

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

2025



FUNDACIÓN  
RAMÓN ARECES



Fundación Europea  
Sociedad y Educación



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

2025



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

2025

MANUEL T. VALDÉS

## **COMENTARIOS**

BENITO ARRUÑADA  
ANTÓN COSTAS  
MARIANO FERNANDEZ ENGUITA  
FRANCISCO JAVIER GARCÍA CRESPO  
LAURA HERNÁNDEZ  
MARISA HIDALGO  
JESÚS IBÁÑEZ MILLA  
ÍÑIGO ITURBE-ORMAETXE

MARTA MARTÍNEZ MATUTE  
JUAN CARLOS RODRÍGUEZ  
LORENZO SERRANO  
MIGUEL SOLER  
CARMEN TOVAR SÁNCHEZ  
MANUEL T. VALDÉS  
JAIME VAQUERO JIMÉNEZ



| FUNDACIÓN  
RAMÓN ARECES



Fundación Europea  
Sociedad y Educación

**COORDINACIÓN EDITORIAL**

Fundación Europea Sociedad y Educación  
Mercedes de Esteban Villar

El contenido expuesto en este libro es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Reservados todos los derechos.

Ni la totalidad ni parte de este libro puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico, incluyendo fotocopia, grabación magnética, o cualquier almacenamiento de información y sistema de recuperación, sin permiso escrito de la Editorial Centro de Estudios Ramón Areces y de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

**EDICIÓN 2025**

© Editorial Centro de Estudios Ramón Areces S.A.

Tomás Bretón, 21 - 28045 Madrid  
T 915 398 659  
F 914 681 952  
[cerala@cerasa.es](mailto:cerala@cerasa.es)  
[www.cerala.es](http://www.cerala.es)

© Fundación Ramón Areces

Vitruvio, 5 - 28006 Madrid  
[www.fundacionareces.es](http://www.fundacionareces.es)

© Fundación Europea Sociedad y Educación

José Abascal, 57 - 28003 Madrid  
[www.sociedadyeducacion.org](http://www.sociedadyeducacion.org)

© Autores

Diseño:  
KEN / [www.ken.es](http://www.ken.es)

Maquetación:  
Ana Gozalo Novoa

Depósito legal: M-18139-2025  
ISBN: 978-84-9961-487-8

Impreso por:  
Anebri, S.A.  
Desierto de Tabernas, 8  
28320 Pinto (Madrid)  
Impreso en España / Printed in Spain

# ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b>	<b>21</b>
<b>LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA</b>	<b>25</b>
Evolución de la educación española	27
Alumnado extranjero	29
Escolarización en el sistema educativo español	31
Enseñanzas en detalle	34
Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)	34
Educación Obligatoria (CINE 1 y 2, ISCED 1 y 2)	37
Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)	45
Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio	48
Bachillerato	52
Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)	57
Ciclos Formativos de Grado Superior	57
Formación Profesional Dual	61
Educación universitaria	62
COMENTARIOS	69
La educación en una España que odia el mérito. <b>Benito Arruñada</b>	69
Datos más realistas sobre el reto migratorio para las escuelas. <b>Juan Carlos Rodríguez</b>	73
Erradicar la lacra de la pobreza infantil y fomentar el talento. <b>Antón Costas</b>	81
<b>RECURSOS EDUCATIVOS</b>	<b>85</b>
El gasto en educación	87
Financiación y gasto de la enseñanza privada en España	91
Becas y ayudas al estudio	93
Precios públicos universitarios	98
El profesorado	101
Evolución del profesorado	101
Ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula	104

<b>COMENTARIOS</b>	<b>109</b>
Alumnos resilientes y recursos educativos: análisis del caso español. <b>Laura Hernández y Lorenzo Serrano</b>	109
Ratio alumnos/profesor y rendimiento: evidencia a nivel autonómico a partir de PISA. <b>Manuel T. Valdés</b>	113
<b>RESULTADOS EDUCATIVOS</b>	<b>121</b>
Objetivos europeos	123
Logro educativo	124
Nivel educativo de la población	124
Educación Secundaria Inferior	127
Educación Secundaria Superior	133
Pruebas de acceso a la universidad	139
Educación Terciaria	142
Transiciones educativas en el sistema de Formación Profesional	148
Abandono educativo	151
Formación a lo largo de la vida	156
<b>COMENTARIOS</b>	<b>161</b>
La escolarización y las transiciones en la segunda etapa de Educación Secundaria. <b>Jesús Ibáñez Milla</b>	161
Brechas educativas en España: evidencia desde la encuesta EU-SILC. <b>Marisa Hidalgo-Hidalgo e Iñigo Iturbe-Ormaetxe</b>	165
<b>ESPAÑA EN LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES</b>	<b>171</b>
Resultados en las pruebas TIMSS 2023	173
Resultados en las pruebas PIAAC 2023	181
Resultados en las pruebas ICILS 2023	184
<b>COMENTARIOS</b>	<b>187</b>
Competencias clave para el bienestar: una mirada más allá del mercado laboral desde PIAAC 2023. <b>Carmen Tovar Sánchez, Francisco Javier García Crespo y Jaime Vaquero Jiménez</b>	187
España en ICILS. Bien... pero modera tu entusiasmo. <b>Mariano Fernández Enguita</b>	193

<b>EDUCACIÓN Y EMPLEO</b>	<b>197</b>
Nivel educativo y situación laboral	199
Nivel educativo y salarios	202
Sobrecualificación en el mercado de trabajo	203
Los jóvenes ante la educación y el empleo	206
Inserción laboral de los recién graduados	208
Afiliación y cotización de los titulados en Formación Profesional	208
Afiliación y cotización de los graduados universitarios	212
COMENTARIOS	217
Abandono escolar temprano y modelo productivo.	217
<b>Miguel Soler</b>	
Reducir el abandono escolar temprano: un desafío educativo y laboral marcado por la desigualdad de género. <b>Marta Martínez Matute</b>	221
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>229</b>
<b>GLOSARIO DE TÉRMINOS</b>	<b>233</b>
<b>CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LAS ENSEÑANZAS</b>	<b>237</b>



# ÍNDICE DE GRÁFICOS Y TABLAS

---

## LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

---

### Evolución de la educación española

---

**Gráfico 1.** Evolución del alumnado de enseñanzas de régimen general no universitarias, por titularidad del centro. Cursos 2005-2006 a 2024-2025. 27

**Gráfico 2.** Distribución del alumnado en enseñanzas de régimen general no universitarias, por titularidad del centro y comunidad o ciudad autónoma. Curso 2023-2024. 28

### Alumnado extranjero

---

**Gráfico 3.** Evolución del porcentaje del alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general no universitarias, por titularidad del centro. Cursos 2005-2006 a 2024-2025. 29

**Gráfico 4.** Evolución del porcentaje del alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general no universitarias, por enseñanza. Cursos 2005-2006 a 2024-2025. 30

**Gráfico 5.** Porcentaje del alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general no universitarias, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2014-2015 y 2024-2025. 31

### Escalarización en el sistema educativo español

---

**Gráfico 6.** Evolución de la esperanza de vida escolar a los 6 años en el sistema educativo español, por sexo. Cursos 2006-2007 a 2022-2023. 32

**Gráfico 7.** Evolución de la tasa neta de escolarización en el sistema educativo español entre los 16 y los 24 años. Cursos 2003-2004 a 2022-2023. 33

### Enseñanzas en detalle

---

#### Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)

---

**Gráfico 8.** Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Infantil, por edad (porcentajes). Cursos 2004-2005 a 2023-2024. 35

**Gráfico 9.** Tasa neta de escolarización en Educación Infantil a los 2 y a los 3 años, por país (porcentajes). Año 2022. 36

**Gráfico 10.** Tasa neta de escolarización en Educación Infantil, por edad y comunidad o ciudad autónoma. Curso 2023-2024. 37

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

---

**Gráfico 11.** Evolución del alumnado matriculado en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria. Cursos 2005-2006 a 2024-2025. 38

**Gráfico 12.** Tasa de idoneidad a los 8, 10, 12, 14 y 15 años (porcentajes). Cursos 2004-2005 a 2023-2024. 39

<b>Gráfico 13.</b> Tasa de idoneidad a los 12 años, por comunidad o ciudad autónoma y sexo (porcentajes). Curso 2023-2024.	40
<b>Gráfico 14.</b> Tasa de idoneidad a los 15 años por comunidad o ciudad autónoma y sexo (porcentajes). Curso 2023-2024.	41
<b>Gráfico 15.</b> Situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo, por sexo. Curso 2022-2023.	42
<b>Gráfico 16.</b> Número de alumnos matriculados en el Programa para la Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento o Diversificación Curricular, por curso. Cursos 2016-2017 a 2023-2024.	43
<b>Gráfico 17.</b> Evolución del porcentaje del alumnado de 3º y 4º/ 2º y 3º de ESO matriculado en el Programa de Diversificación Curricular y en los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento, por sexo. Cursos 2004-2005 a 2023-2024.	44
<b>Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)</b>	
<b>Gráfico 18.</b> Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Secundaria Superior a los 16, 17 y 18 años (porcentajes). Cursos 2006-2007 a 2023-2024.	46
<b>Gráfico 19.</b> Tasa neta de escolarización en Educación Secundaria Superior por comunidad o ciudad autónoma a los 16, 17 y 18 años (porcentajes). Curso 2023-2024.	47
<b>Gráfico 20.</b> Evolución del porcentaje de alumnos matriculados en modalidad a distancia en la Educación Secundaria Superior, por tipo de enseñanza. Cursos 2004-2005 a 2023-2024.	48
<b>Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio</b>	
<b>Gráfico 21.</b> Evolución del alumnado y las tasas bruta y neta de escolarización en programas de orientación profesional (Programas de Garantía Social, Programas de Cualificación Profesional Inicial, Formación Profesional Básica). Cursos 2004-2005 a 2023-2024.	49
<b>Gráfico 22.</b> Evolución del número de alumnos y las tasas bruta y neta de escolarización en los CFGM. Cursos 2004-2005 a 2023-2024.	50
<b>Gráfico 23.</b> Evolución de la distribución por edad del alumnado matriculado en los CFGM en modalidad presencial (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2023-2024.	51
<b>Gráfico 24.</b> Tasa bruta de escolarización en los CFGM, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Cursos 2013-2014 y 2023-2024.	52
<b>Bachillerato</b>	
<b>Gráfico 25.</b> Evolución del alumnado y las tasas bruta y neta de escolarización en Bachillerato. Cursos 2004-2005 a 2023-2024.	53
<b>Gráfico 26.</b> Distribución por modalidad del alumnado de Bachillerato, por ciudad o comunidad autónoma. Curso 2023-2024.	54

<b>Gráfico 27.</b> Evolución del porcentaje que representan las alumnas en cada modalidad del Bachillerato presencial. Cursos 2006-2007 a 2023-2024.	55
<b>Gráfico 28.</b> Evolución de la distribución por edad del alumnado matriculado en Bachillerato presencial (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2023-2024.	56
<b>Gráfico 29.</b> Tasa bruta de escolarización en Bachillerato, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Cursos 2013-2014 y 2023-2024.	57
<b>Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)</b>	
<b>Ciclos Formativos de Grado Superior</b>	
<b>Gráfico 30.</b> Evolución del alumnado y las tasas bruta y neta de escolarización en los CFGS. Cursos 2004-2005 a 2023-2024.	58
<b>Gráfico 31.</b> Evolución de la distribución por edad del alumnado matriculado en los CFGS en modalidad presencial (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2023-2024.	59
<b>Gráfico 32.</b> Tasa bruta de escolarización en los CFGS, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Cursos 2013-2014 y 2023-2024.	60
<b>Gráfico 33.</b> Evolución del porcentaje de alumnos en la modalidad a distancia en los CFGS. Cursos 2004-2005 a 2023-2024.	61
<b>Formación Profesional Dual</b>	
<b>Tabla 1.</b> Porcentaje y número de alumnos matriculados en la modalidad dual en la Formación Profesional Básica, de Grado Medio y de Grado Superior, por comunidad o ciudad autónoma. Curso 2023-2024.	62
<b>Educación universitaria</b>	
<b>Gráfico 34.</b> Evolución del alumnado y las tasas bruta y neta de escolarización en enseñanzas universitarias (Grado y Máster). Cursos 2004-2005 a 2023-2024.	63
<b>Gráfico 35.</b> Evolución del número de estudiantes matriculados en educación universitaria, por nivel de enseñanza. Cursos 2014-2015 a 2023-2024.	64
<b>Gráfico 36.</b> Evolución de la distribución por edad del alumnado universitario matriculado en estudios de grado en modalidad presencial. Cursos 2015-2016 a 2023-2024.	65
<b>Gráfico 37.</b> Evolución del porcentaje que representan las mujeres en estudios de grado en modalidad presencial, por rama de enseñanza. Cursos 2015-2016 a 2023-2024.	66
<b>Gráfico 38.</b> Evolución del porcentaje que representa el alumnado extranjero en estudios de grado en modalidad presencial, por rama de enseñanza. Cursos 2015-2016 a 2023-2024.	67

<b>Gráfico 39.</b> Evolución del porcentaje del alumnado que está matriculado en una universidad pública, por nivel de enseñanza. Cursos 2014-2015 a 2023-2024.	68
---	----

---

## RECURSOS EDUCATIVOS

---

### El gasto en educación

---

<b>Gráfico 40.</b> Evolución del gasto público en educación, en cifras absolutas y en porcentaje del PIB y del gasto público total. Años 2004 a 2023.	87
---	----

<b>Gráfico 41.</b> Evolución del gasto público en educación en porcentaje del PIB, por nivel de enseñanza (universitaria y no universitaria). Años 2004 a 2023.	88
---	----

<b>Gráfico 42.</b> Gasto público en educación en porcentaje del PIB y del gasto público total, por país. Año 2021.	89
--	----

<b>Gráfico 43.</b> Gasto público en educación por alumno en relación con el PIB per cápita (porcentajes), por país. Año 2021.	90
---	----

<b>Tabla 2.</b> Gasto público por alumno en enseñanzas no universitarias, por titularidad del centro escolar y comunidad autónoma. Años 2013 y 2022.	91
--	----

### Financiación y gasto de la enseñanza privada en España

---

<b>Gráfico 44.</b> Evolución del gasto público dedicado a conciertos y subvenciones a la enseñanza privada, en millones de euros y en porcentaje del gasto público total en educación. Años 2004 a 2023.	92
--	----

<b>Gráfico 45.</b> Gasto público dedicado a conciertos y subvenciones a la enseñanza privada en porcentaje del gasto público total en educación, por comunidad autónoma. Años 2013 y 2023.	93
--	----

### Becas y ayudas al estudio

---

<b>Gráfico 46.</b> Evolución del importe dedicado a becas y ayudas al estudio, por entidad financiadora (millones de €). Cursos 2005-2006 a 2022-2023.	94
--	----

<b>Gráfico 47.</b> Importe de la beca o ayuda al estudio por alumno beneficiario, por ciudad o comunidad autónoma. Cursos 2012-2013 y 2022-2023.	95
--	----

<b>Tabla 3.</b> Becas y ayudas concedidas en enseñanzas no universitarias. Curso 2022-2023.	96
---	----

<b>Gráfico 48.</b> Evolución del número de alumnos universitarios becados, del gasto total dedicado a becas universitarias (millones de €) y del gasto por becario (€). Cursos 2003-2004 a 2022-2023.	97
---	----

<b>Gráfico 49.</b> Evolución del porcentaje de gasto público destinado a becas respecto al gasto público total dedicado a la universidad y porcentaje de becarios respecto al total de alumnos. Cursos 2003-2004 a 2022-2023.	98
---	----

<b>Precios públicos universitarios</b>	
<b>Gráfico 50.</b> Evolución del precio público medio del crédito en estudios de grado, por orden de matrícula. Cursos 2014-2015 a 2024-2025.	99
<b>Gráfico 51.</b> Evolución del precio público medio del crédito en primera matrícula de estudios de grado, por rama de enseñanza. Cursos 2014-2015 a 2024-2025.	100
<b>Gráfico 52.</b> Precio público medio del crédito de grado en primera matrícula, por comunidad autónoma. Cursos 2015-2016 a 2024-2025.	101
<b>El profesorado</b>	
<b>Evolución del profesorado</b>	
<b>Gráfico 53.</b> Evolución del profesorado de enseñanzas de régimen general no universitarias, por titularidad del centro. Cursos 2004-2005 a 2023-2024.	102
<b>Gráfico 54.</b> Evolución del profesorado de enseñanzas de régimen general no universitarias en centros públicos, por categoría profesional. Cursos 2006-2007 a 2023-2024.	103
<b>Gráfico 55.</b> Evolución del personal docente e investigador en enseñanzas universitarias, por titularidad. Cursos 2015-2016 a 2023-2024.	104
<b>Ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula</b>	
<b>Gráfico 56.</b> Evolución del número de alumnos por profesor en enseñanzas de régimen general no universitarias, por titularidad. Cursos 2004-2005 a 2023-2024.	105
<b>Gráfico 57.</b> Número de alumnos por profesor en enseñanzas de régimen general no universitarias, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2013-2014 y 2023-2024.	106
<b>Gráfico 58.</b> Número medio de alumnos por profesor en Educación Primaria y Educación Secundaria de 1 <sup>a</sup> etapa, por país. Año 2022.	107

## RESULTADOS EDUCATIVOS

<b>Objetivos europeos</b>	
<b>Tabla 4.</b> Indicadores clave del marco estratégico Educación y Formación 2030. Año 2024.	123
<b>Logro educativo</b>	
<b>Nivel educativo de la población</b>	
<b>Gráfico 59.</b> Evolución del nivel educativo de la población de 25 a 64 años (porcentajes), UE-27 y España. Años 2005 a 2024.	125
<b>Gráfico 60.</b> Nivel educativo de la población de 25 a 64 años, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Años 2014 y 2024.	126

<b>Gráfico 61.</b> Distribución de la población por el nivel educativo más alto alcanzado y por grupo de edad (porcentajes). Año 2024.	127
<hr/>	
<b>Educación Secundaria Inferior</b>	
<b>Gráfico 62.</b> Evolución de la tasa de alumnado repetidor en la ESO, por sexo. Cursos 2007-2008 a 2023-2024.	128
<b>Gráfico 63.</b> Evolución de la tasa de alumnado repetidor en la ESO, por titularidad del centro. Cursos 2007-2008 a 2023-2024.	129
<b>Gráfico 64.</b> Tasa de alumnado repetidor en la ESO, por ciudad o comunidad autónoma. Cursos 2023-2024 y 2013-2014.	130
<b>Gráfico 65.</b> Tasa neta de graduación en la ESO, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2016-2017 y 2021-2022.	131
<b>Gráfico 66.</b> Evolución del porcentaje de población de 16 a 24 años con título de ESO, por sexo y grupo de edad. Años 2005 a 2024.	132
<b>Gráfico 67.</b> Evolución del porcentaje del alumnado que deja la ESO sin haber obtenido el título, por sexo. Cursos 2002-2003 a 2021-2022.	133
<hr/>	
<b>Educación Secundaria Superior</b>	
<b>Gráfico 68.</b> Evolución de la población de 20 a 29 años que ha completado al menos la Educación Secundaria Superior (porcentaje). Años 2005 a 2024.	134
<b>Gráfico 69.</b> Población de 20 a 29 años que ha completado al menos la Educación Secundaria Superior, por comunidad o ciudad autónoma (porcentaje). Años 2014 y 2024.	135
<b>Gráfico 70.</b> Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en Formación Profesional Básica que logra titular en los cuatro años siguientes, por comunidad o ciudad autónoma. Cohortes de ingreso 2016-2017 y 2018-2019.	136
<b>Gráfico 71.</b> Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en los CFGM que logra titular en los cuatro años siguientes, por comunidad o ciudad autónoma. Cohortes de ingreso 2016-2017 y 2018-2019.	137
<b>Gráfico 72.</b> Tasa de alumnado repetidor en Bachillerato, por curso. Cursos 2007-2008 a 2023-2024.	138
<b>Gráfico 73.</b> Tasa neta de graduación en Bachillerato, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2016-2017 y 2021-2022.	139
<hr/>	
<b>Pruebas de acceso a la universidad</b>	
<b>Gráfico 74.</b> Evolución del número de matriculados y la tasa de aprobados en las pruebas de acceso a la universidad. Años 2013 a 2024.	140

**Gráfico 75.** Evolución de la nota media de bachillerato, la nota media en la fase general de los aptos y la nota de acceso al grado de los titulados en Bachillerato. Años 2015 a 2024. 141

**Gráfico 76.** Nota media en la fase general de las pruebas de acceso a la universidad de los aptos, por comunidad autónoma. Años 2015 y 2024. 142

#### **Educación Terciaria**

---

**Gráfico 77.** Evolución del porcentaje de la población de 25 a 34 años que ha completado el nivel de Educación Terciaria, por sexo. Años 2005 a 2024. 143

**Gráfico 78.** Evolución del porcentaje de la población de 25 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, por sexo y tipo de enseñanza. Años 2005 a 2024. 144

**Gráfico 79.** Porcentaje de población de 25 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2014 y 2024. 145

**Gráfico 80.** Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en los CFGS que logra titular en los cuatro años siguientes, por comunidad o ciudad autónoma. Cohortes de ingreso 2016-2017 y 2018-2019. 146

**Gráfico 81.** Tasa de graduación a los cuatro años de iniciar los estudios de grado, por ámbito de estudios. Cohorte de ingreso 2018-2019. 147

**Gráfico 82.** Tasa de abandono de los estudios de grado, por momento del abandono y por ámbito de estudio. Cohorte de ingreso 2018-2019. 148

#### **Transiciones educativas en el sistema de Formación Profesional**

---

**Gráfico 83.** Evolución del porcentaje de titulados en cada nivel de la Formación Profesional que continúan sus estudios al año siguiente, por cohorte de graduación y nivel. Cohortes de egresados 2015-2016 a 2021-2022. 149

**Gráfico 84.** Distribución de los graduados en FPB al año siguiente de titular, por opción escogida y sexo. Cohorte de egresados 2021-2022. 150

**Gráfico 85.** Distribución de los graduados en los CFGM al año siguiente de titular, por opción escogida y sexo. Cohorte de egresados 2021-2022. 150

**Gráfico 86.** Distribución de los graduados en los CFGS al año siguiente de titular, por opción escogida y sexo. Cohorte de egresados 2021-2022. 151

#### **Abandono educativo**

---

**Gráfico 87.** Evolución de la tasa de abandono escolar temprano, por sexo. Años 2005 a 2024. 152

<b>Gráfico 88.</b> Evolución de la tasa de abandono escolar temprano, por nacionalidad. Años 2005 a 2024.	153
<b>Gráfico 89.</b> Evolución de la tasa de abandono escolar temprano, por nivel de formación alcanzado. Años 2005 a 2024.	154
<b>Gráfico 90.</b> Tasa de abandono escolar temprano en la Unión Europea. Años 2014 y 2024.	155
<b>Gráfico 91.</b> Tasa de abandono escolar temprano por comunidad o ciudad autónoma. Años 2014 y 2024.	156
<b>Formación a lo largo de la vida</b>	
<b>Gráfico 92.</b> Evolución del porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en educación-formación, por sexo. Años 2005 a 2024.	157
<b>Gráfico 93.</b> Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en educación-formación, por país. Años 2014 y 2024.	158
<b>Gráfico 94.</b> Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en educación-formación, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2014 y 2024.	159

## **ESPAÑA EN LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES**

<b>Resultados en las pruebas TIMSS 2023</b>	
<b>Gráfico 95.</b> Evolución de los resultados en TIMSS, por competencia evaluada en 4º de Primaria. Años 2011, 2015, 2019 y 2023.	174
<b>Tabla 5.</b> Evolución de los resultados medios en TIMSS, por competencia evaluada en 4º de Primaria y por país. Años 2011, 2015, 2019 y 2023.	174
<b>Tabla 6.</b> Evolución de los resultados medios en TIMSS, por competencia evaluada en 4º de Primaria y por comunidad o ciudad autónoma con muestra representativa. Años 2015, 2019 y 2023.	176
<b>Gráfico 96.</b> Distribución del alumnado por nivel de rendimiento en la prueba de matemáticas en TIMSS, por país y comunidad autónoma. Año 2023.	178
<b>Gráfico 97.</b> Evolución del porcentaje de alumnos en los niveles bajo y alto de rendimiento en la prueba de matemáticas de TIMSS. Años 2011, 2015, 2019 y 2023.	179
<b>Gráfico 98.</b> Distribución del alumnado por nivel de rendimiento en la prueba de ciencias en TIMSS, por país y comunidad autónoma. Año 2023.	180
<b>Gráfico 99.</b> Evolución del porcentaje de alumnos en los niveles bajo y alto de rendimiento en la prueba de ciencias de TIMSS. Años 2011, 2015, 2019 y 2023.	181
<b>Resultados en las pruebas PIAAC 2023</b>	
<b>Tabla 7.</b> Resultados en las pruebas PIAAC de competencia lectora y matemática, por país. Años 2012 y 2023.	182
<b>Gráfico 100.</b> Distribución por niveles en PIAAC de la población de 16 a 65 años, por competencia evaluada y país. Año 2023.	183

<b>Resultados en las pruebas ICILS 2023</b>	
<b>Gráfico 101.</b> Puntuaciones medias en las pruebas ICILS de competencia digital, por país y comunidad o ciudad autónoma. Año 2023.	185
<b>Gráfico 102.</b> Distribución del alumnado por nivel de rendimiento en las pruebas ICILS de competencia digital, por país y comunidad o ciudad autónoma. Año 2023.	186
<hr/>	
<b>EDUCACIÓN Y EMPLEO</b>	
<b>Nivel educativo y situación laboral</b>	
<b>Gráfico 103.</b> Evolución de la tasa de paro de la población de 25 a 64 años, por nivel educativo. Años 2005 a 2024.	199
<b>Gráfico 104.</b> Tasa de paro de la población de 25 a 64 años, por nivel educativo y país. Año 2024.	200
<b>Gráfico 105.</b> Tasa de paro en la población de 25 a 64 años, por nivel educativo y por comunidad o ciudad autónoma. Año 2024.	201
<b>Nivel educativo y salarios</b>	
<b>Gráfico 106.</b> Salario relativo de la población de 25 a 64 años comparado con quienes completaron como máximo Educación Secundaria Superior (porcentajes), por nivel educativo y por país. Año 2022.	202
<b>Gráfico 107.</b> Salario de las mujeres como porcentaje del salario de los hombres, por nivel educativo y por país (25-64 años). Año 2022.	203
<b>Sobrecualificación en el mercado de trabajo</b>	
<b>Gráfico 108.</b> Evolución de la tasa de sobrecualificación de la población de 25 a 64 años, por sexo. Años 2011 a 2024.	204
<b>Gráfico 109.</b> Tasa de sobrecualificación de la población de 25 a 64 años, por país. Año 2024.	205
<b>Los jóvenes ante la educación y el empleo</b>	
<b>Tabla 8.</b> Indicadores para el seguimiento y la evaluación periódica de la situación de los jóvenes. Años 2010 a 2024.	206
<b>Gráfico 110.</b> Evolución del porcentaje de la población de 15 a 29 años que ni estudia ni trabaja, por país. Años 2014 y 2024.	207
<b>Gráfico 111.</b> Porcentaje de la población de 15 a 29 años que ni estudia ni trabaja, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2014 y 2024.	208
<b>Inserción laboral de los recién graduados</b>	
<b>Afiliación y cotización de los titulados en Formación Profesional</b>	
<b>Gráfico 112.</b> Tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en FPB, CFGM y CFGS, por tiempo desde de la titulación (porcentajes). Cohorte de egresados en 2019-2020.	209

<b>Gráfico 113.</b> Evolución de la tasa de afiliación a la Seguridad Social un año después de titular en FPB, CFGM y CFGS (porcentajes). Cohortes de egresados de 2011-2012 a 2021-2022.	210
<b>Gráfico 114.</b> Base media de cotización (euros corrientes) a la Seguridad Social (trabajadores por cuenta ajena, jornada a tiempo completo) de los titulados en FPB, CFGM y CFGS, por tiempo desde la titulación. Cohorte de egresados 2019-2020.	211
<b>Gráfico 115.</b> Evolución de la base media de cotización (euros corrientes) a la Seguridad Social (trabajadores por cuenta ajena, jornada a tiempo completo) un año después de titular en FPB, CFGM y CFGS. Cohortes de egresados de 2011-2012 a 2021-2022.	212
<b>Afiliación y cotización de los graduados universitarios</b>	
<b>Gráfico 116.</b> Evolución de la tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grado, por tiempo desde la titulación (porcentajes). Cohortes de egresados 2009-2010 a 2018-2019.	213
<b>Gráfico 117.</b> Tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grado, por tiempo desde la titulación y ámbito de estudios. Cohorte de egresados 2018-2019.	214
<b>Gráfico 118.</b> Evolución de la base media de cotización (euros corrientes, trabajadores por cuenta ajena, jornada a tiempo completo) de los titulados en grado, por tiempo desde la titulación. Cohortes de egresados 2009-2010 a 2018-2019.	215
<b>Gráfico 119.</b> Base media de cotización (euros corrientes, trabajadores por cuenta ajena, jornada a tiempo completo) de los titulados en grado, por tiempo desde la titulación y ámbito de estudios. Cohorte de egresados 2018-2019.	216

## **PRESENTACIÓN**

---

La Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación presentan la undécima edición del informe *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, correspondiente al año 2025. Esta publicación, iniciada en 2015, reúne una selección actualizada de datos descriptivos sobre la situación y la evolución del sistema educativo en España, de carácter longitudinal y en perspectiva comparada.

El informe es el resultado de un riguroso proceso de recopilación, selección y análisis de la creciente información disponible sobre los sistemas educativos a escala nacional e internacional, extraída de las más relevantes y actuales fuentes estadísticas. Su autor Manuel T. Valdés (UNED y Universidad de Viena) aporta en cada edición un enfoque metodológico sólido y una impronta rigurosa en el tratamiento de las variables que se reflejan en los gráficos del estudio. Al trabajo de consulta y clasificación de la información se añade la colaboración de Miguel Ángel Sancho, presidente de Sociedad y Educación y experto en políticas educativas, quien lleva a cabo un minucioso proceso de exploración y evaluación de las fuentes más recientes, contribuyendo a dotar a cada edición de elementos de actualidad, originalidad e innovación.

A los cuatro capítulos que tradicionalmente estructuran esta obra, es decir, la educación en España, los recursos educativos, los resultados y las relaciones entre educación y empleo, se sigue añadiendo uno nuevo desde 2023, para abordar de manera más completa los datos para España obtenidos de las evaluaciones internacionales. En esta edición se han consultado las bases de datos de TIMSS, PIAAC e ICILS, correspondientes al año 2023. Como sabe el lector, la obra se completa con los análisis de un grupo de expertos que, cada año, aportan reflexiones valiosas sobre el sistema educativo, señalando aspectos clave, disfunciones o temas urgentes. En la edición de 2025 casi todas estas voces se incorporan por primera vez, proponeiendo nuevas ideas, políticas efectivas e intervenciones basadas en evidencias. Agradecemos su compromiso, rigor y generosidad.

Benito Arruñada, catedrático de Economía de la Universidad Pompeu Fabra, abre los comentarios del primer capítulo, *La educación en España*. Esta sección, actualizada a 2025, recoge información relativa a la población escolar, el nivel educativo de la población y la distribución de las tasas de escolarización por enseñanzas, entre otros indicadores. Lo cierra Antón Costas, catedrático de Política Económica y presidente del Consejo Económico y Social de España. Ambos investigadores abordan sendos análisis sobre elementos estructurales de la educación española, relaciona-

dos con el peso del mérito en el sistema de educación y formación, por un lado, y de la pobreza infantil, por otro. Completa la serie de aportaciones de este capítulo la de Juan Carlos Rodríguez, sociólogo de la UCM e investigador de Analistas Socio-Políticos. Con una larga y consolidada trayectoria en todas las ediciones de Indicadores como asesor académico y, en el caso de 2025 como comentarista, reflexiona sobre el impacto en las escuelas de la presencia del alumnado de origen extranjero.

El segundo capítulo, destinado a los Recursos educativos, recoge datos relativos al gasto público por alumno y por actividad educativa, y su relación con el PIB, información sobre las becas y ayudas al estudio, enseñanzas universitarias y datos relacionados con el profesorado. El primero de los dos comentarios de este apartado, firmado por Laura Hernández y Lorenzo Serrano, economistas del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas (Ivie), analiza las diferencias regionales entre recursos educativos y resiliencia, entendiendo que son alumnos resilientes aquellos que viven una situación socioeconómica más desfavorable y consiguen competencias por encima de las esperables para ese grupo. El segundo comentario, cuyo autor, Manuel T. Valdés, es a su vez el de este mismo informe, basándose en datos de PISA, profundiza en la combinación de las variables ratio alumnos/profesor y rendimiento, detallando su análisis a nivel autonómico.

Con el título Resultados educativos da comienzo el tercer capítulo del informe. Incluye dos comentarios que tratan aspectos de nuestro sistema educativo a los que, hasta ahora, no habíamos estudiado con la atención que merecen. Jesús Ibáñez Milla, subdirector general de Estadística y Estudios de la Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, demuestra un conocimiento exhaustivo de la información relativa a las transiciones educativas en la segunda etapa de la Educación Secundaria o CINE 3, cuestión que, debidamente gestionada, permitirá incrementar los porcentajes de finalización de las enseñanzas. Le acompañan en este capítulo los economistas Íñigo Iturbe-Ormaetxe (Universidad de Alicante) y Marisa Hidalgo (Universidad Pablo de Olavide) a quienes agradecemos su contribución al informe, con una propuesta de medida de la desigualdad a través de las diferencias en tasas de abandono educativo entre familias, en función de la educación de los padres.

El capítulo cuarto, como hemos señalado más arriba, propone un conjunto de indicadores que resumen información procedente de los citados estudios TIMSS, PIAAC e ICILS. Los expertos que analizan PIAAC, Carmen Tovar Sánchez, Francisco Javier García Crespo y Jaime Vaquero Jiménez, todos ellos pertenecientes al Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), amplían el enfoque sobre PIAAC para centrarlo en lo que consideran “una dimensión muchas veces olvidada en las políticas de competencias”, es decir, “su impacto sobre el bienestar personal

y la cohesión social". Completa este capítulo el comentario de Mariano Fernández Enguita a propósito de algunos datos de ICILS 2023, el informe de la IEA sobre competencia digital del alumnado, publicado a finales de 2024. El catedrático de Sociología de la UCM despierta la curiosidad y el interés del lector sobre cuestiones que la escuela tiene todavía pendiente de resolver.

El quinto y último capítulo, *Educación y empleo*, cuenta con dos aportaciones en esta edición. Ambas coinciden en analizar los efectos del abandono educativo desde la perspectiva del tejido productivo y del mercado laboral. Miguel Soler, exdirector general del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y experto en políticas educativas, aporta una ambiciosa propuesta en nueve puntos para diseñar políticas encaminadas a frenar los datos de abandono, atendiendo a las características de nuestro sector productivo, las diferencias regionales y el contexto europeo. Por su parte, Marta Martínez Matute, economista de la Universidad Autónoma de Madrid e investigadora en el IZA Institute of Labor Economics, se fija en las evidencias científicas acerca de las múltiples consecuencias negativas del abandono en el pleno laboral y, especialmente, en el imprescindible objetivo de cerrar las brechas de género.

Con la edición 2025 de *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, ambas fundaciones reafirman su compromiso de aportar evidencias que ayuden a comprender las distintas variables que influyen en el seno de los sistemas educativos. Aunque el núcleo de este proyecto editorial —una vez más coordinado por Mercedes Esteban Villar— es ofrecer información precisa y bien fundamentada, también busca fomentar nuevas líneas de reflexión y diálogo que permitan analizar con profundidad el presente y el futuro de la educación en España.



# **LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA**



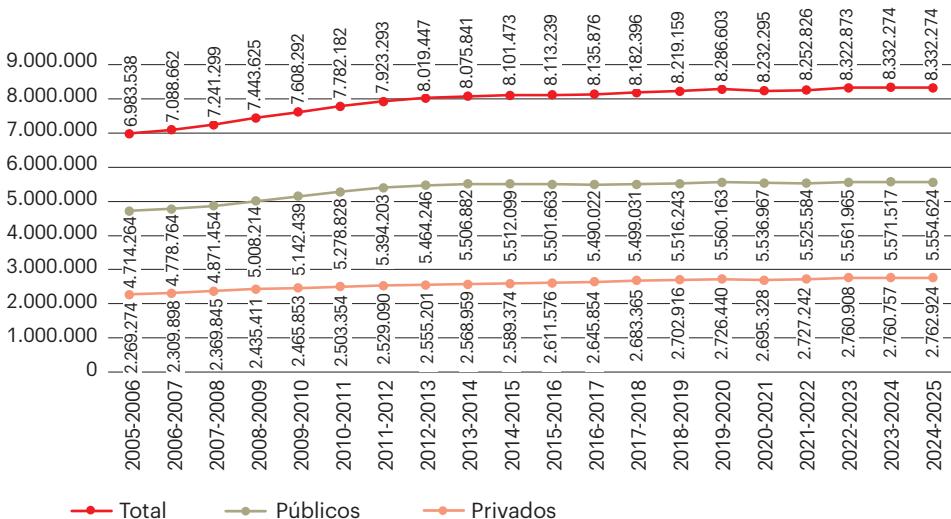
## Evolución de la educación española

Este primer capítulo del informe recoge datos de la evolución del alumnado matriculado en las enseñanzas de régimen general no universitarias y de las tasas de escolarización del alumnado español y extranjero<sup>1</sup>.

En el curso 2024-2025, 8.317.548 alumnos estaban matriculados en enseñanzas de régimen general no universitarias, 14.726 menos que el curso anterior (gráfico 1). Este es el único descenso interanual de la serie histórica sin contar el curso 2020-2021, afectado por una fuerte caída en la Educación Infantil asociada a la pandemia de la COVID-19. En los centros públicos, el alumnado se situó en 5.554.624 estudiantes en el curso 2024-2025 (16.893 menos que el curso anterior), lo que representa el 66,8% del total. En los privados se matricularon 2.762.924 (con un aumento de 2.167), representando el 33,2% del total.

En las últimas dos décadas, el crecimiento poblacional en las edades típicas de escolarización en enseñanzas no universitarias y la caída en las tasas de repetición y de abandono escolar hicieron que la matrícula aumentara desde los 6.983.538 estudiantes del curso 2005-2006 a los 8.075.841 del curso 2013-2014, crecimiento que se concentró principalmente en los centros públicos. Desde entonces la tendencia ha sido ascendente, pero con crecimientos interanuales modestos.

**GRÁFICO 1. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 2005-2006 A 2024-2025.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: la información correspondiente al curso 2024-2025 es provisional.

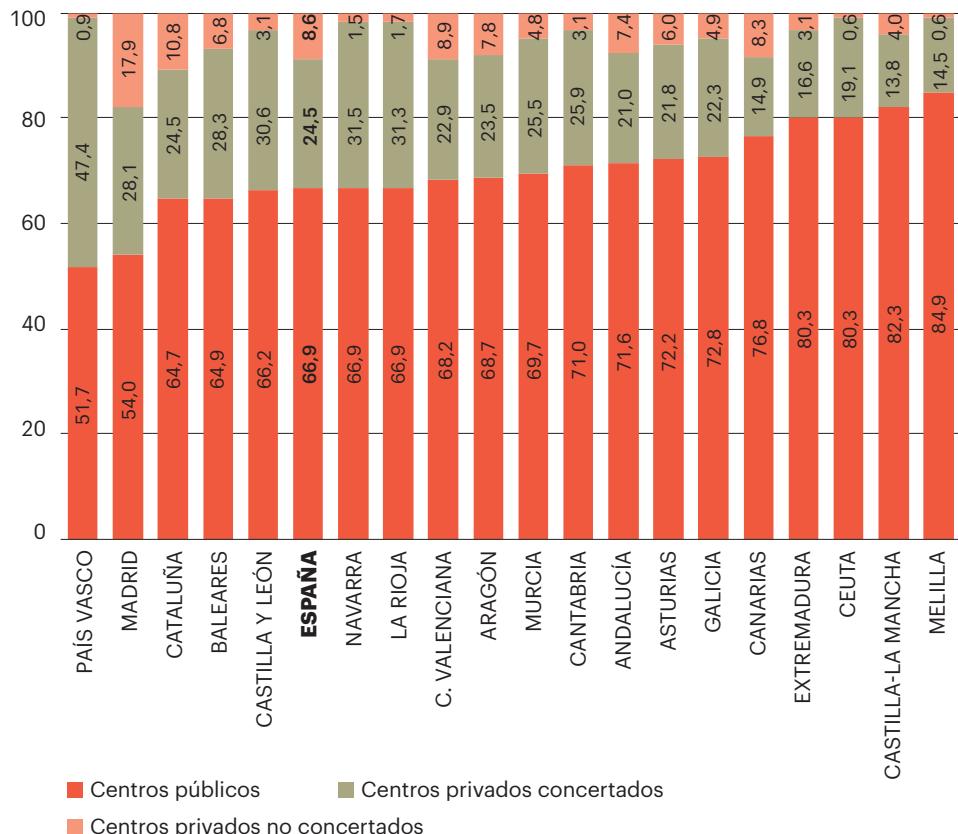
1. Véase CINE en anexo. ISCED de acuerdo con sus siglas en inglés.

En el curso 2023-2024, el 66,9% del alumnado de enseñanzas de régimen general no universitarias estaba matriculado en centros públicos (gráfico 2), el 31,3% en centros privados concertados y el 1,7% restante en centros privados no concertados.

A escala territorial, el mínimo porcentaje de matrícula en centros públicos se dio en el País Vasco (51,7%) y los máximos en Ceuta, Extremadura, Castilla-La Mancha y Melilla, todos con porcentajes superiores al 80%.

Madrid (17,9%) y Cataluña (10,8%) son los territorios con un mayor porcentaje de matrícula en centros privados no concertados. En Navarra, el porcentaje en centros privados no concertados es mínimo (1,5%), pero el peso de la matrícula en centros concertados (31,5%) solo está por detrás del que presenta el País Vasco (47,4%).

**GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

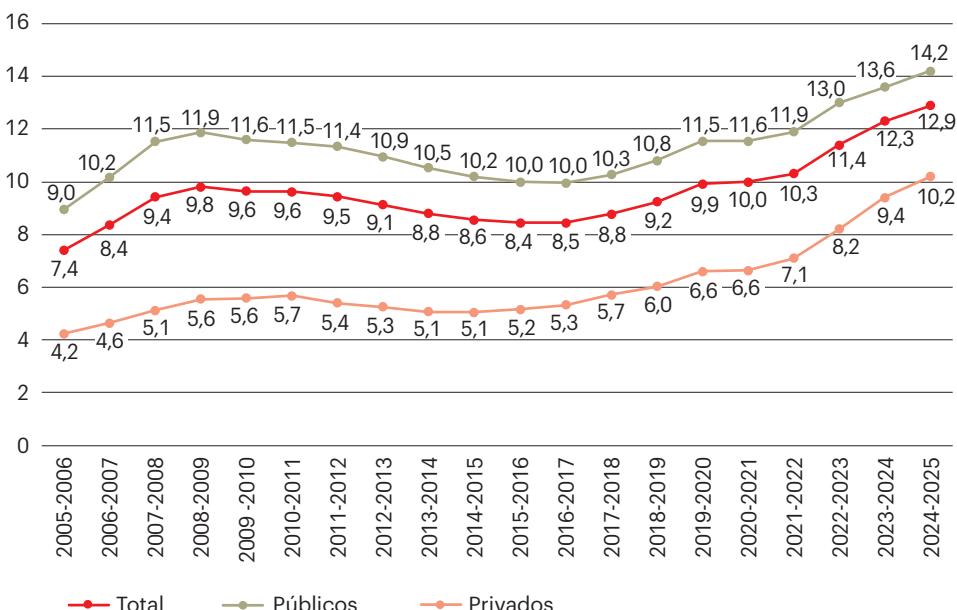
## Alumnado extranjero

En el curso 2024-2025, 1.124.767 de los matriculados en enseñanzas de régimen general no universitarias eran extranjeros, 48.777 más que el curso anterior. De ellos, 841.478 estaban escolarizados en centros públicos y 283.289 en centros privados.

El alumnado extranjero representó el 12,9% del total en el curso 2024-2025, un porcentaje 5,5 puntos superior al del curso 2005-2006 (gráfico 3). En esos veinte cursos, el porcentaje del alumnado extranjero aumentó hasta el curso 2008-2009, se contrajo en los años siguientes hasta el curso 2015-2016, y desde entonces ha experimentado fuertes subidas interanuales, con la excepción de los cursos 2020-2021 y 2021-2022 tras la paralización del tráfico internacional con motivo de la crisis sanitaria asociada a la COVID-19.

El porcentaje de alumnos extranjeros es menor en los centros privados (10,2% en el curso 2024-2025) que en los públicos (14,2%). No obstante, esa diferencia se ha reducido notablemente desde el curso 2007-2008, pasando de 6,4 puntos porcentuales a los 4 puntos actuales.

**GRÁFICO 3. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN  
ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL  
CENTRO. CURSOS 2005-2006 A 2024-2025.**



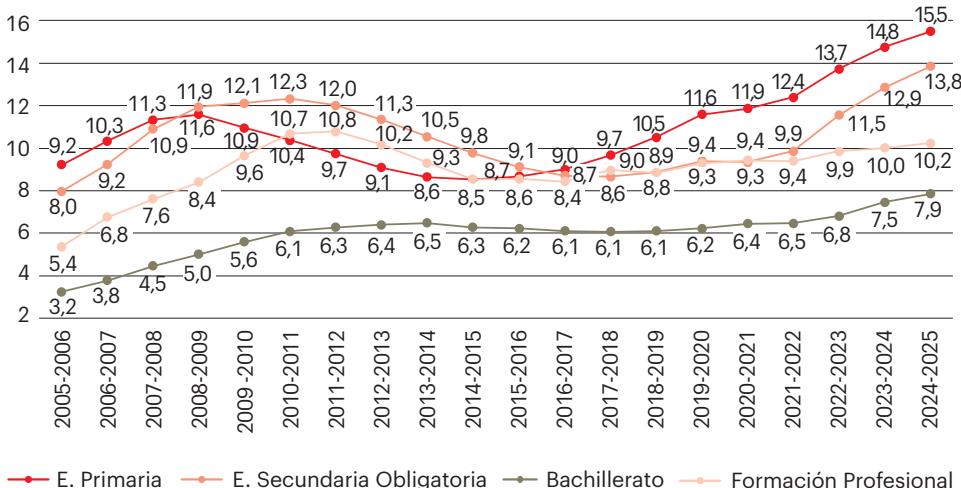
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: la información correspondiente al curso 2023-2024 es provisional.

Como se observa en el gráfico 4, en el curso 2024-2025, el porcentaje del alumnado extranjero alcanza su cota máxima en la Educación Primaria, con un 15,5% del total. En la ESO, ese porcentaje es algo inferior (13,8%). En la Formación Profesional (compuesta por la Formación Profesional Básica, los Ciclos Formativos de Grado Medio y los Ciclos Formativos de Grado Superior), el porcentaje se reduce al 10,2%, mientras que el mínimo se da en Bachillerato (7,9%).

En la Educación Primaria, el porcentaje de extranjeros aumentó hasta el curso 2008-2009 (11,6%), cayó con fuerza hasta el curso 2014-2015 (8,5%), retomando entonces la senda ascendente hasta el 15,5% actual. El patrón en la ESO es similar, pero desplazado hacia la derecha, lo que significa que los alumnos extranjeros llegan a España a edades tempranas, registrándose primero su presencia en Primaria y, más tarde, en la ESO. El porcentaje de alumnos extranjeros en Formación Profesional también aumentó de manera notable en los primeros años de la serie, alcanzando el máximo en el curso 2011-2012 (10,8%). En los cursos posteriores la cifra cayó (8,5% en el curso 2014-2015) y la recuperación posterior ha sido más lenta que en la Educación Primaria y la ESO. En Bachillerato, el porcentaje de alumnos extranjeros pasó del 3,2% en el curso 2005-2006 al 6,5% en el curso 2013-2014. Tras una fase de estabilidad ligeramente por encima del 6%, en el curso 2020-2021 se inicia una pausa de crecimiento fuerte que ha llevado el porcentaje al 7,9% en el curso 2024-2025.

**GRÁFICO 4. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN  
ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR ENSEÑANZA.  
CURSOS 2005-2006 A 2024-2025.**



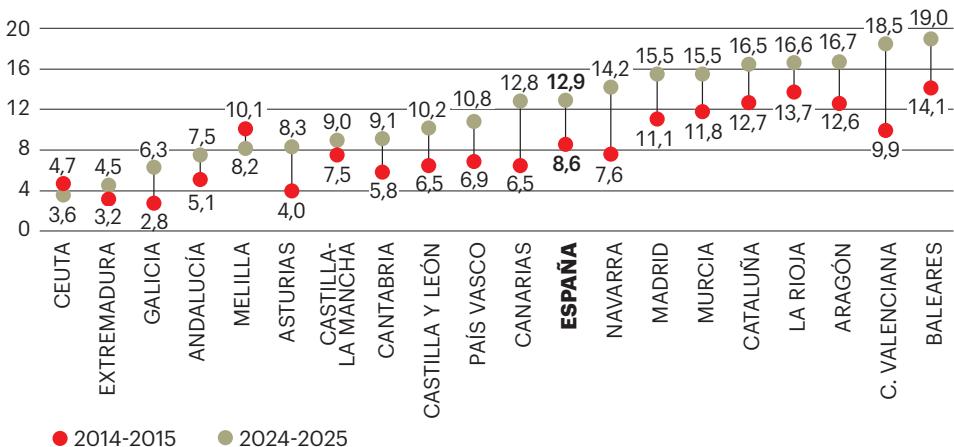
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: la información correspondiente al curso 2024-2025 son datos de avance. Se incluye el alumnado matriculado a distancia.

A escala autonómica, Baleares (19%) , la Comunidad Valenciana (18,5%) y Aragón (16,7%) presentaron los mayores porcentajes del alumnado extranjero en el curso 2024-2025 (gráfico 5). También Navarra, Madrid, Murcia, Cataluña y La Rioja se situaron por encima del promedio nacional. Los porcentajes más bajos se dieron en Ceuta (3,6%), Extremadura (4,5%) y Galicia (6,3%).

El porcentaje de alumnos de nacionalidad extranjera ha aumentado en la última década en todas las comunidades autónomas, mientras que en Ceuta y Melilla se ha reducido ligeramente. Los mayores crecimientos entre los cursos 2014-2015 y 2024-2025 se dieron en la Comunidad Valenciana (incremento de 8,6 puntos porcentuales), Navarra (6,6) y Canarias (6,3).

**GRÁFICO 5. PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2014-2015 Y 2024-2025.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: la información correspondiente al curso 2024-2025 son datos de avance. La fuente no ofrece información sobre La Rioja en el curso 2024-2025. El dato mostrado se corresponde con el curso 2023-2024.

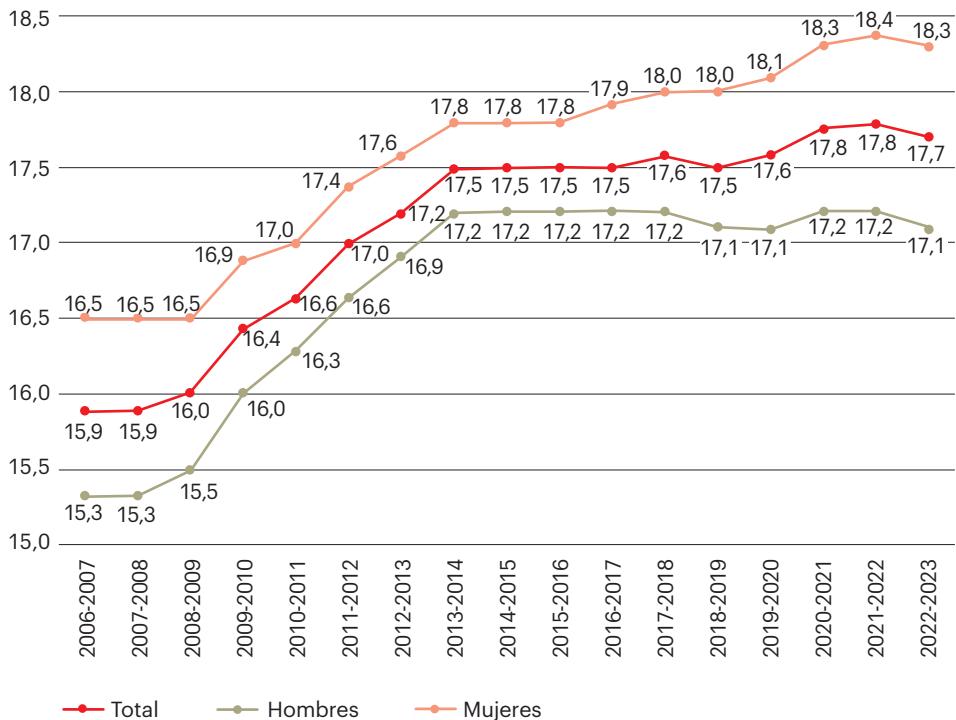
## Escolarización en el sistema educativo español

En el sistema educativo español, la educación obligatoria da comienzo en el año natural en que el alumno cumple seis años y se extiende a lo largo de los diez años siguientes, aunque la mayor parte del alumnado permanece más tiempo en el sistema educativo. El gráfico 6 muestra la media de años que se espera que permanezca en el sistema educativo un alumno promedio que comenzase la Educación Primaria en un curso académico concreto. A esa media se le denomina esperanza de vida escolar a los 6 años.

En el curso 2006-2007, la esperanza de vida escolar era de 15,9 años. Con el inicio de la crisis económica en 2008, los jóvenes españoles comenzaron a permanecer más tiempo en el sistema de enseñanza, lo cual elevó la esperanza de vida escolar a 17,5 años en el curso 2014-2015. La recuperación económica posterior interrumpió ese crecimiento, manteniéndose constante hasta el curso 2020-2021, en el que se produjo un ligero aumento en la esperanza de vida escolar hasta alcanzar los 17,8 años. Los dos cursos siguientes han consolidado esa cifra, para terminar situándose en 17,7 años en el curso 2022-2023.

La esperanza de vida escolar es más alta entre las chicas (18,3 años en el curso 2022-2023) que entre los chicos (17,1 años). Esa diferencia ha ido creciendo desde el curso 2013-2014, pasando de 0,6 años a 1,2 en el curso 2022-2023.

**GRÁFICO 6. EVOLUCIÓN DE LA ESPERANZA DE VIDA ESCOLAR A LOS 6 AÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL, POR SEXO. CURSOS 2006-2007 A 2022-2023.**

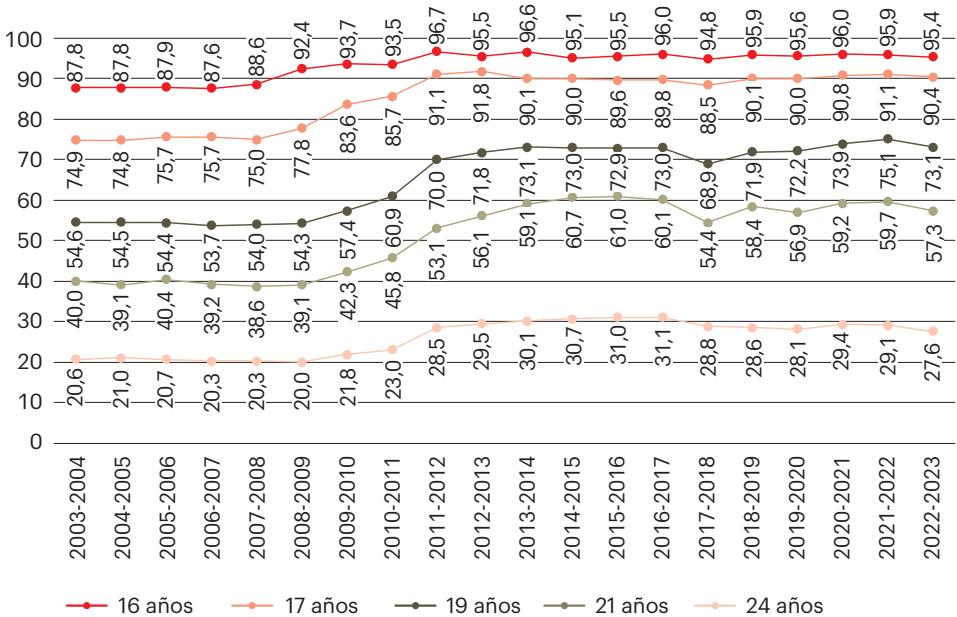


Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores* (ediciones 2014-2025).

El gráfico 7 muestra la tasa neta<sup>2</sup> de escolarización en el sistema educativo español para distintas edades correspondientes a la educación postobligatoria. Como es lógico, cuanto mayor es la edad, menor es la tasa de escolarización. A los 16 años, casi toda la población está matriculada en el sistema educativo, un 95,4% en el curso 2022-2023. A los 19 años, la tasa de matriculación es del 73,1%, bajando al 57,3% a los 21 años y al 27,6% a los 24.

En cuanto a la evolución de dichas tasas en las últimas dos décadas, se distinguen claramente tres etapas. La primera abarca hasta el curso 2007-2008 (inicio de la crisis económica) y se caracteriza por una gran estabilidad de las tasas en todas las edades. Durante la crisis las tasas aumentaron en todas las edades. A los 16 y a los 24 años, el aumento rondó los diez puntos porcentuales, mientras que a los 19 y 21 años rondó los veinte puntos. Desde el curso 2014-2015 las tasas han entrado en una nueva fase de estabilidad. No obstante, en el curso 2022-2023 cayeron las tasas a los 19, 21 y 24 años alrededor de dos puntos.

**GRÁFICO 7. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL ENTRE LOS 16 Y LOS 24 AÑOS. CURSOS 2003-2004 A 2022-2023.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores* (ediciones 2005-2025).

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

## **Enseñanzas en detalle**

---

### **Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)**

---

La Educación Infantil en España es de carácter voluntario y se divide en dos ciclos, uno para las edades de 0 a 2 años y otro para las de 3 a 5 años, siendo el segundo gratuito en los centros con financiación pública.

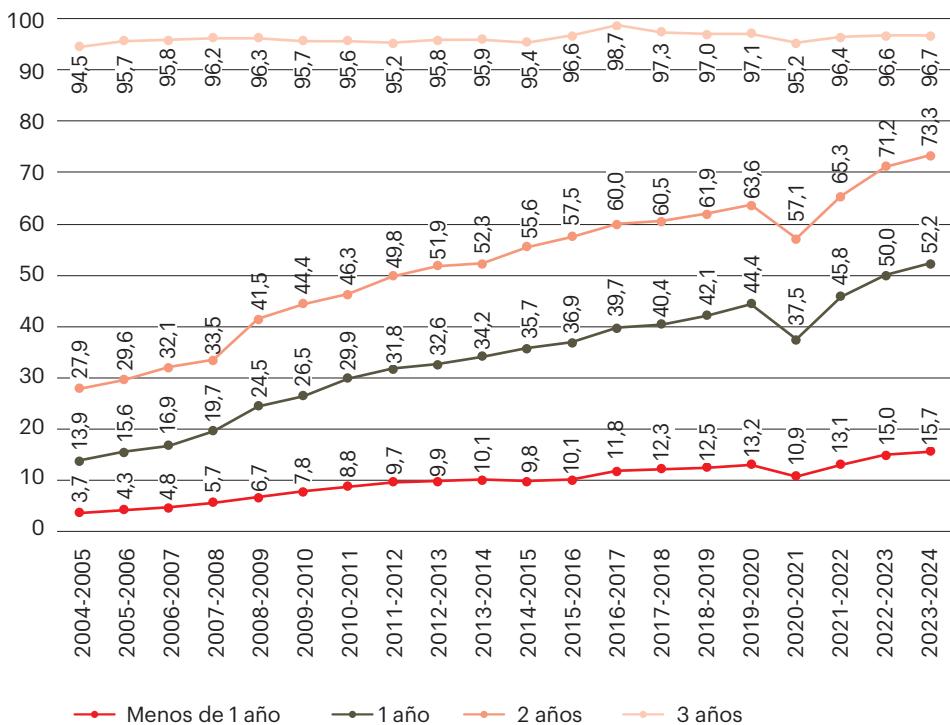
En el curso 2023-2024, el 15,7% de los niños de menos de 1 año estaba escolarizado (gráfico 8), cifra que se ha multiplicado por cinco desde el curso 2004-2005 (3,7%).

Entre los niños de 1 año, la tasa de escolarización pasó del 13,9% en el curso 2004-2005 al 52,2% en el curso 2023-2024. En el curso 2020-2021 se observa una fuerte caída asociada a la crisis sanitaria provocada por la pandemia de la COVID-19 (descenso de 6,9 puntos con respecto al curso anterior), aunque la tasa de escolarización previa a la pandemia se recuperó un año después (45,8%) y ha aumentado notablemente en los dos cursos siguientes.

El crecimiento de la tasa de escolarización a los 2 años en las dos últimas décadas es espectacular, pasando del 27,9% en el curso 2004-2005 al 73,3% del curso 2023-2024. De nuevo se observa una fuerte caída en el curso 2020-2021 (descenso de 6,5 puntos). Como en el caso anterior, no obstante, los niveles de matriculación se recuperaron por completo al curso siguiente, y continuaron aumentando en los dos cursos posteriores.

Finalmente, la tasa de escolarización a los 3 años se situó en el 96,7% en el curso 2023-2024, cifra que se ha mantenido muy estable a lo largo de las últimas dos décadas.

**GRÁFICO 8. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL, POR EDAD (PORCENTAJES). CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.**



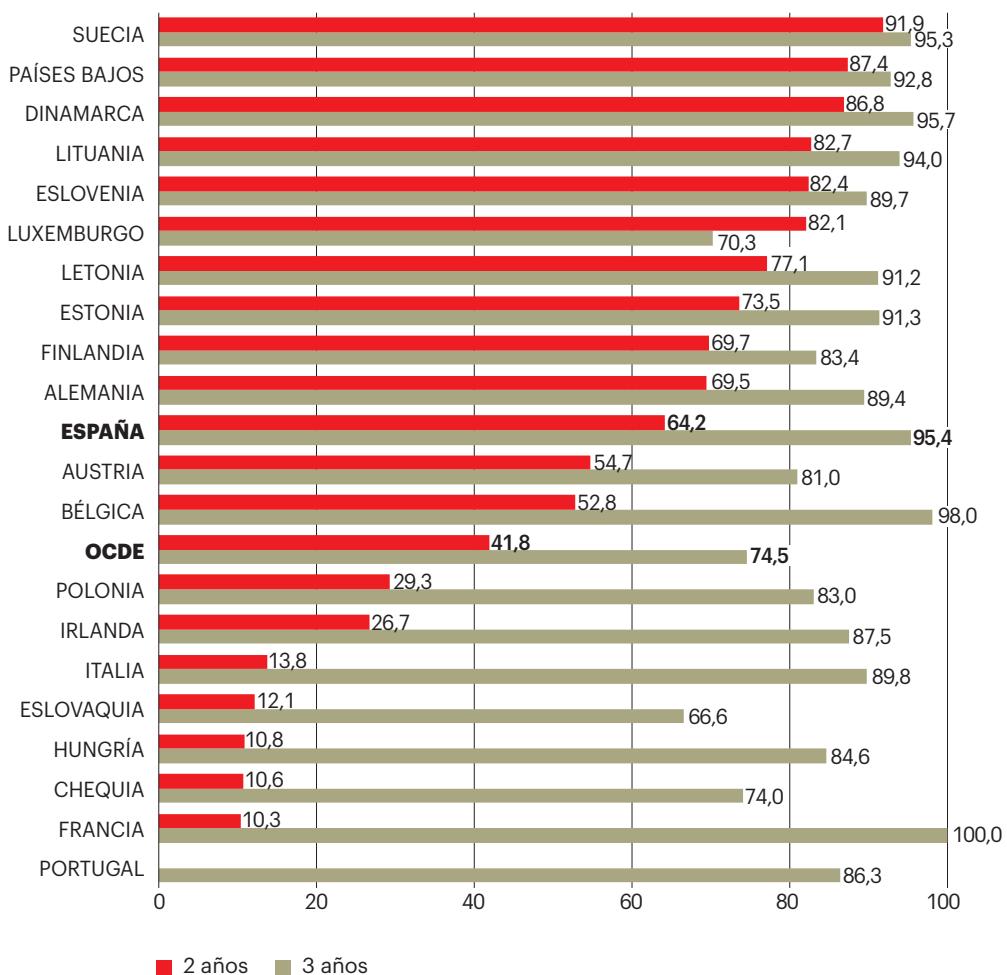
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: los niños de 0 a 2 años están matriculados en el primer ciclo de Educación Infantil y los de 3 años están matriculados en el primer curso del segundo ciclo de Educación Infantil.

España destaca en la comparación internacional (gráfico 9). La tasa neta de escolarización a los 2 años a escala de la OCDE se situó en 2022 en el 41,8%, muy por debajo del dato español (64,2%). En Suecia, el 91,9% de los niños de 2 años estaba escolarizado, mientras que en Francia tan solo lo estaba el 10,3%.

A los 3 años, la tasa de escolarización en la OCDE fue del 74,5%, de nuevo por debajo del dato español (95,4%). El valor más alto se dio en Francia (100%) y el más bajo en Eslovaquia (66,6%).

**GRÁFICO 9. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL A LOS 2 Y A LOS 3 AÑOS, POR PAÍS (PORCENTAJES). AÑO 2022.**



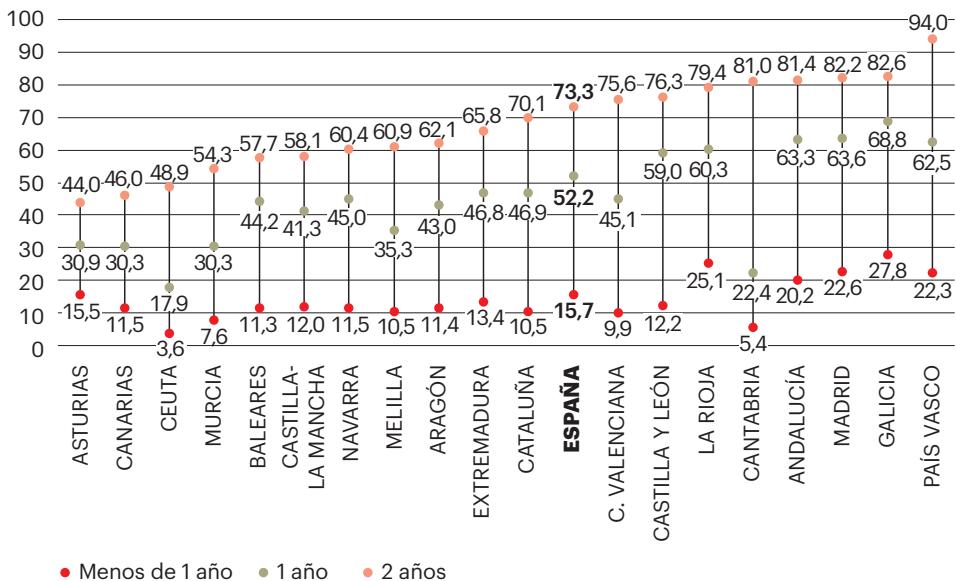
Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2024*. Tabla B1.1. OCDE.

Nota: no se ofrece información sobre Grecia para ninguna edad, ni sobre Portugal a los 2 años.

Dentro de España (gráfico 10) se observan grandes diferencias entre comunidades o ciudades autónomas. Las mayores tasas de escolarización en las edades inferiores al año o de 1 año se da en Galicia (27,8% y 68,8%, respectivamente), comunidad que registra la segunda tasa entre los de 2 años (82,6%), solo por detrás del País Vasco (94%).

En el extremo contrario destaca Ceuta, con las tasas más bajas entre los de menos de 1 año (3,6%) y de 1 año (17,9%), así como el tercer dato más bajo entre los de 2 años (48,9%), solo por detrás de Asturias (44%) y Canarias (46%).

**GRÁFICO 10. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL, POR EDAD Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSO 2023-2024.**



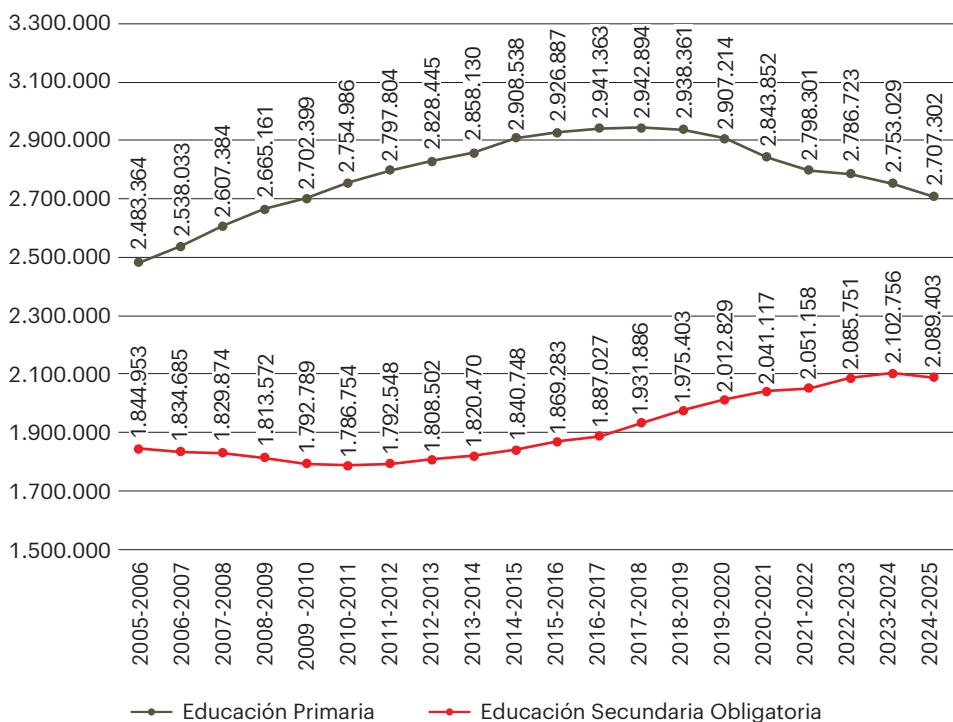
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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

El gráfico 11 muestra la evolución del alumnado matriculado en Educación Primaria y en la ESO en las dos últimas décadas. El alumnado de Primaria creció intensamente desde el curso 2005-2006 hasta casi alcanzar los 3 millones de alumnos en el curso 2017-2018. Desde entonces, se observa una progresiva reducción debida, probablemente, al descenso de la natalidad. En el último curso, el 2024-2025, se registró una nueva caída de 45.727 alumnos, lo que deja la matrícula en 2.707.302 estudiantes.

El alumnado de ESO decreció paulatinamente hasta el curso 2010-2011, probablemente empujado por el menor número de jóvenes de 12 a 15 años y el creciente abandono de estudios en la educación obligatoria. El mínimo de la serie histórica se fijó entonces en 1.786.754 alumnos. La caída en las estadísticas de repetición y abandono sin título, junto con el crecimiento poblacional en las edades típicas de matriculación, provocaron que el alumnado de ESO aumentara hasta los 2.102.756 alumnos en el curso 2023-2024. No obstante, la tendencia alcista se ha visto interrumpida en el curso 2024-2025, con una caída de 13.353 alumnos que ha dejado el total en 2.089.403.

**GRÁFICO 11. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. CURSOS 2005-2006 A 2024-2025.**



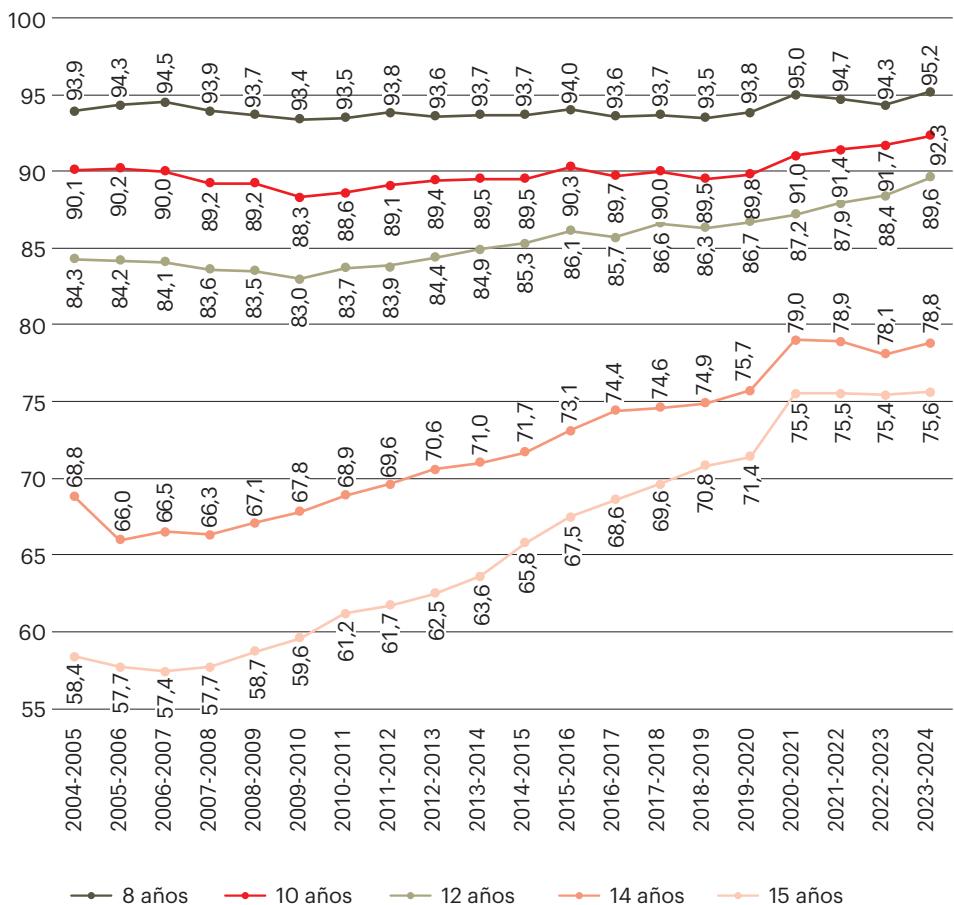
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.  
Nota: la información correspondiente al curso 2024-2025 es provisional.

No todos los alumnos están matriculados en el curso que les corresponde por edad, ya que pueden repetir curso, una vez en Primaria (art. 20.3 de la LOMLOE) y otra en Secundaria (art. 28.5 de la LOMLOE), con un máximo de dos veces en toda la educación obligatoria. El porcentaje que está matriculado en el curso que le corresponde por edad es la tasa de idoneidad. El gráfico 12 muestra esa tasa para las edades de 8, 10, 12 (edad teórica de inicio de la ESO), 14 y 15 años (edad teórica de matriculación en el último curso de ESO).

La lectura vertical del gráfico permite comprobar que las tasas de idoneidad se reducen a medida que el alumnado se hace mayor. En el curso 2023-2024, la tasa era del 95,2% a los 8 años, pero se reduce al 92,3% a los 10, al 89,6% a los 12, al 78,8% a los 14 y al 75,6% a los 15. Eso significa que, por ejemplo, el 24,6% de los alumnos de 15 años, que deberían estar matriculados en 4º de la ESO, había repetido curso alguna vez.

Las tasas de idoneidad han aumentado desde el curso 2007-2008 como resultado de las menores tasas de repetición de curso. En particular, la tasa de idoneidad a los 15 años ha pasado del 57,7% en el curso 2007-2008 al 75,6% del curso 2023-2024 (17,9 puntos más), mientras que a los 14 años el aumento ha sido del 66,3% al 78,8% (12,5 puntos). La tendencia al alza en las tasas de idoneidad recibió un gran impulso en el curso 2020-2021 por las mayores facilidades para promocionar de curso decididas por las administraciones educativas en el contexto de la pandemia de la COVID-19. Las tasas se han mantenido constantes en los tres cursos siguientes, siempre por encima del dato del curso 2019-2020.

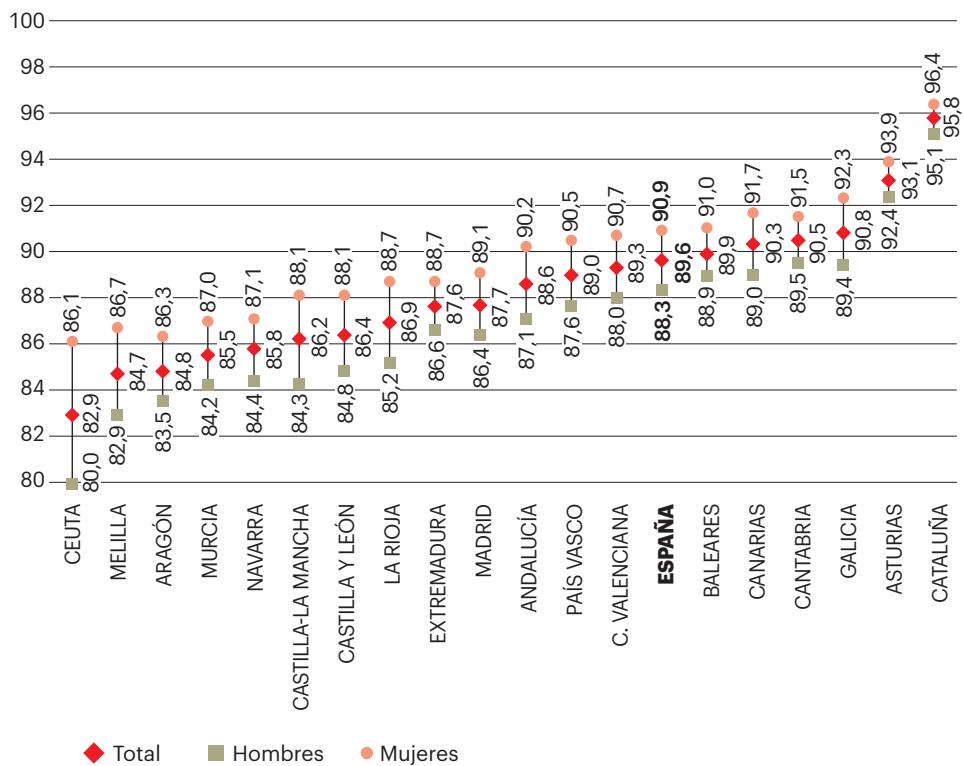
**GRÁFICO 12. TASA DE IDONEIDAD A LOS 8, 10, 12, 14 Y 15 AÑOS (PORCENTAJES). CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Entrando en el detalle de las tasas de idoneidad a los 12 años (gráfico 13), se observa que la de las chicas es del 90,9% en el curso 2023-2024, 2,6 puntos mayor que la de los chicos (88,3%). La variabilidad es notable entre comunidades o ciudades autónomas. Las tasas más bajas se observan en Ceuta (82,9%), Melilla (84,7%) y Aragón (84,8%); las más altas se dan en Cataluña (95,8%), Asturias (93,1%) y Galicia (90,8%). La diferencia por sexos más abultada se da en Ceuta, donde las chicas aventajan a los chicos en 6,1 puntos.

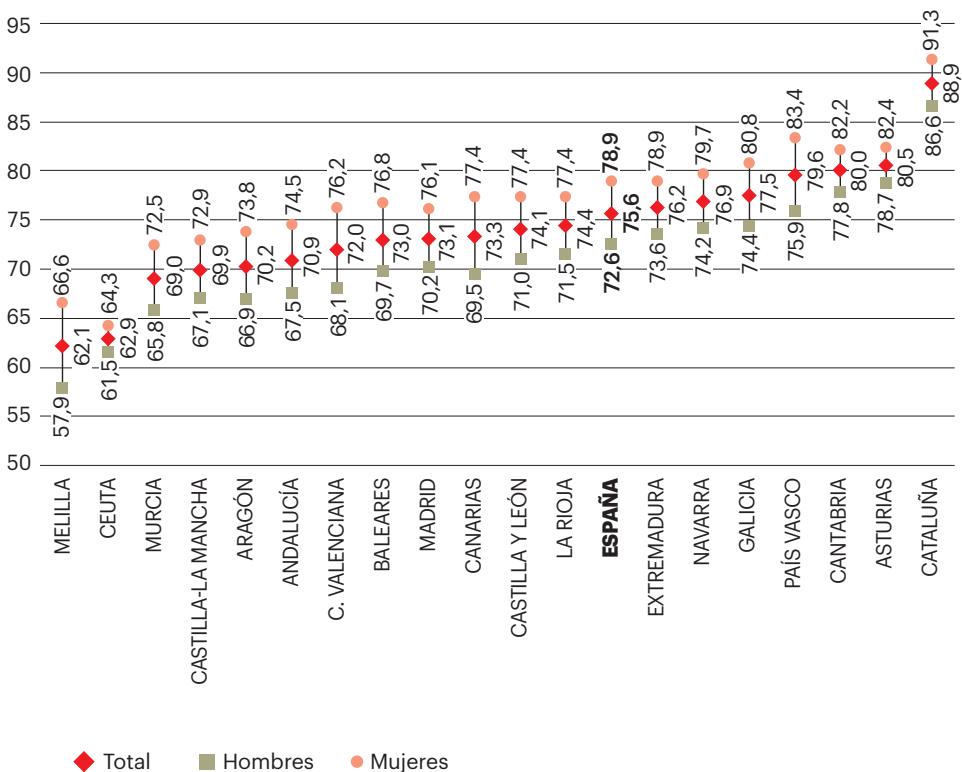
**GRÁFICO 13. TASA DE IDONEIDAD A LOS 12 AÑOS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA Y SEXO (PORCENTAJES). CURSO 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A escala nacional, 6,3 puntos separaban la tasa de idoneidad de chicas (78,9%) y chicos (72,6%) a los 15 años en el curso 2023-2024 (gráfico 14). Las diferencias territoriales vuelven a ser muy acusadas, oscilando entre las tasas de Cataluña (88,9%), Asturias (80,5%) y Cantabria (80%), en un extremo, y las de Melilla (62,1%), Ceuta (62,9%) y Murcia (69%), en el otro.

**GRÁFICO 14. TASA DE IDONEIDAD A LOS 15 AÑOS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA Y SEXO (PORCENTAJES). CURSO 2023-2024.**

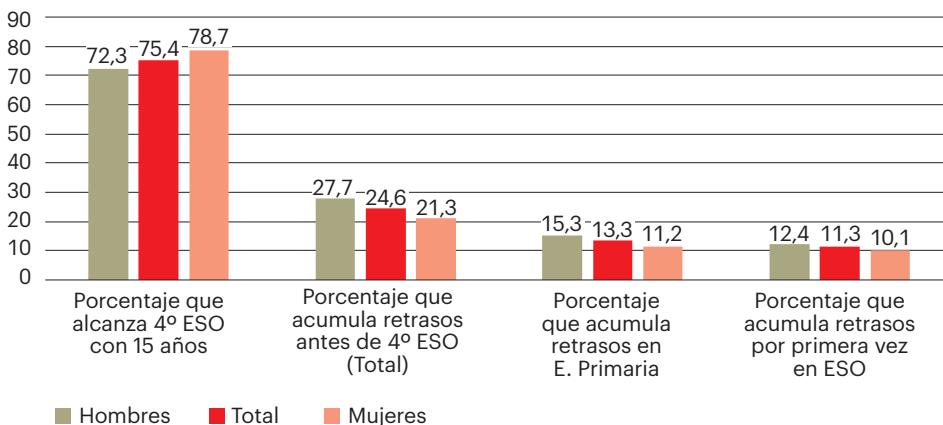


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el gráfico 15 se muestra la situación del alumnado de 15 años en el curso 2022-2023 en función de si había acumulado algún retraso a lo largo de su vida escolar y, en su caso, del momento en que se produjo el retraso. El 75,4% no había repetido nunca, pero el 24,6% restante sí. El 13,3% repitió en Educación Primaria y un 11,3% repitió por primera vez en la ESO.

La situación del alumnado diverge en función del sexo. El porcentaje de alumnas que alcanza 4º de ESO a la edad adecuada (15 años) es 6,4 puntos superior al de alumnos. Esa diferencia ya es reseñable al finalizar la Primaria, momento en el que el 11,2% de las alumnas y el 15,3% de los alumnos ya habían acumulado algún retraso.

**GRÁFICO 15. SITUACIÓN DEL ALUMNADO DE 15 AÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO, POR SEXO. CURSO 2022-2023.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Curso 2022-2023*. Edición 2025. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 estableció una Educación Secundaria Obligatoria de carácter comprensivo. No obstante, permitió implementar medidas de adaptación curricular para los alumnos con dificultades para seguir el currículo ordinario. En este contexto surgieron los denominados Programas de Diversificación Curricular (PDC), en los que una parte del alumnado de los cursos 3º y 4º de la ESO abandonaba su grupo de referencia en las asignaturas troncales y era derivado a grupos de tamaño reducido que seguían un currículo adaptado. La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad en la Enseñanza (LOMCE) de 2013 sustituyó la Diversificación Curricular por los Programas de Mejora del Aprendizaje y el Rendimiento (PMAR), trasladando su aplicación a 2º y 3º de la ESO.

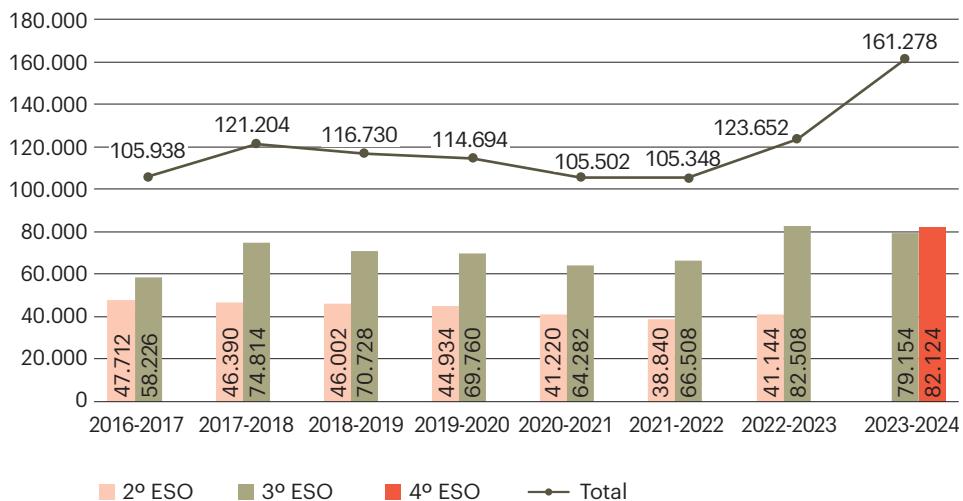
La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), promulgada en 2020, reintrodujo la Diversificación Curricular, lo que permite la adaptación del currículo desde 3º de la ESO para el alumnado que lo requiera tras la correspondiente valoración. El curso 2022-2023 fue un curso de transición, en el que PMAR se implementó en 2º ESO y Diversificación Curricular en 3º. El curso 2023-2024 es el primero de plena implantación de la nueva Diversificación Curricular, la cual se aplica en 3º y 4º de ESO.

Por tanto, ya no se implementa ningún programa de adaptación curricular para el alumnado de 2º de la ESO. A su vez, la división entre modalidades académica y aplicada en 4º de la ESO que introdujo la LOMCE ha sido eliminada, y sustituida por la implementación de la Diversificación Curricular.

El gráfico 16 recoge la evolución reciente del programa PMAR hasta su sustitución por la nueva Diversificación Curricular en el curso 2023-2024. En todos los cursos, el número de alumnos participantes siempre ha sido notablemente superior en 3º que en 2º de la ESO. En el curso 2021-2022, último de plena implementación de PMAR, participaron en el programa 38.840 alumnos de 2º y 66.508 de 3º, lo que hacía un total de 105.348.

Al eliminar la implementación del programa en 2º y extender la nueva Diversificación Curricular a 4º, el número de alumnos participantes ha crecido mucho, hasta los 161.278 en el curso 2023-2024.

**GRÁFICO 16. NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN EL PROGRAMA PARA LA MEJORA DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO O DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR, POR CURSO. CURSOS 2016-2017 A 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

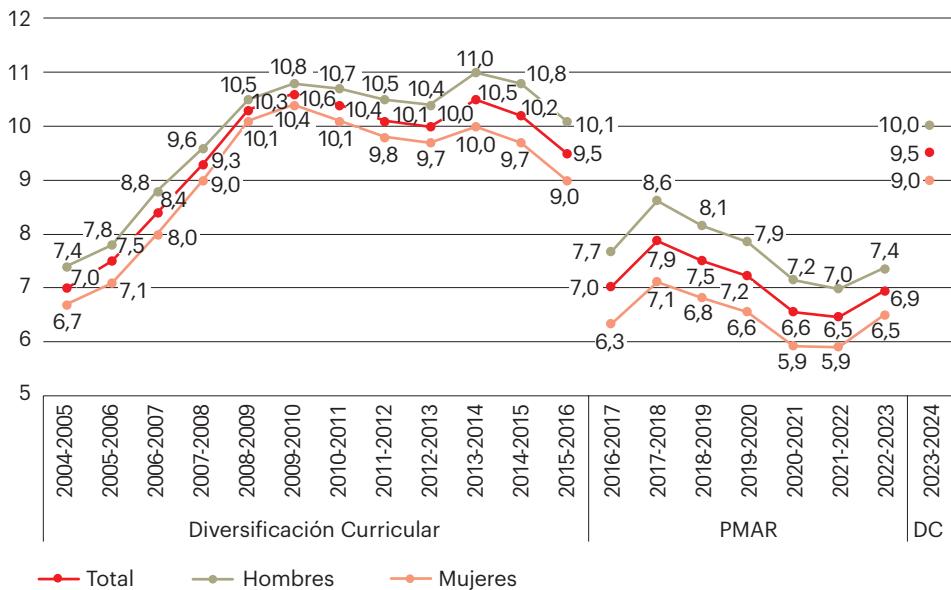
Nota: PMAR se implementó en 2º y 3º de la ESO; el Programa de Diversificación Curricular se aplica en 3º y 4º. En el curso 2022-2023, de transición, los alumnos de 2º cursaron PMAR y los de 3º, Diversificación Curricular.

El gráfico 17 recoge la proporción de alumnos del curso correspondiente que fueron derivados a los programas de Diversificación Curricular o PMAR en los últimos veinte cursos. En su primera etapa, el alumnado en Diversificación Curricular llegó a representar el 10,6% del de 3º y 4º de la ESO en el curso 2009-2010, cifra que permaneció relativamente estable hasta la desaparición del programa en el curso 2015-2016. El porcentaje de chicos matriculados en esos programas fue siempre superior al de chicas, con una diferencia estable en torno a un punto porcentual.

La llegada de los PMAR supuso un descenso en términos de participación, probablemente debido a la anticipación a 2º de la ESO, pero también a la reducción paulatina de las tasas de repetición. En el curso 2017-2018, el 7,9% de los matriculados en 2º y 3º de la ESO fue derivado a PMAR. Desde entonces la cifra se ha ido reduciendo, con una caída notable en el curso 2020-2021, probablemente relacionada con la pandemia de la COVID-19 y las menores tasas de repetición. La cifra se mantuvo estable en el curso siguiente para repuntar en el curso 2022-2023 hasta el 6,9% (7,4% entre los chicos y 6,5% entre las chicas).

Finalmente, el retorno de la Diversificación Curricular ha devuelto la proporción del alumnado de ESO matriculado a los niveles de 2015-2016. El 9,5% de los estudiantes de 3º y 4º de la ESO estaba matriculado en Diversificación Curricular. La cifra se eleva al 10% entre los chicos y cae al 9% entre las chicas.

**GRÁFICO 17. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE 3º Y 4º / 2º Y 3º DE ESO MATRICULADO EN EL PROGRAMA DE DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR Y EN LOS PROGRAMAS DE MEJORA DEL APRENDIZAJE Y EL RENDIMIENTO, POR SEXO. CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Ediciones 2002 a 2023* y de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: los porcentajes se calculan con respecto a los cursos teóricos de matriculación. No se dispone de información sobre los alumnos matriculados en PMAR en Cataluña y en 2º de la ESO en la Comunidad Valenciana, por lo que no se incluye el alumnado de ambas comunidades en el cómputo del denominador del porcentaje de matrícula en PMAR. En el curso 2022-2023, el Ministerio de Educación recoge al alumnado de 2º de la ESO participante en el programa como inscrito en PMAR, mientras que al de 3º de la ESO lo recoge como inscrito en Diversificación.

## **Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)**

---

La Educación Secundaria Superior incluye la Formación Profesional Básica (FPB)<sup>3</sup>, en la que pueden matricularse alumnos de ESO una vez cumplidos los 15 años; el Bachillerato, cursado generalmente a los 16 y 17 años; y los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), con la misma edad teórica de matriculación que el Bachillerato.

En los últimos años, la tasa neta de escolarización en la Educación Secundaria Superior ha aumentado notablemente (gráfico 18). A los 16 años ha pasado del 55,6% en el curso 2006-2007 al 72,4% en el curso 2023-2024, producto de las menores tasas de repetición en la ESO y las mayores tasas de finalización de la educación obligatoria. No obstante, desde el curso 2020-2021, la cifra se ha mantenido estable.

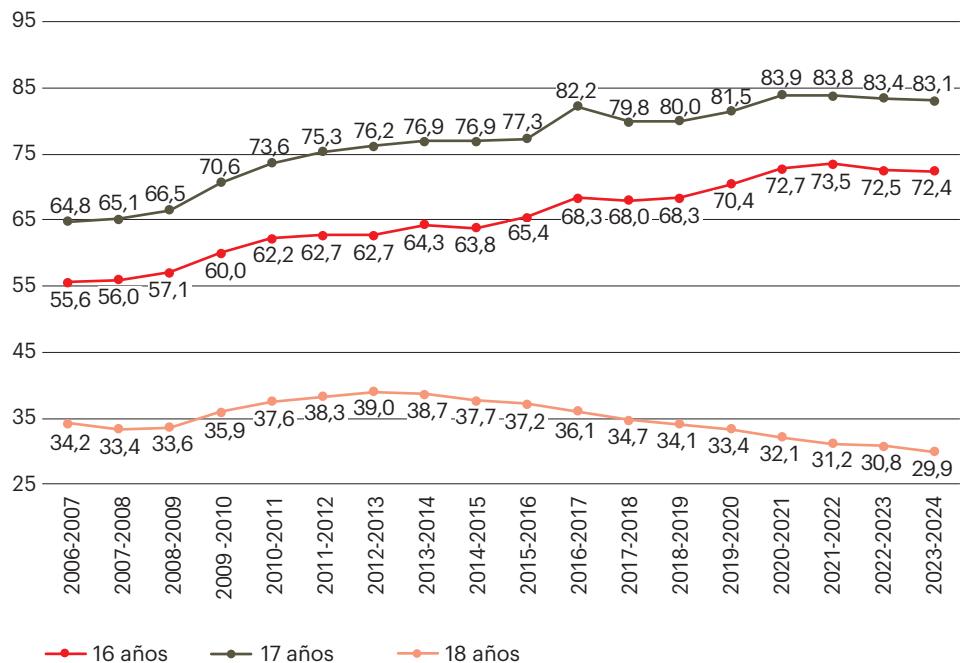
El crecimiento en la tasa correspondiente a los 17 años es igualmente reseñable, habiendo pasado de 64,8% en el curso 2006-2007 a 83,1% en el curso 2023-2024. No obstante, la tasa se ha reducido ligeramente desde el máximo alcanzado en el curso 2020-2021 (83,9%).

Finalmente, la escolarización a los 18 años es inferior a la de los 16 y 17 años porque una parte de la población está ya matriculada en niveles superiores. En este caso se observa una tendencia decreciente desde el curso 2012-2013, producto de la menor repetición de curso tanto en la escolarización obligatoria como en la Educación Secundaria Superior. Si en el curso 2012-2013 la tasa era del 39%, en el curso 2023-2024 había caído hasta el 29,9%.

---

3. La Formación Profesional Básica forma parte de la Formación Profesional en España desde su regulación en la LOMCE y se ubica en CINE 3 en la Disposición adicional primera del Real Decreto 127/2014: "Los títulos profesionales básicos se clasifican en la «Clasificación Internacional Normalizada de la Educación» como CINE 3.5.3.". Se accede habiendo cursado 3º de la ESO o excepcionalmente 2º y tener cumplidos quince años, o cumplirlos en el año natural del curso. Con la LOMLOE pasa a denominarse Ciclos formativos de grado básico. Mantiene similares condiciones de acceso e introduce la novedad de conducir a la obtención del título de Graduado en ESO.

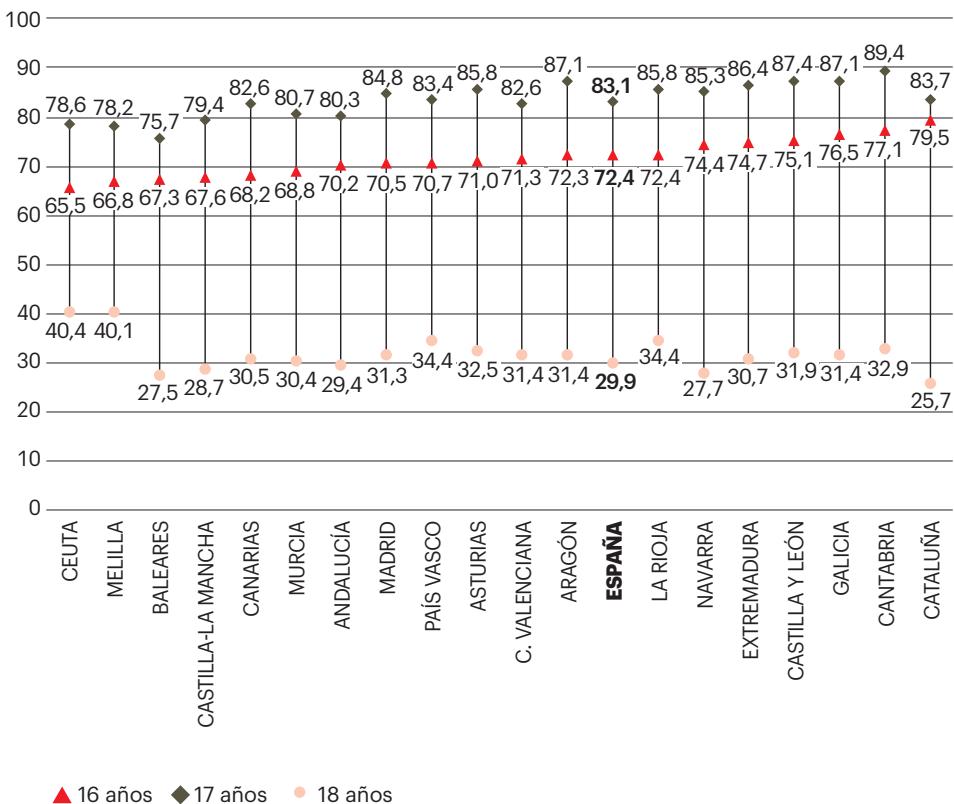
**GRÁFICO 18. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS (PORCENTAJES). CURSOS 2006-2007 A 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.  
Nota: a partir del curso 2014-2015 se computa el alumnado matriculado en FPB.

El gráfico 19 muestra grandes diferencias en las tasas netas de escolarización en Educación Secundaria Superior entre unas comunidades o ciudades autónomas y otras. A los 16 años, la tasa más alta se da en Cataluña (79,5%) y la más baja en Ceuta (65,5%). A los 17 años, la tasa oscila entre el mínimo de Baleares (75,7%) y el máximo de Cantabria (89,4%). Finalmente, la tasa correspondiente a los 18 es mínima en Cataluña (25,7%) y máxima en Ceuta (40,4%).

**GRÁFICO 19. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS (PORCENTAJES). CURSO 2023-2024.**

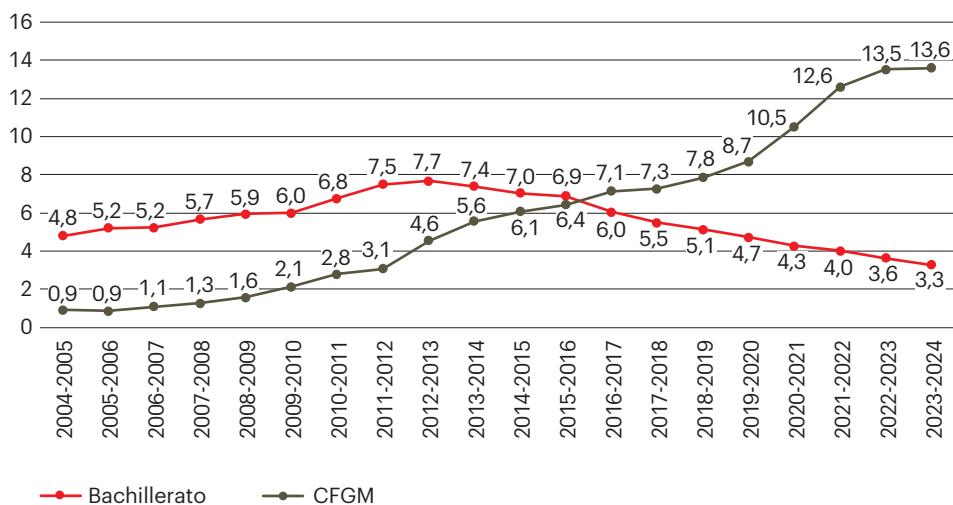


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Tanto en Bachillerato como en Grado Medio, es posible cursar los estudios en la modalidad presencial o a distancia. En Bachillerato, la presencialidad cayó entre los cursos 2004-2005 y 2012-2013, cuando el porcentaje de alumnos a distancia representó el 7,7% del total (gráfico 20). Desde entonces, el porcentaje ha caído progresivamente hasta situarse en el 3,3% en el curso 2023-2024.

En Grado Medio, la modalidad a distancia ha ganado peso de manera ininterrumpida a lo largo de los últimos veinte cursos. Los alumnos a distancia han pasado de representar el 0,9% en el curso 2004-2005 al 13,6% en el curso 2023-2024.

**GRÁFICO 20. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS EN MODALIDAD A DISTANCIA EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR, POR TIPO DE ENSEÑANZA. CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

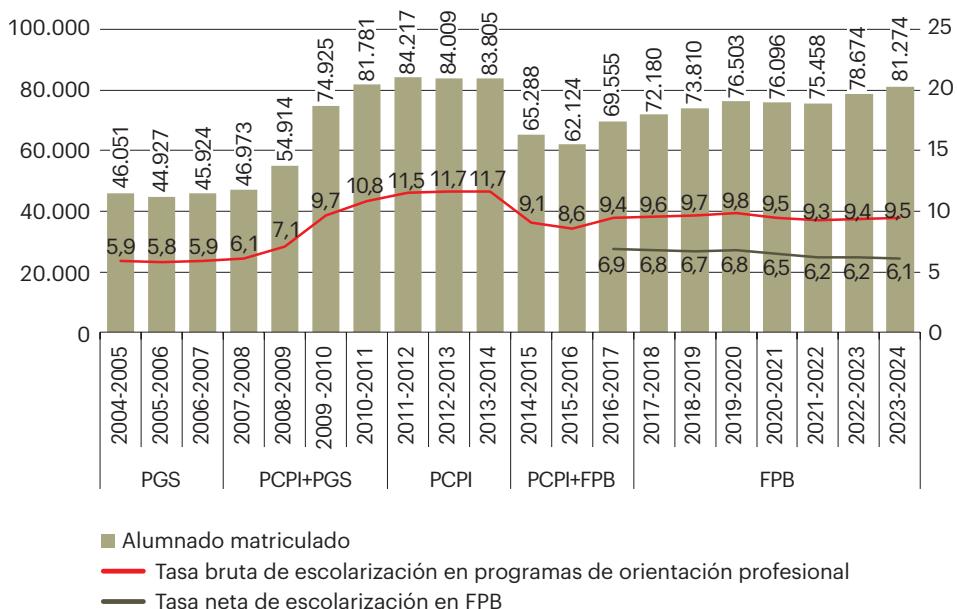
### **Formación Profesional Básica y Ciclos Formativos de Grado Medio**

En el gráfico 21 se muestra la serie histórica de matriculación en FPB<sup>4</sup> y programas similares contemplados en legislaciones educativas que ya no están vigentes, como los Programas de Garantía Social (PGS) de la LOGSE y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) de la Ley Orgánica de Educación (LOE). La matrícula máxima en estos programas de orientación profesional se alcanzó en el curso 2011-2012, con 84.217 alumnos matriculados en un PCPI y una tasa bruta de escolarización del 11,5%.

La llegada de la FPB supuso una caída inicial en la participación (62.124 estudiantes en el curso 2015-2016), con una recuperación posterior tras su plena implantación. En el curso 2023-2024, la matrícula fue de 81.274 alumnos y la tasa bruta de escolarización, el 9,5%. En cuanto a la tasa neta de matriculación en FPB (porcentaje de la población de 16 y 17 años matriculada en FPB), se situó en el 6,1% en el curso 2023-2024, dando continuidad a una tendencia bajista desde el 6,9% del curso 2016-2017.

4. Con la LOMLOE, la denominación de los programas de Formación Profesional Básica pasa a ser Ciclos Formativos de Grado Básico (CFGB). Dado que la nueva ley aún no había sido aplicada en el curso que se muestra, se mantiene la denominación anterior a lo largo del presente trabajo.

**GRÁFICO 21. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN PROGRAMAS DE ORIENTACIÓN PROFESIONAL (PROGRAMAS DE GARANTÍA SOCIAL, PROGRAMAS DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL, FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA). CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.**



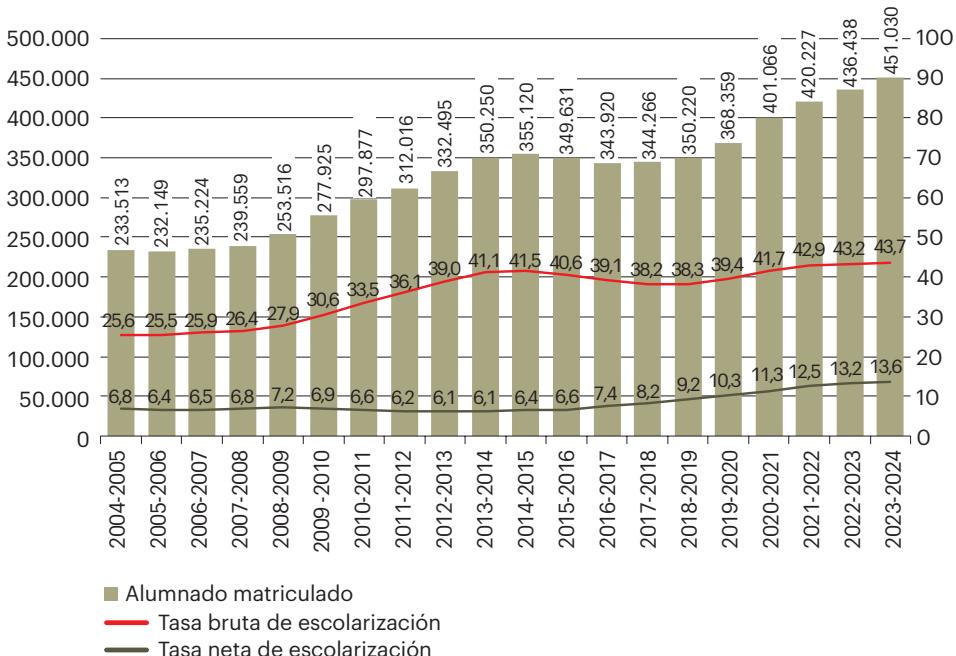
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado y Cifras de población*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes e Instituto Nacional de Estadística.

Nota: las tasas brutas y netas se calculan tomando como referencia la población de 16 y 17 años. No se dispone de información sobre la implementación de la FPB en Cataluña, por lo que las tasas de escolarización en FPB se han calculado sobre el total de jóvenes de 16 y 17 años excluyendo Cataluña.

En los CFGM, la matrícula aumentó notablemente desde el curso 2007-2008 hasta el curso 2014-2015, alcanzando la cifra de 355.120 alumnos (gráfico 22). Ese fuerte incremento llevó la tasa bruta de escolarización hasta el 41,5%. En los cursos siguientes, la matrícula se redujo ligeramente, pero desde el curso 2018-2019 ha repuntado con fuerza para llegar a los 451.030 alumnos en el curso 2023-2024, máximo de la serie histórica.

El gran crecimiento de la matrícula en los CFGM entre los cursos 2007-2008 y 2014-2015 no se vio reflejado en la tasa neta de escolarización, pues muchos de los nuevos alumnos habían dejado el sistema educativo años atrás y, por tanto, pertenecían a tramos de edad superiores. La tasa neta rondó en ese periodo el 7%. No obstante, a partir del curso 2015-2016, la tasa ha crecido cerca de un punto por año, alcanzando el 13,6% en el curso 2023-2024.

**GRÁFICO 22. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS Y LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN LOS CFGM. CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.**



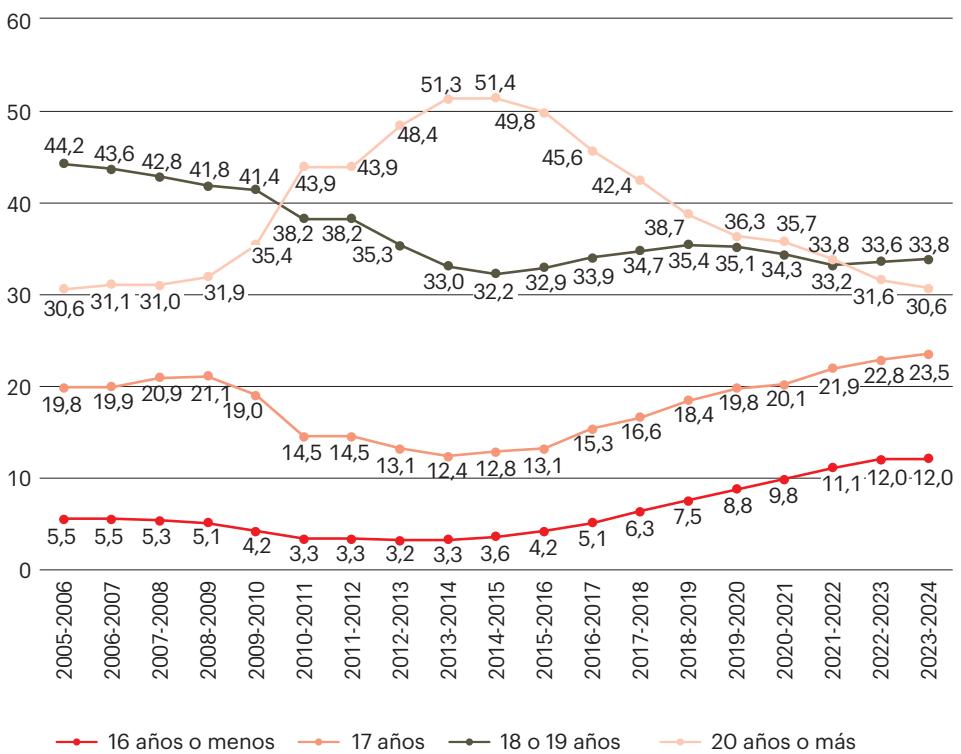
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series y Cifras de población*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente.

Nota: la edad teórica de matriculación en los CFGM empleada para la construcción de las tasas netas y brutas de escolarización son los 16 y 17 años. Las cifras incluyen al alumnado de las modalidades presencial y a distancia. Como la fuente no desagrega el alumnado no presencial menor de 18 años, el alumnado de 16 y 17 años matriculado en los CFGM a distancia se calcula como las dos terceras partes de esa cantidad.

Para una mejor comprensión de los cambios en la matrícula en los CFGM, el gráfico 23 muestra la evolución de su distribución por edades. Desde el curso 2008-2009 la cifra de matriculados de 20 años o más creció enormemente, pasando del 31,9% del total de la modalidad presencial al 51,3% en el curso 2013-2014. Desde entonces, ese porcentaje ha ido cayendo hasta llegar al 30,6% en el curso 2023-2024.

A su vez, han crecido notablemente los porcentajes de matriculados de 16 años o menos (desde el 3,3% en el curso 2013-2014 al 12% en el 2023-2024) y de 17 años (desde el 12,4% al 23,5%). De esta forma, más de un tercio del alumnado de los CFGM tiene en la actualidad la edad teórica de matriculación en estos estudios (35,5%), proporción superior a la observada en el curso 2005-2006 (25,3%) y muy por encima de la del curso 2013-2014 (15,7%).

**GRÁFICO 23. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN POR EDAD DEL ALUMNADO MATRICULADO EN LOS CFGM EN MODALIDAD PRESENCIAL (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2023-2024.**



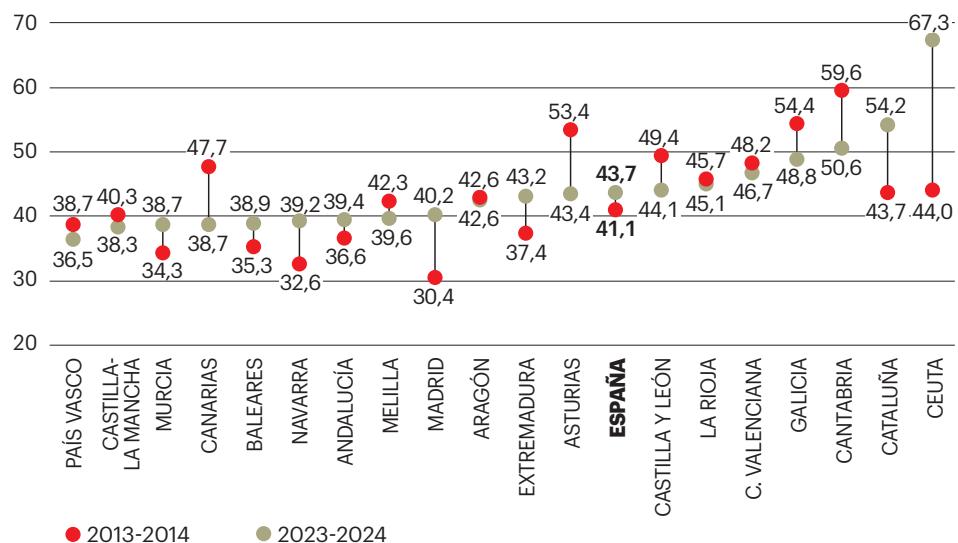
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: dada la mayor disparidad en la distribución por edad del alumnado matriculado a distancia, solo se muestra el alumnado de la modalidad presencial. Además, las cifras oficiales solo distinguen las edades teóricas de matriculación (16 y 17 años) para la modalidad presencial.

Finalmente, el gráfico 24 muestra las tasas brutas de escolarización en los CFGM por comunidades o ciudades autónomas. En el curso 2023-2024, las tasas más altas se dieron en Ceuta (67,3%), Cataluña (54,2%) y Cantabria (50,6%). Las más bajas correspondieron al País Vasco (36,5%), Castilla-La Mancha (38,3%) y Murcia (38,7%).

Comparando con el curso 2013-2024, los mayores crecimientos se han dado en Ceuta (incremento de 23,3 puntos), Cataluña (10,5 puntos) y Madrid (9,8 puntos).

**GRÁFICO 24. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN LOS CFGM, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSOS 2013-2014 Y 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*, Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, y de *Estadísticas de población*, Instituto Nacional de Estadística.

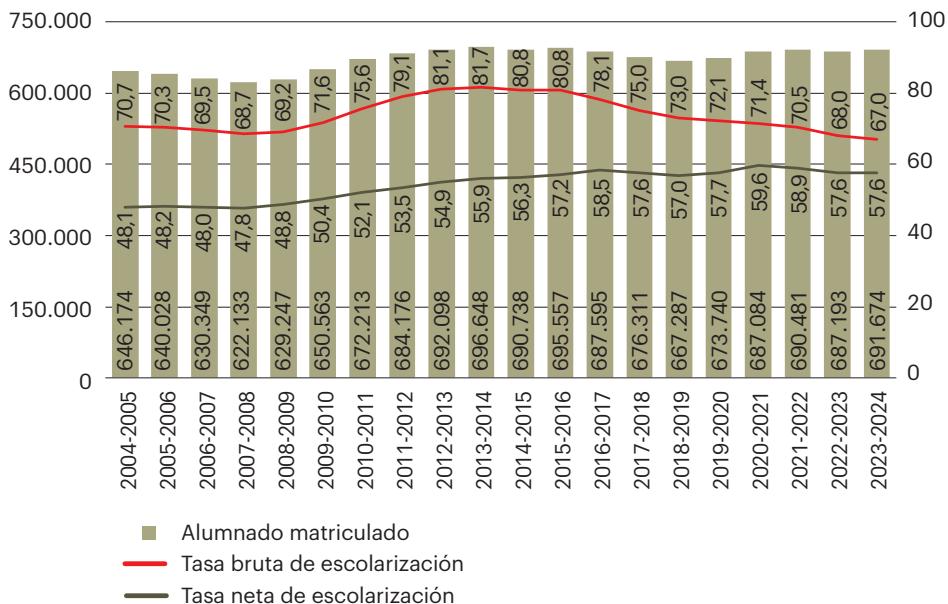
Nota: se incluye el alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

### Bachillerato

La evolución de la matrícula en Bachillerato muestra una tendencia decreciente hasta el curso 2007-2008, cuando se alcanzó un mínimo de 622.133 alumnos (gráfico 25). La matriculación aumentó progresivamente en los cursos siguientes, haciendo que la tasa bruta de escolarización en Bachillerato alcanzase su máximo en el curso 2013-2014 (81,7%). En los últimos tres cursos, la matrícula se ha mantenido estable, alcanzando los 691.674 alumnos en el curso 2023-2024. No obstante, la tasa bruta de matriculación ha caído ininterrumpidamente desde el curso 2015-2016 como resultado del aumento de la población de 16 y 17 años, pasando de 80,8% al 67% en el último curso.

En cuanto a la tasa neta de escolarización en Bachillerato, en el curso 2007-2008 se inició un crecimiento que se prolongó hasta el curso 2016-2017, elevándose desde el 47,8% hasta el 58,5%. En los dos cursos siguientes la tasa se redujo mínimamente y repuntó en los cursos 2019-2020 y 2020-2021, afectados por la pandemia de la COVID-19. Desde entonces, la tasa ha decrecido ligeramente hasta situarse en el 57,6% en el curso 2023-2024.

**GRÁFICO 25. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN BACHILLERATO. CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series y Cifras de población*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente.

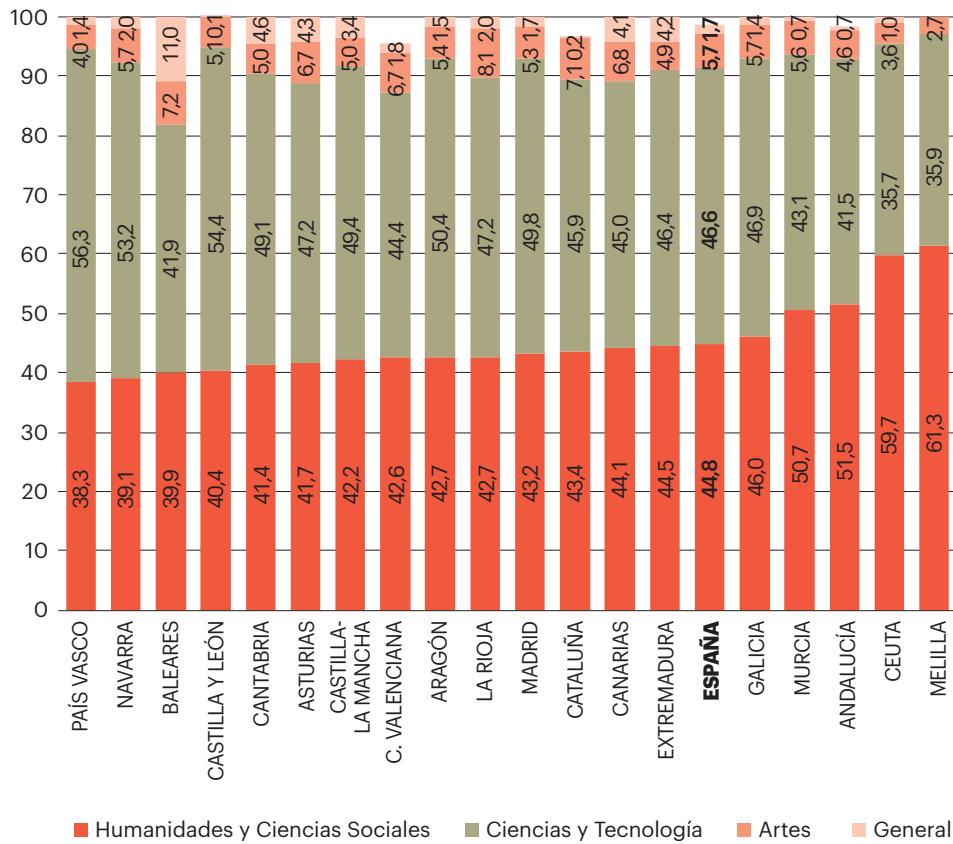
Nota: la edad teórica de matriculación en Bachillerato empleada para la construcción de las tasas netas y brutas de escolarización son los 16 y 17 años. Las cifras incluyen al alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

Los estudiantes de Bachillerato cursan sus estudios en una modalidad específica. Junto a las tres tradicionales (Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología, y Artes), la LOMLOE introdujo una nueva modalidad General, con una orientación menos definida que las demás. Comenzó a implantarse en 1º de Bachillerato en el curso 2022-2023, completándose su aplicación en 2º de Bachillerato el curso siguiente.

En el curso 2023-2024, el 46,6% del alumnado de Bachillerato estaba matriculado en la modalidad de Ciencias y Tecnología, el 44,8% en Humanidades y Ciencias Sociales, el 5,7% en Artes y el 1,7% en la modalidad General (gráfico 26).

Las cifras varían notablemente de unas comunidades o ciudades autónomas a otras. El peso de la matrícula en Humanidades y Ciencias Sociales es máximo en Melilla (61,3%) y Ceuta (59,7%), en las que la participación en Ciencias y Tecnología representa la mínima del conjunto. A su vez, la matrícula en Ciencias y Tecnología alcanza su máximo en el País Vasco (56,3%) y Castilla y León (54,4%). El mayor peso de Artes se da en La Rioja (8,1%), y el máximo de la modalidad General se da en Baleares (11%).

**GRÁFICO 26. DISTRIBUCIÓN POR MODALIDAD DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO, POR CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumno matriculado*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: un pequeño porcentaje del alumnado de Bachillerato en algunas comunidades aparece como "no distribuido por modalidad" en la fuente original. Se incluye el alumnado matriculado a distancia y presencial.

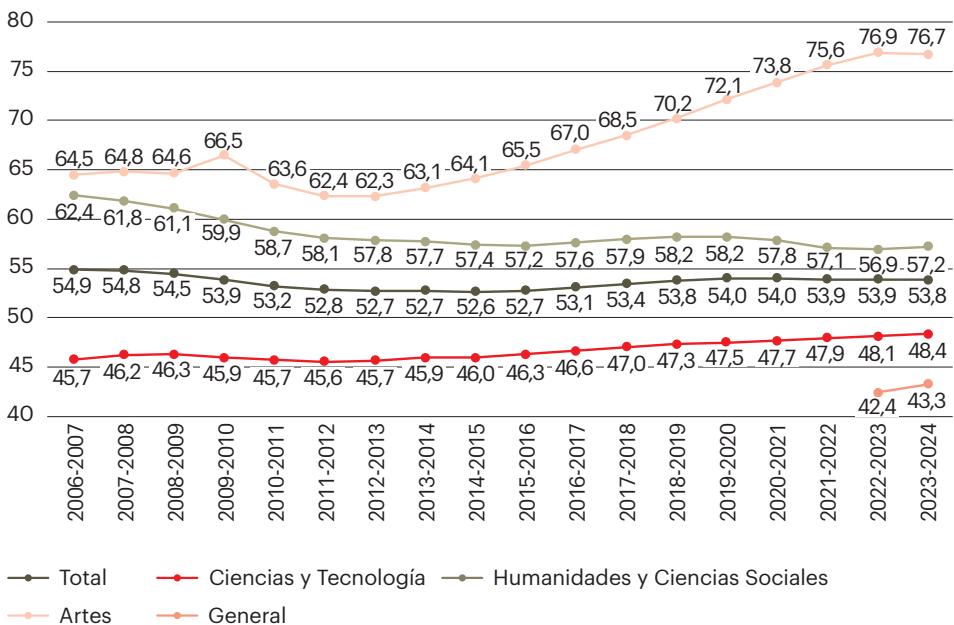
En el curso 2023-2024, las mujeres representaron el 53,8% de la matrícula en Bachillerato, porcentaje que ha permanecido relativamente estable a lo largo de la serie histórica (gráfico 27). Ese porcentaje varía notablemente en función de la modalidad. En la de Artes, es del 76,7%. El porcentaje correspondiente aumentó unos dos puntos por curso desde el curso 2012-2013 hasta el curso 2023-2024, en el que ha retrocedido dos décimas.

El porcentaje de mujeres es del 48,4% en Ciencias y Tecnología en el curso 2023-2024, resultado del lento crecimiento observado en la última década. La cifra es 2,7 puntos superior al porcentaje del curso 2006-2007 (45,7%).

En Humanidades y Ciencias Sociales, el porcentaje de mujeres ha permanecido relativamente estable a lo largo de los últimos 18 años, pasando del 62,4% del curso 2006-2007 al 57,2% del curso 2023-2024.

Finalmente, el porcentaje de mujeres más bajo se observa en la nueva modalidad General, con un 42,4% en el curso 2022-2023 y un 43,3% en el curso 2023-2024.

**GRÁFICO 27. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE QUE REPRESENTAN LAS ALUMNAS EN CADA MODALIDAD DEL BACHILLERATO PRESENCIAL. CURSOS 2006-2007 A 2023-2024.**

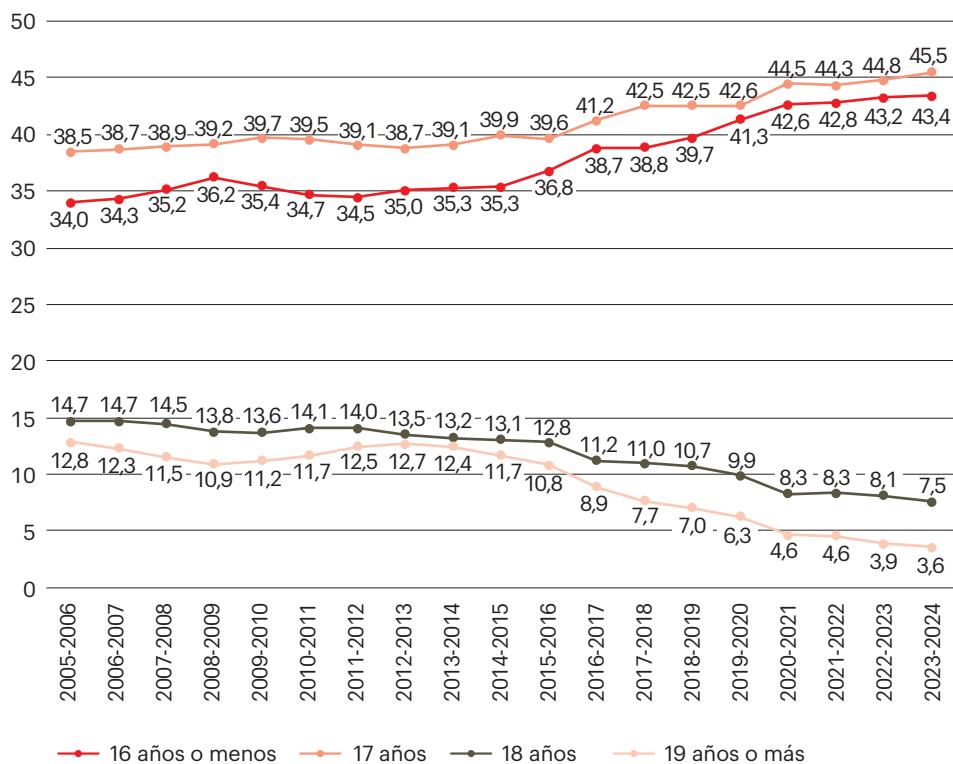


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: solo se considera el alumnado presencial, ya que la información sobre la modalidad del alumnado de Bachillerato a distancia solo está disponible desde el curso 2018-2019. No se muestra un pequeño grupo de alumnos no distribuido por modalidad.

El gráfico 28 muestra la evolución de la distribución por edad del alumnado matriculado en Bachillerato presencial. En el curso 2023-2024, un 43,4% tenía 16 años y el 45,5%, 17. Ambos porcentajes han crecido de manera ininterrumpida desde el curso 2015-2016 como reflejo de la progresiva mejoría en las tasas de idoneidad en etapas educativas anteriores. Como resultado, en el curso 2023-2024 el 88,9% tiene la edad teórica de matriculación en esta enseñanza, cifra que en el curso 2005-2006 solo alcanzaba el 72,5%. En correspondencia con lo anterior, el porcentaje de alumnos de 18 años se ha reducido hasta el 7,5% en el curso 2023-2024, y los alumnos de 19 años o más solo representan el 3,6% del total.

**GRÁFICO 28. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN POR EDAD DEL ALUMNADO MATRICULADO EN BACHILLERATO PRESENCIAL (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2023-2024.**



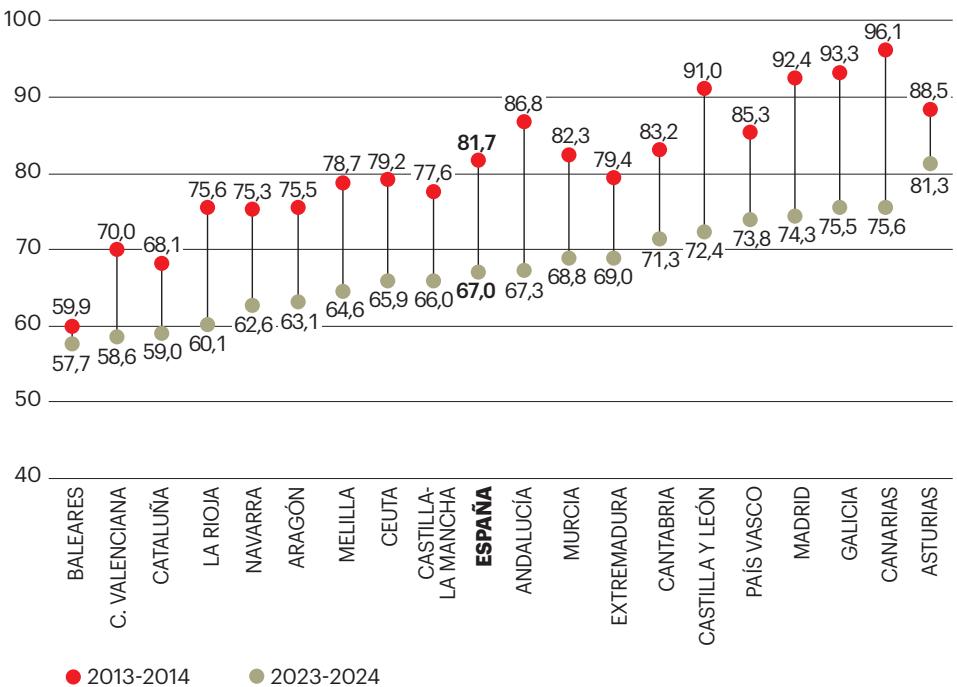
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: dada la mayor disparidad en la distribución por edad del alumnado matriculado a distancia, solo se muestra el alumnado de la modalidad presencial. Además, las cifras oficiales solo distinguen las edades teóricas de matriculación (16 y 17 años) para la modalidad presencial.

Finalmente, la tasa bruta de matriculación en Bachillerato diverge notablemente entre unas y otras comunidades o ciudades autónomas (gráfico 29). La más elevada del curso 2023-2024 se observa en Asturias, con un 81,3%, seguida de Canarias (75,6%) y Galicia (75,5%). Las tasas más bajas se observan en Baleares (57,7%), la Comunidad Valenciana (58,6%) y Cataluña (59%).

En cuanto a la variación en los últimos diez años, la tasa bruta de matriculación en Bachillerato se ha reducido a escala nacional, pasando del 81,7% en el curso 2013-2014 al 67% del curso 2023-2024. Esa reducción se da en todos los territorios, con tasas muy parecidas en ambos cursos.

**GRÁFICO 29. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN BACHILLERATO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSOS 2013-2014 Y 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y *Estadísticas de población*. Instituto Nacional de Estadística.

Nota: se incluye el alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

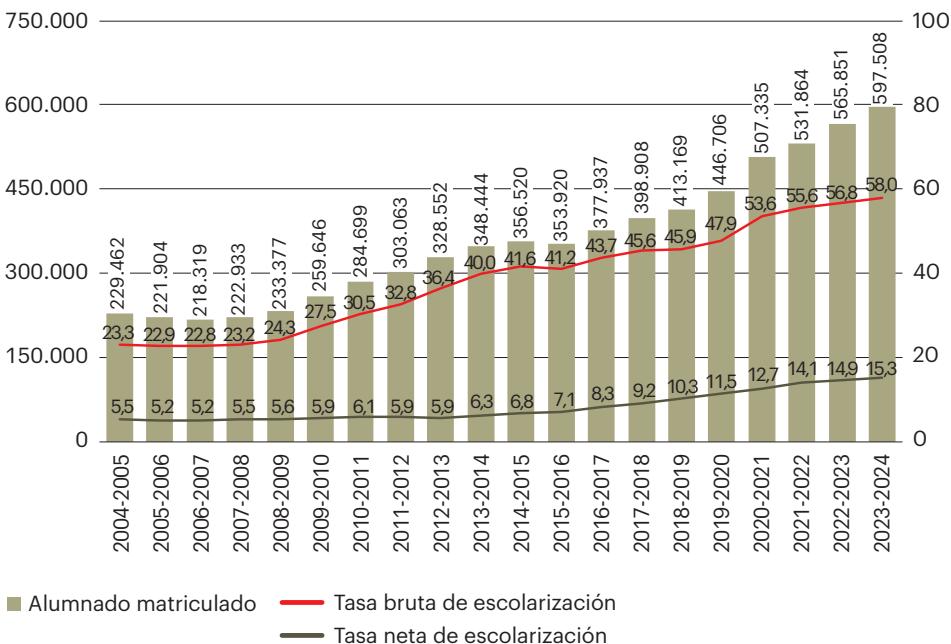
## Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)

### Ciclos Formativos de Grado Superior

La matriculación en los CFGS ha aumentado notablemente desde el curso 2007-2008, pasando de 222.933 a 597.508 alumnos en el curso 2023-2024 (gráfico 30). Ese desarrollo se ha dividido en dos etapas de crecimiento más intenso, una primera hasta el curso 2014-2015 y otra a partir del curso 2018-2019. En el curso 2020-2021 se produjo un fuerte incremento de la matriculación probablemente asociada a la pandemia de la COVID-19 (incremento de 60.629 alumnos). Lejos de corregirse a la baja ese aumento en los tres cursos siguientes, se han producido nuevos incrementos, de unos 30.000 alumnos por año.

La tasa bruta de matriculación en los CFGS ha seguido una pauta muy similar a la observada para las cifras de matriculación, con un fuerte crecimiento desde el curso 2007-2008 que impulsó la tasa desde el 23,2% al 58% del curso 2023-2024. En cambio, la primera etapa de crecimiento de la matrícula (entre los cursos 2007-2008 y 2014-2015) apenas afectó a la tasa neta, que se mantuvo estable en torno al 6% y solo aumentó a partir del curso 2013-2014. Desde entonces ha crecido más de un punto porcentual al año para pasar del 6,3% al 15,3% registrado en el curso 2023-2024.

**GRÁFICO 30. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN LOS CFGS. CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de alumnos. Principales series y Cifras de población*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente.

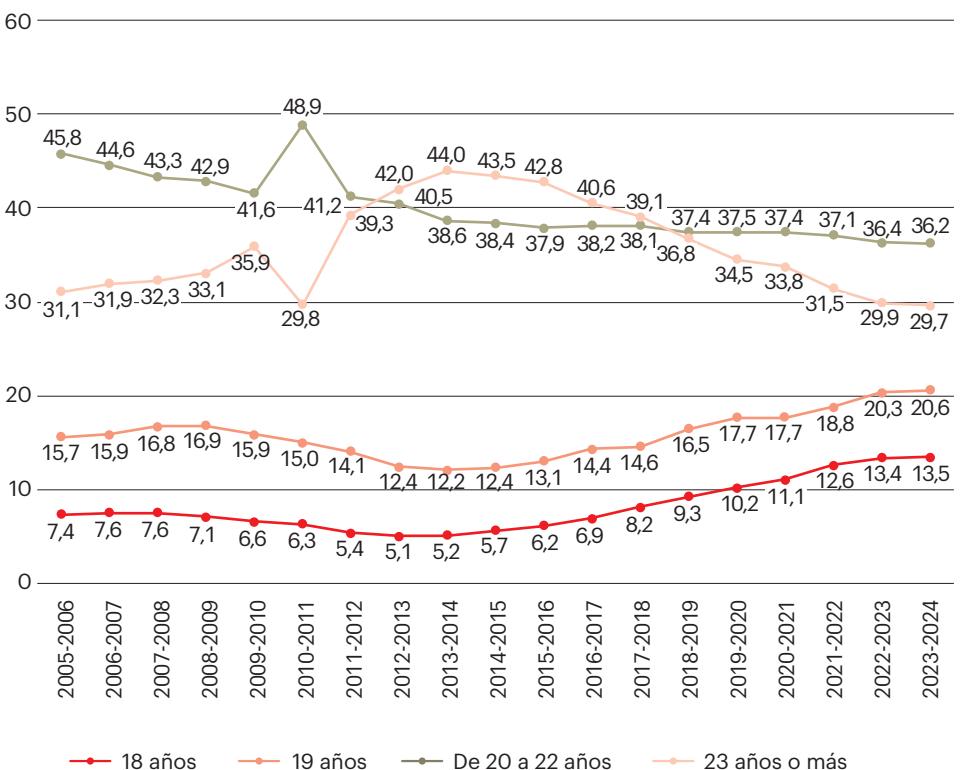
Nota: la edad teórica de matriculación en los CFGS empleada para la construcción de las tasas netas y brutas de escolarización son los 18 y 19 años. Las cifras incluyen al alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

En el curso 2023-2024, el 34,1% de los alumnos de los CFGS tienen 18 (13,5%) o 19 años (20,6%), cifra que se ha duplicado desde el curso 2013-2014, cuando se situó en el 17,4% (gráfico 31). En cambio, el alumnado de los CFGS con 23 o más años se ha reducido desde el 44% al 29,7%.

Esos porcentajes se vieron notablemente afectados por la crisis económica. Desde el curso 2008-2009 creció mucho el peso de los mayores de 23 años, jóvenes o no tan jóvenes que retornaron a la enseñanza formal en un contexto de crisis económica (del 31,1% del curso 2005-2006 al 44% del curso 2013-2014). A partir del curso 2014-2015, su peso comenzó a caer en favor del alumnado de 18 y 19 años.

En los últimos cuatro cursos el mayor peso corresponde al tramo de edades de 20 a 22 años, que hoy representa el 36,2%. No obstante, la cifra ha experimentado ligeras caídas en los últimos cuatro años.

**GRÁFICO 31. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN POR EDAD DEL ALUMNADO MATRICULADO EN LOS CFGS EN MODALIDAD PRESENCIAL (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2023-2024.**

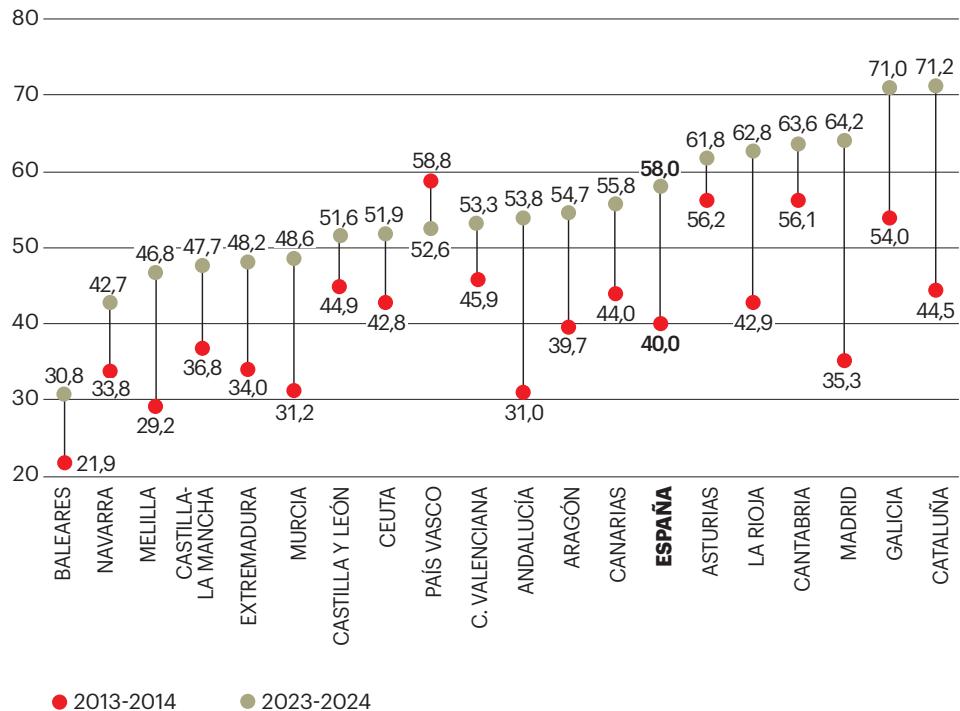


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: dada la mayor disparidad en la distribución por edad del alumnado matriculado a distancia, solo se muestra el alumnado de la modalidad presencial. El dato anómalo del curso 2010-2011 se debe a un repunte de alumnos de 20 años y un desplome del número de alumnos de 23 o más años, probablemente debido a un error de codificación.

En el curso 2023-2024, la tasa bruta de escolarización en los CFGS a escala nacional fue del 58% (gráfico 32). Esa cifra oscila entre los máximos observados en Cataluña (71,2%) y Galicia (71%), y el mínimo de Baleares (30,8%). En comparación con el curso 2013-2014, los mayores aumentos se han dado en Madrid (28,9 puntos) y Cataluña (26,7), mientras que en el País Vasco ha decrecido (caída de 6,2 puntos).

**GRÁFICO 32. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN LOS CFGS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSOS 2013-2014 Y 2023-2024.**

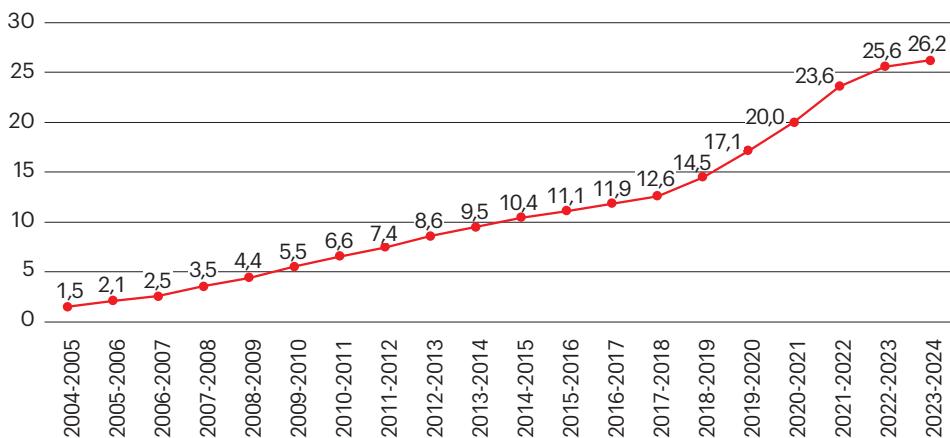


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: se incluye al alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

Finalmente, la matriculación en la modalidad a distancia en los CFGS ha crecido notablemente a lo largo de los últimos veinte años (gráfico 33). Si en el curso 2004-2005 el alumnado a distancia representaba el 1,5% del total, en el curso 2023-2024 ese porcentaje se eleva al 26,2%.

**GRÁFICO 33. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS EN MODALIDAD A DISTANCIA EN LOS CFGS. CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

### **Formación Profesional Dual**

La Formación Profesional Dual (FPD), implantada oficialmente en España en 2012, desarrolla acciones e iniciativas formativas que tienen por objeto la cualificación profesional combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación.

En el curso 2023-2024, 59.608 alumnos estaban matriculados en Formación Profesional Dual (tabla 1), 6.223 más que el curso anterior (incremento del 11,6%). Pese a ello, representa una fracción muy pequeña (5,3%) de la matrícula total en Formación Profesional presencial (1.070.204 alumnos).

En el caso de la FPB, el porcentaje cae al 1,4% a escala nacional. La modalidad dual en FPB solo se imparte en Andalucía, Canarias, Castilla-La Mancha, Ceuta, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Murcia y País Vasco. En La Rioja, representa el 5,6% del total.

En los CFGM y los CFGS, la formación dual representa un 4,5% y un 6,4% de la matrícula. Ambos porcentajes son inferiores a los del curso 2022-2023: 4,8% y 8,1%, respectivamente. En Navarra, los porcentajes se elevan al 19,9% y al 24,8%, respectivamente.

**TABLA 1. PORCENTAJE Y NÚMERO DE ALUMNOS MATRICULADOS EN LA MODALIDAD DUAL EN LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, DE GRADO MEDIO Y DE GRADO SUPERIOR, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSO 2023-2024.**

	ALUMNADO MATRICULADO EN FP			PORCENTAJE DE MATRICULADOS EN MODALIDAD DUAL			
	TRADICIONAL	DUAL	TOTAL	TOTAL	FPB	CFGM	CFGS
<b>ESPAÑA</b>	1.070.204	59.608	1.129.812	5,3	1,4	4,5	6,4
ANDALUCÍA	182.796	15.766	198.562	7,9	5,4	7,9	8,3
ARAGÓN	29.069	425	29.494	1,4	0,0	0,6	2,3
ASTURIAS	18.417	50	18.467	0,3	0,0	0,1	0,4
BALEARES	19.435	470	19.905	2,4	0,0	2,3	3,1
CANARIAS	44.336	3.536	47.872	7,4	0,7	6,5	8,8
CANTABRIA	14.196	81	14.277	0,6	0,0	0,2	0,9
CASTILLA Y LEÓN	45.327	470	45.797	1,0	0,0	0,6	1,6
CASTILLA-LA MANCHA	43.882	742	44.624	1,7	0,8	1,7	1,9
CATALUÑA	206.670	16.013	222.683	7,2	0,0	4,9	9,0
C. VALENCIANA	124.886	1.968	126.854	1,6	0,4	1,5	1,8
EXTREMADURA	19.673	2.182	21.855	10,0	1,3	10,0	11,9
GALICIA	58.192	3.247	61.439	5,3	1,6	5,1	5,9
MADRID	158.845	8.840	167.685	5,3	0,0	4,9	6,2
MURCIA	37.026	514	37.540	1,4	0,1	1,1	1,9
NAVARRA	10.824	2.765	13.589	20,3	0,0	19,9	24,8
PAÍS VASCO	42.698	2.020	44.718	4,5	0,1	2,0	7,1
LA RIOJA	8.182	402	8.584	4,7	5,6	2,4	6,0
CEUTA	3.220	87	3.307	2,6	3,2	1,6	3,7
MELILLA	2.530	30	2.560	0,0	0,0	0,0	0,0

Fuente: elaboración propia a partir de Estadística de las enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: en los CFGM y en los CFGS no se incluye al alumnado matriculado a distancia.

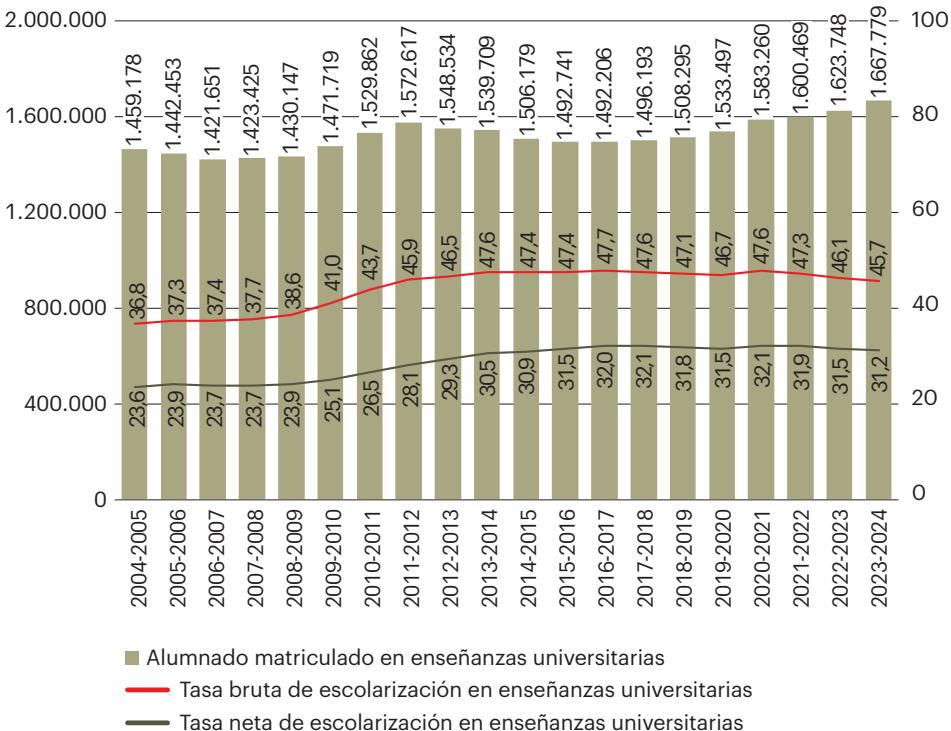
## Educación universitaria

La matrícula en enseñanzas universitarias de grado o máster se ha mantenido más o menos estable alrededor del millón y medio de alumnos en las dos últimas décadas, aunque en los últimos cuatro cursos se han producido aumentos notables. En el curso 2023-2024, la matrícula universitaria se situó en 1.667.779 alumnos, 44.031 estudiantes más que el curso anterior (gráfico 34).

La tasa bruta de escolarización permaneció relativamente estable, alrededor del 37%, hasta el curso 2008-2009, momento en el que experimentó un fuerte crecimiento impulsada por el aumento de la matrícula universitaria y la caída de las cohortes de 18 a 24 años entre 2008 y 2012. Desde entonces, la cifra ha permanecido estable, situándose en el curso 2023-2024 en el 45,7%.

En cuanto a la tasa neta de escolarización en estudios universitarios, la tendencia es muy similar. Se mantuvo constante hasta el curso 2008-2009 (23,9%), creció hasta el curso 2016-2017 (32%) y ha permanecido estable desde entonces. En el curso 2023-2024, la tasa neta se situó en el 31,2%.

**GRÁFICO 34. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS (GRADO Y MÁSTER). CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de alumnos. Principales series y Cifras de población*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente.

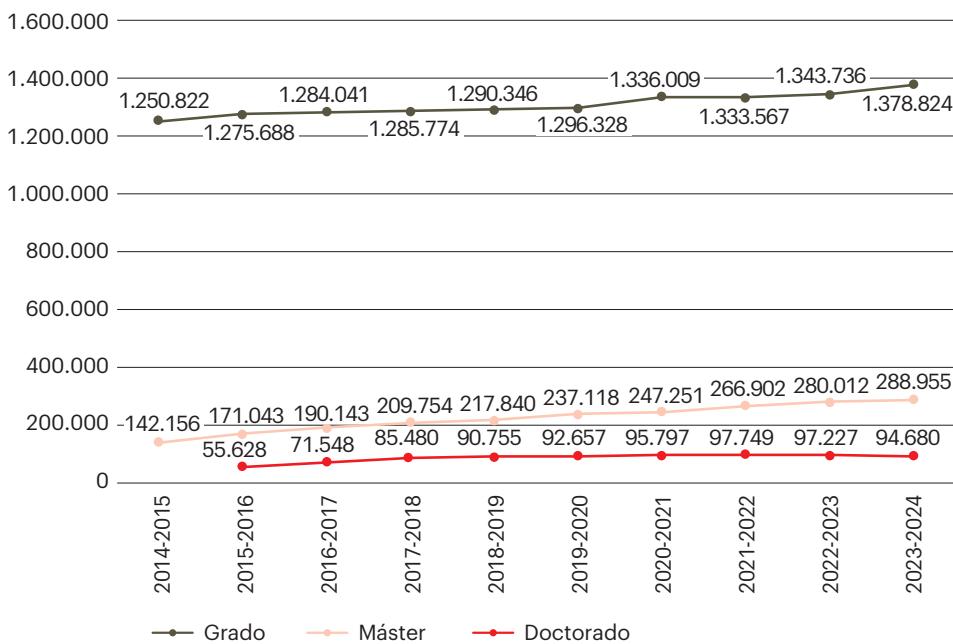
Nota: las edades teóricas de matriculación empleadas para la construcción de las tasas neta y bruta de escolarización son las del tramo de 18 a 24 años. Las cifras incluyen al alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

El gráfico 35 muestra la evolución de la matrícula en estudios de grado, máster y doctorado tras la plena implantación del Plan Bolonia en el curso 2014-2015. La mayor parte corresponde a los estudios de grado, con 1.378.824 estudiantes en el curso 2023-2024, lo que supone un incremento de 35.088 estudiantes en un curso. Desde el curso 2014-2015, la cifra de estudiantes de grado se ha incrementado en 128.002 (aumento del 10,2%).

La matrícula en estudios de máster ha crecido paulatinamente entre los cursos 2014-2015 y 2023-2024, desde los 142.156 a los 288.955 alumnos, lo que representa un aumento del 103,3%.

Finalmente, el número de doctorandos permanece estable por encima de los 90.000 tras experimentar un fuerte crecimiento entre los cursos 2015-2016 y 2018-2019. En el curso 2023-2024, 94.680 estudiantes estaban matriculados en un programa de doctorado.

**GRÁFICO 35. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, POR NIVEL DE ENSEÑANZA. CURSOS 2014-2015 A 2023-2024.**

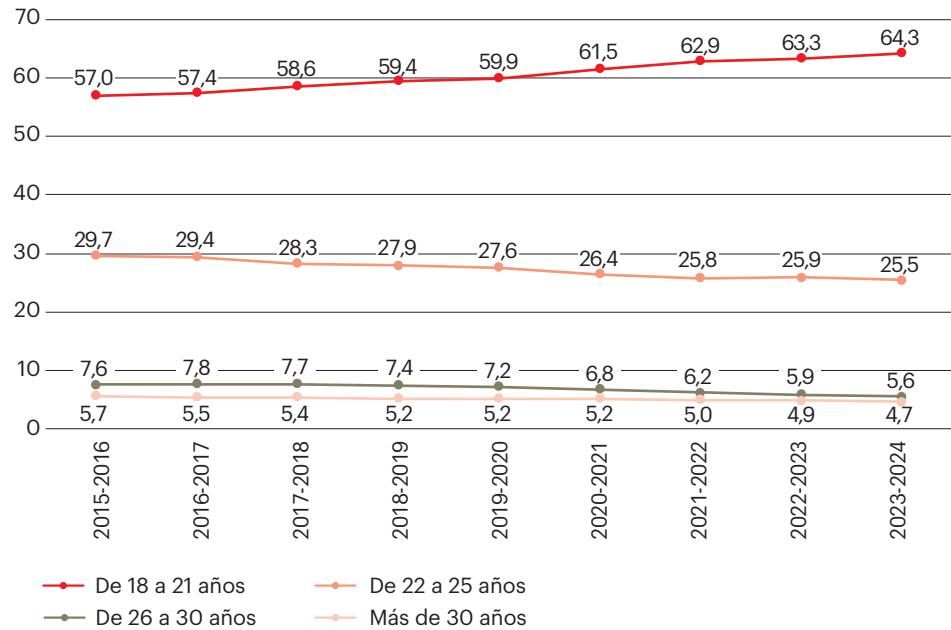


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de estudiantes universitarios. Series de estudiantes*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: la serie se inicia en el curso 2014-2015 al considerar este el momento de plena implantación del Plan Bolonia. No se muestra un reducido número de casos que aún estaban matriculados en titulaciones anteriores al Plan Bolonia en los primeros cursos de la serie. Las cifras incluyen al alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

La mayor parte (un 64,3%) del alumnado matriculado en un grado universitario en España en el curso 2023-2024 tenía entre 18 y 21 años (gráfico 36), cifra que ha aumentado progresivamente desde el 57% del curso 2015-2016. El 25,5% del alumnado tenía entre 22 y 25 años, mientras que solo 1 de cada 10 tenía más edad: el 5,6% tenía entre 26 y 30 años y el 4,7%, más de 30.

**GRÁFICO 36. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN POR EDAD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO MATRICULADO EN ESTUDIOS DE GRADO EN MODALIDAD PRESENCIAL. CURSOS 2015-2016 A 2023-2024.**



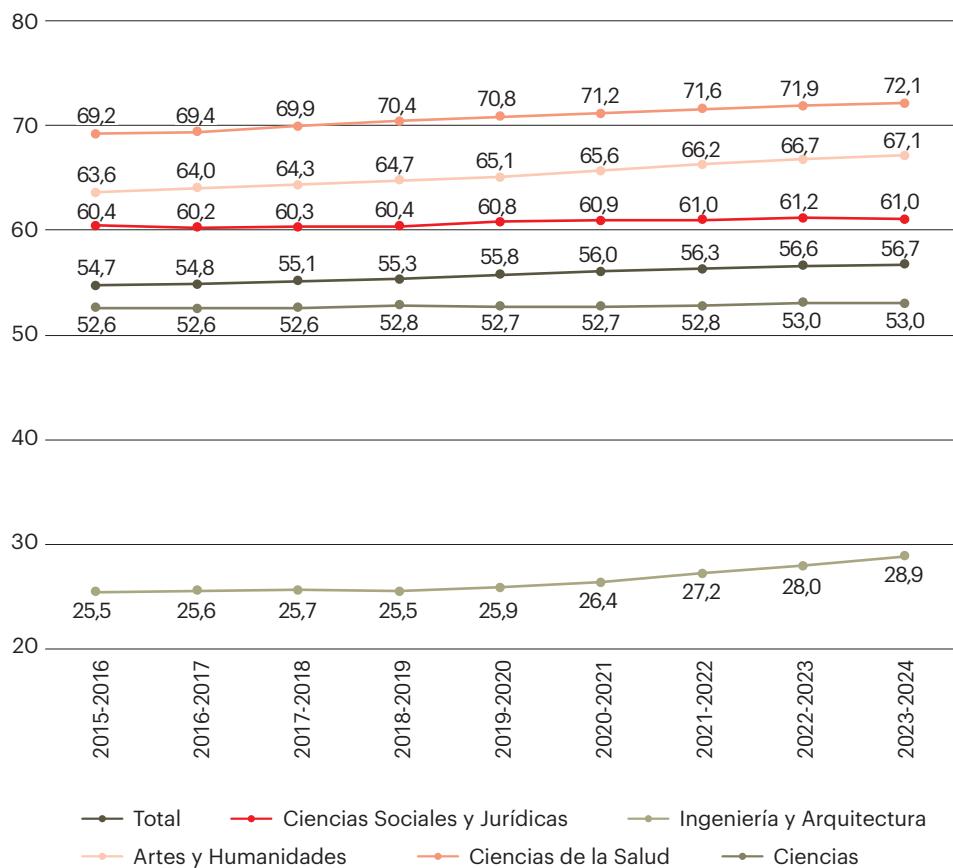
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de estudiantes. Series de matriculados y egresados*. Ministerio de Universidades.

Nota: dada la mayor disparidad en la distribución por edad del alumnado matriculado a distancia, solo se muestra el alumnado de la modalidad presencial.

El 56,7% del alumnado matriculado en estudios de grado en España en el curso 2023-2024 eran mujeres (gráfico 37). La sobrerepresentación femenina ha crecido ligeramente (incremento de 2 puntos) desde el curso 2015-2016, cuando el 54,7% eran mujeres.

El desequilibrio por sexo depende en buena medida de la rama de enseñanza. En Ciencias de la Salud, las mujeres representan el 72,1%, mientras que en Ingeniería y Arquitectura solo llegan al 28,9%, aunque este porcentaje ha crecido 3,4 puntos desde el curso 2018-2019.

**GRÁFICO 37. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE QUE REPRESENTAN LAS MUJERES EN ESTUDIOS DE GRADO EN MODALIDAD PRESENCIAL, POR RAMA DE ENSEÑANZA. CURSOS 2015-2016 A 2023-2024.**

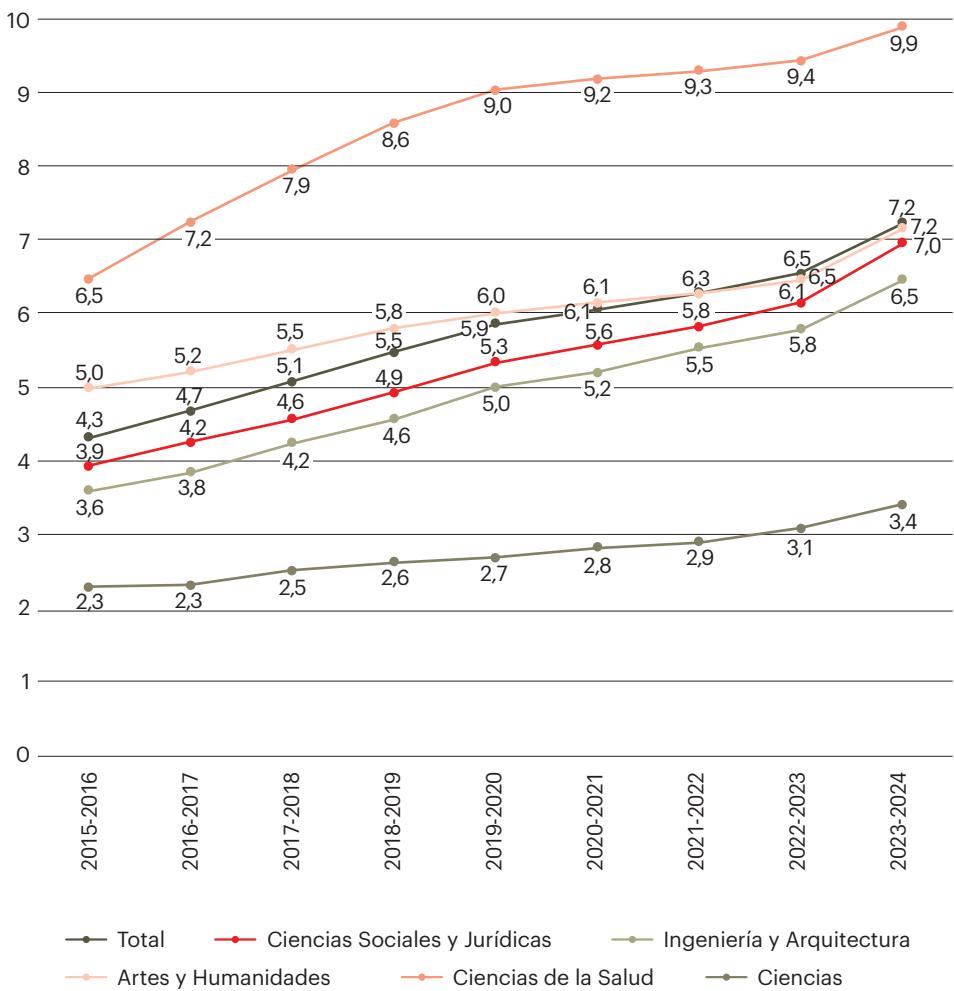


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de estudiantes. Series de matriculados y egresados*. Ministerio de Universidades.

El gráfico 38 muestra que el alumnado nacido fuera de España representa una proporción menor del total matriculado en grado (7,2% en el curso 2023-2024), aunque la cifra ha aumentado a lo largo de los últimos años (4,3% en el curso 2015-2016).

La rama de enseñanza con mayor presencia de alumnado extranjero es Ciencias de la Salud, con un 9,9% en el curso 2023-2024. Es la que registra un mayor aumento de la participación de alumnos con nacionalidad distinta a la española en la última década. El porcentaje de extranjeros más bajo se da en Ciencias (3,4% en el curso 2023-2024).

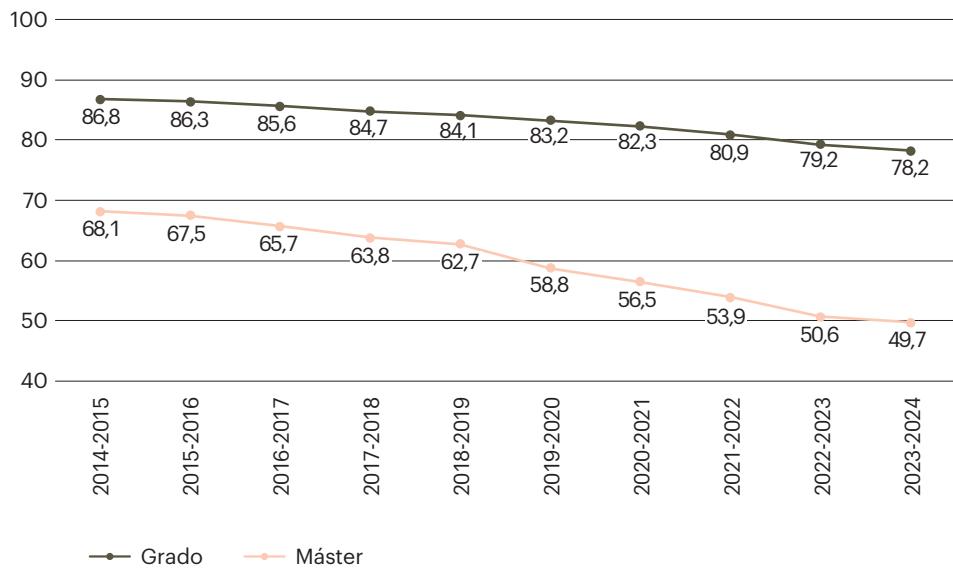
**GRÁFICO 38. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE QUE REPRESENTA EL ALUMNADO EXTRANJERO EN ESTUDIOS DE GRADO EN MODALIDAD PRESENCIAL, POR RAMA DE ENSEÑANZA. CURSOS 2015-2016 A 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de estudiantes. Series de matriculados y egresados*. Ministerio de Universidades.

Finalmente, el gráfico 39 muestra el porcentaje de alumnos de grado y máster matriculados en universidades públicas. Un 78,2% de los alumnos de grado cursan sus estudios en una universidad pública. La cifra ha caído 8,6 puntos en los últimos diez años. En máster, la caída de la matrícula pública es aún más acusada, pasando del 68,1% en el curso 2014-2015 al 49,7% en el curso 2023-2024.

**GRÁFICO 39. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO QUE ESTÁ MATRICULADO EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA, POR NIVEL DE ENSEÑANZA. CURSOS 2014-2015 A 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de estudiantes*. Ministerio de Universidades.

## **COMENTARIOS**

### LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

---

#### **LA EDUCACIÓN EN UNA ESPAÑA QUE ODIA EL MÉRITO<sup>1</sup>**

BENITO ARRUÑADA

Universidad Pompeu Fabra

El sistema educativo español está en crisis. A pesar de numerosas reformas y aumentos de gasto, España sigue muy por detrás de los países líderes en educación. Este retroceso preocupa a la sociedad y abre un debate sobre sus causas. Tradicionalmente vemos la educación como una inversión, lo que nos lleva a culpar del fracaso a los errores cometidos en las políticas educativas. Sin embargo, cabe plantear otra posibilidad: quizás el problema real no resida en esas políticas, sino en las preferencias de los propios ciudadanos.

Bajo esta hipótesis, la educación funcionaría más como un bien de consumo inmediato que como inversión a largo plazo. Estudiantes, familias, profesores y votantes priorizarían entonces su comodidad presente, sacrificando el esfuerzo necesario para aumentar la productividad futura de los jóvenes. Con independencia de su importe, el escaso valor del gasto educativo como inversión sería solo la consecuencia lógica de que, en su mayor parte, es gasto en consumo y no se dirige a aumentar la formación ni el capital humano.

Diversos indicios empíricos, tanto generales como específicamente educativos, apoyan esta hipótesis. Las encuestas sobre valores sociales muestran que en España sigue existiendo, en promedio, una fuerte aversión hacia la competencia y el mérito, mayor que en otros países europeos. Esto encaja con una fiscalidad que desanima el trabajo, el ahorro y la inversión, al gravar más las rentas que el consumo y establecer tipos impositivos y exenciones que penalizan el esfuerzo y frenan la actividad económica. ¿Para qué formarse si la mayoría de la gente cree que los mejor formados no deben ganar mucho más y el incremento retributivo, neto de impuestos es reducido?

Esta interpretación encaja con los cambios observados en el sistema español de enseñanza, cuyo objetivo ya no se centra en mejorar la productividad futura del estudiante, como sucedía en el sistema liberal clásico, orientado a “instruir” más que a “educar”. Aunque a menudo se presentan como meras restricciones, ahora predominan objetivos centrados en la autoestima o la felicidad inmediata del alumno. Para alcanzarlos, se emplean métodos que enfatizan lo lúdico (“aprender disfrutando”), el consumo placentero (“educación para el consumo”) o técnicas como la “gamificación”, que prometen un aprendizaje

basado en el entretenimiento. Además, se recurre a la tecnología para evitar esfuerzos incómodos, como memorizar o repetir tareas hasta dominarlas. El estudiante ha pasado a ser usuario e incluso cliente, y no la mano de obra esencial que debe moldearse a sí mismo.

Estas preferencias impulsan políticas educativas que rebajan y disimulan la caída en la calidad del aprendizaje. Entre ellas destacan las dirigidas a: (1) ampliar y homogeneizar el acceso a la educación, suprimiendo diferencias según la exigencia académica, lo que genera una masificación que, con la excusa de la equidad, sacrifica la calidad y genera injusticia; (2) diluir los contenidos curriculares, justificándolo con argumentos supuestamente modernos (la memoria sería innecesaria, y bastaría con acceder a internet o con usar la inteligencia artificial); (3) facilitar el paso de curso con asignaturas suspendidas; (4) eliminar las evaluaciones externas, como las reválidas, o debilitar el valor informativo de pruebas como la Selectividad; y (5) maquillar los indicadores de rendimiento, midiendo el éxito por la tasa de aprobados, o evaluando la calidad docente según la satisfacción inmediata del alumno.

Muchas de estas políticas quedan reflejadas en este informe, para el que propongo un marco interpretativo abierto, por supuesto, a una discusión tan exigente como fecunda.

#### UN EQUILIBRIO DE NORMAS SOCIALES PERNICIOSAS

Si el declive educativo responde a preferencias sociales con raíces profundas,

debemos replantearnos tanto el contenido como las estrategias de reforma educativa. Si el problema surge de un equilibrio social favorable a la complacencia, no podemos esperar grandes mejoras solo con cambiar de gobernantes, aprobar nuevas leyes o firmar pactos educativos. Las reformas orientadas a elevar la calidad —como las de 2012— fracasaron al chocar con las restricciones políticas impuestas por esas preferencias sociales. No es casualidad que el ministro responsable de esa reforma fuese calificado como “el peor valorado de la democracia”. Entender la educación como consumo deja claro que ninguna reforma legal logrará resultados duraderos por sí sola, sin antes modificar esas preferencias o, al menos, reducir su peso político.

En cualquier caso, ya sea por cómo se articulan las normas sociales o por la ventaja política de unas preferencias sobre otras, en España parecen dominar las que conducen a una baja exigencia académica. Lo sugiere así, en especial, la generalidad del declive educativo, que se manifiesta tanto a lo largo del tiempo como entre distintos tipos de centro y, por tanto, bajo diferentes circunstancias políticas y organizativas.

Por un lado, aunque el principal deterioro de los métodos y estándares educativos se asocia a leyes impulsadas por gobiernos socialistas —en particular, la LOGSE de 1990—, su origen es anterior, remontándose a la Ley General de Educación de 1970, aprobada en el franquismo tardío. Esta ley ya establecía como objetivo “educar”, en lugar de limitarse a instruir, y también buscaba

reducir el fracaso escolar eliminando las reválidas. Por otro lado, los Gobiernos del Partido Popular, tanto a nivel nacional como regional, apenas se esforzaron en frenar esa tendencia. Como resultado, las sucesivas reformas han consolidado un “efecto trinquete”, haciendo irreversible el debilitamiento de la exigencia académica.

Por otro lado, la reducción de la exigencia no solo ha afectado a colegios públicos y concertados —más condicionados por la política educativa—, sino también a los privados. Sería razonable esperar que estos últimos, menos sometidos a decisiones políticas, ajustaran más su conducta a la demanda de las familias. Que la mayoría de ellos también haya adoptado estándares aparentemente menos exigentes sugiere que el problema no radica únicamente en las políticas educativas, sino en las preferencias ciudadanas que moldean la demanda educativa, tanto en el ámbito político como en el escolar.

**CONSECUENCIAS A ESCALA COLECTIVA**  
Con todo las controversias presentes en la opinión pública sugieren que las preferencias ciudadanas son heterogéneas y presentan una notable dispersión. Supongamos, para simplificar, que los españoles nos dividimos por igual entre productivos y complacientes, con visiones opuestas sobre el valor del esfuerzo, la inversión a largo plazo y el consumo inmediato. En esa sociedad hipotética, tanto las normas sociales como las leyes serían resultado de equilibrios complejos, condicionados por factores culturales, históricos y políticos, incluyendo las

asimetrías informativas que dificultan las decisiones colectivas y las inevitables inercias y dependencias históricas (*path dependencies*) inherentes a todo proceso evolutivo.

Desde aproximadamente 2014, se constata un notable aumento de la polarización política, incluyendo una creciente dispersión en las opiniones sobre la meritocracia entre los votantes de izquierdas y derechas<sup>2</sup>. Sin embargo, las opiniones promedio, relativamente aversas a la competencia, permanecen casi constantes. En consecuencia, todavía predominan hoy entre todos los grupos relevantes —en especial padres, profesores y estudiantes— equilibrios complacientes. En ellos, quienes menos valoran el esfuerzo arrastran a los más productivos a rebajar sus estándares o incluso a redefinir sus valores, ya sea para evitar conflictos o reducir su disonancia cognitiva. Es preciso revertir esta dinámica si realmente queremos construir equilibrios productivos, aquellos en los que quienes valoran el esfuerzo eleven las expectativas colectivas e impulsen hacia arriba a quienes priorizan la comodidad.

La polarización supone un desafío, pero también ofrece una oportunidad para ejercer un liderazgo transformador. Para aprovecharla, es esencial actuar simultáneamente en los ámbitos fiscal y educativo. Por un lado, la reforma fiscal debe dejar de penalizar el esfuerzo, el ahorro y la inversión, para empezar a incentivarlos. Por otro, el sistema educativo ha de implantar evaluaciones externas rigurosas, garantizar la libertad de elección de los usuarios y establecer

mecanismos eficaces de rendición de cuentas tanto para profesores como para centros. Solo combinando estas reformas estructurales será posible revertir la dinámica actual y construir un sistema que premie el mérito y la responsabilidad, en vez de acomodarse a preferencias sociales que perpetúan el bajo esfuerzo.

**CONSECUENCIAS A ESCALA INDIVIDUAL**  
Si estas reformas estructurales no llegan, solo queda actuar a escala individual para contrarrestar un entorno adverso. Los jóvenes que aspiran a un futuro mejor —y que difícilmente lo encontrarán en España si persiste nuestro conformismo— deben buscar entornos educativos exigentes, aunque ello implique renunciar a otros aspectos de su formación. Elegir el esfuerzo sobre la comodidad supone un sacrificio, pero funciona como la estrategia de Ulises atado al mástil: ayuda a resistir el canto de las sirenas que amenaza el largo plazo. Incluso aquellos atrapados en entornos académicos poco estimulantes deben buscar estándares más altos y retos adicionales, en lugar de acomodarse al mínimo común denominador.

Los padres conscientes del problema también pueden marcar la diferencia si aprenden a relativizar las calificaciones infladas, orientando así a sus hijos hacia metas exigentes y proponiéndoles desafíos adicionales que los centros no les ofrecen. Del mismo modo, los profesores pueden mantener estándares diferenciados, al menos para las mejores calificaciones, y plantear retos de aprendizaje adicionales. Estas son opciones

viables, aunque al transgredir normas sociales anticompetitivas convenga practicarlas con discreción, a pesar de que, por desgracia, esa misma discreción acabe reforzando dichas normas.

#### CONSECUENCIAS EN CUANTO A LOS INDICADORES EDUCATIVOS

Son pertinentes, por último, dos apreciaciones sobre indicadores. Por un lado, la hipótesis de que la educación española ha dejado de ser un bien de inversión para convertirse en un bien de consumo concuerda con las estimaciones históricas sobre la productividad del trabajo: desde 1990, se ha estancado la productividad medida según ingresos, mientras continúa aumentando la estimada según años de escolarización<sup>3</sup>.

Por otro lado, la viabilidad de la acción política en este terreno depende de la estructura de preferencias de la ciudadanía y del carácter mayoritario o minoritario de las normas sociales imperantes. Un análisis empírico orientado a descubrir dichas preferencias permitiría precisar cuál es su estructura real y si se distorsiona al plasmarse políticamente. En este sentido, las encuestas convencionales deberían ampliarse con preguntas específicas sobre tales preferencias y sobre los canales que las convierten en decisiones sociales —por ejemplo, mecanismos de representación e interacción con los centros educativos—. Asimismo, sería conveniente medir la evolución de la exigencia académica por tipo de centro, distinguiendo especialmente los privados. Idealmente, esto permitiría evaluar —mediante preferencias reveladas y no por meras opiniones— hasta qué punto

existe discrepancia entre las preferencias reales y sus manifestaciones demoscópicas, políticas y académicas.

#### NOTAS

1. Este comentario resume argumentos desarrollados en el capítulo sobre educación de Benito Arruñada (en prensa), *La culpa es nuestra*, La Esfera de los Libros.
2. Véase, por ejemplo, Luis Miller (2023), *Polarizados: La política que nos divide*, Deusto.
3. Leandro Prados de la Escosura (2024), *A millennial view of Spain's development*, Springer.

---

### DATOS MÁS REALISTAS SOBRE EL RETO MIGRATORIO PARA LAS ESCUELAS

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ  
Analistas Socio-Políticos y Universidad Complutense de Madrid

En su día a día, los centros escolares, especialmente los de titularidad pública, han de afrontar un conjunto de problemáticas que suelen hacer más difícil su labor principal, la de enseñar. Entre otras, han de adaptarse a continuos cambios de legislación y reglamentación educativas, con el consiguiente aumento (¿temporal?) de tareas de índole formal, más propias de una administración que de un cuerpo colegial encargado, fundamentalmente, de la transmisión de conocimientos. Esas tareas complican, aún más, la carga burocrática habitual de los centros, de nuevo, especialmente de los públicos, la cual, al decir de muchos profesores, más que tratarse de un medio para cumplir el fin de la enseñanza, se convierte en un fin en sí mismo, en una suerte de requisito sistémico con cuyo cumplimiento las autoridades educativas creen estar

seguras de que las cosas funcionan como han de hacerlo.

A esas cargas se les han sumado otras en las últimas décadas, destacando una que no siempre se explicita en las nuevas leyes o en los currículos. Se trata de que la escuela opere como la primera instancia en el manejo de los problemas psicológicos y sociales del alumnado. Y, por ende, en estos tiempos de cambio social acelerado, que actúe como la primera instancia en el manejo de la creciente complejidad social y cultural de nuestras sociedades. Las autoridades educativas no solo esperan que la escuela se adapte, obediente, eficiente y eficazmente a esa complejidad, sino que también dé respuestas suficientes que van más allá de los componentes tradicionales de la función de la enseñanza. Los centros escolares han de actuar como si fueran un centro de salud, un centro de atención psicológica, una sucursal de las fuerzas del orden, una agencia pública de reducción de la pobreza y las desigualdades, un centro de terapia familiar, o un centro de acogida de refugiados y otros llegados de allende las fronteras. Exagero un poco, pero gran parte de los profesores de centros públicos saben de lo que hablo.

Los centros públicos, además, y de manera decisiva, apenas cuentan con el mínimo de autonomía en el manejo de sus recursos materiales y, sobre todo, humanos que les permita, no ya cumplir con ciertas garantías su función de enseñanza, sino siquiera imaginarse cómo sobrevivir a esos tiempos de cambio y a esas cargas cambiantes sin menoscabo de su función principal.

No pueden contratar a profesores que pudieran estar más cualificados, por ejemplo, para lidiar con un alumnado en un barrio socialmente difícil o que arrastre años de déficit educativo. Han de trabajar con los profesores que les corresponden como resultado de la rueda de los concursos-oposición, concursos de trasladados, listas de interinos, etc. Y tampoco pueden prescindir de los malos profesores o, meramente, de los menos apropiados para el desempeño de la función de la enseñanza en circunstancias específicas.

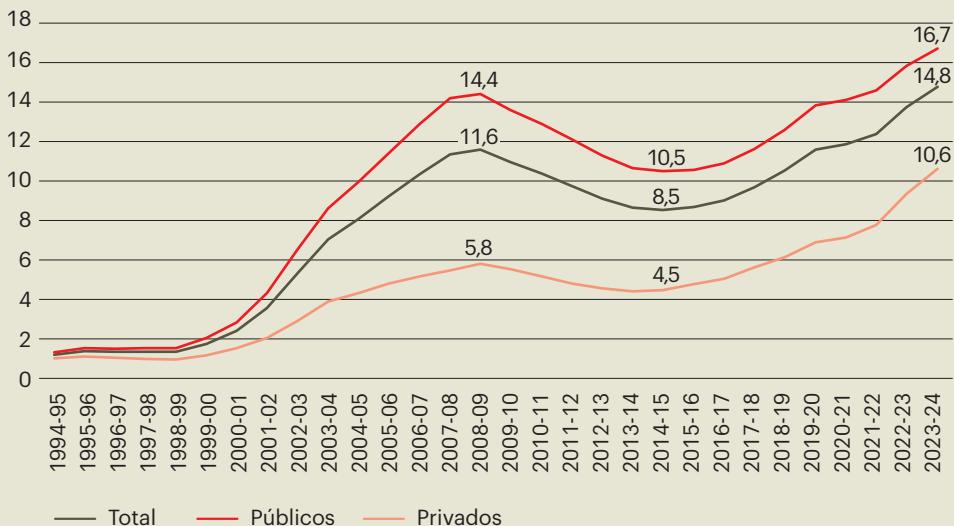
Entre los muchos cambios sociales que afectan a la vida escolar destacan dos. Por una parte, la fragmentación de las unidades familiares resultado de la extensión de los divorcios o de las separaciones de parejas de hecho complica, puede que mucho, el día a día de la relación con los alumnos y sus familias. Se dificulta, así, la coordinación entre la escuela y la familia que, se supone, es relevante para el rendimiento escolar del estudiante y, probablemente, para intentar empezar a afrontar todas esas tareas de índole psicológica o social añadidas. De esto no contamos con estadísticas educativas, aunque los centros sí conocen de primera mano la magnitud de la problemática.

Por otra parte, colegios e institutos acogen hoy día a un alumnado, y a unas familias, muy distintas desde el punto de vista del origen nacional y/o cultural de las que acogían, digamos, hace un cuarto de siglo. Es el resultado de sucesivas olas migratorias que han redundado en que, como poco, cerca del 20% de la población residente en España tenga un

origen extranjero. Qué novedad, dirá el lector. No, no es ninguna novedad, pero tampoco es que seamos tan conscientes de la magnitud de esta problemática. Como sí lo son, de nuevo, los centros, especialmente los públicos (no todos), que en pocos años han de saber manejarse con proporciones crecientes de alumnos de tradiciones religiosas distintas, con idiomas distintos, con hábitos de civilidad distintos, con expectativas escolares distintas, con pautas distintas de relación con las familias (especialmente fragmentadas por razón de la experiencia migratoria), con prejuicios distintos acerca del lugar de la mujer en la familia y en la vida social, con visiones distintas de la justificación de la violencia, etc. Todo ello, hoy, con limitadas posibilidades institucionales intermedias como las aulas de enlace o los cursos del idioma oficial correspondiente previos a la integración cotidiana en las aulas, y con técnicos expresamente dedicados a estudiantes con dificultades especiales de todo tipo que casi no dan abasto.

Esto quizás no lo sepa el lector, o sí, si es profesor en un centro público, pero los procesos migratorios no son necesariamente ordenados y mucho menos lo son desde el punto de vista de la escuela. Las familias inmigrantes pueden llegar en cualquier momento del curso escolar y, como regla general, el centro (público) correspondiente no tendrá más remedio que acoger al nuevo alumno en noviembre, en diciembre, en enero, en marzo, en abril... Sí, en abril o en mayo. Los finales de curso en los países de origen son especialmente relevantes, por ejemplo, con llegadas más frecuentes

**GRÁFICO A. EDUCACIÓN PRIMARIA (1994-2024): ALUMNADO EXTRANJERO EN PORCENTAJE DEL TOTAL, SEGÚN LA TITULARIDAD DE LOS CENTROS (\*).**



(\*) En los primeros cursos también se recogen datos de los seis primeros cursos de la Educación General Básica.

Fuente: elaboración propia con datos de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

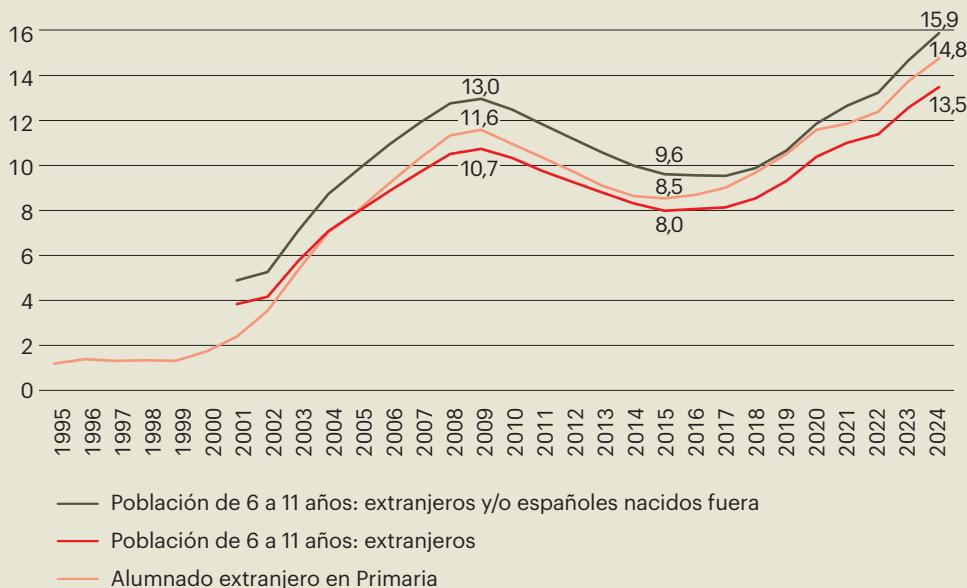
a comienzos del año procedentes de los países hispanoamericanos en los que los cursos se ajustan al año natural. La propia volatilidad de los procesos migratorios añade una ulterior complicación administrativa, cada vez más frecuente: la necesidad de tramitar un cambio de expediente para alumnos foráneos que apenas hace un mes o dos que acaban de matricularse, pero que han de hacerlo en un centro de otra localidad siguiendo las opciones laborales de sus padres.

De la presencia de alumnado de origen foráneo sí hay estadísticas oficiales, pero no son suficientes para ofrecer el cuadro general de la problemática que afrontan los centros escolares. Ciñéndonos a los niveles no universitarios, las estadísticas del Ministerio

de Educación, Formación Profesional y Deportes, algunas de ellas incluidas en Indicadores 2025, recogen la cifra de alumnos de nacionalidad extranjera matriculados en los distintos niveles del sistema, que pueden expresarse como porcentaje del total de la matrícula.

Por simplificar el argumento, solo se consideran en este comentario las cifras relativas a Primaria. Como se ve en el gráfico A, el porcentaje de alumnos extranjeros, como ya sabíamos, ha crecido mucho en los últimos treinta años, hasta alcanzar el 14,8% en el último curso con datos, el de 2023-2024. Eso sí, atravesando fases de subida, bajada y subida, en principio, asociadas a los avatares de los ciclos económicos en España y de la respuesta migratoria a esos ciclos.

**GRÁFICO B. EDUCACIÓN PRIMARIA (1995-2024): TRES INDICADORES DE PRESENCIA DE ALUMNADO DE ORIGEN FORÁNEO (PORCENTAJES).**



Fuente: elaboración propia con datos de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*, del Ministerio de Educación Formación Profesional y Deportes, de *Estadística continua de población*, y del Censo de población de 2001, ambos del INE.

En el gráfico también se observa algo muy conocido, que el peso del alumnado extranjero en los centros públicos (16,7%) es superior al que tiene en los privados (10,6%), aunque, como se ve, en ambos ha crecido mucho en las décadas consideradas.

Esos porcentajes no son tan distintos de otros dos indicadores de presencia de alumnado de origen foráneo, como los recogidos en el gráfico B. Se trata del porcentaje de extranjeros en la población de 6 a 11 años, la de las edades típicas de Primaria, o, en una definición más amplia, el porcentaje de extranjeros o españoles nacidos en el extranjero. A la altura de 2024 son relativamente parecidos: 14,8% de alumnado extranjero; 13,5% de extranjeros en el tramo

6-11 años; 15,9% si incluimos, además, a los españoles nacidos en el extranjero.

Sin embargo, ninguno de esos tres indicadores refleja del todo los cambios derivados de la inmigración. Lo fundamental es que no recogen datos de estudiantes españoles nacidos en España, pero con progenitores extranjeros o de origen extranjero. Es decir, no incluyen lo que los estudiosos de las migraciones suelen denominar como "segunda generación". Podríamos pensar que, en el fondo, no tiene sentido diferenciarlos de los estudiantes españoles nacidos aquí de padres de origen español. A fin de cuentas, al haber nacido aquí ya se estarán socializando en los valores y las costumbres locales, como los de origen español, diferenciándose poco

de estos últimos y dejando de plantear una problemática especial para los centros de enseñanza, que es lo que aquí nos ocupa.

En parte, eso es verdad, pero con dos matices. Por una parte, los hábitos, las expectativas y las demandas de los padres de esos estudiantes seguirán siendo un tiempo (¿corto? ¿largo?) lo suficientemente distintas de las propias de los padres de origen español como para influir diferencialmente en el día a día de los centros escolares.

Por otra parte, y más importante, no es nada obvio que la socialización de esos alumnos sea equivalente a la de los estudiantes de origen español. Seguramente es cierto lo que mostró Judith Rich Harris (2009) acerca de que la socialización primaria fundamental es la que se da en el grupo de iguales, y no tanto en la familia de cada uno<sup>1</sup>. Sin embargo, las decisiones familiares pueden seguir surtiendo un efecto sustutivo en condicionantes contextuales con consecuencias socializadoras. Es el caso, no menor, de las decisiones de muchas familias procedentes de países de cultura musulmana acerca de la indumentaria de las jóvenes. Y, probablemente como fenómeno ya no tan extendido, de decisiones, no solo de familias de esa tradición, acerca de trayectorias escolares diferenciadas según se trate de los hijos o de las hijas.

Y es el caso, sobre todo, de la decisión acerca de dónde residir y, derivada de ella, la de elegir con quiénes “mezclarse” preferentemente. Si, voluntariamente o empujadas en procesos de segregación por barrios, acaban concentrándose

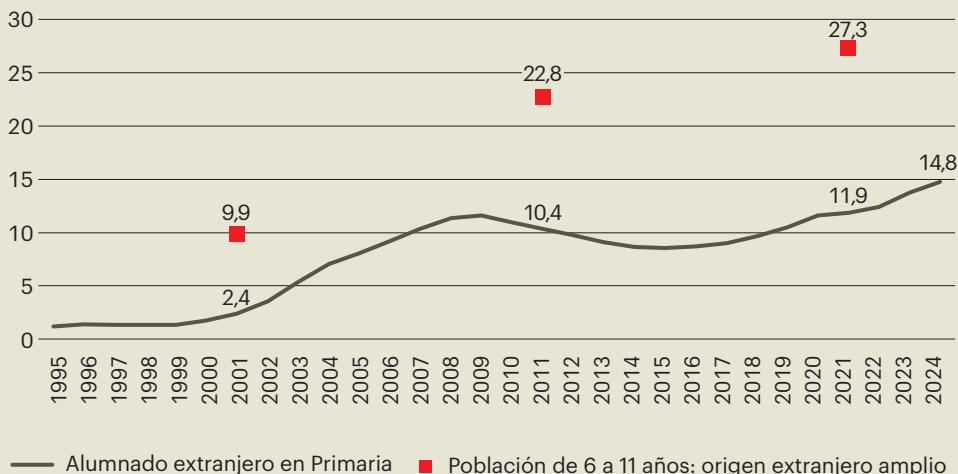
familias de cierto origen cultural en determinadas zonas de la ciudad, pueden desarrollarse en esas áreas de socialización diferenciadas. A fin de cuentas, en ellas los grupos de iguales no serán los mismos que en otros barrios con predominio de niños y adolescentes de origen español o, simplemente, con más mezcla de orígenes nacionales. En esas zonas de concentración de orígenes migratorios, el consenso de las familias del que toma pie, en gran medida, la socialización en el grupo de iguales puede ser muy distinto del, digamos, estándar a escala nacional.

Por eso necesitamos tener una idea más aproximada de la dimensión del fenómeno migratorio en las edades más tempranas: porque el trato con los centros escolares de las familias de origen extranjero puede seguir siendo distinto; y, sobre todo, por una socialización potencialmente bastante distinta que siga planteando retos particulares a los centros. O, simplemente, porque es mejor saber más de las cosas que saber menos.

Con esta finalidad, se presenta a continuación una estimación de la población de origen extranjero en edad de Educación Primaria que incorpora la “segunda generación”. Es de origen extranjero, entonces: la población de nacionalidad extranjera; la de nacionalidad española, pero nacida en el extranjero; la española y nacida en España, pero que reside con algún progenitor de origen extranjero (por nacionalidad o nacimiento)<sup>2</sup>.

Según esa definición, y contando con los datos del último censo, en la

**GRÁFICO C. EDUCACIÓN PRIMARIA (1995-2024): DOS INDICADORES DE PRESENCIA DE ALUMNADO DE ORIGEN FORÁNEO (PORCENTAJES (\*)).**



(\*) Véase la construcción del indicador “origen extranjero amplio” en el texto.

Fuente: elaboración propia con datos de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*, del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y de los microdatos de los Censos de población de 2001 del INE.

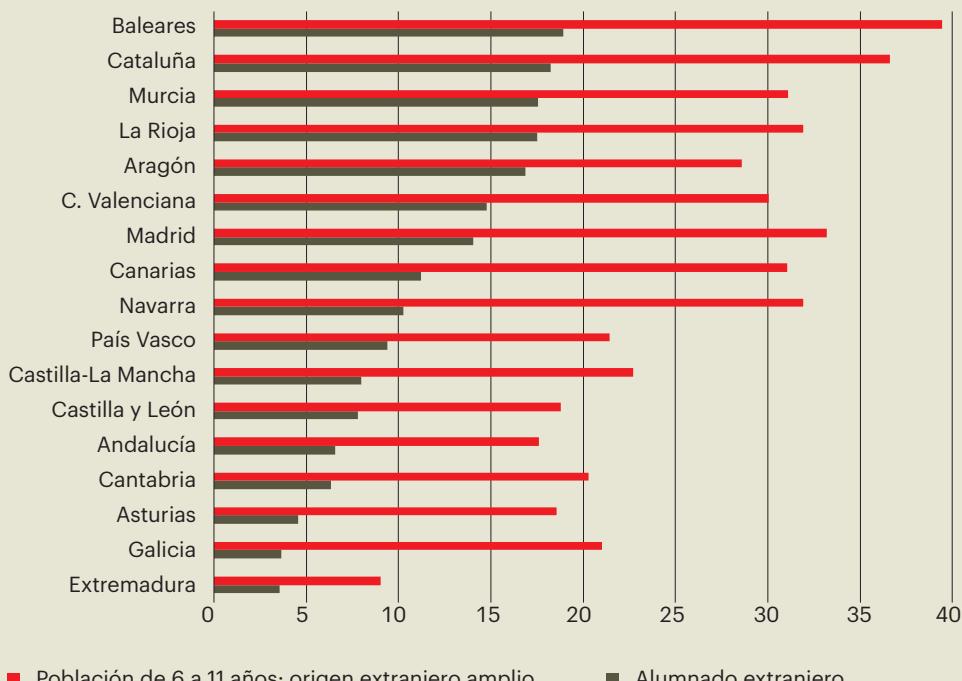
población de 6 a 11 años había en 2021 un 27,3% de niños de origen extranjero, cifra que duplica con creces el 11,9% de alumnado extranjero matriculado en Primaria en el curso correspondiente (2020-2021) (gráfico C). También llama la atención en el gráfico C que la cifra ya fuera notable en 2001, con un 9,8% (frente al 2,4% de alumnado extranjero) y que en 2011 ya superase a la de alumnado extranjero en más de 12 puntos (22,8 y 10,4%, respectivamente). No se observa en el gráfico, pero teniendo en cuenta la evolución de la inmigración neta en los últimos cuatro años, no es descartable que en 2025 el origen extranjero se acerque a un tercio de la población de 6 a 11 años.

Si son llamativas esas diferencias, más lo son si las medimos a escalas

territoriales inferiores a la nacional, por ejemplo, a escala autonómica, como se hace en el gráfico D.

En no pocas comunidades autónomas, el porcentaje de población en edad de cursar Primaria con origen extranjero superaba el 30% en 2021; era el caso de Baleares (39,4%), Cataluña (36,6%), Madrid (33,2%), La Rioja (31,9%), Navarra (31,9%), Murcia (31,1%) y Canarias (31,1%). Quizá más chocante es que en algunas comunidades autónomas con poco o muy poco alumnado extranjero, sin embargo, la proporción de origen extranjero en sentido amplio puede llegar a acercarse al 20% o superarlo, como en Galicia (21%), Asturias (18,6%), Cantabria (20,3%) o Castilla-La Mancha (22,7%). De este modo, las grandes

**GRÁFICO D. COMUNIDADES AUTÓNOMAS (2022). DOS INDICADORES DE LA PRESENCIA DE ALUMNADO DE ORIGEN EXTRANJERO EN EDUCACIÓN PRIMARIA (PORCENTAJES).**



■ Población de 6 a 11 años: origen extranjero amplio      ■ Alumnado extranjero

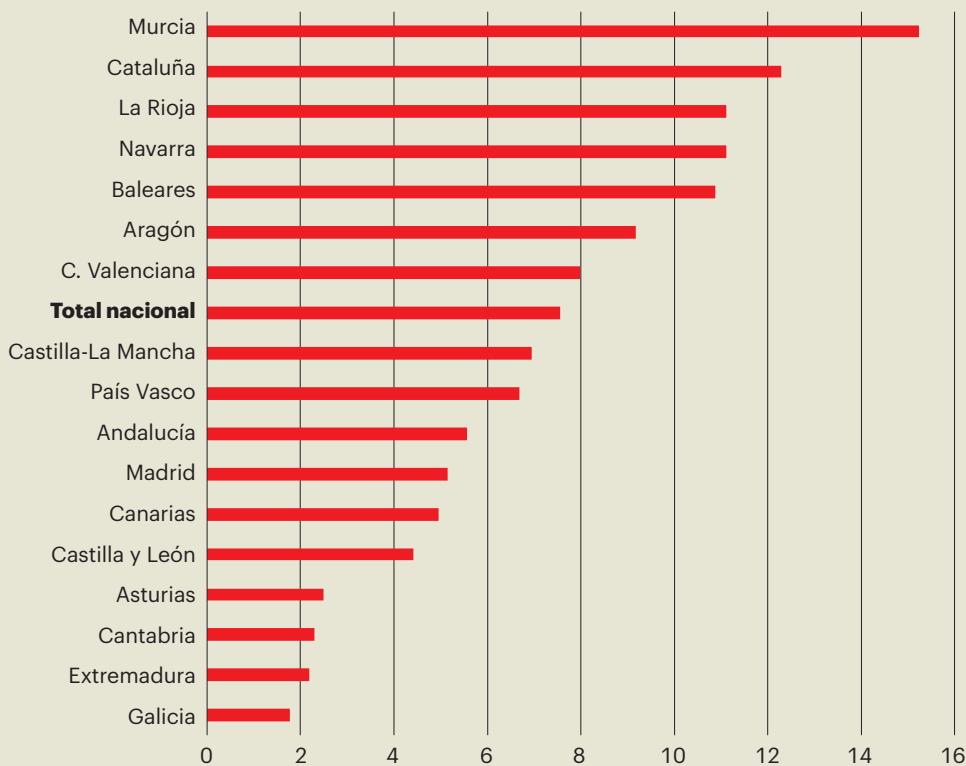
Fuente: elaboración propia con datos de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*, del Ministerio de Educación Formación Profesional y Deportes, y del fichero de microdatos del Censo de población (2021), del INE.

diferencias en el peso del alumnado extranjero, según las estadísticas oficiales, entre unas comunidades autónomas y otras se ven mitigadas teniendo en cuenta el indicador amplio de origen extranjero.

Una utilidad más de este indicador es que permite diferenciar según el continente de origen de la familia en cuestión, lo que representa un indicio, mejorable, claro, de la distancia cultural entre dichas familias y la cultura todavía dominante en España (gráfico E). No es difícil coincidir en que la distancia es menor si la procedencia es hispanoamericana

o europea que si lo es norteafricana, de Oriente Próximo o de Asia Occidental. El censo de 2021 no permite afinar tanto, pues los grupos de origen de los progenitores no son tan detallados. A título de ejemplo de una distancia cultural considerable, comprobemos el peso de los niños de origen africano en la población de 6 a 11 años por comunidad autónoma. A escala nacional, representan el 7,5%, pero se queda en niveles muy bajos en regiones como Galicia (1,8%), Extremadura (2,2%) o Cantabria (2,3%), o niveles bajos en regiones como la madrileña (5,1%), a pesar de ser una de las que más

**GRÁFICO E. ESPAÑA (2022). POBLACIÓN DE 6 A 11 AÑOS DE ORIGEN AFRICANO POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJE).**



Fuente: elaboración propia con datos de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*, del Ministerio de Educación Formación Profesional y Deportes, y del fichero de microdatos del Censo de población (2021), del INE.

población de origen foráneo acoge. En el otro extremo, casi alcanza la sexta parte en Murcia (15,2%) y casi la séptima parte en Cataluña (12,3%).

Esa diversidad territorial no hace más que recordarnos que el fenómeno que afrontan los centros escolares españoles, el de la creciente diversidad de su alumnado según el origen nacional, es uno, y global, por así decirlo, pero que sus manifestaciones locales pueden ser muy variadas. Tanto por el alcance del fenómeno como por sus características

(por ejemplo, en términos de orígenes culturales más o menos alejados del local). De hecho, como regla general, cuanto más nos acercamos a la escala del distrito o del barrio, más se acentúa la diversidad. Los centros escolares ya lo saben, porque cada uno lidiá cotidianamente con “su” manifestación local del fenómeno. Conviene que también lo sepamos, con más conocimiento de causa que el habitual, quienes participamos a vista de pájaro en la discusión pública o académica sobre educación.

#### NOTAS

1. Judith Rich Harris (2009). *The nurture assumption. Why children turn out the way they do*. Revised and updated, Free Press.
2. Se podría haber optado por una definición más restrictiva, requiriendo que los dos progenitores tuvieran origen extranjero, pero nos habríamos encontrado con el problema de que en muchas de las entradas del censo no se recogen datos de uno de ellos (generalmente, el padre) o, incluso, de ambos.

nuestro. Las consecuencias son dramáticas. En primer lugar, para las personas que la sufren. Pero también para el conjunto de la sociedad, que ve lastrado su progreso por el despilfarro de talento que significa dejar en la cuneta de la pobreza a un tercio de cada nueva generación.

La pobreza infantil es privación severa que impide a las personas que la sufren construir trayectorias laborales exitosas y vidas florecientes. Expertos de diferentes campos señalan que todo lo que sucede a lo largo de la vida comienza muy temprano, entre el nacimiento y los tres años. Si es así, vivir la infancia en desventaja socioeconómica supone un lastre que en la mayoría de los casos no se puede hacer desaparecer. Todos los estudios, y la propia evidencia cotidiana, nos dicen que, si has crecido en un hogar pobre, tienes muchas probabilidades de acabar siendo pobre; la pobreza es la peor herencia que una persona puede recibir. No puedo dejar de asociar esta situación de inicio en la vida de muchos de nuestros niños y niñas con el “estado de naturaleza” del que habló Thomas Hobbes en su Leviatán, publicado en 1651, en el que “la vida del hombre es solitaria, pobre, tosca, embrutecida y breve”. Estamos negando el futuro a una parte importante de la infancia.

---

## **ERRADICAR LA LACRA DE LA POBREZA INFANTIL Y FOMENTAR EL TALENTO**

ANTÓN COSTAS

Presidente del Consejo Económico y Social de España (CES)

Hablar de indicadores, como se comprueba a lo largo de estas páginas, es hablar del uso de muchas y variadas herramientas para evaluar y medir el desempeño. De algún modo, los indicadores transforman las métricas en señales clave que facilitan la interpretación de datos y la toma de acciones adecuadas. La medición es esencial para identificar áreas de mejora y promover la innovación en el ámbito educativo. Citando a Lord Kelvin, lo que no se mide, no se puede mejorar y lo que se mide podría mejorar. Para medir hay que definir.

Si la mejor métrica para predecir el futuro de un país es ver cómo trata a su infancia y juventud, España no tiene un futuro halagüeño. Uno de cada tres niños vive en situación de pobreza y exclusión social. Y uno de cada diez padece una carencia material severa, una situación de especial gravedad. No hay ningún otro país de la Unión Europea con estos datos. Esto es una anomalía impropia de un país como el

Los impactos negativos de la pobreza de infancia van más allá de aquellos que la padecen, para proyectarse sobre el progreso social y económico del país. La OCDE, la organización de los países ricos del mundo, calcula que el coste económico de la pobreza infantil en España es de 4,1% del PIB del año 2023.

Esta cifra es superior a la media de los países europeos. Otros informes elevan esa cifra al 5%. Este coste económico de la pobreza infantil se produce como consecuencia de la pérdida de ingresos salariales que sufren a lo largo de la vida las personas que han vivido una infancia de pobreza y no logran después un buen empleo de clase media. La pérdida de ingresos aboca a la pobreza al que la sufre; pero es también una pérdida de ingresos fiscales para el país. De ahí que la misma OCDE señale que la mejor inversión que puede hacer un país en su futuro es invertir en la infancia. Los retornos para la sociedad de esta inversión son superiores a cualquier otro tipo de inversión. Si de verdad se quiere mejorar la innovación y la productividad del país, la palanca más poderosa es erradicar la pobreza infantil y desplegar su talento.

La pobreza infantil y juvenil es una lacra social impropia e incomprensible en un país como el nuestro. España es un país rico, la cuarta economía de la UE, y por tanto con recursos para atender problemas sociales como el de la pobreza de la infancia. Tenemos un sistema democrático al que hay que atribuirle capacidad para identificar estas lacras sociales y darles respuesta adecuada. Y nosotros nos vemos como una sociedad decente, con un sentido de la ciudadanía que nos lleva a interesarnos por los demás. Si esto es así, ¿cómo explicar entonces que seamos el país europeo con mayor pobreza infantil?

Hay dos explicaciones, que son complementarias. Una está en el sentido moral de la sociedad española. Una

parte importante de la sociedad acomodada niega la propia existencia de la pobreza infantil, o considera que el problema no va con ella. Probablemente esta falta de pulso moral sea un daño colateral de la profunda desigualdad de ingresos, riqueza y oportunidades que se ha inoculado en la sociedad en las últimas décadas. Y de las fracturas sociales que ha provocado. Hoy, en nuestro país, una persona que nace en una buena cuna tiene muchas probabilidades de no encontrarse a lo largo de la vida con otra que haya nacido en un hogar pobre de un barrio segregado. La extrema desigualdad es un poderoso disolvente de la fraternidad y de la ciudadanía compartida. Ya en tiempos tan lejanos como 1776, Adam Smith, filósofo y economista fundador del moderno análisis económico, señaló que la riqueza corrompe los sentimientos morales de los muy ricos.

Otra explicación, complementaria, es de economía política: los intereses de los niños y jóvenes no están bien representados en el proceso político electoral, en la toma de decisiones y en la formulación de políticas. A diferencia de los mayores y jubilados, los niños y jóvenes no votan. Esto provoca que sus intereses actuales y futuros no estén bien recogidos en las políticas públicas. La infancia necesita "empresarios" que representen sus intereses dentro del proceso político. En este sentido, es encomiable la labor que desarrollan muchas organizaciones y plataformas que trabajan en favor de la infancia.

Otras instituciones públicas vienen también desarrollando una labor importante en favor de la erradicación

de la pobreza infantil y el fomento del talento de este segmento de la población española. Una de ellas es el Consejo Económico y Social de España (CES), que tengo el honor de presidir. En sus memorias socioeconómicas y laborales anuales y, especialmente, en sus informes, viene manifestando una atención preferente por la pobreza infantil. El valor añadido de sus análisis y especialmente de sus propuestas está en el hecho de que representan el consenso entre los miembros del Pleno, que a su vez representan a las principales organizaciones sindicales y empresariales de nuestro país, así como a la sociedad civil organizada.

En un informe reciente sobre “Derechos, calidad de vida y atención a la infancia”, el CES persigue el objetivo de hablarle a la sociedad y concienciarla de esta lacra social. Incorpora un diagnóstico pormenorizado de los rasgos de la pobreza infantil en nuestro país, así como un análisis exhaustivo de las políticas. El informe incluye también algunas propuestas de interés. Una de ellas es la de hacer de la inversión en la infancia un objetivo de país, tanto en la etapa de 0 a 12 años como, especialmente, de 0 a 3 años. Otra es fortalecer las políticas de apoyo y conciliación familiar. El objetivo en este caso es lograr que la llegada de un nuevo ser a un hogar no sea una carga económica y de cuidados insoprible que pueda, en algún caso, llevar a la ruptura de la pareja. Para ello, el informe del CES sostiene la necesidad de introducir en nuestro país una prestación universal para la crianza, que ya existe en la mayoría de los países europeos,

y que pueda superar las limitaciones que hasta ahora tienen otras figuras como el complemento de crianza del Ingreso Mínimo Vital, que no llega a la mayoría de los hogares que tienen derecho a ese complemento. De esta forma, remedando el viejo aforismo, todo niño al nacer no traería un pan debajo del brazo sino una prestación para atender a sus cuidados.

Pero, con ser muy importantes, estas políticas de erradicación de la pobreza infantil no son suficientes. También hay que fortalecer las políticas educativas orientadas a desarrollar el talento que ahora se desperdicia de la infancia que vive en la pobreza. Una buena educación es fundamental para florecer en la vida y para que las trayectorias vitales y laborales no dependan de la suerte, sino de las capacidades. Una buena educación otorga el derecho a soñar. Pero, no toda educación tiene los mismos efectos en las trayectorias de las personas, y en el crecimiento de la innovación y la productividad. Otro informe reciente del CES sobre “La formación dual en España. Situación y perspectivas” ofrece datos concluyentes de cómo la formación dual, aquella que combina desde el inicio de los programas formativos a los centros y a las empresas como agentes formadores, es la “Celestina” que permite a las personas acceder a buenos puestos de trabajo y a las empresas disponer de buenos trabajadores con talento.

La pobreza infantil no es una lacra que haya que soportar inevitablemente. Es posible erradicarla. Eso es lo que nos enseñan el resto de los países europeos.

Pero no se puede esperar que el crecimiento por sí solo la haga desaparecer. La economía española lleva creciendo fuertemente durante tres años y, sin embargo, la pobreza infantil no ha disminuido; al contrario, ha aumentado. Necesitamos fortalecer el sentido moral de una sociedad buena, comprometida con los objetivos de erradicar la pobreza infantil y de fomentar el despliegue del talento que esta pobreza infantil y juvenil despilfarra.

Espero que estas reflexiones, con las que se me ha pedido participar en la serie de comentarios de la edición 2025 de Indicadores, nos recuerde que, más allá de los datos y de las métricas, quedan por resolver cuestiones cruciales para el futuro de España y de Europa.

#### REFERENCIA

Consejo Económico y Social. (2024). Informe 03/2024: Derechos, calidad de vida y atención a la infancia. <https://www.ces.es/documents/10180/5299170/Inf032024.pdf>

# **RECURSOS EDUCATIVOS**



## El gasto en educación

En 2023, el gasto público en educación en España se situó en 67.938 millones de euros (gráfico 40), 4.491 millones más que en 2022 (incremento del 7,1%). Se vuelve a alcanzar, así, un máximo en la serie histórica tras nueve años de crecimiento continuado en términos nominales.

El gasto público en educación representó un 4,53% del PIB en 2023. El dato es inferior a los observados en 2020, 2021 y 2022, que fueron resultado de la contracción económica asociada a la pandemia de la COVID-19 en 2020 y a que el PIB nominal creció después menos que el gasto en educación. En cualquier caso, el porcentaje del gasto público en educación sobre el PIB es superior a los observados entre 2013 y 2019.

Finalmente, el gasto público en educación representó un 10% del gasto público total en 2023, volviendo prácticamente a las cifras de 2019 (10,1%). El aumento de otras partidas presupuestarias en el contexto de la pandemia de la COVID-19 provocó la fuerte caída observada en 2020.

**GRÁFICO 40. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, EN CIFRAS ABSOLUTAS Y EN PORCENTAJE DEL PIB Y DEL GASTO PÚBLICO TOTAL. AÑOS 2004 A 2023.**

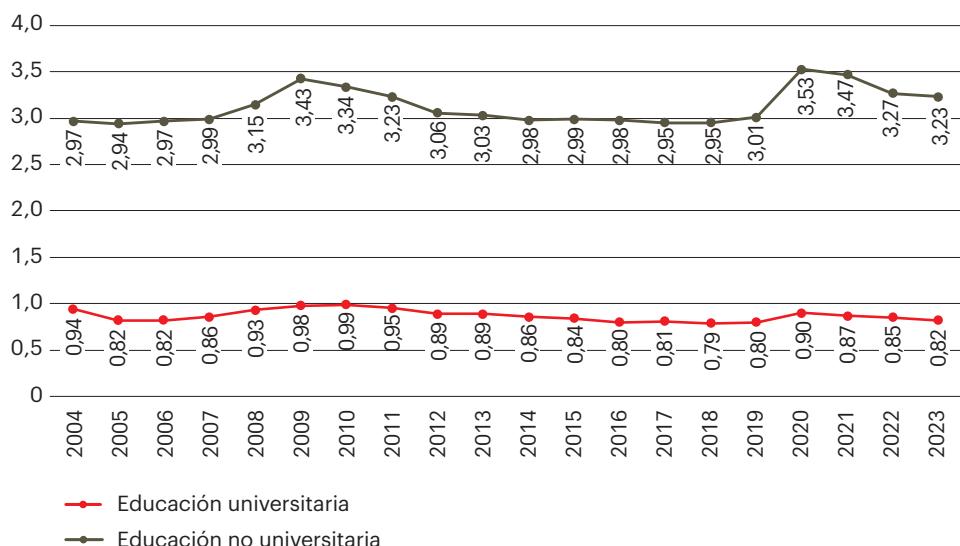


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de gasto público en educación. Series temporales*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El gráfico 41 muestra el gasto público en educación en porcentaje del PIB en función del nivel de enseñanza. Mientras que el erario español dedicó en 2023 recursos por valor del 3,23% del PIB a la educación no universitaria, la universitaria recibió recursos por valor del 0,82%.

Asimismo, el gráfico muestra que el aumento del gasto público en educación asociado a la pandemia de la COVID-19 se concentró fundamentalmente en la educación no universitaria, que pasó de representar el 3,01% del PIB en 2019 al 3,53% en 2020, mientras que el porcentaje correspondiente a la universitaria solo creció del 0,80 al 0,90% del PIB.

**GRÁFICO 41. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN PORCENTAJE DEL PIB, POR NIVEL DE ENSEÑANZA (UNIVERSITARIA Y NO UNIVERSITARIA). AÑOS 2004 A 2023.**

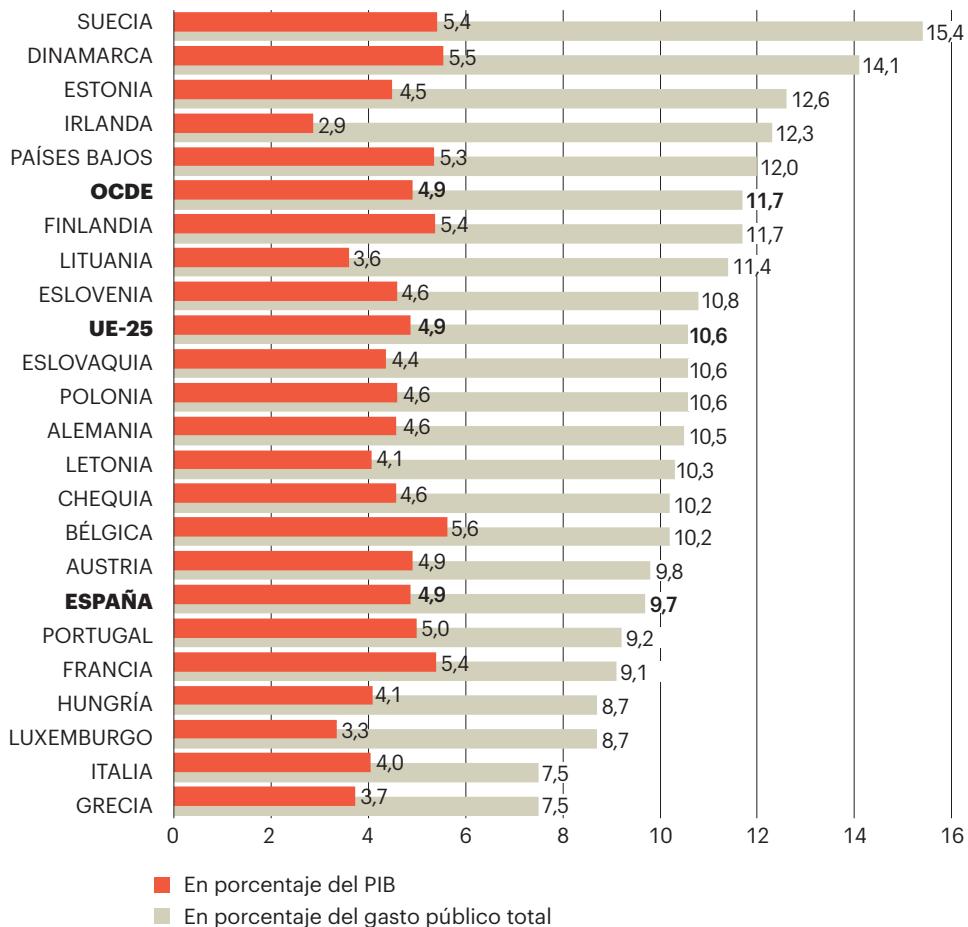


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de gasto público en educación. Series temporales*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En 2021, el gasto público en educación como porcentaje del PIB en España (4,9%) coincidió con los promedios de la UE-25 y de la OCDE (gráfico 42). Es claramente superior al de países como Irlanda (2,9%), Luxemburgo (3,3%) o Lituania (3,6%), pero aún está lejos de las cifras de Bélgica (5,6%), Dinamarca (5,5 %) o Suecia (5,4%).

En cuanto al peso del gasto público en educación sobre el gasto público total, España (9,7%) se situó en 2021 por debajo de los promedios de la UE-25 (10,6%) y de la OCDE (11,7%), aunque las diferencias son inferiores a las de 2020. A pesar de ello, España aún está lejos de países como Suecia (15,4%) o Dinamarca (14,1%).

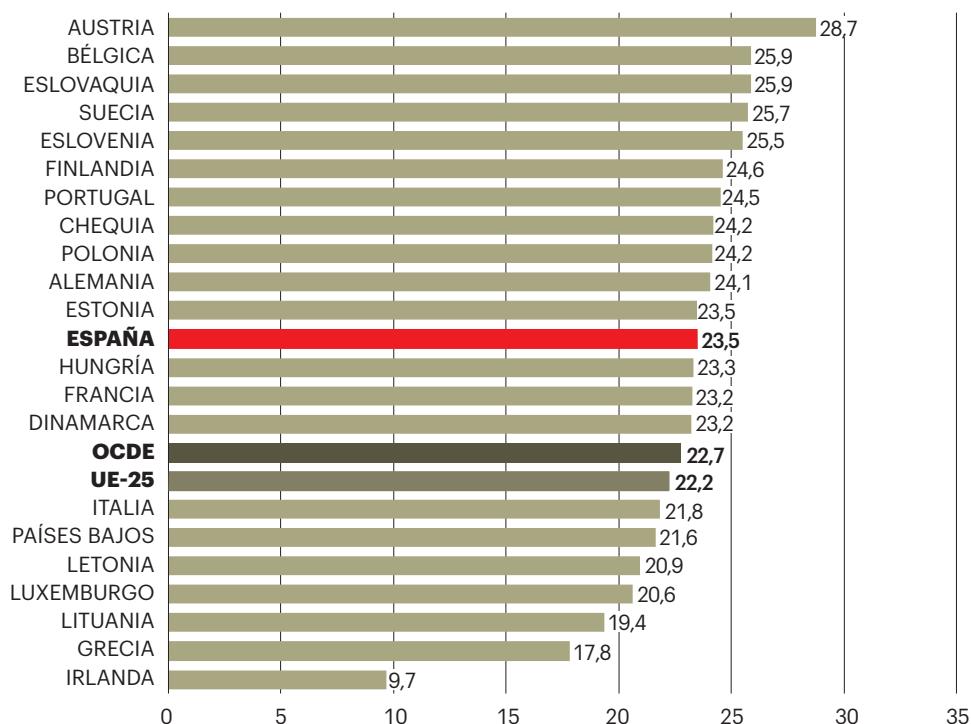
**GRÁFICO 42. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN PORCENTAJE DEL PIB Y DEL GASTO PÚBLICO TOTAL, POR PAÍS. AÑO 2021.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance*, 2023. Tablas C2.1 y C4.1 (online). OCDE.

La comparación internacional de los indicadores mostrados en el gráfico 42 se ve afectada por el distinto peso de la población escolar en cada país, así como por el diferente tamaño de las economías en relación con la población total. Por ello, conviene analizar el porcentaje que representa el gasto público en educación por alumno sobre el PIB per cápita (gráfico 43). En 2021, dicho indicador se situó en España en el 23,5%, cifra ligeramente inferior a la observada en 2020 (23,8%). Aun así, España se sitúa por encima de la media de la UE-25 (22,2%) y del promedio de la OCDE (22,7%). Como en años anteriores, el porcentaje más alto se dio en Austria (28,7%) y el más bajo, en Irlanda (9,7%).

**GRÁFICO 43. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR ALUMNO EN RELACIÓN CON EL PIB PER CÁPITA (PORCENTAJES), POR PAÍS. AÑO 2021.**



Fuente: elaboración propia a partir de *OECD Data explorer. Expenditure on educational institutions per full-time equivalent student*.

Nota: el dato de Grecia es de 2020. Se considera el gasto de los niveles entre Educación Primaria y Terciaria.

La tabla 2 muestra el gasto público por alumno a escala regional. Si nos fijamos en el gasto público por alumno público y concertado en enseñanzas no universitarias, el dato más elevado de 2022 se observa en el País Vasco (8.351€), seguido de Navarra (7.759€) y Cantabria (7.532€). Las comunidades con el gasto más bajo fueron Madrid (5.146€) y Murcia (5.625€). En comparación con 2013, el mayor incremento se dio en Canarias (2.459€, un 54,4% más), y el menor en Murcia (1.186€, un 26,7% más).

En lo que se refiere al gasto público en educación por alumno público, País Vasco (11.880€) y Navarra (9.446€) vuelven a presentar las cifras más altas, mientras que Madrid (6.039€) y Murcia (6.337€) presentan las más bajas. El mayor crecimiento entre 2013 y 2022 se observa en La Rioja (3.028€, un 54,8%), y el menor, de nuevo, en Murcia (1.396€, un 28,3%).

**TABLA 2. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO ESCOLAR Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2013 Y 2022.**

	GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO Y CONCERTADO (EN EUROS)		GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO (EN EUROS)	
	2013	2022	2013	2022
MURCIA	4.439	5.625	4.941	6.337
MADRID	3.908	5.146	4.505	6.039
GALICIA	5.562	7.076	6.423	8.043
ARAGÓN	4.775	6.430	5.517	7.452
ASTURIAS	5.667	7.320	6.615	8.588
CASTILLA Y LEÓN	5.129	6.833	6.125	8.283
CANTABRIA	5.534	7.532	6.474	8.639
ANDALUCÍA	4.110	6.002	4.595	6.779
CASTILLA-LA MANCHA	4.335	6.303	4.624	6.827
CATALUÑA	4.237	6.290	4.876	7.192
C. VALENCIANA	4.383	6.407	4.880	7.302
EXTREMADURA	5.219	7.390	5.815	8.253
BALEARES	4.817	6.797	5.623	8.064
NAVARRA	5.738	7.759	6.955	9.446
CANARIAS	4.524	6.983	5.031	7.700
PAÍS VASCO	6.475	8.351	9.175	11.880
LA RIOJA	4.730	7.056	5.530	8.558
<b>TOTAL</b>	<b>4.569</b>	<b>6.392</b>	<b>5.231</b>	<b>7.384</b>

Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Curso 2022-2023. Edición 2025*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

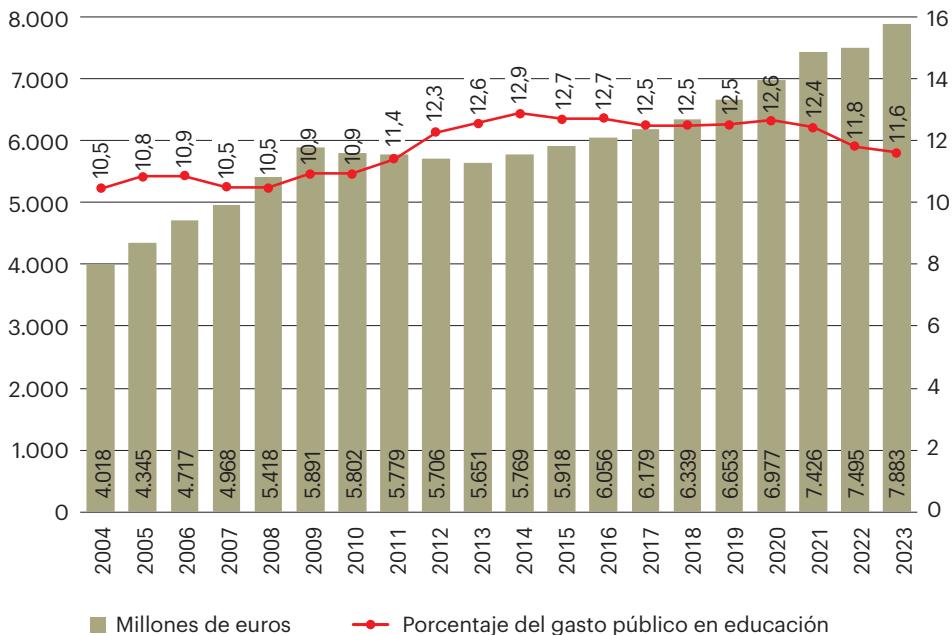
## Financiación y gasto de la enseñanza privada en España

El gráfico 44 muestra la evolución del gasto público destinado a conciertos y subvenciones a la enseñanza privada en España. En 2023, la cifra se sitúa en 7.883 millones de euros, lo que supone un crecimiento interanual del 5,2%. No obstante, el peso de dicha partida en el conjunto del gasto público en educación se ha reducido, desde el 11,8% de 2022 al 11,6% de 2023.

En términos nominales, esa partida ha tendido a crecer en los últimos 20 años, a excepción del periodo comprendido entre 2009 y 2013. En cambio, como porcentaje sobre el gasto público total en educación ha permanecido más bien constante,

excepto en los años de crisis económica, pasando de representar valores por debajo del 11% hasta 2010 al 12,9% en 2014. Desde el 2020, el porcentaje ha caído, desde el 12,6% al 11,6% en 2023.

**GRÁFICO 44. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO DEDICADO A CONCIERTOS Y SUBVENCIONES A LA ENSEÑANZA PRIVADA, EN MILLONES DE EUROS Y EN PORCENTAJE DEL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN. AÑOS 2004 A 2023.**

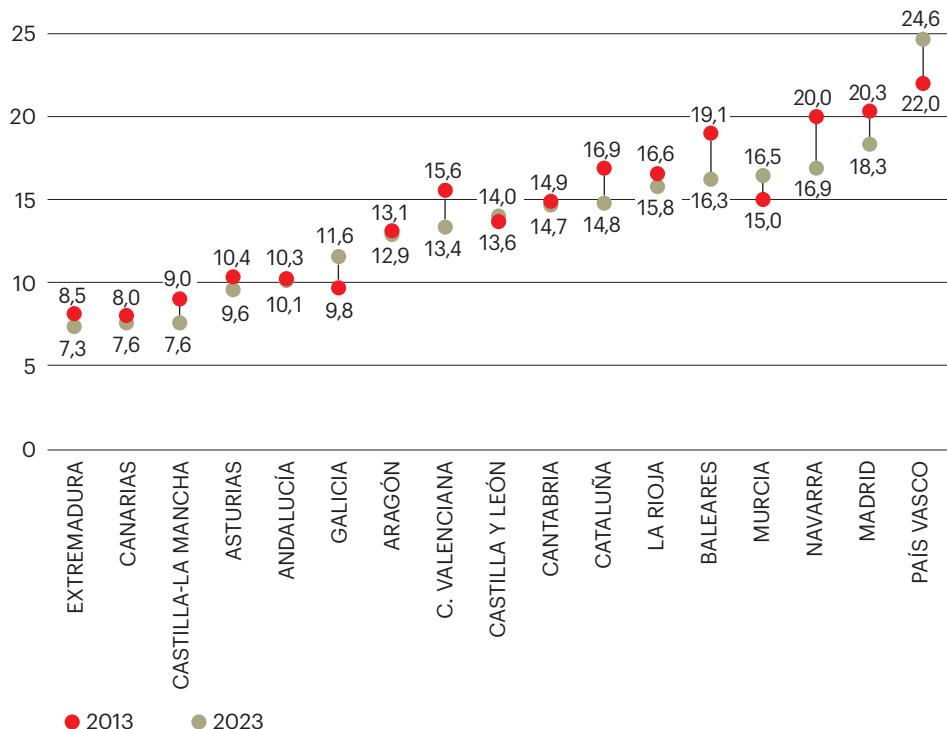


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de gasto público en educación. Series temporales*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El gráfico 45 complementa la información anterior mostrando el porcentaje del gasto público total en educación de cada comunidad autónoma que se dedica a conciertos y subvenciones a la enseñanza privada. País Vasco (24,6%), Madrid (18,3%) y Navarra (16,9%) son las tres comunidades que le dedican un mayor porcentaje en 2023, mientras que Extremadura (7,3%), Canarias (7,6%) y Castilla-La Mancha (7,6%) presentan los porcentajes más bajos.

En comparación con 2013, la mayor reducción de esos porcentajes se ha dado en Navarra y Baleares (3,1 y 2,8 puntos, respectivamente). En cambio, han aumentado en Castilla y León (0,4 puntos), Murcia (1,5 puntos), Galicia (1,8 puntos) y País Vasco (2,6 puntos).

**GRÁFICO 45. GASTO PÚBLICO DEDICADO A CONCIERTOS Y SUBVENCIONES A LA ENSEÑANZA PRIVADA EN PORCENTAJE DEL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2013 Y 2023.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de gasto público en educación. Series temporales*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

## Becas y ayudas al estudio

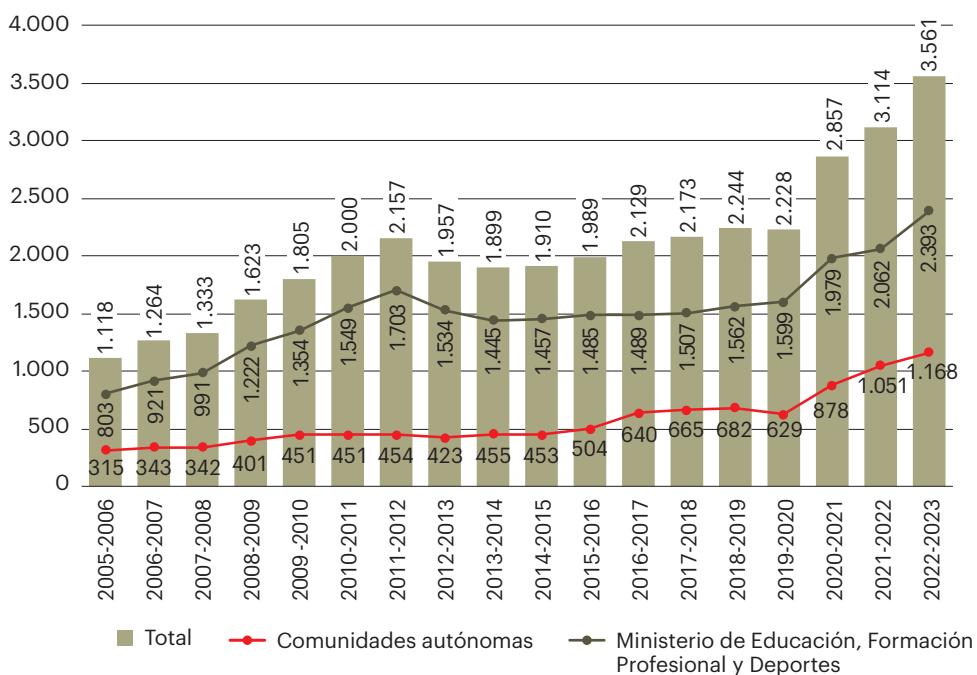
En el curso 2022-2023, el importe total de las becas y ayudas al estudio concedidas por todas las administraciones educativas ascendió a 3.561 millones de euros (gráfico 46), tras un incremento del 13% (447 millones) con respecto al curso anterior. El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes sufragó el 67,2% de dicho importe (2.393 millones de euros, 331 millones más que en 2021-2022), mientras que las comunidades autónomas asumieron el 32,8% restante (1.168 millones de euros, 117 millones más que en 2021-2022).

La cantidad que el MEFP destinó a becas y ayudas al estudio se duplicó con creces entre los cursos 2005-2006 y 2011-2012, desde los 803 a los 1.703 millones de euros. En los dos cursos siguientes se acumuló una caída del 15%, para recuperar a partir de entonces un ascenso paulatino hasta el curso 2019-2020. En el curso

2020-2021 se produjo un gran incremento (34%) probablemente asociado a la pandemia de la COVID-19, llegando a niveles que no se han revertido después, sino, más bien, han seguido creciendo, de modo que el más reciente ha fijado el máximo de la serie histórica en términos nominales.

Por lo que respecta a la aportación de las comunidades autónomas, ha aumentado progresivamente a lo largo de casi todo el periodo considerado, pero el crecimiento ha sido mucho más intenso en los tres últimos cursos. Entre los cursos 2019-2020 y 2022-2023, el importe destinado a becas y ayudas al estudio ha pasado de 629 a 1.168 millones de euros, lo que supone un crecimiento del 85,7%.

**GRÁFICO 46. EVOLUCIÓN DEL IMPORTE DEDICADO A BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO, POR ENTIDAD FINANCIADORA (MILLONES DE €). CURSOS 2005-2006 A 2022-2023.**



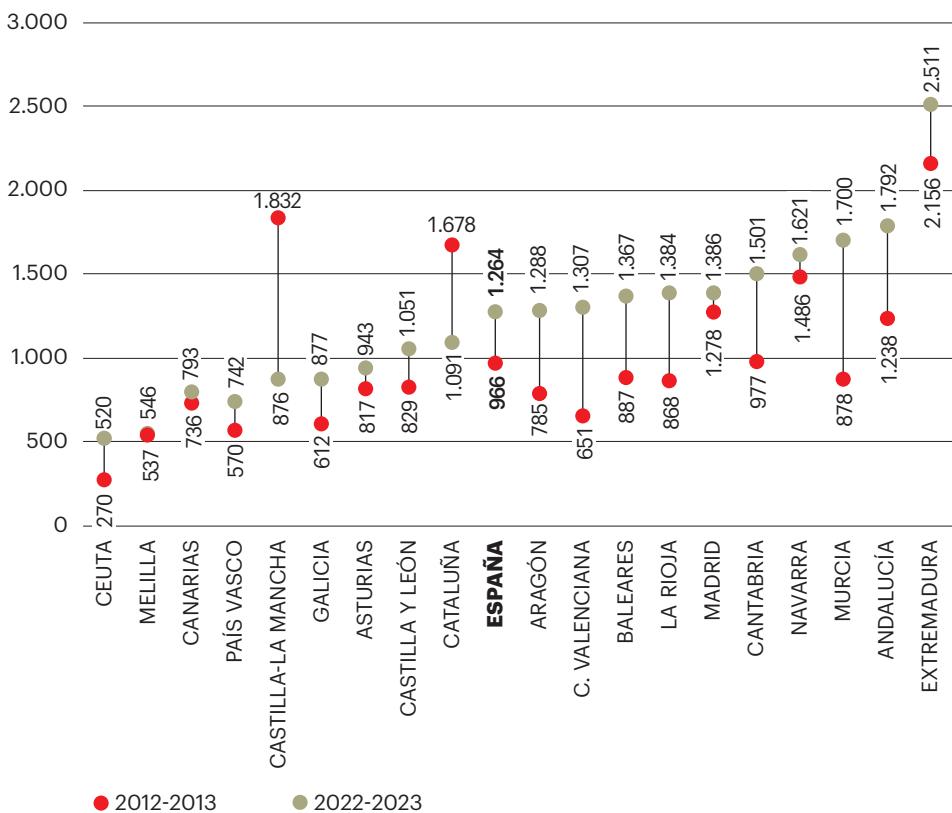
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de becas y ayudas al estudio*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: becas destinadas a todos los niveles de enseñanza.

El gráfico 47 muestra el importe dedicado a becas y ayudas al estudio por alumno beneficiario en función de la comunidad o ciudad autónoma en que estudia. En el curso 2022-2023, Extremadura (2.511€/becario), Andalucía (1.792€/becario) y Murcia (1.700€/becario) son las comunidades con un mayor importe por becario, mientras que Ceuta (520€/becario), Melilla (546€/becario) y Canarias (793€/becario) exhiben las cifras más bajas del país.

En comparación con el curso 2012-2013, Murcia es la comunidad en que más ha crecido el importe por becario en términos absolutos, 822 euros. En términos relativos, el mayor incremento se dio en la Comunidad Valenciana, aumentando en un 101% el importe por becario.

**GRÁFICO 47. IMPORTE DE LA BECA O AYUDA AL ESTUDIO POR ALUMNO BENEFICIARIO, POR CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2012-2013 Y 2022-2023.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de becas y ayudas al estudio*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: becas destinadas a todos los niveles de enseñanza y de todas las administraciones públicas. La comparación temporal de Castilla-La Mancha y Cataluña está condicionada por un fortísimo incremento del número de alumnos beneficiarios desde el curso 2020-2021.

Por niveles de enseñanza (tabla 3), el importe por becario es muy elevado en la Educación Infantil de Primer Ciclo (1.872€), que presenta el mayor porcentaje de alumnado receptor de una ayuda (44,4%). La menor tasa de cobertura (15,5%) y el menor importe por becario (379€) se dan en la ESO.

El importe por becario es también muy alto en los CFGM (1.989€) y en los CFGS (1.961€), cifras ambas que quintuplican la correspondiente a la FPB (430€). Sin embargo, las tasas de cobertura son similares en los tres niveles de la Formación Profesional, alrededor del 30%. El máximo importe por becario se da en Bachillerato (2.136€), con una cobertura cercana al tercio de los alumnos.

Educación Especial presenta el mayor porcentaje de cobertura (54,9%), con un importe promedio de 853€ por becario.

**TABLA 3. BECAS Y AYUDAS CONCEDIDAS EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS. CURSO 2022-2023.**

	ALUMNADO MATRICULADO	ALUMNADO BECARIO	ALUMNADO BECARIO EN PORCENTAJE DEL MATRICULADO	IMPORTE TOTAL DE LAS BECAS (MILLONES DE EUROS)	IMPORTE POR BECARIO (EUROS)
E. INFANTIL (1 <sup>er</sup> CICLO)	471.099	208.936	44,4	391	1.872
E. INFANTIL (2 <sup>do</sup> CICLO)	1.150.734	234.912	20,4	139	591
E. PRIMARIA	2.786.723	855.963	30,7	393	459
ESO	2.085.751	323.430	15,5	123	379
E. ESPECIAL	41.521	22.780	54,9	19	853
FPB	78.674	24.571	31,2	11	430
CFGM	436.438	118.259	27,1	235	1.989
BACHILLERATO	687.193	232.805	33,9	497	2.136
CFGSS	565.851	170.226	30,1	334	1.961

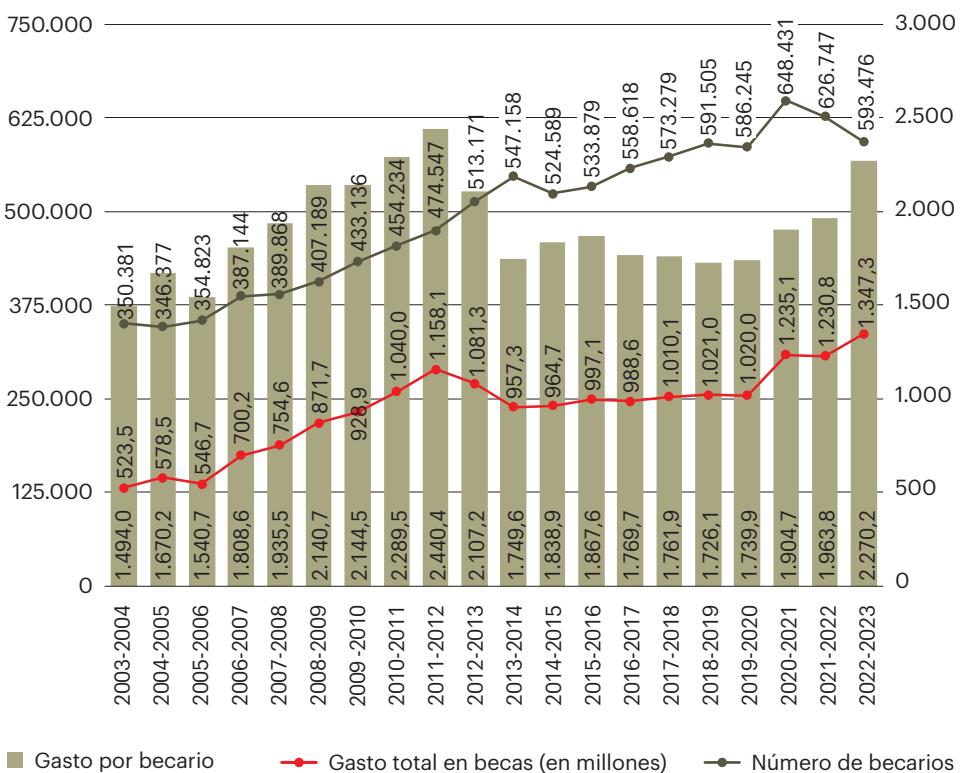
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de becas y ayudas al estudio* y de *Estadística de las enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En cuanto al nivel universitario (gráfico 48), el gasto total en becas y ayudas al estudio creció sustancialmente en el curso 2022-2023 (116,5 millones de euros, un 9,5%), hasta alcanzar los 1.347,3 millones de euros. Sin embargo, el número de beneficiarios se redujo por segundo año consecutivo, para situarse en 593.476 (solo ligeramente por encima del dato del curso 2019-2020, último sin verse afectado por la pandemia de la COVID-19). Como resultado, el importe por becario creció notablemente en el curso 2022-2023, situándose en 2.270,2 euros por beneficiario. El dato es el mayor de los últimos diez años, y solo se sitúa por debajo de la cifra el curso 2011-2012 en la serie histórica.

El importe por becario en los niveles universitarios casi se triplicó entre los cursos 2003-2004 y 2011-2012. El recorte del gasto, junto con el incremento en el

número de beneficiarios, provocó una fuerte caída del gasto por alumno en los cursos 2012-2013 y 2013-2014. La situación permaneció relativamente estable hasta el curso 2019-2020. Desde la pandemia de la COVID-19, el importe por becario ha ido progresivamente en aumento en los tres cursos siguientes.

**GRÁFICO 48. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS BECADOS, DEL GASTO TOTAL DEDICADO A BECAS UNIVERSITARIAS (MILLONES DE €) Y DEL GASTO POR BECARIO (€). CURSOS 2003-2004 A 2022-2023.**

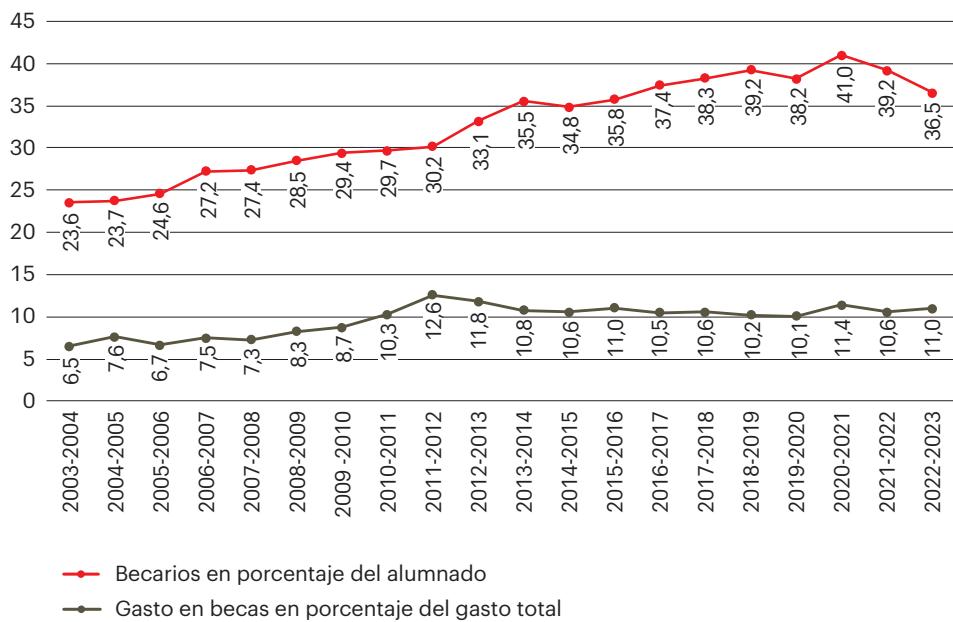


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de becas y ayudas al estudio*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el gráfico 49 se muestra la evolución del porcentaje del alumnado universitario que ha recibido una beca o ayuda al estudio. Desde el mínimo del curso 2003-2004 (23,6%), el porcentaje ha tendido a crecer. En el curso 2019-2020 se observa un ligero retroceso, que fue rápidamente corregido en el curso 2020-2021 como resultado del aumento de las tasas de cobertura asociado a la pandemia de la COVID-19. No obstante, en los dos cursos siguientes la tendencia ha vuelto a ser decreciente, de modo que el dato del curso 2022-2023 (36,5%) ya es inferior al del curso 2019-2020.

Por otra parte, la evolución del gasto en becas como porcentaje del gasto público en el nivel universitario se puede dividir en tres etapas. Hasta el curso 2011-2012 la dinámica fue alcista, pasando de representar el 6,5% en el curso 2003-2004 al 12,6% en el curso 2011-2012. En los años siguientes se produce una corrección hasta el 10,6% del curso 2014-2015, momento en el que se inicia una fase de atonía solo interrumpida por una ligera subida en el curso 2020-2021 y rápidamente revertida el curso siguiente. En el curso 2022-2023, el gasto en becas se situó en el 11% del gasto público universitario.

**GRÁFICO 49. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE GASTO PÚBLICO DESTINADO A BECAS RESPECTO AL GASTO PÚBLICO TOTAL DEDICADO A LA UNIVERSIDAD Y PORCENTAJE DE BECARIOS RESPECTO AL TOTAL DE ALUMNOS. CURSOS 2003-2004 A 2022-2023.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de becas y ayudas al estudio* y *Estadística de gasto público en educación*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

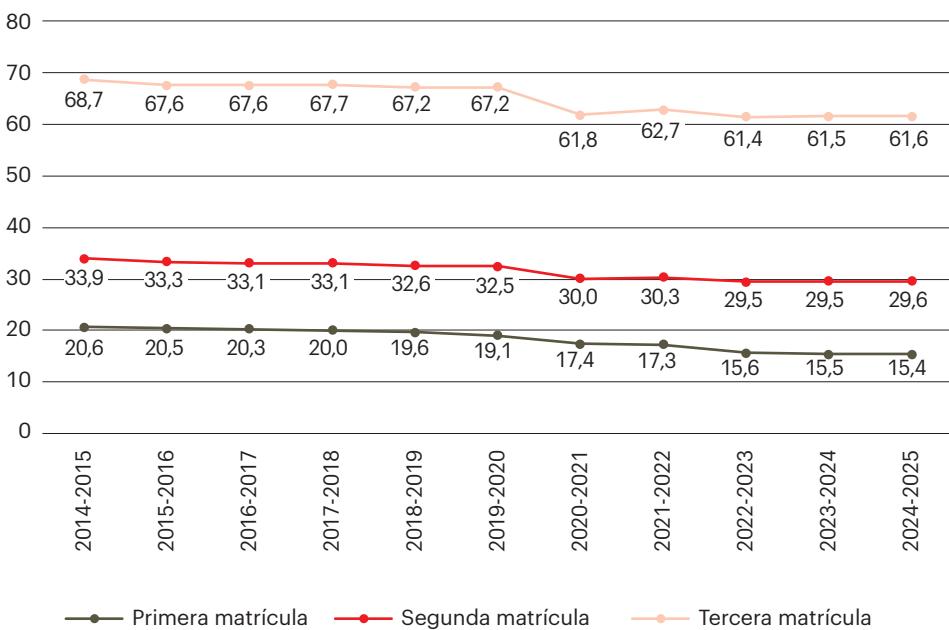
## Precios públicos universitarios

En el sistema universitario español, el coste de la matrícula es financiado en parte por el alumno, que asume un porcentaje creciente de ese coste si ha de cursar de nuevo la misma asignatura. Así pues, el precio que pagará por su matrícula anual queda definido por el número total de créditos en que se matricula, la repetición de matrícula y el precio del crédito en primera, segunda o tercera matrícula.

El gráfico 50 muestra la evolución del precio público medio del crédito en estudios de grado a lo largo de los últimos once cursos en función del orden de la matrícula. En ese periodo, el precio del crédito en primera matrícula cayó desde los 20,6 euros en el curso 2014-2015 a los 15,4€ en el curso 2024-2025, un descenso del 25,5%. Para un curso de 60 créditos, el precio medio de la matrícula de grado ha caído desde los 1.238 a los 922€, una reducción de 316€.

En la segunda y tercera matrícula también se registran caídas notables en esos once cursos. El precio del crédito en segunda matrícula cayó de los 33,9 a los 29,6€, con un descenso del 13%. En tercera matrícula, la caída, de 68,7 a 61,6 euros, fue del 10,4%.

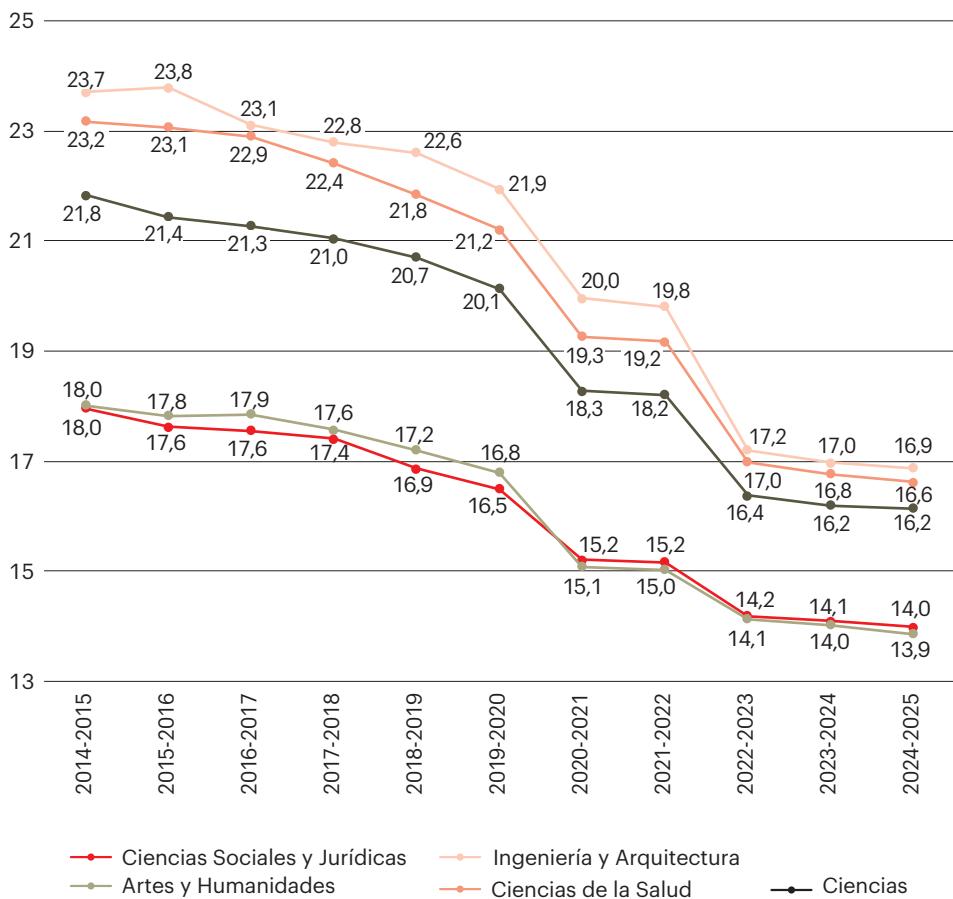
**GRÁFICO 50. EVOLUCIÓN DEL PRECIO PÚBLICO MEDIO DEL CRÉDITO EN ESTUDIOS DE GRADO, POR ORDEN DE MATRÍCULA. CURSOS 2014-2015 A 2024-2025.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de precios públicos universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

El gráfico 51 muestra la evolución del precio del crédito en primera matrícula por rama de enseñanza. La caída ha sido más acusada en las ramas que eran más caras al comienzo de la serie, en el curso 2014-2015: Ingeniería y Arquitectura y Ciencias de la Salud. Como resultado, el precio del crédito en las distintas ramas ha convergido, observándose hoy una diferencia de tres euros entre la más cara (Ingeniería y Arquitectura, 16,9€) y la más barata (Artes y Humanidades, 13,9 €).

**GRÁFICO 51. EVOLUCIÓN DEL PRECIO PÚBLICO MEDIO DEL CRÉDITO EN PRIMERA MATRÍCULA DE ESTUDIOS DE GRADO, POR RAMA DE ENSEÑANZA. CURSOS 2014-2015 A 2024-2025.**

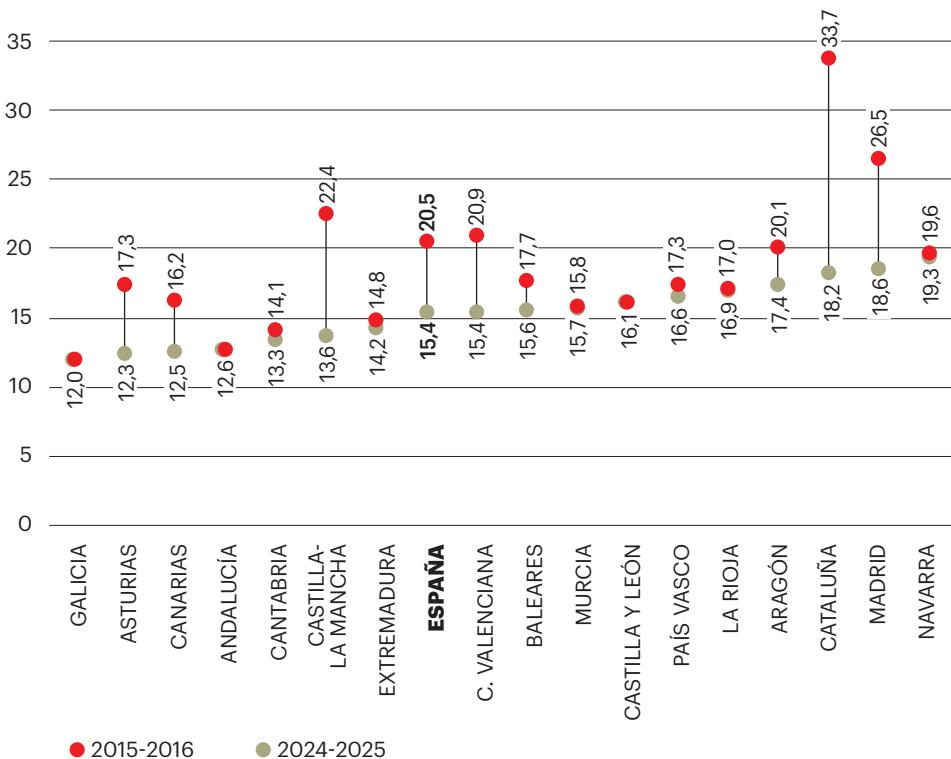


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de precios públicos universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

El gráfico 52 muestra la disparidad regional en los precios medios del crédito de grado universitario en primera matrícula en el curso 2024-2025. Mientras que en Galicia es de 12€, en Navarra se eleva a 19,3€.

La caída mencionada en el precio del crédito se concentra en unas pocas comunidades: Asturias, Canarias, Castilla-La Mancha, Comunidad Valenciana, Cataluña y Madrid. En Cataluña, el precio del crédito en primera matrícula ha pasado de 33,7 euros a 18,2. En el resto de las comunidades autónomas, el precio apenas ha variado.

**GRÁFICO 52. PRECIO PÚBLICO MEDIO DEL CRÉDITO DE GRADO EN PRIMERA MATRÍCULA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2015-2016 Y 2024-2025.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de precios públicos universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

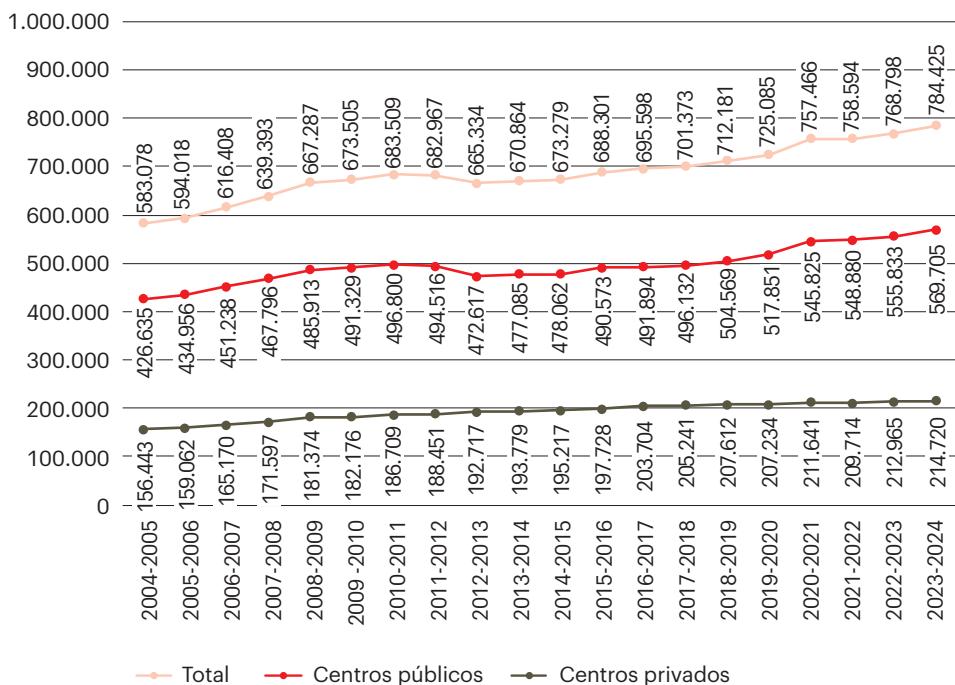
## El profesorado

### Evolución del profesorado

En el curso 2023-2024, el número de profesores de enseñanzas de régimen general no universitarias continuó su senda ascendente (gráfico 53), elevándose hasta los 784.425 (un incremento de 15.627 profesores sobre el curso 2022-2023, un 2% más).

Los centros públicos emplearon a 569.705 profesores en el curso 2023-2024, lo que representa un 72,6 % del total. Con respecto al curso anterior, la cifra de profesores en centros públicos aumentó en 13.872 (incremento del 2,5%). En los privados se elevó hasta los 214.720 profesores, 1.755 más que en el curso 2022-2023 (aumento del 0,8%).

**GRÁFICO 53. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.**



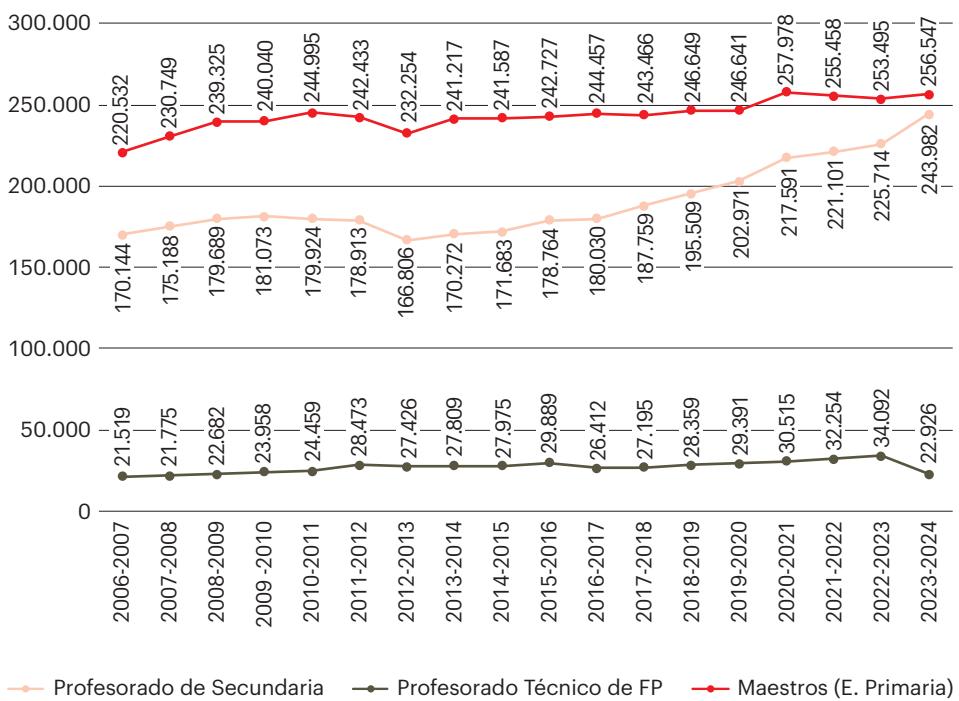
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Para conocer con mayor profundidad la evolución del profesorado de la enseñanza pública, el gráfico 54 muestra esa información en función de su categoría profesional. El número de maestros (profesorado que imparte docencia en Educación Infantil y Primaria) se ha mantenido relativamente estable en el periodo considerado (a pesar de la caída en el número de alumnos de Educación Primaria mostrada en el gráfico 11). En el curso 2020-2021 se produjo un aumento relevante en respuesta a la situación asociada a la pandemia de la COVID-19, que elevó la cifra de maestros a 257.978 (11.337 más que el curso anterior, un incremento del 4,6%). En los años siguientes el número decreció muy ligeramente, para volver a aumentar hasta los 256.547 en el curso 2023-2024, el último de la serie.

En cuanto al profesorado de Educación Secundaria en centros públicos, se observa un fuerte crecimiento desde el curso 2012-2013, pasando de 166.806 profesores a 225.714 en el curso 2022-2023 (con un incremento de 58.908). En el curso 2023-2024 se ha producido un notable aumento del profesorado de Educación Secundaria (18.268 profesores más que el curso anterior), que coincide con una caída

igualmente reseñable del profesorado de FP (11.166 menos). Este cambio brusco se debe al proceso de integración del profesorado técnico de FP que cumple las condiciones en el Cuerpo de Enseñanza Secundaria<sup>1</sup>. A pesar de ello, el incremento en el profesorado de Educación Secundaria es mayor que el descenso del profesorado de FP (7.102 profesores más), por lo que la plantilla de Secundaria creció de nuevo en el curso 2023-2024.

**GRÁFICO 54. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS EN CENTROS PÚBLICOS, POR CATEGORÍA PROFESIONAL. CURSOS 2006-2007 A 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

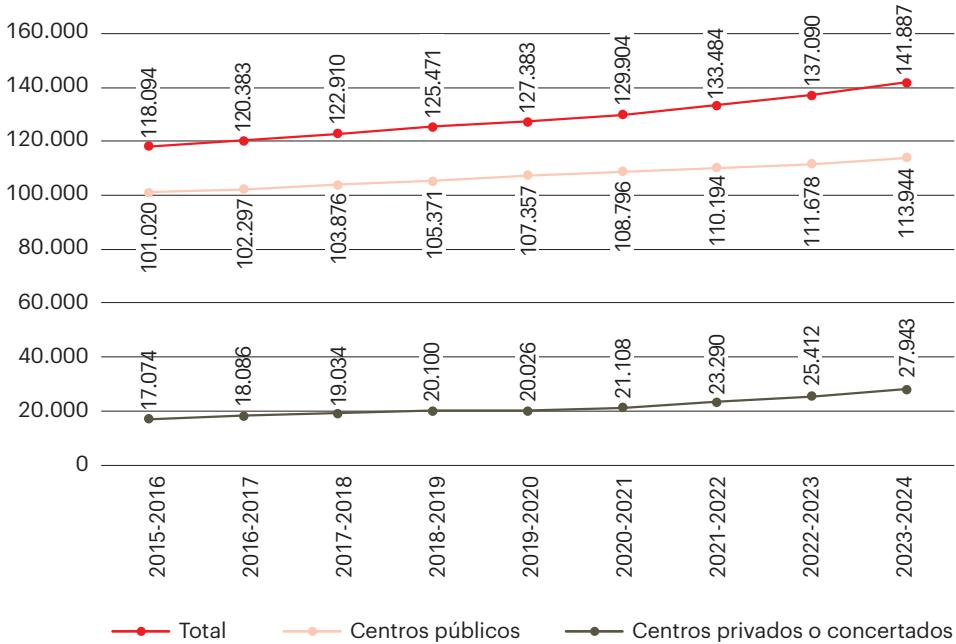
Nota: el gráfico no muestra la categoría otro profesorado, que incluye al profesorado de Religión, al profesorado técnico de Educación Infantil y otro profesorado. La categoría de profesorado de Secundaria incluye también a los catedráticos de Secundaria.

1. El Cuerpo de Profesorado Técnico de FP queda como un cuerpo a extinguir (R.D. 800/2022). A su vez, se crea el Profesorado Especialista de Sectores Singulares de FP, que aparecerá recogido en la estadística del próximo curso.

Finalmente, el gráfico 55 muestra la evolución del personal docente e investigador en el nivel universitario. De una plantilla de 118.094 profesores en el curso 2015-2016, se ha pasado a 141.887 en el curso 2023-2024 (un incremento de 23.793 profesores, el 20,1% más). De todos ellos, 113.944 se encuentran en universidades públicas (80,3%), mientras que 27.943 imparten docencia en centros de titularidad privada (el 19,7% restante).

El crecimiento en términos relativos es significativamente mayor en las universidades privadas. Si la plantilla de PDI en universidades públicas ha aumentado un 12,8% en el periodo considerado (12.924 profesores más), en universidades privadas la cifra se eleva al 63,7% (incremento de 10.869 profesores). No obstante, mientras que el 39% del profesorado estaba empleado a tiempo parcial en la universidad pública en el curso 2023-2024, en las universidades privadas lo estaba el 61,1%.

**GRÁFICO 55. EVOLUCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR EN ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD. CURSOS 2015-2016 A 2023-2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de personal de las universidades*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

### Ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula

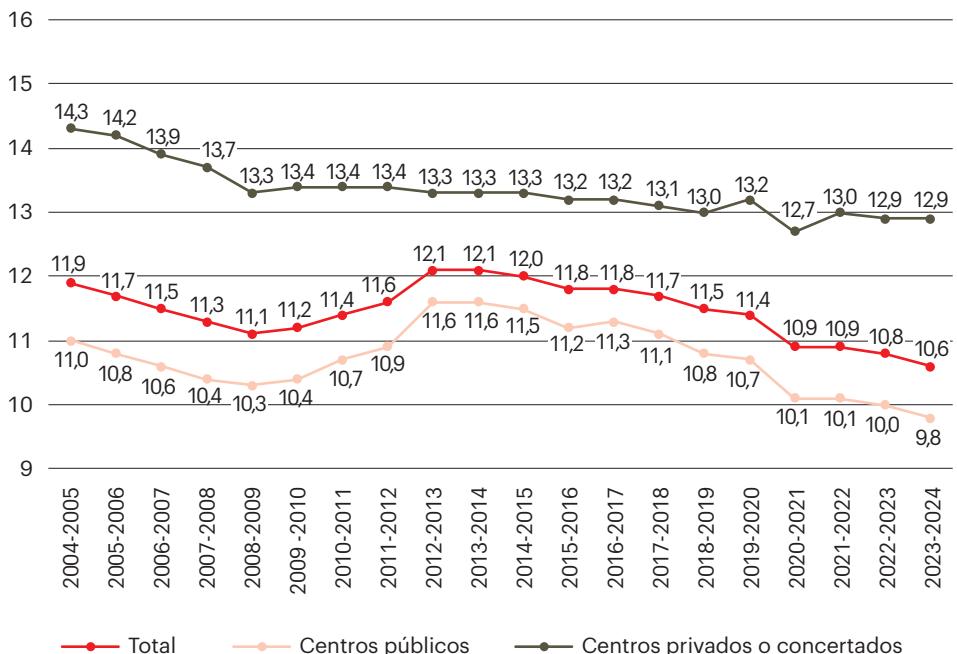
La ratio de alumnos por profesor en las enseñanzas de régimen general no universitarias ha descendido notablemente en las dos últimas décadas, pasando de 11,9 en el curso 2004-2005 a 10,6 en el curso 2023-2024 (gráfico 56). Excepto por el periodo

comprendido entre los cursos 2008-2009 y 2012-2013, en el que repuntó la ratio, la tendencia ha sido siempre decreciente. En particular, la caída ha sido especialmente intensa desde el curso 2016-2017, con especial mención al curso 2020-2021, en el que el incremento en la contratación de profesorado en respuesta a la pandemia de la COVID-19 provocó un descenso especialmente acusado en la ratio que se ha consolidado después. Como resultado de todo ello, el dato del curso 2023-2024 supone el mínimo de la serie histórica.

Dado que la mayor parte del profesorado y el alumnado se concentra en el sistema público de enseñanza, la evolución de la ratio en los centros públicos es muy similar a la ya comentada. Tras la notable caída en el curso 2020-2021 hasta los 10,1 alumnos por profesor, los descensos posteriores la han llevado hasta los 9,8 alumnos en el curso 2023-2024.

En el sistema privado de enseñanza, la situación es mucho más estable desde el curso 2008-2009, con una ratio de 13,3 alumnos por profesor no tan distinta de la del curso 2023-2024, con 12,9.

**GRÁFICO 56. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD. CURSOS 2004-2005 A 2023-2024.**

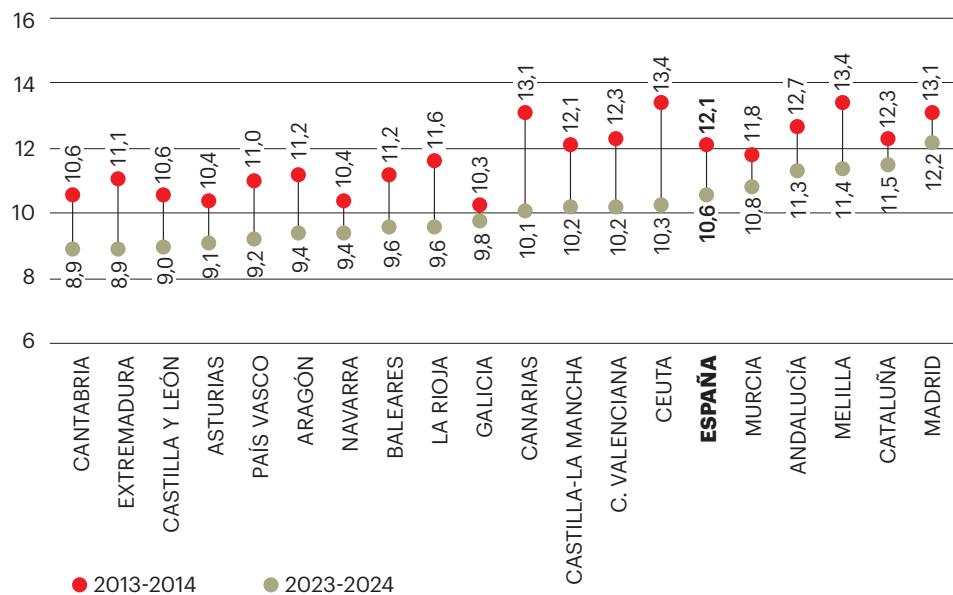


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Por comunidades o ciudades autónomas (gráfico 57), las ratios más bajas en el curso 2023-2024 se dieron en Cantabria (8,9), Extremadura (8,9) y Castilla y León (9,0), mientras que las más elevadas se registraron en Madrid (12,2), Cataluña (11,5) y Melilla (11,4).

Comparando esas cifras con las del curso 2013-2014, la ratio se ha reducido en todos los territorios, con una caída especialmente acusada en Ceuta (3,1 alumnos por profesor menos) y en Canarias (3).

**GRÁFICO 57. NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2013-2014 Y 2023-2024.**

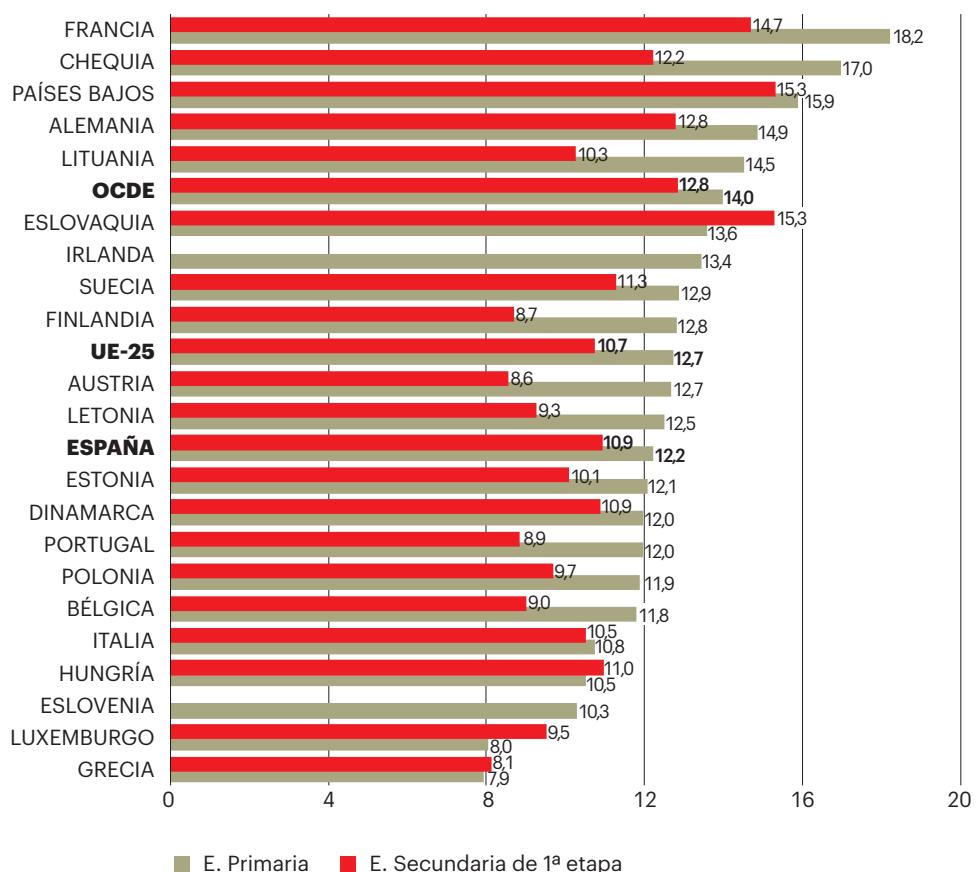


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La comparación internacional con datos de 2022 (gráfico 58) sitúa a España (12,2) con una ratio de alumnos por profesor en Educación Primaria inferior a los promedios de la UE-25 (12,7) y, muy especialmente, de la OCDE (14). España (10,9) se sitúa algo por encima de la UE-25 (10,7) y por debajo de la OCDE (12,8) en la ratio de Educación Secundaria de primera etapa.

Las ratios más bajas se observan en Grecia, tanto en Educación Primaria (7,9) como en Secundaria Inferior (8,1). La ratio más alta en Educación Primaria se observa en Francia (18,2) y la más elevada en Educación Secundaria de primera etapa se da en los Países Bajos y Eslovaquia, ambos con 15,3 alumnos por profesor.

**GRÁFICO 58. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EDUCACIÓN SECUNDARIA DE 1<sup>a</sup> ETAPA, POR PAÍS. AÑO 2022.**



■ E. Primaria   ■ E. Secundaria de 1<sup>a</sup> etapa

Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance*, 2024. Tabla D2.2. OCDE.

Nota: no se dispone de datos para Educación Secundaria Inferior en Irlanda y Eslovenia.



## **COMENTARIOS**

### **RECURSOS EDUCATIVOS**

---

#### **ALUMNOS RESILIENTES Y RECURSOS EDUCATIVOS: ANÁLISIS DEL CASO ESPAÑOL**

LAURA HERNÁNDEZ

Instituto Valenciano de Investigaciones  
Económicas (Ivie)

LORENZO SERRANO

Universitat de València  
Instituto Valenciano de Investigaciones  
Económicas (Ivie)

La educación es fundamental para el desarrollo de las personas y la construcción de sociedades más prósperas y también más justas. La formación adquirida en el sistema educativo condiciona claramente la trayectoria futura de los estudiantes, evidentemente la laboral, pero también la vital en sentido amplio. Por tanto, resulta lógica la atención prestada al nivel medio de competencias adquiridas a lo largo de la enseñanza obligatoria o su relación con los recursos asignados al sistema educativo. Se trata de un tipo de cuestiones que han sido analizadas en ediciones recientes de Indicadores (De la Fuente y Doménech, 2024) con resultados no especialmente alentadores, coherentes con lo habitual en la literatura.

Sin embargo, junto a la adquisición general de competencias, la igualdad de oportunidades constituye para la sociedad otro objetivo básico de la educación. La evidencia muestra una clara relación

positiva entre las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y las competencias adquiridas. Se trata de un resultado habitual a nivel internacional y también en el caso de España. La resiliencia es uno de los aspectos clave de la igualdad de oportunidades educativas (OCDE, 2011). Los alumnos resilientes son aquellos que con condiciones socioeconómicas desfavorables consiguen resultados más allá de los esperables dada su situación, demostrando la existencia de una efectiva igualdad de oportunidades. Por eso es importante comprender los factores que impulsan o frenan la resiliencia y, en particular, su relación con los recursos del sistema educativo, complementando los análisis más frecuentes sobre competencias medias y gasto en educación.

La edición 2025 de Indicadores incluye en su capítulo 2 información actualizada sobre la evolución del gasto en educación en España, así como del profesorado y su relación con el volumen de estudiantes. En particular, para el propósito de este comentario, resultan de especial interés los datos de la tabla 2 sobre gasto público por alumno en enseñanzas no universitarias, así como los del gráfico 56 sobre número medio de alumnos por profesor. Esta información permite constatar la persistencia de diferencias regionales muy notables de recursos educativos por

alumno, ya discutidas en esta edición de Indicadores.

Por otra parte, un reciente informe (Pastor [dir.], 2024) ofrece estimaciones del porcentaje de alumnos resilientes por CC. AA. a partir de los resultados en PISA 2022. Ese informe considera alumnos resilientes a los que pertenecen al tercilio con una situación socioeconómica más desfavorable (según el índice socioeconómico y cultural [ISEC] de PISA, que considera aspectos como la ocupación profesional y el nivel educativo de los padres y las madres o los recursos educativos disponibles en el hogar) y consiguen competencias por encima de las esperables para ese grupo. Las diferencias regionales son importantes. En comunidades como Castilla y León o Cantabria los resilientes suponen alrededor del 40% de los estudiantes desfavorecidos, mientras que en Canarias, País Vasco o Andalucía apenas representan el 25%.

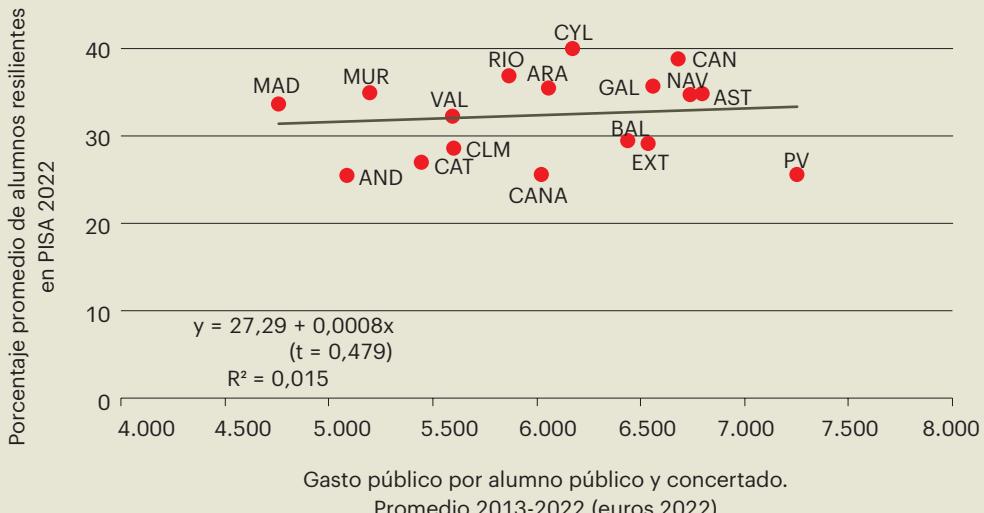
Existen, por tanto, sustanciales diferencias regionales en recursos educativos y también de resiliencia educativa. Por otra parte, los resultados de Pastor (dir.) (2024) muestran que la probabilidad de resiliencia es fruto de una compleja combinación de factores de diferente naturaleza (individuales, familiares, de centro educativo y del propio entorno territorial), entre los que el gasto no ocuparía una posición demasiado destacada.

Efectivamente, un primer análisis básico no arroja relación contemporánea significativa alguna entre el gasto público por estudiante y el porcentaje de resiliencia<sup>1</sup>. Por otra parte, la educación es un proceso acumulativo y, por tanto,

el volumen de recursos a lo largo de todo el periodo de escolarización obligatoria podría ser más relevante que solo el del último curso. Por ese motivo, se ha obtenido el promedio de gasto público por alumno en enseñanza no universitaria para el periodo 2013-2022, aplicando para cada comunidad el deflactor regional del VAB del sector educación de la Contabilidad Regional del INE.

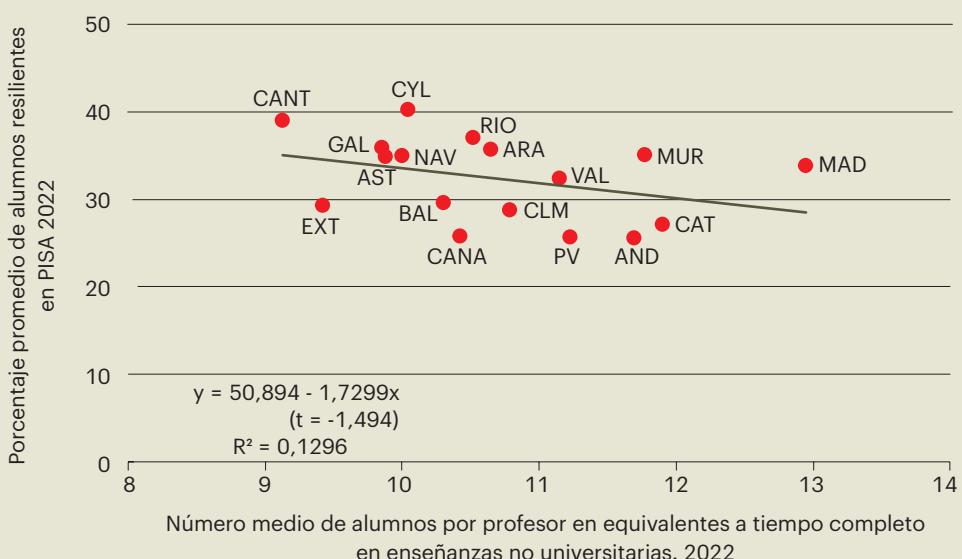
Los resultados (gráfico A) apuntan a un papel prácticamente nulo del volumen de gasto educativo per se como factor impulsor de la resiliencia. En este sentido, las distintas opciones regionales en términos del porcentaje del gasto público educativo total dedicado a ciertos y subvenciones tampoco han resultado significativas. Por otra parte, la forma en que se gaste podría resultar más importante. En este sentido el factor humano y las dotaciones de personal docente podrían ser particularmente relevantes. Para examinar esa cuestión se ha considerado la información relativa al número medio de alumnos por profesor. Los resultados (gráfico B) parecen mostrar cierta relación entre esa variable y la resiliencia educativa, que empeoraría ligeramente conforme aumenta la ratio alumnos por profesor, pero esa relación tampoco resulta estadísticamente significativa. Si se considera el tamaño medio de grupo en la ESO (gráfico C) el resultado es de nuevo una relación no significativa. En general, todos los análisis indican que la mayor parte (en torno al 90% o más) de las diferencias de resiliencia entre regiones no podrían explicarse por el nivel de gasto, el número de profesores o el tamaño de los grupos.

**GRÁFICO A. ALUMNOS RESILIENTES EN PISA 2022 Y PROMEDIO DEL GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO Y CONCERTADO EN EL PERÍODO 2013-2022.**



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025), INE (2025) y Pastor (dir.) (2024).

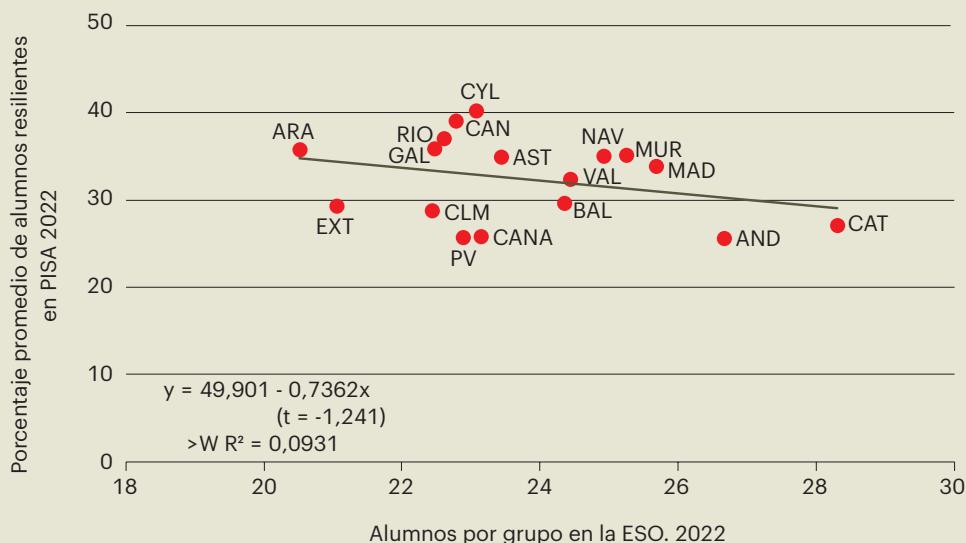
**GRÁFICO B. ALUMNOS RESILIENTES EN PISA 2022 Y NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS EN 2022.**



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025), Pastor (dir.) (2024).

Nota: los datos relativos a alumnos resilientes de los gráficos B y C son del agregado de todos los centros públicos y privados (concertados y no concertados).

**GRÁFICO C. ALUMNOS RESILIENTES EN PISA 2022 Y ALUMNOS POR GRUPO EN LA ESO EN 2022.**



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025), Pastor (dir.) (2024).

En definitiva, la evidencia regional apunta a una escasa relevancia del gasto en educación como factor que garantice *per se* la resiliencia y la igualdad de oportunidades. Esta imagen es coherente, como ya se ha comentado, con la obtenida habitualmente al analizar la relación entre otras variables de resultados educativos (como el nivel de competencias) y el gasto en educación, tanto a nivel general como en el caso español. Para impulsar la resiliencia, aspectos como la composición del gasto y la eficiencia con que se emplee parecen también más relevantes que su volumen.

La igualdad de oportunidades educativas, especialmente para quienes experimentan condiciones socioeconómicas menos favorables, debe ser

un objetivo fundamental del sistema educativo y las políticas públicas en ese ámbito. El gasto público puede ser necesario para ello, pero su mero aumento no parece desde luego suficiente. Esto invita a examinar con más profundidad otros elementos más cualitativos (de selección y formación del personal, organizativos, de orientación al estudiante, prevención del acoso, clima escolar o gestión de los centros) que pueden estar contribuyendo a las diferencias entre comunidades. La diversidad de sistemas educativos regionales, con toda su rica heterogeneidad, supone un excelente laboratorio para acometer esa tarea común, compartiendo experiencias e incorporando el ámbito de la resiliencia a la evaluación de sus políticas.

## REFERENCIAS

- De la Fuente, Á. y Doménech, R. (2024). Gasto en educación, capital humano y bienestar social. En Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2024, (pp. 99-104). Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://www.fundacionareces.es/fundacionareces/es/publicaciones/listado-de-publicaciones/indicadores-comentados-sobre-el-estado-del-sistema-educativo-espanol-2024.html?tipo=5>
- Contabilidad Regional de España (CRE). [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736167628&menu=ulti-Datos&idp=1254735576581](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736167628&menu=ulti-Datos&idp=1254735576581) [consulta: mayo de 2025].
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. <https://www.educacionfpdeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana.html> [consulta: mayo de 2025].
- OCDE (2011). Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school, Pisa. OCDE Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264090873-en>
- Pastor, J. M. (dir.), Serrano, L., Soler, Á., Vicente, I., Mollá, S. y Pascual, F. (2024). Resiliencia e igualdad de oportunidades educativas en el ámbito regional. Fundación Ramón Areces. <https://www.fundacionareces.es/fundacionareces/es/publicaciones/resiliencia-e-igualdad-de-oportunidades-educativas-en-el-ambito-regional.html>

## NOTA

1. Nuestro análisis ha contemplado el porcentaje de resiliencia en cada una de las tres competencias de PISA además del porcentaje promedio, obteniendo en todos los casos resultados similares. Por simplicidad expositiva y sin pérdida de generalidad, este comentario se centra en los correspondientes al porcentaje promedio.

---

## RATIO ALUMNOS/PROFESOR Y RENDIMIENTO: EVIDENCIA A NIVEL AUTONÓMICO A PARTIR DE PISA

MANUEL T. VALDÉS

Universidad de Viena

### LAS RATIOS Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Un debate recurrente sobre política educativa es aquel que concierne al gasto público en educación. Hay voces que insisten en la necesidad de incrementar los niveles de gasto para elevar así la calidad de la enseñanza, mientras que otros argumentan que aumentos de gasto público no garantizan mejoras de rendimiento, en tanto que sistemas educativos con muy buenos resultados en pruebas internacionales (como Corea del Sur) gastan menos en sus sistemas de enseñanza que muchos países europeos.

La discusión sobre la ratio alumnos/profesor (de ahora en adelante, RAP) suele ser particularmente acalorada, en tanto que no deja de ser una cuestión puramente de gasto educativo. Si no costase dinero, habría un docente por cada alumno. Se aumenta el tamaño de las aulas por encima de esa ratio 1:1 porque sería extremadamente costoso mantenerla; y en su lugar se fijan ratios que se pueden costear y que se piensa

que permiten cumplir los objetivos de aprendizaje.

Distintos trabajos recogen el impacto positivo de una menor RAP sobre el rendimiento académico (Ake-Little et al., 2020; Francis y Barnett, 2019; Shen y Konstantopoulos, 2021; Shin y Raudenbush, 2011), si bien es cierto que el efecto depende en buena medida de distintos factores (Ake-Little et al., 2020; Gershenson y Langbein, 2015) y que no son pocos los trabajos que no han documentado dicho impacto positivo (Angrist et al., 2017; Filges et al., 2018; Hoxby, 2000). Para entender esa divergencia de resultados, debemos preguntarnos por qué una mayor RAP debiera suponer un peor rendimiento académico. La clave está en la heterogeneidad de las aulas.

Enseñar es tanto más difícil cuanto más heterogénea sea el aula, y a cualquier nivel de destreza del docente, un aula más compleja siempre supondrá un menor aprendizaje promedio del grupo. La razón por la que esperamos que en aulas más grandes el rendimiento sea peor es porque cuanto mayor es el número de personas que conforman un grupo (cualquier grupo), mayor es la probabilidad de que aparezcan individuos dentro de ese grupo muy distintos entre sí (aumentando la heterogeneidad). En clases de cinco alumnos, es posible que todos sean parecidos. En clases de cincuenta, es impensable. Eso sí, una clase de cincuenta alumnos idénticos es equivalente a efectos prácticos a una clase de un único alumno.

Así que el problema no es el cuántos, sino el quiénes, o más bien, el cuánto de

diferentes, tanto en sus conocimientos previos como en sus ritmos de aprendizaje y su disposición a aprender. Más suele implicar más diferentes, y parece lógico esperar que en un contexto de elevada heterogeneidad la labor del docente sea más compleja y, por tanto, que el aprendizaje promedio del grupo sea menor.

En este trabajo pretendo mostrar evidencia correlacional (esto es importante y volveré sobre ello al final) sobre la relación entre la RAP y el rendimiento. Para ello, emplearé datos autonómicos sobre la RAP del curso 2021-2022 y el rendimiento promedio en la prueba de competencia matemática de PISA del año 2022. El análisis de dicha relación en los sistemas público y privado nos permitirá reflexionar sobre el mencionado papel de la heterogeneidad del alumnado.

#### RATIO ALUMNOS/PROFESOR Y RENDIMIENTO EN PISA

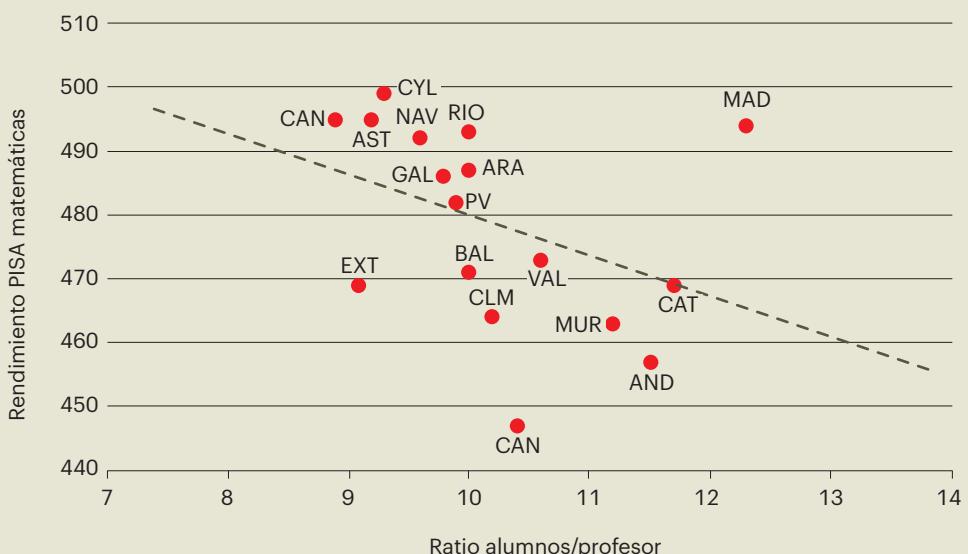
Desde 2015, todas las comunidades autónomas participan en PISA con muestra representativa, lo que nos permite conocer el rendimiento promedio en las pruebas en cada región. A su vez, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes publica anualmente la RAP en enseñanzas no universitarias a nivel autonómico, información recogida en el gráfico 57 del presente informe. Podemos, por tanto, analizar la asociación a nivel autonómico entre ambas variables, y así conocer si regiones con menores ratios obtienen mejores resultados en PISA.

La ventaja principal de desarrollar este análisis comparando regiones en lugar de países (como hacen, por ejemplo, Koc y Celik [2015] comparando distintas ciudades turcas) es que quedan controladas las características estructurales del sistema educativo, en tanto que estas son comunes a todas las regiones españolas. Es decir, Alemania podría mantener ratios altas con niveles bajos de heterogeneidad aplicando tracking a edades tempranas, lo cual dificulta comparar el efecto de la RAP en el caso alemán con países como España, donde todos los alumnos permanecen en un tronco común hasta el final de la educación obligatoria. Al analizar exclusivamente regiones españolas, podemos descartar que la

distinta manera de gestionar la heterogeneidad a través de la estructura del sistema educativo esté detrás de nuestros resultados (no así otros factores, como insistiré más adelante).

El gráfico A muestra la relación a nivel autonómico entre el rendimiento en la prueba de matemáticas del año 2022 y la RAP del curso 2021/2022. Como se puede observar, la relación es negativa y fuerte. El coeficiente de correlación que mide la intensidad de dicha asociación es de -0,4, indicando que, a mayor RAP, menor rendimiento promedio<sup>1</sup>. En números, la recta de regresión (superpuesta en el gráfico como una línea discontinua) predice que una reducción de 5 alumnos por cada profesor está asociada a una mejora en el

**GRÁFICO A. RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO EN PISA EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS Y LA RATIO ALUMNO/PROFESOR EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA.**



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2022 y la *Estadística de profesorado* del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: el cálculo de la ratio alumno/profesor en los gráficos A y B es el agregado de centros públicos y privados (concertados y no concertados).

rendimiento autonómico de 32 puntos en la escala PISA, es decir, un tercio de una desviación estándar y, como suele decir la OCDE en sus informes, el equivalente a la mejora competencial asociada a un curso académico completo.

No obstante, los casos de Madrid y Canarias se alejan notablemente de la recta de regresión. La Comunidad de Madrid presenta un rendimiento promedio muy por encima del que sugeriría su ratio de alumnos/profesor (la más alta del país), mientras que la comunidad canaria presenta el rendimiento promedio en la prueba de matemáticas más bajo (sin contar a Ceuta y Melilla) pese a presentar una ratio menor que varias comunidades autónomas. Excluyendo ambos casos, el coeficiente de correlación se eleva a nada menos que -0,72.

#### DIFERENCIAS ENTRE EL SISTEMA PÚBLICO Y EL PRIVADO

Ahora bien, el anterior gráfico esconde una realidad muy distinta entre los centros públicos y los privados. Como se muestra en el gráfico 56 de Indicadores 2025, la RAP en España es sustancialmente superior en el sistema privado de enseñanza (12,9 alumnos por profesor) que en el público (10 alumnos por profesor). Por tanto, parece lógico preguntarse si los anteriores resultados divergen entre ambos sistemas, todo lo más cuando el nivel de heterogeneidad del alumnado en centros públicos y privados es muy distinto como resultado de las barreras económicas de entrada en estos últimos.

Los resultados en función del tipo de centro se muestran en el gráfico B.

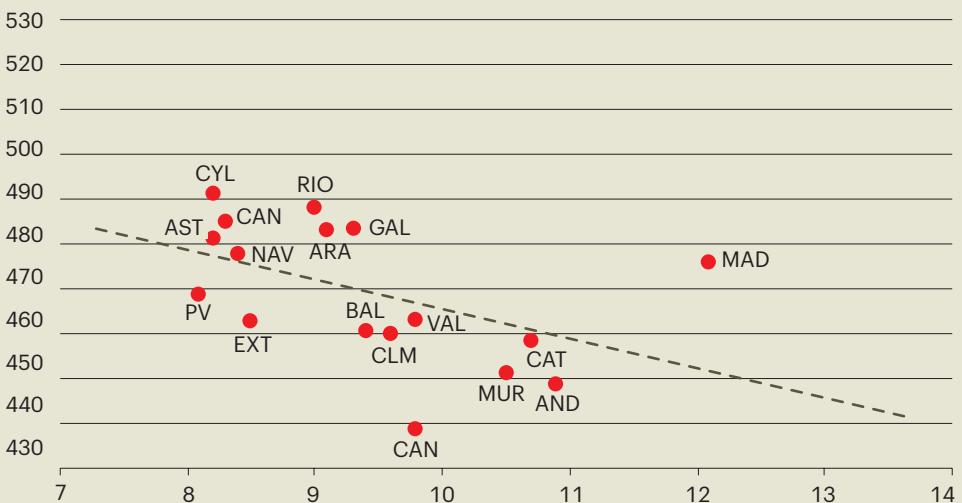
Como se puede comprobar, la anterior relación negativa entre la RAP y el rendimiento promedio en la prueba de matemáticas a nivel autonómico solo se observa en el sistema público de enseñanza. El coeficiente de correlación se eleva hasta -0,49, y hasta -0,82 si se excluyen, por las razones discutidas antes, Madrid y Canarias. En cambio, la asociación desaparece por completo en los centros privados ( $r = -0,07$ ), donde no hay ninguna relación entre la RAP y el rendimiento promedio en la prueba de matemáticas de PISA.

#### CONCLUSIONES

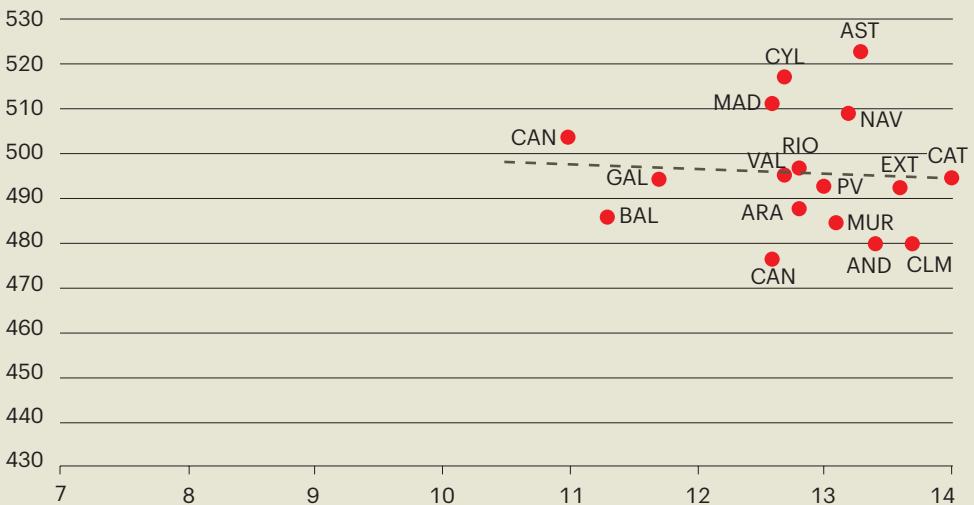
Podemos afirmar, por tanto, que existe una relación negativa y fuerte a nivel autonómico entre la RAP y el nivel de aprendizaje del alumnado medido a través de las pruebas PISA. No obstante, la evidencia presentada aquí es puramente correlacional y, por tanto, no debe concluirse a partir de ella que la RAP tiene un efecto causal negativo sobre el rendimiento académico. Podría ocurrir que aquellas comunidades autónomas con una menor ratio tuviesen niveles de gasto por alumno público mayores, no solo por invertir en la reducción de las ratios, sino también en otros aspectos del sistema de enseñanza, siendo esta la verdadera razón por la que se observa la fuerte relación negativa representada en la figura A. Asimismo, comunidades con una menor ratio podrían ser aquellas con un mayor PIB per cápita, lo que a su vez supondría una mayor proporción de familias de clase alta cuyos hijos tienden a rendir mejor. Al no controlar tales factores, desconocemos cuál es la

**GRÁFICO B. RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO EN PISA EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS Y LA RATIO ALUMNO/PROFESOR EN CADA COMUNIDAD AUTÓNOMA, POR TITULARIDAD DEL CENTRO.**

(a) Centros públicos



(b) Centros privados



Fuente: elaboración propia a partir de PISA 2022 y la *Estadística de profesorado* del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

causa última que produce la relación observada.

Lo que sí podemos afirmar es que la relación identificada es coherente con la mayor dificultad que comporta enseñar en clases más grandes. Es más, el hecho de no encontrar ninguna relación en el sistema privado y sí hacerlo en el sistema público es consistente con la idea de que es la heterogeneidad del aula la que explica dicha asociación.

En los centros públicos, donde el alumnado se caracteriza por una notable diversidad sociodemográfica, más alumnos por docente implica indefectiblemente una mayor heterogeneidad del aula, haciendo que los conocimientos previos y ritmos de aprendizaje de los alumnos que componen el aula sean muy diversos y dificultando la tarea docente. Reducir las ratios en dicho contexto disminuiría la heterogeneidad de las aulas y haría más manejable la heterogeneidad resultante, promoviendo así el aprendizaje del conjunto del alumnado.

En cambio, la heterogeneidad en los centros privados está limitada por la barrera de entrada que supone imponer costes económicos a la matriculación. El resultado es un alumnado mucho menos diverso, donde se pueden formar aulas de mayor tamaño sin que eso comprometa el aprendizaje promedio del grupo. En consecuencia, no se observa ninguna relación entre la RAP y el rendimiento promedio en matemáticas en dichos contextos.

Comprender la naturaleza de la relación entre la RAP y el rendimiento académico es fundamental, en tanto que nos ayuda a entender por qué distintas

investigaciones encuentran efectos de diferente intensidad y nos permite identificar los contextos en los que un mayor gasto público dirigido a la reducción de la RAP puede traducirse en una mejora significativa en los niveles de aprendizaje. Así las cosas, sería deseable incrementar los niveles de gasto para reducir las ratios de manera generalizada, y más razonable identificar aquellos centros que realmente se beneficiarían de dicha inversión dada la elevada heterogeneidad de su alumnado. Nótese que dentro del sistema público hay centros localizados en zonas socioeconómicamente aventajadas cuyo alumnado tiende a ser homogéneo por el papel que la proximidad geográfica juega en la asignación de centro.

Finalmente, conviene aclarar que la gestión de la heterogeneidad a través de las ratios nada tiene que ver con la gestión de la heterogeneidad a través de la agrupación por nivel de aprendizaje. Crear más clases para reducir las ratios no implica organizar esas clases por niveles de aprendizaje. De la misma forma que a igualdad de todo lo demás, una mayor ratio implica una mayor heterogeneidad, cualquier nivel de heterogeneidad es más manejable si el tamaño del aula es menor.

#### REFERENCIAS

- Ake-Little, E., Von der Embse, N. y Dawson, D. (2020). Does class size matter in the university setting? *Educational Researcher*, 49(8), 595-605. [https://www.academia.edu/44099888/Does\\_Class\\_Size\\_Matter\\_in\\_the\\_University\\_Setting](https://www.academia.edu/44099888/Does_Class_Size_Matter_in_the_University_Setting)

- Angrist, J. D., Battistin, E. y Vuri, D. (2017). In a small moment: Class size and moral hazard in the Italian Mezzogiorno. *American Economic Journal: Applied Economics*, 9(4), 216-249. <https://doi.org/10.1257/app.20160267>
- Filges, T., Sonne-Schmidt, C. S. y Nielson, B.C.V. (2018). Small class sizes for improving student achievement in primary and secondary schools: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 14(1), 1. <https://doi.org/10.4073/csr.2018.10>
- Francis, J. y Barnett, W. S. (2019). Relating preschool class size to classroom quality and student achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 49-58. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.05.002>
- Gershenson, S. y Langbein, L. (2015). The effect of primary school size on academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37, 135-155. <https://doi.org/10.3102/0162373715576075>
- Hoxby, C. M. (2000). The effects of class size on student achievement: new evidence from population variation. *The Quarterly Journal of Economics*, 115(4), 1239-1285. <https://doi.org/10.1162/003355300555060>
- Koc, N. y Celik, B. (2015). The impact of number of students per teacher on student achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 177, 65-70. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.335>
- Shen, T. y Konstantopoulos, S. (2021). Estimating causal effects of class size in secondary education: evidence from TIMSS. *Research Papers in Education*, 36(5), 507-541. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697733>
- Shin, Y. y Raudenbush, S. W. (2011). The Causal Effect of Class Size on Academic Achievement. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 36(2), 154-185. <https://doi.org/10.3102/1076998610388632>

#### NOTA

1. El coeficiente de correlación toma valores entre -1 y 1, donde los extremos indican una asociación perfecta (negativa o positiva, respectivamente), y el valor 0 indica ausencia total de asociación.



# **RESULTADOS EDUCATIVOS**



## Objetivos europeos

La tabla 4 recoge la información sobre los principales indicadores educativos de la Estrategia Europa 2030 y del marco estratégico Educación y Formación 2030. Como es sabido, se basan en el seguimiento que realiza la Comisión Europea de los objetivos que han de cumplir los sistemas de educación y formación de los países miembros de la UE.

En 2024, España supera los objetivos fijados para el final de esta década en escolarización en Educación Infantil de segunda etapa (97%, siendo el objetivo un 95%), en el porcentaje de población de 25 a 34 años que ha completado la Educación Terciaria (52,6%, siendo el objetivo un 45%) y en la exposición del alumnado de Formación Profesional al aprendizaje basado en el trabajo (90,8%, siendo el objetivo del 60%).

En cambio, aún está lejos de cumplirlos en materia de formación permanente de la población adulta (16%, con un objetivo del 47%), el rendimiento en competencias básicas a los 15 años (más de una quinta parte de los alumnos españoles está por debajo del nivel 2 de rendimiento en las pruebas PISA, con un objetivo del 15%), el desarrollo de competencias digitales entre el alumnado de 2º de la ESO (un 44,4% obtiene puntuaciones que se encuadran en el nivel 1 o inferior de las pruebas ICILS de competencia digital, siendo el objetivo del 15%) y el abandono escolar temprano (del 13%, por encima del objetivo del 9%).

**TABLA 4. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2030. AÑO 2024.**

OBJETIVOS	INDICADOR	ESPAÑA 2014	ESPAÑA 2024	UE 2024	OBJETIVO EUROPA 2030	
Incrementar la participación en Educación Infantil	Tasa neta de escolarización en Educación Infantil (desde los 3 años hasta el inicio de la educación obligatoria)	97,0	97,0	87,0	≥96	
Aumentar las competencias digitales y la alfabetización informática de los adolescentes	Porcentaje del alumnado matriculado en 8º curso con un rendimiento bajo en competencias digitales	-	44,4	44,1	<15	
Aumentar el rendimiento en Lectura, Matemáticas y Ciencias en la Educación Secundaria Inferior	Porcentaje de alumnos de 15 años con un nivel 1 o <1 de competencias en las escalas de PISA	Matemáticas Ciencias Lectura	23,6 18,3 15,7	24,7 21,3 23,2	22,9 22,3 22,5	<15

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**TABLA 4. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2030. AÑO 2024.**

OBJETIVOS	INDICADOR	ESPAÑA 2014	ESPAÑA 2024	UE 2024	OBJETIVO EUROPA 2030
Reducir el abandono educativo temprano de la educación y formación	Porcentaje de jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación	21,9	13,0	9,3	<9
Aumentar el porcentaje de población que ha alcanzado la Educación Terciaria	Porcentaje de población de 25 a 34 años titulada en Educación Superior universitaria y no universitaria (CINE 5A y 5B)	41,5	52,6	44,2	≥45
Incrementar la exposición de los titulados en Formación Profesional al aprendizaje basado en el trabajo	Porcentaje de titulados en FP que han accedido al aprendizaje en el trabajo durante su formación	-	90,8	65,3	≥60
Participación de la población adulta en el aprendizaje permanente	Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en el aprendizaje permanente	10,1	16,0	13,3	≥47

Fuente: elaboración propia a partir de *Indicadores del marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (2021-2030)*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y *Education at a Glance 2023*. Tabla B1.1. OCDE.

Nota: los datos sobre participación en Educación Infantil se refieren a los años 2013 y 2022. Los datos de PISA se corresponden con las oleadas 2012 y 2022. El porcentaje de alumnos con un rendimiento bajo en competencias digitales se corresponde con el porcentaje de alumnos con puntuaciones en el nivel 1 o inferior en las pruebas ICILS 2023.

## Logro educativo

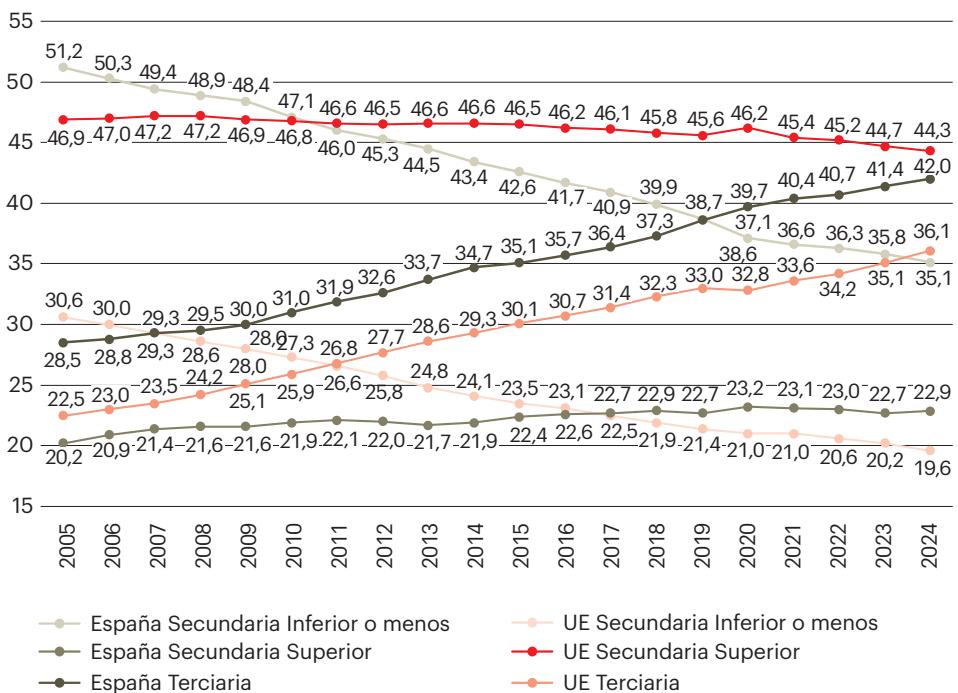
### Nivel educativo de la población

El gráfico 59 muestra la evolución del logro educativo de la población española. En 2024, el 42% de la población de 25 a 64 años había finalizado la Educación Terciaria, seis décimas por encima del año anterior. Ese porcentaje ha crecido de manera ininterrumpida desde 2005, cuando se situó en el 28,5%. A su vez, el dato español de 2024 es 5,9 puntos superior al promedio de la UE-27 (36,1%).

Por el lado contrario, el 35,1% de la población española de 25 a 64 años había completado como máximo la primera etapa de la Educación Secundaria en 2024. A pesar de que dicho porcentaje se ha reducido sin interrupción desde 2005 (caída acumulada de 16,1 puntos), aún se sitúa 15,5 puntos por encima del promedio de la UE-27 (19,6%).

Que España supere la media de la UE-27 tan holgadamente en los niveles bajos y altos es resultado de un fuerte déficit de población con estudios medios. Mientras que el porcentaje de población de 25 a 64 años que había completado como máximo la Educación Secundaria de 2ª etapa en la UE-27 se situó en 2024 en el 44,3%, en España solo alcanzó el 22,9%. Dicho porcentaje ha crecido de forma muy modesta en España desde 2005, con un aumento acumulado de solo 2,7 puntos.

**GRÁFICO 59. EVOLUCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS (PORCENTAJES), UE-27 Y ESPAÑA. AÑOS 2005 A 2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

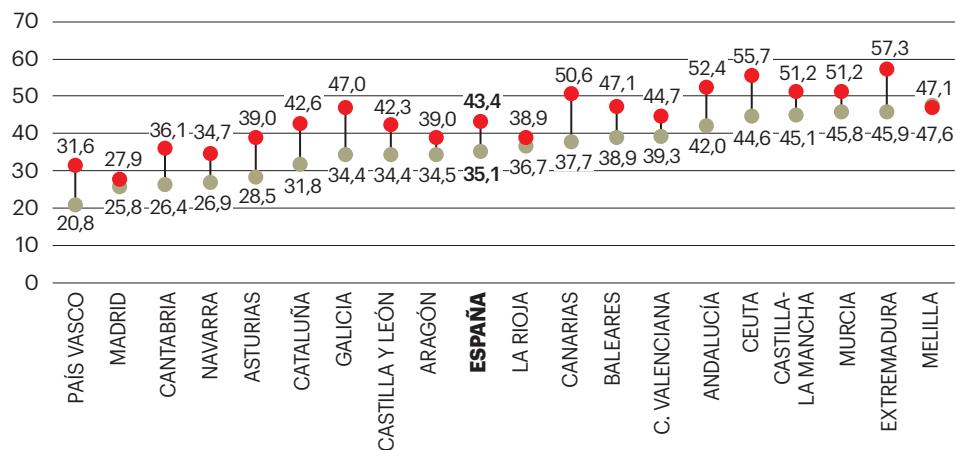
Nota: los datos se refieren a la UE-28 hasta 2019 y a la UE-27 desde 2020.

Se observa una notable disparidad por comunidad y ciudad autónoma en el nivel educativo de la población de 25 a 64 años (gráfico 60). En 2024, la mayor proporción de la población titulada en Educación Terciaria se dio en el País Vasco (56,2 %), donde solo el 20,8% había alcanzado como máximo la Educación Secundaria Inferior. En el otro extremo, solo el 31,8% en Melilla había completado estudios terciarios, mientras que un 47,6% no tenía estudios más allá de la Secundaria Inferior.

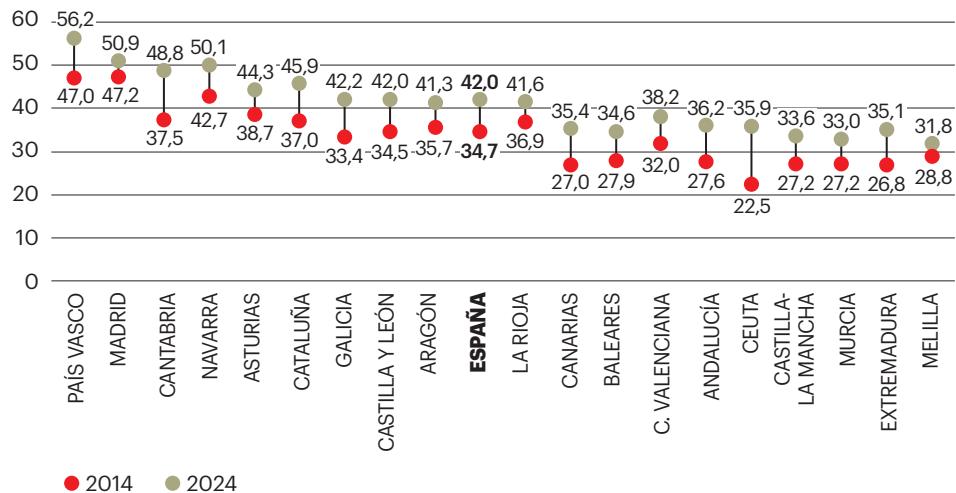
En cuanto a la comparación temporal, las comunidades o ciudades autónomas en que más ha crecido el porcentaje de la población de 25 a 64 años con estudios terciarios entre 2014 y 2024 son Ceuta (13,4 puntos), Cantabria (11,3) y el País Vasco (9,2). Las mayores caídas del porcentaje de población que completó como máximo la Educación Secundaria Inferior fueron las de Canarias (-12,9 puntos) y Galicia (-12,6).

#### **GRÁFICO 60. NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). AÑOS 2014 Y 2024.**

Inferior a Secundaria Superior



Terciaria



● 2014   ● 2024

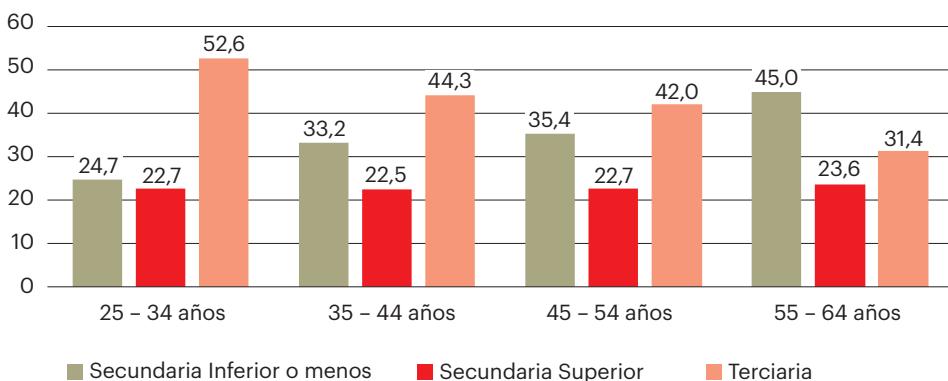
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El gráfico 61 desagrega el logro educativo de la población española de 25 a 64 años por tramos de edad con datos de 2024. En líneas generales, a medida que aumenta la edad disminuye el porcentaje que completó estudios terciarios y aumenta el que finalizó la Secundaria Superior como máximo.

En el tramo de 25 a 34 años, el 52,6% había completado estudios terciarios, 0,5 puntos porcentuales más que en 2023. Ese porcentaje supera notablemente al correspondiente al segmento de 55 a 64 años (31,4%), en el que son mayoría quienes no han completado la Secundaria Superior (45%).

Por otro lado, en 2024 uno de cuatro jóvenes de 25 a 34 años había alcanzado como máximo la Educación Secundaria Inferior (24,7%), mientras que un 22,7% había completado estudios de Secundaria Superior sin llegar a finalizar la Educación Terciaria.

**GRÁFICO 61. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR EL NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO ALCANZADO Y POR GRUPO DE EDAD (PORCENTAJES). AÑO 2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

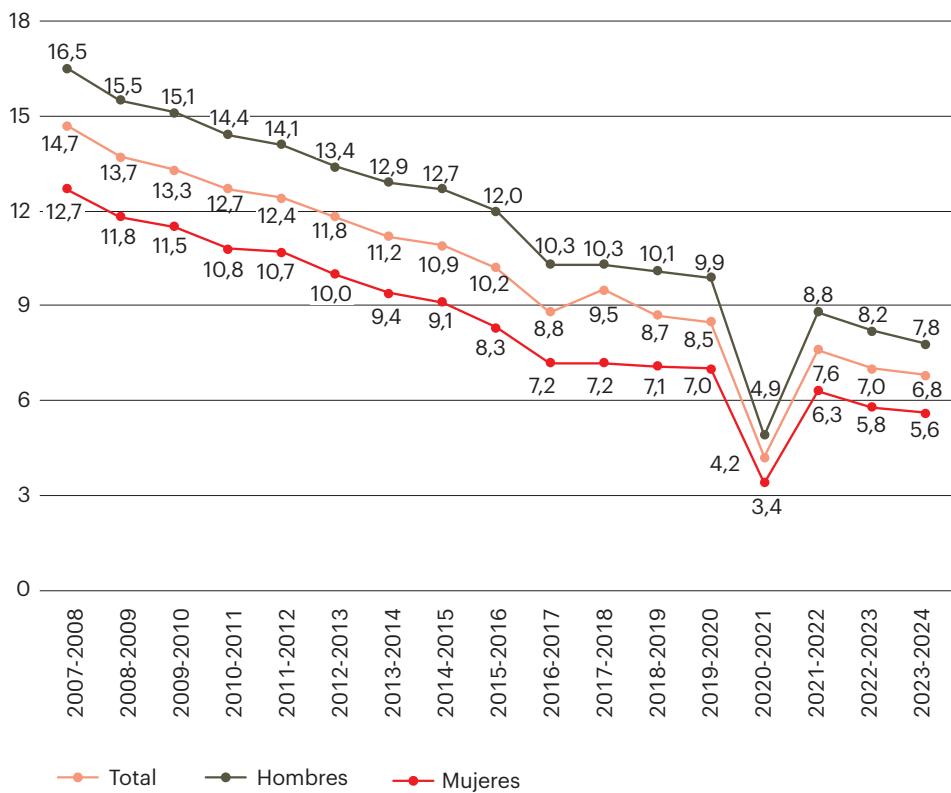
## Educación Secundaria Inferior

En España, la repetición de curso es uno de los predictores más importantes de la no obtención del título de graduado en ESO. La tasa de repetición en la ESO se situó en el curso 2007-2008 en el 14,7%, observándose un progresivo descenso hasta la actualidad (gráfico 62). El curso 2020-2021 es atípico, con un desplome de la tasa de repetición (de 8,5% el año anterior a 4,2%) resultado de la flexibilización de los criterios para aprobar impulsada por las administraciones educativas en el contexto de cierre escolar decretado en respuesta a la pandemia de la COVID-19 en el curso

2019-2020. La cifra rebotó el curso siguiente elevándose hasta el 7,6%, aunque aún por debajo del curso anterior a la pandemia. El dato del curso 2023-2024 prosigue la tendencia decreciente, cayendo la tasa de repetición hasta el 6,8%.

Por otra parte, los chicos presentan una tasa de repetición más alta que sus compañeras, aunque la diferencia se ha ido reduciendo con el tiempo. En el curso 2007-2008 (curso en que la diferencia es máxima), el 16,5% de los chicos y el 12,7% de las chicas estaban repitiendo curso: 3,8 puntos porcentuales de diferencia. En el curso 2023-2024 esas cifras han caído al 7,8% y 5,6%, respectivamente, resultando en una diferencia de 2,2 puntos (la menor de la serie histórica si se obvia el curso afectado por la pandemia).

**GRÁFICO 62. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ALUMNADO REPETIDOR EN LA ESO, POR SEXO. CURSOS 2007-2008 A 2023-2024.**



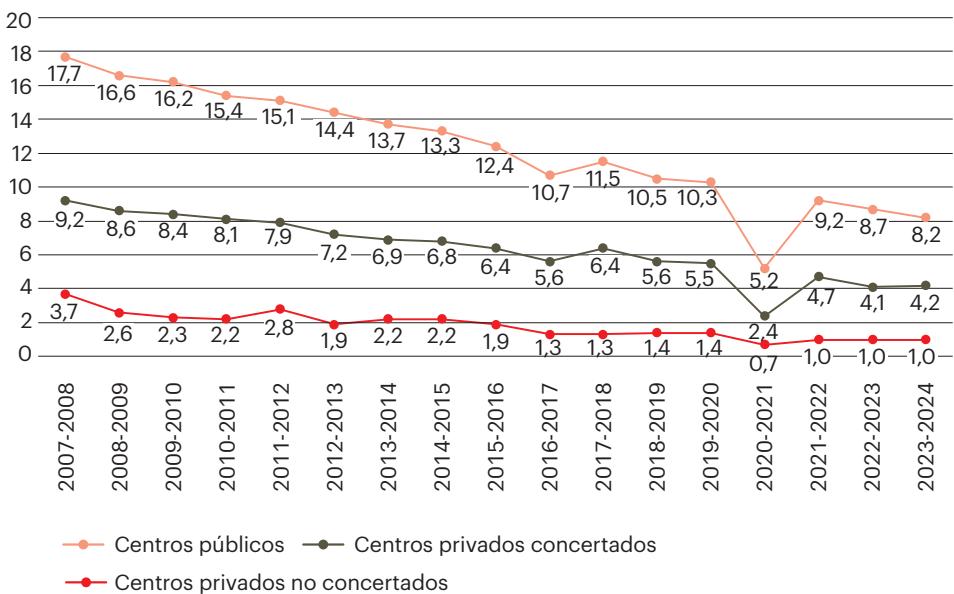
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: la tasa de alumnado repetidor muestra el porcentaje del alumnado que repite curso sobre el total.

La tasa de repetición en la ESO es notablemente superior en los centros públicos (gráfico 63). En el curso 2023-2024 fue del 8,2%, cifra que cae al 4,2% en los centros concertados, y al 1% en los centros privados no concertados.

En términos de evolución, la tasa de repetición en los centros públicos ha caído 9,5 puntos desde el curso 2007-2008, momento en que alcanzaba el 17,7%. La caída es también reseñable en los concertados, acumulado una reducción de 5 puntos. En los privados no concertados, la tasa de repetición ya era baja al inicio de la serie (3,7%), por lo que la caída ha de ser menor: 2,7 puntos.

**GRÁFICO 63. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ALUMNADO REPETIDOR EN LA ESO, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 2007-2008 A 2023-2024.**



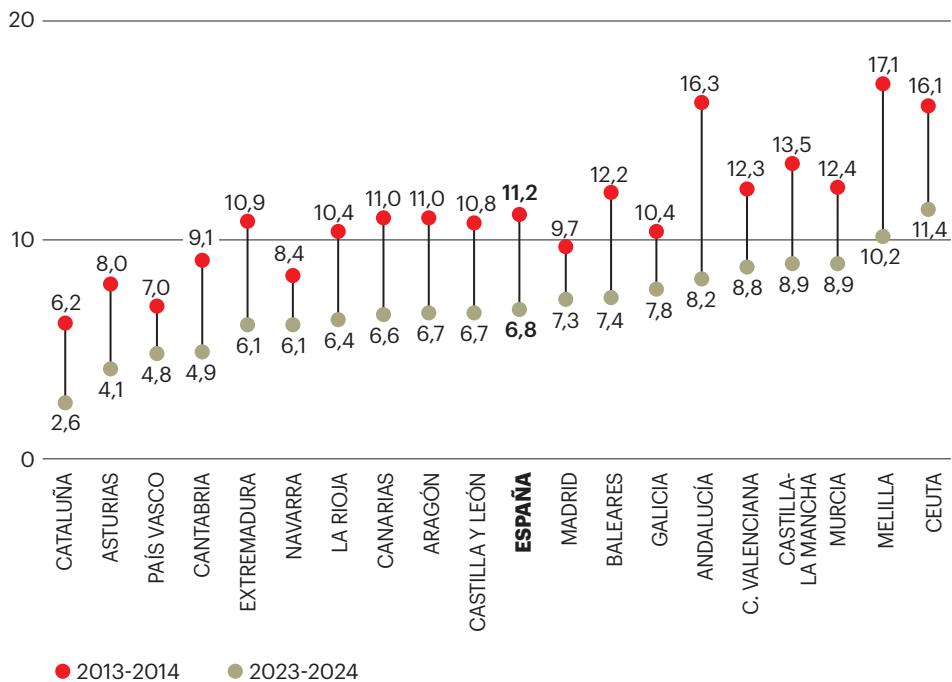
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: la tasa de alumnado repetidor muestra el porcentaje del alumnado que repite curso sobre el total.

A escala territorial (gráfico 64), Ceuta (11,4%), Melilla (10,2%) y Murcia (8,9%) presentan la tasa de repetición en la ESO más elevada, mientras que Cataluña (2,6%), Asturias (4,1%) y el País Vasco (4,8%) tienen las tasas más bajas.

En cuanto a la comparación temporal, en todas las comunidades o ciudades autónomas se observa un fuerte descenso en la tasa de repetición entre los cursos 2013-2014 y 2023-2024. Las caídas más notables se observan en Andalucía (descenso de 8,1 puntos) y Melilla (6,9 puntos).

**GRÁFICO 64. TASA DE ALUMNADO REPETIDOR EN LA ESO, POR CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2023-2024 Y 2013-2014.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

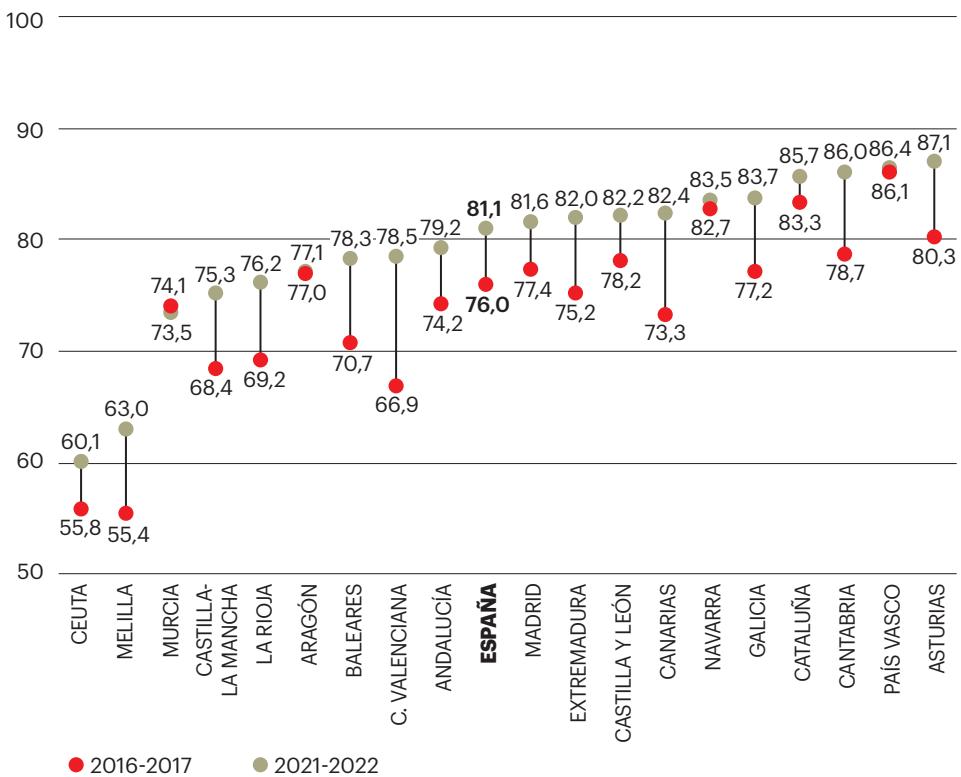
Nota: la tasa de alumnado repetidor muestra el porcentaje del alumnado que repite curso sobre el total.

El gráfico 65 muestra la evolución de la tasa neta de graduación en la ESO, esto es, el porcentaje que representa la cifra de graduados en la ESO de 16 años (la edad teórica de finalización de esta etapa) sobre el total de la población de esa edad. En el curso 2021-2022, la tasa se situó en el 81,1% a escala nacional, 5,1 puntos por encima de la cifra observada en el curso 2016-2017 (el primero para el que se dispone de esta estadística).

Ceuta y Melilla presentan las tasas netas de graduación más bajas, con 60,1% y 63%, respectivamente. Las más altas se observan en Asturias (87,1%), País Vasco (86,4%) y Cantabria (86%).

En términos de la evolución a lo largo de los cinco cursos considerados, la tasa ha aumentado notablemente en la Comunidad Valenciana (incremento de 11,6 puntos), mientras que ha caído muy ligeramente en Murcia (descenso de 0,6 puntos).

**GRÁFICO 65. TASA NETA DE GRADUACIÓN EN LA ESO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2016-2017 Y 2021-2022.**



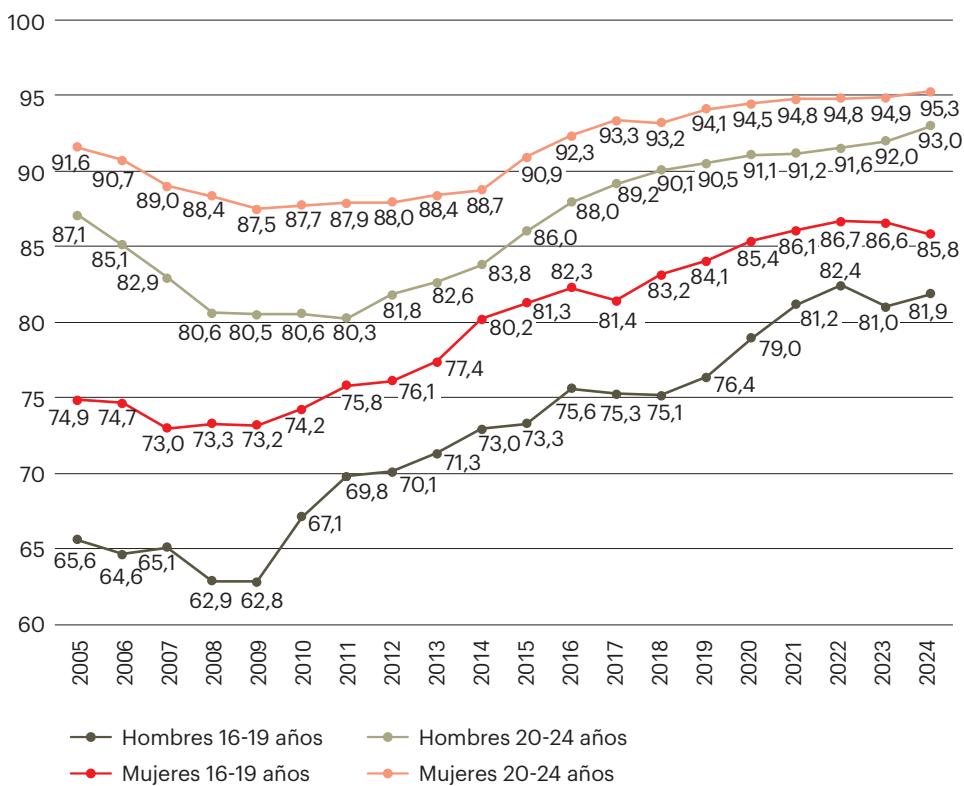
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados académicos. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El gráfico 66 muestra la evolución del porcentaje de la población de 16 a 24 años que ha obtenido el título de la ESO en función del sexo y de la edad. En 2024, el porcentaje más bajo se observa entre los hombres de 16 a 19 años (81,9%), seguidos de las mujeres de 16 a 19 años (85,8%). En el grupo de 20 a 24 años, los hombres (93%) presentan de nuevo un porcentaje más bajo que las mujeres (95,3%).

Con el tiempo, los hombres de 16 a 19 años han mejorado mucho sus resultados educativos, creciendo 19,1 puntos la titulación en la ESO desde el mínimo de 2009 (62,8%). Entre las mujeres de 16 a 19 años, el aumento es de 12,6 puntos en ese periodo.

La mejora es más limitada en la población de 20 a 24 años. Los hombres pasaron del 80,5% en 2009 al 93% en 2024 (aumento de 12,5 puntos), mientras que las cifras correspondientes para las mujeres son 87,5% y 95,3% (mejora de 7,8 puntos).

**GRÁFICO 66. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 16 A 24 AÑOS CON TÍTULO DE ESO, POR SEXO Y GRUPO DE EDAD. AÑOS 2005 A 2024.**

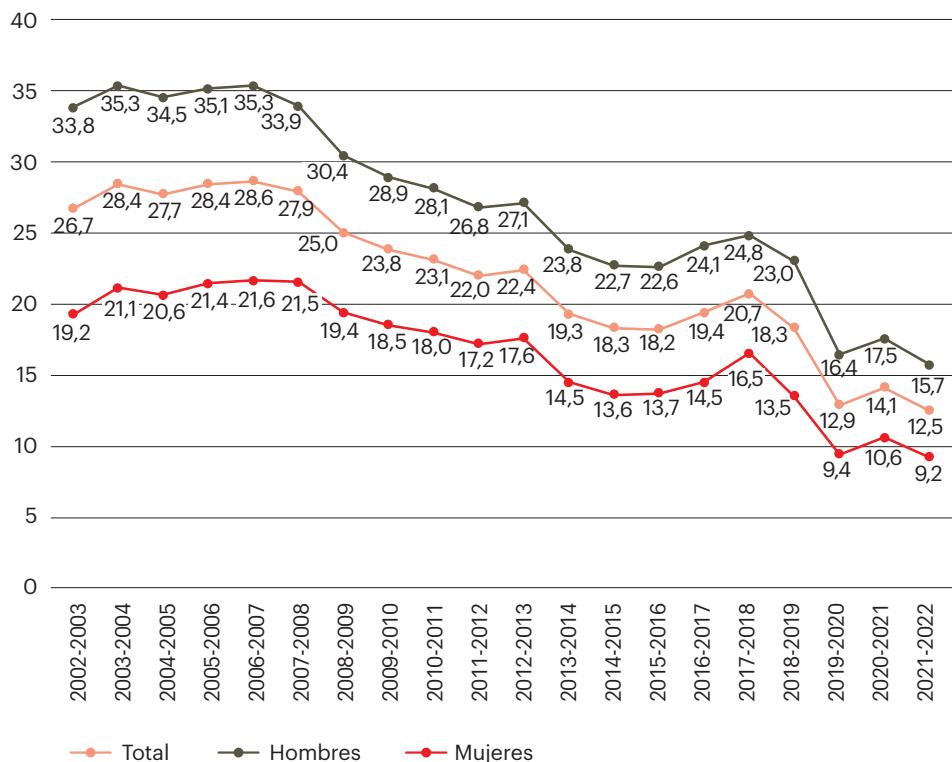


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Otra manera de analizar los resultados en la educación obligatoria es calcular el porcentaje del alumnado que deja la ESO sin haber obtenido el título de graduado (gráfico 67). En el curso 2021-2022 le ocurrió al 12,5%, el porcentaje mínimo de la serie histórica. La tendencia ha sido decreciente desde el curso 2006-2007, con una fuerte caída en el curso 2019-2020 debida a los criterios de evaluación adoptados por las administraciones educativas en el marco de la pandemia de la COVID-19. El dato repuntó en el curso 2020-2021, para volver a la senda decreciente en el último curso con información disponible.

En correspondencia con lo visto en el gráfico 66, el porcentaje de alumnas que salen de la ESO sin titular (9,2% en el curso 2021-2022) es menor que el de alumnos (15,7%). No obstante, la diferencia por género es hoy (6,5 puntos porcentuales) sustancialmente menor que la del curso 2002-2003 (14,6 puntos).

**GRÁFICO 67. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO QUE DEJA LA ESO SIN HABER OBTENIDO EL TÍTULO, POR SEXO. CURSOS 2002-2003 A 2021-2022.**



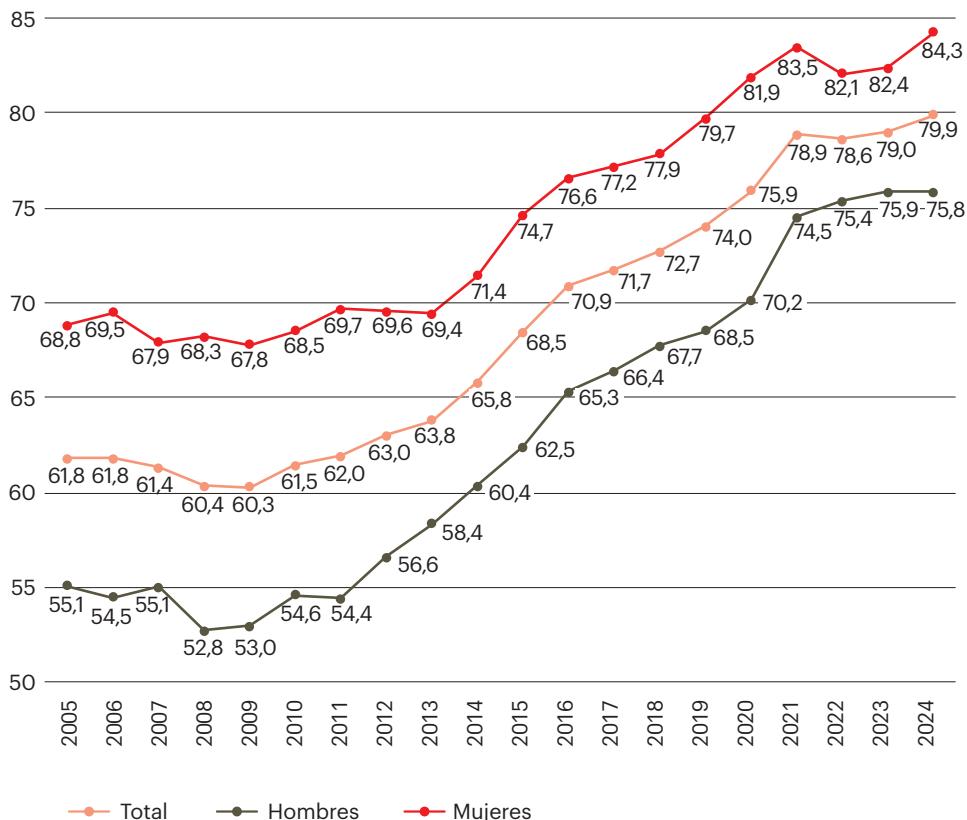
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2024*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

## Educación Secundaria Superior

El porcentaje de la población de 20 a 29 años que completó estudios de Educación Secundaria Superior se mantuvo relativamente estable por debajo del 65% hasta 2013 (gráfico 68). Desde entonces, ascendió ininterrumpidamente al ritmo de un punto y medio al año hasta alcanzar el 78,9% en 2020. Tras dos años de cierto estancamiento, en 2024 se ha recuperado la tendencia alcista para llegar al 79,9%.

Como en estadísticas anteriores, el porcentaje de mujeres con Educación Secundaria Superior (84,3% en 2024) supera al de varones (75,8%). La diferencia entre ambos ha repuntado en 2024 (8,5 puntos) como resultado del apreciable incremento del porcentaje de mujeres tituladas y el estancamiento en los varones. Aun así, la diferencia está lejos del valor máximo de la serie histórica, alcanzado en 2008: 15,5 puntos.

**GRÁFICO 68. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 20 A 29 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (PORCENTAJE). AÑOS 2005 A 2024.**

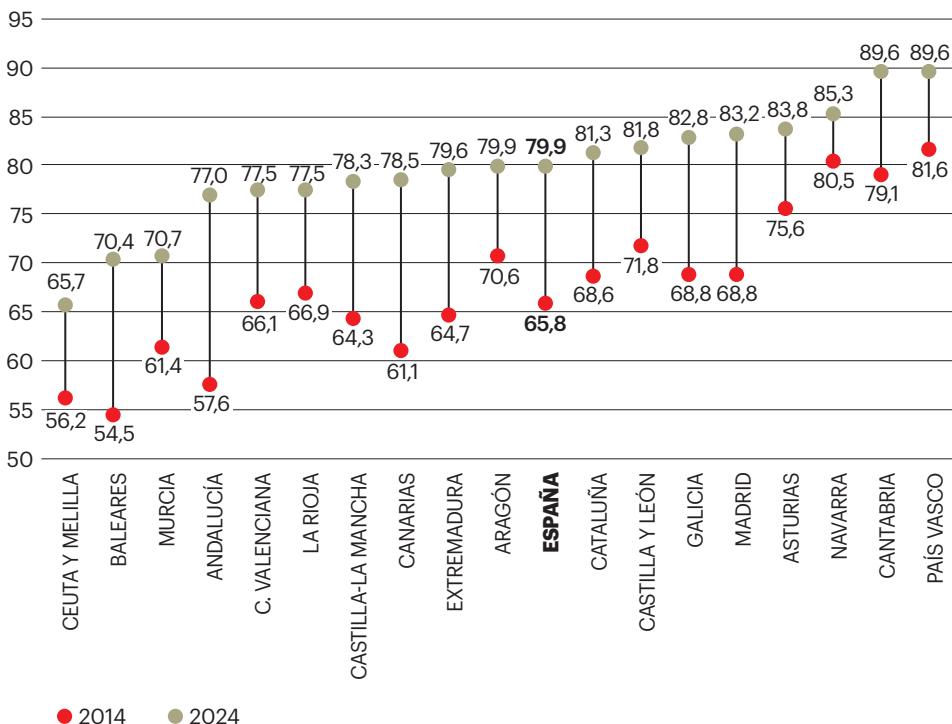


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Por comunidades o ciudades autónomas (gráfico 69), los mayores porcentajes de la población de 20 a 29 años con Educación Secundaria Superior en 2024 se dan en el País Vasco (89,6%), Cantabria (89,6%) y Navarra (85,3%). Los más bajos se dan en Ceuta y Melilla (65,7%), Baleares (70,4%) y Murcia (70,7%).

Los territorios con el mayor crecimiento del porcentaje de jóvenes con Educación Secundaria Superior entre 2014 y 2024 son Andalucía (aumento de 19,4 puntos porcentuales) y Canarias (17,4 puntos).

**GRÁFICO 69. POBLACIÓN DE 20 A 29 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJE). AÑOS 2014 Y 2024.**

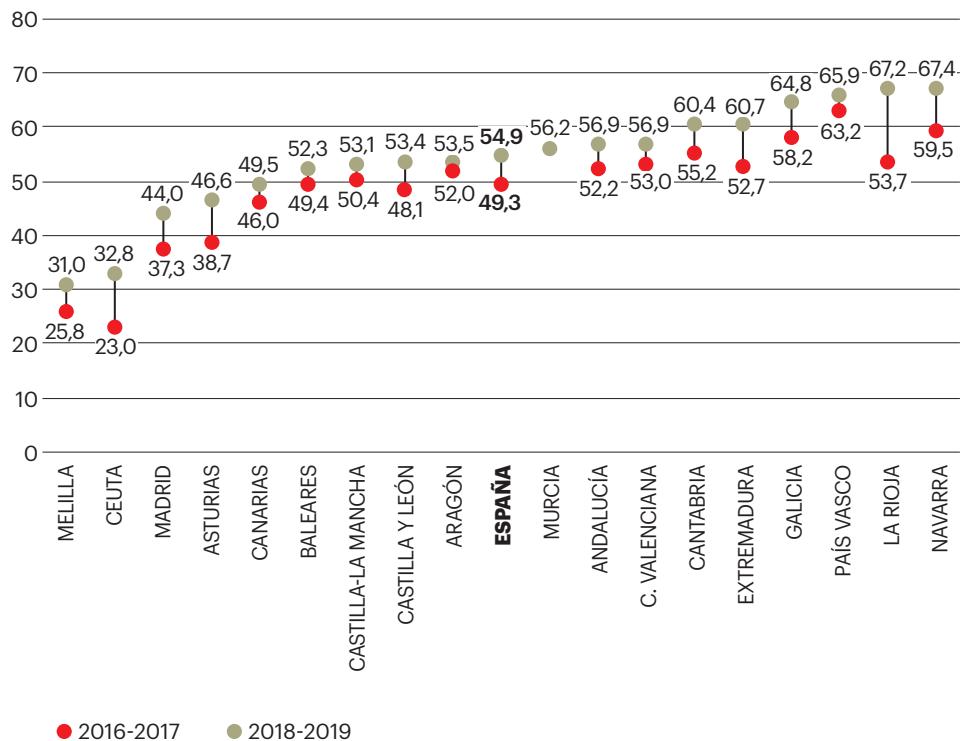


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La Educación Secundaria Superior incluye la Formación Profesional Básica (FPB), los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y el Bachillerato. El gráfico 70 muestra la tasa de titulación en FPB cuatro años después de la matriculación. De la cohorte de ingreso 2018-2019, última para la que se dispone de información, el 54,9% había titulado a los cuatro años a escala nacional. No obstante, la variación territorial es notable, oscilando entre el 67,4% de Navarra y el 31% de Melilla.

A escala nacional, el dato ha mejorado en comparación con la cohorte de ingreso 2016-2017 (primera para la que se dispone de información): 5,6 puntos porcentuales. Esa cifra se eleva hasta el máximo de 13,5 puntos de mejora en La Rioja.

**GRÁFICO 70. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA QUE LOGRA TITULAR EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. COHORTE DE INGRESO 2016-2017 Y 2018-2019.**



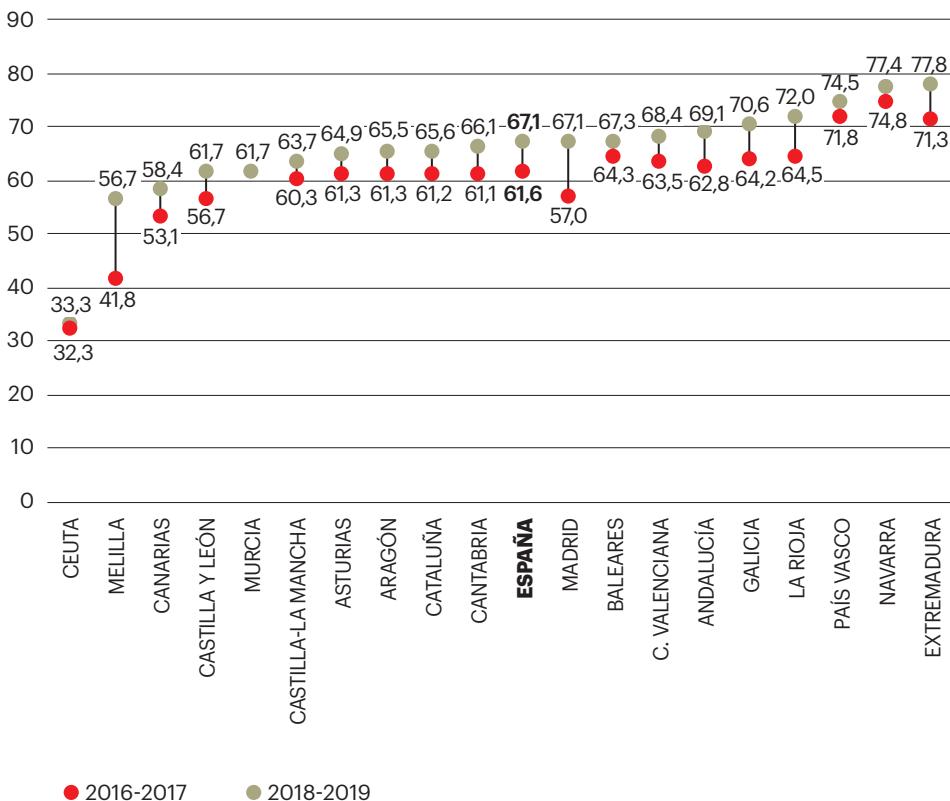
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: no hay información disponible para Cataluña en ninguna cohorte de ingreso, ni para Murcia en la cohorte de ingreso 2016-2017.

De manera análoga al gráfico 70, el gráfico 71 muestra el porcentaje de la cohorte que se matriculó en los CFGM en el curso 2018-2019 que había completado sus estudios cuatro años después. A escala nacional, el porcentaje asciende al 67,1%, siendo máximo en Extremadura, con un 77,8%, y mínimo en Ceuta, con un 33,3%.

En comparación con la cohorte de ingreso 2016-2017, el porcentaje de titulación en los CFGM a los cuatro años ha aumentado 5,5 puntos a escala nacional. Destacan Melilla y Madrid, con crecimientos respectivos de 14,9 y 10,1 puntos porcentuales.

**GRÁFICO 71. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN LOS CFGM QUE LOGRA TITULAR EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. COHORTE DE INGRESO 2016-2017 Y 2018-2019.**



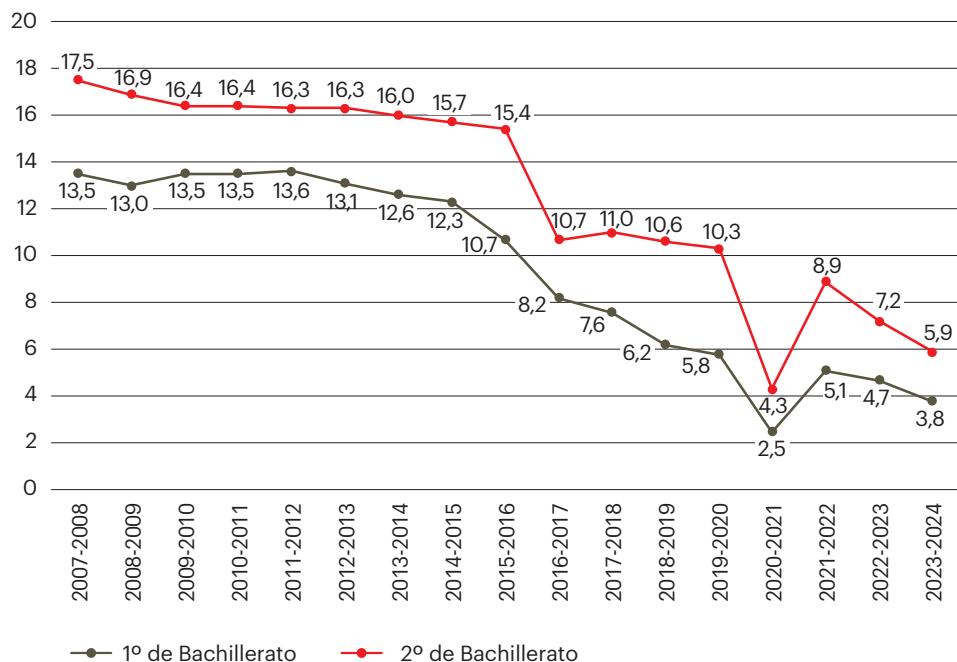
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: no hay información disponible para Murcia en la cohorte de ingreso 2016-2017.

En cuanto a los estudios de Bachillerato, el porcentaje del alumnado que se encuentra repitiendo curso ha descendido en los últimos 20 años (gráfico 72). En 1º de Bachillerato la tasa de repetición ha bajado de manera notable desde el 12,3% del curso 2014-2015 hasta el 3,8% del curso 2023-2024.

En 2º de Bachillerato, la tasa de repetición acumuló caídas interanuales modestas entre los cursos 2007-2008 (17,5%) y 2015-2016 (15,4%). Se produjo entonces una gran reducción que llevó la tasa al 10,7% en el curso 2016-2017. En el curso 2020-2021 se observa otra fuerte caída hasta el 4,3% asociada a la pandemia de la COVID-19, seguida de un rebote el curso 2021-2022 (8,9%) y nuevas caídas en los dos cursos siguientes para dejar la cifra en el 5,9%.

**GRÁFICO 72. TASA DE ALUMNADO REPETIDOR EN BACHILLERATO, POR CURSO. CURSOS 2007-2008 A 2023-2024.**



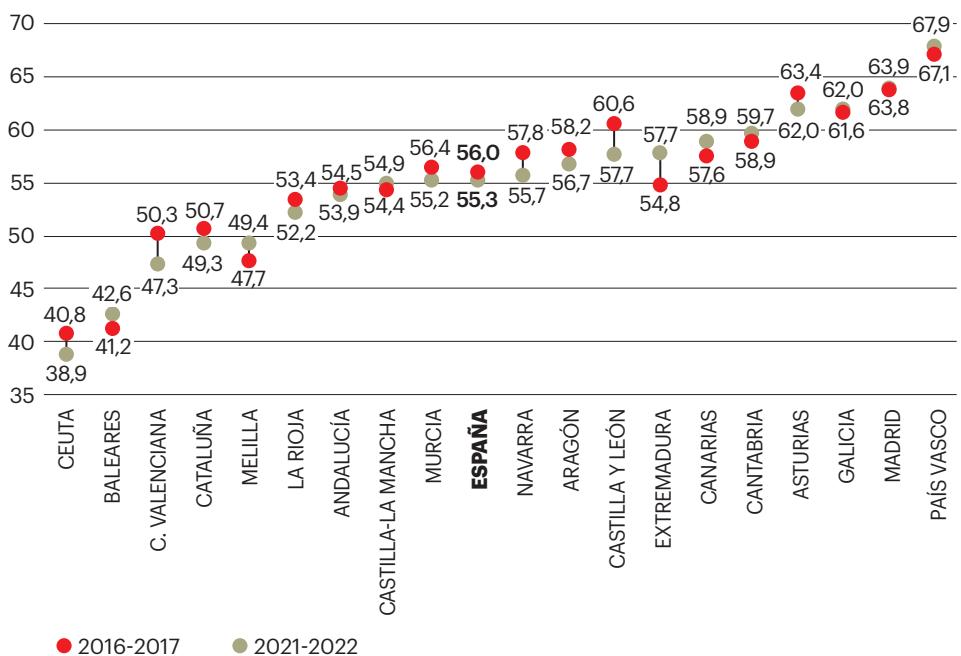
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: la tasa de alumnado repetidor muestra el porcentaje del alumnado que repite curso sobre el total.

En cuanto a los niveles de éxito escolar en Bachillerato, el gráfico 73 muestra la tasa neta de graduación, es decir, el porcentaje de jóvenes de 18 años (la edad teórica de finalización) que completaron Bachillerato sobre el total de jóvenes de esa edad. En el curso 2021-2022, la tasa se situó en el 55,3%, ligeramente por debajo del dato del curso 2016-2017 (56%).

Comparando comunidades y ciudades autónomas, se observa que las tasas más altas en el curso 2021-2022 se dieron en País Vasco (67,9%) y Madrid (63,9%). Las más bajas se registraron en Ceuta (38,9%) y Baleares (42,6%).

**GRÁFICO 73. TASA NETA DE GRADUACIÓN EN BACHILLERATO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2016-2017 Y 2021-2022.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Resultados académicos*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

## Pruebas de acceso a la universidad

Los titulados en Bachillerato pueden presentarse a las pruebas de acceso a la universidad. La PAU está dividida en dos fases, una general y una específica. La general se califica con un máximo de 10 puntos y consiste en cuatro exámenes (cinco si la comunidad autónoma tiene una lengua cooficial) sobre materias troncales del Bachillerato. La específica consiste en dos exámenes optionales sobre materias específicas de cada modalidad de Bachillerato, que se califican con un máximo de 2 puntos cada uno. Así pues, la calificación final puede alcanzar los 14 puntos. Cada comunidad autónoma lleva a cabo sus propios exámenes. Los alumnos que titulan en un CFGS (con una nota de expediente que se califica con un máximo de 10 puntos) pueden presentarse a la fase específica para mejorar su nota de acceso a la universidad.

En 2024, se presentaron a las pruebas de acceso a la universidad 318.138 alumnos (gráfico 74), casi 13.000 más que el año anterior y 71.000 más que en 2017 (mínimo de la serie).

En 2024 aprobó el 90,2% de quienes se presentaron, al obtener una media de 5 o más en la fase general. Este porcentaje suele ser elevado, sin grandes oscilaciones a lo largo de la serie histórica. No se observa una variación en la tasa de aprobados con motivo de la pandemia de la COVID-19 a pesar del aumento del número de alumnos presentados.

**GRÁFICO 74. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE MATRICULADOS Y LA TASA DE APROBADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD. AÑOS 2013 A 2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Nota: la tasa de aprobados se calcula como el porcentaje de aprobados entre matriculados en la prueba. No se incluyen los matriculados en las pruebas especiales para mayores de 25, 40 y 45 años.

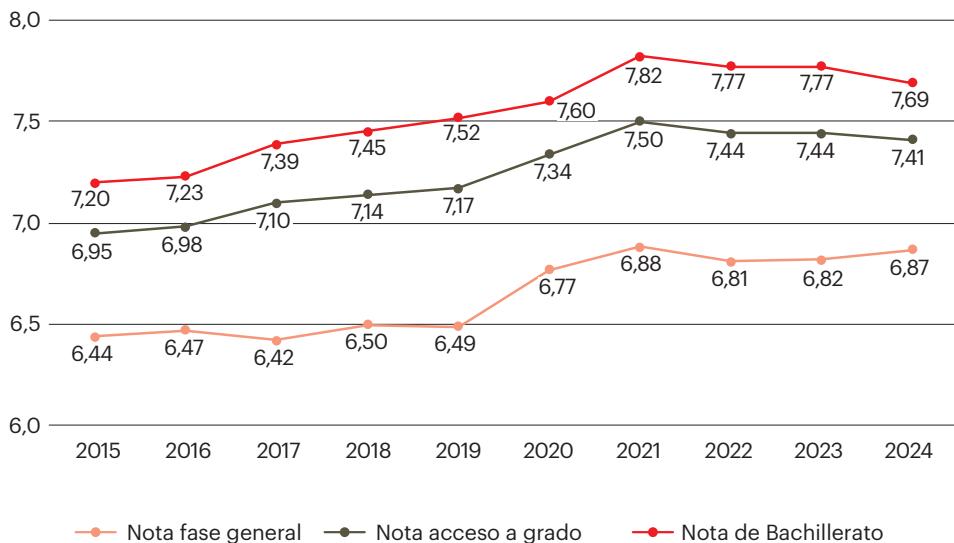
La nota de acceso a grado en España se calcula como una media ponderada entre los resultados en la fase general de la PAU (con un peso del 40%) y la calificación media de Bachillerato (60%), siempre y cuando esta última sea igual o superior a 4 y la media resultante sea igual o superior a 5. Por tanto, la nota de acceso a grado oscila entre el 5 y el 10. En el momento de solicitar el acceso a los programas de grado, a dicha calificación se le añaden los resultados en las dos asignaturas de la fase específica (con un máximo de 2 puntos por asignatura), las cuales son ponderadas en función de la afinidad entre la asignatura en cuestión y el grado al que se quiere acceder. La calificación máxima pasa a ser, por tanto, 14 puntos.

El gráfico 75 muestra la evolución de la nota de acceso a grado en los últimos diez años. Dicha calificación aumentó de manera progresiva desde el 6,95 de 2015 al 7,50 de 2021. La tendencia ascendente se ha visto interrumpida en los tres años siguientes, cayendo a 7,41 en 2024.

La evolución de la nota media en la fase general ha seguido una tendencia algo singular, mostrando dos períodos bien diferenciados. Del 2015 al 2019, se mantuvo estable, ligeramente por debajo de 6,5. Del 2020 al 2024, se ha situado en torno a 6,8, alcanzando la media de 6,87 en el último año.

En cambio, la evolución de la nota media de Bachillerato sí se parece a la de la nota de acceso a grado, con un notable incremento entre 2015 y 2021, de 7,20 a 7,82, y una ligera caída después, que se acentuó en 2024, cayendo hasta 7,69.

**GRÁFICO 75. EVOLUCIÓN DE LA NOTA MEDIA DE BACHILLERATO, LA NOTA MEDIA EN LA FASE GENERAL DE LOS APTOS Y LA NOTA DE ACCESO AL GRADO DE LOS TITULADOS EN BACHILLERATO. AÑOS 2015 A 2024.**



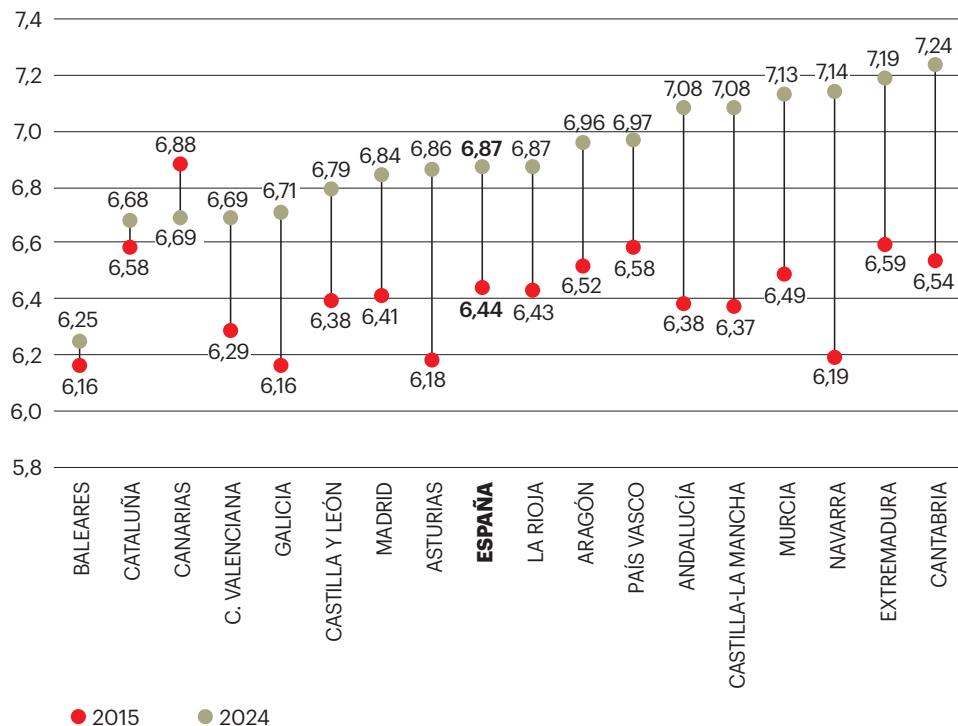
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Nota: la nota de Bachillerato es el promedio de las notas obtenidas a lo largo del Bachillerato (de 0 a 10). La nota media en la fase general es el promedio de las cuatro asignaturas examinadas en la fase general de la prueba de acceso a la universidad (de 0 a 10). La nota de acceso a grado es la media ponderada de la nota de Bachillerato y la nota media en la fase general (de 0 a 10).

A escala regional (gráfico 76), en 2024 la nota media más elevada en la fase general se dio en Cantabria (7,24), seguida de Extremadura (7,19) y Navarra (7,14). Las medias más bajas se observaron en Baleares (6,25), Cataluña (6,68) y Canarias (6,69).

Salvo en Canarias, en todas las comunidades la nota media en la fase general de 2024 es más alta que la de 2015. Destaca Navarra, con un aumento de 0,95 puntos.

**GRÁFICO 76. NOTA MEDIA EN LA FASE GENERAL DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE LOS APTOS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2015 Y 2024.**



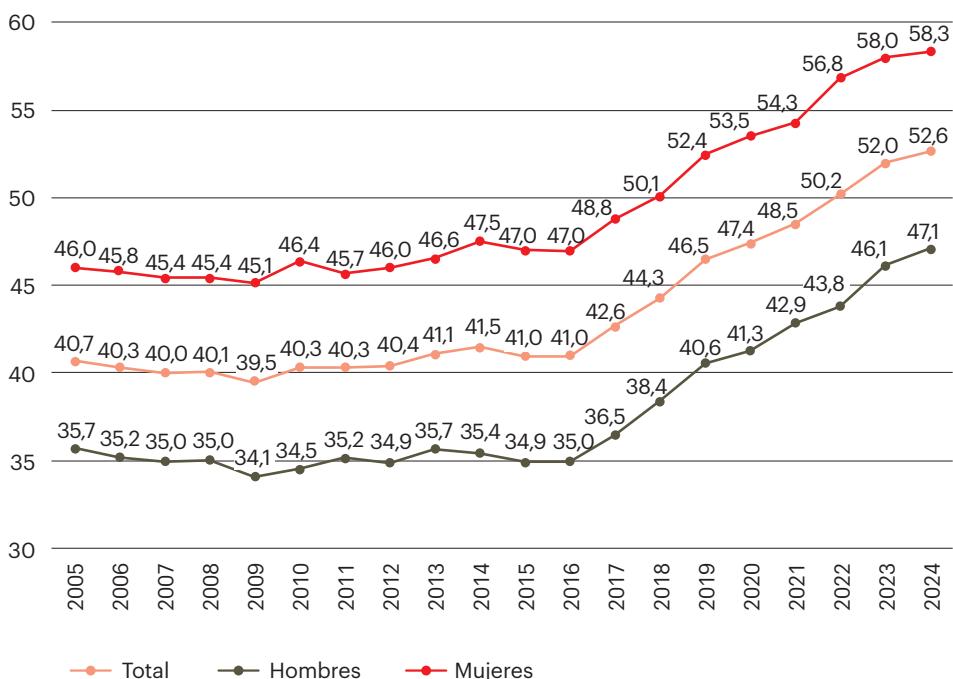
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

## Educación Terciaria

La Educación Terciaria comprende en España la educación universitaria y los CFGS. En 2024, el 52,6% de la población de 25 a 34 años había completado con éxito la Educación Terciaria, 0,6 puntos más que en 2023 (gráfico 77). El porcentaje se había mantenido estable, en torno al 40%, entre 2005 y 2016, pero desde entonces ha experimentado una subida muy pronunciada, con crecimientos anuales de más de 2 puntos.

La cifra es más alta entre las mujeres, que en 2024 alcanzaron el 58,3%. Los hombres llegaron al 47,1%, 11,2 puntos por debajo. La diferencia entre ambos fue máxima en 2022 (13 puntos), pero se ha reducido en los dos años siguientes, marcando en 2024 el valor más bajo desde 2013.

**GRÁFICO 77. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS QUE HA COMPLETADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR SEXO. AÑOS 2005 A 2024.**

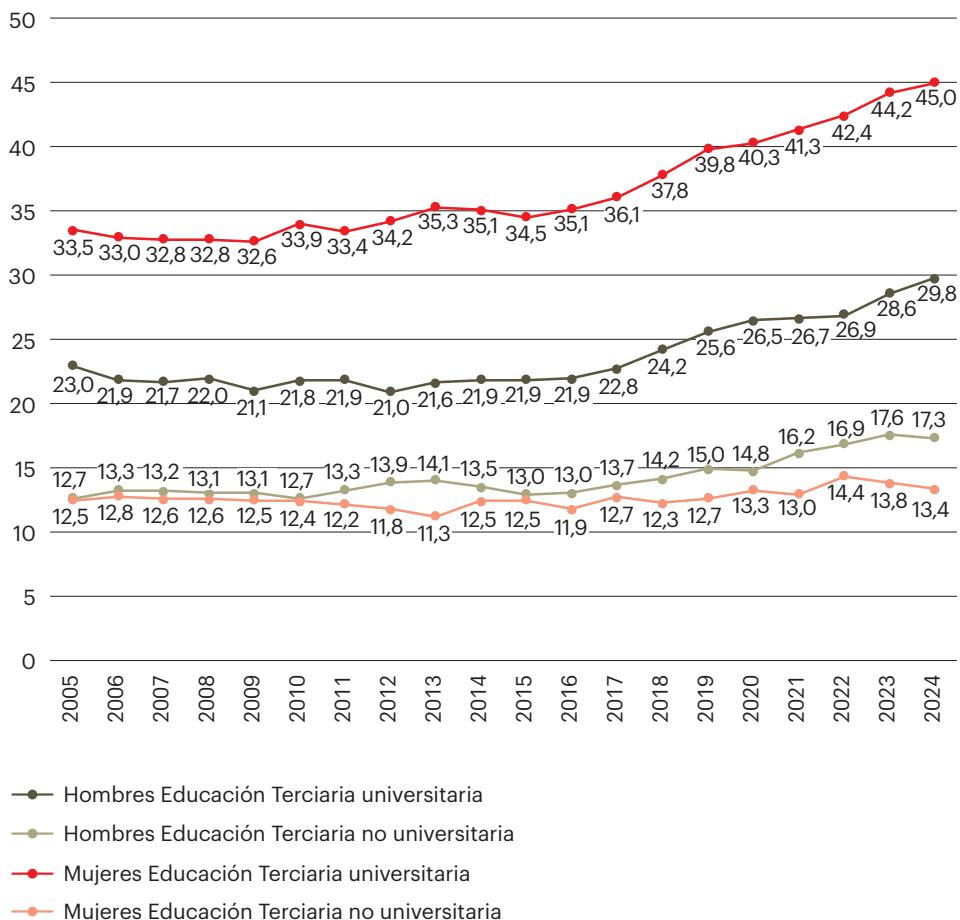


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Si distinguimos entre la Educación Terciaria universitaria y la no universitaria (gráfico 78), se comprueba que el gran incremento observado desde 2016 en el gráfico 77 se explica casi exclusivamente por el aumento en el porcentaje de titulados universitarios. Entre los hombres, el porcentaje que finalizó un grado universitario pasó del 21,9% en 2016 al 29,8% en 2024 (aumento de 7,9 puntos). Entre las mujeres, el incremento fue de 9,9 puntos, desde el 35,1% al 45%.

El porcentaje de hombres con estudios terciarios no universitarios se incrementó ligeramente en ese mismo periodo, pasando del 13% en 2016 al 17,3% en 2024. Entre las mujeres apenas hay variación, pasando del 11,9% al 13,4%.

**GRÁFICO 78. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR SEXO Y TIPO DE ENSEÑANZA. AÑOS 2005-2024.**

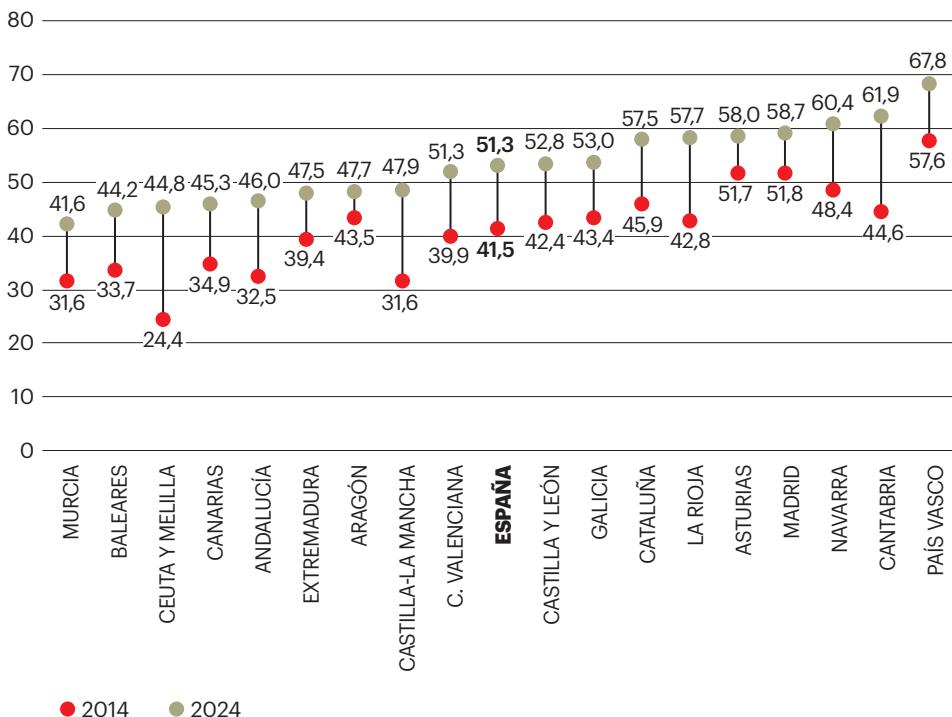


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El País Vasco (67,8%), Cantabria (61,9%) y Navarra (60,4%) presentan los porcentajes más elevados de población de 25 a 34 años con estudios terciarios en 2024 (gráfico 79). Murcia (41,6%), Baleares (44,2%) y Ceuta y Melilla (44,8%) presentan los peores datos.

Las cifras de Ceuta y Melilla han aumentado mucho (20,4 puntos) desde 2014. También destacan los incrementos en Cantabria (17,3 puntos), Castilla-La Mancha (16,3 puntos) o La Rioja (14,9 puntos).

**GRÁFICO 79. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2014 Y 2024.**

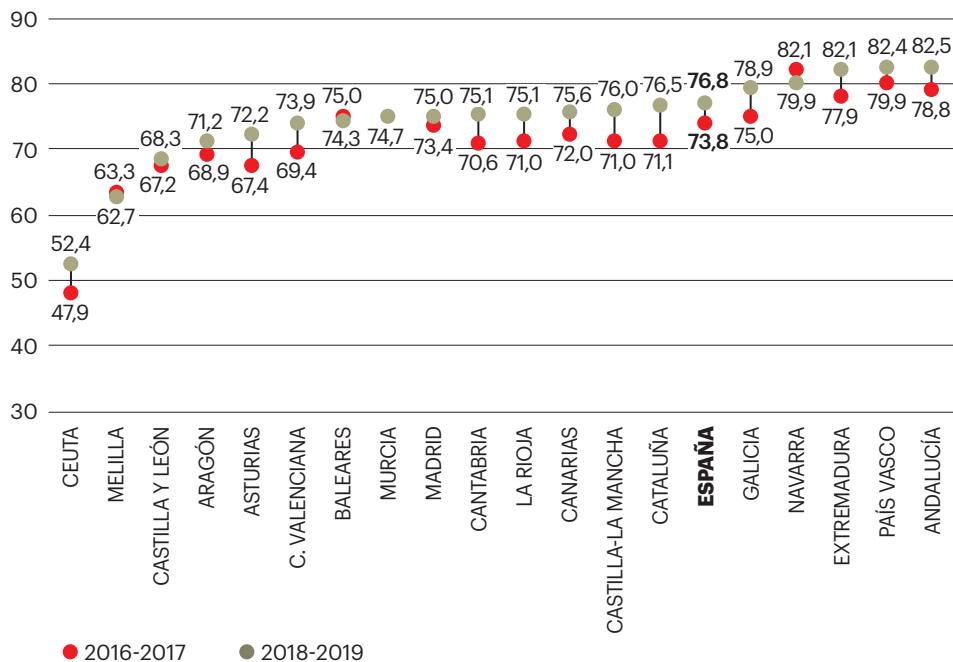


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Centrándonos en los resultados educativos correspondientes a los CFGS, el gráfico 80 muestra el porcentaje de la cohorte de nuevo ingreso en el curso 2018-2019 que había logrado titular en los cuatro años siguientes. A escala nacional, lo hizo el 76,8%, tres puntos porcentuales más que en la cohorte que ingresó en el curso 2016-2017.

Así medidos, los niveles de titulación en los CFGS más altos se dan en Andalucía (82,5%), País Vasco (82,4%) y Extremadura (82,1%). Los porcentajes más bajos se observan en Ceuta (52,4%), Melilla (62,7%) y Castilla y León (68,3%). Cataluña destaca por presentar el mayor aumento del porcentaje de titulación en comparación con la cohorte que ingresó en el curso 2016-2017 (5,4 puntos).

**GRÁFICO 80. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN LOS CFGS QUE LOGRA TITULAR EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. COHORTE DE INGRESO 2016-2017 Y 2018-2019.**

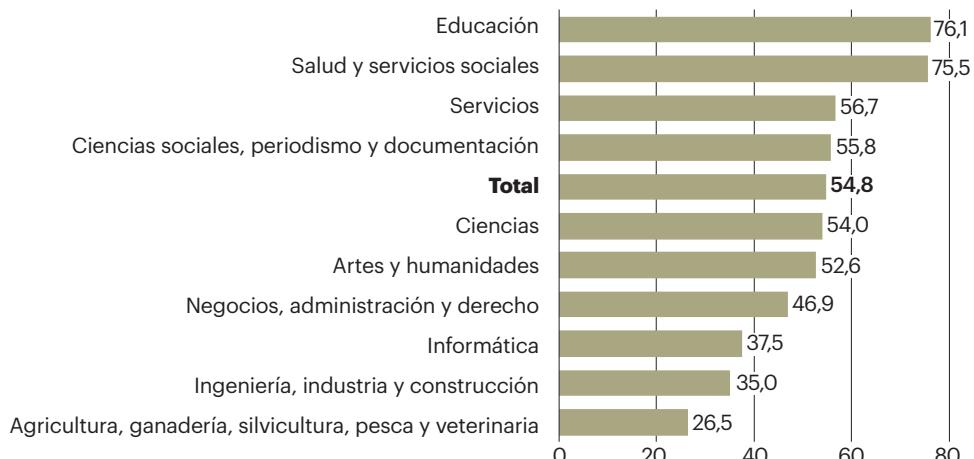


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En cuanto a los resultados de la educación universitaria, el 54,8% de los alumnos de nuevo ingreso en grado en el curso 2018-2019 había logrado titular tras cuatro años (gráfico 81), 1,4 puntos más que la cohorte que ingresó el curso anterior.

Esa cifra se eleva hasta el 76,1% y 75,5% en los ámbitos de Educación y de Salud y servicios sociales, respectivamente. Por el contrario, solo el 26,5% de los matriculados en Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y veterinaria había titulado a los cuatro años. Este resultado se debe a la concentración del alumnado de dicho ámbito en grados de cinco años de duración. Para la cohorte de ingreso en el 2017-2018 (la inmediatamente anterior), la tasa de titulación a los cinco años en el ámbito de Agricultura, silvicultura, pesca y veterinaria fue del 63,1%.

**GRÁFICO 81. TASA DE GRADUACIÓN A LOS CUATRO AÑOS DE INICIAR LOS ESTUDIOS DE GRADO, POR ÁMBITO DE ESTUDIOS. COHORTE DE INGRESO 2018-2019.**

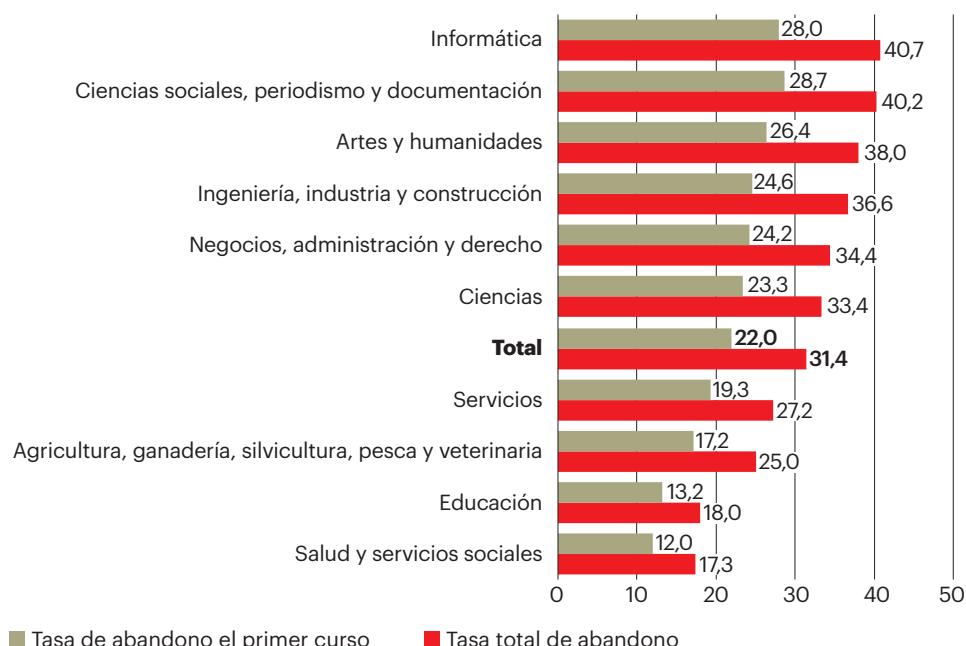


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Indicadores de rendimiento académico*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

El gráfico 82 muestra la tasa de abandono de los estudios de grado para la misma cohorte de ingreso, la de 2018-2019. La tasa total de abandono (en cualquier momento a lo largo del grado) fue del 31,4%, mientras que el 22% abandonó los estudios el primer curso. Es decir, más de dos terceras partes del abandono total se producen el primer año de matriculación.

La tasa más alta de abandono global se observa en los estudios de Informática, con un 40,7%. No obstante, la tasa de abandono más elevada en el primer curso (28,7%) se da en Ciencias Sociales, periodismo y documentación. Las tasas de abandono más bajas se dan en el ámbito de Salud y servicios sociales, en el que solo el 12% abandona durante el primer año y el 17,3% lo hace en total.

**GRÁFICO 82. TASA DE ABANDONO DE LOS ESTUDIOS DE GRADO, POR MOMENTO DEL ABANDONO Y POR ÁMBITO DE ESTUDIO. COHORTE DE INGRESO 2018-2019.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Indicadores de rendimiento académico*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

## Transiciones educativas en el sistema de Formación Profesional

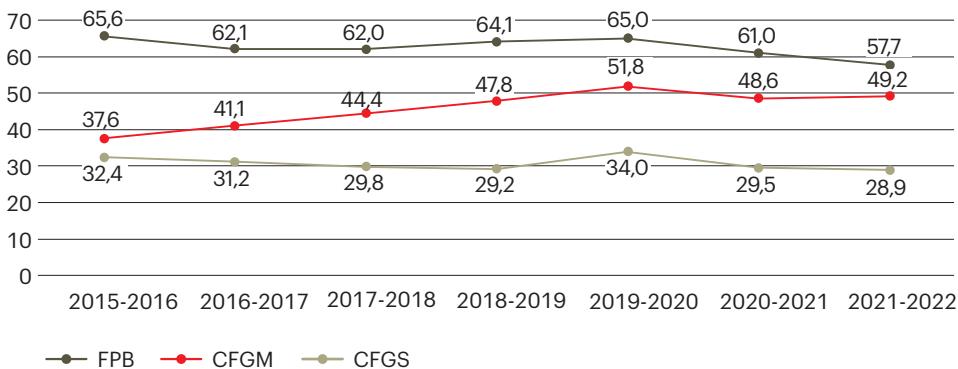
Las estadísticas sobre transiciones educativas describen el flujo de alumnos entre niveles formativos dentro del sistema educativo. Desafortunadamente, no se dispone en España de una fuente de información unificada que ofrezca información actualizada sobre las decisiones de continuación que toman los alumnos que finalizan los distintos niveles formativos para todo el sistema de enseñanza. No obstante, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes sí elabora estadísticas anuales sobre seguimiento educativo de quienes titulan en los tres niveles de la Formación Profesional (FPB, CFGM y CFGS).

El gráfico 83 muestra la evolución del porcentaje de los titulados en cada nivel de la Formación Profesional que continuaron estudiando al año siguiente de titular. De los egresados de FPB en el curso 2021-2022, continuó sus estudios el 57,7%, matriculándose en otra FPB, CFGM, Bachillerato u otras enseñanzas. Ese porcentaje aumentó hasta la cohorte de los egresados en el curso 2019-2020 (65%), pero cayó con fuerza en los dos cursos siguientes.

El porcentaje de continuación de estudios es menor entre quienes titulan en un CFGM (49,2%). Aunque aumentó ininterrumpidamente entre las cohortes de egresados de los cursos 2015-2016 (37,6%) y 2019-2020 (51,8%), el descenso en la del curso 2020-2021 es notable (de 3,2 puntos), y la recuperación en la más reciente es menor (aumento de 0,6 puntos).

Finalmente, el porcentaje más bajo de continuación en los estudios se observa entre quienes titulan en un CFGS, con un 28,9% en el curso 2021-2022. La cifra alcanzó su máximo en la cohorte de egresados del curso 2019-2020, cayó con fuerza el curso siguiente, y ha vuelto a descender en la última cohorte (caída de 0,6 puntos).

**GRÁFICO 83. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE TITULADOS EN CADA NIVEL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL QUE CONTINÚAN SUS ESTUDIOS AL AÑO SIGUIENTE, POR COHORTE DE GRADUACIÓN Y NIVEL. COHORTE DE EGRESADOS 2015-2016 A 2021-2022.**



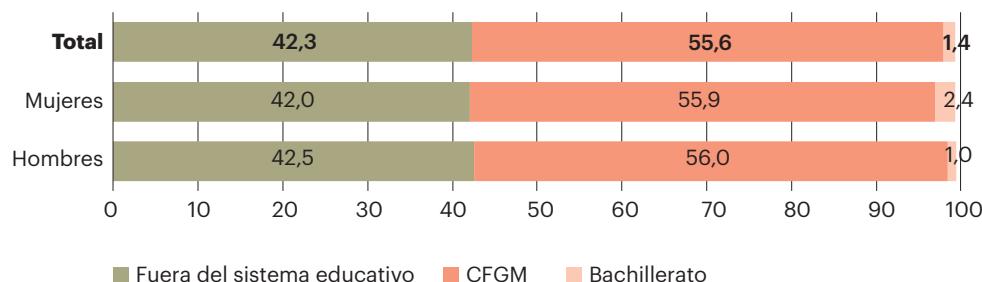
Fuente: elaboración propia a partir de *Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo. Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Analizando con mayor detalle cada nivel de la Formación Profesional, observamos que el 55,6% de quienes terminaron FPB en el curso 2021-2022 escogió matricularse en un CFGM en el curso siguiente (gráfico 84). Solo el 1,4% optó por el Bachillerato<sup>1</sup>, mientras que el 42,3% restante no continuó sus estudios al año siguiente.

No se observan apenas diferencias en las decisiones de continuación de los chicos y chicas que finalizan FPB.

1. La LOMCE eliminó los módulos incluidos en los antiguos PCPI dirigidos a la consecución del título de la ESO. Se preveía que quienes finalizasen estudios de FPB pudiesen presentarse a las pruebas finales para obtener el título de graduado en ESO y, en su caso, acceder a Bachillerato si así lo deseaban. Dado que esas pruebas no se pusieron en práctica, los matriculados en FPB no tenían ninguna posibilidad de titular en la ESO. Así pues, una disposición adicional a la LOMCE aclaró que los centros de enseñanza podrían conceder el título de ESO a los alumnos que terminan FPB si se considera que se han cumplido los objetivos de la educación obligatoria. En tal caso, es posible que un alumno que termina FPB se matricule el curso siguiente en Bachillerato.

**GRÁFICO 84. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS EN FPB AL AÑO SIGUIENTE DE TITULAR, POR OPCIÓN ESCOGIDA Y SEXO. COHORTE DE EGRESADOS 2021-2022.**



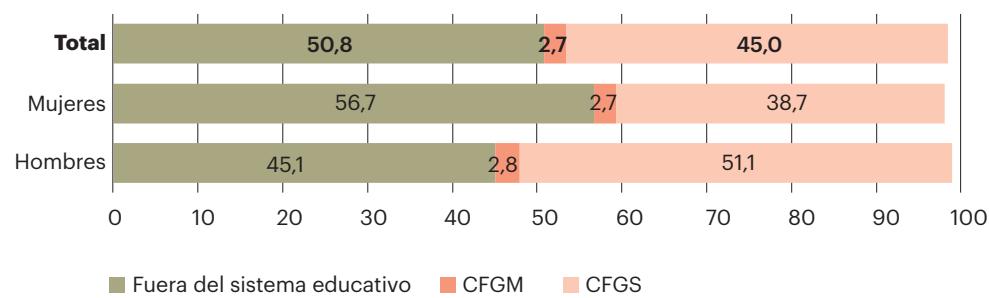
Fuente: elaboración propia a partir de *Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo. Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: un pequeño porcentaje escoge otras enseñanzas.

En cuanto a los titulados en los CFGM en el curso 2021-2022, el 45% se matriculó en un CFGS al año siguiente (gráfico 85), mientras que un exiguo 2,7% escogió cursar otro CFGM. A su vez, el 50,8% decidió no continuar sus estudios al curso siguiente.

Las diferencias por sexo son más evidentes en este caso. Las chicas que finalizan estudios de CFGM deciden no continuar sus estudios en mayor medida (56,7%, por el 45,1% de los chicos), lo que quizá tenga que ver con la distinta empleabilidad y diferente posibilidad de continuación de estudios de los grados medios que cursan unas y otros.

**GRÁFICO 85. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS EN LOS CFGM AL AÑO SIGUIENTE DE TITULAR, POR OPCIÓN ESCOGIDA Y SEXO. COHORTE DE EGRESADOS 2021-2022.**



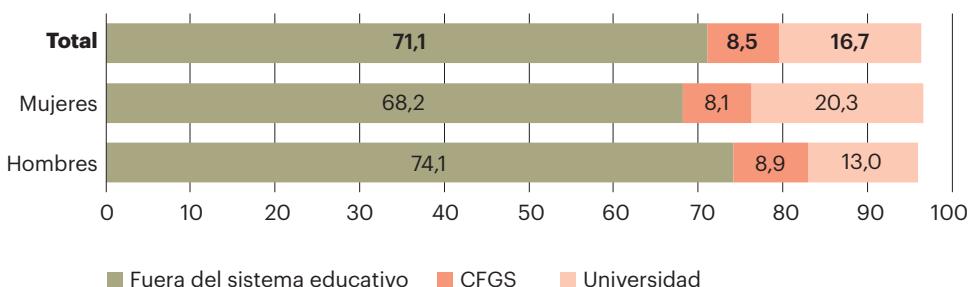
Fuente: elaboración propia a partir de *Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo. Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: un pequeño porcentaje escoge otras enseñanzas.

Finalmente, el gráfico 86 muestra las decisiones de continuación de estudios del alumnado que obtuvo un título de CFGS en el curso 2021-2022. Con mucha diferencia, la opción preferida es no seguir estudiando el curso siguiente (71,1%), decisión más frecuente entre los hombres (74,1%) que entre las mujeres (68,2%).

El 16,7% escogió matricularse en la universidad, cifra superior entre las mujeres que finalizan un CFGS (20,3%) que entre los varones (13%). El 8,5% restante optó por cursar otro CFGS.

**GRÁFICO 86. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS EN LOS CFGS AL AÑO SIGUIENTE DE TITULAR, POR OPCIÓN ESCOGIDA Y SEXO. COHORTE DE EGRESADOS 2021-2022.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: un pequeño porcentaje escoge otras enseñanzas.

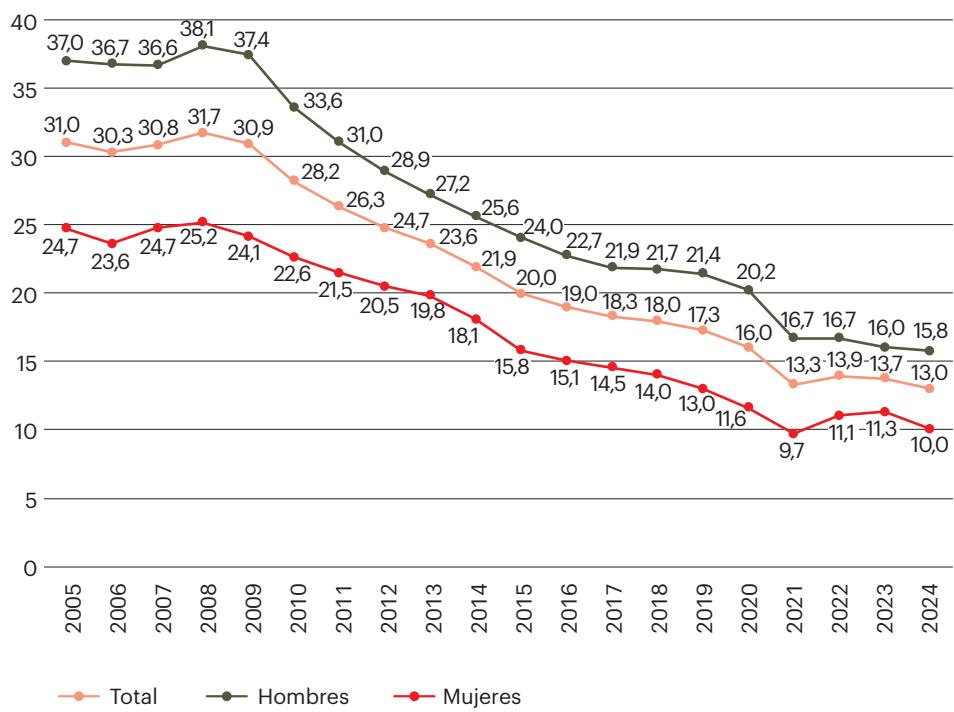
## Abandono educativo

La tasa de abandono educativo temprano se define como el porcentaje de la población de 18 a 24 años que no ha completado estudios de Secundaria de 2<sup>a</sup> etapa y no está cursando ningún tipo de formación.

En España, la tasa de abandono escolar se ha reducido notablemente en las dos últimas décadas (gráfico 87). La tasa se mantuvo estable, por encima del 30%, entre 2005 y 2009, momento en que se inició un fuerte descenso (a un ritmo de unos dos puntos anuales) que se prolongó hasta 2016 (19%). Las caídas posteriores fueron más modestas, siempre por debajo del punto porcentual anual, pero se mantuvo la tendencia decreciente. La serie se vio afectada por la pandemia de la COVID-19, observándose una caída de tres puntos porcentuales que dejó la tasa de abandono escolar en su mínimo histórico en 2021 (13,3%). La cifra repuntó ligeramente en el 2022 (13,9%), pero volvió a caer en 2023 (13,7%) y en 2024 (13%), alcanzando el mínimo de la serie.

Los hombres presentan tasas de abandono superiores a las mujeres. En 2005, la tasa de las segundas fue del 24,7%, 12,3 puntos inferior a la de los primeros (37%). Esa diferencia se ha reducido conforme decrecía la tasa global de abandono. El mínimo se observó en 2023 (4,7 puntos porcentuales), aunque la diferencia ha repuntado ligeramente en 2024 (5,8 puntos), como resultado de la fuerte caída interanual de la tasa de abandono de las mujeres.

**GRÁFICO 87. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR SEXO. AÑOS 2005 A 2024.**



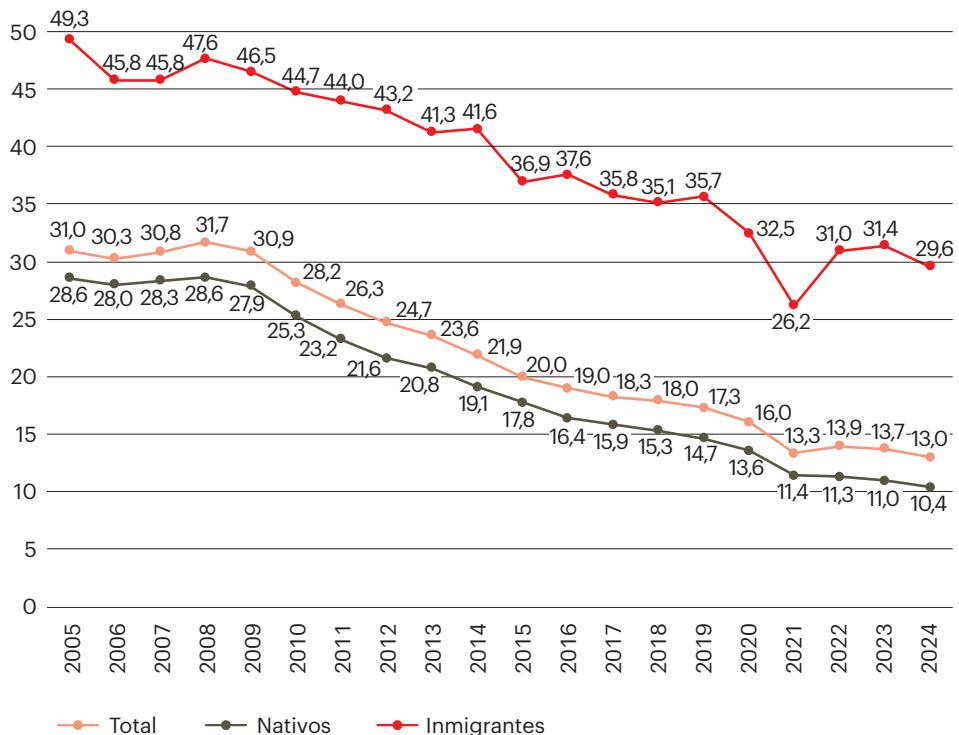
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Por nacionalidad (gráfico 88), la tasa de abandono escolar es muy superior entre los jóvenes con nacionalidad extranjera (29,6% en 2024). Entre los españoles, la tasa es 19,2 puntos inferior (10,4%).

En términos de evolución, es interesante observar que entre los jóvenes españoles la tasa de abandono no ha dejado de descender a ritmo constante desde el 2008. Ni siquiera se observa un repunte en 2022 tras el primer año de la pandemia de la COVID-19, sino que la tasa se redujo de nuevo (una décima de punto).

Entre los jóvenes extranjeros, en cambio, la evolución de la tasa de abandono ha sido más errática, condicionada a buen seguro por la intensidad de los flujos migratorios. La caída asociada a la pandemia en 2021 es muy notable (fijando el mínimo de la serie histórica en el 26,2%), como también lo es el repunte de 4,8 puntos porcentuales en 2022.

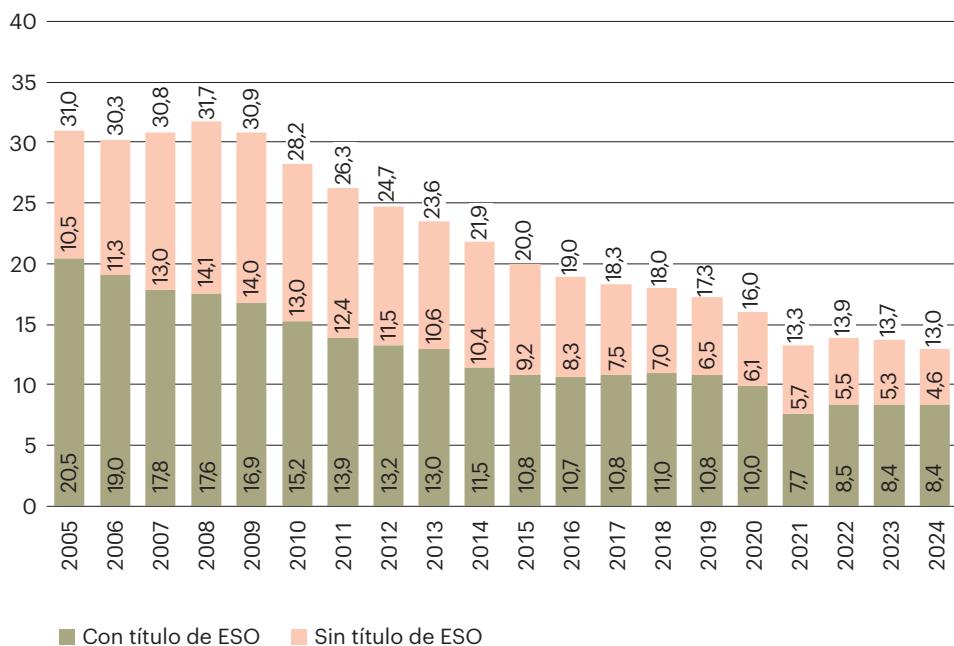
**GRÁFICO 88. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR NACIONALIDAD. AÑOS 2005 A 2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono. Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El gráfico 89 muestra la evolución del abandono temprano en función de si se había titulado en la ESO. En 2008, momento inmediatamente anterior a la fuerte caída del abandono descrita en los gráficos anteriores, el 31,7% de los jóvenes de 18 a 24 años había abandonado los estudios: el 14,1% no había llegado a completar la ESO; el 17,6% restante, sí. La tasa de abandono se ha reducido al 13% en 2024, con tan solo un 4,6% de jóvenes en situación de abandono sin título de la ESO (descenso de 9,4 puntos con respecto a 2009).

**GRÁFICO 89. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR NIVEL DE FORMACIÓN ALCANZADO. AÑOS 2005 A 2024.**

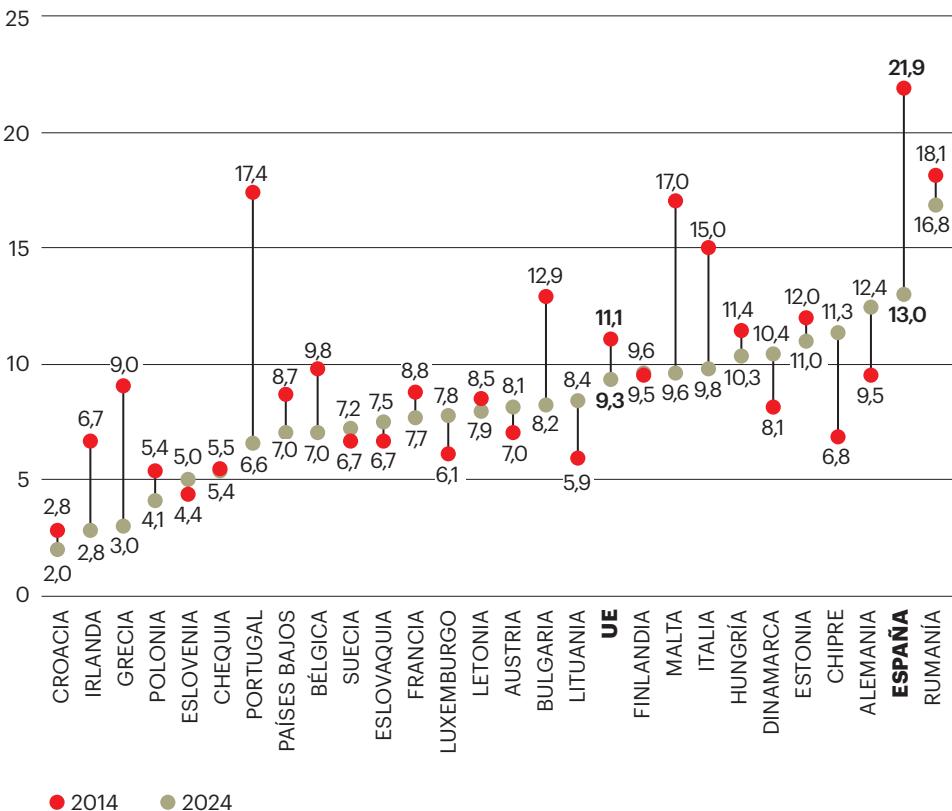


Fuente: *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A escala europea (gráfico 90), España presenta una tasa de abandono elevada (13%), solo superada por Rumanía (16,8%) y por encima de la media de la UE (9,3%). Las tasas más bajas se dan en Croacia (2%), Irlanda (2,8%) y Grecia (3%).

En los últimos diez años, España ha sido el segundo país europeo en el que más ha caído el abandono escolar (8,9 puntos), solo por detrás de Portugal (10,8). Eso ha servido para reducir la distancia con el promedio europeo de 10,8 puntos en 2014 a 3,7 en 2024.

**GRÁFICO 90. TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN LA UNIÓN EUROPEA.  
AÑOS 2014 Y 2024.**

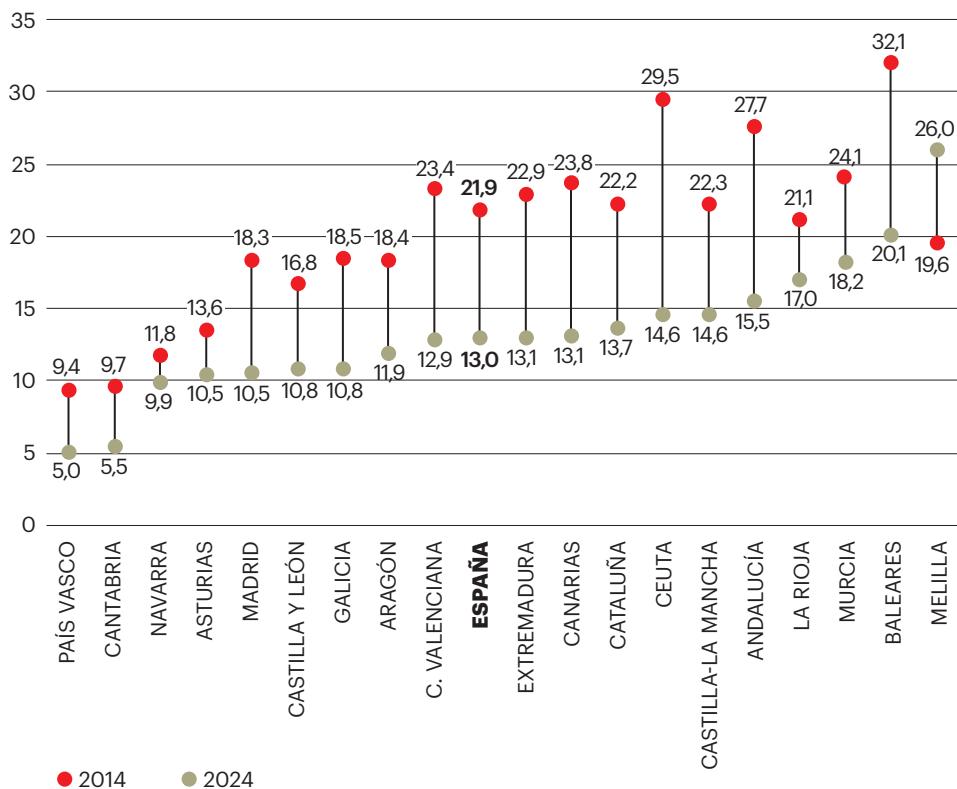


Fuente: elaboración propia a partir de la serie edat\_lfse\_14. Eurostat.

La comparación por comunidades o ciudades autónomas revela una notable variación de la incidencia del abandono escolar (gráfico 91). En 2024, las tasas más bajas se dan en el País Vasco (5%), Cantabria (5,5%) y Navarra (9,9%). Melilla (26%), Baleares (20,1%) y Murcia (18,2%) presentan las más altas.

Los territorios con mayores reducciones en sus tasas de abandono entre 2014 y 2024 son Andalucía (descenso de 12,2 puntos), Baleares (12) y Canarias (10,7).

**GRÁFICO 91. TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2014 Y 2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

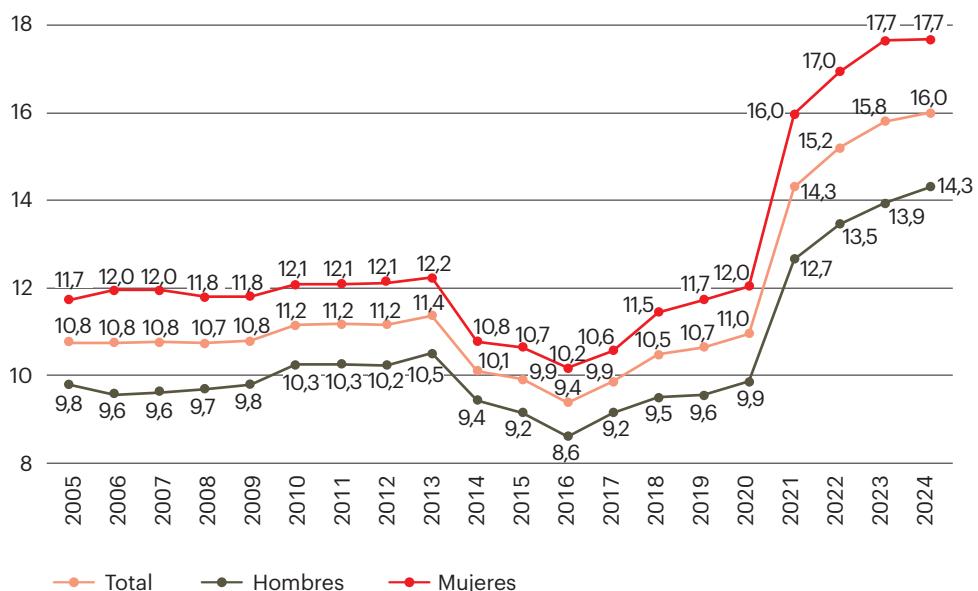
## Formación a lo largo de la vida

La Estrategia Europa 2030 recomienda a los países miembros de la UE tomar medidas para elevar la participación de la población adulta en el aprendizaje a lo largo de toda la vida y en los procesos de mejora y actualización de su formación y cualificación. El objetivo establece que al menos un 47% de la población de 25 a 64 años ha de haber participado en actividades de aprendizaje permanente. Para comprobar el cumplimiento del objetivo se toma como indicador el porcentaje que declara haber recibido algún tipo de educación o formación en las cuatro semanas previas a la aplicación de la Encuesta de Población Activa en España (la European Union Labour Force Survey a escala de la UE).

En España (gráfico 92), ese porcentaje permaneció muy estable, en torno al 11%, entre 2005 y 2013. Inició entonces una caída hasta el 9,4% de 2016, para luego repuntar ligeramente en los cuatro años siguientes. Finalmente, a raíz de la pandemia de la COVID-19 tuvo lugar un fuerte aumento de ese porcentaje en 2021, hasta el 14,3%. Lejos de revertirse en los años siguientes, la cifra ha seguido aumentado hasta el 16% de 2024.

El porcentaje es algo mayor en las mujeres (17,7% en 2024) que en los hombres (14,3%), diferencia que ha aumentado en los últimos años hasta situarse en 3,4 puntos porcentuales.

**GRÁFICO 92. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN EDUCACIÓN-FORMACIÓN, POR SEXO. AÑOS 2005 A 2024.**



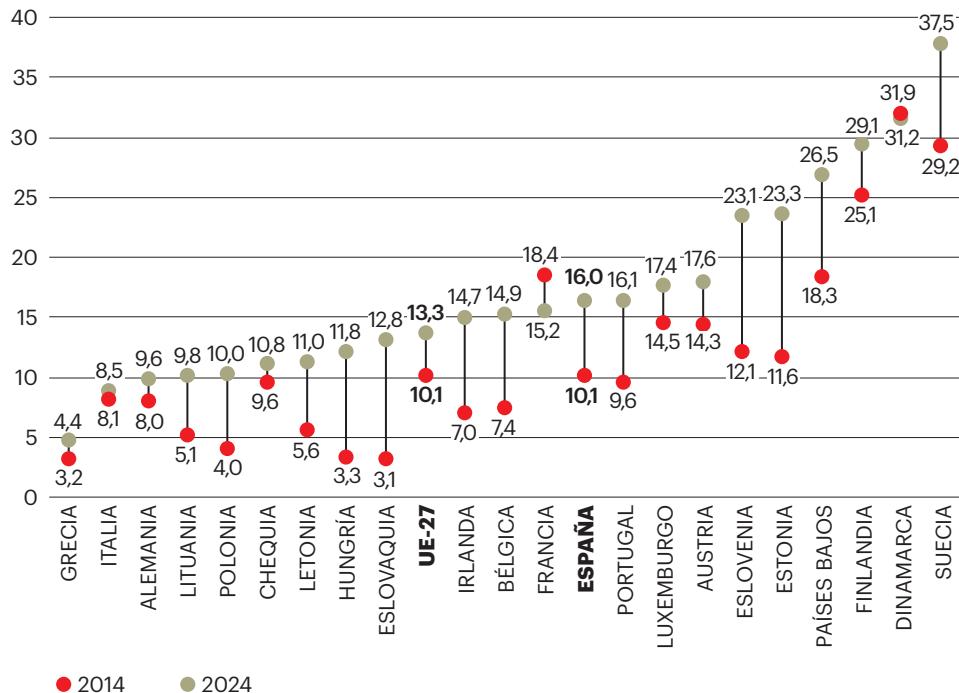
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: porcentaje de la población que ha participado en una acción de educación o formación en las últimas cuatro semanas.

A escala internacional (gráfico 93), en 2024 el porcentaje de población que participa en educación permanente en España es 2,7 puntos superior al promedio de la Unión Europea (13,3%), aunque todavía está lejos de países como Suecia (37,5%), Dinamarca (31,2%) o Finlandia (29,1%). Los porcentajes más bajos se dan en Grecia (4,4%), Italia (8,5%) y Alemania (9,6%).

En comparación con 2014, España ha incrementado su participación en educación permanente 5,9 puntos, de nuevo por encima de la mejora observada en el conjunto de la Unión Europea (3,2 puntos). Estonia y Eslovenia son los países con mayores incrementos, con 11,7 y 11 puntos, respectivamente.

**GRÁFICO 93. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN EDUCACIÓN-FORMACIÓN, POR PAÍS. AÑOS 2014 Y 2024.**



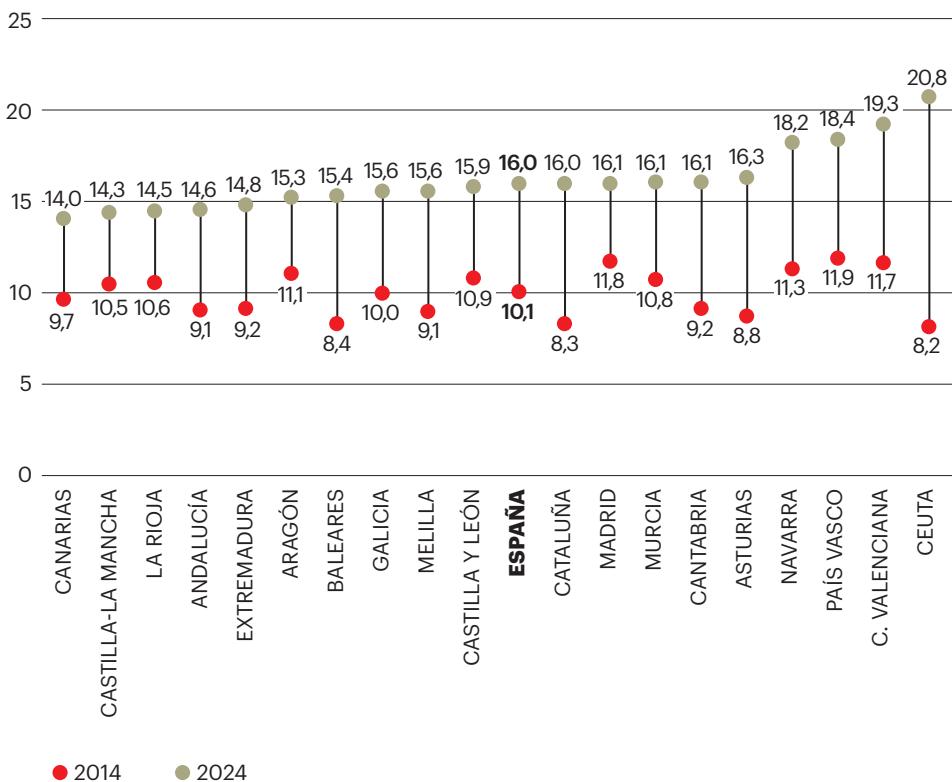
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: porcentaje de la población que ha participado en una acción de educación o formación en las últimas cuatro semanas.

Finalmente, el gráfico 94 muestra el porcentaje de la población de 25 a 64 años que ha participado en acciones formativas por comunidad o ciudad autónoma. Las diferencias regionales no son muy abultadas, pasando del mínimo del 14% en Canarias al máximo del 20,8% en Ceuta.

La mejoría con respecto a 2014 es notable en todos los territorios, destacando particularmente Ceuta (incremento de 12,6 puntos), Cataluña (7,7) y la Comunidad Valenciana (7,6). Los menores incrementos se dan en Castilla-La Mancha (3,8) y La Rioja (3,9).

**GRÁFICO 94. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN EDUCACIÓN-FORMACIÓN, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2014 Y 2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: porcentaje de la población que ha participado en una acción de educación o formación en las últimas cuatro semanas.



## **COMENTARIOS**

### **RESULTADOS EDUCATIVOS**

---

#### **LA ESCOLARIZACIÓN Y LAS TRANSICIONES EN LA SEGUNDA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

JESÚS IBÁÑEZ MILLA

Subdirector General de Estadística y Estudios  
Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes

Desde hace años se viene planteando el objetivo de que todos los jóvenes cuenten al menos con una titulación de Educación Secundaria segunda etapa, de forma que les pueda facilitar su incorporación al mercado laboral y a la participación ciudadana y social de forma plena. Esta premisa ha sido y es tenida en cuenta en los análisis que la OCDE realiza dentro de su proyecto de indicadores, así como forma parte de las estrategias europeas de educación y formación desde sus inicios (Estrategia de Lisboa 2010 aprobada por el Consejo Europeo en marzo de 2000), al igual que queda recogida en el actual marco estratégico para la cooperación europea de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030).

Existen distintas medidas estadísticas para el seguimiento de la consecución por los jóvenes del nivel de Educación Secundaria segunda etapa o nivel CINE 3, pero la más popular

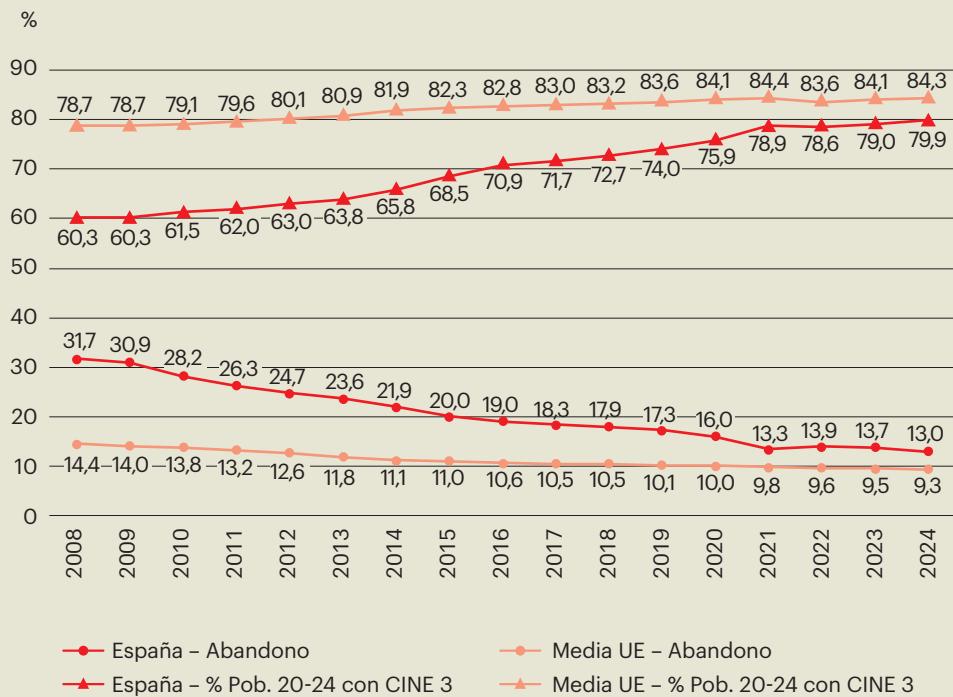
es el indicador de abandono educativo-formativo temprano, en el que básicamente se mide la situación complementaria al objetivo planteado, es decir, la población de 18 a 24 años que no ha alcanzado dicho nivel y no sigue ningún tipo de educación o formación en las cuatro semanas previas.

Considerando el indicador de abandono para España del que se informa detalladamente en Indicadores 2025, se tiene que su situación respecto a la media de la Unión Europea ha venido mejorando y aproximándose en los últimos años, pasando de superarla en +17,3 puntos porcentuales en 2008 a estar a +3,7 puntos en 2024. En los años citados, el porcentaje de abandono en España ha pasado del 31,7% al 13,0%, disminuyendo en 18,7 puntos. Pese a todo ello, se mantiene entre los países europeos con mayor porcentaje.

En paralelo, el porcentaje de población de 20 a 24 años que, como mínimo, ha alcanzado el nivel de Educación Secundaria segunda etapa, medida directa del objetivo planteado y con muy alta correlación negativa con el de abandono (-0,9717), ha pasado del 60,3% al 79,9%, incrementándose en 19,6 puntos los jóvenes que consiguen este objetivo.

Para buscar explicaciones a esta importante mejora y poder valorar los

**GRÁFICO A. EVOLUCIÓN DEL ABANDONO EDUCATIVO-FORMATIVO TEMPRANO (18-24 AÑOS) Y DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN (20-24 AÑOS) CON AL MENOS SEGUNDA ETAPA DE SECUNDARIA (CINE 3). ESPAÑA Y MEDIA EUROPEA.**



Fuente: Eurostat. Elaboración propia.

posibles elementos a tener en cuenta para su evolución futura, existen diferentes indicadores aportados por las estadísticas ligadas al sistema educativo, con disponibilidad anual y con desagregación por comunidad autónoma, incluso por provincia en algunos casos, además de por sexo, entre otras variables.

Se podría partir analizando las tasas netas de escolarización al finalizar la escolaridad obligatoria, los 16 años. La tasa de 16 años ha pasado de 91,7% en 2007-2008 al 95,1% en 2023-2024, con un incremento de solo 3,4 puntos, aunque dicha cifra significa prácticamente

la escolaridad plena. Mayor ha sido el incremento de escolarización a los 17 años, edad que marca teóricamente el final de la Educación Secundaria segunda etapa, pasando su tasa del 79,9% al 90,2%, 10,3 puntos más.

Pero es todavía más significativo el cambio cuando se considera la evolución del nivel educativo cursado por la población en dichas edades. Así, a los 16 años se tiene que, en 2007-2008, el 56,0% de los jóvenes habían accedido a enseñanzas de Educación Secundaria postobligatoria, cifra que se eleva al 72,4% en 2023-2024, lo que significa un incremento de 16,4 puntos, mientras el

porcentaje que a esa edad permanece en Educación Secundaria Obligatoria ha descendido del 34,7% al 22,5%, 12,2 puntos menos. A los 17 años, edad a la que teóricamente se inicia el último curso de los estudios secundarios postobligatorios, se incrementa el porcentaje de matrícula en esta etapa, habiendo pasado del 65,1% en 2007-2008 al 83,1% en 2023-2024, 18,0 puntos más, y que supera claramente los 10,3 puntos que en ese periodo aumentaba la tasa de escolarización de esta edad. Por lo tanto, no solo ha subido la tasa neta de escolarización, sino que se accede antes a la etapa postobligatoria, lo que también facilita que puedan cursarla y finalizarla más jóvenes, ya que la acumulación de retrasos en las etapas previas puede llevar a desistir de permanecer escolarizado en edades no obligatorias.

Observando de forma más concreta las enseñanzas cursadas, se tiene que a los 16 años el porcentaje matriculado en Bachillerato ha aumentado 9,3 puntos en el periodo, y en ciclos formativos de Grado Medio en 6,5 puntos (se ha de tener en cuenta que el acceso a las enseñanzas de Grado Medio es muy reducido a esta edad comparado con el acceso al Bachillerato), además, de un 5,4% que ahora cursa el Grado Básico de Formación Profesional. Y a los 17 años, la matrícula en Bachillerato ha aumentado en el periodo en 8,1 puntos y en Formación Profesional en 11 puntos, entre Grado Medio y Básico. Se debe resaltar que, si bien la matrícula de Bachillerato se concentra en estas edades, en las enseñanzas de Grado Medio la matrícula en ellas no alcanza a representar un tercio

del total, con lo que, para un análisis más preciso de la evolución del acceso a estas enseñanzas, se debería ampliar a población con mayor edad, donde también se ha producido un aumento muy significativo.

Incrementar el acceso a las enseñanzas secundarias postobligatorias es algo prioritario y necesario para conseguir el objetivo de que la población complete al menos una de estas enseñanzas. Así lo muestran los avances que se han producido en el acceso en las edades de 16 y 17 años analizadas y que podrían explicar una parte importante de las mejoras de los porcentajes de población que consigue el citado nivel, así como en la reducción del indicador de abandono.

Una vez se ha accedido a las enseñanzas, hay que prestar especial atención a la progresión dentro de ellas hasta la consecución del título, analizando para ello las tasas brutas de población que se gradúa en cada curso escolar. Por ejemplo, la tasa bruta de población que consigue el título de Bachillerato ha pasado del 44,5% en 2007-2008 al 55,5% en 2022-2023, 11,0 puntos más, y la tasa bruta de la población que obtiene el título de Técnico (Grado Medio) del 16,7% al 27,7%, 11,0 puntos más, junto con el 4,3% que consigue en 2022-2023 el título de Grado Básico.

Más directamente relacionados con el éxito del alumnado que accede a las enseñanzas, están los datos que derivan de las estadísticas de seguimiento de este alumnado. En ellos se observa que, del alumnado que accede a FP Básica en el curso 2018-2019, cuatro años después, ha titulado el 54,9%, siendo este

porcentaje para el que accede a Grado Medio del 67,1%, y para el que accede a Bachillerato del 87,7%. Se ha de destacar que el efecto edad con la que se accede a estas enseñanzas, es un factor clave para titular. Así, de los que acceden con 16 años, el 92,6% termina el Bachillerato y el 82,2% el Grado Medio; sin embargo, para los que acceden con 17 años, y acumulan un año previo de retraso de las etapas obligatorias, estos porcentajes descienden al 61,8% y al 68,2%, respectivamente. La disponibilidad de estas estadísticas de seguimiento es más reciente, con lo que el estudio de evoluciones pasadas es más limitado, pero habrán de ser una referencia para el análisis de las evoluciones futuras.

Otra medida de progresión en estas enseñanzas es proporcionada por los porcentajes de alumnado que promociona de curso o termina la enseñanza. Así se tiene que, el porcentaje de alumnado que promociona de primero a segundo curso de Bachillerato ordinario ha pasado del 78,4% en 2007-2008 al 89,0% en 2022-2023, 10,6 puntos más, y el porcentaje de alumnado matriculado en segundo que termina, del 75,5% al 89,2%, 13,7 puntos más. Para las enseñanzas de Formación Profesional se dispone del porcentaje de módulos superados, y que también puede ser utilizado en este análisis, aunque partiendo de cursos más recientes.

La progresión dentro de las etapas obligatorias es clave para conseguir que el alumnado llegue al final de la escolaridad obligatoria habiendo acumulado los menores retrasos posibles y pueda acceder a la etapa postobligatoria con las

mayores posibilidades. Entre las fuentes estadísticas que se pueden utilizar para realizar este seguimiento, destacan los propios porcentajes de alumnado que promociona en Educación Primaria y en la ESO, junto a las tasas de repetición y las tasas de idoneidad que muestra el alumnado que está matriculado en el curso de enseñanza que corresponde a su edad.

Para concluir, hay que destacar el alto nivel de escolarización postobligatoria alcanzado en España, y posiblemente, por ello, con más reducidas posibilidades de crecimiento. Sin embargo, y a pesar de las significativas mejoras, se debe continuar con el objetivo de optimizar transiciones educativas e incrementar los porcentajes de finalización de las enseñanzas. En esta tarea, el estudio de la situación por sexo y comunidad autónoma, que sería motivo de un análisis adicional, puede aportar ideas y buenas prácticas para la mejora en la consecución del objetivo de que toda la población consiga al menos el nivel de Educación Secundaria de segunda etapa.

#### REFERENCIAS

- Comisión Europea (2024). Monitor de la Educación y la Formación 2024. Comisión Europea. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/es/>
- MEFD. Estadística de las enseñanzas no universitarias. <https://www.educacion-fpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado.html>
- MEFD. Estadísticas de Formación Profe-

sional. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/fp.html>

MEFD. Anuario estadístico. Las cifras de la educación en España. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana.html>

OECD (2024). Education at a Glance 2024. Estadística de las enseñanzas no universitarias. [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024\\_c00cad36-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html)

en México. Como se puede comprobar en Indicadores 2025, en los gráficos dedicados a abandono educativo temprano entre los países europeos (gráfico 90), la tasa de abandono más alta se registra en España en el año 2014 (21,9%).

La desigualdad educativa es una preocupación central para las políticas públicas, ya que la educación influye decisivamente en el futuro de las personas: quienes alcanzan niveles educativos más altos suelen tener más oportunidades laborales, mejores ingresos, mejor salud y mayor participación social. Por ello, cuando ciertos grupos quedan sistemáticamente rezagados, se les está dejando en una situación de desventaja de cara al futuro. Es por este motivo que muchos países priorizan una educación más justa. En 2015, las Naciones Unidas adoptaron los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que incluyen garantizar una educación de calidad, inclusiva y equitativa para todos a lo largo de la vida.

En este comentario, proponemos medir la desigualdad a través de las diferencias en tasas de abandono educativo entre familias en función de la educación de los padres. El análisis se centra en España en el contexto europeo, utilizando datos de la encuesta EU-SILC sobre ingresos y condiciones de vida. EU-SILC (Estadísticas de la UE sobre Ingresos y Condiciones de Vida) es la principal fuente que utiliza la Unión Europea para analizar la pobreza y la exclusión social. Usamos las ediciones de 2011 y 2019, que incluyen un módulo especial con preguntas sobre la situación familiar de los encuestados cuando

---

### BRECHAS EDUCATIVAS EN ESPAÑA: EVIDENCIA DESDE LA ENCUESTA EU-SILC

MARISA HIDALGO-HIDALGO

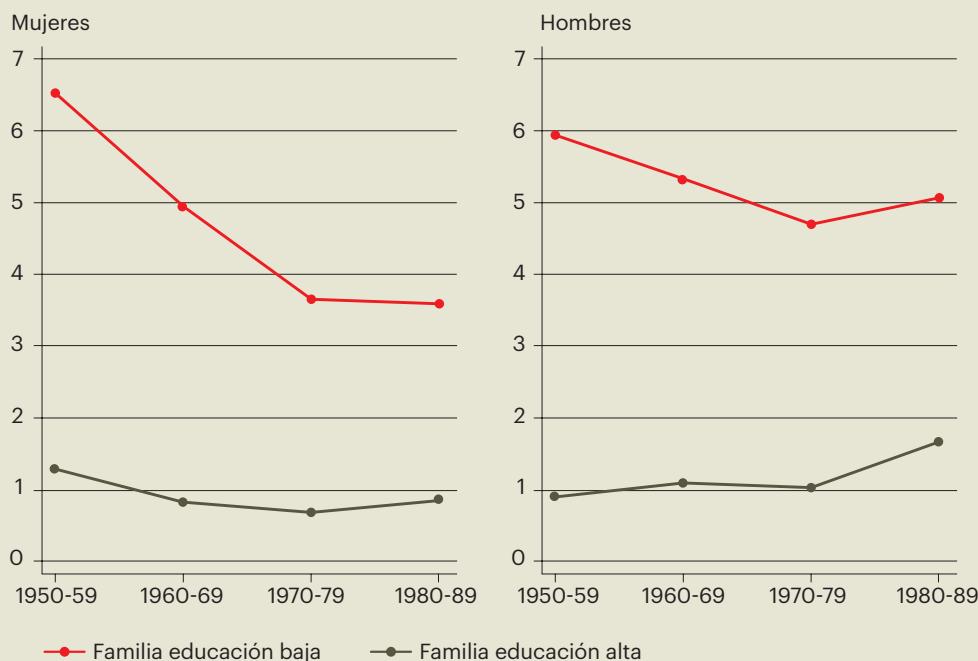
Universidad Pablo de Olavide

ÍÑIGO ITURBE-ORMAETXE

Universidad de Alicante

Los niveles educativos de la población han aumentado en los últimos años en la mayoría de los países. En los países de la OCDE, la proporción de personas entre 25 y 34 años con Educación Terciaria (universitaria y formación profesional superior) ha aumentado del 26% en el año 2000 al 47,4% en 2022. En el mismo grupo de edad, la proporción de quienes no completaron la Educación Secundaria Superior (Bachillerato o Formación Profesional de Grado Medio) ha disminuido del 25,8% en 2000 al 13,9% en 2022. Aun así, existen grandes diferencias entre países, desde el 1,6% en Corea hasta el 32,9% en Turquía y el 43%

**GRÁFICO A. PROPORCIÓN DE INDIVIDUOS EN CADA COHORTE QUE NO COMPLETAN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SEGÚN EL TIPO DE FAMILIA.**



Fuente: elaboración propia a partir de EU-SILC.

tenían 14 años: nivel educativo y ocupación de los padres, situación económica del hogar, etc. Nos centramos en personas de entre 30 y 60 años, para asegurarnos que han completado su etapa educativa básica.

#### ABANDONO EDUCATIVO: HOMBRES DE FAMILIAS DE ENTORNO SOCIOECONÓMICO DESFAVORECIDO

Según Eurostat, se considera abandono educativo temprano a la proporción de jóvenes de 18 a 24 años que no han terminado la Secundaria Superior y no están estudiando ni recibiendo formación. En 2024, la tasa en España fue del 13%, con una notable diferencia por sexo: 15,8% en hombres frente a 10% en mujeres. En este comentario, usamos

EU-SILC y adoptamos una definición distinta de abandono escolar: consideramos como tales a quienes no alcanzaron la Secundaria Superior, sin exigir que sigan estudiando, como sí hace Eurostat. Esta definición nos permite analizar la evolución del abandono en distintas generaciones, ya que nuestra muestra incluye personas nacidas entre 1950 y 1989. Con este criterio, el abandono escolar en España alcanza el 40,6%, aunque no es directamente comparable con la tasa oficial, que solo contempla a jóvenes de 18 a 24 años.

A continuación, analizamos la desigualdad en abandono escolar según el origen familiar, centrándonos en el nivel educativo de los padres. La literatura ha

documentado ampliamente la transmisión intergeneracional de la educación: los hijos de padres con mayor formación tienden a alcanzar niveles educativos más altos (Holmlund et al., 2011). En nuestro análisis, distinguimos entre familias con nivel educativo alto (al menos uno de los progenitores completó la Secundaria Superior) y familias con bajo nivel educativo (ninguno de los padres pasó de la educación obligatoria).

En España, el 20,8% de la muestra creció para los nacidos en familias con estudios, proporción que pasó del 9,3% entre los nacidos entre 1950 y 1954 al 40,5% de entre 1985 y 1989. El abandono escolar es muy bajo entre quienes provienen de familias con nivel educativo alto (8% en mujeres y 12% en hombres), pero se dispara entre quienes crecieron en familias con bajo nivel educativo: 45,7% y 51,7%, respectivamente. El gráfico A muestra cómo han evolucionado estas brechas generacionales.

El gráfico A muestra una evolución desigual. Entre las mujeres, las tasas de abandono han disminuido en los dos grupos, y las diferencias por origen familiar se reducen hasta la cohorte de 1975–1979, aunque luego vuelven a crecer. En cambio, entre los hombres, las tasas se mantienen estables a lo largo del tiempo, especialmente altas en familias con bajo nivel educativo. Esto refleja una persistente transmisión intergeneracional de desventajas que limita la movilidad social.

#### EFFECTOS DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

La desigualdad educativa no solo puede ampliar las brechas económicas futuras,

sino también agravar la pobreza existente. Para medirla, la Unión Europea utiliza el indicador AROPE (At Risk of Poverty or Social Exclusion), que identifica a las personas en hogares que cumplen al menos uno de estos tres criterios:

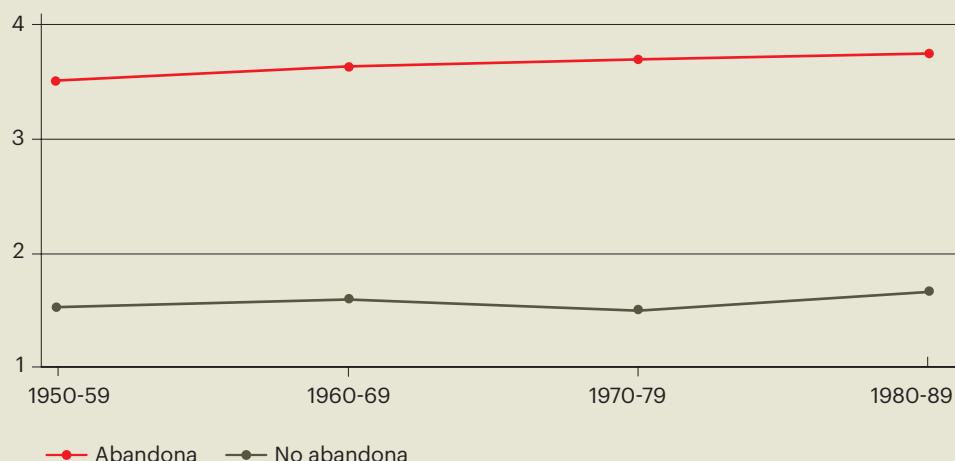
1. Ingresos por debajo del 60% de la mediana nacional.
2. Carencias materiales graves.
3. Muy baja intensidad laboral (menos del 20% del tiempo posible trabajado en el último año).

La tasa AROPE refleja la proporción de población en riesgo de pobreza o exclusión y es el principal indicador europeo en esta materia. Según los últimos datos de Eurostat (2023), 94,6 millones de personas en la UE —el 21% de la población— están en riesgo de pobreza o exclusión. Las tasas varían entre países: del 12% en la República Checa al 32% en Rumanía. En España, la tasa es del 26,5%, por encima de la media europea.

El gráfico B muestra la tasa AROPE en España según el nivel educativo, diferenciando entre quienes completaron la Secundaria y quienes la abandonaron. Se observa con claridad cómo el abandono escolar incrementa el riesgo de pobreza: la tasa AROPE es del 16% entre quienes continuaron estudiando, frente al 37% entre quienes abandonaron.

Al cruzar esta información con la del gráfico A, vemos una trampa de pobreza: quienes crecen en familias con bajo nivel educativo tienen más probabilidades de abandonar los estudios, lo que a su vez los expone a mayores riesgos de exclusión social en la edad adulta.

## GRÁFICO B. ABANDONO EDUCATIVO Y RIESGO DE POBREZA Y EXCLUSIÓN.



Fuente: elaboración propia a partir de EU-SILC.

### ESPAÑA EN PERSPECTIVA EUROPEA

Aunque el análisis se ha centrado en España, es útil ampliar la mirada y comparar la desigualdad educativa en el contexto europeo, prestando atención al equilibrio entre eficiencia y equidad<sup>1</sup>. El gráfico C muestra este equilibrio para la generación nacida en los años 80 en 32 países. La eficiencia se representa en el eje horizontal, como el porcentaje de personas que no abandonan los estudios (es decir, han completado al menos la Educación Secundaria Superior); la equidad, en el eje vertical, como la diferencia en tasas de abandono entre individuos de familias con bajo y alto nivel educativo. Las líneas azules discontinuas marcan los valores medianos de ambas dimensiones.

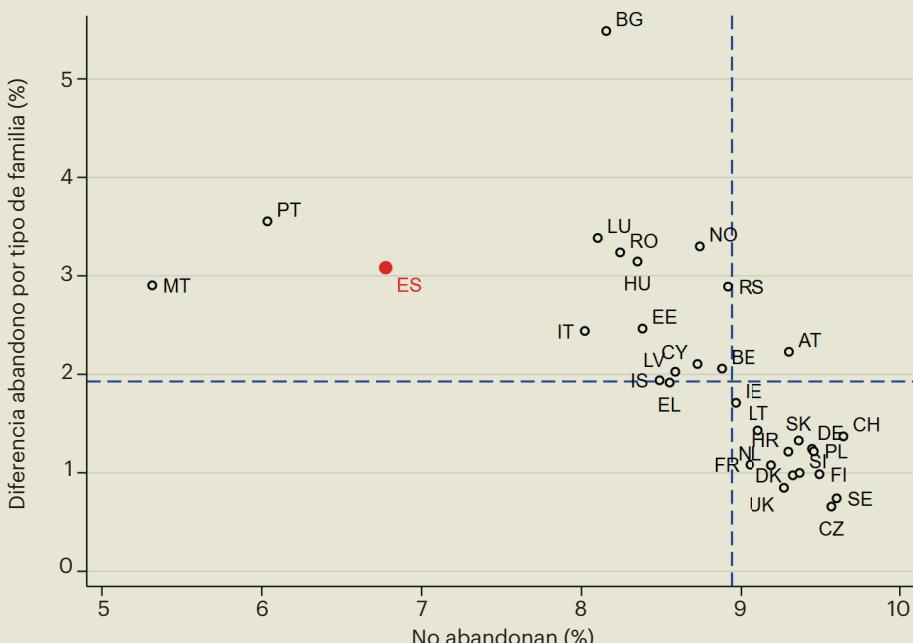
Este tipo de representación también permite comparar visualmente países entre sí. Si un país X se sitúa al sureste de otro país Y en el gráfico, podemos decir

que X “domina” a Y, ya que presenta mejores resultados en ambas dimensiones: una menor tasa de abandono escolar (mayor eficiencia) y una menor desigualdad según el origen familiar (mayor equidad). Según esto, el único país que inequívocamente está peor que España es Portugal, mientras que un total de 24 países dominan a España. El resto de los países supera a España en una dimensión, pero no en ambas.

### CONCLUSIONES

Reducir estas desigualdades requiere comprender bien sus causas para diseñar políticas educativas realmente eficaces. Igual de esencial es evaluar con rigor las medidas adoptadas, para saber si funcionan y en qué contextos. Solo con un conocimiento profundo de estas brechas y de sus raíces podremos avanzar hacia un sistema educativo más justo, que garantice las mismas

### GRÁFICO C. TASA DE NO ABANDONO EDUCATIVO Y DIFERENCIA EN TASA DE ABANDONO POR TIPO DE FAMILIA.



Fuente: elaboración propia a partir de EU-SILC.

oportunidades a todo el alumnado, independientemente de su origen o situación económica.

#### NOTA

1. Véase Hidalgo-Hidalgo e Iturbe-Ormaetxe (2025) para un análisis de desigualdad incluyendo a todos los países europeos.

#### REFERENCIAS

- Holmlund, H., Lindahl, M. y Plug, E., (2011). The causal effect of parents' schooling on children's schooling: A comparison of estimation methods. *Journal of Economic Literature*, 49(3), 615-651.
- Hidalgo-Hidalgo, M.e Iturbe-Ormaetxe, I. (2025). Economic inequality. En *Economics of Education*, Palgrave.



# **ESPAÑA EN LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES**



## **Resultados en las pruebas TIMSS 2023**

---

El Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (*Trends in International Mathematics and Science Study*, TIMSS), de la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA), mide la competencia en las áreas de matemáticas y ciencias de los alumnos matriculados en los cursos equivalentes a 4º de Primaria y 2º de la ESO. No obstante, en España el estudio solo se aplica al alumnado de 4º.

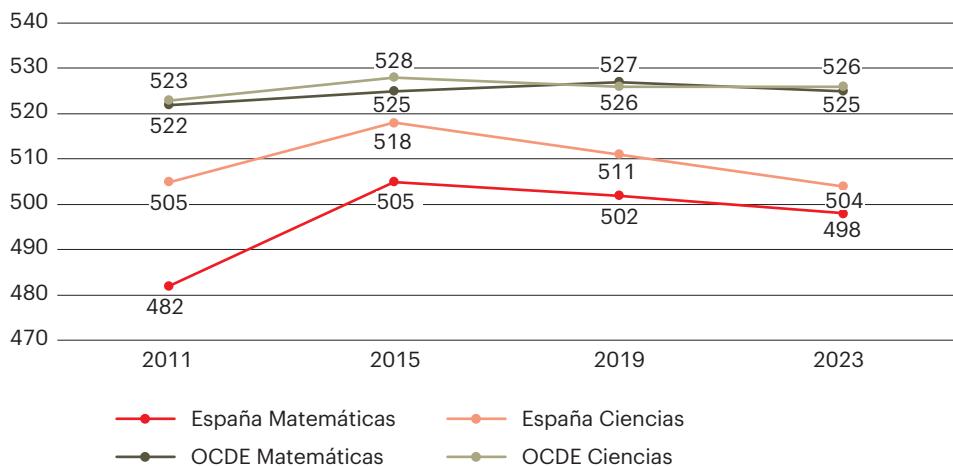
La primera edición de TIMSS tuvo lugar en 1995, repitiéndose cuatrienalmente desde entonces. España participó en 1995, pero solo volvió a hacerlo en 2011. Desde entonces ha participado en 2015, 2019 y 2023. Asimismo, algunas comunidades autónomas han dispuesto de muestra representativa en varias ocasiones.

Las puntuaciones de TIMSS se obtienen mediante la Teoría de Respuesta al Ítem y están estandarizadas con un promedio de 500 puntos y una desviación típica de 100, como ocurre con el estudio PISA. Así, las puntuaciones por encima de 500 puntos representan resultados mejores que el promedio de los países participantes en TIMSS, y las inferiores como peores.

El gráfico 95 muestra la evolución de los resultados españoles en TIMSS entre 2011 y 2023. Las medias de 2011 fueron relativamente bajas: 505 en ciencias y 482 en matemáticas. En 2015 se produjo una notable mejoría, tanto en ciencias (13 puntos) como, sobre todo, en matemáticas (23 puntos). No obstante, las dos siguientes oleadas registraron caídas en ambas competencias: en matemáticas, a 502 puntos en 2019 y a 498 en 2023; en ciencias, a 511 puntos en 2019 y a 504 en 2023.

Como resultado, España se ha alejado del promedio de la OCDE en ambas competencias. En 2015, España se situaba a solo 10 puntos de la OCDE en ciencias y a 20 puntos en matemáticas; en 2023 las diferencias han aumentado hasta los 22 y 27 puntos, respectivamente.

**GRÁFICO 95. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS MEDIOS EN TIMSS, POR COMPETENCIA EVALUADA EN 4º DE PRIMARIA. AÑOS 2011, 2015, 2019 Y 2023.**



Fuente: elaboración propia a partir de *TIMSS 2023. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*.

La tabla 5 muestra los resultados en las distintas oleadas de TIMSS de la selección de países utilizados a lo largo de esta monografía para llevar a cabo la comparación internacional. En 2023, solo Francia (484 puntos) obtuvo una puntuación media más baja que España (498) en matemáticas, la cual se situó claramente por debajo de los dos siguientes países en puntuación (Italia, 513, y Eslovenia, 514), y muy por debajo de países como Lituania (561) o Polonia (546).

En la evaluación de ciencias de 2023 la situación es similar, con España (504 puntos) solo por encima de Francia y Bélgica (ambas con 488), y alejada de los países con mejor puntuación: Polonia (550), Finlandia (542) y Lituania (537).

**TABLA 5. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS MEDIOS EN TIMSS, POR COMPETENCIA EVALUADA EN 4º DE PRIMARIA Y POR PAÍS. AÑOS 2011, 2015, 2019 Y 2023.**

	MATEMÁTICAS			
	2011	2015	2019	2023
Lituania	534	535	542	561
Irlanda	527	547	548	546
Polonia	481	535	520	546
Países Bajos	540	530	538	537
Letonia	-	-	546	534
Chequia	511	528	533	530

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**TABLA 5. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS MEDIOS EN TIMSS, POR COMPETENCIA EVALUADA EN 4º DE PRIMARIA Y POR PAÍS. AÑOS 2011, 2015, 2019 Y 2023.**

<b>MATEMÁTICAS</b>				
	<b>2011</b>	<b>2015</b>	<b>2019</b>	<b>2023</b>
Suecia	504	519	521	530
Finlandia	545	535	532	529
<b>OCDE</b>	<b>522</b>	<b>525</b>	<b>527</b>	<b>525</b>
Dinamarca	537	539	525	524
Alemania	528	522	521	524
Bélgica	549	546	532	521
Hungría	515	529	523	520
Portugal	532	541	525	517
Eslovaquia	507	498	510	515
Eslovenia	513	520	-	514
<b>UE</b>	<b>519</b>	<b>519</b>	<b>513</b>	<b>514</b>
Italia	508	507	515	513
<b>España</b>	<b>482</b>	<b>505</b>	<b>502</b>	<b>498</b>
Francia	-	488	485	484
Austria	508	-	539	-

<b>CIENCIAS</b>				
	<b>2011</b>	<b>2015</b>	<b>2019</b>	<b>2023</b>
Polonia	505	547	531	550
Finlandia	570	554	555	542
Lituania	515	528	538	537
Suecia	533	540	537	533
Irlanda	516	529	528	532
Chequia	536	534	534	526
Letonia	-	-	542	526
Eslovenia	520	543	-	526
<b>OCDE</b>	<b>523</b>	<b>528</b>	<b>526</b>	<b>526</b>
Hungría	534	542	529	524
Dinamarca	528	527	522	522
Eslovaquia	532	520	521	521
Países Bajos	531	517	518	517
Alemania	528	528	518	515
<b>UE</b>	<b>521</b>	<b>521</b>	<b>514</b>	<b>513</b>

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**TABLA 5. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS MEDIOS EN TIMSS, POR COMPETENCIA EVALUADA EN 4º DE PRIMARIA Y POR PAÍS. AÑOS 2011, 2015, 2019 Y 2023.**

	<b>CIENCIAS</b>			
	<b>2011</b>	<b>2015</b>	<b>2019</b>	<b>2023</b>
Italia	524	516	510	511
Portugal	522	508	504	511
<b>España</b>	<b>505</b>	<b>518</b>	<b>511</b>	<b>504</b>
Bélgica	509	512	501	488
Francia	-	487	488	488
Austria	532	-	522	-

Fuente: elaboración propia a partir de TIMSS. *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*. Ediciones 2011, 2015, 2019 y 2023.

Los resultados en TIMSS divergen notablemente de unas comunidades o ciudades autónomas a otras (tabla 6). En matemáticas, las mejores puntuaciones en 2023 se dieron en Castilla y León (528 puntos), Asturias (520) y Madrid (519), mientras que Canarias (485) y Baleares (473) registraron los resultados más bajos.

En ciencias se observa un patrón muy similar, con Asturias (528), Castilla y León (525) y Galicia (525) a la cabeza, y Baleares (485), Andalucía (497) y Canarias (499) en la cola.

**TABLA 6. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS MEDIOS EN TIMSS, POR COMPETENCIA EVALUADA EN 4º DE PRIMARIA Y POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA CON MUESTRA REPRESENTATIVA. AÑOS 2015, 2019 Y 2023.**

	<b>MATEMÁTICAS</b>		
	<b>2015</b>	<b>2019</b>	<b>2023</b>
<b>España</b>	<b>505</b>	<b>502</b>	<b>498</b>
Castilla y León	531	528	522
Cataluña	499	494	489
Andalucía	486	-	494
Asturias	518	520	520
La Rioja	518	527	-
Madrid	525	518	519
Galicia	-	-	509
Navarra	-	-	517
Canarias	-	-	485
Baleares	-	-	473
Ceuta	-	462	-
Melilla	-	458	-

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**TABLA 6. EVOLUCIÓN DE LOS RESULTADOS MEDIOS EN TIMSS, POR COMPETENCIA EVALUADA EN 4º DE PRIMARIA Y POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA CON MUESTRA REPRESENTATIVA. AÑOS 2015, 2019 Y 2023.**

	CIENCIAS		
	2015	2019	2023
Baleares	-	-	485
Andalucía	503	-	497
Canarias	-	-	499
Cataluña	511	504	502
<b>España</b>	<b>518</b>	<b>511</b>	<b>504</b>
Navarra	-	-	510
Madrid	539	523	523
Castilla y León	546	535	525
Galicia	-	-	525
Asturias	538	534	528
La Rioja	532	531	-
Ceuta	-	476	-
Melilla	-	470	-

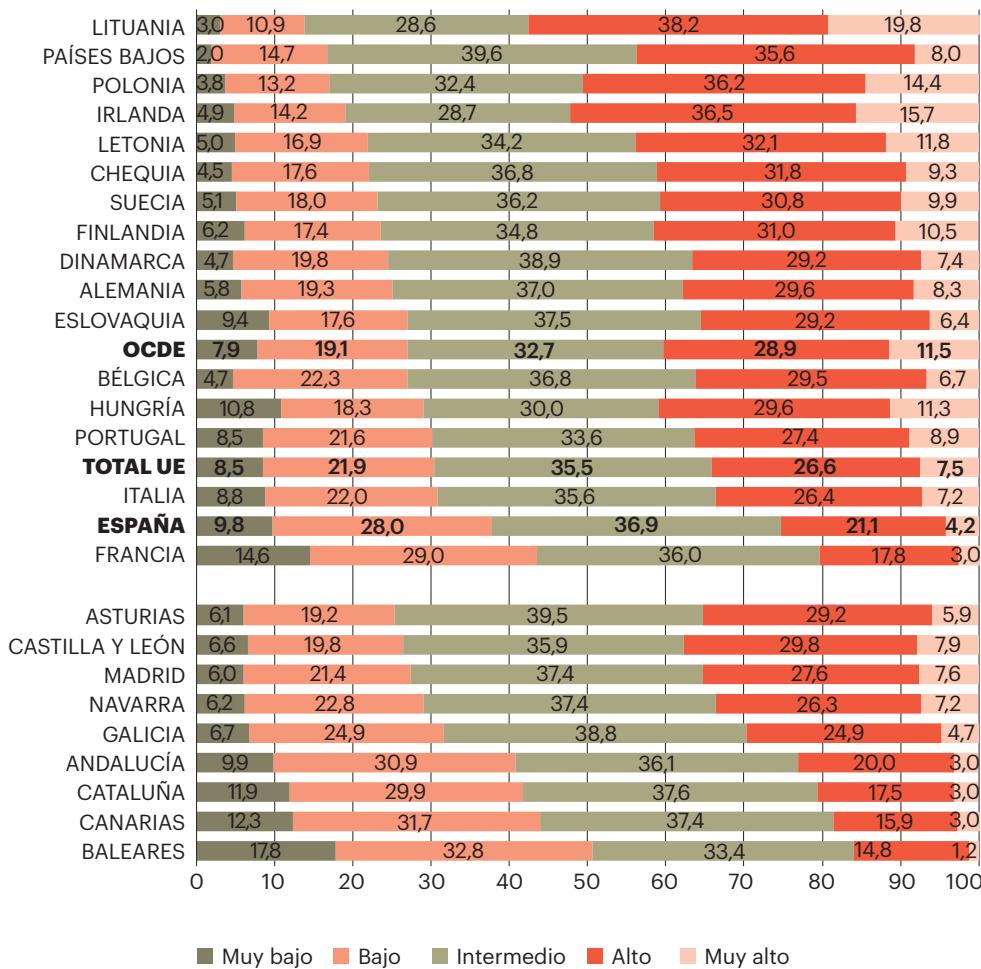
Fuente: elaboración propia a partir de TIMSS. *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español. Ediciones 2015, 2019 y 2023.*

TIMSS identifica cuatro hitos en la escala de puntuaciones continuas en matemáticas y ciencias: 400, 475, 550 y 625 puntos. Tales divisiones generan cinco niveles de rendimiento en las pruebas: muy bajo (menos de 400 puntos), bajo (entre 400 y 475), intermedio (entre 475 y 550), alto (entre 550 y 625) y muy alto (más de 625 puntos). Aunque la construcción de tales grupos de rendimiento no está exenta de arbitrariedad, su uso es práctico.

En 2023, el 37,8% del alumnado español que participó en la prueba de matemáticas de TIMSS se situó en los niveles bajo y muy bajo (gráfico 96). Solo Francia presentó un porcentaje mayor (43,6%), mientras que el mínimo se dio en Lituania (13,9%). A su vez, el 25,3% de los alumnos españoles mostró un rendimiento alto y muy alto, lejos del promedio OCDE (40,4%) y del máximo de Lituania (58%).

A nivel autonómico, el menor porcentaje de alumnos con nivel bajo y muy bajo en matemáticas se dio en Asturias (25,3%), y el mayor porcentaje de alumnos de rendimiento alto y muy alto, en Castilla y León (37,7%). Si lo vemos al contrario, en Baleares se dieron tanto el mayor porcentaje de alumnos de rendimiento bajo y muy bajo (50,6%) como el menor de alumnos de rendimiento alto y muy alto (16%).

**GRÁFICO 96. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR NIVEL DE RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS EN TIMSS, POR PAÍS Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2023.**

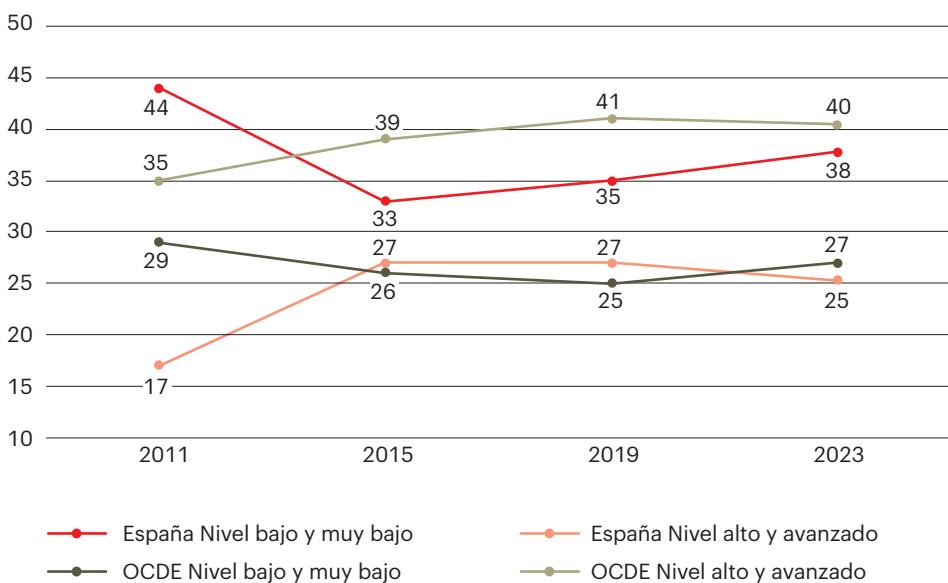


Fuente: elaboración propia a partir de *TIMSS 2023. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*.

La comparación temporal de la distribución de niveles en TIMSS revela un incremento en las últimas dos oleadas en España del porcentaje de alumnos con rendimiento bajo y muy bajo en matemáticas, desde el 33% de 2015 al 38% de 2023. En cambio, en la OCDE ese porcentaje ha permanecido relativamente estable (gráfico 97).

El porcentaje de alumnos con rendimiento alto y muy alto en matemáticas ha caído ligeramente, desde el 27% de 2015 al 25% de 2023. En el promedio OCDE, el porcentaje ha aumentado mínimamente, desde el 39% de 2015 al 40% de 2023.

**GRÁFICO 97. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS EN LOS NIVELES BAJO Y ALTO DE RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE MATEMÁTICAS DE TIMSS. AÑOS 2011, 2015, 2019 Y 2023.**

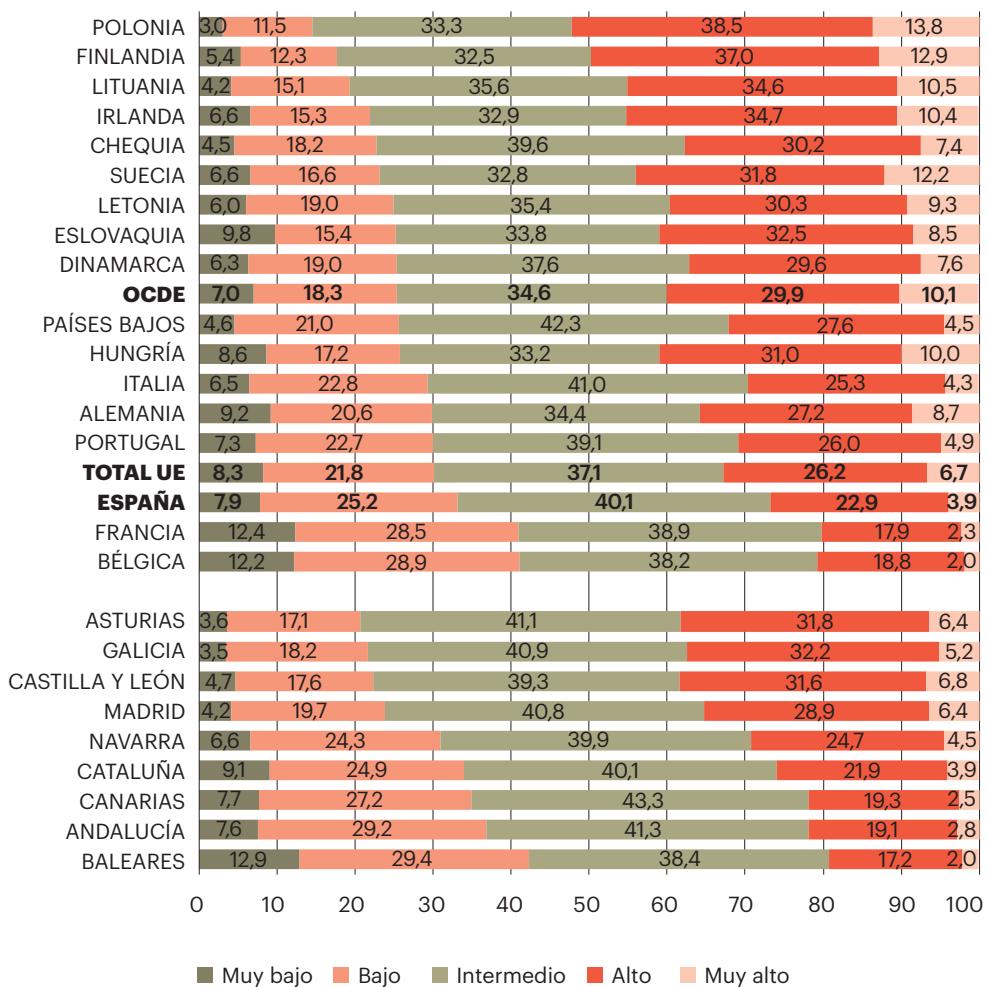


Fuente: elaboración propia a partir de *TIMSS 2023. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*.

La distribución del alumnado por nivel de rendimiento en ciencias se recoge en el gráfico 98. En 2023, el 33,1% de los alumnos españoles alcanzó un nivel bajo o muy bajo. Solo Bélgica (41,1%) y Francia (40,9%) muestran un porcentaje mayor, mientras que Polonia exhibe el más bajo (14,5%). Visto por el lado contrario, el 26,8% de los alumnos en España alcanzó un rendimiento alto y muy alto en ciencias, muy inferior al porcentaje de países como Polonia (52,3%) o Finlandia (49,9%).

La comparación entre comunidades autónomas revela que Asturias (20,7%) presentó el mínimo porcentaje de alumnos en los niveles bajo o muy bajo de competencia científica en TIMSS, mientras que Castilla y León (38,4%) presentó el máximo en los niveles alto o muy alto. A su vez, Baleares presentó el máximo porcentaje de alumnos con nivel bajo o muy bajo (42,3%) y el mínimo con nivel alto o muy alto (19,2%).

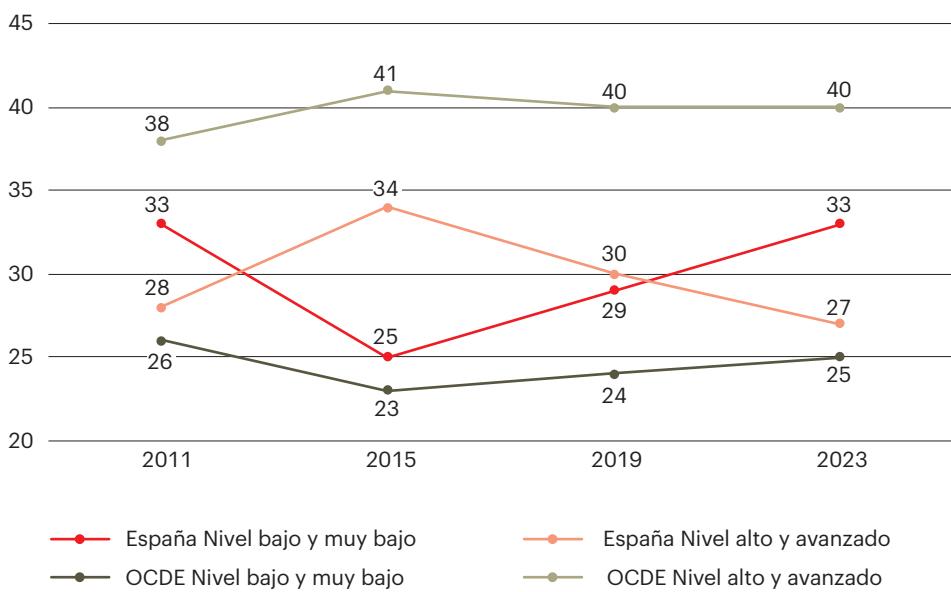
**GRÁFICO 98. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR NIVEL DE RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE CIENCIAS EN TIMSS, POR PAÍS Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2023.**



Fuente: elaboración propia a partir de *TIMSS 2023. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español*.

Con respecto a la evolución del porcentaje del alumnado español que alcanzó niveles bajos o muy bajos de rendimiento en ciencias, creció notablemente en las dos últimas oleadas, desde el 25% de 2015 al 33% de 2023. El porcentaje de alumnos con rendimiento alto o muy alto cayó desde el 34% al 27%. A escala de la OCDE, en cambio, esos porcentajes se han mantenido bastante estables (gráfico 99).

**GRÁFICO 99. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS EN LOS NIVELES BAJO Y ALTO DE RENDIMIENTO EN LA PRUEBA DE CIENCIAS DE TIMSS. AÑOS 2011, 2015, 2019 Y 2023.**



Fuente: elaboración propia a partir de TIMSS 2023. *Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español.*

## Resultados en las pruebas PIAAC 2023

El Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta (PIAAC, por sus siglas en inglés) es un estudio comparativo internacional promovido por la OCDE. PIAAC examina las características educativas y laborales de la población en edad laboral (16 a 65 años), y las conecta con el uso diario de tres competencias clave: lectora, matemática y de resolución adaptativa de problemas. El primer ciclo del estudio se llevó a cabo entre septiembre de 2011 y mayo de 2012; el segundo, entre septiembre de 2022 y junio de 2023.

Las puntuaciones del estudio oscilan en una escala acotada entre 0 y 500 puntos. En 2023, la puntuación media de España en competencia lectora y matemática fue de 247 y 250 puntos, respectivamente (tabla 7), por debajo de los promedios de la OCDE (260 y 263 puntos) y de la UE (259 y 264 puntos). Las puntuaciones medias más elevadas del grupo de países seleccionados se observaron en Finlandia, con 296 puntos en competencia lectora y 294 puntos en competencia matemática, mientras que Portugal marcó el límite inferior (235 y 238 puntos).

En comparación con el primer ciclo del estudio, España ha mejorado muy ligeramente sus resultados en matemáticas (4 puntos más) y empeorado también mínimamente sus resultados en competencia lectora (5 puntos menos). Finlandia destaca por una clara mejora con respecto al ciclo de 2012 (8 y 12 puntos por encima en competencia lectora y matemática, respectivamente), mientras que Polonia y Eslovaquia han empeorado sus resultados de manera muy notable.

**TABLA 7. RESULTADOS EN LAS PRUEBAS PIAAC DE COMPETENCIA LECTORA Y MATEMÁTICA, POR PAÍS. AÑOS 2012 Y 2023.**

	2012		2023		DIFERENCIA	
	LECTURA	MATEMÁTICAS	LECTURA	MATEMÁTICAS	LECTURA	MATEMÁTICAS
Finlandia	288	282	296	294	8	12
Suecia	279	279	284	285	5	6
Países Bajos	284	280	279	284	-5	4
Estonia	276	273	276	281	0	8
Bélgica	275	280	275	279	0	-1
Dinamarca	271	278	273	279	2	1
Alemania	270	272	266	273	-4	1
Irlanda	267	256	263	260	-4	4
Chequia	274	276	260	267	-14	-9
<b>OCDE</b>	<b>273</b>	<b>269</b>	<b>260</b>	<b>263</b>	<b>-13</b>	<b>-6</b>
<b>UE</b>	<b>271</b>	<b>268</b>	<b>259</b>	<b>264</b>	<b>-12</b>	<b>-4</b>
Francia	262	254	255	257	-7	3
Austria	269	275	254	267	-15	-8
Eslovaquia	274	276	254	261	-20	-15
Hungría	-	-	248	254	-	-
Letonia	-	-	248	263	-	-
<b>España</b>	<b>252</b>	<b>246</b>	<b>247</b>	<b>250</b>	<b>-5</b>	<b>4</b>
Italia	250	247	245	244	-5	-3
Lituania	-	-	238	246	-	-
Polonia	267	260	236	239	-31	-21
Portugal	-	-	235	238	-	-

Fuente: elaboración propia a partir de PIAAC. *Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta. Informe español. Ediciones 2012 y 2023.*

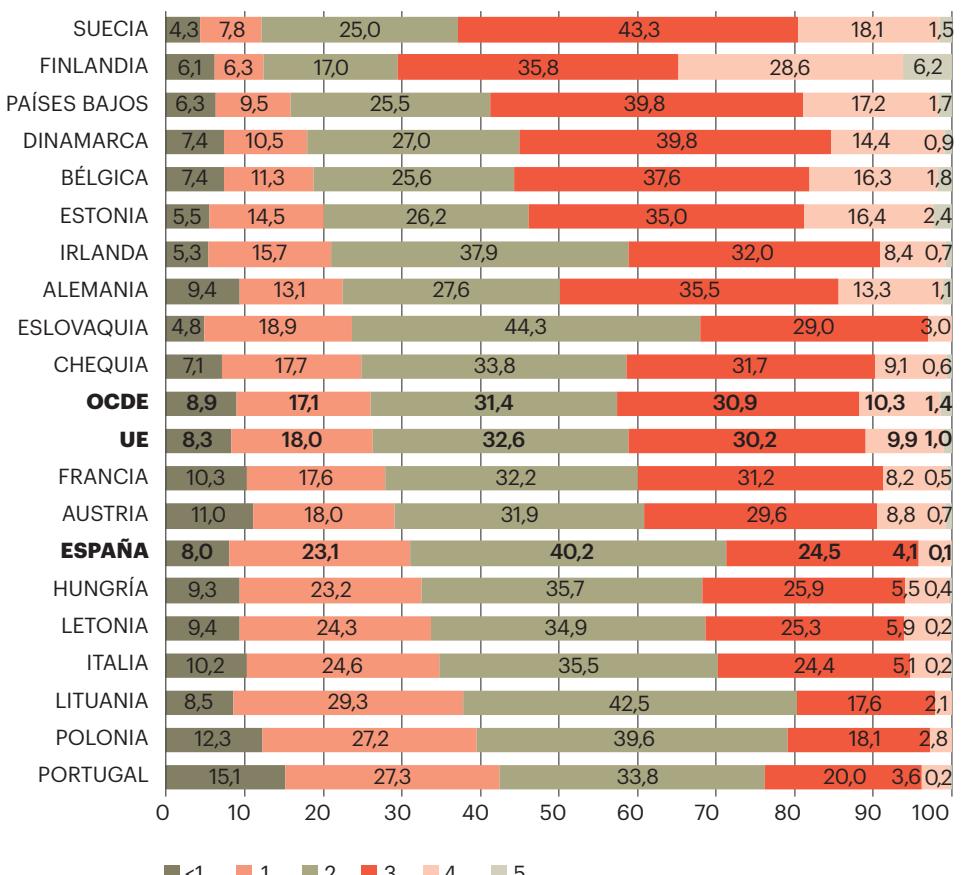
La OCDE distingue seis niveles de rendimiento en las pruebas PIAAC, calificando como rendimiento bajo aquellas puntuaciones en el nivel 1 o por debajo del nivel 1. Según este criterio, el 31,1% de la muestra española obtuvo un rendimiento bajo en competencia lectora, y un 30,3% en competencia matemática (gráfico 100). A escala

de la OCDE, esas cifras fueron del 26% y 24,9%, respectivamente, mientras que en el promedio de la UE se situaron en 26,3% y 24,1%. Suecia es el país con el mínimo de población en niveles bajos de rendimiento en competencia lectora (12,1%), y Finlandia ostenta ese puesto en competencia matemática (12,2%).

Por otro lado, la OCDE califica como rendimiento alto el de quienes puntúan en los niveles 4 y 5. En España, el 4,2% de la muestra obtuvo un rendimiento alto en competencia lectora, por debajo de los promedios de la OCDE (11,7%) y la UE (10,9%). En Finlandia, alcanzó ese nivel el 34,8% de los participantes. En competencia matemática, el 5,9% de la muestra española obtuvo un rendimiento alto, cifra, de nuevo, inferior a la media de la OCDE (13,9%) y de la UE (13,7%), y, de nuevo, alejada del dato de Finlandia (30,9%).

**GRÁFICO 100. DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EN PIAAC DE LA POBLACIÓN DE 16 A 65 AÑOS, POR COMPETENCIA EVALUADA Y PAÍS. AÑO 2023**

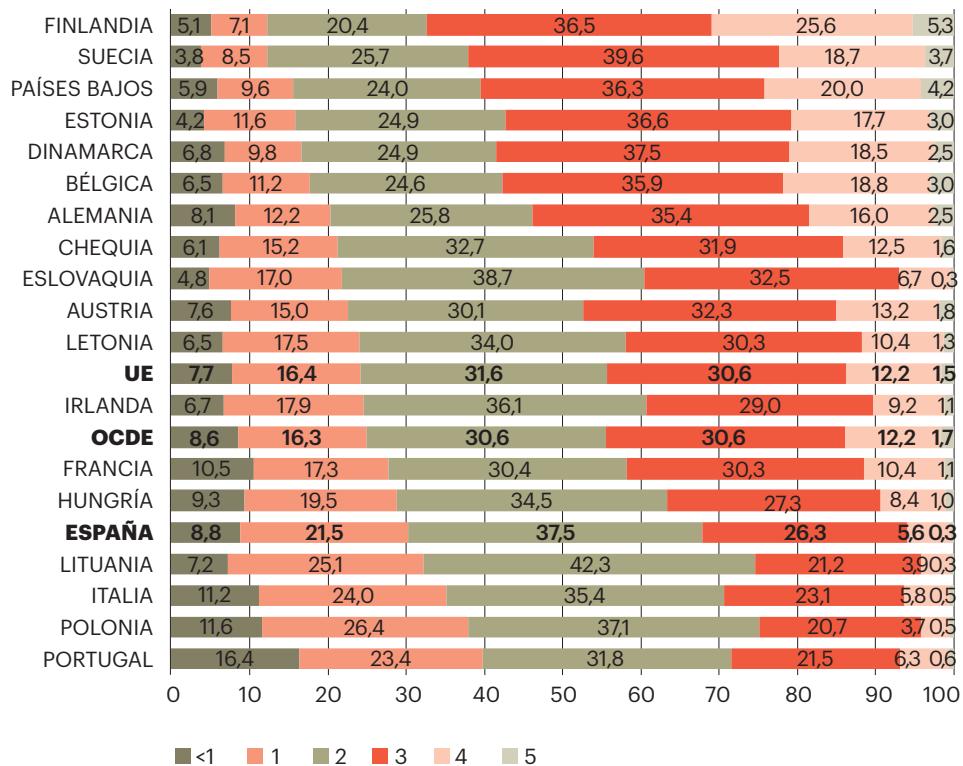
Lectura



[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

**GRÁFICO 100. DISTRIBUCIÓN POR NIVELES EN PIAAC DE LA POBLACIÓN DE 16 A 65 AÑOS, POR COMPETENCIA EVALUADA Y PAÍS. AÑO 2023**

Matemáticas



Fuente: elaboración propia a partir de PIAAC 2023. Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta. Informe español.

## Resultados en las pruebas ICILS 2023

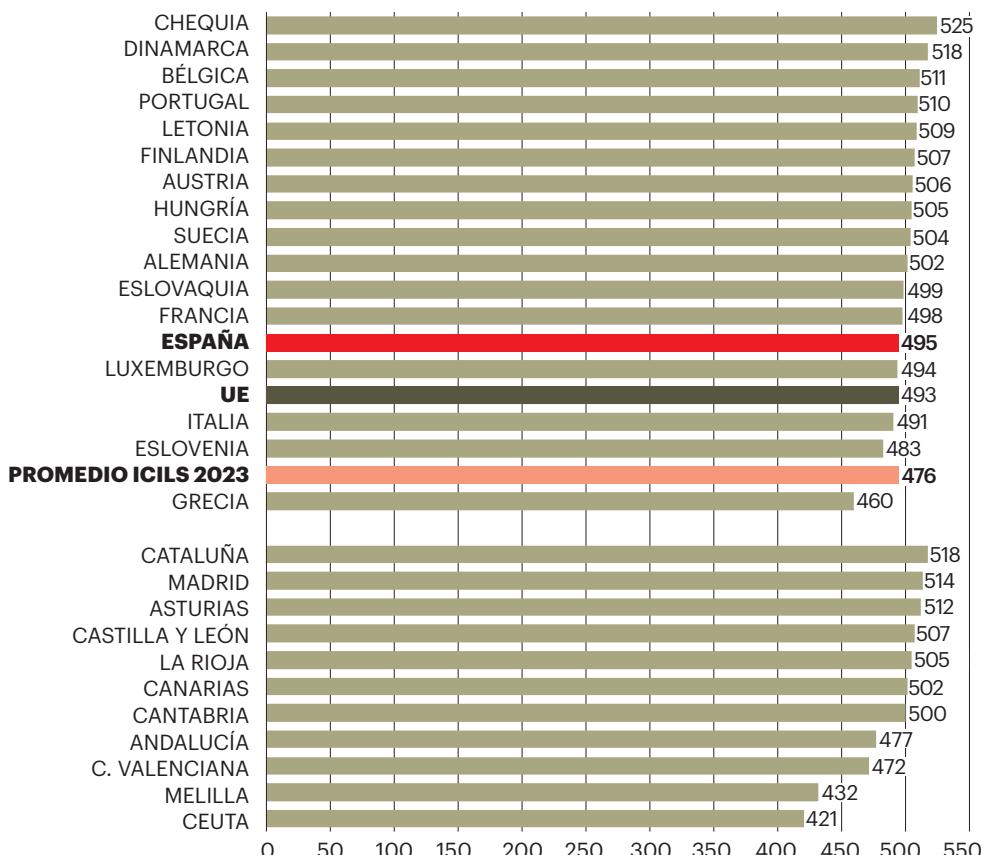
En 2023, España participó por primera vez en el Estudio Internacional sobre Competencia Digital (ICILS, por sus siglas en inglés), promovido por la IEA. El estudio mide la competencia digital de los estudiantes de 2º de la ESO y se celebra cada cinco años desde 2013.

Para la IEA, la competencia digital se refiere a “la capacidad de un individuo para investigar, crear y comunicarse utilizando los ordenadores, con el fin de participar eficazmente en casa, en el centro educativo, en el lugar de trabajo y en la sociedad” (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, 2024). Para evaluarla, la IEA examina cuatro dominios: la comprensión del uso del ordenador, la recopilación de información, la producción de información y la comunicación digital.

De nuevo, como en el caso de TIMSS, las puntuaciones se calculan empleando la Teoría de Respuesta al Ítem y se estandarizan con una media de 500 puntos según el valor promedio del estudio en la oleada inicial (2013) y una desviación típica de 100 puntos. En 2023, España obtuvo una media de 495 puntos, ligeramente por encima del promedio de la UE (493). Chequia (525) y Dinamarca (518) mostraron las medias más altas del grupo de países seleccionados, y Grecia (460), la más baja.

Como se muestra en el gráfico 101, algunas comunidades y ciudades autónomas participaron en el estudio con muestra representativa, lo que nos permite analizar diferencias regionales en competencia digital. Cataluña (518), Madrid (514) y Asturias (512) obtuvieron los mejores resultados, mientras que Ceuta (421), Melilla (432) y la Comunidad Valenciana (472) registraron las medias más bajas.

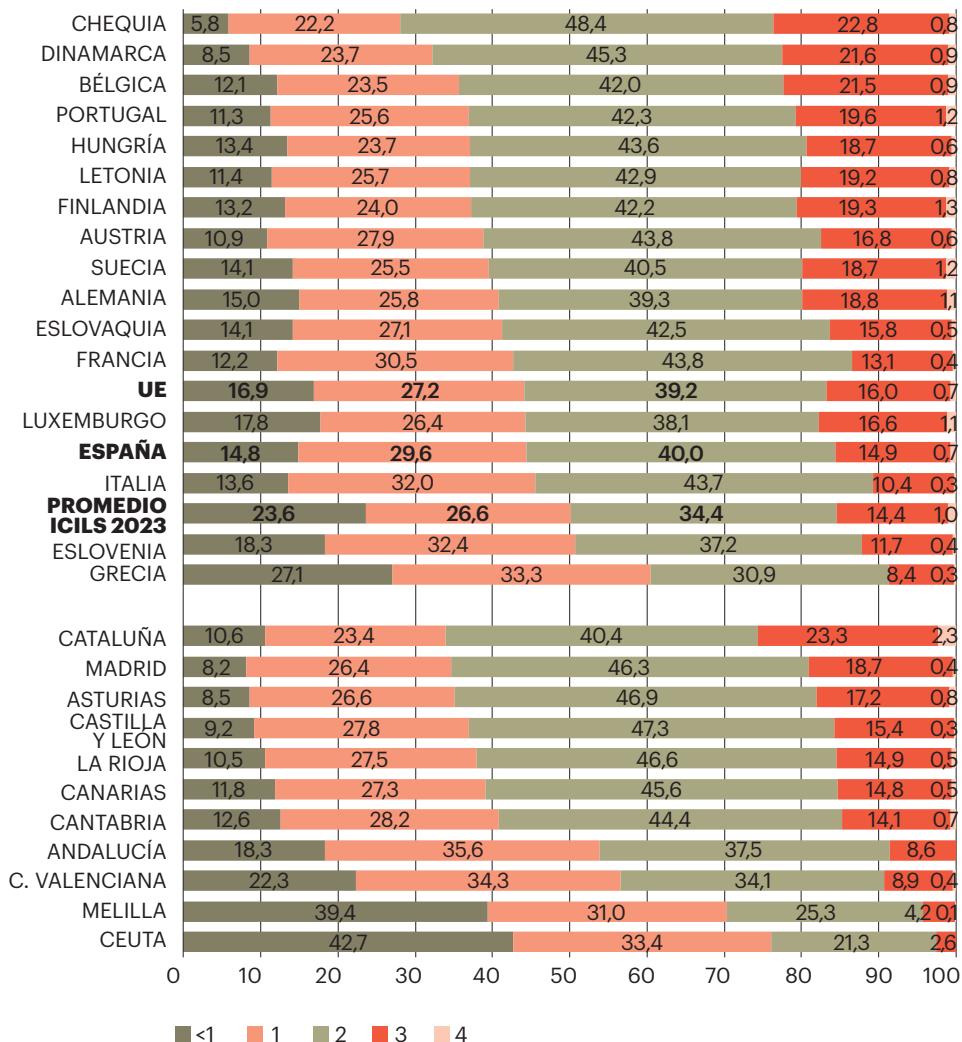
**GRÁFICO 101. PUNTUACIONES MEDIAS EN LAS PRUEBAS ICILS DE COMPETENCIA DIGITAL, POR PAÍS Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑO 2023.**



Fuente: elaboración propia a partir de *ICILS 2023. Estudio Internacional sobre Competencia Digital. Informe español*.

Por niveles de rendimiento, el 44,4% de los participantes españoles mostraron un rendimiento bajo en competencia digital, cifra similar a la observada para el promedio de la UE (44,1%). A su vez, el 15,6% obtuvo un rendimiento alto en España, cifra muy cercana al 16,7% de la UE. En Cataluña, el nivel bajo cae hasta el 34%, y el alto asciende hasta el 25,6% (gráfico 102).

**GRÁFICO 102. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR NIVEL DE RENDIMIENTO EN LAS PRUEBAS ICILS DE COMPETENCIA DIGITAL, POR PAÍS Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑO 2023.**



Fuente: elaboración propia a partir de ICILS 2023. Estudio Internacional sobre Competencia Digital. Informe español.

## **COMENTARIOS**

### **ESPAÑA EN LAS EVALUACIONES INTERNACIONALES**

---

#### **COMPETENCIAS CLAVE PARA EL BIENESTAR: UNA MIRADA MÁS ALLÁ DEL MERCADO LABORAL DESDE PIAAC 2023**

CARMEN TOVAR SÁNCHEZ

FRANCISCO JAVIER GARCÍA CRESPO

JAIME VAQUERO JIMÉNEZ

Instituto Nacional de Evaluación Educativa  
(INEE)

El Estudio de Competencias de la Población Adulta (PIAAC) proporciona una fotografía rigurosa y comparativa de las competencias clave de la población entre 16 y 65 años en diferentes países. Hasta ahora, su utilidad ha estado especialmente centrada en el análisis de la empleabilidad y la productividad, examinando la relación entre competencias como la comprensión lectora, la competencia matemática o la resolución de problemas y resultados laborales como la inserción, el salario o la calidad del empleo. Sin embargo, PIAAC 2023 incorpora una novedad significativa al incluir de forma más sistemática indicadores de bienestar subjetivo, como la satisfacción con la vida y la salud percibida.

Aunque los resultados del estudio PIAAC suelen resumirse a través de puntuaciones medias por país, una lectura más completa y útil para las políticas públicas surge del análisis de la

distribución de la población por niveles de competencia, como se presentan en esta misma obra (tabla 7 y gráfico 102). Las escalas de comprensión lectora, competencia matemática y resolución adaptativa de problemas se dividen en hasta seis niveles (de “por debajo del nivel 1” hasta el “nivel 5”) (MEFD, 2024). Esta clasificación permite no solo identificar a los grupos de alto rendimiento, sino también visibilizar a aquellos con mayores dificultades. Por ejemplo, para el promedio de los países de la OCDE, el 25% de la población adulta se sitúa en los dos niveles más bajos en matemáticas, una proporción que asciende al 30% en España, aunque globalmente varía entre el 56% de Chile y el 10% en Japón. Esta heterogeneidad muestra que las medias nacionales pueden ocultar importantes desigualdades internas, tanto en términos de equidad como de eficacia de los sistemas educativos y de aprendizaje a lo largo de la vida.

La distribución en niveles de competencia de la población adulta es especialmente relevante cuando se analizan no solo los resultados laborales, sino también los resultados sociales, como la salud percibida o la satisfacción con la vida. Esta extensión del enfoque permite poner en valor una dimensión muchas veces olvidada en las políticas de competencias: su impacto sobre el bienestar

personal y la cohesión social. La relación entre competencias y bienestar que aquí se explora se fundamenta en la taxonomía de los Big Five, que ofrece un marco sólido para vincular características personales, capacidades cognitivas y resultados subjetivos (Kankaraš, 2017).

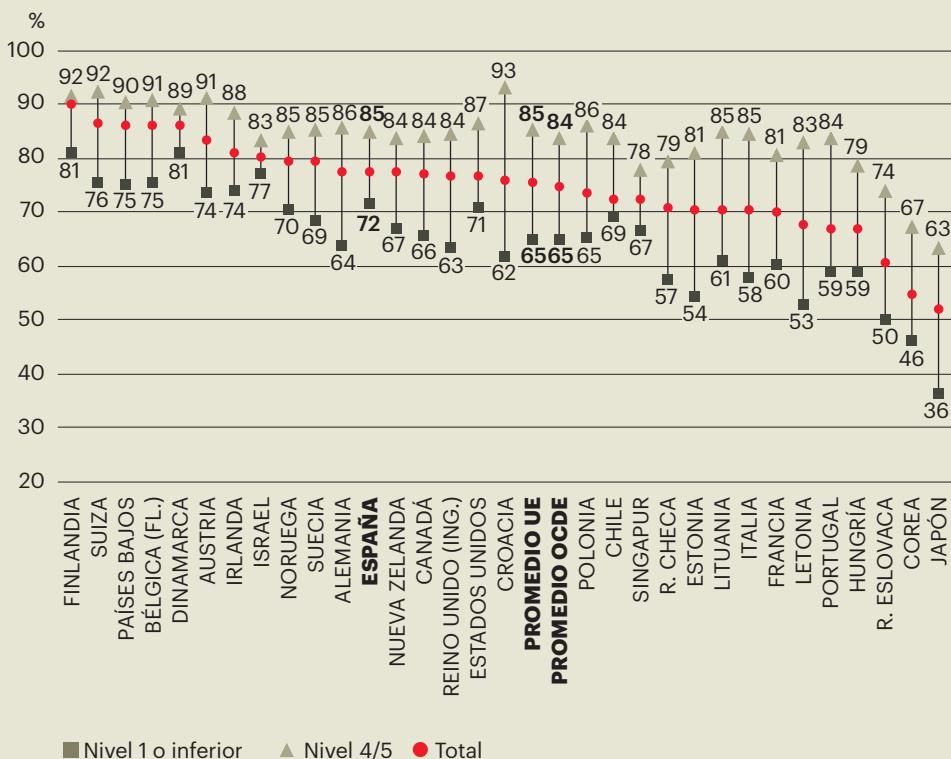
En este contexto, la presente aportación se propone explorar la relación entre las competencias evaluadas en PIAAC y los indicadores de bienestar. Esta mirada permite abogar por una perspectiva más amplia e inclusiva del impacto del nivel de competencia en el bienestar individual de las personas.

Se presentarán los resultados tomando como referencia la población adulta entre 25 y 65 años puesto que en este grupo de población es más probable haber concluido la educación formal.

#### SALUD Y SATISFACCIÓN CON LA VIDA SEGÚN PIAAC 2023

Como se puede apreciar en los gráficos A y B, en todos los países, el colectivo de encuestados con un alto nivel de habilidad matemática muestra una mayor satisfacción con la vida y afirma poseer una mejor salud que aquellos con un nivel 1 o inferior.

**GRÁFICO A. PORCENTAJE DE POBLACIÓN ADULTA QUE DECLARA SATISFACCIÓN POSITIVA CON SU VIDA SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA EN MATEMÁTICAS PARA LOS PAÍSES PARTICIPANTES EN PIAAC 2023 Y PROMEDIO OCDE Y UE.**



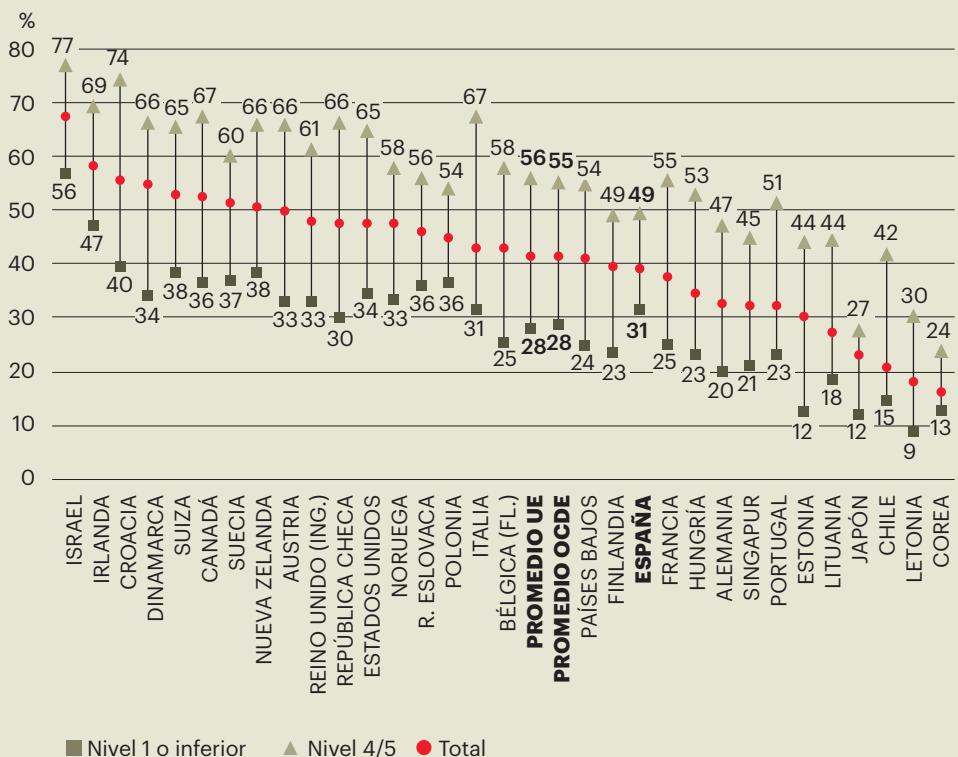
Fuente: elaboración propia a partir de PIAAC 2023.

En promedio (véase gráfico A), en la OCDE, el 84% de las personas que forman parte de los grupos con niveles altos de desempeño en matemáticas indican un alto grado de satisfacción con la vida, en contraste con el 65% de aquellos con escasa competencia en matemáticas. De los promedios estimados se desprenden diferencias significativas entre países: el 92% de los adultos suizos con un alto rendimiento matemático (nivel 4 o superior) sostienen estar muy contentos con su vida, frente al 63% de japoneses con el mismo

nivel de competencia. Adicionalmente, en Japón apenas el 36% de la población adulta con escasas habilidades matemáticas (nivel 1 o inferior) afirman estar muy contentos con su vida. En España, se da una brecha entre ambos grupos de 13 puntos: el 85% de la población adulta con mejor rendimiento matemático declara estar satisfechos con su vida, en contraste con el 72% de aquellos que pertenecen al grupo de los que obtienen rendimiento bajo en matemáticas.

El indicador de bienestar (gráfico B), entendido como percepción que se tiene

**GRÁFICO B. PORCENTAJE DE POBLACIÓN ADULTA QUE DECLARA TENER UN ESTADO DE SALUD MUY BUENO O EXCELENTE SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA EN MATEMÁTICAS PARA LOS PAÍSES PARTICIPANTES EN PIAAC 2023 Y PROMEDIO OCDE Y UE.**



Fuente: elaboración a partir de PIAAC 2023.

de la propia salud, mantiene el mismo patrón mostrado en la satisfacción con la vida. Tomando los países miembros de la OCDE participantes en PIAAC 2023, del total de la población adulta con mayor habilidad matemática (nivel 4 o superior), el 55% afirma poseer una salud muy buena o excelente, mientras que solo un 28% de aquellos que se encuentran en los grupos más bajos afirma gozar de buena salud.

En España, aunque en menor medida, persiste esa disparidad: algo menos del 50% de los encuestados con alta habilidad en matemáticas, en comparación con poco más del 30% de los que obtienen peor rendimiento, expresan disfrutar de muy buena o excelente salud. Destacan los porcentajes estimados para Israel y Corea, ya que en el primer caso la mayoría de los entrevistados dicen poseer una muy buena o excelente salud independientemente del rendimiento en matemáticas. Sin embargo, en el caso de Corea, menos de uno de cada cuatro entrevistados dice poseer un buen estado de salud, también independientemente del nivel de competencia.

#### EFFECTO DEL GÉNERO EN LOS INDICADORES DE BIENESTAR

La percepción de la satisfacción con la vida o del propio estado de salud no es un reflejo puramente objetivo de las condiciones materiales o físicas, sino que está influida por factores socioculturales, entre los que el género desempeña un papel relevante. Diversos estudios han señalado que las mujeres tienden a expresar de forma más crítica

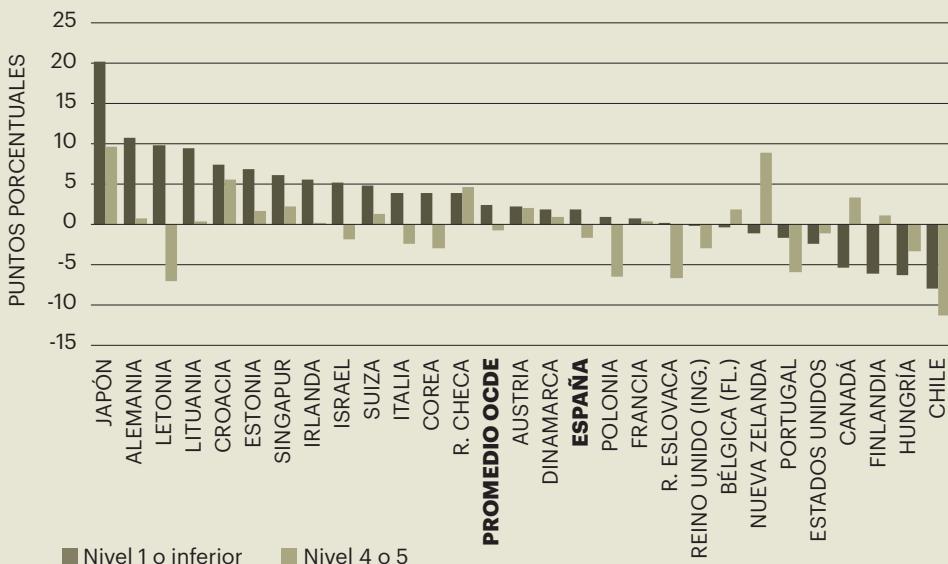
su bienestar subjetivo o su estado de salud, mientras que los hombres, en muchos contextos, pueden infraestimar o minimizar sus dificultades (OECD, 2021; Batz y Tay, 2018).

Por ejemplo, en promedio, en los países de la OCDE, las mujeres con nivel bajo de competencia matemática (nivel 1 o inferior) reportan niveles más altos de satisfacción con su vida en comparación con los hombres del mismo nivel de competencia, situación que se invierte para la población con niveles altos de competencia (gráfico C).

España muestra un patrón que sigue esta tendencia general, aunque en ambos casos las diferencias en puntos porcentuales no son muy importantes. Sin embargo, la situación de los diferentes países participantes es muy variada: en algunos países, las mujeres muestran claramente mayor satisfacción que los hombres en los niveles altos de competencia, como en Japón o Croacia; en otros, son los hombres los que declaran mayor satisfacción, como Polonia o Chile. Esto sugiere que la interacción entre género, competencias matemáticas y bienestar subjetivo está mediada por otros factores culturales, sociales y económicos.

Como ya se ha destacado, los datos del estudio PIAAC muestran una clara asociación entre el nivel de competencias matemáticas y la percepción del estado de salud. En general, tanto hombres como mujeres con niveles altos de competencia (niveles 4 o 5) reportan una percepción significativamente mejor de su salud en comparación con quienes se sitúan en el nivel 1

**GRÁFICO C. DIFERENCIA PORCENTUAL ENTRE MUJERES Y HOMBRES QUE DECLARAN SATISFACCIÓN POSITIVA CON SU VIDA SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA EN MATEMÁTICAS PARA LOS PAÍSES PARTICIPANTES EN PIAAC 2023 Y PROMEDIO OCDE.**



Fuente: elaboración propia a partir de PIAAC 2023.

Nota. La barra representa la diferencia porcentaje de mujeres-porcentaje de hombres que declaran tener satisfacción positiva con su vida.

o inferior, aunque con diferencias entre países (gráfico D).

En el promedio de los países de la OCDE, las mujeres suelen reportar una percepción más baja que los hombres en el nivel bajo, aunque esta diferencia se reduce o incluso se revierte en los niveles altos, lo que sugiere que el nivel de competencias puede tener un efecto mitigador sobre las desigualdades de género en el estado de salud percibido.

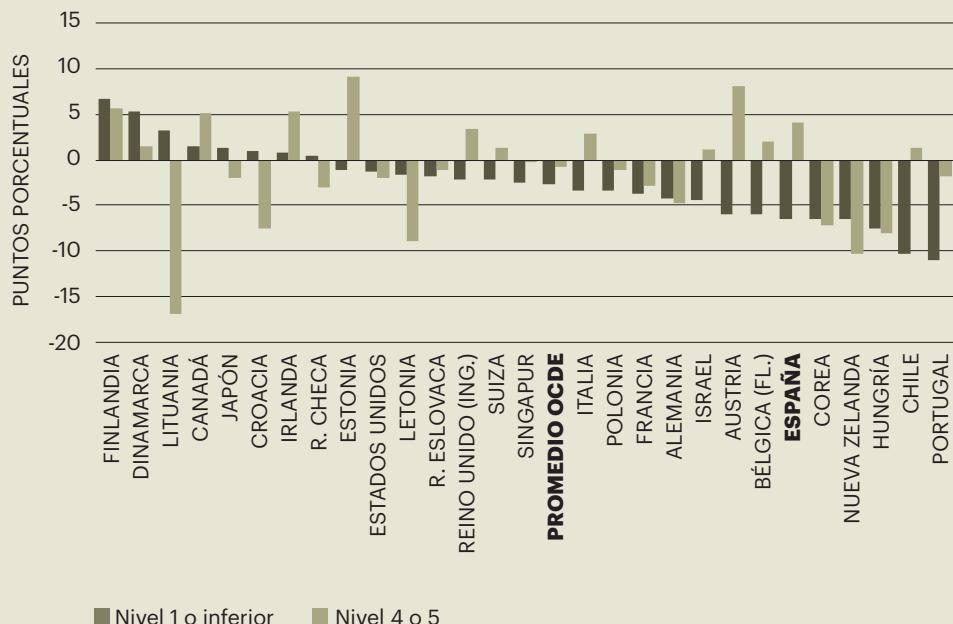
Este es el caso de España, donde los hombres con bajo rendimiento reportan una percepción de muy buena o excelente salud mayor que las mujeres (35% frente a 28%), pero esta brecha se invierte entre quienes tienen alto rendimiento (48% en hombres frente a

52% en mujeres). Sin embargo, de nuevo se observan patrones muy diferentes entre países. Por ejemplo, en Finlandia las mujeres declaran sistemáticamente una percepción superior de salud que los hombres, mientras que en Corea o Hungría la situación es la contraria.

Estos resultados refuerzan la idea de que, además de los factores objetivos, las percepciones de salud están condicionadas por normas sociales, expectativas de género y contextos culturales, y que el rendimiento puede jugar un papel en la modificación de estas percepciones, aunque no de forma homogénea.

Los datos de PIAAC 2023 muestran, por tanto, que las competencias no solo

**GRÁFICO D. DIFERENCIA PORCENTUAL ENTRE MUJERES Y HOMBRES QUE DECLARAN TENER UN ESTADO DE SALUD BUENO O EXCELENTE SEGÚN EL NIVEL DE COMPETENCIA EN MATEMÁTICAS PARA LOS PAÍSES PARTICIPANTES EN PIAAC 2023 Y PROMEDIO OCDE.**



Fuente: elaboración propia a partir de PIAAC 2023.

Nota. La barra representa la diferencia entre porcentaje de mujeres y porcentaje de hombres que declaran tener un alto grado de satisfacción con la vida.

están vinculadas al mercado laboral, sino también a dimensiones fundamentales del bienestar personal, como la satisfacción con la vida y la salud percibida. Esta relación persiste incluso al considerar variables como el género y el contexto nacional, lo que subraya el valor de las competencias clave como herramienta para la inclusión y la equidad social. Apostar por el desarrollo de estas competencias a lo largo de la vida es, en definitiva, también apostar por una ciudadanía con mayores oportunidades de bienestar.

#### REFERENCIAS

- Batz, C. y Tay, L. (2018). Gender differences in subjective well-being. En E. Diener, S. Oishi y L. Tay (eds.), *e-Handbook of Subjective Well-Being*. NobaScholarEditors. [https://www.researchgate.net/publication/321058044\\_Gender\\_Differences\\_in\\_Subjective\\_Well-Being](https://www.researchgate.net/publication/321058044_Gender_Differences_in_Subjective_Well-Being)
- Kankaraš, M. (2017). Personality matters: Relevance and assessment of personality characteristics, OECD Education Working Papers, 157. OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/8a294376-en>

MEFD (2024). PIAAC 2023. Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta. [https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/piaac-2023-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-las-competencias-de-la-poblacion-adulta-informe-espanol\\_184943/](https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/piaac-2023-programa-para-la-evaluacion-internacional-de-las-competencias-de-la-poblacion-adulta-informe-espanol_184943/)

OECD (2021). Education at a Glance 2021: OECD Indicators, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>

OECD (2024). Do adults have the skills they need to thrive in a changing world?: Survey of adult skills 2023, OECD Skills Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b263dc5d-en>

añadía: “en comparación con otros países europeos, los estudiantes españoles tienen más límites parentales a la hora de utilizar pantallas”, para apaciguar temores. La prueba se aplica en el 8º año escolar, aquí 2º de la ESO, en principio alumnos de 14 años.

En ICILS, como en PISA, la media internacional se fijó inicialmente, por convención, en 500, y a partir de entonces viene variando muy ligeramente. En PISA, España ha estado siempre por debajo de 500 en todas las pruebas y por debajo de la media de cada edición en casi todas, con lo que los medios y la oposición tienden a entregarse al catastrofismo, mientras que las autoridades suelen señalar que las diferencias son pequeñas y se encuentran dentro del margen de error estadístico, es decir, que podrían ser eso. En contraste, nuestros resultados en ICILS 2023, recogidos en los gráficos 101 y 102 del informe, a pesar de ser diferencias tanto o más magras, aunque positivas, han dado enseguida paso a no poca autocoplacencia oficial y a cierta celebración mediática. Todo bien si es con moderación, pero la información merece ser contextualizada.

Hay que señalar, primero, que ICILS tiene dos módulos, pasó en 2023 a tres, y se viene realizando desde 2013; la de 2023 ha sido la tercera edición. Antes se hicieron SITES (Second Information Technology in Education Study), con pruebas en 1997, 2001 y 2006, en la cual participó solo Cataluña y solo en la tercera de ellas (Law et al., 2008), y antes que éste COMPED (Estudio sobre Ordenadores en Educación), en 1989 y 1992, en el que no participaron ni

---

## **ESPAÑA EN ICILS BIEN... PERO MODERA TU ENTUSIASMO**

MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA  
Universidad Complutense de Madrid

ICILS 2023, el informe de la IEA sobre competencia digital del alumnado, publicado a finales de 2024, trajo buenas noticias para España. La nota de prensa del Ministerio destacaba: “El rendimiento medio del alumnado en España (495 puntos) es superior al promedio de la UE (493) y se sitúa 19 puntos por encima del promedio de todos los participantes” (MEFPD, 2024). El título de la noticia era rotundo: “Los alumnos españoles superan la media europea en competencia digital”, y seguido de tres subtítulos: uno daba cuenta de nuestra participación por vez primera; otro daba la ya citada buena nueva; un tercero,

España ni ninguna de sus comunidades. Por tanto, no hay antecedentes con los que detenerse a ver si España mejora, empeora o qué. Ni siquiera para Cataluña, pues solo algunas características de los centros y los profesores serían vagamente comparables en unos informes distintos y separados por casi dos decenios. Y, ciñéndonos a ICILS 2023, España participó en el módulo de competencia digital, pero no en el de pensamiento computacional (incorporado desde la anterior edición, 2018), ni en el de inteligencia artificial, añadido, sobre la marcha y con carácter voluntario, ante la eclosión de la inteligencia artificial generativa en 2022. Se trata, pues, de datos de alcance bastante limitado en su contenido y en el tiempo.

Por otra parte, importa qué países participan en la prueba. Lo hacen 35 (en PISA 2022 son 57), entre ellos 23 (no los 27) de la UE. Sin entrar en el detalle que puede verse en los gráficos, la ventaja de 19 puntos sobre la media total es significativa, pero no la de 2 puntos sobre la media de la UE. El nivel de esta puede servir como término de comparación, pero no de referencia; más realista sería compararnos con los países del sur de Europa que accedieron a la Unión cuando nosotros (Portugal), poco antes (Grecia), o incluso con todos los PIGS (Portugal, Italia, Irlanda, Grecia y España). Entonces, los 495 puntos nos sitúan algo por delante de Italia (491) y notablemente de Grecia (460), pero sensiblemente detrás de Portugal (510), lo cual sugiere que se podría haber hecho peor, pero también mejor.

Cada vez que se publica una nueva

edición de PISA los más optimistas han de reconocer que nuestro sistema escolar no brilla en el conjunto, pero suelen añadir que es equitativo, que los resultados de nuestros alumnos se concentran en el medio de nuestra distribución y las diferencias entre los mejores y los peores son menores que en otros países. En este caso, en el que brillamos tímidamente, sucede lo contrario, que la disparidad es alta. Así, nuestro resultado medio es 2 puntos más alto que el de la UE, pero la proporción de alumnos en los niveles 1 (competencias mínimas) y -1 (por debajo de estas), también lo es: 44,4 frente a 44,1 (sin mayores sutilezas ya se intuye que 3 décimas sobre 44 puntos porcentuales y 2 puntos sobre 493 de media son diferencias del mismo orden de magnitud).

PISA 2025 (cuyos resultados se publicarán en 2026) incluirá un módulo de “aprendizaje en el mundo digital”, y para ICILS 2028 sería deseable que España participe en los dos módulos, alfabetización digital y pensamiento computacional (la inteligencia artificial, que en 2023 no fue una prueba para estudiantes sino un cuestionario sobre los centros, se integrará en ambos módulos y sus pruebas). Mientras tanto, vale la pena acudir a otros datos complementarios de la UE, en particular algunos componentes del Índice de la Economía y la Sociedad Digitales, DESI. Los últimos datos, de 2022, reflejan que España está bien situada en el índice general (que suma los índices de capital humano, conectividad, integración de la tecnología digital y digitalización de los servicios públicos) en 6º lugar entre los

27, con un índice acumulado de 60,77 frente al 52,28 medio de la UE. No tan destacado, pero también positivo es el índice acumulado de “capital humano”, donde ocupamos el 10º puesto con un valor de 51,33, frente al 45,75 medio de la UE. Pero este índice es la suma de dos más específicos: competencias en el uso de internet y competencias y desarrollo avanzados, siendo el primero de 19,99 en España y 20,40 en la UE, pero el segundo de 31,34 y 45,75 respectivamente —en otras palabras, el alto índice compuesto del país se debe a las competencias básicas, a pesar del valor algo bajo de las avanzadas—. Señalemos, por último, que la proporción de empleos ocupados por especialistas en TIC, 4,1% del total, nos situaba en la posición 17, por debajo del 4,5% medio de la UE, más aún del 7-8% de los países en cabeza; ciñéndonos al empleo de los graduados universitarios, los datos serían mejores, con el 4% de los empleos en este nivel, justo por encima del 3,9% de la UE, y en la posición 18 (European Commission, 2025).

Cabe inferir que tenemos una amplia mayoría de la población con competencias digitales básicas o algo más que básicas por nuestro alto nivel de conectividad, tercer puesto de la UE según DESI (y de digitalización de los servicios públicos, aunque esto merecería otra discusión), y por el alcance del equipamiento de los hogares con menores escolarizados (96% de los niños de 10-15 años han usado un ordenador y accedido a internet en 2024 -INE, 2025). Sin embargo, la proporción de la población con alto nivel de

competencia, o de adultos empleados como especialistas, es baja, lo cual tampoco sorprende dada nuestra estructura productiva. Tendríamos, así, la extendida pero modesta competencia que deriva del acceso y el consumo.

Eso concuerda con otros datos del ICILS: los alumnos informan que utilizan internet para tareas escolares más fuera de la escuela que en ésta; en España, por ejemplo, lo hace en días lectivos el 33% en la escuela y el 66% fuera de ella (y, por supuesto, mucho más para otros fines: 22 y 76%). En general, en todos los países aprenden más sobre opciones de privacidad, encontrar información o identificar un timo, en un 10-20% de los casos; lo único que aprenden mejor en la escuela, y por muy poquito, es a incluir referencias (Fraillon, 2024: 210 y tablas D9, D10, D12), como si a la escuela le costara ser otra cosa que escolástica. En suma, con estos indicadores no estamos mal, o no peor que otros, pero parece que lo debemos menos a la escuela que al contexto.

#### REFERENCIAS

- EC (2025). *Shaping Europe's digital future. DESI 2022 by components*. Unión Europea, Comisión Europea. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/es>
- Fraillon, F. (ed.) (2024). *An international perspective on digital literacy. Results from ICILS 2023*. Arnhem, International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://bit.ly/4lWiv6B>
- INE (2025). *Encuesta sobre equipamiento y uso de las tecnologías de información y comunicación en los hogares. Uso de*

productos TIC por los menores de 10 a 15 años. Instituto Nacional de Estadística.  
<https://bit.ly/3RMROPh>

Law, N., Pelgrum, W. J. y Plomp, T. (eds.)  
(2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. Springer Science & Business Media.

MEFPD (2024). Los alumnos españoles superan la media europea en competencia digital. Nota de prensa de 12/11/2024. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.  
<https://bit.ly/4jZLl4f>

## **EDUCACIÓN Y EMPLEO**

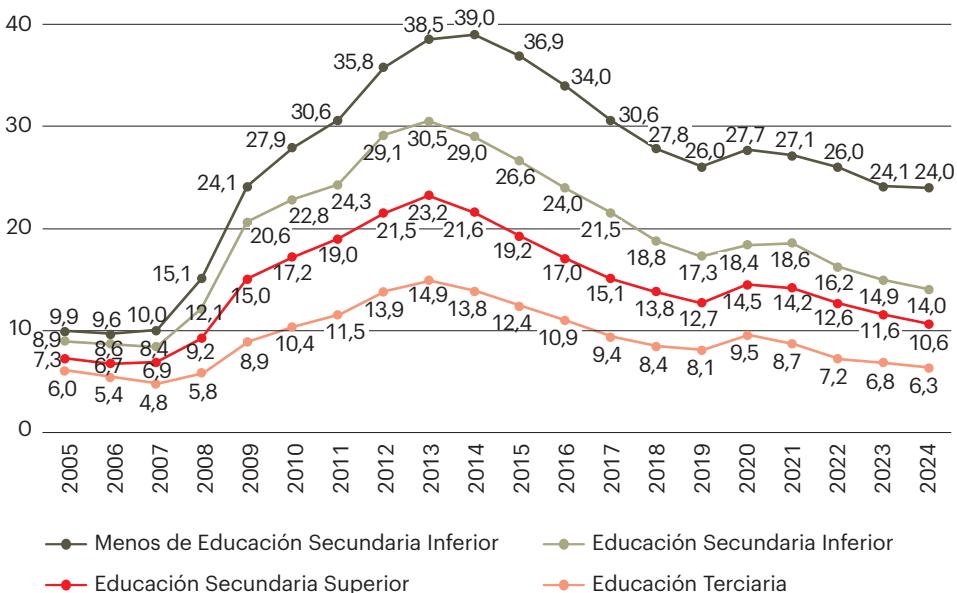


## Nivel educativo y situación laboral

En España, la exposición al desempleo depende notablemente del nivel educativo alcanzado (gráfico 103). En 2024, la tasa de paro de quienes no habían finalizado la Educación Secundaria Inferior se situó en el 24%, mientras que la cifra fue del 6,3% entre quienes completaron la Educación Terciaria. Quienes habían completado, como máximo, estudios de Secundaria Inferior (14%) o Secundaria Superior (10,6%) se situaban entre medias.

La evolución de la tasa de paro también varía en función del logro educativo. Entre quienes no llegaron a completar la Educación Secundaria Inferior, la tasa creció enormemente desde 2007, pasando del 10% al 39% en 2014. La subida fue mucho menor para quienes habían completado estudios superiores, con una tasa de desempleo máxima del 14,9% en 2013. Las tasas de paro de todos los grupos de nivel educativo se redujeron desde entonces hasta la llegada de la pandemia de la COVID-19, momento en que crecieron ligeramente en todos los grupos. Desde 2021, la tendencia ha vuelto a ser decreciente en todas las categorías, aunque menos intensa en la correspondiente a un nivel de estudios bajo.

**GRÁFICO 103. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE PARO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR NIVEL EDUCATIVO. AÑOS 2005 A 2024.**



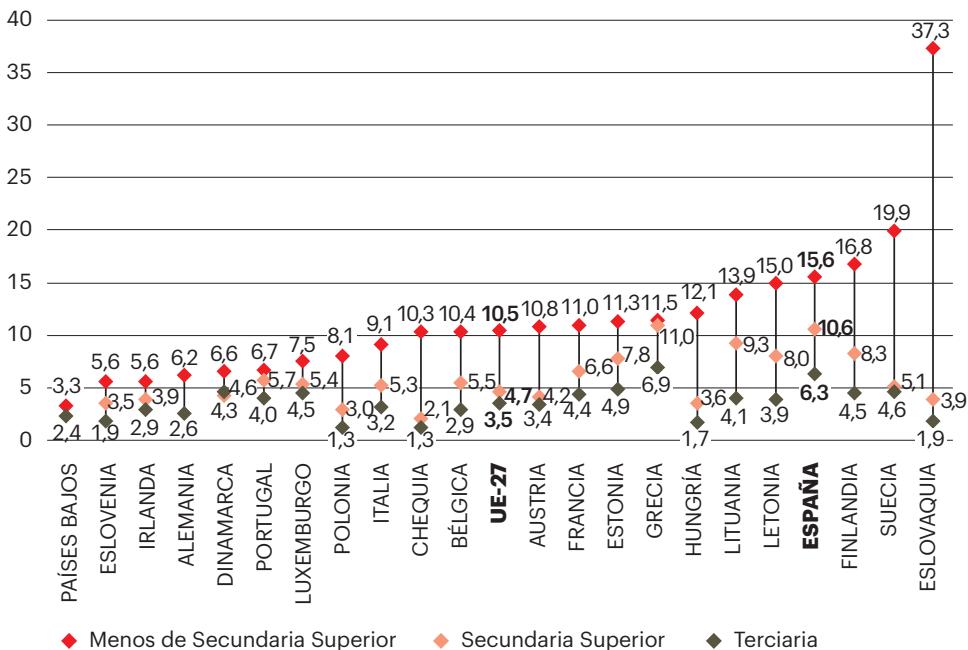
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Por países (gráfico 104), España presenta tasas de desempleo superiores al promedio de la UE en todos los grupos de educación en 2024. Entre quienes no han llegado a completar la Educación Secundaria Superior, la tasa española (15,6%) es 5,1 puntos superior al promedio europeo (10,5%). La diferencia es de 5,9 puntos entre los titulados en Educación Secundaria Superior (10,6% y 4,7%, respectivamente) y de 2,8 puntos entre quienes completaron Educación Terciaria (6,3 y 3,5%, respectivamente).

Solo Grecia presenta una tasa superior a la española entre los titulados en Educación Secundaria Superior (11%) y Educación Terciaria (6,9%), mientras que solo Finlandia (16,8%), Suecia (19,9%) y Eslovaquia (37,3%) superan la tasa de paro española entre quienes no llegaron a titular en la Educación Secundaria Superior.

En cuanto a las diferencias por nivel educativo, 9,3 puntos porcentuales separan las tasas de desempleo de quienes completaron la Educación Terciaria y los que no llegaron a finalizar la Secundaria Superior en España. Esa cifra es de 7 puntos en el promedio de la UE, cae a su mínimo en Países Bajos (0,9 puntos) y llega a su máximo en Eslovaquia (35,4 puntos).

**GRÁFICO 104. TASA DE PARO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR NIVEL EDUCATIVO Y PAÍS. AÑO 2024.**



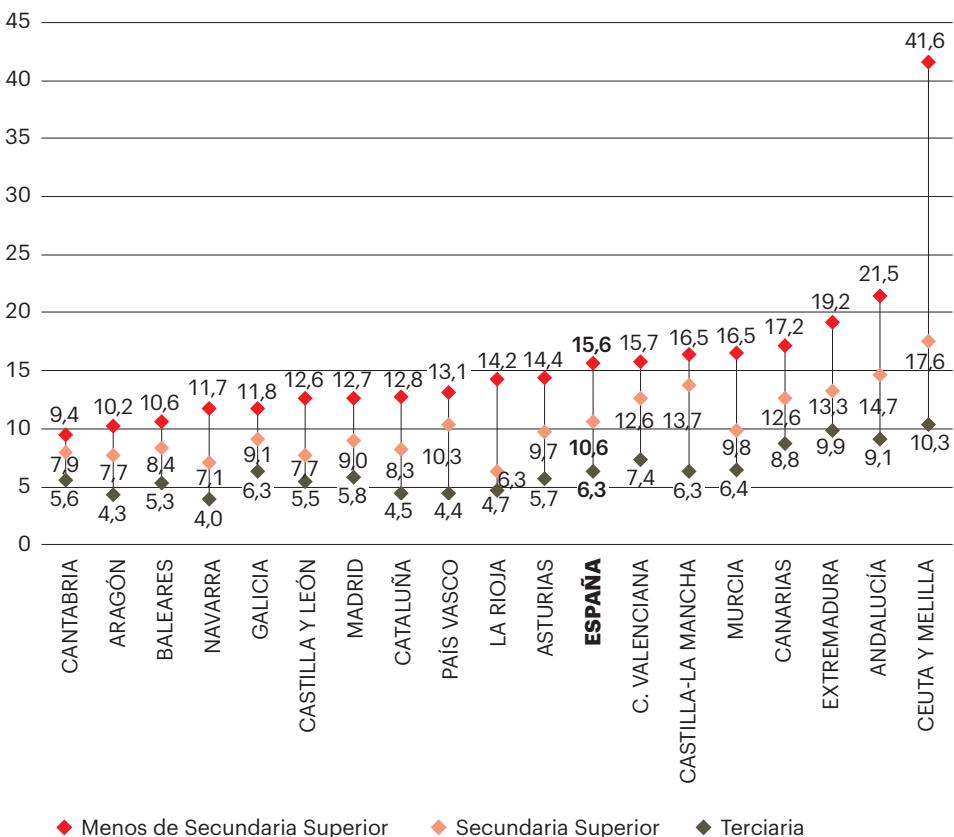
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

También hay notables diferencias en la exposición al desempleo de cada grupo educativo entre comunidades y ciudades autónomas (gráfico 105). La tasa de paro de quienes no completaron la Educación Secundaria Superior cae hasta el 9,4% en Cantabria, mientras que se eleva hasta el 21,5% en Andalucía y llega al 41,6% en Ceuta y Melilla.

Entre quienes completaron como máximo la Educación Secundaria Superior, el desempleo oscila entre el 7,1% de Navarra y el 17,6% de Ceuta y Melilla.

Finalmente, la tasa de paro más baja entre quienes completaron estudios terciarios se observa de nuevo en Navarra (4%), mientras que la más alta se da en Extremadura (9,9%) y Ceuta y Melilla (10,3%).

**GRÁFICO 105. TASA DE PARO EN LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR NIVEL EDUCATIVO Y POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑO 2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

## Nivel educativo y salarios

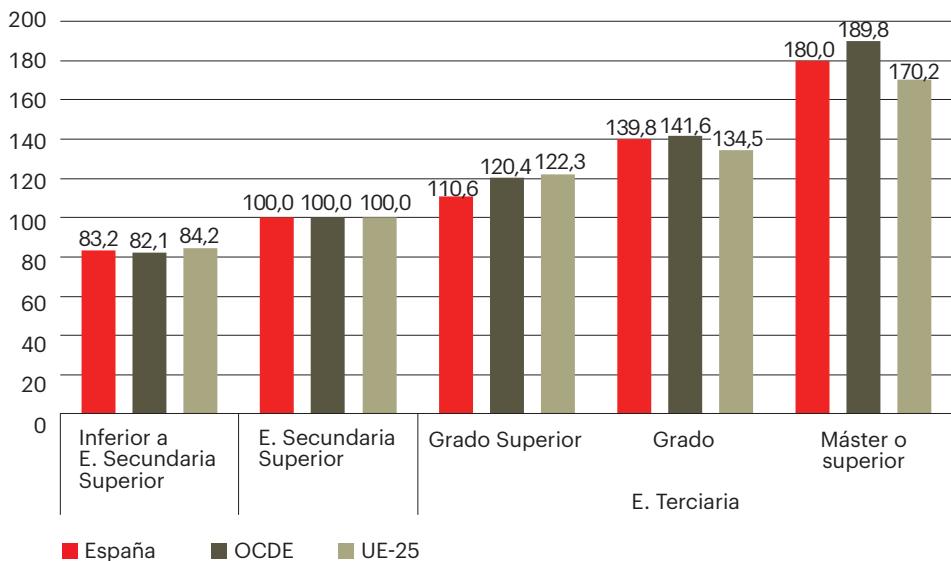
Un mayor nivel educativo también está asociado a un mayor salario (gráfico 106). Con datos de 2022, en España, el salario promedio de quienes completaron como máximo Educación Secundaria Inferior es el 83,2% del salario de quienes completaron la Secundaria Superior. La relación es similar en la OCDE (82,1%) y en la UE-25 (84,2%).

A su vez, quienes completaron un grado superior reciben un salario que representa el 110,6% del que reciben quienes cuentan, como mucho, con Educación Secundaria Superior. La Educación Terciaria de orientación profesional ofrece una ventaja salarial mayor tanto en el conjunto de la OCDE (120,4%) como en la UE-25 (122,3%).

Quienes cuentan con un nivel máximo de grado universitario disponen en España de un salario medio que es el 139,8% del de quienes se quedaron en la Educación Secundaria Superior, cifra similar a la observada en la OCDE (141,6%) y superior a la correspondiente a la UE-25 (134,5%).

Finalmente, el salario de los que cuentan con un máster o un nivel superior representa en España el 180% del salario de quienes completaron como máximo la Secundaria Superior. La cifra es mayor en la OCDE (189,8%) y menor en la UE-25 (170,2%).

**GRÁFICO 106. SALARIO RELATIVO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS COMPARADO CON QUIENES COMPLETARON COMO MÁXIMO EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (PORCENTAJES), POR NIVEL EDUCATIVO Y POR PAÍS. AÑO 2022.**



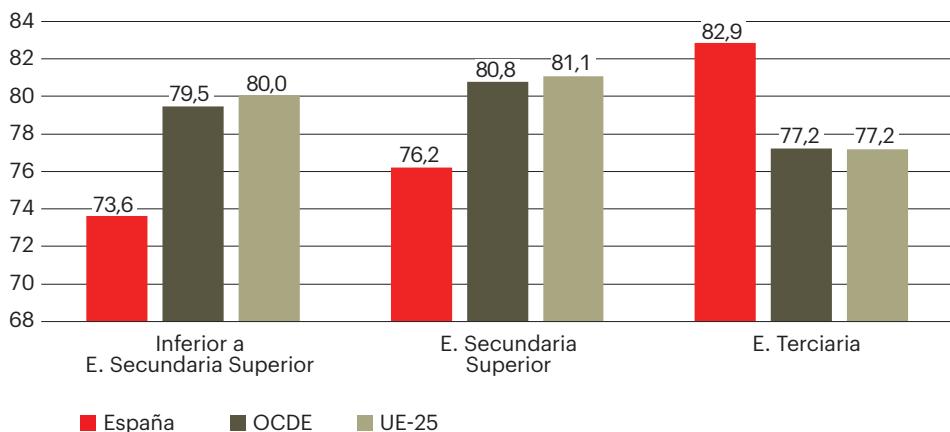
Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance*, 2024. Tabla A4.1. OCDE.

Es conocido que el salario promedio de las mujeres es inferior al de los hombres, lo que puede deberse tanto a la distinta distribución de hombres y mujeres entre ocupaciones y tipos de jornada, como a una menor remuneración de las mujeres bajo idénticas condiciones laborales. No obstante, esa brecha salarial se reduce a medida que se tienen en cuenta niveles de estudio superiores (gráfico 107).

En España, el salario medio de las mujeres que alcanzaron como máximo la Educación Secundaria Inferior representa el 73,6% del salario de los hombres con ese nivel de estudios. Entre la población que alcanzó la Secundaria Superior, ese porcentaje se eleva a 76,2%. Dado que un valor del 100% indicaría la ausencia de brecha salarial, ese aumento de 2,6 puntos porcentuales supone una reducción de la brecha entre hombres y mujeres. Finalmente, entre la población que completó la Educación Terciaria, la cifra se sitúa en el 82,9%.

A escala internacional, en cambio, la mayor brecha salarial entre hombres y mujeres se observa en la población con estudios superiores (77,2% en la OCDE y en la UE).

**GRÁFICO 107. SALARIO DE LAS MUJERES COMO PORCENTAJE DEL SALARIO DE LOS HOMBRES, POR NIVEL EDUCATIVO Y POR PAÍS (25-64 AÑOS). AÑO 2022.**



Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance*, 2024. Tabla A4.3. OCDE.

## Sobrecualificación en el mercado de trabajo

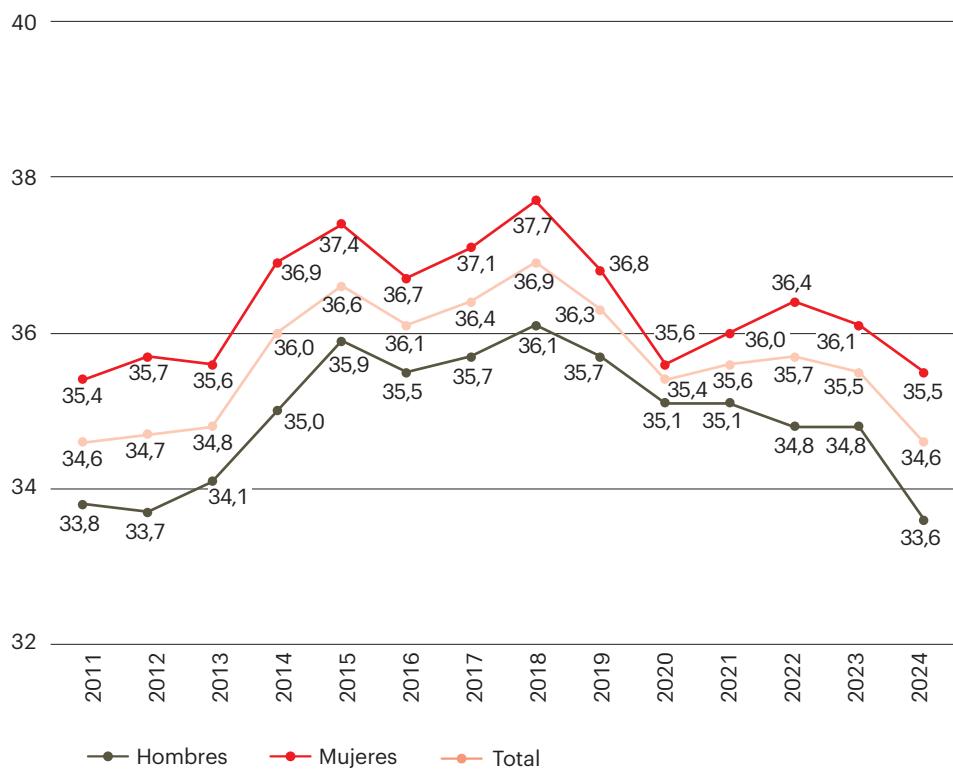
Además de considerar si alguien tiene trabajo y qué salario recibe por él, también es relevante tener en cuenta si su trabajo se corresponde con el nivel de cualificación formal adquirido a lo largo de su trayectoria educativa. Se denomina sobrecualificación a la situación en que se desempeña un trabajo que requiere un nivel de formación inferior al adquirido. Generalmente, la atención suele centrarse en las

cualificaciones de Educación Terciaria, por lo que la tasa de sobrecualificación refleja la proporción de individuos con estudios superiores que desempeñan trabajos que no requieren esa cualificación.

El gráfico 108 muestra la evolución de la tasa de sobrecualificación en España desde 2011. La tasa parte de niveles cercanos al 35%, y aumenta hasta casi el 37% en los años de recuperación económica y hasta la pandemia de la COVID-19. Desde 2020 hasta 2023 la tasa cayó para situarse de nuevo en torno al 35%. En 2024, la tasa ha caído 9 décimas, quedándose en el 34,6%, la cifra más baja de la serie igualando el dato de 2011. En resumen, uno de cada tres ocupados de 25 a 64 años con estudios superiores tiene actualmente un trabajo que no los requiere.

La sobrecualificación afecta algo más a las mujeres (35,5% en 2024) que a los hombres (33,6%). Aunque la diferencia ha aumentado como resultado de una mayor caída entre los hombres en 2024, es, en cualquier caso, una diferencia pequeña (1,9 puntos).

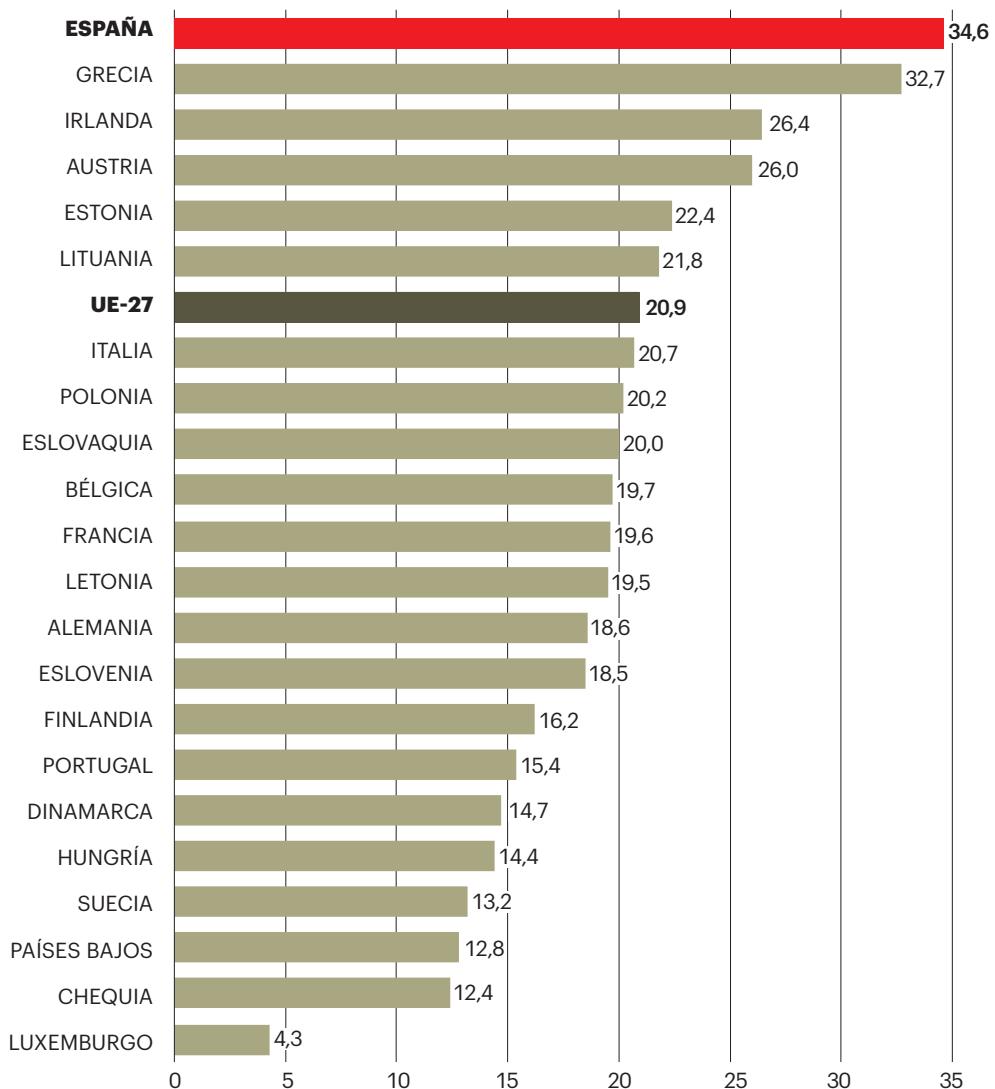
**GRÁFICO 108. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE SOBRECUALIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR SEXO. AÑOS 2011 A 2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de la serie lfsa\_eoggan. Eurostat.

A escala internacional (gráfico 109), en 2024, España es el país de la UE-22 con una tasa de sobrecualificación más elevada (34,6%), superando ampliamente la media europea (20,9%). Cerca de España se sitúa Grecia (32,7%), y los países con las tasas más bajas son Luxemburgo (4,3%), Chequia (12,4%) y Países Bajos (12,8%).

**GRÁFICO 109. TASA DE SOBRECUALIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR PAÍS. AÑO 2024.**



Fuente: elaboración propia a partir de la serie Ifsa\_eoggan. Eurostat.

## **Los jóvenes ante la educación y el empleo**

En 2024, el porcentaje de la población de 15 a 24 años que ni estudia ni trabaja se situó en España en el 10,1%, (tabla 8) tras un ligero repunte en comparación con 2023 (9,9%), pero claramente por debajo del máximo de 2013 (18,6%). El porcentaje de la población que no estudia y está en paro (es decir, es económicamente activo, pero no trabaja) sí prosiguió su senda descendente, cayendo 4 décimas hasta el 5%.

La tasa de paro juvenil se redujo de manera sostenida entre 2013 y 2019, pasando del 55,5% al 32,5%. Tras un repunte el primer año de la pandemia, alcanzando el 38,3% en 2020, la tendencia descendente se recuperó después, desembocando en una tasa de 26,5% en 2024. No obstante, esa tasa es 2,3 veces superior a la de la población general.

La tasa de empleo de la población de 15 a 24 años, que había aumentado desde 2014 (16,7%) hasta 2019 (22,3%), cayó al 18,5% en 2020. En los años siguientes ha repuntado, alcanzando el 24,9% en 2024.

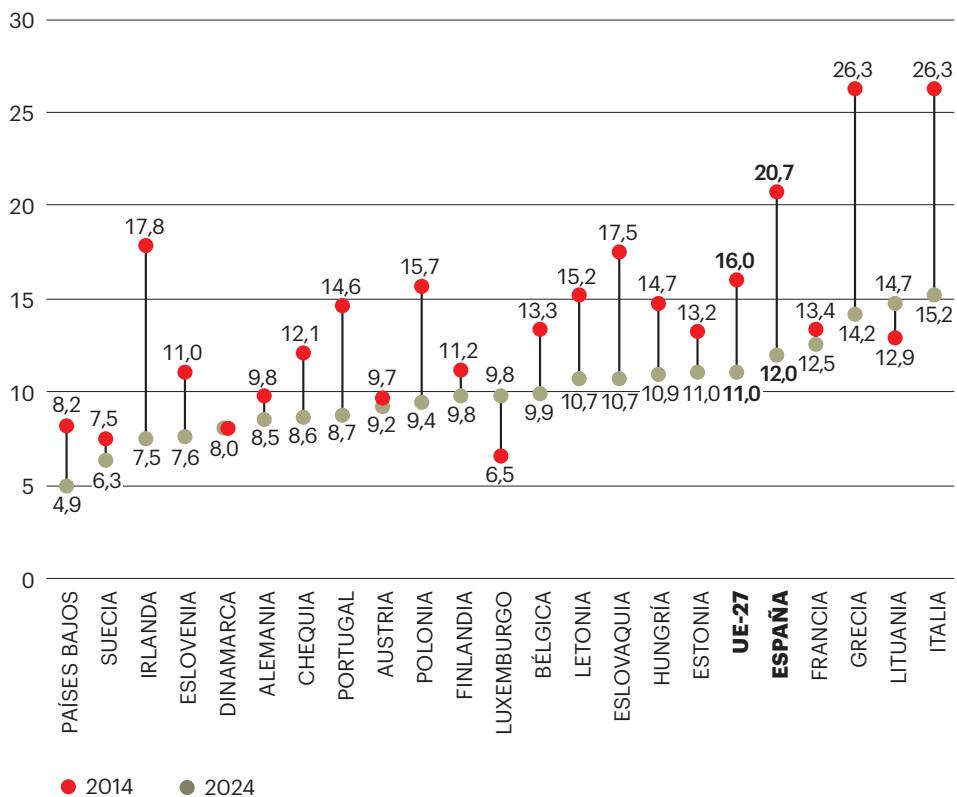
**TABLA 8. INDICADORES PARA EL SEGUIMIENTO Y LA EVALUACIÓN PERIÓDICA DE LA SITUACIÓN DE LOS JÓVENES. AÑOS 2010 A 2024.**

	<b>2010</b>	<b>2011</b>	<b>2012</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>2020</b>	<b>2021</b>	<b>2022</b>	<b>2023</b>	<b>2024</b>
Porcentaje de población entre 15 y 24 años sin ocupación y sin cursar estudios	17,8	18,2	18,6	18,6	17,1	15,6	14,6	13,3	12,4	12,1	13,9	11,0	10,5	9,9	10,1
Porcentaje de la población entre 15 y 24 años que no cursa estudios y está en paro	12,2	12,8	13,3	13,3	12,0	10,6	9,4	8,1	7,2	6,9	7,2	6,2	5,7	5,4	5,0
Tasa de paro juvenil (15-24 años): porcentaje de la población activa de 15 a 24 años en situación de desempleo	41,5	46,2	52,9	55,5	53,2	48,3	44,4	38,6	34,3	32,5	38,3	35,0	29,7	28,7	26,5
Ratio de la tasa de paro juvenil sobre la tasa de paro total	2,1	2,2	2,1	2,1	2,2	2,2	2,3	2,2	2,2	2,3	2,5	2,3	2,3	2,4	2,3
Porcentaje de desempleo juvenil (15-24 años): porcentaje de la población total de 15 a 24 años en paro	17,7	18,9	20,6	21,0	19,0	16,8	14,6	12,8	11,3	10,7	11,4	11,0	9,7	9,5	9,0
Tasa de empleo joven (15-24 años): porcentaje de la población de 15 a 24 años con un empleo	25,0	22,0	18,4	16,8	16,7	17,9	18,4	20,5	21,7	22,3	18,5	20,5	22,9	23,6	24,9

Fuente: elaboración propia a partir de las series edat\_lfse\_20, yth\_empl\_100, une\_rt\_a, lfsi\_emp\_a. Eurostat.

España es uno de los países europeos en que más ha caído en la última década la tasa de jóvenes de 15 a 29 años que no estudian ni trabajan, pasando del 20,7% en 2014 al 12% en 2024 (gráfico 110). A pesar de ello, España sigue siendo uno de los países con tasas más elevadas, solo por detrás de Italia (15,2%), Lituania (14,7%), Grecia (14,2%) y Francia (12,5%).

**GRÁFICO 110. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 A 29 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR PAÍS. AÑOS 2014 Y 2024.**

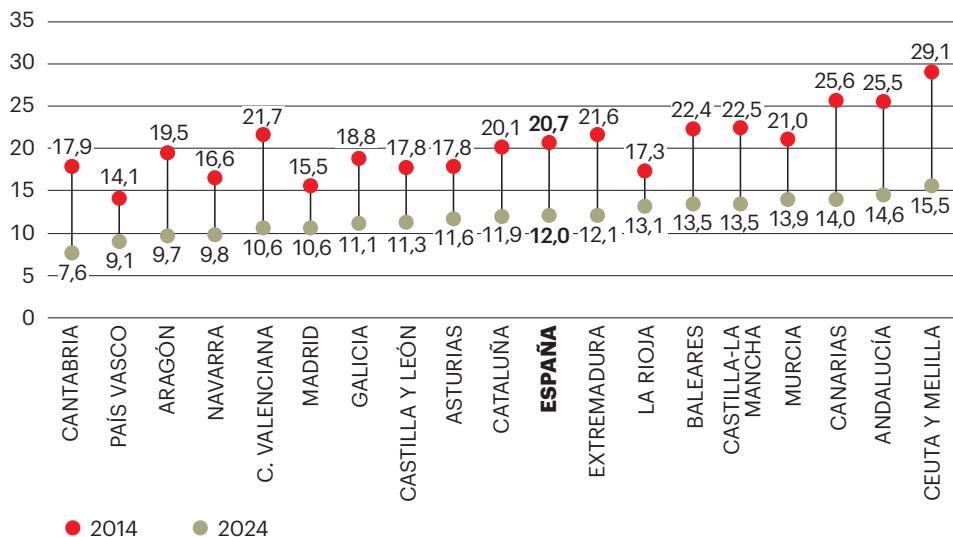


Fuente: elaboración propia a partir de la serie Ifsi\_neet\_a. Eurostat.

Por comunidades o ciudades autónomas (gráfico 111), en 2024 los porcentajes más altos de jóvenes de 15 a 29 años que ni estudia ni trabaja se dieron en Ceuta y Melilla (15,5%), Andalucía (14,6%) y Canarias (14%). Los más bajos se observaron en Cantabria (7,6%), País Vasco (9,1%) y Aragón (9,7%).

En la última década, los territorios que más han logrado reducir el porcentaje de jóvenes que ni estudia ni trabaja son Ceuta y Melilla (13,6 puntos porcentuales menos), Canarias (11,6) y la Comunidad Valenciana (11,1).

**GRÁFICO 111. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 A 29 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2014 Y 2024.**



Fuente: *Nivel de formación, formación permanente y abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

## Inserción laboral de los recién graduados

### Afiliación y cotización de los titulados en Formación Profesional

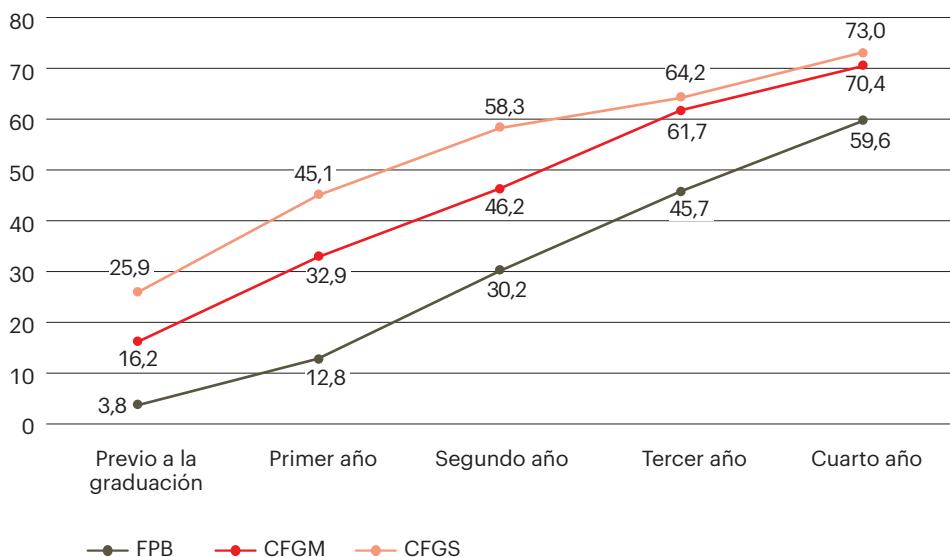
El gráfico 112 muestra las tasas de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en alguno de los tres niveles de Formación Profesional en el curso 2019-2020 a lo largo de los cuatro años siguientes a la titulación. Entre los titulados en FPB, el 3,8% estaba trabajando antes de graduarse, el 12,8% estaba afiliado un año después de la titulación, mientras que a los cuatro años lo estaba el 59,6%.

Los titulados en CFGM también aumentan notablemente sus tasas de afiliación conforme se alejan del momento de la titulación: del 32,9% el primer año al 70,4% el cuarto.

El crecimiento es algo menor entre los titulados en los CFGS, quienes parten de niveles de afiliación comparativamente altos tras el primer año (45,1%). A los cuatro años, su tasa de afiliación se eleva al 73%.

Es importante destacar que, considerando todo el recorrido temporal, cuanto más alto es el nivel educativo completado, mayor es la afiliación a la Seguridad Social. No obstante, las tasas de afiliación de los titulados en los CFGM (70,4%) y en los CFGS (73%) a los cuatro años de la titulación son muy parecidas.

**GRÁFICO 112. TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN FPB, CFGM Y CFGS, POR TIEMPO DESDE DE LA TITULACIÓN (PORCENTAJES). COHORTE DE EGRESADOS EN 2019-2020.**



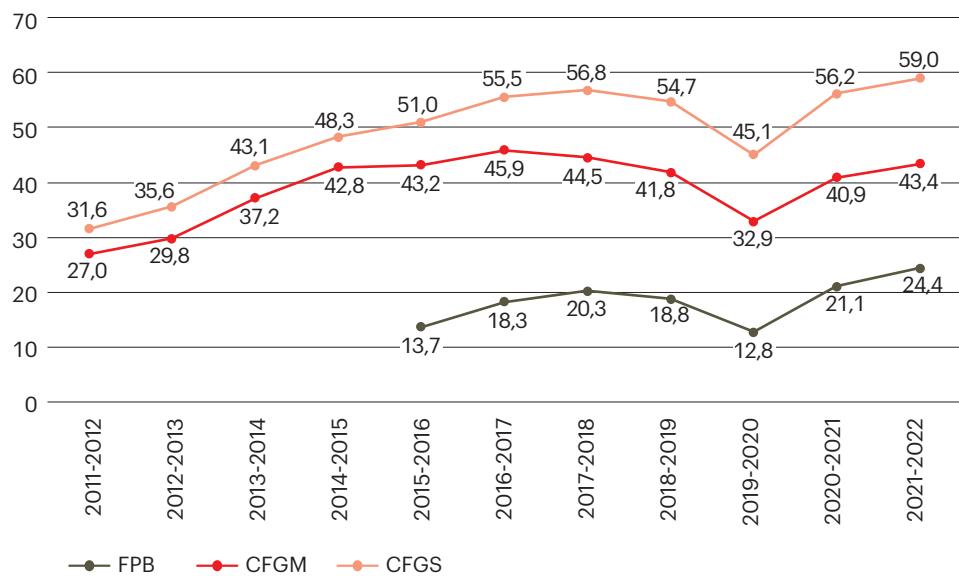
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Indicadores de afiliación*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Como muestra el gráfico 113, las tasas de afiliación al año siguiente de titular en un CFGM aumentaron progresivamente desde la cohorte de titulados en el curso 2011-2012 (27%) a la cohorte del curso 2016-2017 (45,9%). La afiliación se contrajo ligeramente en los años siguientes, con un fuerte descenso asociado a la pandemia de la COVID-19 (32,9%). Sin embargo, los niveles de afiliación han aumentado los dos cursos siguientes, hasta llegar al 43,4%.

La evolución es similar para la afiliación al año de titular en un CFGS, partiendo del 31,6% para la cohorte de 2011-2012 y aumentando hasta el 56,8% en la cohorte de 2017-2018. El retroceso de los cursos siguientes ha sido compensado por el fuerte crecimiento en los dos últimos cursos, llevando la afiliación al 59%.

Para la FPB solo disponemos de información desde el curso 2015-2016. La tasa de afiliación un año después de completar esos estudios aumentó hasta situarse en el 20,3% para quienes acabaron en el curso 2017-2018. La tasa cayó con fuerza entre los egresados en el curso 2019-2020 (12,8%), para después repuntar en los dos últimos cursos y llegar al 24,4%.

**GRÁFICO 113. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL UN AÑO DESPUES DE TITULAR EN FPB, CFGM Y CFGS (PORCENTAJES). COHORTES DE EGRESADOS DE 2011-2012 A 2021-2022.**



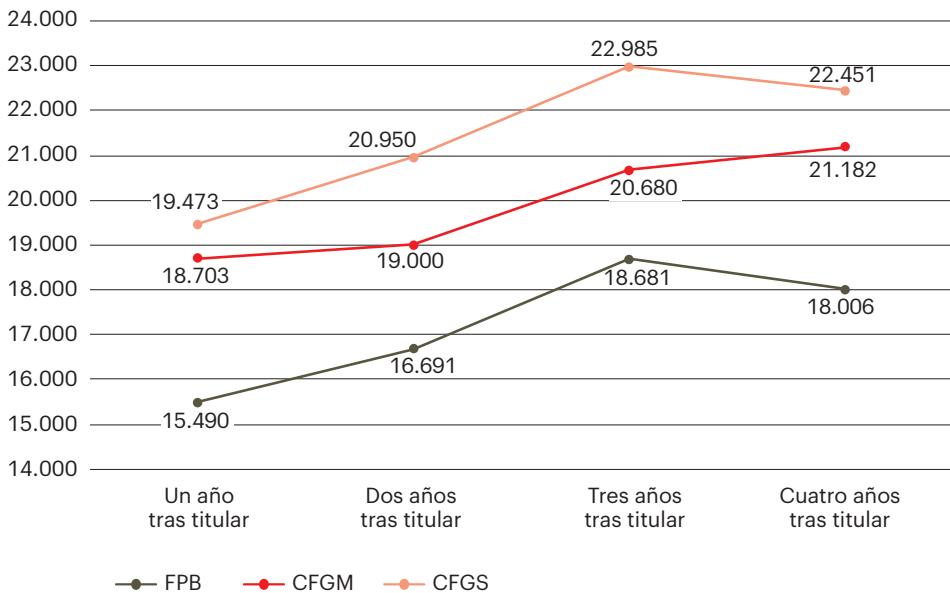
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Indicadores de afiliación*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes también ofrece una estimación de las bases medias de cotización de los trabajadores por cuenta ajena con jornada a tiempo completo titulados en los distintos niveles de Formación Profesional en los años siguientes a titular. La cohorte más reciente para la que se dispone de información completa es la que finalizó sus estudios en el curso 2019-2020.

En el gráfico 114 se puede comprobar que las bases medias de cotización son más altas cuanto más elevado es el nivel formativo alcanzado y cuanto más tiempo ha pasado desde la titulación. No obstante, el salario promedio cuatro años después de titular de quienes se graduaron en FPB o un CFGS en el curso 2019-2020 es inferior al observado tres años después de la titulación, probablemente debido a alguna coyuntura específica que afectó al año 2024.

Entre los titulados en FPB en el curso 2018-2019, la base media de cotización al año de titular fue de 15.490€, cifra que se eleva hasta los 18.006€ tras cuatro años. Para los titulados en un CFGM, la base media de cotización tras el primer año se situó en los 18.703€ y llegó a los 21.182€ cuatro años después. Finalmente, para quienes completan un CFGS, la base media de cotización fue de 19.473€ al año de titular, pasando a 22.451€ a los cuatro años.

**GRÁFICO 114. BASE MEDIA DE COTIZACIÓN (EUROS CORRIENTES) A LA SEGURIDAD SOCIAL (TRABAJADORES POR CUENTA AJENA, JORNADA A TIEMPO COMPLETO) DE LOS TITULADOS EN FPB, CFGM Y CFGS, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN. COHORTE DE EGRESADOS 2019-2020.**

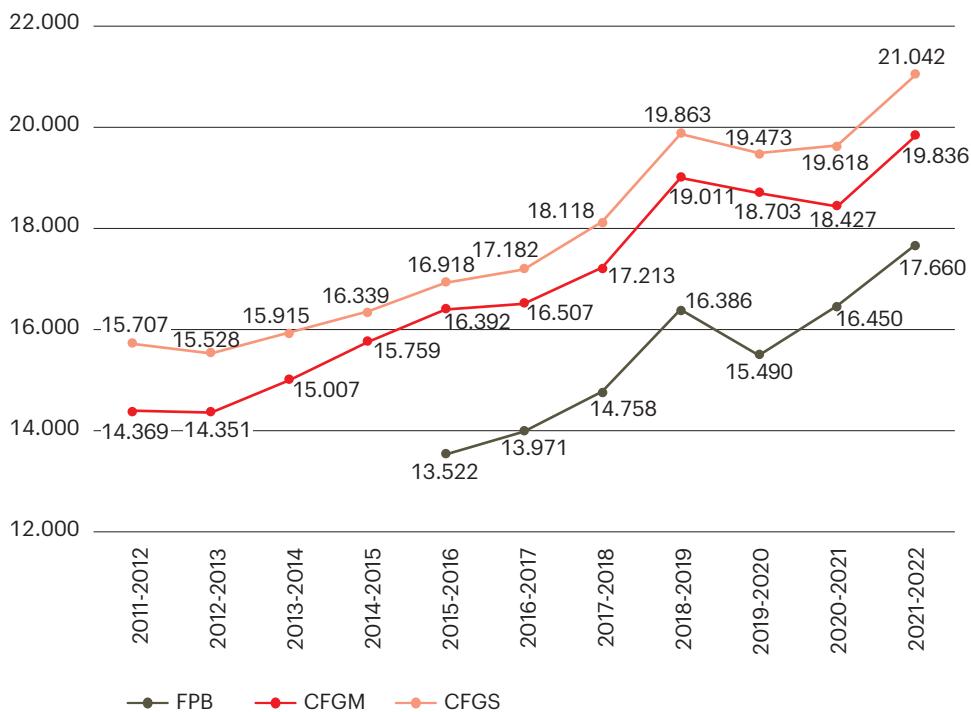


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Bases de cotización*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La base media de cotización al año de titular aumentó ininterrumpidamente entre las cohortes de titulados de 2011-2012 y 2018-2019 (gráfico 115). Si para los titulados en los CFGM en el curso 2011-2012 la base se situaba en 14.369€, para quienes titularon en el curso 2018-2019 se elevó a 19.011€. De forma similar, entre los titulados en un CFGS pasó de 15.707€ a 19.863€. Para los titulados en FPB, la base media de cotización al año de titular pasó de 13.522€ para la cohorte de 2015-2016 a 16.386€ para la cohorte de 2018-2019.

Entre los titulados en el curso 2019-2020 en los tres niveles del sistema de Formación Profesional se observa el impacto de la pandemia de la COVID-19, reduciendo las bases medias de cotización al año de titular. No obstante, las cifras han repuntado con fuerza entre los egresados en el curso 2020-2021 en FPB, CFGM y CFGS, fijando en los tres casos el máximo de sus respectivas series.

**GRÁFICO 115. EVOLUCIÓN DE LA BASE MEDIA DE COTIZACIÓN (EUROS CORRIENTES) A LA SEGURIDAD SOCIAL (TRABAJADORES POR CUENTA AJENA, JORNADA A TIEMPO COMPLETO) UN AÑO DESPUÉS DE TITULAR EN FPB, CFGM Y CFGS. COHORTE DE EGRESADOS DE 2011-2012 A 2021-2022.**



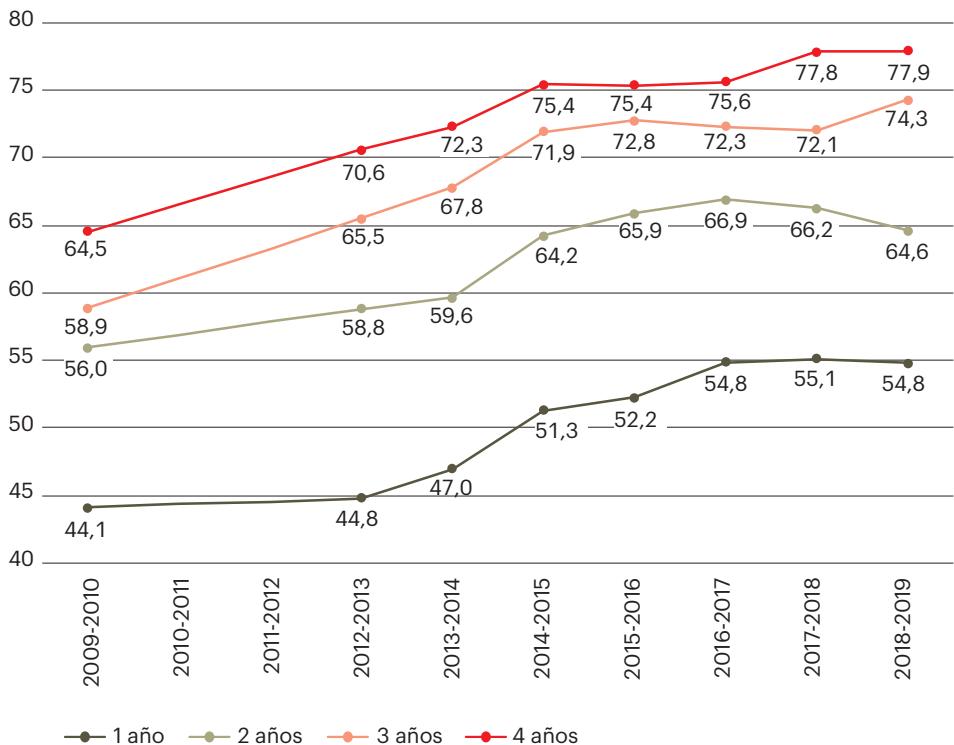
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Bases de cotización*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

## Afiliación y cotización de los graduados universitarios

En cuanto a la tasa de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios, el 54,8% de quienes obtuvieron su grado en el curso 2018-2019 estaba afiliado un año después, porcentaje que se eleva hasta el 77,9% tras cuatro años (gráfico 116).

La afiliación ha aumentado notablemente a lo largo de las cohortes para las que se dispone de información. La tasa de afiliación al año de titular en grado ha aumentado 10,7 puntos porcentuales desde la cohorte de egresados de 2009-2010. El crecimiento en la tasa a los cuatro años de titular es de 13,4 puntos.

**GRÁFICO 116. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN GRADO, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN (PORCENTAJES). COHORTE DE EGRESADOS 2009-2010 A 2018-2019.**



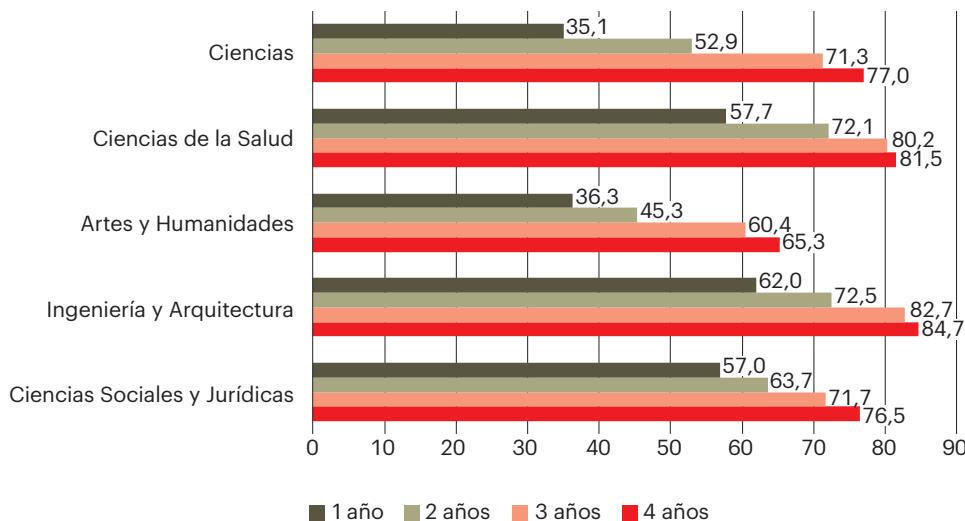
Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Nota: la fuente no ofrece información para los egresados en los cursos 2010-2011 y 2011-2012.

Por ámbito de estudios (gráfico 117), la mayor tasa de afiliación al año de titular en la cohorte de egresados de 2018-2019 se da entre quienes completaron sus estudios en la rama de Ingeniería y Arquitectura (62%). La tasa más baja corresponde a los graduados en Ciencias (35,1%).

A los cuatro años de titular, la tasa más alta es de nuevo la de los graduados en Ingeniería y Arquitectura (84,7%), aunque seguidos muy de cerca por quienes titulan en Ciencias de la Salud (81,5%). Los egresados en Ciencias incrementan notablemente su nivel de afiliación hasta alcanzar el 77% a los cuatro años de titular, ligeramente por encima de los graduados en Ciencias Sociales y Jurídicas (76,5%). Las tasas más bajas se dan entre quienes titulan en Artes y Humanidades (65,3%).

**GRÁFICO 117. TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN GRADO, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN Y ÁMBITO DE ESTUDIOS. COHORTE DE EGRESADOS 2018-2019.**



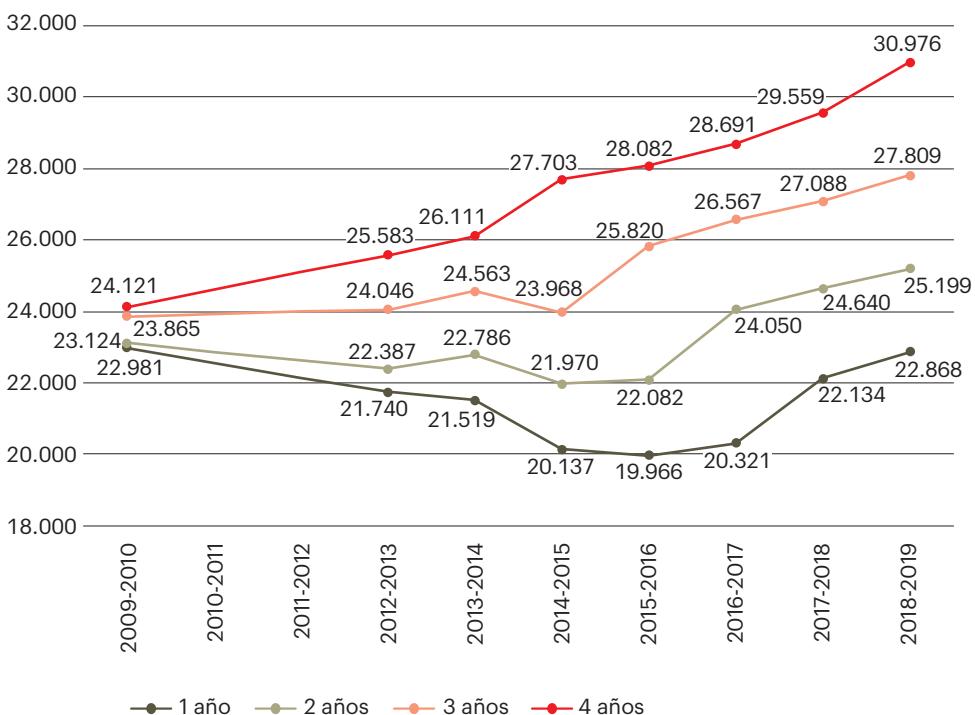
Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

El gráfico 118 muestra la evolución de las bases medias de cotización (de nuevo, estimadas para trabajadores por cuenta ajena, con jornada a tiempo completo) en función de los años desde la titulación en grado. Al año de titular, se observa una tendencia decreciente entre quienes titularon en el curso 2009-2010 (22.981€) y quienes lo hicieron en el curso 2015-2016 (19.966€). A partir de entonces, la tendencia es creciente, con un notable incremento entre quienes titularon en el curso 2017-2018 (22.134€) que se ha visto reforzado entre los egresados en el curso 2018-2019 (22.868€). A pesar de ello, la base media de cotización al año de titular en esta última cohorte de egresados es todavía inferior a la de la cohorte de 2009-2010.

En cambio, la base media de cotización a los cuatro años de titular ha aumentado de manera ininterrumpida durante ese mismo periodo, pasando de los 24.121€ entre los titulados en el curso 2009-2010 a los 30.976€ de la cohorte de egresados en 2018-2019 (aumento del 28,4%).

Como resultado de ambas tendencias, mientras que los titulados en el curso 2009-2010 experimentaron una mejora salarial (representada por la distancia vertical entre curvas) mínima (1.140€) a lo largo de los cuatro años siguientes a la titulación, los titulados en el curso 2018-2019 incrementaron su base media de cotización a lo largo de esos cuatro años en 8.108€.

**GRÁFICO 118. EVOLUCIÓN DE LA BASE MEDIA DE COTIZACIÓN (EUROS CORRIENTES, TRABAJADORES POR CUENTA AJENA, JORNADA A TIEMPO COMPLETO) DE LOS TITULADOS EN GRADO, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN. COHORTES DE EGRESADOS 2009-2010 A 2018-2019.**



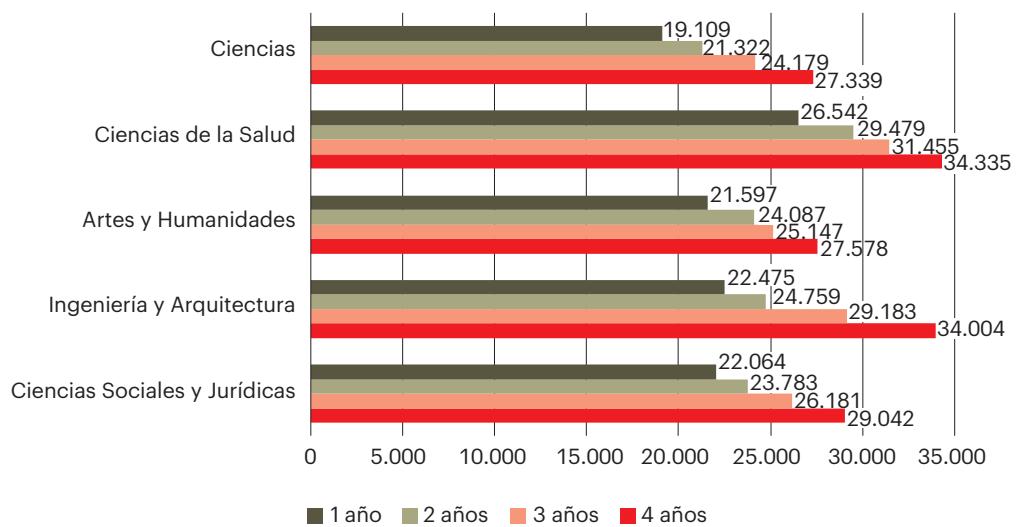
Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Nota: la fuente no ofrece información para los egresados en los cursos 2010-2011 y 2011-2012.

Finalmente, el gráfico 119 muestra las bases medias de cotización en función del ámbito de estudios de la cohorte de egresados de 2018-2019. Al año de titular, la base media de cotización más elevada se observa entre los graduados en Ciencias de la Salud (26.542€), aventajando en 7.433€ a los titulados en Ciencias (19.109€).

Tras cuatro años, la base de cotización más alta se da de nuevo en los titulados en Ciencias de la Salud (34.335€), aunque la distancia con los egresados en Ingeniería y Arquitectura (34.004€) se reduce muy notablemente. Estos últimos experimentan la mayor mejora salarial a lo largo de los primeros cuatro años tras la titulación (11.529€). La base media de cotización más baja a los cuatro años se da entre los titulados en Ciencias (27.339€), ligeramente por debajo de los graduados en Artes y Humanidades (27.578€).

**GRÁFICO 119. BASE MEDIA DE COTIZACIÓN (EUROS CORRIENTES TRABAJADORES POR CUENTA AJENA, JORNADA A TIEMPO COMPLETO) DE LOS TITULADOS EN GRADO, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN Y ÁMBITO DE ESTUDIOS. COHORTE DE EGRESADOS 2018-2019.**



Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

## **COMENTARIOS**

### **EDUCACIÓN Y EMPLEO**

---

#### **ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO Y MODELO PRODUCTIVO**

MIGUEL SOLER

Exdirector general del Ministerio de Educación y Formación Profesional, y experto en políticas educativas

El abandono escolar temprano (proporción de jóvenes de 18-24 años que dejan de estudiar tras la educación obligatoria) ha seguido disminuyendo en España, marcando en 2024 su mínimo histórico del 13,0%. Esto supone casi la mitad del nivel de hace una década (21,9% en 2014). Aun así, España continúa siendo de los países con mayor abandono de la UE (solo Rumanía presenta cifras superiores). La brecha respecto a la media europea se ha acortado (diferencia de 3,5 puntos en 2024, frente a más de 10 puntos en 2014), pero persisten grandes desigualdades territoriales dentro del país. Las cifras que se aportan en este informe revelan una correlación clara entre la estructura productiva territorial y la propensión al abandono educativo temprano.

#### **CONTRASTES EN ESPAÑA: SECTORES DOMINANTES Y ABANDONO**

Las comunidades autónomas con menos abandono suelen caracterizarse por economías orientadas a sectores de mayor cualificación (industria,

tecnología, servicios avanzados). En cambio, las que tienen más abandono tienden a depender de sectores de baja cualificación (agricultura, turismo/hostelería, servicios básicos o construcción), donde abundan empleos accesibles sin estudios avanzados.

En las cifras que recoge Indicadores 2025 destacan el País Vasco (5,0% de abandono), Navarra (9,9%) y Cantabria (5,5%), comunidades que registran tasas bajas, coincidiendo con un tejido productivo diversificado donde la industria manufacturera y sectores de valor añadido tienen peso. Por el contrario, regiones como Murcia (18,2%) y Baleares (20,1%) presentan los mayores abandonos de España. Estas dos economías dependen en gran medida de trabajos poco cualificados: en Murcia más del 11% de los ocupados trabaja en agricultura, mientras que Baleares concentra cerca del 80% de su empleo en servicios (principalmente turismo y comercio) por lo que muchos jóvenes encuentran trabajo estacional en hostelería sin necesidad de estudios.

En síntesis, las cifras de 2024 confirman que donde abundan empleos accesibles sin estudios (turismo, agricultura, construcción, comercio básico), el abandono escolar temprano tiende a ser mayor. Y a la inversa, las comunidades con más empleos cualificados

(industria avanzada, servicios profesionales, tecnología) ofrecen un “freno” al abandono, pues el mercado laboral exige completar más estudios. Esto se evidencia en la fuerte correlación negativa entre la proporción de empleo industrial/tecnológico y la tasa de abandono: las tres CC. AA. más industriales (País Vasco, Navarra, Aragón) están entre las seis con menos abandono, mientras que las tres más dependientes del turismo/servicios básicos (Baleares, Canarias, Murcia) figuran entre las cuatro con más abandono.

#### LA PERSPECTIVA EUROPEA: MODELOS PRODUCTIVOS Y ABANDONO

A nivel de la Unión Europea, la relación entre modelo productivo y abandono educativo también es patente. La tasa media de abandono temprano en la UE-27 fue de 9,3% en 2024, con diferencias marcadas según cada país. En general, las economías con sectores de alta cualificación y estrategias industriales sólidas exhiben menos abandono, mientras que las economías más rurales o enfocadas en sectores tradicionales tienden a valores mayores (si bien hay excepciones destacables por la influencia de políticas y coyunturas específicas).

Países con tejidos productivos avanzados y mayor peso industrial suelen lograr abandonos muy bajos. Por ejemplo, Polonia, que en los últimos años potenció la industria manufacturera y tecnológica, ha reducido su abandono hasta apenas 4,1%, muy por debajo del promedio. En cambio, Rumanía (16,8%) encabeza el ranking negativo de

la UE; su economía sigue siendo de las más tradicionales y rurales de Europa, con cerca de un 20% de empleo agrario (frente al ~4% de la UE), lo que facilita que muchos jóvenes no continúen estudiando para trabajar en el campo o empleos básicos.

Asimismo, países con gran dependencia de sectores turísticos presentan en ocasiones abandonos elevados —por ejemplo, antes de las reformas, Malta e Italia estaban por encima del 10%—, aunque aquí las políticas nacionales pueden invertir la tendencia. Un caso notable es Grecia, que pese a vivir del turismo logró bajar su abandono al 3,0%. Este logro se atribuye en parte a la prolongada crisis económica de 2009-2015, durante la cual el desempleo juvenil alcanzó niveles récord en Grecia, desincentivando el abandono (los jóvenes permanecieron más tiempo estudiando ante la falta de empleo).

En conclusión, los ejemplos europeos confirman una fuerte correlación entre la estructura sectorial del empleo y las tasas de abandono educativo temprano. Un modelo productivo que genere demanda de trabajadores formados “arrastra” a los jóvenes a completar sus estudios, mientras que un modelo con abundantes salidas laborales sin cualificación “empuja” a muchos a abandonar prematuramente los estudios. No obstante, esta relación puede ser modulada por las políticas públicas, la coyuntura económica y factores sociales. Reconocer el vínculo empleo-educación es crucial para diseñar soluciones integrales: no solo educativas, sino también de desarrollo económico

regional y de cohesión social, que cierren las “vías de escape” hacia empleos no cualificados.

#### PROPUESTAS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA REDUCIR EL ABANDONO EN ESPAÑA

A la luz de los patrones observados, España debe abordar el abandono escolar temprano mediante estrategias coordinadas en los ámbitos educativo y laboral, aprendiendo de las prácticas exitosas en Europa. A continuación, se presentan algunas propuestas específicas, basadas en evidencias y experiencias comparadas, para alinear la formación de los jóvenes con las exigencias del mercado de trabajo y minimizar las “vías de escape” hacia el empleo sin cualificación:

1. *Impulsar la Formación Profesional (FP) dual y de calidad:* expandir la oferta de FP dual en todas las CC. AA., especialmente en sectores como industria, tecnología, energías renovables y también en la propia hostelería/turismo. Hay que incentivar fiscalmente a las empresas de modo que ampliar la FP dual no dependa solo de centros educativos sino también del compromiso empresarial.
2. *“Profesionalizar” los sectores de baja cualificación:* esto implica establecer estándares formativos mínimos o certificados profesionales obligatorios para trabajar en ramas como la construcción, la hostelería o los servicios personales, de modo que ya no sea tan fácil acceder a esos empleos sin ningún título. Con ello, se consigue que el sector servicios de baja cualificación evolucione a servicios cualificados, aumentando la productividad y cerrando la puerta al abandono por trabajo temprano.
3. *Enfoque preventivo temprano y apoyo a centros vulnerables:* aunque el componente económico es crucial, no debe olvidarse la dimensión puramente educativa. Sería necesario disponer de un índice de vulnerabilidad escolar, que combine indicadores socioeconómicos y de rendimiento, para detectar las escuelas e institutos que requieren refuerzo urgente. Una vez identificados, concentrar apoyos: más orientación psicopedagógica, reducción de ratios, programas de mentoría e implicación de familias.
4. *Orientación académica y laboral personalizada:* es imprescindible orientar activamente a los estudiantes hacia trayectorias formativas adaptadas a sus intereses y al mercado laboral. Reforzar la orientación en los dos últimos cursos de la ESO, con profesionales que informen de todas las opciones (Bachillerato, distintos ciclos de FP, escuelas de arte, deportivas, etc.) y sus salidas laborales. Es necesario coordinar orientadores escolares con oficinas de empleo locales, servicios sociales (para casos de absentismo por problemas familiares) y asociaciones juveniles, de modo que ningún joven “se pierda en el sistema”.
5. *Segunda oportunidad y retorno educativo:* fortalecer las pasarelas de retorno al sistema educativo a través de Programas de Segunda Oportunidad, ampliar la red de centros y programas de segunda oportunidad (escuelas

taller, casas de oficios, programas específicos para obtener la ESO para mayores de 18, etc.), asegurando que haya plazas suficientes en todas las CC. AA. Un ejemplo exitoso es el programa Qualifica de Portugal que consiguió reducir el abandono luso ~11 puntos en pocos años. La clave de Qualifica fue la orientación personalizada, la oferta modular flexible y la participación de gobiernos locales.

6. Reconocimiento de competencias: implementar ampliamente mecanismos para reconocer las competencias laborales adquiridas por jóvenes que han estado trabajando sin titulación, de forma que puedan obtener certificados oficiales equivalentes.

7. Becas y apoyos económicos: asegurar que la situación económica no sea obstáculo para volver a estudiar. Es importante mantener y ampliar becas específicas para segundas oportunidades.

8. Transformar el modelo productivo (ámbito laboral): más allá del sistema educativo, España necesita alinear las políticas de empleo y desarrollo económico con la lucha contra el abandono. Impulsar en las comunidades con más abandono (Andalucía, Extremadura, Canarias, Murcia...) programas de inversión y estímulo empresarial en sectores tecnológicos, energías limpias, agroindustria de alto valor, etc., generaría oportunidades laborales que exijan estudios postobligatorios en estas regiones, cambiando las expectativas de los jóvenes.

9. Obligatoriedad de continuar la formación hasta obtener una cualificación

profesional: una medida clave. Hay un sector del alumnado que finaliza sus estudios obligatorios sin obtener el título de graduado en ESO. No puede continuar estudiando y se incorpora al mercado laboral sin ninguna cualificación profesional.

Ese colectivo es el más relevante de los que configuran el abandono escolar temprano, a los que se suman los que sí obtienen el título, pero no tienen una oferta formativa de formación profesional cercana que les parezca satisfactoria y se incorporan también al mercado laboral a puestos de trabajo de sectores que no demandan ninguna cualificación.

Los constantes cambios que se están produciendo en el mercado de trabajo y en las profesiones no solo nos marcan con claridad la necesidad de la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida, sino que lo que nos están diciendo también que no es suficiente con obtener el título de la ESO, no es suficiente ni para los jóvenes en edad escolar, ya que no tendrán la formación necesaria para su desarrollo personal y profesional ni para el desarrollo económico de España que necesita dar respuesta a las necesidades crecientes de cualificación que demandan los distintos sectores productivos.

Para conseguirlo, en el ámbito educativo hay que seguir promoviendo medidas para incrementar el éxito escolar, con programas específicos dirigidos a la población más vulnerable, como los señalados anteriormente.

En el ámbito laboral, introduciendo los cambios normativos necesarios para

que las empresas que contraten a jóvenes sin una cualificación profesional, un título de FP de Grado Medio o Bachillerato, tengan que ofrecerles un contrato de formación y aprendizaje hasta que obtengan esa cualificación profesional. Los jóvenes tendrán que combinar formación y empleo hasta conseguir esa cualificación. No se trata de establecer una edad sino una formación básica, que puede realizarse en el sistema educativo formal o a través de un contrato de formación y aprendizaje que combine empleo y formación profesional.

Esta medida aseguraría que todos los jóvenes continúen su aprendizaje en una etapa crucial para su futuro. Los beneficios de esta medida son evidentes:

- Mayor empleabilidad: los jóvenes accederán al mercado laboral con una mejor formación y más habilidades.
- Mejor desarrollo económico: un tejido productivo basado en trabajadores cualificados aumenta la productividad y la competitividad del país.

En definitiva, reducir el abandono escolar temprano es un desafío multidimensional que exige políticas educativas innovadoras y cambios en el modelo productivo. La comparación entre CC. AA. de España y países de la UE muestra que cuando la economía tira de la educación (porque requiere trabajadores formados), las tasas de abandono caen drásticamente, mientras que, si ofrece atajos laborales sin estudios, muchos jóvenes los toman y abandonan.

España ha avanzado mucho —recortando el abandono nacional a casi la mitad en diez años— pero aún arrastra

la herencia de un modelo productivo con amplia base de empleo poco cualificado. Para romper definitivamente con esa dinámica, deberá seguir el ejemplo de países que integraron educación y empleo en sus estrategias: más Formación Profesional dual, más orientación y apoyo a quien lo necesita, y una economía que ofrezca futuro a quienes invierten en su formación. Solo así podrá garantizar que ningún joven se quede atrás, asegurando tanto su desarrollo personal como la competitividad del país en el contexto europeo.

---

## **REDUCIR EL ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO: UN DESAFÍO EDUCATIVO Y LABORAL MARCADO POR LA DESIGUALDAD DE GÉNERO**

MARTA MARTÍNEZ MATUTE  
Universidad Autónoma de Madrid e IZA

### **POR QUÉ ES IMPORTANTE ESTUDIAR EL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO**

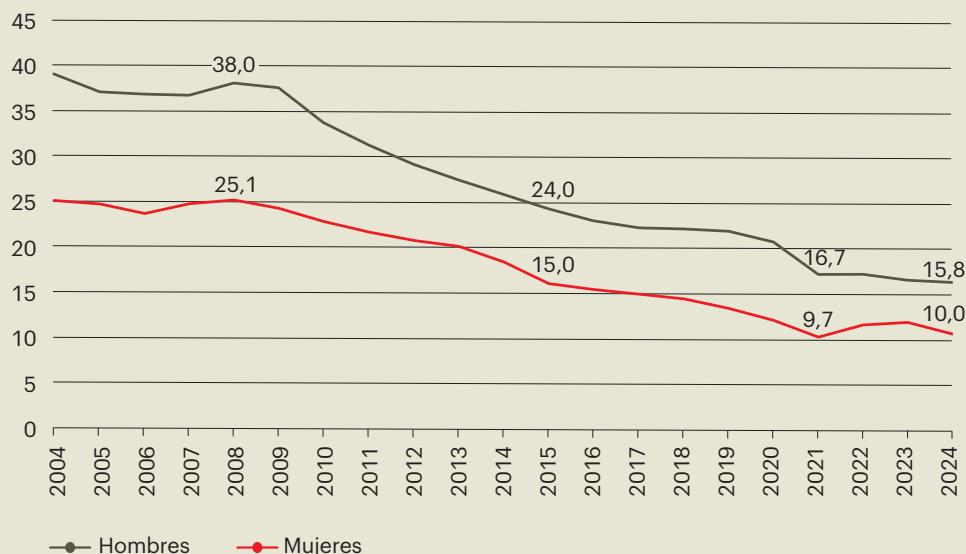
El abandono educativo temprano (AET) se define como el porcentaje de jóvenes de 18 a 24 años que no han completado la segunda etapa de Secundaria ni siguen ningún tipo de formación. Constituye un fenómeno muy relevante para el análisis económico de los rendimientos de la educación y también del mercado de trabajo, perspectiva que precisamente adoptaré en esta contribución a Indicadores 2025. Esta variable refleja deficiencias en el sistema educativo, pero también está condicionado por los incentivos y las condiciones del mercado de trabajo. En el caso de España, la elevada proporción de jóvenes con

baja cualificación coincide, además, con un mercado laboral marcado por altas tasas de desempleo juvenil, segmentación y escasa movilidad geográfica en un contexto que se enfrenta a desafíos como la robotización y el cambio tecnológico, que afectan de manera notable a la sustitución de algunas ocupaciones para las que se requiere un nivel de cualificación menor.

A pesar de la importancia de la educación y el capital humano en los rendimientos del mercado de trabajo, el abandono educativo temprano sigue siendo un fenómeno persistente, sobre todo en nuestro país en comparación con otros países de la OCDE. El AET ha disminuido de forma sostenida en la última década, pero sigue siendo uno

de los más altos de la Unión Europea. Aunque las tasas han caído por debajo del 14%, persisten diferencias significativas por género, origen y territorio. Los chicos presentan sistemáticamente mayores tasas de abandono que las chicas, como se refleja en el gráfico A lo que muestra, en parte, tanto su menor rendimiento académico medio como una mayor propensión a incorporarse tempranamente al mercado laboral, especialmente en sectores que no requieren una cualificación formal. Esta situación plantea retos relevantes de equidad y eficiencia para el sistema educativo y el mercado laboral, ya que el abandono temprano limita las oportunidades de inserción y movilidad social, y perpetúa desigualdades estructurales.

**GRÁFICO A. EVOLUCIÓN DEL ABANDONO TEMPRANO DE LA EDUCACIÓN-FORMACIÓN EN LA POBLACIÓN DE 18 A 24 AÑOS POR GÉNERO EN ESPAÑA (%).**



Fuente: Encuesta de Población Activa. INE.

Nota. (1) Los datos de 2006 a 2020 están calculados según la base poblacional 2011. Desde 2021 se utiliza la base 2021.

## QUÉ DICE LA EVIDENCIA CIENTÍFICA SOBRE SUS EFECTOS

La literatura económica ha puesto de manifiesto en numerosas ocasiones la importancia de la educación para mejorar el desarrollo económico y el mercado laboral de un país. Un mayor nivel de capital humano impulsa el crecimiento económico y se relaciona con mejores salarios en el mercado de trabajo futuro, menos probabilidad de estar desempleado y mayores competencias cognitivas (Hanushek y Woessmann, 2011; Autor, 2014). La educación formal desempeña un papel fundamental en el desarrollo de habilidades demandadas por el mercado laboral, lo que repercute positivamente en la productividad individual y colectiva (Calero y Choi, 2017). La calidad y duración de la educación se relacionan directamente con los resultados en el mercado laboral, al influir en la empleabilidad de las personas (Boccanfuso et al., 2015). No obstante, muchas veces persisten desajustes entre la formación recibida de los jóvenes y las necesidades del tejido productivo (Leuven y Oosterbeek, 2011), lo que limita el aprovechamiento del capital humano disponible. Esta brecha entre educación y empleabilidad se agrava en entornos con alta proporción de empleos poco cualificados, como los sectores agrícola o de la construcción, cuya expansión está vinculada a un aumento del AET (Bonnet y Murtin, 2023).

Por ello, el abandono escolar temprano se asocia con múltiples consecuencias negativas. En el plano laboral, aumenta la probabilidad de desempleo, pobreza y salarios bajos (Bridgeland

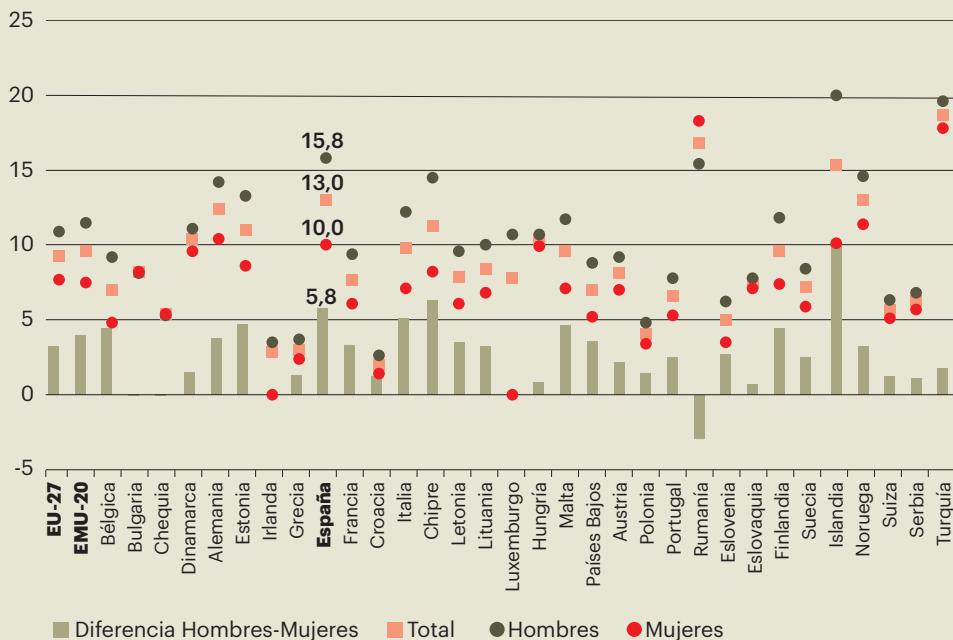
et al., 2006; Oreopoulos, 2007; Dickson y Harmon, 2011), así como el riesgo de acabar en trabajos no remunerados (Krogh et al., 2009), empleos informales o de autoempleo en sectores poco cualificados, de baja productividad y escasos ingresos, más vinculados a estrategias de supervivencia que al bienestar (Mussida, Sciulli y Signorelli, 2019). La evidencia empírica demuestra también que el desempleo temprano tiene efectos persistentes sobre las trayectorias laborales (Ruhm, 1991; Stevens, 1997), lo que convierte a la educación formal en un escudo protector frente a la precariedad y la exclusión social. Desde un punto de vista económico, los costes sociales del abandono son considerables: menores ingresos fiscales, mayor gasto en prestaciones y pérdida de productividad agregada (Belfield, 2008).

El abandono temprano también se asocia con consecuencias negativas más allá del empleo. Quienes no completan la Educación Secundaria tienen mayor probabilidad de sufrir pobreza, problemas de salud mental, dependencia de ayudas públicas y mayores tasas de criminalidad (Bridgeland et al., 2006; Belfield y Levin, 2007).

## BRECHA DE GÉNERO EN EL ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO

Existen diferencias notables en las tasas de abandono escolar temprano cuando consideramos algunas características concretas<sup>1</sup>. El abandono escolar temprano afecta en mayor medida a los chicos y a jóvenes provenientes de familias con menor nivel de renta. En 2024, el 15,8% de los chicos dejó los estudios de

**GRÁFICO B. ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO POR GÉNERO (%) Y DIFERENCIA ENTRE HOMBRES Y MUJERES EN PUNTOS PORCENTUALES. COMPARACIÓN INTERNACIONAL. 2024.**



Fuente: Eurostat.

forma prematura, frente al 10% de las chicas. Esto implica que la tasa de abandono escolar entre las chicas es aproximadamente un 30% inferior a la de los chicos, lo que revela una disparidad significativa en los patrones de permanencia en el sistema educativo. A pesar de la tendencia descendente de las últimas décadas que se observaba en el gráfico A, las cifras de AET en España son todavía muy altas. Si bien esta diferencia entre chicos y chicas también se observa en otros países, la brecha es especialmente pronunciada en el caso de España, con más de 5 puntos porcentuales, tal y como observamos en el gráfico B.

¿Qué factores podrían explicar estas diferencias en el abandono educativo

temprano? Esta diferencia responde en parte al menor rendimiento académico de los chicos en lectura y a la persistencia de roles de género que influyen en las aspiraciones educativas. Sin embargo, el mercado laboral también juega un papel relevante: en regiones donde el desempleo femenino supera en más de seis puntos al masculino, los chicos tienen mayor probabilidad de abandonar los estudios. A continuación, se analizan con mayor detalle los factores que explican estas diferencias.

Por un lado, las condiciones del mercado de trabajo pueden influir significativamente en las decisiones educativas de los jóvenes. Según Bonnet y Murtin (2023), un aumento en

el desempleo juvenil se asocia con una reducción del 2,8% en la tasa de abandono escolar temprano, lo que sugiere que en contextos de escasas oportunidades laborales los jóvenes tienden a permanecer más tiempo en el sistema educativo. En cambio, un incremento del empleo en sectores como la agricultura o la construcción —actividades que no requieren una alta cualificación formal— se vincula con aumentos de alrededor del 2% en la tasa de abandono. En otras palabras, cuando el mercado laboral ofrece salidas tempranas relativamente atractivas, sobre todo para los chicos, el riesgo de abandono educativo se incrementa.

Por su parte, Borgna y Struffolino (2017), en un estudio para Italia, encuentran que las niñas tienen menos probabilidades que los niños de abandonar la enseñanza Secundaria, incluso tras controlar por el rendimiento académico y el nivel educativo de los padres. Este patrón podría estar relacionado con las diferentes oportunidades laborales disponibles para hombres y mujeres. En concreto, los autores documentan que en regiones donde la tasa de desempleo femenino supera en más de seis puntos a la masculina, los chicos presentan una mayor probabilidad de abandonar los estudios. En estos contextos, la educación actúa como un mecanismo de protección para las chicas, mientras que los chicos pueden verse empujados hacia una inserción temprana en el mercado laboral, incluso en empleos poco cualificados.

Por otro lado, el rendimiento académico también juega un papel central en el AET, tal como señalan Montalbán

y Ruiz-Valenzuela (2022). En el caso español, los resultados del informe PISA muestran diferencias sistemáticas por género: las chicas obtienen mejores resultados en comprensión lectora, mientras que los chicos destacan en matemáticas. En ciencias, las diferencias son mínimas. Estas brechas en habilidades específicas influyen en las trayectorias educativas posteriores y, en particular, en la elección de estudios y en la permanencia en el sistema educativo. En disciplinas como economía, ingeniería o tecnología, donde las habilidades matemáticas tienen un peso importante, la percepción de competencia puede desincentivar la participación femenina. Esto sugiere la necesidad de incorporar políticas educativas más sensibles al género y al contexto socioeconómico de los estudiantes.

#### TRANSFORMACIÓN EN EL MERCADO DE TRABAJO

En contextos donde el mercado de trabajo ofrece empleos inestables y de baja calidad incluso para trabajadores con niveles educativos elevados, se debilitan los incentivos para invertir en formación. La precariedad generalizada, unida a la falta de garantías de progresión profesional, puede generar una percepción de escaso retorno de la educación, especialmente entre jóvenes con menores expectativas de movilidad ascendente. Este efecto es particularmente acusado durante crisis económicas prolongadas, como documentan Bell y Blanchflower (2011) al analizar el impacto de la Gran Recesión sobre los jóvenes británicos y europeos.

Asimismo, Oreopoulos (2007) muestra que las decisiones de abandono escolar están fuertemente condicionadas por las expectativas sobre las oportunidades laborales futuras, lo que sugiere que la calidad del empleo disponible influye directamente en las trayectorias educativas. En paralelo, la existencia de salarios mínimos relativamente altos para trabajadores jóvenes sin cualificación puede elevar el coste de oportunidad de continuar estudiando, como señalan Neumark y Wascher (2003), favoreciendo transiciones tempranas al mercado laboral en detrimento de la formación continua.

Además, las transformaciones sectoriales y la creciente segmentación del mercado de trabajo han erosionado los mecanismos tradicionales de integración de los jóvenes con baja cualificación. La desindustrialización y el colapso de sectores intensivos en trabajo poco cualificado, como la construcción, han eliminado trayectorias laborales estables accesibles sin Educación Secundaria o postobligatoria, lo que ha exacerbado las dificultades de inserción laboral de los jóvenes que abandonan prematuramente el sistema educativo (Autor, 2010; Bentolila et al., 2012). Al mismo tiempo, la dualidad laboral, con una marcada diferenciación entre contratos fijos y temporales, ha generado un entorno de elevada incertidumbre que tiende a desincentivar la inversión en capital humano, como analizan Dolado, Felgueroso y Jimeno (2000). En estos contextos, la falta de vínculos claros entre educación y empleo de calidad puede

alimentar un círculo vicioso de bajo esfuerzo educativo, precariedad laboral y persistencia de desigualdades.

Por tanto, todas estas evidencias apuntan a la necesidad de políticas integradas que combinen mejoras educativas con transformaciones en el mercado de trabajo, especialmente en el contexto actual de polarización y sustitución de ocupaciones más rutinarias como consecuencia del cambio tecnológico, para reducir el abandono y cerrar brechas de género de manera sostenible.

#### REFERENCIAS

- Autor, D. H. (2010). *The polarization of job opportunities in the U.S. labor market: Implications for employment and earnings*. Center for American Progress and The Hamilton Project.
- Autor, D. H. (2014). Skills, education, and the rise of earnings inequality among the “other 99 percent”. *Science*, 344(6186), 843-851.
- Belfield, C. R. (2008). *The cost of early school-leaving and school failure*, World Bank. <http://documents.worldbank.org/curated/en/903951468089380959>
- Belfield, C. R. y Levin, H. M. (2007). *The price we pay: Economic and social consequences of inadequate education*. Brookings Institution Press.
- Bell, D. N. F. y Blanchflower, D. G. (2011). Young people and the Great Recession. *Oxford Review of Economic Policy*, 27(2), 241-267.
- Bentolila, S., Cahuc, P., Dolado, J. J. y Le Barbanchon, T. (2012). Two-tier labour markets in the Great Recession: France vs. Spain. *The Economic Journal*, 122(562), F155-F187.

- Boccanfuso, D., Larouche, A. y Trandafir, M. (2015). Quality of Higher Education and the Labor Market in Developing Countries: Evidence from an Education Reform in Senegal. *World Development*, 74, 412-424.
- Bonnet, J. y Murtin, F. (2023). Why do students leave school early in OECD countries? The role of regional labor markets and school policies. *Journal of Regional Science*, 64(2), 277-307.
- Borgna, C. y Struffolino, E. (2017). Pushed or pulled? Girls and boys facing early school leaving risk in Italy. *Social Science Research*, 61, 298-313.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. y Morison, K. B. (2006). The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts. Civic Enterprises.
- Calero, J. y Choi, Á. (2017). The distribution of skills among the European adult population and unemployment: A comparative approach. *European Journal of Education*, 52(3), 348-364.
- Dickson, M. y Harmon, C. (2011). Economic returns to education: What we know, what we don't know, and where we are going—some brief pointers. *Economics of Education Review*, 30(6), 1118-1122.
- Dolado, J. J., Felgueroso, F. y Jimeno, J. F. (2000). Youth labour markets in Spain: Education, training, and crowding-out. *European Economic Review*, 44(4-6), 943-956.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. En E. A. Hanushek, S. Machin y L. Woessmann (eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 3, pp. 89-200). Elsevier.
- Krogh, E., Hansen, T.N., Wendt, S. y Elkjaer, M. 2009. *Promoting Employment for Women as a Strategy for Poverty Reduction*. OECD.
- Leuven, E. y Oosterbeek, H. (2011). Overeducation and mismatch in the labor market. En E. A. Hanushek, S. Machin, y L. Woessmann (eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 4, pp. 283-326). Elsevier.
- Montalbán Castilla, J. y Ruiz-Valenzuela, J. (2022). *Fracaso escolar en España: ¿Por qué afecta tanto a los chicos y a los alumnos de rentas bajas?* (EsadeEcPol Brief #29). EsadeEcPol.
- Mussida, C., Sciulli, D. y Signorelli, M. (2019). Secondary school dropout and work outcomes in ten developing countries. *Journal of Policy Modeling*, 41(4):547-567.
- Neumark, D. y Wascher, W. (2003). Minimum wages and skill acquisition: Another look at schooling effects. *Economics of Education Review*, 22(1), 1-10.
- Oreopoulos, P. (2007). Do dropouts drop out too soon? Wealth, health and happiness from compulsory schooling. *Journal of Public Economics*, 91(11-12), 2213-2229.
- Ruhm, C. J. (1991). Are workers permanently scarred by job displacements? *The American Economic Review*, 81(1), 319-324.
- Stevens, A. H. (1997). Persistent effects of job displacement: The importance of multiple job losses. *Journal of Labor Economics*, 15(1), 165-188.

#### NOTA

1. Para completar la información sobre los datos dedicados a los indicadores de abandono escolar, véanse los gráficos 87 a 91 del informe.



## BIBLIOGRAFÍA

---

- Comisión Europea (2013). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Iniciativa sobre Empleo Juvenil.* COM (2013) 144 final. Comisión Europea, 12 de marzo de 2013. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/%20PDF/?uri=CELEX-52013DC0144&from=EN>
- European Commission (2024). *Education and Training Monitor. Comparative Report.* Publications Office of the European Union. <https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/comparative-report/comparative-report.html>
- Eurostat, Statistical Office of the European Communities. European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Instituto Nacional de Estadística. Demografía y Población. *Cifras de población y censos demográficos. Cifras de población. Últimos datos.* [https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica\\_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981](https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981)
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2025). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2024/25.* <https://www.ciencia.gob.es/InfoGeneral-Portal/detalle-publicacion/MICIU/Datos-y-cifras-del-Sistema-Universitario-Espanol0.html>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios.* <https://www.ciencia.gob.es/Ministerio/Estadisticas/SIIU/Afiliacion.html>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. *Estadística de becas y ayudas al estudio.* <https://www.ciencia.gob.es/Ministerio/Estadisticas/SIIU/Becas.html>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. *Estadística de estudiantes universitarios.* <https://www.ciencia.gob.es/Ministerio/Estadisticas/SIIU/Estudiantes.html>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. *Estadística de financiación y gasto de las universidades públicas españolas.* <https://www.ciencia.gob.es/Ministerio/Estadisticas/SIIU/Financiacion.html>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. *Estadística de las pruebas de acceso a la universidad.* <https://www.ciencia.gob.es/Ministerio/Estadisticas/SIIU/PAU.html>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. *Estadística de precios públicos universitarios.* <https://www.ciencia.gob.es/Ministerio/Estadisticas/SIIU/Precios.html>

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Estadística de rendimiento académico.  
<https://www.ciencia.gob.es/Ministerio/Estadisticas/SIIU/Rendimiento.html>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. Estadística de tesis doctorales.  
<https://www.ciencia.gob.es/Ministerio/Estadisticas/SIIU/Tesis.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Afiliación a la Seguridad Social del alumnado matriculado en enseñanzas de FP del Sistema Educativo.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp/afiliacion.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp/rendimiento.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Enseñanzas no universitarias. Alumnado. Resultados académicos.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/resultados.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Enseñanzas no universitarias. Profesorado y otro personal.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/profesorado/estadistica.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Nivel de Formación, Formación Permanente y Abandono: Explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/laborales/epa.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Recursos económicos. Becas y ayudas al estudio.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/becas.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Recursos económicos. Gasto público en educación.  
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/economicas/gasto.html>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). TIMMS 2023. Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). ICILS 2023. Estudio Internacional sobre Competencia Digital. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). PIAAC 2023. *Programa para la Evaluación Internacional de las Competencias de la Población Adulta. Informe español.* Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). Las cifras de la educación en España. Curso 2022-2023. <https://www.educacionfpymdeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2022-2023.html>
- OECD (2024). *Education at a Glance 2024: OECD Indicators.* OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024\\_c00cad36-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2024_c00cad36-en.html)



## GLOSARIO DE TÉRMINOS

---

A continuación, se muestran ordenados alfabéticamente los principales términos utilizados en la publicación:

**Abandono educativo temprano.** Se define como el porcentaje de individuos con edades comprendidas entre los 18 y 24 años cuyo máximo nivel de educación es la primera etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y que no estaban inscritos en ningún curso académico o formativo en las cuatro semanas anteriores a ser preguntados por la Encuesta de Población Activa.

**Centro concertado.** Los centros concertados son centros privados cuyo titular ha suscrito un concierto educativo con la Administración mediante el cual recibe financiación pública.

**Centro privado.** Los centros privados son aquellos cuyo titular es una institución, entidad o persona de carácter privado. Todos los centros extranjeros se consideran privados, independientemente de su titular.

**Centro público.** Los centros públicos son aquellos de titularidad pública, bien sea la Administración General (Ministerio de Educación o cualquier otro ministerio), autonómica (Consejerías de Educación u otras consejerías de las CC. AA.), local (Ayuntamientos, Diputaciones...) o cualquier otro ente público.

**Edad teórica.** Las edades teóricas hacen referencia a las edades previstas de matrículación o finalización en un nivel o curso académico.

**Fracaso escolar.** El fracaso escolar se refiere al porcentaje de jóvenes que al finalizar los estudios obligatorios no obtiene el Título de Graduado en Educación Secundaria.

**Gasto público.** El gasto público hace referencia al gasto realizado por las diferentes administraciones públicas dirigido a centros públicos y privados, estos últimos a través de conciertos o becas y ayudas a los estudiantes de diversas etapas educativas escolarizados en dichos centros.

**Grupo/unidad de alumnado.** Se considera como grupo/unidad al alumnado que tiene un mismo tutor y que cursa gran parte de su horario lectivo conjuntamente, aunque durante otra parte del horario puede separarse para la realización de materias optativas o por otras causas.

**Parados de Larga Duración (PLD).** Se refiere a la población demandante de empleo, en situación de paro, cuya antigüedad de la demanda es superior a 365 días.

**Ratio.** La ratio informa del número medio de alumnos por profesor en una enseñanza o nivel determinado.

**Ratio de desempleo joven.** La ratio de desempleo joven representa el porcentaje de población entre 16 y 24 años con respecto al total de la población de su misma edad.

**Ratio de la tasa de desempleo joven sobre la tasa de desempleo total.** La ratio de la tasa de desempleo joven sobre el total informa sobre la diferencia entre ambas tasas.

**Resiliencia.** El término resiliencia, en el contexto del sistema educativo y en relación a los resultados educativos, se refiere a la capacidad de los estudiantes para alcanzar los resultados por encima de las expectativas, especialmente de aquellos que presentan un nivel socioeconómico bajo.

**Tamaño del aula.** El tamaño del aula informa de la distribución del número de alumnos en relación al número de aulas. Se calcula dividiendo el número de estudiantes matriculados por el número de aulas, basándose en el mayor número de cursos comunes (normalmente educación obligatoria), y excluyendo enseñanzas divididas en subgrupos fuera del aula ordinaria.

**Tasa bruta de escolarización.** La tasa bruta de escolarización informa del número de alumnos escolarizados en un nivel educativo entre la población en el grupo de edad teórica de dicho nivel educativo. Puede superar el 100% debido a la inclusión de alumnos que han ingresado prematura o tardíamente en la escuela y a los repetidores.

**Tasa bruta de graduación.** La tasa bruta de población que se gradúa en una enseñanza/titulación informa de la relación entre el alumnado que termina los estudios considerados, independientemente de su edad, y la población total de la edad teórica de comienzo del último curso de la enseñanza.

**Tasa de abandono educativo temprano.** La tasa de abandono educativo temprano hace referencia al porcentaje de personas de 18 a 24 años que ha completado como máximo la Educación Secundaria de 1<sup>a</sup> etapa y no se encuentra matriculado en ningún tipo de formación, reglada o no reglada, en las cuatro últimas semanas.

**Tasa de desempleo joven.** La tasa de desempleo joven hace referencia al porcentaje de jóvenes entre 15 y 24 años que se encuentra en situación de desempleo respecto al total de la población de la misma edad que se encuentra activa en el mercado laboral.

**Tasa de empleo.** La tasa de empleo hace referencia a la relación de personas ocupadas respecto al total de la población económicamente activa o en edad de trabajar (16 o más años).

**Tasa de empleo joven.** La tasa de empleo joven informa de la proporción de la población entre 15 y 24 años que se encuentra empleada.

**Tasa de idoneidad.** Las tasas de idoneidad informan de la relación entre los efectivos escolares que se encuentran matriculados en el curso teórico adecuado para su edad y la población de dicha edad.

**Tasa de jóvenes ninis.** La tasa de jóvenes ninis informa del porcentaje de jóvenes menores de 25 años que se encuentra sin ocupación y que no cursa ningún tipo de estudios, respecto al total de la población entre 15 y 24 años.

**Tasa de paro de larga duración.** La tasa de paro de larga duración hace referencia a la proporción de parados que llevan, como mínimo, doce meses buscando empleo y no han trabajado en ese periodo, como porcentaje de la población activa total (ocupados más no ocupados).

**Tasa de paro o desempleo.** La tasa de paro o desempleo hace referencia a la relación de personas paradas o en situación de desempleo respecto al total de la población activa.

**Tasa neta de escolarización.** La tasa neta de escolarización informa de la relación porcentual entre el alumnado de la edad considerada respecto al total de población de esa edad.

**Transición educativa.** Matriculación en un nivel educativo superior, tras haber completado satisfactoriamente el nivel previo. Por ejemplo, la transición a la Educación Secundaria Superior remite a la matriculación en estudios de Bachillerato o de Grado Medio tras la finalización de la ESO.



## **CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LAS ENSEÑANZAS**

---

La Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), International Standard Classification of Education (ISCED), fue aprobada en 1997 por la Conferencia General de la UNESCO; posteriormente, una nueva revisión fue adoptada en el año 2011.

Respecto al sistema educativo español, la información presentada se refiere a las enseñanzas de régimen general; no obstante, no se especifica la Educación de las Personas Adultas (EPA) debido a que abarca distintas enseñanzas.

**TABLA. ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y SU CLASIFICACIÓN DE ACUERDO CON LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE97).**

<b>CLASIFICACIÓN Y DESCRIPTOR</b>	<b>ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL</b>
CINE 0, ISCED 0 Educación Preprimaria	EDUCACIÓN INFANTIL es la primera etapa del sistema educativo. Se organiza en dos ciclos: el primero comprende hasta los 3 años; y el segundo desde los 3 hasta los 6 años, de carácter voluntario y gratuito.
CINE 1, ISCED 1 Enseñanza Primaria	EDUCACIÓN PRIMARIA, comprende desde los 6 hasta los 12 años. Es una de las dos etapas educativas que forman parte de la educación básica, es gratuita y de carácter obligatorio.
CINE 2, ISCED 2 Educación Secundaria Inferior o Primera etapa de Enseñanza Secundaria  2A: programas que facilitan acceso a nivel 3A o 3B 2B: programas que facilitan acceso al nivel 3C 2C: programas que facilitan acceso al mercado de trabajo	EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO), generalmente cursada desde los 12 hasta los 16 años; el alumnado tiene derecho a permanecer escolarizado en esta etapa hasta los 18 años.
CINE 3, ISCED 3 Educación Secundaria Superior o Segunda etapa de Enseñanza Secundaria  3A: programas que facilitan acceso a nivel 5A 3B: programas que facilitan acceso al nivel 5B 3C: programas que facilitan acceso al mercado de trabajo, a nivel 4 o a otros programas de nivel 3	FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA, cursada por alumnado procedente de la ESO, entre 15 y 17 años.  BACHILLERATO, cursado, generalmente, desde los 16 a los 18 años.  FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO MEDIO, organizada en ciclos formativos y puede ser cursada a partir de los 16 años.

**TABLA. ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y SU CLASIFICACIÓN DE ACUERDO CON LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE97).**

<b>CLASIFICACIÓN Y DESCRIPTOR</b>	<b>ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL</b>
CINE 4, ISCED 4 Enseñanza postsecundaria no terciaria	En España no existen enseñanzas de educación postsecundaria no superior o postsecundaria no terciaria.
CINE 5, ISCED 5 Educación Terciaria  5A: programas principalmente teóricos destinados a facilitar una cualificación suficiente para ingresar en nivel 6.  5B: de carácter profesional y menor duración que nivel 5A	ENSEÑANZA UNIVERSITARIA, comprende enseñanzas universitarias oficiales.  FORMACIÓN PROFESIONAL DE GRADO SUPERIOR.
CINE 6, ISCED 6 Programas de investigación avanzada	PROGRAMAS DE DOCTORADO es el nivel de las enseñanzas del sistema educativo con la obtención del título de doctor.

Fuente: elaboración propia a partir de la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE97 y CINE2011)*.



La Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación publican la decimoprimera edición del informe *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, correspondiente al año 2025. Esta obra reúne datos relativos a la situación y evolución del sistema educativo español, a partir de la consulta de fuentes estadísticas y estudios nacionales e internacionales. Como viene siendo habitual, las diferentes secciones de este estudio se acompañan de los comentarios de un conjunto de expertos, quienes analizan algunos aspectos específicos de la educación en España, presentan nuevas evidencias, introducen propuestas de mejora y abren caminos a posibles soluciones de política educativa.



FUNDACIÓN  
RAMÓN ARECES

[www.fundacionareces.es](http://www.fundacionareces.es)



Fundación Europea  
Sociedad y Educación

[www.sociedadyeducacion.org](http://www.sociedadyeducacion.org)