

Panorama de la educación

Indicadores de la OCDE

Ministerio
de Educación,
Formación Profesional
y Deportes

2026

Informe español



Panorama de la educación Indicadores de la OCDE 2026

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 2026

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 2026. 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: 2026

NIPO IBD: 164-25-133-6

e-NIPO: 164-25-132-0

Depósito Legal: M-39438-2007

ÍNDICE

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN	11
1.1 Formación de la población adulta	11
1.2 Escolarización en educación infantil	19
1.3 Escolarización en educación primaria y primera etapa de educación secundaria.....	25
1.4 Escolarización y características en la segunda etapa de educación secundaria	32
1.5 El perfil de los estudiantes internacionales y cómo evoluciona la movilidad.....	38
2. LOS RESULTADOS Y LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN	48
2.1 Educación y empleo	48
2.1.1 Situación educativa y laboral de las personas jóvenes entre los 18 y los 24 años.....	48
2.1.2 Mercado de trabajo y nivel educativo.....	53
2.1.3 Beneficios retributivos de la educación	62
2.1.4 Participación de la población adulta en el aprendizaje permanente	70
2.2 Resultados sociales de la educación	75
2.3 Financiación de la educación	80
2.3.1 Indicadores a nivel de sistema sobre la financiación de la educación.....	81
2.3.2 La financiación de la educación infantil	87
2.3.3 La financiación de la educación primaria y primera etapa de educación secundaria	90
2.3.4 La financiación de la segunda etapa de educación secundaria	94
2.3.5 La financiación de la educación terciaria	97
3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE	103
3.1 Horario de trabajo y de enseñanza del profesorado	103
3.2 Número medio de estudiantes por docente y tamaño de clase	112
3.3 Retribuciones del profesorado y de los directores	119
3.4 Características de los docentes en los distintos niveles educativos.....	128
3.5 Evaluación del profesorado y de la dirección de los centros	133
4. LA ESCASEZ DE PROFESORADO Y ATRACTIVO DE LA PROFESIÓN DOCENTE	141
4.1 Escasez de profesorado: situación actual y presiones a largo plazo	141
4.2 Dificultades para contratar profesorado	145
4.3 Factores de atracción hacia la profesión docente	149
4.4 Evolución demográfica y necesidades futuras de profesorado	152
CONCLUSIONES.....	155
1. La expansión de la educación	155
2. Los resultados y la financiación de la educación	158
3. El entorno de los centros educativos y el aprendizaje	162
4. La escasez de profesorado y atractivo de la profesión docente	165
BIBLIOGRAFÍA	169
FUENTES Y NOTAS ACLARATORIAS.....	175
ANEXO I. LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE) 2011.....	177
ANEXO II. MAPA DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL SEGÚN LA CINE 2011 – EDICIÓN 2023	179

PRESENTACIÓN

PRESENTACIÓN

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) publica cada año una amplia recopilación de estadísticas e indicadores sobre los sistemas educativos de sus 38 países miembros, junto con información de otros países asociados. La publicación, titulada *Education at a Glance. OECD Indicators* (Panorama de la Educación. Indicadores de la OCDE), ofrece una visión comparada de la estructura, evolución y resultados de los sistemas educativos, de los recursos destinados a la educación y de su relación con el mercado laboral y la sociedad.

El tema específico de esta edición de *Education at a Glance 2026* es la escasez de profesorado y el atractivo de la profesión docente. La disponibilidad de docentes suficientes y adecuadamente cualificados constituye un desafío para numerosos sistemas educativos y puede manifestarse en vacantes sin cubrir, dificultades para sustituir al profesorado ausente, una mayor dependencia de docentes que no reúnen plenamente los requisitos de cualificación o problemas para atraer y retener profesionales en determinadas materias, centros o territorios.

El análisis aborda también algunos de los factores que condicionan la capacidad de los sistemas educativos para atraer y retener profesorado, como las vías de acceso a la profesión, las condiciones de contratación y de trabajo, las retribuciones, la satisfacción profesional o el estrés laboral. A estas cuestiones se añaden factores estructurales, como el envejecimiento de las plantillas y los cambios demográficos de la población en edad escolar, que condicionan la planificación de las necesidades futuras de profesorado.

Tomando como referencia la publicación internacional, en España se elabora el informe *Panorama de la Educación 2026. Indicadores de la OCDE. Informe español*, que presenta y analiza los indicadores más relevantes desde la perspectiva del sistema educativo español. Los resultados de España se comparan principalmente con las medias 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 (UE25). Además, cuando la información está disponible, se incluye una selección de países cuya comparación con España resulta de interés: 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 selección y simplificación de las tablas y figuras tiene como objetivo facilitar su lectura y destacar los resultados más relevantes para España.

El informe se estructura en cuatro capítulos. El primero, «La expansión de la educación», analiza algunas de las principales transformaciones experimentadas por los sistemas educativos. Examina la evolución del nivel de formación de la población adulta y la escolarización en educación infantil, así como la organización de la educación primaria y secundaria y la adaptación de las redes escolares a los cambios demográficos. También estudia el acceso, la progresión y la finalización de la segunda etapa de educación secundaria y, finalmente, la creciente internacionalización de la educación terciaria a través de la movilidad de estudiantes. Los datos corresponden principalmente a 2024 y 2025.

El segundo capítulo, «Los resultados y la financiación de la educación», analiza la relación entre educación, mercado laboral e ingresos. Examina la situación educativa y laboral de la población joven, la población que no está empleada ni participa en educación o formación (NEET), las tasas de empleo y desempleo según el nivel educativo, los beneficios retributivos asociados a la formación y la participación de la población adulta en el aprendizaje permanente. Los resultados de PIAAC

2023 permiten además estudiar la relación entre competencias y oportunidades laborales. El capítulo aborda también distintas dimensiones de las condiciones de trabajo, como el teletrabajo, la flexibilidad horaria o las horas extraordinarias, y dedica su segunda parte a la financiación de la educación, analizando el gasto por estudiante, su composición y evolución y la distribución de la financiación pública y privada. Los datos corresponden principalmente a 2023, 2024 y 2025.

El tercer capítulo, «El entorno de los centros educativos y el aprendizaje», analiza diferentes aspectos de la organización de los centros y de las condiciones laborales del profesorado. Examina el tiempo de enseñanza y de trabajo, la ratio de estudiantes por docente y el tamaño de las clases, las retribuciones del profesorado y de la dirección y características de las plantillas como su distribución por sexo, el trabajo a tiempo parcial y los niveles de cualificación. Finalmente, aborda los mecanismos de evaluación del profesorado y de la dirección de los centros y sus principales características, incorporando también información procedente de TALIS 2024. Los datos corresponden principalmente a 2024 y 2025.

El cuarto capítulo, «La escasez de profesorado y atractivo de la profesión docente», desarrolla el tema específico de esta edición. Analiza distintas manifestaciones de la escasez de docentes y las dificultades para cubrir las necesidades de profesorado, atendiendo a aspectos como la cualificación, las modalidades de contratación, las vacantes, las diferencias por materias, la capacidad de sustitución y la retención del profesorado. También examina factores relacionados con el atractivo de la profesión, entre ellos las vías de acceso, las condiciones laborales y salariales, la satisfacción profesional, el entorno escolar y la presión laboral. Por último, analiza las proyecciones demográficas de la población infantil y sus implicaciones para la planificación futura de las plantillas docentes.

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). Asimismo, se agradece a la Subdirección General de Estadística y Estudios del MEFD su colaboración y apoyo en el conjunto de los trabajos relacionados con *Education at a Glance*.

Para consultar los aspectos técnicos, las anotaciones y otra información complementaria, véase el apartado «Fuentes y notas aclaratorias» al final de esta publicación.

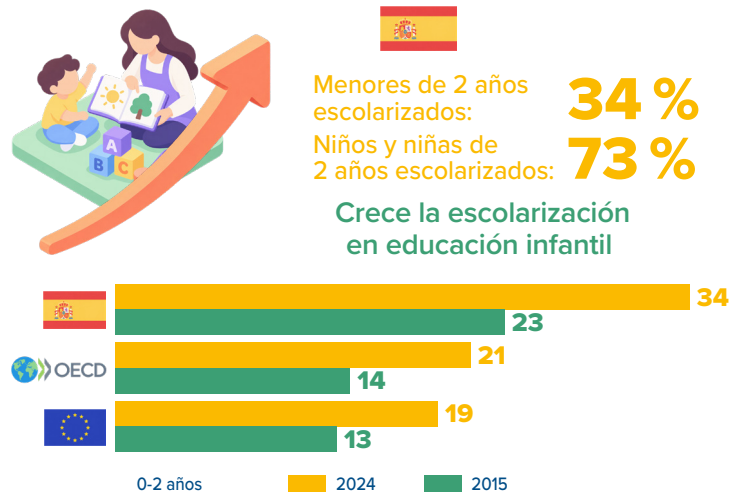
CAPÍTULO 1

Panorama de la Educación 2026

Indicadores de la OCDE

LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN

Escolarización en educación infantil (2015, 2024)

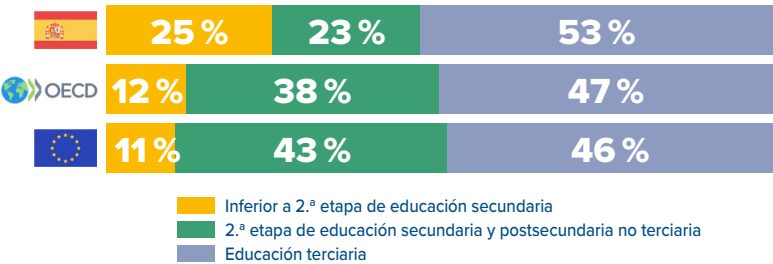
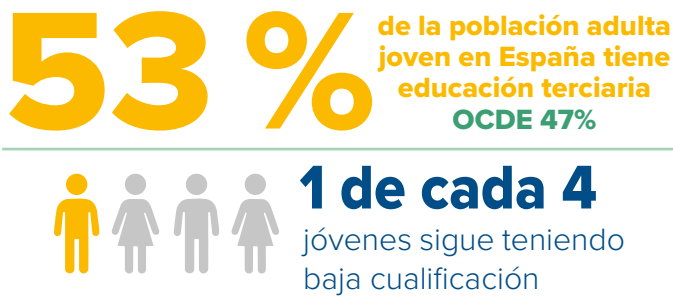


Tamaño de los centros (2024)

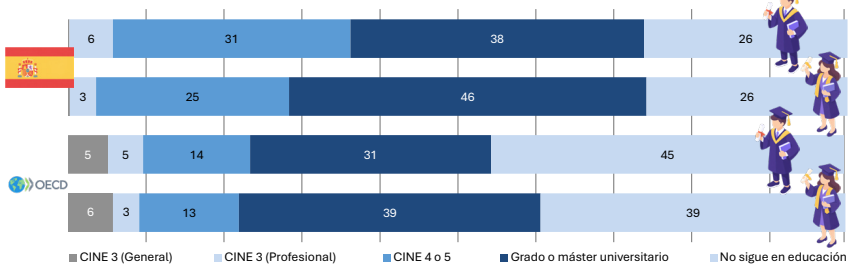


De media, los centros de educación secundaria escolarizan el doble de alumnado por curso que los de educación primaria.

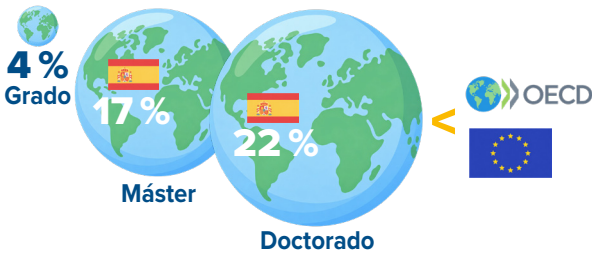
Nivel de formación de la población adulta (25–34 años) (2025)



Situación del alumnado graduado en 2.ª etapa de secundaria al año siguiente de su graduación (2023)

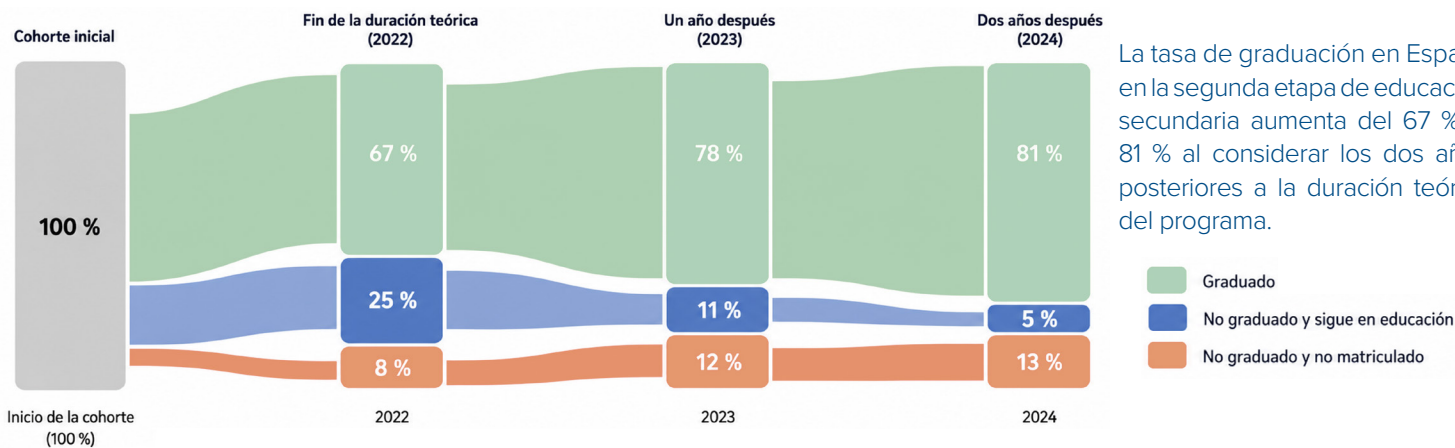


Alumnado internacional entre las nuevas matriculaciones (2024)



Un año después de graduarse en 2.ª etapa de secundaria, las mujeres acceden en mayor proporción que los hombres a estudios de grado o máster.

Situación del alumnado de 2.ª etapa de educación secundaria dos años después de finalizarla



1. LA EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN

La educación desempeña un papel central en el desarrollo de las personas y las sociedades y constituye uno de los principales mecanismos para adquirir los conocimientos y competencias necesarios para participar plenamente en la vida económica y social. Durante las últimas décadas, los sistemas educativos de los países de la OCDE han experimentado una notable expansión, que se refleja tanto en el aumento del nivel de formación de la población como en una mayor participación en la educación desde las primeras edades y en la prolongación y diversificación de las trayectorias educativas.

Este capítulo analiza algunas de las principales dimensiones de esta expansión y los cambios que la acompañan. En primer lugar, examina la evolución del nivel de formación de la población adulta y el peso de las distintas cualificaciones; a continuación, aborda la escolarización en educación infantil y la organización de la educación primaria y secundaria, prestando atención a los cambios demográficos, las redes escolares y las trayectorias del alumnado. Finalmente, analiza la progresión y finalización de la segunda etapa de educación secundaria y la creciente internacionalización de la educación terciaria a través de la movilidad de estudiantes. En conjunto, estos indicadores permiten observar cómo están evolucionando el acceso, la participación y las trayectorias educativas en España y en los países de su entorno.

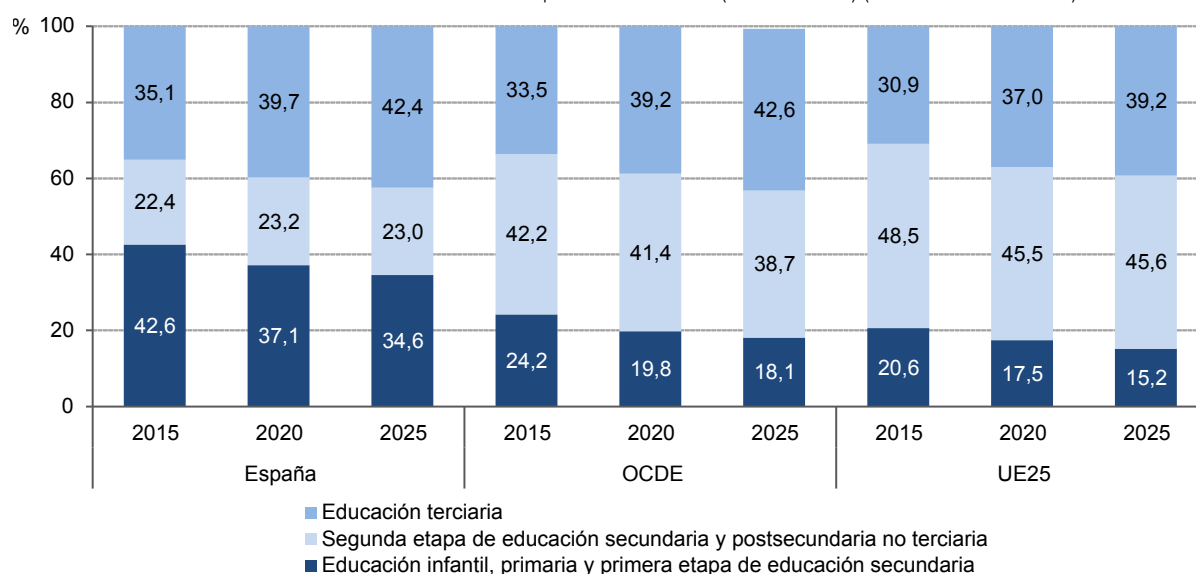
1.1 Formación de la población adulta

El nivel educativo de la población se determina a partir del nivel de formación más alto alcanzado, entendido como la obtención de una cualificación formal. Constituye un indicador fundamental para analizar el capital humano de una sociedad y se relaciona estrechamente con las oportunidades laborales, los ingresos y otros resultados económicos y sociales. En general, alcanzar niveles educativos más elevados se asocia con mejores perspectivas de empleo y una mayor participación en actividades de aprendizaje a lo largo de la vida.

En un contexto marcado por la evolución de las economías y las nuevas demandas de competencias, analizar el nivel de formación de la población permite conocer cómo ha evolucionado su estructura educativa y valorar en qué medida los sistemas educativos están respondiendo a estas transformaciones.

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) (2015 - 2020 - 2025)



Durante la última década, el nivel de formación de la población adulta ha mejorado tanto en España como en las medias de la OCDE y de la UE25 (Gráfico 1.1). En España, el porcentaje de personas de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria descendió del 42,6 % en 2015 al 34,6 % en 2025, lo que supone una reducción de 8,0 puntos porcentuales. En la media de la OCDE, esta proporción disminuyó del 24,2 % al 18,1 %, mientras que en la UE25 pasó del 20,6 % al 15,2 %.

A pesar de esta evolución favorable, el porcentaje de población adulta con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria continúa siendo elevado en España en comparación internacional. En 2025, esta proporción se situó 16,5 puntos porcentuales por encima de la media de la OCDE (18,1 %) y 19,4 puntos por encima de la UE25 (15,2 %).

La proporción de población adulta con educación terciaria se sitúa, en cambio, en niveles muy próximos a la media de la OCDE y por encima de la UE25. En 2025, el 42,4 % de la población adulta en España había alcanzado este nivel educativo, frente al 42,6 % de la OCDE y el 39,2 % de la UE25. Desde 2015, este porcentaje aumentó 7,3 puntos porcentuales en España, 9,0 puntos en la OCDE y 8,3 puntos en la UE25. Entre 2020 y 2025, los incrementos fueron de 2,7, 3,4 y 2,2 puntos porcentuales, respectivamente.

Las principales diferencias entre España y las medias internacionales se observan en la población cuyo nivel máximo de formación corresponde a la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria¹. En España, este grupo representa el 23,0 % de la población adulta, frente al 38,7 % en la OCDE y el 45,6 % en la UE25. Esta estructura refleja una menor presencia relativa de titulaciones de nivel intermedio en España y una mayor concentración de la población tanto en los niveles educativos inferiores como en la educación terciaria. Aunque en los últimos años se ha reforzado la participación en las enseñanzas de formación profesional, el peso de este nivel educativo continúa siendo considerablemente menor que en las medias internacionales.

La relación entre los niveles intermedios de formación y la educación terciaria debe interpretarse, además, en un contexto en el que las trayectorias educativas son cada vez más permeables. Los programas de educación terciaria incorporan con mayor frecuencia componentes de aprendizaje aplicado y basado en el trabajo, mientras que la formación profesional amplía las oportunidades de progresión hacia niveles educativos superiores. Por ello, más que considerar estas opciones como alternativas jerarquizadas, resulta necesario atender a sus distintos objetivos, a las oportunidades de continuidad formativa y a su relación con las necesidades del mercado laboral (OECD, 2022c).

El Gráfico 1.2 amplía esta perspectiva mediante la comparación de la estructura educativa de la población adulta entre los países seleccionados. Las diferencias son considerables, tanto en el peso de la población que no ha alcanzado la segunda etapa de educación secundaria como en la distribución entre los niveles intermedios de formación y la educación terciaria.

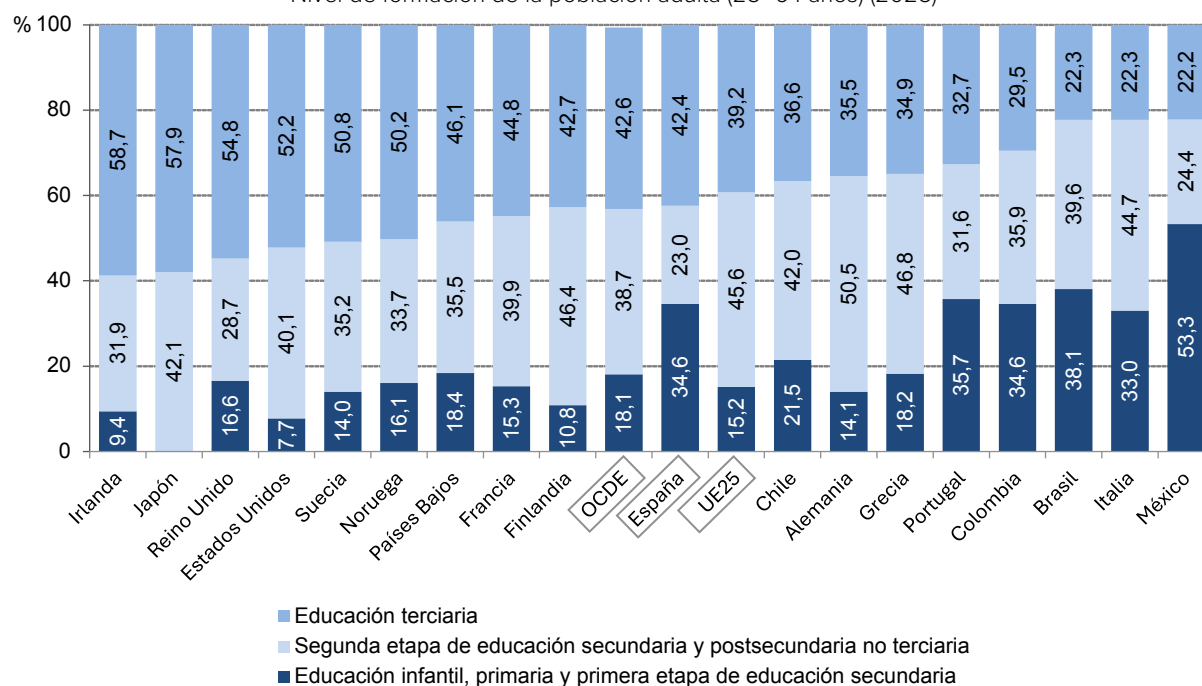
España destaca por una estructura particularmente polarizada, caracterizada por el elevado peso relativo tanto de la población con educación terciaria como de aquella que no ha alcanzado la segunda etapa de educación secundaria, y por una presencia comparativamente reducida de los niveles intermedios de formación. Esta configuración contrasta con la de países como Alemania, Grecia, Finlandia e Italia, donde la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria constituye el nivel máximo de formación de una proporción mucho mayor de la población adulta.

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.

Las mayores proporciones de población con educación terciaria entre los países seleccionados se registran en Irlanda (58,7 %), Japón (57,9 %), Reino Unido (54,8 %) y Estados Unidos (52,2 %). En el extremo opuesto, Brasil (22,3 %), Italia (22,3 %) y México (22,2 %) presentan los porcentajes más reducidos.

Gráfico 1.2 (extracto de la Tabla A1.1)

Nivel de formación de la población adulta (25–64 años) (2025)



Nota: países ordenados de forma decreciente según el porcentaje de población con nivel de educación terciaria. El año de referencia de Brasil y Chile es 2024.

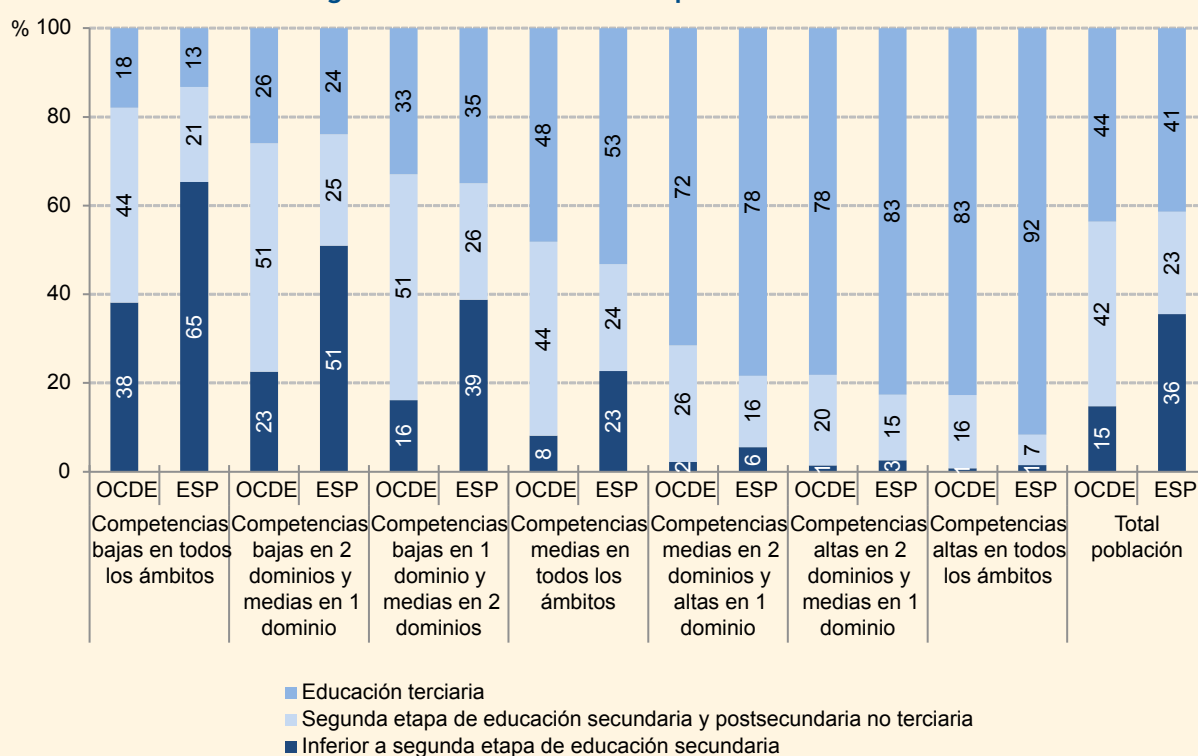
A pesar de la expansión de los sistemas educativos durante las últimas décadas, en 2025 el 18,1 % de la población adulta de 25 a 64 años de los países de la OCDE no había alcanzado la segunda etapa de educación secundaria. Entre los países seleccionados, las mayores proporciones se registran en México (53,3 %), Brasil (38,1 %), Portugal (35,7 %) y Colombia (34,6 %). España presenta también un porcentaje elevado, del 34,6 %, casi el doble de la media de la OCDE. En el extremo contrario, Estados Unidos (7,7 %) e Irlanda (9,4 %) presentan proporciones inferiores al 10 %, mientras que Finlandia registra un 10,8 %.

En relación con la población cuyo máximo nivel de formación corresponde a la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria, Alemania presenta el valor más elevado entre los países seleccionados, con un 50,5 %, seguida de Grecia (46,8 %), Finlandia (46,4 %) e Italia (44,7 %). España registra el porcentaje más reducido, con un 23,0 %, seguida de México (24,4 %) y Reino Unido (28,7 %).

Cuadro 1. Nivel educativo y competencias de la población

El nivel educativo alcanzado está estrechamente relacionado con las competencias de la población adulta, aunque una titulación más elevada no implica necesariamente un mayor dominio competencial. A partir de los resultados de PIAAC, el Gráfico A muestra la distribución del nivel educativo según un indicador combinado de competencias en lectura, matemáticas y resolución adaptativa de problemas. Tanto en España como en la media de la OCDE se observa una asociación clara: a medida que aumenta el nivel de competencias, crece también la proporción de población con educación terciaria.

Gráfico A. Nivel educativo alcanzado por la población adulta en la OCDE y España, según nivel combinado de competencias en PIAAC.



Fuente: OECD (2026). *Education at a Glance 2026*. Figura A1.4.

Las diferencias entre España y la media de la OCDE son especialmente visibles entre la población con menores competencias. Entre quienes presentan competencias bajas en los tres ámbitos analizados, el 65 % tiene en España un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, frente al 38 % en la OCDE. En cambio, en la media de la OCDE el grupo más numeroso entre las personas con competencias bajas es el que ha alcanzado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria (44 %, frente al 21 % en España). Estos resultados reflejan la diferente estructura educativa de la población adulta española y la mayor concentración del bajo nivel de competencias entre quienes tienen un menor nivel de formación.

A medida que aumenta el nivel combinado de competencias, esta composición cambia sustancialmente. En España, la población con educación terciaria representa el 53 % entre quienes presentan competencias medias en los tres ámbitos, porcentaje que aumenta hasta el 78 % entre quienes tienen competencias medias en dos ámbitos y altas en uno, el 83 % entre quienes tienen competencias altas en dos ámbitos y medias en uno y el 92 % entre quienes alcanzan competencias altas en los tres ámbitos. Estas proporciones son superiores a las medias correspondientes de la OCDE (48 %, 72 %, 78 % y 83 %, respectivamente).

No obstante, la relación entre nivel educativo y competencias no es absoluta. En España, el 13 % de las personas con competencias bajas en los tres ámbitos cuenta con educación terciaria, mientras que entre quienes alcanzan competencias altas en todos ellos todavía existe población cuyo máximo nivel educativo es inferior a la educación terciaria. Por tanto, aunque las cualificaciones formales están estrechamente asociadas con las competencias efectivas de la población adulta, ambos conceptos recogen dimensiones diferentes del capital humano.

Fuente: OECD (2026). *Education at a Glance 2026*. Indicador A1.

NIVEL DE ESTUDIOS DE LA POBLACIÓN ADULTA MÁS JOVEN

El análisis de la población de 25 a 34 años permite observar con mayor claridad los cambios recientes en la estructura educativa. Entre 2015 y 2025, el nivel de formación de las generaciones más jóvenes mejoró tanto en España como en las medias de la OCDE y de la UE25, con un aumento del peso de la educación terciaria y una reducción de la proporción de población que no ha alcanzado la segunda etapa de educación secundaria (Gráfico 1.3).

En España, la proporción de jóvenes de 25 a 34 años con educación terciaria aumentó del 41,0 % en 2015 al 52,5 % en 2025, mientras que el porcentaje con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria descendió del 34,4 % al 24,5 %. La evolución sigue la misma dirección que en la OCDE y la UE25, aunque España mantiene una estructura más polarizada.

En 2025, el porcentaje de población joven con educación terciaria en España (52,5 %) supera tanto la media de la OCDE (47,5 %) como la de la UE25 (45,6 %). Al mismo tiempo, la proporción que no ha alcanzado la segunda etapa de educación secundaria (24,5 %) continúa siendo considerablemente superior a las correspondientes medias de la OCDE (12,3 %) y de la UE25 (11,4 %).

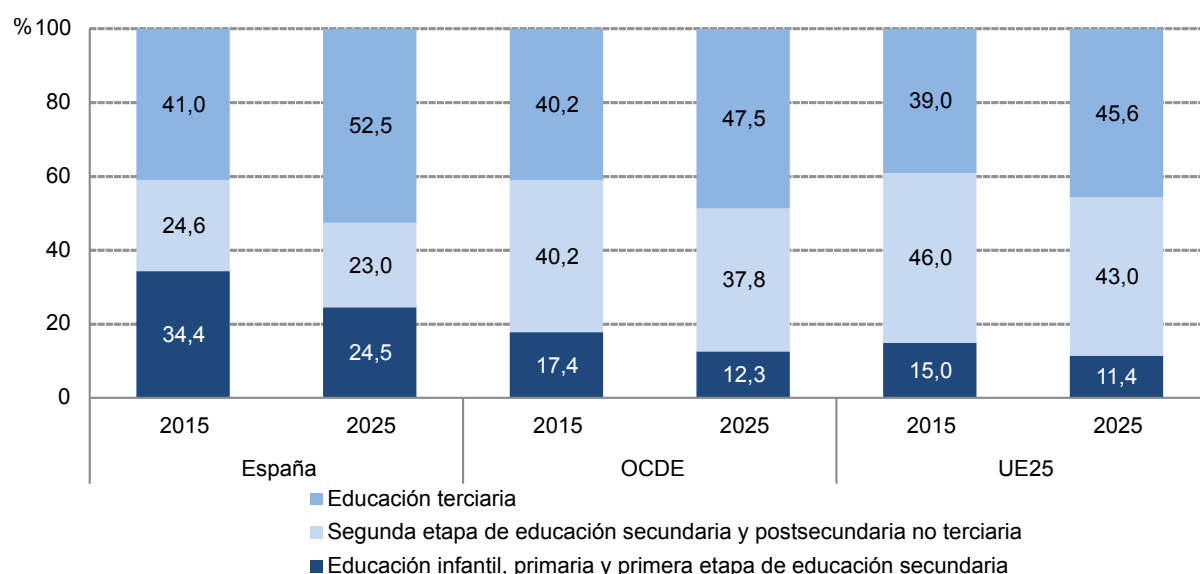
La población cuyo nivel máximo de formación corresponde a la segunda etapa de educación secundaria o a la educación postsecundaria no terciaria representa el 23,0 % de los jóvenes españoles en 2025, frente al 37,8 % en la OCDE y el 43,0 % en la UE25. Desde 2015, esta proporción se ha reducido ligeramente en los tres casos, una evolución que debe interpretarse conjuntamente con la expansión de la educación terciaria: en muchos países, una menor proporción de jóvenes con este nivel como titulación máxima refleja que una mayor parte continúa estudiando hasta alcanzar niveles educativos superiores.

La comparación entre países confirma que la evolución no ha sido uniforme. La educación terciaria aumentó entre 2015 y 2025 en casi todos los países de la OCDE con datos comparables, mientras que la proporción de jóvenes cuyo nivel máximo corresponde a la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria evolucionó de forma diferente según el país (Tabla A1.2, *Education at a Glance 2026*).

Al igual que ocurre para el conjunto de la población, entre las personas de 25 a 34 años persisten diferencias por sexo. De media en la OCDE, el 13,9 % de los hombres no había alcanzado la segunda etapa de educación secundaria en 2025, frente al 10,6 % de las mujeres. En España, estos porcentajes alcanzan el 28,6 % y el 20,3 %, respectivamente. En la educación terciaria, el patrón se invierte, y la proporción de mujeres que alcanza este nivel educativo supera a la de los hombres (Tabla A1.2, *Education at a Glance 2026*).

Gráfico 1.3 (extracto de la Tabla A1.2)

Evolución del nivel de formación de la población adulta (25–34 años) (2015 - 2025)



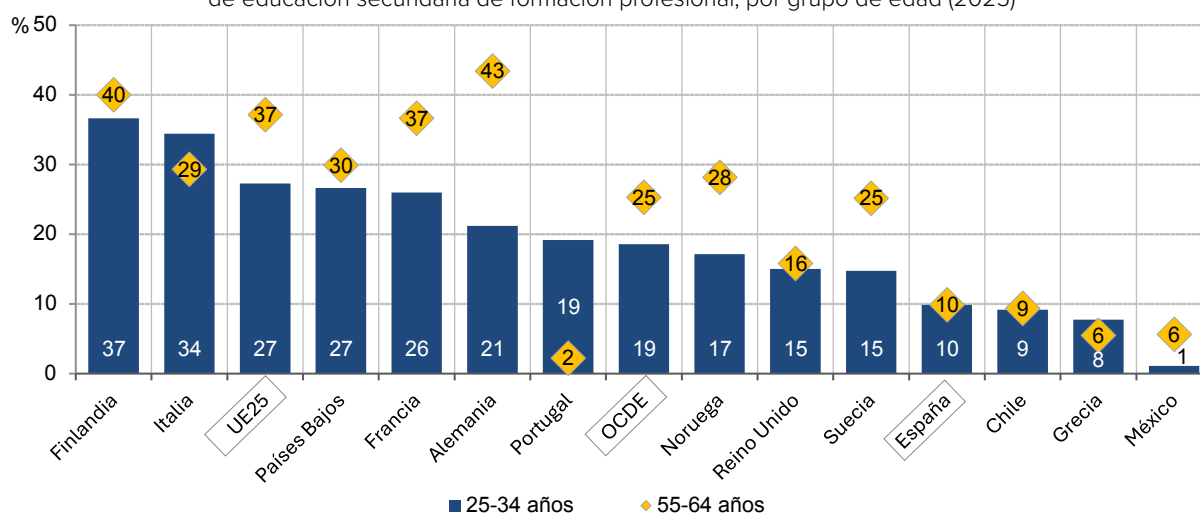
Una parte relevante de las diferencias observadas en los niveles intermedios de formación está relacionada con el distinto peso que tiene la formación profesional en los sistemas educativos. Analizar la proporción de población cuya titulación máxima corresponde a un programa de formación profesional de segunda etapa de educación secundaria permite aproximarse al papel que desempeña esta vía como nivel de cualificación final. La comparación entre generaciones permite, además, observar hasta qué punto su presencia difiere entre la población joven y las generaciones de mayor edad.

El Gráfico 1.4 muestra diferencias importantes entre generaciones y países en el porcentaje de población cuya titulación máxima corresponde a la segunda etapa de educación secundaria de formación profesional. De media en la OCDE, este nivel representa la titulación máxima del 19 % de las personas de 25 a 34 años, frente al 25 % de las de 55 a 64 años. La diferencia es mayor en la UE25, donde los porcentajes alcanzan el 27 % y el 37 %, respectivamente.

En España, la proporción se sitúa en el 10 % en ambos grupos de edad, claramente por debajo de las medias internacionales. Entre las personas de 25 a 34 años, España se encuentra 9 puntos porcentuales por debajo de la OCDE y 17 puntos por debajo de la UE25; entre las de 55 a 64 años, las diferencias aumentan hasta los 15 y 27 puntos, respectivamente. A diferencia de las medias de la OCDE y de la UE25, por tanto, España no presenta diferencias entre las dos generaciones analizadas.

Gráfico 1.4 (extracto de la Tabla A1.3)

Porcentaje de personas adultas cuya titulación más alta alcanzada corresponde a la segunda etapa de educación secundaria de formación profesional, por grupo de edad (2025)



Nota: países ordenados de forma decreciente para el grupo de edad de entre 25 y 34 años. El año de referencia de Brasil y Chile es 2024.

La comparación entre países muestra situaciones muy diferentes. Entre la población de 25 a 34 años, Finlandia (37 %) e Italia (34 %) presentan los porcentajes más elevados, seguidas de Países Bajos (27 %) y Francia (26 %). En cambio, España (10 %), Chile (9 %), Grecia (8 %) y México (1 %) se sitúan entre los valores más bajos. En el grupo de 55 a 64 años destaca Alemania, donde el 43 % tiene como titulación máxima una formación profesional de segunda etapa de educación secundaria, seguida de Finlandia (40 %) y Francia (37 %).

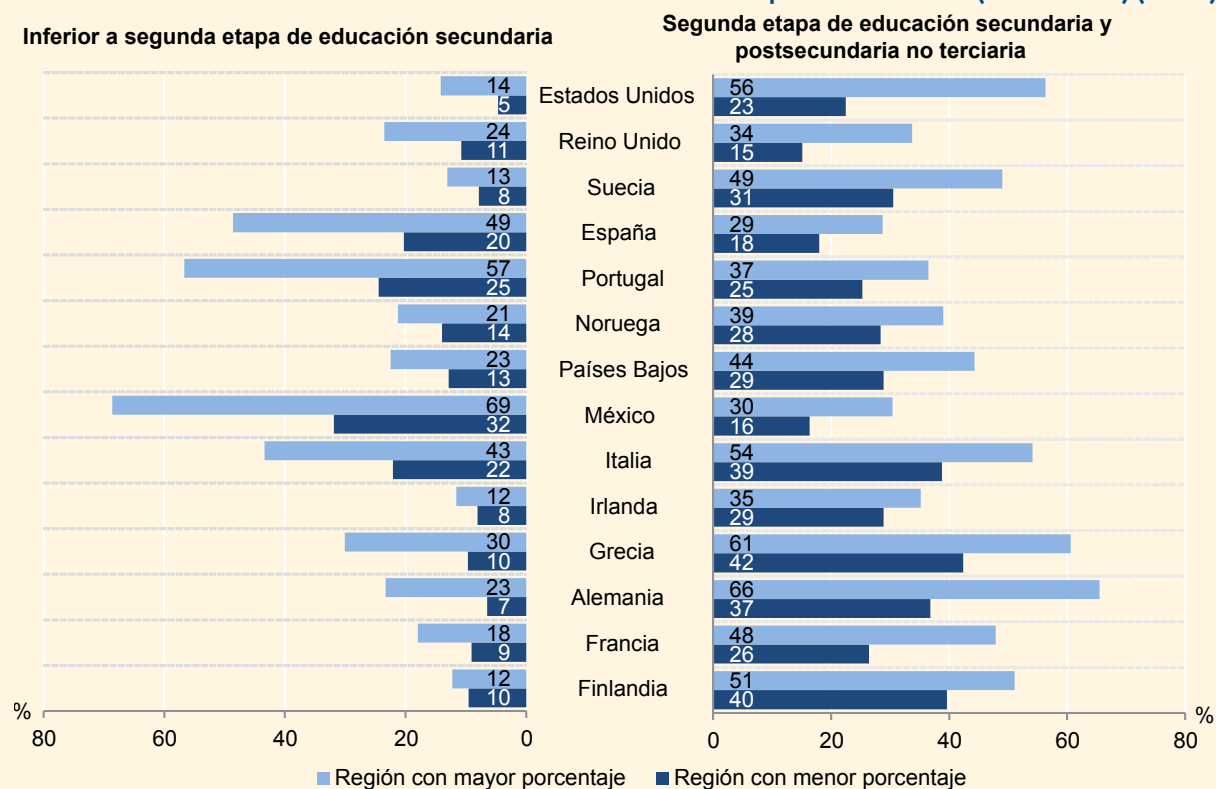
Las diferencias entre generaciones son también muy heterogéneas. En Alemania, la proporción es 22 puntos porcentuales menor entre las personas de 25 a 34 años que entre las de 55 a 64 años; también se observan diferencias importantes en Noruega y Suecia. Portugal presenta el patrón contrario, con un 19 % entre las personas de 25 a 34 años frente a solo un 2 % entre las de 55 a 64 años. España, al igual que Chile, presenta el mismo porcentaje en ambos grupos de edad.

En conjunto, estos resultados muestran que el peso de la formación profesional de segunda etapa de educación secundaria como máximo nivel de formación alcanzado difiere considerablemente entre países y generaciones. En España, su presencia es reducida en ambos grupos de edad y se sitúa claramente por debajo de las medias de la OCDE y, especialmente, de la UE25.

Cuadro 2. Variación subnacional en el nivel educativo de la población adulta

El nivel educativo de la población adulta puede variar considerablemente dentro de un mismo país como resultado de diferencias económicas, demográficas y territoriales. Las oportunidades educativas y laborales, la estructura productiva y los patrones de movilidad interna contribuyen a configurar estas diferencias. En particular, las grandes áreas urbanas tienden a atraer población con mayor nivel educativo, mientras que algunas regiones rurales, periféricas o económicamente desfavorecidas presentan niveles de formación más bajos (OECD, 2024b). El Gráfico A muestra la variación entre las regiones con los valores máximo y mínimo en dos niveles de formación.

Las diferencias territoriales son especialmente acusadas en la proporción de población que no ha alcanzado la segunda etapa de educación secundaria. Entre los países seleccionados, la mayor brecha se observa en México, donde esta proporción oscila entre el 32 % en Ciudad de México y el 69 % en Chiapas, una diferencia de 37 puntos porcentuales. España presenta también una de las mayores disparidades territoriales: el porcentaje varía entre el 20 % en País Vasco y el 49 % en Ceuta, lo que supone una diferencia de 29 puntos porcentuales. En contraste, Finlandia presenta una variación de solo 2 puntos porcentuales, entre el 10 % y el 12 %.

Gráfico A. Variación subnacional en el nivel de formación de la población adulta (25-64 años) (2025)

En la población cuyo máximo nivel de formación corresponde a la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria también se observan diferencias territoriales. Entre los países seleccionados, las mayores brechas corresponden a Estados Unidos, con 33 puntos porcentuales (23 %-56 %), y Alemania, con 29 puntos (37 %-66 %). En España, la variación es más moderada, entre el 18 % y el 29 %, lo que supone una diferencia de 11 puntos porcentuales.

En conjunto, estos resultados evidencian la importancia de incorporar la dimensión territorial en el análisis del nivel educativo. Las desigualdades regionales no solo reflejan diferencias en la trayectoria educativa de la población, sino que también están estrechamente relacionadas con las oportunidades de empleo, la estructura productiva, la movilidad interna y el desarrollo económico de los territorios. Por ello, la reducción de estas brechas constituye un ámbito relevante para las políticas educativas y sociales, especialmente en aquellos países donde las diferencias entre regiones son más acusadas.

Fuente: OECD (2026). *Education at a Glance 2026*. Indicador A1.

1.2 Escolarización en educación infantil

En la última década, numerosos países de la OCDE han ampliado de forma notable el acceso a la educación y los cuidados de la primera infancia, en un contexto de creciente consenso político sobre la importancia de estos primeros años para la trayectoria educativa, el bienestar y los ingresos a lo largo de la vida. La evidencia científica respalda esta atención creciente: numerosos estudios muestran que la participación en esta etapa puede contribuir de forma sustancial al desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales de los menores, en particular entre aquellos procedentes de entornos desfavorecidos, al tiempo que facilita la incorporación de los progenitores al mercado laboral, especialmente de las mujeres (Yoshikawa, Weiland and Brooks-Gunn, 2016; Shuey and Kankaraš, 2018; OECD, 2021c; Berger, Panico and Solaz, 2026). Esta doble dimensión, vinculada al desarrollo infantil y a la conciliación de la vida familiar y laboral, convierte a la educación y los cuidados de la primera infancia en un pilar fundamental de las políticas educativas, sociales y económicas.

El objetivo de ampliar la participación en la educación infantil se enmarca en metas globales más amplias, como las establecidas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). En concreto, la meta 4.2 aspira a que, para 2030, todas las niñas y todos los niños tengan acceso a servicios de calidad de atención y desarrollo en la primera infancia, así como a una enseñanza preescolar que los prepare para la educación primaria (UNESCO, 2024b), mientras que el indicador 4.2.2 hace un seguimiento específico de las tasas de participación un año antes de la edad oficial de ingreso en educación primaria. En el ámbito europeo, la Resolución del Consejo relativa al segundo ciclo del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación (2026-2030) traduce esta misma aspiración en un objetivo cuantificado: que, para 2030, al menos el 96 % de los niños y niñas de entre 3 años y la edad de inicio de la escolarización obligatoria participen en servicios de educación y cuidados de la primera infancia (Consejo de la Unión Europea, 2026). La propia Resolución vincula este objetivo a la mejora del rendimiento en competencias básicas, especialmente entre el alumnado de grupos vulnerables. Ambos marcos convergen así en la importancia de ampliar el acceso a una educación infantil de calidad para favorecer el desarrollo y el aprendizaje posterior.

Los servicios de educación y cuidados de la primera infancia varían considerablemente entre países, con estructuras organizativas, mecanismos de financiación y modelos de gobernanza muy distintos. Algunos países han optado por sistemas integrados, con un marco continuo desde el nacimiento hasta el inicio de la escolaridad, mientras que otros mantienen sistemas segmentados, que diferencian entre el desarrollo infantil temprano y la educación preprimaria. No toda la oferta de estos servicios se encuentra comprendida dentro de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE): mientras que los programas que cumplen determinados criterios educativos se clasifican en el nivel CINE 0, existen otras modalidades de atención, como determinados servicios de guardería o de cuidado infantil en el hogar, especialmente entre los menores de 3 años, que pueden quedar fuera de esta clasificación. El alcance y los mecanismos de garantía de la calidad de estos servicios pueden diferir notablemente de los que rigen los programas educativos formales.

Para los menores de 3 años, la participación depende además de la denominada brecha de cuidados: el periodo que transcurre entre el final del permiso parental remunerado y el momento en que existe el

derecho legal a una plaza en estos servicios (Eurydice, 2025). El diseño del permiso parental, en particular, cuánto tiempo se reserva específicamente a la madre y cuánto al padre, condiciona directamente a qué edad empieza el menor a asistir a un centro y cómo se reparten las tareas de cuidado entre ambos progenitores. Cuando las políticas de permiso y el derecho de acceso a plaza no encajan bien entre sí, las familias pueden enfrentarse a barreras económicas y logísticas que, con frecuencia, se traducen en menor matriculación o en un mayor recurso a los cuidados de índole informal o privada.

A medida que los menores se acercan a la edad habitual de inicio de la educación primaria, las tasas de participación se vuelven más homogéneas entre países, aunque las características de esa participación están condicionadas por la organización de la escolarización obligatoria. En algunos sistemas, esta se ha extendido para incluir uno o más años de educación preprimaria, una medida que puede contribuir a ampliar el acceso y favorecer una transición más homogénea hacia la educación primaria.

ESCOLARIZACIÓN EN EL PRIMER CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

La comparación entre 2015 y 2024 confirma una tendencia generalizada al alza en la escolarización de la primera infancia, aunque con ritmos desiguales entre países. En el grupo de niños y niñas menores de 2 años, la media de la OCDE pasó del 13,1 % al 19,5 %, y la de la UE25 del 14,4 % al 21,5 %. España se mantuvo por encima de ambas referencias durante todo el periodo, con un incremento de casi 12 puntos porcentuales (del 22,7 % al 34,5 %), superior al registrado en Alemania, cuyo avance fue más moderado (del 22,8 % al 26,3 %). Países Bajos, por su parte, muestra el avance más pronunciado entre los países seleccionados (del 44,3 % al 69,2 %), aunque este dato debe interpretarse teniendo en cuenta que, al igual que Francia, no cuenta con programas educativos clasificados dentro de la CINE para estas edades (Gráfico 1.5).

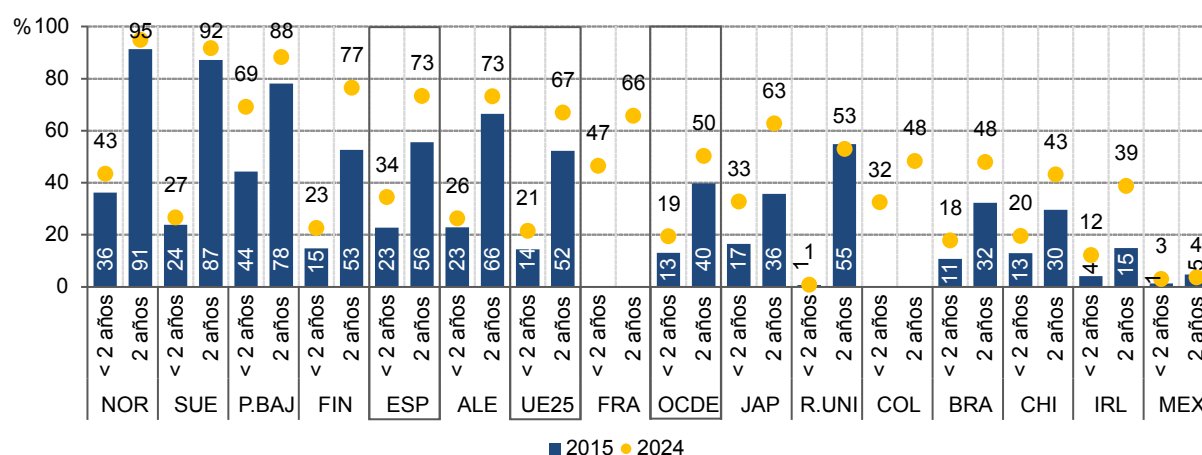
Entre 2015 y 2024, España se consolida por encima de las medias de la OCDE y la UE25 en escolarización de menores de 2 años, con un avance de casi 12 puntos porcentuales.

Entre los niños y niñas de 2 años, el crecimiento fue igualmente generalizado, aunque partiendo de niveles ya elevados en varios países. Noruega (del 91,3 % al 94,9 %) y Suecia (del 87,2 % al 91,7 %) mantuvieron tasas de escolarización muy elevadas. Finlandia, en cambio, protagonizó uno de los avances más notables, con un aumento de casi 24 puntos porcentuales (del 52,6 % al 76,5 %), y España registró un crecimiento de casi 18 puntos (del 55,6 % al 73,3 %), situándose de nuevo por encima de las medias de la OCDE (del 39,8 % al 50,3 %) y de la UE25 (del 52,3 % al 66,9 %).

En España, el aumento de la escolarización en estas edades se ha visto acompañado por el Programa de impulso de escolarización en el primer ciclo de educación infantil, desarrollado en el marco del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. El programa moviliza una inversión de 670,1 millones de euros para la creación de más de 65 000 plazas de titularidad pública, prioritariamente destinadas a niños y niñas de 1 y 2 años, con especial atención a las zonas con mayor riesgo de pobreza o exclusión social y a las áreas rurales. Las actuaciones, financiadas mediante las transferencias realizadas entre 2021 y 2023, han visto ampliado su plazo de ejecución hasta mayo de 2026 con el objetivo de completar la creación de las plazas previstas (BOE, 2026).

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 (2015, 2024)



Nota: no hay datos disponibles de Grecia, Italia, Portugal y Estados Unidos. Francia y Países Bajos no tienen programas educativos clasificados dentro de la CINE para estas edades y los datos del gráfico se refieren a “Otros servicios”. Los datos de Colombia incluyen los correspondientes a programas no clasificados dentro de la CINE. Países ordenados de forma decreciente según la tasa de escolarización a los 2 años en 2024.

No todos los países siguieron esta tendencia ascendente. Reino Unido apenas registró cambios entre los menores de 2 años y retrocedió ligeramente entre los niños y niñas de 2 años (del 54,9 % al 53,0 %), mientras que México mantuvo niveles muy reducidos y experimentó un ligero descenso en este último grupo (del 4,7 % al 3,6 %). Brasil, Chile e Irlanda, que partían de niveles relativamente bajos en 2015, registraron aumentos en ambos grupos de edad entre 2015 y 2024. Destaca especialmente Irlanda, donde la escolarización de los niños y niñas de 2 años pasó del 14,9 % al 38,7 %, más del doble que al inicio del periodo.

ESCOLARIZACIÓN EN EL SEGUNDO CICLO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Entre 2015 y 2024, la escolarización en el segundo ciclo de educación infantil, desde los 3 años hasta el inicio de la educación primaria obligatoria, también mostró una tendencia al alza, aunque más moderada que en las edades anteriores, ya que la mayoría de los países partían de niveles elevados (Gráfico 1.6).

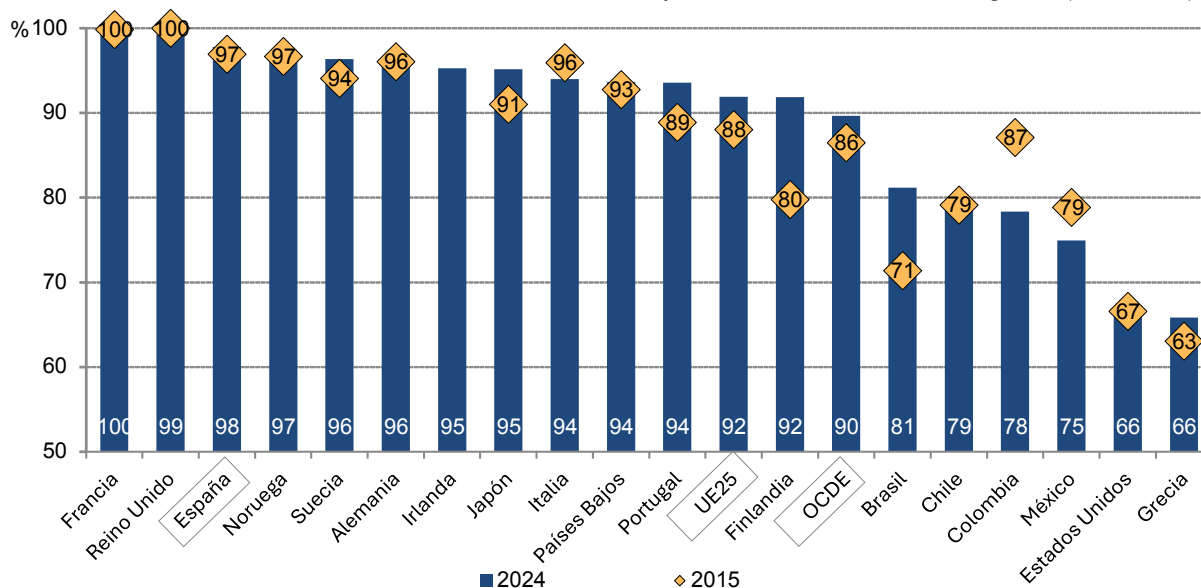
En España, el 98 % de los niños y niñas de entre 3 y 5 años están escolarizados en educación infantil, una tasa superior a la media de la OCDE (90 %) y de la UE25 (92 %).

La media de la OCDE pasó del 86,5 % en 2015 al 89,7 % en 2024, mientras que la de la UE25 aumentó del 88,0 % al 91,9 %. España se mantuvo en niveles próximos a la universalización durante todo el periodo, con un ligero aumento del 96,9 % al 97,8 %. Entre los países seleccionados con las tasas más elevadas se encuentran Francia, con prácticamente el 100 % en ambos años, y Reino Unido, que pasó del 100 % al 99,3 %. Noruega y Alemania también mantuvieron tasas superiores al 95 % durante todo el periodo.

Entre los avances más notables destaca Finlandia, que pasó del 79,8 % al 91,9 %, con un incremento de más de 12 puntos porcentuales que la sitúa en 2024 al mismo nivel que la media de la UE25. Brasil registró también un crecimiento importante, del 71,4 % al 81,2 %, mientras que Portugal avanzó del 88,9 % al 93,6 %.

Gráfico 1.6 (extracto de la Tabla B1.2)

Evolución de las tasas de escolarización entre los 3 años y el inicio de la escolaridad obligatoria (2015, 2024)



Nota: no se dispone de datos de Irlanda para 2015. Países en orden decreciente de tasas de escolarización en 2024.

La evolución no fue positiva en todos los países. Colombia registró el mayor retroceso entre los países seleccionados, al pasar del 87,1 % al 78,4 %, una reducción de 8,8 puntos porcentuales. México también experimentó un descenso, del 78,9 % al 74,9 %, mientras que Chile se mantuvo prácticamente estable, del 79,1 % al 79,5 %. Estados Unidos y Grecia presentan las tasas más bajas de los países seleccionados en 2024, con un 66,1 % y un 65,8 %, respectivamente.

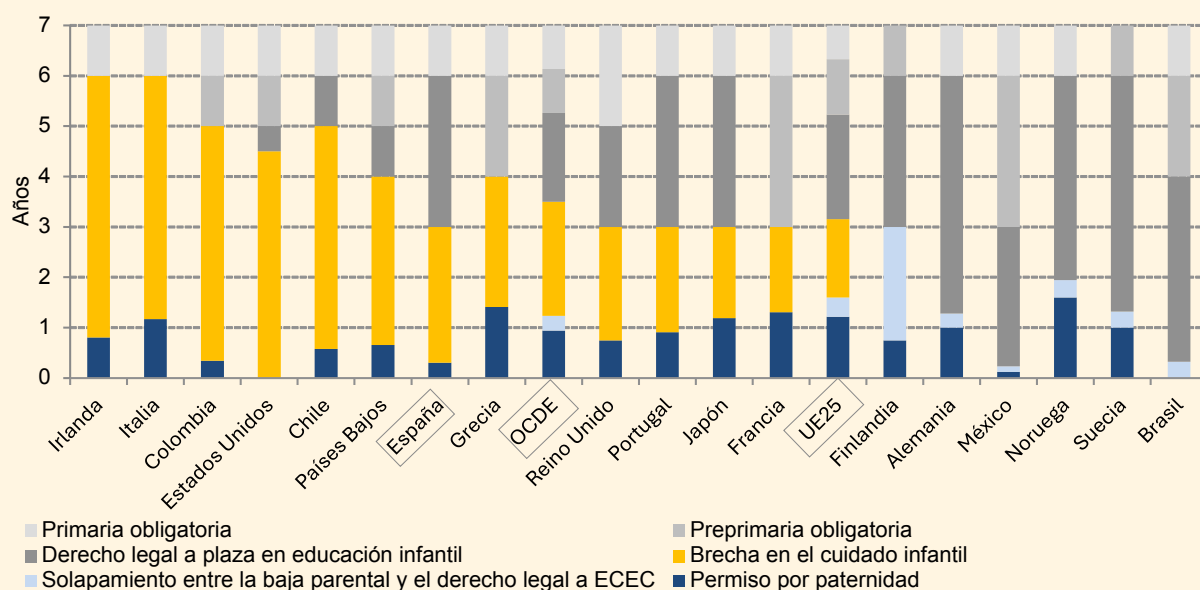
Cuadro 3. La brecha de cuidados: del fin del permiso parental a la falta de plazas

El acceso a servicios asequibles y de calidad durante los primeros años de vida está estrechamente relacionado con el desarrollo de los sistemas de educación y cuidados de la primera infancia, la participación laboral de los progenitores y la igualdad de género. Como ya se ha señalado, uno de los principales condicionantes de este acceso es la denominada brecha de cuidados: el periodo comprendido entre el final del permiso parental remunerado y el momento en que existe un derecho legal de acceso a estos servicios, cuya duración varía notablemente entre países (Eurydice, 2025). Sin embargo, la existencia de este derecho no garantiza necesariamente la disponibilidad inmediata de una plaza. Los dos gráficos siguientes permiten analizar estas dos dimensiones: la duración de la brecha de cuidados y la existencia de demanda no cubierta en los centros.

La brecha de cuidados

En 2024, la brecha de cuidados se sitúa en una media de 2,3 años en la OCDE y de 1,6 años en la UE25, aunque estos promedios reflejan diferencias muy marcadas entre países. Las brechas más amplias alcanzan los 4,5 años y se observan en Colombia, Irlanda, Italia y Estados Unidos, países en los que un permiso parental remunerado inexistente o de corta duración coincide con un derecho de acceso que comienza a edades más avanzadas. Chile presenta una brecha algo menor, de 4,4 años, pese a contar con medio año de permiso parental.

Gráfico A (extracto de la Figura B1.2). Brecha entre la duración del permiso parental por nacimiento y acceso gratuito a la educación infantil (2024).



Nota: OECD (2026). *Education at a Glance 2026*. Indicador B1.

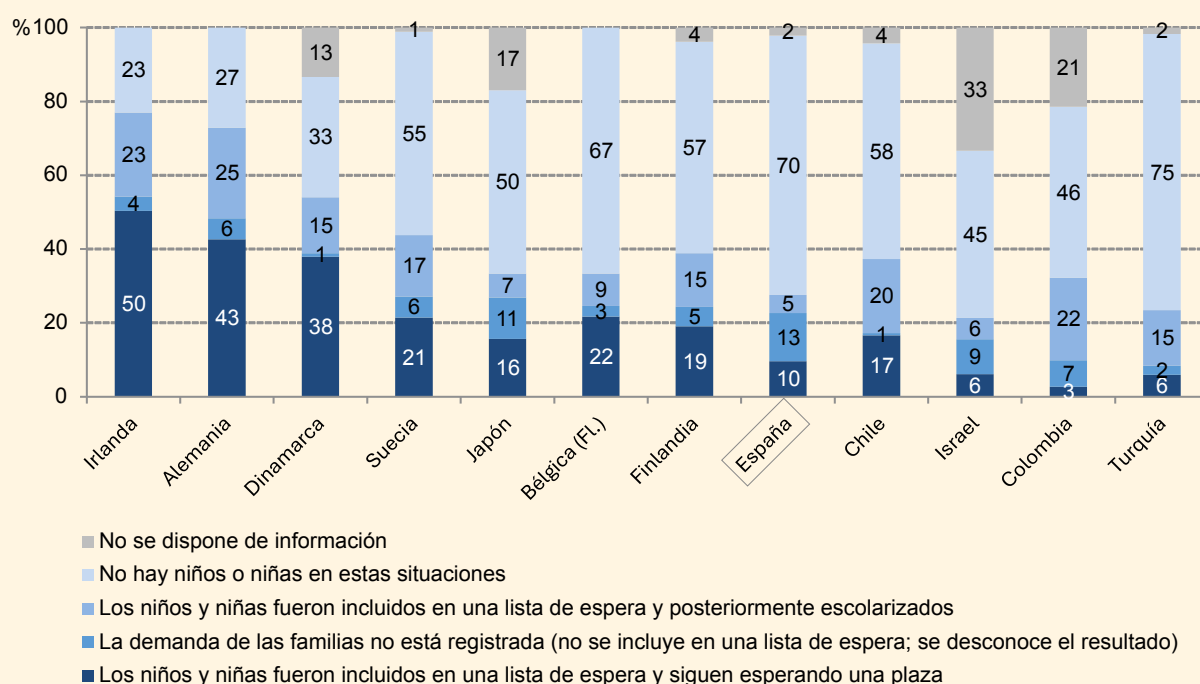
En el extremo opuesto, Alemania, Brasil, Finlandia, México, Noruega y Suecia no presentan brecha de cuidados: el derecho de acceso comienza cuando finaliza el periodo de permiso parental considerado en el indicador. Esta situación puede producirse tanto en países con permisos relativamente prolongados, como Noruega, Suecia o Finlandia, como en aquellos donde el periodo de permiso remunerado es muy reducido. En estos países no existe, por tanto, una brecha temporal entre ambos mecanismos de apoyo, aunque ello no implica necesariamente que todas las familias dispongan de una plaza de forma inmediata. España, con una brecha de 2,7 años, se sitúa en una posición intermedia, por encima de la media de la OCDE y de la UE25.

La existencia de una brecha de cuidados tampoco implica necesariamente la ausencia de servicios durante ese periodo, ya que las familias pueden disponer de otras modalidades de atención antes de que exista un derecho de acceso garantizado. Países Bajos constituye un ejemplo significativo: pese a presentar una brecha de 3,3 años, su tasa de participación entre los menores de 2 años alcanzó el 69,2 % en 2024, una de las más elevadas entre los países analizados. En términos generales, la coordinación entre los permisos parentales y el acceso a los servicios de educación y cuidados de la primera infancia resulta especialmente relevante para facilitar la conciliación entre la vida familiar y laboral. Según estimaciones de la Organización Internacional del Trabajo, la ampliación del acceso a servicios de cuidado infantil podría generar importantes ganancias de empleo, de las que alrededor del 84 % corresponderían a las mujeres (ILO, 2023).

Demanda no cubierta en los centros de educación y cuidados de la primera infancia

La existencia de un derecho de acceso tampoco asegura que haya plazas disponibles en el momento en que las familias las solicitan. Los datos de 2024 muestran que las listas de espera siguen siendo habituales en los centros de educación y cuidados de la primera infancia de numerosos países, aunque con intensidades muy diferentes. Irlanda y Alemania presentan algunos de los porcentajes más elevados: en el 50 % y el 43 % de los centros, respectivamente, sus responsables declaran que había niños y niñas incluidos en una lista de espera que todavía no habían obtenido plaza en el momento de la encuesta. Dinamarca (38 %), Bélgica-Flandes (22 %) y Suecia (21 %) presentan también porcentajes relevantes.

Gráfico B. Demanda no cubierta en educación preprimaria (CINE 02) en los centros de educación infantil (2024)



España se sitúa entre los países con menor incidencia de las listas de espera: el 10 % de los centros declara que había niños y niñas incluidos en una lista que seguían esperando una plaza, mientras que otro 5 % señala que habían sido escolarizados después de permanecer en ella. No obstante, en el 13 % de los centros la demanda de las familias no había quedado registrada mediante una lista de espera, por lo que se desconoce su resultado. Este es el porcentaje más elevado entre los países analizados, por delante de Japón (11 %) e Israel (9 %), lo que aconseja interpretar con cautela la comparación basada exclusivamente en las listas de espera.

Entre los países analizados, las mayores proporciones de centros que declaran no tener niños o niñas en ninguna de las situaciones consideradas se observan en Turquía (75 %), España (70 %) y Bélgica-Flandes (67 %). En Israel y Colombia, por su parte, el 33 % y el 21 % de los centros, respectivamente, indican que no disponen de información, circunstancia que debe tenerse en cuenta al interpretar sus resultados.

Esta demanda no cubierta responde a una combinación de factores relacionados entre sí. En primer lugar, el aumento del empleo materno y la mejora de la asequibilidad pueden impulsar la demanda a un ritmo mayor del que la oferta es capaz de absorber. En segundo lugar, las limitaciones por el lado de la oferta, en particular, la escasez de personal derivada de las dificultades de contratación y de unos salarios relativamente bajos, pueden restringir la expansión de plazas, como ilustra el caso de Alemania pese a la existencia de un derecho legal reconocido. En tercer lugar, el propio diseño del sistema condiciona la capacidad de respuesta de la oferta ante la demanda: los sistemas más orientados al mercado, como el irlandés, pueden enfrentar mayores problemas de coordinación entre oferta y demanda. Por último, la presión demográfica también desempeña un papel: en Israel, las elevadas tasas de fecundidad sostienen una demanda de plazas particularmente intensa entre los niños más pequeños, lo que incrementa la presión sobre la capacidad disponible. En conjunto, la demanda no cubierta refleja no solo una oferta insuficiente, sino también la interacción entre las políticas legislativas y ejecutivas, las dinámicas del mercado laboral y las tendencias demográficas.

Frente a esta situación, distintos países han adoptado estrategias para ampliar la capacidad y reducir las listas de espera. Alemania ha centrado sus reformas recientes en aumentar la oferta mediante una inversión pública sostenida y una mejora de las condiciones del personal, con medidas adicionales reforzadas en 2025 para apoyar a las autoridades regionales. Irlanda, por su parte, introdujo en 2022 el modelo Core Funding, que ofrece financiación pública estable a los proveedores a cambio de compromisos de ampliación de la capacidad y mejora de la accesibilidad, con el objetivo de incrementar progresivamente la oferta sin renunciar a la asequibilidad.

Abordar esta demanda no cubierta resulta esencial para que los sistemas de educación y cuidados de la primera infancia puedan ofrecer un acceso universal y equitativo sin depender en exceso del cuidado informal por parte de las familias, en particular de las madres. Una escasez persistente de plazas puede además afectar a la calidad si una expansión demasiado rápida se traduce en ratios más elevadas de niños o niñas por adulto o en una mayor presencia de personal menos cualificado, lo que subraya la importancia de que la ampliación de la oferta vaya acompañada de garantías de calidad.

Fuente: OECD (2026). *Education at a Glance 2026*. Indicador A1.

1.3 Escolarización en educación primaria y primera etapa de educación secundaria

La educación primaria (CINE 1) y la primera etapa de educación secundaria (CINE 2) se organizan de forma distinta en los países analizados en este informe. No obstante, este periodo educativo suele comprender, de forma general, las edades entre los 6 y los 14 años y coincide, en la mayoría de los sistemas educativos de la OCDE, con la etapa de escolarización obligatoria. Su relevancia es especialmente significativa, dado que constituye el fundamento sobre el que se asientan tanto el desarrollo personal y social del alumnado como la adquisición de las competencias esenciales para el aprendizaje a lo largo de la vida y la continuidad en niveles educativos superiores.

Las instituciones educativas desempeñan un papel central en los sistemas educativos, ya que influyen en la organización del aprendizaje, la progresión educativa del alumnado, la asignación de recursos y la distribución de oportunidades educativas. Por ello, las decisiones sobre su estructura, número y tamaño repercuten tanto en la eficiencia del sistema como en las trayectorias del alumnado (OECD, 2018).

Los países de la OCDE presentan distintos modelos de organización escolar, desde centros integrados que abarcan varias etapas educativas hasta estructuras diferenciadas por niveles. Estas configuraciones condicionan las transiciones entre etapas, la continuidad de los aprendizajes y el grado de especialización de los entornos educativos.

Además, los sistemas educativos deben adaptarse a cambios demográficos, como las variaciones en la natalidad, los movimientos migratorios y la movilidad interna, así como a nuevos retos relacionados con la resiliencia de las infraestructuras frente a factores ambientales (OECD, 2018; Di Cataldo and Romani, 2024).

Por último, el tamaño y la distribución de los centros generan ventajas diferentes: los centros más grandes suelen ofrecer una oferta educativa más amplia y especializada, mientras que los más pequeños favorecen una atención más personalizada. En conjunto, la organización de la red escolar refleja el equilibrio entre accesibilidad, calidad, continuidad educativa y eficiencia (Ares Abalde, 2014).

ORGANIZACIÓN DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y PRIMERA ETAPA DE SECUNDARIA

La organización de la educación primaria y secundaria constituye una decisión clave de política educativa, ya que determina cómo progresan los estudiantes a lo largo del sistema. Aunque la educación primaria (CINE 1) se orienta al desarrollo de competencias básicas (alfabetización, aritmética y habilidades de aprendizaje fundamentales), la primera etapa de secundaria (CINE 2) introduce una mayor especialización y prepara

para itinerarios educativos posteriores (OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics, 2015). La duración de estas etapas, la edad de acceso y su secuenciación varían significativamente entre los países de la OCDE, configurando diferentes trayectorias de aprendizaje.

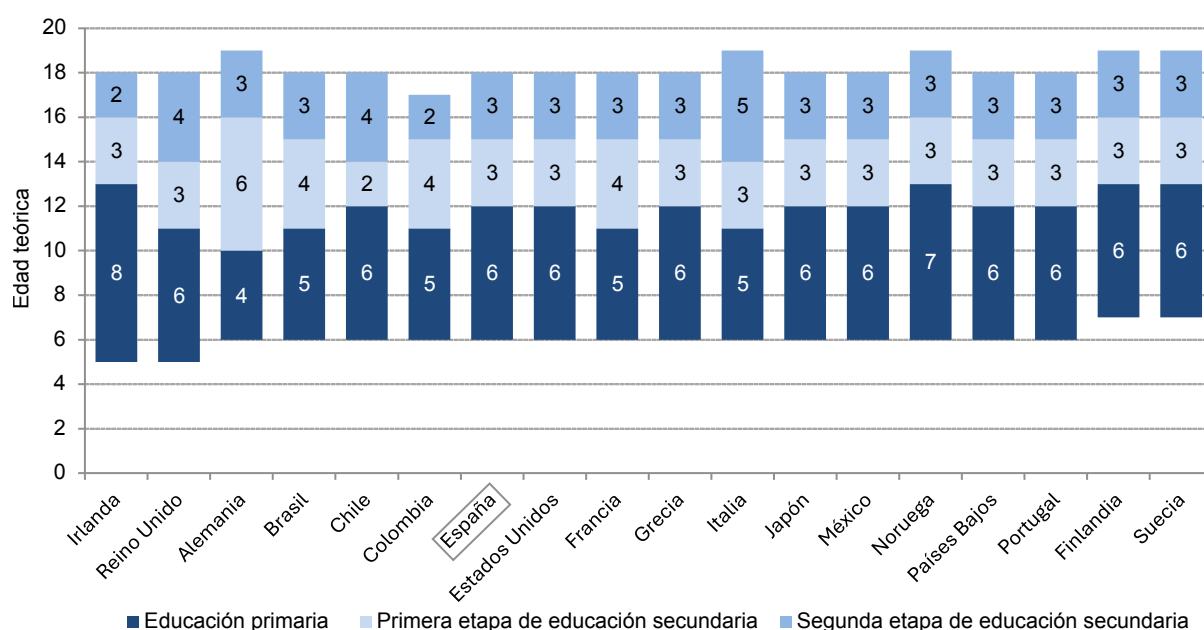
Los sistemas educativos de la OCDE muestran diferencias tanto en la edad de inicio de la educación primaria como en la duración de las distintas etapas educativas. Aunque la mayoría de los países comienzan la primaria a los 6 años y la escolarización dura 12 años, existen variaciones significativas en la organización de la educación secundaria. Estas diferencias afectan al momento de transición entre primaria y secundaria.

El Gráfico 1.7 ilustra las diferencias en la edad a la que los estudiantes comienzan la educación primaria y cuánto tiempo duran los diferentes niveles educativos. Aunque la mayoría de los países de la OCDE, incluida España, comienzan la educación primaria a la edad de 6 años, en Irlanda y el Reino Unido el alumnado ingresa a los 5 años, mientras que en Finlandia y Suecia lo hace a los 7 años. La duración combinada de la educación primaria y secundaria en la mayoría de los sistemas educativos es de 12 años, variando desde los 11 años en Colombia hasta los 13 años en Alemania, Irlanda, Italia, Noruega y Reino Unido. Aunque tanto la primera como la segunda etapa de educación secundaria presentan diferencias entre países, la etapa superior se concentra mayoritariamente en una duración de tres años. En cambio, la primera etapa de secundaria refleja una mayor diversidad de modelos organizativos, oscilando entre 2 y 6 años. Por ello, las diferencias estructurales entre sistemas educativos se explican principalmente por la combinación de la duración de la educación primaria y de la primera etapa de secundaria. También se observan diferencias en el momento de transición a la educación secundaria: algunos países, como Irlanda y Noruega, la retrasan, mientras que otros, como Alemania o Italia, la adelantan, manteniendo una duración total similar de los estudios previos a la educación superior.

España, junto a otros países como Finlandia, Grecia, Japón o Suecia, presenta una estructura 6+3+3, con una primera fase común de nueve años hasta el final de la primera etapa de educación secundaria, tras la cual se inicia la especialización.

Gráfico 1.7 (extracto de la Figura B2.2)

Duración de la Educación Primaria y de la Educación Secundaria (2024)



Los sistemas educativos también difieren en el número y el momento de las transiciones entre centros y etapas. Mientras que los modelos integrados reducen los cambios institucionales y favorecen una mayor continuidad educativa, los sistemas más segmentados implican transiciones más frecuentes y tempranas. Estas transiciones son momentos especialmente relevantes, ya que pueden influir en el compromiso del alumnado, en su progreso académico y en el riesgo de abandono escolar (Perico E Santos, 2023).

En este contexto, la organización de los itinerarios educativos requiere equilibrar la continuidad y la diferenciación. Los sistemas integrados pueden reforzar la estabilidad y el sentido de pertenencia del alumnado, mientras que aquellos con una mayor diversificación de itinerarios ofrecen más oportunidades de especialización. La evidencia reciente apunta a que el éxito de los sistemas educativos depende menos del número de transiciones y más de su capacidad para acompañar adecuadamente al alumnado durante estos procesos y garantizar trayectorias educativas flexibles y equitativas (Varsik, 2025).

EL CAMBIO DEMOGRÁFICO Y LA EVOLUCIÓN DE LAS REDES ESCOLARES

Los cambios demográficos están transformando la planificación y organización de las redes escolares en los países de la OCDE. La disminución de la natalidad, junto con los movimientos migratorios y los desequilibrios territoriales, están modificando la distribución de la población en edad escolar, generando nuevas necesidades educativas. Mientras algunas áreas urbanas requieren ampliar la oferta educativa, otras, especialmente las zonas rurales o remotas, afrontan retos derivados de la reducción del alumnado. A ello se añaden desafíos ambientales, como el aumento de las temperaturas, que obligan a adaptar las infraestructuras y el funcionamiento de los centros educativos.

Entre 2015 y 2024, las redes escolares de la OCDE experimentaron cambios limitados. Aunque el número de estudiantes aumentó en los distintos niveles educativos (un 0,17 % por año en educación primaria, un 0,96 % en la primera etapa de educación secundaria y un 0,68 % en la segunda etapa de educación secundaria), el número de instituciones de educación primaria y de primera etapa de secundaria registró ligeros descensos (-0,57 % y -0,10 % anual, respectivamente). Estas tendencias indican que los sistemas educativos han respondido a los cambios demográficos principalmente mediante ajustes en las redes existentes, más que a través de una expansión significativa de la infraestructura escolar, buscando equilibrar eficiencia, accesibilidad y sostenibilidad a largo plazo.

La adaptación institucional ha sido especialmente visible en la primera etapa de educación secundaria, donde varios países han reducido el número de centros mediante reformas estructurales o procesos de reorganización administrativa. Además de los cierres de centros, algunos sistemas han optado por modelos de gobernanza más integrados que permiten optimizar la gestión de recursos y mejorar la coordinación sin reducir necesariamente la accesibilidad a la educación.

En España, que se encuentra por encima de la media de la OCDE y de la UE25, el alumnado de primera etapa de educación secundaria ha crecido un 1,7 % anualmente mientras que el número de centros solo un 0,3 % por año, indicando que la oferta educativa se expande por debajo de la demanda de alumnado.

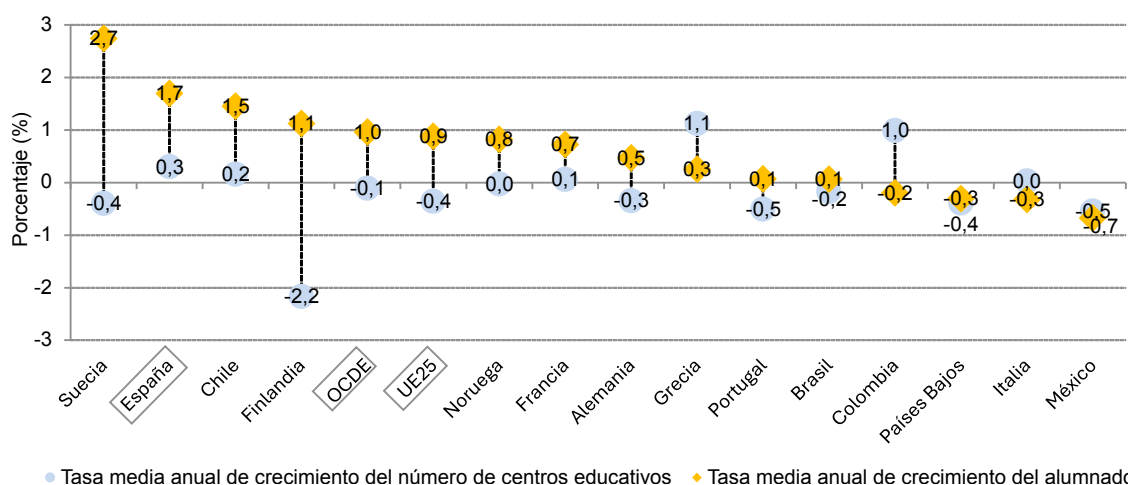
El Gráfico 1.8 compara las tasas medias anuales de crecimiento de centros educativos y del número de alumnado en la primera etapa de educación secundaria (CINE 2) y pone de manifiesto que los países de la OCDE responden a los cambios demográficos mediante estrategias diversas. El mayor aumento de alumnado que de centros educativos sugiere que los sistemas educativos están absorbiendo el incremento de la demanda principalmente mediante una mayor utilización de las infraestructuras existentes, y no a través de la apertura de nuevos centros. Este patrón se observa claramente en países como Suecia, España, Chile o Francia entre otros. Esta tendencia apunta hacia procesos de concentración escolar y aumento del tamaño medio de los centros. Por otro lado, países como Grecia o Colombia han ampliado centros más rápido que el crecimiento de la demanda de alumnado. Finalmente, aparecen países con descensos simultáneos del alumnado y, en algunos casos, de los centros: Países Bajos, Italia y México. Estos resultados son compatibles

con escenarios de envejecimiento demográfico y reducción de las cohortes escolares, que obligan a replantear la dimensión de las redes educativas.

España presenta un crecimiento moderado de la red educativa y destaca por un aumento significativo del alumnado (1,7 % anual) y un crecimiento muy limitado del número de centros (0,3 % anual). Esto indica que la expansión de la oferta educativa ha sido considerablemente menor que el aumento de estudiantes, lo que podría estar asociado a incrementos de matrícula por centro, ampliación de capacidades en escuelas existentes o a un mejor aprovechamiento de infraestructuras ya disponibles. En comparación con la media de la OCDE y de la UE25, España registra un crecimiento del alumnado claramente superior.

Gráfico 1.8 (extracto de la Tabla B2.1)

Tasa media anual de crecimiento del número de centros educativos y del número de alumnado matriculado en la edad teórica correspondiente, en la primera etapa de educación secundaria (2015-2024)



Nota: países ordenados de forma decreciente según la tasa media anual de crecimiento del alumnado.

No obstante, las decisiones sobre la reorganización de las redes escolares trascienden el ámbito educativo. La reducción o cierre de centros puede tener efectos significativos sobre la cohesión y el desarrollo de las comunidades, especialmente en zonas rurales y remotas. Por ello, la planificación educativa debe equilibrar los objetivos de eficiencia y calidad con la necesidad de garantizar la accesibilidad a los servicios y contribuir a la sostenibilidad y atractivo de los territorios.

DISTRIBUCIÓN DE LAS INSTITUCIONES POR NIVEL EDUCATIVO

La distribución de las instituciones entre educación primaria y la primera etapa de secundaria refleja distintas formas de organizar la progresión educativa y las transiciones del alumnado dentro de los sistemas educativos. La mayoría de los países de la OCDE difieren sustancialmente en el grado en que estos niveles se imparten a través de instituciones separadas o integradas. De media, los países de la OCDE cuentan con 2,0 escuelas de educación primaria por cada centro de primera etapa de secundaria. Esto indica que esta última suele concentrarse en un menor número de centros que atienden áreas de influencia mayores, además de requerir un plan de estudios más amplio, una especialización curricular y docente más alta y el acceso a instalaciones especializadas, como laboratorios científicos o equipos técnicos, que pueden proporcionarse de manera más eficiente a través de instituciones más grandes (OECD, 2018).

España presenta una ratio de escuelas primarias por cada centro de primera etapa de educación secundaria ligeramente inferior a la media de la UE25 y de la OCDE.

España presenta una ratio de 1,84 escuelas de educación primaria por cada centro de primera etapa de educación secundaria, un valor ligeramente inferior a la media de la UE25 (1,99) y de la OCDE (1,97) (Figura

B2.4, *Education at a Glance 2026*). Este resultado sugiere una organización de la red educativa alineada con los modelos predominantes en Europa, en los que la primera etapa de educación secundaria se concentra en un número algo menor de centros que la educación primaria, aunque sin alcanzar los elevados niveles de concentración observados en países como Países Bajos, Irlanda o Francia, con una ratio por encima de 4. Por el contrario, países como Alemania (1,13) o Chile (1,19) tienen una ratio menor, presentando una distribución de centros de primaria y secundaria más equilibrada.

Las diferencias entre los sectores público y privado muestran enfoques organizativos distintos equilibrando la accesibilidad, la integración institucional y el uso eficiente de los recursos educativos de diferentes maneras. Mientras que las redes públicas tienden a priorizar la proximidad mediante un mayor número de centros de educación primaria, los proveedores privados suelen concentrar la oferta en menos instituciones o integrar varios niveles educativos en un mismo centro.

Asimismo, existen importantes variaciones entre países en la relación entre escuelas primarias y de primera etapa secundaria. En algunos sistemas, ambas etapas se imparten frecuentemente dentro de una misma institución, favoreciendo la continuidad educativa y reduciendo las transiciones escolares. En otros, la primera etapa de educación secundaria se organiza en un número más reducido de centros, lo que implica áreas de captación más amplias y una mayor diferenciación institucional. Estas diferencias reflejan distintas estrategias para equilibrar accesibilidad, continuidad educativa y eficiencia en el uso de los recursos.

TAMAÑO MEDIO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS POR NIVEL DE EDUCACIÓN

El tamaño de las instituciones educativas varía considerablemente entre los países de la OCDE y entre niveles educativos, reflejando diferentes modelos de organización escolar. Mientras algunos sistemas mantienen centros relativamente pequeños para favorecer la proximidad y la atención personalizada, otros concentran al alumnado en instituciones de mayor tamaño con el fin de ampliar la oferta educativa y optimizar el uso de los recursos.

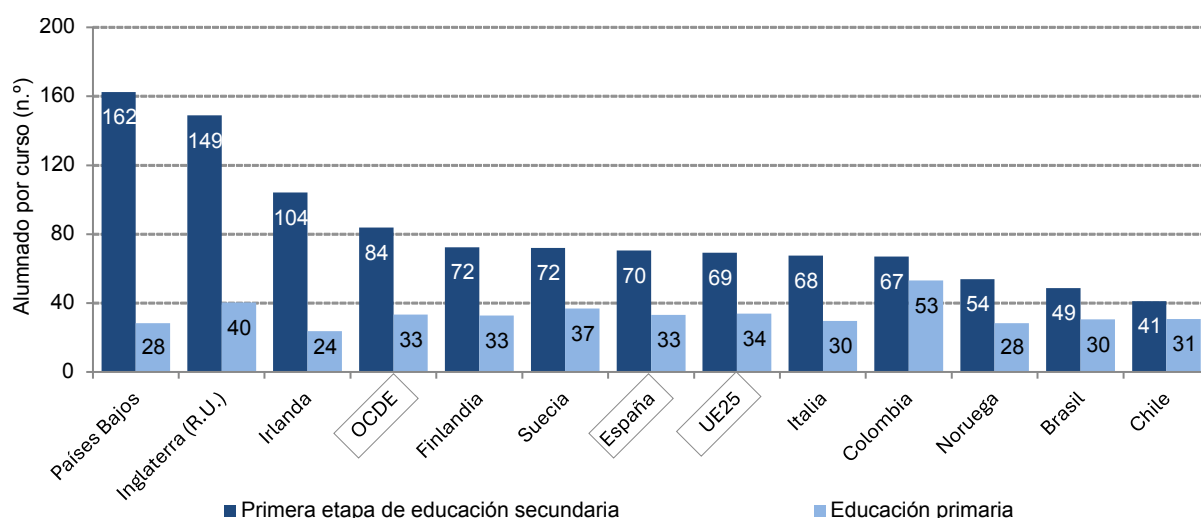
En educación primaria, el tamaño de los centros suele estar condicionado por factores geográficos y demográficos, así como por la voluntad de garantizar el acceso local a la educación. Los centros más pequeños pueden favorecer relaciones más estrechas entre alumnado, profesorado y comunidad educativa (OECD, 2024d). Las instituciones matriculan una media de 33 estudiantes por curso de educación primaria en los países de la OCDE y 34 para los países de la UE25 (Gráfico 1.9), aunque el tamaño medio varía desde los 24 estudiantes por curso en Irlanda hasta los 53 en Colombia. En el caso de España y de Finlandia, esta cifra supone una media de 33 estudiantes por curso, ligeramente inferior a la media de la UE25.

Las escuelas de primera etapa de educación secundaria tienden a ser significativamente más grandes que los centros de educación primaria. El número de matriculados por curso en esta etapa de secundaria en los países de la OCDE y de la UE25, con valores cercanos a los de España, es aproximadamente el doble que en los centros de primaria.

En cambio, en la primera etapa de educación secundaria los centros tienden a ser significativamente más grandes, lo que facilita la oferta de materias optativas, actividades complementarias, servicios de orientación y recursos especializados. En la primera etapa de educación secundaria, los centros matriculan una media de 84 estudiantes por curso en la OCDE y de 69 en la UE25, 2,5 y 2,0 veces más que en educación primaria, respectivamente. Los tamaños más elevados se observan en Países Bajos (162 estudiantes por curso) y Reino Unido (149). España, con 70 estudiantes por curso, se sitúa entre las medias internacionales y en valores próximos a los de Suecia y Finlandia (72 estudiantes por curso en ambos casos) o Colombia (67), lo que refleja una red relativamente distribuida en las primeras etapas y una mayor concentración del alumnado en la enseñanza secundaria.

Gráfico 1.9 (extracto de la Tabla B2.3)

Número medio de alumnado por curso, por nivel educativo (2024)



Nota: basado en datos a nivel de centro. Países ordenados de forma decreciente según el número medio de alumnado en la primera etapa de educación secundaria.

Las instituciones de mayor tamaño suelen ofrecer una oferta curricular más amplia, un mayor grado de especialización docente y más servicios de apoyo y actividades complementarias, lo que amplía las oportunidades educativas disponibles para el alumnado. Sin embargo, los beneficios asociados al aumento de tamaño no son ilimitados, ya que centros excesivamente grandes pueden afrontar mayores dificultades organizativas y mantener relaciones menos personalizadas entre estudiantes y profesorado (Ares Abalde, 2014). Por ello, algunos países siguen operando instituciones de educación secundaria relativamente pequeñas, a pesar de los potenciales aumentos de eficiencia asociados con las escuelas más grandes.

Las diferencias en el tamaño relativo de los centros de primaria y de la primera etapa de secundaria también reflejan modelos organizativos distintos. Algunos sistemas, como es el caso de los Países Bajos, concentran la educación secundaria en centros más grandes y especializados que atienden amplias áreas de influencia, mientras que otros mantienen estructuras más integradas y tamaños similares entre etapas, favoreciendo una mayor continuidad educativa.

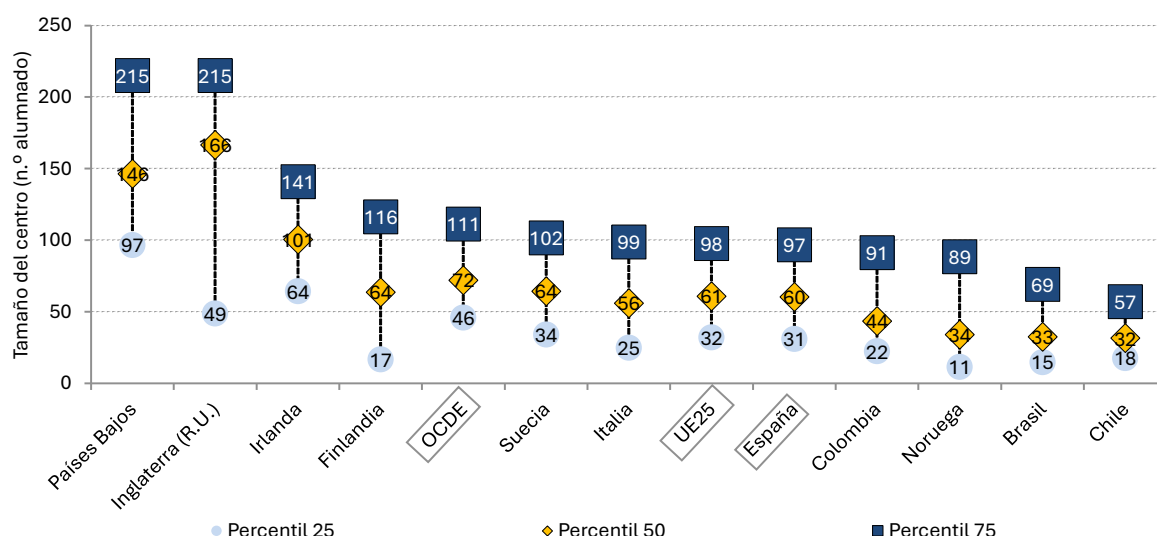
En conjunto, la amplia diversidad observada entre los países de la OCDE pone de manifiesto que no existe un modelo único óptimo. El tamaño de las instituciones responde a decisiones de política educativa que buscan equilibrar la eficiencia en el uso de los recursos, la diversidad de la oferta formativa, la calidad de la experiencia educativa y la proximidad de los servicios al alumnado.

VARIACIÓN EN EL TAMAÑO DE LAS ESCUELAS DENTRO DE LOS PAÍSES

Las medias nacionales sobre el tamaño de los centros educativos ocultan importantes diferencias internas entre instituciones de un mismo sistema educativo. Aunque el tamaño medio de las escuelas de primera etapa de educación secundaria en la OCDE es de alrededor de 84 estudiantes por curso (Tabla B2.3), existe una amplia variabilidad, con numerosos estudiantes escolarizados en centros significativamente más pequeños. De media en la OCDE, la mitad de las instituciones de primera etapa de educación secundaria presentan un tamaño que oscila entre 46 estudiantes por curso en el percentil 25 y 111 estudiantes por curso en el percentil 75. Sin embargo, en muchos países, el percentil 25 es significativamente más bajo, lo que pone de relieve que un gran número de centros muy pequeños coexisten con instituciones urbanas más grandes (Gráfico 1.10).

Gráfico 1.10 (extracto de la Tabla B2.3)

Distribución del tamaño de los centros educativos de la primera etapa de Educación Secundaria, por percentil (2024)

**Nota:** países ordenados de forma decreciente según el percentil 75 del tamaño de los centros.

En algunos países, como Finlandia, Noruega, Brasil o Chile, los centros educativos de primera etapa de educación secundaria hasta el percentil 25 solo matriculan entre 10 y 20 estudiantes por curso. La presencia de escuelas de reducida dimensión es especialmente frecuente en países con territorios extensos o baja densidad de población, donde garantizar el acceso a la educación requiere mantener centros en áreas remotas. Sin embargo, estas instituciones suelen afrontar mayores costes por estudiante y pueden disponer de una oferta educativa más limitada en términos de asignaturas optativas, instalaciones especializadas y actividades complementarias. Como resultado, los estudiantes dentro del mismo sistema educativo pueden experimentar entornos de aprendizaje marcadamente diferentes dependiendo del tamaño de la institución a la que asisten (OECD, 2024b).

El grado de heterogeneidad en el tamaño de los centros escolares varía considerablemente entre países. España se encuentra en una posición intermedia con una dispersión moderada del tamaño de los centros.

El grado de heterogeneidad en el tamaño de los centros escolares varía considerablemente entre países. Algunos sistemas educativos presentan una distribución relativamente homogénea, de modo que la mayoría del alumnado asiste a centros de tamaño similar, mientras que otros combinan escuelas muy pequeñas con grandes instituciones urbanas, generando experiencias educativas potencialmente diferentes dentro de un mismo sistema. España se sitúa en una posición intermedia, con una dispersión moderada del tamaño de los centros (31 estudiantes por curso en el percentil 25 y 97 en el percentil 75), lo que sugiere una red relativamente equilibrada y con menores diferencias internas que las observadas en países como Inglaterra (Reino Unido) o Países Bajos. Esta situación apunta a una organización que busca compatibilizar la accesibilidad territorial con una oferta educativa suficientemente amplia y especializada.

En conjunto, la coexistencia de centros de distinto tamaño no implica necesariamente desigualdad educativa, sino que refleja la diversidad de contextos territoriales y organizativos. El principal reto para las políticas educativas consiste en garantizar que todos los estudiantes, independientemente del tipo de institución al que asistan, tengan acceso a oportunidades de aprendizaje y recursos de calidad comparables (Ares Abalde, 2014).

1.4 Escolarización y características en la segunda etapa de educación secundaria

La segunda etapa de educación secundaria constituye el principal itinerario educativo tras finalizar la primera etapa: de media, el 92 % del alumnado continúa algún tipo de estudio un año después de finalizarla, y de ellos, el 88 % lo hace específicamente en la segunda etapa de secundaria, mientras que el resto opta por otras formas de educación posterior. Esta transición marca el inicio de una mayor diversificación de las trayectorias educativas, por lo que el acceso a tiempo y la elección informada del itinerario resultan relevantes para la progresión del alumnado y para sus probabilidades de completar la etapa con éxito (OECD, 2023b).

El momento de acceso a esta etapa no depende únicamente de la edad del alumnado. La propia etapa varía considerablemente de un país a otro en su diseño: su duración oscila entre los dos años (como en Colombia o Irlanda) y los cinco (como en Italia), la edad habitual de inicio va de los 14 a los 17 años, y la de finalización se sitúa generalmente entre los 16 y los 19. En este contexto, la repetición de curso previa constituye uno de los factores que puede retrasar la entrada en la etapa y aumentar el riesgo de abandono posterior. A esto se suman rasgos propios de cada sistema educativo: la medida en que el alumnado se distribuye entre vías generales y profesionales condiciona el acceso a oportunidades educativas posteriores, y la existencia de cursos puente o preparatorios puede facilitar tanto la preparación académica como el tránsito entre programas. El análisis de estos rasgos estructurales permite identificar qué condiciones favorecen una progresión educativa puntual, sostenida y con mayores probabilidades de finalización.

La finalización de la segunda etapa de educación secundaria sigue estando condicionada por las características sociales, familiares y educativas del alumnado.

Completar con éxito esta etapa constituye un hito educativo de primer orden: proporciona los conocimientos, las competencias y las cualificaciones necesarias para participar plenamente en la sociedad, acceder a estudios posteriores y realizar una transición satisfactoria al mercado laboral; por ello, en la práctica se considera el nivel de referencia mínimo en materia de logro educativo en las economías avanzadas. Sin embargo, una mayor tasa de finalización no implica necesariamente una mejora equivalente en los resultados de aprendizaje: los últimos datos de PISA muestran un estancamiento o incluso un retroceso del rendimiento del alumnado en numerosos países de la OCDE, lo que obliga a valorar conjuntamente el nivel educativo alcanzado y de competencias adquiridas al analizar el desempeño de los sistemas educativos (OECD, 2023a).

Alcanzar ese hito, sin embargo, no es igual de accesible para todos. El origen migratorio, el nivel educativo de los progenitores, la entrada tardía a la etapa u otras características socioeconómicas se asocian a menores probabilidades de finalización, y estas diferencias evidencian desigualdades persistentes en las oportunidades y los resultados educativos. Comprender estos patrones exige disponer de datos longitudinales de calidad, que permitan seguir la trayectoria del alumnado en el tiempo y combinar la información sobre los itinerarios educativos con las características y las experiencias de cada estudiante para, de este modo, facilitar la intervención temprana y orientar respuestas específicas y más eficaces (Varsik, 2025).

Una vez finalizada esta etapa, existen numerosas opciones: quienes completan sus estudios pueden continuar hacia la educación terciaria, cursar cualificaciones profesionales adicionales, incorporarse al mercado laboral o combinar empleo y estudios. El resultado de esta transición depende de la estructura de cada sistema educativo, de las oportunidades del mercado laboral, de los requisitos de acceso y de factores sociales y culturales más amplios, lo que explica la notable diversidad de itinerarios posteriores a la finalización entre países.

El itinerario cursado en la segunda etapa de educación secundaria también se relaciona con las trayectorias posteriores: entre quienes inician un grado universitario, el alumnado procedente de programas generales lo completa a tiempo con más frecuencia que el procedente de la vía profesional (42 % frente a 39 % de media en la OCDE), una diferencia que persiste, aunque se reduce, tres años después (72 % frente a 65 %). El acceso a la educación terciaria tampoco es siempre inmediato: un 44 % del nuevo alumnado universitario espera al menos un año antes de matricularse, una pausa considerablemente más habitual entre quienes proceden de la formación profesional (58 %) que entre quienes proceden del bachillerato (42 %) (OECD, 2025a).

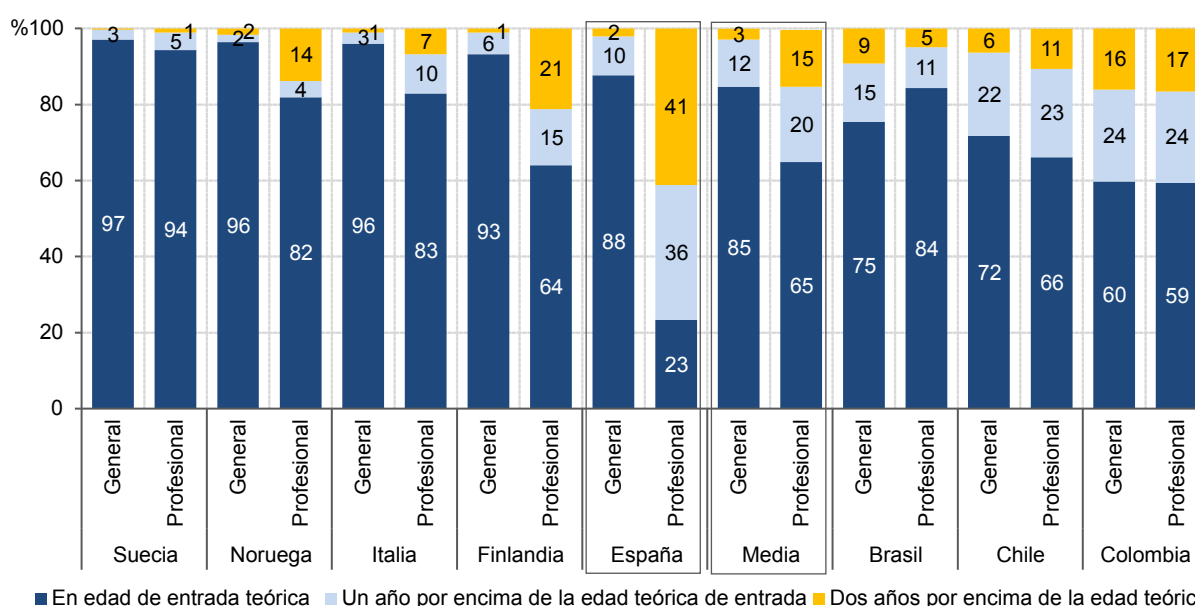
NUEVOS INGRESOS EN LA SEGUNDA ETAPA DE SECUNDARIA, SEGÚN EDAD Y ORIENTACIÓN DEL PROGRAMA

La edad a la que el alumnado accede a la segunda etapa de educación secundaria permite analizar en qué medida las trayectorias educativas se ajustan a la edad teórica prevista en cada sistema. Las diferencias pueden estar relacionadas con distintos factores, como la repetición de curso, interrupciones o cambios en la trayectoria educativa, así como con la propia organización de los programas. Además, la edad de acceso presenta diferencias importantes según su orientación: en la mayoría de los países analizados, la proporción de alumnado que accede a la edad teórica o antes es mayor en los programas generales que en los profesionales.

Gráfico 1.11 (extracto de la Tabla B3.5)

Porcentaje de quienes acceden a la segunda etapa de educación secundaria según edad de acceso, por orientación del programa

Cohorte de estudiantes que, según la duración teórica de los programas, debían completar la segunda etapa de educación secundaria en 2022



Nota: países ordenados de forma decreciente según el porcentaje de alumnado que accede a programas generales en la edad teórica. La media en la figura se refiere a la de todos los países con datos disponibles aunque no formen parte de la OCDE.

En España, el 88 % del alumnado de programas generales accede a la segunda etapa de educación secundaria a la edad teórica o antes, frente al 23 % en los programas profesionales. Esta diferencia está condicionada por la diversidad de edades y trayectorias del alumnado que participa en la oferta profesional.

De media en los países con datos disponibles, el 85 % del alumnado de los programas generales accede a la segunda etapa de educación secundaria a la edad teórica prevista o antes, frente al 65 % de quienes acceden a programas profesionales, lo que supone una diferencia de 20 puntos porcentuales. Este patrón se observa en la mayoría de los países seleccionados, aunque su magnitud varía considerablemente (Gráfico 1.11).

En España, la diferencia entre ambas orientaciones es especialmente elevada. El 88 % del alumnado de los programas generales accede a la edad teórica o antes, un porcentaje ligeramente superior a la media de países (85 %). En los programas profesionales, en cambio, esta proporción se reduce al 23 %, frente al 65 % de la media. La distancia entre ambas orientaciones alcanza así los 65 puntos porcentuales, la mayor entre los países seleccionados. Además, el 36 % del alumnado que accede a programas profesionales en España lo hace un año después de la edad teórica, frente al 20 % de media en los países con datos disponibles. Esta diferencia

debe interpretarse teniendo en cuenta las características de la oferta profesional en España. Los programas profesionales clasificados en CINE 3 comprenden una oferta diversa y con distintas vías y edades de acceso, que no se dirige exclusivamente al alumnado que transita directamente desde la educación obligatoria, sino que también permite la incorporación posterior de personas que retoman o continúan su formación a lo largo de la vida. Por tanto, la mayor edad de acceso no puede atribuirse únicamente a retrasos acumulados en la trayectoria educativa.

Las diferencias entre ambas orientaciones son considerablemente menores en otros países. En Suecia, el 97 % del alumnado de programas generales y el 94 % del de programas profesionales accede a la edad teórica o antes, mientras que en Noruega e Italia las tasas de acceso a tiempo son también muy elevadas en los programas generales (96 % en ambos casos) y se sitúan en el 82 % y el 83 %, respectivamente, en los profesionales. Finlandia presenta una diferencia más amplia, con un 93 % en los programas generales y un 64 % en los profesionales.

Brasil constituye la principal excepción al patrón observado: el porcentaje de alumnado que accede a la edad teórica o antes es mayor en los programas profesionales (84 %) que en los generales (75 %). Por su parte, Chile y Colombia presentan menores tasas de acceso a la edad teórica en ambas orientaciones y diferencias relativamente reducidas entre ellas: del 72 % y el 66 %, respectivamente, en Chile, y del 60 % y el 59 % en Colombia.

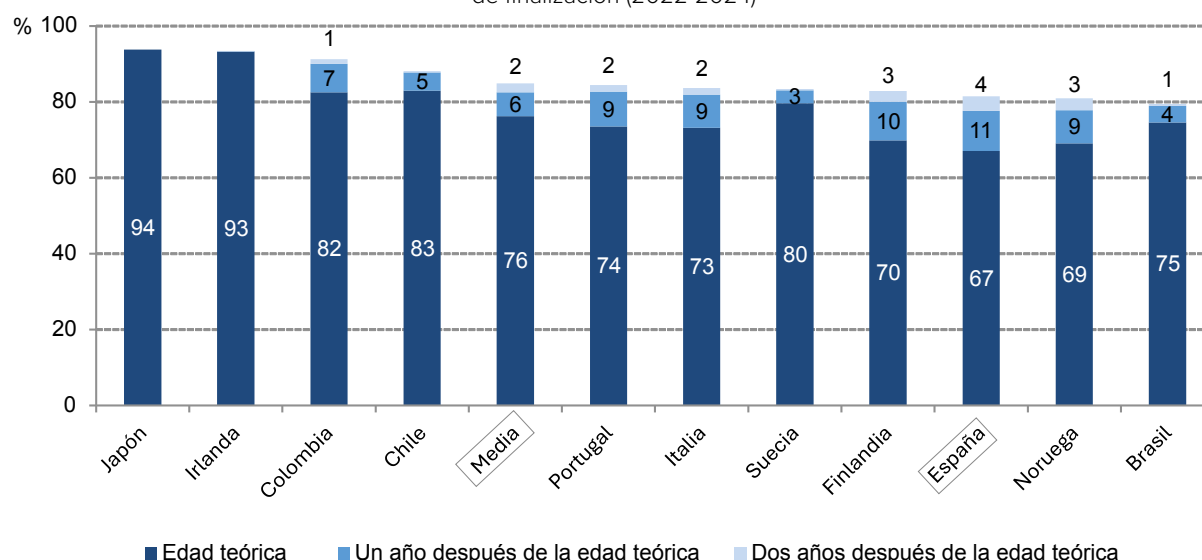
La preocupación por sostener trayectorias educativas lineales y evitar el abandono no es solo una cuestión de cada sistema nacional, sino también una prioridad a escala europea. En el marco del Espacio Europeo de Educación (2021-2030), los Estados miembros de la UE se comprometieron a reducir el abandono educativo temprano por debajo del 8 % para 2030. Para avanzar hacia ese objetivo, la Comisión Europea impulsa y hace seguimiento de políticas en ámbitos como los sistemas de alerta temprana, las medidas contra el acoso escolar, la formación del profesorado, el apoyo específico al alumnado en riesgo, los equipos de apoyo multidisciplinar y el refuerzo de la orientación profesional, con el objetivo conjunto de mejorar el bienestar, la implicación y la finalización con éxito de la segunda etapa de secundaria (European Commission / EACEA / Eurydice, 2023).

FINALIZACIÓN DE LA SEGUNDA ETAPA DE SECUNDARIA SEGÚN EL PLAZO TRANSCURRIDO

La finalización de la segunda etapa de educación secundaria en el plazo teórico previsto permite analizar en qué medida el alumnado completa esta etapa siguiendo la trayectoria temporal establecida en los programas. Sin embargo, no finalizar en ese momento no implica necesariamente abandonar los estudios, ya que una parte del alumnado obtiene la titulación durante los años posteriores. Por ello, resulta especialmente relevante analizar las tasas acumuladas de finalización, observando cuánto aumenta la proporción de alumnado que completa la etapa uno y dos años después del plazo teórico (Gráfico 1.12).

Gráfico 1.12 (extracto de la Tabla B3.3)

Tasas acumuladas de finalización de la segunda etapa de educación secundaria, según el plazo de finalización (2022-2024)



Nota: países ordenados de forma decreciente según la tasa de graduación total.

En España, el 67 % del alumnado finaliza la segunda etapa de educación secundaria en el plazo teórico. La proporción aumenta hasta el 78 % un año después y alcanza el 81 % transcurridos dos años.

Entre los países seleccionados se observan diferencias importantes tanto en la proporción de alumnado que finaliza la segunda etapa de educación secundaria en el plazo teórico como en la evolución posterior de las tasas de finalización. Japón (94 %) e Irlanda (93 %) presentan las tasas más elevadas de finalización en el plazo previsto, seguidos de Chile (83 %) y Colombia (82 %). España registra una de las proporciones más bajas, con un 67 %, próxima a las de Finlandia (70 %) y Noruega (69 %).

No obstante, una parte importante del alumnado que no completa la etapa en el plazo teórico lo hace durante los años siguientes. En España, la tasa acumulada aumenta 11 puntos porcentuales durante el primer año adicional, hasta alcanzar el 78 %. Transcurridos dos años, se incorporan otros 4 puntos, de modo que la tasa acumulada de finalización alcanza el 81 %. De esta forma, España se encuentra entre los países seleccionados en los que la finalización posterior al plazo teórico tiene un mayor peso.

Este patrón también se observa en Finlandia, donde la tasa pasa del 70 % en el plazo teórico al 80 % un año después y al 83 % dos años después, y en Noruega, donde aumenta del 69 % al 78 % y posteriormente al 81 %. Portugal e Italia presentan asimismo incrementos importantes durante el primer año adicional. En cambio, en países donde la tasa inicial es ya muy elevada, como Irlanda, la finalización posterior apenas modifica el resultado acumulado.

El incremento durante el segundo año adicional es generalmente menor que durante el primero. Esta evolución muestra que buena parte de quienes completan la etapa después del plazo teórico lo hacen durante el año inmediatamente posterior. Aun así, las diferencias entre países siguen siendo relevantes al término del periodo observado: Colombia alcanza una tasa acumulada del 91 % y Chile del 88 %, mientras que España llega al 81 %, Finlandia al 83 % y Noruega al 81 %.

SITUACIÓN DEL ALUMNADO DOS AÑOS DESPUÉS DE FINALIZAR LA DURACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA

La situación del alumnado dos años después de la finalización del programa permite analizar de forma conjunta la graduación, la permanencia en el sistema educativo y el abandono. En el conjunto de países analizados, la media se sitúa en un 85 % de graduados, un 3 % que continúa matriculado y un 12 % que ha abandonado sin completar sus estudios. Conviene tener en cuenta, no obstante, que estas cifras solo describen a quienes llegaron a acceder a la segunda etapa de secundaria: una tasa de graduación alta puede reflejar, en parte, un acceso más selectivo a esta etapa, y no necesariamente una mayor capacidad del sistema para acompañar al alumnado hasta el final (Gráfico 1.13).

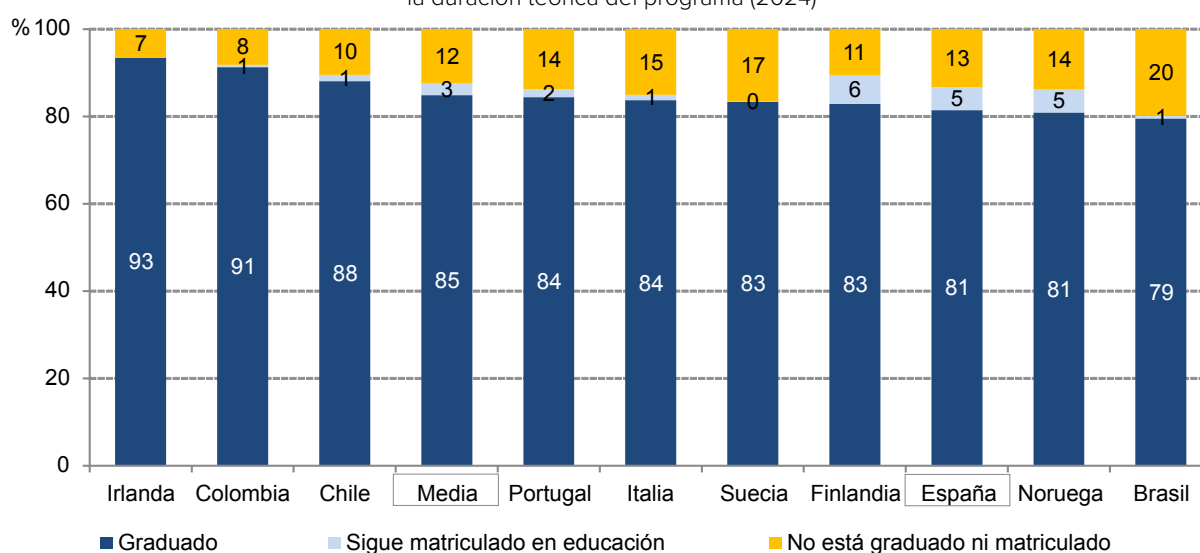
El análisis de la selección de países muestra que la proporción de alumnado que ha finalizado la segunda etapa de educación secundaria dos años después de la duración teórica del programa oscila entre el 93 % de Irlanda y el 79 % de Brasil. Irlanda, Colombia (91 %) y Chile (88 %) presentan las tasas más elevadas, mientras que España y Noruega, ambas con un 81 %, y Brasil registran los valores más bajos.

En España, el 81 % del alumnado ha finalizado la etapa dos años después de la duración teórica del programa, mientras que un 5 % continúa matriculado y un 13 % no ha finalizado ni permanece matriculado. Esta distribución es similar a la de Noruega, donde el 81 % ha finalizado, el 5 % sigue matriculado y el 14 % se encuentra fuera de ambas situaciones. Finlandia presenta una tasa de finalización algo superior (83 %), pero también el porcentaje más elevado de alumnado que continúa matriculado dos años después (6 %).

La situación de quienes no han finalizado presenta diferencias relevantes entre países. En Brasil, el 20 % del alumnado no ha completado la etapa ni continúa matriculado, porcentaje que alcanza el 17 % en Suecia y el 15 % en Italia. En España, como se ha destacado, esta proporción es del 13 %. Por el contrario, Irlanda presenta el porcentaje más reducido, con un 7 %, seguida de Colombia, con un 8 %. Estos resultados muestran que las diferencias entre sistemas no se limitan al porcentaje de alumnado que completa la etapa, sino también a la permanencia en el sistema educativo de quienes necesitan más tiempo para hacerlo.

Gráfico 1.13 (extracto de la Tabla B3.3)

Situación del alumnado de la segunda etapa de educación secundaria dos años después de finalizar la duración teórica del programa (2024)



Nota: países ordenados de forma decreciente según el porcentaje de graduación.

Las diferencias por sexo constituyen otra dimensión relevante del abandono de esta etapa. De media en los países con datos disponibles, el 14 % de los hombres no ha finalizado la segunda etapa de educación secundaria ni continúa matriculado dos años después de la duración teórica del programa, frente al 10 %

de las mujeres. Esta diferencia se observa tanto en los programas generales (9 % de los hombres y 7 % de las mujeres) como en los profesionales, donde las tasas son considerablemente más elevadas (22 % y 18 %, respectivamente). En España, la diferencia por sexo es mayor que en la media: el porcentaje alcanza el 16 % entre los hombres y el 10 % entre las mujeres. Además, la brecha se concentra especialmente en los programas profesionales, donde el 31 % de los hombres no ha finalizado ni continúa matriculado, frente al 23 % de las mujeres; en los programas generales, las proporciones son mucho menores y prácticamente iguales (6 % y 5 %, respectivamente) (Tabla B3.7, *Education at a Glance* 2026).

SITUACIÓN DEL ALUMNADO GRADUADO EN SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA AL AÑO SIGUIENTE DE SU GRADUACIÓN, POR SEXO

La situación del alumnado un año después de graduarse en programas de la segunda etapa de educación secundaria permite analizar sus trayectorias educativas posteriores y las diferencias existentes entre mujeres y hombres. De media entre los países con datos disponibles, el 39 % de las mujeres está matriculado en un programa de grado o máster, frente al 31 % de los hombres. Al mismo tiempo, el porcentaje que no se encuentra matriculado en el sistema educativo es menor entre las mujeres (39 %) que entre los hombres (45 %). Este mismo patrón se repite, con distinta intensidad, en la mayoría de los países analizados (Gráfico 1.14).

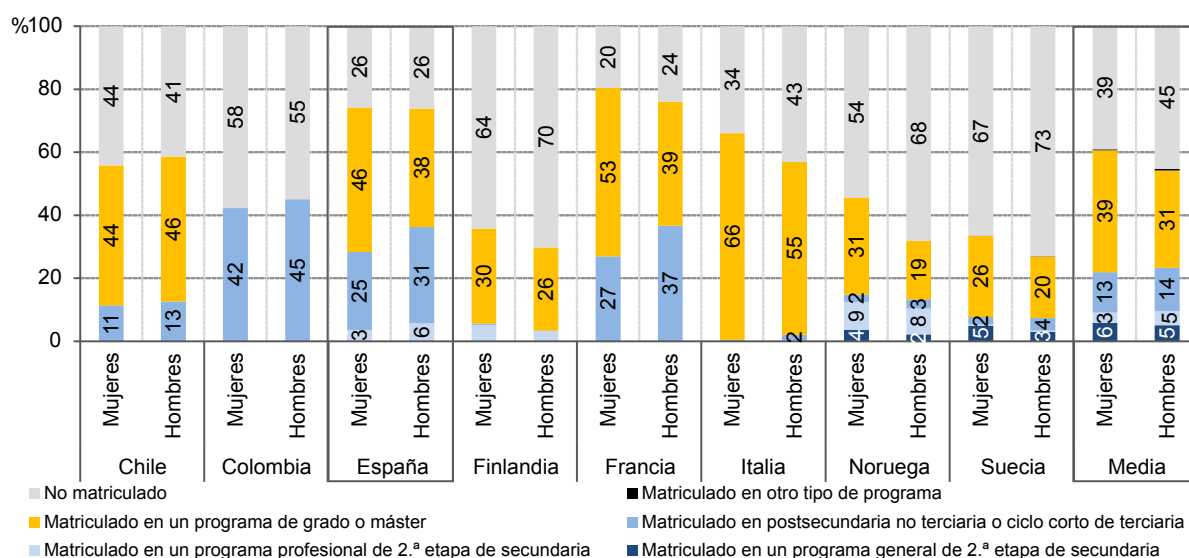
Un año después de graduarse en programas de la segunda etapa de educación secundaria, las mujeres acceden a programas de grado o máster en mayor proporción que los hombres: 39 % frente al 31 % de media y 46 % frente al 38 % en España.

En España se observa igualmente una mayor transición de las mujeres hacia programas de grado o máster: el 46 % está matriculado en estos estudios un año después de graduarse, frente al 38 % de los hombres. Sin embargo, a diferencia de lo observado en la media, no existen diferencias por sexo en la proporción que no continúa matriculada, que se sitúa en el 26 % tanto entre las mujeres como entre los hombres.

Las diferencias se encuentran, por tanto, principalmente en el tipo de estudios que cursan quienes continúan en el sistema educativo. Entre los hombres españoles tiene un mayor peso la matrícula en programas de educación postsecundaria no terciaria o de ciclo corto de educación terciaria (31 %, frente al 25 % de las mujeres) y en programas profesionales de segunda etapa de educación secundaria (6 % frente al 3 %). En cambio, como se ha señalado, las mujeres presentan una mayor participación en programas de grado o máster.

Gráfico 1.14 (extracto de la Tabla B3.4)

Situación del alumnado graduado en programas de la segunda etapa de educación secundaria al año siguiente de su graduación, por sexo (2023)



Los países analizados muestran patrones diferentes. En Francia, la proporción de mujeres matriculadas en programas de grado o máster alcanza el 53 %, frente al 39 % de los hombres, mientras que en Italia las proporciones son del 66 % y el 55 %, respectivamente. En Noruega también existe una diferencia importante (31 % frente al 19 %), acompañada de una mayor proporción de hombres que no se encuentra matriculada un año después de la graduación (68 %, frente al 54 % de las mujeres). Por el contrario, Chile presenta un patrón diferente, con porcentajes de matrícula en programas de grado o máster muy similares y ligeramente superiores entre los hombres (46 %) que entre las mujeres (44 %).

1.5 El perfil de los estudiantes internacionales y cómo evoluciona la movilidad

La educación terciaria se ha consolidado como una etapa fundamental para poder desarrollar habilidades avanzadas y garantizar el acceso a profesiones altamente cualificadas. En los últimos años, la movilidad internacional ha ganado trascendencia y cada vez son más los estudiantes que deciden cursar estudios terciarios en otro país, una tendencia que refleja, no solo el atractivo y el alcance internacional de los sistemas educativos, sino también su capacidad para satisfacer una demanda global cada vez mayor de competencias avanzadas y conocimiento especializado (OECD, 2026c).

Estudiar en el extranjero se ha convertido en una experiencia diferenciadora, ya que permite acceder a instituciones de reconocido prestigio y oportunidades formativas que no siempre están disponibles en el país de origen (OECD, 2026c). La elección de destino combina motivaciones personales y factores estructurales: mejores perspectivas de empleo en mercados globalizados, tasas académicas, mecanismos de apoyo financiero y prestigio institucional (Beine, Noël, & Ragot, 2014; OECD, 2026c). A esto se suma la expansión de los programas impartidos en inglés en países de habla no inglesa (Ovchinnikova, Jones, & Van Mol, 2023; OECD, 2026c) y la armonización de titulaciones y créditos impulsada por los marcos regionales como el Espacio Europeo de Educación Superior.

El alumnado internacional² resulta estratégico tanto para los países receptores como para los de origen, aunque por razones distintas. Para los primeros, supone una aportación económica directa, a través del gasto corriente y unas tasas académicas habitualmente más elevadas que las del alumnado nacional, y una fuente de talento cualificado que puede ayudar a paliar la escasez de personal, reforzar la innovación y compensar el envejecimiento demográfico (OECD, 2026c; OECD, 2024c). Por su parte, para los países de origen la movilidad saliente plantea el reto de la “fuga de talentos”, si bien el alumnado que regresa o mantiene vínculos profesionales con su país de origen puede contribuir a la transferencia de conocimiento y al fortalecimiento de capacidades (Tran & Bui, 2019).

El alumnado internacional se concentra principalmente en los niveles más avanzados de la educación terciaria y en disciplinas STEM en el nivel de doctorado, lo que refleja la creciente internacionalización de los sistemas de investigación y formación doctoral (Marti & Peneoasu, 2025; OECD, 2025e).

2 Este epígrafe se centra en los estudiantes internacionales, definidos como aquellos que han dejado su país de origen y se han trasladado a otro país con el propósito de estudiar. Sin embargo, no todos los países son capaces de reportar datos usando esta definición y en su lugar proporcionan datos sobre estudiantes extranjeros (como es el caso de Colombia y Estados Unidos), definidos como aquellos que no son ciudadanos del país en el cual están matriculados. Como resultado, este capítulo combina ambos tipos de datos; para la coherencia, el término estudiantes internacionales se utiliza en todo.

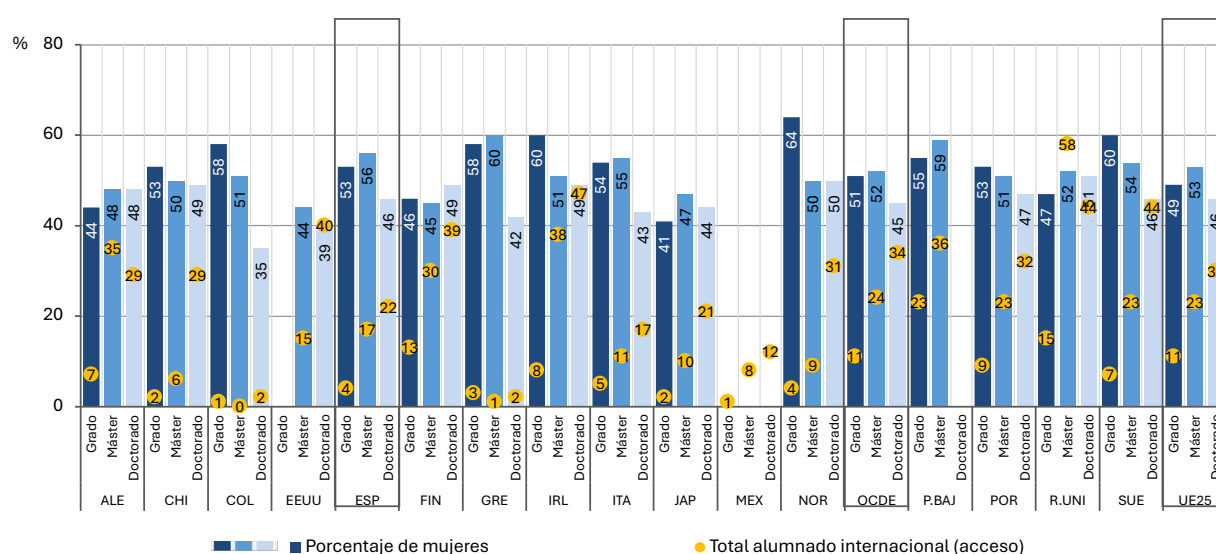
PORCENTAJE DE NUEVOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES MATRICULADOS POR NIVEL EDUCATIVO

La presencia de alumnado internacional aumenta con el nivel de educación terciaria: en España representa el 4 % de los nuevos matriculados en grado, el 17 % en máster y el 22 % en doctorado, por debajo de las medias de la OCDE y la UE25.

La proporción de alumnado internacional entre quienes acceden a la educación terciaria aumenta conforme se avanza de nivel. En 2024, representaba, de media en los países de la OCDE, el 11 % de los nuevos matriculados en grado, el 24 % en máster y el 34 % en doctorado (Gráfico 1.15). Las diferencias entre países son, no obstante, importantes. En el Reino Unido, el alumnado internacional supone el 58 % de los nuevos matriculados en máster y el 44 % en doctorado, mientras que en Irlanda alcanza el 38 % y el 47 %, respectivamente. En el extremo opuesto, en Colombia y Grecia no llega al 5 % en ninguno de estos tres niveles. España se sitúa por debajo de las medias de la OCDE y de la UE25 en todos ellos: el alumnado internacional representa el 4 % de los nuevos matriculados en grado, el 17 % en máster y el 22 % en doctorado, frente al 11 %, 24 % y 34 % de la OCDE y al 11 %, 23 % y 30 % de la UE25, respectivamente.

Gráfico 1.15 (extracto de la Tabla B4.1)

Porcentaje de nuevos matriculados internacionales y porcentaje de mujeres entre ellos, por nivel educativo (2024)



La mayor presencia de alumnado internacional en los niveles avanzados está relacionada, entre otros factores, con el prestigio y reconocimiento internacional de las instituciones de destino y con la oferta de oportunidades de investigación especializada. También influyen las tasas académicas y la lengua de enseñanza. En este sentido, Irlanda y el Reino Unido se encuentran entre los países analizados con mayor presencia internacional en doctorado, donde este alumnado representa el 47 % y el 44 % de los nuevos matriculados, respectivamente.

Dentro de los propios sistemas educativos también existen diferencias entre tipos de instituciones. En los Países Bajos, por ejemplo, el alumnado internacional se concentra especialmente en las universidades de investigación, que cuentan con una amplia oferta de programas impartidos en inglés, mientras que el alumnado nacional tiene mayor presencia en las universidades de ciencias aplicadas, de orientación más profesional y donde predomina el neerlandés.

La presencia de alumnado internacional ha aumentado durante la última década, especialmente en los niveles más avanzados de la educación terciaria (Tabla B4.1, *Education at a Glance 2026*). Entre 2015 y 2024, su proporción entre los nuevos matriculados en los países de la OCDE pasó del 18 % al 24 % en máster y del 27 % al 34 % en doctorado. En la UE25 se observa una evolución similar, del 17 % al 23 % en máster y del 24 % al 30 % en doctorado. El crecimiento ha sido especialmente intenso en algunos países. En el Reino Unido, por ejemplo, la proporción de alumnado internacional de nuevo ingreso en máster aumentó del 45 % al 58 %, mientras que en Irlanda pasó del 16 % al 38 %. En doctorado destacan Chile, donde aumentó del 11 % al 29 %, Irlanda, del 30 % al 47 %, y Alemania, del 14 % al 29 %.

En grado, el crecimiento ha sido más moderado. Entre 2015 y 2024, la proporción de alumnado internacional de nuevo ingreso aumentó del 8 % al 11 % en la OCDE y del 7 % al 11 % en la UE25. En España, para la que la serie disponible comienza en 2017, la proporción aumentó del 2 % al 4 % en grado. Su evolución fue distinta en los niveles superiores: en máster descendió del 20 % al 17 %, mientras que en doctorado aumentó ligeramente, del 20 % al 22 %. Como resultado, en 2024 España se encuentra más alejada de las medias de la OCDE y de la UE25 en estos niveles que al comienzo del periodo.

La recuperación posterior a la pandemia de COVID-19 ha contribuido también al crecimiento reciente de la movilidad internacional. En 2023, los flujos de estudiantes internacionales en la OCDE aumentaron un 6,7 % y se concedieron más de 2,1 millones de nuevos visados y permisos de residencia por estudios, un máximo histórico (OECD, 2026c). Esta evolución refleja tanto la desaparición de las restricciones a la movilidad como la importancia que ha adquirido la educación terciaria internacional como vía de atracción de talento cualificado (OECD, 2026c; OECD, 2024c).

Aunque este capítulo se centra en la movilidad internacional destinada a cursar una titulación, existen también otras modalidades de menor duración, como las prácticas internacionales. Estas experiencias, que no están incluidas en los datos analizados, pueden favorecer la adquisición de competencias transversales y facilitar el contacto con mercados laborales internacionales (Predovic, Dennis and Jones, 2023; Tran and Bui, 2019).

PORCENTAJE DE NUEVOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES MATRICULADOS POR GÉNERO

Los patrones de matriculación por género entre el alumnado internacional de nuevo ingreso muestran una participación equilibrada de mujeres y hombres en los niveles de grado y máster, mientras que las mujeres continúan infrarrepresentadas en doctorado (Gráfico 1.15). En 2024, las mujeres representaban, de media en la OCDE, el 51 % de las nuevas matriculaciones internacionales en grado y el 52 % en máster, frente al 45 % en doctorado; en la UE25, las proporciones eran similares (49 %, 53 % y 46 %, respectivamente). Las diferencias entre países son especialmente visibles en doctorado: entre los países analizados, la proporción de mujeres oscila entre el 35 % de Colombia y el 51 % del Reino Unido. En grado, Noruega, Irlanda y Suecia destacan con porcentajes en torno al 60 % o superiores.

Durante la última década se observa una ligera aproximación a la paridad en doctorado. Entre 2015 y 2024, la proporción de mujeres entre el alumnado internacional de nuevo ingreso aumentó del 43 % al 45 % en la OCDE y del 42 % al 46 % en la UE25. La evolución, sin embargo, difiere entre países: en Noruega aumentó del 38 % al 50 %, mientras que en Colombia descendió del 56 % al 35 %.

En España, las mujeres representan en 2024 el 53 % del alumnado internacional de nuevo ingreso en grado y el 56 % en máster, porcentajes ligeramente superiores a los de la OCDE y la UE25. En doctorado, su peso se sitúa en el 46 %, igual que la media de la UE25 y ligeramente superior a la de la OCDE (45 %). Respecto a 2015, la participación femenina ha aumentado ligeramente en grado y máster, mientras que en doctorado ha descendido del 48 % al 46 %.

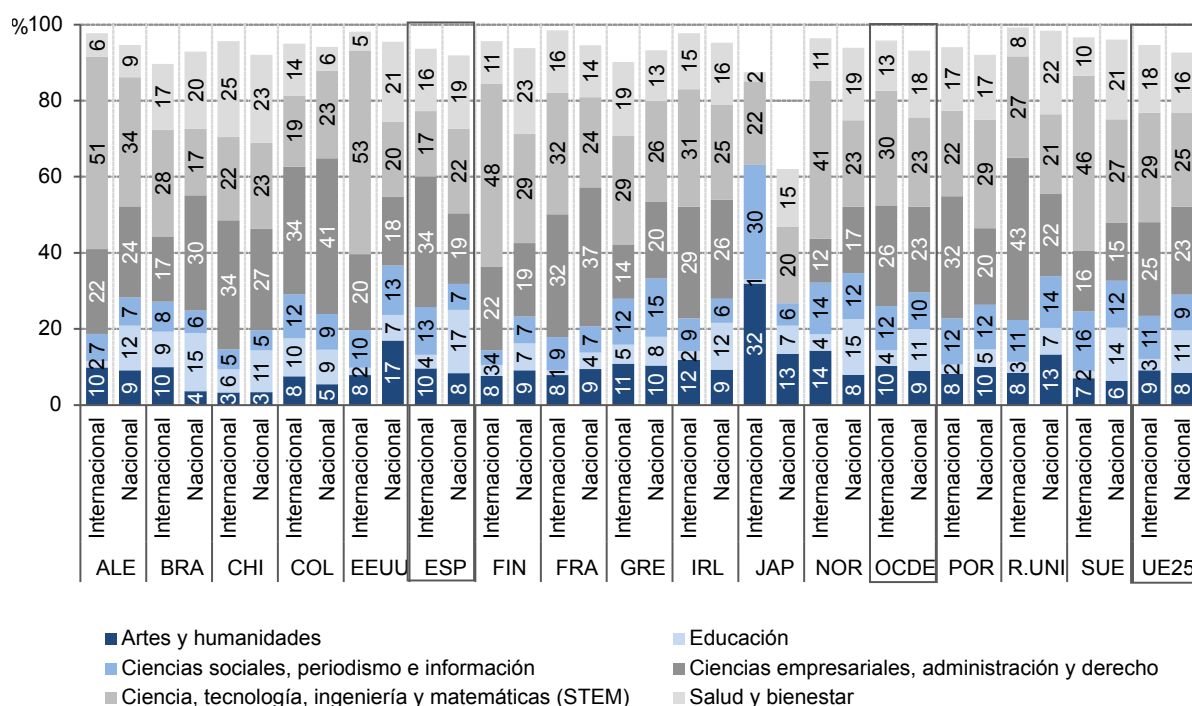
PERFIL DE LOS GRADUADOS INTERNACIONALES POR CAMPO DE ESTUDIO

Los estudiantes internacionales desempeñan un papel cada vez más relevante en las titulaciones vinculadas a las áreas de ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (STEM), caracterizadas por una elevada demanda

de competencias especializadas en las economías basadas en el conocimiento. En el conjunto de los países de la OCDE, el 30 % de las personas graduadas internacionales en educación terciaria obtuvo en 2024 una titulación en un campo STEM, frente al 23 % de las personas graduadas nacionales (Gráfico 1.16). En la UE25, las proporciones fueron del 29 % y el 25 %, respectivamente. Esta diferencia evidencia una mayor orientación del alumnado internacional hacia disciplinas estrechamente relacionadas con la innovación, la investigación y el desarrollo tecnológico.

Gráfico 1.16 (extracto de la Tabla B4.2)

Distribución de las personas graduadas nacionales e internacionales en educación terciaria, por campo de estudio (2024)



En la OCDE, los campos STEM tienen un mayor peso entre las personas graduadas internacionales (30 %) que entre las nacionales (23 %); en España ocurre lo contrario (17 % frente al 22 %).

Esta mayor orientación hacia STEM es especialmente marcada en algunos países. En Estados Unidos, el 53 % de las personas graduadas internacionales obtuvo una titulación en estos campos, frente al 20 % de las nacionales. También se observan diferencias importantes en Alemania (51 % frente al 34 %), Finlandia (48 % frente al 29 %), Suecia (46 % frente al 27 %) y Noruega (41 % frente al 23 %). En otros países, sin embargo, el patrón se invierte. Es el caso de España, Colombia, Portugal o Chile, donde los campos STEM representan una proporción mayor entre las personas graduadas nacionales que entre las internacionales.

En España, el 17 % de las personas graduadas internacionales en educación terciaria obtuvo una titulación en un campo STEM en 2024, frente al 22 % de las personas graduadas nacionales. La proporción correspondiente al alumnado internacional se sitúa por debajo de las medias de la OCDE (30 %) y de la UE25 (29 %), mientras que entre las personas graduadas nacionales el valor español se aproxima más a las referencias internacionales (23 % y 25 %, respectivamente).

La mayor presencia relativa de los campos STEM entre las personas graduadas internacionales en muchos países puede relacionarse con el carácter internacionalizado de estas disciplinas y con la demanda global de competencias científicas y tecnológicas. La relativa estandarización de sus contenidos y el uso de

lenguajes técnicos compartidos facilitan la movilidad académica y profesional entre países (OECD, 2026c). Además, la investigación doctoral se concentra en buena medida en estos ámbitos, por lo que la movilidad internacional puede contribuir a reforzar la capacidad de investigación e innovación de los países de destino (OECD, 2024c).

Las diferencias, sin embargo, no se limitan solo a las disciplinas STEM. Las ciencias empresariales, la administración y el derecho concentran el 26 % de las personas graduadas internacionales en la OCDE, frente al 23 % de las nacionales. La diferencia es especialmente elevada en el Reino Unido, donde estos estudios representan el 43 % de las personas graduadas internacionales, frente al 22 % de las nacionales. También presentan un peso mayor entre las personas graduadas internacionales en España (34 % frente al 19 %), Chile (34 % frente al 27 %) y Portugal (32 % frente al 20 %).

En sentido contrario, las personas graduadas internacionales tienen una presencia relativa menor en determinados campos más vinculados a los contextos nacionales. En educación, este ámbito representa únicamente el 4 % de las personas graduadas internacionales en la OCDE, frente al 11 % de las nacionales; en la UE25, las proporciones son del 3 % y el 11 %, respectivamente. En España, la diferencia es especialmente amplia, con un 4 % entre las personas graduadas internacionales y un 17 % entre las nacionales. En salud y bienestar, el patrón es menos uniforme: en la OCDE, este campo representa el 13 % de las personas graduadas internacionales y el 18 % de las nacionales, mientras que en la UE25 la relación se invierte ligeramente, con un 18 % y un 16 %, respectivamente.

Desde una perspectiva estratégica, la atracción de estudiantes internacionales hacia disciplinas con alta demanda global, como STEM y negocios, constituye una herramienta relevante para afrontar las necesidades de cualificación de las economías nacionales. Con este objetivo, diversos países han ampliado las oportunidades de empleo tras la graduación y han reforzado las políticas de retención del talento internacional para enriquecer el entorno local (OECD, 2026c; OECD, 2024c). Aunque los graduados internacionales pueden experimentar inicialmente ciertas desventajas en términos de inserción laboral y niveles salariales, la evidencia disponible muestra que estas diferencias tienden a reducirse de forma sustancial a medida que adquieren experiencia profesional y establecen vínculos con el mercado laboral del país de acogida (OECD, 2026c). En consecuencia, la movilidad internacional de estudiantes no solo contribuye a la internacionalización de los sistemas de educación superior, sino que también se ha convertido en un elemento central de las estrategias nacionales de desarrollo económico, innovación y competitividad.

PATRONES DE MOVILIDAD ENTRANTE Y SALIENTE

La movilidad internacional constituye una dimensión relevante de la educación terciaria, aunque su intensidad varía considerablemente entre países. En 2024, de media en los países de la OCDE, el alumnado internacional entrante representaba el 12 % del total de estudiantes matriculados en educación terciaria, mientras que el alumnado saliente suponía el 6 % del total de estudiantes nacionales, estuvieran matriculados en su país o en el extranjero. En la UE25, las proporciones fueron del 12 % y el 8 %, respectivamente. Estos datos reflejan la creciente internacionalización de la educación terciaria y la consolidación de los flujos transfronterizos de estudiantes como un componente estructural de los sistemas de educación superior (Gráfico 1.17).

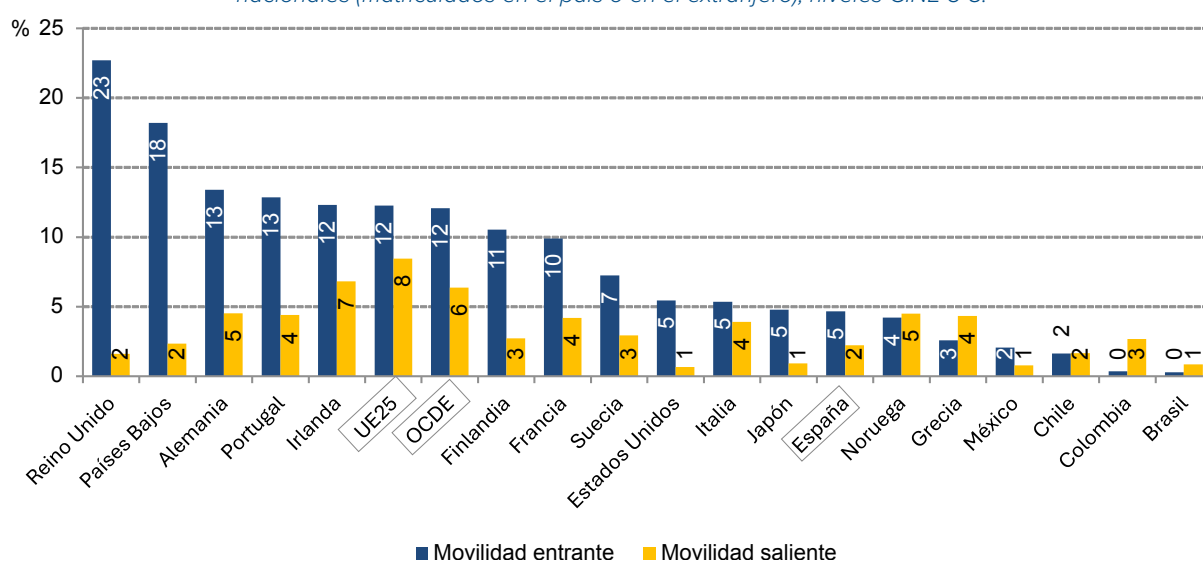
En la mayoría de los países seleccionados, la proporción de alumnado internacional recibido es superior a la correspondiente al alumnado nacional que estudia en el extranjero. Las diferencias son especialmente amplias en algunos de los principales países receptores: en el Reino Unido, el alumnado internacional representa el 23 % de la matrícula terciaria, frente a un 2 % de alumnado nacional que estudia fuera del país; en Países Bajos, las proporciones son del 18 % y el 2 %, respectivamente. Alemania y Portugal presentan también porcentajes relativamente elevados de movilidad entrante, ambos con un 13 %. En otros países, en cambio, la movilidad saliente tiene un peso similar o superior a la entrante, como ocurre en Noruega (4 % de movilidad entrante y 5 % de saliente), Grecia (3 % y 4 %) o Colombia, donde la proporción de estudiantes internacionales matriculados en el país es inferior al 1 %, mientras que el 3 % de sus estudiantes nacionales cursa estudios terciarios en el extranjero.

La capacidad de atracción de los sistemas responde a distintos factores, entre ellos el prestigio internacional de sus instituciones y la oferta de programas impartidos en inglés. En los países anglófonos, además, la posición del inglés como lengua internacional de comunicación académica y profesional constituye una ventaja para atraer estudiantes de otros países. No obstante, algunos de los principales países de acogida han comenzado a replantear sus estrategias de internacionalización ante las presiones que una elevada concentración de estudiantes internacionales puede generar sobre la vivienda, la capacidad de las instituciones y determinados servicios. Esto está favoreciendo enfoques que buscan compatibilizar los beneficios académicos y económicos de la movilidad con una mayor sostenibilidad de los sistemas.

Gráfico 1.17 (extracto de la Figura B4.1)

Porcentaje de estudiantes internacionales entrantes y salientes (2024)

Estudiantes internacionales entrantes como porcentaje del total de estudiantes matriculados en el país y estudiantes internacionales salientes como porcentaje del total de estudiantes nacionales (matriculados en el país o en el extranjero); niveles CINE 5-8.



España presenta niveles de movilidad internacional inferiores a las medias de la OCDE y de la UE25. En 2024, alrededor de 114 000 estudiantes internacionales cursaban educación terciaria en España, lo que representa el 5 % de la matrícula total, mientras que aproximadamente 53 000 estudiantes españoles estudiaban en el extranjero, equivalentes al 2 % del total de estudiantes nacionales. La movilidad saliente se mantiene, por tanto, en torno al 2 % respecto a 2015. En cambio, no es posible analizar la evolución de la movilidad entrante en España desde 2015, ya que no se dispone de datos para ese año (Tabla B4.3, *Education at a Glance 2026*).

Durante la última década, la movilidad entrante ha aumentado en numerosos países. De media en la OCDE, su peso pasó del 8 % en 2015 al 12 % en 2024, evolución similar a la registrada en la UE25. Entre los países seleccionados destacan Países Bajos, donde aumentó del 10 % al 18 %, Portugal, del 5 % al 13 %, y Alemania, del 7 % al 13 %. En cambio, la movilidad saliente ha mostrado una evolución más estable: se mantiene en torno al 6 % en la OCDE, aumenta del 7 % al 8 % en la UE25 y registra cambios relativamente reducidos en la mayoría de los países seleccionados.

LOS CINCO PRINCIPALES PAÍSES DE ORIGEN PARA LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES ENTRANTES

La procedencia del alumnado internacional muestra una elevada concentración en determinados países de origen, entre los que destacan China e India como grandes emisores a escala global. China figura entre los principales países de procedencia del alumnado internacional en numerosos sistemas de la OCDE, mientras

que India ocupa ya la primera posición en algunos de los principales países receptores, como Alemania y el Reino Unido. Junto a estos grandes flujos globales, la movilidad está fuertemente condicionada por factores regionales. La proximidad geográfica, las afinidades culturales y lingüísticas y la existencia de redes migratorias consolidadas favorecen la circulación estudiantil entre determinados países al reducir la «distancia psicológica» para los estudiantes (Ovchinnikova, Jones, & Van Mol, 2023). Así, en Chile predominan los estudiantes procedentes de otros países latinoamericanos, mientras que en distintos sistemas europeos tienen un peso importante los países vecinos. Los vínculos históricos y lingüísticos también siguen desempeñando un papel relevante: en Francia, por ejemplo, Marruecos, Argelia, Senegal y Túnez se encuentran entre los cinco principales países de origen (Tabla B4.4, *Education at a Glance 2026*).

En España, los principales países de origen del alumnado internacional en 2024 fueron Francia (11 %), Colombia (10 %), Ecuador (6 %), Italia (6 %) y Perú (6 %). La composición de estos flujos refleja tanto la proximidad geográfica dentro del espacio europeo como los vínculos culturales y lingüísticos con América Latina.

La evolución durante la última década pone de manifiesto, además, el carácter dinámico de estos flujos. Uno de los cambios más destacados ha sido el creciente peso de India como país de origen. En Alemania pasó de representar el 5 % del alumnado internacional en 2015 y ocupar la segunda posición, junto con otros países, a convertirse en el principal país de procedencia en 2024, con un 12 %. En Irlanda, India pasó de no figurar entre los cinco principales países de origen en 2015 a ocupar la primera posición en 2024, con un 20 % (Tabla B4.4, *Education at a Glance 2026*).

Los acontecimientos geopolíticos y los movimientos migratorios también han modificado algunos patrones de movilidad. Ucrania ha adquirido un peso destacado como país de origen en varios sistemas europeos: en 2024 representaba, por ejemplo, el 17 % del alumnado internacional en Lituania y el 48 % en la República Eslovaca. De forma similar, Venezuela se ha convertido en el principal país de origen del alumnado internacional tanto en Chile (27 %) como en Colombia (66 %). Estos cambios ponen de manifiesto la relación existente entre la movilidad estudiantil y dinámicas migratorias de carácter más amplio (Tabla B4.4, *Education at a Glance 2026*).

LOS CINCO PRINCIPALES PAÍSES DE DESTINO PARA LOS ESTUDIANTES INTERNACIONALES SALIENTES

La movilidad internacional saliente continúa concentrándose en un número reducido de destinos con una elevada capacidad de atracción. En 2024, Australia, Canadá, Alemania, Reino Unido y Estados Unidos acogían conjuntamente cerca del 60 % del alumnado internacional que se desplazaba hacia países de la OCDE. Esta concentración responde a factores como el prestigio académico de las instituciones, la calidad de la investigación, las oportunidades laborales posteriores a los estudios y la proyección internacional de los sistemas de educación terciaria (Tabla B4.4, *Education at a Glance 2026*).

El Reino Unido y Estados Unidos mantienen una posición destacada, favorecida por la relevancia del inglés como lengua de enseñanza y comunicación académica internacional. En Europa, Alemania actúa como uno de los principales polos de atracción y figura entre los cinco destinos preferidos del alumnado saliente de numerosos países. La capacidad de estos sistemas para atraer estudiantes puede verse reforzada, además, por un «efecto de red», mediante el cual la existencia de comunidades previas de estudiantes y profesionales facilita nuevos desplazamientos (Beine, Noël, & Ragot, 2014).

Durante la última década se observa, no obstante, una cierta diversificación de los destinos. Países Bajos se ha consolidado como un importante centro regional y en 2024 aparece como primer destino del alumnado saliente de varios países europeos y como segundo destino de Finlandia, Alemania, Irlanda o Portugal. Esta evolución está relacionada, entre otros factores, con la expansión de los programas impartidos en inglés y con la capacidad de atracción de su sistema de educación terciaria (OECD, 2026c).

En España, el número de estudiantes que cursaban educación terciaria en el extranjero aumentó en unos 19 000 entre 2015 y 2024, pasando de aproximadamente 34 000 a 53 000 (Tabla B4.3, *Education at a Glance 2026*). Aunque los cinco principales países de destino se mantuvieron, su orden cambió de forma apreciable. En 2015, Reino Unido era el principal destino, con el 21 % del alumnado saliente, seguido de Alemania y Francia (15 % cada uno), Estados Unidos (14 %) y Países Bajos (4 %). En 2024, Alemania pasó a ocupar la primera posición (15 %), seguida de Estados Unidos (14 %), Reino Unido (13 %), Países Bajos (12 %) y Francia (10 %). Destaca especialmente el aumento de Países Bajos, cuyo peso entre los destinos del alumnado español se triplicó durante el periodo (Tabla B4.4, *Education at a Glance 2026*).

En conjunto, los datos muestran que los principales destinos internacionales mantienen una posición dominante, pero también que las preferencias del alumnado pueden cambiar con rapidez. La expansión de nuevos polos regionales, la oferta de programas en inglés y las oportunidades académicas y laborales contribuyen a una progresiva diversificación de los destinos elegidos.

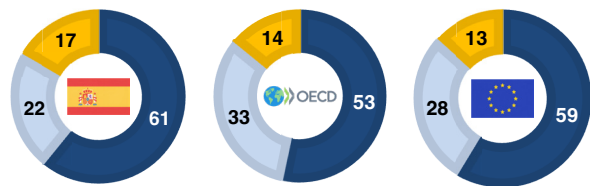
CAPÍTULO 2

Panorama de la Educación 2026

Indicadores de la OCDE

LOS RESULTADOS Y LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

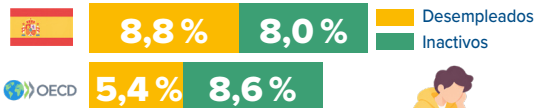
Distribución de la población joven entre 18 y 24 años (2025)



En España, el 61 % de los jóvenes de 18 a 24 años permanece en educación, por encima de las medias de la OCDE y la UE25.

■ Población en educación
■ Población no en educación y empleada
■ Población no en educación y no empleada (NEET)

Además, el porcentaje de jóvenes NEET ha descendido 6,4 puntos porcentuales entre 2016 y 2025

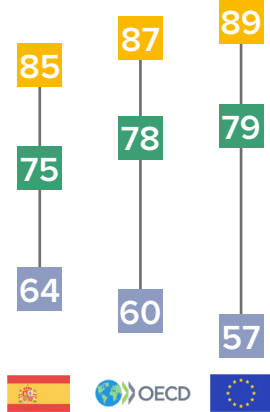


Más de la mitad de los jóvenes NEET en España está en búsqueda de empleo; el resto se encuentra en situación de inactividad.



Porcentaje de población empleada de 25 a 64 años, por nivel de formación

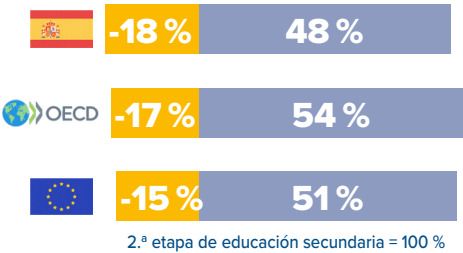
Tasa de empleo (2025) (%)



■ Inferior a 2.ª etapa de educación secundaria ■ 2.ª etapa de educación secundaria y postsecundaria no terciaria ■ Educación terciaria

Ingresos y nivel de formación

Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo (2024)



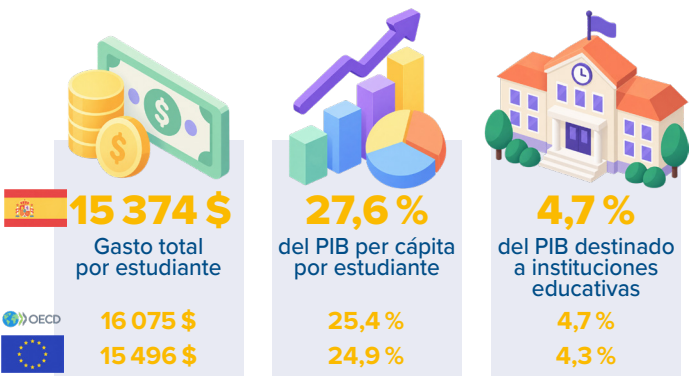
2.ª etapa de educación secundaria = 100 %

Teletrabajo y horas extra en la población adulta empleada (2023)



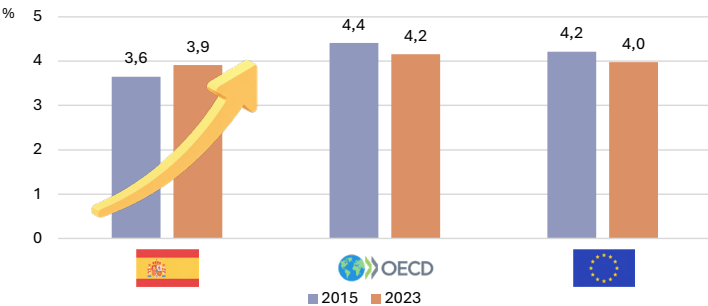
El teletrabajo aumenta con el nivel educativo y las personas con educación terciaria realizan horas extraordinarias con mayor frecuencia.

Financiación de la educación primaria a la educación terciaria (2023)



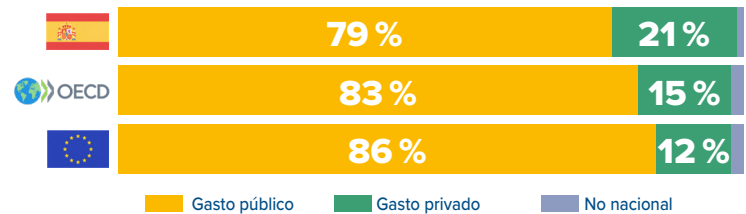
España presenta un gasto por estudiante próximo a las medias internacionales, con un mayor esfuerzo en relación al PIB per cápita

Gasto público en educación como % del PIB (2015 y 2023)



El gasto público en educación sobre el PIB ha aumentado en España desde 2015, mientras que desciende en la media de la OCDE y la UE25.

Financiación de las instituciones educativas por origen de los fondos (2023)



La financiación pública representa el 79 % del gasto en instituciones educativas en España, frente al 83 % de media en la OCDE y el 86 % en la UE25.

2. LOS RESULTADOS Y LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

La educación desempeña un papel fundamental en el desarrollo económico y social, tanto por su contribución a la mejora de las competencias de la población como por su impacto sobre el empleo, los ingresos, la calidad de vida y el bienestar. Asimismo, garantizar una financiación suficiente y eficiente de los sistemas educativos constituye una condición esencial para ofrecer oportunidades de aprendizaje equitativas y de calidad a lo largo de la vida.

Este capítulo analiza, en primer lugar, los principales resultados de la educación desde una perspectiva económica y social. Se examina la relación entre el nivel educativo y la participación en el mercado laboral, la transición de la educación al empleo, los ingresos asociados a la formación y otros aspectos relacionados con la calidad del empleo y la conciliación entre la vida laboral y la personal, como la flexibilidad horaria, el teletrabajo, las horas extraordinarias o la dificultad para desconectar del trabajo fuera de la jornada laboral.

La segunda parte del capítulo se centra en la financiación de la educación, analizando los recursos económicos destinados a los distintos niveles educativos y la forma en que se distribuyen y financian. Entre otros aspectos, se examinan el gasto por estudiante, la composición y evolución del gasto, el peso relativo de la financiación pública y privada y las diferencias entre niveles educativos, proporcionando una visión comparada del esfuerzo inversor realizado por los países y de los distintos modelos de financiación de la educación.

2.1 Educación y empleo

La transición de las personas jóvenes desde la educación al empleo es un proceso complejo, condicionado por factores como el nivel educativo alcanzado, las cualificaciones adquiridas, la situación económica y la demanda del mercado laboral. Aunque permanecer en el sistema educativo suele mejorar las perspectivas laborales, el éxito de esta transición depende en gran medida de que las competencias desarrolladas se ajusten a las necesidades del mercado de trabajo. En contextos económicos desfavorables, incluso las personas jóvenes con niveles elevados de formación pueden encontrar dificultades para acceder a un empleo, lo que incrementa el riesgo de desempleo prolongado.

Los periodos extensos fuera del mercado laboral pueden tener consecuencias especialmente graves al inicio de la trayectoria profesional. La falta de experiencia laboral y de oportunidades para desarrollar competencias transversales dificulta progresivamente el acceso al empleo, mientras que las lagunas prolongadas en el historial profesional pueden ser valoradas negativamente por los empleadores. Esta situación puede derivar en una exclusión persistente del mercado laboral y de la vida social, especialmente entre las personas con menor nivel educativo o cualificación profesional (Pohlan, 2024).

Además de sus consecuencias económicas, el desempleo de larga duración puede generar desánimo y afectar negativamente a la salud mental, reduciendo también la motivación para buscar empleo. Para limitar estos riesgos, resulta necesario reforzar la coordinación entre los sistemas educativos y el mercado laboral, mejorar los servicios de orientación académica y profesional y desarrollar medidas específicas de inserción laboral 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, el 53,3 % de las personas jóvenes de entre 18 y 24 años permanece en educación; el 32,8 % ha abandonado el sistema educativo y se encuentra empleado, y el 14,0 % no está empleado ni participa en educación o formación. En España, estas proporciones son del 60,8 %, el 22,4 % y el 16,8 %, respectivamente.

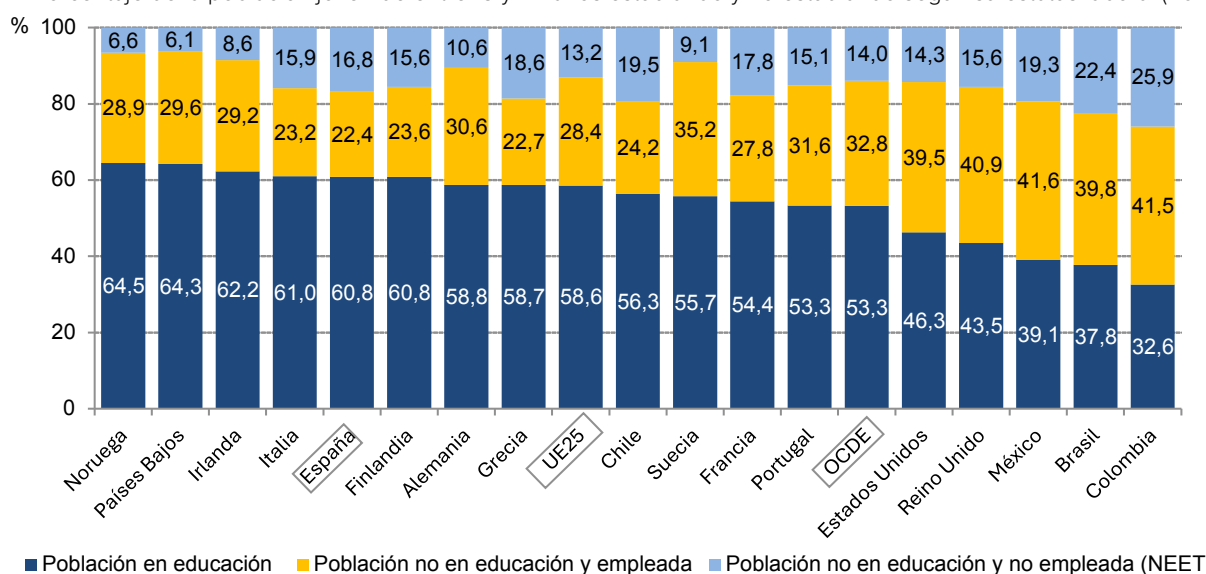
El análisis de este grupo de edad resulta especialmente relevante, ya que coincide habitualmente con los últimos años de la segunda etapa de educación secundaria, el acceso a la educación terciaria o la incorporación inicial al mercado laboral. Las decisiones adoptadas durante este periodo pueden condicionar de manera significativa las trayectorias educativas y profesionales posteriores.

En 2025, algo más de la mitad de las personas jóvenes de entre 18 y 24 años de los países de la OCDE continúa estudiando³. Una parte de ellas combina la educación con alguna actividad laboral: de media, esta situación representa alrededor del 18 % del conjunto de la población de este grupo de edad y es más frecuente entre quienes cursan educación terciaria. El empleo durante los estudios puede contribuir a sufragar los gastos de matrícula, alojamiento o manutención, pero también permite adquirir experiencia práctica, desarrollar redes profesionales y facilitar la transición posterior hacia un empleo a tiempo completo. No obstante, la frecuencia con la que se compatibilizan ambas actividades varía considerablemente entre países. En Países Bajos, casi la mitad de las personas jóvenes de estas edades estudia y trabaja simultáneamente, mientras que en España la proporción es del 10 % y es aún más baja en Chile, Colombia, Grecia, Italia y Portugal (Tabla A2.1, *Education at a Glance 2026*).

El Gráfico 2.1 muestra que el porcentaje de población joven que permanece en educación alcanza el 58,6 % en la media de los países de la UE25, 5,3 puntos porcentuales por encima de la media de la OCDE. España presenta un valor superior a ambas medias, con un 60,8 %. Entre los países seleccionados, únicamente Noruega (64,5 %), Países Bajos (64,3 %) e Irlanda (62,2 %) registran proporciones más elevadas. Italia y Finlandia presentan valores similares a España, mientras que los porcentajes más bajos, inferiores al 50 %, se observan en Estados Unidos, Reino Unido, México, Brasil y Colombia.

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 (2025)



Nota: los datos de Brasil y Chile están referidos a 2024. 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.

Entre las personas jóvenes que ya no están en educación pueden distinguirse aquellas que se encuentran empleadas y las que no tienen empleo. En la media de los países de la OCDE, el 32,8 % de la población de entre 18 y 24 años ha salido del sistema educativo y está empleada, una proporción superior a la de la UE25,

³ 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.

que se sitúa en el 28,4 %. En España, este porcentaje es sensiblemente menor, con un 22,4 %, uno de los valores más bajos entre los países analizados, junto con Grecia e Italia. En el extremo contrario, la proporción supera el 39 % en Estados Unidos, Brasil, Reino Unido, Colombia y México.

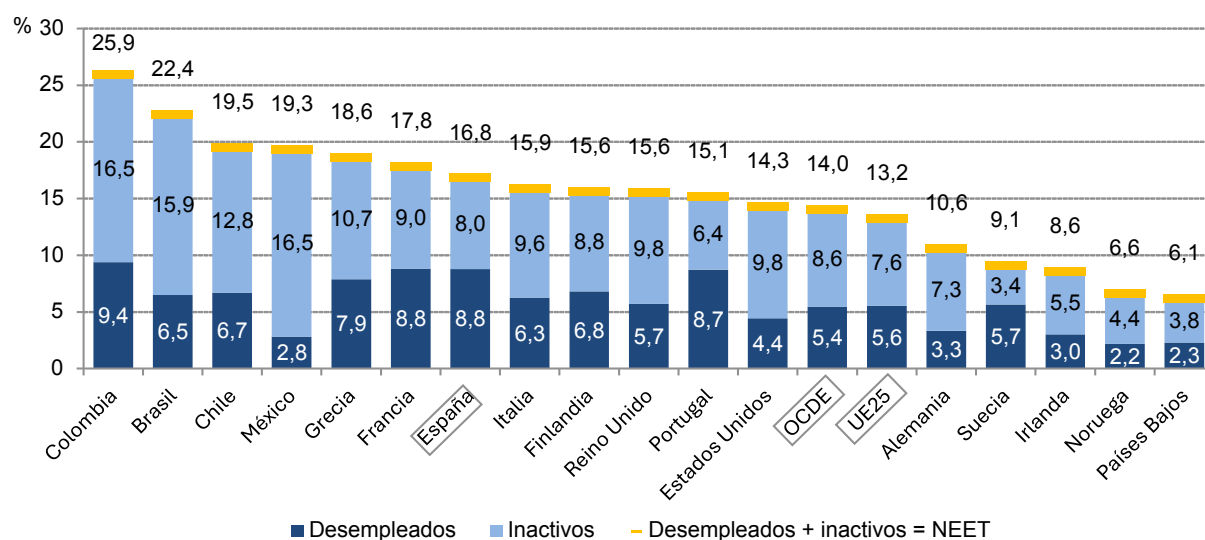
Las diferencias entre países reflejan tanto la duración de las trayectorias educativas como las características de los sistemas de formación y de los mercados laborales. Una proporción elevada de población joven empleada y fuera de la educación puede responder a una incorporación temprana al trabajo, mientras que un porcentaje reducido puede estar asociado a una permanencia más prolongada en el sistema educativo o a mayores dificultades para acceder al empleo.

El último grupo está formado por las personas jóvenes que no están empleadas ni participan en educación o formación, conocidas como población NEET por sus siglas en inglés (*Not in Education, Employment or Training*). Esta situación puede deberse a la falta de oportunidades laborales, al desajuste entre las competencias adquiridas y las demandadas por el mercado o a circunstancias personales y sociales. Los mercados laborales duales, caracterizados por la coexistencia de empleos estables y bien remunerados con otros precarios y de baja remuneración, pueden aumentar el riesgo de permanecer en esta situación (Marques and Salavisa, 2017). También influyen factores como los problemas de salud física o mental, las responsabilidades familiares, las adicciones, la exposición a la violencia o la falta de redes de apoyo (Rahmani and Groot, 2023).

En 2025, el 14,0 % de las personas jóvenes de entre 18 y 24 años de los países de la OCDE se encuentra en esta situación, frente al 13,2 % en la UE25. España presenta un porcentaje superior a ambas medias, del 16,8 %, aunque ligeramente inferior al registrado el año anterior (17,6 %). Entre los países seleccionados, las proporciones más elevadas corresponden a Colombia (25,9 %), Brasil (22,4 %), Chile (19,5 %) y México (19,3 %). En cambio, Países Bajos, Noruega, Irlanda y Suecia registran valores inferiores al 10 %. Estas diferencias muestran que la permanencia fuera de la educación y del empleo continúa siendo un reto especialmente relevante en determinados países, mientras que en otros la transición entre ambas situaciones se produce de forma más favorable.

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 encuentre en situación de desempleo o inactividad (2025)



Nota: los datos de Brasil y Chile están referidos a 2024. 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 población NEET.

La desagregación de la población NEET permite distinguir entre las personas desempleadas, que no tienen empleo, pero lo buscan activamente, y las inactivas, que no están trabajando ni buscando empleo. Las razones para permanecer fuera de la población activa pueden ser muy diversas e incluyen responsabilidades familiares, enfermedades o situaciones de incapacidad, preparación de oposiciones, realización de tareas domésticas, participación en actividades de voluntariado o autoaprendizaje, así como situaciones de desánimo o desvinculación del mercado laboral (Carabaña, 2019).

En España, el 16,8 % de las personas jóvenes de entre 18 y 24 años no está empleada ni participa en educación o formación. De ella, el 52,3 % busca activamente empleo, mientras que el 47,7 % restante está fuera de la población activa. Esta distribución contrasta con la observada en las medias internacionales, donde predominan las personas inactivas: la población desempleada representa el 38,8 % del total de NEET en la OCDE y el 42,1 % en la UE25.

La proporción de personas jóvenes inactivas alcanza el 8,6 % en la media de la OCDE y el 7,6 % en la UE25. España presenta un valor del 8,0 %, ligeramente inferior a la media de la OCDE y próximo a la de la UE25 (Gráfico 2.2). Los porcentajes más elevados se observan en Colombia y México, ambos con un 16,5 %, y en Brasil, con un 15,9 %. En el extremo contrario, Suecia, Países Bajos y Noruega registran proporciones inferiores al 5 %. La inactividad puede responder a circunstancias personales o familiares, pero también puede reflejar situaciones de desánimo o una desvinculación más persistente respecto de la educación y el mercado laboral. 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 su parte, el desempleo afecta al 5,4 % de la población de entre 18 y 24 años en la media de la OCDE y al 5,6 % en la UE25. En España, el porcentaje asciende al 8,8 %, uno de los más elevados entre los países analizados, igualado por Francia y solo ligeramente por debajo de Colombia, con un 9,4 %. Portugal presenta un valor similar, del 8,7 %. En cambio, en México, Países Bajos y Noruega la proporción de personas jóvenes desempleadas no alcanza el 3 %.

La composición de la población NEET varía de forma significativa entre países. En España, Portugal y Suecia, más de la mitad de este grupo busca activamente empleo; la proporción alcanza el 62,4 % en Suecia, el 57,5 % en Portugal y el 52,3 % en España. En Francia, el reparto entre desempleo e inactividad es prácticamente equilibrado. En el resto de los países seleccionados predominan las personas inactivas. Estas diferencias son relevantes para el diseño de las políticas, ya que las personas desempleadas mantienen un vínculo activo con el mercado laboral, mientras que la población inactiva puede requerir medidas más amplias de orientación, acompañamiento y reincorporación a la educación, la formación o el empleo.

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

Durante la última década, la proporción de población joven NEET descendió en la mayoría de los países analizados, aunque la evolución no fue uniforme. De media, en los países de la OCDE, la tasa pasó del 16,3 % en 2015 al 14,0 % en 2025, lo que supone una reducción de 2,3 puntos porcentuales. En la UE25, el descenso fue algo mayor, desde el 16,3 % hasta el 13,2 %, con una reducción de 3,1 puntos (Gráfico 2.3).

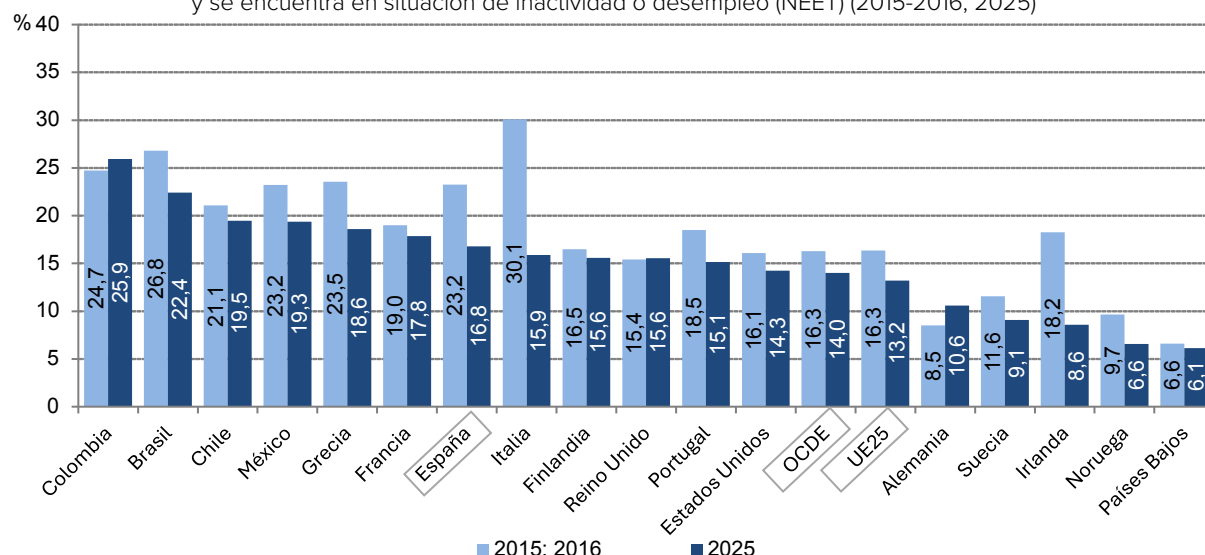
España presenta una evolución especialmente favorable. Entre 2016 y 2025, la proporción de personas jóvenes de entre 18 y 24 años que no estaba empleada ni participaba en educación o formación se redujo del 23,2 % al 16,8 %, es decir, 6,4 puntos porcentuales. Este descenso fue superior al registrado en las medias de la OCDE y la UE25, aunque la tasa española continúa situándose por encima de ambas.

Entre los países seleccionados, las mayores reducciones se observan en Italia, donde la tasa descendió 14,2 puntos porcentuales, e Irlanda, con una disminución de 9,7 puntos. También registraron descensos relevantes España y Grecia, con reducciones de al menos 5 puntos porcentuales. Por el contrario, Colombia

y Alemania fueron los únicos países analizados en los que aumentó la proporción de población joven NEET, con incrementos de 1,2 y 2,1 puntos porcentuales, respectivamente.

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 y se encuentra en situación de inactividad o desempleo (NEET) (2015-2016, 2025)



Nota: el año de referencia difiere de 2025 para algunos países: 2024 para Brasil y Chile. El año de referencia difiere de 2015 para algunos países: 2016 para Brasil, España, Grecia, México y Noruega. 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 en 2025.

POBLACIÓN NEET SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA EN COMPRENSIÓN LECTORA

Las competencias cognitivas desempeñan un papel fundamental en la transición de las personas jóvenes desde la educación al empleo. En particular, la competencia en comprensión lectora constituye un buen indicador de las posibilidades de inserción laboral, ya que facilita la adquisición de nuevas habilidades, la adaptación a entornos laborales cambiantes y el acceso a empleos de mayor cualificación. Por el contrario, unos niveles reducidos de competencia suelen estar asociados a mayores dificultades para incorporarse y mantenerse en el mercado de trabajo, aumentando el riesgo de no estar empleado ni participar en educación o formación (OECD, 2026a).

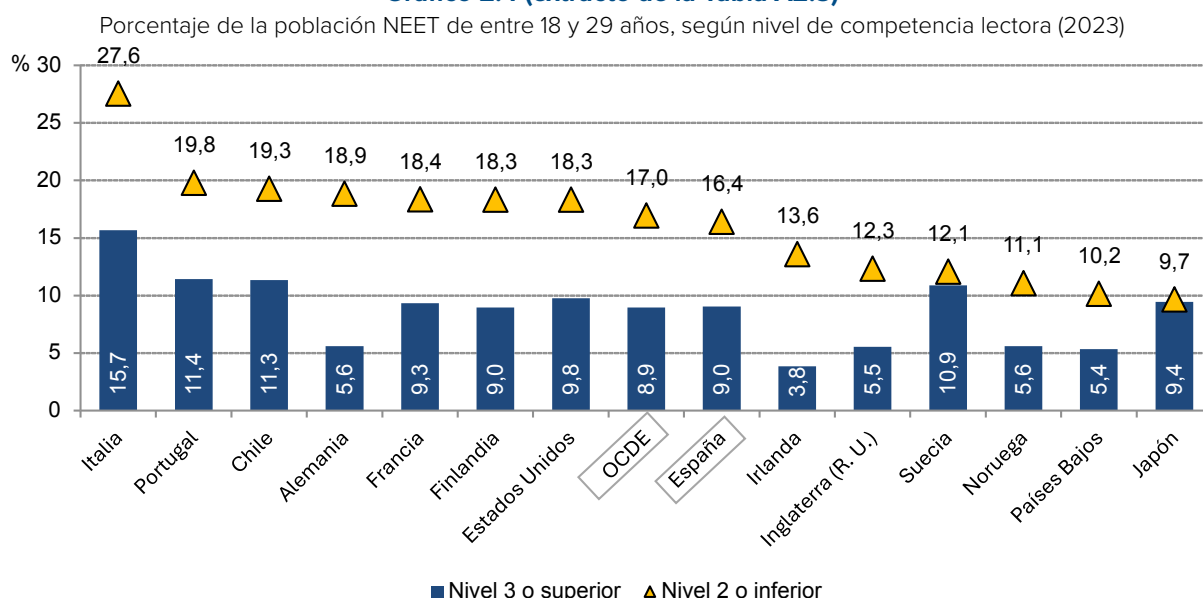
Los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC) muestran una clara relación entre el nivel de competencia en comprensión lectora y la probabilidad de encontrarse en situación NEET entre las personas jóvenes de 18 a 29 años. De media en la OCDE, la tasa de población NEET alcanza el 17,0 % entre quienes presentan un nivel 2 o inferior en comprensión lectora, mientras que desciende hasta el 8,9 % entre quienes alcanzan el nivel 3 o superior, prácticamente la mitad.

España reproduce este patrón, aunque con diferencias algo menos acusadas. Entre las personas jóvenes con un nivel 2 o inferior en comprensión lectora, la tasa NEET se sitúa en el 16,4 %, ligeramente por debajo de la media de la OCDE. Entre quienes alcanzan el nivel 3 o superior, la tasa es del 9,0 %, prácticamente idéntica a la media de la OCDE (8,9 %). Estos resultados reflejan que un mayor nivel competencial se asocia con una menor probabilidad de encontrarse fuera del empleo y de la educación también en España.

Las diferencias entre países son notables. Italia registra la mayor tasa de población NEET entre quienes presentan menor nivel competencial (27,6 %), seguida de Portugal y Chile, todas ellas superiores al 19 %. En el extremo opuesto se sitúan Japón y Países Bajos, donde las tasas no superan el 11 %. Entre las personas con niveles competenciales más elevados, las tasas NEET son inferiores en todos los países analizados y oscilan entre el 3,8 % de Irlanda y el 15,7 % de Italia.

En conjunto, los países con mejores resultados medios en comprensión lectora tienden a presentar menores tasas de población NEET y diferencias más reducidas entre los distintos niveles competenciales (OECD, 2025a). No obstante, la relación entre competencias y empleo no depende únicamente del nivel de habilidades de la población, sino también del funcionamiento del mercado laboral, de las oportunidades de formación y de las políticas dirigidas a facilitar la transición desde la educación hacia el empleo.

Gráfico 2.4 (extracto de la Tabla A2.3)



Nota: países ordenados de forma descendente según el porcentaje de población NEET entre aquellas personas con nivel de competencia lectora 2 o inferior.

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 afrontando más dificultades de inserción, salarios más bajos y un mayor riesgo de desempleo, agravado por los efectos de la automatización y la inteligencia artificial. Al mismo tiempo, el envejecimiento de la población y el aumento de la esperanza de vida hacen cada vez más necesario prolongar la vida laboral y mantener actualizadas las competencias a través del aprendizaje permanente. Estas transformaciones afectan especialmente a las personas de mayor edad 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 y favorecer el desarrollo de competencias a lo largo de toda la vida.

TASAS DE EMPLEO Y NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN ADULTA

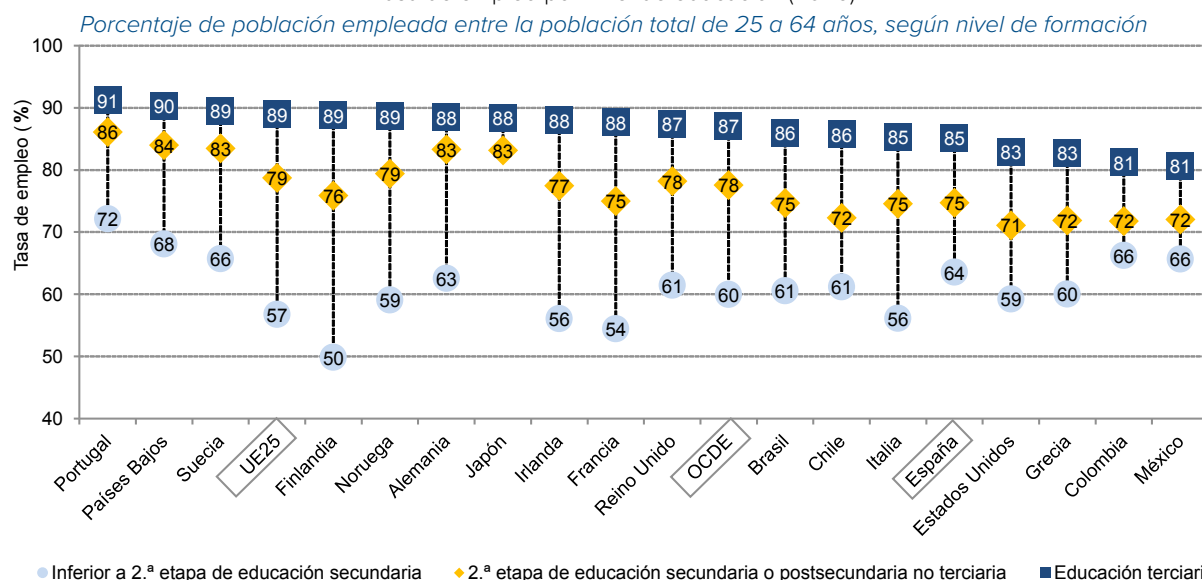
La participación en el mercado laboral está estrechamente relacionada con el nivel educativo, independientemente de si se mide a través del empleo, el desempleo o la inactividad, y esta relación se observa de forma consistente en prácticamente todos los países de la OCDE. Las personas con mayor nivel educativo presentan mayores tasas de empleo, una pauta que se mantiene tanto entre hombres como entre mujeres y que ha permanecido estable a lo largo del tiempo.

El 64 % 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 los 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 2025, en España, la tasa de empleo de la población adulta de 25 a 64 años aumenta conforme lo hace el nivel educativo, tal como muestra el Gráfico 2.5. Entre las personas con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria, la tasa de empleo alcanza el 64 %, situándose por encima de las medias de la OCDE (60 %) y de la UE25 (57 %). Entre quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria, la tasa asciende al 75 %, tres puntos porcentuales por debajo de la OCDE (78 %) y cuatro por debajo de la UE25 (79 %). Por último, entre la población con educación terciaria la tasa de empleo alcanza el 85 %, dos puntos inferior a la media de la OCDE (87 %) y cuatro por debajo de la UE25 (89 %).

Gráfico 2.5 (extracto de la Tabla A3.1)

Tasa de empleo por nivel de educación (2025)



Nota: los países están ordenados de forma descendente según la tasa de empleo de la población con educación terciaria. Los datos de Brasil y Chile corresponden a 2024. Los datos de la segunda etapa de educación secundaria de Japón incluyen a la población con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria.

Obtener un título de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria incrementa las posibilidades de empleo en 18 puntos porcentuales de media en la OCDE y en 22 puntos en la UE25 respecto a quienes no alcanzan este nivel educativo. En España, este incremento es de 11 puntos porcentuales, uno de los menores entre los países analizados. Las diferencias más elevadas se observan en Finlandia, donde la tasa de empleo aumenta 26 puntos porcentuales, seguida de Irlanda y Alemania, con incrementos de 21 puntos en ambos casos. En el extremo opuesto se sitúan Colombia y México, donde la diferencia apenas alcanza los 6 puntos porcentuales.

La obtención de una titulación terciaria amplía aún más las oportunidades de empleo. De media, este nivel educativo supone un incremento adicional de 10 puntos porcentuales respecto a la segunda etapa de educación secundaria tanto en la OCDE como en la UE25, mientras que en España el aumento es también de 10 puntos. Entre los países analizados, los mayores incrementos corresponden a Finlandia, Francia y Chile, con diferencias de 13 puntos porcentuales, seguidos de Estados Unidos con 12 puntos. En cambio,

Alemania, Japón y Portugal presentan las menores ventajas adicionales asociadas a la educación terciaria, con incrementos que no superan los 6 puntos porcentuales. Estas diferencias ponen de manifiesto que el rendimiento de una titulación en el mercado laboral depende no solo del nivel educativo alcanzado, sino también de las características del mercado de trabajo, de la demanda de competencias y de la estructura de los sistemas educativos de cada país (OECD, 2025a).

TENDENCIAS EN EL EMPLEO Y NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN ADULTA JOVEN

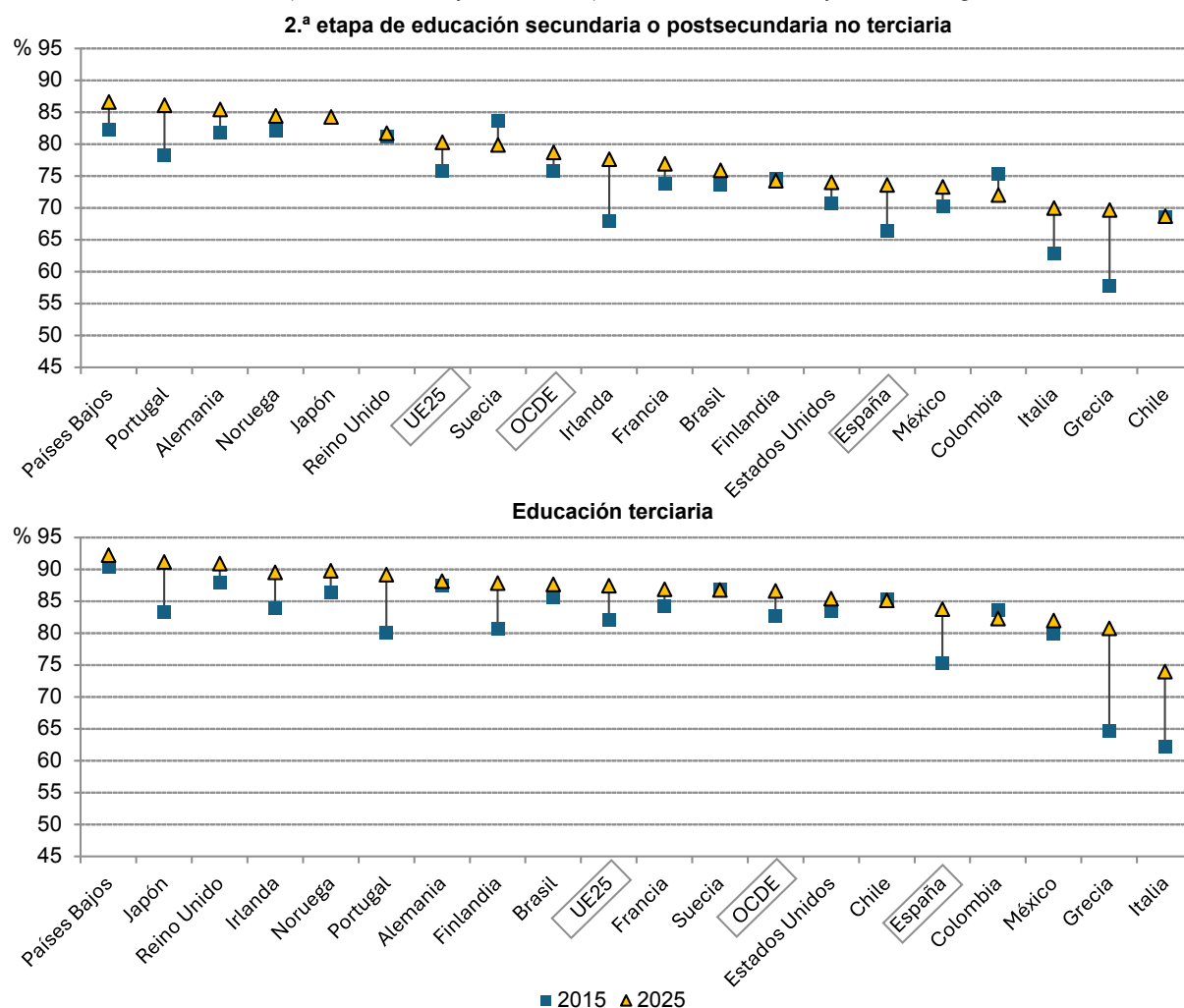
Las tasas de empleo de la población joven de entre 25 y 34 años han aumentado entre 2015 y 2025 en España para los niveles de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y de educación terciaria. El incremento registrado en España supera al observado en las medias de la OCDE y de la UE25 para ambos niveles educativos.

Las tasas de empleo de la población joven de entre 25 y 34 años han evolucionado favorablemente durante la última década en la mayoría de los países analizados, aunque con diferencias según el nivel educativo alcanzado (Gráfico 2.6). De media, entre 2015 y 2025, la tasa de empleo de la población con educación terciaria aumentó 4 puntos porcentuales en la OCDE, mientras que entre quienes habían completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria el incremento fue de aproximadamente 3 puntos. En cambio, la mejora fue mucho más moderada entre la población con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, que continúa siendo el grupo con mayores dificultades de inserción laboral (Tabla A3.2, *Education at a Glance 2026*).

España se encuentra entre los países que han registrado una evolución más favorable en este periodo. Entre la población joven con estudios de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria, la tasa de empleo aumentó desde el 66,5 % en 2015 hasta el 73,6 % en 2025, lo que supone un incremento de 7,1 puntos porcentuales. Este aumento supera ampliamente el registrado en la media de la OCDE (+3,0 puntos) y en la UE25 (+4,5 puntos). Entre la población con educación terciaria, la tasa de empleo pasó del 75,3 % al 83,8 %, con un incremento de 8,5 puntos porcentuales, también superior al observado en la OCDE (+4,0 puntos) y en la UE25 (+5,4 puntos).

Gráfico 2.6 (extracto de la Tabla A3.2)

Evolución de la tasa de empleo entre 2015 y 2025 de la población de entre 25 y 34 años, según nivel de formación



Nota: los países están ordenados de forma descendente según la tasa de empleo de la población en 2025. Los datos de 2025 de Brasil y Chile corresponden a 2024 y los de 2015 de Brasil a 2016.

Las mejoras observadas en España se sitúan entre las más elevadas de los países analizados. En la población con estudios de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria destacan también Portugal (+7,9 puntos), Irlanda (+9,6 puntos) y Grecia (+11,9 puntos), mientras que Alemania registra un aumento de 3,6 puntos. En sentido contrario, Suecia, Finlandia y Colombia presentan ligeros descensos durante el periodo. Entre la población con educación terciaria, los mayores incrementos corresponden a Grecia (+16,1 puntos), Italia (+11,8 puntos), Portugal (+9,1 puntos) y España (+8,5 puntos), mientras que Suecia y Chile mantienen prácticamente estable su tasa de empleo y Colombia registra un ligero descenso.

A pesar del notable aumento registrado durante la última década en la proporción de población joven que alcanza la educación terciaria, la ventaja laboral asociada a este nivel educativo se mantiene. En España, la diferencia entre las tasas de empleo de la población con educación terciaria y la que ha alcanzado como máximo la segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria asciende a algo más de 10 puntos porcentuales en 2025, una brecha superior a las medias de la OCDE y de la UE25, donde no alcanza los 8 puntos. Estos resultados reflejan que el mercado laboral continúa otorgando una ventaja significativa a los niveles educativos superiores, incluso en un contexto de creciente expansión de la educación terciaria.

DESEMPLEO ENTRE LA POBLACIÓN JOVEN Y NIVEL EDUCATIVO

En España, la tasa de desempleo de la población de 25 a 34 años se reduce conforme aumenta el nivel educativo. En 2025, alcanza el 19,5 % entre quienes no han completado la segunda etapa de educación secundaria, frente al 12,5 % entre quienes sí la han alcanzado y al 7,9 % entre quienes cuentan con educación terciaria. Aunque las tasas españolas continúan por encima de la media de la OCDE en todos los niveles, la diferencia se ha reducido de forma notable durante la última década.

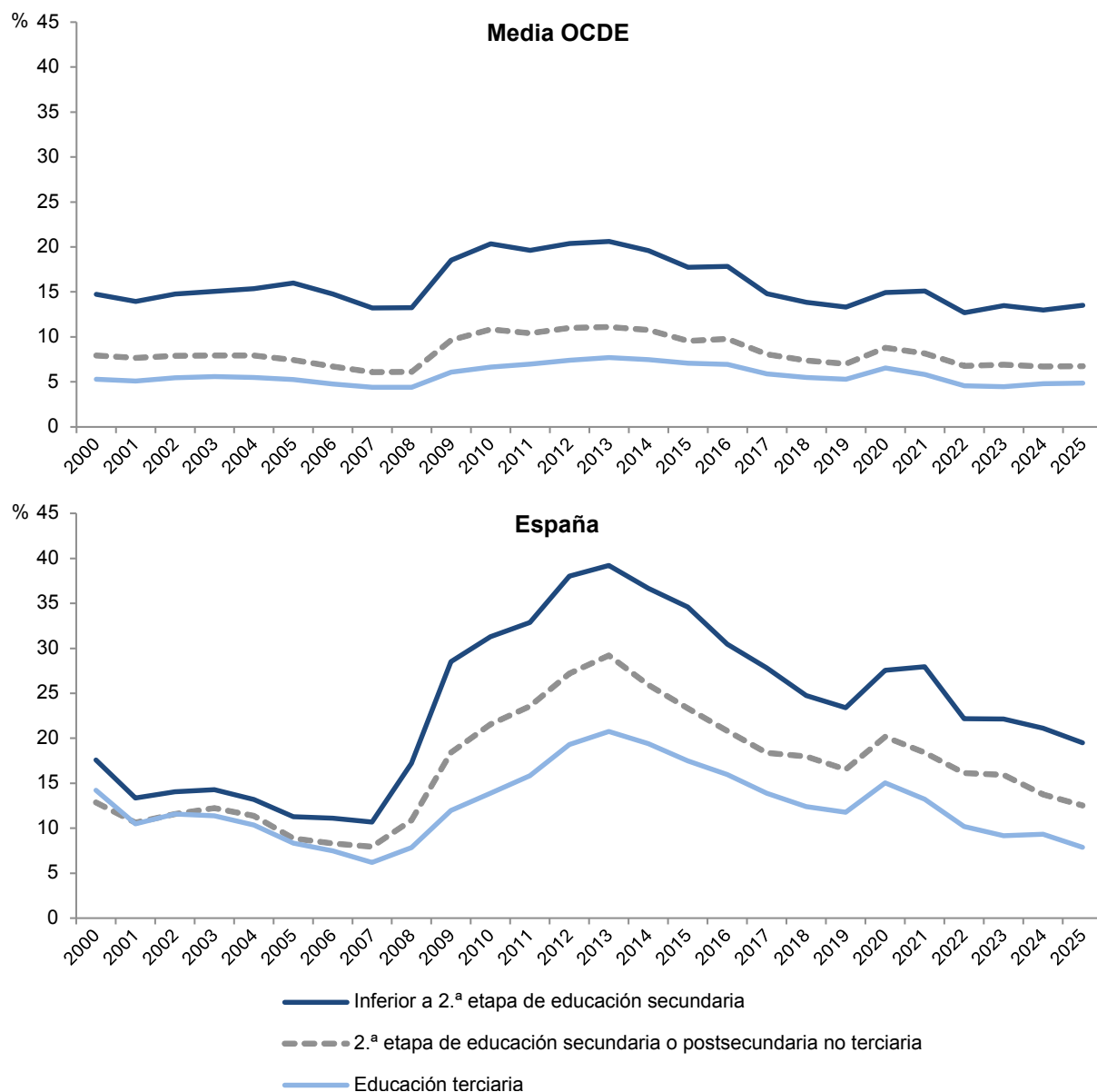
Un mayor nivel educativo continúa actuando como protección frente al desempleo. De media, en los países de la OCDE, la tasa de desempleo de la población de 25 a 34 años con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria se sitúa en el 13,5 % en 2025, prácticamente el doble que entre quienes han completado la segunda etapa de secundaria o la educación postsecundaria no terciaria (6,7 %). Por último, a pesar del creciente debate sobre el posible impacto de la inteligencia artificial en las ocupaciones de mayor cualificación (Lane, 2024), los datos de 2025 no muestran un deterioro generalizado de las perspectivas laborales de la población joven con educación terciaria. En la media de la OCDE, este grupo continúa registrando la tasa de desempleo más baja (4,9 %).

En España se observa el mismo patrón, aunque con niveles de desempleo más elevados. En 2025, la tasa alcanza el 19,5 % entre la población joven con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, frente al 12,5 % entre quienes han completado dicha etapa o la educación postsecundaria no terciaria y al 7,9 % entre quienes poseen educación terciaria.

Gráfico 2.7 (extracto de la Figura A3.1)

Evolución de la tasa media de desempleo de la población joven adulta en España y la OCDE, por nivel de formación alcanzado (2000-2025)

En porcentaje de la población activa de 25 a 34 años



La evolución desde el año 2000 muestra que las tasas de desempleo han estado muy condicionadas por los ciclos económicos. Tras la crisis financiera de 2008, el desempleo aumentó de forma intensa tanto en España como en la media de la OCDE, aunque el incremento fue considerablemente mayor en el caso español. En España, la tasa de desempleo de la población con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria pasó del 10,7 % en 2007 al 39,2 % en 2013. Entre quienes habían completado la segunda etapa de secundaria aumentó del 7,9 % al 29,2 %, mientras que entre la población con educación terciaria creció del 6,2 % al 20,8 %. A pesar de que todos los grupos se vieron afectados, las personas con educación terciaria mantuvieron durante todo el periodo las tasas más bajas.

La pandemia de la COVID-19 provocó un nuevo repunte en 2020, aunque menos intenso y más breve que el asociado a la crisis financiera. En España, el desempleo aumentó hasta el 27,6 % entre quienes no habían

alcanzado la segunda etapa de educación secundaria, el 20,2 % entre quienes sí la habían completado y el 15,1 % entre la población con educación terciaria. Desde entonces, las tasas han descendido en los tres niveles educativos y en 2025 se sitúan por debajo de las registradas antes de la pandemia.

Entre 2015 y 2025, España presenta una reducción especialmente significativa del desempleo. La tasa disminuye 15,1 puntos porcentuales entre la población con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria, 10,8 puntos entre quienes han completado esta etapa o la educación postsecundaria no terciaria y 9,6 puntos entre la población con educación terciaria. En la media de la OCDE, los descensos durante el mismo periodo son más moderados: 4,2, 2,8 y 2,2 puntos porcentuales, respectivamente. España se encuentra así, junto con Grecia, entre los países que más han reducido las tasas de desempleo de la población joven en todos los niveles educativos durante la última década.

A pesar de esta evolución favorable, en 2025 las tasas españolas siguen superando a las de la OCDE en 6,0 puntos porcentuales entre quienes no han completado la segunda etapa de educación secundaria, en 5,8 puntos entre quienes sí la han alcanzado y en 3,0 puntos entre la población con educación terciaria. La menor brecha observada en el nivel superior confirma que la educación terciaria ofrece una mayor protección frente al desempleo, tanto en periodos de estabilidad como durante las fases de deterioro económico.

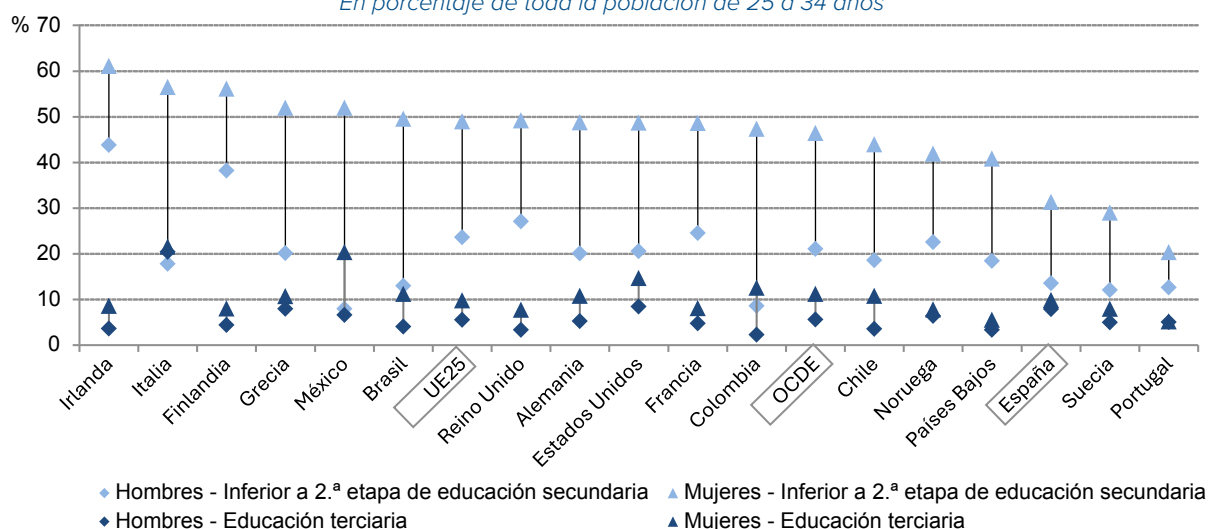
POBLACIÓN JOVEN FUERA DEL MERCADO LABORAL SEGÚN NIVEL EDUCATIVO Y SEXO

La inactividad entre la población joven de 25 a 34 años es mayor entre las mujeres que entre los hombres en todos los niveles educativos. En España, esta diferencia se reduce considerablemente entre la población con educación terciaria y es inferior a la observada en la media de la OCDE, especialmente entre quienes no han completado la segunda etapa de educación secundaria.

Las tasas de desempleo reflejan únicamente la situación de las personas que buscan activamente empleo, pero no incluyen a quienes permanecen fuera del mercado laboral. Por ello, para comprender mejor la relación entre educación y participación laboral resulta necesario considerar también la población inactiva. Entre las personas jóvenes, la inactividad puede estar relacionada con responsabilidades familiares y de cuidados, la continuación de los estudios, problemas de salud o situaciones de desánimo tras una búsqueda infructuosa de empleo. En un contexto de envejecimiento demográfico y prolongación de la vida laboral, reducir las barreras que dificultan la participación en el mercado de trabajo constituye un objetivo cada vez más relevante (Crawshaw et al., 2024).

Gráfico 2.8 (extracto de Tabla A3.3 y Figura A3.5)

Población de 25 a 34 años fuera del mercado laboral, por sexo y nivel educativo (2025)

En porcentaje de toda la población de 25 a 34 años

Nota: los países están ordenados de forma descendente según el porcentaje de mujeres de 25 a 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria que se encuentran fuera del mercado laboral en 2025. Los datos de Brasil y Chile corresponden a 2024.

En la media de la OCDE, el 46,5 % de las mujeres de entre 25 y 34 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria permanece fuera del mercado laboral, frente al 21,1 % de los hombres, lo que supone una diferencia de 25,4 puntos porcentuales. Esta brecha disminuye de forma notable entre la población con educación terciaria, donde las tasas de inactividad se reducen hasta el 11,3 % entre las mujeres y el 5,7 % entre los hombres.

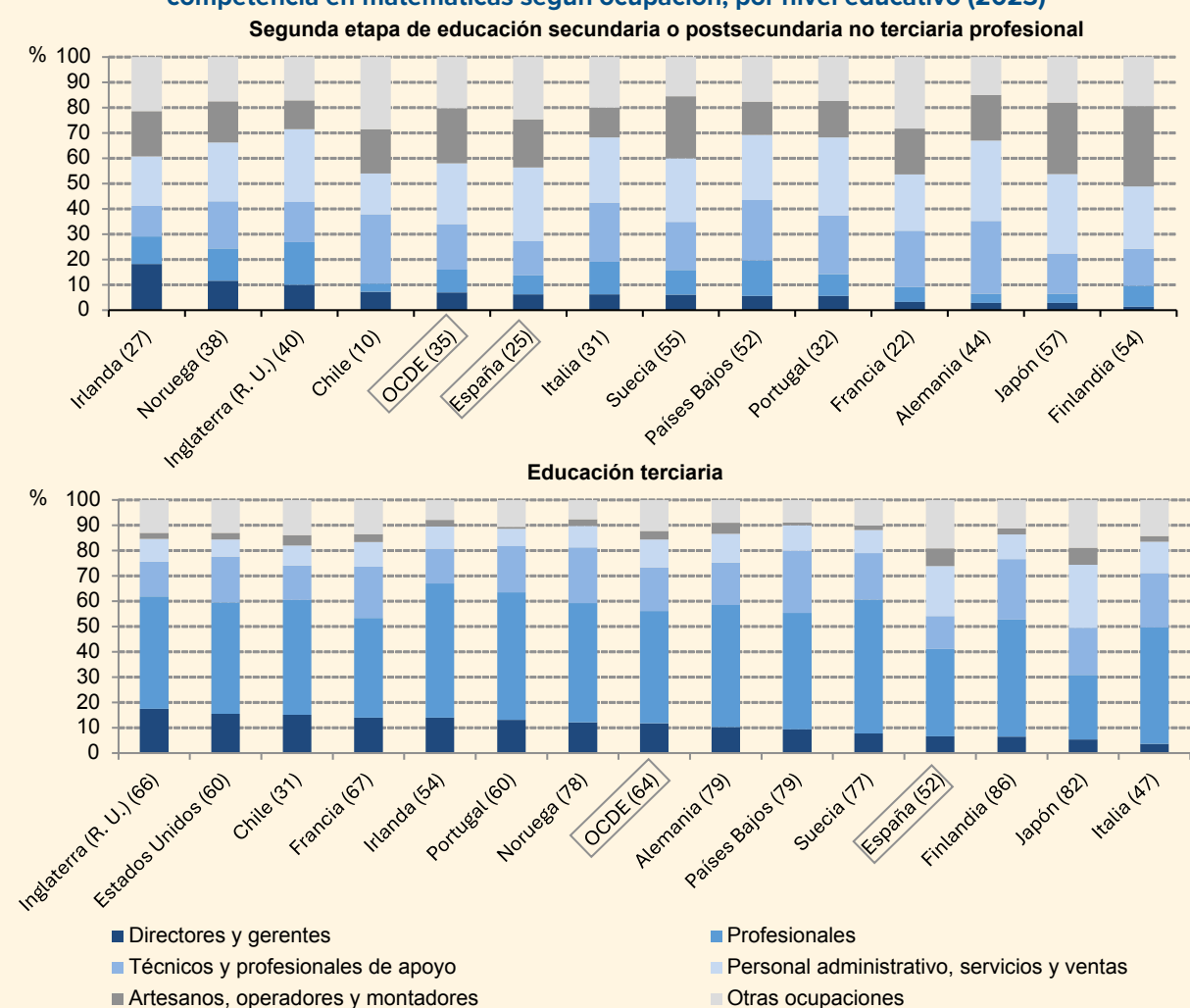
España presenta niveles de inactividad inferiores a los de la media de la OCDE en ambos sexos para la población con menor nivel educativo. Entre quienes no han completado la segunda etapa de educación secundaria, el 31,4 % de las mujeres y el 13,6 % de los hombres permanecen fuera del mercado laboral, una diferencia de 17,8 puntos porcentuales, sensiblemente inferior a la registrada en la OCDE. Entre la población con educación terciaria, la inactividad desciende hasta el 9,9 % en las mujeres y el 8,0 % en los hombres, situándose ambos valores próximos a las medias internacionales y reduciéndose la brecha de género a solo 2,0 puntos porcentuales.

Las diferencias entre países son muy amplias. Entre las mujeres con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, las tasas de inactividad superan el 50 % en Irlanda, Italia, Finlandia, Grecia y México, mientras que en Portugal y Suecia se sitúan por debajo del 30 %. En el caso de la población con educación terciaria, la participación laboral aumenta de forma generalizada y las diferencias entre hombres y mujeres se reducen considerablemente, aunque persisten en algunos países, como México o Colombia. En conjunto, los resultados ponen de manifiesto que un mayor nivel educativo favorece la participación en el mercado laboral y contribuye a reducir las desigualdades de género, aunque estas continúan presentes incluso entre la población con niveles educativos elevados.

Cuadro 2.1. Resultados laborales de la educación según PIAAC

El nivel educativo alcanzado mantiene una estrecha relación con el tipo de ocupación desempeñada, incluso entre personas con un nivel elevado de competencias. Los datos del Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC) muestran que las personas con educación terciaria tienen una mayor presencia en ocupaciones altamente cualificadas, como puestos directivos, profesionales o técnicos, mientras que quienes poseen una titulación de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria profesional se concentran con mayor frecuencia en ocupaciones administrativas, de servicios, ventas o de carácter manual especializado. Estos resultados ponen de manifiesto que las competencias son importantes para acceder a mejores ocupaciones, pero que las cualificaciones formales continúan desempeñando un papel determinante.

Gráfico A (extracto de la Figura A3.3). Distribución de la población adulta con alta competencia en matemáticas según ocupación, por nivel educativo (2023)



Entre la población con una titulación de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria profesional, el 34 % de las personas adultas con alta competencia en matemáticas desempeña ocupaciones altamente cualificadas (directores y gerentes, profesionales o técnicos) en la media de la OCDE. En España, esta proporción es inferior y alcanza el 27 %, como resultado del 6 % de directores y gerentes, el 8 % de profesionales y el 13 % de técnicos y profesionales de apoyo. Por el contrario, es más frecuente la presencia en ocupaciones administrativas, de servicios y ventas (29 %, frente al 24 % de la OCDE) y en otras ocupaciones (25 %, frente al 20 %).

La obtención de una titulación de educación terciaria modifica de forma significativa esta distribución ocupacional. En la media de la OCDE, el 73 % de la población adulta con alta competencia en matemáticas trabaja como directores y gerentes, profesionales o técnicos, más del doble que entre quienes poseen una titulación profesional de segunda etapa de educación secundaria. En España también se observa este cambio, aunque con menor intensidad: el 54 % desempeña ocupaciones altamente cualificadas, casi el doble que entre quienes tienen una titulación de educación secundaria profesional (27 %), pero 19 puntos porcentuales por debajo de la media de la OCDE.

Entre los países seleccionados se observan diferencias importantes en la distribución ocupacional de la población con educación terciaria y alta competencia en matemáticas. Portugal, Irlanda y Noruega presentan las mayores proporciones de personas ocupadas como directores, profesionales o técnicos, con porcentajes superiores al 80 %. En cambio, España registra un 54 %, por debajo de la media de la OCDE (73 %) y solo por encima de Japón, donde esta proporción se sitúa en el 49 %.

Fuente: OECD (2026). *Education at a Glance 2026*. Indicador A3.

2.1.3 Beneficios retributivos de la educación

Las personas con educación terciaria perciben en España unos ingresos laborales un 24 % superiores a la media del conjunto de trabajadores a tiempo completo durante todo el año, mientras que quienes no han completado la segunda etapa de educación secundaria perciben ingresos un 31 % inferiores. En ambos casos, las diferencias son similares a las observadas en la media de la OCDE y de la UE25.

El nivel educativo de las personas suele traducirse en mejores oportunidades de empleo y mayores ingresos. La expectativa de obtener mayores rendimientos económicos, junto con otros beneficios sociales asociados a la educación, constituye uno de los principales incentivos para invertir en formación a lo largo de la vida. Las personas con titulaciones de educación terciaria tienen, en general, mayores posibilidades de acceder a empleos mejor remunerados y de incrementar sus ingresos a lo largo de su trayectoria profesional. No obstante, esta ventaja salarial no es uniforme: varía según factores como la edad, el género, la orientación del programa cursado, el campo de estudios o la participación en el mercado laboral. Asimismo, la experiencia profesional, el tipo de jornada, la demanda de determinadas competencias, el salario mínimo y las regulaciones laborales también influyen en los ingresos individuales. A pesar del aumento del nivel educativo de la población, las diferencias retributivas entre hombres y mujeres persisten en todos los niveles de formación y tipos de programa (OECD, 2026a).

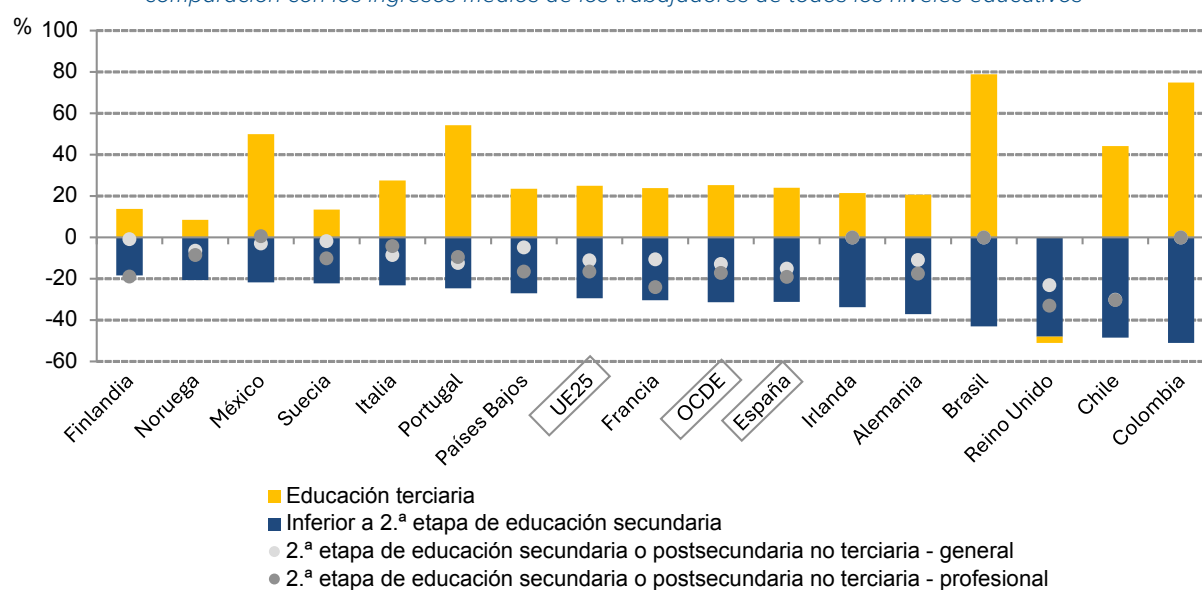
La educación terciaria desempeña un papel fundamental en la movilidad económica y social ascendente al facilitar el acceso a ocupaciones de mayor cualificación y remuneración. Sin embargo, las ventajas económicas asociadas a este nivel educativo difieren entre campos de estudio y responden también a las características de los mercados laborales, a la demanda de competencias y al contexto económico e institucional de cada país. En este escenario, los sistemas educativos afrontan el reto de preparar a las personas no solo para responder a las necesidades cambiantes del mercado de trabajo, sino también para contribuir al desarrollo económico y social mediante la adquisición de competencias relevantes a lo largo de toda la vida (OECD, 2026a).

Las diferencias de ingresos según el nivel educativo reflejan el valor que el mercado laboral asigna a las cualificaciones adquiridas. En esta edición, los ingresos se comparan con la media del conjunto de la población trabajadora de 25 a 64 años, independientemente de su nivel educativo. Dado que las personas con educación terciaria representan una proporción creciente del empleo y, en general, obtienen mayores retribuciones, esta referencia ofrece una visión más amplia de la posición relativa de cada nivel educativo dentro del mercado laboral.

Gráfico 2.9 (extracto de la Figura A4.1)

Diferencia en los ingresos laborales respecto a la media, por nivel educativo y orientación del programa (2024)

Población de 25 a 64 años con ingresos laborales; trabajadores a tiempo completo durante todo el año; comparación con los ingresos medios de los trabajadores de todos los niveles educativos



Nota: el año de referencia difiere de 2024 para los siguientes países: 2025 para México; 2023 para Colombia, Finlandia, Italia y Estados Unidos; y 2022 para Francia e Irlanda. Países en orden creciente según la desventaja en los ingresos de la población adulta con nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria.

En la media de la OCDE, las personas trabajadoras que no han completado la segunda etapa de educación secundaria perciben unos ingresos un 31 % inferiores a la media del conjunto de trabajadores. Esta desventaja se reduce entre quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria: los ingresos se sitúan un 13 % por debajo de la media en los programas generales y un 17 % por debajo en los programas profesionales. En cambio, las personas con educación terciaria perciben ingresos un 25 % superiores a la media del conjunto de trabajadores.

España presenta un patrón muy similar a la media de la OCDE. Las personas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria perciben ingresos un 31 % inferiores a la media de todos los trabajadores, al igual que ocurre en la OCDE. Entre quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria, los ingresos son un 15 % inferiores a la media en los programas generales y un 19 % inferiores en los programas profesionales. Por el contrario, las personas con educación terciaria obtienen ingresos un 24 % superiores a la media, un resultado muy próximo a la media de la OCDE (25 %) y la UE25 (25 %).

Las diferencias entre países son, no obstante, muy acusadas. Entre la población con educación terciaria, la ventaja retributiva supera el 70 % en Colombia y alcanza casi el 80 % en Brasil, mientras que en Portugal se sitúa en el 54 % y en México en el 50 %. En el extremo opuesto, Finlandia y Suecia presentan ventajas salariales próximas al 14 % y Noruega al 8 %. Estas diferencias reflejan la interacción entre la oferta y la demanda de personas altamente cualificadas, así como las características institucionales y salariales de cada mercado laboral.

En el caso de las personas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria, la desventaja retributiva supera el 40 % en Brasil, Reino Unido, Chile y Colombia, mientras que en Finlandia y Noruega es inferior al 21 %. Estos resultados ponen de manifiesto que los conocimientos, habilidades y competencias que se adquieren en la segunda etapa de educación secundaria constituyen una base fundamental para la participación en el mercado laboral, al proporcionar los niveles de alfabetización y competencia matemática necesarios para el desempeño de la mayoría de las ocupaciones (OECD, 2024a). No alcanzar este nivel educativo puede dificultar el acceso al empleo y aumentar la probabilidad de desempeñar ocupaciones de menor cualificación y remuneración.

DISPARIDADES EN LOS INGRESOS SEGÚN LA EDAD

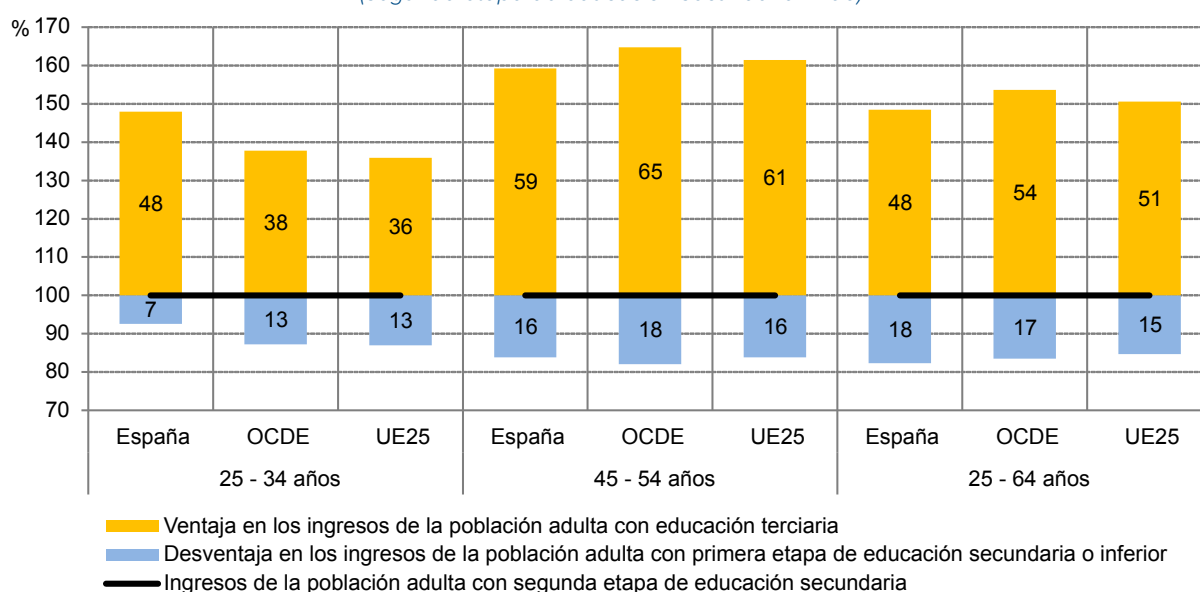
La ventaja salarial asociada a la educación terciaria aumenta con la edad. En España, las personas de entre 45 y 54 años con educación terciaria perciben ingresos un 59 % superiores a los de quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria, frente al 48 % observado entre la población de 25 a 34 años.

Los beneficios retributivos asociados a la educación terciaria tienden a incrementarse a lo largo de la vida laboral. La experiencia profesional, la progresión hacia puestos de mayor responsabilidad y la acumulación de competencias específicas hacen que las diferencias salariales entre niveles educativos sean más acusadas entre la población de mayor edad.

Gráfico 2.10 (extracto de la Tabla A4.1)

Ingresos relativos de la población que percibe rentas del trabajo, por grupos de edad (2024)

*Por nivel de formación de la población de diferentes rangos de edades
(segunda etapa de educación secundaria = 100)*



En la media de la OCDE, las personas de entre 25 y 34 años con educación terciaria obtienen ingresos un 38 % superiores a los de quienes tienen como máximo la segunda etapa de educación secundaria. Esta ventaja aumenta hasta el 65 % entre la población de 45 a 54 años y se sitúa en el 54 % para el conjunto de la población de 25 a 64 años. Paralelamente, la desventaja salarial de quienes no han completado la segunda etapa de educación secundaria también se incrementa con la edad, pasando del 13 % entre la población más joven al 18 % entre quienes tienen entre 45 y 54 años.

España presenta un patrón similar, aunque con una ventaja salarial algo mayor entre las personas jóvenes y ligeramente inferior entre las de mayor edad. Entre los 25 y los 34 años, quienes poseen educación terciaria

perciben ingresos un 48 % superiores a los de las personas con segunda etapa de educación secundaria, una diferencia que aumenta hasta el 59 % entre los 45 y los 54 años. Para el conjunto de la población de 25 a 64 años, esta ventaja se sitúa en el 48 %, cinco puntos porcentuales por debajo de la media de la OCDE y dos por debajo de la UE25. Por su parte, las personas con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria presentan una desventaja salarial que también aumenta con la edad, pasando del 7 % entre la población más joven al 16 % entre la de 45 a 54 años, situándose en el 18 % para el conjunto de la población adulta.

La comparación internacional muestra que las diferencias retributivas asociadas a la educación terciaria se amplían con la edad en la mayoría de los países, lo que refleja que los rendimientos económicos de la educación suelen acumularse a lo largo de la trayectoria profesional. Este patrón sugiere que la educación superior no solo facilita el acceso a empleos mejor remunerados, sino también una progresión profesional más favorable conforme aumenta la experiencia laboral.

DISTRIBUCIÓN DE SALARIOS ENTRE LOS TRABAJADORES, POR NIVEL DE EDUCACIÓN

La desigualdad de ingresos asociada al nivel educativo puede analizarse también mediante la posición de los trabajadores en la distribución salarial de cada país. La mediana se calcula considerando los ingresos laborales del conjunto de la población ocupada, tanto de quienes trabajan a tiempo completo como a tiempo parcial o solo durante una parte del año. Por ello, estos datos complementan el análisis anterior, centrado en las personas que trabajan a tiempo completo durante todo el año, aunque deben interpretarse con cautela, ya que los grupos con mayor presencia en empleos a tiempo parcial o discontinuos tienden a concentrarse en los tramos de ingresos más bajos.

Los ingresos relativos según el nivel educativo no solo muestran hasta qué punto el mercado laboral recompensa la formación adicional, sino que también reflejan diferencias más amplias en la distribución de los ingresos (OECD, 2025a). Una elevada ventaja retributiva de la población con educación terciaria puede incentivar la continuación de los estudios, pero también estar asociada a una mayor dispersión salarial, especialmente cuando las retribuciones de la población con menor nivel educativo son reducidas o permanecen estancadas. Aunque la educación puede favorecer la movilidad social y contribuir a reducir las desigualdades, las diferencias en el acceso y en los resultados educativos pueden también reforzar las desigualdades socioeconómicas existentes (UNESCO, 2020).

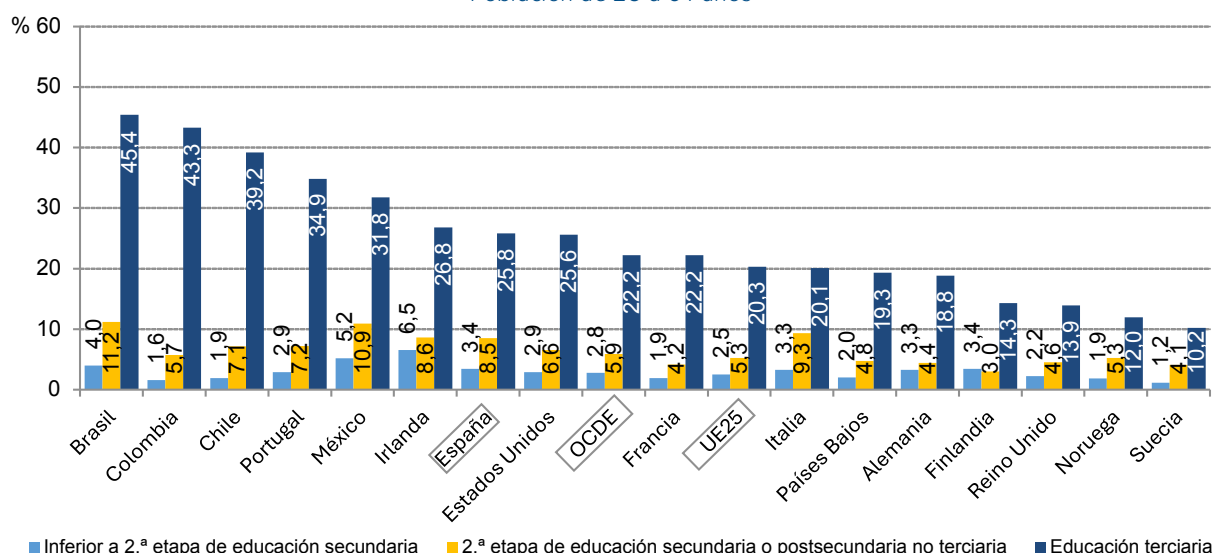
La probabilidad de percibir ingresos superiores a la mediana aumenta conforme lo hace el nivel educativo. De media en los países de la OCDE, el 26 % de las personas trabajadoras con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria gana más que la mediana de su país, frente al 42 % de quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria y al 68 % de quienes poseen educación terciaria. En España, estos porcentajes son del 31 %, el 43 % y el 65 %, respectivamente, por lo que se sitúan ligeramente por encima de la media de la OCDE en los tres niveles educativos (Tabla A4.2, *Education at a Glance 2026*).

Las diferencias son más acusadas cuando se analiza la parte superior de la distribución salarial. En la media de la OCDE, el 22 % de las personas con educación terciaria percibe ingresos superiores al doble de la mediana, frente al 6 % de quienes tienen estudios de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria y al 3 % de quienes presentan un nivel inferior. En España, estas proporciones ascienden al 26 %, el 9 % y el 3 %, respectivamente. La presencia de la población con educación terciaria en este tramo es, por tanto, 4 puntos porcentuales superior a la media de la OCDE y 6 puntos superior a la de la UE25.

Gráfico 2.11 (extracto de la Tabla A4.2)

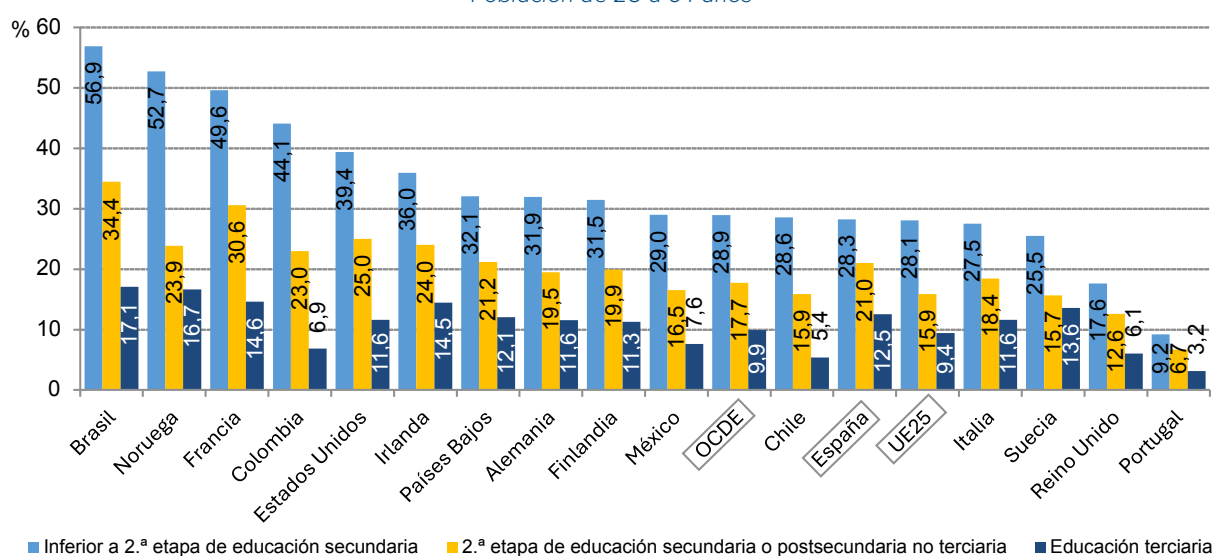
a. Porcentaje de la población que percibe unos ingresos superiores al doble de la mediana, según el nivel educativo (2024)

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 (2024)

Población de 25 a 64 años



Nota: el año de referencia difiere de 2024 para los siguientes países: 2025 para México; 2023 para Colombia, Finlandia, Italia y Estados Unidos; y 2022 para Francia e Irlanda.

En algunos países, la concentración de titulados en la parte superior de la distribución es especialmente elevada. Más del 40 % de la población con educación terciaria percibe ingresos superiores al doble de la mediana en Brasil y Colombia. Por el contrario, la proporción no supera el 15 % en Finlandia, Reino Unido, Noruega y Suecia. Estas diferencias son coherentes con las distintas estructuras salariales: los países con mayores ventajas retributivas asociadas a la educación terciaria suelen presentar también una mayor dispersión de los ingresos, mientras que los países nórdicos muestran estructuras salariales más comprimidas.

El análisis del extremo inferior de la distribución confirma también la relación entre nivel educativo e ingresos (Gráfico 2.11b). En la media de los países de la OCDE, el 29 % de las personas trabajadoras con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria percibe la mitad o menos de la mediana, frente al 18 %

de quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria y al 10 % de quienes poseen educación terciaria. En España, estos porcentajes son del 28 %, el 21 % y el 13 %, respectivamente. La proporción española es similar a las medias internacionales en el nivel educativo más bajo, pero resulta superior entre quienes tienen segunda etapa de educación secundaria y educación terciaria.

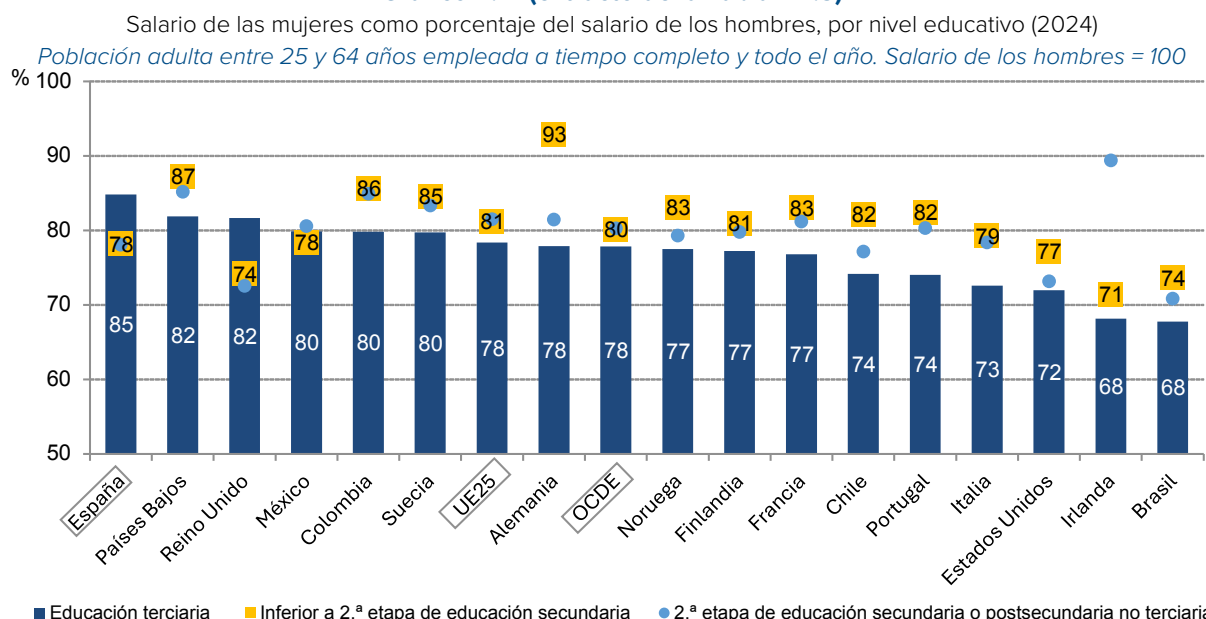
Los resultados muestran que alcanzar niveles educativos más altos reduce de forma importante la probabilidad de situarse en la parte inferior de la distribución salarial y aumenta la de acceder a los tramos de ingresos más elevados. No obstante, la presencia de un 13 % de personas con educación terciaria entre quienes perciben la mitad o menos de la mediana en España pone de manifiesto que el nivel educativo no determina por sí solo los ingresos. El tipo de jornada, la continuidad en el empleo, la ocupación, el campo de estudios y las características del mercado laboral también condicionan los resultados retributivos.

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 2026*), la brecha salarial entre hombres y mujeres persiste en todos los niveles, aunque su magnitud varía entre países. El análisis se refiere a la población de 25 a 64 años empleada a tiempo completo durante todo el año, lo que mejora la comparabilidad entre grupos al limitar el efecto de las diferencias en la jornada laboral. No obstante, estos resultados no pueden generalizarse al conjunto de la población ocupada, ya que las mujeres trabajan a tiempo parcial con mayor frecuencia y presentan trayectorias laborales más discontinuas, factores que suelen ampliar las diferencias de ingresos.

En la media de la OCDE, las mujeres con educación terciaria perciben el 78 % del salario de los hombres con el mismo nivel educativo. Esta proporción asciende al 80 % entre quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria y también al 80 % entre quienes no han alcanzado dicho nivel. En la UE25, los porcentajes son del 78 %, el 81 % y el 81 %, respectivamente. Por tanto, en las medias internacionales, un mayor nivel educativo no se traduce en una reducción de la brecha salarial y, de hecho, la diferencia es ligeramente mayor entre la población con educación terciaria.

España presenta un patrón diferente. Las mujeres con educación terciaria perciben el 85 % del salario de los hombres, 7 puntos porcentuales más que en las medias de la OCDE y de la UE25. Entre quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria, la proporción se reduce al 78 %, y es también del 78 % entre quienes tienen un nivel educativo inferior. En consecuencia, la ventaja relativa de España respecto a las medias internacionales se concentra en la población con educación terciaria, mientras que en los niveles educativos inferiores la brecha salarial es algo mayor.

Gráfico 2.12 (extracto de la Tabla A4.3)

Nota: el año de referencia difiere de 2024 en algunos países: 2025 para México; 2023 para Colombia, Finlandia, Italia y Estados Unidos; y 2022 para Francia e Irlanda. Países ordenados de mayor a menor salario de las mujeres como porcentaje del salario de los hombres con educación terciaria.

Entre los países seleccionados, España presenta la proporción más elevada para las mujeres con educación terciaria. Le siguen Países Bajos y Reino Unido, ambos con un 82 %, mientras que los valores más bajos se observan en Irlanda y Brasil, con un 68 %, y en Estados Unidos, con un 72 %. En los niveles educativos inferiores, destacan algunos casos particulares, como Alemania, donde las mujeres con un nivel inferior a la segunda etapa de educación secundaria perciben el 93 % del salario masculino, o Irlanda, donde la proporción alcanza el 89 % entre quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria.

Al analizar los distintos grupos de edad (Tabla A4.3, *Education at a Glance 2026*), se observa que la brecha salarial de género presenta una evolución diferente entre España y las medias internacionales. De media, en los países de la OCDE, las mujeres con educación terciaria perciben el 85 % del salario de los hombres entre los 25 y los 34 años, porcentaje que desciende al 79 % entre los 35 y 44 años y se sitúa en torno al 77 % en los grupos de mayor edad. En la UE25 se observa un patrón muy similar. En España, la diferencia salarial es más reducida entre la población joven: las mujeres de 25 a 34 años con educación terciaria perciben el 92 % del salario de los hombres, frente al 84 % entre los 35 y 44 años y al 82 % en el grupo de 45 a 54 años, para volver a aumentar ligeramente hasta el 86 % entre los 55 y 64 años. Este patrón sugiere que las diferencias retributivas entre hombres y mujeres tienden a ampliarse a lo largo de la trayectoria profesional, aunque en España la brecha continúa siendo menor que la media de la OCDE en todos los grupos de edad para la población con educación terciaria.

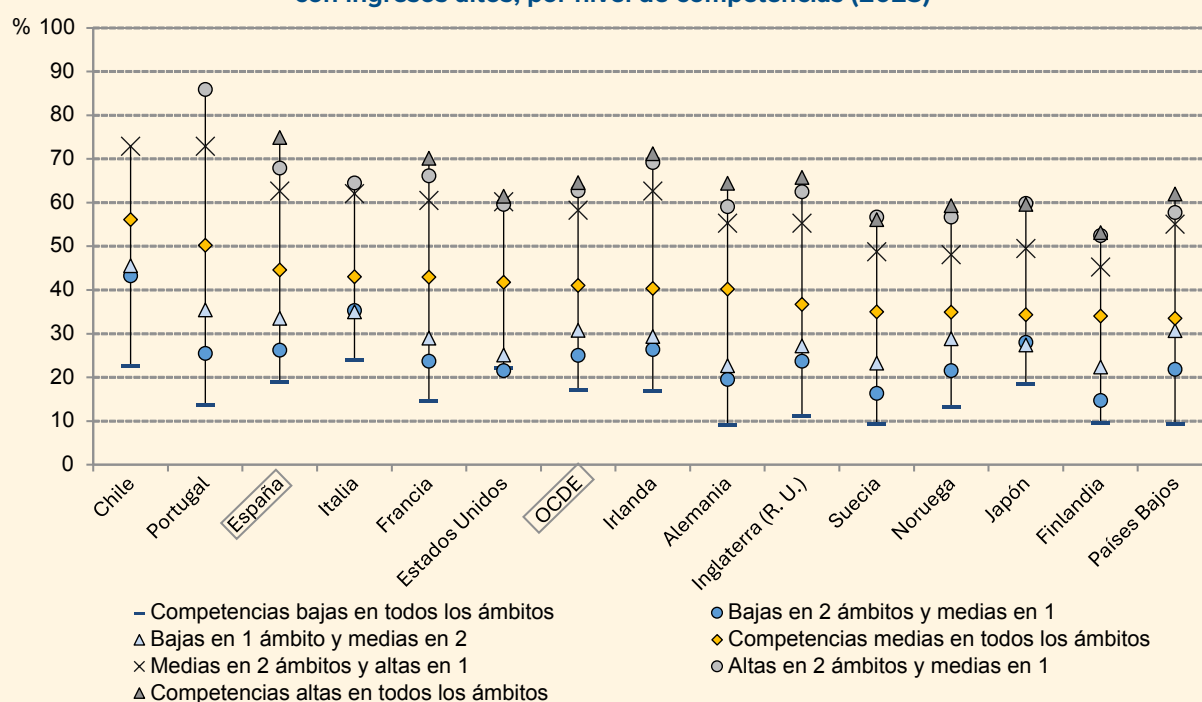
La brecha salarial entre hombres y mujeres persiste a pesar de que, en muchos países, ellas presentan niveles educativos superiores a los de los hombres. Esta desigualdad responde a una combinación de factores estructurales, entre los que destacan la segregación ocupacional, las diferencias en el acceso a puestos de responsabilidad, las prácticas de contratación discriminatorias y las oportunidades desiguales de desarrollo profesional (World Economic Forum, 2025). Las mujeres siguen teniendo menos probabilidades de ser promocionadas o de obtener incrementos salariales significativos al cambiar de empleo. Además, las interrupciones de la trayectoria profesional asociadas a la maternidad y a las responsabilidades de cuidado continúan siendo uno de los principales factores que explican las diferencias salariales por género en numerosos países (Rabaté, et al., 2021). También es más frecuente que las mujeres opten por ocupaciones o

trayectorias laborales que ofrecen una mayor flexibilidad para facilitar la conciliación entre la vida laboral y familiar, lo que puede traducirse en menores ingresos respecto a los hombres con un nivel educativo similar. En consecuencia, aunque en las últimas décadas se han producido avances hacia una mayor igualdad retributiva, persisten diferencias salariales relevantes entre hombres y mujeres que reflejan la existencia de desigualdades estructurales en el mercado de trabajo (ILO, 2024).

Cuadro 2.2. Una visión multidimensional de las competencias

Los análisis centrados en un único ámbito competencial ofrecen una visión parcial del capital humano, ya que las competencias en lectura, matemáticas y resolución adaptativa de problemas están estrechamente relacionadas. Los datos de PIAAC muestran que su combinación se asocia de forma clara con los resultados económicos, con independencia del nivel educativo formal. En este análisis se considera población con ingresos altos a aquella situada en los dos quintiles superiores de la distribución salarial, es decir, en el 40 % con mayores ingresos. La probabilidad de formar parte de este grupo aumenta conforme se acumulan competencias elevadas en los tres ámbitos. En España, esta proporción pasa del 19 % entre quienes presentan competencias bajas en todos ellos al 75 % entre quienes alcanzan niveles altos en los tres, por encima de la media de la OCDE.

Gráfico A (extracto de la Tabla A4.4). Porcentaje de personas con ingresos altos, por nivel de competencias (2023)



Nota: se consideran competencias bajas las correspondientes al nivel 1 o inferior de PIAAC; competencias medias, las de los niveles 2 y 3; y competencias altas, las del nivel 4 o superior. La distribución de la población adulta por quintiles se basa en los quintiles de ingresos laborales (incluidas las bonificaciones) de las personas asalariadas y trabajadoras por cuenta propia.

En la media de la OCDE, el 17 % de las personas con competencias bajas en los tres ámbitos se sitúa entre el 40 % con mayores ingresos. Esta proporción aumenta al 25 % cuando presentan competencias bajas en dos ámbitos y medias en el tercero, y al 31 % cuando solo mantienen un nivel bajo en uno de ellos y alcanzan niveles medios en los otros dos. Entre quienes muestran competencias medias en los tres ámbitos, el porcentaje asciende al 41 %.

La presencia de alguna competencia elevada amplía notablemente las posibilidades de situarse en los tramos superiores de ingresos. En la OCDE, el 58 % de quienes presentan competencias medias en dos ámbitos y altas en uno se encuentra entre la población con mayores ingresos. La proporción alcanza el 63 % entre quienes tienen competencias altas en dos ámbitos y medias en el tercero, y el 65 % entre quienes muestran niveles altos en los tres.

España reproduce esta relación de forma especialmente clara. El porcentaje de población con ingresos altos pasa del 19 % entre quienes presentan competencias bajas en todos los ámbitos al 26 % cuando tienen competencias bajas en dos y medias en uno, y al 34 % cuando mantienen un nivel bajo en un ámbito y medio en los otros dos. Entre quienes muestran competencias medias en los tres ámbitos, la proporción alcanza el 45 %, cuatro puntos porcentuales por encima de la media de la OCDE.

La ventaja asociada a los perfiles competenciales más altos es aún mayor. En España, el 63 % de quienes presentan competencias medias en dos ámbitos y altas en uno se sitúa entre los dos quintiles superiores de ingresos. La proporción aumenta al 68 % entre quienes alcanzan niveles altos en dos ámbitos y medios en el tercero, y al 75 % entre quienes poseen competencias altas en los tres. Este último porcentaje supera en 10 puntos porcentuales la media de la OCDE y es el más elevado entre los países seleccionados con información disponible.

Las diferencias entre países confirman que la acumulación de debilidades competenciales se asocia con una penalización económica, mientras que la combinación de niveles elevados en varios ámbitos incrementa las posibilidades de acceder a ingresos altos. No obstante, la intensidad de esta relación varía según las características de cada mercado laboral. Además, algunos perfiles están representados por grupos reducidos de población, por lo que sus resultados presentan mayor incertidumbre y no siempre están disponibles para todos los países.

Fuente: OECD (2026). *Education at a Glance 2026*. Indicador A4.

2.1.4 Participación de la población adulta en el aprendizaje permanente

El aprendizaje permanente se ha consolidado como un elemento esencial de las políticas educativas y de competencias, al permitir que las personas adultas adquieran, actualicen o renueven sus conocimientos y habilidades una vez finalizada la educación inicial. La rápida transformación tecnológica, impulsada entre otros factores por la digitalización y la inteligencia artificial, junto con el envejecimiento demográfico y los cambios en el mercado de trabajo, hacen cada vez más necesario que la población adulta continúe aprendiendo a lo largo de la vida para mantener su empleabilidad y adaptarse a nuevas demandas profesionales (OECD, 2026a). Además de favorecer el desarrollo del capital humano y mejorar las oportunidades laborales, el aprendizaje permanente contribuye a la cohesión social, la participación ciudadana y el bienestar individual (Paterson, 2023; Elfert & Rubenson, 2022). En este contexto, la Unión Europea ha fijado como objetivo que, en 2030, al menos el 60 % de la población adulta participe cada año en actividades de aprendizaje, en el marco del Plan de Acción del Pilar Europeo de Derechos Sociales (European Commission, 2021).

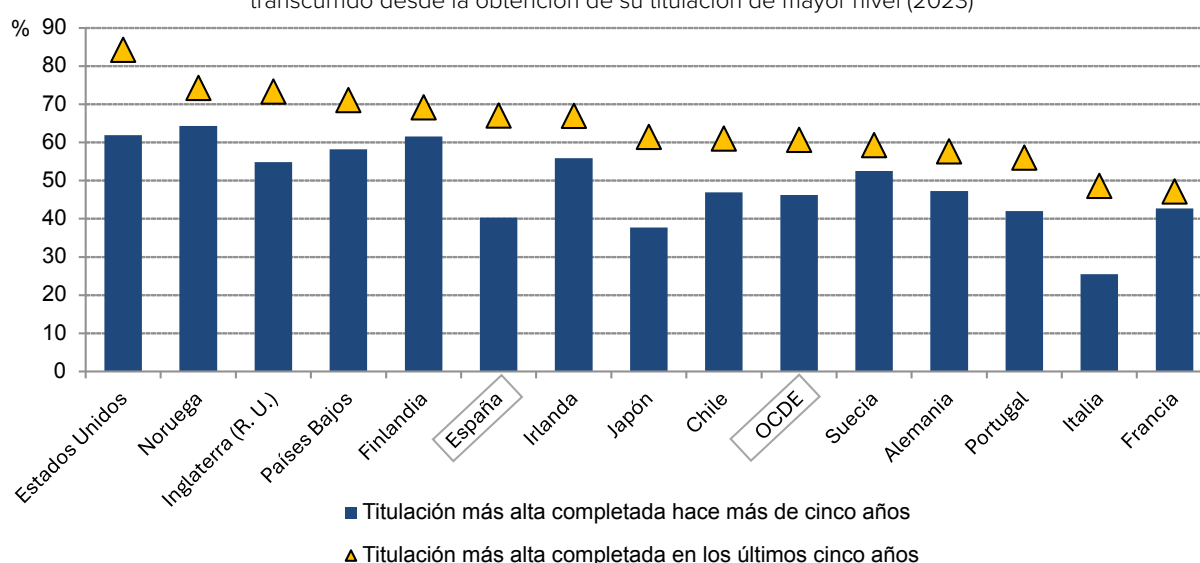
La participación en actividades de educación o formación no formal disminuye conforme aumenta el tiempo transcurrido desde la finalización de la educación formal y es significativamente mayor entre las personas ocupadas que entre las desempleadas o inactivas. España presenta un patrón similar al de la OCDE, aunque con una mayor diferencia entre quienes han completado recientemente su formación y quienes la finalizaron hace más tiempo.

La participación en actividades de educación o formación no formal está estrechamente relacionada con la trayectoria educativa previa. Entre la población de 25 a 34 años, quienes han obtenido su titulación de mayor nivel en los últimos cinco años participan con mayor frecuencia en este tipo de actividades que quienes

finalizaron sus estudios hace más tiempo (Gráfico 2.13). En la media de la OCDE, las tasas de participación alcanzan el 61 % y el 46 %, respectivamente. En España esta diferencia es aún más acusada: el 67 % de las personas que han completado recientemente su formación participa en actividades de aprendizaje no formal, frente al 40 % de quienes obtuvieron su titulación hace más de cinco años. Esta relación refleja que la experiencia educativa previa favorece la continuidad del aprendizaje a lo largo de la vida, al reforzar la motivación, la confianza y los hábitos de formación continua (OECD, 2014; Cocquyt, Zhu, Diep, De Greef, & Vanwing, 2019).

Gráfico 2.13 (extracto de la Figura A5.1)

Porcentaje de la población adulta de entre 25 y 34 años que ha participado en actividades de educación o formación no formal en los últimos 12 meses, según el tiempo transcurrido desde la obtención de su titulación de mayor nivel (2023)

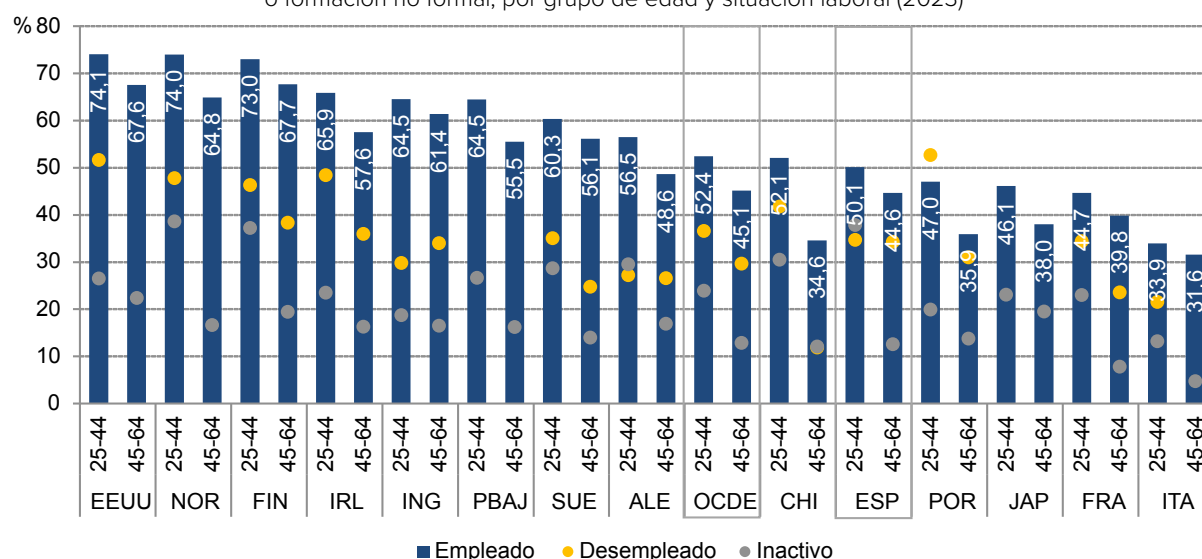


Nota: países ordenados de forma decreciente según la categoría “Titulación más alta completada en los últimos cinco años”.

La situación laboral constituye otro factor estrechamente asociado a la participación en el aprendizaje permanente (Gráfico 2.14). En todos los países analizados, salvo en Portugal, las personas ocupadas participan con mayor frecuencia en actividades de formación que las desempleadas y, especialmente, que las personas inactivas. En la media de la OCDE, entre la población de 25 a 44 años, participa el 52 % de las personas empleadas, frente al 37 % de las desempleadas y el 24 % de las inactivas. En España los porcentajes son del 50 %, 35 % y 38 %, respectivamente. Además, la participación disminuye con la edad entre la población ocupada, pasando en España del 50 % entre quienes tienen entre 25 y 44 años al 45 % entre las personas de 45 a 64 años, una pauta similar a la observada en la OCDE. Estas diferencias pueden reflejar tanto los mayores incentivos de las personas jóvenes para seguir formándose como el papel que desempeñan las empresas en el acceso a oportunidades de aprendizaje, especialmente entre la población ocupada (OECD, 2021a; OECD, 2025b).

Gráfico 2.14 (extracto de la Tabla A5.2)

Porcentaje de la población adulta que ha participado en actividades de educación o formación no formal, por grupo de edad y situación laboral (2023)



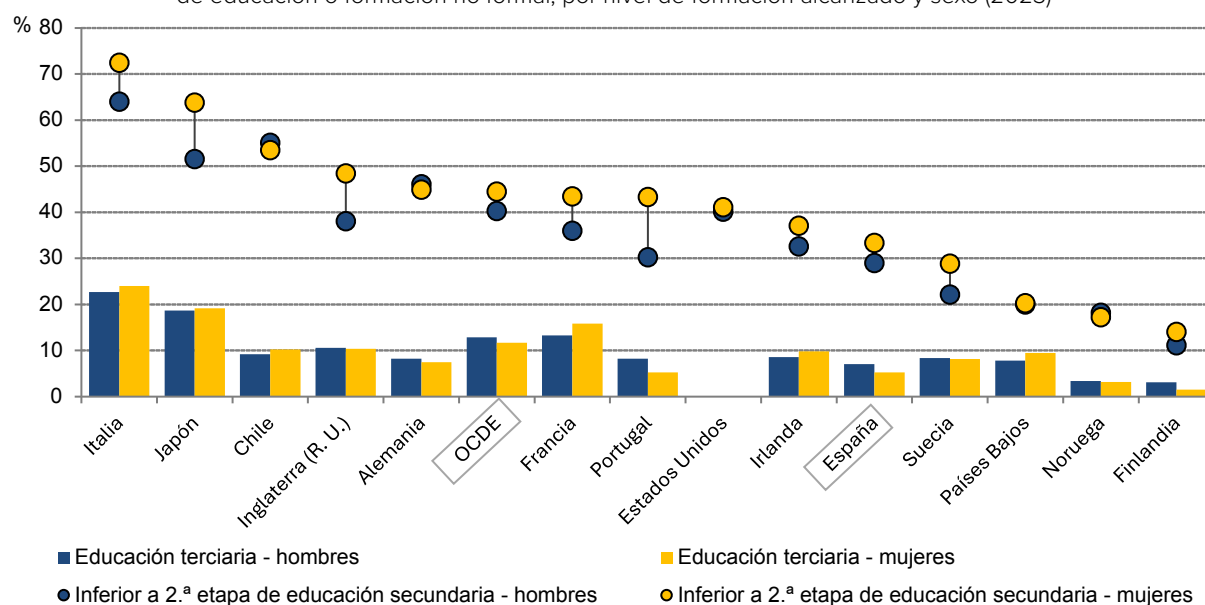
Nota: países ordenados de forma decreciente según la población empleada que ha participado en actividades de educación o formación no formal.

La participación en actividades de educación o formación no formal a lo largo de la vida está también estrechamente relacionada con el nivel educativo alcanzado. En la media de la OCDE, el 40 % de los hombres y el 44 % de las mujeres con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria declaran no haber participado nunca en actividades de aprendizaje no formal, frente al 13 % y el 12 %, respectivamente, entre quienes tienen educación terciaria (Gráfico 2.15). En España esta diferencia es menor y los porcentajes se sitúan por debajo de la media de la OCDE: el 29 % de los hombres y el 33 % de las mujeres con menor nivel educativo nunca han participado en este tipo de formación, mientras que entre la población con educación terciaria los porcentajes descienden hasta el 7 % y el 5 %, respectivamente.

Las diferencias entre países son notables. Italia y Japón presentan los mayores porcentajes de personas con bajo nivel educativo que nunca han participado en actividades de aprendizaje no formal, especialmente entre las mujeres, mientras que Finlandia y Noruega registran los valores más reducidos. Entre la población con educación terciaria, la ausencia de participación es generalmente baja en todos los países analizados y no supera el 10 % en Alemania, Portugal, Irlanda, España, Suecia, Países Bajos, Noruega y Finlandia. Estos resultados ponen de manifiesto que la participación en el aprendizaje permanente continúa estrechamente vinculada al nivel educativo previo y que las personas con menor formación siguen siendo el colectivo con mayor riesgo de quedar al margen de las oportunidades de actualización y desarrollo de competencias a lo largo de la vida (OECD, 2021b).

Gráfico 2.15 (extracto de la Tabla A5.3)

Porcentaje de la población adulta que declara no haber participado nunca en actividades de educación o formación no formal, por nivel de formación alcanzado y sexo (2023)



Nota: países ordenados de forma decreciente según el porcentaje de mujeres con educación terciaria que no ha participado en actividades de educación o formación no formal.

Cuadro 2.2. Necesidades de formación en competencias de la población adulta

La percepción de carencias competenciales por parte de la población adulta ofrece una perspectiva complementaria sobre las necesidades de formación a lo largo de la vida. En la media de la OCDE, las competencias digitales son las que con mayor frecuencia se consideran insuficientes para el desempeño del puesto de trabajo (43 %), seguidas de las competencias de gestión y organización (27 %), las interpersonales (25 %), las técnicas o específicas del puesto (19 %) y las fundamentales (12 %) (Gráfico A). Este patrón refleja que las necesidades de actualización competencial se concentran cada vez más en habilidades transversales y digitales, estrechamente vinculadas a la transformación tecnológica y organizativa del mercado de trabajo.

Gráfico A (extracto de la Figura A5.4). Porcentaje de la población adulta que declara tener carencias de competencias, según el tipo de competencia necesaria (2023)



Nota: países ordenados de forma decreciente según el porcentaje de la población adulta que declara tener carencias de competencias digitales.

En España, el 39 % de la población adulta declara tener carencias en competencias digitales, porcentaje inferior a la media de la OCDE (43 %). También son menos frecuentes las necesidades percibidas en competencias de gestión y organización (23 % frente al 27 %), interpersonales (20 % frente al 25 %) y fundamentales (11 % frente al 12 %). En cambio, las carencias en competencias técnicas o específicas del puesto de trabajo alcanzan el 27 %, ocho puntos por encima de la media de la OCDE (19 %), constituyendo el ámbito donde España presenta la mayor diferencia respecto al conjunto de países.

Las diferencias entre países son apreciables. Finlandia (56 %), Suecia (53 %) e Irlanda (50 %) registran los mayores porcentajes de población que identifica carencias en competencias digitales, mientras que Países Bajos (32 %) y Francia (33 %) presentan los valores más bajos entre los países analizados. En competencias de gestión y organización destacan Japón (40 %) y Estados Unidos (32 %), y en competencias interpersonales Japón (37 %), Noruega (31 %) y Estados Unidos (30 %). En cuanto a las competencias técnicas o específicas del puesto de trabajo, Italia (28 %) registra el porcentaje más elevado, seguida de España y Finlandia (27 % en ambos casos).

En conjunto, estos resultados ponen de manifiesto la importancia de que las oportunidades de formación respondan a las necesidades reales de competencias de la población trabajadora. La rápida transformación tecnológica y organizativa del mercado laboral hace necesario reforzar el desarrollo de competencias transversales, especialmente las digitales, junto con otras relacionadas con la gestión, la resolución de problemas y la comunicación interpersonal, favoreciendo así la adaptación continua de las personas trabajadoras a las nuevas demandas profesionales.

Fuente: OECD (2026). *Education at a Glance 2026*. Indicador A5.

2.2 Resultados sociales de la educación

Además de sus efectos sobre las tasas de empleo, los ingresos o la productividad, la educación también influye en otros aspectos relacionados con la calidad del empleo y el bienestar de las personas. Entre ellos destaca la conciliación entre la vida laboral y la personal, entendida como la capacidad de compatibilizar las responsabilidades profesionales con las personales y familiares. La organización del tiempo de trabajo, la flexibilidad horaria, la posibilidad de trabajar a distancia o la realización de horas extraordinarias influyen en esta conciliación y pueden repercutir en la salud, la satisfacción laboral y el bienestar de la población ocupada.

Los indicadores analizados en este apartado permiten examinar la relación entre el nivel educativo y distintas dimensiones de la conciliación entre la vida laboral y la personal, como la flexibilidad para organizar la jornada laboral, el acceso al teletrabajo, la incidencia de las horas extraordinarias o las dificultades para desconectar del trabajo fuera del horario laboral (OECD, 2026a).

FLEXIBILIDAD EN LOS HORARIOS LABORALES

La flexibilidad en los horarios laborales constituye un indicador relevante de la calidad del empleo y de la conciliación entre la vida laboral y la personal. La posibilidad de decidir cuándo comenzar y finalizar la jornada, organizar los descansos o adaptar el horario a las necesidades personales se asocia, en general, con mayores niveles de bienestar y satisfacción laboral. Sin embargo, esta flexibilidad no siempre implica una mejor conciliación, ya que puede ir acompañada de jornadas prolongadas o de una mayor dificultad para desconectar del trabajo fuera del horario laboral (OECD, 2022b; OECD, 2019a).

De media, la flexibilidad horaria aumenta conforme lo hace el nivel de competencia matemática. En España, sin embargo, la flexibilidad apenas varía según el nivel competencial y se sitúa por debajo de la media de la OCDE en todos los grupos.

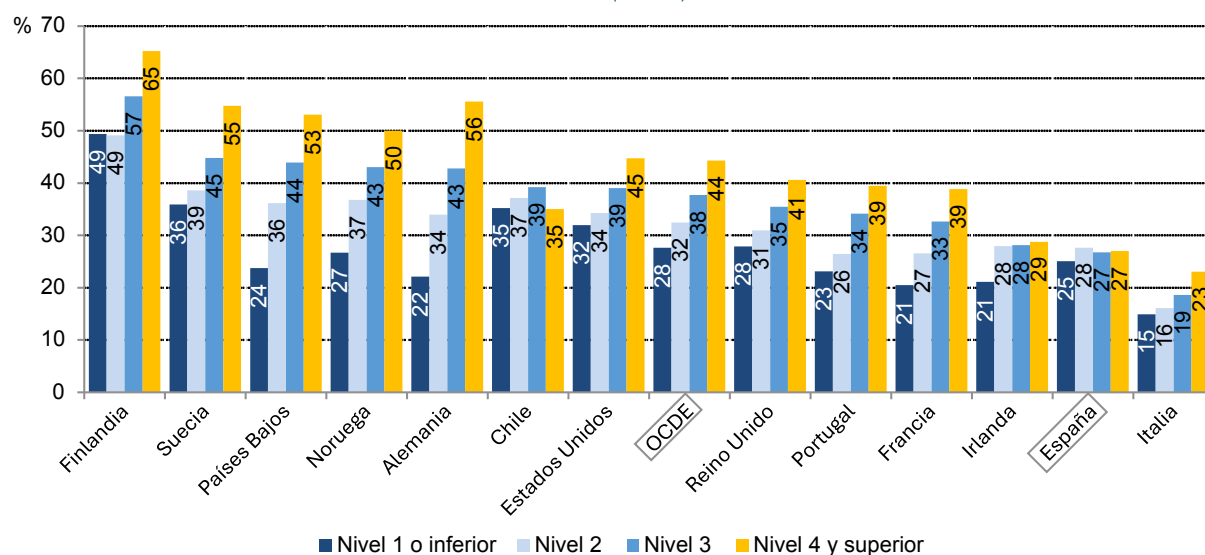
Según los datos de la Encuesta sobre las Competencias de la Población Adulta (PIAAC), en el conjunto de la OCDE el porcentaje de personas adultas ocupadas que declara disponer de una flexibilidad alta o muy alta en su horario laboral aumenta conforme lo hace su nivel de competencia matemática: desde el 28 % entre quienes alcanzan el nivel 1 o inferior, hasta el 44 % entre quienes obtienen un nivel 4 o superior (Gráfico 2.16). En España, por el contrario, la flexibilidad horaria se mantiene prácticamente estable, entre el 25 % y el 28 %, independientemente del nivel de competencia matemática, situándose por debajo de la media de la OCDE en todos los niveles.

La comparación internacional muestra también diferencias notables entre países. Finlandia presenta los mayores niveles de flexibilidad horaria en todos los niveles de competencia matemática, mientras que Italia registra los valores más reducidos. Estas diferencias pueden estar relacionadas con la distinta organización del trabajo y con el mayor peso de ocupaciones que ofrecen autonomía para gestionar la jornada laboral, especialmente entre los trabajadores más cualificados (OECD, 2022b; OECD, 2024a).

Gráfico 2.16 (extracto de Tabla A6.1 y Figura A6.1)

Proporción de la población adulta empleada que declaró tener una alta o muy alta flexibilidad horaria en su empleo principal, según su nivel de competencia matemática (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 para el nivel 3 de competencia matemática.

Además de las diferencias según el nivel de competencia matemática, la flexibilidad horaria también presenta diferencias entre hombres y mujeres. En el conjunto de los países de la OCDE y de las economías participantes en PIAAC, el 47 % de los hombres con educación terciaria declara disponer de una flexibilidad alta o muy alta en su horario laboral, frente al 35 % de las mujeres, lo que supone una diferencia de 12 puntos porcentuales (Gráfico 2.17).

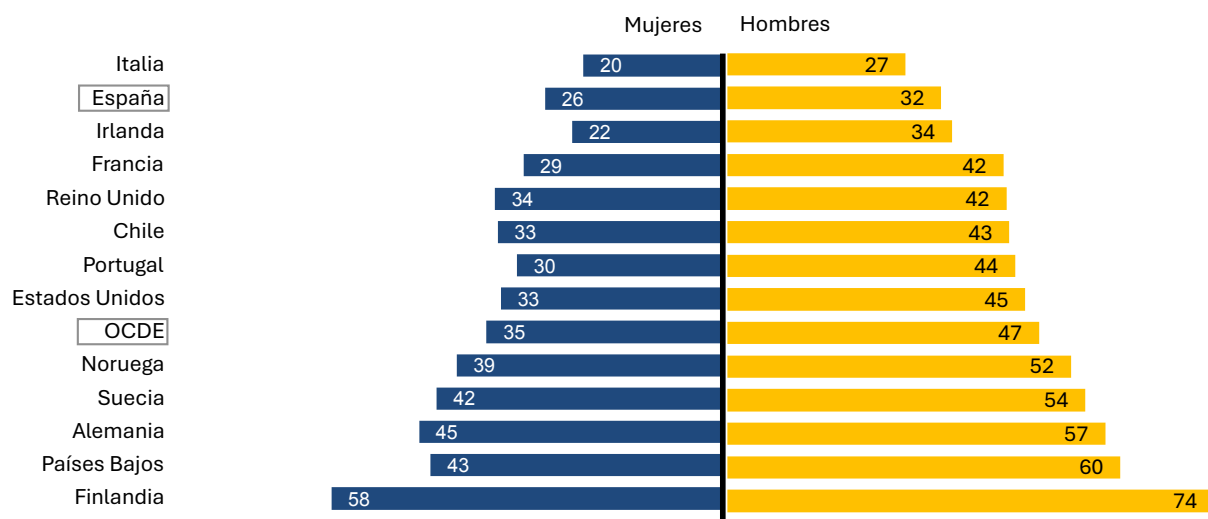
En España, tanto hombres como mujeres presentan niveles de flexibilidad horaria inferiores a los observados en la mayoría de los países analizados: el 32 % de los hombres y el 26 % de las mujeres manifiestan disponer de una flexibilidad alta o muy alta, situándose ambos porcentajes entre los más bajos de los países analizados. La brecha de género es de 6 puntos porcentuales, inferior a la media de la OCDE.

La diferencia entre hombres y mujeres se observa en la mayoría de los países representados, aunque con distinta intensidad. Las mayores brechas corresponden a Finlandia y los Países Bajos (16 puntos porcentuales), mientras que España, Italia y el Reino Unido presentan diferencias inferiores a 10 puntos. Este patrón podría explicarse por la distinta distribución de hombres y mujeres entre ocupaciones y niveles de responsabilidad que ofrecen una mayor autonomía para organizar la jornada laboral.

Gráfico 2.17 (extracto de la Tabla A6.1 y Figura A6.2)

Proporción de la población adulta empleada con nivel educativo de terciaria que declaró tener una alta o muy alta flexibilidad horaria en su empleo principal, según género (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 forma creciente según el porcentaje de hombres que declaró tener una alta o muy alta flexibilidad horaria.

LA POSIBILIDAD DE TRABAJAR DESDE CASA

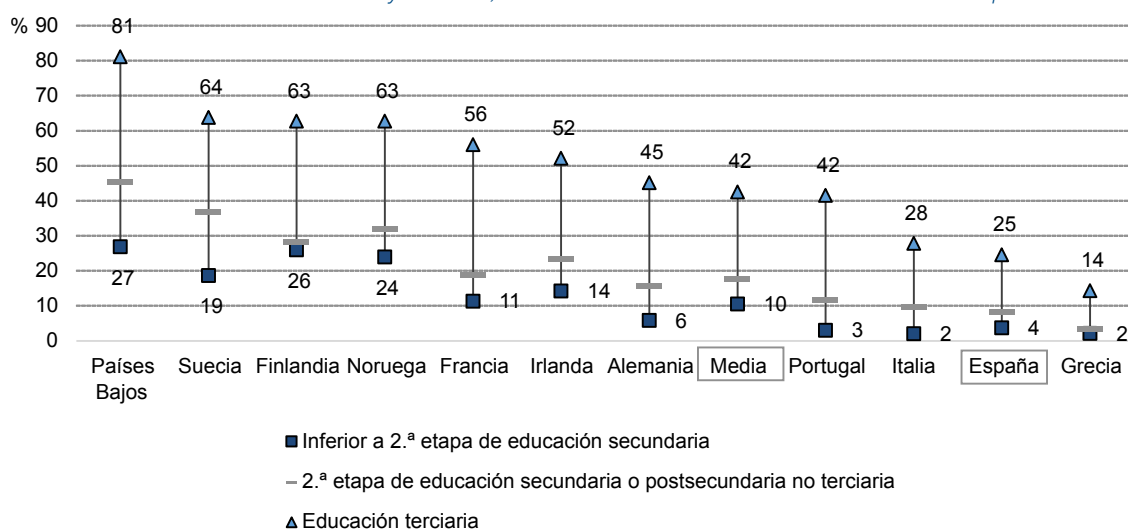
El teletrabajo constituye una modalidad de organización del trabajo cada vez más extendida y se asocia, en general, con una mayor autonomía para organizar la jornada laboral y una mayor flexibilidad en el desempeño de las tareas. Su acceso depende en gran medida de las características de la ocupación y del sector de actividad, por lo que resulta más frecuente entre las personas con mayor nivel educativo, que tienden a desempeñar trabajos cuyas tareas pueden realizarse con mayor facilidad a distancia (Barrero, Bloom, & Davis, 2021).

En el conjunto de los países de la OCDE que participaron en la Encuesta de Población Activa de la UE, la incidencia del teletrabajo aumenta conforme lo hace el nivel de formación alcanzado. El 42 % de las personas ocupadas con educación terciaria teletrabaja habitualmente, frente al 18 % de quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria y al 10 % de quienes no han alcanzado ese nivel educativo (Gráfico 2.18). Esta pauta se observa en todos los países analizados, aunque con distinta intensidad.

España se sitúa entre los países con menor incidencia del teletrabajo en los tres niveles educativos. El 25 % de las personas con educación terciaria trabaja desde casa al menos ocasionalmente, porcentaje que desciende al 8 % entre quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria y al 4 % entre quienes no han alcanzado ese nivel. Aunque el teletrabajo también aumenta claramente con el nivel de formación, la diferencia entre los grupos con mayor y menor nivel educativo es de 21 puntos porcentuales, inferior a la media de los países analizados (32 puntos) y únicamente superior a la registrada en Grecia (12 puntos). Las mayores diferencias se observan en los Países Bajos (54 puntos) y Suecia y Francia (45 puntos). Estas variaciones pueden estar relacionadas con la distinta distribución del empleo por ocupaciones y sectores de actividad, así como con la posibilidad de desempeñar las tareas a distancia y el grado de implantación del teletrabajo en cada país (Conen and Neut, 2026; OECD, 2026b; OECD, 2026d).

Gráfico 2.18 (extracto de la Tabla A6.2 y Figura A6.3)

Porcentaje de adultos ocupados que trabajan desde casa a veces o habitualmente, por nivel de estudios (2023)

Población adulta entre 25 y 64 años; Encuesta de Población Activa de la Unión Europea

Nota: países ordenados de forma decreciente según el porcentaje de población adulta ocupada con educación terciaria que trabaja desde casa a veces o habitualmente.

INCIDENCIA DE LAS HORAS EXTRAS

La realización de horas extraordinarias constituye un indicador de la intensidad del trabajo y de la organización de la jornada laboral. Aunque pueden responder a decisiones voluntarias de las personas trabajadoras, también pueden reflejar elevadas cargas de trabajo o determinadas exigencias organizativas. En ambos casos, una prolongación habitual de la jornada puede dificultar la conciliación entre la vida laboral y la personal y repercutir negativamente en el bienestar de las personas trabajadoras (Kaduk et al., 2022).

En los países europeos participantes en la Encuesta de Población Activa, la realización de horas extraordinarias es más frecuente entre las personas con mayor nivel de formación. España presenta una de las menores incidencias de la muestra, con escasas diferencias entre niveles educativos.

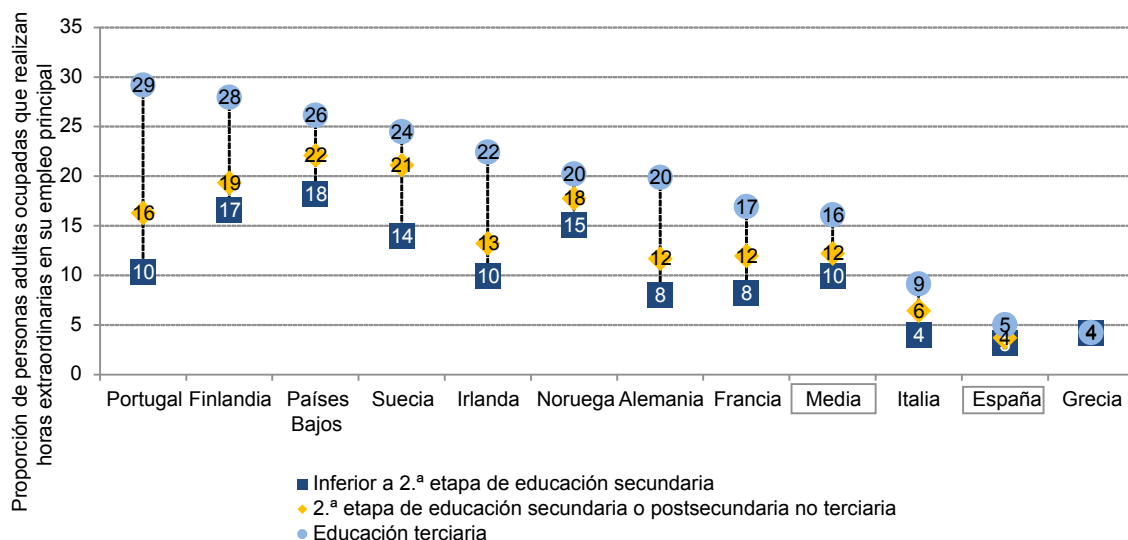
De media, el 16 % de las personas ocupadas con educación terciaria realiza horas extraordinarias en su empleo principal, frente al 12 % de quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria y al 10 % de quienes no han alcanzado ese nivel educativo (Gráfico 2.19). Este patrón se reproduce en todos los países analizados salvo en Grecia que presenta un porcentaje similar en todos los niveles (4 %).

España registra una de las menores proporciones de personas ocupadas que realizan horas extraordinarias, con valores del 5 % entre quienes tienen educación terciaria, del 4 % entre quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria y del 3 % entre quienes no alcanzan ese nivel. La diferencia entre los niveles educativos es de únicamente 2 puntos porcentuales, muy inferior a la media de los países analizados (6 puntos). Por el contrario, Portugal, Finlandia y Países Bajos presentan las mayores proporciones de personas con educación terciaria que realizan horas extraordinarias.

Gráfico 2.19 (extracto de la Tabla A6.2)

Proporción de la población adulta empleada que declaró haber trabajado más horas que las estipuladas en su contrato, según nivel educativo (2023)

Población adulta entre 25 y 64 años; Encuesta de Población Activa de la Unión Europea



Nota: países ordenados de forma decreciente según el porcentaje de población adulta empleada con educación terciaria que declaró haber trabajado más horas que las estipuladas en su contrato.

Estas diferencias reflejan, en parte, la distinta distribución de las personas trabajadoras entre ocupaciones y niveles de responsabilidad. Los puestos directivos, profesionales y altamente cualificados suelen requerir una mayor disponibilidad horaria y presentan una mayor frecuencia de realización de horas extraordinarias, mientras que las ocupaciones con horarios más estandarizados muestran una menor incidencia de este fenómeno (Eurofound, 2022).

DIFICULTADES PARA MANTENER EL EQUILIBRIO ENTRE LA VIDA LABORAL Y LA PERSONAL

Una mayor flexibilidad laboral no siempre implica una mejor conciliación entre la vida laboral y la personal. En determinados casos, una mayor autonomía y responsabilidad pueden ir acompañadas de una mayor dificultad para desconectar del trabajo fuera de la jornada laboral. La preocupación por cuestiones laborales durante el tiempo libre constituye un indicador del equilibrio entre la vida laboral y la personal y puede afectar al bienestar y a la salud de las personas trabajadoras (Sonnentag and Schiffner, 2019).

En la mayoría de los países analizados, las personas con educación terciaria declaran con mayor frecuencia seguir preocupándose por el trabajo fuera del horario laboral. España se sitúa por encima de la media de países en este grupo educativo, mientras que presenta uno de los valores más bajos entre quienes tienen un menor nivel de formación.

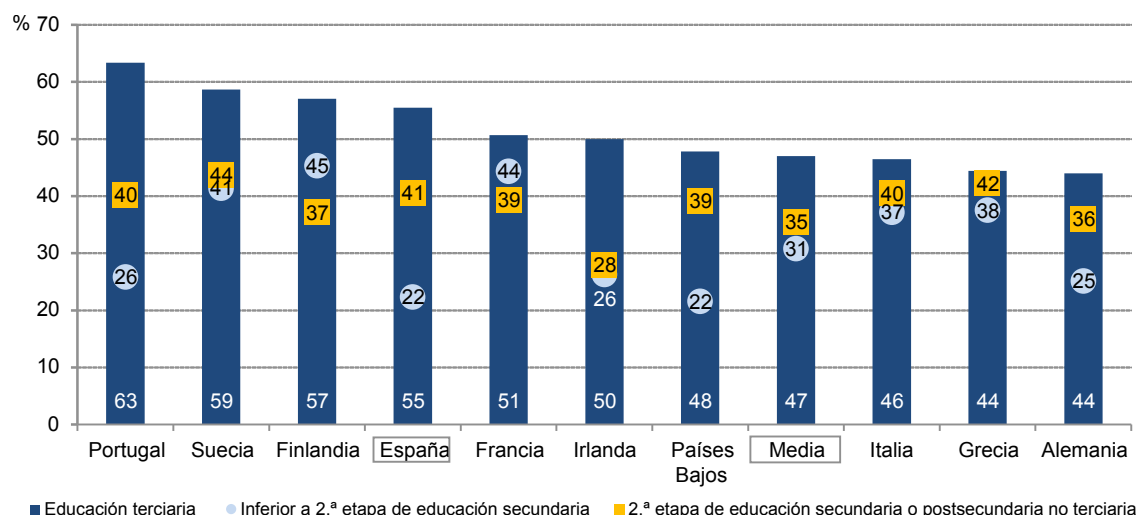
De media, el 47 % de las personas ocupadas con educación terciaria en los países participantes en la Encuesta de Población Activa de la Unión Europea declara que sigue preocupándose por el trabajo cuando no está trabajando, frente al 35 % de quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria y al 31 % de quienes no alcanzan ese nivel educativo (Gráfico 2.20). La misma tendencia se observa en la mayoría de los países analizados.

En España, el 55 % de las personas con educación terciaria afirma seguir preocupándose por el trabajo fuera del horario laboral, 8 puntos porcentuales por encima de la media de países. En cambio, entre quienes no han alcanzado la segunda etapa de educación secundaria este porcentaje se reduce al 22 %, uno de los valores más bajos de los países analizados. La diferencia entre ambos grupos alcanza los 33 puntos porcentuales, superior a la media (16 puntos). Portugal presenta la mayor proporción de personas con

educación terciaria que manifiestan esta preocupación (63 %), mientras que Alemania y Grecia registran los valores más reducidos dentro de este grupo.

Gráfico 2.20 (extracto de la Tabla A6.3)

Proporción de la población adulta empleada que declaró continuar estando preocupados por el trabajo cuando no están trabajando, según nivel educativo (2024)
Población adulta entre 25 y 64 años; European Working Conditions Survey (EWCS)



Nota: países ordenados de forma decreciente según el porcentaje de población adulta con educación terciaria empleada que declaró continuar estando preocupados por el trabajo cuando no están trabajando.

Estos resultados pueden estar relacionados con el mayor peso de ocupaciones directivas, profesionales y técnicas entre las personas con mayor nivel educativo, caracterizadas por una mayor autonomía, responsabilidad y exigencia cognitiva, lo que puede dificultar la desconexión del trabajo fuera del horario laboral (Eurofound e ILO, 2019).

Los resultados muestran, por tanto, que un mayor nivel educativo suele asociarse a mejores condiciones de trabajo, reflejadas en una mayor flexibilidad horaria y un mayor acceso al teletrabajo. Sin embargo, estas ventajas pueden ir acompañadas de una mayor dedicación al trabajo y de una mayor dificultad para desconectar fuera de la jornada laboral, poniendo de manifiesto que la calidad del empleo depende de múltiples dimensiones que no siempre evolucionan en la misma dirección.

2.3 Financiación de la educación

Los indicadores de financiación educativa permiten conocer los recursos económicos que un país destina a su sistema educativo, cómo se distribuyen entre los distintos niveles de enseñanza y de qué manera se financian. La inversión en educación constituye un elemento fundamental para garantizar el acceso a una enseñanza de calidad, promover la equidad y favorecer el desarrollo de las competencias que demanda la sociedad y la economía. Al mismo tiempo, los sistemas educativos deben responder a retos como la evolución demográfica, la transformación tecnológica, el incremento de la participación en los niveles postobligatorios y las crecientes restricciones presupuestarias, lo que exige una asignación eficiente y sostenible de los recursos públicos y privados.

Los indicadores analizados en este capítulo permiten valorar el esfuerzo económico realizado por los países, la distribución del gasto entre los distintos niveles educativos, las diferencias en los modelos de financiación y la composición del gasto dentro de las instituciones educativas. Asimismo, muestran cómo varía la inversión en función del tipo de institución, la orientación de los programas educativos o la actividad investigadora

desarrollada en la educación superior, proporcionando una visión amplia de las prioridades de financiación de los sistemas educativos.

El marco conceptual sobre el que se construyen los indicadores de financiación 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 financiados y la fuente de financiación de dichos bienes y servicios (OECD, 2022a).

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

Los gobiernos invierten en educación para alcanzar diversos objetivos económicos y sociales, como promover la igualdad de oportunidades, reforzar las competencias de la población, favorecer la cohesión social e impulsar el crecimiento económico a largo plazo. En un contexto marcado por la evolución demográfica, las nuevas demandas del mercado laboral, la escasez de profesorado y las restricciones presupuestarias, las decisiones sobre cuánto invertir en educación y cómo distribuir esos recursos entre los distintos niveles educativos, tipos de centros o grupos de estudiantes adquieren una importancia creciente. Aunque la financiación pública constituye la principal fuente de recursos, las aportaciones privadas complementan la inversión pública, especialmente en la educación terciaria (OECD, 2026a).

Este epígrafe ofrece una visión general de los principales indicadores de financiación educativa, mostrando cómo los países de la OCDE financian sus sistemas educativos y distribuyen los recursos entre los distintos niveles de enseñanza, las instituciones educativas y las diferentes fuentes de financiación. En esta primera aproximación únicamente se distingue entre los niveles correspondientes a la educación básica y postsecundaria no terciaria, por un lado, y la educación terciaria, por otro. Los epígrafes siguientes profundizan en el análisis de cada uno de estos niveles.

GASTO EN EDUCACIÓN EN RELACIÓN CON EL PIB Y CON EL GASTO DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

Este indicador relaciona el gasto destinado a las instituciones educativas con la riqueza generada por un país, medida a través del Producto Interior Bruto (PIB). El gasto comprende tanto la financiación pública como la privada e incluye las aportaciones realizadas por las Administraciones públicas, las empresas y los hogares. La proporción del PIB dedicada a educación depende, entre otros factores, del tamaño de la población escolar, las tasas de escolarización, la organización de los sistemas educativos y el nivel de recursos destinados a cada estudiante.

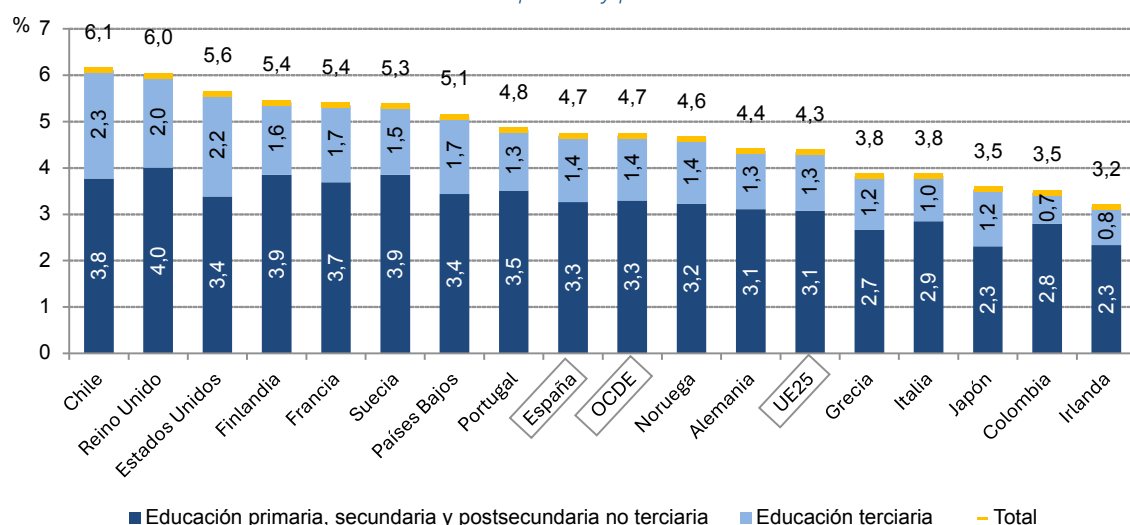
España destina a las instituciones educativas un porcentaje del PIB similar a la media de la OCDE y asigna a educación una parte del gasto de las Administraciones públicas similar a la de la UE25. Ambos indicadores han aumentado desde 2015, en contraste con la evolución descendente observada en las medias de la OCDE y de la UE25.

En 2023, el gasto total en instituciones educativas desde educación primaria hasta la educación terciaria representa, de media, el 4,7 % del PIB en los países de la OCDE y el 4,3 % en la UE25. España dedica un 4,7 % de su PIB, situándose en un nivel similar a la media de la OCDE y por encima del registrado en la UE25 (Gráfico 2.21).

Si se distinguen los diferentes niveles educativos, tanto en España como en la OCDE el 3,3 % del PIB se destina a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, mientras que el 1,4 % corresponde a la educación terciaria. En la UE25 estos porcentajes son ligeramente inferiores (3,1 % y 1,3 %, respectivamente). En la comparación internacional, Chile (6,1 %), Reino Unido (6,0 %) y Estados Unidos (5,6 %) presentan los mayores niveles de inversión total en relación con su PIB, mientras que Irlanda (3,2 %), Colombia (3,5 %) y Japón (3,5 %) registran porcentajes inferiores entre los países analizados.

Gráfico 2.21 (extracto de la Tabla C1.4)

Gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB de educación primaria a terciaria (2023)

Gasto público y privado

Nota: el año de referencia de Estados Unidos es 2022. Países ordenados de mayor a menor gasto en las instituciones educativas como porcentaje del PIB.

Otra forma de valorar el esfuerzo destinado a educación es relacionar el gasto por estudiante con el PIB per cápita. En España, el gasto total por estudiante desde educación primaria hasta terciaria representa el 27,6 % del PIB per cápita, por encima de las medias de la OCDE (25,4 %) y de la UE25 (24,9 %). Entre los países seleccionados se observa una notable variación, desde valores superiores al 30 % en Reino Unido hasta porcentajes inferiores al 20 % en Grecia e Irlanda (Tabla C1.5, *Education at a Glance 2026*).

La inversión educativa también puede analizarse desde la perspectiva de las prioridades presupuestarias de las Administraciones públicas. Mientras que el gasto en educación como porcentaje del PIB refleja el esfuerzo realizado en relación con el tamaño de la economía, el porcentaje del gasto público destinado a educación indica el peso que esta política tiene dentro del conjunto del presupuesto público. Ambos indicadores son complementarios, ya que países con niveles similares de gasto sobre el PIB pueden asignar prioridades presupuestarias diferentes en función del tamaño de su sector público.

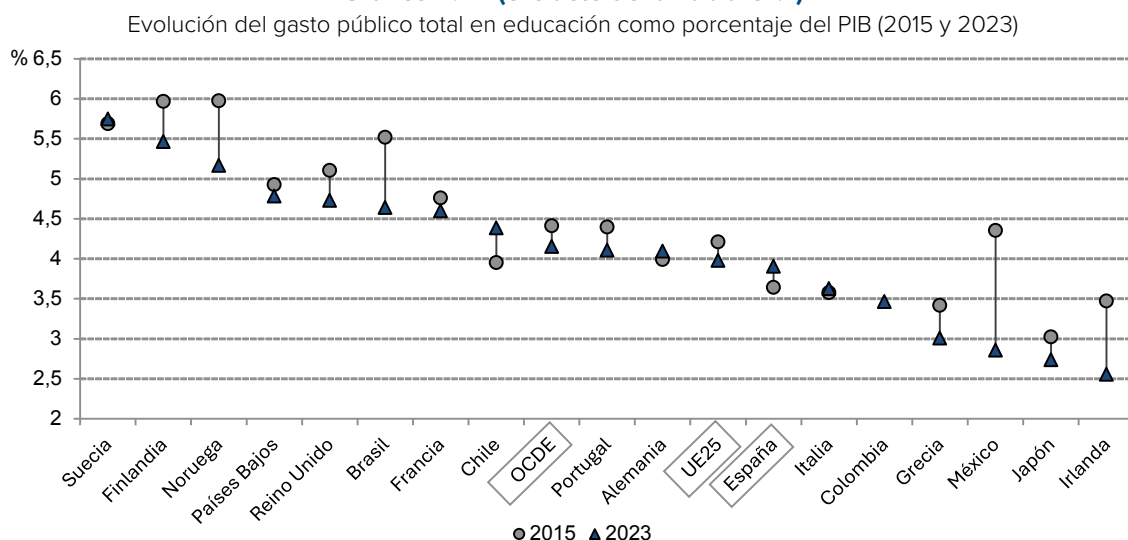
En 2023, los países de la OCDE destinaron, de media, el 9,8 % del gasto público a financiar las instituciones educativas desde educación primaria hasta terciaria, equivalente al 4,2 % del PIB (Tabla C1.7, *Education at a Glance 2026*). España dedicó el 8,6 % de su gasto público a educación, una proporción inferior a la media de la OCDE y próxima a la registrada en la UE25 (8,7 %), mientras que el gasto público representó el 3,9 % del PIB, ligeramente por debajo de la media de la OCDE (4,2 %) y similar a la de la UE25 (4,0 %). No obstante, entre 2015 y 2023 ambos porcentajes aumentaron en España, mientras que disminuyeron en las medias de la OCDE y de la UE25.

La consideración conjunta del gasto público en educación como porcentaje del PIB y como proporción del gasto total de las Administraciones públicas permite identificar distintos perfiles de financiación. Noruega y Suecia combinan una elevada prioridad presupuestaria de la educación con un gasto superior al 5 % del PIB. Brasil, Chile, Irlanda, Países Bajos y Reino Unido destinan una proporción elevada de sus presupuestos públicos a la educación, aunque el gasto en relación con el PIB es más moderado. Alemania, España, Finlandia, Francia y Portugal presentan una prioridad presupuestaria más cercana a la media, pero mantienen un gasto educativo relativamente elevado en relación con el tamaño de sus economías. Por último, Colombia, Grecia, Italia y Japón registran valores inferiores en ambos indicadores (Tabla C1.7, *Education at a Glance 2026*).

EVOLUCIÓN DEL GASTO DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS EN RELACIÓN CON EL PIB

Entre 2015 y 2023, el gasto público destinado a las instituciones educativas como porcentaje del PIB disminuye ligeramente en la OCDE, pasando del 4,4 % al 4,2 %, y en la UE25, del 4,2 % al 4,0 %. En España, sin embargo, este indicador aumenta del 3,6 % al 3,9 %, lo que supone un incremento del 7,2 % y reduce parcialmente la distancia con las medias internacionales (Gráfico 2.22).

Gráfico 2.22 (extracto de la Tabla C1.7)



Nota: países ordenados de forma decreciente según el gasto público total en educación como porcentaje del PIB en 2023.

La evolución no ha sido homogénea entre los países seleccionados. Además de España, Chile registra el mayor incremento, pasando del 4,0 % al 4,4 % del PIB, mientras que Alemania (+0,1 puntos porcentuales), Suecia (+0,1) e Italia (estable en el 3,6 %) mantienen niveles similares a los de 2015. En sentido contrario, México presenta el descenso más acusado, desde el 4,4 % hasta el 2,9 % del PIB, seguida de Irlanda (del 3,5 % al 2,6 %), Brasil (del 5,5 % al 4,6 %), Noruega (del 6,0 % al 5,2 %) y Grecia (del 3,4 % al 3,0 %).

Pese a estas variaciones, las diferencias entre países continúan siendo notables en 2023. Suecia (5,8 %) y Finlandia (5,5 %) mantienen los mayores niveles de gasto público educativo en relación con el PIB entre los países considerados, seguidas de Noruega (5,2 %). En el extremo opuesto, Irlanda (2,6 %) y Japón (2,7 %) son los países que destinan una menor proporción de su PIB a la financiación pública de las instituciones educativas. España, con un 3,9 %, se sitúa ligeramente por debajo de la media de la UE25 (4,0 %) y de la OCDE (4,2 %), aunque ha experimentado una evolución más favorable que ambas desde 2015.

GASTO EN INSTITUCIONES PÚBLICAS Y PRIVADAS

La comparación del gasto público por estudiante entre instituciones públicas y privadas ofrece una perspectiva complementaria sobre la financiación de los sistemas educativos. Este indicador permite analizar cómo se distribuyen los recursos públicos entre ambos tipos de instituciones y valorar el grado de apoyo público a las instituciones privadas financiadas con fondos públicos. Las diferencias observadas entre países reflejan distintos modelos de financiación, condicionados por el peso de la financiación pública, la organización de los sistemas educativos y el papel que desempeñan las instituciones privadas en la provisión de la educación.

El gasto público por estudiante equivalente a tiempo completo en las instituciones públicas de educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria alcanza en la OCDE los 13 854 dólares PPA y en la UE25 los 13 748. España supera ambas medias, con 14 656 dólares PPA por estudiante, situándose en un nivel similar al de Italia, Finlandia, Reino Unido y Portugal, aunque por debajo de Países Bajos, Noruega, Estados Unidos, Suecia y Alemania, que presentan los mayores niveles de gasto entre los países considerados (Gráfico 2.23).

Las diferencias entre países son más acusadas en las instituciones privadas. Mientras que en Noruega (18 729 dólares PPA), Países Bajos (15 217), Suecia (14 719), Reino Unido (12 652), Finlandia (12 322) y Alemania (12 047) el gasto público por estudiante alcanza niveles próximos a los de las instituciones públicas, en otros sistemas la financiación pública de las instituciones privadas es mucho más reducida o prácticamente inexistente, como ocurre en Italia, Portugal, Estados Unidos, Colombia y Grecia (Gráfico 2.23).

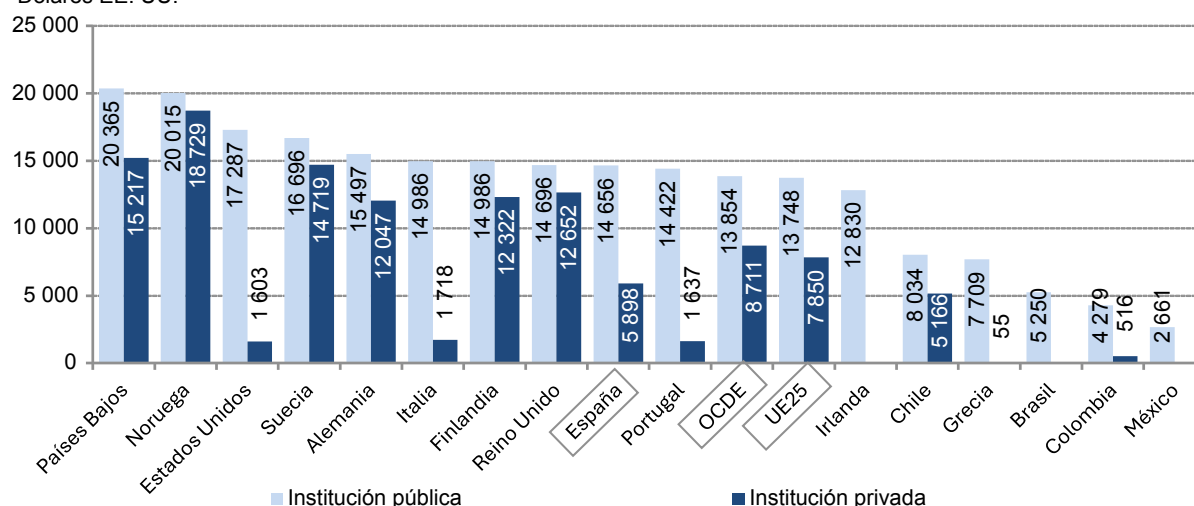
En España, el gasto público por estudiante asciende a 14 656 dólares PPA en las instituciones públicas y a 5 898 dólares PPA en las privadas. Aunque el gasto por estudiante en las instituciones públicas supera tanto la media de la OCDE como la de la UE25, la financiación pública destinada a las instituciones privadas se sitúa claramente por debajo de ambas referencias internacionales (8 711 y 7 850 dólares PPA, respectivamente), lo que refleja un mayor peso de la financiación pública directa de las instituciones públicas dentro del sistema educativo español.

Gráfico 2.23 (extracto de la Tabla C1.1)

Gasto público por estudiante equivalente a tiempo completo en las instituciones educativas, según el tipo de institución (2023)

Gasto en las instituciones educativas expresado en dólares estadounidenses equivalentes mediante paridades de poder adquisitivo (PPA) para el PIB; educación primaria, educación secundaria y educación postsecundaria no terciaria.

Dólares EE. UU.



Nota: países ordenados de forma decreciente según el gasto público por estudiante equivalente a tiempo completo en las instituciones públicas.

DISTRIBUCIÓN DEL GASTO POR FUENTE DE FINANCIACIÓN

La distribución del gasto en las instituciones educativas según la fuente de financiación permite analizar quién asume finalmente el coste de la educación una vez realizadas las transferencias entre los sectores público y privado. Este indicador distingue entre financiación pública, privada y procedente de fuentes no nacionales, poniendo de manifiesto las diferencias existentes entre los modelos de financiación de los distintos sistemas educativos.

En la educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria, la financiación pública representa el 90 % del gasto total en la OCDE y el 91 % en la UE25. En España, el peso de la financiación pública es inferior (85 %), mientras que la financiación privada alcanza el 15 %, 6 puntos porcentuales por encima de la media de la OCDE (9 %) y 7 por encima de la UE25 (8 %). La financiación procedente de fuentes no nacionales es inexistente en España y tiene un peso muy reducido en la mayoría de los países considerados (Gráfico 2.24a).

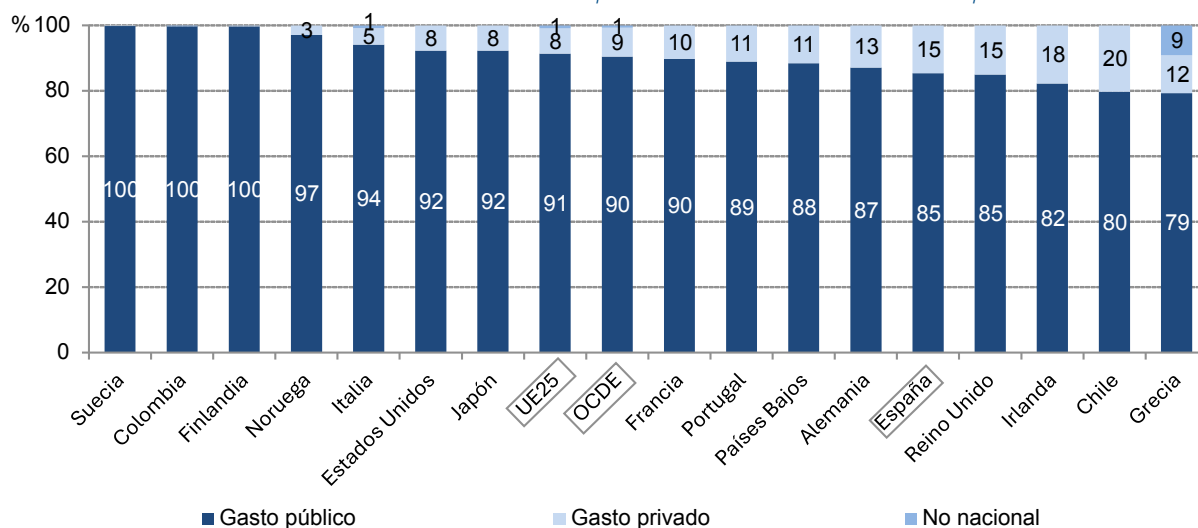
Entre los países seleccionados predominan los sistemas financiados mayoritariamente con recursos públicos. Suecia y Finlandia financian íntegramente este nivel educativo con fondos públicos, proporción que alcanza el

97 % en Noruega. En el extremo opuesto, Grecia (79 %) y Chile (80 %) presentan las menores proporciones de financiación pública. La financiación privada alcanza su mayor peso en Chile (20 %), seguido de Irlanda (18 %).

Gráfico 2.24 (extracto de la tabla C1.6)

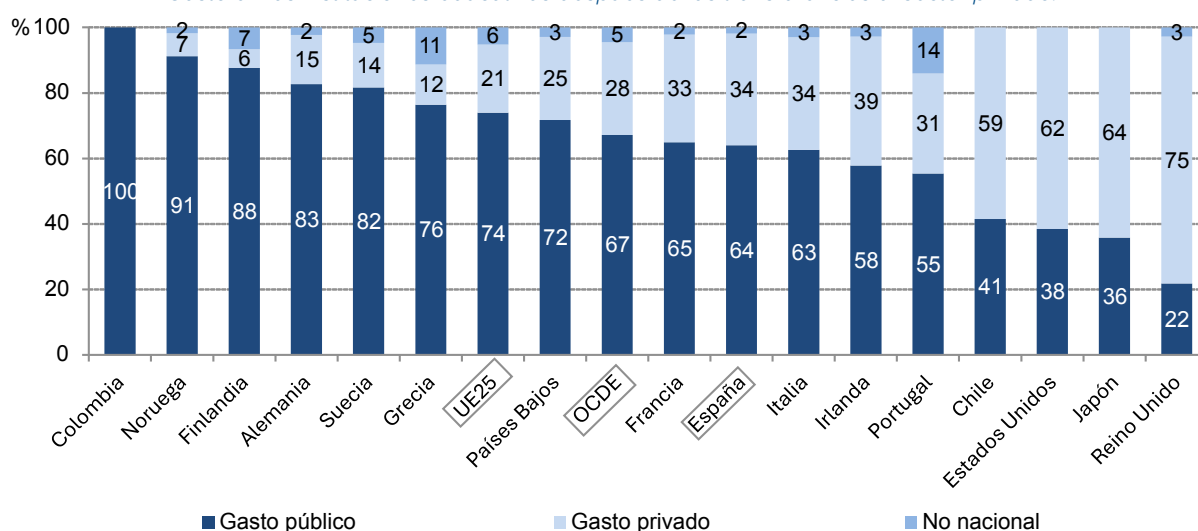
a. Distribución del gasto en las instituciones educativas por fuente de financiación, después de las transferencias al sector privado, de educación primaria a postsecundaria no terciaria (2023)

Gasto en las instituciones educativas después de las transferencias al sector privado.



b. Distribución del gasto en las instituciones educativas por fuente de financiación, después de las transferencias al sector privado, en educación terciaria (2023)

Gasto en las instituciones educativas después de las transferencias al sector privado.



Nota: países ordenados de forma decreciente según el porcentaje de gasto público. No hay datos del gasto privado en Colombia.

La financiación de la educación terciaria presenta una mayor participación de recursos privados (Gráfico 2.24b). En la OCDE, la financiación pública representa el 67 % del gasto total y la privada el 28 %, mientras que en la UE25 estos porcentajes son del 74 % y del 21 %, respectivamente. España destina financiación pública al 64 % del gasto en educación terciaria, 3 puntos porcentuales por debajo de la media de la OCDE y 10 por debajo de la UE25, mientras que la financiación privada alcanza el 34 %, situándose por encima de ambas referencias internacionales.

Las diferencias entre países son especialmente acusadas en este nivel educativo. Noruega (91 %), Finlandia (88 %), Alemania (83 %) y Suecia (82 %) mantienen sistemas financiados mayoritariamente con recursos públicos, mientras que Reino Unido (22 %), Japón (36 %), Estados Unidos (38 %) y Chile (41 %) presentan una participación mucho mayor de la financiación privada. En cuanto a las fuentes no nacionales, su contribución continúa siendo reducida en la mayoría de los países, aunque adquiere una mayor relevancia en Portugal (14 %), Grecia (11 %) y Finlandia (7 %). Las fuentes de financiación no nacionales incluyen, entre otras, fondos procedentes de organismos internacionales o supranacionales, como los programas de financiación de la Unión Europea destinados a apoyar infraestructuras, investigación e innovación en las instituciones de educación superior (European Commission, 2025).

Cuadro 2.1. La variabilidad regional del gasto educativo por estudiante

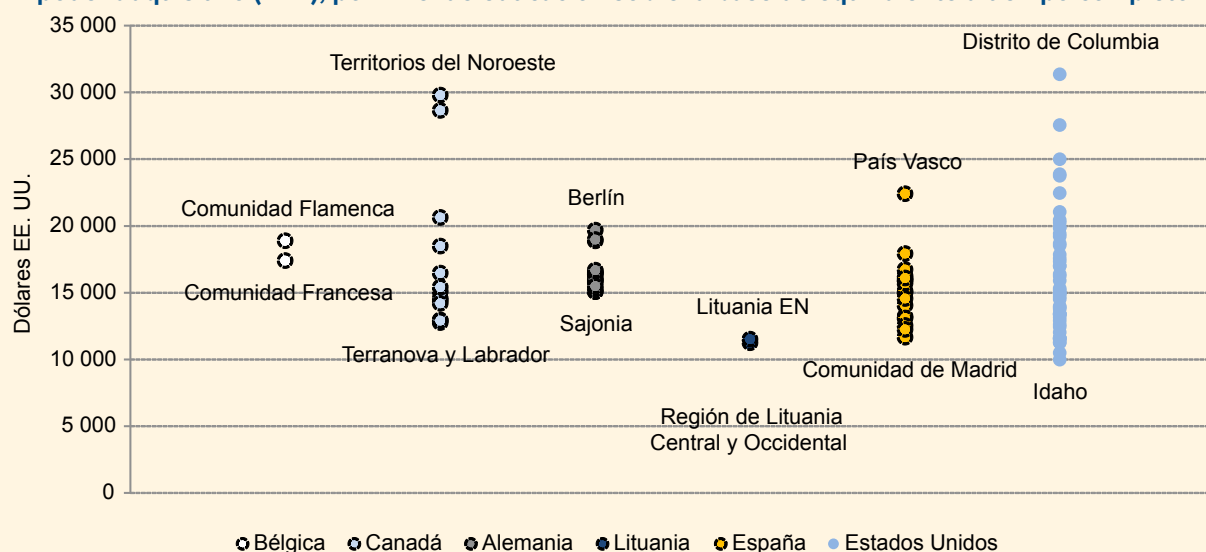
En los sistemas educativos descentralizados, los gobiernos regionales o locales desempeñan un papel fundamental en la financiación de la educación. Como consecuencia, el gasto por estudiante puede presentar diferencias entre los distintos territorios de un mismo país. Estas diferencias responden a múltiples factores, entre ellos la organización del sistema educativo, el reparto de competencias entre administraciones, los mecanismos de financiación territorial, las características demográficas o los mayores costes asociados a la prestación del servicio educativo en determinadas zonas, como las áreas rurales o los territorios con baja densidad de población. En algunos casos, además, los sistemas de financiación incorporan mecanismos de redistribución destinados a garantizar un nivel comparable de recursos entre territorios con distintas capacidades de gasto. Por ello, las diferencias en el gasto por estudiante no deben interpretarse necesariamente como diferencias en la calidad de la educación, sino que reflejan también las características institucionales, económicas y geográficas de cada territorio. El análisis regional del gasto por estudiante permite conocer la magnitud de estas diferencias internas y contextualizarlas mediante la comparación internacional, situando el nivel de inversión de las distintas regiones dentro del conjunto de países participantes.

Las diferencias regionales en el gasto por estudiante son muy reducidas en Lituania y Bélgica. En Lituania, la diferencia entre las dos regiones consideradas es inferior a 300 dólares PPA, mientras que en Bélgica la distancia entre la Comunidad Francesa y la Comunidad Flamenca es inferior a 1 500 dólares PPA (Gráfico A). Alemania también presenta una variabilidad relativamente moderada entre los *länder*, con valores comprendidos entre aproximadamente 15 100 dólares PPA en Sajonia y Renania del Norte-Westfalia y 19 700 dólares PPA en Berlín.

Las mayores diferencias se observan en Canadá y, especialmente, en Estados Unidos. En Canadá, el gasto por estudiante oscila entre 12 800 dólares PPA en Terranova y Labrador y cerca de 29 800 dólares PPA en los Territorios del Noroeste. En Estados Unidos, la diferencia es aún mayor, desde aproximadamente 10 000 dólares PPA en Idaho hasta más de 31 000 dólares PPA en el Distrito de Columbia. Estas diferencias pueden estar relacionadas, entre otros factores, con los mayores costes de prestación del servicio educativo en territorios con baja densidad de población o características geográficas singulares.

En España, el gasto por estudiante presenta una variabilidad intermedia en comparación con el resto de los países analizados. La Comunidad de Madrid registra el menor gasto por estudiante (11 684 dólares PPA), mientras que el País Vasco alcanza el valor más elevado (22 433 dólares PPA), con una diferencia de 10 749 dólares PPA entre ambas comunidades autónomas. Aunque esta variación es superior a la observada en Alemania o Bélgica, resulta sensiblemente inferior a la existente en Canadá y Estados Unidos.

Gráfico A (extracto de la Figura C1.5). Variación regional en el gasto total anual por estudiante en educación primaria y secundaria (2023). 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 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 (2026). *Education at a Glance 2026*. Indicador C1.

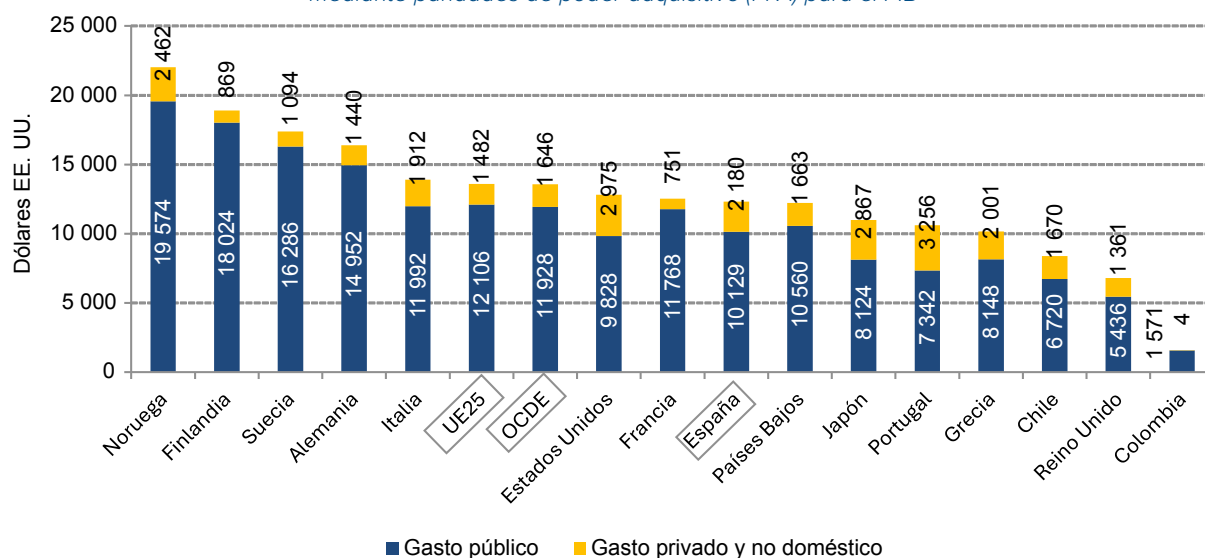
2.3.2 La financiación de la educación infantil

La inversión en educación infantil puede mejorar el acceso y la calidad de la atención y educación ofrecidas a la primera infancia. Además, constituye una herramienta de política educativa y social para favorecer la participación de las mujeres en el mercado laboral, promover la equidad al proporcionar bases sólidas para el aprendizaje desde edades tempranas y, en algunos países, contribuir a afrontar el reto demográfico mediante el apoyo a la conciliación y el fomento de la natalidad.

La interpretación de los indicadores de financiación de la educación infantil requiere, no obstante, algunas consideraciones específicas. La atención a los niños y niñas de estas edades exige una supervisión más intensa y ratios de personal más reducidos, lo que incrementa el coste de los programas. Asimismo, la organización de esta etapa difiere notablemente entre países en cuanto a las edades atendidas, el carácter gratuito o no de los servicios y la duración diaria de la asistencia. Dado que no es posible calcular el número de niños y niñas matriculados a tiempo completo, el gasto por alumno se obtiene dividiendo el gasto total entre el número de matriculados, lo que puede afectar a la comparabilidad internacional. Además, la información financiera no está disponible para todos los programas de desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01), por lo que la mayor parte del análisis se centra en la educación preprimaria (CINE 02), sin incluir otras modalidades de atención infantil que no cumplen los criterios de clasificación de la CINE.

Gráfico 2.25 (extracto de la Tabla C2.1)

Gasto por niño en las instituciones de educación preprimaria, según la fuente de financiación (2023)

Gasto directo en las instituciones educativas, expresado en dólares estadounidenses equivalentes mediante paridades de poder adquisitivo (PPA) para el PIB

Nota: países ordenados de mayor a menor gasto por estudiante en educación preprimaria. Los datos de Estados Unidos son de 2022.

El gasto total anual en España por niño o niña en educación infantil es de 12 575 dólares PPA, siendo de 13 213 dólares PPA en los programas de desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01) y de 12 309 dólares PPA en los programas de preprimaria.

El gasto anual por niño o niña en educación infantil (CINE 0) asciende en España a 12 575 dólares PPA, cifra inferior a la media de la UE25 (13 889 dólares) y de la OCDE (13 904 dólares). Sin embargo, esta comparación debe interpretarse con cautela, ya que muchos países no disponen de información financiera para los programas de desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01), lo que limita la comparabilidad internacional (Tabla C2.1, *Education at a Glance 2026*).

En los países con información disponible para los programas de desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01), el gasto por niño presenta una elevada variabilidad. Los niveles más altos corresponden a Noruega (39 665 dólares PPA) y Finlandia (35 919 dólares PPA), seguidos de Alemania y Suecia. España destina 13 213 dólares PPA por niño en este nivel, muy por debajo de los países nórdicos, aunque por encima de Chile y del Reino Unido. La financiación pública alcanza en España los 9 745 dólares PPA, aproximadamente el 74 % del gasto total, una proporción inferior a la observada en los países nórdicos, donde la financiación pública cubre prácticamente la totalidad del gasto (Tabla C2.1, *Education at a Glance 2026*).

En educación preprimaria (CINE 02), el gasto total por niño en España se sitúa en 12 309 dólares PPA, también por debajo de la media de la UE25 (13 588 dólares) y de la OCDE (13 574 dólares) (Gráfico 2.25). Entre los países considerados, Noruega (22 036 dólares PPA), Finlandia (18 893), Suecia (17 380) y Alemania (16 392) registran los niveles de gasto más elevados, mientras que Colombia (1 575), Reino Unido (6 798), Chile (8 390) y Grecia (10 148) presentan los más reducidos.

La financiación pública continúa siendo la principal fuente de financiación de la educación preprimaria en la mayoría de los países. En España, el gasto público asciende a 10 129 dólares PPA, lo que representa alrededor del 82 % del gasto total, porcentaje inferior al observado en la UE25 (89 %) y en la OCDE (88 %). Los países nórdicos, junto con Francia, presentan una mayor participación de la financiación pública, mientras que en Reino Unido, Chile, Portugal, Japón y Estados Unidos las aportaciones privadas tienen un peso relativamente mayor.

GASTO POR NIÑO DE 3 A 5 AÑOS EN EDUCACIÓN INFANTIL

Para analizar la evolución de la inversión en educación infantil, la OCDE utiliza el gasto público por niño de 3 a 5 años en lugar del gasto por niño o niña matriculado en educación preprimaria (CINE 02). Este enfoque permite realizar comparaciones más homogéneas entre países, ya que evita las diferencias derivadas de la edad de acceso a la educación primaria y de la distinta organización de la educación infantil. Mientras que en algunos sistemas educativos los niños de 5 años permanecen mayoritariamente en educación preprimaria, en otros ya están escolarizados en educación primaria. Al considerar un mismo grupo de edad, el indicador proporciona una base más comparable para analizar la evolución de la inversión en la educación infantil.

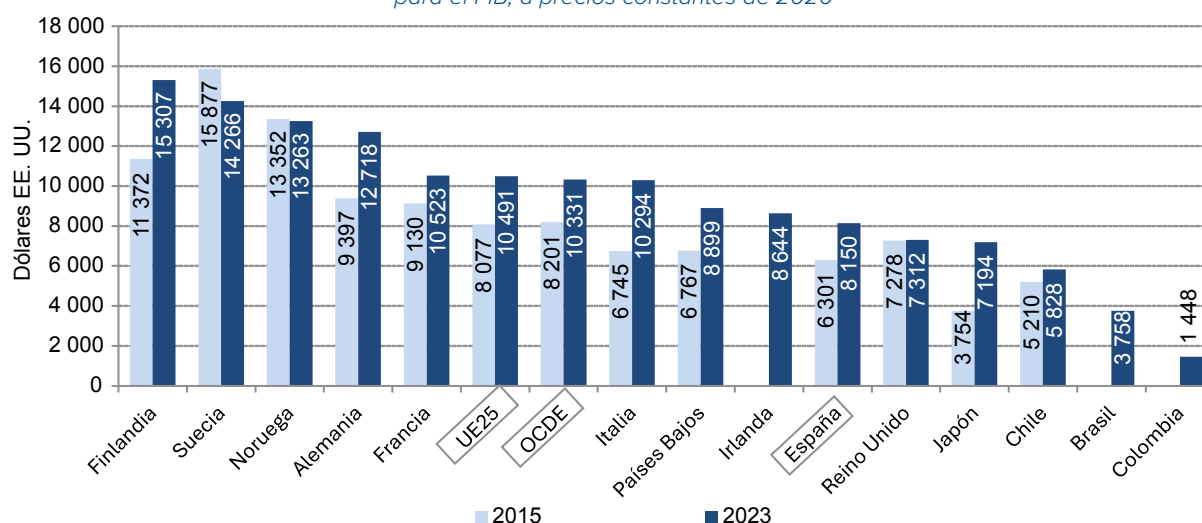
En 2023, el gasto público por niño de 3 a 5 años alcanza los 10 331 dólares PPA en la media de la OCDE y los 10 491 dólares PPA en la UE25. España destina 8 150 dólares PPA, una cifra inferior a ambas referencias internacionales. Entre los países analizados, los niveles más elevados corresponden a Finlandia (15 307 dólares PPA), Suecia (14 266), Noruega (13 263) y Alemania (12 718). En el extremo opuesto se sitúan Colombia (1 448), Brasil (3 758) y Chile (5 828) (Gráfico 2.26).

Entre 2015 y 2023, el gasto público por niño aumentó en la mayoría de los países. En España creció un 29 %, desde 6 301 hasta 8 150 dólares PPA, un incremento ligeramente inferior al registrado en la UE25 (32 %) y en la OCDE (34 %). Los mayores aumentos se observan en Japón (92 %) e Italia (53 %), seguidos de Finlandia y Alemania, ambos con un 35 %. Por el contrario, el gasto disminuyó en Suecia (-10 %) y se mantuvo prácticamente estable en Noruega (-1 %) y Reino Unido (0 %). Pese a estos descensos, Suecia y Noruega continúan presentando algunos de los niveles de gasto más elevados en 2023.

Gráfico 2.26 (extracto de la Tabla C2.3)

Evolución del gasto público por niño de 3 a 5 años (2015 y 2023)

En dólares estadounidenses equivalentes, convertidos mediante paridades de poder adquisitivo (PPA) para el PIB, a precios constantes de 2020



Nota: países ordenados de forma decreciente según el gasto público por niño de 3 a 5 años en 2023.

DISTRIBUCIÓN DEL GASTO EN LAS INSTITUCIONES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN INFANTIL

En España, el 94 % del gasto en las instituciones públicas de educación infantil corresponde a gasto corriente y, de este, más de tres cuartas partes se destinan a la remuneración del personal.

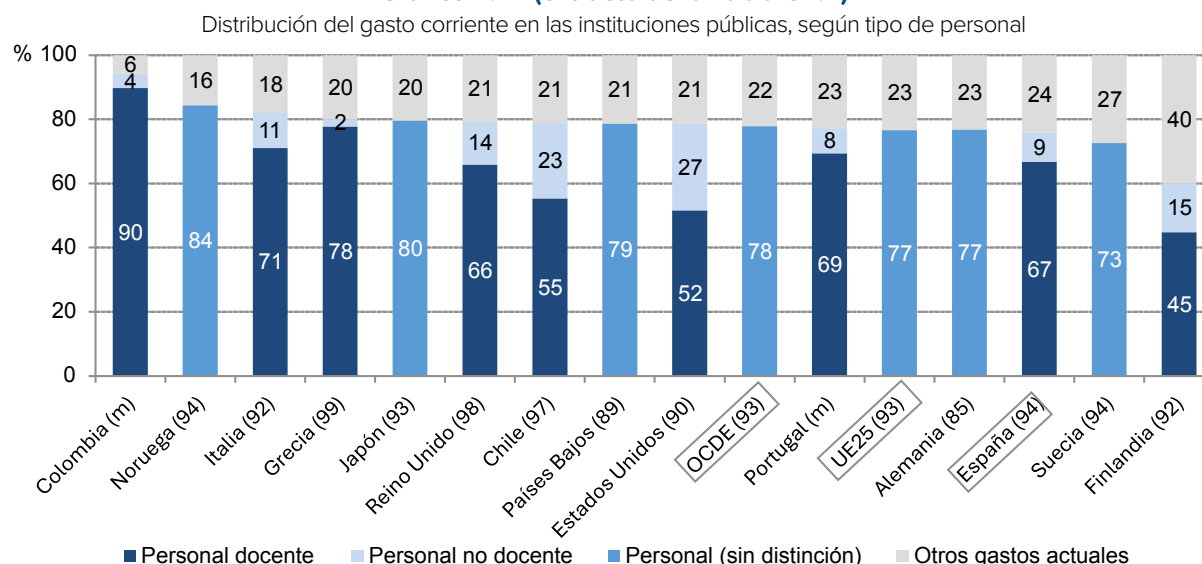
En la educación preprimaria, la mayor parte del gasto de las instituciones públicas corresponde a gasto corriente, que representa el 94 % del gasto total en España, una proporción prácticamente idéntica a la registrada en la OCDE (93 %) y en la UE25 (93 %). Dentro del gasto corriente, la remuneración del personal

constituye el principal componente, concentrando el 76 % del gasto total en España (67 % correspondiente al personal docente y 9 % al personal no docente), mientras que el 24 % restante se destina a otros gastos corrientes (Gráfico 2.27).

La remuneración del personal representa la mayor parte del gasto corriente en todos los países analizados, aunque con diferencias en su composición. En España, el personal docente concentra más de dos terceras partes del gasto corriente (67 %), una proporción similar a la observada en Portugal (69 %) y Reino Unido (66 %), aunque inferior a la registrada en Colombia (90 %), Grecia (78 %) o Italia (71 %). Por otro lado, Chile (23 %) o Estados Unidos (27 %) destacan por el elevado peso del personal no docente, muy por encima del observado en España (9 %).

En los países que no distinguen entre personal docente y no docente, la remuneración del personal representa también el principal componente del gasto corriente, alcanzando el 84 % en Noruega, el 80 % en Japón, el 79 % en Países Bajos y el 78 % en la media de la OCDE. En el extremo opuesto, Finlandia presenta la menor proporción de gasto destinada a personal (60 %), como consecuencia del mayor peso de otros gastos corrientes, que representan el 40 % del total.

Gráfico 2.27 (extracto de la Tabla C2.2)



Nota: entre paréntesis, porcentaje del gasto total destinado a gastos corrientes (no hay datos de Colombia y Portugal). Países ordenados de forma decreciente según el porcentaje de gasto total destinado a personal.

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

La educación primaria (CINE 1) y la primera etapa de educación secundaria (CINE 2) constituyen la enseñanza obligatoria en todos los países de la OCDE. En la mayoría de los sistemas educativos, ambos niveles forman parte de una misma etapa educativa y comparten mecanismos de financiación, organización institucional y modelos de provisión. Asimismo, la práctica totalidad de los programas impartidos en estos niveles tienen una orientación general, mientras que la diferenciación entre enseñanzas generales y profesionales adquiere mayor relevancia en la segunda etapa de educación secundaria. En España, estos niveles se corresponden con la Educación Primaria y los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria.

El análisis del gasto total por estudiante permite comparar el volumen de recursos destinados a estas etapas educativas, independientemente del origen de la financiación. Aunque los niveles de gasto presentan diferencias entre países, estas suelen ser menores entre educación primaria y primera etapa de educación secundaria que entre unos sistemas educativos y otros.

España destina 12 767 dólares PPA por estudiante en educación primaria y 14 270 dólares PPA en la primera etapa de educación secundaria, cifras inferiores a las medias de la OCDE y de la UE25 en ambos niveles. Sin embargo, cuando el gasto se relaciona con el PIB per cápita, el esfuerzo inversor de España se sitúa por encima de ambas referencias internacionales.

El gasto total por estudiante asciende en España a 12 767 dólares PPA en educación primaria y a 14 270 dólares PPA en la primera etapa de educación secundaria, situándose en ambos casos por debajo de las medias de la OCDE (13 639 y 15 287 dólares PPA, respectivamente) y de la UE25 (13 038 y 15 428 dólares PPA) (Gráfico 2.28).

Las diferencias entre países son considerables. En educación primaria, Noruega registra el mayor gasto por estudiante (19 711 dólares PPA), seguida de Suecia y Estados Unidos. En la primera etapa de educación secundaria, Finlandia presenta el valor más elevado (21 706 dólares PPA), seguida de Países Bajos (20 493 dólares PPA) y Noruega (19 711 dólares PPA). En el extremo opuesto, Colombia registra el menor gasto en ambos niveles, seguida de Chile y Grecia.

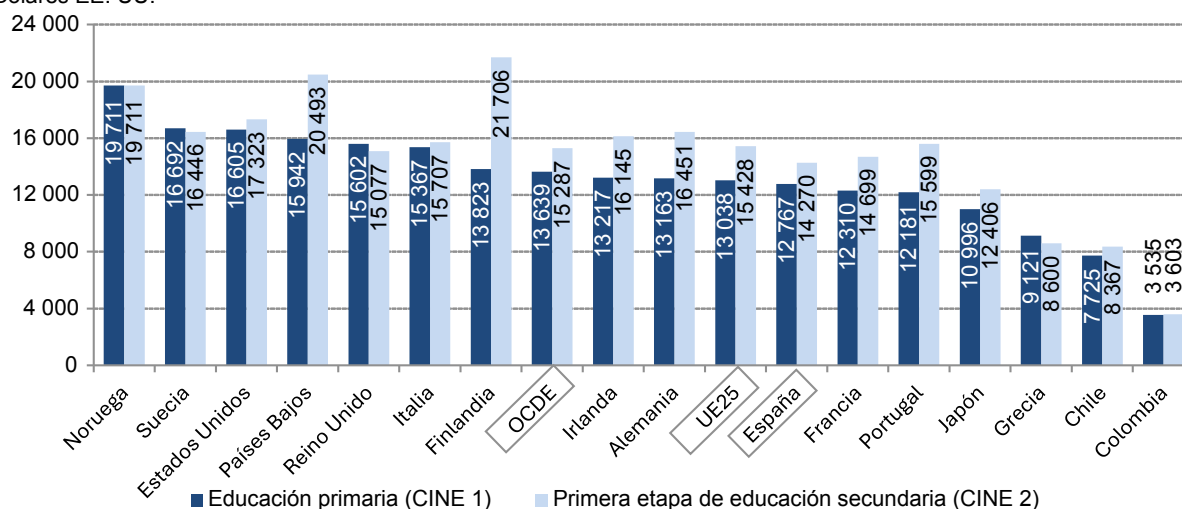
Entre los países considerados, el gasto por estudiante es generalmente superior en la primera etapa de educación secundaria que en educación primaria. En España, la diferencia alcanza los 1 503 dólares PPA. Las mayores diferencias se observan en Finlandia, donde el gasto en la primera etapa de educación secundaria supera en 7 883 dólares PPA al de educación primaria, y en Países Bajos, con una diferencia de 4 550 dólares PPA. Por el contrario, Grecia, Suecia y Reino Unido presentan un gasto ligeramente superior en educación primaria, mientras que en Noruega es idéntico en ambos niveles.

Gráfico 2.28 (extracto de la Tabla C3.1)

Gasto total por estudiante en instituciones educativas para todos los servicios, en educación primaria y primera etapa de educación secundaria (2023)

En dólares estadounidenses equivalentes convertidos mediante paridades de poder adquisitivo (PPA) para el PIB, por nivel de educación sobre la base de estudiante equivalente a tiempo completo

Dólares EE. UU.



Nota: países ordenados de mayor a menor gasto total por estudiante en educación primaria. Los datos de Estados Unidos son de 2022.

El gasto total por estudiante también varía según el tipo de institución. En la mayoría de los países analizados, el gasto por estudiante es superior en los centros públicos que en los privados, aunque la magnitud de esta diferencia difiere notablemente entre sistemas educativos. En España, el gasto en la primera etapa de educación secundaria asciende a 15 890 dólares PPA por estudiante en los centros públicos y a 10 803 dólares PPA en los privados, una diferencia superior a la registrada en la media de la OCDE (15 552 y 14 275 dólares PPA,

respectivamente) y en la UE25 (15 817 y 14 376 dólares PPA). Las mayores diferencias a favor de los centros públicos se observan en países como Finlandia, Italia y Portugal, mientras que en Chile y Alemania las diferencias son más reducidas. Grecia y el Reino Unido constituyen las principales excepciones, al registrar un mayor gasto por estudiante en los centros privados que en los públicos (Tabla C3.1, *Education at a Glance 2026*).

Las diferencias entre centros públicos y privados pueden responder a distintos factores, como la composición del alumnado escolarizado, la estructura de la red de centros, los modelos de financiación o el alcance de los servicios prestados. En España, la mayor diferencia observada entre ambos tipos de centros puede estar relacionada, entre otros aspectos, con el mayor peso de la red pública en la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y en la prestación del servicio educativo en zonas rurales o de menor densidad de población, circunstancias que incrementan el coste medio por estudiante.

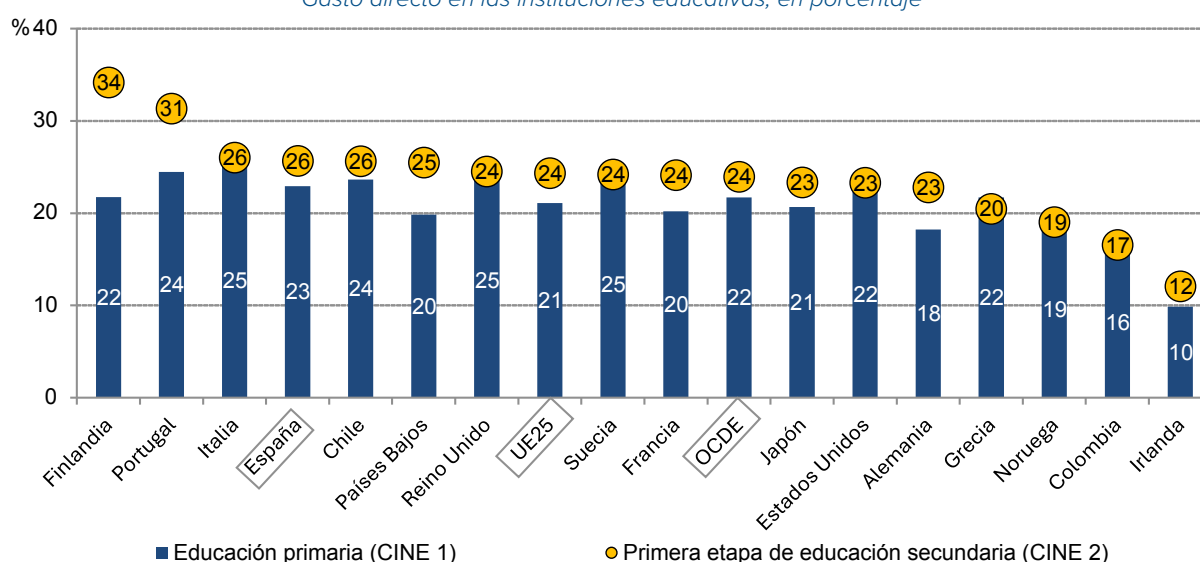
EL GASTO COMO PORCENTAJE DEL PIB Y DEL PIB PER CÁPITA

El gasto por estudiante ofrece una medida de los recursos destinados a cada alumno, mientras que el gasto en relación con el PIB refleja el esfuerzo económico que cada país dedica a financiar estas etapas educativas (Tabla C3.4, *Education at a Glance 2026*). Ambos indicadores proporcionan perspectivas complementarias y pueden dar lugar a resultados diferentes. En educación primaria, España destina el 1,36 % del PIB a la financiación total de este nivel, una proporción prácticamente igual a la media de la OCDE (1,37 %) y superior a la de la UE25 (1,21 %). En la primera etapa de educación secundaria, el gasto representa el 0,90 % del PIB, ligeramente inferior a la media de la OCDE y de la UE25 (0,94 % en ambos casos). Algunos países, como Alemania, presentan un gasto por estudiante superior al de España, pero dedican una menor proporción de su PIB a la educación primaria (0,71 %). Por el contrario, Brasil destina una proporción relativamente elevada de su PIB (1,38 % en educación primaria, considerando únicamente el gasto público) pese a registrar un gasto por estudiante notablemente inferior. Estas diferencias ponen de manifiesto que el gasto por estudiante depende tanto del volumen total de recursos invertidos como del tamaño de la economía y del número de estudiantes escolarizados.

Gráfico 2.29 (extracto de la Tabla C3.5)

Gasto en las instituciones de educación primaria y de la primera etapa de educación secundaria por estudiante equivalente a tiempo completo, como porcentaje del PIB per cápita (2023)

Gasto directo en las instituciones educativas, en porcentaje



Nota: países ordenados de mayor a menor gasto en educación primaria como porcentaje del PIB per cápita. Los datos de Estados Unidos son de 2022.

Una perspectiva adicional se obtiene al expresar el gasto por estudiante como porcentaje del PIB per cápita, indicador que relaciona la inversión educativa con el nivel medio de riqueza de cada país. En educación primaria, el gasto por estudiante representa en España el 23 % del PIB per cápita, situándose ligeramente por encima de las medias de la OCDE (22 %) y de la UE25 (21 %). En la primera etapa de educación secundaria este porcentaje asciende al 26 %, por encima de la OCDE y de la UE25 (24 % en ambos casos) (Gráfico 2.29). Así, aunque España invierte menos por estudiante en términos absolutos que la media de los países de referencia, el esfuerzo relativo realizado en función de su nivel de renta es superior al de la OCDE y la UE25.

Las diferencias entre países son menores que cuando el gasto se expresa en dólares PPA. Finlandia (34 %) y Portugal (31 %) registran los mayores valores en la primera etapa de educación secundaria, mientras que Irlanda presenta los más bajos en ambos niveles (10 % en educación primaria y 12 % en la primera etapa de educación secundaria).

EVOLUCIÓN DEL GASTO DESTINADO AL SALARIO DEL PERSONAL POR ESTUDIANTE

La remuneración del personal constituye el principal componente del gasto corriente de las instituciones educativas. El gasto en remuneración por estudiante depende no solo de los salarios del personal docente y no docente, sino también de la relación entre el número de estudiantes y de profesionales, de la composición de las plantillas y de la organización del tiempo de enseñanza. Por tanto, este indicador permite analizar los recursos destinados al personal en relación con el alumnado escolarizado, pero no constituye una medida directa del nivel salarial del profesorado.

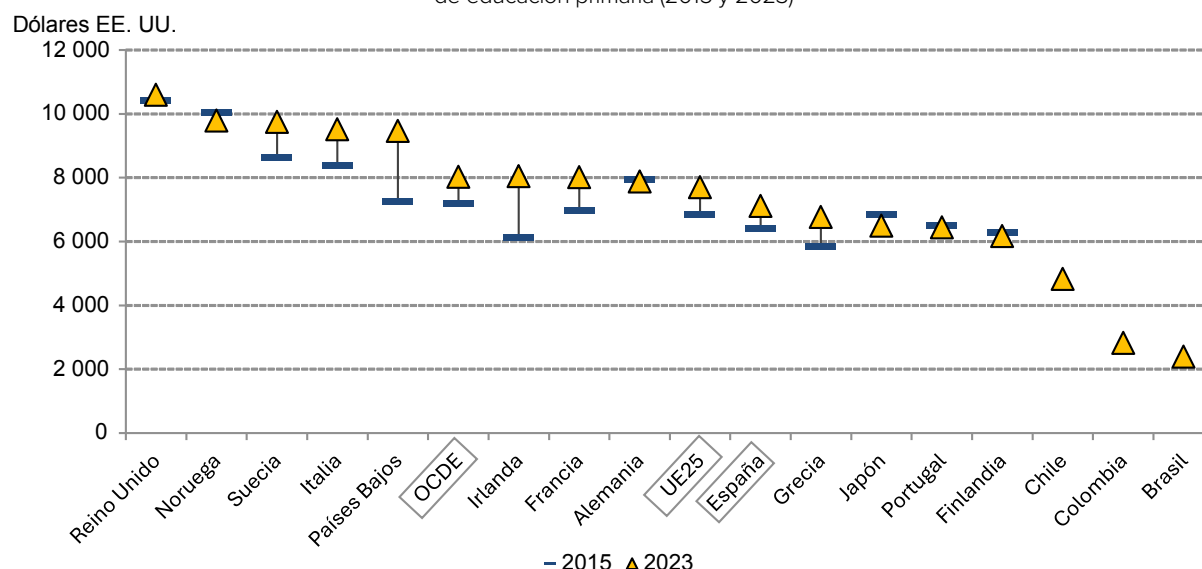
Entre 2015 y 2023, el gasto en remuneración del personal por estudiante aumentó en España un 10,9 %, hasta alcanzar los 7 126 dólares PPA, situándose por debajo de las medias de la OCDE y de la UE25.

En 2023, el gasto en remuneración del personal por estudiante en educación primaria alcanzó en España los 7 126 dólares PPA, inferior a la media de la OCDE (8 035 dólares) y de la UE25 (7 710 dólares) (Gráfico 2.30). Entre los países representados, el Reino Unido registra el mayor gasto por estudiante (10 612 dólares), seguido de Noruega, Suecia e Italia, mientras que Brasil, Colombia y Chile presentan los niveles más reducidos.

Entre 2015 y 2023, el gasto en remuneración del personal por estudiante aumentó un 10,9 % en España, una evolución inferior a la registrada en la OCDE (15,0 %) y en la UE25 (17,1 %). Los mayores incrementos entre los países analizados corresponden a Irlanda (31,1 %) y Países Bajos (30,6 %), mientras que Grecia, Francia, Italia y Suecia también registran aumentos superiores al 12 %. En cambio, Japón, Noruega, Finlandia, Alemania y Portugal presentan ligeros descensos respecto a 2015, aunque en el caso de Noruega el gasto continúa situándose entre los más elevados de los países representados.

Gráfico 2.30 (extracto de la Tabla C3.3)

Evolución del gasto en salarios del personal por estudiante equivalente a tiempo completo en las instituciones de educación primaria (2015 y 2023)



Nota: países ordenados de forma decreciente según el gasto en salarios del personal por estudiante en 2023.

2.3.4 La financiación de la segunda etapa de educación secundaria

En la segunda etapa de educación secundaria, los sistemas educativos suelen ofrecer programas de orientación general y programas de formación profesional. Ambos presentan características organizativas y objetivos distintos, lo que se traduce en diferencias en los costes de impartición y, en consecuencia, en el gasto público por estudiante. La formación profesional requiere con frecuencia equipamientos técnicos específicos, talleres y materiales especializados, además de grupos de menor tamaño para el desarrollo de actividades prácticas, factores que incrementan su coste respecto a los programas generales.

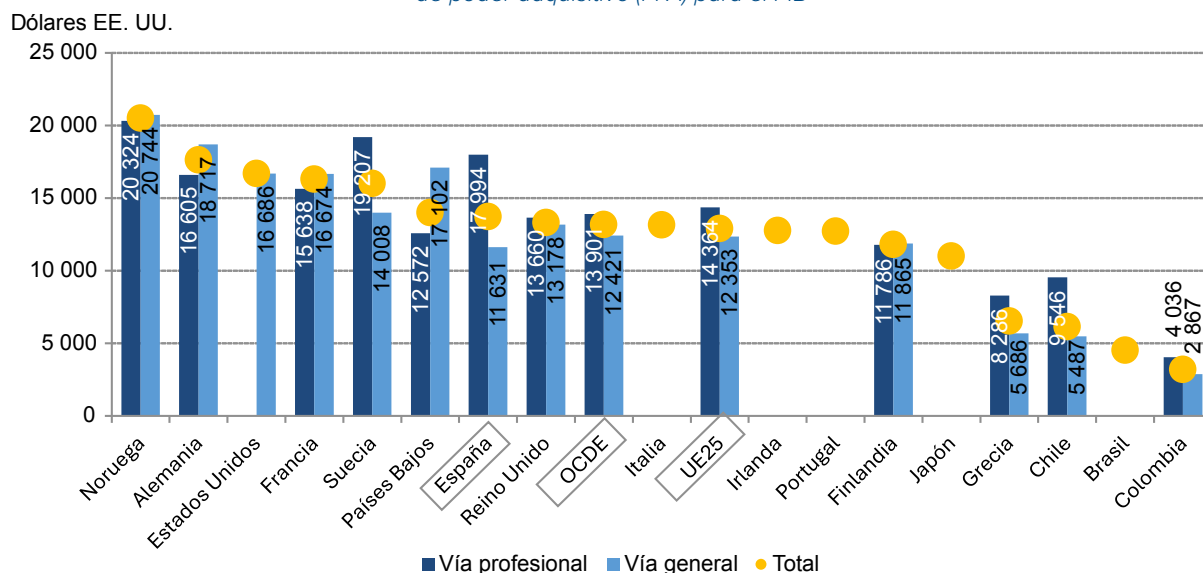
España destina 13 716 dólares PPA de gasto público por estudiante en la segunda etapa de educación secundaria, por encima de la media de la OCDE y de la UE25, y registra la mayor diferencia de gasto entre los programas de formación profesional y los de vía general de los países analizados.

El gasto público por estudiante en la segunda etapa de educación secundaria asciende en España a 13 716 dólares PPA, situándose ligeramente por encima de la media de la OCDE (13 174 dólares) y de la UE25 (12 894 dólares) (Gráfico 2.31). Entre los países representados, Noruega registra el mayor gasto por estudiante (20 521 dólares), seguida de Alemania, Estados Unidos y Francia, mientras que Colombia, Brasil y Chile presentan los niveles más reducidos.

Gráfico 2.31 (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 (2023)

Gasto directo en las instituciones educativas en dólares estadounidenses equivalentes mediante paridades de poder adquisitivo (PPA) para el PIB



Nota: los datos incluyen también 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. Países ordenados de forma decreciente según el gasto público total.

La desagregación por orientación del programa muestra que, en la mayoría de los países, el gasto público por estudiante es superior en la formación profesional que en la vía general. En España, el gasto alcanza 17 994 dólares PPA por estudiante en la formación profesional, frente a 11 631 dólares en la vía general, una diferencia de 6 363 dólares, la mayor entre los países analizados. De media, esta diferencia se reduce a 1 480 dólares en la OCDE y a 2 011 dólares en la UE25. No obstante, existen excepciones como Alemania, Noruega y Países Bajos, donde el gasto público es superior en los programas generales.

Las diferencias de gasto entre ambas vías responden, en parte, a los mayores costes asociados a la formación profesional. Estos programas requieren con frecuencia equipamiento técnico especializado, especialmente en ámbitos tecnológicos e industriales, así como instalaciones específicas para el desarrollo de actividades prácticas. Además, determinadas enseñanzas precisan grupos de menor tamaño, lo que incrementa el coste por estudiante. La distribución del alumnado entre las distintas familias profesionales también influye en el gasto, ya que especialidades como la construcción o la fabricación industrial suelen requerir mayores recursos que aquellas orientadas al sector servicios. No obstante, la organización de la formación profesional varía entre países. En aquellos donde una parte importante de la formación práctica se desarrolla en empresas, estas asumen una parte significativa de los costes de la formación, lo que reduce el gasto público por estudiante y puede dar lugar a niveles de gasto inferiores a los de la vía general (OECD, 2026a).

EL GASTO PÚBLICO COMO PORCENTAJE DEL PIB PER CÁPITA

La comparación del gasto público por estudiante con el PIB per cápita permite valorar el esfuerzo inversor realizado en relación con el nivel de riqueza de cada país. Este indicador facilita la comparación entre sistemas educativos con distintos niveles de renta y refleja la inversión destinada a cada estudiante en relación con la capacidad económica nacional.

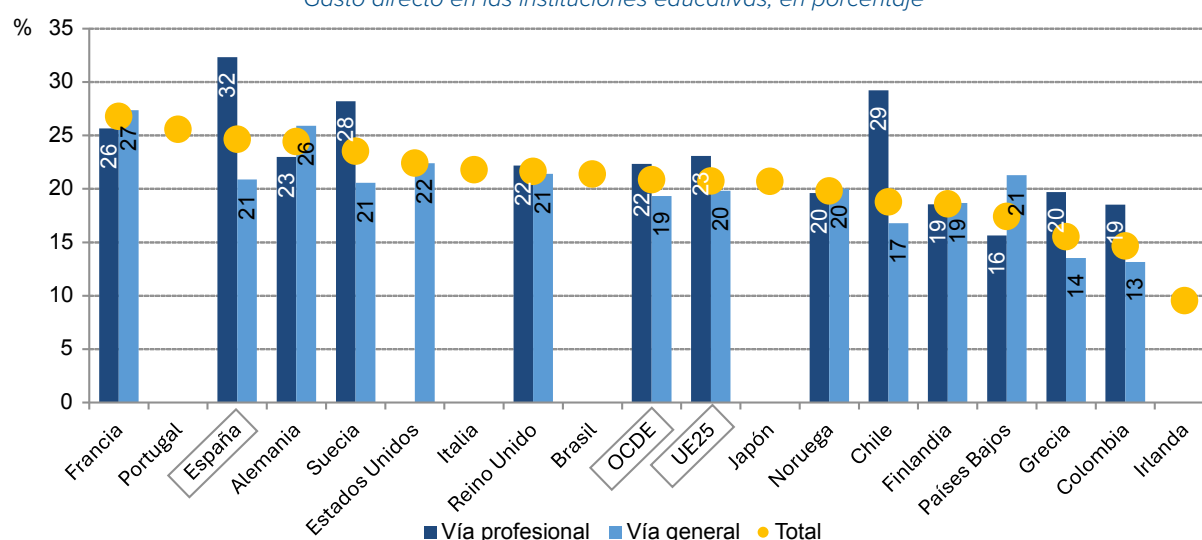
En España, el gasto público por estudiante en la segunda etapa de educación secundaria representa el 25 % del PIB per cápita, por encima de las medias de la OCDE y de la UE25. La diferencia entre la formación profesional y la vía general es una de las más elevadas entre los países analizados.

El gasto público por estudiante en la segunda etapa de educación secundaria equivale en España al 25 % del PIB per cápita, cuatro puntos porcentuales por encima de las medias de la OCDE y de la UE25 (21 % en ambos casos) (Gráfico 2.32). Entre los países representados, Francia y Portugal registran los valores más elevados, mientras que Irlanda presenta el más reducido.

Gráfico 2.32 (extracto de la Tabla C4.5)

Gasto público en las instituciones de segunda etapa de educación secundaria por estudiante equivalente a tiempo completo, como porcentaje del PIB per cápita (2023), por orientación de programa

Gasto directo en las instituciones educativas, en porcentaje



Nota: los datos incluyen también 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. Países ordenados de forma decreciente según el gasto público total.

La desagregación por orientación del programa muestra que, en España, el gasto por estudiante representa el 32 % del PIB per cápita en la formación profesional y el 21 % en la vía general, una diferencia de 11 puntos porcentuales, entre las más altas de los países analizados. De media, esta diferencia es de 3 puntos porcentuales tanto en la OCDE (22 % frente a 19 %) como en la UE25 (23 % frente a 20 %). Por el contrario, en Alemania, Francia y Países Bajos, el gasto relativo por estudiante es superior en la vía general, mientras que Noruega y Finlandia presentan niveles prácticamente idénticos en ambas orientaciones.

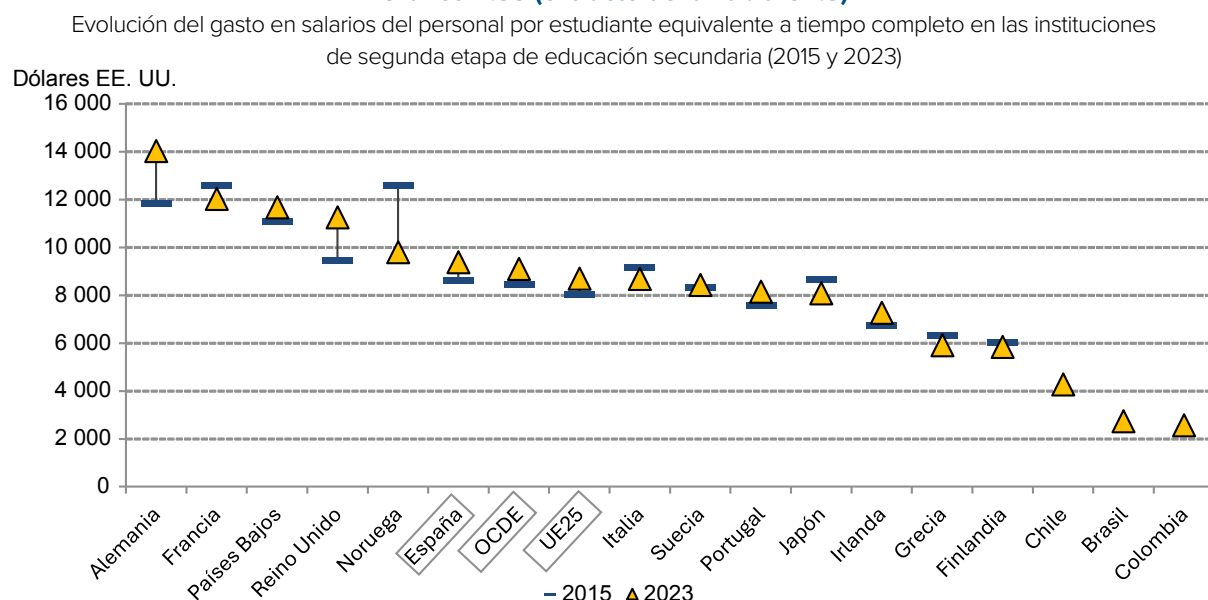
EVOLUCIÓN DEL GASTO DESTINADO AL SALARIO DEL PERSONAL POR ESTUDIANTE

La remuneración del personal docente y no docente constituye el principal componente del gasto corriente de las instituciones de segunda etapa de educación secundaria. Su evolución por estudiante refleja tanto los cambios en las retribuciones del personal como las variaciones en el número de estudiantes escolarizados, permitiendo analizar la evolución de los recursos humanos destinados a este nivel educativo.

Entre 2015 y 2023, el gasto en remuneración del personal por estudiante aumentó un 9 % en España, hasta situarse en 9 385 dólares PPA, una evolución similar a la registrada en la OCDE y en la UE25.

En 2023, España destinó 9 385 dólares PPA por estudiante a la remuneración conjunta del personal docente y no docente en la segunda etapa de educación secundaria, una cifra ligeramente superior a la media de la OCDE (9 105 dólares) y de la UE25 (8 693 dólares) (Gráfico 2.33). Entre los países representados, Alemania y Francia registran los niveles más elevados de gasto, mientras que Brasil y Colombia presentan los más reducidos.

Gráfico 2.33 (extracto de la Tabla C4.3)



Nota: 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. Países ordenados de forma decreciente según el gasto en salarios del personal por estudiante en 2023.

Entre 2015 y 2023, el gasto por estudiante aumentó un 9 % en España, una evolución próxima a la media de la OCDE (11 %) y de la UE25 (11 %). Los mayores incrementos entre los países representados corresponden a Reino Unido (19 %) y Alemania (18 %), mientras que Noruega registra el mayor descenso (-22 %).

La evolución de este indicador no depende únicamente de las variaciones en las retribuciones del personal. También está condicionada por los cambios en el número de estudiantes matriculados, ya que los sistemas educativos suelen adaptar sus plantillas con mayor lentitud que la evolución demográfica. Así, una disminución del alumnado puede traducirse en un aumento del gasto por estudiante incluso cuando el gasto total apenas varía, mientras que un incremento de la matrícula puede producir el efecto contrario. Además, en algunos países las diferencias entre la vía general y la formación profesional o la evolución de la matrícula en cada una de ellas también contribuyen a explicar la evolución del gasto por estudiante (OECD, 2026a).

2.3.5 La financiación de la educación terciaria

La expansión de la educación terciaria ha incrementado el número de estudiantes y los recursos necesarios para garantizar una enseñanza de calidad, equitativa y sostenible. En un contexto de creciente presión sobre los presupuestos públicos, muchos países han desarrollado modelos de financiación diversos, que difieren en el grado de participación de las Administraciones públicas, las aportaciones privadas y las políticas de tasas académicas. Al mismo tiempo, las instituciones de educación terciaria desempeñan funciones que trascienden la docencia, especialmente en el ámbito de la investigación y la innovación, lo que influye de forma significativa en el gasto por estudiante. En este contexto, los responsables de las políticas educativas deben conciliar el acceso y la equidad con la sostenibilidad financiera del sistema, garantizando una distribución eficiente de los recursos y una financiación suficiente para atender las distintas funciones de la educación terciaria (OECD, 2026a).

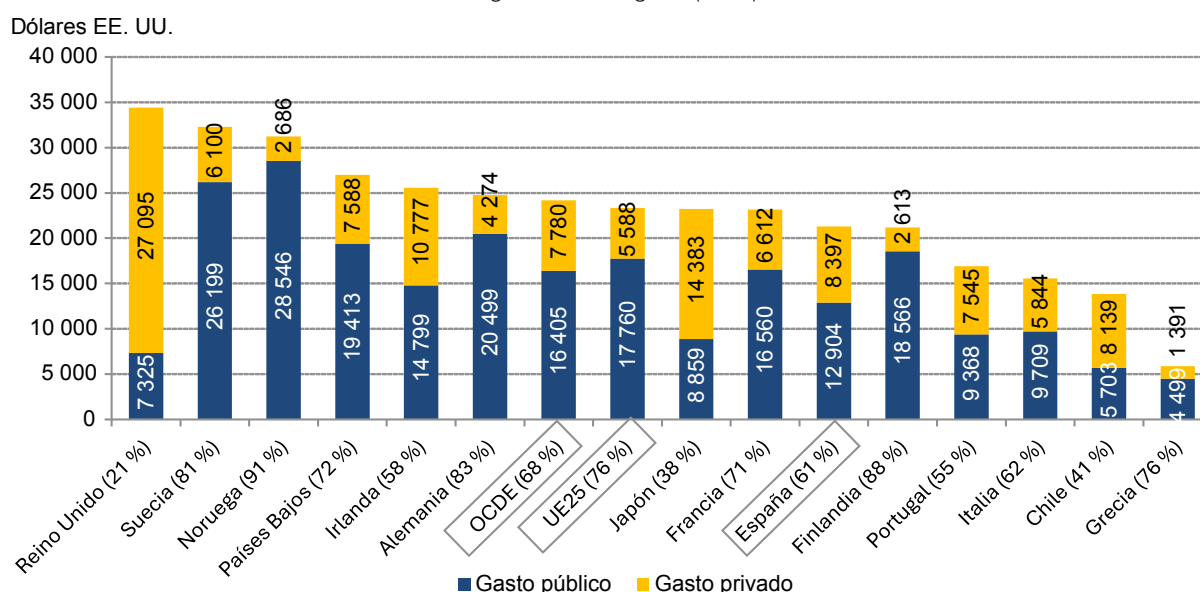
Los programas de grado, máster y doctorado (CINE 6-8) concentran la mayor parte del alumnado y del gasto en educación terciaria en la mayoría de los países. Su financiación combina, en distinta proporción según los sistemas educativos, recursos públicos y privados. Estas diferencias responden a distintos modelos de financiación de la educación superior, que varían en aspectos como las tasas académicas, el reparto de costes entre las Administraciones públicas y el alumnado, o el papel de otras fuentes privadas de financiación. Al mismo tiempo, el gasto por estudiante no depende únicamente de la estructura de financiación, sino también de factores como la intensidad investigadora de las instituciones o las funciones que estas desempeñan, además de la actividad docente.

España destina 21 301 dólares PPA por estudiante de grado, máster y doctorado, de los que el 61 % procede de financiación pública, una proporción inferior a las medias de la OCDE y de la UE25.

El gasto por estudiante en los programas de grado, máster y doctorado asciende en España a 21 301 dólares PPA, situándose por debajo de la media de la OCDE (24 186 dólares) y de la UE25 (23 348 dólares) (Gráfico 2.34). Entre los países representados, el Reino Unido, Suecia y Noruega registran los mayores niveles de gasto por estudiante, mientras que Grecia, Chile e Italia presentan los más reducidos.

Gráfico 2.34 (extracto de la Tabla C5.1)

Gasto total por estudiante equivalente a tiempo completo en programas de grado, máster y doctorado o equivalentes, según fuente de gasto (2023)



Nota: entre paréntesis, porcentaje del gasto público sobre el total. Países ordenados de forma decreciente según el gasto total.

La financiación pública representa en España el 61 % del gasto por estudiante, frente al 68 % de la OCDE y el 76 % de la UE25, lo que refleja un mayor peso relativo de la financiación privada. No obstante, la comparación internacional muestra que no existe una relación directa entre la proporción de financiación pública y el nivel de gasto por estudiante. Países como Suecia y Noruega combinan elevados niveles de gasto con una financiación predominantemente pública, mientras que otros, como el Reino Unido o Japón, alcanzan también niveles elevados de inversión con una participación mucho mayor de la financiación privada. Estas diferencias responden a distintos modelos de financiación de la educación superior, en los que varían las políticas de tasas académicas, el reparto de costes entre los distintos agentes y los mecanismos de apoyo al alumnado (Johnstone, 2004; Židonė-Bylė and Krušinskas, 2025; OECD, 2025a).

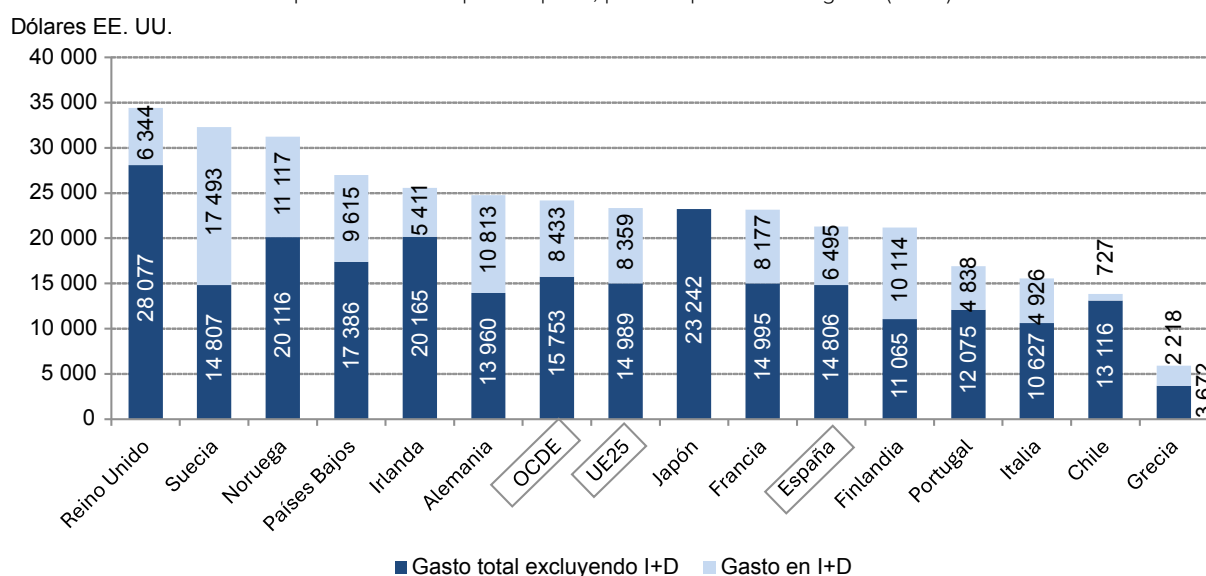
El gasto por estudiante también varía según el tipo de institución. En la mayoría de los países con datos disponibles, el gasto es mayor en las instituciones públicas que en las privadas, debido, entre otros factores, a que las primeras concentran una parte importante de la actividad investigadora y reciben una mayor financiación pública de carácter estructural. En España, el gasto por estudiante en los programas de grado, máster y doctorado asciende a 22 776 dólares PPA en las instituciones públicas, frente a 17 364 dólares en las privadas, una diferencia inferior a la observada en la OCDE (25 631 y 16 669 dólares, respectivamente) y en la UE25 (25 253 y 16 539 dólares) (Tabla C5.1, *Education at a Glance 2026*). No obstante, las diferencias entre países responden también a la diversidad de los sistemas de educación superior y al distinto peso de las instituciones privadas dependientes de financiación pública y de las instituciones privadas independientes (OECD, 2026a).

GASTO EN INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO (I+D)

Las instituciones que imparten programas de grado, máster y doctorado desempeñan, además de su función docente, un papel fundamental en la investigación y la innovación. Por ello, una parte importante del gasto por estudiante corresponde a actividades de investigación y desarrollo (I+D), cuya intensidad varía considerablemente entre países según la organización de sus sistemas de educación superior y el papel que desempeñan las universidades en la investigación científica.

Gráfico 2.35 (extracto de la Tabla C5.1)

Gasto en las instituciones de grado, máster y doctorado por estudiante equivalente a tiempo completo, por componente del gasto (2023)



Nota: países ordenados de forma decreciente según el gasto total. El gasto de Japón incluye el gasto en I+D.

En España, el gasto en I+D representa alrededor del 30 % del gasto por estudiante en los programas de grado, máster y doctorado, una proporción ligeramente inferior a la media de la OCDE y de la UE25.

En España, el gasto en I+D asciende a 6 495 dólares PPA por estudiante, mientras que el gasto destinado a docencia y otras actividades educativas alcanza 14 806 dólares, lo que supone un gasto total de 21 301 dólares PPA por estudiante (Gráfico 2.35). De media, la OCDE destina 8 433 dólares por estudiante a actividades de I+D y 15 753 dólares al resto de funciones de las instituciones, de modo que aproximadamente un tercio del gasto total por estudiante corresponde a investigación.

Las diferencias entre países reflejan, en buena medida, el distinto papel que desempeñan las instituciones de educación superior en los sistemas nacionales de investigación. Países como Suecia, Alemania o Finlandia

destinan una parte muy importante del gasto por estudiante a actividades de I+D, mientras que en Chile o Portugal este componente es mucho más reducido. No obstante, estas comparaciones deben interpretarse con cautela, ya que este indicador únicamente recoge la investigación realizada dentro de las instituciones de educación superior y no la desarrollada en organismos públicos de investigación u otras entidades externas (OECD, 2026a).

EVOLUCIÓN DEL GASTO POR ESTUDIANTE EQUIVALENTE A TIEMPO COMPLETO

La evolución del gasto por estudiante en los programas de grado, máster y doctorado refleja no solo los cambios en la financiación de la educación superior, sino también factores como la evolución demográfica, las variaciones en las retribuciones del personal y las prioridades de inversión de cada sistema educativo.

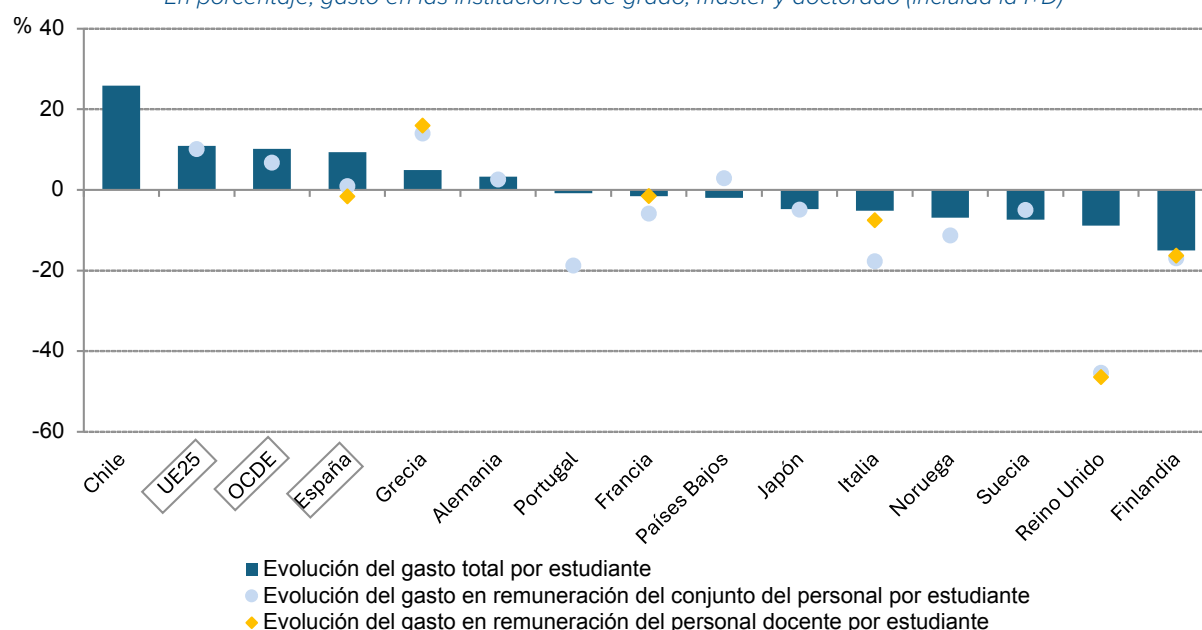
Entre 2015 y 2023, el gasto por estudiante aumentó en España un 9 %, una evolución próxima a las medias de la OCDE y de la UE25. En el mismo periodo, el gasto en remuneración del conjunto del personal permaneció prácticamente estable, mientras que el destinado al personal docente descendió ligeramente.

Entre 2015 y 2023, el gasto total por estudiante aumentó un 9 % en España, un incremento similar al registrado en la OCDE y la UE25 (10 % y 11 %, respectivamente) (Gráfico 2.36). Entre los países representados, Chile registró el mayor incremento (26 %), mientras que Finlandia (-15 %) y Reino Unido (-9 %) experimentaron los mayores descensos.

Gráfico 2.36 (extracto de la Tabla C5.1 y Figura C5.5)

Evolución del gasto por estudiante equivalente a tiempo completo, por tipo de gasto (2015 y 2023)

En porcentaje, gasto en las instituciones de grado, máster y doctorado (incluida la I+D)



Nota: países ordenados de forma decreciente según la variación del gasto total por estudiante.

La evolución del gasto en remuneración del personal fue más moderada. En España, el gasto por estudiante destinado al conjunto del personal aumentó únicamente un 1 %, mientras que el correspondiente al personal docente descendió un 2 %. En conjunto, las diferencias observadas entre países reflejan la influencia de factores como la evolución del número de estudiantes, las políticas retributivas y los cambios en la composición de las plantillas. En algunos sistemas, una reducción de la matrícula puede traducirse en un aumento del gasto por estudiante cuando el ajuste del personal es más lento, mientras que en otros las variaciones responden a cambios en el peso relativo del personal docente, investigador o de administración y servicios (OECD, 2026a).

CAPÍTULO 3

Panorama de la Educación 2026

Indicadores de la OCDE

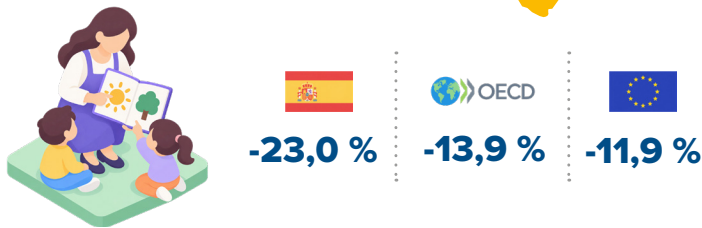
EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

Horas de enseñanza directa del profesorado

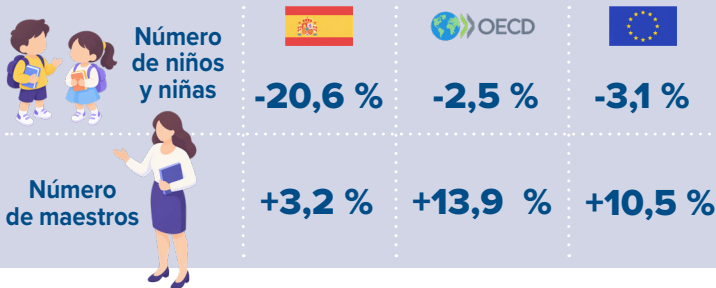


Entre 2017 y 2025, las horas de enseñanza en la primera etapa de educación secundaria disminuyeron cerca de un 10 % en España, más que en la OCDE y la UE25.

Evolución de la ratio alumnado/docente en educación preprimaria entre (2015-2024)

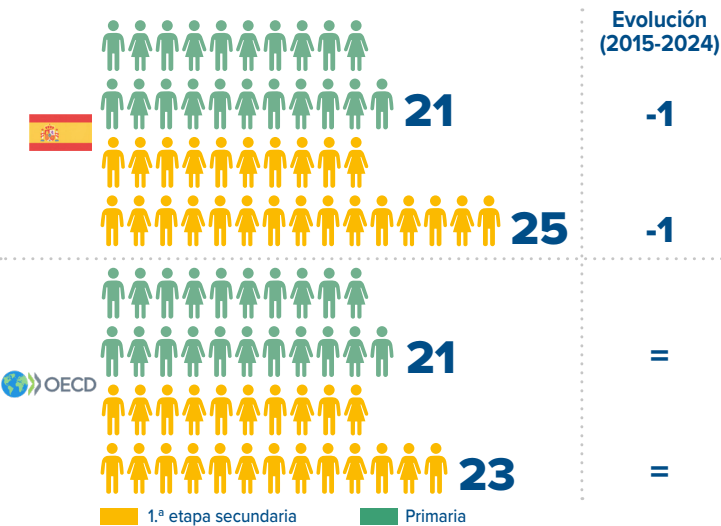


Factores que explican la variación de la ratio

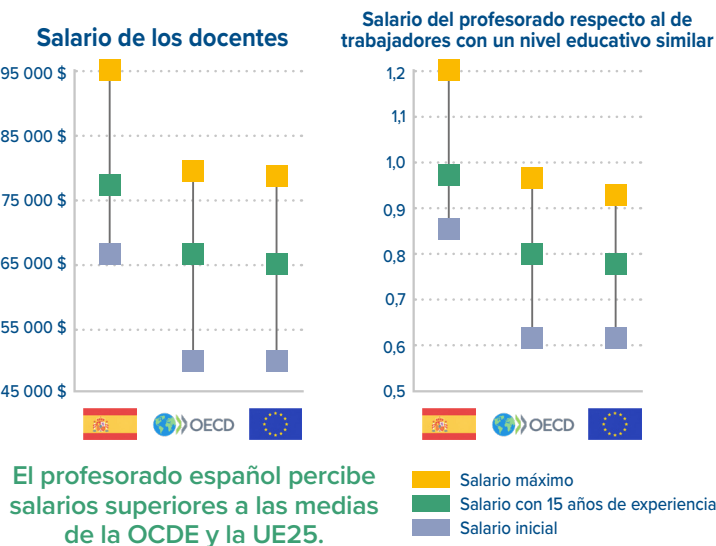


España presenta menos estudiantes por docente que la media de la OCDE en todos los niveles educativos. En educación preprimaria, la ratio se ha reducido un 23 % entre 2015 y 2024.

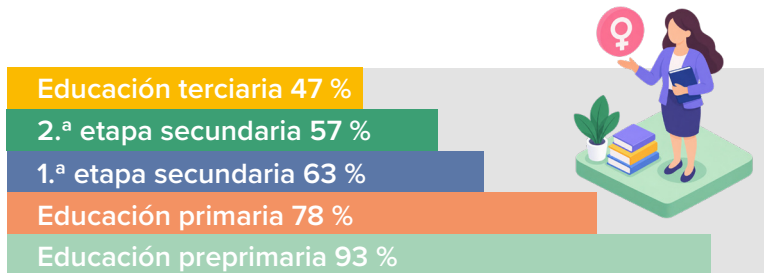
Tamaño medio de las clases



Retribución del profesorado en la primera etapa de educación secundaria (2025)

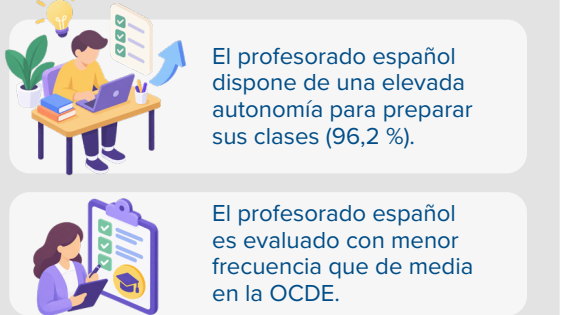


Distribución de mujeres decentes por nivel educativo (2024)



La presencia de mujeres entre el profesorado disminuye a medida que aumenta el nivel educativo.

Otros indicadores (TALIS 2024)



3. EL ENTORNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS Y EL APRENDIZAJE

Este capítulo analiza diversos aspectos relacionados con los entornos de aprendizaje y las condiciones laborales del profesorado. Existe un elevado interés por parte de las Administraciones educativas en conocer la relación entre los recursos invertidos en educación y los resultados del alumnado. El objetivo es garantizar una educación de calidad para toda la población mediante una utilización eficiente y eficaz de los medios disponibles.

Entre los indicadores examinados se encuentran el tiempo de enseñanza impartido por el profesorado (apartado 3.1), la ratio de estudiantes por docente y el tamaño medio de las clases (apartado 3.2), las retribuciones del profesorado y de quienes desempeñan funciones de dirección en los centros educativos (apartado 3.3), así como la distribución por sexo del personal docente, la incidencia del trabajo a tiempo parcial y la intensidad media de la jornada laboral del profesorado (apartado 3.4). Todos estos factores están vinculados, de manera directa o indirecta, a los recursos que los países destinan a sus sistemas educativos y a la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El capítulo también aborda aspectos relacionados con la evaluación del profesorado y de los equipos directivos. En particular, el apartado 3.5 examina los mecanismos de evaluación del desempeño docente y directivo establecidos en los distintos sistemas educativos, así como las características de los marcos normativos que los regulan. El análisis comparado de estos procedimientos permite identificar semejanzas y diferencias entre países y aporta información relevante sobre las estrategias de mejora de la calidad educativa.

3.1 Horario de trabajo y de enseñanza del profesorado

Las horas de trabajo y de enseñanza de carácter reglamentario constituyen una parte relevante de las condiciones laborales del profesorado. El tiempo dedicado a la enseñanza directa y a otras tareas profesionales, junto con aspectos como los salarios o el tamaño de las clases, contribuye a configurar las condiciones de trabajo y el atractivo de la profesión docente.

TIEMPO DE DOCENCIA DIRECTA DEL PROFESORADO

El número de horas de enseñanza directa del profesorado tiende a disminuir a medida que aumenta el nivel educativo. En España, las horas de enseñanza son inferiores a la media de la OCDE en todos los niveles, excepto en educación primaria, mientras que superan la media de la UE25 desde educación primaria en adelante.

El número de horas que el profesorado dedica a la enseñanza directa varía considerablemente entre los países y, con carácter general, disminuye a medida que aumenta el nivel educativo. Esta pauta puede estar relacionada con una mayor especialización de la docencia en las etapas superiores y con el tiempo destinado a otras tareas profesionales, como la preparación de las clases o la evaluación y calificación del alumnado.

De media en los países de la OCDE, el profesorado de las instituciones públicas imparte 965 horas de clase al año en educación preprimaria, 770 horas en educación primaria, 710 horas en la primera etapa de educación secundaria, 678 horas en la vía general de la segunda etapa de educación secundaria y 685 horas en la vía profesional. En la UE25, las cifras son inferiores a las de la OCDE a partir de educación primaria, con 694, 629, 617 y 638 horas, respectivamente, mientras que en educación preprimaria alcanzan las 1033 horas anuales (Gráfico 3.1).

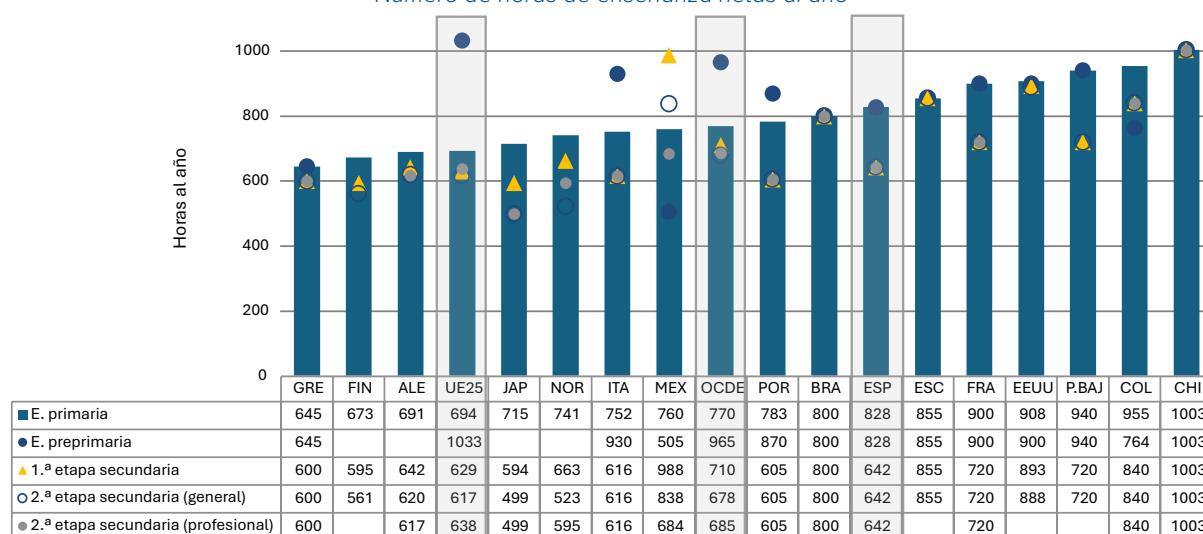
En España, el profesorado imparte 828 horas anuales de enseñanza directa tanto en educación preprimaria como en educación primaria y 642 horas en la primera y segunda etapa de educación secundaria, en este último caso tanto en la vía general como en la profesional. Las diferencias respecto a las referencias

internacionales varían, sin embargo, según la etapa educativa. En educación preprimaria, el número de horas es inferior al de la OCDE en 137 horas (un 14 % menos) y al de la UE25 en 205 horas (un 20 % menos). En educación primaria, por el contrario, el profesorado español imparte 58 horas más que la media de la OCDE (un 8 % más) y 134 horas más que la UE25 (un 19 % más). En educación secundaria, las 642 horas anuales se sitúan por debajo de la media de la OCDE: 68 horas menos en la primera etapa (un 10 %), 36 horas menos en la vía general de la segunda etapa (un 5 %) y 43 horas menos en la vía profesional (un 6 %). Respecto a la UE25, España se sitúa ligeramente por encima en la primera etapa de educación secundaria (13 horas, un 2 %) y en la vía general de la segunda etapa (26 horas, un 4 %), mientras que en la vía profesional las horas de enseñanza son prácticamente las mismas (642 frente a 638).

Gráfico 3.1 (extracto de la Tabla D4.1)

Organización del horario de trabajo del profesorado en instituciones públicas. Horas de enseñanza (2025)

Número de horas de enseñanza netas al año



Nota: los países están ordenados de menor a mayor según las horas de enseñanza del profesorado de educación primaria. Los datos de Alemania, Colombia, España, Francia y México corresponden al tiempo lectivo típico (tiempo lectivo exigido a la mayoría de docentes cuando no concurren circunstancias específicas). Los datos de Chile, Escocia (Reino Unido), Grecia, Noruega, Países Bajos y Portugal corresponden al máximo de horas de enseñanza. Los datos de Brasil, Finlandia e Italia corresponden al mínimo de horas de enseñanza. Los datos de Japón corresponden a la media anual esperada. Los datos de Estados Unidos corresponden al tiempo real de enseñanza en 2021.

Las diferencias entre los países seleccionados son amplias. En educación primaria, por ejemplo, las horas anuales de enseñanza oscilan entre las 645 de Grecia y las 1003 de Chile. La dispersión es aún mayor en la primera etapa de educación secundaria, desde las 594 horas de Japón y las 595 de Finlandia hasta las 1003 de Chile, y en la vía general de la segunda etapa de educación secundaria, desde las 499 horas de Japón hasta las 1003 de Chile. Estas comparaciones deben interpretarse teniendo en cuenta las diferencias metodológicas señaladas en la nota del Gráfico 3.1, ya que los datos pueden corresponder, según el país, al tiempo de enseñanza típico, máximo, mínimo, esperado o real.

Aunque la pauta predominante es una reducción de las horas de enseñanza conforme aumenta el nivel educativo, existen diferencias importantes entre sistemas. Brasil y Chile mantienen el mismo número de horas en todos los niveles considerados, mientras que México presenta un patrón diferente, con más horas de enseñanza en la primera etapa de educación secundaria que en educación primaria. En España, Francia, Grecia y Países Bajos, las horas de enseñanza son iguales en educación preprimaria y primaria y se reducen al pasar a educación secundaria.

Las diferencias entre niveles son particularmente relevantes en España. El profesorado de educación primaria imparte un 29 % más de horas de enseñanza directa que el de la primera etapa de educación

secundaria, una diferencia superior a la observada de media en la OCDE (8 %) y en la UE25 (10 %). Entre los países analizados, Países Bajos presenta una diferencia similar, aunque ligeramente superior (31 %), mientras que Portugal también alcanza el 29 %. México constituye la principal excepción, ya que el profesorado de la primera etapa de educación secundaria imparte un 30 % más de horas que el de educación primaria.

Las diferencias son menores entre las dos etapas de educación secundaria. De media en la OCDE, el profesorado de la primera etapa imparte un 5 % más de horas que el de la vía general de la segunda etapa, mientras que en la UE25 la diferencia es del 2 %. En numerosos países, entre ellos Brasil, Chile, Colombia, España, Francia, Grecia, Italia, Países Bajos y Portugal, no existen diferencias entre ambas etapas. Entre los países donde sí se observan, destacan Noruega, Japón y México, con un mayor número de horas de enseñanza en la primera etapa de educación secundaria.

Las horas de enseñanza también son similares entre las vías general y profesional de la segunda etapa de educación secundaria, como ocurre en Brasil, Chile, Colombia, Francia, Grecia, Italia, Japón y Portugal. En España, ambas se sitúan en 642 horas anuales. De media, la vía profesional presenta un número ligeramente superior de horas de enseñanza, tanto en la OCDE como en la UE25. Entre las excepciones destaca México, donde el profesorado de la vía general imparte 154 horas anuales más que el de la vía profesional.

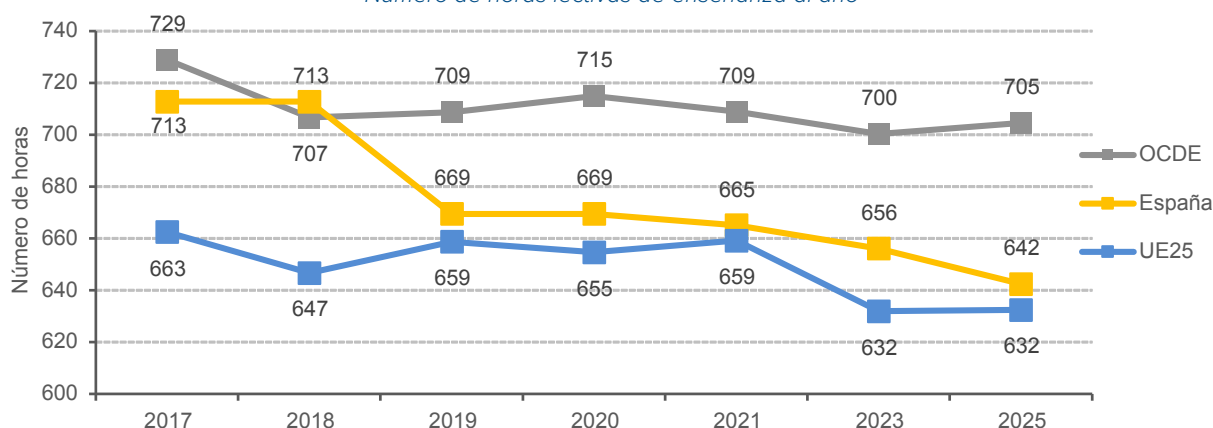
Entre 2017 y 2025, las horas de enseñanza en la primera etapa de educación secundaria se redujeron cerca de un 10 %, un descenso superior al registrado en las medias de la OCDE y la UE25.

La evolución desde 2017 muestra una reducción del tiempo de enseñanza directa del profesorado de la primera etapa de educación secundaria, más intensa en España que en las medias internacionales. Entre 2017 y 2025, el número anual de horas de enseñanza en España pasó de 713 a 642, lo que supone una disminución de 70 horas, cercana al 10 %. En el mismo periodo, la reducción fue de 24 horas en la media de la OCDE, desde 729 hasta 705 horas (-3,3 %), y de 30 horas en la UE25, desde 663 hasta 632 horas (-4,5 %) (Gráfico 3.2). Como resultado, en 2025 España se sitúa por debajo de la media de la OCDE y ligeramente por encima de la UE25.

Gráfico 3.2 (extracto de OECD Data Explorer)

Evolución del número de horas lectivas del profesorado en la primera etapa de educación secundaria entre 2017 y 2025

Número de horas lectivas de enseñanza al año



Nota: las medias de la OCDE y de la UE25 se han calculado a partir de los países con datos disponibles en cada año, por lo que pueden diferir ligeramente de las presentadas en el Gráfico 3.1.

DÍAS DE ENSEÑANZA

En España, el profesorado imparte clase durante 176 días al año en todos los niveles educativos analizados, menos que las medias de la OCDE y la UE25. En educación primaria, esta menor cantidad de días se compensa con una mayor intensidad lectiva diaria: 4,7 horas frente a 4,2 en la OCDE y 3,9 en la UE25.

El número de días de enseñanza al año está condicionado por la organización del calendario escolar y presenta diferencias entre países y niveles educativos. En algunos sistemas, entre ellos España, Brasil, Países Bajos e Inglaterra y Escocia (Reino Unido), el número de días se mantiene estable en los distintos niveles de educación no terciaria analizados. En otros, tiende a disminuir a medida que se avanza de nivel, especialmente entre educación preprimaria y educación primaria. De media, se pasa de 193 a 183 días en la OCDE y de 195 a 178 días en la UE25 (Gráfico 3.3).

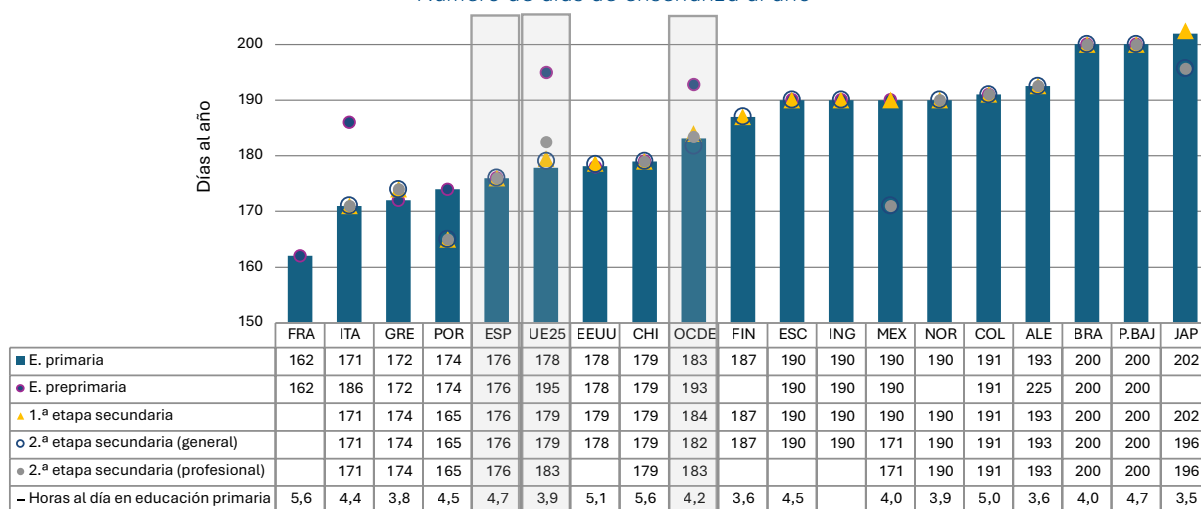
En España se establecen 176 días de enseñanza al año en todos los niveles considerados. En educación primaria, esta cifra es inferior tanto a la media de la OCDE (183 días) como a la de la UE25 (178 días). Las diferencias son mayores en educación preprimaria, donde las medias de la OCDE y la UE25 alcanzan 193 y 195 días, respectivamente. A partir de educación primaria, las diferencias con España se mantienen relativamente reducidas: las medias internacionales se sitúan entre 179 y 184 días según el nivel y el ámbito de comparación.

Las diferencias entre países son especialmente amplias en educación preprimaria, desde los 162 días de Francia hasta los 225 de Alemania. En educación primaria, el intervalo se reduce, aunque continúa siendo considerable, desde los 162 días de Francia hasta los 202 de Japón. En la primera etapa de educación secundaria, los valores oscilan entre los 165 días de Portugal y los 202 de Japón, mientras que en la segunda etapa las diferencias son algo menores.

El menor número de días de enseñanza puede ir acompañado de una mayor intensidad lectiva diaria. En educación primaria, el profesorado en España imparte una media de 4,7 horas diarias de enseñanza, por encima de las 4,2 horas de la OCDE y las 3,9 horas de la UE25. Entre los países analizados, Francia y Chile presentan los valores más elevados, con 5,6 horas diarias, mientras que Japón registra el menor, con 3,5 horas. Por tanto, aunque España presenta menos días de enseñanza que las medias internacionales, la mayor carga lectiva diaria explica que el número anual de horas de enseñanza en educación primaria sea superior al de ambas referencias internacionales.

Gráfico 3.3 (extracto de la Tabla D4.1)

Organización del horario de trabajo del profesorado en instituciones públicas. Días de enseñanza (2025)

Número de días de enseñanza al año

Nota: los países están ordenados de menor a mayor según las horas de enseñanza del profesorado de educación primaria. Los datos de Alemania, Colombia, España, Francia y México corresponden al tiempo lectivo típico (tiempo lectivo exigido a la mayoría de docentes cuando no concurren circunstancias específicas en ellos). Los datos de Chile, Escocia (Reino Unido), Grecia, Noruega, Países Bajos y Portugal corresponden al máximo de horas de enseñanza. Los datos de Brasil, Finlandia e Italia corresponden al mínimo de horas de enseñanza. Los datos de Japón corresponden a la media anual esperada. Los datos de Estados Unidos corresponden al tiempo real de enseñanza en 2021.

TIEMPO DE TRABAJO DE LOS DOCENTES

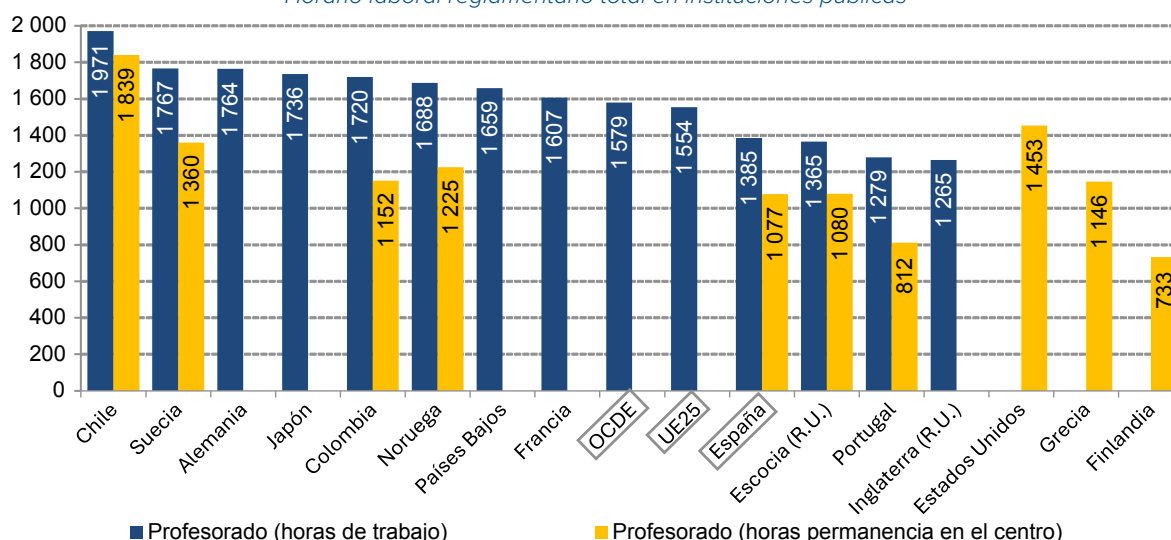
En España, el profesorado de la primera etapa de educación secundaria tiene establecidas 1385 horas anuales de trabajo, por debajo de las medias de la OCDE (1579) y de la UE25 (1554). De ellas, 1077 horas son de obligada permanencia en el centro y las 308 restantes, el 22 % del total, pueden realizarse fuera de este.

El tiempo de trabajo del profesorado no se limita a las horas de enseñanza directa con el alumnado, sino que comprende también otras tareas relacionadas con la actividad docente. La forma de regular este tiempo varía entre los sistemas educativos: algunos establecen el número de horas durante las que el profesorado debe permanecer en el centro, otros fijan el tiempo total de trabajo y algunos regulan ambos componentes. Estas diferencias deben tenerse en cuenta al realizar comparaciones internacionales (Gráfico 3.4).

En España, la normativa establece tanto el tiempo de obligada permanencia en el centro educativo como el tiempo de trabajo que puede realizarse fuera de este. Este último comprende actividades como la preparación de las tareas docentes, lectivas y no lectivas, el perfeccionamiento profesional y, en general, otros deberes inherentes a la función docente que no requieren su realización en el centro educativo.

Gráfico 3.4 (extracto de la Tabla D4.2)

Horas de trabajo anuales del profesorado de la primera etapa de educación secundaria (vía general) (2025)

Horario laboral reglamentario total en instituciones públicas

Nota: los países están ordenados de mayor a menor según las horas totales de trabajo del profesorado de la primera etapa de educación secundaria. Cuando no se dispone de este dato, se ordena a continuación de mayor a menor según las horas de permanencia del profesorado de este nivel educativo en el centro. No hay datos disponibles para Brasil, Italia, México e Irlanda. Los datos de Japón y Francia corresponden a las horas de trabajo del funcionario. Los datos de Estados Unidos corresponden al año 2021.

En España, el profesorado de la primera etapa de educación secundaria tiene establecido un tiempo total de trabajo de 1385 horas anuales, por debajo de las medias de la OCDE (1579 horas) y de la UE25 (1554 horas). Entre los países analizados existen diferencias importantes: Inglaterra (Reino Unido), con 1265 horas, y Portugal, con 1279, presentan valores inferiores a España, mientras que Chile alcanza las 1971 horas. También superan las 1700 horas anuales Suecia (1767), Alemania (1764), Japón (1736) y Colombia (1720).

De las 1385 horas anuales de trabajo establecidas en España, 1077 corresponden a tiempo de obligada permanencia en el centro, mientras que las 308 restantes pueden realizarse fuera de este, lo que representa el 22 % del tiempo total de trabajo. Entre los países para los que se dispone de ambos datos se observan modelos diferentes. En Chile, solo el 7 % del tiempo total de trabajo se realiza fuera del centro, frente al 21 % en Escocia (Reino Unido), el 23 % en Suecia, el 27 % en Noruega, el 33 % en Colombia y el 37 % en Portugal.

PORCENTAJE DEL TIEMPO DE TRABAJO DEDICADO A LA ENSEÑANZA EN PRIMERA ETAPA DE SECUNDARIA

La carga de trabajo del profesorado no se limita a las horas de enseñanza directa, sino que incluye otras actividades como la preparación de las clases, la corrección y evaluación del trabajo del alumnado, la formación continua o las reuniones de coordinación y con las familias. Por ello, además del número de horas lectivas, resulta relevante analizar qué proporción representan estas dentro del tiempo total de trabajo reglamentario. Una mayor proporción de tiempo dedicada a la enseñanza directa implica, dentro del horario reglamentario, una menor disponibilidad relativa para el resto de tareas asociadas a la función docente.

En España, el profesorado de la primera etapa de educación secundaria en instituciones públicas dedica 642 horas anuales a la enseñanza directa, equivalentes al 46 % de su tiempo total de trabajo reglamentario (Gráfico 3.5). El número de horas de enseñanza se sitúa por encima de la media de la UE25 (629 horas) y por debajo de la OCDE (710 horas). Sin embargo, su peso sobre el tiempo total de trabajo es ligeramente superior en España: el 46 %, frente al 45 % de la OCDE y el 40 % de la UE25.

Entre los países analizados se observan diferencias importantes tanto en las horas de enseñanza como en el peso que estas representan sobre el tiempo total de trabajo. Escocia (Reino Unido) presenta la proporción

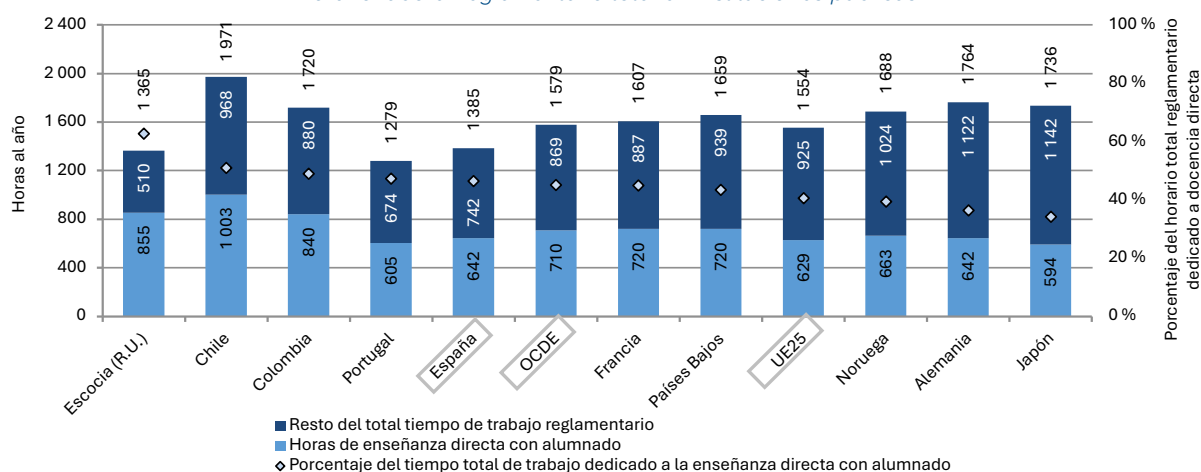
más elevada, con 855 horas de enseñanza directa, que representan el 63 % de su tiempo reglamentario de trabajo. En el extremo opuesto, en Japón las 594 horas de enseñanza suponen únicamente el 34 % del total. Por su parte, Chile y Colombia presentan un número elevado de horas de enseñanza directa, con 1 003 y 840 horas anuales, respectivamente, que representan el 51 % y el 49 % de su tiempo total de trabajo.

También existen diferencias relevantes entre países con un número de horas de enseñanza relativamente próximo. España y Alemania, por ejemplo, tienen establecidas 642 horas anuales de enseñanza directa, pero estas representan el 46 % del tiempo total de trabajo en España y el 36 % en Alemania. Asimismo, Francia y Países Bajos registran 720 horas de enseñanza, por encima de España, aunque su peso sobre el tiempo total de trabajo es menor, con un 45 % y un 43 %, respectivamente. Estas diferencias muestran que un número similar de horas lectivas puede insertarse en organizaciones muy distintas del tiempo de trabajo del profesorado.

Gráfico 3.5 (extracto de las Tablas D4.1 y D4.2)

Número de horas de enseñanza y porcentaje del tiempo de trabajo dedicado a la enseñanza del profesorado de la primera etapa de educación secundaria (2025)

Horario laboral reglamentario total en instituciones públicas



Nota: países ordenados de forma decreciente según el porcentaje del horario total dedicado a la docencia.

Finalmente, en 21 países y economías, el tiempo de trabajo reglamentario del profesorado incluye actividades laborales durante las vacaciones escolares del alumnado en, al menos, un nivel educativo. En la mayoría de estos sistemas, este tiempo se destina a tareas específicas, como la preparación del siguiente curso o trimestre y las actividades de desarrollo profesional, tanto individuales como colectivas (OECD, 2026a).

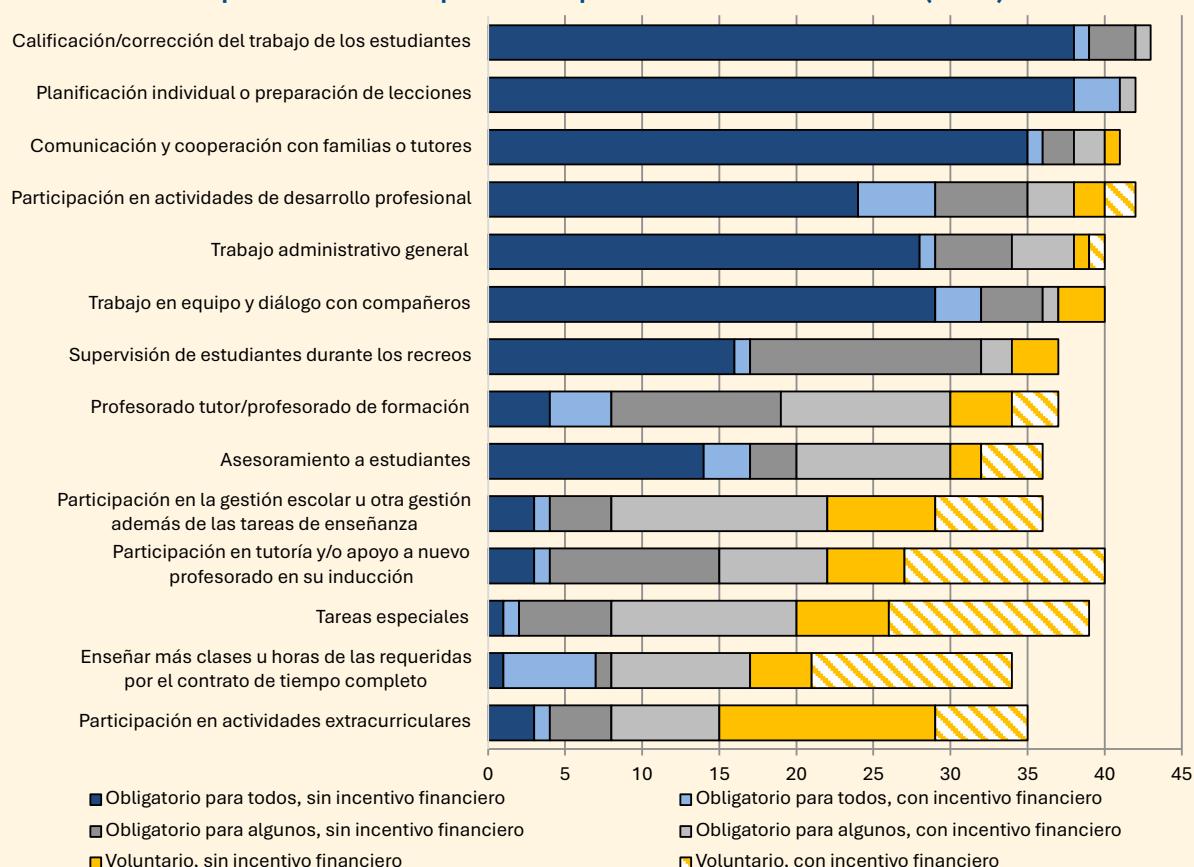
Cuadro 3.1. Tareas y responsabilidades del profesorado de la primera etapa de educación secundaria además de la enseñanza directa ordinaria

La actividad del profesorado comprende numerosas tareas más allá de la enseñanza directa al alumnado. Entre ellas se encuentran la preparación de las clases, la corrección y evaluación del trabajo del alumnado, la comunicación con las familias, el trabajo en equipo, las tareas administrativas o las actividades de desarrollo profesional. Aunque la normativa permite conocer qué responsabilidades se exigen al profesorado, no refleja necesariamente el tiempo que dedica efectivamente a cada una de ellas.

Algunas de estas tareas forman parte de las obligaciones habituales del profesorado en la gran mayoría de los sistemas educativos analizados. La planificación y preparación de las clases es obligatoria para todo o parte del profesorado en 42 de los 46 sistemas con información disponible; la corrección y evaluación del trabajo del alumnado, en 43; y la comunicación y cooperación con las familias, en 40. También están ampliamente extendidos el trabajo en equipo y el diálogo con otros docentes, las tareas administrativas y la participación en actividades de desarrollo profesional.

Las diferencias entre países son mayores en otras responsabilidades. Actividades como la participación en la gestión del centro, la mentoría del profesorado de nueva incorporación, las actividades extracurriculares o la impartición de clases adicionales pueden ser obligatorias, voluntarias o no requerirse, dependiendo del sistema educativo. También varía la utilización de incentivos económicos asociados a estas tareas. Estos son poco frecuentes en actividades habituales como la planificación de las clases o la corrección del trabajo del alumnado, pero se utilizan con mayor frecuencia para responsabilidades adicionales, como impartir más clases de las establecidas en el contrato, realizar tareas especiales o participar en la mentoría de nuevos docentes.

Gráfico A. Requisitos e incentivos para las tareas y responsabilidades del profesorado de la primera etapa de educación secundaria (2025)



Nota: "Obligatorio para algunos" indica que la tarea o responsabilidad especificada es obligatoria para parte del profesorado a discreción de cada centro educativo o en algunas entidades subnacionales. "Incentivo económico" indica que la tarea da lugar a una asignación o pagos adicionales para el profesorado.

Fuente: OECD (2026). *Education at a Glance 2026*. Indicador D4.

Cuadro 3.2. Carga de trabajo y estrés del profesorado: resultados de TALIS 2024

El tiempo de trabajo efectivo del profesorado no siempre coincide con el establecido en las disposiciones reglamentarias. Los datos de la Encuesta Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje (TALIS) 2024 permiten complementar la información anterior con el tiempo que el profesorado declara dedicar a las distintas tareas profesionales y con el estrés asociado a algunas de ellas.

Distribución real del tiempo de trabajo

De media, el profesorado de la primera etapa de educación secundaria de los países de la OCDE declara trabajar 41,0 horas semanales, de las cuales 22,7 horas se dedican a la enseñanza directa. La preparación de las clases ocupa 7,4 horas semanales, la corrección y evaluación del trabajo del alumnado 4,6 horas y las tareas administrativas generales 3,0 horas.

En España, el profesorado declara trabajar 40,0 horas semanales, ligeramente por debajo de la media de la OCDE, de las cuales 21,6 horas corresponden a enseñanza directa. Sin embargo, dedica más tiempo a la preparación de las clases (7,7 frente a 7,4 horas) y, especialmente, a la corrección y evaluación del trabajo del alumnado (6,1 frente a 4,6 horas). El tiempo dedicado a tareas administrativas es algo menor (2,6 frente a 3,0 horas).

La experiencia docente también influye en la distribución del tiempo de trabajo. En la media de la OCDE, el profesorado con cinco años o menos de experiencia dedica más tiempo a preparar las clases que quienes cuentan con más de diez años de experiencia. Esta diferencia también se observa en España, donde el profesorado novel dedica 8,2 horas semanales a esta tarea, frente a 7,5 horas entre el profesorado más experimentado.

Carga de trabajo y fuentes de estrés

Las actividades que requieren más tiempo no son necesariamente las que generan mayor estrés. De media, el 51,7 % del profesorado de los países de la OCDE considera que el exceso de trabajo administrativo constituye una fuente de estrés considerable o muy elevado. En España, esta proporción alcanza el 64,3 %, situándose claramente por encima de la media internacional.

También destaca la corrección y evaluación del trabajo del alumnado, señalada como una fuente importante de estrés por el 53,5 % del profesorado español, frente al 40,3 % de media en la OCDE. Las diferencias son menores respecto al exceso de horas de enseñanza, que genera niveles elevados de estrés al 33,1 % del profesorado en España y al 31,1 % en la media de la OCDE.

La experiencia docente también está relacionada con algunas de estas percepciones. En España, el 35,7 % del profesorado con más de diez años de experiencia considera que el exceso de horas de enseñanza constituye una fuente considerable o muy elevada de estrés, frente al 30,2 % del profesorado con cinco años o menos de experiencia.

Los resultados de TALIS 2024 muestran así que la carga de trabajo docente no depende únicamente del número total de horas trabajadas, sino también de su distribución entre las distintas tareas. En España, aunque el tiempo total de trabajo declarado es ligeramente inferior a la media de la OCDE, la corrección y evaluación del alumnado y el trabajo administrativo destacan por los elevados niveles de estrés asociados.

Fuente: OECD (2025), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

3.2 Número medio de estudiantes por docente y tamaño de clase

NÚMERO MEDIO DE ESTUDIANTES POR DOCENTE

El número medio de estudiantes por docente proporciona información sobre los recursos humanos disponibles en un sistema educativo en relación con su población estudiantil. Una ratio más baja implica, en términos generales, una mayor dotación de recursos docentes por estudiante y puede facilitar una atención más individualizada y unas mejores condiciones para el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sin embargo, la reducción de esta ratio exige una mayor inversión en recursos humanos, especialmente en contratación y remuneración del profesorado, por lo que constituye una medida con importantes implicaciones sobre el gasto educativo. Su análisis debe realizarse, por tanto, junto con otras decisiones sobre la asignación de recursos que también pueden contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza, como los salarios del profesorado, su desarrollo profesional o la inversión en infraestructuras y nuevas tecnologías. La ratio de estudiantes por docente refleja así una de las dimensiones de los recursos disponibles en los sistemas educativos, pero no constituye por sí sola una medida de la calidad de la educación.

En el cálculo del número medio de estudiantes por docente no se tiene en cuenta el tiempo de instrucción del alumnado ni el tiempo que el profesorado dedica a la enseñanza. Por ello, este indicador no debe interpretarse como el número de estudiantes por aula, que se analiza en el apartado siguiente.

RATIO DE NIÑOS Y NIÑAS POR PERSONAL EDUCATIVO EN EDUCACIÓN INFANTIL

En España, la ratio de niños y niñas por personal educativo se sitúa en 9 en CINE 01 y en 11 en CINE 02, por debajo de la media de la OCDE en ambos niveles. Entre 2015 y 2024, la ratio de educación preprimaria descendió de 15 a 11, una reducción mayor que la observada en las medias de la OCDE y de la UE25.

La educación infantil desempeña un papel relevante en el desarrollo educativo, cognitivo, conductual y social durante los primeros años de vida y puede contribuir a reducir las diferencias de aprendizaje asociadas al origen socioeconómico. En este contexto, la ratio de niños y niñas por personal educativo constituye uno de los factores que configuran las condiciones en las que se desarrolla esta etapa y permite aproximarse a los recursos humanos disponibles para la atención educativa.

Una ratio más reducida puede facilitar interacciones más individualizadas, sensibles y receptivas entre los niños y niñas y el personal educativo. Asimismo, al disminuir el número de menores atendidos por cada profesional, puede favorecerse la disponibilidad de tiempo para la comunicación y la colaboración con las familias y para establecer relaciones más estables con el alumnado. Desde la perspectiva de los profesionales, estas condiciones también pueden contribuir a mejorar el entorno de trabajo y a reducir la rotación del personal (COFACE Families Europe, 2023).

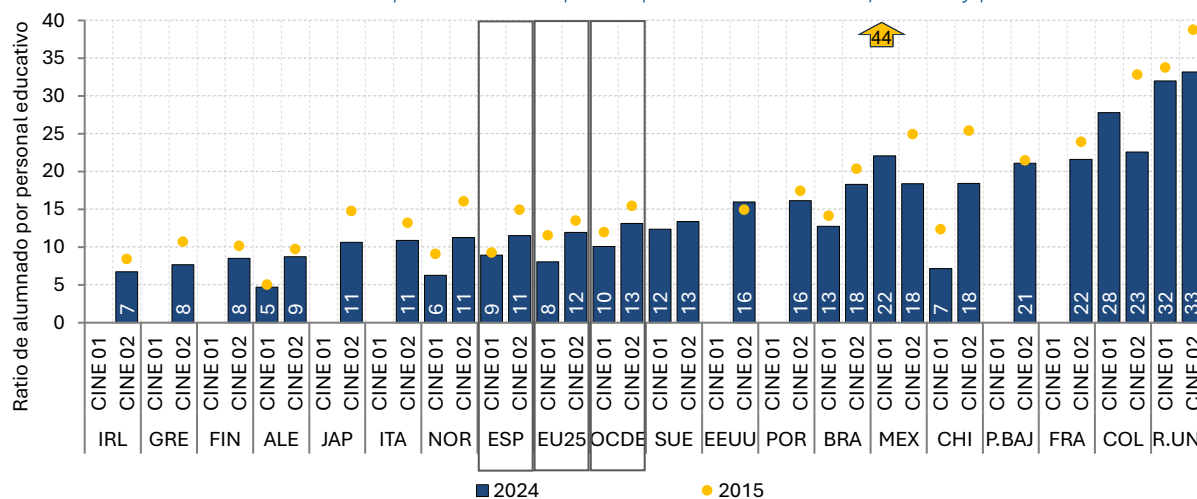
En España, en 2024 había 9 niños y niñas por personal educativo en el desarrollo de la primera infancia (CINE 01), cifra situada entre la media de la OCDE (10) y la de la UE25 (8). En educación preprimaria (CINE 02), la ratio aumenta hasta 11 niños y niñas por docente, aunque permanece por debajo tanto de la media de la OCDE (13) como de la UE25 (12) (Gráfico 3.6).

Las diferencias entre países son amplias. En CINE 01, entre aquellos con datos disponibles, las ratios oscilan desde 5 niños y niñas por personal educativo en Alemania y 6 en Noruega hasta 32 en Reino Unido. En CINE 02, el rango es también grande: desde 7 en Irlanda y 8 en Grecia y Finlandia hasta 33 en Reino Unido. España se sitúa, por tanto, entre los países seleccionados con ratios relativamente reducidas en ambos niveles. Además, como sucede de forma general entre los países analizados, la ratio es inferior en CINE 01 que en CINE 02.

Gráfico 3.6 (extracto de la Tabla D2.1)

Proporción de niños y niñas por personal educativo en la educación de la primera infancia (EAPI),
por programa (2015 y 2024)

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 2015 en los siguientes casos: 2016 para Colombia, Francia y Grecia; 2017 para Reino Unido y 2018 para Irlanda. Los datos de Irlanda incluyen CINE 01. No se dispone de datos en el nivel CINE 01 en Francia, Grecia, Estados Unidos, Finlandia, Italia, Japón, Países Bajos o Portugal. No se dispone de datos en Suecia para el año 2015 o contiguos, por lo cual no es posible realizar la comparación con 2015.

Entre 2015 y 2024 se observa, con carácter general, una reducción de las ratios de niños y niñas por personal educativo. En CINE 01, la media de la OCDE pasa de aproximadamente 12 a 10 niños y niñas por profesional y la de la UE25, de 12 a 8. España se mantiene en torno a 9 niños y niñas por profesional, mientras que las reducciones más destacadas entre los países seleccionados se producen en México, de 44 a 22, y Chile, de 25 a 7.

La reducción también se observa en CINE 02. En España, la ratio pasa de 15 niños y niñas por docente en 2015 a 11 en 2024, un descenso superior al registrado en las medias de la OCDE (de 15 a 13) y de la UE25 (de 14 a 12). Entre los países seleccionados también destacan los descensos de Colombia (de 33 a 23), México y Chile (de 25 a 18 en ambos casos) y Noruega (de 16 a 11). Estados Unidos constituye una de las pocas excepciones, al pasar de 15 a 16 niños y niñas por docente.

Entre 2015 y 2024, la ratio de niños y niñas por personal educativo en educación preprimaria (CINE 02) disminuyó un 23 % en España, frente al 14 % de la media de la OCDE y el 12 % de la UE25. Esta evolución se explica por una reducción del 21 % del alumnado y un aumento del 3 % del personal educativo.

El número medio de niños y niñas por personal educativo en educación preprimaria (CINE 02) se obtiene relacionando el número de niños y niñas equivalentes a tiempo completo con el personal educativo equivalente a tiempo completo de este nivel. Por tanto, su evolución depende tanto de los cambios en el número de niños y niñas matriculados como de los registrados en el personal educativo (Figura D2.1, *Education at a Glance 2026*).

Entre 2015 y 2024, el número de niños y niñas matriculados en educación preprimaria disminuyó un 21 % en España, un descenso considerablemente superior al registrado en las medias de la OCDE (-2 %) y de la UE25 (-3 %). Entre los 35 países de la OCDE con datos disponibles, algo más de la mitad redujo su matrícula durante este periodo. Entre los países seleccionados, únicamente Japón (-42 %) e Italia (-24 %) presentan descensos superiores al de España. Al mismo tiempo, el personal educativo aumentó un 3 % en España,

frente a incrementos del 14 % en la OCDE y del 11 % en la UE25. Entre los países seleccionados destacan los aumentos de Colombia (+63 %), Grecia (+52 %) y Alemania (+31 %).

La combinación de ambas evoluciones se traduce en una reducción del 23 % de la ratio de niños y niñas por personal educativo en España, superior a las registradas en la OCDE (-14 %) y la UE25 (-12 %). Entre los países seleccionados, los descensos más pronunciados corresponden a Colombia (-31 %), Noruega (-30 %), Grecia (-29 %), Japón (-28 %), Chile (-27 %) y México (-26 %), todos ellos superiores al de España.

NÚMERO DE ESTUDIANTES POR DOCENTE DESDE EDUCACIÓN PRIMARIA A TERCIARIA

España presenta una ratio de estudiantes por docente inferior a las medias de la OCDE y de la UE25 en todos los niveles educativos analizados, salvo en la primera etapa de educación secundaria, donde coincide con la media de la UE25. Las diferencias son especialmente relevantes en la segunda etapa de educación secundaria y en educación terciaria.

Con carácter general, la ratio de estudiantes por docente tiende a disminuir entre educación primaria y educación secundaria. Esta evolución está relacionada, entre otros factores, con el aumento del tiempo de instrucción del alumnado y con una mayor especialización del profesorado en las etapas superiores, donde los docentes suelen impartir materias específicas a distintos grupos de estudiantes.

En España, la ratio se sitúa en 12 estudiantes por docente en educación primaria, frente a 14 en la OCDE y 13 en la UE25, y desciende hasta 11 estudiantes por docente en la primera etapa de educación secundaria, dos menos que la media de la OCDE e igual que la de la UE25. En la segunda etapa de educación secundaria, la ratio española se reduce a 10 estudiantes por docente, frente a 13 en la OCDE y 12 en la UE25 (Tabla 3.7).

Tabla 3.7 (extracto de la Tabla D2.2)

Ratio estudiantes-docente por nivel educativo (2024)

Cálculos basados en equivalente a tiempo completo

	Educación primaria (nivel CINE 1)	Primera etapa de educación secundaria (nivel CINE 2)	Segunda etapa de educación secundaria (nivel CINE 3)	Educación postsecundaria no terciaria (nivel CINE 4)	Educación terciaria (niveles CINE 5, 6, 7 y 8)
España	12	11	10	a	12
OCDE	14	13	13	18	16
UE25	13	11	12	18	15
Francia	18	15	11	15	14
Grecia	7	8	10	18	54
Italia	11	10	11	*	19
Portugal	13	10	9	*	13
Alemania	15	13	12	13	11
Países Bajos	16	16	16	17	13
Finlandia	12	9	17	19	16
Noruega	10	8	10	17	9
Suecia	12	11	13	10	10
Brasil	22	21	22	33	29
Chile	17	19	18	a	m
Colombia	22	23	23	30	26
México	23	31	22	a	17
Estados Unidos	14	14	15	**	13
Irlanda	12	***	14	6	
Reino Unido	20	17	m	a	14
Japón	15	12	11	*	m

Nota: a: dato no aplicable; m: dato no disponible. Los datos de Francia, Colombia, México y Reino Unido son solo de centros públicos.

*Dato conjunto de los niveles CINE 3 y 4. ** Dato conjunto de los niveles CINE 4 y terciaria. *** Dato conjunto de los niveles CINE 2 y 3.

En educación terciaria, la ratio de estudiantes por docente está condicionada por la diversidad de programas y modelos de enseñanza. Las actividades con una mayor intensidad investigadora o práctica pueden requerir una organización de los recursos docentes diferente de la de aquellas basadas en clases dirigidas a grupos numerosos. En España, considerando conjuntamente los niveles de educación terciaria (CINE 5 a 8), la ratio es de 12 estudiantes por docente, frente a 16 en la OCDE y 15 en la UE25.

Las diferencias entre los países seleccionados son importantes y varían según el nivel educativo. En educación primaria, las ratios oscilan entre los 7 estudiantes por docente de Grecia y los 23 de México, mientras que en la primera etapa de educación secundaria se sitúan entre los 8 de Grecia y Noruega y los 31 de México. En la segunda etapa de educación secundaria, Portugal presenta la ratio más baja (9), seguido de España, Grecia y Noruega (10), mientras que las ratios más elevadas corresponden a Colombia (23), Brasil (22) y México (22).

La dispersión es especialmente elevada en educación terciaria. Entre los países seleccionados, Noruega (9), Suecia (10) y Alemania (11) presentan ratios inferiores a la de España (12), mientras que en el extremo contrario se encuentran Colombia (26), Brasil (29) y, especialmente, Grecia (54). Estas diferencias deben interpretarse teniendo en cuenta la distinta estructura de los sistemas de educación terciaria y de su personal académico.

TAMAÑO DE CLASE

Mientras que la ratio alumnado-docente proporciona una medida global de los recursos de personal docente disponibles en un sistema educativo, el tamaño de las clases constituye un indicador más directo del entorno cotidiano de aprendizaje del alumnado y de las interacciones que tienen lugar en el aula. El tamaño de los grupos sigue siendo una cuestión de interés para los centros educativos, las administraciones educativas y los responsables de las políticas públicas, y puede incluso influir en las decisiones de escolarización de las familias.

En general, las clases de menor tamaño pueden facilitar que el profesorado preste una atención más individualizada, dedique menos tiempo a la gestión del aula y adapte mejor la enseñanza a las necesidades de aprendizaje del alumnado. Aunque la evidencia sobre el impacto directo del tamaño de las clases en el rendimiento académico es diversa y no concluyente (OECD, 2016), muchos sistemas educativos continúan considerándolo una herramienta de política educativa para mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje, especialmente en contextos desfavorecidos. Algunos estudios sugieren, además, que los grupos más reducidos pueden facilitar un apoyo más específico y eficaz al alumnado en situación de desventaja (Charpentier, 2026).

El descenso de la población en edad escolar y la creciente escasez de profesorado son dos tendencias que podrían tener efectos contrapuestos sobre el tamaño de las clases. Un menor número de estudiantes podría reducir las necesidades de personal docente y favorecer la reducción del tamaño de los grupos. Sin embargo, muchos sistemas educativos tienen dificultades para atraer y retener profesorado cualificado, especialmente en determinadas zonas geográficas o especialidades, lo que limita su capacidad para aprovechar el descenso de la matrícula para reducir el tamaño de las clases. A ello se añaden las restricciones presupuestarias y los mecanismos de asignación de personal, que pueden dificultar estos ajustes (OECD, 2020). Además, las crecientes demandas asociadas a la educación inclusiva, la personalización del aprendizaje y el bienestar del alumnado mantienen la necesidad de disponer de suficientes recursos docentes. Como resultado de la interacción entre estos factores, el descenso de la población escolar no se traduce necesariamente en una reducción del tamaño medio de las clases, que puede mantenerse estable o incluso aumentar en determinados sistemas educativos.

En 2024, el número medio de estudiantes por clase en educación primaria en España es de 21, igual que en la media de la OCDE y superior a los 19 de la UE25. En la primera etapa de educación secundaria, el tamaño medio de las clases aumenta hasta 25 estudiantes, por encima de las medias de la OCDE (23) y de la UE25 (21).

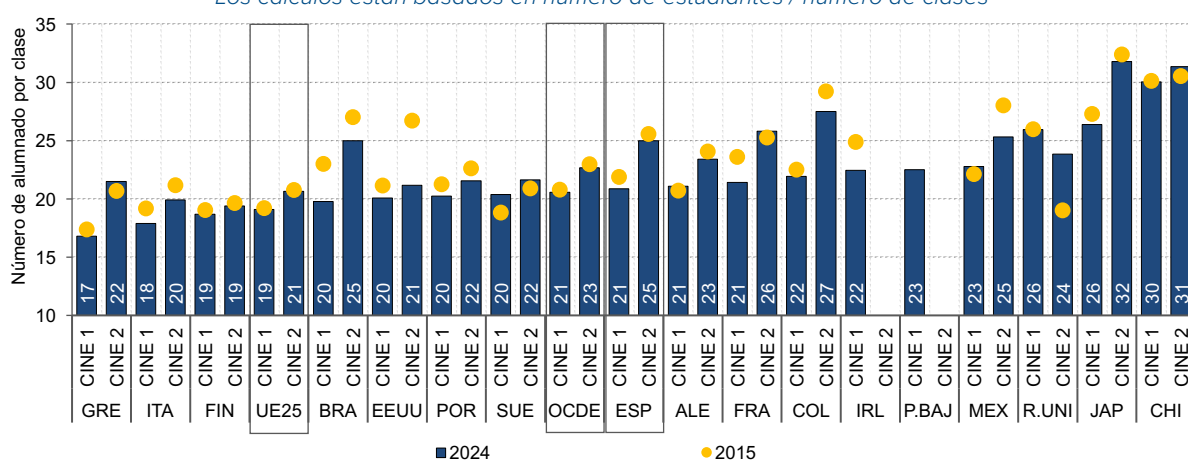
En educación primaria, España presenta un tamaño medio de 21 estudiantes por clase. Entre los países seleccionados, las clases de menor tamaño se encuentran en Grecia (17 estudiantes), Italia (18) y Finlandia (19). En el extremo contrario se sitúan Chile (30), Japón y Reino Unido (ambos en torno a 26 estudiantes por clase) (Gráfico 3.8).

Las diferencias entre países son algo mayores en la primera etapa de educación secundaria. España alcanza los 25 estudiantes por clase, frente a 23 en la OCDE y 21 en la UE25. Los tamaños medios más elevados corresponden a Japón (32), Chile (31) y Colombia (27), mientras que Finlandia (19), Italia (20) y Estados Unidos (21) presentan algunos de los valores más bajos entre los países seleccionados.

Gráfico 3.8 (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) (2015 y 2024)

Los cálculos están basados en número de estudiantes / número de clases



Nota: los países están ordenados de menor a mayor número medio de estudiantes por clase de educación primaria. No se dispone de datos para Noruega. En Irlanda y Países Bajos no hay datos de primera etapa de secundaria. El dato de Irlanda solo se refiere a instituciones públicas.

Entre 2015 y 2024, el tamaño medio de las clases se mantuvo prácticamente estable en las medias de la OCDE y de la UE25, tanto en educación primaria como en la primera etapa de educación secundaria. En España, en cambio, se redujo aproximadamente un estudiante por clase en ambos niveles educativos.

Las variaciones en el tamaño de las clases tienen implicaciones sobre la distribución de los recursos educativos, por lo que resulta relevante analizar su evolución a lo largo del tiempo. En España, entre 2015 y 2024, el tamaño medio de las clases descendió de 22 a 21 estudiantes en educación primaria y de 26 a 25 estudiantes en la primera etapa de educación secundaria (Gráfico 3.8). Frente a esta reducción, las medias de la OCDE y de la UE25 se mantuvieron prácticamente estables en ambos niveles educativos.

La evolución presenta, no obstante, diferencias importantes entre países. En educación primaria, entre los países seleccionados destacan los descensos de Brasil, de alrededor de 23 a 20 estudiantes por clase, y Francia, de 24 a 21, mientras que Suecia y México registran aumentos. En la primera etapa de educación secundaria, Estados Unidos presenta la mayor reducción, al pasar de 27 a 21 estudiantes por clase, seguido de México, de 28 a 25. En sentido contrario, Reino Unido registra el incremento más destacado, desde aproximadamente 19 estudiantes por clase en 2015 hasta 24 en 2024.

El tamaño de las clases puede ser también uno de los factores que las familias tienen en cuenta al elegir el centro en el que escolarizar a sus hijos e hijas. En este sentido, las diferencias en el número de estudiantes por aula entre instituciones públicas y privadas constituyen otra dimensión relevante para analizar las condiciones en las que se desarrolla la enseñanza.

En España, el tamaño medio de las clases es mayor en las instituciones privadas que en las públicas, tanto en educación primaria como en la primera etapa de educación secundaria. Esta situación contrasta con las medias de la OCDE y de la UE25, donde las clases son, de media, más numerosas en las instituciones públicas.

En educación primaria, las diferencias entre instituciones públicas y privadas son reducidas en las medias internacionales. En la OCDE, las clases tienen, de media, 21 estudiantes en las instituciones públicas y 20 en las privadas, mientras que en la UE25 las cifras son de 19 y 18 estudiantes, respectivamente. En España se observa el patrón contrario: las instituciones públicas tienen una media de 20 estudiantes por clase, frente a 23 en las privadas (Tabla D2.3, *Education at a Glance 2026*).

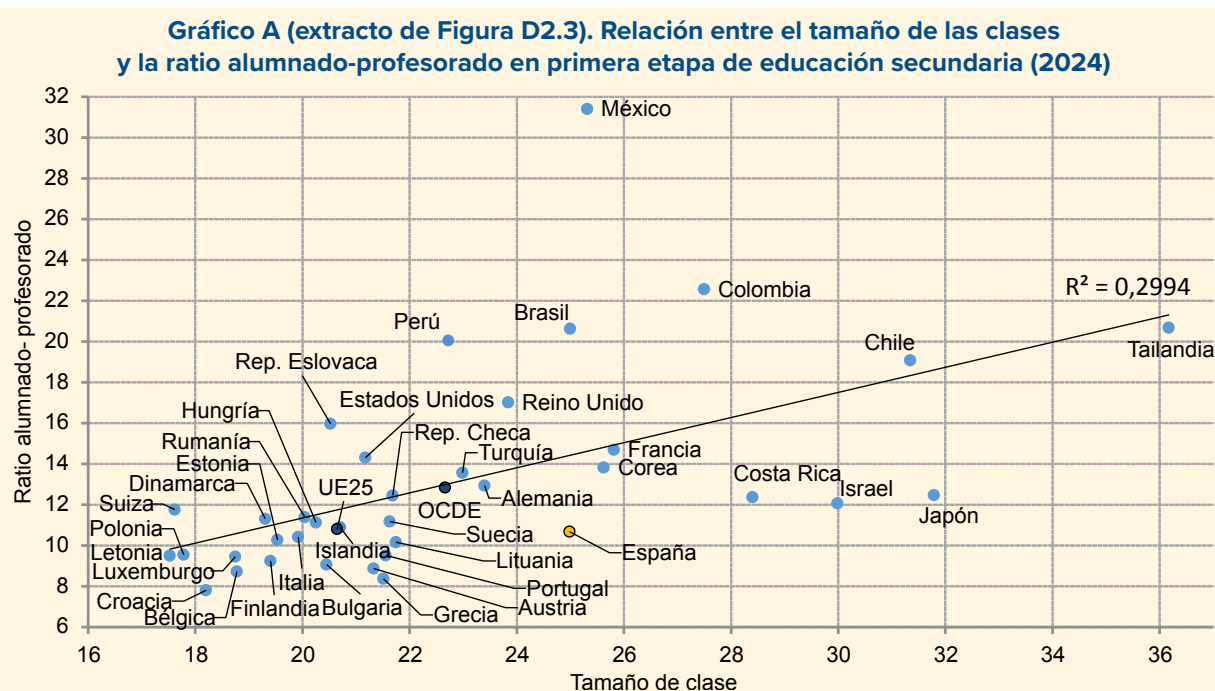
Las diferencias entre ambos tipos de institución varían considerablemente entre los países seleccionados. Al igual que en España, las clases de educación primaria son más numerosas en las instituciones privadas en Grecia, con 22 estudiantes frente a 16 en las públicas, y Chile, con 32 frente a 27. En sentido contrario, Colombia presenta una diferencia de siete estudiantes a favor de las instituciones privadas, con 24 estudiantes por clase en las instituciones públicas y 17 en las privadas. También son relevantes las diferencias de Brasil y Estados Unidos, con cinco estudiantes menos por clase en las instituciones privadas.

En la primera etapa de educación secundaria se mantiene el mismo patrón general. Las instituciones públicas presentan clases algo más numerosas que las privadas tanto en la OCDE (23 frente a 21 estudiantes) como en la UE25 (21 frente a 20). En España sucede nuevamente lo contrario: el tamaño medio alcanza los 26 estudiantes en las instituciones privadas, dos más que los 24 de las públicas.

Cuadro 3.3. Tamaño de las clases y ratio alumnado-profesorado

La ratio alumnado-profesorado y el tamaño medio de las clases ofrecen información complementaria sobre la distribución y organización de los recursos docentes. Mientras que la primera relaciona el número total de docentes con el conjunto del alumnado, el tamaño de las clases refleja cómo se agrupa este alumnado para la enseñanza. Por ello, una ratio reducida de estudiantes por docente no implica necesariamente que las clases sean también más pequeñas.

La relación entre ambos indicadores depende, entre otros factores, de la organización del tiempo de enseñanza del profesorado y del tiempo de instrucción del alumnado. Un sistema puede combinar una ratio alumnado-profesor relativamente elevada con clases de menor tamaño si el profesorado dedica más tiempo a la docencia o el alumnado recibe menos horas de instrucción. Del mismo modo, una ratio reducida puede coexistir con clases numerosas cuando el profesorado imparte menos horas de enseñanza, el tiempo de instrucción del alumnado es elevado o parte de los recursos docentes se destina a actividades fuera del aula ordinaria.



Los datos muestran diferencias importantes entre países. España y la UE25 presentan la misma ratio de 11 estudiantes por docente, pero el tamaño medio de las clases es de 25 estudiantes en España y de 21 en la UE25. También existen diferencias entre países con ratios similares: Japón presenta una ratio de 12 estudiantes por docente y clases de 32 estudiantes, mientras que en Suiza, con la misma ratio, el tamaño medio se reduce a 18. Asimismo, Dinamarca registra una ratio de 11 estudiantes por docente y 19 estudiantes por clase, frente a los 25 de España.

En otros sistemas, ambos indicadores se sitúan simultáneamente en valores relativamente bajos. Croacia, por ejemplo, presenta 18 estudiantes por clase y una ratio de 8 estudiantes por docente, mientras que Finlandia registra 19 y 9, respectivamente. En el extremo contrario, Colombia combina un tamaño medio de 27 estudiantes por clase con una ratio de 23 estudiantes por docente. Estas diferencias muestran que una misma disponibilidad relativa de personal docente puede traducirse en tamaños de clase muy diferentes dependiendo de cómo se organicen los recursos y el tiempo de enseñanza.

Los datos de TALIS muestran que estas diferencias pueden estar relacionadas con la organización del tiempo de trabajo del profesorado (OECD, 2020). De media, en los países de la OCDE, los docentes dedican aproximadamente la mitad de su tiempo de trabajo a actividades no lectivas, como la preparación de clases, la corrección y evaluación del alumnado, las tareas administrativas y la colaboración con otros docentes.

Fuente: OECD (2026). *Education at a Glance 2026*. Indicador D2.

3.3 Retribuciones del profesorado y de los directores

Las retribuciones y las condiciones de trabajo constituyen factores fundamentales para atraer, desarrollar y retener a profesorado cualificado. Los salarios, tanto en términos absolutos como en comparación con los de otras profesiones, pueden influir en el atractivo de la docencia como opción profesional, aunque también intervienen otros aspectos, como las oportunidades de desarrollo profesional, la carga administrativa o la valoración social de la profesión docente (OECD, 2023c). Estos factores pueden condicionar tanto la decisión de cursar estudios de formación del profesorado e incorporarse posteriormente a la profesión (Nagler, Piopiunik and West, 2020) como la permanencia en ella (Qin, 2020); o la disposición a acceder a puestos de dirección escolar (Pont, Nusche and Moorman, 2008). Al mismo tiempo, las políticas retributivas deben conciliar el objetivo de disponer de profesionales cualificados con la sostenibilidad de los presupuestos educativos.

Además de las retribuciones del profesorado, este apartado analiza los salarios de quienes ejercen la dirección de los centros educativos en las distintas etapas. De este modo, es posible realizar comparaciones entre países y analizar, dentro de cada sistema educativo, las diferencias entre las retribuciones asociadas principalmente a la enseñanza y las correspondientes a las funciones de dirección.

La comparación internacional de los salarios requiere, no obstante, tener en cuenta las diferencias existentes entre los sistemas retributivos. En algunos países, el salario reglamentario constituye solo una parte de la remuneración total y puede complementarse con prestaciones o beneficios vinculados, por ejemplo, a la enseñanza en zonas remotas, las circunstancias familiares, el transporte público o determinadas desgravaciones fiscales. A ello se añaden las diferencias entre los sistemas fiscales y de prestaciones sociales de los países de la OCDE. Asimismo, los datos que se presentan en este apartado se refieren exclusivamente a los centros educativos públicos.

Los salarios reglamentarios del profesorado varían en función de factores como el nivel educativo en el que se imparte docencia, la cualificación, la experiencia acumulada o el momento de la carrera profesional. Para facilitar la comparación internacional, el análisis se centra en el profesorado con las cualificaciones más frecuentes y considera cuatro momentos de la escala salarial: el salario inicial, después de 10 y 15 años de experiencia y en la parte superior de la escala. Esta evolución resulta especialmente relevante para analizar el atractivo de la profesión a lo largo de la carrera docente, ya que los sistemas que necesitan aumentar la oferta de profesorado, especialmente aquellos con plantillas envejecidas o una población en edad escolar creciente, pueden recurrir tanto a salarios iniciales más competitivos como a mejores perspectivas de progresión profesional (OECD, 2022b).

En todos los niveles educativos analizados, el salario reglamentario del profesorado en España es superior a las medias de la OCDE y de la UE25, tanto al inicio de la carrera como tras 15 años de ejercicio profesional y en la retribución máxima de la escala. Sin embargo, el tiempo necesario para alcanzar esta última es, en España, de los más elevados: 39 años en la primera etapa de educación secundaria, frente a 21 años en la OCDE y 23 en la UE25.

En la mayoría de los países de la OCDE, el salario del profesorado aumenta tanto con el nivel educativo en el que se imparte docencia como con los años de experiencia. Así, el salario inicial del profesorado de segunda etapa de educación secundaria es, de media, un 10,4 % superior al del profesorado de educación preprimaria en los países de la OCDE y un 12,1 % en la UE25. En España, esta diferencia es del 12,2 %. Entre los países seleccionados, México presenta, con diferencia, la mayor brecha (110,0 %), seguido de Finlandia (24,3 %) y Noruega (21,0 %). Por el contrario, Brasil, Colombia, Grecia, Inglaterra y Escocia (Reino Unido) y Portugal establecen el mismo salario inicial con independencia del nivel educativo considerado (Gráfico y tabla 3.9).

La progresión salarial a lo largo de la carrera profesional también presenta importantes diferencias entre países. En la primera etapa de educación secundaria, el salario máximo se alcanza, de media, tras 21 años de experiencia en la OCDE y 23 años en la UE25. España se encuentra entre los países donde se necesitan más

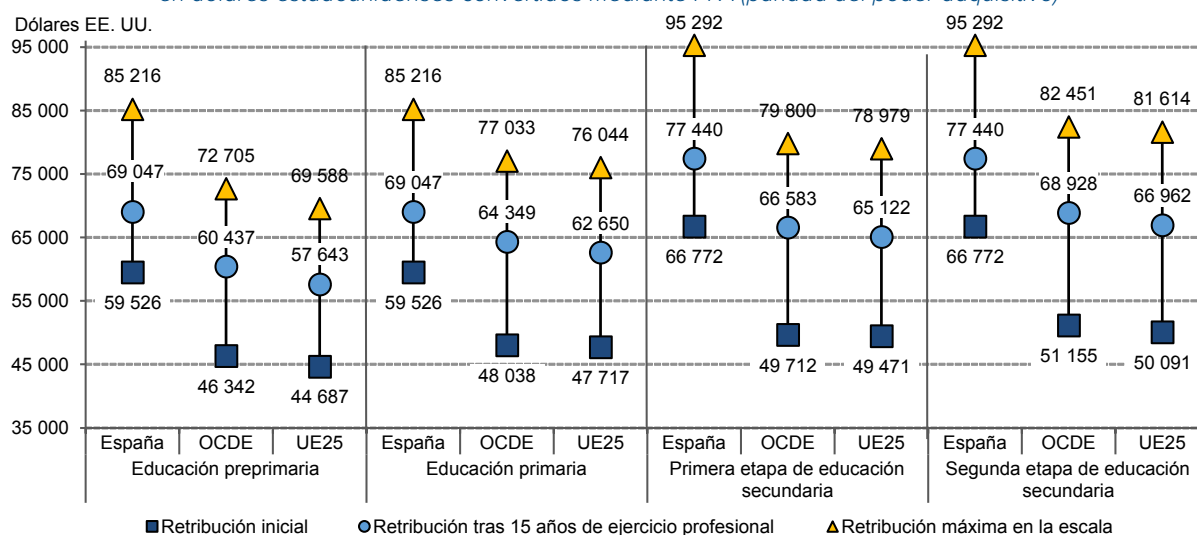
años para alcanzarlo (39), debido a la existencia de complementos retributivos vinculados a la antigüedad que continúan incrementándose a lo largo de la carrera docente. También presentan periodos prolongados Grecia y Japón (36 años), Italia (35) y Francia y Portugal (34). En el extremo contrario, el salario máximo se alcanza en apenas 4 años en Escocia (Reino Unido), 12 en Países Bajos, 14 en México, 16 en Noruega y 20 en Finlandia.

El análisis de las retribuciones en distintos momentos de la carrera profesional permite observar también cómo evoluciona la posición relativa del profesorado español respecto a las medias internacionales. En España, los salarios son superiores a los de la OCDE y de la UE25 al inicio de la carrera, tras 15 años de ejercicio profesional y en la parte superior de la escala salarial. Las comparaciones que se presentan a continuación se realizan en dólares estadounidenses convertidos mediante paridades de poder adquisitivo (PPA), lo que permite tener en cuenta las diferencias en el nivel de precios entre países.

Gráfico y tabla 3.9 (extractos de la Tabla D3.1)

Retribución del profesorado (2025)

Salario reglamentario 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 (vía general)		2.ª etapa de educación secundaria (vía general)		Años para alcanzar la retribución máxima en la primera 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	59 526	85 216	59 526	85 216	66 772	95 292	66 772	95 292	39
OCDE	46 342	72 705	48 038	77 033	49 712	79 800	51 155	82 451	21
UE25	44 687	69 588	47 717	76 044	49 471	78 979	50 091	81 614	23
Francia	45 002	72 407	45 002	72 407	48 743	76 521	48 743	76 521	34
Grecia	25 267	48 114	25 267	48 114	25 267	48 114	25 267	48 114	36
Italia	40 302	58 758	40 302	58 758	43 315	64 478	43 488	67 368	35
Portugal	44 924	94 262	44 924	94 262	44 924	94 262	44 924	94 262	34
Alemania	m	m	85 496	110 375	94 735	122 852	98 772	132 306	m
Países Bajos	65 843	134 772	65 843	134 772	66 008	134 772	66 008	134 772	12
Finlandia	42 432	46 708	47 087	60 934	50 227	65 313	52 738	70 475	20
Noruega	53 186	62 515	64 371	71 844	64 371	71 844	64 371	81 551	16
Suecia	51 266	59 037	51 842	68 830	53 581	70 369	54 561	71 209	m
Brasil	25 710	m	25 710	m	25 710	m	25 710	m	m
Chile	33 442	61 903	33 442	61 903	33 442	61 903	34 581	63 384	30
Colombia	36 196	66 011	36 196	66 011	36 196	66 011	36 196	66 011	m
México	30 939	59 028	30 939	57 464	38 669	74 402	64 959	79 550	14
Estados Unidos	51 746	86 732	50 688	88 089	51 844	89 037	54 288	85 609	m
Inglaterra (R.U.)	47 897	73 914	47 897	73 914	47 897	73 914	47 897	73 914	m
Escocia (R.U.)	59 034	74 097	59 034	74 097	59 034	74 097	59 034	74 097	4
Irlanda	a	a	46 922	92 896	48 589	94 607	48 589	94 607	m
Japón	m	m	43 085	74 196	43 085	74 196	43 085	76 159	36

Notas: m: dato no disponible. 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 las primas fijas por horas extraordinarias del profesorado de educación secundaria. Los datos de Suecia (2024) y Estados Unidos corresponden al sueldo base real, excluyen las cotizaciones a la seguridad social y al régimen de pensiones pagadas por el personal.

En los inicios de la carrera docente, la retribución del profesorado español es considerablemente superior a las medias internacionales en todos los niveles educativos. En educación preprimaria, el salario inicial es un 28,4 % superior a la media de la OCDE y un 33,2 % a la de la UE25. En educación primaria, las diferencias son del 23,9 % y el 24,7 %, respectivamente. La mayor distancia se observa en la primera etapa de educación secundaria, donde el salario inicial en España supera en un 34,3 % la media de la OCDE y en un 35,0 % la de la UE25. En la segunda etapa de educación secundaria, las diferencias son también superiores al 30 %, concretamente del 30,5 % respecto a la OCDE y del 33,3 % respecto a la UE25.

Tras 15 años de ejercicio profesional, la retribución del profesorado en España continúa siendo superior a las medias internacionales, aunque la diferencia se reduce respecto a la observada al inicio de la carrera. En educación preprimaria, el salario español supera en un 14,2 % la media de la OCDE y en un 19,8 % la de la UE25; en educación primaria, las diferencias son del 7,3 % y el 10,2 %, respectivamente. En la primera etapa de educación secundaria alcanzan el 16,3 % respecto a la OCDE y el 18,9 % respecto a la UE25, mientras que en la segunda etapa son del 12,3 % y el 15,6 %, respectivamente.

Al alcanzar la retribución máxima de la escala, la ventaja salarial de España respecto a las medias internacionales vuelve a ampliarse en comparación con la existente tras 15 años de ejercicio, aunque se mantiene, en general, por debajo de la observada al inicio de la carrera. En educación preprimaria, el salario máximo en España es un 17,2 % superior a la media de la OCDE y un 22,5 % a la de la UE25. En educación primaria, las diferencias son del 10,6 % y el 12,1 %, respectivamente; en la primera etapa de educación secundaria, del 19,4 % y el 20,7 %; y en la segunda etapa de educación secundaria, del 15,6 % y el 16,8 %.

Los datos muestran un perfil salarial diferenciado en España: las retribuciones son comparativamente elevadas desde el acceso a la profesión, su ventaja respecto a las medias internacionales se reduce durante la parte intermedia de la carrera y vuelve a ampliarse al alcanzar la parte superior de la escala. Esta evolución debe interpretarse, además, teniendo en cuenta que el profesorado español tarda considerablemente más tiempo en alcanzar la retribución máxima que la media de los países de la OCDE y de la UE25.

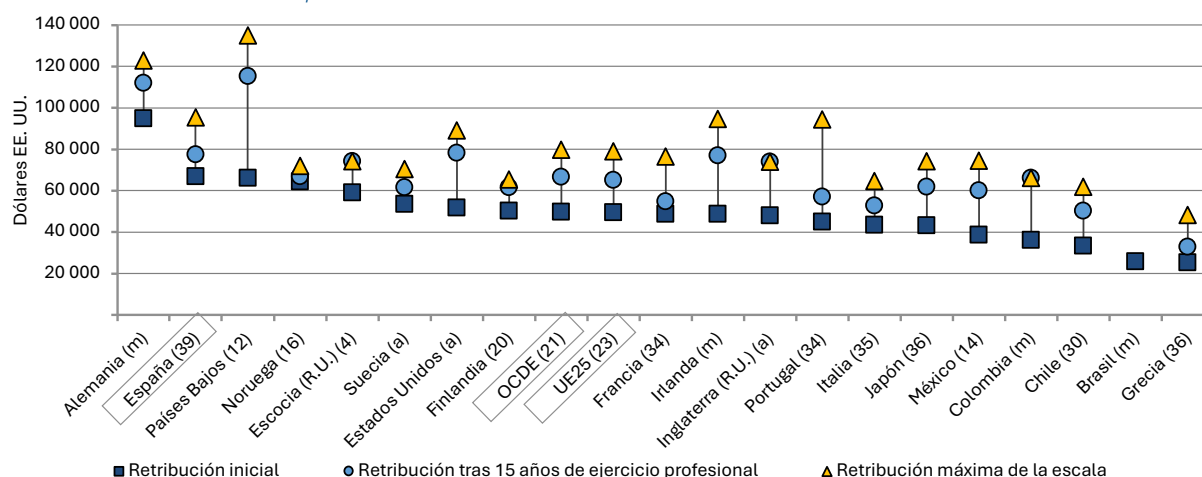
Una vez analizadas estas diferencias entre niveles educativos, el Gráfico 3.10 toma como referencia la primera etapa de educación secundaria para examinar con mayor detalle cómo evoluciona la retribución del profesorado a lo largo de la carrera y las diferencias existentes entre países. Para ello, compara el salario inicial, la retribución tras quince años de ejercicio profesional y el salario máximo de la escala.

Las diferencias entre países son amplias. El salario inicial medio se sitúa en 49 712 dólares PPA en la OCDE y en 49 471 dólares PPA en la UE25, mientras que entre los países seleccionados oscila desde alrededor de 25 000 dólares en Grecia y Brasil hasta casi 95 000 en Alemania. España, con 66 772 dólares PPA, presenta una de las retribuciones iniciales más elevadas, un 34,3 % superior a la media de la OCDE, y se sitúa junto con Alemania, Países Bajos y Noruega entre los países con salarios iniciales más altos.

Gráfico 3.10 (extracto de la Tabla D3.1)

Retribución del profesorado de la primera etapa de educación secundaria en diferentes momentos de su carrera docente (2025)

Salarios reglamentarios anuales del profesorado en instituciones públicas, en equivalente a dólares estadounidenses convertidos mediante PPA



Nota: m: dato no disponible. Los países están ordenados de mayor a menor según la retribución inicial de la escala del profesorado de la primera etapa de educación secundaria. Los datos de Estados Unidos corresponden al sueldo base real, excluyendo primas e indemnizaciones. Los datos de Francia incluyen la media de las primas fijas por horas extraordinarias. Los datos de Suecia (2024) y Estados Unidos corresponden al sueldo base real, excluyen las cotizaciones a la seguridad social y al régimen de pensiones pagadas por el personal.

A medida que avanza la carrera profesional, la posición relativa de los países cambia debido a las diferencias en la progresión de las escalas salariales. En España, la retribución aumenta de 66 772 dólares PPA al inicio de la carrera a 77 440 tras quince años y alcanza un máximo de 95 292 dólares. Esta progresión es más lenta que en otros sistemas: en Países Bajos, por ejemplo, el salario pasa de 66 008 dólares al inicio a 115 235 tras quince años y alcanza 134 772 dólares en la parte superior de la escala, mientras que en Alemania se sitúa ya en 94 735 dólares al inicio y alcanza los 122 852 dólares como máximo.

Esta evolución explica que la posición de España sea especialmente favorable al comienzo de la carrera y relativamente menos destacada en etapas posteriores. Al inicio, solo Alemania presenta una retribución claramente superior entre los países seleccionados, mientras que Países Bajos y Noruega registran valores próximos. Tras quince años, España continúa situándose entre los países con salarios más elevados, aunque es superada por Países Bajos, Alemania y Estados Unidos y presenta un valor muy próximo al de Irlanda.

En la parte superior de la escala, Países Bajos y Alemania mantienen las retribuciones más altas, mientras que España se sitúa en niveles similares a Irlanda y Portugal.

Los salarios del profesorado evolucionan a ritmos muy diferentes a lo largo de la carrera profesional. De hecho, en el 65 % de los países analizados, la retribución tras quince años de ejercicio se encuentra más próxima al salario máximo de la escala que al salario inicial. Estas diferencias responden, en buena medida, a la distinta configuración de las escalas salariales y al tiempo necesario para alcanzar su nivel máximo, que, como se ha señalado anteriormente, presenta una gran variabilidad entre países.

España muestra un patrón diferente. Aunque parte de una retribución inicial comparativamente elevada, el crecimiento salarial durante los primeros quince años es más moderado y, en ese momento de la carrera, el salario se encuentra todavía más próximo a la retribución inicial que al máximo de la escala. Esta evolución está relacionada con la prolongada progresión salarial del profesorado español. Por tanto, la comparación de los salarios iniciales o máximos no refleja por sí sola las condiciones retributivas a lo largo de toda la carrera profesional: países con niveles salariales similares en los extremos de la escala pueden presentar trayectorias muy diferentes.

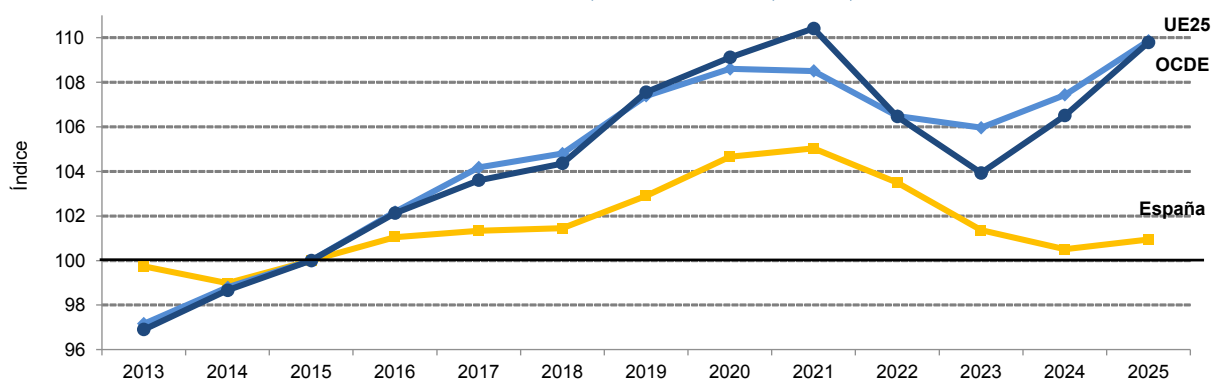
EVOLUCIÓN DEL SALARIO REGLAMENTARIO DEL PROFESORADO

Entre 2015 y 2025, los salarios reglamentarios del profesorado aumentaron en términos reales en más de la mitad de los países de la OCDE con datos disponibles, aunque con diferencias importantes entre países y niveles educativos. De media, los salarios del profesorado con quince años de experiencia aumentaron aproximadamente un 11 % en educación primaria y un 10 % tanto en la primera como en la segunda etapa de educación secundaria. En España, por el contrario, la variación durante este periodo fue reducida: el salario real aumentó un 0,5 % en educación primaria y un 0,9 % en ambos niveles de educación secundaria.

Gráfico 3.11 (extracto de la Tabla D3.7)

Evolución de los salarios reglamentarios tras 15 años de experiencia del profesorado de primera etapa de educación secundaria entre 2013 y 2025

Índice de cambio en los salarios anuales (2015=100, a precios constantes utilizando deflatores para el consumo privado)



El Gráfico 3.11 permite observar con mayor detalle la evolución de los salarios reglamentarios del profesorado de primera etapa de educación secundaria con quince años de experiencia en España y en las medias de la OCDE y de la UE25. Desde 2015, las tres series muestran inicialmente una evolución ascendente, aunque esta es mucho más moderada en España. El salario real del profesorado español alcanza su nivel más elevado del periodo entre 2020 y 2021, cuando se sitúa alrededor de un 5 % por encima del nivel de 2015. Posteriormente, este incremento se reduce hasta situarse en 2025 apenas un 0,9 % por encima del valor de referencia. Por el contrario, las medias de la OCDE y de la UE25 experimentan un crecimiento más intenso y, pese al retroceso observado entre 2021 y 2023, en 2025 se sitúan aproximadamente un 10 % por encima de sus niveles de 2015.

La comparación con el resto de los países muestra una heterogeneidad todavía mayor. Entre los países seleccionados, Colombia registra un incremento del salario real del 42 % entre 2015 y 2025, mientras que en Chile aumenta un 28 % y en México un 17 %. En sentido contrario, en varios países el crecimiento de los salarios nominales no ha sido suficiente para compensar la evolución de los precios, dando lugar a una reducción de los salarios en términos reales. Es el caso, entre otros, de Irlanda (-13 %), Italia (-11 %), Grecia (-8 %), Portugal (-5 %) y Japón (-4 %) (Tabla D3.7, *Education at a Glance* 2026).

EL SALARIO DE LOS DIRECTORES DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Tanto en educación primaria como en la primera etapa de educación secundaria, el salario mínimo de quienes ejercen la dirección de un centro educativo en España se sitúa por encima de las medias de la OCDE y de la UE25. En cuanto al salario máximo, España supera la media de la UE25 en ambas etapas y presenta una situación diferente respecto a la OCDE: se sitúa ligeramente por debajo en educación primaria y por encima en la primera etapa de educación secundaria.

Las funciones y responsabilidades de quienes ejercen la dirección de los centros educativos pueden variar considerablemente entre países y según las características del centro. Estas responsabilidades pueden abarcar tareas educativas, como la enseñanza directa, las decisiones sobre el currículo y su aplicación o la organización de los horarios, junto con funciones administrativas, de gestión de personal y de gestión financiera.

Estas diferencias se reflejan también en los sistemas de remuneración. Algunos países cuentan con escalas salariales específicas para quienes ejercen la dirección de los centros, mientras que en otros se aplican las escalas salariales del profesorado y se añade un complemento asociado al desempeño de las funciones directivas. Este último es el caso de España y puede reflejar un modelo en el que la dirección es ejercida por docentes que asumen responsabilidades adicionales de gestión, acompañadas de una reducción de sus tareas docentes. En 14 de los 37 países y economías con datos disponibles, quienes dirigen centros de primera etapa de educación secundaria son retribuidos conforme a las escalas salariales del profesorado y reciben un complemento específico por sus funciones directivas; en los 23 restantes existe una escala salarial específica para los cargos de dirección.

Además, la remuneración puede variar en función de las características del centro, como el número de estudiantes matriculados, su localización o el número de docentes a cargo, de las responsabilidades específicas asumidas o de la experiencia profesional (OECD, 2026a).

Las diferencias retributivas entre etapas educativas son también relevantes. Tanto en España como en las medias de la OCDE y de la UE25, el salario mínimo de quienes ejercen la dirección es superior en la primera etapa de educación secundaria que en educación primaria (Gráfico 3.12). En la OCDE, pasa de 66 536 dólares PPA en educación primaria a 72 467 dólares en la primera etapa de educación secundaria, una diferencia del 8,9 %. En la UE25, aumenta de 64 098 a 70 148 dólares, un 9,4 %. En España, esta diferencia es considerablemente mayor: el salario mínimo pasa de 69 171 a 83 333 dólares, lo que supone un incremento del 20,5 %.

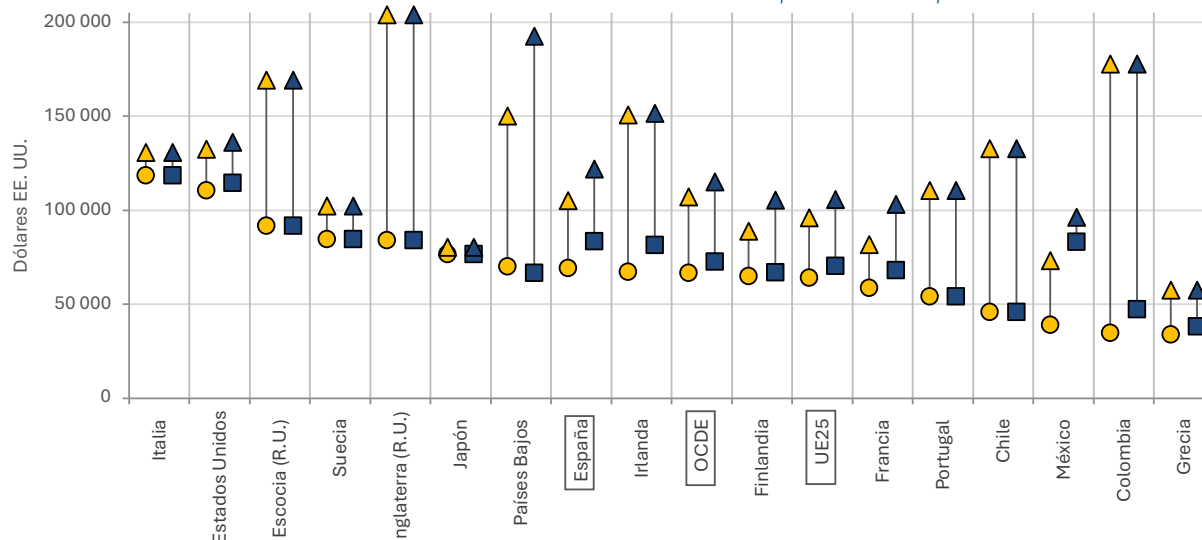
En cuanto a la retribución máxima, en España alcanza los 105 046 dólares PPA en educación primaria, valor situado entre la media de la OCDE (107 066 dólares) y la de la UE25 (96 011 dólares). En la primera etapa de educación secundaria asciende a 121 726 dólares, superando tanto la media de la OCDE (115 064 dólares) como la de la UE25 (105 736 dólares). La diferencia entre ambas etapas alcanza así el 15,9 % en España, frente al 7,5 % de la OCDE y el 10,1 % de la UE25.

Entre los países seleccionados se observan diferencias muy amplias en los niveles retributivos. Italia y Estados Unidos presentan los salarios mínimos más elevados, por encima de los 110 000 dólares PPA en la primera etapa de educación secundaria, mientras que Inglaterra (Reino Unido) registra el salario máximo más alto en ambas etapas, cercano a los 204 000 dólares.

Gráfico 3.12 (extracto de la Tabla D3.4)

Comparativa de la retribución mínima y máxima de quienes ejercen la dirección en educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria (2025)

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



Nota: los países están ordenados de mayor a menor según el salario reglamentario anual mínimo de los directores de educación primaria. No hay datos disponibles para Alemania, Brasil y Noruega. Los datos de Suecia y Estados Unidos corresponden al sueldo base real, excluyendo primas e indemnizaciones. 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). Se refiere al valor medio de la relación, por lo que es diferente de la relación entre el salario máximo medio y el salario mínimo medio.

La relación entre las retribuciones de ambas etapas presenta, además, patrones muy diferentes entre países. En Chile, Escocia e Inglaterra (Reino Unido), Italia, Japón, Portugal y Suecia no existen diferencias entre educación primaria y primera etapa de educación secundaria ni en el salario mínimo ni en el máximo. En Grecia y Colombia, el salario máximo es también el mismo en ambas etapas, aunque el salario mínimo es inferior en educación primaria. Países Bajos constituye el único caso entre los países seleccionados en el que el salario mínimo es mayor en educación primaria que en la primera etapa de educación secundaria, con una diferencia de 3 219 dólares PPA, equivalente al 4,6 %.

En el extremo contrario, las mayores diferencias en el salario mínimo a favor de la dirección de primera etapa de educación secundaria se registran en México, donde supera en un 113,5 % al de educación primaria, y Colombia (36,2 %). También son relevantes las diferencias de Irlanda (21,5 %), España (20,5 %) y Francia (16,1 %). En cuanto al salario máximo, las mayores diferencias entre etapas corresponden a México (31,3 %), Países Bajos (28,2 %) y Francia (26,2 %); en España, la retribución máxima de la dirección de primera etapa de educación secundaria supera en un 15,9 % a la de educación primaria.

COMPARACIÓN DE LAS RETRIBUCIONES DE LA DIRECCIÓN Y DEL PROFESORADO

En la primera etapa de educación secundaria, las retribuciones de quienes ejercen la dirección de los centros son superiores a las del profesorado. En España, el salario mínimo de la dirección supera en un 25 % el salario inicial docente y el salario máximo es un 28 % superior al máximo del profesorado. Estas diferencias son inferiores a las observadas en las medias de la OCDE (46 % y 44 %, respectivamente) y de la UE25 (42 % y 34 %).

El ejercicio de las funciones de dirección conlleva una mayor remuneración respecto a la actividad docente, aunque la magnitud de esta diferencia varía considerablemente entre países. En la primera etapa de educación secundaria, el salario mínimo de quienes asumen la dirección es superior al salario inicial del profesorado en todos los países analizados con datos disponibles (Gráfico 3.13). De media, el salario mínimo

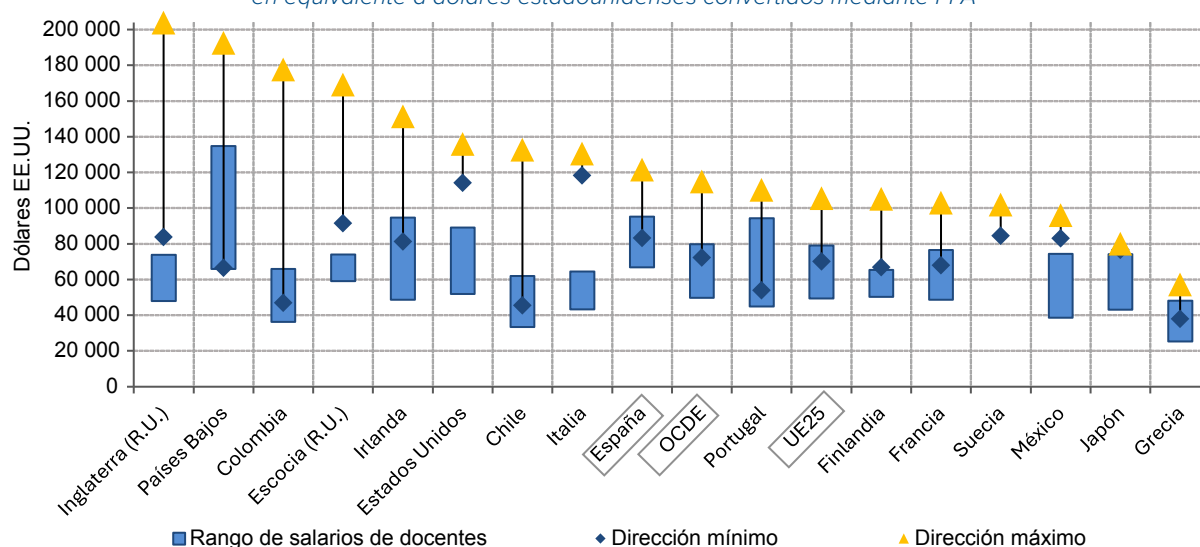
de la dirección alcanza los 72 467 dólares PPA en la OCDE, un 46 % más que el salario inicial del profesorado (49 712 dólares), mientras que en la UE25 asciende a 70 148 dólares, un 42 % por encima de los 49 471 dólares correspondientes al profesorado.

En España, el salario mínimo de la dirección se sitúa en 83 333 dólares PPA, frente a los 66 772 dólares del salario inicial docente, lo que supone una diferencia del 25 %. Aunque esta distancia relativa es menor que en las medias internacionales, tanto el salario inicial del profesorado como el salario mínimo de la dirección en España se sitúan por encima de las medias de la OCDE y de la UE25.

Gráfico 3.13 (extracto de las Tablas D3.1 y D3.4)

Comparación del salario inicial y máximo del profesorado y del salario mínimo y máximo de quienes ejercen la dirección en la primera etapa de educación secundaria (2025)

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 de quienes ejercen la dirección. No hay datos disponibles para la dirección en Alemania, Brasil y Noruega. Los datos de los directores de Japón no incluyen primas consideradas parte del salario reglamentario de los directores. Los datos de Estados Unidos y Suecia corresponden al sueldo base real, excluyendo primas e indemnizaciones.

La comparación debe interpretarse con cautela, ya que la retribución de quienes ejercen la dirección puede depender de numerosos criterios y el número de personas que perciben los valores mínimo y máximo de la escala puede ser reducido. En España, por ejemplo, el salario de la dirección varía, entre otros factores, según las características del centro, correspondiendo los valores mínimos a centros de menor tamaño y los máximos a centros de mayor tamaño.

Las diferencias se mantienen al comparar la parte superior de las escalas salariales. En la OCDE, el salario máximo de la dirección alcanza los 115 064 dólares PPA, un 44 % más que el máximo del profesorado (79 800 dólares); en la UE25, los 105 736 dólares de la dirección superan en un 34 % los 78 979 dólares del profesorado. En España, el salario máximo de la dirección, 121 726 dólares, es superior a ambas medias internacionales y supera en un 28 % los 95 292 dólares correspondientes al salario máximo del profesorado.

La amplitud de estas diferencias varía notablemente entre países. En el salario mínimo, las mayores diferencias entre dirección y profesorado se observan en Italia, donde la retribución de la dirección es un 173 % superior al salario inicial docente, seguida de Estados Unidos (121 %) y México (115 %). En cambio, al comparar las retribuciones máximas, las mayores diferencias corresponden a Inglaterra (Reino Unido), donde el máximo de la dirección supera en un 176 % al del profesorado, Colombia (169 %), Escocia (Reino Unido) (128 %) y Chile (114 %). España presenta diferencias más moderadas que las medias internacionales tanto en la parte inferior como en la superior de las escalas salariales.

SALARIOS DE DOCENTES RESPECTO AL DE OTROS TRABAJADORES CON NIVEL EDUCATIVO DE Terciaria

Los salarios del profesorado en España presentan una posición comparativamente favorable respecto a los ingresos de otros trabajadores con un nivel de formación similar. En la primera etapa de educación secundaria, la retribución representa el 85 % de esos ingresos al inicio de la carrera y el 98 % tras quince años de experiencia, frente al 61 % y el 80 %, respectivamente, en la media de la OCDE. Al alcanzar el máximo de la escala, la relación supera el 100 % en España y se sitúa en el 121 %.

Los sistemas educativos compiten con otros sectores de la economía para atraer y retener profesionales cualificados. Las investigaciones muestran que tanto los salarios como las oportunidades laborales alternativas disponibles para las personas tituladas influyen en el atractivo de la profesión docente (Johnes & Johnes, 2004). Por ello, no solo resulta relevante analizar la retribución del profesorado en términos absolutos, sino también su posición respecto a los ingresos que pueden obtener profesionales con un nivel de formación similar. Esta comparación puede influir tanto en la decisión de incorporarse a la docencia como en la de permanecer en ella.

En la mayoría de los países de la OCDE se exige una titulación de educación terciaria para ejercer como docente en los distintos niveles educativos. Por tanto, una forma de valorar la competitividad de los salarios docentes en el mercado laboral consiste en compararlos con los ingresos medios de otros trabajadores de entre 25 y 64 años con un nivel de formación similar.

Al inicio de la carrera, en ninguno de los países analizados el salario reglamentario del profesorado de la primera etapa de educación secundaria supera los ingresos medios de los trabajadores con una formación equivalente (Gráfico 3.14). En España, el salario inicial representa el 85 % de esos ingresos, una proporción considerablemente superior a las medias de la OCDE y de la UE25, ambas situadas en el 61 %. Entre los países analizados, España presenta la relación más elevada, mientras que Escocia (Reino Unido) alcanza el 81 % y Alemania el 73 %. En el resto de los países con datos disponibles, la proporción es inferior.

Tras quince años de ejercicio profesional, la posición relativa del salario docente mejora en numerosos países. En España, la retribución alcanza el 98 % de los ingresos de los trabajadores con una formación similar, 18 puntos porcentuales por encima de la media de la OCDE (80 %) y 20 puntos por encima de la UE25 (78 %). Entre los países analizados, Países Bajos (106 %) y Escocia (Reino Unido) (102 %) presentan salarios docentes que ya superan los ingresos medios de los trabajadores con una formación equivalente, mientras que España se sitúa inmediatamente por debajo de la paridad. Las diferencias son considerables respecto a otros países: en Francia, por ejemplo, el salario tras quince años representa el 58 % de los ingresos de los trabajadores con una formación comparable.

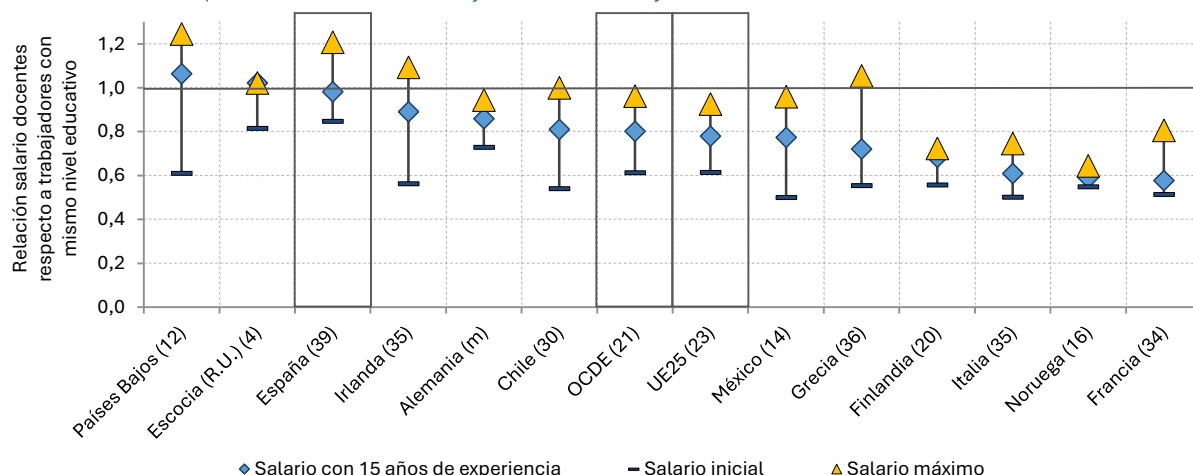
Al alcanzar la parte superior de la escala, la relación vuelve a aumentar en España y el salario máximo del profesorado equivale al 121 % de los ingresos de los trabajadores con un nivel de formación similar, frente al 96 % en la OCDE y al 93 % en la UE25. De este modo, mientras que las medias internacionales permanecen por debajo de la remuneración de otros trabajadores con una formación comparable incluso en la parte superior de la escala docente, en España el salario máximo la supera en un 21 %.

La comparación internacional muestra, no obstante, una elevada variabilidad. Entre los países incluidos en el Gráfico 3.14, la relación entre el salario máximo docente y los ingresos de trabajadores con una formación similar supera el 100 % en Países Bajos (125 %), España (121 %), Irlanda (109 %), Grecia (105 %) y Escocia (Reino Unido) (102 %). En el extremo contrario, se mantiene claramente por debajo de la paridad en países como Noruega (64 %), Finlandia (72 %) o Italia (75 %).

Gráfico 3.14 (extracto de la Figura D3.6)

Salarios reglamentarios del profesorado de la primera etapa de educación secundaria en distintas etapas de su carrera profesional, en relación con los ingresos de trabajadores con un nivel de formación similar (2025)

Basado en el salario del profesorado con la cualificación más frecuente en instituciones públicas respecto del salario de trabajadores entre 25 y 64 años con similar nivel educativo



Nota: los países están ordenados de mayor a menor retribución con 15 años de experiencia. El número en paréntesis hace referencia al número medio de años necesario para alcanzar el salario máximo.

3.4 Características de los docentes en los distintos niveles educativos

El profesorado constituye uno de los principales factores escolares asociados al aprendizaje y al bienestar del alumnado, por lo que atraer y retener a profesionales cualificados es una prioridad para los sistemas educativos. Sin embargo, numerosos países de la OCDE afrontan dificultades para cubrir sus necesidades de personal docente, en un contexto marcado por la pérdida de atractivo de la profesión y el envejecimiento de las plantillas. Para comprender estos retos resulta necesario analizar las características de la fuerza laboral docente, entre ellas su composición por sexo, que presenta importantes diferencias según el nivel educativo (Kammermeier et al., 2025), así como los patrones de trabajo a tiempo completo y parcial y los niveles de cualificación del profesorado, factores que condicionan tanto la capacidad de los sistemas para responder a sus necesidades de personal como la calidad de la enseñanza (UNESCO, 2024a).

DISTRIBUCIÓN DEL PROFESORADO POR SEXO

Las mujeres predominan en la profesión docente, especialmente en los primeros niveles educativos, aunque su presencia disminuye progresivamente a medida que aumenta el nivel de enseñanza. En educación terciaria se alcanza una distribución más equilibrada y, en numerosos países, los hombres pasan a representar la mayoría del profesorado.

En España, las mujeres representan la mayoría del profesorado en todas las etapas no universitarias, aunque su presencia disminuye conforme aumenta el nivel educativo: del 93 % en educación preprimaria al 57 % en la segunda etapa de educación secundaria. En educación terciaria, representan el 47 %, frente al 42 % en 2015.

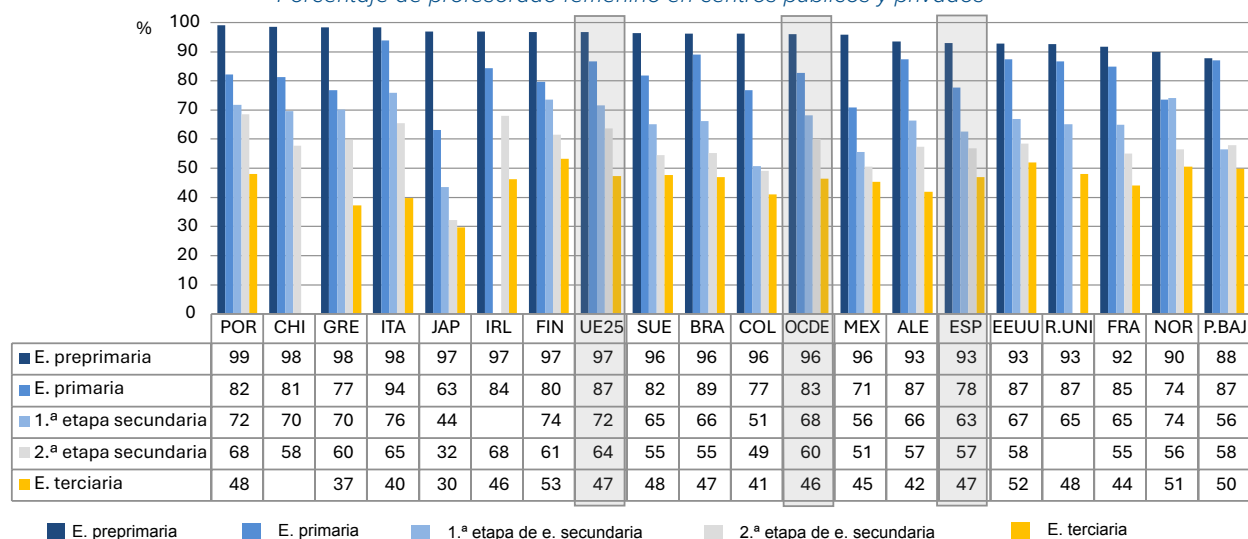
Con datos de 2024, las mujeres representan el 93 % del profesorado de educación preprimaria en España, frente al 96 % de la OCDE y al 97 % de la UE25. Su presencia disminuye en educación primaria, donde constituyen el 78 % de la plantilla docente, por debajo de la media de la OCDE (83 %) y de la UE25 (87 %). Esta tendencia continúa en la primera etapa de educación secundaria, con un 63 % de profesoras en España, frente al 68 % de la OCDE y el 72 % de la UE25, y en la segunda etapa de educación secundaria, donde la

proporción se reduce al 57 %, también por debajo de las medias de la OCDE (60 %) y de la UE25 (64 %). En educación terciaria, la distribución por sexo es mucho más equilibrada: las mujeres representan el 47 % del profesorado en España, frente al 46 % de la OCDE y el 47 % de la UE25 (Gráfico 3.15).

Gráfico 3.15 (extracto de la Tabla D5.1)

Porcentaje de mujeres entre el profesorado, por nivel educativo (2024)

Porcentaje de profesorado femenino en centros públicos y privados



Nota: los países están ordenados de mayor a menor porcentaje de mujeres docentes en educación preprimaria. Los datos de Irlanda en todos los niveles educativos, excepto en educación preprimaria, incluyen únicamente los centros públicos.

Entre los países analizados en este informe, la presencia de mujeres entre el profesorado de educación preprimaria es muy elevada y supera el 90 % en todos los casos salvo en Países Bajos (88 %). Los porcentajes más altos corresponden a Portugal, Chile, Grecia e Italia, con valores del 98 % o superiores. En educación primaria, la participación femenina disminuye y presenta una mayor variabilidad: se sitúa por debajo del 80 % en Japón (63 %), México (71 %), Noruega (74 %), Grecia y Colombia (77 % en ambos casos), mientras que Italia registra uno de los valores más elevados (94 %).

La representación femenina continúa descendiendo en la educación secundaria. En la primera etapa, Japón es el único de los países analizados en el que los hombres son mayoría, con un 44 % de profesoras, mientras que la proporción de mujeres oscila entre el 51 % de Colombia y el 76 % de Italia. En la segunda etapa, las diferencias entre hombres y mujeres son menores: las docentes son minoría en Japón (32 %) y Colombia (49 %), mientras que en el resto de países con datos disponibles representan al menos la mitad del profesorado, alcanzando el 68 % en Irlanda y Portugal.

En educación terciaria se observa una distribución por sexo más equilibrada, aunque los hombres siguen siendo mayoría en buena parte de los países analizados. Finlandia (53 %), Estados Unidos (52 %) y Noruega (51 %) presentan una mayoría de profesoras, mientras que en Países Bajos existe paridad (50 %). En el extremo opuesto se sitúa Japón, donde las mujeres representan únicamente el 30 % del profesorado, seguido de Grecia (37 %) e Italia (40 %).

La presencia femenina en la docencia de educación terciaria ha aumentado durante la última década en numerosos países, en un contexto de cambios sociales y de políticas orientadas a reducir las barreras de género existentes en el ámbito académico. Entre estas barreras se encuentran los sesgos en los procesos de contratación, promoción y reconocimiento profesional, así como las desigualdades en el acceso a redes académicas y a la financiación de la investigación. En España, la proporción de mujeres entre el profesorado de educación terciaria aumentó del 42 % en 2015 al 47 % en 2024, una evolución algo más intensa que la registrada en la media de la OCDE, donde pasó del 43 % al 46 % en el mismo periodo (Tabla D5.1, *Education at a Glance 2026*).

DISTRIBUCIÓN DE LA JORNADA LABORAL E INTENSIDAD DEL TIEMPO DE TRABAJO DEL PROFESORADO

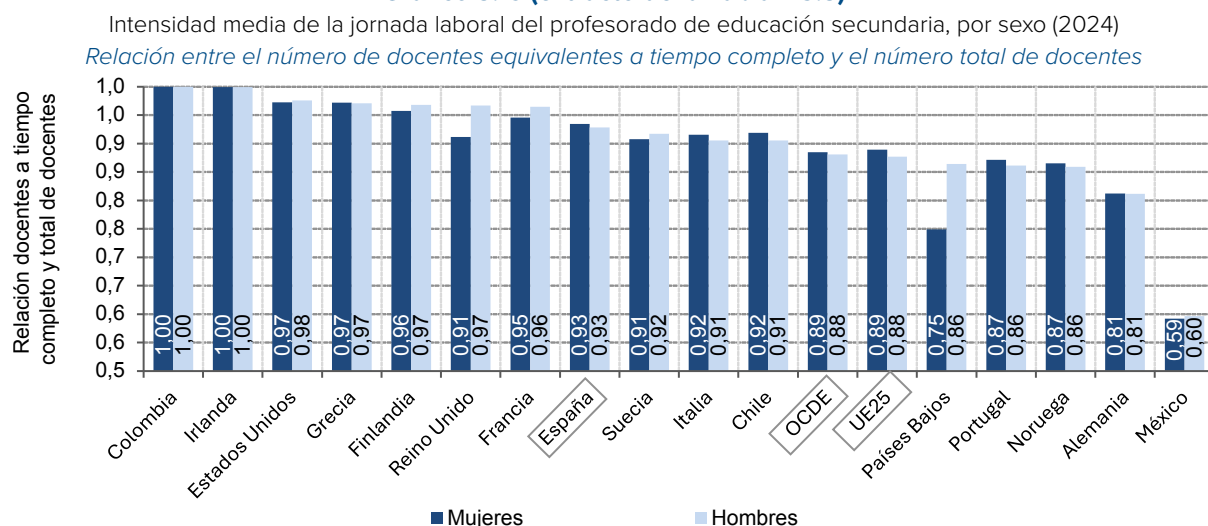
En España, la intensidad media de la jornada laboral del profesorado es superior a las medias de la OCDE y de la UE25. En educación secundaria alcanza 0,93 y es idéntica entre hombres y mujeres, frente al 0,89 de la media OCDE.

La intensidad media de la jornada laboral del profesorado se calcula como la relación entre el número de docentes equivalentes a tiempo completo y el número total de docentes. Este indicador refleja la incidencia del trabajo a tiempo parcial y, por tanto, la capacidad efectiva de enseñanza disponible en el sistema educativo. Un valor de 1,00 indica que, de media, cada docente equivale a un puesto a tiempo completo, mientras que valores inferiores reflejan una mayor incidencia del trabajo a tiempo parcial.

En 2024, la intensidad de la jornada laboral del profesorado en los países de la OCDE fue elevada, aunque con ligeras diferencias según el nivel educativo: 0,91 en educación preprimaria, 0,92 en educación primaria y 0,89 en educación secundaria (Tabla D5.3, *Education at a Glance 2026*). En España, los valores son superiores a las medias internacionales: 0,94 tanto en educación preprimaria como en educación primaria y 0,93 en educación secundaria. En la UE25, la intensidad media es de 0,92 en educación preprimaria y primaria y de 0,89 en educación secundaria. Por tanto, el trabajo a tiempo parcial tiene una menor incidencia entre el profesorado español que en las medias de la OCDE y de la UE25.

En educación secundaria, las diferencias entre hombres y mujeres son reducidas en las medias internacionales. Tanto en la OCDE como en la UE25, la intensidad media es de 0,88 entre los hombres y de 0,89 entre las mujeres. En España no se observan diferencias por sexo, con un valor de 0,93 tanto para hombres como para mujeres. Sin embargo, las situaciones nacionales son diversas. En Países Bajos, por ejemplo, la intensidad es considerablemente menor entre las mujeres (0,75) que entre los hombres (0,86), y en Reino Unido alcanza 0,91 entre las mujeres frente a 0,97 entre los hombres. Por el contrario, en Portugal (0,87 frente a 0,86), Noruega (0,87 frente a 0,86) o Chile (0,92 frente a 0,91), la intensidad es ligeramente superior entre las mujeres.

Gráfico 3.16 (extracto de la Tabla D5.3)



Nota: los países están ordenados de mayor a menor intensidad media de la jornada laboral de las mujeres docentes. No se dispone de datos de Brasil ni de Japón.

La incidencia del trabajo a tiempo parcial puede estar determinada tanto por las preferencias del profesorado como por las características del mercado laboral y las condiciones institucionales de cada sistema educativo. La flexibilidad de la jornada puede facilitar la conciliación entre la vida profesional y personal: en los países de la OCDE, aproximadamente la mitad del profesorado señala que una de las razones para elegir la profesión

docente fue la posibilidad de disponer de horarios compatibles con las responsabilidades familiares (OECD, 2025c). No obstante, el trabajo a tiempo parcial también puede ser involuntario y, en algunos sistemas educativos, constituye una vía de acceso a la profesión para el profesorado más joven o permite incorporar profesionales con conocimientos especializados, especialmente en educación secundaria.

Desde la perspectiva de los sistemas educativos, el empleo a tiempo parcial presenta tanto oportunidades como desafíos. Una mayor flexibilidad puede contribuir al atractivo de la profesión, pero también obliga a disponer de un mayor número de docentes para alcanzar una determinada capacidad de enseñanza y puede generar diferencias en los ingresos acumulados a lo largo de la vida laboral (OECD, 2019). Al mismo tiempo, el profesorado que trabaja a tiempo parcial puede constituir una reserva potencial de capacidad docente ante situaciones de escasez de personal, aunque las medidas dirigidas a incrementar su dedicación deben tener en cuenta las razones por las que estos profesionales han optado por jornadas reducidas.

REQUISITOS MÍNIMOS PARA IMPARTIR CLASE

Los requisitos mínimos de titulación para ejercer la docencia varían considerablemente entre los países de la OCDE, aunque se observa una tendencia general hacia niveles de formación más elevados a medida que aumenta el nivel educativo. Si bien el título de grado o equivalente (CINE 6) sigue siendo el requisito más habitual para acceder a la profesión docente, cada vez son más los países que exigen una titulación de máster o equivalente (CINE 7), especialmente en la educación secundaria, con el fin de garantizar que el profesorado disponga tanto de un sólido conocimiento de la materia como de competencias pedagógicas avanzadas.

En la mayoría de los países de la OCDE, el personal docente de educación preprimaria (CINE 02) debe poseer, al menos, una titulación de grado. No obstante, países como Francia, Italia y Portugal exigen una titulación de máster. En educación primaria y en la primera etapa de educación secundaria, los requisitos de titulación tienden a ser más exigentes y homogéneos entre los países. En educación primaria, la mayoría de los países de la OCDE exigen al profesorado, al menos, una titulación de grado, como es también el caso de España, aunque países como Finlandia o Alemania requieren una titulación de máster. Esta tendencia se intensifica en la educación secundaria. Cerca de la mitad de los países con datos disponibles exigen que el profesorado de la primera etapa de educación secundaria posea una titulación de máster, como es también el caso de España.

En la segunda etapa de educación secundaria, los requisitos de titulación presentan una mayor diversidad, especialmente en función de la orientación de los programas y de las materias impartidas. El profesorado de materias generales debe contar, casi de forma universal, con una titulación de grado o de máster. Sin embargo, los requisitos para impartir materias técnicas, prácticas o profesionales suelen ser más flexibles. Esta flexibilidad responde a la importancia de la experiencia laboral en la formación profesional, donde los conocimientos prácticos son esenciales para preparar al alumnado para su inserción en el mercado de trabajo.

En España, el profesorado de educación secundaria debe contar, con carácter general, con una titulación universitaria de grado o equivalente y acreditar la formación pedagógica y didáctica requerida, que normalmente se obtiene mediante el correspondiente título oficial de máster. En el ámbito de la formación profesional, la reforma introducida por la Ley Orgánica 3/2022 integró en el Cuerpo de Profesores de Enseñanza Secundaria al profesorado del cuerpo a extinguir de Profesores Técnicos de Formación Profesional que reunía los requisitos de titulación establecidos. Al mismo tiempo, se creó el Cuerpo de Profesores Especialistas en Sectores Singulares de Formación Profesional, para determinadas especialidades, al que también pueden acceder quienes posean determinados títulos de Técnico Superior declarados equivalentes a efectos de docencia, junto con la correspondiente formación pedagógica y didáctica.

PORCENTAJE DE DOCENTES QUE CUMPLEN LOS REQUISITOS NACIONALES MÍNIMOS DE NIVEL DE FORMACIÓN

Aunque la gran mayoría del profesorado de los países de la OCDE cumple los requisitos mínimos de titulación establecidos a nivel nacional, existen diferencias significativas entre países y niveles educativos. En 2024, el porcentaje medio de docentes que alcanzaba el nivel de formación actualmente exigido era del 87 % en educación preprimaria, el 88 % en educación primaria, el 89 % en la primera etapa de educación secundaria y el 85 % en la segunda etapa. En la UE25, con datos disponibles solo para educación secundaria, habían alcanzado el nivel exigido el 86 % del profesorado de la primera etapa y el 83 % de la segunda etapa.

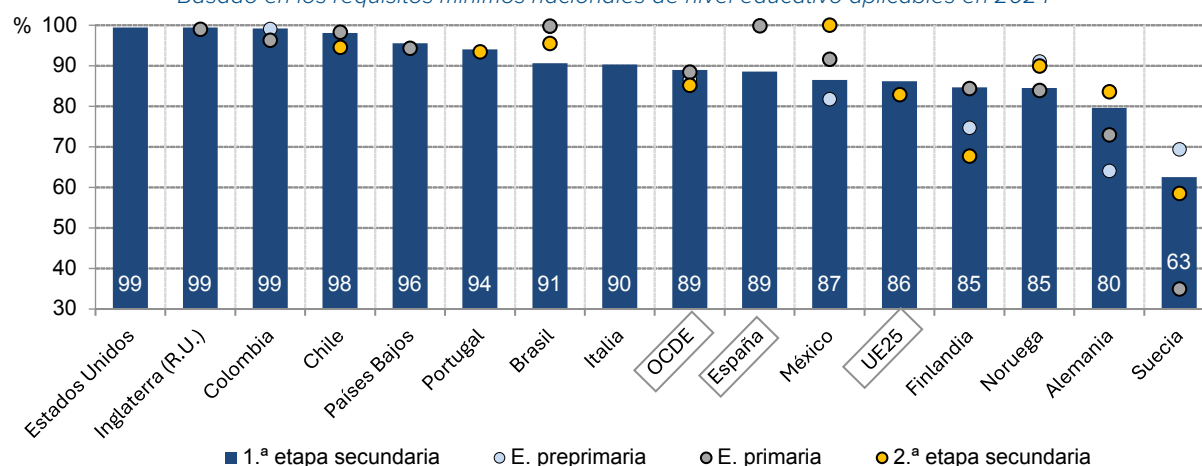
En España, el 100 % del profesorado de educación primaria alcanza el nivel CINE 6 establecido como requisito mínimo. En la primera etapa de educación secundaria, donde se exige un nivel CINE 7, esta proporción se sitúa en el 89 %, coincidiendo con la media de la OCDE y superando en 2,4 puntos porcentuales la de la UE25 (86 %). Esto no implica necesariamente que el resto del profesorado no esté cualificado para ejercer la docencia, ya que parte del profesorado en activo puede haber accedido a la profesión conforme a requisitos de titulación anteriores o a través de otras vías reconocidas por la normativa.

Algunos países presentan porcentajes muy elevados de profesorado que alcanza los requisitos actuales. En la primera etapa de educación secundaria, prácticamente la totalidad del profesorado los cumple en Estados Unidos, Inglaterra (Reino Unido) y Colombia, con un nivel mínimo CINE 6. Sin embargo, estos elevados porcentajes contrastan con los observados en otros sistemas educativos. En educación primaria, solo el 35 % del profesorado alcanza el nivel actualmente exigido en Suecia (CINE 7), mientras que en Alemania la proporción es del 73 % (CINE 7). En la primera etapa de educación secundaria, el porcentaje se sitúa en el 63 % en Suecia, donde también se exige un nivel CINE 7.

Gráfico 3.17 (extracto de la Tabla D5.4)

Porcentaje de docentes que cumplen los requisitos nacionales mínimos de nivel de formación, por nivel educativo en el que imparten docencia (2024)

Basado en los requisitos mínimos nacionales de nivel educativo aplicables en 2024



Nota: los países están ordenados de mayor a menor porcentaje de docentes que cumplen los requisitos mínimos en la 1.ª etapa de educación secundaria.

Para interpretar estos resultados es necesario distinguir entre el profesorado que accedió a la profesión con los requisitos mínimos actualmente vigentes y aquel que comenzó a ejercer cuando se aplicaban requisitos diferentes. Los niveles mínimos de formación exigidos no son estáticos y numerosos países de la OCDE los han elevado progresivamente. Como consecuencia, parte del profesorado actualmente en activo posee titulaciones que cumplían plenamente los requisitos existentes cuando accedió a la profesión, pero que se sitúan por debajo de los nuevos niveles mínimos establecidos. Este aspecto resulta especialmente relevante en sistemas con plantillas de mayor edad, en los que un porcentaje reducido de docentes que alcanza los requisitos actuales puede reflejar, en parte, cambios anteriores en la regulación y no una falta de cualificación del profesorado.

Las diferencias observadas reflejan también la necesidad de compatibilizar unos requisitos de cualificación cada vez más elevados con la disponibilidad de profesorado. Aunque unas mayores exigencias de formación pueden dificultar la incorporación de nuevos docentes en periodos de escasez, la evidencia internacional indica que no constituyen el principal factor explicativo de esta situación. Los problemas de contratación aparecen tanto en sistemas con requisitos elevados como en aquellos con niveles mínimos más moderados y dependen también de factores como la capacidad de los sistemas de formación inicial, las condiciones laborales, el envejecimiento de las plantillas o la competencia de otros sectores del mercado de trabajo.

Por ello, incluso los sistemas con requisitos más exigentes suelen incorporar mecanismos de flexibilidad para facilitar la contratación de profesorado. Entre ellos se encuentran los nombramientos temporales, la contratación de profesorado sustituto, las medidas extraordinarias de incorporación, el acceso de personas que todavía están completando su formación o el reconocimiento de titulaciones obtenidas conforme a normativas anteriores (Eurydice, 2023). Asimismo, se han ampliado las vías alternativas de acceso a la docencia, especialmente para profesionales procedentes de otros sectores y en ámbitos con mayores dificultades de contratación, como las disciplinas STEM y la formación profesional.

3.5 Evaluación del profesorado y de la dirección de los centros

La evaluación y valoración del profesorado constituyen elementos fundamentales para la mejora de los centros educativos y de los entornos de aprendizaje. Cuando están adecuadamente diseñados, los sistemas de evaluación y retroalimentación docente pueden contribuir a incrementar la eficacia del profesorado y a mejorar los resultados de aprendizaje del alumnado. La evaluación permite reforzar la atención sobre la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional docente, al tiempo que favorece la organización de los centros educativos al facilitar la progresión profesional y la asunción de nuevas funciones y responsabilidades sobre la base de una valoración rigurosa del desempeño. Asimismo, estos sistemas ofrecen una oportunidad para reconocer y recompensar una enseñanza eficaz (OECD, 2013).

EVALUACIÓN DEL PROFESORADO

La evaluación del profesorado cuenta con un marco normativo específico en 24 de los 30 países y economías con datos disponibles en el informe de la OCDE. La Tabla 3.18 recoge los 13 países de la selección de este informe que aportan datos. Con excepción de las evaluaciones dirigidas específicamente a la concesión de recompensas, los distintos tipos de evaluación docente tienen carácter obligatorio en la mayoría de los países en los que están regulados.

La evaluación periódica del profesorado es la modalidad más extendida y está regulada en 20 de los 30 países y economías considerados. También es relativamente frecuente la evaluación al finalizar el período de prueba, regulada en 13 países y economías. Las evaluaciones para la acreditación profesional y para la promoción tienen una presencia más limitada: se aplican en ocho y diez países y economías, respectivamente. Las evaluaciones dirigidas específicamente a la concesión de recompensas son las menos extendidas y están reguladas en siete países.

Las evaluaciones docentes suelen estar vinculadas a decisiones relacionadas con la situación profesional del profesorado, como la promoción, la renovación de contratos o el acceso a un puesto permanente. Las evaluaciones periódicas se realizan con frecuencia tanto en relación con este tipo de decisiones como en respuesta a problemas de desempeño y, en más de un tercio de los países que las aplican, pueden llevarse a cabo también por iniciativa de la dirección del centro.

En España no existe un sistema general de evaluación periódica del profesorado equivalente al aplicado en algunos de los países analizados. No obstante, la legislación educativa contempla expresamente la evaluación de la función docente. El artículo 106 de la Ley Orgánica de Educación establece que las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado, y fomentarán asimismo su evaluación voluntaria. Los resultados de esta valoración pueden ser tenidos en

cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en el desarrollo profesional docente. Además, el artículo 141 de la Ley incluye la actividad del profesorado entre los distintos ámbitos a los que se extiende la evaluación del sistema educativo. Junto a este marco general, existen procedimientos específicos de valoración vinculados a determinados momentos de la carrera profesional, como la fase de prácticas del proceso de ingreso en la función pública docente o la evaluación positiva de la actividad docente que puede valorarse para el acceso a los cuerpos de catedráticos.

En la mayoría de los países, las evaluaciones docentes abarcan aspectos como la planificación y preparación de la enseñanza, la práctica docente, el clima de aula, el desarrollo profesional y la contribución al desarrollo y mejora del centro educativo. La observación de aula y las entrevistas con el profesorado constituyen los métodos más utilizados en las evaluaciones periódicas, así como en las realizadas al finalizar el periodo de prueba y para la acreditación profesional, y se emplean en al menos la mitad de los países y economías con datos disponibles.

Los resultados de las evaluaciones periódicas inciden principalmente en las decisiones relacionadas con el desarrollo profesional y la progresión en la carrera docente. También las evaluaciones realizadas al finalizar el periodo de prueba tienen una incidencia importante en ambos ámbitos, aunque afectan con menor frecuencia a la retribución. En el caso de las evaluaciones para la promoción, sus resultados afectan a la progresión profesional en prácticamente todos los países que las aplican y, con frecuencia, también tienen consecuencias sobre la retribución y las actividades de desarrollo profesional.

Cuadro 3.4. Evaluación y autonomía del profesorado: resultados de TALIS 2024

El Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS 2024) proporciona información sobre las prácticas de evaluación del profesorado a partir de las respuestas de docentes y equipos directivos, complementando así la información sobre los marcos normativos de evaluación.

La gran mayoría del profesorado de la primera etapa de educación secundaria trabaja en centros donde se realizan evaluaciones formales, al menos ocasionalmente. En España, el 15,4 % del profesorado trabaja en centros cuyos directores declaran que nunca se realizan evaluaciones formales, frente al 5,5 % de media en la OCDE (Tabla 3.47, (OECD, 2025c)). Estos resultados muestran que las prácticas de evaluación pueden existir también en sistemas en los que no existe un marco normativo general de evaluación periódica del profesorado.

La evaluación suele implicar a varios agentes, entre los que destacan la dirección y otros miembros del equipo directivo. Entre los centros que realizan evaluaciones, los métodos más frecuentes son la observación de aula y el análisis de los resultados del alumnado. En España, el 93,2 % de los directores señala la utilización de los resultados del alumnado y el 77,8 % la observación de aula, frente al 90,4 % y el 96,0 %, respectivamente, en la media de la OCDE (Tabla 3.48).

TALIS permite también analizar conjuntamente evaluación y autonomía docente. En España, el 73,1 % del profesorado declara disponer de autonomía para aplicar el currículo de manera flexible, frente al 75,1 % de media en la OCDE. La autonomía declarada es mayor en el diseño y preparación de las clases: 96,2 % en España y 93,1 % en la OCDE (Tabla 5.37). Entre el profesorado español que declara un elevado grado de autonomía en estas dimensiones, el 67,3 % trabaja en centros donde se realizan evaluaciones formales al menos una vez al año, frente a porcentajes superiores al 82,6 % en la media de la OCDE (Tabla 5.40).

Estos resultados muestran que la relación entre autonomía y evaluación no es directa. Una elevada autonomía acompañada de una menor frecuencia de evaluación puede limitar las oportunidades de orientación y apoyo profesional, aunque también puede reflejar un mayor grado de confianza institucional. Por el contrario, una evaluación frecuente puede asociarse tanto a un mayor seguimiento del profesorado como a modelos en los que la autonomía se ejerce dentro de marcos de rendición de cuentas más estructurados. Por ello, los resultados deben interpretarse con cautela y no permiten establecer una relación causal entre el grado de autonomía y la frecuencia de la evaluación.

Fuente: OECD (2025c), *Results from TALIS 2024: The State of Teaching*, <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>.

EVALUACIÓN DE LA DIRECCIÓN DE LOS CENTROS

Los responsables de las políticas educativas son cada vez más conscientes de la importancia del liderazgo escolar para favorecer una enseñanza y un aprendizaje de calidad. La investigación ha demostrado que la función directiva influye de manera significativa en la calidad de la enseñanza y en los resultados educativos, contribuyendo a mejorar el rendimiento académico del alumnado, la asistencia a clase y la permanencia del profesorado en los centros (Grissom, Egalite and Lindsay, 2021).

La evaluación de la dirección de los centros está regulada en 21 de los 30 países y economías con datos disponibles. La evaluación periódica es la modalidad más extendida, presente en 19 países y economías, mientras que 11 regulan procesos de evaluación vinculados a la certificación inicial para el acceso a la función directiva. En casi todos los países donde están reguladas, ambas modalidades tienen carácter obligatorio. La evaluación de la dirección cumple una finalidad tanto formativa como sumativa en más de un tercio de los países y economías donde se utiliza.

La evaluación periódica de la dirección se realiza anualmente en algo más de la mitad de los países que la aplican, aunque su periodicidad varía considerablemente. En España, con carácter general, se lleva a cabo cada cuatro años, sin perjuicio de las particularidades establecidas por las Administraciones educativas. En otros países, su frecuencia puede variar en función del territorio o de las características de los equipos directivos.

Las evaluaciones periódicas se llevan a cabo principalmente en relación con decisiones sobre la situación profesional de los equipos directivos, circunstancia que se da en nueve países y economías. También pueden realizarse como respuesta a una reclamación o queja o por iniciativa de la autoridad educativa, en cinco países, y por iniciativa del consejo escolar u órgano equivalente de gobierno del centro o a petición de la propia dirección, en cuatro países y economías.

Tabla 3.18 (extracto de la Figura D7.1)

Requisitos y periodicidad de la evaluación del profesorado y de la dirección de los centros, por tipo de evaluación (2025)

Para programas generales de niveles de educación primaria y secundaria

	Alemania	Brasil	Chile	Escocia (R.U.)	España	Inglaterra (R.U.)	Finlandia	Francia	Japón	Noruega	Países Bajos	Portugal	Suecia
Profesorado													
Finalización de periodo de prueba													
Acreditación o registro docente													
Evaluación periódica													
Evaluación para promoción profesional													
Sistema de incentivos													
Directores													
Certificación inicial													
Evaluación periódica													

Obligatorio periódico

Obligatorio (desconocido o sin periodicidad)

Evaluación no legislada

Obligatorio no periódico

No obligatorio/voluntario

Desconocido

Nota: países en orden alfabético.

OTRAS CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCEDIMIENTOS DE EVALUACIÓN DE PERSONAL DOCENTE Y DIRECCIÓN

La evaluación del profesorado se utiliza con fines tanto formativos como sumativos en la mitad de los países y economías donde se aplica. Por su parte, la evaluación de la dirección de los centros cumple ambas funciones en más de un tercio de ellos.

Los procedimientos de evaluación son establecidos, por lo general, por las autoridades educativas centrales. En el caso del profesorado, estas intervienen en la determinación de los procedimientos en al menos tres cuartas partes de los países y economías para cada uno de los tipos de evaluación considerados. No obstante, también pueden participar autoridades de otros niveles de gobierno, órganos de gobierno de los centros, equipos directivos y organizaciones profesionales del profesorado. La evaluación suele ser realizada por una combinación de agentes, aunque la dirección del centro constituye la figura evaluadora más habitual.

En el caso de la dirección de los centros, las autoridades educativas centrales determinan los procedimientos de evaluación para la certificación inicial en alrededor de tres cuartas partes de los países que la aplican y los de evaluación periódica en cerca de dos tercios. En estos procesos pueden intervenir también autoridades educativas de otros niveles y órganos de gobierno de los centros. Las autoridades educativas locales son los agentes que participan con mayor frecuencia en la evaluación periódica de la dirección.

Cuadro 3.5. ¿Qué mecanismos de evaluación de los centros educativos existen?

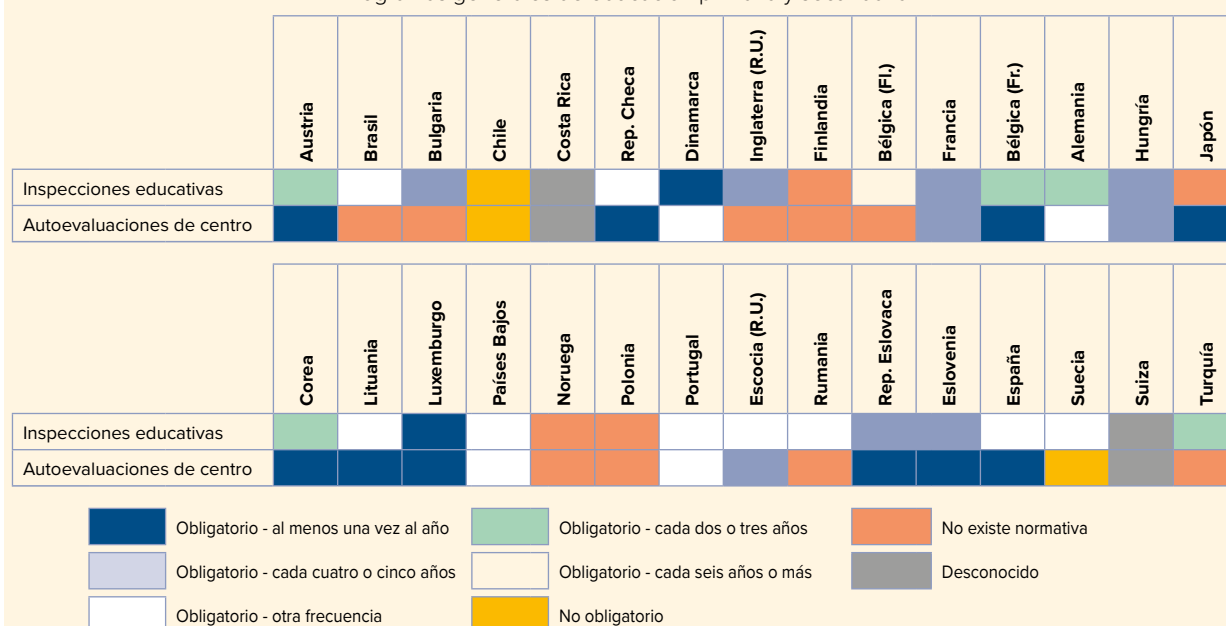
La evaluación de los centros educativos permite valorar su funcionamiento y contribuir a la mejora de la calidad de la educación. Para ello, los sistemas educativos recurren a distintos mecanismos, entre los que se encuentran las inspecciones educativas, las autoevaluaciones de centro y los informes sobre el cumplimiento de la normativa.

El seguimiento y la evaluación de los centros proporcionan información para mejorar las prácticas educativas, orientar la toma de decisiones y apoyar la asignación de recursos. Su relevancia ha aumentado a medida que los centros han adquirido una mayor autonomía y se han reforzado los mecanismos de rendición de cuentas. En este contexto, las evaluaciones externas, como las inspecciones, y las internas, como las autoevaluaciones, desempeñan funciones complementarias en el seguimiento y la mejora de los centros educativos.

Las inspecciones educativas, las autoevaluaciones de centro y los informes de cumplimiento normativo son obligatorios en la mayoría de los países, aunque su periodicidad varía considerablemente. Las inspecciones pueden realizarse desde más de una vez al año hasta cada seis años o más; las autoevaluaciones suelen tener una periodicidad anual, aunque en algunos sistemas se realizan con menor frecuencia; y los informes de cumplimiento se elaboran generalmente una vez al año o con mayor frecuencia.

Gráfico A (extracto de Figura D6.1). Obligatoriedad y frecuencia de las inspecciones educativas y de las autoevaluaciones de centro (2025)

Programas generales de educación primaria y secundaria

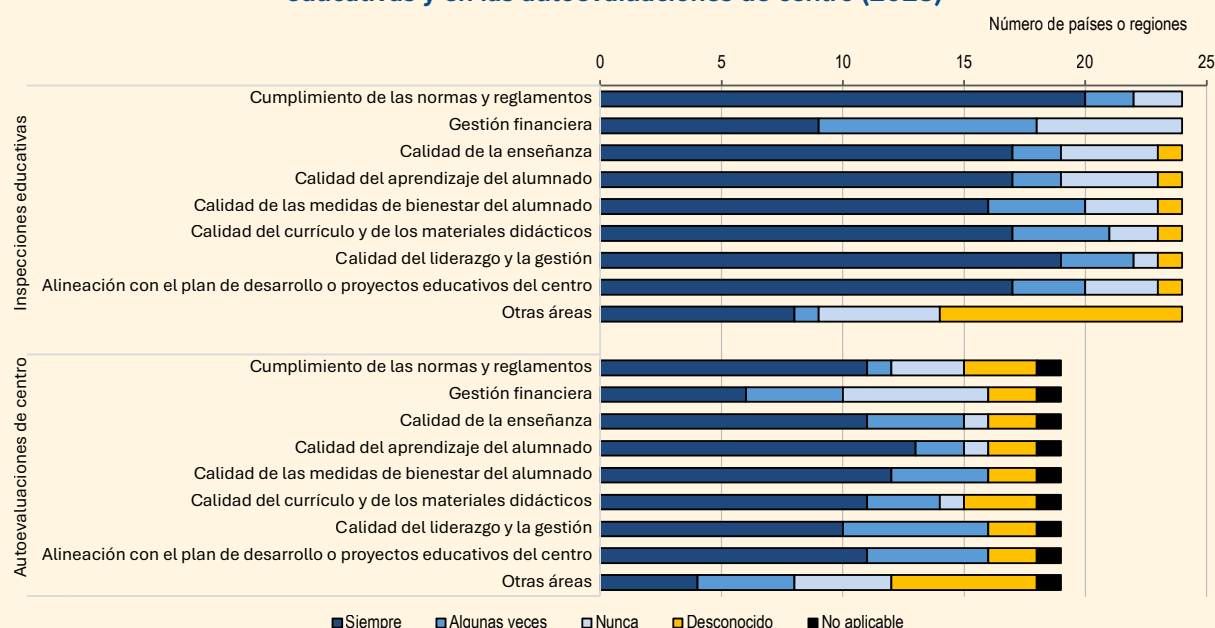
**Nota:** en Luxemburgo, solo para educación secundaria.

Las inspecciones educativas y las autoevaluaciones de centro pueden influir en decisiones relacionadas con el funcionamiento y el rendimiento de los centros, el desarrollo profesional del profesorado o la asignación de recursos. Las inspecciones presentan, en general, una mayor vinculación con este tipo de decisiones, mientras que la repercusión de ambos mecanismos sobre las condiciones laborales y las retribuciones del profesorado es más limitada.

Las inspecciones suelen cumplir una doble función: formativa, orientada a apoyar la mejora de los centros, y sumativa, vinculada a la valoración de su funcionamiento y al cumplimiento de los requisitos establecidos. Las autoevaluaciones, por su parte, están más orientadas a los procesos internos de mejora que a la rendición de cuentas. La administración educativa central o regional desempeña habitualmente un papel relevante en el diseño y la organización de ambos procedimientos.

En España, la inspección educativa desempeña funciones de supervisión, evaluación y asesoramiento a los centros y contribuye al cumplimiento de la normativa y a la mejora del sistema educativo. Estas funciones se articulan mediante planes de actuación que establecen los objetivos y las actuaciones de inspección y seguimiento. Entre ellas se incluye la supervisión de documentos de planificación y evaluación de los centros, como los planes anuales y las memorias de final de curso.

En los países analizados, las inspecciones se centran principalmente en el cumplimiento de la normativa y en la calidad del liderazgo y de la gestión escolar, mientras que las autoevaluaciones prestan una mayor atención a la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y al bienestar del alumnado. Los informes de cumplimiento incluyen habitualmente información sobre aspectos como la población escolar, las cualificaciones del profesorado, el currículo, la seguridad, las infraestructuras o la gestión financiera.

Gráfico B (extracto de Figura D6.2). Ámbitos analizados en las inspecciones educativas y en las autoevaluaciones de centro (2025)

Los resultados de las inspecciones suelen comunicarse a los equipos directivos y a las autoridades educativas y, en algunos sistemas, también al profesorado y a las familias. Los resultados de las autoevaluaciones tienden a compartirse con un conjunto más amplio de actores. Asimismo, existen diferencias en los canales de difusión: las páginas web se utilizan con mayor frecuencia para publicar los resultados de las inspecciones, mientras que los de las autoevaluaciones suelen facilitarse previa solicitud.

Cuando una inspección identifica deficiencias en el funcionamiento de un centro, puede dar lugar a nuevas evaluaciones y, en algunos sistemas, a acciones formativas obligatorias dirigidas a su personal. En cambio, las deficiencias identificadas únicamente mediante procesos de autoevaluación suelen tener menos consecuencias externas directas. En España, la supervisión de las memorias y de los procesos de autoevaluación de los centros forma parte de las actuaciones de la inspección educativa y puede dar lugar a orientaciones, recomendaciones y, cuando procede, al seguimiento de las medidas de mejora adoptadas.

Fuente: OECD (2026). *Education at a Glance 2026*. Indicador D6.

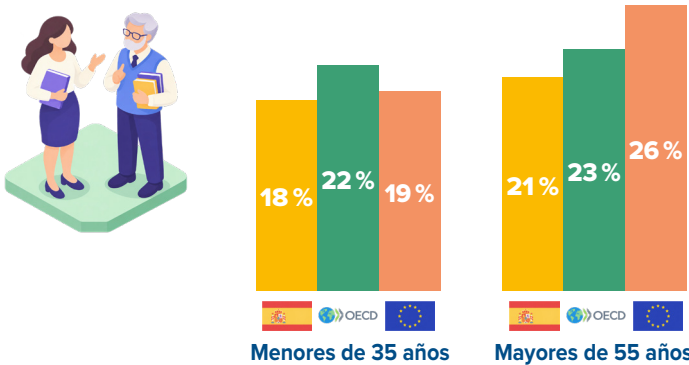
CAPÍTULO 4

Panorama de la Educación 2026

Indicadores de la OCDE

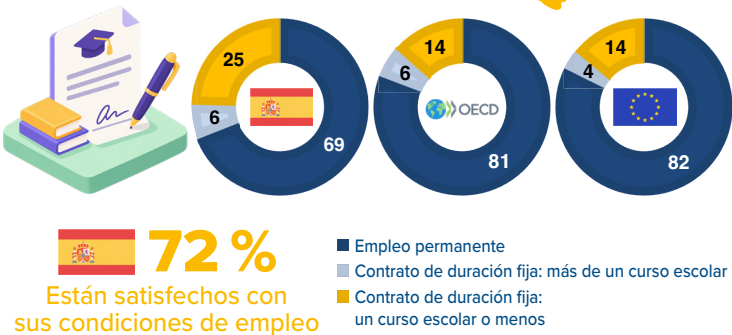
LA ESCASEZ DE PROFESORADO Y EL ATRACTIVO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

Edad del profesorado



España tiene menos profesorado mayor de 55 años que la OCDE y la UE25. Además, la proporción de docentes menores de 35 años ha aumentado del 16 % al 18 % entre 2015 y 2024.

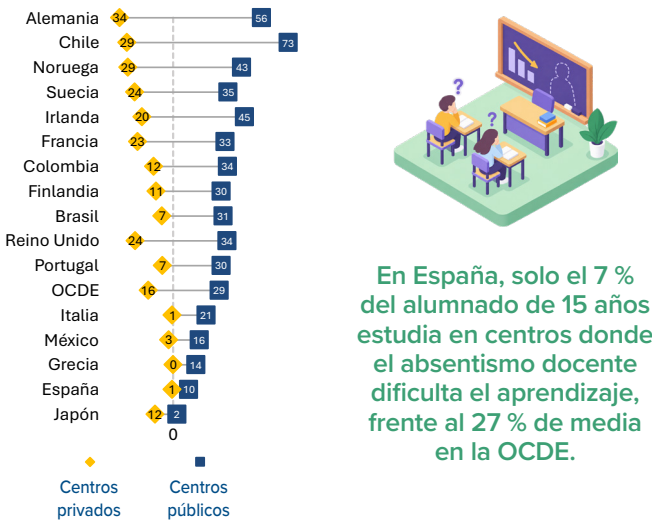
Tipo de contratos del profesorado de primera etapa de educación secundaria (2024)



72 % Están satisfechos con sus condiciones de empleo

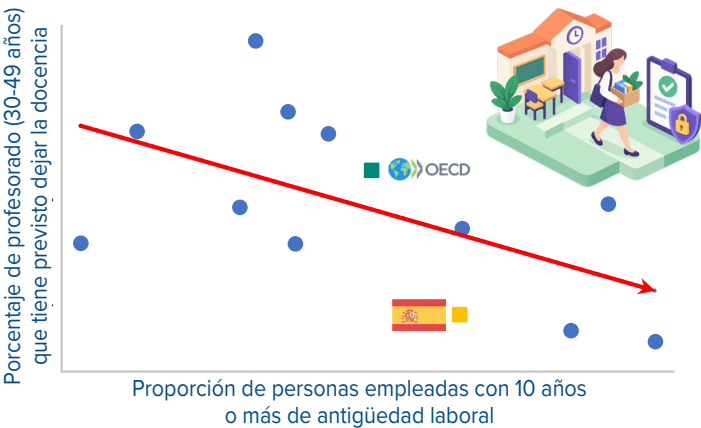
En España, el 69 % del profesorado de la primera etapa de educación secundaria tiene un contrato permanente, por debajo de las medias de la OCDE y de la UE25, mientras que el 25 % dispone de un contrato de un curso escolar o menos.

Impacto del absentismo docente en el aprendizaje



En España, solo el 7 % del alumnado de 15 años estudia en centros donde el absentismo docente dificulta el aprendizaje, frente al 27 % de media en la OCDE.

Intención de abandonar la docencia y estabilidad laboral



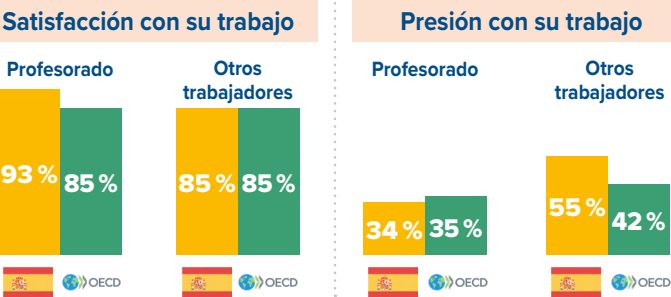
España presenta una de las tasas más bajas de intención de abandono docente (5 %), inferior a la media de los países de la OCDE (15 %).

Satisfacción docente: condiciones laborales y salario (TALIS 2024)



En España, el 72 % de los docentes está satisfecho con sus condiciones laborales y el 54 % con su salario, frente al 68 % y el 39 %, respectivamente, de media en la OCDE.

Satisfacción en el trabajo, presión y carga de trabajo del profesorado (PIAAC 2023)



El profesorado español muestra una alta satisfacción laboral (93 %) y una menor presión de tiempo (34 %) que otros trabajadores con educación terciaria.

4. LA ESCASEZ DE PROFESORADO Y ATRACTIVO DE LA PROFESIÓN DOCENTE

La escasez de docentes se ha convertido en una importante preocupación de política educativa en los países de la OCDE. Se trata de un fenómeno multidimensional que no se limita a la existencia de vacantes sin cubrir, sino que puede manifestarse también en una mayor dependencia de docentes no plenamente cualificados, dificultades para sustituir al profesorado ausente, problemas de retención o desequilibrios entre territorios y especialidades. A ello se añaden presiones de carácter estructural, como el envejecimiento de las plantillas y la necesidad de garantizar el relevo generacional.

Este capítulo analiza, en primer lugar, algunos de los principales indicadores sobre la disponibilidad de profesorado y los factores que pueden condicionarla a largo plazo (apartado 4.1). A continuación, examina las dificultades para cubrir las necesidades docentes, tanto desde una perspectiva general como atendiendo a las diferencias por materias, centros y capacidad de sustitución (apartado 4.2). El apartado 4.3 aborda distintos factores que pueden condicionar el atractivo de la profesión y la capacidad de los sistemas educativos para atraer y retener docentes, entre ellos las condiciones de acceso y contratación, la satisfacción profesional, las retribuciones, el entorno escolar y el estrés laboral.

Finalmente, la evolución demográfica introduce un condicionante adicional para la planificación futura de las plantillas docentes (apartado 4.4). Una reducción del número de estudiantes no se traduce necesariamente en una disminución proporcional del número de docentes o de grupos, ya que las necesidades de profesorado dependen también de las decisiones de política educativa, de la organización de la oferta y de las prioridades de cada sistema.

4.1 Escasez de profesorado: situación actual y presiones a largo plazo

La escasez de docentes puede manifestarse de diferentes formas en los distintos sistemas educativos. Algunas se reflejan en dificultades de contratación, vacantes sin cubrir o una mayor dependencia de docentes que no reúnen plenamente los requisitos de cualificación. Otras responden a factores estructurales de más largo plazo, como el envejecimiento de las plantillas, el abandono profesional o las dificultades para garantizar el relevo generacional. Esta sección examina tanto las manifestaciones inmediatas de la escasez como las presiones estructurales que afectan a la oferta de docentes a lo largo del tiempo.

DEPENDENCIA DE DOCENTES NO PLENAMENTE CUALIFICADOS

Una de las manifestaciones más visibles de la escasez de docentes es la dependencia de profesorado que no reúne plenamente los requisitos nacionales de cualificación. La mayoría de los sistemas educativos recurre, en mayor o menor medida, a este tipo de docentes, así como a profesorado sustituto o incorporado mediante vías alternativas de acceso a la profesión. Parte de este profesorado se encuentra todavía en proceso de adquirir la cualificación completa. El uso de estas modalidades de contratación muestra cómo los sistemas educativos tratan de responder a las dificultades para cubrir puestos docentes y mantener la continuidad de la enseñanza.

De media en la OCDE, alrededor del 8 % del profesorado de educación primaria y secundaria no está plenamente cualificado, aunque existen grandes diferencias entre países. En España no se dispone de información para este indicador.

La proporción de docentes no plenamente cualificados en educación primaria y secundaria varía considerablemente entre los países de la OCDE. En 2024/2025, esta categoría no existe en Japón y Corea, donde el profesorado debe estar plenamente cualificado antes de acceder a la profesión, mientras que en algunos países su presencia supera el 20 %, como en Chile o Dinamarca. De media, representan alrededor

del 8,1 % del profesorado de educación primaria y del 8,4 % del de educación secundaria en los países de la OCDE. En España no se dispone de información para este indicador (Tabla 1, *Teacher shortages*).

Estos resultados deben interpretarse con cautela, ya que la presencia de docentes no plenamente cualificados no responde necesariamente a las mismas circunstancias en todos los países. Puede reflejar dificultades persistentes de contratación, pero también diferencias en los requisitos de acceso a la profesión, los itinerarios de formación y los sistemas de certificación. En algunos sistemas, una proporción importante de estos docentes está completando los requisitos necesarios para obtener la cualificación plena, mientras que en otros existe una mayor dependencia de vías alternativas de incorporación.

INCORPORACIÓN DE DOCENTES PROCEDENTES DE OTRAS PROFESIONES

Además de recurrir a docentes no plenamente cualificados, los sistemas educativos pueden ampliar la base potencial de candidatos facilitando la incorporación a la docencia de personas con una trayectoria profesional previa en otros sectores. Estos docentes pueden contribuir a cubrir necesidades de personal y aportar al aula conocimientos y experiencias adquiridos fuera del ámbito educativo.

En España, el 11,4 % del profesorado de la primera etapa de educación secundaria procede de otras profesiones, una proporción superior a la media de la OCDE (8,4 %).

De media en la OCDE, el 8,4 % de los docentes de la primera etapa de educación secundaria pueden considerarse docentes de segunda carrera, definidos como aquellos para quienes la docencia no fue su primera opción profesional y que cuentan con al menos diez años de experiencia laboral en ocupaciones ajenas a la educación. En España, esta proporción alcanza el 11,4 %, por encima de la media de la OCDE. Entre los países analizados, Países Bajos presenta uno de los porcentajes más elevados (16,9 %), mientras que en Japón su presencia es muy reducida (0,9 %) (Figura 2, *Teacher shortages*).

Aunque la incorporación de profesionales procedentes de otros sectores puede ampliar la oferta potencial de docentes y aportar una experiencia profesional valiosa, estas personas cuentan, por definición, con una trayectoria más limitada dentro del ámbito educativo. Por ello, la efectividad de estas vías de acceso depende no solo de su capacidad para atraer nuevos candidatos, sino también de la formación y el apoyo que reciban durante su incorporación a la profesión.

ENVEJECIMIENTO DE LAS PLANTILLAS DOCENTES

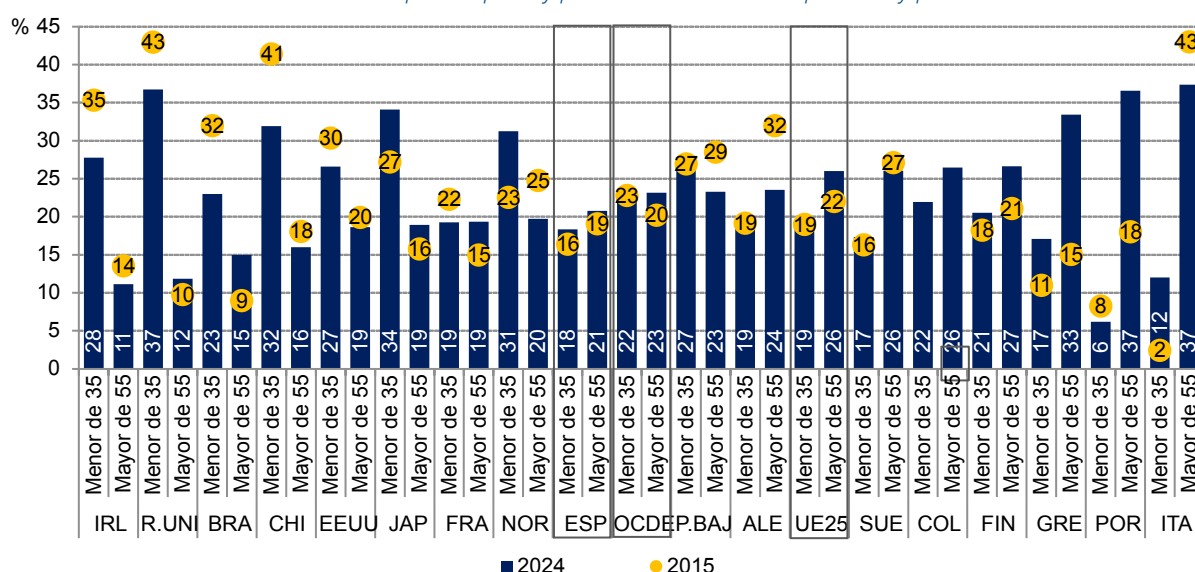
La distribución por edad del profesorado aporta información relevante sobre la capacidad de los sistemas educativos para renovar sus plantillas y reemplazar a quienes abandonan la profesión. Una elevada proporción de docentes próximos a la edad de jubilación puede aumentar las necesidades de contratación en los próximos años, especialmente cuando no va acompañada de una incorporación suficiente de profesorado joven. En este sentido, las plantillas docentes han envejecido durante la última década en buena parte de los países de la OCDE.

En España, el 21 % del profesorado de educación primaria y secundaria tiene 55 años o más, por debajo de la OCDE (23 %) y la UE25 (26 %). Además, la proporción de docentes menores de 35 años ha aumentado del 16 % al 18 % entre 2015 y 2024.

En educación primaria y secundaria, de media en la OCDE, la proporción de docentes menores de 35 años disminuyó ligeramente, del 23 % en 2015 al 22 % en 2024, mientras que la de docentes de 55 años o más aumentó del 20 % al 23 %. En la UE25, la proporción de menores de 35 años se mantuvo estable en el 19 %, mientras que la de docentes de 55 años o más pasó del 22 % al 26 %. España presenta una evolución diferente en el grupo de menor edad: el porcentaje de docentes menores de 35 años aumentó del 16 % al 18 %. Al mismo tiempo, la proporción de docentes de 55 años o más creció de forma más moderada, del 19 % al 21 %, situándose en 2024 por debajo tanto de la media de la OCDE (23 %) como de la UE25 (26 %) (Gráfico 4.1).

Gráfico 4.1 (extracto de la Tabla 4 de *Teacher shortages*)

Porcentaje de profesorado menor de 35 años y de 55 años o más en educación primaria y secundaria (2015 y 2024)

Profesorado a tiempo completo y parcial en instituciones públicas y privadas

Nota: los países están ordenados de menor a mayor porcentaje de docentes de 55 años o más en 2024. No hay datos disponibles para México. El año de referencia inicial es 2015, excepto para Francia y Reino Unido, cuyos datos corresponden a 2016. En Colombia, los años de referencia son 2018 y 2023.

Las diferencias entre países son considerables. Grecia y Portugal registran un envejecimiento especialmente acusado de sus plantillas docentes. En Grecia, la proporción de profesorado de 55 años o más pasó del 15 % en 2015 al 33 % en 2024, mientras que en Portugal aumentó del 18 % al 37 %. Este último porcentaje iguala el de Italia, que presenta también un 37 % de docentes en este grupo de edad. En el extremo contrario, Irlanda registra solo un 11 % de docentes de 55 años o más, seguida de Reino Unido (12 %) y Chile (15 %).

La evolución del profesorado más joven también muestra diferencias importantes. Mientras que de media en la OCDE su peso se ha mantenido relativamente estable, algunos países han experimentado descensos pronunciados. Es el caso de Irlanda, donde la proporción de menores de 35 años pasó del 35 % al 28 %, y especialmente de Italia, donde se mantiene en niveles muy reducidos, aunque aumenta del 2 % al 12 %. En España, por el contrario, el incremento del 16 % al 18 % apunta a una ligera renovación de la plantilla por su parte más joven, al tiempo que el peso del profesorado de mayor edad continúa siendo inferior a las medias internacionales.

LA ESCASEZ DE DOCENTES EN EL CONTEXTO MÁS AMPLIO DEL MERCADO LABORAL

En España, el 69 % del profesorado de la primera etapa de educación secundaria tiene un contrato permanente, por debajo de la OCDE (81 %) y de la UE25 (82 %), mientras que el 25 % dispone de un contrato de un curso escolar o menos. Pese a esta mayor temporalidad, el 72 % declara estar satisfecho con sus condiciones de empleo.

La oferta de nuevos docentes no depende únicamente de las necesidades de los sistemas educativos, determinadas por factores como la evolución demográfica, la participación educativa o las decisiones de política educativa, sino también de la situación general del mercado de trabajo. Cuando existen numerosas oportunidades laborales fuera del sector educativo, la contratación de profesorado puede resultar más difícil; por el contrario, la docencia puede ganar atractivo relativo en contextos con menos alternativas de empleo (Falch & Strøm, 2025).

La estabilidad laboral constituye, en este contexto, uno de los factores que pueden influir tanto en la incorporación a la profesión como en la permanencia en ella. Los contratos permanentes proporcionan una mayor seguridad en el empleo, aunque la relevancia de esta estabilidad para el atractivo de la profesión depende también de las características del mercado laboral y de la organización de la carrera docente en cada país.

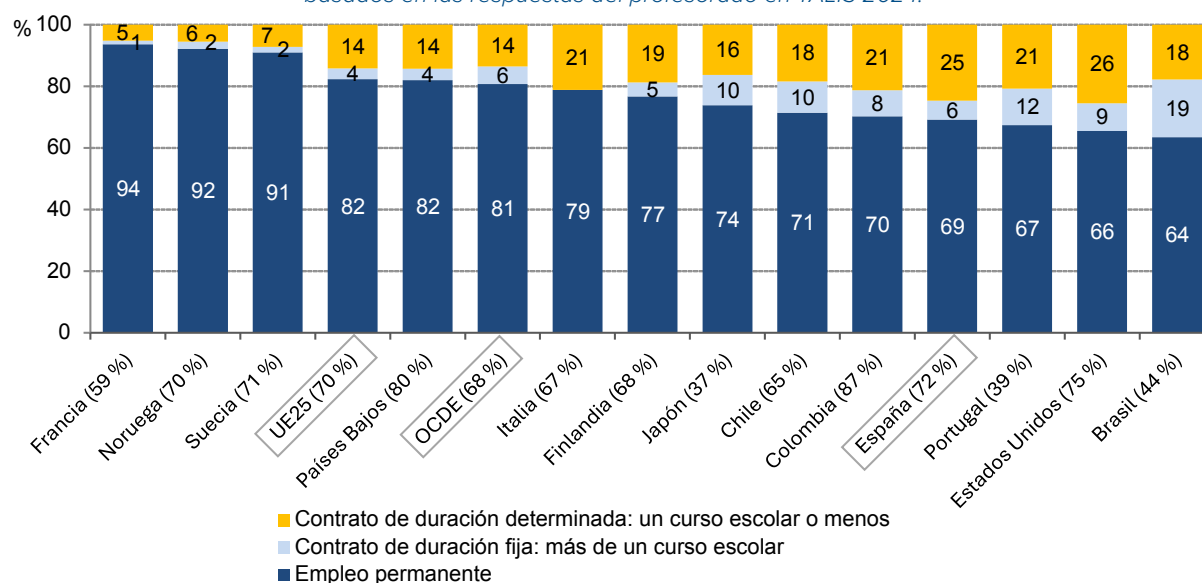
En la primera etapa de educación secundaria, la mayoría del profesorado de los países de la OCDE dispone de un contrato permanente. De media, el 81 % declara tener un empleo de carácter indefinido, frente al 6 % con contratos de duración determinada superiores a un curso escolar y el 14 % con contratos de un curso escolar o menos. La distribución es similar en la UE25, donde las proporciones son del 82 %, 4 % y 14 %, respectivamente. Entre los países seleccionados, los porcentajes más elevados de empleo permanente corresponden a Francia (94 %), Noruega (92 %) y Suecia (91 %). En cambio, esta modalidad es menos frecuente en Brasil (64 %), Estados Unidos (66 %), Portugal (67 %) y España (69 %) (Gráfico 4.2).

En España, por tanto, el peso del empleo permanente es inferior a las medias internacionales y los contratos de menor duración tienen una presencia relativamente elevada. El 25 % del profesorado declara tener un contrato de un curso escolar o menos, frente al 14 % tanto en la OCDE como en la UE25. Entre los países analizados, únicamente Estados Unidos presenta una proporción superior (26 %), mientras que Italia, Colombia y Portugal alcanzan el 21 %.

Gráfico 4.2 (extracto de la Tabla 5 de *Teacher shortages* y TALIS 2024)

Tipo de contrato del profesorado de la primera etapa de educación secundaria y satisfacción con las condiciones de empleo (2024)

Distribución porcentual del profesorado según la duración del contrato. Resultados basados en las respuestas del profesorado en TALIS 2024.



Nota: los países están ordenados de mayor a menor porcentaje de empleo permanente. Entre paréntesis se muestra el porcentaje de profesorado de la primera etapa de educación secundaria que está «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con que se encuentra satisfecho con sus condiciones de empleo, excluidas las retribuciones salariales, según TALIS 2024. No hay datos disponibles para Alemania, Grecia, Irlanda, México y Reino Unido.

La temporalidad y la inseguridad laboral pueden estar asociadas a una menor satisfacción profesional y a un mayor riesgo de abandono, especialmente entre el profesorado más joven y en determinados contextos escolares (Eurydice, 2021; OECD, 2020b). Sin embargo, la relación entre estabilidad contractual y satisfacción no es directa, ya que intervienen otros componentes de las condiciones laborales y de la carrera profesional. España constituye un ejemplo de esta complejidad: pese a presentar una proporción relativamente elevada de contratos de corta duración, el 72 % del profesorado declara estar satisfecho con sus condiciones de

empleo, excluidas las retribuciones salariales, por encima de la media de la OCDE (68 %) y de la UE25 (70 %). Una situación similar se observa en Estados Unidos, con un 75 % de satisfacción pese a registrar la mayor proporción de contratos de un curso escolar o menos entre los países seleccionados. Colombia presenta, además, el porcentaje más elevado de satisfacción (87 %), aunque solo el 70 % de su profesorado cuenta con empleo permanente.

4.2 Dificultades para contratar profesorado

Las dificultades para contratar profesorado deben interpretarse en el contexto más amplio del mercado laboral. Las comparaciones entre las vacantes docentes y las existentes en el conjunto de la economía sugieren que la escasez de profesorado puede estar relacionada con tensiones generales del mercado de trabajo. No obstante, también intervienen factores específicos de la profesión docente, como los requisitos de cualificación, las condiciones laborales y el atractivo de la carrera profesional.

DIFICULTADES DE CONTRATACIÓN Y VACANTES

Una de las manifestaciones más directas de la escasez de profesorado es la existencia de puestos docentes que permanecen sin cubrir. Sin embargo, son pocos los países que disponen de información comparable sobre las vacantes existentes al inicio del curso escolar en relación con el número total de puestos docentes en las instituciones públicas, lo que limita las posibilidades de comparación internacional.

Entre los países con información disponible, las diferencias son importantes. En educación secundaria, la proporción de puestos docentes vacantes al inicio del curso se sitúa en el 0,3 % en Japón, el 2,0 % en Países Bajos y el 3,6 % en Chile (Tabla 2 y Figura 3, *Teacher shortages*). En España no se dispone de información comparable para este indicador.

La incidencia de las vacantes puede variar, además, dentro de cada sistema educativo según la ubicación geográfica de los centros, las materias impartidas o las características del alumnado. Por ello, los indicadores nacionales pueden ocultar situaciones de escasez concentradas en determinadas especialidades o territorios y deben complementarse, cuando sea posible, con información más desagregada que permita identificar dónde se encuentran las principales dificultades de contratación.

ESCASEZ DE DOCENTES POR MATERIA

Entre los 16 países con datos disponibles, las mayores dificultades para disponer de profesorado cualificado en educación secundaria se concentran en matemáticas y ciencias naturales: 11 países declaran escasez en cada una de estas áreas.

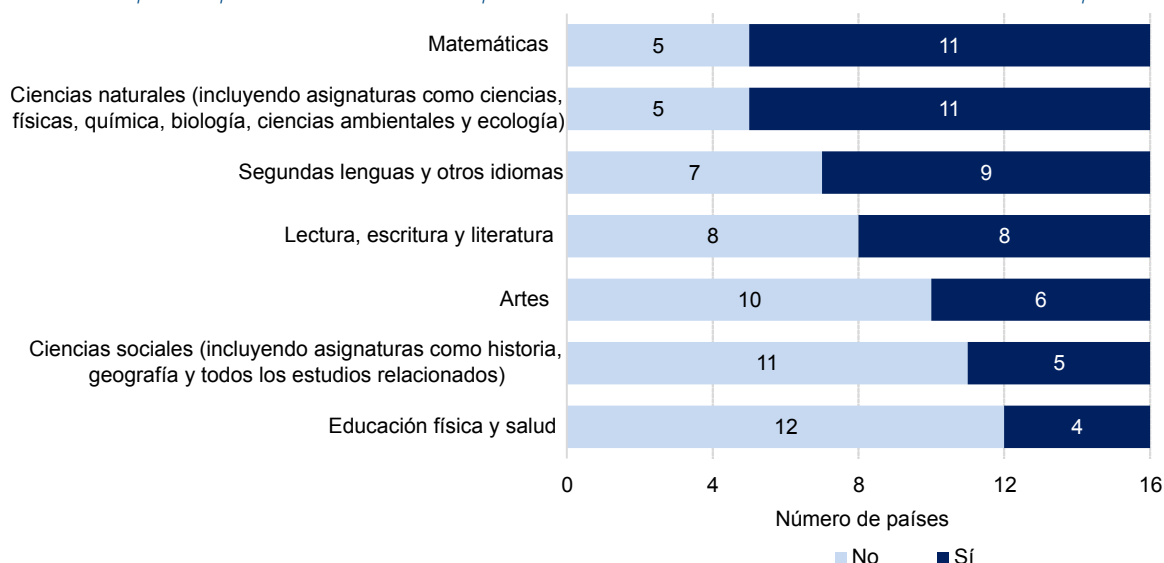
Más allá de la tasa global de vacantes, resulta especialmente útil analizar en qué materias se concentran las dificultades para disponer de profesorado cualificado. A estos efectos, se considera que existe escasez cuando, al menos, el 5 % de los puestos docentes disponibles o de las vacantes ofertadas para una determinada especialidad permanecen sin cubrir tras el proceso de selección o al inicio del curso escolar.

Entre los 16 países con datos disponibles para educación secundaria, las mayores dificultades se concentran en matemáticas y ciencias naturales, materias en las que 11 países declaran escasez de profesorado cualificado. Las segundas lenguas e idiomas extranjeros presentan también dificultades en 9 países, seguidas de lectura, escritura y literatura, con 8. La escasez es menos frecuente en artes (6 países), ciencias sociales (5) y educación física y salud (4) (Gráfico 4.3). En España no se dispone de información comparable para este indicador.

Gráfico 4.3 (extracto de la Figura 4 Teacher shortages)

Escasez de profesorado cualificado en educación secundaria por materias (curso 2024/2025)

Número de países que declaran escasez de profesorado cualificado en cada materia en instituciones públicas



Nota: se considera que una materia presenta escasez de profesorado cuando, al menos, el 5 % de los puestos docentes disponibles o de las vacantes ofertadas para esa especialidad permanecen sin cubrir tras el proceso selectivo o al inicio del curso escolar.

Estas diferencias sugieren que la escasez de profesorado no afecta de forma homogénea a todas las especialidades. En algunas materias, especialmente matemáticas y ciencias, las dificultades de contratación pueden estar relacionadas, entre otros factores, con la existencia de oportunidades profesionales alternativas fuera del ámbito educativo para las personas con estas titulaciones.

La escasez puede presentar también una importante dimensión territorial y concentrarse en determinados centros. La limitada información disponible muestra que la presencia de profesorado no plenamente cualificado puede variar considerablemente entre centros educativos y regiones de un mismo país. Estos resultados refuerzan la necesidad de complementar los indicadores nacionales con información por materias y territorios para identificar con mayor precisión dónde se localizan las principales dificultades de contratación.

ABSENTISMO DOCENTE Y DIFICULTADES DE SUSTITUCIÓN

Junto a la escasez estructural de profesorado, el absentismo docente constituye otro factor que puede afectar a la estabilidad de la enseñanza durante el curso escolar. Su impacto depende tanto de la frecuencia de las ausencias como de la capacidad de los centros educativos para sustituir al profesorado ausente y garantizar la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En España, el 7 % del alumnado de 15 años estudia en centros donde la dirección considera que el absentismo docente dificulta la enseñanza, muy por debajo de la media de la OCDE (27 %). La incidencia es mayor en los centros públicos (10 %) que en los privados (1 %).

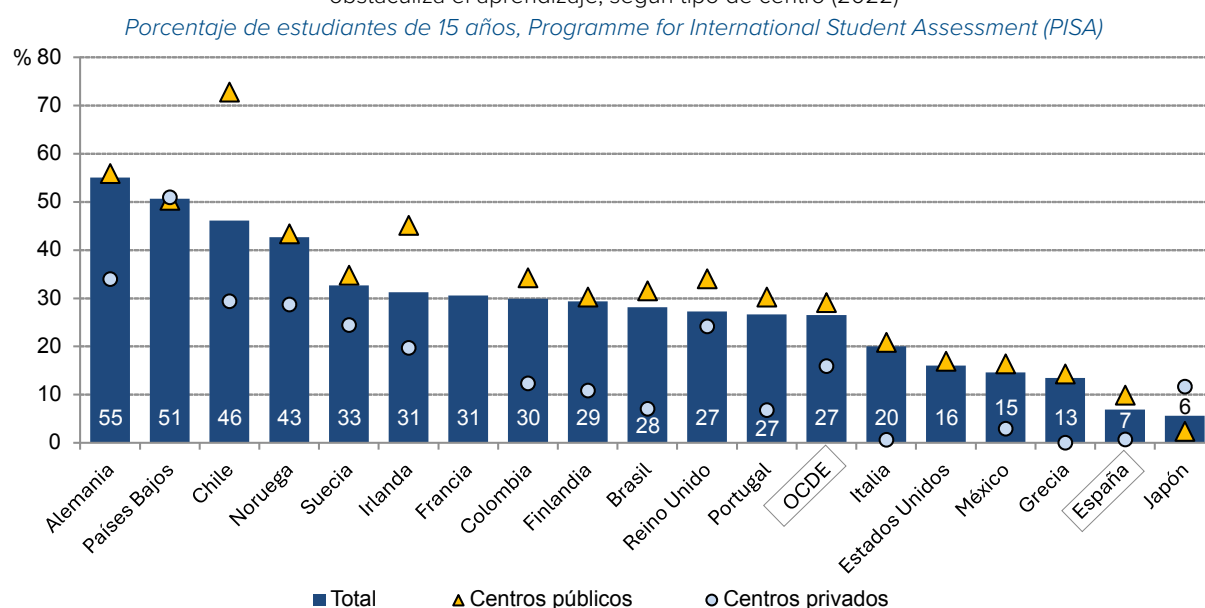
Los resultados de PISA 2022 reflejan la percepción de los directores sobre la medida en que la ausencia del profesorado obstaculiza el aprendizaje del alumnado. De media en los países de la OCDE, este problema afecta al 27 % de los estudiantes de 15 años. Además, su incidencia es mayor en los centros públicos: el 29 % del alumnado de estos centros está escolarizado en instituciones cuyos directores consideran que las ausencias docentes dificultan el aprendizaje, frente al 16 % en los centros privados (Gráfico 4.4).

Las diferencias entre países son considerables. Entre los países seleccionados, las proporciones más elevadas se observan en Alemania (55 %) y Países Bajos (51 %), seguidos de Chile (46 %) y Noruega (43 %). En el extremo contrario se sitúan Japón (6 %) y España (7 %). Por tanto, España presenta una incidencia percibida del absentismo docente muy inferior a la media de la OCDE.

También existen diferencias importantes según la titularidad del centro. En la mayoría de los países analizados, el porcentaje es superior en los centros públicos. Las mayores diferencias se registran en Chile, con 43 puntos porcentuales (73 % frente a 29 %), e Irlanda, con 25 puntos (45 % frente a 20 %). En España, la diferencia es mucho menor, de 9 puntos porcentuales, aunque también favorable a los centros privados (10 % frente a 1 %). Japón constituye una excepción al patrón general, ya que el porcentaje es superior en los centros privados (12 %) que en los públicos (2 %).

Gráfico 4.4 (extracto de la Figura 6 de *Teacher shortages*)

Porcentaje de alumnado escolarizado en centros educativos cuya dirección considera que el absentismo docente obstaculiza el aprendizaje, según tipo de centro (2022)



Nota: países clasificados en orden decreciente según el porcentaje total de alumnado escolarizado en centros cuyos directores consideran que el absentismo docente obstaculiza el aprendizaje. La cifra indicada corresponde al porcentaje total, considerando conjuntamente centros públicos y privados.

Algunos países también realizan un seguimiento del impacto de las ausencias docentes sobre el tiempo efectivo de instrucción, especialmente cuando los centros educativos no pueden cubrirlas mediante profesorado sustituto. Por ejemplo, la Cour des comptes de Francia estimó que, durante el curso 2023/2024, se perdió alrededor del 9 % de las horas lectivas en la primera etapa de educación secundaria pública, debido en gran medida a ausencias de docentes que no pudieron ser sustituidas (Cour des comptes, 2025).

Estos resultados ponen de manifiesto que la escasez de docentes no debe analizarse únicamente a partir del número de puestos vacantes sin cubrir, sino también considerando la capacidad de los centros educativos para cubrir las ausencias y garantizar la continuidad de la enseñanza a lo largo del curso escolar.

DOCENTES QUE ABANDONAN LA PROFESIÓN

La retención del profesorado a largo plazo está estrechamente relacionada con la dinámica general del mercado de trabajo. Factores como la disponibilidad de oportunidades de empleo fuera del sector educativo, las posibilidades de promoción profesional o la situación económica influyen en la movilidad laboral. En general, los cambios de empleo tienden a reducirse en contextos de incertidumbre económica o elevado

desempleo, mientras que aumentan cuando el mercado laboral ofrece mayores oportunidades profesionales (OECD, 2025d). Estas dinámicas pueden afectar de manera significativa a la capacidad de los sistemas educativos para retener a su profesorado.

La estabilidad del mercado laboral se relaciona con la permanencia en la docencia: España presenta una de las menores proporciones de docentes que prevén abandonar la profesión en los próximos cinco años (5,2 %), frente al 14,8 % de media en la OCDE.

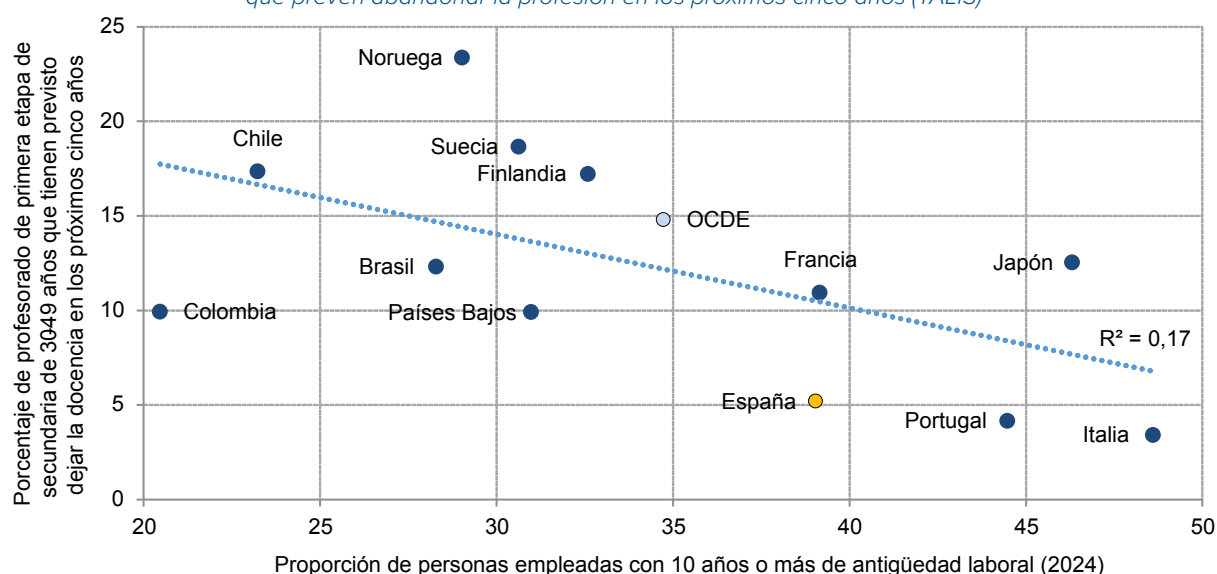
De media, en los 24 países de la OCDE con datos disponibles, el 6,4 % del profesorado plenamente cualificado de las instituciones públicas de educación primaria y secundaria abandonó la profesión en 2024/2025, porcentaje que asciende al 6,9 % en la UE25. En varios países y economías, las renunciaciones constituyeron la principal causa de salida, destacando Inglaterra (Reino Unido), donde representaron el 91 % del total, y Finlandia (80 %). En cambio, la jubilación fue el principal motivo de abandono en Francia (83 %) e Irlanda (68 %), lo que indica que el envejecimiento de las plantillas tiene una mayor incidencia que los problemas de retención entre el profesorado en activo. No se dispone de información para España (Tabla 3, *Teacher shortages*).

La estabilidad laboral en el conjunto del mercado de trabajo parece estar relacionada con las expectativas de permanencia del profesorado. Como muestra el Gráfico 4.5, se observa una relación negativa entre la proporción de trabajadores con diez o más años de antigüedad en su empleo y el porcentaje de docentes que prevén abandonar la profesión en los próximos cinco años. España se sitúa entre los países con mayor estabilidad laboral y presenta una de las proporciones más bajas de intención de abandono docente (5,2 %), claramente inferior a la media de la OCDE (14,8 %). Italia y Portugal muestran un patrón similar, con porcentajes de intención de abandono del 3,4 % y el 4,2 %, respectivamente. No obstante, la asociación entre ambas variables es limitada ($R^2 = 0,17$) y existen importantes diferencias entre países, por lo que estos resultados no deben interpretarse como una relación causal.

Gráfico 4.5 (extracto de la Tabla 5 y Figura 11 de *Teacher shortages*)

Relación entre la estabilidad laboral en el conjunto del mercado de trabajo y la intención del profesorado de abandonar la profesión (2024)

Proporción de personas empleadas con diez o más años de antigüedad laboral y porcentaje de docentes de primera etapa de educación secundaria de entre 30 y 49 años que prevén abandonar la profesión en los próximos cinco años (TALIS)



Nota: el valor de R^2 se ha calculado utilizando todos los países con datos disponibles incluidos en la figura original.

4.3 Factores de atracción hacia la profesión docente

El atractivo de la profesión docente está determinado por múltiples factores que influyen tanto en la decisión de incorporarse a la docencia como en la permanencia en ella. Entre estos factores se encuentran las condiciones de acceso y contratación, la estabilidad laboral, las condiciones de trabajo, el reconocimiento profesional, las oportunidades de desarrollo profesional y los niveles de estrés asociados al ejercicio de la profesión.

VÍAS DE ACCESO Y ENTRADA A LA PROFESIÓN

Las condiciones de entrada constituyen uno de los primeros elementos que pueden influir en el atractivo de la profesión docente. Los requisitos de formación inicial, los procedimientos de selección y las perspectivas de estabilidad laboral determinan en buena medida las condiciones en las que el profesorado inicia su trayectoria profesional.

Los sistemas de acceso a la docencia difieren entre países. En algunos casos, como ocurre en España para el acceso a la función pública docente, la provisión de plazas se realiza mediante procesos selectivos convocados por las administraciones educativas. En otros sistemas, los candidatos presentan su solicitud directamente a los centros educativos o a las autoridades locales para cubrir los puestos disponibles. Estas diferencias en los procedimientos de contratación y en la organización del acceso a la profesión hacen que el grado de selectividad de los distintos sistemas no sea directamente comparable.

SATISFACCIÓN CON LAS CONDICIONES LABORALES Y SALARIALES

Las condiciones cotidianas de trabajo, como el entorno escolar, la composición de las aulas, la carga de trabajo o el clima disciplinario, influyen directamente en el bienestar docente, la satisfacción laboral y los niveles de estrés. De media en los países de la OCDE, el 68 % del profesorado de primera etapa de educación secundaria declara estar satisfecho con sus condiciones de empleo, como los beneficios o el horario de trabajo, excluidas las retribuciones salariales. Sin embargo, la satisfacción desciende hasta el 39 % cuando se valora específicamente el salario percibido.

En España, el 72 % del profesorado de primera etapa de educación secundaria está satisfecho con sus condiciones laborales y el 54 % con su salario, porcentajes superiores a las medias de la OCDE (68 % y 39 %, respectivamente).

Los datos del Gráfico 4.6 muestran diferencias importantes entre países y, en muchos casos, una valoración más positiva de las condiciones laborales que de las retribuciones. En Italia, por ejemplo, el 67 % del profesorado declara estar satisfecho con sus condiciones de empleo, frente al 23 % que se muestra satisfecho con su salario. Una situación similar se observa en Noruega (70 % y 34 %, respectivamente) y Estados Unidos (75 % y 39 %). Francia presenta igualmente una diferencia amplia entre ambas dimensiones, con un 59 % de satisfacción con las condiciones laborales y un 27 % con el salario.

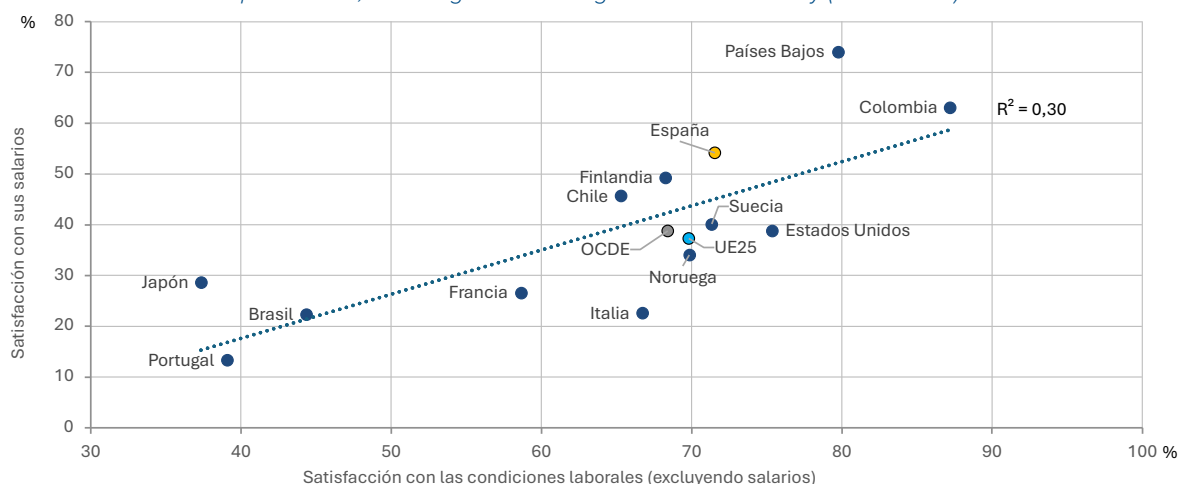
En otros países, ambas valoraciones se encuentran más próximas. Destaca Países Bajos, donde el 80 % del profesorado se muestra satisfecho con sus condiciones laborales y el 74 % con sus retribuciones. España presenta también niveles relativamente elevados en las dos dimensiones: el 72 % del profesorado está satisfecho con sus condiciones de empleo y el 54 % con su salario. Ambos porcentajes superan las medias de la OCDE, del 68 % y el 39 %, respectivamente, y las de la UE25, situadas en el 70 % y el 37 %. En el extremo opuesto se encuentra Japón, donde los niveles de satisfacción son más reducidos tanto respecto a las condiciones laborales (37 %) como a las salariales (29 %).

Existe, por tanto, una relación positiva entre ambas dimensiones: los países en los que el profesorado presenta una mayor satisfacción salarial tienden también a mostrar una valoración más favorable de sus condiciones laborales. No obstante, la relación es moderada ($R^2 = 0,30$), lo que indica que las diferencias en la satisfacción con las condiciones de empleo dependen también de otros factores relacionados con la organización del trabajo y el contexto en el que se ejerce la docencia.

Gráfico 4.6 (extracto de la Tabla 5 y la Figura 12 de *Teacher shortages* y de TALIS 2024)

Satisfacción del profesorado de primera etapa de educación secundaria con sus condiciones laborales y sus retribuciones (2024)

Porcentaje de docentes que declara estar «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con las afirmaciones correspondientes, Teaching and Learning International Survey (TALIS 2024).



Nota: la satisfacción con las condiciones laborales corresponde al porcentaje de profesorado que declara estar «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con que está satisfecho con sus condiciones de empleo, como los beneficios o el horario de trabajo, excluidas las retribuciones salariales. La satisfacción con el salario corresponde al porcentaje que declara estar «de acuerdo» o «muy de acuerdo» con que está satisfecho con la retribución que percibe por su trabajo. Los países están ordenados según el porcentaje de docentes satisfechos con sus condiciones laborales. El coeficiente de determinación ($R^2 = 0,30$) se ha calculado utilizando todos los países y economías con datos disponibles en la figura original.

ENTORNOS ESCOLARES, CLIMA DISCIPLINARIO Y ESTRÉS LABORAL

En España, el 93 % del profesorado declara estar satisfecho con su trabajo, frente al 85 % de otros trabajadores con educación terciaria. Además, solo el 34 % señala trabajar bajo una elevada presión de tiempo, 21 puntos porcentuales menos que entre los demás trabajadores comparables.

Los entornos escolares han adquirido una complejidad creciente en muchos sistemas educativos. Se espera que el profesorado atienda una diversidad cada vez mayor de necesidades educativas, lingüísticas y culturales, al tiempo que afronta mayores exigencias administrativas y desafíos relacionados con la convivencia escolar. Cuando estas demandas no van acompañadas de recursos y apoyos adecuados, pueden incrementar los niveles de estrés y dificultar la atracción y retención de docentes.

Los datos de TALIS muestran un deterioro del clima disciplinario en numerosos países. De media en la OCDE, la proporción de docentes que declara tener que calmar al alumnado disruptivo «frecuentemente» o «siempre» pasó del 65 % en 2018 al 72 % en 2024. En España, este porcentaje aumentó del 77 % al 82 % durante el mismo periodo (Tabla 9, *Teacher shortages*).

Al mismo tiempo, la creciente diversidad del alumnado puede aumentar la complejidad de la enseñanza y la necesidad de adaptar las prácticas docentes. En España, el porcentaje de docentes que trabaja en centros donde más del 10 % del alumnado tiene necesidades educativas especiales pasó del 17 % en 2018 al 34 % en 2024. De media en la OCDE, este indicador aumentó del 30 % al 45 %.

El Gráfico 4.7 compara la satisfacción profesional y la presión laboral del profesorado con las de otros trabajadores con educación terciaria. De media en los países de la OCDE participantes en PIAAC, el 85 % tanto del profesorado como del resto de trabajadores con titulación de grado, máster o equivalente declara estar satisfecho o muy satisfecho con su trabajo. En cambio, el profesorado declara con menor frecuencia trabajar bajo presión: el 35 %, frente al 42 % de los demás trabajadores con educación terciaria.

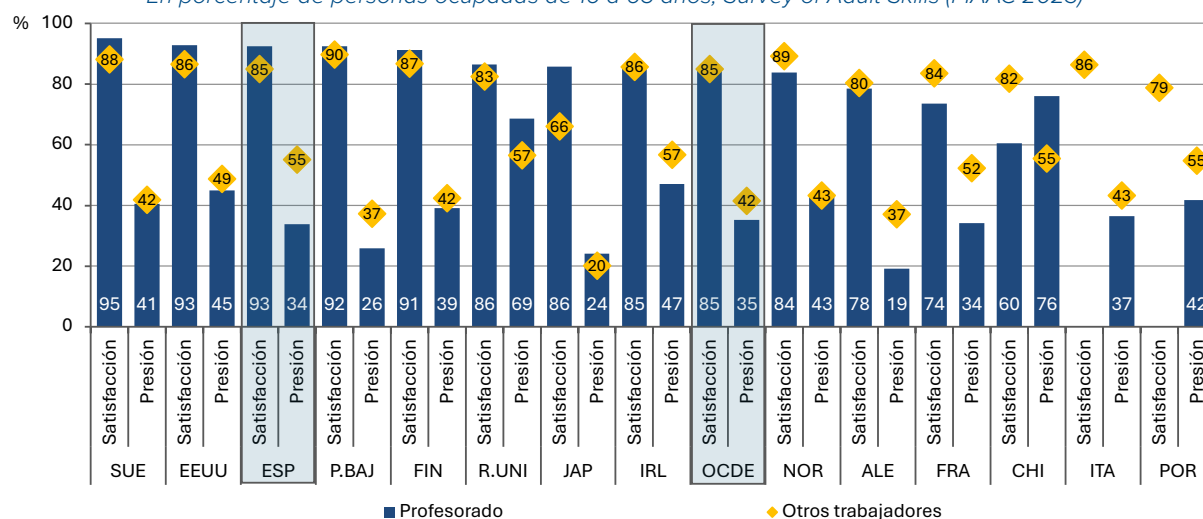
Las diferencias entre países son significativas. Japón presenta una de las mayores ventajas en satisfacción profesional para el profesorado, con un 86 %, frente al 66 % del resto de trabajadores comparables. También en España la satisfacción es mayor entre el profesorado: el 93 % declara estar satisfecho con su trabajo, frente al 85 % de los demás trabajadores con educación terciaria. En cambio, en Chile la relación se invierte: la satisfacción alcanza el 60 % entre el profesorado y el 82 % entre los demás trabajadores.

España destaca especialmente por la menor presión laboral declarada por el profesorado. El 34 % señala trabajar con plazos muy ajustados o a un ritmo muy elevado durante más de la mitad del tiempo, frente al 55 % del resto de trabajadores con educación terciaria, una diferencia de 21 puntos porcentuales. Diferencias igualmente amplias se observan en Alemania y Francia, mientras que en Chile e Inglaterra (Reino Unido) el profesorado declara una presión laboral superior a la de otros trabajadores comparables. No obstante, este indicador debe interpretarse con cautela, ya que mide principalmente la intensidad del trabajo y los plazos, y no recoge otras fuentes de estrés específicas de la profesión docente, como la gestión del aula o las exigencias emocionales.

Gráfico 4.7 (extracto de la Tabla 6 de *Teacher shortages* y de PIAAC 2023)

Satisfacción profesional y presión laboral del profesorado en comparación con otros trabajadores con educación terciaria (2023)

En porcentaje de personas ocupadas de 16 a 65 años, Survey of Adult Skills (PIAAC 2023)



Nota: la satisfacción corresponde al porcentaje de personas que declaran estar «satisfechas» o «muy satisfechas» con su trabajo. La presión laboral corresponde al porcentaje que declara que su trabajo implica trabajar con plazos muy ajustados o a un ritmo muy elevado durante más de la mitad del tiempo o de forma permanente. El profesorado incluye docentes de educación preprimaria, primaria y secundaria. El resto de trabajadores corresponde a personas ocupadas de 16 a 65 años con una titulación de grado, máster o equivalente. Los países están ordenados de forma decreciente según el porcentaje de profesorado satisfecho con su trabajo.

4.4 Evolución demográfica y necesidades futuras de profesorado

Los cambios demográficos previstos para la próxima década tendrán importantes repercusiones sobre los sistemas educativos. En muchos países, la disminución de la población en edad escolar ha coincidido con el mantenimiento o incremento del número de docentes, contribuyendo a reducir o mantener el tamaño de las clases.

Entre 2024 y 2033, la población de 5 a 14 años disminuirá alrededor de un 9 % en la OCDE y un 10 % en la UE25. En España se prevé una caída del 13 %, pese al aumento del 4 % proyectado entre los menores de 5 años.

La evolución reciente muestra que la disminución del alumnado no se ha traducido necesariamente en una reducción de las plantillas. Entre 2015 y 2024, el número de docentes de educación primaria en España, medido en equivalentes a tiempo completo y considerando los centros públicos y privados, aumentó un 9 %, mientras que el alumnado se redujo un 5 %. En la OCDE, los incrementos fueron del 13 % y del 2 %, respectivamente. En España, esta evolución ha supuesto una mayor disponibilidad de profesorado en relación con el alumnado (Figura 14, *Teacher shortages*).

En los países en los que se ha reducido la población escolar, este descenso del alumnado tampoco ha supuesto siempre una reducción equivalente del número de grupos. Entre 2015 y 2024, el número de clases aumentó, de media, un 4 % en educación primaria y un 8 % en la primera etapa de educación secundaria en los países de la OCDE. Las proyecciones demográficas apuntan, sin embargo, a una reducción de la población en edad escolar durante los próximos años. Entre 2024 y 2033, la población de 5 a 14 años disminuirá alrededor de un 9 % en la OCDE y un 10 % en la UE25. Entre los menores de 5 años, el descenso previsto es más moderado: un 3 % en la OCDE y un 5 % en la UE25.

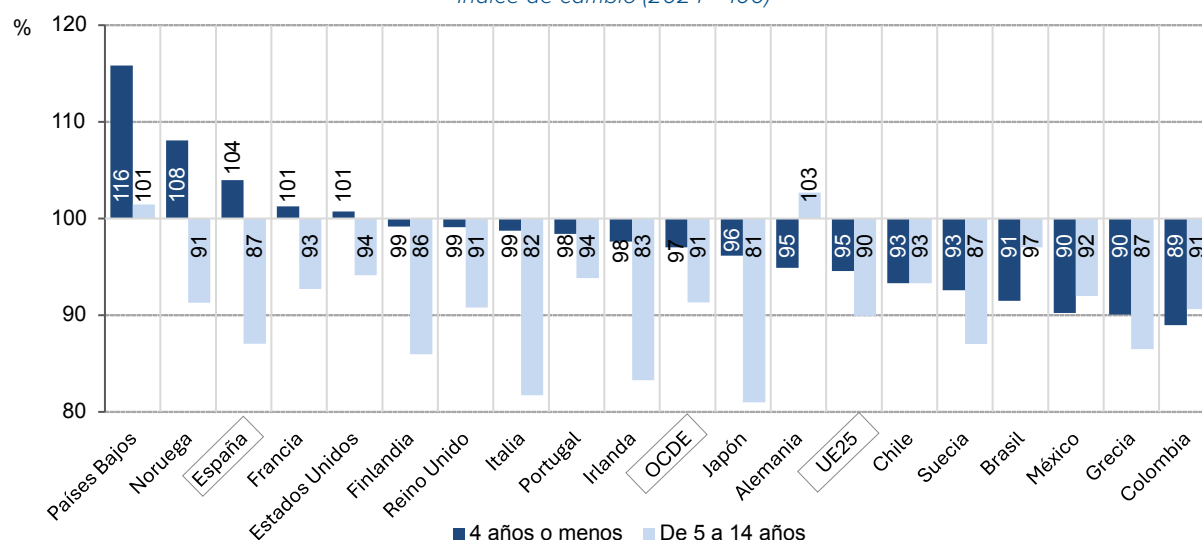
La mayoría de los países analizados registrará una disminución de la población menor de 5 años. Las principales excepciones son los Países Bajos, Noruega y España, con incrementos previstos del 16 %, 8 % y 4 %, respectivamente, mientras que Francia y Estados Unidos presentan aumentos del 1 %. En el grupo de 5 a 14 años, únicamente Alemania y los Países Bajos muestran incrementos, del 3 % y el 1 %, respectivamente.

Entre los países seleccionados, las reducciones más acusadas de la población de 5 a 14 años se prevén en Japón (-19 %), Italia (-18 %) e Irlanda (-17 %). También son significativas en Finlandia (-14 %) y en España, Grecia y Suecia (-13 %). En el grupo de menores de 5 años, los mayores descensos corresponden a Colombia (-11 %), México y Grecia (-10 %) y Brasil (-9 %).

España constituye un caso singular. Se prevé un aumento del 4 % de la población menor de 5 años entre 2024 y 2033, al mismo tiempo que la población de 5 a 14 años disminuirá un 13 %, una de las reducciones más pronunciadas entre los países analizados. Esta evolución refleja el diferente momento demográfico de ambas cohortes y anticipa cambios importantes en la demanda educativa según la etapa de enseñanza.

Gráfico 4.8 (extracto de la Figura 15 de *Teacher shortages*)

Proyección del cambio de la población infantil entre 2024 y 2033, por grupos de edad

Índice de cambio (2024 = 100)

Nota: los países están ordenados de forma decreciente según la variación prevista de la población de menores de 5 años.

Estas proyecciones pueden dar lugar a cambios significativos en las necesidades de profesorado. En general, la disminución de la población en edad escolar podría contribuir a reducir las dificultades de contratación, aunque su efecto dependerá también del envejecimiento de las plantillas docentes, las jubilaciones previstas, los desequilibrios territoriales y las diferencias entre especialidades.

El descenso demográfico también puede ofrecer a las administraciones educativas una oportunidad para replantear la asignación de recursos humanos en el sistema educativo. Este proceso exigirá adoptar decisiones relacionadas con la planificación de las plantillas y la organización de la oferta educativa, al tiempo que puede permitir orientar recursos hacia la mejora de la calidad, la equidad y la inclusión.

En conjunto, los resultados muestran que la escasez de profesorado no responde a una única causa ni puede medirse mediante un solo indicador. Las dificultades para disponer de docentes cualificados dependen de la capacidad de los sistemas educativos para atraer nuevos profesionales, cubrir vacantes y ausencias, retener al profesorado en activo y anticipar el relevo de las plantillas. A su vez, estos procesos están condicionados por factores que trascienden el propio sistema educativo, como la situación general del mercado de trabajo y la evolución demográfica.

En España, los indicadores analizados ofrecen una imagen heterogénea. La intención de abandonar la profesión y la incidencia percibida del absentismo docente son reducidas en comparación con la media de la OCDE, y la satisfacción profesional se mantiene en niveles elevados. Al mismo tiempo, la menor proporción de contratos permanentes, la creciente complejidad de los entornos escolares y los cambios demográficos previstos plantean retos para la planificación de las plantillas. Todo ello pone de manifiesto que garantizar una oferta suficiente de profesorado requiere combinar las políticas de contratación con medidas orientadas a favorecer la estabilidad, mejorar las condiciones de ejercicio de la profesión y adaptar progresivamente los recursos a las necesidades futuras del sistema educativo.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

1. La expansión de la educación

1.1. Formación de la población adulta

Durante la última década, el nivel de formación de la población adulta ha mejorado en España. Entre 2015 y 2025, la proporción de personas de 25 a 64 años con un nivel educativo inferior a la segunda etapa de educación secundaria descendió del 42,6 % al 34,6 %, una reducción de 8,0 puntos porcentuales. A pesar de esta evolución, este porcentaje continúa siendo considerablemente superior a las medias de la OCDE (18,1 %) y de la UE25 (15,2 %). En cambio, el 42,4 % de la población adulta española ha alcanzado la educación terciaria, una proporción prácticamente igual a la media de la OCDE (42,6 %) y superior a la de la UE25 (39,2 %).

La estructura educativa de la población española continúa caracterizándose, por tanto, por una mayor polarización que las medias internacionales. La proporción de población cuyo nivel máximo corresponde a la segunda etapa de educación secundaria o a la educación postsecundaria no terciaria es del 23,0 %, frente al 38,7 % de la OCDE y el 45,6 % de la UE25. Esta menor presencia de los niveles intermedios constituye una de las principales diferencias entre España y sus referencias internacionales.

La mejora del nivel educativo es especialmente visible entre las generaciones más jóvenes. En España, la proporción de personas de 25 a 34 años con educación terciaria aumentó del 41,0 % en 2015 al 52,5 % en 2025, mientras que el porcentaje que no ha alcanzado la segunda etapa de educación secundaria descendió del 34,4 % al 24,5 %. España presenta así entre la población joven un porcentaje de educación terciaria superior a las medias de la OCDE (47,5 %) y de la UE25 (45,6 %), aunque mantiene al mismo tiempo una proporción de jóvenes con un nivel educativo bajo que duplica aproximadamente ambas referencias internacionales. Las diferencias por sexo siguen siendo relevantes: el 28,6 % de los hombres jóvenes no ha alcanzado la segunda etapa de educación secundaria, frente al 20,3 % de las mujeres, mientras que en la educación terciaria la proporción es mayor entre las mujeres.

Una parte de la menor presencia de los niveles intermedios en España está relacionada con el peso comparativamente reducido de la formación profesional de segunda etapa de educación secundaria como titulación máxima. En 2025, representa el nivel máximo alcanzado por el 10 % tanto de las personas de 25 a 34 años como de las de 55 a 64 años. En la OCDE, estas proporciones alcanzan el 19 % y el 25 %, respectivamente, y en la UE25, el 27 % y el 37 %. A diferencia de las medias internacionales, donde esta cualificación tiene mayor peso entre las generaciones de más edad, en España su presencia es reducida y prácticamente idéntica en ambos grupos.

1.2 Escolarización en educación infantil

España presenta niveles de escolarización en educación infantil superiores a las medias internacionales desde las edades más tempranas. En 2024, el 34,5 % de los niños y niñas menores de 2 años estaba escolarizado, frente al 19,5 % de media en la OCDE y al 21,5 % en la UE25. Entre los niños y niñas de 2 años, la escolarización alcanzaba el 73,3 % en España, también claramente por encima de las medias de la OCDE (50,3 %) y de la UE25 (66,9 %).

La participación en estas edades ha aumentado de forma importante durante la última década. Entre 2015 y 2024, la escolarización de los menores de 2 años creció en España cerca de 12 puntos porcentuales, desde el 22,7 % hasta el 34,5 %, un incremento superior al observado en las medias de la OCDE y de la UE25. Entre

los niños y niñas de 2 años, el aumento fue todavía mayor, desde el 55,6 % hasta el 73,3 %, manteniéndose España por encima de ambas referencias internacionales durante todo el periodo.

En el segundo ciclo de educación infantil, España mantiene una escolarización prácticamente universal. En 2024, el 97,8 % de los niños y niñas de entre 3 y 5 años estaba escolarizado, frente al 89,7 % de la OCDE y al 91,9 % de la UE25. Dado que España ya partía de niveles muy elevados en 2015 (96,9 %), la evolución durante la última década ha sido más estable que en las medias internacionales, donde la escolarización continuó aumentando.

1.3 Escolarización en educación primaria y primera etapa de secundaria

La educación primaria y la primera etapa de educación secundaria presentan una escolarización prácticamente universal en España, al igual que en la mayoría de los países de la OCDE. En cuanto a su organización, España sigue una estructura 6+3+3: seis años de educación primaria, tres de primera etapa de educación secundaria y tres de segunda etapa.

En España, la evolución de la red escolar en la primera etapa de educación secundaria muestra que el crecimiento del alumnado ha sido considerablemente mayor que el del número de centros. Entre 2015 y 2024, el alumnado aumentó un 1,7 % anual, mientras que el número de centros lo hizo únicamente un 0,3 %, frente a una evolución más moderada del alumnado de media en la OCDE y la UE25. Esta diferencia indica que el aumento de la demanda se ha atendido principalmente mediante una mayor utilización de las infraestructuras existentes, ya sea a través de un incremento de la matrícula por centro o de la ampliación de su capacidad. En un contexto de transformación demográfica y de importantes diferencias territoriales, la adaptación de las redes escolares plantea el reto de equilibrar la eficiencia en el uso de los recursos con la accesibilidad a la educación, especialmente en las zonas rurales y remotas.

La organización de la red escolar española se sitúa próxima a las referencias internacionales. España cuenta con 1,84 centros de educación primaria por cada centro de primera etapa de educación secundaria, una ratio ligeramente inferior a las medias de la OCDE (1,97) y de la UE25 (1,99). Como ocurre de forma general en los países de la OCDE, la educación primaria se distribuye en un mayor número de centros, mientras que la primera etapa de secundaria tiende a concentrarse en instituciones que atienden áreas de influencia más amplias.

El tamaño de los centros educativos aumenta de forma notable entre educación primaria y la primera etapa de educación secundaria. En España, los centros matriculan de media 33 estudiantes por curso en educación primaria, una cifra similar a la media de la OCDE (33) y ligeramente inferior a la de la UE25 (34), mientras que en la primera etapa de educación secundaria alcanzan los 70 estudiantes por curso, frente a 84 en la OCDE y 69 en la UE25. Dentro del sistema español existe una dispersión moderada en el tamaño de los centros de secundaria, con 31 estudiantes por curso en el percentil 25 y 97 en el percentil 75. Estos datos reflejan una red relativamente distribuida en educación primaria y una mayor concentración del alumnado en secundaria, aunque con diferencias de tamaño entre centros.

1.4 Escolarización y características en la segunda etapa de educación secundaria

En España existen importantes diferencias en la edad de acceso a la segunda etapa de educación secundaria según la orientación del programa. El 88 % del alumnado de programas generales accede a la edad teórica o antes, ligeramente por encima de la media de los países con datos disponibles (85 %), mientras que en los programas profesionales esta proporción es del 23 %, frente al 65 % de media. Esta diferencia debe interpretarse teniendo en cuenta la diversidad de edades y trayectorias del alumnado que accede a la oferta profesional en España, que incluye también a personas que se incorporan o retoman su formación en momentos posteriores.

La finalización de la etapa se prolonga con frecuencia más allá de la duración teórica de los programas. En España, el 67 % del alumnado finaliza la segunda etapa de educación secundaria en el plazo previsto, proporción que aumenta hasta el 78 % un año después y el 81 % dos años después. España se encuentra así entre los países seleccionados donde la finalización posterior al plazo teórico tiene mayor peso. Dos años después, un 5 % del alumnado continúa matriculado y un 13 % no ha finalizado ni permanece en el sistema educativo.

Existen además diferencias por sexo entre quienes no han finalizado la etapa ni continúan matriculados dos años después del plazo teórico. En España, esta situación afecta al 16 % de los hombres y al 10 % de las mujeres, y la diferencia se concentra especialmente en los programas profesionales, donde las proporciones alcanzan el 31 % y el 23 %, respectivamente. En los programas generales, en cambio, son considerablemente menores y prácticamente iguales (6 % y 5 %).

Las diferencias por sexo se observan también en las trayectorias posteriores a la segunda etapa de educación secundaria. Un año después de graduarse, el 46 % de las mujeres y el 38 % de los hombres en España está matriculado en un programa de grado o máster, frente al 39 % y el 31 %, respectivamente, de media entre los países con datos disponibles. En España, sin embargo, la proporción que no continúa matriculada es la misma para ambos sexos (26 %); las diferencias se encuentran principalmente en el tipo de estudios que cursan quienes permanecen en el sistema educativo.

1.5 El perfil de los estudiantes internacionales y cómo evoluciona la movilidad

La presencia de alumnado internacional en España aumenta a medida que avanza el nivel de educación terciaria, aunque continúa siendo inferior a las medias internacionales. En 2024, los estudiantes internacionales representan el 4 % del alumnado de grado, el 17 % del de máster y el 22 % del de doctorado. La distancia respecto a la OCDE y la UE25 es especialmente relevante en los niveles avanzados, donde la movilidad internacional tiene un peso considerablemente mayor en muchos países.

La evolución durante los últimos años ha sido desigual según el nivel educativo. Desde 2017, la proporción de alumnado internacional de nuevo ingreso en España aumentó del 2 % al 4 % en grado y del 20 % al 22 % en doctorado, mientras que en máster descendió del 20 % al 17 %. En cambio, entre 2015 y 2024 la movilidad internacional creció de forma notable en las medias de la OCDE y de la UE25, especialmente en máster y doctorado, de modo que España se encuentra actualmente más alejada de estas referencias en los niveles superiores que al comienzo del periodo.

Por sexo, España presenta una participación femenina ligeramente superior a las medias internacionales entre el alumnado internacional de nuevo ingreso: las mujeres representan el 53 % en grado y el 56 % en máster. En doctorado su peso se sitúa en el 46 %, igual que en la UE25 y ligeramente por encima de la OCDE (45 %).

El perfil por campos de estudio presenta también rasgos diferenciados. En España, el 17 % de las personas graduadas internacionales obtiene una titulación STEM, por debajo del 30 % de la OCDE y del 29 % de la UE25 y también del 22 % registrado entre las personas graduadas nacionales en España. En cambio, las ciencias empresariales, la administración y el derecho concentran el 34 % de las personas graduadas internacionales, frente al 19 % de las nacionales. La movilidad internacional española presenta, por tanto, una orientación hacia los campos STEM menor que la observada de media en los países de la OCDE.

España presenta una movilidad internacional en educación terciaria inferior a las medias internacionales. En 2024, alrededor de 114 000 estudiantes internacionales cursaban estudios terciarios en España, lo que representa el 5 % del alumnado matriculado, frente al 12 % de media tanto en la OCDE como en la UE25. Por su parte, unos 53 000 estudiantes españoles estudiaban en el extranjero, equivalentes al 2 % del alumnado nacional, frente al 6 % de la OCDE y el 8 % de la UE25. Entre 2015 y 2024, el número de estudiantes

españoles en el extranjero aumentó de aproximadamente 34 000 a 53 000, aunque su peso relativo se mantuvo en torno al 2 %.

Los patrones de origen y destino reflejan tanto la dimensión europea de la movilidad como los vínculos de España con América Latina. Francia y Colombia son los principales países de origen del alumnado internacional en España, con el 11 % y el 10 %, respectivamente. Entre el alumnado español que estudia en el extranjero, Alemania se convirtió en 2024 en el principal destino (15 %), seguida de Estados Unidos (14 %) y Reino Unido (13 %). Destaca especialmente el crecimiento de Países Bajos, que pasó de concentrar el 4 % del alumnado español en el extranjero en 2015 al 12 % en 2024.

2. Los resultados y la financiación de la educación

2.1 Educación y empleo

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

En España, el 60,8 % de las personas jóvenes de entre 18 y 24 años permanece en educación, una proporción superior a las medias de la OCDE (53,3 %) y de la UE25 (58,6 %). Sin embargo, la combinación de estudios y empleo es menos frecuente: solo el 10 % de las personas jóvenes españolas estudia y trabaja simultáneamente, frente a alrededor del 18 % de media en la OCDE. Entre quienes han abandonado el sistema educativo, el 22,4 % se encuentra empleado, por debajo del 32,8 % de la OCDE y del 28,4 % de la UE25.

La proporción de jóvenes que no está empleada ni participa en educación o formación (NEET) alcanza el 16,8 % en España, por encima del 14,0 % de la OCDE y del 13,2 % de la UE25. Su composición presenta, además, una característica diferencial: el 52,3 % de la población NEET española busca activamente empleo y el 47,7 % restante está fuera de la población activa, mientras que en las medias internacionales predominan las personas inactivas. Así, la inactividad juvenil en España (8,0 %) se encuentra próxima a las referencias internacionales, pero el desempleo (8,8 %) supera claramente a la OCDE (5,4 %) y la UE25 (5,6 %).

La evolución durante la última década ha sido favorable. Entre 2016 y 2025, la proporción de población joven NEET en España descendió del 23,2 % al 16,8 %, una reducción de 6,4 puntos porcentuales, superior a la observada en las medias de la OCDE y de la UE25. No obstante, la tasa española continúa por encima de ambas referencias. Los resultados de PIAAC muestran asimismo la relación entre competencias y situación laboral: entre las personas jóvenes españolas con un nivel 2 o inferior de comprensión lectora, la tasa NEET es del 16,4 %, mientras que entre quienes alcanzan el nivel 3 o superior se reduce al 9,0 %.

2.1.2 Mercado de trabajo y nivel educativo

En España, como en el resto de los países de la OCDE, las oportunidades de empleo aumentan con el nivel educativo. En 2025, la tasa de empleo de la población de 25 a 64 años es del 64 % entre quienes no han alcanzado la segunda etapa de educación secundaria, por encima de la OCDE (60 %) y de la UE25 (57 %). En cambio, España se sitúa por debajo de ambas medias entre quienes han completado la segunda etapa de secundaria o la educación postsecundaria no terciaria (75 %, frente al 78 % y el 79 %, respectivamente) y entre la población con educación terciaria (85 %, frente al 87 % y el 89 %).

La ventaja asociada a completar la segunda etapa de educación secundaria es menor en España que en las referencias internacionales: la tasa de empleo aumenta 11 puntos porcentuales respecto a quienes no alcanzan este nivel, frente a 18 puntos en la OCDE y 22 en la UE25. En cambio, alcanzar la educación terciaria supone un incremento adicional de 10 puntos porcentuales en España, igual que en las medias de la OCDE

y de la UE25. Durante la última década, además, las tasas de empleo de la población joven española han aumentado entre quienes cuentan con segunda etapa de educación secundaria o educación terciaria, con incrementos superiores a los registrados en ambas referencias internacionales.

En España, como en la OCDE, un mayor nivel educativo se asocia con un menor riesgo de desempleo entre la población joven. En 2025, la tasa de desempleo de las personas de 25 a 34 años alcanza el 19,5 % entre quienes no han completado la segunda etapa de educación secundaria, frente al 12,5 % entre quienes sí la han alcanzado y al 7,9 % entre quienes cuentan con educación terciaria. Aunque las tasas españolas continúan por encima de la media de la OCDE, las diferencias se han reducido notablemente durante la última década.

El nivel educativo también se relaciona con la participación laboral y con las diferencias por sexo. Entre la población joven española que no ha completado la segunda etapa de educación secundaria, permanece fuera del mercado laboral el 31,4 % de las mujeres y el 13,6 % de los hombres; entre quienes cuentan con educación terciaria, estas proporciones disminuyen hasta el 9,9 % y el 8,0 %, respectivamente.

Las cualificaciones se relacionan además con el tipo de ocupación desempeñada. Entre la población con alta competencia matemática en España, el 54 % de quienes tienen educación terciaria ocupa puestos altamente cualificados, frente al 27 % de quienes poseen una titulación profesional de segunda etapa de educación secundaria o postsecundaria no terciaria. No obstante, el primer porcentaje se sitúa por debajo del 73 % de media en la OCDE.

2.1.3 Beneficios retributivos de la educación

El nivel educativo mantiene una relación clara con los ingresos laborales. En España, las personas con educación terciaria perciben unos ingresos un 24 % superiores a la media del conjunto de trabajadores a tiempo completo durante todo el año, mientras que quienes no han completado la segunda etapa de educación secundaria obtienen ingresos un 31 % inferiores. En ambos casos, las diferencias son similares a las observadas en las medias de la OCDE y de la UE25.

La ventaja salarial de la educación terciaria aumenta a lo largo de la vida laboral. Entre las personas de 25 a 34 años, los ingresos de quienes cuentan con educación terciaria son en España un 48 % superiores a los de quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria, frente al 38 % de la OCDE y el 36 % de la UE25. Entre los 45 y 54 años, esta ventaja aumenta hasta el 59 % en España, aunque queda por debajo del 65 % de la OCDE y del 61 % de la UE25.

La posición de las personas trabajadoras en la distribución salarial está estrechamente relacionada con su nivel educativo. En España, el 26 % de las personas con educación terciaria percibe ingresos superiores al doble de la mediana, frente al 9 % de quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria y al 3 % de quienes no han alcanzado ese nivel. En el extremo inferior, la relación se invierte: percibe la mitad o menos de la mediana el 13 % de la población con educación terciaria, frente al 21 % y el 28 %, respectivamente.

Las diferencias salariales entre hombres y mujeres persisten en todos los niveles educativos, aunque España presenta una situación más favorable que las medias internacionales entre la población con educación terciaria. Las mujeres españolas con este nivel educativo perciben el 85 % del salario de los hombres, frente al 78 % tanto en la OCDE como en la UE25. La diferencia es todavía menor entre la población joven: entre los 25 y los 34 años, las mujeres con educación terciaria perciben en España el 92 % del salario de los hombres, aunque esta proporción disminuye en los grupos de mayor edad.

Las competencias adquiridas también están estrechamente relacionadas con los ingresos. En España, el 75 % de las personas con competencias altas en comprensión lectora, matemáticas y resolución adaptativa de problemas se sitúa en los dos quintiles superiores de ingresos, 10 puntos porcentuales por encima de la media de la OCDE y el porcentaje más elevado entre los países seleccionados con información disponible.

Por tanto, tanto el nivel educativo como las competencias contribuyen a explicar las diferencias retributivas observadas en el mercado laboral.

2.1.4 Participación de la población adulta en el aprendizaje permanente

La participación en actividades de aprendizaje no formal disminuye a medida que aumenta el tiempo transcurrido desde la finalización de los estudios. En España, el 67 % de las personas de 25 a 34 años que han obtenido su titulación de mayor nivel en los últimos cinco años participa en este tipo de actividades, frente al 40 % de quienes finalizaron sus estudios hace más tiempo. En la media de la OCDE, las proporciones son del 61 % y del 46 %, respectivamente, por lo que la diferencia entre ambos grupos es más acusada en España.

La situación laboral también condiciona la participación. Entre la población española de 25 a 44 años, participa en actividades de educación o formación no formal el 50 % de las personas ocupadas, frente al 35 % de las desempleadas y el 38 % de las inactivas. En la OCDE, las proporciones son del 52 %, 37 % y 24 %, respectivamente. Entre la población ocupada española, además, la participación disminuye del 50 % entre los 25 y 44 años al 45 % entre los 45 y 64 años.

Las necesidades de actualización de competencias reflejan las transformaciones del mercado laboral. Entre las personas trabajadoras que consideran que necesitan mejorar sus habilidades, las competencias digitales son las señaladas con mayor frecuencia, seguidas de las competencias técnicas o específicas del puesto y de distintas habilidades de gestión, organización e interacción interpersonal. Estos resultados ponen de manifiesto la importancia del aprendizaje permanente para facilitar la adaptación a los cambios tecnológicos y organizativos del empleo.

2.2 Resultados sociales de la educación

Las condiciones de trabajo presentan diferencias importantes según el nivel educativo. En España, la flexibilidad horaria es relativamente reducida y apenas varía con el nivel de competencia matemática: entre el 25 % y el 28 % de la población ocupada declara disponer de una flexibilidad alta o muy alta, mientras que en la media de la OCDE aumenta desde el 28 % entre quienes tienen las competencias más bajas hasta el 44 % entre quienes alcanzan los niveles más altos.

El acceso al teletrabajo aumenta claramente con el nivel educativo, aunque en España es menos frecuente que en las referencias internacionales. El 25 % de las personas ocupadas con educación terciaria trabaja desde casa al menos ocasionalmente, frente al 8 % de quienes han completado la segunda etapa de educación secundaria o la educación postsecundaria no terciaria y el 4 % de quienes no alcanzan ese nivel. En la media de los países con datos disponibles, estas proporciones son del 42 %, el 18 % y el 10 %, respectivamente.

Un mayor nivel educativo se asocia también con una mayor realización de horas extraordinarias y con mayores dificultades para desconectar del trabajo. En España, el 55 % de las personas con educación terciaria declara seguir preocupándose por cuestiones laborales fuera del horario de trabajo, ocho puntos porcentuales por encima de la media de los países analizados. Entre quienes no han alcanzado la segunda etapa de educación secundaria, la proporción desciende al 22 %, uno de los valores más bajos entre los países considerados. La diferencia entre ambos grupos alcanza así los 33 puntos porcentuales, frente a 16 puntos de media.

Estos resultados muestran que un mayor nivel educativo suele asociarse a determinadas ventajas en las condiciones de trabajo, como un mayor acceso al teletrabajo, aunque en España la flexibilidad horaria es inferior a la media internacional. Estas ventajas pueden coexistir con una mayor dedicación al trabajo y con mayores dificultades para desconectar fuera de la jornada laboral, lo que refleja el carácter multidimensional de la calidad del empleo.

2.3 Financiación de la educación

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

En 2023, España destinó a las instituciones educativas desde educación primaria hasta educación terciaria el 4,7 % del PIB, porcentaje similar a la media de la OCDE (4,7 %) y superior a la UE25 (4,3 %). Tanto en España como en la OCDE, el 3,3 % del PIB corresponde a educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria y el 1,4 % a educación terciaria. Además, desde 2015 el peso del gasto educativo sobre el PIB y sobre el gasto de las Administraciones públicas ha aumentado en España, en contraste con la evolución descendente observada en las medias de la OCDE y de la UE25.

Otra forma de valorar el esfuerzo destinado a educación es relacionar el gasto por estudiante con el PIB per cápita. En España, el gasto total por estudiante desde educación primaria hasta terciaria representa el 27,6 % del PIB per cápita, por encima de las medias de la OCDE (25,4 %) y de la UE25 (24,9 %).

La financiación pública constituye la principal fuente de recursos educativos, aunque su peso en España es inferior a las medias internacionales. En educación primaria, secundaria y postsecundaria no terciaria representa el 85 % del gasto, frente al 90 % de la OCDE y el 91 % de la UE25, mientras que la financiación privada alcanza el 15 % en España. En educación terciaria aumenta el peso de la financiación privada, que representa el 34 % del gasto en España, frente al 28 % de la OCDE y el 21 % de la UE25; en consecuencia, la financiación pública se reduce al 64 %, frente al 67 % y el 74 %, respectivamente.

2.3.2 La financiación de la educación infantil

El gasto anual por niño o niña en educación infantil se sitúa en España en 12 575 dólares PPA, por debajo de las medias de la OCDE y de la UE25. En los programas de desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01), el gasto alcanza los 13 213 dólares PPA, mientras que en educación preprimaria (CINE 02) se sitúa en 12 309 dólares PPA.

En 2023, el gasto público por niño de 3 a 5 años fue de 8 150 dólares PPA en España, frente a 10 331 dólares en la OCDE y 10 491 en la UE25. Desde 2015, este gasto ha aumentado un 29 % en España, desde 6 301 dólares, incremento próximo aunque inferior al registrado en las medias internacionales.

La estructura del gasto es, en cambio, muy similar a la de las referencias internacionales. En España, el 94 % del gasto de las instituciones públicas de educación preprimaria es gasto corriente, frente al 93 % tanto en la OCDE como en la UE25. La remuneración del personal concentra el 76 % del gasto corriente, del que 67 puntos corresponden al personal docente y 9 al personal no docente.

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

España destina 12 767 dólares PPA por estudiante en educación primaria y 14 270 dólares PPA en la primera etapa de educación secundaria, cifras inferiores a las medias de la OCDE y de la UE25 en ambos niveles. Sin embargo, al relacionar el gasto con la riqueza del país, España realiza un esfuerzo relativo superior: el gasto por estudiante representa el 23 % del PIB per cápita en educación primaria y el 26 % en la primera etapa de educación secundaria, por encima de ambas referencias internacionales.

La remuneración del personal constituye el principal componente del gasto corriente. En educación primaria, España destinó en 2023 7 126 dólares PPA por estudiante a la remuneración del personal docente y no docente, frente a 8 035 dólares en la OCDE y 7 710 en la UE25. Desde 2015, este gasto ha aumentado un 10,9 % en España, aunque menos que en las medias internacionales.

2.3.4 La financiación de la segunda etapa de educación secundaria

En la segunda etapa de educación secundaria, el gasto público por estudiante asciende en España a 13 716 dólares PPA, por encima de las medias de la OCDE y de la UE25. En relación con el PIB per cápita, representa el 25 %, cuatro puntos porcentuales más que en ambas referencias internacionales, donde se sitúa en el 21 %.

España destaca especialmente por la diferencia de gasto entre las dos orientaciones de esta etapa. El gasto público alcanza 17 994 dólares PPA por estudiante en formación profesional, frente a 11 631 dólares en la vía general, una diferencia de 6 363 dólares, la mayor entre los países analizados. De media, esta diferencia es de 1 480 dólares en la OCDE y de 2 011 dólares en la UE25. Los mayores costes de los programas profesionales están relacionados, entre otros factores, con la necesidad de equipamientos e instalaciones específicos y con grupos de menor tamaño en determinadas enseñanzas.

El gasto destinado a la remuneración del personal se sitúa también ligeramente por encima de las referencias internacionales: 9 385 dólares PPA por estudiante en España, frente a 9 105 dólares en la OCDE y 8 693 en la UE25. Entre 2015 y 2023 aumentó un 9 % en España, una evolución próxima a la registrada en ambas medias.

2.3.5 La financiación de la educación terciaria

En España, el gasto por estudiante en programas de grado, máster y doctorado asciende a 21 301 dólares PPA, por debajo de los 24 186 dólares de la OCDE y los 23 348 de la UE25. La financiación pública representa el 61 % de este gasto, frente al 68 % de la OCDE y el 76 % de la UE25. Además, el gasto es mayor en las instituciones públicas españolas, con 22 776 dólares PPA por estudiante, que en las privadas, con 17 364 dólares.

Una parte relevante del gasto en estos programas se destina a investigación y desarrollo. En España, el gasto en I+D alcanza 6 495 dólares PPA por estudiante, alrededor del 30 % del gasto total, mientras que los 14 806 dólares restantes corresponden a docencia y otras actividades educativas. Entre 2015 y 2023, el gasto total por estudiante aumentó un 9 % en España, evolución próxima a la registrada en la OCDE (10 %) y la UE25 (11 %). En cambio, el gasto por estudiante destinado a la remuneración del conjunto del personal aumentó únicamente un 1 % y el correspondiente al personal docente disminuyó un 2 %.

3. El entorno de los centros educativos y el aprendizaje

3.1 Horario de trabajo y de enseñanza del profesorado

El número de horas de enseñanza directa tiende a disminuir a medida que aumenta el nivel educativo. En España, el profesorado imparte 828 horas anuales tanto en educación preprimaria como en educación primaria y 642 horas en la primera y segunda etapa de educación secundaria. Estas cifras son inferiores a la media de la OCDE en todos los niveles excepto en educación primaria, mientras que superan la media de la UE25 desde educación primaria en adelante.

En España, el profesorado imparte clase durante 176 días al año en todos los niveles educativos analizados, menos que de media en la OCDE y la UE25. En educación primaria, el menor número de días lectivos se compensa con una mayor intensidad diaria: 4,7 horas de enseñanza al día, frente a 4,2 horas en la OCDE y 3,9 en la UE25. En la primera etapa de educación secundaria, el profesorado español tiene establecidas 1385 horas anuales de trabajo, por debajo de las 1579 de la OCDE y las 1554 de la UE25; de ellas, 1077 son de obligada permanencia en el centro.

En España, el profesorado de la primera etapa de educación secundaria dedica 642 horas anuales a la enseñanza directa, por encima de la UE25 (629 horas) y por debajo de la OCDE (710 horas). Estas horas

representan el 46 % del tiempo total de trabajo reglamentario, una proporción ligeramente superior a la de la OCDE (45 %) y seis puntos porcentuales por encima de la UE25 (40 %).

Los resultados de TALIS 2024 muestran que el profesorado español de la primera etapa de educación secundaria declara trabajar 40,0 horas semanales, ligeramente menos que la media de la OCDE (41,0). Sin embargo, dedica más tiempo a la preparación de las clases (7,7 frente a 7,4 horas) y, especialmente, a la corrección y evaluación del alumnado (6,1 frente a 4,6). Además, el 64,3 % considera que el exceso de trabajo administrativo constituye una fuente considerable o muy elevada de estrés, frente al 51,7 % de la OCDE, y el 53,5 % señala la corrección y evaluación del alumnado, frente al 40,3 %.

3.2 Número medio de estudiantes por docente y tamaño de clase

España presenta una ratio de estudiantes por docente inferior a las medias de la OCDE y de la UE25 en prácticamente todos los niveles educativos analizados. En educación infantil, la ratio de niños y niñas por personal educativo se sitúa en 9 en CINE 01 y en 11 en CINE 02, por debajo de la media de la OCDE en ambos niveles. Además, entre 2015 y 2024, la ratio en educación preprimaria descendió de 15 a 11 en España, una reducción del 23 %, superior a la observada en las medias de la OCDE y de la UE25.

Esta menor ratio se mantiene en las etapas posteriores, con la única excepción de la primera etapa de educación secundaria, donde España coincide con la media de la UE25. Las diferencias respecto a las referencias internacionales son especialmente relevantes en la segunda etapa de educación secundaria y en educación terciaria.

El tamaño de las clases presenta un patrón diferente. En 2024, las clases españolas tienen de media 21 estudiantes en educación primaria y 25 en la primera etapa de educación secundaria. En primaria, España coincide con la media de la OCDE (21) y supera la de la UE25 (19), mientras que en la primera etapa de secundaria se sitúa por encima tanto de la OCDE (23) como de la UE25 (21). Entre 2015 y 2024, el tamaño medio descendió en España en un estudiante en ambas etapas, desde 22 a 21 en primaria y desde 26 a 25 en la primera etapa de secundaria, mientras que las medias internacionales se mantuvieron prácticamente estables.

En España, el tamaño medio de las clases es mayor en las instituciones privadas que en las públicas, tanto en educación primaria como en la primera etapa de educación secundaria. Esta situación contrasta con las medias de la OCDE y de la UE25, donde las clases son, de media, más numerosas en las instituciones públicas.

3.3 Retribuciones del profesorado y de los directores

En todos los niveles educativos analizados, el salario reglamentario del profesorado en España es superior a las medias de la OCDE y de la UE25 tanto al inicio de la carrera como tras 15 años de ejercicio profesional y en la retribución máxima de la escala. En la primera etapa de educación secundaria, por ejemplo, el salario inicial alcanza los 66 772 dólares PPA, frente a 49 712 en la OCDE y 49 471 en la UE25; tras 15 años asciende a 77 440 dólares, frente a 66 583 y 65 122, respectivamente.

La progresión salarial es, sin embargo, más prolongada en España. El profesorado de la primera etapa de educación secundaria necesita 39 años para alcanzar la retribución máxima, frente a 21 años de media en la OCDE y 23 en la UE25. Entre 2015 y 2025, además, el salario reglamentario tras 15 años de experiencia en esta etapa apenas aumentó en términos reales en España (0,9 %), mientras que lo hizo alrededor de un 10 % en las medias de la OCDE y de la UE25.

La posición relativa de las retribuciones españolas también es favorable cuando se comparan con las de otros trabajadores con un nivel educativo similar. En la primera etapa de educación secundaria, el salario del profesorado con 15 años de experiencia representa en España el 98 % de los ingresos medios de las

personas trabajadoras con educación terciaria, y la ratio española supera a las de la OCDE y de la UE25 tanto al inicio como tras 15 años y en el máximo de la escala.

Las retribuciones de la dirección de los centros también son elevadas en términos comparados. En la primera etapa de educación secundaria, el salario mínimo de la dirección alcanza en España 83 333 dólares PPA y el máximo 121 726 dólares, ambos por encima de las medias de la OCDE y de la UE25. El salario máximo de la dirección supera en un 28 % el máximo correspondiente al profesorado en España.

3.4 Características de los docentes en los distintos niveles educativos

Las mujeres son mayoría entre el profesorado español de las etapas no universitarias, aunque su presencia disminuye conforme aumenta el nivel educativo: representan el 93 % en educación preprimaria, el 78 % en primaria, el 63 % en la primera etapa de educación secundaria y el 57 % en la segunda etapa. En educación terciaria la distribución es más equilibrada, con un 47 % de mujeres, frente al 42 % registrado en 2015.

El trabajo a tiempo parcial tiene una incidencia relativamente menor en España. La intensidad media de la jornada laboral alcanza 0,94 en educación preprimaria y primaria y 0,93 en secundaria, por encima de las medias de la OCDE y de la UE25. En educación secundaria, además, no existen diferencias entre hombres y mujeres en España, con una intensidad de 0,93 en ambos casos.

Los requisitos de formación se elevan a medida que avanza el nivel educativo. En España se exige un nivel CINE 6 en educación primaria, que alcanza el 100 % del profesorado, mientras que en la primera etapa de educación secundaria el requisito se sitúa en CINE 7 y lo alcanza el 89 %, porcentaje igual a la media de la OCDE y superior a la UE25 (86 %). Estas cifras deben interpretarse teniendo en cuenta que parte del profesorado en activo accedió a la profesión conforme a requisitos de titulación anteriores o mediante otras vías reconocidas por la normativa.

3.5 Evaluación del profesorado y de la dirección de los centros

La evaluación del profesorado está regulada mediante un marco normativo específico en 24 de los 30 países y economías con datos disponibles, y la evaluación periódica es la modalidad más extendida, presente en 20. En España no existe un sistema general de evaluación periódica equivalente al aplicado en algunos de estos países, aunque la legislación educativa contempla expresamente la evaluación de la función docente y establece que las Administraciones educativas elaborarán planes para su evaluación y fomentarán la evaluación voluntaria.

Los datos de TALIS 2024 muestran que las prácticas de evaluación pueden desarrollarse también al margen de un sistema general de evaluación periódica. En España, el 15,4 % del profesorado de la primera etapa de educación secundaria trabaja en centros cuyos directores declaran que nunca se realizan evaluaciones formales, frente al 5,5 % de media en la OCDE. Entre los centros españoles que realizan evaluaciones, el 93,2 % utiliza los resultados del alumnado y el 77,8 % la observación de aula, frente al 90,4 % y el 96,0 %, respectivamente, en la OCDE.

La evaluación de la dirección está regulada en 21 de los 30 países y economías con información disponible y la evaluación periódica se contempla en 19. En España, esta evaluación se realiza, con carácter general, cada cuatro años, aunque las Administraciones educativas pueden establecer particularidades. En los sistemas donde existe, la evaluación de la dirección suele vincularse a decisiones sobre la situación profesional y combina, en muchos casos, finalidades formativas y sumativas.

4. La escasez de profesorado y atractivo de la profesión docente

4.1 Escasez de profesorado: situación actual y presiones a largo plazo

La escasez de profesorado puede manifestarse de distintas formas, desde la existencia de vacantes y el recurso a docentes que no reúnen plenamente los requisitos de cualificación hasta el envejecimiento de las plantillas y las dificultades para garantizar el relevo generacional. De media en la OCDE, alrededor del 8 % del profesorado de educación primaria y secundaria no está plenamente cualificado. Para España no se dispone de información comparable sobre este indicador.

Una vía para ampliar la oferta potencial de profesorado es la incorporación de profesionales procedentes de otros sectores. En España, el 11,4 % del profesorado de la primera etapa de educación secundaria procede de otras profesiones, una proporción superior al 8,4 % de la OCDE. Estas incorporaciones pueden contribuir a cubrir necesidades de personal y aportar experiencia profesional adquirida fuera del ámbito educativo.

La estructura por edad de la plantilla docente española presenta una situación relativamente favorable en comparación con las referencias internacionales. En 2024, el 21 % del profesorado de educación primaria y secundaria tenía 55 años o más, frente al 23 % de la OCDE y el 26 % de la UE25. Entre 2015 y 2024, además, la proporción de docentes menores de 35 años aumentó en España del 16 % al 18 %, mientras que la de 55 años o más pasó del 19 % al 21 %.

La estabilidad contractual es menor que de media en los países de referencia. En España, el 69 % del profesorado de la primera etapa de educación secundaria tiene un contrato permanente, frente al 81 % de la OCDE y el 82 % de la UE25, mientras que el 25 % dispone de un contrato de un curso escolar o menos, frente al 14 % en ambas referencias. Pese a esta mayor temporalidad, el 72 % del profesorado español declara estar satisfecho con sus condiciones de empleo, por encima del 68 % de la OCDE y del 70 % de la UE25.

4.2 Dificultades para contratar profesorado

La información internacional disponible sobre las dificultades de contratación es todavía limitada y presenta una cobertura desigual entre países. En educación secundaria, los sistemas con datos comparables muestran diferencias importantes en la proporción de puestos docentes vacantes al inicio del curso. La información por materias apunta a que las dificultades de contratación se concentran especialmente en matemáticas y ciencias naturales, áreas en las que 11 de los 16 países con datos disponibles declaran escasez de profesorado cualificado. España no dispone de información comparable para estos indicadores.

En cambio, los datos sobre absentismo docente sitúan a España en una posición favorable. Solo el 7 % del alumnado español de 15 años estudia en centros cuya dirección considera que las ausencias del profesorado dificultan la enseñanza, muy por debajo del 27 % de media en la OCDE. En España, esta proporción alcanza el 10 % en los centros públicos y se reduce al 1 % en los privados.

La intención de abandonar la profesión es también relativamente baja en España. Entre el profesorado de la primera etapa de educación secundaria de 30 a 49 años, el 5,2 % prevé dejar la docencia en los próximos cinco años, frente al 14,8 % de media en la OCDE. A escala internacional, la relación entre la estabilidad del mercado laboral y la permanencia en la profesión es limitada y no debe interpretarse como causal. La comparación de las salidas efectivas de la profesión se limita a los países para los que se dispone de información comparable.

4.3 Factores de atracción hacia la profesión docente

El atractivo de la profesión depende de múltiples dimensiones, entre ellas las condiciones de acceso y contratación, las retribuciones, el entorno de trabajo, la satisfacción profesional y el estrés. En España, el 72 % del profesorado de la primera etapa de educación secundaria está satisfecho con sus condiciones de empleo y el 54 % con su salario, porcentajes superiores a las medias de la OCDE, del 68 % y el 39 %, respectivamente, y de la UE25, del 70 % y el 37 %.

La comparación con otros trabajadores con educación terciaria muestra también una elevada satisfacción profesional. En España, el 93 % del profesorado declara estar satisfecho con su trabajo, frente al 85 % de otros trabajadores con educación terciaria. Al mismo tiempo, el 34 % del profesorado señala trabajar bajo una elevada presión de tiempo, frente al 55 % de los demás trabajadores con un nivel educativo comparable.

El entorno de aula constituye, sin embargo, un factor relevante para las condiciones de trabajo. Según TALIS, en España el porcentaje de docentes que declara que el comportamiento disruptivo del alumnado se produce con frecuencia o siempre aumentó del 77 % en 2018 al 82 % en 2024, por encima de la media de la OCDE, que pasó del 65 % al 72 %. También ha aumentado la proporción de docentes que trabaja en centros donde más del 10 % del alumnado presenta necesidades educativas especiales, desde el 17 % hasta el 34 % en España.

4.4 Evolución demográfica y necesidades futuras de profesorado

La evolución demográfica condicionará de forma importante las necesidades futuras de profesorado. Entre 2024 y 2033, se prevé que la población de 5 a 14 años disminuya un 13 % en España, un descenso superior al previsto en la OCDE (9 %) y en la UE25 (10 %). En cambio, la población menor de 5 años aumentaría un 4 % en España, lo que anticipa tendencias diferentes según la etapa educativa.

La disminución de la población escolar no implica necesariamente una reducción proporcional de las necesidades de profesorado. La evolución del número de docentes y de grupos depende también de decisiones relacionadas con el tamaño de las clases, la inclusión educativa, la organización territorial de la oferta y otras prioridades del sistema. Por ello, el descenso demográfico previsto puede ofrecer margen para adaptar la distribución de los recursos docentes, pero no determina por sí solo la evolución futura de las plantillas.

CONCLUSIÓN GLOBAL

Los indicadores analizados en Panorama de la educación 2026 muestran un sistema educativo español que ha continuado ampliando el nivel de formación de la población y que presenta fortalezas relevantes en la comparación internacional. La proporción de población joven con educación terciaria supera las medias de la OCDE y de la UE25, la escolarización en educación infantil es elevada desde edades tempranas y la participación en educación entre los 18 y los 24 años se sitúa también por encima de la media de la OCDE. Al mismo tiempo, persisten algunos rasgos estructurales que diferencian a España de otros países, especialmente el elevado porcentaje de población que no alcanza la segunda etapa de educación secundaria y el menor peso de las titulaciones de este nivel como máxima cualificación.

La mejora del nivel educativo se traduce en mejores resultados laborales y retributivos, aunque el mercado de trabajo español continúa presentando algunas dificultades específicas. El empleo aumenta y el desempleo disminuye a medida que se eleva el nivel de estudios y de competencias, y la educación terciaria proporciona una ventaja salarial significativa. Entre la población joven, además, la proporción de personas que no estudian, no trabajan ni siguen una formación se ha reducido de forma considerable durante la última década. Pese a ello, permanece por encima de las medias internacionales, fundamentalmente por el mayor peso del desempleo.

En materia de recursos, España realiza un esfuerzo educativo próximo a las referencias internacionales, aunque su distribución presenta características propias según la etapa y la fuente de financiación. El gasto por estudiante es inferior a las medias de la OCDE y de la UE25 en varios niveles educativos, pero representa una proporción relativamente elevada del PIB per cápita. A su vez, la financiación privada tiene un peso mayor que en las referencias internacionales. En el entorno de los centros, España combina ratios de estudiantes por docente generalmente reducidas con unas retribuciones reglamentarias del profesorado comparativamente elevadas, aunque la progresión salarial es más lenta y se prolonga durante buena parte de la carrera profesional.

Finalmente, el análisis específico del profesorado muestra que la situación española no responde de manera sencilla a una situación generalizada de escasez. Para algunos de los indicadores utilizados internacionalmente para medirla no existe información comparable para España y, en otros, el país presenta una situación relativamente favorable: el peso del profesorado de mayor edad es inferior a las medias de la OCDE y de la UE25, la intención de abandonar la profesión es reducida y la satisfacción con las condiciones de empleo y con el salario es comparativamente elevada. Existen, no obstante, retos relacionados con la temporalidad, determinadas condiciones de trabajo y el entorno de aula. A ello se suma una evolución demográfica que modificará las necesidades de profesorado y de organización de la red educativa de forma diferente según las etapas.

Los datos de 2026 reflejan, por tanto, los avances logrados por España en la extensión de la educación y en la elevación del nivel formativo de la población, al tiempo que ponen de manifiesto la necesidad de seguir avanzando en la finalización de la educación secundaria, la transición entre educación y empleo y la adaptación de los recursos y de las plantillas docentes a un contexto educativo, laboral y demográfico en transformación.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Ares Abalde, M. (2014). School size policies: A literature review. En *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5jxt472ddkjl-en>
- Barrero, J., Bloom, N., & Davis, S. (2021). Why working from home will stick. En *NBER Working Paper* (Vol. 28731). National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. <https://doi.org/10.3386/w28731>
- Beine, M., Noël, R., & Ragot, L. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education Review*, 41, 40-54. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.003>
- Berger, L., Panico, L., & Solaz, A. (2026). Can early universal preschool reduce socioeconomic inequalities in child development? The role of duration and intensity of preschool attendance in the French birth cohort, Elfe. *Early Childhood Research Quarterly*, 76, 272-286. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2026.03.010>
- BOE. (2026). Resolución de 4 de marzo de 2026, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 27 de febrero de 2026, relativo al Programa de impulso de escolarización en el primer ciclo de educación. Disponible en: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2026-5296
- Carabaña, J. (2019). Una consideración melancólica de la tasa de ninis. En *Indicadores comentados del sistema educativo español, 2019* (págs. 159-165). Fundación Europea Sociedad y Educación, Madrid. <https://www.sociedadyeducacion.org/core/wp-content/uploads/Indicadores-comentados-2019.pdf>
- Charpentier, A. (2026). Réduction de la taille de classe en éducation prioritaire: Que nous apprennent les données de la DEPP? En *Synthèse de la DEPP*. DEPP. <https://www.education.gouv.fr/depp/reduction-de-la-taille-de-classe-en-education-prioritaire-que-nous-apprennent-les-donnees-de-la-depp-468869>
- Cocquyt, C., Zhu, C., Diep, A., De Greef, M., & Vanwing, T. (2019). Examining the role of learning support in blended learning for adults' social inclusion and social capital. *Computers & Education*, 142. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103610>
- COFACE Families Europe. (2023). High-quality early childhood education and care: Low children-to-staff ratio as a primary driver for children's well-being and families' engagement. En *COFACE Thematic Note*. COFACE Families Europe. <https://coface-eu.org/thematic-note-on-high-quality-early-childhood-education-and-care/>
- Conen, W. S., & van der Neut, N. M. Q. (2026). *Juridische en organisatorische vraagstukken bij hybride werken*. AIAS-HSI. <https://aias-hsi.uva.nl/en/projects-a-z/hybride-werken/eindrapportage/eindrapportage.html>
- Consejo de la Unión Europea. (2026). *Resolución del Consejo relativa al segundo ciclo del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación (2026-2030)*. Diario Oficial de la Unión Europea, C/2026/3720, 10 de julio de 2026. Disponible en: <https://eur-lex.europa.eu/eli/C/2026/3720/oj>
- Cour des comptes. (2025). Lost teaching time for pupils in French middle schools. <https://www.ccomptes.fr/en/publications/lost-teaching-time-pupils-french-middle-schools>
- Crawshaw, P., Gray, J., Houghton, C., & Lloyd, S. (2024). Health inequalities and health-related economic inactivity: Why good work needs good health. *Public Health in Practice*, 8. <https://doi.org/10.1016/j.puhip.2024.100555>
- Di Cataldo, M., & Romani, G. (2024). Rational cuts? The local impact of closing undersized schools. *Regional Science and Urban Economics*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2024.104057>

- Elfert, M., & Rubenson, K. (2022). Lifelong learning: Researching a contested concept in the Twenty-First Century. En *Third International Handbook of Lifelong Learning* (pp. 1-25). Springer International Publishing, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67930-9_48-1
- Eurofound. (2022). *Overtime in Europe: Regulation and Practice*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://doi.org/10.2806/095550>
- Eurofound e ILO. (2019). *Working Conditions in a Global Perspective*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://doi.org/10.2806/870542>
- European Commission. (2021). *European Pillar of Social Rights Action Plan*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://doi.org/10.2767/89>
- European Commission. (2025). *Education and Training Monitor 2025: Portugal*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Recuperado de <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/portugal.html>
- European Commission / EACEA / Eurydice. (2023). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe – 2023: Early Leaving from Education and Training. Eurydice report*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. <https://doi.org/10.2797/06916>
- Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers Development and Well-being*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Recuperado de <https://eurydice.ba/wp-content/uploads/2021/03/Teachers-in-Europe-Careers-Development-and-Well-being.pdf>
- Eurydice. (2023). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe: The Teaching Profession*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/849109>
- Eurydice. (2025). *Data and Visuals: Gap between childcare leave and place guarantee in ECEC*. European Commission. Recuperado el 10 de mayo de 2026, de <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/data-and-visuals/early-childhood-education-and-care>
- Falch, T., & Strøm, B. (2025). Teacher shortages, the business cycle, and teacher demand: A long-run perspective. *Explorations in Economic History*, 98. <https://doi.org/10.1016/j.eeh.2025.101714>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J., & Lindsay, C. A. (2021). *How Principals Affect Students and Schools: A Systematic Synthesis of Two Decades of Research*. The Wallace Foundation. <https://doi.org/10.59656/EL-SB1065.001>
- ILO. (2024). *Global Wage Report 2024-25: Is Wage Inequality Decreasing Globally?* International Labour Organization, Geneva. <https://doi.org/10.54394/cjqu6666>
- 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/>
- Johnes, G., & Johnes, J. (2004). *International Handbook on the Economics of Education*. Edward Elgar, Cheltenham, UK; Northampton, MA. Disponible en: <https://www.elgaronline.com/edcollbook/184376119X.xml>
- Johnstone, D. (2004). The economics and politics of cost sharing in higher education: Comparative perspectives. *Economics of Education Review*, 23(4), 403-410. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.09.004>
- Kaduk, A., Genadek, K., Kelly, E. L., & Moen, P. (2022). Involuntary vs. voluntary flexible work: Insights for scholars and stakeholders. *Community, Work and Family*, 22(4), 412-442. <https://doi.org/10.1080/13668803.2019.1616532>
- Kammermeier, M., Muckenthaler, M., Weiß, S., & Kiel, E. (2025). Feminization of teaching: Gender and motivational factors of choosing teaching as a career. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1471015>

- Lane, M. (2024). Who will be the workers most affected by AI?: A closer look at the impact of AI on women, low-skilled workers and other groups. En *OECD Artificial Intelligence Papers*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/14dc6f89-en>
- 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>
- Marti, S., & Peneoasu, A.-M. (2025). Doctoral education in Europe today: Enhanced structures and practices for the European knowledge society. En *2025 EUA-CDE Survey Report (Vol. I)*. European University Association. Obtenido de <https://eua.eu/publications/reports/doctoral-education-in-europe-today-enhanced-structures-and-practices-for-the-european-knowledge-society.html>
- Nagler, M., Piopiunik, M., & West, M. R. (2020). Weak markets, strong teachers: Recession at career start and teacher effectiveness. *Journal of Labor Economics*, 38(2), 453-500. <https://doi.org/10.1086/705883>
- OECD. (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. En *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- OECD. (2014). Learning begets learning: Adult participation in lifelong education. En *Education Indicators in Focus* (Vol. 26). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/5jxsvvmr9z8n-en>
- OECD. (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools. En *PISA*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>
- OECD. (2018). Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success. En *OECD Reviews of School Resources*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264306707-en>
- OECD. (2019a). *OECD Compendium of Productivity Indicators 2019*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b2774f97-en>
- OECD. (2019b). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. En *TALIS*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals. En *TALIS*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2021a). Career Guidance for Adults in a Changing World of Work. En *Getting Skills Right*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9a94bfad-en>
- OECD. (2021b). *OECD Skills Outlook 2021: Learning for Life*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/0ae365b4-en>
- OECD. (2021c). Starting Strong VI: Supporting Meaningful Interactions in Early Childhood Education and Care. En *Starting Strong*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f47a06ae-en>
- OECD. (2022a). *Education at a Glance 2022. OECD indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- OECD. (2022b). *OECD Employment Outlook 2022: Building Back More Inclusive Labour Markets*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1bb305a6-en>
- OECD. (2022c). Pathways to Professions: Understanding Higher Vocational and Professional Tertiary Education Systems. En *OECD Reviews of Vocational Education and Training*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a81152f4-en>
- OECD. (2023a). PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education. En *PISA*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>

- OECD. (2023b). Policy pointers for equitable, effective and personalised upper secondary transitions. En *OECD Education Spotlights*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/ac6c2095-en>
- OECD. (2023c). What do OECD data on teachers' salaries tell us? En *Education Indicators in Focus* (No. 83). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/de0196b5-en>
- OECD. (2024a). Do Adults Have the Skills They Need to Thrive in a Changing World?: Survey of Adult Skills 2023. En *OECD Skills Studies*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>
- OECD. (2024b). How are demographic changes affecting education systems? En *Education Indicators in Focus* (Vol. 87). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/158d4c5c-en>
- OECD. (2024c). *International Migration Outlook 2024*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/50b0353e-en>
- OECD. (2024d). PISA 2022 Results (Volume III): Creative Minds, Creative Schools. En *PISA*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/765ee8c2-en>
- OECD. (2025a). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>
- OECD. (2025b). *OECD Employment Outlook 2025: Can We Get Through the Demographic Crunch?* OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/194a947b-en>
- OECD. (2025c). Results from TALIS 2024: The State of Teaching. En *TALIS*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- OECD. (2025d). Reviving growth in a time of workforce ageing: The role of job mobility. En *OECD Employment Outlook 2025: Can We Get Through the Demographic Crunch?* OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/194a947b-en>
- OECD. (2025e). What are the key trends in international student mobility? En *Education Indicators in Focus* (Vol. 88). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/2a423a76-en>
- OECD. (2026a). *Education at a Glance 2026: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/b4968bbc-en>
- OECD. (2026b). *Foundations for Growth and Competitiveness 2026*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/40a7532f-en>
- OECD. (2026c). International Students in Higher Education: A comparative analysis of trends, challenges and policy responses in Australia, Canada, France, Germany, the Netherlands and the United Kingdom. En *Higher Education*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/005ff28d-en>
- OECD. (2026d). *OECD Economic Surveys: Romania 2026* (Vol. 2026/8). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/4844067e-en>
- OECD/Eurostat/UNESCO Institute for Statistics. (2015). *ISCED 2011 Operational Manual: Guidelines for Classifying National Education Programmes and Related Qualifications*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264228368-en>
- Ovchinnikova, E., Jones, E., & Van Mol, C. (2023). The role of language in student mobility. En *Internationalisation in Higher Education, Responding to New Opportunities and Challenges: Ten Years of Research by the Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI)*. EDUCatt. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/389314343_The_role_of_language_in_student_mobility
- Paterson, L. (2023). Social mobility and lifelong learning. En *Scottish Education and Society since 1945* (pp. 169-196). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9781474498432-013>

- Perico E Santos, A. V. (2023). Managing student transitions into upper secondary pathways. En *OECD Education Working Papers* (Vol. 289). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/663d6f7b-en>
- 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*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264044715-en>
- Qin, L. (2020). Country effects on teacher turnover intention: A multilevel, cross-national analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 20(1), 79-105. <https://doi.org/10.1007/s10671-020-09269-3>
- Rabaté, S., Rellstab, S., Bolhaar, J., Boring, A., Huijnk, W., Kuijper, N., . . . Zumbuehl, M. (2021). The child penalty in the Netherlands and its determinants. En *CPB Discussion Paper* (Vol. 424). CPB Netherlands Bureau for Economic Policy Analysis. <https://doi.org/10.34932/trkz-qh66>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102198>
- Shuey, E., & Kankaraš, M. (2018). The power and promise of early learning. En *OECD Education Working Papers*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f9b2e53f-en>
- Sonnentag, S., & Schiffner, C. (2019). Psychological detachment from work during nonwork time and employee well-being: The role of leader's detachment. *The Spanish Journal of Psychology*, 22. <https://doi.org/10.1017/sjp.2019.2>
- Tran, L., & Bui, H. (2019). International graduates: Navigating the host and home labour markets. En *Research Digest*. International Education Association of Australia. Obtenido de <https://ieaa.org.au/IEAA/IEAA/research/Publication/2019/international-graduates-navigating-the-home-and-host-labour-markets.aspx>
- 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/jjnk6989>
- UNESCO. (2024a). *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, Paris. <https://doi.org/10.54675/FIGU8035>
- UNESCO. (2024b). *SDG 4 Indicators*. Scoping Progress in Education. Recuperado el 16 de mayo de 2024, de <https://www.education-progress.org/en/indicators>
- Varsik, S. (2025). Transitions through education and into the labour market: Exploring educational outcomes and equity gaps using international surveys. En *OECD Education Working Papers* (Vol. 324). OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/18be3c52-en>
- World Economic Forum. (2025). *Global Gender Gap Report 2025: Insight Report*. World Economic Forum. Recuperado el 13 de mayo de 2026, de https://reports.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2025.pdf
- Yoshikawa, H., Weiland, C., & Brooks-Gunn, J. (2016). When does preschool matter? *The Future of Children*, 26(2), 21-35. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118535.pdf>
- Židonė-Bylė, G., & Krušinskas, R. (2025). Who pays, who graduates? Funding mechanisms and other drivers of graduation in the European Union. *Economies*, 13(12), 364. <https://doi.org/10.3390/economies13120364>

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.

- Los cuadros, tablas y gráficos presentados en este informe proceden de la publicación de la OCDE *Education at a Glance 2026* y pueden haberse adaptado para facilitar su presentación. Se incluyen las referencias a las tablas y gráficos originales para facilitar su identificación. Por razones de espacio, no se reproducen todas las notas relativas a los países ni se señala en todos los casos la ausencia de datos. Los originales, sus fuentes y las notas completas pueden consultarse 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:
 - *Desarrollo educacional de la primera infancia* equivale a primer ciclo de Educación Infantil en España
 - *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 Escuelas Oficiales de Idiomas.
 - *Educación terciaria o educación superior* equivalen a Ciclos Formativos de Grado Superior, Enseñanzas Artísticas Superiores 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 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.
- 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.
- 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*.

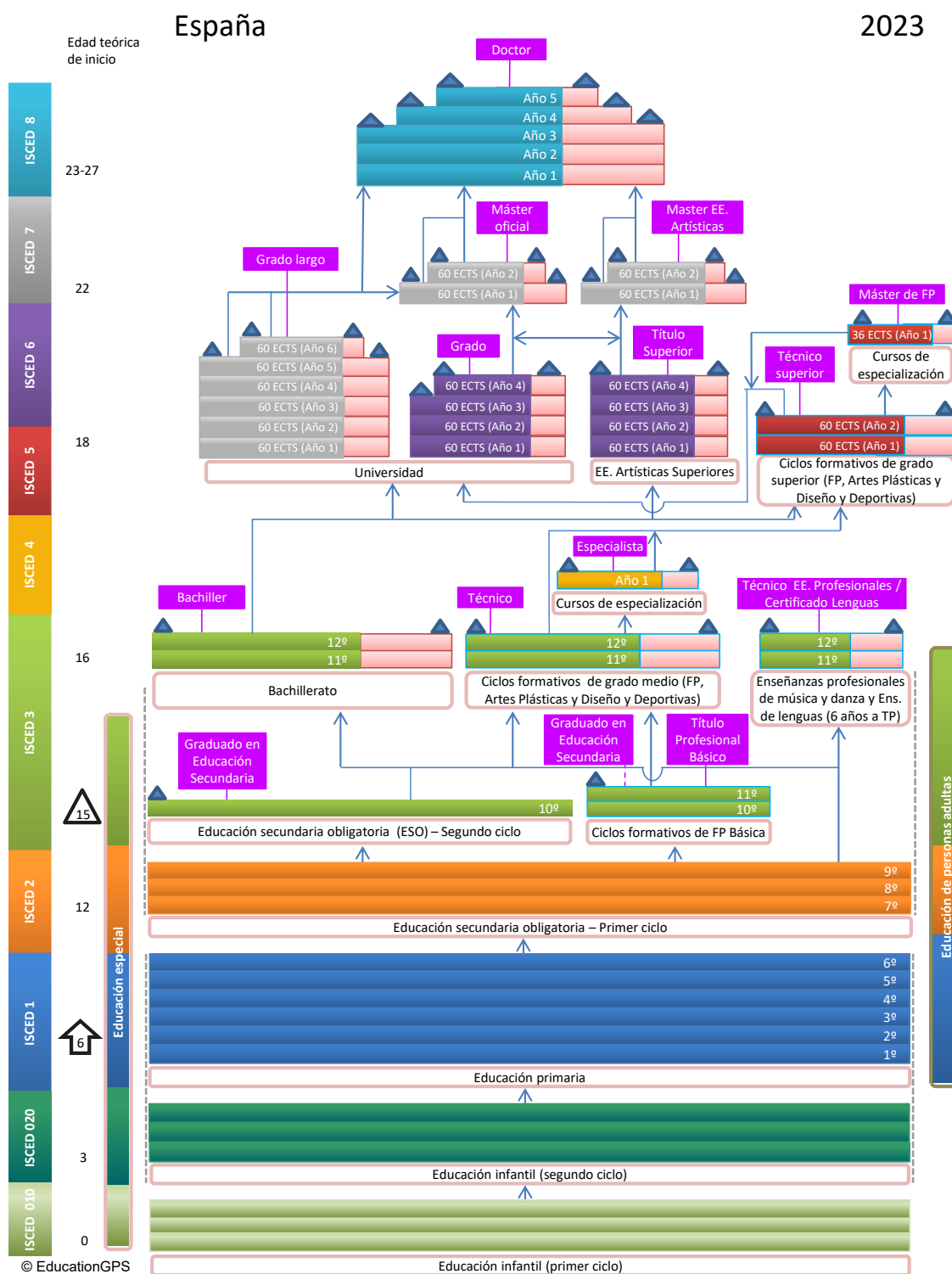
www.oecd.org/es/publications/2015/11/education-at-a-glance-2015_g1g59741.html.

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 Estados miembros y de otros países asociados. La obra, titulada *Education at a Glance. OECD Indicators (Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE)*, ofrece una perspectiva internacional sobre la participación en la educación, sus resultados, su financiación y las condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Panorama de la Educación 2026. Indicadores de la OCDE. Informe español presenta los datos más relevantes para España en comparación con las medias de la OCDE y de los 25 países de la Unión Europea que pertenecen a esta organización o están en proceso de adhesión (UE25), así como con una selección de países de especial interés para la comparación.

El informe se estructura en cuatro capítulos. El primero, «La expansión de la educación», analiza el nivel de formación de la población adulta, la escolarización infantil, la organización de las redes escolares, las trayectorias y la finalización de la segunda etapa de educación secundaria y la movilidad internacional del alumnado de educación terciaria. El segundo, «Los resultados y la financiación de la educación», examina la transición de la educación al empleo, la relación del nivel educativo con las oportunidades laborales y los ingresos, el aprendizaje permanente y la conciliación entre la vida laboral y personal, junto con el gasto educativo y su financiación pública y privada. El tercero, «El entorno de los centros educativos y el aprendizaje», aborda los horarios, las ratios y el tamaño de las clases, las retribuciones, las características y los requisitos de formación del profesorado, así como la evaluación docente y directiva. El cuarto, «La escasez de profesorado y atractivo de la profesión docente», estudia las dificultades de contratación, sustitución y permanencia, el envejecimiento de las plantillas, la satisfacción y las condiciones laborales, y las implicaciones de los cambios demográficos para las necesidades futuras de profesorado.