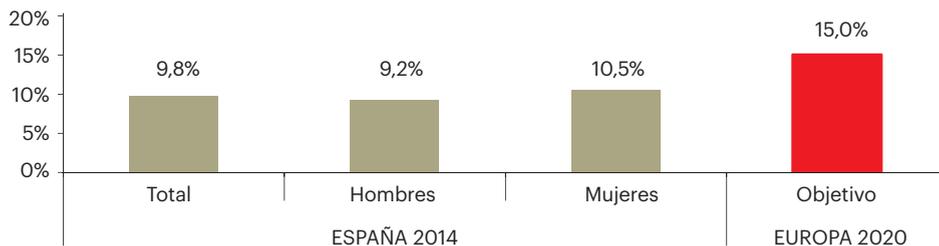
46. Sobre este apartado, ver el comentario de Jorge Calero “¿Qué significa educar a los adultos?”.

47. Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación “ET2020”. OJC 119, 28 de mayo de 2009.

48. EU Labour Force Survey de Eurostat. España cuenta con la Encuesta de Población Activa (EPA).

En 2014, con un 9,8% de la población de 25 a 64 años participando en el aprendizaje permanente, España se situaba a 5,2 puntos porcentuales de alcanzar el objetivo previsto para 2020 (Gráfico 60). En general, participan más mujeres en actividades de aprendizaje permanente, según muestran los datos referidos al promedio del conjunto europeo.

GRÁFICO 60. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN UNA ACCIÓN DE EDUCACIÓN O FORMACIÓN EN LAS CUATRO SEMANAS PREVIAS A LA ENCUESTA. AÑO 2014.

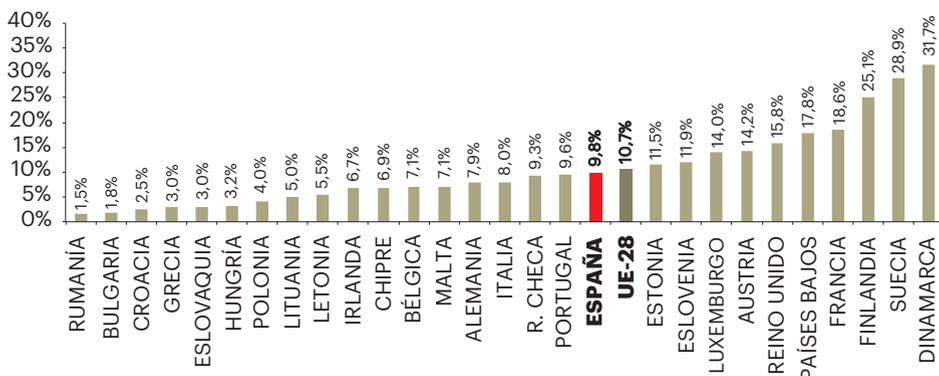


Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

En porcentajes similares a España (Gráfico 61), se encuentran países como Portugal y República Checa, seguidos de Alemania, Malta y Bélgica. Por su parte, Estonia, Eslovenia, Luxemburgo y Austria se sitúan por debajo del 15%.

En Finlandia, Suecia y Dinamarca, más del 25% de la población adulta participa en alguna actividad de educación y formación, esta última con un 31,7%, a una distancia de 21,9 puntos porcentuales de España. En el otro extremo, en Polonia, Hungría, Eslovaquia, Grecia, Bulgaria y Rumanía, menos del 5% de la población se encuentra involucrada en actividades formativas.

GRÁFICO 61. RELACIÓN DE LA PROPORCIÓN DE POBLACIÓN ADULTA ENTRE 25-64 AÑOS QUE PARTICIPA EN EDUCACIÓN PERMANENTE. UE-28. AÑO 2014.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat.

COMENTARIOS

RESULTADOS EDUCATIVOS

LA DISMINUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO EN ESPAÑA: POSIBLES CAUSAS Y EFECTOS DESEABLES

ISMAEL SANZ LABRADOR

Director General de Innovación, Becas y Ayudas a la Educación; Consejería de Educación, Juventud y Deporte; Comunidad de Madrid
Profesor Titular de Economía Aplicada, Universidad Rey Juan Carlos

LUIS PIRES JIMÉNEZ

Subdirector General de Evaluación y Análisis; Consejería de Educación, Juventud y Deporte; Comunidad de Madrid
Profesor Titular de Economía Aplicada, Universidad Rey Juan Carlos

La tasa de abandono educativo temprano corresponde al porcentaje de la población de 18 a 24 años que ha abandonado su formación sin haber obtenido el título de Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio. La Unión Europea y la OCDE conceden una gran importancia a este indicador por dos motivos. El primero es que estos niveles educativos, aun siendo no obligatorios, son los mínimos necesarios para afrontar con garantías la inserción en el mercado laboral. Aquí se establece una relación entre el sistema educativo y el mercado laboral, conexión que

es explícita en la Estrategia Europea 2020, al entender que la mejora del objetivo prioritario del abandono, junto con el otro objetivo prioritario que es que una parte importante de la población alcance estudios universitarios, facilitará el crecimiento y el empleo a través de la mayor empleabilidad de la población. El segundo motivo por el que el indicador de abandono tiene tanta importancia es su relevancia para mostrar la calidad del propio sistema educativo. Si la Educación Obligatoria, hasta los 16 años, es de buena calidad, los alumnos se sentirán incentivados a continuar educándose en etapas no obligatorias, o dicho de otra forma, unas altas tasas de abandono educativo pueden estar reflejando una mala calidad del sistema educativo en sus etapas obligatorias.

La existencia de estos dos elementos hace que la interpretación sobre la evolución de la tasa de abandono temprano sea compleja. Así, a largo plazo, el desempleo y el abandono temprano están relacionados, tal como se observa en la siguiente figura. Tras una estabilidad en ambas variables durante los primeros años del siglo XXI, con tasas de desempleo del 10% y tasas de abandono del 30%, el incremento del desempleo causado por la crisis económica a partir de 2008 produjo, con aproxima-

damente 2 años de retraso, un descenso del abandono.

TASAS DE ABANDONO TEMPRANO Y DE DESEMPLEO EN ESPAÑA (2002-2015)



Fuente: Encuesta de Población Activa (INE)

Esta relación se puede explicar porque el desempleo reduce el incentivo de los estudiantes a dejar sus estudios y ponerse a trabajar, por lo que un aumento del desempleo influye en la disminución del abandono, al empeorar las expectativas de los jóvenes de encontrar empleo. Lo contrario también se produce, por lo que una reducción del desempleo podría volver a aumentar las tasas de abandono. De hecho, desde 2013 el desempleo ha empezado a reducirse en España, aunque como existe un retraso entre las variaciones del desempleo y las del abandono de unos 2 años, habrá que esperar a los próximos años para comprobar si se produce esta correlación.

Pero la relación entre desempleo y abandono no sólo se da en la dirección desde el desempleo hacia el abandono, también se produce una relación en la dirección inversa, ya que las personas que abandonan tienen una menor em-

pleabilidad, participan menos en el mercado de trabajo, están más expuestas a la temporalidad, sus salarios son menores, y la probabilidad de sufrir un desempleo de larga duración es mayor. Por tanto, el aumento del abandono provoca un aumento del desempleo. Y, al contrario, la disminución del abandono tiene efectos en el desempleo al mejorar la empleabilidad de los jóvenes.

La dimensión económica del abandono temprano en España también se comprueba en el hecho de que las características personales y familiares de los jóvenes influyen en su tendencia a abandonar. Así, diferentes análisis econométricos de la probabilidad del abandono muestran cómo, manteniendo constante el resto de variables, al abandono disminuye si aumenta la capacidad económica de los hogares, si se es mujer, si no se es extranjero, o si el nivel educativo de los padres (sobre todo el de la madre) es mayor, aunque el factor más importante para reducir el abandono es el del aumento del desempleo juvenil. Los datos anteriores son muy importantes para realizar políticas destinadas a tratar de reducir el abandono educativo.

La introducción de mejoras educativas podría precisamente evitar la anterior correlación entre desempleo y abandono, es decir, podría permitir en los próximos años mantener unas tasas de abandono a la baja a pesar de que mejore el nivel de empleo. Los propios datos del abandono temprano permiten analizar esta situación. Así, con los datos de abandono se pueden estudiar por separado al grupo de personas que

no están en la situación de abandono frente a los que sí lo están. Los que no están en abandono se dividen, a su vez, en 2 grupos, aquellos que tienen un título de Educación Secundaria Obligatoria de 2ª etapa, y los que no teniéndolo, se encuentran realizando algún tipo de formación. El incremento de los titulados reflejaría una mejora cualitativa y estructural del nivel educativo de los jóvenes españoles, mucho más permanente que el nivel reflejado por otro tipo de formación. Así, el incremento de la población que no abandona entre 2014 y 2015 desde el 78,1% hasta el 80%, se corresponde con un aumento de los titulados desde el 60,7% hasta el 63,3%, frente a una disminución de los alumnos en formación del 17,4% al 16,7%, lo que muestra una tendencia favorable a largo plazo si se mantiene esta tendencia. La mejora de otros indicadores educativos como el aumento de las tasas de graduación o la disminución de la repetición, reforzaría esta tendencia favorable.

Si nos fijamos ahora en los jóvenes de 18 a 24 años que abandonan, también se puede distinguir entre aquellos que tienen titulación en ESO frente a los que ni siquiera tienen ese título. La reducción de estos últimos jóvenes es la más interesante, ya que son los más expuestos a la falta de empleabilidad. En el caso español este grupo representa un 9,2% del total en 2015, y debería ser una prioridad disminuir este porcentaje.

Al igual que ocurre con otros indicadores educativos en España, existen unas grandes diferencias entre las Comunidades Autónomas. Así, con los últimos datos de 2015, hay 3 Comunida-

des con un abandono alrededor del 10% (País Vasco, Cantabria y Navarra), por lo que cumplirían con el objetivo establecido para toda la Unión Europea. Otras 4 Comunidades están cerca de cumplir el objetivo marcado para España en 2020 del 15%: Madrid, Castilla y León, Asturias y Galicia. Un grupo de 6 Comunidades se sitúan en torno a la media actual española del 20%: Cataluña, Aragón, Castilla La Mancha, Comunidad Valenciana, La Rioja y Canarias. Y por último, 3 Comunidades tienen todavía un abandono elevado: Murcia, Extremadura y Andalucía, además de Ceuta y Melilla. Esta situación del abandono coincide con otras variables educativas de estas Comunidades, como por ejemplo los resultados en las evaluaciones internacionales (PISA, PIRLS, TIMSS). Esto muestra que la tasa de abandono temprano es una variable que refleja bastante bien la calidad del sistema educativo en su conjunto.

Se podrían realizar análisis más detallados de las Comunidades Autónomas, tal como se ha indicado anteriormente para el caso español, pero pueden surgir problemas de significatividad. Es importante destacar que la tasa de abandono temprano es una estadística que se recoge a partir de la *Encuesta de Población Activa* que realiza el Instituto Nacional de Estadística (INE), pero esta es una estadística laboral, no educativa, es decir, no está pensada para el ámbito educativo, aunque el hecho de que se pregunte por el nivel formativo permite sacar el dato de la tasa de abandono. Por ello, los errores estadísticos a medida que desagregamos la información

son cada vez mayores, sobre todo en las Comunidades Autónomas con menor población. Esto hace que haya que tener mucho cuidado al realizar análisis demasiado desagregados de la tasa de abandono educativo.

¿EN CASA O AL COLE? UNA REFLEXIÓN ACERCA DEL DEBATE SOBRE LA EXTENSIÓN DE LA ESCOLARIZACIÓN TEMPRANA

DANIEL SANTÍN

Universidad Complutense de Madrid

Alcanzar la condición de madre o padre es sin lugar a dudas, y sin entrar en mayores consideraciones, una importante experiencia vital. A partir de aquí se abren muchos interrogantes relacionados con cómo ser una buena madre o padre para nuestro hijo o hija. Y en este sentido, la primera pregunta relacionada con el ámbito educativo es a qué edad debería empezar la Educación Infantil. Actualmente, el marco normativo en España establece que el primer ciclo de Educación Infantil comprende las edades de cero, uno y dos años y en general no es gratuito, mientras que el segundo ciclo abarca las edades de tres, cuatro y cinco años y es gratuito en la red de centros públicos y concertados. Ambos ciclos tienen carácter voluntario. Las cifras educativas muestran que a los 4 y 5 años la escolarización infantil en España supera el 97% de la población con esa edad mientras que a los 3 años la escolarización supera

el 95% en España y el 90% en todas las Comunidades Autónomas por lo que las verdaderas diferencias comienzan antes de los 3 años. Si bien la escolarización a los dos años en España (52%) es el doble que en Europa (26%) según OCDE (2015), lo cierto es que a esta edad existen notables diferencias tanto dentro de España (País Vasco, 91.6%; Canarias, 12.4%) como de Europa (Países Bajos y Portugal, 0%, Francia 11%, Italia 16%, Finlandia 52%, Alemania, 59%, Suecia, 88%, Dinamarca, 92%).

Existen condicionantes de distinto tipo para tomar la decisión de cuándo escolarizar a los pequeños. La situación laboral de los padres, la cercanía de los abuelos, el coste del servicio y el presupuesto familiar serían algunas de estas variables. Sin embargo, no existe tanta información, o al menos no es tan conocida, acerca de si la escolarización de forma temprana tiene o no efectos positivos sobre los resultados futuros de los alumnos.

Antes de avanzar creo que lo primero que es necesario aclarar, una vez más, es la diferencia entre correlación y causalidad, diferencia que a menudo dificulta el análisis de una cuestión como ésta. En ciencias sociales encontrar correlaciones espurias o meras asociaciones entre dos variables es relativamente sencillo a la vez que derivar conclusiones a partir de éstas es extremadamente arriesgado, por utilizar una palabra benévola. Por ejemplo, en el caso que nos ocupa podríamos concluir que los niños que más asisten a Educación Infantil luego tienen mejores resultados escolares. Es fácil observar esta correlación positiva a nivel de alumno en cualquier base de

datos educativa incluso controlando por otras diferencias observables en el análisis. Sin embargo, los años de asistencia a la Educación Infantil de un niño no se distribuyen de forma aleatoria o exógena en la población sino que pueden a su vez ser explicados por dos tipos de variables. Por un lado, existen variables observables de la familia, como el nivel educativo, la situación laboral o los ingresos de los padres que influyen en que esta escolarización sea antes o después. Pero por otro lado, también existen variables familiares no observables mucho más difíciles de medir y caracterizar (por ejemplo la motivación de la familia, el interés de los padres en que su hijo asista a una buena escuela, o la importancia que otorgan a que el niño obtenga altas calificaciones) que también condicionan tanto los años que el niño asistirá a la Educación Infantil como su rendimiento académico. Cuando no controlamos por estas diferencias no observables en la población obtendremos resultados sesgados y poco consistentes ya que no podemos saber si son los años de Educación Infantil o las diferencias no observables entre los alumnos que determinaron su asistencia temprana a la Educación Infantil las verdaderas causantes del buen rendimiento educativo en una etapa posterior.

Para poder aproximarnos a encontrar una relación causal entre dos variables los economistas necesitamos realizar experimentos sociales. Para ello tenemos que repartir aleatoriamente una población en dos grupos; un grupo tratado (donde los alumnos serán tratados con más años de Educación Infantil) y

un grupo de control o contrafactual que teniendo en media las mismas características observables y no observables que el grupo tratado recibirá menos años. Igual que ocurre en ciencias experimentales, la asignación del tratamiento de forma aleatorizada creando un grupo tratado y un control es el mecanismo más potente del que disponemos para aproximarnos a encontrar evidencia causal. En la práctica, desafortunadamente, existen muy pocos experimentos sociales bien diseñados en nuestro entorno que permitan su evaluación a largo plazo. Por ello, en la mayoría de ocasiones los economistas tratamos de encontrar buenas estrategias de identificación que nos permitan interpretar los resultados de un programa ya concluido como si se tratara de una comparación entre un grupo tratado y otro de control simulando que se hubiese producido dicho experimento social.

¿Qué nos dicen las conclusiones obtenidas en esta línea de trabajos acerca de la relación causal entre Educación Infantil y resultados académicos? Existe numerosa evidencia internacional que ha encontrado una relación causal positiva entre los años de Educación Infantil de calidad y el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas que se mantienen en el largo plazo. No es este el lugar, dadas las limitaciones de espacio para este comentario, para desgranar los múltiples beneficios esperados en distintas dimensiones; como favorecer la igualdad de oportunidades, el desarrollo profesional en el mercado de trabajo o generar externalidades positivas que cabe esperar de la educación temprana. El lector interesado puede acudir a la pá-

gina web del Profesor James Heckman (www.heckmanequation.org), Premio Nobel de Economía en 2000, que recoge multitud de recursos que avalan esta relación causal.

¿Qué evidencia tenemos para España? Quizás actualmente el debate en la sociedad española es si la Educación Infantil debe o no ser universalmente gratuita a los dos años. En los años noventa se planteó una pregunta muy similar cuando la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo) extendió la gratuidad de la Educación Infantil de los cuatro a los tres años. ¿Tenemos alguna evidencia de cómo impactó esta escolarización más temprana en el resultado posterior de estos alumnos? El trabajo de Felfe et al. (2015) explota el experimento natural que se produjo en España como consecuencia de la distinta implantación de la LOGSE a lo largo de las CC. AA., ya que algunas lo implantaron antes que otras, empleando los datos de las oleadas de PISA 2000, 2003, 2006 y 2009. Utilizando el método de “diferencias en diferencias” encuentran que los niños afectados por la reforma tuvieron a los 15 años un resultado en lectura significativamente mejor (0,15 desviaciones estándar) que los que empezaron la infantil más tarde. Además encontraron una débil reducción de la repetición de curso en primaria (en 2,5 puntos porcentuales) y que estos efectos fueron más pronunciado en las chicas y en alumnos procedentes de niveles socioeconómicos bajos.

A partir de todas estas consideraciones previas mis conclusiones son las siguientes. En primer lugar, el sistema

educativo español debe plantearse seriamente la extensión de la gratuidad de la Educación Infantil a los dos años, por supuesto de forma voluntaria. En caso de que los recursos presupuestarios no permitan la extensión automática se debería empezar por aquellos alumnos más desfavorecidos socioeconómicamente.

En segundo lugar, la Educación Infantil debe tener un carácter formativo y no meramente asistencial. Es por ello que no he usado la palabra “guardería” a lo largo de este comentario para referirme a esta etapa. Por supuesto son niños de dos años e intuitivamente no parece que tan pequeños el objetivo sea que empiecen a aprender contenidos formales. Se trata más bien de que en esta etapa sean felices explorando, jugando, riendo, aprendiendo a colaborar juntos, desarrollando capacidad de iniciativa, conviviendo y respetándose y en definitiva potenciando sus habilidades cognitivas y no cognitivas.

Y finalmente necesitamos evaluar. Por evaluación no me refiero solo a esta propuesta de extensión de la gratuidad a los dos años para demostrar si el programa tiene o no efectos positivos sobre nuestros pequeños sino a una evaluación integral para saber qué métodos educativos funcionan y cuáles no. En el marco de la autonomía de los centros educativos se debería potenciar el desarrollo de programas piloto que permitan avanzar en el conocimiento causal de qué prácticas resultan más efectivas para potenciar estas habilidades cognitivas y no cognitivas de nuestros alumnos a fin de extender y perfec-

cionar las más prometedoras y eliminar o modificar las que no obtienen buenos resultados. Sin duda más evaluación y conocimiento en el sistema educativo redundaran en una sociedad más justa y con mayor bienestar.

REFERENCIAS

- Felfe, C., Nollenberger, N. y Rodríguez-Planas, N. (2015). "Can't buy mommy's love? universal childcare and children's long-term cognitive development" en *Journal of Population Economics*, 28 (2), pp. 393-422.
- OCDE (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>

INSUFICIENCIA, SUFICIENCIA Y EXCELENCIA EN ESPAÑA

JOSÉ MANUEL CORDERO

Universidad de Extremadura

Considerar como objetivo prioritario en la estrategia educativa *Europa 2020* la reducción el porcentaje de alumnos que se sitúan en el nivel 1 o inferior obedece principalmente al hecho de que estos estudiantes son los que tienen una mayor probabilidad de abandonar

el sistema educativo, entrando en una dinámica perniciosa de trabajos menos cualificados y con escasa remuneración. En este sentido, un reciente informe de la OCDE señala que en países en los que una alta proporción de la población carece de los conocimientos y habilidades básicos, el crecimiento a largo plazo puede verse comprometido (OCDE, 2016).

La mayor parte de los alumnos que no alcanzan esos conocimientos mínimos provienen de un entorno socioeconómico desfavorecido, es decir, de hogares con bajos niveles de renta en los que los padres tienen un nivel básico de estudios y una baja cualificación laboral. Según el mismo informe, un estudiante proveniente de este entorno tiene una probabilidad hasta tres veces mayor de tener un bajo rendimiento. En PISA 2012 un 40% de los estudiantes españoles con este origen tuvo un bajo rendimiento, mientras que el porcentaje es del 8% para los estudiantes con un nivel socioeconómico favorable. No obstante, el bajo rendimiento en las competencias evaluadas en PISA no se explica únicamente por este factor, sino que suele existir una combinación de factores entre los que destacan el origen inmigrante, vivir en hogares monoparentales, asistir a escuelas rurales o no haber recibido educación preescolar (o sólo un año o menos). Por el contrario, los alumnos que asisten a centros concertados tienen una menor probabilidad de pertenecer a este grupo.

Ante este escenario, cabe plantearse qué se puede hacer para mejorar y, en particular, para alcanzar el objetivo del

15% fijado para todas las competencias antes del año 2020, tarea que se antoja bastante complicada y que requerirá el esfuerzo de todos los agentes implicados en el proceso educativo. En lo que concierne a los profesores y a la escuela, la prioridad pasa por desarrollar metodologías y recursos para atender la diversidad en las clases y la elaboración de sistemas de diagnóstico precoz para identificar a los alumnos con problemas, ofreciéndoles profesores y horas de apoyo a aquellos que más lo necesiten. Sin embargo, las medidas introducidas en los últimos años por muchas Comunidades para hacer frente a la crisis han ido en el sentido contrario, concentrándose sus recortes en reducir las ayudas a la diversidad y los alumnos con mayores dificultades de aprendizaje, poniendo en peligro la consecución del objetivo propuesto.

Al margen de las medidas de política educativa que puedan instrumentarse en los centros escolares, los padres también juegan un papel fundamental para evitar que sus hijos formen parte del grupo de alumnos con bajo rendimiento. En este sentido, diversos estudios han puesto de manifiesto que la adquisición de determinadas habilidades básicas antes de iniciar la etapa preescolar, como puede ser la identificación de letras o números, está asociada con un mejor rendimiento en las primeras etapas del proceso de aprendizaje que se desarrolla en la escuela (Aarnoutse et al., 2005, Cunha et al., 2010). Asimismo, resulta mucho más efectivo asegurarse de que las tareas asignadas para casa son completadas por sus hijos, que

ayudarles a resolver los deberes (Xu et al., 2010).

La literatura sobre los denominados alumnos resilientes, es decir, aquellos que a pesar de pertenecer a un entorno socioeconómicamente desfavorecido consiguen alcanzar unos resultados excelentes, también nos aporta algunas claves sobre cómo vencer las dificultades y lograr mejorar el rendimiento académico. Para el caso español, esta mejora se produce principalmente en centros donde el tamaño de las aulas es más reducido, con notable disciplina y bajas tasas de absentismo escolar (Cordero et al., 2015). Otros trabajos llegan a resultados similares al ampliar el ámbito de estudio al contexto internacional, siendo la disciplina en el aula y las relaciones entre profesores y alumnos los factores más relevantes a la hora de explicar el fenómeno de la resiliencia (Agasisti y Longobardi, 2014). En general, estas variables se relacionan con la calidad de la docencia, lo que confirma a este factor como un elemento clave en la motivación de los alumnos para poder sacar el máximo rendimiento posible a su potencial (Hanushek, 2011).

Por último, también deben dedicarse unas líneas a los alumnos que se sitúan en el extremo contrario de la distribución de resultados (niveles 5 y 6 en PISA). En este caso, la proporción de alumnos españoles en los niveles de excelencia se sitúa claramente por debajo del promedio de la OCDE y de la UE en las tres competencias evaluadas. Nuevamente, el aspecto socioeconómico suele ser el factor explicativo más relevante, de modo que resulta habitual

que los alumnos con mejores resultados se concentren en escuelas con un nivel socioeconómico medio elevado, que en muchos casos se corresponden con centros privados o concertados.

En los últimos años, varias Comunidades españolas, con Madrid a la cabeza, han puesto en marcha los denominados bachilleratos de excelencia, en los que se selecciona a los alumnos con un mejor expediente académico en la enseñanza obligatoria, para recibir una enseñanza mucho más exigente. La premisa en la que se basan es que el desarrollo de sus competencias se vería favorecido en dicho entorno que en otro caracterizado por un alumnado más heterogéneo, aunque su efectividad no ha sido probada hasta el momento. Otro tipo de programas diseñados para incentivar a los alumnos con mayores capacidades consiste en mantener a estos alumnos en los mismos centros, pero un día o dos por semana reciben un aprendizaje de nivel más elevado, al igual que otros están sujetos a programas de apoyo, integración o diversificación. El debate sobre la necesidad e idoneidad de este tipo de iniciativas se mantiene aún abierto entre sus detractores, cuyos argumentos se basan en el proceso de segregación que conllevan, y los defensores que consideran que es necesario adaptarse a las particularidades de este tipo de alumnado para lograr acercarnos al promedio de alumnos excelentes de los países de nuestro entorno.

REFERENCIAS

- Aarnoutse, C., van Leeuwe, J., Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275.
- Agasisti, T. y Longobardi, S. (2014). Educational institutions, resources, and students' resiliency: an empirical study about OECD countries, *Economics Bulletin*, 34(2), 1055-1067.
- Cordero, J. M., Pedraja, F. y Simancas, R. (2015): Factores del éxito escolar en condiciones socioeconómicas desfavorables, *Revista de Educación*, 370, 172-198.
- Cunha, F., Heckman, J. J., & Schennach, S. M. (2010). Estimating the technology of cognitive and noncognitive skill formation. *Econometrica*, 78(3), 883-931.
- Hanushek, E.A. (2011). The economic value of higher teacher quality, *Economics of Education Review*, 30 (3), 466-479.
- OECD (2009). *Top of the class: High Performers in Science in PISA 2006*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2016). *Low performing students: Why they fall behind and how to help them succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- Xu, M., Kushner Benson, S.N., Mudrey-Camino, R., Steiner, R.P. (2010). The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database, *Social Psychology of Education*, 13(2), 237-269.

¿QUÉ SIGNIFICA EDUCAR A LOS ADULTOS?

JORGE CALERO

Universidad de Barcelona

Las personas adultas reciben formación a través de tres vías alternativas: la educación reglada (que puede ser general, como la universitaria, o vocacional, como los Ciclos Formativos de Grado Medio o Superior); la formación profesional continua (destinada a los trabajadores ocupados y proporcionada habitualmente por las empresas o la administración pública que los ocupan); y la formación profesional ocupacional (destinada a los trabajadores desocupados).

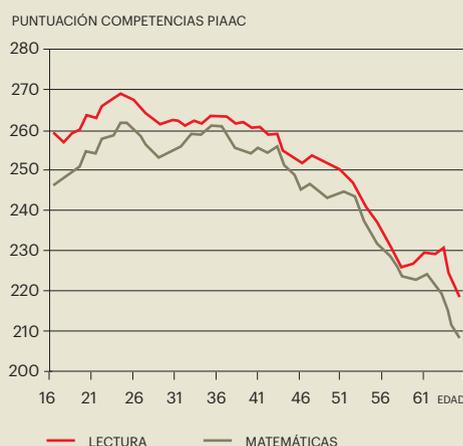
¿Por qué es deseable que los adultos reciban formación a lo largo de su vida? ¿Por qué se ha fijado la Unión Europea, en su Estrategia *Education and Training 2020*, el objetivo de que al menos el 15% de la población con edades entre los 25 y los 64 años participen en actividades de educación o formación? Podríamos destacar los siguientes tres motivos:

- La formación de adultos permite una mejor adaptación a los muy intensos cambios que están sufriendo nuestros mercados de trabajo. Estos cambios se derivan, por una parte, de la masiva innovación tecnológica, y, por otra, de los efectos de la globalización, que ha supuesto recientemente la entrada en el mercado global de una gran cantidad de trabajadores con salarios bajos. Ambos fenómenos confluyen en el proceso, característico en las economías desa-

rolladas, consistente en la desaparición de empleos de baja cualificación y la creación de empleos (en número más reducido) de alta cualificación.

- La edad está asociada a una pérdida progresiva de competencias cognitivas. Utilizando, por ejemplo, los resultados de la evaluación de competencias de adultos efectuada por la OCDE en 2012 (PIAAC), observamos en el Gráfico A cómo a medida que aumenta la edad de las personas disminuye el nivel de competencias, tanto en el caso de la lectura como de las matemáticas. Esta caída de competencias obedece a dos tipos de fenómenos: por una parte, el efecto directo de la edad (causado por la madurez biológica y de conducta) y, por otra, a un “efecto cohorte”, que depende de cambios en la cantidad

GRÁFICO A. NIVEL DE COMPETENCIAS EVALUADAS EN PIAAC (LECTURA Y MATEMÁTICAS) EN FUNCIÓN DE LA EDAD. ESPAÑA, 2012. MEDIAS MÓVILES.



Fuente: elaboración propia a partir de datos de PIAAC-2012.

y calidad de la educación recibida por las diversas generaciones y de sus también diversas trayectorias profesionales (véase Calero et al., 2016). La formación de adultos puede compensar, hasta cierto punto, la tendencia a la caída de las competencias vinculada con la edad, derivada de cualquiera de los dos fenómenos que hemos apuntado.

- La formación a lo largo de la vida puede ser un buen instrumento para compensar los déficits en la educación formal recibida durante la juventud. En España estos déficits son especialmente importantes (tengamos en cuenta el muy elevado nivel de abandono temprano que sufrimos). Principalmente como resultado de tales déficits la población potencialmente activa española presenta, junto con Italia, los valores más reducidos de competencias en PIAAC-2012.

La formación de los adultos, en suma, viene justificada por una serie de efectos potenciales que benefician tanto a cada uno de los individuos que la reciben como, en forma de externalidades monetarias y no monetarias, al conjunto de la sociedad. En CEDEFOP (2013) se enfatiza, adicionalmente, el efecto positivo de la formación para las organizaciones, a través, entre otros aspectos, de la reducción de la rotación y el absentismo y del incremento de la satisfacción de la clientela y de la transferencia de conocimientos entre los trabajadores.

Pese a los beneficios que hasta el momento hemos comentado, encontra-

mos en la mayor parte de los países europeos y, también, en España, una participación reducida en la formación a lo largo de la vida. El valor español (9,8%) se encuentra ligeramente por debajo de la media europea (10,7%), cinco puntos por debajo del valor objetivo situado en el 15% y considerablemente lejano de los valores de los países escandinavos, todos ellos superiores al 20%. El bajo nivel del indicador en España resulta especialmente destacable si tenemos en cuenta la intensa incidencia del desempleo en nuestro país, incidencia que debería incrementar notablemente la participación en la formación a través de la modalidad ocupacional.

Nos encontramos, además, con una característica de este indicador que resulta muy importante: sus valores son muy heterogéneos al establecer comparaciones entre grupos de edad y de nivel de estudios. Puede observarse en el Cuadro A cómo los valores referidos a España crecen claramente a medida que decrece la edad y a medida que se eleva el nivel de estudios. La primera tendencia, relativa a la edad, se explica por la mayor disponibilidad de tiempo de estudio, mayor facilidad de adquisición de conocimientos y posibilidad de recuperación de las inversiones educativas de las personas más jóvenes. La segunda tendencia, relativa a los niveles de estudio, está relacionada con lo que podríamos denominar “efecto Mateo”, aplicado en este caso a la educación: las personas que acceden más a los recursos educativos son aquellas que ya han acumulado previamente un nivel elevado de capital humano (véase Calero,

CUADRO A. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN UNA ACCIÓN DE EDUCACIÓN O FORMACIÓN EN LAS CUATRO SEMANAS PREVIAS A LA ENCUESTA. ESPAÑA, 2014.

AÑOS	INFERIOR A 2ª ETAPA DE EDUC. SECUNDARIA	2ª ETAPA DE EDUC. SECUNDARIA	EDUCACIÓN SUPERIOR	TOTAL
25-34	7,7	16,9	25,9	17,5
35-44	4	8,8	16,4	10,4
45-54	3,1	6,8	13,7	7,1
55-64	1,9	4,9	9,2	4
TOTAL	3,8	9,6	17,5	9,8

Fuente: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015) *Sistema estatal de indicadores de la educación 2015*. Madrid: MECED.

2012). Puede observarse cómo, a igualdad de franja de edad, las personas con titulación superior multiplican por una cifra en torno a cuatro la probabilidad de participar en actividades de educación o formación con respecto a las personas con nivel educativo más bajo.

La distribución no homogénea del acceso a la formación a lo largo de la vida que hemos expuesto en el párrafo anterior proporciona una buena pista en cuanto a posibles orientaciones de las políticas destinadas a elevar la participación en la formación. El reducido acceso a la formación consiste en buena medida en un problema distributivo. Las personas con niveles bajos de edu-

cación formal tienen dos características que les lleva a no participar del sistema de formación a lo largo de la vida: por una parte, su trayectoria en la educación formal les lleva a rechazar o a no considerar como asequibles las posibilidades de formación. Por otra parte, los puestos de trabajo a los que han podido acceder requieren de niveles de cualificación bajos. Posiblemente, además, la ubicación de estos puestos en el mercado secundario de trabajo implica que las empresas no proporcionan formación adicional. La focalización de las políticas de formación hacia los grupos con niveles educativos más bajos, facilitando la ruptura del equilibrio de baja cualificación y baja formación parece, pues, una condición necesaria para el éxito de tales políticas.

REFERENCIAS

Calero, J. (2012) “El acceso a la formación permanente: efectos de la crisis económica”, *Revista de Ciencias y Humanidades de la Fundación Ramón Areces*, 7, pp.73-78.

Calero, Jorge, Inés P. Murillo y Josep Lluís Raymond (2016) *Education, age and skills: An analysis using the PIAAC survey*, IEB Working Paper, 2016/3.

CEDEFOP (2013) *Benefits of vocational education and training in Europe for people, organisations and countries*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EDUCACIÓN Y EMPLEO

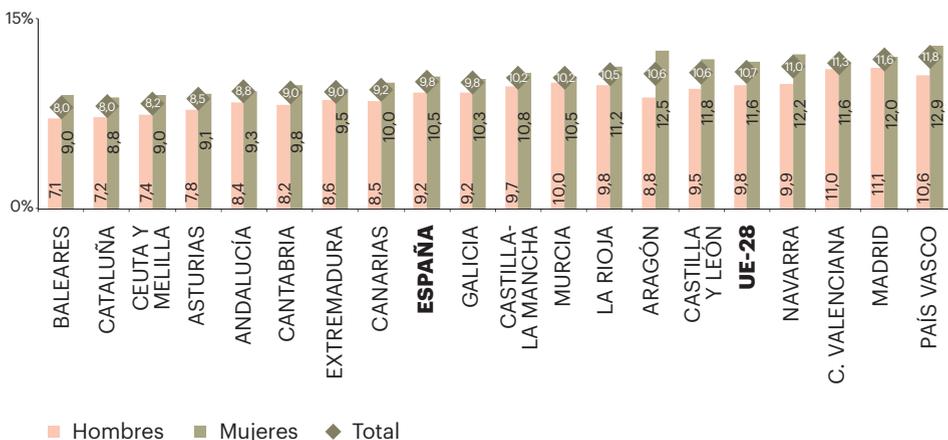
Aprendizaje permanente

La Unión Europea⁴⁹ define el aprendizaje permanente como “toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, civil, social o relacionada con el empleo”.

Como se ha puesto de manifiesto en el apartado *Resultados Educativos*, la participación de la población adulta en actividades de formación a lo largo de la vida es un indicador de seguimiento de la *Estrategia Europa 2020*, cuyo objetivo para España es alcanzar el 15% y que, en 2014, situaba a España con un 9,8%, por debajo del promedio de los países europeos, con porcentajes de un 9,2% para el caso de los hombres y un 10,5% para las mujeres de edades comprendidas entre 25 y 64 años que participaron en algún tipo de actividad de formación permanente.

El análisis por Comunidades Autónomas muestra que la participación de la población adulta en actividades de formación permanente varía de unas Comunidades a otras (Gráfico 62). Navarra, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco

GRÁFICO 62. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25-65 AÑOS QUE PARTICIPA EN ACTIVIDADES DE FORMACIÓN PERMANENTE, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA Y SEXO. AÑO 2014.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

49. Comunicación de la Comisión. *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. COM (2001) 678 final, 21 de noviembre de 2001.

sobrepasan el promedio europeo con porcentajes por encima del 11%. En estas Comunidades, junto con Castilla y León, Aragón y La Rioja, participaron en formación permanente más mujeres que hombres. En el otro extremo con porcentajes inferiores al 10%, se situaron Extremadura, Cantabria, Andalucía, Asturias, y por último, las más rezagadas, fueron las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla, Cataluña y Baleares.

Programas de Garantía Juvenil y contratos de formación⁵⁰

La *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven* destaca una serie de factores que inciden en la situación laboral de los jóvenes, entre otros, la alta tasa de abandono escolar temprano y el bajo porcentaje de población joven con niveles medios de formación.

De acuerdo con los datos facilitados por Eurostat⁵¹, España, con un 53,2%, se sitúa con la tasa de desempleo juvenil más alto de la Unión Europea, frente al 22% de la UE-27 en el año 2014, seguida de Grecia, Croacia e Italia, países que cuentan con una tasa de desempleo joven del 52,3%, 45,5% y 42,7%, respectivamente.

El Ministerio de Empleo y Seguridad Social impulsó en 2013 el *Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil*, con el fin de “garantizar que todos los jóvenes menores de 25 años reciban una buena oferta de empleo, educación continua, formación de aprendizaje o periodo de prácticas en un plazo de cuatro meses tras acabar la educación formal o quedar desempleados”.

Este *Plan*, con atención directa a jóvenes sin ocupación y que no cursen estudios -comúnmente denominados “ninis”-, define una serie de indicadores establecidos como referencia para el seguimiento y valoración periódica de las acciones y relacionados con indicadores propios del Fondo Social Europeo y con los Servicios Públicos de Empleo:

- La *ratio de la tasa de desempleo joven sobre la tasa de desempleo total* aporta información respecto a la diferencia entre ambas. El dato relativo al año 2014, en

50. Sobre este apartado, ver los comentarios de Luis Garrido y Florentino Felgueroso, “¿Estudias o trabajas?” y “La transición de la escuela al mercado de trabajo”, respectivamente.

51. Últimos datos actualizados de la tasa de desempleo por grupos de edad de Eurostat con fecha de 4 de febrero de 2016; en concreto, hace referencia a la población menor de 25 años.

este indicador, nos muestra que la tasa de desempleo joven es el doble de la tasa de desempleo general.

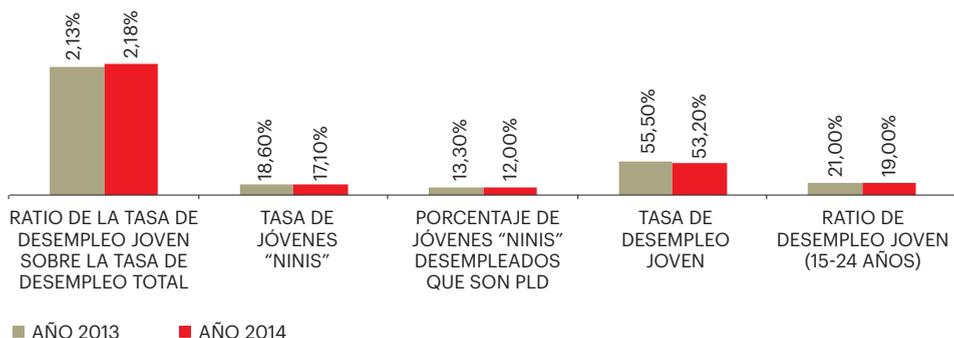
- La *tasa de jóvenes ninis* representa el porcentaje de jóvenes menores de 25 años que se encuentra sin ocupación y que no cursa ningún tipo de estudios, respecto al total de la población entre 16 y 24 años. En el año 2014, el 17,1% de los jóvenes ni estudiaba ni trabajaba.
- El *porcentaje de jóvenes ninis desempleados Parados de Larga Duración (PLD)*. A diferencia del indicador anterior, éste concreta el porcentaje de “ninis” en situación de desempleo de larga duración; en el año 2014 el 12% de los “ninis” fueron parados de larga duración.
- La *tasa de desempleo joven* informa del porcentaje de jóvenes en edades comprendidas entre los 15 y 24 años que se encuentra en situación de desempleo en relación a la población de la misma edad que participa en el mercado laboral. En el año 2014, la tasa de desempleo joven se situó en el 53,2%.
- La *ratio de desempleo joven* representa el porcentaje de población entre 16 y 24 años, sobre el total de la población de su misma edad. En el año 2014, el 19% de los jóvenes entre 16 y 24 años se encontraba en situación de desempleo⁵².

Los últimos datos publicados por Eurostat informan sobre el estado de los indicadores de impacto que afectan a los jóvenes y que son utilizados para el seguimiento de la estrategia para la Garantía Juvenil (Gráfico 63).

La tasa de jóvenes “ninis” y el porcentaje de “ninis” en situación de desempleo de larga duración se ve reducida en 1,5 y 1,3 puntos porcentuales, respectivamente. Por otra parte, la tasa de desempleo joven desciende 2,3 puntos porcentuales en el año 2014, lo que supone un 19% de población joven desempleada respecto al total de la población de la misma edad.

52. Todos los datos relativos a 2014 proceden de Eurostat (febrero 2016).

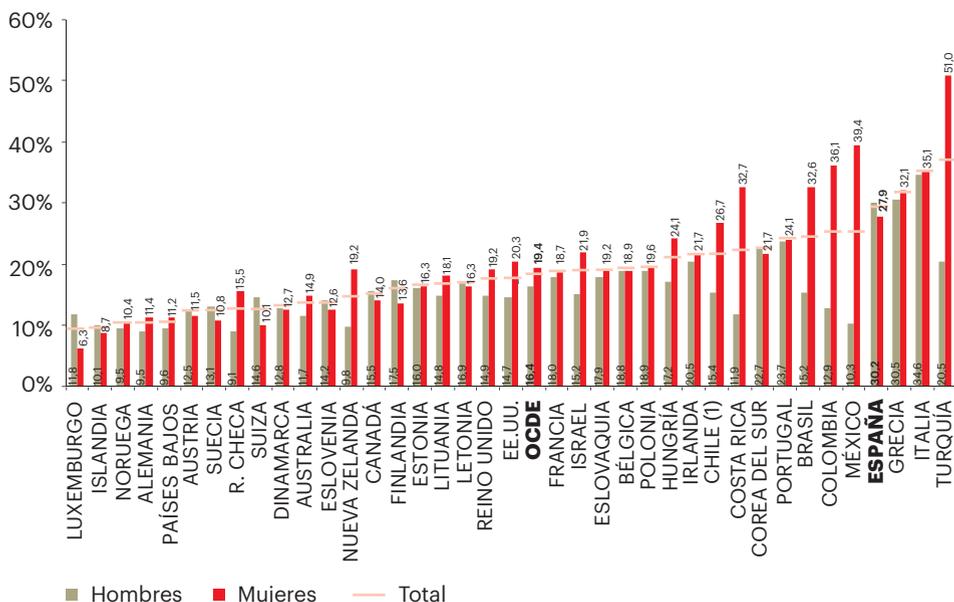
GRÁFICO 63. INDICADORES DE SEGUIMIENTO DEL PLAN NACIONAL DE IMPLANTACIÓN DE GARANTÍA JUVENIL. AÑOS 2013 Y 2014.



Fuente: elaboración propia a partir de Labor Force Survey (LFS) de Eurostat.

España se sitúa entre los países con mayor tasa de población "nini", junto a Grecia, Italia y Turquía (Gráfico 64). Por otra parte, se observa que el porcentaje de "ninis" en España es mayor en hombres que en mujeres, con una diferencia de 2,3 puntos porcentuales; en países como Suiza y Luxemburgo esta diferencia es de 4,6 y 5,5 puntos porcentuales, respectivamente.

GRÁFICO 64. PORCENTAJE DE POBLACIÓN ENTRE LOS 20 Y 24 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR SEXO. AÑO 2014.

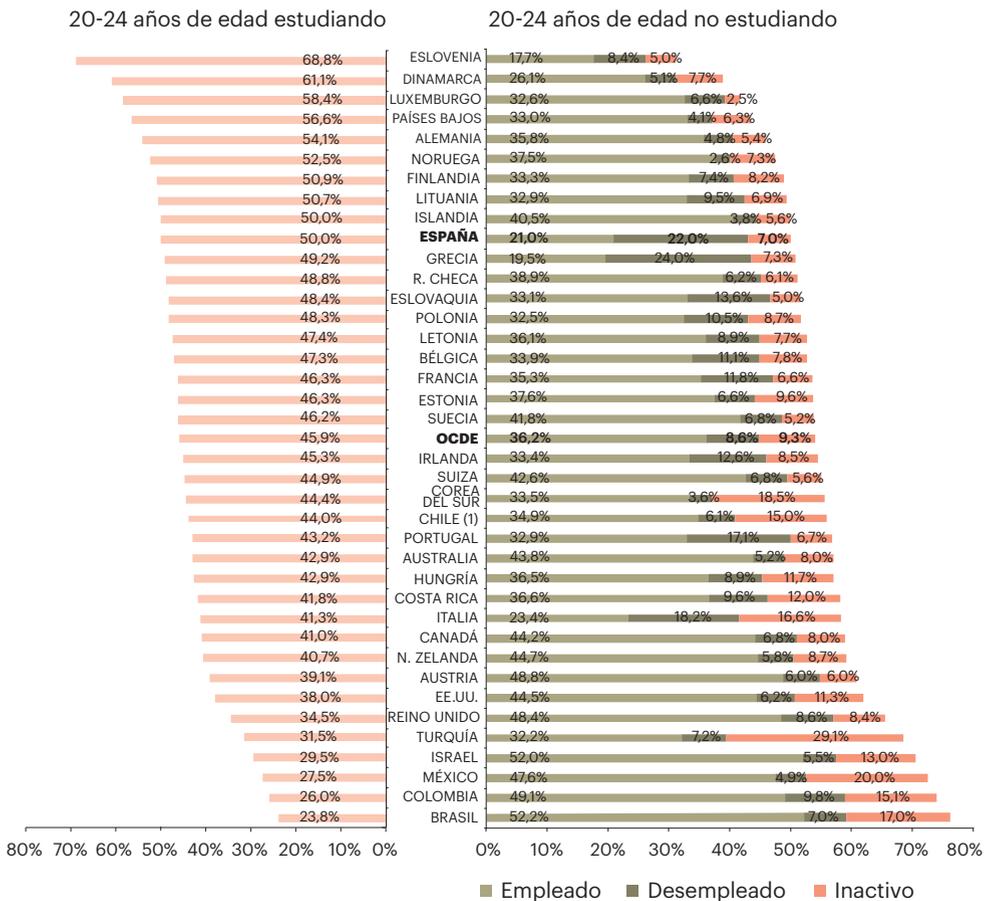


Fuente: Education at a Glance. Interim report 2016. OCDE.

Sin embargo, en Turquía, México, Colombia, Costa Rica, Brasil y Chile el porcentaje de población femenina que ni estudia ni trabaja sobrepasa en más de diez puntos porcentuales a la proporción de población masculina en esta situación.

En 2014, en la OCDE, por término medio, el 46% de la población de 20 a 24 años está estudiando, cifra que asciende al 50% en el caso de España (Gráfico 65). El 21% de la población española en esta misma edad no recibe ningún tipo de educación y se encuentra empleada, a una distancia de 15,2 puntos porcentuales de la media de los países de la OCDE. Esta distancia es aún mayor si se considera la proporción de población en situación de desempleo; se observa que el 22% de la población española no recibe ningún tipo de formación y se encuentra desempleada, frente al 8,6% del promedio de la OCDE.

GRÁFICO 65. PORCENTAJE DE POBLACIÓN ENTRE 20 Y 24 AÑOS ESTUDIANDO Y NO ESTUDIANDO. AÑO 2014.



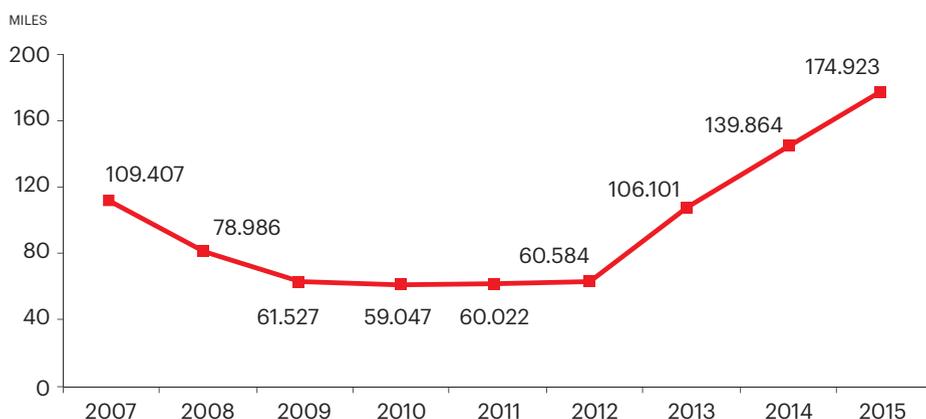
Fuente: *Education at a Glance. Interim report 2016*. OCDE.

Por su parte, la población española inactiva, aquella que se encuentra sin empleo, no busca trabajo y no estudia supone un 7% de la población que no recibe ningún tipo de educación, en el tramo de edad considerado. En Italia, Brasil, Corea, México, y Turquía la tasa de población inactiva sobrepasa el 15%. Por su parte, con un 29,1%, Turquía se sitúa como el país con mayor porcentaje de población inactiva y que no recibe educación entre el conjunto de países de la OCDE en la edad considerada.

Los contratos de formación y aprendizaje⁵³ tienen la finalidad de mejorar el acceso de los jóvenes al empleo y favorecer el aprendizaje en el entorno laboral y la adquisición de competencias profesionales transversales durante el periodo formativo. Este contrato se desarrolla en un régimen de alternancia de actividad laboral retribuida en una empresa, con actividad formativa recibida en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo⁵⁴.

Según los datos ofrecidos por Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), las contrataciones a partir de la publicación del Real Decreto por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje, alcanzaron la cifra de 174.923 en 2015, casi triplicando las de 2012, lo que ha supuesto un total de 35.059 nuevas contrataciones respecto al año anterior (Gráfico 66). Además, se observa un crecimiento medio de alrededor de 38.000 nuevas contrataciones al año.

GRÁFICO 66. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE CONTRATOS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE. AÑOS 2007- 2015.



Fuente: *Datos del Registro del Servicio Público de Empleo Estatal. Contratos.* Servicio Público de Empleo Estatal. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

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

54. Servicio Público de Empleo Estatal. Ministerio de Empleo y Seguridad Social. <https://www.sepe.es/contenidos/personas/index.html>

Se observa que la distribución de los contratos difiere de unas Comunidades a otras (Gráfico 67). Así, cabe destacar Andalucía como la Comunidad con mayor número de contrataciones en el territorio nacional con un total de 54.745 contratos, lo que representa alrededor del 30% del total nacional, seguida de la Comunidad Valenciana, que registra un total de 23.854 contrataciones en esta modalidad.

En el otro extremo, Navarra, La Rioja, Ceuta y Melilla registran menos de 1.000 contrataciones; en particular, la ciudad autónoma de Melilla se sitúa en último lugar, con 201 contratos de formación y aprendizaje en el año 2015.

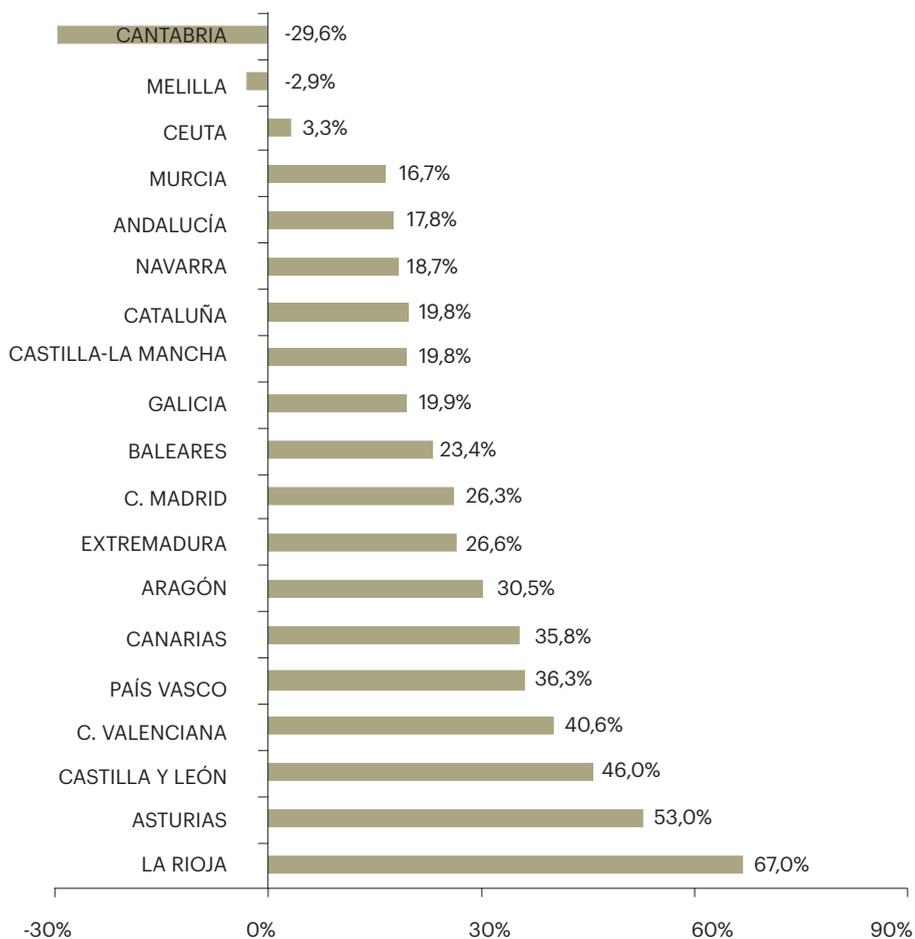
GRÁFICO 67. NÚMERO DE CONTRATOS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2015.



Fuente: *Datos del Registro del Servicio Público de Empleo Estatal. Contratos.* Servicio Público de Empleo Estatal. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

También se aprecian diferencias en el número de contrataciones realizadas por las Comunidades Autónomas respecto al año anterior (Gráfico 68). Cabe señalar que Cantabria registra un 29,6% menos de contrataciones de formación y aprendizaje respecto al año 2014; Melilla presenta un 2,9% menos de contrataciones en el año 2015. Aragón, Canarias, País Vasco, Comunidad Valenciana y Castilla y León se sitúan en porcentajes comprendidos entre el 30,5% de Aragón y el 46% de Castilla y León. Por su parte, Asturias y, en mayor medida, La Rioja han visto incrementado en más del 50% los contratos en esta modalidad en el año 2015.

GRÁFICO 68. PORCENTAJE DE VARIACIÓN DEL NÚMERO DE CONTRATOS RESPECTO AL CURSO ANTERIOR. AÑO 2015.



Fuente: *Datos del Registro del Servicio Público de Empleo Estatal. Contratos.* Servicio Público de Empleo Estatal. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

Nivel educativo y situación laboral

Con carácter general, la tasa de empleo de la población española adulta entre los 25 y 64 años se mantiene por debajo del promedio de la OCDE y del promedio del conjunto de países europeos (UE-21) en todos los niveles considerados (Tabla 8).

En España, se observa que la tasa de empleo de la población adulta de entre los 25 y 64 años aumenta según el nivel educativo considerado. Así, la tasa de empleo en niveles educativos inferiores a la Educación Secundaria Superior es un 55%, seguida de la Educación Secundaria 2ª etapa con un 66% y la Educación Superior con un 77% de tasa de empleo en población titulada en estudios de Grado; tasa que se ve incrementada a su vez según aumenta la titulación alcanzada en Educación Superior.

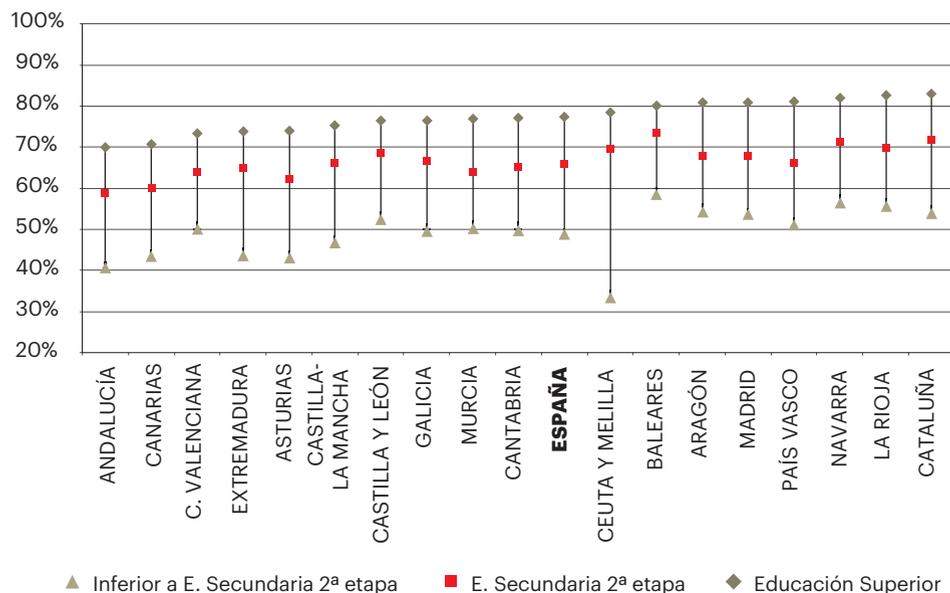
TABLA 8. TASA DE EMPLEO POR NIVEL EDUCATIVO ENTRE LOS 25-64 AÑOS DE EDAD. AÑO 2014.

	INFERIOR A E. SECUNDARIA SUPERIOR	E. SECUNDARIA SUPERIOR	EDUCACIÓN SUPERIOR				TOTAL
			E. SUPERIOR- CICLO CORTO	GRADO	MASTER	DOCTORADO	
España	55%	66%	74%	77%	79%	87%	63%
OCDE	59%	74%	79%	82%	87%	91%	73%
EU-21	56%	73%	79%	80%	86%	90%	72%

Fuente: *Education at a Glance. Interim report 2016*. OCDE.

El análisis por Comunidades Autónomas muestra que, en general, la población con mayores cualificaciones posee las mejores tasas de empleo y, por tanto, menor riesgo de desempleo (Gráfico 69). Este es el caso de Aragón, Madrid, País Vasco, Navarra, La Rioja y Cataluña, que presentan las tasas de empleo más altas en Educación Terciaria, por encima del 80%. Del mismo modo, la población con niveles educativos inferiores a Educación Secundaria Superior presenta tasas de empleo menores, como es el caso de Castilla-La Mancha, Extremadura, Canarias, Asturias y Andalucía con tasas de empleo inferiores al 50%; en último lugar, las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla se sitúan con un 34,4%.

GRÁFICO 69. TASAS DE EMPLEO EN LA POBLACIÓN DE 25-64 AÑOS POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2014.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2013-2014*. Edición 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Por su parte, en Navarra, Cataluña y Baleares, la tasa de empleo en Educación Secundaria 2ª etapa se sitúa por encima del 70%; ésta última Comunidad se mantiene a una distancia de 9,9 puntos porcentuales respecto al promedio nacional. Andalucía es la Comunidad con menor tasa de empleo, con un 58,8% en Educación Secundaria 2ª etapa y con un 70% en la población con Educación Superior.

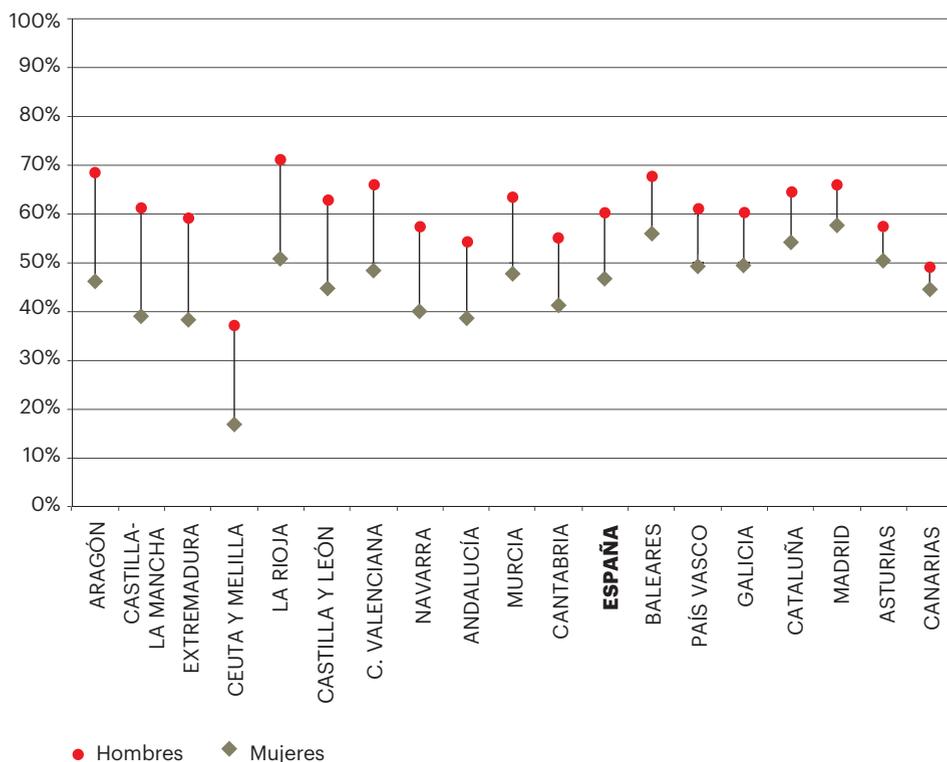
Con carácter general, en el conjunto de Comunidades Autónomas, la tasa de empleo difiere de forma significativa entre hombres y mujeres con niveles educativos inferiores a Educación Secundaria 2ª etapa (Gráfico 70). Así, en la mayoría, dicha tasa es significativamente superior entre los hombres de entre 25 y 34 años, excepto en Canarias, donde se observa que la tasa de empleo en mujeres es muy similar a la registrada entre los hombres, con una diferencia de 2,2 puntos porcentuales entre ambos.

En el nivel inferior a Educación Secundaria 2ª etapa, la tasa media de empleo en hombres es de un 60,3%, 12,4 puntos porcentuales por encima de la tasa de empleo en mujeres. Comunidad Valenciana, Baleares, Aragón, y la Rioja presentan las mayores tasas de empleo en la población joven masculina en porcentajes superiores al 65%. Por el contrario, menos del 50% de hombres en Canarias y las ciudades

autónomas de Ceuta y Melilla consiguen empleos con niveles educativos inferiores a Educación Secundaria. Estos porcentajes son aún menores en la población joven femenina, donde la tasa se sitúa en menos del 40% en Andalucía, Extremadura y, en último lugar, Ceuta y Melilla con un 17,9% de tasa de empleo. Por último, la proporción de mujeres con niveles educativos bajos que presentan mayores tasas de empleo respecto al conjunto nacional, tasas situadas entre el 50,4% y 58,8%, se localizan en País Vasco, Galicia, Asturias, La Rioja, Cataluña, Baleares, y Madrid.

Castilla-La Mancha y Aragón presentan mayor diferencia de tasas de empleo entre hombres y mujeres con una variación superior al 20%. En el otro extremo, se sitúan Madrid, Asturias y Canarias con menor diferencia de tasas de empleo entre hombres y mujeres.

GRÁFICO 70. TASAS DE EMPLEO EN LA POBLACIÓN DE 25-34 AÑOS CON NIVEL EDUCATIVO INFERIOR A EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR, POR SEXO. AÑO 2014.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2013-2014*. Edición 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

COMENTARIOS

EDUCACIÓN Y EMPLEO

¿ESTUDIAS O TRABAJAS?

LUIS GARRIDO MEDINA
UNED

Esta sencilla pregunta tenía mayor vigencia cotidiana entre los jóvenes en los últimos años 70's del siglo pasado. La crisis de 1976-1985 cambió las pautas de integración laboral de la época y propició transformaciones biográficas de mucho mayor calado que la actual. Uno de ellos fue el incluir el paro juvenil como una opción más en la clásica pregunta. Pero, sin desechar la importancia del desempleo, vuelve a ser de interés plantearse esta pregunta desde el punto de vista analítico para observar la respuesta formativa de los jóvenes a la crisis de empleo de 2007-2013.

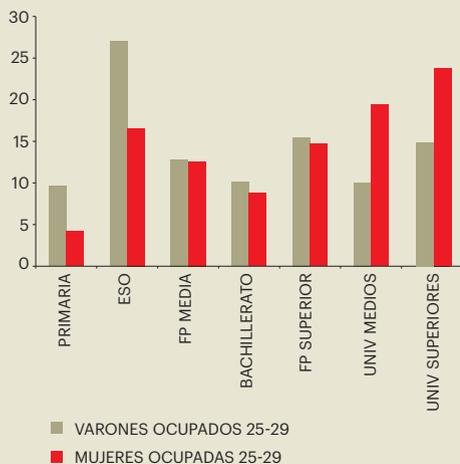
Uno de los elementos básicos de aquellos cambios biográficos fue “el vuelco educativo” que se produjo en las tres décadas siguientes a 1985¹. En este cambio radical tuvo un mayor protagonismo la mitad femenina. El grupo de edad de las mujeres de entre 24 y 32 años pasó de tener un 12,6 por ciento de titulación en “formación laboral”² en 1976, a un 74,0 por ciento en 2006. Los varones pasaron del 20,4 por ciento en 1977 al 62,7 por ciento en 2007. Las mujeres multiplicaron por 6 su porcentaje

de formación laboral y los varones lo hicieron por 3.

Es bien cierto que estos importantes incrementos fueron posibles por los bajos niveles de partida. Pero eso no resta importancia, sino, más bien al contrario, hace más influyente el paso de una sociedad con niveles formativos escasos, a otra con unas proporciones de titulados universitarios en la primera línea europea. La relevancia del vuelco no es solo debida al incremento de nivel sino también al cambio en las proporciones intersexuales. Mientras que al principio de la Transición, la proporción de varones con formación específica para el trabajo casi doblaba a la de las mujeres, al final de la última fase alcista del ciclo del empleo, las mujeres aventajaban a los varones en más de once puntos.

Este sorpasso (adelantamiento) está teniendo una decisiva influencia en los más variados aspectos de la vida de sus jóvenes protagonistas. Sin duda, el más inmediato es la igualación del índice más significativo de la posición laboral, que es la tasa de empleo³. En efecto el grupo de edad 24-32 ha igualado sus tasas de empleo intersexuales varios trimestres entre 2010 y 2013, pero si observamos a los, algo más jóvenes (25-29 años) vemos que durante todo el periodo 2009-2015 las mujeres han tenido

GRÁFICO A. NIVELES DE ESTUDIOS POR SEXO DE LOS OCUPADOS DE 25 A 29 AÑOS (ESPAÑOLES NACIDOS EN ESPAÑA) DURANTE EL PERIODO 2009-2015.



Fuente: EPAs del INE 2009-2015.

un nivel de ocupación ligeramente superior al de los varones⁴. Si esta ventaja es un importante cambio laboral, dado que en 2000 los varones le sacaban 18,6 puntos de tasa de empleo a las mujeres, en mucha mayor medida es decisiva la diferencia de niveles de estudios a favor de las mujeres que se da en este grupo de edad y que puede observarse en el Gráfico A que muestra unas diferencias intersexuales sobresalientes en los grupos que más influencia tienen en el desempleo laboral.

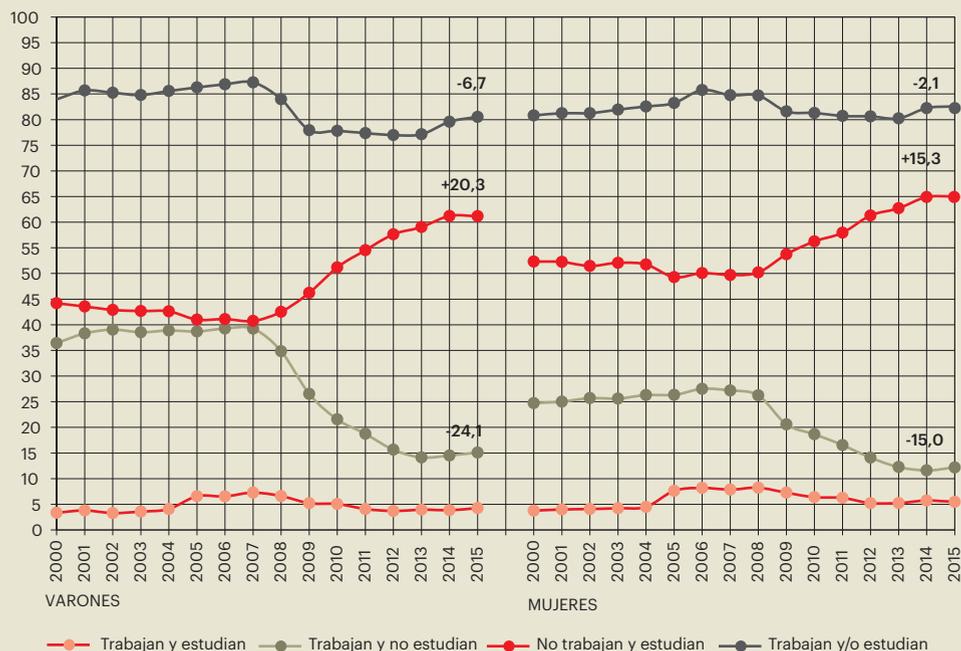
Los varones casi doblan la presencia de las mujeres en los de menor rendimiento en el empleo (Primaria o menos y Secundaria inicial) y las mujeres casi doblan a los varones en las titulaciones universitarias que son las de mayor rendimiento. Si tomamos en cuenta la cre-

ciente necesidad de las parejas de que ambos miembros sean económicamente solventes, eso quiere decir que la mayoría de esas parejas se constituirán con varones y mujeres ocupados. Por ello deberán emparejarse mayoritariamente en un espacio social con una ventaja formativa más que notable por parte de las mujeres. Las consecuencias en la vida cotidiana de las relaciones de pareja se perfilan así como uno de los cambios sociales más relevantes del inmediato futuro.

Desde esta perspectiva cobra un mayor valor el comportamiento laboral y formativo de cada uno de los sexos en la medida en la que han reaccionado a las dificultades impuestas por la pasada crisis de empleo 2007-2013. A la pregunta del título “¿Estudias o trabajas?”, los españoles de la primera juventud (de 16 a 24 años) han reaccionado tal como expresa el Gráfico B.

En él se han resaltado en cifras las diferencias entre el año 2007 y el 2015 para evaluar esa reacción a la crisis de empleo. Los resultados son de un interés extraordinario. Tanto los varones como las mujeres han aumentado sus niveles de dedicación a los estudios reglados⁵ de una forma llamativa. Lo más destacado es que esos aumentos han compensado totalmente las pérdidas de tasa de empleo de las mujeres, y en el caso de los varones, aunque entre sólo trabajar y sólo estudiar, se han perdido 3,8 puntos, entre el 2006 y el 2011 han disminuido la diferencia con las mujeres en la dedicación exclusiva a los estudios, desde los 9,0 puntos a los 3,4, manteniéndose en 3,7 puntos de diferencia hasta 2015.

GRÁFICO B. COMBINACIONES DE ESTUDIO Y TRABAJO, POR SEXO, DE LOS ESPAÑOLES NACIDOS EN ESPAÑA DE 16 A 24 AÑOS DE EDAD DURANTE EL PRESENTE SIGLO. EN CIFRAS EL CAMBIO 2007-2015.



Fuente: EPAs 2000-2015 del INE.

Estos resultados muestran que las dificultades de empleo han “forzado” a los adolescentes españoles a retomar el vuelco educativo que descuidaron el primer quinquenio del siglo y que con toda probabilidad les ayudará a estar en mejores condiciones para adaptarse a los importantes cambios en la estructura de las ocupaciones que la crisis ha propiciado.

NOTAS

1. En todo este texto se estudiará únicamente el comportamiento de los españoles nacidos en España. Hay razones sustantivas para estudiar de forma diferente a los autóctonos respecto a los procedentes del exterior en las relaciones educación y empleo, pero en el periodo de llegada más intensa (2000-2008) priman las razones heurísticas, a la búsqueda de que los colectivos estudiados sean comparables.

2. Aquí se considera formación laboral a la FP, la Secundaria Superior y la enseñanza universitaria.
3. Se denomina “tasa de empleo” al porcentaje absoluto de ocupación de un colectivo. Es decir a la proporción entre los ocupados del colectivo y el total de su población expresado en tanto por ciento. Se hace esta aclaración debido al relativo equívoco de la expresión, ya que una tasa es la proporción de un fenómeno ocurrido en un periodo de tiempo dado (cosa que no sucede con la “tasa de empleo” que alude a un dato de un momento), y el término “empleo” parece aludir a los asalariados (empleados) y podría creerse —equivocadamente— que no incluye también a los que trabajan por cuenta propia.
4. Las medias, de estos siete años, son de 63,7 para los varones y de 64,4 para las mujeres. El último trimestre de 2015 las mujeres aventajan a los varones en 2,5 puntos de tasa de empleo.
5. Se han tomado aquí como estudios reglados los que considera como tales la CENED 2000 hasta 2013 y desde 2014, la CENED 2014, utilizada como clasificación de los tipos de estudios por el INE desde 2014.

LA TRANSICIÓN DE LA ESCUELA AL MERCADO DE TRABAJO

FLORENTINO FELGUEROSO
FEDEA

En los dos últimos años hemos observado por fin una caída sustancial de la tasa de paro juvenil, rompiendo una pésima racha que duró unos siete años. La mejora de este indicador y otros como la tasa NEET (jóvenes que ni trabajan, ni continúan estudiando, ni adquiriendo formación) coincide con el inicio de una nueva fase expansiva. Estos datos tan positivos también se han visto beneficiados por la continuación de dos tendencias que marcaron la Gran Recesión: una disminución muy sustancial de la población juvenil (en especial para el tramo de 25 a 29 años) y la caída de las tasas de abandono escolar. Coincide también con la aplicación de una batería de medidas para combatir los problemas de empleo juvenil, iniciados con la reforma laboral del año 2012, desarrolladas en la *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven*, y, culminadas con la puesta en marcha del *Sistema de Garantía Juvenil*.

La coincidencia de una nueva fase expansiva con esta gama tan amplia de iniciativas hace que no resulten sencillas de evaluar. Aparte de la caída del paro juvenil, otro hecho notable ha sido el considerable aumento de los jóvenes empleados con contratos de formación o prácticas. Estos contratos que constituyeron el principal instrumento de política de empleo juvenil en España en los últimos 30 años, no habían cesado de perder relevancia desde mediados de

los años 90 del pasado siglo, llegando a alcanzar mínimos históricos durante la primera fase de la crisis. Su uso renovado en los dos últimos años puede deberse en parte a la ampliación de la edad potencial de contratación (pasando de 25 a 29 años), a la vez que a la relajación de las restricciones relativas a la repetición de contratos firmados por una misma persona y el mínimo de horas de formación a las que debe tener acceso el joven contratado. La idea principal de esta reforma ha sido que el coste que supone para la empresa tener a un joven en formación no supusiera un hándicap tan grande en comparación con otros contratos que no conllevan obligación de dedicar parte de la jornada laboral a la formación. De hecho, tradicionalmente, la proporción de contratos indefinidos entre los más jóvenes ha sido superior a la de los contratos de formación, a pesar de llevar incorporados una indemnización por despido.

En Felgueroso (2016) se muestra que las medidas aplicadas en los últimos años parecen haber tenido un efecto positivo en la proporción de jóvenes asalariados de menos de 30 años que acceden al mercado laboral con este tipo de contratos, en especial, para los jóvenes de 18 a 24 años. Es decir, el aumento en la proporción de estos contratos no se debió en exclusiva al aumento de la edad máxima de contratación. La proporción de jóvenes con contratos formativos se ha doblado para todos los niveles educativos, aunque sigue siendo especialmente baja para los que no han superado el nivel superior al de la ESO (sólo un 8% de los jóvenes empleados por cuenta ajena).

Sin embargo, también se observa que la proporción de jóvenes que trabajan bajo esta modalidad de contratos y que no están ni adquiriendo formación, ni continuando sus estudios sigue siendo relativamente baja, a pesar de que su razón de ser sea precisamente poder combinar empleo y formación o educación en alternancia. Los jóvenes con menor nivel educativo también son los que declaran, en mayor medida, no adquirir educación o formación entre los que tienen contratos de formación. En particular, sólo un 20% de estos jóvenes realizarían estudios reglados en alternancia, lo que les permitiría alcanzar un mayor nivel educativo, mientras que para los jóvenes con un nivel educativo de Secundaria post-obligatoria o Superior esta tasa alcanza el 35-40%.

Este es un hecho particularmente preocupante dado que el porcentaje de jóvenes menores de 30 años que retornan a la escuela después de haberla abandonado de forma temprana, aunque haya aumentado para todos los niveles educativos durante el período de recesión, se sigue manteniendo a niveles especialmente bajos para los que no han alcanzado un nivel educativo superior al de ESO: un 7% cada año, según la submuestra anual de la EPA del 2014.

Si nos centramos en los jóvenes graduados universitarios, otra cuestión es si los contratos de formación y prácticas podrían convertirse en un trampolín (*stepping stone*) hacia una mejor integración de nuestros graduados en el mercado de trabajo. En Dolado y Felgueroso (2014) se muestra que las tasas de conversión de los contratos de prácticas en

indefinidos en las mismas empresas son muy residuales: un 4% para los titulados superiores con una antigüedad de 18 meses o más, lo que supone prácticamente la misma tasa de conversión que la de otros jóvenes titulados con una antigüedad similar pero con otro tipo de contrato temporal.

Estos son sólo algunos datos parciales que no permiten caracterizar del todo la magnitud de los problemas de transición de la escuela al mercado de trabajo que ha padecido nuestro país en los últimos 30 años, y que parecen persistir en el arranque de este nuevo ciclo económico. Como se muestra en Dolado et al. (2013), España en realidad no tiene un problema específico de paro juvenil, ni la crisis ha afectado de manera desproporcionada a los jóvenes. El problema de España sigue siendo que tiene un mercado laboral disfuncional con problemas estructurales que afectan a trabajadores de todas las edades. De hecho, en los dos últimos años no se ha visto alterada la relación entre tasas de paro juvenil y tasas de paro adulto, que se mantienen en la media de 2,3 desde mediados de los años 90 del siglo pasado. Este valor es prácticamente igual a la media europea y mucho menor que el ratio en otros países como el Reino Unido o Suecia.

¿Quiere esto decir que no deberíamos mantener una atención especial sobre las medidas que mejoren el empleo juvenil? Todo lo contrario, la evidencia empírica también muestra que los episodios de paro y precariedad que se experimentan durante los primeros años de su vida laboral tienen un impac-

to sobre el resto de las mismas, actuando como un “efecto cicatriz” y afectan, por lo tanto, a la tasa de paro agregada. Por esta razón, hay que darle su justo valor a iniciativas tales como el Sistema de Garantía Juvenil, y mejorarlo con la ayuda de una evaluación permanente. Pero para que estas iniciativas tengan éxito, han de venir acompañadas por otras reformas profundas, como es la modernización de los servicios públicos de empleo, para que puedan ofrecer servicios de una calidad similar a la ofrecida en los países en los que estas iniciativas se han mostrado exitosas. Y, cualquier estrategia para reducir el paro juvenil debería priorizar reformas que mejoren el funcionamiento del mercado laboral. En concreto, la prioridad sigue siendo la lucha contra la dualidad laboral que condena a tantos jóvenes a la precariedad y que genera una excesiva volatilidad del mercado laboral.

REFERENCIAS

- Felgueroso, F. (2016): “El aprendizaje permanente de los adultos en España: retos para el futuro”, Fedea, Estudios de Economía Española, 07-2016.
- Felgueroso, F. and M. Jansen (2015): “The youth guarantee: theory or reality?”, en J.J. Dolado (ed): “No country for young people” , Ebook de Vox Eu, CEPR.
- Dolado, J.J. y F. Felgueroso (2014): “Generación P”, Nada es Gratis.
- Dolado, J.J., M. Jansen, F. Felgueroso, A. Fuentes y A. Wölfl (2013), “Youth Labour Market Performance in Spain and its Determinants: A Micro Level Perspective”, OECD Economics Department Working Paper No. 1039.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Europea (2001). *Comunicación de la Comisión. Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. COM (2001), 678 final. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas. 21 de noviembre de 2001.
- Comisión Europea (2010). *Comunicación de la Comisión. Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. COM (2010), 2020 final. Bruselas: Comisión Europea, 3 de marzo de 2010.
- Comisión Europea (2015). *Comunicación de la comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Banco Central Europeo, al Comité Económico y Social Europeo, al Comité de las Regiones y al Banco Europeo de Inversiones. Estudio Prospectivo Anual sobre el Crecimiento para 2016. Refuerzo de la recuperación y fomento de la convergencia*. COM (2015), 690 final. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas, 26 de noviembre de 2015. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/2016/ags2016_annual_growth_survey_es.pdf
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación "ET2020"*. Bruselas: Consejo de la Unión Europea, OJC 119, 28 de mayo de 2009.
- Diario Oficial de la Unión Europea 2011/C 070/01. *Conclusiones del Consejo sobre el papel de la educación y de la formación en la aplicación de la Estrategia Europa 2020*. DOUE, 4 de Marzo de 2011.
- Diario Oficial de la Unión Europea 2013/C 120/0. *Recomendación del Consejo de 22 de abril de 2013 sobre el establecimiento de la Garantía Juvenil*. DOUE, 26 de Abril de 2013.
- European Commission (2015). *Education and Training Monitor 2015*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/education/tools/et-monitor_en.html
- European Commission (2015). *Education and Training Monitor 2015. Spain*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. http://ec.europa.eu/education/tools/docs/2015/monitor2015-spain_en.pdf
- European Commission /EACEA/Eurydice (2016). *Description of national education system. National unit. Spain*. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries>
- European Commission. *Annex 2: Overview of Europe 2020 targets*. http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/annexii_en.pdf
- European Union. Eurostat. <http://ec.europa.eu/eurostat>
- European Union. *Labour Force Survey*. <http://ec.europa.eu/eurostat/web/microdata/european-union-labour-force-survey>
- Instituto de Estadística de la UNESCO (2013). *Clasificación Internacional Normaliza-*

- da de la Educación 2011 (CINE-2011). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscsed-2011-sp.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística. Encuesta de Población Activa. http://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2007). PISA 2006. El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos de la OCDE. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2008). PISA 2003. Matemáticas. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2010). PISA 2009. El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Resultados y contexto. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). PISA 2012. El Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español. Resultados y contexto. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014). Mejora escolar a través de un liderazgo fuerte. Teaching in focus, 7. OCDE 2014. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/talis-in-focus/tif-7-esp.pdf?documentId=0901e72b81f8eeda>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2015). Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014). Datos y Cifras. Curso escolar 2014-2015. Edición 2014. Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). Datos y Cifras. Curso escolar 2015-2016. Edición 2015. Subdirección General de Estadística y Estudios. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2016). Anuario estadístico, Las cifras de la educación en España. Curso 2013-2014. Edición 2016. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Curso 2012-2013.* Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Publicación de 26 de marzo de 2015. <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/resultados/2012-2013.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Curso 2013-2014.* <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/Formacion-profesional/Curso-2013-2014.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2013-2014.* <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2013-2014-Ultimos-RD.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Series.* <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/series.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Recursos económicos destinados a la educación. Gasto Público. Año 2013. Resultados definitivos.* <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/gasto-publico/2013.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Enseñanzas no universitarias. Sociedad de la información y la comunicación en los centros educativos. Curso 2013-2014.* <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/centros/sociedad-informacion/2013-2014.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2014-2015. Datos Avance.* <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado/2014-2015-Datos-Avances.html>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Estadísticas universitarias. Avance de la Estadística de estudiantes. Curso 2014-2015.* http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/alumnado/2014-2015_Av.html
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Recursos económicos destinados a la educación. Becas y Ayudas al Estudio. Curso 2013-2014.* <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/recursos-economicos/becas-ayudas/2013-2014.html>
- OECD (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators.* OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OECD (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do - Student Performance*

in *Mathematics, Reading and Science* (Volume I, Edición revisada, febrero 2014), PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201118-en>

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>

OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>

Real Decreto 1393/2007, por el que se establece la ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales. BOE-A-2007-18770 <https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional dual. BOE-A-2012-13846 <https://www.boe.es/boe/dias/2012/11/09/pdfs/BOE-A-2012-13846.pdf>

Servicio Público de Empleo Estatal (2015). *Datos del Registro del Servicio Público de Empleo Estatal. Contratos*. Ministerio de Empleo y Seguridad Social.

ANEXO. CLASIFICACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS

La clasificación de las enseñanzas detalladas en esta publicación está basada en la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE o ISCED en inglés). Se aprobó por la UNESCO en 1997 y se revisó en 2011. Esta clasificación, frecuentemente utilizada en publicaciones nacionales e internacionales, facilita la comparativa internacional y el progreso de los objetivos internacionales de referencia en materia de educación.

TABLA. ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y SU CLASIFICACIÓN DE ACUERDO A LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE97).

CLASIFICACIÓN Y DESCRIPTOR	ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
CINE 0, ISCED 0 Educación Pre-primaria	EDUCACIÓN INFANTIL, de carácter voluntario, es la primera etapa del sistema educativo. Se organiza en dos ciclos: el primero comprende hasta los 3 años; y es de carácter voluntario; el segundo, desde los 3 hasta los 6 años, es 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 obligatoria.
CINE 2, ISCED 2 Educación Secundaria Inferior o primera etapa de Enseñanza Secundaria 2A: programas que facilitan acceso al nivel 3A o 3B 2B: programas que facilitan acceso al nivel 3C 2C: programas que facilitan el acceso al mercado de trabajo	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO), generalmente cursada desde los 12 hasta los 16 años; el alumnado puede permanecer escolarizado en esta etapa hasta los 18 años. FORMACIÓN PROFESIONAL (FP) BÁSICA, cursada por alumnado procedente la ESO; se cursa entre los 15 y 17 años para los alumnos que cumplan determinados requisitos.

TABLA. ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y SU CLASIFICACIÓN DE ACUERDO A LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE97).

CLASIFICACIÓN Y DESCRIPTOR	ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
<p>CINE 3, ISCED 3 Educación Secundaria Superior o Segunda etapa de Enseñanza Secundaria</p> <p>3A: programas que facilitan acceso al nivel 5A</p> <p>3B: programas que facilitan acceso al nivel 5B</p> <p>3C: programas que facilitan el acceso al mercado de trabajo, al nivel 4 o a otros programas de nivel 3</p>	<p>BACHILLERATO, cursado, generalmente, desde los 16 a los 18 años.</p> <p>FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO, organizada en ciclos formativos y puede cursarse a partir de los 16 años.</p>
<p>CINE 4, ISCED 4 Enseñanza postsecundaria no Terciaria</p>	<p>En España no existen enseñanzas de educación postsecundaria no superior o postsecundaria no terciaria.</p>
<p>CINE 5, ISCED 5 Educación Terciaria</p> <p>5A: programas principalmente teóricos destinados a facilitar una cualificación suficiente para ingresar el nivel 6.</p> <p>5B: de carácter profesional y menor duración que el nivel 5A</p>	<p>ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, comprende enseñanzas universitarias oficiales.</p> <p>FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR, se organiza en ciclos formativos con características específicas.</p>
<p>CINE 6, ISCED 6 Programas de investigación avanzada</p>	<p>PROGRAMAS DE DOCTORADO, es el nivel más alto de las enseñanzas del sistema educativo que finaliza con la obtención del título de Doctor.</p>

GLOSARIO DE TÉRMINOS

A continuación se muestran ordenados alfabéticamente los principales términos utilizados en la publicación:

Abandono educativo temprano. Hace referencia al porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria Superior y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación en las cuatro últimas semanas.

Centro concertado. Los centros concertados son aquellos centros privados que reciben financiación pública.

Centro privado. Los centros privados son aquellos cuyo titular es una institución, entidad o persona de carácter privado. Todos los centros extranjeros se consideran privados, independientemente de su titular.

Centro público. Los centros públicos son aquellos de titularidad pública, bien sea la Administración General (Ministerio de Educación o cualquier otro Ministerio), Autonómica (Consejerías de Educación u otras Consejerías de las CC.AA.), Local (Ayuntamientos, Diputaciones...) o cualquier otro ente público.

Edad teórica. Las edades teóricas de comienzo del último curso utilizadas en las tasas brutas de población que se gradúa son: 15 años, 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria (ESO); 17 años, Bachillerato; Ciclo Formativo de Grado Medio; 18 años, Graduado en Educación Secundaria, oferta de Educación de Adultos (Educación Secundaria para Personas Adultas y Pruebas Libres); y 19 años, Ciclo Formativo de Grado Superior.

Fracaso escolar. Se refiere al porcentaje de jóvenes que al finalizar los estudios obligatorios no obtienen el título de Título de Graduado en Educación Secundaria

Gasto público. Hace referencia al gasto realizado por las diferentes Administraciones públicas dirigido independientemente a centros públicos y centros privados; éstos 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.

Ratio. La ratio informa del número medio de alumnos por profesor en una enseñanza o nivel determinado.

Tamaño del aula. El tamaño del aula informa de la distribución del número de alumnos en relación al número de aulas. Se calcula dividiendo el número de estudiantes matriculados por el número de aulas, basándose en el mayor número

de cursos comunes (normalmente educación obligatoria), y excluyendo enseñanzas divididas en subgrupos fuera del aula ordinaria.

Tasa bruta de escolarización. La tasa bruta de escolarización informa del número de alumnos escolarizados en un nivel educativo entre la población en el grupo de edad teórico de dicho nivel educativo. Puede superar el 100% debido a la inclusión de alumnos que han ingresado prematura o tardíamente a la escuela y a los repetidores.

Tasa bruta de graduación. La tasa bruta de población que se gradúa en una enseñanza/titulación informa de la relación entre el alumnado que termina los estudios considerados, independientemente de su edad, con la población total de la edad teórica de comienzo del último curso de la enseñanza.

Tasa de desempleo joven. Hace referencia al porcentaje de jóvenes entre los 15 y los 24 años que se encuentra en situación de desempleo en relación respecto al total de la población de la misma edad que se encuentra activa en el mercado laboral.

Tasa de empleo. Hace referencia a la relación de personas ocupadas respecto al total de la población económicamente activa o en edad de trabajar (16 o más años).

Tasa de idoneidad. Las tasas de idoneidad informan de la relación entre los efectivos escolares que se encuentran matriculados en el curso teórico adecuado para su edad y la población de dicha edad.

Tasa de jóvenes ninis. Hace referencia al porcentaje de jóvenes menores de 25 años que se encuentra sin ocupación y que no cursa ningún tipo de estudios.

Tasa de paro de larga duración. Hace referencia a la proporción de parados que lleva doce meses como mínimo buscando empleo y no ha trabajado en ese período, como porcentaje de la población activa total (ocupados más no ocupados).

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 total.

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.



La *Fundación Ramón Areces* y la *Fundación Europea Sociedad y Educación* ofrecen al lector, por segundo año consecutivo, una selección de los datos e indicadores de situación más relevantes acerca del sistema educativo español, a partir de fuentes estadísticas e informes nacionales e internacionales. Esta síntesis, actualizada a 2016, proporciona una breve y práctica visión de conjunto, ilustrada por los comentarios que aportan un grupo de expertos a algunos de los aspectos que caracterizan la educación en España.

FUNDACIÓN RAMÓN ARECES

Vitruvio, 5 – 28006 Madrid
www.fundacionareces.es
www.fundacionareces.tv

Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

José Abascal, 57 – 28003 Madrid
www.sociedadyeducacion.org