

Francisco Michavila y Antonio Narejos

# **Algunas debilidades**

**del sistema educativo español**

# **Algunas debilidades del sistema educativo español**

**Francisco Michavila y Antonio Narejos**

Prólogo de Alejandro Tiana Ferrer

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <<https://sede.educacion.gob.es/publiventa>>

Catálogo general de publicaciones oficiales: <<https://cpage.mpr.gob.es>>

Título:

*Algunas debilidades del sistema educativo español*

Autores:

Francisco Michavila y Antonio Narejos



MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2021

NIPO (IBD): 847-21-234-6

NIPO (línea): 847-21-235-1

ISBN: 978-84-369-6045-7

D.L.: M-34857-2021

Maquetación e impresión: Punto Verde

## ÍNDICE

<b>Prólogo</b> .....	6
<b>Introducción</b> .....	10
<b>PRIMERA PARTE: DETECCIÓN DE DEBILIDADES</b>	
<b>A. Estudiantes y graduados</b> .....	18
A.1. El número de repetidores en educación secundaria inferior es muy elevado .....	18
A.2. El abandono educativo temprano es muy elevado .....	25
A.3. Alto porcentaje de población entre 25-34 años que no ha completado la educación secundaria superior .....	30
A.4. Pocos alumnos entrantes de movilidad internacional en educación terciaria .....	37
<b>B. Transmisión de la educación al mercado laboral</b> .....	42
B.1. Elevada proporción de NEETs .....	42
B.2. Peores perspectivas laborales para las mujeres .....	48
B.3. Desajuste entre los programas de educación y formación y las necesidades laborales .....	53
<b>C. Personal de educación</b> .....	58
C.1. La Formación del profesorado es insuficiente .....	58
C.2. Escasa cooperación docente .....	66
C.3. Sistemas de evaluación de la actividad más centrados en aspectos formales que en cuestiones de fondo .....	70
<b>D. Sistema educativo</b> .....	76
D.1. La formación profesional se percibe con poco atractivo .....	76
D.2. Desconexión de la FP y la Universidad .....	84
D.3. Escaso apoyo a la Formación Profesional .....	89
D.4. Reducida autonomía de los centros .....	94
<b>E. Gasto en educación</b> .....	100
E.1. Gasto general insuficiente y en retroceso .....	100
E.2. Desequilibrio creciente entre tasas y becas de estudio en educación terciaria .....	105
<b>SEGUNDA PARTE: EJEMPLOS DE BUENAS PRÁCTICAS</b>	
<b>Reducción del número de repetidores en educación secundaria inferior</b> .....	114
Introducción .....	114
Recomendaciones .....	117
Buenas prácticas detectadas .....	118
Conclusiones provisionales .....	121

<b>Potenciar la Formación del profesorado</b> .....	122
Introducción .....	122
Recomendaciones .....	123
Buenas prácticas detectadas .....	124
Conclusiones provisionales .....	128
<b>Referencias</b> .....	130
Artículos y monografías .....	130
Sitios Web .....	133
<b>Anexos</b> .....	138

# Prólogo

Alejandro Tiana Ferrer

Conozco a Francisco Michavila desde hace ya bastantes años y, si hay algo que siempre le ha caracterizado, es su capacidad para formularse preguntas inteligentes sobre asuntos muy diversos y para buscar respuestas creíbles a las mismas. Su campo concreto de interés ha ido variando con el paso del tiempo: aunque generalmente se ha centrado en el ámbito universitario, también ha vuelto su atención hacia otros aspectos del amplio universo educativo.

En esta ocasión vuelve a plantearse esa tarea de interrogación a la que nos tiene habituados, centrándola ahora en las principales debilidades del sistema educativo español. Sin duda, se trata de un empeño loable, que me atrevo a comentar someramente.

Lo primero que debo decir es que nos estamos acostumbrando (tristemente, diría) a leer escritos dedicados a poner en cuestión e incluso a denigrar el sistema educativo español, recurriendo para ello a los más diversos argumentos y experiencias personales. Todos sabemos de autores que parecen haberse concentrado en esa tarea e intentan convencernos de que llevamos mucho tiempo (¿cuánto?, ¿décadas?) instalados en un declive continuo e imparable. Frente a tal visión catastrofista, quizás valga recordar que el sistema educativo español ha experimentado en el último medio siglo (desde 1970, por poner una fecha concreta) una verdadera revolución educativa. Las generaciones que comenzamos nuestra escolarización en la década de los cincuenta del siglo pasado y hemos prolongado la estancia en el sistema educativo hasta la actualidad hemos

comprobado en carne propia los cambios experimentados, que han sido muchos y de gran entidad. Baste recordar que en 1970 aún no se había erradicado completamente el analfabetismo, en 1984 conseguíamos escolarizar a todos los jóvenes al menos hasta los 14 años, en 1995 hasta los 16 años y en la actualidad más de un 40% de ellos completan la enseñanza superior. Y nuestros licenciados, graduados, arquitectos e ingenieros encuentran las puertas abiertas en los países más avanzados, lo que da idea de su competencia académica y profesional.

Así pues, el sistema educativo español ha vivido en este último medio siglo sus décadas más brillantes desde su creación a comienzos del siglo XIX y tras haber superado un retraso histórico considerable respecto de los países cercanos. Pero eso no quiere decir que no presente debilidades ni esté exento de problemas. Quienes trabajamos en él lo sabemos mejor que nadie. Por ese motivo, merece la pena realizar el esfuerzo de diagnosticar la situación real y buscar las soluciones más adecuadas para dar respuesta a tales debilidades.

Y eso es precisamente lo que Michavila y Narejos hacen en este trabajo. Como nos dicen en su título, pretenden analizar las principales debilidades del sistema educativo. Para llevar a cabo dicha tarea utilizan el aparato estadístico y académico más actual. El tiempo reciente de estancia en París y de trabajo en la OCDE y la UNESCO les ha permitido acceder a un conjunto de fuentes sistemáticas, rigurosas y contrastadas. La labor efectuada, por ejemplo, para recopilar los indicadores incluidos en las ediciones anuales de *Education at a Glance* de la OCDE está en el origen de unas amplias bases de datos que proporcionan una información muy completa sobre la situación de los sistemas educativos actuales. Quienes hemos trabajado en esas tareas sabemos del cuidado y el rigor que se deposita en ellas. En consecuencia, el recurso a dichas bases de información proporciona considerable seguridad a quienes pretenden documentarse sobre el estado de la educación a partir de datos fiables. Cuando tanto se habla de basarse en evidencias para poder realizar diagnósticos acertados y plantear proyectos de mejora de la educación, encontramos en este libro una buena demostración de cómo se puede proceder para conseguirlo.

Michavila y Narejos utilizan con seguridad y solvencia dicha información, con el propósito adicional de comparar la situación española con la de otros países europeos. Es cierto que la OCDE abarca a los países más desarrollados de todos los continentes, pero los autores justifican su decisión de centrarse en los sistemas europeos en el mayor grado de semejanza que mantenemos. Parece una decisión acertada, si tenemos en cuenta la voluntad que les mueve de encontrar prácticas que pudieran contemplarse como referencia para mejorar nuestra educación.

Este enfoque comparativo es otro de los rasgos destacados de esta publicación. En efecto, los autores se proponen analizar en qué medida las debilidades que han ido detectando y analizando se aprecian o no en otros sistemas educativos, utilizando para ello estadísticas e indicadores plenamente comparables. Como bien dicen, no se trata de elaborar ningún ranking o clasificación de países o sistemas, sino de llevar a cabo un ejercicio de comparación que permita entender adecuadamente la pluralidad de situaciones. De nada valdría identificar la presencia de determinadas debilidades sin analizar las condiciones que hacen que se manifiesten en unos lugares o que per-

míten evitarlas en otros. Y para eso es necesario realizar una comparación sistemática, rigurosa e inteligente.

Por último, como bien puede apreciarse, su trabajo no se detiene en la identificación de debilidades, sino que dan un paso más allá, intentando detectar buenas prácticas que contribuyan a superarlas. Es quizás la parte más complicada del trabajo, pues exige un análisis cuidadoso de las situaciones nacionales, de los proyectos iniciados, de las iniciativas emprendidas y de los resultados alcanzados. Pero es esta última fase la que da un sentido constructivo al trabajo y le evita caer en una simple recopilación de quejas acerca de las deficiencias de nuestro sistema educativo. Y de ahí deriva su interés.

Espero que al lector le resulte interesante y útil el trabajo, pues ese es el objetivo declarado de sus autores. Y a ellos les doy la enhorabuena por el resultado de su tarea.

Madrid, abril de 2021



# Introducción

## Planteamiento

El interés del tema que se analiza en este estudio es grande, no solo por su contenido académico sino, también, a la hora de tomar decisiones sobre prioridades y estrategias en diversos ámbitos educativos. El hecho de que el estudio se iniciara desde una atalaya tan relevante como la que disfrutaron los autores en la Representación de España ante la OCDE y UNESCO entre 2018 y 2019, le da un valor añadido muy notable. Las publicaciones, abundantes y rigurosas, de estas Organizaciones, especialmente la primera, y la oportunidad de conocer directamente las políticas educativas llevadas a cabo con éxito en otros países, así como sus buenas prácticas de las que aprender, permiten disponer de un material idóneo para la elaboración de un análisis riguroso de la cuestión educativa.

Además de los abundantes datos cuantitativos a su alcance, los autores durante el periodo que trabajaron en la Consejería de Educación de la Representación en París de España ante la OCDE y la UNESCO intercambiaron impresiones y vivencias con representantes de otros países y responsabilidades análogas.

En este estudio se realiza la valoración de aquellos aspectos educativos en los cuáles nuestro país se sitúa en desventaja respecto a otros miembros de la OCDE. El análisis se ordena en tres ámbitos: debilidades de carácter general, debilidades en estu-

dios secundarios o previos y debilidades en educación terciaria<sup>1</sup>. Mediante un estudio exhaustivo y sistemático de publicaciones como *Education at a Glance* y similares, se han seleccionado aquellas cuestiones educativas en cada uno de los ámbitos donde la comparación con los otros países resulta desfavorable. Ello se emplaza en el adecuado contexto educativo español: disponibilidad real de recursos, distribución de competencias entre gobierno central y gobiernos autonómicos, alcances temporales de las medidas tomadas o de aquellas que se puedan incorporar.

Como punto de partida, se han detectado y analizado algunas de las debilidades existentes, no de manera exhaustiva sino con un carácter práctico que no aspiraba al perfeccionismo académico. El listado de esos déficits, la evaluación de su importancia y de la urgencia de su corrección han sido la base del diagnóstico de este estudio comparado.

Para cada una de las debilidades seleccionadas, se ha determinado un conjunto de indicadores, parámetros y datos con los que comparar el caso español con países de otros ámbitos geográficos. Los resultados del trabajo se han basado en una gran cantidad de datos al alcance de los autores, con el fin de dar un sentido objetivo a la consideración como debilidades de determinadas parcelas educativas. Este primer listado de debilidades se concluyó en enero de 2019, aunque permaneció abierto a ulteriores modificaciones según iba avanzando la investigación, en cuanto a documentación y mejora o corrección de los contenidos, así como la incorporación de los nuevos resultados que se publicaban y las aportaciones de colaboradores de diferentes instituciones y países<sup>2</sup>.

Tras la selección del primer conjunto de debilidades y su agrupación en bloques de contenidos, se abordó un segundo aspecto del estudio. Mediante un análisis comparado internacional, se profundizó en los factores que han hecho posible, en algunos casos, la solución de los problemas españoles en otros países, por medio de la identificación de buenas prácticas.

## Desarrollo

El borrador inicial de la primera parte incluía una selección de 14 debilidades entre las que se estimaron más relevantes. Desde el principio, no se pretendía que el estudio fuese exhaustivo, su finalidad era la ejemplaridad sobre la manera de afrontar cuestiones de este carácter y no tratarlas todas.

A continuación, se inició una segunda parte del estudio durante la cual también se procedió a la reelaboración y mejora de los primeros resultados y que consistió en:

---

<sup>1</sup> En la tabla del Anexo 1 se muestra la incidencia de cada debilidad estudiada en los diferentes ámbitos educativos. En lo sucesivo, el criterio para incluir anexos ha sido exclusivamente complementar las tablas de elaboración propia con las originales en su versión completa, donde pueden apreciarse todos los datos.

<sup>2</sup> Nuestro agradecimiento particular a los analistas españoles que trabajan en la OCDE, con quienes tuvimos diversas reuniones, por sus aportaciones que han sido tenidas en cuenta en el presente estudio.

- El incremento de 14 a 16 del número de debilidades analizadas, mediante el desglose en tres de la única inicialmente referida a la *Formación Profesional*, con el fin de darle mayor profundidad. Los contenidos se replantearon en tres grandes apartados, considerados como debilidades independientes, si bien interconectadas: el escaso atractivo social, la desconexión con la universidad y el poco apoyo que recibe.
- La actualización de la información y los datos, especialmente de la debilidad sobre la *Formación del profesorado* que ha tenido que ser modificada totalmente tras la reciente publicación de los resultados de la encuesta TALIS 2018. El trabajo anterior se apoyó en los datos anteriores, correspondientes a TALIS 2013.
- La corrección y ampliación de los diferentes apartados del primer borrador.

En la segunda fase del estudio, además, se incluyó un análisis cuantitativo de dos de las debilidades, seleccionadas a modo de ejemplo, y la búsqueda de buenas prácticas orientadas a su corrección en el panorama internacional.

Con posterioridad se han actualizado los datos que se recogen en el estudio hasta la fecha de 24 de febrero de 2021, de acuerdo con las últimas ediciones de los documentos citados.

### **Metodología empleada**

Con el fin de recopilar información específica sobre cada debilidad, asegurando la coherencia del conjunto, se han definido unos criterios generales y se ha diseñado una ficha metodológica. Son los siguientes:

#### ***Criterios para seleccionar la información relevante y organizarla debidamente***

1. El concepto de *debilidad* lo entendemos en un sentido relativo, es decir aquello de lo que tenemos evidencias de que está mejor en otros países de la OCDE, según las publicaciones internacionales utilizadas y el intercambio de opiniones con expertos nacionales de los países empleados en la comparación.
2. No es objeto del estudio el análisis del rendimiento por materias, según se trata en los sucesivos informes PISA.
3. El análisis realizado no pretende alcanzar la cuestión de las competencias adquiridas, sino que, por el contrario, se centra en los aspectos estructurales de la educación, en cuanto a su relación transversal dentro del conjunto de los niveles educativos y en su vinculación con aspectos de la sociedad que inciden en los resultados educativos: aspectos sociales, económicos, culturales, etcétera.
4. En el estudio no se pretende establecerse ningún tipo de *ranking*, sino solo se busca la manera de enfocar la atención del lector hacia aquellos aspectos que en los que España está claramente en desventaja con respecto a otros países de su entorno y nivel de desarrollo.

### ***Estructura de las fichas metodológicas para la detección de debilidades***

1. Una descripción somera de la debilidad seleccionada.
2. El desglose de sus componentes (sectores implicados, repercusiones, etc.) Detección de los elementos fundamentales y las relaciones entre lo que son propios de la realidad objeto de estudio y otros ajenos a ella.
3. La argumentación o justificación de *por qué es una debilidad*, mediante un análisis comparado internacional consistente en la valoración de los datos de España respecto a la misma en relación a los similares de otros países, y otras estadísticas sobre la debilidad.
4. La determinación de las causas, los condicionantes y actores o demás factores desencadenantes de la situación insatisfactoria hallada.

Con los resultados de la primera parte del presente trabajo es posible identificar qué países están mejor que España en cada materia analizada. La natural heterogeneidad que se observa entre algunos de ellos, como pueden ser EEUU, Corea o Japón, por ejemplo, hace recomendable que el estudio se centre en el ámbito de la Unión Europea, tanto por los vínculos sociales, económicos y políticos, como por ser miembros de un área con intereses educativos comunes en bastantes aspectos. Dentro de la OCDE existe un grupo denominado E23 en donde se incluyen aquellos que a su vez forman parte de la Unión Europea. La mayoría de los análisis manejados hasta hoy están referidos a veces a E22, cuando no incluyen los datos referidos a Lituania.

En cuanto a la selección de buenas prácticas, se ha elaborado una ficha metodológica para su identificación, de modo que posteriormente pudiese ser útil para el diseño de políticas educativas de éxito. Aquí solo se pretende mostrar un par de ejemplos de cómo acometer la búsqueda y selección de unas buenas prácticas de las que aprender o ser tomadas como referencia. La ficha contiene los siguientes apartados:

1. Descripción.
2. Recomendaciones extraídas de diferentes estudios comparados y que tienen en cuenta tanto datos cuantitativos basados en el benchmarking como reflexiones desde perspectivas cualitativas.
3. Buenas prácticas detectadas. Este apartado se ha orientado a la selección de algunos ejemplos de buenas prácticas identificados en países que están mejor situados que España en los ámbitos analizados. Con el fin de seguir un procedimiento coherente, cada una de estas prácticas se han desglosado en sus elementos fundamentales, teniendo en cuenta los objetivos perseguidos en el estudio: definición, innovación y factores de éxito, impacto producido, aplicabilidad en España y documentación.
4. Conclusiones provisionales.

En definitiva, se pretende profundizar en los factores que han contribuido a que en otros países obtengan mejores resultados educativos en la materia en cuestión, bien se trate de cuestiones de carácter estructural o de la implantación de soluciones concretas.

### ***Fuentes más significativas***

Las publicaciones elaboradas por OCDE son el punto de partida de este estudio, por la exhaustividad, fiabilidad y prestigio de sus trabajos, que además son continuamente actualizados y mejorados en sus técnicas y procedimientos de recopilación y análisis. Entre ellas destacan *Education at a Glance 2020*, su última edición, los *Informes de país 2020* y los resultados de la encuesta TALIS 2018, en su edición más reciente de 2019.

Pero además se han analizado publicaciones de otros organismos internacionales, como *Education and Training Monitor 2019* y las publicaciones del CEDEFOP, de la Unión Europea o las del Institute for Statistics (UIS) de la UNESCO.

Se han consultado también las publicaciones y estadísticas nacionales, tanto del Ministerio de Educación y Formación Profesional, como un gran número de monografías y artículos en revistas científicas. También se han tenido en cuenta publicaciones en la prensa y los informes de diferentes agentes sociales.

En la *Bibliografía* se recogen únicamente las referencias citadas a lo largo del trabajo.

El presente trabajo ha tenido una primera publicación en versión digital por gentileza de la *Fundación 1º de Mayo*, como el *Informe 158*, mayo de 2021.



**PRIMERA PARTE  
DETECCIÓN  
DE DEBILIDADES**



# A. Estudiantes y graduados

## A.1. El número de repetidores en educación secundaria inferior es muy elevado

### **Definición**

España cuenta con la cifra más alta de alumnos repetidores en la primera etapa de la educación secundaria de toda la OCDE. Según los datos publicados en 2020 por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, en el curso 2017-18, el mayor porcentaje de alumnado repetidor en la enseñanza obligatoria corresponde al tercer curso de Educación Secundaria Obligatoria (10,5 %)<sup>3</sup>. Esto implica una ligera mejoría respecto a los datos de 2018, cuando estaban en torno al 11%, superando en más de 5 veces la media de los 35 países (2%).

La repetición tiene, en primer lugar, un impacto negativo personal en el alumno, quien, además de la frustración por no alcanzar los objetivos propuestos, ve afectada su autoestima y confianza necesarias para continuar los estudios con un rendimiento óptimo. Otro factor que contribuye negativamente en este sentido es el desfase en edad producido en consecuencia con respecto a sus compañeros de curso.

---

<sup>3</sup> Ministerio de Educación y Formación Profesional. *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2020*, p. 86.

Además de las repercusiones personales tienen lugar otras de tipo social, ya que la repetición de curso supone una inversión improductiva para las familias y un gasto muy elevado para el Estado.

Las razones aducidas para la repetición de curso son de orden pedagógico y están relacionadas principalmente con el rendimiento académico. Esto puede estar provocado por factores como neurodiversidad o el nivel de la preparación previa, pero con frecuencia puede encerrar problemas de salud, situaciones familiares complicadas o razones de tipo socioeconómico. En definitiva, la repetición supone más un fracaso del sistema en su conjunto que del alumno en particular.

Hoy se debate más que nunca sobre la oportunidad o no de repetir curso, sobre la necesidad de poner en marcha programas de inclusión educativa que articulen los mecanismos necesarios para evitar la repetición y, en caso de producirse esta, minimizar y/o revertir su impacto negativo mediante planes individualizados.

### **Desglose por componentes**

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

*a. La repetición de curso se concentra en secundaria inferior y más concretamente en el 1<sup>er</sup> curso de la ESO*

De acuerdo con el estudio nacional *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020* sabemos que el mayor número de repetidores se concentra en este nivel educativo. Concretamente, en el curso 2017-18, el mayor porcentaje de alumnado repetidor en la enseñanza obligatoria se dio en el tercer curso de la ESO (10,5%). El porcentaje disminuye en el resto de los cursos, siendo en primero del 9,8 %, y del 9,2 % y 8,6 % en segundo y cuarto respectivamente.

*b. La mayoría de los alumnos repetidores (60% del total) son chicos*

Según esta misma publicación, los porcentajes de repetición de curso son más elevados entre los chicos que entre las chicas durante toda la educación obligatoria, produciéndose la mayor diferencia, de 4,4 puntos, en primero de la ESO. Esta tendencia es común en la mayor parte de los países de la OCDE, coincidiendo en el 60% con la tasa española, y solo es ligeramente inferior a la media de los países EU22 (61%) como se mostrará en la estadística del gráfico 4.

*c. Se trata de uno de los factores que pueden alimentar el abandono educativo prematuro* *Education Policy Outlook Spain 2018* incide en que la repetición no mejora el rendimiento escolar y que, sin embargo, sí contribuye al abandono educativo temprano a lo largo del tiempo (p. 9).

*d. Supone costes añadidos para el Estado (al sumarse al coste de los alumnos ordinarios)* Esta misma publicación estima que el costo de la repetición de curso en 2015 fue cercano al 8% del total de la inversión en Educación primaria y secundaria en España (p. 20).

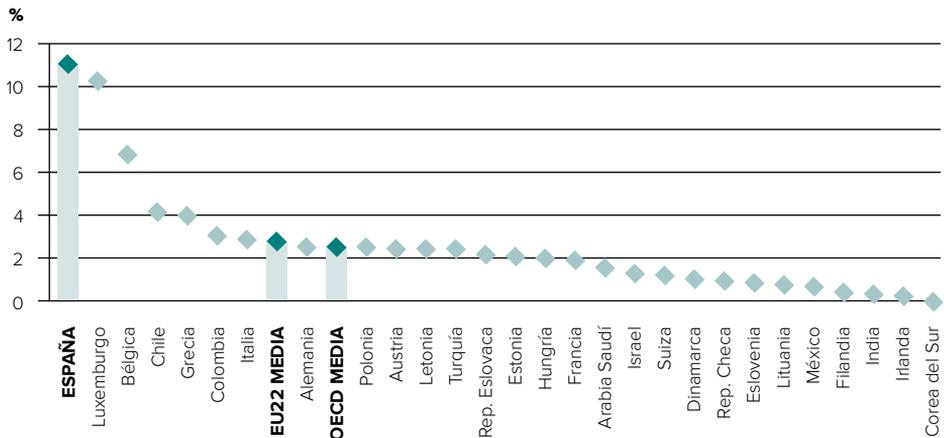
## Argumentación (análisis comparado)

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad:

### a. Mayor tasa de repetidores en Secundaria Inferior

La reciente publicación *Education at a Glance 2018. OECD Indicators* muestra que la tasa de repetidores en los países OCDE es el 2% y del 3% para los países EU22<sup>4</sup>, mientras España destaca con la tasa más alta, el 11%.

El gráfico siguiente recoge los últimos datos oficiales de OCDE de 2018, correspondientes al curso 2015-16<sup>5</sup> que en el caso de España no incluían los datos referidos a la secundaria superior. Si bien OCDE no incluye entre sus indicadores la repetición de curso desde la edición de 2019, según el Instituto de Estadística de la UNESCO (UIS)<sup>6</sup> se constata una significativa mejoría en el último curso analizado 2016-17, al reducirse el número de repetidores de secundaria inferior hasta el 9,4%.



**GRÁFICO 1.** Tasa de repetidores en educación secundaria inferior

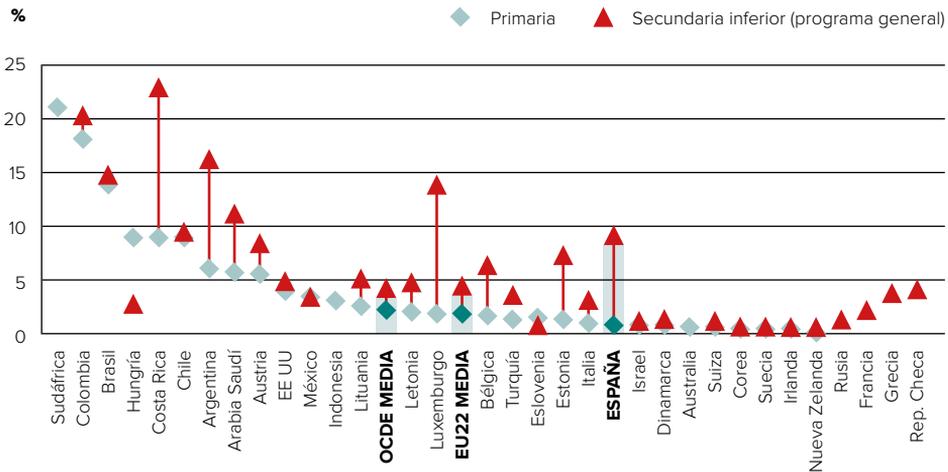
Fuente: *Education at a Glance 2018*, p. 152. Elaboración propia a partir de los datos de OCDE (ver Anexo 2)

Conviene señalar que no sucede lo mismo en Primaria, donde la tasa de repetidores en España es muy inferior a la producida en Secundaria. Según *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*, en Educación Primaria el porcentaje medio de repetidores por curso se sitúa en 3,0% (p. 72).

### b. Tasa de alumnos que superan la edad normal (over-age) en el último curso de Primaria y de Secundaria inferior

Los datos referidos a la repetición pueden complementarse con la métrica publicada en *Education at a Glance 2018*, referida a la ratio de alumnos que superan la edad normal en el curso de Primaria y de Secundaria inferior (ver gráfico siguiente), lo que está

directamente relacionado con la tasa de repetición. Se aprecia que, en España, la tasa de estos alumnos de Primaria es de 0,5%, bastante inferior a la media de la OCDE (2,01%) e incluso de los países EU22 (1,71%). En contraposición, la de este grupo de alumnos en Secundaria inferior es de 8,85 %, muy superior a la media OCDE (3,89%) y EU22 (4,14)<sup>7</sup>.



**GRÁFICO 2.** Proporción de estudiantes que superan la edad en el último grado de educación primaria y secundaria inferior  
Fuente: Education at a Glance 2018, p. 153. Los datos corresponden a 2016.

### c. Probabilidad de que los alumnos repitan según su estatus socio-económico

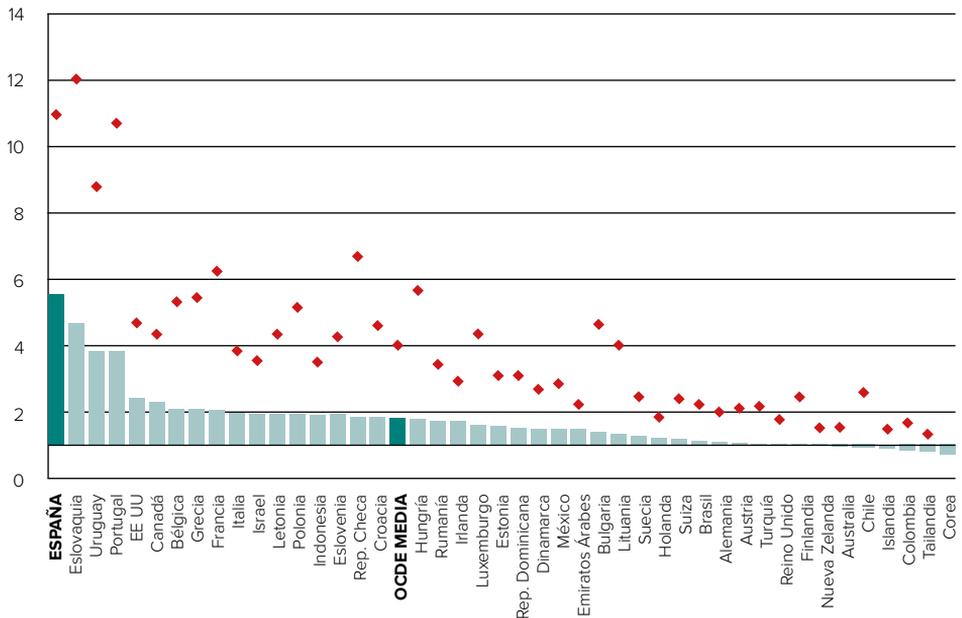
Los estudiantes pertenecientes a minorías sociales y/o con una peor situación socioeconómica tienden a rendir menos durante los primeros años de escuela debido a diferencias educativas y culturales del país de origen y del entorno familiar; en algunos casos, estos estudiantes están aprendiendo en un idioma diferente a veces al suyo nativo. Como resultado, tienden a obtener peores calificaciones en las asignaturas y a repetir con mayor frecuencia, lo que en ocasiones también provoca que en clase se les ofrezcan contenidos menos exigentes y se les proporcione menos oportunidades de aprendizaje.

La edición del informe *PISA 2015 Results: Excellence and Equity in Education* recoge la siguiente tabla sobre la mayor probabilidad de repetición de curso según el estado socioeconómico de los estudiantes, donde España también destaca con un 10,9% frente al 4,1% de la OCDE, antes de medir el rendimiento en ciencias y lectura, y un 5,6% frente al 1,8% después de realizadas las pruebas.

<sup>7</sup> Esta es de la última actualización (11/09/2018) de la Tabla B1.a - Share of over-age students in the last grade of primary and lower secondary education (2016), disponible online en <[https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/share-of-over-age-students-in-the-last-grade-of-primary-and-lower-secondary-education-2016\\_eag-2018-graph76-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/share-of-over-age-students-in-the-last-grade-of-primary-and-lower-secondary-education-2016_eag-2018-graph76-en)>.

◆ Antes de medir el rendimiento en ciencias y lectura    ■ Después de medir el rendimiento en ciencias y lectura

**Ratio de probabilidades**



**GRÁFICO 3.** Mayor probabilidad de repetición de grado, según el estado socioeconómico de los estudiantes  
Fuente: PISA 2015 Results. Excellence and equity in education, vol 1, p. 232.

*d. La tasa de repetición por Comunidades Autónomas españolas es muy variable*

Según muestra el estudio publicado en *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación*, referidos al curso 2017-2018, las diferencias en el número de repetidores por CCAA son muy pronunciadas. Los datos oficiales del Ministerio de Educación y Formación Profesional recogidos en esta publicación señalan que en ESO el porcentaje medio de repetidores por curso se sitúa en el 9,5%, siendo las comunidades que presentan tasas más reducidas Cataluña (5,3%), País Vasco (6,2%), Principado de Asturias (6,9%), Comunidad Foral de Navarra (7%) y Asturias (7%), y las más elevadas Castilla-La Mancha (12,2%), Murcia (14,4%), además de Melilla (15,1%) y Ceuta (15,7%).

De estos datos puede deducirse que los desequilibrios entre CCAA inciden de manera muy significativa en el resultado global de la repetición en España. Incluso, se da la circunstancia de que hay regiones donde los alumnos que han repetido curso tienen mejor rendimiento que otros países de la media.

*e. Diferencias de género en los estudiantes repetidores*

En esta métrica, España se sitúa en la media de los países OCDE y EU22, constatando el hecho, ya observado en años anteriores, de que la mayoría de alumnos repetidores en

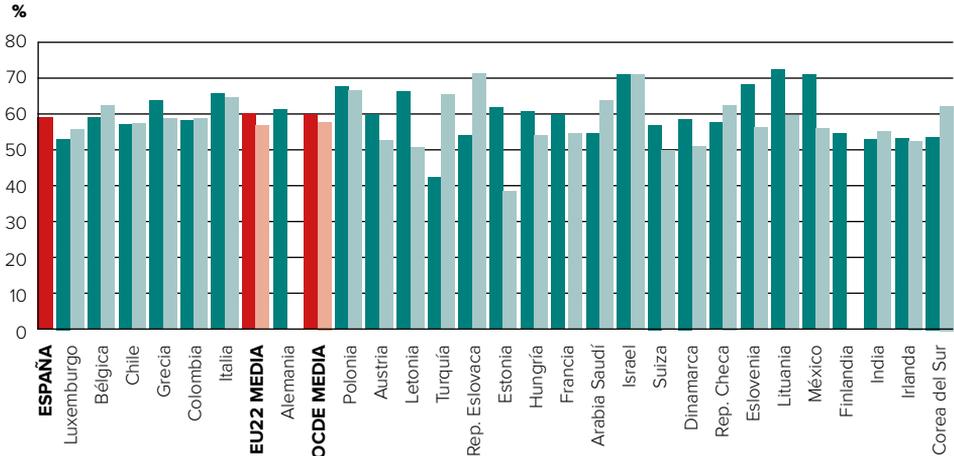
**TABLA 1. PORCENTAJE DE ALUMNADO REPETIDOR EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA POR COMUNIDAD AUTÓNOMA**

	EDUCACIÓN PRIMARIA					EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA						
	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	5.º curso	6.º curso	Valor medio	1.º curso	2.º curso	3.º curso	4.º curso	Valor medio
España	2,7	2,8	2,3	2,3	1,9	2,6	2,4	9,8	9,2	10,5	8,6	9,5
Andalucía	2,1	3,9	1,4	2,8	1,2	3,0	2,4	12,6	11,4	12,1	9,3	11,4
Aragón	5,4	4,6	4,4	4,1	4,0	3,8	4,4	10,0	8,4	10,2	7,0	8,9
Asturias	3,3	2,9	2,7	2,5	2,9	3,1	2,9	7,2	6,5	6,7	6,4	7,2
Baleares, Illes	2,8	2,4	2,1	1,6	1,6	2,0	2,1	9,2	9,7	10,6	8,6	9,5
Canarias	2,3	2,2	2,2	2,1	1,8	2,5	2,2	11,2	8,3	11,3	9,7	10,1
Cantabria	1,4	2,5	2,2	2,2	1,9	2,2	2,1	8,1	8,2	10,8	8,9	9,0
Castilla y León	3,8	2,9	3,4	3,1	3,2	3,7	3,3	9,8	8,4	10,2	8,9	9,3
Castilla-La Mancha	4,5	3,0	3,2	2,7	2,8	3,1	3,2	12,2	10,9	13,5	12,4	12,2
Cataluña	1,1	1,3	0,8	0,7	0,7	0,7	0,9	3,9	5,3	6,2	5,6	5,3
C. Valenciana	3,2	2,8	2,4	2,3	2,1	2,8	2,6	12,9	11,4	12,6	10,2	11,8
Extremadura	3,9	3,2	2,9	2,4	2,4	2,9	3,0	9,3	8,8	9,7	8,9	9,2
Galicia	2,4	2,1	2,1	1,8	1,9	2,1	2,1	10,2	9,0	12,5	9,0	10,2
Madrid, C. de	3,4	2,9	3,3	2,7	2,7	3,0	3,0	8,1	8,9	10,3	9,2	9,1
Murcia, R. de	3,8	3,4	4,9	3,1	3,3	4,8	3,9	15,3	13,9	15,2	13,2	14,4
Navarra	3,8	2,6	2,4	1,9	1,4	2,1	2,4	7,0	6,5	8,9	5,6	7,0
País Vasco	2,1	3,0	1,7	2,1	1,5	1,9	2,1	7,1	6,4	7,1	4,4	6,2
Rioja, La	4,4	2,8	3,6	2,9	3,4	2,4	3,3	10,2	7,7	10,4	9,5	9,4
Ceuta	3,9	5,2	4,3	5,1	6,3	6,8	5,3	19,1	14,8	17,2	11,6	15,7
Melilla	3,4	3,4	4,5	3,6	3,1	4,1	3,7	18,5	15,0	15,8	11,2	15,1

Fuente: Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2020, p. 87.

la Secundaria inferior son varones. Sin tratarse de una debilidad propiamente dicha en comparación con los países analizados, el dato debe ser analizado con el fin de determinar las causas y ver en qué modo incide en esta debilidad o bien en otras.

Según los datos aportados por la OCDE, la proporción de chicos en el número total de repetidores –en azul los datos relativos a la Secundaria inferior y en gris los correspondientes a la Secundaria superior (si bien en este segundo caso los datos no fueron aportados por España)–.



**GRÁFICO 4.** Proporción de chicos en el número total de repetidores en educación secundaria inferior  
Fuente: Education at a Glance 2018, p. 152.

### Desencadenantes

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

*a. La repetición está altamente relacionada con el nivel socioeconómico de las familias*  
La probabilidad de que un alumno repita está en relación a su estatus socio-económico. De acuerdo con el *Monitor de la Educación y la Formación de 2017* (p.5), la brecha social es evidente, como reflejo de las desigualdades sociales, alcanzando un porcentaje del 53 % entre alumnos más desfavorecidos, frente a menos del 9 % para aquellos que están en mejor situación (OCDE, 2016).

*b. La repetición es el doble más alta en los centros públicos que en los privados*  
Según el *Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2020*, en Educación Secundaria Obligatoria el porcentaje de repetidores para los centros públicos se encuentra entre el 12,6% en primer curso y el 10,3% en cuarto, mientras que, en los privados, el porcentaje se reduce a 6,3% en tercero y 5,6% en cuarto.

*c. Los problemas detectados en Secundaria inferior podrían tener su origen en Primaria* Aunque los indicadores de la repetición de curso correspondan a mediciones y datos en el ciclo de secundaria inferior, esto no significa necesariamente que el origen de los problemas y la determinación de las áreas de actuación política para combatirlos tengan que ir dirigidas solo a ese punto del ciclo educativo.

Hay cierta evidencia (véase por ejemplo Choi y Jerrim 2016<sup>8</sup>) que señala que el bajo rendimiento de los estudiantes españoles en perspectiva comparada y las desigualdades socioeconómicas existentes son ya evidentes antes de que los alumnos comiencen el segundo ciclo de educación obligatoria. El reciente informe sobre equidad en educación y movilidad social con datos de PISA 2015<sup>9</sup> también incide en estas relaciones. Un análisis de estos datos demuestra que las disparidades en el rendimiento relacionadas con el estado socioeconómico se desarrollan temprano, incluso entre los alumnos de 10 años, y se amplían a lo largo de la vida de los estudiantes. Como media, en los 11 países de la OCDE con datos comparables, aproximadamente dos tercios de la disparidad apreciada a los 15 años (PISA) y más de la mitad de la observada entre las personas de 25 a 29 años (PIAAC) ya se vieron a 10 años (TIMSS).

En una fase posterior de nuestro Estudio, se podrían explorar datos comparados sobre resultados escolares en primaria (datos PIRLS y TIMMS) y ligarlos a los de secundaria (datos PISA o PIAAC), así como documentar cuánto invierte España per cápita/estudiante según los ciclos (datos EAG) y recalcar diferencias en la preparación del profesorado en primaria y secundaria. Las políticas de actuación pueden variar de forma sustancial en función del ciclo/etapa formativa dónde se origine el grueso de los problemas.

## A.2. El abandono educativo temprano es muy elevado

### Definición

De acuerdo a los últimos datos de Eurostat, España cuenta con el porcentaje de abandono temprano más alto de la UE, actualmente situado en el 17,3%<sup>10</sup> mientras que la media europea está en el 10,2%.

A pesar de la importante reducción producida desde 2010, cuando el abandono estaba en el 28,2%, el objetivo global de menos del 10% planteado en la Estrategia Europa 2020 no es asumible por España, que lo fijó en el 15%.

Abandono temprano de la educación y la formación, AET o ELET (Early leavers from education and training) se refiere al porcentaje de alumnos que no continúa sus estudios más allá de la Educación Secundaria Obligatoria (también llamada secundaria inferior y que se corresponde con el nivel CINE 2<sup>11</sup>, independientemente de que el abandono pueda producirse niveles anteriores).

<sup>8</sup> Choi, A & Jerrim, J. (2016): The use (and misuse) of PISA in guiding policy reform: the case of Spain.

<sup>9</sup> OECD (2018), Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, OECD Publishing, Paris.

<sup>10</sup> Eurostat. "Early leavers from education and training (ELET)" en *Education and Training Monitor 2020*.

<sup>11</sup> CINE -Clasificación Internacional Normalizada de la Educación- versión 2011.

El abandono educativo, y la renuncia a estudios postobligatorios que esto supone, tiene consecuencias inmediatas en el ámbito personal y familiar de la población joven, pero también implica costes para el conjunto de la sociedad que sufrirá las consecuencias de un peor funcionamiento del mercado de trabajo (menor tasa de actividad, más desempleo, mayor temporalidad) con una menor productividad y, en definitiva, menos bienestar, tal y como se destacó en el estudio *El abandono educativo temprano. Análisis del caso español* publicado en 2013 por el INEE.

### **Desglose por componentes**

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

#### *a. Mayor dificultad para reintegrarse al sistema educativo*

Si bien el indicador se refiere a quienes, habiendo superado la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) no continúan sus estudios en cualquiera de sus opciones, un gran porcentaje de estos los jóvenes abandonan incluso antes de terminar la Secundaria inferior sin alcanzar el título académico mínimo obligatorio, lo que se convierte en fracaso escolar. Aunque los hay que vuelven, y en un 23% concluyen la ESO hasta dos años más tarde de la edad estándar<sup>12</sup>, el resto no consiguen este nivel, lo que hace más difícil que puedan reintegrarse a la enseñanza reglada en el futuro o continuar con cualquier otro tipo de aprendizaje o formación.

#### *b. Mayores dificultades para obtener un trabajo cualificado*

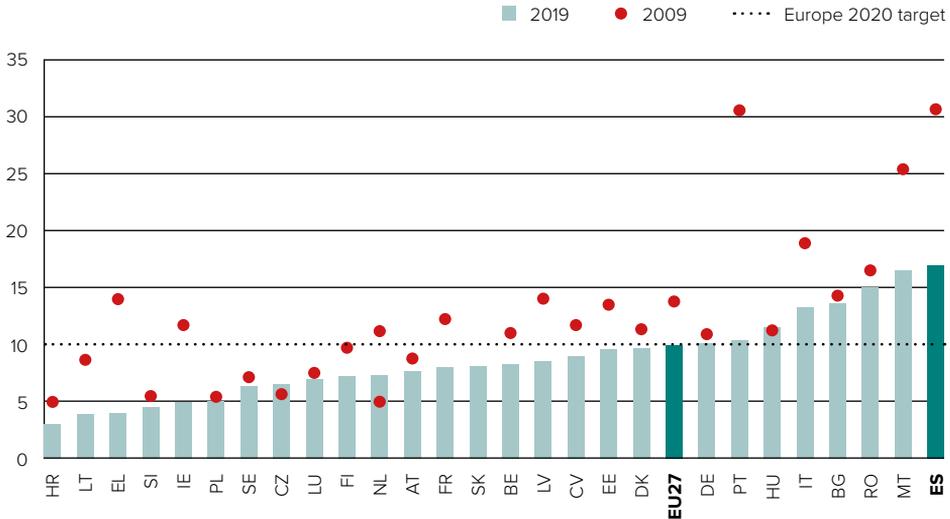
Los empleadores se muestran reacios a contratar a jóvenes sin experiencia y que no han adquirido una cualificación óptima. Al no haber demostrado sus habilidades y capacidad productiva, los jóvenes en situación de AET tienden a ser contratados en puestos de baja cualificación.

### **Argumentación (análisis comparado)**

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad:

#### *a. El índice de abandono escolar en España ha descendido progresivamente en la última década, pero se mantiene excesivamente elevado*

Si bien en España se aprecia un progresivo descenso desde 2010, el 17,3% de los jóvenes abandonan los estudios y la formación profesional entre los 18 y 24 años, el porcentaje más alto de la Unión Europea (10,2%), solo superado por Malta.



**GRÁFICO 5.** Abandono temprano en educación y formación

Fuente: Eurostat, EU Labour Force Survey. Código online de los datos: [edat\_lfse\_14].

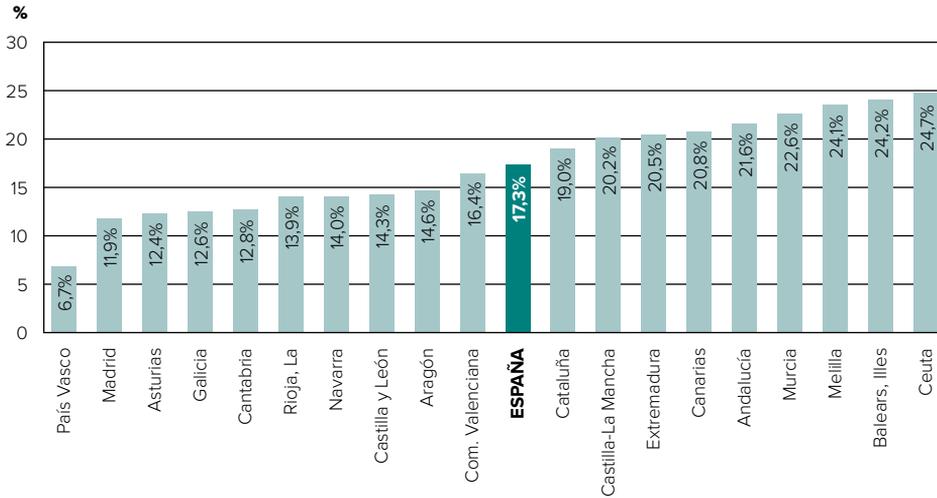
### b. El abandono educativo muestra grandes diferencias por Comunidades Autónomas españolas

Del mismo modo que sucede con los alumnos repetidores, el abandono educativo en España ofrece variaciones muy importantes entre las diferentes CCAA, con valores mínimos en el País Vasco y Madrid (6,7% y 11,9% respectivamente) y máximos en Illes Balears (24,2%,) y Ceuta (24,7%). Estas diferencias condicionan significativamente la media española en las estadísticas de la OCDE, aunque valoradas por separado, algunas CCAA tienen resultados mejores que la media de la UE.

Consciente de la influencia del entorno educativo y la zona donde habitan los alumnos, La recientemente aprobada LOMLOE (Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) insiste en la atención especial que las Administraciones educativas deben prestar a la escuela rural, proporcionándola los medios y sistemas organizativos necesarios para atender a sus necesidades, y favoreciendo la permanencia en el sistema educativo.

### c. El país de nacimiento y las condiciones socioeconómicas inciden en el abandono

En la siguiente tabla publicada en *Education and Training. Monitor 2020* se aprecia que los nacidos fuera de España en 2019 representaban el 31,1% del abandono educativo, más del doble de los nacidos en nuestro país (14,4%). Entre aquellos, los que más repiten son los nacidos en la Unión Europea (31,1%) mostrando un mejor comportamiento los extracomunitarios (15,3%) lo que puede estar relacionado, entre otras cosas, a la lengua común del gran porcentaje de alumnos de origen iberoamericano.



**GRÁFICO 6.** Abandono educativo temprano por comunidad autónoma  
 Fuente: Encuesta de Población Activa (2019). INE. En Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021, p. 28.

**TABLA 2. ABANDONO TEMPRANO EN EDUCACIÓN Y FORMACIÓN (18-24 AÑOS) POR GÉNERO Y PAÍS DE NACIMIENTO**

	Total	Hombres	Mujeres	Nativos	Nacidos en la UE	Nacidos fuera de la UE	Total extranjeros
<b>EU</b>	10.2	11.9	8.4	8.9	22.2	9.1	11.2
<b>ES</b>	17.3	21.4	13.0	14.4	31.1	15.3	19.5

Fuente: Education and Training. Monitor 2020. Extracto de los datos de Eurostat, EU Labour Force Survey 2019. Los datos vienen expresados en porcentajes. Ver Anexo 3.

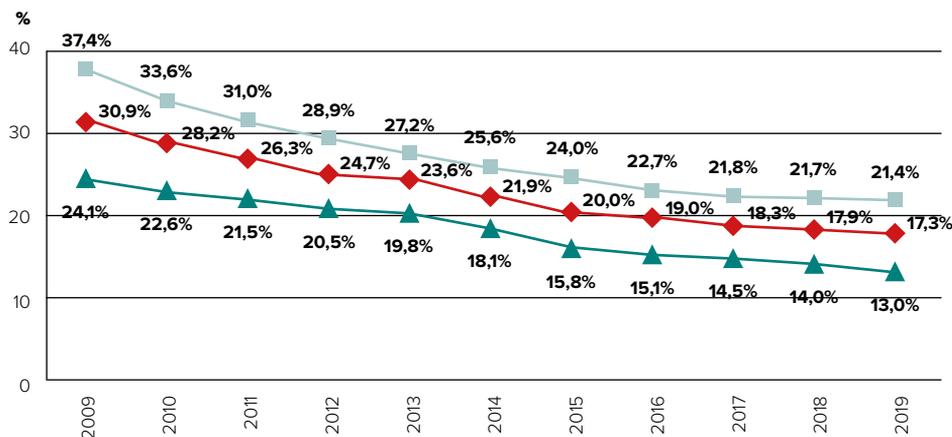
Para algunos grupos sociales especialmente vulnerables, las tasas de abandono son especialmente elevadas, como sucede con el colectivo gitano. De acuerdo a los datos aportados por la Fundación Secretariado Gitano, el 63,4% de estos chicos y chicas no finalizan con éxito la Secundaria Obligatoria<sup>13</sup>.

*d. Los chicos abandonan los estudios en mayor proporción que las chicas*

De forma similar a lo que sucede con la repetición de curso, el abandono educativo temprano se produce en una mayor proporción en los chicos, con un 21,4% que repite,

<sup>13</sup> Trabajamos la Educación para transformar el futuro de la juventud gitana. En <<https://www.gitanos.org/informeannual/resumen-2019>> (consultado el 11 de marzo de 2021).

mientras que entre las chicas lo hace un total del 13%, según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional.



**GRÁFICO 7.** Evolución del abandono educativo temprano en España, por sexo  
Fuente: Datos y cifras. Curso escolar 2020-2021, p. 28.

## Desencadenantes

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

### a. Está muy relacionado con los índices de repetición

La relación entre el abandono escolar y la repetición, mantenida a lo largo del tiempo, fue señalada en *Education Policy Outlook Spain 2018* (p. 9), por cuanto los condicionantes implicados en ambos problemas tienen un origen común. Hay que considerar, no obstante, que una buena parte de estos estudiantes regresan a la educación más tarde y que el 23% completa los estudios dos años más tarde que los que lo hicieron por la vía habitual.

### b. El nivel educativo de los padres es un factor de importancia en el abandono

Uno de los determinantes más significativos en el abandono educativo es la influencia negativa del nivel educativo de los padres y, tal y como destaca en *Sistema estatal de indicadores de la educación 2020*, especialmente el de la madre. En 2019 el porcentaje de abandono de los jóvenes cuyas madres tenían estudios superiores se situó solo en el 4,0 %, aumentando al 10,1 % cuando estas habían cursado la segunda etapa de educación secundaria, al 21,7 % la primera etapa de secundaria, y llegando al 41,8% si solo tenían educación primaria o inferior a esta.

*c. Faltan mecanismos y programas de orientación y reconducción*

El abandono educativo temprano y el fracaso escolar deberían ser detectados antes de que se produzcan, mediante tutorías que ayuden al alumno a saber hacia dónde va y programas de información y orientación que le permitan dirigir su itinerario educativo en la dirección que realmente le convenga. En esta línea de actuación se inscribe el programa *Orientación y refuerzo para el avance y apoyo en la educación* aprobado recientemente por el Gobierno de España (diciembre de 2018), orientado a apoyar a centros educativos de entornos socioeconómicos vulnerables, con intervenciones específicas dirigidas a los colectivos más vulnerables o con necesidades educativas especiales.

### A.3. Alto porcentaje de población entre 25-34 años que no ha completado la educación secundaria superior

#### **Definición**

El 30% de la población española entre 25 y 34 años no consigue concluir el nivel de educación secundaria superior, el doble de la proporción de la OCDE, donde supone el 15%, según datos de *Education at a Glance 2020*, p.52.

En un mundo como el actual, donde la cualificación es cada vez más importante para acceder al mercado laboral, la secundaria superior se considera la credencial mínima para superar el umbral y conseguir un empleo de calidad suficiente.

Los jóvenes que abandonan los estudios antes de completar este nivel, además de encontrar más dificultades para acceder al mercado laboral, también desarrollan menos habilidades cognitivas que quienes sí lo finalizaron. Por ejemplo, en lo que se refiere a las habilidades matemáticas, como se verá más adelante, tendrán dos veces menos competencias que quienes terminaron la secundaria superior.

#### **Desglose por componentes**

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

*a. España tiene cerca de la mitad de graduados en educación secundaria superior que el resto de los países más desarrollados*

Diversas estadísticas muestran que, en todas las franjas de edad, la población española tiene un porcentaje de graduados en la segunda etapa de educación secundaria y post-secundaria no terciaria muy por debajo de las medias internacionales. En la franja de edad más amplia, 25-64 años, solo el 22,7% de la población cuenta con la educación secundaria superior, frente al 42,3% de la media OCDE y el 44,8% de los países UE23<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe español, p.7.

*b. Mayor dificultad para el acceso al mercado laboral*

Entre 2009-2019 se constata en España un ligero descenso de las tasas de empleo entre quienes no habían alcanzado el nivel de secundaria superior<sup>15</sup>, mientras que entre 2017 y 2018 había aumentado en 13 puntos porcentuales de diferencia. Tanto en España como en el resto de los países de la OCDE se constata que las oportunidades de empleo crecen en relación al nivel educativo alcanzado, de modo que son mayores para quienes poseen titulaciones de nivel más alto. En 2019 las opciones de encontrar trabajo eran del 63% para quienes no tienen la secundaria superior, del 71% para los que sí la tienen y del 79% para quienes cuentan con educación terciaria, si bien la distancia con respecto a los países más desarrollados es todavía significativa.

Una selección de la tabla de donde proceden estos datos puede consultarse en el punto B2 sobre las perspectivas laborales para las mujeres.

**Argumentación (análisis comparado)**

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad:

*a. La proporción de titulados en secundaria superior evoluciona muy lentamente*

En la franja entre 25 y 64 años es donde se observa en España la mejor progresión. Si bien puede constatararse un aumento entre 2009 y 2019, la variación es de apenas 1 punto porcentual. Comparando.

Es cierto que el incremento de la población que alcanza el nivel de la educación terciaria tiene un mejor comportamiento, con un crecimiento de 8,6 puntos porcentuales en el mismo periodo, lo que sitúa a España en un nivel similar al de las medias internacionales en este nivel. Pero el número de alumnos que solo cuentan con educación primaria y secundaria inferior es persistentemente elevado, con un 38,7%, más del doble que los países UE23 (18,3%). Esta tasa está estrangulando el incremento de los titulados en secundaria.

*b. Relación del nivel de estudios alcanzado con la competencia en matemáticas*

Los datos de la Encuesta PIAAC (2012) demostró que la población entre 16 y 29 años con un nivel más bajo en matemáticas pertenece al grupo que no completó la secundaria superior. El caso de España, además, ofrecía una de las diferencias más acentuadas entre estos y quienes sí superaron el mismo nivel educativo, con más de 19 puntos porcentuales, solo por detrás de Reino Unido y EEUU.

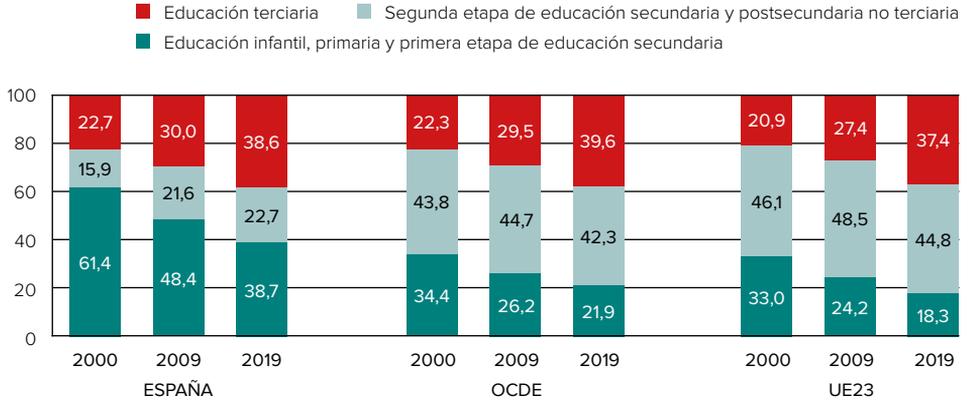
*c. La movilidad intergeneracional de estudios en España es muy baja y afecta sobre todo a los niveles educativos más bajos.*

En la muestra estudiada, el porcentaje de población con padres que tenían un nivel educativo por debajo de la secundaria superior suponían en España el 75%, el país con una

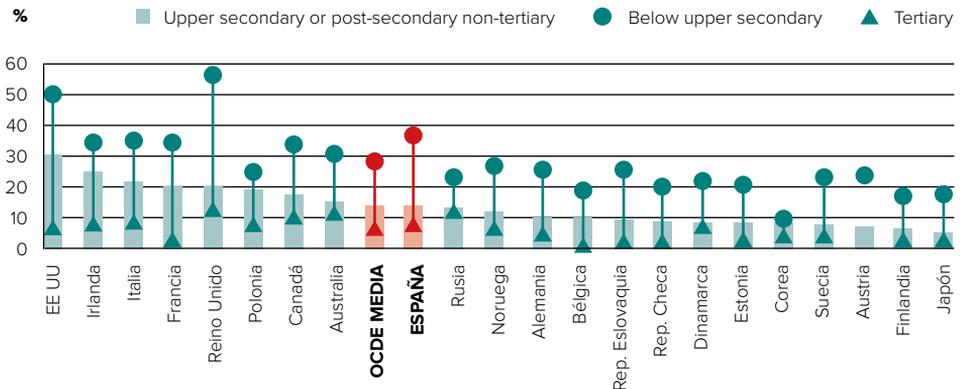
---

<sup>15</sup> Ver la estadística de OCDE el nivel educativo entre los 25- 34 años en *Education at a Glance 2020*, p. 80.

Algunas debilidades del sistema educativo español



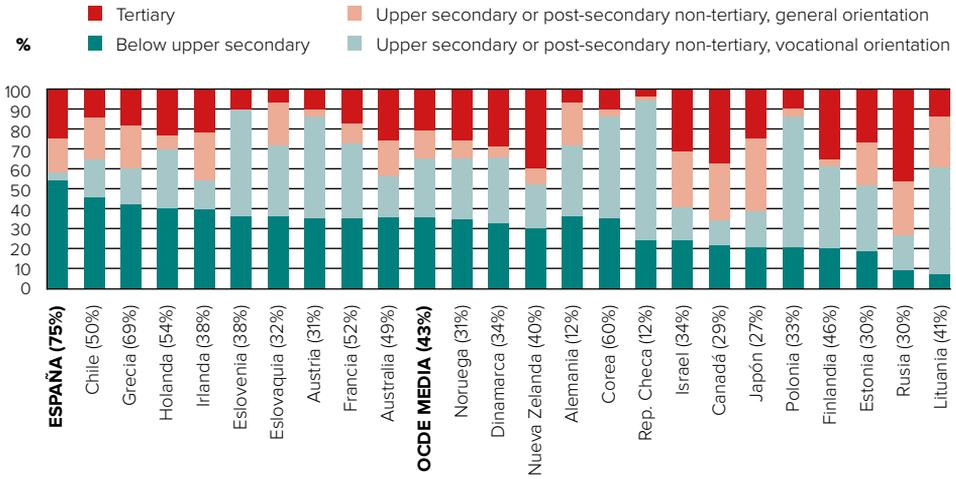
**GRÁFICO 8.** Evolución del nivel de formación de la población adulta (25-64 años)  
Fuente: *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020, referidos a 2009-2019. Informe español, p. 7.*



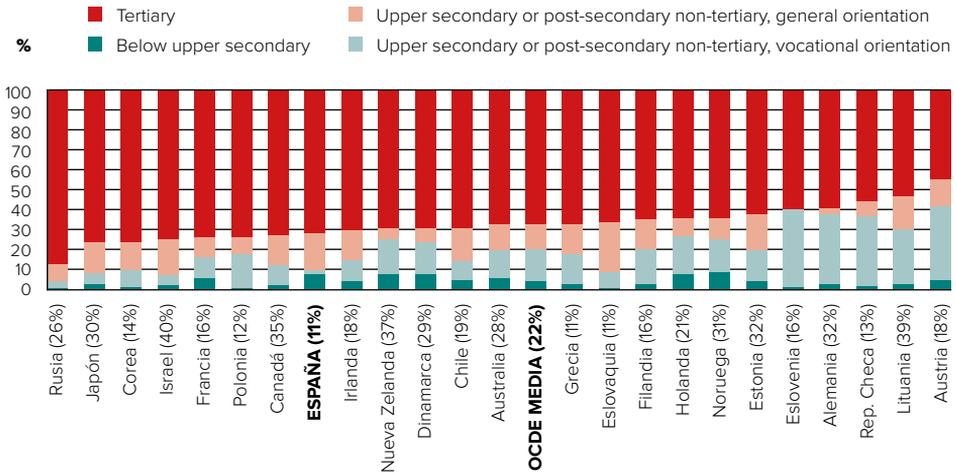
**GRÁFICO 9.** Porcentaje de población entre 16 y 29 años con un dominio de aritmética de nivel 1, por nivel educativo  
Fuente: *OCDE Education Indicators Infocus 2015 (Agosto), p. 2.*

proporción más alta de toda la OCDE, cuya media era del 43%. Esto influyó decisivamente en el nivel educativo que estos alcanzaron, de modo que el 55% de ellos tampoco llegó a completar la secundaria superior, frente a la media del 35% correspondiente a la OCDE que se encontraban en la misma situación.

La estadística mejora mucho cuando al menos uno de los padres completó la educación terciaria. De hecho, el 70% de la población que se encontraba en esta situación también consiguió una titulación en educación terciaria, cifra que en la OCDE se queda en el 66%.



**GRÁFICO 10.** Nivel educativo de los jóvenes entre 25 y 64 años con padres que no habían alcanzado la educación secundaria superior  
Fuente: Encuesta PIAAC, en Education at a Glance 2018, p. 46.

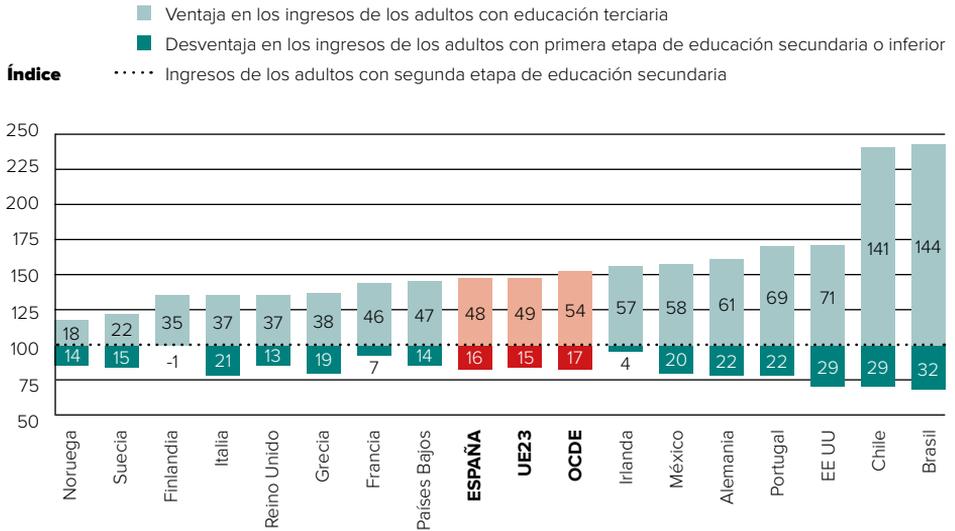


**GRÁFICO 11.** Nivel educativo de la población entre 25 y 64 años que al menos uno de los padres había alcanzado la educación terciaria  
Fuente: Ibidem, p. 47.

*d. La influencia del nivel de estudios en la desigualdad en los ingresos es excesiva*

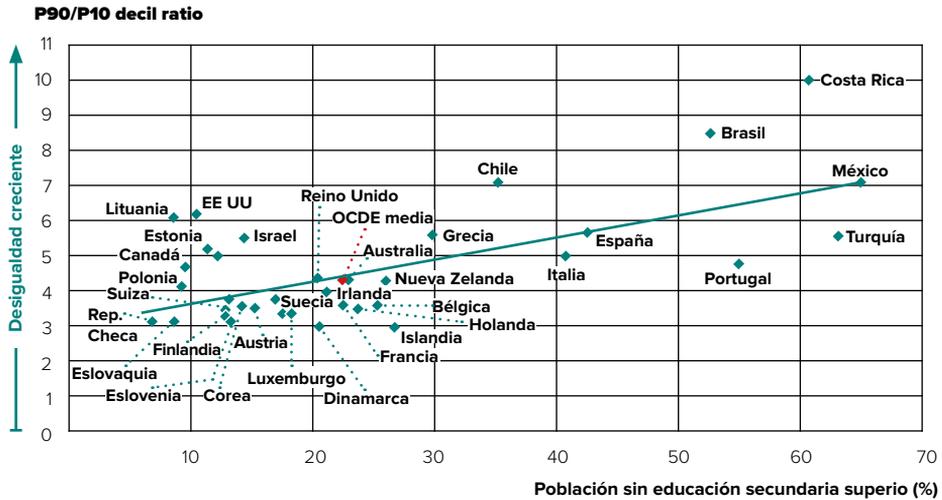
La probabilidad de tener unos ingresos superiores a la media aumenta con el nivel de educativo alcanzado: las personas que han completado la educación terciaria perciben

retribuciones más elevadas que aquellos con estudios de segunda etapa de educación secundaria, lo que en España presenta supone una ventaja del 48% de los primeros frente al resto y una desventaja del 16% para quienes tampoco completaron la secundaria superior. Estas cifras no se alejan mucho de las medias de la OCDE y la UE22.



**GRÁFICO 12.** Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo. Por nivel de formación de la población de 25 a 64 años (segunda etapa de educación secundaria = 100)  
 Fuente: *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe español*, p. 63. Los datos se refieren a 2018 o año de referencia indicado<sup>6</sup>.

Esta desigualdad de ingresos entre quienes no concluyen la educación secundaria superior también reduce su capacidad de invertir en su propia educación y adquisición de competencias, lo que tiende a cerrar futuras opciones para prosperar. Esa desigualdad de ingresos queda reflejada en el siguiente gráfico.



**GRÁFICO 13.** Porcentaje entre 25 y 64 años sin educación secundaria superior y desigualdad de ingresos. Desigualdad de ingresos medida a partir de los deciles P90/P10  
Fuente: Education at a Glance 2018, p. 92.

A la vista de esta tabla, un dato resulta preocupante: el incremento de la desigualdad de ingresos de la población. El enfoque aplicado por OCDE para medir esta desigualdad es la relación entre la renta disponible del decil 90 y el decil 10 de la población de 18 a 65 años (la proporción de deciles P90/P10) y los datos analizados muestran que el 43% de la población entre 25 y 64 años que no ha alcanzado el nivel de educación secundaria superior responde a una ratio del 5,7 entre los percentiles 90 y 10 de la distribución salarial, lo que equivale a decir que el 10% que más gana tiene unos ingresos casi seis veces mayores que el 10% que menos gana. Esta diferencia es de las más altas de la UE, solo superada por Lituania (6,10). La media de la ratio OCDE es del 4,36<sup>17</sup>.

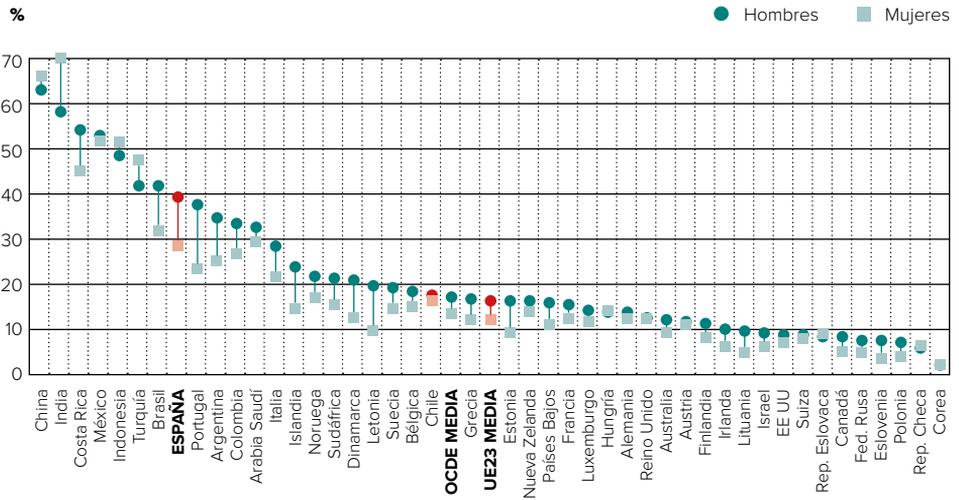
#### e. La brecha de género es desfavorable para los chicos

El porcentaje de varones sin la educación secundaria superior es del 39,36%, mientras que las mujeres tienen un mejor registro, el 28,23%, distribuido según se muestra en la siguiente tabla.

La brecha de género desfavorable para los hombres es grande, con un total de 11,13 puntos porcentuales, la segunda más alta de los países de la OCDE, solo menor que la de Portugal. La media de los países EU22 es de solo 4,18 y la de OCDE aún menor, 3,36 puntos porcentuales.

#### Desencadenantes

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:



**GRÁFICO 14.** Porcentaje de la población de 25 a 34 años sin educación secundaria superior, por género  
Fuente: OCDE Education at a Glance 2018, p. 42.

*a. El nivel educativo de los padres influye en las expectativas de estudios de los hijos*

El nivel educativo alcanzado por los individuos influye en el de sus opciones profesionales. Cuando este es bajo hay condicionantes relacionados, como la falta de recursos económicos, un menor estímulo familiar hacia el estudio, etc., de modo que este condicionante tiende a persistir entre generaciones. Como se ha visto, los hijos de padres con educación terciaria tienen mayores probabilidades de alcanzar el mismo nivel educativo y mayores oportunidades para conseguir al menos la educación secundaria superior. En España se alcanzaban niveles altos de población por debajo de la secundaria superior en toda la OCDE, aunque también se partía del porcentaje más alto de padres sin este mismo nivel, lo que se conoce como «la trampa intergeneracional».

*b. La menor consecución del nivel de secundaria superior podría encerrar algunos lastres sociales*

Comparando esta debilidad con las 1 y 2, anteriormente analizadas, se aprecia el hecho en común de que los chicos tienen un peor comportamiento en los ámbitos del abandono educativo temprano y el fracaso escolar, por lo que, en consecuencia, llegan en menor proporción a completar la educación secundaria. En el fondo podrían subyacer distintas tradiciones socioculturales y otras percepciones (como que el hombre deba incorporarse cuanto antes al mundo laboral).

Por otra parte, y como se ya se trató en el punto A.1 muchos de los problemas detectados en la educación secundaria podrían tener su origen en los niveles anteriores, de

modo que la solución debería orientarse a evitar las causas que provocan los desequilibrios.

#### A.4. Pocos alumnos entrantes de movilidad internacional en educación terciaria

##### **Definición**

La movilidad internacional de estudiantes es un área clave para el desarrollo de algunas competencias demandadas para el siglo XXI y se considera de creciente relevancia política. En las *Conclusiones del Consejo de Europa* de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020) la movilidad de estudiantes y profesores fue resaltado como un elemento esencial del aprendizaje permanente y un medio importante para potenciar la empleabilidad y la adaptabilidad de las personas: “debería extenderse gradualmente para que los períodos de aprendizaje en el extranjero —tanto dentro de Europa como por todo el mundo— sean la norma y no la excepción”.

España es líder en la recepción de estudiantes dentro del programa Erasmus+, pero no consigue despertar un interés similar como destino para la movilidad internacional de larga duración. Mucho tienen que avanzar las universidades españolas para alcanzar la media de movilidad de los países de la OCDE.

##### **Desglose por componentes**

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

*a. España es líder en la movilidad temporal internacional en el programa Erasmus+*  
Desde el año 2001 España ocupa la primera o la segunda posición en el ranking de países con mayor movilidad de estudiantes Erasmus+. Sin embargo, este cómputo está fuera de la movilidad internacional, ya que, desde el punto de vista académico, los alumnos siguen siéndolo de sus universidades de origen y, por otra parte, permanecen en nuestro país por periodos que pueden oscilar entre tres meses y un curso académico como máximo. El atractivo de nuestro país como destino de los intercambios Erasmus+ merece ser analizado, con el fin de valorar el grado de influencia de sus componentes, tales como la calidad de la enseñanza, el atractivo de nuestro clima y bienestar social o el prestigio o las oportunidades que las universidades españolas puedan ofrecer a los egresados desde los puntos de vista del I+D+i y laboral.

*b. Sin embargo, en la movilidad internacional de larga duración, España está lejos de la media de los países OCDE y aún más de la de los países de la UE22*

En la movilidad de larga duración, es decir en la que los estudiantes extranjeros deciden realizar sus estudios completos de grado, máster o doctorado en nuestro país, el porcentaje de alumnos supone el 3,5% del total, mientras que la media de los países de la OCDE esta proporción prácticamente dobla esta cifra, con un 6,0%, y la de los países UE23 la triplica, con un 9,2%.

*c. Se están perdiendo buena parte de los beneficios que aporta la movilidad internacional de estudiantes*

Las universidades españolas no se están aprovechando de las ventajas que aportaría una movilidad de larga duración, especialmente para la internacionalización de sus planes de estudios, el relanzamiento del perfil internacional de la institución o el refuerzo de la investigación y la producción de conocimiento. Al mismo tiempo, debiera considerarse el potencial que la movilidad internacional ofrece para atraer y retener talento del resto del mundo.

### **Argumentación (análisis comparado)**

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad:

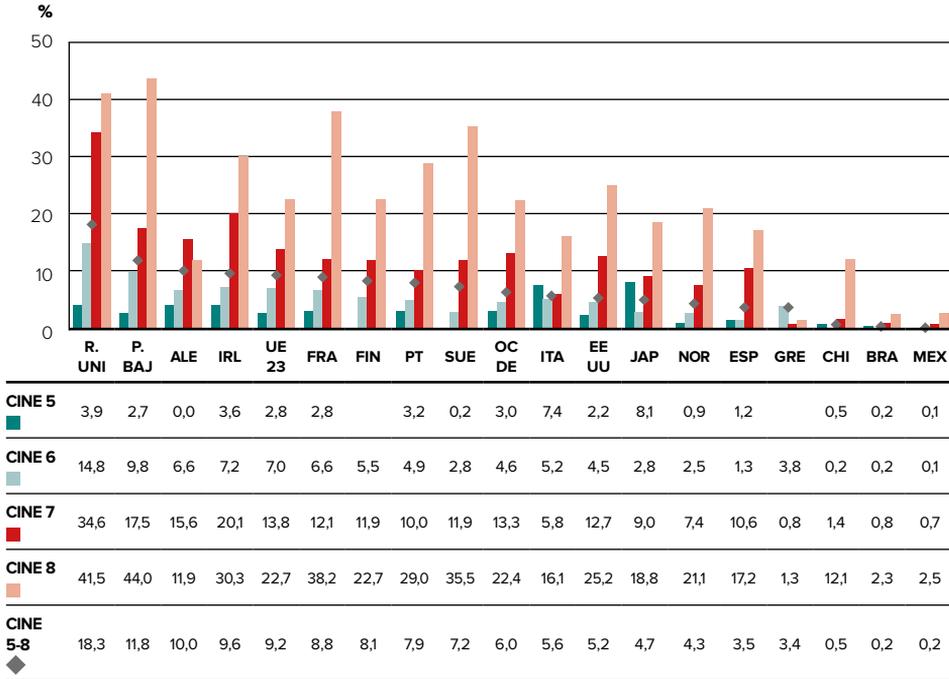
*a. Movilidad de intercambio en el programa Erasmus+*

Según los datos aportados por el *Erasmus+ Annual Report 2019*, España continúa encabezando la lista de países receptores con un total de 51.058 estudiantes, seguida por Alemania, con 32.855 y Reino Unido con 29.797<sup>18</sup>. Del mismo modo, España se sitúa entre los primeros países en el número de estudiantes enviados con 43.678 estudiantes, solo superada por Francia, con 48.772, si bien solo hasta hace unos años también era líder en este cómputo.

*b. Movilidad internacional de larga duración*

De acuerdo con las conclusiones de la Crue, publicadas en la *Comparación internacional del sistema universitario español* en 2015, pese a que la lengua española es hablada por casi 400 millones de personas, el Sistema Universitario Español no logra captar estudiantes internacionales de una manera significativa. En el año al que se refiere el estudio, tan solo el 2,7% de los estudiantes del Sistema Universitario Español son considerados internacionales, frente al 4% de Italia o el 4,7% de Portugal<sup>19</sup>.

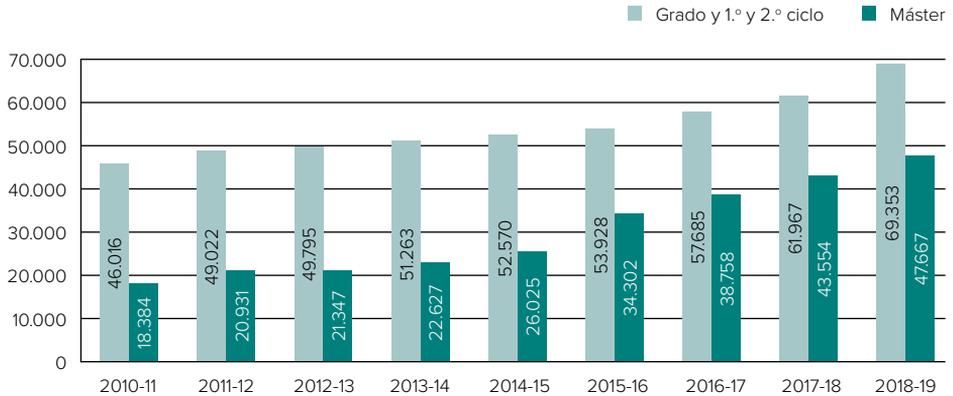
En términos del *Panorama de la Educación 2020*, “en España, el porcentaje de estudiantes internacionales es modesto, y queda por debajo de las medias internacionales para todos los niveles educativos” (p. 32).



**GRÁFICO 15.** Movilidad estudiantil en Educación Terciaria, por nivel de educación. Estudiantes internacionales como porcentaje de todos los estudiantes

Fuente: *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe Español, Ministerio de Educación y Formación Profesional*, p. 32. Datos referidos a 2018.

Otra fuente de interés para conocer la dinámica de movilidad internacional es el informe del Ministerio de Educación y Formación Profesional *Datos y cifras del Sistema Universitario Español* que se publica anualmente. Conviene tener en cuenta que en los datos que figuran en la siguiente tabla, como estudiantes extranjeros incluyen tanto los que se desplazan a propósito para cursar estudios en nuestras universidades, como también la parte correspondiente al incremento de la población inmigrante, lo que explica las diferencias con los datos anteriores.



**GRÁFICO 16.** Estudiantes extranjeros matriculados en Grado y Máster en el Sistema Universitario Español (SUE)  
Fuente: Datos y Cifras del sistema universitario español: Curso 2019-2020, p. 82. Datos referidos al curso anterior.

## Desencadenantes

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

### *a. Es necesario identificar los elementos determinantes de la movilidad internacional para poner en marcha las políticas adecuadas*

Las universidades españolas adolecen de una baja proyección internacional, sobre todo en relación a sus programas de estudio. En cuanto a la investigación, otro de los factores determinantes en el progreso de las universidades, España se sitúa en una buena posición internacional en cuanto a número de publicaciones, ocupando la décima posición según el ranking Scimago Journal & Country Rank (entre 1996 y 2017). Solo algo peor se encuentra en cuanto al número de citas, bajando a la posición decimoprimeras, y a la decimosegunda por el *H index*, lo que da la medida del posicionamiento e impacto de sus publicaciones. Se impone, por tanto, identificar las debilidades y fortalezas que influyen en las dificultades para avanzar en visibilidad, productividad y grado de influencia respecto a otros países. Entre ellas pueden contar la poca adecuación de espacios y recursos en los centros, programas de becas y apoyo financiero, el prestigio de la universidad, posición en los rankings, idiomas de impartición de las clases, convenios interinstitucionales, etc.

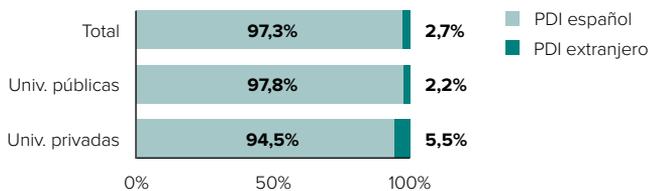
### *b. Titulaciones con duraciones poco atractivas a nivel internacional*

España adoptó inicialmente el sistema de 4 cursos para el grado y 1 para el máster en la mayoría de sus titulaciones, lo que difiere de una buena parte de países europeos, que adoptaron la fórmula 3+2. Esta podría ser una de las causas que hicieran menos atractivas nuestras titulaciones, por el difícil encaje de cursos, especialmente en el caso de los másteres que, en España, son en gran número de un solo curso. A pesar de que el Real Decreto 43-2015, por el que se modifica la ordenación de las enseñanzas universitarias

oficiales, permite a las instituciones de nuestro país crear grados de 3 años y másteres de 2, son todavía pocas las propuestas que se adaptan a este sistema.

### c. Reducida incorporación de profesorado extranjero en nuestras aulas

La proporción de profesores procedentes del extranjero en las universidades españolas es todavía menor que la de estudiantes. En uno de los espacios que más favorecen esta movilidad, como son las estancias Erasmus+, las estancias de profesores se reducen a un máximo de una semana, con lo que apenas permiten la participación en un seminario o un breve workshop. Su presencia en nuestras aulas a medio y largo plazo no pasa de ser meramente simbólica, como muestra el gráfico siguiente.



**GRÁFICO 17.** PDI extranjero por tipo de universidad

Fuente: Datos y Cifras del sistema universitario español: Curso 2019-2020, p. 116. Datos referidos al curso 2017-2018.

### d. Pocas facilidades para la integración del profesorado extranjero

Existen grandes dificultades para la contratación de profesores extranjeros, no solo en clases como docentes, sino también en programas y grupos investigación. Las principales limitaciones son, por un lado, el poco atractivo de las ofertas salariales; por otro, el empleo de parámetros administrativos y burocráticos nacionales, y por último el no tener definidas las prioridades en las líneas de investigación motivo de su contratación.

### e. La formación en idiomas del profesorado español es todavía débil

La escasa competencia en lenguas extranjeras de la mayoría de los profesores españoles, en todos los niveles educativos, es un hándicap para el desarrollo de la investigación y la internacionalización de nuestras instituciones. Pero a su vez, este alejamiento de las esferas internacionales también es una barrera que impide alcanzar el alto nivel lingüístico requerido, más allá de una ya extendida formación estándar en idiomas. Además de la diversidad y riqueza de lenguas que caracteriza a Europa, el reducido número de asignaturas y titulaciones impartidas en inglés condiciona la visibilidad y la competitividad de nuestras universidades, lo que supone un freno añadido para que los estudiantes extranjeros decidan cursar sus estudios superiores a nuestro país.

## B. Transmisión de la educación al mercado laboral

### B.1. Elevada proporción de NEETs

#### **Definición**

La proporción de NEETs -o NiNis- (jóvenes entre 16 y 26 que no están estudiando o recibiendo formación y que se encuentran en situación de desempleo) es una de las más altas de la OCDE. Se trata de un grupo particularmente vulnerable, con alto riesgo de verse descolgados del sistema durante periodos de larga duración. La dificultad de nuestro país para reducir el número de NEETs es una prueba de que la transición de la escuela al trabajo tiene problemas.

En España, el número de NEETs en la franja que va de los 18 a 24 años, en 2019 fue especialmente alto, el 18.3%, si lo comparamos con la media de la OCDE, que fue del 13% o los países de la EU23, con el 12%.

## Desglose por componentes

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

### *a. Los NEETs tienen mayor dificultad para encontrar trabajo*

El mercado de trabajo de estos jóvenes es más volátil que el de los trabajadores de más edad, y el desempleo en este colectivo suele acusar más los cambios de los ciclos económicos que el desempleo general. Los NEETs tienden a tener menos competencias en alfabetización y aritmética que los jóvenes en educación, empleo o formación, por lo que los empleadores pueden ser reacios a tomarlos como aprendices. Al mismo tiempo, y, en consecuencia, al contar con menos habilidades básicas, su contratación suele ser más costosa, en términos de productividad laboral. Por otra parte, la situación tiende a mantenerse en el tiempo y para ellos se hace más difícil tener oportunidades para conseguir trabajos mejor cualificados.

### *b. Se prolonga la presión económica sobre las familias y suponen un alto coste para la sociedad*

En ello influye también negativamente el tipo de contrato, que en la mayor parte de los casos es temporal, así como el nivel de los salarios. Una primera consecuencia es que, con trabajos temporales y de baja remuneración, los jóvenes retrasan la emancipación de sus familias.

También supone un alto costo para la sociedad (al no contribuir con impuestos, entre otras razones). Según el estudio que Eurofound llevó a cabo en 2011 *Los jóvenes y los NiNi en Europa: primeras conclusiones*, la estimación del coste económico anual por cada uno de estos jóvenes en España fue de 11.406 €, y el total del coste supuso nada menos que un 1.1 % del PIB.

### *c. La situación de los NEETs es causa de desigualdad y de exclusión social*

Muchos jóvenes en edad de trabajar que pasan un periodo buscando activamente un empleo sin conseguirlo, reaccionan con frustración y optan por no estudiar ante la falta de motivación y expectativas. Se sienten improductivos y marginados, lo que los convierte en personas de riesgo ante situaciones relacionadas con una menor salud, mayor vulnerabilidad ante ambientes de delincuencia organizada, etcétera.

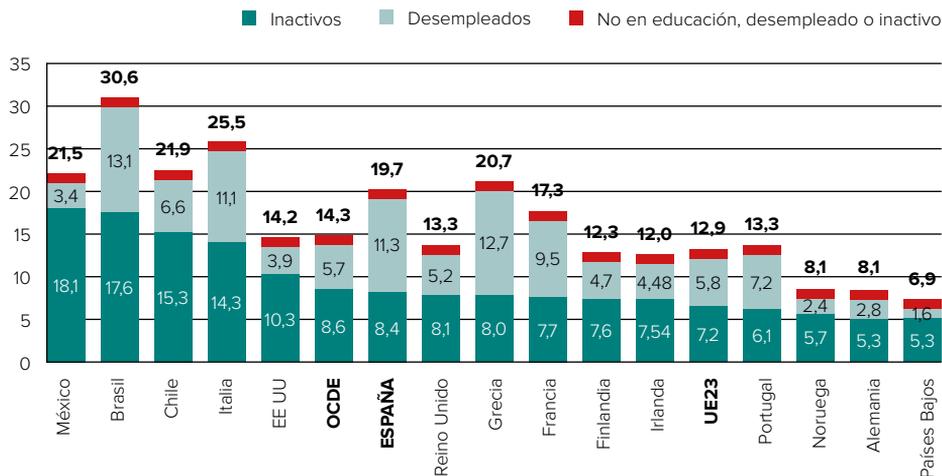
## Argumentación (análisis comparado)

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad.

### *a. Elevado número de NEETs y desempleados en comparación con las medias internacionales*

En 2018 la proporción de españoles de 18 a 24 años que no tenía empleo, no estudiaba o no recibía formación (NEETs), fue del 19,7%, mucho más elevada que la media del 14,3%

de la OCDE y de los países UE23 (con el 12,9%). En estos porcentajes globales destaca la franja de los NEETs desempleados, que en España supusieron el 11,3%, la segunda más elevada de la OCDE, solo superado por Grecia.

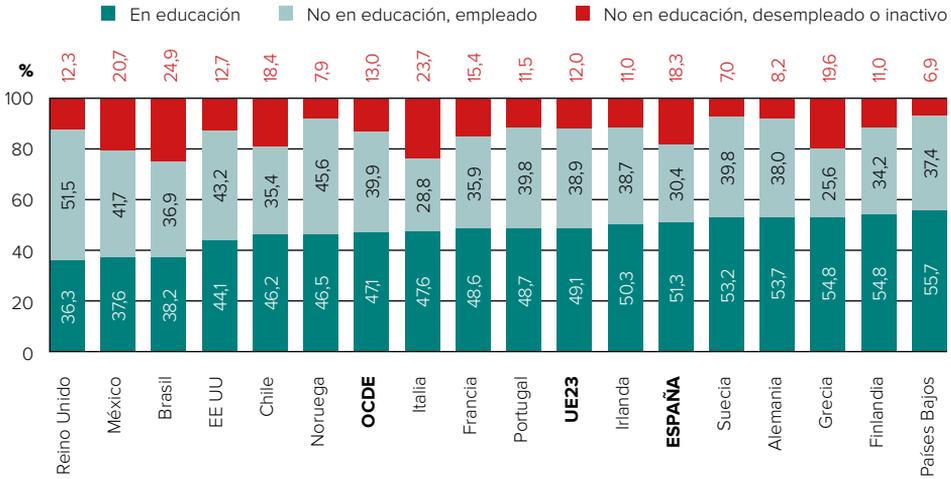


**GRÁFICO 18.** Porcentaje de la población entre 18 y 24 años joven no estudiando según inactividad o desempleo  
Fuente: Panorama de la Educación 2020. Informe español, p.47

El grupo de desempleados se engloba a los NEETs que, sin estudiar ni trabajar, están buscando empleo de forma activa, por lo que su situación de desempleados de debe más a las dificultades del mercado laboral propiamente dicho, que a la actitud con la que afrontan estas dificultades, tanto en el ámbito personal como en el social. Solo una tercera parte del total de NEETs en nuestro país se encuentran en situación de inactividad, habiendo renunciado tanto a estudiar, como a trabajar o buscar empleo.

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 desempleados. El incremento más alto del desempleo juvenil se está produciendo tanto entre quienes tardan más de un año encontrar un puesto de trabajo y en el desempleo de larga duración. A estos factores, viene a sumarse la temporalidad de los contratos, lo que limita aún más las posibilidades de emancipación familiar de nuestros jóvenes.

Considerando la franja de edad más amplia, entre los 15 y los 29 años, de acuerdo con la estadística siguiente el porcentaje de jóvenes en España que no estaban estudiando, junto al de quienes se encontraban desempleados o inactivos, supone el 18,3%, por encima de los promedios de los países de la OCDE (13%) y de la UE22 (12%). La proporción de españoles que en esa misma franja sí estaban en educación, el 51,3%, fue sin embargo superior a la media de la OCDE (47,1%) y a la de la UE22 (49,1%), lo que en parte puede ser consecuencia de muchos optaran por continuar estudios ante la imposibilidad de encontrar un trabajo de calidad.



**GRÁFICO 19.** Porcentaje de la población joven entre 15 y 29 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral  
Fuente: Panorama de la Educación 2020. Informe español, p. 48.

*b. Relación entre el nivel de estudios alcanzado y la proporción de NEETs*

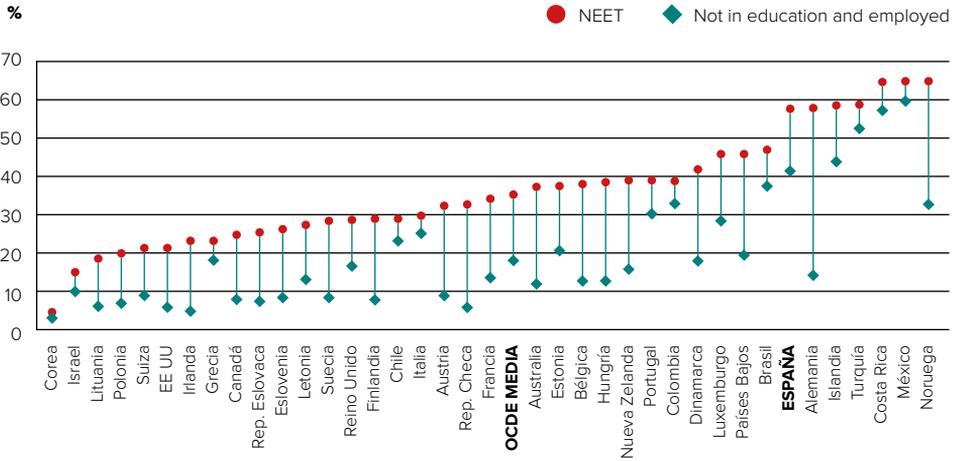
El riesgo de situarse en desventaja económica permanente es todavía mayor para quienes no han finalizado la educación secundaria superior. La siguiente estadística se centra en los jóvenes de 20 a 24 años, la franja de edad en la que en los países OCDE suele obtenerse la graduación en este nivel educativo. En ella se compara la proporción de NEETs que en 2015 no contaban con secundaria superior con la de jóvenes que sí estaban trabajando. Como se aprecia, en todos los países, el no haber alcanzado este nivel educativo es una dificultad añadida para el acceso al mundo laboral. En España, los NEETs sin secundaria superior rozan el 60%, en uno de los niveles más elevados del conjunto de la OCDE.

*c. El número de NEETs es mayor entre la población inmigrante*

La población inmigrante tiene una mayor vulnerabilidad laboral, lo que repercute en menores posibilidades de encontrar empleo, como se observa en la mayoría de los países, aunque en algunos de ellos sucede a la inversa. En España la diferencia es de 12,7 puntos porcentuales.

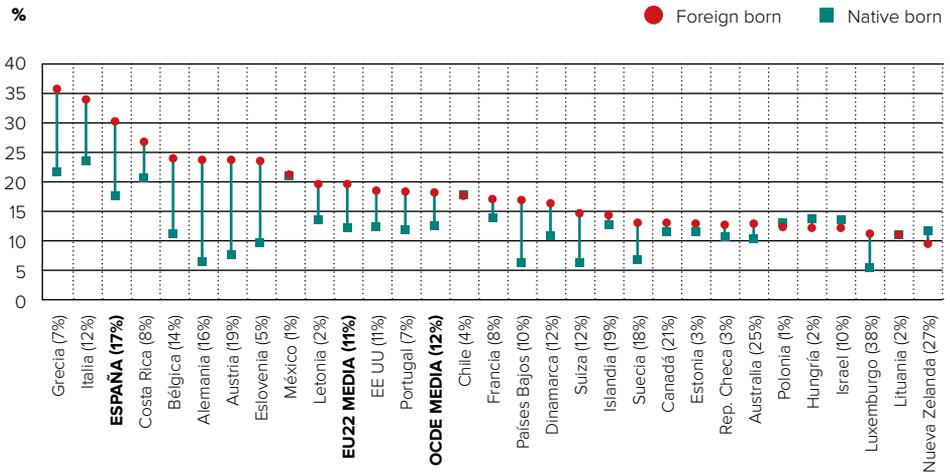
Merece destacar las diferencias entre los NEETs extranjeros debida a la edad con la que llegaron a España, de modo que 30,4% total se desglosa en un 23,2% para quienes llegaron con 15 años o menos y un 41,3% para quienes lo hicieron con 16 o más, lo que se aprecia en siguiente tabla.

Algunas debilidades del sistema educativo español



**GRÁFICO 20.** Porcentaje entre 20 y 24 años sin secundaria superior entre los NEETs y aquellos que no están en educación, pero sí empleados

Fuente: OCDE Education Indicators Infocus 2017 (agosto), p. 2.



**GRÁFICO 21.** Porcentaje de NEETs nativos y extranjeros entre 15 y 29 años

(La cifra recogida entre paréntesis es el porcentaje de nacidos en el extranjero)

Fuente: Education at a Glance 2018, p. 63.

**TABLA 3. DIFERENCIAS ENTRE LOS NEETS EXTRANJEROS DEBIDAS A LA EDAD CON LA QUE LLEGARON A ESPAÑA**

	Nativos	EXTRANJEROS		Total de extranjeros	Total de NEETs
		Llegaron al país hasta los 15 años	Llegaron al país a los 16 años o después		
<b>España</b>	17,7	23,2	41,3	30,4	19,9
<b>Media OCDE</b>	12,7	–	–	18,4	13,4
<b>Media EU23</b>	12,4	16,4	27,1	19,8	13,4

Fuente: *Idem*, p. 86. Elaboración propia a partir de los datos de la OCDE (ver Anexo 4).

Una de las razones de esta diferencia entre los extranjeros podría ser que los que llegaron con menor edad, como consecuencia de integrarse en el sistema educativo español, están consiguiendo trabajo con menos dificultades que los mayores de 16. Sin embargo, conviene tener en cuenta que cuando se inició la inmigración a nuestro país en 2002, la media del nivel formativo de quienes venían a España a trabajar era superior a la de la población española.

### Desencadenantes

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

#### *a. Está relacionado con el abandono escolar temprano*

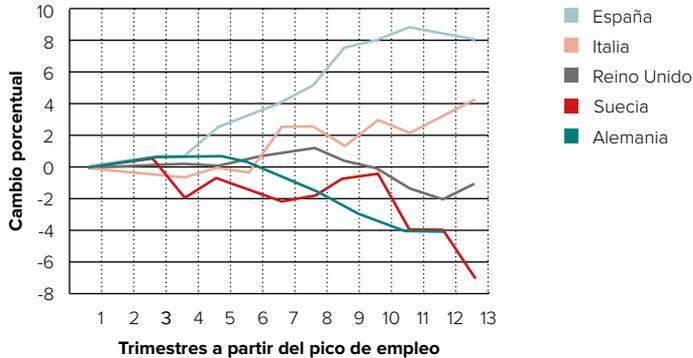
Los problemas de la transición de la escuela al trabajo se ven acentuados por el abandono de los estudios. A pesar de las recientes mejoras, las tasas de abandono temprano continúan altas, lo que tiene implicaciones para las habilidades y las posibilidades de empleo.

#### *b. La crisis económica en España ha agrandado este problema*

La siguiente tabla muestra la evolución del desempleo juvenil en la década previa a 2008. En España (la línea superior) es donde más fuertemente creció en este periodo.

#### *c. Falta apoyo para facilitar su reintegración*

El bloque que requiere mayor atención lo integran los jóvenes que no están en la educación, el empleo o la capacitación, los desempleados de larga duración y los adultos con pocas habilidades. Para ellos son necesarios programas de capacitación y más ayuda para desarrollar las habilidades requeridas por el mercado de trabajo, facilitando su vuelta a los estudios, así como transición a la formación profesional.



**GRÁFICO 22.** Comparación del desempleo juvenil en las recesiones de los años noventa y de 2008  
Fuente: Eurofound (2011) *Los jóvenes y los NINI en Europa: primeras conclusiones*, p. 3.

#### d. Factores de riesgo causantes de la situación de los NEETs

El estudio *NEETs Characteristics, costs and policy responses in Europe* (pp.55-56) recoge algunos de los aspectos que influyen en las posibilidades de que un joven se convierta en NEETs, tales como:

- Quienes perciben su salud como mala o muy mala o presentan algún tipo de incapacidad, tienen un 40%
- Jóvenes de procedencia inmigrante tiene un 70%
- Tener un bajo nivel educativo: 3 veces más posibilidades que los que tienen educación superior
- Personas que viene en zonas alejadas de las ciudades 1,5 veces

Junto a estas, existen otros factores desencadenantes de tipo familiar, como las que tienen pocos ingresos, aquellas cuyos padres están divorciados, han estado en paro o tienen un bajo nivel educativo.

## B.2. Peores perspectivas laborales para las mujeres

### Definición

Se aprecia una clara desventaja para las mujeres en la incorporación al mercado laboral, sea cual sea su nivel educativo. También existen diferencias negativas significativas en el volumen de sus ingresos. Al mismo tiempo hay un claro sesgo de género en los ámbitos de estudio elegidos en educación terciaria en toda la OCDE y en el caso de España la diferencia principal se halla en el ámbito de las STEM.

A modo de ejemplo, solo el 13,1% de los graduados en programas de formación profesional superior en ingeniería, producción industrial y construcción son mujeres, una cifra inferior a la media del 14% de la OCDE y el 15% de la UE23.

## Desglose por componentes

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

*a. La ratio de empleo entre hombres y mujeres es desfavorable para estas.*

A pesar de que el número de mujeres que alcanzan el nivel de secundaria superior es mayor que el de hombres y que ellas les igualan en los programas de formación profesional de este mismo nivel, ellas tienen menos posibilidades de acceder al mercado laboral. Pero el dato llama todavía más la atención entre quienes cuentan con educación terciaria, ya que, aunque la brecha de género en este nivel educativo favorece a las mujeres, son sin embargo una mayoría de hombres quienes acceden al mercado laboral.

*b. Incluso dentro del mismo ámbito educativo, las tasas de empleo y los ingresos son generalmente más altos para los hombres que para las mujeres.*

El resumen publicado en el Informe español del *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020* muestra que el salario de las mujeres siempre es menor que de los hombres para todos los niveles educativos. En promedio para la OCDE, las mujeres con titulación de educación superior tienen unos ingresos que alcanzan solo el 76% del salario de los hombres. Esta situación es algo más favorable en el caso de España para el nivel de Educación Terciaria, pues el porcentaje sube hasta el 81%, pero es peor que el promedio de la OCDE para las tituladas en educación secundaria superior, con el 75%, cuando en los países de la UE22 alcanzan el 80% y los de la OCDE el 78%.

## Argumentación (análisis comparado)

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad.

*a. El empleo en las mujeres es más vulnerable ante dificultades o crisis del mercado laboral.*

Según las tendencias entre los 25 y 34 años, se aprecia que, entre 2009 y 2019, el descenso de la empleabilidad de las mujeres en España ha sido más pronunciado que el de la media de la EU22, especialmente entre quienes tenían estudios por debajo de la secundaria superior, pero también en el resto de los niveles educativos. En estos ámbitos, por el contrario, se observa un incremento entre las mujeres de los países de la UE23.

Comparando las ratios de empleo entre los titulados en educación secundaria, por ejemplo, se aprecia una tendencia descendente en la contratación de las mujeres en relación a los hombres. Mientras ellos mantuvieron su ratio de contratación, ellas perdieron dos puntos. Sin embargo, entre los países de la OCDE el empleo de las mujeres de este nivel se incrementó en 2 puntos porcentuales, a la par que el de los hombres.

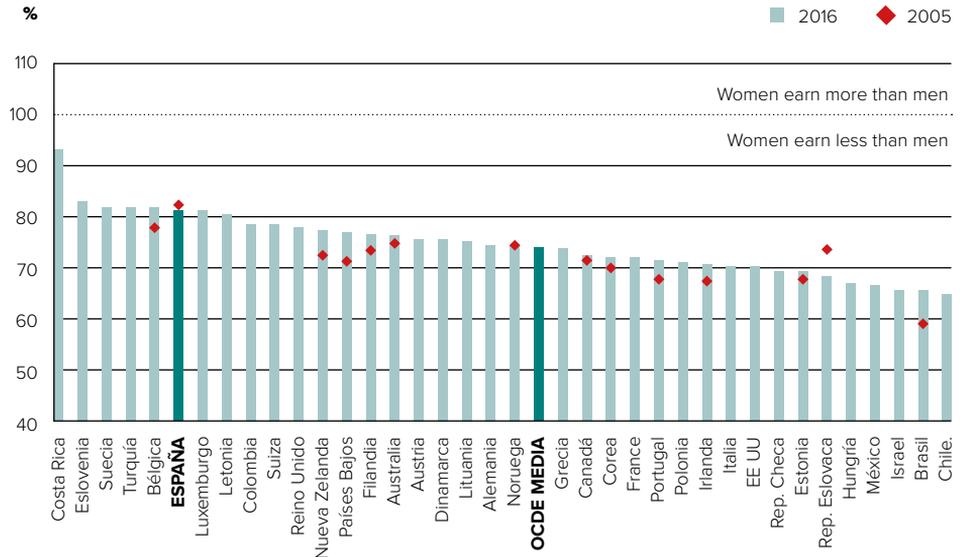
**TABLA 4. TENDENCIAS EN LAS RATIOS DE EMPLEO ENTRE LOS 25 Y 34 AÑOS, POR NIVEL EDUCATIVO Y GÉNERO**

	Por debajo de secundaria superior				Secundaria superior o post-secundaria no terciaria				Terciaria			
	Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres		Hombres		Mujeres	
	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019	2009	2019
<b>España</b>	66	71	52	52	75	75	68	66	83	81	79	76
<b>OCDE</b>	76	71	48	45	83	85	67	69	88	89	81	80
<b>UE23</b>	68	69	43	57	83	86	70	71	98	90	81	82

Fuente: Education at Glance 2020, p. 80. Elaboración propia a partir de los datos de la OCDE (ver Anexo 5)

*b. La recuperación de los ingresos de las mujeres tras un periodo de dificultad económica tiene una peor evolución*

En el análisis realizado en *Education at Glance 2018* se mostraba que en toda la OCDE las mujeres entre 25 y 64 años ganaban menos que los hombres entre 2005 y 2016. Sin embargo, en España estas diferencias habían aumentado en el mismo periodo, pasando a ser del 17,36% en 2005 al 18% en 2016.



**GRÁFICO 23.** Tendencias en los salarios de las mujeres como porcentaje de los de los hombres entre trabajadores a tiempo completo en educación terciaria 25-64 años

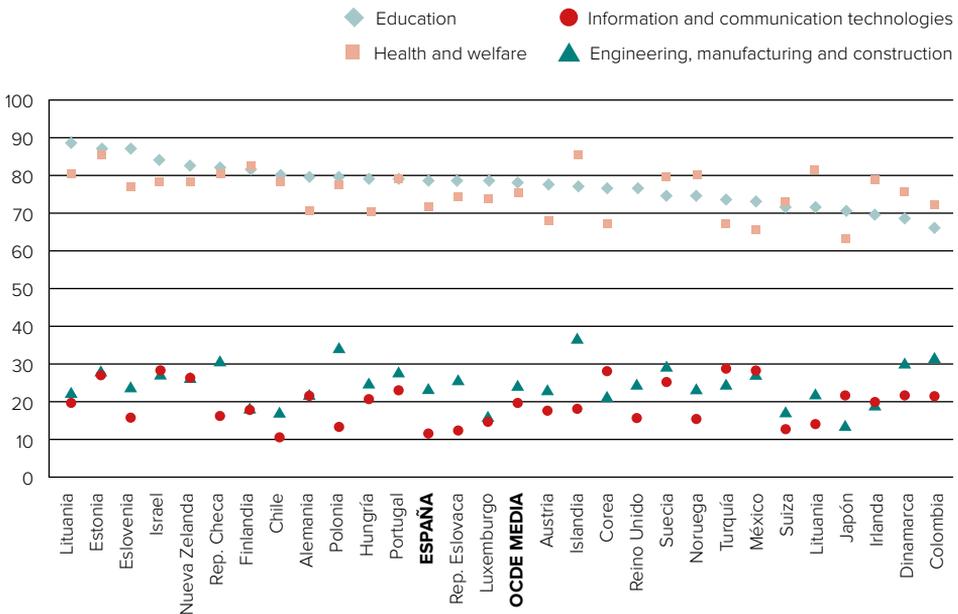
Fuente: Education at Glance 2018. OECD Indicators, p. 88.

Según la *Nota país 2018* de la OCDE, la brecha de género salarial en España entre las personas con educación terciaria continúa siendo la sexta más baja entre los países de la OCDE y países asociados, pero ha sufrido un ligero empeoramiento desde 2005, cuando las mujeres ganaban el 83% de los ingresos de los hombres, una tendencia prácticamente única entre los países de la OCDE.

*c. Se produce un amplio desfase de género entre los diferentes tipos de carreras universitarias elegidas*

En la elección de las carreras universitarias se produce un notable sesgo de género, sobre todo en las de los denominados grupos STEM (Ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). Estas tendencias tienen su correlato en la incorporación al mercado laboral.

Esto puede ser un reflejo de la tipificación sexual de las ocupaciones y los estereotipos de género. Esta tendencia en la elección de los estudios en educación terciaria tiene asimismo su reflejo en la incorporación al ámbito laboral. Según el *Monitor de la Educación y la Formación* de 2017 (p.18), en España las mujeres representaban únicamente el 27 % de los licenciados en ingeniería, pero dominaban entre los titulados en humanidades, con un 67 %. Esta ratio se refleja en las profesiones científicas, en las que, en 2015, las mujeres constituían una minoría del 20,2 %.



**GRÁFICO 24.** Proporción de mujeres entre quienes inician la educación terciaria por selección del campo de estudio  
Fuente: OCDE Education Indicators Infocus 2017 (octubre), p. 3.

El llamado Informe Rocard<sup>20</sup> de la Comisión Europea, coordinado por de Michel Rocard y presentado en 2007, sobre en la educación en el ámbito científico, ya resaltaba este problema general. Especialmente a los 15 años, resaltaba el patrón de género fuertemente condicionado por el que las mujeres están menos interesadas en las materias STEM, y recomendaba estimular la participación de las niñas para desarrollar su autoconfianza con el fin de conseguir cambiar el patrón que les sitúe en los campos relacionados con la investigación y el desarrollo.

*d. En el ámbito de la ocupación laboral también se producen diferencias significativas en relación al género*

A pesar de que las mujeres son más proclives a estudiar las carreras relacionadas con la educación, en la incorporación al mercado laboral la proporción cambia. El porcentaje de mujeres profesoras en secundaria inferior es el más equilibrado de Europa, respecto al de hombres, solo detrás de México entre todos los países de OCDE.

En el estudio realizado por la OCDE, *The Pursuit of Gender Equality*, se recoge la proporción de hombres y mujeres según sectores laborales. Observando la tabla que aparece en la p. 151, se aprecia que, en 2015, las mujeres en España tienen significativamente más ocupadas en el sector servicios (con un 89,2% frente al 64,7% de hombres), mientras que están mucho menos presentes en el caso de la industria, (con un 8,7% frente a un 29,5 de hombres).

**TABLA 5. DISTRIBUCIÓN DEL EMPLEO POR ÁMBITOS DE ACTIVIDAD ECONÓMICA POR GÉNERO**

	Hombres			Mujeres		
	Agricultura	Industria	Servicios	Agricultura	Industria	Servicios
<b>OCDE</b>	6,3	32,6	60,7	4,0	11,7	84,0
<b>ES</b>	5,8	29,5	64,7	2,1	8,7	89,2

*Fuente: The Pursuit of Gender Equality, p. 151. Elaboración propia a partir de los datos de OCDE (ver Anexo 6)*

### **Desencadenantes**

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

*a. Existen estereotipos sobre campos de estudio*

Existen diferencias de género en muchos campos de la educación, según se muestra en el gráfico 24: las mujeres tienen una representación muy superior en ciencias de la

educación o en salud y bienestar, mientras que los hombres superan con mucho a las mujeres en ingeniería y la construcción.

*b. Los estereotipos se extienden a la ocupación laboral*

La mayor presencia de las mujeres en el ámbito educativo relacionado con la enseñanza también se refleja en el mercado laboral. La mayoría del profesorado en los diferentes niveles educativos son mujeres. No obstante, este porcentaje disminuye conforme aumenta el nivel, hasta la Educación Terciaria, donde hay más profesores que profesoras.

Por otra parte, algunos estereotipos sobre ocupaciones, ya apreciables en la escuela primaria, pueden desanimar a las niñas a concebir una serie de carreras. A esto se suma, en muchos casos, algunas limitaciones sociales, como la que relaciona las mujeres con el cuidado niños.

*c. Diferencias de género en rendimiento en la enseñanza*

En los resultados de las evaluaciones PISA y PIAAC los hombres obtienen, en general, ligeramente mejores resultados que las mujeres. La diferencia es más amplia en matemáticas que en comprensión lectora. Estas diferencias en relación a los hombres son mayores entre las mujeres de más edad, siendo apenas apreciable entre las más jóvenes, especialmente en comprensión lectora y en matemáticas<sup>21</sup>.

### B.3. Desajuste entre los programas de educación y formación y las necesidades laborales

#### **Definición**

España muestra grandes desajustes entre la cualificación real de los trabajadores y el nivel requerido por las empresas para el trabajo que desempeñan. Estos desajustes se manifiestan tanto en la sobrecualificación como en la infracualificación laboral, y en ambos casos tienen consecuencias negativas para las personas y su productividad en el trabajo.

Al mismo tiempo producen bajos niveles de satisfacción. Por un lado, las empresas tienen dificultades para encontrar perfiles profesionales que se ajusten a sus necesidades, y por otro los trabajadores terminan buscando otras opciones más adecuadas a sus capacidades y optan por cambiar de empleo.

## Desglose por componentes

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

### *a. Existen desajustes entre formación y mercado laboral*

El 77% de los empresarios en España considera existe una distancia entre las competencias que necesitan en su empresa y la preparación de sus trabajadores, según el informe *Competencias profesionales y empleo juvenil 2020* del IESE Business School. Para los empresarios, este desajuste es mayor entre las competencias que ofrece el sistema universitario y las que realmente necesitan, llegando al 77% de los encuestados, pero también es muy alto en relación a las desarrolladas por los graduados de formación profesional, que alcanza el 69%.

### *b. El desajuste supone un elevado coste en capital humano y económico*

Los desajustes tienen en primer lugar consecuencias en el capital humano, por la inadecuación de los trabajos a las capacidades de muchos trabajadores. Pero también suponen costes importantes en el ámbito económico. De acuerdo al citado informe, el 83% de las empresas tienen dificultades para cubrir sus puestos de trabajo precisamente por este desajuste. De forma mayoritaria, consideran que existe una clara falta de competencias profesionales adecuadas de los candidatos. Esto implica que el 36% de las empresas tarda más de dos meses en cubrir las, lo que afecta a su productividad y a sus resultados, como recogía el Informe Randstad Research 2018 sobre *Déficit de talento y desajuste de competencias*.

## Argumentación (análisis comparado)

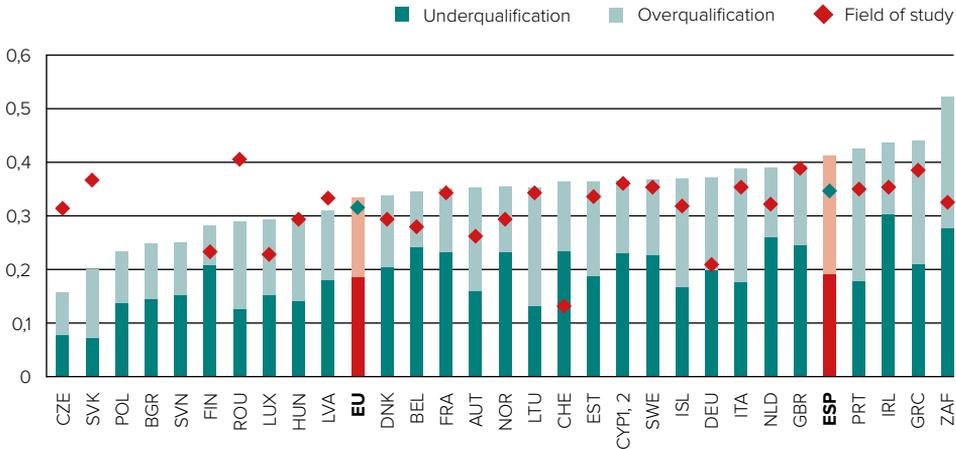
Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad:

### *a. España cuenta con importantes desajustes en su mercado laboral*

Atendiendo al estudio de la OCDE *Getting Skills Right Spain* (2018), donde comparaba los desajustes en nuestro país con el resto de Europa y Suráfrica, nuestro país muestra que el 22% de los trabajadores españoles están sobrecualificados para el puesto de trabajo que ocupan, porcentaje superior al de la media europea, mientras que el 19% tiene baja cualificación.

Los desajustes laborales como consecuencia de estar empleados en un campo diferente al que se especializó en España son algo superiores a la media, con un 35% frente al 32% de la UE.

Los datos publicados en el *Barómetro de empleabilidad y empleo Universitarios* de la CRUE en 2017 confirman estas estadísticas internacionales y resaltan la percepción de que los desajustes tenían las personas tituladas de máster, con un grado de sobrecualificación que se sitúa en el 30,88%, si bien la infracualificación en este sector desciende al 4,1% (pp. 29 y ss.).



**GRÁFICO 25.** Desajustes entre cualificaciones y campos de estudio. Ratio de empleados entre 15 y 64 años  
Fuente: OCDE Getting Skills Right. Spain, p. 28.

### b. La evolución de los desajustes en el tiempo es negativa

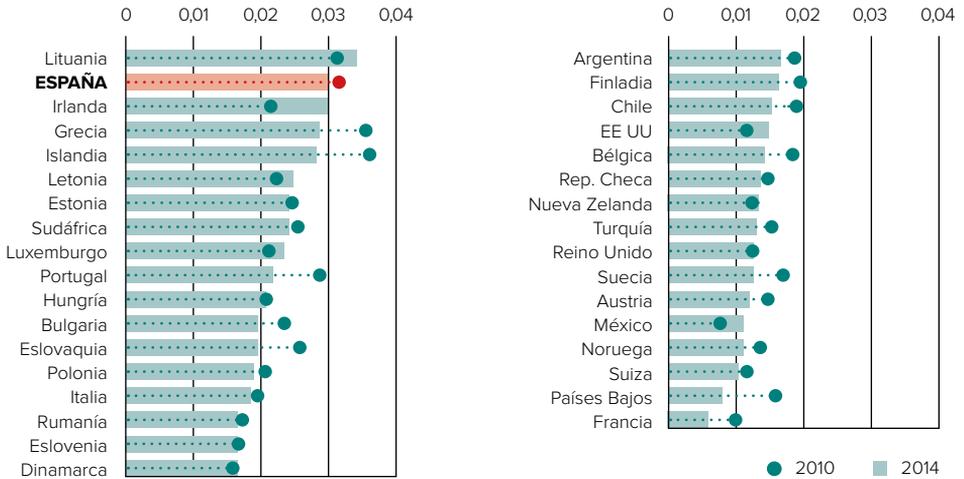
No solo la situación actual es mucho peor que la media europea, sino que esta evoluciona en el tiempo hacia un mayor desajuste del mercado laboral. De acuerdo a los datos del último estudio publicado por la OCDE *Skills for Jobs* (2018), entre 2010 y 2014 la situación española empeoró con relación al resto de países de la OCDE, una de las diferencias de mayor magnitud, solo superada por Islandia y Grecia, como puede apreciarse en la siguiente tabla. Esto demuestra una pobre capacidad de reacción a los cambios que se están produciendo en este ámbito y la dificultad para alinear las capacidades reales de los trabajadores con las demandas de cualificación de las empresas.

El gráfico se obtuvo mediante el análisis combinado de cinco subíndices: el crecimiento de los salarios, del empleo, de las horas de trabajo, de la infracualificación y de la tasa de desempleo, los cuales se aplicaron al estudio del comportamiento de 33 grupos ocupacionales de cada país y su evolución en el periodo estudiado. Este procedimiento permite identificar el déficit o exceso de trabajadores en relación a las habilidades demandadas por el mundo laboral<sup>22</sup>.

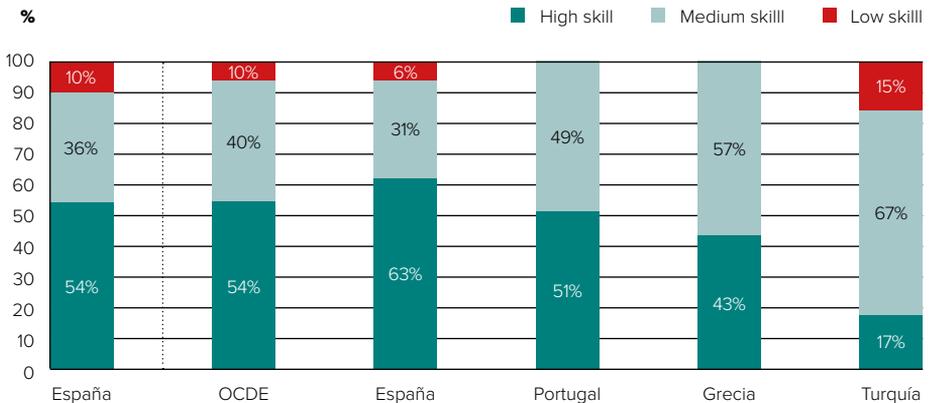
Con relación a los diferentes niveles educativos, la demanda laboral en España actualmente se orienta sobre todo hacia las altas capacidades (por encima incluso de la media de la OCDE) así como hacia las capacidades medias. Estos ámbitos se corresponden con la educación terciaria, en el primer caso, y la secundaria y FP superiores en el segundo. En relación a España, y como se aprecia en el gráfico siguiente, algo más de la mitad de los trabajos se orientan hacia las altas capacidades (54%), mientras que el 36% lo hace a hacia las medias y el 10% a las bajas. Esto sitúa a nuestro país en una proporción similar a la OCDE.

<sup>22</sup> El índice de desequilibrio empleado en estos cálculos representa una escala cuyo valor máximo es 1 y en donde los valores más altos se corresponden con los mayores desequilibrios del mercado laboral.

Algunas debilidades del sistema educativo español



**GRÁFICO 26.** Grado de desequilibrios en el mercado laboral entre países  
Fuente: OCDE (2018) Skills for Jobs, p. 10.

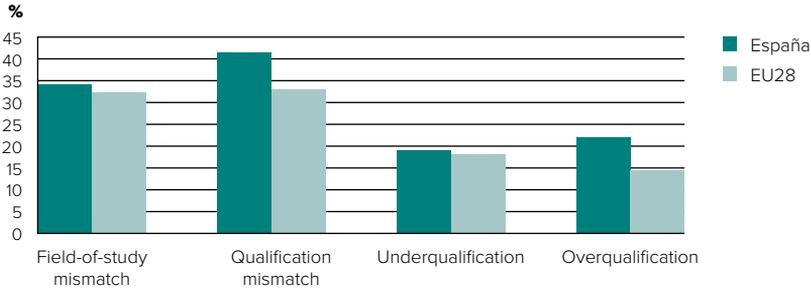


**GRÁFICO 27.** Comparación de la demanda de empleo por nivel de competencia  
Fuente: OCDE Skills for Jobs. Spain country note (octubre 2018), p. 2.

Sin embargo, según datos de la Comisión Europea los graduados universitarios se concentran en campos que no son los más demandados en el mercado laboral. Comercio, administración y derecho (19%), educación (17%) y salud y bienestar (17%) son los campos de estudio más populares, mientras que las TIC (3,9%), matemáticas y estadística (0,5%) y fabricación y procesamiento (0,8%), donde son carencias de competencias, son menos populares entre los estudiantes (*Education and training monitor 2020*, p. 310).

### c. Comparación desglosada de los desajustes

Comparando con la media de la Unión Europea, se comprueba que España supera a la media de los demás países en desajustes de los campos de estudio y en los niveles de cualificación, pero también en la baja cualificación y la sobrecualificación.



**GRÁFICO 28.** Desajustes entre campos de estudio y cualificación profesional  
Fuente: Comisión Europea (2018). Education and Training Monitor 2018 Spain Report, p. 9.

## Desencadenantes

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

*a. Existen importantes desajustes entre la formación profesional y la formación universitaria*  
Son dos mundos que prácticamente se desconocen entre sí. No hay facilidades para la movilidad ni de profesores ni de estudiantes entre estos dos niveles de enseñanza superior. Tendría que facilitarse el flujo de los jóvenes que redescubren su vocación al comienzo de los estudios y prefieren reorientarse, bien a una formación más práctica, bien a una formación más de tipo fundamental. Tampoco se comparten infraestructuras entre instituciones próximas unas a otras y así se podría hacer una larga lista de carencias.

*b. Puede estar fallando la información y orientación profesional en todas las etapas educativas*

Desde la OCDE se apuesta por una reforma educativa que asegure un mejor ajuste entre la oferta educativa y formativa al mercado laboral. Hacer frente a las necesidades de la sociedad actual y el mercado de trabajo en cuestiones como las nuevas tecnologías, las nuevas pautas de trabajo o los cambios estructurales de las empresas, requieren una orientación y ajuste a lo largo de todo el recorrido educativo impulsando su conexión con el mundo de la empresa.

*c. Los desajustes guardan relación con las características del mercado laboral español*  
Con frecuencia se atribuyen al ámbito universitario desajustes que provienen del mercado laboral español, bastante diferente al de otros países desarrollados, en cuestiones tan importantes como las diferencias en el tamaño predominante de las empresas o el grado de innovación en las PYMES.

## C. Personal de educación

### C.1. La Formación del profesorado es insuficiente

#### **Definición**

La formación de profesorado es un tema educativo clave, y uno de los que necesita más iniciativas de innovación y reformas respecto a la situación actual, en todos los niveles de nuestro sistema educativo.

El profesorado español tiene una formación avanzada en el ámbito de su disciplina educativa, pero en la mayoría de los casos no recibe la formación previa que le capacite para el ejercicio de la docencia en aspectos didácticos y de organización.

Hoy se hace imprescindible el desarrollo continuo de las competencias del docente, no solo teniendo en cuenta las de su propia carrera profesional, sino también las de las comunidades educativas en las que se integra, con el fin de adecuarlas a las nuevas necesidades. Esto implica replantear cuestiones referidas tanto a la formación inicial como a la formación continua.

Por otra parte, los profesores de muchos de los países más avanzados cuentan con un periodo extenso de práctica, con carácter obligatorio, como parte de la capacitación docente antes de acceder a la profesión, lo que se conoce como programas de inserción, que en España todavía no se han desarrollado con carácter formal.

## Desglose por componentes

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

### *a. La Formación inicial no es completa*

La existencia del Máster en formación del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas, con una duración de un curso, no puede considerarse suficiente para cubrir todas las necesidades formativas del futuro docente. Estas titulaciones deberían ampliar la relación con centros educativos, aumentar el carácter experiencial de los títulos y garantizar el carácter formativo del *practicum*.

La universidad adolece aún más de una deficiente formación en las metodologías educativas de los jóvenes profesores. No hay una política de cantera del profesorado y los criterios aplicados mediante la denominada Tasa de Reposición han hecho que no se haya llevado a cabo ningún plan de formación de los nuevos docentes. Se forman en metodología de investigación con su incorporación a los laboratorios y los equipos investigadores, y nadie se ocupa de cómo imparten la enseñanza cuando empiezan a estar en contacto con los estudiantes.

### *b. La Formación permanente está más orientada a cumplir requisitos administrativos*

La vinculación de los cursos de formación del profesorado de primaria y secundaria a los sexenios docentes y el complemento retributivo asociado a los mismos convierte la formación permanente en algo a lo que todo el profesorado presta una especial atención. No obstante, la oferta es demasiado heterogénea y no responde a programas formativos de media y larga duración que aporten coherencia a cada una de las actividades. En la actualidad, cada vez se habla más de la continuidad de la formación docente como un todo, de modo que abarque desde la formación inicial del profesorado, pasando por la inserción y el desarrollo profesional continuo a lo largo de toda la carrera. Se necesita una actualización de la formación continua y la correspondiente evaluación del desempeño docente.

### *c. Hay falta de apoyo a los profesores noveles*

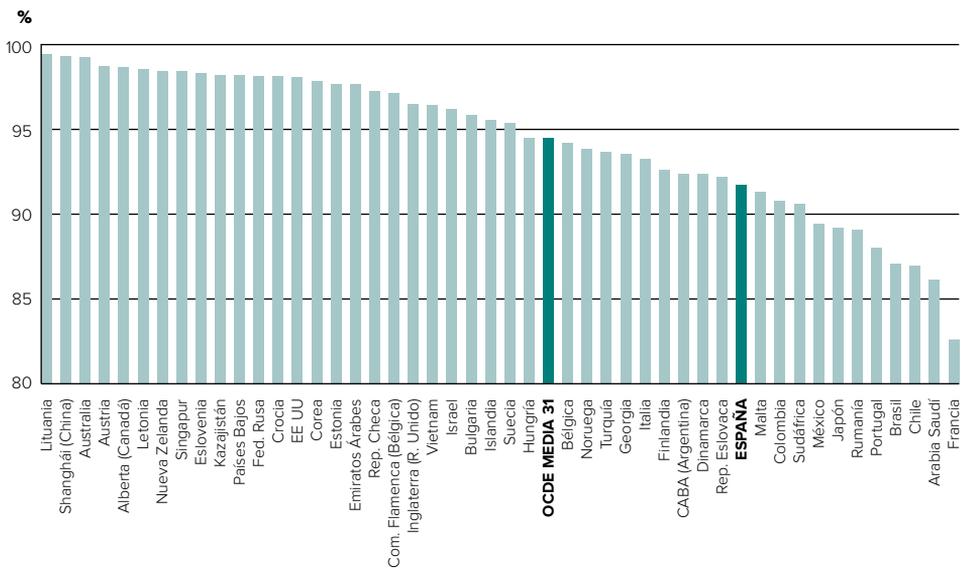
Por muy buena que pueda ser la formación inicial del profesorado, no cabe esperar que prepare para todas las competencias y los desafíos a los que tienen que enfrentarse como docentes. En muchos países de la OCDE se desarrollan programas de inserción como parte integral del desarrollo docente, en los que el profesor novel recibe apoyo de los compañeros más experimentados, dentro de programas oficiales, a través de los que reciben una retroalimentación continua sobre sus competencias profesionales y aquellos aspectos referentes a la coordinación, la orientación, la tutoría y la organización que mejoren el funcionamiento de los centros educativos. En España existe una gran desigualdad entre los diferentes

## Argumentación (análisis comparado)

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad.

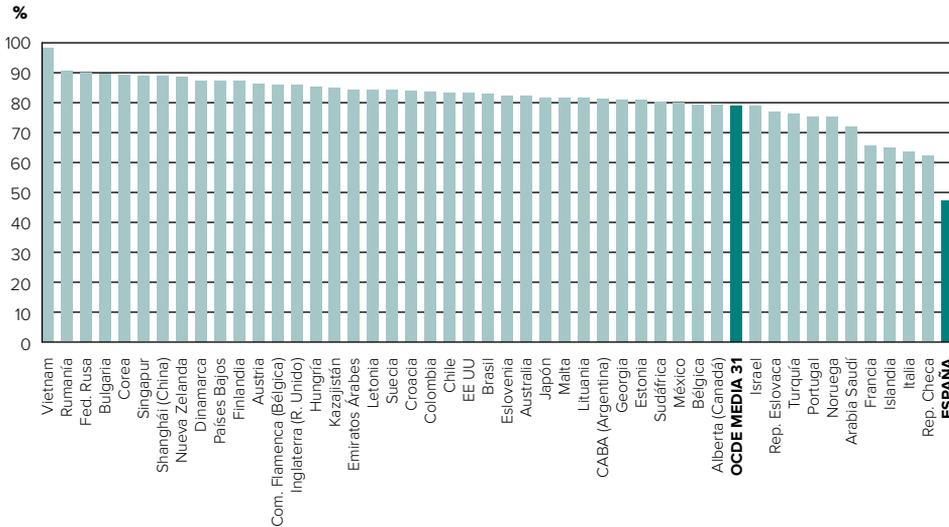
*a. La participación del profesorado en actividades de formación tiene margen para mejorar*

A partir de la última encuesta TALIS (2018) se deduce que, a pesar de los incentivos económicos y la programación continua de actividades de formación a través de los centros de profesores, la participación del profesorado español en las mismas está por debajo de la media de la OCDE. La siguiente tabla muestra los resultados, en forma de porcentaje de los docentes de Educación Secundaria Obligatoria que dicen haber asistido a actividades de desarrollo profesional 12 meses antes de la encuesta, donde se aprecia que, con el 91,8%, todavía hay margen para avanzar hasta alcanzar la media, que es del 94,5%.



**GRÁFICO 29.** Porcentaje de profesores que asistieron a actividades de formación en los últimos 12 meses  
 Fuente: OCDE (2019). *Elaboración propia a partir de los datos de TALIS 2018 Results vol.1., p. 154 (ver Anexo 7)*

En cuanto a la formación recibida se refiere a los contenidos pedagógicos y las prácticas en el aula en algunas o todas las materias de su competencia, el porcentaje cae drásticamente al último lugar. Solo el 48% de nuestros profesores declararon en 2018 haber recibido en su educación o capacitación formal inicial este tipo de contenidos, frente al 79% de la media<sup>23</sup>.



**GRÁFICO 30.** Profesores que reciben contenidos pedagógicos y prácticas en el aula durante su formación inicial OCDE (2019). Elaboración propia a partir de los datos de TALIS 2018 Results vol.1., p. 40 (ver Anexo 8)

La media del número de diferentes actividades de formación en España fue de 3.3 por profesor, sensiblemente inferior a la del conjunto de la OCDE, donde fue de 4 actividades por profesor (ver tabla I.5.7).

*b. La formación pedagógica del profesorado español es la que más atención requiere*

En cuanto al tipo de actividades desarrolladas por nuestros profesores, la mayor parte consiste en la asistencia a cursos, aunque con menos frecuencia que la media OCDE, como se muestra en la síntesis de la anterior encuesta TALIS para España<sup>24</sup>.

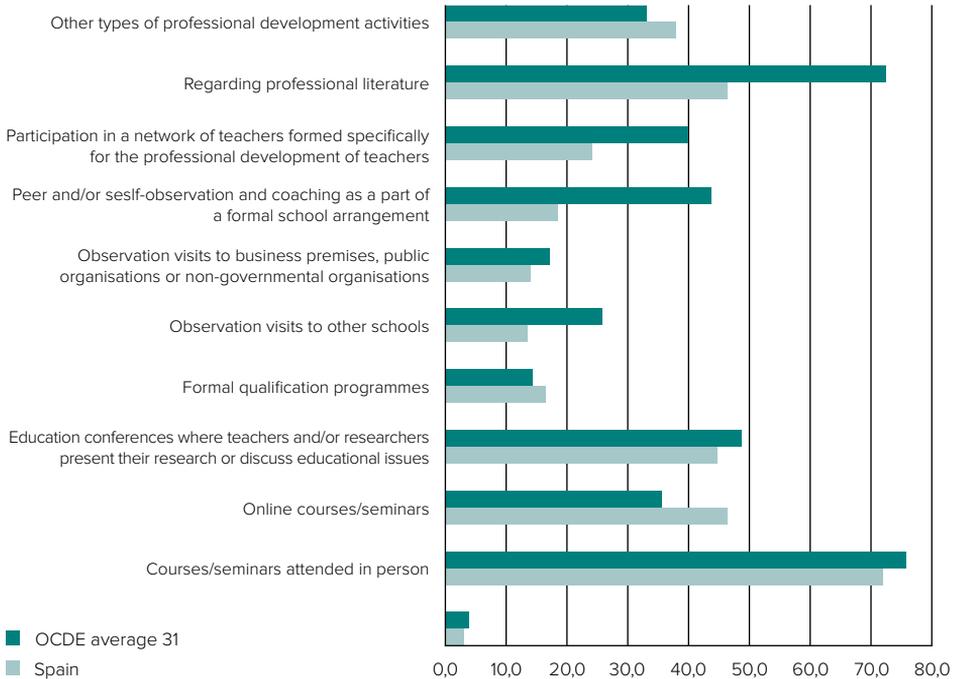
En la investigación y participación en programas de cualificación, los profesores españoles ofrecen una respuesta positiva, incluso mayor que la media OCDE. Estos pueden ser considerados los ámbitos menos participativos y más orientados al desarrollo profesional.

En el tipo de actividades que reclaman más participación, como los cursos y talleres, la asistencia a congresos y seminarios, visitas de observación a otros centros, actividades de formación en gestión o participación en redes de profesores, la participación de los profesores españoles es sensiblemente menor.

A pesar de que los profesores españoles que declaran sentirse muy bien preparados respecto a los contenidos que imparten son el 75% (mucho más que la media de la OCDE que es del 60%), cuando se les pregunta por su preparación en los aspectos pedagógicos la media baja drásticamente al 37%, sensiblemente por debajo de la media

internacional que es del 45%<sup>25</sup>.

*c. La participación en programas de inserción es irrelevante*



**GRÁFICO 31.** Las tasas de participación y el número promedio de días para cada tipo de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta  
 Fuente: OCDE (2019). *Elaboración propia a partir de los datos de TALIS 2018 Results (ver Anexo 9)*

Si bien cuando un profesor se incorpora a su centro educativo en España recibe un apoyo y orientación procedente, en su mayor parte del equipo directivo, no existen programas formales de inserción regulados oficialmente. Suele ofrecerse soporte en cuestiones generales (recibimiento y puesta al día del funcionamiento del centro, etc.) de carácter informal y de reducida duración, hasta que el profesor llega a comprender lo que tiene que hacer y puede comenzar a funcionar solo.

Los datos de TALIS 2018 muestran una ligera mejora en el número de profesores que declararon no haber recibido ningún tipo de actividad de inserción respecto a TALIS 2013. Hoy son el 70% del profesorado, frente al 75% en 2013, quienes reconocen no recibir este tipo de apoyo formativo. Sin embargo, a continuación se ofrecen los datos

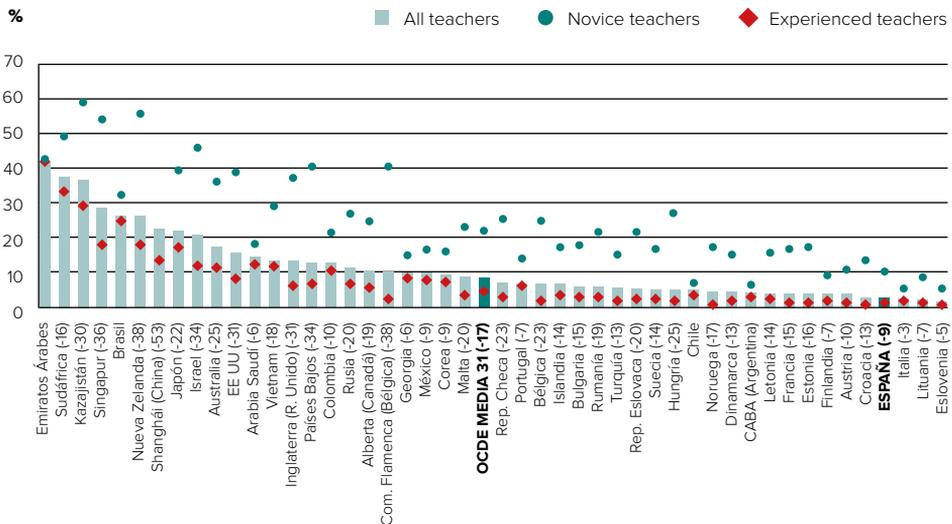
<sup>25</sup> OCDE (2019). *Elaboración propia a partir de los datos de TALIS 2018 Results vol.1. Tabla incluida en Anexo.*

de la encuesta anterior por el interés que ofrece el desglose en distintos tipos de actividades, además de poder comparar las respuestas del profesorado y de los directores de los centros.

Como puede apreciarse, el 75,4% de los directores españoles informaron de la inexistencia de programas o actividades de inserción, cuando en el resto de la OCDE solo informaron negativamente el 34,2% y las actividades de inserción desarrolladas con más frecuencia en nuestro país son las de tipo administrativo, a cargo de la junta directiva en la mayoría de los casos (79,1%) y de tipo informal (54,3%).

Otra estadística de Talis, la elaborada en 2018, nos muestra la proporción de profesores de secundaria inferior que tienen un tutor asignado como parte de un programa organizado por su centro:

Nuevamente se observa que España ocupa uno de los últimos lugares en el con-



**GRÁFICO 32.** La proporción de profesores de secundaria inferior que tienen un tutor asignado como parte de un programa organizado por su centro

Fuente: A Teachers' Guide to TALIS 2018, p. 21.

junto de la OCDE en la práctica organizada de tutorías donde los profesores más experimentados apoyan a los profesores menos experimentados.

Estos programas formales de inserción, o tutorías, permiten optimizar todo el potencial del profesor tras su incorporación al centro, y al mismo tiempo brindarle al nuevo profesorado un enfoque profesional para su carrera. Estos programas están implantados en muchos países de la OCDE y generalmente tienen una duración entre 10 meses y dos años.

**TABLA 6. ACCESO Y PARTICIPACIÓN EN PROGRAMAS DE INDUCCIÓN**

	Acceso a programas o actividades de inserción (respuesta de los directores)				Participación en programas o actividades de inserción (respuesta de los profesores)			
	Inserción formal							
	Para todos los nuevos profesores	Solo para los profesores que se incorporan a la enseñanza	Sin programa de inserción para nuevos profesores	Actividades de inserción informal	Inserción general y/o administrativa	Recibieron inserción formal	Recibieron inserción informal	Recibieron inserción general o administrativa
<b>España</b>	21,9	2,7	75,4	54,3	79,1	35,3	35,0	21,8
<b>OCDE</b>	43,6	22,3	34,2	76,5	85,7	48,6	44,0	47,5

Fuente: TALIS 2013. Results, p. 329. Elaboración propia a partir de los datos de TALIS (ver Anexo 10).

*d. El problema es reconocido y está siendo abordado desde diferentes ámbitos*

Desde muchos sectores viene hablándose del déficit de formación del profesorado a la vez que se proponen diferentes opciones, como las prácticas tuteladas, una mayor eficacia del periodo de prácticas de los funcionarios, etc. Incluso se ha propuesto la posibilidad de implantar un MIR educativo, cuyo primer modelo apareció en 2011 y en 2015 el PSOE hizo su propuesta “Hacia un nuevo modelo de profesionalidad docente hacia el siglo XXI”, junto a otras como la de José Antonio Marina en el *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar* (2015), donde desarrolló su propuesta del MIR educativo, al que identifica con una titulación para Docentes En Prácticas, o DEP, así como la creación de los Centros Superiores de Formación del profesorado. Más recientemente Álvaro Marchesi ha desarrollado un nuevo modelo, orientado a la formación inicial y de acceso a la actividad profesional, aunque incorporando la evaluación como garantía final, antes del acceso a la actividad docente de forma permanente<sup>26</sup>.

## **Desencadenantes**

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

*a. La formación del profesorado tradicional apenas tenía en cuenta cuestiones pedagógicas*

Venimos de una tradición en la que se ponía el acento en el desarrollo de los conocimientos específicos de las materias y las competencias en el ámbito profesional, descuidando los planteamientos didácticos y metodológicos de la educación. El antiguo CAP tenía una duración muy corta y carecía de *practicum*, quedando incluso exento de cursarlo los titulados de algunas especialidades como tecnología, psicología y pedagogía y formación empresarial.

Tampoco existen programas en colaboración con las universidades que permitan fomentar la innovación, la investigación y la transferencia de conocimientos al aula.

*b. En España no existe una formación oficial in situ que guíe la inserción en los puestos docentes*

Para el desarrollo de las actividades de inserción, en los países OCDE también existen programas oficiales de mentoría donde los profesores más experimentados ofrecen apoyo a los noveles durante un periodo prolongado. Este tipo de soporte solo se da en España como algo informal y, cuando se produce, suele surgir de forma espontánea y se desarrolla en periodos de tiempo puntuales y breves.

En el ámbito europeo, para la planificación de los programas de inserción se tiene en cuenta que los profesores mentores cuenten con una reducción en su carga lectiva, de modo que puedan encontrar un balance entre su actividad docente y las demandas exigidas para participar en la inserción, o bien contar con un horario complementario e incluso complementos salariales o promoción profesional.

*c. La participación en programas de desarrollo profesional no suele estar contemplada en los centros*

Más allá de la formación inicial y de la inserción, la formación continua del profesorado es hasta ahora algo ajeno a la actividad educativa del propio centro. A pesar de que existen modalidades formativas orientadas a la formación entre iguales y el intercambio de conocimientos, generalmente en forma de grupos de trabajo que se desarrollan en los propios centros, estas son opciones elegidas en menor medida.

Por otra parte, no existen programas que contemplen las necesidades del desarrollo profesional de los docentes dentro de su propia comunidad educativa y, con frecuencia, cuando se plantean iniciativas individuales –como la realización de un grado, máster o doctorado–, lo normal es que se encuentren fuertes barreras, al tener que ser gestionadas totalmente a cargo del profesor y contar con muy poco apoyo por parte de los centros para la organización de horarios, reducción de carga lectiva, etc.

## C.2. Escasa cooperación docente

### **Definición**

La colaboración entre profesores se está revelando como un factor de gran importancia para la mejora de la calidad y el rendimiento educativo. La creación de verdaderos equipos docentes, como las llamadas «comunidades de aprendizaje profesional», que engloban a grupos profesores colaborando en tareas de análisis relacionadas con su desempeño en la clase, participación en ruedas de preguntas e intercambio de ideas al nivel más profundo.

En España, las oportunidades de colaboración educativa permanecen casi restringidas a momentos puntuales a lo largo del periodo lectivo anual. Pero, para ser efectivas, las formas más avanzadas de colaboración tienen que responder a unas metodologías de trabajo y una planificación continuada que incluya, además, la participación conjunta dentro del aula.

### **Desglose por componentes**

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

*a. La cooperación del profesorado en los centros es muy reducida*

Como se verá a través de las estadísticas, el concepto de colaboración que predomina en España está más relacionado con tareas de planificación y evaluación de la educación, como reuniones de departamento, tribunales de exámenes, conversaciones sobre el seguimiento de alumnos concretos, asistencia a conferencias, evaluación o intercambio de materiales, por ejemplo. Sin embargo, aún no forman parte de las metodologías habituales de trabajo entre docentes.

*b. La escasa cooperación docente tiene consecuencias negativas en el rendimiento del profesorado*

Si bien en la educación terciaria se da la colaboración en los equipos de investigación, la idea de equipos de docencia, o comunidades de aprendizaje profesional, no ha cuajado en la práctica educativa de nuestro país. Esto resta oportunidades de intercambio de información y de apoyo mutuo orientados a mejorar tanto la práctica educativa como los estándares educativos del centro. Al mismo tiempo, la cooperación docente permite impulsar el desarrollo profesional y las competencias de los profesores.

No obstante, en España se identifican muchos ejemplos de buenas prácticas colaborativas en terrenos como la integración de alumnos procedentes de diversas nacionalidades, tratamiento del *bullying*, etc. Esto es una muestra del dinamismo del profesorado y de la efectividad de iniciativas de política educativa adecuadas cuando estas son implementadas.

### **Argumentación (análisis comparado)**

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad.

*a. Grado de cooperación docente comparado*

La edición de la encuesta TALIS de 2013 introdujo el estudio de la cooperación docente. Las respuestas de los profesores de educación secundaria inferior que afirmaban no haber participado nunca en diversas actividades de cooperación se muestran en la siguiente tabla.

Donde mejor comportamiento muestran los profesores españoles es en las actividades que representan las formas más simples de intercambio y coordinación, como asistencia a conferencias, seminarios o participación con otros profesores para asegurar los estándares de evaluación de los alumnos, incluso por encima de la media de la OCDE (según puede verse en el lado izquierdo de la tabla).

Sin embargo, en cuanto a las actividades relacionadas con formas de colaboración más complejas (lado derecho de la tabla) España ocupa el último lugar en tres aspectos: enseñanza conjunta en una misma clase, observación y aportación de feedback a otros compañeros y en la participación en actividades conjuntas en diferentes clases y de diferentes edades.

*b. Importancia del feedback entre profesores*

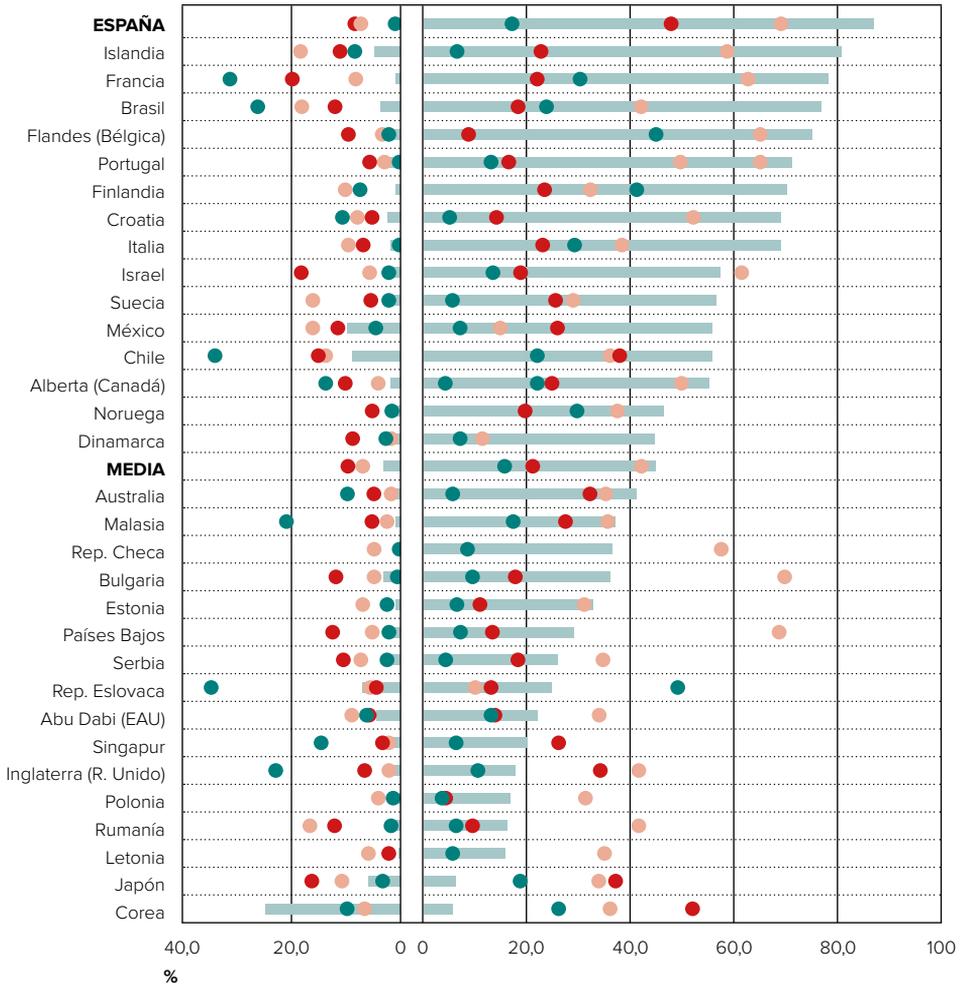
Como se aprecia en la tabla siguiente, los profesores de educación secundaria inferior en España se alejan de la media OCDE en relación con el feedback recibido por parte de sus compañeros, especialmente en la evaluación de sus conocimientos y la observación directa en el aula, pero también en el análisis de las calificaciones de los estudiantes.

### **Desencadenantes**

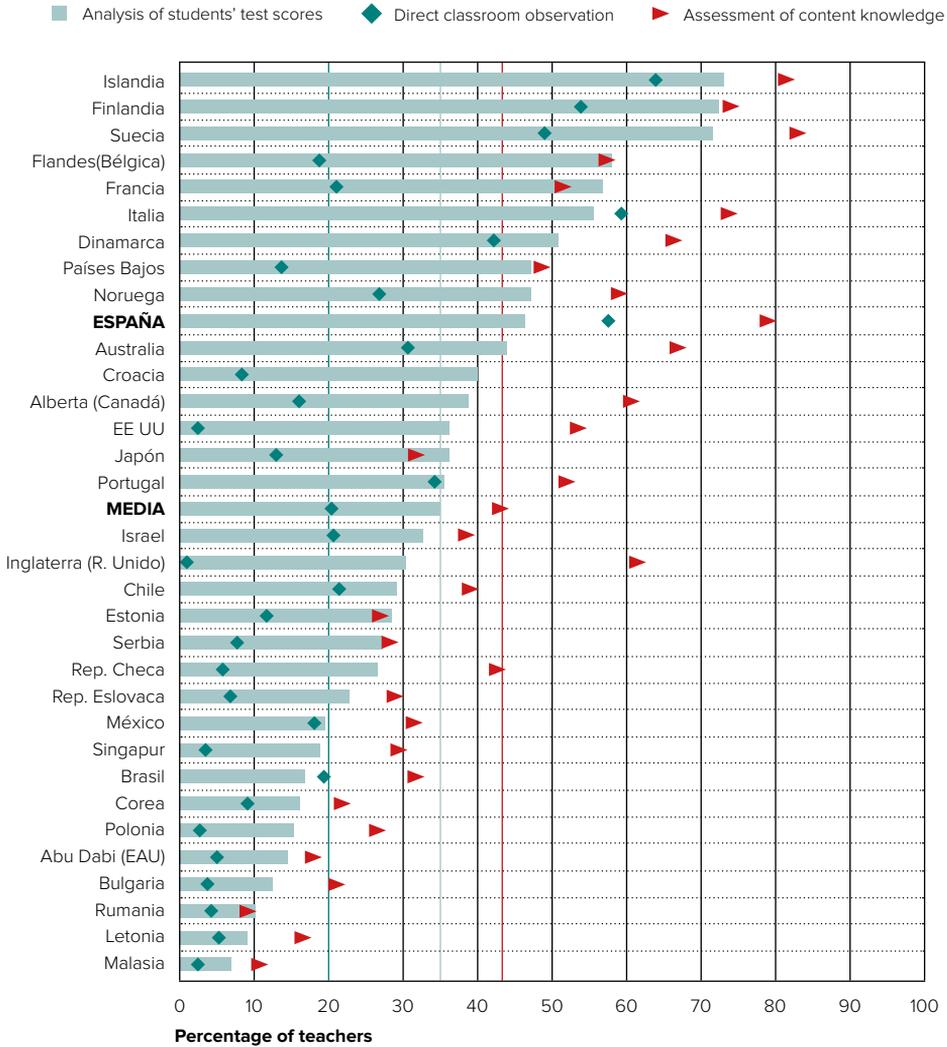
Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes,

Algunas debilidades del sistema educativo español

- Never engage in discussions about the learning development of specific students
- Never attend team conferences
- Never work with other teachers in my school to ensure common standards in evaluation for assessing student progress
- Never exchange teaching materials with colleagues
- Never observe other teachers' classes and provide feedback
- Never take part in collaborative professional learning
- Never engage in joint activities across different classes and age groups (e. g. projects)
- Never teach jointly as a team in the same class



**GRÁFICO 33.** Cooperación entre profesores. Porcentaje de profesores de secundaria inferior que informan no haber seguido ninguna de las siguientes actividades  
 Fuente: TALIS 2013. Results, p. 167.



**GRÁFICO 34.** Profesores que afirman no haber recibido nunca feedback  
 Fuente: TALIS-Teachers-Guide 2013, p. 20.

en esta primera fase del estudio se aprecia que:

*a. En los centros educativos españoles no tenemos cultura colaboración*

La actividad docente en España se desarrolla mayoritariamente en el plano individual, considerando el espacio del aula y la relación del profesor con sus alumnos como algo cerrado. Por el contrario, los mecanismos de colaboración solo pueden estar basados en la confianza mutua, la transparencia y la definición de responsabilidades entre iguales, lo que permite mejorar el rendimiento docente y ayudar al funcionamiento de los sistemas de evaluación del profesorado, haciendo menos necesaria la intervención de procedimientos externos.

*b. No existen programas organizados de apoyo al trabajo conjunto*

Los modelos de cooperación docente que se están imponiendo buscan poner en primer plano al alumno y al conjunto de la comunidad educativa. Buscan poner a los profesores a trabajar juntos para mejorar la calidad de la enseñanza y la instrucción.

En este ámbito de colaboración se incluyen las actividades de inducción y mentorías, descritas en los apartados relacionados con la formación del profesorado. Como se describe en el punto D.4, dedicado a la autonomía de los centros, en nuestro país tampoco es habitual la colaboración entre el profesorado en acciones de apoyo al equipo directivo de los centros. Estos no llegan a desempeñar la función de liderazgo pedagógico que les corresponde, al estar mucho más centrados por cuestiones organizativas. Y salvo excepciones, la directiva y claustro de profesores funcionan como mundos paralelos, donde la cooperación en temas educativos suele ser débil.

Las tendencias educativas se están centrando mucho más en el trabajo colaborativo que en la aportación individual del profesor, lo que solo es posible si desde las instituciones se favorecen entornos que favorezcan las formas de cooperación.

### C.3. Sistemas de evaluación de la actividad más centrados en aspectos formales que en cuestiones de fondo

#### **Definición**

Los actuales sistemas de evaluación de la actividad docente en España están basados fundamentalmente en el control y el cumplimiento de normas. Los sistemas de inspección profundizan poco en la forma de dar clase o en las competencias desarrolladas por el profesor. En líneas generales, puede afirmarse que no existe una verdadera evaluación del desempeño de la actividad del profesorado, lo que sustrae a las comunidades educativas de la retroalimentación que debe servir para mejorar la práctica docente. En la mayoría de los países de la OCDE se está produciendo una transición de modelos sumativos de evaluación, orientados al profesor, a otros formativos, que valoran su función en el proceso educativo y en relación con su centro.

Venimos de un sistema en el que la evaluación del alumnado ha ocupado el primer plano, mientras que en la actualidad se plantea la necesidad de una evaluación más

global, que incluya también el papel del profesorado, teniendo en cuenta que una de las finalidades de la evaluación es mejorar las prácticas en el aula orientadas al aprendizaje del estudiante.

### **Desglose por componentes**

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

*a. La evaluación de los docentes en España está más asociada a cumplir con los requisitos administrativos*

La evaluación debería tener valor educativo y aportar beneficios prácticos a quienes participan en ella. De poco sirve evaluar al profesor desde afuera, basándose en evidencias que no tienen en cuenta lo que sucede dentro de la clase. Los estudios de OCDE demuestran que los profesores españoles apenas cuentan con este tipo de evaluaciones, donde estarían incluidas la observación en el aula, la autoevaluación, encuestas a los alumnos, resultados escolares, portafolio y otros. En consecuencia, nuestros profesores carecen del feedback necesario que les permita mejorar su práctica docente.

*b. La evaluación existente tiene poco impacto en la retroalimentación para mejorar la práctica*

Uno de los elementos más preocupantes de la evaluación recibida por los profesores españoles es que los resultados de la misma no se transfieren a la mejora de su práctica educativa. Al menos esto es lo que se recoge en la encuesta TALIS, donde solo el 41,5% del profesorado reconoce que el feedback recibido tiene algún tipo de impacto en su forma de enseñar en el aula.

### **Argumentación (análisis comparado)**

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad:

*a. La evaluación formal es menos frecuente en España que en la práctica totalidad de los países de su entorno*

Según *Education Policy Outlook 2018*, en su estudio dedicado a España, señala que solo el 21,7% de todo el profesorado en nuestro país informó haber recibido una evaluación en los 12 meses anteriores, muy por debajo de la media de TALIS del 66,1%. Además, el 36,3% de ellos trabajó en escuelas donde los profesores generalmente nunca son evaluados formalmente, en comparación con el promedio de TALIS del 7,4%, lo cual sitúa a los españoles entre los profesores que menos evaluaciones formales reciben, solo por detrás de los italianos.

*b. La evaluación entre pares es mucho más frecuente en los países de la OCDE que en España*  
Como puede apreciarse en la tabla anterior (y en la siguiente de modo gráfico también

	Never formally appraised by the school principal		Never formally appraised by other members of the school management team		Never formally appraised by the teacher's mentor		Never formally appraised by other teachers		Never formally appraised by external individuals or bodies		Generally never formally appraised	
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.
<b>Australia</b>	28.5	(5.8)	7.1	(2.3)	25.9	(4.4)	50.1	(6.4)	77.9	(4.4)	2.8	(1.4)
<b>Brasil</b>	19.6	(1.6)	25.9	(2.0)	41.0	(2.5)	53.9	(2.6)	58.0	(2.7)	13.4	(1.4)
<b>Bulgaria</b>	18.0	(3.2)	25.7	(3.2)	50.6	(3.6)	39.3	(3.6)	14.7	(2.8)	10.2	(2.4)
<b>Chile</b>	7.3	(2.3)	13.6	(3.0)	60.3	(4.1)	45.1	(5.0)	52.9	(4.0)	4.1	(1.7)
<b>Croacia</b>	7.8	(1.9)	38.1	(3.3)	21.2	(2.9)	64.3	(4.0)	13.9	(2.6)	2.6	(1.0)
<b>Chipre</b>	3.7	(0.1)	43.3	(0.2)	46.3	(0.2)	59.5	(0.2)	19.7	(0.1)	0.0	(0.0)
<b>Rep. Checa</b>	0.2	(0.2)	7.7	(1.6)	67.2	(4.1)	55.4	(4.0)	6.9	(1.7)	0.2	(0.2)
<b>Dinamarca</b>	10.3	(3.2)	30.7	(4.4)	82.0	(4.1)	62.6	(4.9)	76.1	(4.3)	9.0	(3.0)
<b>Estonia</b>	2.4	(1.1)	8.1	(1.7)	30.8	(3.4)	25.1	(3.2)	8.4	(2.4)	1.7	(1.0)
<b>Finlandia</b>	27.6	(3.9)	85.8	(3.2)	92.4	(2.5)	91.9	(2.5)	77.7	(4.0)	25.9	(4.2)
<b>Francia</b>	6.2	(2.0)	72.7	(3.3)	62.2	(4.1)	81.4	(3.1)	7.2	(2.0)	0.7	(0.7)
<b>Islandia</b>	30.0	(0.1)	43.8	(0.1)	84.4	(0.1)	76.5	(0.1)	52.3	(0.1)	20.7	(0.1)
<b>Israel</b>	0.9	(0.7)	12.8	(2.6)	24.4	(3.9)	48.2	(4.1)	28.5	(3.9)	0.9	(0.7)
<b>Italia</b>	74.7	(3.1)	88.0	(2.2)	89.9	(2.2)	89.7	(2.0)	88.8	(2.2)	70.1	(3.2)
<b>Japón</b>	6.8	(1.7)	27.6	(3.3)	44.4	(4.1)	40.8	(3.7)	32.4	(3.2)	3.8	(1.1)
<b>Corea</b>	2.5	(1.3)	16.9	(3.0)	35.8	(4.0)	6.2	(2.0)	42.7	(4.2)	0.0	(0.0)
<b>Letonia</b>	2.0	(1.5)	5.3	(2.4)	53.5	(5.2)	24.3	(3.9)	10.9	(3.6)	2.0	(1.5)
<b>Malasia</b>	1.7	(1.2)	6.8	(2.1)	15.7	(3.2)	12.5	(2.4)	0.9	(0.9)	0.9	(0.9)
<b>México</b>	11.7	(2.9)	21.2	(3.2)	53.3	(4.0)	49.4	(3.9)	19.4	(3.0)	4.6	(1.9)
<b>Países Bajos</b>	48.6	(5.7)	7.9	(2.7)	84.3	(3.8)	71.0	(5.1)	46.8	(5.4)	2.4	(1.2)
<b>Noruega</b>	5.9	(2.0)	17.7	(4.4)	52.6	(5.4)	60.1	(7.5)	56.3	(7.9)	5.9	(2.0)
<b>Polonia</b>	0.4	(0.4)	53.0	(4.3)	75.5	(3.2)	74.1	(3.4)	16.0	(3.3)	0.0	(0.0)
<b>Portugal</b>	17.1	(2.8)	56.0	(4.1)	26.1	(3.8)	28.9	(3.6)	62.2	(4.2)	2.4	(1.1)
<b>Rumanía</b>	0.0	(0.0)	5.5	(1.7)	42.9	(4.1)	28.5	(3.3)	5.3	(1.7)	0.0	(0.0)
<b>Serbia</b>	3.3	(1.3)	23.9	(3.2)	9.9	(2.3)	33.2	(4.2)	8.7	(2.3)	2.2	(1.0)
<b>Singapur</b>	0.6	(0.0)	0.0	(0.0)	46.3	(0.3)	73.1	(0.2)	53.4	(0.2)	0.0	(0.0)
<b>Rep. Eslovaca</b>	0.6	(0.5)	4.5	(1.8)	61.5	(3.3)	42.4	(3.8)	17.8	(2.5)	0.0	(0.0)
<b>España</b>	61.5	(3.4)	71.3	(3.3)	80.7	(2.8)	83.1	(2.7)	52.8	(3.5)	36.3	(3.5)
<b>Suecia</b>	9.2	(2.4)	58.7	(3.1)	75.4	(3.1)	69.9	(3.4)	29.3	(3.2)	3.6	(1.5)
<b>Entidades subnacionales</b>												
<b>Abu Dabi (EAU)</b>	0.8	(0.8)	7.2	(2.4)	25.5	(4.4)	46.2	(4.6)	36.6	(4.2)	0.0	(0.0)
<b>Alberta (Canadá)</b>	18.3	(3.9)	48.6	(4.8)	77.3	(3.6)	74.5	(3.7)	81.4	(3.2)	16.1	(3.7)
<b>Inglaterra (R. Unido)</b>	16.7	(4.0)	2.8	(1.4)	22.0	(4.2)	10.9	(2.4)	41.8	(5.1)	0.0	(0.0)
<b>Flandes (Bélgica)</b>	11.6	(3.1)	43.9	(4.5)	40.7	(3.7)	60.8	(4.2)	38.7	(4.0)	2.1	(1.3)
<b>Media</b>	13.8	(0.4)	29.8	(0.5)	51.6	(0.6)	52.5	(0.7)	37.5	(0.6)	7.4	(0.3)

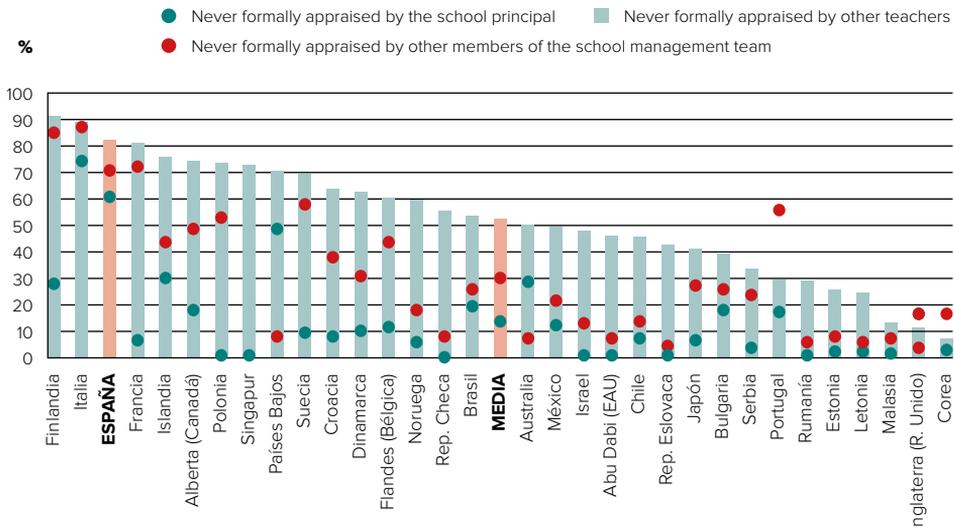
**GRÁFICO 35.** Profesores que nunca han recibido evaluación formal. Porcentaje de profesores de educación secundaria inferior cuyo director informa que sus profesores nunca fueron evaluados por los siguientes organismos o no evaluados en absoluto

Fuente: TALIS 2013. Results, p. 354.

en TALIS), la media de los países OCDE muestra que este tipo de evaluación entre compañeros es mucho más frecuente. En el conjunto de países, solo el 29,8% no había sido evaluado por otros profesores, el 52,5% por el equipo directivo y el 13,8% por el director del centro. Los porcentajes son siempre desfavorables a España en los cinco conceptos analizados, mostrando que la evaluación del profesorado en nuestro país está muy lejos de las medias internacionales.

Las máximas diferencias se encuentran especialmente en la evaluación por parte de los compañeros y por parte del director, poco significativas en el caso de España con relación a la media del resto de países analizados, lo que corrobora igualmente esta tabla que focaliza la estadística anterior en estos aspectos.

Por otra parte, a diferencia de lo que sucede en la mayoría de los países de la OCDE, no existen programas de tutorías docentes (*mentoring*) en los que los compañeros

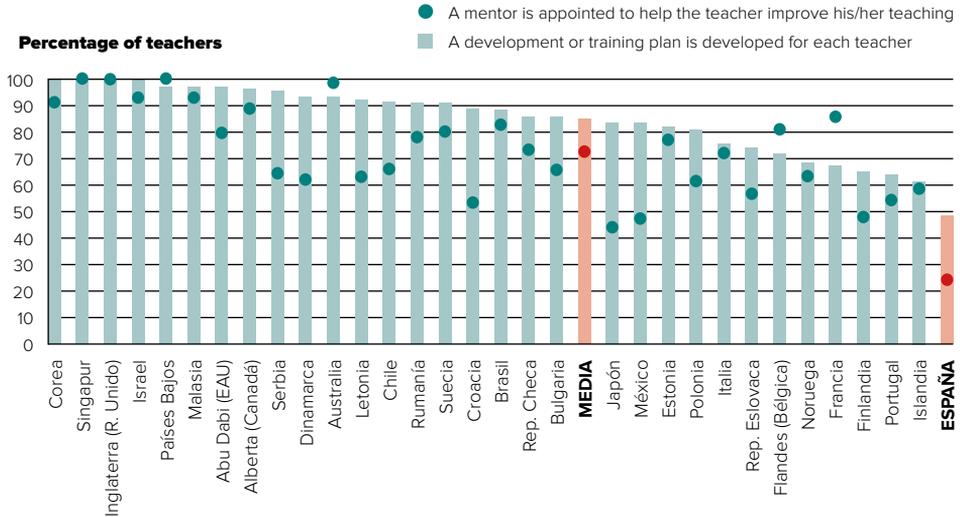


**GRÁFICO 36.** Profesores que nunca han recibido evaluación formal de sus compañeros o del equipo directivo. Porcentaje de docentes de educación secundaria inferior cuyo director informa que sus profesores nunca fueron evaluados por los siguientes cuerpos

Fuente: TALIS 2013. Results, p. 124.

intervengan en la evaluación de la actividad docente. El siguiente gráfico muestra a España en el último lugar en cuanto a la existencia planes de evaluación para el profesorado con un 49% de directores de centros que afirmaron contar con alguno, frente al 89% de la media de todos los países. Por otra parte, en la disponibilidad de los profesores para ayudar a otros a mejorar su actividad docente las distancias son todavía mayores, con solo un 25%, casi tres veces menos que la media OCDE (73%).

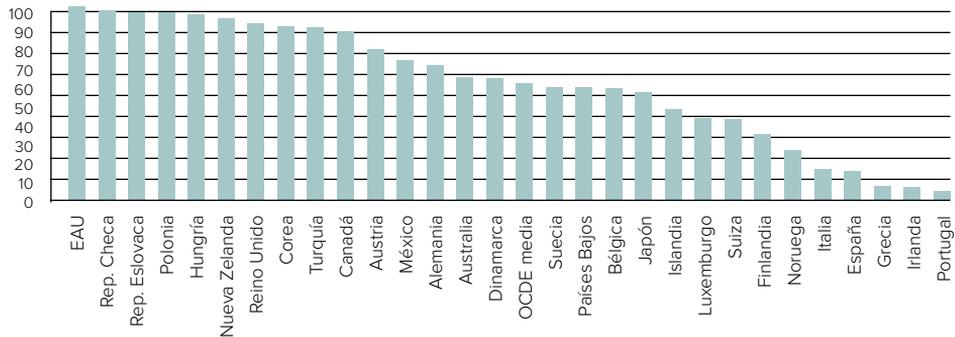
En otra estadística referida a 2003 ya se ponía en evidencia la reducida participación del profesorado en la evaluación de sus compañeros. En este caso se comparaba



**GRÁFICO 37.** Resultados de la evaluación formal de los docentes: plan de desarrollo y tutoría. Porcentaje de maestros de educación secundaria inferior cuyo director informa que los siguientes resultados se produjeron «a veces», «la mayor parte del tiempo» o «siempre» después de la evaluación formal de docente  
 Fuente: TALIS 2013. Results, p. 126.

el porcentaje de estudiantes de 15 años matriculado en escuelas cuyos directores informaron que supervisaban la práctica de los maestros de matemáticas en el año anterior, mediante la observación de las clases por parte del director o el personal de alto nivel.

**GRÁFICO 38.** Observación presencial de las clases por parte de los directores o el personal de alto nivel



Fuente: OCDE (2004), Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Citado por OCDE Pont, B. et al (2008). *Mejorar el liderazgo escolar*, p. 49.

## Desencadenantes

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

*a. Los programas de evaluación de la inspección educativa están más centrados en aspectos relacionados con la organización que con el contenido*

La ausencia de evaluaciones del desempeño docente cierra la puerta al incremento de la calidad educativa que se deriva de las mismas y pone el acento en evaluaciones personales del profesorado en relación al cumplimiento de horarios y demás requisitos formales, mucho más relacionados con la organización de su actividad que con el contenido y características de esta.

*b. Entre el profesorado español existe conciencia sobre la ventaja de abrir el aula a los compañeros*

La libertad de cátedra, o el derecho a enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas o criterios ajenos, no debe conducir al hermetismo en relación a su contenido. Hacer transparente la actividad llevada a cabo en el aula y compartir las experiencias, fortalezas y debilidades a través de un permanente feedback con los compañeros permite hacerla evolucionar al enriquecerla de manera significativa. Se trata de evaluar para mejorar, en la línea predominante en los países de nuestro entorno. Sin embargo, es necesario desarrollar una conciencia previa en el profesorado de las ventajas de abrir su aula a la evaluación entre pares, sin la cual resulta poco probable que los programas de *mentoring*, o tutorías docentes, puedan tener encaje en la práctica educativa actual.

*c. No existe una relación entre la calidad de desempeño educativo del profesor y su reconocimiento profesional en el sistema educativo*

En la mencionada encuesta TALIS, solo el 2,1% de los profesores declaran que los resultados de las evaluaciones recibidas tienen influencia alguna en sus salarios en España, y el 20% dice que lo tienen en forma de un mejor reconocimiento por su labor. Nos encontramos por tanto ante evaluaciones que no aprecian la calidad de la enseñanza, ni las habilidades educativas del profesor, con lo que no sirven de estímulo cualitativo para mejorar en sus competencias. Según la investigación de la OCDE, la evaluación docente puede reforzar al profesorado si, además incluyen una componente de progresión profesional incluyendo, por ejemplo, la certificación de competencias.

## D. Sistema educativo

### D.1. La formación profesional se percibe con poco atractivo

#### **Definición**

Según el Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, el 60% del empleo en Europa está orientado a las capacidades medias, las cuales se corresponden con las titulaciones de Formación Profesional. Ante la próxima jubilación de una amplia generación de trabajadores con estas capacidades, el Cedefop considera necesario animar a los jóvenes estudiantes a que elijan la Formación Profesional Básica como alternativa a los estudios de secundaria general y la terciaria<sup>28</sup>.

En España, la situación parte con una clara desventaja respecto a nuestros vecinos, ya que cuenta con uno de los porcentajes más bajos en número de alumnos matriculados en ciclos formativos de Grado Medio de Formación Profesional con un 35%, en comparación con los países de la OCDE, que alcanzan el 44% y los de la UE22, el 48%.

---

<sup>28</sup> Cedefop (2014). Attractiveness of initial vocational education and training: identifying what matters. Luxembourg: Publications Office of the European Union, p. 1.

En buena medida esta situación se atribuye a una baja valoración social de la FP, al considerarse en gran medida como algo residual frente a la vía más atractiva de la secundaria general y la educación superior. Pero existen otros factores que también influyen en la escasa apreciación que es necesario identificar para tratar de revertirlos en estímulos positivos.

### **Desglose por componentes**

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

#### *a. Persisten tópicos negativos en la valoración de la FP*

Según una encuesta realizada por el *Eurobarómetro* en 2011, un 30% de los españoles encuestados recomendaban la FP, frente a un 37% que se decantaba por educación general. Sin embargo, a pesar de que estos datos son relativamente positivos, son bastante más desfavorables que los obtenidos en otra encuesta en 2004, donde el 44% recomendaba la formación profesional<sup>29</sup>.

La baja valoración de la FP en España es destacada en todas las publicaciones y estudios, tanto nacionales como internacionales. Por un lado, se la suele considerar como una vía de escape para los jóvenes frente a las mayores exigencias que los estudios universitarios les demandan, pero, en general, también se les suele atribuir un cierto sentido marginal en cuanto a su influencia en la educación de la juventud.

#### *b. La edad de graduación en FP es mayor que en educación secundaria general*

Mientras los españoles que finalizan la secundaria superior se gradúan de media con 17 años, en el nivel de la FP la media de graduación es de 25, es decir 8 años más tarde<sup>30</sup>. Esto puede guardar relación con la consideración de que la formación es una segunda alternativa y en la mayoría acceden a ella los jóvenes que bien han intentado previamente concluir los estudios de la secundaria superior general o bien se trata de alumnos que abandonaron el sistema educativo y lo retoman más tarde.

#### *c. La Formación Profesional Básica resulta menos atractiva para las chicas*

La proporción de mujeres matriculadas en los diferentes niveles de FP es significativamente menor que el de hombres, considerado de forma general.

En la tabla se observa que ellas tienen una presencia menor en la FP Básica (29,8% frente al 70,2% de ellos), aunque la proporción se va acercando progresivamente a la paridad conforme se alcanzan niveles más altos: el 42,3% de mujeres para la FP de Grado Medio y el 45,4% para la Superior. Esto puede estar relacionado con un menor porcentaje de abandono en el caso de las mujeres.

Por otra parte, puede apreciarse que la estadística se invierte cuando se trata de la formación a distancia, en la que ellas representan el 60,6%, muy por encima de ellos,

---

<sup>29</sup> Ídem, p. 221.

<sup>30</sup> Panorama de la educación 2020. Informe Español, 120.

con el 39,4%. Merece la pena analizar este hecho con el fin de determinar las causas que alejan a las mujeres de la FP presencial, con el fin de propiciar su incremento.

**TABLA 7. ALUMNADO EN FORMACIÓN PROFESIONAL POR SEXO**

	Alumnado	Sexo	
		% hombres	% mujeres
Formación Profesional	888.710	55,5	44,5
Ciclos Formativos FP Básica	76.503	70,2	29,8
Ciclos Form. G. Medio (presencial)	341.394	57,7	42,3
Ciclos Form. G. Superior (presencial)	372.898	54,6	45,4
Ciclos Formativos de FP a distancia	96.915	39,4	60,6

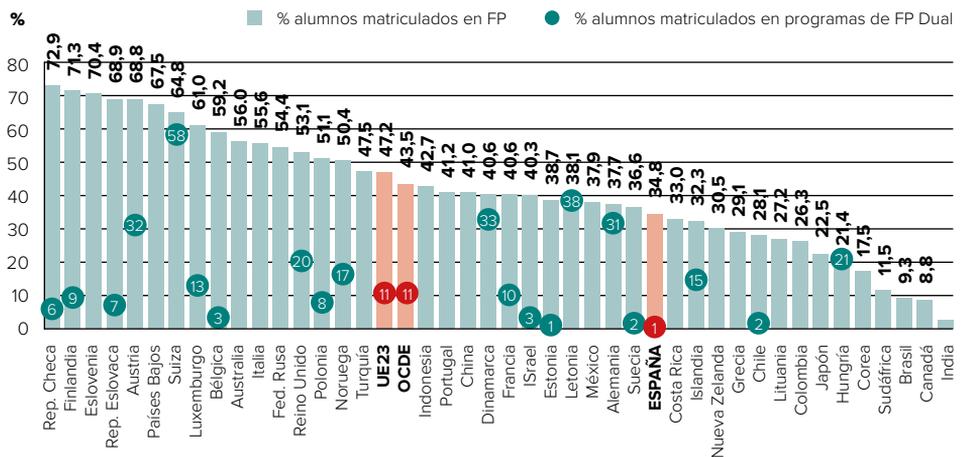
Fuente: Datos y Cifras. Curso escolar 2020-2021, p. 4. Los datos se refieren al curso anterior.

### Argumentación (análisis comparado)

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad.

#### a. Pocos estudiantes de FP en España

Comparando con los países de la OCDE, la tasa de estudiantes que cursan FP en España es de las menores. Las últimas estadísticas publicadas por OCDE en relación con el número de estudiantes de formación profesional muestran que un 35% de los estudiantes de a partir de los 16 años en España están matriculados en FP, por debajo de la media de la OCDE (44%) y de la UE22 (48%)



**GRÁFICO 39.** porcentaje de alumnado de segunda etapa de educación secundaria matriculado en formación profesional, por género tipo de programa

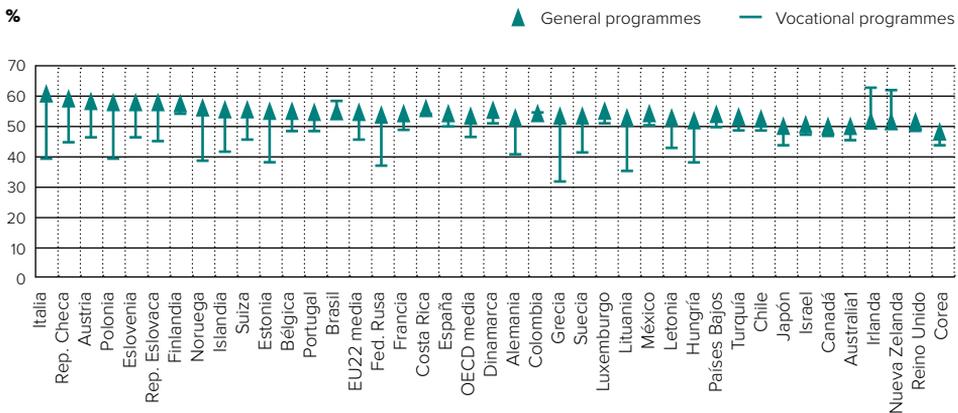
Fuente: Panorama de la Educación 2019. Informe Español, p. 20.

En relación a la Formación Profesional Dual, tal y como se observa en el siguiente gráfico referido a 2016, el porcentaje es especialmente bajo (el 1%). El menor de todos los países que tienen implantada esta modalidad entre los analizados.

### b. Proporción de género comparada

En el gráfico anterior se recoge también el porcentaje de alumnado femenino en FP. En términos globales, el porcentaje de mujeres en la OCDE es del 40% y en UE22 del 44%, mientras que en España se queda en el 32%. Sin embargo, si atendemos a la proporción de graduados, su rendimiento es idéntico al de los chicos, con el 50%, uno de los porcentajes más altos de la EU22 y OCDE (46% en ambos casos)<sup>31</sup>.

Hacer más atractiva la formación profesional para ellas puede ayudar a incrementar la tasa de matriculados en estas enseñanzas, según corrobora *Panorama de la Educación 2018* (p.18).

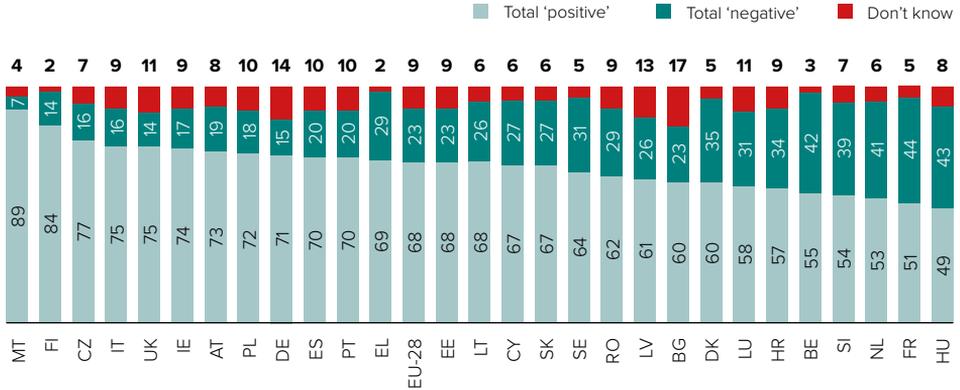


**GRÁFICO 40.** Proporción de mujeres entre los graduados de secundaria superior, por programa  
Fuente: Education at a Glance 2018, p. 180.

### c. Valoración social de la FP en Europa

Si bien, respecto a la secundaria general, la FP tiene una peor valoración, considerada de forma independiente es apreciada de forma bastante positiva. De acuerdo a la encuesta realizada por Cedefop en 2017, el 70% de los españoles encuestados pensaban que los jóvenes entre 16 y 18 años tenían una imagen positiva de la FP, dos puntos más que la media de la Unión Europea, y solo uno por debajo de Alemania, uno de los países con mayor implantación.

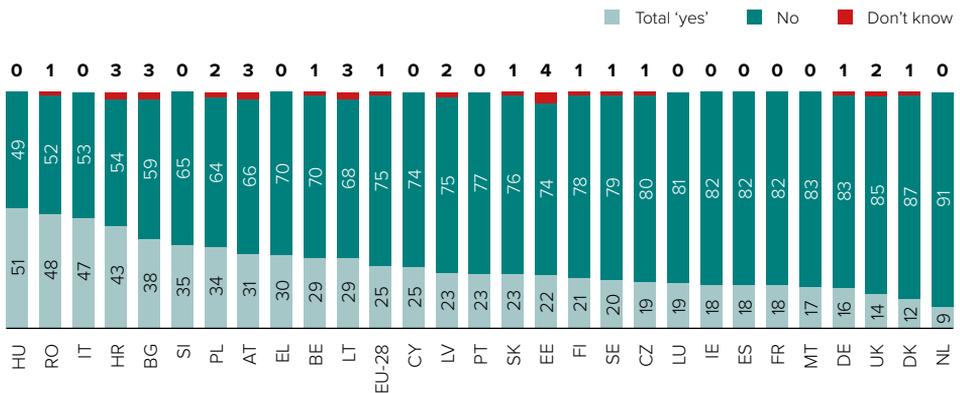
Algunas debilidades del sistema educativo español



**GRÁFICO 41.** ¿Diría que en la formación profesional para personas de 16 a 18 años tiene una imagen positiva o negativa del (país)?

Fuente: Cedefop European public opinion survey on vocational education and training, p.33

Al preguntar si, cuando ellos tenían esa edad, alguien les había aconsejado en contra de la FP, los encuestados españoles respondieron negativamente en el 82%.



**GRÁFICO 42.** Cuando tenías entre 16 y 18 años y estabas decidiendo tu educación en la secundaria superior, ¿alguien te desaconsejó cursar la formación profesional?

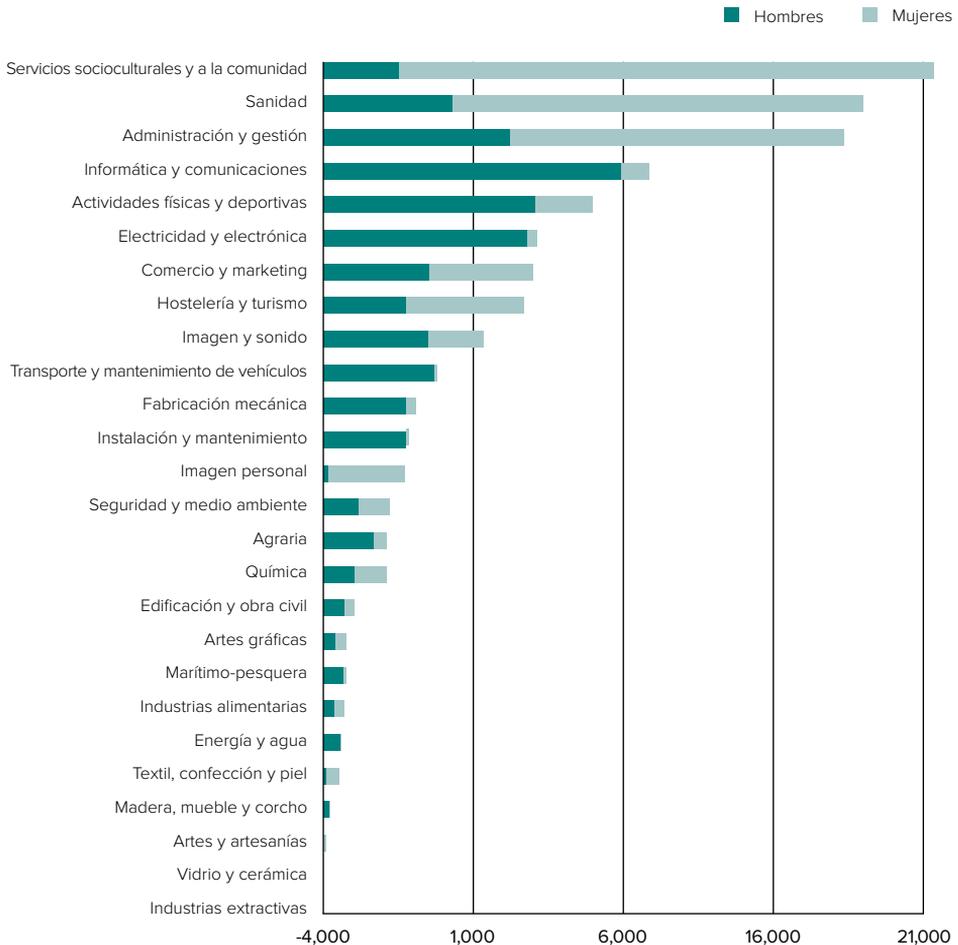
Fuente: Cedefop European public opinion survey on vocational education and training, p. 28.

Los resultados de esta encuesta nos muestran una cierta contradicción, ya que, a pesar de reflejar una relativamente buena valoración de la FP en España, de hecho, el número de jóvenes que la siguen la está entre los más bajos de Europa, lo que puede deberse a la falta de apoyo que recibe (ver capítulo 13).

*d. Hay perfiles especialmente poco demandados en los programas de formación.*

En el extracto de la tabla publicada en *Education at a Glance 2018* se muestran los porcentajes de graduados de la Formación Profesional de grado medio clasificados por diferentes perfiles profesionales. En conjunto, el perfil claramente más demandado en nuestro país es el de salud y bienestar, incluso sobrepasando por encima de las medias, mientras que en el conjunto de países analizados destacan las ingenierías, manufacturas y construcción.

En otra estadística española, las familias profesionales con menor atractivo para las mujeres son la informática y comunicaciones, electricidad y electrónica, transporte y mantenimiento de vehículos, fabricación mecánica y agraria.



**GRÁFICO 44.** Alumnado que termina los Ciclos Formativos de Formación Profesional Básica, según el sexo, por familias profesionales

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación y Formación Profesional. Datos correspondientes al curso 2017-2018 (última revisión 2-02-2021).

Percentage of first-time graduates who obtained a vocational programmes	Distribution of graduates by field of study				Distribution of female graduates by field of study						
	Business, administration and law	Engineering, manufacturing and construction	Health and welfare	Services	Business, administration and law	Engineering, manufacturing and construction	Health and welfare	Services			
Spain	33	50	13	18	20	12	17	64	8	77	49
OECD average	42	46	19	34	12	17	66	66	12	77	60
EU22 average	48	46	19	33	12	19	66	66	11	74	58

**GRÁFICO 43.** Perfiles de los graduados en Formación Profesional de Grado Medio  
Fuente: Education at a Glance 2018, p. 190. Datos correspondientes a 2016.

## Desencadenantes

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

### *a. Ciertas inercias sociales pueden influir en el normal desarrollo de la formación profesional en nuestro país*

Si bien existen evidencias que muestran una relativamente buena opinión respecto a la formación profesional, lo cierto es que los estudiantes no eligen este itinerario como preferente, al no encontrar estímulos suficientemente atractivos. Esto se pone de manifiesto tanto por el reducido porcentaje de estudiantes, como por la elevada edad de los jóvenes graduados en FP superior a los graduados del mismo nivel de la secundaria general.

Al mismo tiempo, la reducida proporción de chicas, especialmente en la formación básica, indica que ellas tienen todavía más prejuicios hacia estos itinerarios.

Entre otras inercias de orden sociológico, la clara preferencia por la secundaria general puede reflejar la tendencia predominante durante décadas a identificar exclusivamente en las enseñanzas académicas superiores las que ofrecen mejores opciones laborales y mayor prestigio, haciendo al resto menos atractivas.

### *b. Es necesario localizar las razones concretas de esta falta de atractivo*

Junto a las inercias sociales, la falta de atractivo de la FP puede estar afectada por aspectos académicos, como la calidad de la oferta, el ajuste con las competencias demandadas en el mercado laboral, los contenidos, las metodologías o los recursos materiales, pero también por la conexión con las universidades y la mayor implicación del mundo empresarial.

Por otro lado, los resultados positivos que relacionan a la FP con mayores oportunidades de inserción en el mundo laboral, deberían ser un motivo que hiciera crecer el atractivo hacia esta vía de una forma natural.

### *c. El mundo empresarial todavía subestima a los titulados en FP*

Según el informe de la IESE Business School, *Competencias profesionales y empleo juvenil 2020*, las empresas muestran una mayor preferencia por los perfiles profesionales de graduados universitarios. A pesar de que los perfiles de graduados de formación profesional son valorados, los empresarios manifiestan experiencias insatisfactorias en el pasado reciente y, de hecho, un 70% de los puestos de trabajo son ocupados por graduados universitarios, según el citado informe.

### *d. El mal momento del empleo en España frustra las salidas de los graduados en FP*

Dificultades del mercado laboral español, especialmente durante los años de la crisis, han condicionado la incorporación de los graduados al mercado de trabajo, a pesar de las mejores opciones que estas titulaciones ofrecen. Tampoco la línea de la Formación Dual consigue cuajar en nuestro país y dar los resultados esperados.

Esto, unido a las poco atractivas condiciones laborales en general (como los salarios o los tipos de contrato), hace que se valore más formarse en capacidades altas,

propias de la educación terciaria, pensando más en una preparación que mira al incremento de las posibilidades cara al futuro.

Y teniendo en cuenta el otro lado de la balanza, no es suficiente con animar a los jóvenes a que elijan la FP como alternativa, y ofrecer titulaciones con mejores perspectivas laborales, sino que también es necesario hacerla atractiva para los empleadores, con el fin de incrementar su cooperación tanto en el tramo de estudios como en el laboral.

## D.2. Desconexión de la FP y la Universidad

### **Definición**

Los vínculos de la FP con la universidad son muy débiles. La formación profesional y formación universitaria son dos mundos que prácticamente se desconocen entre sí. No hay facilidades para la movilidad ni de profesores ni de estudiantes entre estos dos niveles de enseñanza superior, entre otras carencias.

Sin embargo, existen muchas sinergias que pueden ser potenciadas, desde el aprendizaje mutuo y los intercambios de buenas prácticas, hasta la convergencia en diversos aspectos y el desarrollo de sinergias mutuas. Esto incluye la transición entre los diferentes estudios, formación del profesorado, o recursos, etc.

Como consecuencia del incremento de los vínculos entre las instituciones de FP y universidad, se produciría un aumento de las posibilidades de ajuste de las competencias de los estudiantes y, consecuentemente, se contribuiría a mejorar sustancialmente las oportunidades de empleo de los jóvenes en nuestro país.

### **Desglose por componentes**

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

#### *a. Existe poca movilidad de estudiantes entre los dos ámbitos académicos*

La movilidad de estudiantes entre la formación profesional y la universidad requiere de estrategias que favorezcan la transición siguiendo un modelo de dos direcciones.

De la universidad a la formación profesional existen diversas vías que pueden propiciar esta movilidad y que van desde la posibilidad de optativas en FP a continuar estudios posteriores al grado orientados a la especialización profesional, además de la investigadora.

Desde los Ciclos Formativos de Grado Superior, FP de Segundo Grado, Módulos de Nivel 3 y equivalentes, en la actualidad es factible el acceso a las enseñanzas oficiales de Grado, sin embargo, persisten dificultades para que el flujo de estos estudiantes hacia la universidad sea relevante. Las posibles causas pueden estar relacionadas con cuestiones académicas, pero también sociológicas, como que la graduación en FP se produzca entre 5 y 8 años más tarde que en Bachillerato (ver punto D.1) o la falta de información y orientación desde los propios centros educativos. El no contar con un catálogo de competencias para definir los ciclos a los que puede accederse desde los diferentes ciclos

formativos puede ser causa de un peor aprovechamiento de los estudios universitarios y provocar incluso el abandono de los estudios antes de su finalización.

*b. No se están aprovechando mutuamente los recursos*

No se comparten infraestructuras entre instituciones de los dos ámbitos de formación y educación, aun cuando están próximas unas a otras. Esto podría permitir una mejor optimización de recursos materiales y humanos, pero también desde el punto de vista académico, la búsqueda de sinergias permitiría profundizar en metodologías de trabajo compartidas, optimizar las opciones para las prácticas con las universidades, etc.

De algún modo, la FP podía ser un modelo para la universidad ya que hay un número creciente de programas académicos vinculados a las necesidades del mercado laboral y que incluyen elementos que tradicionalmente han estado en el ámbito de la formación profesional, como el currículum orientado a la práctica, las prácticas en empresas, etc. La formación profesional se beneficiaría también del ámbito investigador de las universidades, como complemento intercambios entre los dos sectores, pero también en relación con la innovación.

Podrían ponerse en marcha proyectos pilotos en algunos de los perfiles profesionales de futuro, con la participación de ambos sectores educativos y en colaboración con las empresas y la Administración Pública.

*c. La oferta de la universidad en la formación del profesorado de FP todavía es reducida*

Existen varias vías pendientes de explorar orientadas a la formación y actualización de los profesores que imparten FP y que podrían redundar en el incremento de las relaciones entre formación profesional y universidad. Por una parte, sería necesario incrementar los aspectos cuantitativo y cualitativo de esta oferta específica, dando continuidad a la formación profesional en el ámbito universitario, reforzando la parte técnica de algunas carreras o la creación de nuevas titulaciones profesionalizantes, especialmente en los ámbitos más demandados, como nuevas tecnologías, lenguas extranjeras, etc. Existen programas, como el Diploma de Especialización en Formación Pedagógica y Didáctica para profesores técnicos de FP que no pueden hacer el máster de profesorado por no ser titulados universitarios, el cual todavía se imparte en pocas universidades.

Además de los másteres específicos para ejercer la docencia en formación profesional, existe un amplio margen orientado a la formación de profesorado, como por ejemplo en orientación laboral para los estudiantes de formación profesional, tan importantes para el futuro académico y laboral de los estudiantes y que, en algunos países como Inglaterra o Suiza, cuentan con estudios de posgrado<sup>32</sup>.

## **Argumentación (análisis comparado)**

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad.

*a. Transición de la formación profesional hacia la universidad*

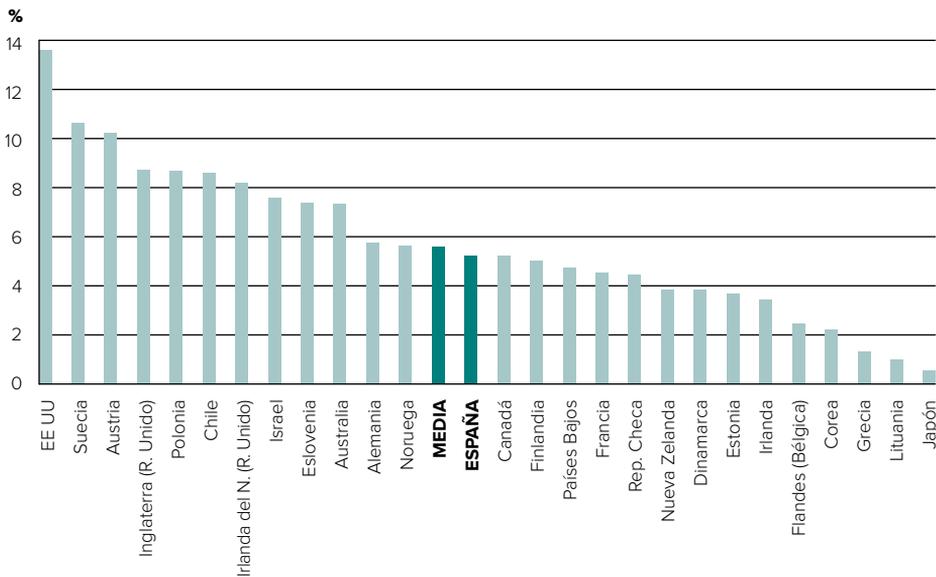
Muchos graduados en FP se interesan en continuar estudios universitarios a fin de continuar con el desarrollo de su carrera y reforzar la dimensión práctica o profesional de

los estudios de grado. Muchos países europeos tienen normalizada esta transición hacia la universidad al finalizar los estudios de Formación Profesional, especialmente hacia algunas carreras como las ingenierías. En Suiza y Países Bajos, la mitad o más de los estudiantes universitarios de ciencias aplicadas, proceden de la FP.

A diferencia de otros países, donde la FP está más implantada, en España solo una pequeña parte de los graduados en FP continúan estudios en la universidad. Esto es más frecuente entre aquellos que proceden de los ciclos cortos (MECES 1-EQF 5), como es el caso de titulado en Técnico Superior de Formación Profesional.

*b. Proporción de graduados universitarios que siguen estudios de formación profesional*

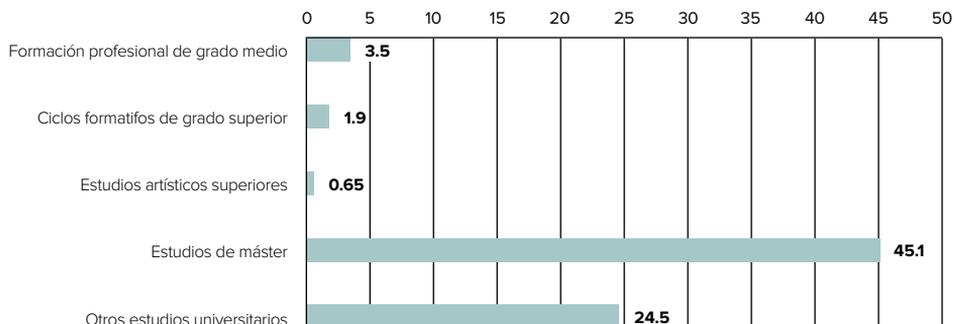
Una parte de los graduados que deciden ampliar su formación tras finalizar los estudios de grado lo hace a través de los Ciclos Formativos de Formación Profesional. Según la



**GRÁFICO 45.** Porcentaje de graduados en FP que estudian en educación terciaria. Entre 16-65 años  
Fuente: PIAAC 2012-2015

Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios 2014 del INE, dirigida a los egresados universitarios en el curso 2013-14, el 75,65 % realizó algún tipo de formación posterior a sus estudios de grado. De ellos, solo el 3,5 % optó por la Formación Profesional de Grado Medio y el 1,9 % por los Ciclos Formativos de Grado Superior.

Nos encontramos ante una realidad que merece ser tenida en cuenta para tratar de mejorar los cauces las sinergias entre ambos ámbitos académicos con el fin de hacer más productiva su relación.



**GRÁFICO 46.** Formación y aprendizaje posterior de los titulados universitarios

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios 2019. INE <<https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=7048&capsel=7059>>.

### *c. La FP contribuye a reducir la sobrecualificación del mundo profesional.*

La sobrecualificación incide doblemente en contra del titulado que se incorpora a un puesto de trabajo por debajo de sus cualificaciones, ya que no solo se desaprovecha su verdadero potencial, sino que además este se va quedando obsoleto al no ponerlo en práctica y tener la oportunidad de desarrollarlo.

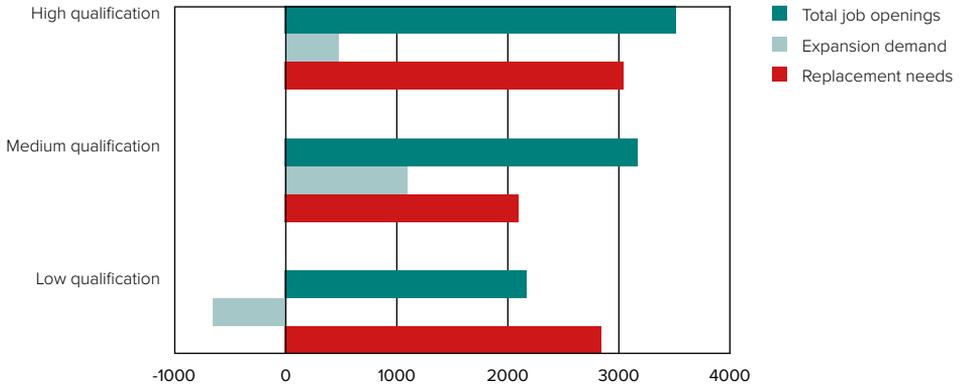
De acuerdo a los datos del Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios, recogidos en el Barómetro de 2016, el 27,52% de los egresados que finalizaron estudios de grado en 2010 opinaban que tenían sobre cualificación respecto a las requeridas en su trabajo. Esta cifra es todavía superior en el caso de los titulados de máster, que llega incluso al 30,88% (ver el punto B.3 de este trabajo).

Las empresas están requiriendo cada vez más trabajadores con cualificaciones medias, equivalentes a la formación profesional, una demanda que proporcionalmente crece incluso más de que las de alto nivel (grado y máster). Y así seguirá siendo en los próximos años, de acuerdo a los datos del estudio realizado por el Cedefop.

La carencia de titulados en FP afecta a estos desajustes laborales está provocando que se recurra, por un lado, a mano de obra poco cualificada, procedente de niveles educativos inferiores y sin haber acreditado las competencias necesarias, y, por otro, a una mano de obra sobrecualificada, con titulados universitarios que, a consecuencia de la crisis, solo han conseguido trabajo en un ámbito laboral distinto para el que estaban preparados.

**GRÁFICO 47.** Total de oportunidades de trabajo por cualificación

## Algunas debilidades del sistema educativo español



Fuente: Cedefop 2015. Spain: Forecast highlights up to 2025<sup>33</sup>. Datos referidos en España y correspondientes a 2013-2025 (en miles).

### Desencadenantes

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

#### *a. No hay suficiente comunicación entre los niveles educativos*

Es necesario desarrollar relaciones académicas de permeabilidad. Una iniciativa básica podría centrarse en el desarrollo de estrategias puntuales de colaboración en temas académicos entre la enseñanza universitaria y la formación profesional, que tuviesen como objetivo básico la mejora del capital humano y los recursos materiales. Pero asimismo es necesario desarrollar y actualizar acuerdos a través de planes integrados que incluyan también a las empresas.

#### *b. Existen trabas en el reconocimiento de estudios en el ámbito de la Educación Superior*

La convalidación de módulos de Ciclos Formativos de Formación Profesional por créditos de carreras universitarias es posible siempre que la Universidad concreta donde se vaya a cursar la carrera correspondiente lo tenga regulado y reconocido. Sin embargo, existen dificultades como la limitación de créditos convalidables, el reconocimiento competencias adquiridas fuera del ámbito universitario, y de la práctica profesional.

Por otra parte, la oferta de titulaciones es muy generalista, lo que dificulta a los titulados la posibilidad de especialización en ámbitos específicos.

<sup>33</sup> <<http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/spain-skills-forecasts-2025>>.

*c. Falta información a los jóvenes sobre las posibilidades del mercado laboral y su relación con la elección de sus estudios*

La información y orientación es escasa o inexistente en la mayoría de los centros. No es suficiente con explicar los posibles itinerarios educativos en los centros de educación secundaria, máxime cuando, por lo general, esta información se enfoca exclusivamente hacia la universidad y en el ámbito familiar persiste la idea de que los estudios universitarios proporcionan más salidas laborales.

Una información adecuada debería facilitar el flujo hacia la formación profesional de los jóvenes que redescubren su vocación al comienzo de los estudios de secundaria y prefieren reorientarse hacia una más práctica. Pero al mismo tiempo es necesario desarrollar la conciencia colectiva de que la FP constituye también una vía para continuar con estudios universitarios, tanto a nivel de grado como de posgrado.

### D.3. Escaso apoyo a la Formación Profesional

#### **Definición**

La mejora de la formación profesional en España pasa por incrementar la colaboración de todos los sectores implicados. El éxito de Alemania se apoya en una amplia red de acuerdos entre cámaras de comercio, sindicatos, empresas y escuelas *funcionando* como un sistema.

Desde el gobierno, por ejemplo, se están realizando importantes esfuerzos que no tienen luego la correspondiente respuesta por parte de las CCAA, como sucede con el escaso incremento en el número de plazas ofertadas.

Por otra parte, en nuestro país existen ya mecanismos que no están siendo aprovechados adecuadamente, bien por falta de implicación, por desconocimiento o por simple inercia en las formas de proceder.

#### **Desglose por componentes**

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

*a. La Formación Profesional Dual necesita más apoyo para dar los resultados esperados*

En 2012 se implantó en España el sistema Dual con el fin de incrementar el atractivo de la FP, reducir los desequilibrios en las competencias y facilitar la transición de los jóvenes al mercado laboral. Sin embargo, todavía no se está produciendo un incremento significativo en el número de alumnos matriculados. Según la OCDE en 2016 estaba en el 1%, frente al 31% que tuvo Alemania, líder en este tipo de formación en Europa<sup>34</sup>. Y no solo la FP Dual tiene un nivel de matriculaciones muy bajo, sino que además goza

---

<sup>34</sup> Ver punto D.1 de este estudio.

de muy poca promoción. Al mismo tiempo en los centros educativos, hay pocos ciclos formativos que cuenten con versión dual.

Hay que considerar si esta fórmula es la más adecuada para España, ya que no se trata de hacer una simple traslación del modelo alemán, sino de una adaptación al sistema español. Es necesario analizar si entre las razones por las que el modelo no haya cuajado en nuestro país puede existir relación con otros factores, como las características de las medianas empresas de nuestro país y sus dificultades para absorber toda la demanda, o la inexistencia de una normativa básica y común para todas las Comunidades Autónomas.

#### *b. Falta implicación y apoyo de las empresas*

Es necesario contar con la participación de empresas, tanto en el ámbito industrial como fuera de él. Se trata de conseguir su implicación como empresas formadoras, pero más allá de participar en el desarrollo de contenidos de los programas de prácticas e incluso en el diseño curricular, también deberían facilitar la transición de los titulados a las plantillas, incrementando sus opciones laborales y mejorando los perfiles profesionales de las empresas y su productividad. También es necesario, por tanto, animar a que las empresas demanden una mayor cualificación y especialización.

Las empresas encuentran algunas trabas, como una excesiva carga burocrática, y demandan también incentivos financieros y bonificaciones en las cotizaciones, que son también fórmulas que les ayudan a implicarse con mayor convencimiento en la FP Dual.

#### *c. Algunos aspectos necesitan el soporte de un desarrollo normativo*

El Gobierno debería homogeneizar el marco legal para reducir las diferencias que se dan entre CCAA. Por ejemplo, en relación al actual contrato formativo las retribuciones de los aprendices son muy dispares e incluso pueden llegar a faltar. Pero también es necesario contar con directrices comunes en otros aspectos, como la evaluación o la formación de los tutores, la creación de nuevas cualificaciones y la convalidación de la experiencia laboral adquirida. En este terreno, el Consejo General de la Formación Profesional juega un papel determinante.

Por otra parte, es necesario articular los mecanismos que aseguren que las tareas realizadas en las empresas se ajustan a los contenidos del programa formativo y que estas se realizan dentro del tiempo previsto. Debe haber garantías de que la FP Dual no sirva para esconder fraude laboral, sustituyendo a trabajadores por dos becarios, ofreciendo contratos mal pagados o forzando horas extra.

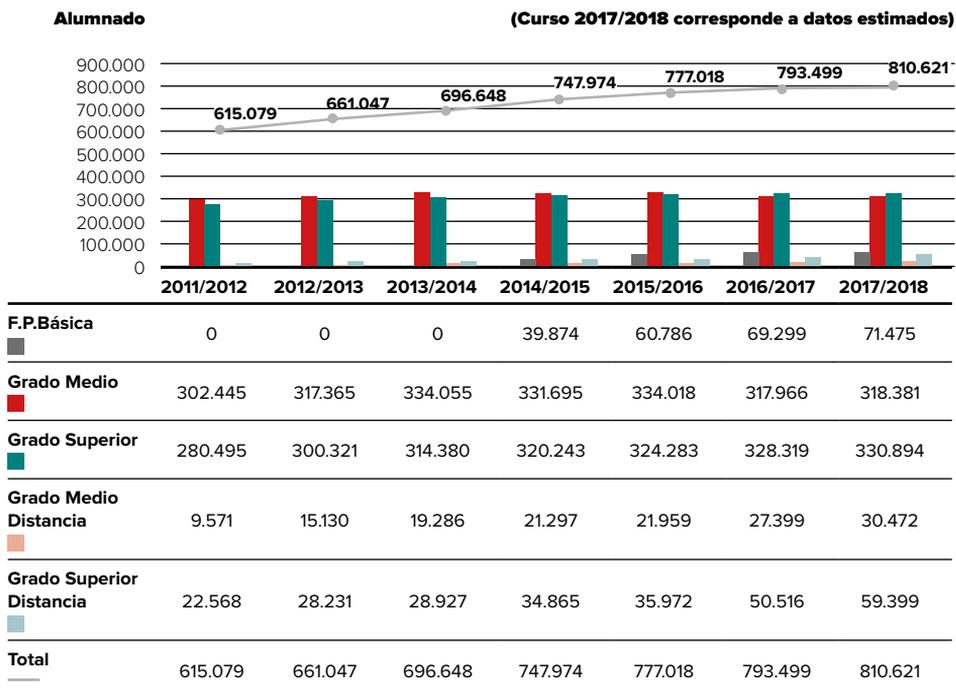
### **Argumentación (análisis comparado)**

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad.

#### *a. El número de estudiantes de FP crece muy lentamente, a pesar de la demanda*

Las cifras ofrecidas por el Ministerio de Educación y Formación Profesional muestran que a lo largo de la última década el crecimiento de la Formación Profesional de Grado

Medio y Superior ha sido claramente insuficiente, a pesar de haber tenido una progresión positiva prácticamente constante, fruto de la creciente demanda.



**GRÁFICO 48.** Evolución del número de alumnos en los diferentes niveles de la formación profesional  
Fuente: *TodoFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional*<sup>35</sup>.

Comparando los 6 años que van del curso 2011-12 al 2017-18, se constata un incremento en el número de alumnos a nivel nacional, aunque muy reducido: 9.936 alumnos en Grado Medio y 50.369 en Grado Superior, como se muestra en la tabla anterior. Y los últimos datos publicados en Datos y cifras del Curso escolar 2018-2019 corroboran este progresivo crecimiento, con una previsión que supone un incremento de un 2,1% en la FP Básica, un 0,9 en Grado Medio y un 3,8% en Grado Superior para este curso respecto del anterior<sup>36</sup>.

<sup>35</sup> <<https://www.todofp.es/dam/jcr:10b63f85-f109-4f21-8c35-4c8a43f742da/estadisticas%20alumnado.pdf>>.

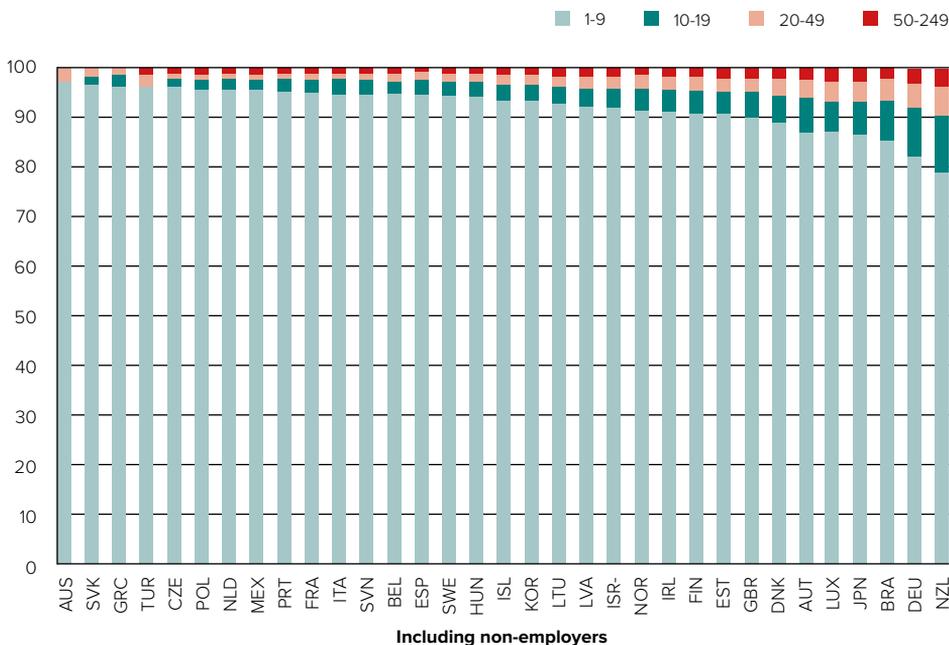
<sup>36</sup> Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018). Datos y cifras. Curso escolar 2018-2019, p.3.

*c. Las características de las empresas españolas no favorecen el desarrollo del sistema Dual*

Las pequeñas y medianas empresas son las que se adaptan al sistema dual con mejores condiciones, sin embargo, su proporción en España es cuatro veces menor en relación, por ejemplo, a Alemania, uno de los referentes en este sistema de FP. En España, las pequeñas empresas (entre 10 y 49 empleados) suponen el 4,73%, cuando en Alemania son el 15,18%. En cuanto a las medianas empresas (entre 50 y 250 trabajadores) representan en nuestro país el 0,57% del total, mientras en el país germano alcanzan el 2,46%.

Son las microempresas (con menos de 10 empleados) las que ocupan en España la mayor parte del espectro, con el 94,58% del total, mientras que en Alemania están en el 81,88%. Este tipo de empresas no ofrecen las estructuras más adecuadas para integrarse en la formación dual.

El gráfico siguiente muestra el tamaño de las empresas de la OCDE según el número de empleados.



**GRÁFICO 49.** Número de empresas por tamaño  
Fuente: OECD (2018), Entrepreneurship at a Glance 2018, p. 8.

*d. La Formación Profesional para adultos es un espacio que no está siendo potenciado*  
Hay que considerar que la formación profesional no se agota en las estructuras actuales, dirigidas a los jóvenes que siguen sus estudios en el marco de la secundaria. En muchos

países de Europa se está desarrollando la extensión de la FP a la formación de adultos a través del denominado CVET, la formación profesional a lo largo de la vida. Estos programas están dirigidos a adultos que ya trabajan y quieren ampliar su formación como también para desempleados, con el objeto de aumentar y adecuar el conocimiento y sus competencias y habilidades a lo largo de toda la vida, y pivota sobre cuestiones como la inserción, reinserción y actualización laboral.

El CVET necesita de flexibilidad en los programas, la creación de módulos independientes, aumentar las opciones de formación a tiempo parcial, a través de internet o cursos nocturnos, que permitan a los estudiantes combinar el estudio con el trabajo.

Por otra parte, el Sistema de Formación para el Empleo tiene la misión de formar y capacitar a las personas para el trabajo y actualizar sus competencias y conocimientos a lo largo de su vida profesional. Conduce a una certificación oficial, pero no da acceso a la formación reglada.

## **Desencadenantes**

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

### *a. La oferta de plazas por las Comunidades Autónomas es insuficiente*

Es necesario considerar la relación directa existente entre el bajo incremento de matriculaciones en FP y la limitación del número de matrículas autorizadas por las administraciones. Se impone aumentar el número de plazas en porcentajes sensiblemente mayores a los que se vienen ofertando, especialmente en aquellas familias profesionales con mayor demanda en el mercado laboral, además de reforzar los estímulos para la incorporación de la mujer.

Ampliar la oferta de plazas no puede ser entendido como un incremento del gasto, ya que se trata de una inversión que será rentabilizada holgadamente, ya que incrementa las opciones de acceso al mundo laboral de los titulados y al mismo tiempo contribuye a adecuar la formación profesional a las necesidades del mercado laboral, con la consiguiente reducción de los desajustes laborales.

### *b. El grado de colaboración entre agentes es reducido*

Según la encuesta Percepción de la FP, elaborada y distribuida por Fundación Atresmedia y Fundación Mapfre realizada en 2017, cabe destacar que a la afirmación “en nuestra FP el grado de cooperación entre los actores del sistema (Administraciones, centros, estudiantes y sus familias y agentes socioeconómicos) es el adecuado”, solo la Administración dio más de 5 sobre 10 puntos, concretamente 5,8. Empresas y profesores puntuaron, respectivamente con 4,47 y 4,41<sup>37</sup>.

Es necesario, por tanto, fomentar el diálogo entre el profesorado de formación profesional, las empresas, los sindicatos y los representantes políticos en materia de for-

---

<sup>37</sup> Reflexiones sobre la Formación Profesional de Grado medio y Superior en España - 2018, p.52

mación y trabajo, incluso a través de nuevas vías como el programa KA2 de Erasmus+, dirigido a cooperación con empresas y entre instituciones para la formación profesional en el ámbito internacional.

#### D.4. Reducida autonomía de los centros

##### **Definición**

La autonomía de los centros educativos españoles es menor que la del conjunto de los países de la OCDE. Solo el 10,4% de las decisiones tomadas en los centros de nuestro país dependen exclusivamente del centro educativo, frente 34% de la OCDE o el 38% de la UE23. En la planificación y estructuras del sistema educativo es donde se dispone de menor autonomía, ámbitos que dependen en un 55,2% del nivel central, un 21,9% del autonómico y un 12,5 del local.

Al mismo tiempo, los centros cuentan con una función directiva débil, tanto en competencias como en preparación específica, si la comparamos con los países de la OCDE. El liderazgo pedagógico, de los directores es, sin embargo, un aspecto que cada vez gana mayor importancia en el conjunto de los países estudiados.

Por otra parte, y como sucede en casi todos los sistemas educativos, en España las escuelas privadas disponen de una mayor autonomía que las escuelas públicas, por sus características administrativas.

##### **Desglose por componentes**

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

###### *a. Los centros españoles tienen poca autonomía en importantes aspectos*

En los países de OCDE, las reformas educativas que se vienen desarrollando en las últimas décadas se han centrado en dar a los centros escolares más autonomía, tanto pedagógica y organizativa como de gestión.

Según el Informe español *de Panorama de la Educación 2018*, la autonomía de los centros se relaciona igualmente con el rendimiento de los estudiantes. Por término medio para los países de la OCDE y en 29 sistemas educativos, los estudiantes de los centros cuyo director informó que más responsabilidades recaían en los docentes, o en ellos mismos, son los que obtuvieron una puntuación más alta en ciencias.

###### *b. Los directores se ocupan principalmente de tareas administrativas y carecen de liderazgo pedagógico*

El Consejo Escolar del Estado viene destacando la importancia que adquiere el apoyo a la dirección escolar como uno de los factores críticos para la mejora de los sistemas educativos. En su *Informe sobre el estado del sistema educativo* de 2019 destaca la transformación que se observa en la organización escolar y el papel de los directores,

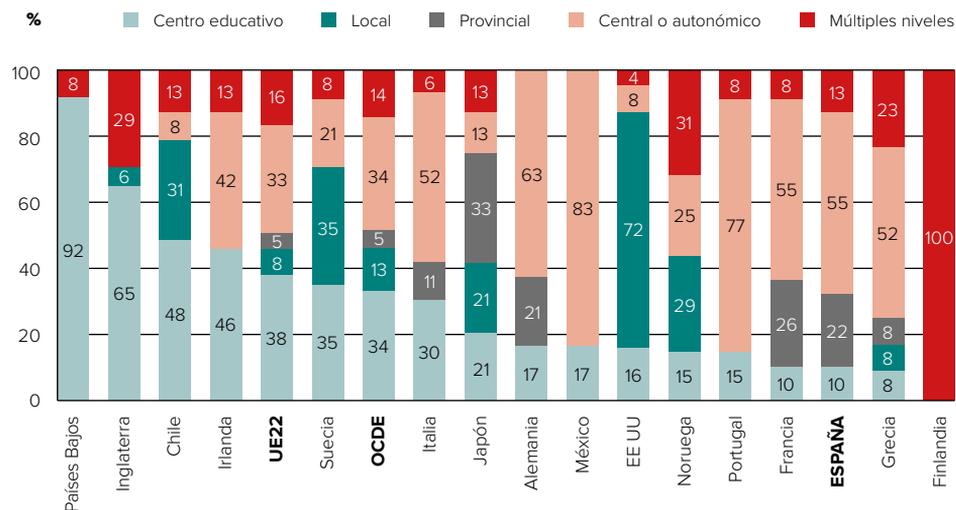
que suman a la labor el liderazgo pedagógico, la gestión de programas educativos, la obtención de recursos y la promoción del desarrollo profesional de los docentes. En su informe de 2017 resaltaban que el liderazgo tiene una influencia directa sobre la mejora del rendimiento de los alumnos, en especial sobre los que pertenecen a entornos sociales más desfavorecidos, lo que está llevando a muchos países a incorporar a las políticas orientadas a potenciar la dirección escolar. En consecuencia, recomienda una mayor dedicación a las tareas de gestión y planificación global del centro, así como una formación específica sobre la gestión de centros.

### Argumentación (análisis comparado)

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad.

#### a. Comparación del grado de autonomía de los centros según los diferentes niveles de gobierno

En los países de la OCDE, la toma de decisiones es una responsabilidad que se distribuye de forma equitativa entre las administraciones centrales o autonómicas y los propios centros (34% en ambos extremos), algo similar a lo que ocurre en los países UE22, aunque en este caso los sistemas están aún más descentralizados, y la capacidad de decisión de los centros es de 38%, mientras que en las administraciones asumen el 33%. En España la capacidad de decisión de los centros proporción es muy baja (10%) frente a la que ostentan las administraciones, central o autonómicas (55%).

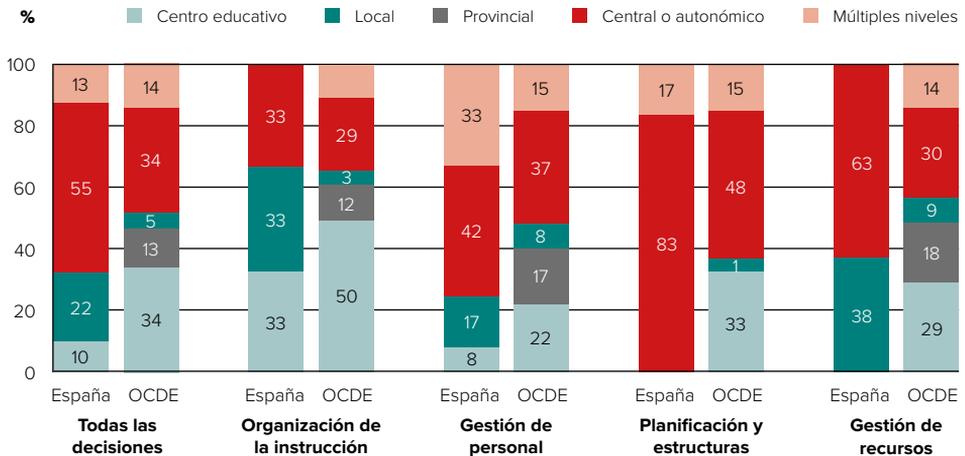


**GRÁFICO 50.** Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de gobierno en la primera etapa de la educación secundaria  
Fuente: Panorama de la Educación 2018, p. 70.

*b. Grado de autonomía según ámbitos de actuación*

En el cómputo total, los centros españoles tienen tres veces menos capacidad de decisión que los países estudiados, pero en algunos ámbitos de actuación concretos esta es incluso menor, llegando a ser prácticamente inexistente, como sucede en la planificación y estructuras de los programas de estudio o en la gestión de recursos.

Comparando los diferentes niveles de gobierno, en la siguiente tabla se aprecia que donde más repartida está la capacidad de decisión es en las cuestiones que afectan a la organización de la institución (repartiéndose una tercera parte tanto el centro, como el ámbito provincial, por un lado, y el autonómico o central por otro). En la gestión de personal la capacidad de intervención de los centros es muy reducida (8%) y en la planificación y estructuras es nula. La tabla muestra estos porcentajes en los centros que imparten la primera etapa de educación secundaria (2017).

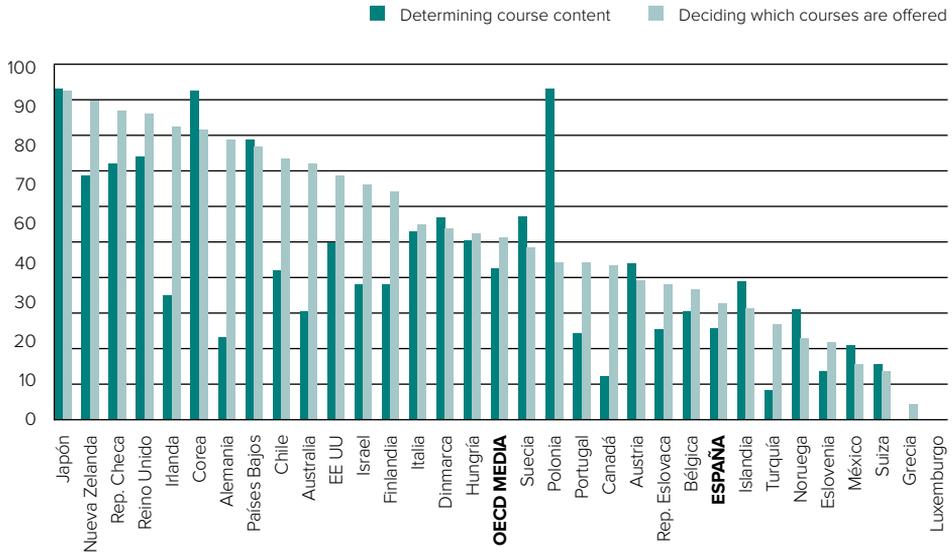


**GRÁFICO 51.** Porcentaje de decisiones tomadas en cada nivel de gobierno en primera etapa de educación secundaria, por dominio  
 Fuente: Panorama de la Educación 2018, p. 71.

*c. Capacidad de decisión en cuestiones curriculares*

La autonomía en la planificación de los estudios de los centros españoles es también muy reducida, comparándola con la media de la OCDE, a la hora de decidir qué asignaturas se ofertan como los contenidos de estas. La estadística recoge el porcentaje de alumnos de 15 años cuyos directores de centro informaron que solo las escuelas (es decir, los directores, maestros y los consejos escolares) tenían una responsabilidad considerable en la determinación del contenido del curso y en decidir la oferta de cursos.

A la vista de estos datos, en el estudio realizado por OCDE se concluye que en los países donde los centros asumían una mayor responsabilidad en las decisiones curriculares, el rendimiento en ciencias era también más alto.



**GRÁFICO 52.** Autonomía del liderazgo escolar en las decisiones curriculares  
Fuente: OECD PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow's World, p. 46.

## Desencadenantes

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

### *a. Las características del sistema educativo español hacen que los centros dispongan de poca autonomía*

La LOE, en el artículo 122 bis (texto consolidado) contaba con que se promoverían acciones destinadas a fomentar la calidad de los centros docentes, mediante el refuerzo de su autonomía y la potenciación de la función directiva, según establezcan el Gobierno y las Administraciones educativas. Se refería a acciones realizadas a través de los proyectos educativos de centro, lo que afectaría a cuestiones como la planificación del personal y la planificación del centro. Sin embargo, en la realidad, estas responsabilidades las asumen principalmente los gobiernos autonómicos, mientras que los centros apenas han experimentado la autonomía prevista en la LOE.

Incluso el Consejo Escolar de los centros, donde están representados todos los sectores de la comunidad educativa, ha ido perdiendo capacidad de decisión y hoy, tras la entrada en vigor de la LOMCE, prácticamente reduce sus funciones a las de un mero órgano consultivo.

### *b. La no profesionalización hace que los directores se retraigan*

La pertenencia de los directores al claustro de profesores hace que, durante el periodo dedicado a la dirección, a menudo se sienten cohibidos ante tomas de decisión que pue-

dan resultar incómodas para el claustro, ante el temor de sentirse marginados cuando en el futuro regresen a sus funciones docentes habituales.

*c. No existe una formación básica sobre gestión y organización de centros docentes*

En España el director recibe una formación muy superficial, que a menudo se resuelve a través de formularios online. Falta preparación tanto en su dimensión de liderazgo pedagógico, que debía orientarse a la búsqueda de la calidad de la enseñanza, como en sus tareas de dinamización de las personas en torno a objetivos compartidos.

Sería conveniente considerar una función directiva que se apoyase en proyectos con logros tangibles y rendición de cuentas, asumiendo más competencias en recursos humanos (como selección de personal y/o continuidad de personal interino o no interino), etc. Algunas de estas competencias claves en nuestro país suelen tenerlas los asesores y jefes de los servicios de planificación de las consejerías, o los inspectores. Pero delegar estas funciones en los directores solo sería factible si existiera un cuerpo de directores con una preparación adecuada, o personas seleccionadas con proyectos serios y viables.



## E. Gasto en educación

### E.1. Gasto general insuficiente y en retroceso

#### **Definición**

Las cifras muestran una situación poco satisfactoria, consecuencia de los efectos de la crisis económica de estos últimos años y del hecho de que la prioridad otorgada a los asuntos educativos no haya sido suficientemente atendida. Basten algunos datos para justificar que si la educación es el más importante instrumento de transformación social del que dispone un país y sus gobernantes, ello ha de conllevar la atención de las necesidades que se planteen y las inversiones correspondientes.

Entre 2010 y 2015 no solo descendió el gasto total, sino que al mismo tiempo se produjo un aumento del número de estudiantes en todos los niveles de enseñanza; por consiguiente, el gasto por estudiante disminuyó tanto en las instituciones de educación primaria a educación secundaria superior como en las de educación terciaria.

El alcance de esta debilidad sobrepasa con mucho las expectativas del presente trabajo. Conscientes de que no se trata de una debilidad equiparable a las demás, únicamente se ha incluido para dotar de coherencia al conjunto. Si bien no todas las opciones de mejora se cifran en incrementos presupuestarios, la implementación de políticas educativas, en general, requiere contar con más recursos. Y, en este sentido,

cabe señalar que España viene invirtiendo menos en educación que en los países del entorno.

### Desglose por componentes

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

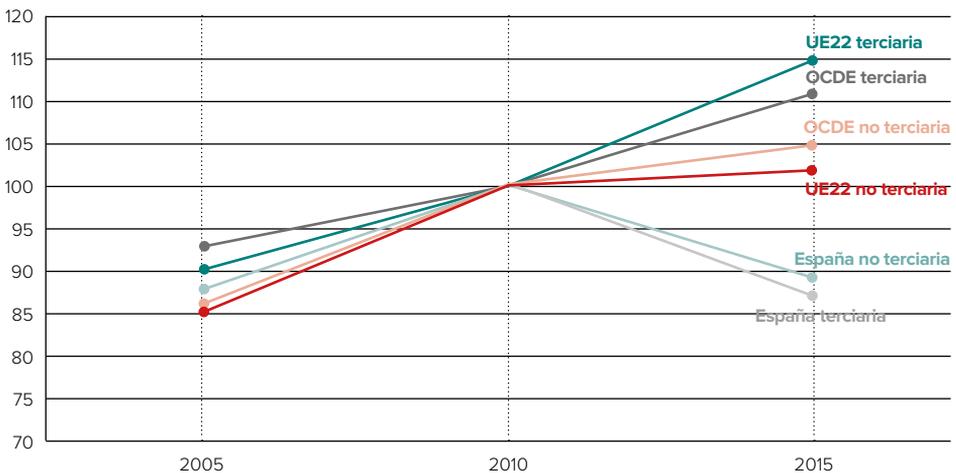
#### a. El gasto total en España es inferior al de las medias internacionales

Considerado en términos de porcentaje del producto interior bruto (PIB), en España el gasto total en el año 2017 en educación fue relativamente inferior al de los países de su entorno, siendo del 4,3% para todos los niveles de enseñanza. La media de la OCDE fue del 5,0% y la de la UE23 del 4,5%, según los datos publicados en la “Nota País” del *Panorama de la Educación 2020 España* elaborada por OCDE en 2020.

#### b. El gasto por alumno tuvo entre 2010 y 2015 una evolución descendente a causa de la crisis económica de 2008

Desde el 2010 hasta el 2015 los recursos económicos asignados a la educación sufrieron una evolución peor que en los países del entorno. Así, el gasto por estudiante en instituciones de educación no terciaria se redujo un 11% y en las terciarias esa reducción fue de 13%, lo cual contrasta con que en ese mismo periodo el gasto promedio en los países de la OCDE creció un 5% en las instituciones no terciarias y hasta un 12% en las terciarias.

En la gráfica siguiente se muestra la evolución del gasto por alumno en nuestro país en ese periodo, comparada con las medias internacionales.



**GRÁFICO 53.** Cambio en el gasto por estudiante en Terciaria y no Terciaria entre 2005 y 2015

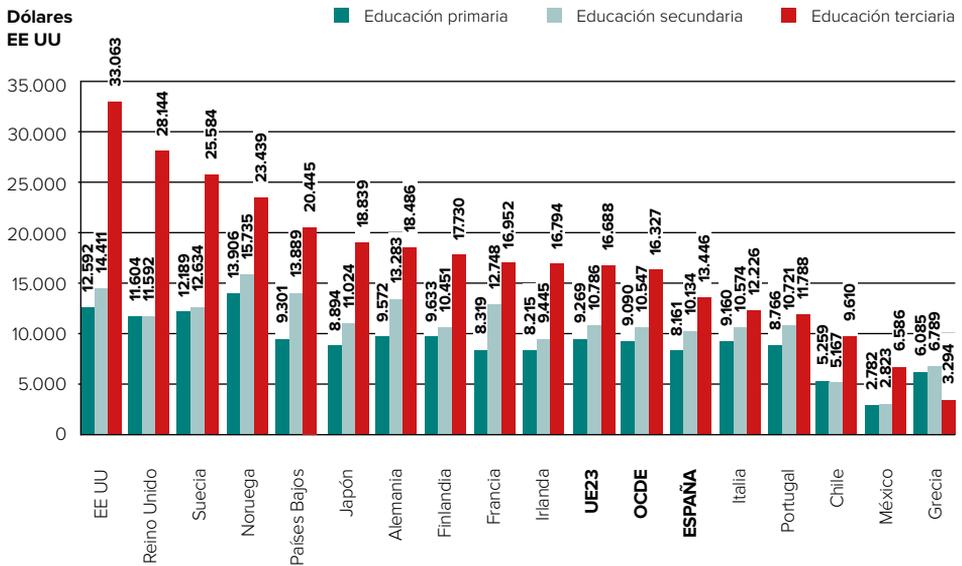
Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Education at a Glance 2018, p. 256 (ver Anexo 11)

### Argumentación (análisis comparado)

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad.

#### a. Comparación de gasto público y gasto privado en los distintos niveles educativos

De acuerdo con la Nota País 2020, el gasto público en educación no terciaria y terciaria durante el año 2017 es inferior a los promedios de la OCDE y de la UE23, mientras que el porcentaje de gasto privado es similar o ligeramente superior. El gasto público en educación no terciaria alcanza el 2,7% del PIB español (promedio de la OCDE y de la UE23: 3,2% y 3%, respectivamente), y la financiación privada el 0,4% del PIB. Los datos correspondientes a la media de la OCDE fueron del 0,4% y los de la UE23 el 0,3%. Por su parte, la financiación pública de la educación terciaria supone el 0,8% del PIB (media de la OCDE es de 1% y en la UE23 del 0,9%), mientras que la financiación privada equivale al 0,4%, una cifra situada entre la media de la OCDE (0,4%) y de la UE23 (0,3%).



**GRÁFICO 54.** Gasto total anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas para todos los servicios, según nivel educativo en diferentes países

Fuente: Panorama de la Educación 2020. España, p. 71.

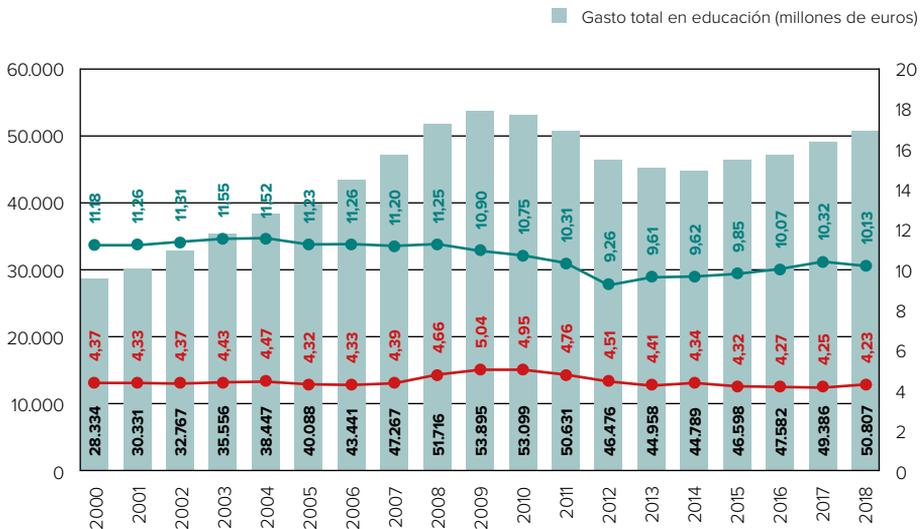
En 2017, el gasto total anual (público y privado) por alumno en instituciones educativas de educación primaria fue de 8.161 dólares, en educación secundaria de

10.574 dólares y en educación terciaria de 13.446 dólares<sup>38</sup>. La siguiente tabla muestra las diferencias comparando los tres niveles educativos entre España, otros países, los valores medios de la OCDE y la UE23.

La financiación pública de la educación en España, desde educación primaria hasta terciaria, supone en 2017 el 81%, una proporción menor que la media OCDE que es del 83% y UE23, que alcanza el 87%.

### b. La evolución del gasto en educación desciende

Según datos del Ministerio de Educación y Formación Profesional, el porcentaje de gasto público en educación sobre el PIB en España representó el 4,31% en el año 2015. En los años 2016 y 2017, se observan los porcentajes más bajos desde 2006, 4,25% y 4,24%, respectivamente. El siguiente gráfico muestra la evolución del gasto público en la década analizada (2006-2017), el cual ha disminuido en un 0,1%.

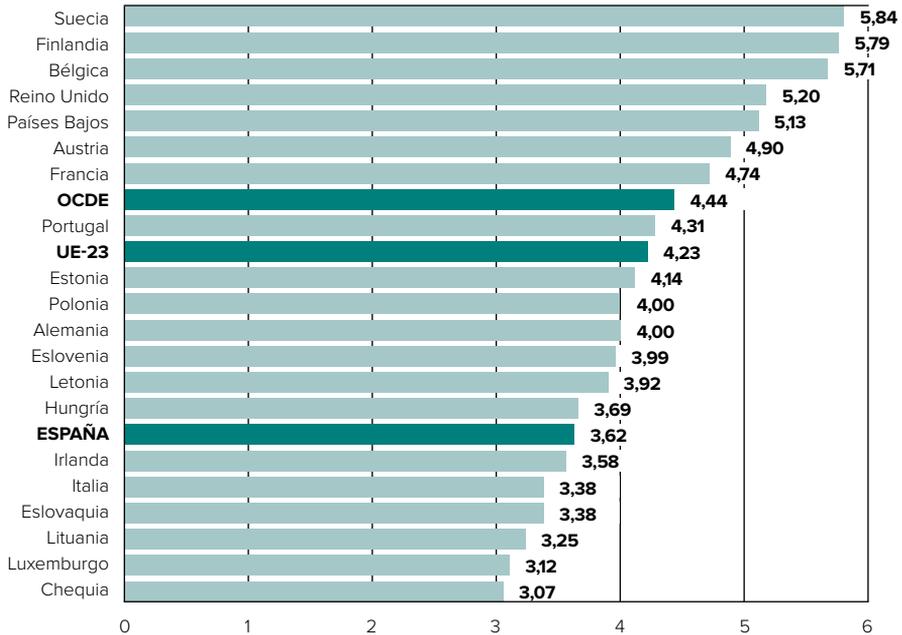


**GRÁFICO 55.** Evolución del gasto público en educación, en relación con el PIB y en relación con el gasto público total entre los años 2000 y a 2018

Fuente: Indicadores comentados sobre el Sistema educativo español 2020. Fundación Ramón Areces. *Estadística de Gasto Público en Educación. Series temporales. Ministerio de Educación y Formación Profesional. 2020, p. 83.*

En relación con el PIB, el gasto público en España en educación en 2016 fue uno de los menores de la Unión Europea tal como se muestra en el gráfico siguiente. En ella

se recogen los porcentajes del gasto público educativo excluidos los correspondientes a la Educación Infantil.



**GRÁFICO 56.** Porcentaje de gasto público total en relación con el PIB en la UE-23. Año 2016

*Fuente:* Indicadores comentados sobre el Sistema educativo español 2020. Fundación Ramón Areces. Los datos se corresponden con los publicados en *Education at a Glance 2019 OCDE*, p. 84.

## Desencadenantes

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

### *a. España invierte menos en educación que los países más desarrollados*

Según todas las métricas, España está por debajo de las medias OCDE, UE22 y UE en gasto educativo. Este gasto no solo es menor en valor absoluto, sino también en relación con el PIB. Además, el gasto ha disminuido, mientras el número de alumnos crece de forma continuada, lo que supone una reducción en el gasto por alumno. Estos datos son consecuencia de no llegar a considerar el gasto como una inversión social.

### *b. El dinero invertido no rinde*

La eficiencia de la inversión educativa en España tiene algunos problemas, como los analizados en el presente informe. Muchas de las debilidades abordadas en nuestro estudio

están provocando costes humanos, sociales y económicos muy elevados para la sociedad, al mismo tiempo que impiden el retorno de la inversión, por lo que pueden considerarse que la inversión en educación no está siendo suficientemente productiva. Algunas de las debilidades que tienen una incidencia negativa más directa en los presupuestos son la repetición, el abandono educativo temprano, el número reducido de estudiantes internacionales, la elevada proporción de NEET, el desajuste de los programas educativos a las necesidades laborales, la insuficiente formación del profesorado y la escasa cooperación docente, o una formación profesional poco robusta.

## E.2. Desequilibrio creciente entre tasas y becas de estudio en educación terciaria

### **Definición**

Establecer las tasas de matrícula adecuadas es uno de los temas más debatidos en la política educativa, donde se busca ante todo incrementar la participación de la población en la educación y al mismo tiempo garantizar el máximo grado de equidad.

Sin embargo, en el caso de España, últimamente se han generado nuevos déficits de equidad, entre los que hay que tener en cuenta el que hace referencia a las tasas y becas de los estudiantes universitarios. Si años atrás las tasas en los estudios terciarios se situaban entre los valores más bajos, comparada con el resto de países en los que se cobra matrícula por estos estudios, actualmente se aproximan a las cifras medias de este grupo. En el curso 2017/18, el coste medio de las matrículas en universidades públicas españolas fue de 1.782 dólares USA para los estudios de grado y de 2.930 para los de máster. Cifras próximas a los valores medios de los países miembros de la OCDE, según *Education at a Glance 2020*, mientras que el sistema de ayudas a los estudiantes continúa siendo insatisfactorio. Tan sólo el 47% de los estudiantes de grado se benefician de ayudas y de ellos el 27% las obtuvieron por importes superiores a las tasas.

Otro factor que contribuye a incrementar la inequidad se encuentra en las divergencias existentes entre las diferentes Comunidades Autónomas. Si bien en los últimos años estas se vienen reduciendo, la diferencia entre los precios públicos de unas y otras continúan siendo muy grandes. Según los últimos datos de la Estadística Universitaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional, los precios públicos medios del crédito matriculado por primera vez en titulaciones universitarias para el curso 2018-2019 varían desde los 11,89 € de Galicia y los 33,52 de Cataluña<sup>39</sup>.

## Desglose por componentes

Al observar los elementos fundamentales de la debilidad se aprecia que:

*a. Más de la mitad de los estudiantes de grado no recibe ningún tipo de ayuda para el pago de las tasas de matrícula, como sucede con más de dos tercios de los estudiantes de máster*

A la vista de la siguiente tabla, en España la mayor parte de los estudiantes de grado y máster en el curso 2015/16 -estos datos están recogidos de *Education at a Glance 2018*, y no figuran actualizados en la edición de 2020- no recibían ningún tipo de ayuda para costear su matrícula. El 53% en el primer caso y el 76% en el segundo tenían que hacer frente a las tasas con su esfuerzo personal y el de sus familias. Por otra parte, se observa que no es habitual que los estudiantes cubran sus estudios mediante créditos. No obstante, el caso del grado, el 27% de los mismos recibió becas o ayudas por importe superior a las tasas de matrícula; el 6% y el 15% se beneficiaron de becas totales o parciales, respectivamente. Para los estudios de máster, las proporciones son más desfavorables.

**TABLA 8. DISTRIBUCIÓN DEL SOPORTE FINANCIERO A LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN TERCIARIA**

	Distribución de las becas para costear las tasas de matrícula Porcentaje de estudiantes que recibe becas...				Distribución de las ayudas financieras a los estudiantes Porcentaje de estudiantes que se beneficia...			
	superiores a las tasas	equivalentes a las tasas	que cubren parcialmente las tasas	no recibe becas para las tasas	solo de créditos	solo de becas	de becas y de créditos	...no se beneficia ni de beca ni de créditos
<b>Grado</b>	27	6	15	53	0	47	0	53
<b>Máster</b>	21	2	2	76	0	24	0	76

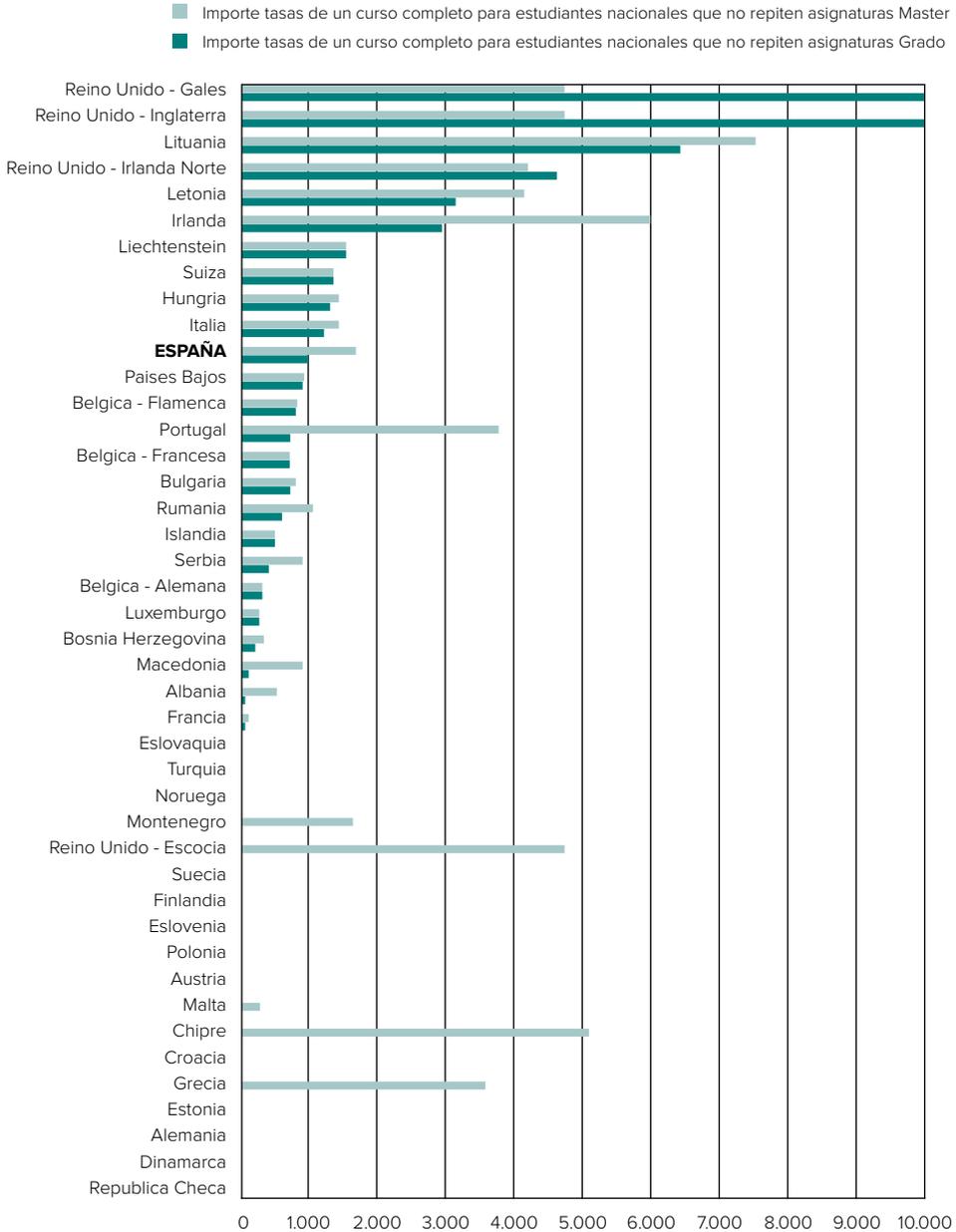
Fuente: Education at a Glance 2018. Elaboración propia a partir de los datos de la OCDE (ver Anexo 12).

## Argumentación (análisis comparado)

Del análisis comparado con los países de la OCDE se obtienen evidencias significativas que demuestran el alcance de esta debilidad.

*a. Los precios públicos universitarios en España se encuentran entre los más elevados de la Unión Europea*

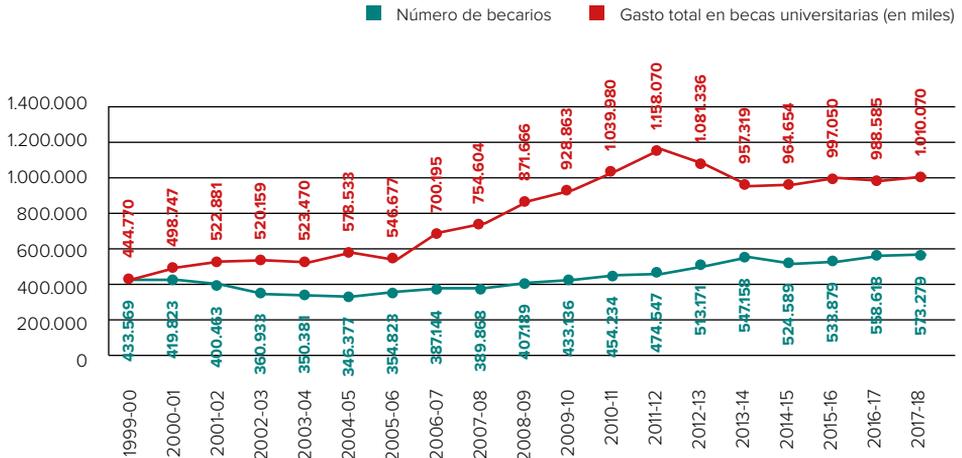
Según se aprecia en el informe publicado en 2019 por Crue universidades españolas, *La universidad española en cifras*, en base a los datos de la Comisión Europea de 2019 respecto a las tasas académicas de educación superior en el curso 2018/19, los precios de las matrículas de máster son las quintas más caras de la UE, solo superados por los de Irlanda, Portugal, Lituania, y Letonia, y los de grado ocupan el sexto lugar. Conviene destacar que en casi la mitad de los países de la región los estudios de grado son gratuitos, y solo en algunos de entre estos los estudios de máster exigen el pago de matrícula por parte de los alumnos.



**GRÁFICO 57.** Tasas académicas de educación superior para los estudiantes (curso 2018/2019). Precios públicos de primeras matriculas en estudios de grado y máster, de estudiantes que no repiten matrícula  
 Fuente: *National Student Fee and Support System in European Higher Education 2018/2019. European Commission 2019. La Universidad Española en cifras 2017/2018, p. 150. Los datos vienen expresados en euros.*

*b. Evolución del gasto en becas y del número de alumnos en España*

Si se tienen en cuenta los últimos 6 años estudiados, comprendidos entre los cursos 2011/12 y 2017/18 el gasto total dedicado a becas descendió en 148.000.000€ mientras que el número de estudiantes creció en 98.732. Esto implica un incremento de la inequidad entre estudiantes.



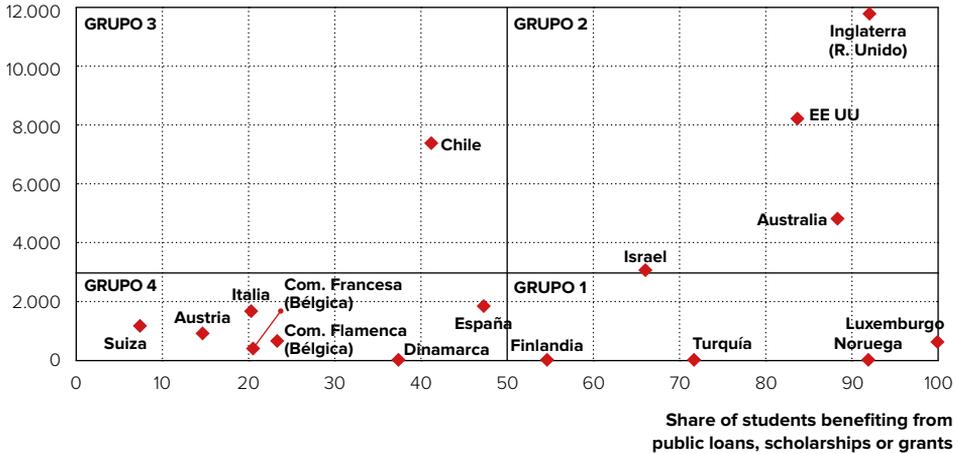
**GRÁFICO 58.** Evolución del número de alumnos universitarios becados y gasto total dedicado a becas, en miles de euros. Cursos 1999-2000 a 2017-2018

Fuente: *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*. Fundación Ramón Areces. *Estadística de becas y ayudas al estudio*, p.97. Ministerio de Educación y Formación Profesional. Fecha de consulta: mayo de 2020. Nota: los datos no han sido corregidos por la inflación.

*c. Las matrículas son altas pero las ayudas son bajas*

Según las estadísticas, España se acerca al peor escenario, donde las tasas crecen mientras la cuantía de las ayudas disminuye. OCDE sitúa a nuestro país en el grupo 4, aquel en los que “el apoyo financiero a los estudiantes es algo limitado, dirigido a una minoría de estudiantes, y la matrícula en instituciones públicas no es gratuita”.

**Tuition fees charged by public institutions  
(USD converted using PPPs)**



**GRÁFICO 59.** Coste de las tasas con relación a la proporción de estudiantes que obtienen becas públicas o ayudas financieras, en licenciatura o nivel equivalente (2015/16)

Fuente: Education at a Glance 2018, p. 297.

	Origen del gasto	España	OCDE	UE23
<b>Educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria</b>	Público	87 %	90 %	92 %
	Privado: hogares	12 %	8 %	6 %
	Privado: otras entidades	1 %	2 %	2 %
<b>Educación terciaria</b>	Público	66 %	68 %	73 %
	Privado: hogares	29 %	21 %	16 %
	Privado: otras entidades	3 %	9 %	7 %
<b>De educación primaria a educación terciaria</b>	Público	81 %	83 %	87 %
	Privado: hogares	17 %	12 %	8 %
	Privado: otras entidades	2 %	4 %	3 %

Nota: El gasto público incluye también el gasto de origen internacional.

**GRÁFICO 60.** Distribución de la financiación pública y privada de las instituciones educativas después de las transferencias de origen público

Fuente: Panorama de la Educación 2020. Informe español, p. 75.

*d. Las familias españolas soportan un gasto mayor que las de los países OCDE y aún más que los UE23*

Considerando el estudio comparativo de la OCDE sobre la distribución del gasto público, privado e internacional en las instituciones educativas, la contribución de las familias es del 17%, 5 puntos más que la OCDE (12%) y 9 más que la UE23. En la siguiente tabla puede verse que este gasto es siempre superior en España, tanto en la educación primaria, como en secundaria y terciaria. Téngase en cuenta, además, que las proporciones de gasto público incluyen también el gasto de origen internacional.

### **Desencadenantes**

Al tratar de señalar las causas, condicionantes, actores y demás factores determinantes, en esta primera fase del estudio se aprecia que:

*a. Las políticas educativas recientes han reducido la inversión pública en educación*

Las políticas educativas de la segunda década del presente siglo han considerado que el modelo universitario no podía sostenerse con tasas bajas mientras, por otra parte, se incrementaba el número de estudiantes por encima de los niveles considerados óptimos. Esta argumentación ha justificado el incremento de las tasas de forma progresiva y en proporciones superiores a años anteriores, lo que, por otra parte, tampoco está consiguiendo cubrir el coste real de estas enseñanzas debido al recorte de los presupuestos destinados a las universidades. Los responsables de las políticas educativas en ese periodo de tiempo han considerado que el modo de hacer viable la enseñanza terciaria en España es la entrada de dinero privado, junto al incremento de las tasas.



**SEGUNDA PARTE  
EJEMPLOS DE  
BUENAS PRÁCTICAS**



# Reducción del número de repetidores en educación secundaria inferior

## Introducción

La repetición de curso responde a criterios muy desiguales en los diferentes países de la OCDE, de modo que los resultados académicos mostrados en las estadísticas no son solo reflejo de las capacidades de los estudiantes, sino también de las características de los sistemas educativos y de la validez que se atribuye dentro de ellos a la repetición como alternativa más o menos plausible. En países como Portugal, España y Francia, la repetición es una práctica común de acuerdo a criterios específicos, como el no haber alcanzado unos determinados objetivos. Sin embargo, en otros, incluidos Finlandia, Polonia y Grecia, solo se practica excepcionalmente. En unos pocos países europeos, Noruega, Irlanda y el Reino Unido, la retención de grado no está permitida o bien apenas se aplica en la práctica (Eurydice 2011).

La reducción de la repetición en España se ha incluido como una de las prioridades en las políticas educativas (Outlook 2018, p. 52). De hecho, en la LOMLOE se introduce nuevo Artículo 20 bis que pone un énfasis especial en “la atención individualizada a los alumnos, en la realización de diagnósticos precoces y en el establecimiento de mecanismos de apoyo y refuerzo para evitar la repetición escolar, particularmente en entornos socialmente desfavorecidos. En dichos entornos las Administraciones procederán a un ajuste de las ratios alumno/unidad como elemento favorecedor de estas estrategias pedagógicas”.

Dado que la repetición de curso es considerada un problema para todos los países, tanto por su repercusión en la normal evolución del estudiante como por los costes adicionales que suponen al sistema educativo, conviene preguntarse por las recomendaciones y buenas prácticas implementadas con el fin de reducirla a su mínima expresión.

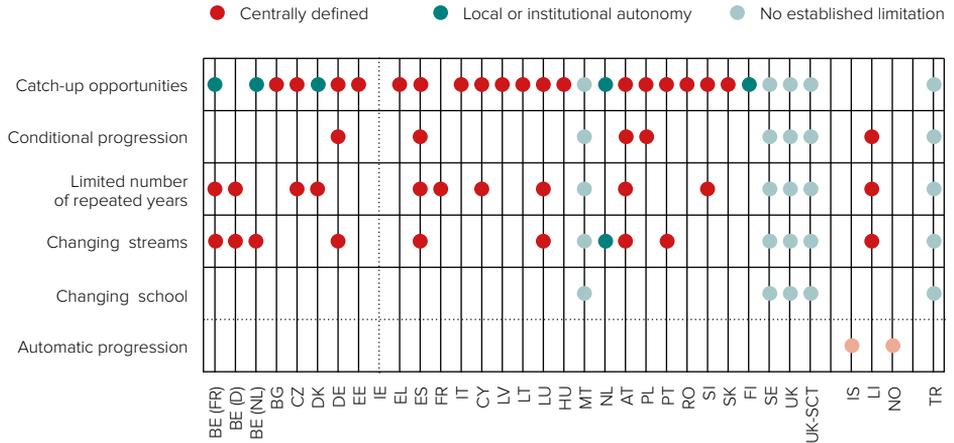
En primer lugar, se compararán los criterios que rigen en los diferentes países de la OCDE para la repetición de curso. Si bien en algunos países la repetición de curso está ligada a criterios como la situación familiar, el comportamiento del alumno o las faltas de asistencia, en el caso español solo se aplica en relación a los resultados académicos, lo que se observa en la siguiente tabla extraída de un estudio de la OCDE.

**TABLA 9. CRITERIOS Y LÍMITES PARA LA REPETICIÓN DE CURSO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA INFERIOR**

	Attendance or family situation	Behaviour	Overall assessment	Subject results
Austria				X
Bélgica (FR)	X		X	
Bélgica (NL)	X	X	X	
Rep. Checa	X			X
Dinamarca			X	
Estonia				X
Finlandia			X	
Francia			X	
Alemania				X
Grecia				X
Hungría	X			X
Italia	X	X		X
Luxemburgo	X			X
Países Bajos	X	X	X	X
Polonia	X	X		X
Portugal	X			X
Eslovenia	X			X
España				X
Suecia			X	
Turquía				X
Reino Unido	X	X	X	X
<b>TOTAL</b>	11	5	8	15

Fuente: OECD (2012), Equity and Quality in Education, p. 52.

También resulta interesante comparar las medidas adoptadas por los diferentes países de nuestro entorno para reducir la repetición de curso, de acuerdo al estudio realizado por Eurydice en 2011 con el auspicio de la Comisión Europea. A pesar de referirse a datos de hace una década, las políticas educativas que sustentan estas medidas se mantienen durante largos periodos, por lo que no han perdido vigencia. En el gráfico se diferencia entre las medidas analizadas aplicadas a nivel central, local o bien institucional, así como aquellos casos en los que no se adopta ninguna medida.



**GRÁFICO 61.** Medidas de los países para reducir la repetición de curso en secundaria inferior  
Fuente: Eurydice 2011, p. 42.

Estos diferentes indicadores nos permiten comparar las líneas generales españolas con las de otros países:

1. La más extendida es la de ofrecer a los estudiantes *oportunidades de recuperación*, las cuales con frecuencia se limitan a la realización de exámenes, aunque en algunos casos se incluyen también clases de refuerzo o revisión.
2. Como en el caso español, otra de las medidas adoptadas en algunos países es la *promoción condicionada*, donde el alumno supera el curso con un número de asignaturas suspensas, pero con el compromiso de recuperarlas en el siguiente.
3. La *limitación de años que pueden repetirse* es otro de los recursos contemplados en España y diversos países de su entorno.
4. También la *segregación del alumnado*, normalmente por niveles, se considera una solución para evitar la repetición de curso en varios países, de modo que a se agrupa a los alumnos en función de sus capacidades.
5. El *cambio de escuela* es contemplado en algunos países, lo que puede ser considerado también como una forma de segregación en función de las calificaciones o el rendimiento, pero en centros distintos.

6. Entre los países estudiados, solo en Irlanda y Noruega se aplica la *promoción automática* de curso. En Reino Unido en la práctica se sigue este criterio, aunque no existe regulación al respecto.

## Recomendaciones

La OCDE considera que la repetición de curso “ha demostrado ser costosa para los gobiernos, menos eficiente en términos de aumentar el rendimiento de los estudiantes y encierra más probabilidades de que aumente la desconexión y fracaso” (*Education Policy Outlook*, 2018, p. 51).

Esta postura choca en gran medida con las tradiciones educativas y creencias arraigadas en los países que, como España, consideran la repetición como algo positivo al menos por cuatro razones. La primera, que un año adicional en el mismo nivel permite al alumno madurar los conocimientos y habilidades necesarias. En segundo lugar, que pasar de curso sin el nivel esperado incrementa el riesgo de fracaso y frustración al no estar a la par de los compañeros de curso siguiente. Desde la perspectiva del profesorado, se considera más eficaz tener un alumnado homogéneo y, por último, institucionalmente la repetición se considera como un estímulo para que el alumnado consiga los estándares académicos del centro (Goss 2013, p.9).

Por su parte, la OCDE recomienda como principio a los gobiernos evitar la repetición y reemplazarla por un apoyo individualizado a los estudiantes rezagados desde los niveles educativos iniciales. Este planteamiento supone que la repetición no se debe únicamente al bajo rendimiento del alumno en un curso determinado, sino que en gran medida se considera consecuencia de dificultades acumuladas durante los cursos anteriores. Cada nivel educativo requerirá de medidas adecuadas al mismo, lo que a su vez supone incidir en la preparación específica del profesorado, que es quien debe detectar y abordar la solución a estos programas.

En un estudio realizado por la OCDE en 2012, *Equity and Quality in Education*, se recomienda evitar las políticas que conducen al fracaso de las escuelas y los estudiantes. Entre ellas destaca en primer lugar la eliminación de la repetición de curso y evitar la segregación de los estudiantes, tanto en primaria como en secundaria inferior, lo que también redundaría en perjuicio de la equidad e igualdad en educación (p.10). Donde menos consecuencias negativas se aprecian tras la repetición de curso es en la secundaria superior.

Entre las estrategias alternativas que se proponen para reducir esta práctica se incluyen:

- Prevenir la repetición abordando las brechas de aprendizaje durante el año escolar.
- Promoción automática o limitación de la repetición de asignaturas mediante un soporte específico al alumno.
- Sensibilización para cambiar el tradicional apoyo cultural a la repetición.

## Buenas prácticas detectadas

Entre las medidas concretas llevadas a cabo en los diferentes países de la OCDE, algunas de ellas pueden servir para extraer ideas de aplicación en nuestro país. Algunas se describen a continuación:

### **Proyecto *Décolâge* !**

#### ***Definición***

Acción desarrollada en la región francófona de Bélgica, vigente desde 2012.

El proyecto se orienta a reducir la repetición de curso en los niveles que van de 2,5 a 12 años. Está dirigido a los equipos docentes, los cuales deben participar en su integridad.

#### ***Innovación y factores de éxito***

Se apoya en una dinámica inclusiva, concentrando la atención en las necesidades del alumno dentro de la heterogeneidad del aula.

Confía más en desarrollar el potencial del alumno que en luchar frente a sus dificultades, y también introduce la evaluación de los niños para la identificación temprana de las dificultades.

Busca la cooperación entre los alumnos, profesores y equipo PMS (Psico-Médico-Social)

Orientado a desarrollar recursos pedagógicos, metodologías de trabajo en equipo, intercambios de prácticas, formación, de apoyo, etc.

Durante la fase piloto, los equipos participantes se encargaron inicialmente de desarrollar estos recursos.

#### ***Impacto producido***

De acuerdo con el informe realizado por la Université Catholique de Louvain sobre el impacto del proyecto *Décolâge!* transcurridos dos años de implantación<sup>40</sup>, el 88,6% del profesorado consideraba el enfoque muy apropiado para reducir las diferentes formas de fracaso escolar. No obstante, solo el 19,3% veía la posibilidad de desarrollar las prácticas manejadas en su propio contexto educativo. Sí había mejorado su valoración sobre el trabajo en equipo, pasando del 65,7% al 80,6% entre 2010 y 2014. También se redujo en estos dos años la valoración favorable del profesorado a la repetición de curso: un 86% del profesorado la consideraba útil en 2010, descendiendo esta perspectiva al 57,8% en 2012.

Según datos de la OCDE en *Education Policy Outlook 2018*, entre 2009 y 2015 en la Bélgica francófona la repetición de curso disminuyó en primaria del 18% al 15%. Del mismo modo, en secundaria superior disminuyó de casi el 52% a menos del 50%.

---

<sup>40</sup> Letor C. y Dupriez, V. (coords). 2014. *Analyse institutionnelle et organisationnelle de l'impact du project Décolâge !*.

Tras la implementación de la iniciativa en 2012, se unieron a ella al menos 160 escuelas y 45 CPMS y en 2014 estaban participando en el proyecto más de 290 escuelas y 75 centros PMS.

### ***Aplicabilidad en España***

El proyecto plantea cuestiones relacionadas con la formación del profesorado y con el trabajo en equipo, dos de las debilidades abordadas en nuestro estudio. En este sentido, *Décolâge!* es un ejemplo que puede dar ideas para un plan de formación y actualización global en nuestro país. Su utilidad en relación a la reducción de la repetición es menos evidente, aunque el modelo formativo basado en la colaboración y orientado a ofrecer soluciones antes de que se el alumno se vea abocado a repetir curso puede ser adoptado sin dificultad.

### ***Documentación***

- Sitio oficial del proyecto en la web oficial del portal educativo de la Fédération Wallonie-Bruxelles: <<http://www.enseignement.be/index.php?page=26594>>.
- Letor C. y Dupriez, V. (coords). 2014. *Analyse institutionnelle et organisationnelle de l'impact du projet Décolâge !*.
- Baye A. y otros (2014) Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles.

## **Plano Nacional de Promoção do Sucesso Escolar, PNPSE**

### ***Definición***

Proyecto desarrollado en Portugal, puesto en marcha en 2016.

Se trata de la estrategia portuguesa para combatir el fracaso escolar y la repetición.

### ***Innovación y factores de éxito***

El enfoque del Plan es preventivo y se basa en la mejora del aprendizaje y el éxito académico, especialmente desde los primeros años de escolarización.

Impulsa la creación de planes de mejora, teniendo en cuenta sus contextos, con sus ventajas y dificultades con el fin de diseñar planes estratégicos de acción.

Por otra parte, el plan también examina las competencias individuales de los estudiantes de forma integral en una amplia gama de asignaturas, con el apoyo a los mismos mediante tutorías adicionales a los estudiantes que ya han repetido. La autonomía escolar también se ve reforzada, especialmente en temas pedagógicos, a través del programa «Project for Autonomy and Curriculum Flexibility» (PACF), implantado en 2017.

### ***Impacto producido***

La cobertura del PNPSE es alta, con 663 escuelas participantes.

Por el momento es pronto para disponer de evidencias sobre su efectividad. Según un informe reciente de la Comisión Europea, el éxito del plan para mejorar el rendimiento dependerá de la capacidad para brindar apoyo técnico y garantizar el seguimiento regular de las acciones y mantener la coherencia general de los diferentes proyectos (análisis de

la CE, 2017h). Además, el programa *Curriculum Flexibility and Autonomy* también está activo actualmente en 235 escuelas.

### ***Aplicabilidad en España***

Cualquier plan nacional pasa por el consenso de las diferentes CCAA, lo cual, aparte de suponer una dificultad añadida, puede suponer un enriquecimiento al propiciar la puesta en común de las experiencias e iniciativas que puedan haber sido ya llevadas a cabo en cada una de ellas en relación a la repetición de curso.

### ***Documentación***

- Página web oficial del PNPSE: <<http://pnpse.min-educ.pt>>.
- OCDE, *Education Policy Outlook 2018*.

## **Escuelas de verano de las Public Schools de EE UU**

### ***Definición***

Tanto la escuela de verano como la repetición de curso tienen una larga historia en la educación estadounidense que se remonta a la introducción de la educación pública masiva a mediados del siglo

XIX. Particularmente citado por los investigadores es el caso de las escuelas públicas de Chicago donde en 1996 se implementaron escuelas de verano especialmente orientadas a los alumnos repetidores.

### ***Innovación y factores de éxito***

Extiende el periodo de aprendizaje, aunque no a un curso completo, como en el caso de la repetición, sino un tiempo extra añadido al mismo curso académico.

Las clases están estructuradas curricularmente, el profesorado se selecciona *ad hoc* y la ratio de alumnos se reduce a 15 por clase.

En el caso de Chicago en 1996, los estudiantes que no cumplían con el estándar en junio debían asistir a un programa de escuela de verano de seis semanas. Sin embargo, después del mismo tenían la opción de volver a realizar los exámenes para pasar o no de curso.

### ***Impacto producido***

Los estudios sobre la experiencia de Chicago señalan que la mejora recogida fue particularmente significativa entre los alumnos de cursos inferiores y menos eficaz en los de cursos superiores.

### ***Aplicabilidad en España***

Esta experiencia guarda relación con el proyecto piloto que en la actualidad se está llevando a cabo en las comunidades autónomas de Madrid, La Rioja y Castilla y León, por el que adelantan a junio las pruebas de recuperación de las asignaturas suspendidas en Secundaria y Bachillerato, que normalmente se realizan en septiembre. Esto obliga a ade-

lantar el final de curso prácticamente a finales de mayo, iniciándose en ese momento, y hasta la realización de los exámenes de recuperación, diversos talleres específicos y otras actividades a fin de reforzar las debilidades mostradas por el alumnado que suspende.

La diferencia fundamental con el proyecto llevado a cabo en Chicago es que las clases de refuerzo españolas tienen lugar durante un máximo de dos semanas en el mes de junio, lo que en la mayoría de los casos puede ser un tiempo insuficiente para adquirir los conocimientos y las competencias mínimas. De estas experiencias piloto podrán extraerse consecuencias para valorar la posibilidad de extender su duración o bien sustituirlos por otros programas complementarios durante el verano.

### **Documentación**

- Jacob, BA (2004) *Remedial Education and Student Achievement*.
- OCDE (2014) *Grade repetition A comparative study of academic and non-academic consequences*.

## Conclusiones provisionales

Tanto en las recomendaciones como en los casos de buenas prácticas localizados se pone en duda la efectividad de la repetición de curso como procedimiento pedagógicamente válido, mientras que se resalta el valor de la prevención de las dificultades y el apoyo al alumno en desventaja para alcanzar las competencias previstas en cada asignatura y curso, lo que también es válido en el caso de aquellos que deban repetir.

Esto ya ha quedado reflejado en varias ocasiones en la legislación española, como sucede desde la LOE que en 2006 ya preveía para la secundaria inferior la propuesta de programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento de aquellos alumnos y alumnas que hayan repetido (Artículo 27.2). Pero también contemplaba, si bien de forma excepcional, que podría autorizarse la promoción de un alumno o alumna con evaluación negativa en tres materias (Artículo 28.2).

Por otra parte, también para la ESO, la LOMCE restringió la posibilidad de repetir curso concretando que lo harán como mucho una sola vez en cada una de las dos etapas. Sin embargo, también prevé, aunque excepcionalmente, que un alumno pueda repetir dos veces 4º curso de ESO.

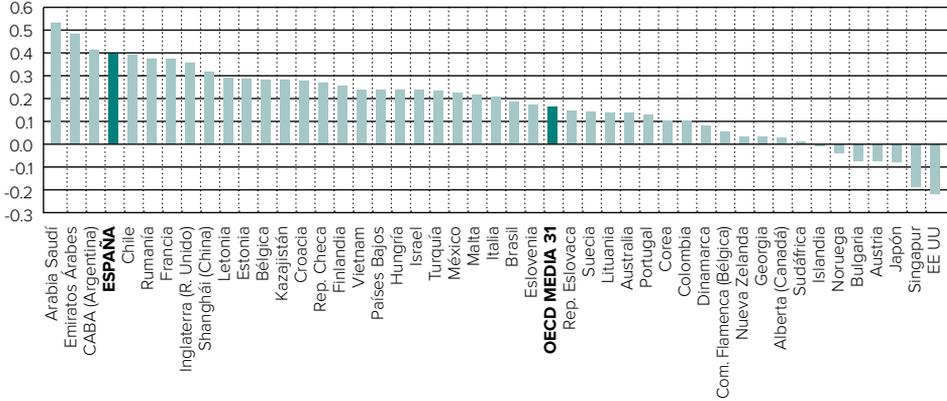
Las nuevas propuestas de la reforma educativa que prepara el gobierno se orientan a considerar la repetición como algo excepcional, de modo que se trate de evitar en la medida de lo posible. También incide en la necesidad de poner los medios necesarios para que el alumno supere las dificultades antes de su retención en un curso determinado y, en caso de producirse esta, planificar las acciones que le permitan alcanzar el nivel esperado para superar dicho curso. El éxito de estas medidas dependerá de la capacidad de implementar políticas concretas que estimulen y guíen su aplicación en el aula con el fin de materializar una mejora efectiva en los resultados.

# Potenciar la Formación del profesorado

## Introducción

Los profesores ocupan un lugar fundamental de cualquier iniciativa para mejorar la calidad de la educación. Y en su formación, tanto específica como pedagógica, se encuentran los pilares sobre los que construir una estructura docente sólida y efectiva en la que apoyar todo el proceso de formación.

En nuestro estudio inicial, se ofrecieron diversas evidencias que permitieron definir la Formación del profesorado como una de las debilidades más significativas del sistema educativo español. También quedaron expuestas las líneas generales hacia las que tienden los países mejor posicionados que España en las comparativas internacionales. Estas se refieren principalmente a la formación inicial del profesorado, a la formación continua y a los programas de inserción en los centros educativos. En lo atañe a esta última línea, podría afirmarse que se trata de uno de los aspectos que tienen más recorrido para mejorar en nuestro país, al estar todavía sin regular. Y en opinión del conjunto los profesores encuestados en TALIS 2018, los españoles cuentan entre los que más valoran la incidencia de las actividades de inducción en su propio rendimiento académico. Y si consideramos únicamente el espectro de países de la Unión Europea es el que más valor otorga a los efectos de estas actividades. Esto tiene aún más valor si tenemos en cuenta que se trata de actividades aisladas y de tipo informal.

Regression coefficient ( $\beta$ )

**GRÁFICO 62.** Relación entre autoeficacia y participación en la inducción en la escuela actual  
Fuente: OCDE (2019). TALIS 2018 Results vol.1, p. 142.

En el mismo estudio se cita como buena práctica el caso de los Estados Unidos, donde el número de nuevos docentes que participan en programas de inserción o tutorías es muy elevado y que experimentó un aumento considerable entre 1990 y 2008, pasando del 50% al 91%. La incidencia de los programas incluye también una muy alta valoración en la retención del profesorado en los centros y en el sistema, lo que no es un problema tan acuciante en nuestro país. Sin embargo, en nuestro caso podría tener una estrecha relación en las estrategias de atracción y retorno de talento a las universidades, ya que en muchos casos la actividad docente resulta menos atractiva frente a la investigación. La falta de una formación pedagógica previa y la escasa familiarización con las prácticas educativas y organizativas de muchos de ellos son algunas de las deficiencias que puede ser abordadas en las actividades de inserción.

## Recomendaciones

La formación inicial se apoya, por una parte, en la adquisición de conocimientos y habilidades especializadas así como en una formación pedagógica, ética y profesional que asegure la transferencia de aquellos conocimientos y habilidades a los fines educativos previstos. Pero, además, es necesario desarrollar procedimientos de selección del profesorado y acceso a los centros que permitan optimizar los recursos humanos en función de las verdaderas necesidades educativas. Estas necesidades se basan en unos estándares que definen lo que se espera del profesor cuando ingresa en la carrera docente.

También se percibe como una necesidad de conectar la formación inicial con la continua. Un ejemplo lo encontramos en las TIC, que suelen darse como algo complementario en cursos de formación, generalmente opcionales por parte de los profesores

y que en la mayoría de los casos queda relegado a su propio desarrollo autodidacta. Sin embargo, al faltar una formación inicial que integre estas capacidades, la formación en las TIC está generalmente orientada al manejo de aplicaciones informática y manejo de dispositivos periféricos, obviando la necesaria conexión con las metodologías educativas. Es frecuente que el profesor sepa cómo manejar un gran número de recursos y herramientas propias de las TIC pero que luego no sepa muy bien qué hacer con ellas en su aplicación al proceso educativo.

En cuanto a la inserción del profesorado, la OCDE la considera uno de los componentes claves de la formación docente. TALIS 2018 introduce un cambio en el concepto de inserción, al no limitarlo a los nuevos profesores, como sucedía en TALIS 2013, sino que lo amplía a los profesores experimentados que se incorporan a un nuevo centro. En los últimos años se constata un aumento de las actividades de inserción de tipo formal, como por ejemplo, la supervisión regular por parte del director y las tutorías formales por parte de docentes más experimentados. No obstante, OCDE insiste en que todavía es necesario ampliar el alcance de estos programas que, en algunos casos, todavía se organizan de manera informal, como actividades aisladas para apoyar a los nuevos docentes. A pesar de la evidencia empírica de la participación de los docentes en la inducción y la tutoría es beneficiosa para el aprendizaje de los estudiantes, estos programas y actividades no pueden considerarse implantados en los países y economías de TALIS<sup>41</sup>. Con el fin de llevar a cabo con éxito las actividades de inserción, la OCDE propone diversas estrategias organizativas, como son la reducción de la carga lectiva de los profesores tutores de la actividad o bien contar con un horario complementario. En algunos casos se prevén diversas formas de reconocimiento o recompensas, como la promoción profesional y hasta complementos salariales.

La función básica de la formación continua es la de impulsar la cualificación de los docentes, de modo que estén siempre al día de las nuevas necesidades, planteamientos y metodologías docentes. Pero también es necesaria para ampliar su propio desarrollo profesional. Se trata de un proceso complejo que no puede quedar reducido a la realización de cursos, sino que requiere apoyar a los docentes en el desarrollo continuo de su oficio, el intercambio de buenas prácticas o el apoyo a su labor investigadora y la transferencia de los resultados de las investigaciones al aula.

## Buenas prácticas detectadas

Entre las medidas concretas llevadas a cabo en los diferentes países de la OCDE, algunas de ellas pueden servir para extraer ideas de aplicación en nuestro país. Algunas se describen a continuación:

---

<sup>41</sup> OCDE (2019). *TALIS 2018 Results*, p.43.

## Definición de estándares para el profesorado en Estonia

### ***Definición***

Con el fin de mejorar la formación inicial del profesorado, alineando los programas de formación docente con los estándares nacionales de competencia, Estonia definió unos nuevos estándares docentes en 2013. La función de estos estándares docentes es la de proporcionar un marco de competencias, servir de guía para los planes de estudios y, al mismo tiempo, para la selección y evaluación de los docentes.

Además de permitir el diseño de estándares para currículos basados en competencias, la formación inicial del profesorado estonio contiene algunas otras características que son clave para proporcionar un buen comienzo a los nuevos docentes. Estos incluyen un mínimo de 50 días de experiencia práctica en una escuela y un programa obligatorio de inserción de 12 meses, incluido el apoyo de un mentor capacitado que tenga al menos tres años de experiencia docente. El mentor es responsable de proporcionar comentarios sobre el maestro principiante a la institución de educación docente, y el maestro principiante es responsable de los ejercicios de autoevaluación durante este período de tiempo.

Con el fin de garantizar una correspondencia explícita entre los resultados de aprendizaje del plan de estudios, los módulos y los cursos, por un lado, y los estándares, por otro, se estableció un sistema de acreditación docente. Los maestros pueden obtener su licencia de dos maneras: a través de la Asociación de Docentes o graduándose en una institución acreditada de educación inicial para maestros.

### ***Innovación y factores de éxito***

La definición de los estándares docentes son la base para:

- Definir los planes de estudio y programas de capacitación que cumplan con los requisitos del mercado laboral.
- Evaluar la competencia educativa.
- Servir de herramienta útil para los empleadores, tanto para la selección propiamente dicha como para los procesos de convocatoria (en cuando a la descripción del trabajo, promueven y los requisitos de calificación del personal, por ejemplo).
- Servir de herramienta para ayudar a los aspirantes a docentes, perdiéndoles comprender el nivel de sus habilidades y deficiencias actuales, lo que también les brinda la oportunidad de planificar su desarrollo y carrera. En este sentido también es una base para el aprendizaje permanente.
- Servir de herramienta para formadores, alumnos, padres, asesores y otros sectores interesados en recopilar información y una base de conocimiento sobre las tendencias del mercado laboral.
- Servir de base para comparar las titulaciones y demás certificados de cualificación profesional a nivel internacional.

### ***Impacto producido***

La Universidad de Tartu fue una de las principales instituciones públicas que revisó su plan de estudios en 2012-13, paralelamente al desarrollo de los nuevos estándares

docentes. Como resultado, el plan de estudios ahora está centrado en cuatro áreas pedagógicas fundamentales: comunicación y retroalimentación en la escuela; diseño de la enseñanza y aprendizaje; enseñanza y reflexión; y la identidad y el liderazgo del docente. La Universidad informó que todos los resultados de aprendizaje del plan de estudios se compararon con los parámetros de actividad correspondientes a los estándares nacionales y, en consecuencia, se modificaron para garantizar la alineación entre los objetivos previstos y la preparación del maestro en la práctica.

### ***Aplicabilidad en España***

El sistema de acreditación docente, como garantía de la consecución de los estándares de enseñanza, está en relación con la propuesta del llamado MIR educativo en nuestro país. Las citadas características de un prácticum obligado, unido a un programa de inserción de un curso completo bajo la supervisión de un mentor del modelo estonio, inciden en la conveniencia de establecer sistemas que complementen la formación específica de alta calidad previa a la incorporación definitiva a la actividad docente.

### ***Documentación***

- Santiago, P. et al. (2016), *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*.
- OCDE (2018), *What difference do standards make to educating teachers (Australia, Estonia, Singapore)*
- OCDE (2019) *TALIS 2018 Results. Teachers and school leaders as lifelong learners, volume I*

## **Estrategia nacional para la mejora de la calidad y la cooperación en la formación del profesorado en Noruega**

### ***Definición***

El programa está orientado a favorecer una cooperación más estrecha entre las escuelas y la formación de docentes y está dirigido tanto al profesorado de infantil y primaria como al de secundaria, contando una amplia participación del sector universitario y las organizaciones de docentes en el desarrollo de la estrategia, con la que se pretende desarrollar una escuela donde los estudiantes aprendan más.

La inversión prevista es de 44.5 millones de coronas noruega (NOK), unos 4,5 millones de euros.

### ***Innovación y factores de éxito***

Desarrollan programas de estudio que son al mismo tiempo desafiantes y gratificantes. Se orienta a proveer una educación docente académicamente sólida y bien organizada.

Involucra a todos los sectores educativos implicados, obteniendo una cooperación estable y fértil entre las instituciones educativas de los diferentes sectores.

### ***Impacto producido***

Puesto que se trata de una estrategia en pleno desarrollo, activa hasta 2025, no pueden obtenerse datos del impacto global. De hecho todavía se están poniendo en marcha

nuevos mecanismos dentro del programa. No obstante, está suponiendo un revulsivo del sistema educativo en su conjunto, ya que pone el énfasis en las conexiones entre los diferentes niveles y considera al profesorado como un *continuum* que debe desarrollar las mejores capacidades adaptadas a cada uno de estos niveles.

### ***Aplicabilidad en España***

En un momento en el que se está apostando por la educación infantil en nuestro país, el ejemplo noruego supone un buen referente para conectar los diferentes sistemas educativos a través de la cualificación del profesorado. En España se tiene la impresión general de que los mejores profesores están en los niveles educativos más altos mientras que el nivel de formación y exigencia es mucho menor en infantil y primaria. Es necesario un estudio en profundidad sobre los niveles educativos iniciales, puesto que algunas de las debilidades detectadas en la enseñanza secundaria ya muestran indicios de estar fallando en los niveles anteriores.

### ***Documentación***

- Norwegian Ministry of Education and Research (2018), *Teacher Education 2025. National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education*.
- OCDE (2019), *Implementing Education Policies, Improving School Quality in Norway*.
- Información sobre la estrategia en la Web oficial del Ministerio de Educación noruego: <<https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/larerutdanningene-2025.-nasjonal-strategi-for-kvalitet-og-samarbeid-i-larerutdanningene/id2555622/>> (activo el 12 de agosto de 2019).

## **AEP, Asignación de Excelencia Pedagógica en Chile**

### ***Definición***

El programa de Asignación de Excelencia Pedagógica del Ministerio de Educación chileno pretende fortalecer la calidad de la educación a través del reconocimiento al mérito profesional de los docentes en el aula. Se trata de un proceso de acreditación orientado a identificar aquellos profesores que, en su desempeño profesional, demuestran tener conocimientos, habilidades y competencias de excelencia. Este reconocimiento implica una retribución económica, junto a la posibilidad de postular a la llamada Red Maestros de Maestros (RMM) a nivel nacional.

Se puso en marcha en 2002, dentro del Marco para la Buena Enseñanza (MBE), el cual define las responsabilidades de cada docente en el desarrollo de su labor diaria, de la que depende en gran medida el aprendizaje de los estudiantes.

Para la selección se utilizan dos instrumentos en el procedimiento: una prueba escrita que mide tanto el conocimiento específico de las disciplinas como el pedagógico (ponderado con un 30%) y un portafolio de enseñanza en el aula que incluye un video de sus prácticas docentes (ponderado con un 70%). Los profesores concurren voluntariamente a las convocatorias que se hacen anualmente.

### ***Innovación y factores de éxito***

Premia la excelencia del profesorado, tanto a título personal como colectivo.

Implica tanto el reconocimiento público por sus méritos profesionales como la percepción de un complemento salarial.

En un principio, la convocatoria fue sólo para acreditar profesores de Primer Ciclo de Enseñanza Básica. Desde entonces, distintos sectores y ciclos se han ido incorporando paulatinamente, como las categorías relacionadas con trastornos específicos del lenguaje y del aprendizaje tanto en educación infantil como en primer ciclo de educación básica.

### ***Impacto producido***

La acreditación es valorada en el país como un reconocimiento público que da prestigio tanto a los profesores como a los centros a los que pertenecen.

El proyecto es considerado como una buena práctica en estudios internacionales, como diversas publicaciones de la OCDE de las que se recogen dos en la documentación de esta ficha.

### ***Aplicabilidad en España***

En España no existen programas oficiales

para el reconocimiento del mérito docente. Al profesorado se le exige que cumpla con unos requisitos formales y se espera que obtenga buenos resultados de su labor. Sin embargo, los resultados excelentes son valorados del mismo modo que los mediocres y tampoco se reconoce la implicación o las aportaciones personales y académicas que están más allá de los valores del docente medio. Además de la recompensa personal que puede suponer el reconocimiento de la excelencia educativa, también a nivel colectivo se está desaprovechando la oportunidad de conocer casos de buenas prácticas que pueden ser compartidos, impulsados y mejorados, en beneficio del sistema educativo en su conjunto.

### ***Documentación***

- OCDE (2015), *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*.
- OCDE (2017), *Revisiones de recursos escolares: Chile 2017*.
- Información oficial en el Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile: <<https://www.ayudamineduc.cl/ficha/asignacion-de-excelencia-pedagogica-4>>.

## Conclusiones provisionales

La formación inicial del profesorado español tiene margen para mejorar, lo que puede conectarse con otra de las debilidades estudiadas como es la B.3, referida a los desajustes entre los programas de educación y formación y las necesidades laborales.

Por otra parte, también se detectan algunas deficiencias el sistema de selección actual, tan conectado con la cualificación inicial que debe contar el profesorado en todos los niveles educativos. Estas deficiencias son reconocidas explícitamente desde diferentes estamentos educativos y sociales en nuestro país, que han impulsado la recomendación

de contar con un MIR educativo que complemente la formación inicial y permita revisar el modelo de las tradicionales oposiciones.

La formación continua tiene también espacio para mejorar, tanto en su adecuación a las verdaderas necesidades educativas como a su planificación. En este sentido se echan de menos planes de formación continua estructurados, que se adapten a líneas bien definidas y que no queden únicamente al albur de la oferta en los centros de formación del profesorado. Y, a la luz de las experiencias examinadas, también se estima de gran interés potenciar los programas de formación dentro de los propios centros, estimulando el trabajo colaborativo del profesorado.

En cuanto a las actividades de inserción, independientemente de su incidencia en el funcionamiento óptimo del sistema educativo y de la muy buena valoración que muestra el profesorado español hacia este tipo de apoyo, se impone encontrar fórmulas que permitan contemplar su viabilidad en la realidad de nuestros centros. En España existe cierto margen de maniobra para disponer de parte de las horas lectivas en la educación secundaria inferior, a la luz de las estadísticas OCDE que muestran que nuestros profesores imparten mayor número de horas lectivas que el valor promedio de los países de la OCDE, 1.054 horas por año en nuestro caso frente a 910 horas por año en el conjunto de la OCDE, siendo el tiempo de trabajo semanal del mismo orden. Podría provecharse esta diferencia de horas lectivas, caso de que se adoptase la cifra media de la OCDE también para España, para que los profesores «sénior» aconsejasen y orientasen a los recién llegados. Debería seguirse un plan de formación en metodologías de enseñanza para los nuevos y un programa previo de aprendizaje en este tipo de cuestiones. Tenemos ejemplos buenos en nuestra historia educativa: los llamados «cursillistas del 33» fueron un ejemplo internacional que se llevó a cabo en nuestro país por impulso del gobierno de la Segunda República.

# Referencias

## Artículos y monografías

- BAYE, CHENU, CRAHAY, LAFONTAINE, & MONSEUR (Mars 2014). *Le redoublement en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruselas : Rapport d'expertise commandité par le groupe parlementaire du Parti Socialiste.
- CELAÁ, I. (2019). "El proyecto educativo que planteamos", en *El País*, 9/01/2019.
- CHOI, A & JERRIM, J. (2016). *The use (and misuse) of PISA in guiding policy reform: the case of Spain*, *Comparative Education*. 52:2, 230-245, DOI: 10.1080/03050068.2016.1142739
- COMISIÓN EUROPEA (2017). *Erasmus+ Annual Report 2016 - Statistical Annex*. Bruselas: Comisión Europea.
- (2017). *Monitor de la Educación y la Formación. Análisis del país: España*. Madrid: Dirección General de Educación y Cultura.
- (2018). *Education and Training. Monitor 2018*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2017) *Informe sobre el estado del sistema educativo 2015-2016*.
- DIARIO OFICIAL DE LA UNIÓN EUROPEA (2009). *Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*.

- EUROFOUND (2011). *Los jóvenes y los NiNis en Europa: primeras conclusiones*. Fundación Europea para la mejora de las condiciones de vida y de trabajo: Irlanda.
- HAYS COLOMBIA (2016). *Guía del Mercado Laboral 2016*.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEE) (2018). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2018. Informe español*.
- (2019). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2019. Informe español*.
- (2020). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2020. Informe español*.
- JACOB, BA (2004). “Remedial Education and Student Achievement: A Regression-Discontinuity Analysis” *The Review of Economics and Statistics*, MIT Press, vol. 86.
- LETOR C. Y DUPRIEZ, V., coords (2014). *Analyse institutionnelle et organisationnelle de l’impact du projet Décolage !*.
- MARCHESI, A. Y PÉREZ, E.M. (2018). *Modelo de evaluación para el desarrollo profesional de los docentes*. Madrid: Fundación SM/IDEA.
- MASCHERINI, M., & European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions. (2012). *Neets: Young people not in employment, education or training: characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- MICHAVILA, F., MARTÍNEZ, J. M., & MERHI, R. (2015). *Comparación internacional del sistema universitario español*. Madrid: Crue Universidades Españolas.
- MICHAVILA, F., MARTÍNEZ, J. M., MARTÍN-GONZÁLEZ, M., GARCÍA-PEÑALVO, F. J. Y CRUZ-BENITO, J., VÁZQUEZ-INGELMO, A. (2018). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo Universitarios. Edición Máster 2017*. Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL (2018). *Datos Básicos del Sistema Universitario Español. Curso 2015/2016*.
- (2018). *Datos y cifras. Curso escolar 2018-2019*.
- (2020). *Datos y Cifras. Curso escolar 2020-2021*.
- (2018). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2018*. Madrid: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- NASARRE, E., Y LÓPEZ RUPÉREZ, F. (2011). *Una propuesta sobre el MIR educativo*. Magisterio, 26 de enero, 23.
- Norwegian Ministry of Education and Research (2018), *Teacher Education 2025. National Strategy for Quality and Cooperation in Teacher Education*.
- OECD (2018). *Skills for Jobs. Spain country note* (octubre 2018). Paris: OECD Publishing.
- (2004). *Learning for Tomorrow’s World: First Results from PISA 2003*, Paris: OECD Publishing.
- (2007). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow’s World*. Paris: OECD Publishing.
- (2007a). *PISA 2006: Science Competencies for Tomorrow’s World*, Paris: OECD Publishing.
- (2009). *Mejorar el liderazgo escolar. Política y práctica*. Paris: OCDE Publishing.
- (2012). *Equity and Quality in Education*. Paris: OCDE Publishing.

- (2014). “Spain”, in *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, Paris: OECD Publishing.
  - (2014). *A Teachers’ Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey*, TALIS, Paris: OECD Publishing.
  - (2014). Grade repetition A comparative study of academic and non-academic consequences. Paris: OECD Publishing.
  - (2014). *Talis 2013 Results: an international Perspective on Teaching and learning*, Paris: OECD Publishing.
  - (2015) *Education Indicators Infocus 2015* (Agosto) What are the advantages today of having an upper secondary qualification. Paris: OECD Publishing.
  - (2015). *Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen* (Summary in Spanish). Paris: OECD Publishing.
  - (2015). *Teachers Matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris: OECD Publishing.
  - (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
  - (2017). *Education Inticators Infocus 2017* (agosto) Transition from school to work. Paris: OECD Publishing.
  - (2017). *Getting Skills Right: Skills for Jobs Indicators*. Paris: OECD Publishing.
  - (2017). *Getting Skills Right: The OECD Skills for Jobs Indicators*. París: OECD Publishing.
  - (2017). *Revisiones de recursos escolares: Chile 2017*. París: OECD Publishing.
  - (2017). *The pursuit of gender equality: An uphill battle*. Paris: OECD Publishing.
  - (2018). *Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility*, PISA, Paris: OECD Publishing.
  - (2018). *Getting Skills Right. Spain*, Paris: OECD Publishing.
  - (2018). *Panorama de la Educación 2018. Nota País «España»*. Paris: OECD Publishing.
  - (2018). *Skills for Jobs*. Paris: OECD Publishing.
  - (2018). *Education at a glance 2018: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
  - (2018). *Education Policy Outllok Spain 2018*. Paris: OECD Publishing.
  - (2018). *What difference do standards make to educating teachers (Australia, Estonia, Singapore)*. Paris: OECD Publishing.
  - (2019). *A Teachers’ Guide to TALIS 2018*. Paris: OECD Publishing.
  - (2019). *Implementing Education Policies, Improving School Quality in Norway*. Paris: OECD Publishing.
  - (2019). *TALIS 2018 Results. Teachers and school leaders as lifelong learners*, vol. 1. Paris: OECD Publishing.
  - (2019). *Education at a glance 2019: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
  - (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- PÉREZ, G. J. A., HERNÁNDEZ, A. J., & In Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (2018). *La Universidad española en cifras 2015/2016*. Madrid: CRUE.
- RANDSTAD RESEARCH (2018). *Déficit de talento y desajuste de competencias*.

- ROCARD, M. (2007). *Science Education NOW: A renewed Pedagogy for the Future of Europe*. Bruselas: Comisión Europea.
- RUIZ, M. A., ESTEBAN, V. M., SANCHO, G. M. A., & ESTEBAN, M. (2018). *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2018*. Madrid: Fundación Ramón Areces.
- SANTIAGO, P. ET AL. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Estonia 2016*. Paris: OECD Publishing.
- SANTIAGO, P. (2018). Ponencia: «Políticas de éxito sobre desarrollo profesional docente», Foro *Educación para el siglo XXI. Desafíos y propuestas sobre la profesión docente*. Madrid, 6 de noviembre de 2018.
- SERRANO, L. SOLER, A. HERNÁNDEZ, L. SABATER, S. (2013). *El abandono educativo temprano: análisis del caso español*. Documento de Trabajo, Madrid: INEE 290.

## Sitios Web

- Cedefop 2015. *Spain: Forecast highlights up to 2025*: <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/country-reports/spain-skills-forecasts-2025>. Consultado el 22 de enero de 2019.
- Education at a Glance 2018. OECD Indicators* Tabla B1.2 - Share of repeaters and share of boys in the number of repeaters in secondary education (2016): [https://www.oecdilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/share-of-repeaters-and-share-of-boys-in-the-number-of-repeaters-in-secondary-education-2016\\_eag-2018-graph75-en](https://www.oecdilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/share-of-repeaters-and-share-of-boys-in-the-number-of-repeaters-in-secondary-education-2016_eag-2018-graph75-en). Consultado el 22 de enero de 2019.
- Education at a Glance 2018. OECD Indicators* Tabla B1.a - Share of over-age students in the last grade of primary and lower secondary education (2016): [https://www.oecdilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/share-of-over-age-students-in-the-last-grade-of-primaryand-lower-secondary-education-2016\\_eag-2018-graph76-en](https://www.oecdilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018/share-of-over-age-students-in-the-last-grade-of-primaryand-lower-secondary-education-2016_eag-2018-graph76-en). Consultado el 22 de enero de 2019.
- Encuesta de Inserción Laboral de Titulados Universitarios 2019. INE <https://www.ine.es/dynt3/inebase/es/index.htm?padre=7048&capsel=7059>.
- Estadística Universitaria MECD 2018-2019. <http://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/en/estadisticas/educacion/universitaria/estadisticas/precios-publicos.html>. Consultado el 22 de enero de 2019.
- Fundación Secretariado Gitano. Trabajamos la Educación para transformar el futuro de la juventud gitana. <http://www.gitanos.org/informeannual/educacion/index.html>. Consultado el 22 de enero de 2019.
- Ministerio de Educación noruego: Información oficial sobre la Estrategia nacional para la mejora de la calidad y la cooperación en la formación del profesorado en Noruega. <https://www.regjeringen.no/en/dokumenter/larerutdanningene-2025.-nasjonal-strategi-for-kvalitet-og-samarbeid-i-larerutdanningene/id2555622/> Consultado el 12 de enero de 2019.
- Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación del Gobierno de Chile: Información oficial sobre el AEP, Asignación de Excelencia Pedagógica en Chile. <https://>

[www.ayudameduc.cl/ficha/asignacion-de-excelencia-pedagogica-4](http://www.ayudameduc.cl/ficha/asignacion-de-excelencia-pedagogica-4). Consultado el 12 de enero de 2019.

TodoFP, Ministerio de Educación y Formación Profesional: <http://www.todofp.es/dam/jcr:10b63f85-f109-4f21-8c35-4c8a43f742da/estadisticas/alumnado.pdf>. Consultado el 22 de enero de 2019.

Scimago Journal & Country Rank: <https://www.scimagojr.com/countryrank.php>. Consultado el 22 de enero de 2019.



## **ANEXOS**



# Anexo I. Incidencia de las debilidades analizadas en los diferentes ámbitos educativos

	Primaria	Secundaria	Terciaria
<b>Estudiantes y graduados</b>			
1. Elevada tasa de repetidores en educación secundaria inferior		X	
2. El abandono educativo temprano es muy elevado		X	
3. Alto porcentaje de población entre 25-34 años que no ha completado secundaria superior		X	
4. Pocos alumnos entrantes de movilidad internacional en educación terciaria			X
<b>Transmisión de la educación al mercado laboral</b>			
5. Elevada proporción de NEET		X	X
6. Peores perspectivas laborales para las mujeres		X	X
7. Desajuste entre los programas de educación y formación y las necesidades laborales			X
<b>Personal de educación</b>			
8. La Formación del profesorado es insuficiente	X	X	X
9. Escasa cooperación docente	X	X	X
10. Sistemas de evaluación de la actividad docente poco rigurosos y confiables	X	X	X
<b>Sistema educativo</b>			
11. La formación profesional se percibe con poco atractivo		X	X
12. Desconexión de la FP y la Universidad			
13. Escaso apoyo a la Formación Profesional			
14. Reducida autonomía de los centros	X	X	X
<b>Gasto en educación</b>			
15. Gasto general insuficiente y en retroceso	X	X	X
16. Desequilibrio creciente entre tasas y becas de estudio en educación terciaria			X

## Anexo II. Tasa de repetidores en educación secundaria inferior (2016)

Country & Notes	Share of repeaters		Share of boys in the number of repeaters	
	Lower secondary	Upper secondary	Lower secondary	Upper secondary
Costa Rica	12	8	60	57
Spain	11		60	
Argentina <sup>1</sup>	11	6	59	58
Luxembourg	10	11	54	57
Belgium	7	8	60	63
Chile	4	8	58	58
Greece	4	1	65	59
Colombia	3	1	59	59
Italy	3	7	67	65
EU22 Average	3	4	61	57
Germany	2		62	
OECD Average	2	4	60	58
Poland	2	4	68	67
Austria	2	6	61	53
Latvia	2	6	67	51
Turkey	2	6	42	66
Slovak Republic	2	0	55	72
Estonia	2	4	62	39
Hungary	2	5	61	55
France	2	5	61	55
Saudi Arabia	2	2	55	65
Israel	1	2	72	72
Switzerland	1	5	57	50
Denmark	1	1	59	52
Czech Republic	1	11	58	63
Slovenia	1	1	68	57
Lithuania	1	1	73	60
Mexico	1	14	72	56
Finland	0		55	
India	0	2	54	56
Russian Federation	0	0	51	45
Ireland	0	1	54	53
Korea	0	0	54	63
South Africa <sup>1</sup>		16		50
OECD average incl. Lithuania	2	4	61	58
EU23 average incl. Lithuania	3	4	62	58

Education at a Glance 2018, p. 152

## Anexo III. Abandono temprano en educación y formación (18-24 años) por género y país de nacimiento (2017)

	Total	Men	Women	Native-born	Foreign born		Total foreign born
					Born in the EU	Born outside the EU	
<b>EU</b>	10.6	12.1	8.9	9.6	19.2	19.3	19.4
<b>BE</b>	8.9	10.4	7.3	7.9	15.9	16.7	16.4
<b>BG</b>	12.7	12	13.5	12.8	:	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>
<b>CZ</b>	6.7	6.8	6.7	6.7	7.9 <sup>u</sup>	11.0 <sup>u</sup>	9.5 <sup>u</sup>
<b>DK</b>	8.8	11.3	6.2	8.8	: <sup>u</sup>	11.8 <sup>u</sup>	9.3 <sup>u</sup>
<b>DE</b>	10.1	11.1	9.0	8.1	25.2	21.8	23.1
<b>EE</b>	10.8	14.2	7.3	10.9	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>
<b>IE</b>	5.1	6.2	3.9	5.3	5.1 <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>	4.0 <sup>u</sup>
<b>EL</b>	6.0	7.1	4.9	5.4	20.0 <sup>u</sup>	16.0	16.9
<b>ES</b>	18.3	21.8	14.5	15.6	38.3	30.0	31.9
<b>FR</b>	8.9	10.5	7.2	8.3	16.7	15.2	15.5
<b>HR</b>	3.1	3.8 <sup>u</sup>	2.2 <sup>u</sup>	3.1 <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>
<b>IT</b>	14	16.6	11.2	12.0	27.7	30.9	30.1
<b>CY</b>	8.6	9.4	7.8	5.7	17.6 <sup>u</sup>	18.5	18.1
<b>LV</b>	8.6	12.0	5.0	8.6	:	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>
<b>LT</b>	5.4	7.0	: <sup>u</sup>	5.4	:	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>
<b>LU</b>	7.3	9.8	4.6 <sup>u</sup>	6.8	6.4	: <sup>u</sup>	8.2 <sup>u</sup>
<b>HU</b>	12.5	12.0	13.0	12.5	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>
<b>MT</b>	18.6	21.9	15.1	18.4	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>
<b>NL</b>	7.1	9.4	4.6	7.1	5.4 <sup>u</sup>	7.1	6.6
<b>AT</b>	7.4	9.0	5.8	5.3	12.9 <sup>u</sup>	22.0	18.4
<b>PL</b>	5.0	6.0	3.9	5.0	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>
<b>PT</b>	12.6	15.3	9.7	12.5	: <sup>u</sup>	12.0	13.9
<b>RO</b>	18.1	18.0	18.1	18.1	:	:	:
<b>SI</b>	4.3	5.8	2.5 <sup>u</sup>	4.2	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>
<b>SK</b>	9.3	8.5	10.3	9.3	: <sup>u</sup>	:	: <sup>u</sup>
<b>FI</b>	8.2	9.5	6.9	7.9	: <sup>u</sup>	: <sup>u</sup>	15.2 <sup>u</sup>
<b>SE</b>	7.7	8.2	7.2	6.2	10.4	16.5	15.5
<b>UK</b>	10.6	12.1	9.0	10.8	13.1	6.6	9.5

Source: Eurostat, EU Labour Force Survey 2017. Online data code: [edat\_lfse\_14] and [edat\_lfse\_02].

Note: 'u' - low reliability due to small sample size; '-' - data either not available or reliable due to very small sample size.

## Anexo IV. Ratios de empleo de nativos y extranjeros entre 25 y 26 años, por año de llegada al país y por nivel educativo (2017)

	Upper secondary or post-secondary non-tertiary Tertiary														
	Below upper secondary					Upper secondary or post-secondary non-tertiary					Tertiary				
	Native-born		Foreign born			Native-born		Foreign born			Native-born		Foreign born		
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
	Arrived in the country by the age of 15 or older	Arrived in the country at 16 or older	Total	Total	Native-born	Arrived in the country by the age of 15 or older	Arrived in the country at 16 or older	Total	Total	Native-born	Arrived in the country by the age of 15 or older	Arrived in the country at 16 or older	Total	Total	
<b>OECD</b>															
<b>Australia</b>	61	x(4)	x(4)	54	59	80	x(9)	x(9)	73	78	87	x(14)	x(14)	81	84
<b>Austria</b>	56	57	51	52	54	77	84	71	73	77	89	87	77	78	86
<b>Belgium</b>	48	38	44	43	47	76	64	63	63	73	87	83	74	76	85
<b>Canada</b>	56	63	53	55	56	75	73	71	71	74	84	85	79	80	82
<b>Chile<sup>1</sup></b>	62	54	83	81	62	71	78	83	81	72	84	90	87	85	84
<b>Czech Republic</b>	50	x(4)	x(4)	59	51	82	x(9)	x(9)	85	82	86	x(14)	x(14)	83	86
<b>Denmark</b>	64	56	53	53	62	83	64	69	69	81	88	77	75	76	86
<b>Estonia</b>	66	68	61	64	65	80	74	67	71	79	87	73	77	76	86
<b>Finland</b>	m	m	m	m	53	m	m	m	m	74	m	m	m	m	85
<b>France</b>	54	52	48	49	53	74	64	61	63	73	87	78	71	73	85
<b>Germany</b>	62	63	57	58	60	82	82	75	77	82	91	90	76	78	89
<b>Greece</b>	48	57	57	57	50	60	61	52	54	59	73	72	52	56	72
<b>Hungary</b>	55	57	79	75	55	78	89	80	81	78	85	75	83	82	85

	Below upper secondary						Upper secondary or post-secondary non-tertiary						Tertiary		
	Foreign born			Native-born			Foreign born			Native-born			Foreign born		
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
	Native-born	Arrived in the country by the age of 15 or older	Arrived in the country at 16 or older	Total	Total	Native-born	Arrived in the country by the age of 15 or older	Arrived in the country at 16 or older	Total	Total	Native-born	Arrived in the country by the age of 15 or older	Arrived in the country at 16 or older	Total	Total
<b>OECD</b>															
Iceland	m	m	m	m	77	m	m	m	m	90	m	m	m	m	93
Ireland	51	49	48	48	51	72	63	71	70	72	87	84	80	80	85
Israel	47	65	73	71	52	72	79	79	79	74	88	88	84	85	87
Italy	50	56	61	61	52	71	69	67	68	71	82	88	68	71	81
Japan <sup>2</sup>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	84 <sup>c</sup>
Korea	m	m	m	m	66	m	m	m	m	73	m	m	m	m	77
Latvia	62	53	56	53	61	74	70	58	63	73	89	84	70	77	88
Luxembourg	52	66	65	65	60	76	71	74	74	75	89	80	86	85	86
Mexico	65	x(4)	x(4)	63	65	71	x(9)	x(9)	64	71	80	x(14)	x(14)	75	80
Netherlands	64	x(4)	x(4)	49	61	82	x(9)	x(9)	68	80	90	x(14)	x(14)	80	89
New Zealand	74	69	65	67	73	85	84	77	79	83	91	90	85	86	89
Norway	m	m	m	m	61	m	m	m	m	80	m	m	m	m	89
Poland	42	x(4)	x(4)	c	42	70	x(9)	x(9)	76	70	88	x(14)	x(14)	79	88
Portugal	68	76	71	73	68	82	86	74	80	82	87	92	73	83	87
Slovak Republic	39	c	c	c	39	75	74	69	71	75	82	83	82	82	82
Slovenia	48	58 <sup>r</sup>	53	54	46	73	71	70	70	70	88	86	78	81	87
Spain	55	57	58	58	56	71	68	68	68	70	82	78	70	71	81
Sweden	74	67	56	57	67	88	80	73	75	86	93	91	77	80	89
Switzerland	66	71	67	68	67	83	81	78	79	82	92	88	81	82	88
Turkey	m	m	m	m	52	m	m	m	m	63	m	m	m	m	75
United Kingdom <sup>3</sup>	m	m	m	m	63	m	m	m	m	81	m	m	m	m	85

	Upper secondary or post-secondary non-tertiary Tertiary														
	Below upper secondary					Upper secondary or post-secondary non-tertiary					Tertiary				
	Native-born		Foreign born		Total	Native-born		Foreign born		Total	Native-born		Foreign born		Total
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	
	Arrived in the country by the age of 15	Arrived in the country at 16 or older	Total	Total	Native-born	Arrived in the country by the age of 15	Arrived in the country at 16 or older	Total	Total	Native-born	Arrived in the country by the age of 15	Arrived in the country at 16 or older	Total	Total	
<b>OECD</b>															
United States	46	68	66	66	56	69	77	73	74	70	83	82	76	78	82
OECD average	57	60	60	60	58	76	74	71	72	76	86	84	76	78	85
<b>EU22 average</b>	55	58	57	57	55	76	73	68	71	76	86	82	75	77	85
<b>Partners</b>															
Argentina	m	m	m	m	65	m	m	m	m	74	m	m	m	m	85
Brazil <sup>1</sup>	m	m	m	m	65	m	m	m	m	74	m	m	m	m	83
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombia	m	m	m	m	72	m	m	m	m	75	m	m	m	m	83
Costa Rica	63	x(4)	x(4)	69	64	69	x(9)	x(9)	67	69	81	x(14)	x(14)	74	81
India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesia	m	m	m	m	73	m	m	m	m	74	m	m	m	m	85
Lithuania	46	c	c	c	52	74	c	66	67	73	91	c	80	81	91
Russian Federation <sup>4</sup>	m	m	m	m	51	m	m	m	m	72	m	m	m	m	81
Saudi Arabia <sup>5</sup>	m	m	m	m	60	m	m	m	m	65	m	m	m	m	75
South Africa	m	m	m	m	43	m	m	m	m	58	m	m	m	m	85
<b>G20 average</b>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>OECD average incl. Lithuania</b>	56	60	60	60	57	76	74	70	72	76	87	84	77	79	85

	Upper secondary or post-secondary non-tertiary Tertiary													
	Below upper secondary													
	Foreign born		Native-born		Total	Foreign born		Native-born		Total				
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)
	Native- born	Arrived in the country by the at 16 or age of 15 older	Arrived in the country by the at 16 or age of 15 older	Total	Native- born	Arrived in the country by the at 16 or age of 15 older	Arrived in the country by the at 16 or age of 15 older	Total	Native- born	Arrived in the country by the at 16 or age of 15 older	Arrived in the country by the at 16 or age of 15 older	Total	Native- born	Arrived in the country by the at 16 or age of 15 older
<b>Partners</b>														
<b>EU23</b>	55	58	57	57	55	73	68	71	75	87	82	75	78	85
<b>Lithuania</b>														

Note: In most countries data refer to ISCED 2011. For Indonesia and Saudi Arabia data refer to ISCED-97. See Definitions and Methodology sections for more information. Data and more breakdowns are available at <http://stats.oecd.org/>, Education at a Glance Database.

1. Year of reference 2015.
2. Data for tertiary education include upper secondary or post-secondary non-tertiary programmes (less than 5% of adults are in this group).
3. Data for upper secondary attainment include completion of a sufficient volume and standard of programmes that would be classified individually as completion of intermediate upper secondary programmes (17% of adults aged 25-64 are in this group).
4. Year of reference 2016.
5. Year of reference 2014.

Source: OECD (2018). See Source section for more information and Annex 3 for notes (<http://dx.doi.org/10.1787/leag-2018-36-en>).

Information on data for Israel: <https://oe.cd/israel-disclaimer>

Lithuania was not an OECD Member at the time of preparation of this publication. Accordingly, Lithuania does not appear in the list of OECD Members and is not included in the zone aggregates. OECD and EU23 averages including Lithuania have been added at the end of the table for information purposes. Please refer to the Reader's Guide for information concerning symbols for missing data and abbreviations.



Below upper secondary		Upper secondary or post-secondary non-tertiary														Tertiary			
		Men		Women		Total		Men		Women		Total		Men				Women	
2007	2017	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
<b>OECD</b>																			
Italy	81 <sup>b</sup>	65	42 <sup>b</sup>	34	64 <sup>b</sup>	52	83 <sup>b</sup>	73	64 <sup>b</sup>	53	73 <sup>b</sup>	64	75 <sup>b</sup>	69	69 <sup>b</sup>	65	71 <sup>b</sup>	66	66
Japan <sup>2</sup>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	92 <sup>ab</sup>	93 <sup>d</sup>	69 <sup>ab</sup>	79 <sup>d</sup>	80 <sup>ab</sup>	86 <sup>d</sup>	86 <sup>d</sup>
Korea	71 <sup>b</sup>	70	42 <sup>b</sup>	58	61 <sup>b</sup>	64	76 <sup>b</sup>	71	51 <sup>b</sup>	54	64 <sup>b</sup>	65	84 <sup>b</sup>	81	65 <sup>b</sup>	69	74 <sup>b</sup>	75	75
Latvia	79	76	52	56	70	70	91	86	70	69	81	79	92	94	83	83	86	87	87
Luxembourg	90 <sup>b</sup>	83	71 <sup>b</sup>	72	81 <sup>b</sup>	78	88 <sup>b</sup>	88	77 <sup>b</sup>	79	83 <sup>b</sup>	84	89 <sup>b</sup>	90	86 <sup>b</sup>	84	87 <sup>b</sup>	87	87
Mexico	93	92	40	42	64	66	91	89	58	54	73	71	90	88	77	74	83	81	81
Netherlands	88 <sup>b</sup>	75	59 <sup>b</sup>	50	75 <sup>b</sup>	65	94 <sup>b</sup>	88	83 <sup>b</sup>	77	88 <sup>b</sup>	83	96 <sup>b</sup>	93	92 <sup>b</sup>	90	94 <sup>b</sup>	91	91
New Zealand	80	81	56	52	69	68	92	91	69	68	82	80	92	93	76	85	83	89	89
Norway	77	68	61	52	70	61	90	85	81	74	86	80	91	87	88	88	89	88	88
Poland	61 <sup>b</sup>	59	38 <sup>b</sup>	30	51 <sup>b</sup>	48	84 <sup>b</sup>	89	63 <sup>b</sup>	60	74 <sup>b</sup>	77	92 <sup>b</sup>	95	85 <sup>b</sup>	84	88 <sup>b</sup>	88	88
Portugal	87	80	71	68	80	76	80	82	77	82	78	82	87	85	84	86	85	86	86
Slovak Republic	27 <sup>b</sup>	48	21 <sup>b</sup>	32	24 <sup>b</sup>	40	89 <sup>b</sup>	89	62 <sup>b</sup>	62	76 <sup>b</sup>	78	93 <sup>b</sup>	90	76 <sup>b</sup>	68	83 <sup>b</sup>	77	77
Slovenia	78 <sup>b</sup>	75	59 <sup>b</sup>	43	70 <sup>b</sup>	64	89 <sup>b</sup>	88	79 <sup>b</sup>	76	85 <sup>b</sup>	83	94 <sup>b</sup>	90	88 <sup>b</sup>	81	90 <sup>b</sup>	84	84
Spain	85	69	58	51	74	61	86	73	72	65	79	69	89	79	82	76	85	77	77
Sweden	75 <sup>b</sup>	73	51 <sup>b</sup>	55	64 <sup>b</sup>	66	89 <sup>b</sup>	87	79 <sup>b</sup>	81	84 <sup>b</sup>	84	89 <sup>b</sup>	88	86 <sup>b</sup>	86	87 <sup>b</sup>	87	87
Switzerland	84 <sup>b</sup>	71	59 <sup>b</sup>	58	70 <sup>b</sup>	65	91 <sup>b</sup>	89	78 <sup>b</sup>	82	84 <sup>b</sup>	85	94 <sup>b</sup>	91	84 <sup>b</sup>	86	90 <sup>b</sup>	89	89
Turkey	83 <sup>b</sup>	84	20 <sup>b</sup>	27	49 <sup>b</sup>	54	86 <sup>b</sup>	87	31 <sup>b</sup>	35	65 <sup>b</sup>	65	87 <sup>b</sup>	85	68 <sup>b</sup>	64	79 <sup>b</sup>	75	75
United Kingdom <sup>3</sup>	78 <sup>b</sup>	76	44 <sup>b</sup>	49	60 <sup>b</sup>	63	90 <sup>b</sup>	91	73 <sup>b</sup>	75	82 <sup>b</sup>	83	93 <sup>b</sup>	93	85 <sup>b</sup>	84	89 <sup>b</sup>	89	89
United States	77	69	46	42	64	57	84	80	68	66	76	73	92	88	81	81	86	85	85
<b>OECD average</b>																			
	76	71	48	45	63	60	88	84	69	68	79	77	91	89	81	80	85	84	84
<b>EU22 average</b>																			
	75	68	49	44	63	58	88	85	71	70	80	78	91	88	82	80	86	83	83
<b>Partners</b>																			
Argentina	m	84	m	43	m	67	m	84	m	60	m	72	m	93	m	85	m	88	88

Below upper secondary		Upper secondary or post-secondary non-tertiary																	
		Men		Women		Total		Men		Women		Total		Men		Women		Total	
2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017	2007	2017
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)		
<b>Partners</b>																			
Brazil <sup>1</sup>	88	83	56	50	72	68	90	86	69	64	79	75	92	91	86	83	89	86	86
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombia	m	90	m	51	m	72	m	88	m	62	m	75	m	89	m	78	m	83	83
Costa Rica	94	85	45	41	71	66	95	88	59	55	77	71	94	84	85	77	89	80	80
India	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesia	92 <sup>b</sup>	91	46 <sup>b</sup>	47	67 <sup>b</sup>	68	80 <sup>b</sup>	90	39 <sup>b</sup>	49	60 <sup>b</sup>	71	72 <sup>b</sup>	91	54 <sup>b</sup>	79	62 <sup>b</sup>	84	84
Lithuania	66 <sup>b</sup>	57	53 <sup>b</sup>	38	61 <sup>b</sup>	51	87 <sup>b</sup>	86	75 <sup>b</sup>	69	81 <sup>b</sup>	79	92 <sup>b</sup>	94	89 <sup>b</sup>	91	90 <sup>b</sup>	92	92
Russian Federation <sup>4</sup>	m	65	m	46	m	57	m	88	m	70	m	80	m	94	m	82	m	87	87
Saudi Arabia <sup>5</sup>	m	94	m	24	m	65	m	91	m	12	m	59	m	92	m	35	m	62	62
South Africa	m	47	m	29	m	40	m	58	m	43	m	50	m	86	m	81	m	83	83
G20 average	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
OECD average incl. Lithuania	76	70	48	45	63	59	88	84	69	68	79	77	91	89	81	80	85	84	84
EU23 average incl. Lithuania	74	68	49	44	63	58	88	85	71	69	80	78	91	89	83	80	86	84	84

Note: In most countries there is a break in the time series, represented by the code "b"; as data for 2017 refer to ISCED 2011 while data for 2007 years refer to ISCED-97. For Indonesia and Saudi Arabia data refer to ISCED-97. See Definitions and Methodology sections for more information. Data and more breakdowns are available at <http://stats.oecd.org/>, Education at a Glance Database.

1. Year of reference 2015 instead of 2017.
2. Data for tertiary education include upper secondary or post-secondary non-tertiary programmes (less than 5% of adults are in this group).
3. Data for upper secondary attainment include completion of a sufficient volume and standard of programmes that would be classified individually as completion of intermediate upper secondary programmes (17% of adults aged 25-64 are in this group).
4. Year of reference 2016 instead of 2017.
5. Year of reference 2014 instead of 2017.

Source: OECD / ILO (2018). See Source section for more information and Annex 3 for notes (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

Information on data for Israel: <https://oe.cd/israel-disclaimer>  
Lithuania was not an OECD Member at the time of preparation of this publication. Accordingly, Lithuania does not appear in the list of OECD Members and is not included in the zone aggregates. OECD and EU23 averages including Lithuania have been added at the end of the table for information purposes.  
Please refer to the Reader's Guide for information concerning symbols for missing data and abbreviations.

## Anexo VI. Distribución del empleo por ámbitos de actividad económica por género (2015)

	Men			Women		
	Agriculture	Industry	Services	Agriculture	Industry	Services
<b>OECD</b>	6,3	32,6	60,7	4,0	11,6	84,0
<b>Australia</b>	3,7	30,9	65,4	2,0	8,7	89,3
<b>Austria</b>	5,7	36,3	58,0	5,2	11,5	83,3
<b>Belgium</b>	1,6	32,8	65,6	0,7	8,4	90,9
<b>Canada</b>	2,9	30,0	67,1	1,2	8,4	90,4
<b>Chile</b>	12,8	32,3	54,9	4,5	10,7	84,8
<b>Czech Republic</b>	3,9	49,3	46,7	1,6	23,8	74,6
<b>Denmark</b>	3,8	29,4	66,9	0,9	9,3	89,8
<b>Estonia</b>	5,3	43,5	51,2	2,5	17,5	80,0
<b>Finland</b>	6,1	34,1	59,8	2,2	8,7	89,1
<b>France</b>	3,7	30,2	64,7	1,6	9,4	87,9
<b>Germany</b>	1,8	40,0	58,2	1,0	13,9	85,1
<b>Greece</b>	13,5	20,1	66,4	12,4	7,8	79,8
<b>Hungary</b>	6,8	40,0	53,2	2,6	19,1	78,4
<b>Iceland</b>	6,5	27,7	65,8	1,7	6,9	91,3
<b>Ireland</b>	9,9	26,5	63,5	1,6	8,7	89,6
<b>Israel</b>	2,3	25,3	69,3	0,6	8,4	89,2
<b>Italy</b>	4,8	36,8	58,4	2,4	13,3	84,3
<b>Japan</b>	3,9	33,8	62,3	3,2	14,6	82,3
<b>Korea</b>	5,6	32,6	61,8	5,7	13,7	80,6
<b>Latvia</b>	10,9	34,7	54,4	5,1	12,7	82,1
<b>Luxembourg</b>	1,2	17,5	72,2	0,7	4,1	87,0
<b>Mexico</b>	19,4	30,0	50,5	3,6	16,5	79,9
<b>Netherlands</b>	2,8	23,4	73,9	1,4	5,6	93,0
<b>New Zealand</b>	9,1	30,3	60,4	4,6	9,7	85,5
<b>Norway</b>	3,0	31,6	65,4	0,9	7,1	92,1
<b>Poland</b>	12,5	41,9	45,7	10,3	16,4	73,3
<b>Portugal</b>	9,7	33,4	57,0	5,4	15,2	79,4
<b>Slovak Republic</b>	4,7	48,4	47,0	1,3	20,7	78,0
<b>Slovenia</b>	7,0	43,5	49,5	7,1	18,2	74,6
<b>Spain</b>	5,8	29,5	64,7	2,1	8,7	89,2

	Men			Women		
	Agriculture	Industry	Services	Agriculture	Industry	Services
<b>Sweden</b>	3,0	28,6	68,5	1,0	6,9	92,1
<b>Switzerland</b>	3,7	27,9	66,2	2,7	9,6	84,8
<b>Turkey</b>	17,8	31,1	51,0	37,0	15,3	47,7
<b>United Kingdom</b>	1,8	28,4	69,8	0,8	7,8	91,4
<b>United States</b>	2,3	27,4	70,3	0,9	8,3	90,8
<b>Colombia</b>	22,7	23,8	53,5	7,0	13,6	79,4
<b>Costa Rica</b>	17,3	25,0	57,7	4,2	9,6	86,1
<b>Lithuania</b>	11,6	34,0	54,3	6,6	16,4	76,9
<b>Brazil</b>	17,1	30,5	52,3	10,5	11,8	77,6
<b>China</b>	..	..	..	..	..	..
<b>India</b>	..	..	..	..	..	..
<b>Indonesia</b>	33,6	26,0	40,4	31,7	15,9	52,4
<b>Russian Federation</b>	8,2	37,6	54,2	5,1	16,2	78,7
<b>South Africa</b>	6,6	33,3	60,1	4,3	11,7	84,0

Note: Data for Australia, Austria, Canada, Chile, Ireland, Israel, New Zealand, Colombia, Brazil, the Russian Federation and South Africa are based on International Standard Industrial Classification of All Economic Activities (ISIC) Rev. 3. Data for all other countries are based on ISIC Rev. 4. Information on industrial classification not available for the United States. a) Data for Austria and New Zealand refer to 2010, for Denmark to 2011, for Australia and Israel to 2012, for Turkey to 2013, and for Canada, Chile, Ireland, Korea, the United Kingdom and Brazil to 2014.

Source: OECD Annual Labour Force Statistics (ALFS) Database, [http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=AL-FS\\_EMP](http://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=AL-FS_EMP); for France, Luxembourg, Switzerland, the United States, Costa Rica, Latvia, Lithuania, India and South Africa: ILO (2016), ILOSTAT database, <http://www.ilo.org/ilostat>.

## Anexo VII. Porcentaje de profesores que asistieron a actividades de formación en el último año (2018)

	Percentage of principals who participated in professional development activities in the previous 12 months			Percentage of principals who participated in professional development activities in the previous 12 months	
	%	S.E.		%	S.E.
Lithuania	99,4	(0,2)	Hungary	94,5	(0,5)
Australia	99,3	(0,1)	OECD average-31	94,5	(0,1)
Austria	98,7	(0,2)	Belgium	94,2	(0,5)
Latvia	98,6	(0,4)	Norway	93,8	(0,6)
New Zealand	98,5	(0,2)	Turkey	93,6	(0,4)
Singapore	98,5	(0,2)	Georgia	93,5	(0,8)
Slovenia	98,3	(0,4)	Italy	93,2	(0,6)
Kazakhstan	98,2	(0,3)	Finland	92,7	(0,6)
Netherlands	98,2	(0,6)	Denmark	92,4	(0,8)
Russian Federation	98,2	(0,3)	Slovak Republic	92,2	(0,5)
Croatia	98,1	(0,4)	Spain	91,8	(0,6)
United States	98,1	(0,6)	Malta	91,3	(0,8)
Korea	97,8	(0,3)	Colombia	90,8	(0,9)
Estonia	97,7	(0,3)	South Africa	90,6	(1,6)
Czech Republic	97,3	(0,4)	Mexico	89,4	(0,9)
Flemish Comm. (Belgium)	97,1	(0,4)	Japan	89,2	(0,6)
England (UK)	96,5	(0,4)	Romania	89,0	(0,9)
Viet Nam	96,4	(0,5)	Portugal	88,0	(0,8)
Israel	96,2	(0,4)	Brazil	87,1	(1,1)
Bulgaria	95,9	(0,6)	Chile	86,9	(0,9)
Iceland	95,5	(0,6)	Saudi Arabia	86,1	(1,0)
Sweden	95,4	(0,6)	France	82,6	(1,0)



	Chapter 4		Chapter 4		Chapter 4		Chapter 4		Chapter 4		Chapter 4		Chapter 5		Chapter 5		
	Percentage of teachers for whom content, pedagogy and classroom practice in some or all subjects taught were included in their initial formal education or training	Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	Percentage of principals who have never received any instructional leadership training	Percentage of teachers who did not take part in formal or informal induction activities at the current school	Percentage of novice teachers who have an assigned mentor at the current school	Percentage of teachers who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	Percentage of principals who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	Chapter 4	Chapter 5	Chapter 5	Chapter 5	Chapter 5					
Denmark	88	26	11	63	15	92	98										
England (UK)	86	23	38	23	37	97	99										
Estonia	81	4	8	69	17	98	100										
Finland	87	0	17	43	10	93	99										
France	66	3	m	83	17	83	94										
Georgia	81	5	3	85	15	94	99										
Hungary	86	5	3	70	27	95	100										
Iceland	65	25	16	66	18	96	98										
Israel*	79	11	31	59	47	96	99										
Italy	64	13	34	75	5	93	100										
Japan	82	2	5	81	40	89	99										
Kazakhstan	85	8	18	33	59	98	100										
Korea	90	1	2	74	16	98	99										
Latvia	85	11	7	56	16	99	100										
Lithuania	82	36	33	79	9	99	100										
Malta	82	17	7	50	23	91	100										
Mexico	80	13	10	60	17	89	99										
Netherlands	88	5	12	35	41	98	100										
New Zealand	89	18	21	26	56	98	100										
Norway	75	15	14	65	18	94	99										
Portugal	75	13	23	60	14	88	98										

	Chapter 4		Chapter 4		Chapter 4		Chapter 4		Chapter 4		Chapter 4		Chapter 5		Chapter 5		
Percentage of teachers for whom content, pedagogy and classroom practice in some or all subjects taught were included in their initial formal education or training	91	2	9	63	22	89	97	Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	2	9	63	22	89	97	Percentage of teachers who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	89	97
Percentage of principals who have never received any instructional leadership training	90	4	11	65	27	98	100	Percentage of novice teachers who have an assigned mentor at the current school	4	11	65	27	98	100	Percentage of principals who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	98	100
Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	72	22	18	63	19	86	95	Percentage of teachers who did not take part in formal or informal induction activities at the current school	22	18	63	19	86	95	Percentage of principals who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	86	95
Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	89	1	1	50	67	99	100	Percentage of principals who have never received any instructional leadership training	1	1	50	67	99	100	Percentage of teachers who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	99	100
Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	89	5	3	15	54	98	100	Percentage of novice teachers who have an assigned mentor at the current school	5	3	15	54	98	100	Percentage of principals who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	98	100
Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	77	5	16	40	22	92	99	Percentage of teachers who did not take part in formal or informal induction activities at the current school	5	16	40	22	92	99	Percentage of principals who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	92	99
Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	83	7	7	48	5	98	100	Percentage of principals who have never received any instructional leadership training	7	7	48	5	98	100	Percentage of teachers who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	98	100
Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	81	10	6	31	50	91	96	Percentage of novice teachers who have an assigned mentor at the current school	10	6	31	50	91	96	Percentage of principals who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	91	96
Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	48	15	26	74	10	92	100	Percentage of teachers who did not take part in formal or informal induction activities at the current school	15	26	74	10	92	100	Percentage of principals who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	92	100
Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	85	6	19	70	17	95	100	Percentage of principals who have never received any instructional leadership training	6	19	70	17	95	100	Percentage of teachers who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	95	100
Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	76	32	23	76	15	94	96	Percentage of novice teachers who have an assigned mentor at the current school	32	23	76	15	94	96	Percentage of principals who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	94	96
Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	85	6	4	32	43	98	99	Percentage of principals who have never received any instructional leadership training	6	4	32	43	98	99	Percentage of teachers who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	98	99
Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	84	13	4	39	39	98	100	Percentage of novice teachers who have an assigned mentor at the current school	13	4	39	39	98	100	Percentage of principals who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	98	100
Percentage of principals for whom school administration or principal training programmes or course elements were never included in their initial formal education or training	99	0	0	55	30	96	100	Percentage of teachers who did not take part in formal or informal induction activities at the current school	0	0	55	30	96	100	Percentage of principals who participated in at least one professional development activity in the 12 months prior to the survey	96	100
OECD average-31	79	13	17	58	22	94	99	OECD average-31	13	17	58	22	94	99	OECD average-31	94	99

Source: OECD, TALIS 2018 Database, Table I.4.14, Table I.4.28, Table I.4.39, Table I.4.64, Table I.5.2 and Table I.5.10.

\* Participation rate of principals is too low to ensure comparability for principals' reports and country estimates are not included in the OECD average. Information on data for Israel: <https://oe.cd/israel-disclaimer>

■ Countries/economies where the indicator is above the OECD average    ■ Countries/economies where the indicator is below the OECD average  
□ Countries/economies where the indicator is not statistically different from the OECD average

# Anexo IX. Las tasas de participación y el número promedio de días para cada tipo de desarrollo profesional en los 12 meses anteriores a la encuesta

Percentage of teachers who participated in the following professional development activities in the 12 months prior to the survey, by teacher experience																														
Average number of different professional development activities in which teachers participated in the 12 months prior to the survey, by teacher experience	Courses/seminars attended in person			Online courses/seminars			Education conferences where teachers and/or researchers present their research or discuss educational issues			Formal qualification programme/schools			Observation visits to other public or non-governmental organisations			Peer or self-observation and coaching as part of a formal school arrangement			Participation in a network of teachers formed specifically for the professional development of teachers			Reading professional literature			Other types of professional development activities					
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.		
Alberta (Canada)	4.5	(0.1)	87.2	(1.7)	41.4	(3.6)	79.3	(2.2)	8.3	(1.2)	21.9	(2.1)	10.5	(1.1)	40.7	(3.1)	63.4	(2.9)	75.9	(2.0)	22.8	(3.0)								
Australia	5.2	(0.0)	92.8	(0.6)	70.8	(0.9)	63.2	(1.0)	12.3	(0.7)	18.3	(0.9)	15.8	(0.8)	69.7	(0.9)	61.2	(1.0)	84.1	(0.7)	31.3	(1.0)								
Austria	3.9	(0.0)	92.3	(0.4)	48.2	(0.8)	49.7	(1.1)	14.7	(0.7)	10.2	(0.6)	14.2	(0.6)	30.7	(1.1)	22.3	(0.7)	88.4	(0.6)	48.8	(0.9)								
Belgium	3.1	(0.0)	64.4	(0.9)	9.9	(0.5)	50.7	(1.1)	13.9	(0.5)	13.1	(0.8)	8.3	(0.5)	25.4	(0.9)	41.0	(0.9)	62.7	(0.9)	23.1	(0.8)								
Flemish Comm. (Belgium)	3.6	(0.0)	88.0	(0.8)	14.5	(0.6)	37.6	(1.4)	12.8	(0.7)	18.5	(1.3)	11.4	(0.8)	34.4	(1.5)	32.7	(1.2)	81.2	(0.7)	29.5	(1.0)								
Brazil	3.7	(0.1)	65.2	(1.6)	43.0	(1.8)	45.4	(1.5)	26.2	(1.4)	25.7	(1.4)	25.9	(1.2)	26.0	(1.3)	26.4	(1.3)	52.5	(1.7)	33.9	(1.5)								
Bulgaria	3.9	(0.1)	84.5	(1.1)	36.2	(1.5)	39.1	(1.3)	21.0	(0.9)	25.8	(1.4)	10.9	(0.8)	45.7	(1.6)	32.2	(1.3)	79.0	(1.0)	29.2	(1.4)								
CABA (Argentina)	3.5	(0.1)	65.7	(1.9)	36.9	(1.7)	51.2	(1.7)	23.6	(1.6)	13.2	(1.0)	14.9	(1.7)	33.6	(1.3)	22.4	(1.3)	67.4	(1.5)	28.5	(1.7)								
Chile	2.8	(0.1)	57.3	(1.8)	27.7	(1.4)	36.2	(1.4)	11.8	(0.8)	11.9	(1.0)	13.1	(0.9)	37.6	(1.5)	20.2	(1.3)	42.2	(1.4)	24.1	(0.9)								
Colombia	4.0	(0.1)	58.5	(1.8)	44.9	(1.7)	54.1	(1.9)	28.3	(1.7)	23.6	(1.6)	22.7	(1.2)	37.3	(2.0)	30.2	(1.8)	73.1	(1.6)	28.7	(1.7)								
Croatia	4.7	(0.0)	87.3	(0.8)	46.7	(1.5)	72.7	(1.3)	6.5	(0.5)	16.3	(1.0)	12.9	(0.7)	32.5	(1.3)	46.7	(1.2)	91.5	(0.7)	55.6	(1.1)								

OCDE (2019) TALIS 2018 Results. Teachers and school leaders as lifelong learners, vol. 1, p. 208. Tabla I.5.7.

Average number of different professional development activities in which teachers participated in the 12 months prior to the survey, by teacher experience

	Courses/seminars attended in person			Online courses/seminars			Education conferences where teachers and/or researchers present their research or discuss educational issues			Formal qualification visits to other programme schools			Observation visits to business premises, public organisations or non-governmental organisations			Peer and/or self-observation and coaching as part of a formal school arrangement of teachers			Participation in a network of teachers formed specifically for professional development activities			Reading professional literature			Other types of professional development activities				
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	
<b>Cyprus</b>	3.4	(0.1)	80.5	(1.4)	24.0	(2.2)	57.3	(1.6)	10.0	(0.9)	15.6	(1.0)	16.5	(1.3)	43.6	(3.1)	21.1	(1.4)	57.6	(1.4)	21.8	(1.5)							
<b>Czech Republic</b>	3.8	(0.0)	83.7	(0.9)	24.4	(0.9)	27.5	(1.0)	15.7	(0.8)	19.1	(0.8)	24.2	(0.9)	44.8	(1.2)	23.6	(1.3)	86.4	(0.7)	35.2	(0.9)							
<b>Denmark</b>	3.2	(0.1)	72.8	(1.2)	12.4	(0.9)	40.9	(1.6)	15.0	(0.9)	5.7	(0.9)	22.2	(1.3)	31.4	(2.1)	35.7	(1.4)	64.1	(1.2)	21.9	(1.1)							
<b>England (UK)</b>	4.0	(0.1)	73.7	(1.0)	52.1	(1.6)	34.2	(1.3)	9.7	(0.7)	25.2	(1.3)	6.4	(0.5)	71.1	(1.6)	44.8	(1.4)	63.7	(1.2)	21.9	(0.8)							
<b>Estonia</b>	5.0	(0.1)	89.6	(0.7)	39.3	(1.4)	53.2	(1.3)	11.3	(0.8)	40.1	(1.5)	22.1	(0.9)	51.8	(1.8)	58.5	(1.2)	90.0	(0.7)	44.0	(1.2)							
<b>Finland</b>	3.4	(0.1)	68.0	(1.1)	22.0	(1.1)	34.6	(1.4)	10.7	(0.9)	31.4	(1.6)	25.3	(1.1)	14.2	(0.9)	33.9	(1.0)	74.5	(1.0)	28.6	(1.0)							
<b>France</b>	2.4	(0.0)	50.0	(1.4)	17.2	(1.0)	37.3	(1.1)	7.7	(0.5)	10.6	(0.7)	5.0	(0.4)	19.9	(1.0)	26.5	(0.9)	48.2	(1.1)	21.5	(0.9)							
<b>Georgia</b>	4.2	(0.1)	78.1	(1.2)	21.6	(0.9)	22.7	(1.1)	13.8	(0.9)	28.2	(1.1)	10.4	(0.7)	68.9	(1.2)	51.0	(1.2)	83.8	(1.1)	51.5	(1.2)							
<b>Hungary</b>	4.0	(0.1)	61.4	(1.3)	34.2	(1.7)	33.5	(1.2)	14.2	(0.8)	27.7	(1.2)	15.2	(0.9)	51.4	(1.4)	29.5	(1.0)	89.2	(0.6)	42.6	(1.0)							
<b>Iceland</b>	4.6	(0.1)	84.9	(1.1)	34.4	(1.3)	62.4	(1.5)	11.5	(1.1)	61.2	(1.4)	26.4	(1.4)	23.4	(1.3)	55.7	(1.5)	73.1	(1.3)	34.3	(1.7)							
<b>Israel</b>	4.5	(0.0)	81.8	(0.9)	52.4	(1.2)	56.9	(1.1)	25.9	(1.0)	24.9	(1.5)	14.7	(0.9)	49.4	(1.5)	53.2	(1.3)	71.5	(0.9)	30.4	(1.1)							
<b>Italy</b>	3.3	(0.0)	81.2	(1.0)	49.4	(1.4)	53.6	(1.1)	12.8	(0.7)	16.6	(0.9)	9.0	(0.5)	24.7	(0.8)	31.8	(1.0)	24.6	(0.8)	28.8	(0.9)							
<b>Japan</b>	3.6	(0.1)	37.3	(1.2)	9.4	(0.9)	60.6	(1.2)	6.2	(0.4)	65.1	(1.1)	9.1	(0.6)	55.2	(1.2)	30.6	(1.1)	67.5	(1.0)	18.4	(0.8)							
<b>Kazakhstan</b>	6.3	(0.1)	89.0	(0.8)	60.8	(1.4)	64.8	(1.1)	36.0	(1.0)	62.6	(1.0)	16.0	(0.7)	94.0	(0.5)	77.7	(0.9)	77.3	(1.0)	54.8	(1.0)							
<b>Korea</b>	5.7	(0.1)	75.5	(1.0)	90.6	(0.6)	44.2	(1.1)	13.7	(0.8)	51.7	(1.3)	24.4	(0.8)	75.7	(0.9)	68.2	(1.1)	81.4	(0.9)	47.2	(1.1)							
<b>Latvia</b>	6.2	(0.1)	94.9	(0.5)	29.5	(1.5)	70.5	(1.5)	17.6	(0.9)	58.1	(1.4)	30.9	(1.5)	61.1	(1.9)	37.8	(1.4)	80.9	(1.2)	38.8	(1.5)							
<b>Lithuania</b>	5.1	(0.0)	97.0	(0.3)	46.9	(1.4)	60.9	(1.3)	19.1	(0.7)	63.2	(1.0)	36.1	(1.1)	69.1	(1.4)	55.5	(1.0)	94.0	(0.5)	69.5	(1.1)							
<b>Malta</b>	3.1	(0.1)	83.8	(1.1)	13.4	(1.0)	42.5	(1.5)	13.4	(1.0)	10.3	(1.2)	15.9	(1.2)	28.5	(2.3)	38.1	(1.1)	43.9	(1.5)	21.5	(1.3)							
<b>Mexico</b>	3.6	(0.1)	57.0	(1.5)	54.9	(1.6)	44.7	(1.4)	19.3	(0.9)	23.0	(1.1)	10.8	(0.7)	41.1	(1.7)	33.6	(1.3)	64.2	(1.2)	26.2	(1.1)							
<b>Netherlands</b>	4.3	(0.1)	88.5	(1.2)	14.5	(1.2)	45.0	(2.2)	18.4	(1.3)	31.7	(2.1)	18.8	(1.9)	49.6	(2.5)	38.4	(2.1)	88.2	(1.5)	34.6	(1.9)							
<b>New Zealand</b>	4.8	(0.1)	86.2	(1.0)	32.7	(1.3)	49.5	(1.8)	12.1	(1.1)	29.3	(1.7)	15.8	(1.3)	77.7	(1.3)	57.8	(1.9)	87.4	(1.3)	38.4	(1.2)							
<b>Norway</b>	3.4	(0.0)	73.4	(1.1)	22.7	(1.3)	37.0	(1.1)	24.1	(0.7)	9.3	(0.7)	7.0	(0.6)	24.6	(1.7)	40.2	(1.3)	74.4	(1.0)	27.3	(0.9)							
<b>Portugal</b>	2.9	(0.0)	67.1	(1.0)	22.1	(0.9)	48.9	(1.2)	5.1	(0.4)	11.0	(0.5)	16.8	(0.7)	29.4	(1.7)	13.9	(0.6)	55.7	(1.0)	25.4	(0.8)							

Percentage of teachers who participated in the following professional development activities in the 12 months prior to the survey, by teacher experience																						
Average number of different professional development activities in which teachers participated in the 12 months prior to the survey, by teacher experience	Courses/seminars attended in person				Education conferences where teachers and/or researchers present their research or discuss educational issues				Observation visits to business premises, public organisations or non-governmental organisations				Peer and/or self-observation and coaching as part of a formal school professional development arrangement of teachers				Participation in a network of teachers formed specifically for the professional development activities					
	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.	%	S.E.		
Portugal	2.9	(0.0)	671	(1.0)	22.1	(0.9)	48.9	(1.2)	5.1	(0.4)	11.0	(0.5)	16.8	(0.7)	29.4	(1.7)	13.9	(0.6)	55.7	(1.0)	25.4	(0.8)
Romania	4.2	(0.1)	477	(1.5)	24.5	(1.4)	42.3	(1.3)	43.9	(1.5)	40.3	(1.2)	19.4	(0.9)	62.3	(1.6)	43.3	(1.3)	59.6	(1.2)	40.9	(1.2)
Russia	6.2	(0.1)	851	(1.2)	69.3	(1.4)	69.9	(1.2)	10.5	(0.6)	71.1	(1.6)	26.1	(1.2)	75.8	(1.3)	65.5	(1.7)	91.2	(0.6)	58.0	(1.6)
Saudi Arabia	4.2	(0.1)	72.7	(1.5)	23.1	(1.0)	25.3	(1.0)	67.8	(1.7)	45.1	(1.5)	20.5	(1.0)	54.2	(1.3)	43.1	(1.2)	43.3	(1.4)	28.6	(1.3)
Shanghai (China)	6.5	(0.0)	73.6	(1.1)	95.4	(0.4)	84.8	(0.7)	18.0	(0.7)	60.9	(1.1)	15.2	(0.8)	90.3	(0.4)	58.9	(0.9)	93.3	(0.5)	56.5	(0.8)
Singapore	5.0	(0.0)	93.6	(0.5)	60.2	(1.0)	58.8	(0.9)	10.7	(0.6)	26.9	(1.0)	29.7	(0.8)	77.0	(0.7)	66.0	(0.9)	57.2	(0.8)	23.3	(0.8)
Slovak Republic	3.4	(0.0)	62.7	(0.9)	16.5	(0.8)	26.3	(0.9)	9.6	(0.6)	7.3	(0.5)	30.3	(0.8)	52.5	(1.1)	23.2	(0.9)	80.0	(0.7)	33.4	(1.1)
Slovenia	4.7	(0.1)	92.8	(0.8)	32.8	(1.4)	61.3	(1.5)	8.9	(0.7)	13.3	(1.2)	27.1	(1.0)	58.9	(2.1)	42.7	(1.4)	92.5	(0.6)	47.0	(1.1)
South Africa	4.3	(0.1)	70.7	(1.7)	19.6	(1.9)	55.9	(1.6)	30.3	(1.8)	27.2	(1.6)	25.4	(1.5)	67.1	(2.0)	61.0	(1.9)	58.2	(1.7)	34.6	(1.8)
Spain	3.3	(0.1)	71.9	(1.0)	46.4	(1.2)	44.7	(1.2)	16.6	(0.7)	13.7	(0.7)	14.2	(0.6)	18.6	(0.9)	24.1	(1.0)	46.3	(1.4)	38.0	(1.3)
Sweden	3.9	(0.0)	73.5	(1.0)	34.4	(1.1)	45.7	(1.3)	5.1	(0.5)	19.0	(1.1)	13.4	(1.0)	46.8	(1.3)	46.6	(1.3)	76.2	(1.1)	29.9	(1.1)
Chinese Taipei	5.3	(0.1)	75.4	(0.9)	53.5	(1.1)	69.7	(1.0)	19.7	(0.8)	48.8	(1.1)	36.1	(1.1)	62.8	(1.5)	65.3	(1.1)	61.9	(0.8)	35.8	(1.0)
Turkey	4.3	(0.0)	86.0	(0.7)	46.3	(0.9)	51.8	(0.9)	33.4	(0.9)	25.6	(0.8)	19.0	(0.7)	21.5	(0.8)	43.1	(1.1)	69.2	(0.9)	37.2	(1.0)
United Arab Emirates	5.8	(0.0)	87.6	(0.4)	50.8	(0.6)	62.0	(0.7)	21.9	(0.5)	41.4	(0.5)	36.8	(0.6)	85.6	(0.5)	69.7	(0.6)	74.5	(0.5)	52.0	(0.7)
United States	4.5	(0.1)	81.8	(1.7)	55.0	(2.1)	55.2	(2.1)	17.4	(2.1)	19.2	(1.5)	10.4	(1.0)	55.4	(3.5)	51.0	(2.2)	71.0	(1.3)	32.5	(2.3)
Viet Nam	5.4	(0.1)	69.4	(1.5)	34.2	(2.1)	47.3	(1.6)	33.8	(1.5)	55.1	(1.6)	18.6	(1.3)	58.9	(1.6)	76.3	(1.2)	94.1	(0.6)	53.9	(1.8)
OECD average-31	4.0	(0.0)	75.6	(0.2)	35.7	(0.2)	48.8	(0.3)	14.5	(0.2)	25.9	(0.2)	17.4	(0.2)	43.9	(0.3)	39.9	(0.2)	72.3	(0.2)	33.3	(0.2)
EU total-23	3.5	(0.0)	71.3	(0.4)	34.3	(0.4)	43.1	(0.4)	13.9	(0.2)	19.8	(0.3)	12.8	(0.2)	38.1	(0.4)	32.9	(0.4)	58.6	(0.4)	31.2	(0.3)
TALIS average-48	4.3	(0.0)	76.1	(0.2)	37.9	(0.2)	50.5	(0.2)	17.9	(0.1)	29.5	(0.2)	18.6	(0.1)	49.3	(0.2)	43.8	(0.2)	71.4	(0.2)	35.7	(0.2)

# Anexo X. Acceso y participación en programas de inducción

Access to induction programmes or activities (reported by principals)				Participation in induction programmes or activities (reported by teachers)					
Formal induction		Informal induction activities (not part of an induction programme) for new teachers		General and/or administrative introduction to the school for new teachers		Took part in informal induction activities not part of an induction programme		Took part in a general and/or administrative introduction to the school	
%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)
<b>Australia</b>	91,5 (2,6)	3,7 (1,9)	4,9 (1,6)	90,3 (3,1)	97,2 (1,3)	52,6 (1,6)	51,4 (1,2)	61,1 (1,1)	
<b>Brazil</b>	22,8 (2,2)	4,5 (0,9)	72,7 (2,1)	48,3 (2,8)	65,6 (2,3)	32,4 (0,8)	33,0 (0,9)	32,8 (1,0)	
<b>Bulgaria</b>	62,5 (3,8)	22,7 (3,0)	14,8 (3,0)	87,9 (1,9)	96,4 (1,1)	68,9 (1,5)	62,0 (1,3)	81,3 (1,1)	
<b>Chile</b>	37,1 (4,6)	3,0 (1,6)	59,9 (4,6)	64,0 (4,1)	79,6 (3,4)	36,6 (2,0)	39,6 (1,7)	36,4 (1,4)	
<b>Croatia</b>	30,5 (3,4)	60,3 (3,6)	9,2 (2,2)	73,7 (3,3)	94,6 (1,8)	68,0 (0,8)	54,0 (0,9)	59,7 (0,9)	
<b>Cyprus</b>	22,8 (0,2)	38,1 (0,2)	39,1 (0,2)	77,8 (0,2)	74,0 (0,2)	51,1 (1,2)	35,4 (1,2)	30,9 (1,0)	
<b>Czech Republic</b>	30,9 (3,7)	7,4 (1,9)	61,7 (3,8)	81,2 (2,8)	97,1 (1,2)	45,2 (1,1)	55,6 (1,1)	45,0 (1,0)	
<b>Denmark</b>	55,7 (5,7)	6,4 (2,4)	37,9 (5,7)	78,3 (4,3)	85,1 (3,5)	26,6 (1,6)	39,5 (1,6)	27,8 (1,3)	
<b>Estonia</b>	31,9 (4,5)	9,5 (2,4)	58,6 (4,3)	88,4 (2,3)	84,2 (2,8)	19,4 (1,1)	34,8 (1,1)	37,3 (1,2)	
<b>Finland</b>	52,6 (4,6)	1,0 (1,0)	46,5 (4,4)	92,7 (2,5)	89,7 (2,2)	16,3 (1,1)	51,5 (1,0)	42,5 (1,2)	
<b>France</b>	20,0 (3,1)	57,8 (3,9)	22,3 (3,3)	49,9 (3,6)	95,0 (1,6)	55,1 (1,2)	41,9 (0,9)	49,0 (1,1)	
<b>Iceland</b>	26,9 (0,2)	26,8 (0,1)	46,2 (0,1)	95,1 (0,1)	97,1 (0,1)	29,5 (1,2)	34,6 (1,3)	36,4 (1,4)	
<b>Israel</b>	63,4 (4,3)	18,9 (3,0)	17,7 (3,8)	76,2 (3,6)	94,9 (2,2)	51,5 (1,2)	29,5 (1,1)	30,1 (0,9)	
<b>Italy</b>	11,4 (2,5)	74,7 (3,1)	14,0 (2,2)	68,5 (3,3)	63,0 (3,6)	49,4 (1,1)	32,7 (1,0)	49,7 (1,0)	
<b>Japan</b>	17,2 (2,6)	70,6 (2,8)	12,2 (2,2)	37,0 (3,4)	81,5 (2,8)	83,3 (0,8)	18,4 (0,8)	69,3 (1,0)	
<b>Korea</b>	58,0 (3,8)	22,0 (3,2)	20,0 (3,3)	69,9 (3,7)	92,5 (2,2)	72,3 (0,8)	60,1 (0,9)	71,1 (1,0)	

		Access to induction programmes or activities (reported by principals)						Participation in induction programmes or activities (reported by teachers)									
		Formal induction			Informal induction activities (not part of an induction programme) for new teachers			General and/or administrative introduction to the school for new teachers			Took part in informal induction activities not part of an induction programme			Took part in a general and/or administrative introduction to the school			
For all new teachers to the school <sup>1</sup>		%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)
Latvia		22,9	(4,3)	12,7	(3,2)	64,4	(5,2)	84,1	(3,9)	98,0	(1,7)	35,9	(1,2)	46,3	(1,2)	40,8	(1,3)
Malaysia		50,7	(4,5)	45,3	(4,5)	4,0	(1,7)	91,8	(2,4)	99,0	(0,3)	87,4	(0,8)	60,6	(1,3)	80,8	(0,9)
Mexico		24,2	(3,1)	3,8	(1,6)	72,0	(3,1)	38,8	(3,3)	49,1	(3,7)	57,2	(1,2)	52,4	(1,1)	44,9	(1,1)
Netherlands		93,3	(3,2)	1,1	(1,1)	5,6	(3,0)	88,8	(2,7)	100,0	(0,0)	45,6	(1,5)	46,5	(1,3)	60,0	(1,7)
Norway		28,9	(7,1)	26,5	(5,0)	44,6	(7,8)	83,5	(4,1)	55,0	(6,5)	10,3	(1,5)	35,5	(1,4)	20,0	(1,4)
Poland		16,2	(3,0)	7,3	(2,9)	76,5	(3,9)	88,9	(2,2)	79,3	(3,3)	37,8	(1,4)	59,7	(1,2)	50,3	(1,1)
Portugal		17,5	(2,8)	2,7	(1,5)	79,7	(3,0)	84,4	(2,9)	87,2	(2,9)	35,5	(1,0)	39,6	(1,0)	21,0	(0,8)
Romania		19,0	(3,0)	26,6	(3,2)	54,3	(3,8)	65,5	(3,8)	59,6	(4,0)	51,2	(1,2)	58,7	(1,4)	59,4	(1,2)
Serbia		30,4	(3,9)	53,3	(4,3)	16,2	(3,2)	74,8	(3,3)	83,4	(2,6)	59,1	(1,1)	35,7	(0,9)	44,0	(1,1)
Singapore		99,3	(0,0)	0,7	(0,0)	0,0	(0,0)	98,6	(0,0)	100,0	(0,0)	80,0	(0,8)	60,3	(1,0)	82,6	(0,8)
Slovak Republic		35,9	(3,9)	46,9	(3,8)	17,2	(3,0)	81,8	(3,0)	87,1	(2,8)	60,5	(1,2)	46,0	(1,1)	31,2	(1,1)
Spain		21,9	(3,1)	2,7	(1,2)	75,4	(3,3)	54,3	(3,6)	79,1	(3,0)	35,3	(1,2)	35,0	(1,0)	21,8	(1,0)
Sweden		29,8	(3,6)	33,5	(3,7)	36,7	(3,6)	63,5	(3,7)	80,2	(3,5)	10,7	(0,7)	19,1	(0,8)	22,8	(0,9)
<b>Sub-national entities</b>																	
Abu Dhabi (United Arab Emirates)		73,6	(4,4)	4,5	(1,8)	21,9	(4,0)	85,1	(3,0)	96,4	(1,0)	70,9	(2,0)	53,7	(1,4)	58,7	(1,3)
Alberta (Canada)		51,5	(4,7)	33,5	(4,0)	15,0	(3,1)	80,9	(3,6)	93,8	(2,0)	51,0	(1,7)	42,7	(1,4)	55,4	(1,3)
England (United Kingdom)		94,3	(2,0)	5,2	(1,9)	0,6	(0,6)	88,4	(2,9)	94,6	(2,1)	75,8	(0,9)	46,5	(1,3)	57,5	(1,2)

Access to induction programmes or activities (reported by principals)				Participation in induction programmes or activities (reported by teachers)				
Formal induction				Informal induction				
	Only for teachers new to teaching <sup>1</sup>	No induction programme for new teachers <sup>1</sup>	Informal induction activities (not part of an induction programme) for new teachers	General and/or administrative introduction to the school for new teachers	Took part in a formal induction programme	Took part in informal induction activities not part of an induction programme	Took part in a general and/or administrative introduction to the school	
%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	%	(S.E.)	
<b>Sub-national entities</b>								
<b>Flanders (Belgium)</b>	93,3 (2,0)	1,5 (1,1)	5,2 (1,7)	90,7 (2,6)	99,2 (0,6)	42,5 (1,0)	40,4 (0,9)	54,4 (1,1)
<b>Average</b>	43,6 (0,6)	22,3 (0,5)	34,2 (0,6)	76,5 (0,5)	85,7 (0,5)	48,6 (0,2)	44,0 (0,2)	47,5 (0,2)
<b>United States</b>	68,7 (4,8)	19,0 (3,6)	12,3 (4,3)	82,0 (3,8)	94,6 (2,0)	59,3 (2,0)	44,1 (2,1)	57,6 (1,2)

1. The data presented in the column entitled "For all new teachers to the school" are derived from questions 33A and 34 of the principal questionnaire (PQ). It presents the percentage of teachers working in schools where the principal report that there is an induction programme for new teachers (PQ33A) and who report that all teachers who are new to the school are offered an induction programme (PQ34). The data presented in the column entitled "Only for teachers new to teaching" are also derived from questions PQ33A and PQ34. They present the percentage of teachers working in schools where the principal report that there is an induction programme for new teachers (PQ33A) and who report that only teachers who are new to teaching are offered an induction programme (PQ34). The data presented in the column entitled "No induction programme for new teachers" are derived from question PQ33A and represent the percentage of teachers working in schools where the principal report that there is no induction programme for new teachers. The percentages presented in these three columns add up to 100%.



	Primary, secondary and post-secondary non-tertiary															Tertiary																													
	Change in total expenditure (2010=100)					Change in expenditure per student (2010=100)					Change in total expenditure (2010=100)					Change in number of students (2010=100)					Change in expenditure per student (2010=100)																								
	2005	2011	2015	(1)	(2)	2005	2011	2015	(6)	(7)	2005	2011	2015	(9)	(8)	2005	2011	2015	(10)	(11)	2005	2011	2015	(12)	(13)	2005	2011	2015	(14)	(15)	2005	2011	2015	(16)	(17)	2005	2011	2015	(18)						
<b>OECD</b>																																													
Iceland	107	103	112	99	100	98	108	103	114	98	97	126	86	103	99	115	94	127			103	99	113	73	98	71	93	101	109	75	99	78	72	98	79	98	100	113	122	99	110	93	103	99	110
Ireland	70	100	85	93	101	109	75	99	78	72	98	79	98	100	113	73	98	71			100	113	122	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Israel	76	111	135	92	102	m	83	109	m	83	111	113	84	101	122	99	110	93			101	122	99	110	93	101	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Italy	103	96	99	98	101	99	105	95	100	89	102	93	102	99	92	88	103	101			89	92	88	103	101	101	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Japan	97	100	100	104	99	96	92	101	104	92 <sup>d</sup>	104 <sup>d</sup>	100 <sup>d</sup>	104 <sup>d</sup>	100 <sup>d</sup>	99 <sup>d</sup>	88 <sup>d</sup>	104 <sup>d</sup>	101 <sup>d</sup>			100 <sup>d</sup>	99 <sup>d</sup>	88 <sup>d</sup>	104 <sup>d</sup>	101 <sup>d</sup>	101 <sup>d</sup>	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Korea	71	103	105	108	97	84	66	106	124	m	m	m	98	101	98	m	m	m			98	101	98	m	m	m	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Latvia	100	96	118	129	96	91	78	100	130	105	116	131	119	95	84	89	123	156			95	84	89	123	156	156	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Luxembourg	m	96	98	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m			m	m	m	m	m	m	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Mexico	91	104	115	95	101	105	96	103	109	79	96	121	86	105	130	92	92	93			105	130	92	92	93	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Netherlands	88	99	99	98	100	97	90	99	102	84	104	111	84	103	110	100	101	101			103	110	100	101	101	101	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
New Zealand	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m			m	m	m	m	m	m	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Norway	91	95	109	98	101	102	93	94	107	m	97	122	94	103	114	m	94	107			103	114	m	94	107	107	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Poland	82	98	105	120	98	94	68	101	111	85	93	109	106	98	87	80	95	125			98	87	80	95	125	125	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Portugal	93	94	101	m	m	m	m	m	m	m	88	88 <sup>d</sup>	80	101	85 <sup>d</sup>	110	93	104 <sup>d</sup>			80	101	85 <sup>d</sup>	110	93	104 <sup>d</sup>	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Slovak Republic	74	93	108	118	97	89	63	96	122	78	111	197	81	98	94	97	113	210			81	98	94	97	113	210	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Slovenia	97	98	87	111	99	101	88	99	87	93	104	85	96	98	83	96	106	101			96	98	83	96	106	101	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Spain	84	98	95	95	101	106	88	96	89	79	98	97	90	103	111	88	95	87			90	103	111	88	95	87	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Sweden	98	100	107	110	99	106	89	101	101	86	102	108	97	103	99	89	99	109			97	103	99	89	99	109	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Switzerland	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m			m	m	m	m	m	m	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					
Turkey	m	m	m	m	110	115	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m			m	m	m	m	m	m	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99	110	93	103	99					

		Primary, secondary and post-secondary non-tertiary						Tertiary										
Change in total expenditure (2010=100)		Change in number of students (2010=100)			Change in expenditure per student (2010=100)			Change in total expenditure (2010=100)			Change in number of students (2010=100)			Change in expenditure per student (2010=100)				
2005	2011	2015	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
<b>OECD</b>																		
United Kingdom	92	102	114	100	101	106	92	101	108	m	m	m	95	105	111	m	m	m
United States	92	98	100	101	101	103	91	97	97	86	104	107	85	104	99	101	100	107
OECD average	89	99	104	104	100	99	86	100	105	84	103	112	93	102	103	93	102	111
EU22 average	90	98	101	106	100	99	85	99	102	84	104	110	95	101	98	90	104	115
<b>Partners</b>																		
Argentina	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Brasil	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
China	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Colombia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Costa Rica	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Indonesia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
Lithuania	m	94	87	126	95	83	m	100	105	78	119	111	102	98	92	76	121	121
Russian Federation	77	104	110 <sup>d</sup>	m	m	m	m	m	m	43	93	86	m	94	77	m	99	111
Saudi Arabia	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

		Primary, secondary and post-secondary non-tertiary					Tertiary										
Change in total expenditure (2010=100)		Change in number of students (2010=100)					Change in expenditure per student (2010=100)										
2005	2011	2015	2011	2015	2011	2015	2011	2015	2011	2015	2011	2015					
(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)
<b>Partners</b>																	
<b>South Africa</b>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m
<b>G20 average</b>	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m	m

Note: See Definitions and Methodology sections for more information. Data and more breakdowns available at <http://stats.oecd.org/>, Education at a Glance Database.

1. Primary education includes data from pre-primary and lower secondary education.

2. Year of reference 2016.

Source: OECD / UIS / Eurostat (2018). See Source section for more information and Annex 3 for notes (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

Information on data for Israel: <https://oe.cd/israel-disclaimer>

Lithuania was not an OECD Member at the time of preparation of this publication. Accordingly, Lithuania does not appear in the list of OECD Members and is not included in the zone aggregates. OECD and EU23 averages including Lithuania have been added at the end of this table for information purposes.

Please refer to the Reader's Guide for information concerning symbols for missing data and abbreviations.

## Anexo XII. ¿Cuánto pagan los estudiantes de educación terciaria y qué apoyo público reciben?

		Bachelor's or equivalent level										Master's or equivalent level							
		Distribution of scholarships/grants in support of tuition fees					Distribution of financial aid to students					Distribution of scholarships/grants in support of tuition fees				Distribution of financial aid to students			
		Percentage of students who:					Percentage of students who:					Percentage of students who:				Percentage of students who:			
(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)				
	...receive scholarships/ grants whose amount is higher than the tuition fees	...receive scholarships/ grants whose amount is partially higher than the tuition fees	...do not receive scholarships/ grants in support of tuition fees	...benefit from public loans only	...benefit from scholarships/ grants only	...benefit from public loans and grants	...do not benefit from public loans or grants	...receive scholarships/ grants that are higher than the tuition fees	...receive scholarships/ grants whose amount is equivalent to the tuition fees	...receive scholarships/ grants that partially cover the tuition fees	...do not receive scholarships/ grants in support of tuition fees	...benefit from public loans only	...benefit from scholarships/ grants only	...benefit from public loans and grants	...do not benefit from public loans or grants				
<b>OECD Countries</b>																			
Australia	1	x(11)	59 d	41	29	0	59	12	1	x(19)	99 d	0	0	24	76	0			
Austria	1	14	0 d	x(10)	85	a	15	a	85	7	0 d	x(18)	93	a	7	a	93		
Chile	0	17	20	63	4	36	1	59	0	5	7	88	1	11	1	87			
Denmark	91	m	m	m	m	m	38	m	76	m	m	m	m	m	m	59	m		
Finland	55d	a	a	45d	a	55d	a	45d	x(9)	a	a	x(12)	a	x(14)	a	x(16)			
Israel	7	8	49	37	3d	55d	8d	34d	x(9)	x(10)	x(11)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)			
Italy	1	9d	4d	7d	80 d	0 d	20 d	0 d	80 d	x(9)	x(10)	x(12)	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)			
Luxembourg	2	a	a	100	0	a	100	a	0	a	100	0	a	100	a	0			
Mexico	1	0	1	0	99	0	22	0	78	0	3	0	97	17	0	83			
Norway	m	m	m	m	6	3	83	8	m	m	m	m	4	2	83	11			
Spain	27	6	15	53	0	47	0	53	21	2	2	76	0	24	0	76			
Switzerland	1	7d	0d	93d	0d	7d	0d	92d	6	0	0	94	1	5	0	94			
Turkey	18	0	0	82	54	18	0	28	1	0	0	99	4	1	0	95			

OCDE (2019) *Education at a Glance 2018*, p. 300. Tabla C5.5.

		Master's or equivalent level													
		Bachelor's or equivalent level						Master's or equivalent level							
		Distribution of scholarships/grants in support of tuition fees			Distribution of financial aid to students			Distribution of scholarships/grants in support of tuition fees			Distribution of financial aid to students				
		Percentage of students who:			Percentage of students who:			Percentage of students who:			Percentage of students who:				
(9)	(10)	(11)	(12)	(13)	(14)	(15)	(16)	(17)	(18)	(19)	(20)	(21)	(22)	(23)	(24)
	...receive scholarships/ grants that are higher than the tuition fees	...receive scholarships/ grants whose amount is equivalent to the tuition fees	...do not receive scholarships/ grants in support of tuition fees	...benefit from public loans only	...benefit from scholarships/ grants only	...benefit from public loans and grants	...do not benefit from public loans or grants	...receive scholarships/ grants that are higher than the tuition fees	...receive scholarships/ grants whose amount is equivalent to the tuition fees	...receive scholarships/ grants that partially cover the tuition fees	...do not receive scholarships/ grants in support of tuition fees	...benefit from public loans only	...benefit from scholarships/ grants only	...benefit from public loans and grants	...do not benefit from public loans or grants
<b>OECD Countries</b>															
United States	3	m	m	29	12	20	51	16	m	m	64	43	12	25	21
<b>Economies</b>															
Flemish comm. (Belgium)	23d	a	a	77d	a	23d	a	77d	a	a	x(12)	a	x(14)	a	x(16)
French comm. (Belgium)	1	21d	0d	79d	0d	21d	0d	79d	x(9)	x(10)	x(11)	x(13)	x(14)	x(15)	x(16)
England (UK)	4	m	m	m	92	x(13)	x(13)	8	m	m	m	m	m	m	m

1. Year of reference 2014/15.

2. The percentages presented refer to the number of students in each category as a share of the students entitled to apply for public support.

3. Estimation based on the academic year 2011/12. Estimates referring to public loans include students receiving private loans.

4. Excluding independent private institutions.

Source: OECD (2018). See Source section for more information and Annex 3 for notes (<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en>).

Information on data for Israel: <https://oe.cd/israel-disclaimer>

Please refer to the Reader's Guide for information concerning symbols for missing data and abbreviations.

ISBN: 978-84-3696-045-7



Este libro de Francisco Michavila y Antonio Narejos analiza aspectos de la cuestión educativa en los que nuestro país se ha situado habitualmente en desventaja con respecto a otros estados miembros de la OCDE. Su detección, que no pretende ser exhaustiva, constituye el punto de partida de un texto que no aspira al perfeccionismo académico.

El listado de tales déficits, la evaluación de su importancia y la urgencia de su corrección se toman como base del diagnóstico que se realiza. En cada una de las debilidades seleccionadas, se ha escogido un conjunto de indicadores, parámetros y datos para analizarlas mediante su comparación con otros países de su entorno.

Afirma Alejandro Tiana, en su Prólogo, que “cuando tanto se habla de basarse en evidencias para poder realizar diagnósticos acertados y plantear proyectos de mejora de la educación, encontramos en este libro una buena demostración de cómo se puede proceder para conseguirlo”.

En el contexto educativo español, se han seleccionado diversos ámbitos para la evaluación de las posibles mejoras: disponibilidad de recursos, distribución de competencias entre el gobierno central y los gobiernos autonómicos, temporalidad de las medidas adoptadas o que se puedan tomar, y se valoran buenas prácticas en la solución de problemas similares en otros países.



GOBIERNO  
DE ESPAÑA

MINISTERIO  
DE EDUCACIÓN  
Y FORMACIÓN PROFESIONAL