

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN

INDICADORES DE LA OCDE 2016

INFORME ESPAÑOL



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES

DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2016



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA
Y DEPORTE**

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y UNIVERSIDADES
Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial
Instituto Nacional de Evaluación Educativa
<http://www.educacion.gob.es/inee>

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General
de Documentación y Publicaciones

NIPO línea: 030-16-473-1

NIPO lbd: 030-16-472-6

ISBN: 978-84-369-5710-5

Edición: 2016

ÍNDICE

PRESENTACIÓN.....	5
1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS.....	7
1.1 Formación de la población adulta.....	7
1.2 Movilidad educativa intergeneracional.....	11
1.3 Escolarización en Educación Infantil.....	13
1.4 Acceso y titulación en segunda etapa de Educación Secundaria.....	15
1.5 Acceso y titulación en Educación Terciaria.....	17
1.5.1 Tasas de acceso en Educación Terciaria.....	18
1.5.2 Tasas de titulación en Educación Terciaria.....	20
1.6 Movilidad internacional de los estudiantes de Educación Terciaria.....	26
2. EDUCACIÓN, MERCADO LABORAL Y FINANCIACIÓN EDUCATIVA.....	29
2.1 Educación y empleo.....	29
2.1.1 Transición de la enseñanza al mercado laboral.....	29
2.1.2 Mercado de trabajo y educación.....	31
2.1.3 Beneficios retributivos de la educación.....	35
2.2 Resultados sociales de la educación.....	39
2.3 Gasto en educación por alumno.....	42
2.4 Gasto en educación en relación con el PIB y con el gasto público.....	46
3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE.....	51
3.1 Horas de clase.....	51
3.2 Número medio de alumnos por profesor.....	53
3.3 Número medio de alumnos por clase.....	55
3.4 Horas de enseñanza del profesorado.....	56
3.5 Retribución del profesorado.....	59
3.6 ¿Quiénes son los profesores?.....	63
3.7 ¿Quiénes son nuestros directores y qué es lo que hacen?.....	65
REFERENCIAS.....	69
FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS.....	73
ANEXOS	
La nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 2011.....	74
Mapa del Sistema educativo español según la CINE 2011.....	75

PRESENTACIÓN

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 35 Estados Miembros de esta Organización que agrupa a los países más desarrollados del mundo, además de otros países asociados. La publicación, denominada *Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE)* analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.

Esta publicación corresponde al Informe español de la edición de *Panorama de la Educación 2016: Indicadores de la OCDE* y es un resumen del Informe Internacional que reproduce los datos de los indicadores más importantes para España en comparación con la media de los países de la OCDE y de los 22 países de la Unión Europea que pertenecen a esta Organización. En la mayoría de los indicadores, se ofrece la información, cuando está disponible, de una serie de países, seleccionados por el interés en la comparación con España. Estos países son los siguientes: Francia, Grecia, Italia y Portugal (mediterráneos), Alemania y Países Bajos (centroeuropeos), Finlandia, Noruega y Suecia (nórdicos), Brasil, Chile y México (latinoamericanos), Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido (anglosajones) y Japón (asiático). La "simplificación" de las tablas y cuadros pretende facilitar la lectura y resaltar lo más relevante desde la perspectiva española.

El Informe se divide en tres capítulos. El primero lleva por título "La expansión de la educación y los resultados educativos". En él, se analizan los siguientes aspectos: la formación de la población adulta, su evolución y el contraste entre el nivel de educación alcanzado por la población joven, 25-34 años, y el de la población adulta en el rango de 55-64 años; asociado a lo anterior, la movilidad educativa intergeneracional entre los hijos de 25 a 34 años y sus padres; la escolarización y los resultados de las etapas no obligatorias: la Educación Infantil en España en comparación con los países analizados y la importancia que tiene en los resultados educativos posteriores; las tasas de matriculación y de graduación, y su evolución por sexo y orientación del programa (generales o profesionales) en la segunda etapa de Educación Secundaria; evolución de las tasas de matriculación y graduación en Educación Terciaria en los países de la OCDE y particularmente en España, a través del estudio de la distribución por sexo y por campo educativo, con especial referencia al campo científico-tecnológico. Se termina el capítulo con la movilidad internacional de los estudiantes en Educación Terciaria y su matrícula en los programas de ciclo corto, Grado, Máster, Doctorado y equivalentes.

En el segundo capítulo, denominado "Educación, mercado laboral y financiación educativa", se estudia la educación y el empleo, con especial referencia a una de las principales preocupaciones del mundo actual: la transición de la enseñanza al mercado laboral, y la relación de las tasas de empleo con los diferentes niveles y campos de estudio de la Educación Terciaria; se relaciona el nivel de educación con las tasas de empleo, los salarios y las diferencias entre hombres y mujeres; se profundiza en los resultados sociales de la educación, salud y participación política, según el dominio por parte de los adultos de las competencias en comprensión lectora y en matemáticas; se analiza el gasto anual público y privado por alumno en instituciones educativas de Primaria a Terciaria y la variación de este gasto entre 2005 y 2013. Por último, se analiza la proporción de la riqueza nacional que se dedica a educación, o lo que es lo mismo, el gasto en educación en relación con el PIB y con el gasto público, tanto en España como en los países de la OCDE y de la UE22.

El tercero se titula "El entorno de los centros educativos y el aprendizaje". En él, se analizan las horas de clase del alumnado de Primaria y primera etapa de Educación Secundaria (ESO en España), en comparación con las de otros países; se estudia la ratio alumnos/profesor, la media de alumnos por clase y el tamaño estimado de la clase, con la aportación al respecto de las conclusiones más importantes del estudio TALIS; las horas que los profesores dedican a impartir clase y el porcentaje de tiempo que estas suponen sobre sus horas totales de trabajo; los salarios del profesorado, como aspecto de especial relevancia en su vida laboral, que junto al tamaño de la clase y las horas de enseñanza, aportan las claves de la distribución de los recursos financieros asignados a la educación; la distribución del profesorado por edad y por sexo y, como novedad en la edición de este año, se analiza, a partir del estudio TALIS, la edad y el sexo de los directores de los centros educativos y las actividades de liderazgo en las que participan.

La redacción y los análisis de este Informe español han sido realizados por el equipo del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, coordinado por Vicente Alcañiz Miñano e integrado por Joaquín Martín Muñoz, José María Gallego Alonso-Colmenares y Emilio Rodríguez Antúnez, con el apoyo técnico de Noelia Martínez García y del resto del personal del Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Por último, hay que agradecer a la Subdirección General de Estadística y Estudios del MECD su colaboración, ayuda y apoyo permanente.

Para consultar aspectos técnicos, notaciones y ampliar la información, véase el apartado "Fuentes y notas aclaratorias" al final de esta publicación.

1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LOS RESULTADOS EDUCATIVOS

1.1 Formación de la población adulta

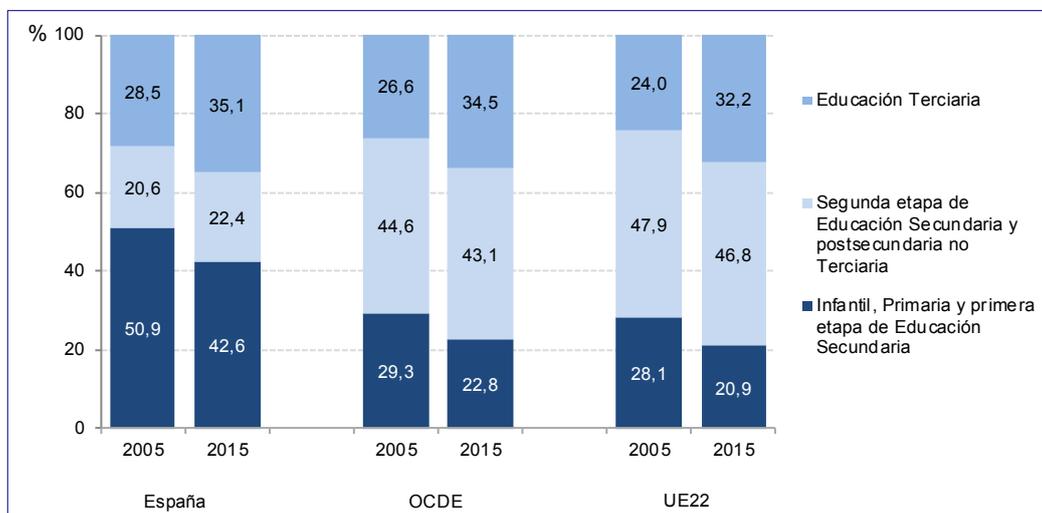
El nivel de formación alcanzado, definido como el porcentaje de población que ha completado un determinado nivel de educación y que posee la cualificación correspondiente, permite medir las competencias que posee la población en general y la población activa en particular. Niveles de educación elevados se relacionan con diversas consecuencias positivas, tanto para las personas como para la sociedad en su conjunto. *Panorama de la educación (Education at a Glance)* ha permitido constatar que las personas que alcanzan niveles educativos altos suelen tener una mayor participación social, unas tasas de empleo e ingresos relativos más elevados y una mejor salud. También se ha observado una fuerte asociación entre los niveles más elevados de educación y los niveles más altos de competencias, como la comprensión lectora y la competencia matemática, así como un mayor uso de las nuevas tecnologías.

Esto supone un incentivo para que los individuos traten de continuar con su formación, y para que los gobiernos proporcionen la infraestructura y la organización adecuadas para la expansión de unos niveles de educación más altos entre la población. En las últimas décadas, en casi todos los países de la OCDE se ha observado un aumento significativo del nivel de educación alcanzado por su población, especialmente entre los jóvenes y, de manera más particular, las mujeres jóvenes. (*Education at a Glance 2016*. Indicador A1).

Durante el periodo 2005-2015, el porcentaje de población adulta española con estudios inferiores a la segunda etapa de Secundaria se ha reducido en 8 puntos porcentuales, pasando del 51% al 43%, lo que es muy positivo. A pesar de la mejora, los valores actuales distan considerablemente de los de la OCDE (de 29% a 23%) y la UE22 (de 28% a 21%).

En el periodo 2005-2015, la mayoría de los países de la OCDE han experimentado un aumento considerable del nivel educativo de su población. Una gran proporción de adultos ha alcanzado el nivel de Secundaria segunda etapa y el porcentaje de población con un nivel de Educación Terciaria ha evolucionado favorablemente durante este periodo.

Gráfico 1.1 (extracto de la Tabla A1.3):
Evolución del nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2005-2015)



En ese mismo periodo, la proporción de población española de 25 a 64 años con estudios de primera etapa de Educación Secundaria o inferiores, ha disminuido en 8,3 puntos porcentuales, pasando del 50,9% al 42,6%, lo que supone un aspecto muy positivo. Sin embargo, todavía persisten diferencias significativas respecto del promedio de la OCDE y la UE22, donde el porcentaje de población con dichos estudios es cerca de la mitad, pasando de un 29,3% y un 28,1% a un 22,8% y 20,9% respectivamente en dicho periodo.

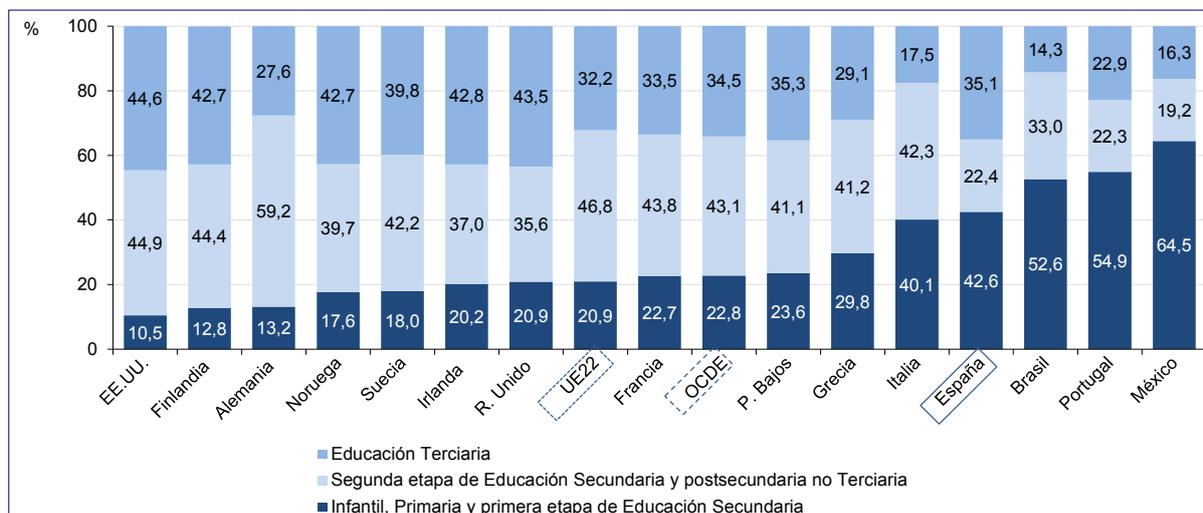
La población española entre 25 y 64 años que posee como máximo estudios de segunda etapa de Educación Secundaria (lo que equivale en España, básicamente, a Bachillerato y Formación Profesional de Grado Medio) ha pasado del 20,6% en el año 2005 al 22,4% en 2015. De forma paralela, tanto en el promedio de la OCDE como en la UE22, el porcentaje de la población con dichos estudios se ha mantenido estable, aunque alcanzando valores bastante superiores, 43,1% y 46,8% respectivamente. Esta diferencia de porcentajes es debida, mayoritariamente, por el carácter propedéutico del Bachillerato, pues gran parte del alumnado que realiza la Educación Secundaria superior en España tiene una orientación clara de acceder a Educación Terciaria, lo que provoca que el porcentaje de adultos con nivel no superior a segunda etapa de Educación Secundaria sea prácticamente la mitad que la media de la OCDE.

En España la población con estudios terciarios, que incluye Formación Profesional de Grado Superior y titulaciones universitarias o equivalentes, se ha incrementado en 6,6 puntos porcentuales en el periodo analizado y ha pasado del 28,5% al 35,1%. El incremento en el promedio de la OCDE y de la UE22 ha sido aproximadamente de 8 puntos porcentuales, aunque sus valores en 2015 son todavía ligeramente inferiores a los de España, 34,5% y 32,2% respectivamente (*Gráfico 1.1*).

En España, a diferencia de la mayoría de los países de la OCDE y de la UE22, existe una proporción alta de adultos con estudios básicos (42,6%) y estudios terciarios completados, lo que implica una menor proporción de población adulta con nivel de segunda etapa de Secundaria (22,4%).

En comparación con diversos países, España en 2015 posee una alta proporción de población adulta con un nivel de formación de primera etapa de Educación Secundaria (el equivalente en España a la Educación Secundaria Obligatoria-ESO) o inferior, un 42,6%, solo superado por Brasil, Portugal y México, en los países considerados en este análisis (*Gráfico 1.2*).

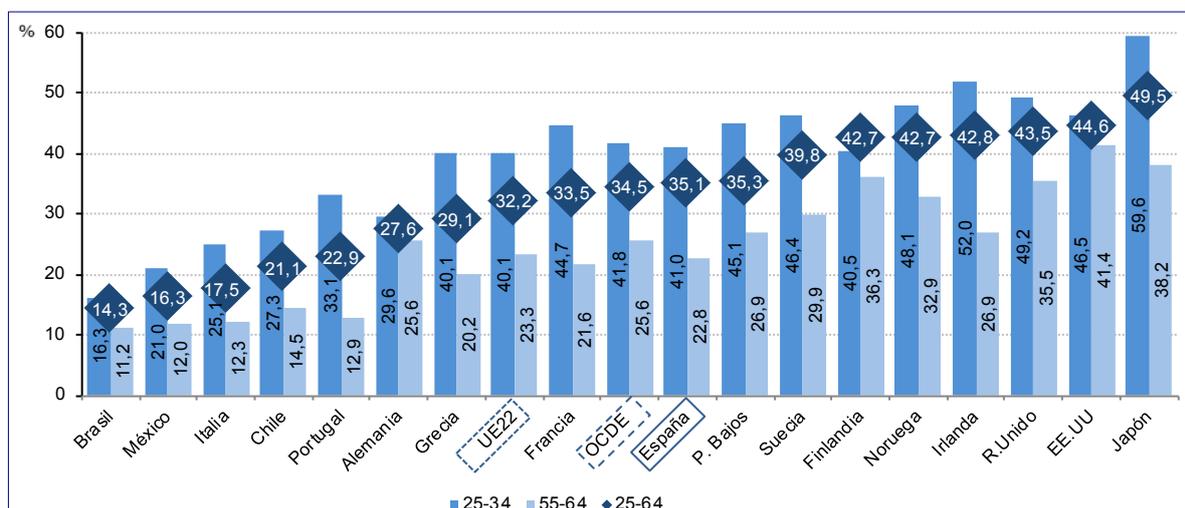
Gráfico 1.2 (extracto de la Tabla A1.3):
Nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2015)



Por rango de edad, los adultos más jóvenes (entre 25-34 años), tienden a alcanzar un nivel de estudios más elevado que las personas de edades más avanzadas. Como media, la diferencia en la proporción de personas que han alcanzado la Educación Terciaria asciende a un 41,8% entre los adultos de 25-34 años, 16 puntos porcentuales más que entre los adultos de edades comprendidas entre los 55 y los 64 años (25,6%). En España, los datos para la Educación Terciaria son muy similares a la media de la OCDE, con un 41,0% para los adultos más jóvenes, y un 22,8% entre los de 55-64 años (*Gráfico 1.3*).

En la Educación inferior a la segunda etapa de Secundaria, sin embargo, el proceso es inverso: los adultos de edades entre los 55 y 64 años que no completaron la segunda etapa de Secundaria superan ampliamente, en la mayoría de los países, a los jóvenes adultos de 25-34 años. Así ocurre también en España, cuyos porcentajes de población con estos niveles son de 34,4% (25-34) y 59,1% (55-64). Como excepciones a estas diferencias entre rangos de edad con esta etapa educativa, destacan los casos de Alemania, Estados Unidos, y Noruega, donde la proporción de personas que no han superado la primera etapa de Educación Secundaria se mantiene sin apenas variación (en torno al 1%) entre los diferentes rangos de edad (*Tabla 1.3*).

Gráfico y tabla 1.3 (extracto de la Tabla A1.3):
Diferencia, según edad, en la proporción de personas con Educación Terciaria (2014)



Nota: Los países están ordenados de forma ascendente según la diferencia de porcentajes de 25-64 años.

Edad	Diferencia en la proporción de la población, por rango de edad y distribuida según nivel de educación								
	Inferior a Segunda etapa de Secundaria			Segunda etapa de Secundaria			Terciaria		
	25-34	25-64	55-64	25-34	25-64	55-64	25-34	25-64	55-64
España	34,4	42,6	59,1	24,6	22,4	18,1	41,0	35,1	22,8
OCDE	16,4	22,8	32,3	42,3	43,1	42,4	41,7	34,5	25,6
UE22	14,9	20,9	30,2	45,1	46,8	46,6	40,1	32,2	23,3
Francia	13,3	22,7	35,8	42,0	43,8	42,6	44,7	33,5	21,6
Grecia	16,4	29,8	48,2	43,6	41,2	31,6	40,1	29,1	20,2
Italia	25,6	40,1	52,8	49,3	42,3	35,0	25,1	17,5	12,3
Portugal	33,3	54,9	75,6	33,6	22,3	11,5	33,1	22,9	12,9
Alemania	12,7	13,2	14,0	57,8	59,2	60,3	29,6	27,6	25,6
Países Bajos	14,4	23,6	35,1	40,5	41,1	38,0	45,1	35,3	26,9
Finlandia	10,5	12,8	20,2	49,0	44,4	43,4	40,5	42,7	36,3
Noruega	18,7	17,6	19,2	33,2	39,7	48,0	48,1	42,7	32,9
Suecia	17,7	18,0	25,4	35,9	42,2	44,7	46,4	39,8	29,9
Brasil	38,2	52,6	70,4	45,5	33,0	18,5	16,3	14,3	11,1
Chile	20,0	38,6	58,3	52,7	40,3	27,2	27,3	21,1	14,5
México	55,0	64,5	75,3	24,0	19,2	12,8	20,9	16,3	12,0
Irlanda	9,2	20,2	38,3	38,8	37,0	34,8	52,0	42,8	26,9
Reino Unido	14,8	20,9	28,6	36,0	35,6	35,9	49,2	43,5	35,5
EE.UU.	9,5	10,5	10,4	44,0	44,9	48,2	46,5	44,6	41,4
Japón	m	m	m	m	m	m	59,6	49,5	38,2

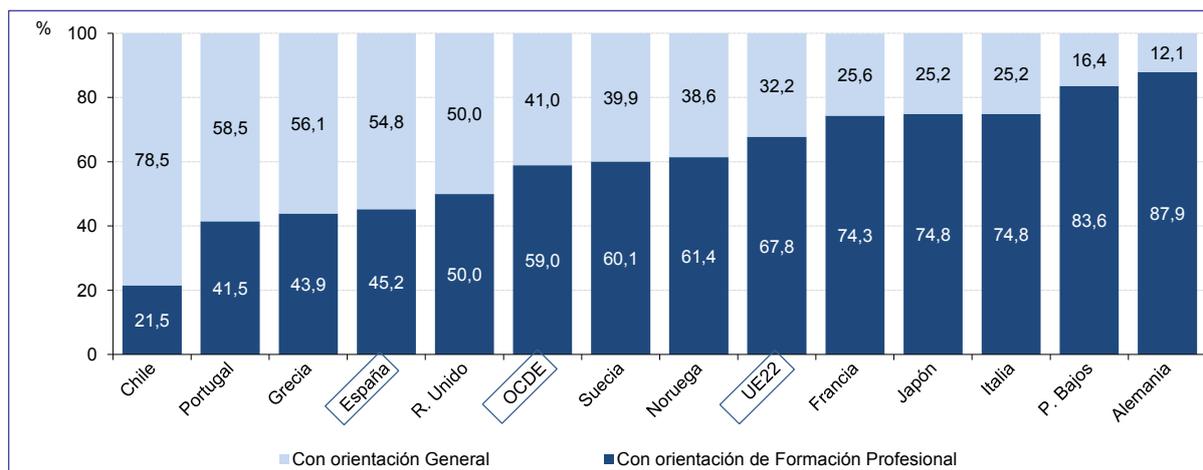
En España, de la población adulta joven (25-34 años) que ha alcanzado como máximo el nivel de segunda etapa de Educación Secundaria, casi el 55% ha estudiado Bachillerato, mientras que el 45% restante ha realizado un programa de otras enseñanzas profesionales. La media de los países de la OCDE refleja una situación diferente: 41% en programas generales y 59% en enseñanzas profesionales.

Si se considera la población adulta joven (25-34 años) que ha alcanzado como máximo el nivel de segunda etapa de Educación Secundaria según la orientación del programa, los promedios de la OCDE y de la UE22 son los siguientes: 59,0% y 67,8% en los programas de orientación profesional y 41,0% y 32,2% para los programas generales, respectivamente. En España, ocurre lo contrario, el 54,8% de esta población ha superado un programa de orientación general, mientras que el 45,2% ha elegido un programa de orientación profesional.

Al comparar los países con información desagregada por tipo de orientación, se observa que Chile, Portugal y Grecia, junto con España, presentan un porcentaje menor de la población que ha terminado un programa de formación profesional (por debajo del 45%). Por otro lado, Alemania, Países Bajos, Italia, Japón y Francia presentan los mayores porcentajes de población en los programas con orientación profesional (por encima del 70%).

Gráfico 1.4 (extracto de la Tabla A1.4):

Distribución porcentual de la población de 25-34 años con formación hasta la segunda etapa de Educación Secundaria o postsecundaria no Terciaria, según la orientación del programa: General o Formación Profesional (2015)



En España, el campo de estudio de Educación Terciaria más elegido por la población de 25 a 64 años es el de Ciencias Sociales, Empresariales y Derecho (25,4%); las mujeres también han elegido mayoritariamente este campo (28,3%), en cambio, los hombres se han inclinado más por el campo de Ingeniería, Producción Industrial y Construcción (39,9%). Lo mismo ocurre entre los países que participaron en PIAAC.

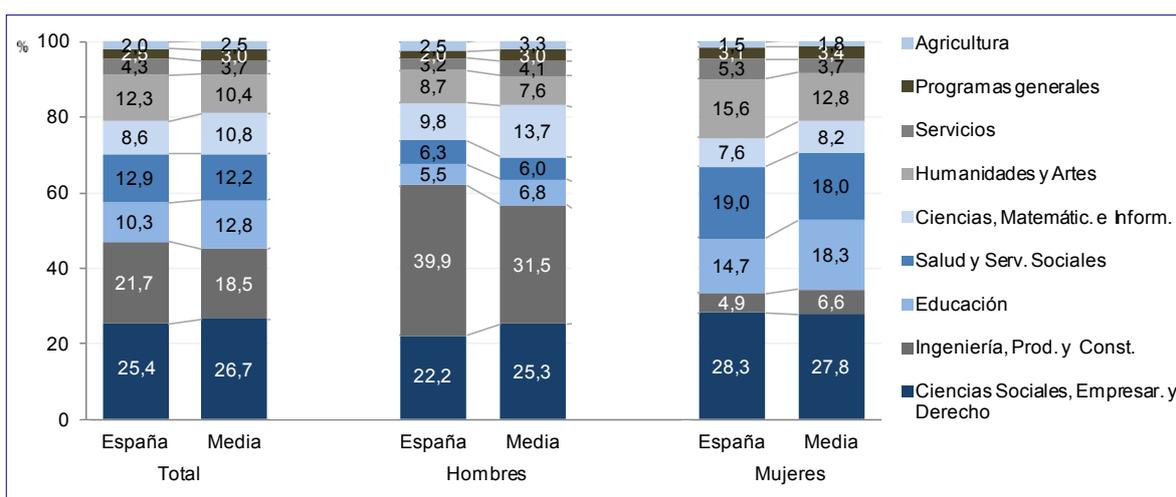
En los países que participaron en la Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC), los campos de estudio de Educación Terciaria más solicitados por la población adulta de 25 a 64 años fueron: *Ciencias Sociales, Empresariales y Derecho* (26,7%), *Ingeniería, Producción Industrial y Construcción* (18,5%), *Educación* (12,8%), *Salud y Servicios Sociales* (12,2%) y *Ciencias, Matemáticas e Informática* (10,8%). Los adultos españoles también han coincidido con la media de los países en la elección los dos primeros campos citados, con un 25,4% y un 21,7%, respectivamente; a continuación el orden cambia de la siguiente manera: *Salud y Servicios Sociales* (12,9%), *Humanidades y Artes* (12,3%) y *Educación* (10,3%).

Existe una evidente diferencia entre hombres y mujeres en algunos de los campos de estudio elegidos. En la media de los distintos países, un mayor porcentaje de las mujeres con Educación Terciaria han elegido *Ciencias Sociales, Empresariales y Derecho* (27,8%), *Educación* (18,3%) o *Salud y Servicios Sociales* (18,0%), mientras que la mayoría de los hombres con el mismo nivel de educación han cursado estudios de *Ingeniería, Producción Industrial y Construcción* (31,5%), *Ciencias Sociales, Empresariales y Derecho* (25,3%) o *Ciencias, Matemáticas e Informática* (13,7%).

En España, el 39,9% de hombres con educación terciaria que se han decantado por *Ingeniería, Producción Industrial y Construcción*, porcentaje muy superior a la media de los países, mientras que entre las mujeres españolas es del 4,9%, muy cerca de la media de los países. Con respecto a las *Ciencias Sociales, Empresariales y Derecho*, el peso entre las mujeres es elevado (28,3%) y también entre los hombres, aunque algo más bajo (22,2%). En *Educación*, la proporción entre las mujeres españolas con Educación Terciaria es del 14,7%, en cambio, entre los hombres alcanza tan solo el 5,5%. Esto último también se refleja en el campo de la *Salud y los Servicios Sociales*: entre las mujeres españolas, han elegido este campo el 19,0%, y entre los hombres únicamente el 6,3% (*Gráfico 1.5*). Esta diferencia por sexo persiste actualmente entre los graduados de Educación Terciaria (véase el apartado 1.5 de este Informe).

Gráfico 1.5 (extracto de la Tabla A1.5)

Distribución porcentual de la población adulta con Educación Terciaria por campo de estudio, según el sexo (2012, 2015)
Porcentajes de cada campo de estudio respecto del total de graduados. Encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC)



Nota: La media de PIAAC se ha calculado con los datos de los países que participaron en 2012 y los que lo hicieron en 2015. Los campos de estudio están ordenados de forma descendente según la "Media" del "Total".

1.2 Movilidad educativa intergeneracional

En España, han alcanzado la Educación Terciaria, un 28,4% de los jóvenes cuyos padres tienen un nivel inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria, un 46,8% cuyos padres tienen un nivel máximo de segunda etapa de Educación Secundaria, y un 68,6% cuyos padres han alcanzado la Educación Terciaria.

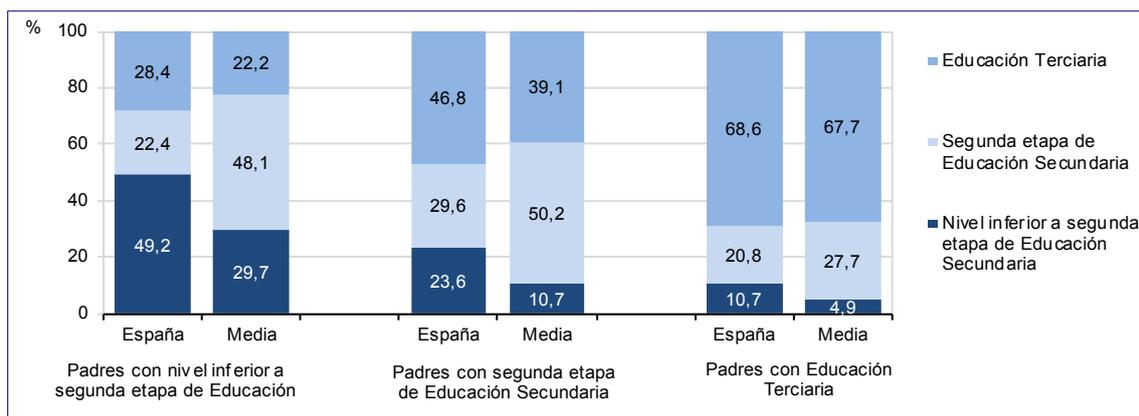
La educación puede contribuir a reducir las desigualdades sociales, y también puede perpetuarlas. *Education at a Glance 2016* analiza los datos y conclusiones de la encuesta sobre las Competencias de los Adultos (PIAAC) en relación con la movilidad social intergeneracional y, en concreto, los datos referidos a los adultos con Educación Terciaria de primera generación, cuyos padres no completaron estudios terciarios. Se define la movilidad intergeneracional en educación como la proporción de individuos que han alcanzado un nivel de educación diferente

al de sus padres, superior (movilidad ascendente) o inferior (movilidad descendente). Se produce el statu quo en educación cuando los hijos alcanzan el mismo nivel de educación que sus padres.

La expansión de los sistemas educativos en muchos países de la OCDE ha dado a los jóvenes (25-34 años) la oportunidad de alcanzar un nivel de educación superior al de sus padres. El *Gráfico 1.6* resume los resultados de la movilidad educativa en la población no estudiante de 25 a 44 años. Según la media de los países participantes en PIAAC entre 2012 y 2015, los jóvenes que alcanzaron la Educación Terciaria, representan un 22,2% entre los que han tenido padres con nivel inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria, 39,1% entre los que han tenido padres con nivel de hasta segunda etapa de Educación Secundaria, y 67,7% entre los que han tenido padres con nivel de Educación Terciaria.

En España, debido a la mejora del nivel de educación de su población (*véase el apartado 1.1 de este Informe*), la movilidad educativa ascendente de la población joven española está por encima de la media de PIAAC. Así, un 28,4% de los jóvenes cuyos padres tienen un nivel inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria han alcanzado la Educación Terciaria, el 46,8% de los que han tenido padres con un nivel máximo de segunda etapa de Educación Secundaria, y el 68,6% de los que han tenido padres que han alcanzado Educación Terciaria.

Gráfico 1.6 (extracto de la Tabla A4.5)
Porcentajes relativos al nivel de estudios entre adultos de 25-44 años, según nivel de educación de los padres (2012, 2015)
Encuesta sobre Competencias de los Adultos (PIAAC)



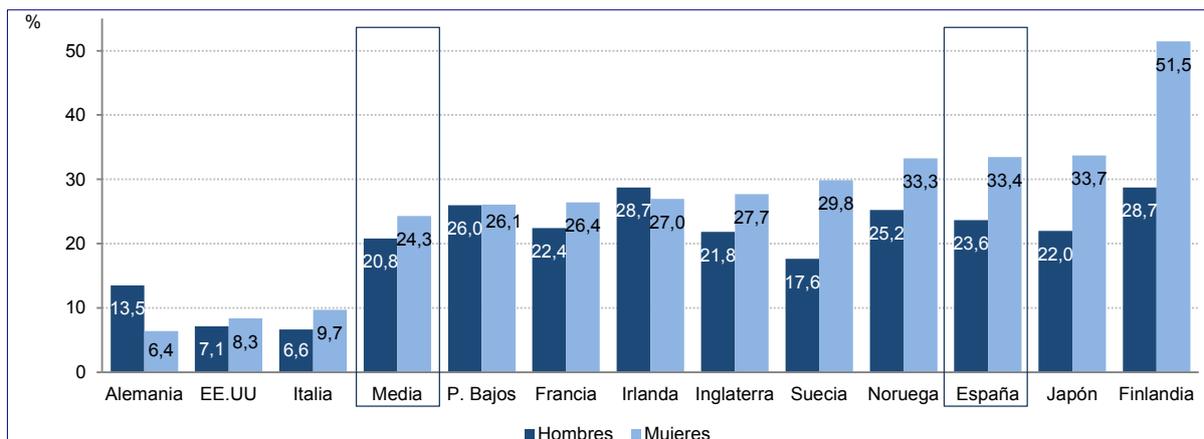
Nota: La media de PIAAC se ha calculado con los datos de los países que participaron en 2012 y los que lo hicieron en 2015.

En España, la proporción de mujeres con nivel de Educación Terciaria cuyos padres poseen un nivel inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria es de 33%, frente a un 24% de los hombres.

En la mayoría de los países participantes en PIAAC, la proporción de mujeres que alcanzan la Educación Terciaria es más elevada que la de hombres. En el caso concreto de aquellos adultos cuyos padres poseen un nivel inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria, la media de mujeres supera en 3 puntos porcentuales a la media masculina (24,3% frente a 20,8%). En España la diferencia es de casi 9 puntos porcentuales (33,4% frente a 23,6%), cantidad solo superada por Finlandia (22,7 puntos de diferencia), Japón (11,7 puntos) y Suecia (12,2 puntos). En contraste, Alemania e Irlanda tienen un mayor número de hombres que de mujeres en esa situación, con una diferencia favorable a los primeros de 7,1 y 1,8 puntos porcentuales respectivamente. (*Gráfico 1.7*).

Gráfico 1.7 (extracto de la Tabla A4.5)

Relación entre adultos de 25-44 años, con nivel de Educación Terciaria cuyos padres poseen un nivel inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria, por sexo. (PIAAC)



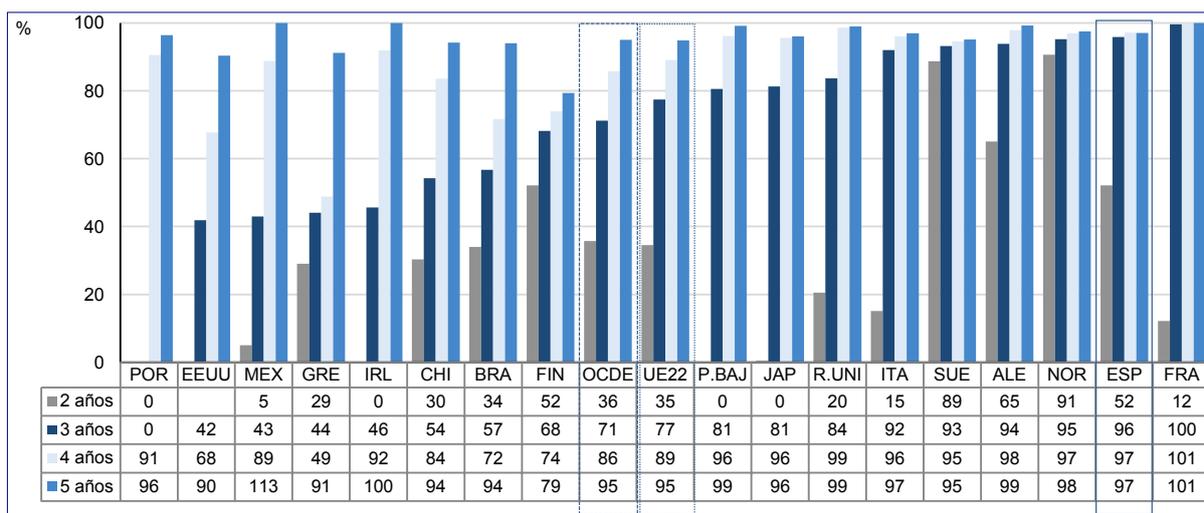
1.3 Escolarización en Educación Infantil

Las tasas de escolarización de España en las edades de Educación Infantil son de las más elevadas, superando la media de la OCDE y de la UE22 en todas las edades.

Cada vez se tiene más conciencia de la función esencial que la educación infantil desempeña en el bienestar del niño y en su desarrollo cognitivo y socioemocional. Como resultado, garantizar la calidad del desarrollo educacional de la primera infancia se ha convertido en una prioridad política en numerosos países. Matricular a los niños en educación infantil también puede contribuir a mitigar la desigualdad social y a favorecer unos mejores resultados generales de los estudiantes (*Education at a Glance 2016*. Indicador C2).

Gráfico 1.8 (extracto de las Tablas C2.1):

Tasas de escolarización en Educación Infantil por tramos de edad: de 2 a 5 años (2014)



Nota: Los países están ordenados de forma ascendente según la tasa de escolarización a los 3 años.

En la mayoría de los países analizados, la educación comienza para muchos niños y niñas antes de los cinco años. Aproximadamente un 71% de los niños de 3 años está escolarizado en los países de la OCDE en 2014, y un 77% en los países de la Unión Europea que pertenecen a la

OCDE. En España, a los 3 años la escolarización es prácticamente total, pues alcanza el 96%. Otros países, con tasas superiores al 90%, son Italia, Suecia, Alemania, Noruega y Francia.

En el caso de la escolarización de los niños y niñas de 2 años, España, con el 52%, supera también la media de la OCDE (36%) y de la UE22 (35%). Los países nórdicos (Noruega, Suecia, y Finlandia), junto con Alemania y España, son los países que alcanzan las tasas más altas. Estos datos, junto a los de la escolarización a los 4 y 5 años, sitúan a España entre los países con las tasas de escolarización más elevadas en Educación Infantil.

Impacto de la asistencia a Educación Infantil sobre los resultados académicos del estudiante en Primaria.

Según Hidalgo-Hidalgo y García-Pérez: “Mejorar la calidad de la educación es una preocupación común a la mayoría de las autoridades políticas a nivel internacional.” y relacionado con ello muestran “que invertir en Educación Infantil (a través por ejemplo de un aumento del número de plazas ofertadas) tiene efectos positivos en el rendimiento de los alumnos en niveles educativos posteriores.” Para ello han utilizado la base de datos del programa PIRLS-TIMSS 2011, observando “que aquellos alumnos que asistieron a Educación Infantil durante al menos tres años obtuvieron cerca de 16 puntos más (sobre una media en torno a 515 puntos) en las pruebas de Lectura realizadas en este programa que aquellos niños que no asistieron a Educación Infantil.”

Los autores deducen “que el impacto positivo de la Educación Infantil se manifiesta, fundamentalmente, en una gran capacidad de disminuir la probabilidad de tener puntuaciones muy bajas en general, para los alumnos que asisten al menos tres años a Educación Infantil, y sobre todo para los que, entre estos, tienen padres no universitarios.”

Así mismo, demuestran “que la asistencia a la Educación Infantil aumenta la probabilidad de tener puntuaciones muy altas en general y sobre todo entre aquellos alumnos nacidos en los dos últimos trimestres del año, y también para aquellos con padres no universitarios. Estos resultados implican que la Educación Infantil ayuda especialmente a alumnos de familias con características sociodemográficas más desaventajadas, así como a aquellos con mayores necesidades de atención temprana.”

Concluyen “que promover la asistencia a la Educación Infantil no solamente tiene efectos positivos sobre rendimientos académicos posteriores en términos agregados sino que también contribuye a promover la igualdad de oportunidades en la medida en que favorece relativamente más a alumnos con peores perfiles (en términos de nivel educativo familiar o por su trimestre de nacimiento)”.

Para más información:

Hidalgo-Hidalgo, M. y García-Pérez, J. I. «Impacto de la asistencia a Educación Infantil sobre los resultados académicos del estudiante en Primaria» en- <http://www.mecd.gob.es/inee/Informaciones-de-interes/Educacion-Infantil.html>

Otros trabajos académicos a destacar son el del premio Nobel James Heckman, que ha analizado los resultados de experimentos a largo plazo de programas preescolares (Heckman, 2008). Estos experimentos muestran, en palabras de este autor que “actuaciones de alta calidad sobre niños en su primera infancia fomentan sus capacidades, lo que permite atacar la desigualdad en su origen”. También el de C. Felfe, N. Nollenberger y N. Rodríguez-Planas (2012) que muestra que las inversiones en la educación de los niños en centros de alta calidad de Educación Infantil tiene efectos positivos sobre el desarrollo cognitivo de los niños a largo plazo y el D. Santín y G. Sicilia (2015) que muestra que los años recibidos de educación infantil afectan significativamente y de forma positiva al rendimiento académico de los alumnos, además de la relevancia social de incrementar la calidad del carácter formativo en esta etapa.

1.4 Acceso y titulación en segunda etapa de Educación Secundaria

La segunda etapa de Educación Secundaria ha pasado a ser la cualificación mínima para acceder al mercado laboral sin problemas y con éxito, reduciéndose con este nivel educativo el riesgo de desempleo. Esta etapa abarca principalmente dos tipos de programas: los definidos como «generales», de orientación académica, concebidos comúnmente para preparar el acceso a la educación Terciaria, y los "profesionales", destinados a proporcionar una formación orientada al mercado de trabajo (*Education at a Glance 2016*. Indicador C1).

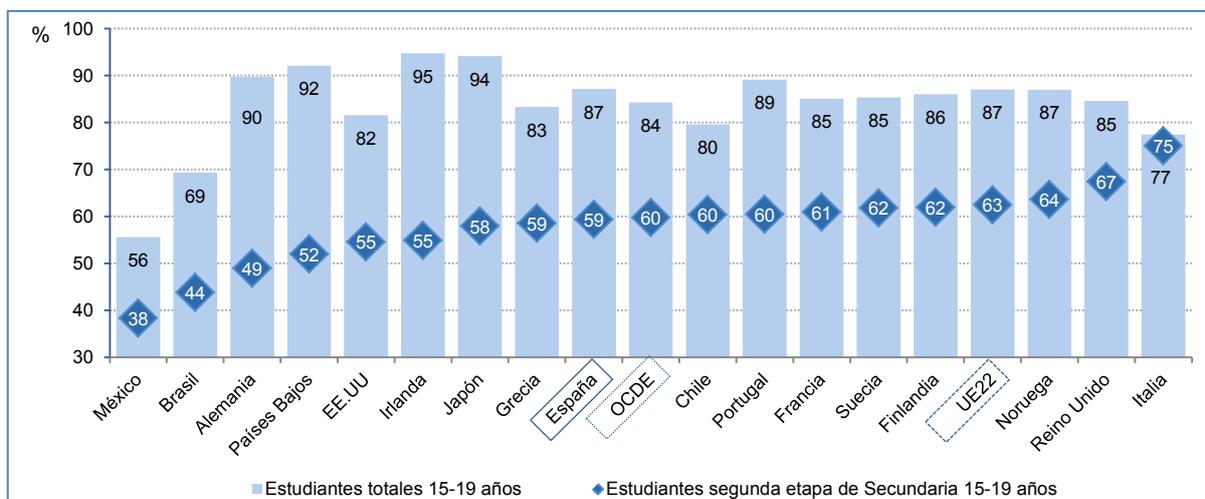
Debido a la creciente demanda de trabajadores mejor formados, los países han aumentado la diversidad de sus programas de la segunda etapa de Educación Secundaria, con cambios en los planes de estudio y ofertas de programas generales y profesionales más completos, lo que ha llevado a la creación de vías más flexibles para acceder a la educación superior o al mercado laboral.

El 59% de los jóvenes españoles entre los 15 y los 19 años está escolarizado en Educación Secundaria Segunda Etapa, cifra ligeramente por debajo de la media de la Unión Europea 22 (63%) y de la OCDE (60%). Sin embargo, en la escolarización total en esas edades, España, con un 87% de estudiantes, supera a la media de la OCDE (84%) e iguala a la de la UE22.

En 2014, en las edades típicas de acceso a los programas de segunda etapa de Educación Secundaria o de transición a niveles superiores de educación, las tasas totales de matriculación en todos los niveles educativos entre los 15-19 años de edad son muy dispares, pues van del 56% de México al 95% de Irlanda; en la mayoría de los países analizados se sitúan entre el 80% y el 90%, y en España alcanza el 87%, superando la media de la OCDE, que es del 84%, e igualando a la media de la UE22. En el nivel de segunda etapa de Educación Secundaria, la tasa de escolarización alcanza en la mayoría de los países entre el 55% y el 65%, siendo Italia la que alcanza la tasa más alta, con un 75%; por el contrario, la proporción más baja se da en México, con un 38%. En España la tasa de matriculación (59%) se encuentra un punto por debajo del promedio de la OCDE (60%), y de cuatro de la UE22 (63%) (*Gráfico 1.9*).

Gráfico 1.9 (extracto de las Tablas C1.5):

Porcentaje de escolarización de la población entre 15-19 años, en todas las etapas educativas y en la segunda etapa de Educación Secundaria (2014)



Nota: Los países están ordenados en orden ascendente con los datos de estudiantes de segunda etapa de Secundaria.

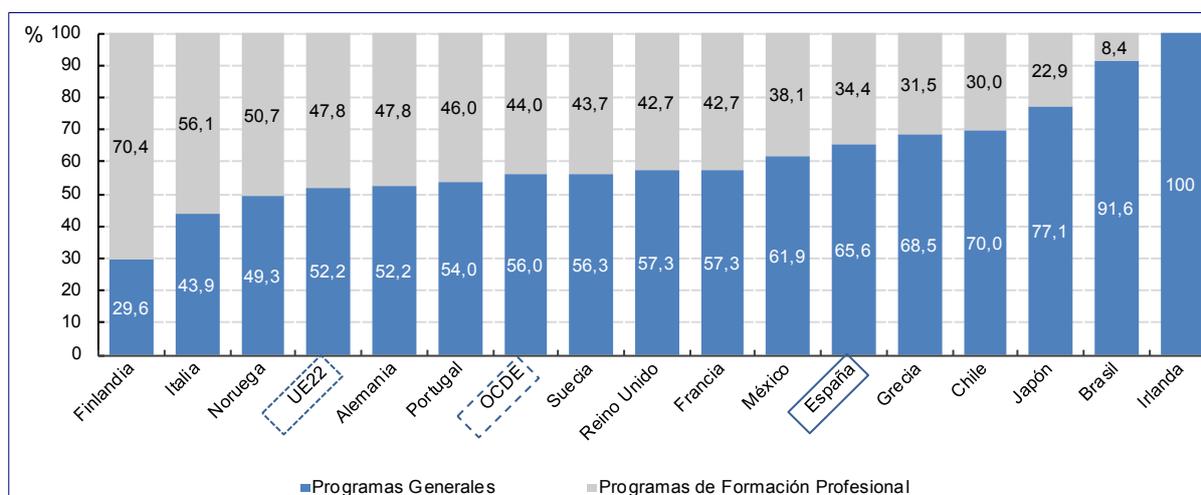
En los porcentajes de algunos países para la segunda etapa de Educación Secundaria, puede estar incluida la escolarización en otros niveles educativos.

En muchos países, entre los que se cuenta España, el interés por los programas de Formación Profesional es cada vez mayor, ya que estos se consideran eficaces para el desarrollo de las habilidades que aseguren una mejor transición entre los estudios y el mercado laboral.

El promedio de estudiantes matriculados en los programas generales de la segunda etapa de Educación Secundaria en los países de la OCDE es del 56,0%. España, con un 65,6%, es uno de los países con la proporción más elevada. Como complemento a los datos anteriores, la media de la proporción de matriculados en los programas de Formación Profesional en la OCDE es del 44,0%, superada por Portugal, Noruega, Alemania, Finlandia e Italia. España tiene una proporción relativa de matrícula de las más bajas entre los países analizados, el 34,4% en 2014.

Gráfico 1.10 (extracto de la Tabla C1.3a):

Porcentaje de población entre 15-19 años matriculada en segunda etapa de Educación Secundaria, por orientación del programa (2014)



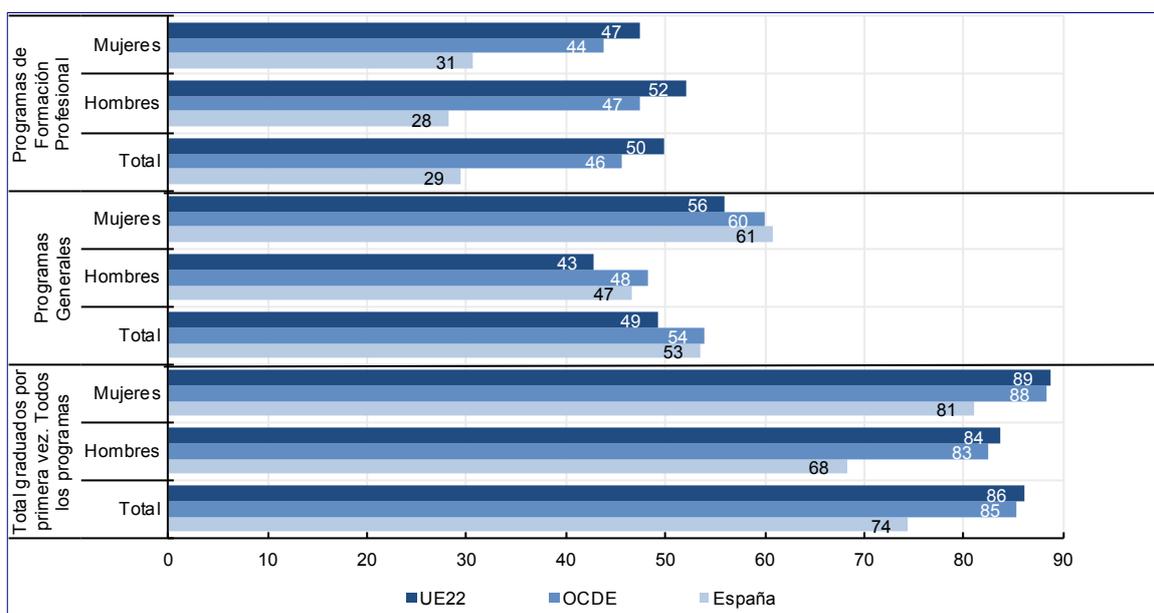
En el promedio de los países de la OCDE y de la UE22, hay más mujeres graduadas en los programas generales y, más hombres graduados en los programas de Formación Profesional. En España se gradúan más mujeres que hombres tanto en los programas generales como en los de Formación Profesional.

La tasa de graduados en la segunda etapa de Educación Secundaria, según la orientación del programa (Formación Profesional y general o académica) y según el sexo, muestra grandes diferencias entre los países analizados. Finlandia, Francia, Italia, Países Bajos y Portugal disponen de una tasa de graduación en los programas de formación profesional superior a la general, mientras que en Alemania, Brasil, Chile, España, Grecia, Japón, México, Noruega y Suecia predomina la cualificación en orientación general.

Respecto a las diferencias por sexo, en todos los países analizados la tasa de graduación de las mujeres es superior en el global de todos los programas, excepto en Alemania. En los programas generales la tasa de graduación femenina también es superior a la de los hombres en todos los países. Sin embargo, en Formación Profesional es más elevado el porcentaje de hombres en la mayoría de los países, con la excepción de Brasil, España, Finlandia, Francia y Países Bajos en los que el porcentaje de mujeres es superior, y en Chile y México no hay diferencias (Gráfico y tabla 1.11).

Gráfico y tabla 1.11 (extracto de la Tabla A2.1):**Tasas de graduación en segunda etapa de Educación Secundaria por sexo y orientación del programa (2014)**

Porcentaje de graduados en segunda etapa de Educación Secundaria según la orientación del programa: Formación Profesional o General



	Segunda etapa de secundaria								
	Total graduados por primera vez, todos los programas			Programas Generales			Programas de Formación Profesional		
	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
España	74	68	81	53	47	61	29	28	31
OCDE	85	83	88	54	48	60	46	47	44
UE22	86	84	89	49	43	56	50	52	47
Francia	m	m	m	54	47	61	76	75	76
Grecia	m	m	m	70	64	77	33	39	27
Italia	93	92	94	38	28	49	55	64	46
Portugal	97	95	100	41	34	49	56	61	51
Alemania	91	92	90	48	43	53	43	49	36
Países Bajos	95	90	99	42	39	45	77	77	77
Finlandia	97	94	100	46	38	53	96	89	104
Noruega	84	79	90	62	51	73	37	44	30
Suecia	69	65	73	44	38	51	25	28	22
Brasil	64	55	74	62	53	70	6	5	7
Chile	88	84	91	59	55	62	29	29	29
México	51	49	54	33	30	35	19	19	19
EE.UU	82	79	85	m	m	m	m	m	m
Irlanda	m	m	m	111	108	114	45	31	60
Reino Unido	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Japón	97	96	98	74	71	78	23	25	20

1.5 Acceso y titulación en Educación Terciaria¹

“En los países de la OCDE, la convicción de que las competencias adquiridas mediante la educación superior se valoran más que las que poseen las personas con un nivel educativo inferior se deriva de la percepción de que los empleos "rutinarios" pueden exportarse a países de bajos salarios o mecanizarse. También hay una conciencia cada vez mayor de que el conocimiento y la innovación son clave para mantener el crecimiento económico. Las instituciones de educación terciaria deben no solo satisfacer la creciente demanda ampliando el número de plazas que ofrecen, sino también adaptar sus programas y métodos de enseñanza

¹ Las tasas de acceso representan el porcentaje estimado de una cohorte de edad que se prevé que acceda a un programa terciario a lo largo de su vida.

para cubrir la diversidad de necesidades de la nueva generación de estudiantes.” (*Education at a Glance 2016*. Indicador C3).

1.5.1 Tasas de acceso en Educación Terciaria

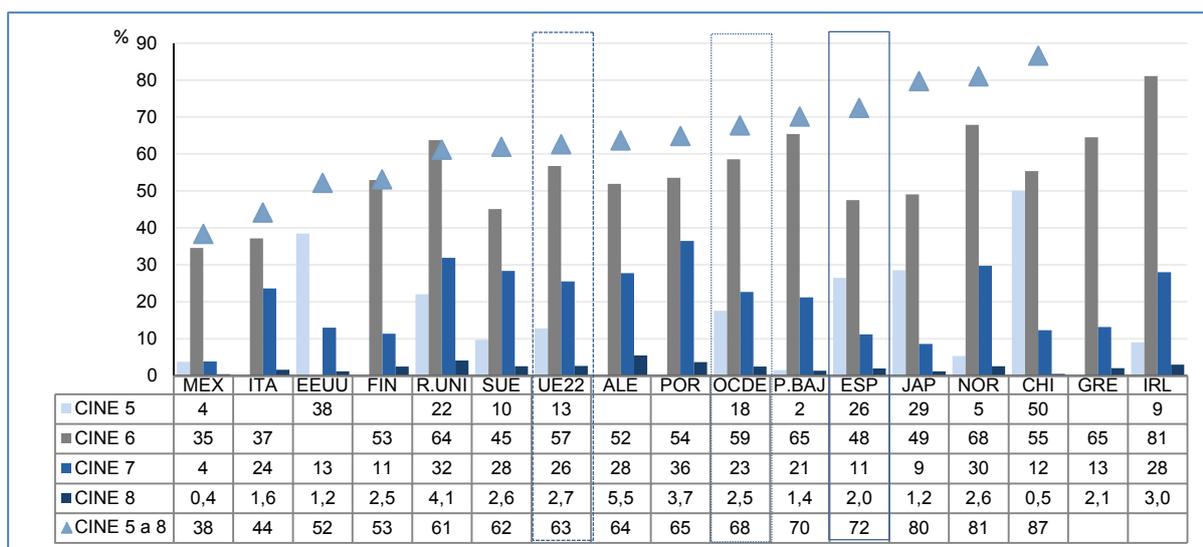
Al igual que en el Informe de 2015, en *Education at a Glance 2016* se presentan los datos según la nueva Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), en la que se distinguen varios niveles de Educación Terciaria: ciclo corto (CINE 5), Grado o equivalente (CINE 6), Máster o equivalente (CINE 7) y Doctorado o equivalente (CINE 8). Para más información sobre la CINE 2011, véase el Anexo I.

La tasa de acceso por primera vez a programas de Terciaria de ciclo corto en España es del 26% en el año 2014. En programas de Grado el porcentaje sube al 48% y en programas de Máster se reduce al 11%. En la OCDE y en la UE22 destaca también la matrícula en los programas de Grado, elevándose a valores de 59% y 57%, respectivamente.

En 2014 en España, la tasa de acceso estimada en la Educación Terciaria de ciclo corto alcanza el 26%, cifra más elevada que los promedios de la OCDE (18%) y de la UE22 (13%). No obstante, el acceso a estos programas es muy variable entre los países de la OCDE. En algunos, como Chile, se espera que alrededor del 50% de los estudiantes acceda a programas de Terciaria de ciclo corto, mientras que en otros, como Países Bajos, el porcentaje es del 2% o incluso inferior, como en Alemania (0,03%). De entre los países analizados, no existe este tipo de programas en Finlandia, Grecia y Portugal.

En los países de la OCDE, el porcentaje más elevado de estudiantes que se matriculan en programas de Educación Terciaria lo hace en los de Grado o equivalente. En España cursa estos estudios el 48% de los estudiantes, porcentaje por debajo del promedio de la OCDE (59%) y de la UE22 (57%).

Gráfico 1.12 (extracto de la Tabla C3.1):
Tasas de matriculaciones por primera vez en Educación Terciaria, por nivel educativo (2014)



Nota: Los países están ordenados en orden ascendente de la tasa de matriculación por primera vez en toda la Educación Terciaria.

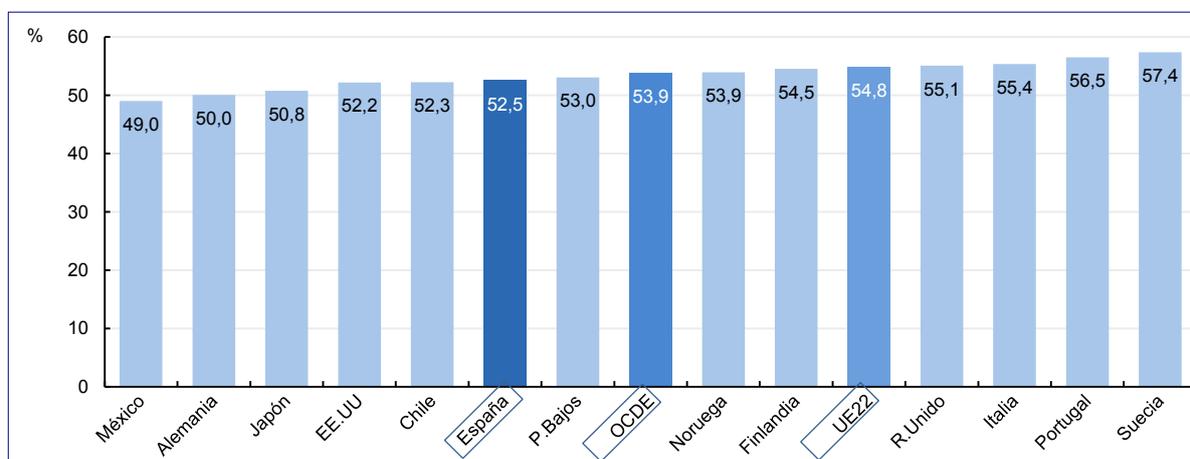
Ofrecer programas de calidad más allá del Grado supone para los países la inversión de importantes recursos económicos. En España accede a los programas de Máster o equivalente el 11% de los estudiantes de Educación Terciaria universitaria, por debajo de los porcentajes de la

OCDE (23%) y de la UE22 (26%). Las variaciones entre países son importantes. Por ejemplo, en Suecia la tasa de ingreso es del 28%; en Portugal del 36% y en Alemania del 28%. En cambio, en México las tasas de ingreso en estos estudios está solo en el 4% (Gráfico 1.12).

En los países de la OCDE, el 54% de los nuevos ingresados en Educación Terciaria son mujeres y en los países de la UE22 sube al 55%. En España es del 53%. Existen grandes diferencias según el campo de estudio.

El porcentaje de mujeres que ingresan por primera vez en Educación Terciaria es superior al de los hombres en todos los países analizados y de los que se dispone de datos, excepto en México (49,0%) y en Alemania donde se igualan (50%). El promedio de los países de la OCDE es del 53,9% y el de la UE22, 54,8%. Las mayores proporciones de mujeres entre los nuevos ingresados se dan en Suecia (57,4%) y Portugal (56,5%). En España el porcentaje de mujeres es del 52,5%.

Gráfico y tabla 1.13 (extracto de la Tabla C3.2):
Porcentaje de mujeres matriculadas por primera vez en Educación Terciaria, en total y por campo de estudio (2014)



	Porcentaje de mujeres matriculadas por primera vez en Educación Terciaria por campo de estudio							
	Educación	Humanidades y Artes	CC. Sociales, Empresariales y Derecho	Ciencias, Matemáticas e Informática	Ingeniería, Producción Industrial y Construcción	Agricultura	Salud y Servicios Sociales	Servicios
España	81	58	58	30	23	43	72	46
OCDE	78	64	57	37	24	48	75	49
UE22	79	65	59	38	25	49	76	51
Francia	m	m	m	m	m	m	m	m
Grecia	79	70	59	40	32	45	68	54
Italia	92	69	57	50	30	49	68	44
Portugal	80	61	60	51	30	56	77	45
Alemania	74	68	56	36	21	43	72	52
Países Bajos	76	57	51	27	23	52	74	48
Finlandia	83	70	62	38	19	52	84	64
Noruega	76	60	57	33	21	61	80	31
Suecia	76	59	63	38	29	58	80	59
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m
Chile	80	53	58	23	16	49	79	47
México	73	55	56	42	27	35	65	30
EE.UU	m	m	m	m	m	m	m	m
Irlanda	68	58	51	34	16	42	75	39
Reino Unido	74	62	54	44	21	60	79	60
Japón	71	67	39	26	13	41	62	77

De todas formas, la distribución descrita anteriormente no es equilibrada entre los diferentes campos de estudio. En todos los países, las mujeres son claramente mayoría sobre todo en el campo de Educación, representando de media en la OCDE el 78% de los nuevos ingresados en este campo, el 79% en los países de la UE22 y el 81% en España. Le sigue el campo de *Salud y Servicios Sociales*, en el que las mujeres representan valores cercanos al 75%. Sin embargo, en los campos de estudio de *Ciencias, Matemáticas e Informática* y de *Ingeniería, Producción Industrial y Construcción* los valores se invierten, siendo claramente mayoría los hombres. Las mujeres en los campos científico-tecnológicos únicamente representan alrededor del 35% (30% en España), tanto en los promedios de la OCDE como de la UE22 (*Gráfico y tabla 1.13*).

Según *Education at a Glance 2016* "Las mujeres están muy representadas en programas que conducen a puestos de trabajo con salarios relativamente más bajos, como la enseñanza y la enfermería, mientras que los hombres son mayoría en los ámbitos de las *Ciencias*, la *Tecnología*, la *Ingeniería* y las *Matemáticas*."

1.5.2 Tasas de titulación en Educación Terciaria²

La tasa de graduación en Educación Terciaria en España es de un 59,3%; superior a los promedios de la OCDE (49,1%) y de la UE22 (44,9%).

En los países de la OCDE, siguen existiendo poderosos incentivos para obtener una titulación terciaria, entre otros, unos salarios más elevados y mejores perspectivas de empleo. La educación terciaria varía en cuanto a estructura y alcance entre los distintos países, y parece que las tasas de graduación se ven influidas por la facilidad de acceso a esta educación y la flexibilidad de los programas, así como por la demanda de mayores cualificaciones en el mercado laboral (*Education at a Glance 2016*. Indicador A3).

La tasa de graduación media en 2014 en toda la Educación Terciaria de los países de la OCDE y de la UE22 es de 49,1% y de 44,9% respectivamente. El rango de variación de los países analizados es muy amplio, pues abarca desde el 25,0% para México hasta el 71,1% para Japón. España, con un valor del 59,3%, se encuentra por encima de la media de la OCDE y de la UE22, solo superada por Japón, entre los países seleccionados y con datos disponibles.

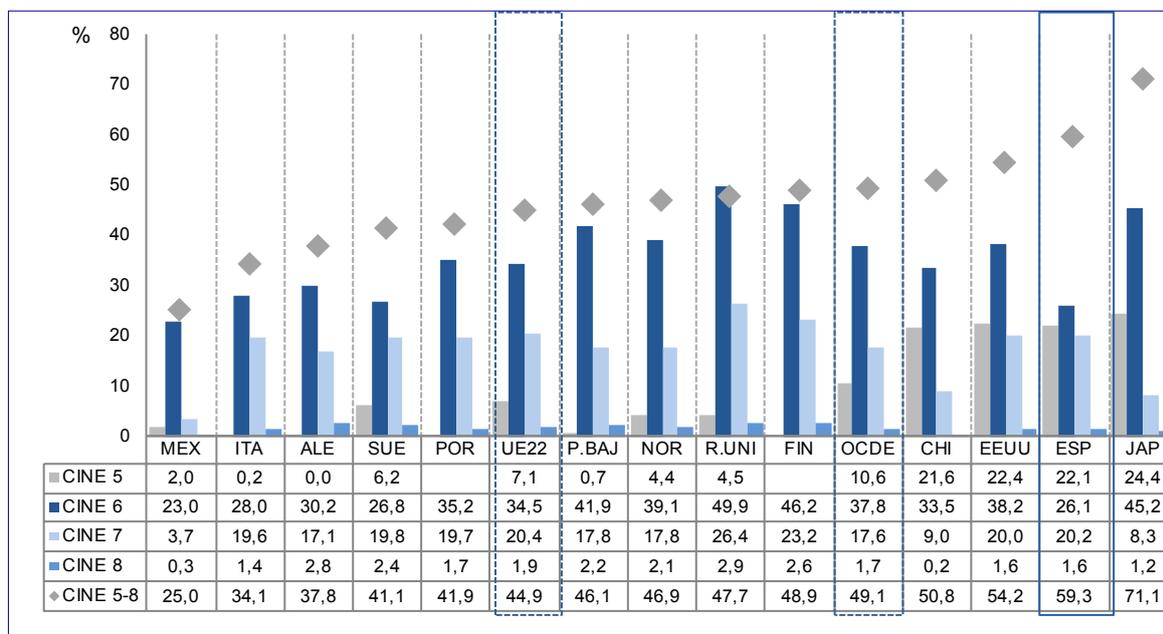
A pesar de que los estudios de Grado siguen siendo las titulaciones terciarias más habituales que obtienen los graduados de los países de la OCDE, en ellos también se promueven otros niveles dentro de este tipo de educación. Con el fin de mejorar la empleabilidad y la transición al mercado laboral, algunos países están promoviendo programas terciarios de ciclo corto. Otras formas de aumentar la empleabilidad y facilitar la transición al mercado laboral incluyen la promoción de programas profesionales en los niveles de educación de grado y máster (*Education at a Glance 2016*. Indicador A3).

Los estudios que tienen mayor tasa de graduación entre los países de la OCDE son los estudios universitarios de Grado o equivalente, con un 37,8%; les siguen los estudios de Máster o equivalente, con un 17,6%; continúan los estudios Terciarios de ciclo corto o equivalente, con un 10,6% y, por último, los estudios de Doctorado o equivalente, con un 1,7%. La media de los 22 países de la Unión Europea que participan en este Informe, aunque con variaciones, sigue el mismo orden: 34,5%, 20,4%, 7,1% y 1,9%, respectivamente.

² La tasa de graduación representa el porcentaje estimado de una cohorte de edad que se espera que se gradúe a lo largo de su vida. Esta estimación se basa en la cifra total de graduados en 2014 y en la distribución de los graduados por grupos de edad.

En el año 2014 las tasas de graduación en España se ven aún condicionadas por la implantación del Proceso de Bolonia en el sistema universitario español, lo que limita la comparabilidad. Los datos son los siguientes: 26,1% para el Grado, Diplomatura o equivalente, 20,2% para Máster, Licenciatura o equivalente, 22,1% para Terciaria de ciclo corto y 1,6% para Doctorado (*Gráfico 1.14*).

Gráfico 1.14 (extracto de la Tabla A3.1):
Tasa de graduación por primera vez en Educación Terciaria según nivel de estudios (CINE 5 A 8) (2014)



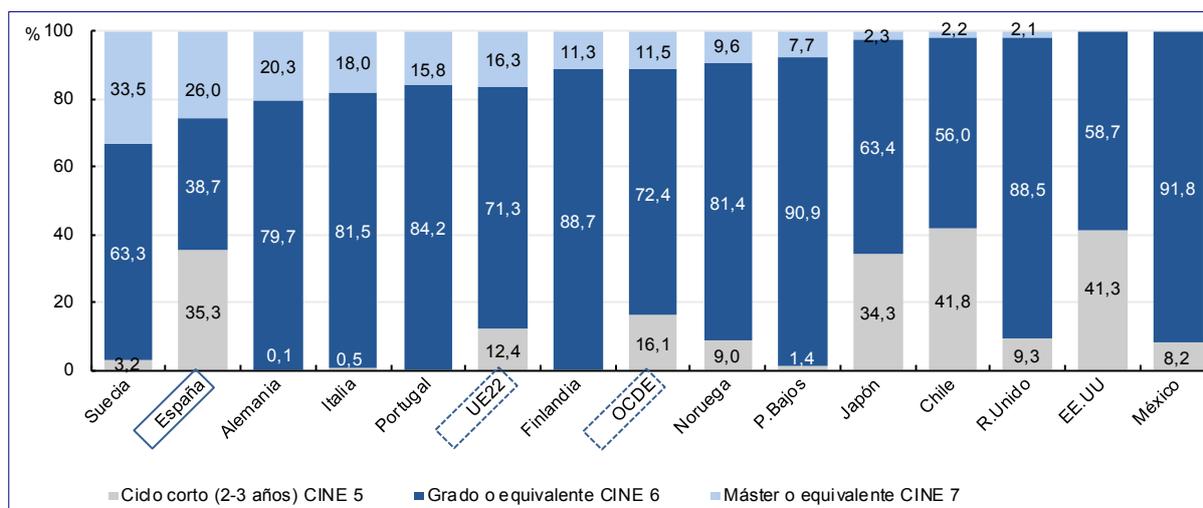
Nota: Los países están ordenados en orden ascendente de la tasa de graduación por primera vez en toda la Terciaria.

La mayor proporción de titulados en Educación Terciaria en los países de la OCDE y en los de la UE22 se da en los estudios de Grado o equivalente, con un 72,4% y un 71,3%, respectivamente.

En 2014, considerando los primeros graduados en los distintos niveles de educación terciaria, salvo el Doctorado, en la media de los países de la OCDE un 72,4% logró un Grado o similar, un 11,5% consiguió un Máster y un 16,1%, un título de Terciaria de ciclo corto. En la UE22 los datos son 71,3%, 16,3% y 12,4% respectivamente. No obstante, se observan grandes diferencias entre los países. En México, Países Bajos, Finlandia y Reino Unido la proporción más importante de graduados por primera vez es la de Grado o equivalente, con un porcentaje superior al 85%. En otros países la proporción de Grado disminuye a favor de la Terciaria de ciclo corto, como Estados Unidos, Chile y España, que superan el 34% de titulados, o bien a favor de los estudios de Máster o equivalente, como Suecia y España, con tasas superiores al 25%. Según *Education at a Glance 2016*, estas diferencias pueden deberse a la estructura del sistema de la Educación Terciaria o bien a que en ciertos países se promocionan más determinados programas, como los de ciclo corto.

En el caso de España, y teniendo en cuenta la implantación del Proceso de Bolonia para la comparabilidad, tal y como se dijo anteriormente, los porcentajes de graduados por primera vez en Educación Terciaria se reparten de la siguiente manera a lo largo de los tres niveles: 35,3% para ciclo corto, 38,7% para Grado y 26,0% para Máster (*Gráfico 1.15*).

Gráfico 1.15 (extracto de la Tabla A3.2):
 Proporción de titulaciones por primera vez en Educación Terciaria, por nivel de estudios (2014)



Nota: Los países están ordenados en orden ascendente según la suma de CINE 5 y CINE 6.

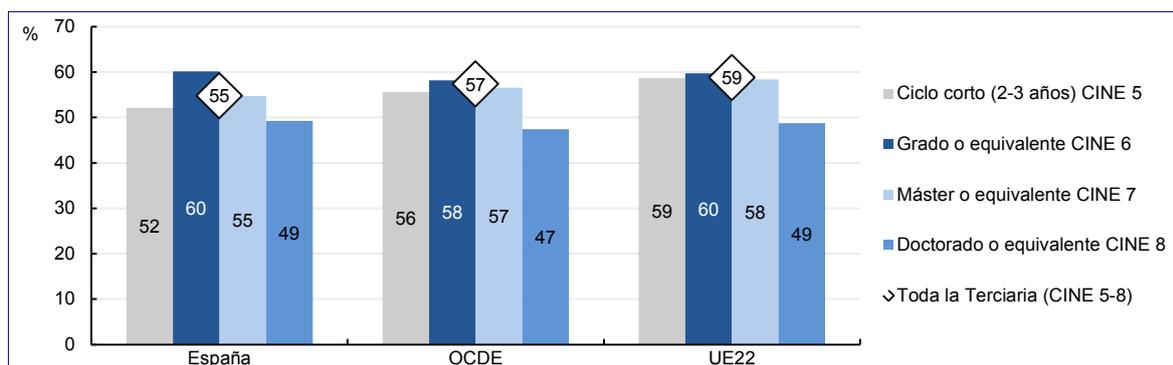
Más de la mitad de los graduados en todos los niveles de Educación Terciaria, salvo en los programas de Doctorado, son mujeres. El porcentaje de mujeres tituladas en los estudios terciarios de ciclo corto en España es inferior a los promedios de la OCDE y de la UE22, se iguala a la OCDE en Grado y Máster y supera a OCDE y UE22 en el Doctorado.

Dada la incidencia de la educación en la participación en el mercado laboral, en la movilidad ocupacional y en la calidad de vida, es importante insistir en la importancia de reducir las diferencias entre hombres y mujeres, pues aunque la mayoría de los graduados superiores en 2014 fueron mujeres, los hombres siguen consiguiendo unos resultados mejores en el mercado laboral. Los ingresos de los hombres con educación terciaria son más elevados, en promedio, que los de las mujeres con el mismo nivel de instrucción; los hombres con educación terciaria, además, suelen tener unas tasas de empleo más altas que las mujeres con una formación equivalente (*Education at a Glance 2016*. Indicador A3).

En 2014, una media del 57% de los graduados por primera vez en Educación Terciaria en países de la OCDE eran mujeres, en la UE22 ese porcentaje alcanza el 59% y en España, el 55%. Esta mayoría de mujeres se da en los graduados de todos los niveles de Educación Terciaria, salvo en los programas de Doctorado, tanto en la OCDE y en la UE22, como en España (*Gráfico y tabla 1.16*).

Por niveles educativos, el porcentaje de mujeres respecto a los hombres que alcanzan un título de Terciaria por primera vez es más elevado en Grado o equivalente, con valores de 58% de mujeres graduadas en la OCDE, y de 60% de media en los países de la UE22 y en España. Después continúan las tituladas en un Máster o equivalente, con 57% de mujeres graduadas en la OCDE, 55% en España, y 58% en la UE22. Las tituladas en Terciaria de ciclo corto alcanzan el 56% en la OCDE, el 52% en España y el 59% en la UE22. Por último en las titulaciones de Doctorado o equivalente, el porcentaje de mujeres es inferior, tanto en el promedio de la OCDE (47%), como en la UE22 (49%) y en España (49%). En el resto de los países, los patrones por lo general se mantienen, salvo algunas excepciones como el porcentaje de mujeres graduadas en Italia en ciclo corto (23%), o el caso de Japón, donde el porcentaje de hombres graduados en Educación Terciaria es superior al de las mujeres en todas las etapas, salvo en ciclo corto, donde ellas representan un 62% de los titulados (*Gráfico y tabla 1.16*).

Gráfico y tabla 1.16 (extracto de la Tabla A3.2 y A3.4):
Porcentaje de mujeres graduadas en Educación Terciaria, por nivel de estudios (2014)



	Ciclo corto (2-3 años) CINE 5	Grado o equivalente CINE 6	Máster o equivalente CINE 7	Doctorado o equivalente CINE 8
España	52	60	55	49
OCDE	56	58	57	47
UE22	59	60	58	49
Francia	m	m	m	m
Grecia	a	m	m	m
Italia	23	59	60	52
Portugal	a	60	60	54
Alemania	67	49	53	45
Países Bajos	53	56	57	47
Finlandia	a	59	60	53
Noruega	22	63	58	49
Suecia	56	69	56	49
Brasil	m	m	m	m
Chile	60	53	55	45
México	40	53	55	48
EE.UU	61	57	59	50
Irlanda	m	m	m	m
Reino Unido	61	56	58	47
Japón	62	45	32	31

¿Quién finaliza estudios de máster?

En 2013, casi 3 millones de estudiantes obtuvieron una titulación de máster en los países de la OCDE. De media, el 65% de los titulados habían seguido un segundo programa a nivel de máster tras completar un programa de grado o equivalente, el 26% había seguido un primer programa largo a nivel de máster (al menos 5 años) y un 9% había seguido un segundo programa a nivel de máster tras completar otro máster o programa equivalente.

A nivel de máster, la variedad de programas en los distintos países es amplia: algunos países solo ofrecen programas como continuación de un programa de grado (China, Colombia, Corea, Dinamarca, Estados Unidos, Grecia, Israel, México, Nueva Zelanda y Reino Unido), mientras que otros ofrecen casi exclusivamente programas largos de primera titulación (Irlanda y la Federn Rusa).

La variedad de los programas y la diversidad en su duración, los sistemas educativos, los modelos de carrera y compromisos civiles (como el servicio civil o militar) lleva a encontrar gran variedad de edades entre los estudiantes de máster. De media en los países de la OCDE, un 18% de graduados son mayores de 35 años cuando completan sus programas de máster.

La elección de campo educativo en el nivel de máster refleja las elecciones a nivel de grado: el campo más popular es *Ciencias Sociales, Empresariales y Derecho*, con un 37%, y aproximadamente un 22% elige *Ciencias o Ingenierías*.

Como ocurre a nivel de grado, las mujeres suponen la mayoría (57%) de los titulados de máster en los países de la OCDE. La distribución por sexo en los distintos campos de estudio a nivel de máster es también similar a lo visto en los grados: 62% de titulados en los campos de *Educación, Humanidades y Ciencias Sociales* combinados son mujeres, mientras que en los campos de *Ciencias e Ingenierías* son un 35%.

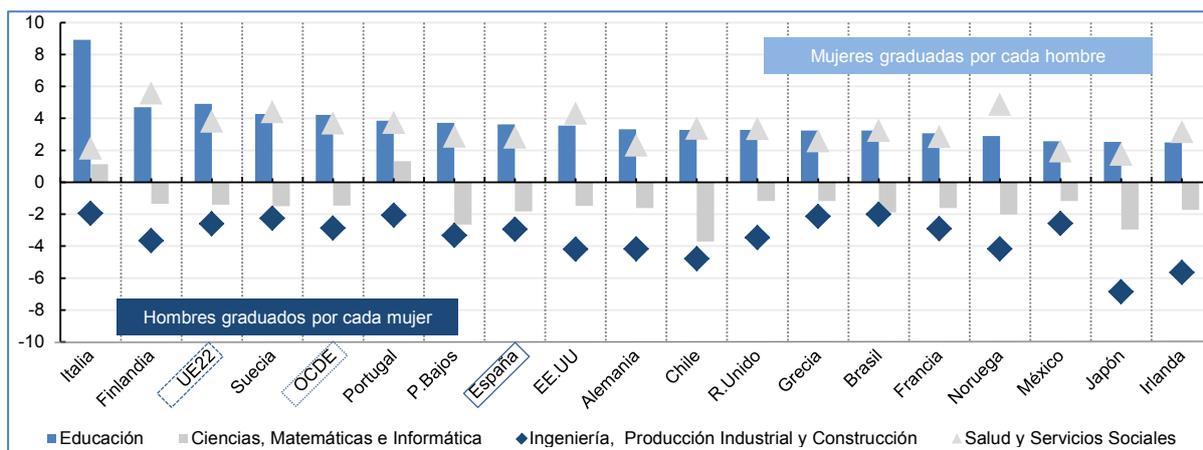
La internacionalización de la educación terciaria ha sido más pronunciada en los títulos avanzados como los programas de Máster o Doctorado. En 2013, de media en los países de la OCDE, solo un 7% de los que obtuvieron una primera titulación de grado fueron alumnos internacionales, un 18% en el caso de los titulados a nivel de máster, 27% de los titulados a nivel de Doctorado. El mayor porcentaje de estudiantes internacionales en titulaciones más avanzadas podría deberse a que las limitaciones de capacidad en los países de origen es especialmente severa en los niveles educativos superiores. Los beneficios de estudiar en el extranjero, y en instituciones más prestigiosas, puede ser mayor en el caso de programas de Máster o Doctorado que en los niveles más bajos de educación terciaria. O puede que los estudiantes en estos programas pertenezcan a un particular subgrupo de la población que tiene más probabilidades de viajar y vivir en el extranjero, independientemente de sus elecciones en educación.

Extracto de OCDE: Education Indicators in Focus nº 37/2015 (diciembre)

<http://www.mecd.gov.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2015-37-esp.pdf?documentId=0901e72b8206f3d7>

Si tenemos en cuenta los diferentes campos en la Educación Terciaria, las diferencias según el sexo también son notables. Aunque las mujeres representen un 57% de las graduaciones en Educación Terciaria, todavía hay poca representación femenina en algunos campos de estudio, como, por ejemplo, en *Ciencias e Ingeniería*. Como se puede ver en el *gráfico 1.17*, de media en estos campos, hay tres veces más hombres graduados que mujeres. En los países de la OCDE, Polonia tiene el ratio más bajo en *Ingeniería* (1,6 hombres por mujer), mientras que Japón posee el más alto (6,9 hombres por cada mujer). En *Ciencias*, tan solo Italia y Portugal tienen una mayor proporción de mujeres graduadas. En España, el ratio es similar a la media, destacando las brechas más elevadas en *Educación* (3,6 mujeres por cada hombre) y en *Salud y Servicios Sociales* (2,8 mujeres por cada hombre)

Gráfico 1.17 (extracto del Gráfico A3.4):
Ratio entre hombres y mujeres graduados en Educación Terciaria, según campo educativo (2014)

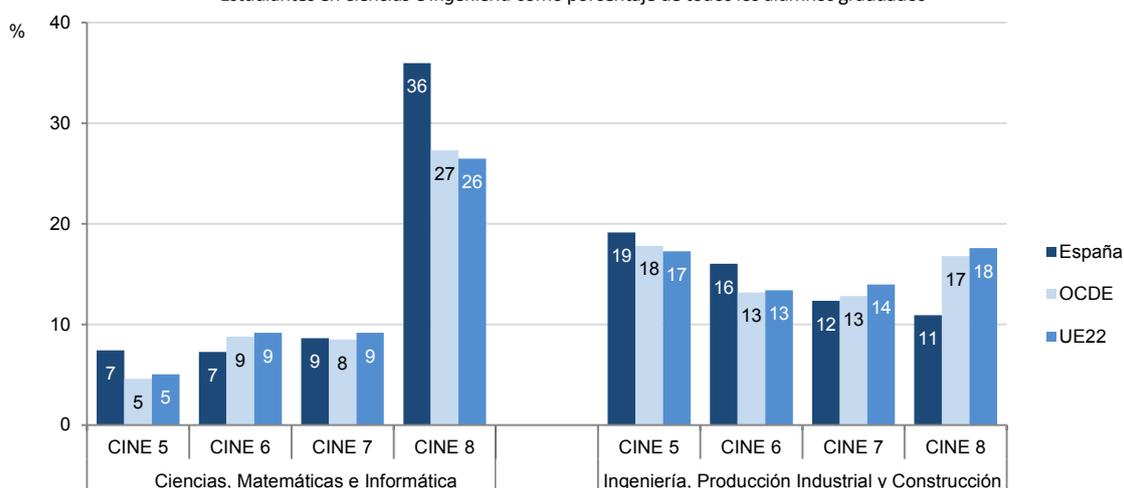


La distribución de los graduados según el campo de estudio viene dada por la relativa popularidad entre los estudiantes de según qué campos, los puestos que ofrece cada Universidad, y la estructura que cada grado posee en cada país.

La proporción de graduados en *Ciencias, Matemáticas e Informática* y en *Ingeniería, Producción Industrial y Construcción* en la Educación Terciaria, esconde grandes diferencias según el nivel. En *Ciencias, Matemáticas e Informática*, el Doctorado tiene marcadamente una tasa de graduación más alta en comparación con los niveles más bajos. De todos los graduados en Educación Terciaria, el 5% de los graduados en programas de ciclo corto completaron sus estudios en *Ciencias, Matemáticas e Informática*, el 9% de los graduados en Grado o equivalente y el 8% de los de Máster, mientras que para los que completaron el Doctorado, el porcentaje asciende al 27% de los graduados como promedio en los países de la OCDE. En Francia, el 61% de los estudiantes de Doctorado se graduó en *Ciencias, Matemáticas e Informática* o en *Ingeniería, Producción Industrial y Construcción* en 2014. (Gráfico y tabla 1.18).

En España el número de graduados en estas áreas es mayor que el del promedio de países de la OCDE y la media europea. Ascendiendo su porcentaje en Doctorado del 36% en *Ciencias, Matemáticas e Informática*, por delante de los graduados en ciclo corto (7%), Grado (7%) y Máster (9%). En *Ingeniería, Producción Industrial y Construcción*, la tasa de graduación mayoritaria se encuentra en los alumnos de ciclo corto (19%), por delante de Grado (16%), Máster (12%) y Doctorado (11%), como porcentajes del total de graduados.

Gráfico y tabla 1.18 (extracto de la Tabla A3.5):
 Porcentaje de graduados en Educación Terciaria en *Ciencias e Ingeniería*, según nivel (2014)
 Estudiantes en *Ciencias e Ingeniería* como porcentaje de todos los alumnos graduados



	Ciencias, Matemáticas e Informática				Ingeniería, Producción Industrial y Construcción			
	Ciclo corto (2-3 años) CINE 5	Grado o equivalente CINE 6	Máster o equivalente CINE 7	Doctorado o equivalente CINE 8	Ciclo corto (2-3 años) CINE 5	Grado o equivalente CINE 6	Máster o equivalente CINE 7	Doctorado o equivalente CINE 8
España	7	7	9	36	19	16	12	11
OCDE	5	9	8	27	18	13	13	17
UE22	5	9	9	26	17	13	14	18
Francia	3	12	10	47	22	8	17	14
Grecia	a	11	15	18	a	18	15	22
Italia	14	8	6	26	69	15	17	20
Portugal	a	7	8	22	a	18	20	20
Alemania	0	12	16	32	25	24	16	11
Países Bajos	2	6	7	14	6	8	8	18
Finlandia	a	6	9	19	a	21	18	22
Noruega	5	6	10	29	55	7	12	10
Suecia	9	6	7	25	28	11	23	26
Brasil	2	5	13	18	0	9	15	14
Chile	4	6	3	35	16	18	4	16
México	1	6	4	14	53	23	7	14
EE.UU	5	11	6	27	6	6	6	15
Irlanda	9	13	11	35	10	14	5	10
Reino Unido	9	21	11	32	9	8	9	14
Japón	0	3	10	16	15	17	32	23

Buscando la coherencia en la educación STEM

Los profesores de los campos de estudio STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) o su equivalente en español CTIM (*Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas*) han observado recientemente una falta de habilidades STEM en la población activa. La mejora en este tipo de materias está siendo impulsada, cada vez en mayor medida, por el intento de mejorar la economía de los países en desarrollo y emergentes (Kennedy y Odell 2014). Si bien la matrícula y la motivación de los estudiantes STEM han disminuido en muchos países occidentales, varios estudios muestran un aumento en el interés de los jóvenes por las STEM en países en vías de desarrollo como la India o Malasia (Thomas y Watters 2015).

Aún existen muchas ambigüedades a la hora de hablar sobre la educación STEM y la forma en la que se puede llevar a cabo con mayor eficacia (Breiner et al. 2012). El estudio de materias STEM generalmente está relacionada con el estudio en campos innovadores y motivadores, sin embargo, algunas de estas materias continúan siendo inconexas (Abell y Lederman 2007; Sanders 2009. Wang et al 2011). En la actualidad, se podría aplicar un plan de estudios integrado para resolver los retos del mundo moderno en materia de energía, salud y medio ambiente (Bybee 2010; Consejo de Presidencial de Asesores en Ciencia y Tecnología (PCAST) 2010). Kennedy y Odell (2014) observaron sobre el estado actual de la educación en las materias STEM:

“Ha evolucionado hasta convertirse en una meta-disciplina, un esfuerzo integrado que elimina las barreras tradicionales entre los distintos campos y se centra en la innovación y el proceso de encontrar soluciones utilizando las herramientas y tecnología actuales. Para involucrar a los estudiantes hacia materias STEM de calidad se requiere de programas rigurosos que incluyan instrucción y evaluación, y también integrar la tecnología y la ingeniería en los planes de estudio de las ciencias y las matemáticas, así como promover la investigación científica y el proceso de diseño industrial.”

Para más información sobre este artículo:

Kelley, T.R. and Knowles, J.G.: “A conceptual framework for integrated STEM education” en *International Journal of STEM Education*. (2016) 3:11 <https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-016-0046-z>

Opinión de los españoles sobre la Ciencia y la Tecnología

Según los datos de la *VII Encuesta de Percepción Social de la Ciencia y la Tecnología* que realiza bianualmente la Fundación Española para la Ciencia y Tecnología, FECYT, la imagen que tienen los españoles sobre la ciencia ha mejorado en los últimos años. Un 59,5% afirma en 2014 que ésta tiene más beneficios que perjuicios frente a un 53% en 2012. El estudio señala que el interés por la ciencia y la tecnología se mantiene estable en un 15% de los españoles. El interés por la ciencia es mayor entre los más jóvenes y mayor también en hombres que en mujeres: 20,9% frente al 9,9%. Esta brecha de género se mantiene en todos los tramos de edad, incluso en los más jóvenes.

Ver dossier informativo aquí: <http://bit.ly/1HW5Kyx>

1.6 Movilidad internacional de los estudiantes de Educación Terciaria

En los países de la OCDE, la proporción de estudiantes internacionales entre todos los matriculados en estudios universitarios es más elevada en los niveles más avanzados. En España, el porcentaje de estudiantes universitarios internacionales es más reducido.

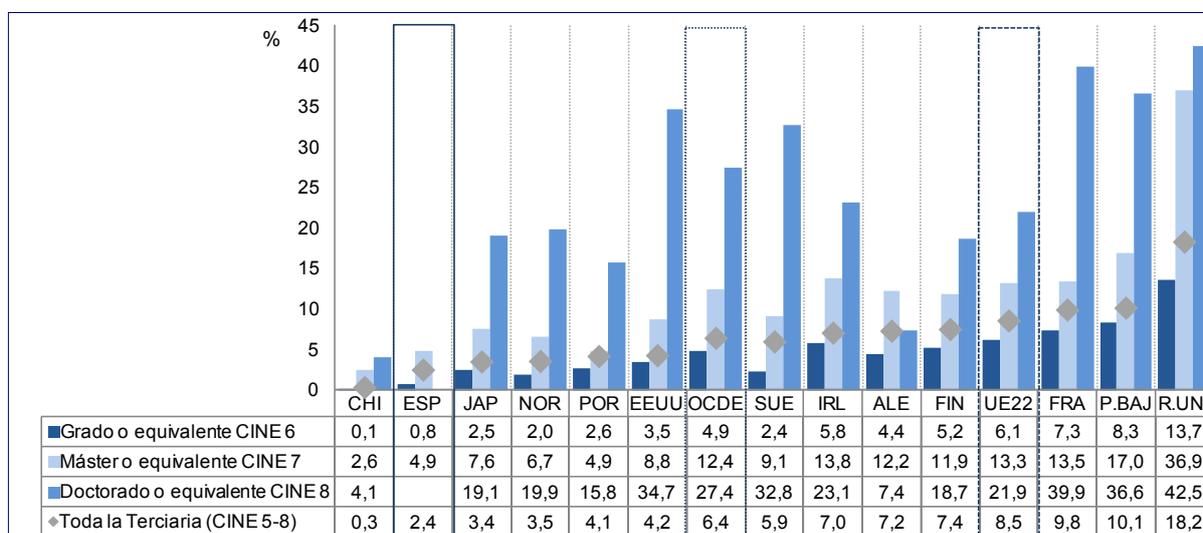
El aumento de la demanda de Educación Terciaria a nivel mundial, la reducción del coste del transporte y las comunicaciones, y la internacionalización de los mercados laborales para las personas altamente cualificadas han aportado a los estudiantes unos mayores incentivos para estudiar en el extranjero como parte de su Educación Terciaria. Además, numerosos gobiernos e instituciones supranacionales han mostrado interés por promover los vínculos académicos, culturales, sociales y políticos entre países. Esto resulta especialmente evidente en la Unión Europea, que, en 2011, estableció el ambicioso objetivo de que en 2020, el 20 % de sus graduados en educación superior tuviesen la experiencia de haber cursado estudios o realizado formación de nivel terciario en el extranjero (Council of the European Union, 2011). Así pues, no resulta sorprendente que cada vez sean más los estudiantes que optan por realizar al menos una parte de sus estudios en el extranjero (*Education at a Glance 2016*. Indicador C4).

Una aproximación al conocimiento de la movilidad estudiantil se puede conseguir a través del análisis del porcentaje de estudiantes internacionales matriculados en estudios terciarios.

En los países de la OCDE, el 6,4% son estudiantes internacionales en los programas de estudios terciarios. Según se asciende en los niveles de estos programas, la proporción de matriculaciones aumentan. Las titulaciones universitarias avanzadas (estudios de Doctorado) atraen a un mayor número de estudiantes internacionales que los títulos de Grado o equivalentes. En 2014 en la OCDE, el 27,4% de los estudiantes matriculados en el programa de Doctorado eran estudiantes internacionales; el 12,4% en los programas de Máster y el 4,9% están matriculados en programas de Grado. En la UE22, los porcentajes son, respectivamente, 21,9%, 13,3% y 6,1%.

Por países destaca el Reino Unido con el porcentaje más elevado de estudiantes internacionales en la educación terciaria (18,2% del total), seguido de Países Bajos (10,1%) y Francia (9,8%). En estos tres países, alrededor del 40% de sus estudiantes de Doctorado son estudiantes internacionales. En los programas de Máster, destaca también el Reino Unido, pues el 36,9% son estudiantes internacionales, siguiéndole a bastante distancia Países Bajos y Francia con 17,0% y 13,5%, respectivamente. En los estudios de Grado o equivalente la proporción de estudiantes internacionales desciende en todos los países, con valores que van desde el 0,1% en Chile al 13,7% en el Reino Unido. En España, únicamente el 2,4% de los estudiantes terciarios son estudiantes internacionales. De estos, de Máster son del 4,9% y de Grado el 0,8% (*Gráfico 1.19*).

Gráfico 1.19 (extracto de la Tabla C4.1):
Movilidad estudiantil en los estudios universitarios de Educación Terciaria, CINE 6, 7 y 8 (2014)
Estudiantes internacionales como porcentaje de toda la matrícula de los estudios universitarios



Nota: Los países están ordenados en orden ascendente en función del total de estudiantes internacionales en Educación Terciaria

Obstáculos para la movilidad de los estudiantes.

Según el estudio de Eurydice, *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia*. Estudios temáticos comparados (2015): “Los datos disponibles indican que solo un número relativamente escaso de alumnos dentro del conjunto de la población estudiantil participan en la movilidad” La situación puede deberse, en parte, a la persistencia de un gran número de obstáculos que entorpecen la participación. Se solicitó a los diferentes países del Espacio Europeo de Educación superior (EEES) que identificasen las principales barreras para la movilidad de los alumnos, sin diferenciar entre la movilidad de créditos y la de titulaciones.

La falta de recursos económicos es el problema que con más frecuencia se menciona en la movilidad de alumnos, tanto entrante como saliente. Sin embargo, en el caso de la entrante, las dificultades con el idioma son tan importantes como las de financiación. Las dificultades lingüísticas se mencionan el doble de veces en la movilidad entrante en comparación con la saliente. Las cuestiones personales y familiares se mencionan frecuentemente en el contexto de la movilidad saliente. Alemania, la República Checa y Suiza señalaron otro obstáculo añadido a la movilidad saliente: la necesidad de ampliar la duración general de los estudios, debido a los problemas de reconocimiento, de estructura del currículo o del idioma. En general, si se combinan las respuestas de los países relacionadas con la movilidad entrante y saliente, los tres impedimentos principales son: la falta de financiación, los problemas lingüísticos y la falta de información y estímulo.

Medidas para abordar los obstáculos a la movilidad de los estudiantes

Los países del EEES han puesto en marcha una serie de medidas para promover la movilidad y para abordar las cuestiones que la dificultan. Algunos de estos problemas, como la reorganización de los programas y el refuerzo de la oferta informativa, son más sencillos de resolver que otros. Por otra parte, la financiación, la mejora de las destrezas lingüísticas, el reconocimiento y las cuestiones legales posiblemente sean más difíciles de abordar, ya que requieren unos medios económicos adicionales, o entablar un diálogo y coordinar a más agentes a nivel institucional, nacional o europeo. Por ejemplo, en lo que respecta al fomento de las oportunidades de movilidad, el Reino Unido (Inglaterra, Gales e Irlanda del Norte) combina diversos medios, tales como una campaña específica en su página web, campañas de promoción especiales, posters y folletos informativos, o el envío de correos electrónicos. El personal que ha participado anteriormente en programas de movilidad también ejerce la función de embajadores.

En conclusión, los países del EEES presentan un panorama muy diverso en lo referente a internacionalización y movilidad, especialmente si se analizan los flujos individuales de movilidad y el nivel de participación en las actividades de internacionalización. La mayoría de los países promueven la internacionalización de las instituciones de educación superior en sus documentos estratégicos. No obstante, más de la mitad de ellos carecen de una estrategia nacional sobre internacionalización o de pautas para orientar a los distintos agentes implicados en los procesos de internacionalización. Tanto en la movilidad de alumnos como del personal, en el futuro sería esencial centrarse no solo en las cifras, sino también en la calidad de la movilidad. Esto implica invertir en servicios de información, realizar un seguimiento de la experiencia, garantizar que los procesos de reconocimiento y evaluación funcionan justamente, e introducir cambios a la luz de la experiencia. Asimismo, para alcanzar el objetivo de optimizar los flujos de movilidad, es necesario mejorar el seguimiento del impacto de las medidas adoptadas para eliminar los obstáculos a la movilidad.

Para más información:

Eurydice-España/REDIE: *El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia*. Estudios temáticos comparados. 2015.

2. EDUCACIÓN, MERCADO LABORAL Y FINANCIACIÓN EDUCATIVA

La educación mejora las expectativas laborales y salariales de los ciudadanos. En este capítulo se analiza la transición de los jóvenes de la educación al trabajo así como los beneficios sociales y económicos derivados de la educación, es decir, cómo influye la formación en las posibilidades de encontrar un empleo y en los niveles salariales.

2.1 Educación y empleo

La duración y la calidad de la enseñanza que reciben las personas repercuten en su transición de la educación al trabajo, al igual que las condiciones del mercado laboral y el entorno económico. Para mejorar la transición de la educación al trabajo, con independencia del contexto económico, los sistemas educativos deben tratar de garantizar que las personas cuenten con las competencias que se requieren en el mercado laboral. Los esfuerzos de los gobiernos por mejorar el nivel de educación alcanzado por sus poblaciones y las situaciones económicas recientes han dado lugar a cambios significativos en la participación en la educación y en el mercado laboral a lo largo de la última década (*Education at a Glance 2016*. Indicador C5)

2.1.1 Transición de la enseñanza al mercado laboral

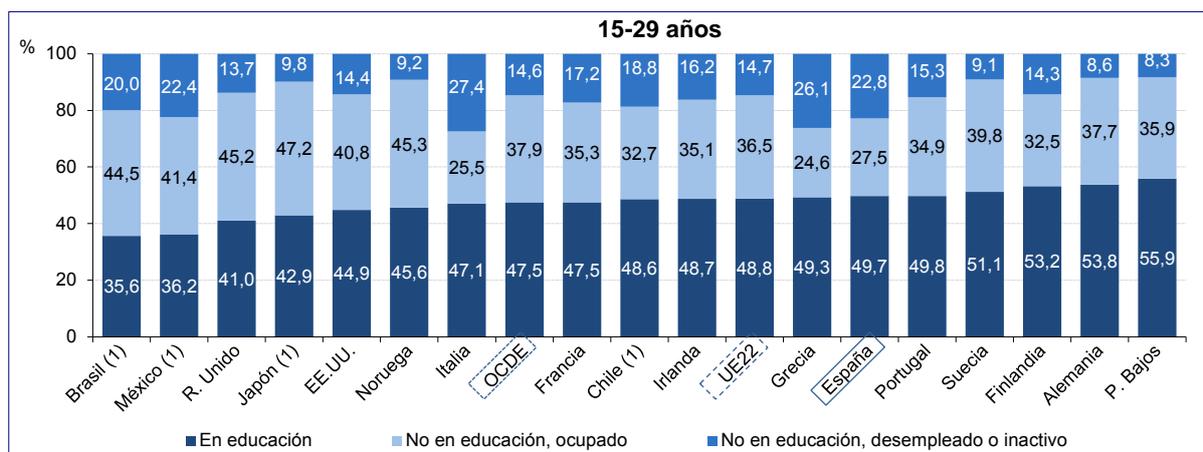
En España, de entre los jóvenes de 15 y 29 años, el 49,7% está estudiando, el 27,5% no estudia, pero está trabajando, y el 22,8% ni estudia ni trabaja. En comparación, el promedio de los países de la OCDE es similar en el caso de los jóvenes que están estudiando, 47,5%, siendo mayor los que no estudian y están ocupados, 37,9%, y menor los que ni estudian ni trabajan, 14,6%.

La transición de los jóvenes al mundo laboral se ha convertido en una de las principales preocupaciones de la sociedad actual. Esta transición es un proceso que se ve afectado por la duración y la calidad de la enseñanza recibida, las condiciones del mercado laboral, el entorno socio-económico y la demografía. Durante los periodos de recesión, la transición del sistema educativo al mercado laboral es especialmente difícil para los jóvenes, que están en desventaja frente a los individuos con más experiencia. Además, cuando las condiciones del mercado laboral son desfavorables, los jóvenes tienden a permanecer más tiempo en el sistema educativo porque las altas tasas de paro reducen los costes de oportunidad de la educación.

En 2015, un 49,7% de los jóvenes españoles entre 15 y 29 años estaba estudiando, porcentaje en línea con el promedio de los países de la OCDE, que se situó en un 47,5%, y del promedio de los países de la UE22, con un 48,8%. Sin embargo, el porcentaje de jóvenes españoles de este tramo de edad que no estudian y están trabajando es del 27,5%, más bajo que los promedios de la OCDE (37,9%) y de la UE22 (36,5%). Además, el porcentaje de jóvenes en España que no estaban estudiando y estaban desempleados es de un 22,8%, frente al 14,6% y 14,7%, registrados en el promedio de los países de la OCDE y de la UE22. Estas cifras reflejan los efectos del periodo de crisis que España ha atravesado en los últimos años y que ha afectado particularmente a los más jóvenes, aumentando entre estos la proporción de los que están desempleados (*Gráfico 2.1*).

Gráfico 2.1 (extracto de la Tabla C5.2)

Porcentaje de la población entre 15 y 29 años joven estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2015)



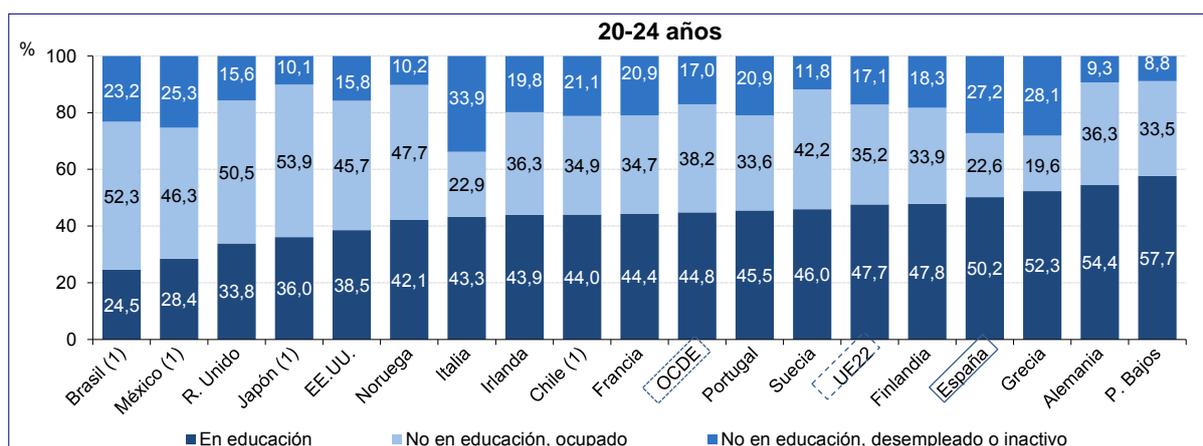
Nota: (1) Los datos de Brasil, Chile, Japón y México para 2015 están referidos a 2013.

Si se analiza sólo el subgrupo de edad de 20-24 años, la situación es similar. En los países de la OCDE, un 44,8% de los jóvenes con estas edades estaban en el sistema educativo-formativo en el año 2015. En los países de la UE22, esta proporción es de un 47,7% y en España es superior, pues un 50,2% de los jóvenes españoles entre 20 y 24 años estaba estudiando en 2015. Si se sigue comparando, se puede observar que en España solo un 22,6% de los jóvenes en este grupo de edad estaba ocupado y no estudiaba, cifra muy inferior a las registradas en el promedio de los países de la OCDE (38,2%) y de la UE22 (un 35,2%).

Italia, España y Grecia registran los porcentajes más bajos de jóvenes ocupados y no estudiando en este grupo de edad (22,9%, 22,6% y 19,6% respectivamente). La proporción de jóvenes que ni estudian ni trabajan para este tramo de edad es de un 17,0% para el promedio de la OCDE, mientras que en España la proporción es de un 27,2%.

Gráfico 2.2 (extracto de la Tabla C5.2a)

Porcentaje de la población joven entre 20 y 24 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2015)



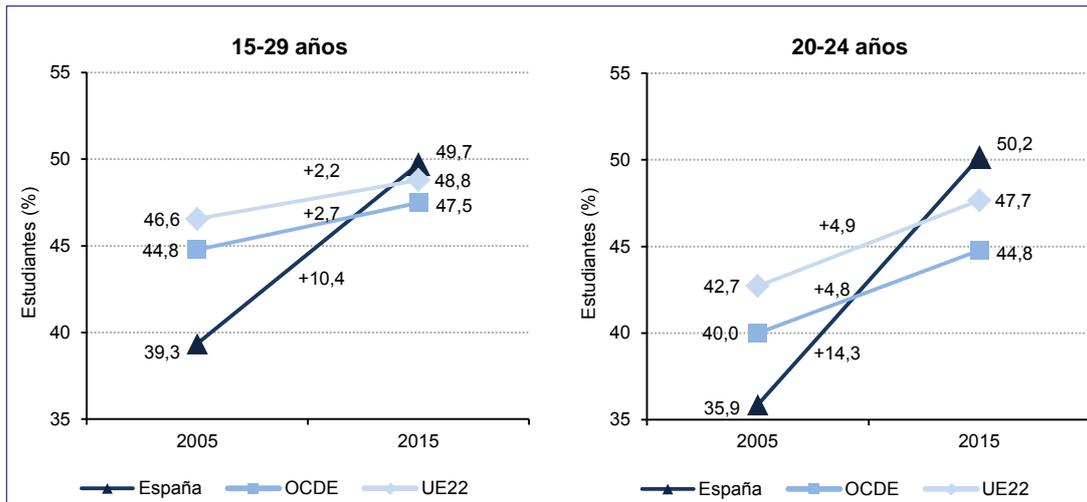
Nota: (1) Los datos de Brasil, Chile, Japón y México para 2015 están referidos a 2013.

De 2005 a 2015, el número de jóvenes españoles entre 20 y 24 años que siguen estudiando ha aumentado considerablemente: 14,3 puntos porcentuales. Esto supone casi el triple del incremento medio de la OCDE y la UE22 (4,8 y 4,9 puntos).

En la última década, la dificultad de los jóvenes para acceder al mercado laboral ha propiciado el aumento de su permanencia en el sistema educativo. Para el grupo de 15 a 29 años, como se

puede observar en el *Gráfico 2.4*, esta tendencia es más acusada en España, con 10,4 puntos porcentuales de incremento, que en la OCDE y en la UE22 (2,7 y 2,2, puntos de aumento respectivamente). En el subgrupo de jóvenes entre 20 y 24 años, el incremento es aún mayor, 14,3 puntos porcentuales para España y 4,8 puntos para la OCDE y 4,9 puntos para la UE22. Esto podría deberse, además de a la expansión de la educación en las etapas postobligatorias, a que la incorporación al mercado laboral durante los últimos años ha sido más complicada en España que en otros países, y en cierta medida los jóvenes españoles pueden tender a permanecer más tiempo en la educación.

Gráfico 2.4 (extracto de la Tabla C5.2)
Evolución del porcentaje de estudiantes por grupo de edad (2005-2015)



2.1.2 Mercado de trabajo y educación

Para todos los niveles de formación, las tasas de empleo en España son más bajas que la media de los países de la OCDE y de la UE22. Con las tasas de desempleo ocurre lo contrario, en todos los casos son más elevadas las españolas.

El nivel de formación de las personas está correlacionado con su situación laboral y su nivel salarial. Las que tienen una tasa de empleo más alta también alcanzan un nivel salarial más elevado, mientras que las personas con un menor nivel de cualificación tienen más riesgo de estar desempleadas.

En España, la tasa de empleo de las personas con Educación Terciaria era de un 79% en 2015, dos puntos porcentuales más que en 2014, mientras que los adultos con un nivel educativo de segunda etapa de Educación Secundaria era de un 68% y la tasa de empleo de las personas con un nivel educativo inferior a segunda etapa de Educación Secundaria solo llegaba al 52%. Estas cifras están por debajo de las tasas de empleo registradas en el promedio de los países de la OCDE y de la UE22: en ambos casos 84% para personas con Educación Terciaria y 74% con la segunda etapa de Educación Secundaria, y 56% y 53%, respectivamente, para personas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria.

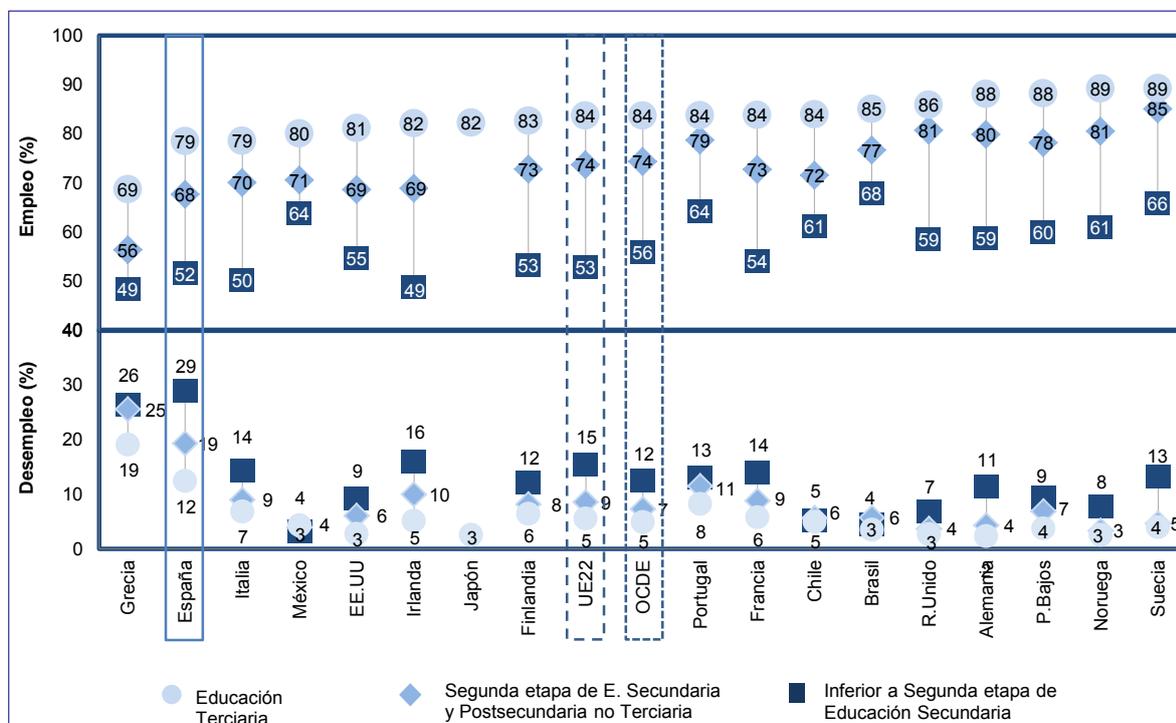
Por otra parte, un nivel de educación alto está correlacionado con niveles bajos de desempleo. La población con niveles educativos bajos tiene más probabilidades de estar desempleada que la que tiene niveles educativos más altos. En España, la tasa de desempleo de la población con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria era de un 29% en 2015, dos puntos porcentuales menos respecto al año 2014; descendiendo en 10 puntos porcentuales la

tasa de desempleo del grupo de personas con educación correspondiente a la segunda etapa de Educación Secundaria, y en 17 puntos la tasa de desempleo del grupo de personas con Educación Terciaria.

Gráfico 2.5 (extracto de las Tablas A5.3 y A5.4):

Tasa de empleo, tasa de desempleo y nivel de educación (2015)

Porcentaje de población empleada y desempleada de la población de 25 a 64 años entre la población activa, según nivel de formación



En general, dentro de los titulados en Educación Terciaria, las tasas de empleo aumentan con el nivel de educación y las tasas de desempleo disminuyen. En España estas diferencias son más pronunciadas al existir menos empleo y más desempleo.

Si se analiza el empleo entre los titulados adultos, 25 a 64 años, en los diferentes niveles de Educación Terciaria (CINE 5, 6, 7 y 8), se comprueba que en la mayoría de los países de la OCDE, las oportunidades de acceder al mercado laboral aumentan con el nivel de educación, así son mejores para adultos con un Doctorado o equivalente que para adultos con un programa de ciclo corto o equivalente. En España las posibilidades de estar ocupado también son más altas para adultos con niveles más elevados de Educación Terciaria: un 75,2% de los adultos españoles con un programa de ciclo corto, un 78,2% para los adultos con un título de Grado, un 80,8% con título de Máster y la cifra asciende a un 90,4% para los que tienen un Doctorado. Estos valores son algo más bajos que los promedios de la OCDE y de la UE22, excepto en el Doctorado (Tabla 2.6).

Respecto a las tasas de desempleo de la población de 25 a 64 años con titulación en un programa de Educación Terciaria, existen también diferencias entre los distintos niveles, con tendencia a disminuir según se asciende de nivel, aunque las diferencias no son tan pronunciadas como en el caso del empleo. En España, que tiene las tasas de desempleo más elevadas, junto a Grecia, Portugal e Italia, las tasas van descendiendo del 15,1% de la población titulada en un programa de ciclo corto, al 11,6% con un título de Grado, al 11,2% con un título de Máster, y al 4,9% de la que posee un título de Doctorado. En los promedios de la OCDE y de la UE22, aparte de que las tasas de desempleo son más bajas que en España, las diferencias

entre los distintos programas son mucho menores: en la OCDE van del 5,3% en CINE 6 al 3,3% en CINE 8, y en la UE22 del 6,3% en CINE 6 al 3,7% en CINE 8 (Gráficos 2.6a y 2.6b y Tabla 2.6).

Gráfico 2.6a (extracto de las Tablas A5.1 y A5.3):

Tasa de empleo por nivel de formación en Educación Terciaria (2015)

Porcentaje de población empleada de 25 a 64 años entre la población total de la misma edad, según nivel de formación

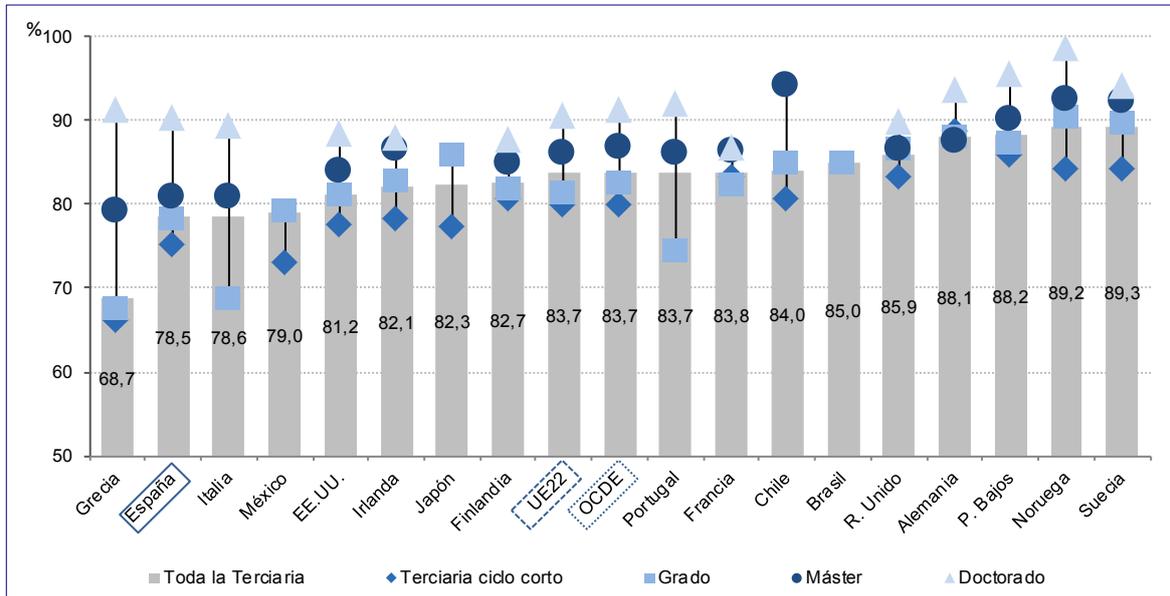


Gráfico 2.6b (extracto de las Tablas A5.2 y A5.4):

Tasa de desempleo por nivel de formación en Educación Terciaria (2015)

Porcentaje de población desempleada de 25 a 64 años entre la población total de la misma edad, según nivel de formación

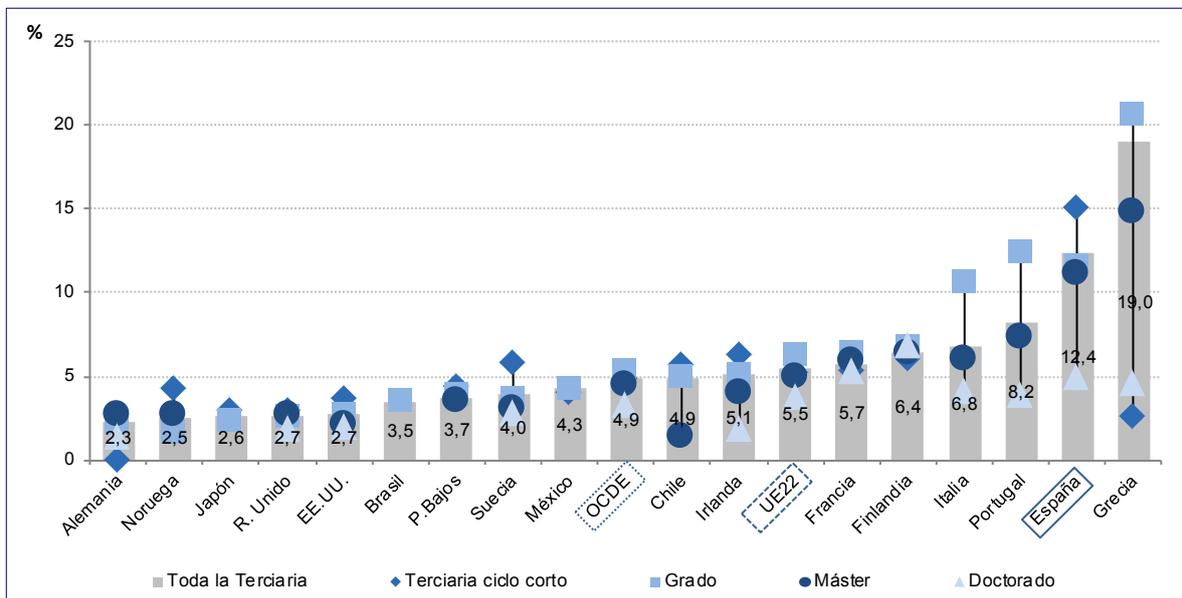


Tabla 2.6 (extracto de las Tablas A5.1, A5.2, A5.3 y A5.4):

Tasa de empleo y desempleo por nivel de formación en Educación Terciaria (2015)

Porcentaje de población empleada y desempleada de 25 a 64 años entre la población total de la misma edad, según nivel de formación

	Toda la Terciaria (CINE 5, 6, 7 y 8)		Programas de ciclo corto de E. Terciaria (CINE 5)		Grado o equivalente (CINE6)		Máster o equivalente (CINE 7)		Doctorado o equivalente (CINE 8)	
	Empleo	Desempleo	Empleo	Desempleo	Empleo	Desempleo	Empleo	Desempleo	Empleo	Desempleo
España	78,5	12,4	75,2	15,1	78,2	11,6	80,8	11,2	90,4	4,9
OCDE	83,7	4,9	79,8	4,8	82,4	5,3	86,9	4,5	91,2	3,3
UE22	83,7	5,5	79,9	5,1	81,2	6,3	86,2	5,0	90,6	3,7
Francia	83,8	5,7	83,1	5,3	82,4	6,3	86,3	5,9	86,8	5,3
Grecia	68,7	19,0	66,0	2,6	67,5	20,7	79,1	14,8	91,4	4,5
Italia	78,6	6,8	m	m	68,7	10,7	80,9	6,0	89,5	4,1
Portugal	83,7	8,2	a	a	74,4	12,4	86,1	7,3	91,9	3,9
Alemania	88,1	2,3	88,8	c	88,1	2,2	87,5	2,7	93,6	1,4
P. Bajos	88,2	3,7	85,8	4,3	87,2	3,9	90,1	3,5	95,5	c
Finlandia	82,7	6,4	80,7	6,0	81,7	6,7	85,0	6,4	87,8	6,9
Noruega	89,2	2,5	84,1	4,2	90,3	1,6	92,5	2,6	98,6	m
Suecia	89,3	4,0	84,0	5,8	89,7	3,7	92,3	3,1	94,2	2,8
Brasil	85,0	3,5	--	--	85,0	3,5	--	--	--	--
Chile	84,0	4,9	80,6	5,7	84,9	4,9	94,1	1,3	--	--
México	79,0	4,3	72,9	4,0	79,2	4,3	--	--	--	--
EE.UU.	81,2	2,7	77,5	3,7	81,2	2,7	83,8	2,0	88,3	1,9
Irlanda	82,1	5,1	78,3	6,2	82,7	5,1	86,4	4,0	87,9	1,9
R. Unido	85,9	2,7	83,2	2,9	86,6	2,6	86,5	2,7	89,9	1,9
Japón	82,3	2,6	77,3	2,9	85,8	2,4	--	--	--	--

Las diferencias en las tasas de empleo entre hombres y mujeres se reducen a medida que aumenta el nivel de educación. En España las diferencias son menores que en el promedio de países de la OCDE.

Según la Encuesta de la OCDE para el Programa de la Evaluación Internacional de Competencias de los Adultos (PIAAC), la tasa de empleo de los titulados en Educación Terciaria es del 85%, el 81% para las mujeres y el 89% para los hombres. El hecho de que los hombres posean una tasa mayor de empleo que las mujeres es una tendencia que se repite en todos los campos de estudio. En España la tasa de empleo de los titulados superiores es algo más baja, 80%, siendo la diferencia entre mujeres y hombres de 8 puntos porcentuales (76% frente al 84%).

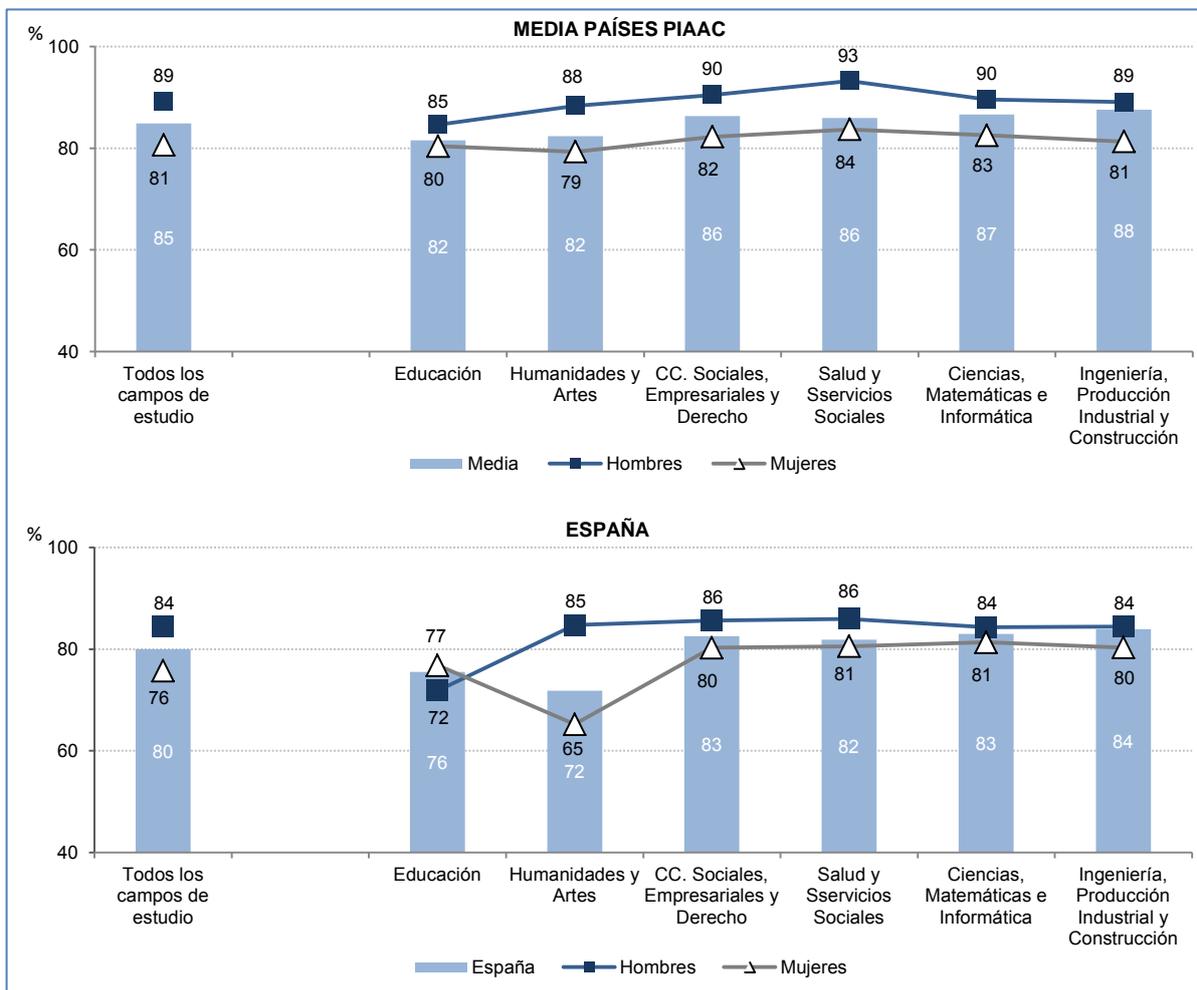
Por campo de estudio, la tasa de empleo es más alta para *Ingeniería, Producción Industrial y Construcción* (88%), seguida de la *Ciencias, Matemáticas e Informática* (87%), *Salud y Servicios Sociales* y *Ciencias Sociales, Empresariales y Derecho* (ambos con 86%), y las tasas más bajas se dan en *Humanidades y Artes*, y *Educación* (82% ambas). En España, la tasa de empleo por campo de estudio, aun siendo más bajas, sigue la tendencia general, con la salvedad que en los campos de estudio de *Humanidades y Artes* donde las tasas son proporcionalmente más bajas que la media.

Estas diferencias se ven influidas en parte por las diferencias por sexo en la proporción de los que estudian en cada campo. La tasa de empleo entre los que estudiaron *Salud y Servicios Sociales* es estadísticamente superior para los hombres (93%) y mujeres (84%), en comparación con aquellos que han estudiado otros campos. Según *Education at a Glance 2016*, esto puede ser debido a una creciente demanda de profesionales de la salud como consecuencia del envejecimiento de la población en muchos países. La tasa de empleo es estadísticamente menor entre los titulados en el campo de *Educación*, tanto para los hombres (85%) como para las mujeres (80%), en comparación con aquellos que han estudiado otros campos. Esta tendencia de las tasas de empleo más altas entre los hombres es consistente en todos los campos de estudio.

En España estas diferencias no aparecen de forma tan clara, pues si se analizan hombres y mujeres por separado se aprecian similitudes en la tasa de empleo entre los hombres que han titulado en *Salud y Servicios Sociales* y los que lo han hecho en *Ciencias Sociales, Empresariales y Derecho*; hay muy poca diferencia con los otros campos de estudio, exceptuando el de *Educación*. Lo mismo ocurre con las mujeres tituladas en *Salud y Servicios Sociales* y en *Ciencias, Matemáticas e Informática*, cuyas tasas son prácticamente iguales, habiendo muy poca diferencia con los otros campos de estudio, salvo en *Educación y Humanidades y Artes*.

Las diferencias más altas en España entre hombres y mujeres se establecen en *Humanidades y Artes*, con una diferencia de 20 puntos a favor de los hombres. En otros campos de estudio, las diferencias van de los 3 a los 5 puntos. En *Educación*, en contra de la tendencia general, las tasas de empleo de las mujeres son superiores (77%) a las de los hombres (72%).

Gráfico 2.7 (extracto de las Tablas A5.6):
 Porcentaje de empleo entre adultos con educación terciaria, por campo. (2012 o 2014)
 Programa Internacional para la Evaluación de las competencias de los adultos (PIAAC), 25-64 años de edad no estudiantes



2.1.3 Beneficios retributivos de la educación

En España las personas con estudios terciarios ganan un 40% más que las que han finalizado la segunda etapa de Educación Secundaria y un 60% más que las que han completado la primera etapa de Educación Secundaria o un nivel inferior

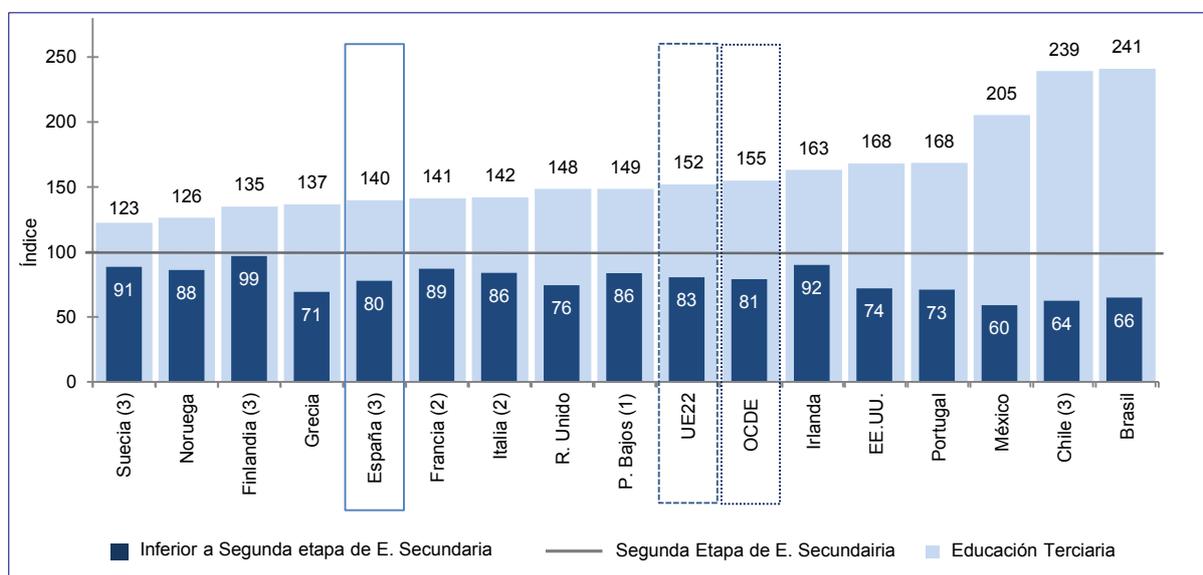
El nivel de educación, además de influir en las posibilidades de conseguir empleo, tal y como se ha visto anteriormente, también determina el nivel salarial de las personas. Cuanto más alto es el nivel de educación y de formación, más altas son las remuneraciones que perciben. En el promedio de los países de la OCDE y la UE22, los individuos con estudios de Educación Terciaria perciben retribuciones más elevadas que los individuos con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria (un 55% y un 52% más respectivamente en la OCDE y la UE22), mientras que la población con un nivel de estudios inferior a la segunda etapa de Educación Secundaria dispone de ingresos menos cuantiosos que los que sí finalizaron dicha etapa (un 19% y un 17% menos respectivamente para la OCDE y la UE22) (*Gráfico 2.8*).

Siguiendo la norma general, en España también existe relación entre los niveles educativos y las remuneraciones salariales. Los ingresos de un titulado en Educación Terciaria son un 40% más altos que los de un titulado en la segunda etapa de Educación Secundaria. Asimismo, los trabajadores con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de Educación Secundaria perciben un 20% menos de los ingresos que los que sí completaron dicha etapa.

Estas diferencias salariales, según el nivel de educación, son menos acentuadas en los países nórdicos, Suecia, Noruega y Finlandia. En cambio, en Chile, Brasil y México estas diferencias son muy pronunciadas: los adultos con estudios inferiores a la segunda etapa de Educación Secundaria ganan algo más de la mitad de los ingresos de los adultos que sí han logrado alcanzar esta etapa y los adultos con Educación Terciaria perciben más del doble de los ingresos de los adultos con estudios de segunda etapa de Educación Secundaria. Por último, en Portugal y Estados Unidos, un adulto titulado en Educación Terciaria puede ganar el 68% más que un adulto que posee una titulación de segunda etapa de Educación Secundaria (*Gráfico 2.8*).

Gráfico 2.8 (extracto de la Tabla A6.1):

Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2014 o año de referencia indicado)
Por nivel de formación de la población de 25 a 64 años (segunda etapa de Educación Secundaria = 100)



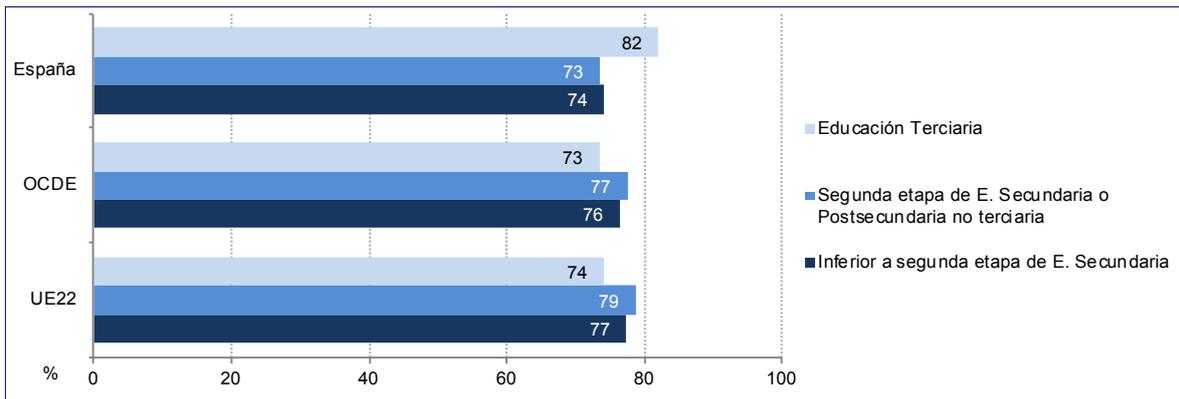
Nota: Años de referencia: (1) 2010, (2) 2011, (3) 2013.

Según el informe *Education at a Glance 2016*, si se comparan los ingresos de los adultos de la OCDE titulados en la segunda etapa de Educación Secundaria con los que alcanzaron un Grado o equivalente, estos últimos ganan aproximadamente un 48% más, y los que tienen un título de ciclo corto de Educación Terciaria ganan aproximadamente un 20% más. Asimismo, los que tienen un Máster, Doctorado o título equivalente ganan un 91% más que los que han obtenido como titulación máxima la Secundaria de segunda etapa (*Tabla A6.1 de EaG2016*).

Las diferencias por sexo en las rentas del trabajo a tiempo completo se mantienen entre hombres y mujeres de 25 a 64 años, incluso cuando se tiene en cuenta el nivel de formación. En general, las mujeres perciben unas rentas entre un 23% y un 27% más bajas que las de los hombres en el caso del promedio de los países de la OCDE, y entre un 21% y un 26% más bajas en el de la UE22. En el caso de España las diferencias están comprendidas entre un 18% y un 27% menos para las mujeres. Hay que destacar que, en España, las diferencias salariales entre hombres y mujeres con Educación Terciaria son menores que en la OCDE y en la UE22.

Gráfico 2.9 (extracto de la Tabla A6.2):
Diferencias en los ingresos entre hombres y mujeres (2014)

Ingresos de las mujeres como porcentaje de los ingresos de los hombres, por nivel de formación de la población de 25 a 64 años (rentas salariales a tiempo y año completo)



Nota: El año de referencia para España es 2013.

¿Cuáles son las posibles causas de la brecha salarial entre hombres y mujeres? Importancia de concienciar sobre dicha brecha.

A menudo se piensa que la discriminación salarial por razón de sexo es cosa del pasado. Este punto de vista se debe a la creencia falsa de que la igualdad de remuneración se consigue al abolir los salarios diferentes para hombres y mujeres que desempeñan el mismo trabajo. De hecho, sigue existiendo una brecha de remuneración entre hombres y mujeres debida a una discriminación laboral sexista, que incluye desigualdades salariales por un trabajo de igual valor. Por ello, concienciar sobre la brecha de remuneración entre hombres y mujeres y sus causas es un punto de partida importante para promover la igualdad de remuneración. Entre las posibles acciones se incluyen:

- Mejorar la disponibilidad de estadísticas sobre remuneración, desglosadas por sexo;
- Realizar, fomentar y apoyar la investigación sobre la brecha de remuneración entre hombres y mujeres, incluidas sus causas y evolución;
- Convertir la reducción de la brecha de remuneración entre hombres y mujeres en un ámbito de acción explícito para promover la igualdad de género;
- Promover encuestas salariales;
- Asegurar que la información sobre la brecha de remuneración entre hombres y mujeres llega al público, a los legisladores y decisores del mundo político, laboral, económico, gubernamental y a la sociedad civil.

Hay diferentes factores que explican la brecha de remuneración entre hombres y mujeres. La importancia relativa de estos factores varía según el país y el tiempo. Estos factores incluyen:

Diferencias en la educación y la formación por motivo de género

En general, la brecha por motivo de género en la educación se ha reducido y los logros educativos de las mujeres han sido notables. Sin embargo, en algunos países las mujeres

suelen tener menos años de escolarización que los hombres. Esto se debe a que se considera que la educación de las niñas es menos útil o menos beneficiosa desde el punto de vista económico que la de los niños. Además, las niñas suelen ser las primeras a las que no se deja ir a la escuela para que se ocupen de las tareas domésticas o para cuidar de familiares enfermos. Por ello, estas mujeres tienen acceso a menos empleos, de peor cualificación y peor remunerados.

Diferencias de género en la experiencia laboral

Las mujeres trabajan de manera más intermitente que los hombres. A menudo abandonan la población activa debido a sus responsabilidades maternas, aunque hay un número creciente de mujeres que permanecen en el mercado laboral tras dar a luz. La pérdida de capacidades debido a las interrupciones en la actividad laboral penaliza tanto a mujeres como a hombres (que a menudo deben hacer frente al servicio militar y al desempleo), pero es mayor en el caso de las mujeres. A diferencia de los hombres, cuando vuelven al trabajo las mujeres suelen perder acceso a los empleos que estén a la altura de sus cualificaciones.

Segregación laboral por motivo de género

Las mujeres trabajan en sectores y puestos menos variados y peor remunerados que los hombres. Esto se denomina segregación profesional horizontal. Por ejemplo, hay sectores en los que la mayoría de la mano de obra es femenina, como son el caso de los sectores sanitario y educativo.

Trabajo a tiempo completo y a tiempo parcial

La mayoría de trabajadores a tiempo parcial son mujeres. En los países de la OCDE, las mujeres representan casi tres de cada cuatro personas que ejercen un empleo a tiempo parcial (Women and men in OECD countries), lo que puede contribuir a las brechas de remuneración. La discriminación puede ser de tipo directo, cuando el salario por hora del trabajo a tiempo parcial es inferior al del trabajo a tiempo completo, o indirecto, por ejemplo cuando los límites inferiores de salarios establecidos para las contribuciones a los seguros nacionales van en detrimento de los trabajadores a tiempo parcial.

Tamaño de la empresa e índice de sindicación

También existen diferencias entre las empresas que contratan a mujeres y a hombres. El tamaño de las empresas que contrata principalmente a mujeres habitualmente es menor que el de las empresas que emplean principalmente a hombres, y el índice de sindicación generalmente también es menor. Los niveles salariales medios suelen ser inferiores en las empresas pequeñas y con un índice de sindicación bajo.

Para más información: Martin Oelz, Shauna Olney, Manuela Tome: Igualdad salarial: Guía introductoria. Oficina Internacional del Trabajo, Departamento de Normas Internacionales del Trabajo.

http://www.igualdadenaempresa.es/recursos/monograficos/docs/Guia_introductoria_Igualdad_Salarial_OIT_2013.pdf

2.2 Resultados sociales de la educación

Los adultos con niveles de competencia más altos en comprensión lectora y en matemáticas tienen más posibilidades de declarar resultados sociales positivos, como buena salud, y participación política.

Una serie de resultados sociales importantes en la vida de un individuo, entre los que se pueden incluir el estado de salud y la participación política, están asociados positivamente con la educación. El dominio por parte de los adultos de las competencias en comprensión lectora y en matemáticas, son factores explicativos esenciales de estos resultados sociales (*Education at a Glance 2016*), lo que sugiere que los altos niveles competenciales juegan un papel primordial en la consecución de mejores resultados sociales.

En los *Gráficos 2.10 y 2.11*, referidos al Indicador A8 de *Education at a Glance 2016*, se refleja la relación directa existente entre los niveles de competencia en comprensión lectora y en competencia matemática de la población adulta y la percepción que tienen de su salud. Los resultados se muestran concluyentes para todos los países estudiados, evidenciando un claro crecimiento del nivel de salud percibido según aumenta el grado en ambas competencias. Los datos sobre la concreta situación de España no se apartan de esta marcada tendencia. Así, mientras que el 63% y el 65% del segmento de población adulta española con un nivel 0 o 1 de competencia en comprensión lectora y en competencia matemática declara tener buena salud, este porcentaje aumenta hasta el 79% en ambas competencias cuando se trata de la población adulta con un nivel 2, al 85% con un nivel 3, y alcanza el 91% en la competencia de comprensión lectora y 90% en la competencia matemática en la población adulta con los niveles superiores, 4 o 5.

Los datos del grupo de países estudiados presentan una cierta homogeneidad, resultado probable de una extensión del acceso a la sanidad, bastante generalizado en los países de la OCDE, y de una apreciable estandarización de estilos de vida y hábitos de salud, normativa alimentaria y sanitaria, así como del arraigo de la higiene tanto en el ámbito público como en el doméstico. Por ello, la posición relativa de España en el conjunto de países no destaca en ninguno de los segmentos por niveles en ambas competencias y se sitúa, sin diferencias apreciables, dentro de los resultados globales de los países. Quizá, podría destacarse un ligero distanciamiento a la baja respecto de la media en el nivel de salud que declara la población española con los niveles de las competencias en comprensión lectora y en matemáticas más bajos (0 y 1).

Debe tenerse en cuenta que los datos reflejados en los gráficos provienen de una encuesta en la que los individuos manifiestan el nivel de salud del que creen disfrutar y no se corresponden con datos empíricos que estén midiendo el nivel de salud real. Por ello, es probable que en la información que proporciona el individuo sobre su salud puedan estar influyendo factores de diversa índole que afecten a su percepción, ya sea positiva o negativamente.

Gráfico 2.10 (extracto del Gráfico A8.1L):

Porcentaje de adultos que declaran tener buena salud según nivel de competencia en comprensión lectora, por todos los niveles de estudios. 2012

Encuesta de competencias de adultos, 25-64 años

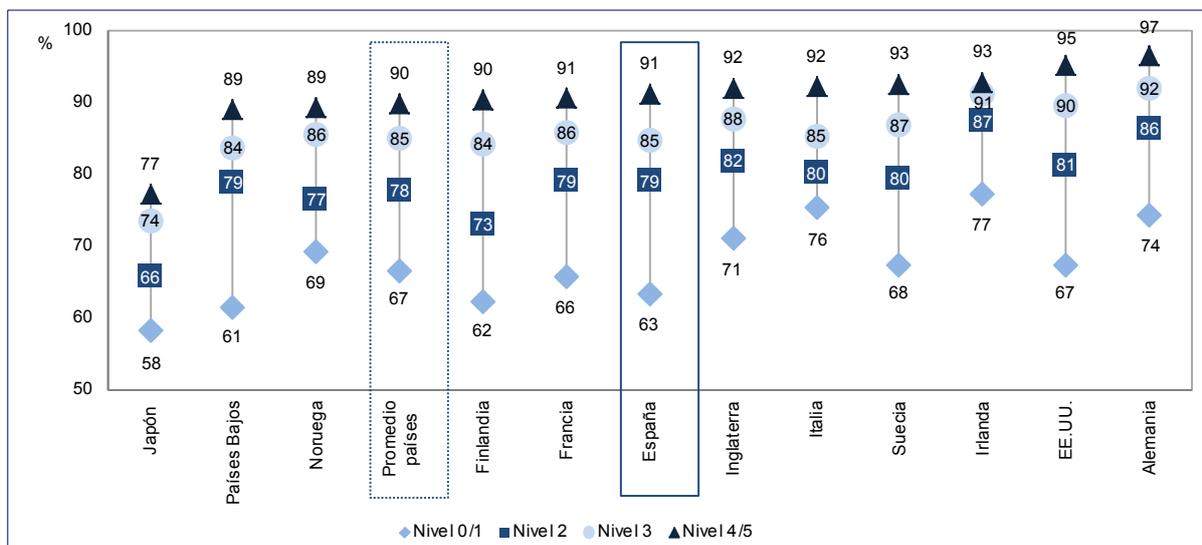
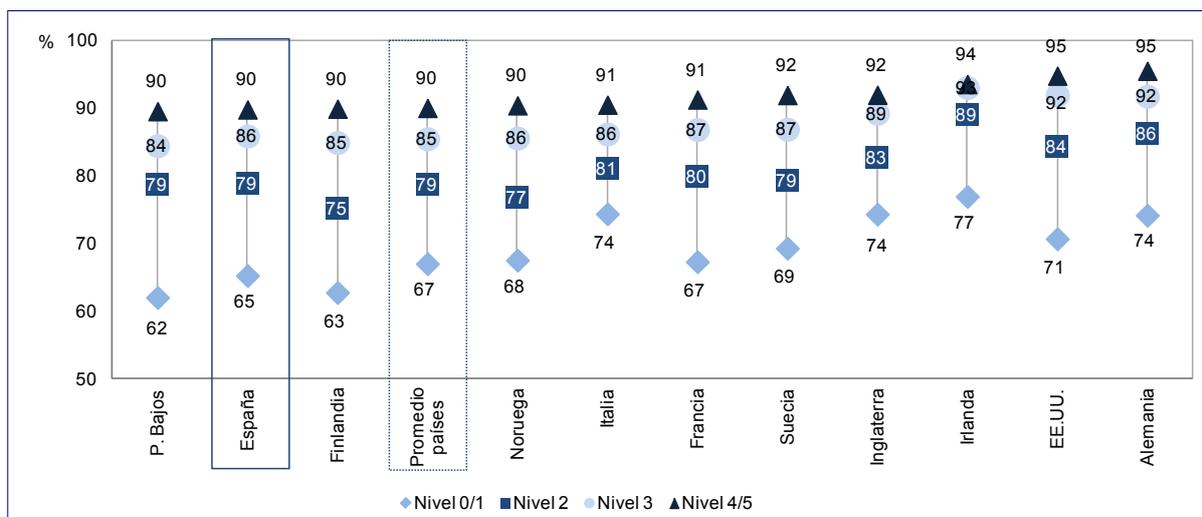


Gráfico 2.11 (extracto del Gráfico A8.1N)

Porcentaje de adultos que declaran tener buena salud según nivel de competencia en matemáticas, por todos los niveles de estudios. 2012

Encuesta de competencias de adultos, 25-64 años



El nivel de educativo como factor asociado al bienestar y la salud en la población española

La promoción de la salud contempla dimensiones no ligadas a enfermedades. Según la Organización mundial de la Salud ([OMS], 1946), “La salud es un estado completo de bienestar físico y mental, y no solamente la ausencia de enfermedades”. Este enfoque global de la salud debería tener una consideración mayor de la que actualmente se le otorga, ya que problemas relacionados con la salud mental y el bienestar emocional de la población suponen un creciente gasto sanitario, y este tipo de problemas serán, a corto y medio plazo, la principal causa de discapacidad y de absentismo laboral (Roberts & Grimes, 2011). Esto significa que la estimación de la salud de la población exige evaluar, además, factores asociados a la autopercepción del bienestar psicológico y emocional, y de la integración social.

Existen evidencias que señalan que el nivel educativo podría ser el factor socioeconómico que mejor describa las desigualdades sociales en salud (Regidor, Gutiérrez-Fisac, Domínguez, Calle

& Navarro, 2002), y ya ha sido descrita la asociación entre este indicador y diferentes causas específicas de mortalidad (Regidor, Calle, Navarro & Domínguez, 2003) y morbilidad hospitalaria (Bautista, Alfonso, Corella & Saiz, 2005). La relación entre la salud percibida y la mortalidad puede, por tanto, resultar condicionada por el nivel educativo. Las personas que tienen un nivel educativo bajo tienden a valorar peor su salud, al verse afectadas en mayor medida que otras por problemas crónicos y, por tanto, en ellas la mortalidad no está tan asociada con esta valoración propia de la salud; mientras que en las personas con un nivel educativo alto la salud percibida es un indicador mejor relacionado al del riesgo de mortalidad (Regidor, Guallar-Castillón, Gutiérrez-Fisac, Banegas & Rodríguez-Artalejo, 2010). La depresión y la incidencia de patologías psiquiátricas como la demencia senil o el Alzheimer son más frecuentes en personas que han tenido menos años de escolarización (Chazelle et al., 2011; Reuser, Willekens & Bonneux, 2011). Los factores psicosociales, la maestría y la autoeficacia relacionadas con el nivel educativo alcanzado explican la mayor parte de las diferencias educativas en el funcionamiento físico y mental a lo largo de la vida. En la población española, se da esta asociación entre nivel educativo y salud mental, independientemente de otro tipo de indicadores de estatus socioeconómico como puede ser el nivel familiar de ingresos.

Gran parte de los trabajos que exploran las diferencias socioeconómicas en salud suelen incluir la valoración de la propia salud en sus estimaciones, observando una relación entre mayor nivel educativo y mejor salud percibida a lo largo de toda la vida (Foraker et al., 2001). La respuesta a una simple pregunta acerca del propio estatus de salud proporciona una información básica pero que se relaciona estrechamente con aspectos tan relevantes como la mortalidad, morbilidad, calidad de vida y conductas relacionadas con la salud. Los resultados constatan la existencia de un marcado gradiente social en diferentes dimensiones de salud no sanitarias, y ponen de relieve que no solo existen desigualdades sociales en términos de esperanza de vida, morbilidad y mortalidad, sino que también el estatus educativo de una persona es un factor potencialmente determinante de su salud mental y bienestar. El gradiente social, en términos educativos, es un problema potencialmente más abordable desde una perspectiva de salud pública que otros factores, como son los ingresos familiares o la ocupación laboral, y la existencia de un sistema educativo público de calidad puede contribuir a mejorar la salud de los ciudadanos, en su más amplia acepción.

Para más información: De la Cruz-Sánchez, E., Feu, S. & Vizuete-Carrizosa, M. (2013). El nivel educativo como factor asociado al bienestar subjetivo y la salud mental en la población española. *Universitas Psychologica*, 12(1), 31-40.

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/1735/3960>

Los *Gráficos 2.12 y 2.13* reflejan los resultados sociales de la participación política, teniendo en cuenta lo que declaran los adultos sobre tener voz en el gobierno. Para ello, se ha analizado si se muestran en desacuerdo o totalmente en desacuerdo con la afirmación siguiente: «Las personas como yo no tienen nada que decir sobre lo que hace el gobierno». Los resultados muestran que hay una relación positiva entre las competencias en comprensión lectora o en matemáticas y el porcentaje de adultos que informan tener voz en el gobierno.

Los datos para España, de todos los niveles, están por debajo de la media. En el nivel 0/1, un 19% de adultos informa tener voz en el gobierno, mientras que para el nivel 2 el porcentaje aumenta ligeramente hasta alcanzar un 23%, para el nivel 3 sube al 27%, y finalmente, para el nivel educativo más alto (4/5) el porcentaje es de un 35%. Los porcentajes de España se encuentran por debajo de los de la mayoría de los países, aunque las diferencias entre niveles son menores. Solamente Italia tiene porcentajes más bajos en todos los niveles. Las proporciones más altas para todos los niveles de competencia se encuentran en los países nórdicos (Noruega, Suecia y Finlandia) y en Estados Unidos.

Gráfico 2.12 (extracto del Gráfico A8.6L):

Porcentaje de adultos que declaran tener voz en el gobierno según nivel de competencia en comprensión lectora, por todos los niveles de estudios. 2012

Encuesta de competencias de adultos, 25-64 años

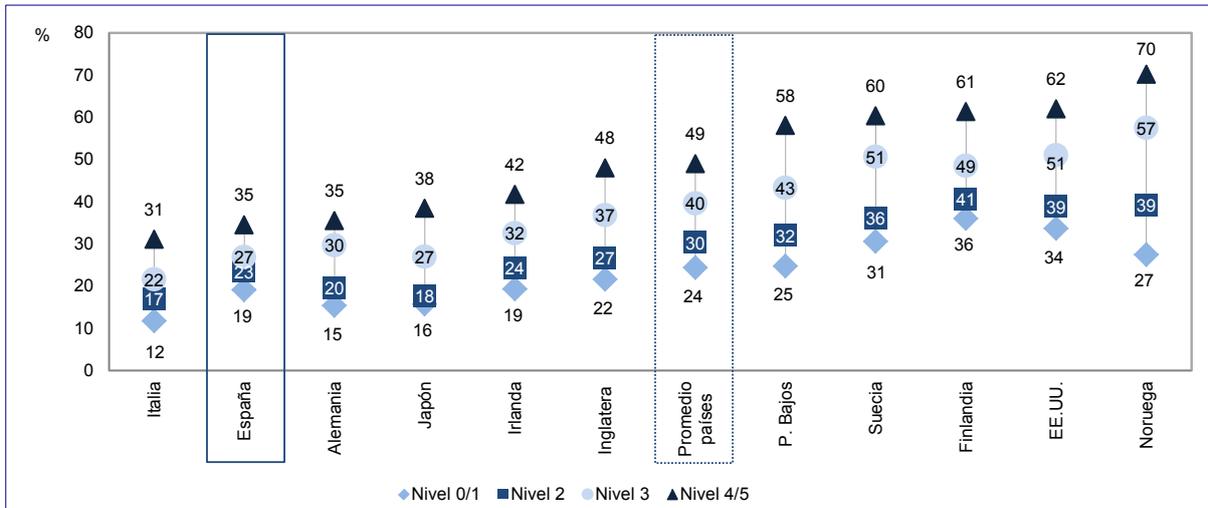
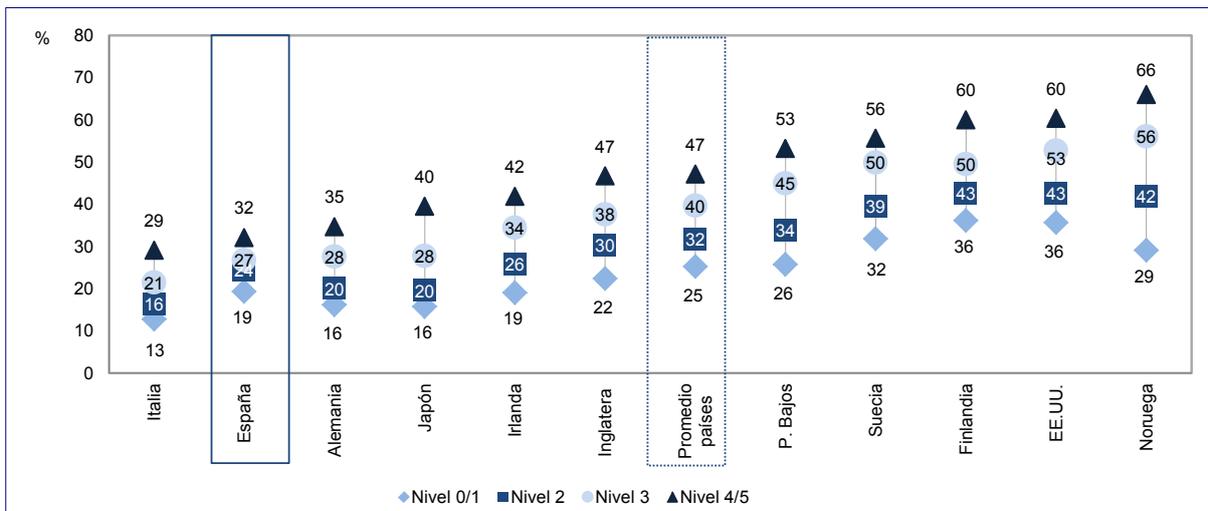


Gráfico 2.13 (extracto del Gráfico A8.6N):

Porcentaje de adultos que declaran tener voz en el gobierno según nivel de competencia en matemáticas, por todos los niveles de estudios. 2012

Encuesta de competencias de adultos, 25-64 años



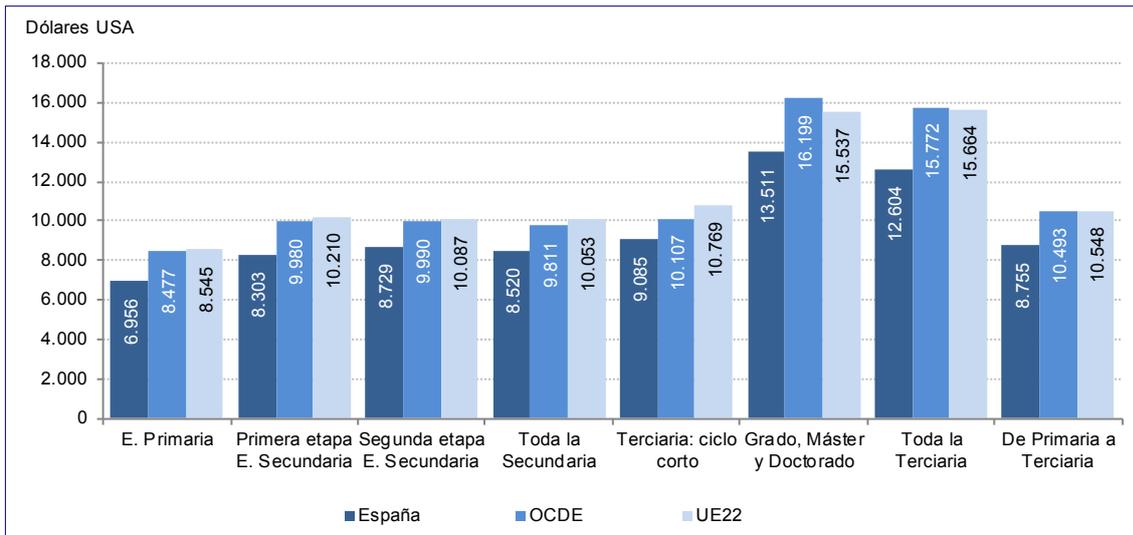
2.3 Gasto en educación por alumno

En 2013, el gasto total por alumno en instituciones educativas en España fue inferior al promedio de los países de la OCDE y al de la UE22. Sin embargo, el gasto por alumno, como porcentaje del PIB per cápita, fue en España similar al de la OCDE y al de la UE22, siendo incluso mayor en el caso de Secundaria.

El gasto total por alumno en instituciones educativas (públicas, concertadas y privadas) fue en España, en 2013, de 8.755 dólares. En comparación, España tiene un gasto total público y privado inferior al promedio de la OCDE (10.493\$) y al de la UE22 (10.548\$).

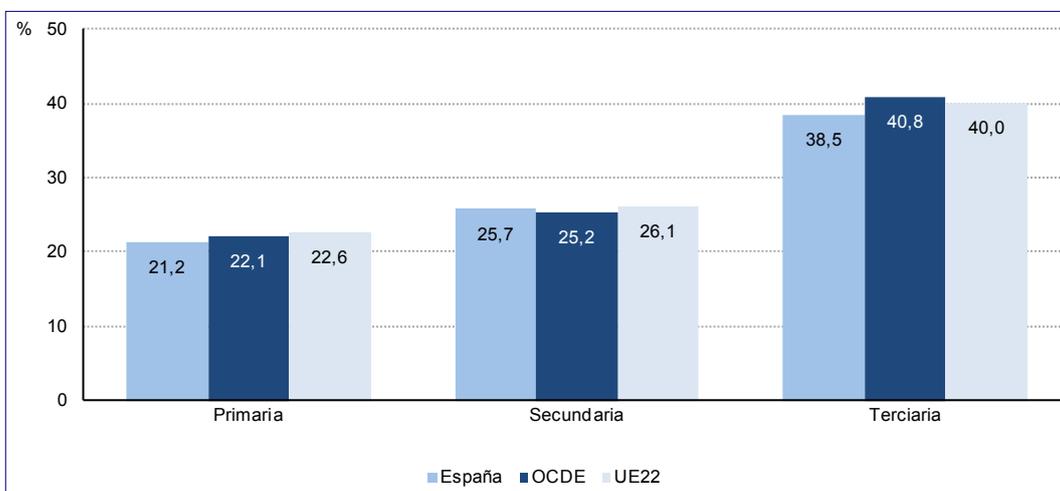
En general, el gasto total por alumno aumenta con la etapa educativa. Comparado con el gasto por estudiante de Educación Primaria, los países de la OCDE gastan de media 1,16 veces más por estudiante de Educación Secundaria y 1,9 veces más por estudiante de Educación Terciaria. En España el gasto medio es 1,2 veces y 1,8 veces superior. Dentro de la Educación Terciaria se destinan más recursos al Grado, Máster, Doctorado o equivalente que a los ciclos cortos. (Gráfico 2.14).

Gráfico 2.14 (extracto de la Tabla B1.1):
 Gasto total anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas para todos los servicios. De Educación Primaria a Educación Terciaria (2013)
 En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PIB), por nivel de educación



El gasto anual (público y privado) por alumno en relación al PIB per cápita, muestra los recursos que destina cada país en relación a su nivel de riqueza. En 2013, España tuvo un gasto anual por alumno en instituciones educativas (públicas, concertadas y privadas) del 21,2% en Primaria, 25,7% en Secundaria, y del 38,5% en Terciaria en relación al PIB por habitante, similar al nivel de los promedios internacionales, de la OCDE (22,1%, 25,2% y 40,8% respectivamente) y de la UE22 (22,6%, 26,1% y 40,0%).

Gráfico 2.15 (extracto de la Tabla B1.4):
 Gasto anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas para todos los servicios como porcentaje del gasto público total por habitante. De Educación Primaria a Educación Terciaria (2013)
 En porcentaje del PIB per cápita, por nivel de educación



En 2013, el gasto público por alumno en las instituciones educativas públicas españolas, de Primaria a Terciaria, se sitúa en 8.644 dólares, inferior al promedio de la OCDE (9.522\$) y de la UE22 (9.740\$).

El gasto público total por alumno en las instituciones públicas en España de Educación Primaria a Educación Terciaria en 2013 es de 8.644 dólares, inferior al promedio de la OCDE (9.522\$) y de la UE22 (9.740\$). Lo mismo ocurre si se considera el gasto público anual por alumno destinado al conjunto de las instituciones educativas, públicas y privadas, pues en España es de 7.204 dólares, inferior al promedio de la OCDE (8.578\$) y de la UE22 (8.767\$).

Por etapas educativas, el gasto público total en instituciones educativas por alumno aumenta en función del nivel de educación. Para España, dicho gasto es de 5.889 dólares en Primaria, 7.564 en la Primera etapa de Educación Secundaria, 7.825 en la segunda etapa de Secundaria y 8.685 dólares en Terciaria. Para la OCDE el gasto va de 7.847\$ a 9.433\$ respectivamente y para la UE22, de 8.098\$ a 10.693\$ respectivamente.

Tabla 2.16 (extracto de la Tabla B3.3):

Gasto público anual en instituciones educativas por alumno, según el tipo de institución (2013)

En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA) para el PIB, por nivel de educación y tipo de institución, basada en equivalentes a tiempo completo

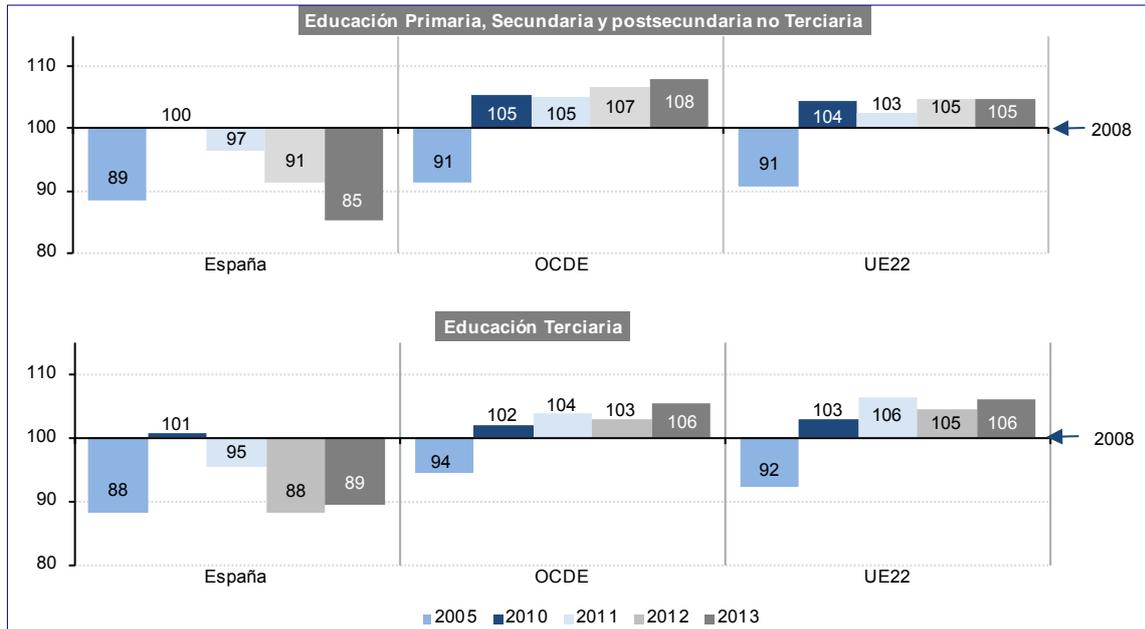
	Instituciones	España	OCDE	UE22
Educación Primaria	Públicas	7.107	8.383	8.434
	Privadas	3.324	4.290	5.079
	Total	5.889	7.847	8.098
Primera etapa de Educación Secundaria	Públicas	9.001	9.774	10.071
	Privadas	4.496	6.176	6.873
	Total	7.564	8.070	9.649
Segunda etapa de Educación Secundaria	Públicas	9.195	9.252	9.664
	Privadas	3.761	5.743	5.804
	Total	7.825	8.620	8.036
Educación Terciaria	Públicas	10.190	12.263	12.929
	Privadas	964	4.207	4.676
	Total	8.685	9.433	10.693
De Educación Primaria a Educación Terciaria	Públicas	8.644	9.522	9.740
	Privadas	3.396	5.951	5.455
	Total	7.204	8.578	8.767

Si se analiza el gasto público en instituciones públicas por etapas educativas, en España aumenta en las instituciones públicas de 7.107\$ en Educación Primaria a 10.190\$ en Educación Terciaria, lo que supone un incremento del 69,7%, algo por encima del promedio de la OCDE, 68,3% y de la UE22, 65,2% (Tabla 2.16).

En España, entre 2005 y 2013, el gasto por alumno en Educación Primaria y Secundaria ha decrecido en 4 puntos porcentuales. Las medias de la OCDE y la UE22, en cambio, han mantenido un crecimiento entre esos años, que se ha visto atenuado en 2013.

En España, el gasto por alumno en Educación Primaria y Secundaria entre 2005 y 2013 ha disminuido 4 puntos, tomando como deflactor del PIB el año 2008; la variación de dicho gasto en la OCDE y en la UE22 ha sido creciente (17 y 14 puntos respectivamente). Sin embargo, en Educación Terciaria, y a pesar de la reducción desde 2010, el crecimiento del gasto entre 2005 y 2013 en España ha crecido un punto porcentual. Tanto la media de la OCDE como la UE22 han mantenido una evolución creciente (12 y 14 puntos respectivamente) (Gráfico 2.17).

Gráfico 2.17 (extracto de la Tabla B1.5a y B1.5b):
 Variación del gasto por alumno en instituciones educativas para todos los servicios en relación con diferentes factores, por nivel de educación (2005, 2008, 2010, 2011, 2012 y 2013)
 Índice de variación (defactor del PIB 2008 = 100, precios constantes)



Gasto por alumno en educación. Factores a tener en cuenta

Una de las preguntas fundamentales a la hora de hablar sobre financiación educativa es averiguar si el aumento de los recursos económicos destinados a educación, realmente implican una mejora en la calidad del sistema educativo. La optimización de estos recursos, y el hecho de que una mayor inversión en educación pueda estar directamente relacionada con una mejora en la sociedad lo convierte en algo difícil de evaluar. Una comparación internacional del gasto por alumno podría ser un punto de partida para contrastar cuánto varía en cada país la inversión en educación, de forma que se pueda evaluar así la efectividad de los diferentes modelos educativos en relación al gasto.

Para realizar esta comparativa internacional del gasto por alumno, hay que tener en cuenta diversos factores:

Dado que los gastos en la contabilidad pública están referidos a años naturales, existe una discrepancia en su medida temporal con los datos del alumnado, que vienen dados por curso lectivo, lo que obliga a utilizar una estimación utilizando los datos del curso que se inicia el año anterior y del curso que termina el año posterior. En el caso de España, el cálculo se realiza haciendo una media ponderada del número de alumnos de los dos cursos teniendo en cuenta que uno de los cursos escolares tiene 4 de sus meses incluidos en el año de referencia (4/12) y el curso siguiente tiene 8 de sus meses incluidos en el año a estudiar (8/12). Por ejemplo, en el año 2013:

$$\text{Estimación del número de alumnos para el año 2013} = 4/12 * \text{Alumnos del curso 2012/13} + 8/12 * \text{Alumnos del curso 2013/14}$$

Por otro lado, el número de alumnos tiene que considerarse en equivalente a tiempo completo, teniendo en cuenta que no todos los alumnos tienen las mismas cargas de matrícula. Esto se puede calcular basándose en diversos aspectos dependiendo del nivel educativo y su organización, así como el hecho de que la educación sea presencial o a distancia.

Por último, para facilitar la comparación internacional entre los diversos países que participan en el estudio, se deben tener en cuenta las variaciones en las economías nacionales, se realiza una conversión del gasto en educación, calculada en la divisa correspondiente a cada país, a una equivalencia en dólares estadounidenses utilizando un factor de conversión específico que varía según el país y el año, de forma que una misma cantidad de dinero en esa divisa, reconvertida a la moneda de cualquier país podrá comprar la misma cesta de la compra o adquirir los mismos servicios.

Para más información:

OECD (2004): *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-handbook-for-internationally-comparative-education-statistics_9789264104112-en

2.4 Gasto en educación en relación con el PIB y con el gasto público

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE. En 2013, estos gastaron una media del 5,2% de su PIB en instituciones educativas de Primaria a Terciaria. En España, este porcentaje es del 4,3% y en la UE22 la media es de un 4,9%.

Este indicador presenta una medida del gasto en instituciones educativas relativa a la riqueza de un país. La riqueza nacional se calcula basándose en el PIB, y el gasto en educación incluye los gastos de los gobiernos, las empresas y los estudiantes y sus familias.

Para todos los niveles educativos, el gasto total (público y privado) en las instituciones educativas como porcentaje del PIB aumentó en España desde un 3,9% en 2005 hasta un 4,3% en 2013 (*Gráfico 2.18*). Aunque las cifras son inferiores, el aumento ha sido superior al registrado en el promedio de los países de la OCDE (de un 5,1% en 2005 a un 5,2% en 2013) y de la UE22 (de un 4,7% en 2005 a un 4,9% en 2013).

Si se distingue entre los diferentes niveles educativos, en 2013, en promedio, un 3,7% del PIB en los países OCDE representa los gastos totales dedicados a la Educación Primaria, Secundaria y postsecundaria no Terciaria, mientras que un 1,5% del PIB representa los gastos dedicados a la Educación Terciaria. En los países de la UE22 los promedios son 3,5% y 1,4%, respectivamente.

En España, el gasto público y privado en las instituciones educativas de Educación Primaria y Secundaria representa en 2013 un 3,0% del PIB y en las de Educación Terciaria, un 1,3%. Estas cifras sitúan a España por debajo de los porcentajes registrados en el promedio de los países de la OCDE y de la UE22 (*Gráfico 2.18*).

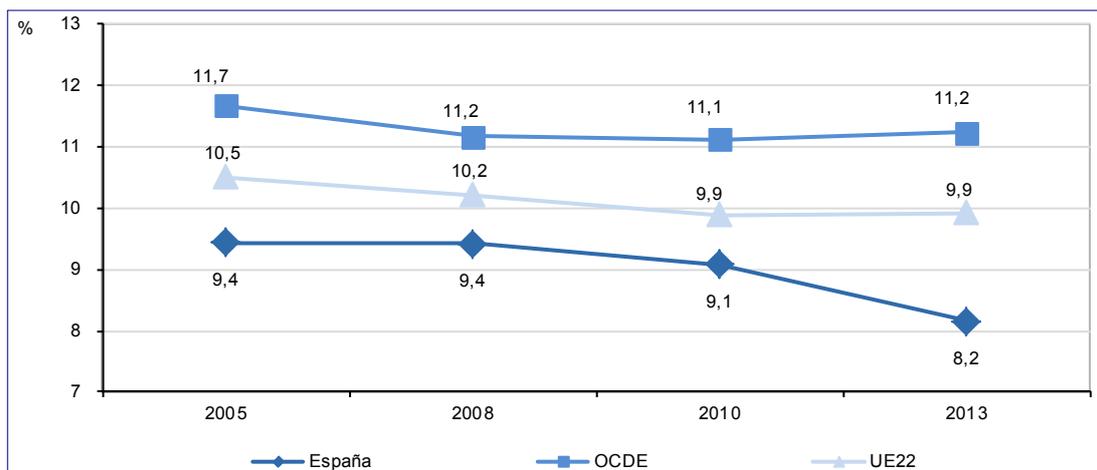
Gráfico 2.18 (extracto de la Tabla B2.2):
 Evolución del gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB. De Primaria a Terciaria (2005-2013)
 Gasto público y privado



En 2013, la mayoría de los países dedicó un porcentaje significativo de su presupuesto público a la educación. De media en los países de la OCDE, la educación de Primaria a Terciaria supone un 11,2% del gasto público total, siendo un 9,9% de media en los países de la UE22. España se sitúa en un 8,2%.

El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total en España en el año 2013 representó un 8,2%, situándose por debajo de los promedios de los países OCDE (11,2%) y de los países UE22 (9,9%). En el periodo analizado, 2005-2013, las cifras registradas en España han estado por debajo de ambos promedios internacionales. Hay que señalar que cuando se considera el gasto público en educación como porcentaje del gasto público total, se tiene que tener en cuenta también el tamaño relativo de los presupuestos públicos (*Gráfico 2.19*).

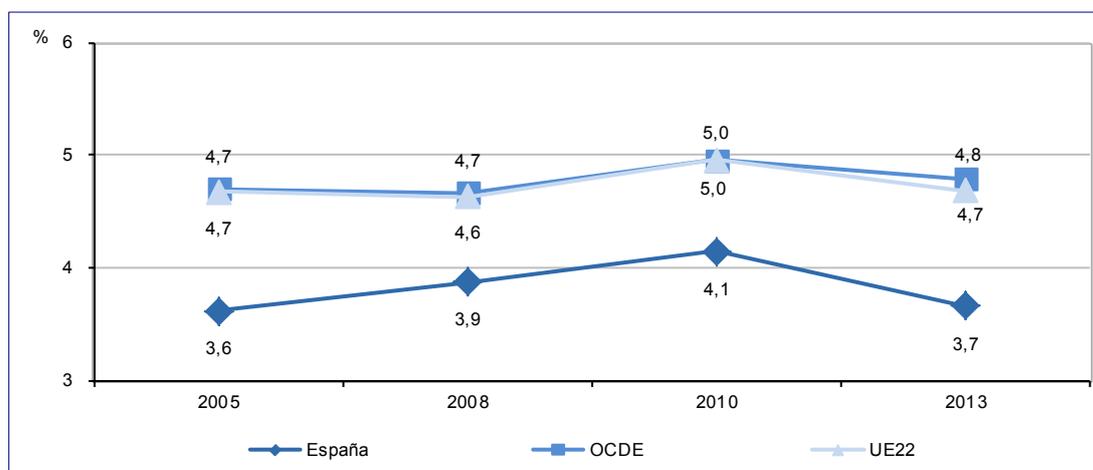
Gráfico 2.19 (extracto de la Tabla B4.2):
 Evolución del gasto público en educación como porcentaje del gasto público total (2005-2013)
 Gasto público directo en instituciones educativas más subsidios públicos a hogares y otras entidades privadas, como porcentaje del gasto público total, para todos los niveles educativos combinados (2005-2013)



La evolución del gasto público en educación como porcentaje del PIB, entre 2005 y 2013, muestra que las medias de la OCDE y de la UE22 han sido casi iguales durante el periodo 2005-2013, mientras que España la evolución es muy similar, aunque en torno a un punto porcentual por debajo de ambas (*Gráfico 2.20*).

Gráfico 2.20 (extracto de la Tabla B4.2):
 Evolución del gasto público en educación como porcentaje del PIB (2005-2013)

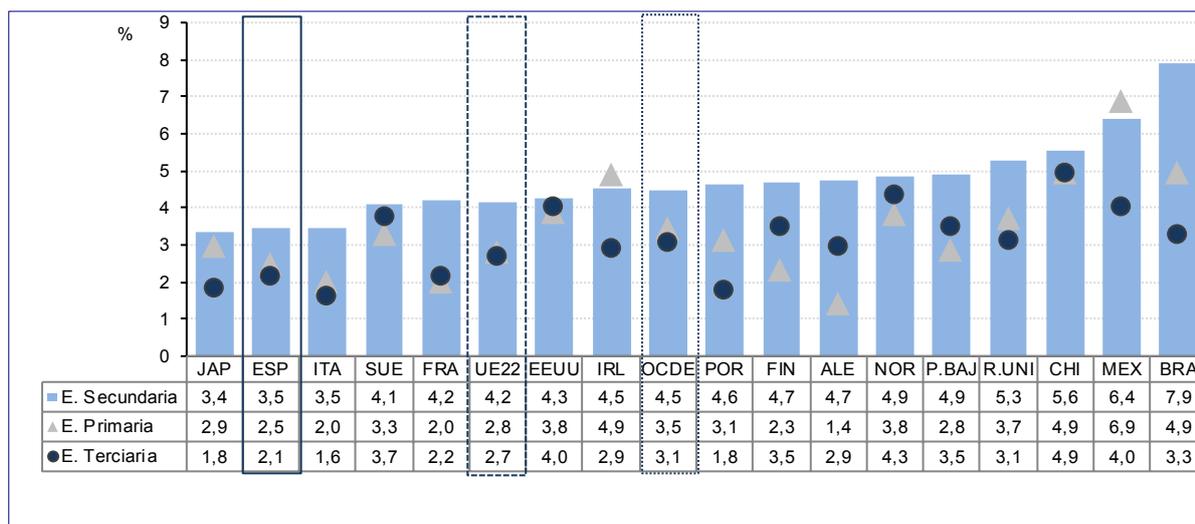
Gasto público directo en instituciones educativas más subsidios públicos a hogares y otras entidades privadas, como porcentaje del PIB, para todos los niveles educativos combinados (2005-2013)



En la mayoría de los países, la etapa educativa a la que se destina el mayor porcentaje de gasto público en educación es la Educación Secundaria. Le siguen Educación Primaria y Educación Terciaria. Esto se debe fundamentalmente a las tasas de escolarización y a la estructura demográfica de la población.

En España, del gasto público total dedicado a la educación, un 2,5% pertenece al gasto en Educación Primaria, porcentaje superior al de Alemania (1,4%), Italia (2,0%) y Francia (2,0%) e inferior al de Japón (2,9%), Suecia (3,3%) y Estados Unidos (3,8%). A la Educación Secundaria se destina el 3,5% en España, ligeramente superior al porcentaje dedicado en Japón (3,4%), similar al de Italia (3,5%) e inferior al del resto de países. Finalmente, el gasto público en Educación Terciaria en España es del 2,1%, superior al de Italia (1,6%), Portugal (1,8%) y Japón (1,8%), similar al de Francia (2,2%) e inferior al de Alemania (2,9%), Estados Unidos (4,0%) y Suecia (3,7%) (Gráfico 2.21).

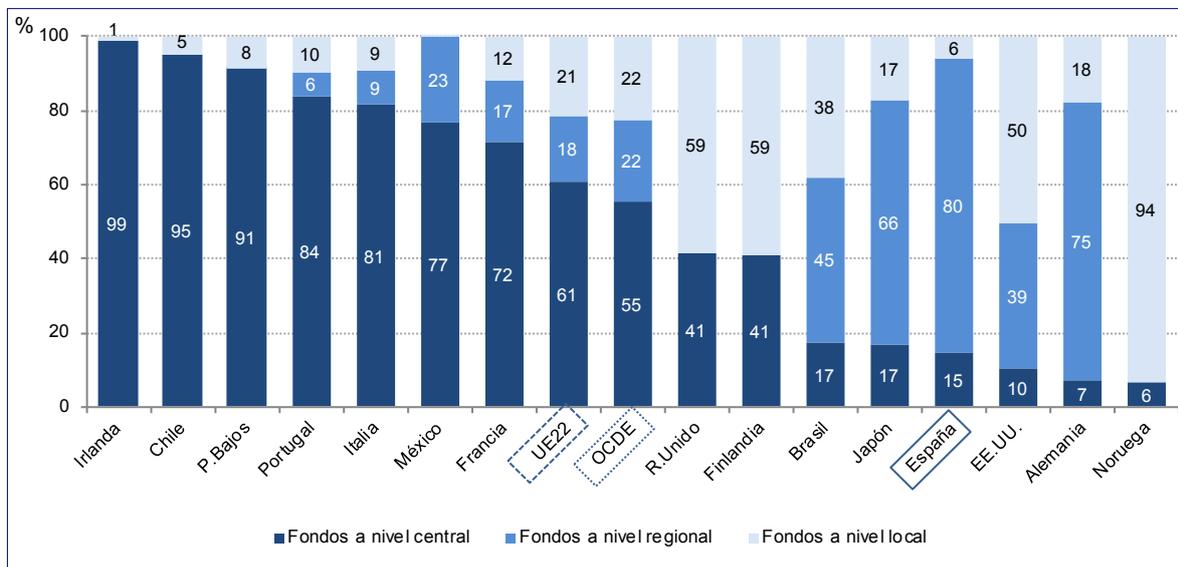
Gráfico 2.21 (extracto de la Tabla B4.1):
 Gasto público en educación, como porcentaje del gasto público total, por nivel de formación (2013)



En España, debido a su descentralización territorial, más de las tres cuartas partes de los fondos públicos destinados a la educación (80%) provienen de los gobiernos regionales o autonómicos.

En 2013, en la media de los países de la OCDE, el 55% de los fondos públicos para la educación procedió del gobierno central; el 22% de los fondos regionales, y el otro 22% de los fondos locales. Cifras similares tiene la media de la Unión Europea (61%, 18% y 21% respectivamente). En España, al existir un modelo descentralizado de gestión y administración del Sistema educativo, más de las tres cuartas partes de los fondos públicos (80%) provienen de los gobiernos regionales, el 15% del gobierno central y únicamente el 6% de los consistorios locales. Los países con una mayor centralización de los fondos públicos destinados a educación son Irlanda y Chile. Y los más descentralizados, España y Alemania a nivel regional y Noruega a nivel local.

Gráfico 2.22 (extracto de la Tabla B4.3):
Distribución de gasto público en educación según administración de gobierno en Educación Primaria y Secundaria (2013)



3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

El análisis de los indicadores de *Education at a Glance 2016* sobre las horas lectivas de los alumnos, el tiempo de trabajo, los salarios de los profesores y quiénes son los profesores y los directores de los centros, no son únicamente posibles instrumentos de política educativa. También proporcionan información contextual, sobre la calidad de la enseñanza en el marco educativo y sobre los resultados de los estudiantes.

3.1 Horas de clase

En Educación Primaria el número total de horas obligatorias de clase para los alumnos españoles es ligeramente inferior al promedio de la OCDE. En cambio, en la primera etapa de Educación Secundaria, España supera en casi 130 horas el promedio de la OCDE.

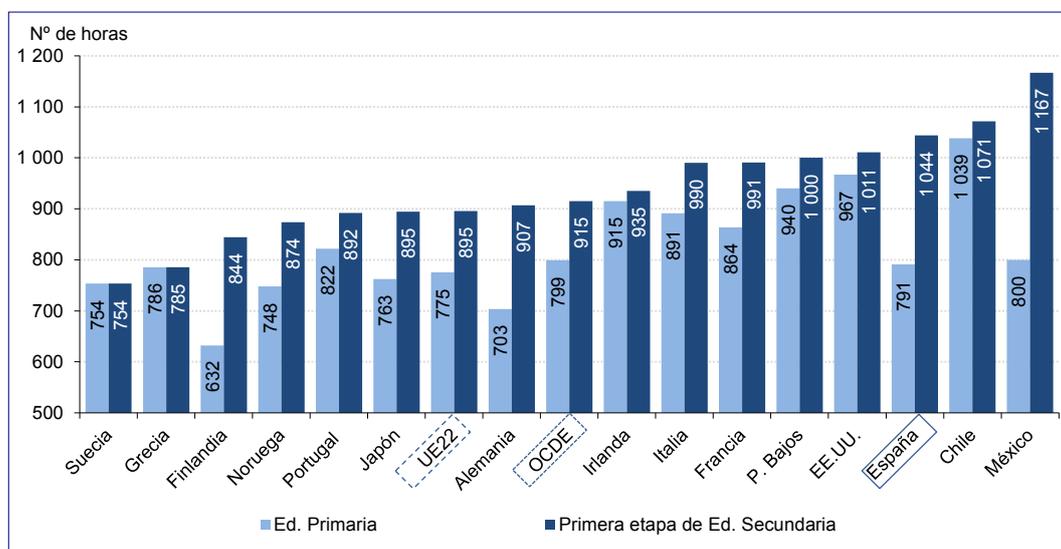
El número de horas de instrucción obligatorias es uno de los puntos clave en el debate educativo. El indicador D1 de *Education at a Glance 2016* muestra la distribución del número medio anual de horas de clase obligatorias para los alumnos de Educación Primaria y de primera etapa de Educación Secundaria, etapas que, en la mayoría de los países de la OCDE, comprenden entre los 6 y los 15 años de edad.

En general, cuanto más alto es el nivel educativo, mayor es el número de horas de instrucción anuales. En la OCDE el tiempo medio de instrucción obligatorio para los alumnos de Educación Primaria es de 799 horas anuales. Los alumnos de primera etapa de Educación Secundaria reciben 915 horas de media, es decir, 116 horas más al año que los alumnos de Primaria. En los 22 países de la Unión Europea que participan en este informe, el promedio de horas de clase es algo más bajo que el de la OCDE (775 horas en Primaria, 895 horas en la primera etapa de Secundaria).

Gráfico y tabla 3.1 (extracto de la Tabla D1.1):

Número de horas de instrucción obligatorias previstas en instituciones públicas (2016)

Media anual de horas de enseñanza obligatoria programadas para el alumnado de Educación Primaria y primera etapa de E. Secundaria en programas de orientación general



Nota: Los datos de Alemania corresponden al año 2015.

En Educación Primaria, el número de horas de instrucción al año en España es de 791 horas, situándose ligeramente por debajo de la media de la OCDE y por encima de la UE22. En la primera etapa de Educación Secundaria, las diferencias entre España y los países de la OCDE y la UE22 son notables, ya que los alumnos españoles reciben 1.044 horas anuales de clase, superando en 129 horas anuales la media de horas de clase en los países de la OCDE y en 149 horas a la media en los países de la UE22.

El análisis comparativo entre los países que se estudian en el presente informe revela diferencias muy llamativas. En Finlandia el número medio de horas de clase anuales en 2015 para alumnos de Educación Primaria es de 632 horas, en cambio, en Chile y EE.UU. es de 1.039 y 967 respectivamente. Para el nivel de primera etapa de Educación Secundaria, Suecia presenta el número de horas de instrucción más reducido (754 horas al año), mientras que los países con mayor número de horas en este nivel son México (1.167), Chile (1.071) y España (1.044) (Gráfico 3.1).

Los porcentajes de España del tiempo total de horas de clase dedicadas a Lengua, Matemáticas y Ciencias, superan a los promedios de la OCDE y de la UE22, tanto en Primaria como en primera etapa de Secundaria.

Al observar el tiempo de instrucción dedicado a las áreas de Lengua, Matemáticas y Ciencias, para los alumnos de Primaria y de primera etapa de Educación Secundaria, en España el porcentaje es superior a las medias de la OCDE y de la UE. Las mayores diferencias se observan en Matemáticas de Educación Primaria, con cuatro y cinco puntos de diferencia.

Por países, las horas de instrucción en la asignatura de Lengua de Primaria destaca Francia (37%) y México (35%), y en Lengua de Secundaria despunta Grecia (26%); los porcentajes de España están en el 24% y 16%, respectivamente. En las Matemáticas de Primaria, Portugal y México alcanzan los mayores porcentajes (27% en ambos casos) y en las de Secundaria, Chile es la que destaca (26%); los porcentajes de España son 19% y 13%. En Ciencias de Primaria, México sobresale de nuevo (13%), y en Ciencias de Secundaria, destacan México (17%) y Portugal (18%); los porcentajes de España son 7% y 12%, respectivamente (Gráfico 3.2).

Gráfico 3.2 (extracto de la Tabla D1.3a y D1.3b):
Número de horas de instrucción por asignatura (2016)

Como porcentaje del tiempo total de instrucción obligatoria para el alumnado de Educación Primaria y primera etapa de E. Secundaria en programas de Orientación General

	Educación Primaria			Primera etapa de Educación Secundaria		
	Lengua	Matemáticas	Ciencias	Lengua	Matemáticas	Ciencias
España	24	19	7	16	13	12
OCDE	22	15	7	14	12	11
UE22	21	14	6	14	11	11
Francia	37	21	9	15	14	10
Grecia	25	13	10	26	11	10
Portugal	27	27	7	13	13	18
Alemania	26	20	4	13	13	11
Finlandia	24	16	11	12	12	16
Noruega	26	17	6	15	12	9
Chile	20	16	9	16	16	11
México	35	27	13	14	14	17
Irlanda	20	17	4	12	12	
Japón	24	17	8	12	12	12

Tres indicadores utilizados en Panorama de la Educación: Tamaño de la clase, tamaño estimado de la clase y ratio alumnos-profesor

El tamaño de la clase se obtiene como el cociente entre el número de alumnos matriculados y el número de clases. Debe tenerse en cuenta que el tamaño de la clase es difícil de definir dado que para algunas asignaturas los alumnos se organizan en pequeños grupos. En la segunda etapa de Educación Secundaria, donde los grupos de alumnos pueden variar en función de la materia, la medida y comparación del tamaño de la clase debe hacerse con precaución. Por tanto, este informe se centra en la primera etapa de Educación Secundaria donde los alumnos suelen mantenerse en el mismo grupo.

El tamaño estimado de la clase es un indicador empleado para determinar el número de alumnos por profesor, combinando todas las asignaturas. El tamaño estimado de la clase tiene en cuenta el número de horas impartidas por el profesor y recibidas por el alumno.

La proporción de alumnos por profesor (ratio alumnos-profesor) es un indicador importante del nivel de recursos dedicados a educación. Se obtiene dividiendo el número de alumnos de un nivel educativo a tiempo completo entre el número de profesores a tiempo completo en ese mismo nivel y en centros educativos similares.

*Tamaño estimado de la clase = ratio alumnos-profesor * (número de horas recibidas por los alumnos / número de horas impartidas por profesor).*

Fuente: OCDE (Noviembre 2012): *Education indicators in Focus n° 9*. ¿Cómo varía el tamaño de la clase en el mundo?

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2012--n9-esp.pdf?documentId=0901e72b814703c2>

3.2 Número medio de alumnos por profesor

La ratio de alumnos por profesor en España está por debajo de la media de la OCDE en todos los niveles educativos y es inferior o muy similar a la media de la UE22.

La ratio de alumnos por profesor para España es más baja que la media de la OCDE en todos los niveles educativos. En Educación Primaria, España tiene una ratio de 14 alumnos por profesor, igualando a la media de la UE22, mientras que la media de la OCDE es de 15. En la primera etapa de Educación Secundaria, la ratio en España disminuye, situándose en 12 alumnos por profesor, y sigue siendo inferior a la media de la OCDE (13 alumnos), aunque superior a la media de la UE22 (11 alumnos). En la segunda etapa de Secundaria, la ratio española es de 11 alumnos por profesor y la media de la OCDE y de la UE22 es de 13 en ambos casos. Las diferencias con la OCDE y la UE22 son aún más pronunciadas en los Programas terciarios de Grado, Máster, Doctorado o equivalentes (13 para España frente a 17 de media en la OCDE y en la UE22) (*Tabla 3.3*).

Entre los países comparados, aquellos con menor número de alumnos por profesor son: Noruega en todos los niveles educativos, Grecia en los niveles obligatorios (CINE 1 y 2), Portugal en los niveles de Educación Secundaria (CINE 2 y 3) y Suecia en los niveles terciarios (CINE 5, 6, 7 y 8). Por el contrario, las ratios más elevadas se registran en Chile y México para los niveles de la CINE 1, 2 y 3, Brasil (CINE 1, 5 y 6, 7 y 8), Grecia (CINE 6, 7 y 8) e Irlanda (CINE 5).

En algunos países hay diferencias de ratio llamativas entre la primera y segunda etapa de Educación Secundaria. En Finlandia, por ejemplo, en la primera etapa de Secundaria hay cuatro alumnos menos por profesor que en la media de la OCDE; sin embargo, hay tres alumnos más por profesor en la segunda etapa de Secundaria. En Francia ocurre lo contrario: la ratio es

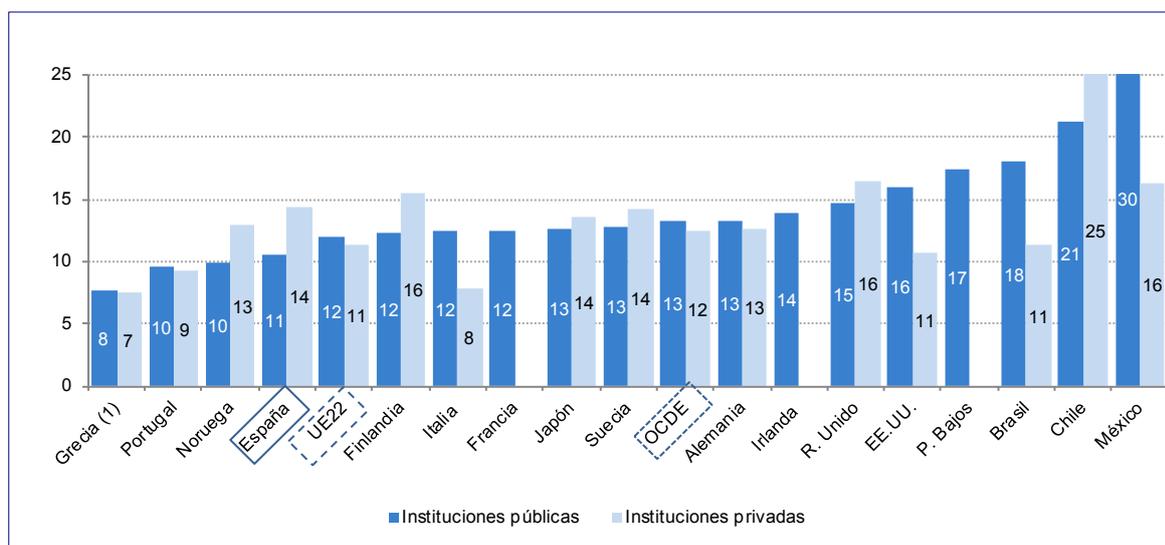
superior a la media en la Secundaria de primera etapa e inferior a la media en la segunda etapa. En España, la ratio de alumnos por profesor es muy similar en toda la Secundaria: 12 en la primera etapa y 11 en la segunda.

Tabla 3.3 (extracto de la Tabla D2.2):
 Ratio alumnos-profesor por nivel educativo (2014)
 Cálculos basados en equivalente a tiempo completo.

	E. Primaria (CINE 1)	Primera etapa de E. Secundaria (CINE2)	Segunda etapa de E. Secundaria (CINE 3)	Programas de ciclo corto de E. Terciaria (CINE 5)	Grado, Máster, Doctorado o equivalente (CINE 6,7 y 8)
España	14	12	11	11	13
OCDE	15	13	13	m	17
UE22	14	11	13	m	17
Francia	19	15	10	19	18
Grecia	9	8	m	a	45
Italia	12	12	12	a	19
Portugal	14	10	9	a	14
Alemania	15	13	13	13	12
P. Bajos	17	16	19	16	16
Finlandia	13	9	16	a	14
Noruega	10	10	10	10	10
Suecia	13	12	14	10	11
Brasil	21	18	15	50	25
Chile	21	23	24	m	m
México	27	33	21	18	15
EE.UU.	15	15	15	15	15
Irlanda	16	14	14	20	20
R. Unido	20	15	16	18	17
Japón	17	14	12	m	m

Si se compara la ratio alumnos/profesor de toda la Educación Secundaria según la titularidad de las instituciones educativas, se aprecia que en las instituciones públicas, entre los países comparados, Grecia, Portugal, Noruega y España son los que tienen ratios más bajas: 8, 10, 10 y 11 respectivamente, mientras que México, Chile, Brasil y Países Bajos presentan las más altas: 30, 21, 18 y 17 respectivamente; la media de la OCDE es de 13 y la de la UE22 es de 12. En las instituciones privadas, Grecia, Italia y Portugal muestran las ratios más bajas: 7, 8 y 9 alumnos respectivamente, y entre las más altas destaca Chile, con 25 alumnos, y Reino Unido, México y Finlandia con 16 alumnos por profesor.

Gráfico 3.4 (extracto de la Tabla D2.3):
 Ratio alumnos/profesor en Educación Secundaria (primera y segunda etapa) en instituciones públicas y privadas (2014)
 Por titularidad, cálculos basados en equivalente a tiempo completo



Nota: (1) Datos de 2013 para Instituciones públicas.

Alumnos por profesor y calidad educativa

El tamaño de la clase es un tema de actualidad en la agenda política y educativa para centros, distritos escolares, equipos directivos, responsables de políticas educativas, padres y otras partes interesadas. De hecho, el tamaño de la clase es un factor que puede influir en la elección de los padres de un centro educativo u otro. Existe una percepción generalizada de que las clases más pequeñas permiten al profesor dedicar más tiempo a cada alumno y menos tiempo a la gestión general del aula, proporcionando una mejor enseñanza adaptada a las necesidades individuales de cada alumno y garantizando un mejor rendimiento. El tamaño de la clase, así entendido, podría verse como un indicador de calidad del sistema educativo.

En los últimos años, una serie de factores provocaron una reducción en el tamaño de la clase en muchos países de la OCDE. En algunos casos, esto se debió a cambios demográficos y a la disminución del número de estudiantes, mientras que en otros, estaba relacionado con variables geográficas. También ha existido presión desde las familias para reducir el tamaño de la clase. Sin embargo, la evidencia del estudio internacional de la OCDE sobre docencia y aprendizaje (TALIS) ha demostrado que, independientemente del tamaño de la clase, la falta de profesores cualificados es también una seria preocupación en muchos países. Así, en los países en los que el tamaño de la clase es inferior a la media, un porcentaje significativo de profesores trabajaban en centros educativos cuyo director informó de que la falta de profesores cualificados dificultaba la enseñanza.

Por lo tanto, la reducción de tamaño de la clase no es, por sí sola, una garantía suficiente para mejorar la calidad de los sistemas educativos. Pero, ¿cuál es la repercusión en el rendimiento de los estudiantes? Además de la optimización de los recursos públicos, reducir el tamaño de las clases para aumentar el rendimiento del alumnado es un enfoque que ha sido probado, debatido y analizado durante varias décadas. El tamaño de la clase puede afectar a la cantidad de tiempo y atención que un profesor puede dar a los estudiantes de forma individualizada, así como a las dinámicas sociales entre los estudiantes. Sin embargo, los resultados del Programa de la OCDE para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) sugieren que los sistemas que priorizan la calidad del profesorado sobre las clases más pequeñas tienden a obtener mejores resultados, lo que confirman otras investigaciones que muestran que la mejora de la calidad del profesorado es una medida más eficaz para mejorar el rendimiento de los estudiantes. Los ejemplos de Japón y Corea del sur son convincentes: los sistemas escolares de estos dos países, que muestran niveles relativamente elevados de gasto en centros educativos, tienden a dar prioridad a los salarios de los docentes sobre el tamaño de las clases. Ambos países obtienen un rendimiento de sus estudiantes en PISA más alto que el promedio.

Para más información:

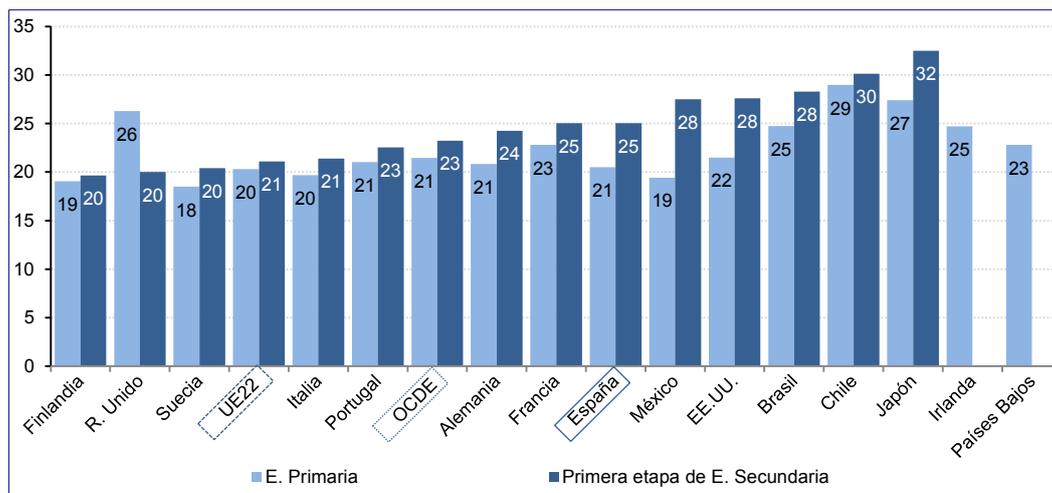
OCDE (Noviembre 2012): "¿Cómo varía el tamaño de la clase en el mundo?" Education indicators in Focus, nº 9
<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2012--n9-esp.pdf?documentId=0901e72b814703c2>

3.3 Número medio de alumnos por clase

En Educación Primaria, el número de alumnos por clase en las instituciones públicas españolas, está en torno a los promedios de la OCDE y la UE22. En la primera etapa de Educación Secundaria es superior al promedio de la OCDE y de la UE22.

El tamaño de la clase (número medio de alumnos por clase) es de 21 alumnos en Educación Primaria en España, siendo el mismo número en la OCDE y de 20 en la UE22. En la primera etapa de Educación Secundaria, el número de alumnos por clase se incrementa hasta los 25 alumnos en España, siendo de 23 y 21 alumnos por clase en la OCDE y en la UE22 respectivamente (Gráfico 3.5).

Gráfico 3.5 (extracto de la Tabla D2.1):
Número medio de alumnos por clase en instituciones públicas (2014)
 Los cálculos están basados en número de alumnos / número de grupos



En los países analizados, existen grandes diferencias en el número medio de alumnos por clase en ambas etapas educativas. En Educación Primaria, los que tienen un número medio de alumnos más bajo son Suecia, Finlandia, México e Italia, con 18, 19, 19 y 20 alumnos respectivamente, y entre los que tienen un número medio más elevado se encuentran Chile, Japón y Reino Unido, con 29, 27 y 26 alumnos respectivamente. En la primera etapa de Educación Secundaria, los países con un menor número medio de alumnos por clase son Finlandia y Reino Unido, con 20 alumnos, y los que tienen un número más elevado son Japón y Chile, con 32 y 30 alumnos respectivamente.

El estudio de la OCDE sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, 2013), en el que participaron profesores de Educación Secundaria de 34 países, revela que las clases con más alumnos, en general, implican dedicar más tiempo a mantener el orden y menos a actividades de enseñanza y aprendizaje. Concretamente, un alumno más en clase implicaría una reducción de medio punto porcentual en el tiempo dedicado propiamente a la enseñanza. Según este estudio, si se compara el tiempo que los profesores españoles dicen dedicar a mantener el orden con la media de alumnos por clase, se observa que a pesar de tener España dos alumnos más por clase que la media de la OCDE, el porcentaje de tiempo dedicado a mantener el orden en las aulas españolas es de un punto porcentual menos que la media de los países del estudio TALIS.

3.4 Horas de enseñanza del profesorado

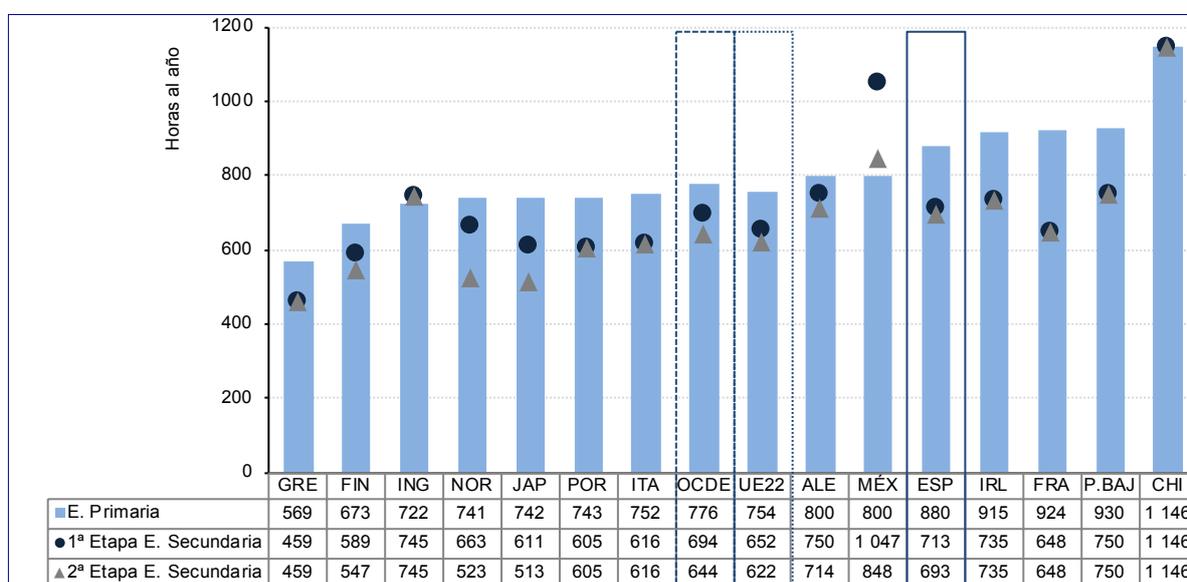
Las horas que los profesores dedican a impartir clase y el porcentaje de tiempo que estas suponen sobre sus horas totales de trabajo influyen en gran medida en la práctica docente y en el atractivo de la profesión. Junto con los salarios y con el tamaño de la clase, este indicador contribuye al análisis de un conjunto de aspectos de especial relevancia en la vida laboral de los profesores. Estos aspectos son también clave en la toma de decisiones sobre la distribución de los recursos financieros que los países asignan a la educación.

Los profesores españoles dedican más horas al año a impartir clase que la media de profesores de la OCDE y de la UE22.

El número anual de horas de enseñanza de los profesores difiere considerablemente de un país a otro y en la mayoría de los países de la OCDE tiende a decrecer conforme se incrementa el

nivel educativo en el que se enseña. En el promedio de los países de la OCDE, los profesores de la escuela pública imparten 776 horas de clase al año en Educación Primaria, 694 horas al año en la primera etapa de Educación Secundaria y 644 horas al año en la segunda etapa de Educación Secundaria; en los países de la UE22, los valores son similares con 754, 652 y 622 horas anuales, respectivamente. En España, estas cifras son más altas en los tres niveles educativos. Los profesores españoles de centros públicos imparten 880 horas de clase al año en Educación Primaria, 713 horas en la primera etapa de Educación Secundaria y 693 horas en la segunda etapa de Educación Secundaria. Entre los países analizados en este informe, el que tiene el número más alto de horas de enseñanza es Chile, que registra 1.146 horas en todos los niveles de enseñanza, y el que registra menos horas de enseñanza es Grecia, con 569 horas en Educación Primaria y 459 en las dos etapas de Educación Secundaria (*Gráfico 3.6*).

Gráfico 3.6 (extracto de la Tabla D4.1):
Organización del horario de trabajo de los profesores en instituciones públicas. Horas de enseñanza (2014)
Número de horas de enseñanza netas al año.



Nota: Los países están ordenados de mayor a menor según las horas de enseñanza del profesorado de Educación Primaria.

En España el número total de horas de trabajo del profesorado es inferior al promedio de los países de la OCDE y superior al promedio de los países de la UE22.

Para analizar correctamente las implicaciones derivadas de las horas dedicadas a impartir clase, es fundamental tener en cuenta el tiempo total de trabajo del profesorado en cada país, ya que nos indica el tiempo disponible para otras actividades como la preparación de clases, la revisión del trabajo de los alumnos o la realización de cursos de formación.

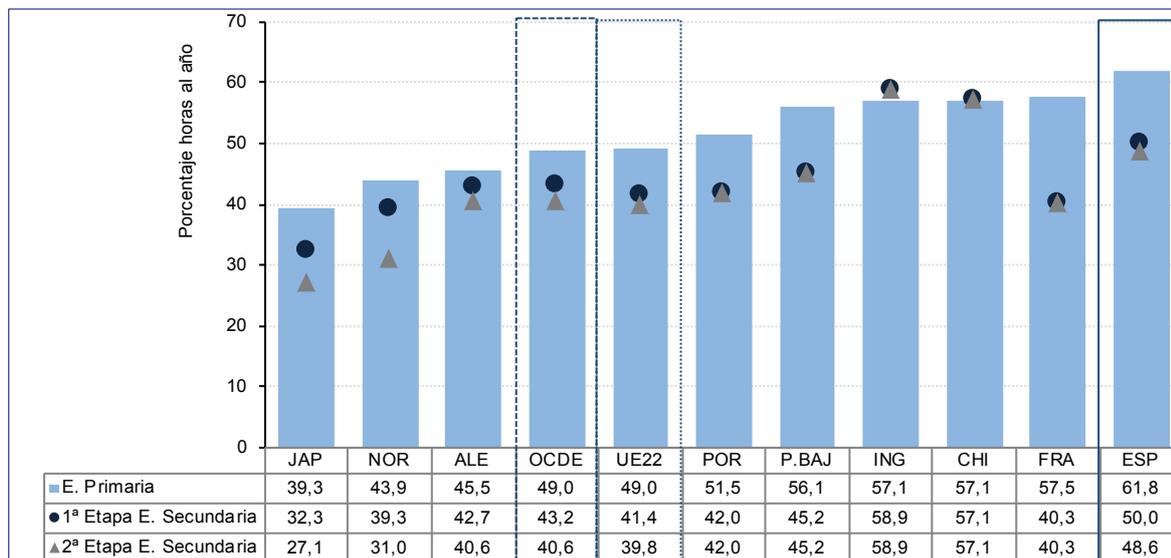
El *Gráfico 3.7* muestra la proporción de horas de enseñanza respecto al total de horas de trabajo del profesorado. Una proporción alta significaría que los profesores dedican más tiempo a impartir clase y menos a actividades como la preparación de las mismas, la corrección de actividades de los alumnos o las reuniones con otros profesores, lo que podría influir negativamente en la calidad de la enseñanza.

Así, en los países de la OCDE, en Educación Primaria, un 49,0% del tiempo total de trabajo de los profesores se dedica a la enseñanza, igual que el promedio de los países de la UE22; en la primera etapa de Educación Secundaria esta proporción en la media de la OCDE es de un 43,2% y en la segunda etapa de Educación Secundaria, de un 40,6%. Los promedios de los países de la UE22 son similares: 41,4% y 39,8% respectivamente. En España, los porcentajes de horas de

enseñanza son más elevados que los promedios de la OCDE y UE22: un 61,8% en Educación Primaria, un 50,0% en la primera etapa de Educación Secundaria y un 48,6 %, en la segunda.

Gráfico 3.7 (extracto de la Tabla D4.1):

Organización del horario de trabajo de los profesores en instituciones públicas. Proporción del número de horas de enseñanza respecto al tiempo total de trabajo (2014)



Nota: Los países están ordenados de mayor a menor según el porcentaje de horas del profesorado de Educación Primaria.

¿Cómo se desarrolla la labor docente en las aulas?

En el estudio de la OCDE sobre la Enseñanza y el Aprendizaje (TALIS, 2013), en el que participaron profesores de primera etapa de Educación Secundaria de 34 países, se analiza el tiempo que estos dedican a distintas actividades dentro de su horario total de trabajo.

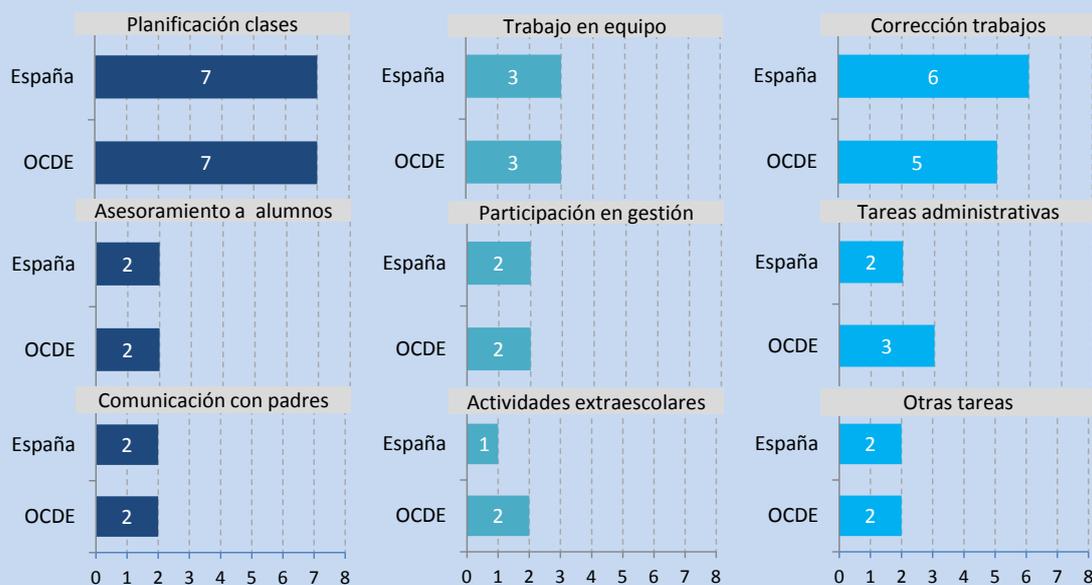
Según este estudio, la forma en que las autoridades educativas regulan el horario lectivo del profesorado difiere de un país a otro, al mismo tiempo que incide en su dedicación horaria real. Los profesores de los países y economías participantes en TALIS respondieron que dedican una media de 38 horas semanales a su labor docente, oscilando entre las 29 horas en Chile e Italia y las 54 horas en Japón. De esas horas semanales, los docentes encuestados en el marco de TALIS señalan que dedican la mayor parte de su horario de trabajo (una media de 19 horas semanales) a la enseñanza. En la mayoría de los países, la mitad del profesorado dedica el 80% o más de su horario lectivo a la enseñanza y el aprendizaje.

No obstante, una semana de trabajo engloba otras tareas aparte de las horas efectivas de enseñanza. Debe tenerse en cuenta que la suma de las horas empleadas por los profesores en las diferentes tareas puede no coincidir con el número total de horas que dicen trabajar a la semana, ya que se les preguntó de forma separada por cada una de las tareas.

En media de los países OCDE, los profesores dicen dedicar una media de 6,8 horas semanales a planificar o preparar sus clases; aproximadamente lo mismo que los profesores en España (6,6 horas/semana). Los profesores españoles aseguran dedicar una media de 6,1 horas a la semana a corregir el trabajo de sus alumnos, significativamente por encima de la media OCDE (4,7 horas/semana).

Otras tareas, como por ejemplo la gestión escolar, la comunicación con padres o tutores, actividades extraescolares no llegan a las dos horas de dedicación semanal a cada una de ellas. Tampoco llega a las dos horas de dedicación el tiempo dedicado al trabajo administrativo de los profesores españoles (1,8 horas/semana), aunque la media OCDE (2,9 horas/semana) sea significativamente mayor.

La distribución del resto de tareas que no son horas efectivas de enseñanza contempladas en la encuesta TALIS se muestra para España y la media OCDE en el gráfico siguiente:



Para más información:

MECD (2014): TALIS 2013. *Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/talis2013/talispublicacionessep2014.pdf?documentId=0901e72b81adaba0>

3.5 Retribución del profesorado

Los salarios de los profesores representan uno de los gastos más importantes del presupuesto educativo y tienen un impacto directo sobre el grado de atracción de la profesión. Los salarios influyen, entre otras razones, en la decisión de acceder a la formación como profesor y dedicarse a la docencia después de la graduación (*Education at a Glance 2016*).

El salario de los profesores en España, en todas las etapas educativas, es superior al salario medio de los países de la OCDE y de la UE22. Sin embargo, España es uno de los países en los que el profesorado necesita más años para alcanzar el salario más alto en la escala.

En general, los salarios de los profesores de las enseñanzas no universitarias aumentan con el nivel educativo en el que enseñan. Por término medio, el salario inicial de un profesor que enseña en la segunda etapa de Educación Secundaria es superior al de un profesor que enseña en Educación Primaria, con una diferencia del 10,2% en los países de la OCDE y del 8,7% en los países de la UE22. En España esta diferencia es del 12,0%. Alemania es el país con mayores diferencias, con un 16,9%. En el lado opuesto se encuentran Grecia, Portugal, Inglaterra, Irlanda y Japón, que pagan el mismo salario a sus profesores independientemente del nivel en el que estos enseñan.

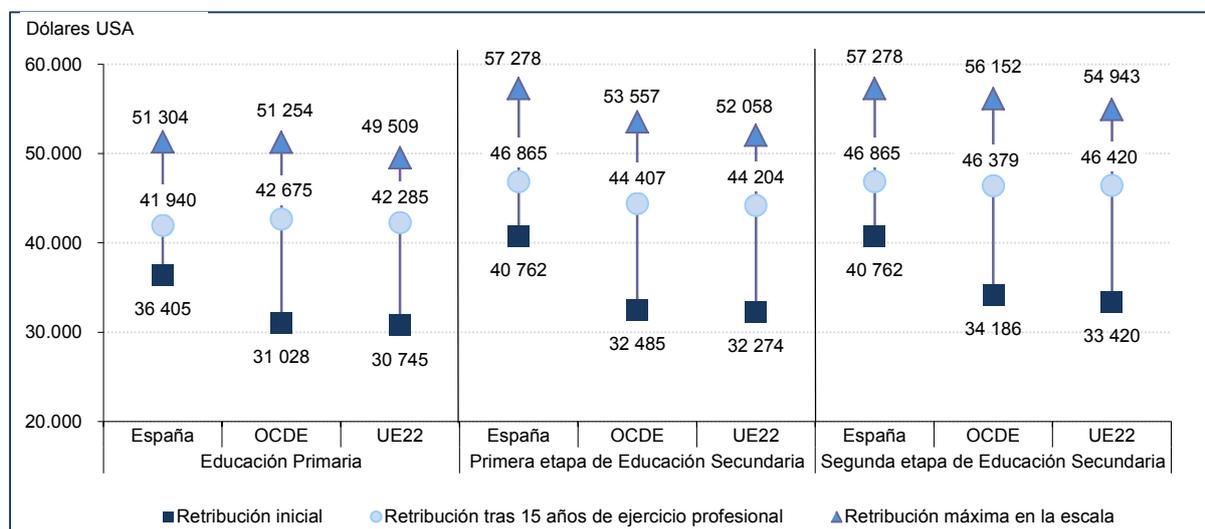
El número de años que deben transcurrir para que los profesores alcancen el salario máximo difiere entre los países. De media entre los de la OCDE, el salario máximo de los profesores de Secundaria se alcanza 25 años después de haber comenzado la carrera docente y en la UE22, 26 años después. España se encuentra entre los países en los que se necesitan más años para alcanzar el máximo en la escala, concretamente 38 años, ya que los salarios incorporan complementos que se van incrementando con la antigüedad durante toda la carrera docente.

Los países en los que se alcanza antes el salario máximo son Países Bajos (13 años), México (14 años) y Noruega (16 años). (Gráfico y tabla 3.8).

El salario de los profesores en España es superior al salario medio del conjunto de países de la OCDE y de la UE22, tanto si se compara la retribución inicial como después de 15 años o la retribución máxima en la escala. En los inicios de la carrera docente, los profesores españoles de Educación Primaria tienen un salario un 17,3% superior a la media de la OCDE y un 18,4% superior a la media de la UE22. La diferencia es aún mayor en la Educación Secundaria, con salarios iniciales que superan en torno al 25% las medias internacionales en la primera etapa y en torno al 20% en la segunda etapa. Si se observan los salarios máximos a los que se pueden aspirar en la carrera docente, las diferencias de España con las medias de la OCDE y la UE22 se acortan, pero siguen siendo superiores en todas las etapas educativas, entre un 0,1% y un 10%.

Gráfico y tabla 3.8 (extracto de la Tabla D3.1a y D3.3a):
Retribución del profesorado (2014) (en \$)

Retribución anual del profesorado en instituciones públicas: inicial, tras 15 años de ejercicio profesional y máxima en la escala, por nivel educativo, en dólares convertidos mediante PPA (paridad del poder adquisitivo)

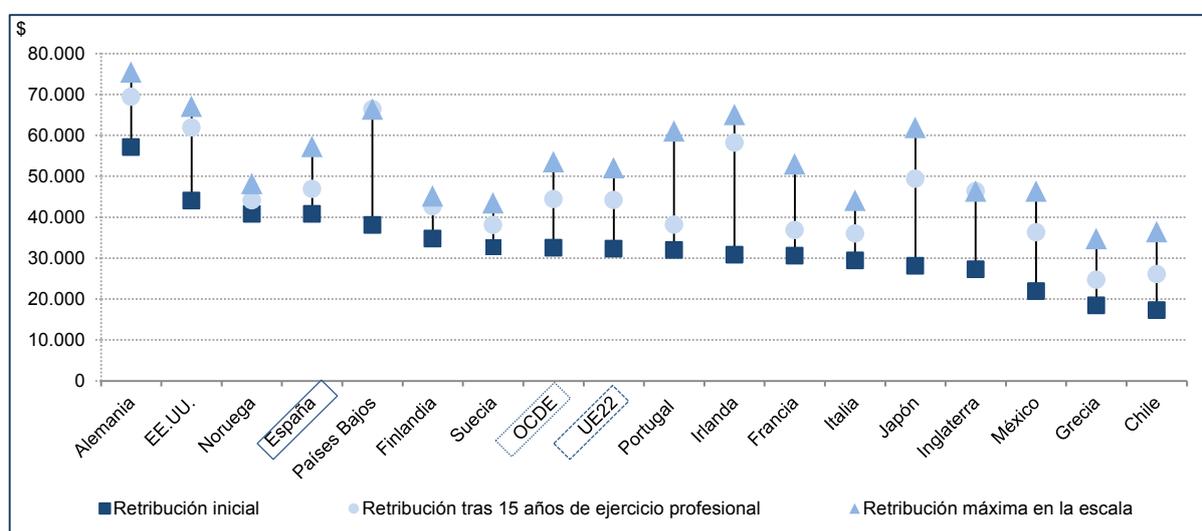


	Educación Primaria		1ª etapa de Ed. Secundaria		2ª etapa de Ed. Secundaria		Años para alcanzar la retribución máxima en Ed. Secundaria
	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	
España	36 405	51 304	40 762	57 278	40 762	57 278	38
OCDE	31 028	51 254	32 485	53 557	34 186	56 152	25
UE22	30 745	49 509	32 274	52 058	33 420	54 943	26
Francia	27 867	50 141	30 532	52 981	30 820	53 300	29
Grecia	18 408	34 776	18 408	34 776	18 408	34 776	45
Italia	27 314	40 151	29 445	44 093	29 445	46 096	35
Portugal	31 930	61 047	31 930	61 047	31 930	61 047	34
Alemania	51 584	67 998	57 131	75 422	60 305	84 116	28
Países Bajos	36 097	53 544	38 089	66 366	38 089	66 366	12
Finlandia	32 157	41 824	34 730	45 170	36 828	48 759	20
Noruega	40 815	48 227	40 815	48 227	45 191	55 944	16
Suecia	32 313	42 699	32 698	43 487	33 980	45 610	a
EE.UU.	42 256	67 983	44 001	67 053	43 362	68 062	m
Inglaterra	27 246	46 390	27 246	46 390	27 246	46 390	m
Irlanda	30 813	64 509	30 813	65 102	30 813	65 102	22
Japón	28 101	61 922	28 101	61 922	28 101	63 615	34
Chile	17 250	36 457	17 250	36 457	18 236	38 448	30
México	17 041	36 228	21 892	46 317	40 950	56 115	14

Si el análisis se centra en el nivel de primera etapa de Educación Secundaria y por países (*Tabla 3.8 y Gráfico 3.9*), la retribución del profesorado en diferentes momentos de su carrera docente varía bastante de un país a otro. Entre los profesores que acaban de iniciar su carrera, el salario medio en la OCDE y en la UE22 es de 32.485 dólares y 32.274 dólares respectivamente, oscilando entre menos de 20.000 dólares en Grecia y Chile y más de 40.000 dólares en España, Noruega, Estados Unidos y Alemania. Los profesores que se encuentran en lo más alto de la escala retributiva en los países analizados, perciben como media en la OCDE y en la UE22 53.557 dólares y 52.058 respectivamente, oscilando entre menos de 46.000 dólares en Finlandia y Suecia y más de 65.000 dólares en Irlanda, Países Bajos y Alemania. Si comparamos las retribución salarial del profesorado español con las del resto de los países, es alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera, teniendo en cuenta, tal y como se dijo anteriormente, que España es uno de los países en los que los profesores necesitan más años para alcanzar el máximo en la escala retributiva.

Gráfico 3.9 (extracto de la Tabla D3.1a):

Retribución del profesorado de primera etapa de Educación Secundaria en diferentes momentos de sus carreras (2014)
Salarios reglamentarios anuales de los profesores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Atractivo de la profesión docente

La necesidad de atraer personal más cualificado a la profesión docente es una prioridad creciente en Europa. Casi todos los países o regiones europeos indican que han dado los pasos necesarios para predecir las probables oferta y demanda futuras de docentes. Veintidós sistemas educativos europeos han introducido una planificación previa de los requisitos del personal docente.

Una docena de países han implementado o están implementando actualmente campañas de promoción para mejorar la imagen de la profesión docente y atraer candidatos nuevos a la formación del profesorado, así como a docentes recién licenciados a la profesión. La mayoría de estas campañas se basan en la emisión de fragmentos de vídeo promocionales en canales de televisión nacionales y en el uso de redes sociales o sitios web que proporcionan información práctica sobre la enseñanza y la formación inicial del profesorado.

La satisfacción con el trabajo y las percepciones que tiene el profesorado del valor que la sociedad concede a la profesión docente son buenos indicadores para evaluar su atractivo para los que la ejercen. En general, los docentes están satisfechos o muy satisfechos con su profesión, pero creen que la sociedad no la valora.

Como norma, la satisfacción del profesorado con su trabajo normalmente no se ve afectado por su edad, género o el número de años de experiencia. Los docentes que están satisfechos con el entorno de su centro escolar también lo están con su profesión, y viceversa. Ciertos factores internos del centro, como la evaluación del profesorado, una cultura de colaboración en el centro y buenas relaciones entre el profesorado y el alumnado tienen mucho que ver con una alta satisfacción con el trabajo. En lo que respecta a estos factores, la creencia que tiene parte del profesorado de que la evaluación no es una tarea administrativa, sino que contribuye a su desarrollo profesional, y la existencia de un liderazgo descentralizado del centro en el que el personal, los padres y el alumnado tengan voz en la administración del centro y compartan la responsabilidad son muy importantes. Sin embargo, la variable que más afecta a la satisfacción en el trabajo es la relación entre el profesorado y el alumnado, y la percepción de que hay armonía entre los docentes y los alumnos. En general, las condiciones laborales (a excepción de los sueldos) no parecen estar directamente vinculadas a los niveles de satisfacción en el trabajo. Aunque unos sueldos mínimos altos tienen mucho que ver con el aumento en la proporción de docentes jóvenes que expresan satisfacción con su trabajo, la correlación entre los niveles de sueldo máximo y la satisfacción profesional de los docentes de mayor edad o con mayor experiencia es insignificante. Esto puede significar que los aumentos de sueldo ayudan a mantener la satisfacción profesional a unos niveles bastante estables a medida que el profesorado envejece.

Los docentes que expresan satisfacción con su profesión no necesariamente tienen una percepción positiva de la valoración que la sociedad hace de ella. Estas dos variables son independientes. A diferencia de su propia satisfacción profesional, la percepción que tienen los docentes de la forma en que la sociedad valora su profesión varía en función de su edad y género, ya que los jóvenes expresan una impresión más positiva que los restantes grupos.

Para más información:

Comisión Europea (2015): *La profesión docente en Europa. Prácticas, percepciones y políticas*. Eurydice, Estudios temáticos comparados.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/la-profesion-docente-en-europa-practicas-percepciones-y-politicas/europa-profesores/20609>

“La evidencia empírica de la que disponemos en lo tocante a cómo evalúan los españoles el prestigio social de las profesiones docentes nos lleva a afirmar que dicha evaluación apenas se ha movido en los últimos veinte años, y se sitúa en un nivel medio-alto”.

Para más información:

Fundación Europea Sociedad y Educación (2013): *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y Realidad*. (pág. 51)

“En 2011 el estudio European Mindset, de la Fundación BBVA, otorgaba a los maestros españoles un 7.6 sobre 10, por encima aquí de los médicos (7.5) y, en Europa de sus propios colegas (7.0). Otra encuesta de GfK, el Ranking de confianza en las profesiones (Trust Index) otorgaba a los docentes de primaria y secundaria, juntos, una confianza del 92%, por encima de la media europea del 86%”.

Extraído de: Fernández Enguita, M. (2014): “El prestigio del profesorado...y la terca realidad”, *INEE-blog*, marzo 2014. <http://blog.educalab.es/inee/2014/03/03/el-prestigio-el-profesorado-y-la-terca-realidad-2/>

El Barómetro del Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS) de febrero de 2013, mediante entrevistas presenciales en domicilios a 2.472 españoles de ambos sexos mayores de 18 años, dedica una sección específica al papel del profesorado en la sociedad. De los datos de esta encuesta se desprende que los profesores integran la segunda profesión más valorada, con una alta valoración, entre 73 y 75 puntos sobre 100. Además un tercio de los encuestados les da una puntuación por encima de 90.

http://www.cis.es/cis/open/cm/ES/1_encuestas/estudios/ver.jsp?estudio=13664

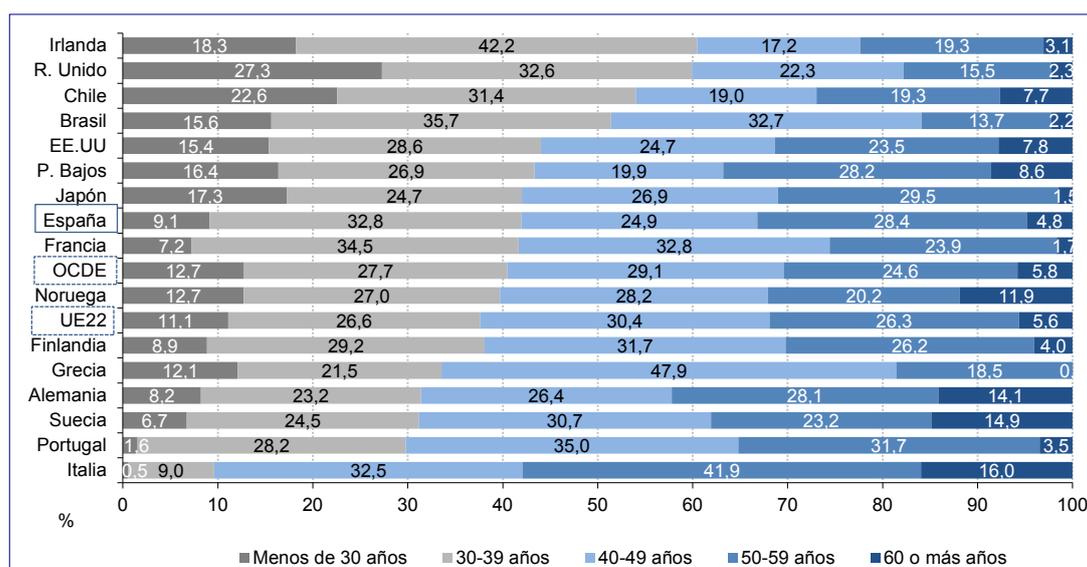
3.6 ¿Quiénes son los profesores?

En España, al igual que los promedios de los países de la OCDE y de la UE22, los profesores con más de 40 años suponen seis de cada diez en Educación Primaria, aumentando a siete de cada diez en Educación Secundaria.

Un aspecto importante del sistema educativo es la estructura por edad de sus profesores. Los gráficos siguientes (*Gráfico 3.10a* y *3.10b*) muestran la distribución por edad de los profesores en Educación Primaria y en Educación Secundaria.

Para los países de la OCDE y la UE22, el 59,5% y el 62,3%, respectivamente, de los profesores en Educación Primaria son mayores de 40 años. España se sitúa ligeramente por debajo de esas medias con un 58,1% de los profesores (24,9% tienen entre 40-49 años y 33,2% tienen más de 50 años). Entre los países analizados en este informe, aquellos con un porcentaje mayor de profesores con más de 40 años son Italia (90,4%), Portugal (70,2%), Suecia (68,8%), Alemania (68,6%) y Grecia (66,4%). En cambio, nos encontramos con los profesores más jóvenes en Irlanda, con tan solo un 39,5% de los profesores mayores de 40 años, Reino Unido con un 40,1%, y Chile con un 46,0%. Respecto al porcentaje de profesores menores de 30 años, los promedios son de un 12,7% y 11,1% para la OCDE y UE22 respectivamente, y de un 9,1% para España (*Gráfico 3.10a*).

Gráfico 3.10a (extracto de la Tabla D5.1):
Distribución de los profesores en Educación Primaria por grupos de edad (2014)

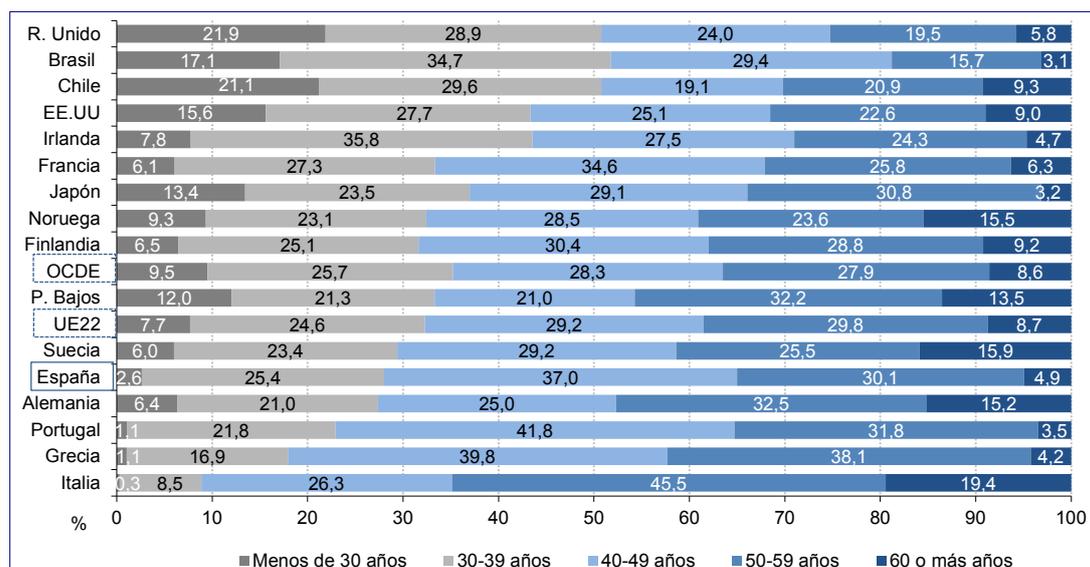


Nota: Los países están ordenados de menor a mayor en función de la proporción de profesores mayores de 40 años.

En cuanto a la Educación Secundaria, el porcentaje de profesores mayores de 40 años en la mayoría de los países es mayor que el antes descrito para Primaria. Las medias de los países de la OCDE y de la UE22 se sitúan en 64,8% y 67,7% respectivamente. Bastante por encima de esa media se encuentran Italia (91,2%), Grecia (82,0%) y Portugal (78,1%), y los porcentajes más bajos de profesores mayores de 40 años están en Chile (49,3%), Reino Unido (49,3%) y Brasil (48,2%).

En España, el 72,0% de los profesores en Educación Secundaria tiene más de 40 años, 14 puntos porcentuales más que en Educación Primaria. Respecto al porcentaje de profesores menores de 30 años, España, con un 2,6%, es uno de los países con menos profesores en este tramo de edad, muy por debajo de la media de la OCDE (9,5%) y UE22 (7,7%) (*Gráfico 3.10b*).

Gráfico 3.10b (extracto de la Tabla D5.2):
Distribución de los profesores en Educación Secundaria por grupos de edad (2014)



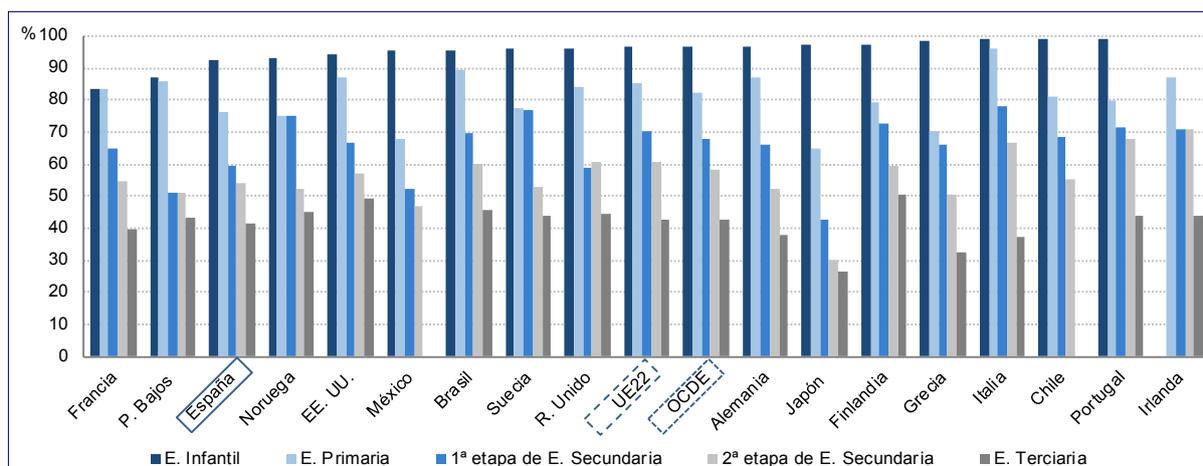
Nota: Los países están ordenados de menor a mayor en función de la proporción de profesores mayores de 40 años.

En España, al igual que en los otros países de la OCDE y de la UE22, la gran mayoría del profesorado son mujeres en todos los niveles educativos. El porcentaje de profesoras disminuye conforme aumenta el nivel, hasta la Educación Terciaria, donde hay más profesores que profesoras.

La segunda característica demográfica del profesorado que se analiza en este apartado es el sexo. Desde el nivel de Educación Infantil hasta la segunda etapa de Educación Secundaria, la mayoría del profesorado son mujeres en casi todos los países de la OCDE, disminuyendo el porcentaje de profesoras conforme aumenta el nivel educativo. En la Educación Terciaria, hay más profesores que profesoras. En el promedio de los países de la OCDE, un 96,6% de los profesores son mujeres en Educación Infantil, un 82,0% en Educación Primaria, un 67,8% en la primera etapa de Educación Secundaria, un 58,2% en la segunda etapa de Educación Secundaria y un 42,6% en Educación Terciaria. En España, estas cifras son inferiores a la media de la OCDE: 92,5%, 76,0%, 59,2%, 54,2% y 41,7%, respectivamente.

Los porcentajes más altos de mujeres profesoras en la universidad de los países analizados se registran, con situaciones de paridad, en Finlandia (50,3%) y en Estados Unidos (49,1%). Tal y como se ha dicho, en España, la presencia de las profesoras en la Educación Terciaria es ligeramente menor que el promedio de los países de la OCDE: un 41,7% frente a un 42,6%. España se sitúa, no obstante, por encima de Japón (26,8%), Grecia (32,7%), Italia (37,5%), Alemania (38,0%) y Francia (39,9%) (Gráfico 3.11).

Gráfico 3.11 (extracto de la Tabla D5.3):
Porcentaje de mujeres profesoras por nivel educativo (2014)



	FRA	P. BAJ	ESP	NOR	EEUU	MEX	BRA	SUE	R. UNI	UE22	OCDE	ALE	JAP	FIN	GRE	ITA	CHI	POR	IRL
■ E. Infantil	83,1	86,8	92,5	93,2	94,1	95,3	95,4	96,0	96,3	96,5	96,6	96,7	96,9	97,2	98,6	98,7	99,2	99,2	m
■ E. Primaria	83,1	85,9	76,0	74,8	87,2	67,6	89,6	77,2	84,1	84,9	82,0	86,8	64,8	79,5	70,2	95,9	81,0	79,8	86,9
■ 1ª etapa de E. Secundaria	64,6	51,3	59,2	74,8	66,8	52,4	69,4	77,1	58,8	70,2	67,8	66,1	42,4	72,4	66,0	77,9	68,2	71,6	71,0
■ 2ª etapa de E. Secundaria	54,6	51,2	54,2	52,1	57,0	47,2	59,9	52,6	60,9	60,8	58,2	52,5	30,0	59,4	50,7	66,6	55,3	67,8	71,0
■ E. Terciaria	39,9	43,5	41,7	45,2	49,1	m	45,4	43,9	44,3	43,0	42,6	38,0	26,8	50,3	32,7	37,5	m	44,0	44,0

Nota: Los países están ordenados de menor a mayor en función del porcentaje de mujeres profesoras en Educación Infantil.

3.7 ¿Quiénes son nuestros directores y qué es lo que hacen?

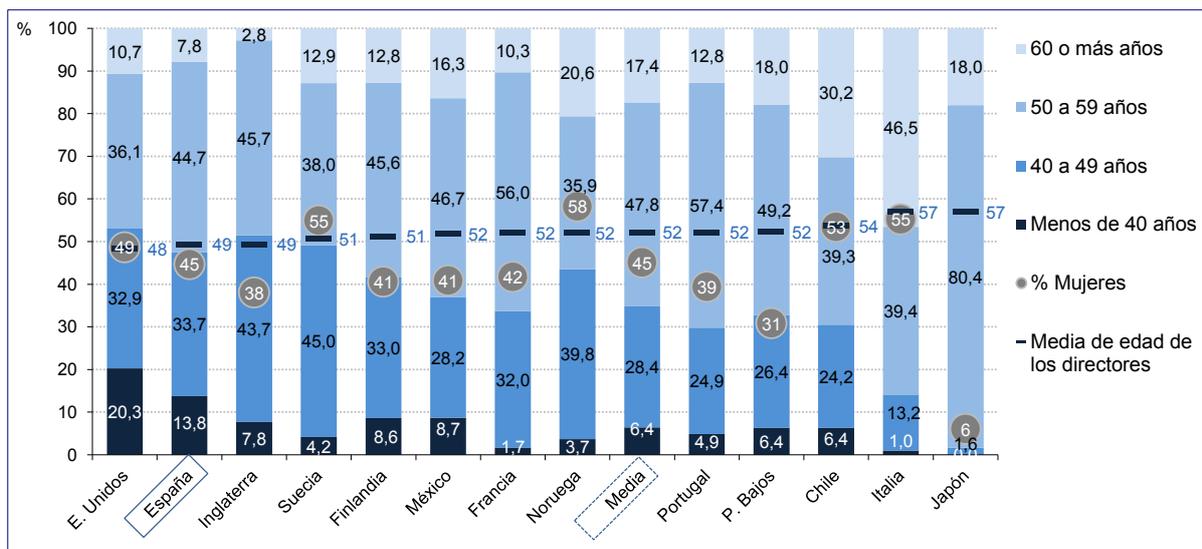
La edad típica de los directores de los centros de Educación Secundaria participantes en TALIS 2013 es de 52 años. En España, la media de edad es de 49 años. La proporción de directores menores de 40 años es baja en la mayoría de los países y la proporción de mujeres directoras es también más baja que la de profesoras de este nivel educativo.

La edad típica de los directores de los centros de primera etapa de Educación Secundaria de los países participantes en TALIS 2013 es de 52 años. En España es de 49 años. La distribución por sexo de los directores en estos centros difiere de la distribución por sexo de los profesores. El promedio de mujeres profesoras en primera etapa de Educación Secundaria en los países de la OCDE es del 68%, sin embargo, el porcentaje de las mujeres directoras es del 45%. En España, el porcentaje de mujeres profesoras está por debajo de la media (59%), mientras que la proporción de mujeres directoras es igual a la media (45%).

En los países participantes en TALIS 2013 existe una gran variabilidad en la edad de los directores de los centros de primera etapa de Educación Secundaria. Entre los países que tienen unos directores con más edad destacan Japón, con 57 años de media y con el 98,4% de los directores con 50 o más años, e Italia, con 57 años también de media y 85,9% de los directores con 50 o más años, destacando también en Italia el porcentaje de los directores que tienen 60 o más años, pues asciende al 46,5%.

Los países que destacan por tener los directores más jóvenes son Estados Unidos, con 48 años de media y el 10,7% con 60 o más años, España e Inglaterra, ambos con directores que alcanzan los 49 años de media y con porcentajes poco elevados de directores con 60 o más años, 7,8% y 2,8% respectivamente (Gráfico 3.12).

Gráfico 3.12 (extracto de la Tabla D6.1):
Edad y sexo de los Directores de los centros de Educación Secundaria (TALIS 2013)
 Porcentaje de directores de primera etapa de Educación Secundaria según la edad y el sexo



Nota: Los países están ordenados de menor a mayor en función del porcentaje de la media de edad de los directores.

El contexto de los directores de los centros de Educación Primaria

Los directores de los centros educativos son a menudo la conexión entre los profesores, los estudiantes y sus padres o tutores, el sistema educativo y la comunidad en general. A pesar de que los directores siempre han desempeñado este papel, la profesión se ha vuelto, con el paso del tiempo, cada vez más difícil. Algunos dicen que los directores se enfrentan a exigencias a menudo incompatibles, en referencia al reto de conciliar las demandas de los profesores, los estudiantes y los padres o tutores con las expectativas del sistema en el que trabajan y las comunidades donde se encuentra su centro. En contextos donde la mayor autoridad para tomar las decisiones ha sido encomendada al ámbito escolar, los directores pueden tener desafíos especialmente complicados debido al número y a la variedad de demandas a las que se enfrentan: la creciente diversidad social, la inclusión de los estudiantes con necesidades educativas especiales, el énfasis en la retención de los estudiantes hasta la graduación, y el tratar de asegurar que tengan las habilidades y conocimientos necesarios para participar en una sociedad en constante evolución.

Estas demandas exigen a los directores gestionar los recursos humanos y materiales, comunicar e interactuar con las personas en una variedad de situaciones, tomar decisiones basadas en datos empíricos y también liderar la instrucción que el profesorado necesita para ayudar a los estudiantes a tener éxito. Por lo tanto, el liderazgo escolar es cada vez más una prioridad para muchos países preocupados por impulsar los resultados de rendimiento de los estudiantes y la mejora de los de bajo rendimiento o en su defecto el de las escuelas. Muchos ven a los directores como una figura clave del rendimiento de los estudiantes, a través de su impacto en la organización y el clima de las escuelas, y especialmente en los profesores y la enseñanza. OECD (2016): *Education at a Glance 2016. Indicators OECD*. Indicador D6

Un estudio realizado por Branch, Hanushek y Rivkin (2012) analiza la influencia del valor añadido aportado por el director de un centro en el rendimiento escolar del alumnado y concluye que los directores tienen un gran impacto en los resultados. Para los sistemas educativos se vislumbra como esencial el seleccionar y conservar a los líderes educativos de mayor calidad.

Para más información: Branch, G.F.; Hanushek, E.A. y Rivkin, S.A. (2012): "Estimating the Effect of Leaders on Public Sector Productivity: The Case of School Principals". *NBER Working Paper*, No. 17803, February 2012 <http://www.nber.org/papers/w17803>

Los directores de los países participantes en TALIS 2013, informan que ayudan al profesorado a través de la observación de la instrucción en el aula (40%), del apoyo a la colaboración entre los profesores para desarrollar nuevos métodos de enseñanza (60%) y para mejorar las competencias del profesorado (64%). Las respuestas de los directores españoles se sitúan por debajo del promedio: 30%, 59,4% y 56%, respectivamente.

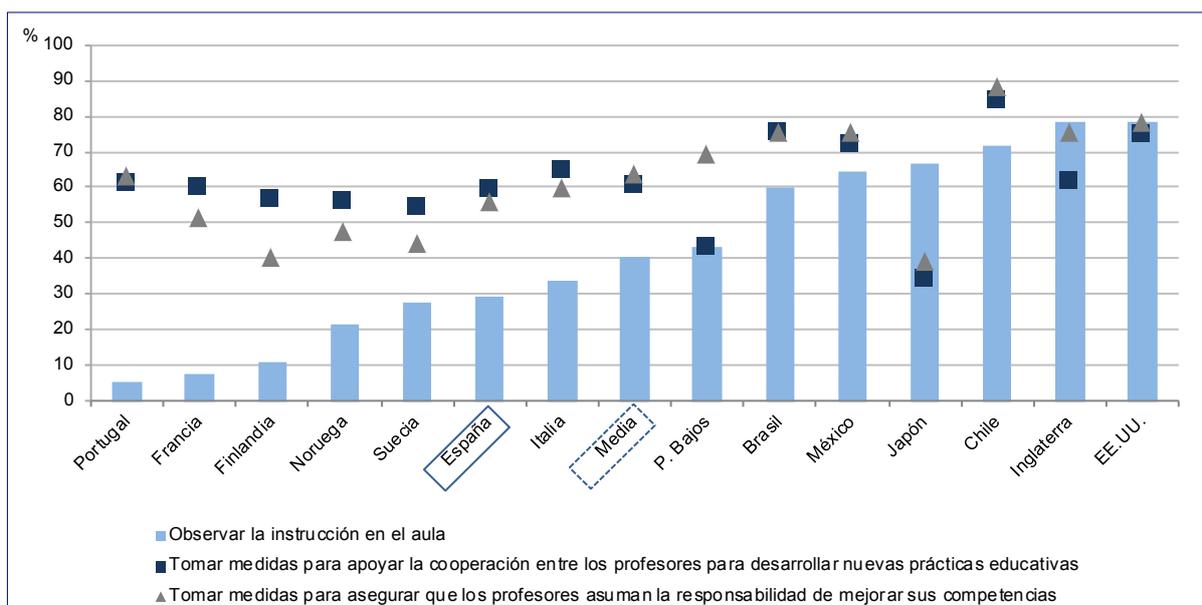
El trabajo de los directores incluye una variedad de responsabilidades que, si no se llevan a cabo, podrían impedir el funcionamiento eficaz de la escuela. La encuesta TALIS pidió información a los directores sobre las actividades de liderazgo en las que participan durante los 12 meses anteriores a la encuesta. Además de la ayuda que pueden proporcionar a los profesores en la solución de los problemas de disciplina, los directores respondieron que pueden observar la instrucción y proporcionar retroalimentación a los docentes en base a sus observaciones. En el *Gráfico 3.13* se observa que, en promedio, el 40,5% de los directores informan que observan “a menudo” o “muy a menudo” la instrucción en el aula, con valores extremos que van del 5,2% en Portugal, el 7,7% en Francia y 10,7% en Finlandia, al 78,5% en Estados Unidos e Inglaterra. En España el porcentaje es del 29,5%.

Otro reto al que se enfrentan los profesores es mantener actualizados sus conocimientos y su práctica educativa. En TALIS se les preguntó a los directores sobre la adopción de medidas para apoyar la cooperación entre los profesores de su centro para desarrollar nuevas prácticas de enseñanza. El *Gráfico 3.13* indica, en promedio el 60,1% de los directores informan que toman esta medida con frecuencia. En España el porcentaje es muy similar a la media (59,4%). En Chile, Brasil y Estados Unidos, los directores informan (entre el 75% y el 85%) que apoyan con frecuencia la cooperación entre sus profesores en el desarrollo de nuevas prácticas de enseñanza. Las frecuencias de apoyo más bajas se dan en Japón y los Países Bajos (33,9% y 42,8%).

Gráfico 3.13 (extracto de la Tabla D6.3):

Actividades de liderazgo de los directores de los centros de Educación Secundaria (TALIS 2013)

Porcentaje de directores de la primera etapa de Educación Secundaria que declaran haberse comprometido "a menudo" o "muy a menudo" en las siguientes actividades de liderazgo durante los 12 meses anteriores a la encuesta



	POR	FRA	FIN	NOR	SUE	ESP	ITA	MEDIA	P.BAJ	BRA	MEX	JAP	CHI	ING	EEUU
■	5,2	7,7	10,7	21,2	27,8	29,5	33,7	40,5	43,1	60,0	64,3	66,8	71,8	78,4	78,5
■	61,0	59,9	56,6	55,6	53,9	59,4	64,9	60,1	42,8	75,3	72,2	33,9	84,5	61,4	75,0
▲	63,3	51,6	40,0	47,5	44,1	55,8	59,8	63,7	69,1	75,3	75,1	38,9	87,9	75,3	78,2

Los directores también pueden desempeñar un papel importante en la mejora de las habilidades de enseñanza del profesorado. Para ello se pidió a los directores que informaran sobre su papel en la actualización de la práctica docente y la mejora de las competencias del profesorado de su centro. En promedio, una mayoría de los directores (63,7%) toman parte en esta acción “a menudo” o “muy a menudo”, con valores extremos de los países analizados que van desde el 38,9% en Japón al 87,9% en Chile. En el caso de los directores de los centros españoles respondieron a esta categoría el 55,8%.

¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS.

El papel del director es clave en los centros escolares. Sus acciones repercuten en la eficacia de los centros, y de manera indirecta en los resultados académicos de los alumnos. Numerosos estudios describen las diferentes actividades que desempeñan los directores en su práctica diaria, no existiendo unanimidad en torno a las prácticas realizadas ni en las dimensiones en las que se agrupan. El análisis comparativo de las prácticas de dirección describe un panorama aún heterogéneo y desigual, no existiendo coincidencia en la delimitación de las dimensiones de dirección, ni en el número de prácticas que las componen.

PISA 2012: Informe Español (INEE, 2013), en su volumen I se apunta a las características de los centros educativos como uno de los factores que influyen en el rendimiento del alumnado: procesos internos del centro como el grado de autonomía, y la eficiencia en la gestión de los procesos organizativos y educativos entre otros. De la variabilidad total de los resultados académicos en el conjunto de los países de la OCDE, el 36.8% se debe a las características de los centros, siendo el caso de España del 17.1%. Puesto que la eficiencia en la gestión de los procesos organizativos y educativos de los centros es responsabilidad directa de los directores, la diversidad de las prácticas de dirección apunta como causa a ese porcentaje de variabilidad.

Los directores en TALIS: El informe comienza reconociendo el papel fundamental que el liderazgo de los centros juega al fomentar un entorno de enseñanza y aprendizaje efectivo. Incide en que los directores tienen un conjunto de responsabilidades muy exigente y amplio. No es de sorprender que en la mayoría de los países participantes, la exigencia y responsabilidades de los directores son cada vez mayores: mayor autonomía conlleva en general un aumento en la autoridad de los directores a la hora de tomar decisiones, lo que a su vez se traduce en una mayor exigencia en los resultados obtenidos por medio de sus acciones. TALIS plantea la construcción de un perfil del rol de director que se puede usar para apoyar al desarrollo de estándares para la profesión. Hay que considerar la gran variación existente en la participación de los directores en actividades administrativas y de liderazgo.

En conclusión, los dos informes internacionales aquí revisados subrayan la necesidad de un aumento de la autonomía en la dirección de los centros que ha de ir seguida de una rendición de cuentas sobre los objetivos académicos de los alumnos. Inciden en lo estático que ha permanecido el sistema educativo español a lo largo de los últimos años, indicando la necesidad de cambio para mejorar sus resultados. Entre sus conclusiones, este artículo propone la evidencia empírica que parta de la investigación internacional con motor de cambio educativo, en este caso, sobre la figura de la dirección escolar.

Para más información: Izquierdo Gómez, D.: “¿Qué hacen los directores de centros escolares? Las prácticas de dirección en España a partir de los estudios internacionales PISA y TALIS.” *Revista Complutense de Educación* Vol. 27, Núm. 3 (2016) págs. 1193-1209.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/47610>

REFERENCIAS

CEDEFOP (2011). *The Benefits of Vocational Education and Training*, Publications Office of the European Union, Luxembourg. http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5510_en.pdf

De la Cruz-Sánchez, E., Feu, S. & Vizuete-Carrizosa, M. (2013). "El nivel educativo como factor asociado al bienestar subjetivo y la salud mental en la población española". *Universitas Psychologica*, 12(1), 31-40.

<http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/viewFile/1735/3960>

Eurydice-España/REDIE (2015). "El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la Implantación del Proceso de Bolonia". *Estudios temáticos comparados*. 2015.

<https://sede.educacion.gob.es/publiventa/el-espacio-europeo-de-educacion-superior-en-2015-informe-sobre-la-implantacion-del-proceso-de-bolonia/educacion-superior-europa/20624>

Felfe C., Nollenberger, N. y Rodríguez-Planas, N. (2012): "Can't Buy Mommy's Love? Universal Childcare and Children's Long-Term Cognitive Development", *IZA Discussion Paper*, Nº. 7053.

Hidalgo-Hidalgo, M. y García-Pérez, J. I. "Impacto de la asistencia a Educación Infantil sobre los resultados académicos del estudiante en Primaria".

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/documentos-de-trabajo/dthidalgo.pdf?documentId=0901e72b814db8bf>

Heckman, J. (2008): "Schools, Skills, and Synapses", *IZA Discussion Paper*, Nº. 3515.

http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2008_EI_v46_n3.pdf

Instituto Nacional de Evaluación Educativa, *Evaluación y Educación Infantil*. Página web del INEE. <http://www.mecd.gob.es/inee/Informaciones-de-interes/Educacion-Infantil.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2013). *PIAAC Programa internacional para la evaluación de las competencias de la población adulta. 2013 Informe español*. 2 volúmenes. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014a). *PISA 2012. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. Informe español*. 2 volúmenes. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

<http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html>

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2014b). *TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/estudios-internacionales.html>

Kelley, T.R. and Knowles, J.G. (2016): "A conceptual framework for integrated STEM education" *International Journal of STEM Education*. (2016) 3:11

<https://stemeducationjournal.springeropen.com/articles/10.1186/s40594-016-0046-z>

OECD (2004): "Handbook for Internationally Comparative Education Statistics Concepts, Standards, Definitions and Classifications".

http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-handbook-for-internationally-comparative-education-statistics_9789264104112-en

OECD (2012). "¿Cómo varía el tamaño de la clase en el mundo?" *Education Indicators in Focus*. 2012/9 (noviembre).

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2012--n9-esp.pdf?documentId=0901e72b814703c2>

OECD (2013a). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do*. 4 vols. Paris: OECD.

<http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-i.htm>

OECD (2013b). *OECD Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skills*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204256-en>.

OCDE (2013c). "¿Cómo pueden los países producir mejor una mano de obra joven altamente calificada?", *Boletín Education Indicators in Focus*, Número 16, Octubre, disponible en:

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2013--n16-esp.pdf?documentId=0901e72b81950bd3>

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

OECD (2014b). "Unlocking the potential of teacher feedback" *Teaching in Focus*. 2014/06 (October). <http://www.mecd.gob.es/inee/Teaching-in-Focus.html>

OECD (2014c). "¿Cuáles son las ventajas salariales de la educación?" *Education Indicators in Focus*. 2014/27 (diciembre).

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2014-27-esp.pdf?documentId=0901e72b81ed1fca>

OECD (2015a). "¿Están alcanzando los jóvenes un nivel de educación superior al de sus padres?" *Education Indicators in Focus*. 2015/28 (enero).

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2015-28-esp.pdf?documentId=0901e72b81ed2175>

OECD (2015b). "¿Cuánto tiempo dedican los profesores a actividades docentes y no docentes?" *Education Indicators in Focus*. 2015/29 (febrero).

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2015-29-esp.pdf?documentId=0901e72b81ed2176>

OECD (2015c). "Educación y empleo: ¿cuáles son las diferencias entre hombres y mujeres?" *Education Indicators in Focus*. 2015/30 (marzo).

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2015-30-esp.pdf?documentId=0901e72b81ed2177>

OECD (2015d). "¿Quién finaliza estudios de grado y de máster?" *Education Indicators in Focus* 2015/37 (diciembre)

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2015-37-esp.pdf?documentId=0901e72b8206f3d7>

OCDE (2015e). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen*, OECD Publishing, Paris <http://www.oecd.org/edu/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm>

OECD (2015f). *The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence*, PISA, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en>.

OCDE (2015g). "¿Qué subyace bajo la desigualdad de género en educación?" *PISA in Focus*. 03/2015 (marzo).

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/pisa-in-focus/pif49espfinal.pdf?documentId=0901e72b81c7fb18>

OECD (2015i). "Educación y empleo: ¿cuáles son las diferencias entre hombres y mujeres?" *Education Indicators in Focus*. 2015/30 (marzo).

<http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/indicator-in-focus/edif-2015-30-sp.pdf?documentId=0901e72b81ed2177>

OECD (2016a). *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing.

<http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>

OCDE (2016b). *Nota País. España. Panorama de la Educación 2016*.

<http://www.mecd.gob.es/inee/publicaciones/indicadores-educativos/Indicadores-Internacionales/OCDE.html>

Oelz M., Olney S. y Tome M. (2013). "Igualdad salarial: Guía introductoria" *Oficina Internacional del Trabajo, Departamento de Normas Internacionales del Trabajo*.

http://www.igualdadenlaempresa.es/recursos/monograficos/docs/Guia_introductoria_Igualdad_Salarial_OIT_2013.pdf

Ruiz de Miguel, Covadonga (2014). "Buscando a los futuros estudiantes de carreras científico-tecnológicas". *INEE-blog*, sept. 2014.

<http://blog.educalab.es/inee/2014/09/25/buscando-a-los-futuros-estudiantes-de-carreras-cientifico-tecnologicas/>

Santín D. y otros (2015): *Reflexiones sobre el Sistema Educativo Español*. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.

<http://www.sociedadeducacion.org/site/wp-content/uploads/Reflexiones-sobre-el-sistema-educativo-espanol.pdf>

FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS

En este informe cuando se habla de “alumnos”, “profesores”, “padres”, “directores”, “inspectores”... debe entenderse en sentido genérico como “alumnas y alumnos”, “profesoras y profesores”, “madres y padres”, “directoras y directores”, “inspectoras e inspectores”..., salvo en aquellos casos en los que por el contexto se deduzca una referencia exclusivamente al sexo femenino o al masculino.

- Las fuentes de cada uno de los cuadros y tablas presentados en este informe, así como las notas que les corresponden, son las mismas que aparecen en la publicación original de la OCDE, *Education at a Glance*, a la que se remite al lector.
- Las tablas y cuadros que se presentan son siempre un extracto de los originales de *Education at a Glance*, de los que se conservan títulos, y se añaden números y letras de procedencia, a fin de facilitar la identificación de dichas tablas y gráficos. Por razones de espacio, en las tablas y gráficos no se han añadido las notas de los países que aparecen en las tablas originales del Informe internacional. Para más información se puede consultar este Informe en: <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>
- Las tablas y gráficos, así como la base de datos completa de la OCDE, están disponibles en la página web de educación de la OCDE: <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-19991487.htm>
Los datos actualizados se pueden encontrar en línea en: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-data-en>.
- La terminología que utiliza *Education at a Glance* para las etapas educativas no coincide siempre con las que son familiares en España. Las equivalencias son las siguientes:
 - *Educación pre-primaria* equivale a Educación Infantil en España.
 - *Educación Secundaria inferior o primera etapa de Educación Secundaria* equivalen a Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
 - *Educación Secundaria superior o segunda etapa de Educación Secundaria* equivalen al conjunto de Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Medio y otras enseñanzas Artísticas y de Escuelas Oficiales de Idiomas.
 - *Educación Terciaria o Educación Superior* equivalen a Ciclos Formativos de Grado Superior españoles y a Educación Universitaria.
- Los datos que se presentan de la Unión Europea (UE22) corresponden a la media de los datos relativos a los 22 países que son miembros de la OCDE, para los cuales hay datos disponibles o se pueden estimar. Estos países son Alemania, Austria, Bélgica, República Checa, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido y Suecia.
- En las tablas y gráficos pueden aparecer las siguientes letras para indicar la falta de datos:
 - a*: Los datos no son aplicables porque la categoría no existe en el país
 - m*: Datos no disponibles.
 - n*: Magnitud insignificante o cero.

ANEXO I: LA NUEVA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 2011³

La estructura de los sistemas educativos varía ampliamente de unos países a otros. Para que los datos estadísticos e indicadores en educación puedan compararse a escala internacional es necesario tener un marco para la recopilación de datos y la elaboración de informes sobre los programas educativos con un nivel de contenido educativo similar.

La *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación* (CINE) de la UNESCO es la clasificación que sirve de referencia para organizar los programas educativos y las cualificaciones correspondientes por niveles y ámbitos de educación. Las definiciones y los conceptos básicos de la CINE están concebidos para ser válidos a escala internacional e incluir toda la gama de sistemas educativos.

La UNESCO inició su elaboración a mediados de la década de 1970, y la primera revisión se realizó en 1997. Habida cuenta de los cambios posteriores introducidos en los sistemas de educación y aprendizaje a principios del siglo XXI, se emprendió otra revisión de la CINE, entre 2009 y 2011.

Principales diferencias entre la CINE 97 y la CINE 2011

- La CINE 2011 presenta una revisión de los programas de los niveles de educación (CINE-P) incluidos en la versión de 1997 e introduce por vez primera una clasificación de los niveles educativos alcanzados (CINE-A) basada en las cualificaciones educativas reconocidas (véase Indicador A1).
- A diferencia de la versión de 1997, que tiene siete niveles de educación, la de 2011 distingue nueve. De hecho, la educación superior se ha reestructurado teniendo en cuenta los cambios introducidos en la educación terciaria, como el proceso de Bolonia, y ahora comprende cuatro niveles de educación, frente a los dos que tenía la CINE 1997. Programas clasificados antes en el nivel 5 se asignan ahora a los niveles 5, 6 o 7.
- El nivel CINE 0 se ha ampliado e incluye ahora una nueva categoría que abarca los programas de desarrollo educacional de la primera infancia para niños menores de tres años de edad (véase Indicador C2).
- Se han revisado asimismo las dimensiones complementarias de los niveles de la CINE. Ahora hay solo dos categorías: programas de orientación general y programas de formación profesional. Los programas clasificados en la CINE 1997 como de formación preprofesional no ofrecen cualificaciones pertinentes para el mercado de trabajo, por lo que en la nueva versión se incluyen principalmente bajo la denominación de educación general.
- La CINE 2011 clasifica los programas que no dan acceso a un nivel más avanzado en las subcategorías: «nivel inconcluso», «conclusión parcial del nivel» y «conclusión del nivel». Estas tres subcategorías se corresponden con la categoría «C» de la CINE 1997.

Comparación de los niveles de educación en la CINE 2011 y la CINE 1997

CINE 2011		CINE 1997	
01	Desarrollo educacional de la primera infancia		-
02	Educación preprimaria	0	Educación preprimaria
1	Educación primaria	1	Educación secundaria inferior o segundo ciclo de educación básica
2	Educación secundaria inferior	2	Educación secundaria inferior o segundo ciclo de educación básica
3	Educación secundaria superior	3	Educación secundaria (superior)
4	Educación postsecundaria no terciaria	4	Educación postsecundaria no terciaria
5	Educación terciaria de ciclo corto	5	Primer ciclo de educación terciaria (no conduce directamente a una cualificación de estudios avanzados) (5A, 5B)
6	Título de grado o nivel equivalente		
7	Nivel de máster o equivalente	6	Segundo ciclo de la educación terciaria (conduce a una cualificación avanzada)
8	Nivel de doctorado o equivalente		

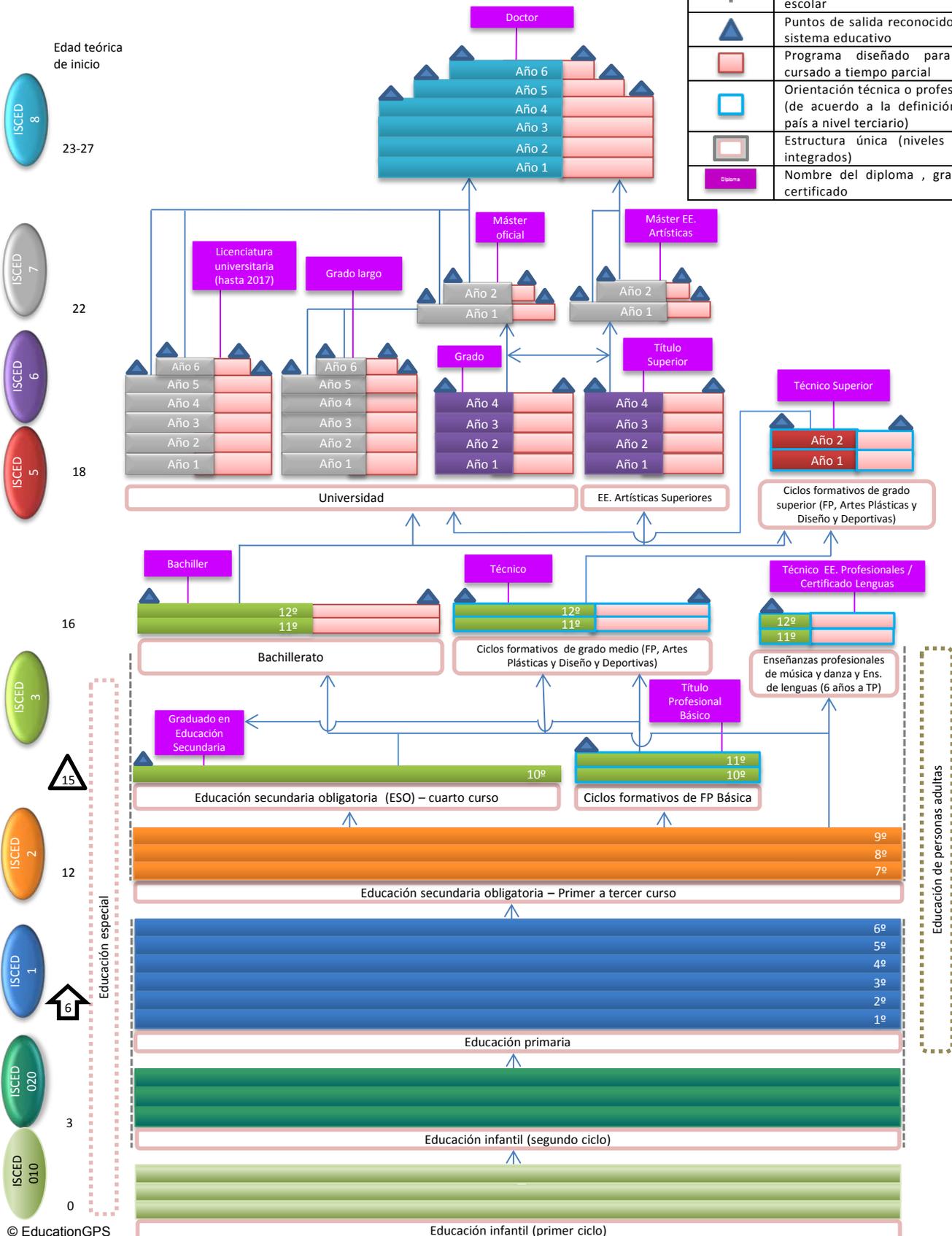
³ Extraído de OCDE (2015): *Panorama de la Educación 2015. Indicadores de la OCDE*. http://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion_20795793.

La *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. CINE 2011 se puede consultar en: <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscsed-2011-sp.pdf>

ANEXO II: MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011

Extraído de: OECD. Education GPS. Analyse by country. Spain.
<http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile>

	Edad de inicio/final de la educación obligatoria
	Flujo típico de estudiantes
	Transferencia de un programa a otro
	Cruce de flujos donde la transferencia de uno a otro no es posible
	Programas que pueden ser cursados en la misma estructura escolar
	Puntos de salida reconocidos del sistema educativo
	Programa diseñado para ser cursado a tiempo parcial
	Orientación técnica o profesional (de acuerdo a la definición del país a nivel terciario)
	Estructura única (niveles CINE integrados)
	Nombre del diploma, grado o certificado





Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. Edición 2016.

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) presenta todos los años una extensa recopilación de estadísticas e indicadores del sistema educativo de los 35 Estados que la componen, además de otros países asociados. La publicación, denominada *Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE)*, analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado de trabajo y en la economía.

Esta publicación, denominada *Panorama de la Educación 2016: Indicadores de la OCDE. Informe español*, reproduce los datos de los indicadores más relevantes para España, en comparación con la media de los países de la OCDE, de los 22 países de la Unión Europea que pertenecen a esta Organización y de una serie de países, seleccionados por el interés en la comparación con España.

El Informe se divide en tres capítulos. El primero lleva por título “La expansión de la educación y los resultados educativos” y analiza el nivel de formación de la población adulta, la movilidad educativa intergeneracional, la escolarización y los resultados en las etapas no obligatorias y la movilidad internacional de los estudiantes en Educación Terciaria. En el segundo, denominado “Educación, mercado laboral y financiación educativa”, se estudia la educación y el empleo, haciendo especial referencia a la transición de los jóvenes de la educación al trabajo, los resultados sociales de la educación, y el gasto público y privado en educación. El tercero se titula “El entorno de los centros educativos y el aprendizaje” y en él se examinan las horas de clase del alumnado, la ratio alumnos/profesor, la media de alumnos por clase, el horario y los salarios del profesorado, la edad y el sexo del profesorado, y, como novedad en la edición de este año, la edad y el sexo de los directores de los centros educativos y las actividades de liderazgo en las que participan.