

The background of the cover features a series of thick, stylized lines in three colors: dark blue, yellow, and light pink. These lines form a complex, overlapping geometric pattern of rectangles and L-shapes, creating a sense of depth and movement. The lines are set against a light blue background.

INDICADORES COMENTADOS SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

2026



FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES



Fundación Europea
Sociedad y Educación
European Foundation
Society and Education

**INDICADORES
COMENTADOS
SOBRE EL ESTADO
DEL SISTEMA
EDUCATIVO ESPAÑOL**
2026

INDICADORES COMENTADOS SOBRE EL ESTADO DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL 2026

MANUEL T. VALDÉS

COMENTARIOS

MARÍA CASTRO MORERA

JUAN DE DIOS TENA

LUIS MIGUEL DONCEL

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO

NAGORE IRIBERRI

JOSÉ MONTALBÁN CASTILLA

MIGUEL REQUENA

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ

ISMAEL SANZ

TARANEH SHAHIN

MANUEL T. VALDÉS



FUNDACIÓN
RAMÓN ARECES



COORDINACIÓN EDITORIAL

Fundación Europea Sociedad y Educación
Miguel Ángel Sancho Gargallo

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

Reservados todos los derechos.

Ni la totalidad ni parte de esta obra 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 de los titulares de derechos, y del editor.

EDICIÓN 2026

El Corte Inglés, S.A.
Hermosilla, 112 - 28009 Madrid

© Fundación Ramón Areces
Vitruvio, 5 - 28006 Madrid
www.fundacionareces.es

© Fundación Europea Sociedad y Educación
José Abascal, 57 - 28003 Madrid
www.sociedadyleducacion.org

Diseño:
KEN / www.ken.es

Maquetación:
Ana Gozalo Novoa

Depósito legal: M-19592-2026
ISBN: 978-84-9961-508-0

Impreso por:
CAMPILLO NEVADO, S.A.
Desierto de Tabernas, 8
28320 Pinto (Madrid)

Impreso en España / Printed in Spain

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	21
LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA	25
Evolución de la educación española	27
Alumnado extranjero	30
Enseñanzas en detalle	32
Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)	32
Educación Obligatoria (CINE 1 y 2, ISCED 1 y 2)	36
Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)	44
Ciclos Formativos de Grado Básico y Ciclos Formativos de Grado Medio	45
Bachillerato	50
Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)	55
Ciclos Formativos de Grado Superior	55
Formación Profesional Dual	59
Educación universitaria	61
COMENTARIO	71
Brechas de escolarización entre inmigrantes y nativos. Miguel Requena	71
RECURSOS EDUCATIVOS	85
El gasto en educación	87
Financiación y gasto de la enseñanza privada en España	92
Gasto de los hogares en educación	93
Becas y ayudas al estudio	96
Precios públicos universitarios	101
El profesorado	105
Evolución del profesorado	105
Ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula	108
COMENTARIOS	119
La evolución del gasto público por alumno en centros concertados en las dos últimas décadas. Juan Carlos Rodríguez	119

Cuando nadie quiere dirigir: concursos desiertos, liderazgo escolar y resultados en los centros públicos. José Montalbán Castilla	127
Preparación percibida y brechas formativas en el profesorado de primaria: evidencia reciente de TALIS 2024 para España. María Castro Morera	140
RESULTADOS EDUCATIVOS	151
Objetivos europeos	153
Repetición de curso	154
Resultados educativos por nivel	159
Educación Secundaria Inferior	159
Educación Secundaria Superior	161
Pruebas de acceso a la universidad	167
Educación Terciaria	170
Abandono educativo	175
Transiciones educativas en el sistema de Formación Profesional	179
Nivel educativo de la población	183
Formación a lo largo de la vida	186
COMENTARIOS	189
La reducción del abandono escolar temprano en España: ¿agotada o ralentizada? Manuel T. Valdés	189
¿Por qué puede ser un problema el abandono universitario? Análisis de las diferencias entre estudiantes españoles. María Fernández Mellizo-Soto	201
EDUCACIÓN Y EMPLEO	215
Nivel educativo y situación laboral	217
Nivel educativo y salarios	220
Sobrecualificación en el mercado de trabajo	222
Los jóvenes ante la educación y el empleo	225
Inserción laboral de los recién graduados	226
Afiliación a la Seguridad Social de los matriculados en Formación Profesional	226

Afiliación y cotización de los titulados en Formación Profesional	229
Afiliación y cotización de los egresados universitarios	232
COMENTARIOS	237
De las aulas a las fábricas: capital humano, intensidad sectorial y crecimiento de la productividad en España. Taraneh Shahin. Juan de Dios Tena. Luis Miguel Doncel. Ismael Sanz	237
Las diferencias de género en educación y en el mercado laboral: ¿cómo se explica esta aparente contradicción? Nagore Iriberry	252
BIBLIOGRAFÍA	261
GLOSARIO DE TÉRMINOS	265
CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL DE LAS ENSEÑANZAS	267

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 1990-1991 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 2024-2025.	28
Gráfico 3. Evolución de la tasa neta de escolarización en el sistema educativo español entre los 16 y los 24 años. Cursos 2001-2002 a 2023-2024.	29

Alumnado extranjero

Gráfico 4. Evolución del porcentaje del alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general no universitarias, por titularidad del centro. Cursos 1994-1995 a 2024-2025.	30
Gráfico 5. Evolución del porcentaje del alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general no universitarias, por titularidad de centro. Cursos 1994-1995 a 2024-2025.	31
Gráfico 6. Porcentaje del alumnado extranjero en enseñanzas de régimen general no universitarias, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2004-2005, 2014-2015 y 2024-2025.	32

Enseñanzas en detalle

Educación Infantil (CINE 0, ISCED 0)

Gráfico 7. Evolución de la tasa neta de escolarización en Educación Infantil, por edad (porcentajes). Cursos 1991-1992 a 2024-2025.	33
Gráfico 8. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil en las edades de menos de 2 años, 2 años y 3 años, por país (porcentajes). Año 2023.	34
Gráfico 9. Tasa neta de escolarización en Educación Infantil, por edad y comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Curso 2024-2025.	35
Gráfico 10. Evolución del alumnado matriculado en Educación Infantil de primer y de segundo ciclo. Cursos 1990-1991 a 2024-2025.	36

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 1999-2000 a 2024-2025.	37
---	----

Gráfico 12. Tasa de idoneidad a los 8, 10, 12, 14 y 15 años (porcentajes). Cursos 1992-1993 a 2024-2025.	38
Gráfico 13. Tasa de idoneidad a los 12 años, por comunidad o ciudad autónoma y sexo (porcentajes). Curso 2024-2025.	39
Gráfico 14. Tasa de idoneidad a los 15 años por comunidad o ciudad autónoma y sexo (porcentajes). Curso 2024-2025.	40
Gráfico 15. Evolución de la situación del alumnado de 15 años en el sistema educativo (porcentajes). Cursos 2002-2003 a 2023-2024.	41
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 2024-2025.	42
Gráfico 17. Evolución del porcentaje del alumnado de 3.º y 4.º/ 2.º y 3.º 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 2024-2025.	43
Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)	
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 2024-2025.	44
Gráfico 19. Tasa neta de escolarización en Educación Secundaria Superior por comunidad o ciudad autónoma a los 16, 17 y 18 años (porcentajes). Curso 2024-2025.	45
Ciclos Formativos de Grado Básico y Ciclos Formativos de Grado Medio	
Gráfico 20. 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, Ciclos Formativos de Grado Básico). Cursos 2002-2003 a 2024-2025.	46
Gráfico 21. Evolución del número de alumnos y las tasas bruta y neta de escolarización en CFGM. Cursos 2002-2003 a 2024-2025.	47
Gráfico 22. Evolución del porcentaje de alumnos matriculados en CFGM en la modalidad a distancia, por titularidad del centro. Cursos 2000-2001 a 2024-2025.	48
Gráfico 23. Evolución de la distribución por edad del alumnado matriculado en CFGM en modalidad presencial (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2024-2025.	49
Gráfico 24. Tasa bruta de escolarización en CFGM, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Cursos 2014-2015 y 2024-2025.	50
Bachillerato	
Gráfico 25. Evolución del alumnado y las tasas bruta y neta de escolarización en Bachillerato. Cursos 2002-2003 a 2024-2025.	51

Gráfico 26. Distribución por modalidad del alumnado de Bachillerato, por ciudad o comunidad autónoma. Curso 2024-2025.	52
Gráfico 27. Evolución del porcentaje que representan las alumnas en cada modalidad del Bachillerato presencial. Cursos 2006-2007 a 2024-2025.	53
Gráfico 28. Evolución por edad del alumnado matriculado en Bachillerato presencial (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2024-2025.	54
Gráfico 29. Tasa bruta de escolarización en Bachillerato, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Cursos 2014-2015 y 2024-2025.	55

Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)

Ciclos Formativos de Grado Superior

Gráfico 30. Evolución del alumnado y las tasas bruta y neta de escolarización en CFGS. Cursos 2002-2003 a 2024-2025.	56
Gráfico 31. Evolución del porcentaje de alumnos matriculados en CFGS en la modalidad a distancia, por titularidad del centro. Cursos 2000-2001 a 2024-2025.	57
Gráfico 32. Evolución de la distribución por edad del alumnado matriculado en CFGS en modalidad presencial (porcentajes). Cursos 2005-2006 a 2024-2025.	58
Gráfico 33. Tasa bruta de escolarización en CFGS, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Cursos 2014-2015 y 2024-2025.	59

Formación Profesional Dual

Tabla 1. Evolución del número y el porcentaje de alumnos matriculados en FP Dual, por nivel de enseñanza. Cursos 2015-2016 a 2023-2024.	60
Tabla 2. Porcentaje del alumnado matriculado en la modalidad dual, por nivel de enseñanza, régimen y comunidad o ciudad autónoma. Curso 2024-2025.	61

Educación universitaria

Gráfico 34. Evolución del alumnado y las tasas bruta y neta de escolarización en enseñanzas universitarias (Grado y Máster). Cursos 2002-2003 a 2024-2025.	62
Gráfico 35. Evolución del número de estudiantes matriculados en educación universitaria, por nivel de enseñanza. Cursos 2014-2015 a 2024-2025.	63
Gráfico 36. Evolución de la distribución por edad del alumnado universitario matriculado en estudios de grado en modalidad presencial. Cursos 2015-2016 a 2024-2025.	64
Gráfico 37. Evolución de la distribución por edad del alumnado universitario matriculado en estudios de máster en modalidad presencial. Cursos 2015-2016 a 2024-2025.	65

Gráfico 38. Evolución del porcentaje que representan las mujeres en estudios de grado en modalidad presencial, por rama de enseñanza. Cursos 2015-2016 a 2024-2025.	66
Gráfico 39. Evolución del porcentaje que representa el alumnado extranjero en estudios de grado en modalidad presencial, por rama de enseñanza. Cursos 2015-2016 a 2024-2025.	67
Gráfico 40. Evolución del porcentaje del alumnado que está matriculado en una universidad pública, por nivel de enseñanza y presencialidad. Cursos 2014-2015 a 2024-2025.	68
Gráfico 41. Porcentaje del alumnado en modalidad presencial que está matriculado en una universidad pública, por nivel de enseñanza y comunidad o ciudad autónoma. Curso 2024-2025.	69

RECURSOS EDUCATIVOS

El gasto en educación

Gráfico 42. Evolución del gasto público en educación, en cifras absolutas y en porcentaje del PIB y del gasto público total. Años 2000 a 2024.	87
Gráfico 43. Gasto público en educación en porcentaje del PIB y del gasto público total, por país. Año 2022.	88
Gráfico 44. Gasto público en educación por alumno en relación con el PIB per cápita (porcentajes), por país. Año 2022.	89
Gráfico 45. Evolución del gasto público en educación por alumno en relación con el PIB per cápita. Años 2013 a 2022.	90
Tabla 3. Gasto público por alumno en enseñanzas no universitarias, por titularidad del centro escolar y comunidad autónoma. Año 2023.	91

Financiación y gasto de la enseñanza privada en España

Gráfico 46. 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 1992 a 2024.	92
Gráfico 47. Gasto público dedicado a conciertos y subvenciones a la enseñanza privada en porcentaje del gasto público total en educación, por comunidad autónoma. Año 2014 y 2024.	93

Gasto de los hogares en educación

Gráfico 48. Evolución del gasto de los hogares en educación (gasto medio por estudiante), por nivel educativo (euros). Cursos 2011-2012, 2019-2020 y 2023-2024.	94
Tabla 4. Gasto de los hogares en educación (gasto medio por estudiante), por nivel educativo y comunidad o ciudad autónoma (euros). Curso 2023-2024.	95
Gráfico 49. Gasto de los hogares en educación (gasto medio por estudiante), por nivel educativo y tipo de servicio educativo (euros). Curso 2023-2024.	96

Becas y ayudas al estudio

Gráfico 50. Evolución del importe dedicado a becas y ayudas al estudio, por nivel de enseñanza (millones de euros). Años 1992 a 2024.	97
Gráfico 51. Importe de la beca o ayuda al estudio por alumno beneficiario, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2013-2014 y 2023-2024.	98
Tabla 5. Becas y ayudas concedidas en enseñanzas no universitarias. Curso 2023-2024.	99
Gráfico 52. Evolución del número de alumnos universitarios becados, del gasto total dedicado a becas universitarias (millones de euros) y del gasto por becario (euros). Cursos 1999-2000 a 2023-2024.	100
Gráfico 53. 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 1999-2000 a 2023-2024.	101

Precios públicos universitarios

Gráfico 54. Evolución del precio público medio del crédito en estudios de máster, por orden de matrícula y tipo de máster. Cursos 2014-2015 a 2025-2026.	102
Gráfico 55. Precio público medio del crédito de estudios de máster en primera matrícula, por tipo de máster y rama de enseñanza. Cursos 2014-2015 y 2024-2025.	103
Gráfico 56. Precio público medio del crédito de estudios de máster habilitantes en primera matrícula, por comunidad autónoma. Cursos 2014-2015 y 2024-2025.	104
Gráfico 57. Precio público medio del crédito de estudios de máster no habilitantes en primera matrícula, por comunidad autónoma. Cursos 2014-2015 y 2024-2025.	105

El profesorado

Evolución del profesorado

Gráfico 58. Evolución del profesorado de enseñanzas de régimen general no universitarias, por titularidad del centro. Cursos 1990-1991 a 2024-2025.	106
Gráfico 59. Evolución del profesorado de enseñanzas de régimen general no universitarias en centros públicos, por cuerpo docente. Cursos 2006-2007 a 2024-2025.	107
Gráfico 60. Evolución del personal docente e investigador en enseñanzas universitarias, cifras absolutas y en equivalencia a tiempo completo (ETC), por titularidad. Cursos 2015-2016 a 2024-2025.	108

Ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula

Gráfico 61. Evolución del número de alumnos por profesor en Enseñanzas de Régimen General no universitarias, por titularidad. Cursos 1990-1991 a 2024-2025.	109
--	-----

Gráfico 62. Número medio de alumnos por profesor en enseñanzas de régimen general no universitarias, por comunidad o ciudad autónoma. Cursos 2014-2015 y 2024-2025.	110
Gráfico 63. Evolución del tamaño del aula en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria. Cursos 1999-2000 a 2023-2024.	111
Gráfico 64. Ratio de estudiantes por personal docente investigador (equivalentes a tiempo completo) en universidades presenciales, por titularidad. Cursos 2015-2016 a 2023-2024.	112
TALIS 2024	
Gráfico 65. Porcentaje de profesores que declaran sentirse preparados para la enseñanza en los aspectos que se mencionan, por nivel de enseñanza. Año 2024.	113
Gráfico 66. Porcentaje de profesores que participaron en formación continua en el último año, por modalidad y nivel de enseñanza. Año 2024.	114
Gráfico 67. Porcentaje de profesores que utiliza las prácticas de enseñanza mencionadas, por nivel de enseñanza. Año 2024.	115
Gráfico 68. Porcentaje de profesores que declaran realizar las siguientes prácticas colaborativas al menos una vez al mes, por nivel de enseñanza. Año 2024.	116
Gráfico 69. Porcentaje de profesores que utiliza las prácticas de evaluación y retroalimentación mencionadas, por nivel de enseñanza. Año 2024.	117

RESULTADOS EDUCATIVOS

Objetivos europeos

Tabla 6. Indicadores clave del marco estratégico Educación y Formación 2030. Año 2025	153
--	-----

Repetición de curso

Tabla 7. Tasa de alumnado repetidor en Primaria, ESO y Bachillerato, por curso y titularidad. Curso 2024-2025.	155
Gráfico 70. Evolución de la tasa de alumnado repetidor en Primaria, por sexo. Cursos 2007-2008 a 2024-2025.	156
Gráfico 71. Evolución de la tasa de alumnado repetidor en ESO, por sexo. Cursos 2007-2008 a 2024-2025.	157
Gráfico 72. Evolución de la tasa de alumnado repetidor en Bachillerato, por sexo. Cursos 2007-2008 a 2024-2025.	158
Gráfico 73. Tasa de alumnado repetidor en Primaria, ESO y Bachillerato, por comunidad o ciudad autónoma. Curso 2024-2025.	159

Resultados educativos por nivel

Educación Secundaria Inferior

Gráfico 74. Evolución del porcentaje de población de 16 a 24 años con título de ESO, por sexo y grupo de edad. Años 2002 a 2025. 160

Gráfico 75. Evolución del porcentaje del alumnado que deja la ESO sin haber obtenido el título, por sexo. Cursos 2001-2002 a 2022-2023. 161

Educación Secundaria Superior

Gráfico 76. Evolución de la población de 20 a 24 años que ha completado al menos la Educación Secundaria Superior (porcentaje). Años 2002 a 2025. 162

Gráfico 77. Población de 20 a 24 años que ha completado al menos la Educación Secundaria Superior, por país (porcentaje). Años 2015 y 2025. 163

Gráfico 78. Población de 20 a 24 años que ha completado al menos la Educación Secundaria Superior, por comunidad o ciudad autónoma (porcentaje). Años 2005, 2015 y 2025. 164

Gráfico 79. 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 2019-2020. 165

Gráfico 80. Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en CFGM que logra titular en los cuatro años siguientes, por comunidad o ciudad autónoma. Cohortes de ingreso 2016-2017 y 2019-2020. 166

Gráfico 81. Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en Bachillerato que logra titular en los cuatro años siguientes, por comunidad o ciudad autónoma. Cohortes de ingreso 2017-2018 y 2019-2020. 167

Pruebas de acceso a la universidad

Gráfico 82. Evolución del número de matriculados y la tasa de aprobados en las pruebas de acceso a la universidad. Años 2013 a 2025. 168

Gráfico 83. 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 2025. 169

Gráfico 84. Nota media en la fase general de las pruebas de acceso a la universidad de los aptos, por comunidad autónoma. Años 2015 y 2025. 170

Educación Terciaria

Gráfico 85. 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 2002 a 2025. 171

Gráfico 86. Porcentaje de población de 25 a 34 años que ha alcanzado el nivel de Educación Terciaria, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2005, 2015 y 2025.	172
Gráfico 87. Porcentaje del alumnado de nuevo ingreso en CFGS que logra titular en los cuatro años siguientes, por comunidad o ciudad autónoma. Cohortes de ingreso 2016-2017 y 2019-2020.	173
Gráfico 88. Tasa de graduación en grados de cuatro años, por ámbito de estudios. Cohortes de ingreso 2010-2011 y 2019-2020.	174
Gráfico 89. Tasa de abandono del sistema universitario entre los estudiantes de grado, por ámbito de estudio. Cohortes de ingreso 2011-2012 y 2019-2020.	175
Abandono educativo	
Gráfico 90. Evolución de la tasa de abandono escolar temprano, por sexo. Año 2002 a 2025.	176
Gráfico 91. Evolución de la tasa de abandono escolar temprano, por nacionalidad. Año 2005 a 2025.	177
Gráfico 92. Tasa de abandono escolar temprano en la Unión Europea. Años 2005, 2015 y 2025.	178
Gráfico 93. Tasa de abandono escolar temprano, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2005, 2015 y 2025.	179
Transiciones educativas en el sistema de Formación Profesional	
Gráfico 94. 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 2022-2023.	180
Gráfico 95. Distribución de los graduados en FPB al año siguiente de titular, por opción escogida y sexo. Cohorte de egresados 2022-2023.	181
Gráfico 96. Distribución de los graduados en CFGM al año siguiente de titular, por opción escogida y sexo. Cohorte de egresados 2022-2023.	182
Gráfico 97. Distribución de los graduados en CFGS al año siguiente de titular, por opción escogida y sexo. Cohorte de egresados 2022-2023.	182
Nivel educativo de la población	
Gráfico 98. Evolución del nivel educativo de la población de 25 a 64 años (porcentajes). UE-27 y España. Años 2004 a 2025.	183
Gráfico 99. Nivel educativo de la población de 25 a 64 años, por comunidad o ciudad autónoma (porcentajes). Años 2005, 2015 y 2025.	184
Gráfico 100. Distribución de la población por nivel educativo más alto alcanzado y por grupo de edad (porcentajes). Año 2025.	186

Formación a lo largo de la vida

Gráfico 101. Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en educación-formación, por país. Años 2005, 2015 y 2025. 187

Gráfico 102. Porcentaje de la población de 25 a 64 años que participa en educación-formación, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2005, 2015 y 2025. 188

EDUCACIÓN Y EMPLEO

Nivel educativo y situación laboral

Gráfico 103. Evolución de la tasa de paro de la población de 25 a 64 años, por nivel educativo. Años 2005 a 2025. 217

Gráfico 104. Tasa de paro de la población de 25 a 64 años, por nivel educativo y país. Año 2025. 218

Gráfico 105. Tasa de paro en la población de 25 a 64 años, por nivel educativo y por comunidad o ciudad autónoma. Año 2025. 219

Nivel educativo y salarios

Gráfico 106. Evolución del salario bruto mensual medio del empleo principal de los trabajadores a tiempo por completo, por nivel educativo (euros corrientes). Años 2014 a 2024. 220

Gráfico 107. Evolución del salario bruto mensual medio del empleo principal de los trabajadores a tiempo por completo, por campo de estudios (euros corrientes). Años 2016 y 2024. 221

Gráfico 108. Salario de las mujeres como porcentaje del salario de los hombres, por nivel educativo y por país (25-64 años). Año 2023. 222

Sobrecualificación en el mercado de trabajo

Gráfico 109. Evolución de la tasa de sobrecualificación de la población de 25 a 64 años, por sexo. Años 1995 a 2025. 223

Gráfico 110. Tasa de sobrecualificación de la población de 25 a 64 años, por país. Año 2025. 224

Los jóvenes ante la educación y el empleo

Gráfico 111. Porcentaje de la población de 15 a 29 años que ni estudia ni trabaja, por país. Años 2015 y 2025. 225

Gráfico 112. Porcentaje de la población de 15 a 29 años que ni estudia ni trabaja, por comunidad o ciudad autónoma. Años 2015 y 2025. 226

Inserción laboral de los recién graduados

Afiliación a la Seguridad Social de los matriculados en Formación Profesional

Gráfico 113. Evolución de la tasa de afiliación a la Seguridad Social del alumnado matriculado en FPB, CFGM Y CFGS (porcentajes). Cursos 2017-2018 a 2021-2022. 227

Gráfico 114. Tasa de afiliación a la Seguridad Social del alumnado matriculado en CFGM y CFGS, por familia profesional (porcentajes). Curso 2021-2022.	228
---	-----

Afiliación y cotización de los titulados en Formación Profesional

Gráfico 115. 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 2020-2021.	229
Gráfico 116. 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 2022-2023.	230
Gráfico 117. 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 2020-2021.	231
Gráfico 118. 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 2012-2013 a 2022-2023.	232

Afiliación y cotización de los egresados universitarios

Gráfico 119. 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 2019-2020.	233
Gráfico 120. Tasa de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en grado, por tiempo desde la titulación y ámbito de estudios (porcentajes). Cohorte de egresados 2019-2020.	234
Gráfico 121. 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 2019-2020.	235
Gráfico 122. 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 2019-2020.	236

PRESENTACIÓN

La Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación presentan la duodécima edición del informe *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, correspondiente al año 2026. Desde su primera publicación en 2015, esta obra se ha consolidado como una referencia para el conocimiento del sistema educativo español al reunir, en un único volumen, una selección de indicadores que permiten analizar su evolución desde una perspectiva longitudinal y comparada. Su finalidad permanece inalterada: ofrecer evidencias rigurosas que faciliten una comprensión más profunda de la realidad educativa y contribuyan a fundamentar el debate público.

El informe es fruto del trabajo de recopilación, depuración y análisis de la información estadística producida por los principales organismos nacionales e internacionales. Su autor, Manuel T. Valdés (Universidad de Viena), aporta en cada edición un sólido planteamiento metodológico y una extraordinaria capacidad para integrar fuentes diversas en un sistema coherente de indicadores que permite interpretar la evolución de la educación española desde múltiples perspectivas. A esta labor se suma la coordinación editorial de Miguel Ángel Sancho, presidente de la Fundación Europea Sociedad y Educación, responsable de orientar la estructura de la publicación, impulsar la incorporación de nuevos temas de actualidad y coordinar las contribuciones de los especialistas que enriquecen esta edición.

La presente edición mantiene la estructura que caracteriza a la obra desde sus primeras entregas. Los indicadores estadísticos se organizan en cuatro grandes bloques dedicados a la educación en España, los recursos educativos, los resultados educativos y las relaciones entre educación y empleo. Sobre esta base empírica se incorporan, como rasgo distintivo de la colección, los comentarios elaborados por investigadores y expertos de reconocido prestigio, cuya finalidad no es únicamente interpretar los datos, sino también abrir nuevas perspectivas de análisis, plantear preguntas relevantes y proponer líneas de reflexión que ayuden a comprender mejor algunos de los principales desafíos que afronta nuestro sistema educativo.

El primer capítulo, *La educación en España*, reúne los principales indicadores relativos a la escolarización, la evolución demográfica, el nivel educativo de la población y otros elementos estructurales que permiten comprender el contexto en el que se desarrolla el sistema educativo. El comentario de Miguel Requena (Universidad Nacional de Educación a Distancia y Grupo de Estudios Población y Sociedad) sitúa el foco en uno de los fenómenos que mayor impacto está teniendo sobre la educación española: las diferencias de escolarización entre la población

inmigrante y la nativa. Su análisis aporta una valiosa perspectiva demográfica y sociológica sobre los procesos de integración educativa en una sociedad cada vez más diversa.

El segundo capítulo, *Recursos educativos*, constituye una de las principales novedades de esta edición. Junto a los indicadores tradicionales sobre financiación, profesorado y organización del sistema, incorpora una selección de resultados de TALIS 2024, la encuesta internacional de la OCDE sobre enseñanza y aprendizaje. A diferencia de otras evaluaciones internacionales centradas en el rendimiento del alumnado, TALIS permite conocer mejor la realidad cotidiana de los centros educativos al situar el foco en el profesorado y los equipos directivos: su formación, el desarrollo profesional, el liderazgo escolar, el clima de aprendizaje o las condiciones en las que ejercen su labor docente.

La integración de estos resultados internacionales se complementa con los comentarios que acompañan este capítulo. Juan Carlos Rodríguez (investigador sénior de Funcas) analiza la evolución del gasto público por alumno en los centros concertados durante las dos últimas décadas, ofreciendo una perspectiva sobre la asignación de recursos en uno de los sectores que tiene mayor peso en el sistema educativo español. José Montalbán Castilla (Swedish Institute for Social Research, Universidad de Estocolmo) aborda uno de los problemas emergentes de la educación pública: el progresivo aumento de concursos desierto para la dirección de los centros y sus posibles consecuencias sobre el liderazgo escolar y la mejora educativa. Completa este bloque María Castro Morera (Universidad Complutense de Madrid), quien, precisamente a partir de los resultados de TALIS 2024, examina la preparación percibida del profesorado de Educación Primaria y las brechas existentes entre las competencias que demanda la profesión docente y la formación recibida. Los tres trabajos ofrecen así una visión complementaria sobre algunos de los recursos más determinantes para la calidad del sistema educativo: la financiación, el liderazgo y el capital profesional de los docentes.

El tercer capítulo, *Resultados educativos*, dirige la atención hacia las trayectorias formativas del alumnado. Manuel T. Valdés analiza la evolución reciente del abandono educativo temprano y plantea si el notable descenso registrado durante los últimos años podría estar entrando en una fase de ralentización. A continuación, María Fernández Mellizo-Soto (Universidad Complutense de Madrid) centra su atención en el abandono universitario y en las diferencias existentes entre distintos perfiles de estudiantes. Ambos comentarios permiten abordar un mismo reto desde dos etapas distintas del sistema educativo: garantizar trayectorias educativas completas que favorezcan tanto la equidad como el desarrollo del capital humano.

El cuarto y último capítulo, *Educación y empleo*, examina las relaciones entre la educación y el desarrollo económico y social. Taraneh Shahin (Universidad de Alcalá), Juan de Dios Tena (University of Liverpool y Università degli Studi di Sassari), Luis Miguel Doncel (Universidad Rey Juan Carlos) e Ismael Sanz (Universidad Rey Juan Carlos y London School of Economics) analizan cómo el capital humano y la estructura productiva condicionan el crecimiento de la productividad en España. Cierra la obra Nagore Iriberry (profesora de investigación Ikerbasque en la Universidad del País Vasco), con una reflexión sobre una de las cuestiones más relevantes del panorama educativo actual: las diferencias de género entre los logros académicos y los resultados posteriores en el mercado laboral, una aparente paradoja que continúa suscitando un intenso interés tanto en la investigación como en el diseño de políticas públicas.

Con esta duodécima edición de Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español, la Fundación Ramón Areces y la Fundación Europea Sociedad y Educación renuevan su compromiso con una forma de entender las políticas educativas basada en la evidencia y en el análisis riguroso. La continuidad de este proyecto editorial responde a la convicción de que disponer de información sólida constituye una condición indispensable para comprender la complejidad del sistema educativo, anticipar sus transformaciones y contribuir, desde el conocimiento, a la mejora de la educación en España.

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

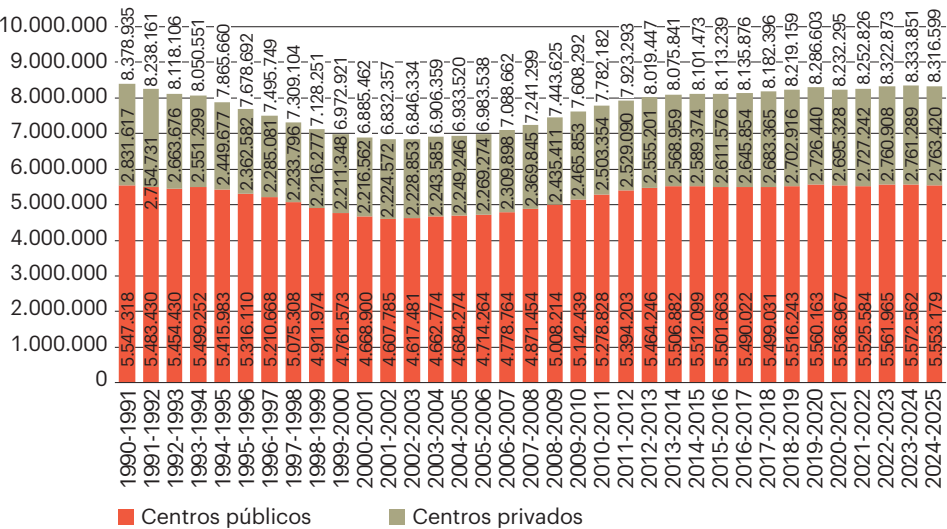
Evolución de la educación española

Este primer capítulo del informe recoge datos de la evolución del alumnado matriculado en las enseñanzas de régimen general no universitarias, tomando como referencia la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)¹.

En el curso 2024-2025, 8.3116.599 alumnos estaban matriculados en enseñanzas de régimen general no universitarias (gráfico 1). La cifra cayó sustancialmente entre los cursos 1990-1991 y 2001-2002 (descenso de más de un millón y medio de alumnos) empujada por la caída en la natalidad. Repuntó con fuerza entre los cursos 2002-2003 y 2013-2014 (aumento de 1,2 millones de alumnos) debido a los flujos migratorios, el repunte de la natalidad y la caída en las tasas de abandono escolar. Desde entonces, las cifras de alumnado han aumentado progresivamente, aunque el curso 2024-2025 registró el primer descenso interanual (17.252 menos que el curso anterior) desde el curso 2001-2002 (sin contar el curso 2020-2021, afectado por la fuerte caída en la Educación Infantil asociada a la pandemia de la COVID-19).

En los centros públicos, el alumnado se situó en 5.553.179 de estudiantes en el curso 2024-2025 (19.383 menos que el curso anterior), lo que representa el 66,8% del total. En los privados se matricularon 2.763.420 (con un aumento de 2.131), representando el 33,2% del total.

GRÁFICO 1. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 1990-1991 A 2024-2025.



Fuente: elaboración propia a partir de Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

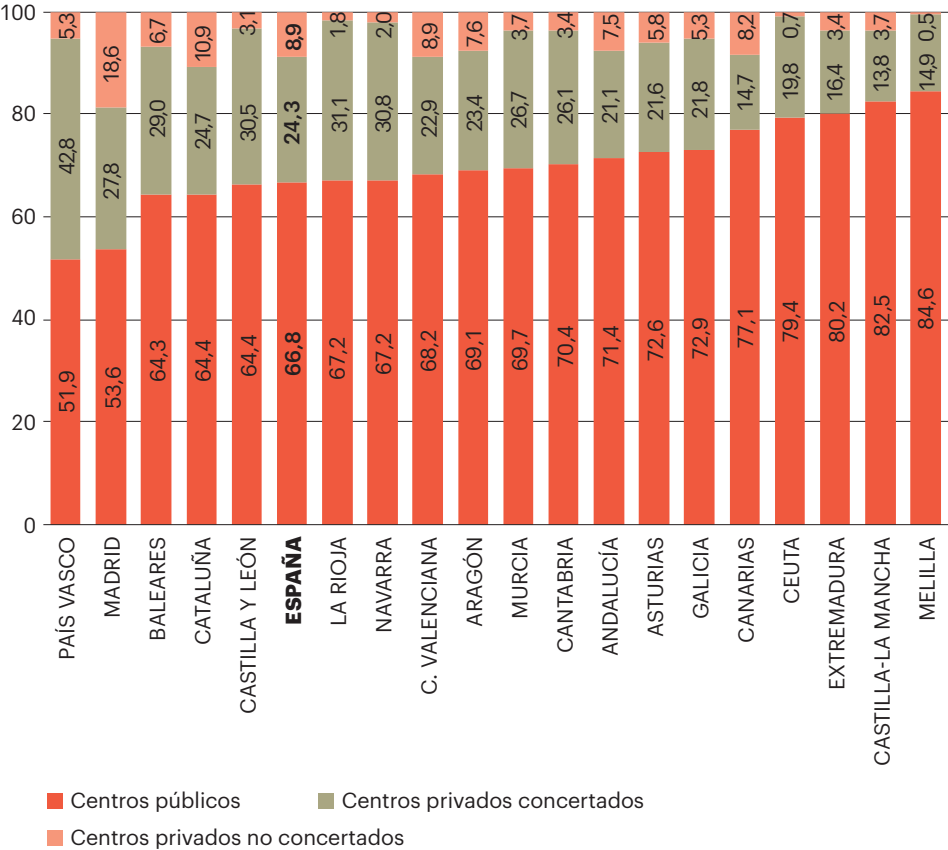
1. Véase CINE en anexo. ISCED de acuerdo con sus siglas en inglés.

En el curso 2024-2025, el 66,8% del alumnado de enseñanzas de régimen general no universitarias estaba matriculado en centros públicos (gráfico 2), el 24,3% en centros privados concertados y el 8,7% restante en centros privados no concertados.

El porcentaje mínimo de matrícula en centros públicos se dio en el País Vasco (51,9%) y los máximos en Extremadura, Castilla-La Mancha y Melilla, todos superiores al 80%.

Madrid (18,6%) y Cataluña (10,9%) son los territorios con un mayor porcentaje de matrícula en centros privados no concertados, mientras los mayores porcentajes de matrícula en centros privados concertados se dan en el País Vasco (42,8%), La Rioja (31,1%), Navarra (30,8%) y Castilla y León (30,5%).

GRÁFICO 2. DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSO 2024-2025.

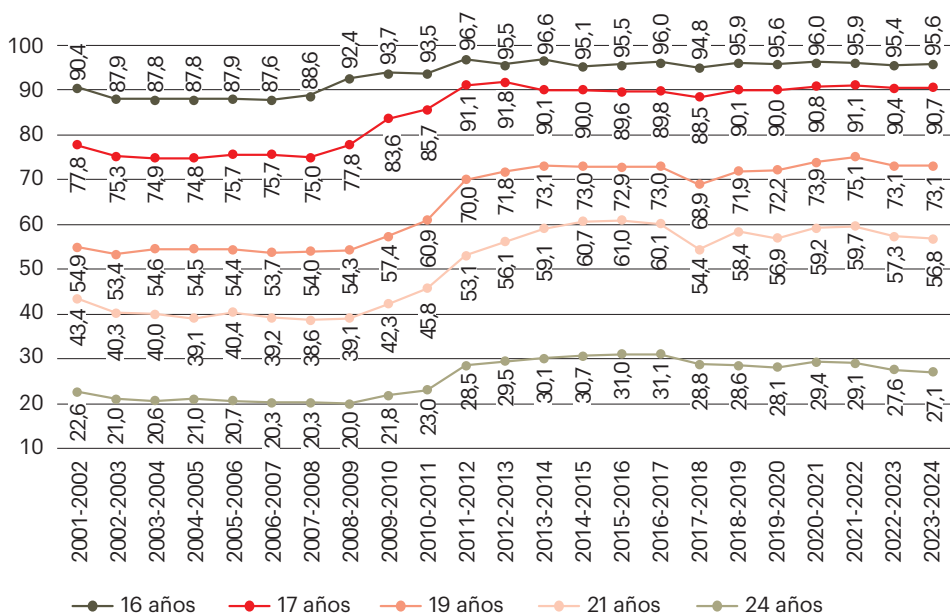


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El gráfico 3 muestra la tasa neta² 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 95,6% en el curso 2023-2024. A los 17 años, la tasa es del 90,7%, bajando al 73,1% a los 19 años, al 56,8% a los 21 años y a los 27,1% a los 24 años.

En cuanto a la evolución de dichas tasas en el último cuarto de siglo, 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 todas las tasas aumentaron. A los 16 y a los 24 años, el incremento rondó los diez puntos porcentuales, mientras que a los 19 y a los 21 años rondó los veinte puntos. Desde el curso 2014-2015 las tasas han entrado en una nueva fase de estabilidad. No obstante, en los últimos dos cursos las tasas han caído en torno a unos dos puntos porcentuales a los 19, 21 y 24 años.

GRÁFICO 3. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL ENTRE LOS 16 Y LOS 24 AÑOS. CURSOS 2001-2002 A 2023-2024.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores* (ediciones 2004-2026).

- 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.

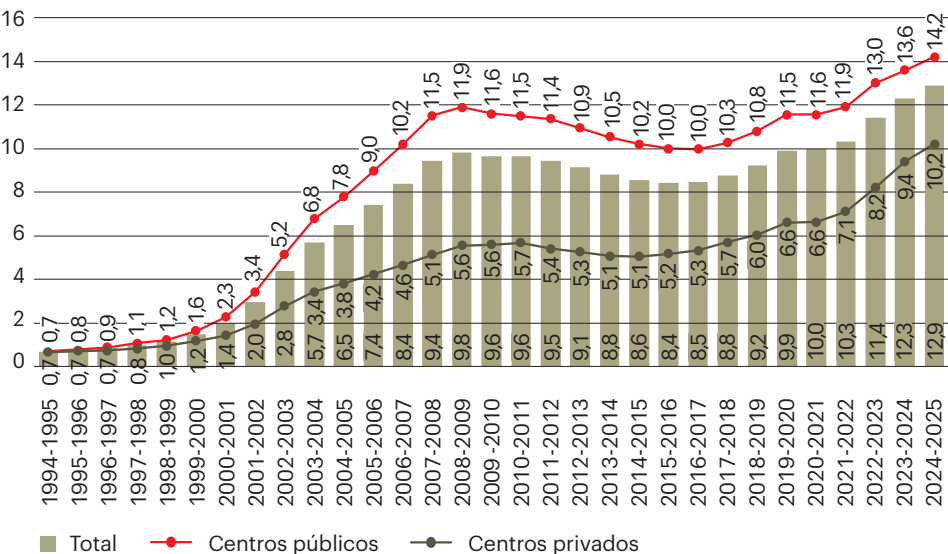
Alumnado extranjero

En el curso 2024-2025, 1.148.217 de los matriculados en enseñanzas de régimen general no universitarias eran extranjeros³, 72.152 más que el curso anterior. De ellos, 856.992 estaban escolarizados en centros públicos y 291.552 en centros privados.

El alumnado extranjero representó el 12,9% del total en el curso 2024-2025 (gráfico 4), con una mayor presencia en los centros públicos (14,2%) que en los privados (10,2%). El porcentaje ha aumentado notablemente en los últimos treinta años, partiendo de un exiguo 0,7% en el curso 1994-1995. La cifra creció mucho entre los cursos 1999-2000 (1,5%) y 2008-2009 (9,8%) debido a los intensos flujos migratorios del momento; se redujo hasta el 8,4% en el curso 2015-2016 con la crisis económica, y ha aumentado desde entonces, con especial fuerza desde el curso 2021-2022.

En cuanto a la diferencia en el porcentaje del alumnado extranjero en centros públicos y privados, pasó de no existir en el curso 1994-1995 a alcanzar los 6,4 puntos porcentuales en el curso 2007-2008. Desde entonces se ha reducido hasta los 4 puntos del curso 2024-2025.

GRÁFICO 4. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 1994-1995 A 2024-2025.



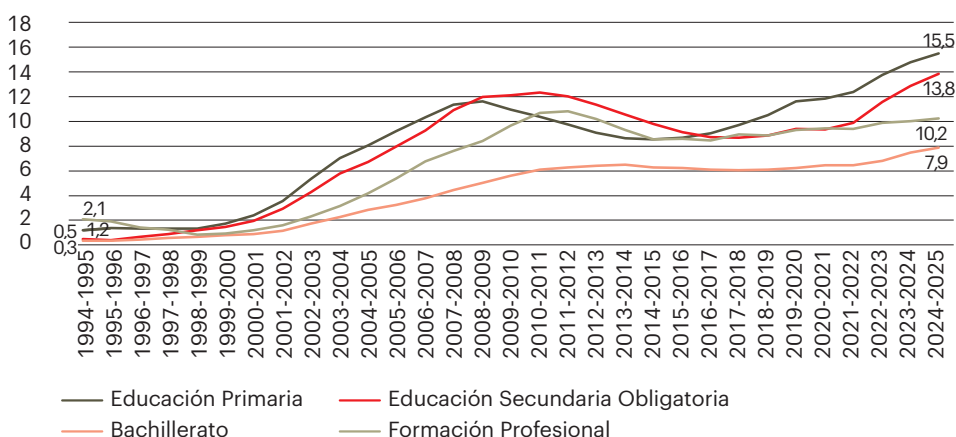
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

3. La información se refiere a su nacionalidad, no al país de nacimiento.

Por nivel de enseñanza (gráfico 5), el alumnado extranjero creció primero en Educación Primaria, llegando al 11,6% en el curso 2008-2009. El aumento es similar en la ESO, pero con dos cursos de desfase, llegando hasta el 12,3% en el curso 2010-2011. La llegada de población extranjera a la Formación Profesional tuvo lugar una vez que ese alumnado avanzó por la Primaria y la ESO, comenzando un rápido ascenso en el curso 2001-2002 que llegó hasta el 10,8% en el curso 2011-2012. Finalmente, los menores efectos de la primera oleada migratoria se observaron en Bachillerato: fueron más tardíos y el porcentaje se estabilizó en torno al 6%.

Con el fin de la crisis económica, la tendencia creciente se retomó con fuerza en la Educación Primaria, alcanzándose el 15,5% del alumnado en el curso 2024-2025. En la ESO el crecimiento postcrisis fue lento, pero se disparó en el curso 2021-2022, llegando al 13,8% en el curso 2024-2025. No se observa un repunte similar en la FP, en la que el porcentaje de alumnado extranjero muestra una tendencia suavemente ascendente, llegando al 10,2% en el último curso. En cambio, en el Bachillerato se nota con más claridad el aumento desde el curso 2021-2022, alcanzando el 7,9% en el más reciente.

GRÁFICO 5. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 1994-1995 A 2024-2025.

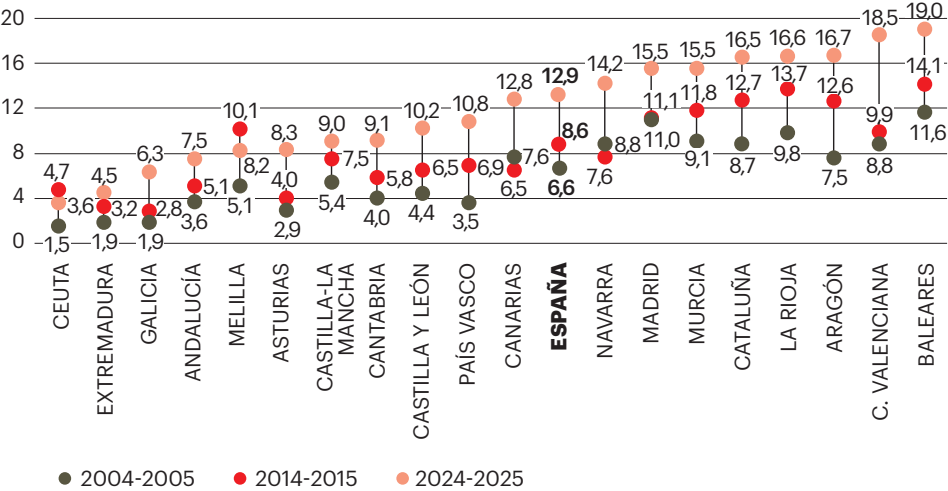


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A escala autonómica, Baleares (19%), la Comunidad Valenciana (18,5%) y Aragón (16,7%) presentaron los mayores porcentajes de alumnado extranjero en el curso 2024-2025 (gráfico 6). 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 todos los territorios en comparación con el curso 2004-2005. Los aumentos más notables se observan en la Comunidad Valenciana (9,7 puntos porcentuales), Aragón (9,2 puntos) y Cataluña (7,8 puntos). Ceuta y Extremadura registran los incrementos más bajos (2,1 y 2,6 puntos, respectivamente). Además, Ceuta y Melilla son los únicos dos territorios donde el porcentaje de alumnado extranjero ha caído entre los cursos 2014-2015 y 2024-2025.

GRÁFICO 6. PORCENTAJE DEL ALUMNADO EXTRANJERO EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2004-2005, 2014-2015 Y 2024-2025.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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

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.

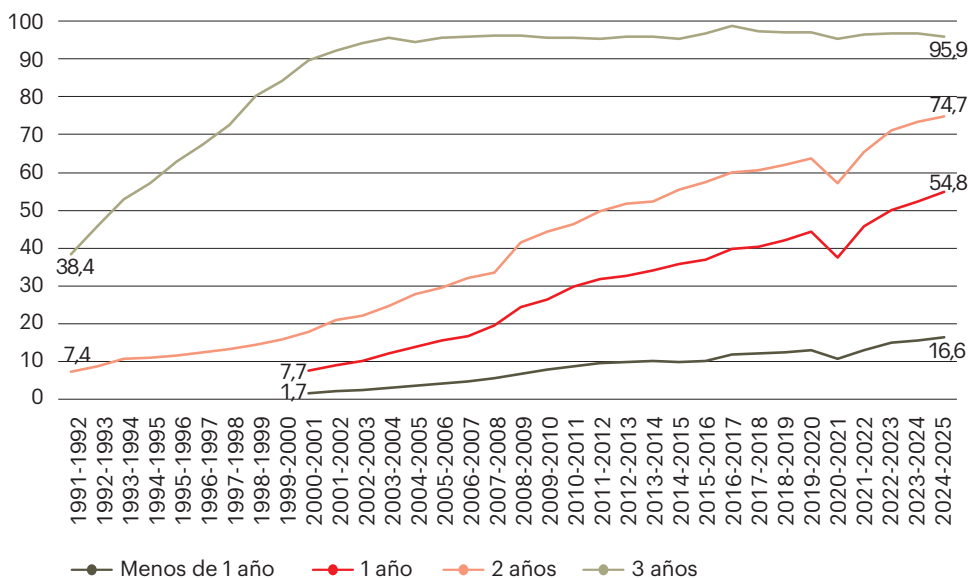
En el curso 2024-2025, el 16,6% de los niños de menos de 1 año estaba escolarizado en Educación Infantil (gráfico 7). La cifra ha crecido de manera continuada desde el curso 2000-2001, cuando se situó en el 1,7%.

Entre los niños de 1 año, la tasa de escolarización ha pasado del 7,7% en el curso 2000-2001 al 54,8% en el curso 2024-2025. 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 previa a la pandemia se recuperó en un año (45,8%) y ha aumentado notablemente en los años siguientes. En el último curso, el aumento interanual es de 2,6 puntos.

El crecimiento de la tasa de escolarización a los 2 años en las tres últimas décadas es espectacular, pasando del 7,4% en el curso 1991-1992 al 74,7% del curso 2024-2025. También se observa una fuerte caída en el curso 2020-2021 (descenso de 6,5 puntos), seguida, de nuevo, por una recuperación de los niveles de matriculación al curso siguiente, y de un aumento en los años posteriores. El crecimiento en el último año ha sido de 1,4 puntos porcentuales.

Finalmente, la tasa de escolarización a los 3 años se situó en el 95,9% en el curso 2023-2024, cifra que se ha mantenido estable en las últimas dos décadas.

GRÁFICO 7. EVOLUCIÓN DE LA TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL, POR EDAD (PORCENTAJES). CURSOS 1991-1992 A 2024-2025.



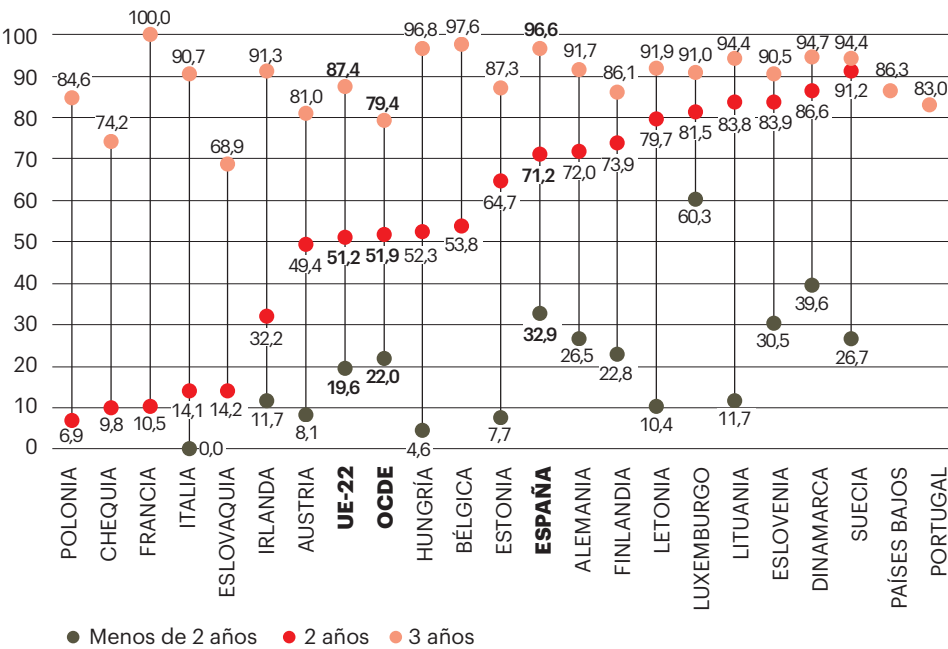
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 8), superando el promedio de la OCDE en todos los tramos de edad. Entre los menores de 2 años, la tasa neta de escolarización a escala de la OCDE se situó en 2023 en el 22%, inferior a la española, del 32,9%. A los 2 años, la diferencia es aún mayor, situándose las cifras en el 51,9% y el 71,2%, respectivamente. Suecia es el país con la tasa de escolarización a los 2 años más alta (91,2%).

A los 3 años, la tasa de escolarización en la OCDE fue del 79,4%, de nuevo por debajo de la española, con un 96,6%. El valor más alto se dio en Francia (100%) y el más bajo en Eslovaquia (68,9%).

GRÁFICO 8. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL EN LAS EDADES DE MENOS DE 2 AÑOS, 2 AÑOS Y 3 AÑOS, POR PAÍS (PORCENTAJES). AÑO 2023.



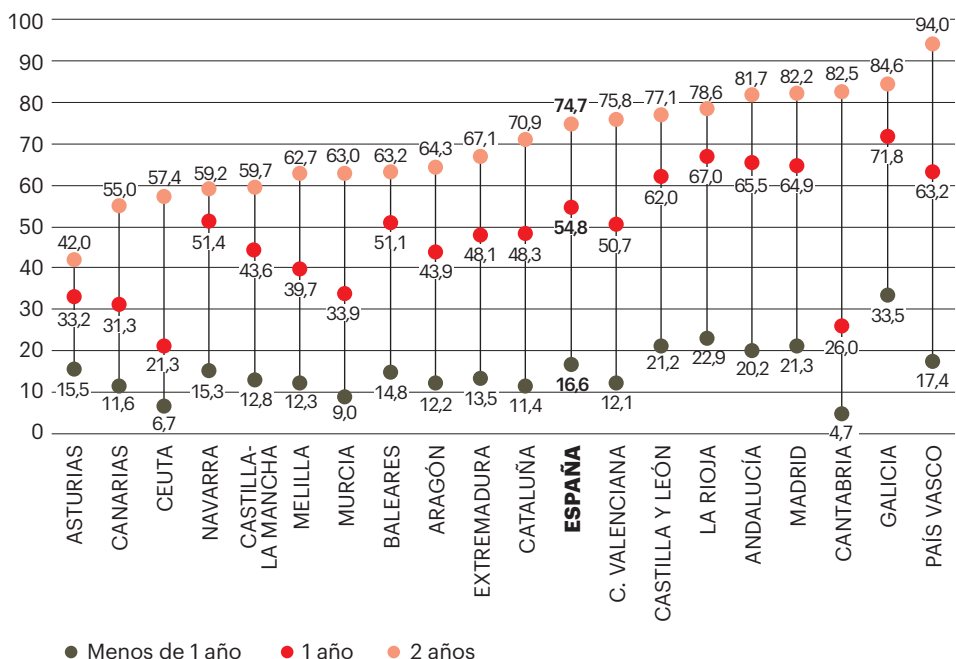
Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2025*. Tabla B1.1. OCDE.

Nota: no se ofrece información sobre Grecia.

Dentro de España (gráfico 9) se observan grandes diferencias entre comunidades o ciudades autónomas. La mayor tasa de escolarización de los menores de 1 año se da en Galicia (33,5%) y la más baja, en Cantabria (4,7%). La mayor tasa de escolarización al año también se observa en Galicia (71,8%), muy por encima de la mínima, que se da en Ceuta (21,3%).

Finalmente, el nivel más alto de escolarización a los dos años se da en el País Vasco (94%), muy por encima del más bajo, el de Asturias (42%).

GRÁFICO 9. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL, POR EDAD Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSO 2024-2025.

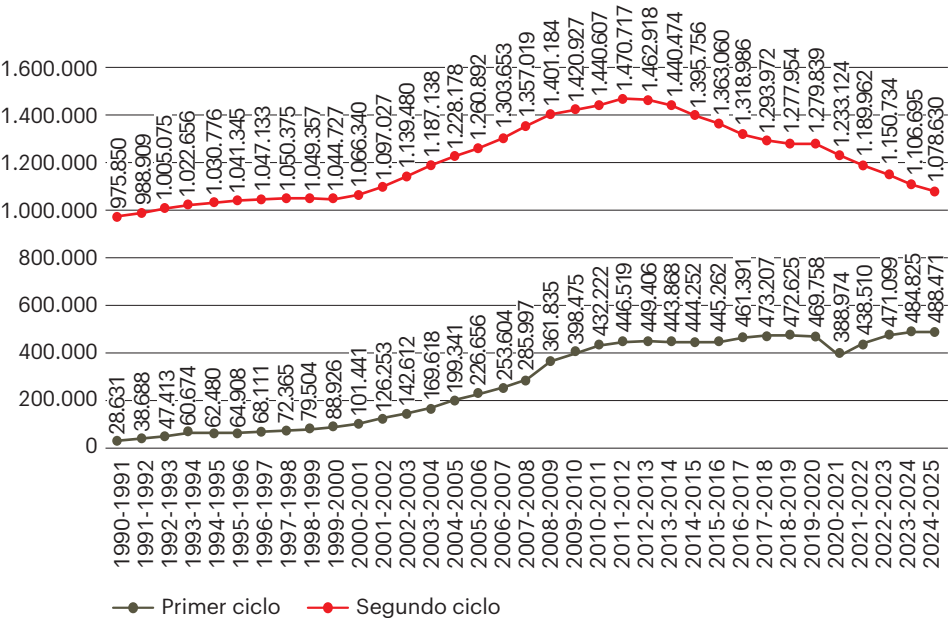


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Principales series. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En cuanto al crecimiento del alumnado de Educación Infantil en términos absolutos, el gráfico 10 muestra la evolución desagregada por ciclo. En el primer ciclo, el crecimiento es casi ininterrumpido desde el curso 1990-1991, a pesar de la caída en la natalidad, debido a las crecientes tasas netas de matriculación. Entre los cursos 1990-1991 (28.631 alumnos) y 2011-2012 (446.519 alumnos), la matrícula aumentó en 417.888 niños y niñas. Desde entonces los aumentos interanuales son modestos, llegándose a una matrícula de 488.471 alumnos en el curso 2024-2025. En el curso 2020-2021 se observa una reducción de más de 80.000 alumnos en la primera etapa de Infantil asociada a la pandemia de la COVID-19.

En el segundo ciclo, la evolución del alumnado fue positiva hasta el curso 2011-2012 (máximo de la serie histórica, 1.470.717 estudiantes), tras un periodo de intenso crecimiento entre los cursos 1999-2000 y 2011-2012 (404.377 alumnos más). Desde entonces, la caída en el tamaño de las sucesivas cohortes ha provocado una evolución descendente. En el curso 2024-2025, la cifra había caído hasta los 1.078.360 estudiantes.

GRÁFICO 10. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN INFANTIL DE PRIMER Y DE SEGUNDO CICLO. CURSOS 1990-1991 A 2024-2025.



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

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

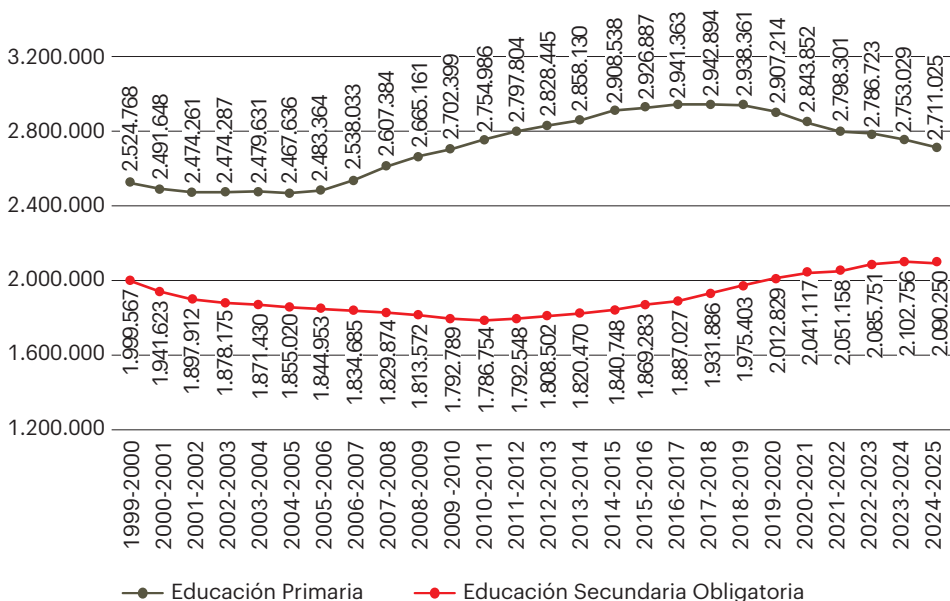
El gráfico 11 muestra la evolución del alumnado matriculado en Educación Primaria y en la ESO desde el momento de plena implantación de la LOGSE⁴, en el curso 1999-2000. El alumnado de Primaria cayó entre los cursos 1999-2000 y 2004-2005, fijando el mínimo de la serie histórica en 2.467.636 alumnos. Se inició entonces un fuerte crecimiento en los cursos siguientes, llegando al máximo de la serie en el curso 2017-2018 (2.942.894 alumnos). La evolución ha sido descendente en los cursos siguientes, cayendo hasta los 2.711.025 estudiantes en el curso 2024-2025.

El alumnado de ESO decreció paulatinamente entre los cursos 1999-2000 (1.999.567 alumnos) y 2010-2011 (1.786.754 estudiantes, mínimo de la serie histórica), probablemente empujado por las cohortes decrecientes y el mayor abandono escolar en la educación obligatoria. La caída en las estadísticas de repetición y de

4. La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990, creó una Educación básica de diez cursos dividida en una Educación Primaria de seis cursos y una Educación Secundaria Obligatoria de cuatro cursos. El modelo sustituyó a la Educación General Básica de ocho cursos del sistema anterior, pero no fue plenamente implantado hasta el curso 1999-2000.

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. Sin embargo, la tendencia alcista se ha visto interrumpida en el curso 2024-2025, con una caída de 12.506 alumnos que ha dejado el total en 2.090.250.

GRÁFICO 11. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO MATRICULADO EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. CURSOS 1999-2000 A 2024-2025.



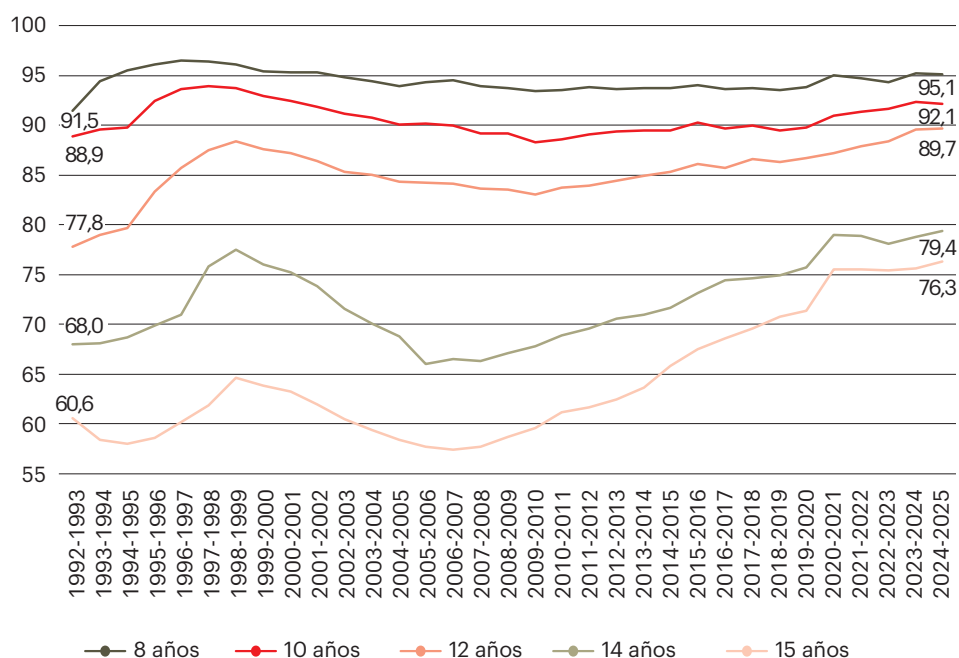
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Principales series. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 2024-2025, la tasa era del 95,1% a los 8 años, pero se reduce al 92,1% a los 10, al 89,7% a los 12, al 79,4% a los 14 y al 76,3% a los 15. Eso significa que, por ejemplo, el 23,7% de los alumnos de 15 años, que deberían estar matriculados en 4.º de la ESO, había repetido curso alguna vez.

Las tasas de idoneidad mejoraron en los años noventa del siglo pasado en todas las edades, pero empezaron a caer desde el curso 1998-1999. La de los 14 años pasó del 77,5% al 66% en el curso 2005-2006; la de los 15 pasó del 64,6% al 57,4% en el curso 2006-2007. Con el inicio de la crisis económica se inició una mejoría que se prolonga hasta la actualidad. En el curso 2020-2021 se observa un gran salto interanual debido a la flexibilización de los criterios para promocionar de cursos adoptada en el contexto de la pandemia de la COVID-19. Las tasas a los 14 y 15 años se mantuvieron constantes los años siguientes, pero en el último curso se observa una mejoría en ambas edades (incremento de seis y siete décimas, respectivamente).

GRÁFICO 12. TASA DE IDONEIDAD A LOS 8, 10, 12, 14 Y 15 AÑOS (PORCENTAJES). CURSOS 1992-1993 A 2024-2025.

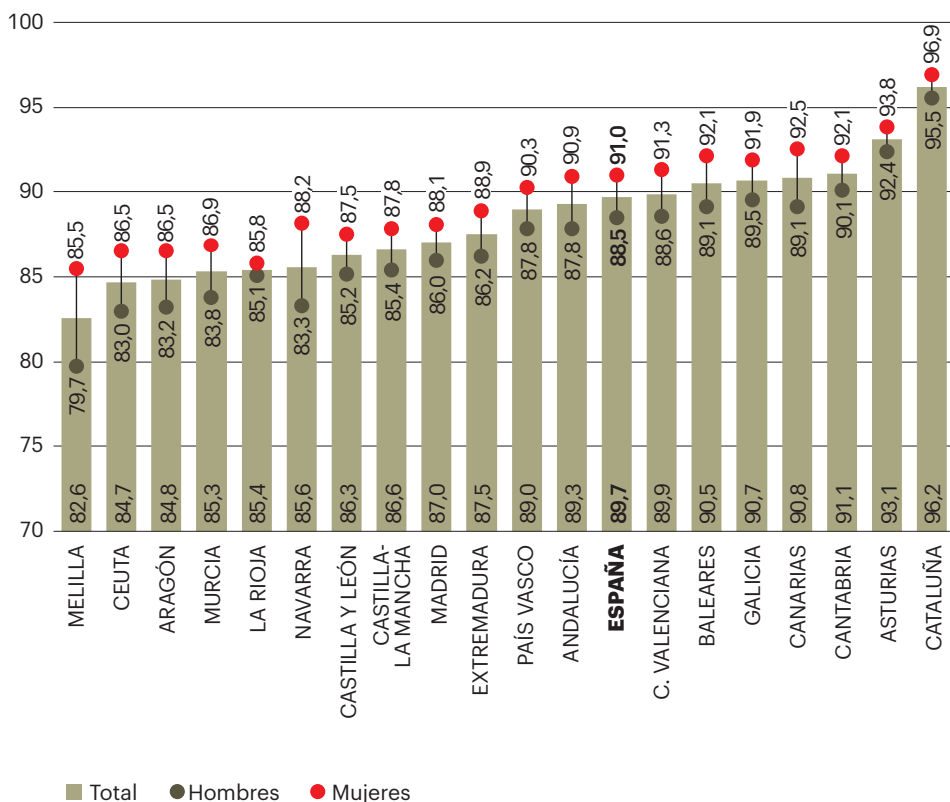


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A escala de las comunidades o las ciudades autónomas (gráfico 13), la tasa de idoneidad a los 12 años en el curso 2024-2025 oscila entre la máxima de Cataluña (96,2%) y la mínima de Melilla (82,6%).

Por sexos, las chicas (91%) presentan tasas a los 12 años más altas que los chicos (88,5%). Ese diferencial alcanza su máximo en Melilla (5,8 puntos porcentuales), y es mínimo en La Rioja (0,7 puntos).

GRÁFICO 13. TASA DE IDONEIDAD A LOS 12 AÑOS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA Y SEXO (PORCENTAJES). CURSO 2024-2025.

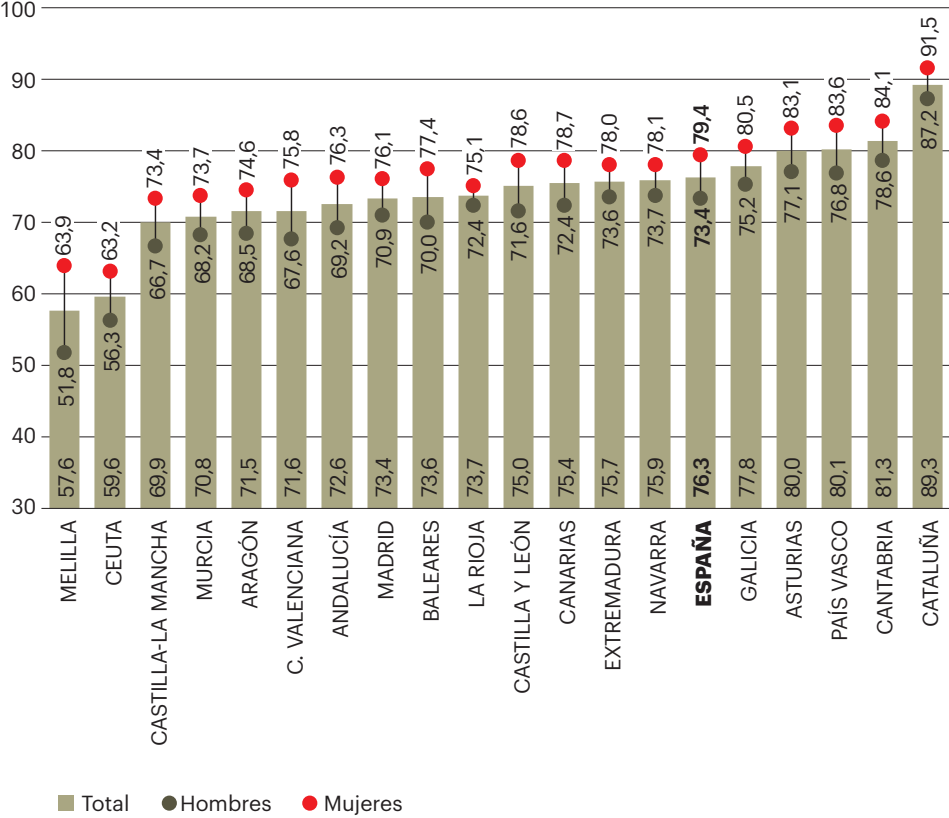


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En cuanto a las diferencias regionales en la tasa de idoneidad a los 15 años en el curso 2024-2025 (gráfico 14), Cataluña (89,3%) y Melilla (57,6%) vuelven a fijar los valores máximo y mínimo.

Por sexos, la diferencia entre los chicos y las chicas a escala nacional se eleva a los 6 puntos porcentuales, cifra que aumenta hasta los 12,1 puntos en Melilla y cae a 2,7 en La Rioja.

GRÁFICO 14. TASA DE IDONEIDAD A LOS 15 AÑOS POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA Y SEXO (PORCENTAJES). CURSO 2024-2025.

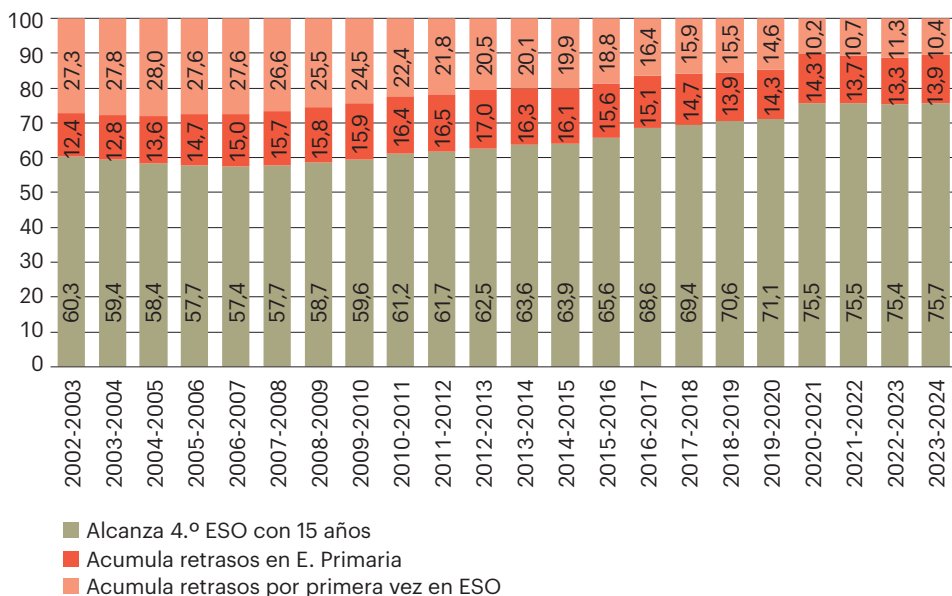


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A la altura del curso 2023-2024, el 75,7% del alumnado de 15 años no había acumulado ningún retraso a lo largo de su vida escolar, pero sí lo había hecho el 24,3%: el 13,9% había repetido en Educación Primaria y el 10,4% repitió por primera vez en la ESO (gráfico 15).

Así pues, actualmente, la mayoría de quienes han repetido alguna vez lo hicieron por primera vez en Educación Primaria. En el curso 2002-2003, en cambio, eran más los que repetían por primera vez en la ESO (27,3%) que aquellos que ya habían acumulado retrasos en Educación Primaria (12,4%).

GRÁFICO 15. EVOLUCIÓN DE LA SITUACIÓN DEL ALUMNADO DE 15 AÑOS EN EL SISTEMA EDUCATIVO (PORCENTAJES). CURSOS 2002-2003 A 2023-2024.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores*. 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 3.º y 4.º 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 2.º y 3.º de la ESO.

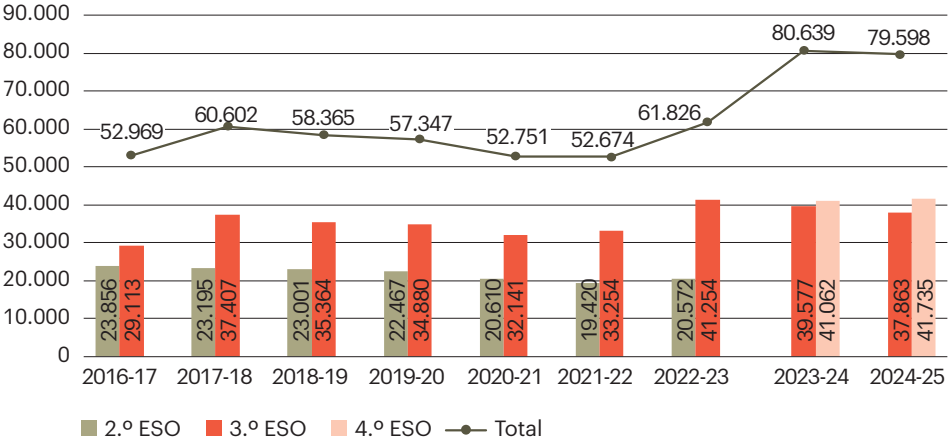
La Ley Orgánica de Modificación de la LOE (LOMLOE), promulgada en 2020, reintrodujo la Diversificación Curricular, lo que permite la adaptación del currículo desde 3.º de la ESO para el alumnado que lo requiera tras la correspondiente valoración. El curso 2022-2023 fue un curso de transición, en el que PMAR se implementó en 2.º de la ESO y Diversificación Curricular en 3.º. El curso 2023-2024 es el primero de plena implantación de la nueva Diversificación Curricular, la cual se aplica en 3.º y 4.º de la ESO. Por tanto, ya no se implementa ningún programa de adaptación curricular para el alumnado de 2.º de la ESO. A su vez, la división entre modalidades

académica y aplicada en 4.º 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 todos los cursos, el número de alumnos participantes siempre fue notablemente superior en 3.º que en 2.º de la ESO. En el curso 2021-2022, último de plena implementación de PMAR, participaron en el programa 19.420 alumnos de 2.º y 33.254 de 3.º, lo que hacía un total de 52.674.

Al eliminar la implementación del programa en 2.º y extender la nueva Diversificación Curricular a 4.º, el número de alumnos participantes ha crecido hasta cerca de 80.000 estudiantes. En el curso 2024-2025, 37.863 de 3.º de la ESO y 41.735 de 4.º de la ESO cursaron Diversificación Curricular.

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 2024-2025.



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

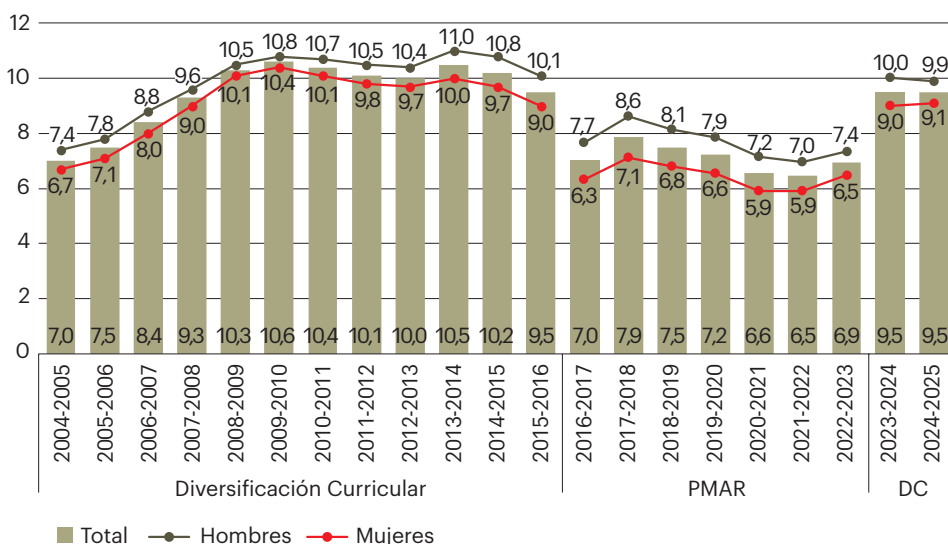
Nota: PMAR se implementó en 2.º y 3.º de la ESO; el Programa de Diversificación Curricular se aplica en 3.º y 4.º. En el curso 2022-2023, de transición, los alumnos de 2.º cursaron PMAR y los de 3.º, Diversificación Curricular.

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 20 cursos. En su primera etapa, el alumnado en Diversificación Curricular llegó a representar el 10,6% del de 3.º y 4.º 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 2.º 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 2.º y 3.º 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 en este tipo de programas a los niveles de 2015-2016. En el curso 2024-2025, el 9,5% de los estudiantes de 3.º y 4.º de la ESO estaba matriculado en Diversificación curricular. La cifra se eleva al 9,9% entre los chicos y cae al 9,1% entre las chicas.

GRÁFICO 17. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE 3.º Y 4.º / 2.º Y 3.º 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 2024-2025.



Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Ediciones 2002 a 2023* y de *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 2.º 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 2.º de la ESO participante en el programa como inscrito en PMAR, mientras que al de 3.º de la ESO lo recoge como inscrito en Diversificación.

Educación Secundaria Superior (CINE 3, ISCED 3)

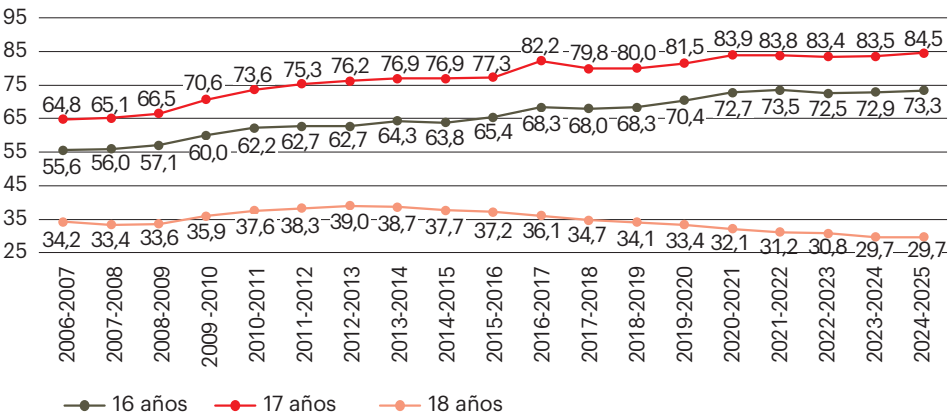
La Educación Secundaria Superior incluye los Ciclos Formativos de Grado Básico (CFGB), en la que pueden matricularse alumnos de ESO una vez cumplidos los 15 años; el Bachillerato, cursado generalmente a los 16 y 17 años; y los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM), con la misma edad teórica de matriculación 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 pasó del 55,6% en el curso 2006-2007 al 73,5% en el curso 2021-2022, producto de las menores tasas de repetición en la ESO y las mayores tasas de finalización de la educación obligatoria. Desde entonces 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 83,9% en el curso 2020-2021. Los tres años siguientes fueron de estabilidad, pero en el curso 2024-2025 la tasa es un punto porcentual mayor que la del curso anterior.

Finalmente, la escolarización en Secundaria Superior a los 18 años es inferior a la de los 16 y 17 años, ya que una parte de la población está ya matriculada en niveles superiores. En esta edad 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 39,0%, en el curso 2024-2025 había caído hasta el 29,7%.

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 2024-2025.

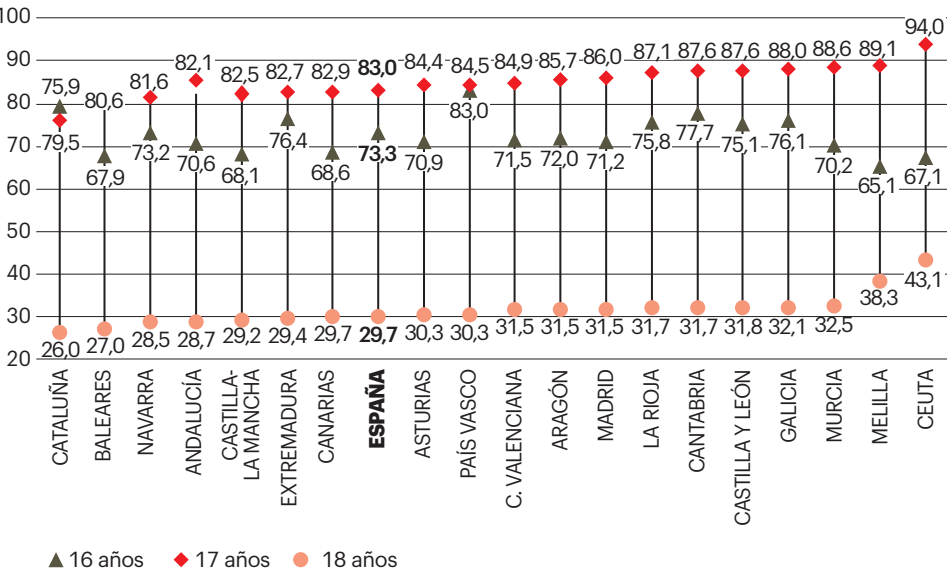


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 el País Vasco (83%) y la más baja en Melilla (65,1%). A los 17 años, la tasa oscila entre el mínimo de Baleares (75,9%) y el máximo del País Vasco (94%). Finalmente, la tasa correspondiente a los 18 es mínima en Cataluña (26%) y máxima en Ceuta (43,1%).

GRÁFICO 19. TASA NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA A LOS 16, 17 Y 18 AÑOS (PORCENTAJES). CURSO 2024-2025.



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

Ciclos Formativos de Grado Básico y Ciclos Formativos de Grado Medio

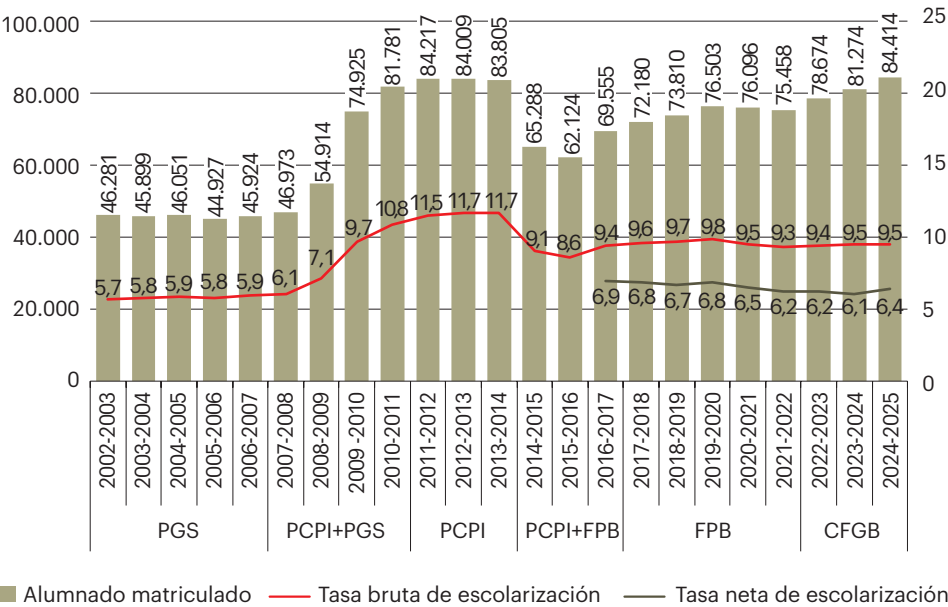
La LOMCE introdujo la Formación Profesional Básica en sustitución de los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), creados con la LOE y que sustituyeron en su momento a los Programas de Garantía Social (PGS) de la LOGSE. Se accede por propuesta del equipo docente mediante consejo orientador, teniendo cumplidos quince años o cumplirlos durante el año natural en curso, no superando los diecisiete años durante el año natural en curso y tras haber cursado 3.º de la ESO (o, excepcionalmente, 2.º de la ESO). Con la LOMLOE, la FPB pasó a denominarse Ciclos Formativos de Grado Básico, manteniendo similares condiciones de acceso e introduciendo la novedad de conducir a la obtención del título de Graduado en ESO.

En el gráfico 20 se muestra la serie histórica de matriculación en tales programas de orientación profesional. La matrícula máxima 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 2024-2025, la matrícula en CFGB fue de 84.414 alumnos, y la tasa bruta de escolarización, el 9,5%.

En cuanto a la tasa neta de matriculación en CFGB (porcentaje de la población de 16 y 17 años matriculada en un CFGB), se situó en el 6,4% en el curso 2024-2025, tres décimas por encima del dato del curso 2023-2024, pero en un nivel similar a los observados desde la implantación del programa en el curso 2016-2017.

GRÁFICO 20. 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, CICLOS FORMATIVOS DE GRADO BÁSICO). CURSOS 2002-2003 A 2024-2025.



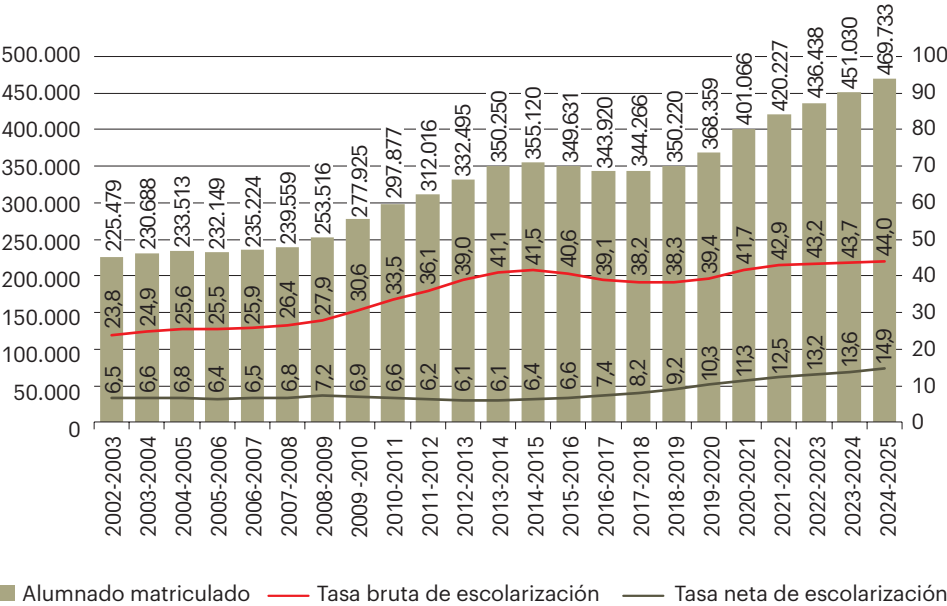
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado y Cifras de población*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes e Instituto Nacional de Estadística.

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 los CFGB en Cataluña, por lo que las tasas de escolarización en CFGB 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 21). 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, hasta llegar a los 469.733 alumnos en el curso 2024-2025, el nivel máximo de la serie histórica.

El gran crecimiento de la matrícula en 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 a las edades teóricas de los CFGM. La tasa neta rondó en ese periodo el 7%. No obstante, desde el curso 2015-2016, la tasa ha crecido cerca de un punto por año. En el curso 2024-2025 la tasa se ha situado en el 14,9%, es decir, 1,3 puntos por encima de la del curso anterior. Visto de otro modo, uno de cada siete residentes de la edad teórica de matriculación se matricula en un CFGM, en lugar de matricularse en Bachillerato o abandonar el sistema de enseñanza.

GRÁFICO 21. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS Y LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN CFGM. CURSOS 2002-2003 A 2024-2025.



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

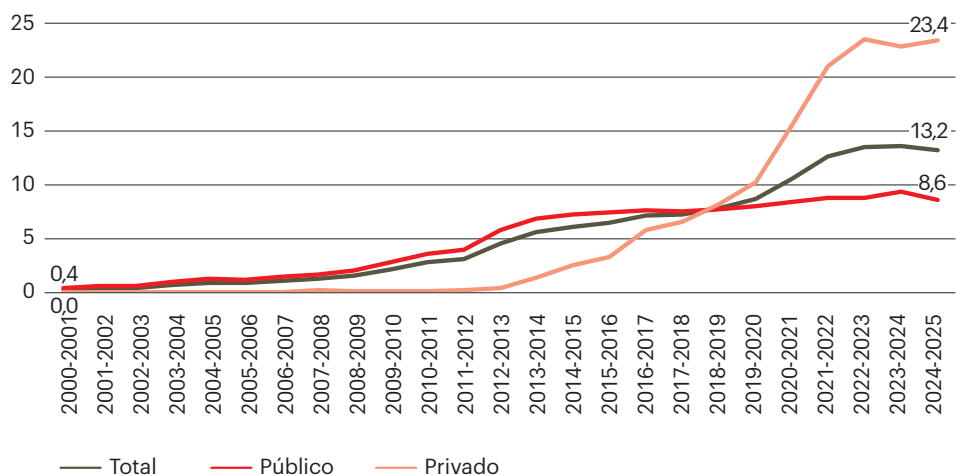
Nota: la edad teórica de matriculación en CFGM empleada para la construcción de las tasas netas y brutas de escolarización son los 16 y 17 años. Las cifras incluyen al alumnado de las modalidades presencial y a distancia. Como la fuente no desagrega el alumnado no presencial menor de 18 años, el alumnado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

Buena parte del crecimiento de la matrícula en CFGM se concentra en la modalidad a distancia, especialmente en los centros privados (gráfico 22). El alumnado a distancia ha pasado de representar el 0,4% de la matrícula total en el curso 2000-2001 al 13,2% en el curso 2024-2025, cifra que representa el primer descenso en toda la serie.

Destaca el crecimiento de la modalidad a distancia en los centros privados. Si en el curso 2012-2013 solo el 0,4% del alumnado de esos centros estaba matriculado en la modalidad a distancia, en el curso 2022-2023 alcanzó un máximo del 23,5%. La cifra no ha aumentado en los dos últimos cursos, situándose en el 23,4% en el curso 2024-2025.

En los centros públicos el crecimiento fue más modesto y se concentró fundamentalmente en el periodo comprendido entre los cursos 2002-2003 (0,6%) y 2014-2015 (7,2%). Aunque la tendencia posterior ha sido creciente, los aumentos interanuales han sido muy moderados, haciendo que el porcentaje se sitúe en el 8,6% en el curso 2024-2025.

GRÁFICO 22. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS MATRICULADOS EN CFGM EN LA MODALIDAD A DISTANCIA, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 2000-2001 A 2024-2025.

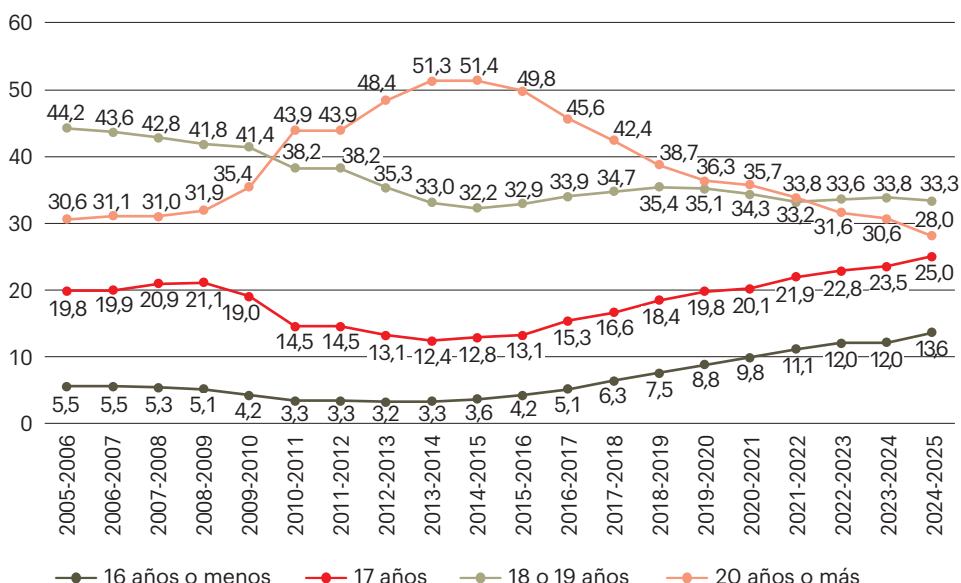


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Centrándonos en la modalidad presencial, el gráfico 23 muestra la evolución del alumnado de CFGM por edad. Desde el curso 2009-2010, 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 28% en el curso 2024-2025, la cifra más baja de la serie.

A su vez, han crecido con claridad los porcentajes de matriculados de 16 años o menos (desde el 3,3% en el curso 2013-2014 al 13,6% en el 2024-2025) y de 17 años (desde el 12,4% al 25%). De esta forma, más de un tercio del alumnado de CFGM tiene en la actualidad la edad teórica de matriculación en estos estudios (38,6%), proporción superior a la observada en el curso 2005-2006 (25,3%) y muy superior a la del curso 2013-2014 (15,7%).

GRÁFICO 23. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN POR EDAD DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CFGM EN MODALIDAD PRESENCIAL (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2024-2025.



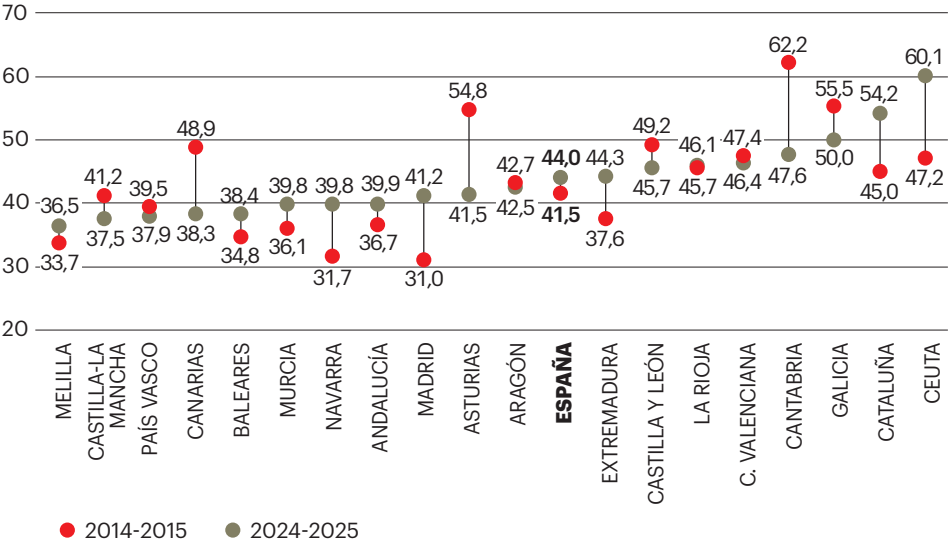
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 CFGM por comunidades o ciudades autónomas. En el curso 2024-2025, las tasas más altas se dieron en Ceuta (60,1%), Cataluña (54,2%) y Galicia (50%). Las más bajas correspondieron a Melilla (36,5%), Castilla-La Mancha (37,5%) y País Vasco (37,9%).

En comparación con el curso 2014-2015, los mayores crecimientos se han dado en Ceuta (incremento de 12,9 puntos) y Madrid (10,2 puntos), mientras que las mayores caídas se registran en Cantabria (reducción de 14,5 puntos), Asturias (13,3 puntos) y Canarias (10,6 puntos).

GRÁFICO 24. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN CFGM, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSOS 2014-2015 Y 2024-2025.



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

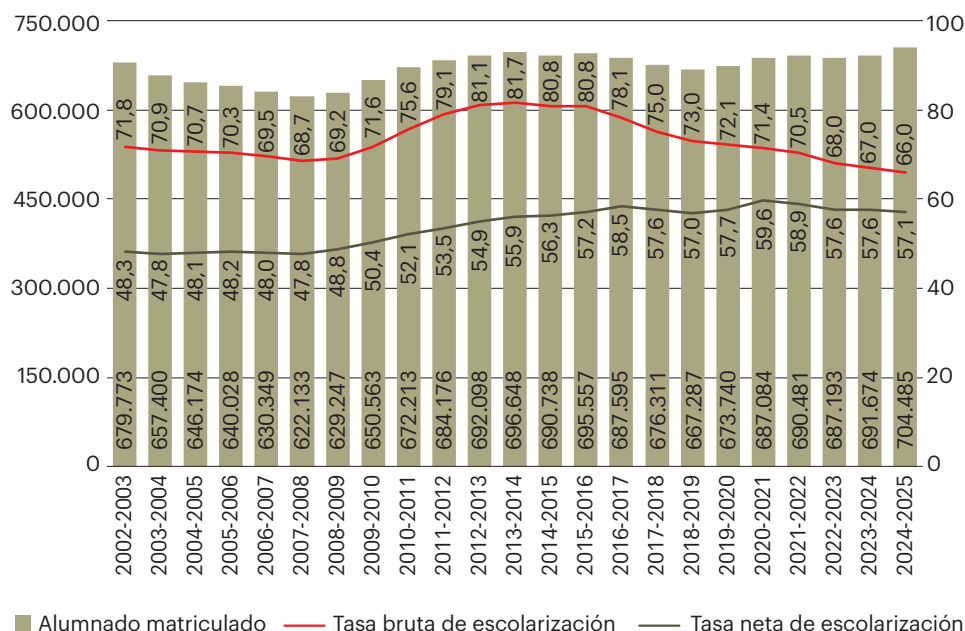
Nota: se incluye el alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

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%). Entonces comenzó a caer, deteniéndose la reducción en el curso 2018-2019, en el que la matrícula repuntó de nuevo. En los últimos tres cursos se ha mantenido estable, alcanzando los 704.485 alumnos en el curso 2024-2025. Sin embargo, la tasa bruta de escolarización en Bachillerato ha caído ininterrumpidamente desde el curso 2013-2014 como resultado del aumento de la población de 16 y 17 años, pasando de 81,7% al 66% en el curso más reciente.

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 se redujo mínimamente, repuntando en los cursos 2019-2020 y 2020-2021, afectados por la pandemia de la COVID-19. Desde entonces, ha decrecido ligeramente hasta situarse en el 57,1% en el curso 2024-2025.

GRÁFICO 25. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN BACHILLERATO. CURSOS 2002-2003 A 2024-2025.



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

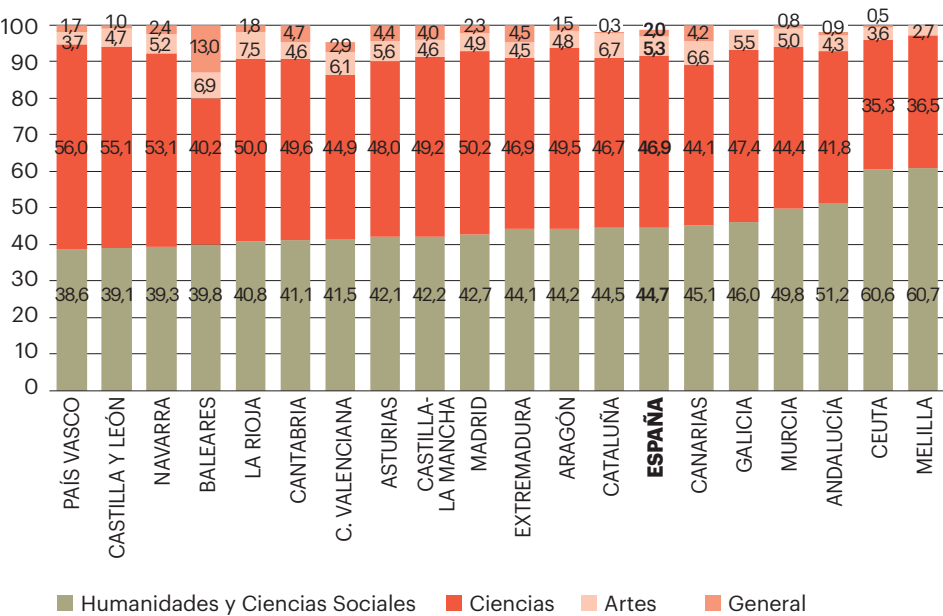
Nota: la edad teórica de matriculación en Bachillerato empleada para la construcción de las tasas netas y brutas de escolarización son los 16 y 17 años. Las cifras incluyen al alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

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

En el curso 2024-2025, el 46,9% del alumnado de Bachillerato estaba matriculado en la modalidad de Ciencias, el 44,1% en Humanidades y Ciencias Sociales, el 5,3% en Artes y el 2% 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 Ceuta (60,7%) y Melilla (60,6%), en las que la participación en Ciencias es mínima. A su vez, la matrícula en Ciencias alcanza su máximo en el País Vasco (56%), Castilla y León (55,1%) y Navarra (53,1%). El mayor peso de Artes se da en La Rioja (7,5%), y el máximo de la nueva modalidad General se da en Baleares (13%).

GRÁFICO 26. DISTRIBUCIÓN POR MODALIDAD DEL ALUMNADO DE BACHILLERATO, POR CIUDAD O COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSO 2024-2025.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas no Universitarias. Alumnado Matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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.

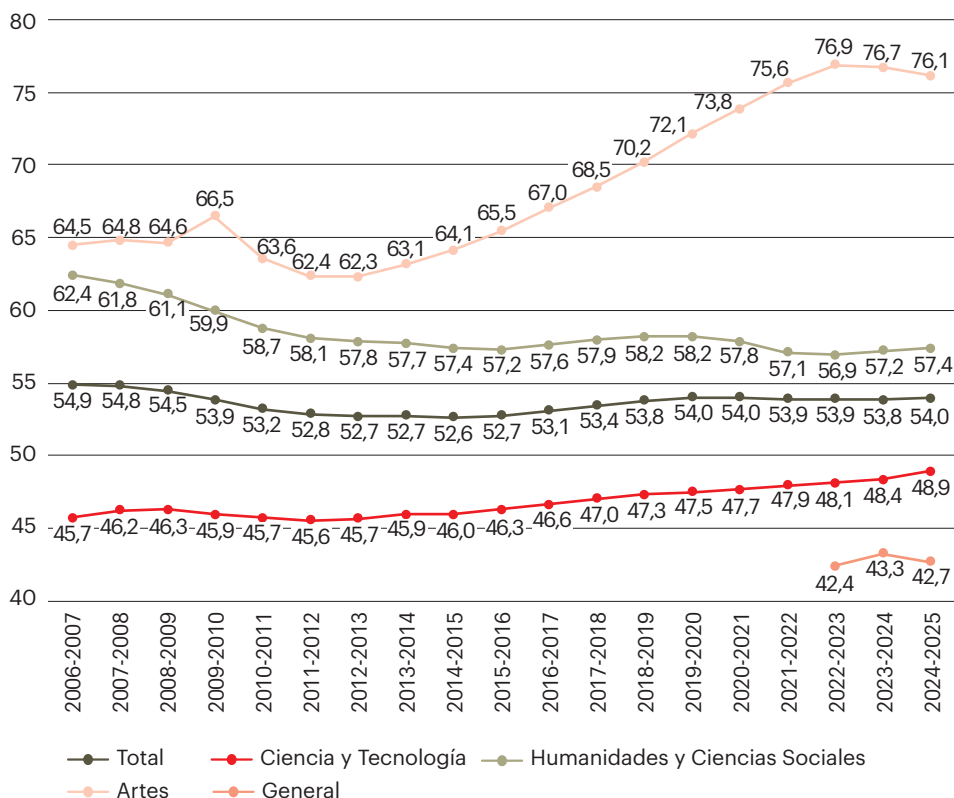
En el curso 2024-2025, las mujeres representaron el 54% de la matrícula en Bachillerato, porcentaje que ha permanecido relativamente estable a lo largo de la serie histórica (gráfico 27). Ese porcentaje varía notablemente en función de la modalidad. En la de Artes es del 76,1%, cifra que aumentó unos dos puntos por curso desde el curso 2012-2013 hasta el curso 2023-2024, pero que ha caído ligeramente en los últimos dos cursos.

En el curso 2024-2025 el porcentaje de mujeres es del 48,9% en Ciencias y Tecnología, resultado de un moderado pero sostenido crecimiento en la última década. La cifra es 3,2 puntos superior al porcentaje del curso 2006-2007 (45,7%).

En Humanidades y Ciencias Sociales, el porcentaje de mujeres ha permanecido relativamente estable en los últimos 18 años, pasando del 54,9% del curso 2006-2007 al 54% del curso 2023-2024.

Finalmente, el porcentaje de mujeres más bajo se observa en la nueva modalidad General, alrededor del 43% en los tres cursos en que dicha modalidad ha sido impartida.

GRÁFICO 27. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE QUE REPRESENTAN LAS ALUMNAS EN CADA MODALIDAD DEL BACHILLERATO PRESENCIAL. CURSOS 2006-2007 A 2024-2025.



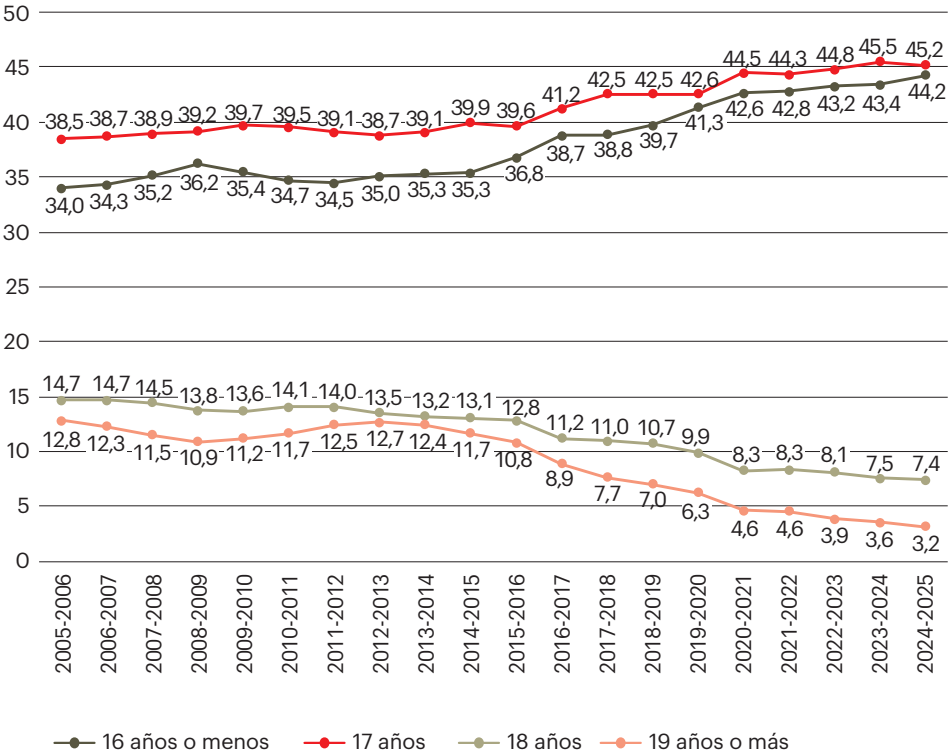
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 2024-2025, un 44,2% tenía 16 años y el 45,2%, 17 años. Ambos porcentajes han crecido ininterrumpidamente 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 2024-2025 el 89,4% 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 7,4%, y los alumnos de 19 años o más solo representan el 3,2% del total.

GRÁFICO 28. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN POR EDAD DEL ALUMNADO MATRICULADO EN BACHILLERATO PRESENCIAL (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2024-2025.



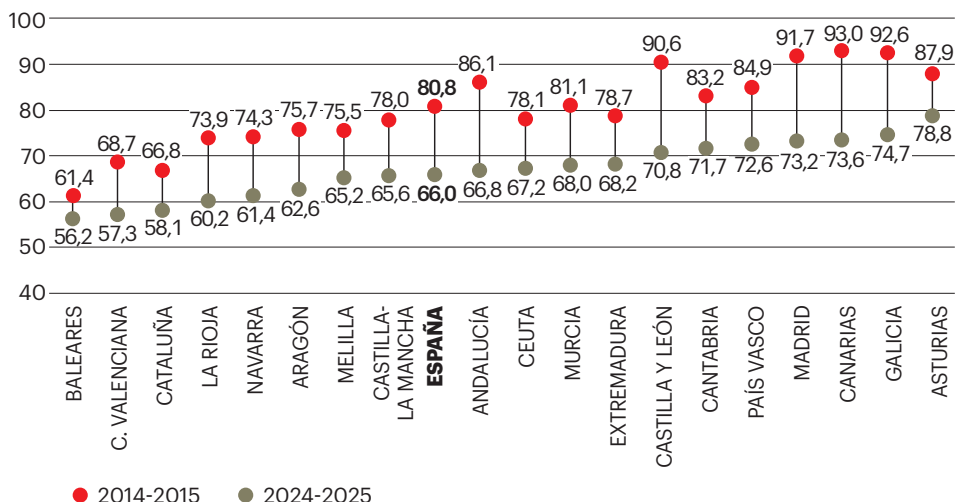
Fuente: elaboración propia a partir de Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 de unas a otras comunidades o ciudades autónomas (gráfico 29). La más elevada del curso 2024-2025 se observa en Asturias, con un 78,8%, seguida de Galicia (74,7%) y Canarias (73,6%). Las tasas más bajas se observan en Baleares (56,2%), la Comunidad Valenciana (57,3%) y Cataluña (58,1%).

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 80,8% en el curso 2014-2015 al 66% del curso 2024-2025. Esa reducción se da en todos los territorios, siendo máxima en Castilla y León (19,7 puntos porcentuales) y mínima en Baleares (5,7 puntos).

GRÁFICO 29. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN BACHILLERATO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSOS 2014-2015 Y 2024-2025.



Fuente: elaboración propia a partir de *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.

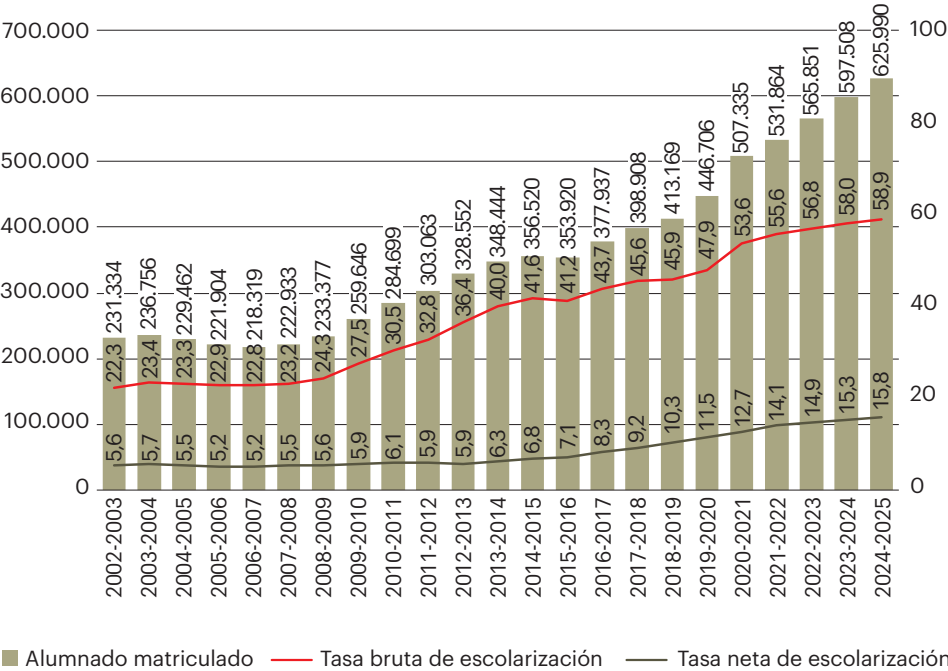
Educación Terciaria (CINE 5, ISCED 5)

Ciclos Formativos de Grado Superior

La matriculación en los CFGS ha aumentado notablemente desde el curso 2006-2007, pasando de 218.319 a 625.990 alumnos en el curso 2024-2025 (gráfico 30). Ese crecimiento 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 asociado 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 CFGS ha seguido una pauta muy similar a la observada para las cifras de matriculación, con un fuerte crecimiento desde el curso 2006-2007 que impulsó la tasa desde el 22,8% al 58,9% en el curso 2024-2025. 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 15,8% registrado en el curso 2024-2025.

GRÁFICO 30. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN CFGS. CURSOS 2002-2003 A 2024-2025.



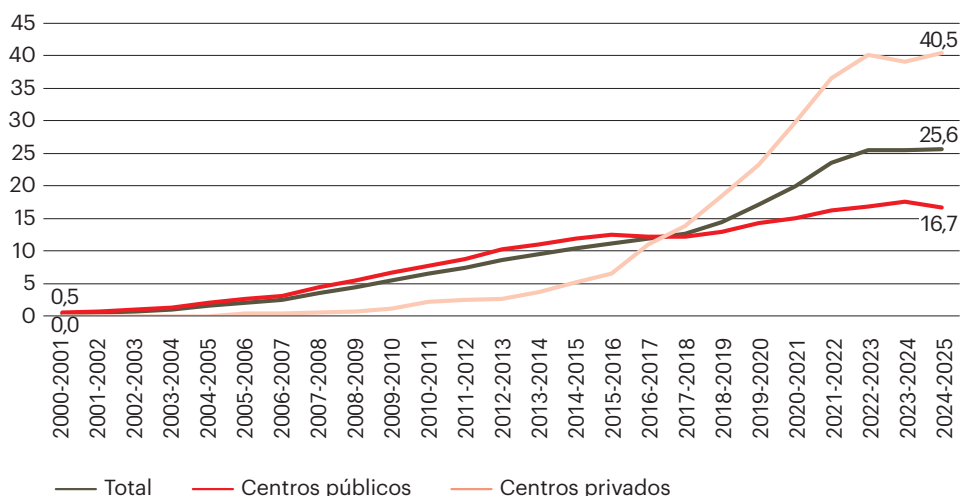
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de Alumnos. Principales series y Cifras de población*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente.

Nota: la edad teórica de matriculación en 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.

La matriculación en la modalidad a distancia en los CFGS ha crecido notablemente en los últimos veinticinco años (gráfico 31). El crecimiento fue lento pero sostenido entre los cursos 2000-2001 (0,4%) y 2017-2018 (12,6%), pero se aceleró notablemente desde entonces hasta el curso 2022-2023, en el que el 25,6% del alumnado cursaba sus estudios a distancia. En los dos últimos cursos la cifra se ha mantenido prácticamente inalterada.

La primera fase de crecimiento de la modalidad a distancia en los CFGS tuvo lugar en centros públicos, mientras que el aumento en los privados fue modesto. Desde el curso 2015-2016 la tendencia cambia, y el porcentaje de alumnos de CFGS a distancia en centros privados pasa del 6,6% al 40,2% en el curso 2022-2023. En el curso 2024-2025, el porcentaje es mucho mayor en los centros privados (40,5%) que en los públicos (16,7%).

GRÁFICO 31. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ALUMNOS MATRICULADOS EN CFGS EN LA MODALIDAD A DISTANCIA, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 2000-2001 A 2024-2025.



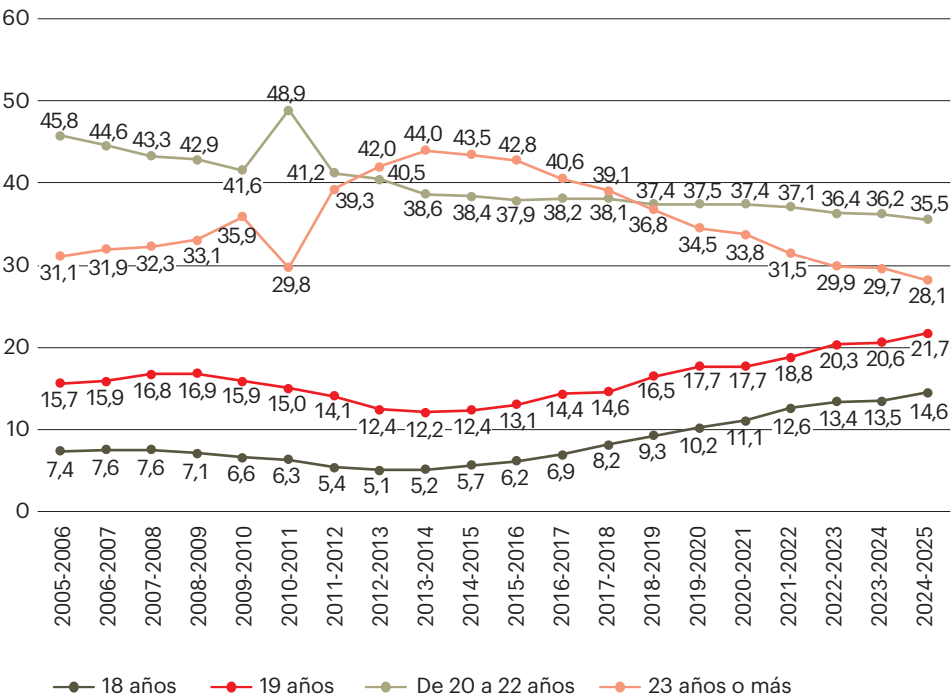
Fuente: *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el curso 2024-2025, un 36,3% del alumnado matriculado en CFGS en la modalidad presencial tiene 18 años (14,6%) o 19 años (21,7%), cifra que se ha duplicado desde el curso 2013-2014 (17,3%) (gráfico 32). En cambio, el peso del alumnado con 23 años o más se ha reducido desde el 44% del curso 2013-2014 al 28,1% del curso 2024-2025.

La distribución de la matrícula en CFGS por edades se vio notablemente afectada por la crisis económica de 2008 a 2013. Desde el curso 2008-2009 creció mucho el peso del segmento de 23 años o más, jóvenes o no tan jóvenes que retornaron a la enseñanza formal en un contexto de crisis (del 31,1% del curso 2005-2006 al 44% del curso 2013-2014). Desde el 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 los 20 a 22 años, que hoy representa el 35,5%. Este porcentaje se ha reducido bastante desde el curso 2005-2006 (45,8%).

GRÁFICO 32. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN POR EDAD DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CFGS EN MODALIDAD PRESENCIAL (PORCENTAJES). CURSOS 2005-2006 A 2024-2025.

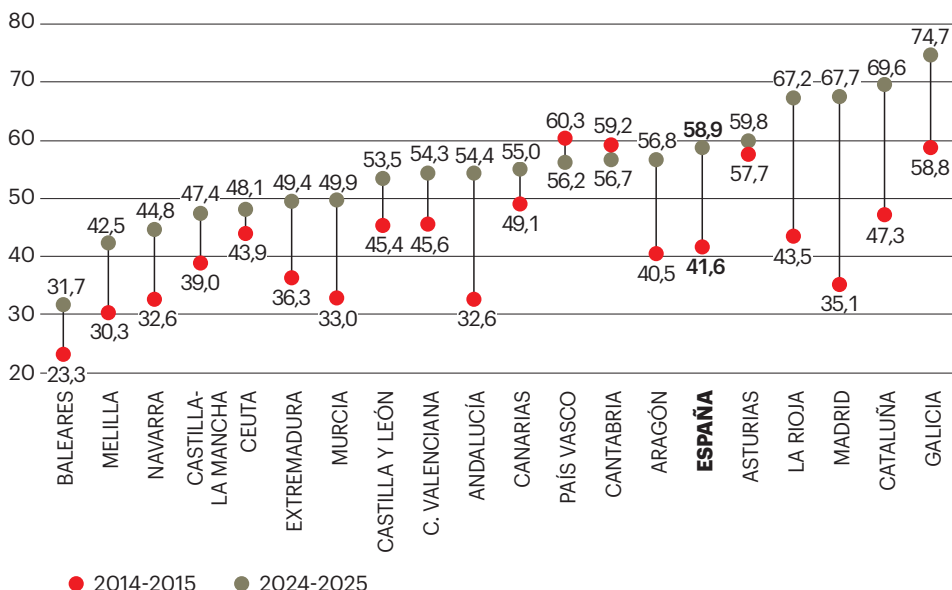


Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 2024-2025, la tasa bruta de escolarización en CFGS a escala nacional fue del 58,9% (gráfico 33). Esa cifra oscila entre los máximos observados en Galicia (74,7%) y Cataluña (69,6%), y el mínimo de Baleares (31,7%). En comparación con el curso 2014-2015, los mayores aumentos se han dado en Madrid (32,5 puntos) y La Rioja (23,7 puntos), mientras que en el País Vasco y Cantabria ha decrecido (caída de 4,1 y 2,5 puntos, respectivamente).

GRÁFICO 33. TASA BRUTA DE ESCOLARIZACIÓN EN CFGS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). CURSOS 2014-2015 Y 2024-2025.



Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
 Nota: se incluye al alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

Formación Profesional Dual

La Formación Profesional Dual fue implantada oficialmente en España en 2012. Su objetivo era la cualificación profesional combinando los procesos de enseñanza y aprendizaje en la empresa y en el centro de formación. Mientras que en la FP general los alumnos cursaban cerca de un 20% de las horas de formación en las empresas, en la FP Dual ese porcentaje se elevaba a un mínimo del 33%.

La Ley Orgánica de Formación Profesional de 2022 modificó el sistema, estableciendo que toda la FP en España tiene carácter dual. Con la nueva ley, que comenzó su implantación en el curso 2024-2025, todos los alumnos del régimen general deben completar entre el 25% y el 35% de su formación en empresas desde el primer curso. Además, la ley contempla un régimen intensivo en el que la formación en empresa supera el 35% de la duración del ciclo.

La tabla 1 muestra la evolución de la participación en la FP Dual desde su creación hasta el curso 2023-2024, último hasta la puesta en marcha de la nueva legislación. El porcentaje del alumnado de FP matriculado en esa modalidad siempre ha sido bajo, aunque con una tendencia de moderado crecimiento. En FPB, la participación pasó del 0,3% en el curso 2015-2016 al 1,4% en el curso 2023-2024. En CFGM es algo mayor, habiendo crecido del 1,2% al 5,2%. En CFGS, las cifras correspondientes son del 2,6% y el 8,6%.

TABLA 1. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO Y EL PORCENTAJE DE ALUMNOS MATRICULADOS EN FP DUAL, POR NIVEL DE ENSEÑANZA. CURSOS 2015-2016 A 2023-2024.

	ALUMNADO EN FP DUAL			PORCENTAJE DEL ALUMNADO TOTAL DE FP		
	FPB	CFGM	CFGS	FPB	CFGM	CFGS
2015-2016	160	3.923	8.309	0,3	1,2	2,6
2016-2017	414	7.422	12.520	0,6	2,3	3,8
2017-2018	372	8.113	14.101	0,5	2,5	4,0
2018-2019	592	10.492	17.647	0,8	3,3	5,0
2019-2020	844	12.087	19.988	1,1	3,6	5,4
2020-2021	842	13.120	22.303	1,1	3,7	5,5
2021-2022	871	15.786	28.955	1,2	4,3	7,1
2022-2023	1.042	18.195	34.106	1,3	4,8	8,1
2023-2024	1.126	20.406	38.245	1,4	5,2	8,6

Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
 Nota: porcentajes calculados sobre el total del alumnado matriculado en cada nivel de enseñanza en modalidad presencial.

A partir del curso 2024-2025 se comienza a implementar la nueva legislación sobre FP. El 58,2% del alumnado de CFGB, el 52,4% del alumnado de CFGM y el 60,9% del alumnado de CFGS está matriculado en el nuevo régimen general de FP, considerado de carácter dual. La modalidad intensiva tiene un nivel muy bajo de participación, acumulando tan solo el 0,1%, el 1,4% y el 2,6% en CFGB, CFGM y CFGS, respectivamente. Un pequeño porcentaje del alumnado aún está matriculado en la FP dual del sistema anterior: 0,7% en CFGB, 3% en CFGM, y 5,3% en CFGS.

A escala territorial, Extremadura presenta, por ahora, niveles bajos de participación en FP Dual, con porcentajes de alumnado matriculado en el nuevo régimen general de FP que oscilan entre el 45% y el 50%.

TABLA 2. PORCENTAJE DEL ALUMNADO MATRICULADO EN LA MODALIDAD DUAL, POR NIVEL DE ENSEÑANZA, RÉGIMEN Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSO 2024-2025.

	CFGB			CFGM			CFGS		
	GENERAL	INTENSIVA	DUAL ANTERIOR	GENERAL	INTENSIVA	DUAL ANTERIOR	GENERAL	INTENSIVA	DUAL ANTERIOR
EXTREMADURA	49,2	0,0	0,0	44,4	9,7	8,5	45,5	13,5	10,0
PAÍS VASCO	54,7	0,0	0,5	52,7	0,0	2,2	55,0	0,3	8,3
CANTABRIA	55,6	0,0	0,0	45,5	0,0	1,3	51,8	0,1	3,0
GALICIA	55,7	0,0	1,1	70,3	0,0	1,9	94,4	0,0	1,8
MELILLA	56,0	0,0	0,0	58,0	0,0	0,3	68,2	0,1	3,4
MADRID	56,5	0,0	0,0	55,1	4,4	3,4	71,6	7,7	7,2
CASTILLA-LA MANCHA	57,0	0,0	0,3	47,8	0,1	0,4	47,4	0,0	0,9
NAVARRA	58,0	0,0	0,0	51,8	0,0	15,2	65,5	0,0	23,3
ESPAÑA	58,2	0,1	0,7	52,4	1,4	3,0	60,9	2,6	5,3
CATALUÑA	58,4	0,0	0,0	48,7	2,5	2,3	53,6	6,2	6,1
LA RIOJA	58,5	0,0	6,5	57,2	0,0	7,7	100,3	0,0	13,2
ANDALUCÍA	59,2	0,0	2,5	49,6	0,0	4,1	58,8	0,0	5,5
CEUTA	59,4	0,0	0,4	71,5	0,1	0,2	71,7	0,0	1,4
C. VALENCIANA	59,5	0,5	0,4	48,7	0,8	1,8	50,3	0,9	1,7
MURCIA	59,6	0,0	0,1	58,3	0,6	1,1	67,6	0,9	1,7
ASTURIAS	60,1	0,0	1,1	54,5	0,6	2,2	57,9	0,2	1,5
CASTILLA Y LEÓN	60,2	0,0	0,0	60,3	0,0	0,4	60,2	0,5	1,9
ARAGÓN	60,5	0,9	0,0	49,1	0,0	9,2	56,7	0,0	18,9
BALEARES	60,6	0,0	0,0	46,3	2,2	1,1	50,8	3,1	2,0
CANARIAS	64,0	0,0	0,1	67,1	0,2	1,4	78,1	0,1	3,8

Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
Nota: porcentajes calculados sobre el total del alumnado matriculado en cada nivel de enseñanza en modalidad presencial.

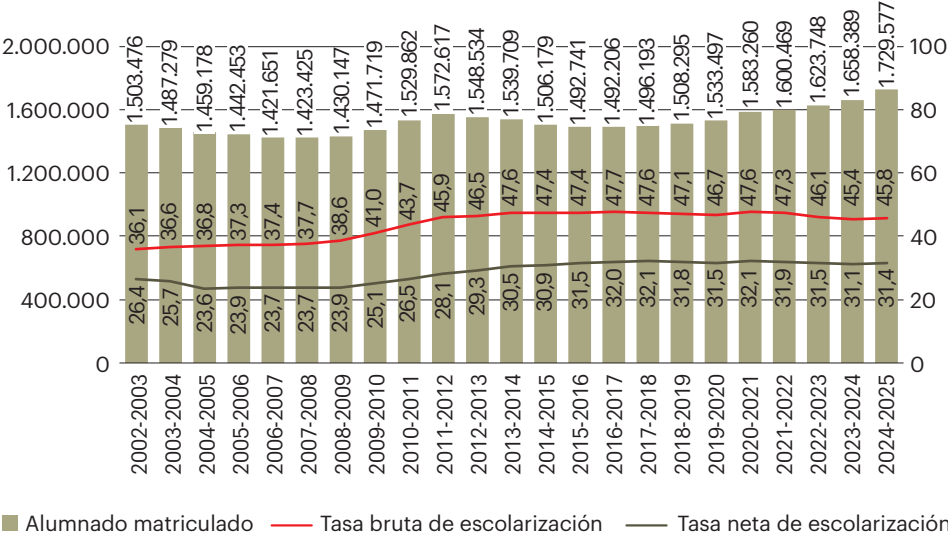
Educación universitaria

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 desde el curso 2018-2019 se han producido aumentos notables. En el curso 2024-2025, la matrícula universitaria en esos niveles se situó en 1.729.577 alumnos, 71.188 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, impulsado tanto por el aumento de la matrícula como por la caída del tamaño de las cohortes de 18 a 24 años entre 2008 y 2012. Desde entonces, la cifra ha permanecido estable, situándose en el curso 2024-2025 en el 45,8%.

En cuanto a la tasa neta de escolarización en estudios universitarios, la tendencia es muy similar. Se mantuvo constante hasta el curso 2008-2009 (23,6%), creció hasta el curso 2016-2017 (32%) y ha permanecido estable desde entonces. En el curso 2024-2025, la tasa neta se situó en el 31,4%.

GRÁFICO 34. EVOLUCIÓN DEL ALUMNADO Y LAS TASAS BRUTA Y NETA DE ESCOLARIZACIÓN EN ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS (GRADO Y MÁSTER). CURSOS 2002-2003 A 2024-2025.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de Alumnos. Principales series y Cifras de población*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades e Instituto Nacional de Estadística, respectivamente.

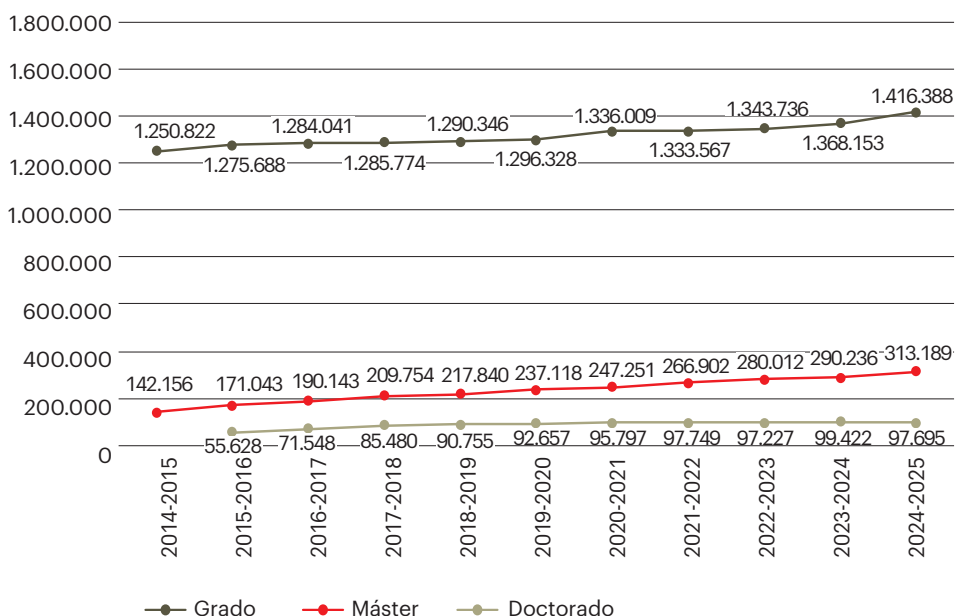
Nota: las edades teóricas de matriculación empleadas para la construcción de las tasas neta y bruta de escolarización son las del tramo de 18 a 24 años. Las cifras incluyen al alumnado de las modalidades presencial y a distancia.

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 1.416.388 estudiantes en el curso 2024-2025, lo que supone un incremento de 48.235 estudiantes en un curso. Desde el curso 2014-2015, la cifra de estudiantes de grado se ha incrementado en 165.566 (aumento del 13,2%).

La matrícula en estudios de máster ha crecido paulatinamente entre los cursos 2014-2015 y 2024-2025, desde los 142.156 a los 313.189 alumnos, lo que representa un aumento del 120,3%.

Finalmente, el número de doctorandos permanece estable cerca de los 100.000 estudiantes tras experimentar un fuerte crecimiento entre los cursos 2014-2015 y 2018-2019. En el curso 2024-2025, 97.695 estudiantes estaban matriculados en un programa de doctorado.

GRÁFICO 35. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN EDUCACIÓN UNIVERSITARIA, POR NIVEL DE ENSEÑANZA. CURSO 2014-2015 A 2024-2025.

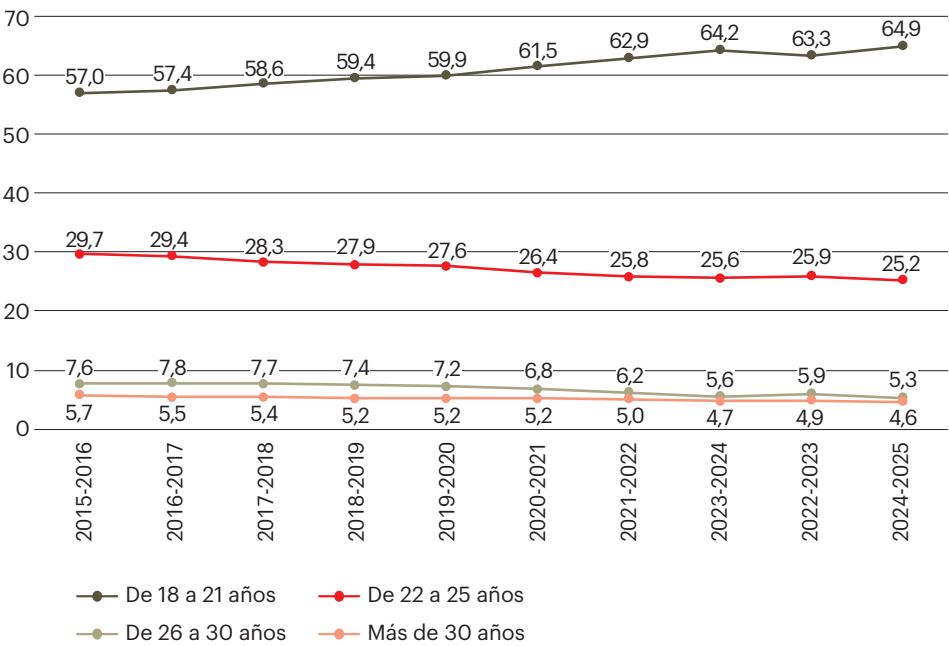


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de estudiantes universitarios. Series de estudiantes*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

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.

En el curso 2024-2025, el 64,9% del alumnado matriculado en un grado universitario tenía entre 18 y 21 años (gráfico 36), un porcentaje que ha aumentado progresivamente desde el 57% del curso 2015-2016. El 25,2% del alumnado tenía entre 22 y 25 años, cifra que se ha reducido paulatinamente en ese mismo periodo. Solo 1 de cada 10 era mayor de 25 años: el 5,3% tenía entre 26 y 30 años y el 4,6%, más de 30.

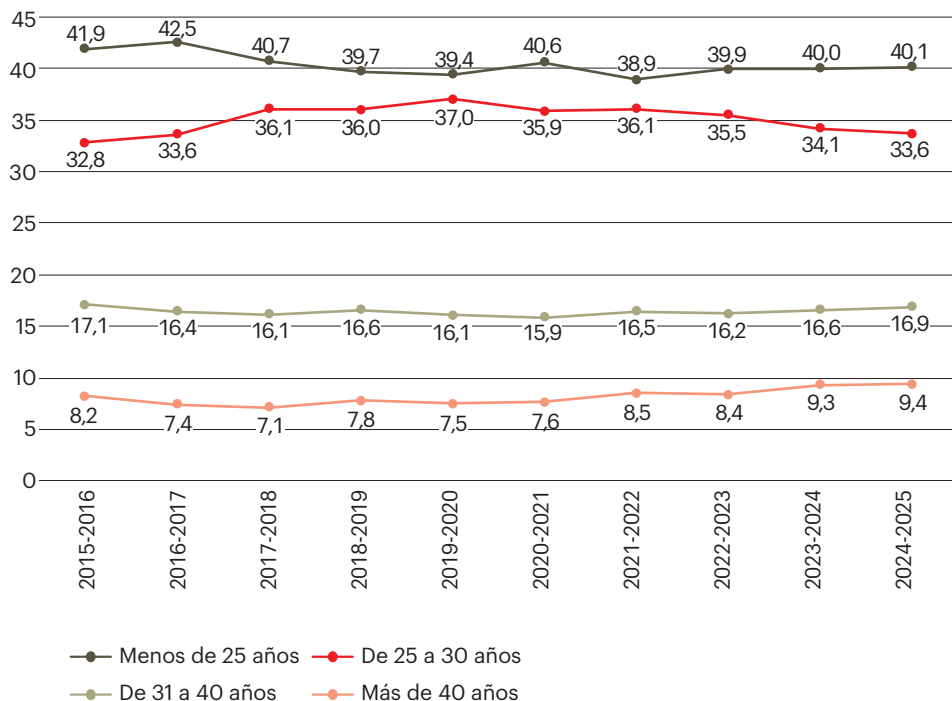
GRÁFICO 36. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN POR EDAD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO MATRICULADO EN ESTUDIOS DE GRADO EN MODALIDAD PRESENCIAL. CURSOS 2015-2016 A 2024-2025.



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

En estudios de máster (gráfico 37), el 40,1% tenía menos de 25 años, mientras que el 33,6% tenía entre 25 y 30 años. Solo el 26,1% era mayor de 30 años: un 16,9% entre 31 y 40 años, y el 9,4 restante, más de 40 años. A pesar del fuerte crecimiento de la matrícula en máster, su distribución por edades apenas ha cambiado en los últimos cursos.

GRÁFICO 37. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN POR EDAD DEL ALUMNADO UNIVERSITARIO MATRICULADO EN ESTUDIOS DE MÁSTER EN MODALIDAD PRESENCIAL. CURSOS 2015-2016 A 2024-2025.



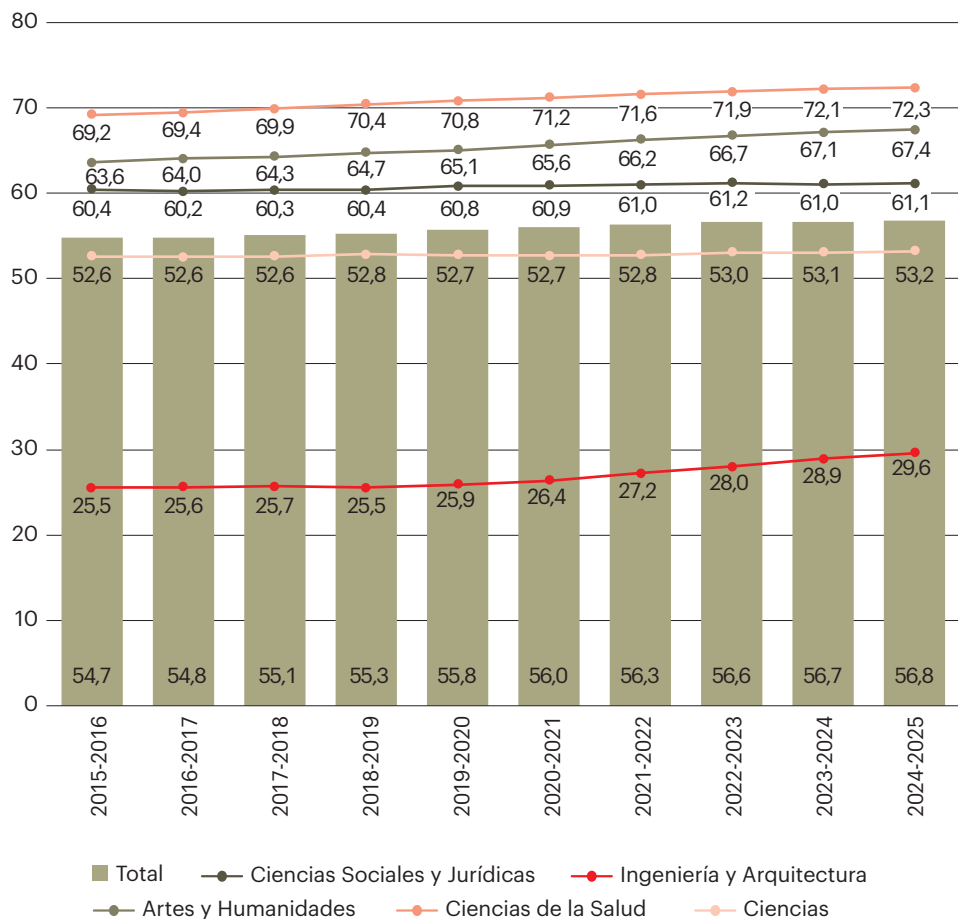
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de estudiantes. Series de matriculados y egresados*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

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 56,8% del alumnado matriculado en estudios de grado en España en el curso 2024-2025 eran mujeres (gráfico 38). La sobrerrepresentación femenina ha crecido desde el curso 2015-2016, en el que las mujeres representaban el 54,7% de la matrícula (incremento de 2,1 puntos).

El desequilibrio por sexos depende en buena medida de la rama de enseñanza. En Ciencias de la Salud, las mujeres representan el 72,3% (cifra en ascenso los últimos años), mientras que en Ingeniería y Arquitectura solo llegan al 29,6% (porcentaje que ha crecido 4,1 puntos desde el curso 2018-2019).

GRÁFICO 38. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE QUE REPRESENTAN LAS MUJERES EN ESTUDIOS DE GRADO EN MODALIDAD PRESENCIAL, POR RAMA DE ENSEÑANZA. CURSOS 2015-2016 A 2024-2025.

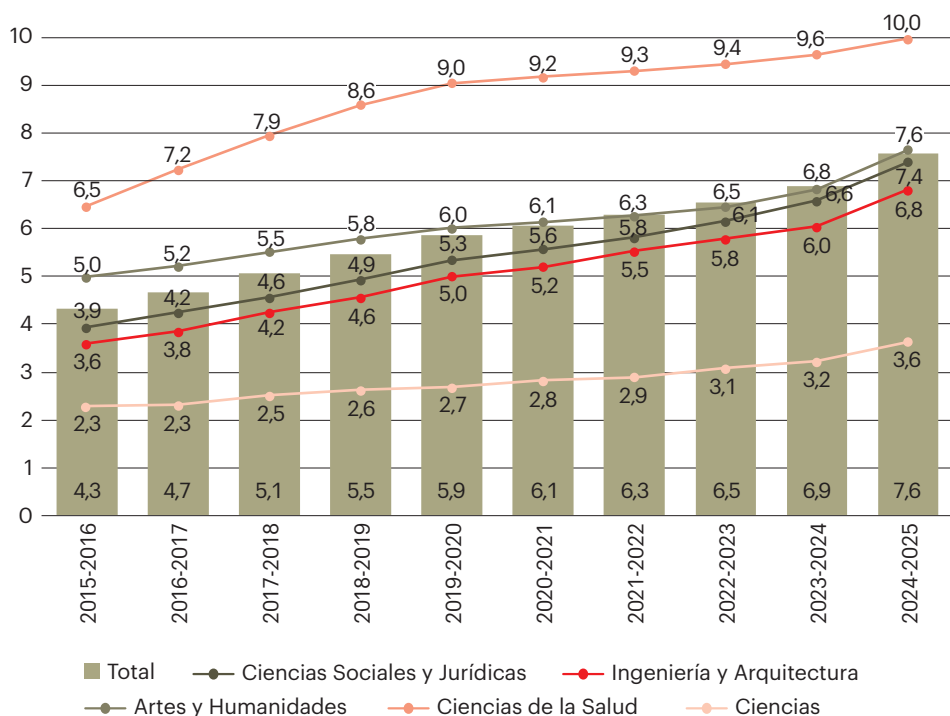


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de estudiantes. Series de matriculados y egresados*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

El alumnado extranjero representa una proporción pequeña de la matrícula en los grados universitarios (gráfico 39): 7,6% en el curso 2024-2025. Sin embargo, la cifra ha aumentado a lo largo de los últimos años: era del 4,3% en el curso 2015-2016.

La rama de enseñanza con mayor presencia de alumnado extranjero es la de Ciencias de la Salud, con un 10% en el curso 2024-2025. Es también la que registra un mayor aumento de la participación de alumnos con nacionalidad no española en la última década. El porcentaje de extranjeros más bajo se da en la rama de Ciencias, con un 3,6% en el curso 2024-2025.

GRÁFICO 39. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE QUE REPRESENTA EL ALUMNADO EXTRANJERO EN ESTUDIOS DE GRADO EN MODALIDAD PRESENCIAL, POR RAMA DE ENSEÑANZA. CURSOS 2015-2016 A 2024-2025.



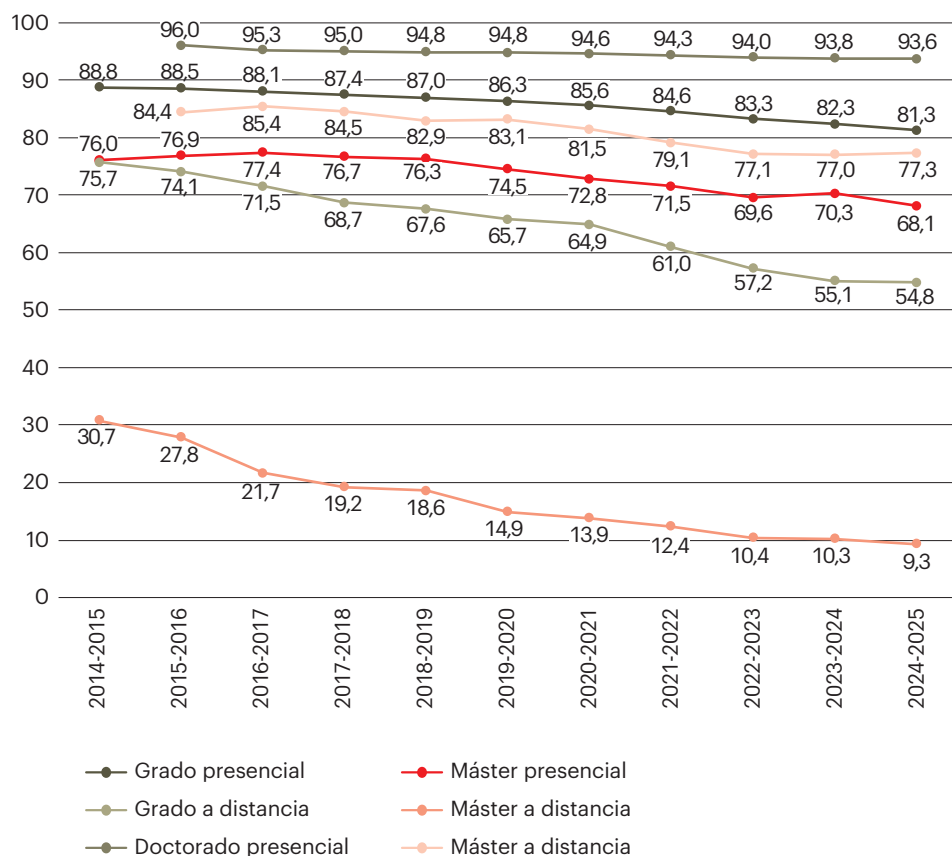
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de estudiantes. Series de matriculados y egresados*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

El gráfico 40 muestra el porcentaje de alumnos matriculados en universidades públicas en función del nivel de enseñanza y la presencialidad. En estudios de grado, el 81,3% de los estudiantes en modalidad presencial está matriculado en una universidad pública, cifra que se reduce al 54,8% entre quienes estudian a distancia. En ambos porcentajes se observa una tendencia decreciente en los últimos años, pero la caída es especialmente intensa en la modalidad a distancia: 20,9 puntos menos que en el curso 2014-2015.

En máster, el 68,1% de los estudiantes presenciales cursa estudios en una universidad pública, cifra que ha caído desde el 76% del curso 2014-2015. En la modalidad a distancia, el porcentaje correspondiente a la universidad pública se desploma hasta el 9,3%, tras años de intensas caídas desde el 30,7% registrado en el curso 2014-2015.

Por último, en lo que se refiere al doctorado, lo cursan en una universidad pública el 93,6% de los estudiantes presenciales y el 77,3% de los estudiantes a distancia. La cifra apenas ha variado entre el alumnado en modalidad presencial desde el curso 2015-2016, cuando se situó en el 96%.

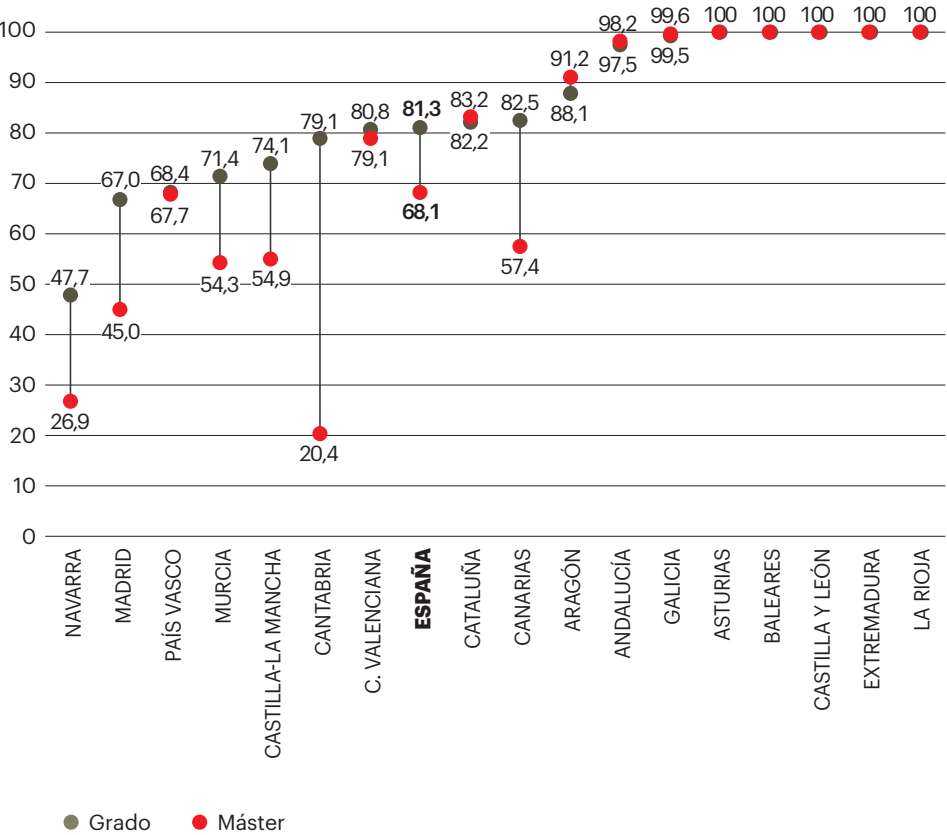
GRÁFICO 40. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO QUE ESTÁ MATRICULADO EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA, POR NIVEL DE ENSEÑANZA Y PRESENCIALIDAD. CURSOS 2014-2015 A 2024-2025.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de estudiantes*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

A escala regional, el 100% del alumnado matriculado en grado y máster en modalidad presencial en Asturias, Baleares, Castilla y León, Extremadura y La Rioja cursa sus estudios en universidades públicas. Ese porcentaje cae al 47,7% en Navarra para estudios de grado, y al 20,7% en Cantabria en estudios de máster.

GRÁFICO 41. PORCENTAJE DEL ALUMNADO EN MODALIDAD PRESENCIAL QUE ESTÁ MATRICULADO EN UNA UNIVERSIDAD PÚBLICA, POR NIVEL DE ENSEÑANZA Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSO 2024-2025.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de estudiantes*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

COMENTARIO

LA EDUCACIÓN EN ESPAÑA

BRECHAS DE ESCOLARIZACIÓN ENTRE INMIGRANTES Y NATIVOS

MIGUEL REQUENA

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) y Grupo de Estudios 'Población y Sociedad'

A lo largo de las tres últimas décadas España ha dejado atrás su experiencia secular como país expulsor de población para convertirse en un destino migratorio muy atractivo para cantidades crecientes de inmigrantes llegados de diversas regiones del planeta. Una abundante literatura académica (Arango 2004; Garrido 2005; Reher y Requena 2009) viene documentando desde comienzos del siglo los procesos que han hecho que el país se consolide como uno de los polos de atracción migratoria más importantes del mundo desarrollado y, en particular, del continente europeo. Hoy en día, España es el primer receptor europeo de inmigrantes en términos relativos y el segundo, tras Alemania, en términos absolutos (Cebolla y Miyar 2026).

Las cifras que resumen esa transición de país de emigración a país de inmigración son muy elocuentes. En 2002 residían en España algo más de 2 millones de inmigrantes con un peso relativo cercano al 6% de la población

total. Casi un cuarto de siglo después, a comienzos de 2026 (cifras provisionales), el volumen de inmigrantes supera los 10 millones de personas, que constituyen la quinta parte del conjunto de la población. En otras palabras, entre 2002 y 2026 el país ha absorbido, a un ritmo sin parangón en la región europea, un contingente de casi 8 millones de personas, como si en ese relativamente corto periodo de tiempo hubiera incorporado a otro país de mayor tamaño que Bulgaria, Dinamarca, Finlandia, Noruega o Irlanda. De hecho, el contingente de inmigrantes que residen en España en 2026 es equiparable, por su volumen, a la población de Portugal, Grecia, Suecia o la República Checa.

La llegada masiva de inmigrantes que comenzó a crecer de forma vertiginosa a la vuelta del siglo, así como el copioso volumen de las poblaciones de origen foráneo que se han establecido en el país, han generado una lógica preocupación entre autoridades, agentes sociales y público en general en torno a las condiciones de posibilidad de su integración. Es cierto que no existe una definición comúnmente aceptada de integración,¹ pero sí hay un amplio consenso que considera que los procesos involucrados en la integración de los inmigrantes son multidimensionales y tienen lugar en

varios ámbitos societales diferenciados como los mercados de trabajo, los sistemas educativos o las instituciones al cuidado de la salud pública.

En general, la idea de que el ámbito educativo es uno de esos espacios cruciales en los que se decide la integración de los inmigrantes ha ganado aceptación. La posición de la OCDE al respecto resume bien este punto de vista, subrayando el importante papel de las instituciones educativas en los procesos de integración y los obstáculos capaces de entorpecerlo: “Los sistemas de educación y formación pueden desempeñar un papel fundamental a la hora de ayudar a los países a aprovechar las ventajas de la migración. Esto implica ayudar a los inmigrantes a desarrollar y poner en práctica sus competencias, a participar en los mercados laborales de los países de acogida, a contribuir a los sistemas de bienestar social y a sentir que forman parte de las comunidades de acogida. Sin embargo, el camino hacia la integración no siempre está bien allanado ni es fácil de recorrer.” (OCDE 2019: 3). La inserción de los inmigrantes (primera generación) y sus hijos (segunda generación) en los sistemas educativos de los países receptores parece ser, en suma, una de las piedras angulares de su integración en las sociedades de destino. Incorporar a los inmigrantes al sistema educativo y mantenerlos en las aulas el tiempo necesario para desarrollar su potencial formativo es un objetivo que comparten numerosos agentes sociales; pero conseguirlo es un reto no exento de amenazas. Un reciente informe sobre la integración de los estudiantes

extranjeros en el sistema educativo español (Maída y Medina 2022) pone el acento en el acceso a la educación y la formación, en la segregación escolar pública-privada y en el rendimiento escolar como principales dimensiones de la inserción en la escuela, señalando también la importancia del clima escolar, los sentimientos de pertenencia y la evitación del acoso escolar.

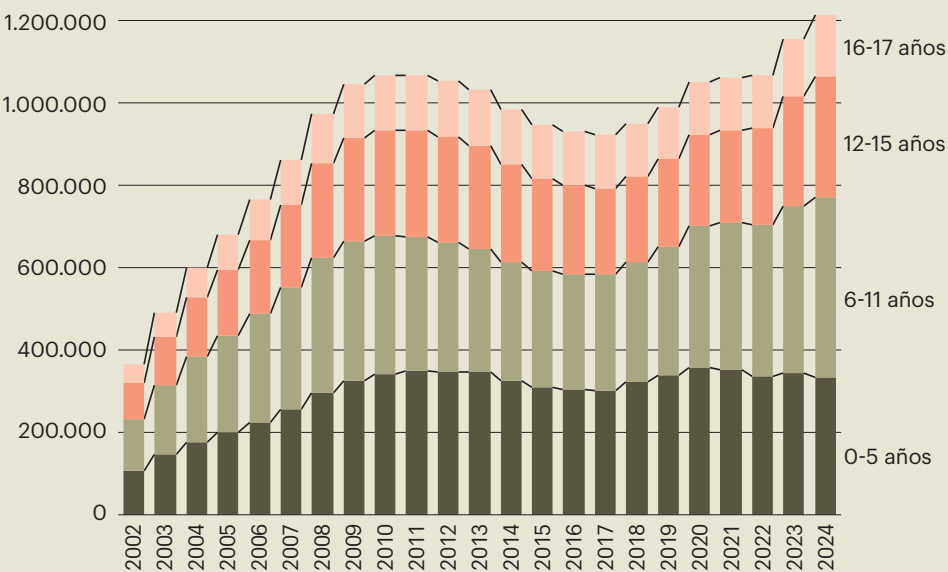
Una abundante literatura académica ha documentado sobradamente, en diversos contextos nacionales, que los estudiantes de origen inmigrante obtienen resultados educativos, tanto en lo que se refiere a logro como a rendimiento, más pobres que sus equivalentes autóctonos. Para empezar, sus niveles de escolarización en las fases no obligatorias de la enseñanza están por debajo de los de los nativos. En parte, como consecuencia de ello, su tiempo de permanencia en el sistema de enseñanza es menor y sus tasas de fracaso y abandono escolar temprano, más altas. Los estudios internacionales a gran escala —PISA, TIMSS, PIRLS— ponen de manifiesto que los alumnos inmigrantes tienden a demostrar peor rendimiento escolar que sus compañeros nativos (Schnepf 2007; véanse también los sucesivos informes de la OCED que insisten en esta misma realidad del comparativamente bajo rendimiento escolar de los estudiantes foráneos). Los diferenciales se mantienen incluso tras tener en cuenta las condiciones socioeconómicas, aunque las brechas de desventaja respecto a los pares nativos son sensibles a la historia migratoria de cada país (Porcu et al. 2026).

No hay lugar aquí para detallar las complejas cadenas causales que alimentan la desventaja educativa de los estudiantes inmigrantes, sobre las que existe una extensa literatura (Heath y Brinbaum 2007). Las desigualdades observadas en los resultados educativos son consecuencia de una combinación de factores, entre los que destacan las barreras culturales y lingüísticas, los costes derivados de la experiencia migratoria, la discriminación y las brechas socioeconómicas que separan a la población inmigrante de la autóctona (Chiswick y DebBurman 2004; Hartung 2015; Gabrielli et al. 2022). Posiblemente, el motor principal de estas diferencias no radique tanto en el estatus migratorio *per se* como en la posición socioeconómica de los inmigrantes y los consiguientes diferenciales de recursos económicos, sociales y culturales entre las familias de distintos orígenes. Tales recursos incluyen desde el *capital cultural* heredado (nivel de estudios de los padres) hasta la disponibilidad de recursos del hogar (ingresos, materiales educativos, entornos propicios para el estudio) y el dominio de la lengua vehicular de instrucción. Un factor sistémico potencialmente relevante es la concentración de estudiantes inmigrantes en determinados centros educativos, generalmente en zonas de rentas bajas; la alta concentración de alumnado con dificultades socioeconómicas puede generar una disminución en las expectativas docentes y una menor disponibilidad de recursos pedagógicos (para una crítica a esta tesis, ilustrada con datos españoles, véase Carabaña, 2023).

En el caso específico de España, el fenómeno de la desventaja educativa de los inmigrantes presenta al menos un matiz distintivo respecto al resto de Europa asociado principalmente a la rapidez con la que el país se transformó de emisor en receptor de flujos migratorios. Esta peculiaridad implica, entre otras cosas, tiempos comparativamente cortos de permanencia en el país de las primeras generaciones de inmigrantes y menor presencia de las segundas.

En lo que sigue, se abordará, primero, el cambio en las magnitudes de la población en edad escolar de origen inmigrante y, después, las diferencias de matriculación —medidas a partir de las llamadas tasas brutas de escolarización²— que separan a las poblaciones nativa e inmigrante en España como aproximación a la brecha educativa. Los datos en los que se basa el ejercicio proceden de (i) las Estadísticas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes sobre Enseñanzas no universitarias, que proporcionan los numeradores de las tasas; y (ii) la Estadística continua de población, que suministra los denominadores. La ventana de observación es el periodo 2002-2024. Habida cuenta de que la enseñanza primaria y la enseñanza secundaria de primer ciclo son obligatorias y sus tasas brutas de matriculación se acercan a (o superan ligeramente) la unidad, las fases de enseñanza tratadas serán la Educación Infantil y el Bachillerato. No siendo fases de enseñanza obligatorias, se pueden esperar diferenciales de cierta consideración entre la escolarización de nativos e inmigrantes.

GRÁFICO A. POBLACIÓN DE ORIGEN INMIGRANTE (PERSONAS NACIDAS EN EL EXTRANJERO Y PERSONAS CON NACIONALIDAD EXTRANJERA) DE 0 A 17 AÑOS, POR FRANJAS DE EDAD. ESPAÑA, AÑOS 2002 A 2024.



Fuente: INE, Estadística continua de la población.

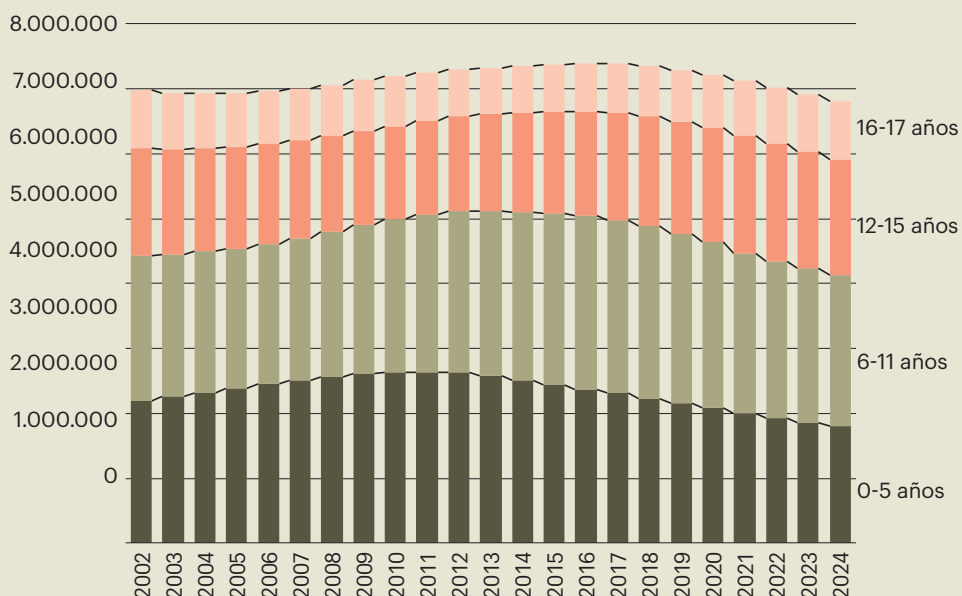
EL AUMENTO DE LA POBLACIÓN DE ORIGEN INMIGRANTE EN EDAD ESCOLAR

Los movimientos migratorios suelen ser selectivos por edad: no se emigra con la misma intensidad a todas las edades. Las probabilidades de migrar cambian con las fases del ciclo vital. Los emigrantes económicos se encuentran, típicamente, en las edades laboralmente activas. Sin embargo, los procesos de migración predominantemente económica suelen ir acompañados de movimientos de reagrupación familiar que incorporan a familiares de menor edad (hijos) de los migrantes pioneros. Por ello, el gran volumen de inmigrantes económicos que ha llegado a España estos últimos años permite suponer que se habrán producido también flujos

y concentraciones considerables en las edades laboralmente inactivas y, en particular, en las edades escolares.

Los datos disponibles así lo atestiguan. Los gráficos A y B muestran la evolución de la población autóctona y de origen inmigrante³ de 0 a 17 años desde 2002 a 2024 y su desagregación para las edades a las que teóricamente debería cursarse cada fase de enseñanza. Al observar el comportamiento general de ambos colectivos, la diferencia más notable radica en la estabilidad de las curvas de los nativos que contrasta con el volumen creciente de la población de origen inmigrante. Mientras que la cantidad de nativos es sustancialmente mayor pero relativamente estable a lo largo de todo el periodo observado

GRÁFICO B. POBLACIÓN NATIVA (PERSONAS NACIDAS EN ESPAÑA CON NACIONALIDAD ESPAÑOLA) DE 0 A 17 AÑOS, POR FRANJAS DE EDAD. ESPAÑA, AÑOS 2002 A 2024.



Fuente: INE, Estadística continua de la población.

—oscilando alrededor de los siete millones de personas—, la población de origen inmigrante muestra un dinamismo mucho más acentuado, habiéndose triplicado en poco más de dos décadas, al pasar de un volumen inicial inferior a los 400.000 menores en 2002 a superar la barrera del 1.200.000 hacia el final de la serie, en 2024.

El análisis temporal de la población de origen inmigrante revela nítidamente el impacto de los ciclos económicos y los flujos migratorios en la demografía española. Se distingue una primera fase de crecimiento exponencial entre 2002 y 2010, coincidiendo con la época de bonanza económica que precedió a la Gran Recesión, donde destaca especialmente el ensanchamiento de las bases

de la barra correspondientes al tramo de 6 a 11 años. A partir de 2011, se observa una contracción prolongada y un estancamiento que se extiende hasta 2017, un reflejo directo del retorno de familias extranjeras a sus países de origen y/o de la drástica reducción de las llegadas debido a la recesión. Sin embargo, a partir de 2018 y con la única excepción de un leve freno transitorio coincidente con la crisis sanitaria de la pandemia de 2020, el gráfico muestra un repunte acelerado y vigoroso que alcanza su punto más alto en 2024. Resulta de gran interés constatar cómo, en este último periodo, el crecimiento ya no solo se concentra en la primera infancia, sino que se distribuye de manera más uniforme hacia los tramos de edad de la segunda

infancia (6-11) y la adolescencia temprana (12-15 años), lo que sugiere tanto un efecto de envejecimiento de cohortes nacidas previamente como la llegada de flujos migratorios de carácter familiar con menores en edad escolar obligatoria.

Por el contrario, el gráfico de la población nativa describe una trayectoria mucho más inercial y estable, condicionada por la dinámica interna de la baja fecundidad del país. Entre 2002 y 2017, el gráfico muestra una tendencia ascendente ligera pero sostenida, impulsada principalmente por el repunte de los nacimientos que experimentó España durante la primera década del siglo. No obstante, a partir de 2017 se inicia un declive que se prolonga ininterrumpidamente hasta 2024. Este descenso es el fiel reflejo de la persistente caída de la natalidad y de la parálisis del crecimiento vegetativo que padece la sociedad española. Si se examina la evolución de las franjas de edad de esta población nativa, se evidencia un fenómeno de descompresión demográfica en la base: el tramo de 0 a 5 años, que creció durante la primera década del siglo, se ha reducido de forma notable en la segunda, al punto de que ha caído por debajo de los dos millones. Los niños de 0 a 5 años han perdido en las dos primeras décadas del siglo casi 400.000 efectivos (-20%). En contraposición, el tramo 12-15 años se expandió en las dos décadas (+8%) gracias al tránsito de las generaciones más numerosas nacidas en los años previos a la crisis de 2008 hacia las etapas de la adolescencia. Por su parte, los tramos 6-11 y 16-17 se han mantenido básicamente en los mismos tamaños en el periodo 2002-2024.

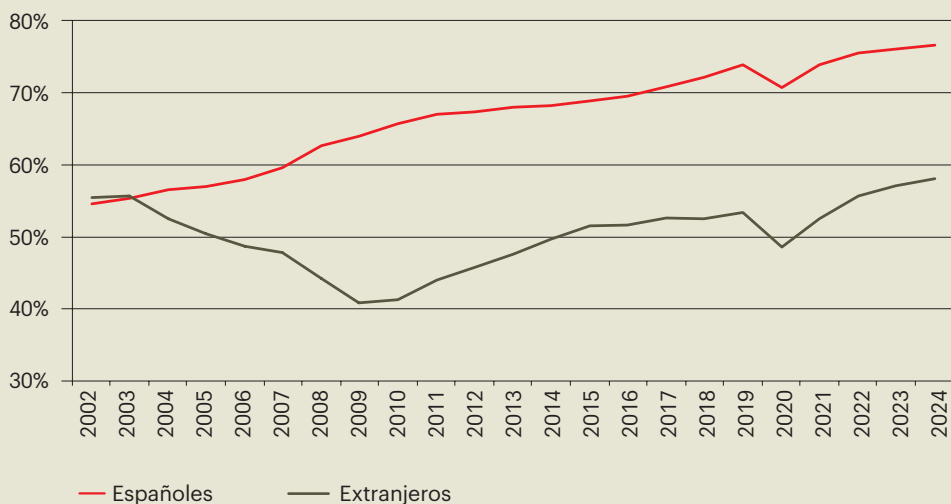
Una forma de resumir la dispar evolución de las poblaciones nativas e inmigrantes es señalar que, si en el año 2002 la cantidad de nativos en edad escolar multiplicaba por casi veinte veces la de inmigrantes, mediada la segunda década del siglo el factor de multiplicación se había reducido a apenas seis veces. La lectura conjunta de ambos gráficos expone en suma una profunda dualidad en las dinámicas demográficas de ambas poblaciones. Mientras la población menor nativa sufre una contracción paulatina provocada por el progresivo descenso de los nacimientos, la población de origen inmigrante actúa como un elemento dinamizador y, por ahora, de reemplazo que amortigua la caída general de la población infantil y adolescente el país.

DIFERENCIALES DE ESCOLARIZACIÓN ENTRE ESPAÑOLES Y EXTRANJEROS

El gráfico C muestra la evolución temporal de la tasa bruta de escolarización en educación infantil (comprendida entre los 0 y los 5 años) en España. Los datos permiten contrastar el comportamiento de dos grupos demográficos diferenciados por su nacionalidad: española y extranjera. La observación del cambio en el tiempo durante el periodo 2002-2024 evidencia tanto las tendencias de convergencia hacia la universalización de esta etapa educativa no obligatoria como las asimetrías entre ambos colectivos.

A lo largo de las dos décadas analizadas, se observa una tendencia por lo general sostenida al alza en la matriculación de menores en los centros

GRÁFICO C. TASAS BRUTAS DE MATRICULACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 0 A 5 AÑOS DE NACIONALIDAD ESPAÑOLA Y EXTRANJERA. ESPAÑA, AÑOS 2002 A 2024.



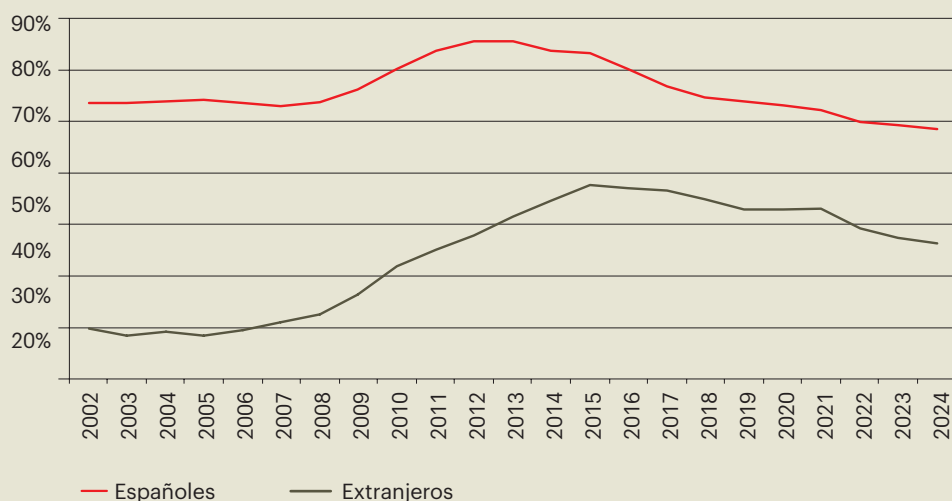
Fuente: MEFPD, Estadísticas de las enseñanzas no universitarias; INE, Estadística continua de la población.

de educación infantil. Sin embargo, se observan diferencias importantes entre españoles y extranjeros. En el caso de la población autóctona, la tasa inicia el periodo en el año 2002 con un valor cercano al 55% y experimenta un crecimiento constante que la sitúa en las inmediaciones del 77% hacia 2024. Por su parte, la serie histórica para la población extranjera registra una tasa similar a la de la española para el año 2002, pero a partir de ese momento la dirección del cambio es la contraria: la tasa va cayendo hasta el año 2009. Calidad de los datos aparte⁴, es probable que esta disminución de la tasa entre los menores extranjeros tenga relación con la cambiante composición de los niños de estas edades y, en particular, con el peso creciente de los niños de origen africano y decreciente de los niños (latino)americanos.

El aumento continuo durante todo el periodo de las tasas de los españoles y, a partir del curso 2009, de ambas series responde a una causalidad múltiple que incluye factores como la cada vez mayor necesidad de dobles ingresos de las familias recién formadas que han tenido niños, las reformas orientadas a la conciliación de la vida laboral y familiar y la progresiva implantación de la gratuidad en determinados tramos del primer ciclo de educación infantil en varias comunidades autónomas.

Sin embargo, más allá de la tendencia ascendente compartida desde 2009, el gráfico revela la persistencia de una brecha significativa entre ambos grupos. La distancia entre la tasa de escolarización en educación infantil de la población nacional y la extranjera se mantiene en torno a 15 y 20 puntos

GRÁFICO D. TASAS BRUTAS DE MATRICULACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 16 A 17 AÑOS DE NACIONALIDAD ESPAÑOLA Y EXTRANJERA. ESPAÑA, AÑOS 2002 A 2024.



Fuente: MEFPD, Estadísticas de las enseñanzas no universitarias; INE, Estadística continua de la población.

porcentuales a favor de la primera. En la literatura sociológica, estas disparidades suelen atribuirse a la confluencia de las barreras de carácter socioeconómico y cultural que se han mencionado más arriba, a las que hay que añadir los costes indirectos derivados de la escolarización (tales como comedor o transporte) y la persistencia de pautas culturales prevaletentes en los países de origen que priorizan el cuidado a cargo de las familias durante los primeros años de vida del menor. Es interesante también constatar cómo las situaciones de crisis afectan diferencialmente a ambas poblaciones. Nótese a este respecto cómo el impacto de la pandemia de la COVID-19 en el año 2020, aunque introdujo una distorsión drástica en las trayectorias de ambas series, tuvo una incidencia dispar sobre españoles y extranjeros. Mientras que

la tasa de escolarización de los niños nacionales sufrió una contracción moderada, descendiendo del 73% al 71%, la escolarización de los menores extranjeros experimentó un desplome severo que erosionó los avances de la década previa, experimentando una disminución de un 3% que la llevó a caer por debajo del 49%. Como era de esperar, el alumnado extranjero mostró una mayor sensibilidad a la crisis sanitaria provocada por la pandemia. Su impacto diferencial hizo más profunda la brecha educativa preexistente en la medida en que afectó con más fuerza a los hogares extranjeros forzando una momentánea retirada de sus niños pequeños del sistema educativo.

Finalmente, los últimos años que muestra el gráfico (2021-2024) revelan una sólida recuperación en forma de v para ambas series. Este repunte

pospandemia no solo permitió restablecer los niveles de matriculación previos a la crisis sanitaria, sino que ha conducido a ambos colectivos a alcanzar sus respectivos máximos históricos al cierre del periodo. El gráfico ilustra, en suma, el indudable éxito del sistema educativo español en la progresiva universalización de la escolarización temprana; sin embargo, también pone de manifiesto que los menores de nacionalidad extranjera continúan encontrando más obstáculos estructurales que los españoles para acceder a esta etapa, lo que sigue situando la brecha en el acceso a la educación infantil como uno de los desafíos pendientes para las políticas de integración educativa social de la población extranjera en el país.

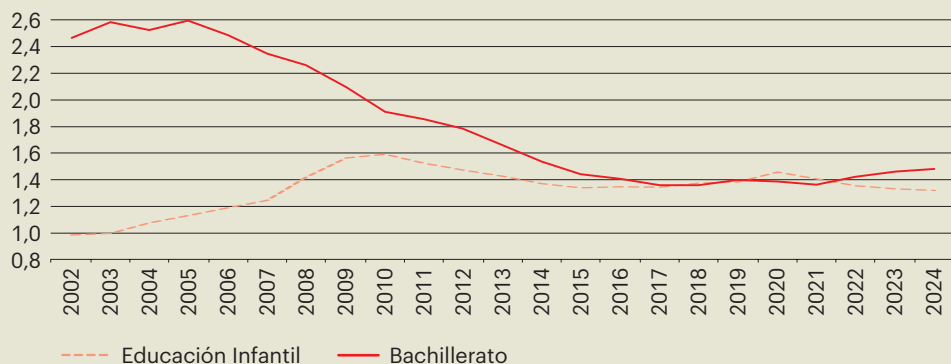
Por lo que respecta a la escolarización en Bachillerato, el gráfico D muestra una evolución claramente diferenciada de las tasas brutas de matriculación entre el alumnado español y el extranjero durante el periodo observado. Los estudiantes españoles mantienen a lo largo de toda la serie niveles de matriculación significativamente superiores a los de los extranjeros, aunque la distancia entre ambos grupos experimenta variaciones importantes según el momento analizado.

Entre 2002 y 2008, la tasa de matriculación de los españoles se mantiene relativamente estable, en torno al 73-74%, mientras que la de los extranjeros oscila alrededor del 29-32%. Durante estos años iniciales la brecha supera los cuarenta puntos porcentuales, lo que refleja una notable desigualdad en esta fase educativa posobligatoria. A partir

de 2009 se observa un cambio significativo. La matriculación de ambos colectivos aumenta de manera sostenida, aunque el crecimiento es especialmente intenso entre los estudiantes extranjeros. Mientras que la tasa de los españoles pasa del 76% aproximadamente en 2009 a un máximo cercano al 86% en 2012-2013, la de los extranjeros se incrementa desde el 37% hasta casi el 58% en 2016. Como resultado, la distancia entre ambos grupos se reduce de forma considerable, pasando de más de cuarenta puntos a unos veinticinco. Este proceso sugiere una mejora progresiva de la integración educativa del alumnado extranjero en los estudios postobligatorios que pudiera estar asociada al impacto de la crisis económica: el desplome de la oferta de empleo para los jóvenes resta incentivos al abandono temprano del sistema escolar y añade alicientes a la permanencia en la escuela.

El periodo comprendido entre 2013 y 2016 constituye el momento de mayor convergencia. La tasa de matriculación de los españoles alcanza sus valores máximos, superiores al 85%, mientras que la de los extranjeros registra un crecimiento continuado hasta situarse cerca del 58%. Aunque persiste una diferencia relevante, se trata de la menor brecha observada en toda la serie. Sin embargo, desde 2017 se aprecia una tendencia descendente en ambos colectivos. La tasa de los españoles disminuye gradualmente hasta situarse por debajo del 70% en 2024, mientras que la de los extranjeros desciende desde su máximo de 2016

GRÁFICO E. RAZÓN ENTRE LAS TASAS BRUTAS DE MATRICULACIÓN DE ESPAÑOLES Y EXTRANJEROS EN EDUCACIÓN INFANTIL Y BACHILLERATO. ESPAÑA, AÑOS 2002 A 2024.



Fuente: MEFPD, Estadísticas de las enseñanzas no universitarias; INE, Estadística continua de la población.

hasta aproximadamente el 46-47% al final del periodo. Aunque ambos grupos experimentan una reducción de la matriculación, la caída es más acusada en el alumnado extranjero, lo que provoca un ligero ensanchamiento de la brecha durante los últimos años.

EL CAMBIO EN LAS BRECHAS

El gráfico E representa, a modo de síntesis, la evolución de la brecha entre estudiantes españoles y extranjeros en las tasas de matriculación en Educación Infantil (0-5 años) y Bachillerato (16-17 años). La brecha se expresa mediante las razones entre las tasas brutas de matriculación (número de españoles matriculados por cada extranjero si ambas poblaciones tuvieran el mismo tamaño) y mide el diferencial de escolarización entre ambos colectivos. Valores más elevados indican una mayor desigualdad en el acceso o permanencia en cada etapa educativa a favor de los españoles. La comparación de ambas

series permite observar no solo la magnitud de las diferencias, sino también la distinta trayectoria que han seguido a lo largo del tiempo.

Durante los primeros años del periodo analizado, la brecha en educación infantil aumenta de manera continuada, pasando de una razón cercana a 1 en 2002 a un máximo próximo a 1,6 españoles por cada extranjero en 2010. En esos años, la escolarización temprana creció con mayor rapidez entre la población española que entre la extranjera, lo que fue ampliando las diferencias de acceso a una etapa educativa que, aunque no obligatoria, resulta fundamental para la socialización y el desarrollo de competencias tempranas. Puede que el rápido e intenso aumento de la inmigración durante esos años (véase el gráfico A), junto al cambio de composición de los orígenes, haya incrementado las dificultades para que las nuevas familias extranjeras establecidas en el país incorporaran a sus hijos

pequeños al sistema educativo, lo que habría ahondado la brecha.

Tras alcanzar su máximo alrededor de 2010, la brecha en educación infantil inicia una fase de reducción gradual que se prolonga hasta 2017-2018. Durante este periodo la diferencia entre españoles y extranjeros disminuye hasta situarse en torno a 1,3 españoles por cada extranjero. Esta evolución sugiere una mejora de las condiciones de acceso del alumnado extranjero a la escolarización temprana durante esta etapa educativa. No obstante, la reducción de la brecha no se consolida plenamente, pues entre 2019 y 2021 se produce un nuevo incremento —se vuelve a superar la razón de 1,4— en relación con los efectos de la pandemia y su impacto desigual sobre españoles y extranjeros. En los últimos años se observa una ligera corrección descendente.

La evolución de la brecha en Bachillerato se caracteriza, en cambio, por una tendencia general descendente. A comienzos del periodo observado, entre 2002 y 2005, la distancia entre españoles y extranjeros presentaba sus niveles más elevados: alrededor de 2,5 españoles matriculados en Bachillerato por cada extranjero, una marcada desigualdad en el acceso a esta etapa postobligatoria, donde los estudiantes extranjeros presentaban tasas de matriculación significativamente inferiores a las de los españoles. A partir de 2006 se inicia una reducción progresiva y sostenida de la brecha, que se acelera especialmente entre 2008 y 2015. Durante esos años la distancia se reduce prácticamente a la mitad, hasta situarse en

una razón próxima a 1,4. El descenso continúa, aunque de manera más moderada, hasta alcanzar su mínimo alrededor de 2017-2018, cuando el cociente entre ambos grupos se aproxima a 1,35. Esta evolución coincide con el periodo en el que las tasas de matriculación de los estudiantes extranjeros experimentaron un crecimiento más intenso, impulsando una clara convergencia con los niveles alcanzados por el alumnado español.

Sin embargo, la tendencia cambia ligeramente en los últimos años de la serie. Desde 2021 se observa un repunte de la brecha, que vuelve a situarse cerca de 1,5 puntos en 2024. Aunque este aumento no anula la importante reducción acumulada desde comienzos de siglo, sí indica una ralentización del proceso de convergencia e incluso un cierto repunte de las desigualdades. En otras palabras, la disminución de las tasas de matriculación en Bachillerato observada en ambos colectivos durante la última década ha afectado con mayor intensidad al alumnado extranjero que al nacional.

RECAPITULACIÓN

En conjunto, la comparación de ambas series muestra que las desigualdades de acceso a las enseñanzas no obligatorias previas a la universidad entre españoles y extranjeros han seguido trayectorias diferentes dependiendo de la etapa educativa. En Bachillerato, la brecha parte de niveles muy elevados a comienzos de la década de 2000 y experimenta una reducción sustancial a lo largo del periodo, lo que indica una mejora progresiva en la continuidad educativa del alumnado extranjero hasta los estudios

postobligatorios. En educación infantil, por el contrario, la evolución es más fluctuante: la brecha aumenta inicialmente, se reduce durante la década de 2010 y posteriormente se estabiliza en niveles moderados.

Pese a las irregulares evoluciones de las brechas en Educación Infantil y Bachillerato, que han combinado periodos no sincronizados de ampliación y reducción, el resultado final es una situación en la que ambas etapas educativas presentan niveles de desigualdad relativamente similares. A esta situación se ha llegado recorriendo caminos y procesos claramente diferentes. Mientras que en Bachillerato se observa una disminución de las desigualdades desde una situación de fuerte desventaja de los extranjeros, en educación infantil persisten diferencias relativamente estables tras el crecimiento de la brecha en la primera década del siglo.

En consecuencia, los datos analizados sugieren que en estas dos últimas décadas y media la integración del alumnado extranjero en el sistema educativo español ha avanzado de manera significativa, más en las etapas postobligatorias que en las preobligatorias. Sin embargo, las desventajas asociadas al origen nacional no han desaparecido, continúan manifestándose a lo largo de todo el recorrido educativo previo y posterior a la educación obligatoria y, por tanto, deben ser objeto de atención de los actores interesados en mejorar la inserción escolar de los estudiantes de origen inmigrante.

REFERENCIAS

- Arango, J. (2004). La inmigración en España a comienzos del siglo XXI. En J. Leal (ed.) *Informe sobre la situación demográfica en España*. Madrid: Fundación Fernando Abril Martorell, pp.161-186.
- Carabaña, J. (2023). *La segregación social entre centros, un dudoso problema del sistema escolar*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Cebolla, H. y Miyar, M. (2026). *Los límites de la inmigración para el ajuste demográfico en España*. Madrid: Funcas.
- Gabrielli, G., Longobardi, S. y Strozza, S. (2022). The academic resilience of native and immigrant-origin students in selected European countries. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 48(10), 2347-2368.
- Garrido, L. (2005) “La inmigración en España”. En J. J. González y M. Requena (eds.) *Tres décadas de cambio social en España*. Madrid: Alianza, pp.127-164.
- Hartung, A. (2015). Unequal Attainments: Ethnic Educational Inequalities in Ten Western Countries. *European Sociological Review*, 31(6), 798-801.
- Heath, A. y Brinbaum, Y. (2007). Guest editorial: Explaining ethnic inequalities in educational attainment. *Ethnicities*, 7(3), 291-304.
- Mahía, R. y Medina, E. (2022). *Informe sobre la Integración de los Estudiantes Extranjeros en el Sistema Educativo Español*. Madrid: Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia, Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones.

Reher, D. y Requena, M. (eds.) (2009). *Las múltiples caras de la inmigración en España*. Madrid: Alianza.

Rodríguez, J. C. (2025). Datos más realistas sobre el reto migratorio para las escuelas. En M. T. Valdés (ed.), *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*. Madrid: Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación, pp. 73-81.

OECD (2019). *The Road to Integration: Education and Migration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en>.

Porcu, M., Sulis, I., Usala, C. y Giambona, F. (2023). Will the gap ever be bridged? A cross-national comparison of non-native students' educational achievements. *Genus* 79: 19. <https://doi.org/10.1186/s41118-023-00199-5>

Schnepf, S. V. (2007). Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics* 20: 527-545. <https://doi.org/10.1007/s00148-006-0102-y>

NOTAS

1. La Organización Internacional de las Migraciones considera la integración como “un proceso dinámico y multidireccional que implica una adaptación mutua entre los migrantes y las sociedades de acogida, basada en los principios de protección de los derechos fundamentales, respeto, tolerancia y no discriminación. La integración de los migrantes es una cuestión multidimensional que abarca la inclusión en las esferas económica, psicológica, social, lingüística y cívica, y empodera a las comunidades de acogida y a otros actores locales para acoger e interactuar con los migrantes y las personas desplazadas.” (<https://www.iom.int/migrant-integration>)
2. En la terminología de las Estadísticas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, las tasas brutas de matriculación se calculan como la relación entre el número de alumnos escolarizados en una determinada enseñanza y la población del grupo de edad teórica de dicha enseñanza. Puede superar el 100% debido a la inclusión en el numerador de alumnos que han ingresado prematura o tardíamente en la escuela y de repetidores.
3. En el espíritu de lo defendido por Rodríguez (2025), se considera aquí población de origen inmigrante a las personas nacidas en el extranjero (inmigrantes *stricto sensu*) y a las que tienen nacionalidad extranjera. La nacionalidad extranjera a edad temprana constituye una aproximación a los inmigrantes de segunda generación.
4. Cabe señalar aquí que hasta el curso 2012-2013 los datos de Galicia no incluían a los alumnos que cursaban la primera etapa de la enseñanza infantil. Lo mismo sucedió en Navarra hasta el curso 2009-2010.

RECURSOS EDUCATIVOS

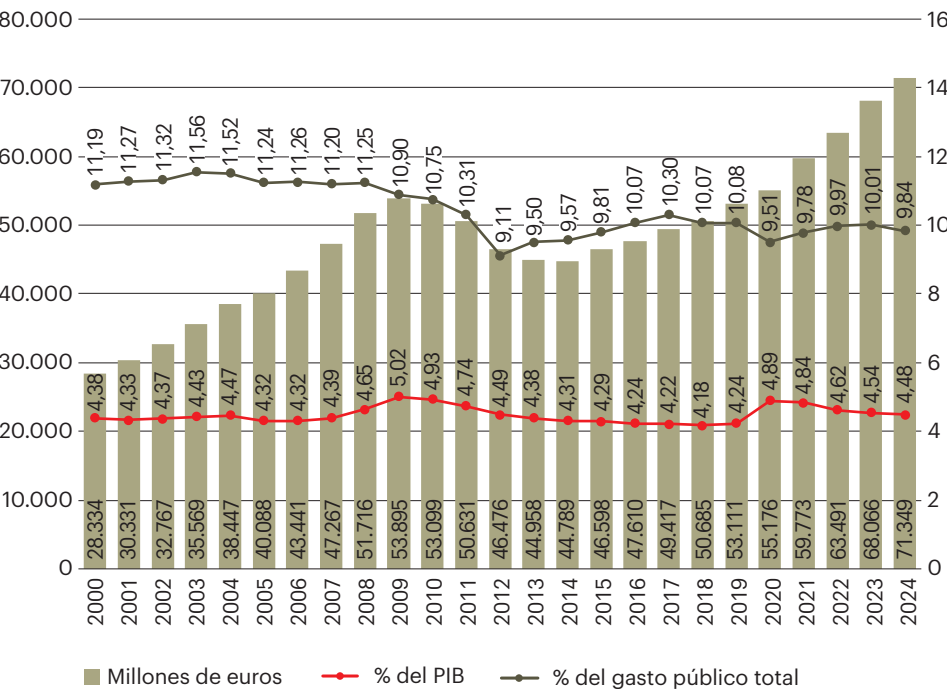
El gasto en educación

En 2024, el gasto público en educación en España se situó en 71.349 millones de euros (gráfico 42), 3.283 millones más que en 2023 (incremento del 4,8%). Se vuelve a alcanzar, así, un máximo en la serie histórica tras diez años de crecimiento continuado en términos nominales.

El gasto público en educación representó un 4,48% del PIB en 2024. El dato ha experimentado una progresiva caída desde 2020 debida a la fuerte contracción económica de aquel año y que el PIB nominal creció después más que el gasto en educación. En cualquier caso, el porcentaje del gasto público en educación sobre el PIB en 2025 es superior a los observados entre 2013 y 2019.

Finalmente, el gasto público en educación representó un 9,84% del gasto público total en 2024. El dato ha caído ligeramente con respecto al de 2023 (10,01%), pues otras partidas de gasto han crecido más que las educativas.

GRÁFICO 42. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN, EN CIFRAS ABSOLUTAS Y EN PORCENTAJE DEL PIB Y DEL GASTO PÚBLICO TOTAL. AÑOS 2000 A 2024.

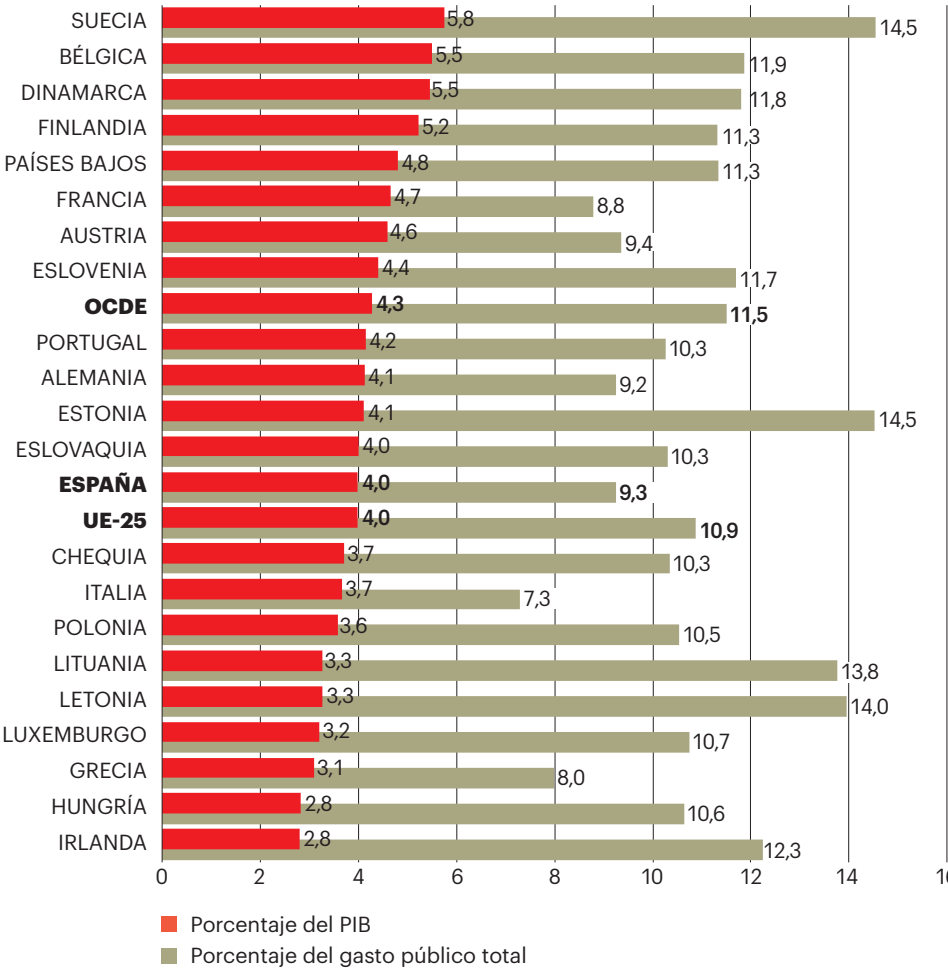


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de gasto público en educación. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En 2022, el gasto público en educación (desde el nivel primario al terciario) como porcentaje del PIB en España (4,0%) coincidió con el promedio de la UE-25 y se situó ligeramente por debajo de la OCDE (4,3%) (gráfico 43). Es claramente superior al de países como Irlanda (2,8%), Hungría (2,8%) o Grecia (3,1%), pero está lejos de las cifras de Suecia (5,8%), Bélgica (5,5%) o Dinamarca (5,5%).

En cuanto al peso del gasto público en educación sobre el gasto público total, España (9,3%) se situó en 2022 por debajo de los promedios de la UE-25 (10,9%) y de la OCDE (11,5%), y alejada del máximo fijado por Suecia (14,5%).

GRÁFICO 43. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN EN PORCENTAJE DEL PIB Y DEL GASTO PÚBLICO TOTAL, POR PAÍS. AÑO 2022.

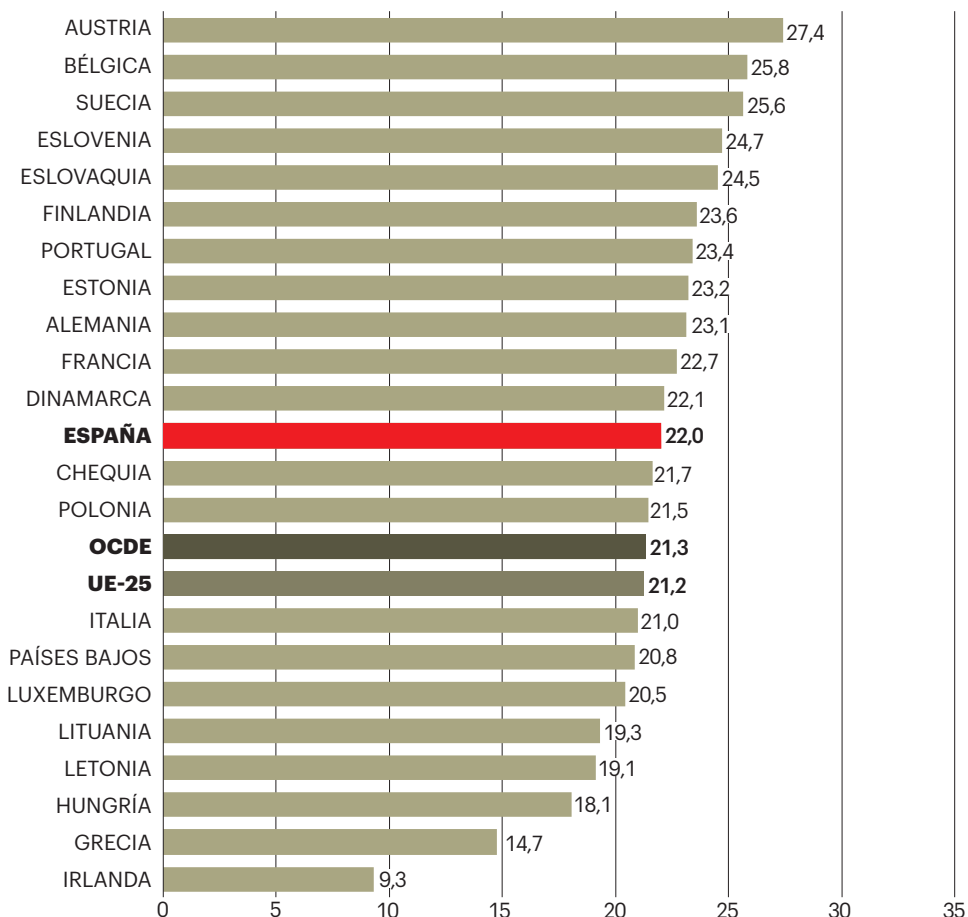


Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance 2025*. Tablas C1.2 y C1.9. OCDE.

Nota: se considera el gasto de los niveles entre Educación Primaria y Terciaria.

La comparación internacional de los indicadores mostrados en el gráfico 43 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 44). En 2022, dicho indicador se situó en España en el 22%, cifra superior a los promedios de la UE-25 (21,2%) y de la OCDE (21,3%). Los porcentajes más altos se dieron en Austria (27,4%) y Bélgica (25,8%), y los más bajos, en Grecia (14,7%) e Irlanda (9,3%).

GRÁFICO 44. GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR ALUMNO EN RELACIÓN CON EL PIB PER CÁPITA (PORCENTAJES), POR PAÍS. AÑO 2022.



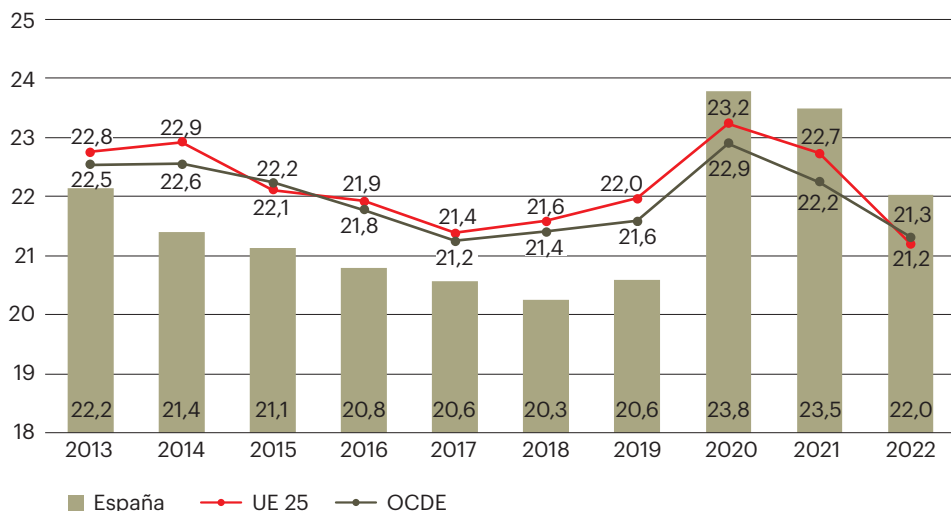
Fuente: elaboración propia a partir de OCDE Data Explorer. Indicador Expenditure on educational institutions per full-time equivalent student.

Nota: se considera el gasto de los niveles entre Educación Primaria y Terciaria.

El porcentaje que el gasto público en educación por alumno representa sobre el PIB per cápita cayó en España entre 2013 (22,2%) y 2018 (20,3%) (gráfico 45). El indicador repuntó notablemente en 2020, por la gran contracción en el PIB en el contexto de la pandemia de la COVID-19, elevándose a 23,8%. En los dos años siguientes, descendió pero aún se sitúa por encima del dato de 2019.

El impulso que experimentó el indicador en 2020 sirvió para que España, que había estado sustancialmente por debajo de los promedios de la UE-25 y de la OCDE hasta entonces, haya superado a ambos desde entonces.

GRÁFICO 45. EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR ALUMNO EN RELACIÓN CON EL PIB PER CÁPITA. AÑOS 2013 A 2022.



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

Nota: se considera el gasto de los niveles entre Educación Primaria y Terciaria.

La tabla 3 muestra el gasto público en enseñanzas no universitarias por alumno a escala regional. En primer lugar se muestra el total de gasto público en educación por cada alumno matriculado en centros financiados con cargo al presupuesto público, ya sean centros de titularidad pública o centros privados concertados. En 2023, el dato más elevado se observa en el País Vasco (8.946 €), mientras que el más bajo se dio en Madrid (5.534 €). A escala nacional, el dato se sitúa en 6.851 €.

En lo que se refiere al gasto público en educación por alumno público, País Vasco (12.484 €) aventaja por mucho al resto de comunidades autónomas, situándose casi 2.500 euros por encima de Navarra (9.991 €), la siguiente en la lista. En el lado opuesto, Madrid es la comunidad con el dato más bajo: 6.502 €. A escala nacional, la cifra es de 7.943 €.

Finalmente, el gasto público en conciertos y subvenciones a la enseñanza privada por alumno matriculado en un centro privado concertado alcanza su máximo en el País Vasco (5.081 €) y el mínimo en Madrid (3.400 €). En España, el dato es de 4.705 €.

TABLA 3. GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO ESCOLAR Y COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2023.

	GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO Y CONCERTADO	GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO	GASTO PÚBLICO EN CONCIERTOS POR ALUMNO CONCERTADO
MADRID	5.534	6.502	3.400
MURCIA	6.088	6.827	3.835
C. VALENCIANA	6.210	6.982	3.463
ANDALUCÍA	6.487	7.365	3.677
CASTILLA-LA MANCHA	6.742	7.306	3.836
ARAGÓN	6.833	7.824	3.572
ESPAÑA	6.851	7.943	4.705
CATALUÑA	6.950	8.116	3.694
BALEARES	7.047	8.361	3.528
CASILLA Y LEÓN	7.281	8.896	3.911
LA RIOJA	7.294	8.966	3.844
GALICIA	7.605	8.748	3.481
CANARIAS	7.624	8.431	3.873
ASTURIAS	7.743	9.062	3.780
EXTREMADURA	7.937	8.875	3.686
CANTABRIA	8.079	9.314	3.929
NAVARRA	8.192	9.991	4.370
PAÍS VASCO	8.946	12.484	5.081

Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Curso 2023-2024*. Edición 2026. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

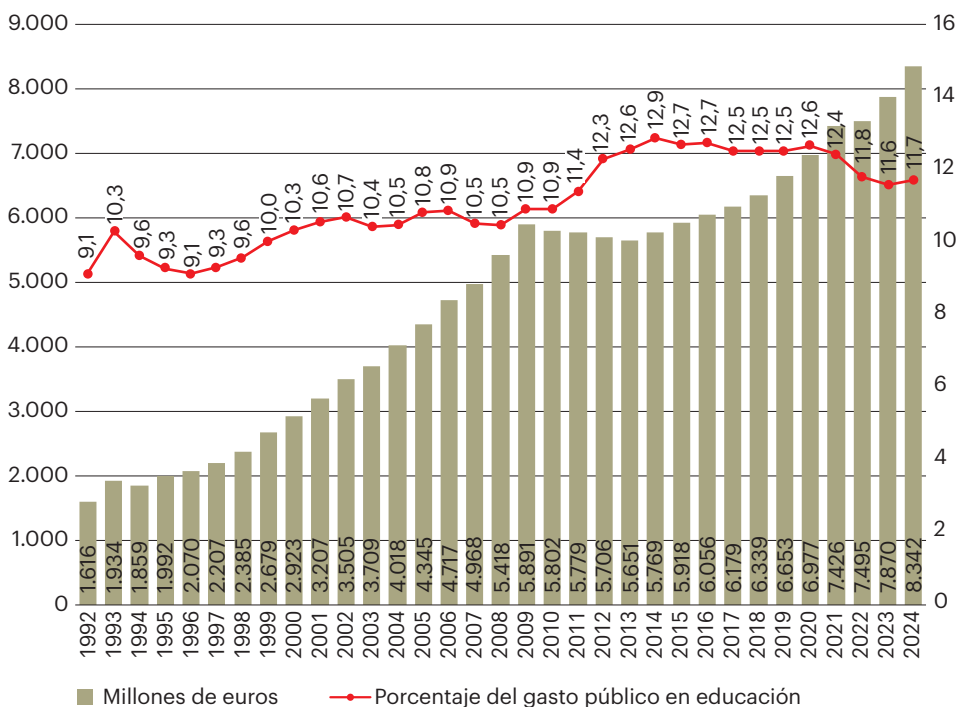
Nota: el gasto público en conciertos por alumno concertado se calcula a partir del gasto en conciertos y subvenciones a la enseñanza privada de cada administración autonómica y del número total de alumnos matriculados en centros concertados. El gasto público en conciertos por alumno concertado no es en equivalencia a tiempo completo.

Financiación y gasto de la enseñanza privada en España

El gráfico 46 muestra la evolución del gasto público destinado a conciertos y subvenciones a la enseñanza privada en España. En 2024, la cifra se sitúa en 7.870 millones de euros, lo que supone un crecimiento interanual del 6%. Dicha partida representa el 11,7% del gasto público en educación, una décima más que el año anterior.

En términos nominales, esa partida ha tendido a crecer en los últimos 30 años, a excepción del periodo comprendido entre 2009 y 2013. Como porcentaje sobre el gasto público total en educación, el gasto destinado a conciertos y subvenciones ha pasado de representar el 9,1% en 1992 al 11,7% en 2024, producto en buena medida de un fuerte crecimiento durante el periodo 2010-2014. La cifra cayó un punto entre 2020 y 2023, pues aumentaron más otras partidas del gasto público en educación en el contexto de la pandemia de la COVID-19.

GRÁFICO 46. 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 1992 A 2024.

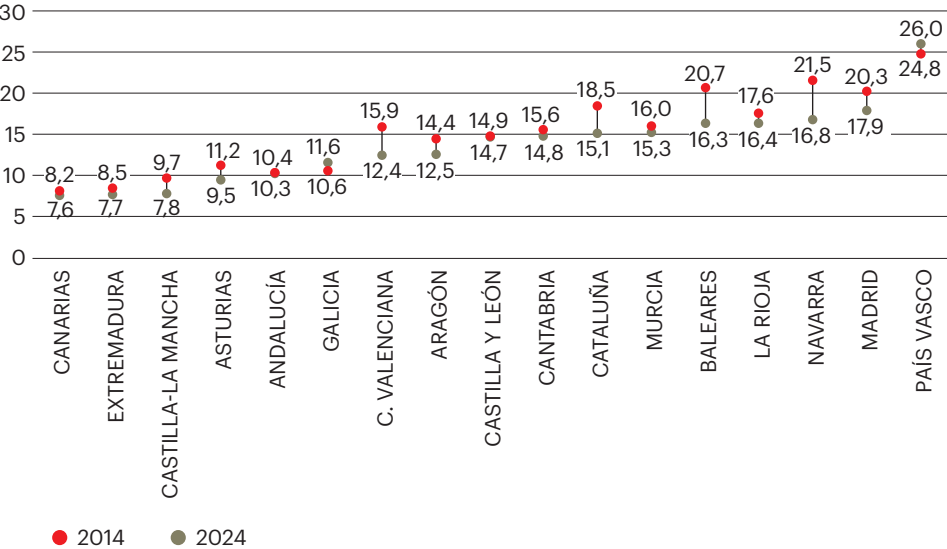


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de gasto público en educación. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El gráfico 47 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. El País Vasco (26%), Madrid (17,9%) y Navarra (16,8%) son las tres comunidades que le dedican un mayor porcentaje en 2024, mientras que Canarias (7,6%), Extremadura (7,7%) y Castilla-La Mancha (7,8%) presentan los porcentajes más bajos.

En comparación con 2014, la mayor reducción de esos porcentajes se ha dado en Navarra y Baleares (4,7 y 4,4 puntos, respectivamente). En cambio, han aumentado en el País Vasco (1,3 puntos) y Galicia (1 punto).

GRÁFICO 47. GASTO PÚBLICO DEDICADO A CONCIERTOS Y SUBVENCIONES A LA ENSEÑANZA PRIVADA EN PORCENTAJE DEL GASTO PÚBLICO TOTAL EN EDUCACIÓN, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑO 2014 Y 2024.



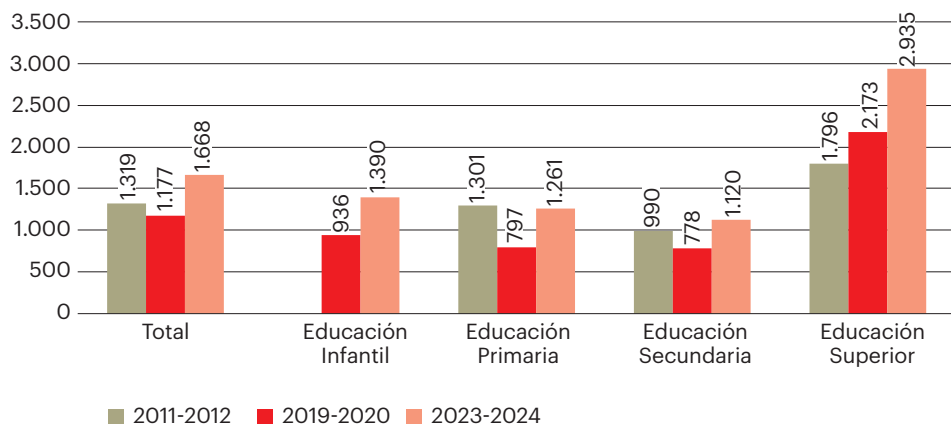
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de gasto público en educación. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Gasto de los hogares en educación

En 2025, el INE publicó una nueva oleada de la Encuesta sobre el gasto de los hogares en educación, en esta ocasión referida al curso 2023-2024. Esta oleada se suma a las dos anteriores, correspondientes a los cursos 2011-2012 y 2019-2020. El gráfico 48 muestra el gasto en educación de los hogares, expresado en gasto medio por estudiante en cada oleada. En el curso 2011-2012, la cifra ascendió a 1.319 €, se redujo a 1.177 € en el 2019-2020, y aumentó hasta 1.668 € en el curso 2023-2024.

Por niveles educativos, el mayor desembolso de los hogares en educación en el curso 2023-2024 se realizó en Educación Superior (2.935 € por estudiante), seguido de Educación Infantil (1.390 €), Educación Primaria (1.261 €) y, finalmente, Educación Secundaria (1.120 €). Este patrón es el mismo que se observa para el curso 2019-2020.

GRÁFICO 48. EVOLUCIÓN DEL GASTO DE LOS HOGARES EN EDUCACIÓN (GASTO MEDIO POR ESTUDIANTE), POR NIVEL EDUCATIVO (EUROS). CURSOS 2011-2012, 2019-2020 Y 2023-2024.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta sobre el gasto de los hogares en educación*. Instituto Nacional de Estadística.

Nota: la fuente no ofrece el dato de gasto por estudiante para el conjunto de la etapa de Educación Infantil en el curso 2011-2012, sino que se detalla el gasto en Primer Ciclo (1.488 €/estudiante) y Segundo Ciclo (1.301 €/estudiante).

Los niveles de gasto de los hogares en educación divergen notablemente entre territorios (tabla 4), muy probablemente por el distinto peso de la educación privada en cada región.

El gasto por estudiante en Educación Infantil en el curso 2023-2024 alcanzó su máximo en Madrid (2.676 €) y el mínimo en Extremadura (737 €).

En Educación Primaria los niveles de gasto más elevados se observan en Cataluña (2.882 €), mientras que Extremadura presenta de nuevo el dato más bajo (928 €).

Cataluña repite como la región donde los hogares gastan más por estudiante en Educación Secundaria (2.311 €), mientras que el gasto más bajo se da en este caso en Baleares (1.037 €).

Finalmente, el mayor gasto de los hogares en Educación Superior se dio en La Rioja (4.925 €), mientras que el más bajo se registró en Murcia (2.258 €).

TABLA 4. GASTO DE LOS HOGARES EN EDUCACIÓN (GASTO MEDIO POR ESTUDIANTE), POR NIVEL EDUCATIVO Y COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (EUROS). CURSO 2023-2024.

	TOTAL	EDUCACIÓN INFANTIL	EDUCACIÓN PRIMARIA	EDUCACIÓN SECUNDARIA	EDUCACIÓN SUPERIOR
MURCIA	1.569	1.376	1.328	1.451	2.258
CANTABRIA	1.523	-	1.125	1.571	2.329
EXTREMADURA	1.291	737	928	1.099	2.614
ASTURIAS	1.803	-	1.545	1.936	2.615
ARAGÓN	1.529	1.081	1.979	1.364	2.623
GALICIA	1.685	1.299	1.675	1.723	2.841
ANDALUCÍA	1.781	1.095	1.368	2.009	3.180
CASTILLA Y LEÓN	1.842	1.370	1.688	1.692	3.427
C. VALENCIANA	2.084	2.106	1.978	1.708	3.452
CASTILLA-LA MANCHA	1.713	1.093	1.040	1.454	3.496
ESPAÑA	2.056	1.704	1.955	1.823	3.527
NAVARRA	2.159	-	1.444	1.637	3.689
CATALUÑA	2.629	2.229	2.882	2.311	3.977
CANARIAS	2.078	1.269	1.995	1.278	4.090
MADRID	2.470	2.676	2.617	2.094	4.109
PAÍS VASCO	2.257	1.863	2.444	1.710	4.277
LA RIOJA	2.084	1.134	1.562	1.287	4.925
BALEARES	1.293	-	1.656	1.037	-
CEUTA	985	-	-	-	-
MELILLA	833	-			

Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta sobre el gasto de los hogares en educación*. Instituto Nacional de Estadística.

Nota: la fuente no ofrece el dato para los cruces con menos de 20 observaciones

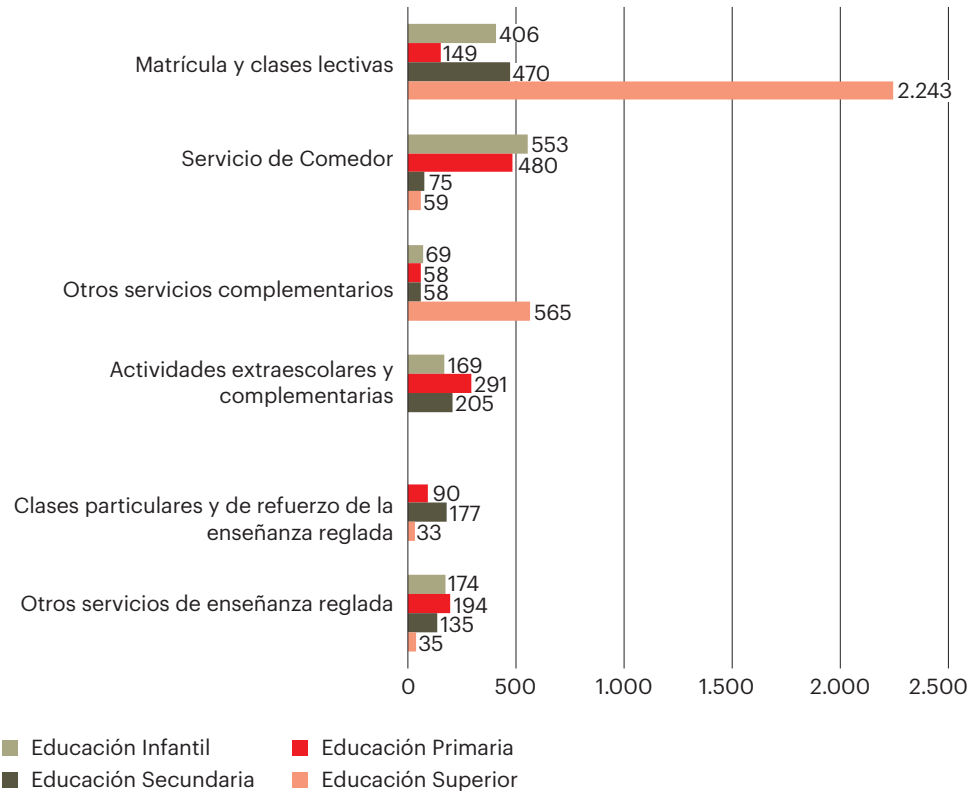
El tipo de servicio educativo al que más gasto se dedica depende del nivel educativo (gráfico 49). En Educación Infantil, la primera categoría de gasto fue la del servicio de comedor (553 €), por encima de la matrícula (406 €).

En Primaria, el comedor sigue suponiendo un gasto significativo (480 €), seguido por los gastos asociados a las actividades extraescolares (291 €) y la propia matrícula (149 €).

En Educación Secundaria, que incluye tanto la ESO como las opciones postobligatorias inmediatamente posteriores (Bachillerato y CFGM), la matrícula es la primera partida de gasto (470 €), seguida de las actividades extraescolares (205 €) y de las clases particulares y de refuerzo (177 €).

Finalmente, el gasto en Educación Superior está mucho más concentrado en los gastos asociados a la matrícula y las clases lectivas (2.243 €), seguidos por los relativos a otros servicios complementarios distintos al servicio de comedor (565 €).

GRÁFICO 49. GASTO DE LOS HOGARES EN EDUCACIÓN (GASTO MEDIO POR ESTUDIANTE), POR NIVEL EDUCATIVO Y TIPO DE SERVICIO EDUCATIVO (EUROS). CURSO 2023-2024.



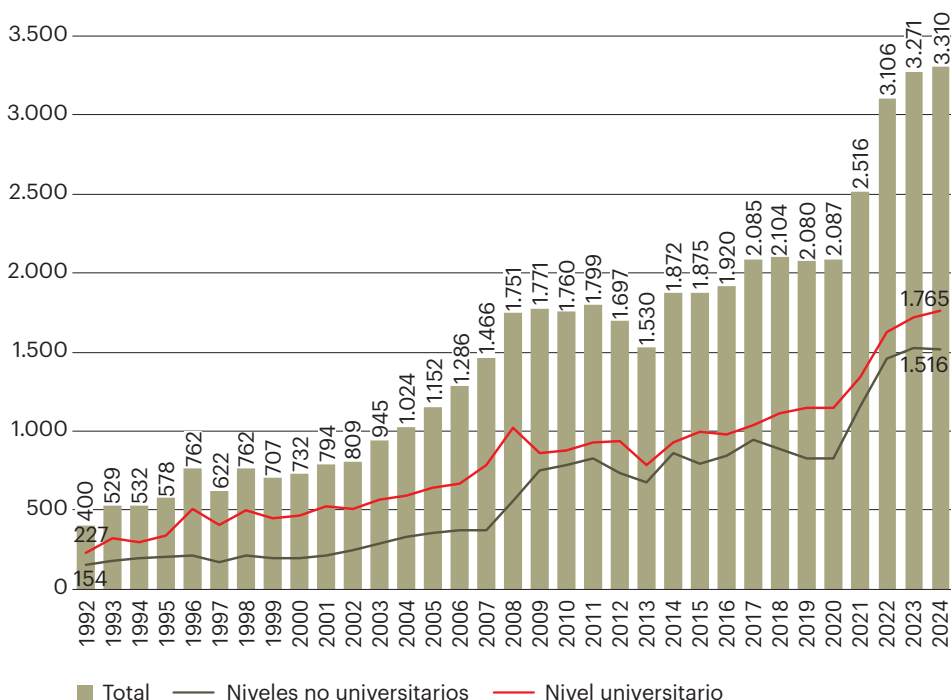
Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta sobre el gasto de los hogares en educación*. Instituto Nacional de Estadística

Becas y ayudas al estudio

En 2024, el importe total de las becas y ayudas al estudio concedidas por todas las administraciones educativas ascendió a 3.310 millones de euros (gráfico 50), tras un incremento de 39 millones con respecto al curso anterior. La evolución del indicador en términos nominales ha sido muy notable. Experimentó una primera fase de intenso crecimiento entre 2002 y hasta el inicio de la crisis económica de 2008, y una segunda fase tras la pandemia de la COVID-19 entre 2021 y 2024.

La mayor parte del gasto en becas y ayudas al estudio en 2024 se concentra en el nivel universitario: 1.765 millones, un 53,3% del total. En los niveles no universitarios el gasto ascendió a 1.516 millones (45,8%). En 2021 y 2022 se produjo un fuerte aumento del gasto en becas tanto en el nivel universitario como en los niveles previos.

GRÁFICO 50. EVOLUCIÓN DEL IMPORTE DEDICADO A BECAS Y AYUDAS AL ESTUDIO, POR NIVEL DE ENSEÑANZA (MILLONES DE EUROS). AÑOS 1992 A 2024.



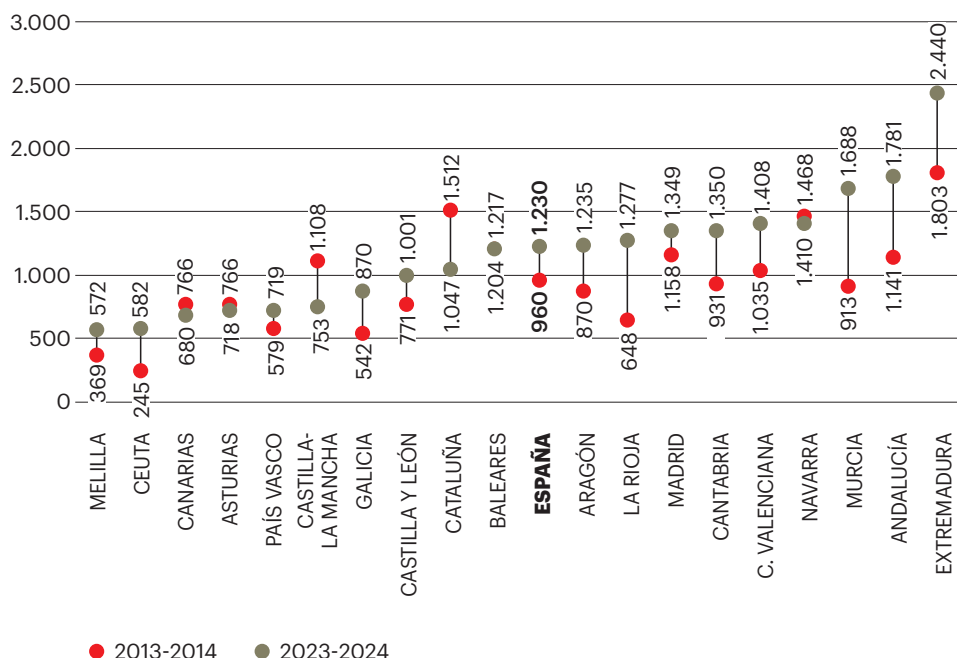
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de gasto público en educación. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: el nivel universitario incluye el gasto en becas más la exención de precios académicos. La fuente detalla una pequeña partida no desglosada por niveles.

El gráfico 51 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 2023-2024, los mayores importes se observan en Extremadura (2.440 €/becario), Andalucía (1.781 €/becario) y Murcia (1.688 €/becario), y los menores en Melilla (572 €/becario), Ceuta (582 €/becario) y Canarias (680 €/becario).

En comparación con el curso 2013-2014, el mayor crecimiento del importe por becario se observa en Murcia (+775 €), y las mayores reducciones, en Cataluña y Castilla-La Mancha.

GRÁFICO 51. IMPORTE DE LA BECA O AYUDA AL ESTUDIO POR ALUMNO BENEFICIARIO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2013-2014 Y 2023-2024.



Fuente: elaboración propia a partir de la *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 5), el importe por becario es muy elevado en la Educación Infantil de Primer Ciclo (1.843 €), que presenta el mayor porcentaje de alumnado receptor de una ayuda (44,8%). La menor tasa de cobertura (18,1%) y el menor importe por becario (476 €) se dan en la ESO.

El importe por becario es también muy alto en los CFGM (1.922 €) y en los CFGS (1.948 €), cifras ambas que triplican la correspondiente a la FPB (588 €). Sin embargo, las tasas de cobertura son similares en los tres niveles de la Formación Profesional, ligeramente por encima del 25%. El máximo importe por becario se da en Bachillerato (1.948 €), con una cobertura de un tercio de los alumnos.

La Educación Especial presenta un elevado porcentaje de cobertura (44,4%), y un importe por becario de 986 €.

**TABLA 5. BECAS Y AYUDAS CONCEDIDAS EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS.
CURSO 2023-2024.**

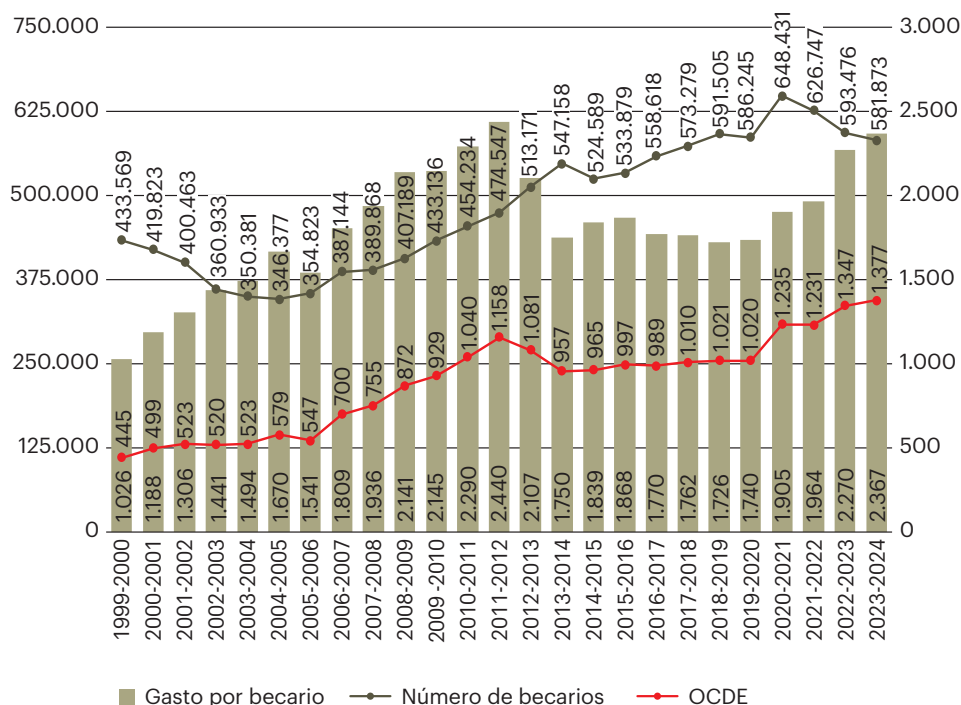
	ALUMNADO MATRICULADO	ALUMNADO BECARIO	ALUMNADO BECARIO EN PORCENTAJE DEL MATRICULADO	IMPORTE TOTAL DE LAS BECAS (MILLONES DE EUROS)	IMPORTE POR BECARIO (EUROS)
E. INFANTIL (1.er CICLO)	484.825	217.008	44,8	400	1.843
E. INFANTIL (2.º CICLO)	1.106.695	281.711	25,5	179	636
E. PRIMARIA	2.753.029	965.619	35,1	490	507
ESO	2.102.756	379.666	18,1	181	476
E. ESPECIAL	43.403	19.256	44,4	19	986
FPB	81.645	21.873	26,8	13	588
CFGM	451.262	118.868	26,3	229	1.922
BACHILLERATO	715.145	239.867	33,5	467	1.948
CFGS	598.368	178.747	29,9	328	1.833

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

En cuanto al nivel universitario (gráfico 52), el gasto total en becas y ayudas al estudio creció en el curso 2023-2024 (30,1 millones de euros), hasta alcanzar los 1.377 millones de euros. Sin embargo, el número de beneficiarios se redujo por tercer año consecutivo, para situarse en 581.873 (por debajo del dato del curso 2019-2020, último sin verse afectado por la pandemia de la COVID-19). Como resultado, el importe por becario volvió a crecer en el curso 2023-2024, situándose en 2.367 euros por beneficiario. El dato es el segundo mayor de la serie histórica, solo por debajo de la cifra del curso 2011-2012.

El importe por becario en los niveles universitarios casi se triplicó entre los cursos 1999-2000 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 aumentando progresivamente.

GRÁFICO 52. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS BECADOS, DEL GASTO TOTAL DEDICADO A BECAS UNIVERSITARIAS (MILLONES DE EUROS) Y DEL GASTO POR BECARIO (EUROS). CURSOS 1999-2000 A 2023-2024.

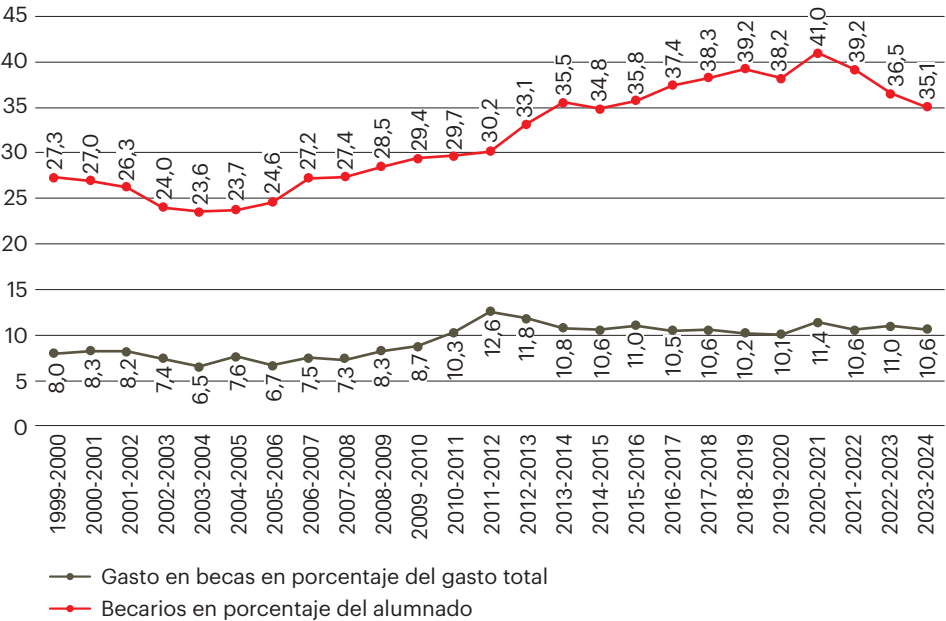


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de becas y ayudas al estudio*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el gráfico 53 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. Se alcanzó entonces el máximo de la serie histórica: 41%. En los tres cursos siguientes la tendencia ha sido decreciente, rebajando el dato al 35,1% del curso 2023-2024.

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 2007-2008, la cifra se mantuvo estable, en torno al 8%. Se inició entonces una dinámica alcista, hasta alcanzar el 12,6% en el curso 2011-2012. Tras una ligera corrección los dos cursos siguientes, la cifra se ha mantenido muy estable entre el 10% y el 11%. En el curso 2023-2024, el gasto en becas representó el 10,6% del gasto público en el nivel universitario.

GRÁFICO 53. 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 1999-2000 A 2023-2024.



Fuente: elaboración propia a partir de la *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 del 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 matrícula¹.

El gráfico 54 muestra la evolución del precio público medio del crédito en estudios de máster en función del tipo de máster: habilitantes (aquellos requeridos para el ejercicio de una profesión, como el Máster universitario en Profesorado de Educación Secundaria) y el resto. En el curso 2024-2025, el último con información disponible, el precio del crédito en primera matrícula en másteres habilitantes fue de

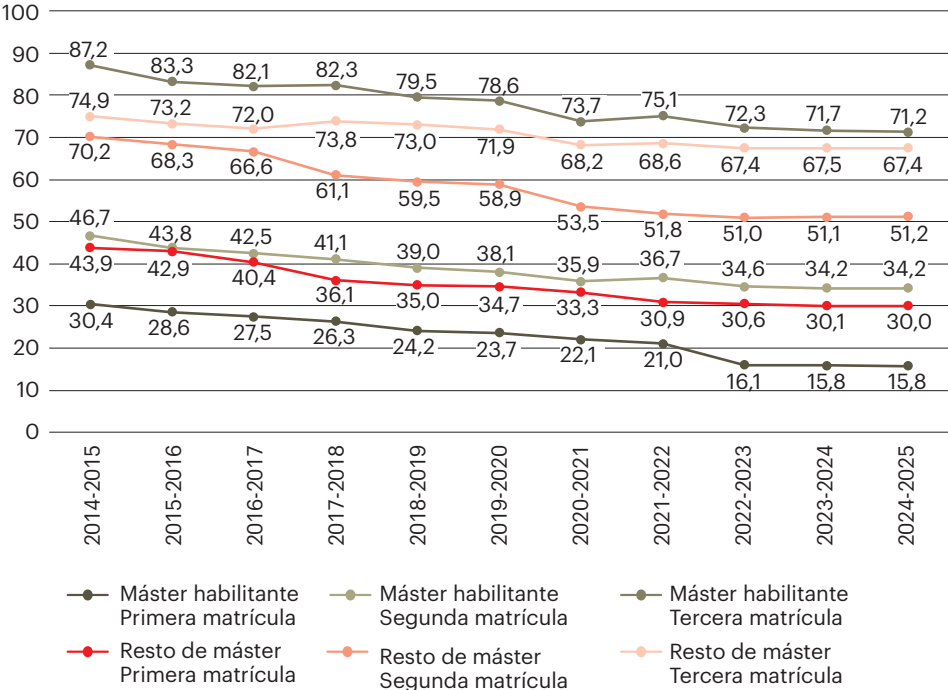
1. A fecha de cierre de edición de este informe, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades aún no ha actualizado la Estadística de precios públicos universitarios en 2026. Por tanto, no se dispone de nueva información sobre los precios públicos de los estudios de grado, y la información más actualizada al respecto pudo encontrarse en la anterior edición de este informe.

15,8 €, tras una reducción del 48,1% desde el curso 2014-2015 (30,4 €). Se observa un fuerte descenso en el curso 2022-2023 derivado del acuerdo alcanzado en la Conferencia General de Política Universitaria que estableció la equiparación del precio de la primera matrícula en másteres habilitantes y el precio de los estudios de grado en cada comunidad autónoma. Para un curso estándar de máster de 60 créditos, el precio medio de un máster habilitante se ha reducido de 1.823 € en el curso 2014-2015 a 946 € en el curso 2024-2025.

En cuanto al resto de másteres, el precio del crédito en primera matrícula en el curso 2024-2025 fue casi el doble (30 €), aunque también se ha reducido de manera significativa desde el curso 2014-2015 (descenso del 31,5%).

En ambos casos, el precio del crédito de máster sube notablemente en segundas y terceras matrículas. En el caso de los másteres habilitantes, el coste del crédito en el curso 2024-2025 pasa de 15,8 € en primera matrícula, a 34,2 € y 71,2 € en segunda y tercera. En el caso del resto de másteres, la cifra se eleva desde los 30 € de la primera matrícula a los 51,2 € y 67,4 € en segunda y tercera.

GRÁFICO 54. EVOLUCIÓN DEL PRECIO PÚBLICO MEDIO DEL CRÉDITO EN ESTUDIOS DE MÁSTER, POR ORDEN DE MATRÍCULA Y TIPO DE MÁSTER. CURSOS 2014-2015 A 2024-2025.

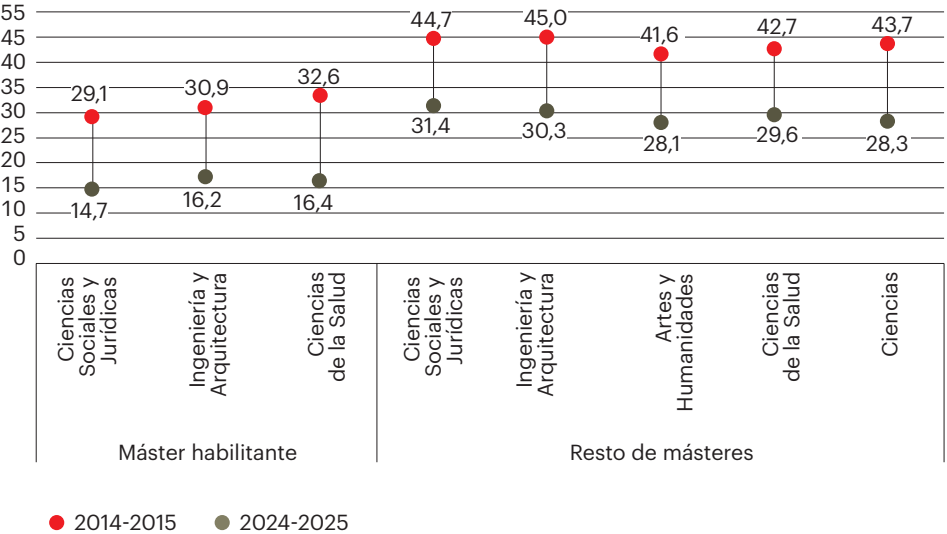


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de precios públicos universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

En los másteres habilitantes, los precios de la primera matrícula en el curso 2024-2025 apenas varían por rama de enseñanza (gráfico 55). El crédito más caro se pagó en Ciencias de la Salud (16,4 €), mientras que el más barato correspondió a Ciencias Sociales y Jurídicas (14,7 €), con una diferencia de solo 1,7 €. En comparación con el curso 2014-2015, también se observa una caída homogénea en todas las ramas.

Para el resto de los másteres, la variación del precio de la primera matrícula de una rama de enseñanza a otra es algo mayor, pero también moderada. Los másteres en Ciencias Sociales y Jurídicas fueron los más caros (31,4 €), mientras que los más baratos fueron los de Artes y Humanidades (28,1 €). En comparación con el curso 2014-2015, la caída más acusada se dio en los másteres de Ciencias (reducción de 15,4 €).

GRÁFICO 55. PRECIO PÚBLICO MEDIO DEL CRÉDITO DE ESTUDIOS DE MÁSTER EN PRIMERA MATRÍCULA, POR TIPO DE MÁSTER Y RAMA DE ENSEÑANZA. CURSOS 2014-2015 Y 2024-2025.

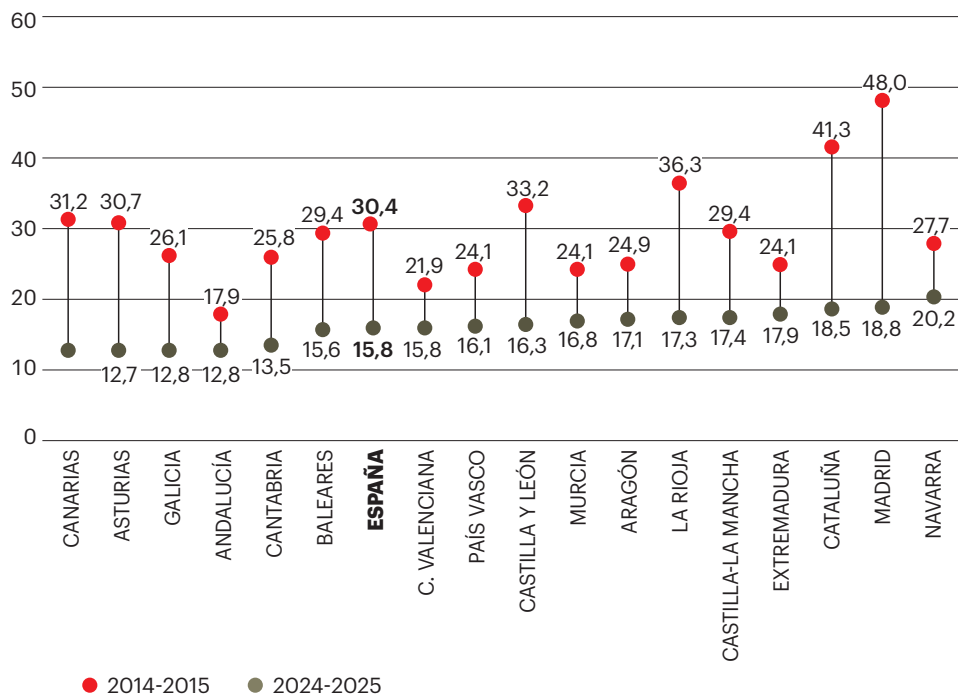


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de precios públicos universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

Como muestra el gráfico 56, el precio medio del crédito en estudios de máster habilitantes en primera matrícula más elevado en el curso 2024-2025 se dio en Navarra (20,2 €). El más bajo correspondió a Canarias (12,7 €).

El abaratamiento de los créditos de primera matrícula en estudios de máster habilitantes desde el curso 2014-2015 es particularmente acusado en Madrid, con una reducción de 29,2 € por crédito, y en Cataluña, con una caída de 22,9 €. En cambio, en Andalucía la cifra ha caído tan solo 5,1 €, si bien la comunidad andaluza presentaba el precio de primera matrícula más bajo en el curso 2014-2015.

GRÁFICO 56. PRECIO PÚBLICO MEDIO DEL CRÉDITO DE ESTUDIOS DE MÁSTER HABILITANTES EN PRIMERA MATRÍCULA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2014-2015 Y 2024-2025.

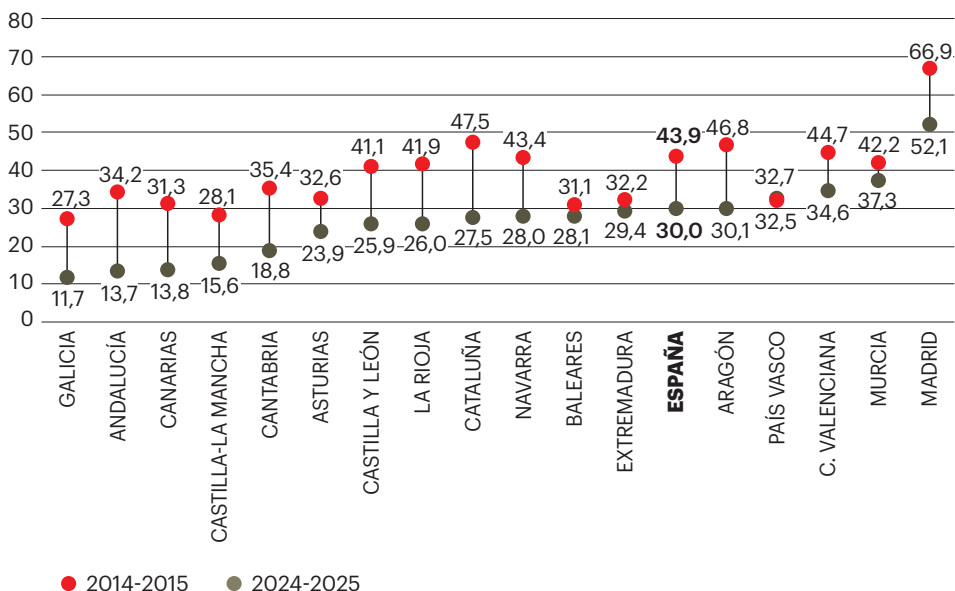


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadística de precios públicos universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

La variación de unas a otras comunidades autónomas es mucho mayor en los estudios de máster no habilitantes (gráfico 57). El precio del crédito en primera matrícula oscila entre el máximo de Madrid (52,1 €) y el mínimo de Galicia (11,7 €).

Andalucía y Cataluña son las comunidades en las que más se ha reducido el precio público de los estudios de máster no habilitantes desde el curso 2014-2015 (caídas de 20,6 € y 19,9 €, respectivamente). En cambio, en el País Vasco el precio se ha incrementado muy ligeramente en ese mismo periodo (aumento de 0,2 €). Como consecuencia, la comunidad vasca ha pasado de estar entre las regiones con másteres no habilitantes más baratos a estar entre las más caras.

GRÁFICO 57. PRECIO PÚBLICO MEDIO DEL CRÉDITO DE ESTUDIOS DE MÁSTER NO HABILITANTES EN PRIMERA MATRÍCULA, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2014-2015 Y 2024-2025.



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

El profesorado

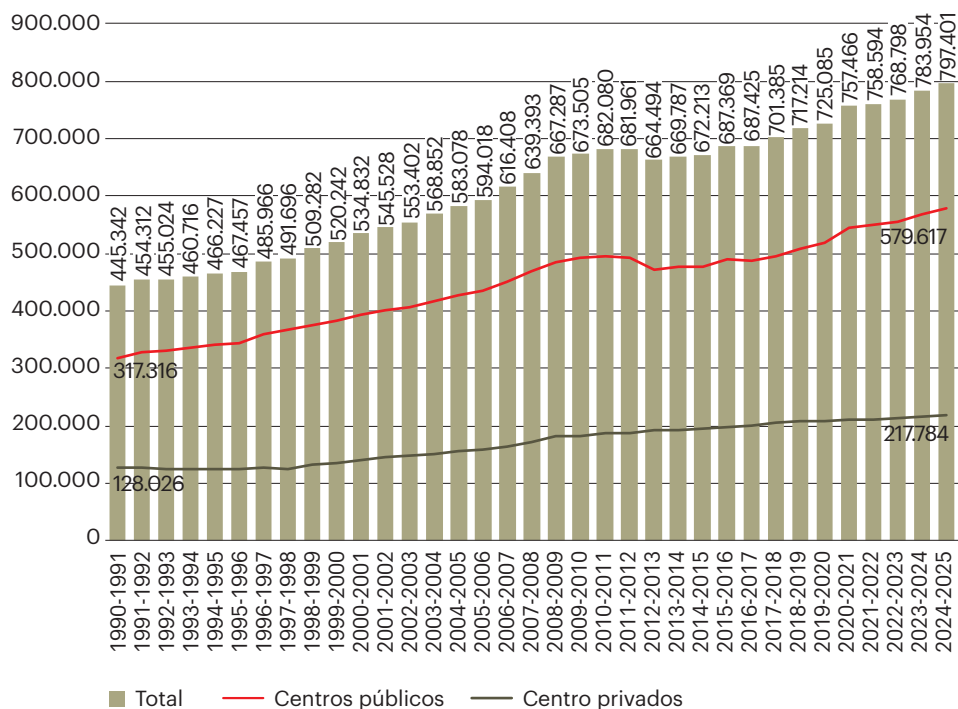
Evolución del profesorado

En el curso 2024-2025, el número de profesores de enseñanzas de régimen general no universitarias continuó su senda ascendente (gráfico 58), elevándose hasta los 797.401 (un incremento de 13.447 profesores sobre el curso 2023-2024, un 1,7% más).

Los centros públicos emplearon a 579.617 profesores en el curso 2024-2025, lo que representa un 72,7% del total. Con respecto al curso anterior, la cifra de profesores en centros públicos aumentó en 10.524 (incremento del 1,8%). En los privados se elevó hasta los 217.784 profesores, 2.923 más que en el curso 2023-2024 (aumento del 1,4%).

Las cifras de profesorado casi se han duplicado desde el curso 1990-1991, a pesar de la atonía entre los cursos 2011-2012 y 2016-2017. La mayor parte del crecimiento se concentra en el sistema público (262.301 profesores más). En el sistema privado, el aumento ha sido más modesto (89.758 profesores).

GRÁFICO 58. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD DEL CENTRO. CURSOS 1990-1991 A 2024-2025.



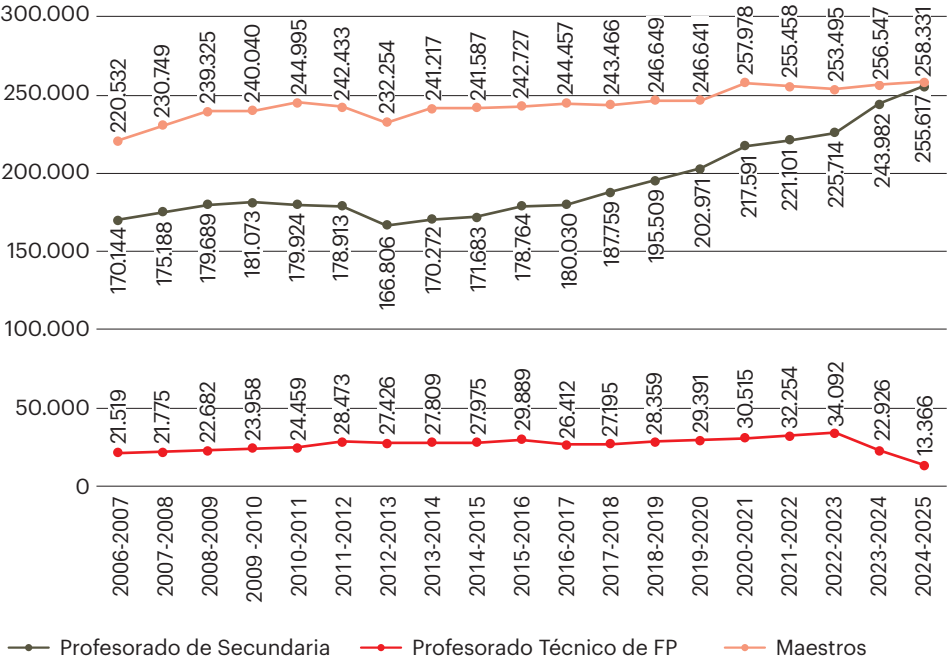
Fuente: elaboración propia a partir de las *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Para conocer con mayor profundidad la evolución del profesorado de la enseñanza pública, el gráfico 59 muestra esa información en función del cuerpo docente. El número de maestros 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 258.331 en el curso 2024-2025, máximo de la serie histórica.

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 produjo 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. Lo mismo se observa en el curso 2024-2025, con un nuevo aumento del profesorado de Secundaria (11.635 profesores más) a costa del profesorado técnico de FP (9.560 profesores menos). No obstante, el incremento del profesorado de Secundaria en estos dos cursos es superior al descenso del profesorado de FP (9.177 profesores mayor), por lo que puede afirmarse que la plantilla de Secundaria ha aumentado en los últimos dos cursos.

GRÁFICO 59. EVOLUCIÓN DEL PROFESORADO DE ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS EN CENTROS PÚBLICOS, POR CUERPO DOCENTE. CURSOS 2006-2007 A 2024-2025.



Fuente: elaboración propia a partir 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.

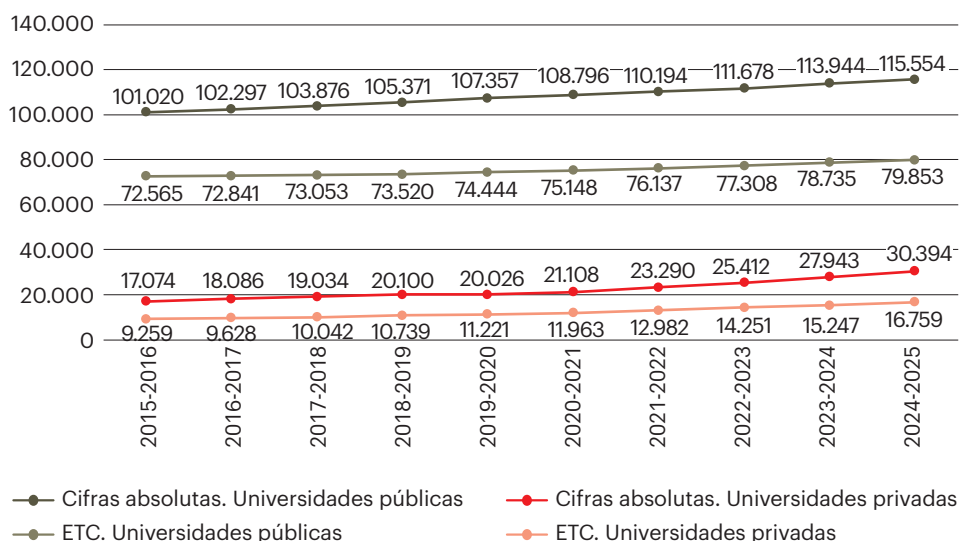
Finalmente, el gráfico 60 muestra la evolución del personal docente e investigador en el nivel universitario. En el curso 2024-2025, la plantilla de las universidades públicas estaba compuesta por 115.554 profesores, mientras que las universidades privadas empleaban 30.394 profesores, lo que hace un total de 145.948 profesores en las universidades españolas.

No todos están empleados a tiempo completo, especialmente en las universidades privadas. El PDI en términos equivalentes a tiempo completo se reduce a 16.759 profesores en las universidades privadas, mientras que en las públicas cae a 79.853.

Hay casi 25.000 profesores más en las universidades públicas desde el curso 2015-2016 (incremento del 14,2%), aunque en términos de equivalencia a tiempo completo, el aumento es solo de 7.287 (incremento del 10%).

En el sistema privado, el profesorado casi se ha duplicado desde el curso 2015-2016. Hay 13.320 profesores más (incremento del 73,6%), que quedan reducidos a 7.500 en equivalencia a tiempo completo (incremento del 77,9%).

GRÁFICO 60. EVOLUCIÓN DEL PERSONAL DOCENTE E INVESTIGADOR EN ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS. CIFRAS ABSOLUTAS Y EN EQUIVALENCIA A TIEMPO COMPLETO (ETC), POR TITULARIDAD. CURSOS 2015-2016 A 2024-2025.



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

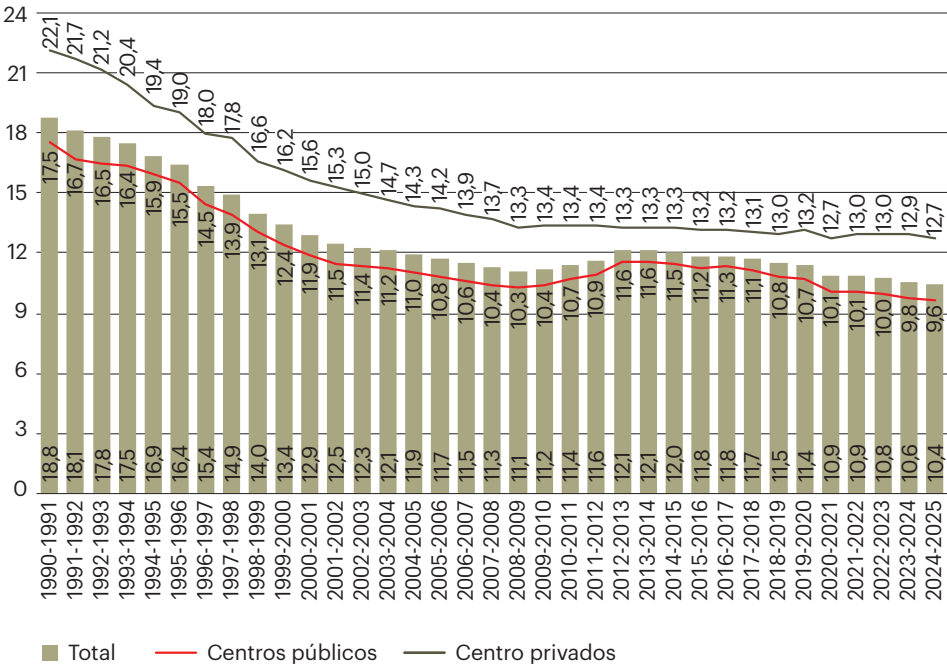
Ratio de alumnos por profesor y tamaño del aula

La ratio de alumnos por profesor en las enseñanzas de régimen general no universitarias ha descendido notablemente en los últimos 35 años, pasando de 18,8 en el curso 1990-1991 a 10,4 en el curso 2024-2025 (gráfico 61). 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. La caída fue especialmente intensa en la década de los noventa del siglo pasado, reduciendo la ratio en 5 alumnos por profesor en solo diez años. Aunque no tan intensa, la caída en los últimos años también es

reseñable. Desde el curso 2017-2018, ha pasado de 11,7 alumnos por profesor al 10,4 actual, fijando el mínimo de la serie histórica.

La ratio es notablemente superior en los centros privados (12,7 en el curso 2024-2025) que en los centros públicos (9,6). Como 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. En el sistema privado, la situación es muy estable desde el curso 2008-2009.

GRÁFICO 61. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR TITULARIDAD. CURSOS 1990-1991 A 2024-2025.

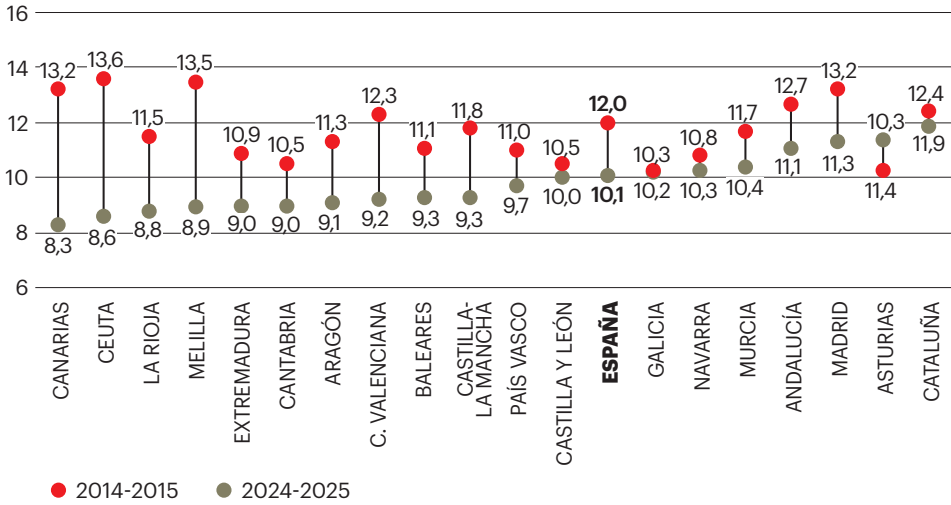


Fuente: elaboración propia a partir de las *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
Nota: los centros privados incluyen a los concertados y a los no concertados.

Por comunidades o ciudades autónomas (gráfico 62), las ratios más bajas en el curso 2024-2025 se dieron en Cantabria (8,3), Extremadura (8,6) y Galicia (8,8), mientras que las más elevadas se registraron en Madrid (11,9), Cataluña (11,4) y Andalucía (11,3).

Comparando esas cifras con las del curso 2014-2015, la ratio se ha reducido en todos los territorios, con una caída especialmente acusada en Canarias y Ceuta (3,5 alumnos por profesor menos en ambos casos).

GRÁFICO 62. NÚMERO MEDIO DE ALUMNOS POR PROFESOR EN ENSEÑANZAS DE RÉGIMEN GENERAL NO UNIVERSITARIAS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSOS 2014-2015 Y 2024-2025.



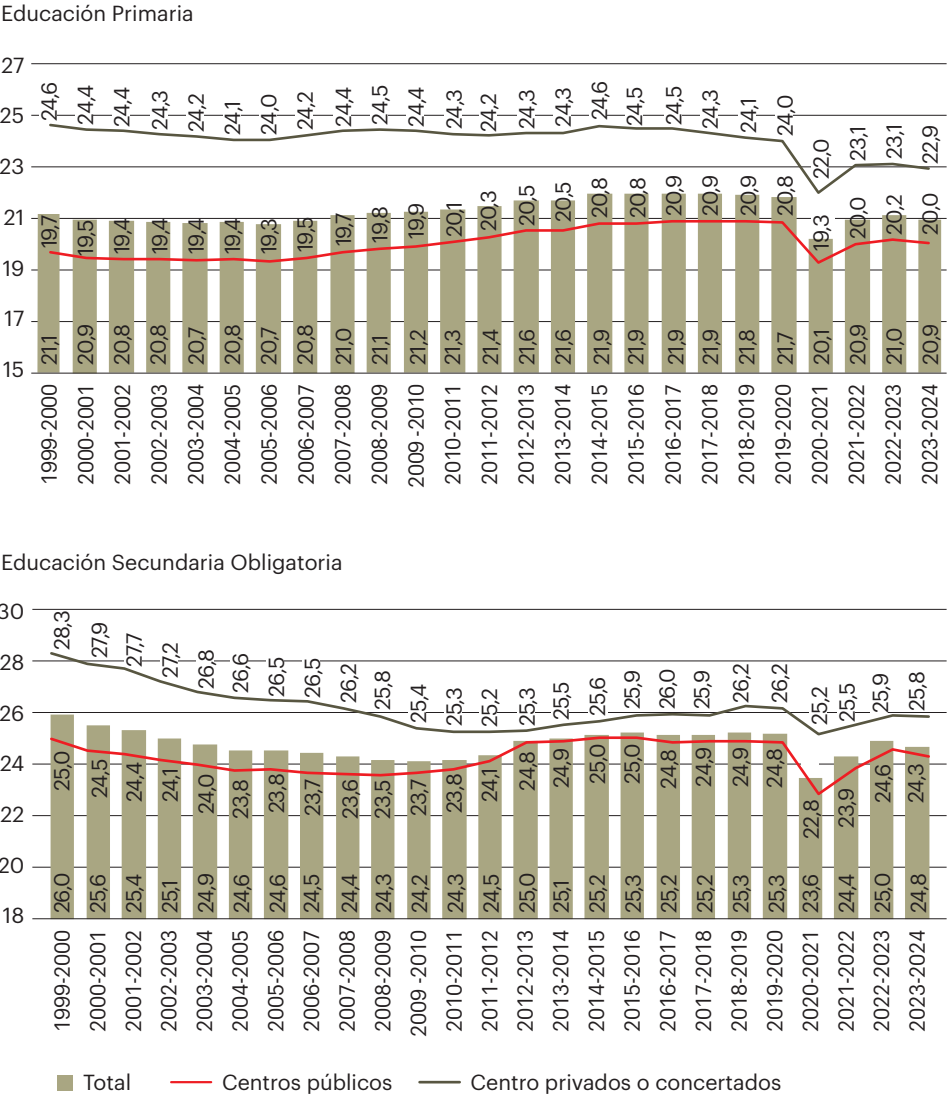
Fuente: elaboración propia a partir de las *Enseñanzas no universitarias. Estadística del profesorado y otro personal*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Mientras que el ratio alumnos/profesor recoge el número total de alumnos entre el número total de profesores (sean estos especialistas, tutores, profesores de apoyo,...), el tamaño del aula representa el número promedio de alumnos por clase. Como muestra el gráfico 63, los cambios en el tamaño del aula en España no han sido tan sustantivos como los de la ratio de alumnos por profesor. En Primaria, el indicador se mantuvo estable por debajo de los 21 alumnos por aula hasta el curso 2005-2006, cuando empezó a aumentar hasta alcanzar los 22 alumnos en el curso 2014-2015. El dato se mantuvo relativamente estable los cursos siguientes, para caer hasta los 20,1 alumnos en el curso 2020-2021, afectado por la pandemia de la COVID-19. Aunque el dato repuntó el curso siguiente, se ha mantenido estable alrededor de 21 alumnos en los últimos cursos. En el curso 2023-2024, la cifra es de 20,9 alumnos por aula.

En cuanto a la evolución del tamaño del aula en la ESO, la cifra cayó con fuerza entre los cursos 1999-2000 (26 alumnos por aula, máximo de la serie histórica) y 2009-2010 (24,2). Comenzó entonces una tendencia ascendente, más intensa hasta el curso 2012-2013 (alcanzando los 25 alumnos por aula) y menos intensa hasta el curso 2019-2020 (25,3 alumnos). La pandemia supuso de nuevo una reducción notable del tamaño del aula en el curso 2020-2021 (22,8 alumnos), aunque el dato rebotó con fuerza en los dos cursos siguientes. En el curso 2023-2024, la cifra se ha situado en 24,8 alumnos por aula.

Igual que con la ratio de alumnos por profesor, el tamaño del aula es notablemente superior en los centros privados que en los públicos. En Primaria, las cifras respectivas fueron de 22,9 y 20 alumnos por aula en el curso 2023-2024. En la ESO, fueron de 25,8 y 24,3.

GRÁFICO 63. EVOLUCIÓN DEL TAMAÑO DEL AULA EN EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. CURSOS 1999-2000 A 2023-2024.



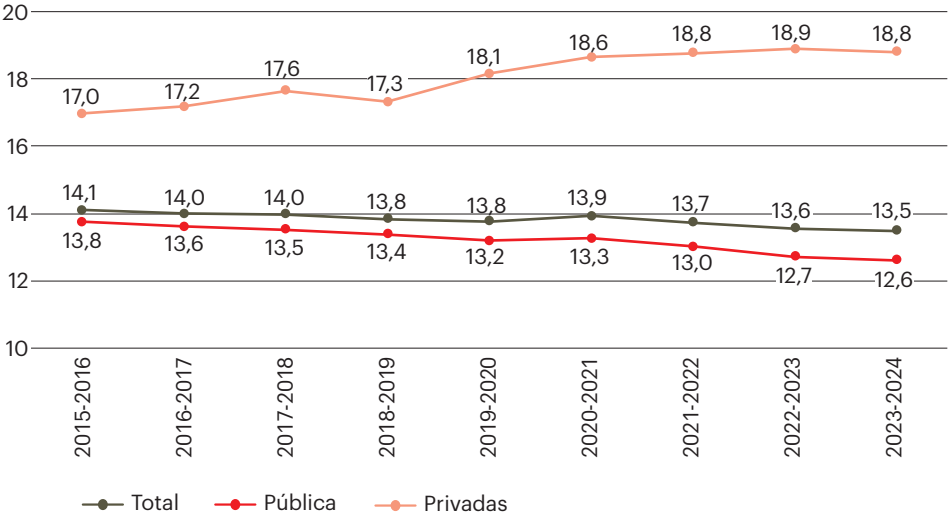
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: el tamaño del aula recoge el número promedio de alumnos por aula.

Finalmente, el gráfico 64 muestra la ratio de estudiantes por personal docente investigador (equivalentes a tiempo completo) en universidades presenciales. En el curso 2023-2024, la cifra se situó en 13,5, ligeramente por debajo del dato del curso 2016-2016 (14,1) tras cuatro cursos consecutivos de caídas.

Como en los anteriores niveles de enseñanza, la ratio de alumnos por profesor (por PDI ECT, en este caso), es mayor en las universidades privadas que en las públicas. En el curso 2023-2024, las ratios respectivas fueron de 18,8 y 12,6. Además, se trata de una diferencia que ha ido aumentando con el tiempo: de 3,2 en el curso 2015-2016 a 6,2 2023-2024. Ello se debe a que mientras que la tendencia ha sido descendente en las universidades públicas, pasando de 13,8 alumnos por PDI (ECT) a 12,6, en las universidades la ratio ha aumentado de 17 a 18,8.

GRÁFICO 64. RATIO DE ESTUDIANTES POR PERSONAL DOCENTE INVESTIGADOR (EQUIVALENTES A TIEMPO COMPLETO) EN UNIVERSIDADES PRESENCIALES, 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.

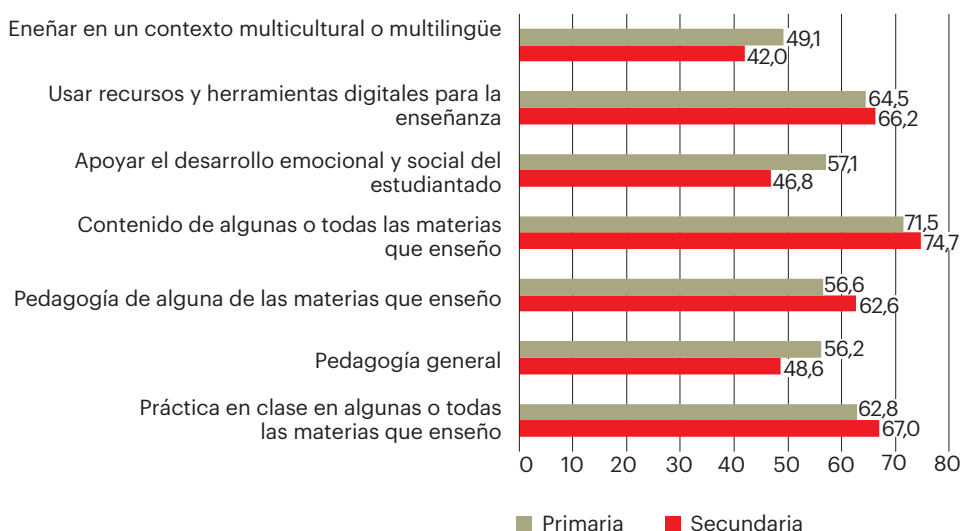
TALIS 2024

En 2024 tuvo lugar una nueva oleada del estudio internacional TALIS (*Teaching and Learning International Survey*) promovido por la OCDE. En España, participaron en el estudio 8.060 profesores de Educación Primaria y 9.098 profesores de ESO, siendo encuestados sobre su formación, sus prácticas de enseñanza y sus métodos de evaluación, entre otras cuestiones.

El gráfico 65 muestra el porcentaje de profesores que declararon sentirse preparados para la enseñanza en distintos aspectos. Por ejemplo, el 71,5% del profesorado de Primaria y el 74,7% del profesorado de ESO afirma sentirse muy o bastante preparado para impartir el contenido de sus asignaturas. Un porcentaje elevado también manifiesta sentirse preparado para usar recursos y herramientas digitales, tanto en Primaria (64,5%) como en la ESO (66,2%).

El profesorado se siente menos preparado para apoyar el desarrollo emocional y social del alumnado. Solo el 57,1% de los profesores de Primaria y el 46,8% de los profesores de la ESO se sienten muy o bastante preparados en este sentido. Los porcentajes más bajos se dan en lo relativo a la enseñanza en un contexto multicultural o multilingüe: solo se siente muy o bastante preparado el 49,1% y el 42,0% del profesorado de Primaria y de la ESO, respectivamente.

GRÁFICO 65. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE DECLARAN SENTIRSE PREPARADOS PARA LA ENSEÑANZA EN LOS ASPECTOS QUE SE MENCIONAN, POR NIVEL DE ENSEÑANZA. AÑO 2024.



Fuente: elaboración propia a partir de TALIS 2024. *Statistical Compendium*. INEE.

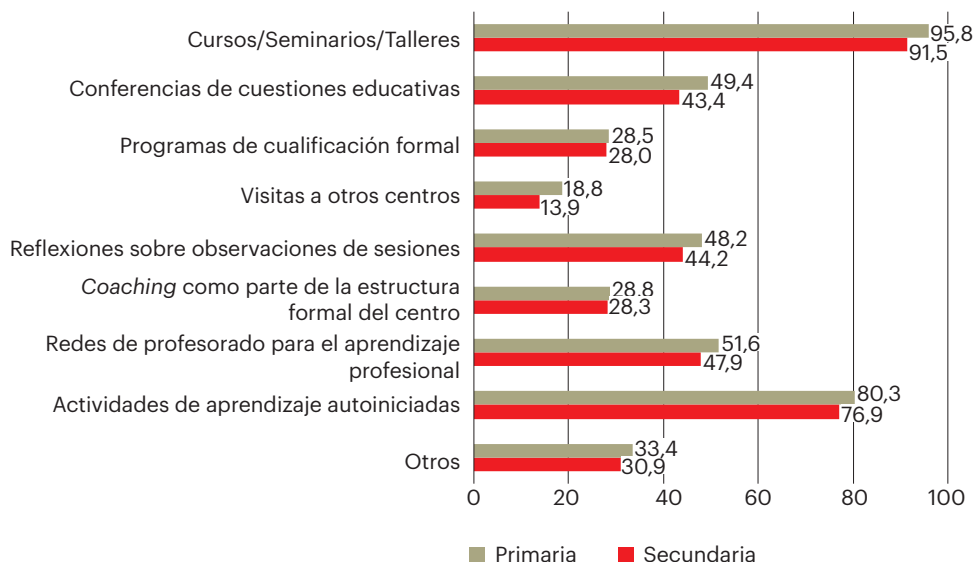
Nota: el gráfico recoge el porcentaje de profesores que responde “mucho” o “bastante”, en oposición a “poco” o “nada”.

Preguntados por su participación en actividades de formación continua en el último año (gráfico 66), el 95,8% del profesorado de Primaria y el 91,5% del profesorado de la ESO dijo haber participado en algún curso, seminario o taller. También se observan porcentajes elevados en actividades de aprendizaje autoiniciadas: 80,3% en Primaria y 76,9% en la ESO.

En cambio, pocos profesores visitan otros centros con el objetivo de mejorar su enseñanza: tan solo el 18,8% en Primaria y el 13,9% en la ESO.

Tanto en Primaria como en la ESO, alrededor de la mitad del profesorado ha asistido a conferencias sobre cuestiones educativas, participado en reflexiones sobre observaciones de aula, o formado parte en redes de profesorado para el aprendizaje profesional.

GRÁFICO 66. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE PARTICIPARON EN FORMACIÓN CONTINUA EN EL ÚLTIMO AÑO, POR MODALIDAD Y NIVEL DE ENSEÑANZA. AÑO 2024.



Fuente: elaboración propia a partir de TALIS 2024. *Statistical Compendium*. INEE.

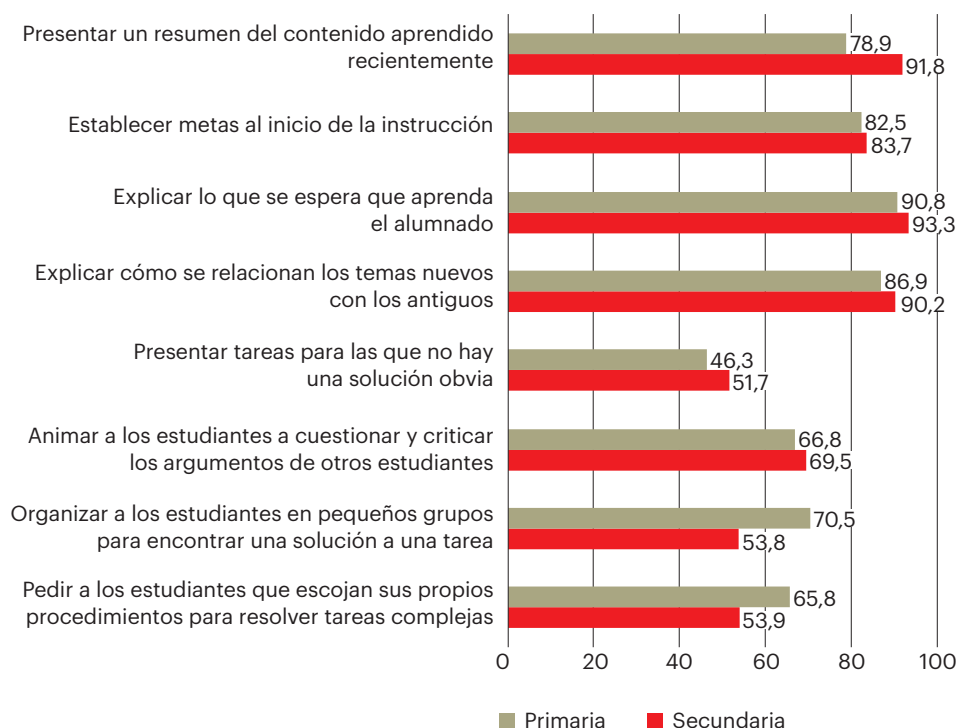
Nota: el gráfico recoge el porcentaje de profesores que participa en las actividades mencionadas en formato presencial u *online*.

En cuanto a su práctica docente (gráfico 67), la mayoría del profesorado de Primaria y Secundaria (por encima del 80%) afirma que siempre o frecuentemente presenta a los alumnos un resumen del contenido aprendido recientemente, establece metas de aprendizaje al inicio de la instrucción, explica lo que espera que el alumno aprenda y detalla cómo se relacionan los temas nuevos con los ya impartidos.

Muchos menos son los profesores que afirman presentar a los alumnos tareas para las que no hay una solución obvia: solo lo hace el 46,3% del profesorado de Primaria y el 51,7% del profesorado de la ESO. También es menos habitual en el profesorado de la ESO pedir al alumnado que escoja sus propios procedimientos para resolver tareas complejas (53,9%) y organizarlo en pequeños grupos para encontrar la solución a una tarea (53,8%).

Más de dos terceras partes del profesorado de Primaria y de la ESO afirma animar a sus estudiantes a cuestionar y criticar los argumentos de otros estudiantes.

GRÁFICO 67. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE UTILIZA LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA MENCIONADAS, POR NIVEL DE ENSEÑANZA. AÑO 2024.



Fuente: elaboración propia a partir de TALIS 2024. *Statistical Compendium*. INEE.

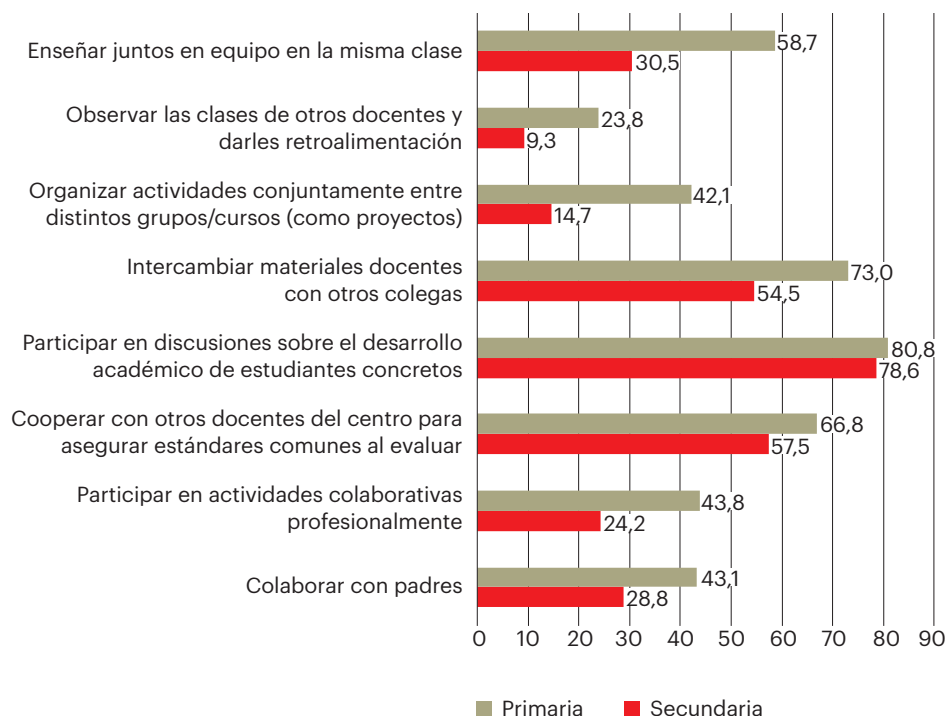
Nota: el gráfico recoge el porcentaje de profesores que emplea las prácticas mencionadas frecuentemente o siempre.

El estudio TALIS también se interesó por la participación del profesorado en actividades colaborativas (gráfico 68). Por ejemplo, el 80,8% del profesorado de Primaria y el 78,6% del profesorado de la ESO afirmó participar al menos una vez al mes en discusiones con otros profesores sobre el desarrollo académico de estudiantes concretos.

En cambio, es muy poco probable que el profesorado de Secundaria observe las clases de otros docentes para ofrecer comentarios (9,3%) o que organice actividades con otros grupos o cursos (14,7%). En Primaria, tales porcentajes son más elevados: 23,8% y 42,1%, respectivamente. La diferencia entre el profesorado de Primaria y la ESO también es muy notable respecto de la posibilidad de enseñar junto

con otro profesor en equipo en la misma clase: el 58,7% del profesorado de Primaria afirma hacerlo al menos una vez al mes, mientras que entre el profesorado de la ESO la cifra cae al 30,5%.

GRÁFICO 68. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE DECLARAN REALIZAR LAS SIGUIENTES PRÁCTICAS COLABORATIVAS AL MENOS UNA VEZ AL MES, POR NIVEL DE ENSEÑANZA. AÑO 2024.



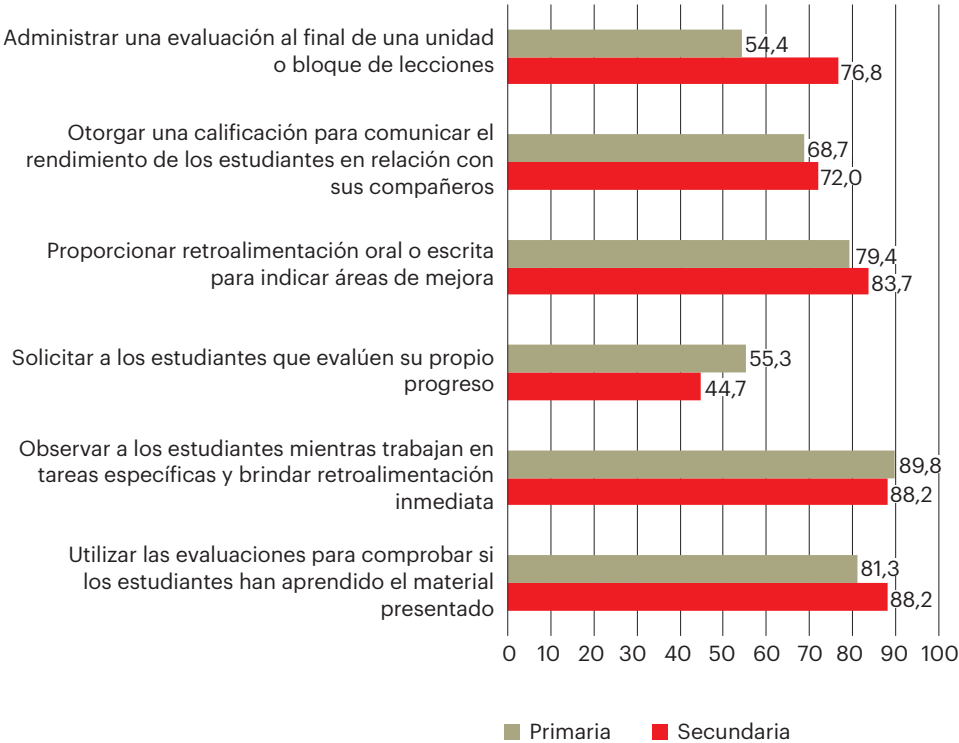
Fuente: elaboración propia a partir de TALIS 2024. *Statistical Compendium*. INEE.

Nota: el gráfico recoge el porcentaje de profesores que sigue las prácticas mencionadas “entre una y tres veces al mes” o “una vez a la semana o más”.

Finalmente, el gráfico 69 recoge las prácticas de evaluación y retroalimentación que los profesores emplean con el alumnado. Tanto en Primaria como en la ESO, más del 80% de los profesores observan a los estudiantes mientras trabajan para ofrecer comentarios inmediatos, emplean evaluaciones para comprobar si los estudiantes han aprendido el material presentado, y proporcionan retroalimentación oral o escrita para señalar posibles áreas de mejora. En cambio, solo el 55,3% del profesorado de Primaria y el 44,7% del de ESO solicita a los estudiantes que evalúen su propio progreso.

La diferencia entre el profesorado de Primaria y ESO es notable en relación con la administración de una evaluación final tras completar una unidad o un bloque de lecciones: 54,4% en Primaria, 76,8% en la ESO.

GRÁFICO 69. PORCENTAJE DE PROFESORES QUE UTILIZA LAS PRÁCTICAS DE EVALUACIÓN Y RETROALIMENTACIÓN MENCIONADAS, POR NIVEL DE ENSEÑANZA. AÑO 2024.



Fuente: elaboración propia a partir de *TALIS 2024. Statistical Compendium*. INEE.

Nota: el gráfico recoge el porcentaje de profesores que sigue las prácticas mencionadas frecuentemente o siempre.

LA EVOLUCIÓN DEL GASTO PÚBLICO POR ALUMNO EN CENTROS CONCERTADOS EN LAS DOS ÚLTIMAS DÉCADAS

JUAN CARLOS RODRÍGUEZ

Investigador sénior de Funcas

Como es sabido, los centros de enseñanza no universitaria concertados cuentan como principal fuente de financiación las subvenciones que les llegan gracias a los conciertos firmados con las administraciones educativas. También sabemos, desde hace tiempo, que tales subvenciones apenas cubren costes, por lo que los centros han de recurrir a otro tipo de ingresos, aportados por las familias, según distintas rúbricas, y que, en principio, no se refieren a la enseñanza, pues esta es gratuita (Pérez-Díaz y Rodríguez, 2003: 392-394; Rogero-García y Andrés-Candelas, 2014). No se entra aquí en esta cuestión, que está más que clara en las estadísticas y las publicaciones al uso.

Un indicio de que las subvenciones son claramente insuficientes para cubrir costes es que su montante por alumno es claramente inferior al gasto público por alumno en centros públicos. Es decir, el gasto público por alumno en centros concertados es muy inferior. Esto también es algo sabido desde hace tiempo

(Pérez-Díaz y Rodríguez, 2011; Rogero-García y Andrés-Candelas, 2014), pero no se suele resaltar en las estadísticas oficiales y apenas hay estudios recientes al respecto.

A continuación, presento una estimación muy sencilla del gasto público por alumno en enseñanzas no universitarias en centros concertados, comparándolo con el gasto público por alumno en centros públicos, con datos desde 2002 a 2023 y, como principal novedad, diferenciándolo por comunidades autónomas.

En las Cifras de la educación en España, una publicación del Ministerio de Educación, se ofrece desde hace tiempo una estimación del gasto público en educación por alumno de enseñanzas no universitarias, distinguiendo el gasto por el total de alumnos del gasto por alumno de centros públicos. La cifra de alumnos matriculados se transforma en una cifra de alumnos equivalentes a jornada completa, algo que, sobre todo, afecta a los niveles de la formación profesional. Y del gasto público se detrae el gasto en becas y los capítulos financieros. Para calcular el gasto por alumno en centros públicos se detrae el importe de los conciertos y las subvenciones a la enseñanza privada concertada y se tiene en cuenta solo la cifra de alumnos públicos equivalentes.

Partiendo de ese entendimiento del gasto público por alumno es relativamente fácil calcular el gasto público por alumno en centros concertados, conociendo la cifra de alumnos públicos y concertados en las enseñanzas en cuestión. Podría, simplemente, dividirse el importe de conciertos y subvenciones por la cifra de alumnos concertados. Sin embargo, no sería comparable al publicado en las Cifras de la educación... porque no se calcularía sobre alumnos equivalentes a tiempo completo. Por eso, es mejor partir de la propia estimación de esas Cifras... y aplicar esta sencilla fórmula:

$$G_{conc} = \frac{G_{total} - p \cdot G_{pub}}{q}$$

Siendo:

G_{conc} = gasto público por alumno en centros concertados

G_{total} = gasto público por alumno (todos los alumnos: públicos + concertados)

G_{pub} = gasto público por alumno en centros públicos

p = proporción de alumnos en centros públicos (entre 0 y 1)

$q = 1 - p$ = proporción de alumnos en centros concertados

Así sí se tiene en cuenta, aproximadamente, la transformación en alumnos equivalentes, pues se parte de la estimación del Ministerio, y suponiendo que las proporciones de alumnos matriculados en centros públicos y concertados se mantienen al transformarlos en alumnado equivalente.

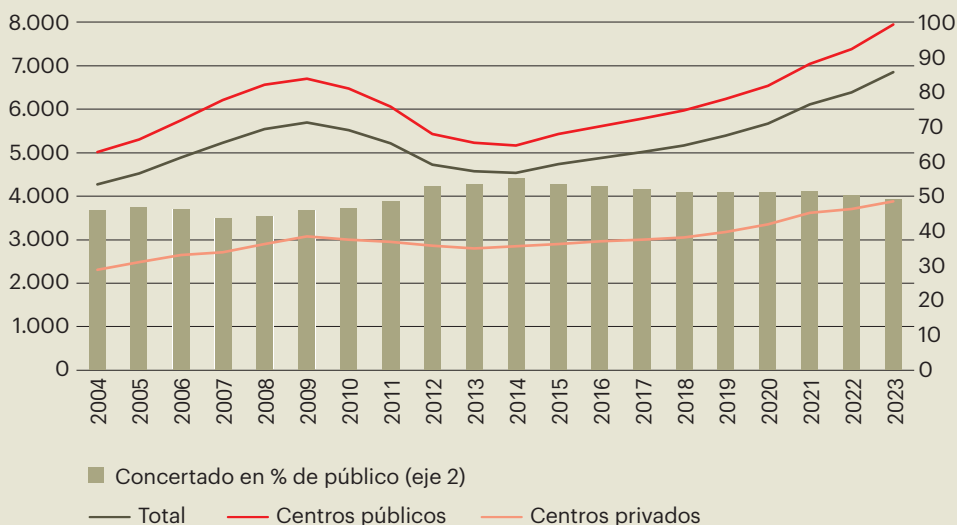
Para calcular la proporción de alumnos públicos y concertados en cada año

natural, que es el que se usa para las cifras de gasto público en educación se utiliza la media de las cifras de matrícula de dos cursos. Por ejemplo, para 2023 se usa el alumnado de los cursos 2022-2023 y de 2023-2024.

En el gráfico 1 se muestra la evolución del gasto público por alumno en esas tres categorías (total, público y concertado) y en euros corrientes. El gráfico viene a representar una síntesis rápida de los principales avatares del gasto público en enseñanzas no universitarias en las últimas décadas.

Lo más llamativo es la caída en el gasto público por alumno, incluso en moneda corriente, desde 2009 hasta 2012, especialmente entre 2011 y 2012. Se combinaron dos tipos de medidas para afrontar la crisis fiscal del momento, caracterizada por un gran aumento del déficit público y de la deuda pública. Todas auspiciadas o impulsadas desde las instituciones europeas. Las medidas más tempranas tuvieron que ver con la congelación de los salarios de los trabajadores públicos. En 2012 les sucedió un recorte mucho más explícito, y cuantioso, del gasto en educación, que hubo de llevar a cabo cada comunidad autónoma y que consistió, en lo fundamental, en no contratar tanto profesorado interino como en cursos anteriores. De ahí que la caída se observe con claridad en el gasto por alumno público, pero no en el gasto por alumno concertado, pues no tuvieron que aplicar esa “no ampliación” de plantillas. Básicamente, se mantuvieron los conciertos y los centros se ajustaron en el marco de su autonomía en el manejo de sus recursos humanos.

GRÁFICO 1. ESPAÑA (2004-2023). GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO O CONCERTADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS (EUROS CORRIENTES).



Fuente: elaboración propia con datos de las *Cifras de la educación en España* (varios años) y de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias: alumnado matriculado, principales series*, ambas del Ministerio de Educación.

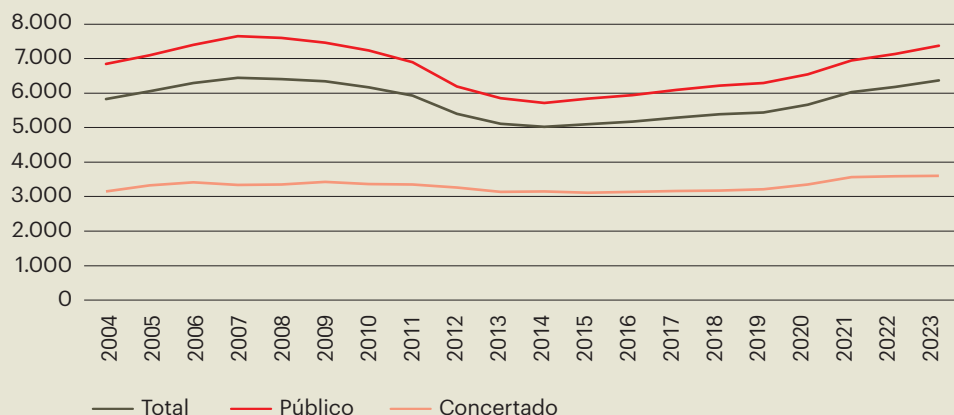
Tras la crisis, las plantillas de los centros públicos se fueron recuperando, volviendo a contratar cifras similares de interinos, de modo que el gasto por alumno público volvió a crecer, superando en 2023 el máximo (recordemos, en moneda corriente) de 2009. También volvió a crecer el gasto por alumno concertado, pero mucho menos. Téngase en cuenta, de todos modos, que el dato de 2023 no es del todo comparable a los anteriores, por un cambio en los criterios para la estimación de la equivalencia a tiempo completo del alumnado de formación profesional.

Lo segundo más llamativo del gráfico es la comparación entre el gasto por alumno concertado y el gasto por alumno público. En 2004 el primero representaba el 46% del segundo. Es decir, no alcanzaba

ni la mitad. Solo se superó el 50% en los años de la crisis, sobre todo por la caída en el gasto por alumno público: en 2014 la relación entre ambos se situó en el 55%. Después, esa ratio se ha ido reduciendo paulatinamente, de modo que en 2023 se sitúa en el 49%, por encima de la registrada al comienzo de la serie. Da la impresión de que, si se mantiene la tendencia de los dos últimos años, volverá en poco tiempo a niveles cercanos a aquel 46%.

La historia del gasto público en educación, así representada, está incompleta si solo tenemos en cuenta el gasto en euros corrientes. En el gráfico 2 se usa una transformación del gasto en euros de 2020, aplicando el deflactor implícito del Valor Añadido Bruto de la rama de Educación, calculado con cifras de la Contabilidad Nacional de España.

GRÁFICO 2. ESPAÑA (2004-2023). GASTO PÚBLICO POR ALUMNO PÚBLICO O CONCERTADO EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS (EUROS CORRIENTES).



Fuente: elaboración propia con datos de las *Cifras de la educación en España* (varios años) y de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias: alumnado matriculado, principales series*, ambas del Ministerio de Educación, y de la Contabilidad Nacional de España, del INE.

Desde este punto de vista, la historia es algo distinta. La caída en el gasto por alumno público entre 2009 y 2014 es muy parecida (cercana al 20%), pues la inflación de costes educativos era inapreciable. Sin embargo, sí se ve afectada la comparación de las cifras iniciales y finales. Entre 2004 y 2023 el gasto por alumno público habría crecido un 58% en moneda corriente, pero solo un 8% si descontamos la inflación. Del mismo modo, el gasto por alumno concertado, que habría crecido un 68% en euros corrientes, habría experimentado solo un aumento del 15% en euros en 2020.

Como las Cifras de la educación en España proporcionan estimaciones del gasto por alumno para cada comunidad autónoma, también podemos calcular el gasto por alumno concertado, y llevar a cabo las pertinentes comparaciones. En este caso tan solo se tendrán en cuenta el inicio (2004) y el final (2023) de la serie,

para no sobrecargar este comentario de cuadros y gráficos.

Como se observa en el cuadro 1, y como es sabido, el gasto por alumno varía mucho de unas comunidades autónomas a otras, sin que se deba únicamente al distinto nivel de vida o a la distinta renta per cápita de unas y otras comunidades. Aquí no nos interesan esas diferencias, aunque vienen bien los datos para comprobar que también se observan con respecto al gasto por alumno concertado y no solo, como suele plantearse, por alumno en general. Por ejemplo, en 2023, la cifra máxima se observaba en el País Vasco, con 5.106 euros, muy lejos de las mínimas, todas ellas por debajo de los 3.500 euros, correspondientes a Asturias (3.403 euros), Castilla-La Mancha (3.446 euros), Extremadura (3.450 euros) y Andalucía (3.481 euros). Y muy superior, también, a la media nacional (3.884 euros).

CUADRO 1. ESPAÑA (2024, 2023). GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR ALUMNO PÚBLICO O CONCERTADO DE ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (EUROS CORRIENTES).

	PÚBLICO		CONCERTADO		CONCERTADO / PÚBLICO X 100		
	2004	2023	2004	2023	2004	2023	2023/2004
Andalucía	3.872	7.365	2.052	3.481	53,0	47,3	0,89
Aragón	5.260	7.824	2.124	3.953	40,4	50,5	1,25
Asturias	5.987	9.062	2.374	3.403	39,7	37,6	0,95
Baleares	5.446	8.361	2.382	3.939	43,7	47,1	1,08
Canarias	4.851	8.431	2.212	3.489	45,6	41,4	0,91
Cantabria	5.675	9.314	2.658	4.712	46,8	50,6	1,08
Castilla y León	5.498	8.896	2.325	3.783	42,3	42,5	1,01
Castilla-La Mancha	4.765	7.306	1.951	3.446	40,9	47,2	1,15
Cataluña	5.033	8.116	2.249	3.887	44,7	47,9	1,07
C. Valenciana	5.375	6.982	2.623	3.956	48,8	56,7	1,16
Extremadura	4.808	8.875	1.966	3.450	40,9	38,9	0,95
Galicia	5.430	8.748	2.049	3.871	37,7	44,3	1,17
La Rioja	5.409	8.966	2.109	3.739	39,0	41,7	1,07
Madrid	5.028	6.502	2.117	3.689	42,1	56,7	1,35
Murcia	4.030	6.827	1.781	4.050	44,2	59,3	1,34
Navarra	7.057	9.991	2.813	4.410	39,9	44,1	1,11
País Vasco	8.661	12.484	3.207	5.106	37,0	40,9	1,10
España	5.020	7.943	2.305	3.884	45,9	48,9	1,07

Fuente: elaboración propia con datos de las *Cifras de la educación en España* (varios años) y de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias: alumnado matriculado, principales series*, ambas del Ministerio de Educación.

Lo que interesa para este comentario es comprobar si la gran distancia entre la financiación pública por alumno público y por alumno concertado es algo común a todas las comunidades autónomas o hay algunas que se apartan notablemente de la media. La respuesta corta es que sí hay diferencias por comunidad autónoma, algunas de cierto tamaño, y que esas diferencias no han seguido una evolución paralela en los casi veinte años considerados.

A la altura de 2004, la ratio (expresada como un porcentaje) entre el gasto por alumno concertado y el gasto por alumno público más baja correspondía al País Vasco (37%), aunque no estaba tan alejada de las de Galicia (37,7%), La Rioja (39%), Asturias (39,7%) y Navarra (39,9%). Las ratios máximas se daban en Andalucía (53%) y la Comunidad Valenciana (48,8%). La ratio concertado/público tiende a descender a medida que aumenta el gasto público por alumno

CUADRO 2. ESPAÑA (2024, 2023). GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN POR ALUMNO PÚBLICO O CONCERTADO DE ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA (EUROS DE 2020) (*).

	PÚBLICO		CONCERTADO		EVOLUCIÓN 2004-2023 (PORCENTAJE)	
	2004	2023	2004	2023	PÚBLICO	CONCERTADO
Andalucía	5.307	7.023	2.813	3.319	32,3	18,0
Aragón	8.075	7.328	3.260	3.702	-9,3	13,6
Asturias	7.962	8.423	3.157	3.163	5,8	0,2
Baleares	7.355	7.303	3.217	3.441	-0,7	7,0
Canarias	6.409	7.460	2.922	3.087	16,4	5,6
Cantabria	7.142	8.583	3.345	4.343	20,2	29,8
Castilla y León	7.195	8.380	3.043	3.564	16,5	17,1
Castilla-La Mancha	6.443	6.904	2.638	3.256	7,2	23,4
Cataluña	6.649	7.469	2.972	3.577	12,3	20,4
C. Valenciana	7.269	6.506	3.547	3.687	-10,5	3,9
Extremadura	6.756	8.442	2.762	3.282	25,0	18,8
Galicia	7.167	8.092	2.705	3.581	12,9	32,4
La Rioja	7.019	8.599	2.736	3.586	22,5	31,1
Madrid	6.978	6.012	2.939	3.411	-13,8	16,1
Murcia	5.559	6.385	2.457	3.788	14,9	54,2
Navarra	8.281	9.093	3.302	4.014	9,8	21,6
País Vasco	10.729	11.773	3.973	4.815	9,7	21,2
España	6.772	7.388	3.109	3.613	9,1	16,2

(*) Como no se dispone de cifras de VAB regional para la rama de Educación (O), se han utilizado las correspondientes a la agrupación de ramas O-Q (Administración pública y defensa, Seguridad Social obligatoria, educación, actividades sanitarias y de servicios sociales).

Fuente: elaboración propia con datos de las *Cifras de la educación en España* (varios años) y de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias: alumnado matriculado, principales series*, ambas del Ministerio de Educación, y de la Contabilidad Regional de España, del INE.

público. Y lo mismo ocurría, más acen-
tuadamente, en 2023, aunque las míni-
mas y las máximas no correspondían
exactamente a las mismas comunida-
des. Las mínimas fueron para Asturias
(37,6%), Extremadura (38,9%) y el País
Vasco (40,9%); las máximas, para Murcia
(59,3%), Madrid (56,7%) y la Comuni-
dad Valenciana (56,7%).

La mera comparación diacrónica de

las máximas y las mínimas sugiere que
la evolución de los ratios ha sido relati-
vamente dispar de unas comunidades
a otras. Entre 2004 y 2023, los ratios se
han reducido (es decir, la financiación de
la enseñanza concertada ha empeorado
en términos relativos) en Andalucía,
Canarias, Asturias y Extremadura. Y han
experimentado alzas considerables en
Madrid, Murcia y Aragón.

En el cuadro 2 se presenta el gasto público por alumno público y por alumno concertado en euros de 2020, usando un deflactor similar, pero algo distinto del más apropiado utilizado en los gráficos 1 y 2, ante la imposibilidad de usar el mismo, como se indica en el cuadro.

Lo más llamativo del cuadro es la enorme variación en el gasto real por alumno de unas comunidades a otras. En términos del alumnado público se llega a crecimientos superiores al 20% en Andalucía, Extremadura, La Rioja y Cantabria, muy alejados de las reducciones en términos reales registradas en Madrid, la Comunidad Valenciana, Aragón y Baleares. Lo cual significará, casi con seguridad, que las ratios profesor/alumno han crecido más en las primeras que en las segundas, pues la mayor parte del coste de la enseñanza lo explican las remuneraciones de los profesores. Lo segundo más llamativo es que también se aprecian diferencias muy grandes en la evolución de la financiación pública por alumno concertado. Crece muchísimo en Murcia, un 54,2%, y mucho, cerca del 30% o por encima de esta cifra, en Galicia, La Rioja, y Cantabria.

Hay que ser cautelosos a la hora de interpretar estos cambios, pues podrían deberse, en parte, a cambios en la composición del alumnado por niveles, y sabemos que el gasto por alumno no es el mismo en Infantil, Primaria, la ESO o el Bachillerato, por ejemplo.

Sin embargo, tampoco cabe descartar, de antemano, un componente político en la evolución. En todas las comunidades autónomas con empeoramientos de la

ratio concertado/público ha gobernado el PSOE una gran mayoría de los años considerados, en solitario, encabezando una coalición o como partido menor en esta. En dos de las tres comunidades con mayor crecimiento de la ratio nunca ha gobernado el PSOE, y siempre lo ha hecho el PP. Solo a título de ilustración, y sin afán de demostrar nada, si correlacionamos el número de años de gobierno del PSOE con el indicador que mide la evolución de las ratios concertado/público se obtiene un coeficiente de correlación lineal $r = -0,46^1$, lo que sería coherente con una explicación política de los cambios, en la medida en que el PSOE habrá sido menos favorable a la financiación de la enseñanza concertada y, viceversa, el PP habrá sido más favorable.

La misma cautela hay que aplicar al proponer explicaciones contundentes de la evolución en términos reales del gasto por alumno público o por alumno concertado (el recogido en el cuadro 2). Sin embargo, en principio, el componente político también debería darnos alguna pista. Lo interesante es que la participación del PSOE en el gobierno no se asocia con la evolución del gasto por alumno público ($r = 0,06$), pero sí, negativamente, con la evolución del gasto por alumno concertado ($r = -0,47$). Lo cual implica que la hipotética influencia política en la evolución de las ratios vendría por el lado de la actitud o la realidad con respecto a la financiación de los centros concertados y no, o apenas, por el de la financiación de los centros públicos.

Sea como fuere, lo cierto es que la financiación pública de los alumnos en centros concertados sigue siendo muy

CUADRO 3. ESPAÑA (CURSOS 2011-2012). GASTO DE LOS HOGARES EN SERVICIOS EDUCATIVOS DE LA ENSEÑANZA REGLADA DE NIVEL INFERIOR AL TERCIARIO, POR NIVELES Y POR TITULARIDAD/FINANCIACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR: GASTO POR ESTUDIANTE (EUROS CORRIENTES).

	INFANTIL	PRIMARIA	SECUNDARIA	INFANTIL A SECUNDARIA
2011-2012				
Total	1.130	804	644	824
Pública	452	407	271	356
Privada concertada	1.221	1.053	909	1.030
Privada sin concierto	2.170	4.831	4.000	2.908
2023-2024				
Total	1.390	1.261	1.120	1.222
Pública	800	743	412	594
Privada concertada	1.677	1.836	1.338	1.620
Privada sin concierto	4.446	6.771	7.389	6.343

Fuente: elaboración propia con datos de la *Encuesta sobre el gasto de los hogares en educación*, del INE.

inferior a la de los centros públicos, aunque haya mejorado mínimamente la ratio en las últimas décadas. Ello implica, seguramente, que los centros concertados, como desde un primer momento, siguen necesitando recurrir a ingresos extra procedentes de las familias. Lo cierto es que estas siguen gastando bastante más por estudiante si este acude a un centro concertado que si acude a uno público. En el conjunto de niveles de estudios reglados no terciarios, el gasto por estudiante concertado multiplicaba por 2,9 el gasto por estudiante público en el curso 2011-2012 (1.030 / 356) (cuadro 3). Las cifras más recientes, correspondientes al curso 2023-2024, apuntan a que “solo” lo multiplica por 2,7 (1.620 / 594).

Magro consuelo si pensamos que ese “exceso” de financiación familiar disuade a muchas familias de matricular a sus hijos en la enseñanza concertada,

con la consecuencia de que los niveles socioeconómicos del alumnado de la pública y la concertada probablemente siguen bastante distanciados. Y con la consecuencia de segundo orden de que, en el fondo, tampoco acaban de competir por la misma clientela, por así decirlo, lo cual, seguramente, no estimula a los centros a ser más atractivos para las familias mejorando el rendimiento de su alumnado, ni a los centros concertados ni a los públicos.

REFERENCIAS

Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. 2003. *La educación general en España*. Madrid: Fundación Santillana.

Pérez-Díaz, V. y Rodríguez, J. C. 2011. “Diagnóstico y reforma de la educación general en España”, en Víctor Pérez-Díaz et al., *Reformas necesarias para potenciar el crecimiento de la economía española*. Volumen II. Educación y formación

profesional. Madrid: Civitas / Thomson Reuters, pp.13-205.

Rogero-García, J. y Andrés-Can-
delas, M. 2014. "Gasto público
y de las familias en educación en
España: diferencias entre centros
públicos y concertados", *Revista Espa-
ñola de Investigaciones Sociológicas*,
147,121-130.

NOTA

1. Se trata de un indicador aproximado. En los años en que hay gobiernos de color distinto, se toma como partidos en el gobierno los correspondientes al gobierno que más meses haya estado en el poder el año en cuestión. Se cuentan como años de gobierno del PSOE todos los años en que gobierna, sea en solitario o en coalición. Fuente: elaboración propia con datos de Wikipedia.

CUANDO NADIE QUIERE DIRIGIR: CONCURSOS DESIERTOS, LIDERAZGO ESCOLAR Y RESULTADOS EN LOS CENTROS PÚBLICOS

JOSÉ MONTALBÁN CASTILLA
Swedish Institute for Social Research
(SOFI), Universidad de Estocolmo

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, existen pocos factores de la vida escolar que hayan despertado tanta atención como el liderazgo de los centros educativos. La evidencia internacional sugiere que la calidad de la dirección incide sobre el rendimiento académico de los alumnos y sobre el clima de los centros, y que una parte de ese efecto opera a través del margen de gestión del que dispone quien dirige (Aghion y Tirole, 1997; Eyles y Machin, 2019). Las propias instituciones

españolas comparten ese diagnóstico. El Consejo Escolar del Estado (2025) sitúa la función directiva entre los asuntos a los que los poderes públicos deben prestar "una atención prioritaria, dada su directa conexión con la calidad de la enseñanza", y aboga por un modelo de dirección profesional en línea con las recomendaciones europeas. De ahí que el modo en que se selecciona a los directores no sea una cuestión procedimental menor, sino un elemento central de la política educativa.

El procedimiento ordinario por el que se selecciona a los directores de centro en España es el concurso de méritos, un proceso competitivo y reglado en el que una comisión valora el proyecto de dirección y los méritos de los candidatos. La normativa prevé una vía subsidiaria para cuando ese concurso no da resultado. Si no concurre ninguna candidatura o si la comisión no selecciona a ningún aspirante, la Administración educativa nombra directamente a un docente como director por un periodo limitado (art. 137 de la LOE), lo que se conoce como nombramiento extraordinario. Este concurso de méritos solo existe en los centros de titularidad pública, ya que en los concertados y privados la dirección la designa la entidad titular.

El problema dista de ser marginal. De acuerdo con la información recogida por la prensa, en torno a un tercio de las plazas de dirección de los centros públicos no llegan a cubrirse por concurso y acaban resolviéndose por nombramiento extraordinario (Zafra, 2026). Ese mismo reportaje describe además un cargo que ha perdido atractivo, con

directores que afirman que no volverían a aceptarlo, y que desaconsejarían el puesto a sus pares. En conjunto, estos indicios apuntan a una misma dificultad, no solo cuesta cubrir las direcciones por los cauces ordinarios, sino también hacer del cargo una opción profesional suficientemente atractiva.

Ese diagnóstico ha llegado también a la norma. Durante el periodo que se estudia en el presente comentario (cursos 2015-2016 a 2018-2019), el acceso a la dirección se regía por la LOMCE y su normativa de desarrollo (Real Decreto 894/2014). El nombramiento extraordinario no pertenece solo a aquella etapa, ya que la LOMLOE mantiene esta posibilidad y permite observar la continuidad del problema en el marco normativo actual. Más recientemente, el Real Decreto 414/2026, que desarrolla la LOMLOE, encomienda a las Administraciones educativas promover "la atracción de futuros responsables en la dirección de los centros" (art.7.2). Que el legislador nombre de forma explícita la atracción como objetivo confirma que el déficit de candidatos no es una anécdota pasajera, sino un problema de política educativa reconocido.

En este comentario se examinan los efectos del fracaso del concurso de méritos sobre el rendimiento académico, el clima escolar y la propia dirección de los centros. La pregunta es de alcance general, pero responderla obliga a observar a la vez la vía por la que accede cada director, así como los resultados posteriores del centro, una combinación de información que rara vez está disponible. De hecho, no existe una estadística general

que recoja cuántos concursos quedan desiertos ni con qué frecuencia se recurre al nombramiento extraordinario (Zafra, 2026), de modo que cuantificar el fenómeno exige construir la base de datos. Este comentario combina datos administrativos sobre las convocatorias y resoluciones de dirección, publicados en el boletín oficial, con las evaluaciones de diagnóstico y los cuestionarios de contexto realizados a los centros educativos entre 2015 y 2019 en la Comunidad de Madrid.

Aunque el análisis no permite establecer relaciones causales en sentido estricto, los resultados muestran un patrón consistente. Tras un concurso fallido, el rendimiento académico de los centros desciende de forma apreciable, mientras que el clima escolar, medido a través del alumnado, las familias y el profesorado, apenas se altera. El principal deterioro aparece en la propia dirección, donde los directores declaran menor satisfacción y mayor arrepentimiento, en centros que ya antes del concurso fallido no se diferenciaban tanto por su composición socioeconómica como por las condiciones en que se ejercía la dirección.

DATOS Y MÉTODO EMPÍRICO

El análisis combina dos fuentes. La primera es administrativa y procede del Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM), donde se publican tanto las convocatorias del concurso de méritos como las resoluciones que designan a los directores seleccionados y a los nombrados con carácter extraordinario. A partir de esa información se

reconstruye, centro a centro y curso a curso, la vía por la que cada centro público cubre su dirección. La segunda fuente son las evaluaciones de diagnóstico realizadas en la Comunidad de Madrid entre los cursos 2015-2016 y 2018-2019, que comprenden las pruebas de rendimiento de 3.º y 6.º de Educación Primaria y los cuestionarios de contexto dirigidos al alumnado, a las familias, al profesorado y al propio director. El cruce de ambas fuentes genera un panel de centros observados a lo largo de cuatro cursos.

La variable central del estudio es el concurso fallido. Se considera que un centro lo sufre cuando su convocatoria se resuelve sin candidato seleccionado, de modo que la dirección termina cubriéndose al margen del proceso competitivo. Los datos administrativos revelan hasta qué punto la competencia es escasa. De las algo más de mil resoluciones de concurso registradas en el periodo, cerca de tres de cada cuatro se saldaron con un único candidato y solo en torno a una de cada cuatro contó con competencia genuina, es decir, dos o más aspirantes. El concurso quedó desierto en alrededor del 4% de las convocatorias. Sesenta y dos centros experimentan un concurso fallido en algún momento del periodo y constituyen el grupo de interés. El resto de los centros, que cubren su dirección sin que el concurso quede desierto, actúa como término de comparación.

La metodología es sencilla y correlacional. Para cada resultado, una única regresión compara a los centros con concurso fallido frente a los demás,

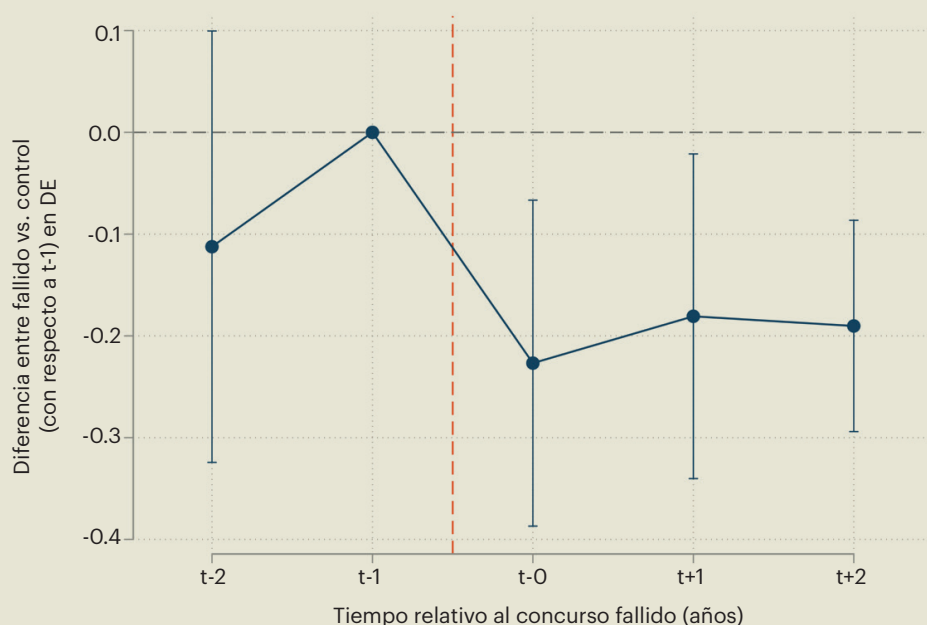
separando los cursos posteriores al fallo de los anteriores y descontando la tendencia general del periodo. El coeficiente de los cursos posteriores mide la diferencia media tras el fallo, el cual es el dato de interés. El de los cursos anteriores es una prueba de placebo, en la que se comprueba que esos centros no fueran ya distintos antes de fallar; si lo fueran, aparecería en ese coeficiente.

Todos los resultados se expresan en desviaciones estándar (DE en adelante), de manera que cada coeficiente se lee directamente como una fracción de una DE. Los resultados se agrupan en tres ámbitos. El rendimiento académico se mide con las puntuaciones medias del centro en las pruebas estandarizadas. El clima escolar se aproxima desde tres miradas independientes, la del alumnado, la de las familias y la del profesorado. La dirección se describe con tres indicadores contruidos a partir del cuestionario del director, un índice global de satisfacción y compromiso, una medida específica de satisfacción laboral y un índice de arrepentimiento que recoge en qué medida el director volvería a aceptar el cargo.

EL RENDIMIENTO ACADÉMICO CAE

El gráfico 1 muestra cómo evoluciona la diferencia de rendimiento entre los centros que fallan y el resto, tomando como referencia el curso del fallo. Antes de que la convocatoria quede desierta, los centros que después fallan no se distinguen del resto. Tras un concurso fallido, el rendimiento académico del centro cae alrededor de un 20% de una DE, un efecto estadísticamente significativo al

GRÁFICO 1. RENDIMIENTO ACADÉMICO: EVOLUCIÓN ANTES Y DESPUÉS DEL CONCURSO FALLIDO.



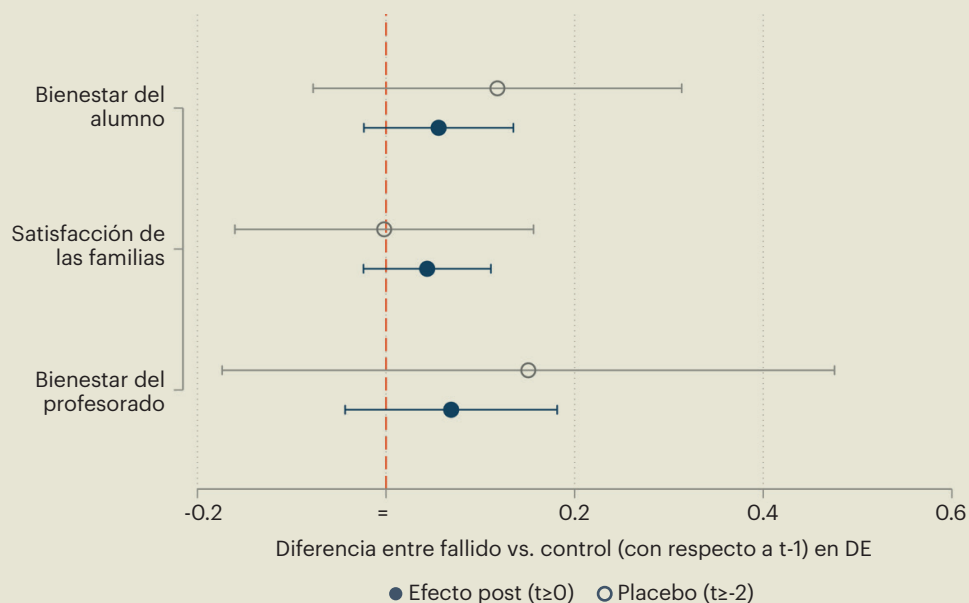
Fuente: elaboración propia a partir de las evaluaciones LOMCE de la Comunidad de Madrid y del BOCM.

1%. La medida de rendimiento agrega las puntuaciones del centro en las tres competencias evaluadas, matemáticas, lengua e inglés, de modo que la caída no responde a una materia aislada sino al desempeño global del centro. Para dimensionar esta magnitud conviene un punto de referencia. Como regla aproximada, lo que un alumno aprende a lo largo de un curso escolar equivale a entre un cuarto y un tercio de una DE, esto es, entre 25 y 30 puntos en la escala PISA (Woessmann, 2016). Según ese baremo, la caída asociada al concurso fallido representa en torno a dos tercios de un curso académico, una pérdida muy considerable para el conjunto del centro.

La diferencia aparece en el mismo curso del fallo, cuando el rendimiento se sitúa un 23% de la DE por debajo del nivel previo, y se mantiene en los cursos siguientes, con valores cercanos al 18% un curso después y al 19% dos cursos después. La caída no es, por tanto, un descenso puntual que después se corrige, sino un deterioro que persiste mientras el centro permanece bajo la dirección surgida del fallo.

Conviene subrayar el carácter correlacional de la comparación. El análisis contrasta centros que sufren un concurso fallido con centros que no lo sufren, una vez recogida la tendencia temporal común, pero no permite descartar que factores no observados

GRÁFICO 2. EL EFECTO DEL CONCURSO FALLIDO SOBRE EL CLIMA ESCOLAR PERCIBIDO.



Fuente: elaboración propia a partir de las evaluaciones LOMCE de la Comunidad de Madrid y del BOCM.

asociados al fallo incidan también sobre el rendimiento. Con esa cautela en mente, el resultado es nítido en su dirección y en su magnitud. El momento en que un centro deja de cubrir su dirección por la vía competitiva coincide con un descenso sostenido de sus resultados académicos.

EL CLIMA ESCOLAR NO SE RESIENTE

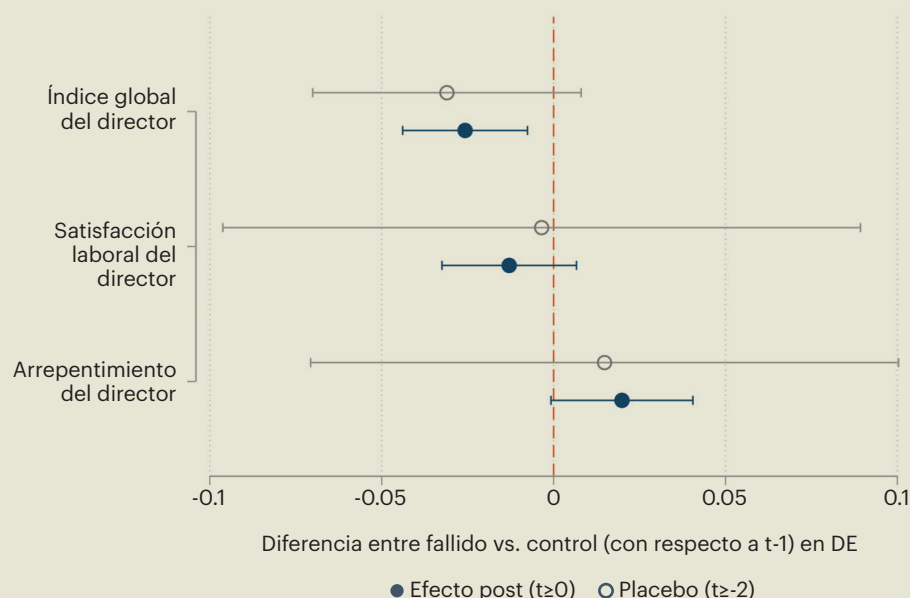
El segundo ámbito ofrece un contraste llamativo. Si el rendimiento se resiente, cabría esperar que el clima escolar lo hiciera también. El clima se aproxima desde tres miradas independientes, la del alumnado, la de las familias y la del profesorado.

El gráfico 2 resume los efectos en el clima escolar. Cada fila corresponde a una de las tres miradas, y para cada

una se representan dos cantidades. Los puntos azules indican el efecto medio asociado al concurso fallido y los puntos grises el mismo contraste referido al periodo previo al fallo, en ambos casos con su intervalo de confianza al 95%. Los tres coeficientes son pequeños, de signo positivo y estadísticamente no significativos. El bienestar declarado por el alumnado se mueve apenas un 6% de la DE, el de las familias un 4% y el del profesorado un 7%, en ningún caso distinguible de cero. Todos los intervalos azules cruzan con holgura la línea del cero, lo que confirma la ausencia de efecto, y los grises tampoco se apartan de cero, de modo que los centros afectados no partían ya de un clima distinto.

Este resultado es informativo por

GRÁFICO 3. EL EFECTO DEL CONCURSO FALLIDO SOBRE LA SATISFACCIÓN Y EL ARREPENTIMIENTO DEL DIRECTOR.



Fuente: elaboración propia a partir de las evaluaciones LOMCE de la Comunidad de Madrid y del BOCM.

sí mismo. El deterioro asociado al concurso fallido no parece transmitirse a través del clima de convivencia ni de la relación cotidiana entre alumnado, familias y profesorado. Los tres colectivos perciben el funcionamiento del centro de forma similar tanto si la dirección procede del concurso como si surge del fallo. El problema, por tanto, no se localiza en el ambiente percibido del centro. La siguiente pieza del análisis se sitúa, por ello, en la experiencia de quienes asumen la dirección del centro.

LA DIRECCIÓN DEL CENTRO

El tercer ámbito atañe a quien dirige el centro. La dirección se describe con tres indicadores contruidos a partir del cuestionario del director. El primero combina

la satisfacción y el compromiso del director con el cargo. El segundo recoge específicamente su satisfacción laboral. El tercero es un índice de arrepentimiento que mide en qué medida el director volvería a aceptar el puesto.

El gráfico 3 resume las tres estimaciones con el mismo formato que el anterior. El efecto más claro es el de la satisfacción y el compromiso con el cargo, que cae un 26% de la DE tras un concurso fallido, una diferencia estadísticamente significativa al 1%. La satisfacción laboral se mueve en la misma dirección, con un descenso del 13% de la DE, si bien la estimación no alcanza significación estadística. El arrepentimiento aumenta un 20% de la DE, un resultado significativo al 10%. Como

los valores más altos del índice señalan mayor arrepentimiento, el signo positivo indica que los directores de los centros que han pasado por un concurso fallido se muestran más inclinados a arrepentirse de haber aceptado el cargo. Los contrastes del periodo previo no muestran diferencias, de modo que los centros afectados no presentaban ya valores distintos en estos indicadores antes de fallar.

En conjunto, los tres indicadores apuntan en la misma dirección. La experiencia de quien dirige un centro surgido de un concurso fallido es relativamente peor que la de quien accede por la vía competitiva, tanto en su valoración global del cargo como en su disposición a haberlo aceptado. Según el estudio internacional TALIS 2018, la mayor fuente de estrés declarada por los directores de Educación Primaria en España es el exceso de trabajo administrativo, que mencionan el 85% de ellos, y apenas el 40% se mostraba satisfecho con su salario (MEFP, 2020).

El concurso fallido no parece originar por sí solo el malestar de la dirección, pero se asocia con un contexto en el que ese malestar se intensifica. La dirección aparece así como el ámbito donde el fallo del procedimiento adquiere mayor relevancia empírica.

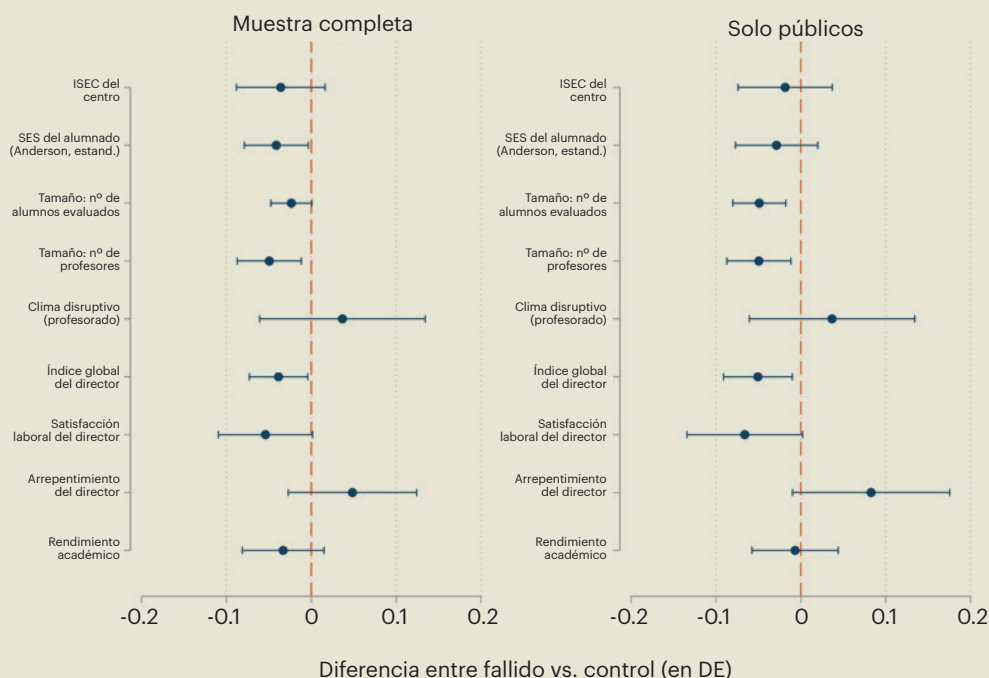
¿QUÉ CENTROS ACABAN EN CONCURSO FALLIDO Y POR QUÉ SE DESGASTA SU DIRECCIÓN?
EL PERFIL DE PARTIDA: NO ES EL ISEC, ES LA DIRECCIÓN

Si un concurso fallido deja huella en el centro, la pregunta natural es qué tienen de particular los centros que acaban en

esa situación antes de llegar a ella. Para responderla se compara a estos centros con el resto, midiendo cada rasgo en los cursos previos al fallo, de modo que el retrato sea de partida y no consecuencia del propio fallo. Cada rasgo se expresa en sus unidades propias y, en el caso de los índices contruidos a partir de los cuestionarios, en fracciones de una DE de la distribución de los centros que nunca fallan.

El gráfico 4 muestra las estimaciones. A primera vista, el contexto socioeconómico parece la explicación más obvia. El Índice Socioeconómico y Cultural del centro (ISEC), que resume el nivel socioeconómico y educativo de las familias del alumnado, es más bajo en los centros que fallan cuando se los compara con todos los demás, y su rendimiento previo es también algo inferior. Esa diferencia, sin embargo, induce a error, porque mezcla centros públicos con centros concertados y privados, y el concurso de méritos solo existe en la enseñanza pública. La comparación pertinente es entre centros públicos. Cuando se restringe a ese terreno, la brecha socioeconómica se desvanece. Los centros públicos que acaban en concurso fallido no tienen un ISEC apreciablemente distinto del resto de centros públicos, ni un nivel socioeconómico del alumnado distinto, ni un rendimiento previo distinto. Ninguna de esas tres diferencias alcanza significación estadística. El gráfico 4 muestra ese contraste con dos paneles, el de la izquierda con todos los centros y el de la derecha solo con públicos. La aparente desventaja socioeconómica del panel

GRÁFICO 4. PERFIL PREVIO DE LOS CENTROS QUE ACABAN EN CONCURSO FALLIDO.



Fuente: elaboración propia a partir de las evaluaciones LOMCE de la Comunidad de Madrid y del BOCM.

izquierdo no es un rasgo de los centros que fallan, sino un reflejo de la composición por titularidad de la comparación.

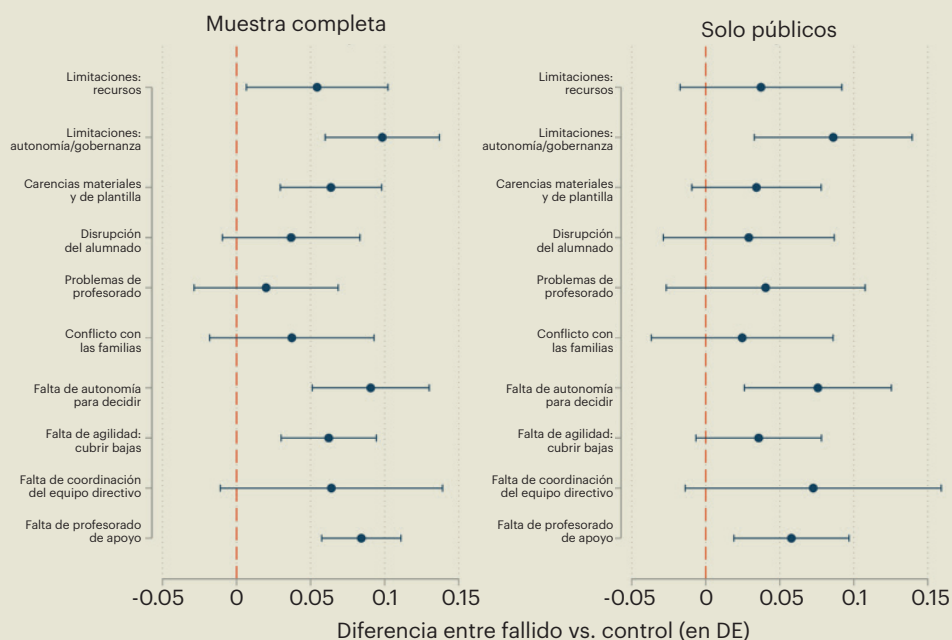
Lo que de verdad separa a estos centros, ya antes de fallar, son otras dimensiones. Son centros algo más pequeños, con alrededor de ocho alumnos evaluados menos que el resto de centros públicos. Pero sobre todo, son centros donde el puesto de dirección arrastra ya un desgaste evidente. El indicador global de la dirección se sitúa un 51% de la DE por debajo del de los demás centros públicos, la satisfacción laboral del director un 66% de la DE por debajo y el arrepentimiento por haber aceptado el cargo un 83% de la DE por encima, todas ellas estadísticamente significativas.

Dicho de otro modo, lo que está detrás de un concurso fallido no es tanto un centro socioeconómicamente desfavorecido como un centro con un puesto de dirección desgastado y poco atractivo, una situación que existe ya antes de que el concurso quede desierto y que ayuda a entender por qué el puesto no atrae candidaturas.

EL MALESTAR ES DE GESTIÓN, NO DE AULA

El deterioro de la satisfacción y el aumento del arrepentimiento de los directores plantean una pregunta inmediata sobre qué problemas concretos distinguen a estos centros. El cuestionario de director permite ordenar las

GRÁFICO 5. PRINCIPALES FUENTES DE INSATISFACCIÓN DE LOS DIRECTORES.



Fuente: elaboración propia a partir de las evaluaciones LOMCE de la Comunidad de Madrid y del BOCM.

dificultades a las que se someten los directores en seis ámbitos (limitaciones de recursos, limitaciones de autonomía y gobernanza, carencias materiales, disrupción del alumnado, problemas con el profesorado y conflictos con las familias),

El gráfico 5 muestra las principales fuentes de insatisfacción de los directores entre los centros que acaban en concurso fallido y el resto de centros públicos antes de que el concurso falle. El ámbito que más separa a unos centros de otros es el de la autonomía y la gobernanza, con una diferencia de un 86% de la DE por encima del resto, estadísticamente significativa. Los directores de los centros que después no logran

cubrir su dirección por concurso señalan, ya de partida, menos autonomía de gestión, mayores dificultades de coordinación, falta de profesorado de apoyo y más lentitud administrativa para cubrir las bajas. Los problemas con el profesorado apuntan en el mismo sentido, en el límite de la significación.

Tan informativo es lo que distingue a estos centros como lo que no los distingue. Ni la disrupción del alumnado ni las carencias materiales separan de forma apreciable a los centros con concurso fallido del resto, con diferencias no significativas. El director de estos centros no describe un aula más difícil ni un edificio peor dotado, sino un puesto con menos margen de gestión

y menos apoyo institucional para ejercerlo. La evidencia es descriptiva y correlacional, conviene subrayarlo, pero dibuja un patrón coherente. El desgaste se concentra en la dimensión que la investigación sobre asignación de autoridad identifica como determinante de la implicación de quien dirige (Aghion y Tirole, 1997), y encaja con el retrato del cargo que recogía Zafra (2026), es decir, el de una dirección vivida más como una carga que como un puesto de prestigio.

La insatisfacción con la autonomía se enmarca en un contexto más amplio de escasa capacidad de decisión de los equipos directivos. En el conjunto de España, los directores de Educación Primaria figuran entre los de menor capacidad de decisión de la OCDE, ya que solo un 16% participa en al menos seis de once tareas de gestión del centro frente al 63% de media de la OCDE, y una amplia mayoría reclama más apoyo de la Administración (MEFP, 2020). Dentro de ese contexto de baja autonomía, los centros que acaban en concurso fallido aparecen entre aquellos donde la capacidad de decisión de la dirección es aún más limitada.

El análisis principal se ha hecho entre centros. Un segundo análisis, ahora a nivel de cada director, apunta en la misma dirección. Al relacionar los problemas que cada uno declara con su satisfacción y su arrepentimiento, la falta de autonomía es lo que más erosiona la satisfacción laboral, y el conflicto con las familias lo que más alimenta el arrepentimiento. Conviene cierta cautela, porque es el propio director quien informa de ambas cosas y eso

puede reforzar artificialmente la relación. Aun así, la conclusión de fondo se sostiene. Lo que pesa sobre estos directores no es un alumnado más conflictivo, sino las condiciones en las que deben gestionar el centro.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES DE POLÍTICA

La evidencia presentada permite extraer una conclusión de fondo. El concurso fallido debe entenderse menos como un problema aislado de cobertura de vacantes que como un indicador de las condiciones en que se ejerce la dirección escolar. La competencia genuina es la excepción y no la regla, ya que solo en torno a uno de cada cuatro concursos del periodo contó con más de un aspirante. Cuando el proceso queda desierto, además, el centro lo acusa: el rendimiento académico cae alrededor de un 20% de la DE, el clima escolar percibido por alumnado, familias y profesorado apenas se mueve y el desgaste se concentra en la propia dirección. Los centros que acaban en esta situación no son, frente a otros centros públicos comparables, los más desfavorecidos por su nivel socioeconómico ni los que escolarizan alumnado más difícil, sino aquellos en los que el puesto de director ya aparecía como menos atractivo, especialmente por la falta de autonomía de gestión y de apoyo institucional.

Este patrón conecta con la investigación internacional consolidada sobre autonomía y liderazgo escolar. Esa investigación indica, en primer lugar, que conceder autonomía a un centro no mejora por sí solo sus resultados. La

evidencia causal más sólida muestra que los centros con plena autonomía y un marco exigente de rendición de cuentas obtienen ganancias apreciables, mientras que la autonomía parcial y sin ese marco produce efectos pequeños o nulos (Abdulkadiroğlu, Angrist, Dynarski, Kane y Pathak, 2011). En segundo lugar, allí donde las reformas de autonomía mejoran el rendimiento, el efecto se atribuye sobre todo a los cambios en el equipo directivo y en la estructura de gestión del centro (Eyles y Machin, 2019). Lo decisivo no parece ser la etiqueta administrativa del centro, sino quién ejerce la dirección y en qué condiciones lo hace. La evidencia causal más reciente provee evidencia extra a esta afirmación. El programa *Independent School Principals* de Chicago, que concede autonomía de gestión a directores de alto rendimiento, eleva el rendimiento en torno a un 10% de la DE a un coste casi nulo (Jackson, 2025). Sin embargo, ese efecto medio esconde una fuerte heterogeneidad, con ganancias allí donde el director acredita un buen desempeño previo y sus objetivos están alineados con los del centro, y efectos nulos o incluso negativos en caso contrario (Jackson, 2025). La teoría de la asignación de autoridad ofrece el lenguaje para ordenar estos resultados, ya que la delegación rinde cuando los intereses de quien decide están alineados y la información sobre el terreno, es decir, del propio centro, es valiosa, y puede ser contraproducente en caso contrario (Aghion y Tirole, 1997; Acemoglu, Aghion, Lelarge, Van Reenen y Zilibotti, 2007).

La comparación con Chicago ayuda a precisar qué revela el concurso fallido. Allí la autonomía rinde porque se concede a directores seleccionados por su buen desempeño, mientras que el concurso fallido representa precisamente la ausencia de selección, el escenario adverso en el que cabe esperar que el liderazgo y cualquier margen de gestión rindan menos. En este sentido, el concurso fallido es un caso de emparejamiento deficiente entre director y centro. Cuando el proceso competitivo no selecciona a nadie, el ajuste entre quien dirige y las necesidades del centro es presumiblemente peor, y la dirección llega además a un puesto ya desgastado. A ello se añade un segundo canal, el de la motivación y la estabilidad. La autonomía de decisión es uno de los principales determinantes de la motivación intrínseca y de un menor agotamiento profesional (Muecke e Iseke, 2019), de modo que un puesto con poco margen de gestión y escaso apoyo tiende a generar directores menos satisfechos y más proclives a abandonar, lo que realimenta la falta de candidatos. Jackson (2025) documenta los dos canales en el caso de Chicago, ya que el programa redujo la rotación de directores y mejoró el clima, a la vez que estos reasignaron los recursos del centro de forma más eficaz. Los resultados encajan con ambos canales, aunque, desafortunadamente, la evidencia disponible no permite separarlos.

Esta lectura conecta directamente con el debate español sobre autonomía escolar y liderazgo pedagógico. Sancho (2023) sostiene que un liderazgo pedagógico con autonomía escolar es

un factor determinante para la mejora de los resultados de los centros y propone fortalecer la autonomía de las escuelas. El presente comentario aporta evidencia sobre el eslabón previo a esa autonomía, esto es, el mecanismo que selecciona a quien ha de ejercerla. La relevancia de ese eslabón se aprecia mejor cuando se consideran las consecuencias acumuladas de las pérdidas de aprendizaje. La investigación sobre capital humano muestra que las diferencias en los resultados de aprendizaje de los centros se traducen, a escala agregada, en diferencias de productividad y crecimiento a largo plazo (Hanushek y Woessmann, 2015). Desde esa perspectiva, una caída sostenida cercana a dos tercios de un curso académico para todo un centro constituye una pérdida educativa de alcance significativo.

De este análisis se derivan varias implicaciones de política pública, que conviene leer como orientaciones y no como recetas cerradas:

1. Actuar sobre las condiciones del puesto antes que sobre los requisitos de acceso. Los centros no se quedan sin candidatos por un exceso de exigencia, sino por un puesto desgastado, de modo que ampliar la autonomía de gestión, dotar de profesorado de apoyo y agilizar la cobertura de bajas, una de las disfunciones que los propios directores señalan con más insistencia y que la Administración educativa lleva años sin resolver, aliviaría una de las cargas que hacen el cargo menos atractivo. Se debe tener en cuenta que la experiencia internacional advierte de que la autonomía
2. Tratar la atracción a la dirección como un objetivo explícito de política, tal como ya reconoce el Real Decreto 414/2026 (art. 7.2), con medidas sobre las condiciones de ejercicio del cargo y no solo sobre la formación previa al nombramiento. Ese esfuerzo debe ser especialmente intenso en los centros que cubren su dirección por nombramiento extraordinario, que es donde se concentra la caída del rendimiento, mediante apoyo reforzado a la dirección entrante y seguimiento durante los cursos siguientes.
3. Explorar, como experiencia piloto, esquemas de mayor autonomía acompañados de rendición de cuentas, inspirados en programas internacionales como el *Independent School Principals de Chicago Public Schools*, descrito más arriba. La lección de su evaluación indica que la autonomía no debe ampliarse de forma indiscriminada, sino concederse de manera selectiva a directores con buen desempeño previo, objetivos alineados con los del centro y mecanismos claros de rendición de cuentas (Jackson, 2025). Un piloto controlado y evaluado desde el inicio permitiría comprobar si, en España, un mayor margen de gestión mejora los resultados y hace más atractivo el ejercicio de la dirección.
4. Construir y publicar una estadística sistemática de concursos desiertos y nombramientos extraordinarios, hoy inexistente, que permita dimensionar

el fenómeno y evaluar cualquier reforma.

Estas conclusiones deben leerse con la cautela que impone el diseño. La evidencia es correlacional y no causal, procede de una sola comunidad autónoma y de un único periodo, y la caracterización de los centros que fallan descansa en un número reducido de casos¹. Con esas reservas, este comentario ofrece una primera cuantificación, a partir de datos administrativos, de un fenómeno que la estadística oficial no recoge y que la propia normativa ha empezado a nombrar.

Un concurso desierto no es solo una plaza sin cubrir. Es la señal de un puesto que ha dejado de resultar deseable y de un centro que acabará dirigido por quien no aspiraba a hacerlo. El coste se reparte en dos planos. Lo asume el alumnado, con una pérdida de aprendizaje que, sostenida y acumulada centro a centro, deja de ser un contratiempo escolar para convertirse en una merma de capital humano con efectos sobre la productividad y el crecimiento a largo plazo. También lo asume quien dirige, en un cargo que desgasta más, satisface menos y se acepta con mayores reservas. Mientras esa señal no se atiende, la pregunta de fondo no será solo cómo seleccionar mejor a los directores, sino cómo hacer que merezca la pena serlo.

REFERENCIAS

Abdulkadiroğlu, A., Angrist, J. D., Dynarski, S. M., Kane, T. J. y Pathak, P. A. (2011). Accountability and flexibility in public schools: Evidence from

Boston's charters and pilots. *Quarterly Journal of Economics*, 126(2), 699-748.

Acemoglu, D., Aghion, P., Lelarge, C., Van Reenen, J. y Zilibotti, F. (2007). Technology, information, and the decentralization of the firm. *Quarterly Journal of Economics*, 122(4), 1759-1799.

Aghion, P. y Tirole, J. (1997). Formal and real authority in organizations. *Journal of Political Economy*, 105(1), 1-29.

Clark, D. (2009). The performance and competitive effects of school autonomy. *Journal of Political Economy*, 117(4), 745-783.

Consejo Escolar del Estado. (2025). Informe 2025 sobre el estado del sistema educativo. Curso 2023-2024. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Eyles, A. y Machin, S. (2019). The introduction of academy schools to England's education. *Journal of the European Economic Association*, 17(4), 1107-1146.

Eyles, A., Machin, S. y McNally, S. (2017). Unexpected school reform: Academisation of primary schools in England. *Journal of Public Economics*, 155, 108-121.

Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2015). *The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth*. MIT Press.

Jackson, C. K. (2025). When decentralization works: Leadership, local needs, and student achievement (NBER Working Paper No. 34216). National Bureau of Economic Research.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106, de 4 de mayo de 2006.

Ministerio de Educación y Formación

- Profesional. (2020). TALIS 2018. Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español. Volumen II. Secretaría General Técnica, Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Muecke, S. y Iseke, A. (2019). How does job autonomy influence job performance? A meta-analytic test of theoretical mechanisms. *Academy of Management Proceedings*, 2019(1), 14632.
- Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 270, de 7 de noviembre de 2014.
- Real Decreto 414/2026, de 27 de mayo, por el que se establecen las características de la formación sobre competencias para el desempeño de la función directiva prevista en el artículo 135 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 131, de 29 de mayo de 2026.
- Regan-Stansfield, J. (2018). Does greater primary school autonomy improve pupil attainment? Evidence from primary school converter academies in England. *Economics of Education Review*, 63, 167-179.
- Sancho Gargallo, M. A. (2023). Consideraciones en torno a una educación inclusiva y sostenible. En *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español 2023*, 70-74. Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación.
- Steinberg, M. P. (2014). Does greater autonomy improve school performance? Evidence from a regression discontinuity analysis in Chicago. *Education Finance and Policy*, 9(1), 1-35.
- Woessmann, L. (2016). The importance of school systems: Evidence from international differences in student achievement. *Journal of Economic Perspectives*, 30(3), 3-32.
- Zafra, I. (2026, 13 de abril). Colegios que nadie quiere dirigir: "No es un puesto de prestigio, es de pringado". *El País*.

NOTA

1. Conviene recordar, además, que la evidencia internacional sobre autonomía escolar es más favorable en la etapa secundaria (Clark, 2009; Eyles y Machin, 2019) que en la primaria (Eyles, Machin y McNally, 2017; Regan-Stansfield, 2018), y que los datos aquí empleados corresponden a Educación Primaria, lo que aconseja prudencia al extrapolar. Dicho esto, la evaluación más reciente del programa de Chicago corresponde también a la etapa primaria y arroja un efecto medio positivo (Jackson, 2025).

PREPARACIÓN PERCIBIDA Y BRECHAS FORMATIVAS EN EL PROFESORADO DE PRIMARIA: EVIDENCIA RECIENTE DE TALIS 2024 PARA ESPAÑA

MARÍA CASTRO MORERA

Universidad Complutense de Madrid

La preocupación por la calidad del profesorado no constituye un problema nuevo. En el debate público sobre la calidad de la educación aparece de forma recurrente una crítica hacia la formación inicial docente y a las características académicas en el acceso de los aspirantes a

maestro (Asensio et al., 2022). La calidad de la formación que reciben los futuros maestros se sitúa habitualmente en el centro de tensiones entre, por un lado, las características académicas y personales de los aspirantes a la profesión y, por otro, las crecientes exigencias del contexto educativo contemporáneo. Se cuestiona si los programas universitarios preparan adecuadamente al profesorado para trabajar en entornos diversos, gestionar la convivencia escolar, incorporar tecnologías digitales, atender al alumnado con necesidades específicas o desarrollar metodologías activas. También se cuestiona si proporcionan una formación suficientemente sólida en las materias que posteriormente deberán enseñar.

Este discurso crítico convive, sin embargo, con una visión optimista de la profesión docente. Podría incluso afirmarse que esta visión constituye uno de los fundamentos de la propia profesionalización docente: si la enseñanza puede mejorarse mediante formación, práctica y desarrollo profesional, entonces la calidad educativa deja de depender exclusivamente de factores innatos o vocacionales. La denominada “hipótesis de la cualificación” defiende una visión incremental de la competencia profesional, según la cual los conocimientos y habilidades docentes pueden desarrollarse mediante la formación inicial, la experiencia práctica y el desarrollo profesional continuo (Kunter et al., 2013). Desde esta perspectiva, los maestros no nacen, sino que se hacen. Aunque determinadas disposiciones personales puedan facilitar el desempeño docente, el desarrollo profesional efectivo depende

de las oportunidades de aprendizaje y de la trayectoria profesional acumulada (Atteberry et al., 2015; Klassen y Kim, 2017).

La profesión docente es, además, especialmente compleja porque el proceso de enseñanza se desarrolla en la intersección entre el dominio de los contenidos disciplinares y el dominio del contexto de enseñanza. La clásica propuesta de Shulman (1987) continúa siendo un referente para comprender esta complejidad. Señala la importancia de considerar dentro del conocimiento profesional de los profesores tres categorías de conocimiento: el conocimiento del contenido de la materia a enseñar (Content Knowledge, CK), el conocimiento pedagógico (Pedagogical Knowledge, PK) y el conocimiento pedagógico del contenido (Pedagogical Content Knowledge, PCK). Esta última dimensión resulta particularmente relevante porque remite a la capacidad del profesorado para transformar el conocimiento disciplinar en experiencias de aprendizaje comprensibles y significativas para el alumnado.

En realidad, resulta evidente el hecho de la investigación avale que los docentes más eficaces tengan un profundo conocimiento de las materias que enseñan y que una carencia en el mismo tendrá efectos negativos sobre sus alumnos. “Parece intuitivamente obvio que los profesores no pueden ayudar a los niños a aprender cosas que ellos mismos no entienden” (Ball, 1991:5, cit. en Coe et al., 2014). Pero, para desempeñar adecuadamente el trabajo docente, es esencial que el conocimiento de la

propia materia que posee el profesor sea compatible con la comprensión de la forma en que sus alumnos procesarán la información, cómo la entenderán mejor, qué hace fácil o difícil el aprendizaje de una temática determinada, cuáles son los preconceptos erróneos más frecuentes, etc. Esto es lo que significa “conocimiento pedagógico del contenido”. A grandes rasgos, se trata del espacio de intersección entre el conocimiento disciplinar y la pedagogía, que implica comprender cómo organizar, representar y adaptar a los diversos intereses y habilidades de los alumnos los temas o problemas del contenido que se van a enseñar. En otras palabras, el tipo de saber en el que interactúa el conocimiento de una materia disciplinar y el conocimiento sobre la forma de enseñarlo a los estudiantes de modo que sea comprensible para ellos.

¿QUÉ DICEN LOS PROFESORES?

La percepción del profesorado sobre su propia preparación constituye una fuente relevante de información en este contexto de debate sobre la formación inicial. Los datos recientes de TALIS 2024 (OECD, 2025) permiten examinar con mayor precisión cómo valoran los docentes la preparación recibida durante su formación inicial para afrontar la práctica profesional.

La encuesta TALIS, aplicada periódicamente por la OCDE a muestras representativas de profesorado en ejercicio, constituye una de las aproximaciones más directas a las percepciones docentes sobre su formación y desempeño profesional. En este comentario

se analizan los datos correspondientes a la muestra española de Educación Primaria (MEFPyD, 2025), aunque las interpretaciones se realizan siempre en comparación con otros sistemas educativos participantes.

Además de su interés descriptivo, este tipo de indicadores posee un notable valor interpretativo para el análisis de las políticas educativas. Las percepciones docentes sobre la preparación recibida no solo reflejan una valoración retrospectiva de la formación inicial, sino también el grado de ajuste que el profesorado percibe entre dicha formación y las demandas reales de la práctica escolar. En este sentido, TALIS permite aproximarse indirectamente al modo en que los sistemas educativos están resolviendo la tensión entre formación académica, competencias pedagógicas y adaptación al cambio social y tecnológico.

Esta comparación internacional resulta metodológicamente imprescindible. Las preguntas de TALIS suelen formularse mediante escalas ordinales de autopercepción (por ejemplo: “nada”, “poco”, “bastante” o “mucho preparado”). En este tipo de escalas, la interpretación del valor absoluto resulta limitada: afirmar que un 60% del profesorado se siente “bastante” o “muy” preparado no permite concluir, por sí mismo, si dicho porcentaje es elevado o reducido. El significado analítico del dato emerge fundamentalmente de la comparación con otros sistemas educativos equivalentes. En consecuencia, el interés principal de los indicadores no reside únicamente en describir niveles

absolutos de satisfacción o preparación, sino en identificar posiciones relativas, fortalezas y debilidades comparativas dentro del contexto internacional. La única manera cabal de saber si son muchos o pocos los profesores españoles que se sienten bien preparados es compararlos con otras muestras de sus homólogos en los países de la OCDE, siendo este el criterio para valorar la magnitud de estas respuestas.

Además, conviene recordar que TALIS recoge percepciones subjetivas y no medidas objetivas de competencia. Por ello, los resultados deben interpretarse como indicadores de confianza profesional percibida y de adecuación subjetiva de la formación recibida, más que como pruebas directas del nivel real de preparación docente.

También hay que señalar que las respuestas de los docentes están condicionadas por marcos culturales y profesionales diferentes. La autopercepción sobre sentirse “bien preparado” puede responder no solo a la calidad objetiva de la formación recibida, sino también a expectativas profesionales distintas según los países. Algunos sistemas educativos mantienen culturas profesionales particularmente exigentes con la autoevaluación docente, mientras que otros tienden a expresar niveles más elevados de confianza profesional. Esta circunstancia obliga a interpretar los resultados desde una lógica comparada y contextualizada, evitando lecturas lineales o simplificadas. Del mismo modo, obliga a relativizar comparaciones excesivamente directas entre países cuyos modelos de acceso, cultura

profesional y reconocimiento social de la docencia son muy diferentes.

La encuesta TALIS refleja en su estructura la arquitectura de dominios establecida por Shulman, incluyendo cuestiones sobre la formación en materias disciplinares de la enseñanza y sobre competencias emergentes y competencias pedagógicas. Para este análisis nos vamos a centrar en algunos de estos indicadores.

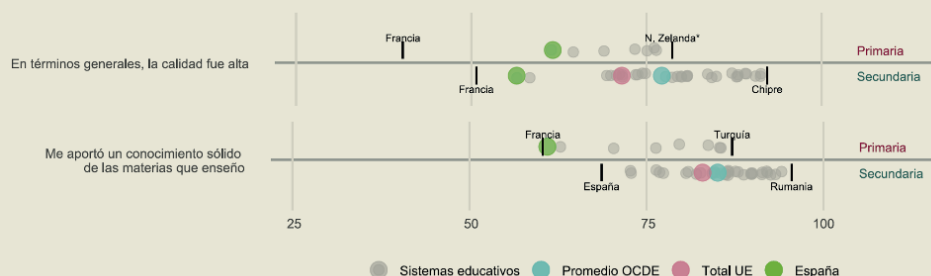
CONOCIMIENTOS Y COMPETENCIAS DISCIPLINARES

La figura 1 presenta dos indicadores relativos a la valoración de la formación disciplinar proporcionada por la primera titulación docente. En concreto, se analiza el porcentaje de profesorado que declara estar “de acuerdo” o “totalmente de acuerdo” con las afirmaciones “la calidad de la formación fue alta” y “la formación me proporcionó un conocimiento sólido de las materias que enseño”.

Los resultados sitúan al profesorado español de Educación Primaria en torno al 60% de acuerdo elevado con cada afirmación. Considerado de manera aislada, podría parecer un porcentaje razonablemente positivo. Sin embargo, el análisis comparado muestra que los docentes españoles se sitúan entre los que manifiestan menores niveles de confianza relativa en la solidez disciplinar de su formación inicial.

Este resultado introduce un matiz relevante en el debate sobre la formación inicial docente. Frente a discursos sociales que tienden a cuestionar la calidad académica de los estudios de magisterio, una proporción significativa de docentes

FIGURA 1. VALORACIÓN DE LA CALIDAD DE LA PRIMERA TITULACIÓN DOCENTE: CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES.



Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). Extracto de la figura 5.2a. Valoración de la calidad de la primera titulación docente: porcentaje de profesorado que está de acuerdo con las siguientes afirmaciones en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024 (p. 199).

considera que su formación les proporcionó una base suficiente para enseñar las materias escolares. Este resultado sugiere que, al menos desde la perspectiva de los propios docentes, el componente disciplinar de la formación inicial no constituye un déficit generalizado. Aunque sí que muestra un comportamiento diferencial con respecto a otros sistemas educativos del entorno. Así, la comparación internacional revela que esta percepción positiva es relativamente más moderada que la expresada por docentes de otros sistemas educativos.

La interpretación de este resultado requiere cautela. En primer lugar, porque se trata de medidas basadas en autopercepción, susceptibles de sesgos de deseabilidad social, ajuste profesional o reinterpretación retrospectiva de la experiencia formativa. En segundo lugar, porque el significado de “conocimiento sólido” puede variar en función del nivel educativo analizado. En Educación Primaria, los contenidos curriculares presentan un menor grado de

especialización disciplinar que en etapas posteriores, lo que probablemente modifica el umbral subjetivo a partir del cual los docentes consideran suficiente su preparación. Por ello, más que evidenciar una fortaleza inequívoca del sistema, estos datos podrían estar reflejando una adecuación percibida entre la formación recibida y las exigencias reales del aula, sin que ello permita inferir niveles elevados de profundización disciplinar en sentido estricto.

La figura 2 complementa este análisis mostrando el porcentaje de docentes que declara sentirse “bastante” o “muy” preparado respecto al contenido de las materias que enseña. En este caso, aproximadamente el 72% del profesorado español de Educación Primaria manifiesta sentirse adecuadamente preparado (como se observa también en el gráfico 65 de *Indicadores 2026*), situándose en una posición más centrada respecto a otros países.

La lectura conjunta de ambos indicadores resulta especialmente interesante.

FIGURA 2. VALORACIÓN DE LA PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA: CONOCIMIENTOS DISCIPLINARES.



Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). Extracto de la figura 5.3a. Porcentaje de docentes que declaran sentirse preparados para la enseñanza en los siguientes aspectos tradicionales en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024 (p. 204).

Mientras que la valoración de la calidad y solidez disciplinar de la formación inicial es relativamente moderada en comparación internacional, la percepción de preparación efectiva para enseñar las materias aparece considerablemente más elevada. Esta diferencia sugiere que los docentes distinguen entre la profundidad académica de la formación recibida y la suficiencia práctica para afrontar la enseñanza cotidiana en el aula. En otras palabras, el profesorado parece percibir que, aun sin considerar excelente la formación disciplinar recibida, ésta resulta funcionalmente suficiente para el desempeño docente.

Este patrón resulta coherente con algunas transformaciones recientes observadas en los programas de formación inicial del profesorado. Durante las últimas décadas, muchos planes de estudio han incrementado el peso de las competencias profesionales, la innovación metodológica, la inclusión educativa y el desarrollo de habilidades transversales. Como consecuencia, parte del debate académico actual gira precisamente en torno al equilibrio entre una formación centrada en competencias pedagógicas y

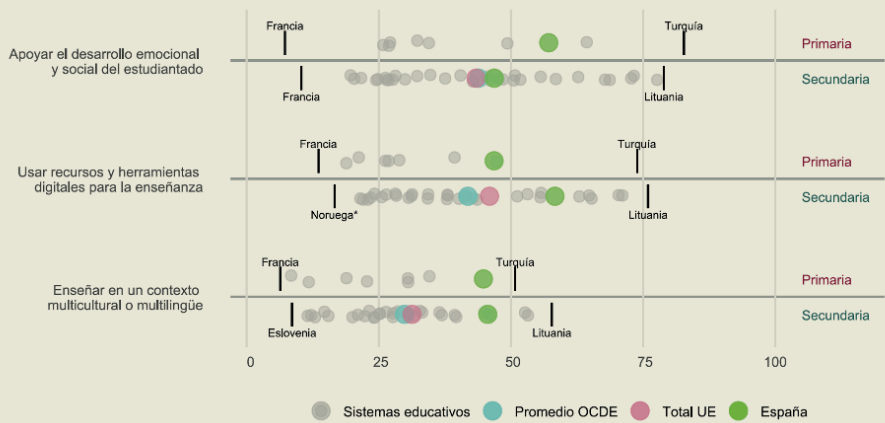
otra más orientada hacia la profundización disciplinar.

No se trata necesariamente de dimensiones incompatibles. De hecho, la investigación sobre eficacia docente muestra que los profesores más competentes suelen integrar ambos ámbitos de manera simultánea: dominan los contenidos que enseñan y, al mismo tiempo, son capaces de adaptarlos pedagógicamente a las características cognitivas, emocionales y sociales de sus estudiantes. La cuestión central no sería, por tanto, elegir entre conocimiento disciplinar o competencias pedagógicas, sino comprender cómo ambos componentes interactúan en la construcción de una profesionalidad docente sólida.

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EMERGENTES

TALIS 2024 incorpora también indicadores relativos a competencias consideradas emergentes en la práctica docente contemporánea. Entre ellas destacan: enseñar en contextos multiculturales o multilingües, apoyar el desarrollo socioemocional del alumnado y utilizar recursos y herramientas digitales para la enseñanza.

FIGURA 3. VALORACIÓN DE LA PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA: COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS EMERGENTES.



Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). Figura 5.4a. Porcentaje de docentes que declaran sentirse preparados para la enseñanza en las siguientes cuestiones emergentes en los sistemas educativos seleccionados en TALIS 2024 (p. 210).

Estas dimensiones remiten directamente a la interacción entre enseñanza y contexto educativo descrita por Shulman y por los enfoques actuales sobre profesionalidad docente. No se trata únicamente de dominar contenidos disciplinares, sino de gestionar escenarios educativos crecientemente complejos, heterogéneos y tecnológicamente mediados.

La figura 3 muestra el porcentaje de docentes de Educación Primaria que declara sentirse “bastante” o “muy” preparado en estas competencias emergentes. El ámbito en el que los docentes españoles manifiestan una mayor preparación relativa es el de la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües. Aunque el porcentaje no supera el 50%, España se sitúa comparativamente entre los países con mejores resultados relativos en este indicador.

En los otros dos ámbitos —apoyo al desarrollo socioemocional y utilización de herramientas digitales— los docentes españoles presentan posiciones más centradas dentro de la distribución internacional, con valores próximos al 55% y 50% respectivamente.

El patrón observado resulta particularmente interesante cuando se compara con los indicadores disciplinares analizados anteriormente. De manera relativa, el profesorado español parece sentirse más preparado para afrontar demandas contextuales y pedagógicas emergentes que para valorar positivamente la profundidad disciplinar de su formación inicial. Este resultado podría interpretarse como reflejo de una evolución de los planes de estudio hacia modelos formativos que enfatizan cada vez más las competencias pedagógicas, la inclusión, la

convivencia y la adaptación al contexto educativo.

Sin embargo, esta orientación también plantea interrogantes relevantes. El equilibrio entre formación disciplinar y formación pedagógica constituye uno de los núcleos clásicos de tensión en la preparación docente. Una excesiva orientación hacia competencias contextuales podría generar la percepción de una menor profundidad académica en los contenidos disciplinares, aunque también es cierto que una formación excesivamente centrada en contenidos difícilmente permitiría responder a las exigencias relacionales, emocionales y organizativas que hoy caracterizan la enseñanza.

CONCLUSIONES

Los resultados de TALIS 2024 muestran un panorama más matizado y complejo de lo que habitualmente sugieren los discursos públicos sobre la formación inicial del profesorado. En términos generales, el profesorado español de Educación Primaria declara sentirse razonablemente preparado para el ejercicio de la docencia. No obstante, la comparación internacional evidencia que esta percepción positiva es, en algunos ámbitos, menos intensa que la expresada por docentes de otros sistemas educativos.

El análisis conjunto de los indicadores permite identificar una tensión relevante entre profundidad disciplinar percibida y preparación funcional para la enseñanza. Los docentes parecen valorar de forma relativamente moderada la solidez académica de su

formación inicial, pero al mismo tiempo consideran que dicha formación les permitió desempeñar adecuadamente su trabajo docente. Esta aparente paradoja podría interpretarse como expresión de una concepción pragmática de la preparación profesional: más orientada a la suficiencia para la práctica que a la excelencia académica percibida.

Se observa que las percepciones docentes no son homogéneas entre dimensiones formativas. El profesorado parece distinguir claramente entre sentirse preparado para afrontar las demandas cotidianas de la enseñanza y valorar la calidad académica de la formación recibida. Esta diferenciación resulta importante porque pone de manifiesto que la preparación docente no puede reducirse únicamente a indicadores de satisfacción general con los estudios cursados.

Asimismo, los resultados sugieren que la formación inicial española ha incorporado de manera relativamente eficaz competencias vinculadas a nuevas demandas educativas —multiculturalidad, desarrollo socioemocional o herramientas digitales— aunque todavía persisten márgenes de mejora importantes en términos comparativos.

Los datos invitan a reconsiderar algunas simplificaciones frecuentes en el debate social sobre la profesión docente. La formación del profesorado suele analizarse desde posiciones polarizadas: o bien se considera insuficiente y excesivamente teórica, o bien se asume que el problema educativo depende exclusivamente de factores externos a la formación. Sin embargo,

los resultados aquí analizados sugieren una realidad más compleja, en la que conviven fortalezas relativas, áreas de mejora y tensiones estructurales propias de una profesión sometida a demandas crecientemente diversas.

Desde una perspectiva metodológica, conviene insistir en que TALIS no mide directamente competencias objetivas, sino percepciones docentes sobre su preparación. Ello obliga a interpretar los resultados como indicadores de confianza profesional y de adecuación subjetiva de la formación recibida, evitando lecturas simplificadas o excesivamente concluyentes.

En definitiva, los datos invitan a desplazar el debate desde posiciones dicotómicas —“la formación inicial funciona” frente a “la formación inicial fracasa”— hacia análisis más complejos sobre el equilibrio entre conocimiento disciplinar, competencias pedagógicas y adaptación a las nuevas exigencias educativas. Probablemente, el principal desafío para la formación inicial del profesorado no sea optar entre uno u otro componente, sino construir modelos formativos capaces de integrar de forma coherente ambos ámbitos dentro de una profesión crecientemente compleja.

En este contexto, la formación inicial no puede entenderse como un proceso cerrado que concluye con la obtención del título universitario. La creciente complejidad de las aulas, la aceleración tecnológica, la diversidad cultural y las nuevas demandas emocionales y sociales del alumnado obligan a concebir la profesionalidad docente

como un proceso dinámico de aprendizaje continuo. Desde esta perspectiva, la calidad del profesorado depende no solo de la selección de los futuros maestros o de la estructura de los planes de estudio, sino también de la capacidad de los sistemas educativos para generar trayectorias profesionales de aprendizaje y desarrollo permanente.

Castro y Egido (2024) inciden en sus recomendaciones para el desarrollo de “*Políticas de acompañamiento a la trayectoria académica de los profesores*” en que resulta posible llevar a cabo intervenciones orientadas a la mejora de la calidad docente a lo largo de las sucesivas fases de la trayectoria profesional del profesorado. Esta idea resulta especialmente relevante en un contexto en el que el debate público tiende con frecuencia a interpretar la calidad docente como una cuestión vinculada casi exclusivamente a características académicas, personales o vocacionales. Aunque algunos factores asociados al desempeño profesional pueden ser relativamente estables, la evidencia acumulada muestra que las competencias docentes se desarrollan, consolidan y transforman mediante la formación inicial, la experiencia profesional y el aprendizaje continuo. La calidad de la enseñanza no depende únicamente de lo que el profesor “es”, sino también de las oportunidades formativas y profesionales que encuentra a lo largo de su trayectoria, como se ha visto también en el gráfico 66 de *Indicadores 2026*. Desde esta perspectiva, la formación del profesorado adquiere un valor estratégico como instrumento de mejora educativa y como mecanismo fundamental

para construir progresivamente la profesionalidad docente. En última instancia, los resultados de TALIS refuerzan la idea de que la calidad del profesorado constituye una construcción progresiva y acumulativa, estrechamente vinculada a las oportunidades formativas y profesionales que ofrecen los sistemas educativos.

REFERENCIAS

- Asensio Muñoz, I., Arroyo Resino, D., Ruiz Lázaro, J., Sánchez Munilla, M., Ruiz de Miguel, C., Constante Amores, I. A. y Navarro Asencio, E. (2022). Perfil de acceso a la universidad de los maestros en España. *Educación XX1: Revista de la Facultad de Educación*, 25(2), 39-63. <https://doi.org/10.5944/EDUCXX.1.31924>
- Atteberry, A., Loeb, S. y Wyckoff, J. (2015). Do first impressions matter? Predicting early career teacher effectiveness. *AERA Open*, 1(4), 1-23.
- Ball, D. L. (1991). Research on teaching mathematics: Making subject-matter knowledge part of the equation. In J. Brophy (Ed.), *Advances in research on teaching: Vol. 2. Teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice*, 1-48. Greenwich: JAI-Press. (15) (PDF) *Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress*. Available from: 9 [accessed Mar 13 2023].
- Coe, R., Aloisi, C., Higgins, S., Major, L. E. (2014) What makes great teaching? *Review of the Underpinning Research*. <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf>
- Castro Morera, M. y Egidio Gálvez, I. (2024). De la investigación a las políticas: recomendaciones para fortalecer la profesión docente. En *Qué sabemos sobre el profesorado: políticas, evidencias y perspectivas de futuro*, 271-286. Narcea.
- Klassen, R. M. y Kim, L. E. (2017) Assessing critical attributes of prospective teachers: Implications for selection into initial teacher education programs. *British Journal of Educational Psychology*, 5-22. <https://eprints.whiterose.ac.uk/124823>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. y Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805-820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2025). TALIS 2024. Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. MEFPyD.
- OECD (2025). Results from TALIS 2024. *The State of Teaching*. OECD Publishing.
- Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-23.

RESULTADOS EDUCATIVOS

Objetivos europeos

La tabla 6 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 2025, España supera los objetivos fijados para el final de esta década en escolarización en Educación Infantil de segunda etapa (97,7%, siendo el objetivo un 96%), en el porcentaje de población de 25 a 34 años que ha completado la Educación Terciaria (52,5%, siendo el objetivo un 45%) y en la exposición del alumnado de formación profesional al aprendizaje basado en el trabajo (91,8%, siendo el objetivo del 60%).

En cambio, aún está lejos de cumplirlos en materia de formación permanente de la población adulta (15,8%, 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 2.º 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 12,8%, por encima del objetivo del 9%).

TABLA 6. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2030. AÑO 2025.

OBJETIVOS	INDICADOR		ESPAÑA 2015	ESPAÑA 2025	UE 2025	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)		96,9	97,7	94,4	≥96
Aumentar las competencias digitales y la alfabetización informática de los adolescentes	Porcentaje del alumnado matriculado en 8.º 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	23,6	24,7	22,9	<15
		Ciencias	18,3	21,3	22,3	
		Lectura	15,7	23,2	22,5	

[CONTINÚA EN LA PÁGINA SIGUIENTE]

TABLA 6. INDICADORES CLAVE DEL MARCO ESTRATÉGICO EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2030. AÑO 2025.

OBJETIVOS	INDICADOR	ESPAÑA 2015	ESPAÑA 2025	UE 2025	OBJETIVO EUROPA 2030
Reducir el abandono educativo temprano de la educación y formación	Porcentaje de jóvenes que abandonan prematuramente la educación y la formación	20,0	12,8	9,1	<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)	41,0	52,5	44,8	≥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	-	91,8	66,0	≥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	9,9	15,8	13,7	≥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.

Nota: los datos 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.

Repetición de curso

En España, la repetición de curso es uno de los predictores más importantes del abandono escolar. La tabla 7 muestra la tasa de alumnado repetidor. En el curso 2024-2025, el 1,4% del alumnado de Primaria, el 6,6% del alumnado de ESO y el 4,5% del alumnado de Bachillerato estaban repitiendo curso.

En la Primaria, la repetición de curso se concentra en los cursos pares, en tanto que la LOMLOE recuperó la estructuración de la etapa en ciclos de dos años. La tasa de repetición es particularmente alta en segundo curso (primer ciclo de primaria), elevándose al 3,6%. En la ESO, la tasa alcanza su máximo en el primer curso (7,9%), reflejando la compleja transición entre la primaria y la ESO. En el Bachillerato, la tasa de repetición es mayor en el segundo curso (5,7%) que en el primero (3,4%).

Asimismo, la repetición de curso es más habitual en los centros públicos. En la Primaria, el 1,7% del alumnado en centros públicos se encuentra repitiendo curso,

por el 0,8% y 0,2% del alumnado en centros privados concertados y no concertados, respectivamente. En la ESO, esas cifras son del 8,1%, 4,2% y 0,8%. Finalmente, el 5,5% de los alumnos de Bachillerato matriculados en centros públicos repetían curso en el año académico 2024-2025, por el 2,1% del alumnado en centros privados.

TABLA 7. TASA DE ALUMNADO REPETIDOR EN PRIMARIA, ESO Y BACHILLERATO, POR CURSO Y TITULARIDAD. CURSO 2024-2025.

	TOTAL	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS PRIVADOS CONCERTADOS	CENTROS PRIVADOS NO CONCERTADOS
Primaria	1,4	1,7	0,8	0,2
Primero	0,1	0,1	0,1	0,1
Segundo	3,6	4,5	1,9	0,3
Tercero	0,1	0,1	0,1	0,1
Cuarto	2,1	2,6	1,2	0,2
Quinto	0,1	0,2	0,1	0,0
Sexto	2,0	2,3	1,5	0,3
ESO	6,6	8,1	4,2	0,8
Primero	7,9	9,8	4,5	0,6
Segundo	6,5	7,9	4,1	0,7
Tercero	6,4	7,6	4,3	0,9
Cuarto	5,7	6,9	3,8	0,8
Bachillerato	4,5	5,5	-	2,1
Primero	3,4	4,1	-	1,6
Segundo	5,7	7,0	-	2,6

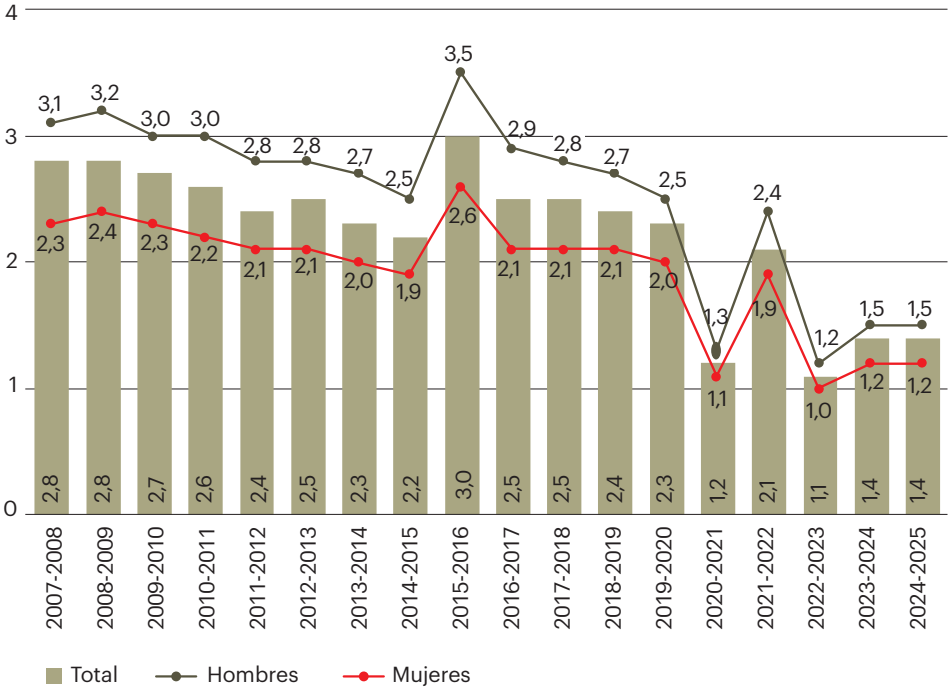
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Alumnado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
 Nota: la tasa de alumnado repetidor muestra el porcentaje del alumnado que repite curso sobre el total.

El porcentaje del alumnado de Educación Primaria repitiendo curso ha descendido a lo largo de los años (gráfico 70). En el curso 2007-2008, la tasa de repetición era del 2,8%, cifra que se redujo progresivamente hasta el 2,2% en el curso 2014-2015. La tendencia descendente se interrumpió con la entrada en vigor en el curso 2014-2015 de la disposición de la LOMCE que deshacía los ciclos de la Educación Primaria, permitiendo así repetir en cualquier curso (no solo en los que marcaban el fin de cada ciclo). Como resultado, la tasa de repetición en primaria se elevó al 3% en el curso 2015-2016, aunque retomó la senda descendente en los cursos siguientes. En el curso 2020-2021 se observa un fuerte caída asociada a la pandemia de la COVID-19, llevando la tasa al 1,2% para repuntar al año siguiente. Finalmente, la

puesta en marcha de la LOMLOE hizo caer la tasa de repetición en Primaria al 1,1%, mínimo de la serie histórica. En los dos cursos siguientes, la tasa ha repuntado mínimamente hasta el 1,4%.

La repetición de curso en primaria es mayor entre los niños que entre las niñas a lo largo de toda la serie histórica. Pero mientras que la diferencia era de 8 décimas en el curso 2007-2008, en el curso 2024-2025 ha caído a 3 décimas.

GRÁFICO 70. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ALUMNADO REPETIDOR EN PRIMARIA, POR SEXO. CURSOS 2007-2008 A 2024-2025.

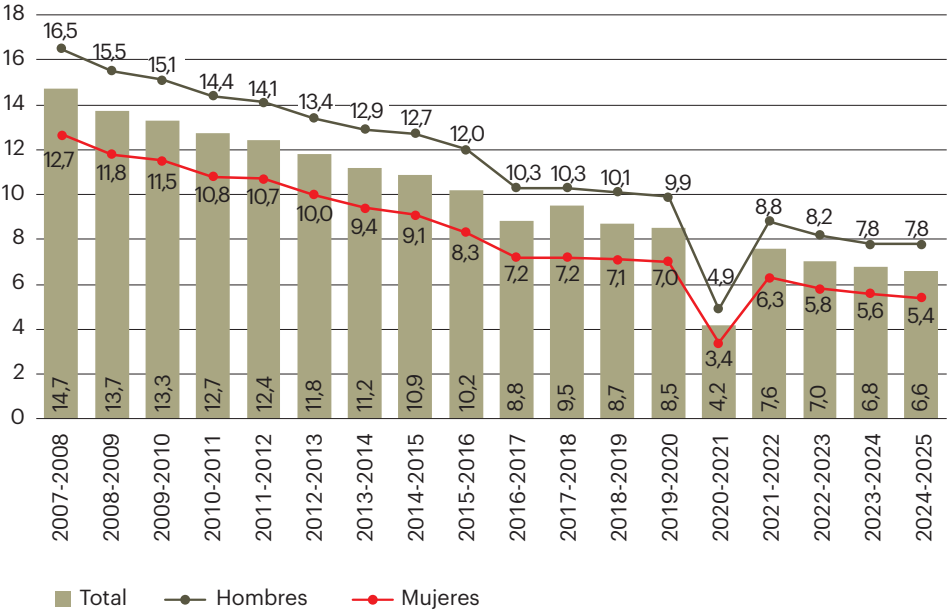


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Alumnado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
Nota: la tasa de alumnado repetidor muestra el porcentaje del alumnado que repite curso sobre el total.

La tasa de repetición en la ESO se situó en el curso 2007-2008 en el 14,7%, observándose un progresivo descenso hasta la actualidad (gráfico 71). El curso 2020-2021 es atípico, con un desplome de la tasa de repetición (de 8,5% el año anterior a 4,2%) asociado a la pandemia de la COVID-19. Tras rebotar en el curso siguiente, la tasa ha continuado su tendencia decreciente hasta la actualidad. En el curso 2024-2025 se fijó el mínimo de la serie histórica: solo el 6,6% del alumnado de la ESO se encontraba repitiendo curso.

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 2024-2025, esas cifras han caído al 7,8% y 5,4%, respectivamente, resultando en una diferencia de 2,2 puntos.

GRÁFICO 71. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ALUMNADO REPETIDOR EN ESO, POR SEXO. CURSOS 2007-2008 A 2024-2025.

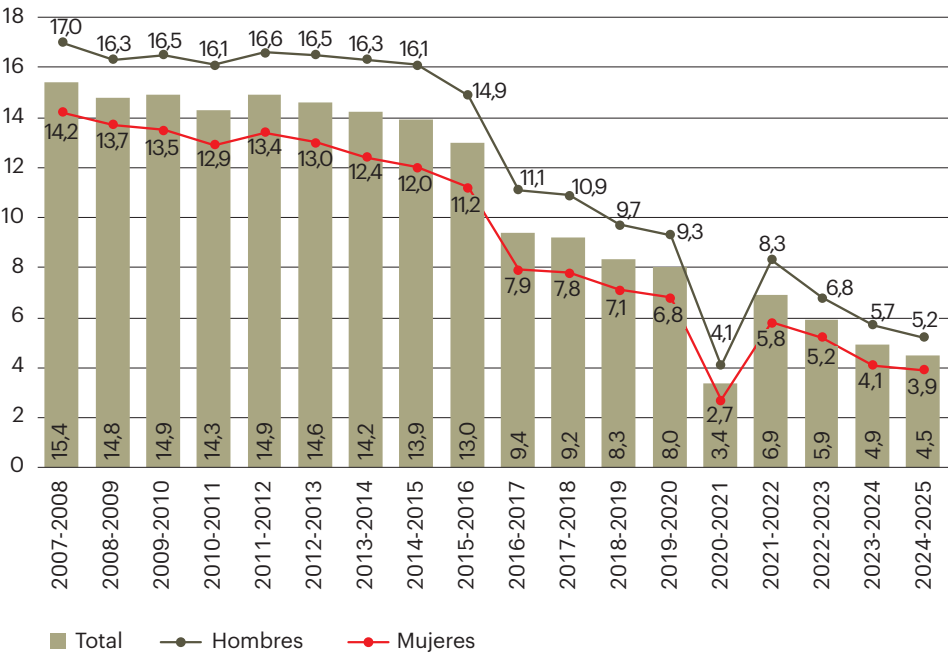


Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas de las enseñanzas no universitarias. Alumnado. Principales series*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
 Nota: la tasa de alumnado repetidor muestra el porcentaje del alumnado que repite curso sobre el total.

En cuanto al Bachillerato, la tasa de repetición se ha reducido mucho, pasando del 15,4% del curso 2007-2008 al 4,5% del curso 2024-2025. En el curso 2016-2017 se produjo una fuerte caída (reducción interanual de 3,6 puntos), lo que apunta a una ruptura de serie, aunque la fuente no ofrece información al respecto. A pesar de ello, la tendencia decreciente en el periodo 2016-2025 es clara.

Como en la Primaria y la ESO, la repetición en el Bachillerato es más frecuente en los estudiantes que en las estudiantes. No obstante, la brecha se ha reducido con el tiempo, de los 2,8 puntos del curso 2007-2008 a los 1,3 puntos del 2024-2025.

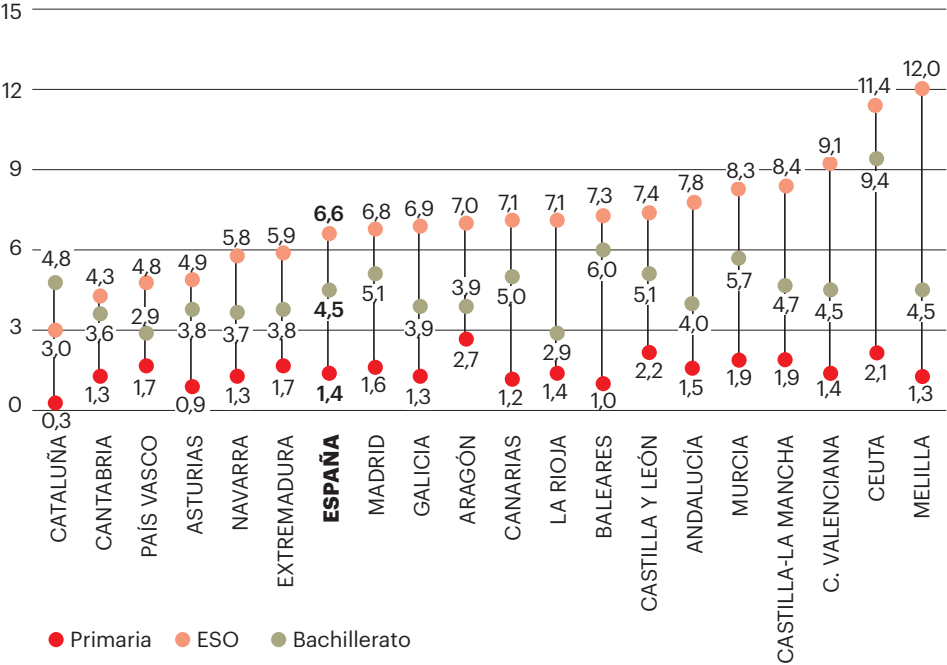
GRÁFICO 72. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ALUMNADO REPETIDOR EN BACHILLERATO, POR SEXO. CURSOS 2007-2008 A 2024-2025.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas 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 73), en el curso 2024-2025 la repetición en Primaria alcanza su máximo en Aragón (2,7%), mientras que el mínimo se da en Cataluña (0,3%). En la ESO, Ceuta (12%) y Melilla (11,4%) son los territorios con mayor repetición, mientras que Cataluña vuelve a marcar el mínimo (3%). Finalmente, la tasa de repetición más alta en Bachillerato se da en Ceuta (9,4%), muy por encima del siguiente territorio con mayor repetición: Baleares (6%). En el lado opuesto se sitúa el País Vasco, con una tasa del 2,9%.

GRÁFICO 73. TASA DE ALUMNADO REPETIDOR EN PRIMARIA, ESO Y BACHILLERATO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. CURSO 2024-2025.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas 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.

Resultados educativos por nivel

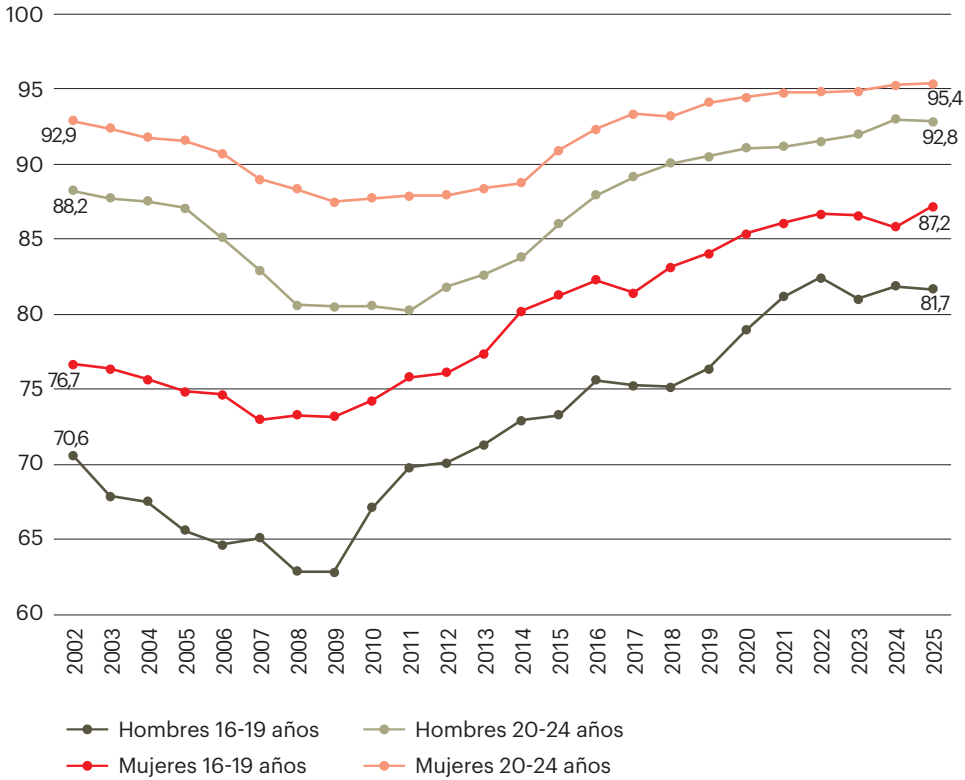
Educación Secundaria Inferior

El gráfico 74 muestra la evolución del porcentaje de jóvenes que han logrado completar, al menos, la educación obligatoria. El porcentaje es superior entre las mujeres, y también mayor en el grupo de edad de 20 a 24 años que en el grupo de 16 a 19 años. En 2025, mientras que el 95,4% de las mujeres de 20 a 24 años había completado la ESO, la cifra cae al 81,7% de los hombres de 16 a 19 años.

Como los hombres acumulan más repeticiones de curso, no solo titulan menos, sino que lo hacen más tarde. Como resultado, la brecha de género entre hombres y mujeres se reduce con la edad, pasando de 5,5 puntos en el grupo de 16 a 19 años a 2,6 puntos en el de 20 a 24.

En términos de evolución, los porcentajes de titulación cayeron en todos los grupos de sexo y edad hasta el inicio de la crisis económica (particularmente entre los hombres de 16 a 19 años), para luego repuntar con fuerza a partir de entonces. Desde 2021, los porcentajes de todos los grupos se mantienen relativamente estables.

GRÁFICO 74. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 16 A 24 AÑOS CON TÍTULO DE ESO, POR SEXO Y GRUPO DE EDAD. AÑOS 2002 A 2025.

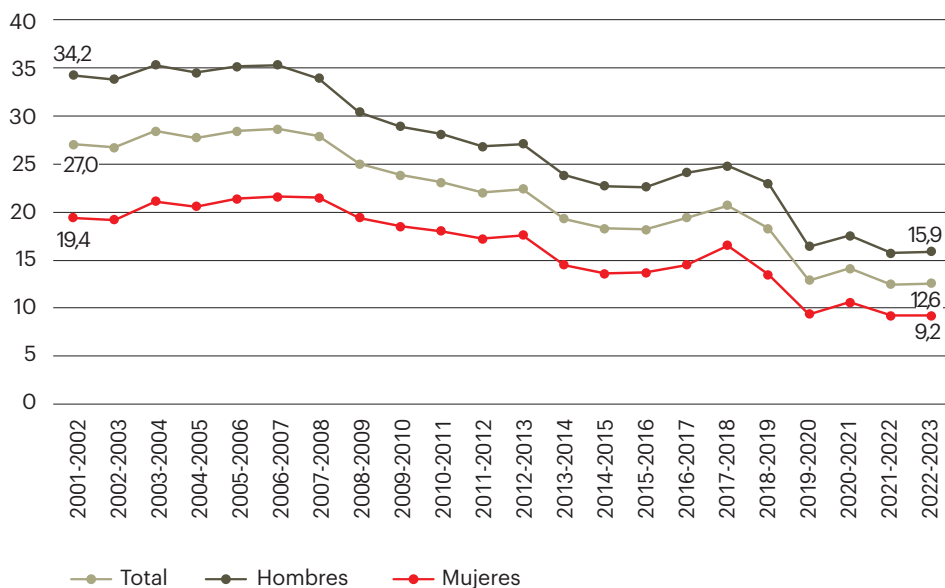


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Otra manera de analizar los resultados en la educación obligatoria es calcular el porcentaje que deja la ESO sin haber obtenido el título de Graduado (gráfico 75). En el curso 2022-2023 le ocurrió al 12,6%, una décima superior al dato del año anterior. La tendencia ha sido decreciente desde el curso 2006-2007, con una fuerte caída en el curso 2019-2020 asociada a la pandemia de la COVID-19. El dato repuntó en el curso 2020-2021, para caer de nuevo el año siguiente.

En correspondencia con lo visto en el gráfico 74, el porcentaje de alumnas que salen de la ESO sin titular (9,2% en el curso 2022-2023) es menor que el de alumnos (15,9%). No obstante, la diferencia por género es hoy (6,7 puntos porcentuales) sustancialmente menor que la del curso 2001-2002 (14,8 puntos).

GRÁFICO 75. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DEL ALUMNADO QUE DEJA LA ESO SIN HABER OBTENIDO EL TÍTULO, POR SEXO. CURSOS 2001-2002 A 2022-2023.



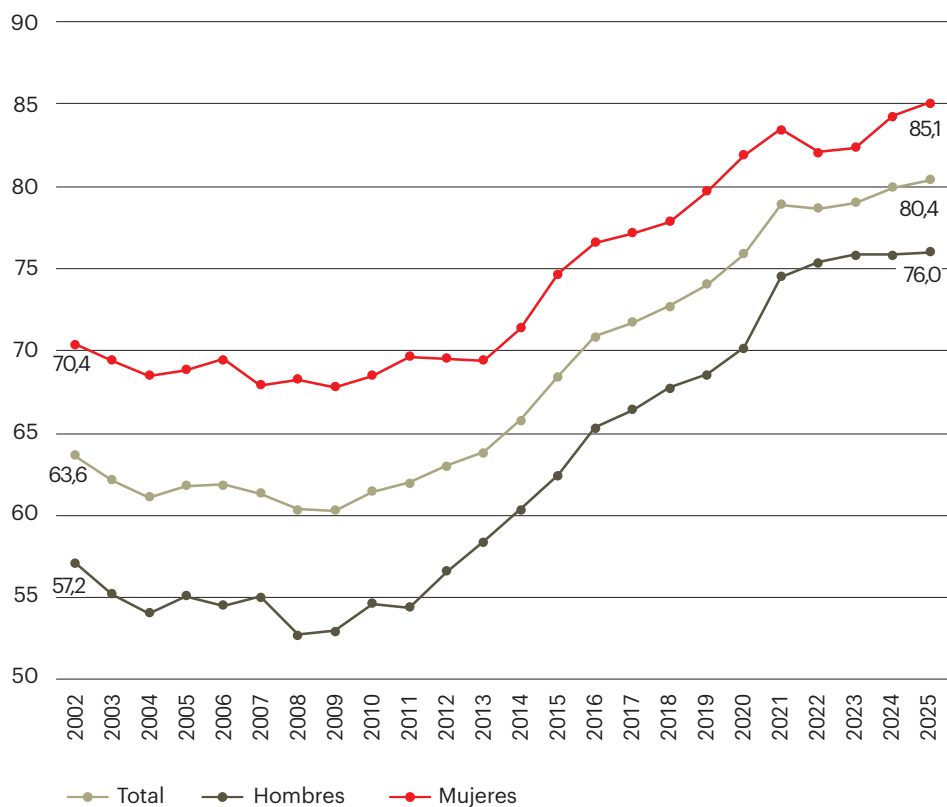
Fuente: elaboración propia a partir de *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Edición 2025*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Educación Secundaria Superior

El porcentaje de la población de 20 a 24 años que completó estudios de educación secundaria superior se situó en 2025 en el 80,4% (gráfico 76). La cifra se eleva al 85,1% entre las mujeres y cae al 76% entre los hombres.

El porcentaje de titulados en secundaria superior se mantuvo estable por debajo del 65% hasta 2013. Desde entonces, ascendió ininterrumpidamente al ritmo de un punto y medio anual hasta alcanzar el 78,9% en 2020. Tras dos años de cierto estancamiento, en 2024 se recuperó la tendencia alcista, observándose un nuevo aumento en 2025. No obstante, mientras que el crecimiento reciente es muy notable entre las mujeres, apenas hay cambios entre los hombres. Como resultado, la distancia entre ambos, que llegó a su mínimo en 2022 (6,5 puntos), ha repuntado hasta los 9,1 puntos en 2025.

GRÁFICO 76. EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN DE 20 A 24 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR (PORCENTAJE). AÑOS 2002 A 2025.

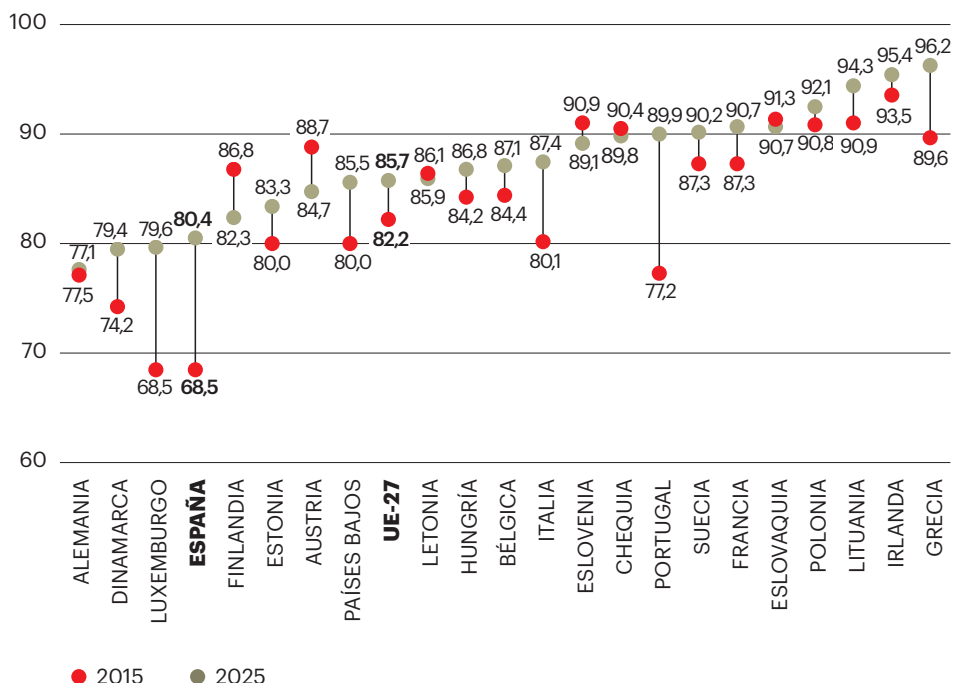


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

A escala internacional (gráfico 77), España es en 2025 uno de los países europeos con un porcentaje más bajo de la población de 20 a 24 años con título de educación secundaria superior (80,4%). Solo Alemania (77,1%), Dinamarca (79,4%) y Luxemburgo (79,6%) presentan cifras más bajas. El promedio de la UE-27 se situó en el 85,7%, mientras que países como Grecia e Irlanda superaron el 95%.

Sin embargo, España es uno de los países europeos que más ha mejorado esa estadística desde 2015, con un aumento de 11,9 puntos. Solo Portugal registró un incremento superior, con una mejora de 12,7 puntos.

GRÁFICO 77. POBLACIÓN DE 20 A 24 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR, POR PAÍS (PORCENTAJE). AÑOS 2015 Y 2025.

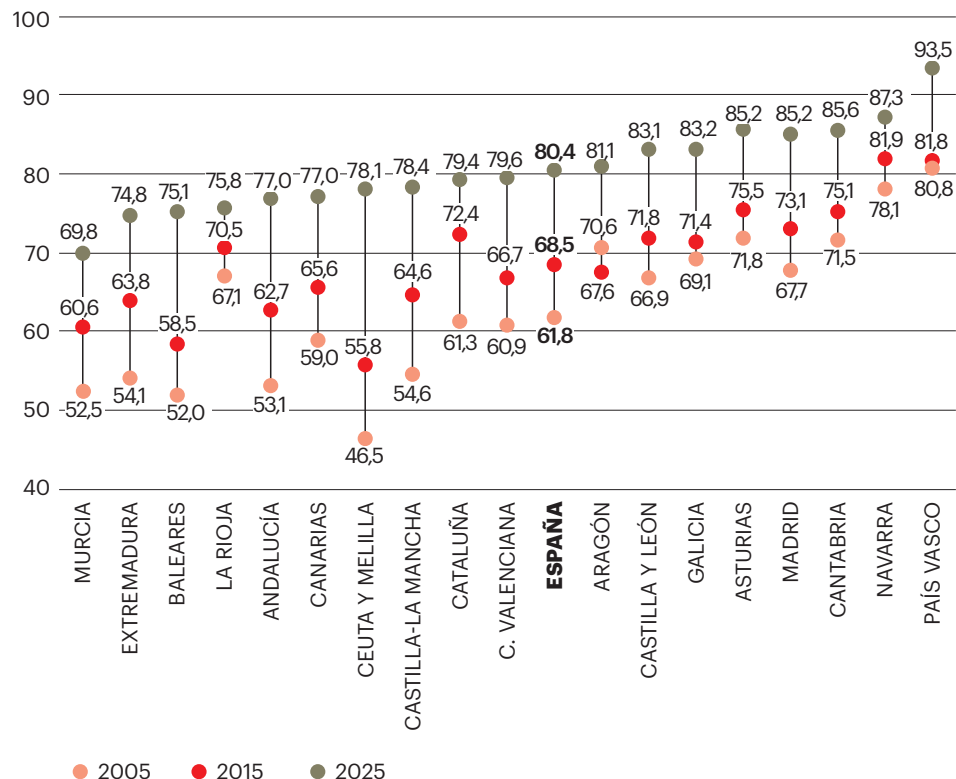


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Por comunidades o ciudades autónomas (gráfico 78), los mayores porcentajes de la población de 20 a 24 años con educación secundaria superior en 2025 se dan en el País Vasco (93,5%), Navarra (87,3%) y Cantabria (85,6%). Los más bajos se dan en Murcia (69,8%), Extremadura (74,8%) y Baleares (75,1%).

Los territorios con el mayor crecimiento del porcentaje de jóvenes con educación secundaria superior entre 2005 y 2025 son Ceuta y Melilla (31,6 puntos), Andalucía (23,9 puntos) y Castilla-La Mancha (23,9 puntos). En Cataluña (aumento de 18,1 puntos), la mayor parte del crecimiento se dio entre 2005 y 2015, con un aumento modesto en los últimos diez años.

GRÁFICO 78. POBLACIÓN DE 20 A 24 AÑOS QUE HA COMPLETADO AL MENOS LA EDUCACIÓN SECUNDARIA SUPERIOR, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJE). AÑOS 2005, 2015 Y 2025.



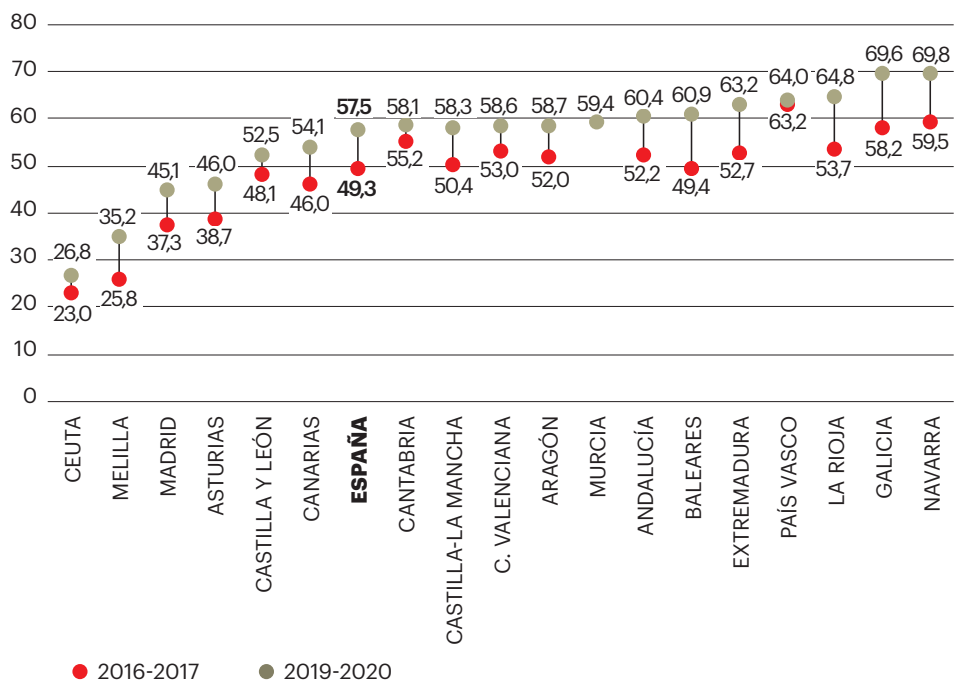
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La educación secundaria superior incluye la Formación Profesional Básica (FPB), los Ciclos Formativos de Grado Medio (CFGM) y el Bachillerato. Así pues, conviene estudiar por separado las tasas de finalización de cada una de esas ramas.

El gráfico 79 muestra la tasa de titulación en FPB cuatro años después de la matriculación. De la cohorte de ingreso 2019-2020, la última con información disponible, el 57,5% había titulado a los cuatro años a escala nacional, 2,6 puntos más que la cohorte anterior y 8,2 puntos más que la de 2016-2017 (la primera de FPB).

Sin embargo, la variación territorial es muy notable. La tasa de titulación de la cohorte 2019-2020 oscila entre el 69,8% de Navarra y el 26,8% de Ceuta. La mejora más destacada se observa en Baleares, con un aumento de 11,5 puntos porcentuales.

GRÁFICO 79. 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 2019-2020.



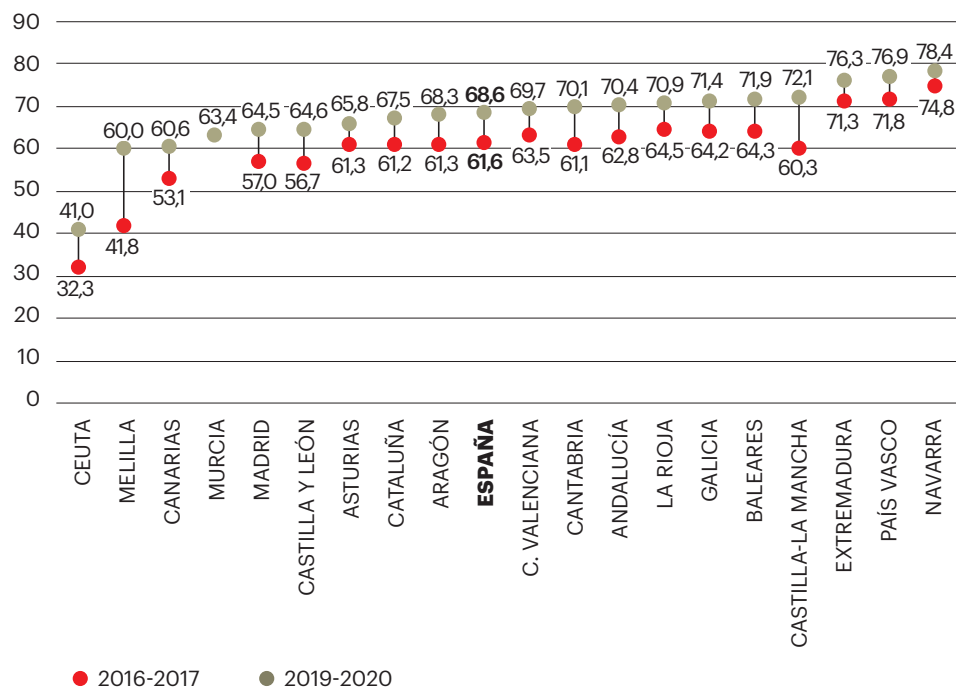
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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

El gráfico 80 muestra el porcentaje de la cohorte que se matriculó en CFGM en el curso 2019-2020 que había completado sus estudios cuatro años después. A escala nacional, el porcentaje asciende al 68,6%, cifra 1,5 puntos superior a la cohorte anterior y 7 puntos superior a la de 2016-2017.

Para la última cohorte con información disponible, la tasa de titulación en CFGM a los cuatro años alcanza el máximo en Navarra (78,4%) y el mínimo en Ceuta (32,3%). Melilla y Castilla-La Mancha destacan como los dos territorios con los mayores incrementos desde la cohorte 2016-2017: 18,2 y 11,8 puntos, respectivamente.

GRÁFICO 80. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN CFGM QUE LOGRA TITULAR EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. COHORTES DE INGRESO 2016-2017 Y 2019-2020.



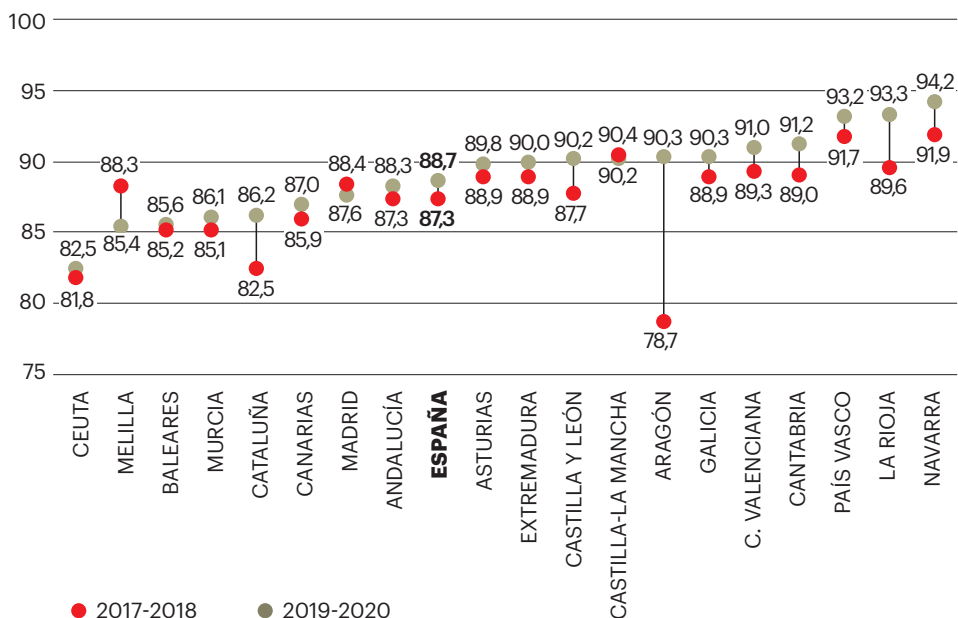
Fuente: elaboración propia a partir de *Enseñanzas no universitarias. Formación Profesional. Seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a FP*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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

Finalmente, el 88,7% del alumnado de nuevo ingreso en Bachillerato en 2019-2020 consiguió titular en los cuatro años siguientes (gráfico 81), cifra 1,4 puntos superior al dato de la cohorte de 2017-2018 (primera con información en la fuente de los datos).

Por comunidades o ciudades autónomas, la tasa de titulación en Bachillerato más alta se dio en Navarra (94,2%), mientras que la más baja se observó en Ceuta (82,5%).

GRÁFICO 81. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN BACHILLERATO QUE LOGRA TITULAR EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. COHORTES DE INGRESO 2017-2018 Y 2019-2020.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas no universitarias. Alumnado. Seguimiento educativo del Bachillerato*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Pruebas de acceso a la universidad

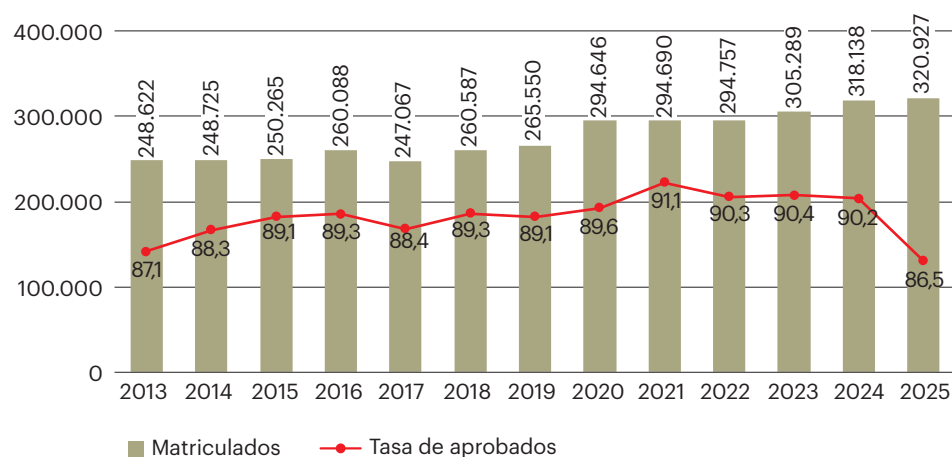
Los titulados en Bachillerato pueden presentarse a las pruebas de acceso a la universidad. La PAU está dividida en dos fases, una general y una específica. La general se califica con un máximo de 10 puntos y consiste en cuatro exámenes (cinco si la comunidad autónoma tiene una lengua cooficial) sobre materias troncales del Bachillerato. La específica consiste en dos exámenes opcionales 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 el año 2025 entró en vigor el Real Decreto 234/2024, introduciendo modificaciones en la PAU. Principalmente, el decreto introduce un nuevo enfoque competencial en la prueba, elimina la optatividad introducida a raíz de la pandemia de la

COVID-19 (modelo único de examen), y homogeneiza los criterios de corrección en todo el país. Por ello, los resultados de 2025 (los últimos publicados) no son estrictamente comparables con los de años anteriores.

En 2025 se presentaron a las pruebas de acceso a la universidad 320.927 alumnos (gráfico 82), casi 3.000 más que el año anterior y casi 75.000 más que en 2017 (mínimo de la serie). El 86,5% de quienes se matricularon en 2025 aprobó la PAU, al obtener una media de 5 o más en la fase general. Esta cifra supone una clara ruptura con los resultados de años previos: 3,7 puntos porcentuales por debajo del año anterior y 4,6 puntos menos que en 2021 (máximo de la serie).

GRÁFICO 82. EVOLUCIÓN DEL NÚMERO DE MATRICULADOS Y LA TASA DE APROBADOS EN LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD. AÑOS 2013 A 2025.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad*. Ministerio de Ciencia, Innovación e 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 la fase general 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, de 14 puntos.

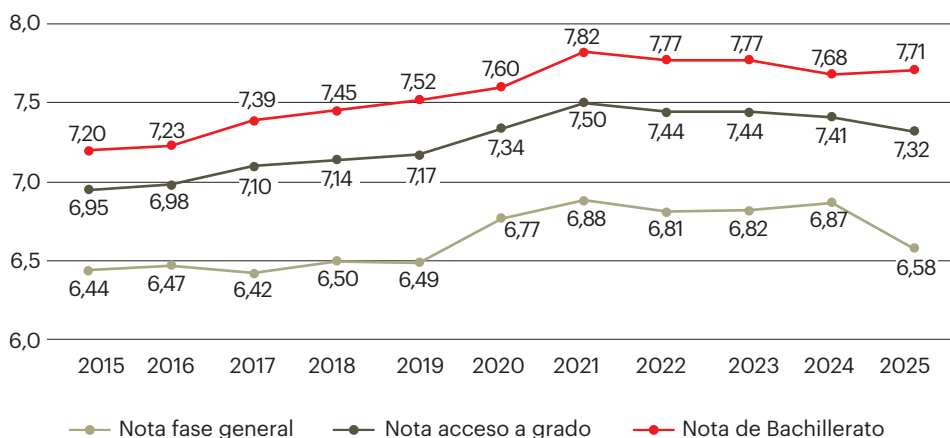
El gráfico 83 muestra la evolución de la nota de acceso a grado en los últimos diez años. Esta calificación aumentó de manera progresiva desde el 6,95 de 2015 al 7,50 de 2021. La tendencia ascendente se vio interrumpida en los tres años siguientes. En 2025, con la implementación de la nueva PAU, el dato ha caído a 7,32.

Dicha caída se debe enteramente a una reducción de la nota media en la fase general, que ha pasado de 6,87 en 2024 a 6,58 en 2025.

En términos de evolución se distinguen dos fases clases: una primera de 2015 a 2019, con una nota media ligeramente por debajo de 6,5, y una segunda de 2020 a 2024, marcada por la optatividad introducida a raíz de la pandemia de la COVID-19 que elevó las notas medias a alrededor de 6,8.

En cambio, la nota de Bachillerato se elevó muy ligeramente en 2025 (7,71) en comparación con 2024 (7,68). En cualquier caso, la tendencia es estable desde 2021, cuando se vio interrumpida la evolución creciente de la nota de Bachillerato que se venía produciendo desde 2015.

GRÁFICO 83. 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 2025.



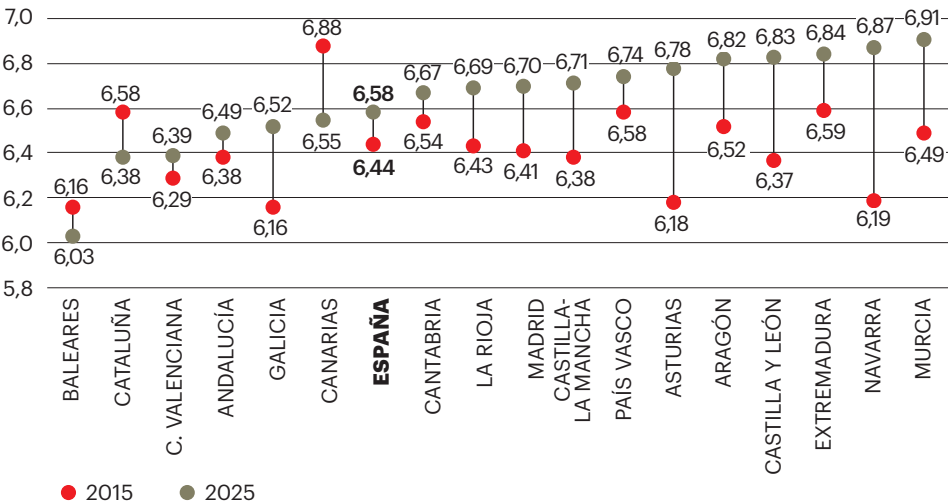
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Estadística de las pruebas de acceso a la universidad*. Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades.

Nota: 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 84), en 2025 la nota media más elevada en la fase general se dio en Murcia (6,91), seguida de Navarra (6,97) y Extremadura (6,84). Las medias más bajas se observaron en Baleares (6,03), Cataluña (6,38) y la Comunidad Valenciana (6,39).

En términos diacrónicos, destaca el caso de Canarias, que fue la comunidad autónoma en que se obtuvo la nota media más alta en la fase general en 2015 a ser la sexta con peor resultado en 2025. La situación es similar en Cataluña, que ha pasado de la tercera mejor a la segunda peor nota media del país.

GRÁFICO 84. NOTA MEDIA EN LA FASE GENERAL DE LAS PRUEBAS DE ACCESO A LA UNIVERSIDAD DE LOS APTOS, POR COMUNIDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2015 Y 2025.



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

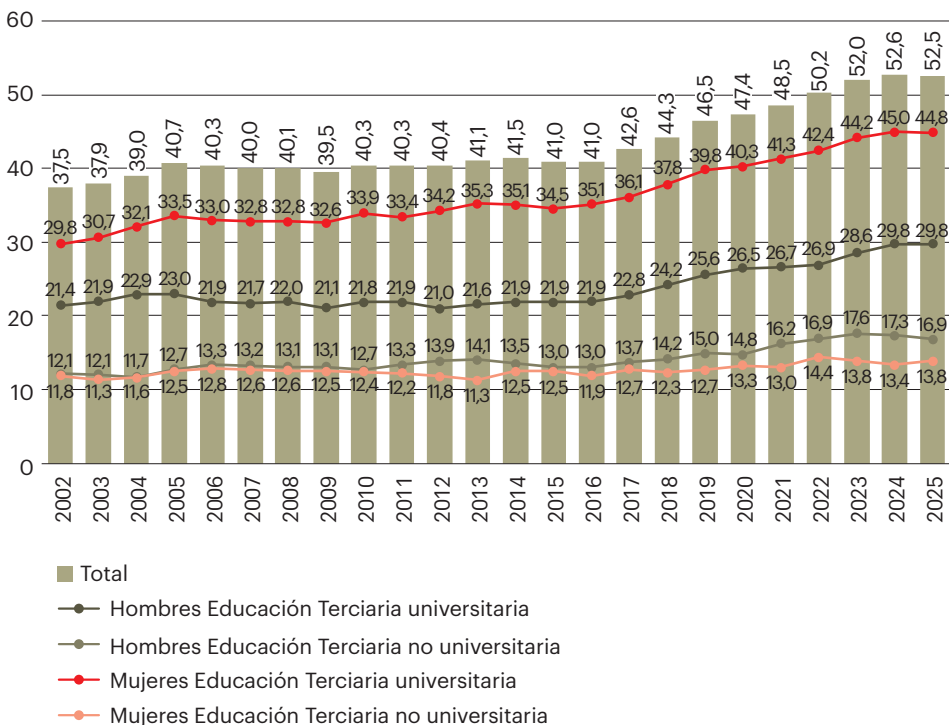
Educación Terciaria

La educación terciaria comprende en España la educación universitaria y los CFGS. En 2025, el 52,5% de la población de 25 a 34 años había completado la educación terciaria (gráfico 85). El porcentaje se mantuvo estable, en torno al 40%, entre 2005 y 2016, pero desde entonces ha experimentado una subida pronunciada, con crecimientos anuales medios de 1,5 puntos. En 2025, el porcentaje ha caído una décima con respecto al año anterior, quebrando la tendencia al alza.

La mayor parte de los titulados en educación terciaria completaron estudios universitarios, pero la diferencia es muy grande entre hombres y mujeres. En 2025, el 44,8% de las mujeres había completado estudios universitarios y el 13,8% había titulado en un CFGS (diferencia de 31 puntos porcentuales). Entre los hombres, los porcentajes respectivos fueron del 29,8% y el 16,9% (diferencia de 12,9 puntos).

En ambos casos, la mayor parte del crecimiento de la educación terciaria se debe a la expansión de la universidad. El porcentaje de mujeres tituladas en CFGS ha permanecido estable desde 2002, si bien el de hombres ha aumentado ligeramente.

GRÁFICO 85. 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 2002 A 2025.

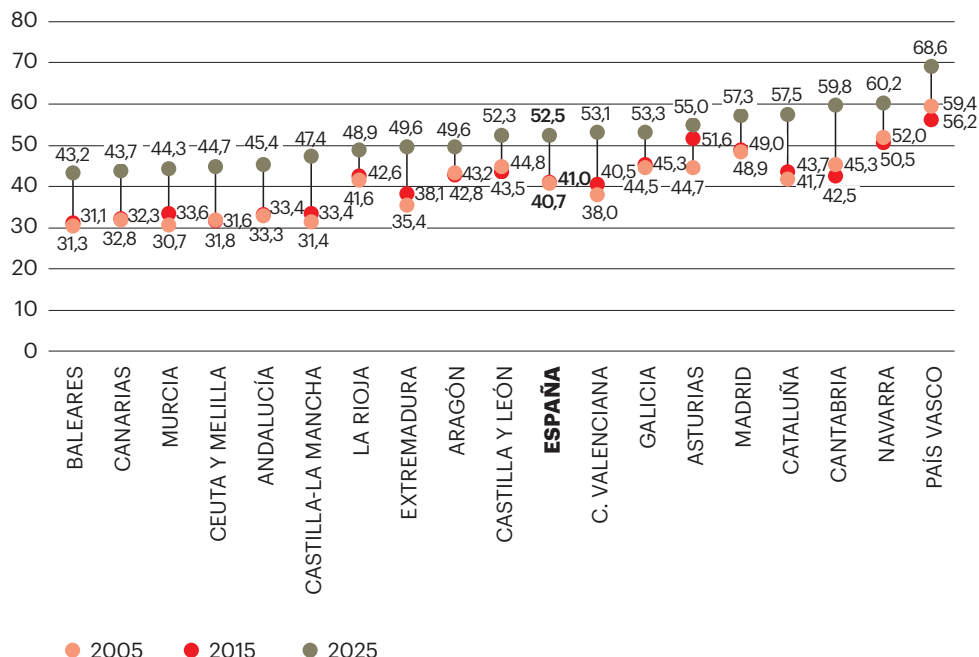


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El País Vasco (68,6%), Cantabria (60,2%) y Navarra (59,8%) presentan en 2025 los porcentajes más elevados de población de 25 a 34 años con estudios terciarios (gráfico 86). Baleares (43,2%), Canarias (43,7%) y Murcia (44,3%) presentan los porcentajes más bajos.

El mayor crecimiento de ese porcentaje desde 2005 se observa en Castilla-La Mancha (incremento de 16,1 puntos porcentuales), seguida de Cataluña (15,8 puntos) y la Comunidad Valenciana (15,2 puntos). En todos los territorios, el dato de 2015 es casi idéntico o, incluso, ligeramente inferior al de 2005, lo que significa que casi todo el crecimiento ha tenido lugar de 2015 en adelante. Solo Asturias se desvía de esta tendencia.

GRÁFICO 86. PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE 25 A 34 AÑOS QUE HA ALCANZADO EL NIVEL DE EDUCACIÓN TERCIARIA, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2005, 2015 Y 2025.

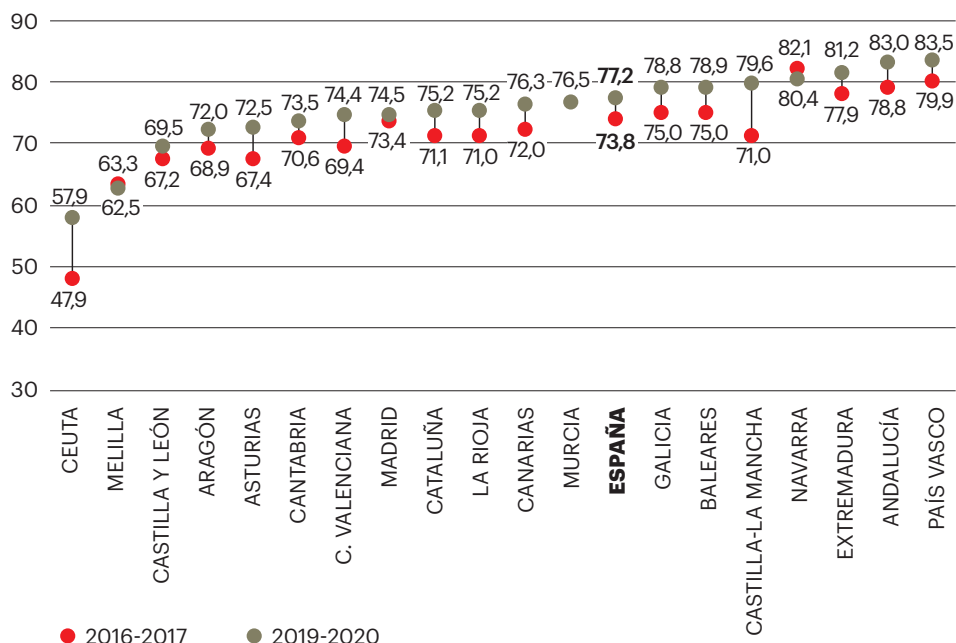


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Centrándonos en los resultados educativos correspondientes a los CFGS, el gráfico 87 muestra el porcentaje de la cohorte de nuevo ingreso en el curso 2019-2020 que había logrado titular en los cuatro años siguientes. A escala nacional, lo hizo el 77,2%, 3,4 puntos porcentuales más que en la cohorte del curso 2016-2017.

Los niveles de titulación en CFGS más altos se dan en el País Vasco (83,5%), Andalucía (83%) y Extremadura (81,2%), mientras que los más bajos se observan en Ceuta (57,9%), Melilla (62,5%) y Castilla y León (69,5%). En comparación con la cohorte de 2016-2017, los mayores incrementos se dieron en Ceuta (10 puntos porcentuales) y Castilla-La Mancha (8,6 puntos), mientras que Navarra muestra un ligero retroceso (caída de 1,7 puntos).

GRÁFICO 87. PORCENTAJE DEL ALUMNADO DE NUEVO INGRESO EN CFGS QUE LOGRA TITULAR EN LOS CUATRO AÑOS SIGUIENTES, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. COHORTES DE INGRESO 2016-2017 Y 2019-2020.



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

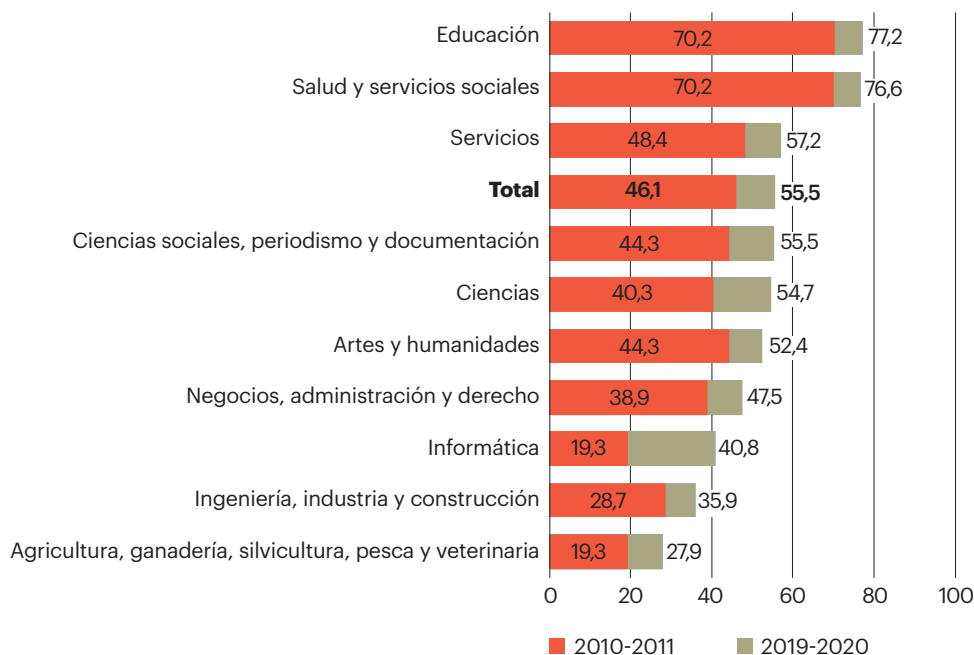
Nota: la fuente no ofrece información sobre la cohorte de ingreso 2016-2017 en Murcia.

En cuanto a los resultados de la educación universitaria, el gráfico 88 muestra la tasa de graduación en grados de cuatro años, calculada como el porcentaje de una cohorte de ingreso que titula en el tiempo previsto o un curso después. Ese porcentaje se situó en el 55,5%, siete décimas más que el de la cohorte anterior y 9,4 puntos más que el de la cohorte de 2010-2011.

La cifra diverge notablemente en función del ámbito de estudios. La tasa de graduación se eleva al 77,2% en Educación, mientras que cae al 27,9% en estudios de Agricultura, ganadería, silvicultura, pesca y veterinaria.

El mayor incremento en los niveles de titulación con respecto a la cohorte de 2010-2011 se observa en Informática (de 19,3% a 40,8%; incremento de 21,5 puntos) y el más modesto, en Salud y Servicios Sociales (de 70,2% a 76,6%; incremento de 6,4 puntos).

GRÁFICO 88. TASA DE GRADUACIÓN EN GRADOS DE CUATRO AÑOS, POR ÁMBITO DE ESTUDIOS. COHORTES DE INGRESO 2010-2011 Y 2019-2020.



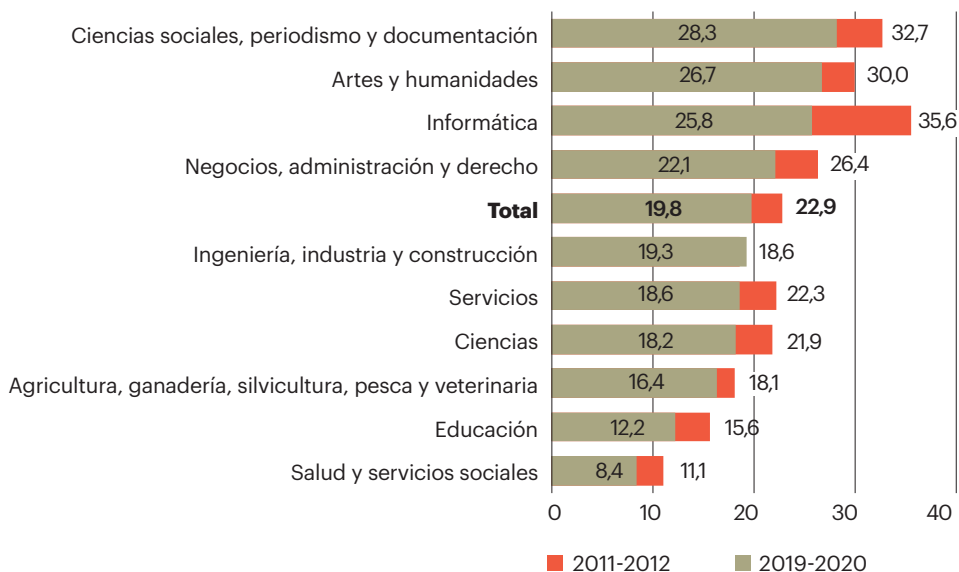
Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas universitarias. Indicadores de rendimiento académico*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

El gráfico 89 muestra la tasa global de abandono de los estudios de grado, en cualquier momento de estos, correspondiente a la cohorte de 2019-2020. La cifra se sitúa en el 19,8%, una décima menos que la de la cohorte anterior y 3,1 puntos menos que la de la cohorte 2011-2012.

Por ámbito de estudios, la tasa más alta de abandono se observa en Ciencias sociales, periodismo y documentación (28,3%), y la más baja en Salud y Servicios Sociales.

La mejora más destacada con respecto a la cohorte 2011-2012 se observa en Informática, con una caída en la tasa de abandono de 9,8 puntos porcentuales. En cambio, ha aumentado ligeramente en Ciencias, pasando del 18,6% al 19,3%.

GRÁFICO 89. TASA DE ABANDONO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ENTRE LOS ESTUDIANTES DE GRADO, POR ÁMBITO DE ESTUDIO. COHORTES DE INGRESO 2011-2012 Y 2019-2020.



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

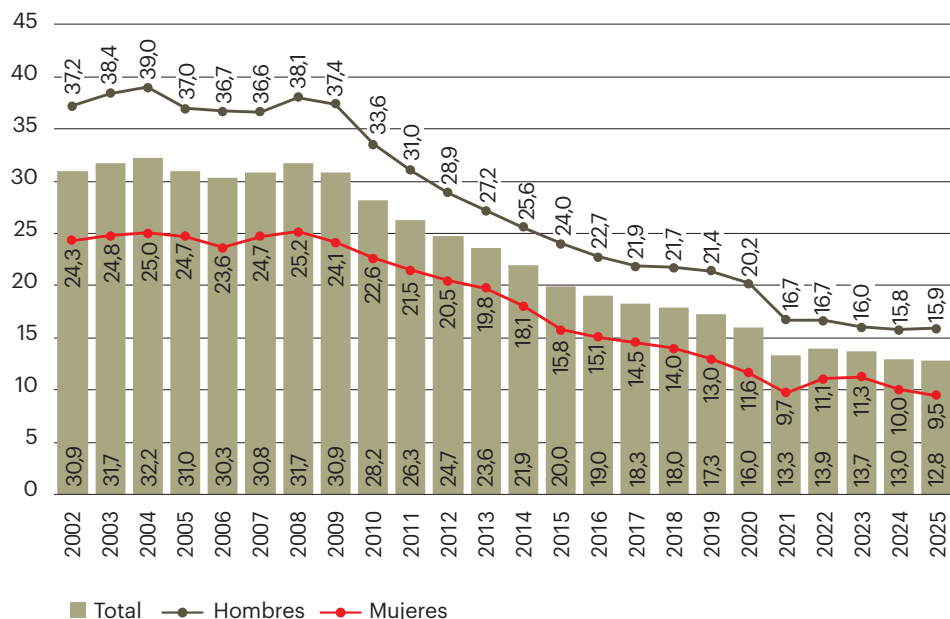
Abandono educativo

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 segunda etapa y no está cursando ningún tipo de formación. En España, la tasa de abandono se ha reducido notablemente en las dos últimas décadas (gráfico 90). Se mantuvo estable, por encima del 30%, entre 2005 y 2009, momento en el que se inició un fuerte descenso (a un ritmo de unos dos puntos anuales), que se prolongó hasta 2015 (20%). Las caídas posteriores fueron más modestas, 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 en 2021 (13,3%). La cifra repuntó ligeramente en 2022 (13,9%), pero volvió a caer después hasta llegar al 12,8% en 2025, mínimo de la serie histórica.

Los hombres presentan tasas de abandono superiores a las mujeres. En 2025, la tasa de los hombres (15,9%) superó a la de las mujeres (9,5%) en 6,4 puntos porcentuales. No obstante, esa diferencia se ha ido reduciendo desde el máximo de 2004 (diferencia de 14 puntos).

En términos diacrónicos, la tasa de los hombres experimentó una fortísima caída en 2021 (4,5 puntos), para después permanecer relativamente estable. La caída en 2021 fue más modesta entre las mujeres (1,9 puntos), a lo que se suma un posterior rebote en 2022 y 2023, compensado por las caídas de 2024 y 2025.

GRÁFICO 90. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR SEXO. AÑOS 2002 A 2025.

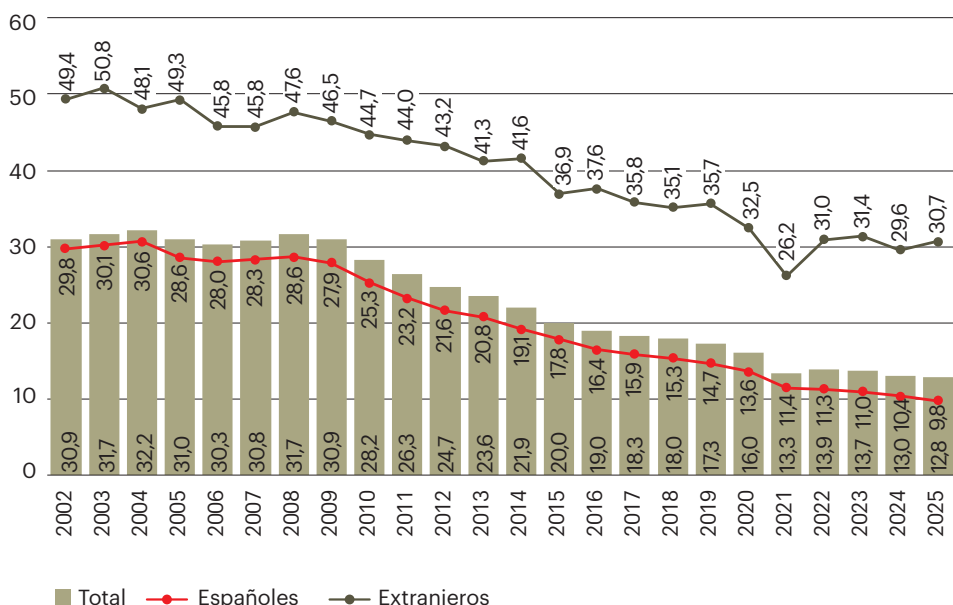


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

Son apreciables las diferencias en las tasas de abandono escolar según la nacionalidad de los jóvenes (gráfico 91). En los extranjeros, se situó en 2025 en el 30,7%, 20,9 puntos por encima de la de los españoles (9,8%). Esa diferencia ha aumentado recientemente, acercándose al máximo de la serie histórica, establecido en 2014 (22,4 puntos).

La tasa de abandono no ha dejado de caer desde 2008 entre los jóvenes españoles, haciéndolo a un ritmo bastante constante. Ni siquiera se observa un repunte en 2022 tras el primer año de la pandemia de la COVID-19. En 2025, la tasa es 6 décimas menor que en 2024. Entre los extranjeros, la tasa cayó hasta el curso 2021, con una fortísima caída con respecto al 2020 de 6,3 puntos. No obstante, en los años siguientes la tasa ha repuntado, interrumpiendo así la tendencia descendente. En 2025, la tasa ha aumentado 9 décimas con respecto al año anterior.

GRÁFICO 91. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR NACIONALIDAD. AÑO 2005 A 2025.

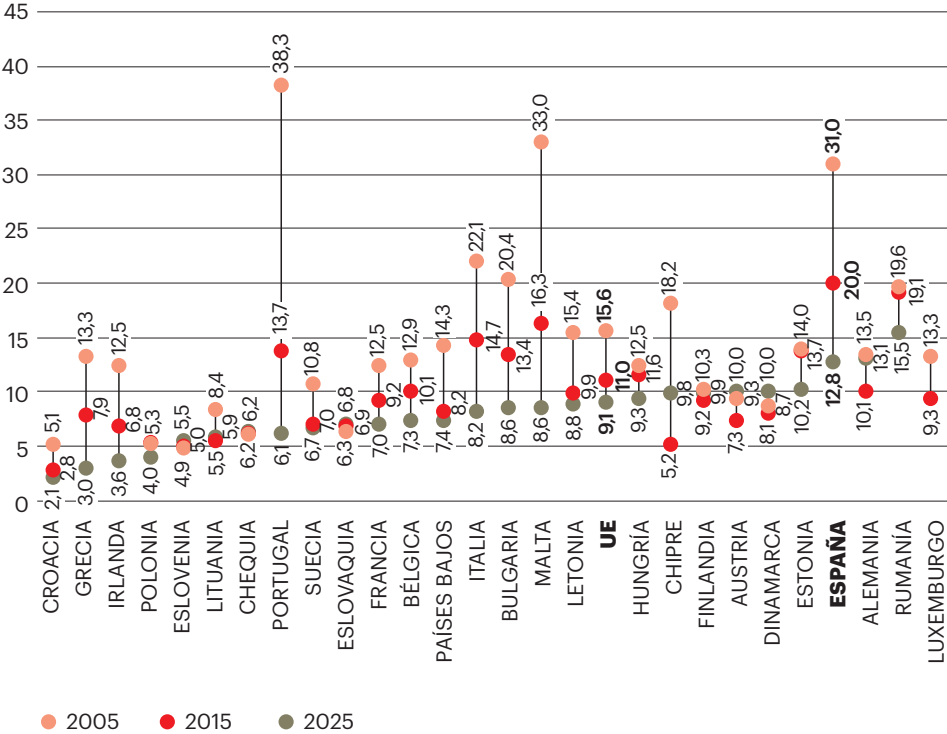


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

A escala europea (gráfico 92), España presenta en 2025 una tasa de abandono elevada (12,8%), solo superada por Alemania (13,5%) y Rumanía (15,5%), quedando, de nuevo, por encima de la media de la UE (9,1%). Las tasas más bajas se dan en Croacia (2,1%), Grecia (3%) e Irlanda (3,6%).

España es el tercer país europeo en el que más ha caído el abandono escolar (18,2 puntos) en los últimos veinte años, solo por detrás de Portugal (caída de 32,2 puntos) y Malta (24,4 puntos). Eso ha servido para reducir la distancia con el promedio europeo desde los 15,4 puntos de 2005 hasta los 3,7 puntos de 2025.

GRÁFICO 92. TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN LA UNIÓN EUROPEA. AÑOS 2005, 2015 Y 2025.

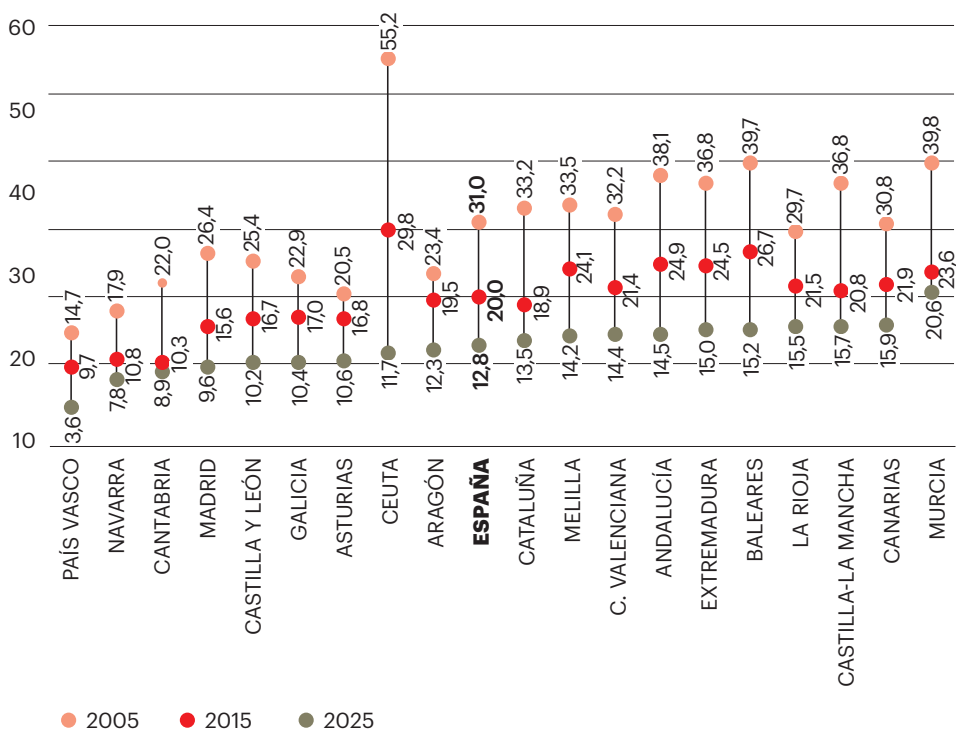


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

La comparación por comunidades o ciudades autónomas revela una notable variación de la incidencia del abandono escolar (gráfico 93). En 2025, las tasas más bajas se dan en el País Vasco (3,6%), Navarra (7,8%) y Cantabria (8,9%). En el otro extremo, Murcia (20,6%), Canarias (15,9%) y Castilla-La Mancha (15,7%) presentan las más altas.

Los territorios con mayores reducciones en sus tasas de abandono entre 2005 y 2025 son Ceuta (descenso de 43,6 puntos), Baleares (24,5 puntos) y Andalucía (23,6 puntos).

GRÁFICO 93. TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2005, 2015 Y 2025.



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 de Cantabria, Navarra, Murcia, Ceuta y Melilla deben tomarse con precaución al estar derivados de tamaños muestrales pequeños afectados por fuertes efectos de muestreo.

Transiciones educativas en el sistema de Formación Profesional

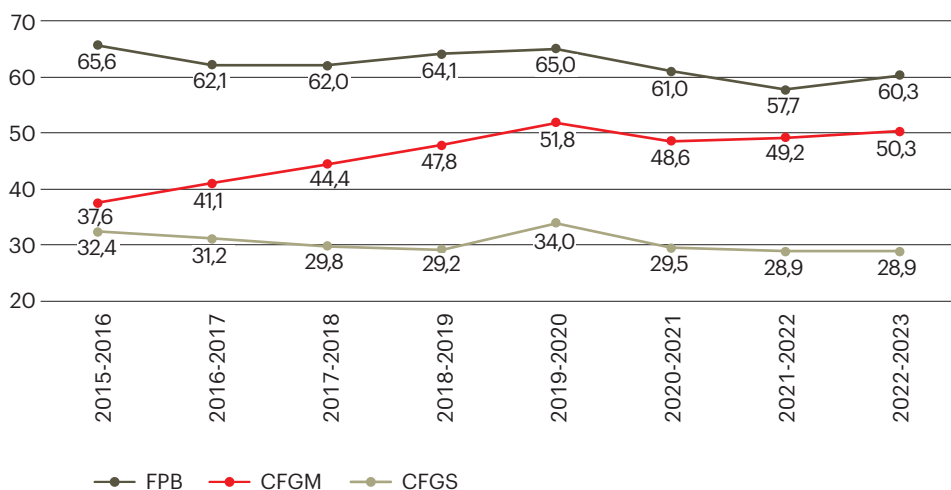
Las estadísticas sobre transiciones educativas describen el flujo de alumnos entre niveles formativos dentro del sistema educativo. Desafortunadamente, no se dispone en España de una fuente de información unificada con información actualizada sobre las decisiones de continuación que toman los alumnos 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 94 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 2022-2023, continuó sus estudios el 60,3%, matriculándose en otra FPB, CFGM, Bachillerato u otras enseñanzas. Ese porcentaje había aumentado hasta la cohorte del curso 2019-2020 (65%), pero cayó con fuerza en los dos cursos siguientes. La senda ascendente se ha recuperado con el incremento de 2,6 puntos correspondiente a la cohorte del curso 2022-2023.

El porcentaje de quienes continúan estudiando es menor entre quienes titulan en un CFGM (50,3%). Aunque aumentó ininterrumpidamente entre las cohortes 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 las dos cohortes siguientes aún no ha superado el máximo fijado por la de 2020-2021.

Finalmente, el porcentaje más bajo de continuación en los estudios se observa entre quienes titulan en un CFGS, con un 28,9% en la cohorte de egresados 2022-2023. Salvó un ligero repunte en la cohorte de 2019-2020, la cifra ha permanecido bastante estable en toda la serie.

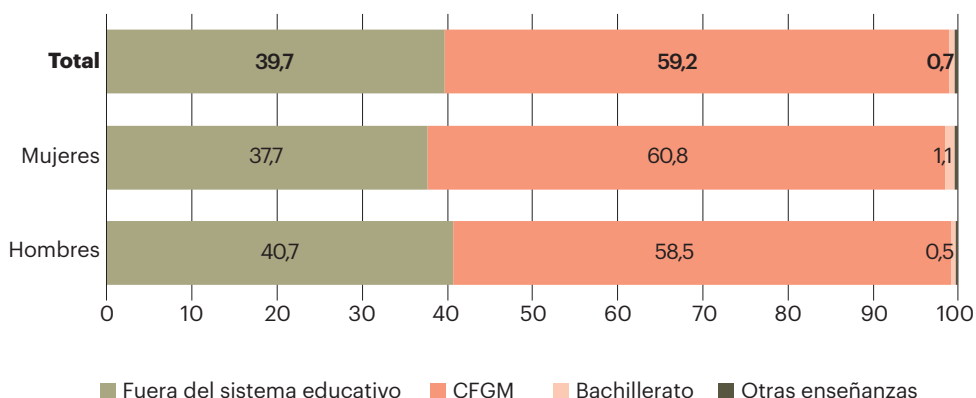
GRÁFICO 94. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE TITULADOS EN CADA NIVEL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL QUE CONTINÚAN SUS ESTUDIOS AL AÑO SIGUIENTE, POR COHORTE DE GRADUACIÓN Y NIVEL. COHORTES DE EGRESADOS 2015-2016 A 2022-2023.



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, se observa que el 59,2% de quienes terminaron FPB en el curso 2022-2023 escogió matricularse en un CFGM en el curso siguiente (gráfico 95). Solo el 0,7% optó por el Bachillerato, mientras que el 39,7% restante no continuó estudiando al año siguiente. Este último porcentaje es ligeramente superior entre los hombres (40,7%) que entre las mujeres (37,7%).

GRÁFICO 95. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS EN FPB AL AÑO SIGUIENTE DE TITULAR, POR OPCIÓN ESCOGIDA Y SEXO. COHORTE DE EGRESADOS 2022-2023.



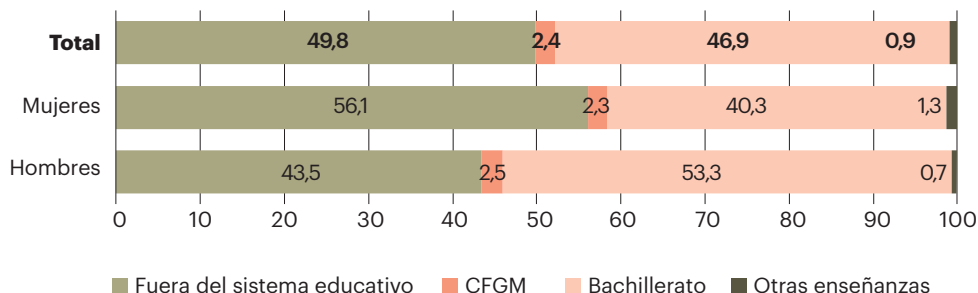
Fuente: elaboración propia a partir de *Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo. Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: un pequeño porcentaje escoge otras enseñanzas.

En cuanto a los titulados en CFGM en el curso 2022-2023, el 46,9% se matriculó en un CFGS al año siguiente (gráfico 96), mientras que un exiguo 2,4% escogió cursar otro CFGM y el 49,8% decidió no continuar sus estudios al curso siguiente.

Las diferencias por sexo son más evidentes en este nivel. Las chicas que finalizan estudios de CFGM deciden no continuar sus estudios en mayor medida (56,1%, por el 43,5% de los chicos), lo que quizá tenga que ver con la distinta empleabilidad y posibilidad de continuación de estudios de los grados medios que tienden a cursar unas y otros.

GRÁFICO 96. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS EN CFGM AL AÑO SIGUIENTE DE TITULAR, POR OPCIÓN ESCOGIDA Y SEXO. COHORTE DE EGRESADOS 2022-2023.

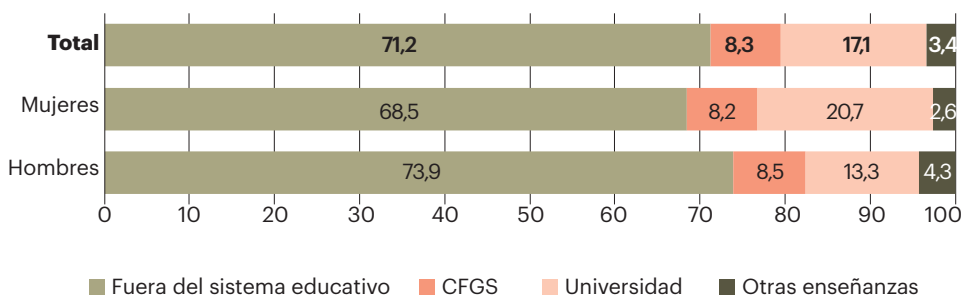


Fuente: elaboración propia a partir de *Formación, mercado laboral y abandono educativo-formativo. Seguimiento educativo posterior de los graduados en Formación Profesional*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota: un pequeño porcentaje escoge otras enseñanzas.

Finalmente, el gráfico 97 muestra las decisiones de continuación de estudios del alumnado que obtuvo un título de CFGS en el curso 2022-2023. Con mucha diferencia, la opción preferida es no seguir estudiando el curso siguiente (71,2%), algo más frecuente entre los hombres (73,9%) que entre las mujeres (68,5%). El 17,1% escogió matricularse en la universidad, cifra superior entre las mujeres (20,7%) que entre los varones (13,3%). Un nada desdeñable 8,3% del alumnado que finalizó un CFGS en el curso 2022-2023 optó por cursar otro CFGS, cifra similar en los hombres (8,5%) y las mujeres (8,2%).

GRÁFICO 97. DISTRIBUCIÓN DE LOS GRADUADOS EN CFGS AL AÑO SIGUIENTE DE TITULAR, POR OPCIÓN ESCOGIDA Y SEXO. COHORTE DE EGRESADOS 2022-2023.



Fuente: elaboración propia a partir de *Estadísticas 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.

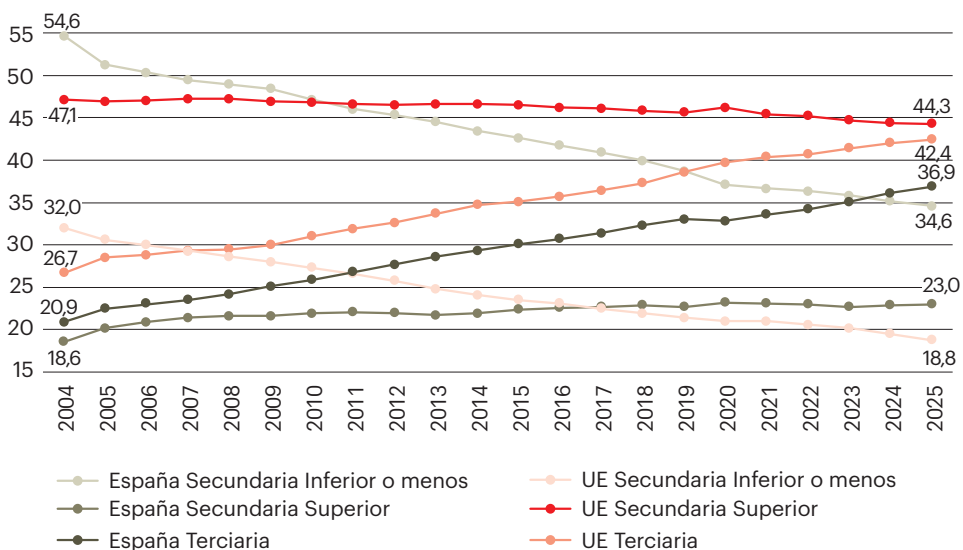
Nivel educativo de la población

El gráfico 98 muestra la evolución del logro educativo de la población española de 25 a 64 años. En 2025, el 42,4% había completado la Educación Terciaria, cuatro décimas por encima del año anterior. La cifra ha crecido de manera ininterrumpida desde 2004, cuando se situó en el 26,7%. A su vez, el dato español de 2025 es 5,5 puntos superior al promedio de la UE-27 (36,9%).

Por el lado contrario, el 34,6% de la población española de 25 a 64 años había completado como máximo la primera etapa de la educación secundaria en 2025. A pesar de que dicho porcentaje se ha reducido sin interrupción desde 2004 (caída acumulada de 20 puntos), aún se sitúa 15,8 puntos por encima del promedio de la UE-27 (18,8%).

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 2025 en el 44,3%, en España se quedó en el 23%. Dicho porcentaje ha crecido de forma muy modesta en España desde 2004 (con un aumento acumulado de solo 4,4 puntos), y no se observan cambios desde 2020.

GRÁFICO 98. EVOLUCIÓN DEL NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS (PORCENTAJES), UE-27 Y ESPAÑA. AÑOS 2004 A 2025.



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 o ciudad autónoma en el nivel educativo de la población de 25 a 64 años (gráfico 99). En 2025, la mayor proporción de la población titulada en educación terciaria se dio en el País Vasco (58,2%), donde solo el 20,3% había alcanzado como máximo la educación secundaria inferior. En el otro extremo, solo el 30% en Melilla había completado estudios terciarios, mientras que un 44,7% no tenía estudios más allá de la secundaria inferior.

En cuanto a la comparación temporal, en todas las comunidades o ciudades autónomas se observa un crecimiento del porcentaje con estudios terciarios y la correspondiente caída del porcentaje con secundaria inferior entre 2005 y 2025. No obstante, la variación es sustantiva. En el País Vasco el porcentaje de población con Educación Terciaria aumentó 10,4 puntos porcentuales, pero en Melilla solo aumentó 2 puntos. Por otra parte, mientras que en Canarias el porcentaje de la población que finalizó como máximo la secundaria inferior cayó 13,1 puntos, en La Rioja la caída se redujo a 1,2 puntos.

Asimismo, son destacables situaciones como las de Madrid, Aragón, La Rioja o la Comunidad Valenciana, en las que la caída en el peso de la población con un máximo de educación secundaria inferior fue notable entre 2005 y 2015, pero apenas ha variado entre 2015 y 2025.

GRÁFICO 99. NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). AÑOS 2005, 2015 Y 2025.

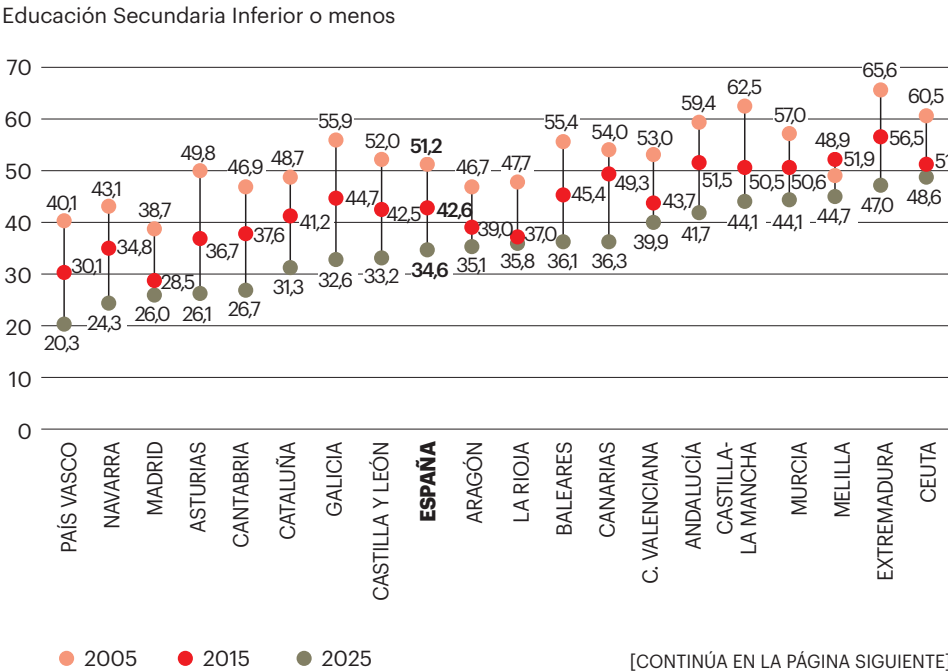
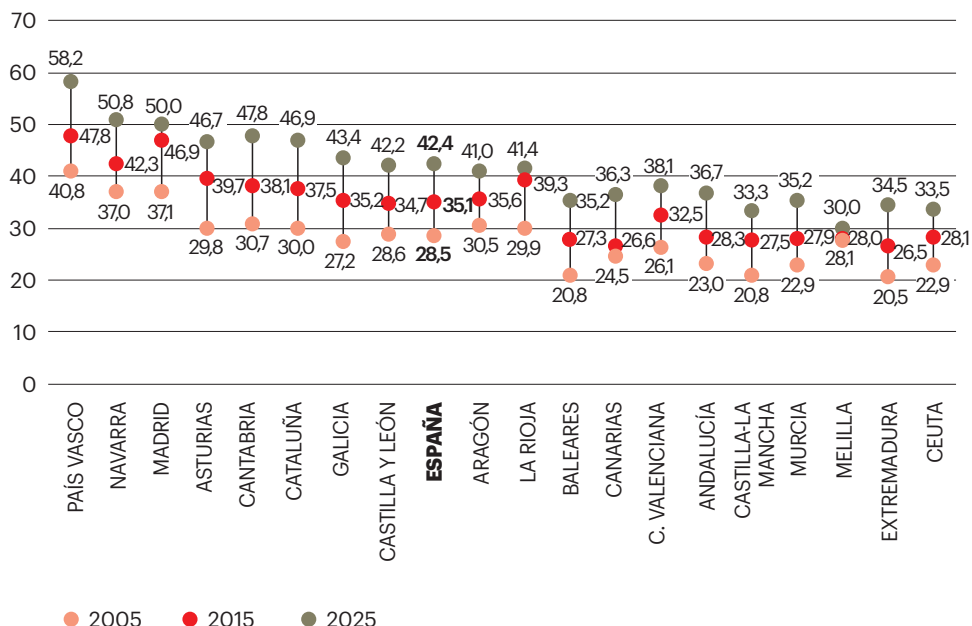


GRÁFICO 99. NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA (PORCENTAJES). AÑOS 2005, 2015 Y 2025.

Educación Terciaria

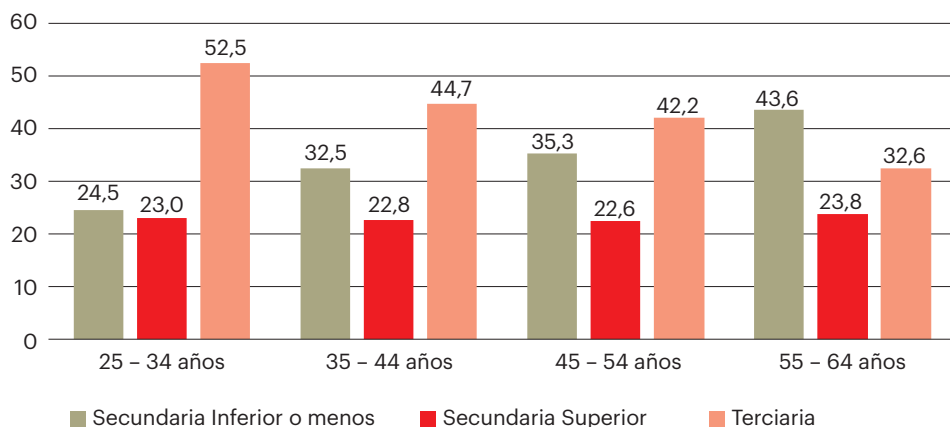


Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El gráfico 100 desagrega el logro educativo de la población española de 25 a 64 años por tramos de edad con datos de 2025. A medida que aumenta la edad, es decir, a medida que observamos cohortes anteriores, 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 52,5% había completado estudios terciarios, porcentaje notablemente superior al correspondiente al segmento de 55 a 64 años (32,6%), en el que son mayoría quienes han completado la secundaria inferior o menos (43,6%). En cambio, solo uno de cada cuatro jóvenes de 25 a 34 años había alcanzado como máximo la educación secundaria inferior (24,5%), mientras que un 23% había completado estudios de secundaria superior sin llegar a finalizar la educación terciaria.

GRÁFICO 100. DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR EL NIVEL EDUCATIVO MÁS ALTO ALCANZADO Y POR GRUPO DE EDAD (PORCENTAJES). AÑO 2025.



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.

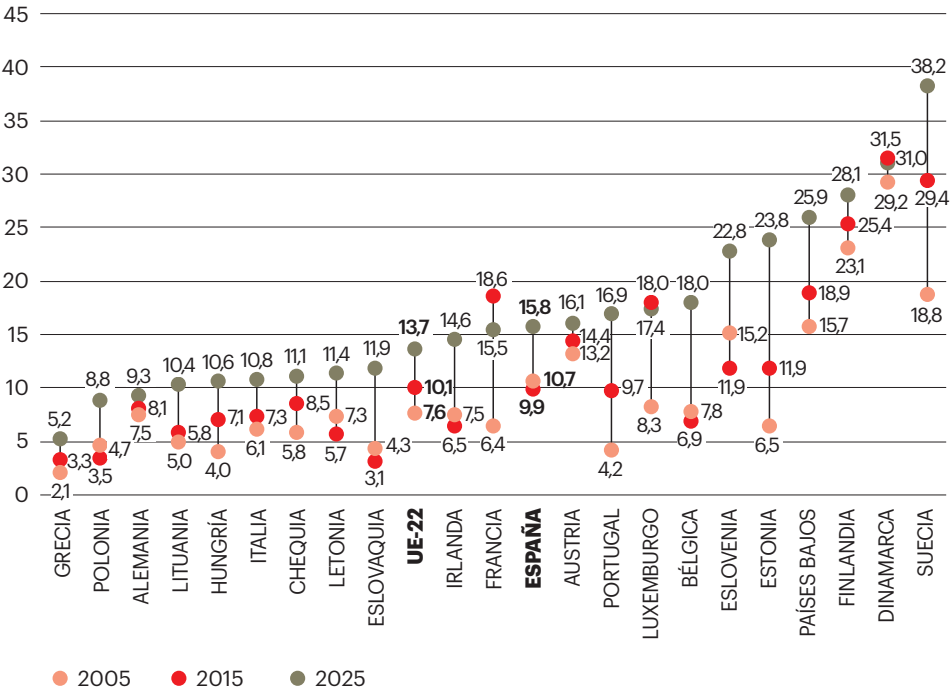
Formación a lo largo de la vida

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, ese porcentaje se situó en el 15,8% en 2025, 2,1 puntos por encima del promedio europeo en 2025 (gráfico 101). No obstante, España aún está lejos de países como Suecia (38,2%), Dinamarca (31,0%) o Finlandia (28,1%). Los porcentajes más bajos se dan en Grecia (5,2%), Polonia (8,8%) y Alemania (9,3%).

En comparación con 2006, España ha incrementado su participación en educación permanente 5,1 puntos. Esa mejora se concentra en el periodo 2015-2025, en tanto que el porcentaje cayó entre 2005 y 2015 (hasta el 9,9%). A escala europea, los mayores aumentos de la participación en educación permanente se han dado en Suecia (19,4 puntos de aumento) y en Estonia (17,4 puntos).

GRÁFICO 101. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN EDUCACIÓN-FORMACIÓN, POR PAÍS. AÑOS 2005, 2015 Y 2025.



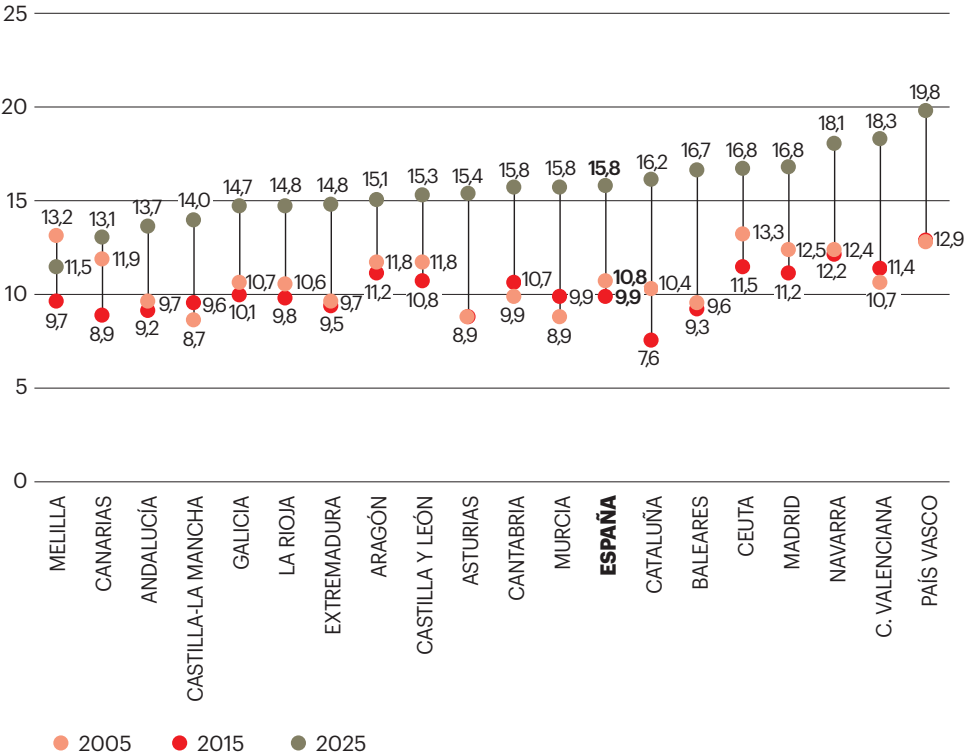
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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

Finalmente, el gráfico 102 muestra el porcentaje de la población que ha participado en acciones formativas por comunidad o ciudad autónoma. Las diferencias regionales no son muy notables, pasando del mínimo del 11,5% en Melilla en 2025 al máximo del 19,8% en Ceuta.

El dato ha mejorado con respecto a 2005 en todos los territorios, destacando especialmente Cataluña (8,6 puntos de aumento) y Baleares (7,4 puntos). Lo menores incrementos se dan en Melilla (1,8 puntos) y Aragón (3,9 puntos).

GRÁFICO 102. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS QUE PARTICIPA EN EDUCACIÓN-FORMACIÓN, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2005, 2015 Y 2025.



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.

**LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO
ESCOLAR TEMPRANO EN ESPAÑA:
¿AGOTADA O RALENTIZADA?**

MANUEL T. VALDÉS
Universidad de Viena

La evolución del abandono escolar temprano suscita gran interés en España, no solo por las profundas consecuencias adversas que el abandono educativo conlleva tanto para el individuo que lo experimenta como para la sociedad en su conjunto (Brunello y Paola, 2014; Gitschthaler y Nairz-Wirth, 2018), sino también por su elevada incidencia en nuestro país, particularmente a principios de siglo.

El máximo de la serie histórica se dio en 2004, cuando la tasa de abandono escolar temprano alcanzó el 32,3% (gráfico 1). Eso significa que, en aquel año, prácticamente uno de cada tres jóvenes de 18 a 24 años no habían completado estudios de Educación Secundaria Superior ni estaban matriculados en educación formal o informal. La situación era anómala en comparación con nuestro entorno internacional, donde abundaban los países con tasas de abandono notablemente más bajas. En 2008, España superaba el nivel promedio de abandono de la Unión Europea en nada menos que 17,3 puntos porcentuales (gráfico 1). La cuestión era, desde cualquier punto de vista, alarmante.

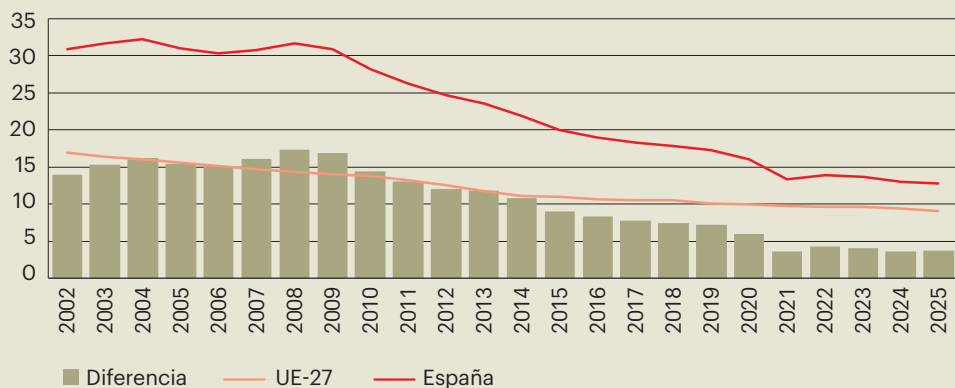
Desde entonces, la situación ha mejorado notablemente. Esa mejoría se inició con la crisis económica de 2008, cuando muchos jóvenes decidieron perseverar en sus estudios ante la ausencia de ofertas de trabajo y otros tantos retornaron al sistema educativo para incrementar su formación a la espera de una mejor situación económica. Como consecuencia, la tasa de abandono escolar se redujo 9,8 puntos entre 2008 y 2014, a un ritmo de 1,6 puntos al año.

La mejoría no se detuvo con la recuperación económica posterior, sino que ha continuado hasta hoy. Desde 2008, la tasa de abandono escolar ha caído un total de 18,7 puntos porcentuales, llegando al mínimo de la serie histórica en 2025: 12,8%. Eso sí, el ritmo de caída se ha ido ralentizando progresivamente, con reducciones interanuales de tan solo unas décimas en los últimos años.

Dicha ralentización era previsible, en tanto que se debe, al menos en parte, a un efecto suelo: cuesta más reducir la incidencia de un fenómeno cuanto más baja es. Pese a ello, la situación comienza a generar cierta alarma, extendiéndose la idea de que nuestra receta para reducir el abandono escolar, tan efectiva en el pasado, está agotada.

A esa alarma contribuye el hecho innegable de que España es, a pesar de la fuerte caída del abandono escolar desde

GRÁFICO 1. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN ESPAÑA Y EN LA UNIÓN EUROPEA.



Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.

2008, el tercer país de la Unión Europea con una mayor tasa de abandono, solo superado por Rumanía y Alemania. ¿Hay entonces razones para la preocupación? ¿España sigue realmente lejos de sus países vecinos? ¿Toda España comparte un mismo problema de abandono escolar? ¿La reducción del abandono escolar se ha agotado? ¿Qué podemos esperar para los próximos años? Veamos estas cuestiones más en detalle.

LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR EN ESPAÑA Y EN LA UNIÓN DE LA EUROPEA
Buena parte de la preocupación actual con el abandono escolar temprano en España tiene menos que ver con la incidencia del fenómeno hoy en día y más con la comparación con el promedio de la Unión Europea (9,1% en 2025) y con el objetivo europeo para 2030 (del 9%). Como España aún se sitúa por encima de ambas marcas, y lo hace más que ningún otro país de la UE excepto Rumanía y Alemania, es habitual escuchar

valoraciones muy negativas sobre la situación del país en materia de abandono, enfatizando que aún “estamos lejos del promedio de la UE” o que “seguimos muy por encima del objetivo europeo para 2030”.

No pretendo mostrarme conformista con la situación de España en materia de abandono, pero España ha reducido la diferencia con el promedio de la UE desde los 17,3 puntos de 2008 a los 3,7 puntos de 2025. Calificar la tasa actual de abandono como alejada del promedio europeo es, sencillamente, una exageración. España ha convergido notablemente con sus vecinos europeos, y, si no ha reducido la tasa de abandono por debajo del promedio de la UE es porque el resto de países también han trabajado para reducir sus propias tasas de abandono, haciendo que el promedio caiga.

En efecto, no solo España se ha aproximado al promedio europeo, sino que todos los países de la UE han convergido entre sí. Hay distintas maneras

de estudiar esa convergencia. Por un lado, es posible examinar si existe una tendencia decreciente en la dispersión de las tasas de abandono escolar de los países europeos, lo que en el análisis de desarrollo económico se conoce como *convergencia sigma*. Para ello podría examinarse la evolución de la desviación estándar, que recoge, a *grosso modo*, el promedio de las distancias entre el valor de cada país y el promedio entre países. Una tendencia decreciente indicaría convergencia, reflejando que los países se concentran cada vez más en torno al promedio. No obstante, la desviación estándar puede llevar a conclusiones erróneas sobre la evolución de la dispersión cuando el promedio cae significativamente, como es precisamente el caso del abandono escolar en la UE (que se ha reducido a casi la mitad desde 2002). En tales situaciones, una desviación estándar menor no implica necesariamente que los países sean más similares en términos relativos, sino que puede ser simplemente una consecuencia mecánica de la menor incidencia del fenómeno a nivel general.

Por este motivo, es preferible utilizar indicadores de dispersión relativa como el Coeficiente de Variación (CV), que normaliza la desviación estándar dividiéndola por el promedio de cada año. Esto permite que la medida sea independiente de la escala, haciendo posible comparar los niveles de dispersión de 2002 con los de 2025 de manera estandarizada. A su vez, también es habitual emplear la desviación estándar del logaritmo del indicador, ya que esta transformación captura la proporcionalidad de

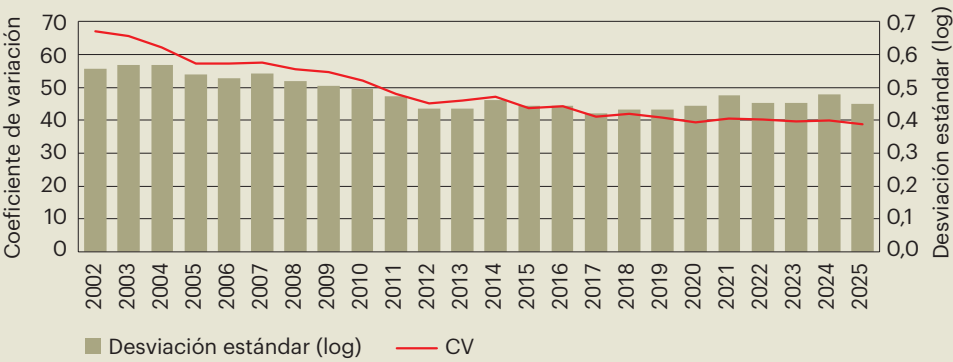
los cambios: no es lo mismo una reducción de dos puntos en un país con una tasa del 30% que en uno con una tasa del 7%. La desviación estándar logarítmica es más sensible a los esfuerzos de convergencia en los niveles más bajos de abandono, donde cada mejora marginal es más difícil de alcanzar.

Ambos indicadores quedan recogidos en el gráfico 2A, donde se puede comprobar que los países de la UE han convergido notablemente en materia de abandono escolar. El CV ha pasado del 67% en 2002, indicando una muy elevada dispersión en los niveles de abandono en torno al promedio europeo, al 39% en 2025, reflejando una mayor homogeneidad en torno al nuevo valor promedio. No obstante, el CV se mantenido relativamente constante desde 2020, indicando un frenazo a esa tendencia convergente. La desviación estándar logarítmica muestra una evolución similar, con una tendencia descendente clara hasta el mínimo de 2017, y pequeñas subidas y bajadas desde entonces.

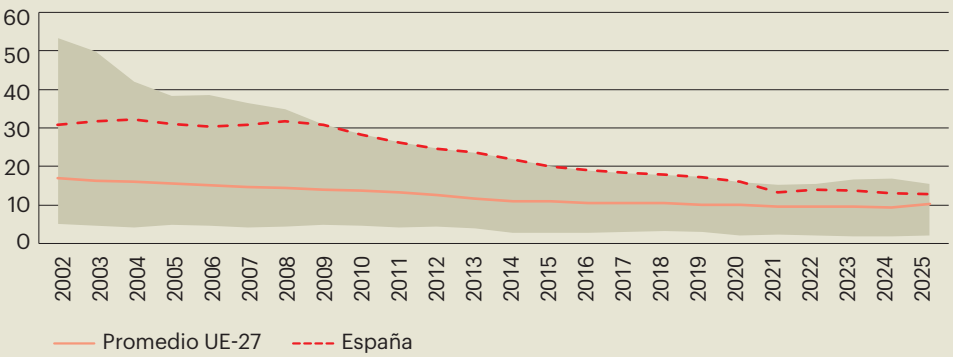
Con el objetivo de analizar más en detalle el proceso de convergencia a escala europea en materia de abandono, el gráfico 2B muestra la tasa promedio de abandono escolar en la UE junto con las tasas máxima y mínima de cada año. Es interesante observar que entre 2009 y 2020 el valor máximo en la tasa de abandono lo marcó España, cediendo el testigo a Rumanía en 2021. En cuanto a la diferencia entre los países con mayor y menor tasa de abandono, la cifra se ha reducido de manera notabilísima a lo largo de estos años, concentrándose hoy en día de manera mucho más estrecha

GRÁFICO 2. CONVERGENCIA EN LOS NIVELES DE ABANDONO ESCOLAR DE LOS PAÍSES DE LA UE-27.

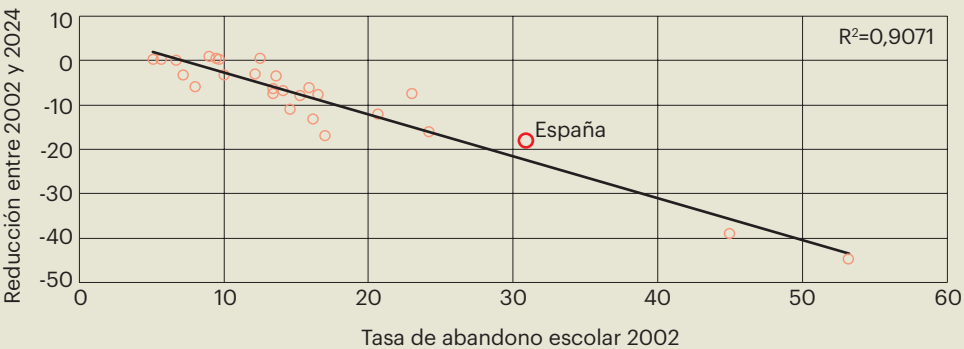
A. Evolución del coeficiente de variación de las tasas de abandono.



B. Evolución del rango entre los países con mayor y menor nivel de abandono.



C. Relación entre las tasas de abandono de 2002 y la reducción acumulada hasta 2025.



Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.
Nota: se consideran los 27 países que actualmente conforman la UE para todo el periodo.

alrededor del promedio UE que en 2002. Nótese, eso sí, que ese rango entre la mayor y menor tasa de abandono de la UE se hizo mínimo en 2021 (12,9 puntos) y desde entonces se mantiene más o menos constante (13,4 puntos en 2025). Fuertes caídas en la tasa de abandono de los países en peor situación en 2020 asociadas a la pandemia de la COVID-19 seguidas de posteriores rebotes explican esa dinámica.

Finalmente, el gráfico 2C da cuenta de la llamada *convergencia beta*, mostrando la relación entre los niveles iniciales de abandono de cada país y la reducción acumulada de la tasa hasta 2025. Se dice que hay convergencia en sentido beta cuando son los países con mayores niveles de partida los que han experimentado las mayores caídas. Como se puede comprobar, existe una asociación negativa muy intensa entre los niveles iniciales de abandono y la reducción observada entre 2002 y 2025 ($R^2 = 0,91$), lo que quiere decir que, en efecto, la caída en los niveles de abandono escolar ha sido liderada por los países en peor situación en 2002. Casos extremos como Malta y Portugal ilustran esta tendencia, con caídas de alrededor de 40 puntos partiendo de niveles por encima del 45%. España se sitúa claramente en este grupo, habiendo experimentado una caída de 18,1 puntos porcentuales desde el 30,9% de 2002.

En definitiva, durante los últimos diecisiete años se ha producido una notable convergencia en la UE en la estadística de abandono, impulsada en gran medida por la notable mejoría de los países en peor situación; entre ellos, España.

Tales esfuerzos han servido para que hoy en día no haya grandes outliers en la tasa de abandono escolar y todos los países se concentren a unos pocos puntos del promedio europeo. No obstante, desde la pandemia de la COVID-19 se han producido repuntes en los niveles de abandono de los países con peores datos, frenando esa tendencia convergente. Este no es el caso de España, que, aunque lentamente, continúa reduciendo sus niveles de abandono.

Y A NIVEL INTERNO, ¿TAMBIÉN HEMOS CONVERGIDO?

Quienes estén familiarizados con el caso español, sabrán que, como casi con cualquier otro indicador educativo, la heterogeneidad interna en materia de abandono escolar es muy elevada (Soler et al., 2021; Valdés y Requena, 2025). Mientras que solo el 3,6% de los jóvenes vascos de 18 a 24 años se encontraban en situación de abandono en 2025 (al nivel de los países con menores niveles de abandono de la UE), la cifra es seis veces superior en la Región de Murcia, llegando al 20,6% (véase el gráfico 93 del presente informe). Pese a ello, todas las regiones han mejorado en mayor o menor medida en los últimos años. Destacan a este respecto regiones como Andalucía, Extremadura o Baleares, con caídas de más de 20 puntos porcentuales. ¿Eso significa que las regiones españolas han convergido a lo largo de estas casi dos décadas de reducción del abandono escolar del mismo modo que lo han hecho los países europeos?

Como muestra el gráfico 3A, el CV de las tasas de abandono de las CCAA

españolas aumentó durante los años de mejoría del abandono escolar, pasando del 22% en 2009 al 29% de 2025. La tendencia no es monótona, pero el crecimiento de la dispersión es innegable, particularmente desde 2009. La desviación estándar logarítmica apunta en la misma dirección, con un tendencia divergente clara desde el año 2008.

Esto es compatible con la reducción del rango de variación entre las CCAA con mayor y menor tasa de abandono escolar (gráfico 3B), diferencial que alcanzó los 41,5 puntos en 2006 y cayó hasta los 12,4 puntos en 2021. Dicha caída se debe a que han sido las regiones con mayores tasas de abandono en 2002 las que han reducido el abandono en mayor medida, como muestra el gráfico 3C.

Así pues, a pesar de que los diferenciales entre las regiones con mayores y menores tasas de abandono ya no son tan salvajes como lo eran a principios de siglo gracias al esfuerzo de las regiones en peor situación, lo cierto es que los niveles de dispersión con respecto al promedio son mayores hoy que entonces, entre otras cosas porque el nivel de dispersión en términos absolutos sigue siendo notable actualmente. Es fundamental reconocer, por tanto, que España no tiene hoy un grave problema de abandono escolar, sino que ciertas regiones del país tienen un problema persistente de abandono, a la vez que otras hace años que están por debajo del objetivo europeo para 2030. Eso implica que no es necesaria una estrategia nacional contra el abandono (como sí lo era en 2008), sino planes locales

adaptados a la casuística específica de zonas concretas (Valdés y Requena, 2025), donde la composición social o la realidad del mercado de trabajo siguen ejerciendo un fortísimo empuje hacia el abandono.

LA REDUCCIÓN DEL ABANDONO ESCOLAR: ¿RALENTIZACIÓN O AGOTAMIENTO?

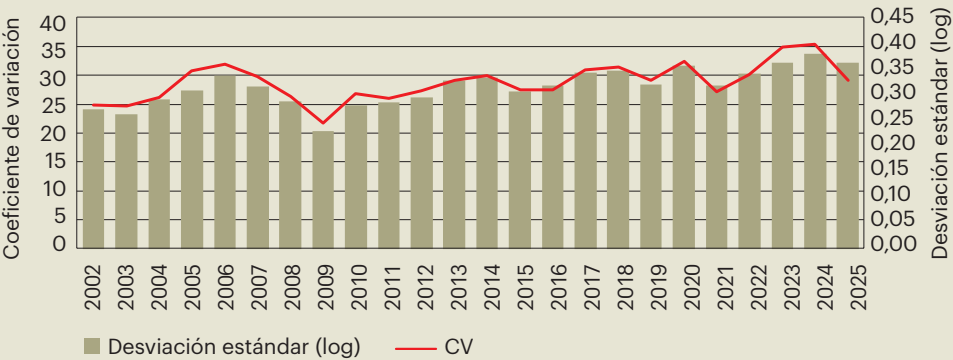
Podemos afirmar, por tanto, que España ha reducido de manera notable el abandono escolar entre 2008 y 2025, reducción que se ha visto particularmente impulsada por las CCAA en peor situación y que ha servido para que nos acerquemos mucho al promedio europeo. Siendo esto cierto, no lo es menos que las reducciones interanuales fueron muy intensas durante la crisis económica y que han sido modestas en los últimos años (gráfico 4), lo que ha generado cierta alarma sobre el agotamiento de la mejoría en la estadística de abandono en España.

Debe decirse, en primer lugar, que la valoración del ritmo de reducción del abandono escolar en los últimos años no es sencilla, en tanto que la pandemia de la COVID-19 causó una disrupción notable en la evolución de la tasa. Entre 2019 y 2021 se acumuló una caída de 4 puntos porcentuales (de 17,3% a 13,3%), un nivel de reducción muy por encima de las caídas en los años inmediatamente anteriores, de alrededor de 6 décimas de punto al año.

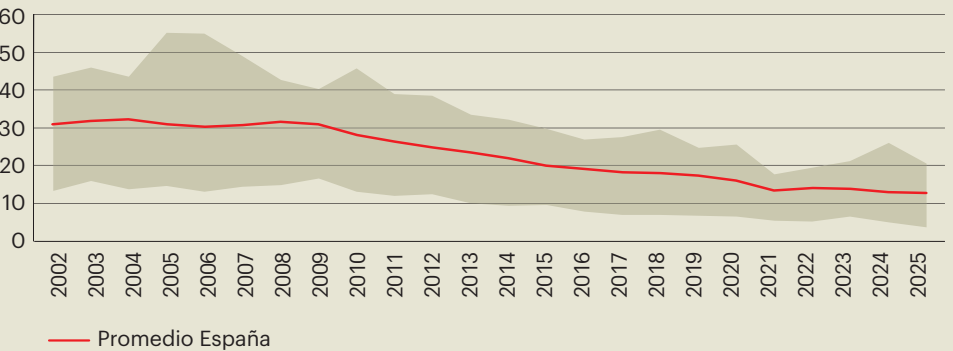
En tanto que la crisis económica asociada a la COVID-19 fue muy distinta a la de 2008, mucho más concentrada en el tiempo y con un impacto sobre el

GRÁFICO 3. CONVERGENCIA EN LOS NIVELES DE ABANDONO ESCOLAR DE LAS CCAA ESPAÑOLAS.

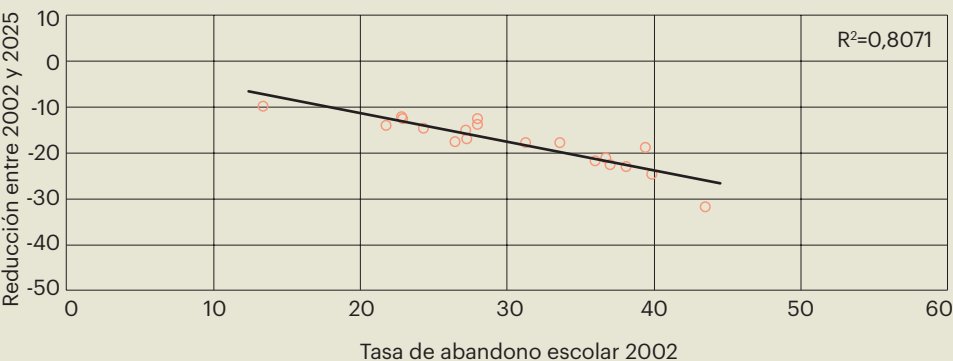
(A) Evolución del coeficiente de variación de las tasas de abandono.



(B) Evolución del rango entre los países con mayor y menor nivel de abandono.



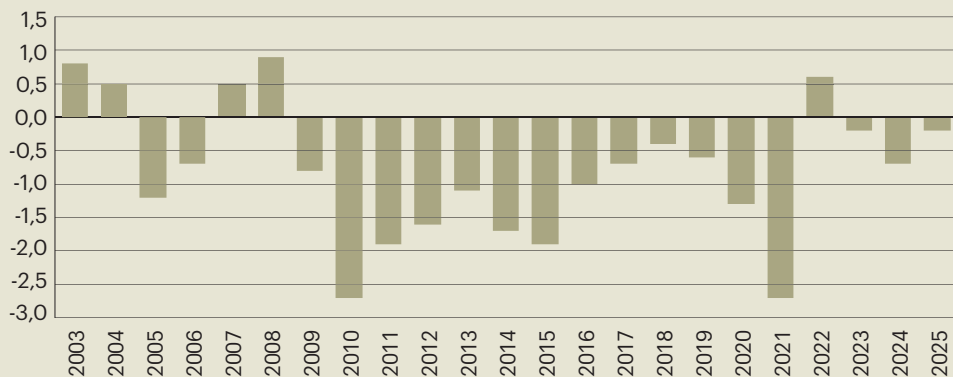
(C) Relación entre las tasas de abandono de 2002 y la reducción acumulada hasta 2025.



Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: se consideran las 17 Comunidades Autónomas y las dos ciudades autónomas.

GRÁFICO 4. CAÍDA INTERANUAL DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR EN ESPAÑA.



Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.

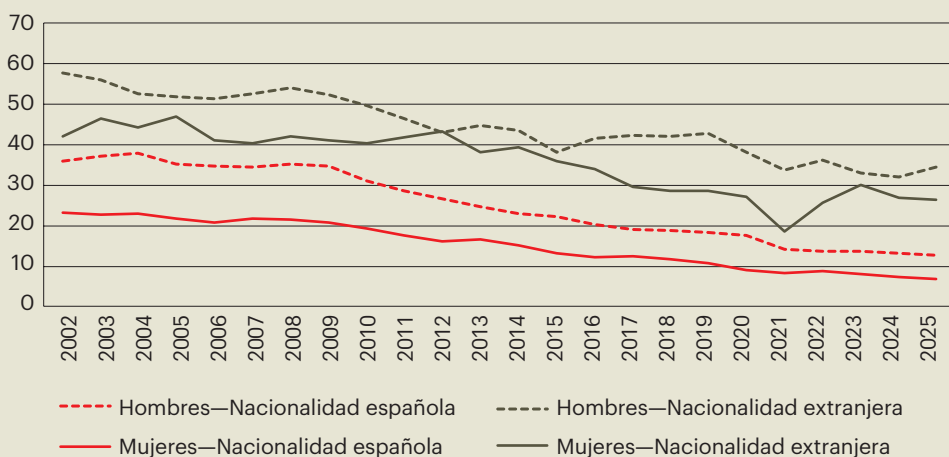
mercado de trabajo más limitado, era de esperar que, una vez superada, se produjese un rebote en la estadística de abandono. Así ocurrió, pero el rebote fue modesto, elevando la tasa tan solo 6 décimas en 2022. A partir de entonces la tasa de abandono retomó la senda descendente, pero a un ritmo lento: dos décimas de caída en 2023, siete décimas en 2024 y otras dos décimas en 2025. Son estas reducciones moderadas las que causan alarma, pero si uno analiza el periodo 2020-2025, observará que la reducción interanual promedio fue de 7,5 décimas, una ritmo de caída superior al del periodo 2016-2019.

En definitiva, el abandono cae de manera modesta en los últimos años en buena medida porque cayó mucho durante los dos años afectados por la pandemia y apenas corrigió en el año siguiente. Eso no obsta para que, en efecto, las caídas en la tasa de abandono en los últimos años sean de unas pocas décimas, llevando a cuestionarnos si aquello que fue tan eficaz para reducir

el abandono escolar en el pasado ha dejado de serlo. Un aspecto fundamental para abordar esta cuestión, pero a menudo ignorado, es el llamado efecto composicional.

La incidencia del abandono escolar no es homogénea en los distintos grupos sociales, sino que se concentra notablemente en algunos de ellos. En particular, el abandono escolar es muy superior entre los jóvenes extranjeros. Esto es fundamental porque en los últimos años se han producido flujos migratorios muy intensos, también en los grupos de edad para los que se define la estadística de abandono. Tales dinámicas migratorias tienen potencialmente dos efectos: (1) aumentar el tamaño relativo de un grupo social con una alta incidencia del abandono, la población extranjera; y (2) empeorar la tasa específica de abandono de los extranjeros, en tanto que el proyecto migratorio de los jóvenes que llegan a España entre los 18 y 24 años probablemente esté más relacionado con una rápida inserción

GRÁFICO 5. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO EN ESPAÑA, POR SEXO Y NACIONALIDAD.



Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.

laboral que con la matriculación en el sistema de enseñanza. El resultado de ambos factores es un empeoramiento de la tasa global de abandono o, más probablemente, una mejora menor de la que se habría observado en ausencia de estos intensos flujos migratorios.

A fin de analizar esta cuestión, el gráfico 5 muestra la tasa de abandono escolar desagregada por sexo y nacionalidad. En cualquier año, los hombres (ya tengan nacionalidad española o no) presentan tasas específicas de abandono más altas que las mujeres, de la misma forma que los jóvenes con nacionalidad extranjera (hombres y mujeres) exhiben tasas sustancialmente más altas que aquellos con nacionalidad española. El cruce de ambas variables ofrece una imagen muy esclarecedora: en 2025, cuando la tasa global de abandono escolar se situó en el 12,8%, el 34,5% de los hombres de 18 a 24 años con nacionalidad extranjera se encontraba en

situación de abandono escolar, por el 6,7% de las mujeres españolas.

Pero lo que más nos interesa es la evolución de estas tasas desagregadas. Entre los hombres y mujeres con nacionalidad española, la continuidad en la tendencia decreciente de la estadística de abandono escolar es clara, sin apenas rebote tras la COVID-19 y sin sensación de aplanamiento en los últimos años. En 2025, cuando la tasa global de abandono cayó tan solo dos décimas con respecto al año anterior, la tasa específica de hombres y mujeres nacionales cayó cinco y siete décimas, respectivamente.

La situación es muy diferente entre los hombres y mujeres sin nacionalidad española. Entre los hombres, la caída en los dos años afectados por la COVID-19 fue muy notable, pero en los años siguientes no continuó la reducción del abandono. Es más, en el último año la tasa de abandono entre hombres con nacionalidad extranjera ha repuntado

nada menos que 2,4 puntos porcentuales. Entre las mujeres extranjeras, el rebote post-COVID-19 fue muy fuerte, llevando la tasa de abandono 1,2 puntos por encima del dato de 2019. Aunque en los dos años siguientes se han acumulado caídas, apenas compensan el fuerte aumento posterior a la pandemia.

Es decir, mientras que las tasas específicas de abandono escolar de los hombres y mujeres españoles han seguido una tendencia decreciente ininterrumpida desde 2008 hasta la actualidad que no muestra síntomas de agotamiento, las tasas específicas de hombres y mujeres extranjeras se han estancado tras la pandemia, observándose incluso repuntes en los últimos años. Ese empeoramiento se traslada, claro, a la tasa global de abandono, a lo que se suma el efecto mecánico que genera el aumento del tamaño relativo de los jóvenes extranjeros en comparación con los nacionales a lo largo de estos años.

Para que la cuestión quede clara, la siguiente fórmula recoge el cómputo de la tasa global de abandono a partir de las tasas específicas de hombres y mujeres nacionales y extranjeros:

$$\text{Tasa global abandono} = A^{H-ESP} * p^{H-ESP} + A^{M-ESP} * p^{M-ESP} + A^{H-EXT} * p^{H-EXT} + A^{M-EXT} * p^{M-EXT}$$

Donde A recoge las tasas específicas de abandono de cada grupo y p el peso de cada grupo sobre el total. La tasa global de abandono es, por tanto, una media ponderada de las tasas específicas de cada grupo, usando como pesos sus tamaños relativos. Cuando aumenta el tamaño relativo de los grupos con

mayor incidencia o cuando empeoran las tasas específicas de cualquier grupo, la tasa global de abandono escolar se resiente.

Así pues, podemos hacer un sencillo ejercicio de simulación donde mantenemos constantes las proporciones de hombres y mujeres nacionales y extranjeros al nivel de 2015 (año a partir del cual comienza a aumentar la proporción de jóvenes de nacionalidad extranjera en relación con los jóvenes de nacionalidad española) y evaluamos cuál hubiese sido la evolución del abandono en caso de no haberse modificado la composición de los jóvenes en relación con su nacionalidad. Pensando en la fórmula anterior, calculamos una tasa simulada (Simulación A) donde los valores A varían de año en año, pero los valores p se mantienen fijos al nivel de 2015. El resultado de este ejercicio se muestra en la tabla 1: la tasa de abandono escolar temprano en 2025 sería del 12,2% en lugar del 12,8%, seis décimas inferior.

Como decíamos, no obstante, los intensos flujos migratorios post pandemia no solo afectan a la tasa de abandono escolar al aumentar el tamaño relativo de grupos con mayores niveles de abandono, sino también al empeorar las tasas específicas de tales grupos. Para comprobarlo, realizamos un segundo ejercicio de simulación, donde además de mantener constantes las proporciones de españoles/extranjeros, se mantienen constantes las tasas específicas de abandono escolar de jóvenes no nacionales al nivel de 2021. Como se puede comprobar en la tabla 1, la tasa de abandono escolar temprano hubiese

TABLA 1. SIMULACIÓN DE LA TASA DE ABANDONO ESCOLAR TEMPRANO DETRAYENDO EL COMPONENTE COMPOSICIONAL

	PROPORCIONES (P)				TASAS ESPECÍFICAS DE ABANDONO (A)				TASA GLOBAL DE ABANDONO ESCOLAR	SIMULACIÓN A	SIMULACIÓN B
	HOMBRES NAC. ESPAÑOLA	HOMBRES NAC. EXTRANJERA	MUJERES NAC. ESPAÑOLA	MUJERES NAC. EXTRANJERA	HOMBRES NAC. ESPAÑOLA	HOMBRES NAC. EXTRANJERA	MUJERES NAC. ESPAÑOLA	MUJERES NAC. EXTRANJERA			
2015	0,451	0,059	0,433	0,056	22,26	37,99	13,14	35,88	20,0	20,0	
2016	0,453	0,058	0,429	0,060	20,29	41,48	12,31	33,84	18,9	18,9	
2017	0,453	0,059	0,428	0,061	19,15	42,28	12,35	29,58	18,2	18,2	
2018	0,449	0,063	0,426	0,062	18,81	42,04	11,7	28,52	17,8	17,7	
2019	0,452	0,061	0,428	0,059	18,42	42,73	10,65	28,65	17,2	17,1	
2020	0,452	0,062	0,424	0,062	17,7	37,99	9,13	27,21	15,9	15,7	
2021	0,450	0,063	0,425	0,062	14,24	33,74	8,39	18,45	13,2	13,1	13,2
2022	0,451	0,063	0,421	0,065	13,73	36,17	8,7	25,71	13,8	13,6	13,1
2023	0,453	0,062	0,418	0,067	13,58	32,92	8,15	29,94	13,6	13,3	12,8
2024	0,448	0,067	0,419	0,066	13,22	32,07	7,37	26,97	12,9	12,6	12,3
2025	0,438	0,078	0,417	0,067	12,69	34,51	6,72	26,41	12,8	12,2	11,8

Fuente: elaboración propia a partir de Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Nota: en tanto que las tabulaciones de la EPA y el fichero de microdatos distribuido por el INE no disponen de la edad simple y los grupos de edad no coinciden con aquel para el que se define la estadística de abandono (18-24), las proporciones de hombres y mujeres españoles y extranjeros se refieren al grupo de edad 16-24. Por ese motivo, la tasa global de abandono calculada a partir de dichas proporciones diverge ligeramente de la tasa anual de abandono publicada por el Ministerio de Educación y Formación Profesional. Simulación A: mantiene constantes las proporciones al nivel de 2015. Simulación B: mantiene constantes las proporciones y las tasas específicas de abandono de hombres y mujeres de nacionalidad extranjera al nivel de 2021.

caído hasta el 11,8%. En otras palabras, en ausencia de los intensos flujos migratorios de entrada desde 2021, la tasa de abandono hubiese caído nada menos que un punto más de lo observado en los últimos cuatro años.

En conclusión, podemos afirmar que la intensa llegada de jóvenes extranjeros ha generado un efecto ralentizador en la evolución del abandono al incrementar

el tamaño relativo de los jóvenes extranjeros y empeorar las tasas específicas de abandono de hombres y mujeres extranjeros. En cambio, cuando uno se fija en los jóvenes con nacionalidad española, quienes podemos asumir que han cursado sus estudios en España y para los que la política educativa tiene un efecto más directo, vemos que la reducción del abandono escolar continúa cayendo a

un ritmo considerable. De esta forma, no debe hablarse de una receta agotada, sino de una tendencia descendente ralentizada por los intensos flujos de llegada de población inmigrante en los últimos años. La situación tiene difícil arreglo, en tanto que es poco probable que el proyecto migratorio de los jóvenes que emigran entre los 18 y 24 años pase por una primera fase formativa en lugar de una rápida inserción profesional.

¿QUÉ ESPERAR DE LOS PRÓXIMOS AÑOS?

Teniendo todo lo anterior en cuenta, cabe preguntarse qué es razonable esperar para los próximos años. Debe recordarse que en la reducción del abandono escolar, como en cualquier otro indicador, opera un efecto suelo: cuanto más baja es la tasa de abandono, más difícil es continuar reduciéndola. Así pues, parte de la ralentización observada en España se debe sencillamente a que hemos alcanzado cotas bajas de abandono en relación con nuestro punto de partida. ¿Qué esperar entonces para el futuro?

La mejor referencia posible la ofrecen los países europeos que ya han rebajado la tasa de abandono escolar por debajo de nuestro actual nivel de abandono (el 12,8%), y ver a qué ritmo continuaron reduciendo la tasa tras haber superado esa barrera. Hay algunos países que ya en 2002 tenían tasas de abandono por debajo de ese nivel, así como países que aún no han llegado (en realidad, solo Rumanía). Excluyendo estos casos y examinando el periodo completo posterior al último año en que se presentó una tasa de abandono

por encima del 12,8%, el ritmo promedio de caída es de 4 décimas al año. Por supuesto, hay variación entre países. Italia ha reducido el abandono a ritmo de 1,2 puntos al año desde el último año por encima del 12,8%, pero ningún país ha sido más rápido. De hecho, hay países que han experimentado repuntes en los niveles de abandono tras bajar del 12,8%, habiendo superado de nuevo dicha barrera (véase el caso de Alemania, por ejemplo).

En caso de igualar el ritmo de Italia, lo que supondría acelerar nuestro ritmo actual de reducción del abandono (improbable con los actuales flujos de entrada de población inmigrante), llegaríamos al año 2030 con una tasa de abandono escolar del 6,8%, habiendo cumplido con creces el objetivo europeo del 9%. En caso de mantener el ritmo de reducción del abandono del periodo 2020-2025 (0,75 puntos al año), llegaríamos al 2030 exactamente en el 9%. Ahora bien, si el ritmo de reducción de estos próximos años se situase en el promedio de caídas calculado anteriormente (4 décimas al año), un escenario plausible no solo por ser la media de aquellos países que ya han bajado del 12,8% sino por la más que posible continuidad de los flujos migratorios de entrada en España, nos quedaríamos en el 10,8%.

No obstante, quedarse ligeramente por encima o por debajo del objetivo europeo no debe empañar la significativa mejora que ha vivido el país en estos años. Cambios compositivos favorables como la creciente proporción de familias con padres altamente

educados junto con el efecto de políticas educativas y laborales exitosas han logrado reducir de manera notabilísima el abandono escolar en España. Como hemos podido comprobar, esas fuerzas siguen activas, aunque opacadas por la llegada de jóvenes extranjeros y limitadas por la persistencia del abandono en zonas concretas del país. Para continuar mejorando, es fundamental que tales zonas logren desarrollar planes de acción eficaces contra el abandono escolar. Así lo han hecho en los últimos años Baleares y Andalucía, por ejemplo, que con tasas de abandono superiores al 20% en 2019 han mantenido desde entonces ritmos de caída de 1,5 y 1,2 puntos al año, respectivamente. En cambio, regiones como Extremadura o Murcia muestran una evolución desfavorable en los últimos años. Solo intervenciones eficaces específicamente diseñadas para abordar la casuística concreta de tales contextos locales permitirá observar reducciones significativas en la tasa nacional de abandono escolar temprano.

REFERENCIAS

- Brunello, G. y Paola, M. D. (2014). The costs of early school leaving in Europe. *IZA Journal of Labor Policy*, 3(1), 1-31. <https://doi.org/10.1186/2193-9004-3-22/TABLES/5>
- Gitschthaler, M. y Nairz-Wirth, E. (2018). The individual and economic costs of early school leaving. En L. Van Praag, W. Nouwen, R. Van Caudenberg, N. Clycq y C. Timmerman (Eds.), *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. Routledge.

Soler, Á., Martínez Pastor, J. I., López-Me-seguer, R., T. Valdés, M., Sancho Gargallo, M. Á., Morillo, B. y de Cendra, L. (2021). *Mapa del abandono educativo temprano en España. Informe general*. Fundación Europea Sociedad y Educación.

Valdés, M. T. y Requena, M. (2025). *La geografía del abandono escolar temprano en España* (Monografías sobre educación). Fundación Ramón Areces y Fundación Europea Sociedad y Educación. <https://www.fundacionareces.es/recursos/doc/porta1/2018/03/20/mon-abandono-escolar-04.pdf>

¿POR QUÉ PUEDE SER UN PROBLEMA EL ABANDONO UNIVERSITARIO? ANÁLISIS DE LAS DIFERENCIAS ENTRE ESTUDIANTES ESPAÑOLES

MARÍA FERNÁNDEZ MELLIZO-SOTO
Profesora titular de sociología en la Universidad Complutense de Madrid

DIMENSIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL ABANDONO UNIVERSITARIO EN ESPAÑA
Según los datos del Sistema Integrado de Información Universitaria (SIIU), el 30,6% de los estudiantes de nuevo ingreso en el curso 2019-2020 abandonaron el grado que empezaron; es decir, uno de cada tres alumnos no concluyó

sus estudios iniciales. Sin embargo, hay que tener en cuenta que un 10,8% de estos alumnos simplemente decidió cambiar de titulación, con lo que siguió cursando algún tipo de estudios en la universidad. Por tanto, el abandono definitivo del sistema universitario se sitúa en el 19,8% para esta cohorte universitaria, una magnitud considerable, pero más moderada. Además, este indicador ha disminuido ligeramente desde 2011-2012 como se observa en el gráfico 86 del presente Informe 2026.

Si tenemos en cuenta la situación de otros países de la OCDE, en España el abandono definitivo del sistema universitario no es especialmente elevado. De hecho, en 2020 España se encontraba por debajo de la media de 16 países de la OCDE; este promedio era del 23% de estudiantes a tiempo completo que abandonaron la universidad tres años después de la duración teórica del programa, cuando el porcentaje que presentaba España era del 17%. Entre estos países examinados, el que presentaba mayor abandono universitario era Italia (32%), frente a Suiza (12%) que alcanzaba el menor registro (Hernández Armenteros y Pérez García, dirs., 2026).

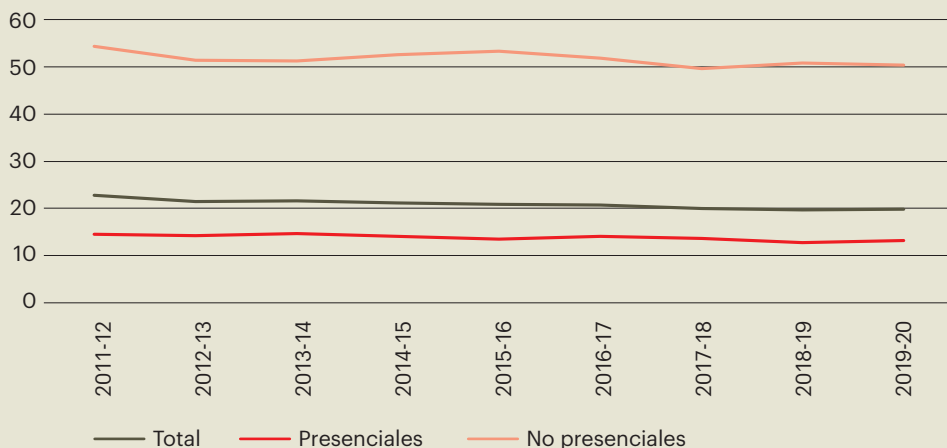
¿Hay que concluir entonces que el abandono universitario no es un problema para España? Existen varios argumentos que pueden poner en cuestión esta afirmación. En primer lugar, que dos de cada diez estudiantes abandonen definitivamente la universidad no puede tomarse a la ligera. Si la situación en muchos países de la OCDE es peor que la española, solo quiere decir que se trata de un fenómeno extendido en

el conjunto de países desarrollados. En segundo lugar, el abandono universitario no se distribuye de manera homogénea en la población estudiantil, con lo que entre determinados colectivos de estudiantes alcanza niveles bastante elevados. Por ejemplo, el abandono afecta más a los hombres que a las mujeres (23,4% frente a 16,9%), y es mucho mayor en ciencias sociales (28,3%) que en ciencias de la salud (8,4%), como de nuevo se observa en el gráfico 86. Gran parte de este comentario trata de ilustrar precisamente la mayor incidencia del abandono universitario en determinados colectivos de estudiantes.

A la hora de analizar el abandono universitario, una cuestión muy relevante es diferenciar entre universidades presenciales y no presenciales. Las universidades no presenciales, las llamadas universidades a distancia (en términos más modernos, universidades “online”), registran cifras de deserción académica drásticamente superiores a las presenciales; 50,4% en el caso de las primeras frente al 13,1% de las segundas. El gráfico 1 presenta la evolución del abandono del sistema universitario en España entre 2011-2012 y 2019-2020, diferenciando entre universidades presenciales y no presenciales. Como puede observarse, las diferencias son muy notables y estables en el tiempo, a pesar de una leve disminución del abandono en las universidades no presenciales en el periodo de tiempo considerado.

El alumnado de las universidades no presenciales es muy diferente del de las universidades presenciales. Los estudiantes de universidades no

GRÁFICO 1. EVOLUCIÓN DEL ABANDONO DEL SISTEMA UNIVERSITARIO (EN %) PARA UNIVERSIDADES PRESENCIALES Y NO PRESENCIALES



Fuente: Web del SIIU.

presenciales se diferencian de los de la modalidad presencial por ser mayores, estar más emancipados y compaginar en mayor medida sus estudios con un trabajo a tiempo completo y responsabilidades familiares. Asimismo, sus motivaciones académicas varían de manera clara; mientras que el alumnado tradicional busca mayoritariamente acceder a su primer empleo al graduarse, el perfil a distancia tiende a priorizar la promoción profesional o el simple placer de adquirir nuevos conocimientos.

El abandono de las universidades a distancia y presenciales no puede ser estudiado conjuntamente, debido a estas diferencias. El grueso del estudiantado español asiste a universidades presenciales; según datos del SIIU, el 3% de los estudiantes españoles matriculados en grado lo está en universidades no presenciales. El análisis que sigue se

refiere al abandono universitario en los centros presenciales.

LAS DIFERENCIAS EN RIESGO DE ABANDONO ENTRE ESTUDIANTES DE UNIVERSIDADES PRESENCIALES

Uno de los marcos conceptuales para estudiar el abandono universitario con mayor consenso y vigencia actual es el modelo de integración institucional formulado por Tinto (1975). Esta propuesta enfatiza que la vinculación y la permanencia del alumnado en la educación superior se configuran como el resultado de una interacción entre los atributos individuales del estudiante y las características estructurales de la propia universidad; un enfoque que ha sido recientemente revisado y ampliado por el propio autor (Tinto, 2017). Para profundizar en los factores explicativos del abandono universitario en la literatura internacional desde una óptica empírica, se puede consultar la revisión

exhaustiva y actualizada de Aina et al. (2022).

El análisis del abandono universitario en España se remonta a finales del siglo pasado con la investigación pionera de Latiesa (1990). Desde entonces, la literatura científica se ha dividido en dos enfoques principales: estudios de alcance nacional basados en datos agregados (Pérez y Aldás, *dirs.*, 2019) y trabajos que emplean datos individuales pero acotados a un centro, facultad o grado específico (revisados por Constante-Amores et al., 2021). Recientemente, Fernández Mellizo-Soto (2022) aportó una perspectiva integral del fenómeno al analizar los datos individuales administrativos del conjunto de los estudiantes españoles de grado. Su principal conclusión subraya que el rendimiento académico durante el primer año es un factor crucial para explicar la deserción universitaria, un hallazgo que coincide con la evidencia tanto nacional (Gairín et al., 2014) como internacional (Pellagatti et al., 2021).

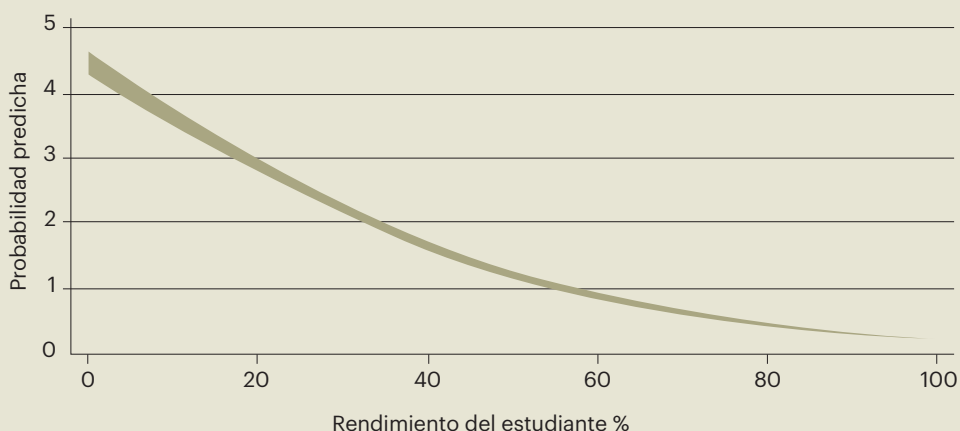
El mencionado estudio de Fernández Mellizo-Soto (2022) se realizó con datos del SIIU, que integra registros de las propias instituciones y del Instituto Nacional de Estadística (INE). La investigación se centró en la cohorte de acceso del curso 2015-2016, requiriendo un seguimiento de cinco cursos para medir la deserción; metodológicamente, esta se definió como la ausencia de matriculación durante dos cursos consecutivos sin haber titulado en cuatro. Para enfocar el análisis en los grados presenciales, se acotó la muestra a estudiantes de nacionalidad española y

menores de 30 años, excluyendo así al alumnado mayor (cuyo riesgo de abandono es mucho más elevado y habitual de la modalidad a distancia) y a los extranjeros, que distorsionan el cálculo global. Asimismo, cabe precisar que no se contabilizaron los cambios de titulación o de universidad como abandono. Bajo estas premisas, la muestra final incluyó a 240.500 estudiantes, analizados a través de tres niveles de información: el del estudiante (variables personales y académicas), el de la universidad (características institucionales) y el de la titulación (especificidades del grado cursado).

Los datos revelan que una abrumadora mayoría de los estudiantes continúa con su formación, situando la tasa de abandono definitivo en el 11%; recordemos que se trata de estudiantes de grado, de nacionalidad española y menores de 30 años matriculados en universidades presenciales. El desglose temporal del fenómeno muestra que más de la mitad de estas deserciones (un 6% del total de alumnos) se concentra tras el primer año académico; a partir de ese punto, el riesgo de deserción disminuye progresivamente con cada curso superado.

A pesar de que la tasa de abandono no sea excesivamente elevada, este fenómeno afecta de forma desigual a ciertos colectivos, lo que resulta clave para identificar sus factores desencadenantes. En orden de importancia, las variables vinculadas al nivel del estudiante (como su desempeño académico o la edad) son las más influyentes, seguidas por las del nivel de titulación (como el precio de la

GRÁFICO 2. RELACIÓN ENTRE RIESGO DE ABANDONO Y RENDIMIENTO DEL ESTUDIANTE



Fuente: base de datos del SIIU.

Notas: estudiantes de la cohorte de ingreso en 2015-2016 en universidades presenciales españolas, con menos de 30 años y de nacionalidad española. El rendimiento se mide como el porcentaje de créditos que el estudiante aprueba entre los que se ha matriculado. Modelo estimado: M2 (estudiantes de universidades públicas). Probabilidad predicha al 95% de confianza. Predicción basada en modelo de regresión logística. Para los detalles técnicos consultar Fernández Mellizo-Soto (2022).

matrícula) y, finalmente, por las del nivel de universidad, que son las que presentan menor capacidad explicativa.

El factor con mayor poder predictivo es el rendimiento académico en el primer curso, medido a través del porcentaje de asignaturas aprobadas respecto al total de créditos matriculados. Su relación con el abandono universitario es inversamente proporcional. De este modo, tal y como se refleja en el gráfico 2, quienes aprueban la totalidad o la gran mayoría de las asignaturas en su primer año presentan una probabilidad de abandono mínima. Por el contrario, a medida que el desempeño académico disminuye, este riesgo se incrementa de forma progresiva hasta superar el 40% entre aquellos alumnos que suspenden la práctica totalidad de las materias.

Respecto a la edad del estudiante, cuanto mayor es, más probabilidad de abandonar los estudios, teniendo en cuenta también la distorsión estadística de que los estudiantes mayores son menos frecuentes en los grados presenciales que los más jóvenes. Respecto al precio de la matrícula universitaria, cuanto más cara resulta para el estudiante, más probabilidad de abandono, aunque hay que tener en cuenta que los casos de matrículas universitarias más caras entre las universidades públicas son los centros adscritos, que son pocos en relación con los centros propios. Es decir, son relativamente pocos casos los que hacen que esta relación sea más pronunciada.

Otras variables juegan un papel menor, pero sus efectos no son

despreciables. Entre los factores individuales destacan el sexo y la nota de admisión a la universidad; el hecho de ser hombre hace que aumente la probabilidad de abandono universitario, y a menor nota de admisión a la universidad, mayor es el riesgo de deserción. En cuanto a las características de la titulación, son relevantes tanto si se trata de una titulación simple o doble como la rama de conocimiento; los alumnos de grados conjuntos (dobles grados) abandonan con más probabilidad que los de grados simples (aunque ello no es debido a un bajo rendimiento), y, por ramas de conocimiento, Artes y Humanidades registra el mayor riesgo de abandono frente a Ciencias de la Salud, que lidera la continuidad. Por último, en cuanto a las variables de universidad, destaca el tamaño de la universidad; las universidades más grandes en volumen de alumnado tienen más tendencia a la deserción universitaria.

Los próximos apartados ilustran dos ejemplos de colectivos de estudiantes en los que aumenta el riesgo de abandono universitario. En primer lugar, los estudiantes de bajo nivel socioeconómico. En segundo lugar, los estudiantes de los archipiélagos, Canarias y Baleares.

EL IMPACTO DEL ORIGEN SOCIOECONÓMICO DE LOS ESTUDIANTES EN EL ABANDONO UNIVERSITARIO

La bibliografía especializada ha confirmado la correlación entre origen socioeconómico de los estudiantes y su riesgo de deserción universitaria (Troiano et al., 2019). Además, se ha estudiado el denominado “efecto compensación”,

un mecanismo documentado originalmente en las etapas educativas no superiores (Bernardi y Cebolla, 2014) y posteriormente contrastado en el ámbito de la educación superior en algunos contextos (Herbaut, 2020; Troiano et al., 2021). Este argumento postula que los hogares dotados de un mayor capital socioeconómico y cultural logran amortiguar el rendimiento académico deficiente de sus hijos mediante la movilización de recursos externos, tales como las clases particulares, academias de apoyo o la matriculación en instituciones privadas. Como consecuencia de esta mediación familiar, las disparidades en el logro educativo motivadas por el origen social se manifiestan de forma más acusada precisamente entre el alumnado con peores expedientes académicos.

Tanto el impacto del origen socioeconómico familiar como el efecto compensación se ha comprobado para el caso del abandono universitario del conjunto de estudiantes españoles (Fernández Mellizo-Soto y Bayón-Calvo, 2025). El alumnado cuyos progenitores carecen de estudios superiores presenta un riesgo de abandono mayor ante resultados académicos adversos que aquellos descendientes de padres universitarios. Esta misma tendencia se observa al analizar el tipo de centro de educación secundaria de procedencia, puesto que los estudiantes egresados de instituciones públicas y concertadas (gratuitas las primeras y subvencionadas las segundas) muestran una probabilidad de abandono más elevada frente a un rendimiento deficiente en

comparación con quienes proceden de la educación privada (con matrículas abultadas). Finalmente, la condición de becario constituye otro factor que, asociado a un desempeño académico inadecuado en el primer curso, conlleva un riesgo mayor de interrupción de los estudios de grado.

Precisamente se va a mostrar la evidencia disponible respecto a los becarios, dado que es una aproximación bastante rigurosa del nivel socioeconómico de la familia del estudiante. Los estudiantes perceptores de becas registran una probabilidad de abandono superior (del 9%) a la de sus homólogos no becados (del 7%). Conviene señalar que, a pesar de ser moderada, dicha asociación mantiene su robustez estadística a través de las diferentes especificaciones de los modelos estimados. En todo caso, las diferencias en el riesgo de abandono se incrementan ante niveles de rendimiento bajos, como veremos más adelante.

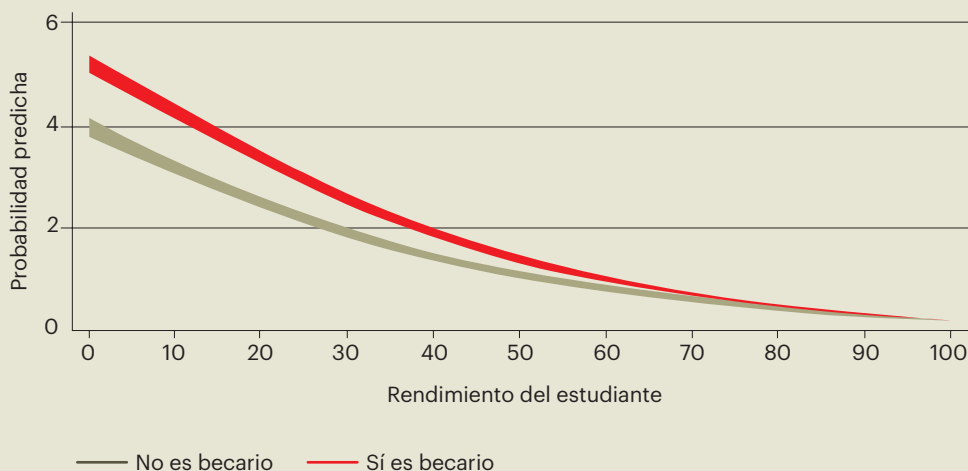
Los datos revelan que el alumnado beneficiario de becas registra, en promedio, un rendimiento académico superior al de sus homólogos sin financiación. Específicamente, este colectivo logra una tasa de éxito del 79% de los créditos matriculados frente al 74% observado en el grupo sin ayuda institucional, manifestando asimismo una mayor concurrencia a las evaluaciones, dado que el 88% de los becarios se presenta a 45 o más créditos en comparación con el 79% de los no becarios. Este mayor nivel de esfuerzo medio puede estar condicionado por la necesidad de cumplir los criterios académicos

exigidos para retener la beca, y apunta a factores más allá del rendimiento académico que expliquen el abandono. Al profundizar en esta cuestión, se ilustra un claro efecto de interacción en el que el impacto del desempeño académico sobre la propensión al abandono difiere significativamente según el origen socioeconómico del estudiante, tal y como refleja el gráfico 3.

Mientras que en los niveles de rendimiento alto (superior al 80%) el riesgo de deserción es marginal (inferior al 5%) y homogéneo entre ambos perfiles de estudiantes (becarios y no becarios), a medida que el desempeño académico disminuye, la brecha en la probabilidad de abandono entre ambos colectivos se amplía de forma progresiva. En el escenario extremo de un fracaso académico total (rendimiento del 0%), la probabilidad de abandono para el estudiante becario supera el 50%, mientras que para el alumno no becado se sitúa en el 40%. En conclusión, la mayor vulnerabilidad socioeconómica inherente al alumnado becario incrementa su sensibilidad al abandono institucional cuando se enfrentan a trayectorias académicas de rendimiento medio o deficiente, al carecer de los mecanismos de amortiguación familiar presentes en los estratos socioeconómicos más altos.

De hecho, dentro del colectivo de los becarios, hay una relación negativa entre su nivel de renta familiar y la probabilidad de abandono de los estudios. Los becarios con menos recursos familiares (del umbral 1) tienen una mayor probabilidad de abandonar los estudios que quienes pertenecen a los niveles de

GRÁFICO 3. RELACIÓN ENTRE EL RENDIMIENTO Y PROBABILIDAD DE ABANDONO DE LOS ESTUDIOS SEGÚN SI ES BECARIO O NO



Fuente: base de datos del SIU.

Notas: estudiantes de la cohorte de ingreso en 2015-16 en universidades presenciales, con menos de 30 años y de nacionalidad española. Modelo estimado: M2 (estudiantes de universidades públicas) con interacción entre el rendimiento del estudiante y si es becario o no. Probabilidad predicha al 95% de confianza. Predicción basada en modelo de regresión logística. Para los detalles técnicos consultar Fernández Mellizo-Soto (2022).

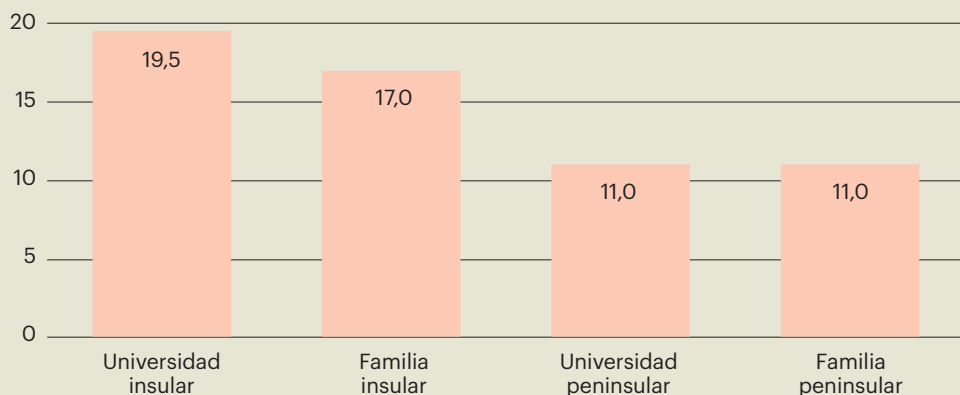
renta más altos (de los umbrales 2 y 3). La diferencia no es muy grande, de dos puntos porcentuales entre los umbrales extremos, pero significativa y robusta ante diferentes especificaciones del modelo.

ANÁLISIS DE LA DISTRIBUCIÓN TERRITORIAL DEL ABANDONO UNIVERSITARIO

Al analizar la cohorte de ingreso a grado del curso 2015-2016, Canarias y Baleares lideraron los índices de abandono en los estudios de grado, registrando tasas del 21,7% y 21,5% respectivamente. Estos porcentajes superan notablemente el promedio nacional, situado en el 13,5%. Al analizar al conjunto de universidades públicas presenciales, las instituciones

de ambos archipiélagos también ocupan los primeros puestos a nivel nacional. Específicamente, la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria presenta la tasa más alta, con más del 24% de abandono, seguida por la Universitat de les Illes Balears, con un 21,5% y la Universidad de La Laguna, con un 20%. Un estudio detallado de los estudiantes de nacionalidad española menores de 30 años matriculados en universidades presenciales españolas revela que la ubicación geográfica influye en la deserción académica (Fernández Mellizo-Soto, 2022). Específicamente, la probabilidad de abandonar los estudios es ligeramente mayor en las universidades situadas fuera del territorio peninsular, concretamente en Canarias y Baleares, donde la

GRÁFICO 4. COMPARACIÓN DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIANTES DE LOS ARCHIPIÉLAGOS Y DEL RESTO DE ESPAÑA



Fuente: Fernández Mellizo-Soto (2022), con la base de datos del SIU. Comparaciones significativas al 95% (pruebas χ^2).

Nota: estudiantes de universidades presenciales españolas, de la cohorte de ingreso en 2015-2016, con menos de 30 años y de nacionalidad española. Incluye universidades públicas y privadas.

tasa alcanza el 13% en comparación con el 8% registrado en la península.

El impacto de la insularidad en el riesgo de abandono universitario no se ha estudiado en detalle y de forma integral hasta recientemente (Fernández Mellizo-Soto, 2023). Existen investigaciones específicas que analizan la deserción académica en determinadas universidades, facultades y grados. Muestra de ello son los trabajos de Peña-Vázquez et al. (2023), enfocado en la Universidad de La Laguna, y de Gutiérrez (2002), centrado en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

A través de los datos descriptivos presentados en el gráfico 4, se observan disparidades asociadas tanto a la ubicación de la institución educativa como al origen geográfico familiar de los estudiantes. Por un lado, la tasa de abandono en las universidades insulares alcanza el

19,5%, una cifra notablemente superior al 11% registrado en los centros peninsulares. Por otro lado, la procedencia de la familia también muestra una tendencia similar, ya que el 17% de los alumnos originarios de los archipiélagos interrumpe sus estudios universitarios, frente al 11% de aquellos que provienen del resto del territorio español.

El análisis de este fenómeno es complejo, y ha sido ampliamente examinado en Fernández Mellizo-Soto (2023). Por un lado, es importante señalar que el alumnado originario de los archipiélagos registra un rendimiento académico en su primer año universitario (evaluado mediante el porcentaje de créditos superados) sensiblemente inferior al promedio; en concreto, 8 puntos por debajo del de los estudiantes de universidades peninsulares y 5 puntos por debajo del de aquellos procedentes de

CUADRO 1. COMPARACIÓN DEL PERFIL DE LOS ESTUDIANTES DE FAMILIA INSULAR Y EN UNIVERSIDAD INSULAR

VARIABLE	FAMILIA INSULAR	UNIVERSIDAD INSULAR
Edad (años)	19,56	19,66
Nota de admisión al grado (5-14)	8,93	8,67
Rendimiento (% de créditos aprobados)	70,6	68,5
Hombre (%)	42,9	43,4
Padre universitario (%)	28,4	23,9
Madre universitaria (%)	31,0	26,7
Padre ocupado (%)	71,8	69,8
Madre ocupada (%)	64,3	61,6
Centro secundaria público (%)	85,1	86,3
Tiempo parcial (%)	22,8	24,7
Becario (%)	41,0	45,7
Becario de renta baja (%)	39,1	40,7
N	13.925	10.363

Fuente: base de datos del SIIU (Fernández Mellizo-Soto, 2023).
Nota: estudiantes de universidades presenciales de toda España, de la cohorte de ingreso en 2015-2016, con menos de 30 años y de nacionalidad española. Incluye a universidades públicas y privadas.

familias de la península. Esta desventaja inicial resulta crítica, puesto que un bajo desempeño en el primer curso incrementa el riesgo de deserción, independientemente de la institución donde se estudie.

Por otro lado, se observa un fenómeno de autoselección entre el alumnado que opta por cursar sus estudios en los archipiélagos. En general, este grupo procede de un entorno socioeconómico y cultural familiar más vulnerable, y obtiene calificaciones previas más bajas, factores todos ellos que elevan su probabilidad de abandono. Es decir, los estudiantes matriculados en las universidades de Baleares y Canarias presentan un perfil demográfico, socioeconómico y académico más

propenso a la deserción que aquellos de origen insular que deciden estudiar fuera.

El cuadro 1 compara el perfil de los estudiantes de familia insular que estudian en cualquier universidad con el de los que estudian en universidades insulares, cualquiera que sea su origen familiar. Hay que tener en cuenta que apenas el 3% del alumnado de las universidades de Canarias y Baleares proviene de familias peninsulares; es decir, que la presencia de estudiantes en los campus isleños cuyas familias residen fuera de estos territorios es sumamente baja.

Los estudiantes matriculados en universidades insulares se caracterizan por tener una edad promedio más avanzada y ser, en mayor proporción,

varones. Además, proceden de entornos más modestos: registran un menor porcentaje de progenitores con estudios universitarios o empleo formal, y una mayor presencia de egresados de la escuela pública y de beneficiarios de becas otorgadas a las rentas más bajas. Paradójicamente, el importe de estas ayudas es menor, debido probablemente a la ausencia de los complementos de movilidad que sí reciben quienes se trasladan. Esta situación sugiere que las limitaciones económicas restringen la movilidad de los estudiantes con perfiles más vulnerables, obligándolos a permanecer en las universidades locales. En el ámbito educativo, estos estudiantes muestran un menor desempeño académico, una presencia mayor de matrículas a tiempo parcial y calificaciones de admisión a la universidad más bajas. Todo esto hace que los que estudian en las universidades de Canarias y Baleares tengan más riesgo de abandonar de forma definitiva el sistema universitario.

PARA CONCLUIR

Volvemos a la pregunta que da título a este comentario: ¿por qué puede ser un problema el abandono universitario en España? Se ha mostrado que a pesar de que España está mejor en este indicador que la media de países de la OCDE, casi un 20% de los estudiantes que empiezan la universidad la deja definitivamente, y en determinados colectivos de estudiantes el riesgo de abandono aumenta mucho.

El abandono universitario es sustantivamente mayor en las

universidades no presenciales, por el perfil y los objetivos de su alumnado, si bien la mayor parte de los estudiantes universitarios están en universidades presenciales. Un análisis que se circunscribe a los estudiantes de estas últimas instituciones muestra que el principal predictor del abandono es el rendimiento académico del estudiante en el primer año. De hecho, las variables del nivel del estudiante (junto con el rendimiento, la edad) son las que más explican el abandono universitario, seguidas de las del nivel de la titulación (como el precio de la matrícula) y, por último, las variables del nivel de la universidad son las que menos potencia predictiva tienen.

Nos hemos detenido en dos ejemplos que ilustran bien cómo el abandono universitario afecta en mayor medida a diferentes colectivos de estudiantes. Por un lado, se ha mostrado cómo los estudiantes más vulnerables desde el punto de vista socioeconómico tienen más riesgo de abandonar los estudios, sobre todo en el caso de no tener durante el primer año buenos resultados académicos. Por otro lado, se ha ilustrado el caso de los estudiantes de los archipiélagos, Canarias y Baleares, que presentan mayor riesgo de abandono que los estudiantes de la península. Se ha argumentado, de una parte, cómo el rendimiento de los alumnos originarios de las islas es menor, y, de otra parte, el proceso mediante el que se quedan a estudiar en estos territorios de ultramar estudiantes con mayor propensión al abandono, con menor nivel académico y socioeconómico.

REFERENCIAS

- Aina, C., Baici, E., Casalone, G. y Pastore, F. (2022). The determinants of university dropout: A review of the socio-economic literature. *Socio-Economic Planning Sciences*, 79, 101102.
- Bernardi, F. y H. Cebolla. (2014). Clase social de origen y rendimiento escolar como predictores de las trayectorias educativas. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 146, 3-22.
- Constante-Amores, A., Florenciano Martínez, E., Navarro Asencio, E. y Fernández Mellizo-Soto, M. (2021). Factores asociados al abandono universitario. *Educación XX1*, 24(1), 17-44.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2022). *Análisis del abandono de los estudiantes de grado en las universidades presenciales en España*. Ministerio de Universidades.
- Fernández Mellizo-Soto, M. (2023). *¿Por qué el abandono universitario es mayor en los archipiélagos que en el resto de España?* ACCUEE y AQUIB.
- Fernández Mellizo-Soto, M. y Bayón-Calvo, S. (2026). Unequal dropouts for unequal backgrounds: a full-cohort analysis at Spanish universities. *International Studies in Sociology of Education*, 35(2), 159-178.
- Gairín, J., Triado X. M., Feixas, M., Figuera, M., Aparicio-Chueca, M. y Torrado, M. (2014). Student dropout rates in Catalan universities: profile and motives for disengagement. *Quality in Higher Education*, 20(2), 165-182.
- Gutiérrez, C. (2002). La deserción de los estudiantes en las titulaciones de la ULPGC evaluadas en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Tesis doctoral, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Herbaut, E. (2020). Overcoming failure in higher education: Social inequalities and compensatory advantage in dropout patterns. *Acta Sociologica*, 64(4), 383-402.
- Hernández Armenteros, J. y Pérez García, J.A., dirs. (2026). *La universidad española en cifras 2023-24*. Informe de la CRUE.
- Latiesa, M. (1990). *La deserción universitaria*. CIS.
- Pellagatti, M., Masci, C., Ieva, F. y Paganoni, A. M. (2021). Generalized mixed-effects random forest: A flexible approach to predict university student dropout. *Statistical Analysis and Data Mining*, 14(3), 241-257.
- Peña-Vázquez, R., González Morales, M. O., Álvarez Pérez, P. R. y López Aguilar, D. (2023). Construyendo el perfil del alumnado con intención de abandono de los estudios universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 81(285), 291-315.
- Pérez, F. y Aldás, J., dirs. (2019). *U-Ranking 2019. Indicadores sintéticos de las universidades españolas*. Fundación BBVA, Ivie.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 5(1), 89-125.
- Tinto, V. (2017). Through the Eyes of Students. *Journal of College Student Retention. Research, Theory and Practice*, 19(3), 254-269.
- Troiano, H., Sánchez-Gelabert, A., Torrents, D., Elias, M. y Daza, L. (2019). Estudios sobre trayectorias y transiciones de los estudiantes

universitarios. Una perspectiva sociológica. En: P. Figuera (Ed.), *Trayectorias, transiciones y resultados de los estudiantes en la universidad*. Laertes educación.

Troiano, H., Torrents, D. y Daza, L. (2021). Compensation for poor performance through social background in tertiary education choices. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1225-1240.

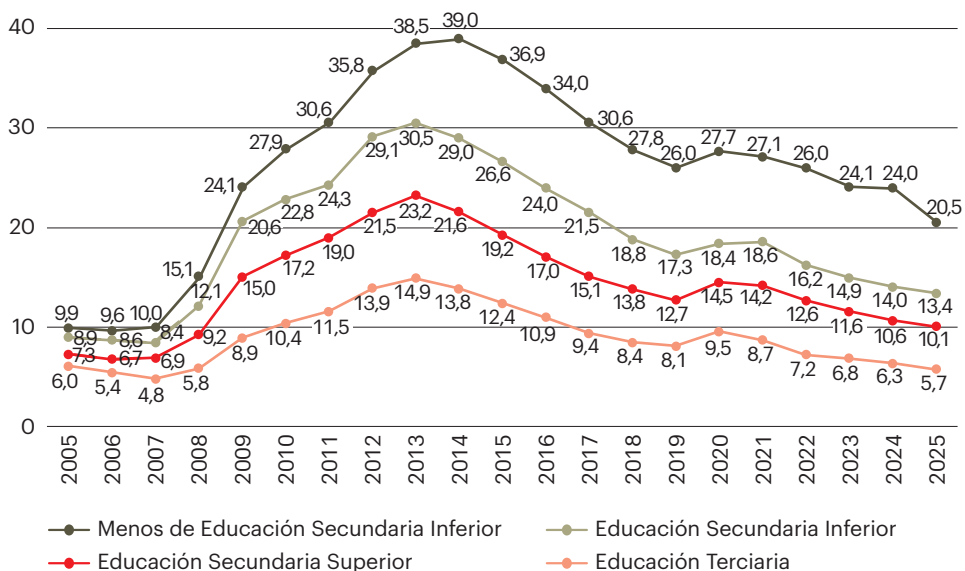
EDUCACIÓN Y EMPLEO

Nivel educativo y situación laboral

En España, la exposición al desempleo depende notablemente del nivel educativo alcanzado, como se comprueba en el gráfico 103 para la población de 25 a 64 años. En 2025, la tasa de paro de quienes no habían finalizado la educación secundaria inferior se situó en el 20,5%, mientras que la cifra fue del 5,7% entre quienes completaron la educación terciaria. Quienes habían completado, como máximo, estudios de secundaria inferior (13,4%) o secundaria superior (10,1%) se situaban en valores intermedios.

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 2025.



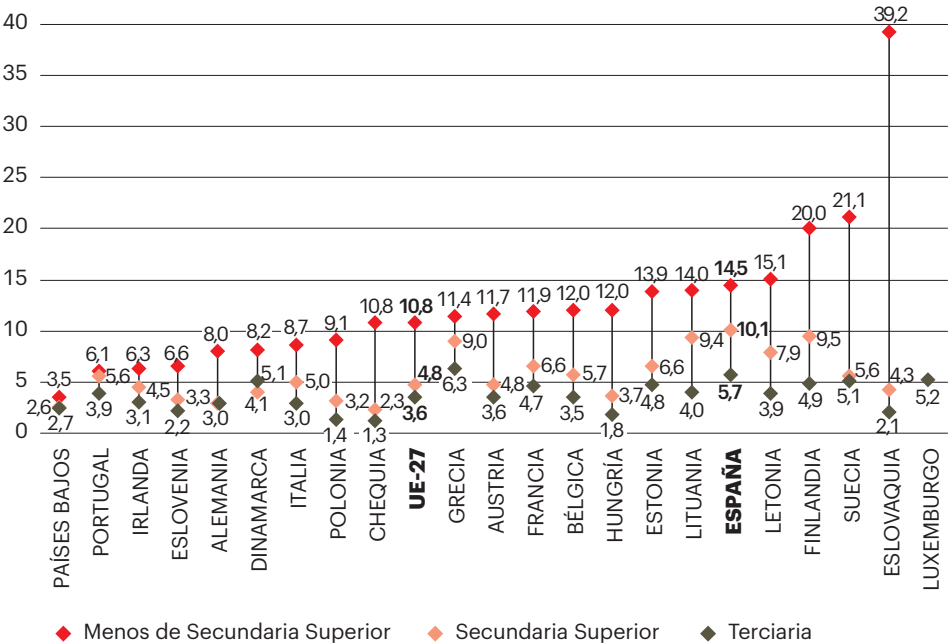
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Por países (gráfico 104), en 2025 España presenta tasas de desempleo superiores a la media de la UE en todos los grupos de educación. Entre quienes no han llegado a completar la educación secundaria superior, la tasa española (14,5%) es 3,7 puntos superior al promedio europeo (10,8%). La diferencia es de 5,3 puntos entre los titulados en educación secundaria superior (10,1% y 4,8%, respectivamente) y de 2,1 puntos entre quienes completaron educación terciaria (5,7% y 3,6%, respectivamente).

Ningún país presenta una tasa superior a la española entre los titulados en educación secundaria superior y solo Grecia (6,3%) lo hace entre los que cuentan con educación terciaria. Con respecto a quienes no llegaron a completar la secundaria superior, España presenta una tasa de paro inferior que Letonia, Finlandia, Suecia y Eslovaquia.

En cuanto a las diferencias por nivel educativo, 8,8 puntos porcentuales separan las tasas de paro de quienes completaron la educación terciaria y quienes no llegaron a finalizar la secundaria superior en España. Esa cifra es de 7,2 puntos en el promedio de la UE, es mínima en los Países Bajos (0,8 puntos) y máxima en Eslovaquia (37,1 puntos).

GRÁFICO 104. TASA DE PARO DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR NIVEL EDUCATIVO Y PAÍS. AÑO 2025.



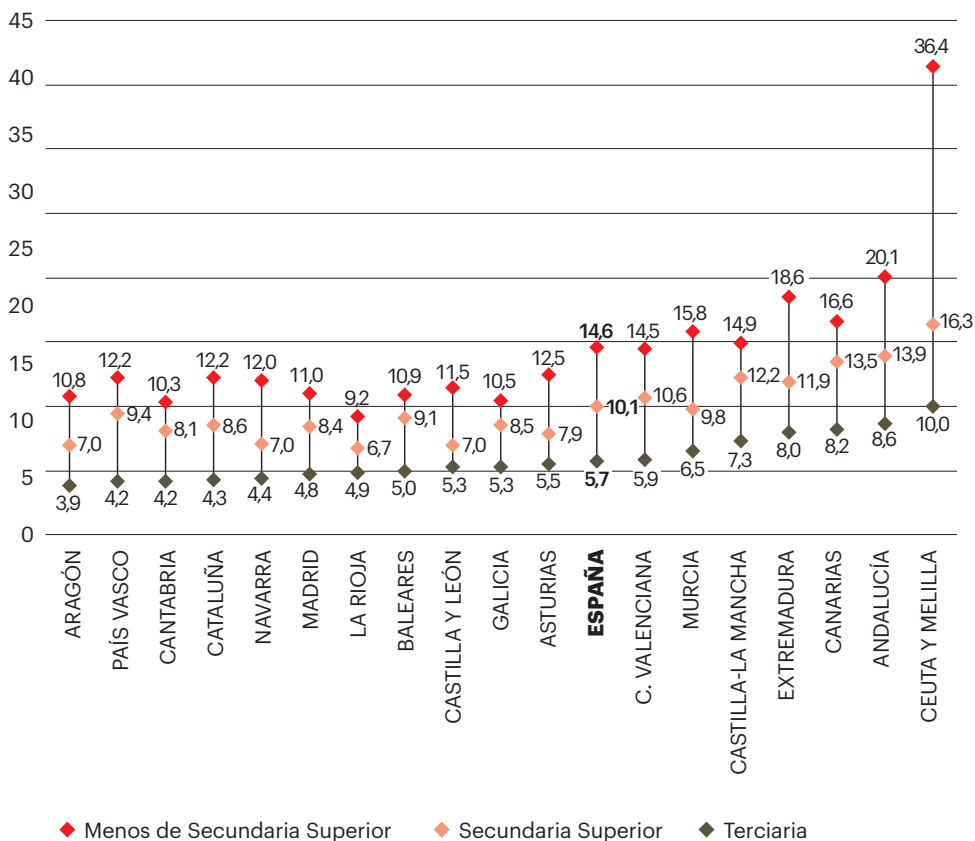
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

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 9,2% en La Rioja, mientras que se eleva hasta el 20,1% en Andalucía y llega al 36,4% en Ceuta y Melilla.

Entre quienes completaron como máximo la educación secundaria superior, el desempleo oscila entre el 6,7% de La Rioja y el 16,3% de Ceuta y Melilla.

Finalmente, la tasa de paro más baja entre quienes completaron la educación terciaria se observa en Aragón (3,9%), y la más alta en Andalucía (8,6%) y Ceuta y Melilla (10,0%).

GRÁFICO 105. TASA DE PARO EN LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR NIVEL EDUCATIVO Y POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑO 2025.



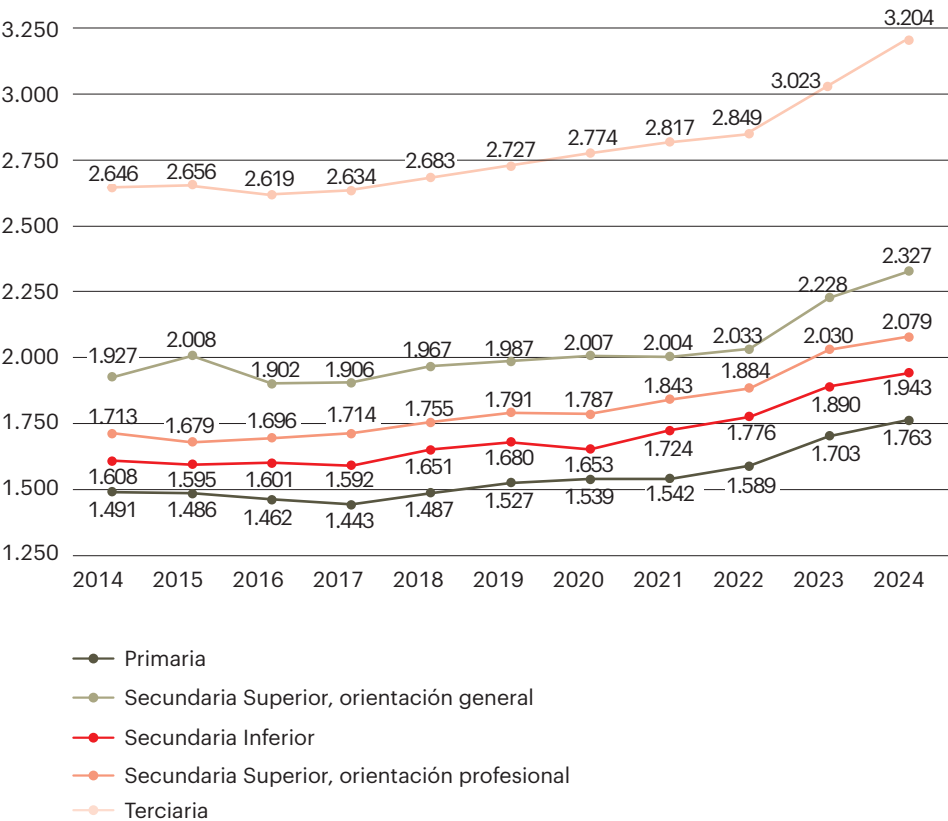
Fuente: elaboración propia a partir de *Nivel de formación, formación permanente y abandono: explotación de las variables educativas de la Encuesta de Población Activa*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nivel educativo y salarios

El nivel salarial también varía notablemente en función del nivel educativo alcanzado (gráfico 106). Con datos de 2024, el salario bruto mensual medio de un trabajador a tiempo completo pasa de 1.763 € si, como mucho, cuenta con educación primaria, a 3.204 € si ha finalizado estudios terciarios.

La evolución del salario medio en los últimos diez años también ha sido más favorable para los trabajadores con más estudios. En los asalariados con estudios terciarios se incrementó 558 euros entre 2014 y 2024 (aumento del 21,1%), mientras que en los que solo completaron la Primaria el aumento fue de 272 euros (incremento del 18,2%).

GRÁFICO 106. EVOLUCIÓN DEL SALARIO BRUTO MENSUAL MEDIO DEL EMPLEO PRINCIPAL DE LOS TRABAJADORES A TIEMPO COMPLETO, POR NIVEL EDUCATIVO (EUROS CORRIENTES). AÑOS 2014 A 2024.

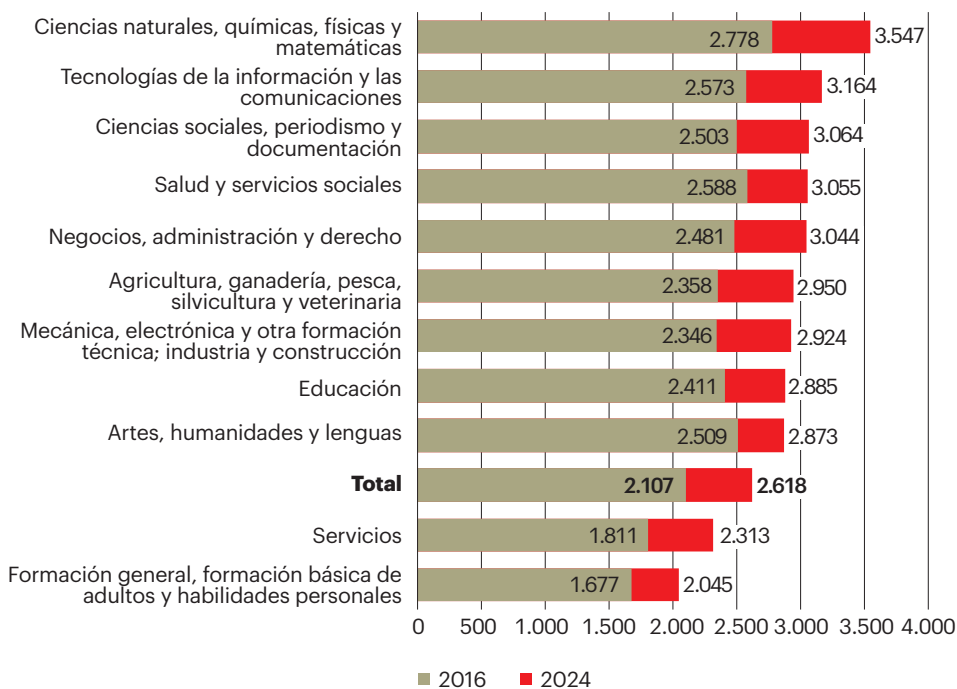


Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

Por campo de estudios, el salario bruto mensual medio más bajo se da entre quienes adquirieron formación general, lo que significa no haber completado estudios más allá de la educación obligatoria (gráfico 107). Entre quienes sí lo hicieron y, por tanto, tienen definido un campo de estudios, el más elevado se dio en Ciencias Naturales, Químicas, Físicas y Matemáticas, con 3.547 € brutos mensuales, mientras que el más bajo se observa en Servicios.

Por otra parte, el mayor incremento salarial desde 2016 se observa en el campo de Ciencias Naturales, Químicas, Físicas y Matemáticas: 769 € (incremento del 28%). El más bajo se da en Artes, Humanidades y Lenguas: 364 € (incremento del 14,5%).

GRÁFICO 107. EVOLUCIÓN DEL SALARIO BRUTO MENSUAL MEDIO DEL EMPLEO PRINCIPAL DE LOS TRABAJADORES A TIEMPO POR COMPLETO, POR CAMPO DE ESTUDIOS (EUROS CORRIENTES). AÑOS 2016 Y 2024.



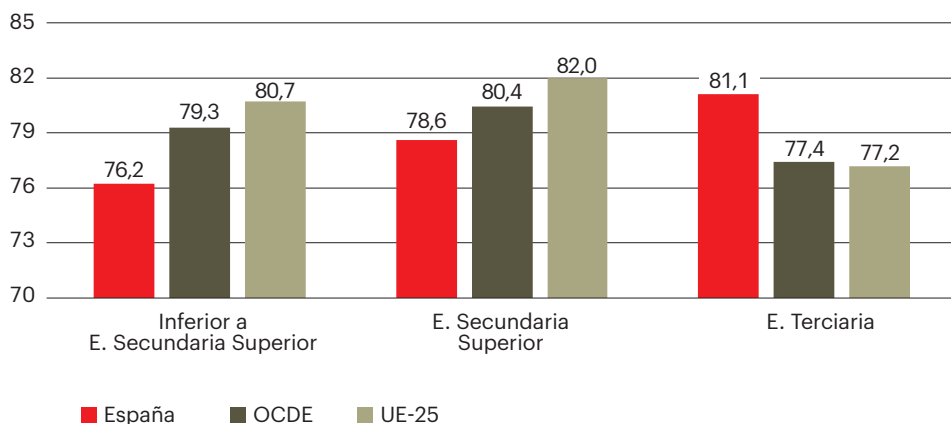
Fuente: elaboración propia a partir de la *Encuesta de Población Activa*. Instituto Nacional de Estadística.

Finalmente, 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 108).

En España, el salario medio de las mujeres con un nivel educativo máximo de educación secundaria inferior representa el 76,2% del salario de los hombres con el mismo nivel de estudios. Entre quienes cuentan, como máximo, con secundaria superior, el porcentaje se eleva al 78,6%. Un valor del 100% indicaría la ausencia de brecha salarial, por lo que ese aumento de 2,4 puntos porcentuales supone una menor brecha salarial por sexos. Finalmente, entre quienes completaron la educación terciaria, la brecha se sitúa en el 81,1%. Es decir, la menor brecha salarial por sexos se da en el nivel máximo de estudios.

Sin embargo, medida a escala internacional, la mayor brecha salarial se observa en la población con estudios superiores: 77,4% en la OCDE y 77,2% en la UE.

GRÁFICO 108. SALARIO DE LAS MUJERES COMO PORCENTAJE DEL SALARIO DE LOS HOMBRES, POR NIVEL EDUCATIVO Y POR PAÍS (25-64 AÑOS). AÑO 2023.



Fuente: elaboración propia a partir de *Education at a Glance, 2025. Table A4.3.* OCDE

Nota: se consideran salarios a tiempo completo trabajando durante todo el año.

Sobrecualificación en el mercado de trabajo

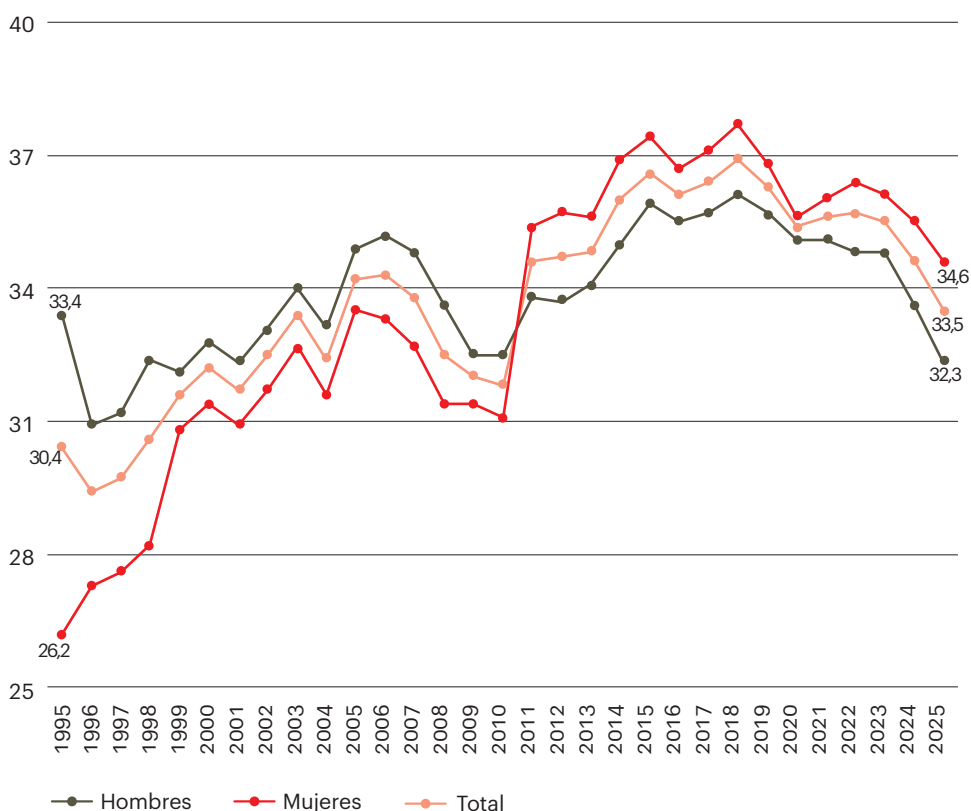
Además de considerar si alguien tiene trabajo y qué salario recibe por él, también es relevante tener en cuenta si su trabajo se corresponde con el nivel de cualificación formal adquirido a lo largo de su trayectoria educativa. Se denomina sobrecualificación a la situación en que se desempeña un trabajo 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 109 muestra la evolución de la tasa de sobrecualificación en España en los últimos treinta años. La tendencia general es creciente, pasando de cerca del 30% a mediados de los noventa hasta el máximo de 2018 (36,9%). La tasa se redujo en los años previos a la crisis económica de 2008, pero subió notablemente en los años siguientes.

Desde 2018, los niveles de sobrecualificación se han reducido, pasando del 36,9% al 33,5% del 2025. Las caídas han sido particularmente pronunciadas los dos últimos años, con reducciones interanuales de un punto porcentual.

En cuanto al diferencial por género en las tasas de sobrecualificación, se ha invertido a lo largo de la serie histórica. En la década de los noventa los hombres presentaban tasas más altas (de unos cuatro puntos más), pero la diferencia se invirtió a partir de 2011. Actualmente, las mujeres presentan una tasa 2,3 puntos mayor que la de los hombres, el máximo de la serie histórica.

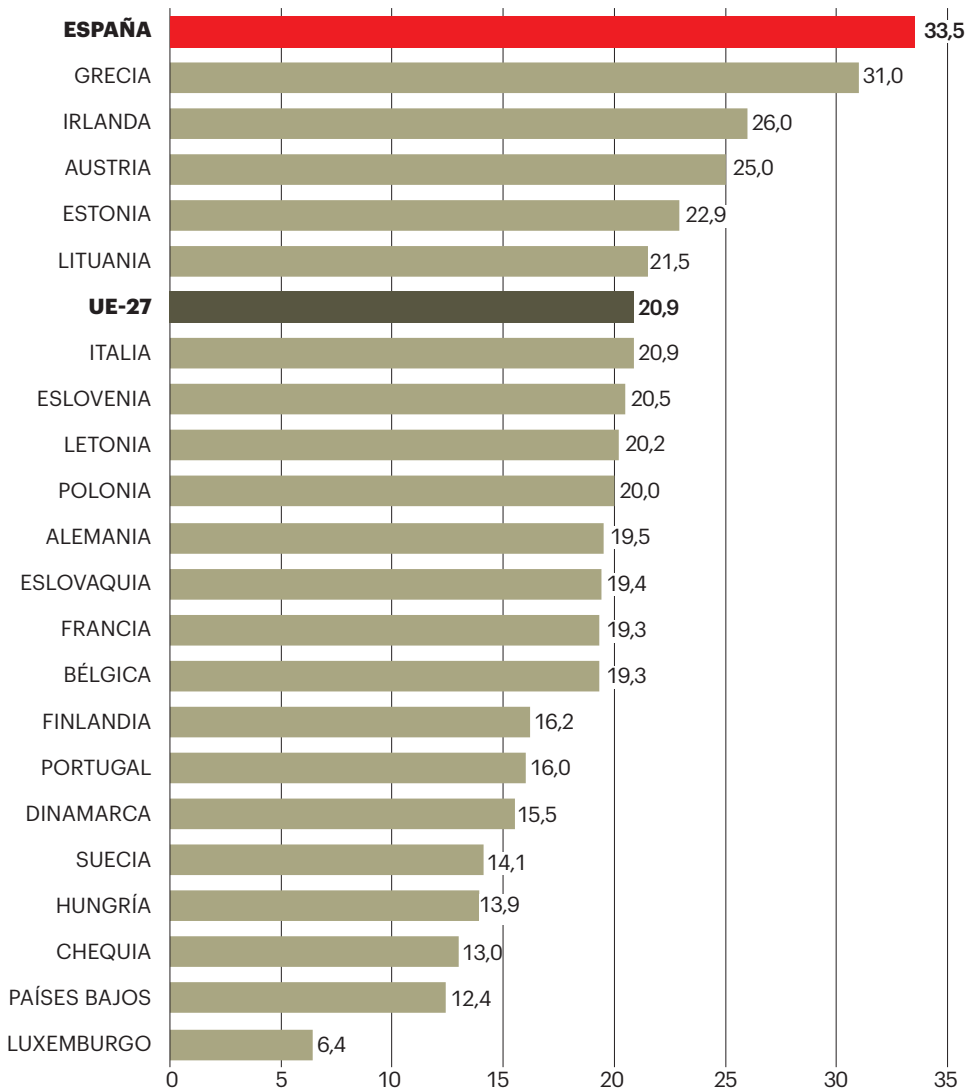
GRÁFICO 109. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE SOBRECUALIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR SEXO. AÑOS 1995 A 2025.



Fuente: elaboración propia a partir de la serie *lfsa_eoggan*. Eurostat.

A pesar de la reducción de la tasa de sobrecualificación de los últimos años, España continúa siendo en 2025 el país de la UE-22 con la tasa más elevada (33,5%), superando ampliamente la media europea (20,9%). Cerca de España se sitúa Grecia (31%). Los países con las tasas más bajas son Luxemburgo (6,4%), los Países Bajos (12,4%) y Chequia (13%).

GRÁFICO 110. TASA DE SOBRECUALIFICACIÓN DE LA POBLACIÓN DE 25 A 64 AÑOS, POR PAÍS. AÑO 2025.

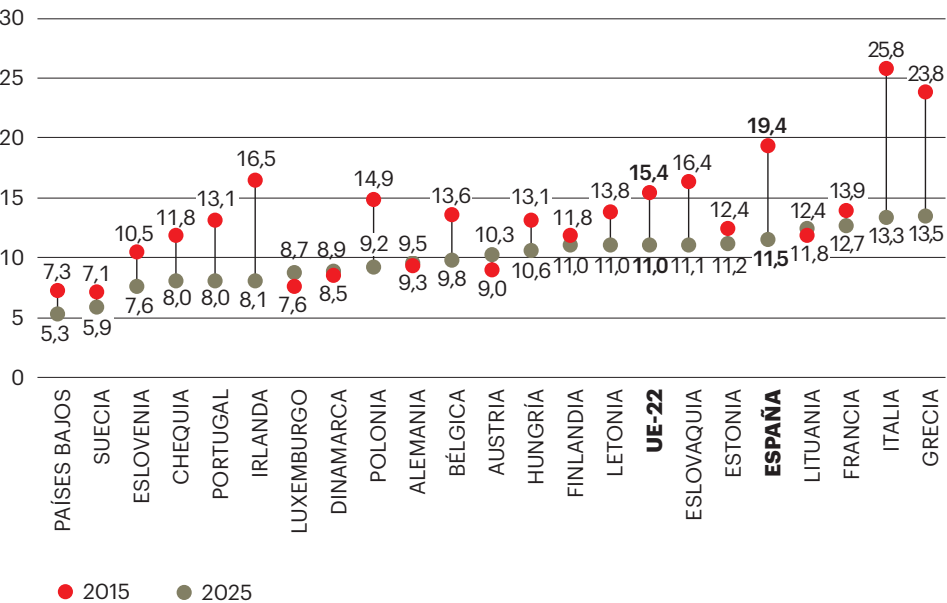


Fuente: elaboración propia a partir de la serie *lfsa_eoggan*. Eurostat.

Los jóvenes ante la educación y el empleo

En 2025, el porcentaje de la población de 15 a 29 años que ni estudia ni trabaja se situó en España en el 11,5%, 7,9 puntos porcentuales menos que en 2015. A pesar de ello, España sigue siendo uno de los países con las tasas más elevadas, solo por detrás de Lituania (12,4%), Francia (12,7%), Italia (13,3%) y Grecia (13,5%).

GRÁFICO 111. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 A 29 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR PAÍS. AÑOS 2015 Y 2025.

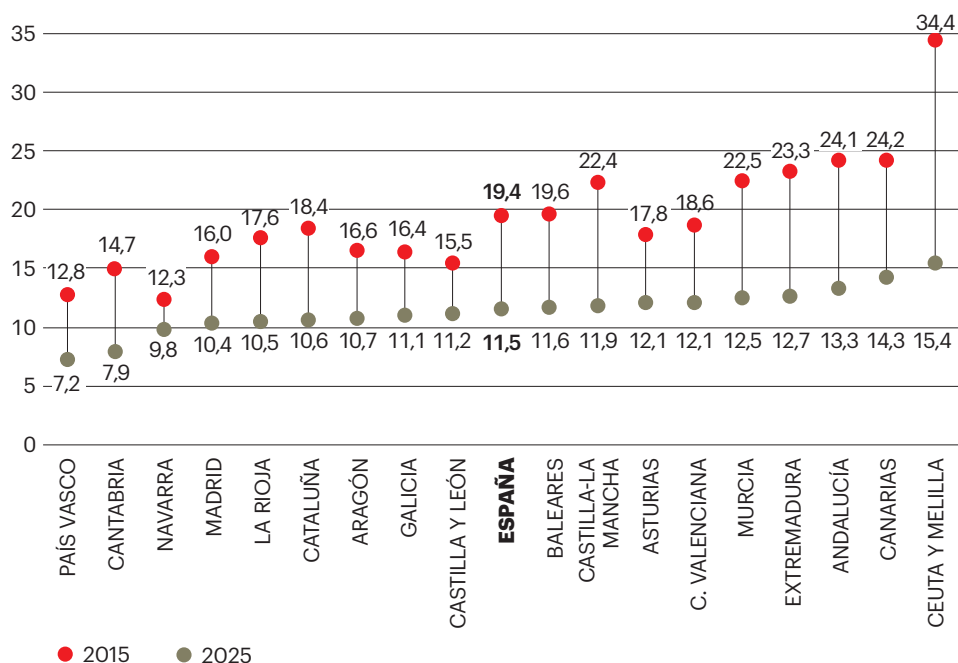


Fuente: elaboración propia a partir de la serie *lfsi_neet_a*. Eurostat.

Por comunidades o ciudades autónomas (gráfico 112), en 2025 los porcentajes más altos de jóvenes de 15 a 29 años que ni estudian ni trabajan se dieron en Ceuta y Melilla (15,4%), Canarias (14,3%) y Andalucía (13,3%). Los más bajos se observaron en País Vasco (7,2%), Cantabria (7,9%) y Navarra (9,8%).

En la última década, los territorios que más han reducido ese porcentaje son Ceuta y Melilla (18,9 puntos porcentuales menos), Andalucía (10,8) y Extremadura (10,6).

GRÁFICO 112. PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN DE 15 A 29 AÑOS QUE NI ESTUDIA NI TRABAJA, POR COMUNIDAD O CIUDAD AUTÓNOMA. AÑOS 2015 Y 2025.



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.

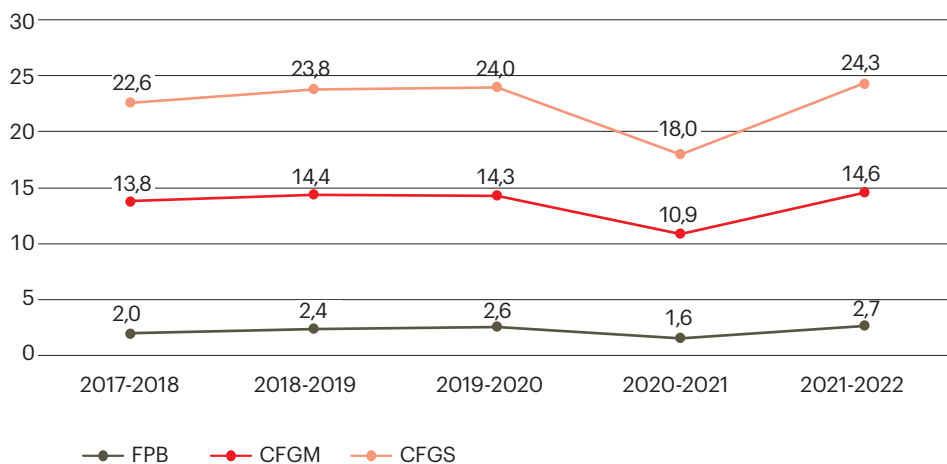
Inserción laboral de los recién graduados

Afiliación a la Seguridad Social de los matriculados en Formación Profesional

Parte del alumnado matriculado en el sistema de Formación Profesional compagina sus estudios con la actividad laboral (gráfico 113). El dato oscila en función del nivel formativo. En el curso 2021-2022, solo el 2,7% de los matriculados en FPB estaban afiliados a la Seguridad Social, pero lo estaban el 14,6% de los matriculados en un CFGM y el 24,3% de quienes cursaban un CFGS.

Las cifras se han mantenido relativamente estables a lo largo de las sucesivas cohortes, con excepción del curso 2020-2021, en el que las cifras de empleo se vieron afectadas por la crisis económica asociada a la pandemia de la COVID-19.

GRÁFICO 113. EVOLUCIÓN DE LA TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DEL ALUMNADO MATRICULADO EN FPB, CFGM Y CFGS (PORCENTAJES). CURSOS 2017-2018 A 2021-2022.

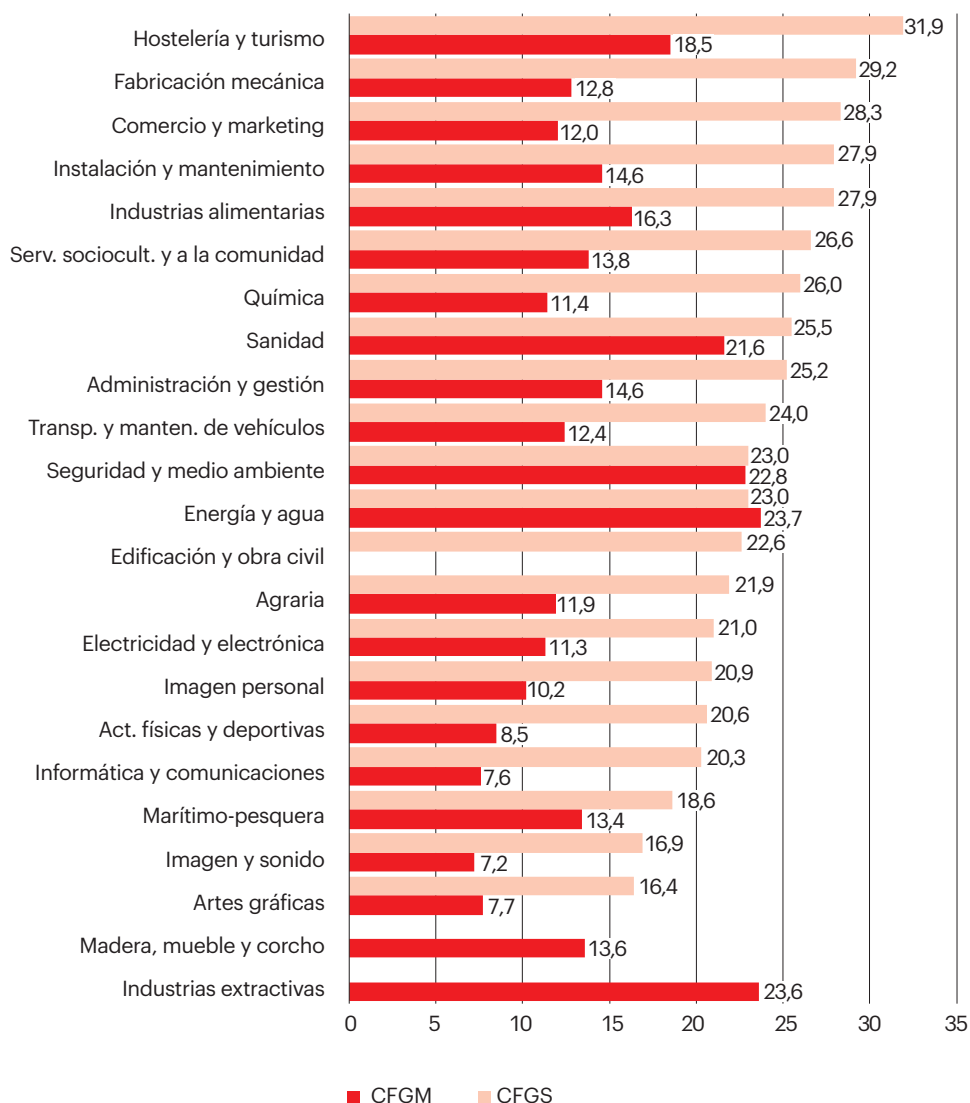


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de Inserción de los Graduados en Formación Profesional. Indicadores de Afiliación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Por familia profesional (gráfico 114), las tasas de afiliación a la Seguridad Social más altas entre quienes cursaban estudios de CFGM en 2021-2022 se dieron en Energía y Agua (23,7%) e Industrias extractivas (23,6%), y la más baja en Imagen y Sonido (7,2%).

En CFGS, la familia profesional con la mayor tasa de afiliación es Hostelería y Turismo, con un 31,9%, y la más baja Artes Gráficas, con un 16,4%.

GRÁFICO 114. TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DEL ALUMNADO MATRICULADO EN CFGM Y CFGS, POR FAMILIA PROFESIONAL (PORCENTAJES). CURSO 2021-2022.



Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de Inserción de los Graduados en Formación Profesional. Indicadores de Afiliación*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Afiliación y cotización de los titulados en Formación Profesional

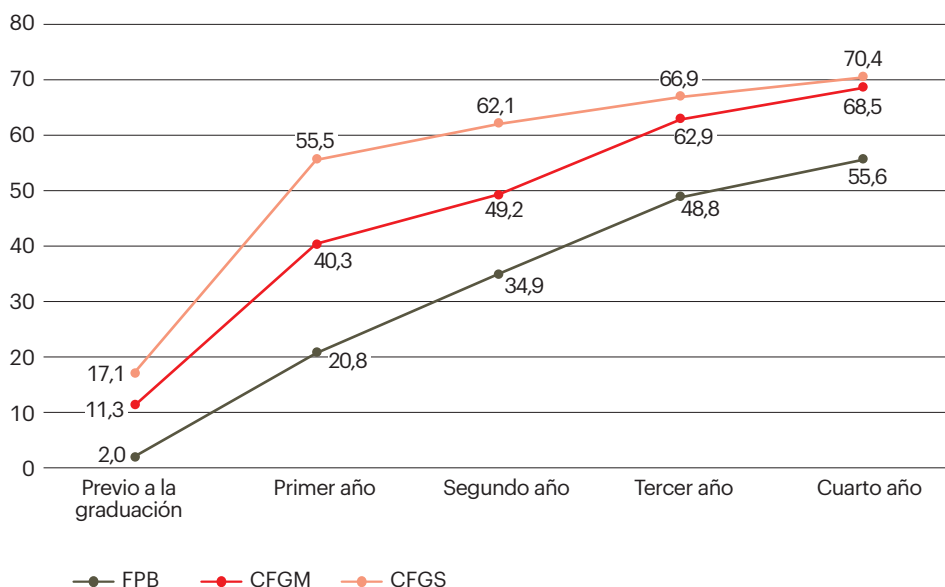
El gráfico 115 muestra las tasas de afiliación a la Seguridad Social de los titulados en alguno de los tres niveles de Formación Profesional en el curso 2020-2021 antes de graduarse y a lo largo de los cuatro años siguientes a la titulación. Entre los titulados en FPB, el 2% estaba trabajando antes de graduarse, el 20,8% estaba afiliado un año después de la titulación, y a los cuatro años lo estaba el 55,6%.

Los titulados en CFGM también aumentan notablemente sus tasas de afiliación conforme se alejan del momento de la titulación: del 40,3% el primer año al 68,5% el cuarto.

El crecimiento es algo menor entre los titulados en CFGS, que parten de niveles de afiliación comparativamente altos tras el primer año (55,5%). A los cuatro años, su tasa de afiliación se eleva al 70,4%.

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 CFGM y CFGS a los cuatro años de la titulación son muy parecidas.

GRÁFICO 115. 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 2020-2021.



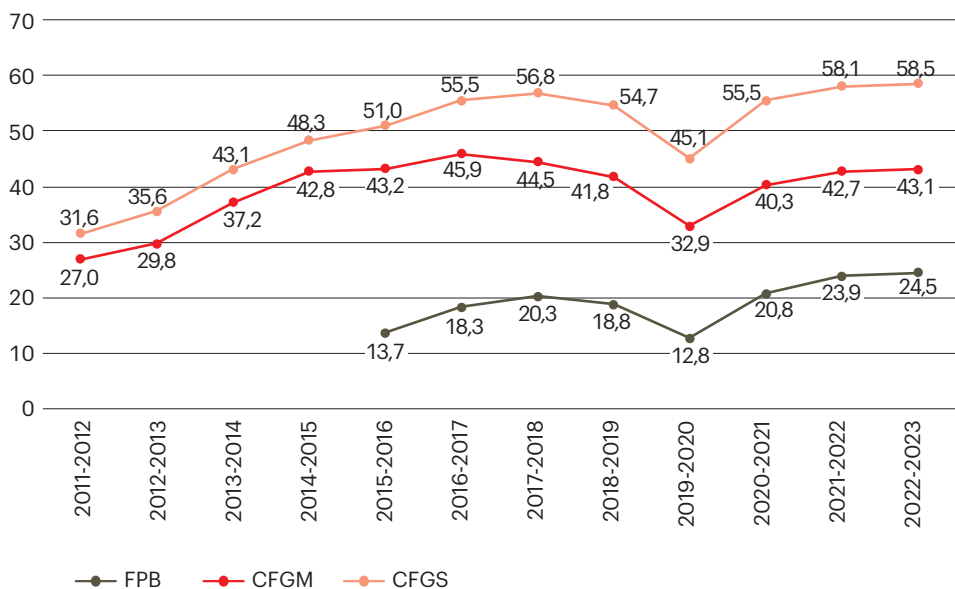
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Indicadores de afiliación*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Como muestra el gráfico 116, 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 cursos siguientes, hasta llegar al 43,1%, aunque este nivel está todavía por debajo del máximo de la serie histórica.

La evolución es similar para la afiliación al año de titular en un CFGS, partiendo del 31,6% para la cohorte de egresados del curso 2011-2012 y aumentando hasta el 57,3% en la cohorte de 2017-2018. El retroceso de los cursos siguientes ha sido compensado por el fuerte crecimiento en los últimos cursos, llevando la afiliación al 58,5%.

Para la FPB solo se dispone 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 y llegar al 24,5% en la cohorte 2022-2023.

GRÁFICO 116. 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 2022-2023.

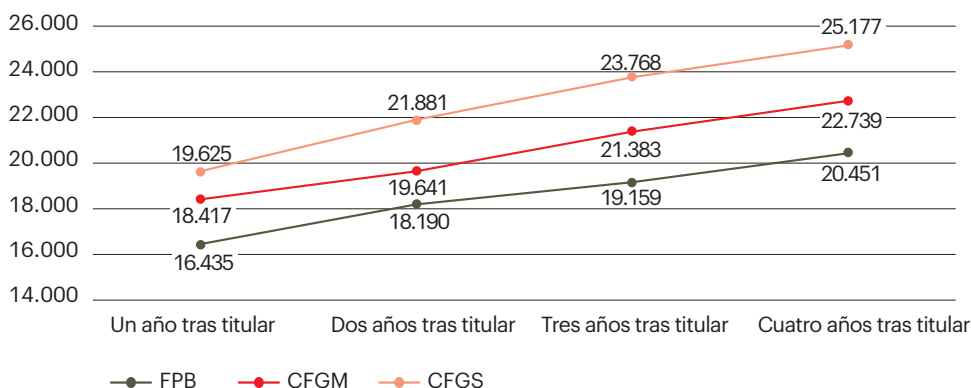


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Indicadores de afiliación*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El Ministerio de Educación y Formación Profesional también ofrece una estimación de las bases medias de cotización de los trabajadores por cuenta ajena con jornada a tiempo completo en los años siguientes a obtener un título de Formación Profesional. La cohorte más reciente con información completa es la que finalizó sus estudios en el curso 2020-2021.

En el gráfico 117 se comprueba que las bases medias de cotización son más altas cuanto más elevado es el nivel formativo alcanzado y cuanto más tiempo ha transcurrido desde la titulación. Entre los titulados en FPB en el curso 2020-2021, la base media de cotización al año de titular fue de 16.435 €, cifra que se eleva hasta los 20.451 € tras cuatro años (incremento del 24%). Para los titulados en un CFGM, la base media de cotización tras el primer año se situó en los 18.417 € y llegó a los 22.739 € cuatro años después (aumento del 23%). Finalmente, para quienes completan un CFGS, la base media de cotización fue de 19.625 € al año de titular, pasando a 25.177 € a los cuatro años (incremento del 28%).

GRÁFICO 117. 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 2020-2021.

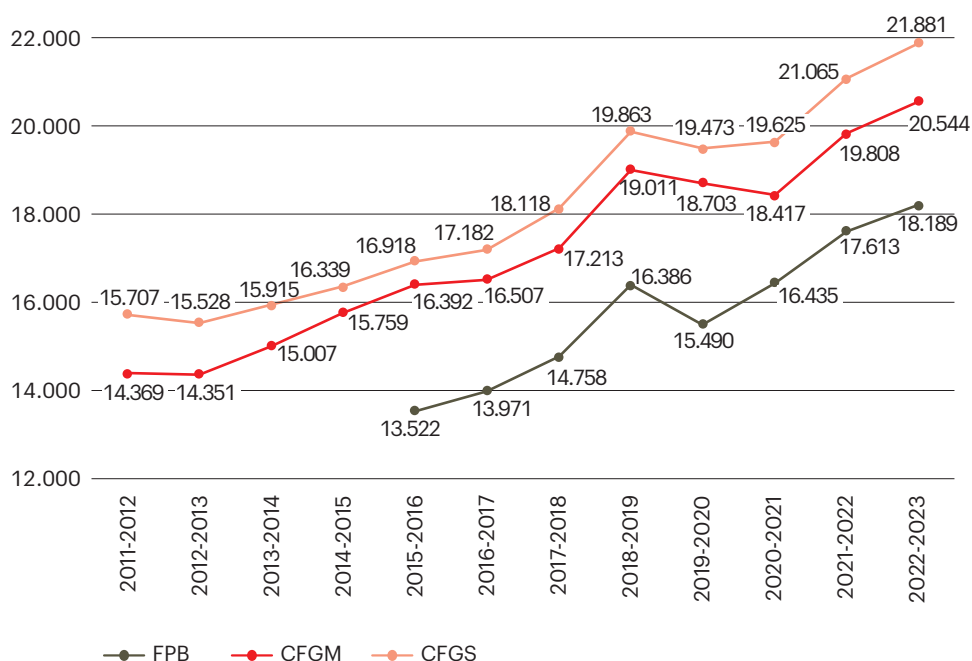


Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Bases de cotización*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

La base media de cotización al año de titular aumentó ininterrumpidamente, en euros corrientes, entre las cohortes de titulados de 2011-2012 y 2018-2019 (gráfico 118). Si para los titulados en 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 en los años siguientes en FPB, CFGM y CFGS, fijando en los tres casos el máximo de sus respectivas series.

GRÁFICO 118. 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 2012-2013 A 2022-2023.



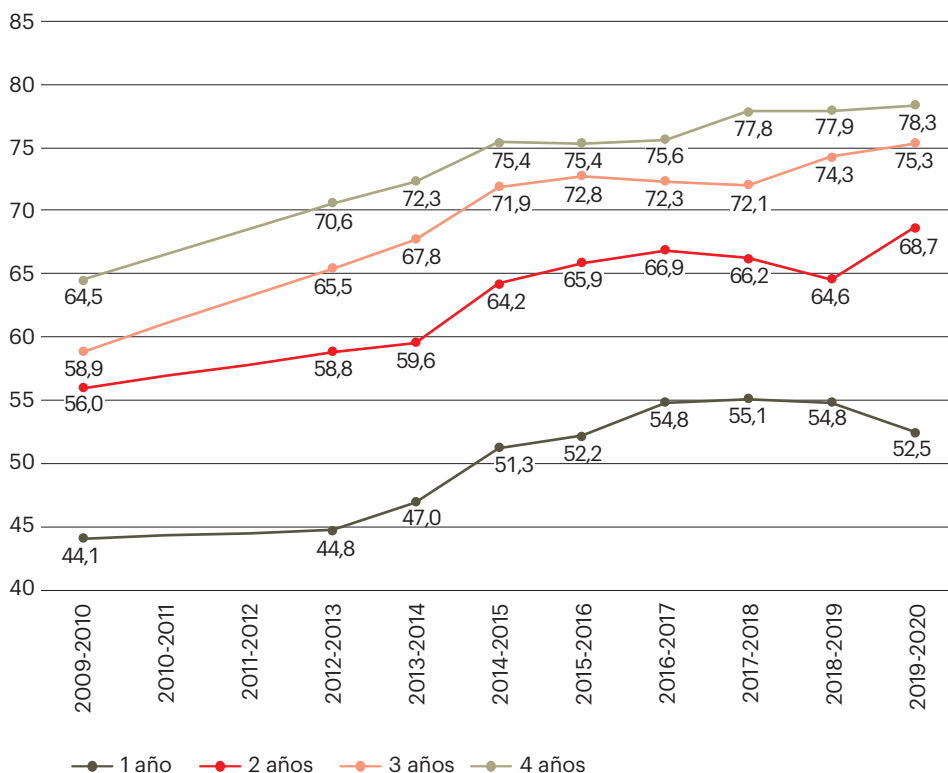
Fuente: elaboración propia a partir de la *Estadística de inserción de los graduados en Formación Profesional. Bases de cotización*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Afiliación y cotización de los egresados universitarios

En cuanto a la tasa de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios, el 52,5% de quienes obtuvieron su grado en el curso 2019-2020 estaba afiliado un año después, cifra sensiblemente inferior al año anterior debido a la pandemia de la COVID-19. A los cuatro años, el porcentaje se eleva hasta el 78,3% (gráfico 119).

La afiliación ha aumentado notablemente a lo largo de las cohortes para las que se dispone de información. La tasa de afiliación a los cuatro años de titular en grado ha aumentado 13,8 puntos desde la cohorte de egresados de 2009-2010.

GRÁFICO 119. 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 2019-2020.



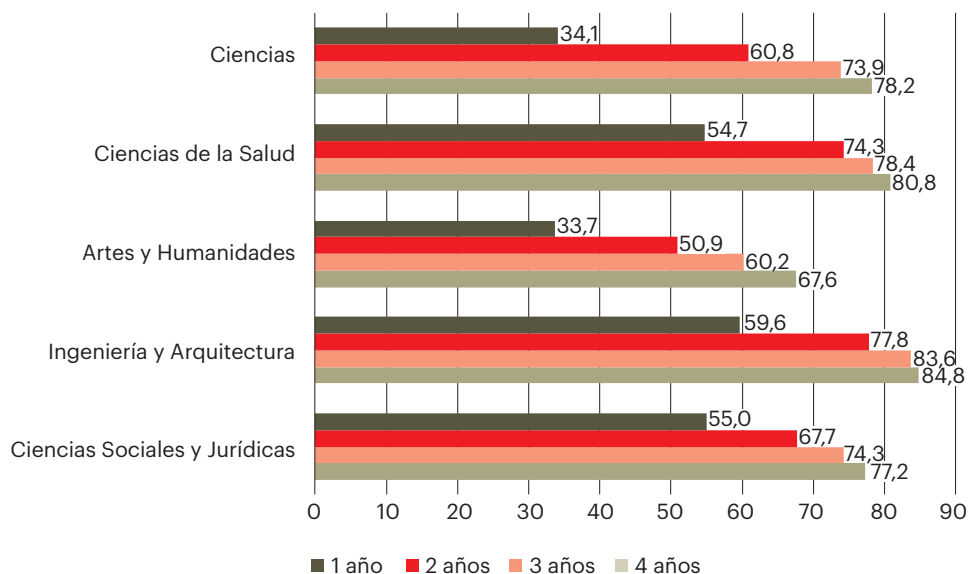
Fuente: elaboración a partir de la *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades.

Nota: la fuente no ofrece información para los egresados en los cursos 2010-2011 y 2011-2012.

Por ámbito de estudios (gráfico 120), la mayor tasa de afiliación al año de titular en la cohorte de egresados de 2019-2020 se da entre quienes completaron sus estudios en la rama de Ingeniería y Arquitectura (59,6%). La tasa más baja corresponde a los graduados en Ciencias (34,1%).

A los cuatro años de titular, la tasa más alta es de nuevo la de los graduados en Ingeniería y Arquitectura (84,8%), aunque seguidos de cerca por quienes titulan en Ciencias de la Salud (80,5%). Los egresados en Ciencias incrementan notablemente su nivel de afiliación hasta alcanzar el 78,2% a los cuatro años de titular, ligeramente por encima de los graduados en Ciencias Sociales y Jurídicas (77,2%). Las tasas más bajas se dan entre quienes titulan en Artes y Humanidades (67,6%).

GRÁFICO 120. TASA DE AFILIACIÓN A LA SEGURIDAD SOCIAL DE LOS TITULADOS EN GRADO, POR TIEMPO DESDE LA TITULACIÓN Y ÁMBITO DE ESTUDIOS (PORCENTAJES). COHORTE DE EGRESADOS 2019-2020.



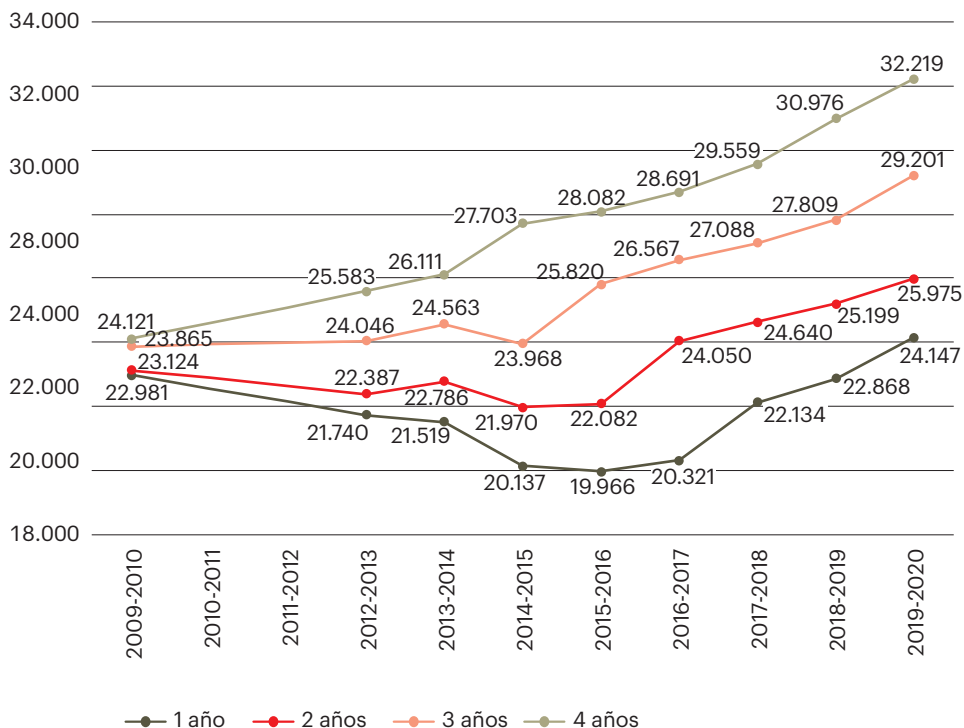
Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades.

El gráfico 121 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 obtención del grado. Al año de titular, la base media de cotización cayó entre las cohortes de egresados en los cursos 2009-2010 (22.981 €) y 2015-2016 (19.966 €). A partir de entonces, la tendencia es creciente, con un notable incremento en el último curso: de 22.868 € en la cohorte 2018-2019 a 24.147 € en la cohorte 2019-2020. Gracias a ello, se ha sobrepasado por primera vez la base media de cotización al año de titular de la cohorte 2009-2010.

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 32.219 € de la cohorte de egresados en 2019-2020 (aumento del 33,6%).

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 8.071 €.

GRÁFICO 121. 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 2019-2020.



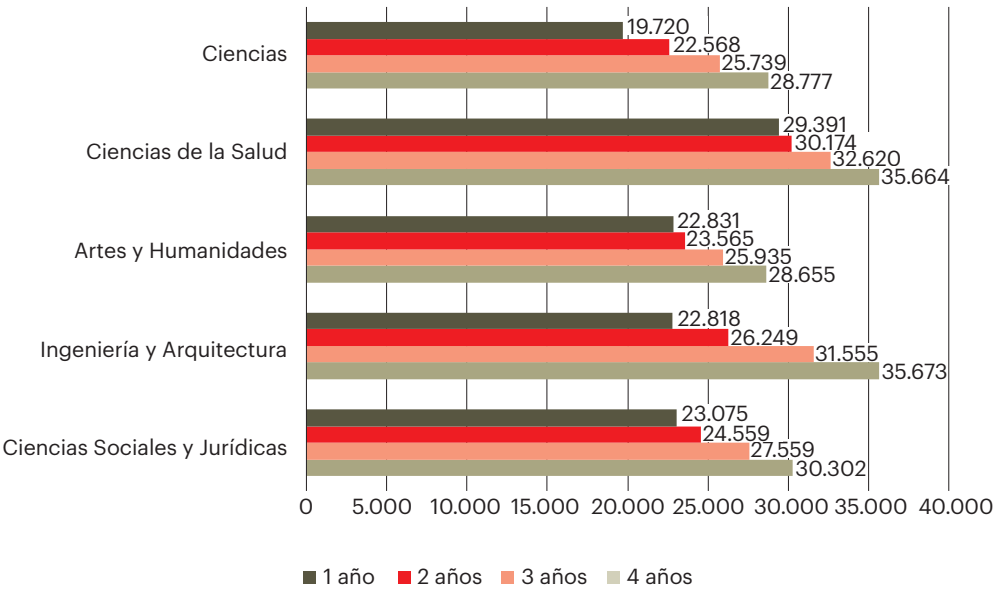
Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades.

Nota: la fuente no ofrece información para los egresados en los cursos 2010-2011 y 2011-2012.

Finalmente, el gráfico 122 muestra las bases medias de cotización en función del ámbito de estudios de la cohorte de egresados del curso 2019-2020. Al año de titular, la base media de cotización más elevada se observa entre los graduados en Ciencias de la Salud (29.391 €), aventajando en 9.671 € a los titulados en Ciencias (19.720 €).

Tras cuatro años, la base de cotización más alta se da en los titulados en Ingeniería y Arquitectura (35.673 €), aunque la cifra es casi idéntica a la de los titulados en Ciencias de la Salud (35.664 €). Los egresados en Ingeniería y Arquitectura experimentan la mayor progresión salarial a lo largo de los primeros cuatro años tras la titulación (12.855 €). La base media de cotización más baja a los cuatro años se da entre los titulados en Artes y Humanidades (28.655 €), ligeramente por debajo de los graduados en Ciencias (28.777 €).

GRÁFICO 122. 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 2019-2020.



Fuente: elaboración a partir de *Estadística de afiliación a la Seguridad Social de los egresados universitarios*. Ministerio de Ciencia, Innovación e Universidades.

**DE LAS AULAS A LAS FÁBRICAS:
CAPITAL HUMANO, INTENSIDAD
SECTORIAL Y CRECIMIENTO DE LA
PRODUCTIVIDAD EN ESPAÑA.
UNA MIRADA DESDE LA ECONOMÍA
DE LA EDUCACIÓN AL PUZZLE
PRODUCTIVO ESPAÑOL**

TARANEH SHAHIN

Universidad de Alcalá

JUAN DE DIOS TENA

University of Liverpool y Università degli Studi di Sassari

LUIS MIGUEL DONCEL

Universidad Rey Juan Carlos

ISMAEL SANZ

Universidad Rey Juan Carlos y London School of Economics

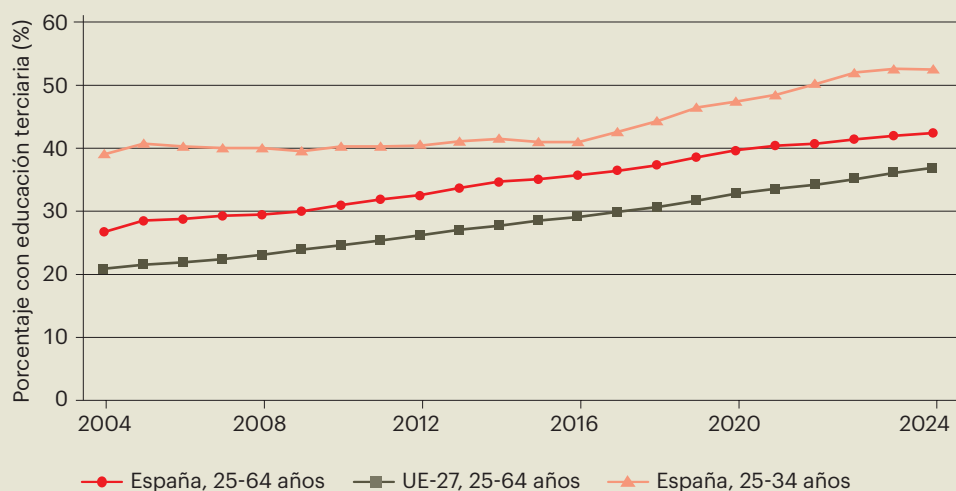
La economía española vive desde hace dos décadas una paradoja inquietante. La tasa de población adulta con educación terciaria ha pasado del 26,7% en 2004 al 42,4% en 2025, situándose 5,5 puntos por encima de la media de la UE-27 (gráfico 98 de *Indicadores 2026*), y, sin embargo, la productividad total de los factores apenas se ha movido respecto a la frontera europea. Este comentario presenta una lectura desde la economía de la educación. Argumentamos que el problema no está en el volumen de credenciales, sino en la calidad de las competencias adultas (cuyo

retrato es el PIAAC 2023) y en el encaje sectorial entre lo que produce el sistema educativo y lo que demanda el tejido productivo. Apoyándonos en datos de la Encuesta sobre Estrategias Empresariales (ESEE) y en una medida exógena de intensidad sectorial construida con datos del Bureau of Economic Analysis de Estados Unidos, mostramos tres regularidades. Primero, la rentabilidad del capital humano en términos de crecimiento de la productividad es mayor en los sectores más intensivos en conocimiento. Segundo, dentro de la empresa son los titulados superiores no técnicos (gestores, economistas, administradores) los que predicen mayor crecimiento de la PTF, no los ingenieros y científicos, un resultado que apunta a las prácticas de gestión como cuello de botella. Tercero, los rendimientos del capital humano en la manufactura española son decrecientes, lo que sugiere que la estructura productiva española no absorbe con plena rentabilidad la concentración extrema de cualificación. La consecuencia política es directa: la expansión educativa cuantitativa, por sí sola, ya no basta. Hace falta una agenda que combine calidad, excelencia y conexión con la estructura productiva.

**LA PARADOJA PRODUCTIVA DE UN PAÍS
MÁS EDUCADO**

Pocas series estadísticas españolas resultan tan tranquilizadoras a primera

FIGURA 1. EDUCACIÓN TERCIARIA EN ESPAÑA Y EN LA UNIÓN EUROPEA, 2004-2025.



Fuente: Eurostat (edat_ofse_03). INE tabla 1.03 (serie 25-64) e INE tabla 1.01 (España 25-34). Actualización abril 2026.

vista como la del logro educativo. En 2004, solo 27 de cada 100 adultos entre 25 y 64 años habían completado estudios universitarios o equivalentes. En 2025, esa cifra es de 42. En la franja joven, de 25 a 34 años, la cifra alcanza ya el 52%, casi ocho puntos por encima de la media de la UE-27. Visto así, España parece haber resuelto uno de los grandes retos económicos del siglo XX: construir una población con credenciales formales de alto nivel.

Y sin embargo, la productividad no llega. La Productividad Total de los Factores (PTF) de la manufactura española lleva entre el 75% y el 85% del nivel alemán desde finales de los noventa, sin convergencia significativa, como ha documentado Doménech (2019). Égert (2022) calcula que esa brecha productiva explica aproximadamente dos tercios del diferencial de PIB per cápita

entre España y la media del área euro. El Banco de España (2022) lleva años subrayando que, pese a la acumulación de capital físico y humano, la productividad del trabajo no termina de despegar. Tenemos más titulados que nunca y, a la vez, una economía que crece sobre todo añadiendo horas y personas, no productividad.

Esta es la paradoja que motiva el presente comentario. La intuición que llevamos décadas explicando en las aulas de economía es que la educación impulsa la productividad porque entrena cerebros, genera ideas y acelera la difusión tecnológica. Mankiw, Romer y Weil (1992) lo dejaron por escrito en su célebre extensión del modelo de Solow. Lucas (1988), Romer (1990) y Aghion y Howitt (1992) lo desarrollaron en el marco del crecimiento endógeno. La predicción es nítida: más

capital humano debería traducirse en más PTF. La realidad española de los últimos veinte años no encaja con esa predicción, o lo hace con mucha más fricción de la esperada. Algo se rompe en el trayecto que va del aula a la fábrica, y averiguar dónde es una cuestión central para la política educativa.

Nuestra propuesta para entender el desajuste se apoya en dos ideas clásicas que conviene recuperar. La primera es la distinción que Hanushek y Woessmann (2008, 2020) han popularizado: la cantidad de años de escolarización no equivale a la cantidad de conocimiento adquirido. Lo que importa para la productividad son las competencias cognitivas reales, medidas con pruebas estandarizadas. La segunda es la idea, formalizada por Nelson y Phelps (1966) y elaborada por Vandebussche, Aghion y Meghir (2006), de que el capital humano no rinde igual en todas partes. En las industrias más intensivas en conocimiento, donde se innova, donde la tecnología se mueve rápido, donde la frontera productiva está al alcance, los trabajadores cualificados aportan mucho más que en las industrias maduras o de menor sofisticación tecnológica.

Si juntamos las dos ideas, la implicación es que el problema español puede no ser de cantidad de educación, sino de calidad de competencias y de encaje sectorial. Y, si esto es así, las palancas de la política educativa tienen que ajustarse en consecuencia. El resto del comentario desarrolla esa hipótesis en cuatro pasos. Primero, repasamos qué medimos cuando medimos capital humano y por qué unas medidas son

más informativas que otras. Segundo, miramos el espejo del PIAAC 2023 para ver dónde está España en competencias adultas, con especial atención a la posición relativa de las cohortes jóvenes frente a sus pares de la OCDE y de la UE. Tercero, descendemos al tejido productivo y, con datos de empresas manufactureras españolas, examinamos qué tipo de capital humano predice mejor el crecimiento de la productividad y si la concentración de excelencia en la empresa rinde más que la distribución amplia de cualificación. Cuarto, ponemos los resultados anteriores en relación con la intensidad sectorial y discutimos cómo se materializa el retorno del capital humano según la composición tecnológica del sector.

¿QUÉ MEDIMOS CUANDO MEDIMOS CAPITAL HUMANO?

El concepto de capital humano que introdujo Becker (1964) es lo bastante amplio como para acomodar cualquier indicador razonable de habilidad productiva acumulada. En la práctica empírica, los economistas de la educación trabajamos con tres familias de indicadores, y cada una cuenta una historia diferente. La primera es el logro formal: años de escolarización, tasas de graduación en secundaria, porcentaje de población con educación terciaria. Es la familia más visible en los informes oficiales y la más fácil de comparar internacionalmente. La segunda son las competencias cognitivas, evaluadas mediante pruebas como PISA (para escolares) o PIAAC (para adultos). La tercera, menos explorada en los debates

públicos pero cada vez más importante, es la asignación del capital humano: qué hacen efectivamente los titulados, en qué sectores trabajan, en qué empresas, con qué tecnologías.

Cada familia capta una dimensión distinta. El logro formal mide credenciales. Las competencias miden conocimiento útil. La asignación mide encaje productivo. Las tres pueden moverse en direcciones diferentes, y de hecho lo hacen. España es un ejemplo de manual. Su logro formal ha crecido a un ritmo notable durante dos décadas, como muestra la figura 1 y en muchos de los *Indicadores 2026*. Sus competencias adultas, en cambio, llevan más de diez años estancadas. Y la asignación de su capital humano sigue produciendo brechas importantes: una proporción significativa de titulados universitarios trabaja en empleos que no requieren ese nivel de cualificación, como se muestra en el gráfico 109 de *Indicadores 2026*, mientras que los sectores más intensivos en conocimiento siguen reportando dificultades para encontrar perfiles adecuados. Dolado, Felgueroso y Jimeno (2000) ya documentaron este desajuste hace dos décadas y media, y el problema no ha hecho sino consolidarse.

La literatura ha ido decantándose hacia el primado de las competencias sobre los años de escolarización. Pritchett (2001) mostró que las regresiones de crecimiento que utilizan años de escuela como variable explicativa dan coeficientes inesperadamente bajos o, peor, con signos contrarios al esperado cuando se controla por endogeneidad. Hanushek y Woessmann (2008)

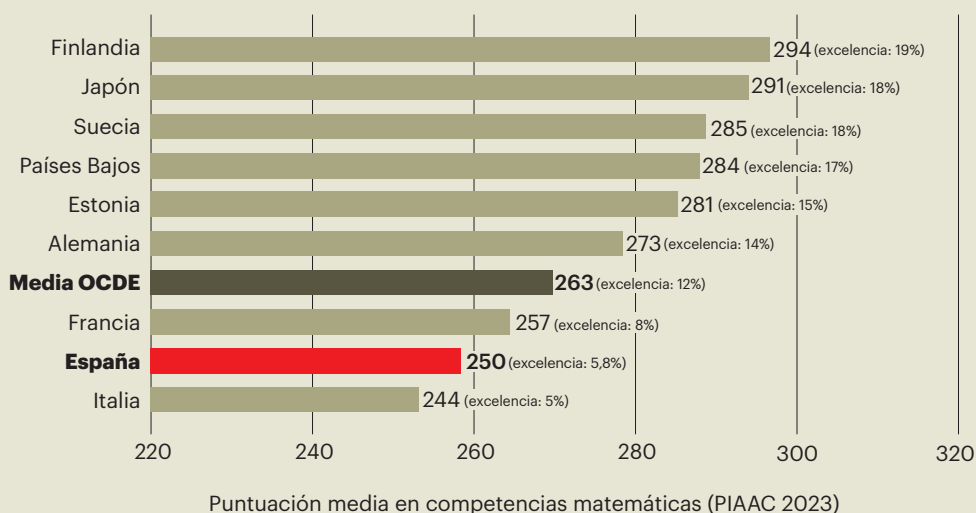
recogieron el guante y propusieron sustituir años de escolarización por puntuaciones medias en pruebas estandarizadas internacionales. El resultado fue robusto: la calidad explica buena parte del crecimiento que la cantidad no consigue explicar. Égert, Botev y Turner (2020) refinan el enfoque combinando PISA y años de escolarización en un único índice de capital humano para 80 países, y concluyen que la elasticidad de la PTF respecto a la calidad es tres o cuatro veces mayor que respecto a la cantidad.

Esta literatura tiene una implicación operativa muy clara para España. Si los efectos productivos del capital humano operan principalmente a través de las competencias y no de las credenciales, los indicadores que conviene seguir de cerca son los de las pruebas estandarizadas, y en particular el PIAAC, que mide directamente las competencias de la población en edad de trabajar.

ESPAÑA EN PIAAC 2023: EL ESPEJO DE LAS COMPETENCIAS ADULTAS

El *Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) es la prueba estandarizada de competencias adultas de la OCDE. Se aplica a una muestra representativa de la población de entre 16 y 65 años en cada país participante y evalúa tres dominios: comprensión lectora, competencia matemática y resolución adaptativa de problemas. Es el equivalente directo de PISA para adultos. España participó en la primera ronda (ciclo 1, datos de 2012) y en la segunda (ciclo 2, datos de 2023). Tenemos por tanto dos fotografías separadas por once

FIGURA 2. COMPETENCIAS MATEMÁTICAS DE LA POBLACIÓN ADULTA, PIAAC 2023.



Fuente: OCDE (2024), *Survey of Adult Skills*, PIAAC Ciclo 2. Excelencia = porcentaje en niveles 4-5.

años, suficiente recorrido para detectar tendencias significativas.

Lo que cuentan los datos de 2023, si nos centramos en los dominios de comprensión lectora y competencia matemática, es desigual. En comprensión lectora, la puntuación media española es de 247 puntos, frente a una media OCDE de 260. En competencia matemática, la media española es de 250, frente a una media OCDE de 263. La distancia con los países líderes (Finlandia, Japón, Suecia) supera los cuarenta puntos, lo que en términos PIAAC equivale aproximadamente a entre seis y siete años de escolarización adicionales. Si comparamos los dos ciclos, la lectura es estable o ligeramente declinante (de 252 a 247 puntos) y la competencia matemática mejora muy modestamente (de 246 a 250). Para situar estos

números: la inversión adicional en educación durante ese periodo en España fue muy considerable, lo que da idea del coste por unidad de mejora obtenida.

Más reveladores que las medias son los porcentajes en los extremos de la distribución. España tiene apenas un 5,8% de adultos con competencias matemáticas de nivel 4 o 5 (el grupo de excelencia), frente al 12% de la media OCDE y a cifras cercanas al 18 o 19% en Finlandia, Japón o Suecia. Y, en el otro extremo, tiene un 28% de adultos con competencias de nivel 1 o inferior, frente al 25% de la media OCDE. La distribución española está, por tanto, comprimida hacia abajo: pocos excelentes y muchos rezagados. Esto no es un detalle estadístico. Si la literatura sobre crecimiento (Hanushek y Woessmann, 2020) insiste en que la masa crítica de personas con

TABLA 1. PIAAC 2023: ESPAÑA EN PERSPECTIVA INTERNACIONAL

PAÍS	LECTURA 2012	LECTURA 2023	MATEM. 2012	MATEM. 2023	% NIVEL 4-5	% NIVEL ≤1
Finlandia	288	296	282	294	19	14
Japón	296	289	288	291	18	10
Suecia	279	284	279	285	18	15
Países Bajos	284	279	280	284	17	15
Estonia	276	276	273	281	15	14
Alemania	270	266	272	273	14	18
Media OCDE	268	260	263	263	12	25
Francia	262	255	254	257	8	28
España	252	247	246	250	5,8	28
Italia	250	246	247	244	5	32

Datos en puntos PIAAC. % nivel 4-5 y ≤1 referidos a competencia matemática 2023. Fuente: OCDE (2024), *Survey of Adult Skills*.

competencias muy altas es un determinante clave del avance tecnológico, una proporción del 5,8% es una restricción de oferta importante.

La estructura por edad añade otra capa de información, pero requiere una lectura cuidadosa. Es cierto que en España los adultos jóvenes puntúan mejor que los mayores: 257 puntos en lectura para el grupo de 16 a 24 años frente a 235 puntos para el grupo de 55 a 65, según el cuadro 2.1 del informe español PIAAC 2023. Sería tentador interpretar esta diferencia como evidencia de una mejora generacional en la calidad del sistema educativo. La interpretación es engañosa. Las competencias evaluadas por PIAAC decaen con la edad en prácticamente todos los países, porque las habilidades cognitivas pierden valor cuando no se utilizan y porque las cohortes mayores se formaron,

en general, con menos años de escolarización y con materiales pedagógicos menos sofisticados. La comparación informativa no es entre jóvenes y mayores dentro de España, sino entre jóvenes españoles y jóvenes de la OCDE y de la UE, y entre mayores españoles y mayores de la OCDE y de la UE.

Cuando se hace esa comparación, el panorama cambia radicalmente. En el grupo de 25 a 34 años, los jóvenes españoles puntúan 254 en lectura, frente a 272 de la OCDE y 270 de la UE, una brecha de 18 y 16 puntos respectivamente. En el grupo de 55 a 65 años, los mayores españoles puntúan 235 en lectura, frente a 241 de la OCDE y de la UE, una brecha de solo 6 puntos. En matemáticas el patrón es idéntico: la brecha de España con la OCDE es de 19 puntos en el grupo de 25 a 34 años y se reduce a 6 puntos en el grupo de 55 a 65. Las

TABLA 2. RENDIMIENTO MEDIO POR GRUPOS DE EDAD EN PIAAC 2023: ESPAÑA Y PROMEDIOS OCDE/UE

DOMINIO Y PAÍS	16-24	25-34	35-44	45-54	55-65
Lectura. España	257	254	251	246	235
Lectura. Promedio OCDE	271	272	265	256	241
Lectura. Promedio UE	270	270	264	257	241
Matemáticas. España	256	254	252	249	241
Matemáticas. Promedio OCDE	270	273	268	261	247
Matemáticas. Promedio UE	271	272	269	262	248
Brecha España vs OCDE, lectura	-14	-18	-14	-10	-6
Brecha España vs OCDE, matemáticas	-14	-19	-16	-12	-6

Cuadro 2.1 del informe español PIAAC 2023. Puntuaciones medias y brechas en puntos PIAAC. La brecha muestra que España está más alejada de la OCDE entre los jóvenes (16-44) que entre los mayores (45-65). Fuente: Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024), PIAAC 2023. Informe español, p. 61.

cohortes jóvenes españolas están peor posicionadas respecto a sus pares internacionales que las cohortes mayores. Dicho con crudeza, los actuales adultos mayores españoles, formados con un sistema educativo que solía considerarse menos avanzado que el actual, son comparativamente más competitivos a escala internacional que los actuales adultos jóvenes.

Este resultado tiene implicaciones importantes. La expansión educativa española de las últimas décadas, que indudablemente ha elevado el logro formal de las cohortes jóvenes en términos absolutos, no ha logrado cerrar la brecha competencial con los países de referencia. Tampoco ha conseguido que los jóvenes españoles compitan mejor con sus pares internacionales que los mayores españoles con los suyos. La política educativa que se decide hoy tiene un retorno con un retardo de varias décadas, lo que hace especialmente importante

medir bien las palancas que se ponen en marcha. Y la lección que el cuadro 2.1 del PIAAC envía es que las palancas activadas en las últimas décadas no han bastado para mover la posición relativa de España: hace falta una reforma de calado que vaya más allá de la expansión cuantitativa del sistema.

NO TODOS LOS SECTORES ABSORBEN COMPETENCIAS IGUAL
Hasta aquí hemos hablado del capital humano agregado, medido en la población adolescente y adulta. Conviene ahora descender al tejido productivo que tiene que absorber esas competencias y traducirlas en innovación, eficiencia y producción. La estructura sectorial de una economía no es neutral respecto al capital humano. Vandenbussche, Aghion y Meghir (2006) lo formalizaron con elegancia. En las industrias más intensivas en conocimiento, los trabajadores cualificados generan retornos muy elevados porque su trabajo se

FIGURA 3. SALARIOS POR EMPLEADO EQUIVALENTE A TIEMPO COMPLETO, MANUFACTURA DE EE.UU. 2000 Y 2023



complementa con tecnologías avanzadas. En las industrias con menos tecnologías, el mismo trabajador con la misma titulación rinde menos, porque las tareas que realiza no aprovechan el grueso de sus conocimientos.

Esta intuición se conecta con una larga tradición de identificación causal en economía. Rajan y Zingales (1998), en un trabajo influyente sobre dependencia financiera y crecimiento, propusieron una estrategia que se ha vuelto canónica. La idea es utilizar como medida de intensidad sectorial los

datos de un país de referencia donde las condiciones tecnológicas y de mercado están bien observadas, típicamente Estados Unidos. La clave del argumento es que la ordenación sectorial en EE.UU. refleja características estructurales de la tecnología, no condiciones idiosincrásicas del país. Por tanto, esa ordenación puede tratarse como exógena cuando se analizan otros países. Romero-Jordán, Sanz-Sanz y Sanz-Labrador (2020) aplicaron esta estrategia a la manufactura española para estudiar los efectos del impuesto de sociedades.

Nosotros la replicamos para el capital humano.

Para hacerlo necesitamos una medida sectorial de intensidad en capital humano. Construimos la nuestra con las tablas 6.5D y 6.6D del *Bureau of Economic Analysis*, que recogen empleados equivalentes a tiempo completo y salarios pagados por empleado equivalente, respectivamente, para cada subsector manufacturero estadounidense entre 2000 y 2023. El salario por empleado equivalente a tiempo completo (FTE, por sus siglas en inglés, Full Time Equivalent) captura, en promedio, la cualificación efectiva del trabajador típico del sector: los sectores que pagan más a un trabajador medio son los que requieren competencias más avanzadas. Es una medida indirecta pero ampliamente validada en la literatura.

Tres observaciones sobre la figura 3. La primera es la dispersión enorme: el trabajador medio del subsector de informática y electrónica tenía una remuneración en 2023 de unos 151.000 dólares anuales, mientras que el de textiles es de 58.000. Una relación de casi tres a uno. La segunda es la persistencia. Si comparamos el ranking sectorial de 2000 con el de 2023, la correlación es de 0,947. El sector más intensivo en capital humano en 2000 (informática y electrónica) sigue siéndolo en 2023; el menos intensivo (confección y cuero) también lo sigue siendo dos décadas después. La tercera es la relevancia para España. La especialización industrial española está fuertemente sesgada hacia los sectores intermedios y bajos de esta escala de intensidad de capital humano, mientras

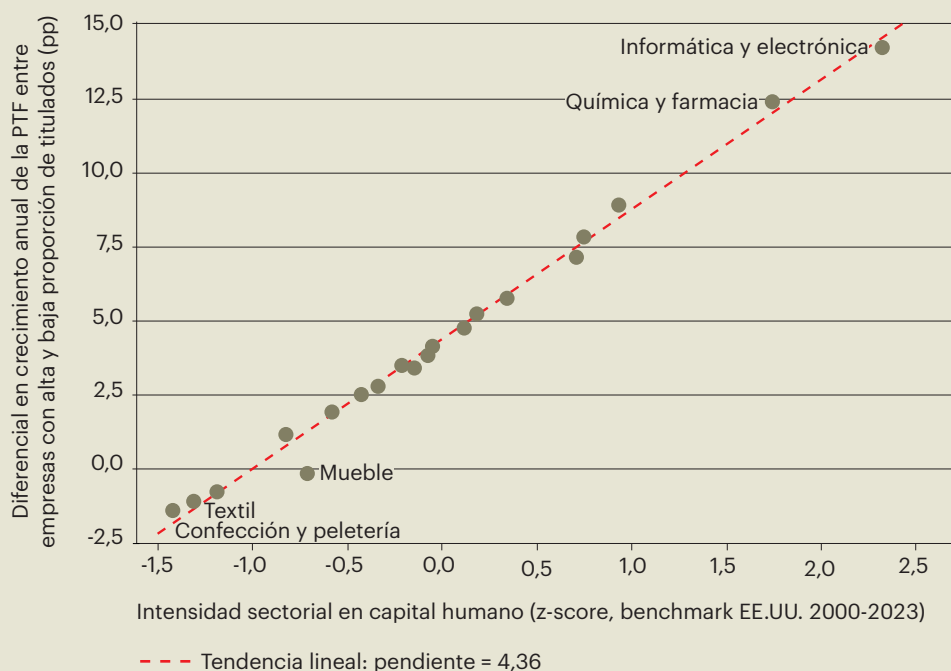
que países como Alemania, Suecia o los Países Bajos concentran una proporción mayor de su empleo manufacturero en los sectores que más usan conocimientos y competencias. Esto significa que, aunque España produzca el mismo volumen de titulados que un país nórdico, ese capital humano se enfrenta a una estructura productiva con menor capacidad de absorción.

La estabilidad del ranking sectorial tiene además una segunda virtud, esta vez metodológica. Si en EE.UU. la ordenación de sectores por intensidad en capital humano es prácticamente invariante en el tiempo, podemos tratarla como un dato estructural, no sujeto a contaminación por shocks coyunturales de productividad en España. Es exactamente el argumento de Rajan y Zingales, y es lo que nos permite construir un análisis correlacional con cierta confianza en su validez interna.

LO QUE DICEN LOS DATOS DE LA MANUFACTURA ESPAÑOLA

Para examinar la interacción entre capital humano y estructura productiva utilizamos la Encuesta sobre Estrategias Empresariales (ESEE), gestionada por la Fundación SEPI bajo supervisión del Ministerio de Industria del Gobierno de España. La ESEE es la principal fuente española de microdatos para investigación industrial, con casi treinta y cinco años de continuidad. La muestra incluye a muchas empresas manufactureras con más de 200 empleados y una muestra más pequeña de empresas entre 10 y 200 empleados. Nuestro panel de trabajo cubre el periodo 2000-2023 con

FIGURA 4. RELACIÓN ENTRE INTENSIDAD SECTORIAL EN CAPITAL HUMANO Y LA PRIMA A LA CUALIFICACIÓN INTRA-SECTOR.



6.002 empresas y aproximadamente 42.000 observaciones empresa-año.

Estimamos para cada empresa y cada año su productividad total de los factores con el método de Levinsohn y Petrin (2003), que es un estándar en este tipo de literatura porque permite corregir el sesgo de simultaneidad entre la elección de inputs y los shocks no observables de productividad.

Definimos el capital humano de cada empresa como la proporción de titulados superiores sobre el total de empleados, una variable que la ESEE recoge directamente y que ha sido utilizada en estudios previos de la misma encuesta como Huergo y Jaumandreu (2004), Castiglionesi y Ornaghi (2013) o Romero-Jordán et al. (2020).

Es importante aclarar por qué, después de haber argumentado en los dos apartados anteriores que las credenciales agregadas no bastan como medida del capital humano de un país, recurrimos aquí a una medida de credenciales a nivel de empresa. La explicación tiene dos partes. La primera, práctica: la ESEE no recoge puntuaciones individuales de competencias cognitivas de los trabajadores, sino la composición de la plantilla por nivel educativo. No tenemos una alternativa observable. La segunda, conceptual: la crítica de Pritchett, Hanushek y Woessmann al uso de credenciales como proxy de capital humano se refiere a comparaciones agregadas entre países, donde un título formal en un país puede corresponder a un nivel de competencia

TABLA 3. ANÁLISIS CORRELACIONAL: CAPITAL HUMANO Y CRECIMIENTO DE LA PTF EN LA MANUFACTURA ESPAÑOLA, 2000-2023

VARIABLE	MODELO 1	MODELO 2	MODELO 3
Capital humano empresa (% titulados)	0,084***	0,082***	0,037**
(error estándar)	(0,021)	(0,022)	(0,018)
Capital humano × Intensidad sectorial	(no incluido)	0,128***	0,094***
(error estándar)		(0,031)	(0,028)
Brecha rezagada con la frontera	-0,672***	-0,668***	-0,289***
(error estándar)	(0,019)	(0,019)	(0,041)
Crecimiento de la frontera sectorial	0,512***	0,510***	0,488***
(error estándar)	(0,028)	(0,028)	(0,034)
Controles empresariales	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos de empresa	Sí	Sí	Sí
Efectos fijos de año	Sí	Sí	Sí
Estimador	MCO con EF	MCO con EF	GMM sistema
Observaciones	41.823	41.823	37.694
R ² intra-grupos	0,182	0,191	(n.a.)

Variable dependiente: tasa anual de crecimiento de la PTF estimada vía Levinsohn-Petrin. Capital humano de la empresa medido como proporción (0 a 1) de titulados superiores. Significatividad: *** $p < 0,01$, ** $p < 0,05$. Errores estándar agrupados a nivel de empresa. Modelos correlacionales con efectos fijos; el modelo 3 corrige el sesgo dinámico con GMM sistema (Blundell-Bond, 1998).

muy distinto que el mismo título en otro. Dentro de un mismo país y dentro de una misma industria, esta crítica se debilita: la dispersión en competencias efectivas dentro de un nivel educativo es notablemente menor que entre niveles. La proporción de titulados superiores funciona como un *proxy* razonable, aunque imperfecto, de la intensidad de capital humano de la empresa. Como medida sectorial de intensidad en capital humano utilizamos el logaritmo del salario por FTE del subsector estadounidense correspondiente, normalizado por el promedio de la manufactura.

El ejercicio correlacional principal consiste en estimar, controlando por

efectos fijos de empresa y año, la asociación entre el crecimiento anual de la PTF de cada empresa y dos variables: su propio capital humano y la interacción de ese capital humano con la intensidad sectorial estadounidense. La ecuación es directa y sigue, en su estructura, la especificación clásica de Vandembussche, Aghion y Meghir (2006) con la extensión interactiva de Romero-Jordán et al. (2020). Lo que ofrecemos es un análisis correlacional bien estructurado, con efectos fijos que descuentan la heterogeneidad observable e inobservable que sería más obvia, y con la interacción que permite leer la heterogeneidad sectorial.

La tabla 3 confirma tres regularidades empíricas. La variable de capital humano de la empresa se expresa como proporción (en escala 0-1) de titulados superiores sobre el total de empleados; su media muestral es de 0,12 (es decir, un 12% de la plantilla, en promedio, son titulados superiores) y su desviación típica es de 0,23, una dispersión grande porque muchas empresas pequeñas tienen cero titulados y unas pocas concentran cualificación muy alta. La variable dependiente, el crecimiento anual de la PTF, se expresa en log-cambio y tiene una desviación típica muestral de 0,173, es decir, 17,3 puntos porcentuales. Con estas unidades, el coeficiente 0,037 del modelo 3 significa lo siguiente: un aumento de 10 puntos porcentuales en la proporción de titulados (por ejemplo, pasar del 5% al 15% de la plantilla con titulación superior) se asocia con un aumento de 0,37 puntos porcentuales en el crecimiento anual de la PTF. Una desviación típica de capital humano (23 puntos porcentuales) se asocia con un aumento de aproximadamente 0,85 puntos porcentuales en el crecimiento anual de la PTF, lo cual representa en torno al 5% de la desviación típica del propio crecimiento. La magnitud anual es modesta, pero los efectos se acumulan: una empresa con una desviación típica más de capital humano tendría, a diez años vista, una productividad acumulada unos ocho puntos porcentuales más alta. Con el coeficiente del modelo 2, sin corrección de Nickell, la magnitud anual es del orden de 1,9 puntos porcentuales, lo cual probablemente sobreestima el efecto verdadero por sesgo dinámico.

La primera conclusión es, en suma, la asociación positiva y económicamente relevante entre capital humano de la empresa y crecimiento de su productividad, una asociación que sobrevive al control por efectos fijos y al sesgo dinámico de los modelos con variable dependiente rezagada.

La segunda conclusión es la que más interesa para la lectura sectorial. El coeficiente de la interacción entre capital humano de la empresa e intensidad sectorial en capital humano es positivo y estadísticamente significativo al 1% en los tres modelos. Esto quiere decir que el rendimiento marginal del capital humano no es uniforme. Una empresa de química y farmacia o de informática y electrónica que añade un punto de titulados a su plantilla obtiene un incremento de productividad significativamente mayor que una empresa de textiles o mueble que hace el mismo ajuste. La pendiente de la figura 4 visualiza este resultado: el diferencial de crecimiento entre empresas de alta y baja cualificación crece linealmente con la intensidad sectorial.

La tercera conclusión es coherente con el marco de convergencia productiva de Griffith, Redding y Van Reenen (2004). El coeficiente de la brecha rezagada con la frontera sectorial es negativo y significativo, lo que indica que las empresas que están más atrás respecto a las líderes de su sector tienden a crecer más rápido. El coeficiente del crecimiento de la frontera es positivo y significativo, lo que indica que cuando la frontera avanza, el conjunto del sector se beneficia. Y, cuando comparamos

las estimaciones con efectos fijos (modelo 2) con las que corrigen el sesgo dinámico vía GMM sistema (modelo 3), la magnitud del coeficiente de convergencia se reduce sensiblemente, lo cual es exactamente lo que predice la teoría econométrica de paneles dinámicos (Nickell, 1981; Blundell y Bond, 1998).

Lo que nos cuentan en conjunto estos resultados es que el capital humano formado en el sistema educativo español sí tiene retorno productivo, pero su rentabilidad no se reparte uniformemente. Se concentra en los sectores donde la estructura tecnológica permite aprovecharlo. Y, dado que España tiene una especialización industrial inclinada hacia sectores de intensidad media y baja, parte del retorno potencial del capital humano se queda sin materializarse.

IMPLICACIONES PARA LA POLÍTICA EDUCATIVA

La lectura conjunta de los datos de logro educativo, competencias adultas y resultados empresariales sugiere tres prioridades para la política educativa española en el medio plazo. Cada una de ellas tiene anclaje empírico en la literatura y opera sobre una palanca distinta del problema.

Primera, calidad antes que cantidad. El margen de mejora en logro formal sigue existiendo, pero ya no es la restricción dominante. Lo es la calidad de los aprendizajes. Las puntuaciones medias en PIAAC y la proporción de adultos en niveles de excelencia son indicadores que merecen prioridad. El recorrido a recuperar para alcanzar a Estonia o

a Países Bajos en estos indicadores es considerable. La posición relativa de las cohortes jóvenes españolas frente a sus pares OCDE es peor que la de las cohortes mayores, lo que sugiere que las palancas activadas en las últimas décadas no han sido suficientes. Esto debe traducirse en una atención prioritaria a la formación inicial del profesorado, al refuerzo de las áreas STEM en secundaria y Bachillerato, y a la evaluación rigurosa de los resultados del sistema.

Segunda, modernización de la estructura productiva en paralelo a la formación. En el tejido productivo actual, la concentración de cualificación en pocas empresas no se traduce en un premio adicional de productividad, porque el resto del sistema no tiene capacidad de absorberla. Esto significa que invertir solo en formar excelencia, sin transformar la base productiva, tiene un retorno limitado. El reto es doble: subir la base de competencias adultas para que la masa de empresas con poco capital humano avance hacia niveles intermedios, donde el rendimiento marginal es alto, y simultáneamente reorientar la estructura productiva hacia sectores intensivos en conocimiento donde la excelencia educativa que el sistema vaya generando encuentre dónde rentabilizarse.

Tercera, encaje sectorial y aprendizaje a lo largo de la vida. Como muestran los resultados correlacionales del apartado anterior, el retorno del capital humano se materializa más en unos sectores que en otros. Esto no implica que haya que formar exclusivamente para los sectores intensivos en conocimiento, lo que sería poco realista y

posiblemente contraproducente, pero sí que tiene sentido construir vías de formación profesional dual conectadas con la estructura productiva regional, observar las brechas de oferta de competencias en sectores estratégicos y promover la cooperación universidad-empresa en áreas donde el retorno marginal del capital humano es más alto. La reforma de la formación profesional en marcha es una oportunidad para avanzar en esta dirección, siempre que se evalúe rigurosamente con datos. Y, dado que PIAAC mide competencias adultas en un momento dado, no solo lo aprendido en la educación reglada, los programas de upskilling y reskilling, en particular en competencias digitales y matemáticas, no son una concesión social sino una herramienta de política productiva. Anghel y Lacuesta (2020) muestran para España la importancia de la formación continua en la productividad sectorial.

La política educativa actúa con un retardo importante. Las reformas de hoy se notarán en la productividad agregada dentro de dos o tres décadas, cuando las cohortes formadas hoy estén en mitad de su carrera laboral. Esto no es una excusa para no actuar, sino al contrario: es la razón fundamental para no posponer las decisiones. Los países que ahora tienen un 18% de adultos en niveles de excelencia matemática hicieron las inversiones necesarias hace dos o tres décadas, y siguen invirtiendo.

La asociación entre capital humano y productividad que aquí hemos documentado a nivel firma-año es correlacional. Los efectos fijos a nivel de empresa,

los controles por brecha con la frontera y por crecimiento sectorial, y la interacción con una variable exógena externa permiten descartar muchas explicaciones alternativas, pero no todas. Pasar a una identificación más estricta requeriría estrategias de variables instrumentales como las construidas a la Borusyak, Hull y Jaravel (2022). Es una línea de trabajo a la que nos dedicaremos en investigación futura, pero el lector debe saber que el debate empírico, en cualquier caso, sigue abierto y se enriquecerá en los próximos años.

REFLEXIÓN FINAL

La economía de la educación lleva décadas argumentando que invertir en aprendizaje es también importante para la economía. España es a la vez un caso de éxito y un caso de oportunidad perdida. De éxito, porque la expansión educativa de las últimas tres décadas ha generado una población con credenciales formales que está entre las más numerosas de Europa. De oportunidad perdida, porque el paso del aula a la fábrica no se ha completado con la solvencia que cabría esperar. Las competencias adultas medidas por PIAAC siguen a distancia significativa de los países líderes, los sectores más intensivos en conocimiento son una proporción modesta del tejido productivo y la productividad total de los factores se ha resistido a converger.

La buena noticia es que el diagnóstico tiene base empírica y las palancas son identificables. Calidad de los aprendizajes; refuerzo de la base competencial adulta para que el grueso del tejido

empresarial pueda avanzar hacia niveles intermedios; transformación de la estructura productiva para absorber con rentabilidad la excelencia educativa que el sistema vaya generando; encaje sectorial entre formación y demanda; aprendizaje a lo largo de la vida. Son competencias compartidas entre administraciones, requieren coordinación y exigen evaluación rigurosa. Los próximos veinte años del sistema educativo español decidirán en buena medida si el país consigue romper el techo productivo de las últimas dos décadas o si seguirá creciendo solo a base de añadir personas y horas. La diferencia entre uno y otro escenario se medirá en empleos cualificados, en empresas innovadoras y en bienestar agregado. Y se decidirá, en gran parte, en el aula.

REFERENCIAS

- Aghion, P. y Howitt, P. (1992). *A model of growth through creative destruction*. *Econometrica*, 60(2), 323-351.
- Anghel, B. y Lacuesta, A. (2020). *Envejecimiento, productividad y situación laboral*. Artículos Analíticos, Boletín Económico, 1/2020. Banco de España.
- Banco de España (2022). *Informe Anual 2021*. Madrid: Banco de España.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis with special reference to education*. New York: Columbia University Press.
- Blundell, R. y Bond, S. (1998). Initial conditions and moment restrictions in dynamic panel data models. *Journal of Econometrics*, 87(1), 115-143.
- Borusyak, K., Hull, P. y Jaravel, X. (2022). *Quasi-experimental shift-share research designs*. *Review of Economic Studies*, 89(1), 181-213.
- Castiglionesi, F. y Ornaghi, C. (2013). On the determinants of total factor productivity growth: Evidence from Spanish manufacturing firms. *Macroeconomic Dynamics*, 17(3), 501-530.
- 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.
- Doménech, R. (2019). *The Spanish productivity puzzle*. BBVA Research Working Paper.
- Égert, B. (2022). Public policy reforms and their impact on productivity, investment and employment. *Public Sector Economics*, 46(2), 179-205.
- Égert, B., Botev, J. y Turner, D. (2020). The contribution of human capital and its policies to per capita income in Europe and the OECD. *European Economic Review*, 129, 103560.
- Griffith, R., Redding, S. y Van Reenen, J. (2004). Mapping the two faces of R&D: Productivity growth in a panel of OECD industries. *Review of Economics and Statistics*, 86(4), 883-895.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2008). The role of cognitive skills in economic development. *Journal of Economic Literature*, 46(3), 607-668.
- Hanushek, E. A. y Woessmann, L. (2020). Education, knowledge capital, and economic growth. En S. Bradley y C. Green (Eds.), *The Economics of Education*, 2ª ed., 171-182. Academic Press.
- Huergo, E. y Jaumandreu, J. (2004). How does probability of innovation

- change with firm age? *Small Business Economics*, 22(3), 193-207.
- Levinsohn, J. y Petrin, A. (2003). Estimating production functions using inputs to control for unobservables. *Review of Economic Studies*, 70(2), 317-341.
- Lucas, R. E. (1988). On the mechanics of economic development. *Journal of Monetary Economics*, 22(1), 3-42.
- Mankiw, N. G., Romer, D. y Weil, D. N. (1992). A contribution to the empirics of economic growth. *Quarterly Journal of Economics*, 107(2), 407-437.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2024). PIAAC 2023. Programa para la evaluación internacional de las competencias de la población adulta. Informe español. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- Nelson, R. R. y Phelps, E. S. (1966). Investment in humans, technological diffusion, and economic growth. *American Economic Review*, 56(1/2), 69-75.
- Nickell, S. (1981). Biases in dynamic models with fixed effects. *Econometrica*, 49(6), 1417-1426.
- OCDE (2024). Survey of Adult Skills 2023. *Reader's Companion*. Paris: OECD Publishing.
- Pritchett, L. (2001). Where has all the education gone? *World Bank Economic Review*, 15(3), 367-391.
- Rajan, R. y Zingales, L. (1998). Financial dependence and growth. *American Economic Review*, 88(3), 559-586.
- Romer, P. M. (1990). Endogenous technological change. *Journal of Political Economy*, 98(5), S71-S102.
- Romero-Jordán, D., Sanz-Sanz, J. F. y Sanz-Labrador, I. (2020). Is the corporation tax a barrier to productivity growth? *Small Business Economics*, 55(1), 23-38.
- Vandenbussche, J., Aghion, P. y Meghir, C. (2006). Growth, distance to frontier and composition of human capital. *Journal of Economic Growth*, 11(2), 97-127.

LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO EN EDUCACIÓN Y EN EL MERCADO LABORAL: ¿CÓMO SE EXPLICA ESTA APARENTE CONTRADICCIÓN?

NAGORE IRIBERRI

Profesora de Investigación Ikerbasque (EHU-UPV)

INTRODUCCIÓN

Desde hace ya varias décadas, cuando comparamos las diferencias de género en los índices de educación más importantes, como la tasa de repetición o el nivel de educación alcanzado, las mujeres muestran claramente mejores resultados que los hombres. Sin embargo, cuando comparamos las diferencias de género en los índices que describen la situación en el mercado laboral, siendo la brecha salarial la que más llama la atención, todavía existe y es a favor de los hombres. ¿Cómo es esto posible cuando existe una correlación tan clara entre los resultados en educación y los resultados en el mercado laboral, a más educación mejores resultados? En esta entrada, empezaremos por describir las

diferencias de género en los indicadores de educación y en los de indicadores de mercado laboral, y procederemos a considerar las explicaciones que hay detrás de esta aparente contradicción.

Empecemos por los resultados en educación. El nivel educativo de la población de 25 y 64 años muestra un claro aumento en los últimos 20 años, donde el porcentaje de la población que alcanza nivel educativo terciario ha pasado del 26,7% al 42,4% (gráfico 98) en detrimento del porcentaje de la población que alcanza el nivel más bajo. Esta mejora en el nivel educativo además es mayor para las mujeres que los hombres. El gráfico 85 muestra claramente que, en los últimos 20 años, hay más mujeres que hombres entre la población que llega a completar el nivel educativo terciario, mostrando una superioridad estable de quince puntos porcentuales. Esta mejora y superioridad no se muestra solamente en la obtención del nivel educativo más alto, sino que también se puede observar en las etapas de la educación más básicas. Durante la ESO, las mujeres muestran unas tasas de repetición menores que los hombres (gráfico 71) y unos porcentajes mayores de completar y por lo tanto de no abandonar los estudios (gráficos 74-75). Durante el Bachillerato, las mujeres también muestran unas tasas de repetición menores que los hombres (gráfico 72), así como una mayor proporción, de nueve puntos porcentuales, entre la población entre 20 y 24 años que completa la educación secundaria superior (gráfico 76). Por lo tanto, unos mejores indicadores

durante la etapa educativa secundaria y durante el Bachillerato explican que más mujeres lleguen a la educación terciaria y que la completen con tasas de éxito superiores a los hombres.

Sigamos con el mercado laboral. Las mujeres han tenido históricamente tasas de participación inferiores en el mercado laboral, aunque estas diferencias se hayan ido disminuyendo. La brecha salarial también sigue vigente y en especial los últimos indicadores, gráfico 108, siguen mostrando que existen para los tres niveles de educación. También llama la atención que la brecha salarial es mayor para la etapa educativa terciaria.

Aquí viene la aparente contradicción: si la correlación positiva entre resultados en educación y resultados en el mercado laboral es tan evidente, a más educación mejores resultados en el mercado laboral, ¿por qué las mujeres, que tienen resultados educativos mejores que los hombres, acaban teniendo relativamente peores resultados que los hombres en el mercado laboral?

En las dos últimas décadas, la economía de género se ha centrado en intentar entender estas diferencias de género, utilizando tanto una metodología basada en la variación exógena de variables clave para entender efectos causales diferenciales por género, así como considerando nuevas variables explicativas, las llamadas variables *no cognitivas*, que hasta entonces o no se medían o no se tenían en cuenta, por ejemplo, mencionados y descritos en Bertrand (2011). Vamos a considerar tres factores importantes que contribuyen a la explicación a la aparente contradicción que observamos.

Durante todas las etapas educativas, y en especial, durante la secundaria y el Bachillerato, pero también en las etapas más avanzadas en la universidad, la evaluación continua predomina o tiene un gran peso a la hora de medir el rendimiento escolar de los alumnos. La evaluación continua es una manera de valorar el rendimiento donde se utilizan una serie de indicadores que miden el progreso del alumno durante todo y a lo largo del curso académico. Estos indicadores incluyen trabajos entregados, presentaciones de dichos trabajos, exámenes parciales y exámenes finales, así como la participación o comportamiento durante las clases lectivas. Por lo tanto, el rendimiento escolar en las diferentes etapas educativas está medido por múltiples pruebas a las que los alumnos se someten y el resultado es un agregado de todas estas pruebas.

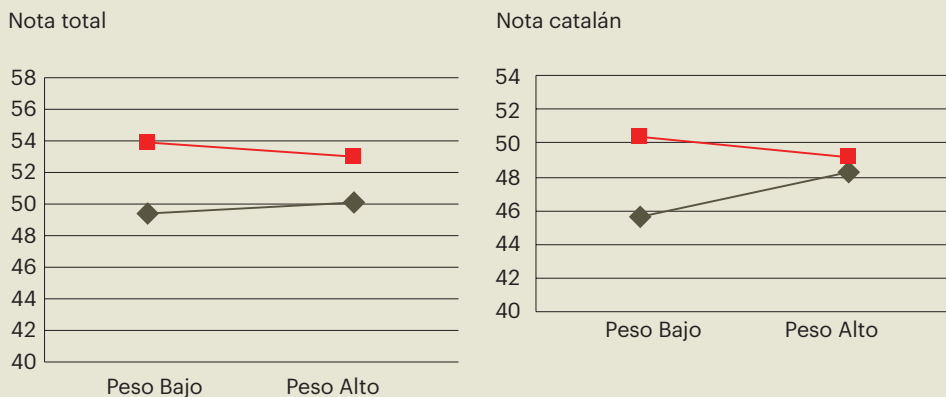
Una literatura reciente muestra que existen diferencias de género significativas cuando los alumnos rinden en diferentes tipos de evaluación.

Por una parte, están las diferencias de género en el rendimiento, medidos de una manera objetiva (donde posibles sesgos del profesorado no pueden afectar) o subjetiva (donde posibles sesgos del profesorado pueden afectar), que dependen solamente del tipo o la manera de evaluación. Por ejemplo, en un trabajo de Azmat, Calsamiglia e Iriberry (2016), encontramos que el peso relativo que tiene un examen en la nota final de una asignatura importa a la hora de medir diferencias de género

en el rendimiento en dichos exámenes. Utilizando datos desagregados a nivel individual y a nivel de tipos de pruebas en una misma asignatura en un colegio que imparten ESO y Bachillerato, comparamos diferencias de género en los exámenes parciales (que tienen un peso menor en la nota final de la asignatura) con las diferencias de género en los exámenes finales (que tienen un peso mayor en la nota final de la asignatura). Aunque la diferencia en general es a favor de las chicas, esta ventaja comparativa disminuye a medida que aumenta el peso de la prueba. Estos resultados fueron replicados en un experimento con estudiantes de sexto de primaria de la misma escuela para la asignatura del idioma catalán (aunque para la asignatura de matemáticas no se llegó a replicar). Los profesores diseñaron dos exámenes de dificultad similar y fueron aleatoriamente asignados a tener poco peso o mucho peso para la nota final. Como se muestra en el gráfico de abajo, las chicas obtienen notas mejores en los dos exámenes, pero la ventaja es menor cuando el examen cuenta más para la nota final.

Esto tiene implicaciones para las diferencias observadas. Por ejemplo, la evaluación del conocimiento de una materia donde se compone de solamente múltiples exámenes parciales de igual peso, las mujeres tendrían una ventaja mayor que si la evaluación del conocimiento de una materia donde se compone de un único examen final donde los estudiantes se jugarían toda la nota. En otro trabajo, llevado a cabo por Balart and Oosterveen (2019), utilizan

NOTA OBTENIDA POR ESTUDIANTES HOMBRES Y MUJERES EN DOS EXÁMENES DONDE UNO TIENE UN PESO BAJO Y EL OTRO UN PESO ALTO EN LA NOTA FINAL.



Nota: Figura 2 del artículo de Azmat, Calsamiglia e Iriberry (2016) donde se muestra la nota obtenida por estudiantes hombres y mujeres en dos exámenes donde uno tiene un peso bajo y el otro un peso alto en la nota final.

datos de PISA para medir las diferencias de género no solamente en el rendimiento global de la prueba sino el rendimiento durante el tiempo que se hace la prueba de PISA. El objetivo es medir la capacidad de rendimiento a lo largo del tiempo cuando se hace la prueba. Dada la estructura de la prueba de PISA, se puede medir el rendimiento a lo largo de la prueba. Encuentran evidencia de que las mujeres tienen una capacidad mayor de mantener el rendimiento a lo largo de la prueba mientras que en los chicos la caída en el rendimiento durante la prueba es mayor. En el artículo, los autores hablan de ventaja femenina en el “rendimiento sostenido”, de manera que esto también puede explicar por qué las mujeres van a tener una ventaja comparativa en la evaluación continua. Por último, el trabajo de Arenas y Calsamiglia (2025) analizan las diferencias de género en la nota obtenida

en la selectividad de los estudiantes de Cataluña (PAU) cuando la selectividad aumentó de peso para calcular la nota de entrada a la universidad (del 40% al 57% antes y después de 2010). Los autores encuentran que este aumento del peso de la prueba de selectividad perjudica especialmente a las mujeres.

Por otra parte, están las diferencias de género en el rendimiento, cuando se miden de una manera más subjetiva (donde posibles sesgos del profesorado pueden afectar) en comparación al rendimiento medido a un nivel más objetivo. Lavy (2008), utilizando datos de exámenes durante el último año antes de la universidad en Israel, testea si conocer la identidad de los estudiantes es un factor determinante a la hora de evaluar los resultados de los estudiantes. Lavy (2008) compara evaluaciones de exámenes de asignaturas corregidos por los profesores del mismo colegio,

donde pueden conocer la identidad del estudiante, con las evaluaciones de asignaturas corregidos por otros profesores que no pueden conocer la identidad de los estudiantes, comparando efectivamente corrección ciega y no ciega. Encuentra que cuando los profesores conocen la identidad, las diferencias de género son más favorable a las chicas mientras que cuando no se conoce la identidad, estas diferencias son menores. Una posible interpretación es que, los profesores, cuando corrigen los exámenes, pueden estar también valorando, indirectamente el comportamiento que han llegado a tener estos alumnos durante la clase, que suele ser favorable a las mujeres.

Estos trabajos también pueden explicar en parte por qué las mujeres tienden a mostrar una ventaja en los resultados durante la etapa ESO y durante el Bachillerato y por qué a la vez, entre estos mismos estudiantes, esta ventaja femenina es menor o incluso desaparece durante las pruebas de acceso a la universidad. Mientras que, durante la etapa escolar, el rendimiento se mide de una manera más continua, utilizando múltiples pruebas que se agregan para tener una nota final, durante la prueba de acceso el resultado se mide en pruebas que se hacen en un periodo corto y en un único examen. Azmat, Calsamiglia e Iriberry (2016) por ejemplo, para la muestra de los estudiantes del colegio que estudiaron, observaron que la ventaja femenina en el rendimiento escolar durante la etapa ESO y Bachillerato, desapareció y pasó a ser no significativa en las pruebas de

acceso a la universidad. En un reciente trabajo, Borra y Cuevas-Ruiz (2026), utilizando una muestra de todos los estudiantes de Andalucía en tres años consecutivos, también encuentran que los estudiantes en media muestran peores resultados en las pruebas de acceso que en los resultados de las notas de Bachillerato (también observado en el gráfico 83). Sin embargo, este empeoramiento fue significativamente mayor para las mujeres que para los hombres, coherente con el hecho de que las mujeres muestran una ventaja comparativa en la evaluación continua pero no en la evaluación no continúa.

CARACTERÍSTICAS NO-COGNITIVAS Y SU EFECTO EN LA EDUCACIÓN Y EL MERCADO LABORAL

Hasta no hace mucho, cuando se quería explicar los determinantes de las diferencias de género en los resultados de mercado laboral, el nivel educativo y la experiencia eran sin duda dos de las variables más importantes. Sin embargo, cuando las mujeres han mostrado una mejora tan grande en los niveles educativos alcanzados y han llegado a pasar a los hombres, los investigadores hemos tenido que empezar a poner la lupa en otro tipo de variables, las llamadas variables *no cognitivas*.

Aunque durante un tiempo estas variables no cognitivas han sido tratadas como si fueran una caja negra en el sentido de que sabemos que importan, pero no sabemos muy bien cuáles son o cómo las deberíamos medir, ahora tenemos un mayor conocimiento sobre lo que son y cómo medirlos. Repasemos algunas de ellas.

La capacidad de mantener el esfuerzo durante un tiempo largo o constancia en el esfuerzo o trabajo puede ser una de ellas, que ya hemos mencionado arriba y que el trabajo de Balart and Oosterveen (2019) lo identifica como una ventaja comparativa que favorece a las mujeres y que puede explicar en parte el mejor rendimiento durante las etapas escolares.

Sin embargo, existen otras características donde las diferencias de género claramente favorecen a los hombres.

Las preferencias de riesgo pueden ser un buen ejemplo. Aunque no siempre se encuentra que las mujeres en media son más aversas al riesgo que los hombres, muchas de las medidas sí que lo encuentran. Por lo tanto, esto puede explicar por qué las mujeres pueden optar por un tipo de rama o tipo de trabajo (sector público,funcionariado) que los hombres, lo que podría contribuir a la brecha de género en el salario.

El grado de confianza que uno muestra en sus habilidades y capacidades, es otra de las características que ha recordado una gran importancia en los últimos años ya que es una variable muy importante en determinar los resultados educativos como los resultados en mercados laborales. Aunque, dependiendo de la tarea o área, los individuos tienen a sobrestimar o subestimar sus capacidades, existe evidencia que los hombres en media muestran un grado de confianza mayor en sus capacidades y habilidades que las mujeres. En un trabajo de Exley y Judd (2022), muestran que la diferencia de género en la autoevaluación de sus capacidades y trabajo son significativas y que además es difícil

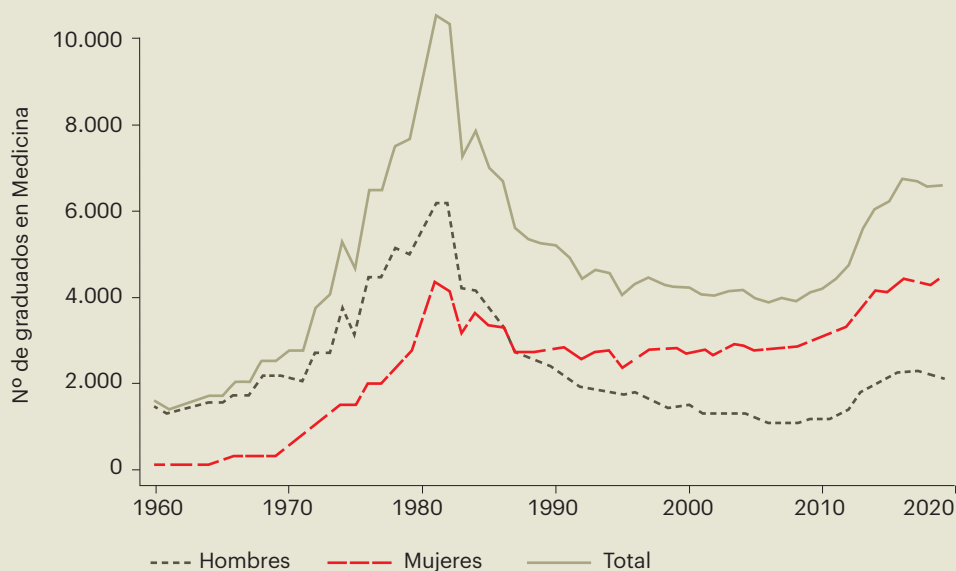
de erradicar. Esto, claramente, no ayuda a las mujeres y además puede influir en sus expectativas y aspiraciones (Azmat, Cuñat y Henry, 2025).

La preferencia por entornos competitivos y la capacidad de rendir en entornos competitivos puede ser uno de ellos. Niederle y Vesterlund (2007) revolucionaron la literatura de la economía de género, mostrando evidencia experimental clara donde a los hombres y mujeres, después de haber experimentado rindiendo en entornos no competitivos y competitivos, se les pedía elegir entre un entorno competitivo y no competitivo. Las diferencias de género eran claras: el 35% de las mujeres elige el entorno competitivo y el 73% de los hombres lo hace. Los trabajos posteriores, Van Veldhuizen (2022) cuestiona si se trata de una característica de preferencias sobre entornos competitivos o no competitivos o si realmente se trata de que las mujeres y los hombres difieren en otro tipo de rasgos como la confianza en sus capacidades y preferencias de riesgo que son las grandes determinantes sobre esa gran diferencia en las decisiones. Independientemente de cuál es el mecanismo de detrás, está claro que la menor presencia de mujeres en entornos más competitivos está en parte explicado por esta observación.

DECISIONES SOBRE EL TIPO DE BACHILLERATO Y LAS RAMAS DE ESTUDIO: SEGREGACIÓN HORIZONTAL

En cuarto de la ESO y en especial para el Bachillerato, los estudiantes tienen que tomar una decisión que determinará en gran medida el tipo de grado que van a poder hacer dentro de 2 años. Pueden

EVOLUCIÓN DEL NÚMERO TOTAL DE GRADUADOS EN MEDICINA Y DEL NÚMERO DE GRADUADOS HOMBRES Y MUJERES ENTRE 1980 Y 2020.



Nota: Figura A3 del artículo Díez-Rituerto, Gardeazabal, Iriberry y Rey-Biel, (2025) donde se muestra la evolución del número total de graduados en Medicina, así como el número de graduados hombres y mujeres, a lo largo de los años.

elegir entre Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias y Tecnología. Para cuando los estudiantes tienen 16 años, las mujeres tienden a elegir con más frecuencia las Humanidades y Ciencias Sociales mientras que los hombres eligen con más frecuencia Ciencias y Tecnología (gráfico 26). Este es el comienzo de la segregación horizontal que se observa entre los hombres y mujeres que luego en la elección de grados solamente se acentúa.

Simplificando el argumento, si en media los hombres llegan ser ingenieros y las mujeres maestras de primaria, aunque no haya diferencias de género en el nivel de educación, es decir, aunque los dos tengan un grado universitario e

incluso un máster, como en el mercado laboral se les remunera de manera diferente a los ingenieros y a los maestros de primaria, esta diferencia sería de gran importancia a la hora de explicar las diferencias de género en el mercado laboral.

En ese sentido, las diferencias de género en la elección de los diferentes tipos de bachiller, aunque muestren cierto aumento de las mujeres en Ciencias y Tecnología, todavía muestran claras diferencias de género. Una rama que ha visto un gran aumento de la presencia de mujeres, a pesar de ser de ciencias, son las Ciencias de la Salud en general y la medicina en particular. Prácticamente, en los últimos 40 años, basándonos en los datos de los MIR, que

comprenden a todo estudiante de Medicina que optan por ejercer la medicina, la profesión médica ha pasado de ser una profesión masculina (60% hombres en los comienzos de los años 80) a ser una profesión femenina (65% mujeres), como muestran los datos de Díez-Rituerto, Gardeazabal, Iriberry y Rey-Biel, (2025).

En este aspecto, un gran debate es si estas diferencias son consecuencia de las diferencias en las preferencias o habilidades innatas, o si por lo contrario existen otros factores más sociales que influyen en las preferencias y habilidades que luego determinan estas decisiones. En ese debate, me voy a apoyar en las conclusiones de Marianne Bertrand, recogidas en el trabajo Bertrand (2020), donde concluye que las preferencias y o percepción de las habilidades no se pueden tomar como dadas y exógenas, sobre las que no se puede hacer nada, ya que en parte están influenciadas por la existencia de los estereotipos y roles que existen en la sociedad. Como animales sociales que somos, nuestro entorno viene con normas sociales que en gran parte son todavía diferentes para lo que se espera para hombres y mujeres y para lo que es aceptable y deseable para hombres y mujeres. En ese sentido, que las mujeres elijan a los 16 años el Bachillerato de Ciencias Sociales y que los hombres dominen las ciencias no se puede separar con la observación de que en el mercado laboral haya existido desde hace mucho tiempo esta asignación y distribución por género. En ese sentido, es importante entender por qué en algunas ramas de conocimiento

o grados la presencia de mujeres todavía es tan baja (ciencias como la física), así como por qué en algunas ramas la presencia de hombres es tan baja (como en enfermería).

CONCLUSIÓN

En este comentario hemos empezado por resumir las diferencias de género en educación, donde las mujeres presentan unos resultados significativamente superiores. Sin embargo, las diferencias de género en los resultados del mercado laboral tienden a mostrar que son los hombres los que presentan mejores resultados que las mujeres. Esto es una contradicción ya que la evidencia empírica es clara en la correlación positiva entre los resultados en la educación y en el mercado laboral: a más educación mejores resultados en el mercado laboral. La parte más importante de este comentario se ha centrado en traer a colación las investigaciones más recientes que destacan la importancia de las variables llamadas no cognitivas, donde los hombres y las mujeres muestran diferencias significativas y que nos ayudan a entender esta aparente contradicción.

Resumiendo, la explicación reside no tanto en cómo lo hacen, ya que las mujeres muestran resultados educativos muy buenos, sino en qué llegan a hacer. Dicho de otra manera, las decisiones que se llegan a tomar, tan temprano como a los 15-16 años, cuando los estudiantes deciden entre el tipo de Bachillerato, va a definir significativamente los grados que van a poder hacer y esta es una variable muy importante que va a determinar la

segregación horizontal de género que se observa en el mercado laboral.

¿Son preferencias innatas o desde las instituciones o la sociedad se debe intervenir? Como he indicado arriba, las preferencias que mostramos en las decisiones que tomamos a lo largo de nuestras vidas los factores sociales, como estereotipos y normas sociales, tienen una gran influencia. Mientras sigamos alimentando y fomentando los estereotipos y normas sociales que fomentan las diferencias de género, será muy difícil que las chicas y los chicos tengan preferencias similares por cada uno de los tipos de Bachillerato. Por lo tanto, desde las instituciones educativas y sociales, es muy importante intentar romper estereotipos y normas sociales diferenciales por género.

REFERENCIAS

- Arenas, A. y Calsamiglia, C. (2025). "The design of university entrance exams and its implications for gender gaps." *Management Science*.
- Azmat, G., Calsamiglia, C. y Iriberry, N. (2016). "Gender differences in response to big stakes." *Journal of the European Economic Association* 14.6: 1372-1400.
- Azmat, G., Cuñat, V. Y Henry, E. (2025). "Gender promotion gaps and career aspirations." *Management Science* 71.3: 2127-2141.
- Balart, P. y Oosterveen, M. (2019). "Females show more sustained performance during test-taking than males." *Nature communications* 10.1: 3798.
- Bertrand, M. "New perspectives on gender." *Handbook of labor economics*. Vol. 4. Elsevier, 2011. 1543-1590.
- Bertrand, M. "Gender in the twenty-first century." *AEA Papers and proceedings*. Vol. 110. 2014 Broadway, Suite 305, Nashville, TN 37203: American Economic Association, 2020.
- Borra, C. y Cuevas-Ruiz, P. (2026). "Gender Gaps under Different Evaluation Methods".
- Díez-Rituerto, M., et al. (2025). "Gender Gaps in Access to Medical Intern Positions: The Role of Competition." *Journal of Labor Economics*.
- Exley, C. L. y Kessler, J. B. (2022). "The gender gap in self-promotion." *The Quarterly Journal of Economics* 137.3: 1345-1381.
- Niederle, M. y Vesterlund, L. (2007). "Do women shy away from competition? Do men compete too much?" *The quarterly journal of economics* 122.3: 1067-1101.
- Lavy, Victor. (2008) "Do gender stereotypes reduce girls' or boys' human capital outcomes? Evidence from a natural experiment." *Journal of public Economics* 92.10-11:2083-2105.
- Van Veldhuizen, R. (2022). "Gender differences in tournament choices: Risk preferences, overconfidence, or competitiveness?." *Journal of the European Economic Association* 20.4: 1595-1618.

BIBLIOGRAFÍA

- Eurostat, Statistical Office of the European Communities. European Commission. <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Instituto Nacional de Estadística. *Cifras de población y censos demográficos. Cifras de población.* https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176951&menu=ultiDatos&idp=1254735572981
- Instituto Nacional de Estadística. *Encuesta sobre el gasto de los hogares en educación.* <https://www.ine.es/uc/o4VlPl4S>
- Instituto Nacional de Estadística. *Encuesta de Población Activa.* https://www.ine.es/dyngs/INEbase/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176918&menu=ultiDatos&idp=1254735976595
- 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 personal de las universidades.* <https://www.ciencia.gob.es/Ministerio/Estadisticas/SIIU/Personal.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. Formación Profesional. Datos por curso. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp/datos-por-curso.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. Seguimiento educativo y rendimiento académico del alumnado que accede a Bachillerato. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/ca/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/segui-bach.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. Indicadores del marco estratégico para la cooperación europea en educación y formación (2021-2030). <https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/laborales/epa/indi&file=pcaxis&l=s0>
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (2026). Las cifras de la educación en España. Curso 2023-2024. <https://www.educacionfpydeportes.gob.>

es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/cifras-educacion-espana/2023-2024.html

OECD (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing.
https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2025_1c0d9c79-en.html

OECD Data Explorer. <https://data-explorer.oecd.org/>

GLOSARIO DE TÉRMINOS

A continuación, se muestran ordenados alfabéticamente los principales términos utilizados en la publicación:

Centro concertado. Los centros concertados son aquellos centros privados que reciben 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 la edad prevista de matriculación o finalización en un nivel o curso académico.

Equivalencia a Tiempo Completo (ETC). Indicador que transforma diferentes niveles de dedicación en un número equivalente de personas con decisión a tiempo completo, facilitando así la comparación entre colectivos.

Formación Profesional Dual. Modalidad de formación profesional que integra el aprendizaje en el centro educativo y en la empresa, con un porcentaje mínimo de la formación desarrollado en el entorno laboral.

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.

Personal Docente e Investigador (PDI). Conjunto del personal de las universidades y otros organismos de educación superior que desarrolla funciones de docencia y/o investigación, con independencia de su categoría profesional o régimen de vinculación.

Ratio alumnos/profesor. La ratio informa del número medio de alumnos por profesor en una enseñanza o nivel determinado.

Tamaño del aula. El tamaño del aula informa del número de estudiantes por aula. 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 escolar 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.ª etapa y no se encuentra matriculado en ningún tipo de formación, reglada o no reglada, en las cuatro últimas semanas.

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 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).

CLASIFICACIÓN Y DESCRIPTOR	ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
CINE 0, ISCED 0 Educación Preprimaria	La EDUCACIÓN INFANTIL es la primera etapa del sistema educativo. Se organiza en dos ciclos: el primero de 0 a 3 años; y el segundo desde los 3 hasta los 6 años. Es de carácter voluntario. El segundo ciclo es gratuito. El primer ciclo puede serlo en función de la oferta pública y la comunidad autónoma.
CINE 1, ISCED 1 Enseñanza Primaria	La 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	La EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA (ESO) abarca desde los 12 a los 16 años. Es gratuita y obligatoria. Al completar la etapa se obtiene el título de graduado en ESO.
CINE 3, ISCED 3 Educación Secundaria Superior	Los CICLOS FORMATIVOS DE GRADO BÁSICO (CFGB) constituyen una formación de orientación profesional dirigida preferentemente al alumnado que presenta dificultades para completar la ESO. Se accede con 15 años cumplidos.

TABLA. ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL Y SU CLASIFICACIÓN DE ACUERDO CON LA CLASIFICACIÓN INTERNACIONAL NORMALIZADA DE LA EDUCACIÓN (CINE97).

CLASIFICACIÓN Y DESCRIPTOR	ENSEÑANZAS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL
CINE 3, ISCED 3 Educación Secundaria Superior	Los CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO (CFGM) constituyen una formación de orientación profesional. Pueden acceder quienes se hayan titulado en ESO, completado un CFGB o superado una prueba de acceso. Las edades teóricas de matriculación comprenden entre los 16 y los 18 años. El BACHILLERATO es la vía académica. Es necesario completar la ESO para acceder. Las edades teóricas de matriculación comprenden entre los 16 y los 18 años. Al completar el nivel se obtiene el título de Bachillerato, que permite realizar la Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).
CINE 4, ISCED 4 Enseñanza postsecundaria no terciaria	Nivel con escasa presencia en el sistema educativo español.
CINE 5, ISCED 5 Educación terciaria de ciclo corto	Los CICLOS FORMATIVOS DE GRADO SUPERIOR (CFGS) constituyen una formación de orientación profesional. Pueden acceder quienes hayan completado el Bachillerato, un CFGM o superen una prueba de acceso. Las edades teóricas de matriculación comprenden de los 18 a los 20 años.
CINE 6, ISCED 6 Grado	Los GRADOS UNIVERSITARIOS se cursan generalmente tras obtener el título de Bachillerato y superar la PAU, o tras completar un CFGS. Su duración estándar es de 4 años, aunque algunas titulaciones tienen una duración superior.
CINE 7, ISCED 7 Máster	Los MÁSTERES UNIVERSITARIOS se cursan tras superar un grado universitario. Generalmente se extienden uno o dos años.
CINE8, ISCED 8 Doctorado	El DOCTORADO se realiza tras superar un máster que cumple los requisitos de acceso. Los programas de doctorado tienen generalmente una duración de 3 o 4 años.

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 decimosegunda edición del informe *Indicadores comentados sobre el estado del sistema educativo español*, correspondiente al año 2026. 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



Fundación Europea
Sociedad y Educación
European Foundation
Society and Education

www.sociedadyeducion.org