

**NIVEL EDUCATIVO, HABILIDADES Y EMPLEO:  
ANÁLISIS DEL ÚLTIMO INFORME DE INDICADORES  
EDUCATIVOS DE LA OCDE Y EVIDENCIA  
COMPLEMENTARIA PARA ESPAÑA**

*Ismael Sanz*

Abril 2026

# NIVEL EDUCATIVO, HABILIDADES Y EMPLEO: ANÁLISIS DEL ÚLTIMO INFORME DE INDICADORES EDUCATIVOS DE LA OCDE Y EVIDENCIA COMPLEMENTARIA PARA ESPAÑA

Ismael Sanz

Universidad Rey Juan Carlos, Funcas y London School of Economics

## 1. INTRODUCCIÓN Y PROPÓSITO DE ESTE ANÁLISIS

En diciembre de 2025, la OCDE publicó el número 90 de su serie *Education Indicators in Focus*, titulado "¿Cómo se traduce el nivel educativo en habilidades y empleos"<sup>1</sup>. El informe analiza la evolución del logro educativo de la población adulta joven (25-34 años) en los países de la OCDE, su relación con los resultados en el mercado laboral y la creciente desconexión entre las cualificaciones formales y las habilidades reales que poseen los jóvenes.

El presente documento tiene un doble objetivo. Por un lado, sintetiza y organiza los principales resultados del informe EDIF#90. Por otro, incorpora reflexiones, contextualizaciones y análisis propios, que se señalan explícitamente a lo largo del texto. El propósito es aportar valor añadido al informe original, conectando sus datos con la realidad española y con investigación reciente que complementa las conclusiones de la OCDE.

## 2. EL AUMENTO DEL LOGRO EDUCATIVO EN LOS PAÍSES DE LA OCDE

El nivel educativo de la población adulta joven ha experimentado un crecimiento notable en las últimas décadas. En 2024 prácticamente la mitad de las personas de 25 a 34 años en la OCDE (un 48 %) había completado estudios de educación terciaria, frente al 41 % registrado en 2015. Simultáneamente, el abandono escolar temprano se ha reducido de forma sustancial: solo el 13 % de este grupo de edad carecía de estudios de segunda etapa de educación secundaria en 2024 (bachillerato o FP media), comparado con el 18 % de 2015.

Esta tendencia ha sido especialmente pronunciada en países que partían de niveles elevados de abandono: Colombia, Costa Rica, Portugal y Turquía redujeron la proporción de jóvenes sin estudios de secundaria superior en más de 15 puntos porcentuales. En el otro extremo, países como Canadá, Croacia, Irlanda, Corea y Polonia presentan tasas de abandono del 5 % o menos de jóvenes entre 25-34 años.

### CUADRO 1. EVOLUCIÓN DEL LOGRO EDUCATIVO EN LA OCDE (25-34 AÑOS)

Indicador	2015 (%)	2024 (%)	Cambio
Educación terciaria completada	41	48	+7 pp
Sin segunda etapa de secundaria	18	13	-5 pp
Tasa desempleo (sin secundaria sup.)	17,7	12,8	-4,9 pp

Fuente: *Education Indicators in Focus*, 90 (OCDE, 2025).

El informe atribuye estos avances a un cambio estructural de largo plazo: la universalización progresiva de la educación secundaria superior, la ampliación del acceso a la educación terciaria y políticas activas contra el abandono escolar. El caso de Portugal se destaca como ejemplo: desde 2015, el país ha diversificado itinerarios mediante programas de FP, y ha fortalecido sistemas de alerta temprana y medidas de apoyo escolar. Países como Austria y Países Bajos facilitan que el alumnado con dificultades académicas obtenga titulaciones reconocidas gracias a sólidos itinerarios de FP. Francia ha desarrollado sus écoles de la deuxième chance, y los países nórdicos ofrecen oportunidades para retomar estudios en la edad adulta.

<sup>1</sup> *Education Indicators in Focus* #90 (diciembre 2025). Traducción al español del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España.

### 3. MEJORA DE LOS RESULTADOS EN EL MERCADO LABORAL

El aumento de los niveles educativos ha ido acompañado de una mejor integración laboral de la población adulta joven, incluidas las personas con baja cualificación. Entre 2015 y 2024, la tasa de desempleo de los jóvenes de 25-34 años sin estudios de secundaria superior cayó del 17,7 % al 12,8 % de media en la OCDE.

La caída fue especialmente marcada en países con tasas iniciales muy elevadas: República Checa, Grecia, Irlanda, Polonia y España registraron descensos superiores a 12 puntos porcentuales entre los jóvenes sin bachillerato o FP media finalizada. Australia, Bélgica, Francia, Alemania e Italia también experimentaron caídas significativas (entre 7 y 9 puntos). Solo unos pocos países, como Finlandia, Eslovaquia y Suecia, vieron un ligero aumento del desempleo en este grupo.

Varios factores explican esta mejora: políticas educativas que han fortalecido los itinerarios hacia el empleo (en particular la expansión de la FP y los aprendizajes), la recuperación económica tras la crisis de 2008, el declive demográfico en Europa central y oriental (que reduce la competencia laboral), y políticas activas de empleo específicas como la Garanzia Giovani en Italia o los programas de apoyo al empleo del Reino Unido.

España es uno de los países que ha experimentado una de las mayores reducciones del desempleo juvenil sin cualificación (más de 12 puntos porcentuales), lo cual refleja tanto la recuperación económica post-2008 como los esfuerzos en políticas de empleo. Sin embargo, España sigue siendo uno de los países de la OCDE con mayor tasa de abandono escolar temprano, lo que sugiere que aún queda camino por recorrer en la prevención del abandono y la diversificación de itinerarios formativos.

### 4. LAS BRECHAS DE APRENDIZAJE A LOS 15 AÑOS Y SU PROYECCIÓN FUTURA

#### 4.1. Evolución de los resultados PISA: España frente a la media OCDE

Los resultados de PISA muestran que el rendimiento promedio en lectura y matemáticas ha descendido en los países de la OCDE desde el año 2000 (OECD, 2023). Para contextualizar la situación española dentro de las tendencias generales descritas por el informe *Education indicators in Focus*, 90, resulta útil examinar con detalle la evolución de los resultados de España en PISA comparados con la media de los 23 países de la OCDE que disponen de datos para todos los ciclos de evaluación. Los siguientes cuadros recogen esta comparación en las tres competencias evaluadas, matemáticas, lectura y ciencias.

#### CUADRO 2A. RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS (PISA 2003-2022): ESPAÑA VS. MEDIA OCDE-23

	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
España	485	480	483	484	486	m	473
Media OCDE-23	502	501	502	499	496	496	480
Diferencia	-17	-21	-19	-15	-10	—	-7

#### CUADRO 2B. RENDIMIENTO EN LECTURA (PISA 2000-2022): ESPAÑA VS. MEDIA OCDE-23

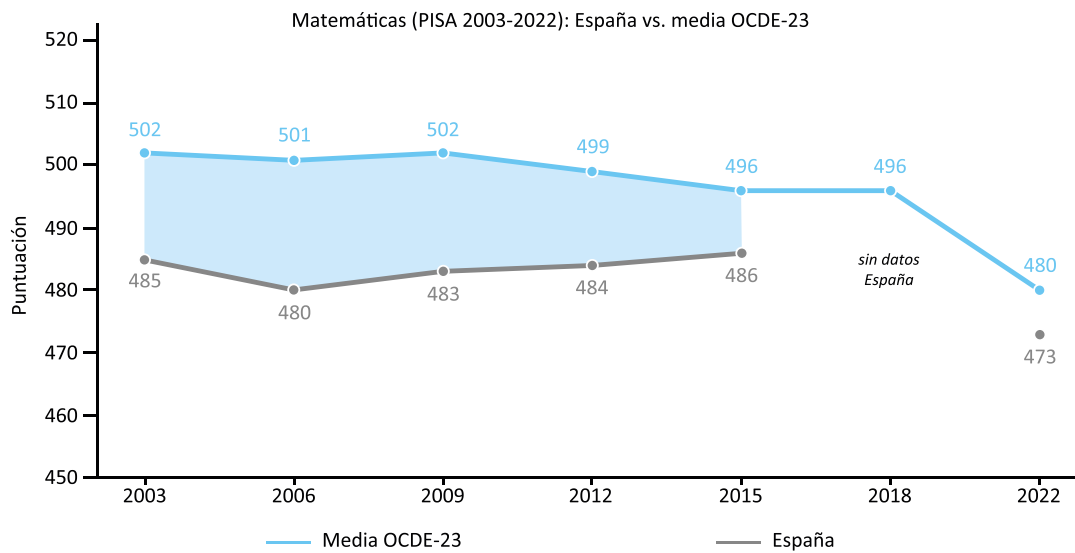
	2000	2003	2006	2009	2012	2015	2018	2022
España	493	481	461	481	488	496	m	474
OCDE-23	500	497	495	499	501	497	493	482
Diferencia	-7	-16	-34	-18	-13	-1	—	-8

## CUADRO 2C. RENDIMIENTO EN CIENCIAS (PISA 2006-2022): ESPAÑA VS. MEDIA OCDE-23

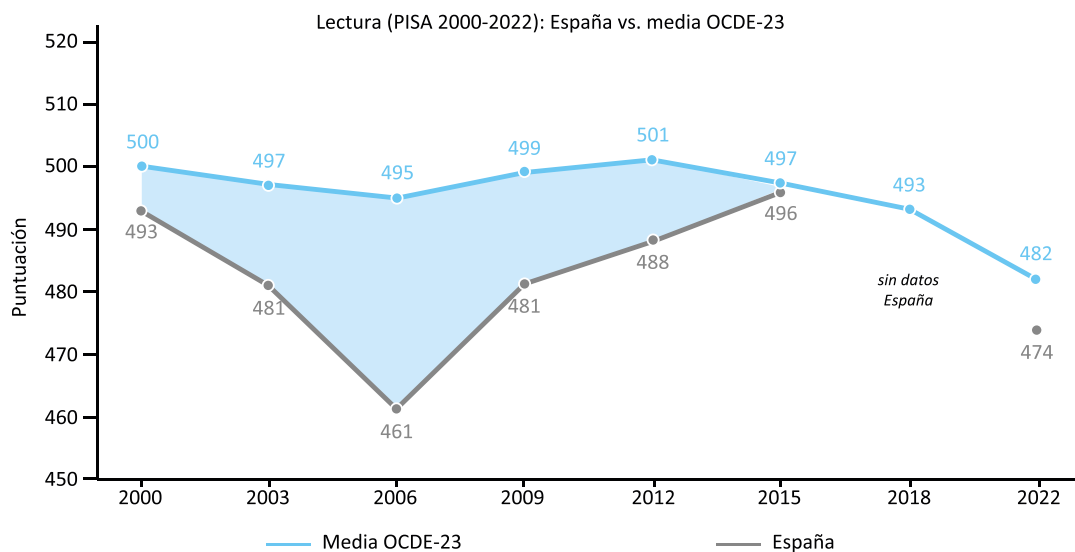
	2006	2009	2012	2015	2018	2022
España	488	488	496	493	m	485
OCDE-23	503	506	505	497	493	491
Diferencia	-15	-18	-9	-4	-4	-6

Nota: Para España, los datos de 2018 no están disponibles en matemáticas, lectura y ciencias debido a anomalías detectadas en la aplicación de la prueba. "Media OCDE-23" se refiere al promedio de los 23 países de la OCDE con datos para todos los ciclos.  
Fuente: PISA 2022 Results, Tables I.B1.5.4, I.B1.5.5 e I.B1.5.6 (OECD, 2023).

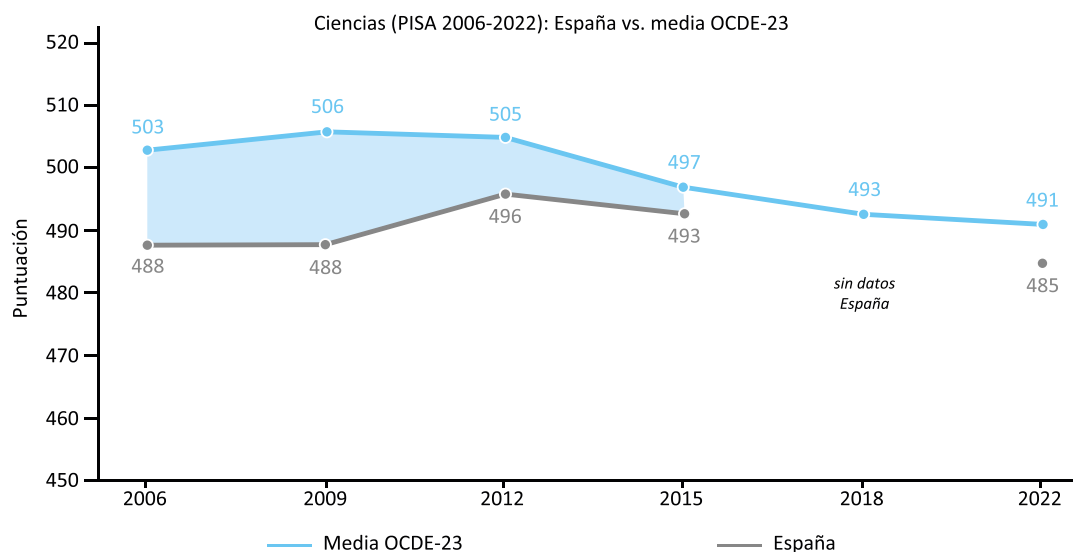
### Gráfico 1. RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS (PISA 2003-2022)



### Gráfico 2. RENDIMIENTO EN LECTURA (PISA 2000-2022)



**Gráfico 3. RENDIMIENTO EN CIENCIAS (PISA 2006-2022)**



Fuente: PISA 2022 Results, Tables I.B1.5.4, I.B1.5.5 e I.B1.5.6 (OECD, 2023).

En matemáticas, España se ha mantenido sistemáticamente por debajo de la media OCDE, pero la brecha se fue reduciendo progresivamente entre 2003 (17 puntos) y 2015 (10 puntos), reflejando cierta convergencia. En 2022, la brecha se redujo a solo 7 puntos porque la caída general producida por el cierre de los centros educativos durante el COVID afectó más a la media OCDE que a España.

**CUADRO 2D. ALUMNADO CON BAJO RENDIMIENTO (< NIVEL 2) Y ALTO RENDIMIENTO (NIVELES 5-6) EN PISA: ESPAÑA VS. OCDE (2009-2022)**

(En porcentaje)

		2009	2012	2015	2018	2022
Lectura - Bajo nivel	España	20	18	16	23	24
	OCDE	20	19	20	22	26
Lectura - Alto nivel	España	3	6	6	5	5
	OCDE	7	8	8	8	7
Matemáticas - Bajo nivel	España	24	24	22	25	27
	OCDE	24	24	25	24	31
Matemáticas - Alto nivel	España	8	8	7	7	6
	OCDE	12	12	10	11	9
Ciencias - Bajo nivel	España	18	16	18	21	21
	OCDE	19	19	22	22	24
Ciencias - Alto nivel	España	4	5	5	4	5
	OCDE	8	8	7	7	7

Fuente: PISA 2022 Results, Figures I.3.1, I.3.4 e I.3.5. Bajo nivel = por debajo del Nivel 2. Alto nivel = Niveles 5 y 6 (OECD, 2023).

En lectura, la trayectoria española es más irregular: tras un fuerte descenso en 2006 (461 puntos, con una brecha de 34 puntos respecto a la media OCDE), se produjo una recuperación significativa hasta 2015, cuando España prácticamente alcanzó la media OCDE (496 vs. 497, solo 1 punto de diferencia). La caída posterior hasta 2022 (474 puntos) sigue la tendencia descendente general, y la brecha se reabrió ligeramente a 8 puntos. En ciencias, España sigue un patrón similar de convergencia: la brecha se redujo desde 15-18 puntos en 2006-2009 a solo 4 puntos en 2015, y se sitúa en 6 puntos en 2022. En conjunto, puede afirmarse que España ha tendido a

cerrar la distancia con la media OCDE en las tres competencias, pero esta convergencia se ha logrado en parte porque la media OCDE ha descendido más en las últimas ediciones de PISA.

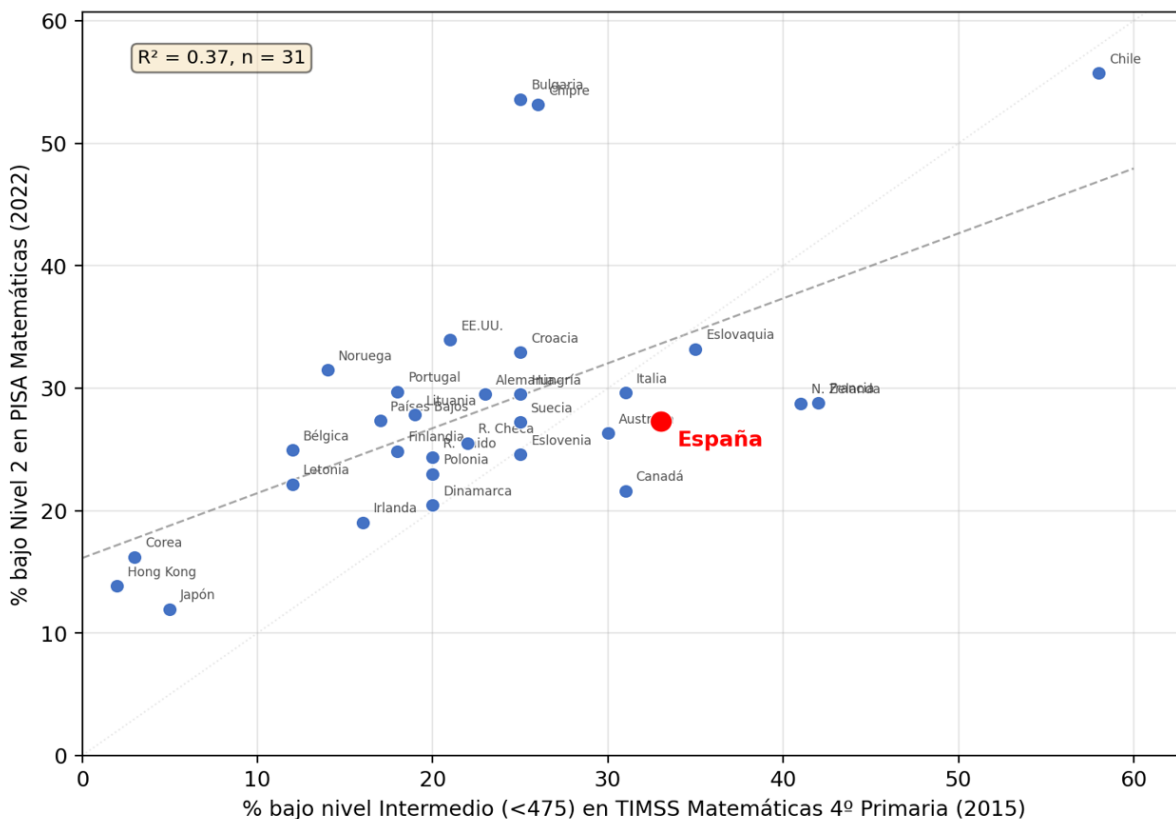
El resultado neto es que tanto España como el conjunto de la OCDE presentan en 2022 niveles de rendimiento inferiores a los de una década antes, lo que refuerza la paradoja identificada por el informe: más titulaciones, pero no necesariamente mejores competencias.

Más allá de las puntuaciones medias, resulta esencial analizar cómo se distribuye el alumnado en los extremos de la distribución de rendimiento. El Nivel 2 de PISA se considera el umbral mínimo de competencia necesario para una transición exitosa a la educación post-obligatoria y para la empleabilidad futura. La siguiente tabla compara la evolución del porcentaje de alumnado con bajo rendimiento (por debajo del Nivel 2) y con alto rendimiento (Niveles 5-6) en España y en la media OCDE.

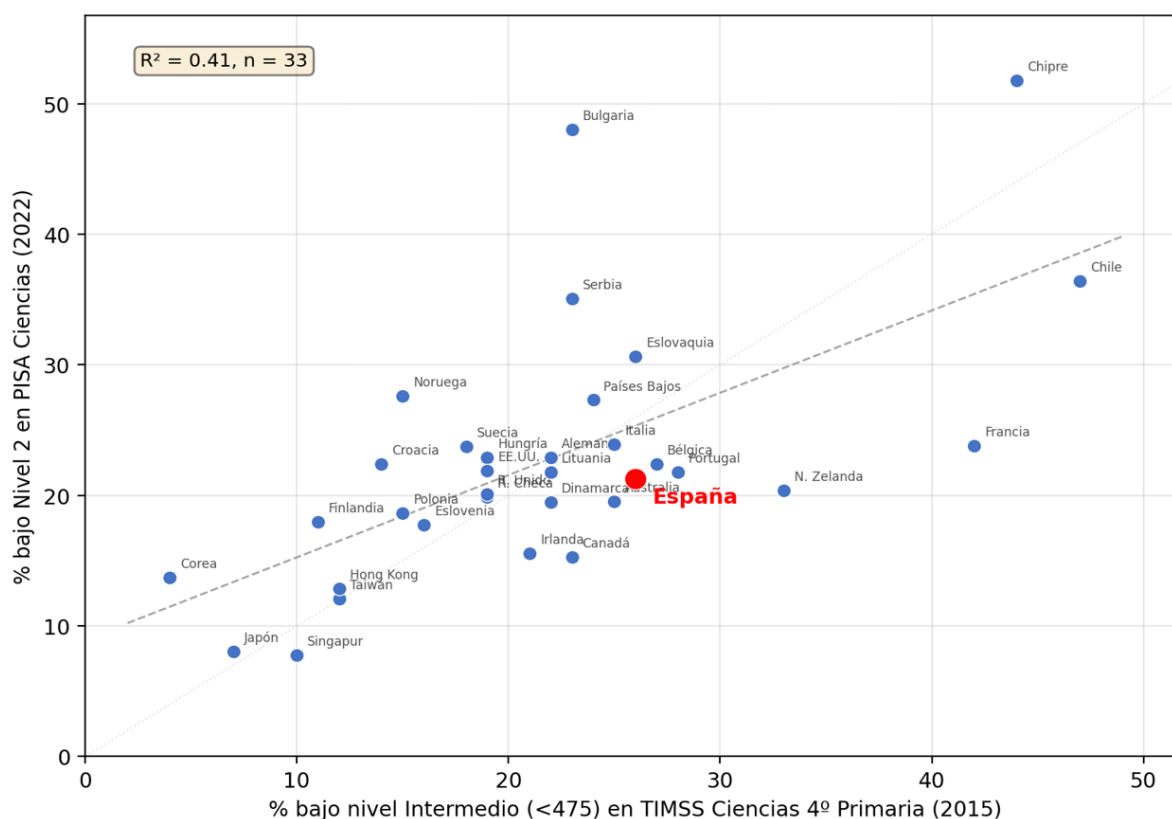
Una cuestión clave para la política educativa es si las dificultades que afloran en PISA a los 15 años ya eran detectables en primaria. Para explorar esta hipótesis, se han cruzado los datos de las evaluaciones internacionales de 4º de primaria –TIMSS 2015 para matemáticas y ciencias, PIRLS 2016 para lectura– con los resultados de PISA 2022. Se compara el porcentaje de alumnado que no alcanzó el nivel Intermedio (<475 puntos) en TIMSS/PIRLS con el porcentaje por debajo del Nivel 2 en PISA, para 31 países con datos disponibles en TIMSS-PISA matemáticas, 33 en TIMSS-PISA ciencias y 30 países en PIRLS-PISA. Los datos de PISA 2022 proceden de las tablas I.B1.5.1, I.B1.5.2 e I.B1.5.3, que incluyen exclusivamente al alumnado evaluado. Los datos de TIMSS y PIRLS proceden de los resultados oficiales publicados por la IEA (TIMSS 2023, Exhibits 1.1.12 y 2.1.12; PIRLS 2021, Exhibit 4.3).

En matemáticas y ciencias existe una correlación positiva y estadísticamente relevante entre el porcentaje de alumnado que no alcanza el nivel Intermedio en las evaluaciones de 4º de primaria (TIMSS) y el que no alcanza el Nivel 2 en PISA siete años después. Es decir, los países que presentan más dificultades en Primaria tienden a presentar también más dificultades a los 15 años. En matemáticas (gráfico 4), la correlación es positiva ( $R^2 =$

**Gráfico 4. TIMSS MATEMÁTICAS 4º PRIMARIA (2015) → PISA MATEMÁTICAS (2022)**



**Gráfico 5. TIMSS CIENCIAS 4º PRIMARIA (2015) → PISA CIENCIAS (2022)**



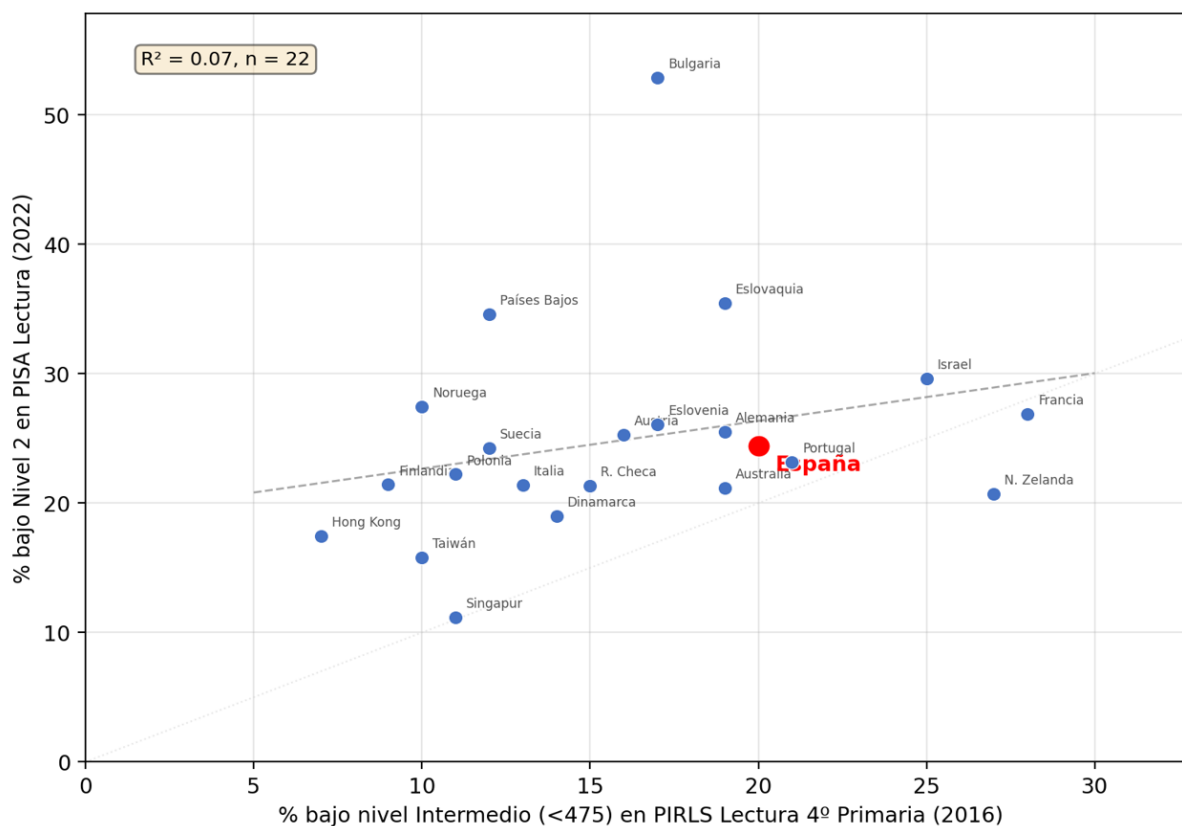
0,37, n=31). La posición de España resulta especialmente interesante: tenemos un 33 % del alumnado español que no alcanzaba el nivel Intermedio en TIMSS matemáticas en 4º de primaria en 2015, y siete años después un 27 % se sitúa por debajo del Nivel 2 en PISA. En ciencias (gráfico 5), la correlación es más robusta ( $R^2 = 0,41$ , n=33). El resultado de España es aún más claro: un 26 % no alcanzaba el nivel Intermedio en TIMSS ciencias en 2015, y un 21 % se sitúa por debajo del Nivel 2 en PISA ciencias en 2022. España se encuentra además por debajo de la recta de regresión indicando que la enseñanza de ciencias en España logra reducir la proporción de alumnado con dificultades entre los cursos entre 4º de primaria y 4º de la ESO en mayor medida que la relación que existe en el conjunto de países que participa en TIMSS y PISA.

El resultado más llamativo se da en lectura (gráfico 6): la correlación entre PIRLS 2016 y PISA 2022 es débil ( $R^2 \approx 0,07$ , n=22). El rendimiento lector en 4º de primaria no predice mucho el rendimiento a los 15 años. En España, un 20 % del alumnado no alcanzaba el nivel Intermedio en PIRLS 2016, y el 24 % se sitúa por debajo del Nivel 2 en PISA lectura 2022, una ratio de 1,2:1. Nuestro país se encuentra prácticamente en la recta de regresión. En matemáticas y ciencias, el sistema educativo español no solo mantiene estable el porcentaje de alumnado con dificultades entre primaria y secundaria, sino que lo reduce (ratios de 0,8:1 en ambos casos). En lectura, sin embargo, sí se produce una ligera amplificación (del 20 % al 24 %). La débil correlación a nivel internacional entre PIRLS y PISA indica que la educación secundaria tiene un peso determinante en la configuración de las competencias lectoras, con independencia de la base adquirida en primaria. Las políticas de refuerzo lector en la ESO son, por tanto, especialmente necesarias.

#### 4.2. De las dificultades a los 15 años a la falta de titulación

El declive generalizado del rendimiento en PISA durante las dos últimas décadas plantea una pregunta fundamental: ¿reflejan verdaderamente las titulaciones las habilidades adquiridas por el alumnado? Para arrojar luz sobre esta cuestión, el informe *Education Indicators in Focus 90* propone un análisis muy interesante: la

**Gráfico 6. PIRLS LECTURA 4º PRIMARIA (2016) → PISA LECTURA (2022)**



Nota: Se compara el % de alumnado por debajo del nivel Intermedio (<475) en 4º Primaria con el % por debajo del Nivel 2 en PISA siete años después. Fuentes: IEA, TIMSS 2023 (datos de 2015) y PIRLS 2021 (datos de 2016) y PISA 2022 Results, Tables I.B1.5.1, I.B1.5.2 e I.B1.5.3 (datos solo de alumnado evaluado, sin incluir jóvenes no escolarizados) (OECD, 2023).

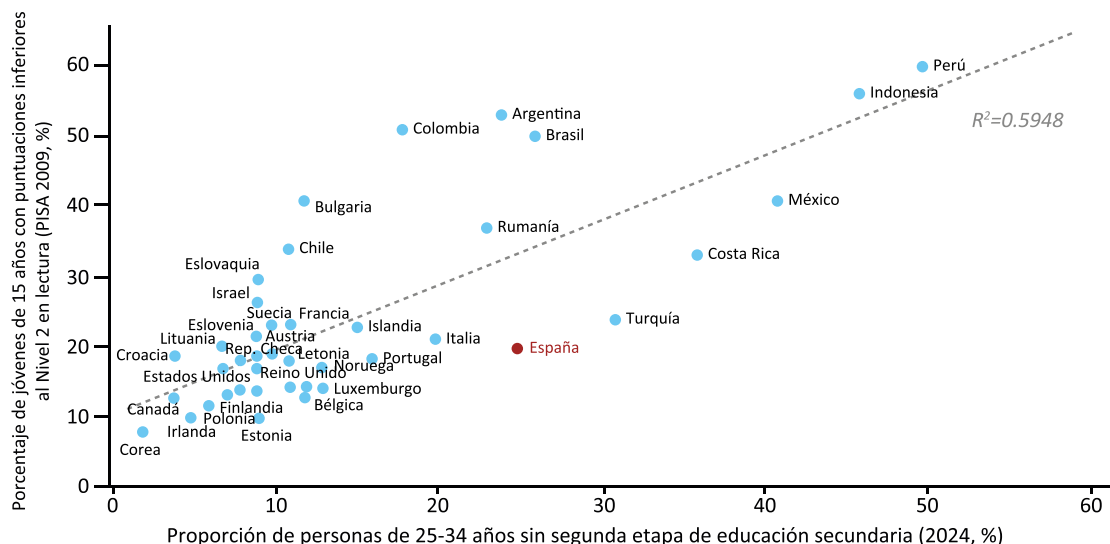
construcción de una "cohorte artificial" que vincula los datos de PISA 2009 sobre las habilidades lectoras de los jóvenes de 15 años con los datos de 2024 sobre la proporción de personas de 25-34 años que no han completado la segunda etapa de educación secundaria. Los estudiantes evaluados en PISA 2009 tenían entre 30 y 31 años en 2024, este cruce permite observar si las dificultades tempranas de aprendizaje se traducen, quince años después, en una falta de cualificación formal.

La correlación es elevada ( $R^2 = 0,55$ ): en los países donde una proporción alta de estudiantes presentaba dificultades con la lectura en 2009 (con puntuaciones por debajo del Nivel 2, es decir, que no podían comprender ni utilizar textos simples de manera fiable), una gran proporción de personas adultas jóvenes también carecía de estudios de segunda etapa de educación secundaria en 2024 (OCDE, 2025). Perú ejemplifica el extremo más grave: el 60 % del alumnado mostraba un bajo rendimiento en lectura en 2009, mientras que casi la mitad (49 %) de la población adulta joven no tenía estudios de secundaria superior en 2024. Indonesia (55 % de bajo rendimiento, 45 % sin titulación) y México (42 %, 40 %) presentan patrones similares (Education Indicators in Focus, 2025).

Por el contrario, en los países que registraban buenos resultados en lectura, la proporción de jóvenes que no finaliza secundaria superior (bachillerato o FP media) es muy reducida. Corea, donde solo el 8 % presentaba bajo rendimiento, tiene apenas un 1 % de jóvenes sin secundaria superior. Irlanda (10 % y 4 %), Estonia (10 % y 14 %) y Finlandia (12 % y 9 %) muestran patrones similares. Estos países combinan un alto rendimiento en las evaluaciones a los 15 años con sistemas educativos que logran retener y graduar a la práctica totalidad de sus jóvenes.

Una parte del alumnado que presentaba dificultades a los 15 años logró completar sus estudios de segunda etapa de secundaria. En la gran mayoría de los países (38 de 44), la proporción de personas adultas jóvenes

**Gráfico 7. REPRODUCCIÓN DEL GRÁFICO DE OCDE: COMPETENCIA LECTORA A LOS 15 AÑOS (PISA 2009) Y PORCENTAJE DE JÓVENES SIN SECUNDARIA SUPERIOR (25-34 AÑOS, 2024)**



Fuentes: Reproducción del

## 5. LA PARADOJA HABILIDADES-NIVEL EDUCATIVO

Uno de los resultados más relevantes del informe es lo que denomina la "paradoja de habilidades-nivel educativo": aunque las cualificaciones formales han aumentado, la competencia en habilidades fundamentales no ha seguido la misma tendencia. Los datos de la *Encuesta de Competencias de la Población Adulta* (PIAAC, 2023) revelan que:

**CUADRO 3. POBLACIÓN DE 25-34 AÑOS CON NIVEL 1 O INFERIOR EN LECTURA (PIAAC, 2023)**  
(En porcentaje)

Nivel educativo	Media OCDE	
Sin segunda etapa de secundaria	55	Chile: 80, Hungría: 71
Con segunda etapa de secundaria	23	Chile: 47, Finlandia: 6
Con educación terciaria	10	Polonia: 22, Japón: 2

Fuente: Datos PIAAC 2023 presentados en el Informe EDIF #90 (OCDE, 2025).

En la OCDE, casi una de cada cuatro personas jóvenes con estudios de secundaria superior carece de habilidades básicas de comprensión lectora, y una de cada diez con educación terciaria se encuentra en la misma situación (*Education Indicators in Focus* 90). La brecha es aún más acusada en las generaciones mayores: el 62 % de las personas de 45-54 años sin secundaria superior presentaba un desempeño situado en el Nivel 1 o inferior, frente al 30% con secundaria superior y el 13% con educación terciaria.

La OCDE señala que esta situación pone de manifiesto los límites de la educación permanente y la formación en el lugar de trabajo: si bien estos programas son efectivos para mantener y adaptar habilidades entre quienes están empleados, resultan mucho menos adecuados para corregir carencias en competencias fundamentales.

Esta paradoja plantea un reto fundamental para las políticas educativas: no basta con aumentar el número de titulados si la calidad del aprendizaje no mejora al mismo ritmo. La creciente discrepancia entre credenciales y competencias reales puede erosionar el valor de las titulaciones en el mercado laboral, con consecuencias para la productividad, la innovación y la empleabilidad. El informe sitúa a España entre los países con una proporción relativamente alta de jóvenes con titulación secundaria pero habilidades lectoras débiles, esta reflexión cobra especial relevancia.

## 6. HABILIDADES REALES COMO DETERMINANTE DEL EMPLEO

Más allá de las cualificaciones formales, las habilidades reales son un factor determinante de los resultados en materia de empleo (OECD, 2025). Según los datos de *Education at a Glance 2025*, las personas adultas con secundaria superior y un nivel de competencia medio (Nivel 3 en PIAAC) tienen una tasa de empleo del 85 %,

**CUADRO 4. TASA DE EMPLEO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO Y NIVEL DE COMPETENCIA (PIAAC)**

Combinación	Tasa empleo	Diferencia
Secundaria sup. + competencia media (Nivel 3)	85	—
Terciaria + competencia muy baja (Niveles 0/1)	77	-8 pp vs anterior
Secundaria sup. + competencia alta (Niveles 4/5)	88	—
Terciaria + competencia media (Nivel 3)	85	-3 pp vs anterior

Fuentes: *Education Indicators in Focus* 90 Table A3.7 y Box A3.2 de *Education at a Glance 2025* (OCDE, 2025).

superior a la de quienes poseen educación terciaria pero con competencias bajas (Niveles 0/1), cuya tasa es del 77 %. Del mismo modo, quienes tienen secundaria superior y alto nivel de competencia (Niveles 4/5) alcanzan un 88 % de empleo, por encima del 85 % de los titulados terciarios con competencia media. Estos patrones sugieren que unas habilidades fundamentales sólidas pueden compensar parcialmente las desventajas de un nivel de cualificación menor, mientras que unas habilidades débiles limitan los retornos laborales incluso de la educación superior. Garantizar que las cualificaciones reflejen habilidades reales es, por tanto, esencial para mejorar los resultados de empleo.

Estos datos tienen implicaciones profundas para el debate sobre política educativa. La idea de que "más titulaciones = mejores resultados laborales" se ve matizada por la evidencia: lo que realmente determina la empleabilidad no es solo la credencial formal sino las competencias efectivamente adquiridas. Esta conclusión conecta con una investigación reciente de Martínez-Matute *et al.* (2026), en donde mostramos la existencia de una estructura jerárquica en el sistema universitario español donde la selectividad institucional y el tipo de estudios se asocian a diferencias persistentes en empleabilidad y salarios.

### 6.1. Intervenciones que funcionan: tutoría y educación compensatoria

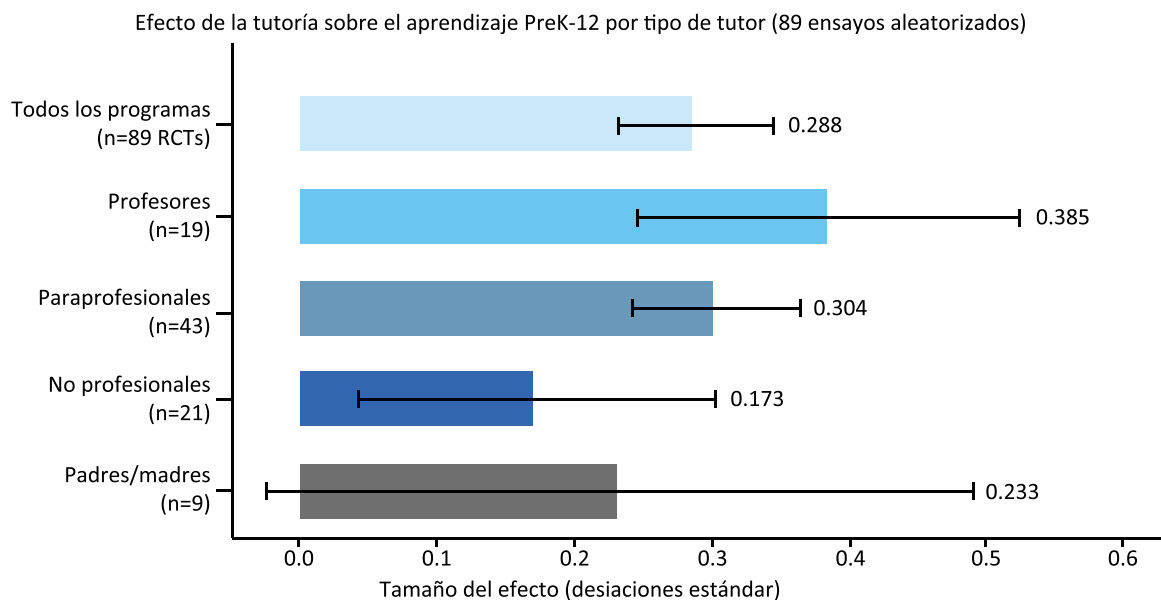
Si la paradoja central del informe de *Education Indicators in Focus* #90 es que más titulaciones no se traducen en mejores habilidades, la pregunta inmediata es: ¿existen intervenciones que sí logren mejorar las competencias reales del alumnado, especialmente entre quienes parten de situaciones de desventaja? Dos investigaciones recientes, basadas en evidencia experimental rigurosa, ofrecen respuestas afirmativas y complementarias.

La tutoría individualizada como intervención educativa de gran impacto. Nickow *et al.* (2024) presentan el metaanálisis más completo disponible sobre programas de tutoría en educación infantil, primaria y secundaria. A partir de 89 ensayos controlados aleatorizados (RCTs) que abarcan 553 estimaciones de efecto, los autores encuentran un tamaño del efecto global de 0,288 desviaciones estándar, que se sitúa en el rango de efectos "grandes" según la escala propuesta por Kraft (2020) para intervenciones educativas. Para contextualizar esta magnitud: un efecto de 0,40 DE equivale aproximadamente a un año de aprendizaje en 5º de primaria, por lo que la tutoría produce, en promedio, el equivalente a unos 7 meses de progreso académico adicional.

El gráfico 8 reproduce los principales resultados de la Table 2 de Nickow *et al.* (2024). Los programas de tutoría impartida por profesores producen los mayores efectos (0,385 DE), seguidos de cerca por los paraprofesionales (0,304 DE). Los tutores no profesionales (voluntarios comunitarios) también generan efectos positivos y significativos (0,173 DE), aunque menores. Un hallazgo adicional es que los efectos son mayores en los cursos más tempranos (0,412 DE en preescolar/infantil, 0,376 DE en 1º de primaria) y se reducen progresivamente (0,196 DE en 2º-5º, 0,128 DE en 6º-11º). Este resultado tiene implicaciones directas para España: los programas PROA+ y los refuerzos educativos en la ESO podrían mejorar sustancialmente los resultados si incorporan componentes de tutoría individualizada impartida por docentes o paraprofesionales cualificados.

La educación compensatoria en secundaria produce retornos a largo plazo. Lavy *et al.* (2022) analizan los efectos a largo plazo de un programa de educación compensatoria dirigido a estudiantes de secundaria con bajo rendimiento. El programa consistió en instrucción individualizada adicional impartida por profesores, centrada en preparar a los estudiantes para los exámenes de matriculación (equivalentes funcionales de la selectividad española). El estudio utiliza un diseño de *propensity score matching* aprovechando la implementación escalonada del programa, y observa los resultados de los participantes casi dos décadas después de la intervención. El programa Bagrut 2000 consistió en instrucción individualizada adicional en grupos reducidos de un máximo de cinco estudiantes, dirigida a alumnos de 10º a 12º grado (equivalentes

### Gráfico 8. EFECTO DE LA TUTORÍA SOBRE EL APRENDIZAJE EN INFANTIL, PRIMARIA Y SECUNDARIA POR TIPO DE TUTOR



Nota: Los intervalos representan intervalos de confianza al 95 %.

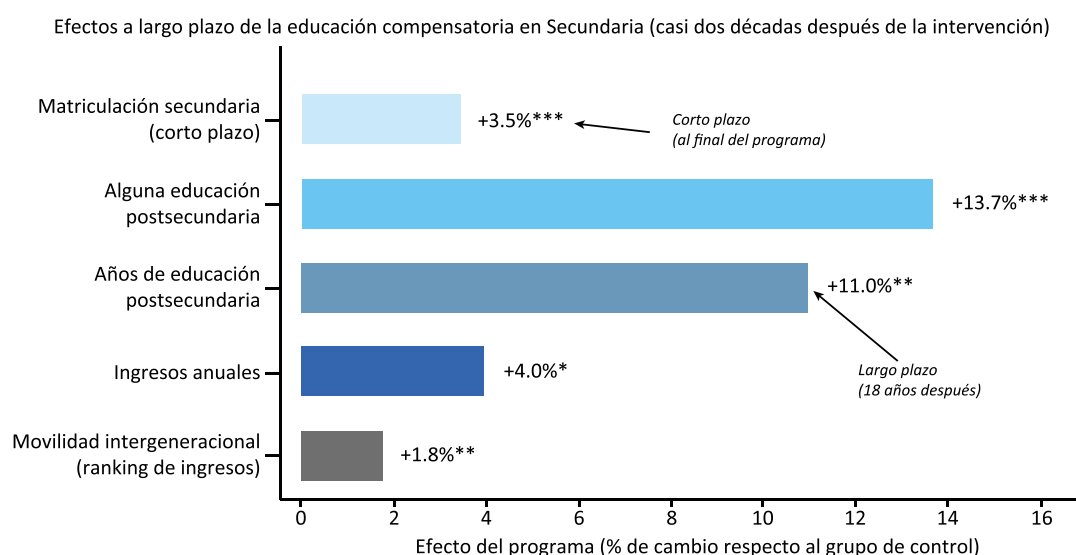
Fuente: Nickow *et al.* (2024), Table 2, Panel A (All), Panel B (Teacher), Panel C (Paraprofessional), Panel D (Nonprofessional) y Panel E (Parent).

funcionales a 4º de la ESO, 1º y 2º de Bachillerato en España) que se encontraban en riesgo de no superar los exámenes nacionales de matriculación. Los profesores del propio centro educativo seleccionaban a los participantes –aquellos con hasta tres asignaturas en riesgo de suspenso– e impartían las sesiones de refuerzo en horario extraescolar, centrándose en las materias concretas donde el alumno presentaba dificultades. El programa se expandió rápidamente: de 10 centros en su fase piloto (octubre de 1999) a 130 centros en 2002, llegando a cubrir un tercio de todos los institutos de secundaria de Israel (Lavy *et al.*, 2022).

Tres elementos del diseño del programa resultan especialmente relevantes para el contexto español. Primero, la tutoría era impartida por los propios profesores del aula, que conocían las necesidades específicas de cada alumno, lo que conecta con la evidencia de Thijssen *et al.* (2022) sobre la importancia de la relación profesor-alumno. Segundo, el coste del programa fue modesto: aproximadamente 1.100 dólares por participante. Tercero, el análisis coste-beneficio muestra que los ingresos fiscales adicionales generados por el mayor empleo y salarios de los participantes permitirían al gobierno recuperar la inversión en tan solo 7-8 años (Lavy *et al.*, 2022, p. 276), lo que implica una tasa de retorno muy superior a la de la mayoría de las políticas públicas. Para España, donde programas como PROA+ y la FP Básica persiguen objetivos similares, esta evidencia sugiere que la inversión en instrucción individualizada para el alumnado en riesgo de abandono no solo es pedagógicamente eficaz sino también rentable desde el punto de vista fiscal.

El gráfico 9 sintetiza los principales resultados de las Tables 3, 5 y 6 de Lavy *et al.* (2022). A corto plazo, el programa aumentó la tasa de matriculación en Secundaria en 3,5 puntos porcentuales. Pero lo verdaderamente notable son los efectos a largo plazo: los estudiantes tratados presentaron un aumento del 13,7 % en la matriculación en educación postsecundaria, un incremento del 11 % en los años completados de educación postsecundaria, y un aumento del 4 % en los ingresos anuales. Estos efectos se concentran en estudiantes de familias con ingresos por debajo de la mediana.

## Gráfico 9. EFECTOS A LARGO PLAZO DE LA EDUCACIÓN COMPENSATORIA EN SECUNDARIA



Nota: Los asteriscos indican significación estadística: \*  $p < 0,10$ ; \*\*  $p < 0,05$ ; \*\*\*  $p < 0,01$ .

Fuente: Lavy *et al.* (2022), Tables 3 (educación postsecundaria), 5 (ingresos y empleo) y 6 (heterogeneidad y movilidad intergeneracional).

## 7. CONCLUSIONES

A la luz de los datos presentados por la OCDE y de la investigación complementaria analizada, pueden identificarse varias implicaciones relevantes para el caso español:

En primer lugar, España se sitúa entre los países donde las dificultades lectoras a los 15 años se traducen más directamente en abandono sin titulación, lo que sugiere que los mecanismos de retención y las vías alternativas (formación profesional, programas de segunda oportunidad) aún no funcionan con la eficacia necesaria. En segundo lugar, la paradoja habilidades-logro educativo tiene especial relevancia en un país donde la expansión universitaria ha sido rápida. El reto no es solo graduar más personas, sino asegurar que esas titulaciones reflejen competencias reales y útiles en el mercado laboral. En tercer lugar, la evidencia sobre calidad docente (relaciones positivas en el aula, continuidad del profesorado) apunta a que mejorar la enseñanza es una vía directa para abordar el déficit de habilidades, especialmente entre el alumnado de entornos desfavorecidos. En cuarto lugar, la diferenciación institucional universitaria sugiere que no todas las titulaciones terciarias producen los mismos retornos laborales, lo que refuerza la necesidad de informar mejor a los estudiantes sobre sus opciones y de evaluar la calidad de las instituciones no solo por sus procesos sino por sus resultados.

Estas reflexiones son preliminares y se desarrollarán con mayor evidencia y datos específicos en versiones posteriores de este análisis.

El informe *Education Indicators in Focus #90* concluye que, en las últimas décadas, el nivel educativo ha aumentado significativamente en los países de la OCDE: la proporción de jóvenes de 25-34 años con educación terciaria ha pasado del 41 % al 48 % entre 2015 y 2024, mientras que el abandono sin secundaria superior se ha reducido del 18 % al 13 %. Este progreso ha ido acompañado de una mejor integración laboral de los jóvenes menos cualificados, cuya tasa de desempleo ha caído del 17,7 % al 12,8 %. Sin embargo, estos avances no se han traducido necesariamente en habilidades más sólidas. PISA registra un descenso del rendimiento promedio en lectura desde 2012 y el mínimo histórico en todas las materias en 2022, mientras que la *Encuesta de Competencias de la Población Adulta* (PIAAC, 2023) muestra que el 23 % de los jóvenes con secundaria superior y el 10 % de los titulados terciarios carecen de competencias básicas en lectura. Esta paradoja –mejoras en el nivel educativo alcanzado pero no en las habilidades– plantea interrogantes profundos sobre la calidad general de la educación, su relación con el mercado laboral y el desarrollo de competencias a lo largo de la vida.

El informe de la OCDE subraya además que las habilidades reales son un determinante del empleo más potente que las credenciales formales: los adultos con secundaria superior y competencias de Nivel 3 tienen tasas de empleo superiores (85 %) a los titulados terciarios con competencias muy bajas (77 %). Garantizar que las cualificaciones formales reflejen habilidades genuinas es, por tanto, esencial no solo para mejorar los resultados individuales de empleo sino también para sostener la productividad, la innovación y el crecimiento económico.

España ha logrado reducir su tasa de abandono escolar temprano al 12,8 % en 2025 (mínimo histórico), pero sigue siendo el segundo país de la UE con mayor abandono, solo por detrás de Rumanía, y aún lejos del objetivo europeo del 9 % para 2030. La brecha de género y la fuerte asociación con el nivel educativo materno (13 veces más probabilidad de abandono cuando la madre solo tiene educación primaria) revelan que este problema tiene raíces estructurales y socioeconómicas profundas. Paralelamente, España presenta una polarización educativa singular: el 52,5 % de jóvenes con educación superior (superando el objetivo UE) convive con una de las tasas más altas de abandono sin cualificación básica.

El análisis detallado de los resultados PISA de España revela que la aparente convergencia con la media OCDE en las tres competencias (la brecha se ha reducido en matemáticas de 17 a 7 puntos, en lectura de 7 a 8, y en ciencias de 15 a 6) se ha logrado en parte porque la media OCDE ha descendido más rápidamente, no porque España haya mejorado. El resultado neto es que ambas –España y la OCDE– presentan en 2022 los peores resultados de la serie histórica. Además, la proporción de alumnado español con bajo rendimiento ha crecido significativamente entre 2015 y 2022 (del 16 % al 24 % en lectura, del 22 % al 27 % en matemáticas), mientras que el porcentaje de alto rendimiento se mantiene crónicamente bajo (5-6 % frente al 7-9 % de la OCDE).

El cruce de datos de TIMSS/PIRLS (4º de Primaria) con PISA (15 años) revela que en matemáticas y ciencias existe una correlación positiva entre ambas evaluaciones. En lectura, en cambio, la correlación internacional es débil y España pasa del 20 % al 24 % de alumnado con dificultades, es decir que las competencias lectoras se deterioran ligeramente durante la secundaria. Este resultado, combinado con la evidencia de que España es uno de los países donde el bajo rendimiento a los 15 años se traduce más directamente en abandono sin titulación, sugiere que la ESO es la etapa donde deben concentrarse los esfuerzos de mejora, especialmente en comprensión lectora.

A partir de los resultados del informe EDIF #90, pueden apuntarse varias líneas de acción prioritarias para el sistema educativo español. En primer lugar, reforzar los mecanismos de detección temprana y apoyo individualizado en la transición de primaria a la ESO, que es donde se produce la mayor amplificación de las dificultades de aprendizaje. En segundo lugar, consolidar la transformación de la FP y los itinerarios de segunda oportunidad como vías efectivas de retención y titulación, superando el estigma histórico asociado a la formación profesional. En tercer lugar, invertir en la calidad docente, no solo mediante formación inicial y continua, sino también a través de incentivos para atraer profesorado experimentado a centros de zonas vulnerables y de políticas de continuidad docente que fortalezcan la relación profesor-alumno. Abordar la brecha de género en el abandono escolar mediante intervenciones específicas dirigidas a los varones jóvenes, incluyendo orientación vocacional reforzada y programas de mentoría como el modelo Mentoría Online con Modelos de Referencia (Biroli *et al.*, 2025), que ha demostrado efectos positivos sobre las aspiraciones y el rendimiento académico de estudiantes de entornos desfavorecidos. En quinto lugar, desarrollar sistemas de evaluación y certificación que reflejen con mayor fidelidad las competencias reales adquiridas, rompiendo el círculo vicioso de la "inflación de credenciales". Finalmente, aprovechar las herramientas de evaluación comparativa a nivel de centro, como PISA for Schools, para fomentar una cultura de mejora basada en la evidencia dentro de cada escuela, en línea con las recomendaciones de la OCDE.

En definitiva, el mensaje central que emerge tanto del informe de la OCDE como del análisis aquí desarrollado es que expandir el acceso a la educación es condición necesaria pero no suficiente. El reto de las próximas décadas es asegurar que el aumento de las titulaciones se acompañe de una mejora real de las competencias, cerrando la brecha entre lo que los títulos certifican y lo que las personas efectivamente saben hacer. Solo así la educación podrá cumplir plenamente su función como motor de productividad, cohesión social y desarrollo económico.

El informe EDIF #90 se centra en los indicadores macro (logro educativo, desempleo, competencias medidas por PIAAC), pero no profundiza en los mecanismos que podrían explicar por qué más titulaciones no se traducen en mejores habilidades. Dos líneas de investigación reciente complementan esta discusión:

El informe de la OCDE *Unlocking High-Quality Teaching 2025* subraya que la calidad docente es el principal factor intraescolar que explica las diferencias en el aprendizaje del alumnado. La capacidad de los profesores de establecer relaciones positivas en el aula, adaptar su enseñanza a las necesidades individuales y fomentar un entorno de aprendizaje seguro tiene efectos medibles sobre los resultados académicos. Investigaciones como la de Thijssen *et al.* (2022) demuestran que un aumento de una desviación estándar en las habilidades relacionales del docente incrementa las puntuaciones en matemáticas en un 4,6 % de la desviación estándar y en lectura en un 2,7 %, beneficiando especialmente al alumnado de hogares con menores ingresos.

El estudio de Martínez-Matute *et al.* (2026) aporta evidencia complementaria al informe de la OCDE desde el ámbito universitario español. Los autores documentan que el sistema universitario público español presenta una estructura jerárquica en la que las carreras con mayor empleabilidad estructural exigen notas de acceso significativamente más altas. Además, las universidades se agrupan en segmentos diferenciados: algunas instituciones con baja selectividad logran la mayor empleabilidad al primer año y los mejores salarios, mientras que universidades altamente selectivas no siempre traducen esa competitividad de acceso en mejores resultados laborales. Esta evidencia refuerza el mensaje central del informe EDIF #90: las credenciales formales (ya sea el nivel educativo general o la universidad de origen) no son un predictor suficiente de los resultados laborales. Lo que realmente importa es la combinación de habilidades efectivamente adquiridas, el tipo de formación y la conexión de la institución con el tejido productivo. En futuras versiones de este análisis se desarrollarán con mayor detalle estas conexiones.

## REFERENCIAS

BIROLI, P., DI GIROLAMO, A., SORRENTI, G. y TOTARELLI, M. (2025). Talent Is Everywhere, Opportunity Is Not: Online Role Model Mentoring and Students' Aspirations. *CESifo Working Paper*, No. 12342.

LAVY, V., KOTT, A. y RACHKOVSKI, G. (2022). Does Remedial Education in Late Childhood Pay Off After All? Long-Run Consequences for University Schooling, Labor Market Outcomes, and Intergenerational Mobility. *Journal of Labor Economics*, 40(1), 239-282. <https://doi.org/10.1086/713742>.

MARTÍNEZ-MATUTE, M., BALLESTAR, M.T., SANZ, I. y SAINZ, J. (2026). Selectividad, acceso y empleabilidad: evidencia de la diferenciación institucional en la universidad pública española. *Investigaciones de Funcas*, 25/2025. [https://www.funcas.es/documentos\\_trabajo/selectividad-acceso-y-empleabilidad-evidencia-de-la-diferenciacion-institucional-en-la-universidad-publica-espanola/](https://www.funcas.es/documentos_trabajo/selectividad-acceso-y-empleabilidad-evidencia-de-la-diferenciacion-institucional-en-la-universidad-publica-espanola/)

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES. (2025). *EDIF 90. ¿Cómo se traduce el nivel educativo en habilidades y empleos?* Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/publicaciones/publicaciones-periodicas/educacion-indicators-in-focus/2025.html>

NICKOW, A., OREOPOULOS, P. y QUAN, V. (2024). The Promise of Tutoring for PreK–12 Learning: A Systematic Review and Meta-Analysis of the Experimental Evidence. *American Educational Research Journal*, 61(1), 74-107. <https://doi.org/10.3102/00028312231208687>.

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.

OECD. (2025). *Education at a Glance 2025: OECD Indicators*. OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/1c0d9c79-en>.

OECD. (2025). How Does Educational Attainment Translate into Skills and Jobs? *Education Indicators in Focus*, No. 90. OECD Publishing, París. <https://doi.org/10.1787/3844dabe-en>.

OECD. (2025). *Unlocking High-Quality Teaching*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/f5b82176-en>.

THIJSEN, M. W. P., REGE, M. y SOLHEIM, O. J. (2022). Teacher Relationship Skills and Student Learning. *Economics of Education Review*, 89, 102251. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2022.102251>.