

Panorama de la educación

Indicadores de la OCDE

Ministerio
de Educación,
Formación Profesional
y Deportes

2025

Informe español



Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2025

Informe español



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN Y COOPERACIÓN TERRITORIAL

Instituto Nacional de Evaluación Educativa

Madrid 2025

Catálogo de publicaciones del Ministerio: <https://www.libreria.educacion.gob.es>
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://cpage.mpr.gob.es/>

Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2025. Informe español



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES**

Secretaría de Estado de Educación

Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial

Instituto Nacional de Evaluación Educativa www.educacion.gob.es/inee

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano, Documentación y Publicaciones

Edición: 2025

NIPO IBD: 164-25-133-6

NIPO línea: 164-25-132-0

Depósito Legal: M-39438-2007

ÍNDICE

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	11
1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN	17
1.1 Formación de la población adulta	17
1.2 Escolarización en educación infantil.....	25
1.3 Escolarización en educación primaria y primera etapa de secundaria.....	31
1.4 Escolarización y características en la segunda etapa de educación secundaria.....	36
1.5 Los sistemas de educación terciaria.....	41
1.5.1. Acceso y graduación en educación terciaria	41
1.5.2 La finalización de la educación terciaria	45
1.5.3 Movilidad internacional del alumnado de educación terciaria	52
2. LOS RESULTADOS Y LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN	59
2.1 Educación y empleo	59
2.1.1 Situación educativa y laboral de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años.....	59
2.1.2 Mercado de trabajo y nivel educativo.....	64
2.1.3 Tendencias en la relación entre el mercado de trabajo y la educación.....	70
2.1.4 Beneficios retributivos de la educación	71
2.1.5 Participación de la población adulta en el aprendizaje permanente	77
2.2 Resultados sociales de la educación	80
2.3 Financiación de la educación	84
2.3.1 Indicadores a nivel de sistema sobre la financiación de la educación.....	84
2.3.2 La financiación de la educación infantil	91
2.3.4 La financiación de la segunda etapa de educación secundaria	96
2.3.5 La financiación de la educación terciaria	100
3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE	109
3.1 Horas de clase	109
3.2 Número medio de estudiantes por docente y tamaño de clase.....	115
3.3 Retribuciones del profesorado y de los directores.....	120
3.4 Perfil del profesorado de los programas de educación terciaria.....	135
3.5 Sistemas de admisión en educación universitaria	143
CONCLUSIONES.....	151
BIBLIOGRAFÍA	169
FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS.....	179
ANEXO I. LA NUEVA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 2011.....	183
ANEXO II. MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011 – EDICIÓN 2023	185



PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) presenta cada año una amplia recopilación de estadísticas e indicadores sobre los sistemas educativos de sus estados miembros, que incluyen 38 de los países más desarrollados del mundo, además de otros países asociados. La publicación, titulada *Education at a Glance. OECD Indicators* (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE), analiza la evolución de los diferentes sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado laboral y en la economía.

Cada edición de *Education at a Glance* pone el foco en un tema específico y, en esta ocasión, la educación terciaria ocupa un lugar central. El análisis de la educación terciaria en *Education at a Glance 2025* permite comprender mejor el papel que desempeña este nivel educativo en el desarrollo económico y social, así como en la mejora de las oportunidades individuales. La atención se centra en aspectos como el acceso, la participación y la graduación en los distintos programas, la empleabilidad del alumnado titulado, la financiación y la organización institucional, lo que ayuda a identificar fortalezas y retos comunes entre países. Al examinar las diferencias en los resultados y trayectorias entre campos de estudio, modalidades y grupos poblacionales, esta edición ofrece una visión más completa sobre cómo los sistemas de educación terciaria pueden responder a las demandas de una sociedad en transformación y contribuir al desarrollo de competencias clave para el futuro.

Utilizando como referencia la publicación internacional, en España se elabora el informe *Panorama de la Educación 2025: Indicadores de la OCDE. Informe español*, que presenta los datos de los indicadores más relevantes para España en comparación con la media de los países de la OCDE y de los 25 países de la Unión Europea que forman parte de esta organización o están en proceso de adhesión. Además, en la mayoría de los indicadores se incluye información, cuando está disponible, de una selección de países cuya comparación con España resulta de interés. Estos países son: Francia, Grecia, Italia y Portugal (mediterráneos); Alemania y Países Bajos (centroeuropeos); Finlandia, Noruega y Suecia (nórdicos); Brasil, Chile, Colombia y México (latinoamericanos); Estados Unidos, Irlanda y Reino Unido (anglosajones); y Japón (asiático). La simplificación de las tablas y cuadros tiene como objetivo facilitar la lectura y destacar lo más relevante desde la perspectiva española.

El informe está dividido en tres capítulos. El primero, titulado “La expansión de la educación”, examina la expansión educativa y la participación en los distintos niveles de enseñanza, así como las desigualdades que persisten en el acceso y en los resultados. En primer lugar, se analiza la formación de la población adulta, comparando la evolución del nivel educativo alcanzado y poniendo de relieve la mejora progresiva en España. A continuación, se estudia la escolarización desde la educación infantil hasta la segunda etapa de secundaria, destacando la práctica universalidad en el segundo ciclo de infantil y en la educación obligatoria, junto con los retos relacionados con la repetición, la idoneidad y la transición hacia etapas superiores. El capítulo dedica especial atención a la educación terciaria, describiendo el acceso, la graduación y la distribución por campos de estudio, así como las tasas de finalización y abandono, con un enfoque en las diferencias de género y de tipo de institución. Finalmente, se aborda la movilidad internacional del alumnado, profundizando en el origen del alumnado internacional y la movilidad de créditos. Los datos referentes al nivel de formación de la población adulta son del año 2024, mientras que los datos sobre escolarización, acceso, titulación y movilidad corresponden a 2023.

El segundo capítulo, titulado “Los resultados y la financiación de la educación”, muestra una visión amplia sobre los resultados y la financiación de la educación, exponiendo tanto los beneficios económicos y sociales de alcanzar mayores niveles educativos como los retos que plantea su sostenibilidad financiera. En una primera parte, se examina la transición de la población joven desde la educación al empleo, las tasas de inserción laboral y desempleo según nivel educativo, los beneficios salariales asociados a la formación y la importancia del aprendizaje permanente en la población adulta. También se analiza cómo el nivel educativo

influye en competencias, oportunidades de empleo y reducción de desigualdades en el mercado laboral. A continuación, se abordan los resultados sociales de la educación, centrándose en la salud física y mental, los hábitos de vida y el bienestar subjetivo, con evidencias que muestran cómo una mayor formación se traduce en mejores condiciones de vida. La última sección se dedica a la financiación educativa, examinando la inversión pública y privada en todos los niveles, desde la educación infantil hasta la terciaria, con indicadores sobre gasto por estudiante, distribución de fondos, variaciones regionales y modelos de financiación. Este capítulo contiene datos del año 2024 para los indicadores relacionados con el mercado laboral, del año 2023 para salarios y retribuciones, y del año 2022 para la financiación educativa.

El tercer capítulo, titulado “El entorno de los centros educativos y el aprendizaje”, ofrece una visión integral de los recursos educativos y de su relación con la calidad y la equidad de los sistemas. Se abordan aspectos clave como el tiempo de instrucción y su distribución por áreas de aprendizaje, así como las distintas formas de flexibilidad curricular presentes en los países de la OCDE. También se analiza la dotación de personal docente desde varias perspectivas: ratios de estudiantes por docente, tamaño de las clases, salarios y evolución de las trayectorias profesionales, incluyendo tanto al profesorado como a los equipos directivos. Se examina, además, la estructura y características del personal académico de la educación terciaria, su distribución por edad y género, sus condiciones laborales y retributivas, así como la diversidad en el tamaño y organización institucional. Finalmente, se analizan los sistemas de acceso y admisión a la educación terciaria y la demanda de plazas, aspectos fundamentales para comprender la dinámica actual de la educación superior. Los datos presentados en este capítulo corresponden a los años 2023 y 2024, según el indicador.

La redacción y los análisis de este informe español han sido realizados por el equipo de indicadores del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), con el apoyo técnico del resto del personal de este organismo del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFD). Por último, hay que agradecer a la Subdirección General de Estadística y Estudios del MEFD su colaboración, ayuda y apoyo permanente.

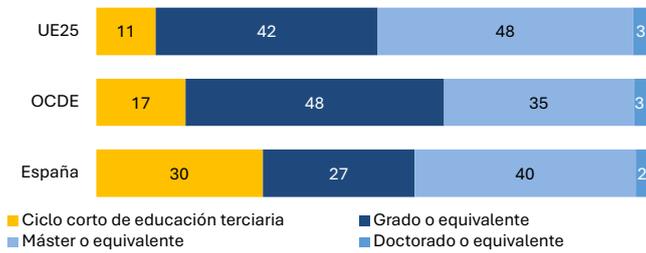
Para consultar aspectos técnicos, anotaciones y ampliar información, véase el apartado “Fuentes y notas aclaratorias” al final de esta publicación.



CAPÍTULO 1

LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN

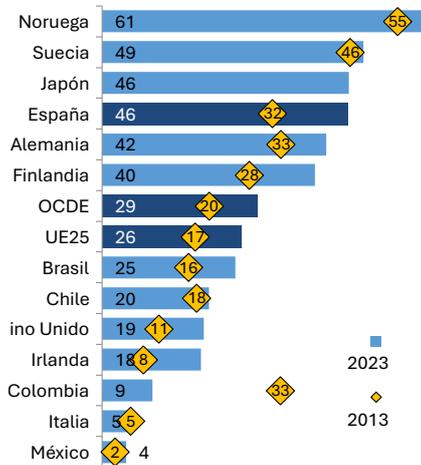
Distribución de la población de 25 a 64 años con educación terciaria por nivel de estudios (2024)



En España, el 42 % de la población adulta ha alcanzado el nivel de educación terciaria en 2024, porcentaje superior a las medias de la OCDE y la UE25. Entre 2010 y 2024 el incremento ha sido de 11 puntos porcentuales.

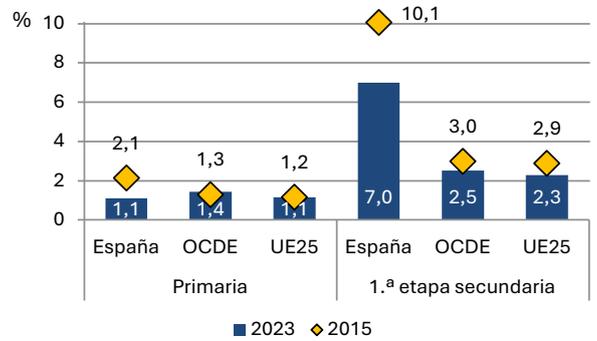
42 %

Escolarización en primer ciclo de educación infantil (2013, 2022)



La tasa de escolarización crece 14 puntos porcentuales hasta llegar a 46 %, entre los países con mayores tasas de escolarización.

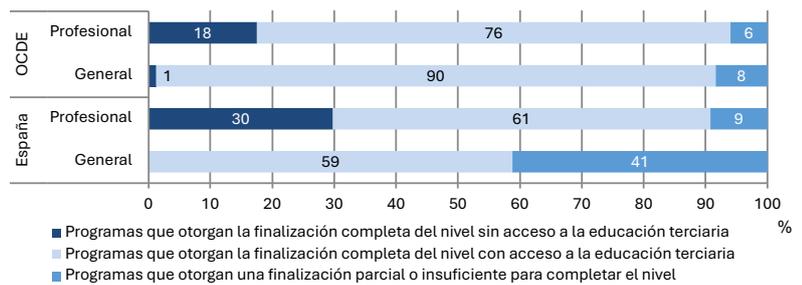
Repetición en educación primaria y primera etapa de secundaria



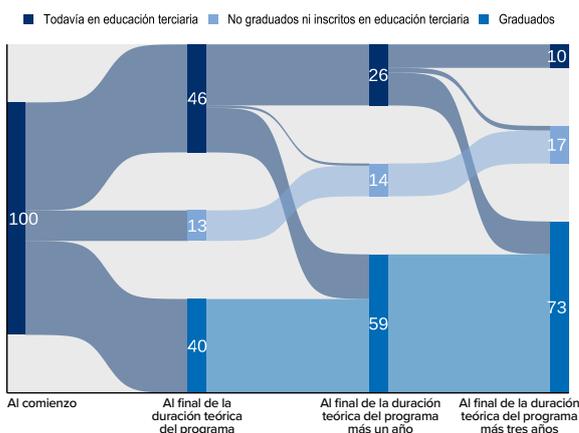
En 2023, la tasa de repetición en educación primaria es menor que en la OCDE. En la primera etapa de secundaria, la repetición ha descendido desde 2015 del 10,1 % al 7,0 %.

Distribución del alumnado de segunda etapa de educación secundaria, por tipo de programa (2023)

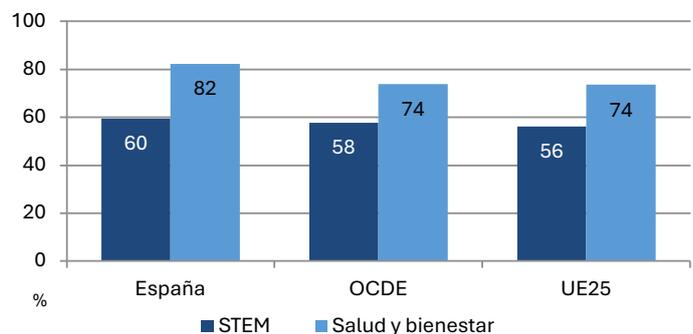
En la OCDE, la mayoría del alumnado de secundaria cursa programas que permiten acceder a educación terciaria. En España, por la variedad de programas, una parte importante sigue itinerarios que no ofrecen este acceso (4.º ESO, FP Grado Básico, EOI,...)



Situación de los estudiantes de nuevo ingreso matriculados en programas de grado en España, por periodo



La proporción de personas que finalizan la educación terciaria tres años después de la duración teórica de los programas supera en España (73 %) a las medias de la OCDE (70 %) y la UE25 (68 %), aunque hay diferencias según el campo de estudios.



1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN

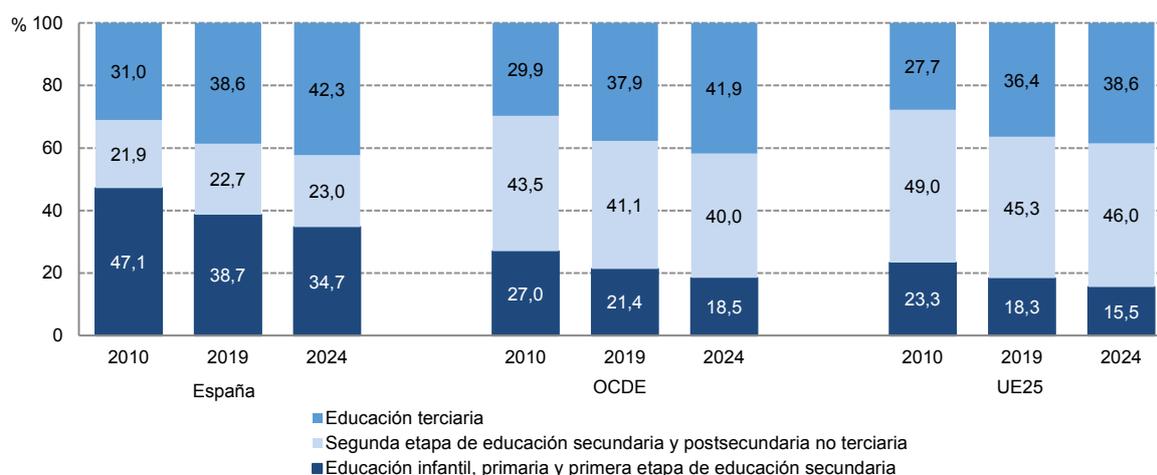
El nivel educativo desempeña un papel central tanto en las sociedades democráticas como en el mercado laboral, y suele considerarse un indicador clave del capital humano. Niveles más altos de educación están estrechamente vinculados con mayores tasas de empleo, una fuerza laboral más cualificada, ingresos más elevados y mejor salud. Por ello, uno de los objetivos de los Estados es garantizar a su ciudadanía el acceso a una educación de calidad que favorezca la movilidad social. En consecuencia, uno de los grandes retos de los sistemas educativos actuales es reducir las desigualdades en el acceso a las oportunidades de aprendizaje.

Este capítulo comienza analizando el nivel de formación de la población adulta y describe la participación y progresión a lo largo de todo el sistema educativo, con indicadores que abarcan desde la escolarización en la educación infantil hasta la finalización de la educación terciaria, e incluyen además la movilidad internacional del alumnado. Estos indicadores aportan un marco de referencia útil, por ejemplo, para diseñar políticas de aprendizaje permanente. También ofrecen información relevante para orientar las herramientas políticas necesarias en áreas donde los resultados e impactos pueden no estar alineados con los objetivos estratégicos nacionales. Asimismo, proporcionan un contexto para identificar ámbitos en los que resulta necesaria la intervención de políticas, ya sea para reducir desigualdades o para promover la movilidad internacional.

1.1 Formación de la población adulta

El nivel educativo de la población se obtiene a partir de la distribución de las personas según la formación máxima alcanzada, definida por la consecución de una cualificación formal. A menudo, el nivel educativo se utiliza como indicador del capital humano y del nivel de competencias de la población. Para los empleadores, la cualificación es el indicador más importante del tipo de conocimientos y habilidades que sus trabajadores han adquirido. Además, conseguir un nivel educativo más alto se relaciona con un mejor estado de salud, un mayor compromiso social y unas tasas de empleo y retribuciones más altas. Igualmente, se vincula positivamente con una mayor participación en programas formales y no formales de educación para personas adultas.

Gráfico 1.1 (extracto de la Tabla A1.1 y OCDE, Education at a Glance (database))
Evolución del nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2010 - 2019 - 2024)



A lo largo de los últimos catorce años, el porcentaje de personas adultas que posee la primera etapa de educación secundaria como máximo nivel de estudios ha decrecido en la mayoría de los países de la OCDE, especialmente en aquellos que partían de una situación menos favorable. En España, ha pasado del 47,1 % en el año 2010 al 34,7 % en el 2024. Sin embargo, a pesar de esta mejoría, la cifra sigue quedando alejada de las medias de la OCDE (18,5 %) y de la UE25 (15,5 %) (Gráfico 1.1). Si se compara con la situación en el año 2010, España ha reducido este porcentaje en 12,4 puntos porcentuales, mientras que la OCDE y la UE25 lo reducen 8,5 y 7,8 puntos, respectivamente.

Durante el periodo 2010-2024, el porcentaje de población adulta española con estudios inferiores a la segunda etapa de educación secundaria se ha reducido en 12,4 puntos porcentuales, pasando del 47,1 % al 34,7 %; sin embargo, se encuentra 16,2 puntos porcentuales por encima del de la OCDE (18,5 %) y es más del doble del de la UE25 (15,5 %).

El nivel de educación terciaria posiciona a España en una situación muy similar a las medias de la OCDE y de la UE25. La proporción de población con educación terciaria en España (42,3 %) se sitúa ligeramente por encima del nivel de la OCDE (41,9 %) y es un porcentaje más elevado que en la UE25 (38,6 %). En los tres casos, entre 2019 y 2024 se ha producido un claro incremento de la población adulta que ha alcanzado el nivel de educación terciaria, que en España ha sido de 3,7 puntos porcentuales, en la media OCDE de 4,0 puntos y UE25 de 2,2 puntos porcentuales más.

Las diferencias porcentuales más destacadas entre España y las medias internacionales se concentran en la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria o de educación postsecundaria no terciaria. En España, únicamente el 23,0 % tiene como titulación máxima la segunda etapa de educación secundaria, mientras que la media de la OCDE asciende al 40,0 % y en la UE25 alcanza el 46,0 %. Esta divergencia se explica porque la mayor parte del alumnado en España opta por cursar Bachillerato, con el objetivo principal de prepararse para continuar estudios universitarios. Aunque en los últimos años se observa un incremento, sigue siendo menor el porcentaje de quienes eligen los ciclos formativos de grado medio, ya sea para incorporarse al mercado laboral con una mayor cualificación o para continuar la trayectoria de formación profesional en el grado superior.

Tras varios cursos en los que la tasa de bruta de graduados en Bachillerato y Ciclos Formativos de Grado Medio apenas variaba, los últimos datos apuntan a un ligero crecimiento que está favoreciendo un mayor equilibrio en el nivel de educación de la población adulta española. La tasa bruta de graduación en los ciclos formativos de grado medio ha pasado del 22,9 % en 2017-18 al 27,7 % en 2022-23. Otro dato muy positivo es que la población con educación terciaria supera a la que no alcanza el nivel de segunda etapa de educación secundaria y sigue descendiendo el porcentaje de aquellos con niveles educativos más bajos (MEFD, 2025).

La distribución por nivel de estudios¹ de la población adulta de 25 a 64 años y la comparación por países se pueden ver en el Gráfico 1.2. Se observa que un número importante de los países seleccionados presenta cierto equilibrio entre la población con estudios de educación terciaria y la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria, con diferencias en torno a los 9 puntos porcentuales.

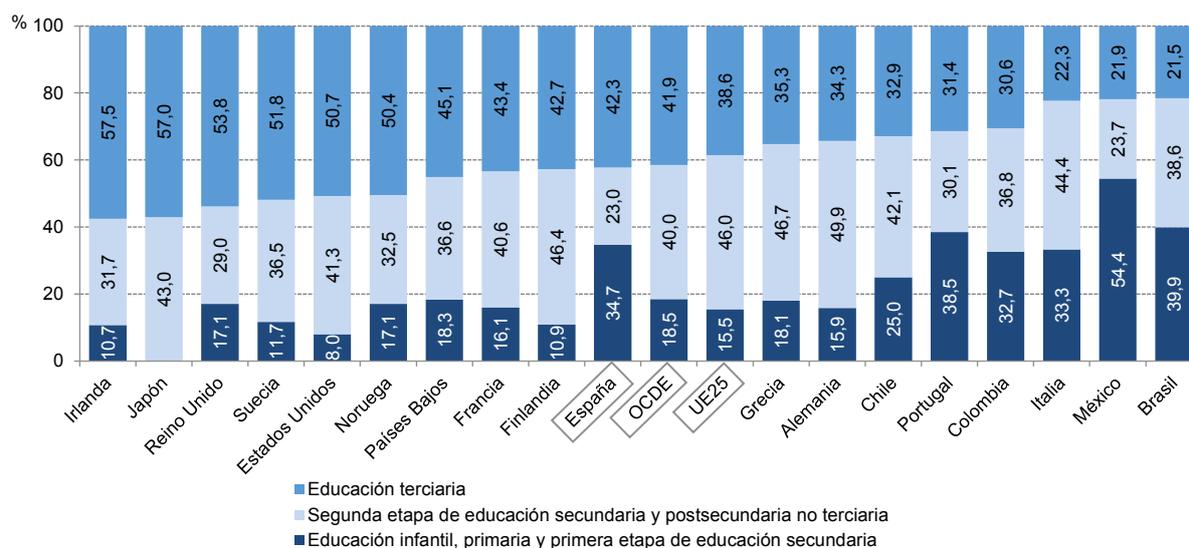
En España únicamente el 23,0 % tiene como titulación máxima la segunda etapa de educación secundaria, mientras que la media de la OCDE alcanza el 40,0 % de la población, llegando al 46,0 % en la UE25.

¹ En España, la primera etapa de educación secundaria se corresponde con los tres primeros cursos de la ESO y la segunda etapa de educación secundaria comprende 4.º de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de grado Básico y los Ciclos Formativos de Grado Medio o equivalentes. Para más información, consultar la clasificación [CINE 2011](#) de la UNESCO.

Sin embargo, existen destacadas excepciones como España, Irlanda y Reino Unido, donde la población con estudios terciarios es claramente superior, o Alemania, Italia y Brasil, donde la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria es mayoritaria en esta comparación, con diferencias superiores a los 16 puntos porcentuales en todos los casos. Irlanda (57,5 %) y Reino Unido (53,8 %) son los países con mayor proporción de personas adultas con estudios superiores.

Gráfico 1.2 (extracto de la Tabla A1.1)

Nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2024)



Nota: países ordenados en orden decreciente según el porcentaje de población con nivel de educación terciaria. El año de referencia de Brasil, y Estados Unidos es 2023, y el de Chile es 2022.

En los países con bajos porcentajes de población que solo alcanza estudios básicos, la proporción de personas tituladas en educación terciaria y la de quienes titulan en secundaria y postsecundaria no terciaria suele estar equilibrada.

Los países que presentan una mayor proporción de población con nivel de estudios inferior a la segunda etapa de educación secundaria son México (54,4 %), Brasil (39,9 %) y Portugal (38,5 %). En este caso, Estados Unidos es el único de los países analizados con proporciones por debajo del 10 %. Le seguirían Irlanda, Finlandia y Suecia con menos del 12 % de población con nivel de estudios básicos. En cuanto al porcentaje de población que alcanza la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, Alemania, Grecia y Finlandia tienen los porcentajes más altos con valores entre el 46 % y el 50 % del total de la población.

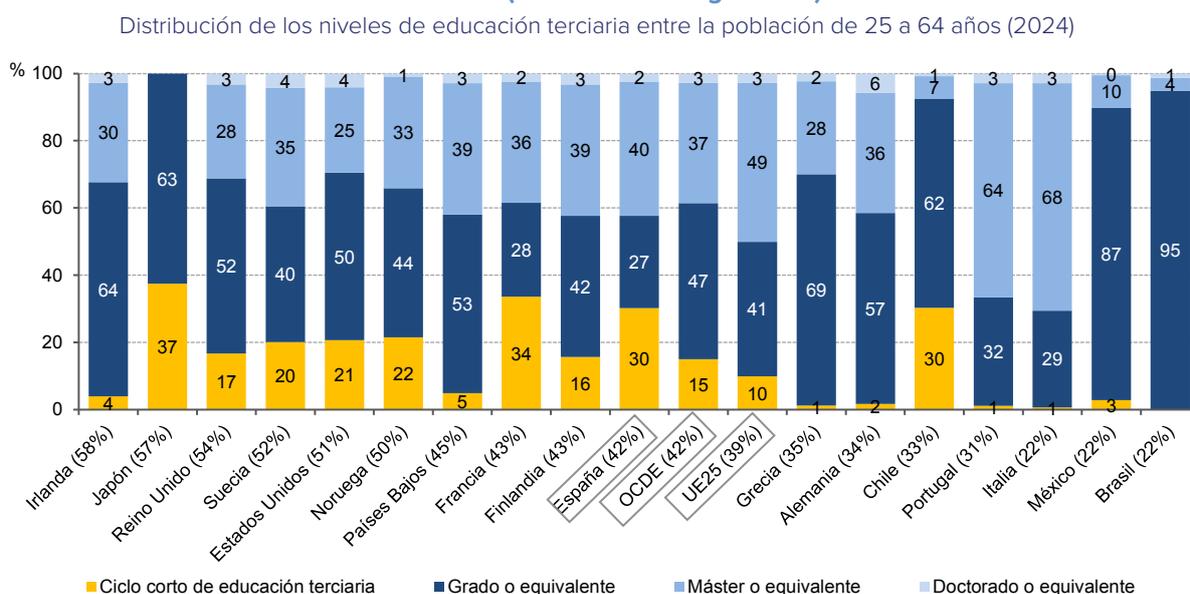
NIVEL EDUCATIVO DE EDUCACIÓN TERCIARIA

En las últimas décadas, el nivel educativo de la población ha aumentado de forma sostenida en todos los países de la OCDE, con las generaciones más jóvenes alcanzando mayores niveles de formación. Un mayor nivel educativo se asocia no solo con tasas de empleo más altas, mejores salarios y un mejor estado de salud, sino que, además, los estudios de máster y doctorado suelen ofrecer perspectivas laborales y económicas aún más favorables, aunque los resultados varían según el campo de estudio.

El 42,3% de la población adulta ha alcanzado el nivel educativo de terciaria, porcentaje por encima de las medias internacionales OCDE (41,9 %) y UE25 (38,6 %). Entre 2010 y 2014 el incremento ha sido de 11,3 puntos porcentuales.

El nivel de logro educativo más común en educación terciaria en la media OCDE es el de grado o equivalente (47 %) y de máster o equivalente para la media UE25 (49 %). En países como Brasil y México, más del 85 % de la población de entre 25 y 64 años con estudios terciarios ha alcanzado el nivel de grado o equivalente, siendo estos países los que menor población tienen con educación terciaria (22 % en ambos países). En cambio, Italia, Francia y España se sitúan en el extremo opuesto; en ninguno de estos países el porcentaje de población con nivel terciaria con un logro educativo de título de grado o equivalente supera el 30 % (Italia 29 %, Francia 28 %, España 27 %) en beneficio de más población con logro educativo de máster o equivalente en el caso de Italia (68 %) y de la suma de máster y ciclo corto de educación terciaria en el caso de Francia y España.

Gráfico 1.3 (extracto de la Figura A1.1)



Nota: países ordenados en orden decreciente según el porcentaje de población con nivel de educación terciaria (entre paréntesis junto al nombre de los países). No se dispone de datos de Colombia. El año de referencia de Brasil, y Estados Unidos es 2023, y el de Chile es 2022.

España se sitúa entre los países con mayor porcentaje de población de 25 a 64 años con un logro educativo de nivel de ciclo corto de educación terciaria (30 %), solo superada por Francia (34 %) y Japón (37 %).

En cuanto al ciclo corto de educación terciaria, la media de la UE25 presenta un 10 % de titulados, frente al 15 % de la media de países OCDE. En el Gráfico 1.3 se aprecia la diferencia entre países con un elevado porcentaje de población con titulación de ciclo corto de educación terciaria, como España (30 %), Francia (34 %) y Japón (37 %), y otros donde esta titulación es prácticamente inexistente, como Italia, Portugal, Grecia, Alemania, México, Irlanda y Países Bajos. En el nivel de máster o equivalente, la UE25 alcanza un 49 % de población con esta titulación, por encima de la media de la OCDE, situada en el 37 %. España se sitúa en una posición intermedia, con un 40 % de la población con estudios de máster o equivalente.

Tanto en España como en el conjunto de los países de la OCDE y de la UE25, los porcentajes de población con un logro educativo de doctorado o equivalente no supera los 6 puntos porcentuales. En algunos países, como Brasil, Noruega, Chile o México, este porcentaje no alcanza 1 %. Por el contrario, entre los países con mayor proporción de población con este nivel educativos destacan Alemania (6 %), y Estados Unidos y Suecia, ambos con una media de 4 %.

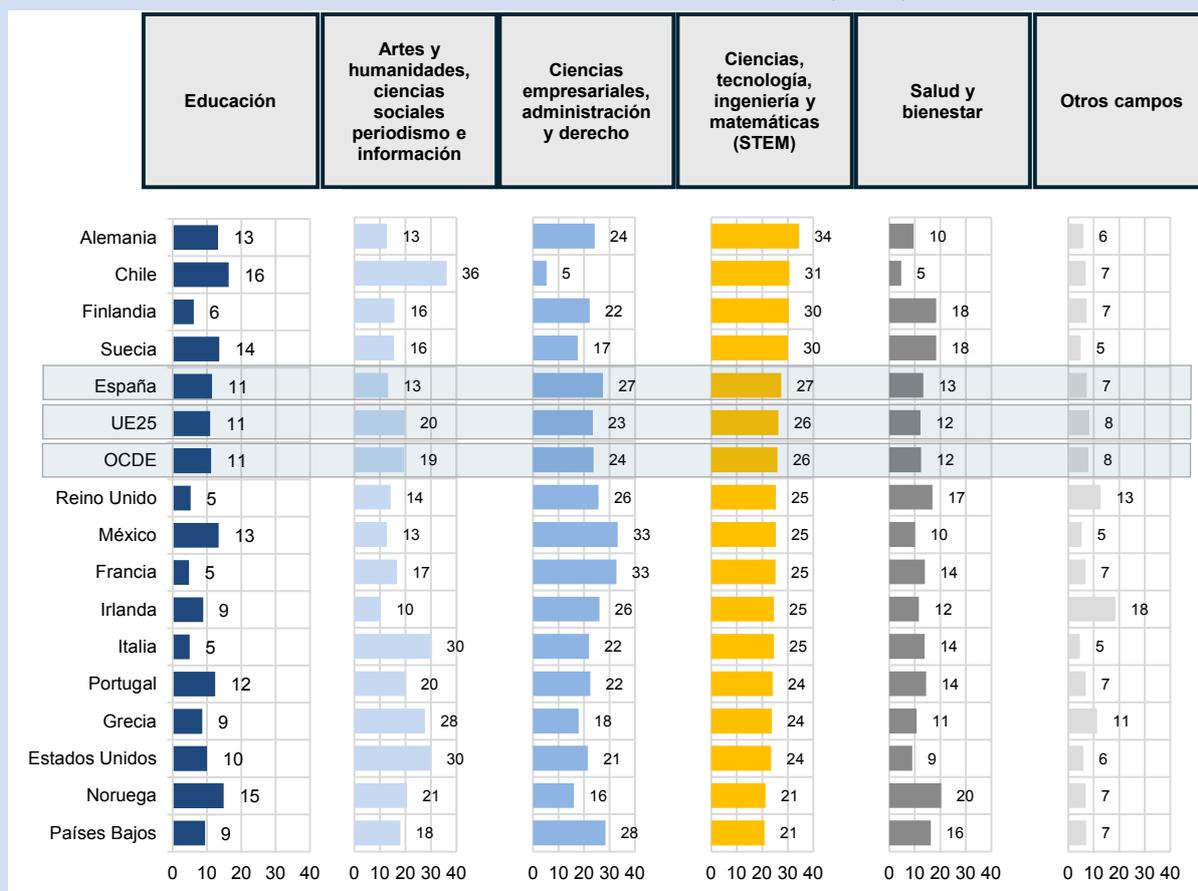
Cuadro 1.1. Campo de estudio entre la población adulta con educación terciaria (2024)

La elección de los estudios de educación terciaria suele responder a la intención de acceder a un sector o carrera específicos y adquirir las competencias necesarias para el empleo deseado. Entre los países de la OCDE, los campos de los estudios de la población adulta que tienen el nivel de educación terciaria presentan variaciones notables, aunque el ámbito de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) es el más común en general (26 % en media OCDE), y en once países predominan el área de ciencias empresariales, administración y derecho (24 % en la media OCDE). La distribución por género también influye en la elección, siendo las mujeres mayoría en salud y bienestar, pero minoría en STEM.

En un mercado laboral en constante evolución, las titulaciones STEM son especialmente valoradas por la alta demanda de sus competencias, tanto en industrias tradicionales como en sectores emergentes, y sus graduados suelen obtener mejores resultados laborales y salariales que quienes estudian otras áreas.

El Gráfico A muestra como en el campo de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) el mayor porcentaje de adultos de terciaria está en Alemania (34 %) y Chile (31 %), siendo los más bajos en las poblaciones de Países Bajos y Noruega (ambos con 21 %). Entre los países donde las ciencias empresariales, administración y derecho constituyen el área más frecuente se encuentran Francia (33 %), México (33 %), Países Bajos (28 %), Reino Unido e Irlanda (ambos con 26 %).

Gráfico A (extracto de la Figura A1.3). Campo de estudio entre la población adulta (25 a 64 años) con nivel educativo de educación terciaria (2024)



Nota: países en orden decreciente de porcentaje de adultos de nivel educación terciaria en el campo STEM. No se dispone de datos de Colombia, Japón y Brasil.

El ámbito de la educación concentra porcentajes reducidos en la mayoría de los países, con valores mínimos del 5 % en Reino Unido, Francia e Italia. En cambio, Chile (16 %) y Noruega (15 %) registran las proporciones más altas. El campo de artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información alcanza sus mayores valores en Chile (36 %), seguido de Estados Unidos e Italia (ambos con 30 %) y Grecia (28 %). Por su parte, el área de salud y bienestar presenta porcentajes máximos en Noruega (20 %), Suecia y Finlandia (ambos con 18 %), mientras que las cifras más bajas corresponden a Estados Unidos (9 %) y Chile (5 %).

En España, la distribución de titulaciones de educación terciaria por áreas de estudio en la población adulta presenta un perfil similar al de las medias internacionales de la OCDE y de la UE25. Al igual que en ambas medias, el campo con mayor peso es STEM, que representa el 27 % de las titulaciones, porcentaje que iguala al de graduados en ciencias empresariales, administración y derecho. En comparación, este último campo alcanza el 24 % en la media de la OCDE y el 23 % en la de la UE25.

Las artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información representan el 13 % en España, un valor inferior a las medias de referencia (19 % en la OCDE y 20 % en la UE25), mientras que la educación supone un 11 %, en línea con las medias internacionales. Por su parte, el ámbito de salud y bienestar agrupa al 13 % de las personas tituladas, por encima de la media de la OCDE y de la UE25 (12 % en ambos casos).

En España, por tanto, el 42 % de la población adulta ha alcanzado un nivel de educación terciaria y la configuración de titulaciones está vinculada tanto a la estructura del mercado laboral español, caracterizado por una fuerte demanda en los sectores técnico, empresarial y sanitario, como a unas preferencias formativas orientadas hacia estudios con mayores perspectivas de empleabilidad y estabilidad laboral, en detrimento de campos como las humanidades o las ciencias sociales.

Fuente: OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. Indicador A1.

NIVEL DE ESTUDIOS DE LA POBLACIÓN ADULTA MÁS JOVEN

En la población adulta joven de 25 a 34 años se aprecia con mayor claridad el efecto de las políticas educativas más recientes en la transformación del perfil educativo y resulta posible compararlo con el grupo más amplio de 25 a 64 años. En general, los niveles educativos alcanzados por las personas de 25 a 34 años son más altos que los de los grupos de mayor edad o que los del conjunto de la población analizado hasta ahora.

En España, el nivel de estudios de la población de 25 a 34 años mejora respecto a la de 25 a 64 años, reduciéndose el porcentaje de la población con estudios básicos y aumentando el de la población con educación terciaria. Sin embargo, es el país europeo con mayor porcentaje de jóvenes que no alcanzan estudios de segunda etapa de secundaria.

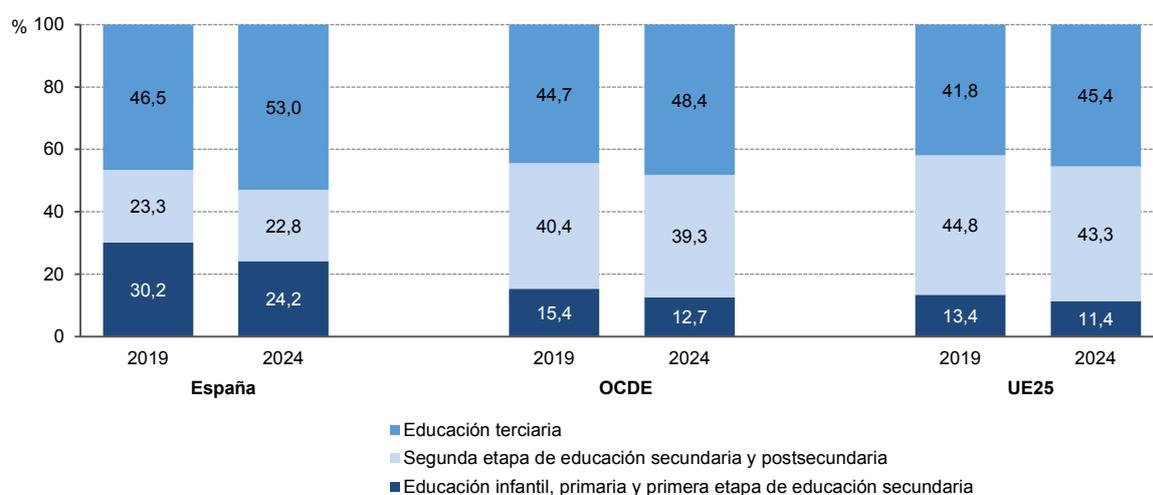
Tanto en España como en los países de la OCDE y de la UE25, el nivel de cualificación mejora al analizar a la población adulta más joven (25-34 años). En España, el porcentaje de personas con solo estudios básicos en esta franja de edad se sitúa en el 24,2 %. No obstante, este valor duplica la media de la OCDE (12,7 %) y de la UE25 (11,4 %) y continúa siendo de los más altos entre los países de la OCDE. Desde 2019, esta proporción se ha reducido en 5,9 puntos porcentuales en España, frente a descensos de 2,7 puntos en la media de la OCDE y de 2,0 puntos en la de la UE25. Al igual que para el conjunto de la población, la evolución en el tiempo refleja una mejora constante (Gráfico 1.4). Sin embargo, pese a estos avances, España sigue siendo el país europeo con el mayor porcentaje de jóvenes que no alcanzan la segunda etapa de educación secundaria.

En España, desde 2019 el porcentaje de población con educación terciaria ha aumentado en 6,5 puntos porcentuales, mientras que la proporción con estudios de segunda etapa de secundaria apenas ha variado. En cambio, el porcentaje de personas con niveles educativos más bajos se ha reducido en 5,9 puntos.

En lo referente al porcentaje de población joven que alcanza estudios de la segunda etapa de educación secundaria, persisten diferencias notables entre España (22,8 %) y las medias internacionales (OCDE, 39,3 %; UE25, 43,3 %). Desde 2019 este porcentaje ha disminuido en España (-0,5 puntos porcentuales [p.p.]), una reducción más moderada que la registrada en la media de la OCDE (-1,1 p.p.) y en la UE25 (-1,5 p.p.). Tanto en la OCDE como en la UE25, la proporción de jóvenes con este nivel educativo prácticamente duplica la observada en España. Para corregir este desequilibrio, es necesario aumentar el número de personas que alcanzan este nivel educativo y, al mismo tiempo, reducir la población con un nivel inferior. España es, además, el país de la OCDE con menor porcentaje de jóvenes con estudios de segunda etapa de secundaria.

Gráfico 1.4 (extracto de la Tabla A1.2)

Evolución del nivel de formación de la población adulta (25–34 años) (2019 - 2024)



En España, más de la mitad de la población joven de 25 a 34 años cuenta con una titulación de educación terciaria (53,0 %), un valor superior a las medias de la OCDE (48,4 %) y de la UE25 (45,4 %). Desde 2019, el porcentaje de titulados en este nivel educativo ha aumentado en España del 46,5 % al 53,0 %, lo que supone un incremento de 6,5 puntos porcentuales. Este crecimiento ha sido mayor que el registrado en las medias internacionales, con aumentos de 3,8 puntos en la OCDE y 3,6 puntos en la UE25 en el mismo periodo.

En este mismo grupo de edad, los países con mayor proporción de jóvenes con educación terciaria son Japón, Reino Unido, Noruega e Irlanda, todos ellos con valores superiores al 59 % (Tabla A1.2, *Education at a Glance 2025*). España se sitúa en la posición 13 entre los 47 países y economías de la OCDE y asociados con mayor porcentaje de población joven con educación terciaria.

La expansión de la educación terciaria en los últimos años ha beneficiado especialmente a las mujeres de todos los países de la OCDE. Para el tramo de edad de 25 a 34 años, la proporción de mujeres que alcanza el nivel de educación terciaria es superior a la de hombres en todos los países analizados.

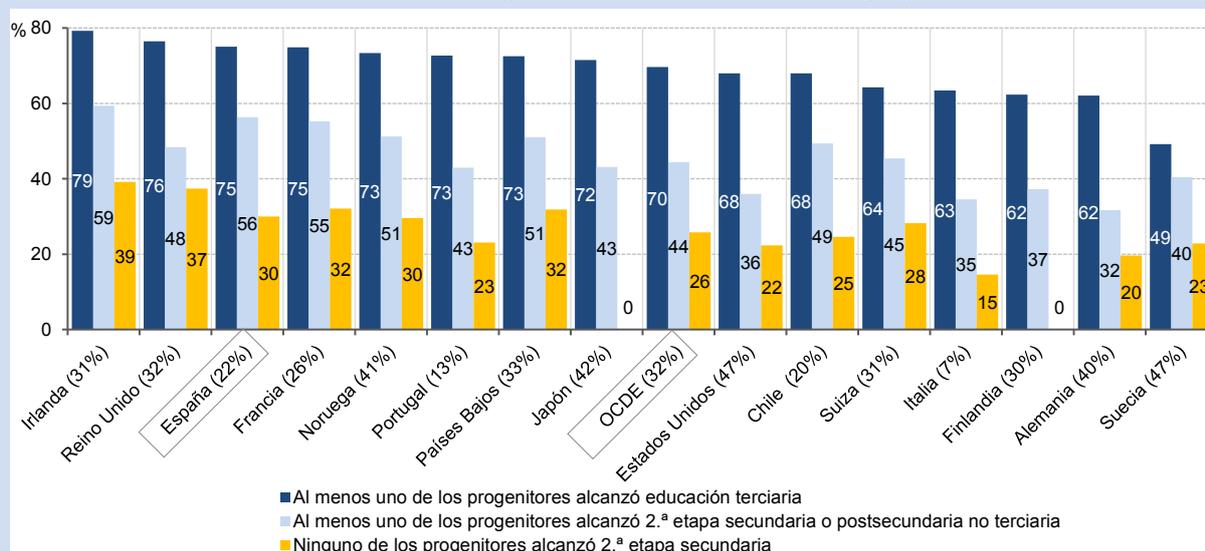
Por género se observan diferencias significativas: en todos los países de la OCDE una mayor proporción de mujeres alcanza el nivel de educación terciaria. La brecha es de 13 puntos porcentuales en la media de la OCDE, de 15 puntos en la UE25 y de 11 puntos en España. En cambio, la proporción de hombres que no alcanza este nivel o que únicamente completa la segunda etapa de educación secundaria suele ser superior a la de las mujeres (Tabla A1.2, *Education at a Glance 2025*).

Cuadro 1.2. Movilidad intergeneracional en el nivel educativo (2023)

En los países de la OCDE, el nivel educativo de las personas sigue estando estrechamente vinculado al de sus progenitores. Según la Encuesta de Competencias de la Población Adulta (PIAAC, [OECD, 2024a]), casi la mitad de la población joven alcanza el mismo nivel educativo que sus padres. Entre quienes tienen al menos un progenitor con estudios de educación terciaria, la probabilidad de completar este nivel ronda el 70 %. En cambio, esta probabilidad se reduce al 44 % entre quienes provienen de hogares donde los progenitores alcanzaron como máximo la segunda etapa de educación secundaria o la postsecundaria no terciaria, y desciende aún más, hasta el 26 %, cuando el nivel educativo de los padres es inferior.

El Gráfico A muestra hasta qué punto la transmisión intergeneracional influye en la probabilidad de obtener estudios superiores en una selección de países de la OCDE. La diferencia entre tener al menos un progenitor con estudios de terciaria y que ninguno de los padres haya alcanzado la segunda etapa de secundaria es de 44 puntos porcentuales, mientras que la diferencia se sitúa en 25 puntos porcentuales si solo uno de los progenitores alcanzó ese nivel.

Gráfico A (extracto de la Figura A1.4). Proporción de población joven adulta de 25 a 34 años con educación terciaria, según el nivel educativo de sus progenitores (2023).



Nota: entre paréntesis el porcentaje de progenitores que han alcanzado el nivel de educación terciaria. Países ordenados de mayor a menor porcentaje de población adulta con nivel de educación terciaria cuando al menos uno de los padres ha alcanzado la educación superior.

España se encuentra entre los países con mayor proporción de población joven con titulación de educación terciaria cuyos progenitores también alcanzaron este nivel. Al igual que Irlanda, Reino Unido y Francia, supera el 75 %, con Irlanda a la cabeza (79 %), todos ellos por encima de la media de la OCDE. En el caso de España, tres de cada cuatro jóvenes de 25 a 34 años con al menos un progenitor con estudios de terciaria han logrado completar también este nivel.

Estos países presentan, además, una diferencia marcada entre los jóvenes con progenitores que alcanzaron la educación terciaria y aquellos cuyos padres solo llegaron a la educación infantil, primaria o primera etapa de secundaria. En todos los casos la brecha supera los 40 puntos porcentuales, y alcanza los 45 puntos en España. Portugal (50 puntos) e Italia (49 puntos) registran las diferencias más altas.

La persistencia de las ventajas educativas se refleja en los llamados “niveles pegajosos” (sticky floors) en los niveles educativos más bajos (OECD, 2018a). Entre los jóvenes de 25 a 34 años cuyos padres no completaron la segunda etapa de secundaria, el 48 % permanece aún por debajo de ese nivel educativo. Esta proporción únicamente es superada por República Checa (55 %) entre los países de la OCDE participantes en PIAAC, igualada por Hungría y seguida de cerca por Alemania (42 %) (Tabla A1.4, *Education at a Glance 2025*). Estos patrones ponen de relieve cómo el origen familiar continúa influyendo en las trayectorias educativas a lo largo de generaciones (OCDE, 2024c). Sin embargo, los resultados deben interpretarse como patrones generales y no como clasificaciones precisas puesto que, dado el tamaño muestral de algunos países, las diferencias pueden no ser significativas.

No obstante, también se observa un indicador positivo de movilidad intergeneracional: en España, un 30 % de los jóvenes cuyos progenitores no alcanzaron la segunda etapa de secundaria han logrado titularse en educación terciaria. Este porcentaje, que puede considerarse una medida del “ascensor social”, se sitúa por encima de la media de la OCDE (26 %). Entre los países seleccionados, Irlanda e Inglaterra (Reino Unido) registran los valores más altos, ambos por encima del 37 % (Gráfico A).

En algunos países, sin embargo, la movilidad puede darse en sentido inverso. En Suecia, por ejemplo, más de la mitad (51 %) de los jóvenes con padres con educación terciaria no alcanzan ellos mismos este nivel educativo. Dado que el porcentaje de progenitores con estudios de terciaria es elevado (47 %), las ventajas educativas de los padres tienden a transmitirse con menor probabilidad entre generaciones (Gráfico A). De forma similar, en Alemania, el sólido sistema de educación y formación profesional (EFP) ofrece trayectorias alternativas que pueden reducir la influencia del nivel educativo de los progenitores en los resultados académicos de sus hijos.

Fuente: OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. Indicador A1.

1.2 Escolarización en educación infantil

La educación en los primeros años desempeña un papel crucial en el desarrollo y el bienestar de los niños. Un creciente conjunto de investigaciones científicas indica que la educación y el cuidado en la primera infancia (ECEC, por sus siglas en inglés) mejoran de forma sustancial las habilidades lingüísticas, cognitivas, sociales y emocionales de los niños, al tiempo que fomentan la autorregulación y la confianza que necesitan para una transición fluida a la educación primaria en el corto plazo (Yoshikawa, Weiland y Brooks-Gunn, 2016; Shuey y Kankaraš, 2018; OECD, 2020a; OECD, 2021d). Además, los avances que logran los niños en sus primeros años pueden tener un impacto duradero en su nivel educativo, rendimiento académico, bienestar e ingresos a lo largo de la vida (García, Heckman, Leaf y Prados, 2020; Heckman y Karapakula, 2019).

El objetivo de aumentar la participación en la educación infantil está en línea con las metas globales establecidas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En particular, el indicador 4.2 de los ODS busca asegurar que para el año 2030, todos los niños y niñas tengan acceso a un desarrollo infantil temprano, cuidado y educación preescolar de calidad, preparándolos para la educación primaria (UNESCO, 2024). En concreto, el Indicador 4.2.2 de los ODS hace seguimiento a las tasas de matriculación de los niños y niñas un año antes de la edad oficial de ingreso a la educación primaria. Este indicador es una medida fundamental para evaluar cuánto tiempo participan en actividades de aprendizaje organizado antes de comenzar la educación primaria.

Los servicios de educación y cuidado en la primera infancia (ECEC, por sus siglas en inglés) son diversos en los distintos países, reflejando una variedad de estructuras organizativas, mecanismos de financiación y modelos de gobernanza. La provisión puede darse tanto dentro como fuera de los límites formales de las clasificaciones de la CINE, según los sistemas nacionales. En algunos países, los programas de ECEC se clasifican dentro de la CINE 0, mientras que en otros incluyen servicios como guarderías o cuidado infantil

en el hogar, especialmente para niños menores de 3 años. El alcance y los mecanismos de aseguramiento de la calidad que rigen estos diversos servicios pueden diferir significativamente, influyendo en el acceso, la matrícula y los resultados (OECD, 2017a).

ESCOLARIZACIÓN EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

En 2023, el 22,0 % de los niños y niñas menores de dos años y el 51,9 % de los de dos años estaban matriculados en centros formales de educación infantil de media en los países de la OCDE. En España el porcentaje sube hasta el 32,9 % y el 71,2 %, respectivamente.

Las tasas de escolarización en programas formales de educación y cuidado de la primera infancia son más bajas en el grupo de niños y niñas menores de 2 años: en 2023, la media de los países de la OCDE se situó en el 22,0 %. En España, la tasa alcanzó el 32,9 %, lo que supone un aumento de 3,2 puntos porcentuales respecto al año anterior. Este crecimiento confirma la tendencia al alza ya observada en años previos, con tasas del 29,7 % en 2022 y del 24,7 % en 2021. Además, el valor español se sitúa claramente por encima de la media de la UE25 (19,6 %), como se muestra en el Gráfico 1.5. En el extremo superior de la comparación destacan, junto con España, Noruega (44,7 %) y Japón (31,9 %). En la parte baja se encuentra el Reino Unido, con apenas un 0,8 % de escolarización en este grupo de edad. Por otro lado, países como Italia o Francia no disponen de datos o programas educativos para este nivel.

En el caso del alumnado de 2 años, la tasa de escolarización en España alcanza el 71,2 %, lo que supone un incremento de 7 puntos porcentuales respecto a 2022 y de 15 puntos en comparación con 2021. Este valor se sitúa claramente por encima de las medias de la OCDE (51,9 %) y de la UE25 (51,2 %). Entre los países con mayores tasas destacan Noruega (94,7 %), Suecia (91,2 %), Finlandia (73,9 %) y Japón (73,8 %). En el extremo opuesto, con valores inferiores al 15 %, se encuentran Italia (14,1 %), Francia (10,5 %) y México (7,8 %) (Gráfico 1.5).

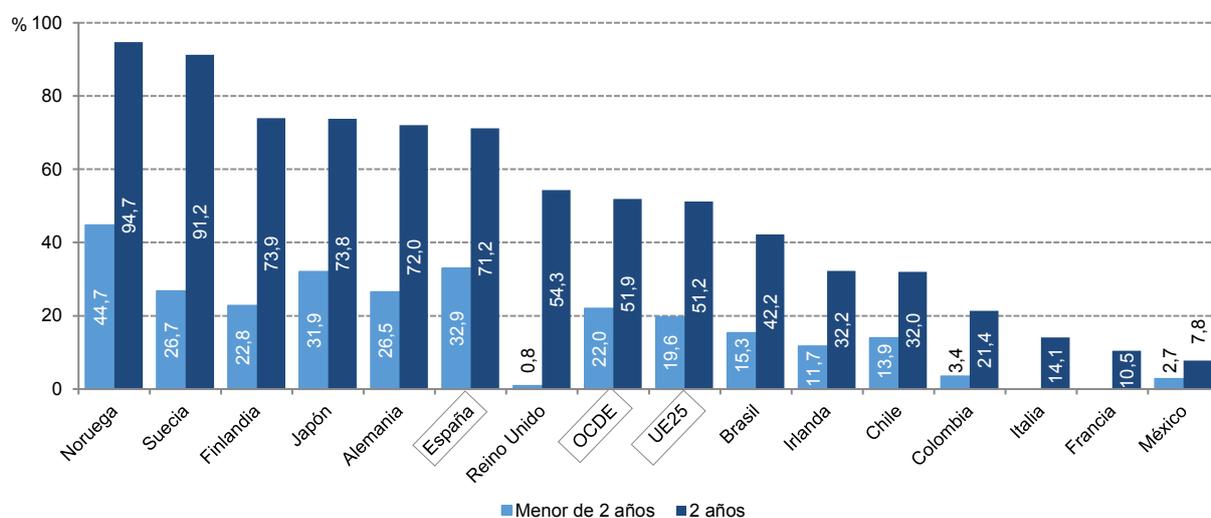
Con respecto a los datos de los años anteriores, y exceptuando casos aislados, en todos los países participantes en este estudio, la escolarización de niños y niñas menores de dos años y la escolarización del alumnado de 2 años ha registrado un notable incremento.

En el análisis de estos porcentajes no se incluyen otros programas educativos que quedan fuera de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), pero que pueden acoger a un número significativo de niños y niñas. Se trata, entre otros, de iniciativas específicas dirigidas a grupos que requieren apoyos o adaptaciones especiales, con el objetivo de favorecer la inclusión y responder a la diversidad social y familiar (Eurydice, 2025a). Por ejemplo, en los Países Bajos, donde un 65 % de los menores de 2 años acuden a servicios que no cumplen criterios CINE 0, la *Voorschoolse educatie* refuerza las competencias lingüísticas, sociales y cognitivas de niños y niñas de 2,5 a 4 años en riesgo de desigualdades educativas (Government of the Netherlands, 2022). En Japón, los Departamentos de Educación Infantil de las Escuelas de Apoyo Especial ofrecen atención personalizada a menores de 3 a 5 años con diferentes tipos de discapacidad (NIC-Japan, 2025).

Factores como la participación de las mujeres en el mercado laboral, la duración y el acceso a los permisos de maternidad o paternidad, o la existencia de redes no formales de cuidado influyen notablemente en la escolarización infantil. En países donde la proporción de mujeres empleadas es baja, como México (47 %), la escolarización temprana también tiende a ser reducida (International Labour Organization, 2025). Los permisos de maternidad o paternidad muy prolongados, como Hungría o Eslovaquia, donde las madres tienen derecho a tres años de permiso pagado (OECD, 2025c), se asocian igualmente con tasas bajas de escolarización antes de los tres años. Asimismo, en muchos lugares, el cuidado de niños se apoya de forma importante en familiares u otras personas cercanas, lo que puede sustituir o complementar la oferta formal.

Gráfico 1.5 (extracto de la Tabla B1.1)

Tasas de escolarización en primer ciclo de educación infantil para menores de 2 años y 2 años (2023)



Nota: no hay datos disponibles de Grecia, Portugal y Estados Unidos. Francia y Países Bajos no tienen programas educativos clasificados dentro de la CINE para estas edades. Países en orden decreciente de tasas de escolarización a los 2 años.

En Europa, el aumento de la escolarización en la primera infancia ha estado impulsado en gran medida por políticas de la Unión Europea. Los llamados objetivos de Barcelona, aprobados en 2002, fijaban como meta que al menos un 33 % de los menores de 3 años estuvieran matriculados en programas de educación y cuidados de la primera infancia (ECEC) en 2010. En 2022, estos objetivos fueron revisados en el marco de la Estrategia Europea de Cuidados, con el propósito de ampliar la participación en dichos servicios, favorecer el desarrollo social y cognitivo de niños y niñas en situación de desventaja y promover la inserción laboral de los progenitores. Los nuevos objetivos establecen que, para 2030, al menos el 45 % de los menores de 3 años deberían participar en la ECEC y, en el caso de los niños y niñas de entre 3 años y la edad de inicio de la educación primaria obligatoria, la participación debería alcanzar al menos el 96 %. Además, los objetivos revisados incorporan recomendaciones sobre la intensidad de la asistencia, instando a los Estados miembros a ofrecer servicios de ECEC que permitan una participación mínima de 25 horas semanales (European Commission, 2025a).

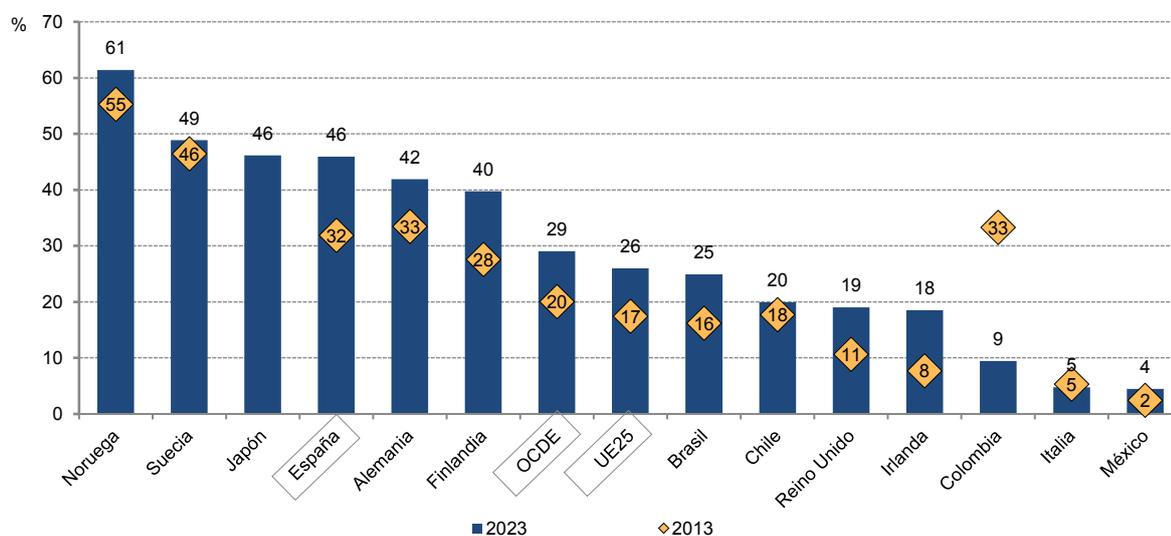
En España, con la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) se ha impulsado la creación de plazas públicas para el primer ciclo de educación infantil. Mediante el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia está prevista la creación de más de 65 000 plazas públicas entre 2021 y 2025. Además, el currículo de esta etapa ha sido desarrollado por primera vez, concretamente mediante el Real Decreto 95/2022, por el que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de educación infantil. A través de estas reformas, se pretende mejorar la extensión y calidad de la etapa (MEFD, 2024a).

Con un incremento de 14 puntos porcentuales, España ha pasado del 32 % en 2013 al 46 % en 2023, situándose entre los países con mayores avances en la escolarización de menores de 3 años y alcanzando niveles cercanos a los de Suecia (49 %) y Japón (46 %).

Entre 2013 y 2023, las tasas de escolarización de menores de 3 años, alumnado normalmente matriculado en el primer ciclo de educación infantil (CINE 01), han aumentado tanto en la OCDE como en la UE25, con un incremento de 9 puntos porcentuales en ambos casos (Gráfico 1.6). España ha registrado una evolución especialmente positiva, con una subida de 14 puntos porcentuales (del 32 % en 2013 al 46 % en 2023), superando las medias internacionales y situándose entre los países con mayores avances. Este crecimiento ha permitido que España se acerque a los niveles de escolarización de Suecia (49 %) y Noruega (61 %), únicos países de los seleccionados que presentan porcentajes más elevados. Otros países, como Chile, Reino Unido, Irlanda, Colombia y México, muestran tasas relativamente bajas, por debajo del 20 %.

Gráfico 1.6 (extracto de la Tabla B1.2)

Evolución de las tasas de escolarización en educación infantil para los menores de 3 años (2013, 2023)



Nota: el año de referencia difiere de 2013 en Colombia (2015) e Irlanda (2017). No se dispone de datos de Grecia, Portugal y Estados Unidos. Países ordenados de mayor a menor tasa de escolarización en 2023.

ESCOLARIZACIÓN EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La expansión del segundo ciclo de educación infantil es un fenómeno generalizado a nivel internacional. Aunque la participación no es obligatoria en todos los países, la escolarización de niños y niñas de 3 a 5 años es muy habitual en la OCDE, donde el 84,9 % está matriculado en educación infantil (sin incluir a quienes asisten a primaria). En la mitad de los países de la organización, la tasa supera el 90 % y en la UE25, asciende al 89,9 %. En España, la escolarización en este tramo de edad es prácticamente universal, con un 97,6 % de cobertura (Gráfico 1.7).

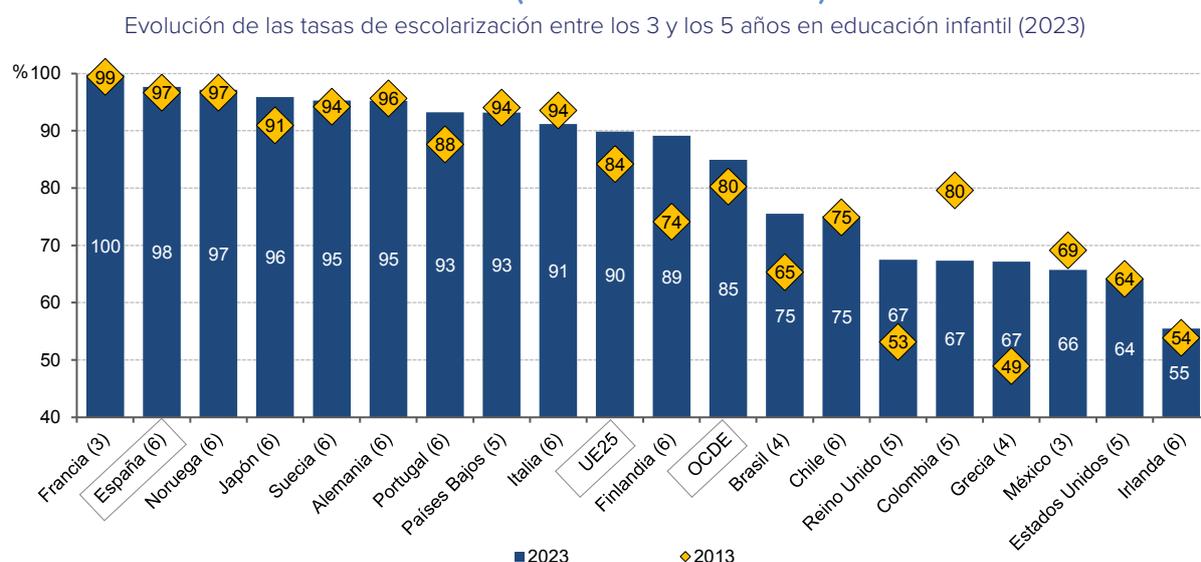
Las tasas más altas de escolarización de niños y niñas de entre 3 y 5 años en educación infantil en 2023 se encuentran en Francia, España y Noruega entre los países seleccionados, igualando o superando el 97 %. En contraste, Irlanda registra una de las coberturas más bajas, con solo un 55 % de niños y niñas de 3 a 5 años matriculados en educación infantil.

En España, el 98 % de los niños y niñas de entre 3 y 5 años está matriculado en educación infantil, una tasa superior a la media de la OCDE (85 %) y a la de la UE25 (90 %).

La gran mayoría de los niños y niñas de 3 a 5 años en los países de la OCDE está escolarizada en programas de educación infantil. Sin embargo, la edad de inicio de la escolarización obligatoria varía: en algunos países comienza antes de los 6 años, mientras que en otros se inicia directamente en la educación primaria. En Reino Unido e Irlanda, más del 98 % de los niños y niñas de 5 años están ya matriculados en primaria, situación que también se da en un 16 % de los casos en Colombia y en un 24 % en México (Tabla A1.1, *Education at a Glance 2025*). En Estados Unidos, México, Grecia, Colombia, Reino Unido, Brasil, Países Bajos y Francia la enseñanza obligatoria comienza antes de los 6 años, siendo este último el único país en el que la educación infantil es obligatoria desde los 3 años.

En España, la nueva Ley Orgánica de Educación también introduce cambios importantes en la etapa. Por otro lado, se ha regulado nuevamente el currículo en el Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de educación infantil (BOE, 2022), el cual llevaba desde 2006 sin actualizarse.

Gráfico 1.7 (extracto de la Tabla B1.2)



Nota: entre paréntesis la edad a la que la enseñanza empieza a ser obligatoria. Países en orden decreciente según tasa de escolarización en 2023. Los datos no incluyen la escolarización en programas de primera etapa de educación infantil (CINE 01) en Portugal, Grecia y Estados Unidos. Países ordenados en orden decreciente según la tasa de escolarización a los 3 años.

Entre 2013 y 2023, la tasa de matrícula de niños y niñas de 3 a 5 años en educación infantil aumentó 5 puntos porcentuales en la media de los países de la OCDE, hasta alcanzar el 85 %. Los mayores avances entre los países seleccionados se dieron en Grecia (+18 puntos porcentuales), Finlandia (+15 p.p.) y Reino Unido (+14 p.p.). En España, la matriculación en el segundo ciclo de educación infantil partía ya de un nivel muy alto (98 % en 2013), por lo que el incremento en la última década ha sido de solo un punto porcentual.

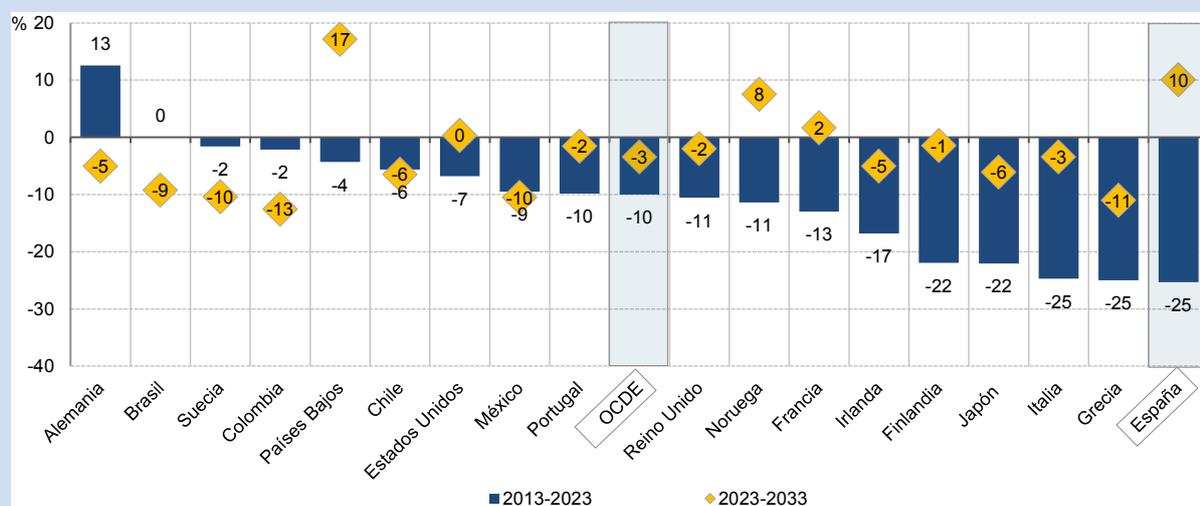
Por edades, el aumento más importante se produjo a partir de los 4 años, pues la cobertura supera el 91 % para los 4 años y alcanza el 97 % para los 5 años, prácticamente universal en la media de la OCDE. En cambio, la escolarización de los niños y niñas de 3 años sigue siendo baja, con un 79 % en 2023 para la media OCDE. En España, sin embargo, la tasa de matriculación a los 3 años llega al 97 %, superando tanto la media de la OCDE como la de la UE25 (87 %) (Tabla B1.1, *Education at a Glance 2025*).

Cuadro 1.3. Cambios demográficos en la población infantil (2013, 2023. 2033)

Entre 2013 y 2023, muchos países han experimentado un estancamiento o incluso una disminución en el número de niños y niñas de 0 a 4 años. Este descenso ha sido especialmente acusado en varios países de Asia (como Japón) y del sur de Europa (como Grecia, Italia y España), donde las reducciones en este grupo de edad oscilaron entre el 19 % y el 36 % (Gráfico A). Concretamente, en España la reducción alcanzó el 25 %, la mayor entre los países analizados. Aunque algunos de estos cambios responden a factores específicos de cada país, como la emigración, en gran medida reflejan una tendencia global de caída en las tasas de natalidad. De media, en los países de la OCDE, la tasa de fertilidad pasó de alrededor de 1,7 a principios de la década de 2010 a aproximadamente 1,5 en 2022 (OECD, 2024f).

No obstante, algunos países han registrado un aumento de la población infantil en este mismo periodo, generalmente asociado a mayores tasas de fertilidad o a los flujos migratorios. Entre los países seleccionados, solo Alemania presenta este patrón, junto con Austria, Luxemburgo y Suiza. En estos casos, a pesar de mantener niveles de fertilidad bajos, el número de niños y niñas pequeños ha crecido, principalmente gracias a la natalidad dentro de la población inmigrante (Eurostat, 2025a).

Gráfico A (extracto de la Figura B1.3). Cambios históricos y previsión en la población de 0 a 4 años (2013 a 2023 y 2023 a 2033).



Nota: países ordenados en orden decreciente según la variación en la población de 0 a 4 años entre 2013 y 2023.

De cara al período 2023-2033, las proyecciones demográficas sugieren que la mayoría de los países de la OCDE registrarán nuevas reducciones en sus poblaciones de niños y niñas pequeños, aunque con distinta magnitud según el país. En Grecia, Italia o Japón, se prevé que el ritmo de disminución se ralentice en comparación con la década anterior. Sin embargo, España constituye una excepción notable, ya que, a diferencia de estos países, se espera un crecimiento cercano al 10 % en su población infantil, uno de los incrementos más altos de la OCDE.

En contraste, varios países seguirán con caídas pronunciadas, superiores al 15 %, debido a la persistencia de bajas tasas de fertilidad y a la emigración continua. De manera similar, en países latinoamericanos como Brasil y Colombia se proyectan reducciones superiores al 8 %, principalmente como consecuencia del descenso en la natalidad. Asimismo, varios países del norte de Europa (como Países Bajos), junto con otros Australia y Canadá, podrían estabilizar o incluso aumentar su población infantil gracias a los flujos migratorios, que compensarían la baja natalidad.

Otra consideración importante es la distribución geográfica del cambio demográfico. Aunque a nivel nacional el número de niños y niñas pequeños pueda disminuir, ciertas ciudades, a menudo las capitales o las regiones con mayor dinamismo económico, pueden seguir registrando incrementos, impulsados por la migración interna o por patrones de fertilidad diferenciados. Al mismo tiempo, otras regiones menos favorecidas pueden experimentar descensos mucho más pronunciados. Alemania está viviendo una situación similar a la descrita (Pastuszka, 2023).

A pesar de la disminución de la matrícula en educación preprimaria en muchos países, las tendencias recientes muestran un aumento del gasto público por niño en la educación y atención de la primera infancia (ECEC). Esto abre una oportunidad para optimizar los sistemas educativos a través de una asignación más eficiente de los recursos, orientada a la calidad más que a la cantidad. Grupos más reducidos pueden favorecer menores ratios niño/niña-docente, cargas de trabajo más manejables, una disminución del estrés del personal y una mejora de los entornos de aprendizaje. De este modo, los cambios demográficos podrían traducirse en un mayor énfasis de las políticas en la mejora de la calidad educativa.

Fuente: OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. Indicador B1.

1.3 Escolarización en educación primaria y primera etapa de secundaria

Los países analizados en este informe organizan la educación primaria (CINE 1) y la primera etapa de secundaria (CINE 2) de forma distinta. Este tramo suele abarcar de los 6 a los 14 años y, en general, coincide con la escolarización obligatoria en todos los países de la OCDE. Es una etapa clave para el desarrollo personal, el futuro rendimiento académico y la transición hacia niveles superiores.

El marco legal que garantiza la gratuidad y obligatoriedad de esta etapa ha permitido alcanzar tasas de escolarización muy elevadas, con muchos países superando el 98 %. Estas cifras reflejan tanto el compromiso político con la educación básica como una inversión constante en recursos humanos y materiales. Las pequeñas desviaciones respecto al 100 % suelen deberse a dificultades concretas, como el acceso limitado de estudiantes con necesidades educativas especiales, de zonas rurales o con bajos ingresos. Aunque la mayoría de los países han logrado cerrar esta brecha, algunos siguen afrontando obstáculos para garantizar la plena escolarización.

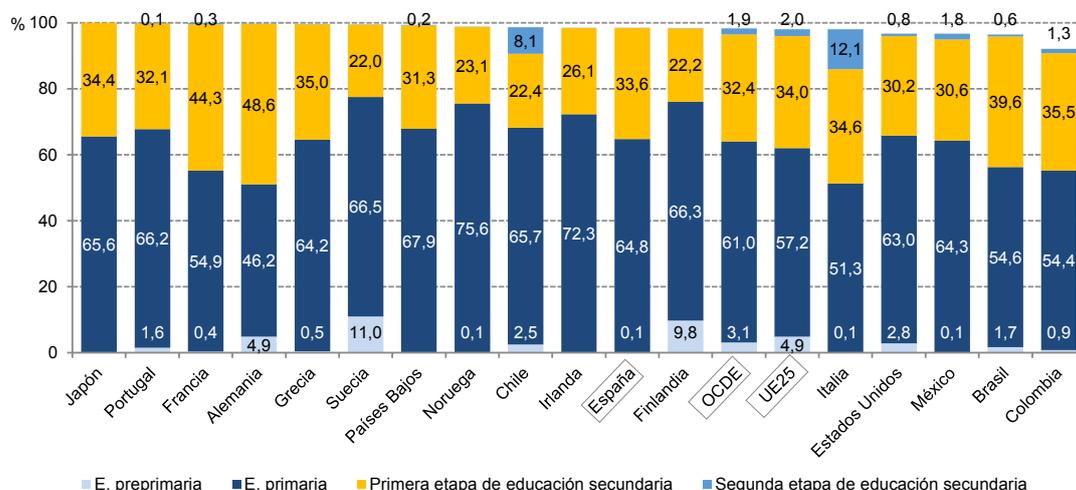
TASAS DE ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 6 A 14 AÑOS, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO

Uno de los factores que ayudan a explicar las diferencias entre países en las tasas de escolarización, en esta franja de edad, es la forma en que se organiza la primera etapa de la educación secundaria (CINE 2). Algunos países mantienen un único itinerario hasta el final de la escolarización obligatoria, mientras que otros introducen diferentes vías desde edades tempranas, a veces desde los 10 u 11 años. Estas vías pueden ser generales o de formación profesional, como ocurre también en la segunda etapa de secundaria. Esta diferenciación puede favorecer la especialización, pero también limitar la flexibilidad del sistema y reforzar desigualdades de origen socioeconómico. Por otra parte, el diseño de la educación especial, y el grado de integración del alumnado con necesidades específicas en entornos ordinarios, refleja diferentes enfoques nacionales en materia de equidad e inclusión.

Del mismo modo, la transición entre la primera (CINE 2) y la segunda etapa de secundaria (CINE 3) supone un momento decisivo. En algunos sistemas, es automática; en otros, depende del rendimiento académico o de la disponibilidad de plazas. La forma en que se gestiona este paso, con orientación personalizada, coherencia curricular o programas más flexibles, puede facilitar la continuidad del alumnado o, por el contrario, aumentar el riesgo de abandono escolar. Analizar estos mecanismos permite entender cómo influyen los sistemas educativos en la calidad, la equidad y la estabilidad de las trayectorias escolares (Santos y Vitoria, 2023). Como se aprecia en el Gráfico 1.8, también varía el momento en que se produce esta transición, siendo Italia (12 %) y Chile (8 %) los países con un mayor porcentaje de alumnado de esta franja de edad matriculado en la segunda etapa de secundaria.

Gráfico 1.8 (extracto de la Tabla B2.1)

Tasas de escolarización de la población de 6 a 14 años, según nivel educativo (2023)



Nota: países ordenados de mayor a menor tasa de escolarización de la población de 6 a 14 años.

Aunque esta franja de edad se corresponde generalmente con la educación primaria (CINE 1) y la primera etapa de la secundaria (CINE 2), la distribución del alumnado entre niveles varía según la estructura de cada sistema educativo. En la mayoría de los países de la OCDE, la educación primaria tiene una duración de seis años y la primera etapa de secundaria de tres, pero hay excepciones: en algunos casos, estas etapas se extienden de cuatro a ocho años. Esto hace que, en media para los países de la OCDE, dos tercios del alumnado de 6 a 14 años esté matriculado en educación primaria, aunque en varios países, como en algunos países nórdicos (Suecia o Finlandia), en torno a un 10 % sigue en educación preprimaria debido a que la primaria comienza a los 7 años. Por otro lado, en sistemas donde la segunda etapa de secundaria (CINE 3) comienza a los 14 años, más del 8 % de este grupo de edad ya está cursando ese nivel (Chile o Italia). España presenta una situación similar a la media de la OCDE, con el 65 % del alumnado matriculado en educación primaria y el 34 % en la primera etapa de educación secundaria.

En España, la tasa de escolarización de la población de entre 6 y 14 años es prácticamente del 100 %, en línea con el resto de los países de la OCDE. En concreto, el 65 % del alumnado está matriculado en educación primaria y el 34 % en la primera etapa de educación secundaria.

Estas diferencias responden a modelos estructurales diversos de educación primaria, primera y segunda etapa de educación secundaria, como el 4+6+3, el 6+3+3 o el 4+4+4, que reflejan tanto tradiciones históricas como enfoques pedagógicos. Por ejemplo, Alemania adopta una estructura 4+6+3, que permite una primera etapa de secundaria (CINE 2) más larga y la introducción temprana de itinerarios diferenciados. Finlandia, en cambio, mantiene un currículo común durante nueve años (6+3+3), lo que retrasa la especialización hasta la segunda etapa de secundaria (CINE 3). España se clasifica dentro del grupo 6+3+3 y la especialización, como en Finlandia, no comienza hasta la segunda etapa de educación secundaria.

IDONEIDAD DEL ALUMNADO, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO

Las políticas de acceso, los criterios de promoción y los mecanismos de apoyo tienen un impacto directo en el progreso del alumnado. Una de las diferencias más visibles entre sistemas es la relación entre la edad del estudiante y el curso que está cursando. Aunque en la mayoría de los países la escolarización empieza a los 6 años, algunos permiten cierta flexibilidad en la edad de inicio.

De media, un 2,0 % del alumnado de educación primaria (CINE 1) y un 3,8 % del que cursa programas generales de la primera etapa de secundaria (CINE 2) en los países de la OCDE tiene al menos dos años más que la edad prevista para su curso. Estos datos son muy similares a los de la UE25 (2,0 % y 3,5 %, respectivamente). En España, sin embargo, este alumnado es prácticamente nulo en educación primaria (0,2 %) y ligeramente superior en la primera etapa de educación secundaria (4,6 %). Esta diferencia de edad, conocida como **sobreedad**, varía mucho entre países. En Colombia, por ejemplo, más del 10 % del alumnado de primaria se encuentra en esta situación, mientras que, en Irlanda, Japón, Noruega y Reino Unido, casi todo el alumnado avanza a la edad esperada o con solo un año de diferencia. En el caso de la primera etapa de secundaria, la proporción de estudiantes con sobreedad supera llega al 10 % en Brasil y Colombia. En cambio, en Irlanda y Suecia, apenas se registran casos (Tabla B2.2, *Education at a Glance 2025*).

Prácticamente todo el alumnado de educación primaria en España no tiene más de dos años de desfase con la edad prevista para su curso (0,2 % de alumnos con sobreedad). Porcentaje inferior a la media OCDE (2,0 % de sobreedad) y UE25 (2,0 % de sobreedad). En primera etapa de secundaria, en España el 4,6 % del alumnado tiene al menos dos años más que la edad prevista para su curso, valor superior a la media OCDE (3,8 %) y UE25 (3,5 %)

En la mayoría de los países de la OCDE, la causa principal de la sobreedad es la repetición de curso. No obstante, también influyen otros factores, como la flexibilización de la edad de acceso o la incorporación tardía del alumnado, principalmente de origen migrante o con desconocimiento del idioma. En algunos países se ha reducido la proporción de estudiantes que cursan la primera etapa de educación secundaria (CINE 2) con una edad superior a la habitual para su curso ("sobreedad"), principalmente como resultado de reformas orientadas a limitar la repetición. Entre los países de la OCDE, España es el que registra la mayor reducción de esta tasa entre 2015 y 2023, pasando del 9,4 % al 4,6 %.

LA REPETICIÓN DEL ALUMNADO, SEGÚN EL NIVEL EDUCATIVO

La repetición de curso, es decir, la práctica de hacer permanecer a los estudiantes en el mismo grado para darles más tiempo para dominar el contenido, tiene la intención de apoyar al alumnado con dificultades antes de que avance al siguiente nivel. Sin embargo, su efectividad está en discusión y puede depender del momento en que se aplica. Los estudiantes que repiten curso tienden a obtener peores resultados académicos, desarrollar actitudes más negativas hacia la escuela a los 15 años y tienen menos probabilidades de alcanzar una titulación secundaria o superior, incluso tras controlar por el nivel socioeconómico y otras características (OECD, 2023e; Moulin y Sari, 2025).

La evidencia disponible indica que, por debajo de la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3), la repetición de curso suele asociarse con efectos negativos sobre los resultados educativos.

Otras investigaciones muestran que estos efectos son particularmente negativos para estudiantes socialmente desfavorecidos o pertenecientes a minorías étnicas (Education Endowment Foundation, 2025). Además, el hecho de repetir puede contribuir a la sobreedad escolar, lo que incrementa el riesgo de estigmatización, aislamiento o abandono temprano (UNESCO-UIS, 2012). Por otro lado, en aulas con alumnado de distintas edades, el profesorado puede encontrar más difícil adaptar la enseñanza a los diferentes niveles de madurez y habilidades (Cronin, 2019).

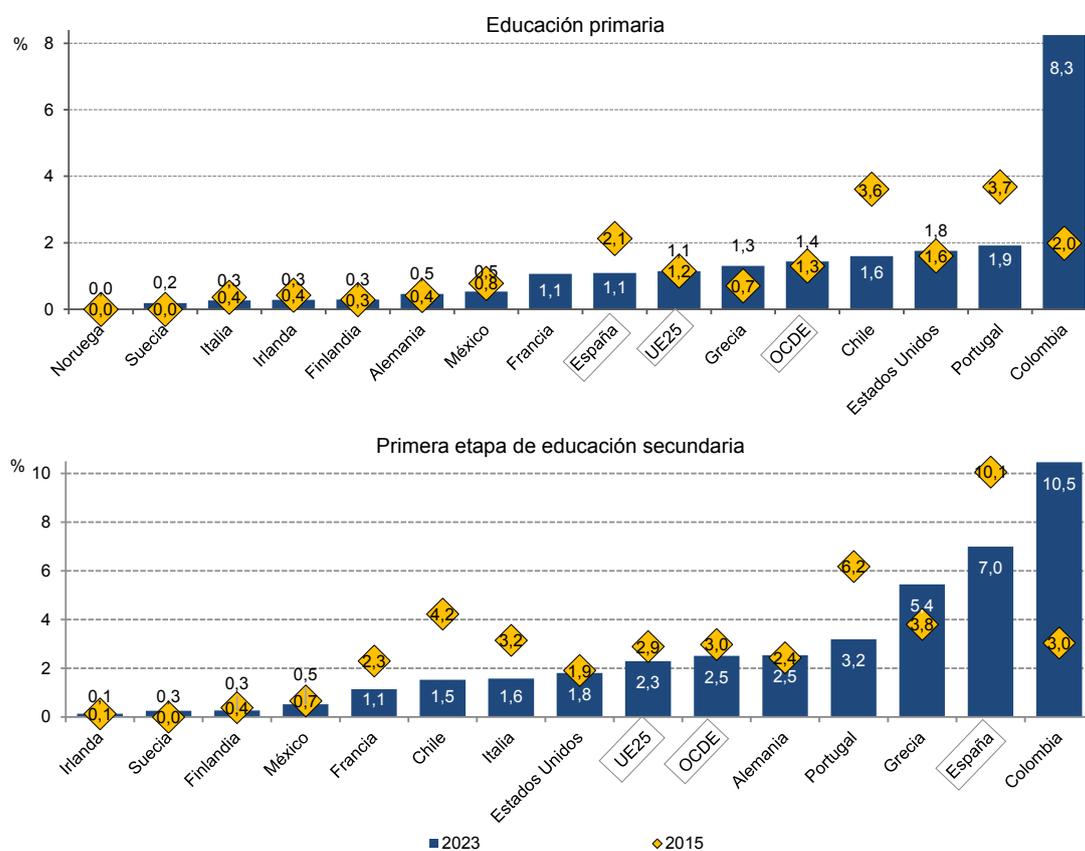
La incidencia de la repetición de curso varía notablemente entre países y niveles educativos. En 2023, el 1,4 % del alumnado de educación primaria (CINE 1) y el 2,5 % de la primera etapa de educación secundaria (CINE 2) estaba repitiendo curso en el conjunto de países de la OCDE (Gráfico 1.9). En comparación con 2015, estas cifras suponen un leve aumento en primaria (del 1,3 % al 1,4 %) y una disminución en secundaria inferior (del 3,0 % al 2,5 %). En la UE25, los datos de repetición de 2023 fueron del 1,1 % y 2,3 %, respectivamente, ligeramente por debajo de la media de la OCDE.

En este contexto, España ha mostrado una evolución destacada. En 2015, el porcentaje de repetición en educación primaria superaba en 0,8 puntos porcentuales la media de la OCDE y en 1,0 puntos la de la UE25. En 2023, la situación se ha invertido: la tasa de repetición se sitúa por debajo de la media de la OCDE (-0,3 puntos porcentuales) y es igual a la de la UE25. En la primera etapa de secundaria, la repetición también ha descendido, pasando del 10,1 % al 7,0 %, aunque todavía se mantiene por encima de la media de la OCDE (+4,5 puntos porcentuales) y de la UE25 (+4,7 puntos). En España, repetir curso se considera actualmente una opción de último recurso, aplicable únicamente tras agotar todas las medidas ordinarias de refuerzo educativo (Eurydice, 2025c).

En 2023 en España la tasa de repetición en educación primaria se sitúa por debajo de la media de la OCDE (-0,3 puntos porcentuales) y es igual a la de la UE25. En la primera etapa de secundaria, la repetición también ha descendido, pasando del 10,1 % al 7,0 %, reduciéndose 3,1 puntos porcentuales.

Gráfico 1.9 (extracto de la Tabla B2.2)

Evolución de la tasa de repetición en educación primaria y primera etapa de educación secundaria general (2015, 2023)



Nota: el año de referencia de Colombia es 2015, el de Estados Unidos es 2017 y el de Portugal es 2018. Países ordenados de menor a mayor la tasa de repetición en educación primaria y primera etapa de educación secundaria general en 2023. No se dispone de datos de Japón, Países Bajos, Reino Unido, Brasil y en Noruega no se dispone de datos de primera etapa de secundaria.

Entre los países con datos disponibles, Colombia destaca por registrar un aumento significativo en la repetición de curso tanto en educación primaria como en primera etapa de educación secundaria respecto a 2015. Sin embargo, de forma aparentemente contradictoria, la proporción de estudiantes con sobreedad ha disminuido. Este patrón atípico podría explicarse por avances en otros factores que afectan a la edad escolar, como una mejora en el acceso temprano a la educación (OECD, 2025a).

Por el contrario, en muchos países nórdicos, la repetición de curso no forma parte de la práctica habitual o directamente no existe como medida educativa. Sistemas como los de Finlandia o Suecia permiten la promoción automática al siguiente grado al finalizar el año escolar, tanto en primaria como en secundaria, con independencia del rendimiento académico (OECD, 2023e). Aunque legalmente es posible repetir curso, en la práctica apenas se recurre a esta medida. En su lugar, se ofrece apoyo pedagógico adicional, como escuelas de verano o tutorías complementarias, para ayudar al alumnado con dificultades sin necesidad de repetir (Finnish National Agency for Education, 2025; Jönsson, 2018).

En los países donde sí se aplica la repetición, varios han establecido limitaciones específicas. Un total de 17 sistemas educativos restringen esta práctica por nivel, tipo de programa o número de repeticiones posibles (OECD, 2025a). Por ejemplo, en Alemania no se puede repetir en los dos primeros cursos de primaria, y tanto en Alemania como en Francia se limita la repetición a una sola vez por ciclo educativo (Government of France, 2025; Eurydice, 2025b). En España, el alumnado puede repetir un máximo de dos veces a lo largo de toda la enseñanza obligatoria (Eurydice, 2025c).

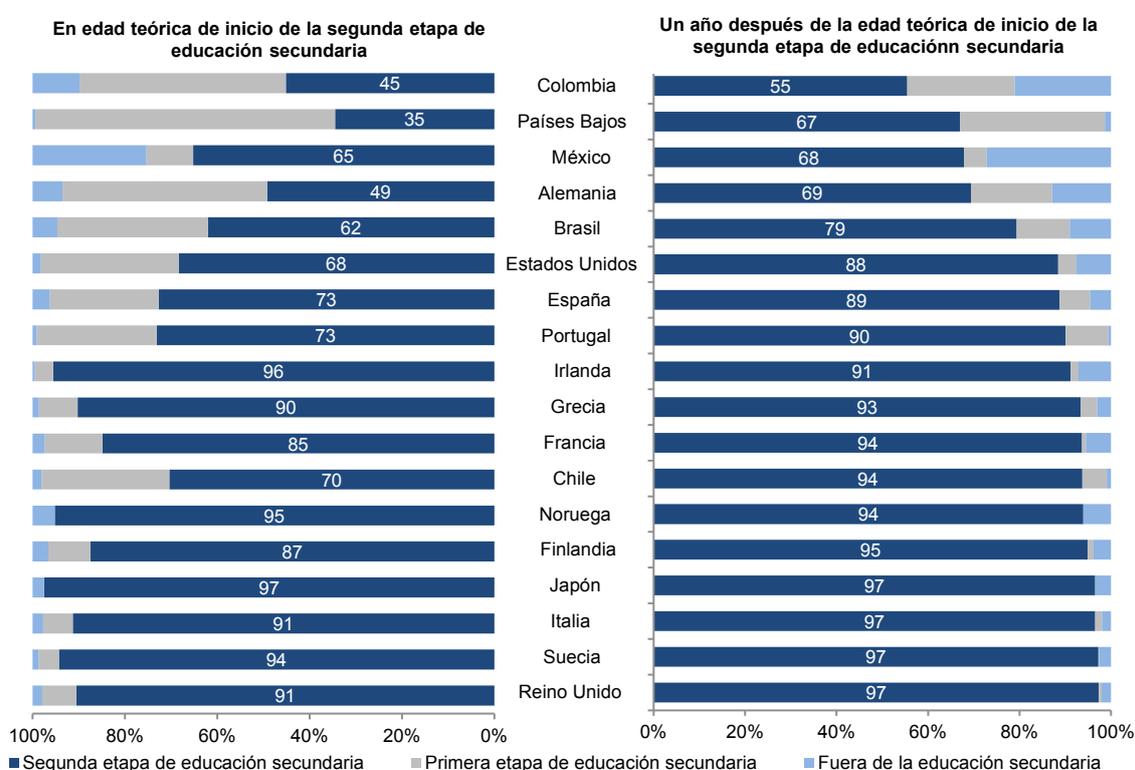
LA TRANSICIÓN HACIA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR

En general, los retrasos en el acceso a esta etapa suelen estar relacionados con el diseño del sistema educativo, más que con problemas reales en el proceso de transición.

Muchos países de la OCDE tienen como objetivo que todo el alumnado complete la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3), y algunos incluso han hecho esta etapa obligatoria, total o parcialmente. En la mayoría, la escolarización obligatoria se extiende al menos un año más allá de la edad teórica en la que debería comenzar la segunda etapa (ver tabla en el Anexo X1.3, *Education at a Glance 2025*). Sin embargo, el acceso a esta etapa puede retrasarse por varios factores, como una incorporación tardía al sistema educativo, la repetición de curso o diferencias en la duración de los programas.

Gráfico 1.10 (extracto de la Figura B2.5)

Distribución del alumnado en la edad teórica de inicio de la segunda etapa de educación secundaria y un año después, según situación de escolarización (2023)



Nota: países ordenados de menor a mayor porcentaje de alumnado en segunda etapa de educación secundaria un año después de la edad teórica de inicio de la etapa.

Un bajo porcentaje de alumnado en la segunda etapa a la edad teórica de inicio no implica necesariamente una transición deficiente, como muestran los casos de Alemania, Colombia o Países Bajos. En algunos sistemas, puede deberse a un mayor peso de la sobreedad o a trayectorias más flexibles. Por ejemplo, en Alemania y Países Bajos, los programas de la primera etapa de educación secundaria pueden tener duraciones variables, de modo que estas diferencias en la progresión forman parte del propio diseño del sistema educativo.

La distribución del alumnado en la edad teórica de inicio de la segunda etapa de educación secundaria y un año después se presenta en el Gráfico 1.10. Entre los países analizados, las diferencias en la progresión son notables, oscilando entre el 35 % de Países Bajos y el 97 % de Japón. En España, a la edad teórica de inicio, el 73 % del alumnado está cursando la segunda etapa, el 24 % permanece en la primera etapa de educación secundaria y un 4 % se encuentra fuera del sistema educativo. Esta distribución es similar a la observada en Portugal o Estados Unidos.

Un año después de la edad teórica de inicio, el porcentaje de alumnado matriculado en la segunda etapa de educación secundaria aumenta en todos los países, aunque de forma desigual. Estas diferencias reflejan tanto retrasos en la progresión como el impacto del abandono escolar temprano. En los sistemas con mayor incidencia de repetición de curso o con programas de primera etapa más prolongados, un número importante de estudiantes realiza la transición con cierto retraso, lo que provoca incrementos significativos en la matrícula en la segunda etapa transcurrido un año. Los mayores aumentos, de al menos 20 puntos porcentuales, se registran en Estados Unidos y Alemania (ambos con +20 puntos), Chile (+23 puntos) y Países Bajos (+32 puntos). En España, el incremento es de 17 puntos, alcanzando así el 89 % de alumnado escolarizado en programas de segunda etapa un año después de la edad teórica de inicio. En ese momento, el 7 % continúa en la primera etapa de educación secundaria y el 5 % está fuera del sistema educativo. Sin embargo, persisten casos en los que un alto porcentaje del alumnado sigue en la primera etapa un año después de la edad teórica de transición, como ocurre en Colombia (24 %) y Países Bajos (32 %), lo que puede deberse tanto a características estructurales de sus sistemas como a dificultades más profundas.

Además, el hecho de que una parte significativa del alumnado no esté matriculada ni siquiera un año después de la edad teórica de inicio de la segunda etapa de educación secundaria sugiere que algunas y algunos jóvenes han abandonado el sistema educativo, bien por deserción escolar, bien por haber finalizado programas de menor duración. Entre los países analizados, los casos más destacados son Colombia (21 %), México (27 %) y, en menor medida, Alemania (13 %). Estos resultados resultan especialmente preocupantes si se considera que esta etapa forma parte de la escolarización obligatoria y debería concluir con la obtención de un título de educación secundaria, como ocurre en México (OECD, 2024b).

1.4 Escolarización y características en la segunda etapa de educación secundaria

La obtención de una titulación de segunda etapa de educación secundaria se considera clave para acceder con éxito al mercado laboral y constituye un requisito para continuar estudios en la educación superior. Mientras que el tránsito por la educación primaria y la primera etapa de educación secundaria presenta una trayectoria relativamente homogénea en la mayoría de los sistemas educativos, a medida que el alumnado muestra habilidades, intereses o necesidades diversas, se requieren programas capaces de responder a esta variedad. El desarrollo y fortalecimiento de este nivel educativo, tanto en su orientación general como profesional, puede contribuir a que resulte más inclusivo y atractivo para personas con diferentes preferencias e inclinaciones. En este nivel, los programas de educación y formación profesional destacan en muchos países por su alta empleabilidad directa y ofrecen a la población adulta una vía eficaz para mejorar sus cualificaciones en un contexto de evolución constante de las demandas del mercado laboral.

La segunda etapa de educación secundaria es también el momento en el que se acentúan las diferencias en los resultados y la participación del alumnado. Algunos estudiantes abandonan antes de obtener una titulación, y las tasas de escolarización descienden en la mayoría de los países. No todo el alumnado logra completar estos estudios y, en este punto, se amplían las disparidades por género, región o nivel socioeconómico. Para hacer frente a este reto, los países de la OCDE buscan las estrategias más eficaces para apoyar al alumnado y favorecer la finalización con éxito de esta etapa. Asimismo, muchos sistemas educativos ofrecen programas específicos para personas adultas, proporcionando una segunda oportunidad a quienes no completaron sus estudios inicialmente, con la formación profesional como pieza clave en esta labor.

TASA DE ESCOLARIZACIÓN DE LA POBLACIÓN ENTRE 15 Y 19 AÑOS POR NIVEL DE EDUCACIÓN Y TIPO DE PROGRAMA

La escolarización tiende a disminuir con la edad. Aun así, entre los 15 y los 19 años, las tasas siguen siendo elevadas. En 2023, la tasa de escolarización en España fue del 87 %, por encima de la media de la OCDE (84 %) y en línea con la de la UE25 (87 %). Entre los países analizados (Gráfico 1.11), Irlanda, Países Bajos y Portugal superan el 90 %, mientras que las tasas más bajas se registran en Brasil (72 %), Colombia (62 %) y México (60 %).

La segunda etapa de educación secundaria suele abarcar de los 15 a los 19 años. Sin embargo, dentro de ese grupo de edad, aún hay personas cursando niveles anteriores. En España, por ejemplo, un 8 % del alumnado entre 15 y 19 años sigue en la primera etapa de educación secundaria. Esta cifra es menor que la media de la OCDE (12 %) y la de la UE25 (13 %).

En España, la tasa de escolarización de la población de entre 15 y 19 años es del 87 %, la cual está ligeramente por encima de la media de países OCDE (84 %) y es similar a la media de la UE25 (87 %).

En cuanto a la segunda etapa de educación secundaria de carácter general, España alcanza una tasa de escolarización del 44 %, por encima de la media de la OCDE (37 %) y de la UE25 (33 %) (Gráfico 1.11).

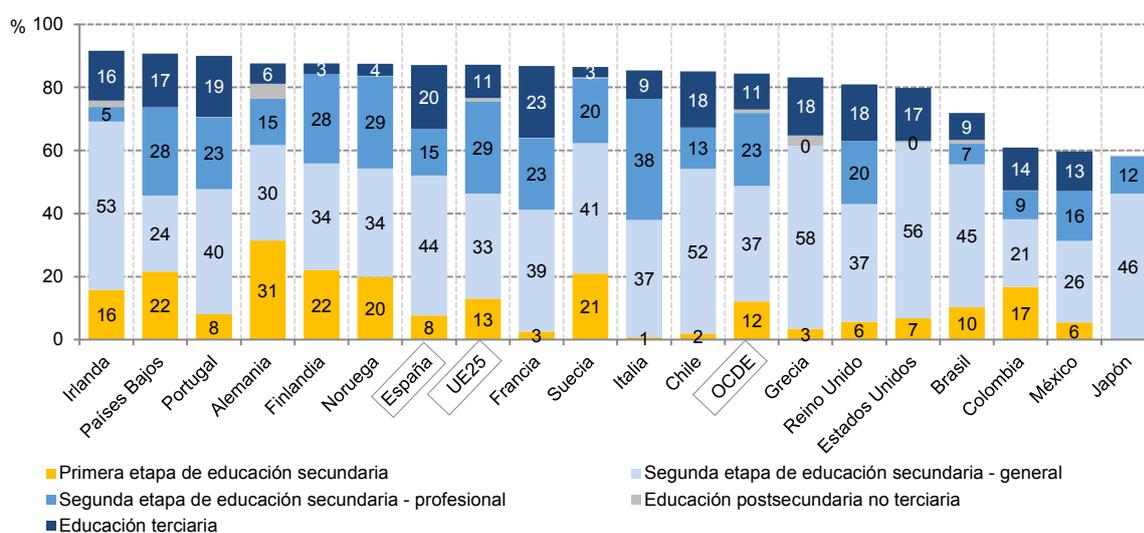
En los programas de formación profesional de esta misma etapa, España presenta una tasa del 15 %, inferior tanto a la media de la UE25 (29 %) como a la de la OCDE (23 %). Se espera que la reciente reforma introducida con la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional contribuya a aumentar esta tasa en los próximos años.

En el nivel postsecundario no terciario, la participación en España es muy baja, cercana al 0 %, algo que también ocurre en el conjunto de la OCDE y la UE25, ambas en torno al 1 %.

Por último, en la educación terciaria, dentro de este grupo de edad, España alcanza una tasa del 20 %, muy por encima de la media de la OCDE y de la UE25 (ambas en torno al 11 %). Esta diferencia se debe, en gran parte, al peso que tienen en España los Ciclos Formativos de Grado Superior.

Gráfico 1.11. (extracto de la Tabla B3.1)

Tasa de escolarización de la población entre 15 y 19 años por nivel de educación y tipo de programa (2023)



Nota: países ordenados de mayor a menor tasa de escolarización de la población de 15 a 19 años.

DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO ESCOLARIZADO EN PROGRAMAS GENERALES Y PROFESIONALES, POR TIPO DE PROGRAMA

En la segunda etapa de educación secundaria, los programas generales están orientados principalmente a preparar al alumnado para continuar estudios en la educación terciaria, con un enfoque en el conocimiento teórico y en una amplia gama de materias académicas. Por su parte, los programas de educación y formación profesional constituyen una vía alternativa relevante, al centrarse en la adquisición de competencias prácticas y en la preparación para la inserción directa en el mercado laboral. No obstante, los sistemas educativos ofrecen

cada vez más vías flexibles que permiten cambiar de itinerario. Así, las decisiones tomadas en esta etapa no tienen por qué cerrar puertas más adelante. Por eso, es fundamental que el alumnado reciba orientación clara sobre las implicaciones de cada opción, para facilitar las transiciones y reducir el riesgo de abandono.

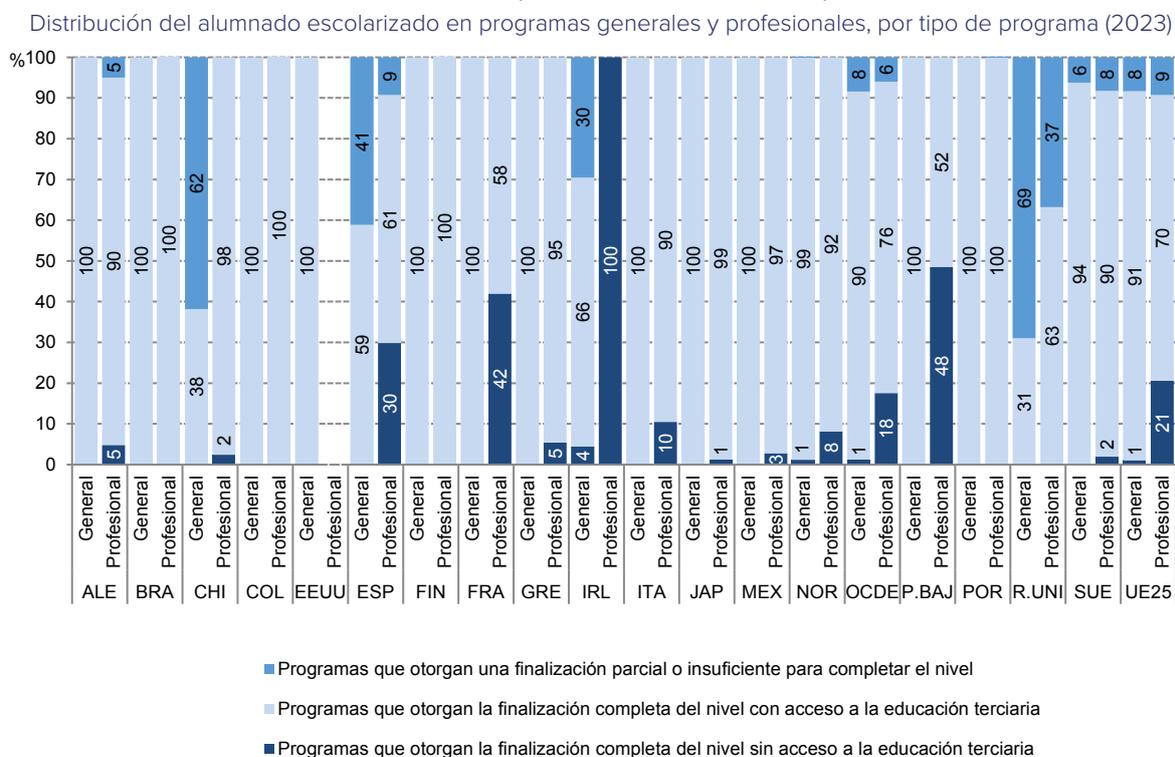
En 2023, el 44 % del alumnado de segunda etapa de educación secundaria en los países de la OCDE cursaba un programa con orientación profesional. En la UE25, la proporción es aún más equilibrada entre programas generales y profesionales, alcanzando el 51 %. En España, este porcentaje se sitúa en el 39 %, lo que supone un aumento de 6 puntos porcentuales respecto a 2013. Entre los países analizados, destacan Países Bajos (70 %) y Finlandia (68 %) con las cifras más altas, mientras que Brasil (14 %) y Japón (21 %) presentan los valores más bajos (Tabla B3.2, *Education at a Glance 2025*).

Por género, se observan diferencias tanto en el tipo de programa cursado como entre países. De media, en los países de la OCDE, las mujeres representan el 54 % del alumnado en programas generales de segunda etapa de educación secundaria, frente al 45 % en los programas profesionales. En España, la distribución es algo más equilibrada: 52 % en los programas generales y 48 % en los profesionales.

La edad también marca diferencias importantes según la orientación del programa. En la OCDE, la media de edad del alumnado en programas generales es de 17 años para ambos géneros, mientras que en los programas profesionales es superior y con diferencias por género: 22 años para las mujeres y 20 para los hombres. En España, el patrón es similar, con una media de 16 años en los programas generales (sin diferencias entre hombres y mujeres) y edades más elevadas en los programas profesionales: 29 años para las mujeres y 24 para los hombres (Tabla B3.2, *Education at a Glance 2025*).

El tipo de titulación que otorgan los programas de segunda etapa de educación secundaria desempeña un papel fundamental en la configuración de las oportunidades educativas y profesionales del alumnado. El alumnado puede estar escolarizado en programas que otorgan una finalización parcial o insuficiente para completar el nivel o que supongan la finalización completa del nivel, dando o no acceso a la educación terciaria (Gráfico 1.12).

Gráfico 1.12 (extracto de la Tabla B3.2)



Nota: países ordenados en orden alfabético.

De media, en los países de la OCDE, el 90 % del alumnado matriculado en programas generales de segunda etapa de educación secundaria cursa programas que permiten la finalización completa del nivel y el acceso a la educación terciaria. Un 1 % sigue programas que, aun completando el nivel, no dan acceso a la educación terciaria, mientras que el 8 % restante está inscrito en programas que otorgan una finalización parcial o insuficiente del nivel.

En España, debido a la estructura de sus programas generales de este nivel educativo, la situación difiere notablemente: el 59 % del alumnado cursa programas que suponen la finalización completa del nivel y permiten el acceso a la educación terciaria, mientras que el 41% sigue programas que ofrecen una finalización parcial o insuficiente. España, junto con países como Reino Unido o Chile, destaca por tener más del 40 % de su alumnado en este último tipo de programas.

En estos países, la segunda etapa de educación secundaria suele organizarse en dos o más fases. El alumnado completa primero una fase inicial que le otorga una cualificación y, posteriormente, puede continuar su formación. El alumnado que obtiene este tipo de cualificación suele poder continuar su formación, ya sea accediendo a programas académicos generales de nivel más avanzado o incorporándose a programas de educación y formación profesional. Para acceder a la educación terciaria, es necesario obtener la titulación completa del nivel y cumplir con los requisitos académicos de ingreso. En el caso de España, la segunda etapa está formada por 4.º de Educación Secundaria Obligatoria, que no supone la finalización completa del nivel, y el Bachillerato, que sí otorga dicha finalización y permite el acceso a la educación terciaria.

Los programas de formación profesional, especialmente en la segunda etapa de educación secundaria, deben ofrecer vías de progresión hacia niveles educativos superiores. Esto incrementa su atractivo, garantiza la equidad y fomenta el aprendizaje a lo largo de la vida. No obstante, dichas oportunidades deben ir acompañadas de una preparación adecuada, dotando al alumnado de las competencias académicas y transversales necesarias para completar con éxito los estudios terciarios.

En los países de la OCDE, el 76 % del alumnado de itinerarios profesionales en la segunda etapa de educación secundaria cursa programas que permiten finalizar completamente este nivel y acceder a la educación terciaria. Un 18 % realiza programas que, aunque suponen la finalización del nivel, no dan acceso a la educación terciaria, y el 6 % restante está en programas que otorgan una finalización parcial o insuficiente.

En España, estas proporciones son diferentes: solo el 61 % cursa programas que permiten el acceso a la educación terciaria, el 30 % sigue programas que completan el nivel, pero sin acceso posterior a terciaria, y el 9 % restante está en programas de finalización parcial o insuficiente. Esta distribución se explica por la diversidad de programas profesionales incluidos en la segunda etapa de educación secundaria, que abarca, además de los Ciclos Formativos de Grado Básico y Medio, las enseñanzas de las Escuelas Oficiales de Idiomas, otras enseñanzas profesionales como Danza o Música, y los certificados de profesionalidad de nivel 2.

No obstante, las diferencias entre países son significativas. En Colombia, Finlandia, Brasil y Portugal, todos los programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria permiten el acceso a la educación terciaria, mientras que en España y Países Bajos menos del 60 % del alumnado matriculado en estos programas cuenta con esa posibilidad.

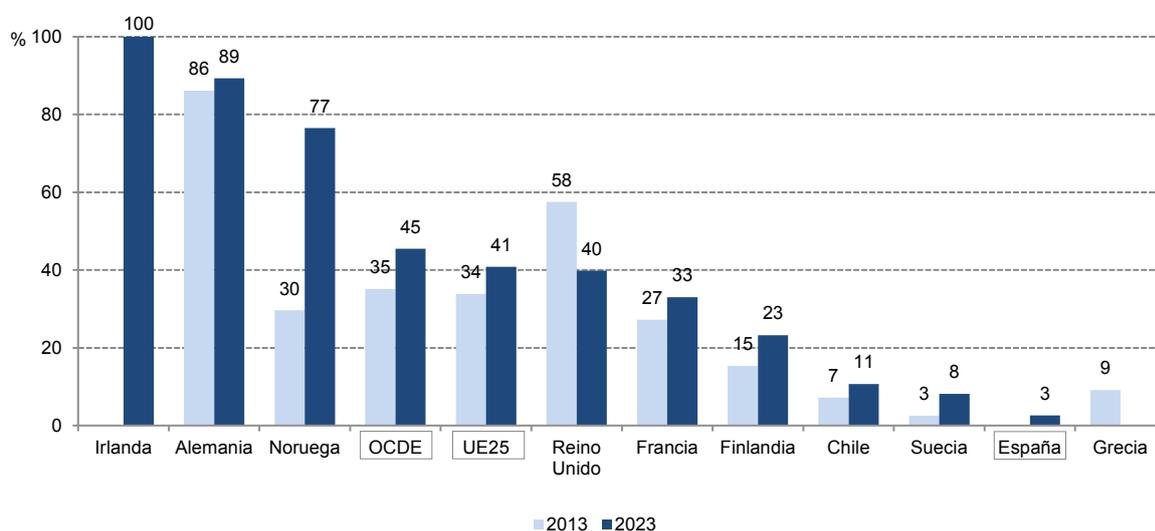
Además, el tipo de estudios superiores a los que pueden acceder los titulados varía considerablemente. En algunos países, la finalización de un programa profesional abre la puerta a cualquier programa de educación terciaria, mientras que, en otros, como España o Noruega, el acceso se limita a los ciclos cortos (en el caso español, los Ciclos Formativos de Grado Superior). Incluso en los países que permiten el acceso a programas de grado o equivalentes, suele haber restricciones sobre las titulaciones a las que se puede optar, como ocurre en Países Bajos. Por otro lado, existen sistemas que, aun limitando el acceso inicial, facilitan la progresión hacia estudios universitarios mediante formación general paralela a la profesional o a través de programas puente, como en el caso de Alemania.

EL APRENDIZAJE BASADO EN EL TRABAJO EN LOS PROGRAMAS PROFESIONALES

Incorporar el aprendizaje basado en el trabajo en los programas de formación profesional ofrece múltiples ventajas. El entorno laboral facilita la adquisición de habilidades técnicas, así como de competencias personales y sociales. El alumnado aprende de profesionales con experiencia y tiene acceso a herramientas y tecnologías actualizadas del sector. Además, algunas habilidades, como la gestión de conflictos, se desarrollan mejor en situaciones reales que en el aula. Este enfoque también permite reducir costes para los centros educativos. Al impartir formación práctica en empresas, se evita la necesidad de adquirir, mantener y renovar equipos caros. Además, este modelo puede mitigar la falta de docentes especializados, al aprovechar el conocimiento de trabajadores y trabajadoras cualificadas en las empresas. Por último, crea vínculos entre los centros educativos y el mundo laboral, y conexión directa entre el alumnado y sus posibles empleadores (OECD, 2018b).

Gráfico 1.13 (extracto de la Tabla B3.2)

Porcentaje de alumnado de programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria que siguen programas que combinan aprendizaje en el centro educativo y centro de trabajo (2013 y 2023)



Nota: países ordenados de mayor a menor porcentaje de alumnado de programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria que siguen programas que combinan aprendizaje en el centro educativo y centro de trabajo en 2023.

Aunque los beneficios del aprendizaje en el lugar de trabajo están ampliamente reconocidos, su presencia en los programas de formación profesional difiere notablemente entre países. En Irlanda (100 %) y Alemania (89 %), la mayoría del alumnado de segunda etapa de educación secundaria que cursa formación profesional participa en programas con un componente significativo de formación en entornos laborales. En otros países, como Francia, se ofrecen distintas vías, basadas en el centro educativo o combinadas, que conducen a la misma titulación.

En España, solo el 3 % del alumnado sigue programas que cumplen el estándar internacional para considerarse aprendizaje en el lugar de trabajo, lo que corresponde al alumnado de Formación Profesional Dual. La reciente reforma introducida por la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional busca generalizar esta modalidad, por lo que se prevé un aumento de esta proporción en los próximos años. Además de España, otros diez países de la OCDE y asociados registran menos del 25 % del alumnado en este tipo de programas, como, por ejemplo, en Finlandia, Chile o Suecia (Gráfico 1.13).

En la última década, la participación en programas combinados ha crecido de forma significativa en muchos países. De media, en la OCDE, ha pasado del 35 % en 2013 al 45 % en 2023, con incrementos notables como el de Noruega, que pasó del 30 % al 77 % en el mismo periodo.

También existen diferencias en la oferta de modalidades. Actualmente, 11 países de la OCDE y 4 asociados no cuentan con programas duales de formación profesional. En otros, como Francia, coexisten con programas íntegramente desarrollado en un centro educativo que conducen a la misma titulación, mientras que en algunos sistemas cada modalidad lleva a una acreditación distinta.

TASAS DE FINALIZACIÓN EN EDUCACIÓN TERCIARIA SEGÚN LA ORIENTACIÓN DEL PROGRAMA EN SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

El acceso desde la segunda etapa de educación secundaria a la educación terciaria requiere no solo rutas claras de ingreso, sino también una preparación adecuada para afrontar con éxito los estudios posteriores. Mientras que los programas generales están orientados a dotar al alumnado de las competencias necesarias para continuar su formación, los itinerarios profesionales presentan una preparación más heterogénea: en algunos casos sus titulados pueden carecer de la base académica necesaria, aunque en otros la experiencia laboral y la especialización adquirida pueden suponer una ventaja (OECD, 2025a).

Las tasas de finalización de los estudios de grado en el tiempo teórico son bajas en la mayoría de los países y difieren según la orientación previa: de media en la OCDE, el 40 % del alumnado procedente de programas generales finaliza en duración teórica del programa, frente al 39 % del que proviene de programas profesionales, con brechas especialmente amplias en algunos países, como Francia. Ampliando el seguimiento tres años más, las tasas mejoran hasta el 72 % y el 65 %, respectivamente, y la diferencia se reduce, aunque persiste. No se dispone de información comparable para España en este caso.

Estos datos ponen de relieve la necesidad de itinerarios flexibles y de un apoyo académico sólido para garantizar que todo el alumnado, independientemente de su trayectoria previa, pueda completar con éxito sus estudios terciarios.

1.5 Los sistemas de educación terciaria

1.5.1. Acceso y graduación en educación terciaria

El acceso a los estudios de educación terciaria constituye un pilar fundamental para el progreso económico, la equidad social y el desarrollo sostenible. Los diferentes itinerarios existentes en este nivel educativo resultan determinantes para el futuro de los ciudadanos y para satisfacer las necesidades nacionales en lo que a las habilidades y competencias se refiere. A medida que aumenta el número de personas que accede a niveles superiores de educación, se vuelve necesario conocer el perfil de quienes optan por la educación terciaria, qué estudian y dónde lo hacen, para así diseñar políticas educativas inclusivas y con visión de futuro, junto con estrategias específicas que favorezcan la participación y el éxito de todos los grupos infrarrepresentados o en situación de desventaja.

Las decisiones que se toman en esta etapa, como el tipo de programa, la edad de ingreso o las diferencias de género, no solo reflejan las aspiraciones individuales sino también las estructuras sociales que orientan las trayectorias educativas. Además de determinar las perspectivas académicas y profesionales del alumnado, estas elecciones ponen de manifiesto desigualdades que deben ser abordadas por los responsables políticos a fin de garantizar la igualdad de oportunidades para todos (OECD, 2023d; OECD, 2024i).

Otra dimensión clave es el campo de estudio elegido. Esta elección responde a un equilibrio complejo entre los intereses personales, las expectativas sociales y las necesidades del mercado laboral. En el nivel de doctorado, una proporción especialmente elevada de egresados se especializa en disciplinas STEM, estrechamente relacionadas con la innovación, la capacidad de investigación y la competitividad económica a largo plazo. Conocer estos patrones puede ayudar a los gobiernos a reforzar la alineación estratégica entre los sistemas educativos y los objetivos nacionales de desarrollo (OECD, 2023c; OECD, 2023f).

Los diferentes programas de educación se organizan según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011), desarrollada por la UNESCO y adoptada por todos los países, y en la cual se distinguen varios niveles de educación terciaria:

1. Educación terciaria no universitaria: programas de educación terciaria de ciclo corto (23 años) (CINE 5). Estos programas suelen tener una orientación profesional y estar diseñados para proporcionar a sus participantes diversos conocimientos, habilidades y competencias profesionales. Por lo general, se basan en la práctica, son específicos para una ocupación concreta y preparan a su alumnado para ingresar directamente al mercado laboral. En España, este nivel de educación se corresponde con los Ciclos Formativos de Grado Superior.
2. Educación terciaria universitaria: comprende los programas de grado o equivalente (CINE 6), los programas de máster o equivalente (CINE 7) y los programas de doctorado o equivalente (CINE 8).

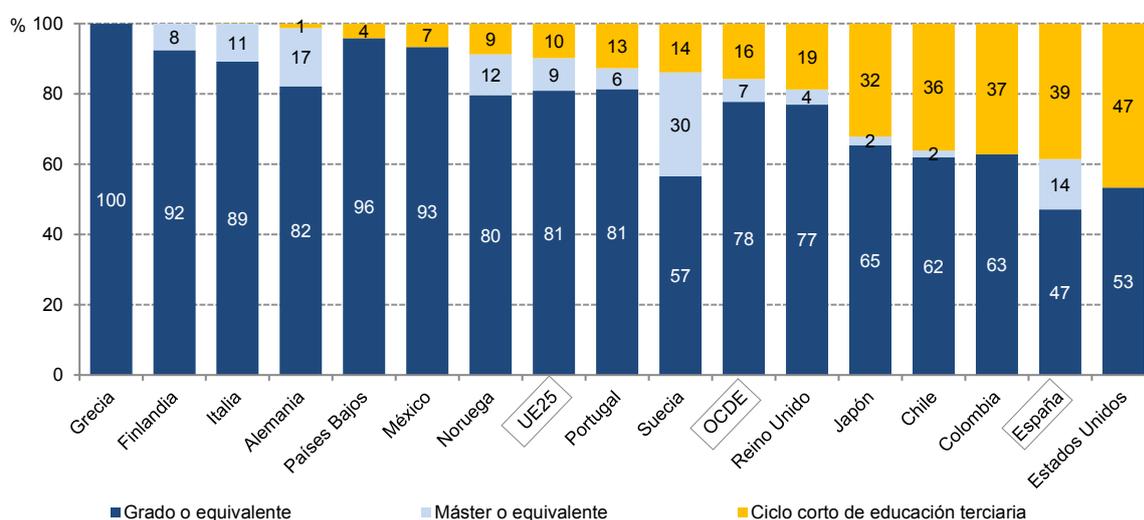
PERFIL DE LOS ESTUDIANTES QUE ACCEDEN POR PRIMERA VEZ A EDUCACIÓN TERCIARIA

El acceso a educación terciaria puede realizarse a través de tres tipos de programas: los ciclos cortos de educación terciaria (CINE 5), los estudios de grado o equivalente (CINE 6), o los programas integrados de máster o equivalente (CINE 7), entre los que se incluyen grados de duración más extensa como medicina o algunas ingenierías.

España presenta un acceso a la educación terciaria más diversificado que la media de la OCDE, con menos alumnado que inicia en grado o equivalente (47 %, frente al 78 % de la OCDE) y una elevada proporción en ciclos cortos (39 %, frente al 16 %), además de una presencia destacada de estudios integrados de máster (14 %, frente al 7 %).

Gráfico 1.14 (extracto de la Tabla B4.1 y Figura B4.1)

Distribución de las personas que acceden por primera vez a educación terciaria, por nivel de educación (2023)



Nota: países ordenados de menor a mayor porcentaje de personas que acceden por primera vez a educación terciaria a través de un ciclo corto.

Los estudios de grado o equivalente constituyen la principal vía de acceso a la educación terciaria en la mayoría de los países de la OCDE y la UE25, con una media del 78 % y del 81 %, respectivamente. En España, aunque esta vía también es la predominante (47 %), destaca la elevada proporción de estudiantes que acceden a través de ciclos cortos (39 %), una de las más altas entre los países analizados. Este patrón contrasta con la situación de países como Alemania, donde esta opción es prácticamente inexistente, o

Grecia y Finlandia, que no incluyen este tipo de programas en su oferta educativa. De media, los ciclos cortos representan el acceso del 16 % del alumnado en la OCDE y del 10 % en la UE25.

Por otro lado, aunque el acceso a la educación terciaria a través de estudios integrados de máster o equivalente en España (14 %) es ligeramente superior a la media de la OCDE (7 %) y de la UE25 (9 %), supera ampliamente a la mayoría de los países europeos, donde esta vía tiene menor peso. Entre los países analizados, solo Alemania (17 %) y Suecia (30 %) presentan un porcentaje superior. Algunos, en cambio, no ofrecen esta opción de acceso, como Colombia, Estados Unidos, Grecia, México o Países Bajos. En conjunto, el sistema español muestra una mayor diversificación en las vías de entrada a la educación terciaria, especialmente por la relevancia que adquieren los ciclos cortos frente a otros sistemas centrados casi exclusivamente en el grado, como Grecia, Finlandia o Países Bajos.

La edad y el género de quienes acceden por primera vez a la educación terciaria varían notablemente entre países. En la OCDE y la UE25, la edad media de acceso es de 22 años, cifra que coincide con la de España, Noruega y Chile. Suecia (25 años) y Finlandia (24) registran las medias más altas, mientras que Japón (18) y Estados Unidos (19) presentan las más bajas. Estas diferencias se explican tanto por la proporción de población adulta que se incorpora más tarde a la educación terciaria como por las distintas alternativas de acceso; por ejemplo, los ciclos cortos suelen atraer a un alumnado más joven (Tabla B4.1, *Education at a Glance 2025*).

En cuanto al género, las disparidades en la participación se han invertido en las últimas décadas, con una presencia femenina superior a la masculina. Esta tendencia se ha mantenido estable en la última década: en 2023, las mujeres representaban, de media en la OCDE, el 54 % de las personas que ingresaban por primera vez en la educación terciaria, proporción idéntica a la registrada en España. En el caso español, sin embargo, se observa un crecimiento respecto a 2013, cuando la cifra era del 51 %. Entre los países analizados, Suecia e Italia destacan con el 56 %, las proporciones más elevadas mientras que Japón o Alemania presentan el escenario más paritario, 51 % en ambos casos.

DISTRIBUCIÓN DE LAS PERSONAS GRADUADAS EN EDUCACIÓN TERCIARIA POR CAMPO DE ESTUDIOS

La distribución de los titulados en educación terciaria por campo de estudio muestra claros patrones de especialización que evolucionan a medida que el alumnado avanza a niveles superiores de educación (Gráfico 1.15).

España presenta un patrón de especialización en la educación terciaria con un peso superior a la media de la OCDE de las áreas aplicadas y sanitarias en los ciclos cortos, una mayor presencia de artes y humanidades en el grado, una fuerte orientación hacia salud y bienestar en el máster y una distribución en el doctorado similar a la media de la OCDE, con STEM como principal campo de estudio.

En los ciclos cortos de educación terciaria, la graduación se concentra mayoritariamente en áreas aplicadas, aunque con variaciones según la oferta de programas en cada país. De media en la OCDE, una cuarta parte del alumnado se gradúa en STEM, una quinta parte en ciencias empresariales, administración y derecho, y cerca de una sexta parte en salud y bienestar, vinculada a programas de auxiliar sanitario y enfermería. Las artes, humanidades, ciencias sociales, periodismo e información tienen menor presencia, reflejando el carácter técnico de esta formación. En España, el peso de las STEM (28 %) y salud y bienestar (24 %) supera las medias de la OCDE (26 % y 16 %) y la UE25 (24 % y 15 %), mientras que ciencias empresariales, administración y derecho (20 %) se sitúa ligeramente por debajo (22 % en ambos casos). Las artes y humanidades representan solo el 7 %, muy por debajo del 14 % internacional, lo que evidencia una orientación más enfocada a sectores aplicados y de alta empleabilidad. En conjunto, el modelo español prioriza la formación técnica y profesional por encima de las medias internacionales.

A nivel de grado, la distribución por áreas de estudio es más equilibrada y solo el área de salud y bienestar se sitúa ligeramente por debajo en la media de los países de la OCDE, con alrededor de una sexta parte de

los titulados. Esto sugiere que los programas de grado ofrecen una base amplia tanto para el aprendizaje general como para la formación profesional. De media, en la OCDE, las artes y humanidades representan el 22 % de los titulados de grado, más que en cualquier otro nivel, lo que refleja una elevada demanda de competencias transferibles en esta etapa inicial de la educación superior. Por su parte, ciencias empresariales, administración y derecho concentran un 23 % de las personas graduadas, consolidándose como una opción preferente hacia una amplia variedad de ocupaciones. España presenta un perfil distinto al de la media de la OCDE y la UE25, con una menor uniformidad en la distribución por áreas. Con un 25 % de graduados en artes y humanidades, supera la media de la OCDE (22 %) y la UE25 (21 %), lo que evidencia una marcada orientación hacia disciplinas de carácter más generalista y formativo transversal. Sin embargo, en el resto de las áreas España se sitúa por debajo de ambos referentes internacionales. En ciencias empresariales, administración y derecho alcanza un 20 % frente al 23 % de la OCDE y la UE25, y la diferencia es mayor en salud y bienestar, con solo un 13 % frente al 16 % de la media de la OCDE y el 15 % de la UE25, compensado por la fuerte presencia de personas graduadas en ciclos cortos en este ámbito. En STEM, España también queda por debajo (20 %) respecto a la media de la OCDE (23 %) y la UE25 (24 %), lo que plantea retos para dar respuesta a las demandas de un mercado laboral cada vez más tecnológico.

Esta distribución por áreas de estudio se mantiene relativamente equilibrada en el nivel de máster. Al igual que en los ciclos cortos de educación terciaria y en los estudios de grado, el área de salud y bienestar concentra de media una sexta parte de los graduados de máster o equivalente en los países de la OCDE. El porcentaje de titulados en áreas STEM desciende ligeramente respecto al grado (22 % frente al 23 %), pero refleja un interés sostenido por la especialización científica avanzada. El cambio más notable se observa en ciencias empresariales, administración y derecho: casi un tercio de los titulados de máster poseen una certificación vinculada a este ámbito, lo que evidencia la popularidad de programas como el Máster en Administración de Empresas (MBA), que permiten a personas en etapas intermedias de su carrera profesional reforzar sus competencias en gestión. En contraste, las artes y humanidades reducen su peso relativo, con solo una sexta parte de los titulados de máster, lo que sugiere un desplazamiento hacia campos más especializados o con mayor orientación profesional en los estudios de posgrado.

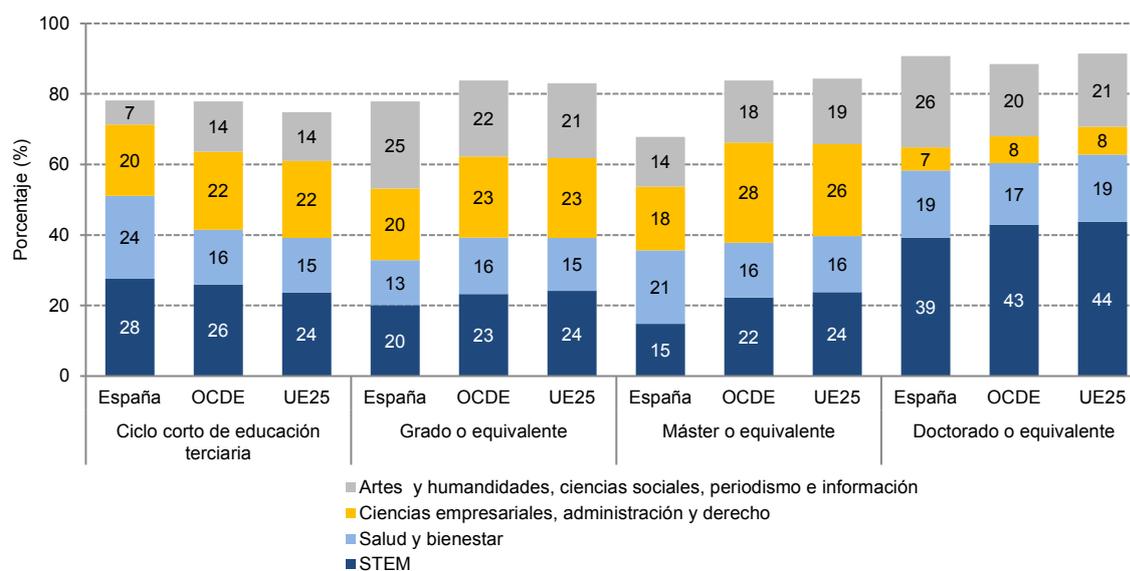
En España, el patrón difiere significativamente de las medias de la OCDE y la UE25. Destaca la elevada proporción de titulados de máster en salud y bienestar (21 %), muy por encima del 16 % en ambos referentes internacionales, lo que indica una orientación marcada hacia el ámbito sanitario en el posgrado, en contraste con el peso más reducido que esta área presenta en el grado. Sin embargo, en STEM y en ciencias empresariales, administración y derecho, España queda por debajo de las medias internacionales: solo un 15 % de las personas graduadas de máster proceden del ámbito STEM (frente al 22 % en la OCDE y el 24 % en la UE25) y un 18 % del área empresarial (muy por debajo del 28 % y 26 %, respectivamente). Las artes y humanidades también reducen su peso (14 %), mostrando el mayor descenso en comparación con en el grado, siguiendo la tendencia internacional. En conjunto, los másteres en España muestran una menor especialización en áreas técnicas y empresariales, y una orientación comparativamente mayor hacia el sector sanitario.

En el nivel de doctorado, los campos STEM concentran más de dos quintas partes de las titulaciones de media en los países de la OCDE (43 %), el doble que en los niveles de grado o máster. Esto refleja que la actividad con un alto componente de investigación se centra principalmente en disciplinas científicas y tecnológicas. El área de salud y bienestar reúne cerca de una quinta parte de los titulados (17 %), lo que pone de manifiesto la creciente relevancia de la investigación biomédica y en salud pública. Las artes, humanidades y ciencias sociales conservan una presencia significativa (20 %), mientras que ciencias empresariales, administración y derecho representan únicamente el 8 % de los doctorados. En España, la distribución es similar: un 39 % de los doctorados corresponden a STEM, un 19 % a salud y bienestar, un 26 % a artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información, y un 7 % a ciencias empresariales, administración y derecho.

En conjunto, estos patrones reflejan un cambio progresivo de la empleabilidad inmediata en los niveles más bajos de la educación terciaria a una capacidad avanzada de investigación e innovación en el nivel de doctorado, lo que pone de relieve la importancia de que los responsables políticos garanticen tanto la diversidad como la profundidad de la oferta educativa del sistema terciario.

Gráfico 1.15 (extracto de la Tabla B4.2)

Distribución de las personas tituladas en educación terciaria, por nivel educativo y campo de estudio seleccionado (2023)



1.5.2 La finalización de la educación terciaria

Las tasas de finalización de la enseñanza terciaria son un indicador esencial para evaluar la eficacia con que los sistemas educativos acompañan al estudiantado desde su ingreso hasta la graduación. Permiten conocer el rendimiento y la eficiencia de los programas, así como el tiempo necesario para completarlos, cuyo alargamiento o abandono puede generar costes financieros y sociales significativos. Altos niveles de abandono o retrasos pueden reflejar un desajuste entre las competencias y expectativas del estudiantado y las demandas reales de los programas, deficiencias en la preparación académica o carencias en los servicios de apoyo y orientación.

Sin embargo, la no finalización o el retraso no siempre implican un fracaso, ya que las razones pueden ser diversas: cambio de intereses, interrupciones por circunstancias personales, incorporación temprana al mercado laboral o exploración de distintas opciones formativas. En estos casos, los itinerarios flexibles pueden representar oportunidades más que debilidades del sistema. Comprender los factores que inciden en la finalización requiere considerar los antecedentes socioeconómicos, la preparación académica y la estructura del sistema terciario, incluyendo requisitos de acceso, pruebas de admisión y mecanismos de apoyo, que interactúan de forma compleja y condicionan la obtención de la titulación en el tiempo previsto o con retraso.

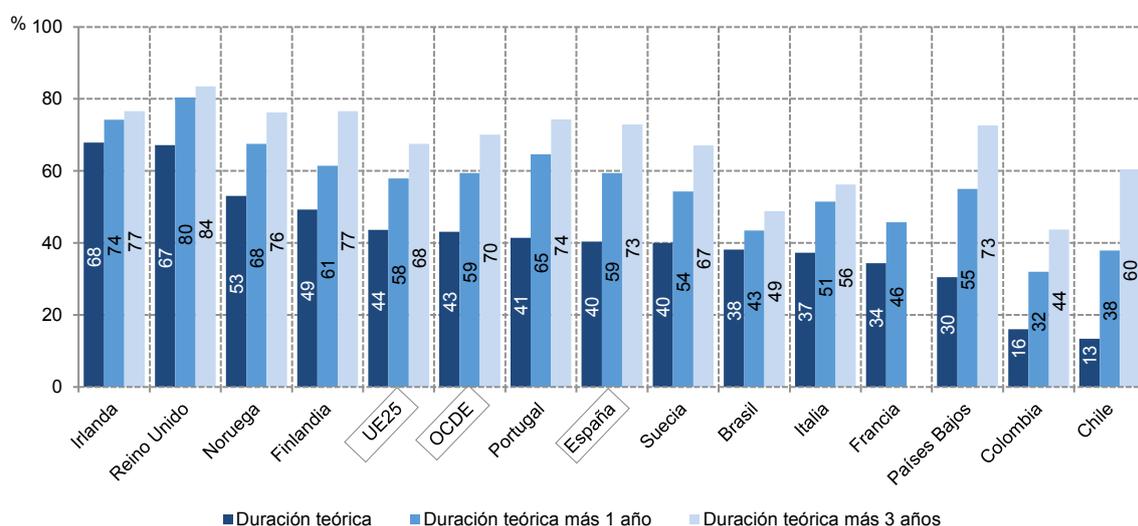
La muestra utilizada para este análisis está compuesta por estudiantes a tiempo completo en el momento de ingresar por primera vez a un nivel de educación terciaria. El año de referencia (2023) corresponde a un período de tres años después del final teórico de los programas en los que ingresó este alumnado, 2021 a un año después del final teórico y 2020 al final teórico. El año de ingreso (y, por consiguiente, el año de referencia para la tasa de abandono) varía según los países, ya que depende de la duración del programa.

España muestra una mayor proporción de personas que finalizan la educación terciaria que la OCDE y que la UE25 tres años después de la duración teórica de los programas de estudio.

Por término medio, en los países de la OCDE y de la UE25, solo el 43 % y 44 %, respectivamente, de los estudiantes que inicia un programa de grado completa un título de educación terciaria dentro de la duración teórica de su programa. Esta tasa aumenta al 59 % y 58 %, respectivamente, si se tiene en cuenta un año adicional, y alcanza el 70 % y 68 % respectivamente tres años después del final de la duración teórica. En España (40 %) las tasas de finalización dentro de la duración de su programa son iguales que los de Suecia y se encuentran 3 puntos porcentuales por debajo de los países de la OCDE y de la UE25, 1 punto por debajo de Portugal, y 3 y 6 puntos respectivamente por encima de Italia y de Francia. Chile y Colombia presentan las tasas de finalización más bajas, por debajo del 20 %, mientras que Irlanda Y Reino Unido superan el 60 %.

Gráfico 1.16 (extracto de la Tabla B5.1)

Tasas de finalización del alumnado de nuevo ingreso en programas de grado según el período de tiempo (2023)



Nota: los datos de Colombia están referidos a 2022. Países ordenados de mayor a menor tasa de finalización en la duración teórica del programa. No son accesibles los datos de Alemania, Japón, México y Estados Unidos.

Sin embargo, en España esta tasa se incrementa hasta valores muy similares a las medias internacionales, el 59 %, si los estudios se prolongan un año más y, al igual que los Países Bajos, hasta el 73 % después de tres años, superando en 5 puntos al porcentaje de personas graduadas de los países de la UE25 y en 3 a los de la OCDE. Las tasas de finalización más altas tres años después de la duración teórica del programa se dan, entre los países analizados, en Reino Unido (84 %), Irlanda (77 %) y Finlandia (77 %), mientras que las más bajas se dan finalmente en Brasil (49 %) y Colombia (44 %). El porcentaje de personas graduadas es superior en España al de países como Suecia, Italia o Chile, entre otros, independientemente del momento temporal analizado.

Aunque en muchos sistemas educativos la ganancia incremental de alumnado que finaliza sus estudios un año después de la duración teórica es mayor que los que los prolongan dos años más, en otros sistemas, como ocurre en España, Finlandia, Países Bajos o Chile, esta ampliación conduce a un aumento importante en las tasas de finalización, ya que los estudiantes que necesitan tiempo adicional para equilibrar los compromisos de estudio con el trabajo o las responsabilidades personales consiguen, finalmente, completar sus programas (Gráfico 1.16).

Aunque la disponibilidad de datos es menor para los ciclos cortos de educación terciaria (CINE 5), en la mayoría de los países las tasas de finalización son superiores a las de los programas de grado. En promedio, en los países de la OCDE, el 49 % de los estudiantes finaliza un programa de este nivel en la duración teórica prevista; un año después la proporción aumenta al 60 % y, tres años más tarde, al 65 %. En los tres periodos analizados, los porcentajes de España superan la media de la OCDE, con un 53 %, 73 % y 77 %, respectivamente. En los programas integrados de máster (CINE 7), España presenta unas de las tasas de finalización más altas entre los países con datos, alcanzando el 85 % tres años después de la duración teórica, frente al 78 % de la media de la OCDE. Este buen resultado se vincula con procesos de admisión exigentes y con el sólido perfil académico de los estudiantes de estos programas, como medicina, veterinaria o arquitectura, que requieren un elevado rendimiento en la segunda etapa de educación secundaria y en las pruebas de acceso universitarias (Tabla B5.1, *Education at a Glance 2025*).

TASAS DE ABANDONO POR NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA

España presenta tasas de abandono tras el primer año en educación terciaria significativamente inferiores a las medias de la OCDE y la UE25 en todos los tipos de programa, lo que sugiere una mayor adecuación entre la oferta y las expectativas del alumnado, así como la existencia de mecanismos de apoyo eficaces que favorecen la continuidad de los estudios.

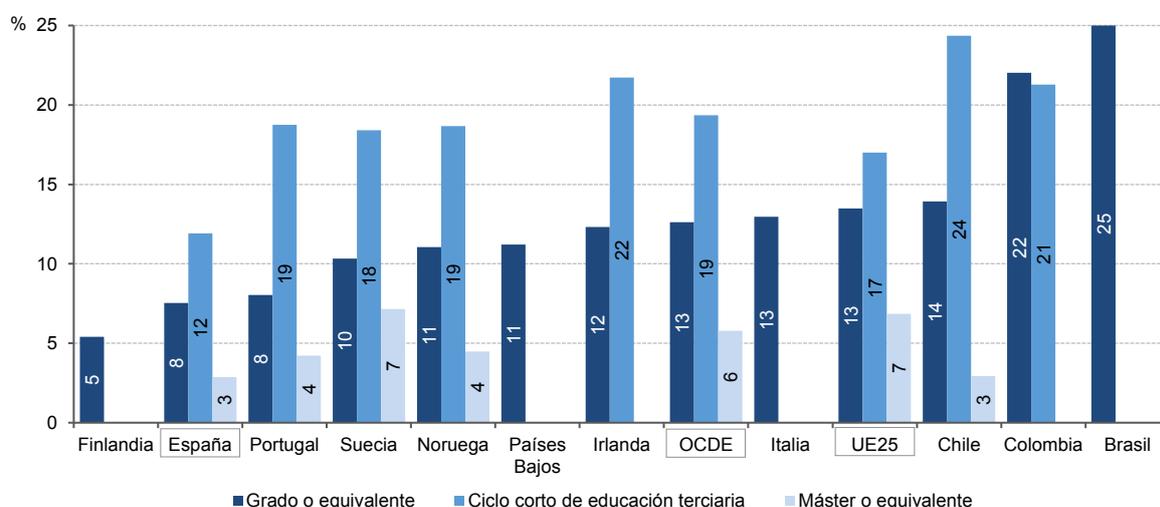
Junto a los datos de finalización, es necesario considerar los patrones de abandono, tanto tras el primer año de estudio como en etapas posteriores, para comprender mejor las trayectorias del alumnado y diseñar políticas y medidas de orientación que permitan intervenciones tempranas más efectivas. La proporción de estudiantes que abandona después del primer año es un indicador clave de su preparación para afrontar las exigencias específicas de cada programa, así como de la adecuación entre sus expectativas y la realidad académica.

Las tasas de abandono tras el primer año se refieren a la proporción de estudiantes que ya no están matriculados y no han obtenido un título al inicio del segundo curso. Este momento suele ser crítico: es cuando muchas personas descubren que el programa elegido no responde a sus expectativas o que resulta difícil compaginarlo con trabajo, familia u otras responsabilidades. Las diferencias en la estructura, finalidad y duración de los programas influyen en estos patrones. Como se ha presentado anteriormente, los programas de ciclo corto tienen una duración aproximada de dos años, los grados, tres o cuatro años, y los integrados de máster, cinco o más años. De hecho, las tasas de abandono temprano suelen ser más altas en los programas de ciclo corto y consistentemente más bajas en los integrados de máster que en los programas de grado. Estos resultados ponen de relieve la importancia de factores como la estructura de los estudios, los servicios de apoyo al alumnado y los requisitos de admisión en la retención del estudiantado en la educación terciaria.

Algunos ejemplos de sistemas educativos que presentan tasas relativamente elevadas de abandono tras el primer año en estudios de grado son Brasil o Colombia (25 % y 22 %, respectivamente). En lo que se refiere a estudios de ciclo corto de educación terciaria, Irlanda, Chile o Colombia presentan una tasa de abandono de al menos el 20 %, mientras que el abandono de los programas de Máster está muy por debajo, posiblemente por ser programas más selectivos que requieren una mayor preparación académica del alumnado matriculado, contribuyendo a una tasa de retención más alta. En España las tasas de abandono tras el primer año de estudios de Máster (3 %) y de Grado (8 %), son menores que la tasa de abandono de los estudios de ciclo corto (12 %), y en todos los casos están por debajo de los datos existentes para los países de la OCDE y de la UE25 (Gráfico 1.17).

Gráfico 1.17 (extracto de la Tabla B5.1)

Tasas de abandono tras el primer año de educación terciaria, según el nivel educativo de ingreso (2023)



Nota: los datos de Colombia están referidos a 2022. Países ordenados de menor a mayor tasa de abandono en los programas de grado o equivalente. No son accesibles los datos de Estados Unidos, Francia, Grecia, Japón, Reino Unido y México.

Después del primer año, el número de estudiantes que abandona la formación continúa acumulándose a lo largo de toda la duración de los programas terciarios. Sin embargo, Países como Portugal y España que registran tasas de abandono relativamente bajas en el primer año, tienden a mantener estables estas tasas, sugiriendo que cuentan con mecanismos de apoyo e intervenciones más eficaces que ayudan al alumnado a continuar con sus estudios (Tabla B5.4, *Education at a Glance 2025*).

Países como Chile y Alemania han investigado los factores personales, económicos y académicos que influyen en el abandono de la educación superior. En Chile, un estudio de 2020 mostró que el 32 % del alumnado técnico terciario abandonó en el segundo año, principalmente por incompatibilidad entre trabajo y estudios, insatisfacción con la formación práctica y orientación insuficiente antes de la matrícula (Government of Chile, 2020). En Alemania, encuestas longitudinales revelaron un 15 % de abandono en el tercer curso, debido sobre todo a mala adaptación al programa, carga de trabajo elevada con poco apoyo universitario y presión financiera, especialmente en estudiantes mayores, con empleo parcial o trayectorias profesionales poco definidas (DHZW, 2022).

En Noruega y Finlandia, los estudios se han centrado en colectivos vulnerables, analizando dificultades socioeconómicas, académicas y psicológicas. En Noruega, la salud mental, la falta de pertenencia y la mala planificación del estudio afectan de forma particular al alumnado desfavorecido, lo que ha llevado a implementar evaluaciones tempranas, talleres de habilidades de estudio y espacios de apoyo entre pares (Hovdhaugen, 2019). En Finlandia, se identificó que la deuda financiera, los cursos no superados y la baja participación en la plataforma de aprendizaje en línea son los mejores predictores del abandono, reforzando la necesidad de intervenciones tanto tempranas como tardías para estudiantes con bajo rendimiento o escasa implicación académica (Vaarna y Li, 2024).

LAS TRANSICIONES DURANTE LA EDUCACIÓN TERCIARIA

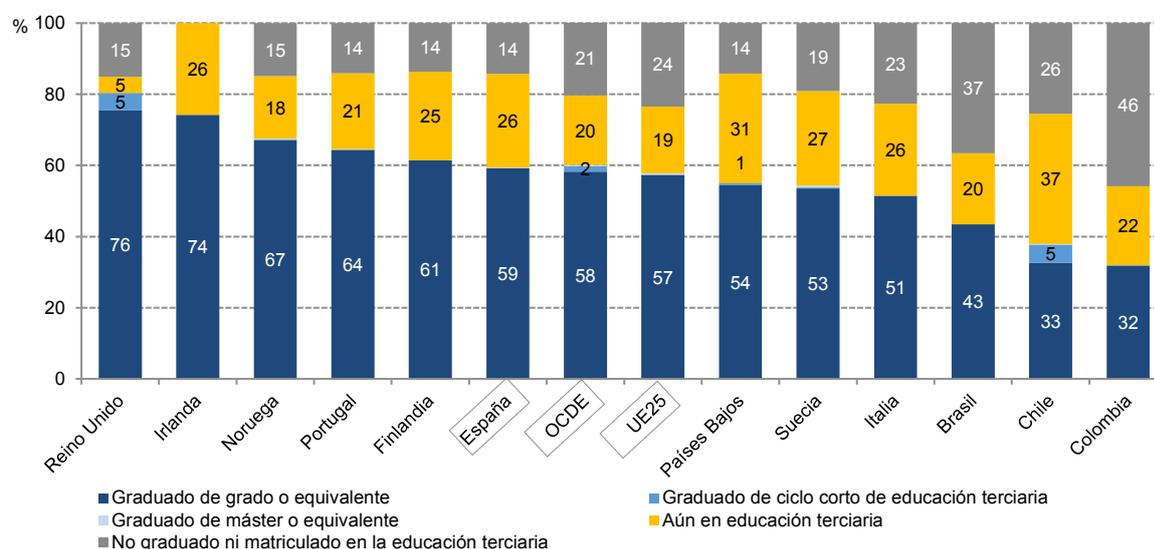
España muestra unos datos ligeramente superiores a los de la OCDE y la UE25 de alumnado de nuevo ingreso que finaliza la educación terciaria un año después de la duración teórica de los programas de estudio, mientras que el número de abandonos es considerablemente menor en el mismo período de tiempo.

Además de analizar las tasas de finalización, es importante considerar los distintos itinerarios que sigue el alumnado en la educación terciaria, ya que aportan información sobre la flexibilidad y capacidad de respuesta de los sistemas educativos. Este enfoque permite comprender mejor las trayectorias de quienes no completan el programa inicial, respondiendo a preguntas clave como si continúan matriculados, han cambiado a otro programa terciario o han abandonado el sistema educativo por completo.

De media, en los países de la OCDE, un año después del final teórico de los programas de grado, el 58 % del alumnado de nuevo ingreso ha titulado en este nivel de educación. Entre los países de la UE25, la media es del 57 %, mientras que en España alcanza el 59 %, un valor ligeramente superior, aunque lejos de las cifras más altas registradas en Irlanda (74 %) o Reino Unido (76 %). En el extremo opuesto, Colombia presenta la tasa de graduación más baja tras este periodo (32 %), si bien un 22 % de su alumnado continúa en la educación terciaria y podría titularse más adelante. Colombia (46 %) y Brasil (37 %) son, además, los países con mayores tasas de abandono.

Gráfico 1.18 (extracto de la Tabla B5.4)

Situación del alumnado de nuevo ingreso en programas de grado un año después del final teórico de su programa (2023)



Nota: los datos de Colombia están referidos a 2022. Países ordenados de mayor a menor porcentaje de alumnado graduado en grado o equivalente. No se dispone de datos de Alemania, Grecia, Japón, México y Estados Unidos.

España, junto con Finlandia, Países Bajos y Portugal, registra una de las tasas de abandono más reducidas, con solo un 14 % del alumnado ni graduado ni matriculado en educación terciaria, un punto porcentual menos que Noruega y Reino Unido, y por debajo de las medias de la OCDE (21 %) y de la UE25 (24 %). En todos los países, salvo Reino Unido (5 %), la proporción de estudiantes que sigue matriculada un año después del final teórico del programa supera el 18 %; en España es del 26 %, frente al 20 % de media en la OCDE y el 19 % en la UE25. Este grupo de estudiantes probablemente incrementará las tasas de graduación a corto y medio plazo (Gráfico 1.18).

Solo una pequeña proporción del alumnado de grado se traslada a otros programas de educación terciaria. Este hecho pone de manifiesto la existencia de itinerarios educativos alternativos. En países como Chile y Reino Unido, una proporción modesta pero visible de estudiantes que habían iniciado programas de grado se había transferido a programas de ciclo corto un año después del final teórico de su titulación (5 % en ambos casos). En la media de países de la OCDE afecta al 2 % del alumnado. Sin embargo, no se dispone de datos en España sobre aquellos que se han transferido a un ciclo corto de educación terciaria y solo un 0,2 % ha titulado en un programa integrado de máster (CINE 7). En varios países, el acceso a itinerarios alternativos en la educación terciaria depende en gran medida del reconocimiento de créditos previos y de la validación de periodos de prácticas.

TASAS DE FINALIZACIÓN POR GÉNERO Y TIPO DE INSTITUCIÓN

En España, las tasas de finalización de estudios de grado superan ligeramente las medias de la OCDE, con una brecha de género más amplia a favor de las mujeres (15 puntos), y una mayor tasa de finalización en instituciones privadas. Esta ventaja se reduce al ampliar el periodo de observación, lo que sugiere que, aunque el ritmo de finalización varía, la mayoría del alumnado acaba titulándose, independientemente del tipo de institución.

En todos los países con datos disponibles, las mujeres que cursan estudios de grado tienen tasas más altas de finalización que los hombres. De media para los países de la OCDE, el 48 % de las mujeres y el 37 % de los hombres que ingresan a programas de grado finalizan sus estudios dentro de la duración teórica. La diferencia media sigue siendo similar después de tres años adicionales, ya que la tasa de finalización aumenta al 75 % entre las mujeres y al 63 % entre los hombres. En España el 49 % de las mujeres finaliza sus estudios en la duración teórica frente al 30 % de los hombres, y tres años después esos valores ascienden al 80 % y 65 %, respectivamente, siendo ligeramente superiores a la media. La brecha de género a favor de las mujeres es en ese momento de 15 puntos porcentuales en España, superior a la de la media de la OCDE (12 puntos). Entre los países analizados, Suecia y Finlandia presentan la mayor diferencia (17 puntos), siendo solo de 5 puntos en Reino Unido (Tabla B5.2, *Education at a Glance 2025*).

Las diferencias en las tasas de finalización de estudios de hombres y mujeres pueden explicarse en parte por los diferentes rendimientos de la educación terciaria según el género, ya que las diferencias en ingresos y empleo entre quienes cuentan con estudios de segunda etapa de educación secundaria y quienes tienen educación terciaria son mayores en las mujeres que en los hombres. Por ejemplo, la mejora de la tasa de empleo en las mujeres de 25 a 34 años al pasar de un nivel educativo de segunda etapa de secundaria a educación terciaria es de 15 puntos porcentuales de media en la OCDE y de solo 5 puntos porcentuales para los hombres. Estos aspectos se analizan más adelante en la sección 2.1.

En la mayoría de los países de la OCDE, la enseñanza superior se imparte tanto en instituciones públicas como privadas (OECD, 2025d). Las tasas de finalización al término de la duración teórica de un programa de grado difieren con frecuencia de forma significativa entre ambos tipos de instituciones, con patrones diversos según el país. En Finlandia (21 puntos) y España (15 puntos), las tasas son más altas en las instituciones privadas, mientras que en Noruega ocurre lo contrario, con una ventaja de 5 puntos para las públicas. De media, en los países de la OCDE, la ventaja de las privadas es de 5 puntos porcentuales.

Al ampliar el periodo de observación a tres años más allá de la duración teórica, la diferencia entre sectores suele reducirse. Esto sugiere que el alumnado de ambos tipos de instituciones, en especial quienes progresan más lentamente, tiende a alcanzar la titulación con el tiempo. En España, por ejemplo, la brecha se reduce a 6 puntos, mientras que en el conjunto de la OCDE la diferencia se vuelve mínima (1 punto a favor de las instituciones públicas).

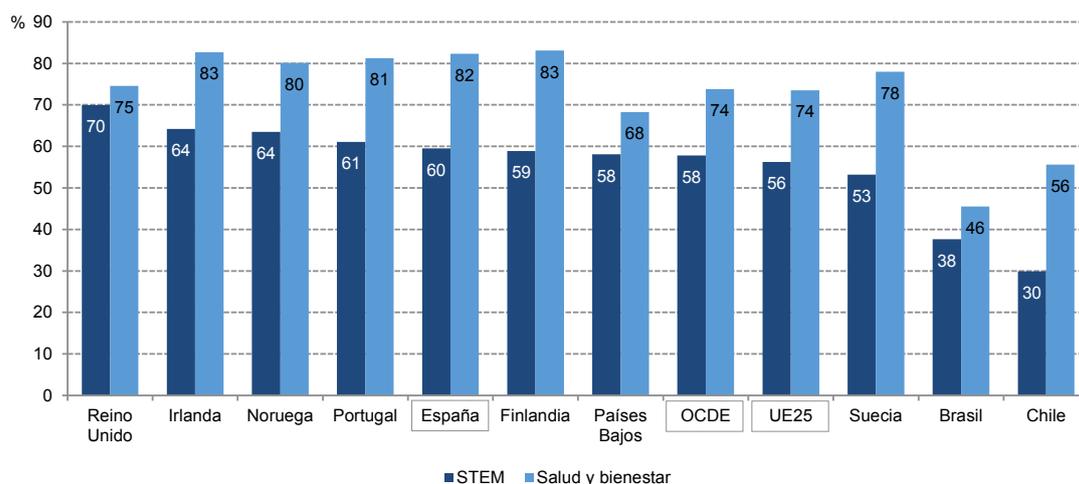
Estas diferencias entre ambos tipos de instituciones se pueden deber a distintos factores. Los requisitos de admisión son una posible fuente de divergencia debido a que cuando el acceso a la enseñanza superior es más selectivo, los estudiantes suelen tener una preparación académica más sólida, lo que puede aumentar sus posibilidades de progresar y finalizar a tiempo. La organización y la calidad de la enseñanza y el aprendizaje también pueden desempeñar un papel importante a la hora de completar los estudios en plazo. Otro factor para tener en cuenta son las diferencias en la especialización de los programas y su orientación profesional, que puede hacer que el alumnado participante esté más motivado para completar sus estudios a tiempo, ya que su inscripción tiende a estar motivada por objetivos profesionales específicos. Finalmente, los incentivos financieros y el coste de los estudios también pueden influir en las tasas de finalización. En los sistemas donde las tasas de matrícula son más altas, a menudo más comunes en las instituciones privadas, los estudiantes pueden enfrentarse a una mayor presión financiera para completar sus estudios dentro de la duración teórica. La sección 2.3.5 ofrece un análisis más detallado de la forma en que las tasas de matrícula y los mecanismos de ayuda financiera afectan al comportamiento y a los resultados de los estudiantes.

TASAS DE FINALIZACIÓN POR CAMPO DE ESTUDIOS

Con respecto a las tasas de finalización del alumnado de nuevo ingreso en educación terciaria, estas varían significativamente según el campo de estudio. Por término medio, el alumnado de grado a tiempo completo que ingresó al campo de la salud y el bienestar y que se había graduado de un programa terciario tres años después de la duración teórica se encuentra en el 74 % en los países de la OCDE y la UE25.

Gráfico 1.19 (extracto de la Tabla B5.3)

Tasas de finalización del alumnado de nuevo ingreso en programas de grado en STEM y en salud y bienestar tres años después del final teórico de su programa (2023)



Nota: países ordenados de mayor a menor tasa de finalización en el campo STEM. No se dispone de datos de Colombia, Francia, Alemania, Grecia, Japón, México y Estados Unidos.

Estos valores son más elevados en España (82 %) que está 1 punto porcentual por debajo de los valores máximos de Irlanda y Finlandia. Estos porcentajes son muy superiores al compararlos con los campos de las ciencias, la tecnología, la ingeniería y las matemáticas (STEM), donde en algunos países, como Portugal, España, Finlandia, Suecia o Chile, los campos de la salud y el bienestar tienen más de 20 puntos porcentuales de probabilidad de completar sus programas que los de STEM (Gráfico 1.19).

España presenta altas tasas de finalización en salud y bienestar (82 %), muy por encima de las de los estudios STEM (60 %), con una brecha superior a 20 puntos, en línea con la tendencia internacional.

El estudio detecta diferencias de género en la finalización de los estudios, especialmente en las áreas STEM. Aunque las mujeres representan solo el 30 % de los nuevos ingresos en estas disciplinas, en la mayoría de los contextos una mayor proporción cambia de programa o nivel antes de graduarse en comparación con los hombres (OECD, 2025d). La investigación vincula este fenómeno con experiencias de aislamiento, microagresiones y una cultura dominada por hombres (Ong, Smith, & Ko, 2017), así como con un menor sentido de pertenencia, factores asociados a una menor persistencia (Lewis, et al., 2017). Para reducir estas brechas, varios países de la OCDE han implementado iniciativas específicas, y las instituciones de educación superior pueden contribuir adaptando métodos de enseñanza, revisando los planes de estudio y ofreciendo orientación personalizada que favorezca la permanencia y finalización de las mujeres en STEM (Do, Le Bodic, Martin, y Strengers, 2021).

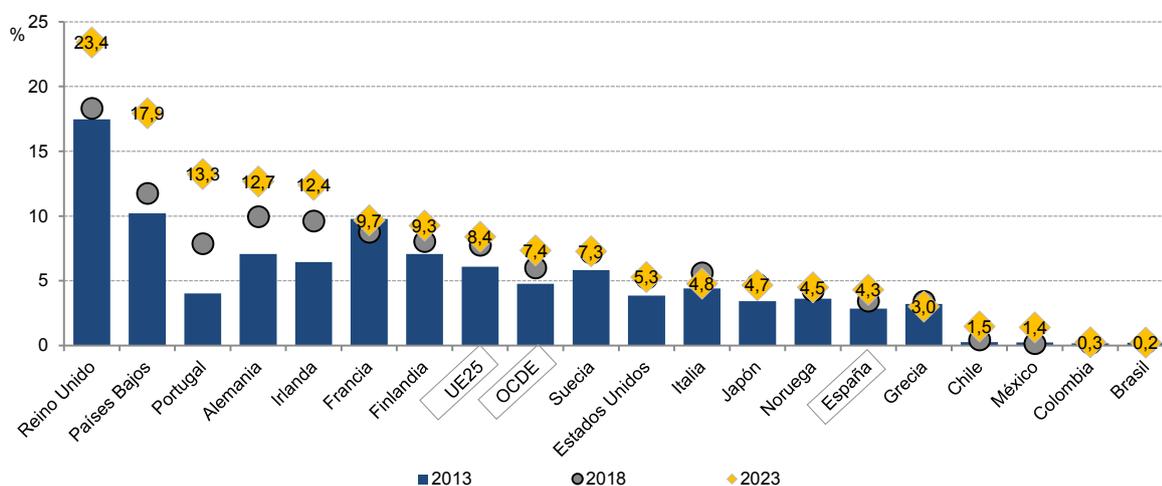
1.5.3 Movilidad internacional del alumnado de educación terciaria

La movilidad internacional en la educación terciaria sigue en aumento y cada vez más estudiantes cruzan fronteras para formarse, lo que en la última década ha transformado la educación superior a nivel mundial. Las tendencias y cambios en la distribución del alumnado según su país de origen ofrecen información valiosa sobre el atractivo de los sistemas educativos y su capacidad para integrar poblaciones diversas, además de tener un valor estratégico para los Estados, ya que los estudiantes internacionales pueden contribuir significativamente a la economía y al ecosistema de innovación, sobre todo si permanecen en el país tras finalizar sus estudios (OECD, 2024e; OECD, 2025e). Para quienes estudian en el extranjero, esta experiencia supone acceso a formación de calidad, competencias únicas y conocimiento directo de otros mercados laborales; para los países receptores, supone gasto local, atracción de talento y dinamización de la innovación; y para los países de origen, puede entrañar riesgos de “fuga de cerebros” que se atenúan si el estudiantado regresa o mantiene vínculos sólidos, favoreciendo la transferencia de conocimiento y la cooperación internacional. La evidencia muestra, además, que esta movilidad fortalece las redes científicas globales de forma más eficaz que factores como la lengua o la proximidad geográfica.

El informe *Education at a Glance* presenta y analiza de forma conjunta la información relativa a los estudiantes extranjeros e internacionales. Por estudiantes extranjeros se entiende aquellos que no son ciudadanos del país en el que están matriculados y en el que se ha recopilado la información, mientras que los estudiantes internacionales son aquellos que se han trasladado de país con el objetivo de realizar estudios terciarios. El país de origen es aquel donde los alumnos cursaron los estudios previos (secundaria u otros estudios terciarios). En los países de la OCDE, existe una gran variabilidad en la proporción de estudiantes extranjeros o internacionales con respecto a las matriculaciones en educación terciaria.

Gráfico 1.20 (extracto de la Tabla B4.3)

Tendencias en la proporción de estudiantes internacionales o extranjeros entre todos los estudiantes de educación terciaria (2013, 2018 y 2023)



Nota: países ordenados de forma decreciente según la proporción de estudiantes internacionales o extranjeros entre todos los estudiantes de educación terciaria en 2023.

El alumnado internacional representaba en 2023 el 4,3 % del total de estudiantes de educación terciaria en España, por debajo de las medias de la OCDE (7,4 %) y la UE25 (8,4 %).

La proporción de estudiantes móviles, internacionales o extranjeros, entre todas las personas matriculadas en educación terciaria ha aumentado en casi todos los países entre 2013 y 2023. España experimentó un aumento significativo, al pasar del 2,9 % al 4,3 %, aunque sigue estando por debajo de la media de la OCDE

y la UE25. La media de la OCDE creció del 4,8 % al 7,4 %, mientras que la UE25 pasó del 6,1 % al 8,4 %. Entre los países con mayores incrementos, destaca Reino Unido, que aumentó su proporción de estudiantes internacionales del 17,5 % al 23,4 %, consolidándose como un destino principal para estudiantes extranjeros ya que entre las principales motivaciones también se encuentra el perfeccionamiento de habilidades lingüísticas, especialmente en inglés (Sánchez, Fornerino y Zhang, 2006; Wu, 2014). Países Bajos también mostró un aumento significativo, del 10,2 % al 17,9 %, y Portugal, con un destacado incremento del 4,0 % al 13,3 %. Por el contrario, algunos países mostraron tendencias negativas. Grecia y Francia son los únicos países analizados que experimentaron una ligera disminución, al pasar del 3,2 % en 2013 al 3,0 % en Grecia y del 9,8 % al 9,7 % en Francia (Gráfico 1.20).

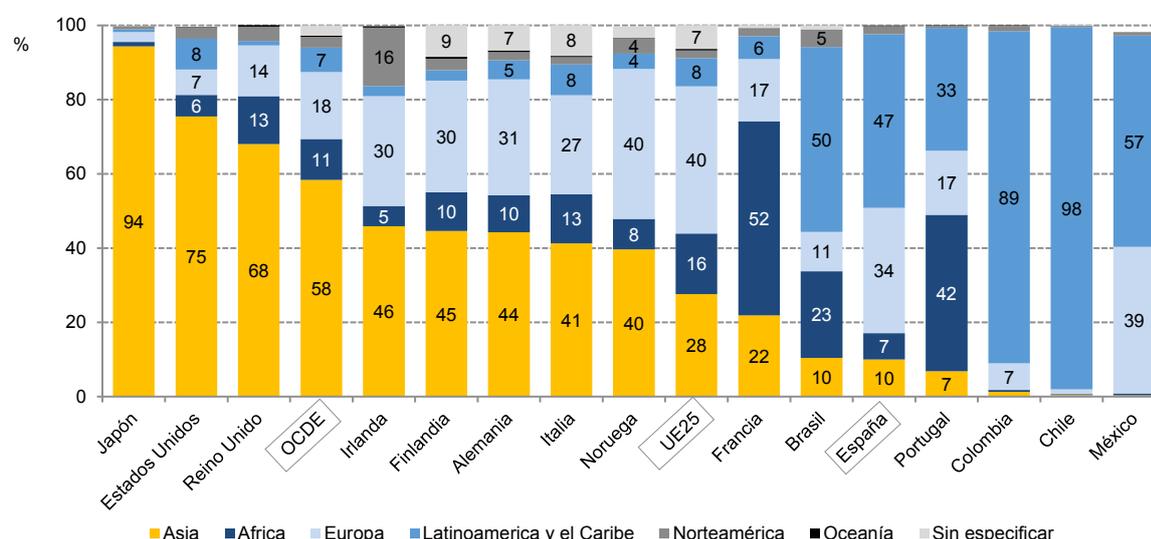
REGIÓN DE ORIGEN DEL ALUMNADO INTERNACIONAL O EXTRANJERO

Los estudiantes procedentes de Asia constituyen el grupo más numeroso de alumnado internacional matriculado en programas de educación terciaria, ya que representan el 58 % del total de estudiantes que optaron por la movilidad en los países de la OCDE en 2023. Por cercanía, la mayoría de estos estudiantes tiene como destino otros países asiáticos, como Japón, donde el 94 % de los estudiantes internacionales procedían del continente asiático. Sin embargo, los estudiantes internacionales de Asia siguen siendo una minoría en muchos países de Latinoamérica, donde, por ejemplo, en Brasil solo representan el 10 % del alumnado de movilidad, el 1 % en Colombia y en Chile no alcanzan el 1 %. En España suponen el 10 % del total.

En España en 2023, 47 % del alumnado internacional procedía de Latinoamérica y el Caribe. El alumnado procedente de países europeos representaba un 34 % del alumnado internacional. El alumnado procedente de África y Asia presenta un menor peso relativo, siendo el 7 % y el 10 % respectivamente.

Gráfico 1.21 (Figura B4.4)

Distribución de la OCDE, por región de origen (2023)



Nota: países ordenados de forma decreciente según la proporción de estudiantes internacionales o extranjeros con origen en Asia. No se dispone de datos de Países Bajos, Suecia y Grecia.

Europa es la segunda región de origen en importancia: los estudiantes europeos suponen el 18 % del total de estudiantes de otros estados matriculados en países de la OCDE. Muchos estudiantes europeos permanecen dentro del continente y representan el 40 % del alumnado extranjero matriculado en los países de la UE25 y el 34 % en España (Gráfico 1.21).

Los estudiantes africanos representan el 42 % del alumnado internacional en Portugal y el 52 % en Francia, lo que refleja sólidos vínculos históricos, lingüísticos y culturales, mientras que en la media de la OCDE son el 11 %. Los flujos de estudiantes procedentes de Latinoamérica y el Caribe ponen de manifiesto la importancia de la proximidad geográfica, ya que constituyen la mayoría del alumnado internacional en Brasil, Chile y Colombia. Además, subrayan la relevancia del idioma de estudio: más del 30 % del alumnado internacional en Portugal y España proviene de esta región. Por último, cabe señalar que el grupo de estudiantes de Norteamérica es notable en Irlanda (16 %), seguidos a mucha distancia por Noruega (4 %), mientras que los estudiantes de Oceanía constituyen una minoría muy reducida entre el alumnado internacional en todos los países de la OCDE, al representar menos del 1% del total de estudiantes en movilidad en los países de destino de la OCDE (Gráfico 1.21).

Algunos países han implantado políticas específicamente dirigidas a fomentar la movilidad del alumnado en su región. La Agencia Chilena de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AGCID) ofrece becas para estudiantes extranjeros procedentes de países en desarrollo de Latinoamérica para cursar estudios de posgrado en universidades del país, lo que refuerza la colaboración internacional y la movilidad académica (AGCID). El programa Erasmus, lanzado por la UE en 1987, pretendía impulsar la cooperación y el intercambio de alumnado entre universidades europeas. Desde entonces, ha evolucionado hasta convertirse en Erasmus+, una iniciativa más amplia que apoya la movilidad y la colaboración en educación, formación, juventud y deporte dentro y fuera de Europa. Ya son más de 16 millones las personas que han participado en este programa desde su creación (European Commission, 2025b).

Cuadro 1.4. Movilidad de créditos

La *movilidad de créditos* hace referencia a un período temporal de estudios en el extranjero que forma parte del programa de grado de un estudiante, y que normalmente dura un semestre como máximo (UNESCO-UIS/OECD/Eurostat, 2024). Una movilidad de créditos clásica supone que el alumnado se matricula en una universidad en su país de origen y disfruta de una estancia temporal en el extranjero con motivo de esta movilidad (por ejemplo, un estudiante de Rumanía que estudia en este país y se traslada a España durante un curso). La movilidad de créditos puede darse también entre los estudiantes que cursan su programa de grado en un país diferente al suyo (*movilidad de grado*) y realizan una estancia temporal en un tercer país (por ejemplo, un estudiante de Rumanía que cursa un grado completo en Reino Unido y realiza una estancia temporal en España).

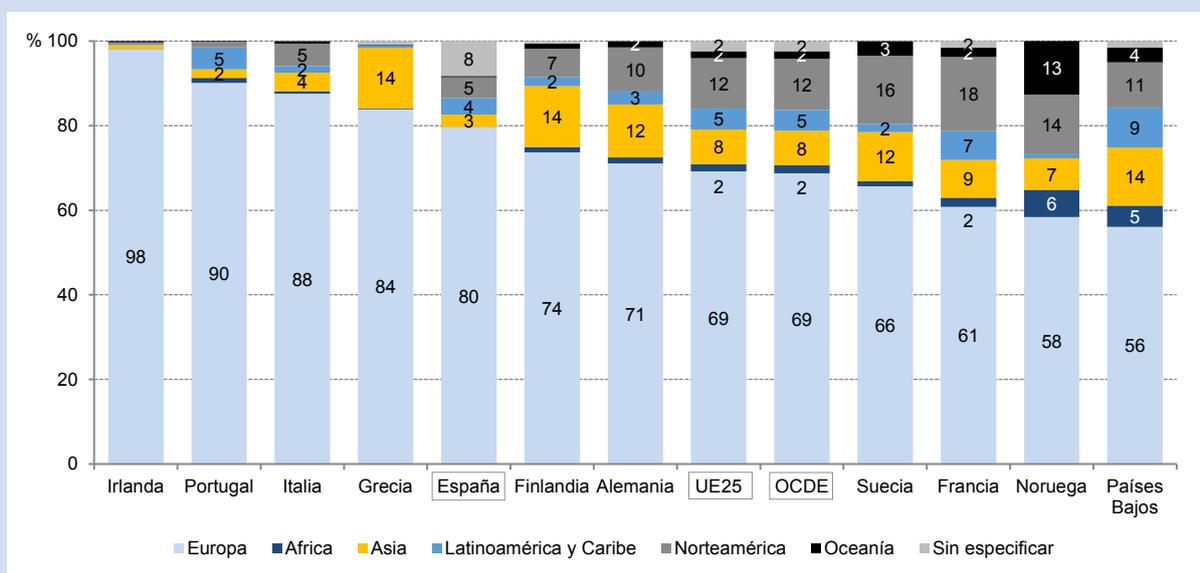
De media en los países de la OCDE, el 71 % de los estudiantes en movilidad de créditos pertenecen al primer grupo, lo que significa que esta forma de movilidad es su única experiencia académica fuera de su país. Este porcentaje aumenta al 97 % en España. Por el contrario, el alumnado que participa en movilidad de grado ya se encuentra en el extranjero y complementa su estancia con una experiencia adicional de movilidad de créditos.

En el contexto europeo, dichos intercambios suelen contar con el apoyo de programas de la UE como Erasmus+, aunque también pueden producirse gracias a acuerdos bilaterales o entre instituciones (Eurostat, 2025b).

España presenta un perfil de movilidad académica claramente centrado en Europa, ya que el 80 % de las personas graduadas que realizaron movilidad de créditos cursaron su estancia en países europeos, mientras que un 4 % lo hizo en Latinoamérica y el Caribe. Esta distribución responde, por un lado, a la activa participación de España en programas europeos como Erasmus+, y por otro, a los vínculos históricos, culturales y lingüísticos con los países latinoamericanos. En comparación con la media de la OCDE y de la UE25, que muestran una distribución regional más diversa con mayor presencia de destinos en Asia y África, el perfil español evidencia una mayor dependencia de áreas geográficas con las que mantiene lazos históricos y culturales.

El caso de España es similar al de Portugal, que presenta un patrón casi idéntico: una fuerte presencia de estancias en Europa, Latinoamérica y África, reflejo de sus vínculos lingüísticos e históricos.

Gráfico A. Distribución de los titulados en educación terciaria de países europeos con movilidad con reconocimiento de créditos, por región de destino (2023) (extracto de la Tabla B4.4)



Nota: países ordenados de forma decreciente según la proporción de estudiantes con movilidad de créditos en países europeos. No se dispone de datos de Chile, Colombia, Japón, México, Reino Unido, Estados Unidos y Brasil.

Por otro lado, países como Grecia e Irlanda, pese a sus diferencias estructurales y geopolíticas, comparten un perfil de movilidad de créditos con baja diversidad geográfica, ya que prácticamente todas las estancias en el extranjero de sus graduados se realizan en países europeos. Esta concentración regional pone de relieve la fuerte dependencia de los programas de intercambio intraeuropeos, como Erasmus+, y la escasa presencia de estancias en otras regiones del mundo. Por el contrario, los países nórdicos presentan una mayor diversidad, quedando por debajo del 60 % el porcentaje de alumnado con movilidad de créditos dentro de Europa en Noruega o Países Bajos. Estos países incluyen programas bilaterales o a acuerdos institucionales con países fuera de la UE, respaldados por una mayor capacidad institucional, una mayor flexibilidad lingüística y planes de financiación específicos. Esto genera oportunidades para un intercambio académico más enriquecedor, aunque también puede reforzar las asimetrías existentes en el acceso a las redes globales (European Commission, 2024a).

En este contexto, España se sitúa en una posición intermedia: más diversa que países como Grecia o Irlanda, cuyas estancias de movilidad de créditos se concentran casi exclusivamente en Europa, pero menos globalizada que Francia o Alemania, cuyos graduados eligen destinos en regiones tan variadas como Asia, África o Norteamérica. El perfil español se caracteriza por una clara orientación hacia regiones con las que mantiene vínculos históricos, lingüísticos y culturales, especialmente Latinoamérica, lo que refuerza su papel como puente entre Europa y el mundo hispanohablante.

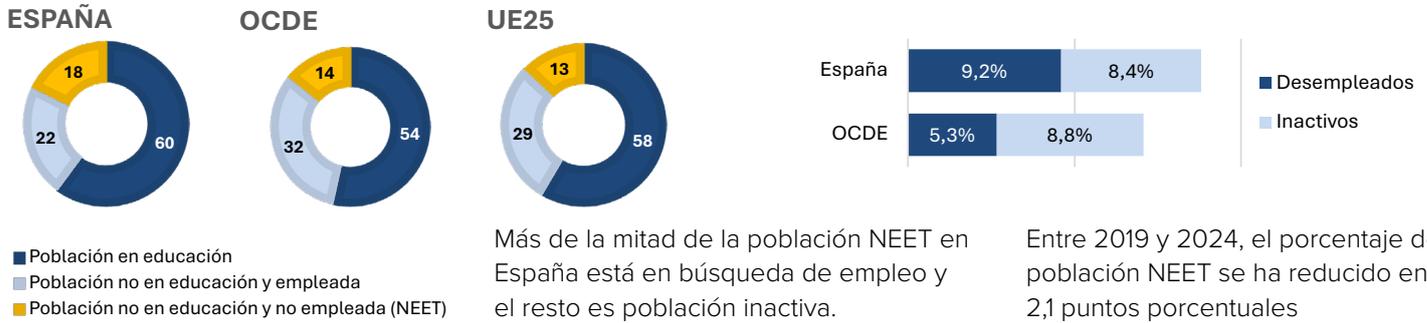
Fuente: OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. Indicador B4.



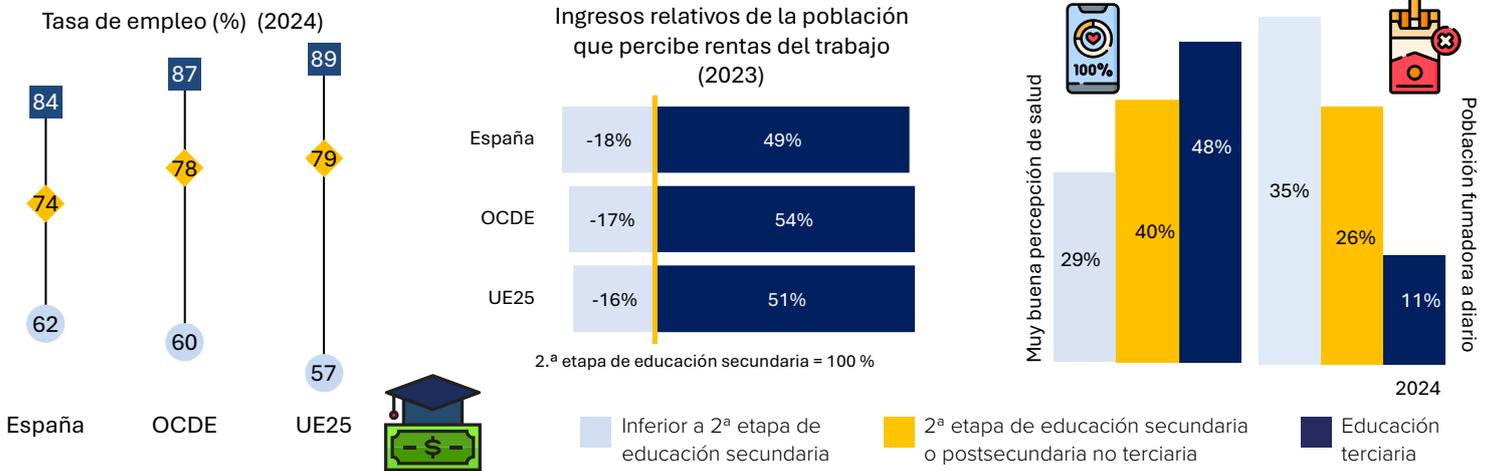
CAPÍTULO 2

LOS RESULTADOS Y LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

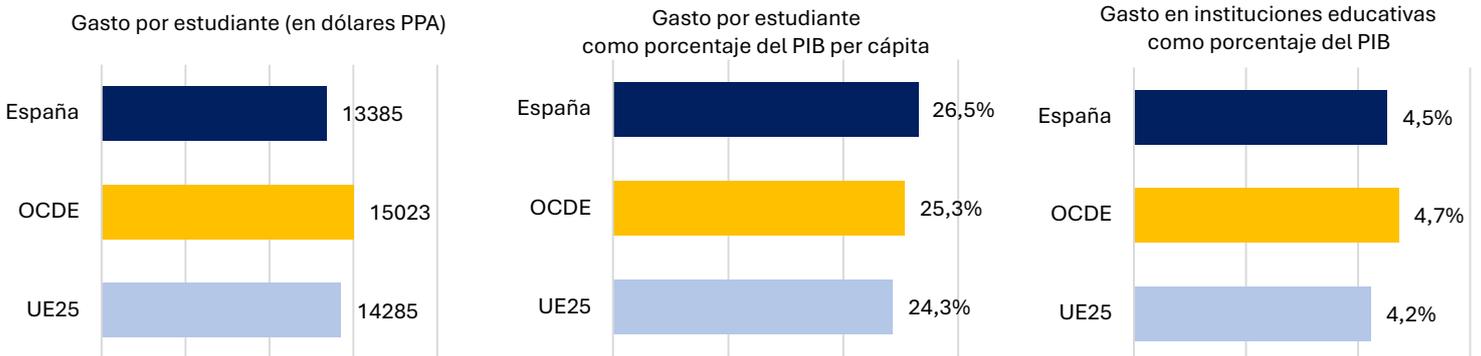
Distribución de la población joven entre 18 y 24 años (2024)



Un mayor nivel educativo se asocia con más oportunidades: mejor acceso al empleo, salarios más altos y mayor bienestar personal

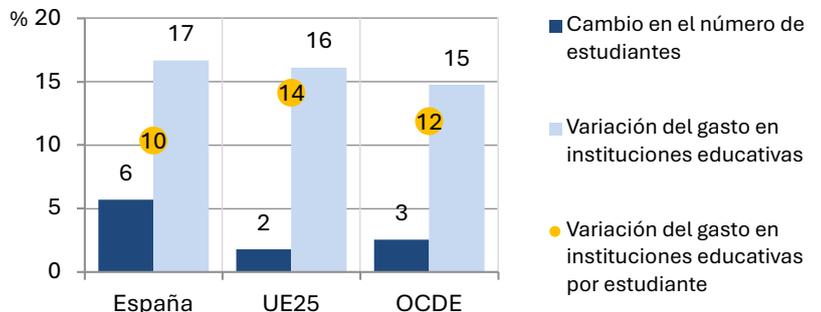


Financiación de la educación primaria a la educación terciaria (2022)



España presenta un gasto por estudiante inferior a la OCDE y la UE25, pero realiza un esfuerzo mayor en relación con su riqueza, situándose por encima de ambas medias

Entre 2015 y 2022, España aumentó su gasto total en educación más que la media de la OCDE y en línea con la UE25, aunque el gasto por estudiante creció menos debido al mayor aumento del alumnado.



2. LOS RESULTADOS Y LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

El capítulo 2 presenta, en primer lugar, los resultados y el impacto que tiene la educación y el paso por las distintas instituciones educativas en la población, en términos laborales y económicos. Los indicadores incluidos en esta sección inicial proporcionan el contexto necesario para orientar las políticas de aprendizaje permanente o a lo largo de la vida. Se ofrece información sobre la situación laboral según el nivel educativo, la transición de la educación al empleo y los beneficios retributivos y sociales asociados a la educación. La segunda parte del capítulo se centra en los resultados sociales de la educación, poniendo el foco en la percepción de la salud física y mental. Finalmente, el capítulo incorpora una serie de indicadores relativos a los recursos económicos destinados a la financiación del sistema educativo: gasto por nivel educativo y por estudiante, distribución según el origen de los fondos, entre otros. Estos indicadores contribuyen también a explicar los resultados de aprendizaje analizados en la primera parte.

2.1 Educación y empleo

La transición de las personas jóvenes desde la educación al mercado laboral es un proceso complejo influido por factores como el nivel educativo, las cualificaciones adquiridas y la situación económica. Aunque la educación mejora sus perspectivas de empleo, es fundamental que las competencias adquiridas se ajusten a las demandas del mercado laboral. En contextos de desempleo elevado, muchas personas jóvenes prolongan su permanencia en el sistema educativo para reforzar su empleabilidad. No obstante, si sus habilidades no se corresponden con las necesidades del mercado, pueden seguir enfrentando dificultades para acceder a un empleo, incluso estando altamente cualificadas.

Los periodos prolongados de desempleo pueden tener consecuencias graves para las personas jóvenes, especialmente el riesgo de convertirse en población inactiva que tampoco sigue ningún tipo de formación o educación. La falta de experiencia laboral y de habilidades transversales dificulta su acceso al empleo, agravado por la percepción negativa de las lagunas en el historial laboral. Esta situación puede derivar en exclusión social y del mercado laboral, sobre todo entre quienes tienen menor nivel educativo (Pohlan, 2024). Además de las implicaciones económicas, el desempleo de larga duración puede afectar a la salud mental, generando desánimo, ansiedad o depresión. Para mitigar estos efectos, es necesario mejorar la coordinación entre los sistemas educativos y el mercado laboral, impulsar medidas específicas de inserción laboral, orientación profesional y apoyo psicológico.

2.1.1 Situación educativa y laboral de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años

De media, en los países de la OCDE, más de la mitad de las personas jóvenes de 18 a 24 años de edad (53,5 %) está en educación; menos de un tercio (32,5 %) ha salido de educación y se encuentra empleada, y el 14,1 % ni está empleada, ni está en educación o formación. En España, las proporciones son de un 60,1 %, un 22,3 % y un 17,6 %, respectivamente.

Analizar la situación de los jóvenes entre 18 y 24 años es particularmente importante puesto que la segunda etapa de educación secundaria se suele finalizar entre los 17 y los 19 años. En la OCDE, algo más de la mitad de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años (53,5 %) sigue matriculada en educación². Aunque existe variación entre unos países y otros, en general la mayoría de los jóvenes de 18 a 24 años que está en

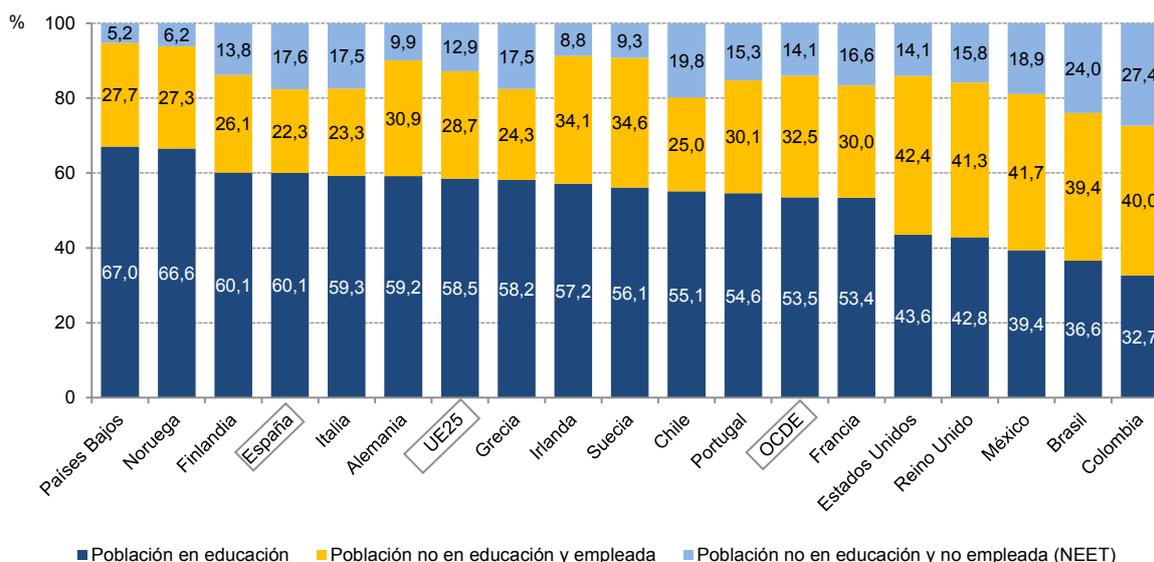
2 Personas matriculadas en educación son aquellas que han recibido educación o formación en el sistema educativo general durante las cuatro semanas anteriores a la recogida de la información.

educación tienden a ser inactivos en el mercado laboral (32,7 %), mientras que el 18,7 % combinan algún tipo de empleo con los estudios (Tabla A2.1, *Education at a Glance 2025*). En España, donde el 60,1 % está en educación, solo el 10,6 % lo combinan con alguna actividad en el mercado laboral. Los porcentajes superan el 30 % en Alemania, Noruega y Países Bajos. En algunos países, esta actividad laboral de los estudiantes está relacionada con el programa de estudio o realizan prácticas en empresas de manera remunerada. Aunque no sea parte del currículo, el empleo puede ayudar a los estudiantes a desarrollar habilidades como el trabajo en equipo y resolución de conflictos que facilitan la transición al mercado laboral. Sin embargo, cuando el empleo no está relacionado con la educación del estudiante, puede tener efectos negativos como el estrés, especialmente cuando está vinculado a limitaciones económicas o exceso de horas de trabajo (Grozev y Easterbrook, 2022).

El Gráfico 2.1 muestra que, de media para los países de la UE25, más de la mitad (58,5 %) de las personas jóvenes de entre 18 y 24 años sigue estudiando, proporción que supera en 5,0 puntos porcentuales a la media de la OCDE. España, por su parte, presenta un porcentaje mayor a ambas medias (60,1 %). Entre los países seleccionados para el informe, con valores superiores al de España se encuentran Países Bajos y Noruega, mientras que los valores más bajos, inferiores al 50 %, se localizan en Colombia, Brasil, México, Reino Unido y Estados Unidos.

Gráfico 2.1 (extracto de la Tabla A2.1)

Porcentaje de la población joven de entre 18 y 24 años estudiando y no estudiando según su estatus laboral (2024)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2022 y los de Brasil y Estados Unidos a 2023. Los datos suelen referirse al segundo trimestre del curso escolar, que se corresponde en la mayoría de los países a los tres primeros meses del año, pero en algunos países, al segundo trimestre del año. Países ordenados de mayor a menor población en educación.

Las personas adultas jóvenes que ya no están en educación pueden encontrarse activas (empleadas o desempleadas) o inactivas³. Dentro del primer grupo, es decir, fuera del sistema educativo pero empleadas,

3 Activas: son aquellas personas de 16 o más años que, durante la semana de referencia (la anterior a aquella en la que se realiza la entrevista), suministran mano de obra para la producción de bienes y servicios o están disponibles y en condiciones de incorporarse a dicha producción. Se subdividen en empleadas y desempleadas u ocupadas y paradas.

Inactivas: son aquellas personas que, durante la semana de referencia del estudio, no estaban ocupadas ni paradas (es decir, que no estaban buscando un empleo de manera activa). El número de personas inactivas se calcula restando el número de personas activas (fuerza de trabajo) del total de personas en edad de trabajar.

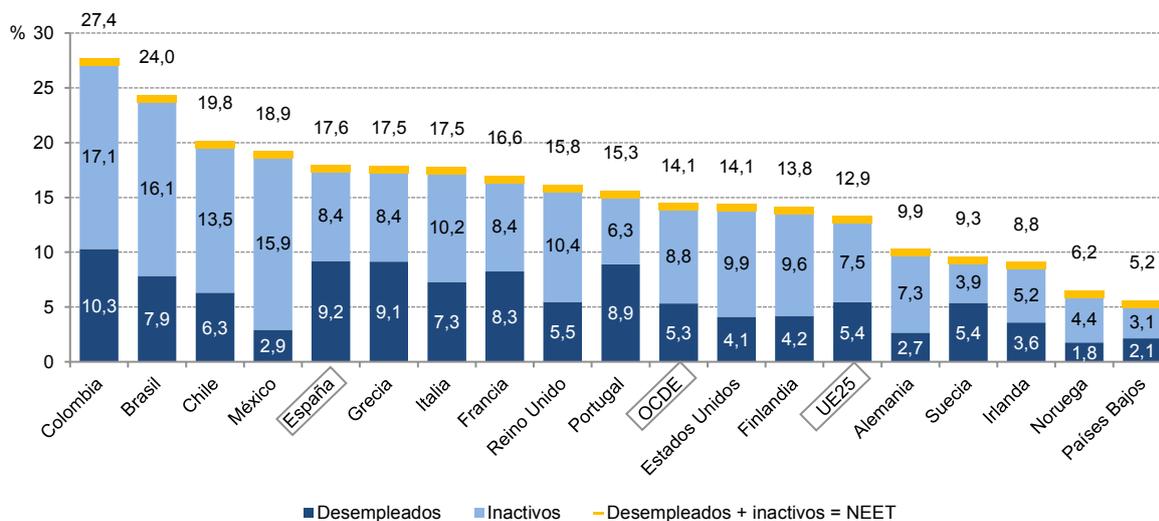
se encuentra el 32,5 % de las personas jóvenes de la OCDE de entre 18 y 24 años; este porcentaje supera al 28,7 % que corresponde a los países de la UE25. Varios países presentan valores en torno al 40 % (Brasil, Colombia, Estados Unidos, México o Reino Unido), mientras que otros no alcanzan el 25 % (España, 22,3 %; Grecia, 24,3 % e Italia, 23,3 %).

El último grupo analizado es el de personas jóvenes de entre 18 y 24 años que no están en educación y además están desempleadas o inactivas: son jóvenes que “ni estudian ni trabajan” (NEET, por sus siglas en inglés). Esta condición puede deberse a la escasez de oportunidades laborales en contextos económicos difíciles o a un desajuste entre las competencias adquiridas y las demandas del mercado laboral. Los mercados laborales duales, que combinan empleos estables y bien remunerados con otros precarios y mal pagados, agravan este riesgo (Marques y Salavisa, 2017). Además de estos factores estructurales, también influyen causas personales y sociales, como problemas de salud física o mental a largo plazo, adicciones, exposición a la violencia o la falta de redes de apoyo (Rahmani y Groot, 2023).

Entre los países de la OCDE, el 14,1 % de las personas jóvenes en el rango de edad estudiado se encuentra en esta situación, porcentaje algo superior al de la UE25 (12,9 %). España se encuentra en una situación más desfavorable, con un 17,6 %. Los países analizados con mayor proporción de jóvenes en estas circunstancias, con valores superiores al 18 %, son México (18,9 %), Chile (19,8 %), Brasil (24,0 %) y Colombia (27,4 %). Por el contrario, Alemania, Irlanda, Noruega, Países Bajos y Suecia presentan una situación muy diferente, con proporciones que están por debajo del 10 %.

Gráfico 2.2 (extracto de la Tabla A2.1)

Porcentaje de la población joven de entre 18 y 24 años que no está en educación según se encuentren en inactividad o desempleo (2024)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2022 y los de Brasil y Estados Unidos a 2023. Los datos suelen referirse al segundo trimestre del curso escolar, que se corresponde en la mayoría de los países a los tres primeros meses del año, pero en algunos países, al segundo trimestre del año. Países ordenados de mayor a menor porcentaje de NEET.

La desagregación por desempleo o inactividad permite separar en dos grupos a la población NEET, aquella que ni estudia, ni trabaja. La diferencia entre las personas desempleadas y las inactivas es que las primeras están realizando una búsqueda activa de empleo. Las razones que empujan a las personas a no buscar activamente un empleo pueden ser muy variadas: situaciones personales como, por ejemplo, cuidar a familiares; enfermedades o inhabilitación para el trabajo; comportamientos y estilos de vida peligrosos o insociales; planteamientos insumisos; empleo sumergido; preparación de oposiciones; tareas domésticas; participación en otras actividades como puede ser voluntariado, artes, música, autoaprendizaje, etc. (Carabaña, 2019).

En España, el 17,6 % de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años está desempleada o no participa en actividades de formación (NEET); de ellas, alrededor del 52 % se dedica a la búsqueda de empleo (en desempleo) y el resto es población inactiva. En la UE25, hay una gran disparidad entre los países, pero, de media, el 12,9 % de las personas de este grupo de edad no tiene empleo ni recibe formación y, a diferencia de España, menos de la mitad está buscando trabajo.

En la franja de edad entre los 18 y los 24 años, las personas en situación de inactividad (quienes no estudian ni buscan empleo de forma activa) representan el 8,8 % de media en los países de la OCDE. En España, esta proporción es inferior (8,4 %), y está por encima de la media de los países de la UE25 (7,5 %). Los países con mayor porcentaje de personas inactivas son Colombia (17,1 %), Brasil (16,1 %) y México (15,9 %). En sentido contrario, los países con menor porcentaje de personas en situación de inactividad son Países Bajos (3,1 %), Suecia (3,9 %) y Noruega (4,4 %). Estas personas se han visto obligadas o han determinado no seguir formándose ni incorporarse al mercado de trabajo. En el caso de España, se puede ver que este segmento de la población constituye un porcentaje que no sufre muchas variaciones cuando se analiza su evolución a lo largo del tiempo (INEE, 2019).

Por otro lado, el grupo de personas desempleadas en la franja de edad de los 18 a los 24 años presenta los valores más altos en Colombia (10,3 %), España (9,2 %) y Grecia (9,1 %). La población de jóvenes NEET desempleada tiende a ser mayor en países con tasas de desempleo más altas en la fuerza laboral total. En las medias de la OCDE y la UE25 son en torno al 5,5 % del total. Sin embargo, hay un conjunto de países donde este grupo no excede el 3 %: Alemania, México, Noruega y Países Bajos.

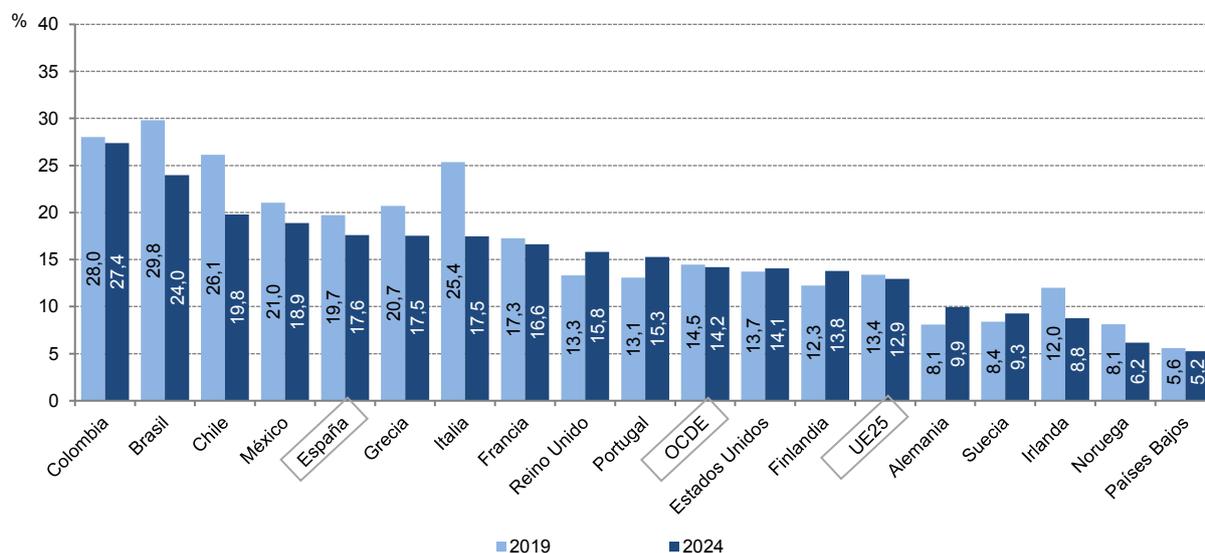
En la comparación de estos dos grupos, población desempleada o inactiva, solo en España, Grecia, Portugal y Suecia hay más personas desempleadas que inactivas. En el resto de los países analizados, son mayoritarias las personas inactivas. Esta mayor presencia de jóvenes inactivos puede reflejar desánimo o desvinculación estructural del mercado laboral. En cambio, cuando el reparto entre personas desempleadas e inactivas es más equilibrado, cabe interpretar que buena parte de este grupo de jóvenes continúa buscando empleo, aunque aún no lo haya encontrado.

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN JOVEN NEET DE ENTRE 18 Y 24 AÑOS

Tras varios años de recuperación desde la pandemia de la COVID-19, la tasa media de población joven que no está en educación y se encuentra en situación de inactividad o desempleo (NEET) en los países de la OCDE se situó en el 14,2 % en 2024, un valor similar al registrado en 2019. Italia, Chile o Brasil registraron los mayores descensos, por encima de 5 puntos porcentuales, lo que puede reflejar la eficacia de ciertos mecanismos para facilitar la transición de las personas jóvenes hacia el empleo, la educación o la formación. En España, el descenso fue de 2,1 puntos porcentuales. No obstante, algunos países de la OCDE experimentaron aumentos significativos en esta tasa, como Portugal o Reino Unido, con incrementos superiores a los 2 puntos porcentuales. Por último, en torno a un tercio de los países de la OCDE no registraron cambios relevantes, lo que sugiere un retorno a los niveles previos a la pandemia.

Gráfico 2.3 (extracto de la Tabla A2.2)

Evolución de la población joven de entre 18 y 24 años que no está en educación según se encuentren en inactividad o desempleo (2019, 2024)



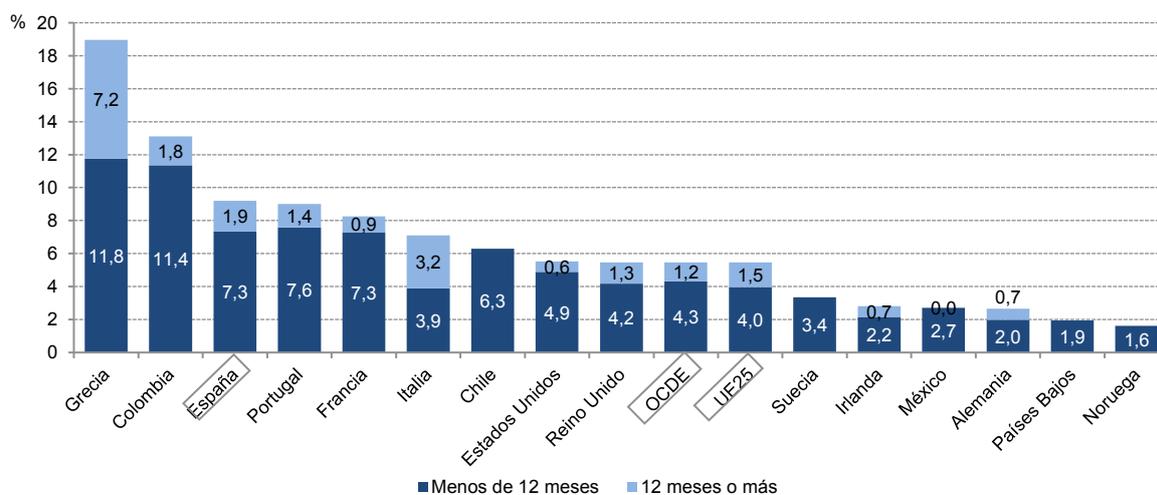
Nota: los datos de Chile están referidos a 2020 y 2022, los de Brasil a 2018 y 2023 y Estados Unidos a 2023. Los datos suelen referirse al segundo trimestre del curso escolar, que se corresponde en la mayoría de los países a los tres primeros meses del año, pero en algunos países, al segundo trimestre del año. Países ordenados de mayor a menor población en educación.

POBLACIÓN JOVEN Y DURACIÓN DEL DESEMPLEO

El desempleo juvenil, especialmente entre la población de 18 a 24 años, sigue siendo una preocupación importante, ya que se trata de una etapa crucial de transición. La falta de empleo durante periodos prolongados, especialmente cuando no va acompañada de educación o formación, puede limitar las posibilidades de acceder a un empleo acorde con las competencias y cualificaciones adquiridas, además de afectar negativamente al potencial de ingresos futuros, al bienestar y a la motivación de las personas jóvenes (Rahmani y Groot, 2023).

Gráfico 2.4 (extracto de la Tabla A2.3)

Porcentaje de la población NEET desempleada de entre 18 y 24 años, según la duración del desempleo (2024)



Nota: los datos de Chile están referidos a 2020 y 2022, los de Brasil a 2018 y 2023 y Estados Unidos a 2023. Los datos suelen referirse al segundo trimestre del curso escolar, que se corresponde en la mayoría de los países a los tres primeros meses del año, pero en algunos países, al segundo trimestre del año. Países ordenados de mayor a menor población en educación.

De media para los países de la OCDE, el 1,2 % de la población de 18 a 24 años se encuentra en situación de desempleo de larga duración (12 meses o más), mientras que el 4,3 % está en desempleo de corta duración (menos de 12 meses). La situación en la UE25 es similar (1,5 % y 4,0 %, respectivamente), mientras que España muestra una realidad más desfavorable, con el 1,9 % de la población de 18 a 24 años en situación de desempleo de larga duración y el 7,3 % en desempleo de corta duración. Los países analizados con mayores tasas de desempleo de larga duración son Grecia (7,2 %) e Italia (3,2 %), mientras que en México o Países Bajos no alcanza el 0,5 %. Las personas jóvenes que han estado desempleadas durante un periodo breve se perciben más favorablemente por parte de los empleadores, que valoran su disponibilidad inmediata. Sin embargo, esta ventaja desaparece en los casos de desempleo prolongado, lo que vuelve a poner de relieve el fuerte impacto de los periodos largos sin empleo (Wachter, 2020).

2.1.2 Mercado de trabajo y nivel educativo

Las economías modernas dependen de una oferta de personas trabajadoras altamente cualificadas, que a su vez disfrutan de mejores oportunidades laborales vinculadas a su nivel educativo. Estas ventajas, junto con la ampliación de la oferta formativa, explican en parte el creciente interés por alcanzar niveles más altos de educación. Los mercados laborales han logrado absorber a una proporción creciente de población con estudios superiores, ofreciéndoles mejores perspectivas de empleo. En cambio, las personas adultas con menor nivel educativo siguen enfrentando más dificultades de inserción, salarios más bajos y un mayor riesgo de desempleo, agravado por los efectos de la automatización y la inteligencia artificial. Estas transformaciones también afectan especialmente a las personas mayores con baja cualificación, incrementando el riesgo de abandono temprano del mercado laboral y de inseguridad económica. Ante este escenario, los sistemas educativos deben adaptarse para preparar a la ciudadanía ante un mercado laboral en constante cambio.

TASAS DE EMPLEO Y NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN ADULTA

La participación en el mercado laboral está estrechamente relacionada con el nivel educativo, independientemente de si se mide por empleo, desempleo o inactividad, y esta relación se observa en casi todos los países de la OCDE. Las personas con mayor nivel educativo tienden a participar más en el mercado laboral, sin apenas excepciones. Esta relación se mantiene tanto en hombres como en mujeres y ha sido estable en el tiempo.

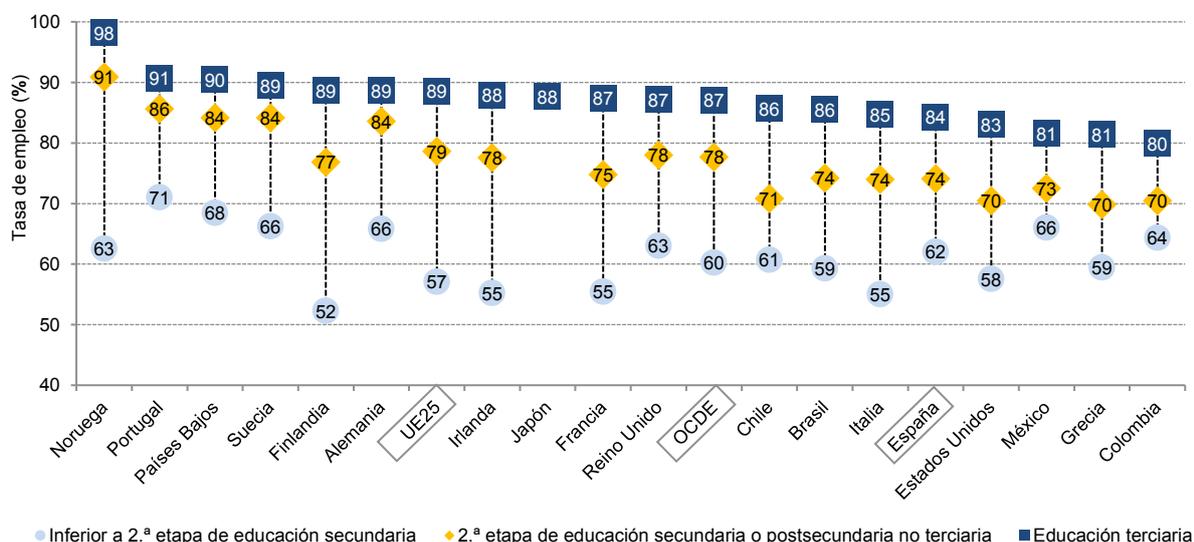
El 62 % de la población adulta de entre 25 y 64 años en España con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria están empleados, ligeramente por encima de las medias OCDE (60 %) y UE25 (57 %). Para el resto de niveles de formación las tasas de empleo en España son más bajas que en las medias de los países de la OCDE y de la UE25.

En 2024, en España, se observan diferencias significativas en los niveles de educación y empleo entre la población adulta de 25 a 64 años, tal como muestra el Gráfico 2.5. La tasa de empleo entre quienes tienen educación terciaria alcanza el 84 %, un valor superior al de quienes cuentan con niveles educativos más bajos. En el caso de quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria, la tasa de empleo es del 74 %, mientras que entre quienes no alcanzan ese nivel es del 62 %. Estas cifras se sitúan por debajo de las medias de los países de la OCDE en los niveles educativos superiores: 87 % para la población con estudios terciarios y 78 % para quienes han finalizado la segunda etapa de secundaria o la postsecundaria no terciaria. En cambio, los resultados son similares en el nivel educativo más bajo (60 %). En relación con la UE25, las tasas de empleo son muy similares a las de la OCDE: 89 %, 79 % y 57 %, respectivamente.

Gráfico 2.5 (extracto de la Tabla A3.1)

Tasa de empleo por nivel de educación (2024)

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



Nota: los países están ordenados de forma descendente según la tasa de empleo de la población con educación terciaria. Los datos de Chile corresponden a 2022 y los de Estados Unidos a 2023. Los datos de educación terciaria de Japón se refieren a los niveles de educación postsecundaria no terciaria y terciaria.

Obtener un título de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria aumenta las posibilidades de estar empleado en 21 puntos porcentuales (p.p.) respecto a niveles inferiores a la segunda etapa de educación secundaria en la UE25 y en 12 p.p. en España.

De media, en los países de la OCDE, obtener un título correspondiente a la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria incrementa las probabilidades de empleo en 17 puntos porcentuales (p.p.) respecto a quienes tienen un nivel educativo inferior. En la UE25, esta diferencia es aún mayor, con un incremento de 21 p.p., mientras que en España se sitúa en 12 p.p. Noruega y Finlandia presentan los mayores aumentos entre los países analizados, con una diferencia de al menos 25 p.p. El siguiente nivel educativo, la obtención de un título terciario, amplía todavía más las oportunidades de empleo. De media, este nivel supone un incremento adicional de 9 p.p. en la OCDE, de 10 p.p. en la UE25 y también de 10 p.p. en España. Los mayores aumentos se observan en Chile (15 p.p.), Francia y Estados Unidos (ambos con 13 p.p.), mientras que en Alemania, Portugal y Suecia el incremento no supera los 6 p.p. Estas diferencias reflejan que el valor de una titulación terciaria en el mercado laboral no depende únicamente del nivel alcanzado, sino también de las condiciones económicas del país, la demanda de competencias y la estructura del sistema de educación postsecundaria.

Cuadro 2.1. Situación en el mercado laboral según el nivel de competencia en matemáticas

El Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC) de la OCDE permite analizar los beneficios laborales asociados al nivel de competencia de las personas adultas de forma independiente del nivel educativo, que tradicionalmente se ha utilizado como un indicador indirecto de sus habilidades. No obstante, aunque existe una correlación positiva entre nivel educativo y competencias, esta relación no es necesariamente automática.

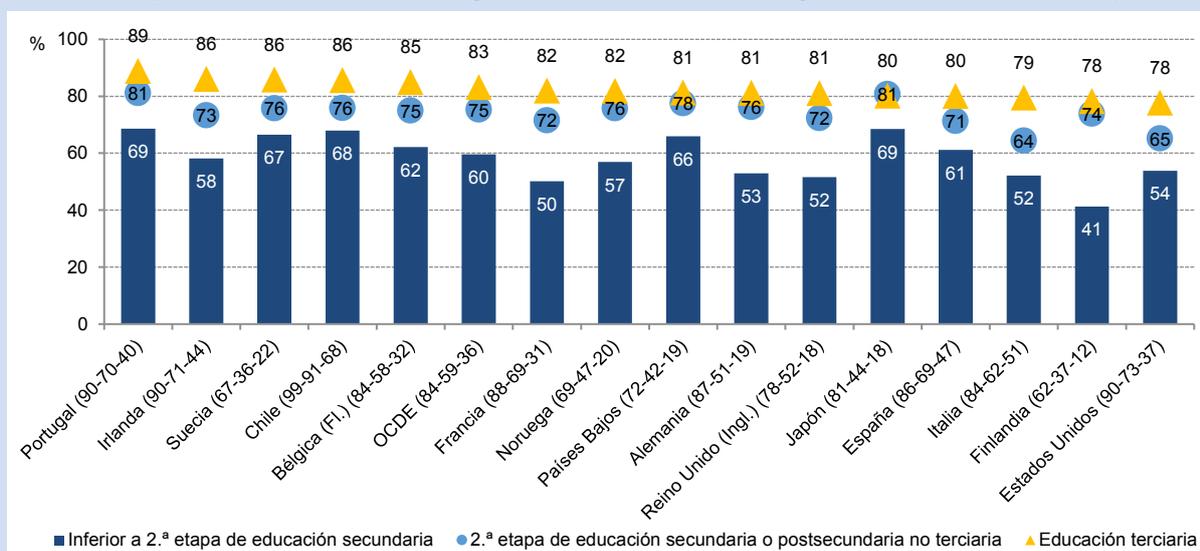
Los datos del segundo ciclo de PIAAC confirman que tanto el nivel educativo como las competencias están positivamente relacionados con el empleo, aunque la fuerza de esa relación varía entre países. Por ejemplo, una mejora de una desviación estándar en competencia matemática se asocia con un aumento de 4 puntos porcentuales en la probabilidad de participar en el mercado laboral (OECD, 2024a).

No obstante, se ha observado que esta relación se ha debilitado en comparación con hace una década. En los países donde el desempleo se redujo entre 2012 y 2023, la ventaja relativa de contar con un mayor nivel de competencia también disminuyó, lo que sugiere que en mercados laborales más dinámicos se ha facilitado el acceso al empleo incluso para personas con menores niveles de competencia.

En España, la tasa de empleo entre la población con niveles 1 o inferiores de competencia en matemáticas es del 56 %, frente al 78 % de quienes alcanzan el nivel 3. Una situación similar se observa en la media de los países de la OCDE participantes en este ciclo, con tasas del 56 % y 73 %, respectivamente (Tabla A3.7, *Education at a Glance 2025*).

El Gráfico A muestra que el nivel educativo también influye de forma significativa en la empleabilidad, incluso cuando las personas presentan un mismo nivel de competencia en matemáticas. Por ejemplo, en España, entre la población con un nivel 2 o inferior en competencia matemática, la tasa de empleo es del 61 % para quienes tienen un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria; del 71 % para quienes han alcanzado dicha etapa o postsecundaria no terciaria; y del 80 % para quienes cuentan con educación terciaria. En la media de los países de la OCDE, estos porcentajes son del 60 %, 75 % y 83 %, respectivamente.

Gráfico A (extracto de la Figura A3.8). Tasas de empleo de la población adulta con competencia en matemáticas igual o inferior al nivel 2, según nivel educativo (2023)



Nota: los valores entre paréntesis representan el porcentaje de personas de 25 a 64 años con competencia en matemáticas igual o inferior al nivel 2 dentro de cada grupo según nivel educativo: educación inferior a la segunda etapa de secundaria, segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria, y educación terciaria, respectivamente.

Esta relación positiva entre nivel educativo, competencias y perspectivas de empleo se observa en todos los países participantes, aunque la magnitud de la diferencia varía considerablemente entre ellos. Como se ha visto, en España la diferencia es de 19 puntos porcentuales, mientras que en la media de la OCDE alcanza los 24 puntos. En cambio, en Japón se sitúa en solo 12 puntos, mientras que en países como Francia o Finlandia supera los 30 puntos.

Fuente: OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. Indicador A3.

DESEMPLEO ENTRE LA POBLACIÓN JOVEN Y NIVEL EDUCATIVO

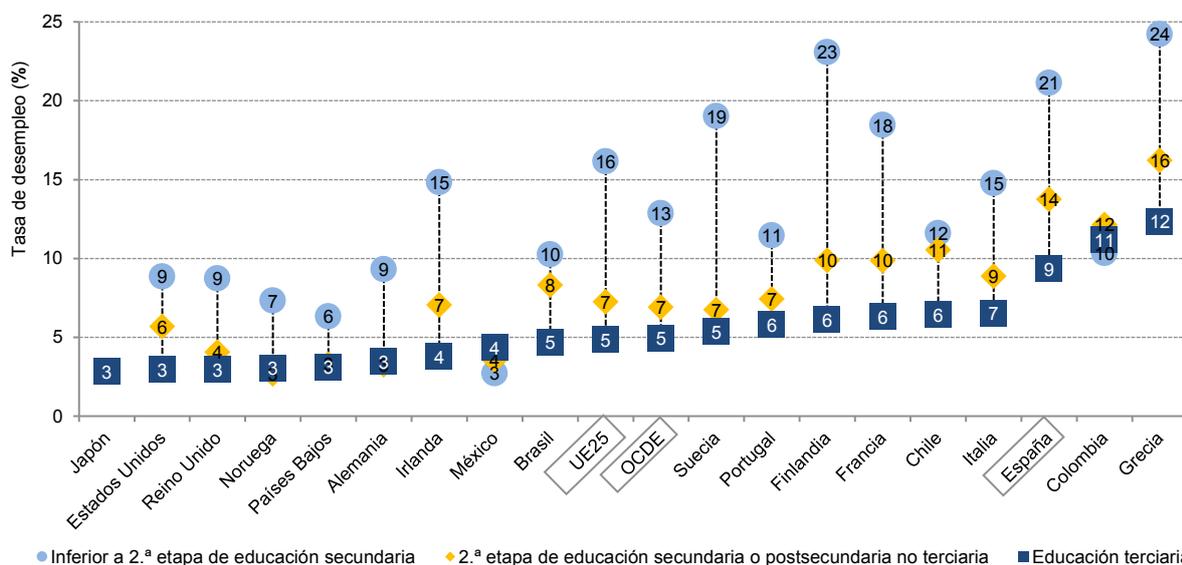
En España, la tasa de desempleo entre la población joven con educación terciaria es 4 puntos porcentuales más baja que la de aquellos con nivel de segunda etapa de educación secundaria, y es 12 puntos porcentuales menor que la de aquellos con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de secundaria.

Existe una relación positiva entre un nivel educativo elevado y una baja tasa de desempleo. En consecuencia, a medida que disminuye el nivel educativo, aumenta la probabilidad de encontrarse en situación de desempleo. La medición de las tasas de desempleo en el grupo de jóvenes puede ser compleja, dado que muchos de ellos aún se encuentran inmersos en programas de educación o formación, y es posible que no estén buscando activamente empleo. Para afrontar este desafío, se recurre a indicadores alternativos, como el porcentaje de jóvenes que no trabajan, no estudian ni están en formación (conocidos como NEET, por sus siglas en inglés), los cuales se abordan en la sección 2.1.1 del informe.

Gráfico 2.6 (extracto de la Tabla A3.4)

Tasa de desempleo por nivel de educación (2024)

Porcentaje de población desempleada entre la población activa de 25 a 34 años, según nivel de formación



Nota: países ordenados de forma creciente según la tasa de desempleo en educación terciaria. Los datos de Chile corresponden a 2022 y los de Estados Unidos a 2023.

Según los datos del Gráfico 2.6, en España, en 2024, la tasa de desempleo entre la población de 25 a 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria fue del 21%, una de las más altas entre los países analizados, junto con Finlandia, Grecia o Suecia. Esta tasa se reduce al 14% entre quienes han completado la segunda etapa de secundaria, y al 9% en el caso de quienes cuentan con educación terciaria. Esta relación inversa entre nivel educativo y desempleo también se observa en las medias de la OCDE y la UE25, aunque con tasas más bajas que las de España. En ambos casos, la tasa de desempleo es del 13% (OCDE) y 16% (UE25) para quienes no alcanzan la segunda etapa de secundaria; del 7% para quienes sí la completan o finalizan la educación postsecundaria no terciaria, y del 5% para la población con estudios terciarios.

En España, avanzar desde un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria hasta completarla supone una reducción de 7 puntos porcentuales en la tasa de desempleo. En la UE25, esta diferencia alcanza los 9 puntos, y es aún mayor en países como Suecia y Finlandia, donde el descenso es de 12 y 13 puntos, respectivamente. En

países como Alemania, Finlandia, Irlanda, Noruega, Reino Unido o la propia Suecia, obtener un título de segunda etapa de secundaria reduce a menos de la mitad la tasa de desempleo en este grupo de edad.

En España, cuando una persona con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria alcanza un título correspondiente a dicha etapa, su probabilidad de desempleo se reduce en un 35 %.

En España, cuando una persona con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria mejora su formación y obtiene un título correspondiente a dicha etapa, como un ciclo formativo de grado medio o el Bachillerato, su probabilidad de desempleo se reduce en un 35 %. Esta proporción es similar a la observada en Portugal, pero se sitúa por debajo de la reducción media registrada en los países de la OCDE (46 %) y en la UE25 (55 %). Estos datos refuerzan la importancia de facilitar tanto el acceso como la finalización de la segunda etapa de educación secundaria, considerada a menudo como el nivel mínimo necesario para lograr una participación exitosa en el mercado laboral (OECD, 2021a).

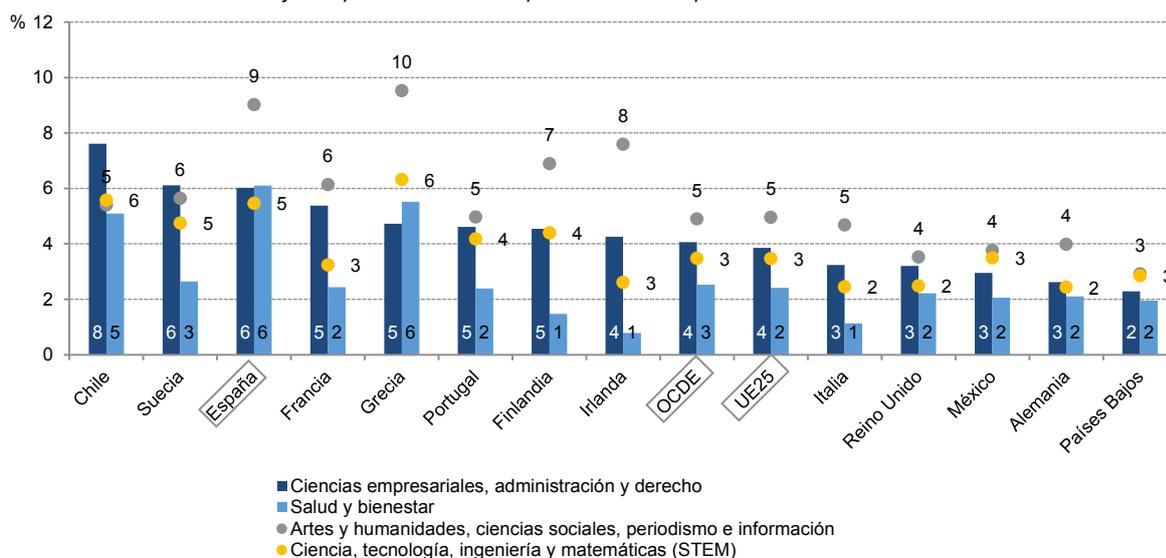
DESEMPLEO ENTRE LA POBLACIÓN ADULTA, CAMPO DE ESTUDIOS Y DURACIÓN DEL DESEMPLEO

Aunque la población con educación terciaria presenta, en general, menores niveles de desempleo, el campo de estudios constituye un factor determinante que genera diferencias significativas dentro de cada país (Gráfico 2.7). El área de artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información registra las tasas de desempleo más altas, con valores que oscilan entre el 3 % en Países Bajos y el 10 % en Grecia; en España, esta tasa alcanza el 9 %. Le sigue el campo de ciencias empresariales, administración y derecho, con tasas también elevadas, desde el 8 % en Chile hasta el 2 % de Países Bajos; en España, el desempleo en este grupo es del 6 %.

En cambio, el ámbito de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM) presenta niveles de desempleo más reducidos, aunque en países como Chile o Grecia llegan al 6 %, y en España y Suecia al 5 %. Finalmente, el campo de la salud y el bienestar muestra las tasas de desempleo más bajas en casi todos los países, con valores mínimos del 1 % en Italia o Finlandia. No obstante, en España y Grecia esta cifra se eleva al 6 %, el valor más alto entre los países analizados para este campo.

Gráfico 2.7 (extracto de la Tabla A3.6)

Tasa de desempleo de la población adulta con nivel de educación terciaria, por campo de estudios (2024)
Porcentaje de población desempleada entre la población activa de 25 a 64 años



Nota: países ordenados de forma descendente según la tasa de desempleo del campo de ciencias empresariales, administración y derecho. Los datos de Chile corresponden a 2022 y los Reino Unido a 2021.

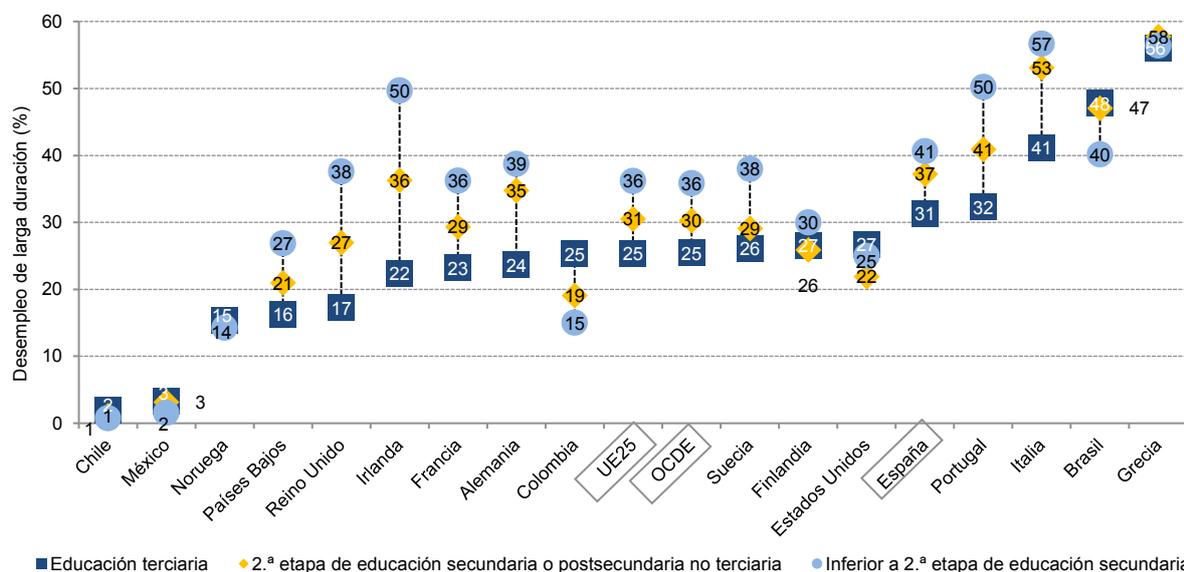
La brecha en las tasas de desempleo según el campo de estudios varía significativamente entre los países analizados. En Países Bajos o Reino Unido, las diferencias entre campos no superan los 2 puntos porcentuales, mientras que Irlanda y Suecia (7 puntos en ambos casos) presentan las disparidades más amplias (Tabla A3.6, *Education at a Glance 2025*). En el caso de España, la diferencia es de 4 puntos porcentuales: la tasa más alta se registra en el ámbito de artes y humanidades, ciencias sociales, periodismo e información (9 %), y la más baja en el campo de las STEM (5 %). Estas diferencias pueden deberse a la distinta demanda laboral asociada a cada campo de estudios, así como al grado de especialización y empleabilidad de las competencias adquiridas. Los ámbitos STEM y de salud suelen estar más alineados con las necesidades del mercado, mientras que otros, como artes o humanidades, pueden enfrentar una inserción laboral más incierta o limitada.

En España, el 31 % de las personas desempleadas con educación terciaria se encuentran en situación de desempleo de larga duración, porcentaje que se eleva al 41 % entre quienes tienen un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria.

Las tasas de desempleo, por sí solas, no permiten comprender plenamente las dificultades del mercado laboral. Por ello, el análisis de la duración del desempleo ofrece una perspectiva más amplia del problema. En general, cuanto mayor es el nivel educativo, menor es la duración del desempleo. De media, en los países de la OCDE, el 25 % de la población desempleada con educación terciaria lleva 12 meses o más en esa situación, mientras que este porcentaje asciende al 36 % entre quienes tienen un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria. En el caso de España, estos valores son del 31 % y 41 %, respectivamente. No obstante, el Gráfico 2.8 muestra únicamente la proporción de personas desempleadas de larga duración respecto al total de personas adultas desempleadas. En países con tasas de desempleo elevadas, el número absoluto de personas afectadas por el desempleo de larga duración, especialmente entre quienes cuentan con menor nivel educativo, puede ser considerable, incluso si su proporción relativa es pequeña.

Gráfico 2.8 (extracto de la Tabla A3.5)

Desempleo de larga duración (12 meses o más) entre la población adulta desempleada, según nivel educativo (2024)
En porcentaje, población adulta de 25 a 64 años



Nota: países ordenados de forma creciente según el desempleo de larga duración en educación terciaria. Los datos de Chile corresponden a 2022 y los de Brasil, Colombia y Estados Unidos a 2021.

La brecha en el desempleo de larga duración según el nivel educativo es de 9 puntos porcentuales en España, una cifra similar a las medias internacionales: 10 puntos en la OCDE y 11 en la UE25. No obstante, en algunos países esta diferencia es mucho mayor, alcanzando los 20 puntos en Reino Unido y los 27 en

Irlanda. En Chile y México, la incidencia del desempleo de larga duración es muy baja, por lo que apenas se observan diferencias según el nivel educativo. En otros países, como Noruega, Finlandia o Estados Unidos, aunque el desempleo de larga duración es más frecuente, la brecha entre niveles educativos no supera los 5 puntos porcentuales.

2.1.3 Tendencias en la relación entre el mercado de trabajo y la educación

Las tasas de empleo se han mantenido estables o han evolucionado positivamente en los últimos cinco años, tanto en España como en las medias internacionales de la OCDE y la UE25 (Gráfico 2.8). En 2019, en España, la tasa de empleo entre la población de 25 a 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria era del 63 %; para quienes habían alcanzado la segunda etapa de secundaria, del 71 %; y para quienes contaban con educación terciaria, del 79 %. En 2023, estas tasas fueron del 62 %, 73 % y 82 %, respectivamente. Esto supone una ligera disminución de 1,3 puntos porcentuales para la población con menor nivel educativo, mientras que se observa un aumento de 1,9 p.p. entre quienes han completado la segunda etapa de secundaria y de 3,2 p.p. entre quienes poseen educación terciaria.

España mejora las tasas de empleo entre 2019 y 2024 excepto para el nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria. La tasa de empleo para los jóvenes españoles entre los 25 y los 34 años con estudios de educación terciaria ha aumentado en 3,2 puntos porcentuales (p.p.), mientras que en la OCDE el aumento ha sido de 2,2 p.p. y en la UE25 de 2,5 p.p.

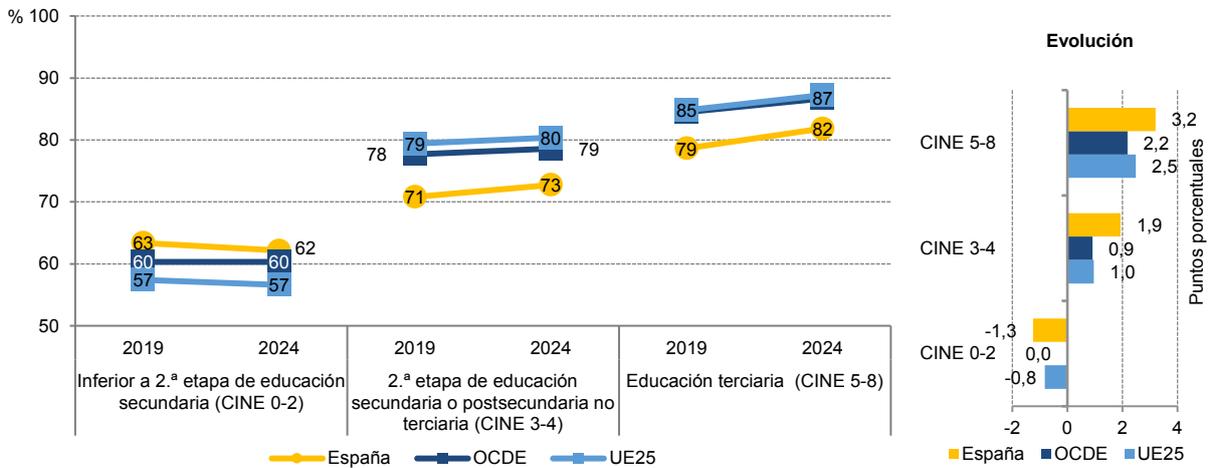
En la población joven de 25 a 34 años, las tasas de empleo en la media de la OCDE y la UE25 son inferiores a las de España para quienes tienen un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria. Sin embargo, son más altas en los niveles educativos superiores: alrededor de 7 puntos porcentuales más en el caso de quienes han completado la segunda etapa de secundaria o la postsecundaria no terciaria, y unos 5 puntos más entre quienes cuentan con educación terciaria.

En cuanto a la evolución respecto a 2019, la situación es similar a la observada en España: se mantiene estable en la media de la OCDE y se registra una ligera disminución en la media de la UE25 en las tasas de empleo de la población con nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria, y un aumento en los niveles superiores. No obstante, estas mejoras han sido menos intensas que en España. En el nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, el incremento es de 0,9 puntos en la OCDE y de 1,0 punto en la UE25; en el nivel de educación terciaria, las subidas son de 2,2 y 2,5 puntos, respectivamente.

La ventaja en términos de empleabilidad asociada a la educación terciaria se ha mantenido a lo largo del tiempo, a pesar del notable aumento en la proporción de personas que alcanzan este nivel educativo en las últimas décadas. En España, por ejemplo, el porcentaje de población de entre 25 y 34 años con educación terciaria ha pasado del 47 % en 2019 al 53 % en 2024. En la media de la OCDE, el incremento ha sido del 45 % al 48 % en el mismo periodo (Tabla A1.2, *Education at a Glance 2025*). No obstante, la brecha entre las tasas de empleo de quienes tienen educación terciaria y aquellas personas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria se ha ampliado entre 2019 y 2024. En 2024, esta diferencia es de 20 puntos porcentuales en España, frente a 26 puntos en la media de la OCDE y 31 puntos en la UE25. En 2019, esta misma brecha era de 15 puntos en España, 24 en la media de países de la OCDE y 27 en la UE25.

Gráfico 2.9 (extracto de la Tabla A3.2)

Evolución de la tasa de empleo entre 2019 y 2024 de la población de entre 25 y 34 años, según nivel de formación



2.1.4 Beneficios retributivos de la educación

El nivel educativo de las personas suele traducirse en mejores oportunidades de empleo y mayores ingresos. Las personas con titulaciones de educación terciaria tienen, en general, más posibilidades de incrementar su salario a lo largo del tiempo. No obstante, esta ventaja salarial no es uniforme: varía según la edad, el género, el tipo de programa, el campo de estudios y la participación en el mercado laboral. Factores como la experiencia profesional, la demanda de ciertas competencias, el tipo de jornada (completa o parcial), el salario mínimo y las regulaciones laborales también influyen en los ingresos individuales. A pesar de los avances educativos, la brecha salarial de género persiste en todos los niveles de formación y tipos de programa (OECD, 2025a).

Las personas con titulación en educación terciaria ganan en España un 49 % más que aquellas con estudios de segunda etapa de educación secundaria. En cambio, quienes solo han completado la primera etapa de secundaria o un nivel inferior perciben un 18 % menos.

La educación terciaria es clave para la movilidad económica y social ascendente, ya que permite mejorar la situación socioeconómica mediante mayores ingresos. Los conocimientos y habilidades especializadas que se adquieren en estos programas hacen a las personas más competitivas y les abren el acceso a empleos mejor remunerados, especialmente en puestos profesionales y directivos. Además, las universidades y centros de educación superior ofrecen oportunidades de establecer redes de contacto que pueden favorecer el acceso a mejores empleos y salarios (OECD, 2025a).

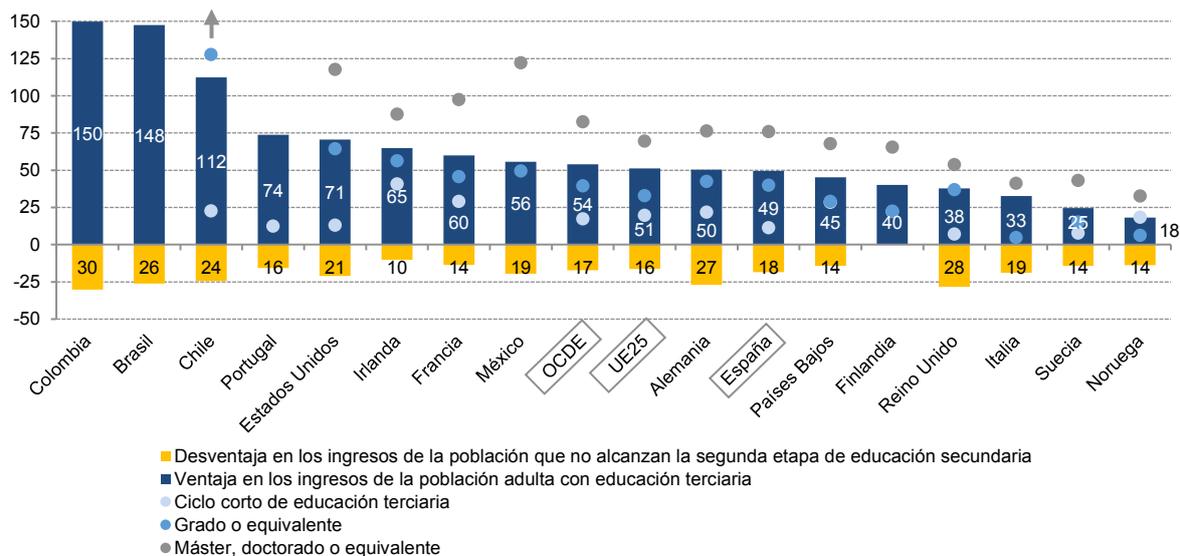
Las personas con estudios de educación terciaria perciben retribuciones más elevadas que aquellas con estudios correspondientes a la segunda etapa de educación secundaria: un 54 % más en la media de los países de la OCDE y un 51 % en la UE25. En cambio, la población con un nivel educativo inferior a dicha etapa obtiene ingresos inferiores: un 17 % menos en la OCDE y un 16 % menos en la UE25 (Gráfico 2.10).

España presenta un patrón similar al de las medias internacionales. Los ingresos de las personas con titulación en educación terciaria son un 49 % más altos que los de quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria, una diferencia inferior a la de la OCDE y la UE25. Por su parte, las personas con un nivel educativo inferior a dicha etapa perciben un 18 % menos, entre uno y dos puntos porcentuales por encima de las medias internacionales.

Sin embargo, aunque los ingresos medios de las personas con educación terciaria que trabajan a tiempo completo durante todo el año son significativamente superiores a los de quienes solo han alcanzado la segunda etapa de educación secundaria, las diferencias entre países son importantes. Por ejemplo, en Noruega o Suecia la ventaja salarial no supera el 25 %, mientras que en países como Chile supera el 100 %, y alcanza más del 140 % en Brasil y Colombia (Gráfico 2.10).

Gráfico 2.10 (extracto de la Tabla A4.1)

Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2023)



Nota: los datos de Finlandia, Francia, Irlanda e Italia están referidos a 2022. En Brasil, Colombia, Francia, Italia y Reino Unido el índice 100 se refiere a la combinación de los niveles 3 y 4 de la CINE según la clasificación CINE 2011. Países ordenados en orden decreciente de la ventaja en los ingresos de la población adulta con educación terciaria.

El nivel de educación terciaria alcanzado también influye de forma significativa en la ventaja salarial. De media, en los países de la OCDE, las personas adultas con un título de ciclo corto de educación terciaria ganan un 17 % más que aquellas con estudios de segunda etapa de educación secundaria. Esta diferencia se eleva al 39 % en el caso de quienes tienen un título de grado y al 83 % para quienes poseen un máster, doctorado o equivalente. En España, estas diferencias son del 11 %, 40 % y 76 %, respectivamente. Obtener un ciclo corto de educación terciaria es especialmente ventajoso en Irlanda (41 %), Países Bajos y Francia (29 %), mientras que en Reino Unido o Suecia la ventaja salarial no supera el 10 %. En cuanto al nivel de grado, destaca Chile, donde supone una ventaja del 128 %, seguido de Estados Unidos (64 %) e Irlanda (56 %). En contraste, en Italia y Noruega esta diferencia es inferior al 10 %. Por último, alcanzar un máster o doctorado ofrece la mayor ventaja salarial dentro del nivel terciario: en Chile alcanza el 340 %, en México el 122 % y en Estados Unidos el 118 %. Noruega (33 %) e Italia (41 %) presentan las diferencias más bajas. Estas variaciones pueden explicarse por las características del mercado de trabajo, las oportunidades de empleo y la proporción de población con educación terciaria en cada país.

En el caso de la población con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, este suele implicar una desventaja salarial de en torno al 15 % respecto a quienes sí han alcanzado dicho nivel, en la mayoría de los países. No obstante, se observan excepciones con brechas superiores al 25 % en países como Alemania, Brasil, Colombia y Reino Unido. En cambio, en Finlandia, contar con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de secundaria no conlleva una desventaja significativa (Gráfico 2.10).

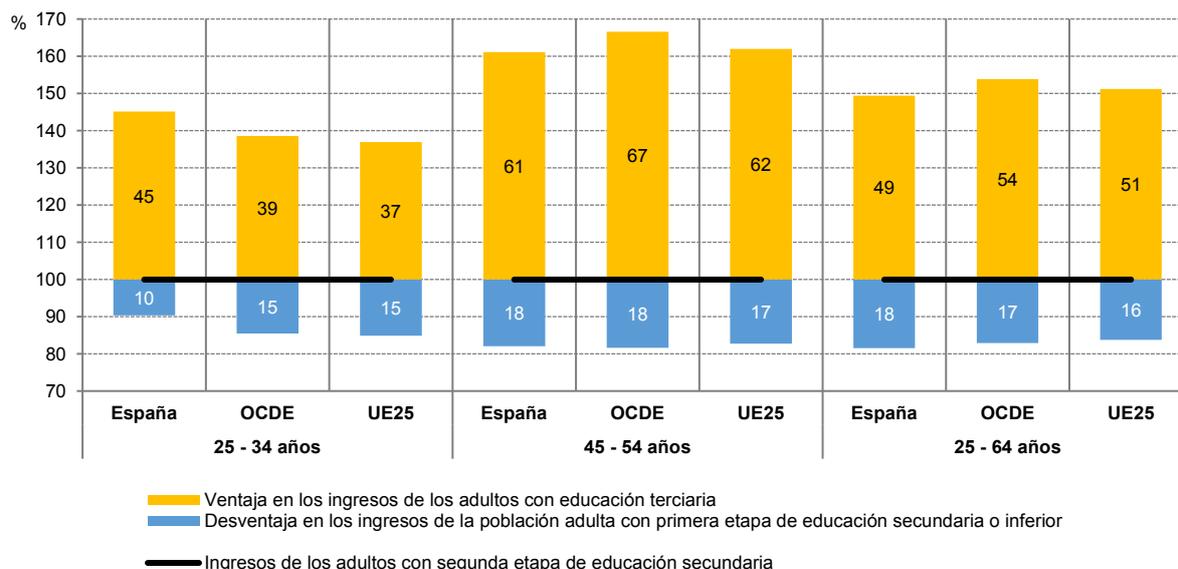
DISPARIDADES EN LOS INGRESOS SEGÚN LA EDAD

La diferencia salarial aumenta con la edad. En España, la población joven de entre 25 y 34 años con educación terciaria gana un 45 % más que aquella con nivel de segunda etapa de educación secundaria. Esta diferencia aumenta a un 61 % en el rango de edad de 45 a 54 años.

La diferencia salarial en función del nivel educativo tiende a incrementarse con la edad. En la media de los países de la OCDE, una persona de entre 25 y 34 años con educación terciaria gana un 39 % más que aquellas con nivel de segunda etapa de educación secundaria, mientras que quienes no han alcanzado este nivel ganan un 15 % menos. En el grupo de 45 a 54 años, estas diferencias aumentan hasta el 67 % y el 18 %, respectivamente. En España se observa una evolución similar. Entre la población de 25 a 34 años, quienes tienen educación terciaria ganan un 45 % más que quienes han alcanzado la segunda etapa de secundaria, y esta diferencia se eleva al 61 % en el grupo de 45 a 54 años. La desventaja de quienes no han alcanzado ese nivel también se amplía con la edad: del 10 % entre los más jóvenes al 18 % en el grupo de mayor edad. La media de la UE25 muestra un patrón comparable.

Gráfico 2.11 (extracto de la Tabla A4.1)

Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo, por grupos de edad (2023)
Por nivel de formación de la población de diferentes rangos de edades
(segunda etapa de educación secundaria = 100)



DISTRIBUCIÓN DE SALARIOS ENTRE LOS TRABAJADORES, POR NIVEL DE EDUCACIÓN

La disparidad de ingresos relacionada con el nivel educativo se puede evaluar también mediante la representación de la distribución de los salarios en relación con la mediana general de ingresos de un país. La mediana general se calcula considerando el salario de todos los trabajadores, tanto los que trabajan a tiempo completo como a tiempo parcial, sin tener en cuenta las diferencias en las horas trabajadas. Hasta este punto del análisis, los datos sobre salarios relativos se han centrado en los trabajadores a tiempo completo durante todo el año para mejorar la comparabilidad. La representación de cómo se distribuyen los de toda la población adulta con ingresos derivados del empleo complementa los resultados anteriores al ofrecer una perspectiva más amplia de las disparidades de ingresos entre los países.

Unas mayores ganancias relativas para la población con educación terciaria indican fuertes incentivos individuales para continuar estudiando, pero también pueden ser indicio de una mayor desigualdad salarial,

especialmente cuando los salarios en los niveles educativos más bajos se mantienen estancados. Aunque la educación tiene un gran potencial como factor de equidad, las desigualdades en el acceso y los resultados pueden reforzar las disparidades socioeconómicas existentes (UNESCO, 2020). Esta situación se observa en países como Brasil, Chile o Colombia, donde la ventaja salarial de la población con educación terciaria es muy elevada (Gráfico 2.10), pero también presentan una alta dispersión salarial (Gráfico 2.11). Por el contrario, en países nórdicos como Suecia o Noruega, donde la prima salarial es más reducida, la dispersión salarial también es menor, lo que refleja una estructura retributiva más igualitaria.

La probabilidad de tener un salario por encima de la mediana general aumenta con el nivel educativo alcanzado. De media en los países de la OCDE, el 26 % de los trabajadores a tiempo completo o parcial con nivel de estudios inferior a la segunda etapa de educación secundaria tienen un salario superior a la mediana general de la OCDE, frente al 42 % de los que tienen un nivel de estudios de segunda etapa de educación secundaria y el 68 % de los que tienen un nivel de educación terciaria. En España, estos porcentajes son del 30 %, 42 % y 66 %, respectivamente (Tabla A4.2, *Education at a Glance 2025*).

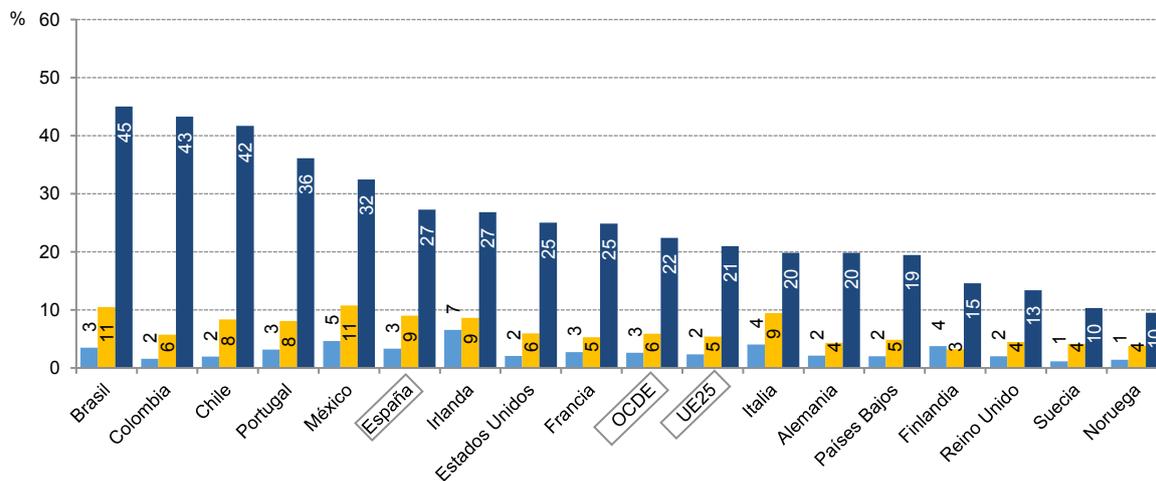
Las diferencias por nivel educativo son mayores cuando se restringe a la proporción de trabajadores que ganan más del doble de la mediana. En los países de la OCDE, el 22 % de los trabajadores con estudios superiores ganan más del doble de la mediana, frente a solo el 6 % de los que tienen estudios de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria y el 3 % de los que tienen estudios inferiores a segunda etapa de secundaria. En España, los porcentajes son más altos: 27 % para la población con nivel de educación terciaria, 9 % para aquellos con nivel de segunda etapa de secundaria y 3 % para quienes tienen un nivel inferior a la segunda etapa de secundaria (Gráfico 2.12a).

El análisis de la población con un salario inferior a la mitad de la mediana también muestra diferencias significativas por nivel educativo (Gráfico 2.12b). En la media de países OCDE, el 28 % de los trabajadores con educación por debajo de la segunda etapa de educación secundaria ganan menos de la mitad de la mediana, comparado con el 17 % de los que tienen segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, y el 10 % de los que tienen educación terciaria. En España los porcentajes de población en estas circunstancias son similares o ligeramente superiores: 28 % para la población con niveles educativos inferiores a la segunda etapa de educación secundaria, 22 % si el nivel es de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria y 12 % si su nivel educativo es de terciaria.

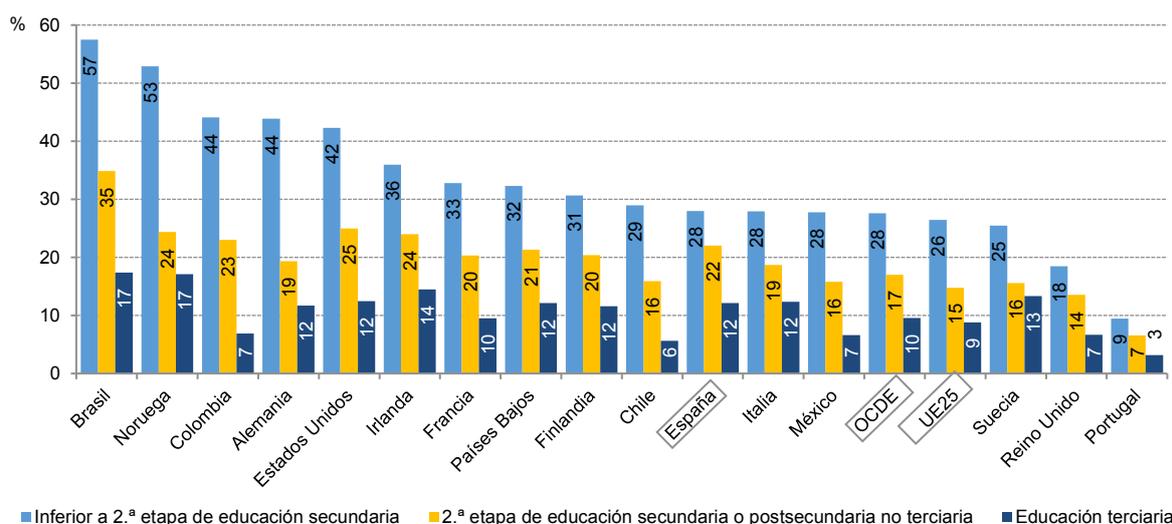
El aumento reciente en el coste de la vida afecta a toda la población, pero golpea con más fuerza a los trabajadores de bajos salarios, que a menudo tienen menos nivel educativo. Los trabajadores en el extremo inferior de los ingresos pueden tener problemas para mantenerse al día con la inflación, especialmente en países con salarios mínimos bajos en comparación con la mediana (OECD, 2022b; Balestra, Hirsch y Vaughan-Whitehead, 2023).

Gráfico 2.12 (extracto de la Tabla A4.2)

a. Porcentaje de la población que percibe unos ingresos superiores al doble de la mediana, según el nivel educativo (2023)
Población de 25 a 64 años



b. Porcentaje de la población que percibe un salario inferior a la mitad de la mediana, según el nivel educativo (2023)
Población de 25 a 64 años



Nota: los datos de Finlandia, Francia, Irlanda e Italia están referidos a 2022.

DISPARIDADES EN LOS INGRESOS SEGÚN EL GÉNERO Y NIVEL EDUCATIVO

A pesar de que un mayor nivel educativo contribuye a reducir las disparidades de género en las tasas de empleo (Tabla A3.2, *Education at a Glance 2025*), la brecha salarial entre hombres y mujeres no presenta cambios significativos asociados al nivel de estudios. De media, en los países de la OCDE, las mujeres jóvenes (25 a 34 años) con educación terciaria que trabajan a tiempo completo durante todo el año perciben el 83 % del salario de los hombres en las mismas condiciones. Para las mujeres con nivel de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, el porcentaje es del 82 %, y para aquellas con un nivel inferior, del 83 %. Es decir, el incremento del nivel educativo no se traduce, en términos generales, en una reducción de la brecha salarial. Cabe señalar que este análisis se centra únicamente en la población adulta que trabaja a tiempo completo durante todo el año, con el fin de mejorar

la comparabilidad entre grupos. Los resultados no pueden generalizarse al conjunto de la población activa, donde las mujeres tienen más probabilidades que los hombres de trabajar a tiempo parcial y, por tanto, la brecha salarial suele ser mayor.

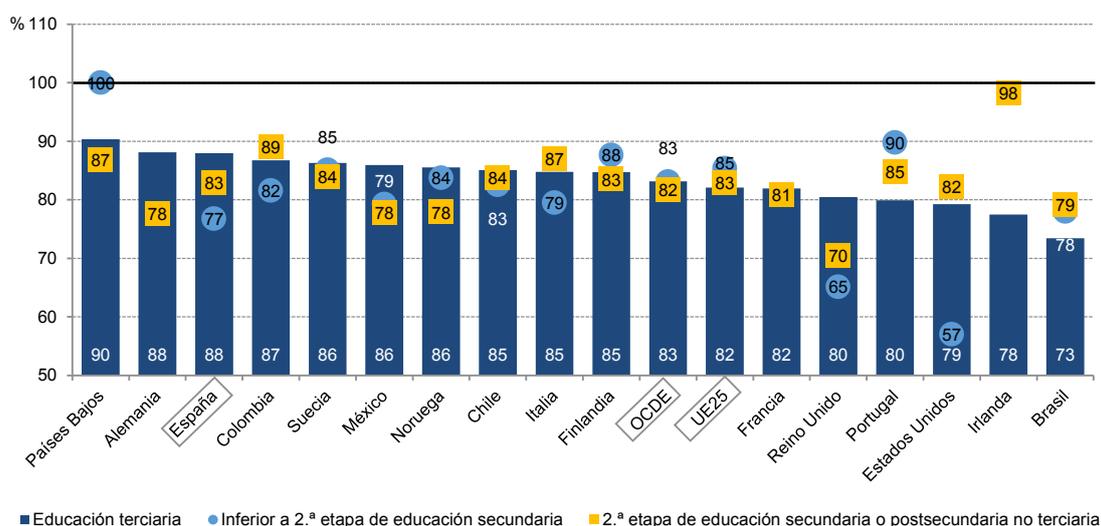
En España, entre la población de 25 a 34 años, las mujeres con educación terciaria ganan el 88 % del salario medio de los hombres en su misma situación, una situación más favorable que en la media de países OCDE donde las mujeres ganan un 83 % del salario de los hombres.

En España, sin embargo, sí se observa una relación positiva entre el nivel educativo y una menor brecha salarial: las mujeres con educación terciaria ganan el 88 % del salario de los hombres, las que tienen educación de segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria el 83 %, y aquellas con un nivel educativo inferior, el 77 %. Destaca especialmente que, en el caso de la educación terciaria, la brecha salarial de género en España se sitúa entre las más bajas de los países analizados. En cambio, para los niveles educativos más bajos, la diferencia salarial es superior a las medias internacionales. En ningún país analizado las mujeres superan los salarios de sus homólogos masculinos. Únicamente Países Bajos e Irlanda muestran una brecha inexistente para los niveles inferior o de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, respectivamente.

La brecha salarial entre hombres y mujeres persiste a pesar de que el nivel educativo de las mujeres es más alto en muchos países. Esta desigualdad responde a una combinación de factores complejos, como la segregación ocupacional, prácticas de contratación sesgadas y oportunidades desiguales de desarrollo profesional (World Economic Forum, 2024). Las mujeres tienen menos probabilidades que los hombres de ser promocionadas o de recibir aumentos salariales, y las interrupciones en la trayectoria profesional en torno a la edad de maternidad siguen siendo un factor determinante en las diferencias salariales por género en muchos países de la OCDE (OECD, 2022c). También es más probable que las mujeres opten por trayectorias laborales menos competitivas y busquen mayor flexibilidad para atender responsabilidades familiares, lo que se traduce en ingresos inferiores respecto a los hombres con el mismo nivel educativo.

Gráfico 2.13 (extracto de la Tabla A4.3)

Salario de las mujeres como porcentaje del salario de los hombres, por nivel educativo y tipo de programa (2023)
Población adulta entre 25 y 34 años empleada a tiempo completo y todo el año. Salario de los hombres = 100



Nota: los datos de Finlandia, Francia, Irlanda e Italia están referidos a 2022. Países ordenados de mayor a menor salario de las mujeres como porcentaje del salario de los hombres con educación terciaria.

Al analizar los distintos grupos de edad (Tabla A4.3, *Education at a Glance 2025*), se observa que la brecha de género en los ingresos es menor entre la población más joven. De media, en los países de la OCDE, las mujeres con educación terciaria de 25 a 34 años ganan el 83 % del salario medio de los hombres. Este porcentaje disminuye al 78 % en el grupo de 35 a 44 años y al 76 % entre los de 45 a 54 años. Este patrón también se reproduce en otros niveles educativos, aunque no en todos los países. En España, la diferencia salarial entre mujeres y hombres igualmente tiende a ampliarse con la edad. En el nivel de educación terciaria, las mujeres de 25 a 34 años ganan el 88 % del salario de los hombres, porcentaje que baja al 82 % entre los 35 y 44 años, y al 79 % en el grupo de 45 a 54 años. Sin embargo, la brecha se reduce en el tramo de 55 a 64 años, donde las mujeres perciben el 82 % de los ingresos de los hombres.

2.1.5 Participación de la población adulta en el aprendizaje permanente

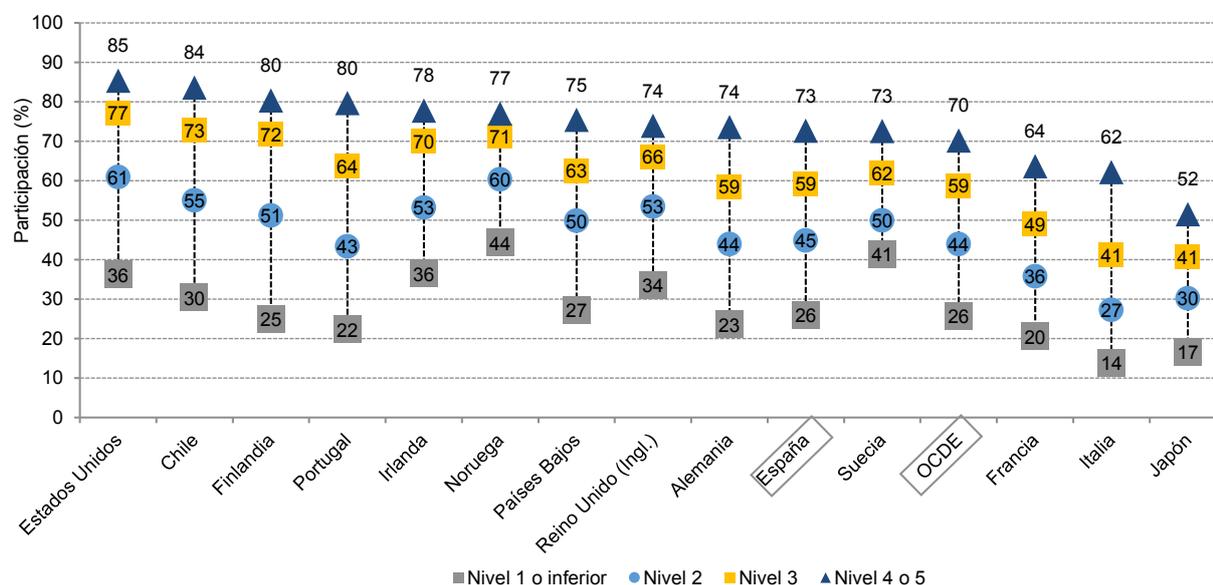
La participación en el aprendizaje de personas adultas permite adquirir nuevas competencias una vez finalizada la educación inicial, lo que facilita su adaptación a un entorno tecnológico en constante evolución. En la economía actual, es probable que las personas adultas necesiten actualizar y renovar sus habilidades a lo largo de la vida para mantener una posición favorable en el mercado laboral (Kazepov, Cefalo y Pot, 2019). Además de mejorar el capital humano y la empleabilidad, el aprendizaje en la edad adulta también puede contribuir a una mayor cohesión social, conexión comunitaria y democratización (Paterson, 2023). La Unión Europea reconoce la importancia de la participación en el aprendizaje permanente y, por ello, el Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales establece como objetivo que, para 2030, el 60 % de la población adulta participe en actividades de aprendizaje a lo largo de la vida (European Commission, 2021).

En España, el 26 % de la población adulta con bajo nivel de competencia lectora participa en programas de educación o formación, frente al 73 % de quienes tienen un nivel alto. En la media de la OCDE se produce una situación similar (26 % y 70 %, respectivamente).

El nivel de competencias se relaciona positivamente con la participación en programas de educación o formación (Gráfico 2.14). En todos los países analizados, las personas con mayor competencia en comprensión lectora presentan tasas más elevadas de participación en actividades de aprendizaje. De media, solo el 26 % de las personas con bajo nivel de competencia (nivel 1 o inferior) participa en educación o formación, frente al 70 % de quienes tienen un nivel alto (nivel 4 o superior), lo que supone que estas últimas tienen más de 2,5 veces más probabilidades de participar en formación formal y/o no formal. En España se observa un patrón similar: el 26 % de la población adulta con bajo nivel de competencia participa en programas educativos, frente al 73 % de quienes tienen un nivel alto, lo que multiplica por 2,8 la probabilidad de participación en este grupo. Italia y Portugal son los países que muestran una diferencia relativa mayor, mientras que Noruega o Irlanda presentan una diferencia menor.

Gráfico 2.14 (extracto de la Figura A5.1)

Participación en educación y formación formal y/o no formal, según el nivel de competencia en comprensión lectora (2023)
Población adulta entre 25 y 64 años; Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC)



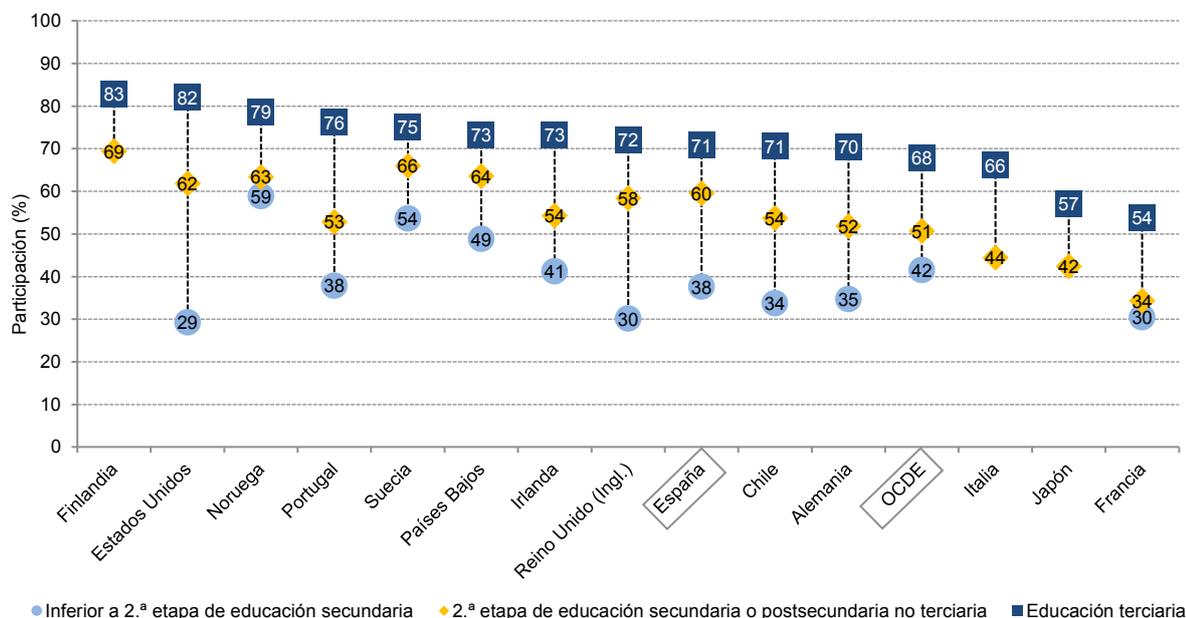
Nota: países ordenados de mayor a menor porcentaje de participación para la población con nivel de competencia 4 o 5.

Las personas adultas con mayor nivel educativo también tienen más probabilidades de participar en programas de educación o formación (MEFD, 2024b). Sin embargo, los datos de PIAAC permiten comprobar que, incluso dentro de un mismo nivel de estudios, la relación entre competencias y participación se mantiene. En España, el 74 % de las personas con educación terciaria y un nivel 4 o superior en comprensión lectora participa en actividades de educación o formación formal y/o no formal, frente al 44 % de quienes tienen el mismo nivel educativo pero una competencia igual o inferior al nivel 1, lo que supone una diferencia de 30 puntos porcentuales. En la media de los países de la OCDE, la participación varía entre el 73 % y el 38 % en esos mismos grupos, con una brecha aún mayor: 35 puntos porcentuales (Tabla A5.1, *Education at a Glance 2025*).

Gráfico 2.15 (extracto de la Tabla A5.2)

Participación en educación y formación de la población adulta que utiliza diariamente habilidades de lectura en su vida cotidiana, según nivel educativo (2023)

Población adulta entre 25 y 64 años; Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC)



Nota: países ordenados de mayor a menor porcentaje de participación para la población con nivel de educación terciaria.

El uso cotidiano de competencias básicas tanto dentro como fuera del ámbito laboral refuerza el aprendizaje adquirido durante la educación inicial. Las investigaciones indican que existe una relación recíproca entre el nivel de competencia y la práctica: cuanto más se utiliza una habilidad, mayor es la competencia, lo que a su vez aumenta la probabilidad de seguir usándola y de participar en actividades formativas (Reeder, Gauly y Lechner, 2020).

En todos los niveles educativos, las personas adultas que utilizan diariamente habilidades de lectura en su vida cotidiana tienen, de media en los países de la OCDE, aproximadamente 2,4 veces más probabilidades de participar en actividades de aprendizaje que quienes no las usan nunca. En España, esta probabilidad es aún mayor: hasta 2,8 veces más (Tabla A5.2, *Education at a Glance 2025*). No obstante, como muestra el Gráfico 2.15, el nivel educativo refuerza aún más esta probabilidad entre quienes hacen un uso frecuente de sus competencias. En España, el 71 % de las personas con educación terciaria que usan a diario sus habilidades lectoras participa en programas de educación o formación, frente al 38 % de quienes realizan ese mismo uso, pero tienen un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, lo que supone una diferencia de 33 puntos porcentuales. En la media de los países de la OCDE, estos porcentajes son del 68 % y el 42 %, respectivamente, con una diferencia de 26 puntos. La población adulta con educación terciaria en Finlandia registra la mayor tasa de participación en actividades de educación y/o formación (83 %), mientras que la tasa más baja se observa entre la población con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria en Estados Unidos, con un 29 %.

Un patrón similar al descrito anteriormente se observa si se analiza la población adulta que no usa diariamente la competencia lectora en su vida cotidiana o si se analiza el uso de las competencias en el entorno laboral. En ambos casos, un mayor nivel educativo se asocia con una mayor participación en actividades de educación o formación.

2.2 Resultados sociales de la educación

La OCDE lleva trabajando en el desarrollo de indicadores sobre los posibles resultados sociales de la educación desde la edición de *Education at a Glance* de 2009 (OECD, 2009); además, existe un interés creciente en la investigación sobre la importancia de los aspectos no económicos del bienestar y el papel que la educación desempeña en ellos.

A partir de la edición de 2018, se adopta un nuevo marco temático que tiene en cuenta las ocho dimensiones sobre la calidad de vida del marco de bienestar de la OCDE (OECD, 2015). Una de las dimensiones es la propia educación, por lo que los análisis se centrarán en los siete restantes, lo cual permitirá comparar los beneficios sociales de la educación en los diferentes países. Estas nuevas dimensiones son el medio ambiente, el equilibrio trabajo-vida personal, las relaciones sociales, la participación cívica y la gobernanza, la seguridad personal, el estado de salud y el bienestar subjetivo. En esta ocasión, se analizan dos resultados sociales diferentes: la autopercepción de salud y el bienestar subjetivo.

AUTOPERCEPCIÓN DE SALUD Y NIVEL EDUCATIVO

La salud no solo es un medio para participar en la vida económica, sino un pilar fundamental del bienestar. En el ámbito educativo, el bienestar físico y mental favorece el compromiso con el aprendizaje y el desarrollo de competencias a largo plazo (Kharroubi, Al-Akl, Chamate, Abou Omar, & Ballout, 2024). Tras la educación obligatoria, el estado de salud influye de forma notable en la participación laboral y el potencial de ingresos (Jusot, Or, & Sirven, 2012) y una mala salud física o mental puede limitar el acceso a la formación y el empleo, reduciendo las oportunidades de desarrollo competencial.

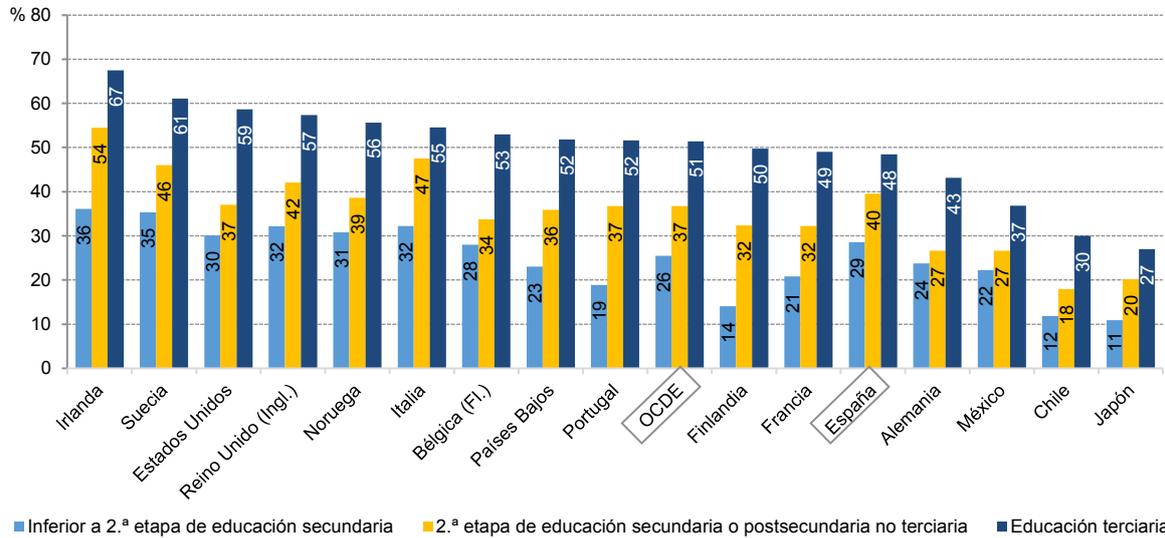
El nivel educativo influye significativamente en la salud física y mental. Las personas con mayor nivel de estudios tienden a adoptar comportamientos más saludables, es más probable que trabajen en ocupaciones menos exigentes físicamente y más estimulantes a nivel cognitivo, y suelen acceder a servicios sanitarios y a una alimentación de mayor calidad. Por el contrario, las personas con menor nivel educativo enfrentan más barreras para acceder a cuidados de salud y alimentos saludables, lo que agrava las desigualdades en salud (OECD, 2025a).

La salud autopercebida mejora con el nivel educativo, aunque España presenta mejores resultados que la media de la OCDE en los niveles educativos bajos y medios. Mientras que en la OCDE solo el 26 % de la población con bajo nivel educativo declara tener muy buena salud, en España la proporción alcanza el 29 %.

La salud autopercebida permite evaluar tanto el estado físico como el mental de las personas, además de reflejar su nivel de conciencia sobre su propia salud. Según los datos de la Encuesta de Competencias de la Población Adulta (PIAAC), de media en los países de la OCDE, el 51 % de las personas adultas con educación terciaria declara tener una salud excelente o muy buena, frente al 37 % entre quienes han alcanzado la segunda etapa de educación secundaria o la postsecundaria no terciaria, y solo el 26 % entre quienes no han alcanzado ese nivel. En España, la proporción es ligeramente inferior para quienes tienen educación terciaria (48 %), pero superior en los otros niveles: el 40 % en el grupo con segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, y el 29 % entre quienes no han alcanzado dicha etapa. Entre los países analizados, Irlanda y Suecia presentan los niveles más altos de salud autopercebida, mientras que en Japón y Chile menos del 30 % de la población adulta declara tener una salud excelente o muy buena, independientemente del nivel educativo.

Gráfico 2.16 (extracto de Tabla A6.1)

Estado de salud autopercibida muy buena o excelente, según nivel educativo (2023)
Población adulta entre 25 y 64 años; Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC)

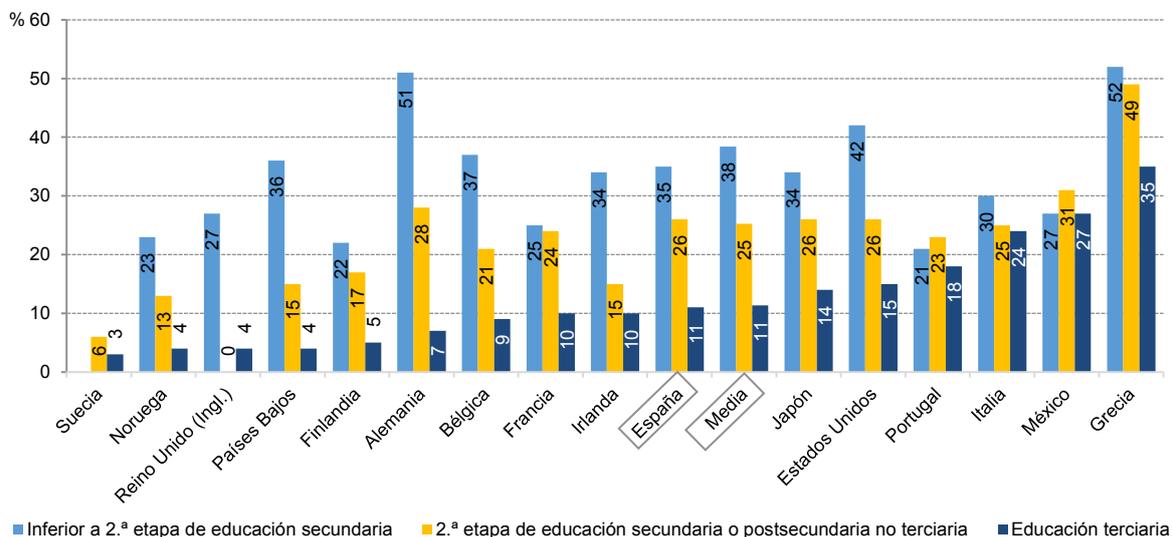


Nota: los datos de México proceden del Programa Internacional de Encuestas Sociales de 2021 (ISSP). Países ordenados de mayor a menor estado de salud autopercibida para la población con educación terciaria.

Sin embargo, la salud autopercibida puede estar condicionada por factores culturales, expectativas personales, normas sociales o diferencias en la interpretación de los niveles de salud, lo que influye en cómo las personas valoran y comunican su propio estado. Por este motivo, incorporar hábitos de conducta, como el consumo diario de tabaco, también resulta relevante para analizar la relación entre nivel educativo y salud en la población adulta. Aunque en la última década el consumo diario de tabaco ha disminuido considerablemente en la mayoría de los países de la OCDE, sigue estando culturalmente arraigado en muchos de ellos (OECD, 2023a).

Gráfico 2.17 (extracto de Tabla A6.2)

Proporción de personas adultas que fuman a diario, según nivel educativo
 Población adulta entre 25 y 64 años; Encuesta Social Europea de 2023 (ESS) y
 Programa Internacional de Encuestas Sociales de 2021 (ISSP).



Nota: la media está calculada únicamente con los países participantes en la Encuesta Social Europea de 2023 (ESS).

En general, la proporción de personas adultas que fuman a diario decrece con el nivel educativo, a excepción de países como Portugal o México. En España, el 35 % de la población de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria fuma a diario, frente al 26 % entre quienes han alcanzado la segunda etapa o la postsecundaria no terciaria, y el 11 % entre quienes cuentan con educación terciaria. La situación es similar en los países de la OCDE participantes en la Encuesta Social Europea, con valores del 38 %, 25 % y 11 %, respectivamente. No obstante, se observan importantes variaciones entre los países analizados.

Por ejemplo, más de una cuarta parte de la población con educación terciaria en México (27 %) y Grecia (35 %) consume tabaco a diario, mientras que en Suecia, Noruega, Inglaterra o Países Bajos la proporción no supera el 5 %. Entre la población con nivel inferior a la segunda etapa de secundaria destacan Alemania y México, donde más de la mitad de las personas fuma diariamente, frente a menos del 25 % en países como Portugal (21 %), Finlandia (22 %) o Noruega (23 %).

También se observa una tendencia paralela en relación con el nivel educativo entre quienes declaran no haber fumado nunca: la proporción de personas que nunca han fumado aumenta a medida que se eleva el nivel de estudios alcanzado (Tabla A6.2, *Education at a Glance 2025*).

SALUD MENTAL Y NIVEL EDUCATIVO

Desde la pandemia de COVID-19, la salud mental ha cobrado mucha relevancia en los países de la OCDE, convirtiéndose en un tema prioritario para el desarrollo de políticas. Los confinamientos impuestos durante la pandemia tuvieron un impacto negativo sobre la salud mental, con un aumento de los casos de ansiedad, depresión y otros trastornos psicológicos. Sin embargo, en muchos países de la OCDE la atención en salud mental sigue sin estar plenamente integrada en la cobertura sanitaria pública, agravando las desigualdades socioeconómicas y de género, ya que las mujeres presentan tasas más altas de ansiedad y depresión (OECD, 2021c).

La relación entre el nivel educativo y los resultados en salud mental está ampliamente documentada. Las investigaciones muestran que las personas con menor nivel educativo tienden a sufrir mayores problemas

de salud mental y a tener un acceso más limitado a tratamientos eficaces (Demange, Boomsma, van Bergen y Nivard, 2023; Silverman y Teachman, 2022).

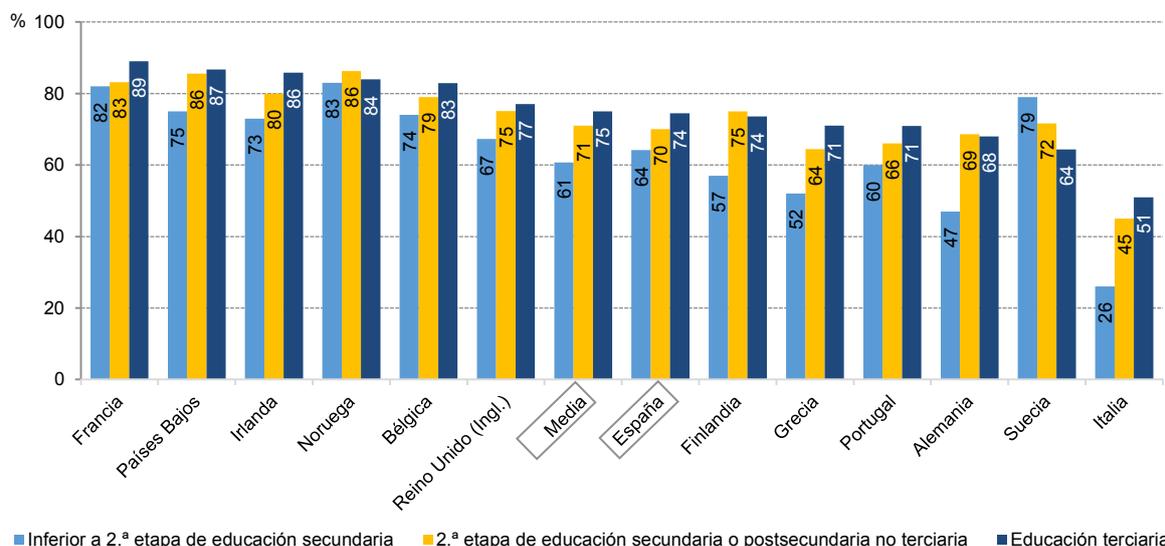
El Gráfico 2.18 muestra la proporción de personas adultas que declararon haber disfrutado de la vida durante la semana previa, a partir de datos de la Encuesta Social Europea (ESS) y utilizando la escala CES-D 8, una herramienta estandarizada y comparable internacionalmente para evaluar síntomas depresivos, con alta fiabilidad (OECD, 2023b).

El disfrute de la vida es mayor entre quienes tienen mayor nivel educativo, aunque en España las diferencias son más reducidas que en la media de países europeos. Mientras que en la Encuesta Social Europea la diferencia entre nivel de educación superior e inferior a segunda etapa de secundaria es de 14 puntos, en España es solo de 10 puntos.

En los países participantes en la Encuesta Social Europea, las personas adultas de 25 a 64 años con educación terciaria son quienes, de media, declaran en mayor medida haber disfrutado de la vida casi todo el tiempo o la mayor parte del tiempo la semana previa a la realización de la encuesta (75 %). Esta proporción disminuye conforme desciende el nivel educativo: un 71 % entre quienes tienen nivel de segunda etapa de educación secundaria y un 61 % entre quienes no alcanzan ese nivel. En España la situación es similar para la población con educación terciaria (74 %) y algo superior para los niveles inferiores (70 % y 64 %, respectivamente).

Gráfico 2.18 (extracto de Tabla A6.3)

Proporción de personas adultas que declararon haber disfrutado de la vida durante la semana previa, según nivel educativo
Población adulta entre 25 y 64 años; Encuesta Social Europea de 2023 (ESS)



Nota: la media está calculada únicamente con los países participantes en la Encuesta Social Europea de 2023 (ESS). Países ordenados de mayor a menor proporción de personas adultas con educación terciaria que declararon haber disfrutado de la vida durante la semana previa.

Mientras que para la salud autopercebida se observaba claramente una relación positiva con la del nivel educativo, en este caso la relación no es tan clara. En varios países las personas adultas con educación terciaria no son quienes declaran mayores niveles de disfrute de la vida. En algunos casos, son precisamente quienes tienen menor nivel educativo quienes afirman disfrutar más de la vida. Por ejemplo, en Suecia solo el 64 % de las personas adultas con educación terciaria declararon disfrutar de la vida casi todo el tiempo o la mayor parte del tiempo, frente al 79 % de quienes tienen un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria y al 72 % de quienes cuentan con segunda etapa de secundaria o educación

postsecundaria no terciaria. También en Alemania, Finlandia y Noruega, la población con segunda etapa de secundaria o educación postsecundaria no terciaria es quién presenta el porcentaje más alto, aunque con una diferencia pequeña. Estos niveles relativamente bajos de disfrute de la vida entre la población con educación terciaria podrían deberse, en parte, a altos niveles de estrés laboral e implicación profesional (Azila-Gbettor, Atsu y Quarshie, 2022).

2.3 Financiación de la educación

Los indicadores de financiación educativa permiten conocer qué recursos económicos dedica un país a su sistema educativo y de qué manera se distribuyen o utilizan. La financiación de la educación desempeña un papel importante a la hora de garantizar un acceso equitativo a una educación de alta calidad, y el análisis de la dinámica del gasto es crucial para comprender los retos que plantea lograr la equidad en la educación manteniendo al mismo tiempo la calidad. El análisis de estos indicadores ayuda a conocer el esfuerzo económico que realiza un país, el impacto de este en las perspectivas económicas y sociales o a identificar las políticas financieras más efectivas.

El marco teórico sobre el que se construyen los indicadores de financiación educativa para su comparación internacional se basa en tres dimensiones: la ubicación de los proveedores de los servicios educativos (instituciones educativas u otras), el tipo de bienes y servicios que se ofrecen y la fuente de financiación de la provisión o compra de estos bienes y servicios (OECD, 2022a).

2.3.1 Indicadores a nivel de sistema sobre la financiación de la educación

Los gobiernos invierten en educación por diversas razones, como promover la igualdad de oportunidades y fomentar el crecimiento económico y la prosperidad. Ante la presión sobre los presupuestos públicos, las fuentes privadas suelen complementar la financiación pública, especialmente en el nivel de educación terciaria. Las decisiones sobre cuánto invertir en educación y cómo distribuir esos recursos entre los distintos niveles educativos, tipos de centros o zonas geográficas se toman en contextos cambiantes marcados por factores como la evolución demográfica del alumnado, la escasez de personal docente o el aumento de la matrícula, en particular en la educación terciaria (OECD, 2025a).

Este epígrafe ofrece una visión general de los principales indicadores de financiación educativa, mostrando cómo los países de la OCDE están abordando el reto de financiar sus sistemas educativos. Únicamente se distingue entre los niveles correspondientes a la educación básica y postsecundaria no terciaria, por un lado, y la educación terciaria por otro lado. Los epígrafes siguientes profundizan en cada uno de estos niveles.

MEDIDAS GENERALES DE INVERSIÓN EN EDUCACIÓN

El Gráfico 2.19 muestra tres medidas diferentes de gasto total en educación, es decir, del gasto público de los gobiernos y del gasto privado de las familias de forma global para el conjunto de las etapas de educación primaria a terciaria. La primera de las medidas refleja el gasto por estudiante, expresado en dólares estadounidenses (USD), ajustados para tener en cuenta las diferencias en el poder adquisitivo entre países (paridad de poder adquisitivo, PPA). Esta medida tiene en cuenta el salario del profesorado, los sistemas de pensiones, las horas de enseñanza del profesorado y el tiempo de instrucción del alumnado, el coste del material de enseñanza, las instalaciones y el número de estudiantes escolarizados. Según este indicador, el gasto por estudiante tiende a ser mayor en aquellos países con mayor riqueza.

De media, los países de la OCDE destinan 15 023 dólares por estudiante a tiempo completo en los niveles de educación de primaria a terciaria, frente a los 14 285 dólares de la media de la UE25 y los 13 385 dólares en el caso de España. Los países con mayor inversión por estudiante, por encima de los 20 000 dólares, son Estados Unidos y Noruega, mientras que en Chile, Grecia y México el gasto no alcanza los 10 000 dólares.

Gráfico 2.19 (extracto de Figura C1.2)

Gasto en instituciones educativas, de educación primaria a educación terciaria

	Gasto por estudiante (en dólares estadounidenses PPA)	Gasto por estudiante como porcentaje del PIB per cápita (en porcentaje)	Gasto en instituciones educativas como porcentaje del PIB (en porcentaje)
Noruega	22 558	29,4	6,2
Estados Unidos	20 387	30,1	5,8
Países Bajos	19 186	24,9	5,0
Reino Unido	19 072	32,0	6,1
Bélgica	19 024	27,9	5,6
Alemania	17 960	26,6	4,4
Suecia	17 804	26,9	5,3
Irlanda	15 915	11,7	2,8
Francia	15 427	27,5	5,4
OCDE	15 023	25,3	4,7
Finlandia	15 000	24,5	5,2
UE25	14 285	24,3	4,2
Japón	14 130	29,4	3,9
Italia	13 750	24,4	3,9
España	13 385	26,5	4,5
Portugal	12 956	29,2	4,8
Chile	8068	26,5	5,9
Grecia	7137	18,6	3,9
México	4066	17,4	4,3

Nota: el año de referencia de Estados Unidos es 2021. Países ordenados de mayor a menor gasto por estudiante (en dólares estadounidenses PPA).

La segunda medida analiza el gasto por estudiante como porcentaje del PIB per cápita, lo que permite valorar la inversión educativa en relación con la producción económica media por persona, y por tanto, con la prosperidad del país. En este caso, la media de los países de la OCDE destina el 25,3 % del PIB per cápita a cada estudiante, y la UE25 el 24,3 %. A diferencia del indicador anterior, España presenta un gasto relativo al PIB per cápita superior a ambas medias internacionales, con un 26,5 %. Entre los países con menores valores se encuentran Irlanda (11,7 %), México (17,4 %) y Grecia (18,6 %), mientras que destacan por encima del 30 % Estados Unidos (30,1 %) y Reino Unido (32,0 %).

El tercer indicador se refiere al gasto en instituciones educativas como proporción del PIB, es decir, la inversión educativa en relación con el tamaño total de la economía. Según este criterio, España destina el 4,5 % de su PIB a los niveles de educación de primaria a terciaria, un porcentaje superior al de la UE25 (4,2 %) pero por debajo de la media de la OCDE (4,7 %). Las cifras más bajas se registran en Irlanda (2,8 %), Italia y Grecia (ambos con 3,9 %), mientras que en el extremo superior se sitúan Chile (5,9 %), Reino Unido (6,1 %) y Noruega (6,2 %).

Algunos países, como Estados Unidos o Noruega, presentan altos niveles de gasto en los tres indicadores. No obstante, también se observan situaciones distintas: ciertos países, como Chile, España, Japón y Portugal, presentan un gasto por estudiante inferior a la media de la OCDE, pero un gasto relativo a sus ingresos superior a la media.

GASTO PÚBLICO POR ESTUDIANTE

El Gráfico 2.20 muestra el gasto público de los gobiernos por estudiante agrupado por niveles educativos. Esta medida refleja la inversión pública en educación y es muestra de los distintos modelos de financiación educativa, así como de las diferencias en el tamaño de los sistemas, el coste de los servicios y las prioridades presupuestarias de cada país. Este es el indicador más comparable ya que, normalmente, el gasto privado presenta mayores dificultades de comparabilidad entre países.

En el nivel de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, el gasto público medio por estudiante en la OCDE asciende a 12 438 dólares. España se sitúa por debajo de esta media, con un gasto de 10 924 dólares. Noruega destaca por su elevada inversión en estos niveles (19 797 dólares), seguido de Suecia (15 454 dólares). Por el contrario, los países con menor gasto público por estudiante en esta etapa son Brasil (3872 dólares) y México (2790 dólares).

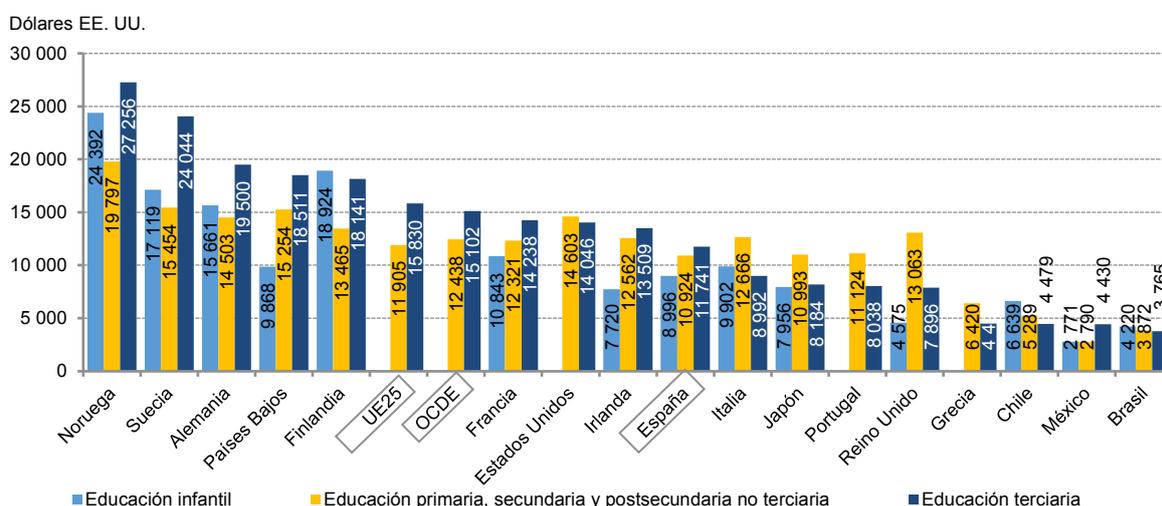
En cuanto a la educación terciaria, la media de la OCDE es de 15 102 dólares por estudiante. España se sitúa por debajo, con un gasto de 11 741 dólares. Noruega (27 256 dólares) y Suecia (24 044 dólares) presentan los niveles más altos de inversión, mientras que los valores más bajos corresponden a México (4 430 dólares) y Brasil (3765 dólares).

En educación infantil, la disponibilidad de información es más limitada. España muestra un gasto público por estudiantes en esta etapa de 8 996 dólares, por debajo del gasto de los países nórdicos como Noruega (24 392 dólares), Finlandia (18 924 dólares) y Suecia (17 119 dólares). En el extremo opuesto se sitúan nuevamente Brasil (4220 dólares) y México (2771 dólares).

Gráfico 2.20 (extracto de la Tabla C1.1 y Figura C1.1)

Gasto público por estudiante en instituciones educativas para todos los servicios, de educación infantil a educación terciaria (2022)

En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA), por nivel de educación sobre la base de estudiante equivalente a tiempo completo



Nota: el año de referencia de Estados Unidos es 2021. Países ordenados de mayor a menor gasto público por estudiante (en dólares estadounidenses PPA) en educación terciaria.

EVOLUCIÓN DEL GASTO POR ESTUDIANTE

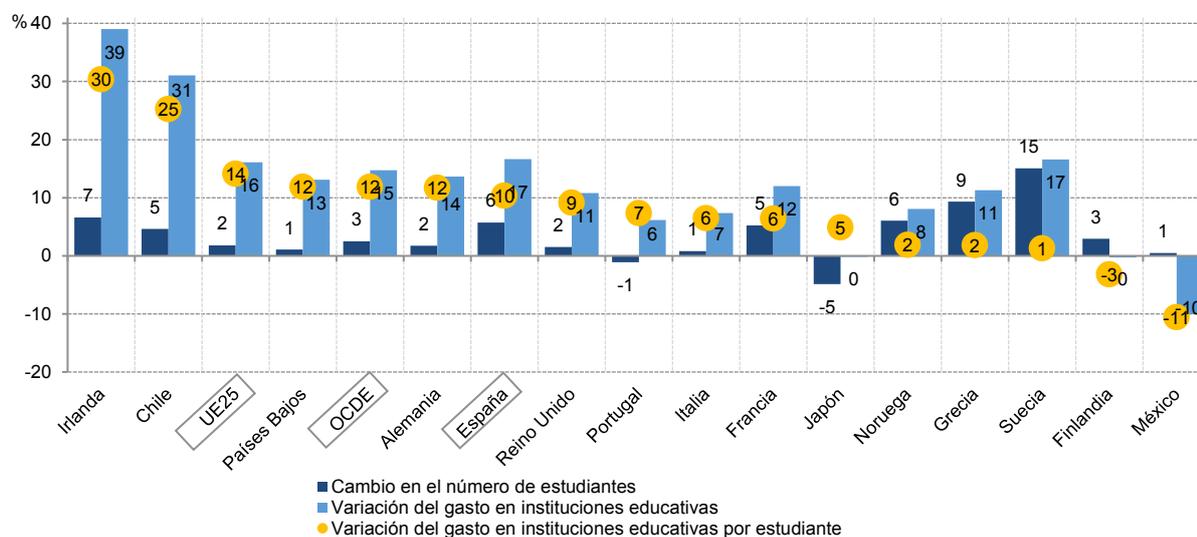
Entre los años 2015 y 2022, España incrementó un 16,7 % el gasto total en educación, por encima de la media de la OCDE (14,7 %) y similar a la UE25 (16,1 %). El incremento del gasto total por estudiante fue en España del 10,4 %, inferior a la media OCDE (11,9 %) y a la media de la UE25 (14,1 %).

Las variaciones en el gasto en instituciones educativas reflejan principalmente las fluctuaciones en el tamaño de la población en edad escolar, especialmente en los niveles de educación primaria y primera etapa de secundaria, donde la matriculación es casi universal, así como la asignación de fondos a los salarios del profesorado, que constituyen un componente clave del gasto educativo.

Entre 2015 y 2022, el número de estudiantes en los niveles de educación de primaria a terciaria aumentó ligeramente en la media de los países de la OCDE (2,5 %). Sin embargo, el gasto total en estos niveles creció un 14,7 %, lo que se tradujo en un incremento medio del 11,9 % en el gasto por estudiante. En España se observa un patrón similar, aunque con cifras diferentes: mientras que el número de estudiantes aumentó un 5,7 %, el gasto total en instituciones educativas lo hizo en un 16,7 %, lo que da lugar a una variación del gasto por estudiante del 10,4 % (Gráfico 2.21). Este comportamiento varía según el nivel educativo. En los niveles de primaria a postsecundaria no terciaria, el alumnado creció un 2,6 % en España, mientras que la matrícula en educación terciaria se incrementó un 17,1 %. En ambos niveles, tanto el gasto total como el gasto por estudiante aumentaron en España y en la mayoría de los países (Tabla C1.3, *Education at a Glance 2025*).

Gráfico 2.21 (extracto de la Tabla C1.3)

Variación media anual en el gasto total en instituciones educativas por estudiante a tiempo completo de educación primaria a terciaria (2015 a 2022)



Nota: países ordenados de mayor a menor variación media anual en el gasto total en instituciones educativas por estudiante.

Por países, las mayores subidas en el gasto por estudiante se registran en Irlanda (30,4 %) y Chile (25,3 %). En el extremo opuesto se sitúan Finlandia y México, donde este indicador se redujo un 3,2 % y un 10,5 %, respectivamente.

El gasto público en educación también se incrementó durante este periodo, aunque con variaciones notables entre países. De media, el aumento fue del 13,1 % en los países de la OCDE y del 16,9 % en los de la UE25. En España, el crecimiento fue mayor, alcanzando un 20,3 %. No obstante, el gasto público en educación como proporción del gasto total en todos los servicios disminuyó un 6,9 % en la OCDE y un 3,1 % en la UE25, mientras que en España aumentó un 2,5 % (Tabla C1.3, *Education at a Glance 2025*).

GASTO EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL PIB

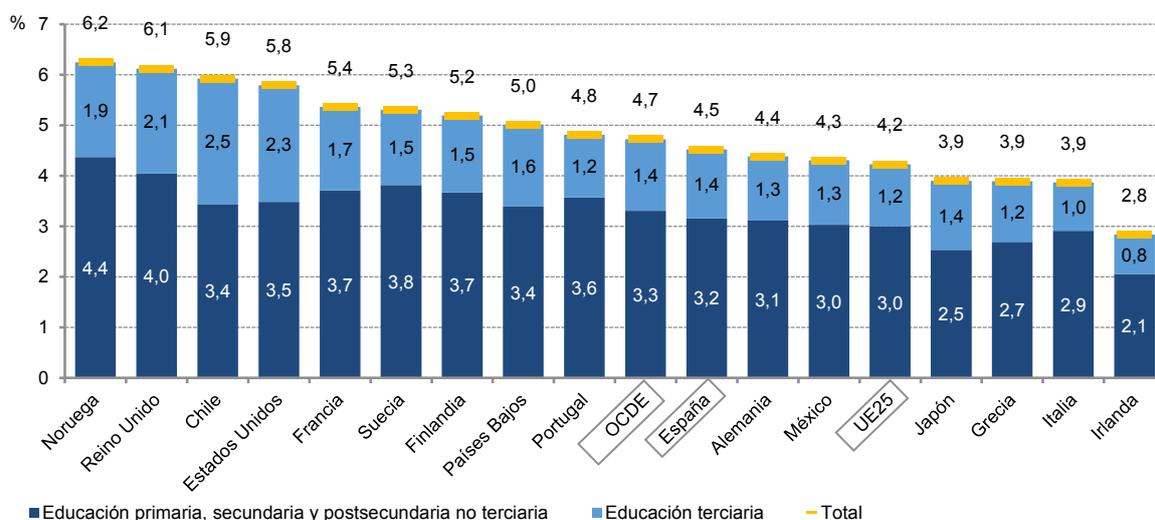
Este indicador presenta una medida del gasto en las instituciones educativas, desde la educación primaria hasta la educación terciaria, respecto a la riqueza de un país. El nivel de gasto en instituciones educativas se ve afectado por el tamaño de la población en edad escolar, las tasas de escolarización, el salario del profesorado y la organización de los sistemas educativos. La riqueza nacional se calcula basándose en el Producto Interior Bruto (PIB) y el gasto en educación incluye los gastos de los gobiernos, las empresas y el alumnado y sus familias.

La proporción de la riqueza nacional que se destina a instituciones educativas es significativa en todos los países de la OCDE y de la UE25, donde, en 2022, gastaron una media del 4,7 % y del 4,2 % de su PIB, respectivamente, en instituciones educativas de primaria a terciaria. En España, este porcentaje fue del 4,5 %.

Para todo el conjunto de los niveles educativos, el gasto total (público y privado) en las instituciones educativas como porcentaje del PIB aumentó en España desde un 3,9 % en 2005 hasta un 4,5 % en 2022 (Gráfico 2.29). Este porcentaje es superior al de los países de la UE25 (4,2 %) aunque inferior al de la media de los países de la OCDE (4,7 %). Por encima del 6 % destacan países como Noruega y Reino Unido, frente a Irlanda que no llegan al 3 % de gasto total como porcentaje del PIB.

Gráfico 2.22 (extracto de la Tabla C1.2)

Gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB de educación primaria a terciaria (2022)
Gasto público y privado



Nota: el año de referencia de Estados Unidos es 2021. Países ordenados de mayor a menor gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB.

España gasta una cantidad equivalente al 1,4 % de su PIB en el nivel de educación primaria, al 2,0 % en el nivel de secundaria y al 1,4 % en el nivel de terciaria, similares a los porcentajes de la media de países de la OCDE y superiores a los de la UE25.

Si se distingue entre los diferentes niveles educativos, en 2022, de media, el 3,3 % del PIB en los países OCDE se destina a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, mientras que el 1,4 % del PIB representa los gastos dedicados a la educación terciaria. En los países de la UE25 los porcentajes son del 3,0 % para educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria y 1,2 % del PIB en terciaria.

En España, el gasto público y privado en las instituciones educativas de educación primaria a secundaria representa en 2022 un 3,2 % del PIB y un 1,4 % en educación terciaria. Estas cifras sitúan a España por encima de los porcentajes registrados en la media de los países de la UE25 en todos los niveles educativos y en una situación similar a las medias de la OCDE (Gráfico 2.22). En la comparación con el resto de países, España presenta un gasto como porcentaje del PIB superior al de Italia o Japón, similar al de Alemania e inferior al de Portugal, Francia o Reino Unido.

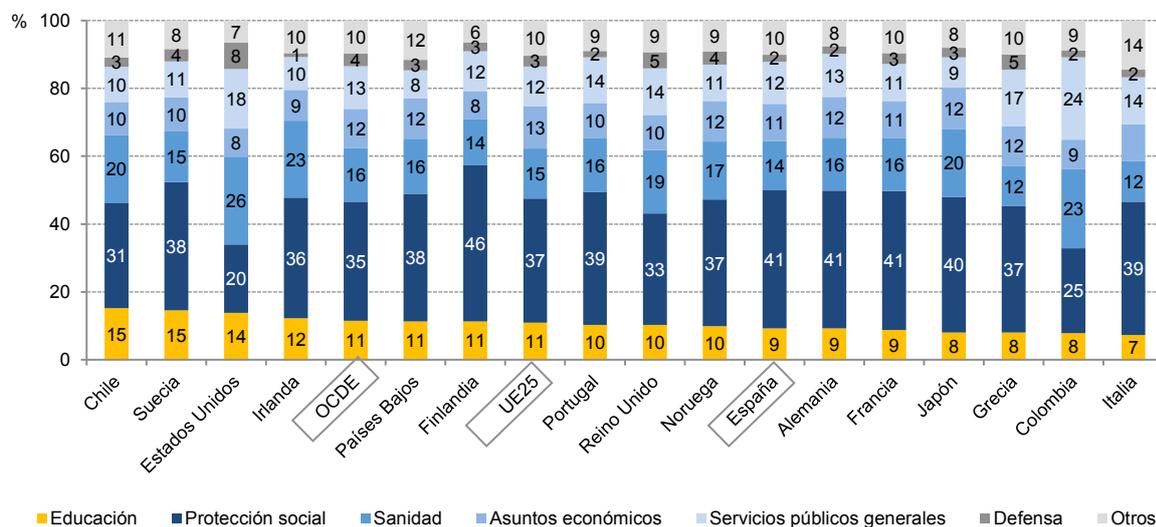
La inversión en educación infantil es considerada crucial para la construcción de las bases del aprendizaje. No todos los países son capaces de dar datos comparables por lo que no se han incluido en los totales de gasto público. La media de los países OCDE y UE25 con datos disponibles muestra que se invierte el 0,9 % y un 0,8 % del PIB en educación infantil, respectivamente. Los países que más invierten son Noruega (1,8 %) y Suecia (1,7 %). España dedica un 0,7 % de su PIB al nivel de educación infantil, ligeramente por debajo de las medias OCDE y UE25 (Figura C1.5, *Education at a Glance 2025*).

EL GASTO EN EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO MÁS AMPLIO DEL GASTO PÚBLICO

El Gráfico 2.23 pone el gasto público en comparación con el resto de asuntos económicos y servicios públicos generales a los que se dedica el gasto gubernamental. En este caso, el gasto en educación incluye también el gasto en servicios educativos no formales. De media para los países de la OCDE, el 11 % de los presupuestos de los países se dedica a educación, similar a la media de países de la UE25 (11 %) y por encima de la media en España (9 %). Chile, Suecia y Estados Unidos destinan más del 13 % de su gasto público a educación, mientras que Italia dedica solo alrededor del 7 %. En casi todos los países, la protección social recibe la mayor proporción del gasto gubernamental, con variaciones significativas que van desde el 20 % en Estados Unidos hasta más del 40 % en Alemania, España, Finlandia y Francia. La sanidad ocupa el segundo lugar en gasto (16 % en la media de los países de la OCDE, 15 % en la UE25 y 14 % en España).

Gráfico 2.23 (extracto de la Tabla C1.9)

Distribución de los presupuestos del estado en función de las partidas (2023)



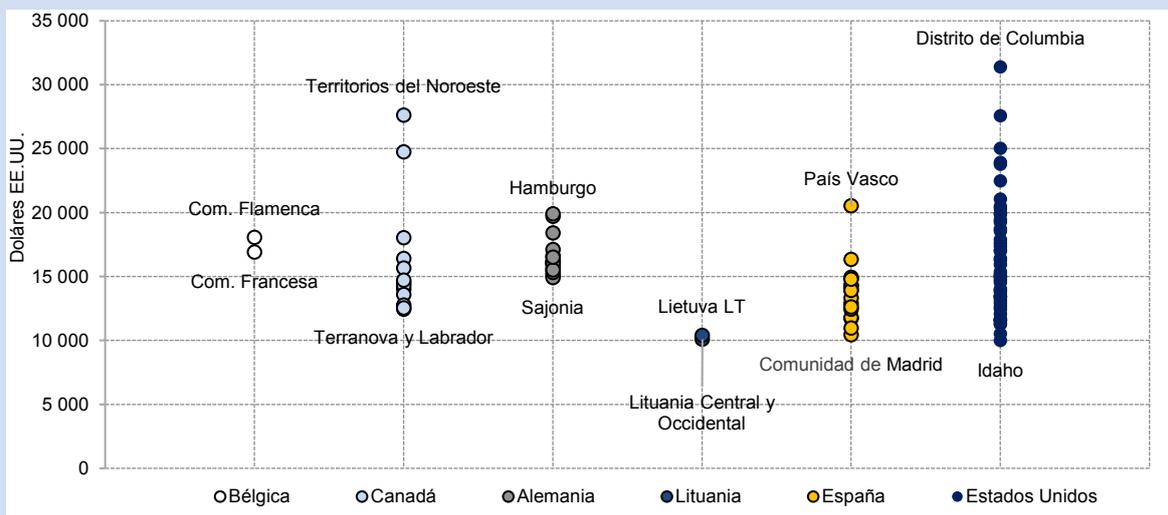
Nota: el año de referencia de Chile es 2022.

Cuadro 2.2. Variaciones regionales en gasto educativo por estudiante

En algunos países, los gobiernos locales o regionales juegan un papel crucial, y a veces predominante, en la financiación de la educación. Sin embargo, las diferencias regionales en el gasto por estudiante pueden ser significativas y responder a múltiples factores. En algunos países, los gobiernos subnacionales, regionales o locales, desempeñan un papel crucial en la financiación educativa, y su capacidad para generar recursos está condicionada por el nivel de desarrollo económico de cada territorio. Esto puede dar lugar a disparidades entre regiones y municipios, que en ocasiones se corrigen mediante mecanismos de redistribución del gobierno central, como fórmulas de financiación que otorgan mayores recursos a las zonas más desfavorecidas. Además de estos factores estructurales, existen elementos contextuales que también influyen en las diferencias de gasto. Por ejemplo, en zonas rurales donde las clases son más reducidas, el gasto por estudiante tiende a ser más alto, manteniéndose constantes otras condiciones. Así, aunque el nivel de gasto de una región pueda parecer elevado en el contexto nacional, esta misma región podría situarse por debajo en comparación internacional. El análisis del gasto regional por estudiante no solo permite identificar focos potenciales de desigualdad dentro de los países, sino que también facilita comparaciones entre países, ayudando a contextualizar el desempeño relativo de distintas regiones dentro del panorama educativo global.

El Gráfico A revela una gran variación entre países, especialmente en aquellos donde el sistema de financiación está más descentralizado y existen más regiones. Por ejemplo, la financiación a nivel central es limitada en países como Alemania (6 %), Canadá (5 %), España (11 %) y Estados Unidos (12 %) (Tabla C1.4, *Education at a Glance 2025*). Las disparidades son más pronunciadas en Canadá y Estados Unidos que en Alemania y España. En España, la comunidad autónoma con mayor gasto por estudiante (País Vasco) invierte 2 veces más que la región con el menor gasto (Comunidad de Madrid). En Alemania, esta relación es de 1,3 entre regiones; en Canadá, de 2,2; y en Estados Unidos, el estado con el gasto por estudiante más alto gasta 3,1 veces más que el estado con el gasto más bajo.

Gráfico A (extracto de la Figura C1.7) Variación regional en el gasto total anual por estudiante en educación primaria y secundaria (2022) En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA), por nivel de educación sobre la base de equivalente a tiempo completo



Nota: el año de referencia de Canadá y Estados Unidos es 2021. Los datos de España se refieren al gasto público en educación no universitaria por estudiante en centros públicos, es decir, no recoge el gasto privado en centros públicos.

Fuente: OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. Indicador C1.

2.3.2 La financiación de la educación infantil

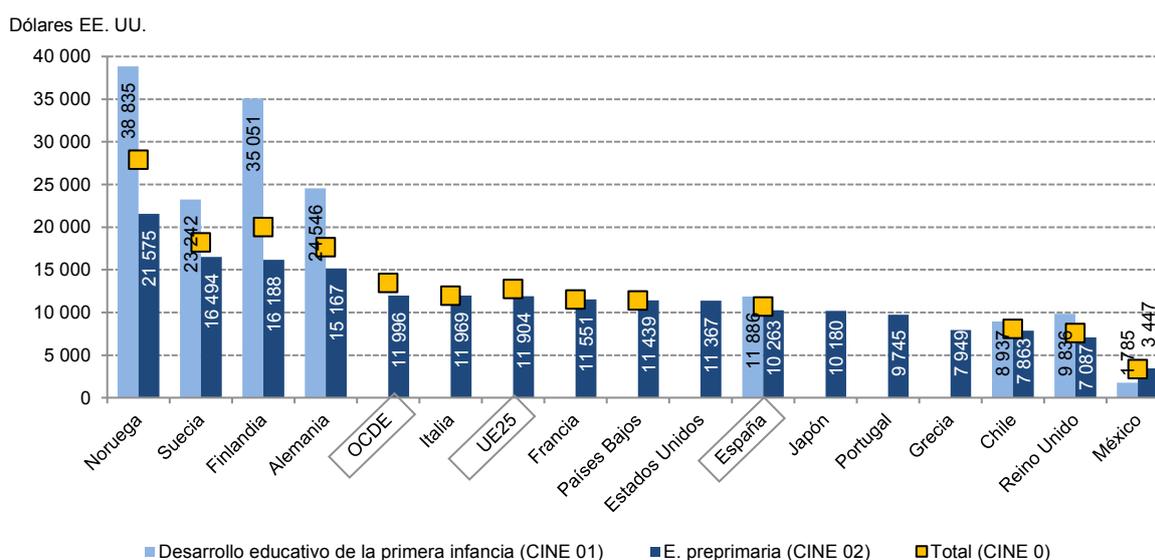
La inversión en educación infantil puede mejorar el acceso y la calidad de los cuidados ofrecidos a la primera infancia. Además, constituye una herramienta de política clave para fomentar la participación de las mujeres en el mercado laboral y promover la equidad, al garantizar bases sólidas para el aprendizaje futuro de la infancia desfavorecida. En algunos países, también se emplea como mecanismo para aumentar la natalidad y frenar el declive demográfico.

Las características de la educación infantil hacen que el coste de estos programas de educación y atención sea más elevado que en los programas educativos de los niveles superiores. Además, la duración e intensidad de estos programas varía entre los diferentes países de la OCDE, por lo que no es posible calcular el número de niños y niñas matriculados a tiempo completo, base habitual para estimar el gasto por estudiante. Por ello, el gasto por niño en esta etapa se calcula a partir del gasto total dividido por el número total de matriculados, lo que puede distorsionar las comparaciones: los países con menor duración diaria pueden parecer que invierten menos por niño. Además, en muchos casos, los países no pueden ofrecer información de los programas de desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01), por lo que la mayor parte del análisis se centra en la etapa de educación preprimaria (CINE 02).

Gráfico 2.24 (extracto de la Tabla C2.1)

Gasto total anual (público y privado) por estudiante en instituciones educativas para todos los servicios, en educación infantil (2022)

En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA) del PIB



Nota: países ordenados de mayor a menor gasto por estudiante en educación preprimaria. Los datos de Estados Unidos son de 2021.

El gasto total anual en España por niño o niña en educación infantil es de 10 711 dólares, siendo de 11 886 dólares en los programas de desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01) y de 10 263 dólares en los programas de preprimaria.

El gasto total por niño o niña en educación infantil (CINE 0) alcanza los 13 498 dólares en la media de los países de la OCDE, los 12 769 dólares en la UE25 y los 10 711 dólares en España (Gráfico 2.24). Al igual que en los niveles educativos de primaria a terciaria, la mayor parte de esta inversión procede de fondos públicos.

En el caso de la educación preprimaria (CINE 02), que en España se corresponde con el segundo ciclo de Educación Infantil, el gasto por niño o niña se sitúa en 10 263 dólares, por debajo tanto de la media de la UE25 (11 904 dólares) como de la OCDE (11 996 dólares). Los países nórdicos, como Noruega, Suecia

y Finlandia, registran los niveles de gasto más elevados, por encima de los 16 000 dólares, mientras que Grecia, Chile, Reino Unido y México presentan los más bajos, con cifras inferiores a los 8000 dólares.

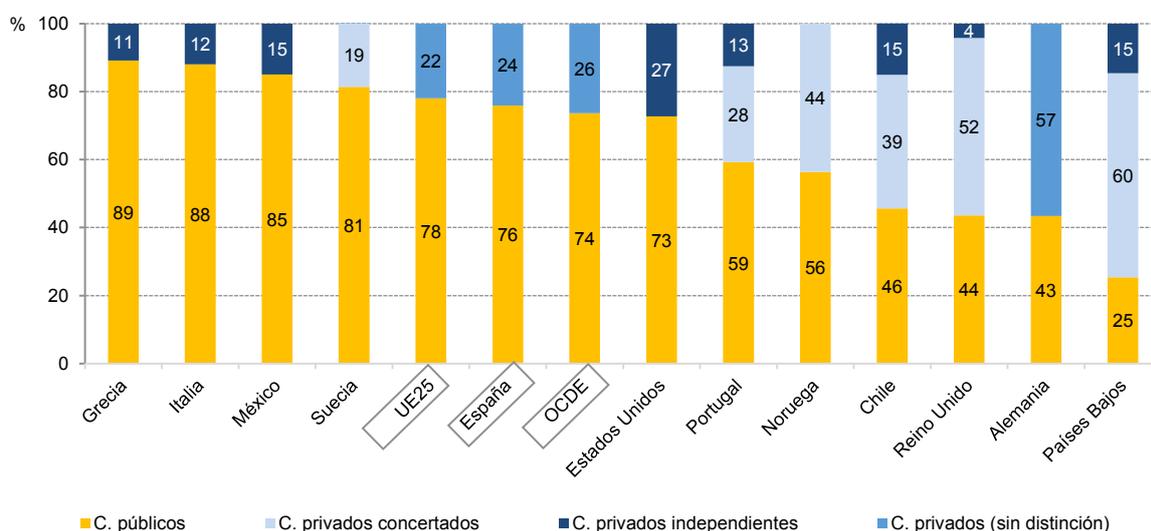
Como se ha señalado, la financiación pública representa la fuente principal en esta etapa educativa. En España, el 88 % del gasto total proviene de fondos públicos, una proporción similar a la media de la OCDE (87 %) y ligeramente inferior a la de la UE25 (89 %). En el extremo inferior se encuentran países como Portugal (68 %) o Reino Unido (70 %), aunque en estos casos es habitual que existan mecanismos de apoyo directo a las familias. Por el contrario, en Finlandia, Francia o Suecia, el gasto público representa el 94 % del total (Tabla C2.1, *Education at a Glance 2025*).

EL GASTO EN EDUCACIÓN PREPRIMARIA POR TIPO DE INSTITUCIÓN

El Gráfico 2.25 muestra la distribución del gasto total en educación preprimaria por tipo de institución, ya sea pública o privada (concertada o independiente). En la mayor parte de los países, este reparto es reflejo de la distribución del alumnado por tipo de centro.

Gráfico 2.25 (extracto de la Tabla C2.3)

Distribución del gasto en educación preprimaria, según tipo de institución educativa (2022)



Nota: el año de referencia de Estados Unidos es 2021. Países ordenados de mayor a menor porcentaje de gasto en centros públicos.

En España, la proporción del gasto en educación preprimaria destinado a centros públicos (76 %) es similar a la media de la OCDE (74 %) y ligeramente inferior a la de la UE25 (78 %), situándola en una posición intermedia entre países con fuerte financiación pública y otros con mayor peso de la financiación privada o concertada.

En España, el 76 % del gasto total en la etapa de educación preprimaria se destina a centros públicos, frente al 24 % que se destina a centros privados. En la media de los países de la OCDE el 74 % del gasto va a instituciones públicas y en la UE25 el 78 %. El resto se destina a instituciones privadas. Grecia (89 %) o Italia (88 %) son los países con mayor gasto total destinado a instituciones públicas, mientras que el resto se dirige a instituciones privadas independientes a no existir la figura de centros privados concertados. Sin embargo, menos del 50 % del gasto total va a instituciones públicas en Chile, Reino Unido, Alemania y Países Bajos. En estos casos, el gasto dirigido a centros privados concertados es relevante: 39 % en Chile, 52 % en Reino Unido y 60 % en Países Bajos. Alemania no proporciona la desagregación por tipo de institución privada.

Los países que destinan un 10 % o más del gasto en educación preprimaria a instituciones privadas independientes son precisamente aquellos cuyo gasto por niño o niña se sitúa en torno o por debajo de la media de la OCDE. Esta situación puede reflejar una dependencia estructural de la provisión no pública, tanto en términos de escolarización como de financiación (Gráfico 2.24).

EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO POR NIÑO O NIÑA

Entre 2015 y 2022, el gasto público por niño o niña en educación preprimaria creció en España un 25 %, en línea con las medias de la OCDE y la UE25, impulsado por la fuerte caída de la matrícula y el aumento del gasto total.

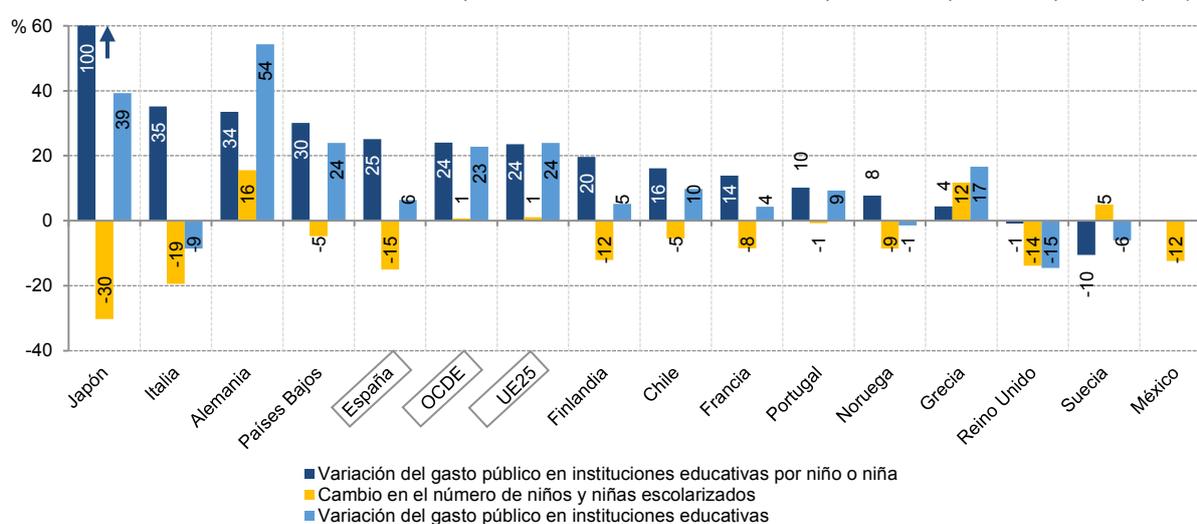
Entre 2015 y 2022, el gasto público por niño o niña en educación preprimaria se incrementó un 25 % en España, una cifra similar a la registrada en la media de los países de la OCDE (24 %) y de la UE25 (24 %). Este aumento está influido por dos factores principales: la variación en el número de niños y niñas escolarizados y la variación en el gasto público total destinado a esta etapa educativa.

En el caso de España, la subida del gasto público por niño o niña se explica por una combinación de factores: por un lado, una disminución del 15 % en el número de niños y niñas escolarizados, y por otro, un aumento del 6 % en el gasto público total en la etapa. En cambio, en la media de la OCDE y la UE25, el número de escolares aumentó ligeramente (1 %), mientras que el gasto público total se incrementó en un 23 % y 24 %, respectivamente.

Gráfico 2.26 (extracto de la Tabla C2.5)

Variación media anual en el gasto público en educación preprimaria (2015 a 2022)

Precios constantes de 2020 en dólares equivalentes, convertidos mediante paridad de poder adquisitivo (PPA)



Nota: países ordenados de mayor a menor variación media anual en el gasto público en instituciones educativas por niño o niña.

Aunque en la mayoría de los países se observa un aumento del gasto público por niño o niña en educación preprimaria, los patrones son diversos. Por ejemplo, en Noruega, el incremento del 8 % se debe principalmente a una reducción del 9 % en el número de escolarizados. En otros casos, el gasto total en la etapa disminuyó, aunque con consecuencias distintas: en Italia, el gasto por niño o niña creció debido a una caída del 19 % en la matrícula, mientras que en el Reino Unido el gasto por niño o niña se mantuvo prácticamente estable, ya que el descenso en el número de escolares fue similar (14 %).

2.3.3 La financiación de la educación primaria y primera etapa de educación secundaria

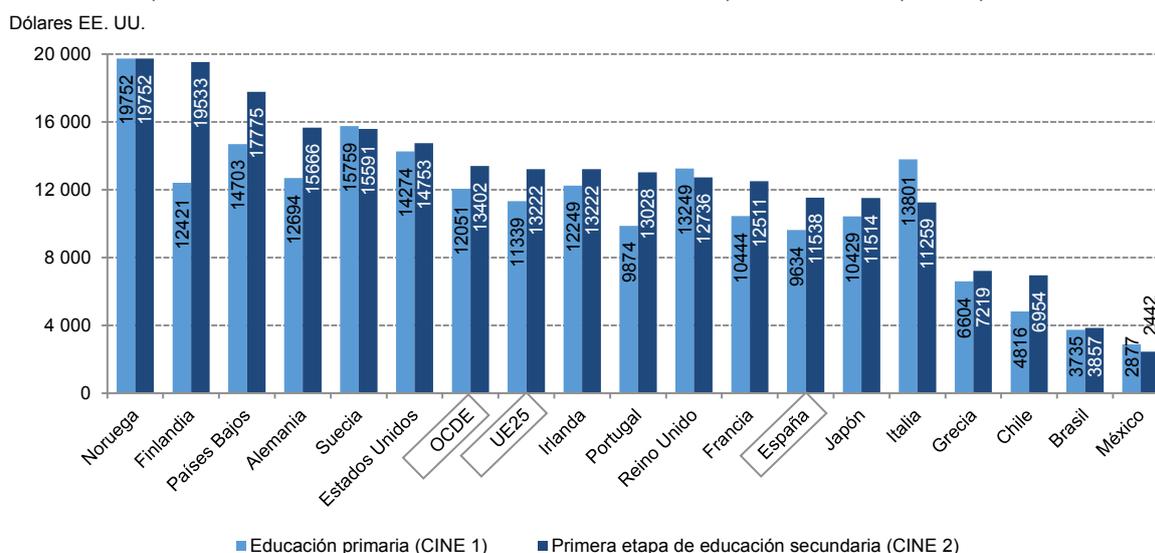
La educación primaria (CINE 1) y primera etapa de educación secundaria (CINE 2) son niveles educativos obligatorios en todos los países de la OCDE. Además, en estos niveles la mayor parte de los programas educativos tienen una orientación general, apareciendo los programas profesionales en etapas posteriores. Por ello, los mecanismos de financiación de ambos niveles apenas varían entre países. En España, estos niveles se corresponden con la Educación Primaria y los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

El gasto público de España por estudiante de educación primaria es de 9 634 dólares y en primera etapa de educación secundaria de 11 538 dólares, por debajo de las medias internacionales de OCDE y UE25.

En general, el gasto público por estudiante a tiempo completo es similar en los niveles de educación primaria y primera etapa de educación secundaria. De media en los países de la OCDE, el gasto asciende a 12 051 dólares por estudiante en educación primaria y a 13 402 dólares en la primera etapa de secundaria. En el caso de España, ambos valores se sitúan por debajo de las respectivas medias: 9634 dólares en primaria y 11 538 en la primera etapa de secundaria.

Gráfico 2.27 (extracto de la Tabla C3.1)

Gasto público por estudiante en instituciones educativas para todos los servicios, en educación primaria y primera etapa de educación secundaria (2022)
En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA), por nivel de educación sobre la base de estudiante equivalente a tiempo completo



Nota: países ordenados de mayor a menor gasto público por estudiante en primera etapa de educación secundaria. Los datos de Estados Unidos son de 2021.

Las diferencias más destacadas no se producen entre niveles educativos, sino entre países. Brasil y México presentan el gasto público por estudiante más bajo en ambos niveles, con cifras inferiores a los 4000 dólares, mientras que Noruega alcanza cerca de los 20 000 dólares en ambas etapas. Entre los países analizados, además de Noruega, destacan por su elevado gasto por alumno Suecia, Países Bajos y Estados Unidos en educación primaria, así como Finlandia, Países Bajos y Alemania en la primera etapa de educación secundaria.

En cuanto a las diferencias entre niveles, Italia presenta la mayor ventaja a favor de la educación primaria, con un gasto 2542 dólares superior al de la primera etapa de secundaria. En cambio, Finlandia, Portugal y Países Bajos muestran una diferencia notable a favor de la primera etapa de secundaria, con 7112, 3154 y 3072 dólares más, respectivamente.

Estas diferencias, especialmente cuando favorecen a la etapa secundaria, suelen estar relacionadas con un mayor número de horas de instrucción o con niveles salariales más altos del profesorado en ese nivel.

El análisis del gasto en estas etapas educativas en relación con el PIB muestra una situación muy diferente entre países. De media en los países de la OCDE, el gasto total asciende al 2,2 % del PIB, en la UE25 al 2,0 % y en España al 1,9 % (Tabla C3.1, *Education at a Glance 2025*). Países como Alemania (1,9 %), que presenta un gasto por estudiante superior al de las medias de la OCDE (Gráfico 2.27), caen por debajo de la media internacional en el análisis del gasto en relación con el PIB. Otros, en cambio, pasan de tener un gasto por estudiante muy inferior al de la media de la OCDE a quedar por encima en el análisis de este indicador. Este es el caso de Brasil, que destina el 2,6 % de su PIB a los niveles de educación primaria y primera etapa de educación secundaria.

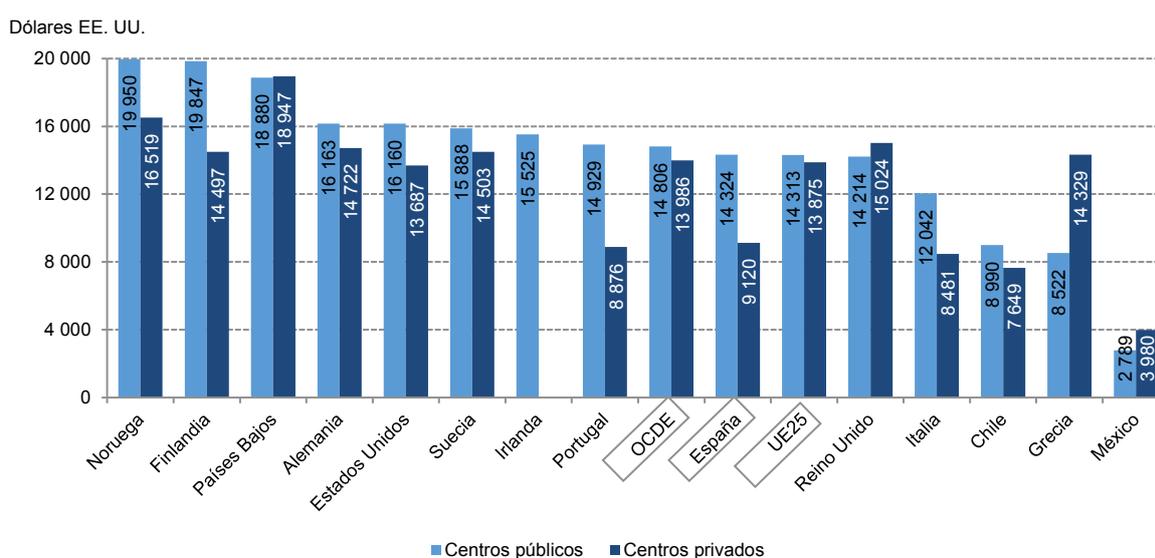
El análisis del gasto en educación primaria y primera etapa de educación secundaria en relación con el PIB muestra una situación muy dispar entre países. De media, los países de la OCDE destinan el 2,2 % de su PIB a estas etapas educativas, mientras que en la UE25 el porcentaje es del 2,0 % y en España, del 1,9 % (Tabla C3.1, *Education at a Glance 2025*). Algunos países, como Alemania, que presenta un gasto por estudiante superior a las medias internacionales (Gráfico 2.27), se sitúan por debajo de la media de la OCDE cuando se analiza el gasto en proporción al tamaño de su economía. En cambio, otros países con un gasto por estudiante claramente inferior logran situarse por encima de la media internacional en este indicador. Es el caso de Brasil, que dedica el 2,6 % de su PIB a estos niveles educativos, una proporción notablemente superior a la media de la OCDE.

EL GASTO EN PRIMERA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA POR TIPO DE INSTITUCIÓN

El gasto por estudiante varía de forma considerable según el tipo de institución: pública o privada. En este último caso, se incluyen tanto los centros privados con financiación parcial mediante fondos públicos (centros concertados en España) como los centros privados independientes, financiados íntegramente con recursos privados. A efectos de este análisis, ambos tipos de instituciones privadas se presentan de manera conjunta.

Gráfico 2.28 (extracto de la Tabla C3.1)

Gasto total por estudiante equivalente a tiempo completo en la primera etapa de educación secundaria, según tipo de institución (2022)



Nota: países ordenados de mayor a menor gasto total por estudiante en centros públicos en primera etapa de educación secundaria. Los datos de Estados Unidos son de 2021.

De media en los países de la OCDE, el gasto por estudiante en la primera etapa de educación secundaria asciende a 14 806 dólares en los centros públicos, una cifra ligeramente superior a los 13 986 dólares en los centros privados. En la UE25 se observa un patrón similar, con 14 313 dólares en instituciones públicas frente a 13 875 en las privadas. Esta diferencia puede deberse a que los centros públicos suelen ofrecer mayor estabilidad laboral y escalas salariales negociadas centralmente, lo que se traduce en salarios medios más elevados para el profesorado y beneficios más generosos que en las escuelas privadas, especialmente en las independientes.

Sin embargo, esta aparente paridad oculta disparidades significativas entre países. En España, por ejemplo, el gasto por estudiante en centros públicos (14 324 dólares) se sitúa en torno a la media internacional, pero el de los centros privados es considerablemente inferior (9120 dólares). Finlandia, Italia y Portugal también presentan diferencias marcadas a favor del gasto en centros públicos.

En cambio, en países donde la oferta privada depende en gran medida de financiación pública, como los Países Bajos o el Reino Unido, las diferencias entre centros públicos y privados son mínimas. Grecia constituye una excepción notable: es el único país analizado en el que el gasto por estudiante en centros privados supera ampliamente al de los centros públicos.

EVOLUCIÓN DEL GASTO TOTAL EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y PRIMERA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

Al igual que en la etapa de educación infantil, el gasto total por estudiante a tiempo completo se ha incrementado entre 2015 y 2022 en los niveles de educación primaria y primera etapa de educación secundaria. De media, en los países de la OCDE, el aumento fue del 15 %, resultado de un crecimiento del 3 % en el número de estudiantes escolarizados y de un incremento del 18 % en el gasto total en ambas etapas. En el caso de España, el gasto por estudiante aumentó un 12 %, como consecuencia de un crecimiento del 1 % en la población escolarizada y de un incremento del 13 % en el gasto total (Tabla C3.3, *Education at a Glance 2025*).

2.3.4 La financiación de la segunda etapa de educación secundaria

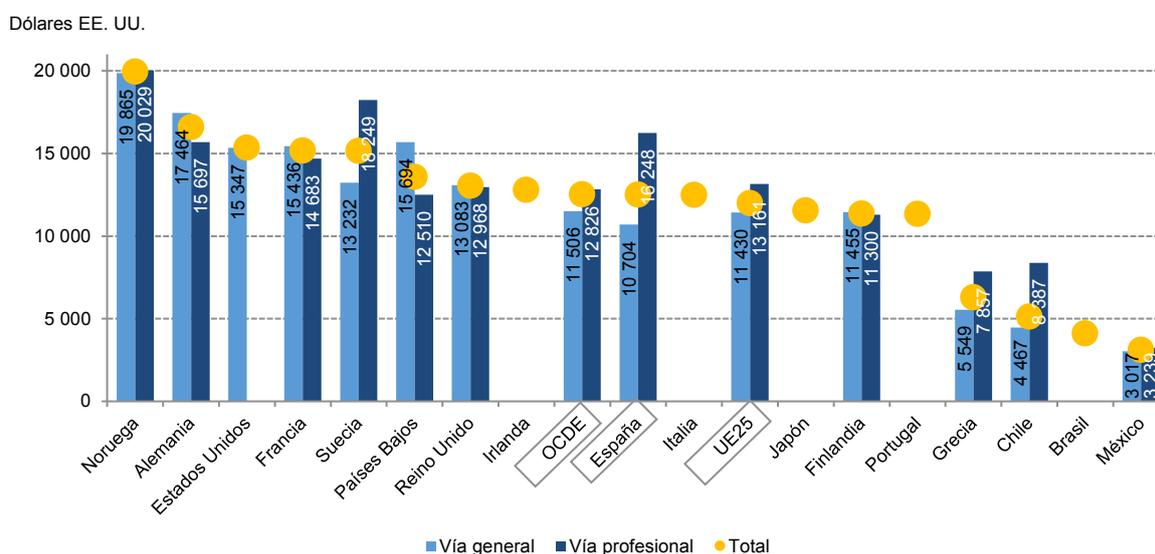
En la segunda etapa de la educación secundaria, muchos países diversifican la oferta educativa mediante programas generales y de formación profesional, permitiendo al alumnado elegir o ser orientado hacia distintas trayectorias. Esta diversidad conlleva variaciones en los costes y en los mecanismos de financiación tanto entre países como dentro de ellos. Los programas generales preparan principalmente para estudios terciarios, mientras que los profesionales, con modalidades que van desde la formación en el centro educativo hasta el aprendizaje en el lugar de trabajo, responden en mayor medida a las necesidades del mercado laboral y presentan costes distintos según su duración y formato.

España presenta un gasto público por estudiante en la segunda etapa de educación secundaria prácticamente igual a la media de la OCDE y superior al de la UE25, destacando además por tener la mayor diferencia de gasto entre programas profesionales y generales, lo que refleja una fuerte inversión en formación profesional en comparación con otros países.

El gasto público total por estudiante de segunda etapa de educación secundaria varía significativamente entre los países analizados, desde los 3 095 dólares en México hasta los 19 952 dólares en Noruega (Gráfico 2.29). En España, el gasto público por estudiante en esta etapa educativa asciende a 12 514 dólares, prácticamente igual a la media de la OCDE (12 532 dólares) y por encima de la media de la UE25 (11 983 dólares).

Gráfico 2.29 (extracto de la Tabla C4.1)

Gasto público por estudiante equivalente a tiempo completo en la segunda etapa de educación secundaria, según la orientación del programa (2022)
En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA), por nivel de educación sobre la base de estudiante equivalente a tiempo completo



Nota: los datos de Estados Unidos son de 2021. Los datos incluyen también a la educación postsecundaria no terciaria en Finlandia, Italia, Japón y Portugal. Los datos de la vía profesional de Alemania incluyen los programas profesionales de primera etapa de secundaria y en España los programas profesionales de postsecundaria no terciaria.

La desagregación según la orientación del programa revela que, en la mayoría de los países, el gasto público por estudiante es mayor en los programas de formación profesional. En España, esta diferencia alcanza los 5545 dólares, la más alta entre los países analizados, seguida de Suecia, con una diferencia de 5017 dólares. De media, el gasto por estudiante es 1320 dólares superior en los programas profesionales en los países de la OCDE, y 1731 dólares en los de la UE25. Esta diferencia responde, en parte, a los mayores costes asociados a la formación profesional, debido a la necesidad de equipamiento técnico, especialmente en ámbitos tecnológicos, y a la realización de actividades prácticas en talleres. También influyen otros factores como el tamaño más reducido de los grupos en estas actividades o el campo de estudio: los países con una mayor proporción de alumnado en sectores como la construcción o la industria afrontan costes más elevados que aquellos centrados en el sector servicios. Asimismo, la proporción de formación en el lugar de trabajo varía entre países, lo que también repercute en los costes totales (OECD, 2025a).

EL GASTO EDUCATIVO POR ORIENTACIÓN DE PROGRAMA Y ORIGEN DE LOS FONDOS

En España, el peso del gasto privado en la segunda etapa de educación secundaria es desigual según el tipo de programa: supera las medias de la OCDE y la UE25 en los programas generales, pero se sitúa por debajo en los profesionales.

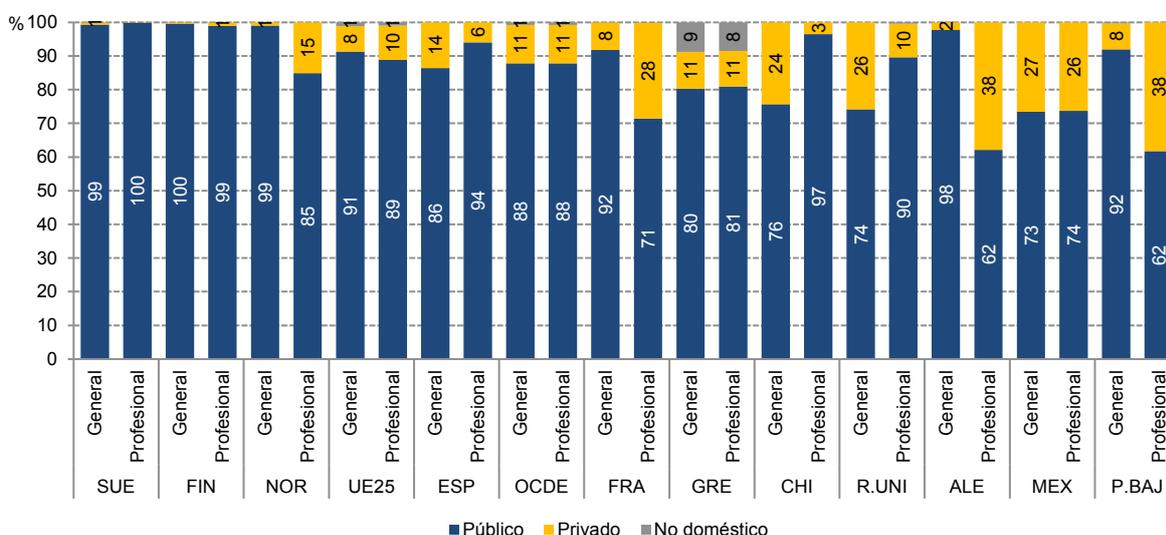
Los programas generales de la segunda etapa de educación secundaria se financian de manera similar a los de educación primaria y primera etapa de secundaria. En general, las familias participan en la financiación en mayor o menor medida, ya sea mediante el pago de tasas o de servicios complementarios. En cambio, en los programas de orientación profesional, los fondos privados provienen no solo de las familias, sino también de las empresas o lugares de trabajo que ofrecen formación como parte de programas formales de educación, como es el caso de las prácticas o el aprendizaje para el alumnado de formación profesional. Por este motivo, muchos países registran un mayor gasto privado en los programas con orientación profesional (Gráfico 2.30).

En España, el gasto privado representa el 14 % del total en los programas generales de segunda etapa de educación secundaria y el 6 % en los programas profesionales. Esto sitúa a España por encima de las medias internacionales en el caso de los programas generales, 11 % en la OCDE y 8 % en la UE25, y por debajo en el caso de los programas profesionales, 11 % en la OCDE y 10 % en la UE25. Los países que presentan un mayor gasto privado en los programas generales, procedente principalmente de las familias, son Chile (24 %), México (27 %) y Reino Unido (26 %), mientras que en los países nórdicos la financiación es casi exclusivamente pública.

Gráfico 2.30 (extracto de la Tabla C4.2)

Distribución del gasto en instituciones de segunda etapa de educación secundaria, según fuente de financiación y tipo de institución (2022)

En porcentaje, gasto directo en instituciones educativas después de transferencias público-privado, por orientación del programa



Nota: países ordenados de mayor a menor gasto público total en instituciones de segunda etapa de educación secundaria. Solo se muestran los países seleccionados con desagregación por orientación de programa disponible. Los datos incluyen también a la educación postsecundaria no terciaria en Finlandia. Los datos de la vía profesional de Alemania incluyen los programas profesionales de primera etapa de secundaria y en España los programas profesionales de postsecundaria no terciaria.

Como se ha señalado, el gasto privado en los programas profesionales es notablemente más elevado en algunos países. Es el caso de Francia (28 % en programas profesionales frente al 8 % en generales), Alemania (38 % y 2 %, respectivamente) o Países Bajos (38 % y 8 %, respectivamente). En estos contextos, el gasto refleja el papel activo de las empresas en la provisión de aprendizaje y otras formas de formación en el lugar de trabajo, como parte de programas combinados de formación educativa y empresarial. No obstante, conviene señalar que en muchos casos los países ofrecen subsidios a las empresas que participan en estos programas, y que estos subsidios se contabilizan como gasto privado en la información recogida en el Gráfico 2.30, dado que no siempre se dispone de datos suficientemente desagregados.

EL PAPEL DE LOS DIFERENTES NIVELES DE GOBIERNO EN LA FINANCIACIÓN

En España, debido a su descentralización territorial, más del 80 % de los fondos públicos destinados a educación provienen de los gobiernos autonómicos. El nivel central de gobierno aporta el 15 % de los fondos públicos y el nivel local el 3 %.

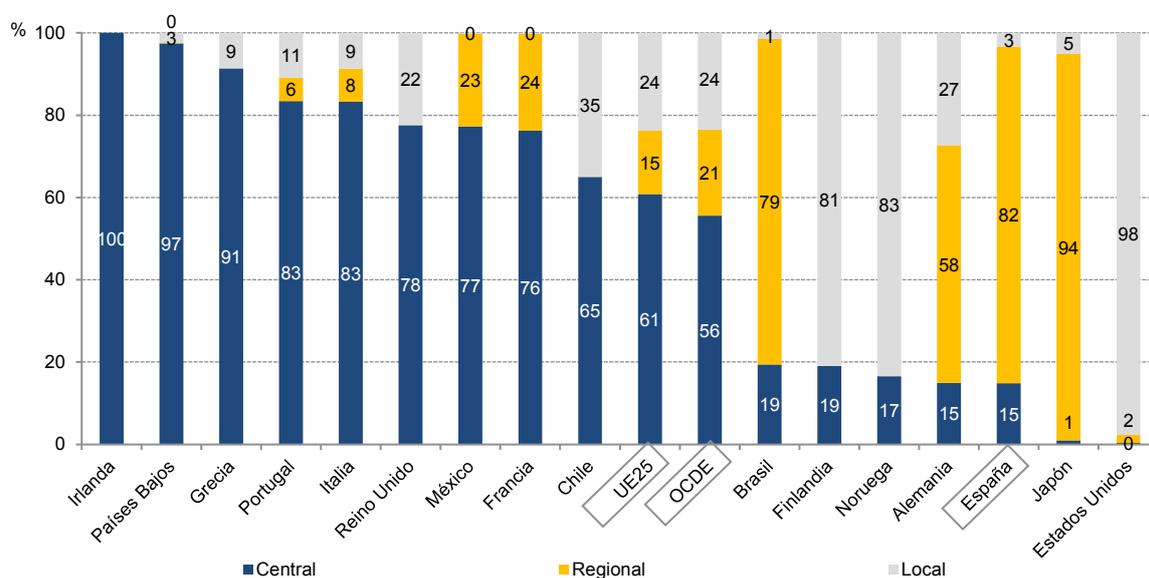
El nivel de descentralización del sistema educativo en cada país resulta clave, ya que determina, en muchos casos, el ámbito de decisión en relación con la asignación de los presupuestos educativos. Para la financiación

de los centros, los países realizan habitualmente transferencias entre niveles de gobierno, en general del nivel central al regional o local.

De media en los países de la OCDE, cerca de dos tercios del gasto público en educación se originan en los gobiernos centrales, pero estos solo ejecutan directamente el 56 % del total: el resto se transfiere a gobiernos regionales y locales. En la UE25, la proporción inicial de fondos procedentes del nivel central es incluso mayor (73 %), aunque se reduce al 61 % tras las transferencias intergubernamentales (Gráfico 2.31 y Tabla C4.5, *Education at a Glance 2025*). Este patrón responde a una tendencia generalizada en los países de la OCDE, donde el gasto público está más descentralizado que los ingresos, no solo en educación, sino también en otros ámbitos del sector público (OECD, 2021b).

Gráfico 2.31 (extracto de la Tabla C4.5)

Distribución de los fondos del gobierno central, regional y local destinados a la segunda etapa de educación secundaria (2022)
Después de transferencias entre niveles de gobierno



Nota: los datos de Estados Unidos son de 2021. Los datos incluyen también a la educación postsecundaria no terciaria en Finlandia, Italia, Japón y Portugal. Los datos de Alemania incluyen los programas profesionales de primera etapa de secundaria.

En España, el modelo descentralizado de gestión y administración educativa implica que más del 80 % de los fondos públicos provienen de los gobiernos autonómicos. El gobierno central aporta el 15 % de los fondos en la segunda etapa de educación secundaria, mientras que el nivel local representa el 3 %. Otros países donde las regiones asumen el grueso de la financiación de esta etapa son Japón (94 %), Brasil (79 %) y Alemania (58 %), país este último en el que también destaca el papel del nivel local (27 %). Por el contrario, en países como Irlanda (100 %), Países Bajos (97 %) o Grecia (91 %) es el gobierno central quien financia prácticamente en exclusiva esta etapa educativa. Finalmente, en un tercer grupo de países, es el nivel local el que asume un papel predominante, como ocurre en Estados Unidos (98 %), Noruega (83 %) o Finlandia (81 %). Aunque no se muestra en este análisis, también existe una variabilidad considerable entre países en cuanto a las funciones y competencias de decisión que tienen las autoridades regionales y locales, las cuales tienen un impacto importante en el gasto educativo (OECD, 2017b).

Algunos países, como Alemania, presentan además diferencias en la distribución del gasto por nivel de gobierno según la orientación de los programas: el nivel central financia cerca del 30 % del gasto total en los programas profesionales, frente a solo el 1 % en los programas de orientación general. En España la diferencia es menor, pues estos porcentajes son, respectivamente, del 13 % y del 16 % (Tabla C4.5, *Education at a Glance 2025*).

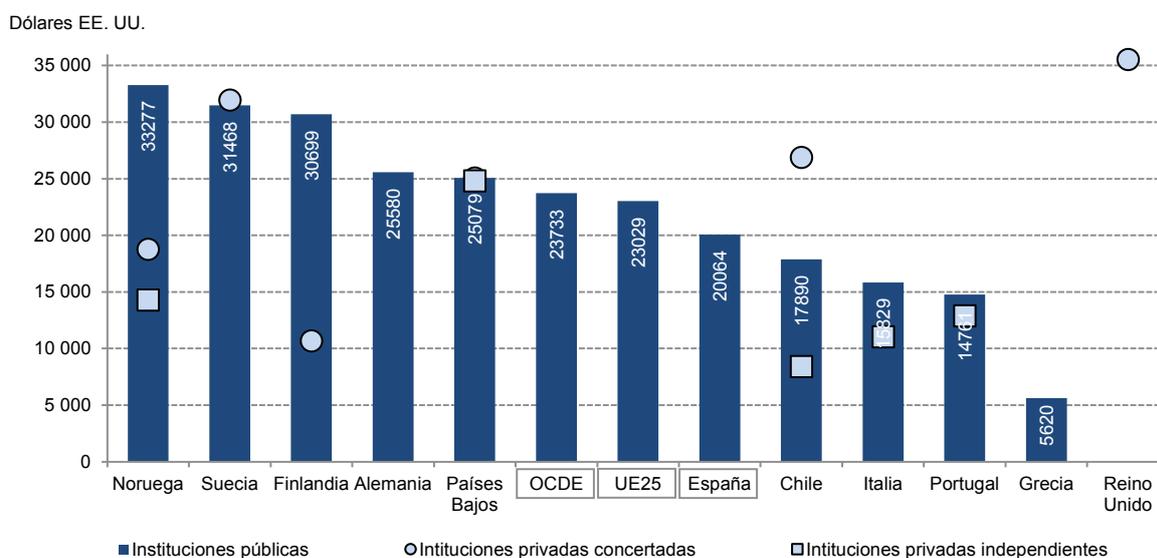
2.3.5 La financiación de la educación terciaria

La expansión de la educación terciaria ha aumentado la presión sobre los presupuestos públicos, lo que ha llevado a muchos países de la OCDE a buscar un mayor equilibrio entre financiación pública y privada. Aunque las tasas y contribuciones privadas ayudan a sostener el sistema, su peso varía según las decisiones políticas y sociales de cada país. Esto ha generado modelos de financiación diversos, con diferencias según el nivel de estudios, el tipo de institución o el perfil del alumnado. En este contexto, los responsables políticos deben equilibrar calidad, equidad y sostenibilidad, asegurando una financiación adecuada, acceso justo y una distribución equitativa de los costes entre alumnado, familias, instituciones educativas y otras partes interesadas (OECD, 2025a).

Actualmente, más de la mitad de la población de entre 25 y 34 años tiene estudios superiores, frente a menos de un tercio entre la población de 55 a 64 años. Esta expansión lleva a los países a diversificar la oferta de educación terciaria en un contexto en el que los presupuestos públicos cuentan con restricciones cada vez mayores y las prioridades de los gobiernos evolucionan en función de las circunstancias actuales. Por ello, resulta cada vez más importante evaluar la oferta de educación terciaria que tiene lugar fuera de las instituciones públicas y analizar el gasto en todos los tipos de instituciones: públicas, privadas dependientes de financiación pública y privadas independientes.

Gráfico 2.32 (extracto de la Tabla C5.7)

Gasto total por estudiante equivalente a tiempo completo en educación universitaria, según tipo de institución (2022)
En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA), por nivel de educación sobre la base de estudiante equivalente a tiempo completo



Nota: la educación universitaria incluye los estudios de grado, máster, doctorado o equivalentes. Los datos de Estados Unidos están referidos a 2021.

España destina 20 064 dólares por estudiante en educación universitaria pública, una cifra inferior a las medias de la OCDE y la UE25, en un contexto de expansión del acceso y presión sobre los presupuestos públicos.

El gasto total por estudiante de educación terciaria varía notablemente entre países y según el tipo de institución. De media, en los países de la OCDE, el gasto total por estudiante en una institución pública universitaria es de 23 733 dólares, cifra similar a la media de la UE25 (23 029 dólares). En España, este gasto asciende a 20 064 dólares. Por encima de los 30 000 dólares se sitúan Noruega, Suecia y Finlandia, mientras que en Portugal o Grecia no alcanza los 15 000 dólares.

Por tipo de institución, se observan diferencias significativas en países como Chile, donde el gasto por estudiante en una institución pública (17 890 dólares) es muy superior al realizado en instituciones privadas independientes (8407 dólares). Noruega presenta una situación similar, con 33 277 dólares frente a 14 306 dólares, respectivamente. En cambio, países como Suecia o Países Bajos muestran una situación más equilibrada entre tipos de institución, lo que sugiere sistemas de financiación similares para las distintas ofertas educativas. En el caso de España, no se dispone de información desagregada por tipo de institución, conociéndose únicamente el gasto total en instituciones públicas descrito anteriormente.

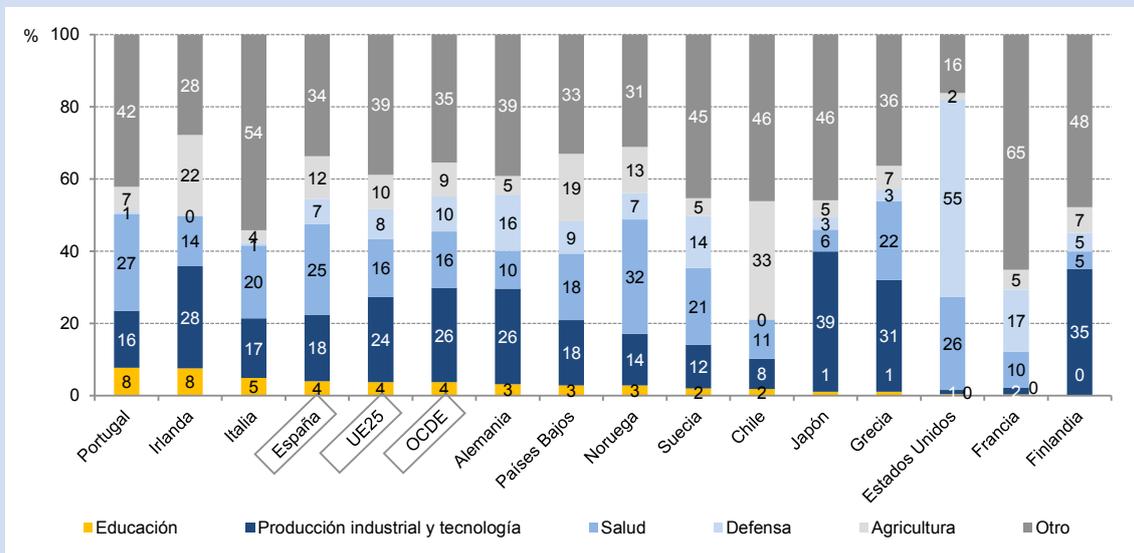
Cuadro 2.3. Gasto público destinado a investigación y desarrollo (I+D)

La inversión en I+D en el ámbito de la educación terciaria es clave para el crecimiento económico y la competitividad, ya que las instituciones de educación superior generan conocimiento e innovación que impulsan la productividad y el desarrollo tecnológico. Además, estas actividades benefician al conjunto de la economía a través de la transferencia de tecnología y la formación de personal cualificado. Los datos reflejan su importancia financiera: en países como Suecia, la inclusión del gasto en I+D eleva de forma significativa el porcentaje del PIB destinado a la educación terciaria, al pasar del 0,7 % al 1,5 % cuando se incorpora la inversión en investigación y desarrollo. En el caso de España, el gasto pasa del 1,0 % del PIB destinado a educación terciaria al 1,4 % al incluir también el dedicado a I+D.

A pesar de la relevancia de la investigación y el desarrollo en el ámbito educativo, solo el 3,7 % del gasto total en I+D de los países de la OCDE se destina a la educación, lo que la sitúa como la tercera área con menor financiación entre las 12 analizadas en la encuesta original (OECD, 2025b). Los países de la UE25 destinan el mismo porcentaje, mientras que en España esta proporción es ligeramente superior, alcanzando el 3,9 %. Solo en Portugal e Irlanda este porcentaje supera el 7 % entre los países analizados. En cambio, la mayoría de los países de la OCDE destinan menos del 3 % de su gasto en I+D a la educación, sin superar el 0,5 % en casos como Estados Unidos, Francia o Finlandia.

Los campos que reciben una mayor proporción del gasto en I+D en el conjunto de países de la OCDE son la producción industrial y la tecnología (26 %), seguidos por la salud (16 %). En España, estos son también los ámbitos con mayor inversión, aunque con un orden inverso: el gasto en salud alcanza el 25 % y el dedicado a producción industrial y tecnología el 18 %.

Gráfico A (extracto de la Figura C5.2) Proporción del presupuesto público de I+D destinado a la educación (2023)



Nota: la categoría “otro” incluye: “energía”, “exploración y utilización del espacio”, “medio ambiente”, “transporte, telecomunicaciones y otras infraestructuras”, “sistemas, estructuras y procesos políticos y sociales”, “exploración y utilización de la Tierra” y “cultura, recreación, religión y medios de comunicación de masas”. El gasto destinado al avance general del conocimiento ha sido excluido del análisis. Los datos de Alemania, Estados Unidos, Noruega y Suecia están referidos a 2024 y los de Países Bajos a 2025.

Fuente: OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. Indicador C5.

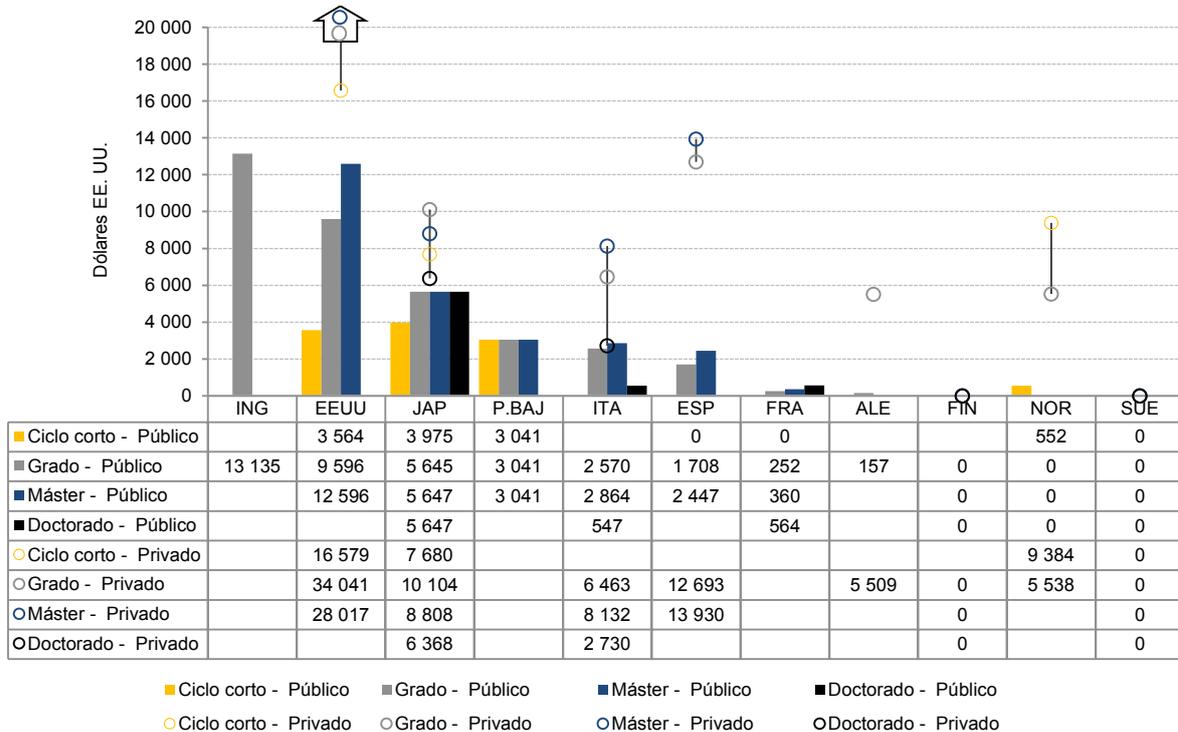
GASTOS DE MATRICULACIÓN

En la mayoría de los países de la OCDE, las tasas de matriculación en programas educativos de educación terciaria varían con el nivel de educación, siendo de media el precio de un programa de máster un 28 % superior al de un programa de grado. En España, la diferencia es de un 43 % dentro de la oferta pública (Gráfico 2.33).

En muchos países de la OCDE, los programas terciarios de ciclo corto están creciendo, ya que ofrecen un programa terciario de menor duración, más económico y, en varios países, una mejor relación beneficio-coste que los programas terciarios de ciclo largo, como son los programas de grado y máster (OECD, 2019b). Las tasas de matrícula de los programas terciarios de ciclo corto en las instituciones públicas suelen ser más bajas que las de los programas de grado. Son gratuitas en Francia, España o Suecia, entre otros países, y, aunque pueden superar los 3000 dólares, son tasas por debajo de la mitad del precio de los programas de grado en países como Estados Unidos.

Gráfico 2.33 (extracto de la Tabla C5.3)

Precio de matriculación en instituciones de educación terciaria por nivel de educación y tipo de institución. Alumnado nacional (Curso 2022/23)
 En dólares equivalentes convertidos según la paridad del poder adquisitivo (PPA)



Nota: año de referencia en Alemania 2021, en Inglaterra (RU), España y Estados Unidos año 2021/22. Los datos de Chile, Colombia, Grecia, Irlanda, Portugal y Brasil no están disponibles. Países en orden decreciente de precio de matrícula del nivel de grado en instituciones públicas. En Alemania, el precio del grado incluye también al del máster y doctorado; en Noruega, el precio del grado privado incluye también al del máster; en Estados Unidos, el precio del máster incluye también al del doctorado; y en Inglaterra (RU), el precio del grado incluye también al del ciclo corto.

La creciente demanda de educación superior no solo está modificando las trayectorias educativas del estudiantado, sino que también está generando cambios estructurales en los sistemas de educación terciaria. Aunque el grado continúa siendo la titulación más común, un porcentaje cada vez mayor de personas jóvenes prolonga sus estudios hasta el nivel de máster: en España, en 2024, el 18,4 % de la población joven tenía un máster como nivel educativo más alto alcanzado, frente al 17,0 % en 2019 (Tabla A1.2, *Education at a Glance*

2025). Esta expansión tiene importantes implicaciones para la financiación y el desarrollo de las instituciones de educación superior, que deben ampliar su capacidad y adaptar sus programas e infraestructuras para dar respuesta a unas necesidades cada vez más amplias y diversas.

España mantiene tasas de matrícula públicas relativamente bajas, especialmente en los programas de ciclo corto y máster, lo que contrasta con el fuerte crecimiento del alumnado en instituciones privadas independientes, donde estudiar un máster cuesta casi seis veces más que en una institución pública.

Las instituciones privadas han asumido un papel creciente para absorber esta demanda. Entre 2013 y 2023, la proporción de estudiantes matriculados en programas de máster en instituciones privadas independientes aumentó en la mayoría de los países. España se sitúa entre aquellos, junto con Finlandia, Francia o Italia, donde esta tendencia ha sido especialmente marcada, pasando del 15 % al 39 %.

Las tasas de matrícula en instituciones privadas independientes suelen ser significativamente más altas que en las instituciones públicas. El Gráfico 2.33 muestra que cursar un máster en una institución pública tiene en España un coste medio de 2 447 dólares para estudiantes nacionales, mientras que en una institución privada la media asciende a 13 930 dólares, es decir, 5,7 veces más. Cursar un máster en una institución privada también implica pagar más del doble que en una pública en países como Estados Unidos o Italia. En el caso de España, esta diferencia se debe sobre todo a las tasas relativamente bajas en las instituciones públicas, más que a precios excepcionalmente altos en las privadas.

Dado que las instituciones privadas independientes dependen en gran medida de los ingresos procedentes de las tasas que pagan los estudiantes, su creciente peso relativo plantea interrogantes en torno a la garantía de calidad. A medida que los sistemas de educación terciaria siguen diversificándose, el reto para quienes diseñan políticas será encontrar un equilibrio entre ampliar el acceso, garantizar la calidad y mantener la sostenibilidad financiera tanto del sector público como del privado (OECD, 2025a).

PRÉSTAMOS, BECAS Y SUBVENCIONES

España presenta un modelo de financiación de la educación terciaria con tasas moderadas y ayudas públicas focalizadas en el alumnado desfavorecido, lo que favorece la equidad y limita el endeudamiento, en contraste con países con tasas elevadas y menor apoyo público o con sistemas de becas universales financiados mediante impuestos.

Ampliar la igualdad de acceso a la educación superior ha sido un objetivo de las políticas públicas durante décadas, pero los instrumentos políticos utilizados para lograr un mayor nivel de estudios terciarios son bastante heterogéneos. Países con niveles tanto bajos como altos en las tasas de educación superior presentan proporciones elevadas de población con nivel de educación terciaria (Cattaneo, Civera, Meoli y Paleari, 2020).

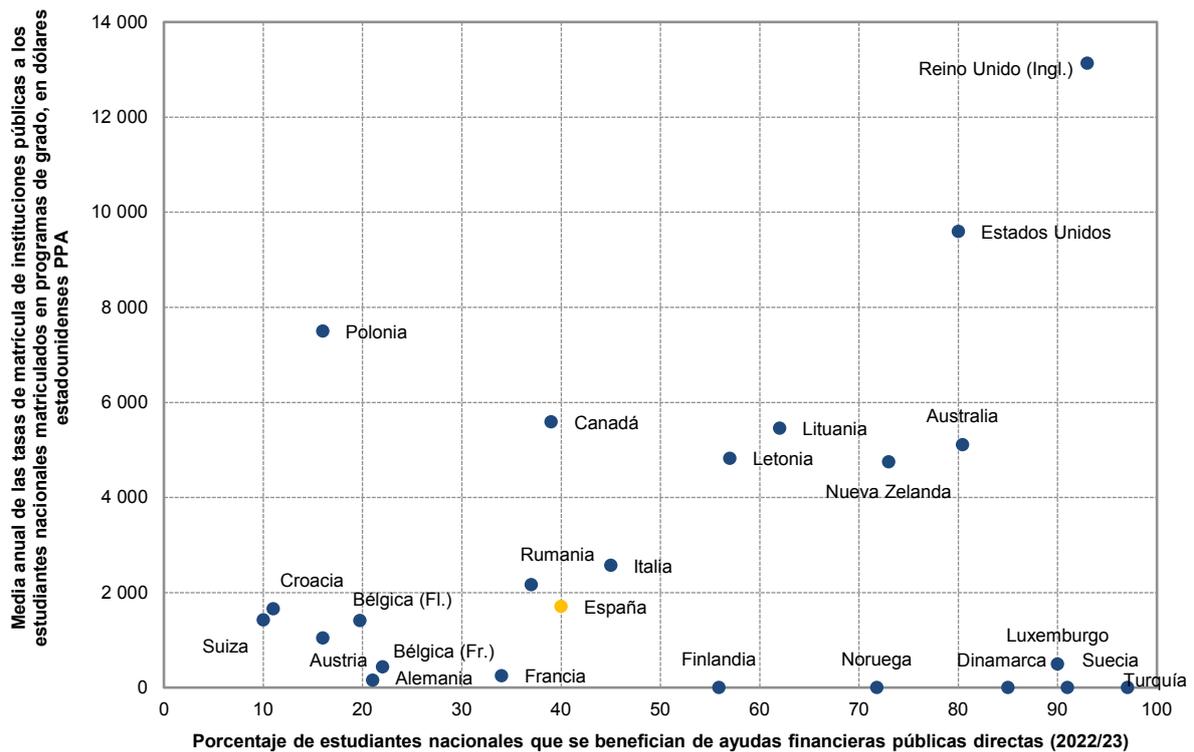
A medida que la educación terciaria se expande, los países deben encontrar formas sostenibles de financiar el aumento de matrícula sin comprometer la equidad ni la calidad. En 2023, los países de la OCDE se agrupan en cuatro grandes modelos de financiación:

1. Bajas o nulas tasas de matrícula y apoyo público extendido, como en Finlandia, Noruega o Suecia, donde más de la mitad de los estudiantes recibe becas o préstamos, y el sistema se financia principalmente mediante impuestos progresivos (OECD, 2024g).
2. Altas tasas con sistemas sólidos de ayuda financiera, como en Estados Unidos o Reino Unido, donde las matrículas superan los 4000 dólares, pero existen ayudas importantes, bien en forma de préstamos o becas para el alumnado socioeconómicamente desfavorecido. En algunos de estos casos, la deuda que genera el estudiante es elevada, aunque los países establecen diferentes mecanismos para aliviar o favorecer el pago de esta.

3. Tasas moderadas con apoyo público focalizado, como en España, Francia o Alemania. El precio de las matrículas es accesible, entre 150 y 2000 dólares, y las ayudas se destinan a quienes preferentemente al alumnado desfavorecido, con baja incidencia de endeudamiento y los préstamos.
4. Altas tasas de matrícula con escasa ayuda pública, como en Canadá o Polonia, donde menos del 40 % del estudiantado recibe apoyo y los costes recaen mayoritariamente sobre las familias.

Gráfico 2.34 (extracto de la Tabla C5.3)

Tasas medias anuales de matrícula en instituciones públicas a los estudiantes nacionales matriculados en programas de grado y proporción de estudiantes nacionales que reciben apoyo financiero público directo (curso 2022/23).



Nota: curso de referencia diferente en Alemania, Australia, Austria, Canadá, Francia, España, Estados Unidos y Reino Unido.

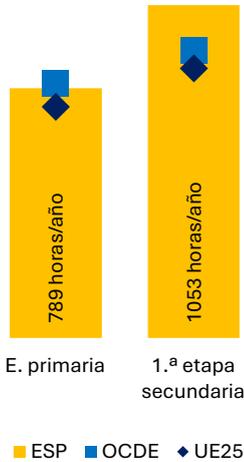
Estos cuatro modelos de tasas de matrícula y ayudas al estudiantado presentan ventajas y limitaciones. Los sistemas con tasas bajas o inexistentes y un apoyo público amplio favorecen el acceso y bajos niveles de endeudamiento, aunque suelen financiarse mediante impuestos más altos a lo largo de la vida. Los sistemas con tasas elevadas y ayudas sólidas pueden mantener el acceso, pero suelen generar deudas elevadas y largos periodos de amortización. Los modelos con tasas moderadas y ayudas focalizadas limitan los costes mediante una fiscalidad progresiva, aunque pueden no cubrir suficientemente a los estudiantes de rentas medias. Por último, los sistemas con tasas altas y poca ayuda pública pueden fomentar la eficiencia institucional, pero suponen barreras económicas para los grupos más desfavorecidos. En definitiva, todos los modelos enfrentan retos, y su diseño efectivo depende de las prioridades nacionales, la capacidad fiscal y los objetivos de equidad (OECD, 2025a).



CAPÍTULO 3

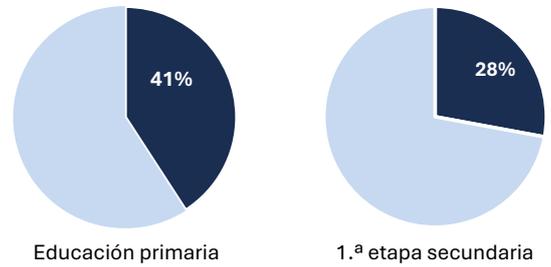
EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

El entorno de los centros educativos y el aprendizaje



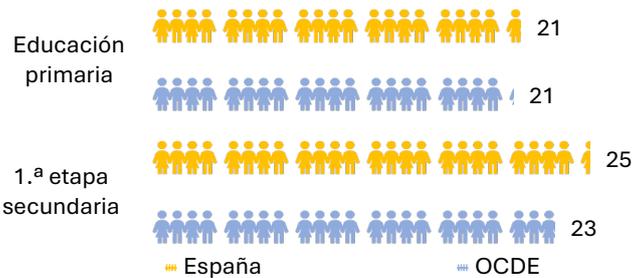
El número de horas de instrucción en España es 15 horas inferior a la media de la OCDE en educación primaria. En cambio, en la primera etapa de secundaria el alumnado español recibe 144 horas más que la media de la OCDE.

Horas dedicadas a matemáticas y lengua



La proporción de tiempo dedicada a matemáticas y a lengua y literatura en España alcanza el 41% en educación primaria y se sitúa en el 28% en la primera etapa de educación secundaria, valores muy próximos a las medias de la OCDE y de la UE25.

Tamaño de clase

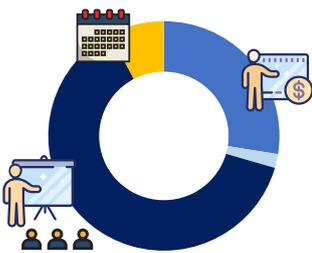


Salarios del profesorado

En educación preprimaria y secundaria, los salarios iniciales son en torno a un 30% superior a la media de la OCDE y de la UE25. En primaria los salarios iniciales se sitúan un 24% por encima de las medias internacionales.



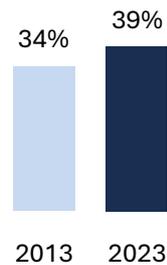
Coste salarial del profesorado superior en España



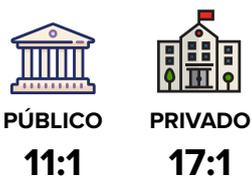
Explicado principalmente por salarios superiores a la media y menor carga lectiva, junto con menos horas de instrucción y clases algo más pequeñas que la media OCDE.

Escasez de docentes

El 34% del profesorado de secundaria tenía 50 años o más en 2013, proporción que aumentó al 39% en 2023, por debajo de la media de la UE25 (42%)

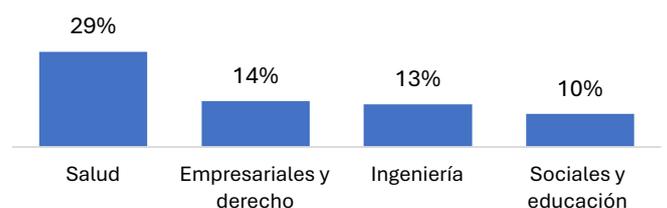


Ratio personal-estudiantes en educación terciaria



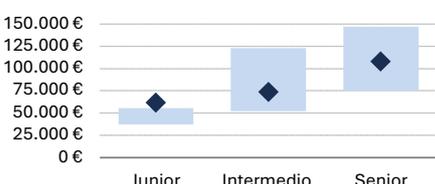
Un 29% los estudiantes cursan sus estudios universitarios en instituciones privadas.

Admisión en carreras universitarias



En el curso 2023/24 el 79% de los solicitantes accedieron a la universidad. El 58% eran mujeres.

Salario del personal de educación terciaria



El salario del personal junior está por debajo del salario medio, para el personal intermedio y senior se sitúa en una posición intermedia respecto a las medias internacionales

3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

Este capítulo profundiza en aspectos relacionados con el tiempo de instrucción, el profesorado y los directores, así como con los entornos de aprendizaje y la organización de los centros educativos. En los últimos años, las administraciones educativas han mostrado un interés creciente por conocer la relación entre los recursos invertidos en educación y los resultados del alumnado, con el objetivo de ofrecer una educación de mayor calidad mediante un uso eficiente de dichos recursos.

Entre los temas abordados figuran las horas de clase del alumnado en la educación obligatoria y su distribución por áreas o materias (apartado 3.1), el número de estudiantes por docente y el tamaño de las clases (apartado 3.2), y las retribuciones del profesorado y de los directores o directoras (apartado 3.3), todos ellos vinculados, directa o indirectamente, a los recursos que cada país destina a la educación.

Asimismo, el capítulo incluye cuestiones relacionadas con la educación terciaria, que constituye un tema transversal en el análisis. En el apartado 3.4 se ofrecen indicadores sobre el perfil del profesorado en este nivel educativo, mientras que el apartado 3.5 presenta un análisis de los sistemas de admisión en la educación terciaria.

3.1 Horas de clase

Gran parte de la inversión pública en educación se dedica a ofrecer instrucción en entornos formales de aula. La cantidad de tiempo dedicado, las materias que se consideran obligatorias u optativas, prioridades y preferencias son puntos clave en el debate educativo y son factores importantes para determinar cómo se asignan los fondos y se gestionan recursos para la educación, entre otras razones, por sus implicaciones en la gestión de los recursos que se dedican a la educación. Estas decisiones reflejan prioridades y preferencias nacionales y/o regionales respecto a qué contenidos deben enseñarse a los estudiantes y a qué edad.

En esa línea, tanto el tiempo de instrucción anual como la duración de la enseñanza obligatoria influyen en la extensión total que tiene la instrucción a lo largo de la enseñanza obligatoria. El indicador D1 de *Education at a Glance 2025* se centra en la educación obligatoria en los niveles de educación primaria y la primera etapa de educación secundaria en centros públicos. Sin embargo, 23 países de la OCDE y países asociados tienen al menos un año de educación preprimaria obligatoria, por lo que la edad de inicio de la educación obligatoria es más temprana que la edad de inicio de la educación primaria (OECD, 2025a). Además, en aproximadamente tres quintas partes de los países con datos disponibles, la educación obligatoria a tiempo completo se extiende al menos a un año de la segunda etapa de educación secundaria. Este es, por ejemplo, el caso de España.

En más de una cuarta parte de los países con datos disponibles, la asignación del tiempo de instrucción a lo largo de los grados es flexible, ya que el tiempo de instrucción para una materia específica se define para un cierto número de grados o incluso para toda la educación obligatoria, sin especificar cuánto tiempo debe asignarse a cada grado.

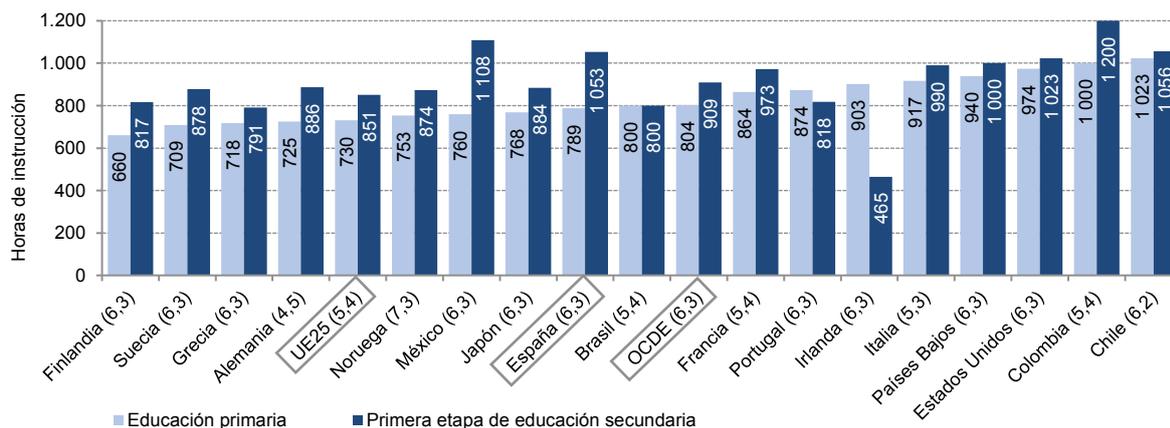
El número total de horas obligatorias de clase en educación primaria por año es para el alumnado español muy similar a la media de los países de la OCDE. En cambio, en la primera etapa de educación secundaria, España supera en más de 140 horas la media de la OCDE. En ambas etapas, en España hay más horas de clase al año que en la media de países de la UE25.

La comparación de educación primaria con la primera etapa de educación secundaria muestra que esta última requiere, en general, de un mayor número de horas de instrucción anuales (Gráfico 3.1). Esto sucede en todos los países analizados, salvo en Brasil (donde el número de horas es exactamente el mismo en ambas etapas), Portugal e Irlanda (donde en educación primaria están programadas 438 horas anuales más). De

media en los países de la OCDE, el tiempo de instrucción en educación primaria es de 804 horas, esto es, 105 horas menos que en la primera etapa de educación secundaria (909). La situación para los países de la UE25 es similar, pues el número total de horas de instrucción en educación primaria es de 730, mientras que en la primera etapa de educación secundaria es de 851 (una diferencia de 121 horas).

Gráfico 3.1 (extracto de la Tabla D1.1)

Número de horas de instrucción obligatorias previstas por nivel educativo en instituciones públicas (2025)
Media anual de horas de enseñanza obligatoria programadas para el alumnado de educación primaria y la primera etapa de educación secundaria en programas de orientación general



Nota: los países están ordenados de menor a mayor según el número de horas al año de enseñanza obligatoria de educación primaria. Las cifras entre paréntesis se refieren al número de cursos que forman parte de la educación obligatoria en educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria. En Alemania, Brasil y Estados Unidos los datos corresponden al año 2024. En Alemania se ha excluido el último año de educación obligatoria, que puede clasificarse en la primera o en la segunda etapa de educación secundaria. En Finlandia y en Suecia, la distribución de horas de instrucción de algunas asignaturas es flexible entre los diferentes cursos. En los Países Bajos, el número de cursos en la primera etapa de educación secundaria es de tres o cuatro, según la vía.

El número de horas de instrucción anuales que se dedican a educación primaria en España (789) es superior a la media de la UE25 en 58 horas e inferior en 15 horas a la media de la OCDE. Sin embargo, para la primera etapa de educación secundaria se superan los valores internacionales, ya que el alumnado español recibe 1053 horas anuales. Esta cifra supone 201 horas más que la media de la UE25 y 144 horas más que la media de la OCDE.

La variabilidad existente por países en el tiempo dedicado a la instrucción al año en ambas etapas es alta. Entre los países analizados con mayor número de horas al año en educación primaria se encuentran Chile (1023), Colombia (1000), Estados Unidos (974) y Países Bajos (940). En el extremo opuesto están países como Finlandia (660), Suecia (709) y Grecia (718). En la primera etapa de educación secundaria, Irlanda presenta el número de horas de instrucción más reducido (465), seguido de Grecia (791), Brasil (800) y Finlandia (817). Mientras tanto, cinco países alcanzan o superan las 1000 horas en este nivel: Colombia (1200), México (1108), Chile (1056), España (1053) y Estados Unidos (1023).

España con 7890 horas de instrucción obligatoria (4733 en educación primaria y 3158 horas en primera etapa de secundaria) se encuentra por encima de las medias internacionales de la OCDE y de la UE25, en concreto 287 y 996 horas por encima, respectivamente.

Los estudiantes de los países y economías de la OCDE reciben una media de 7604 horas de instrucción obligatoria total para los niveles de educación primaria y la primera etapa de educación secundaria. Estas etapas tienen una duración entre 7 y 11 años, conforme a las prioridades y preferencias de cada país. Por debajo de las 7000 horas aparecen Finlandia, Grecia, Irlanda y Suecia; por encima de las 8500 horas están Países Bajos, Estados Unidos y Colombia. España con 7890 horas de instrucción obligatoria (4733 en

educación primaria y 3158 horas en primera etapa de secundaria) se encuentra en el grupo de países con un tiempo de instrucción que varía entre las 7000 y las 8000 horas, por encima de las medias internacionales de la OCDE y de la UE25, en concreto 287 y 996 horas por encima, respectivamente.

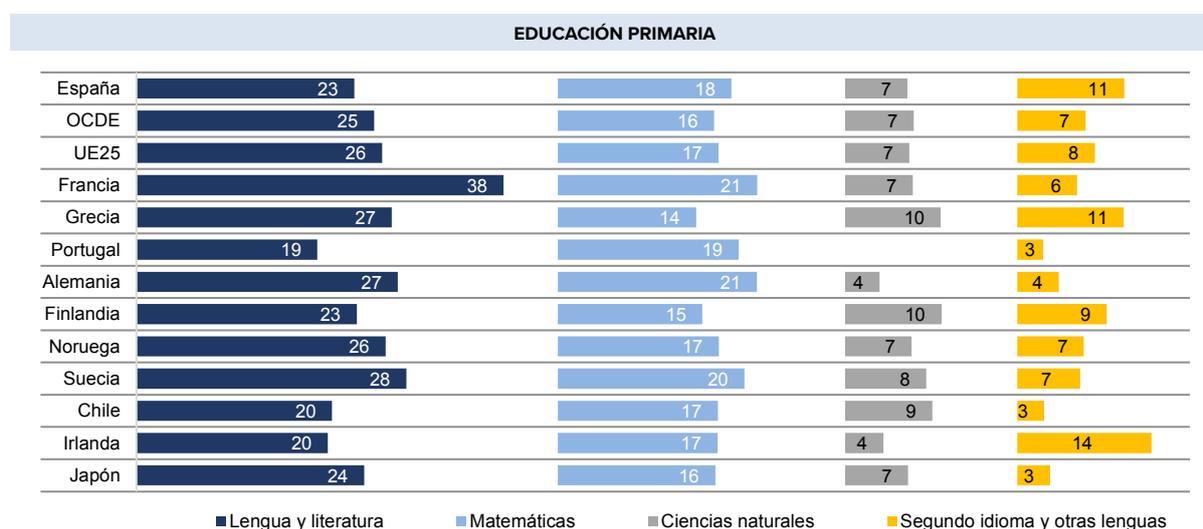
TIEMPO DE INSTRUCCIÓN POR MATERIA

De media, en los países de la OCDE, el 41 % del tiempo de instrucción obligatorio en educación primaria se destina a las materias troncales de lengua y matemáticas: un 25 % a lengua y literatura y un 16 % a matemáticas. En España, la distribución es ligeramente diferente: el 23 % del tiempo se dedica a lengua y literatura y el 18 % a matemáticas.

La proporción de tiempo que se dedica a matemáticas y a lengua y literatura es de un 41 % en España para educación primaria y constituye el 28 % en la primera etapa de educación secundaria, valores muy similares a las medias internacionales de la OCDE y de la UE25.

Gráfico 3.2 (extracto de la Tabla D1.3)

Número de horas de instrucción por áreas en educación primaria (2025)
Como porcentaje del tiempo total de instrucción obligatoria para el alumnado de esta etapa



Nota: las medias internacionales no incluyen a las comunidades flamenca y francesa de Bélgica, Italia, Países Bajos, Polonia y Portugal. Los datos de Alemania corresponden al año 2024. En Finlandia y Suecia, la distribución de horas de instrucción de algunas asignaturas es flexible entre los diferentes cursos. En Irlanda, segundo idioma incluye otras lenguas nacionales. En Portugal, ciencias naturales es un área obligatoria con horario flexible.

En educación primaria, el porcentaje de tiempo de instrucción que se dedica en España a las áreas de matemáticas y de ciencias naturales es similar al de la media de los países de la OCDE y de la UE25. Por su parte, en el área de segundo idioma el porcentaje es mayor.

En el área de lengua y literatura, que en España incluye también el tiempo dedicado a las lenguas cooficiales, se tiene asignada una menor proporción de tiempo en comparación con las medias internacionales (2 y 3 puntos porcentuales menos respecto de la OCDE y de la UE25).

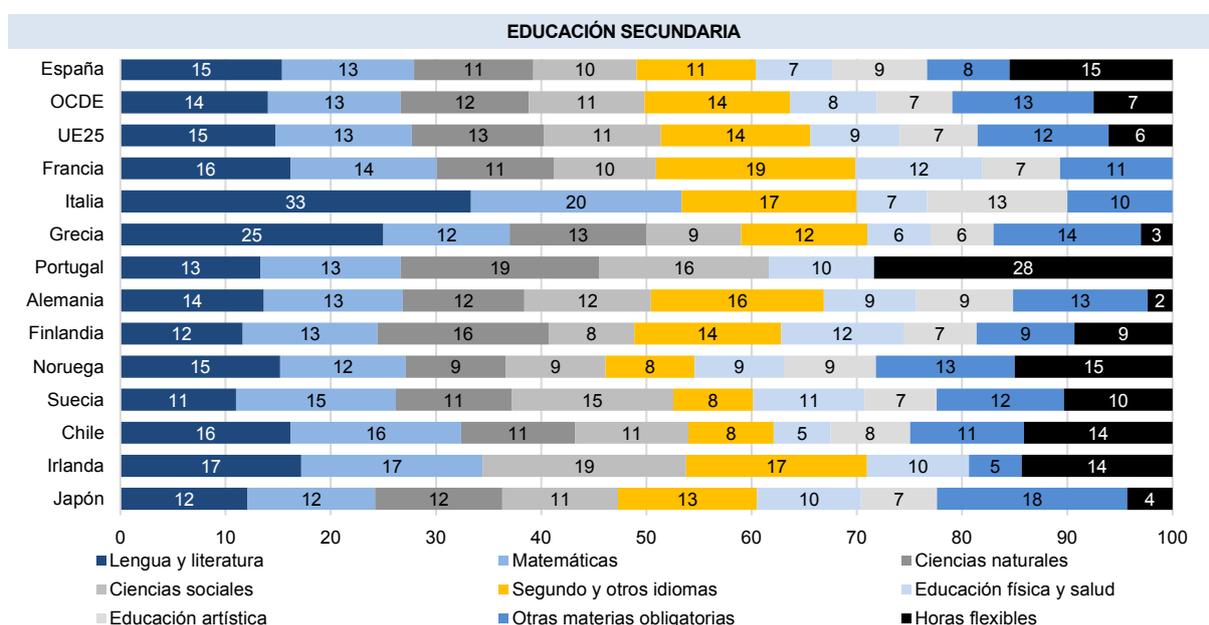
Para el área de lengua y literatura, Portugal, Chile e Irlanda, con un porcentaje igual o inferior al 20 %, son los países que dedican menos tiempo del total de instrucción obligatoria. En el extremo opuesto se sitúa Francia, donde este porcentaje alcanza el 38 %. En matemáticas también se observa una alta variabilidad: desde el 14 % en Grecia hasta el 21 % en Alemania y en Francia. En ciencias naturales, Alemania e Irlanda (4 %) son los países que menos tiempo destinan, mientras que Grecia y Finlandia (10 %) casi triplican esta proporción. El estudio de un segundo idioma u otras lenguas es especialmente relevante en Irlanda (14 %) y en España y Grecia (ambas con un 11 %). En el

caso de Irlanda y Grecia, este porcentaje incluye la enseñanza de otras lenguas nacionales. Por el contrario, Chile, Portugal y Japón dedican solo un 3 % del tiempo total de instrucción a un segundo idioma (Gráfico 3.2).

En la primera etapa de la educación secundaria, las siete áreas fundamentales analizadas representan la mayor parte del currículo obligatorio (79 %) en la media de la OCDE. Sin embargo, el currículo incorpora materias específicas que modifican su peso respecto a la etapa anterior (Gráfico 3.3). En este nivel, España dedica a lengua y literatura un porcentaje de tiempo (15 %) similar a las medias de la OCDE (14 %) y de la UE25 (15 %), y destina el mismo porcentaje que estas medias a matemáticas (13 %). En conjunto, las materias troncales representan alrededor de 13 puntos porcentuales menos que en la educación primaria.

Gráfico 3.3 (extracto de la Tabla D1.4)

Número de horas de instrucción por asignatura en la primera etapa de educación secundaria (2025)
Como porcentaje del tiempo total de instrucción obligatoria para el alumnado de esta etapa en programas de orientación general



Nota: las medias internacionales no incluyen a las Comunidades flamenca y francesa de Bélgica, Irlanda y Países Bajos. Los datos de Alemania corresponden al año 2024. En Finlandia y Suecia, la distribución de horas de instrucción de algunas asignaturas es flexible entre los diferentes cursos. En Irlanda, ciencias naturales es una asignatura obligatoria con horario flexible escogido por los centros educativos y segundo idioma incluye otras lenguas nacionales. El dato de Italia de lengua y literatura incluye el porcentaje de tiempo dedicado a ciencias Sociales y el de matemáticas incluye el de ciencias naturales. En Portugal, segundo idioma es una materia obligatoria con horario flexible.

La proporción de tiempo dedicada a ciencias naturales aumenta del 7 % en la educación primaria al 12 % en la primera etapa de secundaria para la media de la OCDE, y al 13 % en la UE25. En España, el incremento es algo menor, situándose en el 11 %. También crece el peso de las ciencias sociales. Por el contrario, la proporción destinada a la educación artística, que incluye música y educación plástica, disminuye, pasando del 11 % en la educación primaria al 7 % en la primera etapa de secundaria en ambas medias internacionales. En España, sin embargo, este porcentaje se mantiene en el 9 % en las dos etapas (Tablas D1.1 y D1.2, *Education at a Glance 2025*).

El porcentaje dedicado a segundo y otros idiomas en España es de un 11 %, algo inferior al 14 % para las medias de países OCDE y UE25.

El porcentaje de tiempo dedicado a un segundo idioma u otras lenguas es del 14 % en las medias de la OCDE y de la UE25, mientras que en España es algo inferior (11 %). Entre los países analizados, Francia (19 %) es quien destina un mayor porcentaje a este ámbito, seguida de Italia e Irlanda (17 %). En el apartado *Otras materias obligatorias* se incluyen, por simplificación, asignaturas como religión y ética, tecnologías de la

información y la comunicación, y tecnología. En España, estas materias suponen el 8 % del currículo, por debajo de las medias internacionales, que se sitúan en torno al 13 %. Esta menor proporción se compensa con un mayor peso del apartado *Horas flexibles*, que representa un 15 % en España frente a alrededor del 6 % en las medias internacionales. Por países, Portugal es el que cuenta con el mayor porcentaje de horas flexibles en esta etapa (28 %), seguido de Noruega y España, ambas con un 15 %.

FLEXIBILIDAD EN EL CURRÍCULO

En la mayoría de los países, las autoridades centrales y estatales establecen regulaciones o recomendaciones respecto al tiempo de instrucción y al plan de estudios. Sin embargo, las autoridades locales, los centros educativos, el profesorado o el alumnado también tienen distintos grados de libertad para organizar el tiempo de instrucción o para elegir las materias que se imparten o estudian.

En al menos una cuarta parte de los países con datos disponibles, la distribución del tiempo de instrucción presenta flexibilidad vertical tanto en la educación primaria como en la primera etapa de la educación secundaria. Esto significa que se establece un número total de horas para una materia específica en determinados cursos o incluso para toda la educación obligatoria, sin precisar cuántas horas deben asignarse a cada curso concreto. En estos casos, son los centros educativos o las autoridades locales quienes deciden esa distribución más detallada.

En España, el Real Decreto 157/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, permite la flexibilidad vertical en la distribución horaria de las áreas a lo largo de sus tres ciclos. De igual modo, el Real Decreto 217/2022 lo contempla para las materias de 1.º a 3.º de ESO. La aplicación de esta flexibilidad vertical depende de lo que establezca la normativa de cada comunidad autónoma, que puede decidir mantenerla o no.

En España, el porcentaje de horas de instrucción flexibles a disposición de los centros alcanza el 8 % en la educación primaria y el 15 % en la primera etapa de la educación secundaria. En este apartado se incluyen tanto las horas cedidas a los centros para que las asignen a las áreas que consideren oportunas como las dedicadas a materias propias del centro o de la comunidad autónoma.

El horario flexible horizontal se aplica cuando el tiempo total de instrucción se define para un conjunto de materias obligatorias, o para toda la etapa educativa, sin especificar cuánto corresponde a cada una. En estos casos, la distribución horaria concreta queda en manos de las autoridades locales, los centros o el profesorado. En Portugal, más de la mitad del currículo obligatorio en primaria se organiza de este modo, mientras que en Italia esta proporción alcanza el 90 % o más. En Países Bajos, todo el currículo de primaria se imparte con horario flexible, patrón que también se mantiene en la primera etapa de secundaria.

En cuanto a la flexibilidad en la elección de asignaturas, una parte del tiempo de instrucción obligatorio se dedica a materias seleccionadas por los centros o por el propio alumnado, dentro de una oferta definida por el sistema educativo. Esta práctica es menos frecuente en los países de la OCDE. De media, en la educación primaria, el 3 % del tiempo de instrucción obligatoria corresponde a asignaturas elegidas por los centros educativos. En la primera etapa de la educación secundaria, este porcentaje se reparte entre un 3 % para asignaturas seleccionadas por los centros y otro 3 % para las escogidas por el alumnado. No obstante, en algunos países estos porcentajes son considerablemente más altos.

En Irlanda, en la primera etapa de secundaria, alrededor del 14 % o más del tiempo obligatorio se destina a materias elegidas por los centros. En Noruega, el 15 % del tiempo obligatorio en la primera etapa de secundaria corresponde a materias escogidas por el alumnado. En España, el porcentaje de horas de instrucción flexibles a disposición de los centros asciende al 8 % en la educación primaria y al 15 % en la primera etapa de la educación secundaria. En el Gráfico 3.3, todos estos casos se han agrupado bajo el epígrafe *Horas flexibles*.

Cuadro 3.1. La flexibilidad en el tiempo de instrucción por medio de materias y a lo largo de los cursos (2025)

La flexibilidad en los planes de estudio resulta relevante porque permite adaptar la enseñanza a las circunstancias y características específicas de cada centro educativo. La flexibilidad en los planes de estudio implica que los centros educativos o las autoridades locales tengan libertad para decidir:

- Flexibilidad horizontal: qué asignaturas obligatorias priorizar y cuánto tiempo dedicar a una materia específica en cada grado.
- Flexibilidad vertical: cuánto tiempo asignar a una materia en cada grado cuando el total de horas está definido solo para un grupo de grados.

La Tabla A muestra las combinaciones de ambos tipos de flexibilidad en los distintos países y economías con datos disponibles, tanto en educación primaria como en la primera etapa de secundaria.

La flexibilidad horizontal en la distribución del tiempo de instrucción entre asignaturas es la más común, presente en numerosos países y economías en ambos niveles educativos. La flexibilidad vertical, en cambio, se aplica en solo 10 países a nivel de primaria y en 12 en la primera etapa de secundaria.

Tabla A. Flexibilidad en tiempo de instrucción a lo largo de los cursos y asignaturas, en educación primaria y primera etapa de educación secundaria (2025)

Educación primaria		Flexibilidad horizontal (a través de las asignaturas)		
		Sin flexibilidad	Flexibilidad en algunas asignaturas	Flexibilidad en la mayoría de las asignaturas
Flexibilidad vertical (a través de los cursos)	Sin flexibilidad	(11) Comunidad francófona (Bélgica) ¹ , Costa Rica, Dinamarca ¹ , Francia ² , Alemania, Grecia, Hungría, Japón, Perú, Rumanía, Turquía ¹	(10) Austria, Bulgaria, Chile, Croacia ¹ , Irlanda ¹ , Israel ¹ , Luxemburgo ¹ , República Eslovaca, Eslovenia, España	(7) Australia, Comunidad flamenca (Bélgica), Brasil, Italia ¹ , Polonia ¹ , Portugal ¹ , Suiza
	Flexibilidad en algunas asignaturas	(0)	(2) República Checa, Islandia	(1) Países Bajos
	Flexibilidad en la mayoría de las asignaturas	(1) Noruega ¹	(6) Estonia, Finlandia, Corea, Letonia, Lituania ¹ , Suecia	(0)

Primera etapa de Educación Secundaria		Flexibilidad horizontal (a través de las asignaturas)		
		Sin flexibilidad	Flexibilidad en algunas asignaturas	Flexibilidad en la mayoría de las asignaturas
Flexibilidad vertical (a través de los cursos)	Sin flexibilidad	(11) Costa Rica, Croacia ¹ , Francia ² , Alemania, Grecia, Hungría, Japón, Luxemburgo ¹ , Perú, Polonia ¹ , Rumanía	(11) Austria, Comunidad francófona (Bélgica) ¹ , Bulgaria, Chile, Dinamarca ¹ , Italia ¹ , Portugal ¹ , República Eslovaca, Eslovenia, España ³ , Turquía ¹	(4) Australia, Comunidad flamenca (Bélgica), Brasil, Suiza
	Flexibilidad en algunas asignaturas	(1) Lituania ¹	(3) República Checa, Islandia, Irlanda ¹	(1) Países Bajos
	Flexibilidad en la mayoría de las asignaturas	(0)	(7) Estonia, Finlandia, Israel ¹ , Corea, Letonia, Noruega ¹ , Suecia	(0)

Nota: tiempo de instrucción es flexible cuando el número de horas de instrucción están definidas para un grupo de materias (flexibilidad horizontal) o cuando para cada materia se han definido las horas en un conjunto de cursos en vez de para cada curso (flexibilidad vertical). No se ha incluido en la categoría de flexibilidad en algunas asignaturas si una asignatura es flexible para dos o menos cursos. (1): educación primaria y primera etapa de secundaria están en diferentes categorías de flexibilidad. (2): Dos o más asignaturas son impartidas al mismo tiempo a nivel nacional. (3): Algunas comunidades autónomas permiten la flexibilidad vertical.

En la mayoría de los sistemas educativos, solo se adopta un tipo de flexibilidad en los planes de estudio nacionales para primaria. En 17 países, el tiempo de instrucción se define para grupos de asignaturas en grados específicos (solo flexibilidad horizontal). En nueve países, se combina la definición por asignaturas y por grupos de grados.

En España, el Real Decreto 157/2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, fija el tiempo mínimo de instrucción de las materias y permite la flexibilidad vertical en la distribución de horas por áreas a lo largo de los tres ciclos. Las comunidades autónomas, en el ejercicio de sus competencias, han aprobado normativas que incluyen horarios semanales orientativos. En el Principado de Asturias, Illes Balears, Castilla-La Mancha, Extremadura, Comunitat Valenciana, País Vasco, Ceuta y Melilla, estos horarios permiten flexibilidad horizontal en la distribución de horas por ciclos de cada área. En Cataluña, la flexibilidad se extiende a todos los cursos de primaria.

En la primera etapa de secundaria se observan patrones similares a los de primaria, aunque con algunas diferencias en la flexibilidad horizontal. Por ejemplo, en Dinamarca, la Comunidad francófona de Bélgica y Turquía no existe flexibilidad en el tiempo de instrucción en la educación primaria, pero sí para algunos grupos de asignaturas en la primera etapa de secundaria.

En otros países, como Irlanda, Lituania y Noruega, el tipo de flexibilidad en la asignación del tiempo de instrucción varía entre niveles. En primaria, sus planes de estudio incorporan algún tipo de flexibilidad, y en la primera etapa de secundaria aplican o combinan distintas modalidades de flexibilidad, al menos para determinadas asignaturas.

En España, el Real Decreto 217/2022 establece el horario mínimo de las materias y contempla flexibilidad vertical en la distribución de horas para las materias de 1.º a 3.º de ESO. Sin embargo, en los horarios de referencia definidos por las comunidades autónomas, solo Cataluña ha mantenido esta flexibilidad vertical.

Fuente: OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. Indicador D1, y RD 157/2022, RD 217/2022 y normativas autonómicas.

3.2 Número medio de estudiantes por docente y tamaño de clase

El número medio de estudiantes por docente y el tamaño de clase son indicadores clave, ya que ambos inciden de manera directa en el gasto educativo, especialmente a través de los salarios del profesorado. Más allá de su dimensión financiera, reflejan también las características de la relación entre alumnado y docentes en cada nivel educativo, lo que a su vez está ligado a diferentes enfoques pedagógicos y necesidades de aprendizaje. En Educación Infantil en España, por ejemplo, la presencia de personal de apoyo, como los técnicos en Educación Infantil, cumple un papel esencial tanto en el refuerzo académico como en el cuidado del alumnado. De manera similar, en otros niveles educativos se incorporan especialistas y profesionales de apoyo que contribuyen a atender mejor la diversidad de necesidades en el aula.

El seguimiento de la evolución de estos indicadores en el tiempo resulta especialmente relevante, ya que influyen de manera decisiva en la calidad de la educación y en la capacidad de los sistemas para responder a las demandas del alumnado. Este análisis adquiere aún mayor importancia en un contexto en el que varios países enfrentan una creciente escasez de profesorado.

NÚMERO MEDIO DE ESTUDIANTES POR DOCENTE EN EDUCACIÓN INFANTIL

La ratio de estudiantes por docente es un indicador de la manera en la que se gestionan los recursos humanos existentes en educación. Un menor número de estudiantes por profesor apunta a que el sistema educativo emplea más recursos humanos y debería ser indicador de calidad educativa; un mayor número de estudiantes por docente a menudo debe compensarse con mejoras salariales para el profesorado, una mayor oferta de formación en el profesorado o una inversión en nuevas tecnologías, entre otras medidas. Sin embargo, el cálculo de esta ratio no tiene en cuenta el tiempo de instrucción de los estudiantes en relación

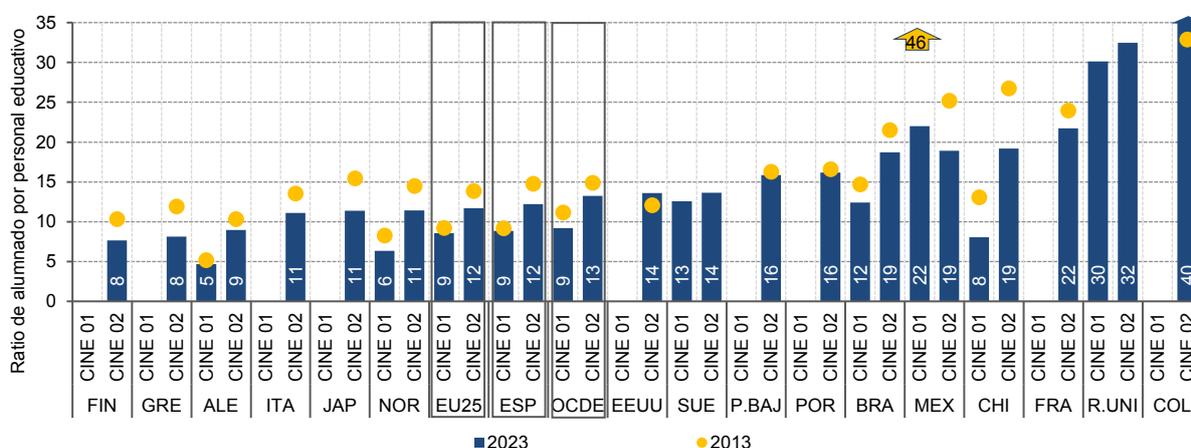
con la duración de la jornada docente o cuánto tiempo pasa el profesorado enseñando. Por tanto, no se debe interpretar como el número de estudiantes por aula.

En España, el número medio de niños y niñas por personal educativo en la atención a la primera infancia (nivel CINE 01) es de 9, lo que sitúa al país al nivel de las medias internacionales, también de 9 en la OCDE y en la UE25. En la educación preprimaria (nivel CINE 02), esta ratio aumenta en España hasta 12, una cifra inferior a la media de la OCDE (13) y similar a la de la UE25 (12).

En 2023, en el primer ciclo de Educación Infantil (nivel CINE 01), la ratio en España era de 9 niños y niñas por personal educativo (9:1), una relación cuatro décimas inferior a la media de la OCDE y prácticamente igual a la de la UE25 (Gráfico 3.4). En la educación preprimaria (nivel CINE 02), la ratio en España se sitúa en 12:1, idéntica a la de la UE25 y por debajo de la de la OCDE (13:1).

Gráfico 3.4 (extracto de la Tabla D2.1)

Proporción de niños por personal educativo en la educación de la primera infancia (EPI), por programa (2013 y 2023)
Cálculos basados en equivalente a tiempo completo en instituciones públicas y privadas



Nota: los países están ordenados de menor a mayor ratio de niños y niñas por personal educativo en la educación preprimaria (CINE 02). El año de referencia difiere de 2013 en los siguientes casos: 2014 para Reino Unido; 2016 para Colombia y Francia. No se dispone de datos en el nivel CINE 01 en Colombia, Francia, Grecia, Estados Unidos, Finlandia, Italia, Irlanda, Japón, Países Bajos y Portugal. No se dispone de datos en Suecia y Reino Unido para el año 2013 o contiguos, por lo cual no es posible realizar la comparación con 2023. No se dispone de datos en Irlanda comparables.

Entre los países analizados y con datos disponibles en el nivel CINE 01, se observa una notable variabilidad, oscilando entre una ratio de 5:1 en Alemania y de 30:1 en Reino Unido. Por otra parte, el número medio de niños y niñas por personal educativo en el nivel CINE 01 es sistemáticamente inferior al del nivel CINE 02 en todos los países analizados. La mayor diferencia entre ambos niveles educativos en los territorios incluidos en este informe se encuentra en Chile (11 niños y niñas). Por el contrario, en Suecia se reduce solo en un niño o niña. En cuanto al nivel CINE 02, la variabilidad es todavía mayor que en el nivel educativo previo, con un rango entre los países del informe que va desde Finlandia (8:1) hasta Colombia (40:1).

En el decenio 2013-2023, la ratio de niños y niñas por docente en el nivel CINE 02 en España pasó de 15:1 a 12:1, una reducción más pronunciada que la registrada en la UE25, donde descendió de 14:1 a 12:1, y que en la media de la OCDE, que pasó de 15:1 a 13:1.

Entre 2013 y 2023, la ratio media de niños y niñas por personal educativo en el primer ciclo de Educación Infantil (CINE 01) descendió en la OCDE de 11:1 a 9:1. Tanto en España como en la UE25 también se registraron descensos, aunque en ambos casos se mantuvo estable el valor absoluto de 9:1 en los dos periodos. En el segundo ciclo de Educación Infantil (CINE 02), la ratio se redujo en la mayoría de los países de la OCDE,

pasando de 15:1 a 13:1. En España, la disminución fue aún más acusada, de 15:1 a 12:1 en 2023, una reducción incluso mayor que la registrada en la UE25, donde la ratio pasó de 14:1 a 12:1

En este nivel CINE 02, el descenso en España (-2,6) es mayor que en la OCDE (-1,6) y que en la UE25 (-2,2). Chile (-7,5), México (-6,3), Japón (-4,0) y Grecia (-3,8) presentan los mayores descensos. No obstante, al igual que sucedía en el nivel CINE 01, algún país muestra una dinámica distinta a la predominante. En este sentido, países como Estados Unidos (+1,5) o Colombia (+7,3) han aumentado la ratio a lo largo de estos años.

NÚMERO MEDIO DE ESTUDIANTES POR DOCENTE EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA

Los maestros de educación primaria desempeñan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños (Jowett, et al., 2023; Rucinski, et al., 2018). En la mayoría de los países de la OCDE, los maestros de primaria suelen enseñar varias asignaturas al mismo grupo de estudiantes, lo que permite interacciones sostenidas y una mayor continuidad relacional. Esta cercanía diaria les permite responder de manera más eficaz a las necesidades de aprendizaje individuales y fomentar un clima de aula positivo. Una menor proporción de alumnos por docente en la educación primaria puede mejorar estas interacciones al brindar a los maestros más tiempo y flexibilidad para atender a cada estudiante (Werler y Tahirsylaj, 2020).

En educación primaria, el número medio de estudiantes por docente es de 14 en la media de la OCDE y de 13 en la media de la UE25, mientras que en España se sitúa por debajo, con 12 estudiantes por maestro. Las diferencias entre países son amplias: desde una ratio de 8:1 en Grecia hasta 23:1 en Colombia y México. Estas ratios tienden a ser más elevadas en los niveles educativos inferiores y disminuyen progresivamente a medida que se avanza dentro de la escolaridad obligatoria (Tabla 3.5).

España tiene un número de estudiantes por docente inferior a las medias de la OCDE y de la UE25 en las etapas educativas de educación primaria (CINE 1) y secundaria (CINE 2). Únicamente en la primera etapa de educación secundaria se iguala respecto a la media de la UE25.

El profesorado de primera etapa de educación secundaria actúa como un puente entre el enfoque generalista de la educación primaria y la especialización por asignaturas de los niveles superiores de secundaria. Apoyan a los estudiantes durante la adolescencia temprana, un período crítico para el desarrollo social y emocional, al tiempo que introducen expectativas académicas más estructuradas. El aumento de número de horas de instrucción del alumnado crece conforme aumenta la etapa y disminuyen las horas de enseñanza del profesorado, siendo por ello necesaria la presencia de más docentes. En España, el número medio de estudiantes por docente en la primera etapa de secundaria es de 11:1 estudiantes por docente, igual a la media UE25 e inferior a la media 13:1 de la OCDE.

Los docentes de segunda etapa de secundaria suelen ser especialistas en asignaturas que trabajan con estudiantes que se preparan para la educación superior o el mercado laboral. Su función docente es más académica o vocacional, dependiendo del itinerario educativo, y sus relaciones con los estudiantes tienden a ser más formales y centradas en los contenidos. Dada la naturaleza segmentada en materias, las oportunidades para brindar apoyo individualizado son más limitadas. En este contexto, la proporción de estudiantes por docente puede influir en la capacidad del profesorado para ofrecer orientación personalizada y supervisar el aprendizaje de manera eficaz.

Tabla 3.5 (extracto de la Tabla D2.2)

Ratio estudiantes-docente por nivel educativo (2023)

Cálculos basados en equivalente a tiempo completo

	Educación primaria (CINE 1)	Primera etapa de educación secundaria (CINE 2)	Segunda etapa de educación secundaria (general) (CINE 34)	Segunda etapa de educación secundaria (profesional) (CINE 35)	Total segunda etapa de educación secundaria (CINE 3)
España	12	11	11	8	10
OCDE	14	13	14	13	13
UE25	13	11	12	12	12
Francia	18	15	14	8	11
Grecia	8	8	10	8	9
Italia	11	10	10	11	11
Portugal	12	9	m	m	9
Alemania	15	13	12	13	12
Países Bajos	16	15	15	17	17
Finlandia	12	9	15	19	17
Noruega	10	8	10	10	10
Suecia	13	11	m	m	13
Brasil	22	21	23	15	21
Chile	17	20	19	19	19
Colombia	23	27	25	55	22
México	23	31	26	16	22
Estados Unidos	14	15	15	a	15
Irlanda	13	m	12	a	12*
Reino Unido	19	17	16	m	m
Japón	15	13	m	m	11

Nota: m: dato no disponible. a: no existe el programa en este país. Los datos de Colombia e Irlanda son de 2022. Los datos de Italia, Portugal y Japón de la segunda etapa de educación secundaria incluyen programas no clasificados en este nivel educativo. Irlanda (*), dato conjunto de los niveles CINE 2 y 3.

En la segunda etapa de la educación secundaria, en la vía general, España presenta una ratio de 11 estudiantes por docente, tres menos que la media de la OCDE (14) y uno menos que la de la UE25 (12). En la vía profesional, las diferencias son aún mayores: España registra una media de 8 estudiantes por docente, frente a los 12 de la UE25 y los 13 de la OCDE.

Las comparaciones internacionales muestran importantes contrastes. En 12 países de la OCDE, la ratio de estudiantes por docente es más elevada en la segunda etapa de secundaria que en la primera. Por ejemplo, en Finlandia hay 8 estudiantes más por docente en la segunda etapa, alcanzando una ratio de 17. En cambio, en 14 países ocurre lo contrario y las ratios son inferiores en el nivel superior. Tal es el caso de México, donde la ratio desciende en 9 estudiantes por docente, aunque sigue siendo muy elevada, con 22 estudiantes por docente.

TAMAÑO DE LA CLASE

El tamaño de las clases sigue siendo una preocupación clave para las escuelas, las autoridades educativas, los responsables de políticas y las familias, y puede influir en la elección de centro educativo. Las clases más pequeñas suelen percibirse como una oportunidad para que los docentes brinden una atención más individualizada, reduzcan el tiempo dedicado a la gestión del aula y adapten mejor su enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Aunque la evidencia general sobre el impacto directo del tamaño de la clase en el rendimiento de los estudiantes sigue siendo objeto de debate (OECD, 2016), muchos sistemas continúan considerándolo una herramienta de política prioritaria para apoyar la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en el caso de estudiantes en situación de desventaja.

En este sentido, algunos países han adoptado estrategias que responden a una lógica política compartida: la idea de que clases más reducidas pueden contribuir a mejorar las condiciones de aprendizaje y a favorecer la equidad. No obstante, la evidencia disponible sobre su impacto directo en los resultados de aprendizaje no siempre es concluyente. Son medidas aplicadas en Francia dentro de la prioridad “Dédoulement des classes de CP en éducation” (Government of France, 2023; DEPP, 2020) y dentro del programa “Delivering Equality of Opportunity in Schools (DEIS)” (Government of Ireland, 2020) de Irlanda.

No debe confundirse el tamaño de la clase con la ratio estudiantes-docente, pues miden características muy diferentes del sistema educativo. Mientras que la primera ofrece información del número medio de estudiantes que están agrupados en una misma clase, la segunda es un indicador del nivel de recursos humanos (profesorado) disponibles en cada país.

El número medio de estudiantes por clase en los centros de educación primaria en España es igual a la media de la OCDE (21 estudiantes), mientras que, en la primera etapa de educación secundaria, España presenta un tamaño medio de la clase superior a las medias de OCDE y UE25.

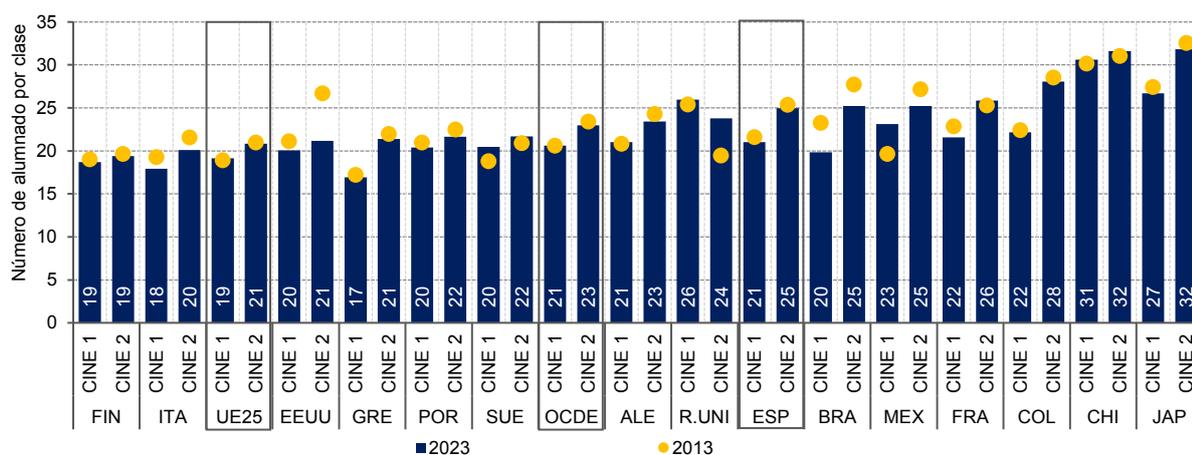
El número medio de estudiantes por clase varía de forma significativa entre países y según la etapa educativa, siendo habitualmente mayor en la primera etapa de la educación secundaria que en la educación primaria. En este último nivel, el tamaño medio de clase en España es de 21 estudiantes, coincidiendo con la media de la OCDE, aunque se sitúa por encima de la media de la UE25 (19). Los países con las clases más numerosas son Chile (31), Japón (27) y el Reino Unido (26). En el extremo opuesto, el número medio de estudiantes por clase es inferior a 20 en Grecia (17), Italia (18) y Finlandia (19).

En la primera etapa de la educación secundaria, las clases tienden a ser más numerosas, aumentando el número medio de estudiantes en todos los países analizados salvo en el Reino Unido, donde se reduce en dos alumnos. En España, la ratio se eleva hasta 25 estudiantes por clase, por encima de la media de la OCDE (23) y de la UE25 (21). Los países con menor número medio de estudiantes son Finlandia (19) e Italia (20), mientras que Japón y Chile presentan las clases más numerosas, con 32 alumnos de media.

Gráfico 3.6 (extracto de la Tabla D2.3)

Número medio de estudiantes por clase en educación primaria (CINE 1) y primera etapa de educación secundaria (CINE 2) (2013 y 2023)

Los cálculos están basados en número de alumnos / número de grupos



Nota: los datos de Suecia de 2013 están referidos a 2015. Países ordenados de menor a mayor número medio de estudiantes por clase en primera etapa de educación secundaria en 2023.

EVOLUCIÓN EN EL TAMAÑO DE LAS CLASES

Entre 2013 y 2023, en España el tamaño medio de las clases en educación primaria se redujo en un estudiante, mientras que en la primera etapa de la educación secundaria se mantuvo sin cambios. En la media de la OCDE y de la UE25, el tamaño de las clases ha permanecido estable a lo largo de la última década.

En la última década, muchos sistemas educativos se han visto influidos por dos tendencias concurrentes: una disminución en la población en edad escolar y una creciente escasez de docentes (OECD, 2024d). Muchos sistemas enfrentan dificultades para reclutar y retener profesores cualificados, especialmente en zonas rurales o en asignaturas específicas, lo que limita su flexibilidad para ajustar el tamaño de las clases. Al mismo tiempo, las restricciones presupuestarias y las fórmulas rígidas de asignación de personal complican aún más la situación (OECD, 2020d). Además, a pesar de la disminución de la matrícula en muchos sistemas, las expectativas en torno a la educación inclusiva, el aprendizaje personalizado y el bienestar estudiantil continúan aumentando la demanda de personal docente. Como resultado, los tamaños promedio de las clases se han mantenido estables o incluso han aumentado en contextos específicos.

Entre 2013 y 2023, el tamaño medio de las clases para la media de la OCDE y la UE25 se ha mantenido constante en educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria. En España, disminuyó en un alumno el tamaño de las clases de educación primaria y se mantuvo el mismo número de alumnos en primera etapa de educación secundaria.

En educación primaria, el mayor descenso se observa en Brasil, donde el tamaño medio de las clases pasó de 23 estudiantes en 2013 a 20 en 2023. También en Italia, Estados Unidos y Francia se redujo en un alumno por clase, mientras que en México el número aumentó en tres estudiantes. En la primera etapa de la educación secundaria, Estados Unidos registra la mayor disminución, con una reducción de seis alumnos por clase (de 27 a 21), seguido de Brasil, con tres menos. En cambio, el Reino Unido presenta el incremento más destacado, al pasar de 19 a 24 estudiantes por clase.

3.3 Retribuciones del profesorado y de los directores

Las retribuciones y las condiciones de trabajo son factores importantes para atraer, desarrollar y retener a los docentes más capacitados y las políticas educativas tienen que considerar el salario del profesorado para asegurar la calidad educativa y la sostenibilidad del presupuesto de educación (OECD, 2022a). La retribución influye a la hora de decidirse por iniciar una carrera docente o, por ejemplo, permanecer en la profesión y querer acceder al puesto de dirección de un centro educativo.

El salario del profesorado y de los directores representa la mayor partida del presupuesto educativo y tiene un impacto directo en el atractivo de la profesión docente. Si bien unos salarios competitivos en comparación con otras profesiones pueden contribuir a mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado (OECD, 2020b), este no es el único factor que influye. Por ello, resulta fundamental que los responsables de las políticas educativas consideren no solo la retribución, sino también las oportunidades de desarrollo y las perspectivas de carrera de docentes y directores, con el fin de garantizar sistemas educativos de alta calidad y, al mismo tiempo, presupuestos sostenibles.

Por otra parte, conviene tener en cuenta varios aspectos al analizar los datos disponibles. En algunos países, el salario reglamentario no constituye el único componente de la remuneración del profesorado y de los directores. A este pueden añadirse otras prestaciones, como subsidios regionales para la enseñanza en zonas remotas, ayudas familiares, descuentos en el transporte público o desgravaciones fiscales por la compra de material didáctico. Asimismo, existen importantes diferencias entre los sistemas fiscales y de prestaciones sociales de los países de la OCDE, lo que influye en la comparabilidad de los datos. Finalmente, es necesario señalar que la información recopilada se refiere únicamente a los centros educativos públicos.

SALARIOS REGLAMENTARIOS DEL PROFESORADO

En esta sección se analizan los salarios reglamentarios del profesorado, que pueden variar en función de diversos factores, como el nivel educativo impartido, la cualificación alcanzada, la experiencia acumulada o la etapa de la carrera en la que se encuentre cada profesional. Estas diferencias pueden generar una notable variabilidad retributiva dentro de un mismo territorio. En muchos países, sin embargo, la mayoría del profesorado cuenta con el mismo nivel de cualificación. En dos quintas partes de los países y economías de la OCDE, el salario del personal docente con la cualificación más común coincide con el de quienes poseen la cualificación mínima requerida para ejercer la docencia. Por ello, este estudio toma como referencia los salarios correspondientes a la cualificación más frecuente. Los datos relativos al profesorado de educación secundaria se refieren únicamente a los programas generales.

Los datos seleccionados sobre las retribuciones del profesorado se refieren únicamente a los sueldos reglamentarios en tres momentos de la escala salarial: el salario inicial, el salario tras 15 años de experiencia y el salario correspondiente al tramo superior de la escala.

En todos los niveles educativos, el salario del profesorado en España se sitúa por encima de la media de la OCDE y de la UE25. Sin embargo, el tiempo necesario para alcanzar el tramo más alto de la escala salarial es, en el caso de España, uno de los más largos entre los países de la OCDE.

El análisis del salario del profesorado, ajustado por paridad de poder adquisitivo, muestra que en España las retribuciones son más altas que la media de la OCDE y de la UE25, tanto en el inicio de la carrera como después de quince años de experiencia o en el tramo máximo de la escala salarial.

En los inicios de la carrera docente, el profesorado de educación preprimaria en España percibe un salario un 28 % superior a la media de la OCDE y un 34 % superior a la de la UE25. En educación primaria, la diferencia también es favorable, aunque algo menor: un 23 % por encima de la media de la OCDE y un 25 % respecto a la de la UE25.

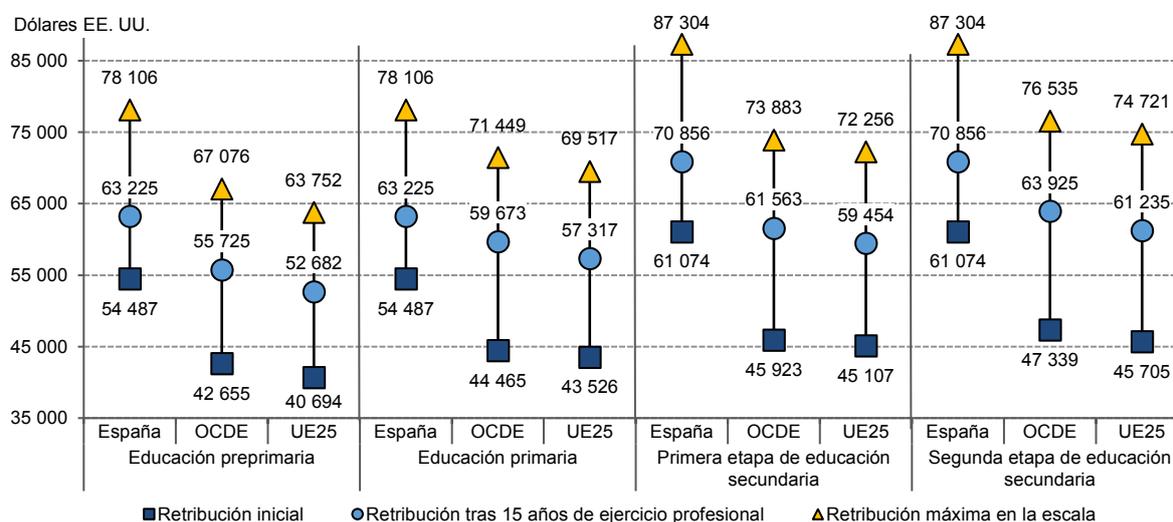
De igual manera, en la primera etapa de la educación secundaria, los salarios iniciales en España superan en más de un 33 % los de la OCDE y en algo más del 35 % los de la UE25. En la segunda etapa, la diferencia se sitúa en torno al 29 % respecto a la OCDE y cerca del 34 % en relación con la UE25.

A lo largo de la carrera profesional, el salario del profesorado aumenta con los años de experiencia, si bien el tiempo necesario para alcanzar el tramo superior de la escala varía notablemente entre países.

Gráfico y Tabla 3.7 (extractos de la Tabla D3.1)

Retribución del profesorado (2024)

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



	Educación preprimaria		Educación primaria		1.ª etapa de educación secundaria		2.ª etapa de educación secundaria	
	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala	Retribución inicial	Retribución máxima en la escala
España	54 487	78 106	54 487	78 106	61 074	87 304	61 074	87 304
OCDE	42 655	67 076	44 465	71 449	45 923	73 883	47 339	76 535
UE25	40 694	63 752	43 526	69 517	45 107	72 256	45 705	74 721
Francia	43 597	70 228	43 597	70 228	47 220	74 214	47 220	74 214
Grecia	23 363	45 153	23 363	45 153	23 363	45 153	23 363	45 153
Italia	37 947	55 325	37 947	55 325	40 784	60 710	40 947	63 432
Portugal	41 321	87 367	41 321	87 367	41 321	87 367	41 321	87 367
Alemania	m	m	78 904	102 439	87 120	113 544	90 567	122 251
Países Bajos	58 988	121 022	58 988	121 022	58 805	121 026	58 805	121 026
Finlandia	39 368	43 336	43 382	56 412	46 601	60 598	48 930	65 386
Noruega	50 690	59 431	61 833	68 370	61 833	68 370	61 833	77 382
Suecia	48 871	55 941	49 420	65 481	50 834	66 991	51 479	67 678
Brasil	24 526	m	24 526	m	24 526	m	24 526	m
Chile	29 963	55 405	29 963	55 405	29 963	55 405	30 977	57 433
Colombia	31 723	57 853	31 723	57 853	31 723	57 853	31 723	57 853
México	26 184	50 446	26 184	50 446	32 715	63 779	61 856	75 953
Estados Unidos	50 417	84 504	49 386	85 827	50 512	86 750	52 893	83 410
Inglaterra (R.U.)	41 468	63 995	41 468	63 995	41 468	63 995	41 468	63 995
Escocia (R.U.)	51 285	64 368	51 285	64 368	51 285	64 368	51 285	64 368
Irlanda	a	a	41 920	80 944	43 344	81 631	43 344	81 631
Japón	m	m	34 863	66 530	34 863	66 530	34 863	68 276

Notas: m: dato no disponible, a: dato no aplicable. Los datos sobre docentes de educación preprimaria en Finlandia incluyen los salarios del profesorado de *kindergarten* (jardín de infancia), que son la mayoría. Los datos de Francia incluyen la media de complementos fijos por horas extraordinarias del profesorado de educación secundaria. Los datos de Suecia corresponden al sueldo base real del año 2023, excluyen las cotizaciones a la seguridad social y al régimen de pensiones pagadas por el personal y, en la segunda etapa de educación secundaria, incluyen al profesorado que imparte asignaturas generales dentro de los programas de formación profesional. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real.

En la educación primaria, el salario del profesorado en España es aproximadamente un 24 % más alto que las medias internacionales. Tras 15 años de antigüedad, la diferencia se reduce, situándose un 6 % por encima de la media de la OCDE y un 10 % por encima de la de la UE25, aplicando la paridad de poder adquisitivo.

En España, los salarios iniciales del profesorado son relativamente altos en comparación con las medias internacionales. En educación preprimaria y en secundaria, la retribución de inicio es en torno a un 30 % superior a la media de la OCDE y de la UE25. En educación primaria, la ventaja es algo menor, con salarios iniciales un 24 % por encima de las medias internacionales.

Con el paso de los años, estas diferencias tienden a reducirse. Tras 15 años de ejercicio profesional, el salario del profesorado español continúa siendo superior a las medias internacionales, pero la ventaja disminuye hasta situarse en torno al 15 %. En el caso de la educación primaria, la diferencia es aún más estrecha: un 6 % respecto a la media de la OCDE y un 10 % en relación con la UE25. En el tramo máximo de la escala, los salarios del profesorado de primaria en España son un 9 % superiores a la media de la OCDE y un 12 % más altos que en la UE25, lo que refleja una progresión salarial más moderada que en otros países.

Los datos en paridad de poder adquisitivo permiten comparar con mayor detalle entre países. En educación primaria, los salarios iniciales más altos corresponden a Alemania (78 904 dólares), seguida de Noruega, Países Bajos y España (54 487 dólares). A los 15 años de carrera, Países Bajos y Alemania superan los 95 000 dólares anuales, mientras que los salarios más bajos se registran en México (40 401 dólares) y Grecia (30 627 dólares). En la segunda etapa de la educación secundaria, Alemania vuelve a situarse a la cabeza con un salario inicial de 90 567 dólares, seguida de México, Noruega y España, todos ellos por encima de los 61 000 dólares. Tras 15 años, Alemania y Países Bajos superan los 100 000 dólares, mientras que España alcanza los 70 856 dólares. En el extremo opuesto, Italia, Chile y Grecia registran los salarios más bajos, con valores entre 45 000 y 51 000 dólares.

En la mayoría de los países de la OCDE, el salario del profesorado aumenta con el nivel educativo. De media, tras 15 años de experiencia, las retribuciones pasan de 55 732 dólares en educación preprimaria a 63 925 en la segunda etapa de secundaria. El salario inicial de quienes enseñan en segunda etapa de educación secundaria es, de media, un 11 % más alto que el de quienes trabajan en preprimaria en la OCDE, un 12 % en la UE25 y también un 12 % en España. Comparando primaria y segunda etapa de educación secundaria, las diferencias en los salarios iniciales son del 6 % en la media OCDE, del 5 % en la UE25 y del 12 % en España. Las mayores distancias entre estos niveles se observan en México (136 %), Alemania (15 %) y Finlandia (13 %), mientras que en países como Brasil, Colombia, Grecia, Inglaterra, Escocia, Irlanda, Noruega, Japón, Países Bajos y Portugal se abona el mismo salario inicial independientemente del nivel en que se imparta docencia (Gráfico y Tabla 3.7).

En educación primaria, la retribución salarial del profesorado español es alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera en comparación con el resto de los países.

El Gráfico 3.8 presenta la retribución del profesorado de educación primaria en tres momentos de su trayectoria profesional: al inicio de la carrera docente, a los quince años de experiencia y en el tramo máximo de la escala salarial. Las diferencias entre países son muy marcadas. De media en la OCDE, el salario inicial es de 44 465 dólares, mientras que en la UE25 alcanza los 43 526 dólares. Entre los países seleccionados, las cifras varían entre algo más de 23 000 dólares en Grecia y cerca de 79 000 dólares en Alemania, superando los 54 000 dólares en Noruega, Países Bajos y España. En cuanto a la retribución máxima, la media de la OCDE es de 71 449 dólares, por encima de la UE25 (69 517 dólares), con valores que oscilan desde los 45 153 dólares en Grecia hasta unos 121 000 dólares en Países Bajos.

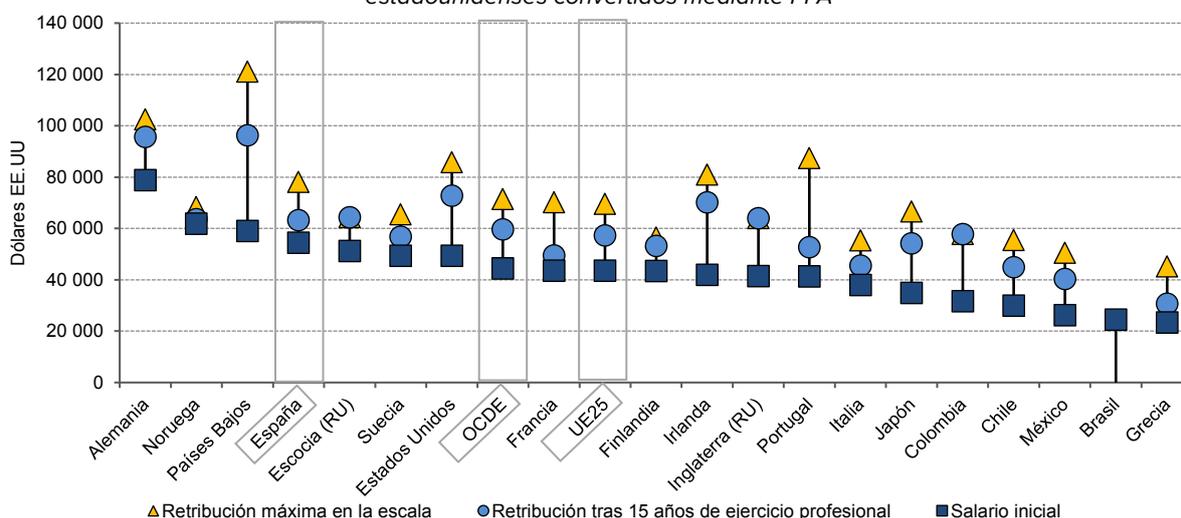
En relación con los salarios a los quince años de ejercicio, en el 61 % de los países analizados estos se sitúan más próximos a la retribución final que al salario inicial. España constituye una excepción, ya que el

largo periodo requerido para alcanzar el máximo en la escala salarial (39 años) hace que la diferencia entre el salario a mitad de carrera y el final sea más amplia que en otros sistemas. De este modo, la posición de España se caracteriza por ofrecer una retribución elevada en el inicio de la carrera docente y más moderada en el tramo final.

En comparación con los países analizados, España se sitúa entre los que mejor remuneran a su profesorado de primaria al inicio de la carrera, solo por detrás de Alemania, Noruega y Países Bajos. Sin embargo, a los quince años, la retribución es inferior a la registrada en Alemania, Países Bajos, Estados Unidos, Irlanda, Escocia, Inglaterra y Noruega, aunque permanece por encima de las medias internacionales de la OCDE y de la UE25. Finalmente, en la escala máxima, países como Países Bajos, Alemania, Portugal, Estados Unidos e Irlanda ofrecen salarios más altos que los previstos en España, todos ellos superiores a las medias internacionales, si bien en algunos casos también requieren un mayor número de años de servicio para alcanzarlos.

Gráfico 3.8 (extracto de la Tabla D3.1)

Retribución de docentes en educación primaria en diferentes momentos de su carrera docente (2024)
Salarios reglamentarios anuales del profesorado en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Nota: los países están ordenados de mayor a menor según la retribución inicial de la escala del profesorado de la educación primaria. Los datos de Suecia y Estados Unidos corresponden al sueldo base real del año 2023.

La diferencia entre los salarios máximo del profesorado (que en ocasiones solo se puede aplicar a un pequeño porcentaje de profesores) y los salarios de profesorado con 15 años de experiencia docente varía mucho en función de los países. En el nivel de primaria la diferencia entre esos dos grupos es menor del 10 % para siete países y economías, entre ellos Finlandia, Alemania y Escocia de los seleccionados en este informe, mientras que exceden el 60 % de diferencia en tres países (Chile, Colombia y Portugal) (OECD, 2025a).

TENDENCIAS EN EL SALARIO REGLAMENTARIO DEL PROFESORADO DESDE 2015 A 2024

Entre 2015 y 2024, el salario del profesorado con 15 años de experiencia creció en términos reales (esto es, para precios constantes de 2015) para más de la mitad de los países con datos de la OCDE. De media para estos países, los salarios crecen un 6 % en educación primaria, 4 % en primera etapa de secundaria y 5 % en segunda etapa de secundaria (siempre referido al programa general) (Tabla D3.7, *Education at a Glance 2025*).

Los salarios iniciales también han aumentado en el periodo 2015 a 2024 para la media de países OCDE con datos disponibles, siendo el crecimiento del 17 % en educación primaria, 16 % en primera etapa de secundaria

y del 14 % en la segunda etapa de secundaria, lo que hace más atractivo el acceso a la profesión (Tabla D3.6, *Education at a Glance 2025*).

El salario del profesorado en España no ha recuperado los valores anteriores a la crisis económica de 2008 y se encuentra al mismo nivel que en 2015, mientras que las medias de la OCDE y de la UE25 presentan valores superiores.

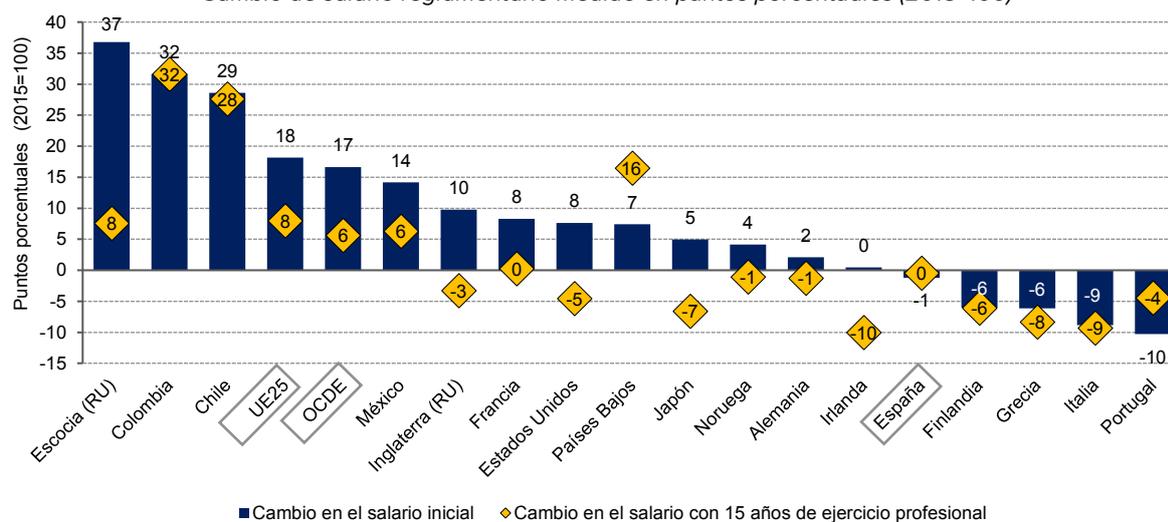
A nivel internacional, los cambios en las retribuciones del profesorado son muy diversos y responden a una combinación entre la evolución de los salarios nominales y las variaciones en el coste de la vida. En más de dos tercios de los países y economías de la OCDE, los salarios iniciales han aumentado en términos reales, mientras que en otros se han registrado descensos significativos, como en Portugal e Italia, donde la reducción supera el 8 %.

En España, los salarios nominales han crecido de manera significativa, aunque en menor medida que el coste de la vida, lo que ha dado lugar a un estancamiento de los salarios en términos relativos. En educación primaria, el salario inicial en precios constantes ha experimentado un retroceso del 1,2 %, y el salario de quienes cuentan con 15 años de experiencia apenas ha variado.

Gráfico 3.9 (extracto de la Figura D3.3)

Evolución de los salarios reglamentarios del profesorado de educación primaria entre 2015 y 2024

Cambio de salario reglamentario medido en puntos porcentuales (2015=100)



Nota: países ordenados de mayor a menos cambio en el salario inicial. El cambio en los salarios reglamentarios del profesorado se basa en las titulaciones más frecuentes tras 15 años de experiencia, convertidos a precios constantes utilizando deflatores del consumo privado.

En general, entre 2015 y 2024, el incremento de los salarios a precios constantes ha sido mayor en los salarios iniciales que en los salarios tras 15 años de ejercicio profesional. Sin embargo, en los países donde no ha habido un aumento salarial, como Finlandia, Italia o España, la evolución ha sido similar en ambos tramos. Estas diferencias deben interpretarse con cautela, ya que dependen no solo de la interacción entre salarios nominales y precios, sino también de posibles cambios en los sistemas de compensación orientados a atraer o retener al profesorado en la profesión.

Cuadro 3.2. Contribución de diversos factores al coste salarial del profesorado

Las Administraciones públicas muestran un creciente interés en la relación entre la cantidad de recursos destinados a la educación y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Buscan ofrecer más y mejor educación a sus poblaciones, asegurando al mismo tiempo que la financiación pública se utilice de manera eficiente, especialmente cuando los presupuestos públicos son limitados.

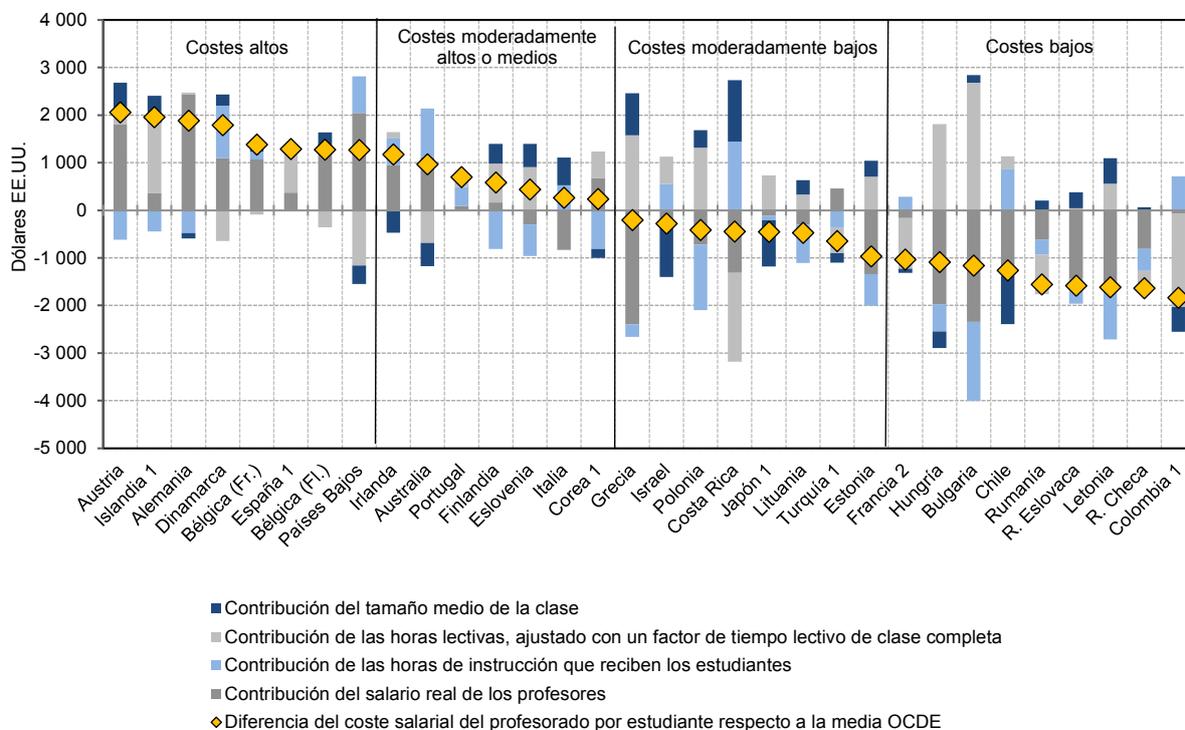
El gasto en personal docente suele representar la mayor parte del gasto en educación y depende de, al menos, cuatro factores: los salarios del profesorado, el tiempo de instrucción del alumnado, el tiempo de enseñanza del profesorado y el tamaño teórico de las clases. Estos cuatro factores combinados determinan el coste salarial del profesorado por estudiante. Su repercusión en este valor es diferente. El impacto del primer factor, los salarios docentes, es directo: unos salarios más altos conllevan unos costes salariales más elevados. Los otros tres factores influyen de manera indirecta, modificando el número de docentes necesarios, suponiendo que la cantidad de estudiantes matriculados sea constante. Si aumenta el tiempo de instrucción o disminuye el de enseñanza, habrá que contratar más docentes para mantener constante el número de estudiantes por clase. Del mismo modo, se necesitaría más profesorado para reducir el tamaño de las clases, manteniendo todo lo demás constante. Aunque están relacionados, los tamaños teóricos de las clases no reflejan directamente los tamaños legales de las clases.

Mediante la comparación de los costes salariales de un país con la media de la OCDE, es posible determinar la contribución de cada uno de los cuatro factores a cualquier diferencia con respecto a esa media. En otras palabras, es posible evaluar si un determinado coste salarial está por encima de la media, por ejemplo, debido a salarios más elevados, mayor tiempo de instrucción, menor número de enseñanza, menor número de estudiantes por clase o cualquier combinación de estos cuatro factores. La modificación de uno de ellos puede exigir compensaciones entre los demás para mantener constante el coste salarial total.

El gráfico A muestra la amplia variedad de combinaciones de los cuatro factores entre países y sus diferentes efectos sobre el coste salarial del profesorado por estudiante. El tamaño de la contribución de cada factor a la diferencia entre el coste salarial de un país y la media de la OCDE depende de la diferencia entre el propio factor y la respectiva media de la OCDE. La suma de la contribución de cada factor es igual a la diferencia en el coste salarial entre ese país y la media de la OCDE. Por ejemplo, el coste salarial del profesorado por estudiante en educación primaria en España es de 5280 dólares, es decir, 1287 dólares más que la media de la OCDE. Esta diferencia es el resultado de lo siguiente: los salarios del profesorado por encima de la media añaden 369 dólares al coste por estudiante, el tiempo de instrucción que reciben los estudiantes está por debajo de la media y resta 26 dólares, el número de horas por debajo de la media que un docente imparte a una clase completa suma 842 dólares y el tamaño teórico de las clases inferior a la media agrega 103 dólares.

Gráfico A. Contribución de diversos factores al coste salarial del profesorado por alumno en los centros públicos, educación primaria (2023).

Dólares estadounidenses convertidos mediante PPA para el consumo privado



Nota: los países y otras economías se clasifican en orden descendente según la diferencia entre el coste salarial del profesorado por alumno y la media de la OCDE. 1: Se ha utilizado el salario reglamentario tras 15 años de servicio profesional. 2: Año de referencia distinto a 2023.

Para ilustrar la amplia gama de opciones políticas que se han adoptado tomando en consideración la combinación de factores analizados, los países que aparecen en el Gráfico A se pueden dividir en cuatro grupos con similares costes salariales docentes por estudiante en educación primaria:

Grupo 1: costes salariales docentes por estudiante elevados

En este grupo, los costes salariales se sitúan entre 5260 y 6054 dólares por estudiante. Todos los países pagan salarios superiores a la media y, salvo Dinamarca y Países Bajos, registran menos horas lectivas por docente, lo que aumenta el número necesario de profesorado por estudiante. No obstante, los factores que explican estos costes difieren: en Austria, Bélgica, Alemania y Países Bajos se deben sobre todo a salarios muy elevados, mientras que en España e Islandia responden principalmente a la menor carga lectiva del profesorado, pese a que sus salarios se acercan más a la media de la OCDE. Estas diferencias reflejan distintas estrategias de política educativa: algunos países priorizan compensaciones económicas competitivas, mientras que otros apuestan por mejorar las condiciones de trabajo reduciendo el tiempo de instrucción. En ambos casos, el resultado es un incremento del coste salarial por estudiante.

Grupo 2: costes salariales docentes por estudiante moderadamente altos o medios

En este grupo, los costes salariales oscilan entre 4229 y 5165 dólares por estudiante. A diferencia del grupo anterior, los siete países presentan amplias diferencias en PIB per cápita y gasto en educación. En la mayoría, salvo Finlandia y Portugal, los costes resultan de una compensación entre salarios docentes y tamaño teórico de las clases. Así, en Australia, Irlanda y Corea los salarios son altos pero se equilibran con clases más grandes, mientras que en Eslovenia e Italia los salarios más bajos se compensan con clases pequeñas. Una segunda compensación, presente en todos los países excepto Irlanda y Portugal, se da entre el tiempo de instrucción del alumnado y el tiempo lectivo del profesorado: en Finlandia, Corea y Eslovenia, un mayor tiempo de instrucción se contrarresta con menos horas de docencia por profesor, lo que obliga a contratar a más personal.

Grupo 3: costes salariales docentes por estudiante moderadamente bajos

Este grupo lo forman ocho países con un coste salarial del profesorado por estudiante inferior a la media, entre 3029 y 3790 dólares. Todos comparten salarios docentes más bajos que el promedio. En seis de ellos, el coste algo inferior se explica por la combinación de sueldos reducidos y menos horas de enseñanza, lo que aumenta la necesidad de personal pero mantiene el gasto contenido. No obstante, no existe un patrón único: en Grecia y Polonia, los salarios bajos y el menor tiempo de instrucción reducen el coste, compensado en parte por clases más pequeñas y menos horas de docencia; en Israel, los salarios bajos y el mayor tamaño de las clases reducen el coste, pero un mayor tiempo de instrucción y menos horas lectivas por docente incrementan la demanda de profesorado.

Grupo 4: costes salariales docentes por estudiante bajos

Este grupo reúne a nueve países con el menor coste salarial docente por estudiante en primaria, entre 2153 y 2967 dólares. El principal factor es el bajo nivel salarial, salvo en Colombia, donde se acerca más a la media de la OCDE. En países como Bulgaria, Hungría y Letonia, los salarios por sí solos explican más de 1500 dólares de diferencia. El tiempo de instrucción también influye: en seis países es inferior a la media de la OCDE, y en Hungría, Bulgaria, Estonia y Letonia las menores horas de enseñanza aumentan la necesidad de personal, compensando en parte el efecto de los salarios bajos. En contraste, Chile y Colombia contienen costes gracias a clases más grandes. En conjunto, aunque los salarios reducidos son el factor dominante, la combinación de tiempo de instrucción, carga lectiva y tamaño de las clases explica las variaciones de gasto, reflejando tanto limitaciones fiscales como prioridades educativas.

Fuente: OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. Indicador D4

SALARIO DE DIRECTORES Y DIRECTORAS

En los países de la OCDE existen dos modelos principales de retribución para los directores y directoras escolares. En algunos casos cuentan con escalas salariales específicas para el cargo, mientras que en otros perciben el salario según las escalas docentes, con una bonificación adicional por sus responsabilidades de gestión. Este último modelo refleja que los directores son docentes que asumen funciones directivas, a menudo con una reducción de la docencia directa. De los 35 países y economías con datos disponibles, en 14, entre ellos España, los directores de primaria cobran según las escalas del profesorado más un complemento por el cargo, mientras que en los 21 restantes existe una escala diferenciada. Dentro de este grupo, en 16 países no se contempla una bonificación adicional y en 5 sí se incluye dentro del salario base (Tabla D3.13, *Education at a Glance 2025*).

Las retribuciones también varían en función de factores vinculados al centro que dirigen (como el tamaño del alumnado o del claustro) y de las características individuales del propio director o directora (responsabilidades específicas o años de experiencia). Las tareas asignadas difieren tanto entre países como dentro de un mismo país, e incluyen responsabilidades educativas (enseñanza directa, currículo, horarios), administrativas, de gestión de personal y financieras. Estas diferencias se reflejan en los sistemas de compensación: los

directores pueden tener una escala propia distinta a la del profesorado o bien recibir un complemento específico, que a su vez puede depender del tamaño del centro, de su localización o de las funciones desempeñadas (OECD, 2022a).

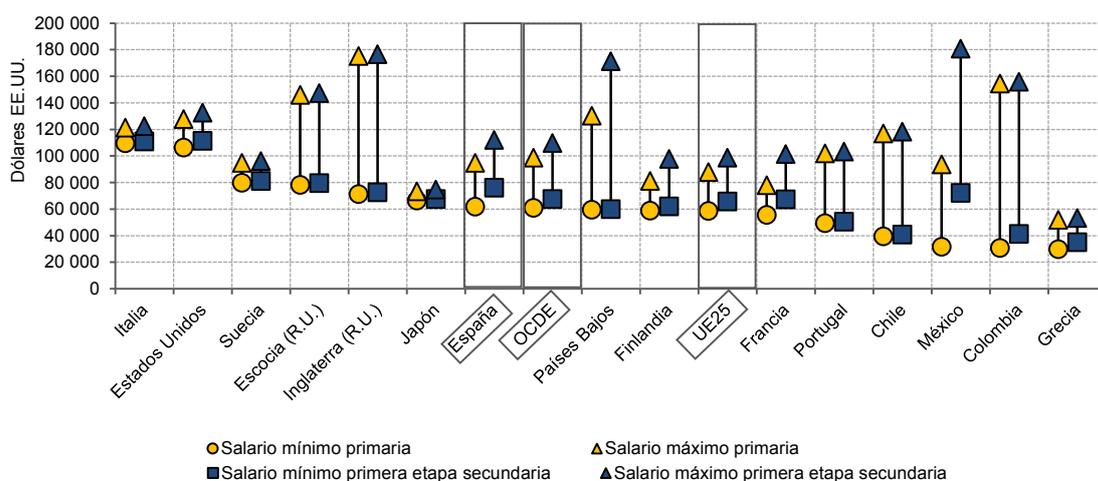
En España, el salario mínimo de un director o directora de educación primaria se sitúa por encima de las medias de la OCDE y de la UE25, mientras que el salario máximo se encuentra en un nivel intermedio entre ambas referencias internacionales. En la primera etapa de la educación secundaria, tanto el salario mínimo como el máximo superan las medias de la OCDE y de la UE25.

En alrededor de la mitad de los países y economías de la OCDE, los rangos salariales de los directores y directoras de primaria y de la primera etapa de secundaria son similares. Esto se debe, en general, a que en estos países los centros educativos imparten ambos niveles y cuentan con una única dirección. Sin embargo, este no es el caso de España, donde los centros de primaria y los de secundaria tienen equipos directivos diferenciados. En la segunda etapa de secundaria, en cambio, sí se observa un incremento de las retribuciones para los directores en la mayoría de los países.

Gráfico 3.10 (extracto de la Tabla D3.4)

Comparativa de la retribución mínima y máxima de directores de educación primaria y de la primera etapa de educación secundaria en diferentes momentos de su carrera docente (2024)

Salarios reglamentarios anuales de directores en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Nota: los países están ordenados de mayor a menor según el salario reglamentario anual mínimo de directores de educación primaria. Los datos de Estados Unidos y Suecia corresponden al sueldo base real sin bonificaciones de 2023. Las medias de la OCDE y de la UE25 se han calculado sin contar con los países para los que no se dispone ni del salario inicial (con cualificaciones mínimas) ni del salario en la parte superior de la escala (con cualificaciones máximas).

En España, el salario mínimo de los directores y directoras es de 63 048 dólares en la educación primaria y de 76 105 dólares en la primera etapa de la educación secundaria, lo que supone una diferencia del 20,7 % entre ambos niveles. Estos salarios mínimos son un 2 % superiores a la media de la OCDE en educación primaria y un 13 % más elevados en la primera etapa de educación secundaria.

El salario mínimo de los directores y directoras de la primera etapa de educación secundaria es superior al de primaria, tanto en las medias de la OCDE y de la UE25 como en España. Lo mismo ocurre si se considera el salario máximo que puede alcanzarse en cada nivel (Gráfico 3.10). De media en los países de la OCDE, el salario inicial de un director de educación primaria es de 62 092 dólares, frente a 67 505 dólares en la

primera etapa de secundaria, lo que supone una diferencia del 8,7 %. En la UE25, los salarios mínimos son algo más bajos, pero la diferencia entre ambos niveles es similar (9,8 % a favor de la secundaria). En España, el salario mínimo alcanza los 63 048 dólares en primaria y los 76 105 en la primera etapa de secundaria, lo que representa una diferencia del 20,7 % entre ambos niveles. En comparación internacional, el salario mínimo en España es un 2 % más alto que la media de la OCDE en primaria y un 13 % superior en la primera etapa de secundaria.

La retribución máxima de los directores de educación primaria en España es de 96 159 dólares, valor entre las medias de los países de la OCDE (100 027 dólares) y de la UE25 (89 050 dólares). Por su parte, el salario máximo en la primera etapa de educación secundaria en España es de 112 032 dólares, superior a las medias de la OCDE (109 800 dólares) y de la UE25 (98 680 dólares).

Los directores de educación primaria y de la primera etapa de educación secundaria con salarios mínimos más altos están en Italia y en Estados Unidos (por encima de los 110 000 dólares) y los salarios máximos más altos se localizan en Inglaterra (en ambos niveles por encima de los 176 000 dólares) y México (solo para la primera etapa de educación secundaria, por encima de 180 000 dólares).

Por otra parte, cabe indicar que hay varios países en los que no hay diferencia de salario (al menos en lo que respecta al mínimo y al máximo que se puede cobrar) entre directores de educación primaria y de la primera etapa de educación secundaria: Chile, Escocia e Inglaterra (Reino Unido), Italia, Japón, Portugal y Suecia. Por su parte, Colombia y Grecia establecen el mismo salario máximo para las dos etapas analizadas, aunque no tengan estipulado el mismo salario mínimo (aproximadamente 4000 y unos 9000 dólares menos, respectivamente, para los directores de educación primaria).

En el caso del salario mínimo, las mayores diferencias entre la educación primaria y la primera etapa de secundaria se observan en México y Colombia. En México, la diferencia alcanza el 119 %, con 32 948 dólares en primaria frente a 72 251 en secundaria. En Colombia, los directores de secundaria perciben un salario mínimo un 29 % inferior al de sus homólogos de primaria, lo que supone cerca de 9000 dólares menos. También destacan España y Francia, donde la diferencia supera el 19 % y los 10 000 dólares a favor de la primera etapa de secundaria.

En cuanto al salario máximo, las diferencias más notables se dan en México (90 %, con 180 883 dólares frente a 95 006 en primaria), Países Bajos (30 %, más de 39 000 dólares de diferencia) y Francia (28 %, más de 22 000 dólares). Asimismo, en España, Finlandia, Países Bajos, Francia y México, las diferencias superan el 16 % y los 15 000 dólares, siempre en beneficio de los directores de secundaria.

Cuadro 3.3. De docente a la dirección de un centro educativo: salarios y vías para llegar a serlo

Acceder a puestos de dirección escolar constituye una oportunidad para que el profesorado se desarrolle profesionalmente, asuma roles de liderazgo y, potencialmente, mejore sus perspectivas salariales. La satisfacción laboral está positivamente relacionada con la participación en la toma de decisiones y el desarrollo profesional, lo que contribuye a una mayor motivación intrínseca (OECD, 2020d). La magnitud de la diferencia salarial representa además un incentivo para que el profesorado aspire a convertirse en director o directora. Los salarios más altos no solo sirven para atraer candidaturas a estos puestos, sino que también reflejan la carga de trabajo adicional y las mayores responsabilidades del cargo. Por tanto, las retribuciones más elevadas de los directores y directoras escolares indican igualmente que se trata de entornos laborales más complejos.

De media, en los países y economías de la OCDE, los salarios mínimos de los directores de primaria son un 40 % más altos que los salarios mínimos del profesorado en el mismo nivel educativo. Esta situación se da en todos los países de la OCDE, salvo en Costa Rica. En dos terceras partes de los países, incluso el salario mínimo de la dirección es superior al del profesorado con 15 años de experiencia. En España, el salario mínimo de los directores de primaria en centros pequeños es un 16 % mayor que el salario inicial del profesorado y un 6 % superior al de un docente con 15 años de servicio. En cuanto al salario máximo, en la educación primaria este es, de media, un 68 % mayor que el del profesorado con 15 años de experiencia. En 11 de los 36 países y economías analizados, el salario máximo de la dirección de primaria más que duplica el del profesorado con 15 años de docencia. En España, la diferencia alcanza el 52 %.

La formación obligatoria o la acreditación de competencias en gestión contribuyen a que los futuros directores ejerzan un liderazgo más eficaz y faciliten su acceso a la profesión. Dado que también asesoran en asuntos relacionados con el aprendizaje del alumnado, resulta fundamental que comprendan la labor docente (Pont, et al., 2008). La experiencia docente previa es un requisito indispensable para ejercer la dirección escolar en 26 países y economías a nivel de primaria y en 27 a nivel de secundaria. De media, en los países de la OCDE se exige un mínimo de cinco años de experiencia docente antes de poder aspirar al cargo, si bien la mayoría de sistemas requieren entre tres y seis años. Las únicas excepciones son Finlandia y Letonia, donde no existe requisito mínimo.

En la mayor parte de los países y economías de la OCDE con datos disponibles existen formaciones obligatorias o procesos competitivos que acreditan la elegibilidad para ejercer la dirección. Estas formaciones adoptan modalidades diversas: en algunos casos se requiere formación específica antes de asumir el cargo, mientras que en otros se establece tras su acceso. También son comunes los exámenes que evalúan competencias de administración y gestión. En España, quienes aspiren a la dirección deben haber superado un curso habilitante de al menos 120 horas, cuyos módulos troncales están reglamentados, y acceder al cargo mediante un procedimiento competitivo basado en la presentación y defensa de un proyecto de dirección ante un tribunal formado por representantes de la Administración educativa y de la comunidad escolar del centro.

En aquellos países donde no existe un requisito legal de formación para los nuevos directores y directoras, suelen ofrecerse igualmente programas de capacitación y se fomenta la participación voluntaria de los candidatos.

Fuente: OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. Indicador D3, y Legislación relativa a acceso a dirección. Real Decreto 894/2014.

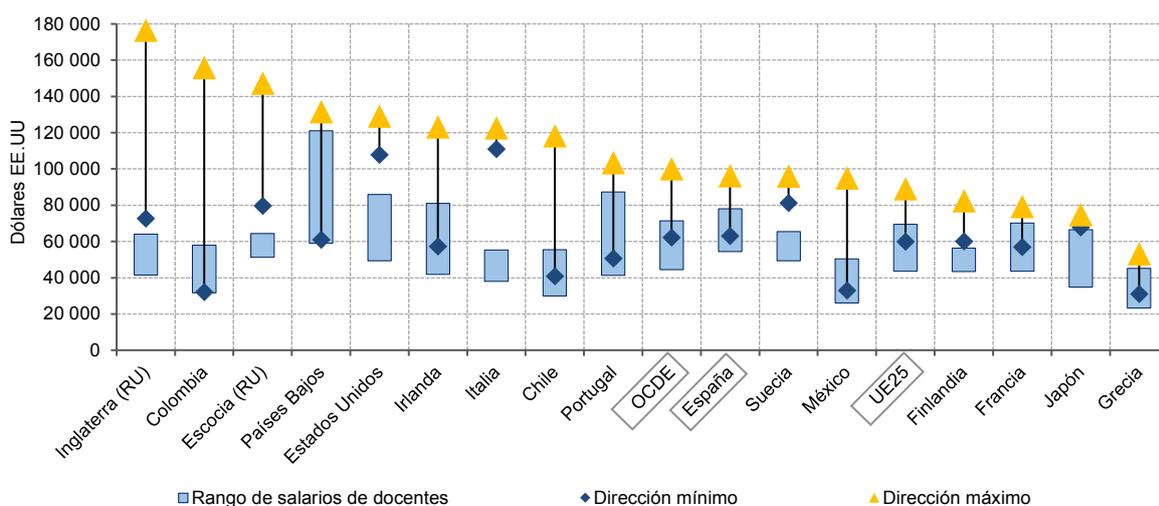
COMPARATIVA SALARIAL DEL PROFESORADO CON DIRECTORES Y DIRECTORAS

El salario máximo de un director de educación primaria es un 40 % superior al salario máximo del profesorado en la media de los países de la OCDE. En España, supone una diferencia de un 23 % favorable al salario de los directores, inferior al 28 % de la media de la UE25.

En educación primaria, el salario inicial de los directores es, en todos los países analizados en este informe, superior al salario inicial del profesorado de ese mismo nivel educativo (Gráfico 3.11). Así, de media en los países de la OCDE, el salario mínimo de un director (62 092 dólares) es un 40 % superior al salario inicial de los docentes; para la UE25 (59 799 dólares) supone un 37 % más para el director con salario mínimo. En el caso de España, con un salario mínimo de 63 048 dólares, la diferencia con el salario inicial docente es inferior a las medias internacionales (un 16 % superior). No obstante, en valores absolutos el salario inicial de los directores en España supera al de las medias de la OCDE y de la UE25. Es necesario tomar con precaución estos valores, puesto que el salario final de los directores depende de muchos criterios y el número de personas que reciben tanto el salario mínimo como el máximo puede resultar poco relevante (OECD, 2022a). Por ejemplo, en España, el salario mínimo en la dirección escolar corresponde a centros pequeños y el máximo a centros grandes.

Gráfico 3.11 (extracto de las Tablas D3.1 y D3.4)

Comparación de retribuciones mínima y máxima del profesorado y de directores en educación primaria (2024)
Basado en el profesorado con la cualificación más frecuente en un nivel dado de educación y directores con la cualificación mínima, salarios en instituciones públicas en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Nota: los países están ordenados de mayor a menor retribución máxima del director. Los datos de Estados Unidos y Suecia corresponden al sueldo base real de 2023.

El salario máximo de un director o directora de educación primaria es superior al de un docente de este mismo nivel, aunque con diferencias significativas entre países. De media en la OCDE, un director puede alcanzar los 100 027 dólares, lo que supone un 40 % más que el salario máximo de un docente. En la UE25, el promedio es de 89 050 dólares, un 28 % superior al de los docentes. En España, el salario máximo se sitúa en 96 159 dólares, ligeramente por encima de la media de la UE25, y representa un 23 % más que el de cualquier docente de primaria.

Los países con mayores diferencias entre el salario mínimo de directores e inicial para docentes son Italia (192 % superior), Estados Unidos (118 %) y Japón (94 %). Sin embargo, la situación es diferente cuando se considera el salario máximo que un director puede alcanzar frente al de cualquier docente en educación primaria; en este caso, las mayores diferencias se dan en Inglaterra (176 %), Colombia (169 %), Escocia (129 %) y Chile (113 %).

Cuadro 3.4. Análisis de la escasez de docentes (principales conclusiones)

Las carencias de docentes se han convertido en una preocupación urgente para las políticas públicas en la mayoría de los países de la OCDE, especialmente al inicio del año escolar. La disminución del atractivo de la profesión, impulsada por salarios relativamente bajos, altas cargas de trabajo, tareas administrativas y escasas posibilidades de desarrollo profesional, ha hecho cada vez más difícil atraer y retener a docentes cualificados (OECD, 2020d). Las presiones demográficas agravan el desafío, ya que una proporción creciente de la plantilla está próxima a la jubilación. Las carencias suelen ser más agudas en las zonas rurales y desfavorecidas, lo que acentúa las desigualdades en el acceso a una educación de calidad (OECD, 2023e).

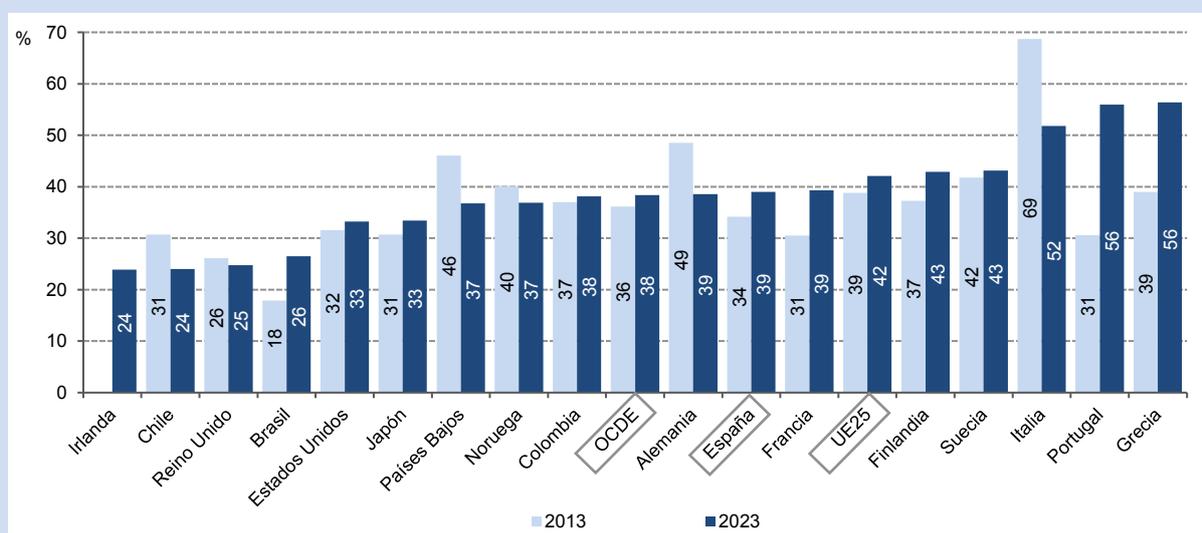
Ningún indicador por sí solo puede reflejar plenamente la magnitud o la naturaleza de la escasez de docentes, ni la forma en que estos se distribuyen entre los centros educativos. Las carencias pueden manifestarse como vacantes sin cubrir al inicio del curso escolar, altas tasas de abandono, especialmente entre los docentes en las primeras etapas de su carrera, o una creciente dependencia de profesores que no cumplen los estándares nacionales de cualificación. Cada uno de estos indicadores refleja una dimensión distinta del problema y pone de manifiesto debilidades sistémicas en la planificación, la formación y el apoyo a la fuerza laboral docente.

La edad del profesorado

En 2023, más de un tercio del profesorado de educación primaria y secundaria en los países de la OCDE tenía 50 años o más, reflejo del progresivo envejecimiento de una fuerza laboral cuyas carreras suelen prolongarse durante varias décadas. En secundaria, la proporción pasó del 36 % en 2013 al 38 % en 2023, con aumentos superiores a 8 puntos porcentuales en aproximadamente una cuarta parte de los países, lo que subraya la necesidad de planificar a largo plazo el relevo generacional del profesorado.

Gráfico A. Evolución del porcentaje de profesorado con 50 o más años en educación secundaria (2013 y 2023).

En porcentaje, profesorado a tiempo completo y tiempo parcial en instituciones públicas y privadas.



Nota: se incluye profesorado de educación postsecundaria no terciaria en Portugal, Japón e Italia. Los datos difieren de 2023 en Colombia y Francia. Los datos difieren de 2013 en Colombia. Países ordenados de menor a mayor porcentaje de profesorado con 50 o más años en educación secundaria en 2023.

En España, el 34 % del profesorado de secundaria tenía 50 años o más en 2013, proporción que aumentó al 39 % en 2023, ligeramente superior a la media de la OCDE y situándose por debajo de la media de la UE25 (42 %). En primaria, la evolución fue distinta: el porcentaje pasó del 33 % en 2013 al 30 % en 2023, por debajo tanto de la media de la OCDE (34 %) como de la UE25 (38 %).

Paralelamente, el porcentaje de docentes menores de 30 años sigue siendo reducido: en la media de la OCDE representan el 17 % en la educación preprimaria, el 13 % en primaria y el 9 % en secundaria. Esta baja presencia puede reflejar unas tasas de ingreso persistentemente limitadas, lo que dificulta la renovación de las plantillas y la incorporación de nuevo talento. En España, la proporción es aún menor: un 9 % en la educación preprimaria, un 8 % en primaria y un 6 % en secundaria, todos ellos valores inferiores a las medias internacionales (Tabla D8.1, *Education at a Glance 2025*).

Las conclusiones más destacadas a partir de la información disponible de los países que han aportado datos son las siguientes:

- Basándose en datos de 14 países y economías, las vacantes sin cubrir para docentes plenamente cualificados al inicio del curso escolar varían en términos absolutos, pero se mantienen por debajo del 3 % del total de puestos en todos los casos, excepto en Austria y Suecia. En la mayoría de los países, la proporción de vacantes es mayor en la educación secundaria que en la primaria, lo que refleja mayores dificultades de contratación en los niveles superiores.
- En 19 países y economías, una media del 6,5 % de los docentes plenamente cualificados, desde la educación preprimaria hasta la secundaria superior, abandonó la profesión en 2022-23, con una variación amplia: desde menos del 3 % en Francia, Grecia e Irlanda hasta más del 10 % en Dinamarca, Estonia y Lituania. Las tasas de abandono son ligeramente más altas en la educación preprimaria (7,3 %) y relativamente similares en primaria (5,8 %) y secundaria (5,9 %).
- No existe un único patrón que explique la salida del profesorado de la profesión: en algunos países predominan las renuncias, mientras que en otros son las jubilaciones. De media, el 51 % de quienes abandonaron la profesión lo hicieron por renuncia. De forma preocupante, en cinco de los siete países con datos sobre antigüedad (Austria, Estonia, Israel, Polonia y República Eslovaca), al menos el 30 % de quienes renunciaron tenían menos de cinco años de experiencia docente.
- La proporción de docentes no plenamente cualificados se utiliza a menudo como indicador de presión sobre el personal. De media, en los países de la OCDE, este grupo es más frecuente en secundaria (7,1 %) que en primaria (5,6 %), aunque en algunos países la diferencia es mucho mayor, lo que pone de manifiesto desigualdades en los retos de contratación entre niveles educativos.
- Más de la mitad de los países y economías con datos disponibles (16 de 28) han introducido vías estructuradas para atraer docentes provenientes de segundas carreras. Estas incluyen programas basados en el empleo, formación académica específica, reconocimiento de la experiencia previa y procesos especiales de certificación.

En respuesta a estos desafíos, muchos países tienen previsto aplicar en los próximos años medidas destinadas a hacer más atractiva la profesión docente y a reforzar tanto la contratación como la retención de profesorado. Más información sobre estas iniciativas puede encontrarse en el capítulo D8 de *Education at a Glance 2025* (OECD, 2025a) y en el informe *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching Into a Thriving Profession (from ABCS to AI)* (OECD, 2024), que analiza las políticas para atraer y retener docentes a partir de las respuestas de 33 sistemas educativos

Fuente: OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. Indicador D8.

3.4 Perfil del profesorado de los programas de educación terciaria

El panorama de la educación terciaria está condicionado por una compleja interacción de factores, entre ellos las tendencias demográficas, los cambios en el mercado laboral y la diversidad institucional. La demanda de personal académico en los distintos países depende de múltiples elementos, como los modelos de carga laboral, las estructuras de contratación y los patrones de matrícula en los diferentes niveles educativos. En varios países de la OCDE, una proporción considerable del personal académico se encuentra próxima a la edad de jubilación, lo que genera inquietud respecto a la capacidad futura de los sistemas para responder a las necesidades de la educación superior. A ello se suman las crecientes expectativas de que las instituciones de este nivel educativo contribuyan tanto al perfeccionamiento de la fuerza laboral como a la educación de la población adulta, en un contexto de cambios demográficos que probablemente incrementen la demanda total de estudiantes en algunos países (Indicador D5, *Education at a Glance 2025*).

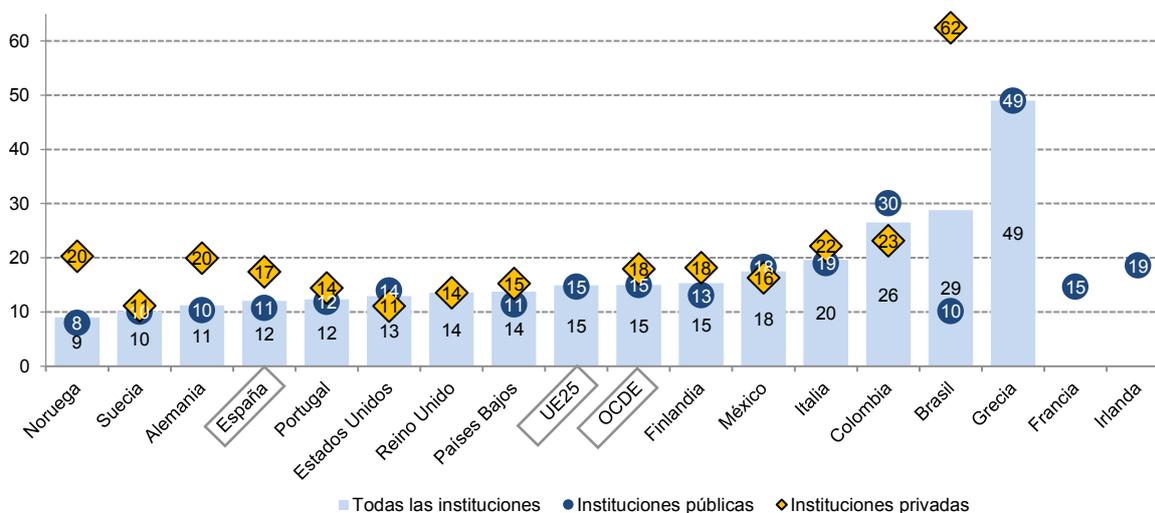
RATIO DE ESTUDIANTES POR PERSONAL ACADÉMICO

Un indicador clave para evaluar los recursos académicos es la proporción de estudiantes por personal académico. Esta proporción suele asociarse con el nivel de apoyo y atención individual disponible para los estudiantes, pero debe interpretarse con cautela en el nivel terciario. En concreto, para los programas terciarios de ciclo corto, generalmente de carácter de formación profesional, suelen combinar la enseñanza teórica a gran escala con módulos prácticos en pequeños grupos, lo que da lugar a niveles variables de dedicación del personal. Asimismo, existen diferentes formatos de enseñanza en los niveles superiores: los cursos generales pueden impartirse en grandes auditorios, mientras que los programas especializados o centrados en la investigación suelen involucrar grupos más pequeños y una interacción académica más intensa.

Estas variaciones estructurales y pedagógicas ponen de relieve la necesidad de considerar la proporción estudiantes–personal en relación con el tipo de institución, el nivel de estudio y la orientación del programa. Además, las características institucionales, como su misión, tamaño y distribución geográfica, pueden influir en cómo se asignan los recursos académicos, lo que subraya la importancia de un análisis desagregado.

Gráfico 3.12 (extracto de la Tablas D5.1)

Ratio de estudiantes por personal académico en educación terciaria según tipo de institución (2023)



Nota: los datos de Colombia están referidos a 2022. Países ordenados de menor a mayor ratio para todas las instituciones.

En el nivel de educación terciaria, y de media en el conjunto de países de la OCDE, las instituciones privadas cuentan con un mayor número de estudiantes por miembro del personal académico que las instituciones públicas, con 18 estudiantes frente a 15 en las instituciones públicas (Gráfico 3.12). No obstante, esta media debe interpretarse con cautela, debido a la gran diversidad de características institucionales tanto dentro de cada país como entre ellos. Las instituciones públicas y privadas suelen diferir en sus modelos de financiación, estructuras de gobernanza y misiones educativas, factores que influyen de manera significativa en la dotación de personal y en la asignación de recursos.

En España, la proporción de estudiantes por personal académico en la educación terciaria es de 11 por cada docente en las instituciones públicas y de 17 en las privadas. Un 29 % los estudiantes cursan sus estudios universitarios en instituciones privadas. En la media de la OCDE, estas ratios son más elevadas, con 15 estudiantes por docente en las instituciones públicas y 18 en las privadas.

Entre los países seleccionados de la OCDE, Alemania, Brasil, Noruega y Suecia presentan las proporciones más bajas de estudiantes por personal académico en las instituciones públicas, con menos de 11 por docente. En estos países, salvo en Suecia, la ratio en las instituciones privadas al menos duplica la de las instituciones públicas. Sin embargo, en Alemania y Noruega la matrícula en instituciones privadas no supera el 20 % del total del estudiantado terciario, lo que hace que este indicador sea más sensible a las fluctuaciones y podría explicar en parte las grandes diferencias observadas entre ambos tipos de instituciones. España muestra una tendencia similar, con una ratio de 11 estudiantes por docente en las instituciones públicas y de 17 en las privadas. En este caso, un 29 % del estudiantado de educación terciaria universitaria cursa sus estudios en instituciones privadas (OECD, 2025d).

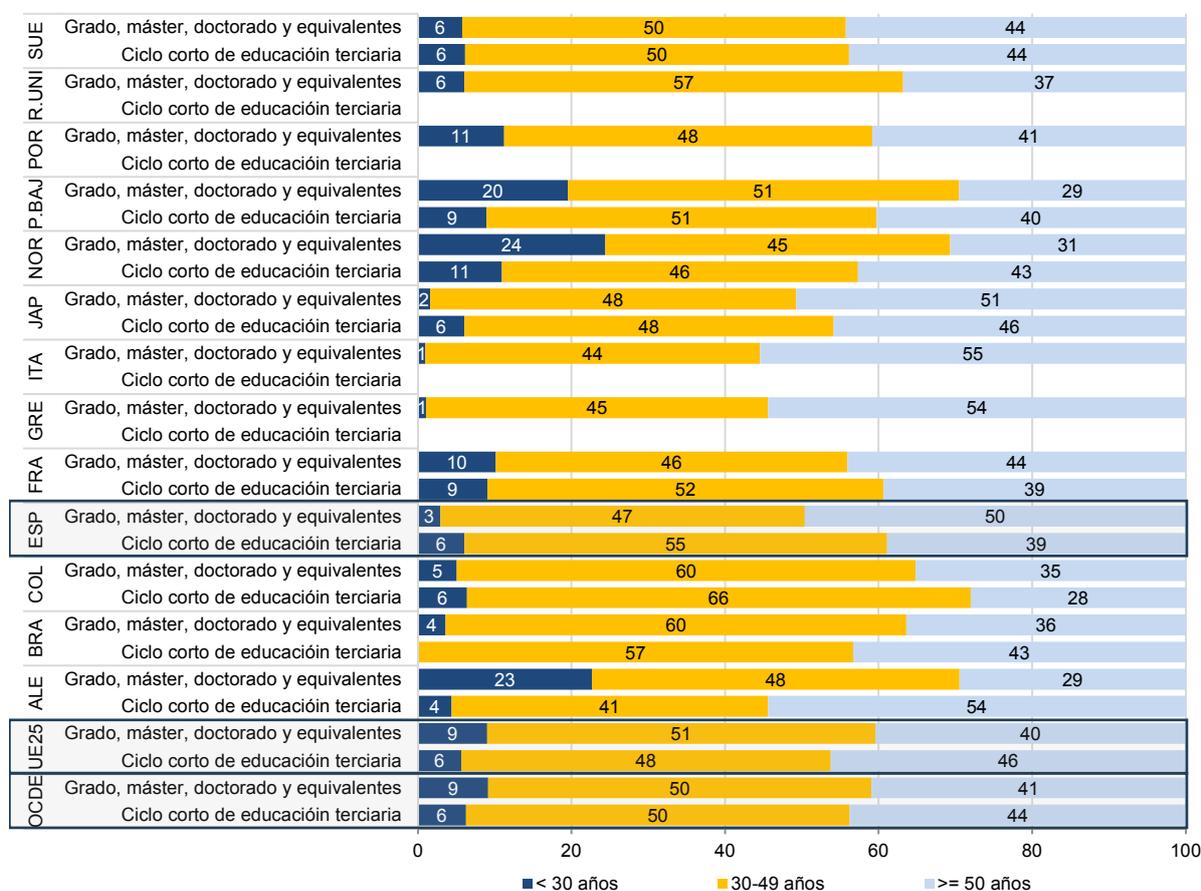
DISTRIBUCIÓN DEL PERSONAL ACADÉMICO POR EDAD

La distribución por edad del personal académico puede estar influida por diversos factores, como el nivel de desarrollo de las instituciones terciarias en cada país, el tamaño y la estructura por edad de la población, la duración de los estudios, así como los salarios y las condiciones laborales del personal. Un mayor tiempo de formación en la educación terciaria puede retrasar la incorporación al mercado laboral, mientras que salarios competitivos, buenas condiciones laborales para el personal estable y oportunidades de desarrollo profesional pueden favorecer la atracción de jóvenes hacia las profesiones académicas o la retención de personal eficaz en otros contextos.

De media en los países de la OCDE, la presencia de personal académico joven (menor de 30 años) es reducida: apenas un 6 % en los programas de ciclo corto y un 9 % en el conjunto de grado, máster y doctorado. En el ciclo corto, el personal joven representa menos del 10 % de la plantilla en todos los países excepto en tres, entre ellos Noruega. Este patrón resulta esperable, dado que el doctorado suele ser un requisito previo para iniciar una carrera académica, y normalmente se completa a finales de los veinte años o incluso más tarde. En España, el personal académico menor de 30 años representa el 6 % en el ciclo corto de educación terciaria y solo el 3 % en la educación terciaria universitaria.

Gráfico 3.13 (extracto de la Tablas D5.2)

Distribución por edad del personal docente e investigador, según nivel de la educación terciaria (2023)



Nota: los datos de Colombia están referidos a 2022. Los datos de Francia se refieren solo a las instituciones públicas.

De media, el 40 % del personal académico en los países de la OCDE tiene 50 años o más, aunque esta proporción presenta notables diferencias entre países (Tabla D5.2, *Education at a Glance 2025*). Los valores más elevados para el personal universitario se registran en Italia, donde alcanza el 55 %, y para el de los ciclos cortos de educación terciaria en Alemania, con un 54 %. En España, la proporción también es elevada: el 50 % del personal universitario tiene 50 años o más, mientras que en los ciclos cortos de terciaria esta cifra se sitúa en el 39 %.

TENDENCIAS EN LA EDAD DEL PERSONAL ACADÉMICO

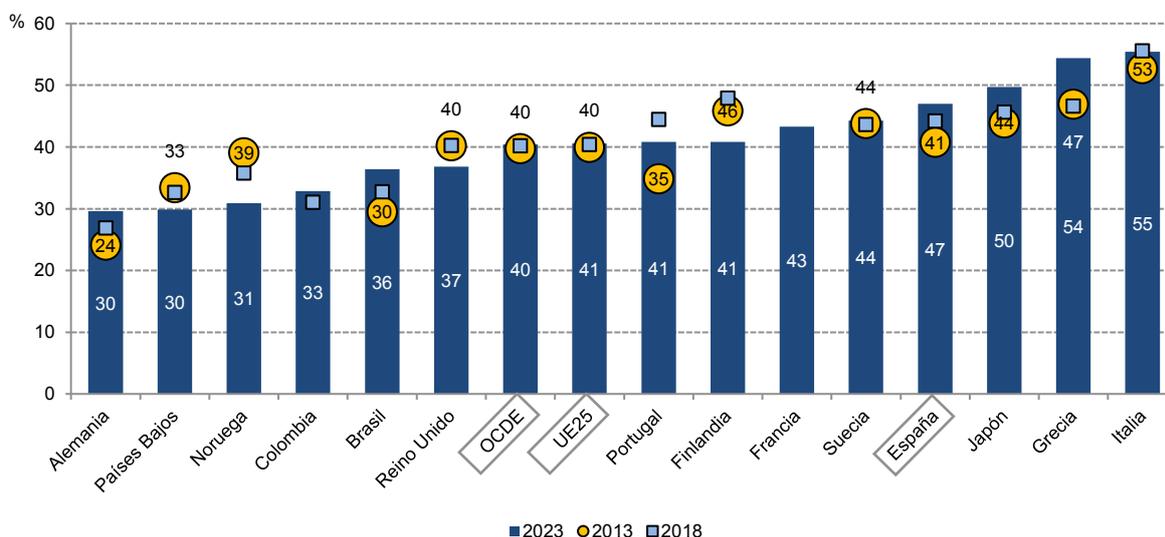
En España ha aumentado el porcentaje de personal académico de educación terciaria con 50 o más años, pasando del 41 % en 2013 al 44 % en 2018 y al 47 % en 2023. En cambio, las medias internacionales se han mantenido más estables: en la media de la OCDE el valor se situó en torno al 40 % en 2013, 2018 y 2023, mientras que en la UE25 se mantuvo en el 40 % en 2013 y 2018, aumentando ligeramente hasta el 41 % en 2023.

Las variaciones en la estructura por edad del personal académico están influidas no solo por las tasas de retención, sino también por el momento histórico de la expansión del sistema de educación superior y por las tendencias recientes de contratación. Aunque una mayor proporción de personal académico de mayor edad y con experiencia puede indicar una sólida capacidad institucional y trayectoria, también subraya

la importancia de planificar la renovación futura de la plantilla y de garantizar trayectorias profesionales académicas sostenibles para los investigadores más jóvenes.

Gráfico 3.14 (extracto de la Tablas D5.2)

Evolución del porcentaje del personal académico de educación terciaria mayor de 50 años (2013, 2018 y 2023)



Nota: los datos de Colombia de 2023 están referidos a 2022. Países en orden creciente de porcentaje de personal de 50 a más años.

De media, en los países de la OCDE, la proporción de personal académico de 50 años o más se ha mantenido estable en torno al 40 % en 2013, 2018 y 2023, mientras que en la UE25 este valor ha crecido ligeramente, pasando de un 40 % en 2013 a un 41% en 2023. Sin embargo, estos promedios ocultan crecientes disparidades entre países. En más de la mitad de los países de la OCDE y asociados con datos disponibles, la proporción de personal académico en este grupo de edad ha aumentado de forma constante entre 2013 y 2023. En España, por ejemplo, la proporción de personal con 50 años o más pasó del 41 % en 2013 al 44 % en 2018 y al 47 % en 2023. Otro caso ilustrativo es Grecia, donde, posiblemente debido a las restricciones financieras y a la reducción de contrataciones derivadas de la crisis, se produjo un notable envejecimiento de la plantilla: del 47 % en 2013 al 54 % en 2023, diez puntos porcentuales por encima de la media de la OCDE.

En contraste, en países como Países Bajos o Noruega la proporción de personal académico de 50 o más años ha disminuido de manera constante en la última década. En Noruega se han impulsado distintas iniciativas para fomentar el interés en las carreras de investigación, entre ellas la creación de premios de excelencia para jóvenes investigadores universitarios. Estas tendencias reflejan, en parte, políticas de contratación específicas orientadas a atraer talento tanto nacional como internacional (OECD, 2019a).

PERFIL DEL PERSONAL ACADÉMICO DE TERCIARIA POR GÉNERO

A diferencia de lo que ocurre en los niveles educativos inferiores, los hombres son mayoría entre el personal académico de educación terciaria en la media de los países de la OCDE, donde representan el 54 % del total, porcentaje algo menor en la media de la UE25 (53 %). La presencia de mujeres en la educación terciaria varía significativamente entre países: desde un 31 % en Japón hasta más del 52 % en Finlandia y Estados Unidos. En España, las mujeres representan el 47 % del personal académico de este nivel.

Las diferencias son más marcadas cuando se distingue por tipo de programa. En los ciclos cortos de educación terciaria, las mujeres constituyen el 53 % del personal académico en la media de la OCDE, el 55 % en la media UE25 y el 54 % en España. En cambio, en la educación universitaria los porcentajes son menores:

45 % en la media de la OCDE, 47 % en la UE25 y 44 % en España, lo que refleja un mayor alejamiento de la paridad en este nivel (Tabla D5.3, *Education at a Glance 2025*).

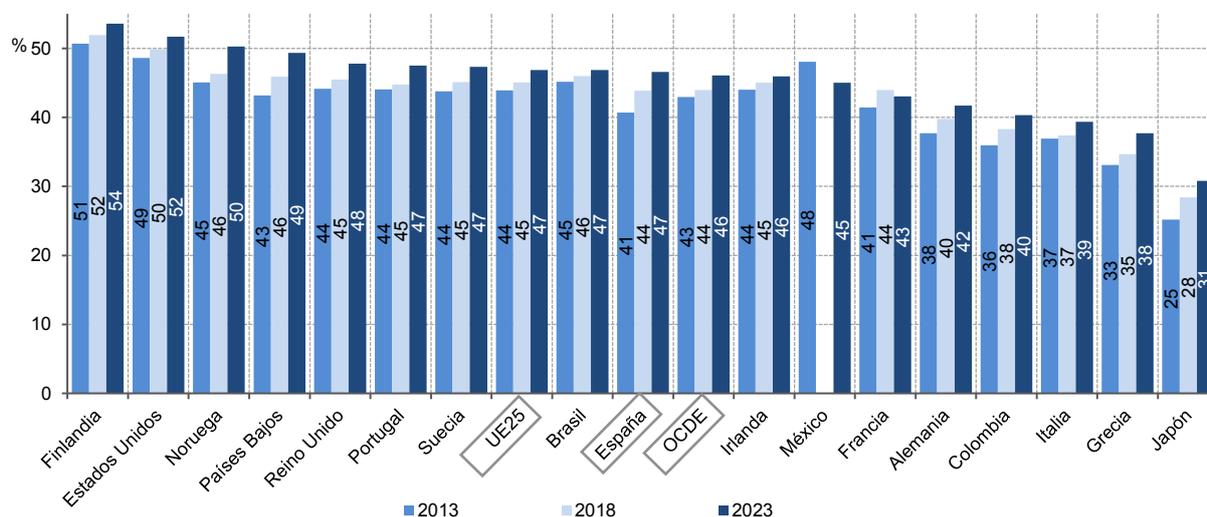
También se aprecian contrastes por edad. En la media de la OCDE, las mujeres representan el 52 % del personal académico menor de 30 años, frente al 43 % en el grupo de 50 años o más. Un patrón muy similar se observa en la UE25 y en España: las mujeres son el 52 % entre el personal académico menor de 30 años, pero su representación disminuye hasta el 42 % entre quienes tienen 50 o más años (Tabla D5.3, *Education at a Glance 2025*).

Esto indica que la paridad de género puede ir consolidándose con el tiempo a medida que avanzan las cohortes más jóvenes, aunque plantea la cuestión de si las mujeres enfrentan obstáculos adicionales para progresar hacia cargos académicos más altos al mismo ritmo que sus homólogos masculinos. Los desafíos generales son compartidos con ellos, como la precariedad de los contratos laborales o la presión por publicar de forma intensiva para asegurar el avance profesional. No obstante, en el caso de las mujeres estos retos se ven a menudo intensificados por expectativas y responsabilidades de género persistentes, especialmente las responsabilidades familiares, que en muchos contextos siguen recayendo de manera desproporcionada sobre ellas, así como por la falta de políticas formales de apoyo a la equidad de género (Winslow y Davis, 2016).

A pesar de las tendencias alentadoras en la representación femenina entre las académicas más jóvenes, la creciente dependencia de contratos temporales y a tiempo parcial en las instituciones de educación superior afecta con especial fuerza a quienes se encuentran en las primeras etapas de su carrera, siendo las mujeres más propensas a ocupar este tipo de puestos con menor estabilidad. La combinación de inseguridad laboral y la cultura de “publicar o perecer” constituye, por tanto, un obstáculo adicional para la retención y el progreso profesional de las mujeres en el ámbito académico (OECD, 2024h).

Gráfico 3.15 (extracto de la Tabla D5.3)

Evolución del porcentaje de mujeres entre el personal docente de educación terciaria (2013, 2018 y 2023)



Nota: los datos de Colombia están referidos a 2022. Los datos de Francia se refieren solo a las instituciones públicas. Países ordenados de mayor a menor porcentaje de mujeres entre el personal docente de educación terciaria en 2023.

Aunque la brecha de género persiste en la educación terciaria, la presencia femenina ha aumentado en la mayoría de los países de la OCDE durante la última década. Entre 2013 y 2023, el porcentaje de mujeres en la educación terciaria se incrementó en 3 puntos tanto en la media de la OCDE como en la de la UE25. En España, el avance hacia la paridad ha sido más notable, con un aumento de 6 puntos porcentuales,

al pasar del 41 % en 2013 al 47 % en 2023, situándose entre los países con mayor crecimiento en la proporción de mujeres.

Pese a estos avances, la brecha de género continúa siendo un reto en todos los países de la OCDE. Las desigualdades comienzan a evidenciarse en el nivel de doctorado y se amplían a lo largo de las trayectorias profesionales (European Commission, 2024b). Las investigadoras tienen mayor probabilidad que sus homólogos masculinos de mantener contratos temporales o no reglamentados, y estas diferencias se reproducen también en los puestos de investigación y desarrollo científico. Para mitigar estas tendencias, algunos países han puesto en marcha reformas estructurales. Un ejemplo es el proyecto de Transformación Institucional para el efecto de Igualdad de Género en Investigación (INTEGER), que promueve el desarrollo profesional de las investigadoras en las instituciones de educación superior (European Commission, 2016).

Muchas de estas iniciativas forman parte de marcos más amplios de igualdad de oportunidades que también incluyen otras dimensiones de la diversidad, como la etnicidad, la discapacidad, la edad, la religión, las creencias políticas o la orientación sexual. Si bien estas medidas suponen un avance significativo, persisten las disparidades de género en la participación académica, las condiciones laborales y la remuneración. Para avanzar hacia entornos académicos más inclusivos y equitativos se requiere una inversión sostenida, un compromiso institucional y una mayor investigación.

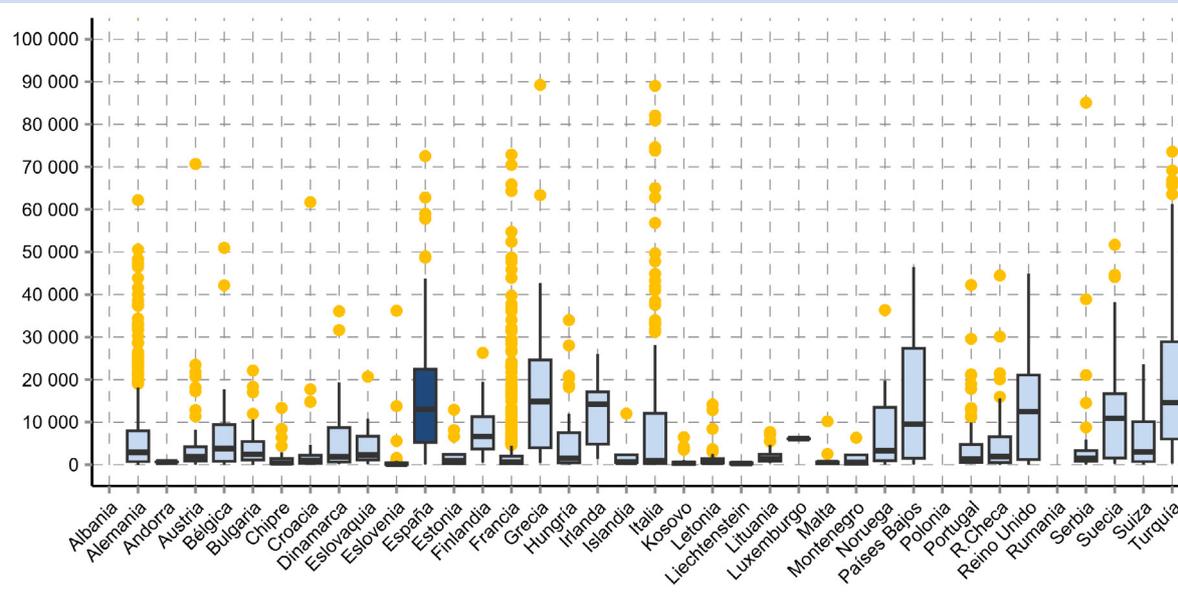
Cuadro 3.5. ¿Cuál es el tamaño de las instituciones de educación terciaria?

El tamaño de una institución de educación terciaria es un factor fundamental que influye en múltiples aspectos del sistema de educación superior, como la accesibilidad, la distribución de recursos y el potencial para generar economías de escala, con implicaciones relevantes para las políticas educativas. Las instituciones grandes suelen beneficiarse de flujos de financiamiento más estables, una infraestructura más amplia y mayor capacidad de investigación. En cambio, las instituciones pequeñas pueden ofrecer entornos de aprendizaje más personalizados, con interacciones más cercanas entre estudiantes y docentes, además de programas académicos especializados. Analizar cómo varía el tamaño de las instituciones entre países aporta información valiosa sobre la eficiencia y la equidad de los sistemas nacionales de educación superior.

Entre los países con datos disponibles, Grecia y España destacan por tener la mediana de tamaño institucional más elevada, en torno a 15 000 estudiantes, lo que refleja una fuerte concentración en instituciones de gran tamaño. En España existen 81 instituciones de educación terciaria, con una mediana de 13 747 estudiantes. La Universidad Complutense de Madrid es la mayor, con 65 331 matriculados en 2023, mientras que la más pequeña cuenta con 559.

Países Bajos y Australia presentan el rango intercuartílico más amplio, lo que refleja gran variabilidad en el número de estudiantes matriculados en cada institución; cuando el rango es más estrecho, indica que la mayoría de las instituciones tienen tamaños similares y pocos casos extremos. Varios países muestran distribuciones ajustadas, sin valores atípicos destacados, lo que sugiere sistemas relativamente uniformes en la escala institucional, en parte como resultado de poblaciones nacionales pequeñas y un número limitado de instituciones terciarias. En contraste, Italia constituye un caso particular: pese a su población y amplia participación en la educación superior, su sistema se caracteriza por un reducido número de universidades muy grandes y una larga cola de instituciones pequeñas, principalmente academias especializadas en artes.

Gráfico A. Distribución de las instituciones de educación terciaria según su tamaño (2023)



Fuente: European Higher Education Sector Observatory (2025).

Existe una marcada variación en la distribución del tamaño de las instituciones de educación terciaria entre países. Estas diferencias pueden estar determinadas por múltiples factores, como el número total de instituciones, las tendencias demográficas o la distribución urbana y rural de la población. Asimismo, las políticas nacionales desempeñan un papel clave en la configuración del tamaño institucional, a través de los modelos de asignación de fondos, los marcos de gobernanza y las prioridades estratégicas para la consolidación o la expansión de las instituciones (Williams, 2017; OECD, 2020c).

Fuente: OECD (2025). *Education at a Glance 2025*. Indicador D5.

SALARIOS DEL PERSONAL DOCENTE DE EDUCACIÓN TERCIARIA

La competitividad de los salarios académicos desempeña un papel central para garantizar que las instituciones puedan atraer y retener a educadores e investigadores de alta calidad. Aunque los niveles salariales son un factor determinante en las decisiones de carrera, constituyen solo una parte de una ecuación más amplia. El atractivo de una carrera académica también depende de otros elementos, como la autonomía en la investigación, el reconocimiento profesional, las oportunidades de colaboración y el equilibrio entre las responsabilidades de docencia, investigación y gestión administrativa. Sin embargo, en un contexto en el que tanto los responsables de políticas como la opinión pública examinan cada vez con mayor atención la sostenibilidad de los sistemas de educación terciaria, comprender las estructuras y tendencias salariales resulta esencial para planificar la fuerza laboral a largo plazo y promover la excelencia académica (Indicador D7, *Education at a Glance 2025*).

De media, en los países y economías de la OCDE con datos disponibles, los salarios reales para personal académico de nivel universitario (grado, máster y doctorado) oscilan entre 61 958 dólares para el personal junior, 73 682 dólares para el personal intermedio y 108 255 dólares para el personal senior. El personal que no sigue una trayectoria de carrera académica tiende a ganar menos.

La clasificación utilizada para analizar al personal académico en función de su trayectoria distingue tres niveles:

- Junior: puestos de entrada en los que normalmente comienza una carrera académica, como investigador junior o posdoctoral.
- Intermedio: personal que sigue una trayectoria académica y ocupa puestos superiores a los de nivel de entrada, pero sin llegar al nivel máximo; por ejemplo, investigador sénior.
- Senior: los puestos más altos para el personal académico con carrera consolidada, tanto en docencia como en investigación, como los directores de investigación.

Los salarios reales medios del conjunto del personal de educación terciaria son similares a los de los trabajadores con nivel educativo terciario, aunque se observan diferencias significativas según la antigüedad. El personal académico junior percibe de media un salario un 18 % inferior al de los trabajadores con estudios terciarios, mientras que el personal sénior universitario gana un 50 % más.

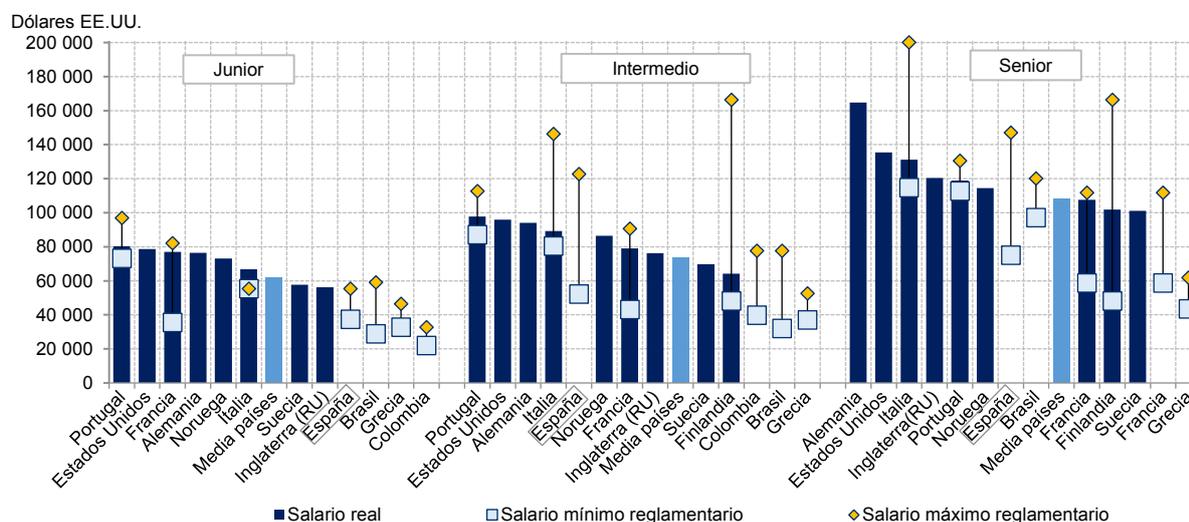
En los países con datos disponibles, los salarios reales son en media ligeramente más altos para los hombres que para las mujeres. No obstante, la brecha de género entre personal con la misma antigüedad suele ser reducida y no supera el 10 %. Esto sugiere que los hombres tienden a ocupar con mayor frecuencia los puestos de mayor nivel, lo que explica en parte las diferencias salariales observadas.

A diferencia de lo que ocurre en la educación primaria y secundaria, la estructura de compensación del personal académico en la educación terciaria incluye con frecuencia asignaciones adicionales vinculadas al desempeño individual y a la producción académica, reflejo de las mayores responsabilidades en investigación y administración que caracterizan a estos puestos.

Gráfico 3.16 (extracto de la Tablas D7.2. y D7.3)

Salarios reales, mínimos y máximos reglamentarios del personal docente de nivel universitario (grado, máster y doctorado), según antigüedad (2023)

Salarios en instituciones públicas en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Nota: países ordenados según el valor del salario real y media de reglamentario para cada una de las categorías de cada nivel de antigüedad. Datos de salarios reglamentarios de Finlandia combinan rangos de antigüedad.

Entre los 18 países y economías de la OCDE con datos disponibles sobre salarios reglamentarios del personal académico de educación terciaria, los resultados son muy heterogéneos. En conjunto, los salarios máximos superan en más de dos veces los salarios mínimos.

En España, el salario mínimo del personal junior es de 37 336 dólares (ajustado por paridad de poder adquisitivo) y el máximo de 55 382 dólares, ambos por debajo de los salarios reales de este nivel en la mayoría de los países. Para el personal intermedio, los salarios oscilan entre un mínimo de 52 217 dólares y un máximo de 122 718 dólares, situándose en una posición intermedia respecto a las medias internacionales.

En el caso del personal sénior, el salario mínimo es de 74 965 dólares y el máximo alcanza los 146 898 dólares, valores similares a los de las medias de los países con datos disponibles.

En los niveles junior e intermedio, Portugal y Estados Unidos destacan por ofrecer los salarios reales más altos, superiores a 78 000 dólares en el nivel junior y a 95 000 dólares en el nivel intermedio. En el nivel sénior, los salarios más elevados se registran en Alemania, Estados Unidos e Italia, todos ellos por encima de 131 000 dólares.

Conviene señalar que los salarios reglamentarios representan solo una parte de la retribución total del personal académico en educación terciaria. A ellos se pueden añadir beneficios adicionales, como asignaciones específicas, tarifas de transporte reducidas o deducciones fiscales. Estos elementos, junto con las diferencias en la recogida de datos y los problemas de comparabilidad entre países, deben tenerse en cuenta al analizar los salarios y establecer comparaciones internacionales.

3.5 Sistemas de admisión en educación universitaria

Cada vez más estudiantes se matriculan en educación universitaria terciaria (grado, máster y doctorado) en los países de la OCDE. La relación positiva entre nivel educativo y oportunidades laborales, especialmente en contextos de desempleo o crisis, impulsa esta demanda, incentivada también por los beneficios financieros personales de continuar los estudios.

La matrícula depende, además, del número de plazas disponibles, lo que plantea desafíos para las instituciones y responsables de política educativa a fin de responder a la creciente demanda y evitar una competencia excesiva, sobre todo en determinadas áreas. Los sistemas de admisión se diseñan equilibrando objetivos: pueden aplicar criterios selectivos para asegurar competencias o reducirlos para ampliar el acceso y fomentar la equidad. Con excepción de Inglaterra y Escocia, en la mayoría de los países de la OCDE la mayoría del estudiantado de terciaria está matriculado en instituciones públicas (Indicador D6, *Education at a Glance 2025*).

SISTEMAS SELECTIVOS FRENTE A SISTEMAS ABIERTOS PARA ACCESO A LA UNIVERSIDAD

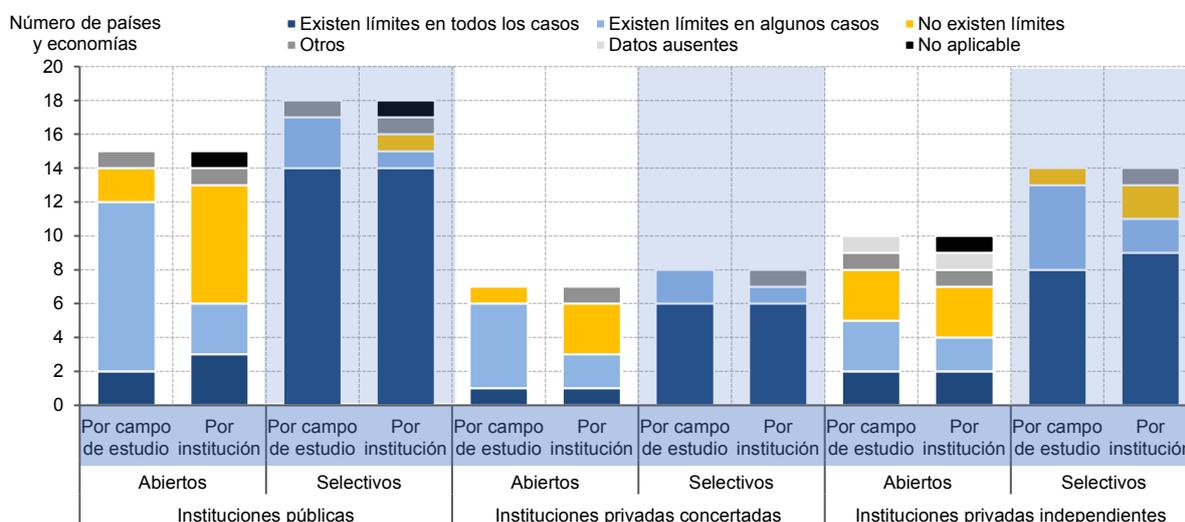
Los sistemas de admisión pueden ser abiertos, en los que los solicitantes solo necesitan haber alcanzado el nivel educativo requerido para ser admitidos, o selectivos, en los que los estudiantes deben cumplir determinados criterios y/o superar un proceso competitivo para acceder.

Los sistemas de admisión abierta a estudios universitarios son relativamente comunes, aunque no constituyen la práctica más extendida. Aproximadamente la mitad de los países con datos disponibles cuentan con algunas instituciones públicas que utilizan este modelo, mientras que en 10 de los 30 países y economías analizados existen instituciones privadas con sistemas de admisión abierta.

Por su parte, los sistemas de admisión selectiva están ampliamente extendidos en todos los países, exigiendo a los estudiantes cumplir ciertos requisitos académicos y, en muchos casos, superar procesos competitivos para ser admitidos. En función del grado de apertura o selectividad, los países pueden agruparse en tres categorías: aquellos que aplican admisión abierta para todos los programas universitarios, aquellos que utilizan exclusivamente admisión selectiva y aquellos que combinan ambos enfoques. En este último grupo, el equilibrio entre admisión abierta y selectiva varía significativamente, desde países próximos a la admisión abierta para la mayoría de los programas hasta otros en los que predomina la admisión selectiva.

Gráfico 3.17 (extracto de la Figura D6.1)

Limitaciones en el número de plazas para el alumnado que accede por primera vez a programas universitarios de educación terciaria, según campo de estudio y tipo de institución (2024)



Nota: los programas universitarios en países y economías con sistemas de admisión abierta aún pueden estar sujetos a limitaciones en el número de plazas disponibles, ya sea por campo de estudio o por institución o solo a algunos. Del mismo modo, en aquellos con sistemas selectivos, los límites pueden establecerse con referencia al campo de estudio y/o las instituciones. Por lo tanto, un país o economía con un sistema selectivo aún puede informar que no existen límites (ninguno) para una de estas dimensiones.

Sea cual sea el tipo de sistema de admisión utilizado, pueden existir limitaciones para el acceso de los estudiantes a los programas universitarios, ya sea porque el número de plazas en algunos o en todos los programas es restringido, o porque los candidatos deben ser evaluados o examinados antes de poder matricularse.

En el caso de España, el acceso a los estudios universitarios desde el bachillerato es de carácter selectivo y está determinado por las características de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Por su parte, la admisión a los ciclos cortos de educación terciaria (Formación Profesional de Grado Superior) responde a un sistema abierto, dado que únicamente se requiere haber completado la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3) para poder acceder. Estos programas, sin embargo, quedan fuera del ámbito de análisis de este apartado. Por otro lado, independientemente de que los sistemas de admisión sean selectivos o no, en España como en la mayoría de los países y economías existe un número limitado de plazas para acceder a un determinado campo de estudio. Por lo tanto, incluso en los sistemas no selectivos, algunos solicitantes pueden no ser admitidos, aunque posteriormente puedan acceder a otros campos de estudio.

Entre los mecanismos de selección más comunes en los países de la OCDE se encuentran los exámenes nacionales o centralizados, realizados al término de la segunda etapa de educación secundaria, y los exámenes de ingreso organizados directamente por las instituciones de educación terciaria.

SISTEMAS CENTRALIZADOS FRENTE A SOLICITUDES DIRECTAS A LAS INSTITUCIONES UNIVERSITARIAS

Casi la mitad de los estudiantes presentan su solicitud directamente a la institución, mientras que alrededor de un tercio lo hace a través de un sistema centralizado. El resto de los países y economías combinan ambos procedimientos, permitiendo tanto la solicitud directa como el uso de un sistema centralizado. En los casos en que el proceso de admisión es centralizado, ya sea de manera exclusiva o combinada, las solicitudes suelen estar sujetas a un número limitado de preferencias, al igual que el número de ofertas que pueden recibir los estudiantes en función de dichas preferencias.

En España, el acceso a las universidades públicas se articula mediante un sistema centralizado gestionado por cada comunidad autónoma. Los estudiantes deben formalizar una preinscripción en la que se incluye un listado ordenado de preferencias de instituciones y programas. El número de opciones posibles varía entre comunidades: desde un mínimo de cinco en Galicia y La Rioja hasta un máximo de veinte en la Comunitat Valenciana.

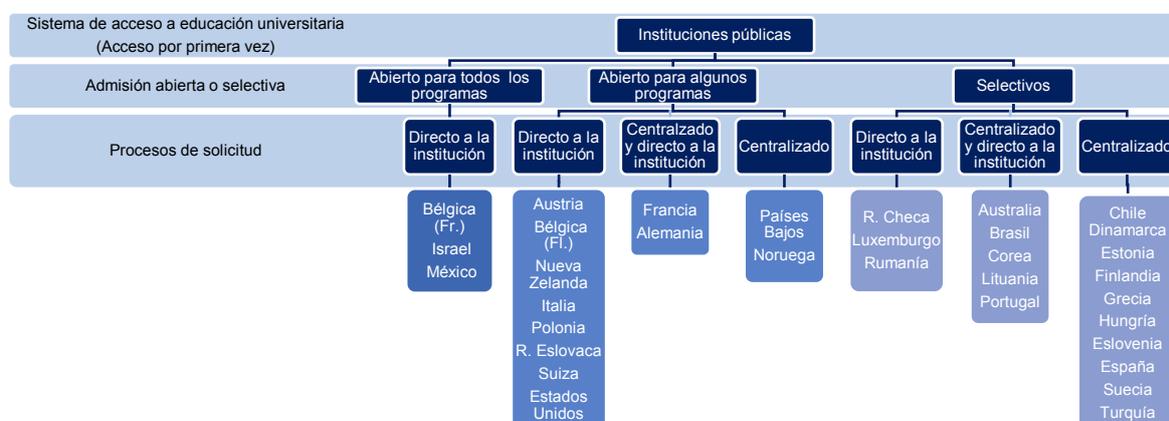
A nivel internacional, existen también sistemas centralizados de acceso a las instituciones públicas. En Australia y Brasil, por ejemplo, los estudiantes solo pueden solicitar una preferencia; en Eslovenia y Países Bajos, tres y cuatro respectivamente; mientras que en Chile, Francia, Alemania, Noruega, Suecia, Turquía y Grecia el número de preferencias es más amplio, alcanzando diez o más.

Cuando las solicitudes se realizan a instituciones privadas, es menos frecuente que se gestionen mediante un sistema centralizado. En aproximadamente la mitad de los países, el proceso de admisión a universidades privadas es directo a las propias instituciones y, en un cuarto de ellos, se combina con un sistema mixto. En España, las universidades privadas gestionan directamente sus solicitudes, aunque los estudiantes deben haber superado previamente la prueba de acceso a la universidad (PAU), de carácter centralizado.

En los casos en que las solicitudes se realizan directamente a las instituciones privadas, suele aplicarse un sistema de admisión no selectivo tanto en instituciones públicas como privadas. Este tipo de admisión abierta permite que todos los solicitantes que cumplan con el nivel mínimo de cualificación requerido puedan presentar su solicitud a un programa universitario de educación terciaria, lo que favorece un acceso amplio a este nivel educativo. No obstante, ello no garantiza la obtención de plaza, ya que esta depende de la disponibilidad y de los criterios de adjudicación establecidos por cada institución.

Gráfico 3.18 (extracto de la Figura D6.2)

Sistemas de admisión a educación terciaria en instituciones públicas (2024)



Nota: este gráfico solo incluye los países y economías con acceso a información de los sistemas abiertos o selectivos de acceso. Los datos de la comunidad flamenca de Bélgica y de Australia son de 2023.

LÍMITES EN EL NÚMERO DE PLAZAS EN ALGUNOS CAMPOS DE ESTUDIO

Independientemente de que los sistemas de admisión sean abiertos o selectivos, en la mayoría de los países y economías existe un número limitado de plazas disponibles para ingresar a un determinado campo de estudio, tanto en instituciones públicas como privadas. Por ello, como ya se ha destacado, incluso en los sistemas no selectivos, algunos solicitantes pueden no ser admitidos en primera instancia, aunque posteriormente puedan acceder a otros campos o programas.

En aproximadamente la mitad de los países con sistemas abiertos se establecen límites en el número de plazas, mientras que en la mayoría de los países con sistemas selectivos dichos límites se aplican de forma general a todas las instituciones.

En todos los países, el acceso a estudios universitarios, ya sean públicos o privados, requiere haber alcanzado el nivel de segunda etapa de educación secundaria (CINE 3). No obstante, los sistemas educativos ofrecen vías alternativas de acceso. En el caso de España, además de la vía principal desde bachillerato, existe la posibilidad de iniciar estudios universitarios desde ciclos formativos de grado medio (nivel CINE 3) mediante prueba de acceso, desde ciclos formativos de grado superior, así como a través de pruebas especiales diseñadas para personas adultas mayores de 25, 40 y 45 años.

En alrededor de un tercio de los países y economías con información disponible, el gobierno establece un nivel mínimo de rendimiento académico para los estudiantes que se gradúan en la segunda etapa de educación secundaria como requisito de acceso a determinados campos de estudio. En otros 9 de los 35 países con datos, este requisito se aplica al ingreso en instituciones específicas.

Los exámenes para candidatos a programas universitarios en instituciones públicas se utilizan en 18 países y economías de la OCDE, aunque con finalidades distintas en el proceso de admisión. En 15 de ellos, aprobar el examen es condición necesaria para cumplir con los criterios mínimos de elegibilidad y poder solicitar plaza en cualquier programa universitario. En los tres países restantes, las pruebas son obligatorias únicamente para algunos candidatos.

En España, el Real Decreto 534/2024 regula los requisitos de acceso a las enseñanzas universitarias, las características de la prueba de acceso y la normativa básica de los procedimientos de admisión. En 13 países se realizan pruebas de acceso a la universidad, pero solo en España y Brasil constituyen un requisito obligatorio. En los demás, los resultados de este tipo de pruebas se consideran en el proceso de solicitud o quedan a discreción de las instituciones universitarias.

Las instituciones que aplican procesos selectivos suelen tener en cuenta diversos factores además de los resultados de los exámenes, aunque con diferente peso en cada país. Entre los criterios más utilizados para la admisión en instituciones públicas de educación terciaria destacan el rendimiento académico en la educación secundaria, las entrevistas personales con los candidatos, los resultados en pruebas de dominio de lenguas extranjeras y los logros obtenidos en competiciones externas reconocidas.

UTILIZACIÓN DE LOS RESULTADOS DE LOS EXÁMENES PARA EL ACCESO A ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

En cinco países con sistemas selectivos de admisión y en dos con sistemas abiertos, los resultados de los exámenes nacionales se tienen siempre en cuenta en las decisiones de selección de solicitudes por parte de las instituciones universitarias. En cambio, en cuatro países con sistemas selectivos y en uno con sistema abierto, los resultados de estas pruebas son considerados a discreción de cada institución.

Entre los países que emplean exámenes de acceso para la admisión en programas universitarios, solo en cuatro los resultados se utilizan siempre como criterio de selección, entre ellos España, mientras que en otros cuatro se aplican únicamente si la institución universitaria así lo decide.

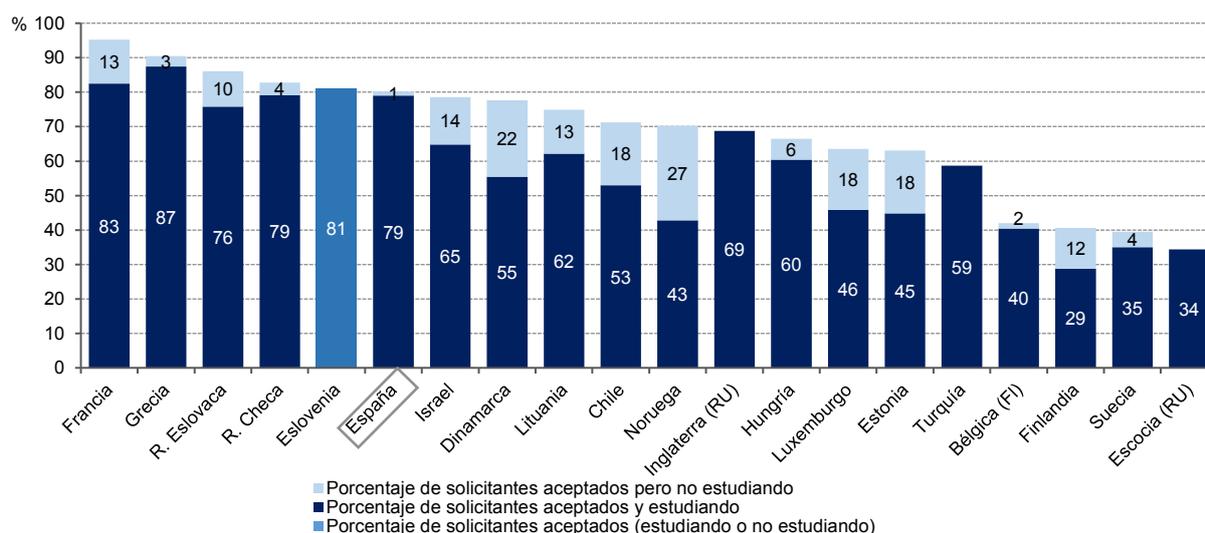
SOLICITANTES Y SOLICITUDES PARA EL ACCESO A PROGRAMAS UNIVERSITARIOS

El número total de solicitantes depende del tamaño de la población de cada país, del interés por matricularse en la educación universitaria y del porcentaje de quienes cumplen los criterios mínimos de acceso. El número de solicitudes, por su parte, varía según el sistema: en los países con admisión centralizada se concentra en un único procedimiento, mientras que en aquellos donde cada estudiante debe presentar su solicitud por separado a cada institución, el volumen aumenta. Por ello, los datos de solicitantes y solicitudes deben interpretarse con cautela.

En 20 países y economías de la OCDE se dispone de información, de los cuales 19 cuentan con datos sobre el estado de admisión de los solicitantes (admitidos o rechazados). La proporción de solicitantes aceptados en programas universitarios oscila entre el 34 % en Escocia (Reino Unido) y el 95 % en Francia. En tres de cada cuatro países, al menos el 60 % de los solicitantes accede a una plaza, mientras que en el cuarto restante menos de la mitad lo consigue (42 % o menos).

Gráfico 3.19 (extracto de la Tabla D6.6 y Figura D6.6)

Porcentaje de solicitantes de plaza a instituciones universitarias que son aceptados (2024)



Nota: el año de referencia para R. Checa y la comunidad flamenca de Bélgica es 2023.

El porcentaje de solicitantes admitidos que efectivamente inician sus estudios universitarios supera el 75 % en España, Francia, Grecia, República Checa y República Eslovaca. En España, en el curso 2023/24 se registraron 306 134 solicitantes: 60 579 fueron rechazados (20 %), 3 767 (1 %) fueron admitidos, pero no iniciaron sus estudios y 241 788 (79 %) accedieron finalmente a la universidad. De los solicitantes, el 58 % fueron mujeres.

En cuanto a las solicitudes, es decir, las preferencias presentadas por cada solicitante, la proporción aceptada varía entre el 8 % en Suecia y el 80 % en Eslovenia. Las tasas más bajas se registran en Chile (9 %) y en los países nórdicos con sistemas altamente selectivos que limitan las plazas en determinados campos de estudio, como Dinamarca (28 %), Noruega (17 %) y Suecia (8 %).

En España, donde el sistema es centralizado, cada solicitante formula una media de 7,8 preferencias. En el curso 2023/24 se recibieron 2 396 927 solicitudes, de las cuales 340 172 resultaron aceptadas. No obstante, este dato no implica que todas las demás fueran rechazadas, ya que, una vez aceptada una preferencia, el resto de las posteriores dejan de tramitarse.

El campo de salud y bienestar concentra la mayor proporción de solicitudes en más de la mitad de los países y, en la mayoría, al menos una de cada cinco solicitudes se dirige a este ámbito. Le siguen las ciencias empresariales, administración y derecho, que representan al menos una de cada diez solicitudes en todos los países. En España, el 29 % de las solicitudes correspondió al área de salud y bienestar, seguido de ciencias empresariales, administración y derecho (14 %), ingeniería, industria y construcción (13 %), y ciencias sociales, periodismo e información y educación (10 % cada una).



CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

1. La expansión de la educación y los resultados educativos

1.1. Formación de la población adulta

En los últimos catorce años, España ha reducido de forma significativa la proporción de población adulta con solo la primera etapa de secundaria como nivel máximo de estudios: del 47,1 % en 2010 al 34,7 % en 2024. Esta mejora de 12,4 puntos porcentuales es superior a la reducción registrada en la media de la OCDE (-8,5 puntos) y de la UE25 (-7,8 puntos). No obstante, España continúa en una posición desfavorable, ya que mantiene un porcentaje de población con bajo nivel educativo que supera al doble de la UE25 (15,5 %) y en 16 puntos a la OCDE (18,5 %).

Por otro lado, el nivel de educación terciaria coloca a España en una situación equiparable o incluso algo más favorable que la de sus referencias internacionales. En 2024, el 42,3 % de la población adulta contaba con estudios terciarios, frente al 41,9 % en la OCDE y al 38,6 % en la UE25. Entre 2019 y 2024, el incremento en España ha sido de 3,7 puntos porcentuales, algo menor que el de la OCDE (4,0) pero mayor que el de la UE25 (2,2). Esto refleja una convergencia positiva en la expansión de la educación superior.

Las principales diferencias con la OCDE y la UE25 se encuentran en la población con segunda etapa de secundaria o postsecundaria no terciaria como nivel máximo. En España solo el 23 % ha alcanzado este nivel, mientras que la media de la OCDE es del 40 % y la de la UE25 del 46 %. Esta divergencia se explica porque la mayoría del alumnado español opta por cursar Bachillerato como vía de preparación para la universidad, mientras que los ciclos formativos de grado medio siguen teniendo un peso comparativamente reducido, aunque en los últimos años se aprecia una tendencia creciente en su matriculación y finalización.

El análisis de la población con educación terciaria muestra que España se sitúa entre los países con mayor porcentaje de población de 25 a 64 años con un logro educativo de nivel de ciclo corto (30 %), solo superada por Francia (34 %) y Japón (37 %). A diferencia de países como Brasil o México, donde la mayoría de personas tituladas se concentra en el grado, España, Francia e Italia presentan una estructura más diversificada, con menor peso del grado (27 % en España) y mayor presencia de máster y ciclos cortos. De hecho, España figura entre los países con más población con titulaciones de ciclo corto (30 %, frente al 15 % OCDE y 10 % UE25) y un 40 % con estudios de máster o equivalente. El doctorado mantiene una presencia reducida en todos los países, con España en niveles similares a la OCDE y la UE25, frente a los valores mínimos de Brasil, Chile o México.

En la población joven de 25 a 34 años se aprecia un claro progreso educativo en España, con más de la mitad titulada en educación terciaria (53 %, por encima de la OCDE con 48 % y la UE25 con 45 %) y una reducción significativa de quienes solo cuentan con estudios básicos (24 %, aunque este valor duplica las medias internacionales). Sin embargo, España sigue siendo el país europeo con mayor proporción de jóvenes que no alcanzan la segunda etapa de secundaria (22,8 % frente al 39,3 % en la OCDE y 43,3 % en la UE25), lo que refleja un fuerte desequilibrio estructural. Desde 2019, la mejora ha sido notable: +6,5 puntos en terciaria y -5,9 puntos en estudios básicos, superando los avances de las medias internacionales. Por género, se confirma la ventaja femenina: en España, la brecha en favor de las mujeres en la educación terciaria es de 11 puntos, algo menor que la media OCDE (13) y la UE25 (15).

En los países de la OCDE, el nivel educativo de las personas sigue estando estrechamente vinculado al de sus progenitores: tres de cada cuatro jóvenes en España con progenitores con estudios superiores alcanzan también este nivel, mientras que entre quienes proceden de hogares con bajo nivel educativo persiste un alto riesgo de reproducir la desventaja. No obstante, España presenta un dato positivo de movilidad

intergeneracional ascendente, con un 30 % de jóvenes cuyos padres no completaron la secundaria que logran titularse en terciaria, por encima de la media de la OCDE (26 %).

1.2 Escolarización en educación infantil

La educación y el cuidado en la primera infancia son fundamentales para el desarrollo cognitivo, social y emocional, con efectos positivos que se extienden a lo largo de la vida en el rendimiento académico, la salud y los ingresos. El impulso a la escolarización temprana está alineado con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que buscan garantizar acceso universal a servicios de calidad antes de la primaria en 2030. En 2023, España destacó en la escolarización temprana: el 32,9 % de los menores de 2 años estaban matriculados en programas formales de educación infantil, muy por encima de la media de la OCDE (22,0 %) y de la UE25 (19,6 %), tras un crecimiento sostenido desde 2021. Entre los niños y niñas de 2 años, la tasa alcanzó el 71,2 %, con incrementos de 7 puntos respecto a 2022 y 15 puntos frente a 2021, situándose también muy por encima de las medias internacionales (52 % en la OCDE y 51 % en la UE25).

Entre 2013 y 2023, las tasas de escolarización de menores de 3 años, alumnado normalmente matriculado en el primer ciclo de educación infantil (CINE 01), han aumentado tanto en la OCDE como en la UE25, con un incremento de 9 puntos porcentuales en ambos casos. España ha registrado una evolución especialmente positiva, con una subida de 14 puntos porcentuales (del 32 % en 2013 al 46 % en 2023), superando las medias internacionales y situándose entre los países con mayores avances.

La expansión del segundo ciclo de educación infantil es un fenómeno generalizado a nivel internacional. La escolarización en el segundo ciclo de educación infantil (3 a 5 años) es muy elevada en la OCDE (85 %) y en la UE25 (90 %). En España, la cobertura es prácticamente universal, con un 98 % de la niños y niñas matriculados, situándose entre los países con las tasas más altas junto a Francia y Noruega, y muy por encima de casos como Irlanda, donde solo alcanza el 55 %. Entre 2013 y 2023, la escolarización de 3 a 5 años aumentó 5 puntos en la OCDE hasta el 85 %, mientras que en España, ya con una cobertura casi universal del 97 % en 2013, el crecimiento fue de solo un punto porcentual.

Entre 2013 y 2023, España registró una fuerte caída del 25 % en la población infantil de 0 a 4 años, superior al descenso medio en la OCDE, donde la baja natalidad redujo la tasa de fertilidad de 1,7 a 1,5 hijos por mujer. Sin embargo, para el periodo 2023-2033, las proyecciones sitúan a España como una excepción dentro de la OCDE, con un crecimiento esperado cercano al 10 % en su población infantil, mientras que en la mayoría de países se prevén nuevas reducciones. Este contexto abre una oportunidad para orientar el gasto público creciente por niño en la primera infancia hacia la mejora de la calidad educativa y los entornos de aprendizaje.

1.3 Escolarización en educación primaria y primera etapa de secundaria

En España, la tasa de escolarización de la población de entre 6 y 14 años es prácticamente del 100 %, en línea con el resto de los países de la OCDE. En concreto, el 65 % del alumnado está matriculado en educación primaria y el 34 % en la primera etapa de educación secundaria.

Idoneidad y repetición escolar

En 2023, la sobreedad escolar, es decir, el alumnado con al menos dos años de desfase con la edad prevista para su curso, era muy reducida en España en primaria (0,2 %), muy por debajo de la media de la OCDE (2,0 %) y la UE25 (2,0 %). En la primera etapa de secundaria, afectaba al 4,6 % del alumnado, ligeramente por encima de la OCDE (3,8 %) y la UE25 (3,5 %). Destaca además que España ha logrado la mayor reducción de la sobreedad entre 2015 y 2023, al pasar del 9,4 % al 4,6 %, gracias a reformas que han limitado la repetición de curso.

En 2023, la repetición en la OCDE afectaba al 1,4 % del alumnado de primaria y al 2,5 % de la primera etapa de educación secundaria, cifras muy similares en la UE25 (1,1 % y 2,3 %). España ha reducido significativamente esta práctica: en primaria, la tasa pasó del 2,1 % en 2015 a niveles por debajo de la media internacional (1,1 %), mientras que en primera etapa de educación secundaria descendió del 10,1 % al 7,0 %, aunque sigue situándose claramente por encima de la OCDE (+4,5 p.p.) y de la UE25 (+4,7 p.p.).

La transición hacia la educación secundaria superior

En España, al inicio teórico de la segunda etapa de secundaria, el 73 % del alumnado ya está matriculado en este nivel, mientras que un 24 % permanece en la primera etapa y un 4 % está fuera del sistema educativo. Un año más tarde, la proporción en la segunda etapa asciende al 89 %, con un 7 % aún en la primera etapa de secundaria y un 5 % fuera del sistema. En general, los retrasos en el acceso a esta etapa suelen estar relacionados con el diseño del sistema educativo, más que con problemas reales en el proceso de transición.

1.4 Escolarización y características en la segunda etapa de educación secundaria

Tasas de escolarización de la población de 15 a 19 años

La obtención de una titulación de segunda etapa de educación secundaria se considera clave para acceder con éxito al mercado laboral y constituye un requisito para continuar estudios en la educación superior.

En la población de 15 a 19 años, España presenta una tasa de escolarización del 87 %, ligeramente superior a la media de la OCDE (84 %) y similar a la de la UE25 (87 %). Dentro de esta etapa, destaca el mayor peso de los programas generales (44 %, frente al 37 % en la OCDE y 33 % en la UE25), mientras que la formación profesional es reducida (15 %, muy por debajo del 23 % en la OCDE y del 29 % en la UE25). En cambio, la proporción de jóvenes en educación terciaria es elevada (20 %), casi el doble que en la OCDE y la UE25 (ambas en torno al 11 %), impulsada por la fuerte presencia de los ciclos de grado superior.

Perfil del alumnado de segunda etapa de educación secundaria

En 2023, el 44 % del alumnado de la OCDE y el 51 % en la UE25 cursaba programas profesionales en la segunda etapa de secundaria, mientras que en España la proporción era menor (39 %), aunque con un aumento de 6 puntos desde 2013. El reparto por género en España es más equilibrado que en la media internacional (52 % en programas generales y 48 % en profesionales), pero destaca la elevada edad del alumnado en FP, especialmente de las mujeres (29 años frente a 16 en los programas generales), lo que refleja el acceso tardío a esta vía formativa en comparación con la OCDE y la UE25.

En la OCDE, la mayoría del alumnado de secundaria superior cursa programas que permiten completar el nivel y acceder a la educación terciaria (90 % en programas generales y 76 % en profesionales). En España, en cambio, la proporción es mucho menor: solo el 59 % del alumnado de programas generales y el 61 % de los de orientación profesional obtiene una titulación que da acceso directo a la terciaria, mientras que el resto finaliza con cualificaciones parciales o sin opción de continuar. Esta situación se explica por la estructura en fases de la secundaria española (ESO y Bachillerato) y por la diversidad de programas profesionales.

El aprendizaje basado en el trabajo en los programas profesionales

Incorporar el aprendizaje basado en el trabajo en los programas de formación profesional ofrece múltiples ventajas. El entorno laboral facilita la adquisición de habilidades técnicas, así como de competencias personales y sociales. Sin embargo, en España, solo el 3 % del alumnado sigue programas que cumplen el estándar internacional para considerarse aprendizaje en el lugar de trabajo, lo que corresponde al alumnado de Formación Profesional Dual. La reciente reforma introducida por la Ley Orgánica de Ordenación e Integración de la Formación Profesional busca generalizar esta modalidad, por lo que se prevé un aumento de esta proporción en los próximos años.

1.5 Los sistemas de educación terciaria

El acceso a la educación terciaria

España presenta un acceso a la educación terciaria mucho más diversificado que la media internacional: solo el 47 % del alumnado inicia en grado, frente al 78 % en la OCDE y el 81 % en la UE25, mientras que el 39 % lo hace en ciclos cortos (muy por encima del 16 % en la OCDE y del 10 % en la UE25) y el 14 % en programas integrados de máster (también por encima de las medias). La edad media de ingreso coincide con la de la OCDE y la UE25 (22 años), y en cuanto al género, España refleja el mismo patrón que las medias internacionales, con una mayoría femenina (54 %), cifra que ha crecido respecto a 2013 y confirma la consolidación de la participación de las mujeres en la educación superior.

La graduación en educación terciaria

España muestra un patrón de especialización en educación terciaria distinto al de la OCDE y la UE25. En los ciclos cortos de educación terciaria en España predominan las áreas aplicadas, con un peso mayor que en la OCDE y la UE25: STEM alcanza el 28 % y salud y bienestar el 24 %, frente a medias internacionales más bajas. En cambio, las artes y humanidades representan solo un 7 %, muy por debajo del 14 % de referencia. En el grado, España presenta un perfil distinto, con una fuerte presencia de artes y humanidades (25 % frente al 22 % en la OCDE y al 21 % de la UE25), mientras que las áreas de salud (13 %), empresariales (20 %) y STEM (20 %) quedan por debajo de las medias internacionales.

En el máster, España se orienta claramente hacia el ámbito sanitario: el 21 % del alumnado se gradúa en salud y bienestar, muy por encima de la OCDE y la UE25 (16 % en ambos casos), mientras que STEM (15 %) y empresariales (18 %) presentan una menor representación que en el entorno internacional. En el doctorado, la distribución española es similar a la de la OCDE y la UE25, con STEM como principal campo (39 %), seguido de artes y humanidades (26 %) y salud (19 %). En conjunto, España combina un perfil aplicado en los ciclos cortos, un marcado peso humanístico en el grado y una orientación sanitaria en el posgrado, lo que la diferencia de los patrones más equilibrados de la OCDE y la UE25.

La finalización de la educación terciaria

En la educación terciaria, las tasas de finalización en España muestran un patrón favorable en comparación con las medias internacionales. En los grados, solo el 40 % del alumnado completa sus estudios en la duración teórica, tres puntos por debajo de la OCDE (43 %) y de la UE25 (44 %). Sin embargo, la diferencia se corrige al ampliar el horizonte temporal: al año adicional España alcanza el 59 %, en línea con la OCDE y la UE25, y a los tres años llega al 73 %, superando en 3 puntos la media de la OCDE (70 %) y en 5 la de la UE25 (68 %). En los ciclos cortos, España presenta resultados aún más positivos, con tasas de finalización superiores a las medias internacionales en todos los plazos.

España presenta tasas de abandono tras el primer año en educación terciaria significativamente inferiores a las medias de la OCDE y la UE25 en todos los tipos de programa, lo que sugiere una mayor adecuación entre la oferta y las expectativas del alumnado, así como la existencia de mecanismos de apoyo eficaces que favorecen la continuidad de los estudios.

En España, un año después de la duración teórica de los grados, el 59 % del alumnado de nuevo ingreso ha titulado, una cifra ligeramente superior a la media de la OCDE (58 %) y de la UE25 (57 %). Además, el país destaca por su baja tasa de abandono (14 %), muy por debajo de la OCDE (21 %) y de la UE25 (24 %), y porque un 26 % del alumnado sigue matriculado, frente al 20 % y 19 % de las medias internacionales, lo que anticipa mayores tasas de graduación a corto plazo. Estos resultados sitúan a España entre los sistemas con mayor continuidad y menor abandono en la educación terciaria, reforzando la idea de un sistema flexible y con capacidad de retención.

En España, las mujeres presentan mayores tasas de finalización que los hombres: el 49 % frente al 30 % en la duración teórica de los grados, y el 80 % frente al 65 % tres años después, cifras ligeramente superiores a las

medias de la OCDE y la UE25. La brecha de género alcanza los 15 puntos porcentuales, mayor que la media de la OCDE (12). Además, se observan diferencias según el tipo de institución: en España, la ventaja inicial de las privadas sobre las públicas es de 15 puntos, aunque al ampliar el horizonte temporal la diferencia se reduce a 6 puntos, un patrón similar al de la OCDE, donde la brecha prácticamente desaparece.

En España, las tasas de finalización en educación terciaria varían según el campo de estudio: en salud y bienestar alcanzan el 82 %, claramente por encima de la media de la OCDE y la UE25 (74 %) y más de 20 puntos por encima de los estudios STEM (60 %). Esta brecha entre áreas se repite en el ámbito internacional y refleja mayores dificultades de persistencia en STEM, donde además las mujeres, que representan solo el 30 % de los nuevos ingresos, presentan mayores tasas de abandono asociadas a experiencias de aislamiento y menor sentido de pertenencia.

Movilidad internacional de los estudiantes de educación terciaria

Estudiar en el extranjero se ha convertido en una experiencia diferenciadora clave para los estudiantes de educación terciaria y, en consecuencia, la movilidad internacional del alumnado ha recibido cada vez más atención política en los últimos años. En 2023, el alumnado internacional representaba en España el 4,3 % del total en educación terciaria, por debajo de la media de la OCDE (7,4 %) y de la UE25 (8,4 %). Aunque la proporción ha crecido en la última década (del 2,9 % en 2013 al 4,3 % en 2023), el aumento ha sido menos intenso que en el conjunto de la OCDE y la UE25, lo que mantiene a España en una posición rezagada respecto a la atracción de estudiantes internacionales.

En 2023, el perfil del alumnado internacional en España se concentraba principalmente en Latinoamérica y el Caribe (47 %) y en Europa (34 %), mientras que Asia y África tenían un peso menor (10 % y 7 %, respectivamente). Esta distribución contrasta con la media de la OCDE, donde Asia es la principal región de origen (58 % del total), y con la UE25, donde Europa representa el 40 %. Así, España se distingue por su fuerte vinculación con países latinoamericanos y europeos, manteniendo una menor atracción de alumnado asiático en comparación con la tendencia internacional.

2. Los resultados y la financiación educativa

2.1 Educación y empleo

Situación educativa y laboral de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años

En España, la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que sigue en educación (60,1 %) es superior tanto a la media de la OCDE (53,5 %) como a la de la UE25 (58,5 %), aunque destaca por su baja combinación de estudiantes empleados (10,6 %, frente a más del 30 % en países como Alemania, Noruega o Países Bajos). Al mismo tiempo, España presenta un porcentaje reducido de jóvenes de 18 a 24 años que, estando fuera del sistema educativo, se encuentran empleados (22,3 %), muy por debajo de la OCDE (32,5 %) y la UE25 (28,7 %). Finalmente, la proporción de jóvenes que ni está empleada, ni está en educación o formación (NEET) es en España más elevada (17,6 %) que en la media de la OCDE (14,1 %) y de la UE25 (12,9 %), situándose en una posición desfavorable respecto a los países europeos más avanzados, donde las cifras son inferiores al 10 %.

El 17,6 % de las personas jóvenes entre 18 y 24 años en España se encuentra en situación NEET, porcentaje superior a las medias de la OCDE (14,1 %) y la UE25 (12,9 %). Dentro de este grupo, España destaca porque más de la mitad (9,2 %) está en desempleo activo, frente a un 8,4 % en inactividad, lo que contrasta con la mayoría de los países europeos, donde predominan los inactivos. La proporción española de jóvenes inactivos es similar a la de la OCDE (8,8 %) y algo por encima de la UE25 (7,5 %), pero el desempleo juvenil en este grupo duplica las medias internacionales (5,5 % en OCDE y UE25) y solo países como Colombia y Grecia muestran valores similares.

En 2024, la proporción de jóvenes NEET en España descendió 2,1 puntos porcentuales respecto a 2019, en línea con la tendencia de recuperación observada en la OCDE tras la pandemia, aunque en menor medida que en países como Italia, Chile o Brasil, donde las reducciones superaron los 5 puntos. Pese a esta mejora, España sigue mostrando una situación desfavorable en el desempleo juvenil: el 7,3 % de las personas jóvenes de 18 a 24 años están en desempleo de corta duración, muy por encima de la media de la OCDE (4,3 %) y de la UE25 (4,0 %), mientras que en el desempleo de larga duración también presenta un valor superior (1,9 %, frente al 1,2 % y 1,5 %, respectivamente). Solo Grecia e Italia muestran tasas de desempleo de larga duración superiores, mientras que países como México o Países Bajos presentan niveles prácticamente residuales.

Mercado de trabajo y nivel educativo

Los mercados laborales ofrecen mejores perspectivas de empleo cuando los individuos mejoran su nivel de educación. Además, las personas con un nivel educativo inferior tienden a percibir salarios más bajos.

En España, la tasa de empleo de la población adulta (25-64 años) muestra una fuerte relación con el nivel educativo, aunque con resultados menos favorables que las medias internacionales en los niveles más altos de formación. Entre quienes tienen educación terciaria, la tasa de empleo alcanza el 84 %, por debajo de la OCDE (87 %) y la UE25 (89 %); para quienes han completado la segunda etapa de secundaria o la postsecundaria no terciaria, la tasa es del 74 %, también inferior a la OCDE (78 %) y la UE25 (79 %). Solo en el nivel más bajo, por debajo de la segunda etapa de secundaria, España presenta un valor mayor (62 %) que la OCDE (60 %) y la UE25 (57 %).

Además, en España el salto en las oportunidades de empleo al completar la segunda etapa de secundaria es más reducido (12 p.p.) que en la OCDE (17 p.p.) y la UE25 (21 p.p.), lo que sugiere que este nivel educativo tiene un menor efecto protector frente al desempleo que en otros países europeos. En cambio, la ventaja de alcanzar una titulación terciaria se sitúa en la misma magnitud (10 p.p. adicionales) que la media internacional, reflejando que la educación superior sigue siendo clave para mejorar las perspectivas laborales en España.

Los resultados de PIAAC muestran que tanto el nivel educativo como las competencias influyen de forma significativa en las oportunidades de empleo. En España, tanto el nivel educativo como las competencias influyen en la empleabilidad, aunque con menor intensidad que en la media de la OCDE. La tasa de empleo pasa del 56 % al 78 % entre quienes tienen bajo y medio nivel de competencia matemática (frente a 56 % y 73 % en la OCDE). Incluso con igual nivel de competencias, el empleo varía del 61 % al 80 % según el nivel educativo alcanzado, mientras que en la OCDE oscila entre el 60 % y el 83 %. Esto muestra que en España la combinación de educación y competencias mejora las oportunidades laborales, pero el efecto diferencial es menor que en otros países.

La tasa de desempleo entre la población joven en España disminuye claramente con el nivel educativo: en 2024 fue del 21 % entre quienes no alcanzaron la segunda etapa de secundaria, del 14 % para quienes la completaron y del 9 % entre la población con estudios terciarios. Aunque esta relación inversa también se observa en la OCDE y la UE25, las tasas españolas son más altas en todos los niveles. Completar la segunda etapa de secundaria reduce el desempleo un 35 % en España, un efecto positivo pero menor que en la OCDE (46 %) y la UE25 (55 %). Esto confirma que este nivel educativo sigue siendo un umbral clave para la inserción laboral, aunque su impacto en España es más limitado que en otros países europeos.

En España, el desempleo de la población con educación terciaria varía notablemente según el campo de estudios: alcanza el 9 % en artes, humanidades, ciencias sociales, periodismo e información, el 6 % en ciencias empresariales, administración y derecho, el 5 % en STEM y el 6 % en salud y bienestar. Aunque STEM presenta las mejores perspectivas, la tasa en salud es alta respecto a otros países. La brecha entre campos en España es de 4 puntos porcentuales, menor que en Irlanda o Suecia (7 p.p.), pero mayor que en Países Bajos o Reino Unido (menos de 2 p.p.).

La duración del desempleo también refleja la desigualdad según el nivel educativo en el total de la población: el 31 % de las personas con educación terciaria en desempleo son de larga duración, frente al 41 % de quienes

no alcanzan la segunda etapa de secundaria en España. Estas cifras superan las medias de la OCDE (25 % y 36 %). La brecha entre niveles educativos en España es de 9 puntos porcentuales, similar a las diferencias internacionales (10 p.p. en la OCDE y 11 p.p. en la UE25).

Tendencias en la relación entre el mercado de trabajo y la educación

Las tasas de empleo de la población joven (25-34 años) en España han mejorado entre 2019 y 2024 en todos los niveles educativos salvo en el inferior a la segunda etapa de secundaria, donde se observa un ligero descenso (del 63 % al 62 %). En cambio, el empleo ha aumentado entre quienes alcanzan la segunda etapa de secundaria (del 71 % al 73 %) y, especialmente, entre quienes poseen educación terciaria (del 79 % al 82 %), con una subida más intensa que en la OCDE y la UE25. Pese a ello, España sigue por debajo de las medias internacionales en los niveles superiores: alrededor de 7 puntos menos en secundaria y 5 puntos menos en terciaria. Al mismo tiempo, la población joven con estudios terciarios ha crecido del 47 % al 53 %, y la brecha de empleabilidad entre este grupo y quienes no alcanzan la secundaria superior se ha ampliado hasta 20 puntos, aunque sigue siendo menor que en la OCDE (26 p.p.) y la UE25 (31 p.p.).

Beneficios retributivos de la educación

En España, las personas con educación terciaria perciben de media un 49 % más que quienes han completado la segunda etapa de secundaria, una ventaja salarial algo menor que en la OCDE (54 %) y la UE25 (51 %). En cambio, quienes no alcanzan dicho nivel educativo ganan un 18 % menos, en línea con las medias internacionales. La diferencia de ingresos también varía dentro del propio nivel terciario: en España, los titulados de ciclos cortos ganan un 11 % más que quienes tienen secundaria superior, frente al 40 % en el caso del grado y al 76 % con máster o doctorado, cifras algo inferiores a las de la OCDE (17 %, 39 % y 83 %).

La ventaja salarial de la educación terciaria frente a la segunda etapa de secundaria aumenta con la edad: del 45 % en la población joven (25-34 años) al 61 % en la franja de 45-54 años, un patrón similar al de la OCDE y la UE25. Asimismo, la desventaja de no haber completado la secundaria superior también se amplía con la edad, pasando del 10 % al 18 %.

En España, la probabilidad de tener un salario por encima de la mediana general aumenta con el nivel educativo: un 30 % entre quienes no alcanzan la segunda etapa de secundaria, un 42 % entre quienes sí la completan y un 66 % entre la población con educación terciaria, cifras muy próximas a las medias de la OCDE (26 %, 42 % y 68 %). Sin embargo, las diferencias se amplían al considerar los salarios más altos: el 27 % de la población con educación terciaria en España gana más del doble de la mediana, frente al 22 % en la OCDE, mientras que solo un 9 % de quienes tienen secundaria y un 3 % de quienes no la alcanzan se sitúan en ese nivel. En el extremo contrario, un 28 % de la población con bajo nivel educativo en España percibe menos de la mitad de la mediana, frente a un 22 % en secundaria y un 12 % en terciaria, valores algo superiores a los promedios internacionales. Estos resultados reflejan que, aunque la educación terciaria ofrece claras ventajas salariales, la desigualdad en los ingresos asociados a la educación es más marcada en España que en la media de la OCDE, especialmente en los tramos más altos y más bajos de la distribución.

La brecha salarial de género entre jóvenes de 25 a 34 años es menor en España que en la media de la OCDE, especialmente en la educación terciaria, donde las mujeres ganan el 88 % del salario de los hombres frente al 83 % de la media internacional. Además, en España se observa una relación positiva entre nivel educativo y reducción de la brecha: 88 % en terciaria, 83 % en secundaria superior y 77 % en niveles inferiores, mientras que en la OCDE el nivel educativo apenas influye en las diferencias. No obstante, la brecha se amplía con la edad, pasando en terciaria del 88 % en jóvenes al 79 % entre 45 y 54 años, lo que refleja que factores estructurales del mercado laboral, como la segregación ocupacional, las trayectorias profesionales interrumpidas y la menor promoción de las mujeres, siguen limitando la igualdad salarial en el tiempo.

Participación de la población adulta en el aprendizaje permanente

La participación en el aprendizaje de personas adultas está fuertemente vinculada tanto al nivel de competencias como al nivel educativo. Solo el 26 % de la población de España con bajo nivel de comprensión

lectora participa en programas de formación, frente al 73 % de quienes tienen un nivel alto, una diferencia similar a la media de la OCDE (26 % y 70 %). Incluso dentro de un mismo nivel educativo, las competencias marcan diferencias: entre la población con educación terciaria, la participación alcanza el 74 % si tienen alta competencia lectora, frente al 44 % si su nivel es bajo. Además, el uso frecuente de habilidades refuerza esta relación: en España, las personas que emplean a diario sus competencias lectoras tienen 2,8 veces más probabilidades de participar en formación, frente a 2,4 en la OCDE.

2.2 Resultados sociales de la educación

La salud autopercebida mejora con el nivel educativo en España, aunque con un patrón algo distinto al de la OCDE: el 48 % de la población con educación terciaria declara tener muy buena salud (frente al 51 % en la OCDE), mientras que en los niveles medio y bajo las proporciones son más altas que las medias internacionales (40 % frente al 37 % y 29 % frente al 26 %). En cuanto a hábitos, el consumo diario de tabaco decrece con el nivel educativo, situándose en el 35 % entre quienes no alcanzan la segunda etapa de secundaria, el 26 % entre quienes sí la completan y el 11 % entre la población con educación terciaria, cifras muy similares a la media de países participantes en la Encuesta Social Europea.

La relación entre nivel educativo y salud mental, medida a través del disfrute de la vida, es más tenue en España que en la media europea. El 74 % de la población con educación terciaria declara haber disfrutado de la vida la semana previa, frente al 70 % con segunda etapa de educación secundaria y al 64 % con un nivel inferior, una diferencia de 10 puntos (frente a 14 en la media europea). La persistencia de desigualdades y el impacto de la pandemia subrayan la necesidad de integrar mejor la atención a la salud mental en las políticas públicas, teniendo en cuenta su vínculo con la educación y el empleo.

2.3 Financiación de la educación

Indicadores a nivel de sistema sobre la financiación de la educación

En España, la inversión educativa medida en gasto por estudiante de educación primaria a terciaria (13 385 dólares) es inferior a la media de la OCDE (15 023 dólares) y de la UE25 (14 285 dólares). Sin embargo, en relación con la riqueza del país, España destina un 26,5 % del PIB per cápita por estudiante, superando tanto la media de la OCDE (25,3 %) como la de la UE25 (24,3 %). En cuanto al gasto total en instituciones educativas como proporción del PIB, España alcanza el 4,5 %, un valor intermedio que se sitúa por encima de la UE25 (4,2 %) pero por debajo de la OCDE (4,7 %). Estos datos muestran que, aunque España invierte menos por estudiante en términos absolutos, realiza un esfuerzo relativo mayor en función de su capacidad económica, situándose en un grupo de países, junto a Chile, Japón o Portugal, que combinan menor gasto por alumno con un esfuerzo relativo elevado.

Gasto público por estudiante

El gasto público por estudiante en España es inferior a la media de la OCDE en todos los niveles educativos. En primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria asciende a 10 924 dólares, frente a 12 438 en la OCDE; en educación terciaria es de 11 741 dólares, también por debajo de la media internacional (15 102 dólares); y en infantil alcanza los 8 996 dólares, lejos de los países nórdicos, que superan los 17 000 dólares. Estos datos reflejan un esfuerzo inversor menor que la media de la OCDE, situando a España en una posición intermedia entre los países analizados.

Evolución del gasto total en educación

Entre 2015 y 2022, España aumentó el gasto total en educación primaria a terciaria un 16,7 %, por encima de la media de la OCDE (14,7 %) y en línea con la UE25 (16,1 %). Sin embargo, el gasto por estudiante creció un 10,4 %, por debajo de la OCDE (11,9 %) y de la UE25 (14,1 %), debido al mayor incremento del alumnado en

España (5,7 % frente al 2,5 % en la OCDE). Destaca el fuerte aumento de la matrícula en educación terciaria (+17,1 %), que explica parte de esta diferencia. Además, España registró un crecimiento notable del gasto público en educación (20,3 %, frente al 13,1 % en la OCDE y 16,9 % en la UE25), lo que se tradujo en un aumento de su peso dentro del gasto público total (+2,5 %), a contracorriente de la tendencia descendente observada en la mayoría de los países.

Gasto en educación en relación con el PIB

En 2022, España destinó el 4,5 % de su PIB a las instituciones educativas de primaria a terciaria, un valor superior al de la UE25 (4,2 %) pero inferior a la media de la OCDE (4,7 %). Por niveles, el gasto representó el 3,2 % del PIB en primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, y el 1,4 % en educación terciaria, cifras muy próximas a las medias de la OCDE y por encima de las de la UE25. En educación infantil, España invirtió un 0,7 % del PIB, ligeramente por debajo de las medias internacionales (0,9 % en la OCDE y 0,8 % en la UE25). En comparación con otros países, España se sitúa en una posición intermedia: gasta más que Italia o Japón, en niveles similares a Alemania, pero por debajo de Portugal, Francia o Reino Unido.

La financiación de la educación infantil

El gasto por niño o niña en educación infantil es de 10 711 dólares en España, por debajo de la media de la OCDE (13 498) y de la UE25 (12 769). En la etapa de preprimaria (segundo ciclo de Educación Infantil), el gasto alcanza los 10 263 dólares, igualmente inferior a las medias internacionales (ligeramente inferior a 12 000 dólares). Aunque el esfuerzo inversor es menor que en la mayoría de los países europeos, la financiación pública cubre el 88 % del gasto total, en línea con la OCDE (87 %) y ligeramente por debajo de la UE25 (89 %). Estos datos sitúan a España en una posición intermedia: con un nivel de gasto menor que los países nórdicos, que superan los 16 000 dólares por niño o niña, pero con una financiación pública sólida y más elevada que en países como Portugal o Reino Unido.

En España, el 76 % del gasto en educación preprimaria se destina a centros públicos y el 24 % a centros privados, una proporción muy cercana a la media de la OCDE (74 % públicos) y algo inferior a la de la UE25 (78 %). Esto sitúa a España en una posición intermedia entre países con fuerte predominio de la financiación pública, como Grecia o Italia (cerca del 90 %), y aquellos con un peso elevado de la financiación privada o concertada, como Países Bajos, Reino Unido o Chile, donde menos de la mitad del gasto se dirige a centros públicos.

Entre 2015 y 2022, el gasto público por niño o niña en educación preprimaria aumentó en España un 25 %, en línea con la OCDE y la UE25 (24 % en ambos casos). Este incremento se explica principalmente por la caída del 15 % en la matrícula, junto con un aumento del 6 % en el gasto público total en esta etapa. A diferencia de España, en la media internacional el número de escolares creció ligeramente (+1 %) y el aumento se debió sobre todo a mayores recursos invertidos (+23 % en la OCDE y +24 % en la UE25).

La financiación de la educación primaria y primera etapa de educación secundaria

El gasto público por estudiante en primaria (9634 dólares) y en la primera etapa de secundaria (11 538 dólares) en España se sitúa por debajo de las medias de la OCDE (12 051 y 13 402 dólares) y de la UE25. En términos relativos al PIB, España dedica un 1,9 % a estas etapas, también por debajo de la OCDE (2,2 %) y de la UE25 (2,0 %).

En España, el gasto por estudiante en la primera etapa de secundaria es de 14 324 dólares en centros públicos, una cifra cercana a la media internacional, mientras que en los centros privados (concertados e independientes) se reduce a 9120 dólares, muy por debajo de la media de la OCDE y de la UE25. Esta diferencia refleja un patrón común en varios países, como Finlandia, Italia o Portugal, donde el gasto público por estudiante supera claramente al privado. En contraste, en contextos con una fuerte financiación pública de la red privada, como Países Bajos o Reino Unido, las diferencias son mínimas, mientras que Grecia destaca como excepción al presentar un gasto privado muy superior al público.

Entre 2015 y 2022, el gasto por estudiante en primaria y primera etapa de secundaria creció en España un 12 %, un aumento inferior al de la media de la OCDE (15 %). Este resultado se explica por un incremento del 1 % en la matrícula y del 13 % en el gasto total, frente al 3 % y 18 % registrados, respectivamente, en la media de la OCDE.

La financiación de la segunda etapa de educación secundaria

El gasto público por estudiante en la segunda etapa de secundaria es de 12 514 dólares en España, prácticamente igual a la media de la OCDE (12 532) y superior a la de la UE25 (11 983). Destaca especialmente la fuerte inversión en formación profesional: el gasto por estudiante en estos programas supera en 5545 dólares al de los programas generales, la mayor diferencia entre los países analizados y muy superior a la media de la OCDE (1320) y de la UE25 (1731). Esto refleja la prioridad otorgada en España a la formación profesional, cuyos mayores costes se explican por la necesidad de equipamiento técnico, talleres y grupos más reducidos, situando al país entre los que más apuestan por esta vía educativa en términos de inversión.

En España, el peso del gasto privado en la segunda etapa de secundaria difiere según la orientación del programa: representa el 14 % en los programas generales, por encima de la media de la OCDE (11 %) y la UE25 (8 %), mientras que en los programas profesionales alcanza solo el 6 %, por debajo de la OCDE (11 %) y la UE25 (10 %). Esto refleja que en España las familias tienen una mayor participación en la financiación de los programas generales, mientras que la implicación del sector privado (empresas y lugares de trabajo) en la formación profesional es más reducida que en países como Alemania, Francia o Países Bajos, donde el gasto privado en estos programas supera el 30 %.

La financiación educativa refleja un modelo altamente descentralizado en España: más del 80 % de los fondos públicos provienen de los gobiernos autonómicos, frente al 15 % del gobierno central y el 3 % del nivel local. Esta distribución contrasta con la media de la OCDE, donde los gobiernos centrales aportan cerca de dos tercios de los fondos antes de transferencias, y con la UE25 (73 %). España se sitúa así en el grupo de países con mayor peso regional en la financiación, junto a Japón, Brasil o Alemania. En cuanto a la segunda etapa de secundaria, la diferencia entre programas es reducida: el nivel central financia el 13 % de los profesionales y el 16 % de los generales, muy lejos de países como Alemania, donde la orientación del programa condiciona más la distribución de fondos.

La financiación de la educación terciaria

En España, el gasto por estudiante en universidades públicas es de 20 064 dólares, por debajo de la media de la OCDE (23 733) y de la UE25 (23 029), en un contexto de expansión del acceso que incrementa la presión sobre los presupuestos públicos. Aunque la situación española es intermedia, por encima de países como Portugal o Grecia, pero lejos de los niveles de los países nórdicos, que superan los 30 000 dólares, refleja la necesidad de equilibrar la calidad, la equidad y la sostenibilidad de la educación terciaria.

La inversión en I+D vinculada a la educación terciaria eleva el gasto de este nivel del 1,0 % al 1,4 % del PIB en España, lo que refleja su relevancia en el sistema universitario y en la economía. Aunque la proporción del gasto total en I+D destinada a la educación es baja en todos los países, España (3,9 %) supera ligeramente a la media de la OCDE y la UE25 (3,7 %), situándose por encima de países como Estados Unidos, Francia o Finlandia, donde no llega al 0,5 %. En cuanto a la distribución por campos, España destaca por dedicar un 25 % del gasto en I+D a la salud y un 18 % a la producción industrial y tecnológica, invirtiendo el orden habitual de prioridades en la OCDE.

Las tasas de matrícula en educación terciaria pública de España son relativamente bajas, aunque muestran diferencias significativas: un máster cuesta de media un 43 % más que un grado, frente al 28 % en la OCDE. Los programas de ciclo corto son gratuitos en instituciones públicas, lo que favorece su acceso, mientras que en los másteres privados independientes el coste medio asciende a 13 930 dólares, casi seis veces más que en una universidad pública (2 447 dólares). Este diferencial responde más a los precios reducidos del sector público que a un coste excepcionalmente alto en el privado. Entre 2013 y 2023, la proporción de estudiantes

de máster en instituciones privadas independientes en España pasó del 15 % al 39 %, una de las subidas más marcadas entre los países de la OCDE. Esta tendencia refleja el creciente papel del sector privado en la absorción de la demanda, planteando retos en términos de calidad, equidad y sostenibilidad financiera del sistema de educación superior.

España se sitúa en el modelo de financiación de la educación terciaria con tasas moderadas y ayudas públicas focalizadas en el alumnado desfavorecido, lo que favorece la equidad y limita el endeudamiento estudiantil. Con matrículas accesibles (entre 150 y 2000 dólares), este sistema contrasta con países de tasas elevadas y menor apoyo público, como Canadá o Polonia, o con los de tasas bajas financiadas con impuestos altos, como los nórdicos. Frente a modelos basados en la deuda estudiantil, como en Estados Unidos o Reino Unido, el enfoque español combina accesibilidad con una fiscalidad progresiva, aunque plantea el reto de garantizar suficiente cobertura a las rentas medias en un contexto de expansión de la educación superior.

3. El entorno de los centros educativos y el aprendizaje

3.1 Horas de clase

En España, El número de horas de instrucción anuales es similar en España a la media internacional en primaria (789 horas, frente a 804 en la OCDE y 730 en la UE25), pero se sitúa muy por encima en la primera etapa de secundaria, con 1053 horas al año, es decir, 144 más que la media de la OCDE y 201 más que la de la UE25.

España con 7890 horas de instrucción obligatoria (4733 en educación primaria y 3158 horas en primera etapa de secundaria) se encuentra por encima de las medias internacionales de la OCDE y de la UE25, en concreto 287 y 996 horas por encima, respectivamente.

En la distribución del tiempo de instrucción, España presenta un patrón bastante alineado con las medias internacionales, aunque con algunas particularidades. En primaria, un 41 % del tiempo se dedica a lengua y matemáticas, igual que en la media OCDE y UE25, pero con menor peso de lengua y literatura (23 %, frente al 25 % y 26 %) y mayor en matemáticas (18 %, frente al 16 %). Destaca también el espacio otorgado al aprendizaje de un segundo idioma (11 %), más alto que la media internacional (3–4 %).

En secundaria, las materias troncales representan un 28 % del tiempo, frente al 41 % en primaria, con porcentajes similares a las medias internacionales en lengua (15 %) y matemáticas (13 %), pero con un incremento menor en ciencias naturales (11 %, frente al 12 % de la OCDE y 13 % de la UE25). España mantiene además un peso constante de las artes (9 %) frente al descenso observado en otros países, dedica menos tiempo a otros contenidos obligatorios (8 % frente al 13 % en la OCDE) y compensa con un uso más elevado de horas flexibles (15 %, frente al 7 % en la OCDE). En este apartado se incluyen tanto las horas cedidas a los centros para que las asignen a las áreas que consideren oportunas como las dedicadas a materias propias del centro o de la comunidad autónoma.

3.2 Número medio de estudiantes por docente y tamaño de clase

Número medio de estudiantes por docente

España presenta una media de estudiantes por docente inferior a las medias de la OCDE y la UE25 en todas las etapas educativas. La única excepción se encuentra en la primera etapa de la educación secundaria, donde España se iguala con la media de la UE25.

La ratio de alumnado por docente en la educación infantil en España se sitúa en niveles comparables a las medias internacionales. En el primer ciclo (CINE 01) es de 9:1, prácticamente igual a la OCDE y la UE25,

mientras que en el segundo ciclo (CINE 02) alcanza 12:1, idéntica a la de la UE25 y un punto inferior a la media de la OCDE (13:1). La evolución en la última década muestra una mejora más acusada en España: entre 2013 y 2023 la ratio en CINE 02 descendió de 15:1 a 12:1, una reducción mayor que la registrada en la OCDE y la UE25.

Las ratios de estudiantes por docente en España se sitúan sistemáticamente por debajo de las medias internacionales, lo que sugiere una mayor capacidad de atención individualizada. En primaria, la media española es de 12 estudiantes por maestro, frente a los 14 de la OCDE y 13 de la UE25. En la primera etapa de secundaria, la ratio es de 11, igual que la UE25 y por debajo de la OCDE (13).

Las diferencias se amplían en la segunda etapa: en la vía general, España presenta 11 estudiantes por docente (frente a 14 en la OCDE y 12 en la UE25), y en la profesional la brecha es aún mayor, con 8 estudiantes por docente frente a 13 y 12, respectivamente.

Tamaño de la clase

El tamaño de la clase es un tema central en el debate educativo, con una percepción generalizada de que las clases más pequeñas son una oportunidad para que los docentes brinden una atención más individualizada, reduzcan el tiempo dedicado a la gestión del aula y adapten mejor su enseñanza a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, beneficiando especialmente a los estudiantes que proceden de entornos socioeconómicos desfavorecidos.

El tamaño medio de las clases en España se sitúa en la media internacional en primaria y por encima en secundaria. En primaria, la media es de 21 estudiantes por aula, igual que en la OCDE y superior a la UE25 (19). En la primera etapa de secundaria, la media española asciende a 25, superando tanto la OCDE (23) como la UE25 (21).

Entre 2013 y 2023, en España el tamaño medio de las clases en educación primaria se redujo en un estudiante, mientras que en la primera etapa de la educación secundaria se mantuvo sin cambios. En la media de la OCDE y de la UE25, el tamaño de las clases ha permanecido estable a lo largo de la última década.

3.3 Retribuciones del profesorado y de los directores

En todos los niveles educativos, el salario del profesorado en España se sitúa por encima de la media de la OCDE y de la UE25. Sin embargo, el tiempo necesario para alcanzar el tramo más alto de la escala salarial es, en el caso de España, uno de los más largos entre los países de la OCDE.

En España, los salarios iniciales del profesorado son relativamente altos en comparación con las medias internacionales. En educación preprimaria y en secundaria, la retribución de inicio es en torno a un 30 % superior a la media de la OCDE y de la UE25. En educación primaria, la ventaja es algo menor, con salarios iniciales un 24 % por encima de las medias internacionales.

Tras 15 años de antigüedad, el salario del profesorado español continúa siendo superior a las medias internacionales, pero la ventaja disminuye hasta situarse en torno al 15 %. En el caso de la educación primaria, la diferencia es aún más estrecha: un 6 % por encima de la media de la OCDE y un 10 % por encima de la de la UE25, aplicando la paridad de poder adquisitivo.

En el tramo máximo de la escala, los salarios del profesorado de primaria en España son un 9 % superiores a la media de la OCDE y un 12 % más altos que en la UE25, lo que refleja una progresión salarial más moderada que en otros países. La retribución salarial del profesorado español es alta al inicio de la carrera docente y moderada al final de dicha carrera en comparación con el resto de los países.

Entre 2015 y 2024, los salarios nominales han crecido de manera significativa, aunque en menor medida que el coste de la vida, lo que ha dado lugar a un estancamiento de los salarios en términos relativos. En educación primaria, el salario inicial en precios constantes ha experimentado un retroceso del 1,2 %, y el

salario de quienes cuentan con 15 años de experiencia apenas ha variado. En la media de la OCDE, el salario inicial del profesorado de primaria ha aumentado un 17 % y un 6 % el del profesorado con 15 años de ejercicio profesional.

En España, el salario mínimo de un director o directora de educación primaria se sitúa por encima de las medias de la OCDE y de la UE25, mientras que el salario máximo se encuentra en un nivel intermedio entre ambas referencias internacionales. En la primera etapa de la educación secundaria, tanto el salario mínimo como el máximo superan las medias de la OCDE y de la UE25.

La diferencia entre el salario mínimo de los directores y directoras de primaria y primera etapa de secundaria es del 21 %. Estos salarios mínimos son un 2 % superiores a la media de la OCDE en educación primaria y un 13 % más elevados en la primera etapa de educación secundaria.

El salario máximo de un director de educación primaria es un 40 % superior al salario máximo del profesorado en la media de los países de la OCDE. En España, supone una diferencia de un 23 % favorable al salario de los directores, inferior al 28 % de la media de la UE25.

Analizando el coste salarial del profesorado docentes como combinación de cuatro factores, España se encuentra entre los países con coste salarial alto por la contribución debida a un salario superior a la media y menor carga lectiva de los docentes. En menor medida también contribuye tener un número menor de horas de instrucción que la media y un tamaño medio de la clase ligeramente por debajo de la media de países OCDE.

Las carencias de docentes se han convertido en una preocupación urgente para las políticas públicas en la mayoría de los países de la OCDE. En España, el 34 % del profesorado de secundaria tenía 50 años o más en 2013, proporción que aumentó al 39 % en 2023, ligeramente superior a la media de la OCDE y situándose por debajo de la media de la UE25 (42 %). En primaria, la evolución fue distinta: el porcentaje pasó del 33 % en 2013 al 30 % en 2023, por debajo tanto de la media de la OCDE (34 %) como de la UE25 (38 %). Paralelamente, el porcentaje de docentes menores de 30 años es muy reducido, un 9 % en la educación preprimaria, un 8 % en primaria y un 6 % en secundaria, todos ellos valores inferiores a las medias internacionales.

3.4 Perfil del profesorado de los programas de educación terciaria

En la educación terciaria, España presenta una proporción de estudiantes por personal académico más favorable que la media internacional, especialmente en las instituciones públicas. La ratio se sitúa en 11 estudiantes por docente en las universidades públicas y en 17 en las privadas, frente a las medias de la OCDE de 15 y 18, respectivamente. Estas cifras sitúan a España en una posición intermedia: mejor dotada que la media de la OCDE, aunque con diferencias notables entre sectores público y privado, un patrón que también se observa en países como Alemania o Noruega.

La estructura por edad del personal académico en España refleja un envejecimiento significativo, en línea con la tendencia internacional. En la educación terciaria universitaria, la mitad del profesorado tiene 50 años o más, una proporción superior a la media de la OCDE (40 %), mientras que el personal joven menor de 30 años apenas representa un 3 %, frente al 9 % de media internacional. En los ciclos cortos de terciaria, el peso del profesorado joven es algo mayor (6 %), aunque todavía limitado, y el del personal de 50 años o más alcanza el 39 %.

En España ha aumentado el porcentaje de personal académico de educación terciaria con 50 o más años, pasando del 41 % en 2013 al 44 % en 2018 y al 47 % en 2023. En cambio, las medias internacionales se han mantenido más estables: en la media de la OCDE el valor se situó en torno al 40 % en 2013, 2018 y 2023, mientras que en la UE25 se mantuvo en el 40 % en 2013 y 2018, aumentando ligeramente hasta el 41 % en 2023.

La educación terciaria continúa mostrando una brecha de género en el personal académico, aunque con avances en la última década. La situación varía según el tipo de programa: en los ciclos cortos, ellas son mayoría (54 % en España, 55 % en la UE25 y 53 % en la OCDE), mientras que en la educación universitaria su presencia es menor (44 % en España frente al 45 % en la OCDE).

Las diferencias también se aprecian por edad: en España, al igual que en la media internacional, las mujeres representan el 52 % del personal académico menor de 30 años, pero solo el 42 % entre quienes tienen 50 o más. Esto sugiere que las cohortes más jóvenes avanzan hacia una mayor paridad, aunque persisten obstáculos para que las mujeres progresen al mismo ritmo que los hombres hacia posiciones estables y de mayor rango. La precariedad contractual, la presión por publicar y las responsabilidades familiares continúan siendo factores que limitan su trayectoria.

Entre 2013 y 2023, la presencia femenina aumentó 6 puntos en la educación terciaria en España, pasando del 41 % al 47 %, lo que la sitúa entre los países con mayor progreso en la última década.

España, junto a Grecia, destacan por tener la mediana de tamaño institucional más elevada, en torno a 15 000 estudiantes, lo que refleja una fuerte concentración en instituciones de gran tamaño. En España existen 81 instituciones de educación terciaria, con una mediana de 13 747 estudiantes. La Universidad Complutense de Madrid es la mayor, con 65 331 matriculados en 2023, mientras que la más pequeña cuenta con 559.

Salarios del personal docente de educación terciaria

La competitividad salarial es un factor clave para atraer y retener personal académico cualificado, aunque se combina con otros elementos como la autonomía investigadora, el reconocimiento profesional o el equilibrio entre docencia e investigación. En la media de países de la OCDE con datos disponibles, los salarios reales en la educación universitaria varían según la trayectoria: 61 958 dólares para personal junior, 73 682 para intermedio y 108 255 para sénior. Si bien los salarios globales son comparables a los de trabajadores con educación terciaria, existen diferencias por antigüedad: el personal junior gana un 18 % menos, mientras que el sénior percibe un 50 % más.

En España, el salario mínimo y máximo del personal junior están por debajo de los salarios reales de este nivel en la mayoría de los países. Para el personal intermedio, los salarios oscilan entre un mínimo de 52 217 dólares (ajustado por paridad de poder adquisitivo) y un máximo de 122 718 dólares, situándose en una posición intermedia respecto a las medias internacionales. En el caso del personal sénior, el salario mínimo y máximo alcanza valores similares a los de las medias de los países con datos disponibles.

3.5 Sistemas de admisión en educación universitaria

Los sistemas de admisión pueden ser abiertos, en los que los solicitantes solo necesitan haber alcanzado el nivel educativo requerido para ser admitidos, o selectivos, en los que los estudiantes deben cumplir determinados criterios y/o superar un proceso competitivo para acceder.

Sea cual sea el tipo de sistema de admisión utilizado, pueden existir limitaciones para el acceso de los estudiantes a los programas universitarios, ya sea porque el número de plazas en algunos o en todos los programas es restringido, o porque los candidatos deben ser evaluados o examinados antes de poder matricularse.

En el caso de España, el acceso a los estudios universitarios desde el bachillerato es de carácter selectivo y está determinado por las características de la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU). Por su parte, la admisión a los ciclos cortos de educación terciaria (Formación Profesional de Grado Superior) responde a un sistema abierto, dado que únicamente se requiere haber completado la segunda etapa de educación secundaria (CINE 3) para poder acceder.

Los procedimientos de admisión a la educación terciaria varían entre países: casi la mitad del alumnado solicita plaza directamente a la institución y un tercio lo hace a través de sistemas centralizados, mientras que otros combinan ambos métodos. En España, el acceso a las universidades públicas se organiza de forma centralizada por cada comunidad autónoma, a través de un proceso de preinscripción en el que los estudiantes ordenan sus preferencias de programas e instituciones. El número de opciones disponibles depende de la región, oscilando entre cinco en Galicia y La Rioja y hasta veinte en la Comunitat Valenciana.

El acceso universitario presenta una gran diversidad en la OCDE: en la mayoría de los países al menos el 60 % de solicitantes obtiene plaza, aunque en algunos la proporción no alcanza la mitad. En España, el 79 % son admitidos e inician efectivamente sus estudios, situándose entre los países con mayor continuidad. El sistema centralizado hace que cada solicitante formule varias preferencias (7,8 de media), lo que genera un elevado volumen de solicitudes: en 2023/24 se registraron 2,4 millones, de las cuales 340 172 fueron aceptadas, aunque muchas de las restantes no se tramitan una vez se confirma la admisión en una de las opciones anteriores.

El 29 % de las solicitudes correspondió al área de salud y bienestar, seguido de ciencias empresariales, administración y derecho (14 %), ingeniería, industria y construcción (13 %), y ciencias sociales, periodismo e información y educación (10 % cada una).



BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

AGCID. (s.f.). Becas para extranjeros: Descripción de la oferta. agcidChile. Recuperado de <https://www.agcid.gob.cl/becas/becas-para-extranjeros>

Azila-Gbettor, E., Atsu, E., & Quarshie, A. (2022). Job stress and job involvement among tertiary interns: The buffering role of perceived coworker support. *Heliyon*, 8(9), e10414. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2022.e10414>

Balestra, C., D. Hirsch and D. Vaughan-Whitehead. (2023). Living wages in context: A comparative analysis for OECD countries. En *OECD Papers on Well-being and Inequalities* (Vol. 13). OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/2e622174-en>

BOE (2022). Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. Disponible en: <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>

Carabaña, J. (2019). “Una consideración melancólica de la tasa de ninis”. *Indicadores comentados del sistema educativo español, 2019* (págs. 159-165). Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid. Disponible en: <https://www.sociedadeducacion.org/core/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2019.pdf>

Cattaneo, M., Civera, A., Meoli, M., & Paleari, S. (2020). Analysing policies to increase graduate population: Do tuition fees matter? *European Journal of Higher Education*, 10(1), 10-27. <https://doi.org/10.1080/21568235.2019.1694422>

Cronin, Z. (2019). To mix or not to mix: A critical review of literature on mixed-age groups in primary schools. *Cambridge Open-Review Educational Research*, 6, 165-179. Recuperado 05 20, 2025, from <https://cerj.educ.cam.ac.uk/archive/v62019/CORERJ-Journal-Volume6-10-ToMixOrNotToMix.pdf>

Demange, P., Boomsma, D., van Bergen, E., & Nivard, M. (2023). Evaluating the causal relationship between educational attainment and mental health. *European Neuropsychopharmacology*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2023.08.044>

DEPP. (2020). Évaluation de l’impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+. En: *Série Etudes*. s.l.:Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance. <https://hal.science/hal-04782796v1>

DHZW. (2022). Student drop-out: Extent and motives, German Centre for Higher Education Research and Science Studies. Recuperado de https://www.dzhw.eu/en/forschung/projekt?pr_id=240

Do, T., Le Bodic, P., Martin, C., & Strengers, Y. (2021). *Championing Girls and Women in Information Technology: A Review of Challenges*. Monash University, Melbourne. Recuperado de <http://hdl.voced.edu.au/10707/595031>

Education Endowment Foundation. (2025). Repeating a year. Recuperado 05 20, 2025, from <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit/repeating-a-year>

European Commission. (2016). Final Report Summary: INTEGER (Institutional Transformation for Effecting Gender Equality in Research). s.l.:s.n. <https://cordis.europa.eu/project/id/266638/reporting>

European Commission. (2021). European Pillar of Social Rights Action Plan. Recuperado de <https://op.europa.eu/webpub/empl/european-pillar-of-social-rights/en/>

European Commission. (2024a). Education and Training Monitor 2024: Comparative Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Recuperado de https://www.cedefop.europa.eu/files/education_and_training_monitor_2024.pdf

European Commission. (2024b). She Figures 2024: Gender in Research and Innovation: Statistics and Indicators. s.l.:Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2777/592260>

-
- European Commission. (2025a). Key data on early childhood education and care in Europe 2025. (E. C. Agency, Ed.) Publications Office of the European Union. Recuperado de <https://data.europa.eu/doi/10.2797/66224>
- European Commission. (2025b). What is Erasmus+?. Disponible en: <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/about-erasmus/what-is-erasmus>
- Eurostat. (2025a). Population on 1 January by age, sex and broad group of citizenship. Recuperado de https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/migr_pop2ctz__custom_16540148/default/table?lang=en
- Eurostat. (2025b). Statistics Explained: Learning mobility statistics. Recuperado de Statistics Explained: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Learning_mobility_statistics
- Eurydice. (2025a). Czechia - Separate special education needs provision in early childhood and school education. doi: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/czechia/separate-special-education-needs-provision-early-childhood-and-school-education>
- Eurydice. (2025b). Germany: Assessment in general lower secondary education. Recuperado 05 20, 2025, from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/germany/assessment-general-lower-secondary-education>
- Eurydice. (2025c). Spain: Assessment in general lower secondary education. Recuperado 05 20, 2025, from <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/spain/assessment-general-lower-secondary-education>
- Finnish National Agency for Education. (2025). Basic information about primary and lower secondary education. Recuperado 05 20, 2025, from <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/basic-information-about-primary-and-lower-secondary-education>
- García, J., Heckman, J., Leaf, D., & Prados, M. (2020). Quantifying the life-cycle benefits of an influential early-childhood program. *Journal of Political Economy*, 128(7), 2502-2541. <https://doi.org/10.1086/705718>
- Government of Chile. (2020). Estudio sobre trayectorias educativas de estudiantes de educación superior técnico-profesional. En *Evidencias* (Vol. 48). Chile: Centro de Estudios Mineduc. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/18890/E20-0009.pdf>
- Government of France. (2023). Dédoulement des classes de CP en éducation prioritaire. s.l.:Ministère de l'Éducation nationale. <https://www.education.gouv.fr/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-303210>
- Government of France. (2025). Forte Baisse du Redoublement: Un impact positif sur la Réussite des Elèves. Ministry of Education . Recuperado 05 20, 2025, from <https://www.education.gouv.fr/forte-baisse-du-redoublement-un-impact-positif-sur-la-reussite-des-eleves-1958>
- Government of Ireland. (2020). DEIS: Delivering Equality of Opportunity in Schools. s.l.:Department of Education. <https://www.gov.ie/en/department-of-education/policy-information/deis-delivering-equality-of-opportunity-in-schools/>
- Government of the Netherlands. (2022). Accessing early childhood education (VVE) for native Dutch speaking toddlers and pre-school-age children. doi: <https://www.government.nl/topics/language-disadvantage/early-childhood-education-for-native-dutch-speaking-toddlers-and-pre-school-age-children>
- Grozev, V., & Easterbrook, M. (2022). Accessing the phenomenon of incompatibility in working students' experience of university life. *Tertiary Education and Management*, 28(3), 241-264. <https://doi.org/10.1007/s11233-022-09096-6>
- Heckman, J., & Karapakula, G. (2019). The Perry preschoolers at late midlife: A study in design-specific inference. In *NBER Working Papers* (Vol. 25888). National Bureau of Economic Research. <https://doi.org/10.3386/w25888>

- Hovdhaugen, E. (2019). Årsaker til Frafall i Høyere Utdanning: En Forskningsoppsummering av Studier Basert på Norske Data, Nordisk Institutt for Studier av Innovasjon, Forskning og Utdanning (NIFU),. Recuperado de <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2593810/NIFUarbeidsnotat2019-3.pdf>
- INEE (2019). La evolución de los ninis en España. INEEblog. Obtenido de <http://blog.intef.es/inee/2019/12/23/la-evolucion-de-los-ninis-en-espana/>
- International Labour Organization. (2025). ILO modelled estimates database (ILOEST). International Labour Organization. <https://ilostat.ilo.org/data>
- Jowett, S., Warburton, V. E., Beaumont, L. C. & Felton, L. (2023). Teacher–student relationship quality as a barometer of teaching and learning effectiveness: Conceptualization and measurement. *British Journal of Educational Psychology*, 93(3), pp. 842-861. <https://doi.org/10.1111/bjep.12600>
- Jusot, F., Or, Z., & Sirven, N. (2012). Variations in preventive care utilisation in Europe. *European Journal of Ageing*, 9(1), 15-25. <https://doi.org/10.1007/s10433-011-0201-9>
- Jönsson, A. (2018). Meeting the needs of low-achieving students in Sweden: An interview study. *Frontiers in Education*, 3. <https://doi.org/10.3389/educ.2018.00063>
- Kazepov, Y., Cefalo, R., & Pot, M. (2019). A social investment perspective on lifelong learning:. In *Lifelong Learning Policies for Young Adults in Europe* (pp. 43-62). Policy Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rk3z.9>
- Kharroubi, S., Al-Akl, N., Chamate, S.-J., Abou Omar, T., & Ballout, R. (2024). Assessing the relationship between physical health, mental health and students' success among universities in Lebanon: A cross-sectional study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 21(5), 597. <https://doi.org/10.3390/ijerph21050597>
- Lewis, K., Stout, J., Finkelstein, N., Pollock, S., Miyake, A., Cohen, G., & Ito, T. (2017). Fitting in to move forward. *Psychology of Women Quarterly*, 41(4), 420-436. <https://doi.org/10.1177/0361684317720186>
- Marques, P., & Salavisa, I. (2017). Young people and dualization in Europe: A fuzzy set analysis. *Socio-Economic Review*, 15(1), 135-160. <https://doi.org/10.1093/ser/mww038>
- MEFD. (2024a). Impulso a la creación de plazas públicas de Educación Infantil de 0-3. Recuperado el 18 de 08 de 2025, de SGCTE Cooperación Territorial e Innovación Educativa MEFD: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/primer-ciclo-infantil.html>
- MEFD. (2024b). Panorama de la educación 2024. Informe español. Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/panorama-de-la-educacion-indicadores-de-la-ocde-2024-informe-espanol_184584/
- MEFD. (2025). Sistema estatal de indicadores de la educación 2025. MEFD publicaciones. Disponible en: https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/sistema-estatal-de-indicadores-de-la-educacion-2025_185897/
- Moulin, L., & Sari, F. (2025). The long-term effects of grade retention: Empirical analysis on French data. In *Documents de travail. INED, Aubervilliers*. <https://doi.org/10.48756/ined-dt-301.0225>
- NIC-Japan. (2025). Overview of the Education System. National Information Center for Academic Recognition in Japan. doi: <https://www.nicjp.niad.ac.jp/en/japanese-system/about.html>
- OECD (2009). *Education at a Glance 2009: OECD indicators*. OECD Publishing. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/eag-2009-en>
- OECD (2015). *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/eag-2015-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. In: PISA. s.l.:OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>

-
- OECD. (2017a). Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. In Starting Strong. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- OECD. (2017b). The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning. In OECD Reviews of School Resources. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264276147-en>
- OECD. (2018a). A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264301085-en>
- OECD. (2018b). Seven Questions about Apprenticeships: Answers from International Experience. In OECD Reviews of Vocational Education and Training. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264306486-en>
- OECD. (2019a). Benchmarking Higher Education System Performance. In: Higher Education. s.l.:OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/be5514d7-en>
- OECD (2019b). Education at a Glance 2019: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>
- OECD. (2020a). Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year-Olds in England, Estonia, and the United States. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- OECD. (2020b). PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools. In: PISA. s.l.:OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- OECD. (2020c). Resourcing Higher Education: Challenges, Choices and Consequences. En: Higher Education. s.l.:OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/735e1f44-en>
- OECD. (2020d). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS. 2020 ed. s.l.:OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD (2021a). Education at a Glance 2021: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OECD. (2021b). Fiscal Federalism 2022: Making Decentralisation Work. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/201c75b6-en>
- OECD. (2021c). Health at a Glance 2021: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/ae3016b9-en>
- OECD. (2021d). Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. In Starting Strong. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- OECD (2022a). Education at a Glance 2022. OECD indicators. OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD. (2022b). OECD Employment Outlook 2022: Building Back More Inclusive Labour Markets. OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/1bb305a6-en>
- OECD. (2022c). Same skills, different pay: Tackling gender inequalities at firm level. En Policy Brief. OECD, Paris. Recuperado de https://www.oecd.org/en/publications/same-skills-different-pay_a4d18506-en.html
- OECD. (2023a). Health at a Glance 2023: OECD Indicators. <https://doi.org/10.1787/7a7afb35-en>
- OECD. (2023b). Measuring Population Mental Health. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5171eef8-en>
- OECD. (2023c). OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2023: Enabling Transitions in Times of Disruption. <https://doi.org/10.1787/0b55736e-en>

- OECD. (2023d). OECD Skills Outlook 2023: Skills for a Resilient Green and Digital Transition. <https://doi.org/10.1787/27452f29-en>
- OECD. (2023e). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. In PISA. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OECD. (2023f). Promoting diverse career pathways for doctoral and postdoctoral researchers. In OECD Science, Technology and Industry Policy Papers. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/dc21227a-en>
- OECD. (2024a). Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023. In OECD Skills Studies. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>
- OECD. (2024b). Education at a Glance 2024: OECD Indicators. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- OECD. (2024c). Equity in education and on the labour market: Main findings from Education at a Glance 2024. In OECD Education Policy Perspectives (Working Paper ed.). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b502b9a6-en>
- OECD. (2024d). How are demographic changes affecting education systems?. In: Education Indicators in Focus. s.l.:OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/158d4c5c-en>
- OECD. (2024e). International Migration Outlook 2024. <https://doi.org/10.1787/50b0353e-en>
- OECD. (2024f). Society at a Glance 2024: OECD Social Indicators. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/918d8db3-en>
- OECD. (2024g). Taxing Wages 2024: Tax and Gender through the Lens of the Second Earner. OECD Publishing, Paris. doi: <https://doi.org/10.1787/dbcbac85-en>
- OECD. (2024h). The state of academic careers in OECD countries: An evidence review. In: OECD Education Policy Perspectives. s.l.:OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/ea9d3108-en>
- OECD. (2024i). What shapes upper secondary pathways and transitions?: Insights for Wales. In OECD Education Policy Perspectives. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/7139d7f1-en>
- OECD. (2025a). Education at a Glance 2025: OECD Indicators. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- OECD. (2025b). Government budget allocations for R&D. Recuperado de <http://data-explorer.oecd.org/s/1z0>
- OECD. (2025c). Indicator PF2.1. Parental leave systems. OECD Family Database. Recuperado 07 16, 2024, de https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/data/datasets/family-database/pf2_1_parental_leave_systems.pdf
- OECD. (2025d). OECD Data Explorer. Recuperado de <https://data-explorer.oecd.org/>
- OECD. (2025e). What are the key trends in international mobility? En Education Indicators in Focus. OECD. Recuperado de https://www.oecd.org/en/publications/what-are-the-key-trends-in-international-student-mobility_2a423a76-en.html
- Ong, M., Smith, J., & Ko, L. (2017). Counterspaces for women of color in STEM higher education: Marginal and central spaces for persistence and success. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(2), 206-245. <https://doi.org/10.1002/tea.21417>
- Pastuszka, S. (2023), Regional demographic differences in Germany, *Studia Prawno-Ekonomiczne*, Vol. 128. <https://doi.org/10.26485/SPE/2023/128/7>
- Paterson, L. (2023). Social mobility and lifelong learning. In *Scottish Education and Society since 1945* (pp. 169-196). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474498432-013>

-
- Pohlan, L. (2024). Unemployment's long shadow: The persistent impact on social exclusion. *Journal for Labour Market Research*, 58(1). <https://doi.org/10.1186/s12651-024-00369-8>
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). *Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice*. s.l.:OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Rahmani, H., & Groot, W. (2023). Risk factors of being a youth not in education, employment or training (NEET): A scoping review. *International Journal of Educational Research*, 120. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102198>
- Reder, S., Gauly, B., & Lechner, C. (2020). Practice makes perfect: Practice engagement theory and the development of adult literacy and numeracy proficiency. *International Review of Education*, 66(2-3), 267-288. <https://doi.org/10.1007/s11159-020-09830-5>
- Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development.. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), pp. 992-1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
- Santos, P. E., & Vitoria, A. (2023). Managing student transitions into upper secondary pathways. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/663d6f7b-en>
- Shuey, E., & Kankaraš, M. (2018). The power and promise of early learning. In *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f9b2e53f-en>
- Silverman, A., & Teachman, B. (2022). The relationship between access to mental health resources and use of preferred effective mental health treatment. *Journal of Clinical Psychology*, 78(6), 1020-1045. <https://doi.org/10.1002/jclp.23301>
- Sánchez, C., Fornerino, M., & Zhang, M. (2006). Motivations and the intent to study abroad among U.S., French, and Chinese students. *Journal of Teaching in International Business*, 18(1), 27-52. https://doi.org/10.1300/j066v18n01_03
- UNESCO-UIS. (2012). Opportunities lost: The impact of grade repetition and early school leaving. In *Global Education Digest*. UNESCO Institute of Statistics. Recuperado 05 20, 2025, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219108>
- UNESCO-UIS/OECD/Eurostat. (2024). *UOE Data Collection on Education Systems: Volume 1 – Concepts, Definitions and Classifications 2024*. Paris/Luxembourg: OECD & European Commission. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/1014465/13741415/uoe-manual-2024.pdf/f0509fec-9299-ffbb-61db-b74b0616f30b?t=1727278229151>
- UNESCO. (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education: All Means All*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris. <https://doi.org/10.54676/jink6989>
- UNESCO. (2024). *SDG 4 Indicators. Scoping Progress in Education*. Recuperado 05 16, 2024, from <https://www.education-progress.org/en/indicators>
- Vaarma, M., & Li, H. (2024). Predicting student dropouts with machine learning: An empirical study in Finnish higher education. *Technology in Society*, 76, 102474. doi: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2024.102474>
- Wachter, T. (2020). The persistent effects of initial labor market conditions for young adults and their sources. *Journal of Economic Perspectives*, 34(4), 168-194. <https://doi.org/10.1257/jep.34.4.168>
- Werler, T. C. & Tahirsylaj, A. (2020). Differences in teacher education programmes and their outcomes across Didaktik and curriculum traditions. *European Journal of Teacher Education*, 45(2), pp. 154-172. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827388>
- Williams, J. (2017). Collaboration, alliance, and merger among higher education institutions. In: *OECD Education Working Papers*. s.l.:OECD Publishing, Paris, p. 160. <https://doi.org/10.1787/cf14d4b5-en>

Winslow, S. & Davis, S. N. (2016). Gender inequality across the academic life course. *Sociology Compass*, 10(5), pp. 404-416. <https://doi.org/10.1111/soc4.12372>

World Economic Forum. (2024). Global Gender Gap Report 2024. World Economic Forum. Recuperado 06 10, 2025, from <https://www.weforum.org/publications/global-gender-gap-report-2024/>

Wu, Q. (2014). Motivations and decision-making processes of mainland Chinese students for undertaking master's programs abroad. *Journal of Studies in International Education*, 18(5), 426-444. <https://doi.org/10.1177/1028315313519823>

Yoshikawa, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter? *The Future of Children*, 26(2), 21-35. doi: <https://doi.org/10.1353/foc.2016.0010>



FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS

FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS

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

- Las fuentes de cada uno de los cuadros y tablas presentados en este informe, así como las notas que les corresponden, son las mismas que aparecen en la publicación original de la OCDE, Education at a Glance, a la que se remite al lector.
- Las tablas y cuadros que se presentan son siempre un extracto de los originales de Education at a Glance, de los que se conservan títulos, y se añaden números y letras de procedencia, a fin de facilitar la identificación de dichas tablas y gráficos. Por razones de espacio, en las tablas y gráficos no se han añadido todas las notas de los países que aparecen en las tablas originales del informe internacional ni se ha destacado la ausencia de datos de algunos países. Para más información se puede consultar este informe en: <http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Las tablas y gráficos, así como la base de datos completa de la OCDE, están disponibles en la página web de educación de la OCDE:
 - <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- Los datos actualizados se pueden encontrar en línea en:
 - <https://data-explorer.oecd.org/>
- La terminología que utiliza Education at a Glance para las etapas educativas no coincide siempre con las que son familiares en España. Las equivalencias son las siguientes:
 - Educación preprimaria equivale a segundo ciclo de Educación Infantil en España.
 - Educación secundaria inferior o primera etapa de educación secundaria equivalen a los tres primeros cursos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
 - Educación secundaria superior o segunda etapa de educación secundaria equivalen al conjunto de 4.º de ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos de Grado Básico y Grado Medio y otras enseñanzas Artísticas y de Escuelas Oficiales de Idiomas.
 - Educación terciaria o educación superior equivalen a Ciclos Formativos de Grado Superior españoles y a Educación Universitaria.
- Los datos que se presentan de la Unión Europea (UE25) corresponden a la media de los datos relativos a los 25 países de la UE que son miembros de la OCDE o se encuentran en proceso de adhesión, para los cuales hay datos disponibles o se pueden estimar. Estos países son Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Croacia, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Países Bajos, Polonia, Portugal, Rumanía y Suecia.
- En las tablas y gráficos pueden aparecer las siguientes letras para indicar la falta de datos:
 - a*: los datos no son aplicables porque la categoría no existe en el país.
 - m*: datos no disponibles.
 - n*: magnitud insignificante o cero.



ANEXOS

ANEXO I. LA NUEVA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 2011

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

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

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

Principales diferencias entre la CINE 97 y la CINE 2011

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

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

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

Extraído de OCDE (2015): *Panorama de la Educación 2015. Indicadores de la OCDE*.

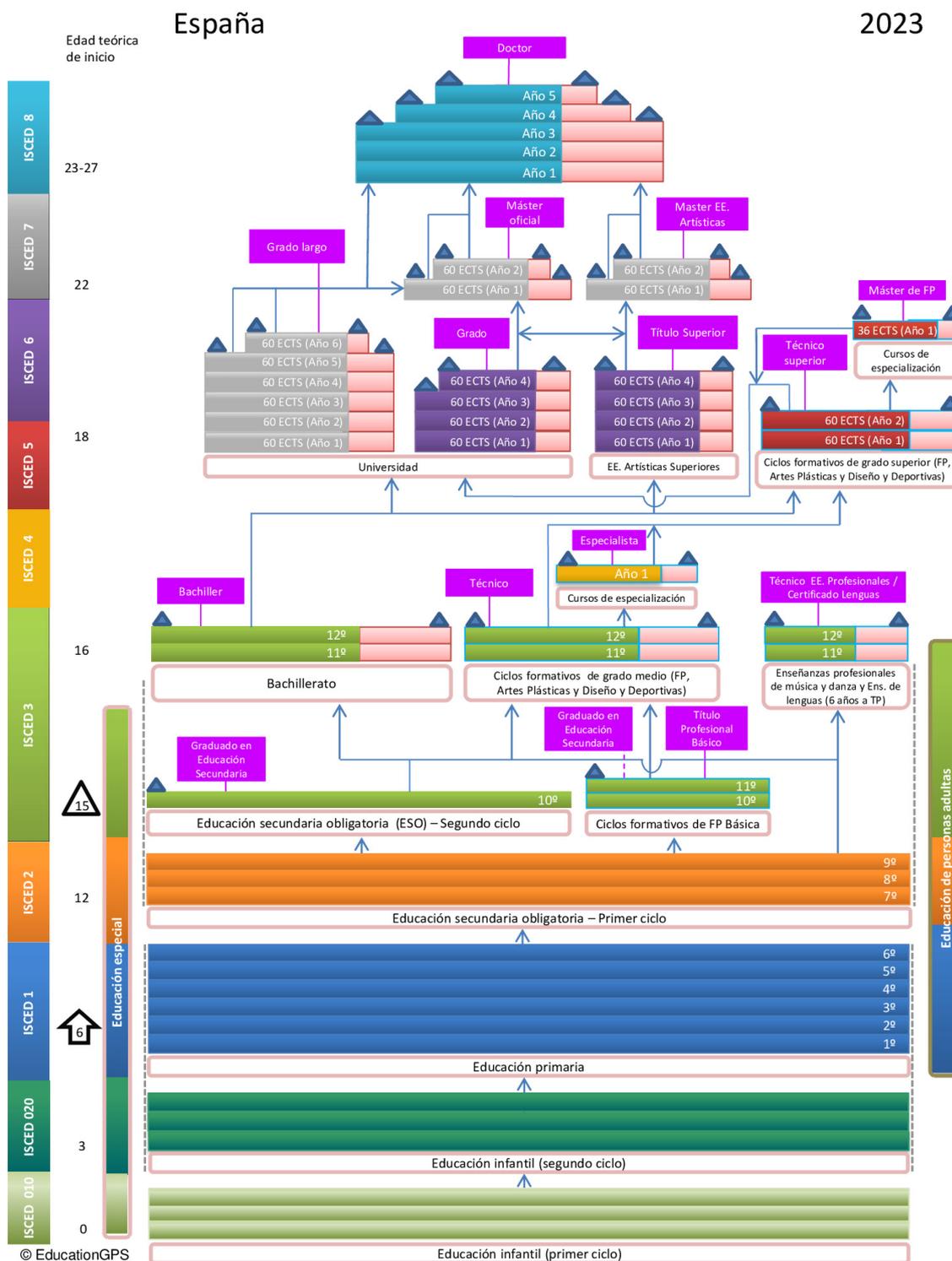
https://www.oecd-ilibrary.org/education/panorama-de-la-educacion-2015-indicadores-de-la-ocde_eag-2015-es.

La *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. CINE 2011 se puede consultar en:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>

ANEXO II. MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011 – EDICIÓN 2023

Extraído de: OECD. Education GPS. Analyse by country. Spain.



<http://gpseducation.oecd.org/CountryProfile>



La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) publica cada año una amplia recopilación de estadísticas e indicadores sobre los sistemas educativos de sus 38 Estados miembros, así como de otros países asociados. La obra, titulada *Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE)*, analiza la evolución de los sistemas educativos, su financiación y el impacto de la formación en el mercado laboral y en la economía.

La presente edición, *Panorama de la Educación 2025. Indicadores de la OCDE. Informe español*, ofrece los datos más relevantes para España, en comparación con la media de los países de la OCDE, con los 25 Estados miembros de la Unión Europea que forman parte de esta organización o están en proceso de adhesión, así como con un conjunto de países seleccionados por su interés para la comparación con España. En esta ocasión, la educación terciaria constituye el tema transversal de la obra, que se aborda con mayor profundidad en cada sección.

El informe se estructura en tres capítulos. El primero, “La expansión de la educación”, analiza el nivel de formación de la población adulta, la escolarización, el acceso y la titulación en los distintos niveles educativos, así como la movilidad internacional del alumnado de educación terciaria. El segundo, “Los resultados y la financiación de la educación”, estudia la relación entre educación y empleo, con especial atención a la transición de la población joven de la educación al trabajo, los beneficios sociales de la educación y la financiación pública y privada del sistema educativo. El tercero, “El entorno de los centros educativos y el aprendizaje”, examina las horas de instrucción, el tamaño de las clases y la ratio alumnado-docente, las condiciones laborales del profesorado y de los equipos directivos, así como los sistemas de acceso a la educación terciaria.



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES