

**INDICADORES COMENTADOS
SOBRE EL ESTADO DEL
SISTEMA EDUCATIVO
ESPAÑOL**
2020

FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES

Fundación Europea
Sociedad y Educación

**INDICADORES
COMENTADOS
SOBRE EL ESTADO
DEL SISTEMA
EDUCATIVO ESPAÑOL
2020**

INDICADORES COMENTADOS SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL 2020

MANUEL T. VALDÉS
MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO
MERCEDES DE ESTEBAN VILLAR

COMENTARIOS

JORGE CALERO
JULIO CARABAÑA
MARÍA CASTRO
MARCEL JANSEN
MARÍA JESÚS MANCEBÓN TORRUBIA
JOSÉ SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA
JUAN IGNACIO MARTÍNEZ PASTOR
JOSÉ MONTALBÁN CASTILLA
JUAN MANUEL MORENO
JORGE SAINZ
MIGUEL ÁNGEL SANCHO
ISMAEL SANZ
GABRIELA SICILIA
MANUEL T. VALDÉS
ADRIANO VILLAR ALDONZA

**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 2020

© 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.sociedadyyeducacion.org

© Autores

Diseño:

KEN / www.ken.es

Depósito legal: M-20121-2020

Impreso por:

ANEBRI, S.A.

Antonio González Porras, 35-37

28019 Madrid

Impreso en España / Printed in Spain

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	21
LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA	25
Evolución de la educación española	27
Alumnado extranjero	29
Nivel educativo de la población	30
Enseñanzas en detalle	32
Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)	32
Educación Obligatoria (CINE 1 y 2, ISCED 1 y 2)	35
Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)	42
Formación Profesional Básica y Ciclos formativos de Grado Medio	44
Bachillerato	48
Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)	51
Ciclos Formativos de Grado Superior	52
Formación Profesional Dual	55
Educación Universitaria	57
COMENTARIOS	61
La población de origen inmigrante en el sistema educativo español. Jorge Calero	61
La escolarización de los menores de tres años. Una asignatura pendiente. María Jesús Mancebón Torrubia y Adriano Villar Aldonza	66
¿Han cambiado las preferencias formativas del alumnado español? Un análisis de la evolución de las estadísticas de matriculación en los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM). Manuel T. Valdés	71
Apostar por la FP dual. Marcel Jansen	74
Diversificación de la educación terciaria: el ascenso de los programas de ciclo corto y las agendas de la relevancia y la equidad. Juan Manuel Moreno	76
RECURSOS EDUCATIVOS	81
El gasto en educación	83
Financiación y gasto de la enseñanza privada en España	88

Becas y ayudas al estudio	91
Educación Infantil y enseñanzas obligatorias	93
Enseñanzas postobligatorias no universitarias	95
Enseñanzas universitarias	97
El profesorado	98
Media de edad y sexo del profesorado	99
Horas de clase, ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula	101
Estudio TALIS 2018	105
COMENTARIOS	111
El gasto en educación: eficacia y estatus. Julio Carabaña	111
¿Por qué las becas universitarias llegan tarde? Soluciones para España. José Montalbán Castilla	117

RESULTADOS Y CONTEXTO EDUCATIVOS	121
Resultados educativos	123
Objetivos europeos	123
Abandono educativo	125
Logro educativo	129
Formación a lo largo de la vida	134
España en las evaluaciones internacionales	136
Resultados en PISA 2018	136
La colaboración de Pisa en la medición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en materia educativa	143
Contexto educativo	155
Liderazgo escolar	155
Clima escolar	159
COMENTARIOS	165
El abandono temprano de la educación y la formación en España: tasas de repetición y la preocupante evolución de la FP Media en los últimos años. Jorge Sainz e Ismael Sanz	165
¿Estamos tan mal en PISA? María Castro	173
La brecha inversa de género. José Saturnino Martínez García	178
“Padre rico, padre pobre”: pobreza educativa y segregación escolar según el contexto socioeconómico. Gabriela Sicilia	181
La formación en liderazgo escolar: datos y programas. Miguel Ángel Sancho Gargallo	186

EDUCACIÓN Y EMPLEO	191
Nivel educativo y situación laboral	193
Programas de Garantía Juvenil y contratos de formación	194
Contratos de formación	200
Tasa de empleo de los recién graduados	201
Tasa de empleo de los recién graduados por nivel educativo alcanzado	201
Afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grados universitarios	202
COMENTARIO	211
¿Están menos satisfechos con sus trabajos los que abandonan pronto la educación? Juan Ignacio Martínez Pastor	211
BIBLIOGRAFÍA	216
GLOSARIO DE TÉRMINOS	219
CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LAS ENSEÑANZAS	222

ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA	25
Evolución de la educación española	
Gráfico 1. Evolución del alumnado de enseñanzas de Régimen General no universitarias por titularidad del centro. Cursos 2007-2008 a 2019-2020.	27
Gráfico 2. Porcentaje de variación del alumnado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias por comunidad autónoma. Cursos 2008-2009 y 2018-2019.	28
Alumnado extranjero	
Gráfico 3. Evolución del porcentaje del alumnado extranjero en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, por titularidad de centro. Cursos 1999-2000 a 2019-2020.	29
Gráfico 4. Porcentaje del alumnado extranjero matriculado en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, por comunidad autónoma. Curso 2019-2020.	30
Nivel educativo de la población	
Gráfico 5. Evolución del nivel de formación de la población entre 25 y 64 años (porcentajes). UE-28 y España. Años 2004 a 2019.	31
Gráfico 6. Nivel de formación de la población entre 25 y 64 años por comunidad autónoma (porcentajes). Año 2019.	32
Enseñanzas en detalle	
Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)	
Gráfico 7. Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Infantil a los 0-2, 2 y 3 años (porcentajes). Cursos 1991-1992 a 2018-2019.	33
Gráfico 8. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil por edad, España, UE-22 y OCDE (porcentajes). Año 2017.	33
Gráfico 9. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil a los 3 años de edad, por país (porcentajes). Año 2017.	34
Gráfico 10. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil de 0-2 años, por comunidad autónoma. Cursos 2008-2009 y 2018-2019.	35
Educación Obligatoria (CINE 1 y 2, ISCED 1 y 2)	
Gráfico 11. Evolución del alumnado matriculado en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Cursos 1999-2000 a 2019-2020.	36
Gráfico 12. Tasa de idoneidad a los 8, 10, 12, 14 y 15 años (porcentajes). Cursos 2007-2008 a 2018-2019.	36

Gráfico 13. Tasa de idoneidad a los 12 años por comunidad autónoma, por sexo (porcentajes). Curso 2018-2019.	37
Gráfico 14. Tasa de idoneidad a los 15 años por comunidad autónoma, por sexo (porcentajes). Curso 2018-2019.	38
Gráfico 15. Situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo, por sexo (porcentajes). Curso 2017-2018.	39
Gráfico 16. Evolución del porcentaje del alumnado matriculado en los Programas de Diversificación Curricular y en los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, por sexo. Cursos 1999-2000 a 2018-2019.	40
Gráfico 17. Porcentaje de alumnos en las modalidades académica y aplicada en 4º de la ESO, por sexo y titularidad del centro. Curso 2018-2019.	41
Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)	
Gráfico 18. Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Secundaria de 2ª etapa a los 16, 17 y 18 años (porcentajes). Cursos 2006-2007 a 2018-2019.	43
Gráfico 19. Tasa neta de escolarización en Educación Secundaria de 2ª etapa por comunidad autónoma a los 16, 17 y 18 años (porcentajes). Curso 2018-2019.	44
Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio	
Gráfico 20. Evolución porcentual del alumnado y de la tasa bruta de escolarización en programas de orientación profesional (Programas de Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Formación Profesional Básica). Cursos 1999-2000 a 2018-2019.	45
Gráfico 21. Evolución del número de alumnos y tasas bruta y neta de escolarización en Ciclos Formativos de Grado Medio (porcentajes). Cursos 2002-2003 a 2018-2019.	46
Gráfico 22. Tasas brutas de escolarización en Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio, por comunidad autónoma (porcentajes). Curso 2018-2019.	47
Gráfico 23. Evolución del alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Medio según edad (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2018-2019.	48
Bachillerato	
Gráfico 24. Evolución del número de alumnos y tasas bruta y neta de escolarización en Bachillerato (porcentajes). Cursos 2002-2003 a 2018-2019.	49
Gráfico 25. Distribución del alumnado de Bachillerato en cada modalidad, por sexo (porcentajes). Curso 2018-2019.	50

Gráfico 26. Distribución porcentual del alumnado de Bachillerato según modalidad, por sexo. Cursos 2006-2007 a 2018-2019.	50
Gráfico 27. Evolución del alumnado matriculado en bachillerato según edad (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2018-2019.	51
Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)	
Gráfico 28. Tasa neta de matriculación en Educación Terciaria de la población de 20 a 24 años, por países (porcentajes). Año 2017.	52
Ciclos Formativos de Grado Superior	
Gráfico 29. Evolución del número de alumnos y tasas bruta y neta de escolarización en Ciclos Formativos de Grado Superior (porcentajes). Cursos 2002-2003 a 2018-2019.	53
Gráfico 30. Tasas brutas de escolarización en Ciclos Formativos de Grado Superior por comunidad autónoma (porcentajes). Curso 2017-2018.	54
Gráfico 31. Evolución del alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Superior por edad (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2018-2019.	55
Formación Profesional Dual	
Tabla 1. Porcentaje y número de alumnos matriculados en Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, por modalidad y comunidad autónoma. Curso 2017-2018.	56
Educación universitaria	
Gráfico 32. Evolución del número de alumnos y tasas bruta y neta de escolarización en enseñanzas universitarias (porcentajes). Cursos 2002-2003 a 2018-2019.	57
Gráfico 33. Evolución de estudiantes matriculados en Educación universitaria por nivel de enseñanza. Curso 2008-2009 a 2018-2019.	58
Gráfico 34. Tasa bruta de escolarización en enseñanzas universitarias, por comunidad autónoma (porcentajes). Curso 2018-2019.	59
Gráfico 35. Distribución del alumnado universitario por titularidad y comunidad autónoma (porcentajes). Curso 2017-2018.	59

RECURSOS EDUCATIVOS **81**

El gasto en educación

Gráfico 36. Evolución del gasto público en educación, en relación con el PIB y en relación con el gasto público total. Años 2000 a 2018.	83
Gráfico 37. Porcentaje de gasto público total en relación con el PIB en la UE-23. Año 2016.	84

Gráfico 38. Distribución porcentual del gasto público en educación por actividad educativa y por comunidad autónoma. Año 2017. 85

Tabla 2. Gasto público por alumno en enseñanzas no universitarias por titularidad. Años 2005 a 2017. 86

Financiación y gasto de la enseñanza privada en España

Gráfico 39. Gasto total y subvenciones públicas recibidas por los centros privados y concertados de enseñanza no universitaria, por titularidad del centro (valores totales y por alumno). Curso 2014-2015. 89

Gráfico 40. Evolución de las subvenciones de las administraciones públicas recibidas por centros privados y concertados de enseñanza no universitaria por nivel educativo (valores totales y por alumno). Cursos 2009-2010 y 2014-2015. 89

Gráfico 41. Subvenciones de las administraciones públicas recibidas por centros privados y concertados de enseñanza no universitaria por comunidad autónoma (valores totales y por alumno). Curso 2014-2015. 90

Gráfico 42. Gasto por alumno en centros privados y concertados de enseñanza no universitaria por comunidad autónoma. Curso 2014-2015. 91

Becas y ayudas al estudio

Gráfico 43. Evolución del importe de becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación y Formación Profesional y comunidades autónomas por curso escolar (en millones de euros). Cursos 2005-2006 a 2017-2018. 92

Gráfico 44. Número de becarios e importe por becario por comunidad autónoma de destino. Curso 2017-2018. 92

Educación infantil y enseñanzas obligatorias

Tabla 3. Becas y ayudas concedidas en enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial. Curso 2017-2018. 93

Tabla 4. Porcentaje de becarios e importe por becario en enseñanzas obligatorias, E. Infantil y E. Especial, por comunidad autónoma. Curso 2017-2018. 94

Enseñanzas postobligatorias no universitarias

Tabla 5. Becas y ayudas concedidas en enseñanzas postobligatorias no universitarias. Curso 2017-2018. 95

Tabla 6. Porcentaje de becarios e importe por becario en enseñanzas postobligatorias no universitarias, por comunidad autónoma. Curso 2017-2018. 96

Enseñanzas universitarias

Gráfico 45. Evolución del número de alumnos universitarios becados y gasto total dedicado a becas, en miles de euros. Cursos 1999-2000 a 2017-2018. 97

Gráfico 46. Evolución del porcentaje de gasto público destinado a becas respecto al gasto público total dedicado a la universidad y porcentaje de becarios respecto al total de alumnos. Cursos 1999-2000 a 2017-2018. 98

El profesorado

Gráfico 47. Evolución del profesorado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias por titularidad del centro. Cursos 2003-2004 a 2018-2019. 99

Media de edad y sexo del profesorado

Gráfico 48. Evolución de la distribución de los profesores de Educación Primaria y Secundaria de 1ª y 2ª etapa, por edad, en España, OCDE y UE-23 (porcentajes). Años 2005 y 2017. 100

Gráfico 49. Distribución de los profesores por edad y nivel de enseñanza impartido (porcentajes). Año 2017. 100

Gráfico 50. Evolución del porcentaje de profesoras por nivel de enseñanza. Años 2010 a 2017. 101

Horas de clase, ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula

Gráfico 51. Número de horas lectivas al año por nivel educativo y por país. Año 2019. 102

Gráfico 52. Número medio de alumnos por profesor por nivel de enseñanza en España, OCDE y UE-23. Año 2019. 103

Gráfico 53. Evolución del número medio de alumnos por profesor en Enseñanzas de Régimen General no universitarias por titularidad. Cursos 1999-2000 a 2018-2019. 103

Gráfico 54. Número medio de alumnos por profesor en Enseñanzas de Régimen General no universitarias por comunidad autónoma. Curso 2018-2019. 104

Gráfico 55. Tamaño medio del aula en Primaria y Secundaria 1ª etapa, y por titularidad, en España, OCDE y UE-23. Año 2017. 105

Estudio TALIS 2018

Gráfico 56. Porcentaje de profesores que dice haber recibido en su educación formal los aspectos que se mencionan, por nivel educativo. Año 2018. 106

Gráfico 57. Porcentaje de profesores que afirma haber participado en programas de iniciación a la docencia en su primer empleo, por nivel educativo, en España, OCDE y UE-23. Año 2018. 107

Gráfico 58. Porcentaje de profesores que utiliza las prácticas de enseñanza mencionadas, por nivel educativo. Año 2018. 108

Gráfico 59. Porcentaje de profesores que utiliza las actividades de evaluación mencionadas, por nivel educativo. Año 2018.	109
---	-----

RESULTADOS Y CONTEXTO EDUCATIVOS	121
---	------------

Resultados educativos

Objetivos europeos

Tabla 7. Indicadores clave del marco estratégico Educación y Formación 2020. Comisión Europea.	123
---	-----

Gráfico 60. Posición de España en relación con los países de mayor y menor rendimiento educativo.	125
--	-----

Abandono educativo

Gráfico 61. Evolución de la tasa de abandono educativo temprano por sexo. Años 2002-2019.	126
--	-----

Gráfico 62. Tasa de abandono educativo temprano en Europa. Año 2019.	127
---	-----

Gráfico 63. Tasa de abandono educativo temprano por comunidad autónoma. Año 2019.	128
--	-----

Gráfico 64. Evolución del porcentaje del alumnado que finaliza sin el título de graduado en Educación Secundaria Obligatoria, por sexo. Cursos 2001-2002 a 2016-2017.	128
--	-----

Gráfico 65. Distribución porcentual del alumnado que finaliza la Educación Secundaria Obligatoria por resultado obtenido y por comunidad autónoma. Curso 2016-2017.	129
--	-----

Logro educativo

Gráfico 66. Porcentaje de población por nivel educativo más alto alcanzado y por grupo de edad. Año 2019.	130
--	-----

Educación Secundaria de 1ª etapa

Gráfico 67. Evolución de la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria, por sexo. Cursos 1999-2000 a 2017-2018.	131
--	-----

Gráfico 68. Tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria, por comunidad autónoma. Curso 2017-2018.	131
---	-----

Educación Secundaria de 2ª etapa

Gráfico 69. Porcentaje de titulación del alumnado matriculado en 2º curso de Bachillerato y CFGM, por comunidad autónoma. Curso 2017-2018.	132
---	-----

Gráfico 70. Población de 20 a 29 años que ha completado al menos la 2ª etapa de la Educación Secundaria por comunidad autónoma (porcentaje). Año 2019.	133
---	-----

Educación Terciaria

Gráfico 71. Evolución del porcentaje de la población de 25 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, por sexo. Años 2002-2019. 133

Gráfico 72. Porcentaje de población de 25 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, por comunidad autónoma. Año 2019. 134

Formación a lo largo de la vida

Gráfico 73. Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en educación permanente, UE-28. Año 2019. 135

Gráfico 74. Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en una acción de educación o formación en las cuatro semanas previas a la encuesta, por sexo y por comunidad autónoma. Año 2019. 136

España en las evaluaciones internacionales

Resultados en PISA 2018

Gráfico 75. Evolución de los resultados en PISA por competencias evaluadas. Años 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018. 137

Tabla 8. Evolución de los resultados en PISA por país. Años 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018. 138

Tabla 9. Evolución de los resultados en PISA por comunidad autónoma con muestra representativa. Años 2006, 2009, 2012, 2015 y 2018. 141

La colaboración de PISA en la medición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en materia educativa

ODS 4.1. Resultados del aprendizaje

Gráfico 76. Porcentaje de alumnos en cada nivel de rendimiento en la prueba de matemáticas, UE-23. PISA 2018. 144

Gráfico 77. Porcentaje de alumnos en cada nivel de rendimiento en la prueba de matemáticas, por comunidad autónoma. PISA 2018. 145

Gráfico 78. Evolución de la distribución del alumnado español en función de su nivel de competencia científica. PISA 2018. 146

ODS 4.5. Equidad educativa

Gráfico 79. Diferencia en el rendimiento en la prueba de matemáticas en PISA por género. PISA 2018. 147

Gráfico 80. Diferencia en el rendimiento en la prueba de matemáticas en PISA por nivel educativo máximo de los padres. PISA 2018. 148

Gráfico 81. Índice de segregación socioeconómica entre centros y porcentaje de segregación entre centros públicos y privados, en los centros públicos y en los centros privados. PISA 2018.	149
Gráfico 82. Diferencia en el rendimiento en la prueba de matemáticas en Pisa por condición migratoria. PISA 2018.	150
Gráfico 83. Índice de segregación del alumnado inmigrante y porcentaje de alumnado de origen inmigrante. PISA 2018.	151
ODS 4.7. Desarrollo sostenible	
Gráfico 84. Porcentaje de alumnos en cada nivel de rendimiento en la prueba de ciencias. PISA 2018.	152
Gráfico 85. Porcentaje de alumnos en cada nivel de rendimiento en la prueba de ciencias, por comunidad autónoma. PISA 2018.	153
Gráfico 86. Evolución de la distribución del alumnado español en función de su nivel de competencia científica. PISA 2018.	154
ODS 4. Medios de implementación	
Gráfico 87. Porcentaje de profesores con menos de cinco años de experiencia profesional por estatus socioeconómico del centro, por países. PISA 2018.	154

Contexto educativo

Liderazgo escolar

Gráfico 88. Distribución, en porcentaje, del tiempo de trabajo que dedican a distintas tareas los directores, por nivel educativo. TALIS 2018.	155
Gráfico 89. Porcentaje de directores que dicen haber recibido, en su educación formal, formación en administración y dirección de centros y en liderazgo pedagógico, por nivel educativo y comunidad autónoma. TALIS 2018.	156
Gráfico 90. Evolución del porcentaje de directores de Educación Secundaria que dicen haber recibido, en su educación formal, formación en administración y dirección de centros o en liderazgo pedagógico. España y OCDE. Años 2013 y 2018.	157
Gráfico 91. Porcentaje de directores de Educación Secundaria que dice haber participado en los últimos 12 meses en cursos o seminarios sobre liderazgo o en una red de directores. España y OCDE. Talis 2018.	158
Gráfico 92. Porcentaje de directores que consideran que deben mejorar su conocimiento y comprensión en investigación y teorías sobre liderazgo, por nivel educativo y por comunidad autónoma. Año 2018.	159

Clima escolar	
Gráfico 93. Porcentaje de centros de Educación Secundaria en los que ocurren, cada día o cada semana, los incidentes que se indican. España, OCDE, y UE-23. TALIS 2018.	160
Gráfico 94. Evolución de la proporción de centros de Educación Secundaria que presentan, cada día o cada semana, los incidentes que se indican. Años 2013 y 2018.	160
Gráfico 95. Sentimiento de pertenencia al centro. Pisa 2018.	161
Gráfico 96. Frecuencia con que se han experimentado las siguientes situaciones de acoso escolar en los últimos 12 meses. Año 2018.	162
Gráfico 97. Evolución del índice de exposición al acoso escolar. Años 2015 y 2018.	163
<hr/> EDUCACIÓN Y EMPLEO	191
Nivel educativo y situación laboral	
Tabla 10. Tasa de empleo de la población de 25 a 64 años, por nivel educativo. Año 2018.	193
Gráfico 98. Tasas de empleo en la población de 25 a 64 años por nivel educativo y por comunidad o ciudad autónoma. Año 2018.	194
Programas de Garantía Juvenil y contratos de formación	
Tabla 11. Indicadores para el seguimiento y la evaluación periódica de la situación de los jóvenes. Años 2010-2018.	195
Gráfico 99. Evolución del porcentaje de la población entre 15 y 24 años que ni estudia ni trabaja, por país. Años 2008 y 2018.	197
Gráfico 100. Porcentaje de la población joven de 15 a 24 años que ni estudia ni trabaja, por sexo. Año 2018.	198
Gráfico 101. Porcentaje de la población de 15 a 29 años que ni estudia ni trabaja, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2009 y 2019.	199
Gráfico 102. Porcentaje de la población de 18 a 24 años estudiando y no estudiando, por situación laboral y por país. Año 2018.	200
Contratos de formación	
Gráfico 103. Evolución del número de contratos de formación y aprendizaje. Años 2007-2019.	201
Tasa de empleo de los recién graduados	
Tasa de empleo de los recién graduados por nivel educativo alcanzado	
Gráfico 104. Evolución de la tasa de empleo de la población de 20 a 34 años, entre uno y tres años después de finalizar el nivel educativo más alto alcanzado. Años 2007 a 2018.	202

Afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grados universitarios

Gráfico 105. Evolución de la tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grados universitarios en los cuatro años siguientes a la titulación. Cursos 2009-2010, 2012-2013 y 2013-2014.	203
Gráfico 106. Evolución de la tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grados universitarios del curso 2013-2014 en los cuatro años siguientes a la titulación, por sexo y titularidad.	204
Gráfico 107. Tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grados universitarios del curso 2013-2014 en los cuatro años siguientes a la titulación, por comunidad autónoma.	205
Gráfico 108. Tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grados universitarios del curso 2013-2014 en los cuatro años siguientes a la titulación, por rama de enseñanza.	206
Gráfico 109. Evolución del porcentaje de titulados afiliados a la Seguridad Social en el grupo de titulados en los cuatro años siguientes a la titulación. Cursos 2009-2010, 2012-2013 Y 2013-2014.	207
Gráfico 110. Porcentaje de los titulados en grados universitarios del curso 2013-2014 afiliados a la Seguridad Social en el grupo de cotización de titulados en los cuatro años siguientes a la titulación.	207
Gráfico 111. Evolución de la base de cotización a la Seguridad Social de los afiliados empleados por cuenta ajena en los cuatro años siguientes a la titulación. Cursos 2009-2010, 2012-2013 y 2013-2014.	208
Gráfico 112. Base media de cotización anual de los titulados en grados universitarios del curso 2013-2014, afiliados a la Seguridad Social por cuenta ajena en los cuatro años siguientes a la titulación, por ramas de conocimiento.	209

PRESENTACIÓN

Un año más, la Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación presentan su informe anual, el sexto de la serie, en el que se reúne una selección de indicadores sobre la situación y evolución del sistema educativo español, utilizando fuentes estadísticas y estudios nacionales e internacionales, elaborado desde una perspectiva comparada y actualizado a 2020. Como en ediciones anteriores, el informe aporta una selección de la información más relevante sobre la arquitectura del sistema educativo español y sus características más significativas, organizada en cuatro capítulos, seguidos de las referencias bibliográficas consultadas, el glosario de términos y la clasificación internacional de la educación (CINE).

Como viene siendo habitual en este informe, la obra se completa con las aportaciones de un grupo de expertos en educación, pertenecientes a diferentes disciplinas académicas, quienes, cada año, asumen el reto de profundizar en algunas particularidades de nuestro sistema educativo.

La estructura de esta edición sigue, en general, los criterios establecidos para las anteriores, aunque ambas fundaciones se proponen, en cada edición, incorporar nuevos indicadores de referencia internacional, como, por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible en relación con la educación o los resultados de PISA 2018. Así, en el primer apartado, *La educación en España*, se actualiza a 2020 la información relativa a la población escolar, con una mención especial al alumnado extranjero, el nivel educativo de la población y la distribución de las tasas de escolarización por enseñanzas, procurando incluir, siempre que es posible, datos de evolución. Este capítulo incluye comentarios relativos al comportamiento educativo de la población de origen inmigrante, a la escolarización de 0 a 3 años, a las estadísticas de matriculación en los Ciclos Formativos de Grado Medio, a las posibilidades que abre la FP Dual, finalizando con una reflexión sobre la diversificación de la educación terciaria. Son comentaristas de estos temas, respectivamente, Jorge Calero, de la Universidad de Barcelona, M^a Jesús Mancebón y Adriano Villar, de la Universidad de Zaragoza, Manuel Valdés, de la Universidad Complutense de Madrid, Marcel Jansen, de la Universidad Autónoma de Madrid y FEDEA y, por último, Juan Manuel Moreno, analista del Banco Mundial.

El segundo bloque, destinado a los *Recursos educativos*, recoge datos relativos al gasto público por alumno y por actividad educativa, y su relación con el PIB, e información sobre las becas y ayudas al estudio; datos relacionados con el profesorado, la ratio y el tamaño del aula, y un epígrafe especial que selecciona algunos resultados procedentes del estudio internacional TALIS (*Teaching and Learning Internatio-*

nal Survey), promovido por la OCDE, para el cual 14.653 profesores españoles de Educación Primaria y de Educación Secundaria fueron encuestados en 2018 sobre su formación docente, sus prácticas de enseñanza y sus formas de evaluación. Este apartado se completa con dos aportaciones, centradas en el gasto en educación, que firman Julio Carabaña, de la Universidad Complutense de Madrid, y José Montalbán, Profesor del Swedish Institute for Social Research (SOFI) de la Universidad de Estocolmo.

El tercer apartado, dedicado a *Resultados y contexto educativos*, suele ser el pulmón de esta publicación, por el número de comentarios que incluye habitualmente y por la relación de los indicadores seleccionados con la calidad del sistema educativo. Como se ha señalado anteriormente, además de dar cumplida cuenta de los objetivos europeos a 2020 para los sistemas de educación y formación, fecha especialmente significativa por suponer el cierre de una década, aporta información sobre PISA 2018 en las competencias científica y matemática. Los resultados en Lectura no han sido publicados para España en la oleada del año 2018, ya que algunos han mostrado un comportamiento de respuesta inverosímil por parte de los estudiantes (PISA 2018, Informe para España, INEE). Como suele ser habitual en esta sección del informe, se exploran nuevos indicadores, relacionados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con la colaboración de la OCDE en su medición, con el liderazgo educativo y el clima escolar. Cinco comentarios ilustran esta sección, que da cumplida cuenta de algunas cuestiones que nos describen como sistema: el abandono educativo temprano, la calidad vista desde PISA 2018, la brecha de género, la equidad, analizada desde sus opuestos, es decir, la pobreza y la segregación, y el reto de incrementar la formación de los líderes escolares. Son sus autores Jorge Sainz e Ismael Sanz, de la Universidad Rey Juan Carlos, María Castro, de la Universidad Complutense de Madrid, José Saturnino Martínez, de la Universidad de La Laguna, Gabriela Sicilia, también de la Universidad de La Laguna, y Miguel Ángel Sancho, presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación, respectivamente.

Por último, en la cuarta sección, dedicada a *Educación y empleo*, se analizan las iniciativas nacionales desarrolladas para la promoción del empleo y la formación en los jóvenes, como el Programa de Garantía Juvenil y los contratos de formación y aprendizaje, y se aportan datos sobre las tasas de empleo de los recién graduados. Juan Ignacio Martínez Pastor, de la UNED, se centra en la relación entre los que abandonan tempranamente el sistema educativo y la satisfacción con sus trabajos, en comparación con los que tienen más estudios.

Con esta sexta edición de *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, ambas fundaciones esperan que las evidencias encontradas por los

analistas de datos contribuyan a explicar las diferentes variables que operan en el interior de los sistemas educativos, con el propósito de ayudar a orientar con mayor eficacia y eficiencia la toma de decisiones. Pero, sobre todo, confían en que las reflexiones propuestas por los autores del informe y, especialmente, por sus trece comentaristas sean de utilidad para que los miembros de la comunidad educativa, las administraciones y los responsables educativos, los medios de comunicación y la sociedad española en su conjunto puedan debatir con rigor sobre el presente y el futuro de la educación en España.

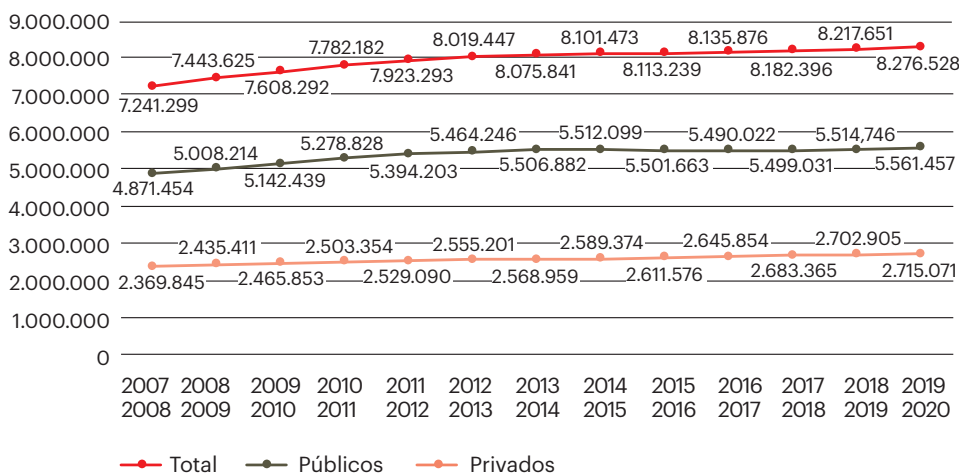
LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

Evolución de la educación española

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

En el curso 2019-2020, el alumnado matriculado en enseñanzas no universitarias de Régimen General ascendió a 8.276.528, cifra que supone un ligero incremento de 58.877 alumnos (0,72%) respecto al curso anterior (gráfico 1). En los centros públicos cursan sus estudios 5.561.457 alumnos, 46.711 más que en el curso anterior (0,85%), representando el 67,2% del total, mientras que el 32,8% restante lo hace en centros privados, lo que supone un total de 2.715.071 alumnos, 12.166 más que en el curso anterior (0,45%). Al igual que en la edición anterior de este informe, cabe destacar que, en el curso académico 2019-2020, la cifra de alumnos matriculados en Educación Primaria disminuye en 31.697 alumnos, un punto porcentual menos que el curso anterior.

GRÁFICO 1. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 2007-2008 A 2019-2020.



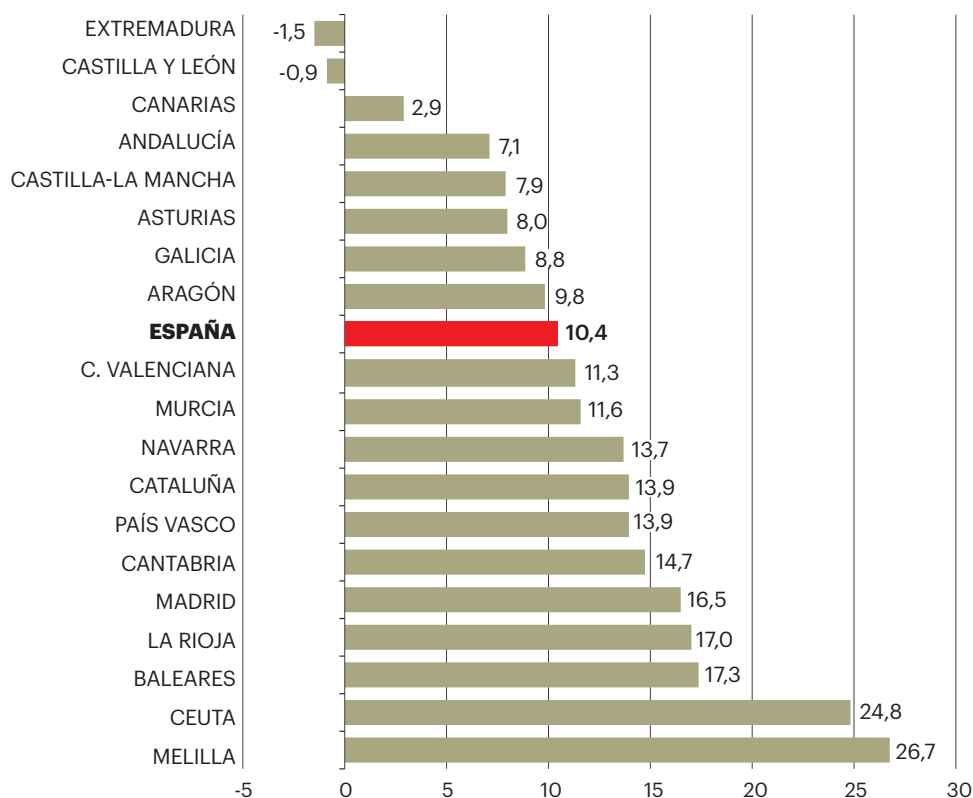
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: datos de avance del curso 2019-2020.

1. Ver CINE en anexo.

La evolución de la matriculación en las enseñanzas no universitarias de Régimen General tiene que ver, entre otros factores, con la evolución de los nacimientos en años anteriores y con la evolución de la población extranjera en las edades correspondientes. En el curso 2018-2019, el alumnado matriculado en las enseñanzas de Régimen General se incrementó en un 10,4% con respecto al curso 2008-2009 (gráfico 2). El mayor incremento en el alumnado matriculado en estas enseñanzas se observa en Ceuta y Melilla, con un 24,8% y un 26,7%, respectivamente. Las regiones de Madrid (16,5%), La Rioja (17,0%) y Baleares (17,3%) presentan incrementos superiores al 15%. Las regiones de Canarias (2,9%), Andalucía (7,1%), Castilla-La Mancha (7,9%), Asturias (8,0%), Galicia (8,8%) y Aragón (9,8%) presentan incrementos por debajo del promedio nacional. Finalmente, en Castilla y León y Extremadura se observa una reducción del alumnado del 0,9% y el 1,5%, respectivamente.

GRÁFICO 2. PORCENTAJE DE VARIACIÓN DEL ALUMNADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2008-2009 Y 2018-2019.



Fuente: *Datos y Cifras. Curso escolar 2019-2020*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Edición 2019.

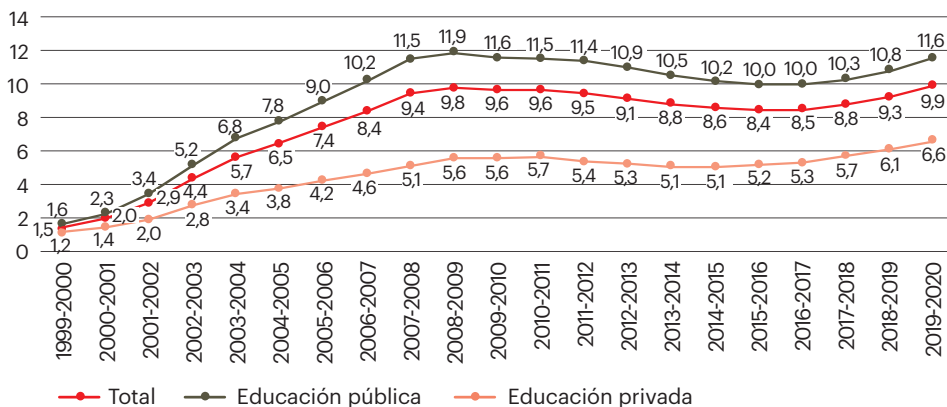
Alumnado extranjero

En el curso 2019-2020 se encontraban escolarizados 863.952 alumnos extranjeros en las enseñanzas de Régimen General, 66.334 más que en el curso anterior. De ellos, 683.562 se encontraban en centros públicos y 180.390 en centros privados². Como muestra el gráfico 3, el alumnado extranjero representó un 9,9% del total en el curso 2019-2020, con un aumento de 0,6 puntos porcentuales con respecto al curso anterior.

En conjunto, el porcentaje de alumnos extranjeros creció intensamente hasta el curso 2008-2009, con una participación sobre el alumnado total del 9,8%. Se inicia entonces un periodo de descenso que se prolonga hasta el curso 2015-2016 (8,5%). Un ligero repunte durante los tres cursos siguientes ha situado la proporción de alumnos extranjeros en el 9,9%, la más alta de la serie histórica.

La proporción de alumnos extranjeros es inferior en los centros de titularidad privada, habiendo alcanzado el máximo de la serie en el curso 2019-2020 (6,6%), tras cinco años consecutivos de crecimiento. En cambio, el porcentaje de alumnos extranjeros en centros públicos alcanzó el 11,9% en el curso 2008-2009 y, tras un descenso de casi dos puntos porcentuales a lo largo de los cursos siguientes, dicha proporción se situó en el 11,6% en el curso 2019-2020.

GRÁFICO 3. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 1999-2000 A 2019-2020.

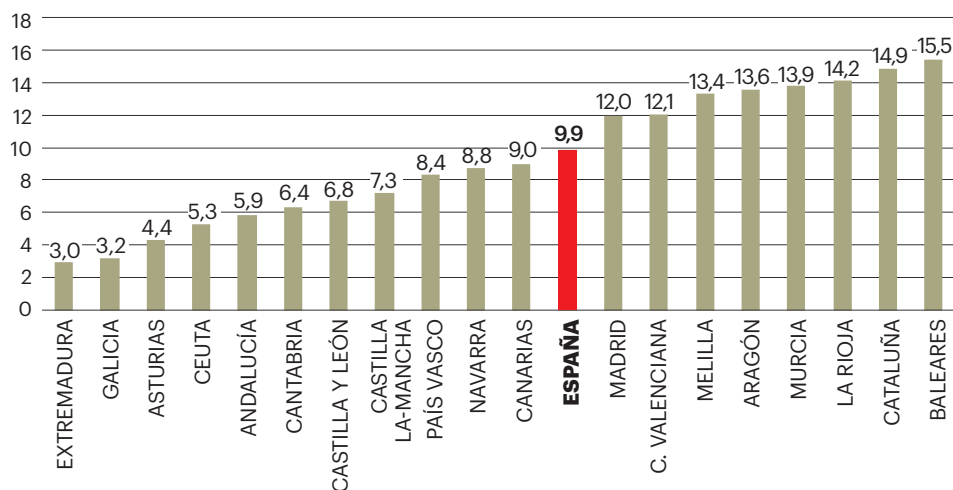


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.
Nota: datos de avance del curso 2019-2020.

2. La educación privada comprende tanto los centros enteramente privados como los centros de enseñanza concertada.

A escala autonómica, Baleares y Cataluña fueron las regiones con mayores porcentajes de alumnado extranjero en el curso 2019-2020, con un 15,5% y 14,9% respectivamente. La Rioja, Murcia, Melilla, Aragón, Madrid y la Comunidad Valenciana se situaron por encima del promedio nacional con, al menos, un 12% de alumnado extranjero matriculado (gráfico 4). Por debajo del 5% se situaron las regiones de Asturias (4,4%), Galicia, (3,2%) y Extremadura (3,0%).

GRÁFICO 4. PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO MATRICULADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2019-2020.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: datos de avance del curso 2019-2020.

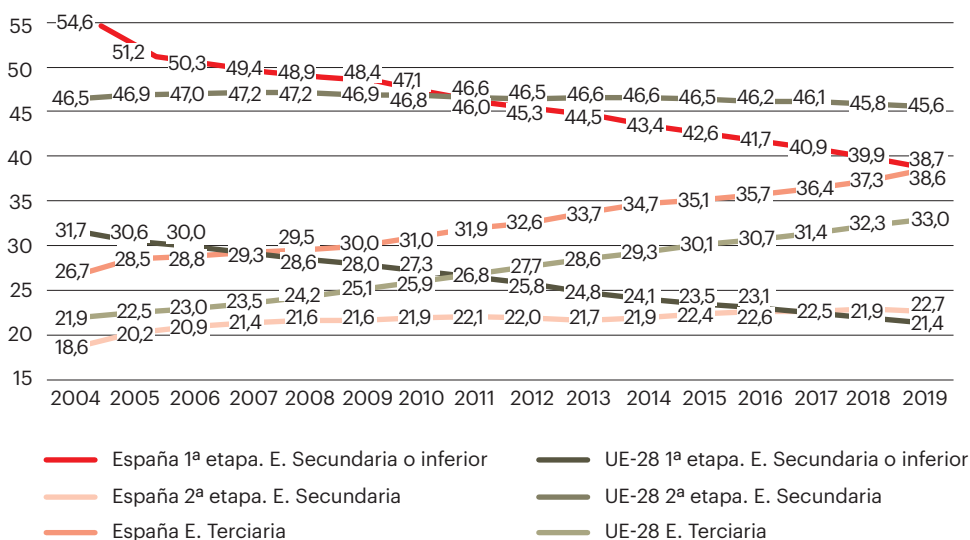
Nivel educativo de la población

El nivel educativo de un país es un indicador estadístico que describe, clasifica y ordena el conjunto de la población por el máximo de educación alcanzada, tomando como referencia las edades comprendidas entre los 25 y los 64 años (gráfico 5). En 2019, el porcentaje de esa población que había finalizado la Educación Terciaria en España (38,6%) se situó 5,6 puntos porcentuales por encima de la media de la UE-28 (33,0%). Sin embargo, el porcentaje que solo había completado como máximo la Educación Secundaria de 1ª etapa en España (38,7%) fue 17,3 puntos porcentuales superior al promedio UE-28 (21,4%), siendo este un problema singular de

nuestro sistema educativo. El porcentaje de quienes han completado en España la Educación Secundaria de 2ª etapa (22,7%) se sitúa 22,9 puntos porcentuales por debajo del promedio de la UE-28 (45,6%), reflejando de nuevo la polarización de la población española entre estudios obligatorios y estudios superiores.

En el último año se mantiene la tendencia al alza del porcentaje de población que ha completado la Educación Terciaria, que en los últimos 15 años ha aumentado en 11,9 puntos porcentuales. El descenso acumulado de la proporción de población que ha completado como máximo Educación Secundaria de 1ª etapa es aún mayor, alcanzando los 15,9 puntos porcentuales.

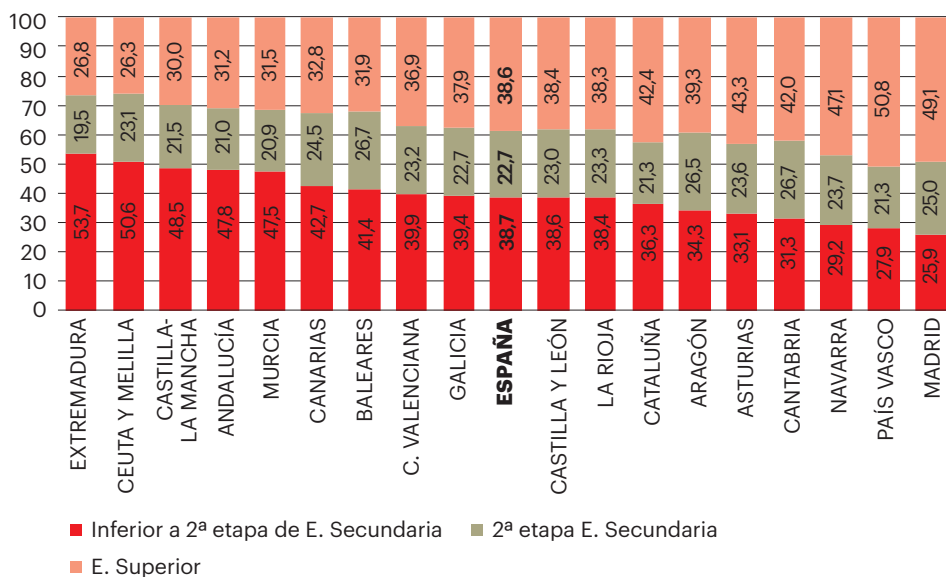
GRÁFICO 5. EVOLUCIÓN DEL NIVEL DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN ENTRE 25 Y 64 AÑOS (PORCENTAJES). UE-28 Y ESPAÑA. AÑOS 2004-2019.



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa (EPA)*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

El nivel educativo de la población varía bastante por comunidades o ciudades autónomas. Si nos fijamos en los extremos, vemos cómo en Ceuta y Melilla y en Extremadura más del 50% solo ha alcanzado niveles inferiores a Educación Secundaria de 2ª etapa (gráfico 6). Madrid (25,9%) y País Vasco (27,9%) presentan los menores porcentajes de esa categoría. Por su parte, el porcentaje con Educación Terciaria oscila entre el 26,8% de Extremadura y el 50,8% del País Vasco. Las comunidades con porcentajes de Educación Terciaria por encima del 40% son Cataluña, Cantabria, Asturias, Navarra, Madrid y País Vasco.

GRÁFICO 6. NIVEL DE FORMACIÓN DE LA POBLACIÓN ENTRE 25 Y 64 AÑOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). AÑO 2019.



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

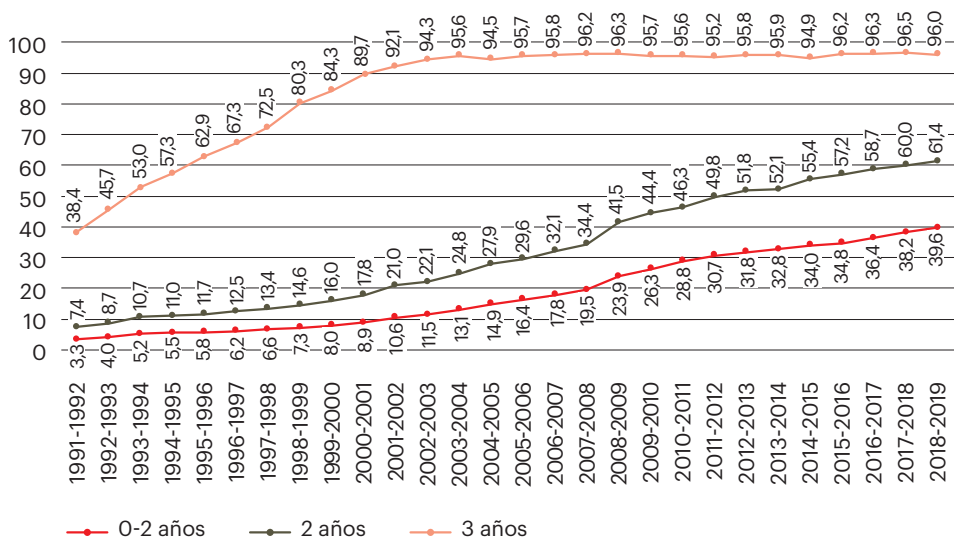
Enseñanzas en detalle

Educación infantil (CINE 0, ISCED 0)

La Educación Infantil en España es de carácter voluntario y se divide en dos ciclos: el primero llega hasta los tres años, mientras que el segundo abarca desde los 3 hasta los 6 años y es gratuito en los centros con financiación pública.

La tasa neta de escolarización a los tres años alcanza, prácticamente, a la totalidad de la población en el curso 2018-2019 (96%), porcentaje que se ha mantenido en cifras similares desde el curso 2002-2003 (gráfico 7). A los 2 años, un 62,4% de los niños se encuentra escolarizado, lo que supone un incremento de 2,4 puntos con respecto al curso anterior, que da continuidad a una tendencia al alza que se extiende ya varios lustros. De la misma forma, la tasa neta de escolarización de 0 a 2 años se sitúa en el 39,6% en el curso 2017-2018, lo que supone un crecimiento de más de 30 puntos en las últimas dos décadas.

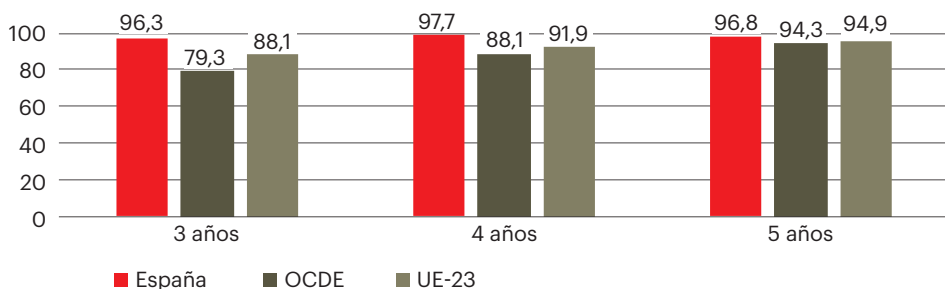
GRÁFICO 7. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL A LOS 0-2, 2 Y 3 AÑOS (PORCENTAJES). CURSOS 1991-1992 A 2018-2019.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

En 2017, la tasa de escolarización a los 3, 4 y 5 años se situaba en España por encima del promedio de la Unión Europea (UE-22) y de la OCDE (gráfico 8). La tasa de escolarización a los 3 años (96,3%) se situaba en España 17,0 y 8,2 puntos porcentuales por encima del promedio de la OCDE (79,3%) y de la UE-22 (88,1%), respectivamente. Las diferencias aún son claras a los 4 años, mientras que a los cinco años las tasas de escolarización promedio en la UE-22 y la OCDE son ya muy similares a la tasa de escolarización de España.

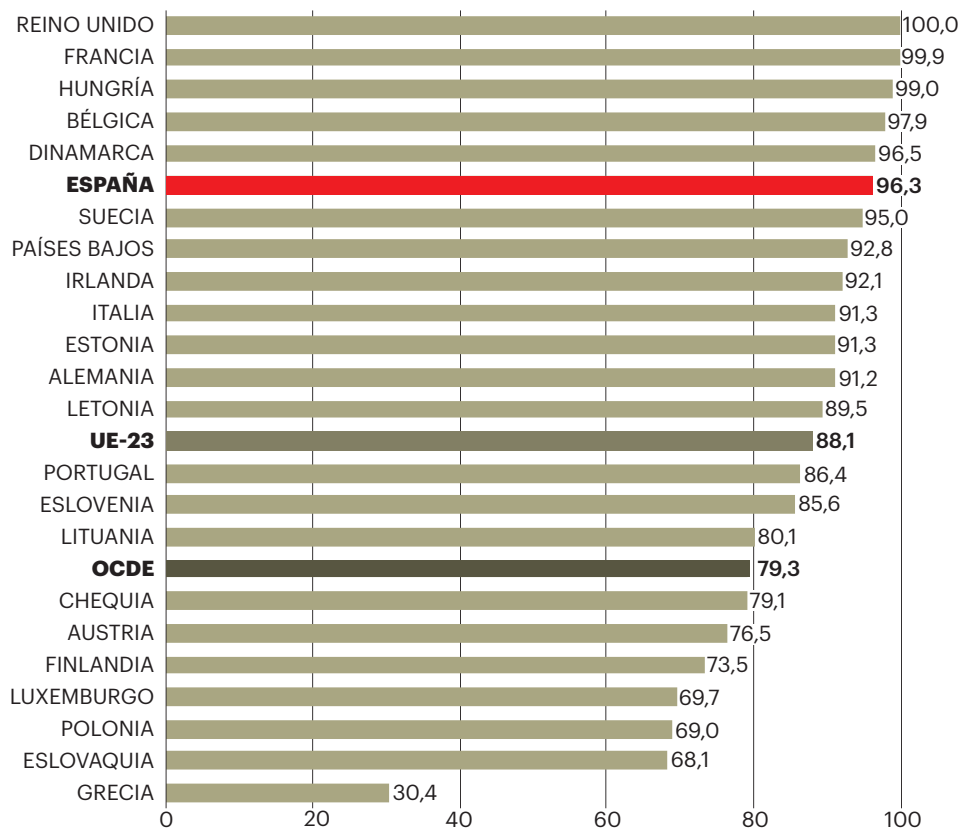
GRÁFICO 8. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL POR EDAD, ESPAÑA, UE-22 Y OCDE (PORCENTAJES). AÑO 2017.



Fuente: *Education at a Glance 2018*. Tabla B2.2. OCDE.

Con respecto al conjunto de países de la UE-23, España se situó en 2017 entre los países europeos con mayores porcentajes, solo después de Dinamarca (96,5%), Bélgica (97,9%), Hungría (99,0%), Francia (99,9%) y el Reino Unido (100%). Por debajo del promedio de la OCDE se encontraban Chequia, Austria, Finlandia, Luxemburgo, Polonia, Eslovaquia y Grecia, esta última con una tasa del 30,4%.

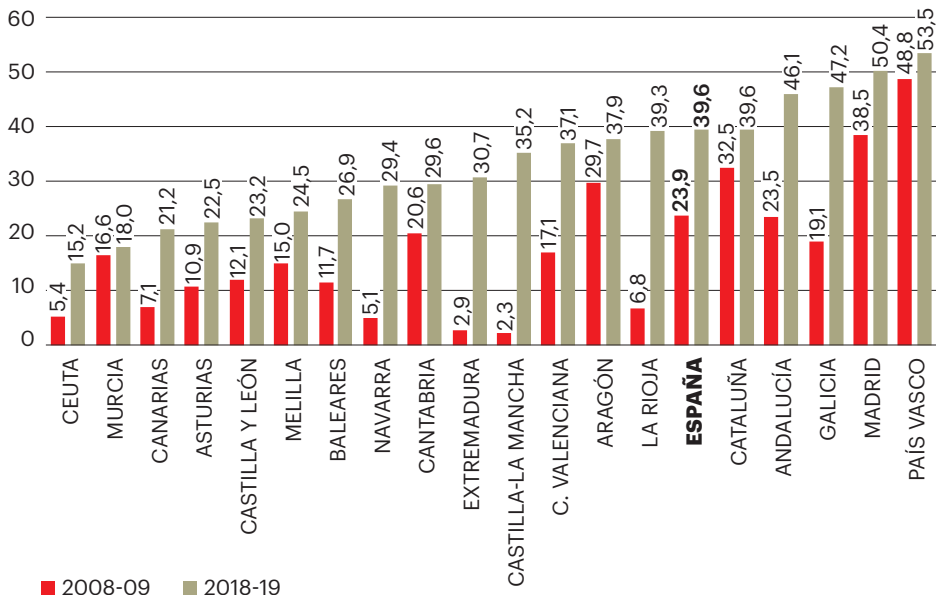
GRÁFICO 9. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL A LOS 3 AÑOS DE EDAD, POR PAÍS (PORCENTAJES). AÑO 2017.



Fuente: *Education at a Glance 2018*. Tabla B2.2. OCDE.

En cuanto a la comparación regional (gráfico 10), el País Vasco presentaba en el curso 2018-2019 la tasa de escolarización de los niños de 0 a 2 años más elevada (53,5%), seguido por la Comunidad de Madrid (50,4%). Ceuta (15,2%) y Murcia (18%) tenían las tasas menores. Asimismo, el crecimiento en la última década en algunas comunidades autónomas es notable. Entre ellas destacan Castilla-La Mancha y La Rioja, ambas con crecimientos acumulados de más de 30 puntos porcentuales.

GRÁFICO 10. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL DE 0-2 AÑOS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2008-2009 Y 2018-2019.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

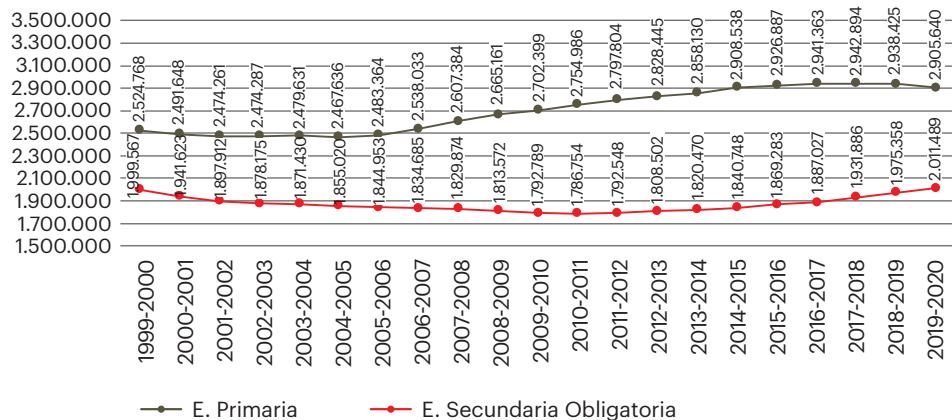
Nota: el dato de Canarias se corresponde con el curso 2011-2012 y el de Navarra con el curso 2010-2011.

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

La educación obligatoria en España comprende la Educación Primaria y la Educación Secundaria Obligatoria. Ambos niveles son gratuitos en centros públicos y privados financiados con fondos públicos. La Educación Primaria se inicia a los 6 años y finaliza, teóricamente, a los 12 años, momento en que se inicia la Educación Secundaria Obligatoria, que se extiende hasta los 16 años.

En el gráfico 11 se muestra la evolución del alumnado matriculado en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. El alumnado de Primaria ha crecido con intensidad a lo largo de las dos últimas décadas hasta casi alcanzar los 3 millones de alumnos en el curso 2017-2018. No obstante, en los dos últimos cursos se observa una ligera reducción del alumnado debido, probablemente, al descenso del número de nacimientos. El alumnado de Secundaria decreció durante la primera década del siglo, pero durante la segunda ha aumentado ininterrumpidamente hasta alcanzar los 2.011.489 alumnos matriculados en el curso 2019-2020.

GRÁFICO 11. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. CURSOS 1999-2000 A 2019-2020.

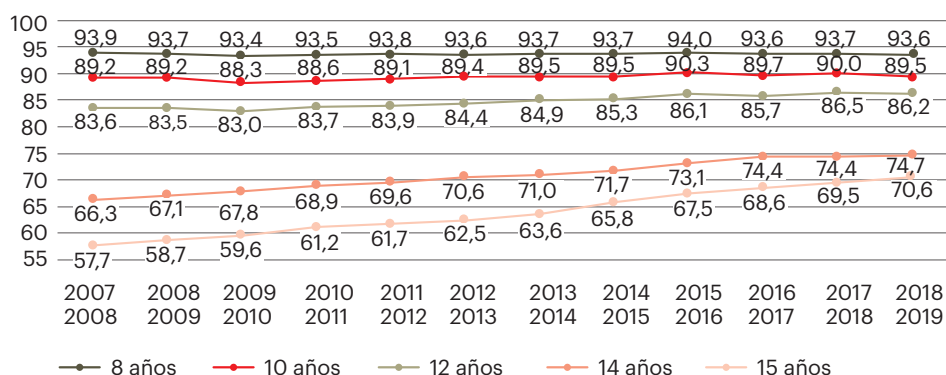


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series.* Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: datos de avance del curso 2019-2020.

En tanto que los alumnos pueden repetir uno o más cursos, no todos se encuentran matriculados en el curso que les corresponde por edad. Al porcentaje que sí lo está, se le denomina tasa de idoneidad. En el gráfico 12 se muestran las tasas de idoneidad a las edades de 8, 10, 12 (edad teórica de finalización de la Educación Primaria), 14 y 15 años (edad teórica de matriculación en el último curso de educación obligatoria).

GRÁFICO 12. TASA DE IDONEIDAD A LOS 8, 10, 12, 14 Y 15 AÑOS (PORCENTAJES). CURSOS 2007-2008 A 2018-2019.

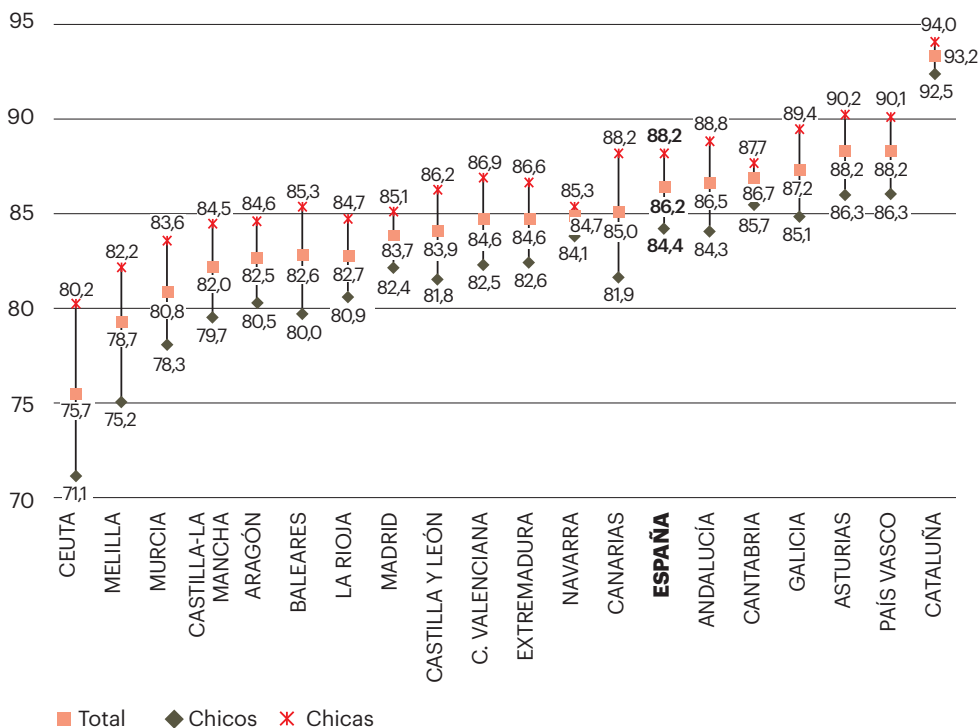


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series.* Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

En general, se observa que la tasa de idoneidad decrece al aumentar la edad del alumno. Como muestra también el gráfico 12, en el curso 2018-2019, la tasa de idoneidad a los 12 años era del 86,2%, a los 14 años ya se había reducido al 74,7% y a los 15 años era del 70,6%. Todas esas cifras han aumentado claramente desde el curso 2007-2008.

En el gráfico 13 se desagrega la tasa de idoneidad a los 12 años por región y por sexo, observándose notables diferencias. Como hemos visto, la tasa de idoneidad a los 12 años en el curso 2018-2019 se sitúa en el 86,2% a escala de toda España, cifra que varía entre el máximo que marca Cataluña (93,2%), única región por encima del 90%, y el mínimo en Ceuta (75,7%), única junto con Melilla por debajo del 80%. En todas las comunidades o ciudades autónomas las niñas presentan tasas superiores a las de los niños, con una diferencia de 3,8 puntos porcentuales a escala nacional.

GRÁFICO 13. TASA DE IDONEIDAD A LOS 12 AÑOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA, POR SEXO (PORCENTAJES). CURSO 2018-2019.

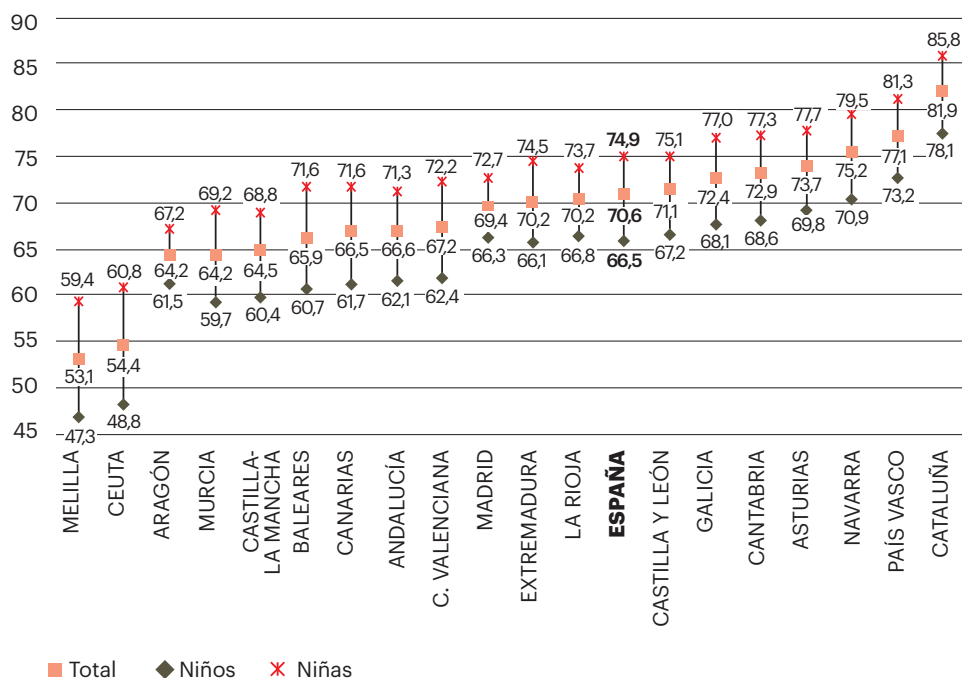


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

En cuanto a la Educación Secundaria Obligatoria, el 70,6% de los alumnos de 15 años estaban matriculados en el curso que les correspondía por edad en el curso 2018-2019, cifra que oscila de nuevo entre el máximo de Cataluña (81,9%) y el mínimo de Melilla (53,1%). Por encima del 75% se sitúan Navarra y el País Vasco, además de la ya mencionada Cataluña. Las tasas más bajas se observan en Ceuta y Melilla, ambas muy por debajo del 60% y lejos de Aragón (gráfico 14).

En todas las comunidades y ciudades autónomas la tasa de idoneidad a los 15 años de las chicas es superior a la de los chicos, observándose una diferencia de 8,4 puntos a escala nacional. Comparando con las tasas de idoneidad por sexo a los 12 años, la distancia entre chicos y chicas se duplica tras el paso por la Educación Secundaria Obligatoria.

GRÁFICO 14. TASA DE IDONEIDAD A LOS 15 AÑOS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA, POR SEXO (PORCENTAJES). CURSO 2018-2019.

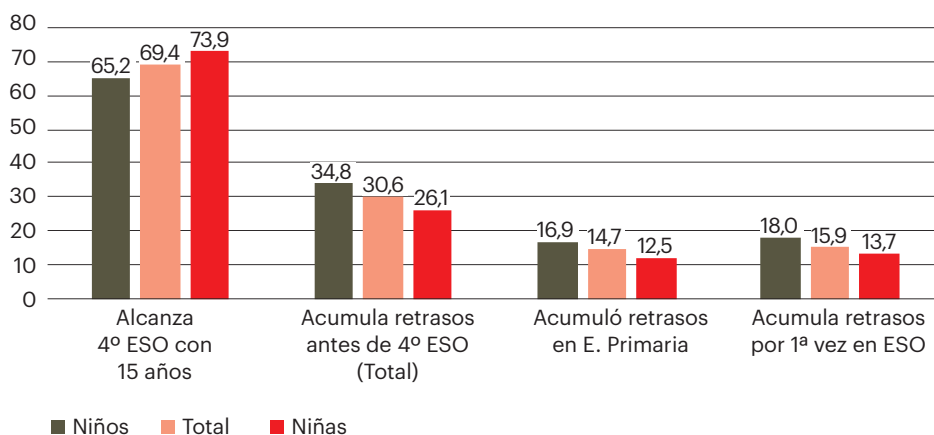


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Un 30,6% de ese mismo alumnado de 15 años en el curso 2017-2018 había acumulado algún retraso antes de llegar a 4º de ESO, lo que supone un descenso de 0,8 puntos con respecto al curso anterior. El 14,7% había acumulado algún retraso en Primaria y el 15,9% restante solo en Educación Secundaria Obligatoria.

Como se observa en el gráfico 15, las cifras varían notablemente por sexo. El porcentaje de alumnas que alcanza 4º de ESO a la edad adecuada, 15 años, es 8,7 puntos superior al de alumnos. La diferencia ya es sustantiva al finalizar la Educación Primaria: el 12,5% de las alumnas había acumulado algún retraso en Primaria por el 16,9% de los alumnos.

GRÁFICO 15. SITUACIÓN DEL ALUMNADO DE 15 AÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO, POR SEXO (PORCENTAJES). CURSO 2017-2018.



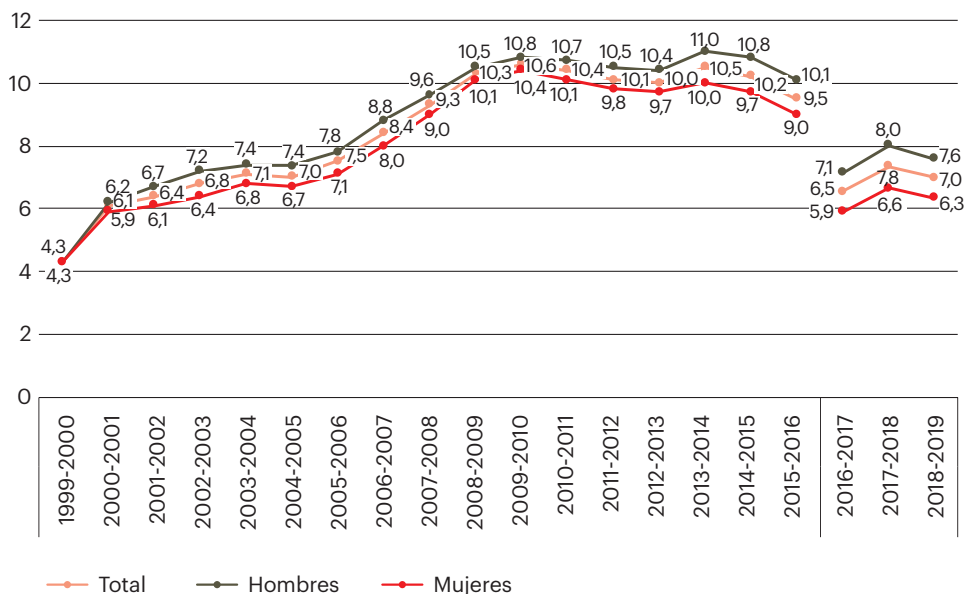
Fuente: elaboración propia a partir de *Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2017-2018*. Edición 2020. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) en 1990 estableció una educación secundaria obligatoria de carácter comprensivo hasta su finalización a los 16 años. No obstante, se abrió la puerta a la implementación de medidas de adaptación curricular para alumnos con dificultades para seguir el currículum ordinario de la ESO. En este contexto surgen los denominados Programas de Diversificación Curricular (PDC), en los que el alumnado participante de los cursos 3º y 4º de la ESO abandonaba su grupo de referencia en las asignaturas troncales del currículum y era derivado a grupos de tamaño reducido para los que se programaba una reordenación curricular. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en la Enseñanza (LOMCE) del año 2013 sustituyó la Diversificación Curricular por los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), trasladando su aplicación a los cursos de 2º y 3º de la ESO.

El alumnado participante en el Programa de Diversificación Curricular llegó a representar el 10,6% del alumnado total de los cursos de 3º y 4º de la ESO en el curso 2009-2010, cifra que permaneció muy estable hasta su eliminación definitiva en el curso 2015-2016. Además, el porcentaje de alumnos participantes en Diversificación Curricular es ligeramente superior al de alumnas, con una diferencia que oscila alrededor de 1 punto porcentual. Debe hacerse notar, no obstante, que no se dispone de información para las comunidades autónomas de Andalucía y Cataluña a lo largo de la serie, de modo que no han sido consideradas en el cálculo de los porcentajes de cada curso.

La llegada del PMAR en el curso 2015-2016 adelantó el programa a los cursos de 2º y 3º de la ESO, lo que explica la menor participación en estos programas con respecto a la Diversificación Curricular. En el curso 2018-2019, el 7% del alumnado de 2º y 3º había sido derivado a un grupo del PMAR. No se dispone de información para Cataluña, por lo que el alumnado catalán no se ha empleado para realizar el cálculo del porcentaje participante en el PMAR.

GRÁFICO 16. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO MATRICULADO EN LOS PROGRAMAS DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y EN LOS PROGRAMAS DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO, POR SEXO. CURSOS 1999-2000 A 2018-2019.



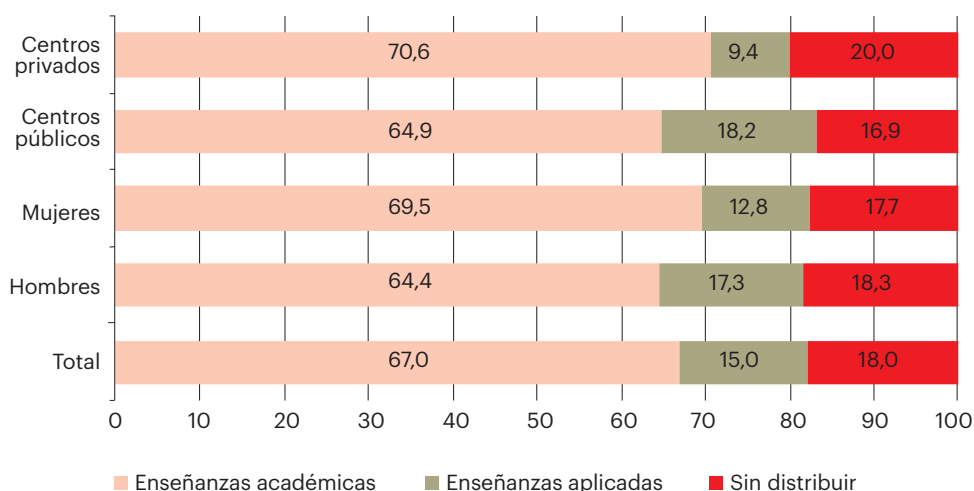
Fuente: elaboración propia a partir del informe *Las cifras de la Educación en España. Ediciones 2002 a 2018 y de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: en el curso 2015-2016 se incluye el alumnado matriculado en 3º ESO en el PMAR.

Asimismo, la LOMCE convirtió 4º de la ESO en un curso propedéutico, orientador hacia una de las dos vías posibles en la Educación Secundaria Superior. Así, el último curso de la ESO puede impartirse bajo la modalidad de enseñanzas académicas o la modalidad de enseñanzas aplicadas. En el curso 2018-2019, el 67% de los alumnos de 4º de la ESO estaban matriculados en la modalidad académica, mientras que el 15% estaba matriculado en la modalidad aplicada (gráfico 17). No obstante, una proporción nada desdeñable del alumnado (18%) no es distribuida en modalidades, lo cual puede deberse a la no aplicación en los centros de la diferenciación entre las modalidades aplicada o académica, o a que los datos son comunicados al Ministerio sin realizar dicha desagregación.

Las diferencias son relevantes por sexo: mientras que el 69,5% de las chicas prefirió la modalidad académica, entre los chicos el porcentaje fue del 64,4%. Las diferencias son aún mayores en función de la titularidad del centro: si el 18,2% del alumnado de 4º de ESO en centros públicos prefirió la modalidad aplicada, en los centros de titularidad privada el porcentaje se reduce a la mitad (9,4%).

GRÁFICO 17. PORCENTAJE DE ALUMNOS EN LAS MODALIDADES ACADÉMICA Y APLICADA EN 4º DE LA ESO, POR SEXO Y TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSO 2018-2019.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)

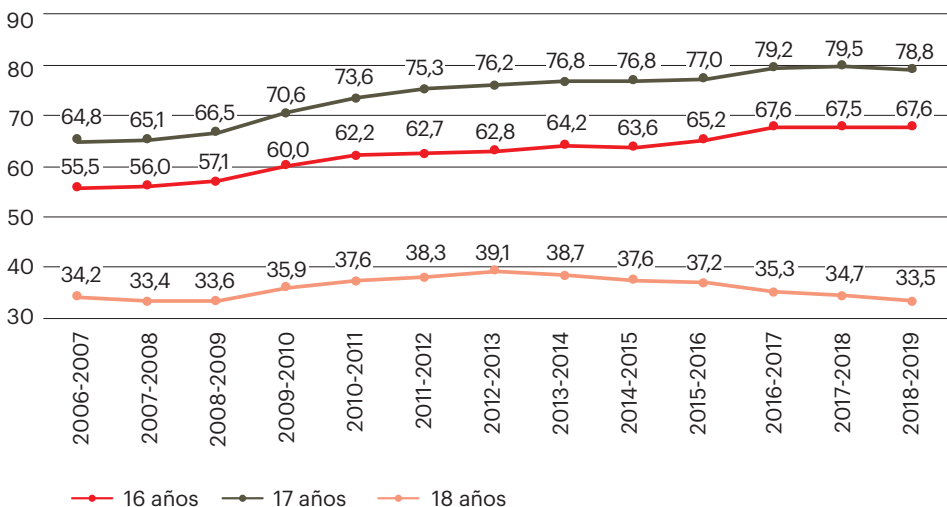
La Educación Secundaria Superior, o Educación Secundaria de 2ª etapa, incluye la Formación Profesional Básica (FPB)³, cursada por un alumnado procedente de la ESO que puede acceder al programa una vez cumplidos los 15 años, el Bachillerato, cursado generalmente entre los 16 y los 18 años, y los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), también con una edad teórica de matriculación de entre 16 y 18 años.

En general, la escolarización en la Educación Secundaria de 2ª etapa a los 16 y 17 años ha ido incrementándose a lo largo de la última década. En el curso 2018-2019, el 67,6% de la población de 16 años se encontraba matriculado en Educación Secundaria de 2ª etapa, porcentaje ligeramente superior al del curso anterior y 12,1 puntos por encima del curso 2006-2007. A los 17 años, la tasa se situó en un 78,8%, lo que supone una leve reducción con respecto al curso 2017-2018, pero un incremento de 14 puntos con respecto al curso 2006-2007 (gráfico 18).

La escolarización a los 18 años en esta etapa es inferior a la que se observa a los 17 años, dado que una parte de la población se encuentra matriculada en niveles superiores. Además, su evolución difiere de la observada para los 16 y los 17 años. Así, el 33,5% de la población de 18 años está matriculado en Educación Secundaria de 2ª etapa en el curso 2018-2019, lo que supone un descenso de 1,2 puntos porcentuales con respecto al curso anterior que da continuidad a la tendencia decreciente desde el curso 2012-2013. Las menores cifras de repetición de curso en las etapas anteriores y la consiguiente mayor tasa de idoneidad podrían estar detrás de esta tendencia.

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

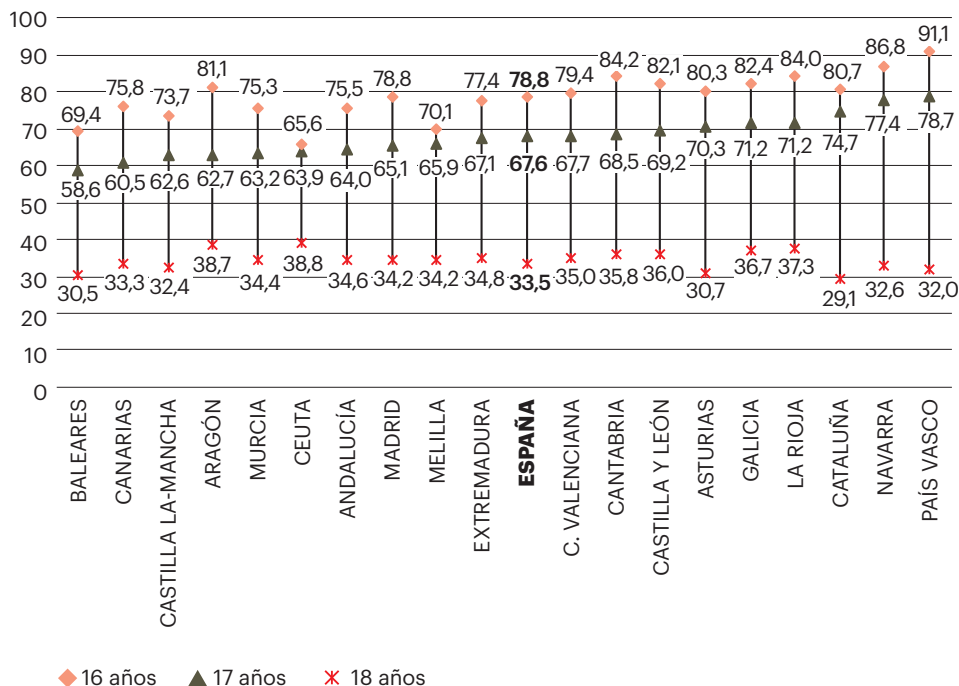
GRÁFICO 18. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 2ª ETAPA A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS (PORCENTAJES). CURSOS 2006-2007 A 2018-2019.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

El gráfico 19 muestra grandes diferencias regionales en las tasas de matriculación en Educación Secundaria de 2ª etapa. Mientras que en el País Vasco, el 78,7% de los jóvenes de 16 años está matriculado en dicho nivel, en Baleares la cifra se reduce al 58,6%. La diferencia es incluso superior a los 17 años, con 25,5 puntos porcentuales de distancia entre los jóvenes del País Vasco y los de Ceuta. A los 18 años las diferencias se reducen notablemente y la mayoría de las regiones presentan una tasa de escolarización de en torno a un tercio de los jóvenes de esa edad.

GRÁFICO 19. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 2ª ETAPA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS (PORCENTAJES). CURSO 2018-2019.



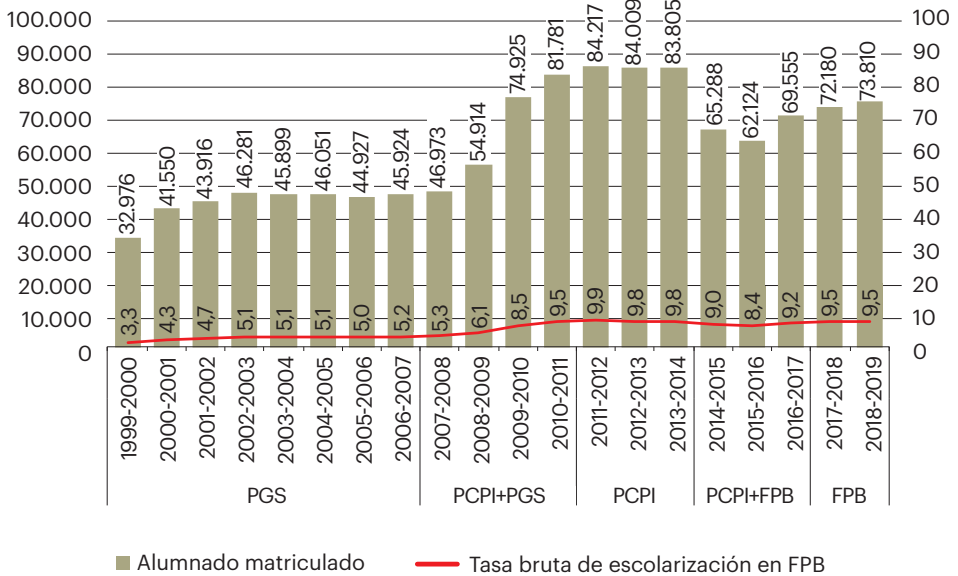
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio

En el gráfico 20 se muestra la serie histórica de participación en FPB y otros tipos de programas contemplados en legislaciones educativas hoy derogadas, como los Programas de Garantía Social (PGS) de la LOGSE y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) implementados por la Ley Orgánica de Educación (LOE). La participación más elevada se alcanzó en el curso 2011-2012, con 84.217 alumnos y una tasa bruta de escolarización del 9,9%.

La aplicación del programa de Formación Profesional Básica, tras la puesta en marcha de la LOMCE, ha mantenido los niveles de participación sin grandes modificaciones. En el curso 2018-2019, 73.810 alumnos estaban matriculados en FPB, lo que supuso una tasa bruta de escolarización del 9,5%.

GRÁFICO 20. EVOLUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO Y DE LA TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL (PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL, PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL, FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA). CURSOS 1999-2000 A 2018-2019.



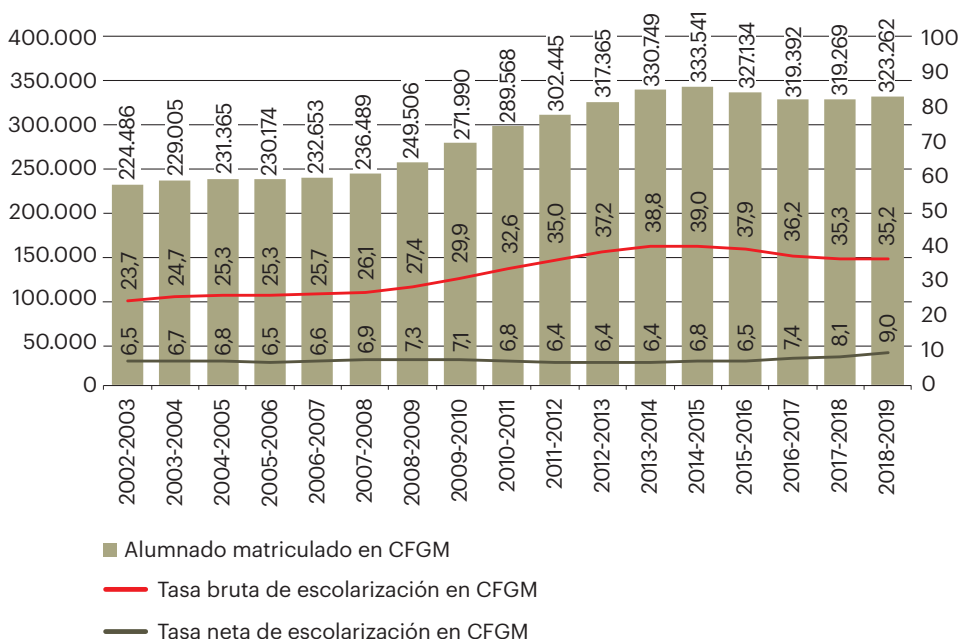
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado y Cifras de población*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: el Ministerio de Educación y Formación Profesional no dispone de información sobre la implementación del programa de Formación Profesional Básica en Cataluña. Por tanto, la tasa bruta de escolarización en FPB se ha calculado sobre el total de jóvenes de 15 y 16 años, excluyendo Cataluña.

La matrícula en Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) aumentó notablemente a partir del curso 2007-2008 y hasta el curso 2014-2015, cuando 333.541 alumnos estaban matriculados en CFGM, para una tasa bruta de escolarización del 39% (gráfico 21). Desde entonces, el número de alumnos en CFGM se ha reducido ligeramente, al igual que lo ha hecho la tasa bruta de matriculación que, en el curso 2018-2019, se situó en el 35,2%.

En cambio, la tasa neta de matriculación permaneció constante durante el intenso incremento del alumnado de CFGM en términos absolutos⁴. No obstante, durante los últimos tres cursos se observa un incremento en la tasa neta, de 3,5 puntos porcentuales, hasta situarse en el 9%.

GRÁFICO 21. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS Y TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO (PORCENTAJES). CURSOS 2002-2003 A 2018-2019.

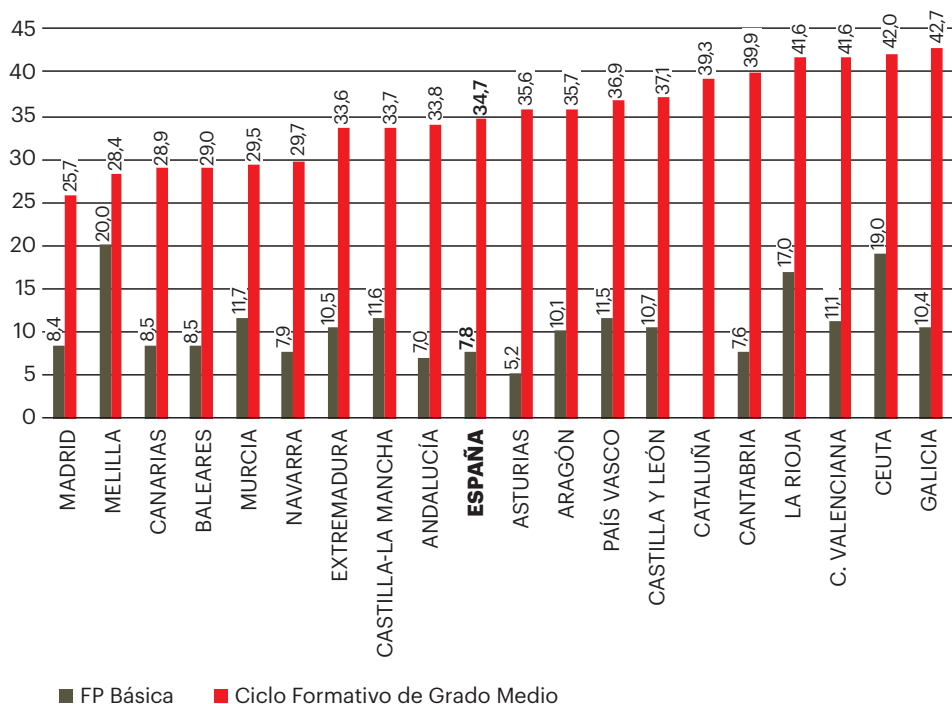


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de Alumnos. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional y *Cifras de población*. Instituto Nacional de Estadística
 Nota: la edad teórica de matriculación en CFGM empleada para la construcción de las tasas netas y brutas de escolarización son los 16 y 17 años.

En el gráfico 22 se muestran las tasas brutas de escolarización en FPB y CFGM desagregadas por comunidad o ciudad autónoma en el curso 2018-2019. En FPB, las mayores tasas se encuentran en Melilla, Ceuta, La Rioja, Murcia, País Vasco, Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana, todas por encima del 11%. En cambio, las mayores tasas de escolarización en CFGM las encontramos en Galicia, Ceuta, Comunidad Valenciana y La Rioja, todas con una tasa superior al 40%.

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

GRÁFICO 22. TASAS BRUTAS DE ESCOLARIZACIÓN EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA Y CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSO 2018-2019.

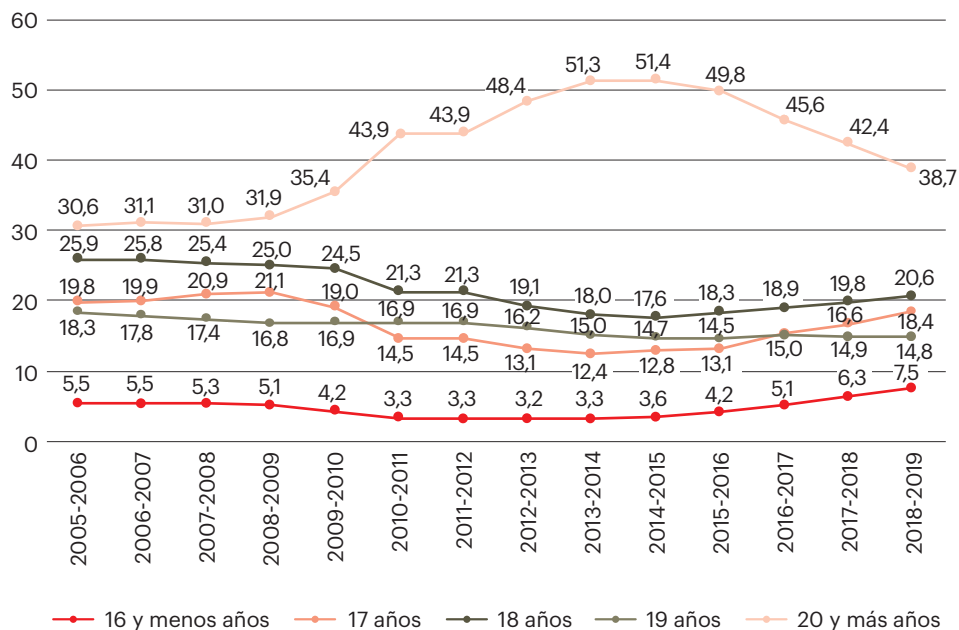


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: no se dispone de datos sobre matriculación en Formación Profesional Básica para Cataluña.

La distribución del alumnado matriculado en CFGM por edad es muy asimétrica. Abundan los alumnos de 20 años o más, seguidos de los de 18, 17 y 19 años (gráfico 23). Desde el curso 2009-2010, la proporción de alumnos de 20 años o más creció notablemente, pasando del 31,9% del total al 51,4% en el curso 2014-2015. Desde entonces se ha registrado una caída de ese porcentaje, acompañada de un crecimiento de los correspondientes a los 16 y 17 años de edad.

GRÁFICO 23. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO SEGÚN EDAD (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2018-2019.



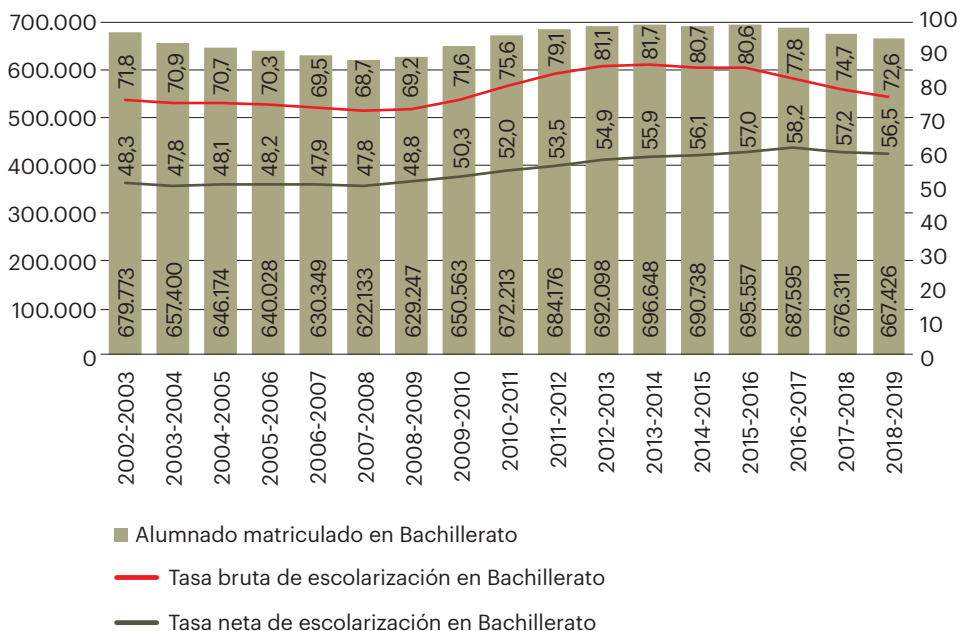
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Bachillerato

La evolución en números absolutos de la matrícula en Bachillerato muestra una tendencia decreciente hasta el curso 2006-2007, cuando se alcanzó un mínimo de 622.133 alumnos (gráfico 24). Durante los años siguientes la matriculación aumentó, lo que además redundó en un aumento de la tasa bruta de escolarización, del 68,7% en el curso 2007-2008 al 81,7% en 2013-2014. No obstante, en los últimos años la matrícula se ha reducido de nuevo, llegando al curso 2018-2019 con 667.426 alumnos y una tasa bruta del 73,7%.

En cuanto a la tasa neta de matriculación, en el curso 2007-2008, se inicia un crecimiento constante de la participación del grupo de edad de 16 y 17 años en el Bachillerato, que se extiende hasta el curso 2016-2017 (crecimiento acumulado de 9,4 puntos). En los dos últimos cursos la tasa neta de matriculación en Bachillerato se ha reducido ligeramente, hasta situarse en el 56,5% en el curso 2018-2019.

GRÁFICO 24. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS Y TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN BACHILLERATO (PORCENTAJES). CURSOS 2002-2003 A 2018-2019.

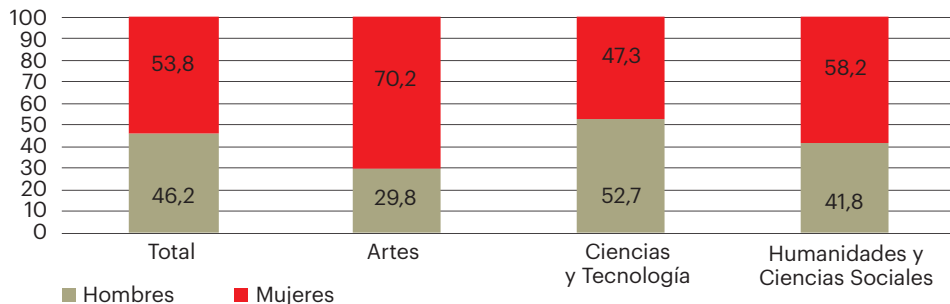


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series y Cifras de población*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: la edad teórica de matriculación en Bachillerato empleada para la construcción de las tasas netas y brutas de escolarización son los 16 y 17 años.

El gráfico 25 muestra la distribución del alumnado matriculado en Bachillerato en cada modalidad, por sexo. Sobre el total de alumnos, las mujeres representan el 53,8% por el 46,2% de los hombres. Esa diferencia es mayor en la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales (las mujeres representan el 58,2%) y, particularmente, en la modalidad de Artes, donde la proporción de mujeres alcanzó en el curso 2018-2019 el 70,2%. Sin embargo, en la modalidad de Ciencias y Tecnología, la variación de 5,4 puntos porcentuales resulta a favor de los hombres.

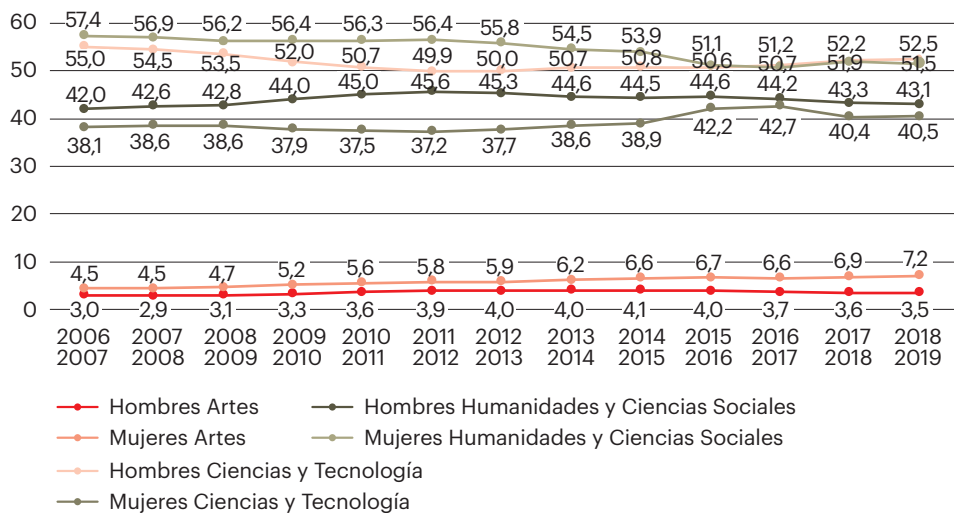
GRÁFICO 25. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO EN CADA MODALIDAD, POR SEXO (PORCENTAJES). CURSO 2018-2019.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Los datos del alumnado de Bachillerato por modalidad y por sexo (gráfico 26) muestran que la mayoría de las alumnas se matricula en Humanidades y Ciencias Sociales (51,5%), mientras que la mayoría de los alumnos lo hace en Ciencias y Tecnología (52,5%). La participación de las alumnas en la rama de Ciencias y Tecnología aumentó 5,5 puntos entre los cursos 2011-2012 y 2016-2017, pero en los últimos dos cursos ha disminuido 2,2 puntos.

GRÁFICO 26. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO SEGÚN MODALIDAD, POR SEXO. CURSOS 2006-2007 A 2018-2019.

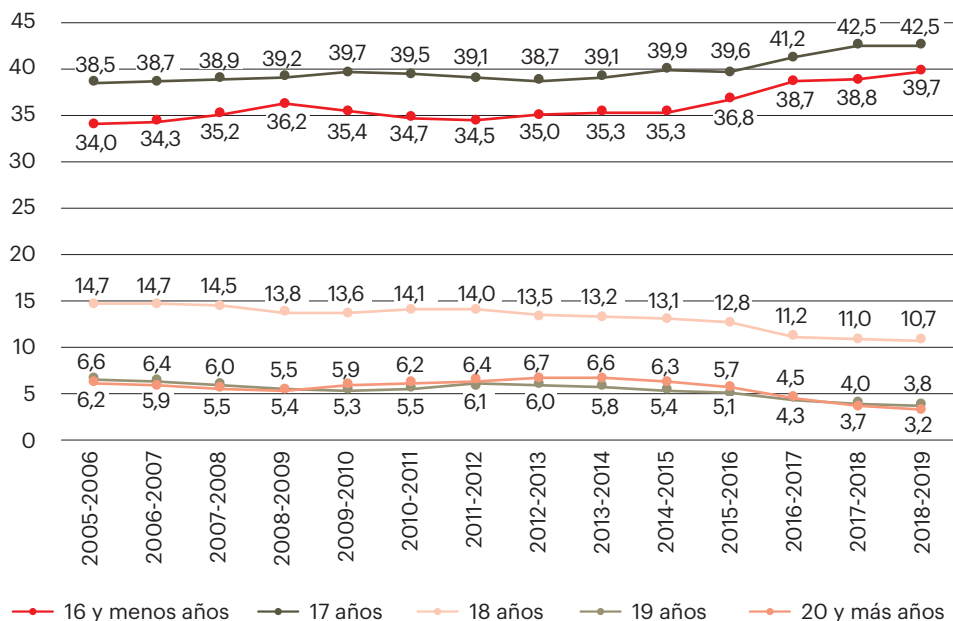


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

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

En cuanto a la distribución del alumnado de Bachillerato por edad (gráfico 27), en el curso 2018-2019 la mayoría de los alumnos tenía 16 y 17 años, un 39,7% y un 42,5%, respectivamente. Tales porcentajes han ido creciendo desde el curso 2014-2015, reflejo de una progresiva mejoría en las tasas de idoneidad en etapas anteriores. Como contrapartida, el porcentaje de alumnos de 18 años o más se ha reducido en los últimos cuatro cursos.

GRÁFICO 27. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN BACHILLERATO SEGÚN EDAD (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2018-2019.

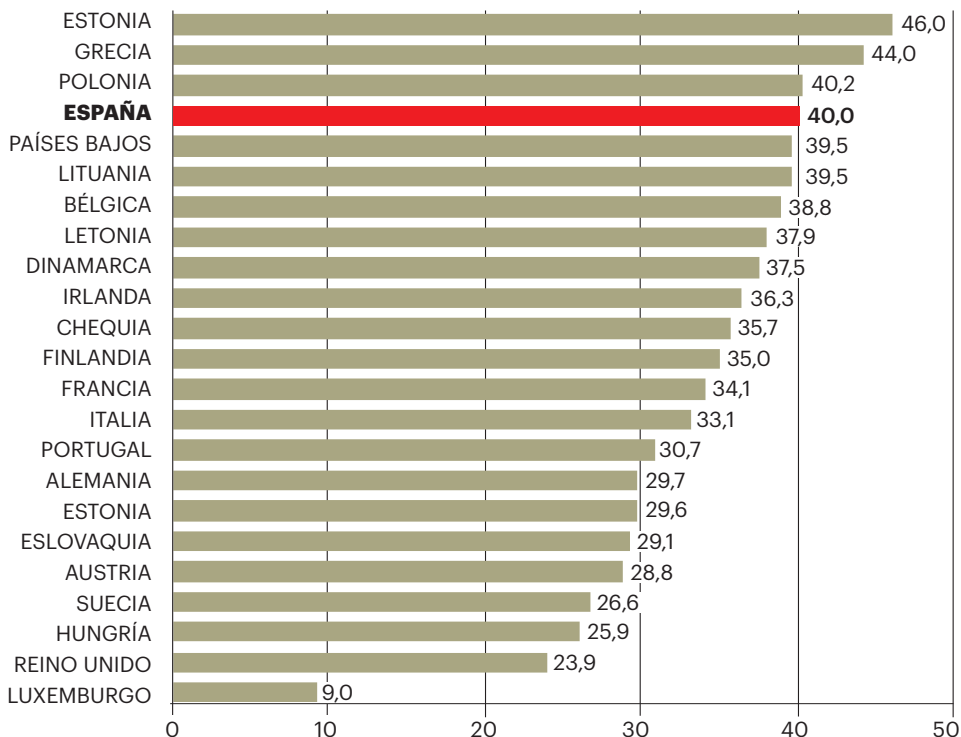


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)

En España, los Ciclos Formativos de Grado Superior (CFGS) y las Enseñanzas Universitarias configuran la Educación Terciaria. En el gráfico 28 se muestra la tasa neta de matriculación en Educación Terciaria en la UE-23, en 2017. Dado que, en cada país, la Educación Terciaria se inicia a edades diferentes, en la comparación internacional tomaremos como referencia la franja de población de 20 a 24 años. Como se puede observar, España es uno de los países con una tasa neta de escolarización en Educación Terciaria más elevada (40%), solo por detrás de Estonia (46%), Grecia (44%) y Polonia (40,2%).

GRÁFICO 28. TASA NETA DE MATRICULACIÓN EN EDUCACIÓN TERCIARIA DE LA POBLACIÓN DE 20 A 24 AÑOS, POR PAÍSES (PORCENTAJES). AÑO 2017.



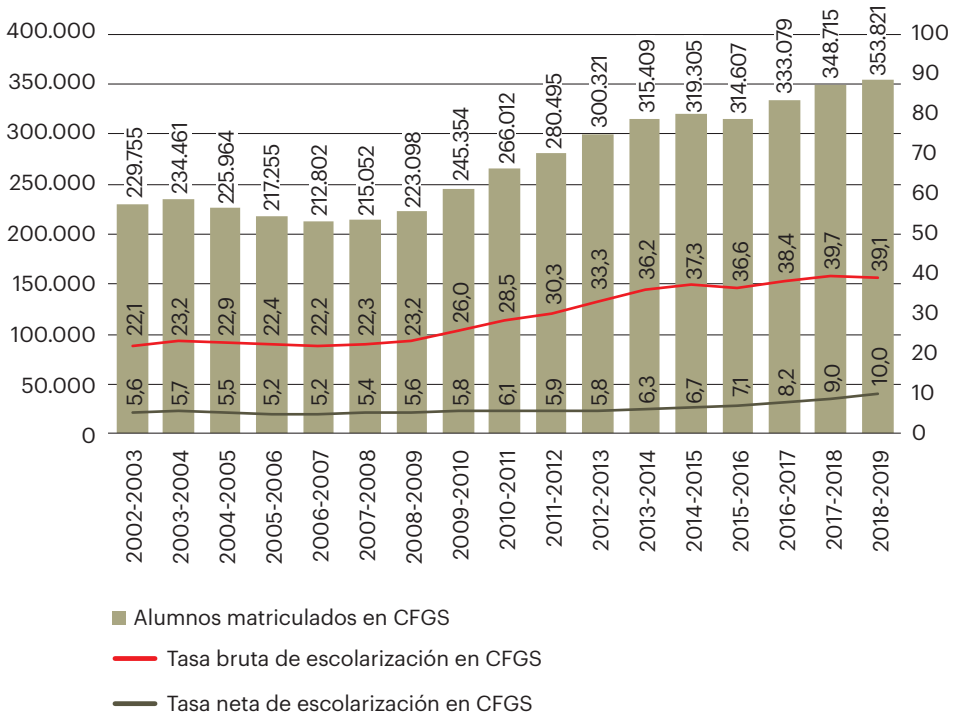
Fuente: elaboración propia a partir de OECD Statistics. *Education and Training. Education at a Glance. Educational attainment and outcomes. Students, access to education and participation. Enrolment by age.* <https://stats.oecd.org/>.

Ciclos Formativos de Grado Superior

La matriculación en CFGS ha aumentado notablemente en las dos últimas décadas, particularmente desde el curso 2007-2008, como se muestra en el gráfico 29. Desde entonces, hasta el curso 2014-2015, la tasa bruta de matriculación en CFGS aumentó 15 puntos porcentuales. La tendencia creciente se ha mantenido en los cursos siguientes, aunque a un ritmo menor. En el curso 2018-2019, 353.821 alumnos estaban matriculados en un CFGS, lo que supone una tasa bruta del 39,1% (el doble que a comienzos de siglo).

En cuanto a la tasa neta de matriculación en CFGS, no se observa ninguna alteración reseñable hasta el curso 2014-2015, habiendo oscilado entre el 5% y el 6%. En los cursos siguientes, la tasa neta ha ido aumentando hasta situarse en el 10% de los jóvenes de 18 y 19 años en el curso 2018-2019.

GRÁFICO 29. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS Y TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR (PORCENTAJES). CURSOS 2002-2003 A 2018-2019.

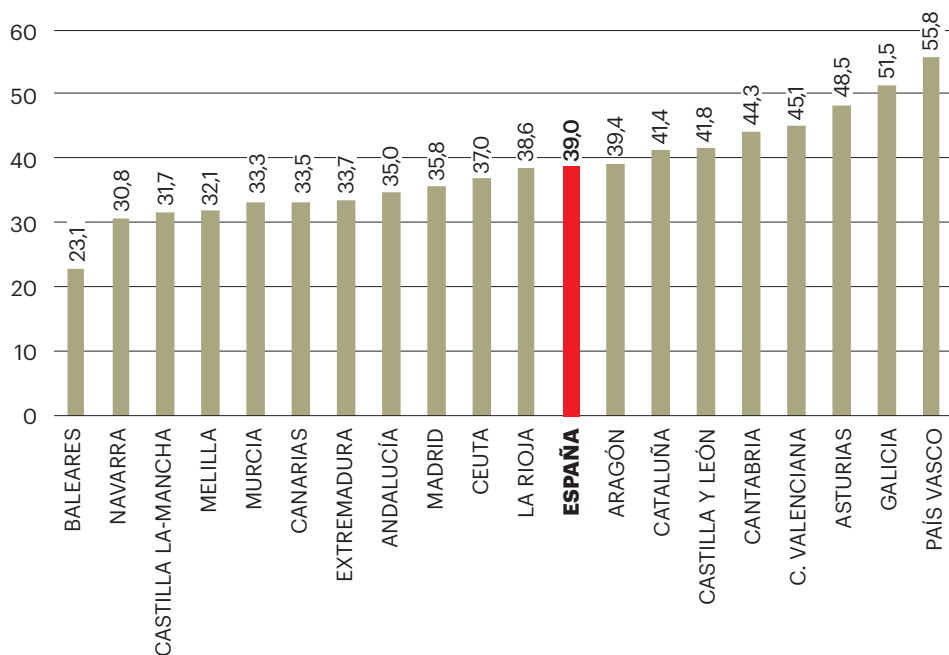


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de Alumnos. Principales series y Cifras de población*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: la edad teórica de matriculación en CFGS empleada para la construcción de las tasas netas y brutas de escolarización son los 18 y 19 años.

En el gráfico 30 se muestra la tasa bruta de matriculación en CFGS en cada comunidad y ciudad autónoma. Galicia y País Vasco presentan las mayores tasas, con un 51,5% y 55,8%, respectivamente. Por encima del promedio nacional se encuentran también Aragón, Cataluña, Castilla y León, Cantabria, la Comunidad Valenciana y Asturias. La única comunidad con una tasa bruta de matriculación en CFGS por debajo del 30% es Baleares, con un 23,1%.

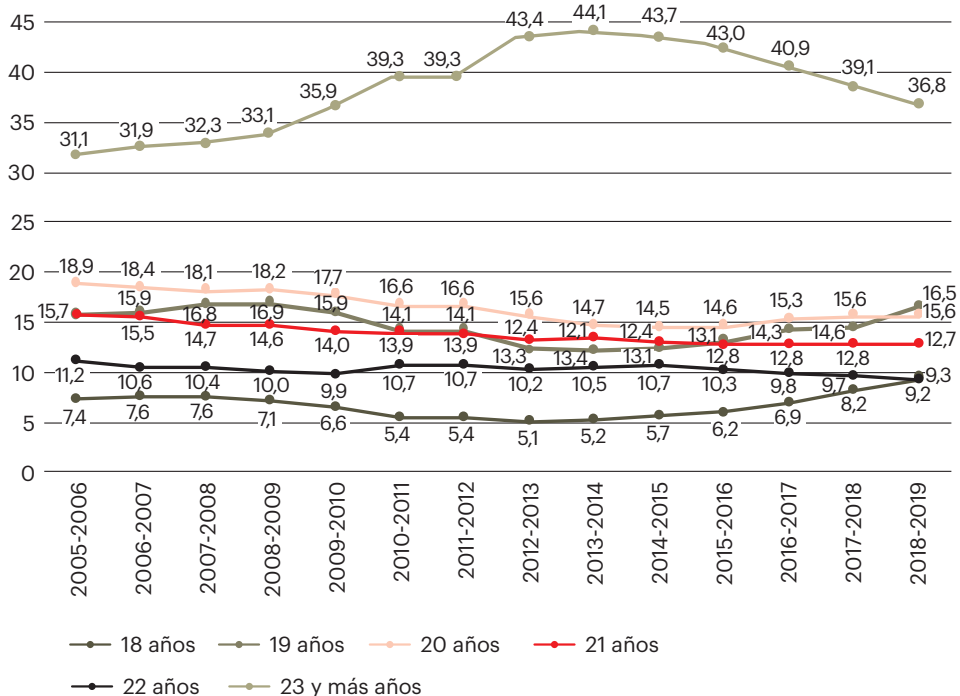
GRÁFICO 30. TASAS BRUTAS DE ESCOLARIZACIÓN EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSO 2017-2018.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

La distribución del alumnado de CFGS por edad es muy asimétrica (gráfico 31). Desde el curso 2008-2009, la proporción de alumnos de 23 o más años aumentó notablemente, hasta alcanzar el 44,1% del total en el curso 2013-2014. A partir del 2014-2015, aunque el porcentaje sigue siendo elevado, se observa una mayor participación de alumnado más joven, con un porcentaje menor de alumnos de 23 o más años y un porcentaje mayor de alumnos de 18 y 19 años.

GRÁFICO 31. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR POR EDAD (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2018-2019.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Formación Profesional Dual

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

Los alumnos matriculados en Formación Profesional tradicional (815.354) siguen siendo muchísimos más que los matriculados en Formación Profesional Dual (22.616) (curso 2017-2018). Estos últimos representan un 2,6% del total. Con respecto a la Formación Profesional Básica, solo un 0,5% la recibe en modalidad dual y, exclusivamente, en las comunidades de Castilla y León, Andalucía, Castilla-La Mancha, Galicia, Comunidad Valenciana, Madrid y País Vasco. En los CFGM y CFGS, los matriculados en la modalidad dual representan un 2,4% y un 3,5%, respectivamente (tabla 1).

TABLA 1. PORCENTAJE Y NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, DE GRADO MEDIO Y DE GRADO SUPERIOR, POR MODALIDAD Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2017-2018.

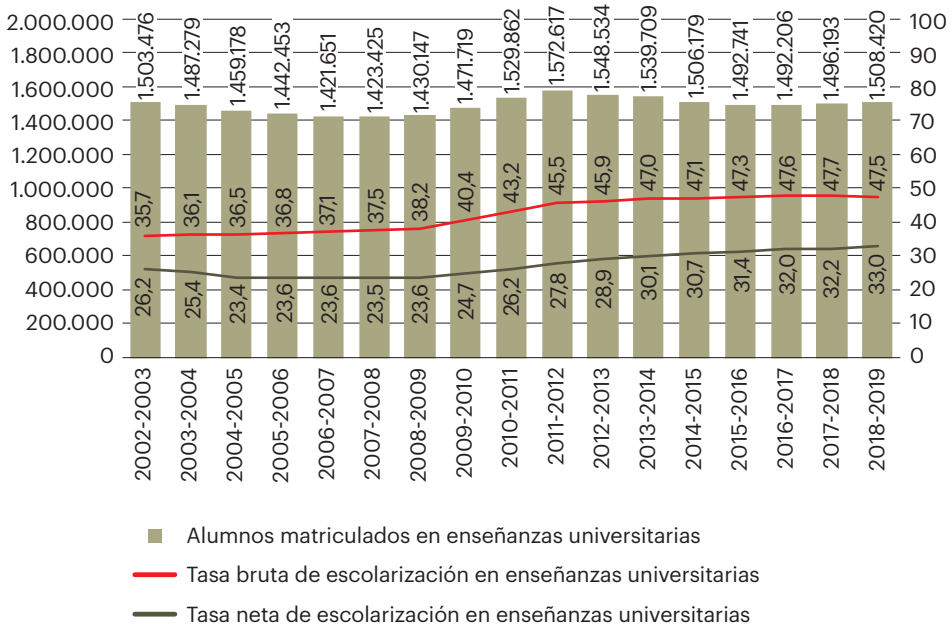
	CIFRAS ABSOLUTAS DE MATRICULADOS			PORCENTAJE DE MATRICULADOS EN MODALIDAD DUAL		
	TRADICIONAL	DUAL	%DUAL	BÁSICA	GRADO MEDIO	GRADO SUPERIOR
ESPAÑA	815.354	22.616	2,8	0,5	2,4	3,5
ANDALUCÍA	141.617	3.357	2,4	1,5	2,5	2,5
ARAGÓN	23.334	136	0,6	0,0	0,3	1,0
ASTURIAS	16.604	120	0,7	0,0	0,8	0,7
BALEARES	15.073	245	1,6	0,0	1,5	2,4
CANARIAS	41.118	378	0,9	0,0	0,9	1,1
CANTABRIA	12.000	58	0,5	0,0	0,1	0,9
CASTILLA Y LEÓN	40.313	217	0,5	0,0	0,4	0,7
CASTILLA-LA MANCHA	36.750	878	2,4	1,7	2,7	2,3
CATALUÑA	139.350	6.253	4,5	-	3,1	5,7
C. VALENCIANA	95.204	1.662	1,7	0,0	2,0	2,0
EXTREMADURA	18.810	201	1,1	0,0	0,0	2,3
GALICIA	49.805	735	1,5	2,0	1,0	1,8
MADRID	95.630	5.932	6,2	0,0	6,5	7,4
MURCIA	27.171	30	0,1	0,0	0,0	0,3
NAVARRA	9.860	607	6,2	0,0	3,0	10,5
PAÍS VASCO	41.806	1.673	4,0	0,1	2,1	6,1
LA RIOJA	6.511	134	2,1	0,0	1,1	3,7
CEUTA	2.453	-	-	-	-	-
MELILLA	1.945	-	-	-	-	-

Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional*. Curso 2017-2018. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Educación Universitaria

El número de alumnos matriculados en enseñanzas universitarias se ha mantenido más o menos estable alrededor del millón y medio durante las dos últimas décadas (gráfico 32). En el curso 2018-2019, 1.508.420 alumnos estaban matriculados en estudios de Grado, de 1º y 2º Ciclo o de Máster. No obstante, como el tamaño de la población de 18 a 24 años se ha reducido progresivamente, la tasa bruta de escolarización en estudios universitarios se ha incrementado, particularmente entre los cursos 2008-2009 y 2013-2014, hasta alcanzar el 47,5% en el curso 2018-2019. La tasa neta de escolarización en estudios universitarios ha seguido una senda de crecimiento muy similar. En el curso 2018-2019, el 33% de los jóvenes de 18 a 24 años estaba matriculado en enseñanzas universitarias.

GRÁFICO 32. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS Y TASA BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS (PORCENTAJES). CURSOS 2002-2003 A 2018-2019.

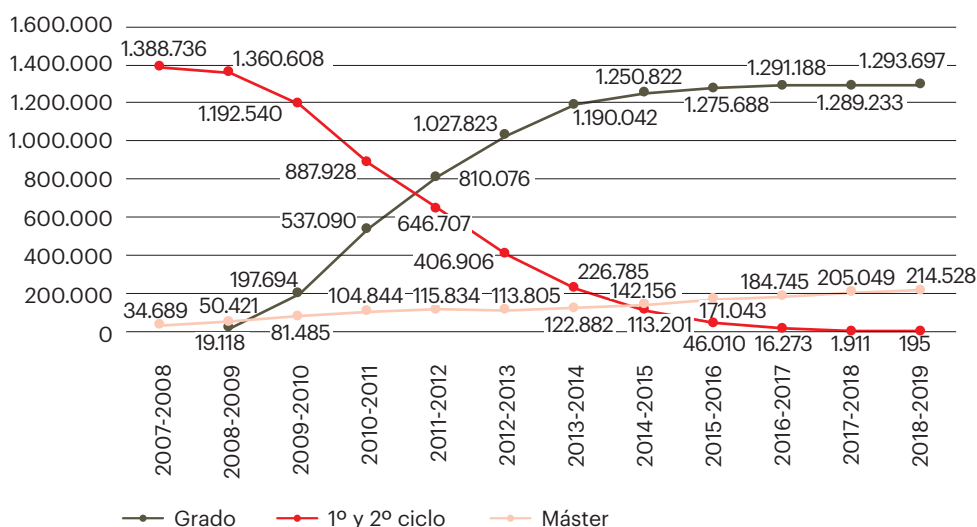


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de Alumnos. Principales series* y *Cifras de población*. Ministerio de Educación y Formación Profesional e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: la edad teórica de matriculación en enseñanzas universitarias empleada para la construcción de las tasas netas y brutas de escolarización es de 18 a 24 años.

El gráfico 33 muestra cómo ha evolucionado la matriculación en los estudios de Grado, 1º y 2º Ciclo y Máster. La implementación del Plan Bolonia en España llevó a sustituir los estudios de 1º y 2º Ciclo por los estudios de Grado. En el curso 2018-2019, tan solo 195 alumnos se hallaban aun matriculados en un programa del plan antiguo. A su vez, los estudios de Grado han ido creciendo hasta estabilizarse en torno a 1.300.000 alumnos. Los estudios de Máster han multiplicado por 7 el número de alumnos matriculados entre los cursos 2007-2008 y 2018-2019, alcanzando un total de 214.528 estudiantes.

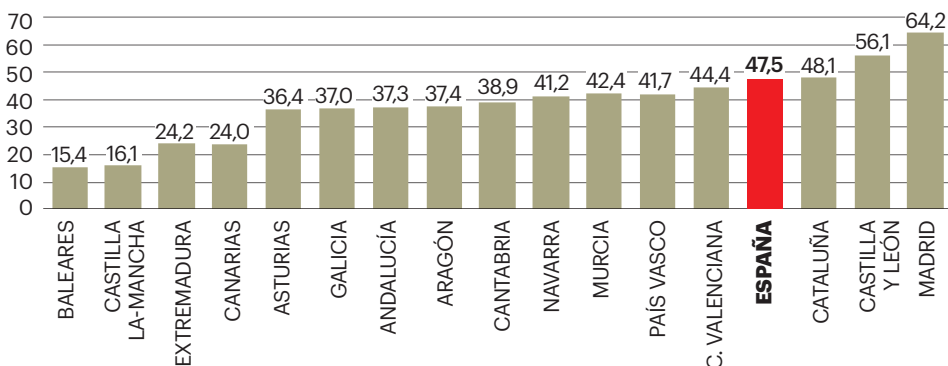
GRÁFICO 33. EVOLUCIÓN DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA POR NIVEL DE ENSEÑANZA. CURSOS 2008-2009 A 2018-2019.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de estudiantes universitarios. Series de estudiantes*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

A escala autonómica, las mayores tasas brutas de escolarización en enseñanzas universitarias se observan en Madrid (64,2%), Castilla y León (56,1%) y Cataluña (48,1%), todas por encima del promedio nacional. Nótese que dicho promedio incluye al alumnado matriculado en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), cuyo alumnado no se atribuye a ninguna comunidad autónoma. Por otra parte, Baleares (15,4%) y Castilla-La Mancha (16,1%) son las comunidades con menores tasas brutas de escolarización y las únicas por debajo del umbral del 20%.

GRÁFICO 34. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSO 2018-2019.

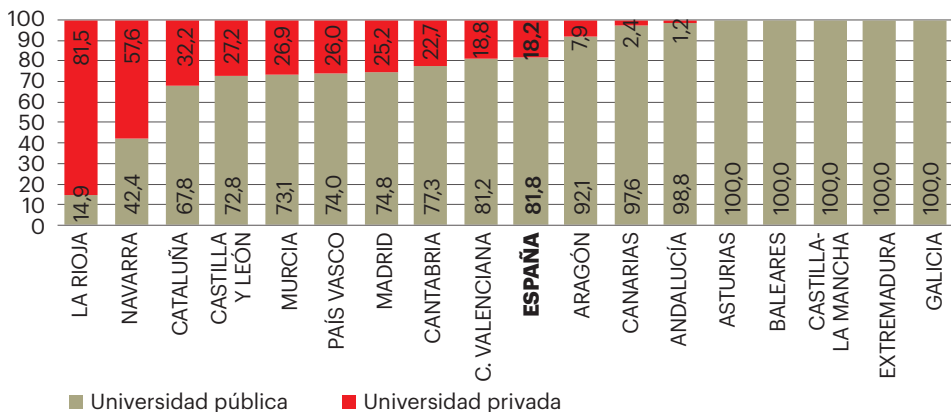


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de estudiantes universitarios*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: no se muestra la tasa bruta de escolarización en enseñanzas universitarias en La Rioja (162,5%) porque el alumnado matriculado en la universidad de educación no presencial UNIR (Universidad Internacional de La Rioja) desvirtúa el gráfico.

También diverge notablemente de unas regiones a otras la participación en instituciones de enseñanza universitaria privada. Las comunidades con una mayor proporción de alumnos en instituciones privadas son La Rioja, Cataluña, Madrid, Castilla y León, y la Comunidad Valenciana (gráfico 35)⁵.

GRÁFICO 35. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO POR TITULARIDAD Y COMUNIDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSO 2017-2018.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de estudiantes universitarios*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

5. La elevada matriculación en centros universitarios de titularidad privada en La Rioja se debe al cómputo en dicha región del alumnado matriculado en la universidad de educación no presencial UNIR.

COMENTARIOS

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

LA POBLACIÓN DE ORIGEN INMIGRANTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

JORGE CALERO

Universidad de Barcelona

La participación de la población de origen inmigrante en el sistema educativo español no universitario creció rápidamente en la primera década del siglo para, posteriormente, a partir de la crisis económica de 2008, reducirse ligeramente y estabilizarse. El gráfico 3 de *Indicadores 2020*, donde aparece únicamente información sobre el alumnado extranjero (es decir, alumnado de origen inmigrante de primera generación), muestra esta evolución. Se observa cómo, hasta el inicio de la crisis de 2008, se había producido un progresivo incremento que había llevado el porcentaje de alumnos extranjeros hasta cerca del 10%. Los efectos de la crisis provocaron reducciones en el indicador hasta un valor de 8,4% en 2016. Sin embargo, en los cursos siguientes y hasta 2020 el porcentaje ha vuelto a subir, alcanzándose un máximo de toda la serie del 9,9%. La participación del alumnado inmigrante es muy diversa entre comunidades autónomas,

como puede observarse en el gráfico 4 del informe: mientras que en algunas comunidades la incidencia es muy alta, superior al 13% (Balears, Cataluña, La Rioja, Murcia y Aragón), en otras el fenómeno apenas afecta al sistema (Extremadura, Galicia, y Asturias, entre otras).

Para comprender el efecto del alumnado de origen inmigrante sobre el funcionamiento del sistema educativo es importante establecer la relación entre este origen y el estatus económico y sociocultural del alumno. Además de las dificultades que puede entrañar la utilización en el hogar de un idioma diferente al utilizado en el centro educativo, las familias de los alumnos de origen inmigrante tienen un nivel de recursos económicos y socioculturales más bajos que la media, lo que afecta al proceso y a los resultados educativos. En el cuadro A podemos ver la puntuación media de los diferentes grupos de alumnos en el índice ESCS familiar (estatus económico y sociocultural), utilizado por la OCDE en PISA. La puntuación que corresponde a los alumnos de origen inmigrante, tanto de primera generación (nacidos en el extranjero) como de segunda generación (nacidos en España, pero con ambos progenitores extranje-

ros) es considerablemente inferior a la correspondiente a los alumnos nativos.

CUADRO A. MEDIA DEL ÍNDICE ESCS FAMILIAR (ESTATUS ECONÓMICO Y SOCIOCULTURAL) SEGÚN ORIGEN MIGRATORIO DE LOS ESTUDIANTES (PISA-2018).

Nativos	-0,04
Inmigrantes primera generación	-0,68
Inmigrantes segunda generación	-0,68
Total	-0,124

Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2018.

Nota: la media para los estudiantes de la OCDE es 0.

Una cuestión también importante que afecta al proceso educativo de los alumnos de origen inmigrante es su segregación en determinados centros. La segregación urbana, que condiciona los lugares de residencia de la población inmigrante, es amplificada por los procesos de segregación educativa. Ello implica, por ejemplo, que encontremos a los alumnos de origen inmigrante escolarizados, con mucha más frecuencia que la media, en centros de titularidad pública. Puede observarse en el gráfico A: mientras que el 67,9% de los alumnos nativos están escolarizados a los 15 años en centros públicos, la escolarización aumenta hasta el 80% en los alumnos de origen inmigrante de primera generación y se sitúa en el 76% para los de segunda generación.

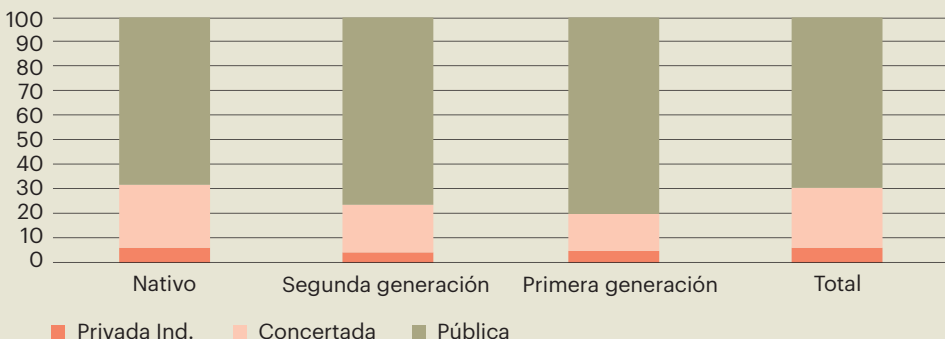
Esta concentración del alumnado de origen inmigrante en centros públicos se combina, además, con una concentración relacionada con el origen económico y sociocultural, como se aprecia

en el gráfico B. En este gráfico se describe el tipo de centro educativo, definido en función del origen económico y sociocultural de los usuarios del centro al que asisten los alumnos. Este origen económico y sociocultural se establece a partir del índice ESCS mencionado anteriormente, categorizándolo mediante una división en cuatro cuartiles. Un 66% de los estudiantes de origen inmigrante de primera generación se escolariza en centros situados en los dos cuartiles inferiores del índice; en el caso de los estudiantes de origen inmigrante de segunda generación este porcentaje es del 62%.

Los resultados de los alumnos de origen inmigrante son, debido en parte a las cuestiones que hemos mencionado hasta ahora, muy inferiores a los de los alumnos nativos. Una primera aproximación a este rendimiento nos la proporciona la tasa de repetición. La medimos en este caso a los 15 años, con datos de PISA 2018; a esa edad, vemos que un 25,8% de los estudiantes nativos ha repetido al menos un curso, mientras que, en los alumnos de origen inmigrante de primera generación, esta tasa prácticamente se dobla, alcanzando el 50,3%, situándose en el 41,6% en los de segunda generación. Esta gran incidencia de la repetición se asocia a las mayores dificultades a la hora de dar continuidad a los estudios después de la escolarización obligatoria.

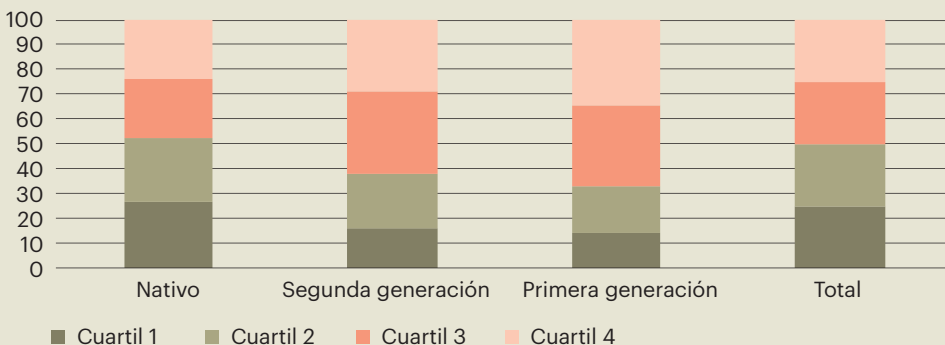
También con los datos de PISA podemos establecer las diferencias en rendimiento en la adquisición de competencias entre los alumnos de origen inmigrante y los nativos. La información

GRÁFICO A. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO ESPAÑOL A LOS 15 AÑOS, SEGÚN ORIGEN INMIGRANTE Y TITULARIDAD DEL CENTRO. PISA 2018.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA-2018.

GRÁFICO B. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO ESPAÑOL A LOS 15 AÑOS, SEGÚN ORIGEN INMIGRANTE Y CUARTIL DE NIVEL ESCS (ESTATUS ECONÓMICO Y SOCIOCULTURAL) DEL CENTRO. PISA-2018.



Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA 2018.

contenida en el cuadro B muestra una brecha entre las puntuaciones de los alumnos nativos y las de los de origen inmigrante de segunda generación de 28,1 y de 22,36 puntos en matemáticas y ciencias¹, respectivamente. En el caso de los alumnos inmigrantes de primera generación la brecha es de 47,3 puntos en matemáticas y de 41,46 en ciencias. Vemos que esta brecha es menor en la competencia de ciencias que en la de matemáticas.

Esta brecha “bruta” asociada al origen migratorio está provocada parcialmente por los recursos económicos y socioculturales de la familia que, como hemos visto, son más escasos en el caso de los alumnos de origen inmigrante. Es posible calcular una brecha asociada al origen migratorio en la que se controle y descuenta el efecto de las diferencias de estos recursos. Esta brecha “neta” recoge características del alumnado directamente relacionadas con su origen

CUADRO B. RENDIMIENTO EN LAS COMPETENCIAS DE MATEMÁTICAS Y CIENCIAS, SEGÚN ORIGEN INMIGRANTE. ALUMNADO DE 15 AÑOS. PISA 2018.

ALUMNOS	MATEMÁTICAS	CIENCIAS
Nativos	488,49	489,58
Segunda generación	460,39	467,22
Primera generación	441,16	448,12
Total	481,39	483,25

Fuente: elaboración propia a partir de microdatos de PISA-2018.

inmigrante y no vinculadas a su origen económico y sociocultural. En el cuadro C aparecen las brechas “brutas” y “netas” para los países de la OCDE que participaron en PISA-2015². La situación de España es similar a la de la media de los países que aparecen en el cuadro: mientras que en 2015 la brecha “bruta” en la competencia de ciencias era de 42 puntos, la brecha “neta” se reducía hasta 28 puntos (ambos valores son estadísticamente significativos).

Para concluir, querría referirme al efecto en los centros de la concentración del alumnado de origen inmigrante sobre el rendimiento educativo. En un estudio efectuado con los datos de PISA 2006³, se encontraban efectos negativos a partir de concentraciones de

alumnado inmigrante en el centro mayores del 20%. Sin embargo, en análisis efectuados con las olas más recientes no se encuentran efectos negativos o únicamente se encuentran a partir de proporciones mayores. Esta evolución es indicativa de una capacidad progresivamente mayor del sistema educativo español para integrar al alumnado de origen inmigrante.

NOTAS

1. Debido a problemas en el proceso de recogida de los datos, en la edición de PISA2018 en España no se ha podido disponer de información relativa a la competencia de lectura.
2. Los valores equivalentes para 2018 no están disponibles debido a los problemas en la recogida de datos mencionados en la nota 1.
3. Calero, J. (dir.); Choi, Á. y Waisgrais, S. (2010). *El rendimiento educativo de los alumnos inmigrantes analizado a través de PISA-2006*. Madrid: Ministerio de Educación.

CUADRO C. DIFERENCIAS DE Puntuación EN LA COMPETENCIA DE CIENCIAS ENTRE LOS ALUMNOS NATIVOS Y LOS ALUMNOS DE ORIGEN INMIGRANTE, ANTES Y DESPUÉS DE CONTROLAR POR EL ORIGEN ECONÓMICO Y SOCIOCULTURAL (ESCS). PAÍSES DE LA OCDE, PISA 2015.

	DIFERENCIA EN Puntuación	DIFERENCIA EN Puntuación DESPUÉS DE CONTROLAR POR ESCS
Dinamarca	69	51
Alemania	72	50
Suecia	70	49
Austria	70	46
Eslovenia	71	45
Bélgica	66	43
Suiza	63	41
Noruega	52	35
Países Bajos	60	33
Francia	62	32
Media OCDE	43	31
Estonia	32	31
España	42	28
Grecia	45	23
Italia	33	19
Reino Unido	23	18
Argentina	62	16
Portugal	16	16
Croacia	26	15
Luxemburgo	41	13
Irlanda	5	8
Rusia	10	7
Nueva Zelanda	6	6
Estados Unidos	32	6
Costa Rica	20	6
Israel	16	4
Hong Kong (China)	13	3
Jordania	-5	-2
Canadá	-2	-2
Australia	-2	-5
Singapur	-28	-6
Macao (China)	-17	-22
Emiratos Árabes	-80	-79
Catar	-82	-81

Nota: los valores estadísticamente significativos se indican en negrita.

Fuente: OCDE, PISA 2015 *Databases*, Tabla I.7.4a.

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS MENORES DE TRES AÑOS. UNA ASIGNATURA PENDIENTE

MARÍA JESÚS MANCEBÓN TORRUBIA

Universidad de Zaragoza

ADRIANO VILLAR ALDONZA

Universidad de La Rioja

Una educación de calidad en la primera infancia es, sin duda, un componente crítico del sistema educativo en su conjunto. Numerosas investigaciones llevadas a cabo en el primer decenio del siglo XXI, mayoritariamente en Estados Unidos, han puesto en evidencia el potencial de la educación temprana en la disminución del fracaso escolar y en la reducción de las desigualdades vinculadas al origen socioeconómico de los individuos. A juicio de James Heckman, premio Nobel de Economía y líder indiscutible en el ámbito de la Economía de la Educación Preescolar, las inversiones educativas en los primeros años de vida son fundamentales para que una comunidad sea globalmente competitiva, disponga de sistemas de educación y salud de alta calidad y presente bajas tasas de criminalidad y pobreza¹.

Y es que la escolarización a edades tempranas ayuda a desarrollar no solo las habilidades cognitivas de los niños, como son sus competencias lingüísticas, matemáticas o científicas (Pilarz, 2018), sino también otras habilidades no cognitivas, como la socialización, la creatividad, la capacidad de trabajo, la disciplina, la motivación para aprender o la autonomía personal (Mancebón et. al., 2018), además de resultar especial-

mente beneficiosa para aquellos que parten de una situación de desventaja educativa (Heckman, 2006). Si a lo anterior añadimos el papel que juega este nivel educativo en la conciliación de la vida familiar y laboral, al favorecer la participación de la mujer en el mercado de trabajo (Lovász & Szabó-Morvai, 2018), resulta fácil entender que las intervenciones en la primera infancia se hayan convertido en los últimos años en una zona de actuación prioritaria entre las políticas educativas públicas.

En todo caso, los esfuerzos realizados por la mayor parte de los gobiernos hasta la fecha se han centrado mayoritariamente en el tramo de edad de 3 a 6 años, es decir, en lo que en nuestro país se conoce como el segundo ciclo de educación infantil. Muestra de ello es que esta etapa educativa, aun siendo voluntaria, está subvencionada por el sector público en la práctica totalidad de los países europeos, siendo uno de los objetivos enmarcados en la Estrategia Europa 2020 alcanzar una tasa de participación en educación infantil del 95% en los niños con edades comprendidas entre los cuatro y cinco años.

La atención a los menores de tres años ha recibido, sin embargo, un menor respaldo económico por parte de las administraciones públicas, lo que se refleja en unas tasas de escolarización mucho más bajas que las correspondientes a los niños de tres años de edad. Los datos suministrados en el gráfico 7 de este informe son muy elocuentes en este sentido. Mientras que en el curso 2000-2001 la práctica totalidad de los niños españoles de tres años estaba escolarizada en Espa-

TABLA A. EVOLUCIÓN EN LAS TASAS DE PARTICIPACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL EN EUROPA % 2005, 2010, 2017.

	ENTRE 0 Y 3 AÑOS			ENTRE 3 Y 5 AÑOS		
	ISCED 0 Y OTROS TIPOS DE CUIDADO INFANTIL			ISCED 0 Y EDUCACIÓN PRIMARIA		
	2005	2010	2017	2005	2010	2017
Austria	m	12	21	76	86	89
Bélgica	m	m	m	100	99	98
República Checa	m	m	m	85	79	88
Dinamarca	m	m	55	m	94	98
Estonia	m	23	29	m	89	91
Finlandia	25	27	31	68	73	79
Francia	m	m	36	100	100	100
Alemania	17	27	37	88	94	95
Grecia (1)	m	m	m	m	m	65
Hungría	7	10	16	87	87	92
Islandia	53	55	60	95	95	97
Irlanda	m	m	m	m	m	98
Italia	m	m	m	100	98	94
Letonia	17	18	29	77	82	93
Luxemburgo	m	m	59	84	87	88
Holanda	m	m	59	93	94	94
Noruega	33	53	56	88	96	97
Polonia	3	4	9	38	60	82
Portugal	21	27	37	78	87	92
República Eslovaca	7	3	m	74	72	75
Eslovenia	25	34	41	75	86	90
España	15	26	36	98	97	94
Suecia	m	46	47	m	97	94
Suiza	m	m	m	47	47	50
Reino Unido	m	m	m	m	m	100
Media de la UE-23	15	21	36	81	87	90

ISCED 0: Nivel educativo correspondiente a los menores de 3 años (*International Standard Classification of Education, 2011*)

m: dato no disponible.

(1) En el caso de Grecia, los datos de escolarización entre 0 y 3 años incluyen solo una parte de los niños inscritos en programas de desarrollo de la primera infancia (ISCED 01).

Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2019*, OECD.

ña (un 89,7%), la tasa de escolarización de los menores de esa edad era muy reducida (un 8,9%). Aunque las diferencias entre los escolarizados a los 2 y 3 años se han reducido de una manera importante en el transcurso del nuevo siglo, en el curso 2017-2018, la brecha existente sigue siendo muy importante.

La situación no es exclusiva de España. Los últimos datos publicados en el informe *Education at a Glance 2019* de la OCDE muestran las importantes diferencias existentes entre los escolarizados antes y después de los tres años de edad en la totalidad de los países europeos analizados en el informe (véase tabla A). En todo caso, los datos también permiten comprobar que, en los primeros quince años del siglo XXI, se ha registrado un avance muy importante en las tasas de escolarización europeas de los menores de tres años de edad, pasándose de una tasa media del 15% en 2005 a una tasa del 36% en 2017. No obstante, no deben obviarse las notables diferencias existentes entre los diversos países. Así, mientras que en Dinamarca, Holanda o Noruega más del 55% de los menores de tres años estaba escolarizado en 2017, en Hungría o Polonia dicho porcentaje no superaba el 20%. España, con una tasa del 36%, ocupa una posición intermedia, si bien es destacable el importante incremento que se ha producido desde el año 2000 (véase tabla B).

En todo caso, detrás del dato agregado de la tasa de escolarización en España se esconden importantes desigualdades. Por un lado, nos encontramos con diferencias importantes entre las comunidades autónomas. Por otro lado,

la participación en el primer ciclo de educación infantil es muy diferente por estratos socioeconómicos.

En la tabla B se muestra la evolución de las tasas de escolarización de los menores de tres años en los 19 territorios autónomos de nuestro país. Aunque las diferencias se han suavizado con el tiempo, todavía persisten. Así, mientras que a comienzos de siglo algunas comunidades autónomas, como Cataluña o el País Vasco, presentaban tasas de escolarización en el primer ciclo de educación infantil próximas o superiores al 20%, en la mayor parte del territorio español, con la excepción de Madrid, esas tasas eran inferiores al 5%. Tras la aplicación de la LOE (2006) y en el decenio siguiente, las diferencias regionales se han reducido, resultando especialmente relevantes los avances en Andalucía, Aragón, Castilla la Mancha, Galicia, Madrid, País Vasco y La Rioja, donde el incremento en la tasa de escolarización de los más pequeños ha sido superior a los 30 puntos porcentuales. Con todo, los resultados ofrecidos para el curso 2017-2018 señalan que las diferencias autonómicas persisten hoy en día, situándose algunas comunidades autónomas, como Madrid o País Vasco, más de 10 puntos por encima de la media, y otras, como Asturias, Canarias, Castilla y León, Murcia y las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla, más de 15 puntos por debajo del conjunto nacional.

Las desigualdades en el acceso al primer ciclo de educación infantil no son, como hemos señalado, únicamente territoriales, sino que también se manifiestan a nivel socioeconómico. Así,

TABLA B. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN ENTRE LOS NIÑOS DE 0-2 AÑOS DE EDAD, *ESPAÑA Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS.

	1999-00	2005-06	2012-13	2017-18	INCREMENTO 2017/18- 1999/2000
España	8,0	16,4	31,8	38,2	30,2
Andalucía	0,9	2,7	34,7	44,3	43,4
Aragón	2,5	28,0	33,2	36,5	34,0
Asturias, Principado de	1,9	7,2	17,1	21,6	19,7
Baleares, Illes	5,4	9,5	21,6	25,4	20,0
Canarias	2,2	m	7,3	20,5	18,3
Cantabria	1,5	11,0	24,6	28,6	27,1
Castilla y León	2,4	11,6	18,9	22,4	20,0
Castilla-La Mancha	1,8	2,6	31,8	34,3	32,5
Cataluña	25,5	30,0	34,6	38,4	12,9
Comunidad Valenciana	4,3	10,1	25,6	33,9	29,6
Extremadura	1,2	2,3	15,5	29,2	28,0
Galicia	0,0	15,9	39,4	45,9	45,9
Madrid, Comunidad de	12,4	28,9	43,0	48,8	36,4
Murcia, Región de	7,9	13,8	16,6	19,5	11,6
Navarra (1)	0,0	22,3	10,1	28,3	28,3
País Vasco	19,9	44,5	52,5	53,8	33,9
Rioja, La	2,2	4,1	32,7	37,7	35,5
Ceuta	2,7	3,2	7,7	13,3	10,6
Melilla	1,9	9,4	17,3	22,6	20,7

* Se refiere al porcentaje de alumnado escolarizado cada curso en centros autorizados por las administraciones educativas. Comprende E. Infantil y E. Especial de estas edades.

(1) A partir del curso 2009-2010 se produce en esta comunidad un cambio de criterio en el tratamiento de centros de atención a niños de 0-3 años no dependientes de la administración educativa.

Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

en el informe publicado en 2019 por *Save the Children*, se pone de manifiesto que mientras el 62,5% de los hijos de las familias españolas más ricas acuden a guarderías, el porcentaje de las familias más pobres que pueden hacerlo es del

26,3%, casi tres veces menos. El elevado coste económico de esta etapa escolar, la escasa oferta de centros públicos, las dificultades burocráticas para acceder a una plaza pública, los problemas de organización y algunas cuestiones de

índole cultural son las cuatro barreras que, a juicio de la ONG, pueden explicar la baja participación de los hogares en desventaja económica en la etapa formativa más temprana.

Esta realidad es muy preocupante, ya que se ha demostrado en varios estudios internacionales que son, justamente, los niños que pertenecen a los hogares económicamente más vulnerables los que más se pueden beneficiar de sustituir el cuidado paterno por la educación formal. Ello se debe, principalmente, a que los estímulos pedagógicos que reciben los niños pequeños en los entornos socioeconómicos menos favorecidos suelen ser menores que los que reciben los niños que pertenecen a mejores contextos socioculturales (Hofferth y Sandberg, 2001). Esta situación coloca a estos niños en una situación de desventaja educativa, ya en el inicio de su trayectoria escolar, frente a los niños cuyas familias han podido asumir los costes de guarderías privadas o han sabido desempeñar un papel pedagógicamente activo en sus primeros años de vida; desventaja que será difícil de corregir en las etapas educativas posteriores. Es lo que James Heckman denomina el “accidente del nacimiento”.

En definitiva, facilitar la escolarización de los menores de tres años, especialmente de los que pertenecen a los hogares más vulnerables en términos económicos y educativos, constituye una tarea pendiente en nuestro país, capaz de aportar importantes beneficios a nuestro sistema educativo, tanto en términos de eficiencia como de equidad. Los acuerdos del actual gobierno

de coalición nacional, así como las iniciativas de algunas comunidades autónomas que han ofertado en los últimos cursos académicos plazas gratuitas en los colegios públicos para los niños de 2 años, constituyen un primer paso en la universalización de la primerísima etapa de nuestro sistema educativo. Esperemos que la reciente corrección a la baja de las previsiones de crecimiento económico, a raíz de la crisis del COVID-19, no paralice los primeros pasos dados en esta nueva andadura.

REFERENCIAS

- Heckman, J. J. (2006), “Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children”. *Science*, 312(5782), 1900-1902.
- Hofferth, S. L., & Sandberg, J. F. (2001). “How American children spend their time”. *Journal of Marriage and Family*, 63(2), 295-308.
- Lovász, A., & Szabó-Morvai, Á. (2018), “Childcare availability and maternal labor supply in a setting of high potential impact”. *Empirical Economics*, 1-39.
- Mancebón, M.J., Pérez-Ximénez de Embún, D., Villar-Aldonza, A. (2018), “Evaluación del efecto de la escolarización temprana sobre las habilidades cognitivas y no cognitivas de los niños de cinco/seis años”. *Hacienda Pública Española / Review of Public Economics*, 226-(3): 123-153.
- Pilarz, A. R. (2018), “Multiple child care arrangements and school readiness in kindergarten”. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 170-182.
- Save the Children (2019): *Donde todo*

empieza. Educación infantil de 0 a 3 años para igualar oportunidades. Save the Children España, Madrid. Septiembre de 2019.

NOTA

1. Véase <https://heckmanequation.org/>

¿HAN CAMBIADO LAS PREFERENCIAS FORMATIVAS DEL ALUMNADO ESPAÑOL? UN ANÁLISIS DE LA EVOLUCIÓN DE LAS ESTADÍSTICAS DE MATRICULACIÓN EN LOS CFGM

MANUEL T. VALDÉS

Universidad Complutense de Madrid

Un rasgo característico del sistema educativo español es la marcada preferencia de nuestro alumnado por el Bachillerato tras completar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Como contrapartida, el nivel de matriculación en los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) ha sido tradicionalmente bajo, lo que ha solido acompañarse, además, de un elevado abandono escolar temprano.

El sistema de Formación Profesional en España se reguló por primera vez muy avanzado el siglo XX, y sus posteriores reformas no han logrado eliminar un fuerte estigma social que relaciona la Formación Profesional con la clase trabajadora y el fracaso escolar (Homs 2008). Por un lado, los estudios

de FP conducen a ocupaciones de menor prestigio social en comparación con los títulos universitarios. Poco puede hacerse al respecto desde el punto de vista del sistema de enseñanza. Mientras que existan diferencias en el estatus reconocido por la población española a las distintas ocupaciones, también habrá diferencias en el prestigio con que son percibidas las titulaciones académicas conducentes a ellas (Martínez García y Merino 2011). Por otro lado, el encaje de la Formación Profesional en el sistema educativo español ha sido históricamente problemático, en tanto que se ha tratado de utilizar la vía profesional como una herramienta con que gestionar el fracaso generado en las enseñanzas obligatorias (Feito 2020; Valdés 2019). El resultado final es que los ciclos formativos –particularmente los de Grado Medio (CFGM) –se nutren por regla general de un alumnado que ha experimentado importantes dificultades a lo largo de su vida académica. Como muestra el gráfico 23, tan solo el 25,9% del alumnado matriculado en CFGM en el curso 2018-2019 tenía la edad teórica de matriculación (16 o 17 años). En otras palabras, quien se matricula en un CFGM suele haber experimentado retrasos académicos producto de repeticiones de curso y abandonos, y eso convierte esta vía en una opción muy poco atractiva para quien finaliza la ESO sin pasar por dichas experiencias. Como resultado, la estructura de preferencias del estudiantado español sobre su formación postobligatoria –Bachillerato o CFGM– está enormemente desequilibrada hacia la vía

académica. La pregunta es, ¿han evolucionado las preferencias del alumnado español a lo largo de los últimos años?

Desde luego, el gráfico 21 muestra un enorme crecimiento de la matriculación en CFGM entre los cursos 2007-2008 y 2014-2015. Hasta entonces, las cifras de matriculación se habían mantenido estables alrededor de los 200.000 alumnos, pero en esos ocho cursos la matriculación se incrementó un 41% hasta alcanzar los 333.541 alumnos. La tasa bruta de matriculación en los CFGM da claro reflejo de ese aumento. El alumnado de CFGM pasó de representar el 26,1% de los jóvenes de 16 y 17 años al 38,8%. Sin duda, la crisis económica provocó una intensa matriculación en CFGM, pero eso no significa que la crisis económica modificase las preferencias del estudiantado español al respecto de la vía postobligatoria por la que continuar los estudios. En efecto, la crisis pudo afectar a la matriculación en CFGM de dos maneras. Por un lado, hay estudiantes que en otras circunstancias habrían abandonado sus estudios, pero ante las nulas oportunidades laborales de aquel momento decidieron permanecer en el sistema educativo. Eso haría disminuir el abandono escolar temprano (como así ocurrió) y aumentar la matriculación en vías formativas con una menor exigencia de tipo académico y un carácter más práctico y orientado al mercado laboral, como los CFGM. Por otro lado, la crisis económica elevó enormemente el desempleo juvenil, obligando a muchos jóvenes que habían abandonado el sistema educativo sin finalizar estudios postobligatorios a retornar. Los CFGM

serían la vía más accesible a través de la que volver al sistema de enseñanza.

Obsérvese que, aunque ambos factores contribuirían a un aumento de la matriculación en CFGM y la tasa bruta de matriculación, el retorno de los jóvenes que abandonaron en el pasado no expresa un cambio en las preferencias formativas del alumnado español. Recuérdese que la tasa bruta de matriculación se calcula como el número total de alumnos matriculados en CFGM entre el grupo de población de la edad teórica de matriculación en CFGM (16 y 17 años). Por tanto, no hace falta que más jóvenes que terminan sus estudios obligatorios elijan la vía profesional para que la tasa bruta de matriculación aumente, tan solo que muchos estudiantes que en su día los estudios vuelvan al sistema de enseñanza. Eso es precisamente lo que ocurrió con la crisis económica en España.

Para demostrarlo, tan solo debemos fijarnos en la tasa neta de matriculación en CFGM, la cual se calcula dividiendo el número de alumnos de CFGM de 16 y 17 años entre la población de 16 y 17 años. El gráfico 21 muestra que esa tasa no solo no aumentó durante los años de la crisis económica, sino que disminuyó. ¿Por qué las tasas bruta y neta de matriculación en CFGM muestran un comportamiento tan diferente? Porque en los CFGM hay una gran diferencia entre la edad teórica de matriculación y la edad modal del alumnado. La tasa neta, mucho más útil en estos casos, indica sencillamente la proporción de jóvenes de 16 y 17 años que se matricularon en un CFGM, y esa pro-

porción se redujo ligeramente durante la crisis económica. De hecho, el gráfico 24 muestra que la tasa neta de matriculación en Bachillerato durante los cursos 2007-2008 y 2014-2015 se incrementó 10,4 puntos porcentuales.

Por tanto, podemos afirmar que la crisis económica no modificó las preferencias del alumnado español al respecto de la vía formativa postobligatoria, al menos no en el sentido de hacer que más alumnos que finalizan la ESO prefieran la vía profesional. Si la matrícula en CFGM creció es enteramente porque estudiantes que en el pasado habían abandonado el sistema educativo retornaron, conclusiones idénticas a las alcanzadas por Rodríguez (2016) empleando un razonamiento diferente al aquí expuesto.

Como consecuencia, el futuro de la estadística de matriculación en CFGM no podía ser otro que descender una vez que quienes volvieron al sistema educativo acabasen sus estudios y el desempleo juvenil disminuyese. No obstante, no es eso lo que observamos en el gráfico 21. La matrícula ya no crece, pero tampoco disminuye. Así que surge otra pregunta: ¿qué ha pasado en estos últimos años? La respuesta, por supuesto, es tentativa, pero lo que parece haber ocurrido es que la LOMCE ha logrado llevar más alumnos a la vía profesional. Para ello, la LOMCE dividió 4º de la ESO en dos modalidades (una académica, dirigida a los estudios de Bachillerato), y otra aplicada (orientada a los CFGM), trasladó el Programa de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR) a los cursos de 2º

y 3º de la ESO, y reforzó la Formación Profesional Básica. Con todo ello se lograba anticipar la orientación hacia la vía profesional del alumnado que experimentaba dificultades durante su escolarización obligatoria. En tal caso, el resultado debiera ser un aumento en la tasa neta de matriculación en CFGM tras la implementación de la LOMCE y eso es precisamente lo que muestra el gráfico 21: desde el curso 2015-2016 hasta el curso 2018-2019, la tasa neta de matriculación en CFGM ha pasado del 6,5% al 9%. Por otra parte, si dicha evolución fuese consecuencia de la orientación en cuarto de la ESO a través de la elección de modalidad, lo que se debería observar es una reducción en la tasa neta de matriculación en Bachillerato. El gráfico 24 muestra que eso es precisamente lo que ha ocurrido desde el curso 2016-2017.

Deducir causalidad de la mera coincidencia temporal es un error, pero las tendencias descritas son muy sugerentes e invitan a seguir investigando los posibles efectos de la LOMCE en las preferencias formativas del alumnado español. Sin duda, habrá quien vea en ello un éxito de la LOMCE. Al fin y al cabo, llevamos muchos años insistiendo en la anomalía que supone el desequilibrio entre los estudios de Bachillerato y los CFGM. No obstante, la investigación académica es muy clara sobre las consecuencias en términos de igualdad de oportunidades educativas que supone la anticipación de la toma de decisiones (Van de Werfhorst 2019). Si el incremento en la matriculación en CFGM es producto de una toma de decisiones a

edades más tempranas, la contrapartida será una mayor desigualdad en la decisión sobre el Bachillerato o los Ciclos Formativos de Grado Medio.

REFERENCIAS

- Feito, Rafael. (2020). *¿Qué hace una escuela como tú en un siglo como este?* Madrid: Catarata.
- Homs, Oriol. (2008). *La formación profesional en España: hacia una sociedad del conocimiento*. Barcelona: Obra Social, Fundación «La Caixa».
- Martínez García, José Saturnino, y Rafael Merino. (2011). «Formación Profesional y desigualdad de oportunidades educativas por clase social y género». *Témpora* 14:13-37.
- Rodríguez, Juan Carlos. (2016). «El crecimiento de la Formación Profesional de Grado Medio: ¿mayor atractivo o retorno de quienes habían dejado tempranamente los estudios?». Pp. 52-55 en *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español, 2016*, editado por Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid.
- Valdés, Manuel T. (2019). «Trayectorias escolares y expectativas del alumnado de Ciclos Formativos de Grado Medio: la elección de la vía profesional en un contexto de desprestigio consolidado». *Metamorfosis* 10(10):52-76.
- Van de Werfhorst, Herman G. (2019). «Early Tracking and Social Inequality in Educational Attainment: Educational Reforms in 21 European Countries». *American Journal of Education* 126(1):65-99.

APOSTAR POR LA FP DUAL

MARCEL JANSEN

Universidad Autónoma de Madrid y FEDEA

La Formación Profesional (FP) dual nació en España en el año 2012 con el objetivo de mejorar la inserción laboral de los jóvenes. Su característica principal es el protagonismo de las empresas en el proceso de formación. En la modalidad dual, al menos un tercio de todas las actividades formativas programadas tiene que tener lugar en el centro de trabajo adscrito, preferiblemente en alternancia con la formación en el centro educativo. A modo de comparación, los ciclos de FP presencial solo incluyen un período de prácticas de tres meses al final del último curso.

La apuesta por la FP dual está avalada por los buenos resultados laborales de los jóvenes en países como Alemania, Suiza o Austria, donde es la principal vía de entrada al mercado laboral de los jóvenes no universitarios. Sin embargo, la FP dual no acaba de consolidarse. Según los últimos datos disponibles, representa solo el 2,8% del total de matriculados en la FP y su implantación es muy desigual por regiones. Dos tercios de los matriculados en ciclos de FP dual de grado medio y superior se concentran en tres comunidades autónomas (Cataluña, Madrid y Andalucía), aunque conviene resaltar su elevado peso en los ciclos de grado superior en Navarra y en el País Vasco.

Los datos son un reflejo de las dificultades para implantar la FP dual en un

país donde casi el 90% de las empresas tiene diez o menos empleados. Además, el proceso no está exento de riesgos y plantea disyuntivas. La formación en la empresa fomenta la adquisición de habilidades y actitudes laborales pertinentes en un entorno laboral, pero esto debe compensarse con el riesgo de que la formación proporcionada por las empresas sea demasiado específica o de menor calidad que la proporcionada por los centros de FP.

La evidencia internacional sobre el impacto de la FP dual en el empleo no es concluyente (p.ej. Comisión Europea, 2013). Sin embargo, existe un amplio consenso en que la FP dual mejora la inserción laboral en comparación con la FP presencial. Las mejoras se manifiestan en forma de mayores tasas de empleo, contratos más estables y tasas de salida del desempleo más elevadas, mientras que el impacto en salarios es ambiguo. En general, las diferencias en los resultados laborales se suelen moderar con el paso del tiempo. No obstante, la mayor tasa de contratación de los graduados de FP dual por parte de sus empresas de prácticas no es la única explicación para sus mejores resultados laborales. También se observan diferencias significativas entre los graduados que no se quedan en su empresa de prácticas, algo que parece indicar que las habilidades adquiridas son transferibles a otras empresas.

La buena noticia es que la primera evidencia para España apunta en la misma dirección. En concreto, Bentolila, Jansen y Cabrales (2020) presentan estimaciones del impacto de la FP dual

en la inserción laboral utilizando datos para las primeras tres cohortes de graduados de los ciclos de FP dual de grado superior en la Comunidad de Madrid. El grupo de control lo componen alumnos con características similares que se graduaron en los mismos ciclos, centros y años, pero en la modalidad presencial en vez de la dual. Además, el estudio utiliza técnicas avanzadas para evitar un posible sesgo de selección debido a la participación endógena en la FP dual, que se podría concentrar entre los mejores alumnos, centros y/o empresas de prácticas. En definitiva, la estrategia de identificación permite estimar el impacto causal de la FP dual con mayor precisión que en los estudios existentes. Los resultados del estudio son muy alentadores.

Durante los primeros dos años, en promedio, la modalidad dual permite acumular un 45% más de días de empleo –112 días de trabajo equivalentes a tiempo completo– y un 32% más de renta. No existen diferencias significativas en la calidad del empleo –acceso a un contrato indefinido, a tiempo completo o de una duración superior a tres meses–. Sin embargo, resulta llamativo que casi el 40% de los graduados de FP dual consiguieron un contrato indefinido en menos de dos años, comparado con el 33% de los de la modalidad presencial. Por último, la FP dual tiene un impacto positivo en la tasa de retención de unos 12 puntos porcentuales, pero aún así solo el 22% de los graduados se queda en su empresa de prácticas, muy lejos del 60% de Alemania y del 40% de Francia. Según los autores, las bajas tasas de re-

tención pueden estar relacionadas con la ausencia de alternancia en el sistema madrileño, pero sin datos de otras comunidades autónomas no es posible estimar la contribución de determinados aspectos institucionales a los mejores resultados laborales en la FP dual. De hecho, la extensión geográfica del análisis es una prioridad. En Cataluña o en el País Vasco, los graduados de la FP dual también presentan mejores resultados, pero se trata de diferencias en resultados medios. Sin una evaluación rigurosa no se pueden atribuir estas diferencias a la modalidad de enseñanza.

La mejora y la ampliación de la FP dual es una prioridad del actual gobierno. En un primer paso, se debería consensuar el marco legal definitivo para la FP dual. El actual solo establece unos requisitos mínimos y no regula aspectos fundamentales como el régimen de alternancia, la formación de los tutores o la remuneración de los aprendices. Se debería optar por un marco flexible que prime la calidad y permita la adaptación de la FP dual a las necesidades locales. Un buen ejemplo a seguir es el País Vasco, cuyo sistema de FP dual es considerado un referente en Europa. Sin embargo, no basta con el diseño del marco legal. La implantación de un sistema de FP dual de calidad requiere un esfuerzo continuo por parte de las administraciones en coordinación con las empresas locales y con los centros educativos. La evaluación de los resultados puede ayudar en esta tarea. Permite identificar dónde la modalidad dual produce mejores resultados y puede aportar luz sobre cuestiones de diseño institucional. La

apuesta correcta no es la sustitución de una modalidad por otra, sino la mejora de nuestro sistema de Formación Profesional.

REFERENCIAS

- Comisión Europea (2013), “The Effectiveness and Cost-Benefits of Apprenticeships: Results of the Quantitative Analysis”, Bruselas.
- Bentolila, S., A. Cabrales y M. Jansen (2020), “Does Dual Vocational Education Pay off?”, mimeo.

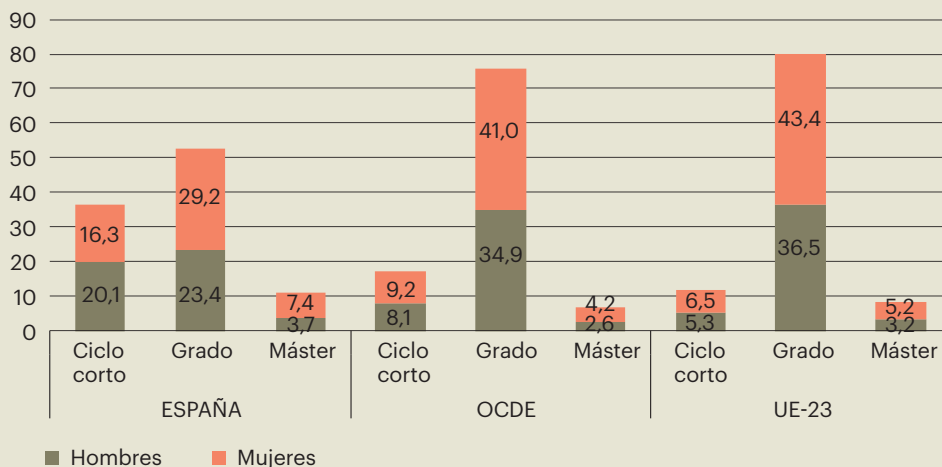
DIVERSIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN TERCIARIA: EL ASCENSO DE LOS PROGRAMAS DE CICLO CORTO Y LAS AGENDAS DE LA RELEVANCIA Y LA EQUIDAD

JUAN MANUEL MORENO

Especialista Principal de Educación,
Banco Mundial

El gráfico A contiene una muy buena noticia para la educación terciaria en España: algo más de la tercera parte de los nuevos matriculados en 2017 lo hicieron en programas de ciclo corto. Así, el mapa de la educación terciaria en nuestro país muestra un grado de diversificación mucho más avanzado que el de la media de la Unión Europea y que la media de la OCDE. En concreto, la proporción de nuevos entrantes a la educación terciaria que opta por los ciclos cortos es más del doble que la de la UE y más del triple

GRÁFICO A. PORCENTAJE DE ALUMNOS MATRICULADOS POR PRIMERA VEZ EN EDUCACIÓN Terciaria POR NIVEL Y POR SEXO. AÑO 2017.



Fuente: elaboración de Sociedad y Educación, a partir de la Tabla B4.1. *Education at a Glance 2019*. OCDE.

Nota: en España, el ciclo corto de Educación Terciaria se corresponde con los Ciclos Formativos de Grado Superior.

que la de la OCDE. Al mismo tiempo, el porcentaje de nuevos matriculados en estudios de Máster es también mayor en España que en la media de ambos grupos de países, UE y OCDE.

Un sistema de educación terciario diversificado –y bien equilibrado– entre estudios de ciclo corto, estudios de grado y estudios de posgrado implica, por un lado, el potencial de una mayor relevancia y de una mejor respuesta a la demanda del mercado laboral; por otra parte, la diversificación de la matrícula que refleja la diversificación de la oferta de estudios, hace que el sistema gane en inclusividad y, si los programas de ciclo corto consiguen atraer a una proporción tan considerable de estudiantes, esto quiere decir que los graduados de secundaria los perciben como opciones de calidad y que la articulación entre la

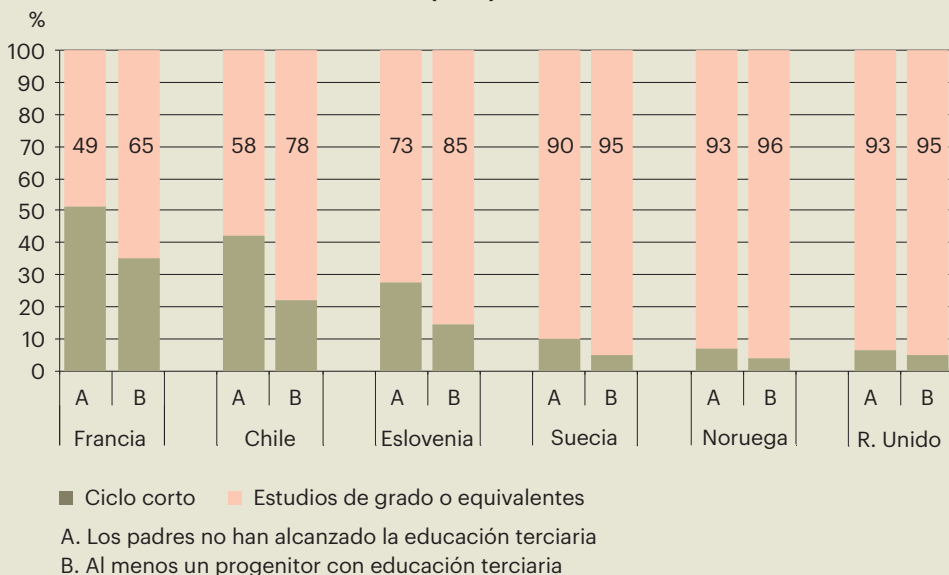
formación profesional en el nivel secundario y en el nivel terciario está funcionando bien. En otras palabras, la alta y equilibrada diversificación institucional y de la oferta de estudios, con una presencia creciente de programas de ciclo corto centrados en perfiles profesionales de sus graduados, es un buen indicador tanto de calidad como de equidad del sistema de educación terciaria.

Por lo que respecta a la equidad, es reseñable el dato de que los hombres sean mayoría entre los nuevos entrantes a los ciclos cortos, mientras que tanto en la OCDE como en la UE hay una clara mayoría de mujeres. Nótese que, también como en todas partes, las mujeres son con gran diferencia mayoritarias en la entrada a estudios de grado y a estudios de posgrado. Se trata de una tendencia global desde hace ya más de

una década. Por ello, precisamente, es muy destacable que los estudios de ciclo corto de carácter profesional consigan atraer a tantos estudiantes varones. Si además tuviéramos evidencia de que los estudios de ciclo corto en la educación terciaria española permiten a sus graduados una transición fácil y flexible a estudios de grado y de posgrado, es decir, sin penalizaciones académicas y por tanto permitiéndoles capitalizar los créditos obtenidos para seguir progresando, el indicador de equidad en el sistema sería aún más potente.

También en relación con la equidad, cabe apuntar que existe evidencia de que los estudiantes cuyos padres no son titulados universitarios (lo que señala un estatus socioeconómico y cultural más desfavorecido) tienden a estar sobrerrepresentados entre los nuevos entrantes a los programas de ciclo corto. El gráfico B muestra la evidencia para un pequeño grupo de países, entre los cuales no está España, pero sí Francia, que tiene un porcentaje de matriculados en ciclos cortos similar al español. El 51% de los nuevos estudiantes que acceden a

GRÁFICO B. PROPORCIÓN DE ESTUDIANTES DE 18-24 AÑOS QUE ACCEDIERON A PROGRAMAS DE CICLO CORTO VERSUS ESTUDIOS DE GRADO O EQUIVALENTES, SEGÚN EL NIVEL DE ESTUDIOS DE SUS PADRES (2015)



Nota: las columnas muestran la relación entre la proporción de estudiantes que acceden a ciclos cortos y a estudios de grado o estudios equivalentes, en función del nivel de estudios conseguido por sus padres. Por ejemplo, en Eslovenia, entre los nuevos estudiantes cuyos padres no tienen título universitario, el 27% acceden a un programa de ciclo corto y el 73% a un programa de grado o equivalente. Entre los nuevos estudiantes con al menos un progenitor con título universitario, el 15% opta por un programa de ciclo corto y el 85% accede a estudios de grado o programa equivalente.

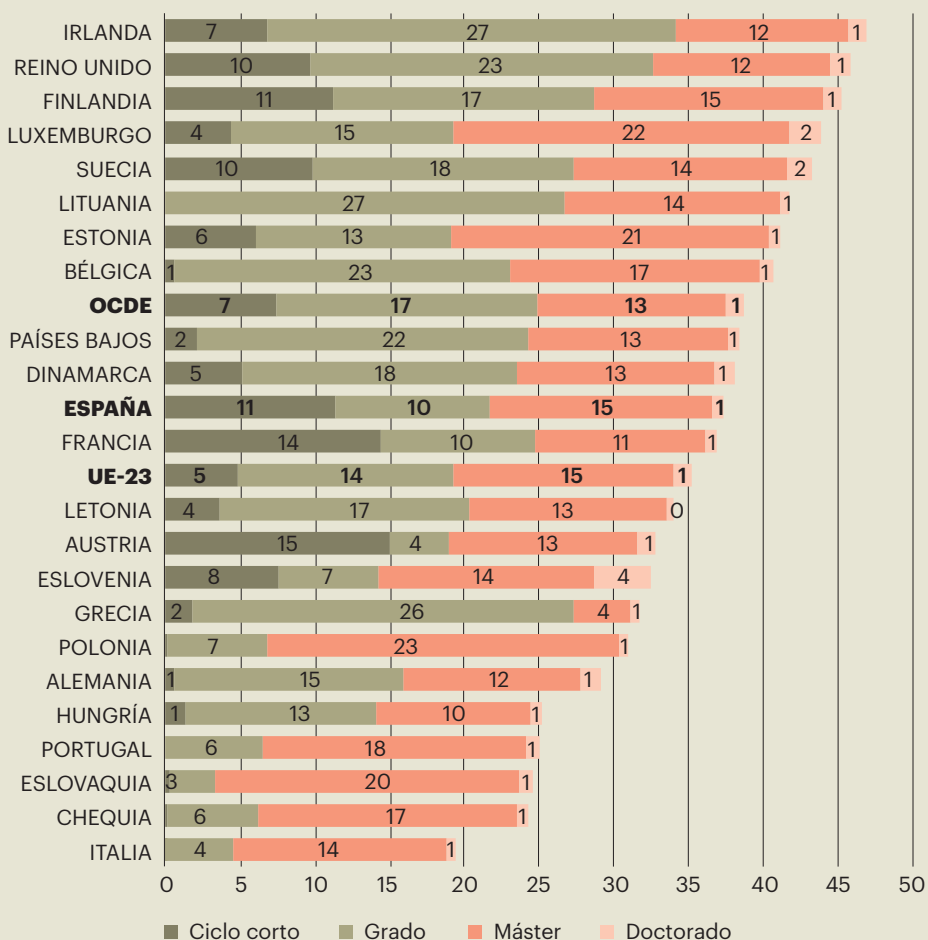
Fuente: elaboración propia a partir del gráfico B7.5. Encuesta ad-hoc sobre equidad en la educación terciaria. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>. *Education at a Glance*. OCDE 2018.

la educación terciaria y cuyos padres no son titulados universitarios opta por un programa de ciclo corto, mientras que, si al menos uno de los progenitores tenía título de educación superior, la proporción desciende hasta el 34%. Así, una mayor proporción de matriculados en ciclos cortos aparece de nuevo como un

indicador robusto de equidad en educación terciaria.

Por otra parte, el gráfico C muestra el porcentaje de la población adulta previa a la edad media de jubilación que posee un título de educación terciaria, y la distribuye además por los cuatro niveles de titulación, desde el

GRÁFICO C. POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS POR NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, EN PORCENTAJE DEL TOTAL. AÑO 2018.



Fuente: elaboración de Sociedad y Educación, a partir de la Tabla B4.1. *Education at a Glance 2019*. OCDE.

Nota: en España, el ciclo corto de Educación Terciaria se corresponde con los Ciclos Formativos de Grado Superior.

ciclo corto al doctorado. De entrada, llama la atención la enorme disparidad entre países, con Irlanda a la cabeza –la mitad de su población tiene una titulación de nivel terciario– e Italia a la cola, con menos de una quinta parte de su población activa habiendo pasado por las aulas de un centro de educación terciaria. Estas diferencias, claramente contraintuitivas, pueden deberse en parte a las distintas categorizaciones de los diplomas, es decir, a que en ciertos países sigan contando como estudios secundarios algunos programas que en otros países ya han “promocionado” al nivel terciario. Esta transición es justamente la que, a distintas velocidades, ha tenido lugar en el sector de la Formación Profesional en Europa desde hace décadas.

Pero lo que tal vez llame todavía más la atención es que la distribución por niveles de titulación deja a la vista una auténtica pirámide invertida en los países de la UE. Nótese que, tan solo con las excepciones de Francia y Austria, en todos los países recogidos en el gráfico C la proporción de quienes poseen títulos de posgrado es mayor que la de los graduados de ciclo corto. Hay incluso hasta ocho países –Luxemburgo, Estonia, Eslovenia, Polonia, Portugal, Eslovaquia,

República Checa e Italia– en los que los titulados de posgrado son mayoría frente al total de titulados de grado y de ciclo corto. Una vez más, las diferencias de categorización de diplomas y titulaciones explicaría en parte esta pirámide invertida. Aun así, es evidente que Europa tiene mucho camino que recorrer en la diversificación de su sistema de educación terciaria y que ese camino es, en gran medida, el de la agenda de la equidad educativa en general.

En lo que se refiere a España, vemos que el gran esfuerzo de diversificación institucional y de oferta de estudios se refleja ya en estos datos de 2018. Solo las mencionadas Austria y Francia tienen una proporción mayor de graduados de ciclo corto, mostrando España un patrón de distribución de graduados por niveles muy similar al francés y ciertamente mucho más equilibrado que el del resto de los países del sur de Europa o, no digamos, el de los países del Este. Es evidente que la educación terciaria española se ha movido en la dirección correcta en lo que va de siglo, y ello a pesar de los efectos de la Gran Recesión entre 2008 y 2015, y de la comparativamente mucho menor inversión en el sector en el marco de la Unión Europea.

RECURSOS EDUCATIVOS

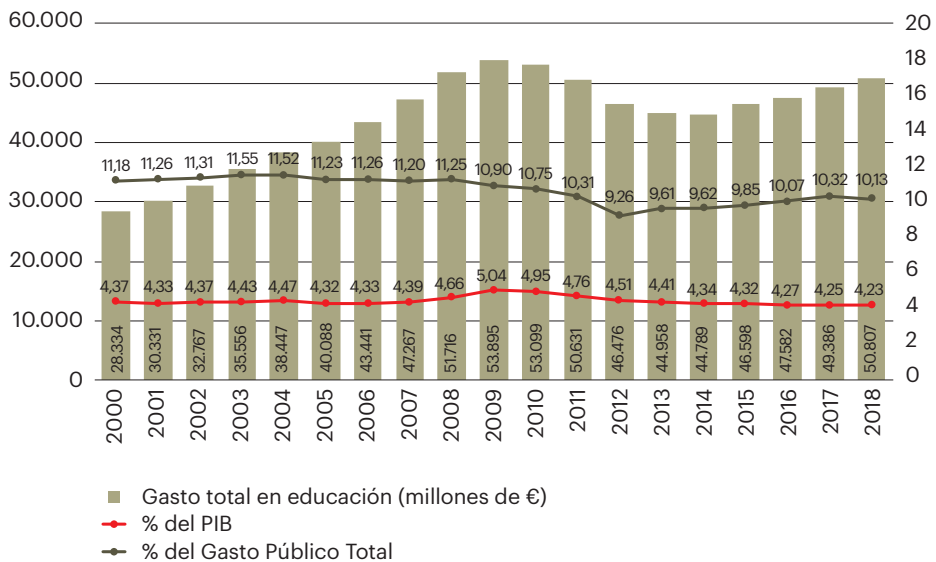
El gasto en educación

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

De acuerdo con los últimos datos publicados, en 2018, el gasto público en educación se estimó en 50.807,2 millones de euros, lo que supuso un incremento del 2,9% con respecto a 2017 (gráfico 36). De acuerdo con los datos consolidados publicados por el MEFP, el 35,3% de ese gasto se destinó a Educación Infantil y Primaria, incluida la Educación Especial; un 29,5% a la Educación Secundaria y Formación Profesional; un 19,9% a la Educación Universitaria; y un 5,1% a becas y ayudas. El resto de las partidas gasto se asignó a administración y actividades anexas (6,7%); enseñanzas de régimen especial (2,2%); formación ocupacional (1,7%) y otras enseñanzas (1%).

En porcentaje sobre el PIB, el gasto público en educación representó el 4,23% en 2018, dando así continuidad a la estabilidad de los últimos años. En porcentaje sobre el total de gasto público, el gasto en educación representó en 2018 el 10,13%, lo que supone un ligero descenso con respecto a 2017.

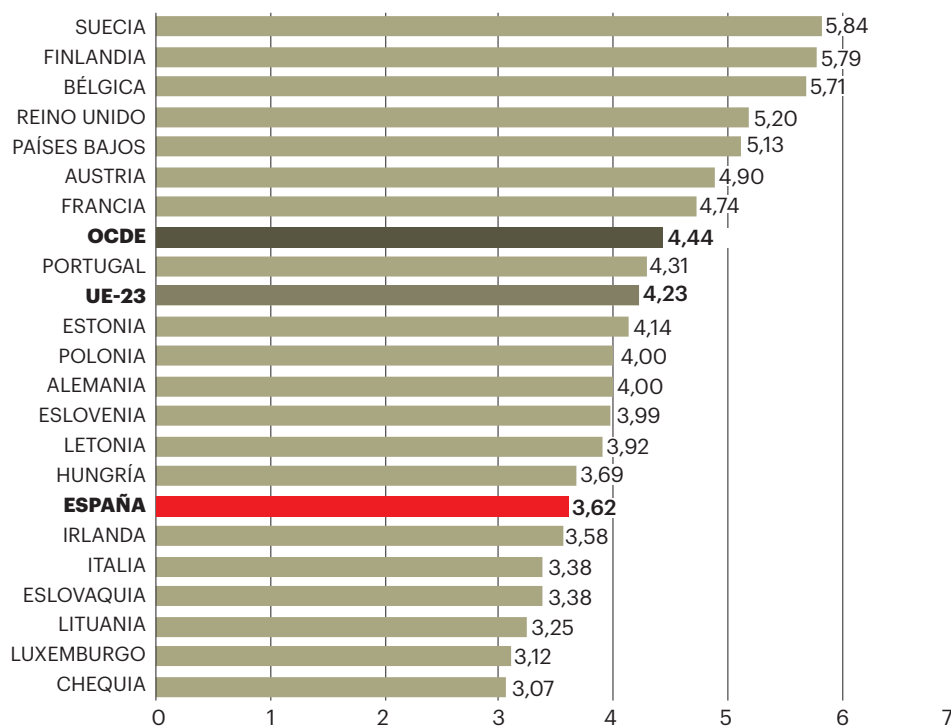
GRÁFICO 36. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, EN RELACIÓN CON EL PIB Y EN RELACIÓN CON EL GASTO PÚBLICO TOTAL. AÑOS 2000 A 2018.



Fuente: *Estadística de Gasto Público en Educación. Series temporales.* Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

La OCDE ofrece una comparación internacional donde, no obstante, no se computa el gasto en Educación Infantil. Entre los niveles de Educación Primaria y Educación Terciaria, el gasto público en España representó el 3,62% del PIB, lo que nos sitúa por debajo del promedio de la UE-23 (4,49%) y de la OCDE (4,96%), pero por encima de países como Irlanda (3,58%), Italia (3,38%) o Luxemburgo (3,12%). Suecia (5,84%), Finlandia (5,79%) y Bélgica (5,71%) destacan como los países de la UE-23 con porcentajes más altos (gráfico 37).

GRÁFICO 37. PORCENTAJE DE GASTO PÚBLICO TOTAL EN RELACIÓN CON EL PIB EN LA UE-23. AÑO 2016.



Fuente: Tabla C4.1 en *Education at a Glance*, 2019. OCDE.

Nota: los datos ofrecidos por la OCDE no incluyen el gasto público en Educación Infantil, por lo que no coinciden con el dato presentado en el gráfico 36, donde sí se computa dicha partida. No hay información disponible para Grecia y Dinamarca.

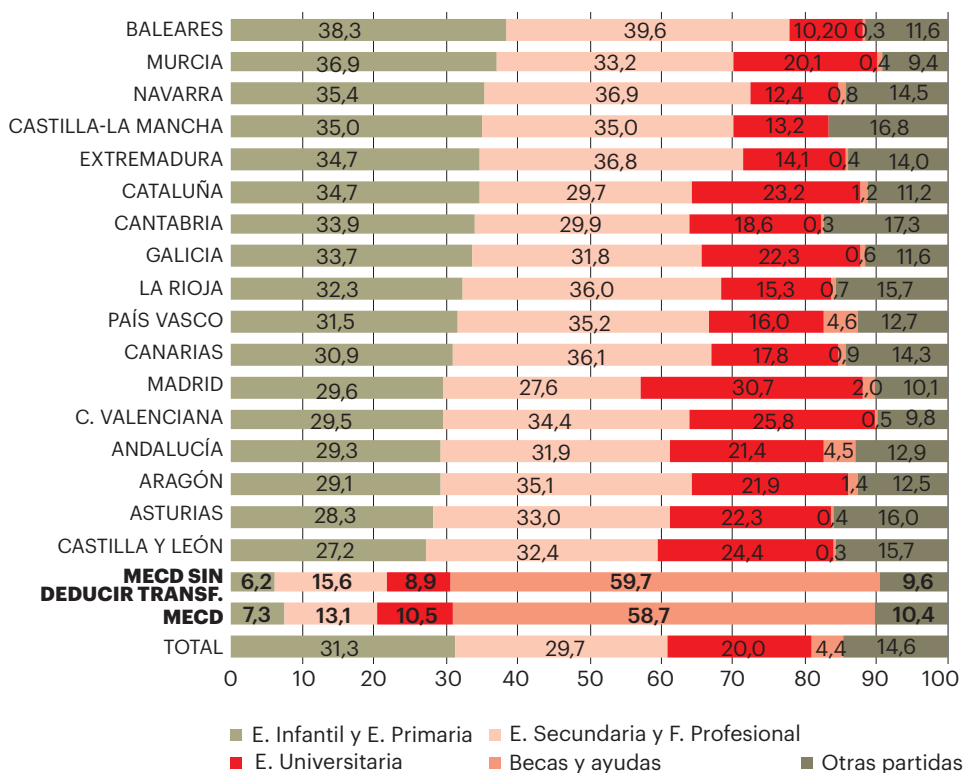
En España, la mayor parte del gasto en educación lo llevan a cabo las comunidades autónomas por el régimen de transferencia de competencias educativas. La aportación del Ministerio al total es del 5,6%, si bien, deducidas otras transferencias, se reduce al 4,7%. En 2016 la partida más cuantiosa del gasto efectuado por el Ministerio se destinó a becas y ayudas (58,7%), algo lógico pues solo tiene competencias

ejecutivas en Ceuta y Melilla. Aparte de ello, dedicó un 13,1% de su gasto a Educación Secundaria y Formación Profesional, un 10,5% a Educación Universitaria y un 7,3% a Educación Infantil y Primaria.

La distribución del gasto público por niveles educativos en cada comunidad autónoma revela que las dos partidas principales son las de Primaria e Infantil, y Secundaria y Formación Profesional. Las mayores diferencias en el peso del gasto en educación universitaria se dan entre Madrid (30,7%) y comunidades como Extremadura, Castilla-La Mancha, Navarra y Baleares, en las que representa menos del 15% (gráfico 38).

Por otro lado, el peso de las becas en el gasto público es más notable en País Vasco (4,6%) y Andalucía (4,5%), y mucho menos en Baleares, Extremadura, Murcia, Castilla y León, Cantabria, Asturias y Castilla-La Mancha, con porcentajes inferiores al 0,5%.

GRÁFICO 38. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR ACTIVIDAD EDUCATIVA Y POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2017.



Fuente: Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018. Edición 2020. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

En 2017, la comunidad autónoma que dedicó un mayor gasto público por alumnado público y concertado fue el País Vasco (6.601€), seguida de Navarra, Galicia y Asturias. Las que menos gastaron fueron Madrid (4.039€) y Andalucía (4.536€). Con respecto al año anterior (tabla 2), los mayores incrementos en el gasto público por alumno público y concertado se dieron en Canarias (290€, lo que supuso un incremento del 5,8%), Galicia (286€, incremento del 5%), Castilla-La Mancha (240€, incremento del 5,2%) y Navarra (206€, incremento del 3,5%).

Por lo que se refiere al gasto público en educación por alumno de la enseñanza pública, País Vasco y Navarra presentan las cifras más altas (9.298€ y 7.456€), respectivamente. Las comunidades que menos gastaron fueron Madrid (4.727€) y Andalucía (5.077€). El gasto no ha variado por igual en todas las comunidades autónomas entre 2016 y 2017. En Canarias se ha incrementado en 389 euros (incremento del 7,1%), seguido de Galicia con un aumento de 334€ (incremento del 5,1%) y Navarra con 328€ (incremento del 4,6%).

En ambas series históricas se aprecia una tendencia creciente hasta el año 2009. Se inicia entonces un periodo decreciente hasta el año 2014, habiendo recuperado desde entonces solo parte de lo perdido. En la última década, el gasto público por alumno público ha descendido notablemente en Madrid (1.266€, descenso del 21,1%), Castilla-La Mancha (1.033€, descenso del 13,3%), La Rioja (907€, descenso del 12,7%), Cataluña (854€, descenso del 13,3%) y Asturias (815€, descenso del 10,5%), mientras que Extremadura destaca por haberlo incrementado en 575€ (incremento del 964%).

TABLA 2. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS POR TITULARIDAD. AÑOS 2005 A 2017.

GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO Y CONCERTADO (EN EUROS)													
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
ANDALUCÍA	3.841	4.274	4.528	4.797	4.838	4.692	4.582	4.268	4.110	4.042	4.220	4.419	4.536
ARAGÓN	4.532	4.868	5.236	5.504	5.695	5.410	5.138	4.787	4.775	4.707	4.891	5.131	5.318
ASTURIAS	5.493	5.883	6.316	6.537	6.747	6.553	6.088	5.665	5.667	5.530	5.747	5.814	5.936
BALEARES	4.705	5.103	5.306	5.721	6.051	5.993	5.633	4.920	4.817	4.808	5.102	5.328	5.465
C. VALEN- CIANA	4.259	4.505	4.966	5.520	5.828	5.534	5.098	4.522	4.383	4.449	4.628	4.819	4.944
CANARIAS	4.592	5.017	5.161	5.337	5.461	5.091	4.745	4.542	4.524	4.539	4.627	4.991	5.281
CANTABRIA	5.035	5.538	5.970	6.236	6.463	6.211	5.972	5.526	5.534	5.623	5.644	5.934	5.915
CASTILLA Y LEÓN	5.008	5.344	5.673	5.983	6.169	5.899	5.656	5.379	5.129	5.109	5.372	5.529	5.654

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 2. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS POR TITULARIDAD. AÑOS 2005 A 2017.

GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO Y CONCERTADO (EN EUROS)													
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
CASTILLA-LA MANCHA	4.708	5.076	5.693	6.104	6.053	5.809	5.996	4.668	4.335	4.295	4.545	4.619	4.859
CATALUÑA	4.378	4.815	5.145	5.414	5.600	5.342	5.071	4.520	4.237	4.198	4.580	4.721	4.868
EXTREMA-DURA	4.505	4.964	5.250	5.673	6.110	5.685	5.623	5.155	5.219	5.276	5.595	5.678	5.856
GALICIA	5.036	5.541	6.114	6.514	6.787	6.409	6.062	5.640	5.562	5.404	5.585	5.699	5.985
LA RIOJA	4.683	5.008	5.702	5.653	5.914	5.666	5.228	4.884	4.730	4.827	5.004	5.149	5.257
MADRID	4.314	4.621	4.819	4.867	4.931	4.567	4.296	4.021	3.908	3.857	3.957	3.946	4.039
MURCIA	3.778	4.213	4.785	5.334	5.430	5.337	5.100	4.654	4.439	4.352	4.545	4.613	4.674
NAVARRA	5.614	5.896	6.153	6.807	6.900	7.046	6.659	5.809	5.738	5.692	5.731	5.829	6.035
PAÍS VASCO	6.070	6.251	6.786	7.151	7.595	7.297	7.112	6.583	6.475	6.448	6.437	6.502	6.601
TOTAL	4.520	4.888	5.233	5.539	5.692	5.441	5.206	4.729	4.569	4.537	4.743	4.879	5.014

GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO (EN EUROS)													
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
ANDALUCÍA	4.211	4.713	5.060	5.352	5.427	5.261	5.150	4.802	4.595	4.510	4.735	4.943	5.077
ARAGÓN	5.486	5.903	6.292	6.623	6.826	6.403	6.032	5.567	5.517	5.372	5.631	5.917	6.213
ASTURIAS	6.492	7.050	7.742	7.985	8.208	7.870	7.236	6.647	6.615	6.435	6.679	6.785	6.927
BALEARES	5.817	6.339	6.463	7.027	7.359	7.265	6.746	5.796	5.623	5.592	5.917	6.379	6.493
C. VALEN-CIANA	4.840	5.160	5.801	6.466	6.765	6.336	5.781	5.066	4.880	4.995	5.246	5.510	5.609
CANARIAS	5.145	5.700	5.874	6.081	6.201	5.723	5.315	5.016	5.031	5.017	5.102	5.514	5.903
CANTABRIA	6.039	6.684	7.568	7.758	7.943	7.457	7.135	6.475	6.474	6.539	6.595	6.917	6.864
CASTILLA Y LEÓN	6.103	6.593	6.986	7.332	7.562	7.287	6.830	6.319	6.125	5.981	6.399	6.538	6.761
CASTILLA-LA MANCHA	5.234	5.630	6.288	6.749	6.640	6.318	6.534	5.013	4.624	4.591	4.885	4.988	5.255
CATALUÑA	5.394	5.926	6.411	6.652	6.741	6.384	6.003	5.227	4.876	4.746	5.197	5.386	5.557
EXTREMA-DURA	5.017	5.569	5.964	6.446	6.965	6.434	6.334	5.765	5.815	5.881	6.255	6.341	6.539
GALICIA	5.947	6.514	7.257	7.752	8.041	7.551	7.104	6.553	6.423	6.241	6.460	6.598	6.932
LA RIOJA	5.791	6.208	7.122	6.969	7.298	6.919	6.351	5.799	5.530	5.649	5.863	6.052	6.215

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 2. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS POR TITULARIDAD. AÑOS 2005 A 2017.

GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO (EN EUROS)													
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
MADRID	5.330	5.682	5.993	6.003	5.990	5.478	5.049	4.682	4.505	4.443	4.593	4.593	4.727
MURCIA	4.320	4.813	5.521	6.198	6.262	6.078	5.767	5.210	4.941	4.841	5.074	5.159	5.262
NAVARRA	6.991	7.324	7.587	8.481	8.590	8.929	8.352	7.122	6.955	6.866	6.951	7.128	7.456
PAÍS VASCO	8.858	9.059	9.835	10.388	10.964	10.472	10.134	9.160	9.175	8.976	8.973	9.054	9.298
TOTAL	5.299	5.751	6.213	6.567	6.703	6.369	6.057	5.430	5.231	5.169	5.436	5.607	5.779

Fuente: *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018*. Edición 2020. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Financiación y gasto de la enseñanza privada en España

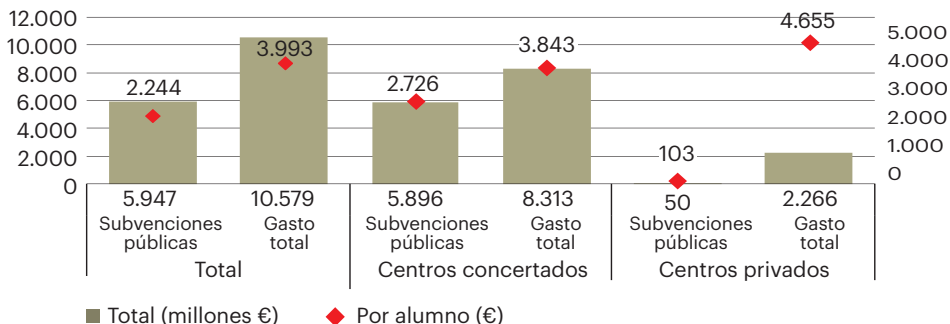
El Instituto Nacional de Estadística (en adelante, INE) llevó a cabo en el curso 2014-2015 la última oleada de la Encuesta de Financiación y Gasto de la Enseñanza Privada en España, encuesta de obligado cumplimiento para las instituciones educativas privadas y concertadas de Educación Primaria, Secundaria, Secundaria Superior y Universitaria. La encuesta recoge la estructura de gastos e ingresos de la enseñanza privada en España. Dentro de la partida de ingresos, es de especial interés conocer el volumen de las subvenciones públicas recibidas por los centros privados.

El gráfico 39 muestra el gasto total de los centros privados y concertados no universitarios, así como el total de subvenciones públicas recibidas. En el curso 2014-2015, esos centros incurrieron en un gasto de 10.579 millones de euros, lo que supuso un gasto por alumno de 3.993 euros. Entre otras fuentes de ingresos recibieron 5.947 millones de euros en subvenciones públicas (un 56,2% del total de gasto), lo que supuso una subvención por alumno de 2.244 euros.

Lógicamente, casi todo el monto de subvenciones públicas se destinó a la enseñanza concertada, en la que un gasto de 8.313 millones de euros se financió en parte con 5.896 millones en subvenciones públicas (que incluyen los conciertos y otros tipos de transferencias), lo que representó un 70,9% del gasto total.

En los centros concertados, cada alumno supuso un gasto de 3.843 euros, mientras que en los privados ascendió a 4.655 euros.

GRÁFICO 39. GASTO TOTAL Y SUBVENCIONES PÚBLICAS RECIBIDAS POR LOS CENTROS PRIVADOS Y CONCERTADOS DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA, POR TITULARIDAD DEL CENTRO (VALORES TOTALES Y POR ALUMNO). CURSO 2014-2015.

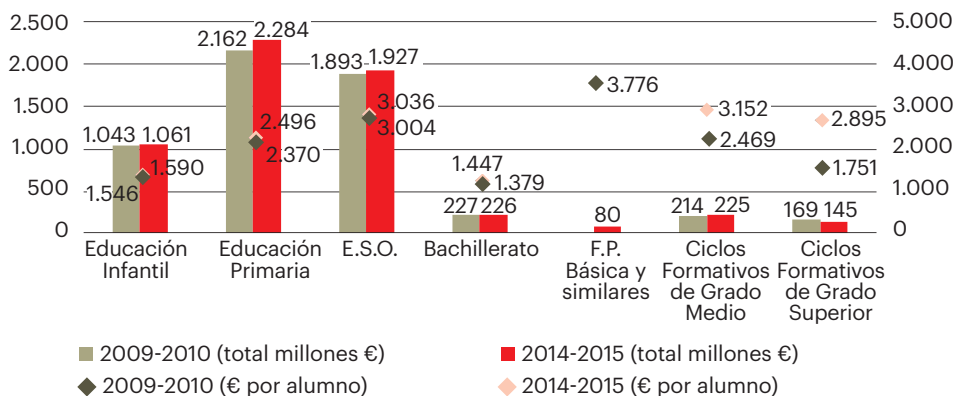


Fuente: *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada en España (2014-2015)*. Instituto Nacional de Estadística. 2017.

Nota: las subvenciones de administraciones públicas incluyen transferencias por concierto y otras transferencias.

Las subvenciones públicas a centros privados y concertados de enseñanza no universitaria se han mantenido estables en términos absolutos entre los cursos 2009-2010 y 2014-2015, los correspondientes a las dos encuestas más recientes. No obstante, la financiación por alumno se ha reducido notablemente en la Formación Profesional: en CFGM ha disminuido en 682 euros (un 21,6%) y en CFGS 1.144 euros (un 39,5%) (gráfico 40).

GRÁFICO 40. EVOLUCIÓN DE LAS SUBVENCIONES DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS RECIBIDAS POR CENTROS PRIVADOS Y CONCERTADOS DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA POR NIVEL EDUCATIVO (VALORES TOTALES Y POR ALUMNO). CURSOS 2009-2010 Y 2014-2015.

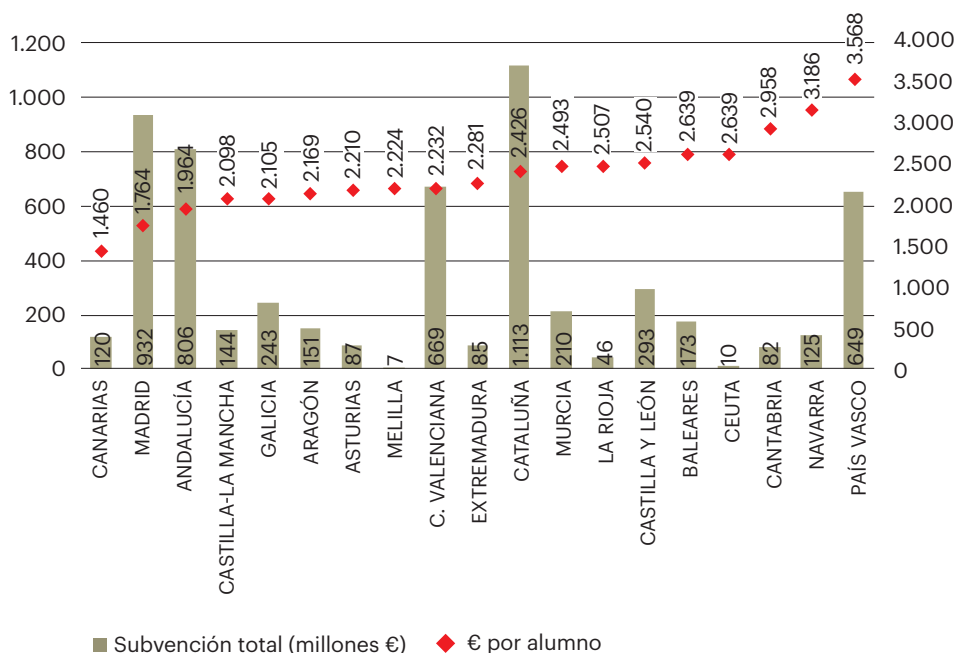


Fuente: *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada en España*. Instituto Nacional de Estadística. 2017.

Nota: en el curso 2009-2010 no había enseñanzas de Formación Profesional Básica y no se dispone de información sobre los anteriores Programas de Cualificación Profesional Inicial.

Por comunidad autónoma, el gráfico 41 muestra que las mayores subvenciones por alumno se dan en el País Vasco (3.568€) y Navarra (3.186€), mientras que las más bajas se otorgan en Canarias (1.460€), Madrid (1.764€) y Andalucía (1.964€). En términos absolutos, las dos comunidades que dedican más recursos a subvencionar enseñanzas privadas y concertadas son Cataluña (1.113 millones €) y Madrid (931 millones €)¹.

GRÁFICO 41. SUBVENCIONES DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS RECIBIDAS POR CENTROS PRIVADOS Y CONCERTADOS DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (VALORES TOTALES Y POR ALUMNO). CURSO 2014-2015.

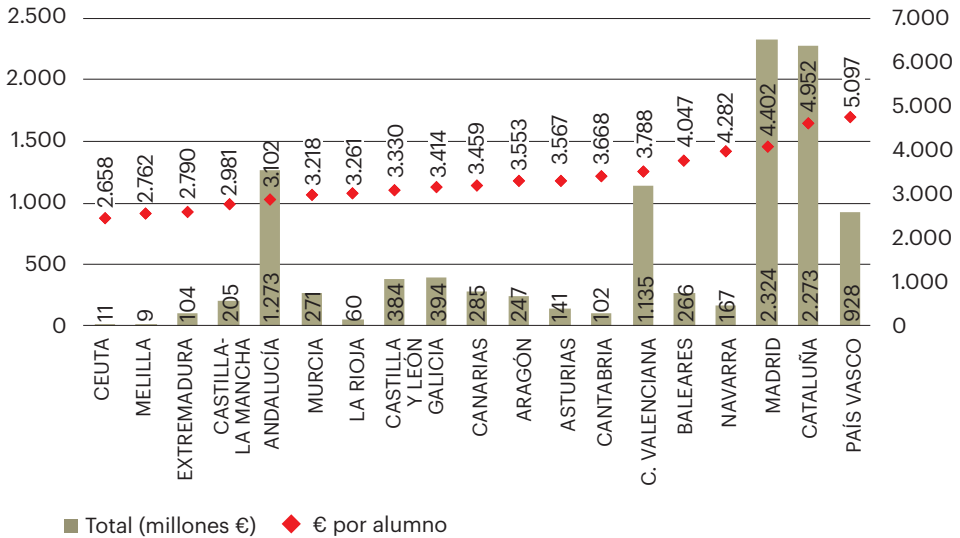


Fuente: Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada en España. Instituto Nacional de Estadística. 2017.

En cuanto al gasto de los centros privados y concertados por comunidad autónoma (gráfico 42), las regiones donde se registró un gasto por alumno más elevado fueron el País Vasco (5.097€), Cataluña (4.952€) y Madrid (4.402€), mientras que el más bajo se dio en Ceuta (2.658€), Melilla (2.762€) y Extremadura (2.790€).

1. Nótese que las comunidades con mayores transferencias en términos absolutos son aquellas con una mayor población y un mayor número de alumnos matriculados en centros privados y concertados. Para la comparación entre regiones deben observarse las cantidades por alumno.

GRÁFICO 42. GASTO POR ALUMNO EN CENTROS PRIVADOS Y CONCERTADOS DE ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2014-2015.



Fuente: Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada en España. Instituto Nacional de Estadística. 2017.

Becas y ayudas al estudio

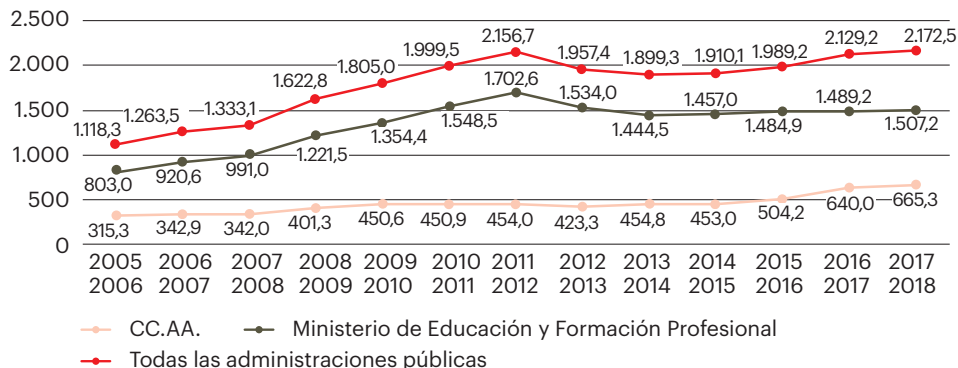
En el curso 2017-2018, el importe total de las becas y ayudas concedidas por todas las administraciones educativas fue de 2.172,56 millones de euros, de los que 1.507 millones (69,4%) estaban financiados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Desde el curso 2005-2006 al curso 2011-2012, la cantidad destinada a becas y ayudas al estudio por el MEFP se incrementó un 112%, descendió un 15% los dos cursos siguientes y ha ascendido un 4% desde entonces (gráfico 43).

Por lo que respecta a la aportación de las comunidades autónomas, se mantuvo relativamente estable entre los cursos 2010-2011 y 2014-2015, pero ha experimentado un fuerte aumento (46,8%) en los tres cursos siguientes.

En conjunto, ambas tendencias han hecho que el importe dedicado a becas y ayudas al estudio por todas las administraciones públicas en el curso 2017-2018 haya superado en términos nominales el máximo del curso 2011-2012.

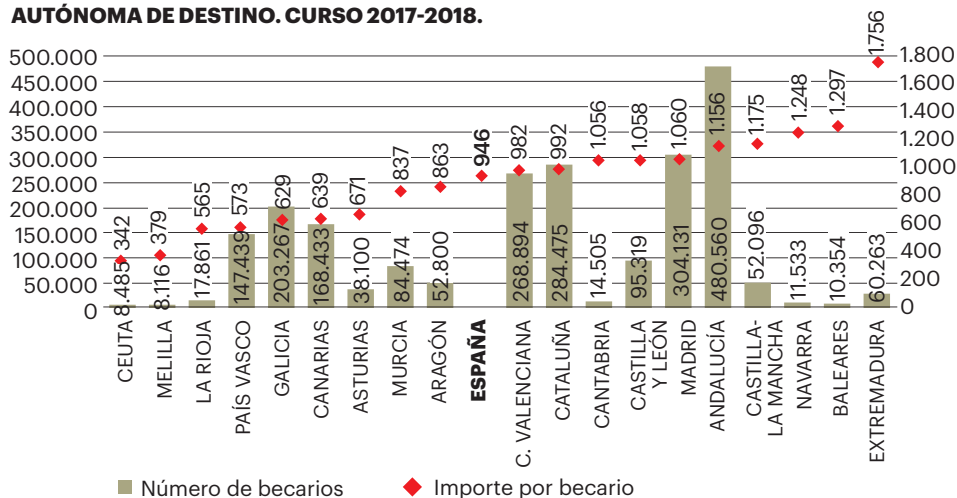
GRÁFICO 43. EVOLUCIÓN DEL IMPORTE DE BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL Y COMUNIDADES AUTÓNOMAS POR CURSO ESCOLAR (EN MILLONES DE EUROS). CURSOS 2005-2006 A 2017-2018.



Fuente: *Estadística de Becas y Ayudas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Por comunidad autónoma, las regiones donde se concretó el mayor número de receptores de becas y ayudas al estudio, en el curso 2017-2018, fueron Andalucía, Madrid, Cataluña y la Comunidad Valenciana (gráfico 44). En términos relativos, el importe por beneficiario más elevado se dio en Extremadura (1.756€), seguida a cierta distancia de Baleares (1.297€) y de Navarra (1.248€). El más bajo se produjo en Ceuta (342€), Melilla (379€) y en La Rioja (565€).

GRÁFICO 44. NÚMERO DE BECARIOS E IMPORTE POR BECARIO POR COMUNIDAD AUTÓNOMA DE DESTINO. CURSO 2017-2018.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de Becas y ayudas*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: todas las enseñanzas educativas y en todas las administraciones públicas.

Educación Infantil y enseñanzas obligatorias

Si nos fijamos únicamente en el conjunto de Infantil, Primaria, ESO y Educación Especial, en el curso 2017-2018, 1.083.352 alumnos recibieron 470,4 millones de euros en concepto de becas y ayudas al estudio (tabla 3). Por enseñanza, el 31,4% de los alumnos de Educación Especial recibió alguna beca o ayuda al estudio, con un importe por beneficiario de 764,1€. En el otro extremo, el 10,1% de los alumnos de ESO recibió algún tipo de beca o ayuda al estudio, con un importe por beneficiario de 320,7€.

TABLA 3. BECAS Y AYUDAS CONCEDIDAS EN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS, E. INFANTIL Y E. ESPECIAL. CURSO 2017-2018.

	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	ESO	E. ESPECIAL	TOTAL
Alumnado matriculado	1.767.179	2.942.894	1.931.886	36.512	6.678.471
Alumnos becados	256.828	619.859	195.217	11.448	1.083.352
% Becarios respecto al alumnado matriculado	14,5	21,1	10,1	31,4	16,2
Distribución de becarios	23,7	57,2	18,0	1,1	100
Importe total de las becas (millones de euros)	144,2	254,8	62,6	8,7	470,4
Importe por becario (euros)	561,3	411,1	320,7	764,1	434,2

Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de Becas y Ayudas*, y de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

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

En la tabla 4 se muestra la información anterior desagregada por comunidades autónomas y niveles de enseñanza. En Educación Infantil destaca la proporción de alumnos receptores de una beca o ayuda al estudio en las regiones de Canarias, País Vasco y Madrid, las tres por encima del 20%. Galicia y el País Vasco destacan en los niveles de Educación Primaria y ESO, en ambos casos con una cobertura superior al 40% del alumnado total. La misma situación se observa en las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla. Finalmente, en la Comunidad Valenciana el 87,5% de los alumnos de E. Especial reciben algún tipo de beca o ayuda al estudio.

En cuanto al importe por becario, Asturias, Baleares y Melilla presentaron cifras por encima de los 1.000€ por alumno beneficiario en Educación Infantil. En Educación Primaria y ESO, las ayudas superaron los 800€ por beneficiario en Nava-

rra y Baleares. Castilla-La Mancha también supera ese umbral en ESO. Finalmente, la Comunidad de Madrid presenta un importe por alumno (1.679,9€) muy superior al resto de regiones en Educación Especial.

TABLA 4. PORCENTAJE DE BECARIOS E IMPORTE POR BECARIO EN ENSEÑANZAS OBLIGATORIAS, E. INFANTIL Y E. ESPECIAL, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2017-2018.

	% BECARIOS RESPECTO AL ALUMNADO MATRICULADO				IMPORTE POR BECARIO (EUROS)			
	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E. ESO	E. ESPECIAL	E. INFANTIL	E. PRIMARIA	E. ESO	E. ESPECIAL
ANDALUCÍA	19,6	24,7	3,1	21,4	499,3	508,7	785,8	796,0
ARAGÓN	6,9	29,1	13,6	20,4	877,2	480,1	263,5	398,5
ASTURIAS	0,8	28,8	28,8	10,6	1.086,8	141,3	127,9	391,3
BALEARES	1,1	2,2	1,5	15,7	1.171,4	1.264,2	887,0	1.059,7
CANARIAS	29,3	51,1	21,9	54,5	276,1	263,0	225,9	974,1
CANTABRIA	6,2	7,6	0,6	13,2	440,9	480,5	713,4	948,3
CASTILLA Y LEÓN	8,1	23,1	10,4	22,3	625,3	392,0	211,9	869,8
CASTILLA-LA MANCHA	6,1	9,1	1,4	-	399,9	424,0	1.434,3	481,1
CATALUÑA	13,7	16,4	16,2	2,9	561,9	688,7	648,8	573,9
C. VALENCIANA	18,0	25,2	2,7	87,5	519,9	561,3	664,0	881,0
EXTREMADURA	1,4	1,7	2,8	21,9	866,4	637,4	611,6	833,3
GALICIA	12,5	65,0	50,9	-	665,2	323,8	153,5	257,6
MADRID	20,7	15,9	5,5	39,8	794,5	446,6	417,8	1.679,9
MURCIA	4,6	28,6	21,4	11,7	951,3	236,0	175,7	417,8
NAVARRA	0,7	1,0	0,7	21,2	915,8	860,5	845,3	697,8
PAÍS VASCO	20,8	42,7	41,8	52,2	620,4	449,6	310,3	462,9
LA RIOJA	8,7	46,9	18,3	21,5	407,4	269,3	206,2	534,7
CEUTA	6,0	66,2	43,2	7,1	611,7	199,6	122,8	611,1
MELILLA	2,9	58,2	47,1	12,3	1.043,0	178,1	152,4	1.346,2

Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de Becas y Ayudas*, y de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: Educación Infantil comprende el número de alumnos matriculados en Primer Ciclo y Segundo Ciclo. En Galicia y Castilla-La Mancha se indicó un número de receptores de becas y ayudas al estudio en Educación Especial superior al número de alumnos matriculados en el curso 2017-2018.

Enseñanzas postobligatorias no universitarias

En los niveles postobligatorios no universitarios, un total de 1.416.475 alumnos recibieron 532,6 millones de euros en el curso 2017-2018 (tabla 5). Por niveles de enseñanza, es en los estudios de Grado Superior donde se observa el mayor porcentaje de alumnos beneficiarios de una beca o ayuda al estudio (37,9%), mientras que en Grado Medio se observa el menor porcentaje (27,3%). Sin embargo, es en Grado Medio donde se observa la mayor cuantía por beneficiario (1.304,3€), mientras que el importe por beneficiario más bajo se da en FP Básica (330,5€).

TABLA 5. BECAS Y AYUDAS CONCEDIDAS EN ENSEÑANZAS POSTOBLIGATORIAS NO UNIVERSITARIAS. CURSO 2017-2018.

	FP BÁSICA	FP GRADO MEDIO	BACHILLERATO	FP GRADO SUPERIOR	TOTAL
Alumnado matriculado	72.180	319.269	676.311	348.715	1.416.475
Alumnos becarios	25.809	87.132	201.585	132.013	446.539
% Becarios respecto al alumnado matriculado	35,8	27,3	29,8	37,9	31,5
Distribución de becarios	5,8	19,5	45,1	29,6	100,0
Importe total de las becas (millones €)	8,5	113,6	243,7	166,7	532,6
Importe por becario (euros)	330,5	1.304,3	1.208,8	1.262,9	1.192,7

Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de Becas y Ayudas*, y de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

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

La tabla 6 ofrece la información desagregada por comunidad autónoma. En FP Básica, las regiones de Extremadura y Ceuta son las únicas donde la cobertura de las becas y ayudas al estudio en FP Básica supera el 50% del alumnado matriculado. En Grado Medio, los mayores porcentajes se observan en Andalucía, Extremadura y Canarias, todas por encima del 40%. En los estudios de Bachillerato destaca Andalucía, donde el 61,4% de los alumnos matriculados reciben algún tipo de beca o ayuda al estudio. Finalmente, en los estudios de Grado Superior son Madrid y Canarias las dos regiones que superan el 50% de tasa de cobertura.

En cuanto al importe por becario, en FP Básica destaca la aportación de Baleares, donde cada beneficiario recibe de media 742,1€. En estudios de Grado Medio, es Extremadura la región con un mayor importe por beneficiario (1.793,9€). En Bachillerato destacan las ciudades autónomas de Ceuta (1.478,5€) y Melilla (1.551,9€), seguidas por la región de Andalucía (1.409,6€). Finalmente, la región con un mayor importe de las becas y ayudas al estudio por beneficiario en Grado Superior es Extremadura (1.896,7€).

TABLA 6. PORCENTAJE DE BECARIOS E IMPORTE POR BECARIO EN ENSEÑANZAS POSTOBLIGATORIAS NO UNIVERSITARIAS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2017-2018.

	% BECARIOS RESPECTO AL ALUMNADO MATRICULADO				IMPORTE POR BECARIO (EUROS)			
	FP BÁSICA	FP GRADO MEDIO	BACHI-LLERATO	FP GRADO SUPERIOR	FP BÁSICA	FP GRADO MEDIO	BACHI-LLERATO	FP GRADO SUPERIOR
ANDALUCÍA	48,4	44,5	61,4	47,9	409,3	1.623,0	1.409,6	1.513,3
ARAGÓN	20,2	16,2	16,4	21,5	348,1	1.475,2	1.085,5	1.282,8
ASTURIAS	20,5	12,0	26,4	20,2	348,1	1.462,3	1.156,0	1.342,4
BALEARES	7,2	9,6	11,4	17,9	490,0	1.192,0	1.035,1	1.056,1
CANARIAS	36,5	40,0	50,8	54,2	340,2	1.115,9	1.084,5	1.094,8
CANTABRIA	29,9	31,8	25,8	46,3	296,6	884,2	1.144,7	884,0
CASTILLA Y LEÓN	24,2	17,8	29,7	25,9	318,1	1.428,4	1.061,1	1.393,5
CASTILLA-LA MANCHA	25,6	21,8	35,2	31,9	742,1	1.553,9	1.251,2	1.521,3
CATALUÑA	-	16,0	14,2	25,6	555,9	1.339,0	1.166,7	1.154,2
C. VALENCIANA	19,0	22,9	29,1	27,7	308,9	1.347,5	1.209,1	1.292,2
EXTREMADURA	54,9	40,8	50,0	48,5	328,3	1.793,9	1.316,5	1.896,7
GALICIA	31,4	27,4	37,8	39,8	332,6	976,0	1.122,5	1.046,2
MADRID	42,9	33,4	16,5	66,6	84,4	710,4	1.072,7	1.164,0
MURCIA	27,3	24,1	32,4	37,0	285,3	1.464,5	1.348,4	1.422,7
NAVARRA	46,4	24,1	19,6	32,7	415,7	989,9	830,6	957,8
PAÍS VASCO	45,2	21,5	31,4	20,0	291,8	467,8	255,5	521,5
LA RIOJA	10,5	11,6	19,5	19,4	415,7	1.243,1	952,5	1.201,6
CEUTA	52,2	28,4	32,3	38,3	268,1	1.636,8	1.478,5	1.526,6
MELILLA	40,9	30,5	40,1	44,4	309,4	1.601,0	1.551,9	1.619,5

Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de Becas y Ayudas*, y de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

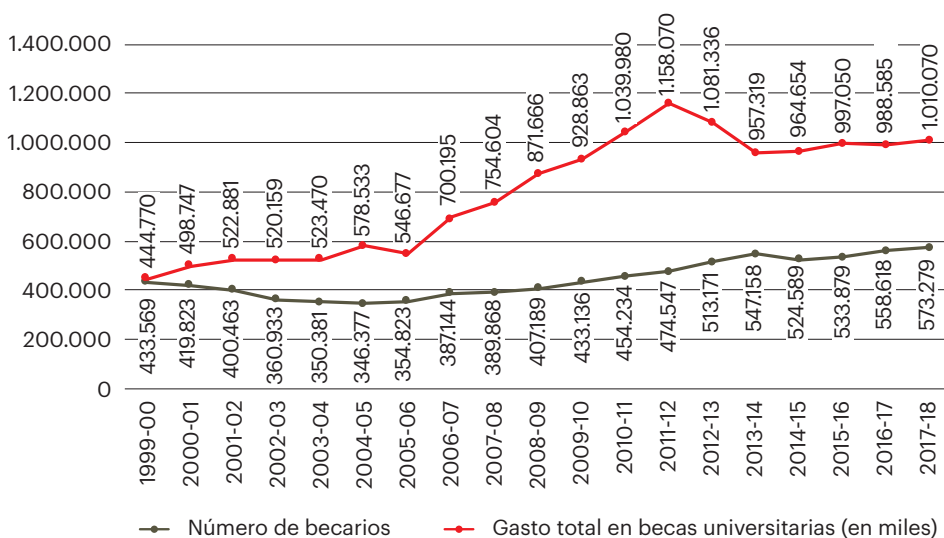
Nota: en Cataluña no se ofrece información sobre el alumnado total matriculado en FP Básica.

Enseñanzas universitarias

En el nivel universitario, el gasto total en becas universitarias aumentó notablemente (un 160%) entre los cursos 1999-2000 y 2011-12 (gráfico 45). En los dos siguientes, 2012-2013 y 2013-2014, el descenso fue muy acusado, con una reducción del 17%. Desde entonces, el incremento anual del presupuesto para becas ha sido modesto, hasta situarse en 1.010 millones de euros en el curso 2017-2018, apenas un 5,5% más que en 2013-2014.

En cuanto al número de beneficiarios, entre los cursos 1999-2000 y 2004-2005 se produjo un descenso del 20,1%. Desde entonces y hasta el curso 2013-2014, el crecimiento fue constante, con un incremento acumulado del 58%. El número de beneficiarios descendió en el curso 2014-2015, pero ha ascendido desde entonces hasta situarse en los 573.279 becarios del curso 2017-2018.

GRÁFICO 45. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS BECADOS Y GASTO TOTAL DEDICADO A BECAS, EN MILES DE EUROS. CURSOS 1999-2000 A 2017-2018.



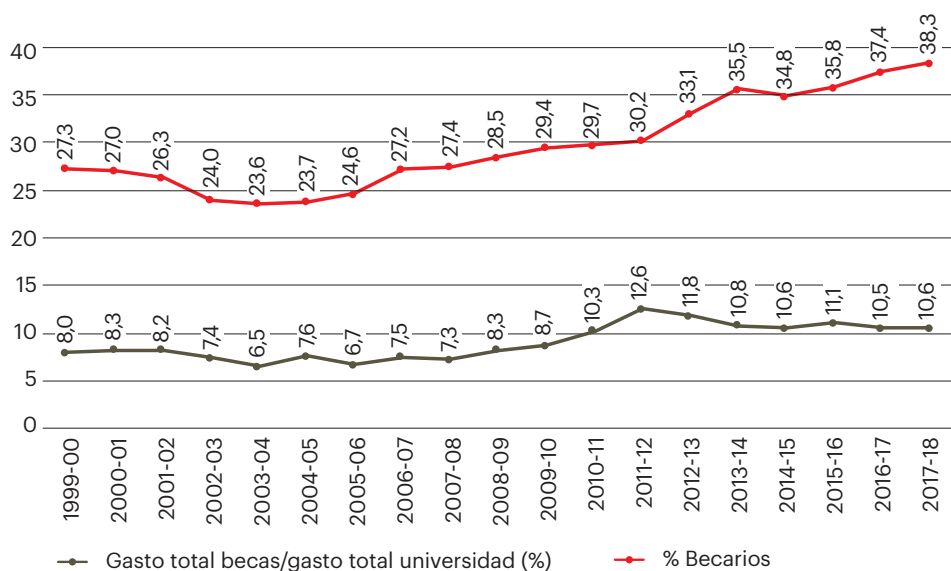
Fuente: *Estadística de becas y ayudas al estudio*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: los datos no han sido corregidos por la inflación.

En porcentaje sobre el total de alumnos universitarios, los becarios descendieron del 27,3% en 1999-2000 al 23,6% en 2003-2004, pero desde entonces el porcentaje ha crecido hasta un máximo del 38,3% en 2017-2018 (gráfico 46).

Por otra parte, el gasto en becas en porcentaje del gasto público en universidad se mantuvo en torno al 8% desde el curso 1999-2000 hasta el curso 2007-2008, creció hasta un máximo del 12,9% en el curso 2011-2012 y cayó después, alcanzando el 10,6% en el curso 2017-2018.

GRÁFICO 46. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE GASTO PÚBLICO DESTINADO A BECAS RESPECTO AL GASTO PÚBLICO TOTAL DEDICADO A LA UNIVERSIDAD Y PORCENTAJE DE BECARIOS RESPECTO AL TOTAL DE ALUMNOS. CURSOS 1999-2000 A 2017-2018.

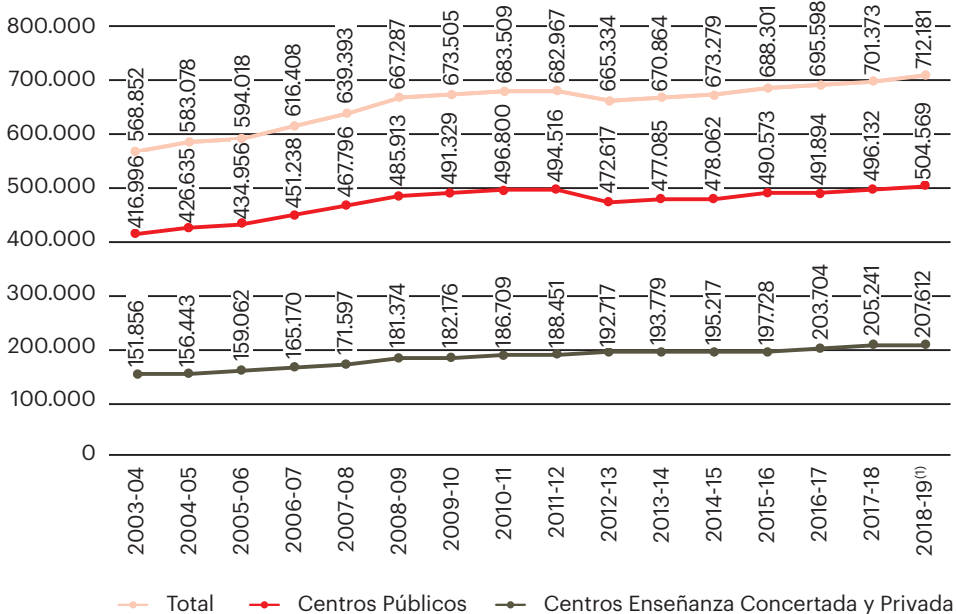


Fuente: *Estadística de becas y ayudas al estudio*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

El profesorado

En el curso 2017-2018, 504.569 profesores de enseñanzas de régimen general no universitarias ejercieron la docencia en centros públicos (el 70,85% del total), mientras que 207.612 la impartieron en centros de titularidad privada (gráfico 47). La cifra total de 712.181 docentes representa un aumento de 10.808 (un 1,5%) respecto al curso anterior. En comparación con el curso 2005-2006, la cifra total de profesores ha aumentado en 118.163, un 19,9%, si bien el incremento ha sido relativamente mayor en el sector privado (48.550 profesores, lo que supone un incremento del 30,5%) que en el sector público (69.613 nuevos profesores, lo que supone un incremento del 16%).

GRÁFICO 47. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 2003-2004 A 2018-2019.

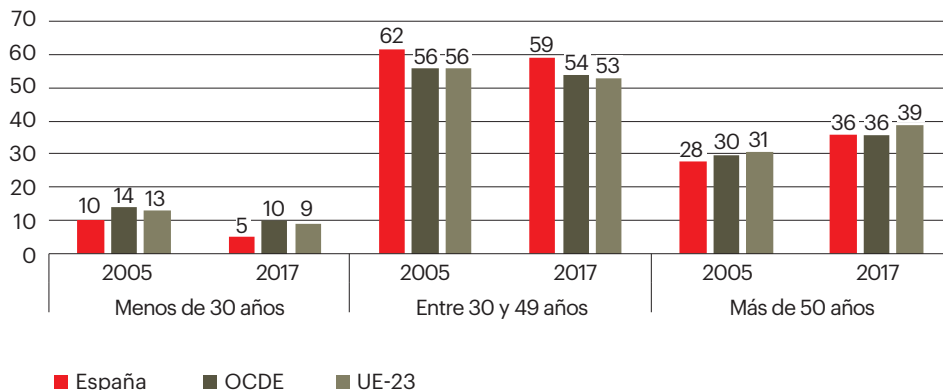


Fuente: Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020. Nota (1): el dato del curso 2018-2019 se corresponde con las cifras avance con la distribución estimada por el cuerpo del profesorado.

Media de edad y sexo del profesorado

Considerando de forma conjunta las enseñanzas de Educación Primaria, Secundaria de 1ª etapa y Secundaria de 2ª etapa, en el año 2017 predominó el profesorado de entre 30 y 49 años, tanto en España (59%) como en el conjunto de países de la OCDE (54%) y UE-23 (53%). En nuestro país, el segmento con más de 50 años representó el 36% del total en 2017, una cifra idéntica a la del conjunto de la OCDE, aunque algo inferior al promedio UE-23 (39%). En España, este segmento ha registrado un incremento de 8 puntos porcentuales desde 2005, a la vez que el profesorado de menos de 30 años ha aumentado 5 puntos porcentuales (gráfico 48).

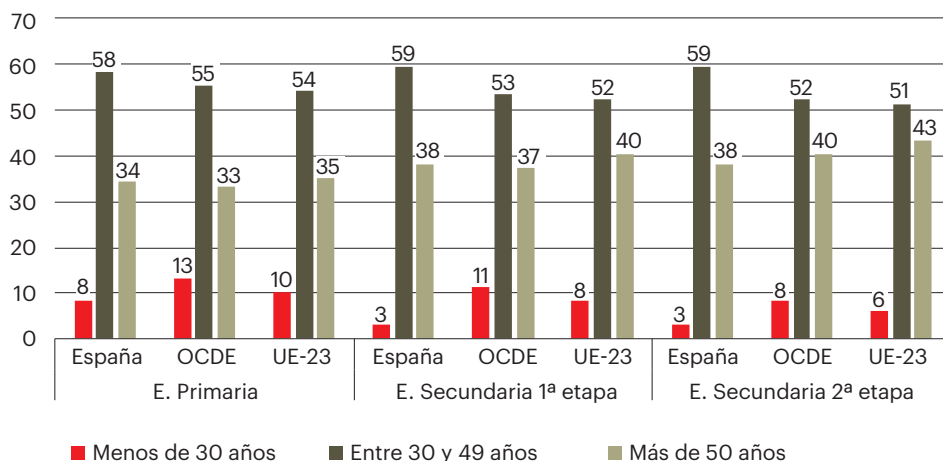
GRÁFICO 48. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA DE 1ª Y 2ª ETAPA, POR EDAD, EN ESPAÑA, OCDE Y UE-23 (PORCENTAJES). AÑOS 2005 Y 2017.



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla D5.1, *Education at a Glance*, 2019. OCDE.

En el gráfico 49 se muestra la composición por edad del profesorado de los niveles de Educación Primaria, Secundaria de 1ª etapa y Secundaria de 2ª etapa. Se observa una composición prácticamente idéntica, según la cual alrededor del 60% del profesorado tiene entre 30 y 49 años y entre un 33 y un 40% tiene más de 50 años.

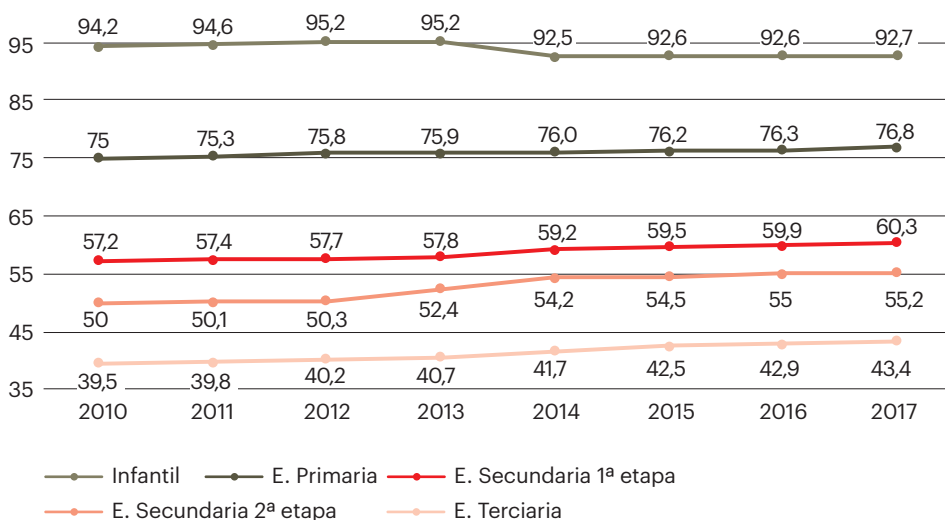
GRÁFICO 49. DISTRIBUCIÓN DE LOS PROFESORES POR EDAD Y NIVEL DE ENSEÑANZA IMPARTIDO (PORCENTAJES). AÑO 2017.



Fuente: elaboración propia a partir de la tabla D5.1, *Education at a Glance*, 2019. OCDE.

En cuanto a la composición por sexo del profesorado, el porcentaje de profesoras desciende en niveles de enseñanza superiores (gráfico 50). En 2017, las mujeres representaron casi el 92,7% del profesorado en Educación Infantil en España, pero son minoritarias en Educación Terciaria (43,4%). El porcentaje de profesoras en Educación Infantil se mantiene estable, mientras que en Educación Secundaria de 2ª etapa y en Educación Terciaria ha crecido 5,2 y 3,9 puntos porcentuales, respectivamente.

GRÁFICO 50. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE PROFESORAS POR NIVEL DE ENSEÑANZA. AÑOS 2010 A 2017.

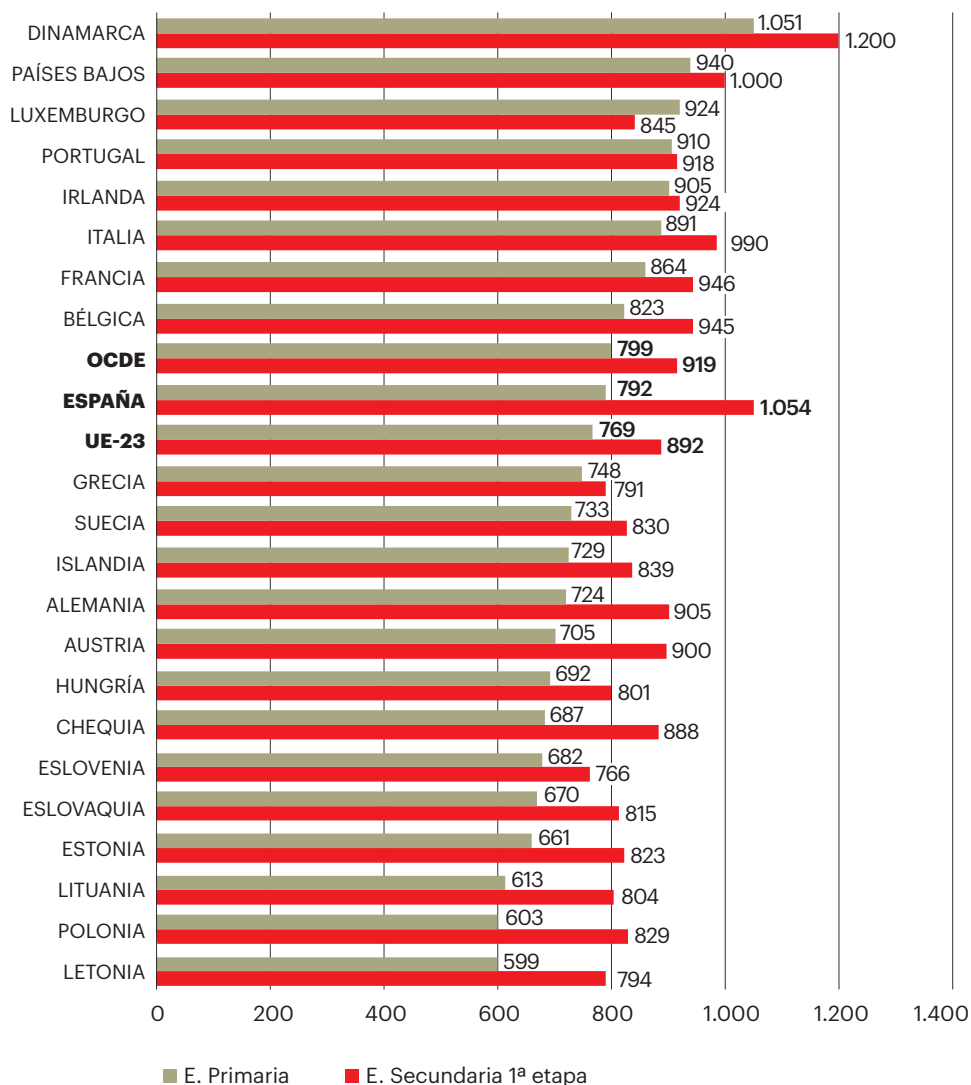


Fuente: elaboración propia a partir de la tabla D5.2, *Education at a Glance*, 2019 y ediciones anteriores. OCDE.

Horas de clase, ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula

En España, el tiempo anual medio que el profesorado dedicó a dar clase en 2019 fue de 792 horas en Educación Primaria y 1.054 horas en Secundaria de 1ª etapa (gráfico 51). En la OCDE, por término medio, los docentes dedicaron 7 horas de media más en Educación Primaria, pero 134 horas menos en Educación Secundaria de 1ª etapa. En los países de la UE-23 se destinaron 23 horas menos en Educación Primaria y 161 horas menos en Educación Secundaria de 1ª etapa.

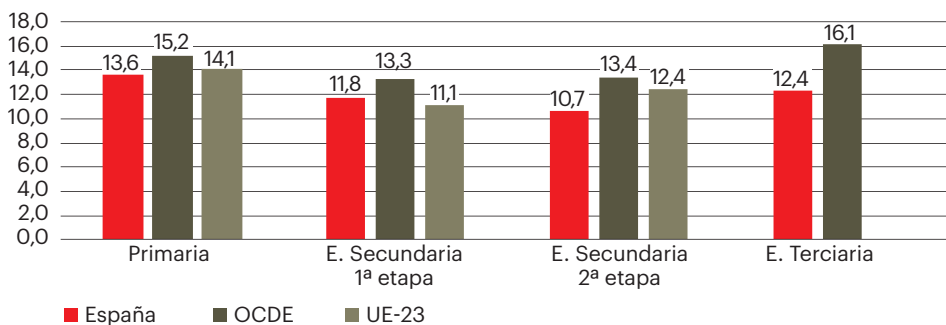
GRÁFICO 51. NÚMERO DE HORAS LECTIVAS AL AÑO POR NIVEL EDUCATIVO Y POR PAÍS. AÑO 2019.



Fuente: Tabla D1.1, *Education at a Glance*, 2019. OCDE.

En 2019, la ratio de alumnos por profesor se situó en España por debajo del promedio de la OCDE, tanto en Educación Primaria como en Educación Secundaria (gráfico 52). Respecto a la UE-23, la ratio solo es inferior en Educación Primaria y en Educación Secundaria de 2ª etapa, y es superior en Educación Secundaria de 1ª etapa. En Educación Terciaria, la ratio de alumnos por docente es menor en España que en la OCDE.

GRÁFICO 52. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR POR NIVEL DE ENSEÑANZA EN ESPAÑA, OCDE Y UE-23. AÑO 2019.

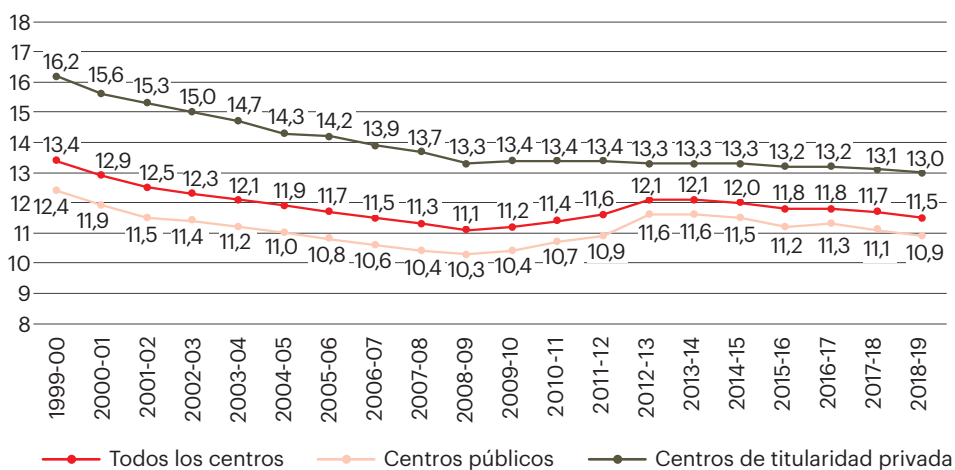


Fuente: Tabla D2.2 en *Education at a Glance*, 2019. OCDE.

Nota: no hay información disponible para la UE-23 sobre Educación Terciaria.

La ratio de alumnos por profesor ha descendido ligeramente en las dos últimas décadas, pasando de 13,4 en el curso 1999-2000 a 11,5 en el curso 2018-2019 (gráfico 53). La ratio descendió notablemente hasta el curso 2008-2009, aumentó hasta el curso 2012-2013 y, desde entonces, ha seguido una pauta de ligero descenso anual. Esa evolución es muy similar en los centros públicos, mientras que en los de titularidad privada ha descendido a lo largo de toda la serie, con intensidad hasta el curso 2008-2009 y muy ligeramente desde entonces.

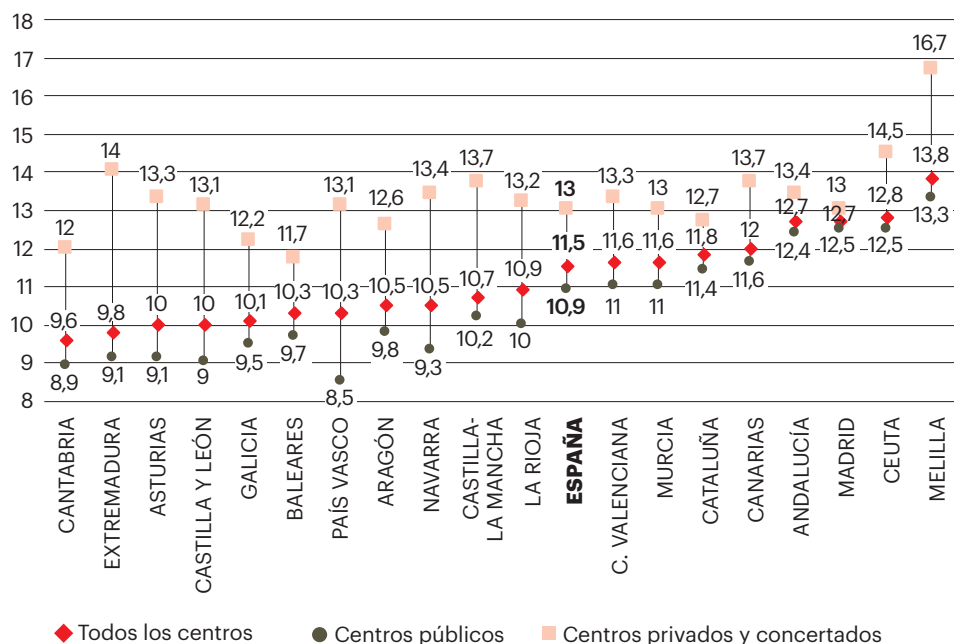
GRÁFICO 53. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS POR TITULARIDAD. CURSOS 1999-2000 A 2018-2019.



Fuente: *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Por comunidades autónomas (gráfico 54), la ratio más baja se situó en el curso 2018-2019 en Cantabria (9,6 alumnos por profesor), seguida de Extremadura (9,8) y Asturias (10). La más elevada se dio en Melilla (13,8) y Ceuta (12,8), seguidas por las comunidades de Madrid (12,7) y de Andalucía (12,7).

GRÁFICO 54. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2018-2019.



Fuente: *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

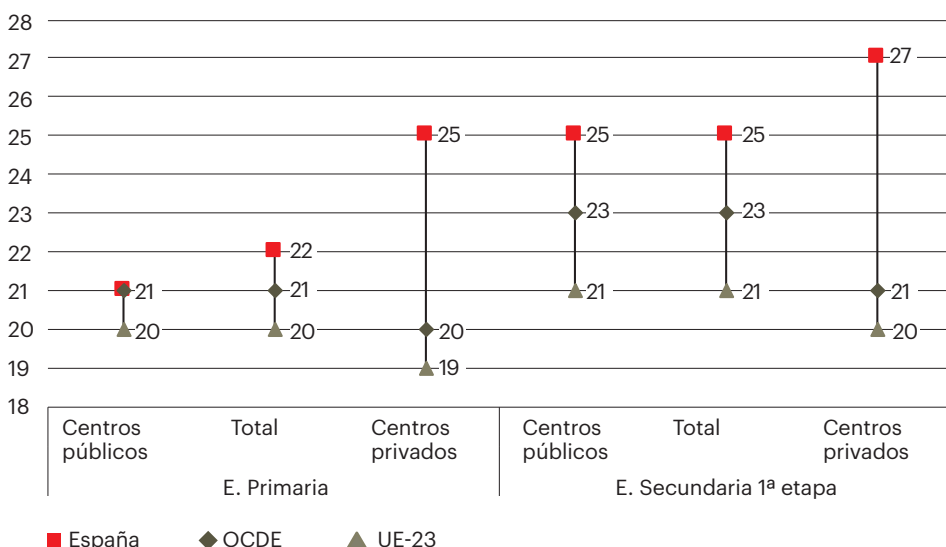
El número de alumnos por aula² (“tamaño del aula”) es otro de los indicadores relacionados con los recursos educativos. En 2017, el tamaño del aula en las clases de Primaria en centros públicos de España (22 alumnos) superó en 1 alumno el promedio de la OCDE y en 2 el promedio de la UE-23. En Educación Secundaria de 1ª etapa, el tamaño del aula en España fue 23 alumnos, superando en 2 y 4 alumnos los promedios respectivos de la OCDE y de la UE-23 (gráfico 55).

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

En los centros privados, el tamaño medio del aula en Educación Primaria en España (25) superó en 5 y 6 alumnos los promedios de la OCDE y UE-23, respectivamente. En Educación Secundaria, el tamaño medio del aula en centros privados en España se situó en 27 alumnos, 6 por encima de la OCDE y 7 de la UE-23.

En los centros públicos, el tamaño medio del aula en Educación Primaria en España (21) fue igual al promedio OCDE y 1 punto inferior al promedio UE-23. En Educación Secundaria, el tamaño medio del aula en España en centros públicos (21) superó en cinco alumnos la media OCDE y en 6 la media UE-23.

GRÁFICO 55. TAMAÑO MEDIO DEL AULA EN PRIMARIA Y SECUNDARIA 1ª ETAPA, Y POR TITULARIDAD, EN ESPAÑA, OCDE Y UE-23. AÑO 2017.



Fuente: Tabla D2.1 en *Education at a Glance*, 2019. OCDE.

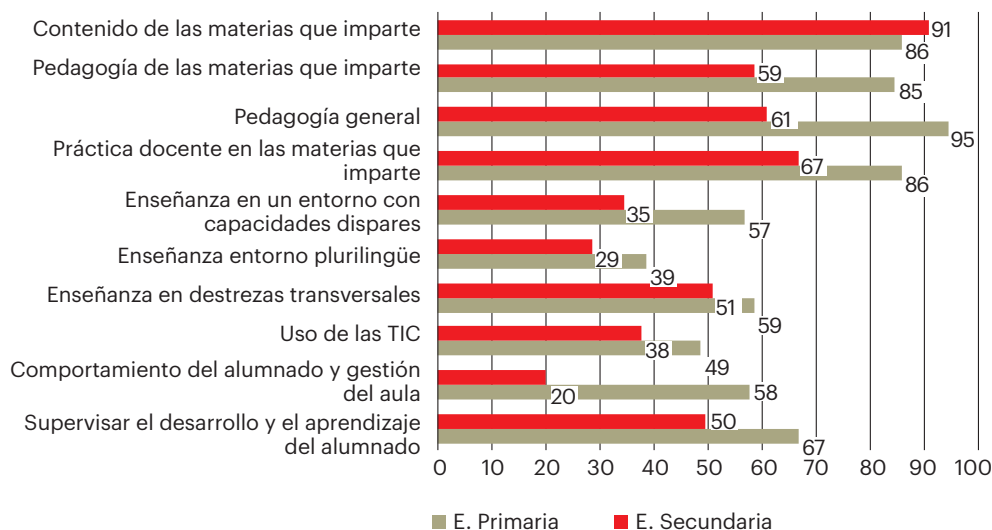
Estudio TALIS 2018

En el año 2018 tuvo lugar una nueva oleada del estudio internacional TALIS (*Teaching and Learning International Survey*), promovido por la OCDE, para el cual 14.653 profesores de Educación Primaria y de Educación Secundaria fueron encuestados en España sobre su formación docente, sus prácticas de enseñanza y sus formas de evaluación.

El gráfico 56 muestra el porcentaje de docentes que declararon haber recibido formación sobre distintos aspectos. Por ejemplo, el 85% de los docentes de Primaria y el 59% de los de Secundaria manifestaron haber recibido formación pedagógica sobre las materias que imparten en sus centros. En Educación Secundaria, dicho

porcentaje se sitúa en el 82% para la OCDE y 89% para la UE-23. En cambio, solo un 39% de los docentes de Primaria y un 29% de los de Secundaria declararon haber recibido formación sobre cómo enseñar en un entorno plurilingüe, cifras muy similares a los promedios OCDE (35%) y UE-23 (32%) en Educación Secundaria. Es destacable el escaso 20% de docentes de Educación Secundaria que dice haber recibido formación sobre la gestión del aula y sobre el comportamiento de los alumnos (frente al 72% de la OCDE o al 65% de la UE-23), así como el también exiguo 35% de profesores de Secundaria que declaró haber sido formado para saber gestionar un aula con alumnos de capacidades dispares (frente al 62% de la OCDE y el 58% de la UE-23). Por otra parte, tan solo el 49% de los docentes de Primaria y el 38% de los docentes de Secundaria dijeron haber recibido formación en el uso de las TIC en entornos de aprendizaje.

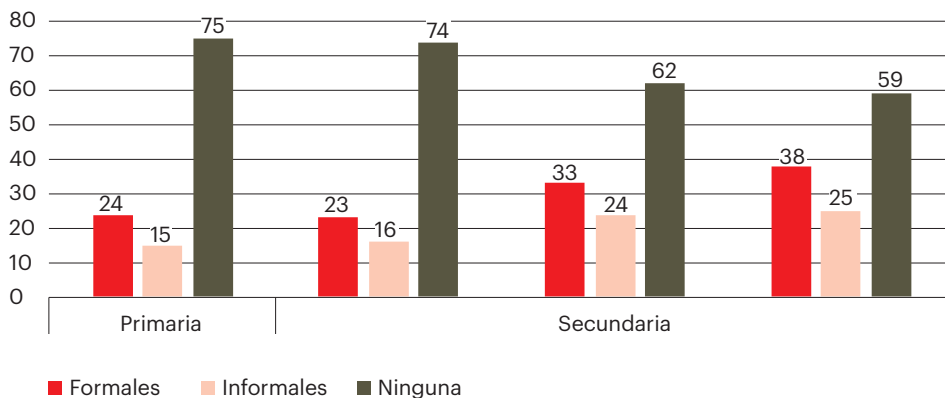
GRÁFICO 56. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE DICE HABER RECIBIDO EN SU EDUCACIÓN FORMAL LOS ASPECTOS QUE SE MENCIONAN, POR NIVEL EDUCATIVO. AÑO 2018.



Fuente: elaboración propia a partir de TALIS 2018. *Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje*. OCDE.

En Educación Primaria, tan solo un 24% de los profesores declaró haber participado en un programa formal de iniciación profesional en el primer empleo como docente que ejerció, y un 15% manifestó haber participado en un programa informal (gráfico 57). En Educación Secundaria los porcentajes son muy parecidos y están muy por debajo de las medias de la OCDE (10 puntos porcentuales de diferencia en programas formales) y de la UE-23 (15 puntos porcentuales de diferencia en programas formales).

GRÁFICO 57. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE AFIRMA HABER PARTICIPADO EN PROGRAMAS DE INICIACIÓN A LA DOCENCIA EN SU PRIMER EMPLEO, POR NIVEL EDUCATIVO, EN ESPAÑA, OCDE Y UE-23. AÑO 2018.



Fuente: elaboración propia a partir de TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. OCDE.

Nota: el reducido número de países participantes en E. Primaria no permite calcular las medias para la OCDE y UE-23.

En el estudio TALIS también se preguntó a los docentes por el empleo de distintas prácticas de enseñanza (gráfico 58). Una gran proporción declaró que, en su práctica docente, explicaba lo que se espera que aprendan los alumnos (90% en Primaria y 94% en Secundaria) y que trabajaban el temario con visión de conjunto, es decir, relacionando a lo largo del curso los temas nuevos con los ya impartidos (87% en Primaria y 89% en Secundaria). Por el contrario, fueron pocos los docentes que manifestaron trabajar por proyectos de, al menos, una semana de duración (32% en Primaria y 33% en Secundaria) o que proponían tareas a los alumnos para las que no hay una respuesta obvia (45% en Primaria y 44% en Secundaria). No obstante, España se encuentra por encima del promedio OCDE y UE-23 en ambos aspectos.

Las mayores diferencias entre la docencia en Primaria y en Secundaria se observaron en las dos prácticas siguientes. En primer lugar, el 63% de los docentes de Primaria declaró hacer trabajar a los alumnos en pequeños grupos para hallar una solución conjunta, mientras que, en Secundaria, hacían lo propio el 46% de los docentes. En segundo lugar, el 55% de los docentes de Primaria invitaba a los alumnos a decidir cuál era el mejor procedimiento para resolver una tarea compleja, mientras que en Secundaria lo hacía el 41% de los docentes.

GRÁFICO 58. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE UTILIZA LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA MENCIONADAS, POR NIVEL EDUCATIVO. AÑO 2018.

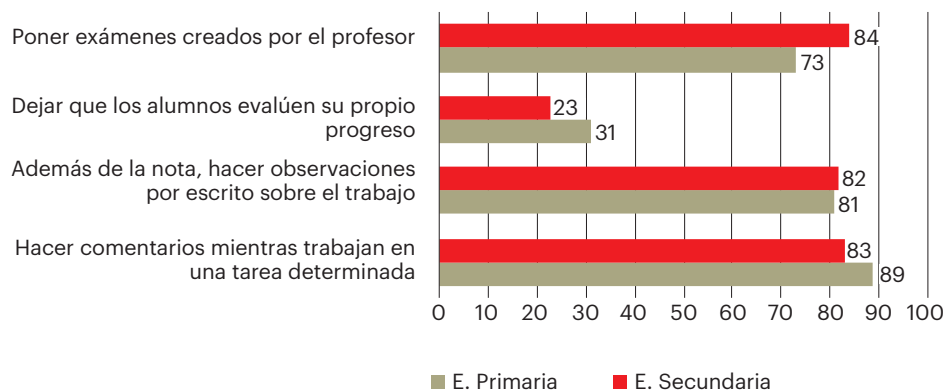


Fuente: elaboración propia a partir de TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. OCDE.

En cuanto a las formas de evaluar los aprendizajes (gráfico 59), la mayoría de los docentes de Educación Primaria declaró que anotaba comentarios mientras los alumnos trabajaban en una tarea (89%), y que acompañaban la calificación con observaciones por escrito sobre el trabajo realizado (81%). Los profesores de Secundaria recurren en mayor medida a la realización de exámenes creados por el profesor (84%, por encima del 77% promedio en la OCDE y 80% en UE-23), mientras que un menor porcentaje de docentes de Primaria recurre a esta práctica (73%).

Finalmente, son pocos los docentes que dejan que sean los alumnos quienes evalúen su propio progreso, una práctica algo más común en Educación Primaria (31%) que en Educación Secundaria (23%, por debajo del 41% promedio en la OCDE y el 36% de la UE-23).

GRÁFICO 59. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE UTILIZA LAS ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN MENCIONADAS, POR NIVEL EDUCATIVO. AÑO 2018.



Fuente: elaboración propia a partir de TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. OCDE.

COMENTARIOS

RECURSOS EDUCATIVOS

EL GASTO EN EDUCACIÓN: EFICACIA Y ESTATUS

JULIO CARABAÑA

Universidad Complutense de Madrid

Las cifras sobre gasto en educación pueden interpretarse (al menos) desde dos puntos de vista. Uno es el punto de vista instrumental, que considera el gasto como una inversión y lo valora por su eficacia en el logro de resultados, tales como incrementar la escolarización o mejorar el aprendizaje. El otro es el punto de vista del estatus, que considera el gasto como consumo y lo valora como medio para hacer cómoda y agradable la vida en la escuela, y también como consumo conspicuo, es decir, como manifestación de la posición social de la escuela y como signo de distinción social (Carabaña, 1991).

Hace tiempo que se sabe que los dos aspectos andan desacoplados, en el sentido de que, a partir de un cierto umbral, el gasto sigue mejorando el estatus de la escuela, pero no sus resultados. Hallazgo principal del Informe Coleman en Estados Unidos a mediados de los sesenta, es un hecho que ha acabado por aceptar la misma OCDE, paladín de la importancia económica de la educación, tras comprobar que las puntua-

ciones en las pruebas PISA dejaban de crecer una vez que los países sobrepasaban, en 2006, los 20.000 dólares PPP de renta per cápita o los 40.000 de gasto acumulado por alumno, un umbral por debajo del cual quedan solo Turquía, México y Chile entre sus países miembros. De modo que, dejando atrás con comprensible reluctancia uno de sus principios fundacionales, la OCDE ha pasado de sostener que la inversión en educación es siempre rentable a decir que “el éxito del sistema educativo de un país depende más de cómo se invierten los recursos educativos que del volumen propio de la inversión” (PISA in FOCUS, 13, 2012). Puede, sin embargo, sostenerse que lo indiferente al gasto son las competencias generales, pero no el aprendizaje en materias concretas, como el inglés, la química o la natación, que sí mejoran cuantos más y mejores los recursos (Carabaña, 2016).

En todo caso, la calidad de vida en la escuela no es asunto baladí, sino tan importante o más que la eficacia, como puso de relieve C. Jencks, ya en 1972, valorando los resultados del informe Coleman. Además, a diferencia de la eficacia, no cabe atribuirle un techo definido, pues, incluso aunque se admita que la utilidad marginal del consumo en sí es decreciente y puede llegar a ser nula,

en su dimensión social su valor es posicional y depende de que esté en consonancia con el resto de las condiciones de vida. Si bien esto no implica que más sea siempre mejor, sí que establece para la educación un nivel de gasto que no la ponga ni muy por encima ni muy por debajo del nivel de vida o el estatus de la comunidad que la escuela representa. Así pues, tanto en materia de eficacia como de consideración social, no basta con mirar si el gasto es más o menos, sino si se acerca o se aleja de una zona óptima.

El gasto en educación suele tener un componente público y un componente privado, cada uno de los cuales pueden valorarse por su eficacia o como manifestaciones de estatus. Pero, ninguno de esos dos puntos de vista nos dice mucho sobre las proporciones adecuadas de uno y otro. Al tratarse de una cuestión en la cual las opiniones andan tan divididas como condicionadas por las ideologías, me limitaré a considerarla desde un punto de vista a la vez seguro y simple, el del grado en que el gasto privado sustituye gasto público e incrementa el gasto total.

Comentamos a continuación estas cuestiones, primero en España y luego por comunidades autónomas. A nivel nacional, veremos que el gasto en educación en España guarda la misma relación con nuestro nivel de vida que en otros países, y que su evolución ha tenido mucha relación con el ciclo económico y poca con los cambios de gobierno. A nivel regional, encontraremos una estrecha relación entre la renta de las comunidades y su gasto en enseñanza,

tanto público como privado, una desigualdad problemática desde el punto de vista de la equidad.

EL GASTO EN EDUCACIÓN A NIVEL NACIONAL

Según *Panorama de la Educación* (OCDE 2019), en el año 2016, España gastó el equivalente en poder adquisitivo a 9.464 dólares estadounidenses por alumno en instituciones educativas a todos los niveles. Este nivel de gasto es el 89% de la media de la OCDE. La mayor parte de los países de esta organización gastan en torno a la cifra española; muy cerca de España están Portugal, Irlanda e Italia; más del 33% por encima (unos 12.600 \$PPP) están Suecia, Holanda, Bélgica, USA, Canadá, Noruega, Australia y Luxemburgo, y más del 33% por debajo están Chile, Turquía, México y Colombia. Como ya he adelantado, la cifra española supera el umbral bajo el cual el gasto influye en las competencias generales. Así, en PISA 2018, este umbral está en torno a los 50.000 USD acumulados hasta los 16 años (Schleicher, 2019:20), cuando el gasto español en esta edad es 83.000 USD. Queda solo la posibilidad de que todavía, a este nivel, influya en aprendizajes concretos.

Adoptemos el punto de vista del estatus. ¿Es el gasto de España en enseñanza el adecuado a su nivel de renta? ¿Cómo quedamos en comparación con los países que solemos tomar como referencia? El gráfico 37 de Indicadores 2020 muestra el porcentaje del PIB que gasta en enseñanza el conjunto de las administraciones públicas de cada país de la

OCDE. Es un indicador muy divulgado, que reflejaría la importancia que los poderes públicos dan a la escuela.

España está en los últimos lugares, con un 3,6%, a ocho décimas del 4,4% del conjunto de la OCDE. El dato sugiere que nuestros poderes públicos son todavía merecedores del reproche regeneracionista de prestar menos importancia a la escuela que los demás países. Y no vale objetar que los particulares suplen este defecto de lo público, pues el gasto total, público y privado, es el 4,3% del PIB, frente al 5% del conjunto de la OCDE. Sociedad y gobierno van en este punto de la mano.

Sin embargo, si en vez de este indicador tan crudo se toma el gasto total por alumno referido al PIB per cápita, obviamente más refinado, la posición de España mejora. La cifra para España es el 26%, exactamente la media de la OCDE y de la EU-28, en el centro de un rango por lo demás estrecho, que va del 31% del Reino Unido al 19% de México. Basta, pues, con tener en cuenta la población, para que España quede como un país al mismo tiempo mediocre y del montón¹, y para que el regeneracionismo y la autocompasión queden sin apoyo: nuestro país parece tan amigo de la enseñanza como cualquier otro país avanzado.

¿Siempre ha sido así? ¿No ha habido diferencias por partidos, por ideologías? ¿No es más bien cierto que los incrementos son de izquierdas y los recortes de derechas? En el gráfico 36 se observa que el gasto público en enseñanza como porcentaje del PIB desde el año 2000 (según lo calcula el INE) varió

poco, en torno al 4,3 hasta 2007; que, en dos años, subió al 5%, y que, entre 2009 y 2014, volvió al nivel de principios de siglo. No parece, pues, que dependa de los gobiernos. Recordemos que, entre 2000 y 2007, gobernaron el PP y el PSOE, y entre 2009 y 2018 gobernaron el PSOE y el PP. Es verdad que subió al 5% con el PSOE entre 2007 y 2009, pero no fue tanto porque aumentara el gasto, como porque bajó bruscamente el PIB. Algo análogo ocurre con el otro indicador del gráfico 36, que compara la importancia que se da a la enseñanza y al conjunto de servicios públicos; un estable 11% durante el siglo XXI pierde dos puntos entre 2009 y 2012. Pero no tanto porque los recortes en enseñanza hayan sido mayores que en otras áreas, como porque ha crecido el denominador a causa del gasto en desempleo. En fin, los indicadores del gráfico 36 no reflejan cambios en la importancia que los sucesivos gobiernos dieron a la enseñanza, sino la influencia del ciclo económico, y en particular de un suceso imprevisto, la ‘Gran Recesión’.

Esta conclusión no se altera en lo esencial observando el gasto público por alumno de solo enseñanza no universitaria. Se ofrece en la tabla A y se ha calculado con las series oficiales de gasto y de alumnos. Además, la tabla separa el gasto en centros públicos y privados (concertados y no concertados juntamente). He anunciado que, al tratar esta cuestión, me centraría en el ahorro que supone para las arcas públicas gastar menos en los alumnos privados. En el año 2000, los alumnos privados eran el 31% y se llevaban el

TABLA A. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA, POR GESTIÓN, EN MILES DE EUROS.

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Enseñanza Privada										
% gasto público	15%	16%	16%	16%	16%	16%	16%	15%	15%	16%
% alumnos	31%	32%	32%	33%	33%	32%	32%	32%	33%	33%
Gasto público por alumno										
Todos los alumnos	3.725	3.910	4.242	4.458	4.614	4.736	4.974	5.196	5.339	5.518
Públicos	4.571	4.813	5.270	5.583	5.764	5.898	6.198	6.511	6.694	6.892
Privados	1.850	1.964	2.078	2.126	2.231	2.319	2.426	2.463	2.536	2.695
Privado, % de público	40%	41%	39%	38%	39%	39%	39%	38%	38%	39%
Ahorro, % del gasto actual	23%	23%	24%	25%	25%	25%	25%	25%	25%	25%
2010 2011 2012 2013 2014 2015 2016 2017 2018										
Enseñanza Privada										
% gasto público	16%	17%	18%	18%	19%	18%	18%	18%	18%	18%
% alumnos	33%	32%	32%	32%	32%	32%	32%	32%	32%	33%
Gasto público por alumno										
Todos los alumnos	5.154	4.686	4.111	3.901	3.844	4.030	4.160	4.209	4.267	4.267
Públicos	6.427	5.773	4.971	4.689	4.590	4.835	5.013	5.103	5.207	5.207
Privados	2.537	2.419	2.296	2.220	2.246	2.304	2.344	2.325	2.317	2.317
Privado, % de público	39%	42%	46%	47%	49%	48%	47%	46%	45%	45%
Ahorro, % del gasto actual	25%	23%	21%	20%	19%	20%	21%	21%	21%	22%

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

15,5% del gasto público, costando cada alumno privado el 40% de uno público; si en ese año el Estado se hubiera hecho cargo de los alumnos privados gastando en ellos como en los públicos, habría tenido que aumentar el presupuesto en un 23%. La proporción de alumnos privados se mantiene estable hasta 2018,

pero la del gasto en alumno privado sube hasta casi el 50% a consecuencia de que, con la crisis, baja más el gasto por alumno público que por alumno privado; esto baja el ahorro que la enseñanza privada supone para el Estado al 19% en el año 2014, tras lo cual vuelve a subir al 22% en 2018.

Vistas así las cosas, la cuestión es de qué sectores sociales viene el gasto privado y cuáles son sus motivos. Un supuesto muy extendido es que los más pudientes pagan para conseguir educación de calidad superior a la pública. Ahora bien, el gasto público por alumno público (tabla A 4.835 euros en 2015; tabla 2 de *Indicadores 2020*: 5.436²) es superior a la suma del gasto público y privado en los centros privados, tanto concertados como no (gráfico 39: 3.843 y 4.655 euros en 2014-2015, respectivamente). Es decir, los más ricos pagan por una escuela de calidad inferior (en términos de coste) a la que podrían obtener gratis del Estado. Así que una de dos, o razonan mal económicamente o pagan porque creen que consiguen algo mejor. Sabemos por varias encuestas que muchos piensan que su escuela privada (no, atención, las escuelas privadas) es más eficiente enseñando, o que ofrece algo más o distinto relacionado con la educación, como religión o disciplina o que, simplemente, se ‘distingue’ del resto por su estilo o sus formas, sin ningún contenido concreto. Cabe si acaso acusarlos de elitismo en términos sociales, pero no económicos; y habría también que reconocer que sus gastos contribuyen a la igualdad liberando recursos públicos que pueden concentrarse en otros más pobres.

Cabe apuntar, por último, desde este punto de vista, que resulta más justo juzgar la consideración en que el Estado tiene a la educación por el gasto total, que solo por el gasto público, pues parece razonable atribuirle algún mérito en la movilización de recursos privados.

EL GASTO EN EDUCACIÓN NO UNIVERSITARIA A NIVEL REGIONAL

En materia de educación, el Estado es la conjunción de las acciones de la administración central y de las autonómicas, lo que resulta en una considerable diversidad entre regiones. ¿Cuánta diversidad se da en el gasto? En la tabla 2 de *Indicadores 2020* tenemos el gasto público en alumno público por comunidad autónoma. El gasto público por alumno público puede verse como el patrón o modelo que las administraciones educativas ofrecen por un lado a sus ciudadanos y por otro a la enseñanza privada. ¡He aquí lo que esta administración considera adecuado gastar en la escolarización de cada alumno!, parecen significar estas cifras. Sorprenden las diferencias. En el curso 2014-2015 (el año de la última encuesta del INE sobre financiación de la enseñanza privada) el País Vasco con casi 9.000 euros dobla a Madrid, con 4.500, mientras Navarra, con casi 7.000, superó a Andalucía, con menos de 5.000, en un 40%. Análoga desigualdad entre comunidades autónomas se advierte en las subvenciones por alumno privado, que vienen a ser en todas el 40% del gasto por alumno público (gráfico 41), y en el gasto total por alumno en centros privados, que viene a estar en el 60% del gasto por alumno público (gráfico 42). El gasto total por alumno, que puede estimarse en 5.000 euros, iría de los 4.500 en Andalucía, Murcia o Castilla la Mancha a los 6.000 de Navarra y los 7.000 del País Vasco. Así pues, hay una notable desigualdad en el gasto en educación de todo tipo entre nuestras

comunidades autónomas, comparable a la que se da entre los países de Europa Occidental.

¿Cómo se explican estas desigualdades entre comunidades autónomas? Si se hace el ejercicio de expresar el gasto por alumno en porcentaje de la renta per cápita³ el resultado es bastante uniforme. La mayor parte de las comunidades autónomas gasta en enseñanza una proporción muy parecida de su renta, en torno al 28%, lo mismo en los centros públicos (en torno al 32%) que en los privados (en torno al 20%). Las correlaciones del gasto con la renta son notablemente altas: 0,54 la del gasto por alumno en centros públicos, 0,80 la del gasto por alumno en centros privados, 0,59 la del gasto por alumno en general. Cuatro comunidades autónomas se desvían fuertemente de la norma: Extremadura por arriba (38%) y Madrid (22%), Aragón (24%) y Cataluña (25%) por abajo. Estas desviaciones tienen que ver con el peso de la enseñanza privada (Madrid y Cataluña) y con políticas de incremento (Extremadura) y reducción (Madrid) del gasto público que merecen un estudio especial. Pero, salvo estas excepciones, lo que el resto de comunidades autónomas, incluyendo el País Vasco y Navarra, gastan por alumno puede predecirse a partir de su renta con tanta o más exactitud que cuando se trata de los países de la OCDE. ¿Cómo valorar estas desigualdades desde cada uno de los dos puntos de vista, el de la eficacia y el del estatus?

Si, como algunos continúan haciendo, pensamos que el gasto influye en los resultados, las diferencias resultan graves, aunque no tanto como puedan ser-

lo las de gasto sanitario. Además, sacan a la luz las contradicciones de ciertos discursos políticos. Pues, ¿qué sentido tiene reivindicar que España, en conjunto, aumente el gasto por alumno si no se tocan esas diferencias regionales? O, en otro plano, ¿cómo un país por un lado tan sensible a las desigualdades y por otro tan presto a exigir solidaridad a Europa puede hacerse el ciego ante tamañas diferencias territoriales y dar por normal que sus comunidades autónomas se comporten al respecto como países insolidarios?

Desde el punto de vista del estatus, en cambio, las desigualdades entre comunidades autónomas pueden reclamar una cierta justificación sociológica. Serían tan solo un aspecto más del nivel de vida. Las escuelas de las regiones ricas tendrían derecho a ser mejores que las del resto por lo mismo que son mejores sus carreteras, sus coches o sus fiestas patronales: simplemente porque son más ricas. Tendrían únicamente que justificarse las que, por arriba o por abajo, se salen de este patrón.

REFERENCIAS

- Carabaña, Julio (1991) "El gasto público en enseñanza y sus justificaciones". Pp. 33-78 de Varios, *Sociedad, cultura y educación. Homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón*. Madrid. CIDE.
- Carabaña, Julio (2016). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid. Catarata.
- Jencks, Christopher, et al. (1972). *Inequality*. New York. Harper and Row.
- OCDE-INEE (2012). *PISA in Focus*, 13. Madrid. INEE.

OCDE (2020). *Education at a Glance*, OCDE. París.
Schleicher, Andreas (2019). *PISA 2019. Insights and Interpretations*. París. OCDE.

NOTAS

1. Fuente: tablas C2.1 y C1.4. *Education at a Glance* 2019. OECD.
2. Las cifras para el total de España son menores en la tabla A, porque se han calculado por alumno, mientras el INE las calcula por alumno a tiempo completo.
3. Exactamente, la renta disponible equivalente por unidad de consumo, tal como resulta de la *Encuesta de Condiciones de Vida* del INE.

¿POR QUÉ LAS BECAS UNIVERSITARIAS LLEGAN TARDE? SOLUCIONES PARA ESPAÑA

JOSÉ MONTALBÁN CASTILLA
Swedish Institute for Social Research
(SOFI). Universidad de Estocolmo.

El acceso a la educación superior se ha incrementado considerablemente en las últimas décadas. Entre los años 1995 y 2014, el porcentaje de estudiantes universitarios creció del 37% al 59% en los países de la OCDE (OCDE, 2016). A pesar de este incremento generalizado, existen diferencias sustanciales en las ratios de acceso, persistencia y graduación entre estudiantes de diferentes grupos socioeconómicos (Bayley y Dynarsky, 2011; OCDE, 2016). Estas diferencias en el éxito educativo se trasladan en persistentes desigualdades en el nivel de ingresos en el mercado de

trabajo, debido al alto retorno pecuniario de la educación superior (Kirkeboen, Leuven y Mogstad, 2016; Bhuller, Mogstad y Salvanes, 2017).

Las diferencias en el éxito académico entre estos estudiantes y sus compañeros se explican por dos causas fundamentales: las dificultades que sufren para acceder a la universidad (debido a las barreras financieras), y las diferencias significativas en el rendimiento académico. Desde el punto de vista económico, la primera causa denota un fallo de mercado, dado que implica renunciar a altos retornos potenciales en el mercado de trabajo, cuando los estudiantes son capaces de terminar con éxito la educación superior. Con el objetivo de atenuar este fallo de mercado y promover el acceso universitario, algunos países desarrollados disponen de becas que se conceden condicionadas a las necesidades económicas de las familias.

Estas ayudas subvencionan el pago de la matrícula, más unas cantidades adicionales para cubrir los costes de vida. Destacan como ayudas de este tipo a nivel internacional la *Pell Grant* en Estados Unidos, la *Bourses sur Critères Sociaux* en Francia, o las *Becas de Carácter General* en España. Estas ayudas benefician alrededor de un cuarto de los estudiantes universitarios en España (300.000 estudiantes de grado aproximadamente, de 1.260.000 matriculados). La investigación académica concluye que este apoyo financiero mejora significativamente los resultados educativos y económicos de los alumnos de familias con bajos ingresos. Los trabajos que han sido capaces de identi-

ficar el efecto causal de recibir una beca han encontrado que esta sirve como un instrumento clave para incrementar el acceso a la universidad (Dynarsky, 2003; Fack y Grenet, 2015), la continuidad en la carrera (Goldrick-Rab et al., 2016), la graduación (Denning, 2018), y, en consecuencia, los futuros ingresos de los estudiantes más desfavorecidos (Stanley, 2003; Denning, Marx y Turner, 2019).

La mayoría de la investigación se ha centrado en averiguar el impacto de recibir esta beca en el “margen extensivo” del acceso universitario (Dynarski y Scott-Clayton, 2013), es decir, si los estudiantes becados no hubieran podido acceder a la universidad en el caso de no haberla recibido. A pesar del amplio presupuesto destinado a la concesión de becas universitarias en España, existe un fallo relevante en su diseño: la resolución y concesión de las becas se produce cerca del final del curso académico (en media, después del primer cuatrimestre).

Esta característica es una anomalía en comparación con el resto de los sistemas internacionales, que perjudica de manera grave el acceso de los estudiantes con rentas bajas, dado que la ayuda que se concede con el objetivo de ayudarles a ingresar en la universidad, llega mucho después de haber accedido a ella. Tres cambios principales podrían acabar con este error de diseño.

En primer lugar, adelantar el calendario de solicitud y concesión. La tabla A muestra que, en España, el 15 de octubre termina el plazo para solicitar la beca (cuando el curso académico comienza a principios de septiembre). A

partir de esa fecha se tramitan las solicitudes, por lo que los estudiantes empiezan a recibir el pago de la beca finalizado el primer cuatrimestre. Es deseable modificar el calendario siguiendo los ejemplos de Francia, como muestra la tabla, o de Estados Unidos. La primera solución es adelantar el plazo de publicación en el BOE a enero, el final del plazo de solicitud al mes de mayo, gestionar las solicitudes, hasta mediados de julio y que los estudiantes reciban la beca el 1 de septiembre. Sin embargo, modificar el calendario de solicitud conlleva un nuevo desafío: las becas se conceden según el ingreso fiscal computable en el año anterior a la solicitud y la campaña de la renta termina a finales de junio (más el plazo para las reclamaciones) y, por tanto, no hay tiempo material para que este calendario se desarrolle con éxito.

Esta limitación lleva a implementar la segunda solución: adelantar un año más el ingreso fiscal computable para la beca, de tal manera que se tenga en cuenta el ingreso fiscal de dos años antes (en lugar de uno), como se hace en Francia. Surgiría un problema potencial si la renta familiar de hace dos años no es un buen predictor de la renta actual, por lo que se estaría midiendo la variable principal para determinar la concesión con error de medida. La tabla B muestra que la renta de hace dos años es un buen predictor de la renta actual para los estudiantes becados. Por tanto, no se perdería una gran cantidad de información al usar esta variable y se solventaría el problema principal: agilizar el proceso. También se podría añadir una cláusula para los casos extraordinarios.

TABLA A. CALENDARIO DE SOLICITUD Y CONCESIÓN DE LAS BECAS UNIVERSITARIAS EN ESPAÑA Y FRANCIA.

	BECAS DE CARÁCTER GENERAL ESPAÑA	BECAS POR CRITERIOS SOCIALES FRANCIA
Solicitud <i>online</i>	Principios agosto – 15 de octubre	15 enero – 30 abril
Procesamiento de solicitudes	Desde el 15 de octubre	1 mayo – 15 julio
Matriculación en la universidad	Desde el 1 de septiembre	15 julio – 30 septiembre
Pago de la beca	Un mes después de la concesión final (concesión final en media entre febrero y marzo)	Principios de octubre

TABLA B. PERSISTENCIA DEL INGRESO FAMILIAR EN EL TIEMPO.

	Ingreso familiar en t+1	Ingreso familiar en t+2	Ingreso familiar en t+3	Ingreso familiar en t+4
Ingreso familiar en t	0,623*** (0,025)	0,558*** (0,041)	0,492*** (0,074)	0,338** (0,138)
Constante	7.049*** (534,579)	8.566*** (877,382)	8.524*** (1.541)	11.268*** (2.855)
Observaciones	15.193	7.328	2.806	586

Nota: elaboración propia a partir de los datos administrativos del universo de becas de carácter general matriculados en la Universidad Carlos III de Madrid entre 2010 y 2015. Los coeficientes están sacados de una regresión de Mínimos Cuadrados Ordinarios. Los errores estándar se indican entre paréntesis. * $p < 0,10$, ** $p < 0,05$, *** $p < 0,01$.

En el caso de que algunas familias recibieran un *shock* importante en su ingreso familiar computable (ej. divorcio o desempleo), estos estudiantes podrían presentar una reclamación para que se cuente el ingreso familiar más actualizado (pero, mientras tanto, el resto de las solicitudes se procesarían).

En tercer lugar, es urgente agilizar las interconexiones entre los agentes implicados: el Ministerio de Educación, el Ministerio de Hacienda, los servicios de becas y ayudas de las propias univer-

sidades y el Ministerio del Interior. Se otorga demasiado peso a las universidades, que cuentan con una capacidad limitada en sus recursos humanos lo que alarga el proceso de manera significativa. Para solucionarlo, se propone que el Ministerio de Educación envíe las solicitudes primero al Ministerio de Hacienda (en lugar de a las universidades) para comprobar los requisitos económicos de los estudiantes. Dado que este Ministerio tiene un alto poder informático y aproximadamente el 30%

de las solicitudes (unas 90.000) son denegadas por no cumplir con los requisitos económicos, este filtro aliviaría significativamente la carga de trabajo de las universidades que no disponen de este tipo de recursos.

El objetivo primordial de este tipo de ayudas es propiciar el acceso a la universidad de estudiantes que han superado con éxito las barreras académicas de entrada, pero que tienen dificultad para sobrepasar las económicas. Si el Estado no quiere sufrir altas pérdidas de retornos futuros en el mercado de trabajo, además de hacer la educación superior accesible para todos los estudiantes que académicamente lo merezcan, se hacen indispensables estos cambios en el sistema de becas.

REFERENCIAS

- Bailey, M. J, and Dynarski, S. M. (2011). "Gains and gaps: Changing inequality in US college entry and completion." *National Bureau of Economic Research*.
- Bhuller, Manudeep, Magne Mogstad, and Kjell G Salvanes (2017). "Life-cycle earnings, education premiums, and internal rates of return." *Journal of Labor Economics*, 35(4): 993–1030.
- Denning, Jeffrey T. (2018). "Born under a lucky star: Financial aid, college completion, labor supply, and credit constraints." *Journal of Human Resources*.
- Denning, J. T, Marx, B. M. y Turner, L. J. (2019). "ProPelled: The effects of grants on graduation, earnings, and welfare." *American Economic Journal: Applied Economics*, 11(3): 193–224.
- Dynarski, S. M. (2003). "Does aid matter? Measuring the effect of student aid on college attendance and completion." *American Economic Review*, 93: 279–288.
- Dynarski, S. Scott-Clayton, J. (2013). "Financial aid policy: Lessons from research." *Future of Children*, 23(1): 67–91.
- Fack, G., Grenet, J. (2015). "Improving college access and success for low-income students: Evidence from a large need-based grant program." *American Economic Journal: Applied Economics*, 7(2): 1–34.
- Goldrick-Rab, S., Kelchen, R., N Harris, D. y Benson, J. (2016). "Reducing income inequality in educational attainment: Experimental evidence on the impact of financial aid on college completion." *American Journal of Sociology*, 121(6): 1762–1817.
- Kirkeboen, L. J, Leuven, E. y Magne Mogstad. (2016). "Field of study, earnings, and self-selection." *The Quarterly Journal of Economics*, 131(3): 1057–1111.
- OECD. (2016). "Education at a Glance 2016." Editions OECD.
- Stanley, M. (2003). "College education and the midcentury GI Bills." *The Quarterly Journal of Economics*, 118(2): 671–708.

**RESULTADOS Y
CONTEXTO
EDUCATIVOS**

RESULTADOS EDUCATIVOS

Objetivos europeos

El informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (ET2020)¹ determinaba los nuevos ámbitos prioritarios y cuestiones concretas a desarrollar en la agenda de los Estados miembros hasta 2020.

A continuación (tabla 7), se recogen los principales indicadores educativos de la Estrategia Europa 2020 y del marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020), basados en la monitorización y el seguimiento que realiza la Comisión Europea sobre los objetivos para los sistemas de educación y formación² de los países miembros de la UE. Como se puede observar, España ya había alcanzado en 2018 los objetivos de finalización de estudios de Educación Terciaria y participación en Educación Infantil, se encontraba cerca de cumplir los objetivos sobre empleabilidad de los recién titulados y la participación de la población adulta en el aprendizaje permanente y aún estaba lejos de lograr los objetivos en materia de abandono escolar y desarrollo de las competencias matemáticas, científica y lectora.

TABLA 7. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2020. COMISIÓN EUROPEA.

OBJETIVOS	INDICADOR	ESPAÑA 2014	ESPAÑA 2018	MEDIA UE 2018	OBJETIVO EUROPA 2020
Reducir el abandono educativo temprano de la educación y formación	Porcentaje de población de 18 a 24 años que ha completado como mucho la primera etapa de Educación Secundaria y no sigue ninguna formación	21,9	17,9	10,6	< 10

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

1. Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). (2015/C 417/04).
2. Education and Training Monitor EU analysis, volume 1 2019. Octubre de 2019. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-spain_en.pdf

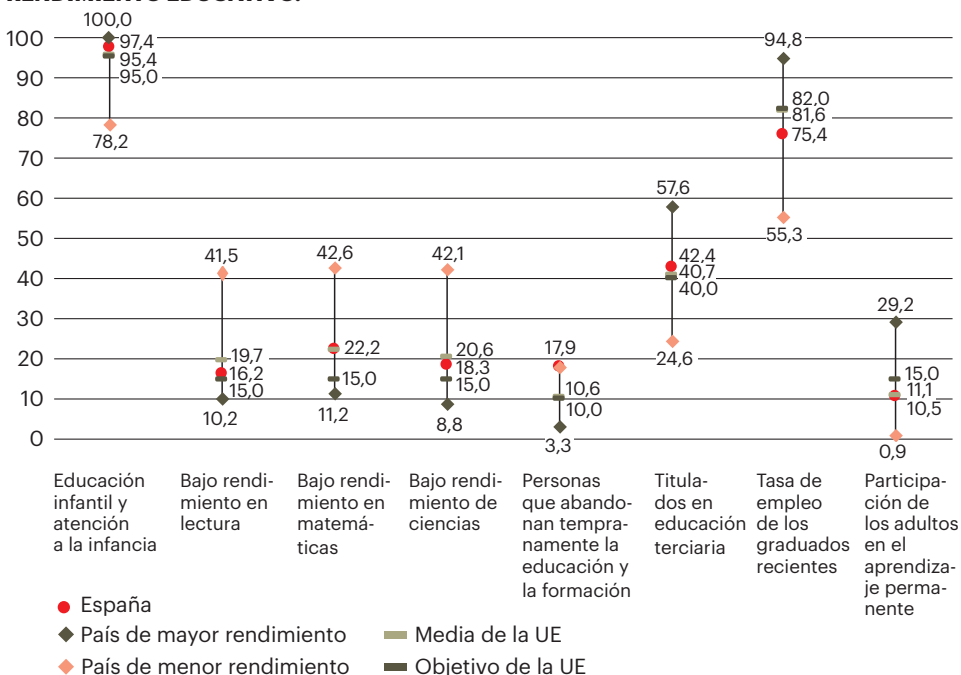
TABLA 7. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2020. COMISIÓN EUROPEA.

OBJETIVOS	INDICADOR	ESPAÑA 2014	ESPAÑA 2018	MEDIA UE 2018	OBJETIVO EUROPA 2020
Aumentar el porcentaje de población que ha alcanzado la Educación Superior	Porcentaje de población de 30 a 34 años titulada en Educación Superior universitaria y no universitaria (CINE 5A y 5B)	42,3	42,4	40,7	40
Incrementar la participación en Educación Infantil	Tasa neta de escolarización en Educación Infantil (desde los 4 años hasta el inicio de la educación obligatoria)	97,1	97,4	95,4	95
Aumentar el rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias en Educación Secundaria Obligatoria	Porcentaje de alumnos de 15 años con un nivel 1 o <1 de competencias en las escalas de PISA	23,6 Matemáticas 15,7 Ciencias 18,3 Lectura	22,2 Matemáticas 18,3 Ciencias 16,2 Lectura	22,2 Matemáticas 20,6 Ciencias 19,7 Lectura	<15
Incrementar la tasa de empleo de los recién titulados	Tasa de empleo de los graduados recientes por nivel educativo alcanzado. Población de 20 a 34 años que ha abandonado los estudios entre 1 y 3 años antes del año de referencia. Niveles 3 a 8 de CINE	65,1	75,4	81,6	82
Participación de la población adulta en el aprendizaje permanente	Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en el aprendizaje permanente	10,1	10,5	11,1	15

Fuente: *Monitor de la Educación y la Formación 2019*. Comisión Europea.

En el gráfico 60 se representa la posición de nuestro país en relación con los países de mayor y menor rendimiento educativo. España solo se encuentra próximo a los países con mejores resultados en el indicador de participación en Educación Infantil. En cambio, es el país con la mayor tasa de abandono escolar temprano de la Unión Europea.

GRÁFICO 60. POSICIÓN DE ESPAÑA EN RELACIÓN CON LOS PAÍSES DE MAYOR Y MENOR RENDIMIENTO EDUCATIVO.



Fuente: *Monitor de la Educación y la Formación 2019*. Comisión Europea.

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

Abandono educativo

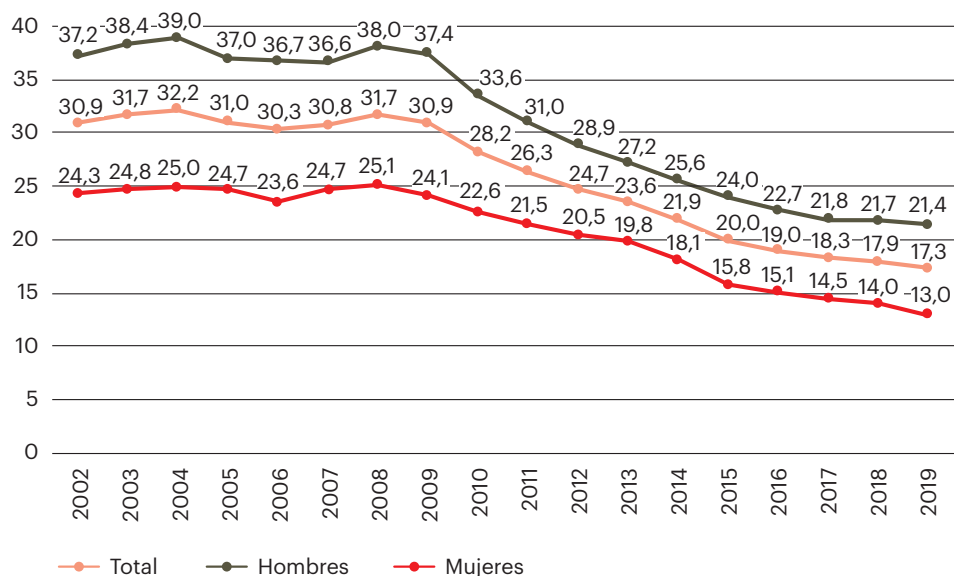
La tasa de abandono educativo temprano expresa la proporción de la población de 18 a 24 años que no ha completado la Educación Secundaria Superior y no ha seguido ningún tipo de estudio o formación, medido en las últimas cuatro semanas previas a la recogida de datos.

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

En 2019, la tasa de abandono escolar temprano se situó en España en el 17,3%, lo que supone la cifra más baja de la serie histórica (gráfico 61). El dato de 2019 da continuidad a la tendencia decreciente iniciada en el año 2009. Desde 2008 se ha acumulado una caída de 14,4 puntos porcentuales.

Por otra parte, las cifras de abandono divergen notablemente por sexo. En 2019, la tasa de abandono entre los chicos era del 21,4%, mientras que entre las chicas se situó en el 13%. Una diferencia de 8,4 puntos porcentuales que, no obstante, alcanzó los 14 puntos en el año 2004.

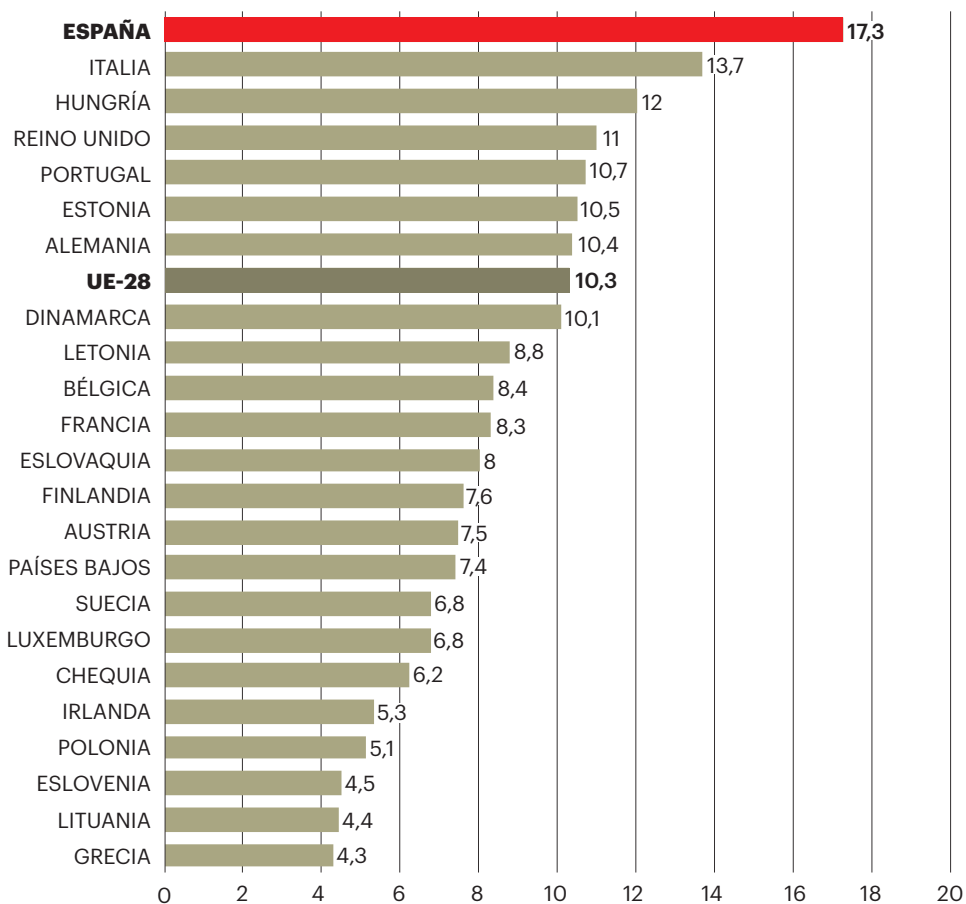
GRÁFICO 61. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO POR SEXO. AÑOS 2002-2019.



Fuente: *Nivel de Formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística. Fecha de consulta: mayo de 2020.

A escala Internacional, España presenta una muy elevada tasa de abandono escolar temprano, la más alta de la UE (gráfico 62). España se sitúa 7 puntos porcentuales por encima de la media de la UE-28, del 10,3%, y muy lejos de países como Grecia (4,3%), Lituania (4,4%) o Eslovenia (4,5%), donde se observan las tasas más bajas de la Unión Europea.

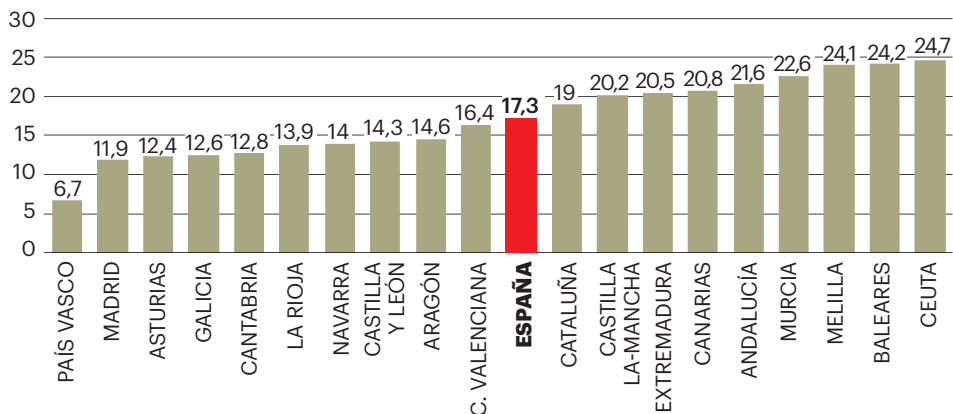
GRÁFICO 62. TASA DE ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO EN EUROPA. AÑO 2019.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [edat_lfse_14]. Fecha de consulta: mayo de 2020.

El gráfico 63 muestra la tasa de abandono escolar temprano por comunidad autónoma. La tasa de abandono más baja se da en el País Vasco (6,7%), 18 puntos inferior a la observada en Ceuta (24,7%). Por el lado positivo, Madrid (11,9%) y Asturias (12,4%) presentan tasas relativamente bajas y próximas al objetivo europeo del 10%. Por el lado negativo, Baleares (24,2%) y Melilla (24,1%) acompañan a Ceuta como las tres comunidades o ciudades autónomas con mayores tasas de abandono.

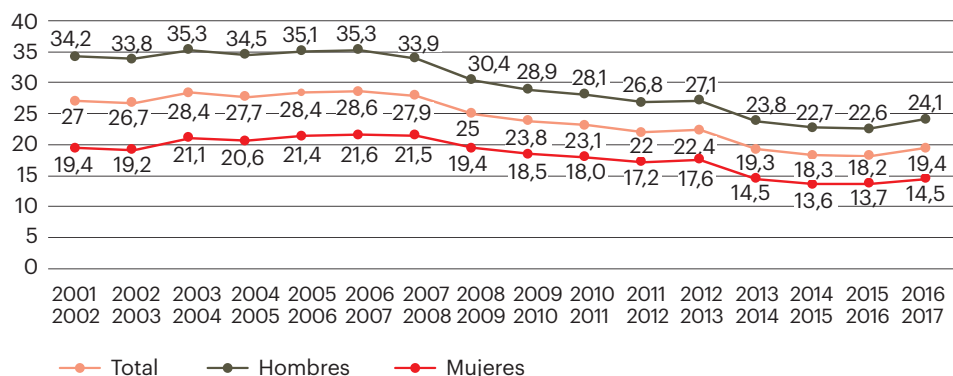
GRÁFICO 63. TASA DE ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2019.



Fuente: Nivel de Formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Instituto Nacional de Estadística. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Buena parte del abandono escolar temprano se nutre del alumnado que no logró finalizar satisfactoriamente la Educación Secundaria Obligatoria. En el curso 2016-2017, el porcentaje de alumnos que salió de la ESO sin haber logrado titular fue del 19,4%, siendo el porcentaje más alto entre los chicos (24,1%) que entre las chicas (14,5%). El porcentaje de no titulación en ESO alcanzó su máximo en el curso 2006-2007, con un 35,3%. Dicha proporción ha descendido desde entonces, aunque en el último curso de la serie se observa un ligero repunte (gráfico 64).

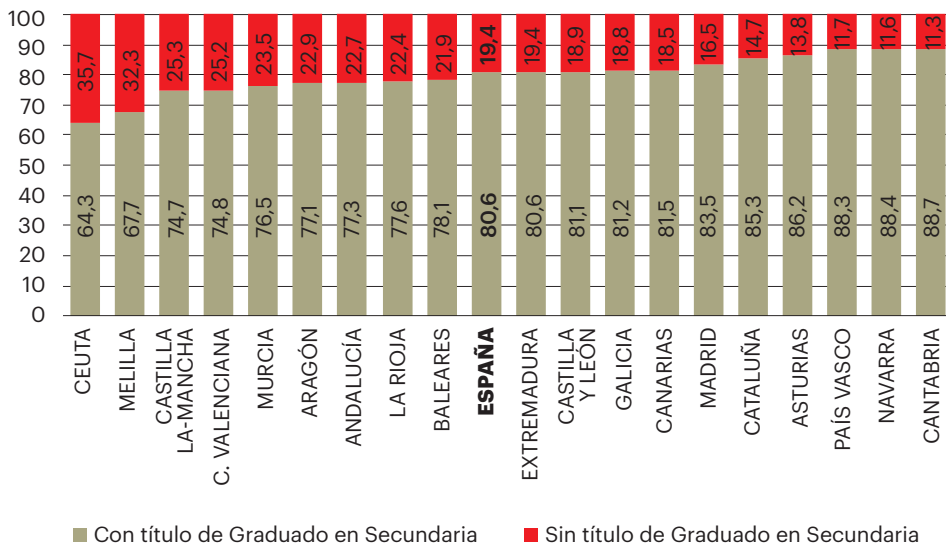
GRÁFICO 64. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO QUE FINALIZA SIN EL TÍTULO DE GRADUADO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, POR SEXO. CURSOS 2001-2002 A 2016-2017.



Fuente: Las cifras de la Educación en España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2020.

A escala regional, Cantabria (11,3%), Navarra (11,6%) y el País Vasco (11,7%) son las comunidades con un menor porcentaje de alumnos que abandonan la ESO sin titular (gráfico 65). En Ceuta y Melilla ese porcentaje se multiplica por tres, alcanzando un 35,7% y un 32,3%, respectivamente. Las regiones de Castilla-La Mancha y la Comunidad Valenciana presentan también porcentajes superiores al 25%.

GRÁFICO 65. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO QUE FINALIZA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, POR RESULTADO OBTENIDO Y POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2016-2017.



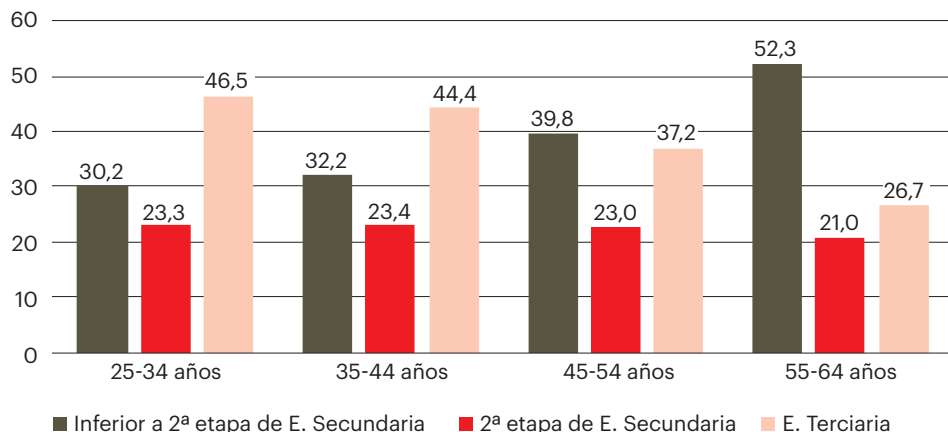
Fuente: *Las cifras de la Educación en España*. Curso 2017-2018. Edición 2020. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: aunque la edición del informe es la del curso 2017-2018, los datos más recientes corresponden al curso 2016-2017.

Logro educativo

El gráfico 66 muestra el logro educativo de la población española en el año 2019, desagregado por tramos de edad y por máximo de educación alcanzada. En el grupo poblacional de entre 25 y 34 años, el 46,5% habían completado estudios de Educación Terciaria, un porcentaje muy superior al observado en el segmento de 55 a 64 años (26,7%). Por otro lado, el 30,2% de quienes tenían entre 25 y 34 años había completado estudios inferiores a la Educación Secundaria de 2ª etapa, mientras que en el segmento de 55 a 64 años ese porcentaje se sitúa en el 52,3%.

GRÁFICO 66. PORCENTAJE DE POBLACIÓN POR NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO ALCANZADO Y POR GRUPO DE EDAD. AÑO 2019.



Fuente: *Nivel de Formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística. Fecha de consulta: mayo de 2020.

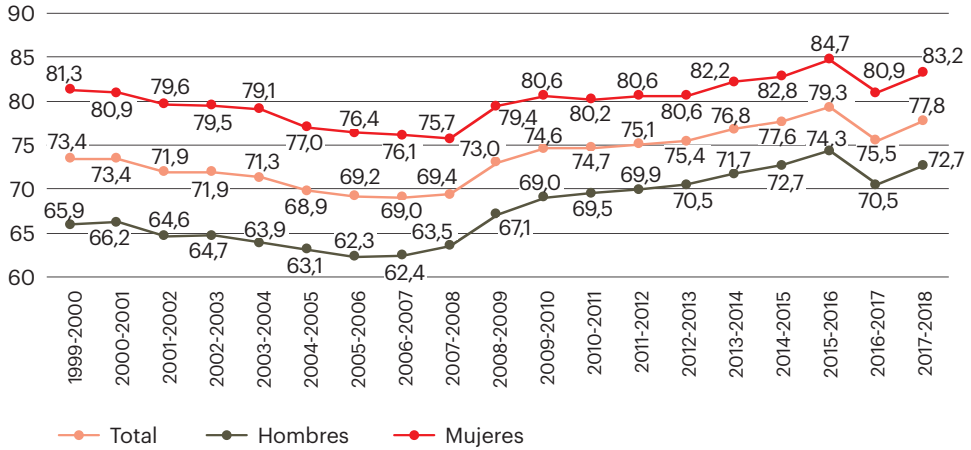
Educación Secundaria de 1ª etapa

El gráfico 67 muestra la evolución de la tasa bruta de graduación en Educación Secundaria Obligatoria³. En el curso 2017-2018, dicha tasa se situó en el 77,8%. Las chicas presentan una mayor tasa de graduación que los chicos (83,2 y 72,7%, respectivamente).

La tasa bruta de graduación en ESO se redujo paulatinamente hasta alcanzar su mínimo en el curso 2006-2007, con un 69%. En el curso 2007-2008 se inicia una senda ascendente, prolongada hasta el curso 2016-2017, cuando la tasa de graduación cayó 3,8 puntos porcentuales en un solo año, sin que las fuentes estadísticas señalen la posible causa de esta caída. En el curso 2017-2018 se ha producido un nuevo ascenso de 2,3 puntos porcentuales. La distancia entre chicos y chicas se ha reducido a lo largo de las últimas dos décadas, pasando de los 15,4 puntos porcentuales del curso 1999-2000 a los 10,5 actuales.

3. La tasa bruta de graduación en ESO se calcula dividiendo el número de graduados en ESO en un curso académico entre la población de la edad teórica de finalización.

GRÁFICO 67. EVOLUCIÓN DE LA TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, POR SEXO. CURSOS 1999-2000 A 2017-2018.

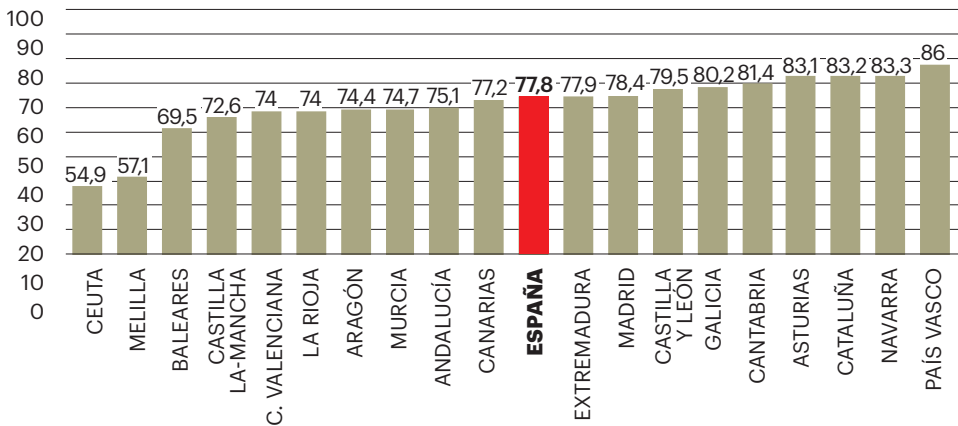


Fuente: *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos. Principales series.* Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: la tasa bruta de graduación en ESO se calcula dividiendo el número de graduados en ESO en un curso académico entre la población de la edad teórica de finalización.

Por comunidades autónomas (gráfico 68), el País Vasco cuenta con la tasa bruta de graduación en ESO más elevada, un 86%. Tras él se sitúan Navarra, Cataluña, Asturias, Cantabria y Galicia, todas con tasas superiores al 80%. En el lado contrario están Ceuta (54,9%), Melilla (57,1%) y, a cierta distancia, Baleares (69,5%).

GRÁFICO 68. TASA BRUTA DE GRADUACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2017-2018.



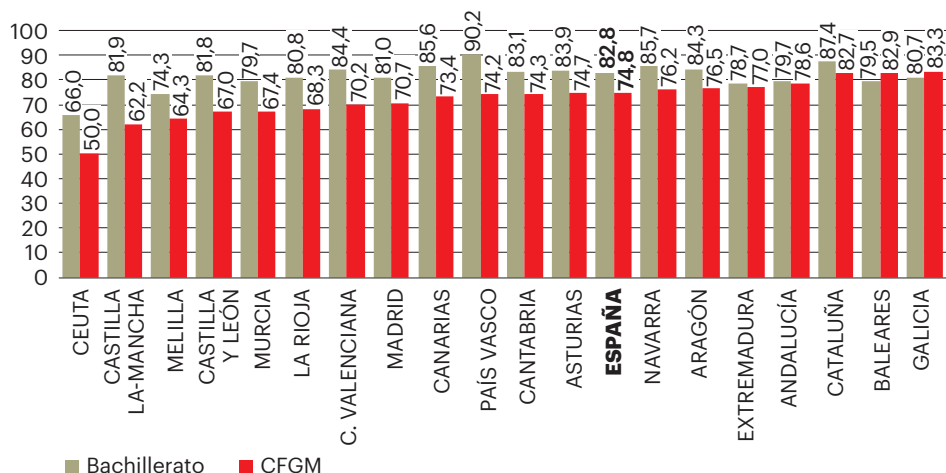
Fuente: *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos. Principales series.* Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Educación Secundaria de 2ª etapa

El gráfico 69 muestra el porcentaje de alumnos de 2º curso en enseñanzas de Educación Secundaria de 2º etapa que lograron titular al final del curso académico 2017-2018. A escala nacional, el porcentaje de alumnos que titulan en Bachillerato (82,8%) es superior al de alumnos en CFGM (74,8%).

Por comunidades autónomas, los porcentajes de titulación en Bachillerato más elevados se observan en el País Vasco (90,2%), Cataluña (87,4%) y Navarra (85,7%), mientras que los más bajos se dan en Ceuta (66%), Melilla (74,3%) y Extremadura (78,7%). Entre los alumnos de CFGM, los porcentajes de titulación más elevados se encuentran en Galicia (83,3%), Baleares (82,9%) y Cataluña (82,7%). De hecho, Galicia y Baleares son las únicas dos regiones donde el porcentaje de titulación en CFGM superó al porcentaje en Bachillerato. Los porcentajes de titulación en Grado Medio más bajos se observan en Ceuta (50%), Castilla-La Mancha (62,2%) y Melilla (64,3%).

GRÁFICO 69. PORCENTAJE DE TITULACIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN 2º CURSO DE BACHILLERATO Y CFGM, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2017-2018.

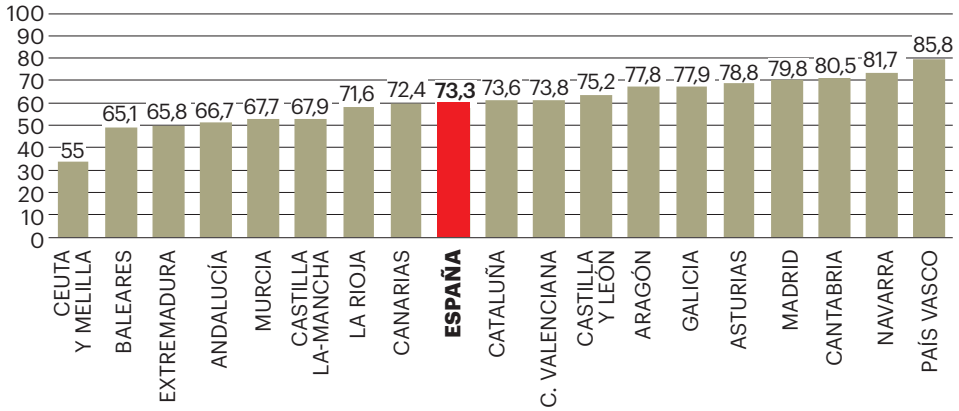


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados académicos*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: la fuente no proporciona el porcentaje para Ciclos Formativos de Grado Medio, por lo que se ha dividido el número de alumnos que titularon en el curso 2017-2018 entre el número de alumnos matriculados al inicio de ese curso académico.

En la población de 20 a 29 años, un 73,3% ha finalizado los estudios de Educación Secundaria de 2ª etapa (gráfico 70). En Ceuta y Melilla esa cifra desciende hasta el 55%, mientras que en el País Vasco alcanza el 85,8%.

GRÁFICO 70. POBLACIÓN DE 20 A 29 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS LA 2ª ETAPA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJE). AÑO 2019.

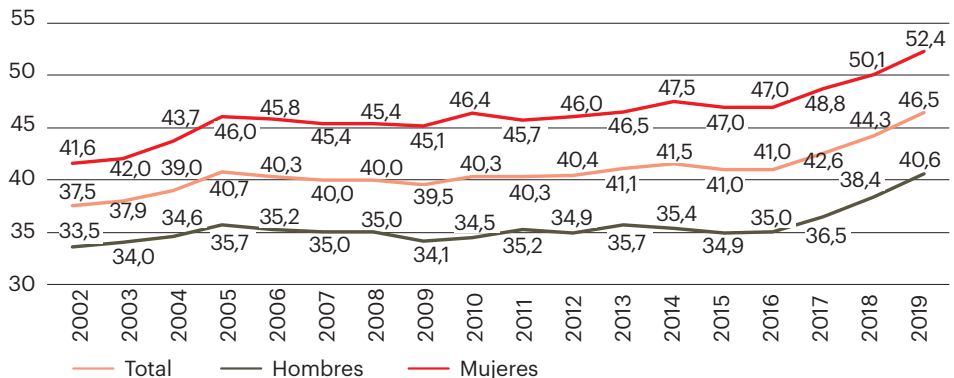


Fuente: Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Educación Terciaria

El gráfico 71 muestra la evolución del porcentaje de la población de 25 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria. Dicho porcentaje permaneció muy estable, en torno al 40%, entre 2005 y 2016, pero en los tres últimos años ha crecido notablemente, para situarse en el 46,5% de 2019. Las diferencias por sexo vuelven a ser sustanciales, con 11,8 puntos a favor de las chicas.

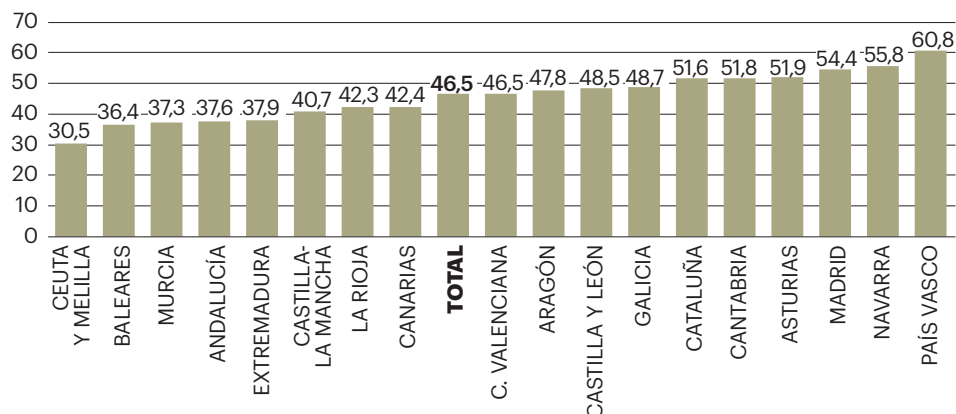
GRÁFICO 71. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR SEXO. AÑOS 2002-2019.



Fuente: Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Por regiones, Ceuta y Melilla (30,5%), Baleares (36,4%) y Murcia (37,3%) presentan los porcentajes más bajos de jóvenes entre 25 y 34 años que han finalizado estudios de Educación Terciaria (gráfico 72). Los más elevados se encuentran en el País Vasco (60,8%), Navarra (55,8%) y Madrid (54,4%).

GRÁFICO 72. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2019.



Fuente: Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

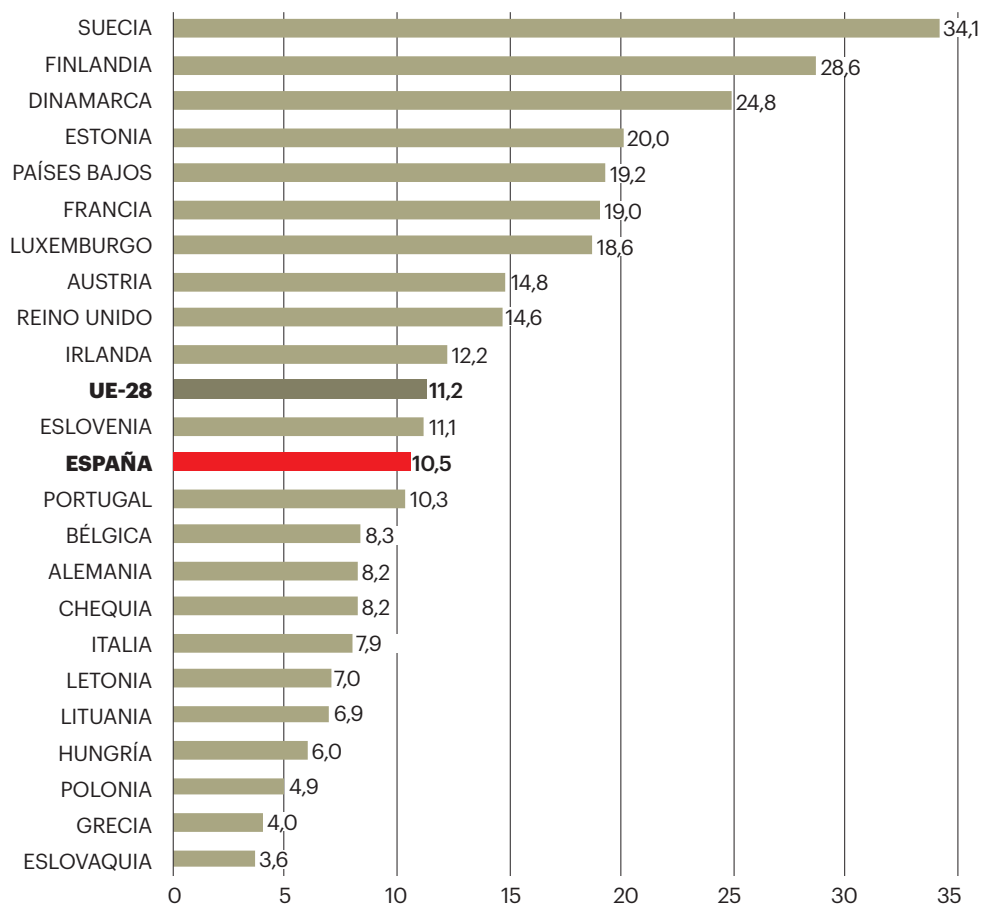
Formación a lo largo de la vida

La Estrategia Europea 2020 compromete a los países miembros a tomar medidas para incrementar la participación de la población adulta en el aprendizaje a lo largo de toda la vida y en los procesos de mejora y actualización de su formación y cualificación. El objetivo establece que al menos un 15% de la población de 25 a 64 años debería haber participado en actividades de aprendizaje permanente en el año correspondiente; o, dicho de otro modo, debería haber recibido algún tipo de educación o formación en las cuatro semanas previas a la aplicación de la encuesta⁴.

En 2019, el 10,5% de la población adulta española participó en actividades de aprendizaje permanente, frente al 11,2% del promedio de la UE-28. España se encontraba entonces a 4,5 puntos porcentuales del objetivo (gráfico 73). En cambio, varios países ya lo habían cumplido con creces. Por ejemplo, Suecia, Finlandia, Dinamarca y Estonia presentaban porcentajes superiores al 20%. Lejos de alcanzarlo estaban Eslovaquia, Grecia, Polonia, Hungría, Lituania, Letonia e Italia, con porcentajes inferiores al 8%.

4. EU Labour Force Survey de Eurostat.

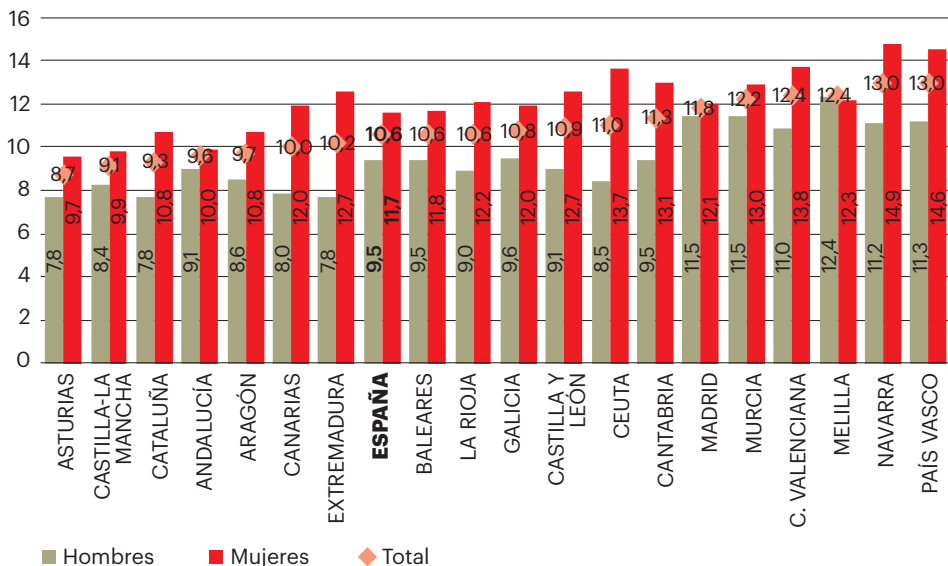
GRÁFICO 73. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN EDUCACIÓN PERMANENTE, UE-28. AÑO 2019.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [trng_lfse_01]. Fecha de consulta: mayo de 2020.

La participación de las mujeres en formación a lo largo de la vida es ligeramente superior a la de los hombres, con 2,2 puntos porcentuales a favor de las primeras (gráfico 74). En cuanto a las diferencias regionales, los porcentajes de participación más bajos se observan en Asturias (8,7%), Castilla-La Mancha (9,1%) y Cataluña (9,3%). País Vasco (13,0%), Navarra (13,0%), Melilla (12,4%) y la Comunidad Valenciana (12,4%) presentan la mayor participación. Ninguna de las comunidades o ciudades autónomas españolas había alcanzado en 2019 el objetivo del 15% fijado en la Estrategia Europea 2020.

GRÁFICO 74. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN UNA ACCIÓN DE EDUCACIÓN O FORMACIÓN EN LAS CUATRO SEMANAS PREVIAS A LA ENCUESTA, POR SEXO Y POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2019.



Fuente: Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

España en las evaluaciones internacionales

Resultados en PISA 2018

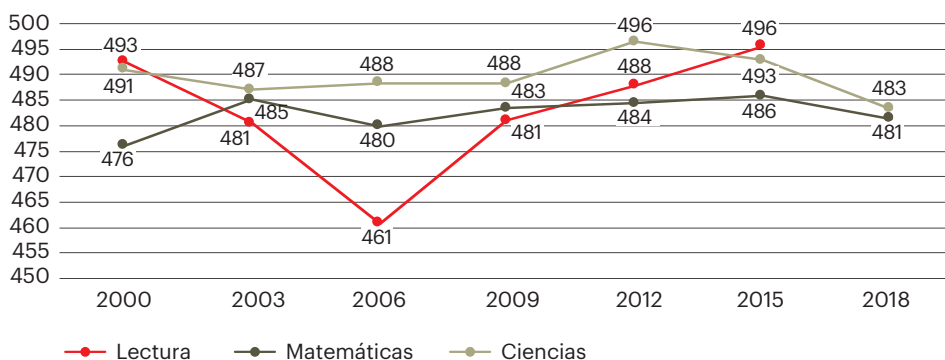
Cada tres años, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) pone en marcha una nueva oleada del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) con el fin de evaluar las capacidades y destrezas de los alumnos de 15 años en las áreas de Matemáticas, Ciencias y Lectura.

Como muestra el gráfico 75, la evolución de los resultados de España en las pruebas PISA no revela una pauta clara de mejoría o empeoramiento desde el año 2000, cuando se realizó la primera oleada. En el año 2018, la puntuación de España en matemáticas fue de 481 puntos, por debajo de la media OCDE de dicha oleada (489 puntos). Esos resultados suponen mejorar ligeramente con respecto al año 2000 (5 puntos por encima), pero empeorar con respecto a la oleada del año 2015 (5 puntos menos).

España obtuvo una puntuación en ciencias en la oleada de 2018 de 483 puntos, lo que de nuevo supone situarse ligeramente por debajo del promedio de la OCDE (489 puntos). Tales resultados suponen empeorar 8 puntos con respecto al año 2000, después de haber alcanzado los 496 puntos en la oleada del 2012.

Los resultados en la prueba de lectura, que mostraron un comportamiento de respuesta inverosímil por parte de los estudiantes españoles, han sido finalmente publicados en la web del Ministerio de Educación y Formación Profesional en julio de 2020⁵. En términos de evolución, tan solo 3 puntos separan los resultados en lectura del año 2000 y el año 2015, aunque la oleada del año 2006 fijó un mínimo de 261 puntos.

GRÁFICO 75. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN PISA POR COMPETENCIAS EVALUADAS. AÑOS 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 Y 2018.



Fuente: elaboración propia a partir de PISA data explorer. <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>. Fecha de consulta: mayo de 2020.

La tabla 8 muestra la evolución de los resultados en las pruebas PISA de los países pertenecientes a la UE-23. En la oleada de 2018, España obtuvo unos resultados en matemáticas y ciencias muy inferiores a los de países como Finlandia, Estonia o Polonia, similares a los de países como Lituania, Hungría o Eslovaquia, y claramente superiores solo a Grecia. En cuanto a la evolución de los resultados, la escasa mejora en el caso español contrasta con la de países como Polonia o Portugal, que han incrementado su puntuación en unos 30 puntos entre las oleadas 2000 y 2018, y lo han hecho en las tres competencias evaluadas.

5. Al cierre de esta edición (julio de 2020) y con motivo de la publicación de los resultados de Lectura, la OCDE ha señalado que “aunque los datos de sólo una minoría de estudiantes muestran claros signos de falta de compromiso (véase el anexo A9), no se puede asegurar plenamente la comparabilidad de los datos de PISA 2018 para España con los de anteriores evaluaciones de PISA”. <https://www.oecd.org/pisa/PISA2018-AnnexA9-Spain.pdf>

TABLA 8. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN PISA POR PAÍS. AÑOS 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 Y 2018.

LECTURA							
	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
ESPAÑA	493	481	461	481	488	496	-
AUSTRIA	492	491	490	470	490	485	484
BÉLGICA	507	507	501	506	509	499	493
CHEQUIA	492	489	483	478	493	487	490
DINAMARCA	497	492	494	495	496	500	501
ESTONIA	-	-	501	501	516	519	523
FINLANDIA	546	543	547	536	524	526	520
FRANCIA	505	496	488	496	505	499	493
ALEMANIA	484	491	495	497	508	509	498
GRECIA	474	472	460	483	477	467	457
HUNGRÍA	480	482	482	494	488	470	476
IRLANDA	527	515	517	496	523	521	518
ITALIA	487	476	469	486	490	485	476
LETONIA	458	491	479	484	489	488	479
LITUANIA	-	-	470	468	477	472	476
LUXEMBURGO	441	479	479	472	488	481	470
PAÍSES BAJOS	-	513	507	508	511	503	485
POLONIA	479	497	508	500	518	506	512
PORTUGAL	470	478	472	489	488	498	492
ESLOVAQUIA	-	469	466	477	463	453	458
ESLOVENIA	-	-	494	483	481	505	495
SUECIA	516	514	507	497	483	500	506
REINO UNIDO	523	507	495	494	499	498	504

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 8. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN PISA POR PAÍS. AÑOS 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 Y 2018.

MATEMÁTICAS							
	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
ESPAÑA	476	485	480	483	484	486	481
AUSTRIA	515	506	505	496	506	497	499
BÉLGICA	520	529	520	515	515	507	508
CHEQUIA	498	516	510	493	499	492	499
DINAMARCA	514	514	513	503	500	511	509
ESTONIA	-	-	515	512	521	520	523
FINLANDIA	536	544	548	541	519	511	507
FRANCIA	517	511	496	497	495	493	495
ALEMANIA	490	503	504	513	514	506	500
GRECIA	447	445	459	466	453	454	451
HUNGRÍA	488	490	491	490	477	477	481
IRLANDA	503	503	501	487	501	504	500
ITALIA	457	466	462	483	485	490	487
LETONIA	463	483	486	482	491	482	496
LITUANIA	-	-	486	477	479	478	481
LUXEMBURGO	446	493	490	489	490	486	483
PAÍSES BAJOS	-	538	531	526	523	512	519
POLONIA	470	490	495	495	518	504	516
PORTUGAL	454	466	466	487	487	492	492
ESLOVAQUIA	-	498	492	497	482	475	486
ESLOVENIA	-	-	504	501	501	510	509
SUECIA	510	509	502	494	478	494	502
REINO UNIDO	529	508	495	492	494	492	502

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 8. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN PISA POR PAÍS. AÑOS 2000, 2003, 2006, 2009, 2012, 2015 Y 2018.

CIENCIAS							
	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018
ESPAÑA	491	487	488	488	496	493	483
AUSTRIA	519	491	511	494	506	495	490
BÉLGICA	496	509	510	507	505	502	499
CHEQUIA	511	523	513	500	508	493	497
DINAMARCA	841	475	496	499	498	502	493
ESTONIA	-	-	531	528	541	534	530
FINLANDIA	538	548	563	554	545	531	522
FRANCIA	517	511	496	497	495	493	495
ALEMANIA	487	502	516	520	524	509	503
GRECIA	461	481	473	470	467	455	452
HUNGRÍA	496	503	504	503	494	477	481
IRLANDA	513	505	508	508	522	503	496
ITALIA	478	486	475	489	494	481	468
LETONIA	460	-	490	494	502	490	487
LITUANIA	-	-	488	491	496	475	482
LUXEMBURGO	443	483	486	484	491	483	477
PAÍSES BAJOS	-	524	525	522	522	509	503
POLONIA	483	498	498	508	526	501	511
PORTUGAL	459	468	474	493	489	501	492
ESLOVAQUIA	-	495	488	490	471	461	464
ESLOVENIA	-	-	519	512	514	513	507
SUECIA	512	506	503	495	485	493	499
REINO UNIDO	532	-	515	514	514	509	505

Fuente: elaboración propia a partir de PISA data explorer. <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Por otra parte, el estudio PISA en España ha incluido progresivamente muestras representativas a escala regional. En la oleada de 2003, tres comunidades autónomas dispusieron de información representativa (Castilla y León, Cataluña y País Vasco). En el año 2006 se sumaron Andalucía, Aragón, Asturias, Cantabria, Galicia, La Rioja y Navarra. Cuatro comunidades más participaron con muestra representativa en 2009: Baleares, Canarias, Madrid y Murcia. En el año 2012 Canarias no par-

ticipó con muestra ampliada, pero sí lo hizo Canarias. Finalmente, todas las comunidades autónomas han participado con muestras representativas en las oleadas de 2015 y 2018.

La tabla 9 muestra la evolución de los resultados en lectura, matemáticas y ciencias para cada región en función de la oleada en que se incorporaron con muestra representativa al estudio. Es de destacar el notable empeoramiento en La Rioja, que ha perdido 29 puntos en Matemáticas y 33 en Ciencias entre las oleadas de 2006 y 2018. Baleares y Canarias son las únicas regiones donde se observa una mejora significativa, habiendo aumentado el rendimiento en la prueba de matemáticas 19 y 25 puntos, respectivamente.

TABLA 9. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN PISA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA CON MUESTRA REPRESENTATIVA. AÑOS 2006, 2009, 2012, 2015 Y 2018.

	LECTURA				
	2006	2009	2012	2015	2018
ESPAÑA	461	481	488	496	-
ANDALUCÍA	445	461	477	479	-
ARAGÓN	483	495	493	506	-
ASTURIAS	477	490	504	498	-
ISLAS CANARIAS	487	494	498	491	-
CASTILLA Y LEÓN	475	488	485	501	-
CASTILLA-LA MANCHA	478	503	505	522	-
C. VALENCIANA	481	497	509	514	-
EXTREMADURA	477	498	501	500	-
MADRID	479	486	499	509	-
MURCIA	492	498	490	491	-
BALEARES	-	-	476	485	-
PAÍS VASCO	-	-	462	486	-
LA RIOJA	-	-	457	475	-
NAVARRA	-	-	511	520	-
CANTABRIA	-	-	-	483	-
CATALUÑA	-	-	-	499	-
GALICIA	-	-	-	499	-

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 9. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS EN PISA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA CON MUESTRA REPRESENTATIVA. AÑOS 2006, 2009, 2012, 2015 Y 2018.

MATEMÁTICAS					
	2006	2009	2012	2015	2018
ESPAÑA	480	483	484	486	481
ANDALUCÍA	463	462	472	466	467
ARAGÓN	513	506	496	500	497
ASTURIAS	497	494	500	492	491
ISLAS CANARIAS	501	510	505	492	460
CASTILLA Y LEÓN	502	495	491	495	502
CASTILLA-LA MANCHA	515	514	509	506	479
C. VALENCIANA	515	511	517	518	473
EXTREMADURA	488	496	493	500	470
MADRID	494	489	489	494	486
MURCIA	526	504	503	505	474
BALEARES	-	-	475	476	483
PAÍS VASCO	-	-	462	470	499
LA RIOJA	-	-	461	473	497
NAVARRA	-	-	504	503	503
CANTABRIA	-	-	-	452	499
CATALUÑA	-	-	-	486	490
GALICIA	-	-	-	485	498

CIENCIAS					
	2006	2009	2012	2015	2018
ESPAÑA	488	488	496	493	483
ANDALUCÍA	474	469	486	473	471
ARAGÓN	513	505	504	508	493
ASTURIAS	508	502	517	501	496
ISLAS CANARIAS	495	495	506	483	470
CASTILLA Y LEÓN	509	500	501	496	501
CASTILLA-LA MANCHA	520	516	519	519	484
C. VALENCIANA	511	509	514	512	478
EXTREMADURA	491	497	492	504	473
MADRID	505	506	512	512	487
MURCIA	520	509	510	498	479
BALEARES	-	-	483	485	482
PAÍS VASCO	-	-	479	484	487
LA RIOJA	-	-	483	474	487
NAVARRA	-	-	517	516	492
CANTABRIA	-	-	-	475	495
CATALUÑA	-	-	-	497	489
GALICIA	-	-	-	494	510

Fuente: Informe español de resultados PISA. Ediciones 2003-2018.

La colaboración de PISA en la medición de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en materia educativa

En septiembre de 2015, los líderes mundiales establecieron en Nueva York un conjunto de objetivos con el propósito de hacer sostenible el futuro de la comunidad global. Los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (SDG, ODS en español) adoptados por la 70ª Asamblea General de las Naciones Unidas en 2015, también conocidos como los Objetivos Mundiales o la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, son una llamada universal a la acción para terminar con la pobreza, proteger el planeta y asegurar que todas las personas disfruten de paz y de prosperidad. En resumen, la Agenda 2030 articula los pilares social, ambiental y económico de la sostenibilidad, con los objetivos de la paz y la seguridad⁶.

El Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS⁷) explica que existen varias organizaciones regionales e internacionales que generan información sobre cómo medir los progresos de los países hacia las metas de los ODS y, en particular, del ODS 4. La coordinación de los datos y la elaboración de indicadores de ODS en el plano internacional es responsabilidad de los organismos que tienen a su cargo los ODS, es decir, entidades de las Naciones Unidas (y, en algunos casos, otras organizaciones internacionales) encargadas de compilar y verificar los datos y metadatos de los países, que los envían, junto con datos agregados regionales y globales, a la División de Estadística de las Naciones Unidas (UNSD).

Entre las principales iniciativas que el UIS coordina, figuran el *Grupo de Cooperación Técnica sobre los Indicadores para el ODS 4-Educación 2030* (TCG), la *Alianza Mundial para la Evaluación del Aprendizaje* (GAML) y el *Grupo Interinstitucional sobre indicadores de desigualdad en la educación* (IAG-EII), entre los que, junto a otras organizaciones nacionales e internacionales, figura la OCDE, como organismo reconocido para la recogida de datos y para aportar información a la División de Estadística de Naciones Unidas.

Al reconocer oficialmente PISA como fuente de datos para el ODS 4, la ONU supervisa los progresos en la proporción de niños y jóvenes que, al final del primer ciclo de la enseñanza secundaria, han alcanzado al menos un nivel mínimo de competencia en lectura y matemáticas (SDG global indicador 4.1.1c); y, para medir la proximidad de los países al cumplimiento de otras metas, en particular, las relacionadas con la equidad (4.5.) y la educación para el desarrollo sostenible (4.7).

6. Cap. 10. PISA 2018 Results (Volume I). What Students Know and Can Do. OCDE. 2019.

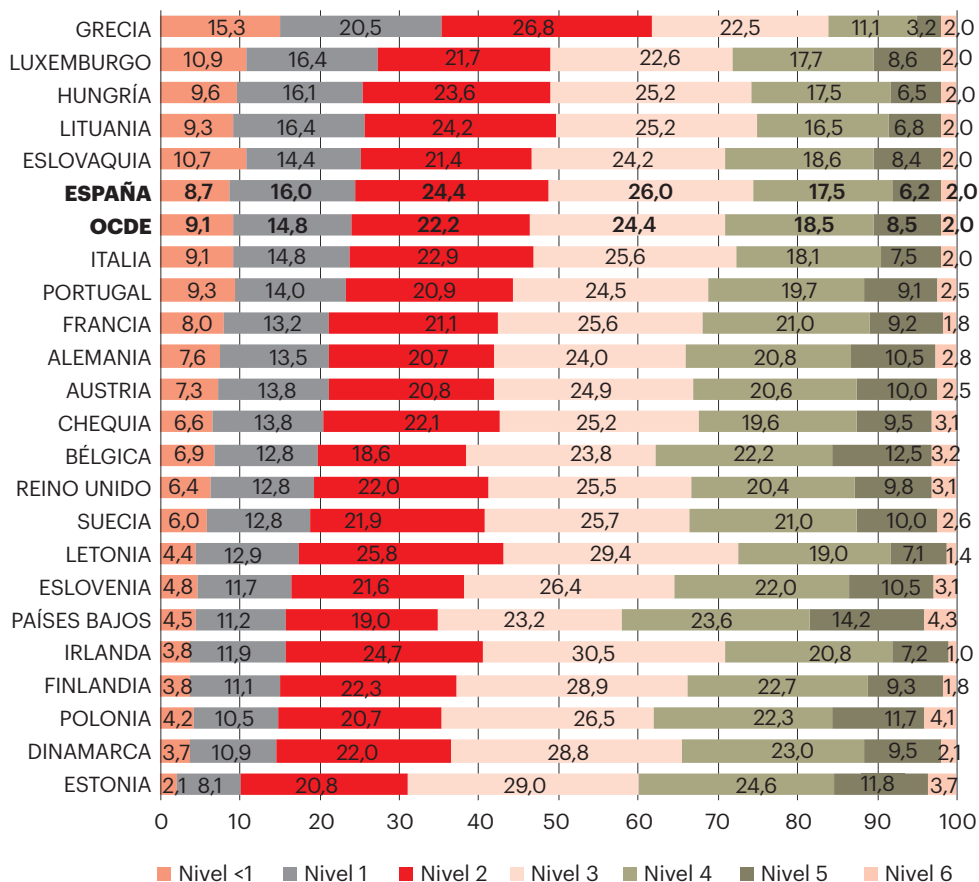
7. Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4. UNESCO-UIS.2018.

ODS 4.1. Resultados del aprendizaje

El ODS 4.1 establece como objetivo para 2030 que el total del alumnado de cada país complete las enseñanzas de Primaria y Secundaria, produciendo con ello aprendizajes pertinentes y efectivos. La UNESCO ha establecido un conjunto de indicadores con que analizar el cumplimiento de dicho objetivo. El indicador 4.1.1. remite a la “proporción de jóvenes que, en distintos momentos de su vida académica, alcanzan un mínimo desarrollo de las competencias lectora y matemática”.

Como hemos señalado más arriba, no se han publicado, al cierre de esta edición, los resultados españoles para la competencia lectora en la última oleada de las pruebas PISA. Sí está disponible, en cambio, la distribución del alumnado por nivel de desempeño en la prueba de matemáticas (gráfico 76).

GRÁFICO 76. PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CADA NIVEL DE RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS, UE-23. PISA 2018.



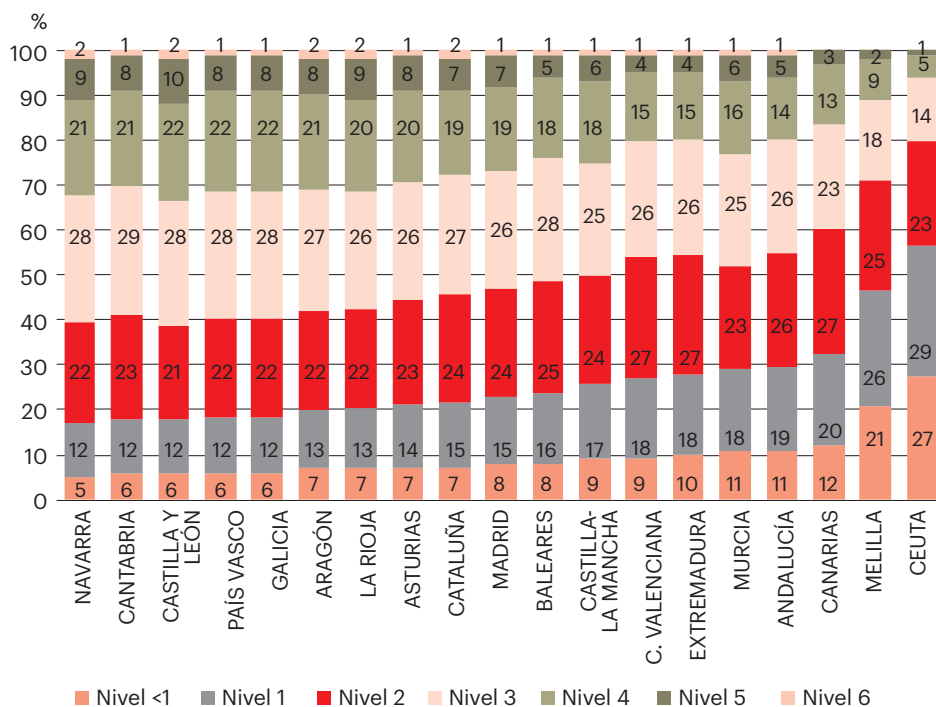
Fuente: PISA 2018 Results. Volume I. What students know and can do? Table I.B1.2. OCDE. 2019.

En España, el 24,7% de los participantes no alcanzó el nivel 2 (umbral del rendimiento bajo definido por la OCDE), porcentaje ligeramente superior a la media de la OCDE (23,9%) y muy por encima de países como Estonia (10,2%) o Dinamarca (14,6%). Por el lado contrario, el gráfico 76 muestra que tan solo el 7,3% de los participantes españoles en PISA alcanzó al menos el nivel 5 (umbral del rendimiento alto), lo que supone un porcentaje inferior a la media de la OCDE (10,9%) y que está muy alejado de Países Bajos (18,4%) o Polonia (15,8%).

Ceuta y Melilla presentan porcentajes muy altos de alumnos por debajo del nivel 2 de rendimiento, con un 56% y 47%, respectivamente (gráfico 77). Murcia y Andalucía presentan porcentajes por encima del 30%. Por otra parte, Navarra, Cantabria, Castilla y León, País Vasco y Galicia presentan porcentajes por debajo del 20%.

En cuanto a los alumnos de alto rendimiento en matemáticas, Castilla y León, Navarra, La Rioja y Aragón presentan porcentajes por encima del 10%. Sin embargo, Ceuta, Melilla y Aragón no llegan al 5%.

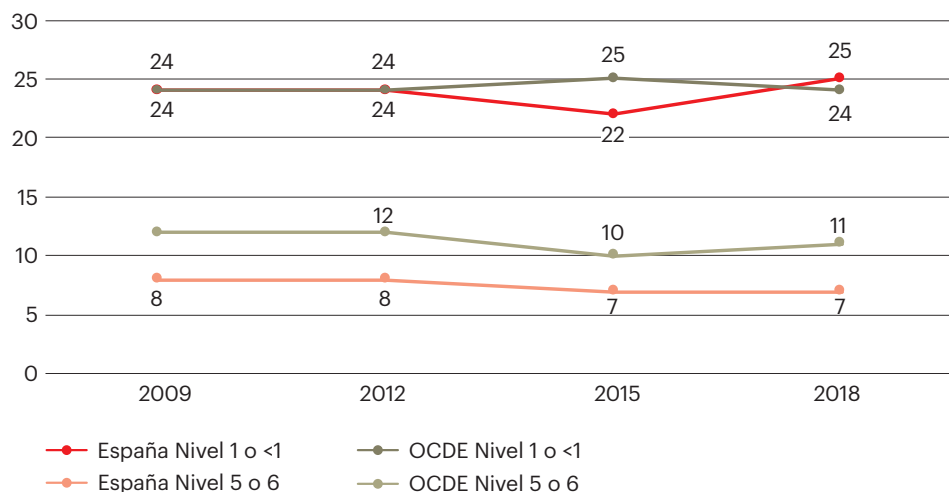
GRÁFICO 77. PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CADA NIVEL DE RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. PISA 2018.



Fuente: PISA 2018. Informe español de Resultados. Figura 2.7. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2019.

La evolución a escala nacional de tales porcentajes en las últimas oleadas de PISA muestra una notable atonía. No se observa una variación relevante en ninguna oleada ni en el porcentaje de alumnos de bajo rendimiento, ni en el de alto rendimiento (gráfico 78).

GRÁFICO 78. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO ESPAÑOL EN FUNCIÓN DE SU NIVEL DE COMPETENCIA CIENTÍFICA. PISA 2018.



Fuente: PISA 2018. Informe Español de Resultados. Figura 2.10. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2019.

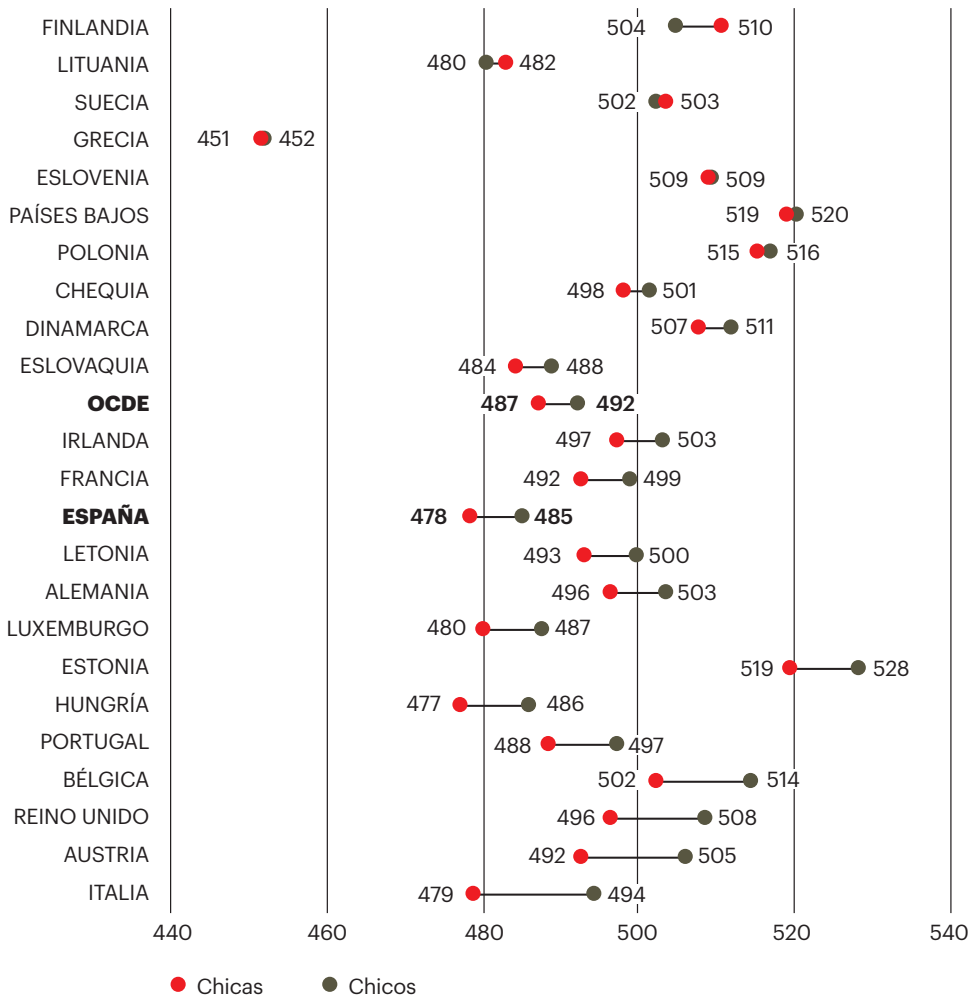
ODS 4.5. Equidad educativa

El ODS 4.5 establece como objetivo para el año 2030 que deben eliminarse las disparidades por sexo en la educación, así como que debe promoverse el acceso igualitario a todos los niveles educativos para las personas más vulnerables. Dicho objetivo es transversal e incumbe a cualquier forma de desigualdad que pueda afectar a los resultados educativos.

El gráfico 79 muestra las diferencias por género en el rendimiento en la prueba de matemáticas⁸. En España, los chicos aventajan a las chicas en 6,5 puntos, diferencia algo superior a la observada en el promedio de la OCDE (5,2 puntos). Italia (15,5), Austria (13,3) y Reino Unido (12,2) son los países donde se observa una mayor diferencia en favor de los chicos en la prueba de matemáticas, mientras que en Finlandia son las chicas quienes aventajan en 6,1 puntos a los chicos.

8. Las diferencias por género son más acusadas en la prueba de Lectura. No obstante, dado que no se disponen datos para el caso español en la edición de 2018, se muestran las diferencias en la prueba de Matemáticas.

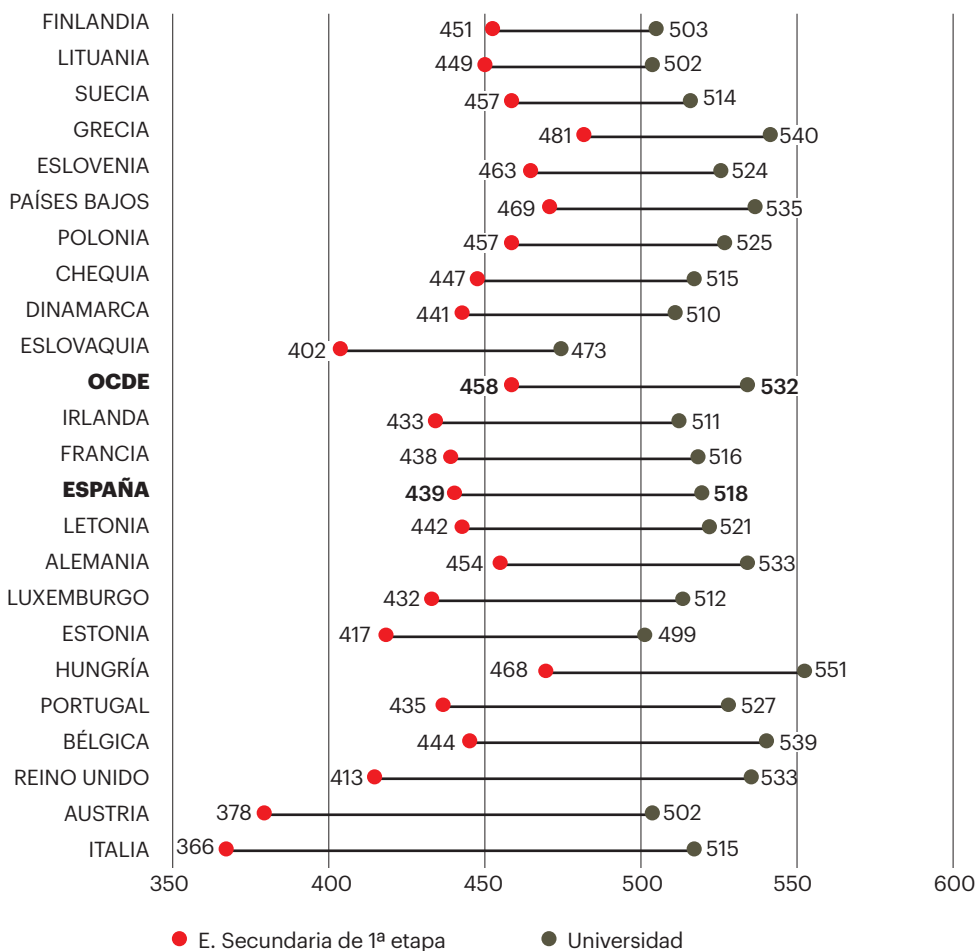
GRÁFICO 79. DIFERENCIA EN EL RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS EN PISA POR GÉNERO. PISA 2018.



Fuente: elaboración propia a partir de *PISA data explorer*. <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>. Fecha consulta: mayo de 2020.

El gráfico 80 muestra las diferencias de rendimiento entre quienes tenían al menos un progenitor que ha completado estudios universitarios y quienes no tenían ningún progenitor con estudios superiores a la Educación Secundaria de 1ª etapa. España es el segundo país de la UE-23 donde esa diferencia es menor (53 puntos), solo por detrás de Italia (52 puntos). La diferencia de resultados por nivel educativos de los progenitores en España está por debajo de la media de la OCDE (78 puntos) y muy alejada de países como Eslovaquia (149 puntos), Hungría (124 puntos) o Eslovenia (120 puntos).

GRÁFICO 80. DIFERENCIA EN EL RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS EN PISA POR NIVEL EDUCATIVO MÁXIMO DE LOS PADRES. PISA 2018.

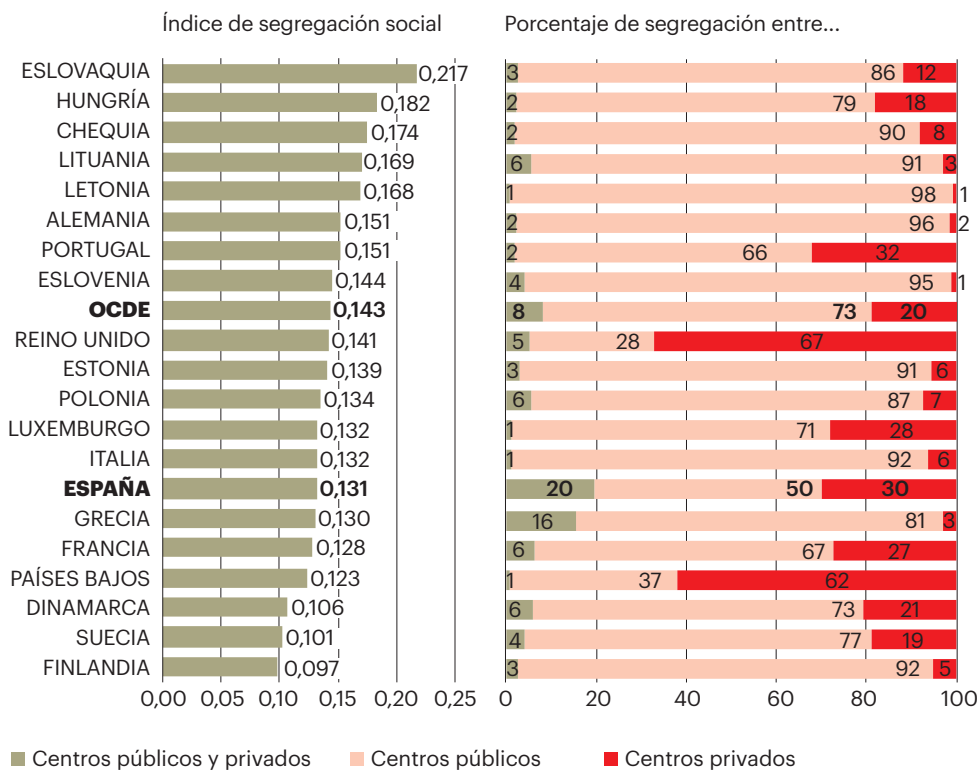


Fuente: elaboración propia a partir de *PISA data explorer*. <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>. Fecha consulta: mayo de 2020.

Por otra parte, la OCDE elabora un índice para analizar la heterogeneidad u homogeneidad socioeconómica de los centros en cada país (*no social diversity index*), que adquiere valores desde el 1, que indica que no hay diversidad en la composición del alumnado de cada centro (solo habría alumnos de extracción social baja o alta) hasta el 0, que indica que la diversidad en la composición del alumnado de cada centro sería máxima (una distribución totalmente equilibrada). El gráfico 81 muestra que la segregación socioeconómica del alumnado en España es menor que la del promedio de la OCDE.

Dicha segregación económica puede producirse entre centros públicos (algunos centros públicos escolarizan a la población de extracción social baja, mientras que otros centros públicos escolarizan a la población de extracción social alta), entre centros privados (algunos centros privados escolarizan a la población de extracción social baja, mientras que otros centros privados escolarizan a la población de extracción social alta) o entre centros públicos y privados (los centros públicos escolarizan a la población de extracción social baja, mientras que los centros privados escolarizan a la población de extracción social alta). En el gráfico 83 se observa que España es el país de la UE-23 donde una mayor proporción de la segregación socioeconómica observada se produce a través de la matriculación en centros públicos o privados (20%). No obstante, el mayor porcentaje de segregación se produce a través de la matriculación en distintos centros públicos, como es el caso del resto de países a excepción de Reino Unido y Países Bajos.

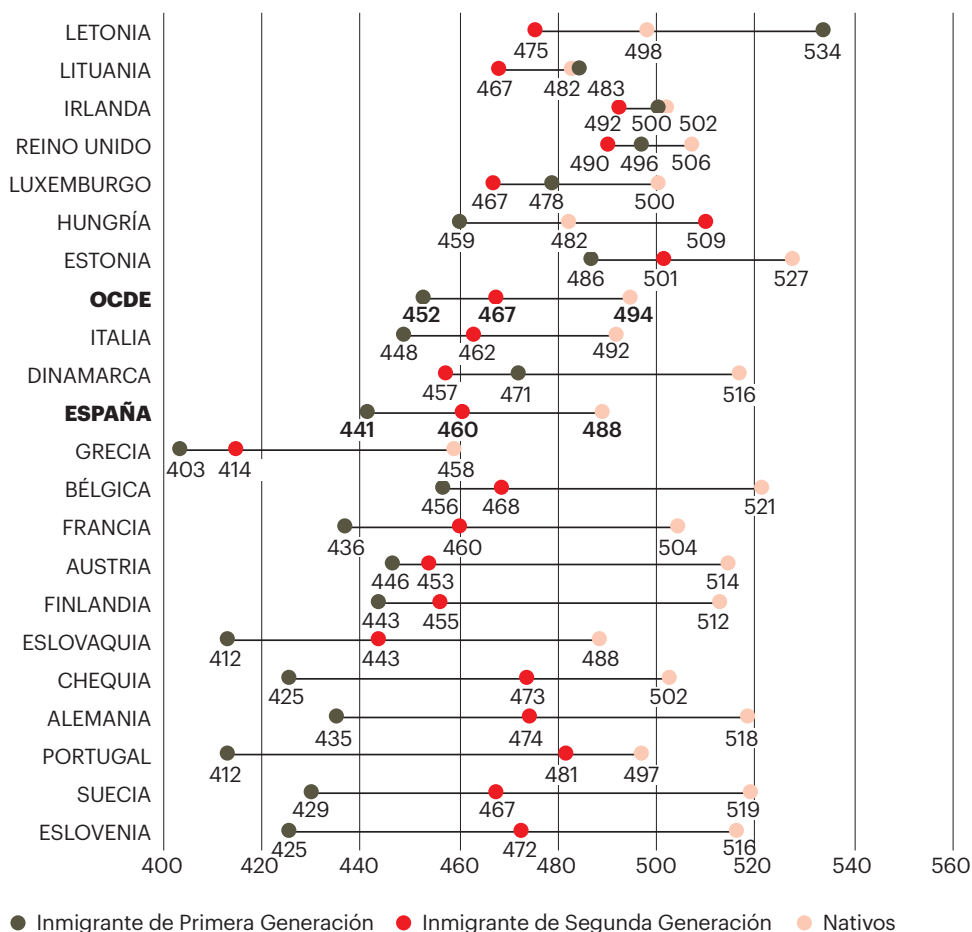
GRÁFICO 81. ÍNDICE DE SEGREGACIÓN SOCIOECONÓMICA ENTRE CENTROS Y PORCENTAJE DE SEGREGACIÓN ENTRE CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS, EN LOS CENTROS PÚBLICOS Y EN LOS CENTROS PRIVADOS. PISA 2018.



Fuente: PISA 2018 Results. Volume II. Where all students can succeed? Table II. B1.4.10. OCDE. 2019.

El gráfico 82 muestra las diferencias de rendimiento en la prueba de matemáticas en función de la condición migratoria de los alumnos. En España, los alumnos nativos aventajan en 47 puntos al alumnado inmigrante de primera generación y en 28 puntos al alumnado inmigrante de segunda generación, cifras ligeramente inferiores al promedio OCDE. Portugal, Suecia y Eslovenia son los países donde se observan mayores diferencias entre el alumnado nativo y el inmigrante, con cifras que superan los 85 puntos.

GRÁFICO 82. DIFERENCIA EN EL RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS EN PISA POR CONDICIÓN MIGRATORIA. PISA 2018.

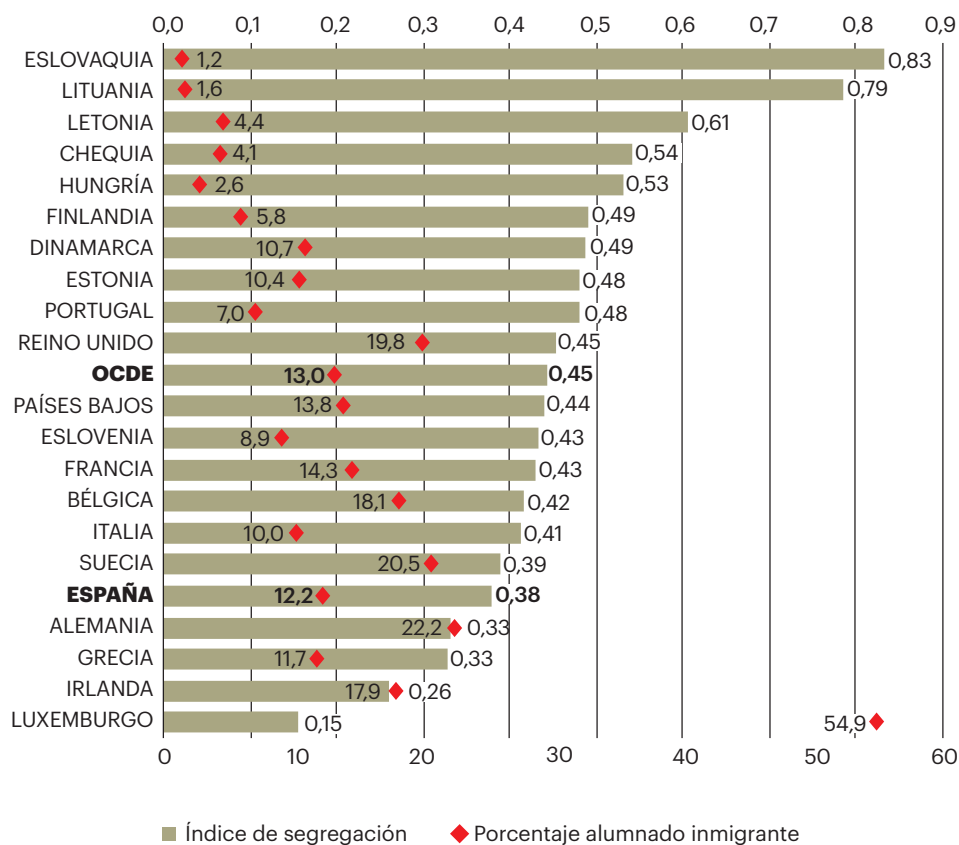


Fuente: elaboración propia a partir de *PISA data explorer*. <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/>. Fecha consulta: mayo de 2020.

Nota: inmigrante de primera generación es quien ha nacido en un país distinto al país de la prueba. Inmigrante de segunda generación es quien ha nacido en el país de la prueba, pero ambos progenitores han nacido en un país diferente. Nativo es quien ha nacido en el país de la prueba y al menos uno de sus progenitores ha nacido en el país de la prueba.

Finalmente, la OCDE elabora un índice de segregación que valora si el alumnado inmigrante tiende a concentrarse en unos pocos centros (el índice se aproxima a 1) o si, por el contrario, se reparte entre un número mayor de centros (el índice se aproxima a 0). Como se observa en el gráfico 83, España presenta un índice de segregación del alumnado inmigrante de 0,38, inferior al promedio OCDE (0,45).

GRÁFICO 83. ÍNDICE DE SEGREGACIÓN DEL ALUMNADO INMIGRANTE Y PORCENTAJE DE ALUMNADO DE ORIGEN INMIGRANTE. PISA 2018.



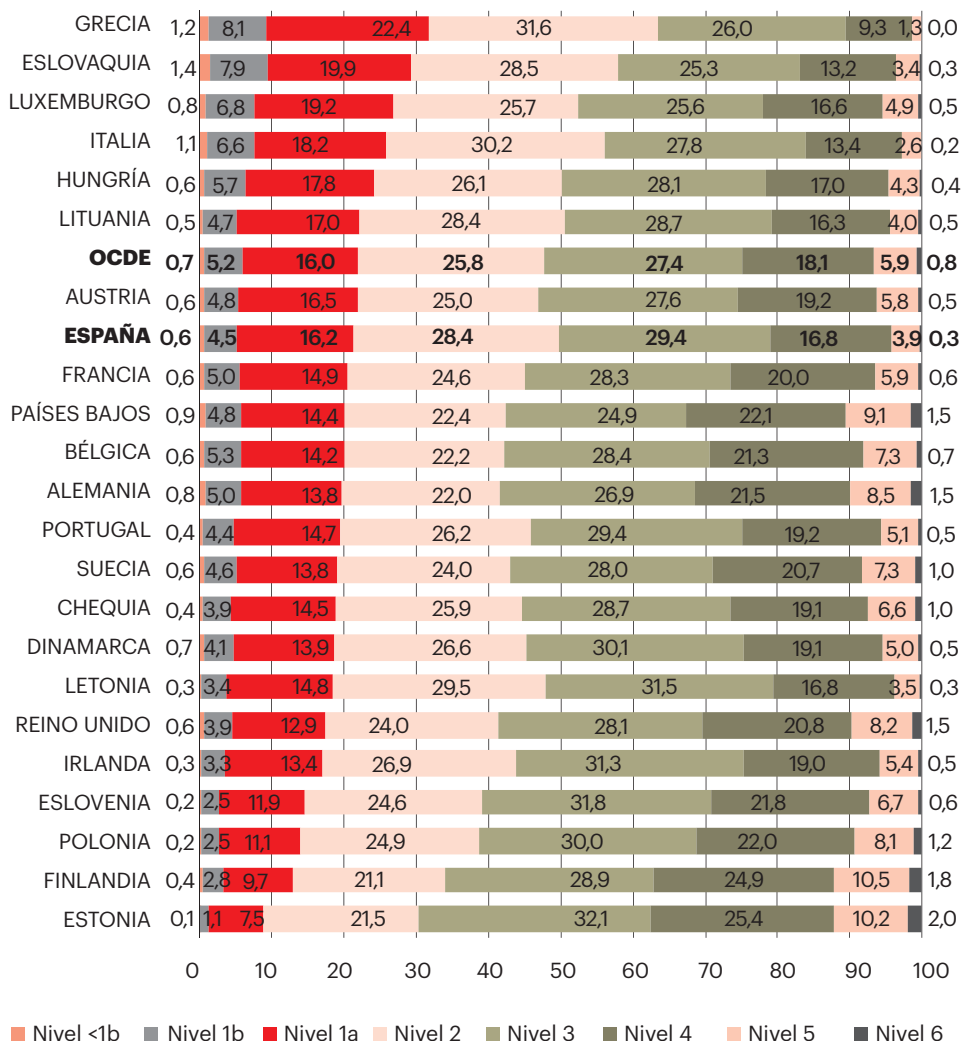
Fuente: PISA 2018 Results. Volume II. Where all students can succeed? Table II. B1.4.11. OCDE. 2019.

ODS 4.7. Desarrollo sostenible

El ODS 4.7 establece que debe asegurarse que “todos los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades que promuevan el desarrollo sostenible”. La OCDE propone que las pruebas PISA pueden contribuir a valorar el cumplimiento de dicho objetivo a través de la evaluación de la competencia científica del alumnado participante.

El gráfico 84 muestra el porcentaje de alumnos en cada nivel de rendimiento en ciencias. En España, el 21,3% del alumnado participante no alcanzó el nivel 2, cifra ligeramente inferior al promedio OCDE (21,9%), aunque lejos de países como Estonia (8,8%) o Finlandia (12,9%). En el lado opuesto de la escala, tan solo el 4,2% del alumnado español alcanzó al menos el nivel 5 de desempeño en ciencias, por debajo del promedio OCDE (6,7%) y muy alejado de nuevo de Estonia (12,2%) y Finlandia (12,3%).

GRÁFICO 84. PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CADA NIVEL DE RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE CIENCIAS. PISA 2018.

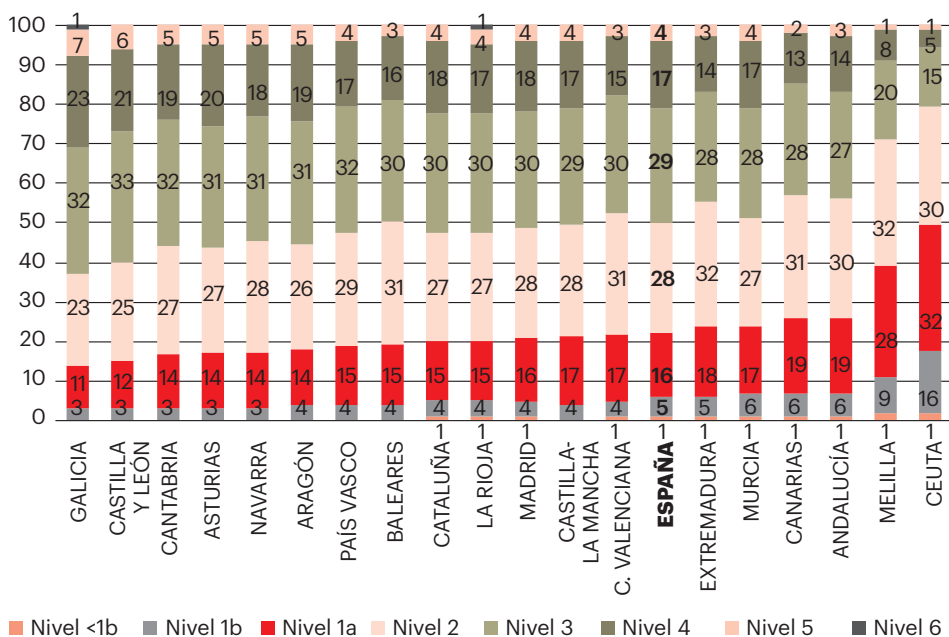


Fuente: PISA 2018 Results. Volume I. What students know and can do? Table I.B1.3. OCDE. 2019.

A nivel regional, las ciudades autónomas de Ceuta y de Melilla presentan una muy elevada concentración del alumnado que no alcanza el nivel 2 de rendimiento en las pruebas de ciencias, con un 50% y un 39% respectivamente. Canarias y Andalucía también superan la barrera del 25% de alumnos por debajo del nivel 2 en competencia científica. En cambio, menos del 15% de los alumnos en Castilla y León y Galicia presentan ese bajo nivel de rendimiento (gráfico 85).

En el otro lado de la escala, son también Galicia y Castilla y León quienes presentan un mayor porcentaje de alumnos que alcanza el nivel 5 en ciencias, con un 6% y un 8% respectivamente. En Ceuta y Melilla ese porcentaje es del 1%, mientras que Andalucía y Canarias tan solo alcanzan el nivel 5 de rendimiento en ciencias el 3% y el 2% de los alumnos, respectivamente.

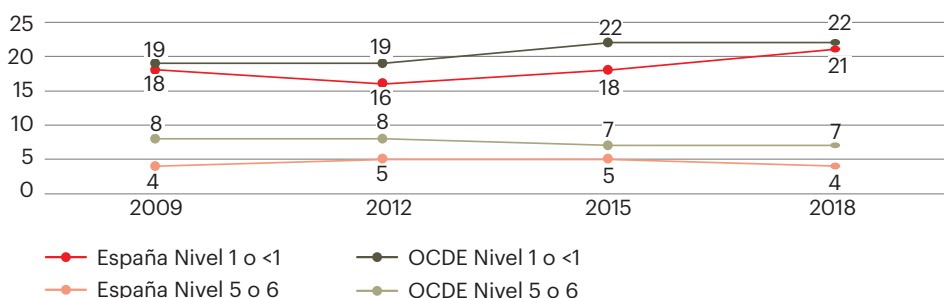
GRÁFICO 85. PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CADA NIVEL DE RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE CIENCIAS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. PISA 2018.



Fuente: PISA 2018. Informe Español de Resultados. Figura 2.9. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. 2019.

Finalmente, el gráfico 86 muestra la evolución de ambos indicadores en las últimas oleadas de PISA. El porcentaje de alumnos con un rendimiento en ciencias por debajo del nivel 2 ha aumentado ligeramente en las últimas oleadas, acercándose así al promedio OCDE. En cambio, en la cifra de alumnos de alto rendimiento en ciencias no se aprecia ninguna variación significativa.

GRÁFICO 86. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO ESPAÑOL EN FUNCIÓN DE SU NIVEL DE COMPETENCIA CIENTÍFICA. PISA 2018.



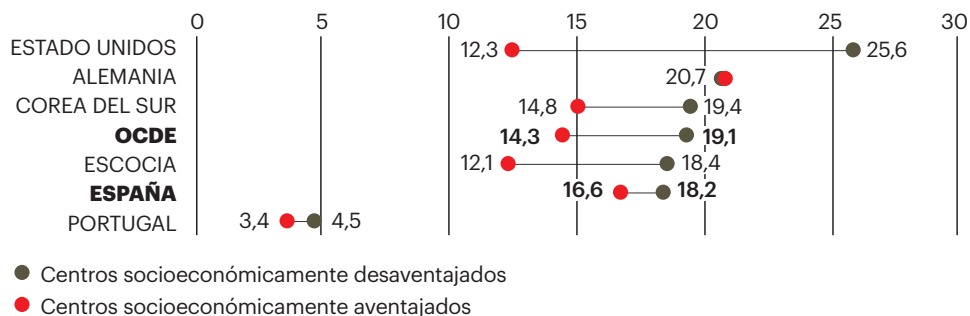
Fuente: PISA 2018. Informe Español de Resultados. Figura 2.10. OCDE. 2019.

ODS 4. Medios de implementación

Finalmente, la Agenda para el Desarrollo Sostenible describe distintos medios de implementación para la consecución de cada uno de los ODS. En relación con el ODS 4, se considera necesario disponer de un “profesorado suficiente y adecuadamente formado, cualificado, motivado y apoyado”. Los cuestionarios PISA cumplimentados por el colectivo docente y los centros de enseñanza permiten conocer la distribución del profesorado español en los distintos centros. Si los profesores con mayor experiencia profesional tendiesen a concentrarse en ciertos centros, el avance hacia una mayor equidad de resultados se vería entorpecido.

El gráfico 87 muestra la concentración del profesorado de menor experiencia profesional en los centros socioeconómicamente desventajados. En España, la proporción de docentes con menos de cinco años de experiencia es muy similar entre ambos tipos de centro. La diferencia es de 1,6 puntos porcentuales, por debajo del promedio OCDE (4,8 puntos) y muy por debajo de Estados Unidos (13,3 puntos).

GRÁFICO 87. PORCENTAJE DE PROFESORES CON MENOS DE CINCO AÑOS DE EXPERIENCIA PROFESIONAL POR ESTATUS SOCIOECONÓMICO DEL CENTRO, POR PAÍSES. PISA 2018.



Fuente: PISA 2018 Results. Volume II. Where all students can succeed? OCDE. 2019.

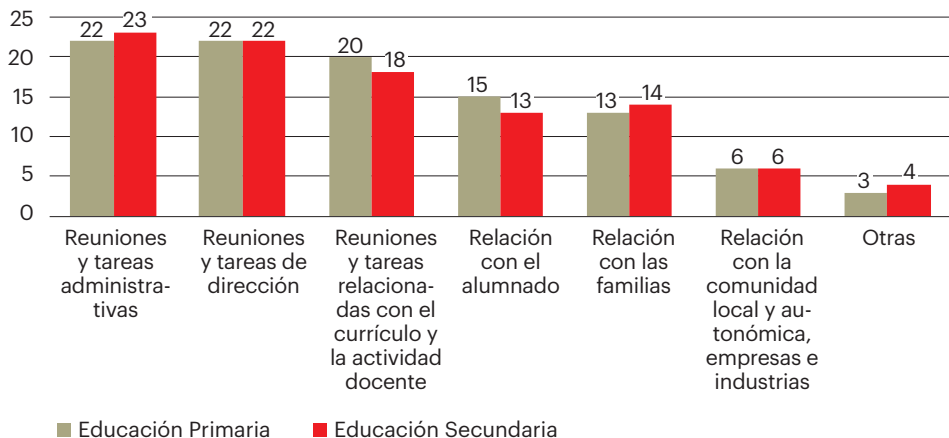
Contexto educativo

Liderazgo escolar

En el estudio TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) de 2018 participaron en España 832 directores de centros de Educación Primaria y Secundaria, que describieron, entre otras cosas, su actividad diaria y su formación en cuestiones relacionadas con el liderazgo escolar.

Tanto en Educación Primaria como en Secundaria, los directores declararon dedicar solo el 22% de su tiempo a reuniones y tareas específicas de la labor de dirección. La distribución de la dedicación horaria de ambos a las distintas tareas es muy parecida. Sin embargo, los directores de Primaria afirmaron dedicar algo más de su tiempo a reunirse con el alumnado y a la realización de reuniones y tareas relacionadas con el currículo y la actividad docente. A su vez, los de Secundaria reconocieron dedicar algo más de su tiempo a tareas administrativas y reunirse con las familias (gráfico 88).

GRÁFICO 88. DISTRIBUCIÓN, EN PORCENTAJE, DEL TIEMPO DE TRABAJO QUE DEDICAN A DISTINTAS TAREAS LOS DIRECTORES, POR NIVEL EDUCATIVO. TALIS 2018.

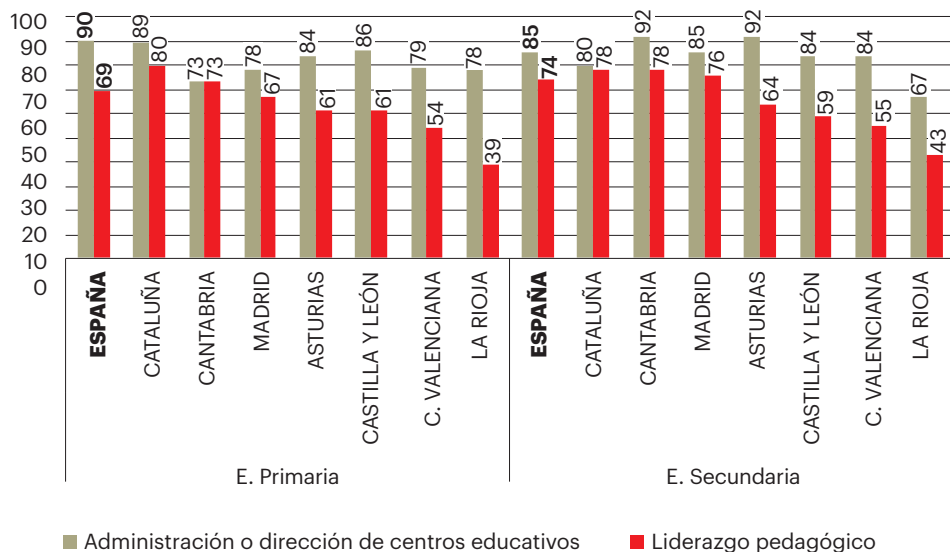


Fuente: TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. OCDE. 2019.

En cuanto a su formación, el 90% de los directores de Primaria y el 85% de los de Secundaria afirmaron haber recibido en su educación formal formación en administración y dirección de centros de enseñanza. Ese porcentaje se reduce al 69% y al 74%, respectivamente, en lo que se refiere a la formación en liderazgo pedagógico (gráfico 89).

A escala regional, Cantabria presenta el menor porcentaje de directores de Primaria formados en administración y dirección de centros (un 73%), mientras que La Rioja lo presenta en términos de haber recibido formación en liderazgo pedagógico (39%). En Educación Secundaria, en La Rioja se dan los menores porcentajes en relación con la formación en administración de centros (67%) y con el liderazgo pedagógico (43%).

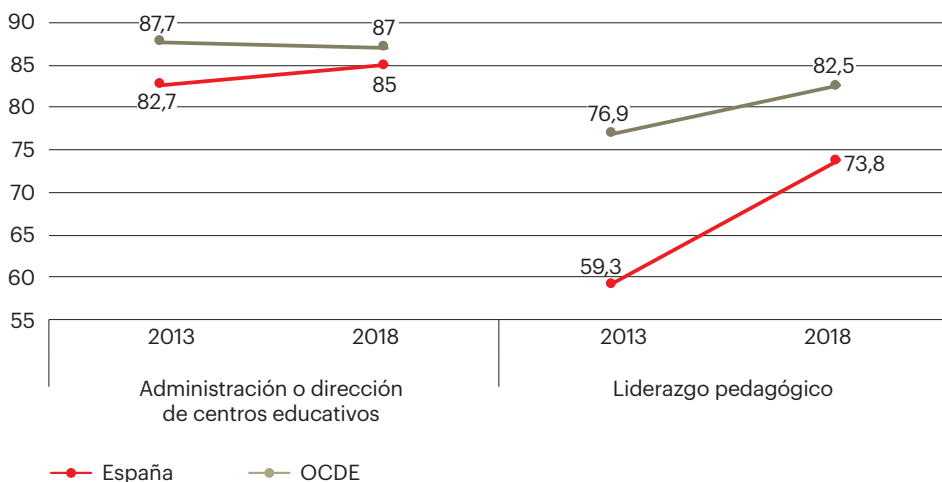
GRÁFICO 89. PORCENTAJE DE DIRECTORES QUE DICEN HABER RECIBIDO, EN SU EDUCACIÓN FORMAL, FORMACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE CENTROS Y EN LIDERAZGO PEDAGÓGICO, POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. TALIS 2018.



Fuente: TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. OCDE. 2019.

En términos de evolución (gráfico 90), España ha mejorado ligeramente en el porcentaje de directores de centros de Educación Secundaria que declaran haber recibido formación en administración de centros de enseñanza. La mejoría con respecto al liderazgo pedagógico es mucho mayor, pasando del 59,3% en la oleada del año 2013 al 73,8% del 2018. En cualquier caso, España aún se encuentra por debajo del promedio de la OCDE en ambos indicadores.

GRÁFICO 90. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE DIRECTORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE DICEN HABER RECIBIDO, EN SU EDUCACIÓN FORMAL, FORMACIÓN EN ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE CENTROS O EN LIDERAZGO PEDAGÓGICO, ESPAÑA Y OCDE. AÑOS 2013 Y 2018.

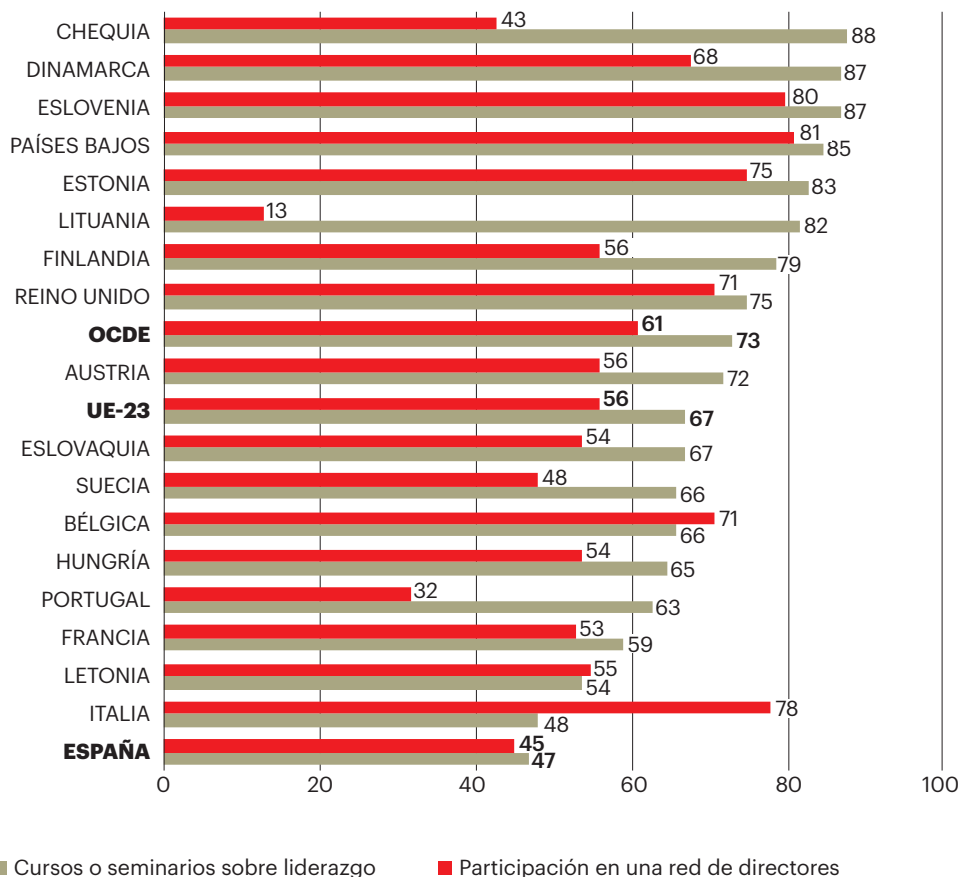


Fuente: TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. OCDE. 2019.

En el estudio TALIS también se preguntó a los directores por las actividades de formación en las que había participado en el último año (gráfico 91). En España, solo el 47% de los directores de Educación Secundaria manifestó haber participado en un curso o seminario sobre liderazgo, muy por debajo del promedio de la UE-23 (67%), del promedio de la OCDE (73%) y de países como Dinamarca (87%) o Chequia (88%).

Asimismo, solo el 45% de los directores manifestó formar parte de una red de directores, lo que de nuevo supone estar muy por debajo de los promedios de la UE-23 (56%) y de la OCDE (61%).

GRÁFICO 91. PORCENTAJE DE DIRECTORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE DICE HABER PARTICIPADO EN LOS ÚLTIMOS 12 MESES EN CURSOS O SEMINARIOS SOBRE LIDERAZGO O EN UNA RED DE DIRECTORES, ESPAÑA Y OCDE. TALIS 2018.

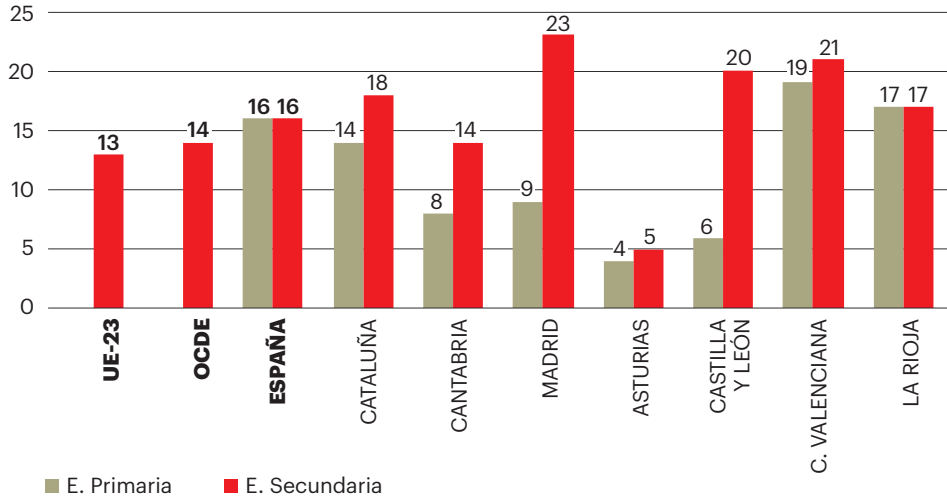


Fuente: TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. OCDE. 2019.

Por otra parte, son pocos los directores, tanto en centros de Educación Primaria como de Secundaria, que consideren que deben mejorar su conocimiento y comprensión sobre liderazgo escolar (gráfico 92).

En España, solo el 16% de los directores piensa que deban hacerlo, lo que supone un porcentaje ligeramente superior a la media de la OCDE y la de la UE-23. En Secundaria, el porcentaje alcanza el 23% en la Comunidad de Madrid, mientras que, en Primaria, el máximo se da en la Comunidad Valenciana, con un 19%.

GRÁFICO 92. PORCENTAJE DE DIRECTORES QUE CONSIDERAN QUE DEBEN MEJORAR SU CONOCIMIENTO Y COMPRENSIÓN EN INVESTIGACIÓN Y TEORÍAS SOBRE LIDERAZGO, POR NIVEL EDUCATIVO Y POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2018.

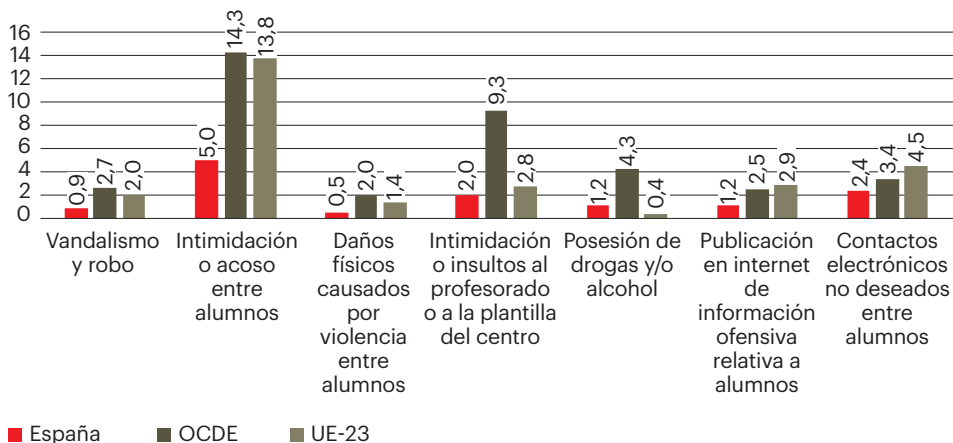


Fuente: TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. OCDE. 2019.

Clima escolar

El estudio TALIS también ofrece información que permite valorar el clima escolar de los centros de enseñanza en España. En el gráfico 93 se muestra el porcentaje de centros de Educación Secundaria en los que ocurrían distintos incidentes. Los centros españoles declararon que las situaciones de vandalismo, acoso, robo y posesión de drogas descritas ocurrían menos habitualmente que en los promedios de la UE-23 y de la OCDE. En particular, mientras que alrededor de un 14% de los centros en la UE-23 o en la OCDE declararon haber vivido situaciones de intimidación y acoso cada día o cada semana, en España ese porcentaje fue del 5%.

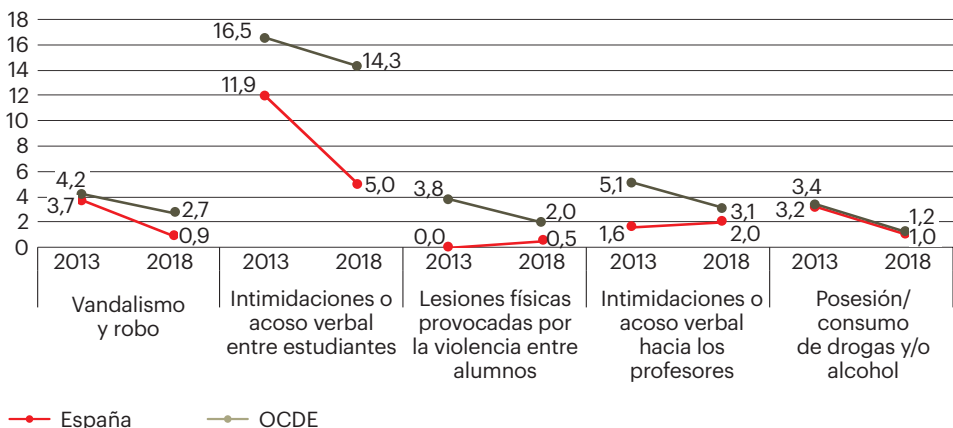
GRÁFICO 93. PORCENTAJE DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LOS QUE OCURREN, CADA DÍA O CADA SEMANA, LOS INCIDENTES QUE SE INDICAN. ESPAÑA, OCDE Y UE-23. TALIS 2018.



Fuente: TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. OCDE. 2019.

La evolución con respecto a la oleada de 2013 muestra un descenso en la frecuencia con que tales incidentes ocurren en los centros españoles (gráfico 94). En 2013, el 3,7% de los centros de Educación Secundaria declaró sufrir vandalismo y robos al menos semanalmente, mientras que en el año 2018 ese porcentaje se redujo al 0,9%. La mayor reducción se observa en las intimidaciones y el acoso verbal entre estudiantes, habiendo pasado del 11,9% en 2013 al 5% en 2018.

GRÁFICO 94. EVOLUCIÓN DE LA PROPORCIÓN DE CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA QUE PRESENTAN, CADA DÍA O CADA SEMANA, LOS INCIDENTES QUE SE INDICAN. AÑOS 2013 Y 2018.



Fuente: TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. OCDE. 2019.

En el estudio PISA también se ofrece información sobre el clima escolar de los centros de Educación Secundaria. Por un lado, la OCDE elabora un índice⁹ que recoge el sentimiento de pertenencia del alumno a su centro a partir del grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

- Me siento marginado en el centro.
- Hago amigos fácilmente en el centro.
- Me siento integrado en el centro.
- Me siento incómodo y fuera de lugar en mi centro.
- Caigo bien a otros alumnos.
- Me siento solo en el centro.

El sentimiento de pertenencia es considerado un indicador relevante para evaluar cómo percibe y valora el estudiante su entorno escolar y cómo este afecta a su vida académica. El índice toma valor 0 en el promedio de la OCDE y los valores positivos indican un sentimiento de pertenencia mayor que dicho promedio. España es el país de la UE-23 en el que el alumnado declara un mayor sentimiento de pertenencia (gráfico 95).

GRÁFICO 95. SENTIMIENTO DE PERTENENCIA AL CENTRO. PISA 2018.

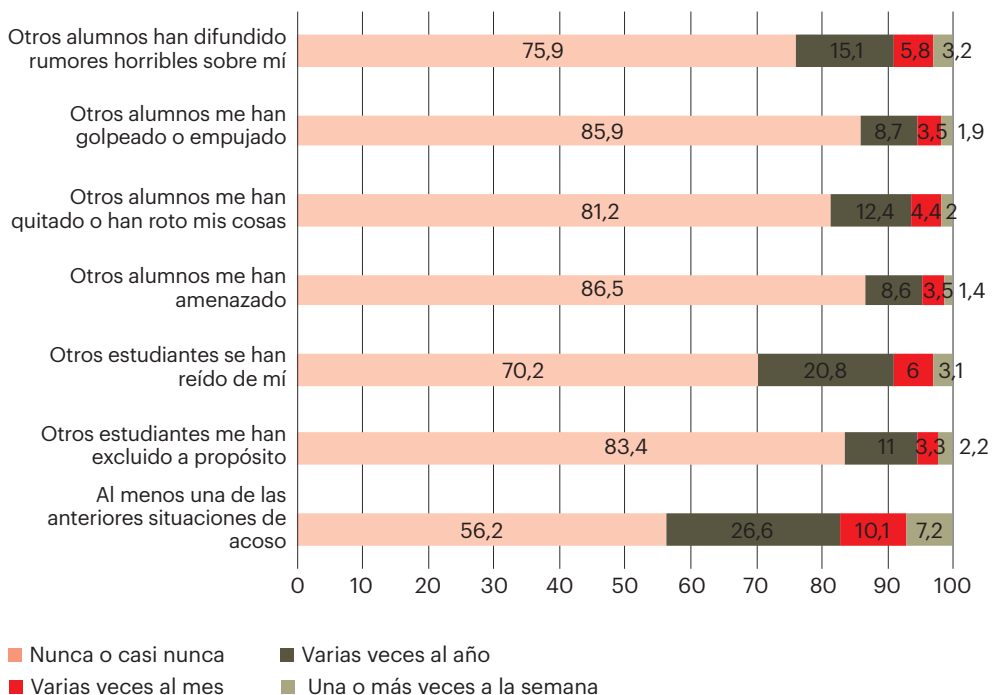


Fuente: elaboración propia a partir de PISA data explorer. <https://pisadataexplorer.oecd.org/ide/idepisa/> Fecha de consulta: mayo de 2020.

9. Para la construcción del índice de pertenencia al centro, PISA utiliza la metodología de construcción de escalas basada en la Teoría de la Respuesta al Ítem.

Por otro lado, los estudiantes participantes en PISA indicaron el número de veces que habían sufrido, a lo largo del último, año situaciones de acoso escolar como las indicadas en el gráfico 96. Un 7,2% declaró haber sufrido alguna de las situaciones indicadas una o más veces a la semana y un 26,6% declaró haberlas sufrido alguna vez en el año. De todos modos, el 56,2% del alumnado español declaró no haber sufrido nunca o casi nunca ninguna de las situaciones de acoso descritas.

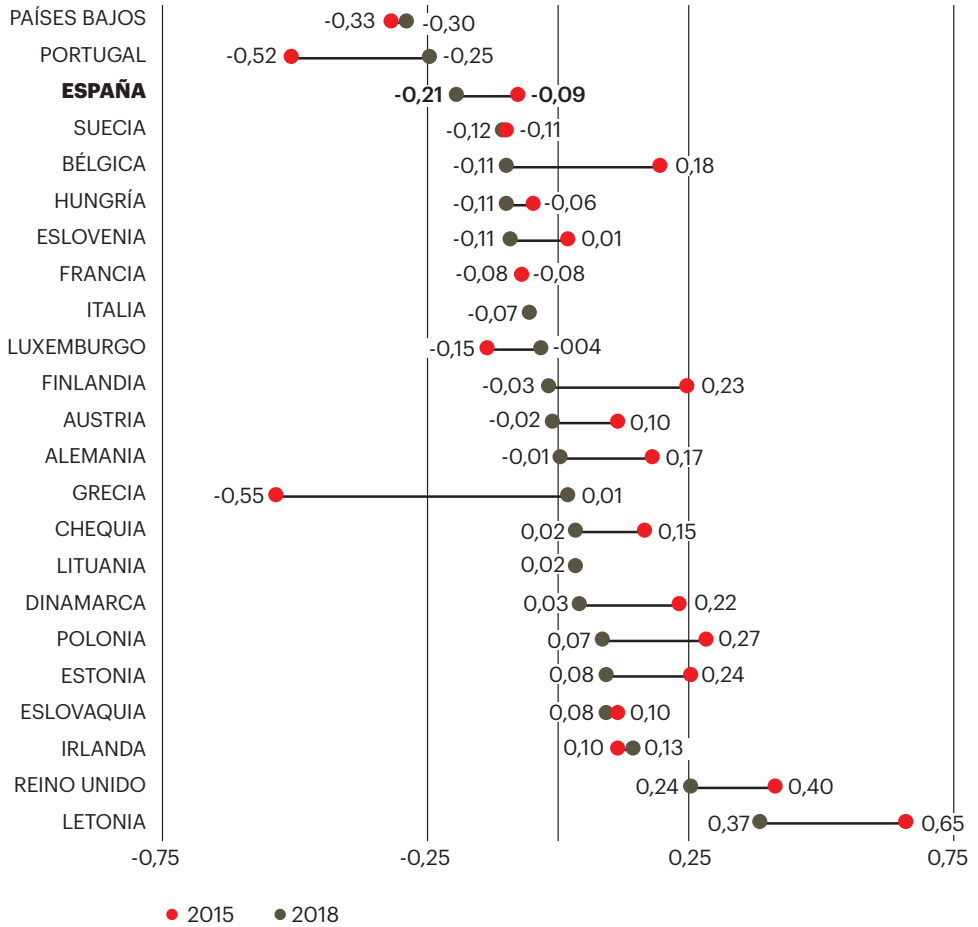
GRÁFICO 96. FRECUENCIA CON QUE SE HAN EXPERIMENTADO LAS SIGUIENTES SITUACIONES DE ACOSO ESCOLAR EN LOS ÚLTIMOS 12 MESES. AÑO 2018.



Fuente: PISA 2018 Results. Volume III. What school life means for students' lives? Table III.B1.2.1. OCDE. 2019.

A partir de las afirmaciones anteriores, la OCDE elabora un índice de exposición al acoso escolar del alumnado de cada país. De nuevo, el índice está centrado en 0 para el promedio OCDE, de modo que valores positivos indican una mayor exposición al acoso escolar que la media OCDE. España es el tercer país de la UE-23 donde menor es la exposición a situaciones de acoso escolar del alumnado, solo por detrás de Grecia y Portugal. En comparación con el año 2015, la exposición al acoso escolar se ha reducido en España (gráfico 97).

GRÁFICO 97. EVOLUCIÓN DEL ÍNDICE DE EXPOSICIÓN AL ACOSO ESCOLAR. AÑOS 2015 Y 2018.



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2018 Results. Volume III. What school life means for students' lives? Table III.B1.2.1. OCDE. 2019.

Nota: no se dispone de información para Italia y Lituania en 2015

COMENTARIOS

RESULTADOS Y CONTEXTO EDUCATIVOS

EL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN EN ESPAÑA: TASAS DE REPETICIÓN Y LA PREOCUPANTE EVOLUCIÓN DE LA FP MEDIA EN LOS ÚLTIMOS AÑOS

JORGE SAINZ E ISMAEL SANZ

Universidad Rey Juan Carlos

INTRODUCCIÓN

La UE fijó para 2020 los objetivos en educación y formación que tenían que cumplir los Estados miembros. De esos indicadores, la Comisión Europea destacó dos: tener una tasa de abandono temprano educativo del 10% o inferior y que el 40% de la población de 30 a 34 años haya finalizado estudios superiores. En el caso de España, la UE modificó el umbral de la tasa de abandono al 15%, dado que era previsible que sería imposible bajarla hasta el 10%, desde el 28,2% que registraba nuestro país en 2010. La variable se define como el porcentaje de personas de 18 a 24 años que no ha completado la educación secundaria de segunda etapa (Bachillerato, FP Media o FP Básica) y no sigue ningún tipo de estudio o formación en las cuatro semanas anteriores.

En este comentario se analizará su evolución reciente para después revisar los factores que pueden determinar

su comportamiento en los próximos años: tasa de idoneidad, finalización de la ESO, y matriculación en FP, centrándonos en particular en los Ciclos Formativos de Grado Medio. La elevada tasa de abandono es un gran problema del sistema educativo español, pues las personas que no finalizan, al menos, FP de Grado Medio o Bachillerato tendrán después problemas de inserción laboral y social que lastrarán sus oportunidades de disfrutar de las mismas oportunidades que el resto de la sociedad.

LA EVOLUCIÓN RECIENTE DE LA TASA DE ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO

En 2019, el 17,3% de españoles entre 18 y 24 años no había completado la educación secundaria de segunda etapa (Bachillerato, FP Media o FP Básica) y no había realizado ningún tipo de formación en el último mes. La tasa de abandono educativo temprano en España venía disminuyendo desde el 31,7% que alcanzó en 2008, como se muestra en el gráfico 61. Pero esa evolución descendente no ha evitado que España sea el país con una tasa más alta de la UE en 2019. El registro del 17,3% de 2019 hace presagiar que nuestro país no va a cumplir con el objetivo del 15% de abandono que estableció la Comisión Europea para 2020.

Por comunidades autónomas, el País Vasco (6,7%), Madrid (11,9%) y Asturias

(12,4%), son las que destacan con el mejor indicador educativo por tener menos jóvenes sin finalizar Bachillerato, FP Media o FP Básica. Baleares (24,2%), Murcia (22,6%) y Andalucía (21,6%) son las que tienen un número más alto (véase gráfico 63).

Los datos de abandono se centran en la población entre 18 y 24 años y tienen un reflejo en el nivel educativo del siguiente tramo de edad, el de la población de 25 a 34 años. La tabla A, extraída de la *Explotación de las Variables Educativas de la Encuesta de Población Activa* del Ministerio de Educación y Formación Profesional, muestra la evolución del nivel educativo alcanzado por los jóvenes entre 25 y 34 años, desde el año 2002 hasta 2019. El 30,2% de los españoles que en 2019 tenían entre 25 y 34 años había alcanzado como máximo nivel educativo la ESO. El 69,8% restante tenía, como mínimo, Secundaria Superior finalizada (Bachillerato, FP Básica o FP Media). El porcentaje de jóvenes que solo había alcanzado estudios obligatorios estuvo prácticamente estancado desde el año 2005 (35,5%) hasta el 2016 (34,7%). Entre 2016 y 2019, la población española entre 25 y 34 años sin estudios de Secundaria Superior se ha reducido del 34,7% al 30,2%.

En cualquier caso, un 30,2% de los jóvenes españoles entre 25 y 34 años sigue teniendo como máximo la ESO en 2019, un porcentaje muy elevado, teniendo en cuenta que el de la UE es de solo el 15,7% (Sistema Estatal de Indicadores 2019). La evolución de la tasa de abandono y del nivel educativo de los españoles entre 25 y 34 años es el re-

TABLA A. POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO COMO MÁXIMO LA ESO EN ESPAÑA.

	TOTAL
2019	30,2
2018	32,3
2017	33,8
2016	34,7
2015	34,4
2014	34,4
2013	35,2
2012	35,1
2011	34,6
2010	34,7
2009	35,3
2008	34,2
2007	34,6
2006	35,3
2005	35,5
2004	37,7
2003	39,1
2002	40,3

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Nivel de formación, Formación permanente y Abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. 17 de febrero de 2020.

sultado de las decisiones tomadas hace ya una década, que fue cuando estos jóvenes pasaron por las aulas de ESO, FP y Bachillerato. Por eso, en el siguiente apartado analizamos las tasas de idoneidad inversamente relacionadas con la repetición, un indicador adelantado de la posible evolución del abandono en los próximos años. Repetir curso suele ser el inicio de la decisión de dejar los estudios tempranamente, por lo que disminuciones en las tasas de repeti-

TABLA B. TASA DE IDONEIDAD DE LOS ALUMNOS ESPAÑOLES DE 15 Y 12 AÑOS. SERIE HISTÓRICA.

	15 AÑOS	12 AÑOS
2018-19	70,6	86,2
2017-18	69,5	86,5
2016-17	68,6	85,7
2015-16	67,5	86,1
2014-15	65,8	85,3
2013-14	63,6	84,9
2012-13	62,5	84,4
2011-12	61,7	83,9
2010-11	61,2	83,7
2009-10	59,6	83,0
2008-09	58,7	83,5
2007-08	57,7	83,6
2006-07	57,4	84,1
2005-06	57,7	84,2
2004-05	58,4	84,3
2003-04	59,4	85,0
2002-03	60,5	85,3
2001-02	62,0	86,4
2000-01	63,2	87,2

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Enseñanzas no universitarias Alumnado matriculado. Series.* 5 de mayo de 2020.

ción anticiparán la continuación de la mejora en la tasa de abandono en los próximos años (Jacob y Lefgren, 2009).

TASA DE IDONEIDAD Y REPETICIÓN EN LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

Los últimos datos de PISA 2018 muestran que el porcentaje de alumnos españoles que en el curso 2017-2018 había repetido al menos una vez con 15 años era del 28,7%, por el 11,4% de la OCDE. La tasa de idoneidad se define como

el porcentaje de alumnado que se encuentra matriculado en el curso teórico correspondiente a su edad. Así, el 70,6% de tasa en el curso 2018-2019 que se observa en la tabla B, implicaría que el restante 29,4% ha repetido al menos en una ocasión a los 15 años, el mínimo de la serie histórica. Es decir, que nunca ha habido menos repetidores a los 15 años en las aulas españolas que en 2018-2019.

Sin embargo, la tasa de idoneidad a los 12 años de edad, la transición entre Primaria y Secundaria se mantiene estancada desde el curso 2015-2016, lo que podría indicar que en los próximos años la tasa en Secundaria podría dejar de mejorar. Uno de los cambios que introdujo la LOMCE fue precisamente la llamada “flexibilización” de la repetición de curso en Primaria, de modo que, desde el curso 2015-2016, los alumnos ya pueden repetir también en los cursos impares de 1º, 3º y 5º (Gortázar y Moreno, 2018).

Esta flexibilización ha incrementado la tasa de repetición en los cursos previos a los 12 años de los alumnos, lo que podría adelantar un empeoramiento de la tasa de idoneidad a los 12 años en los próximos años. Pero también existe la posibilidad de que ese aumento de la tasa de repetición en Primaria sea solo temporal si, por ejemplo, un alumno que con la normativa anterior repetía en 4º ahora lo hace en 3º y promociona a partir de entonces.

TASAS BRUTAS DE GRADUACIÓN EN ESO, BACHILLERATO Y FP

España tiene una elevada tasa de abandono por la falta de jóvenes que hayan titulado secundaria posobligatoria: FP Me-

TABLA C. TASA BRUTA DE POBLACIÓN QUE FINALIZA ESTUDIOS DE ESO, BACHILLERATO Y FP.

	ESO	ESO ADULTOS	BACHILLERATO	FP BÁSICA	FP MEDIA	FP SUPERIOR
2017-18	77,8	8,3	55,4	4,0	22,7	29,3
2016-17	75,5	7,9	55,7	3,8	23,5	26,7
2015-16	79,3	9,2	57,4	3,1	24,7	27,8
2014-15	77,6	11,2	55,0		24,7	28,5
2013-14	76,8	12,1	54,8		23,9	27,3
2012-13	75,4	13,2	53,4		21,7	24,0
2011-12	75,1	12,7	52,2		22,4	22,6
2010-11	74,7	13,0	49,7		19,9	21,2
2009-10	74,6	11,1	47,2		18,3	18,8
2008-09	73,0	8,4	45,4		17,3	17,4
2007-08	69,4	5,9	44,5		16,7	16,1
2006-07	69,0	4,7	44,3		16,4	16,3
2005-06	69,2	4,3	44,8		16,7	16,8
2004-05	69,8	3,6	44,5		16,4	16,9
2003-04	71,3	3,5	45,2		16,3	17,0
2002-03	71,9	2,7	46,0		15,4	15,7
2001-02	71,9		45,3		13,5	17,2
2000-01	73,4		46,8		10,9	15,7

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Series.* 28 de mayo de 2020.

dia o Bachillerato (y desde la LOMCE, la FP Básica). Como se muestra en la tabla C, la tasa bruta de graduados en la ESO ha registrado un incremento constante desde el curso 2006-2007 hasta alcanzar el 79,3% en el 2015-2016. Sin embargo, en el curso 2016-2017 se produjo una reducción importante en el porcentaje de jóvenes que se graduaba en la ESO, hasta retroceder al 75,5%. En 2017-2018 se recuperaron 2,3 puntos de ese retroceso de 3,8 puntos del curso previo.

Entre las causas de ese importante retroceso en 2016-2017 se encuentra,

en primer término, que fue el primer curso en el que la primera cohorte de alumnos del Programa de Mejora del Aprendizaje y Rendimiento (PMAR, un itinerario para alumnos rezagados que comienza en 2º de la ESO) se reincorporan a sus grupos ordinarios, es decir, después de haber estado dos cursos, los de 2º y 3º de la ESO en un itinerario diferente, los alumnos de PMAR se reincorporan a 4º de la ESO con el resto de sus compañeros.

Hasta 2015-2016 existía un itinerario, denominado diversificación, que los es-

tudiantes que lo seguían realizaban en 3º y 4º de la ESO. Esta es una de las diferencias entre el PMAR y la diversificación: en el primer caso, los alumnos se reincorporan con todos sus compañeros ya desde el inicio de 4º de la ESO, mientras que, en el segundo, continúan con su itinerario hasta el final de la ESO. Parece que en el primer curso que se produjo esa reincorporación de los alumnos de PMAR a 4º de la ESO se pudo producir un aumento de las repeticiones. En segundo término, el retroceso en la graduación en 4º ESO en 2016-2017 se debe a que, en los cursos previos (desde 1º de la ESO a 3º de la ESO), las asignaturas de libre configuración autonómica no contaron para determinar si un alumno promocionaba de curso.

En 2016-2017 fue la primera vez en la que alumnos con varias asignaturas de libre configuración pendientes de 1º de la ESO a 3º de la ESO llegaban a 4º de la ESO. La diferencia es que, para obtener el título de la ESO al finalizar 4º, las asignaturas de libre configuración sí que contabilizaban. Así que muchos estudiantes que en otras circunstancias hubieran repetido un curso entre 1º y 3º de la ESO, lo hicieron en su lugar en 4º de la ESO.

Estos dos factores explican que la tasa de idoneidad a los 15 años haya continuado mejorando (justo hasta promocionar 3º ESO) y la tasa de graduación al terminar 4º de la ESO tuviera ese bache en 2016-2017. Será interesante comprobar si la tasa de graduación en 2018-2019 completa la recuperación del terreno perdido iniciada en 2017-2018. También se ha producido una disminución en la tasa bruta de graduados en Bachillerato

y FP Media en los dos últimos cursos. La caída de la tasa de graduación en FP Media hacía retornar prácticamente a los registros del curso 2011-2012, perdiendo todo lo ganado en los seis cursos previos.

La FP de Grado Superior, por el contrario, alcanza en el curso 2017-2018 su máximo histórico con el 29,3%. El número de titulados en FP Superior (independientemente de su edad) supone un 29,3% de la población de 19 años. FP Básica ha alcanzado el 4,0% de tasa bruta de graduación, que fue justamente la misma tasa que registró su predecesor de Programas de Cualificación Profesional Inicial en su último año en vigor de 2014-2015.

EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y ABANDONO EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, MEDIA Y SUPERIOR

La FP Media es el nivel educativo clave en la lucha contra la disminución del abandono. En la tabla C se observó ya la tasa de graduación de FP Media, es decir, aquellos alumnos que finalizan y titulan en este nivel educativo. La matriculación es un indicador aún más adelantado que el de la titulación. Primero, porque para titular el alumno se tiene que matricular dos cursos antes, por lo que podemos avanzar a partir de los estudiantes que están estudiando FP Media (o Superior o Básica) la evolución en los próximos cursos de la titulación. Y, además, se dispone de información sobre alumnos matriculados antes. Por ejemplo, conocemos ya el número de alumnos que cursaron cada nivel educativo de FP en 2018-2019, mientras que la última información de graduados se corresponde a 2017-2018.

TABLA D. ALUMNADO DE CICLOS FORMATIVOS DE FP BÁSICA, GRADO MEDIO Y GRADO SUPERIOR EN ESPAÑA.

	FP BÁSICA	FP MEDIA	FP SUPERIOR
2018-19	73.810	350.220	413.168
2017-18	72.180	344.266	398.908
2016-17	69.528	343.920	377.937
2015-16	61.909	349.631	353.920
2014-15	39.867	355.120	356.520
2013-14		350.250	348.444
2012-13		332.495	328.552
2011-12		312.016	303.063
2010-11		297.877	284.699
2009-10		277.925	259.646
2008-09		253.516	233.377
2007-08		239.559	222.933
2006-07		235.224	218.319
2005-06		232.149	221.904
2004-05		233.513	229.462
2003-04		230.688	236.756
2002-03		225.479	231.334
2001-02		211.622	210.107
2000-01		192.011	185.745

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Series.* 5 de mayo de 2020.

La evolución en el alumnado de los Ciclos de Grado Medio es un buen indicador de la posible evolución futura del abandono y nos avanza información antes incluso que las tasas de graduación. Pues bien, la tabla D confirma las conclusiones que se habían alcanzado en la tabla C con los titulados. El número de alumnos en FP Media ha rebotado en alguna medida en los dos últimos cursos de 2017-2018 y 2018-2019. Los datos publicados por el Ministerio en junio de 2020 muestran que para el curso 2019-20 el número de alumnos matriculados

en Ciclos de Grado Medio (en modo presencial y a distancia) seguiría ascendiendo hasta llegar a los 370.820. La FP Básica y Superior, por el contrario, sí han experimentado un incremento importante y continuado hasta los últimos datos conocidos relativos al curso 2018-2019.

En suma, la FP Básica y la FP Superior están teniendo un buen comportamiento en los últimos años. La buena evolución de la FP Básica puede tener incidencia en la reducción de la tasa de abandono, pues los alumnos que titu-

TABLA E. ALUMNOS QUE TITULAN CON RESPECTO A LOS QUE COMIENZAN FP MEDIA.

CURSO	TASA DE GRADUACIÓN EN FP MEDIA	TASA DE ACCESO A FP MEDIA	ALUMNOS QUE FINALIZAN FP MEDIA
2017-18	22,7	35,2	64,3
2016-17	23,5	35,3	59,6
2015-16	23,5	39,4	54,9
2014-15	24,7	42,8	58,4
2013-14	23,9	42,3	54,8
2012-13	21,7	43,6	51,3
2011-12	22,4	42,3	57,9
2010-11	19,9	38,7	55,4
2009-10	18,3	35,9	55,0
2008-09	17,3	33,3	58,8
2007-08	16,7	29,4	57,0
2006-07	16,4	29,3	57,3
2005-06	16,7	28,6	58,0
2004-05	16,4	28,8	-

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Sistema Estatal de Indicadores de la Educación (varias ediciones). Última columna, elaboración propia.

lan en este nivel educativo no se consideran en este indicador. En cualquier caso, es importante que los alumnos que finalizan FP Básica continúen sus estudios en FP Media, que es el nivel educativo clave en la lucha contra el abandono temprano educativo y el que proporciona, junto a Bachillerato, la formación mínima que se requiere para poder afrontar con garantías la inserción laboral.

En la tabla E nos centramos en la tasa bruta de acceso a FP Media, el nivel que hemos identificado como el más relevante para disminuir el abandono. Se muestra el número de nuevos alumnos matriculados (de forma similar a la tabla D), pero en relación a la población de la edad teórica en la que se puede acceder, los 16 años.

La tasa bruta de acceso a FP Media ascendió desde el 28,8% de 2004-2005 hasta llegar al 43,6% del curso 2012-2013 o el 42,8% del 2014-2015. Sin embargo, en los últimos tres cursos para los que hay datos, se ha producido un descenso importante hasta retornar al 35,2%. Es decir que, en dos años, se ha descendido 8,4 puntos porcentuales con respecto al máximo, perdiendo más de la mitad de todo lo ganado en una década. Por lo tanto, la tabla E confirma las conclusiones extraídas de las tablas C y D en relación a la preocupante evolución de la FP Media en los últimos años en España.

Así, del 28,8% de la población de 16 años que iniciaba FP Media en 2004-2005 se graduaba el 16,7% al finalizar el curso 2005-2006, un 58,0% de los que empezaron. Algunos de los estudiantes

que comenzaron FP Media en 2004-2005 necesitarían más de dos cursos para finalizar estos estudios, pero se compensarán con los que empezaron FP Media en 2005-2006 y también requirieron de más de dos cursos para graduarse, y así sucesivamente.

También estamos considerando que los alumnos que comienzan un ciclo de FP Media y no lo terminan porque cambian de ciclo, han abandonado estos estudios, aunque se gradúen del segundo. Pues bien, el porcentaje de alumnos que titula un ciclo de FP Media sobre el total de los que lo comenzaron se ha mantenido en rango similar desde 2005-2006 (58,0%) hasta 2016-2017 (59,6%). La buena noticia es que en el último curso para el que hay información, el 2017-2018, se ha registrado un importante incremento en el porcentaje de los alumnos que empieza FP Media y termina los estudios, hasta llegar al 64,3%. Es decir, que el restante 35,7% de alumnos que inició un ciclo de FP de Grado Medio ha abandonado estos estudios sin el título, más de uno de cada tres.

CONCLUSIONES

La tasa de abandono educativo temprano en España ha disminuido desde el 31,7% de 2008 de forma continuada hasta llegar al 17,3% de 2019. En cualquier caso, nuestro país continúa siendo el Estado miembro con el mayor abandono en toda la UE (10,3%) y no cumplirá con el objetivo de educación y formación comunitario para 2020 de bajar del 15%.

Sobre la posible evolución del abandono en los próximos años, hay indicadores adelantados positivos en relación

a las repeticiones y matriculación y titulación en ESO, FP Básica y FP Superior. El porcentaje de alumnos de 15 años que no ha repetido nunca se encuentra en el 70,6% en el curso 2018-2019, el máximo de la serie histórica. Las tasas de graduación en ESO y FP Superior han mostrado en la última década una mejora significativa. Hay dos aspectos preocupantes en esta positiva trayectoria de las repeticiones y titulación de la ESO. Las repeticiones en Primaria han repuntado desde que, en el curso 2016-2017, es posible que los alumnos no promocionen en los cursos impares de 1º, 3º y 5º, lo que ha producido, de momento, un estancamiento de la tasa de idoneidad a los 12 años. Puede ser que se trate de un efecto coyuntural, un incremento circunstancial provocado por la posibilidad de que los alumnos repitan antes y que retorne a la senda previa en los próximos cursos. También en el curso 2016-2017 se produjo una abrupta caída en la tasa de graduación en la ESO, de la que la educación española se recuperó parcialmente en 2017-2018.

Las noticias más negativas provienen de la FP de Grado Medio, donde la tasa bruta de acceso ha disminuido de forma alarmante desde el 42,8% del curso 2014-2015 hasta el 35,2% del 2017-2018, perdiendo gran parte de los progresos que había realizado la educación española en este nivel educativo en la última década. Y esta disminución en el acceso de FP Media no se ha producido por un incremento en Bachillerato que en los últimos años se ha mantenido constante, a pesar del repunte en la matriculación desde el curso 2017-18. Se ha comprobado que el

35,7% de los alumnos que comienzan FP Media no finalizan estos estudios. Es decir, más de uno de cada tres alumnos que empiezan Ciclos de Grado Medio abandona sus estudios antes de titular.

La actual crisis del Coronavirus y el cierre de los centros educativos puede provocar un retroceso en el aprendizaje de los alumnos, particularmente en los alumnos cuya vinculación al sistema educativo es más frágil, como los que se encuentran en FP Básica y, en menor medida, FP Media. Se trata de estudiantes que podrían desengancharse y no retomar sus estudios cuando los centros educativos vuelvan a abrir sus puertas. Otros factores podrían influir en sentido contrario. El esperable incremento en el desempleo reducirá el coste de oportunidad de continuar estudiando, al disminuir el atractivo de posibles alternativas laborales inmediatas. Ese factor puede hacer que, después del efecto negativo inicial, a medio plazo muchos jóvenes continúen sus estudios.

REFERENCIAS

- Gortázar, L. y Moreno, J. M. (2018), Repetición de curso en España o por qué la cabra siempre tira al monte, *Politikon*, 31 octubre 2018.
<https://politikon.es/2018/10/31/repeticion-de-curso-en-espana-o-por-que-la-cabra-siempre-tira-al-monte/>
- Jacob, B. A. y Lefgren, L. (2009): "The Effect of Grade Retention on High School Completion". *American Economic Journal: Applied Economics* 2009, 1:3, 33-58.
<https://www.aeaweb.org/articles?id=10.1257/app.1.3.33>

¿ESTAMOS TAN MAL EN PISA?

MARÍA CASTRO MORERA

Universidad Complutense de Madrid

Cada tres años, en torno al 7 de diciembre, se hacen públicos los resultados del programa PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes). Cada tres años, de forma casi sistemática, nos llevamos las manos a la cabeza por los resultados de España en este programa. Se suelen apuntar dos motivos de alarma: a) nuestros resultados no han mejorado, es más, están en el mismo lugar y b) además, nuestro sistema educativo muestra un comportamiento ciertamente mejorable a juzgar por su posición en la ordenación de países que sistemáticamente aporta la OCDE. Así que mi pregunta aquí es ¿son los datos que arroja PISA sobre el sistema educativo español tan alarmantes? PISA es un estudio de evaluación internacional, promovido por la OCDE, sobre lo que los jóvenes de 15 años conocen y saben hacer al final de su etapa educativa obligatoria. Hay mucha literatura que detalla técnicamente las características de esta evaluación (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2019; OECD, 2019). Solamente señalaré que PISA es una gran herramienta técnica de evaluación que permite la realización de comparaciones adecuadas entre las puntuaciones obtenidas por los distintos países en cada edición y también permite la comparación de la evolución en las ediciones sucesivas. El objeto de la evaluación se centra en las competencias comunes y básicas para

desempeñarse como ciudadano, adquiridas en la escolaridad recibida hasta los 15 años, en tres áreas esenciales que son comprensión lectora, matemáticas y ciencias, si bien en cada edición se añaden nuevas áreas como la competencia financiera o la digital. Además, aplica una gran cantidad de cuestionarios que muestran las complejas interacciones que acontecen en los centros educativos (hábitos de estudios, *bullying*, condiciones de estudio, uso de nuevas tecnologías, bienestar escolar, etc.). Las pruebas son fiables técnicamente, es decir, que sistemáticamente se comportan de la misma manera en las distintas ediciones. Sin embargo, hay cierta controversia, bien fundamentada, sobre la oportunidad y validez de este tipo de medidas para evaluar los niveles de logro de los sistemas educativos (el artículo más revelador a este respecto es el del profesor Julio Carabaña en 2016), pues el currículo escolar está sistemáticamente lejos del contenido de las pruebas PISA. Ya que para eso está siendo utilizado PISA, como un informe global del estado de salud comparado de los sistemas educativos del mundo, tal y como se señala en la primera página del resumen ejecutivo del informe del año 2009: “*Parents, students, teachers, government and the general public –all stakeholders- need to know how well their education systems prepare students for real life situations*” (PISA, 2009).

Entonces, ¿cuál es el estado de salud del sistema educativo español? La contestación a esta pregunta supone la elaboración de un juicio de valor en que consiste toda evaluación. Si evaluar es juzgar, para juzgar se necesita una refe-

rencia a un criterio (De la Orden, 1995; Castro y Navarro, 2013). Veamos los datos de 2018, centrándonos en los resultados de matemáticas y ciencias.

El primer gran criterio es la *comparación con la media de los países que conforman la OCDE* y la posición de España en el *ranking PISA*. La media para el conjunto de países de la OCDE se sitúa en ambas materias en 489 puntos de la escala PISA. Los promedios de España son 481 y 483, respectivamente, siendo esta diferencia estadísticamente significativa. Es decir, que de manera estadísticamente acreditada se puede afirmar que España está, ligera y significativamente, por debajo de la media de la OCDE. Este dato también confirma nuestra posición dentro del conjunto de países que participan en la evaluación, es decir, estamos en torno a una posición en el medio de la clasificación.

Para apoyar la importancia y el impacto de la significación estadística, la OCDE sugiere utilizar el estadístico de la magnitud del efecto. En la página 45 del informe global se señala que 10 puntos de diferencia en la escala PISA pueden entenderse como una distancia de 0,10 unidades de magnitud del efecto, que se traduce en que el 54% de los estudiantes del país que tiene una media 10 puntos más baja muestra un nivel de competencia igual o inferior a la media con la que se compara. En el caso de España y para la competencia matemática, encontramos una diferencia de 8 puntos, lo que supone que el 53% de los estudiantes españoles tiene una media igual o inferior a los estudiantes de la OCDE. Y para el caso de ciencias,

donde encontramos una diferencia de 6 puntos, este porcentaje es del 52%. Una vez más, estos datos indican que la posición española en el ranking PISA está en torno a la mediana, en el centro de la clasificación.

Otra posible traducción es la transformación de estas diferencias en años de escolaridad, tal y como sugiere Woessman (2016). El autor señala que la distancia de entre un cuarto y un tercio de desviación típica representa un año de escolaridad. En la escala PISA, esta diferencia se cuantificaría en torno a los 30 puntos. En matemáticas, los estudiantes españoles están un cuatrimestre por debajo de la media de la OCDE, y aún menos en el caso de ciencias.

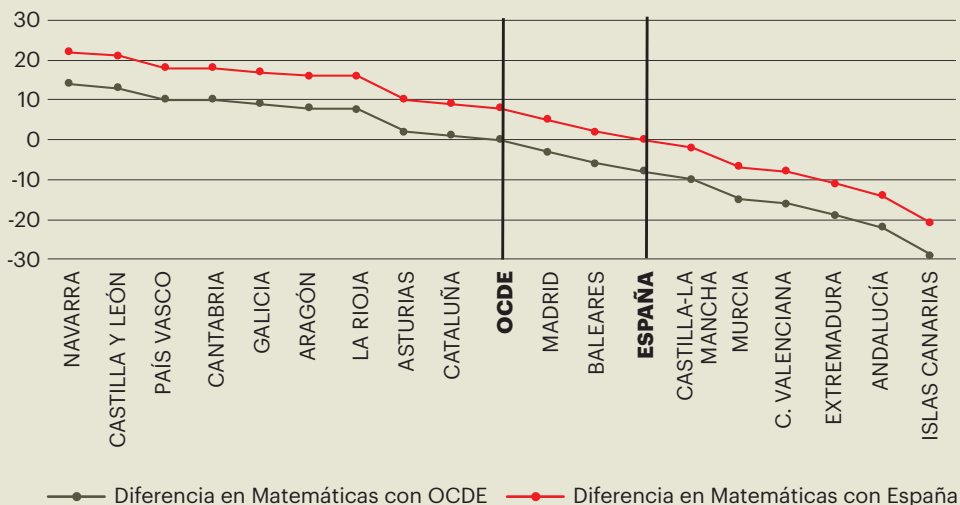
Un segundo referente podría ser la evolución de España a lo largo del tiempo. En el Gráfico 75 de *Indicadores 2020* se pueden apreciar las muy ligeras fluctuaciones que han sufrido en estos casi veinte años de informes PISA en los resultados de matemáticas y ciencias, siendo apenas 5 puntos entre la primera evaluación y la última en el caso de matemáticas y -8 puntos en el caso de ciencias. Esta constancia en los resultados es un indicador de la estabilidad de todos los sistemas educativos, que no suelen exhibir grandes cambios de comportamiento. Algunos puntos arriba o abajo en sucesivas ediciones no tienen significación estadística ni práctica y no son indicadores de mejoras o retrocesos del sistema educativo.

En el informe PISA 2019, se señala en la página 62 que hay más diferencias en rendimiento entre los estudiantes

dentro de un país que entre las medias de los países. De ahí que sea importante estudiar la distribución de los estudiantes a lo largo de la escala PISA, centrándonos en el porcentaje de alumnos que están situados en los niveles más altos de la escala. Este será nuestro tercer criterio de comparación y análisis. Y aquí aparecen los primeros síntomas de preocupación basada en la evidencia. En la competencia matemática, solamente el 7% de los estudiantes españoles alcanza el nivel 5 o superior (solo el 1,1% de estos estudiantes alcanzan el nivel máximo), frente al 11% de los estudiantes de la OCDE. En el caso de ciencias, solo el 4% de los alumnos alcanza el nivel 5 o superior (frente al 7% del promedio de la OCDE) (MEFP, 2019, pg. 39). Es decir, que únicamente un escaso número de nuestros estudiantes alcanza niveles altos de desempeño, siendo esta también una tendencia estable en el tiempo. A diferencia de los resultados anteriores, este dato es preocupante, pues la mejora del sistema educativo pasaría porque un número mayor de estudiantes se desplazara a mayores niveles de desempeño.

Un análisis detallado del desempeño por comunidades autónomas muestra una variedad de niveles ciertamente amplia. En competencia matemática, Navarra alcanza una puntuación de 503 puntos en la escala PISA, que es estadísticamente igual a la media de la OCDE, a la de Francia, Alemania, Finlandia, por citar algunos ejemplos o a las de las CC.AA. de Aragón, Asturias, País Vasco, Castilla y León, Cataluña, La Rioja, Cantabria y Madrid. En el otro extremo se encuentra la Comunidad Canaria,

GRÁFICO A. DIFERENCIAS ENTRE LOS NIVELES PROMEDIO DE DESEMPEÑO EN MATEMÁTICAS POR CC.AA. CON RESPECTO AL PROMEDIO DE LA OCDE Y AL PROMEDIO DE ESPAÑA.



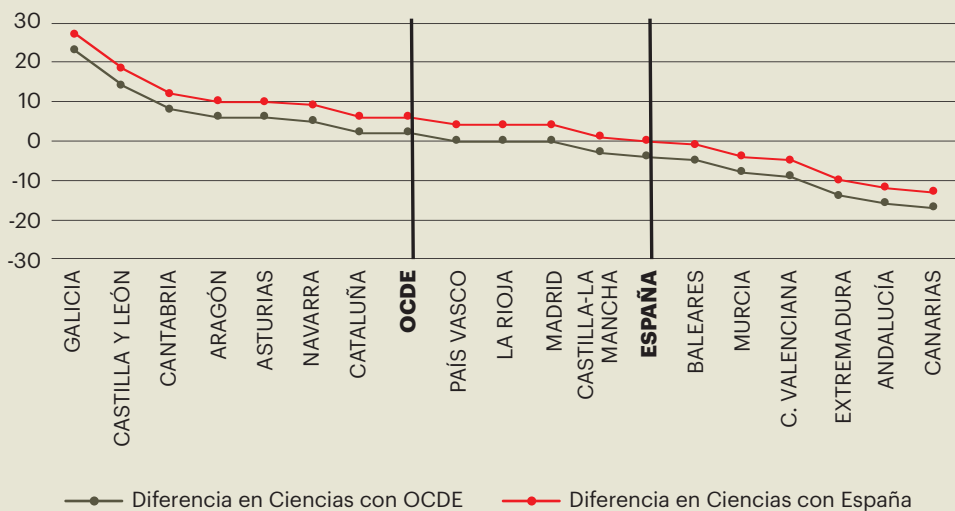
Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2019.OCDE.

con un promedio igual a 460 puntos. Entre estos dos extremos que conviven en nuestro sistema educativo existen 43 puntos de diferencia, que se traduce en que el 67% de los estudiantes canarios tiene una media igual o inferior a los estudiantes de Navarra y que los separa casi un año y medio de escolaridad. Las diferencias en ciencias son también notables, de los 510 puntos de Galicia a los 470 de Canarias o los 415 de Ceuta. Los gráficos A y B muestran las diferencias entre los promedios de desempeño en cada competencia y en cada comunidad autónoma con respecto al promedio de la OCDE y al promedio de España, que muestra la gran variabilidad en los promedios entre las comunidades autónomas y sus distancias con respecto a los dos grandes promedios de referencia.

Así que respondiendo a la pregunta que da origen a este comentario: no, no estamos tan mal en PISA, ni en la última edición de 2018, ni en las anteriores que muestran la misma tendencia. Las diferencias que se observan son ciertamente pequeñas y con poca significación práctica, ya que estamos hablando de una diferencia de un cuatrimestre en el conjunto del sistema educativo. Y también es posible afirmar que tampoco estamos muy bien, estamos en el centro de la clasificación y además cabe preocuparse por esos mínimos porcentajes de estudiantes en los niveles más altos de desempeño, que es, en definitiva, lo que diferencia a los países y regiones de alto y bajo desempeño en PISA.

La cuestión esencial es cómo hacerlo, pues lógicamente es deseable que nuestro sistema educativo muestre

GRÁFICO B. DIFERENCIAS ENTRE LOS NIVELES PROMEDIO DE DESEMPEÑO EN CIENCIAS POR CC.AA. CON RESPECTO AL PROMEDIO DE LA OCDE Y AL PROMEDIO DE ESPAÑA.



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2019.OCDE.

mejores niveles de desempeño. PISA aporta una foto global y descriptiva del sistema educativo, que no sirve para responder a la pregunta de cómo hacer mejor nuestro sistema educativo.

A lo largo de estos años se ha ido estudiando la relación de estas puntuaciones con el gasto educativo (los trabajos del profesor Hanushek son ciertamente ilustrativos, mostrando claramente que, por encima de un umbral de gasto, los recursos dejan de tener influencia en los resultados), con el salario de los profesores, con la organización y autonomía de los centros vinculados a sistemas de rendición de cuentas e incluso a diversas modalidades de enseñanza adaptada al nivel del alumno y dirigida por el profesor. Y todas ellas muestran una evidencia no consistente con el desempeño en PISA de los distintos sistemas educativos.

Cada tres años, secretamente esperamos que nuestras puntuaciones en PISA sean mejores y sistemáticamente obtenemos evidencia de que tenemos un sistema educativo muy parecido al de hace tres años. Si quisiéramos subir, por ejemplo, 30 puntos en la escala PISA, seguramente lo primero que debería hacer cualquier responsable de la administración educativa sería proponérselo. ¿Cómo podrá mejorar el comportamiento del sistema si ni siquiera establecemos un conjunto de objetivos, medios y procedimientos para su mejora?

REFERENCIAS

- Carabaña, J. (2016). “El éxito de PISA y el poder de las clasificaciones”. *Con-Ciencia Social*, 20, 157-163.
- Castro, M. y Navarro-Asencio, E. (2013). “¿Qué hay tras la evaluación de sis-

temas educativos? Indicadores y claves técnicas”. *Temas educativos en el punto de mira*. Madrid: Wolters-Kluwer.

- De la Orden, A. (1995). “Hacia un modelo para evaluar la calidad universitaria”. Ponencia en el ‘Seminario sobre evaluación de la calidad universitaria’ Centro Anáhuac de Investigación y Servicios Educativos México. Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español*. Madrid.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.
- PISA (2009). *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OEDC.
- Woessmann, L. (2016). “The Importance of School Systems: Evidence from International Differences in Student Achievement”. *Journal of Economic Perspectives*, 30 (3), 3-32, <http://dx.doi.org/10.1257/jep.30.3.3>.

LA BRECHA INVERSA DE GÉNERO

JOSÉ SATURNINO MARTÍNEZ GARCÍA
Departamento de Sociología y Antropología
de la Universidad de La Laguna

La incorporación de las mujeres de forma generalizada al espacio público ha sido uno de los cambios más relevantes y pacíficos del último siglo. El caso de la educación formal ha sido especialmente exitoso, hasta el punto de que podemos hablar de brecha inversa de género, pues a diferencia de otros muchos espacios sociales relevantes, las mujeres alcanzan mejores resultados que los varones. ¿Por qué existen diferencias de género en educación?

Podemos simplificar las explicaciones que dan cuenta de este éxito en tres familias, a riesgo de perder los matices internos en cada una de ellas: biológicas, psicosociales y económicas (Martínez García, 2020). Las explicaciones de tipo biológico suponen que las diferencias cerebrales y hormonales entre hombres y mujeres son la causa. Por un lado, si bien la inteligencia promedio es igual entre hombres y mujeres, habría una especialización, pues ellos tenderían a ser mejores en pensamiento lógico-matemático y ellas en el uso del lenguaje, entre otras diferencias. En el gráfico 79 se aprecia que, en la mayoría de los países de la comparación, los varones obtienen unos resultados en competencia matemática ligeramente superiores a las mujeres, pero no en todos. En el caso de las diferencias en lectura, las chicas superan a los chicos en todos los países que participan en PISA. Se ha intentado

explicar estos datos con las diferencias en equidad de género en cada país, pero los resultados son poco robustos (Carabaña, 2015). El peso que tiene la competencia lectora como competencia transversal a todo el currículum podría suponer la raíz de la ventaja comparativa de las mujeres con respecto a los chicos. Además, la mayor indisciplina de los chicos, debido a un sistema hormonal que lleva a mayor agresividad y a ser más temerarios, podría explicar su mayor propensión a problemas de comportamiento en las aulas, que se traducirían en más fracaso escolar.

Las explicaciones de tipo psicosocial, o teorías del rol, ponen el énfasis en la socialización y en cómo se educa para roles diferenciales a hombres y mujeres. Desde la más tierna infancia a ellos se les educa para ser atrevidos, con juegos agresivos y de más contacto físico o de manipulación de herramientas, mientras que a ellas se las educa con juegos orientados a los cuidados (muñecas, cocinas). Esta socialización primaria se vería reforzada por la socialización secundaria en la escuela, donde hay diferencias de expectativas sobre lo que deben hacer ellos y ellas. En la adolescencia se mantiene la segmentación de actividades culturales y de ocio por género, lo que explicaría la importante segregación horizontal a la hora de elegir ramas de estudio en FP o en la universidad.

Sin necesidad de negar la validez de las familias de explicaciones expuestas, lo cierto es que se muestran incapaces de explicar los cambios acaecidos en los últimos años. La explicación biológica

cuenta con mala prensa, pues parece que naturaliza las diferencias de género y que, por tanto, las políticas educativas estarían abocadas al fracaso. La teoría del rol, al poner el énfasis en la socialización, es un apoyo para quienes defienden la necesidad de la coeducación, es decir, una escuela que trate por igual a chicos y chicas, promoviendo valores igualitarios, incluso promoviendo más valores tradicionalmente asignados al género femenino, como son los cuidados de otras personas.

Pero, si bien ambas teorías dan cuenta de las diferencias, y la segunda promueve más el cambio social hacia una mayor igualdad, ambas dejan de lado el papel de las decisiones individuales en el ámbito educativo. Aunque la primera teoría tiene más dificultades para explicar el cambio social, la segunda los tiene para explicar los cambios en cortos periodos de tiempo, pues la socialización necesita de un trabajo lento para ser efectiva.

Sin embargo, podemos afirmar que, en España, los cambios están siendo más bien rápidos en los últimos años en los indicadores relacionados con la titulación. Mientras los indicadores relacionados con competencias permanecen más bien estables, los relacionados con la progresión en los estudios han mejorado. Esta progresión se ha realizado en el contexto de tres fuerzas. Por un lado, en el sentido de menos propensión a estudiar, el efecto renta y el “efecto tijera”: debido a la Gran Recesión, las familias disponen de menos renta para que sus hijos puedan estudiar y el sistema educativo ha visto recortado el presupuesto

por estudiante en términos reales en casi un 25%, afectando a la calidad educativa. Por otro lado, con mayor propensión al estudio, el efecto sustitución: al aumentar la tasa de paro, el mercado de trabajo es menos atractivo para los jóvenes, así que se mantienen estudiando.

Los tres efectos se han observado (Martínez García, 2019), pero el dominante es el efecto sustitución. Así se explica el rápido descenso de la tasa de abandono educativo temprano (personas que no están estudiando o no han titulado al menos en Bachillerato, FP de Grado Medio o FP Básica) en el Gráfico 61. Pero además del descenso, cabe resaltar la disminución de la brecha inversa de género, que pasa de unos trece puntos a ocho, entre 2009 y 2012. Ni la biología ni la socialización cambian así en cuatro años. Lo que sí cambió con la crisis fue la brecha entre el paro masculino y femenino, que se redujo, pues aumentó más rápido el desempleo masculino (debido al pinchazo de la burbuja en la construcción, sector muy masculinizado).

Si bien la tasa de abandono temprano es un índice propuesto por la UE, su interpretación es compleja, pues mezcla dos realidades educativamente muy heterogéneas. Por un lado, no finalizar los estudios, y por otro, la decisión de seguir estudiando. En España, a diferencia de otros países, esta distinción no es baladí pues sin el título de ESO no se pueden iniciar estudios postobligatorios; por ello, es confuso para interpretar la realidad española. En este sentido aportan más luz las tasas relacionadas con acabar la ESO. En el gráfico 64 apreciamos

la tasa bruta de “fracaso escolar administrativo”, es decir, quienes no finalizan la ESO. Vemos una clara disminución desde el inicio de la crisis, tanto del total como de la brecha inversa de género. Pero hay un repunte en ambos porcentajes en el último año, justo coincidiendo con la recuperación económica. Todo ello es un conjunto de evidencias favorables a la hipótesis de que el efecto sustitución tiene fuerza tanto para explicar la evolución de los indicadores relacionados con la titulación como con la brecha de género.

REFERENCIAS

- Carabaña, J. (2015). *La inutilidad de PISA para las escuelas*. Madrid: La Catarata.
- Martínez García, J. S. (2019). *La educación y la desigualdad de oportunidades educativas en tiempo de crisis*. VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social. FOESSA. Madrid. Acceso en: <https://caritas-web.s3.amazonaws.com/main-files/uploads/sites/16/2019/07/3.8.pdf>
- Martínez García, J. S. (2020). “Género y educación: brecha inversa y segregación” [en prensa]. En E. Ortiz Cermeño (Ed.), *Panorámica general de la equidad, educación y género en el siglo XXI*. Madrid: Dikynson.

**“PADRE RICO, PADRE POBRE”:
POBREZA EDUCATIVA Y
SEGREGACIÓN ESCOLAR
SEGÚN EL CONTEXTO
SOCIOECONÓMICO**

GABRIELA SICILIA

Universidad de La Laguna

La acumulación de capital humano de calidad tiene un demostrado impacto positivo sobre el bienestar futuro de los individuos (mayor renta, satisfacción en el empleo, salud, reducción del riesgo de marginalidad, criminalidad y exclusión, entre otros). Por este motivo, la educación representa una herramienta potente para reducir las desigualdades sociales y económicas de la sociedad (Abdullah et al., 2015). Para ello, los sistemas educativos deben proporcionar iguales oportunidades a sus alumnos, donde todos puedan acceder a una educación de calidad y donde sus resultados académicos dependan de sus capacidades y de su esfuerzo, y no de las circunstancias definidas por su origen social, económico y cultural.

Sin embargo, la evidencia internacional muestra que el componente socioeconómico familiar continúa siendo un condicionante fundamental del éxito educativo de los estudiantes, incluso en países desarrollados (Sirin, 2005; Hanushek y Woessmann, 2011). Por este motivo, la mejora de la equidad educativa representa una de las mayores preocupaciones actuales de los gobiernos y organismos internacionales. Muestra de ello es la inclusión de este desafío como uno de los 7 Obje-

tivos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible aprobada por los Miembros de las Naciones Unidas en la Cumbre celebrada en Nueva York, en septiembre de 2015. En concreto, el Objetivo 4 establece: “Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. La importancia de garantizar no solo el acceso a la educación sino también la adquisición de un nivel mínimo de competencias también ha sido reconocida por la Unión Europea, al incluir dentro de los objetivos de la estrategia educativa *Europa 2020* la reducción a menos del 15% el porcentaje de jóvenes de 15 años con aptitudes insuficientes en lectura, matemáticas y ciencias.

Los resultados de la última edición del Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos (*Programme for International Student Assessment*) PISA 2018, publicados recientemente, nos aportan nueva evidencia sobre la situación de España y sus regiones¹. La tabla A proporciona información sobre el porcentaje de alumnos pobres en términos educativos. Es decir, aquellos estudiantes con puntuaciones que no alcanzan el nivel 2 de la escala de competencias definidas en PISA y que define el umbral mínimo de desarrollo de competencias para poder desenvolverse adecuadamente en la vida cotidiana².

En promedio, la pobreza educativa en España, en 2018, asciende al 21,3% y 24,7% en ciencias y matemáticas, respectivamente, niveles muy similares a los observados en promedio en los países de la OCDE. Sin embargo, si se com-

TABLA A. POBREZA EDUCATIVA EN CIENCIAS Y MATEMÁTICAS EN ESPAÑA Y EN LAS COMUNIDADES Y CIUDADES AUTÓNOMAS, PISA 2015 Y 2018.

REGIÓN	CIENCIAS			MATEMÁTICAS		
	PISA 2018	PISA 2015	VARIACIÓN 2018/2015	PISA 2018	PISA 2015	VARIACIÓN 2018/2015
Promedio OCDE	22.0	21.2	0.7	24.0	23.4	0.6
España	21.3	18.3	3.0	24.7	22.2	2.5
Andalucía	26.0	25.4	0.6	32.4	30.2	2.2
Aragón	18.0	14.2	3.9	19.7	17.1	2.6
Asturias	17.5	16.4	1.2	18.1	20.6	-2.5
Baleares	19.9	20.4	-0.5	22.0	25.0	-3.0
C. Valenciana	21.7	15.8	6.0	26.5	20.3	6.1
Canarias	25.0	23.8	1.2	29.6	35.9	-6.3
Cantabria	16.9	17.3	-0.5	17.9	19.4	-1.5
Castilla y León	15.6	10.2	5.3	17.8	14.6	3.2
Castilla-La Mancha	21.0	16.2	4.8	26.1	21.4	4.7
Cataluña	19.7	15.7	4.0	21.6	17.7	3.9
Extremadura	23.4	24.3	-0.9	28.0	27.0	1.0
Galicia	13.7	13.4	0.3	17.7	18.6	-0.9
La Rioja	20.4	17.0	3.4	23.3	16.4	6.8
Madrid	20.1	12.2	8.0	23.2	16.5	6.7
Murcia	24.0	21.1	2.8	28.6	27.9	0.6
Navarra	17.7	11.9	5.9	18.5	12.1	6.4
País Vasco	18.6	20.2	-1.6	20.1	19.5	0.6
Ceuta	49.5	---	---	56.4	---	---
Melilla	38.6	---	---	46.8	---	---

Fuente: elaboración propia a partir de la información de PISA 2015 y PISA 2018 disponible en el portal del Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (<https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa.html>)

para esta cifra con la edición anterior de PISA 2015, se aprecia un aumento de la pobreza educativa en España, más pronunciado en el caso de ciencias, y que elimina la ventaja relativa que tenía respecto a la media de los países de la

OCDE en 2015. Al analizar los resultados por comunidades autónomas (CC. AA.) se identifican comportamientos heterogéneos. En términos generales, se observa un fuerte deterioro en PISA 2018 en aquellas regiones con menor

pobreza en PISA 2015. El mayor incremento se identifica en la Comunidad de Madrid, donde la pobreza se ha incrementado en 8 puntos porcentuales para el caso de ciencias y casi 7 en matemáticas. Otras regiones como Navarra, la Comunidad Valenciana, Castilla-La Mancha, La Rioja y Castilla y León también muestran un aumento significativo de este indicador. Por el contrario, Canarias y Baleares han logrado reducir la pobreza educativa en 6 y 3 puntos porcentuales, respectivamente (en matemáticas). Este dato es particularmente alentador para el caso de Canarias, ya que fue la región con mayor pobreza educativa en matemáticas en 2015.

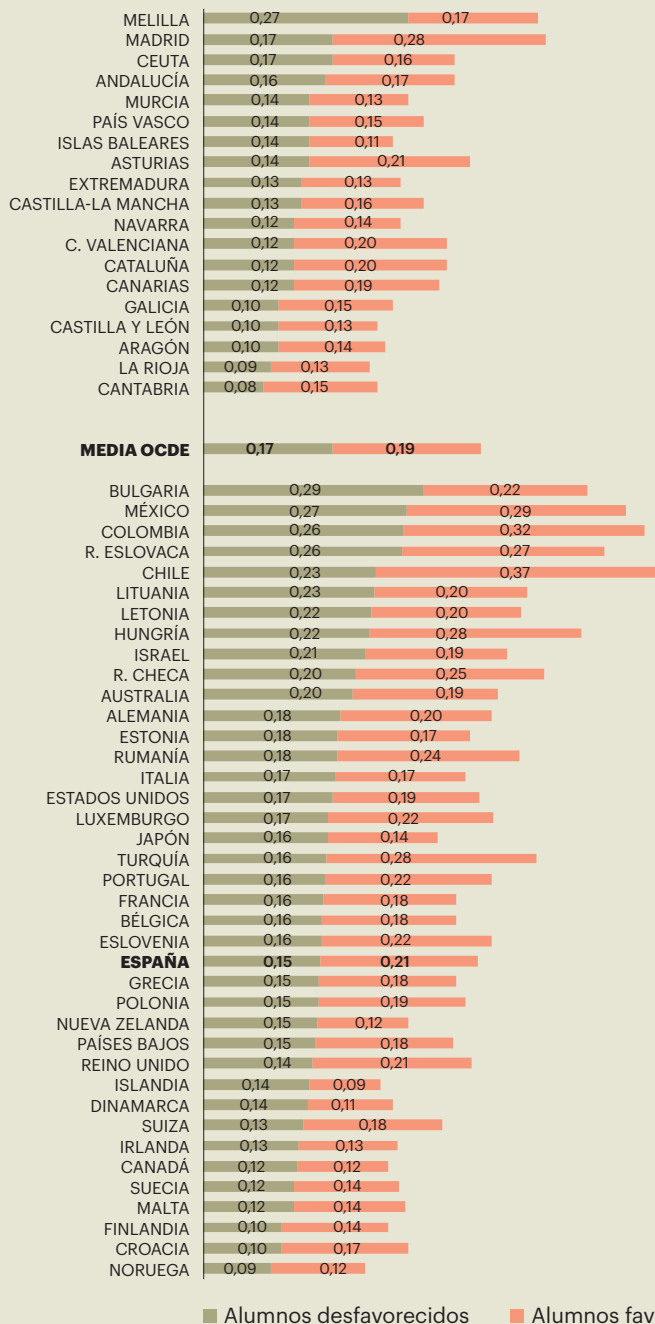
¿Cómo se asocia la pobreza educativa con el contexto social y económico familiar de los alumnos en España? ¿Qué sucede en las diferentes regiones españolas? Según los resultados de PISA 2015, la incidencia de la pobreza educativa en alumnos de contextos desfavorecidos (cuartil inferior según nivel socioeconómico del hogar) en España es 5,3 veces superior a la incidencia en alumnos de contexto familiar favorecido (cuartil superior según nivel socioeconómico del hogar)³. Esta cifra es sustantivamente mayor que el promedio de países de la OCDE (3,7). En efecto, España es el quinto país de la OCDE con mayor brecha de pobreza según contexto socioeconómico de los alumnos (OECD, 2016b, pp. 405-406). Nuevamente, dado que las competencias educativas en España están descentralizadas y que existe una notable heterogeneidad en materia de equidad educativa entre CC.AA. (Sicilia y Si-

mancas, 2018), analicemos qué sucede en cada región (OECD, 2016b, pp. 451-452). Las diferencias en este caso son incluso más acusadas. Las regiones con menor brecha de pobreza entre alumnos socioeconómicamente desfavorecidos y favorecidos son el País Vasco (2,7) Castilla y León (3,3), Extremadura (3,3), Galicia (3,3) y Baleares (3,4); con niveles incluso por debajo del promedio de la OCDE. Por el contrario, en la Comunidad de Madrid, Asturias y Cataluña, la brecha es tremenda (8, 7,3 y 6,8 respectivamente). Mientras que solo un 3% de los alumnos madrileños provenientes de contextos favorecidos no alcanza un nivel mínimo de competencias, 1 de 4 alumnos de contextos desfavorecidos es educativamente pobre.

Son diversos los factores que pueden estar detrás de estas diferencias sustantivas. Uno que particularmente preocupa en el caso español por su incidencia y variabilidad regional es la segregación escolar (Murillo y Martínez-Garrido, 2018). El índice de aislamiento proporcionado por PISA 2018 refleja la probabilidad de que un alumno con unas determinadas características socioeconómicas asista a un centro al que asisten alumnos de sus mismas características socioeconómicas. A mayor valor del índice, mayor segregación social⁴.

España, en su conjunto, presenta valores similares al promedio de países de la OCDE tanto en el índice de aislamiento para alumnos favorecidos como para alumnos desfavorecidos (ver gráfico A). Del análisis por CC.AA. se identifica una asociación positiva entre el índice de aislamiento para alumnos

GRÁFICO A. ÍNDICE DE AISLAMIENTO PARA ALUMNOS DESFAVORECIDOS Y FAVORECIDOS EN LOS PAÍSES DE LA OCDE Y LA UE, Y EN LAS COMUNIDADES Y CIUDADES AUTÓNOMAS.



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2018. OCDE. *Database*, Table II. B1.4.7 (<https://doi.org/10.1787/888934037393>) y MEFP (2019) Informe español (p.120).

favorecidos y la brecha de pobreza antes analizada, pero esta última no parece tener relación con el índice de aislamiento para alumnos desfavorecidos. Es decir, la segregación escolar en las regiones con mayor brecha de pobreza educativa está principalmente motivada por el comportamiento de los “padres ricos” (con mayor nivel de recursos, nivel educativo y motivación), quienes invierten mayor tiempo y recursos en conseguir que sus hijos asistan a centros educativos con un alumnado de características socioeconómicas similares a las suyas. Esta segregación para los alumnos con mayor nivel socioeconómico es particularmente elevada en Madrid, más alta incluso que en cualquier país europeo.

Si bien en el corto plazo los factores asociados al origen socioeconómico no pueden ser directamente afectados por la política educativa, hay otras cuestiones que sí. En este sentido, las autoridades educativas regionales tienen la oportunidad de implementar políticas que permitan a los centros educativos mitigar las desigualdades socioeconómicas iniciales en lugar de reproducirlas (Downey y Condron, 2016). Una primera línea de acción podría ser la revisión de algunas medidas controvertidas, como los criterios de selección y admisión de los centros, los cuales podrían aumentar la segregación escolar y, en definitiva, reducir la equidad educativa de los sistemas.

REFERENCIAS

Abdullah, A., Doucouliagos, H., y Manning, E. (2015). “Does education reduce income inequality? A meta-re-

gression analysis”. *Journal of Economic Surveys*, 29(2), 301-316.

Downey, D. B., y Condron, D. J. (2016). “Fifty years since the Coleman Report: Rethinking the relationship between schools and inequality”. *Sociology of Education*, 89(3), 207-220.

Hanushek, E., y Woessmann, L. (2011) “The economics of international differences in educational achievement”. En *Handbook of the Economics of Education*. Vol. 3. Elsevier. 89-200.

MEFP (2019) Informe PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. Informe español (Versión preliminar). <http://www.educacionyfp.gov.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2018/pisa-2018-informes-es.html>

Murillo, F. J. y C. Martínez-Garrido (2018). “Magnitud de la segregación escolar por nivel socioeconómico en España y sus Comunidades Autónomas y comparación con los países de la Unión Europea”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE* 11(1): 37-58.

OECD (2016a). PISA 2015 Technical Report. PISA, OECD Publishing, París. https://www.oecd.org/pisa/data/2015-technical-report/PISA2015_TechRep_Final.pdf

OECD (2016b), PISA 2015 Results (Volume I): *Excellence and Equity in Education*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>

OECD (2019a), PISA 2018 Results (Volume I): *What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>.

OECD (2019b), PISA 2018 Results (Vo-

lume II): *Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>.

Sicilia, G. y Simancas, R. (2018). *Equidad educativa en España: comparación regional a partir de PISA 2015*, Fundaciones Ramón Areces y Europea Sociedad y Educación.

Sirin, S. R. (2005). "Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research". *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.

NOTAS

1. Las pruebas PISA son llevadas a cabo por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) cada tres años desde el año 2000 y evalúan a los estudiantes de 15 años en tres competencias troncales: matemáticas, ciencias y lectura. En cada edición, las pruebas PISA se focalizan en una competencia que evalúan en mayor profundidad. En la edición de PISA 2018 fue lectura. Sin embargo, debido a que algunos datos muestran un comportamiento de respuesta inverosímil por parte de los estudiantes españoles, la OCDE ha decidido aplazar la publicación de los resultados de PISA 2018 en lectura para España, mientras se investigan las posibles causas de las anomalías. Por lo tanto, centraremos el análisis en las competencias de matemáticas y ciencias, las cuales, en principio no se han visto tan afectadas por estos comportamientos anómalos. https://www.oecd.org/pisa/data/PISA2018_Spain_final.pdf
2. El grado de adquisición de competencias en PISA es medido a través de una escala continua con media de 500 y una desviación típica de 100 para los países participantes de la OCDE, a partir de la cual se establecen diferentes niveles de rendimiento para cada competencia evaluada. Para mayor detalle de la definición y descripción de cada nivel consultar OECD (2019b).
3. Para aproximar el nivel socioeconómico de los hogares, la OCDE construye un Índice Social, Económico y Cultural (ISEC) a partir de la información recabada en el cuestionario de alumnos de PISA en relación al nivel educativo y ocupación de los padres y disponibilidad de recursos educativos en el hogar (para mayor detalle ver OCDE, 2016a).
4. Para mayor detalle sobre el cómputo e interpretación del índice de aislamiento consultar OCDE (2019) pp.87-88.

LA FORMACIÓN EN LIDERAZGO ESCOLAR: DATOS Y PROGRAMAS

MIGUEL ÁNGEL SANCHO GARGALLO

Presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación

Una amplia literatura señala el papel específico de los equipos directivos de las escuelas en la mejora de los resultados de la educación: "la calidad y la equidad de la educación dependen en gran medida de la motivación y el rendimiento de los líderes escolares y los maestros" (OCDE, 2016); "las escuelas más eficaces están dirigidas por directores que definen, comunican y crean consenso en torno a los objetivos educativos de la escuela, garantizan que el plan de estudios y las prácticas de instrucción estén en consonancia con esos objetivos y fomentan relaciones sociales sanas dentro de la comunidad escolar" (Branch et al., 2013).

En este comentario vamos a plantear la situación y oportunidad que tienen las administraciones educativas de impulsar una formación adecuada para los equipos de dirección de los centros educativos, que abarque no solo las funciones de gestión, sino también las de liderazgo educativo: "los líderes escolares no solo gestionan las tareas administrativas (...), sino que también desempeñan un papel clave en la educación al configurar activamente la cultura escolar" (Barber et al., 2010).

Para ello, analizaremos el actual marco normativo que regula la formación de los directores y cómo se está implementando en las comunidades autóno-

mas, así como la posible evolución futura a la vista de las propuestas del proyecto de reforma educativa.

Posteriormente, revisaremos el alcance que ha tenido esa normativa con los datos que aporta la presente edición de *Indicadores* sobre la formación en liderazgo educativo. Completaremos el análisis basándonos en el estudio que realizó la Fundación Europea Sociedad y Educación (EFSE) sobre la situación de la formación en liderazgo escolar en España donde se muestran algunas limitaciones y recomendaciones.¹

MARCO NORMATIVO DE LA FORMACIÓN PARA LA FUNCIÓN DIRECTIVA

La vigente Ley de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) reconoce la necesidad de fortalecer el liderazgo escolar y exige que los directores de los centros tengan una acreditación de formación previa en relación con las funciones de gestión. Para ser nombrado director, la LOMCE exige un certificado que acredite la formación, ya sea por el Ministerio de Educación o por las autoridades educativas de las comunidades autónomas. Las características de esta formación, así como los cursos de actualización de habilidades directivas han sido desarrollados por el Ministerio en el Real Decreto 894/2014. La formación es obligatoria y la experiencia previa no se considera una excepción. Las certificaciones son válidas en todo el territorio nacional (art. 134.1 LOMCE).

La ley anterior (LOE) no consideraba esta formación como requisito para participar en el concurso de méritos. El requisito obligatorio de la acreditación

de la formación que se establece en la LOMCE se aplazó 5 años mediante una disposición transitoria del decreto mencionado. Este plazo finalizó a finales de 2018 aunque, como luego se comenta, la mayoría de comunidades impartió los cursos previstos en el Real Decreto. La Ley atribuye al Gobierno nacional la responsabilidad de una parte del programa de formación, mientras que otras competencias se transfieren a las comunidades autónomas, que deben impartir la formación de liderazgo a través de las universidades o en sus propios centros de formación.

El actual gobierno ha presentado un proyecto de nueva ley educativa (LOMLOE), que introduce algunos cambios en la configuración de la función directiva, volviendo a dar más capacidad de decisión a los Consejos Escolares. Por lo que se refiere al requisito de una formación previa para acceder al cargo de director de escuela, se mantiene con algunas modificaciones menores en el artículo 135².

ALGUNOS DATOS Y CONTENIDOS DE LA FORMACIÓN

Basado en el informe TALIS 2018, el gráfico 89 de la presente edición de *Indicadores* recoge el porcentaje de directores que dicen haber recibido en su educación formal formación en administración y dirección de centros, y en liderazgo pedagógico: el 90% de los directores de Primaria y el 85% de los directores de Secundaria declararon haber sido formados en su educación formal sobre administración y dirección de centros de enseñanza. Ese porcentaje se reduce al 69% y al 74%, res-

pectivamente, en lo que se refiere a la formación en liderazgo pedagógico.

El informe también refleja una cierta mejoría en el gráfico 90. Con respecto al liderazgo pedagógico es mucho mayor, pasando del 59,3% en la oleada del año 2013 al 73,8% de 2018. En cualquier caso, España aún se encuentra por debajo del promedio de la OCDE en ambos indicadores.

En el estudio TALIS también se preguntó a los directores por las actividades de formación en las que ha participado en el último año, como se recoge en el gráfico 91. En España, tan solo el 47% de los directores de Educación Secundaria manifestaron haber participado en un curso o seminario sobre liderazgo, muy por debajo del promedio de la UE-23 (67%), del promedio de la OCDE (73%) y de países como Dinamarca (87%) o República Checa (88%).

Vamos a completar estos datos aportados por el informe TALIS con el estudio que realizó EFSE en el año 2018 sobre la formación en liderazgo escolar. En él se estimaba, entre otros datos, el número de profesores formados por las administraciones educativas públicas durante el curso escolar (curso escolar 2018-2019), considerando tanto la formación obligatoria para acceder a un puesto de director de escuela, como los cursos de actualización que se ofrecen a los directores de escuelas en ejercicio.

Sobre la base de las convocatorias abiertas para el año académico 2018-2019, 3.994 profesores podían participar en los cursos para acceder al puesto de director de escuela y 1.472 directores en

servicio asistían a los cursos de actualización, lo que supone una estimación de 5.466 profesores formados. En España, en el curso 2018-2019 había 28.495 centros de enseñanzas de Régimen General no universitarias, de los cuales 19.093 eran públicos. Si ponemos estos datos en relación con la oferta formativa para la acreditación y actualización de la formación de directores, los 5.466 profesores formados corresponden a algo más de una cuarta parte del número de centros públicos. Aunque no son cantidades comparables por ser de naturaleza distinta, pueden dar una idea del alcance de la formación para la función directiva en el ámbito público.

En la tabla A se muestra la distribución de plazas de formación ofertadas por el INTEF³, la UNED y las CC.AA⁴.

Además de la formación impartida por las administraciones educativas, cabe mencionar especialmente los 16 títulos de máster para la función directiva que ofrecen las universidades. Estos cursos se dirigen a un abanico muy amplio de personas y no se centran directamente en la formación de los directores de los centros educativos.

Los resultados del estudio que realizó EFSE pusieron también de manifiesto la oportunidad de desarrollar e impulsar la formación en liderazgo pedagógico, dado que la mayoría de las comunidades autónomas, así como el Ministerio a través del Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y Formación del Profesorado (INTEF), estaban impartiendo cursos de formación de acreditación, así como de actualización.

TABLA A. NÚMERO DE PLAZAS DE FORMACIÓN PARA EL EJERCICIO DE LA FUNCIÓN DIRECTIVA.

ADMINISTRACIONES EDUCATIVAS	NÚMERO DE PLAZAS DE FORMACIÓN OFERTADAS	
	ACREDITACIÓN PARA LA FUNCIÓN DIRECTIVA	CURSOS DE ACTUALIZACIÓN
Ministerio de Educación y Formación Profesional (INTEF)	1.222	-
UNED	316	39
Andalucía	500	500
Aragón	80	45
Asturias	75	75
Islas Baleares	70	-
Castilla La Mancha	75	150
Castilla y León	125	300
Canarias	131	-
Cantabria	125	150
Cataluña	-	-
Comunidad Valenciana	330	150
Extremadura	160	-
Galicia	150	-
La Rioja	-	-
Madrid	200	46
Murcia	205	-
Navarra	17	17
País Vasco	150	-
Ceuta y Melilla	63	-
Total	3.994	1.472
Total combinado		5.466

En ambos tipos de cursos, uno de los cinco módulos obligatorios estipulados en el Real Decreto 894/2014 se refiere específicamente al liderazgo como uno de los elementos clave para el ejercicio de la función directiva. Hace hincapié en la formación de los directores en materia de liderazgo como elemento de transformación y mejora de la educación.

El programa de formación del INTEF tiene una sólida construcción teórica sobre el liderazgo escolar, aunque es necesario profundizar en algunos aspectos a los que solo se refiere de forma superficial. Asimismo, sería recomendable que incorporara una dimensión práctica, lo que permitiría trasladar los aprendizajes a la experiencia de gestión de un centro educativo. De hecho in-

cluyó un nuevo curso sobre “Liderazgo Pedagógico para el Éxito Educativo de todos los Estudiantes”, que programó en la convocatoria de 2019, dirigida a los equipos de gestión e inspección.

El informe de EFSE puso también de manifiesto la escasa formación en liderazgo frente a los contenidos tradicionales en normativa, organización, gestión y administración; además, resaltó la necesidad de plantear un liderazgo enfocado a una visión integral de la educación que armonice todas las dimensiones de la persona y desde una perspectiva más sistémica.

Finalmente, los hallazgos de este novedoso informe sobre la formación en liderazgo educativo han servido para fundamentar el objetivo que persigue el proyecto *Liderazgo para una Educación Integral (LEI)* en el que está trabajando en la actualidad Sociedad y Educación, y desde el que se busca contribuir a la formación de equipos directivos, particularmente, en centros públicos de entornos desfavorecidos.

REFERENCIAS

OECD (2016), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris.

Gregory F. Branch, Eric A. Hanushek, Steven G. Rivkin, (2013), *School Leaders Matter: Measuring the impact of effective principals*. Education Next pp. 62-69

Barber, M., Whelan, F. & Clark, M. (2010), *Capturing the Leadership Premium*, McKinsey & Company, <http://mckinseyonsociety.com/capturing-the-leadership-premium/>

NOTAS

1. *Mapping of school leadership training in Portugal and Spain technical report*. 2018 http://www.sociedaddeeducacion.org/en/wp-content/uploads/Mapping-Leadership-Training_REPORT.pdf

2. “Artículo 135. Procedimiento de selección.

1. Para la selección de los directores o directoras en los centros públicos, las Administraciones educativas convocarán concurso de méritos y establecerán los criterios objetivos y el procedimiento de valoración del proyecto presentado y de los méritos del candidato, entre los que incluirán la superación de un programa de formación sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación y Formación Profesional o por las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas, con validez en todo el territorio nacional.

2. Los seleccionados deberán superar un programa de formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva, de manera previa a su nombramiento. Las características de esta formación serán establecidas por el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, y tendrá validez en todo el Estado. Asimismo, se establecerán las excepciones que corresponda a los aspirantes que hayan realizado cursos de formación de estas características antes de la presentación de su candidatura o acrediten experiencia en el ejercicio de la función directiva con evaluación positiva de su trabajo. Las Administraciones educativas también podrán establecer las condiciones en que los directores deban realizar módulos de actualización en el desempeño de la función directiva”.

3. Varias comunidades autónomas (La Rioja, Región de Murcia, Cantabria, Asturias y Comunidad Valenciana) imparten el curso organizado por el INTEF.

4. Todas las comunidades autónomas cumplen las normas básicas establecidas en el Decreto, excepto el País Vasco y Cataluña, que han organizado su formación según otros parámetros. Algunas regiones introducen extensiones de algunos de los módulos, pero, en general, todos ellos presentan un contenido bastante homogéneo. Para Cataluña no se ha podido calcular el número de plazas ofertadas ese curso.

EDUCACIÓN Y EMPLEO

Nivel educativo y situación laboral

En 2018, la tasa de empleo de la población española de 25 a 64 años se situó en el 69,5%, 1,4 puntos por encima de la de 2017, pero por debajo del promedio de la OCDE y la UE-23 en todos los niveles educativos considerados (tabla 10).

Por niveles educativos, quienes habían finalizado estudios de Educación Terciaria presentaron una tasa de empleo del 81,6%, la cual se eleva hasta el 88,6% entre quienes finalizaron estudios de doctorado. Entre quienes finalizaron estudios de Educación Secundaria de 2ª etapa, la tasa de empleo se situó en el 70,9% y entre quienes alcanzaron un nivel de estudios inferior, la tasa fue del 57,4%.

TABLA 10. TASA DE EMPLEO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR NIVEL EDUCATIVO. AÑO 2018.

	ESPAÑA	OCDE	UE-23
Inferior a E. Secundaria 2ª etapa	57,4	58,9	56,5
E. Secundaria 2ª etapa	70,9	76,1	76,5
E. Terciaria	81,6	85,4	86,1
	E. Superior ciclo corto	81,6	82,5
	Grado	84,2	84,0
	Máster	88,1	88,1
	Doctorado	92,4	92,8
Total	69,5	76,7	76,6

Fuente: Tabla A3.1 en *Education at a Glance*, 2019. OCDE.

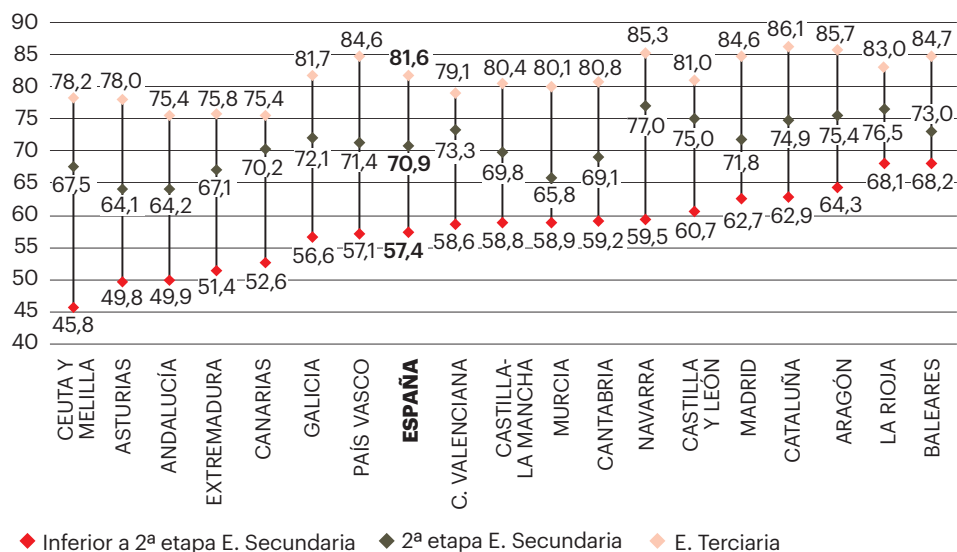
En la comparativa por comunidades autónomas se observa la misma relación entre nivel educativo y tasa de empleo. No obstante, las diferencias son notables entre las distintas regiones para cada nivel educativo (gráfico 98).

En Educación Secundaria inferior a la 2ª etapa, Baleares (68,2%), La Rioja (68,1%) y Aragón (64,3%) destacan por sus mayores tasas de empleo, mientras que Ceuta y Melilla (45,8%), Asturias (49,8%) y Andalucía (49,9%) destacan por lo contrario.

En el nivel de Educación Superior de 2ª etapa, las tasas más altas se dan en Navarra (77%), La Rioja (76,5%) y Aragón (75,4%), y las más bajas, en Asturias (64,1%), Andalucía (64,2%) y Murcia (65,8%).

Finalmente, en el nivel de Educación Terciaria las tasas de empleo más elevadas se dan en Cataluña (86,1%), Aragón (85,7%) y Navarra (85,3%), y las más bajas en Andalucía (75,4%), Canarias (75,4%) y Extremadura (75,8%).

GRÁFICO 98. TASAS DE EMPLEO EN LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS POR NIVEL EDUCATIVO Y POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑO 2018.



Fuente: elaboración propia a partir de *Anuario estadístico. Las cifras de la Educación en España. Curso 2017-2018*. Edición 2020. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Programas de Garantía Juvenil y contratos de formación

El empleo y el emprendimiento constituyen uno de los ocho ámbitos de acción apoyados por la estrategia de la UE para la juventud¹. Para describir la situación de la población joven, en dicha estrategia se establece una serie de indicadores de su nivel de formación y situación laboral.

Según los datos de Eurostat², España tiene la segunda tasa de desempleo juvenil (menores de 25 años) más alta de la Unión Europea, con un 32,5% en 2019, y sobrepasando en 18,1 puntos porcentuales a la media de la UE-28. Con respecto a 2018, la tasa española se ha reducido en 1,8 puntos.

La población joven cuenta con el apoyo de la iniciativa sobre Empleo Juvenil promovida por la Comisión Europea³, que atiende prioritariamente a los jóvenes

1. Estrategia de empleo y emprendimiento joven (2010-2018) https://ec.europa.eu/youth/policy/youth-strategy_en
 2. Últimos datos actualizados de la tasa de desempleo de Eurostat (tabla une_rt_a). <https://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/submitViewTableAction.do>. Fecha de consulta: Abril de 2020.
 3. Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo

sin trabajo ni formación, en países con una tasa de desempleo juvenil superior al 25%. Dicha iniciativa cuenta con un presupuesto de 6.000 millones de euros para el periodo 2014-2020. Para llevar a cabo el seguimiento y la evaluación periódica de los avances e impacto de la iniciativa, la UE definió una serie de indicadores, cuyos datos para España se recogen en la tabla 11. Por otra parte, en diciembre de 2013 se presentó en España el Plan Nacional de Implantación de la Garantía Juvenil, que tiene el fin de “garantizar que todos los jóvenes menores de 25 años reciban una buena oferta de empleo, educación continua, formación de aprendizaje o periodo de prácticas”. El seguimiento del cumplimiento de dicha meta se basa en indicadores como los que se describen a continuación.

La tasa de jóvenes que ni estudian ni trabajan, los llamados “ninis”, (población de 15 a 24 años sin ocupación y sin cursar estudios) se situó en el 12,4% en 2018, 0,9 puntos porcentuales por debajo de la tasa de 2017 y 6,2 puntos inferior a la de 2012. El porcentaje de ninis en situación de desempleo de larga duración también se redujo en 2018, hasta el 7,2%.

La tasa de paro juvenil descendió hasta el 34,3% en 2018, mientras que la tasa de empleo joven aumentó 1,2 puntos porcentuales, ascendiendo al 21,7%. La ratio de la tasa de paro juvenil sobre la tasa general se mantuvo constante entre 2017 y 2018, siendo de 2,24.

TABLA 11. INDICADORES PARA EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN PERIÓDICA DE LA SITUACIÓN DE LOS JÓVENES. AÑOS 2010-2018.

INDICADORES	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Tasa de jóvenes ninis (15-24 años)									
Porcentaje de población entre 15 y 24 años sin ocupación y sin cursar estudios.	17,8%	18,2%	18,6%	18,6%	17,1%	15,6%	14,6%	13,3%	12,4%
Porcentaje de jóvenes ninis que son Parados de Larga Duración (PLD). Porcentaje que llevan en el paro más de 365 días.	12,2%	12,8%	13,3%	13,3%	12,0%	10,6%	9,4%	8,1%	7,2%

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

y al Comité de las Regiones. Iniciativa sobre Empleo Juvenil. COM (2013) 144 final. Estrasburgo: Comisión Europea, 12 de marzo de 2013. <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=89&newsId=1829&furtherNews=yes>

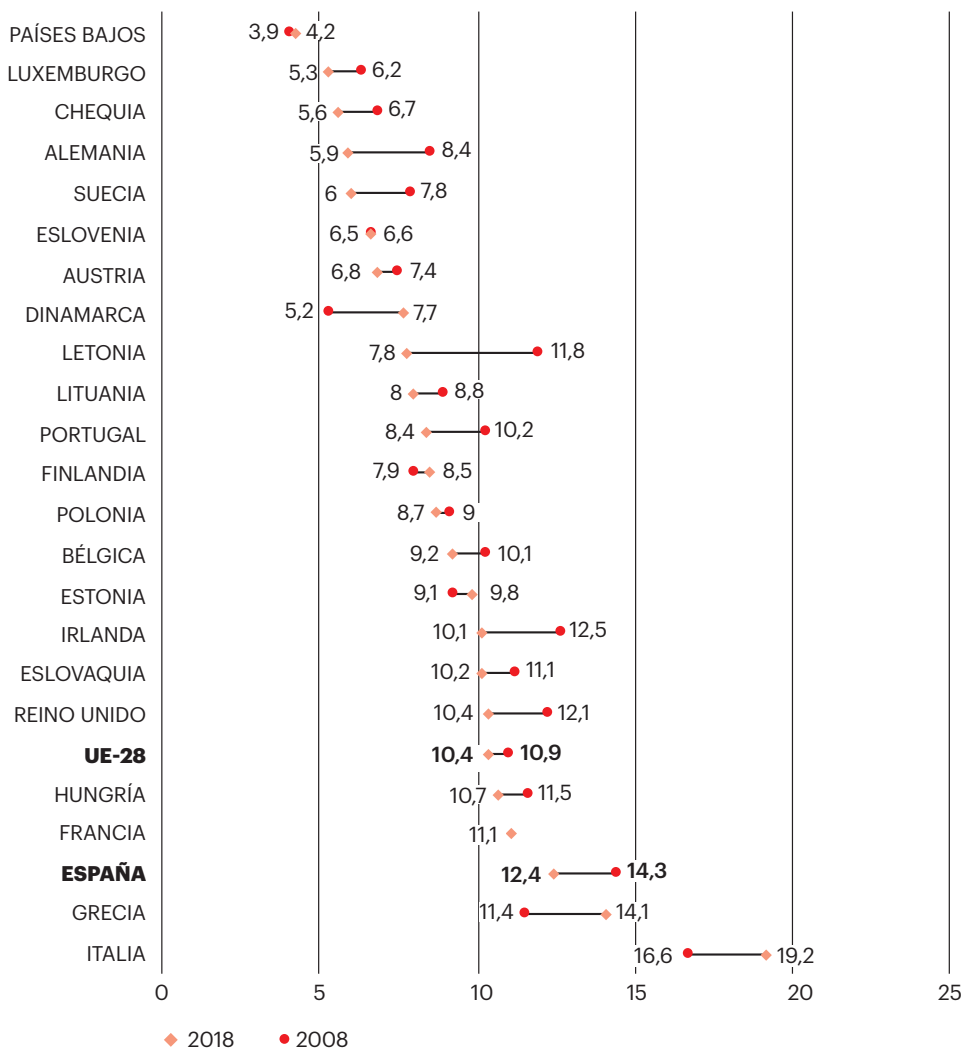
TABLA 11. INDICADORES PARA EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN PERIÓDICA DE LA SITUACIÓN DE LOS JÓVENES. AÑOS 2010-2018.

INDICADORES	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Tasa de desempleo joven (15-24 años)									
Población de 15 a 24 años en porcentaje de la población activa de dicho tramo de edad.	41,5%	46,2%	52,9%	55,5%	53,2%	48,3%	44,4%	38,6%	34,3%
Ratio de la tasa de desempleo joven sobre la tasa de desempleo total	2,09	2,16	2,13	2,13	2,18	2,19	2,29	2,24	2,24
Tasa de paro juvenil (15-24 años) dividida por la tasa de paro total.									
Porcentaje de desempleo joven (15-24 años)									
Población entre 15 y 24 años en paro en porcentaje de la población total de dicho tramo de edad.	17,7%	18,9%	28,1%	21,0%	19,0%	16,8%	14,7%	12,9%	11,4%
Tasa de empleo joven (15-24 años)									
Porcentaje de la población de 15 a 24 años con ocupación en porcentaje del total de dicho tramo de edad.	25,0%	22,0%	18,4%	16,8%	16,7%	17,9%	18,4%	20,5%	21,7%

Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Como se ha mencionado más arriba, la tasa de jóvenes ninis en España se ha reducido 1,9 puntos porcentuales en los diez últimos años, pasando del 14,3% en 2008 al 12,4% en 2018. Tan solo Bulgaria, Irlanda, Alemania y Letonia presentan una mejora superior a la observada en el caso español (gráfico 99). No obstante, en 2018 España aún se situaba por encima de la media de la Unión Europea (10,4%), y solo superada por Chipre (13,2%), Croacia (13,6%), Grecia (14,1%), Rumanía (14,5%), Bulgaria (17,4%) e Italia (19,2%). Los países europeos con una menor tasa de jóvenes nini son Países Bajos (4,2%) y Luxemburgo (5,3%).

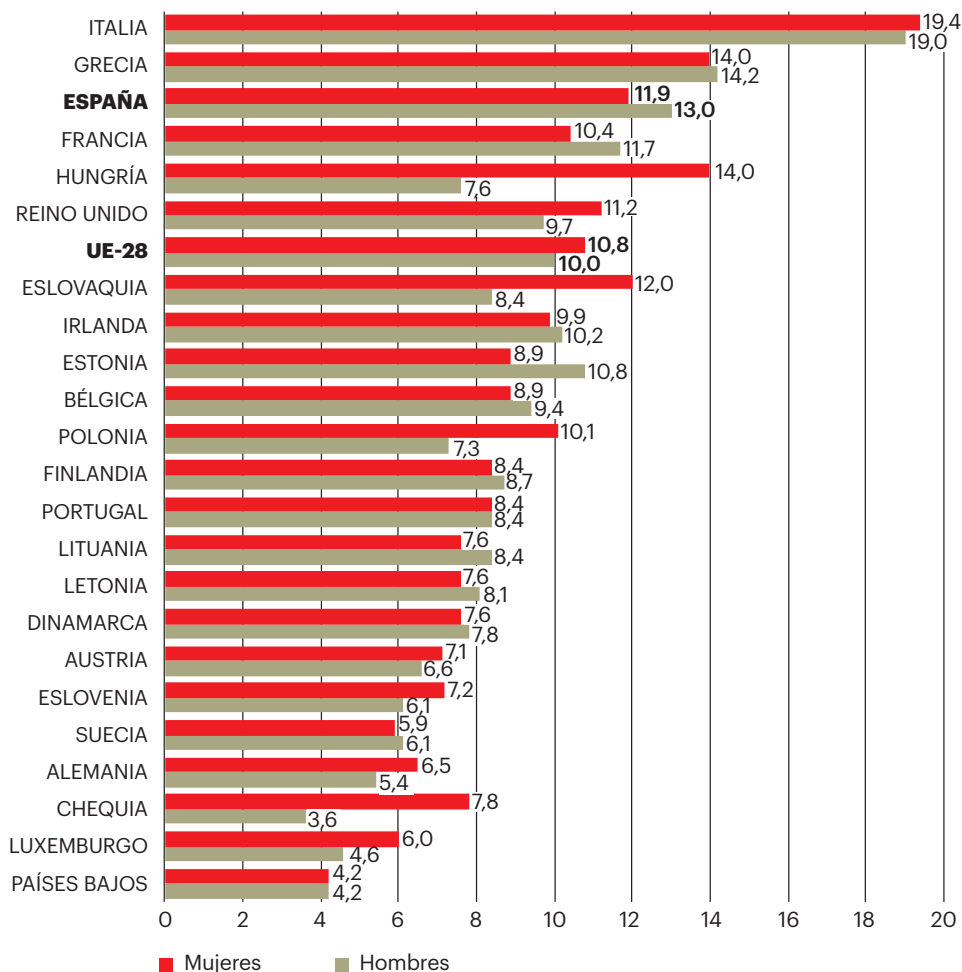
GRÁFICO 99. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN ENTRE 15 Y 24 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR PAÍS. AÑOS 2008 Y 2018.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [lfsi_neet_a]. Fecha de consulta: mayo de 2020.
 Nota: no hay información disponible para Francia en el año 2008.

El gráfico 100 muestra las diferencias por sexo en la tasa de jóvenes ninis en cada país. Las diferencias en España son mínimas: el 14,0% de las mujeres de 15 a 24 años no tenían ocupación ni cursaban estudios, mientras que entre los hombres el porcentaje es de 14,2%. Las diferencias por sexos en casi todos los países son igualmente mínimas, exceptuando los casos de Bulgaria, Hungría, Eslovaquia, Polonia, Rumanía y República Checa.

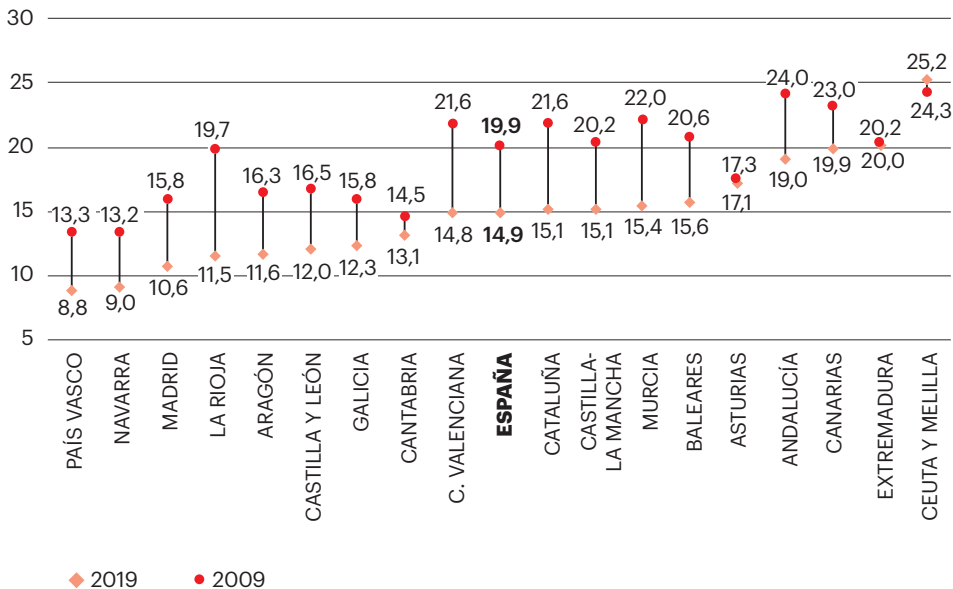
GRÁFICO 100. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN JOVEN DE 15 A 24 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR SEXO. AÑO 2018.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [lfsi_neet_a]. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Para comparar las tasas de jóvenes que ni estudian ni trabajan a escala regional, hemos de recurrir a una fuente distinta, lo que obliga a cambiar las edades de referencia con respecto al gráfico anterior. El gráfico 101 muestra las tasas de población de entre 15 y 29 años que ni estudian ni trabajan en cada comunidad y ciudad autónoma. Ceuta y Melilla (25,2%), Extremadura (20,0%) y Canarias (19,9%) presentan las tasas más elevadas. Por el contrario, las tasas más bajas se encuentran en País Vasco (13,3%), Navarra (13,2%) y Madrid (15,8%). En la última década, la tasa de jóvenes nini ha mejorado notablemente en La Rioja, la Comunidad Valenciana, Murcia y Cataluña, todas con una reducción de más de seis puntos porcentuales.

GRÁFICO 101. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 A 29 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2009 Y 2019.

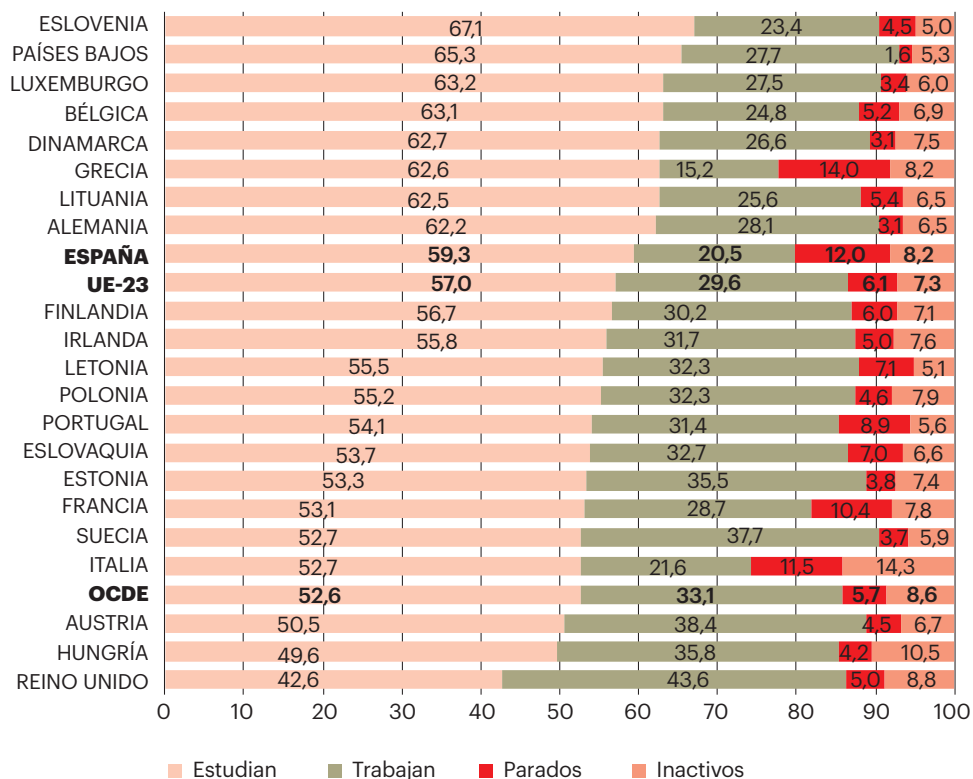


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

En el gráfico 102 se muestra la proporción de jóvenes que, no estando estudiando, trabajan, están desempleados y están inactivos. Como hemos de recurrir a una nueva fuente estadística (la OCDE), las edades de referencia vuelven a variar (18 a 24 años). En España, la proporción de jóvenes de entre 18 y 24 años que en 2018 estaban cursando estudios era del 59,3%, 2,3 puntos porcentuales por encima de la media de la UE-23. Eslovenia presentó el porcentaje más alto, con un 67,1%, y el Reino Unido el más bajo, con un 42,6%.

El 20,5% de la población de 18 a 24 años en España no estudia y se encuentra empleada, lo que supone 9,1 puntos más que el promedio de la UE-23 (29,6%). A su vez, el 12% de la población de ese tramo de edad se encontraba desempleada, 5,9 puntos más que el promedio de la UE-23. Finalmente, el 8,2% de los jóvenes españoles de 18 a 24 años no estudiaban y eran inactivos (no tienen un empleo ni lo están buscando), frente al 7,3% promedio de la UE-23.

GRÁFICO 102. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS ESTUDIANDO Y NO ESTUDIANDO, POR SITUACIÓN LABORAL Y POR PAÍS. AÑO 2018.



Fuente: Tabla A2.1 en *Education at a Glance*, 2019. OCDE.

Nota: aquellos que estudian y trabajan se contabilizan como población que está estudiando y se deducen de la categoría de quienes trabajan. No hay información disponible para Chequia.

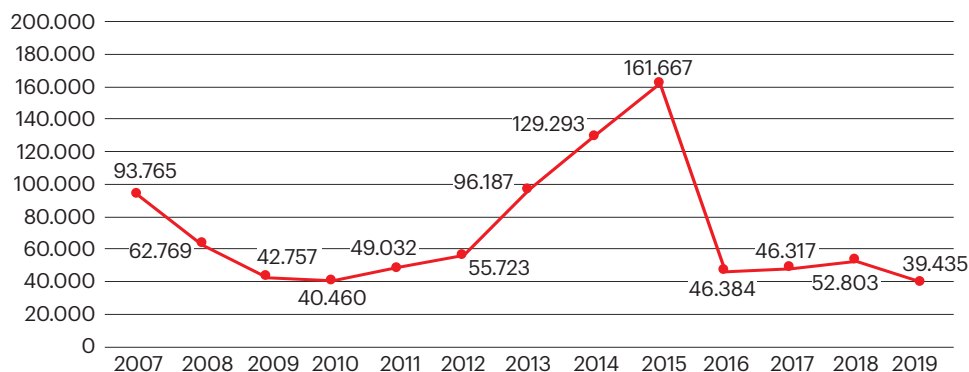
Contratos de formación

Los contratos de formación y aprendizaje⁴ se implantaron en España con la finalidad de mejorar el acceso de los jóvenes al empleo y favorecer el aprendizaje en el entorno laboral, así como la adquisición de competencias profesionales transversales durante el periodo formativo. Este tipo de contrato alterna la actividad laboral retribuida en una empresa, contemplada como parte de la formación, con la actividad formativa desarrollada en el marco del sistema de formación profesional para el empleo o del sistema educativo.

4. 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.

La popularidad de este tipo de contratación se incrementó desde el año 2010 hasta alcanzar un total de 161.667 contratos de formación en el año 2015. Se produce entonces una intensa caída hasta los 46.384 contratos de formación en el año 2016. De acuerdo con los últimos datos publicados por el Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE), las contrataciones fueron de 39.435 en 2019, 13.368 menos que en 2018 (gráfico 103).

GRÁFICO 103. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE CONTRATOS DE FORMACIÓN Y APRENDIZAJE. AÑOS 2007-2019.



Fuente: elaboración propia a partir de *Síntesis Anual del Mercado de Trabajo y datos estadísticos de contratos*. 2019. Servicio Público de Empleo Estatal.

Tasa de empleo de los recién graduados

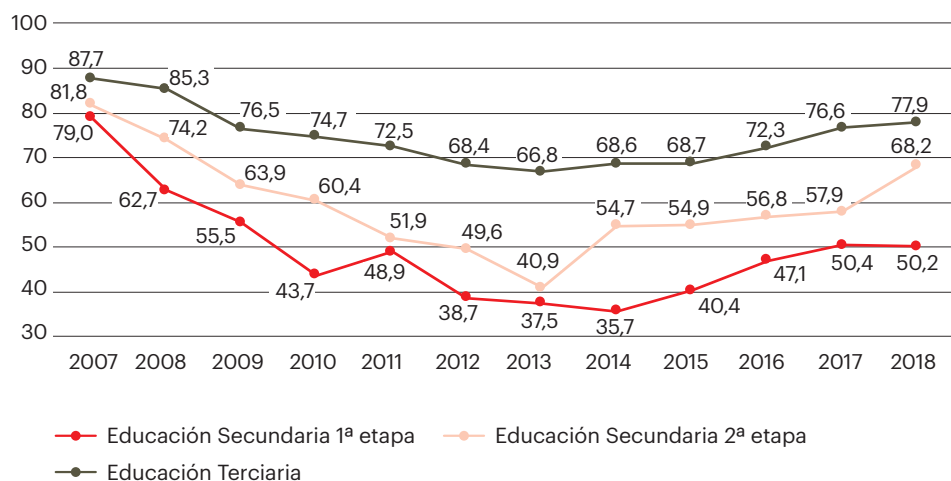
Tasa de empleo de los recién graduados por nivel educativo alcanzado

En el marco estratégico Educación y Formación 2020 (ET2020) se fijó como objetivo para 2020 incrementar la tasa de empleo de los recién titulados hasta un 82% en cada país miembro de la Unión Europea. El gráfico 104 muestra la evolución de la tasa de empleo de los jóvenes de 20 a 34 años tras haber transcurrido entre uno y tres años desde la consecución de su nivel educativo máximo. Cuando dicho nivel es la Educación Secundaria de 1ª etapa, la tasa de empleo se situó en 2018 en España en el 50,2%. Ese porcentaje ha decrecido mucho desde el año 2007, cuando se situó en el 79%. Durante los años siguientes la tasa de empleo entre los graduados recientes en Educación Secundaria de 1ª etapa cayó hasta el 35,7% en 2014. Desde entonces se ha producido una cierta recuperación.

Cuando el nivel educativo máximo alcanzado es la Educación Secundaria de 2ª etapa (Bachillerato o Ciclos Formativos de Grado Medio), la tasa de empleo de los recién titulados se eleva 18 puntos porcentuales por encima de la anterior, llegando hasta el 68,2% en 2018. Como en el caso anterior, la tasa de empleo de este grupo descendió 40,9 puntos porcentuales entre 2007 y 2013. Desde entonces la recuperación ha sido notable, incluyendo un incremento de 10,3 puntos en el último año.

Finalmente, cuando el nivel educativo máximo alcanzado es la Educación Terciaria (Universidad o Ciclos Formativos de Grado Superior), la tasa de empleo de los recién titulados se eleva hasta el 77,9% en 2018. La tasa de empleo de los egresados de Educación Terciaria sufrió una menor caída que las dos anteriores desde 2007, descendiendo 19,9 puntos hasta 2013, fecha desde la que se han recuperado 11,1 puntos porcentuales.

GRÁFICO 104. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE EMPLEO DE LA POBLACIÓN DE 20 A 34 AÑOS, ENTRE UNO Y TRES AÑOS DESPUÉS DE FINALIZAR EL NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO ALCANZADO. AÑOS 2007 A 2018.



Fuente: elaboración propia a partir de Eurostat [edat_lfse_24]. Fecha de consulta: mayo de 2020.

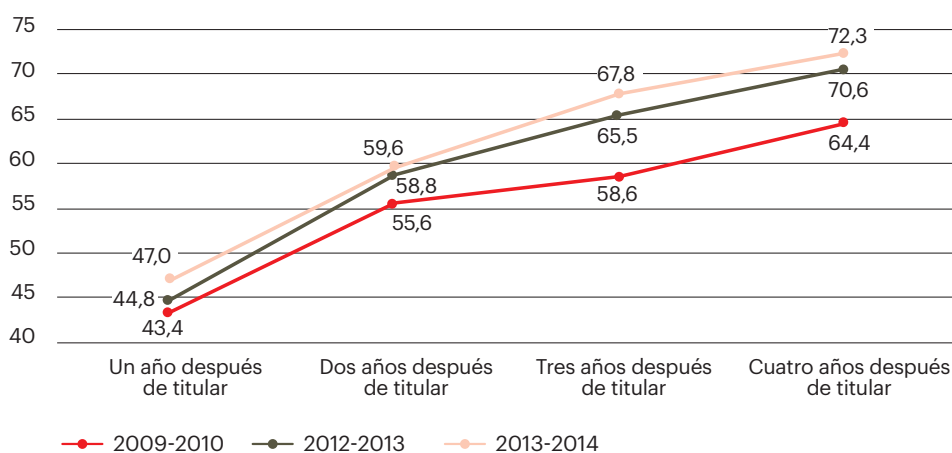
Afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grados universitarios

El Ministerio de Educación y Formación Profesional ha recopilado información sobre las estadísticas de afiliación a la Seguridad Social en el régimen general o en el régimen de autónomos de la cohorte de egresados universitarios de los cursos 2009-2010, 2012-2013 y 2013-2014. Para cada una de esas cohortes, el Ministerio ofrece información desagregada sobre la tasa de afiliación a la Seguridad Social, el

grupo de cotización y la base de cotización en los cuatro años siguientes a la finalización de estudios universitarios.

Un año después de titular, la tasa de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios del curso 2013-2014 se situó en el 47,0%, lo que supuso mejorar en 1,4 puntos y 3,6 puntos la cifra de los cursos 2012-2013 y 2009-2010, respectivamente. Cuatro años después de titular, la tasa de afiliación de los egresados del curso 2013-2014 se elevó hasta el 72,3%. Las diferencias con cohortes anteriores son mayores cuatro años después de titular que tras el primero (gráfico 105).

GRÁFICO 105. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN GRADOS UNIVERSITARIOS EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES A LA TITULACIÓN. CURSOS 2009-2010, 2012-2013 Y 2013-2014.

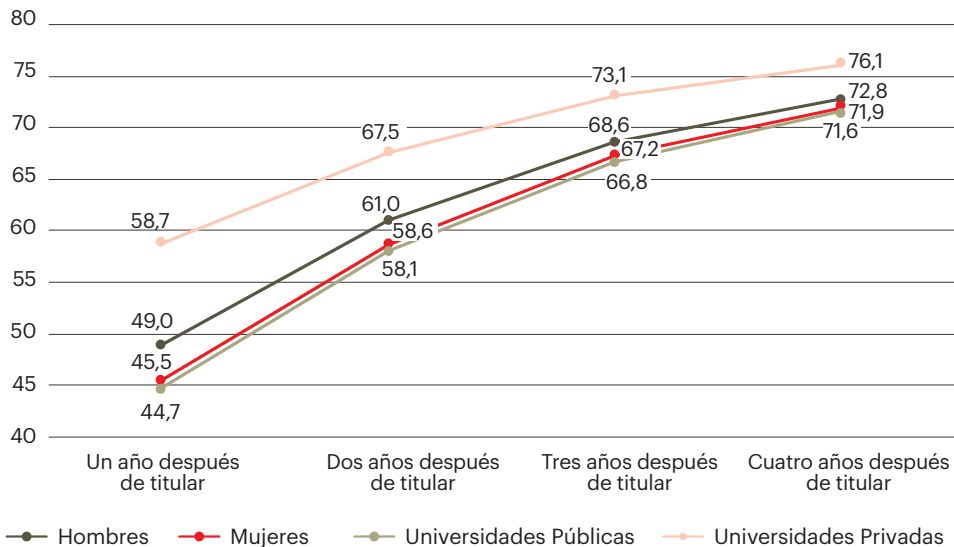


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas Universitarias. Indicadores de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: en el curso 2009-2010, los egresados finalizaron estudios de Primer y Segundo Ciclo, mientras que en los cursos 2012-2013 y 2013-2014, la mayoría de quienes titulan lo hacen en estudios de Grado.

Por sexo, los hombres de la cohorte de egresados 2013-2014 presentaron una tasa de afiliación ligeramente superior a las mujeres, particularmente en los dos primeros años tras la titulación (gráfico 106). Las diferencias son mayores entre aquellos que cursaron sus estudios de grado en una universidad privada y aquellos que lo hicieron en una universidad pública, alcanzando los 14 puntos de diferencia en el primer año tras la titulación, a favor de las privadas. Sin embargo, esta diferencia va disminuyendo a medida que se cumplen cuatro años tras la titulación, hasta alcanzar los 4 puntos porcentuales de diferencia.

GRÁFICO 106. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN GRADOS UNIVERSITARIOS DEL CURSO 2013-2014, EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES A LA TITULACIÓN, POR SEXO Y TITULARIDAD.

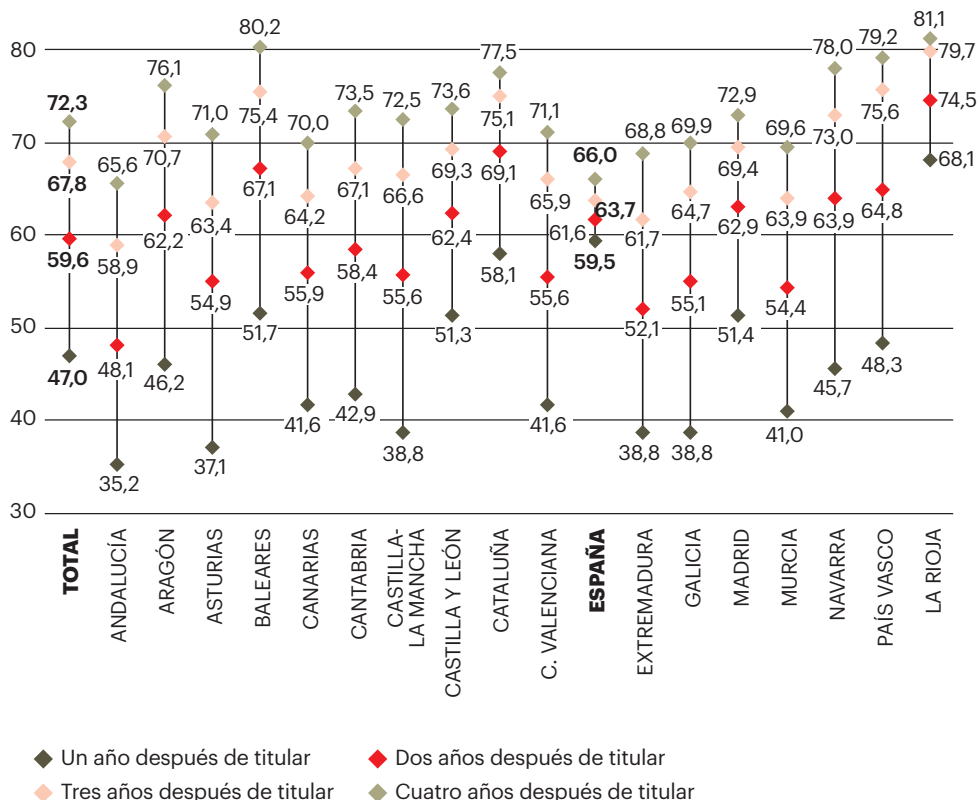


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas Universitarias. Indicadores de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

En cuanto a las diferencias regionales, el gráfico 107 muestra que las comunidades autónomas con una mayor tasa de afiliación a la Seguridad Social de los egresados en el curso 2013-2014 un año después de la titulación eran La Rioja (68,1%), Cataluña (58,1%) y Baleares (51,7%). Los egresados en universidades dependientes del Estado también presentaron una elevada tasa de afiliación a la Seguridad Social un año después de titular (59,5%). Por el contrario, los egresados en las regiones de Andalucía (35,2%), Asturias (37,1%) y Galicia (38,8%) presentan las tasas de afiliación más bajas un año después de titular.

Esas diferencias regionales se alteran ligeramente cuatro años después de la titulación. Las comunidades autónomas que presentan mayores tasas de afiliación son La Rioja (21,1%), Baleares (80,2%) y el País Vasco (79,2%), mientras que las que registraron tasas más bajas fueron Andalucía (65,6%), Extremadura (66,0%) y Murcia (69,6%). Las comunidades donde se produce una mejora mayor entre el primer y el cuarto año tras la titulación son Navarra, Castilla-La Mancha y Asturias.

GRÁFICO 107. TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN GRADOS UNIVERSITARIOS DEL CURSO 2013-2014 EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES A LA TITULACIÓN, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA.

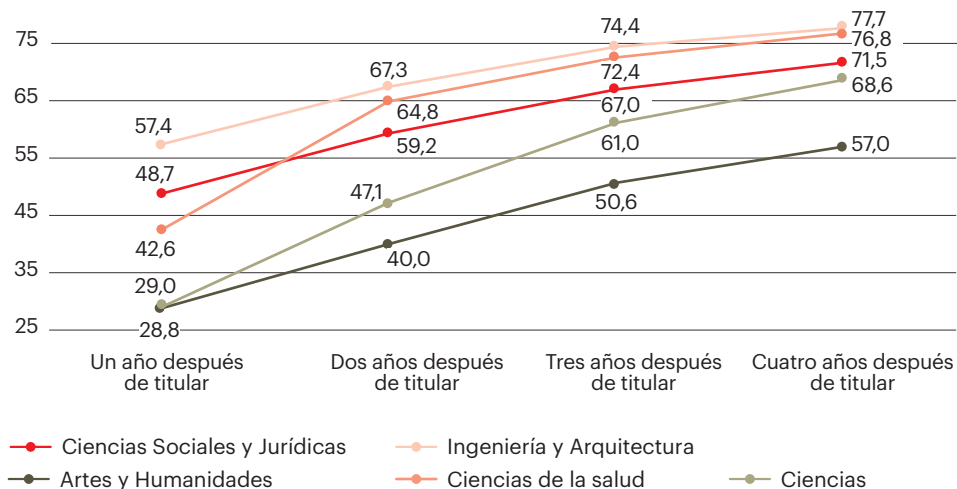


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas Universitarias. Indicadores de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: bajo la categoría de Estado se agrupan los egresados que titularon en la Universidad Nacional de Educación a Distancia, la cual es dependiente directamente del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

El gráfico 108 muestra las diferencias en la tasa de afiliación en función de la rama de enseñanza en la que se finalizaron los estudios de Grado. La mayor tasa se observa en los estudios de Ingeniería y Arquitectura, alcanzando el 77,7% a los cuatro años de haber titulado, y la más baja se da en los estudios de Artes y Humanidades, con un 57,0%. El mayor incremento en la tasa de afiliación tras cuatro años desde la titulación se observa entre quienes finalizaron estudios de Ciencias, cuya tasa pasa del 29% al 68,6%.

GRÁFICO 108. TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN GRADOS UNIVERSITARIOS DEL CURSO 2013-2014, EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES A LA TITULACIÓN, POR RAMA DE ENSEÑANZA.

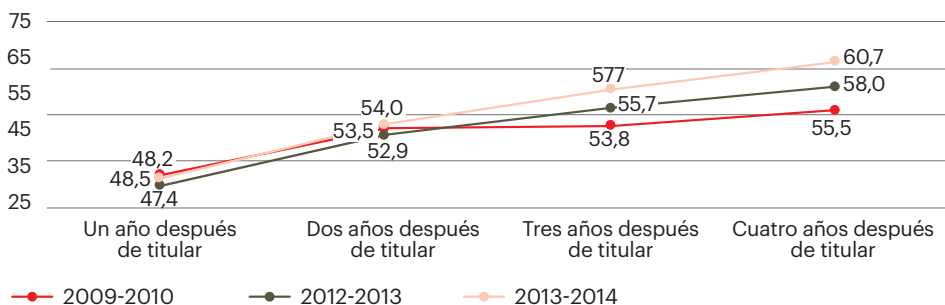


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas Universitarias. Indicadores de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional también publica información sobre el grupo de cotización de los egresados afiliados a la Seguridad Social, distinguiendo entre el grupo de titulados (ocupaciones que requieren de cualificación universitaria), el grupo medio (ocupaciones de nivel medio no manuales) y el grupo bajo (ocupaciones que no requieren de formación específica y de carácter manual).

Entre quienes finalizaron sus estudios de grado en el curso 2009-2010 y se encontraban afiliados a la Seguridad Social tras el primer año, tan solo el 48,5% se encontraba en el grupo de cotización de titulados (gráfico 109). Tras cuatro años, ese porcentaje se había elevado ligeramente, hasta el 55,5%. En cambio, la mejora a lo largo de esos cuatro años entre los titulados en el curso 2013-2014 fue mayor, alcanzando el 60,7%.

GRÁFICO 109. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE TITULADOS AFILIADOS A LA SEGURIDAD SOCIAL EN EL GRUPO DE TITULADOS EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES A LA TITULACIÓN. CURSOS 2009-2010, 2012-2013 Y 2013-2014.

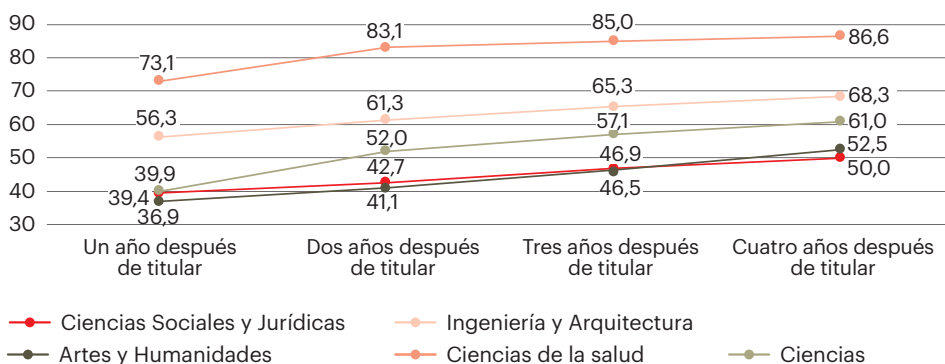


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas Universitarias. Indicadores de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: en el curso 2009-2010, los egresados finalizaron estudios de Primer y Segundo Ciclo, mientras que en los cursos 2012-2013 y 2013-2014, la mayoría de quienes titulan lo hacen en estudios de Grado.

El porcentaje de afiliados en el grupo de cotización de titulados diverge notablemente en función de la rama de enseñanza (gráfico 110). Entre quienes se titularon en la rama de Ciencias de la Salud y estaban afiliados a la Seguridad Social a los cuatro años de titular, el 86,6% estaba en el grupo de titulados. En cambio, entre los titulados en Ciencias Sociales y Jurídicas ese porcentaje se queda en el 50%.

GRÁFICO 110. PORCENTAJE DE LOS TITULADOS EN GRADOS UNIVERSITARIOS DEL CURSO 2013-2014, AFILIADOS A LA SEGURIDAD SOCIAL EN EL GRUPO DE COTIZACIÓN DE TITULADOS EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES A LA TITULACIÓN.

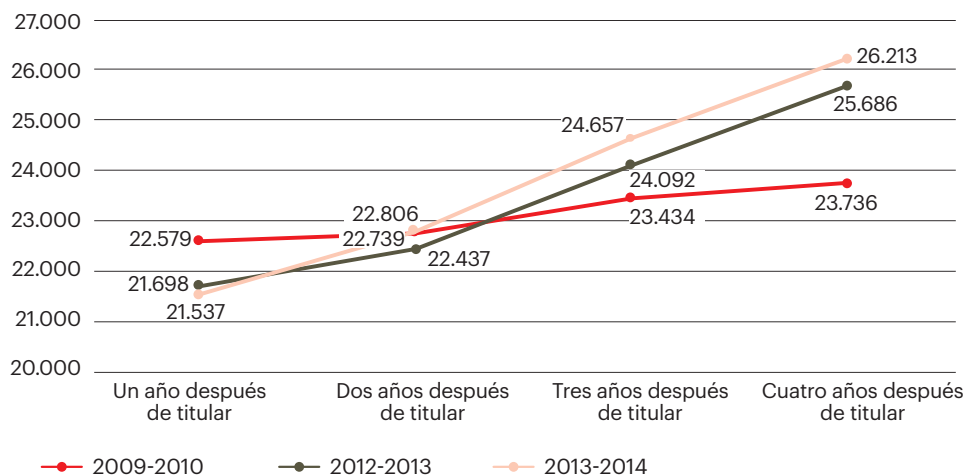


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas Universitarias. Indicadores de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: la base media de cotización anual únicamente incluye contratos a jornada completa.

En cuanto a la base media anual de cotización de los egresados en la cohorte de 2009-2010 que estaban afiliados a la seguridad social en los cuatro años siguientes a la titulación, apenas se observa una mejoría, pasando de 22.759 euros en el primer año a 23.736 euros en el cuarto (gráfico 111). En cambio, para la cohorte de egresados de 2013-2014, esos cuatro años sí suponen una notable mejoría en sus retribuciones, pasando de 21.537 a 26.213 euros.

GRÁFICO 111. EVOLUCIÓN DE LA BASE DE COTIZACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS AFILIADOS EMPLEADOS POR CUENTA AJENA, EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES A LA TITULACIÓN. CURSOS 2009-2010, 2012-2013 Y 2013-2014.

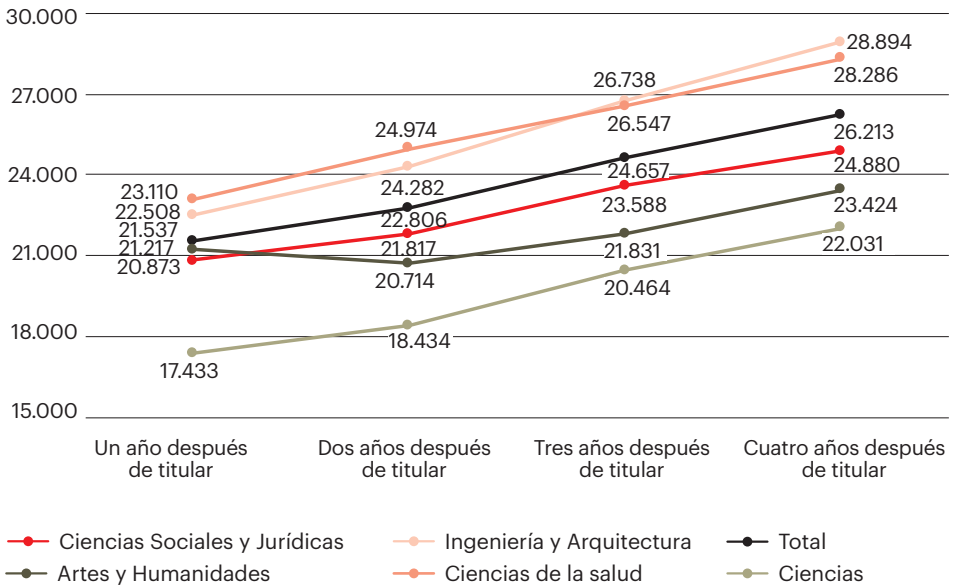


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas Universitarias. Indicadores de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: la base media de cotización anual únicamente incluye contratos a jornada completa.

Como se muestra en el gráfico 112, la rama de enseñanza en que se cursaron los estudios de Grado también afecta a la base media anual de cotización. Entre los recién egresados en el curso 2013-2014, los titulados en Ciencias de la Salud presentaron la media más elevada, 23.110 euros. No obstante, tras cuatro años son los egresados en Ingeniería y Arquitectura entre quienes se observa la base de cotización más alta, 28.894 euros. La rama en que se observa una menor base media anual de cotización es la de Ciencias, tanto en el primer año (17.433 euros), como en el cuarto (22.031 euros).

GRÁFICO 112. BASE MEDIA DE COTIZACIÓN ANUAL DE LOS TITULADOS EN GRADOS UNIVERSITARIOS DEL CURSO 2013-2014, AFILIADOS A LA SEGURIDAD SOCIAL POR CUENTA AJENA EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES A LA TITULACIÓN, POR RAMAS DE CONOCIMIENTO.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas Universitarias. Indicadores de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020.

Nota: la base media de cotización anual únicamente incluye contratos a jornada completa.

COMENTARIOS

EDUCACIÓN Y EMPLEO

¿ESTÁN MENOS SATISFECHOS CON SUS TRABAJOS LOS QUE ABANDONAN PRONTO LA EDUCACIÓN?

JUAN IGNACIO MARTÍNEZ PASTOR
Facultad de Ciencias Políticas y Sociología. UNED

El llamado abandono escolar temprano (AET) se ha convertido en una obsesión para la política educativa, los medios de comunicación y las instituciones europeas de más alto nivel. Reducirlo a menos del 10% en 2020 fue uno de los objetivos definidos por la UE en su Marco Estratégico de Educación y Formación. Para España, el objetivo se fijó en la cifra más realista del 15%, dado que nuestro país partía con una tasa de abandono mucho mayor que la media europea. Entre 2005 y 2009 la tasa se situó en torno al 30%. Desde entonces, España ha logrado reducirla hasta el 17% en 2019.

Antes de seguir adelante, conviene aclarar qué significa exactamente el abandono escolar temprano. Según la UE, el AET se da para alguien que, entre los 18 y 24 años, tiene como mucho el título de la ESO y no sigue ningún tipo de formación, sea reglada o no reglada.

Cabe señalar que esta definición oficial mezcla conceptos: el título educativo obtenido y el hecho de estudiar o no hacerlo. Esta mixtura puede dar lugar a paradojas. La primera, que se considera abandono prematuro a quedarse con lo obligatorio, esto es, con la ESO. La segunda paradoja se explica muy bien con este ejemplo: alguien con la ESO que no estudia nada entre los 18 y 24 años es considerado un AET; sin embargo, alguien que no consiguió el título de la ESO pero que estudia algún tipo de formación en esas edades, aunque sea no reglada, no se considera un AET.

El impulso de las instituciones por reducir la proporción de AET se deriva de los beneficios de una sociedad educada. Estas ventajas pueden resumirse en la idea de que la educación es una inversión a largo plazo que da lugar a una sociedad mejor, es decir, a una sociedad con un mayor bienestar, con más posibilidades de avances económicos y más preparada para competir en la sociedad global del conocimiento.

Los análisis sobre los AET suelen centrarse en el ámbito educativo, en saber los factores que influyen para no seguir estudiando y en las consecuencias laborales que esta decisión conlleva.

Las investigaciones no suelen fijarse, en cambio, en un aspecto importante para el bienestar subjetivo de los individuos: la satisfacción con el trabajo. Dedicaré estas líneas a responder a la siguiente pregunta: ¿están los AET menos satisfechos con sus trabajos en comparación con los que tienen más estudios?

Para responderla se han utilizado las tres ediciones de la Encuesta Social General Española realizadas por el CIS en 2013, 2016 y 2018. Se han analizado dos grupos de edad: los que tienen entre 18 y 24 años, que son las edades que comprenden la definición formal de AET; y los que tienen entre 25 y 35 años, para saber si lo observado entre los más jóvenes también sucede entre los que están en la última etapa de la juventud.

La técnica empleada ha sido la regresión lineal (tabla A). La variable dependiente, la que se quiere explicar, es la satisfacción con el trabajo medida en una escala de 0 (completamente insatisfecho) a 10 (completamente satisfecho). Las variables explicativas son cinco: la de pertenecer al grupo de los AET o no; el nivel de ingresos, el año de la encuesta; el sexo y, por último, la ideología. Al analizar la satisfacción con el trabajo, se ha introducido en los modelos solo a los que trabajan, no a toda la población de entre 18-24 y 25-35 años¹. Los resultados son los siguientes:

- Los jóvenes están bastante satisfechos con su trabajo. En una escala de 0 a 10, los que tienen entre 18 y 24 años se sitúan en los 7,5 puntos, y los que

tienen entre 25 y 35 años en torno a los 7 puntos. La población general también se sitúa en torno a los 7 puntos.

- Los AET no están ni más ni menos satisfechos con sus empleos que los que siguieron estudiando y lograron más educación. Esto se observa para los dos grupos de edad analizados.
- Entre los más jóvenes tampoco se observan diferencias estadísticamente significativas entre varones y mujeres, ni por niveles de ingresos bajos, medios y altos, ni en función del año de la encuesta. A igualdad de características (sexo, estudios, ingresos y año de la encuesta), la única diferencia significativa reside en la ideología: los jóvenes de derechas están 0,8 puntos más satisfechos con sus trabajos que los de izquierdas.
- Los ingresos sí que importan para los que tienen entre 25 y 35 años. Aunque no existe una relación estrictamente lineal con los tramos de ingresos analizados, los que ganan entre 900 y 1.200 euros están 1,7 puntos más satisfechos que los que ganan menos de 300. Los que ganan entre 1.200 y 2.400 euros están aproximadamente 2 puntos más satisfechos, y los que ganan entre 2.400 y 3.000 euros están 3 puntos más satisfechos. Resulta tan obvio como lógico que los ingresos en estas edades repercuten en una mayor satisfacción con el empleo. Se trata de una fase vital en la que los jóvenes suelen emanciparse y, en su caso, formar una familia.

· Con respecto a las otras variables, en 2016 y 2018 los jóvenes de entre 25 y 35 años estaban más satisfechos que en 2013, año de plena crisis. Para ese

mismo colectivo, los de derechas también estaban más satisfechos con el trabajo que los de izquierdas, en concreto seis décimas más.

TABLA A. REGRESIÓN LINEAL. VARIABLE PARA EXPLICAR: EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO DE 0 A 10.

VARIABLES	18-24 AÑOS		25-35 AÑOS	
	M1	M2	M1	M2
Abandono escolar temprano	-0.108 (0.653)	-0.133 (0.603)		
Estudios				
Primaria o menos (ref.)				
Sec. Inicial			0.236 (0.287)	0.301 (0.163)
Sec. Superior			0.142 (0.566)	0.189 (0.436)
FP			0.159 (0.465)	0.187 (0.382)
Superiores			0.199 (0.350)	0.105 (0.628)
NC			-0.124 (0.775)	-0.188 (0.657)
Ingresos individuales				
Menos de 300 (ref.)				
301-600		0.026 (0.942)		1.118*** (0.001)
601-900		0.438 (0.194)		1.267*** (0.000)
901-1.200		0.070 (0.840)		1.737*** (0.000)
1.201-1.800		-0.092 (0.840)		2.165*** (0.000)
1.801-2.400		-0.028 (0.979)		1.958*** (0.000)
2.401-3.000				2.915*** (0.000)
3.001- 4.500				2.340** (0.000)
4.501-6.000				4.682*** (0.000)

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA A. REGRESIÓN LINEAL. VARIABLE PARA EXPLICAR: EL GRADO DE SATISFACCIÓN CON EL TRABAJO DE 0 A 10.

VARIABLES	18-24 AÑOS		25-35 AÑOS	
	M1	M2	M1	M2
NC		0.426 (0.285)		1.867*** (0.000)
Año				
2013 (ref.)				
2016		0.137 (0.624)		0.403*** (0.000)
2018		0.165 (0.525)		0.203* (0.072)
Mujer		-0.059 (0.775)		0.117 (0.240)
Ideología				
Izquierda (ref.)				
Centro		0.425 (0.143)		0.198 (0.124)
Derecha		0.824** (0.010)		0.651*** (0.000)
NC		0.219 (0.404)		0.427*** (0.001)
Constante	7.502*** (0.000)	6.974*** (0.000)	7.118*** (0.000)	4.901*** (0.000)
Observaciones	320	320	1,653	1,653

Valor P entre paréntesis

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Fuente: encuestas Sociales Generales de España realizadas por el CIS en 2013, 2016 y 2018 (estudios 2975, 3123 y 32019).

320 casos para los análisis de entre 18 y 24 años.

1.653 casos para los análisis de entre 25 y 35 años.

La respuesta a la pregunta que da título a este artículo es rotunda: los que abandonan pronto la educación no están menos satisfechos con sus empleos durante su juventud que quienes siguen estudiando y acaban con niveles educativos más altos. De esto no se debe concluir que tener un nivel u otro de estudios sea

indiferente. En primer lugar, porque las tasas de empleo y de paro sí que varían por niveles educativos, especialmente durante las crisis, y aquellos con menos estudios suelen sufrir más para lograr un trabajo remunerado. Para estar más o menos satisfecho con un empleo, el primer requisito es tenerlo.

En segundo lugar, el análisis muestra una correlación entre los ingresos y la satisfacción con el trabajo para los que tienen entre 25 y 35 años. El hecho de que no se encuentre esa correlación entre los estudios y la satisfacción con el empleo, incluso si solo se tiene en cuenta la educación, demuestra que durante la juventud tener estudios no garantiza un salario elevado. No obstante, se sabe que en la vida adulta sí

que existe una correlación entre los estudios y los ingresos, por lo que, si uno quiere vivir mejor y a la postre estar más satisfecho, más vale seguir estudiando.

NOTA

1. Es preciso tener en cuenta que esto puede generar un sesgo de autoselección de la muestra. En el momento de enviar el texto, se está trabajando en estimaciones estadísticas más sofisticadas para comprobar si se da ese posible sesgo y su magnitud.

BIBLIOGRAFÍA

- Comisión Europea (2013). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Iniciativa sobre Empleo Juvenil*. COM (2013) 144 final. Estrasburgo: Comisión Europea, 12 de marzo de 2013. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/%20PDF/?uri=CELEX:52013DC0144&from=EN>
- Diario Oficial de la Unión Europea (2015). *Informe conjunto de 2015 del Consejo y de la Comisión sobre la aplicación del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. (2015/C 417/04). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215\(02\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015XG1215(02)&from=ES)
- European Commission (2019). *Education and Training Monitor EU analysis, volume 1, 2019*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2019-spain_en.pdf
- Eurostat, Statistical Office of the European Communities. European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Instituto Nacional de Estadística. *Encuesta de financiación y gastos de la enseñanza privada. Curso 2014-2015*. https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=estadistica_C&cid=1254736176760&menu=resultados&idp=1254735573113
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019). *Inserción laboral de los egresados universitarios. Curso 2013-14 (análisis hasta 2018)*. <https://www.ciencia.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.26172fcf4eb029fa6ec7da6901432ea0/?vgnnextoid=364e006e96052710VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2019). *Datos y Cifras. Curso escolar 2019-2020*. Edición 2019. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/datos-cifras.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. Curso 2017-2018*. Edición 2020. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2017-18.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Formación Profesional. Curso 2017-2018*. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/formacion-profesional/2017-2018.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Alumnado matriculado. Curso 201-2019*. <http://www.educa->

- educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/2018-2019-rd.html
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos. Curso 2016-2017.* <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/resultados/2017-2018.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Curso 2018-2019.* <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/profesorado/estadistica/2018-2019-rd.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Curso 2018-2019.* <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/profesorado/estadistica/2018-2019-rd.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Indicadores de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios.* <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/universitaria/estadisticas/insercion-laboral.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Nivel de Formación, Formación Permanente y Abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa. Última actualización: 17 de febrero de 2020.* <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/mercado-laboral/epa.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Recursos económicos destinados a la educación. Becas y Ayudas al estudio. Curso 2017-2018.* <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/recursos-economicos/becas-ayudas/2017-2018.html>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Recursos económicos destinados a la educación. Estadística del Gasto Público en Educación. Principales series.* <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/recursos-economicos/gasto-publico/series.html>
- OECD (2019), *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume II): Where All Students Can Succeed*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OECD (2019), *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OECD (2019), *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>

- Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual. BOE 11 de enero 2014. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2014-317>
- Orden ESS/41/2015, de 12 de enero, por la que se modifica la Orden ESS/2518/2013, de 26 de diciembre, por la que se regulan los aspectos formativos del contrato para la formación y el aprendizaje, en desarrollo del Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual y la Orden TAS/718/2008, de 7 de marzo, por la que se desarrolla el Real Decreto 395/2007, de 23 de marzo, por el que se regula el subsistema de Formación Profesional para el empleo, en materia de formación de oferta y se establecen las bases reguladoras para la concesión de subvenciones públicas destinadas a su financiación. BOE 24 de enero de 2015. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2015-599>
- Real Decreto 1529/2012, de 8 de noviembre, por el que se desarrolla el contrato para la formación y el aprendizaje y se establecen las bases de la Formación Profesional Dual. BOE 9 de noviembre de 2012. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2012-13846>
- Servicio Público de Empleo Estatal (2019). Ministerio de Empleo y de la Seguridad Social. *Síntesis Anual del Mercado de Trabajo 2018*. <https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/estadisticas/publicaciones-estadisticas/sintesis-anual-MT.html>
- Servicio Público de Empleo Estatal. *Estadísticas de contratos, datos estadísticos de contratos*. <https://www.sepe.es/HomeSepe/que-es-el-sepe/estadisticas/contratos/estadisticas-nuevas.html>
- UNESCO-UIS (2018). *Guía Abreviada de Indicadores de Educación para el ODS 4*, Instituto de Estadística de la UNESCO, Montreal. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/quick-guide-education-indicators-sdg4-2018-sp.pdf>

GLOSARIO DE TÉRMINOS

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

Centro concertado. Los centros concertados son centros privados cuyo titular ha suscrito un concierto educativo con la Administración mediante el cual recibe financiación pública.

Centro privado. Los centros privados son aquellos cuyo titular es una institución, entidad o persona de carácter privado. Todos los centros extranjeros se 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 hacen referencia a las edades previstas de matriculación o finalización en un nivel o curso académico.

Fracaso escolar. El fracaso escolar se refiere al porcentaje de jóvenes que al finalizar los estudios obligatorios no obtiene el Título de Graduado en Educación Secundaria.

Gasto público. El gasto público hace referencia al gasto realizado por las diferentes administraciones públicas dirigido a centros públicos y privados, estos últimos a través de conciertos o becas y ayudas a los estudiantes de diversas etapas educativas escolarizados en dichos centros.

Grupo/unidad de alumnado. Se considera como grupo/unidad al alumnado que tiene un mismo tutor y que cursa gran parte de su horario lectivo conjuntamente, aunque durante otra parte del horario puede separarse para la realización de materias optativas o por otras causas.

Parados de Larga Duración (PLD). Se refiere a la población demandante de empleo, en situación de paro, cuya antigüedad de la demanda es superior a 365 días.

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

Ratio de desempleo joven. La ratio de desempleo joven representa el porcentaje de población entre 16 y 24 años con respecto al total de la población de su misma edad.

Ratio de la tasa de desempleo joven sobre la tasa de desempleo total. La ratio de la tasa de desempleo joven sobre el total informa sobre la diferencia entre ambas tasas.

Resiliencia. El término resiliencia, en el contexto del sistema educativo y en relación a los resultados educativos, se refiere a la capacidad de los estudiantes para alcanzar los resultados por encima de las expectativas, especialmente de aquellos que presentan un nivel socioeconómico bajo.

Tamaño del aula. El tamaño del aula informa de la distribución del número de alumnos en relación al número de aulas. Se calcula dividiendo el número de estudiantes matriculados por el número de aulas, basándose en el mayor número de cursos comunes (normalmente educación obligatoria), y excluyendo enseñanzas divididas en subgrupos fuera del aula ordinaria.

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

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

Tasa de abandono educativo temprano. La tasa de abandono educativo temprano hace referencia al porcentaje de personas de 18 a 24 años que ha completado como máximo la Educación Secundaria de 1ª etapa y no se encuentra matriculado en ningún tipo de formación, reglada o no reglada, en las cuatro últimas semanas.

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

Tasa de empleo joven. La tasa de empleo joven informa de la proporción de la población entre 15 y 24 años que se encuentra empleada.

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

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

Tasa de jóvenes ninis. La tasa de jóvenes ninis informa del porcentaje de jóvenes menores de 25 años que se encuentra sin ocupación y que no cursa ningún tipo de estudios, respecto al total de la población entre 15 y 24 años.

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

Tasa de paro o desempleo. La tasa de paro o desempleo hace referencia a la relación de personas paradas o en situación de desempleo respecto al total de la población activa.

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

CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LAS ENSEÑANZAS

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), *International Standard Classification of Education (ISCED)*, fue aprobada en 1997 por la Conferencia General de la UNESCO; posteriormente, una nueva revisión fue adoptada en el año 2011.

Respecto al sistema educativo español, la información presentada se refiere a las Enseñanzas de Régimen General; no obstante, no se especifica la Educación de las Personas Adultas (EPA) debido a que abarca distintas enseñanzas.

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

CLASIFICACIÓN Y DESCRIPTOR	ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
CINE 0, ISCED 0 Educación Pre-primaria	EDUCACIÓN INFANTIL, de carácter voluntario, es la primera etapa del sistema educativo. Se organiza en dos ciclos: el primero comprende hasta los 3 años; y el segundo desde los 3 hasta los 6 años, de carácter voluntario y gratuito.
CINE 1, ISCED 1 Enseñanza Primaria	EDUCACIÓN PRIMARIA, comprende desde los 6 hasta los 12 años. Es una de las dos etapas educativas que forman parte de la educación básica, es gratuita y de carácter obligatorio.
CINE 2, ISCED 2 Educación Secundaria Inferior o Primera etapa de Enseñanza Secundaria 2A: programas que facilitan acceso a nivel 3A o 3B 2B: programas que facilitan acceso al nivel 3C 2C: programas que facilitan acceso al mercado de trabajo	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO), generalmente cursada desde los 12 hasta los 16 años; el alumnado tiene derecho a permanecer escolarizado en esta etapa hasta los 18 años.
CINE 3, ISCED 3 Educación Secundaria Superior o Segunda etapa de Enseñanza Secundaria 3A: programas que facilitan acceso a nivel 5A 3B: programas que facilitan acceso al nivel 5B 3C: programas que facilitan acceso al mercado de trabajo, a nivel 4 o a otros programas de nivel 3	FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, cursada por alumnado procedente de ESO, entre 15 y 17 años. BACHILLERATO, cursada, generalmente, desde los 16 a los 18 años. FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO, organizada en ciclos formativos y puede ser cursada a partir de los 16 años.

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

CLASIFICACIÓN Y DESCRIPTOR	ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
CINE 4, ISCED 4 Enseñanza postsecundaria no Terciaria	En España no existen enseñanzas de educación postsecundaria no superior o postsecundaria no terciaria.
CINE 5, ISCED 5 Educación Terciaria 5A: programas principalmente teóricos destinados a facilitar una cualificación suficiente para ingresar en nivel 6. 5B: de carácter profesional y menor duración que nivel 5a	ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, comprende enseñanzas universitarias oficiales. FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR.
CINE 6, ISCED 6 Programas de investigación avanzada	PROGRAMAS DE DOCTORADO, es el nivel de las enseñanzas del sistema educativo con la obtención del título de doctor.

Fuente: elaboración propia a partir de la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE97 y CINE2011)*.

Por sexto año consecutivo, la Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación ofrecen al lector una selección, actualizada a 2020, de los datos e indicadores de situación más relevantes sobre el sistema educativo español, a partir de fuentes estadísticas e informes nacionales e internacionales. Esta síntesis proporciona una breve y práctica visión de conjunto sobre la educación en España, ilustrada por los comentarios que aportan cada año un grupo de expertos sobre algunos de los aspectos que la caracterizan.

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.sociedadyleducacion.org