

**PANORAMA DE LA EDUCACIÓN 2026
(*EDUCATION AT A GLANCE 2026*):
QUÉ DICE DE ESPAÑA**

**ESCASEZ DE DOCENTES, NIVEL EDUCATIVO, EMPLEO
Y FINANCIACIÓN. LOS DATOS DE ESPAÑA COMPARADOS CON
LA OCDE, LA UNIÓN EUROPEA Y CON LOS DE HACE DIEZ AÑOS**

Ismael Sanz

Octubre 2026

Edita: Funcas
Caballero de Gracia, 28, 28013 - Madrid
© Funcas

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta publicación, así como la edición de su contenido por medio de cualquier proceso reprográfico o fónico, electrónico o mecánico, especialmente imprenta, fotocopia, microfilm, *offset* o mimeógrafo, sin la previa autorización escrita del editor.

ISSN: 3045-8994

PANORAMA DE LA EDUCACIÓN 2026 (*EDUCATION AT A GLANCE 2026*): QUÉ DICE DE ESPAÑA

Escasez de docentes, nivel educativo, empleo y financiación.

Los datos de España comparados con la OCDE, la Unión Europea y con los de hace diez años*

Ismael Sanz

Universidad Rey Juan Carlos, Funcas y London School of Economics

1. INTRODUCCIÓN

La OCDE publicó el 29 de septiembre de 2026, el informe *Education at a Glance 2026* (Panorama de la Educación), que compara los principales indicadores de los sistemas educativos de los países desarrollados. La edición de este año dedica su capítulo temático a la escasez de docentes y al atractivo de la profesión, al mismo tiempo que mantiene las estadísticas habituales por nivel educativo de la población, transición al empleo, escolarización, financiación y organización de los centros. Como en anteriores ediciones, los años de referencia cambian según el indicador: 2025 para buena parte de los datos de nivel educativo y empleo, 2024 para escolarización y profesorado y 2023 para financiación.

Este informe resume los principales resultados de España y los compara con el promedio de la OCDE, con la UE-25, y en el caso de algunos indicadores, con la situación de hace diez años. Además, incorpora algunas reflexiones propias, diferenciadas de los datos de la OCDE, y las relaciona con las medidas educativas que necesita el sistema educativo español. Para las comparaciones temporales utilizo las series de la edición de 2026, porque la OCDE advierte de que las revisiones metodológicas pueden hacer que las cifras de ediciones distintas no sean directamente comparables. A lo largo de él incorporo cuestiones relativas al artículo *The New York Times* publicado el 28 de septiembre de 2026 en el que preguntaba a 37 investigadores de la economía y la política educativa, entre ellos Eric Hanushek, Thomas Kane, Susan Dynarski, Sean Reardon y Matthew Kraft, sobre medidas educativas. En concreto, preguntaba por 30 medidas de mejora escolar, solicitando una puntuación de 1 a 7 según su eficacia sobre el rendimiento y su coste (Mervosh et al., 2026). Estados Unidos afronta un problema parecido al español, una caída de los resultados en lectura y matemáticas que empezó antes de la pandemia.

Hay cinco resultados que pueden ser los más relevantes. Primero, España combina una elevada proporción de jóvenes con estudios terciarios (53 %, frente al 47 % de la OCDE) con un porcentaje también alto de personas de 25 a 34 años que no han completado el bachillerato ni la FP media (25 % frente al 13 % de la OCDE y el 11 % de la UE-25). Segundo, el mercado laboral ha mejorado notablemente desde 2015, pues la tasa de paro de los jóvenes con estudios terciarios se ha reducido del 18 % al 8 % y la de quienes no tienen secundaria superior, del 35 % al 20 %. En cualquier caso, las tasas de paro continúan por encima de la OCDE. Tercero, España ha aumentado el gasto público en educación como porcentaje del PIB, mientras que el promedio de la OCDE lo ha reducido, pero el gasto público por alumno sigue siendo inferior. Cuarto, en cuanto a docentes no disponemos de datos españoles comparables sobre vacantes, profesores no plenamente cualificados o salidas de la profesión. Pero los datos de TALIS y PIAAC sí muestran una temporalidad elevada en ESO, una satisfacción laboral alta y una percepción de reconocimiento social baja. Quinto, España mantiene una tasa de escolarización muy elevada en educación infantil y afronta una caída prevista del 13 % de la población de 5 a 14 años entre 2024 y 2033, lo que abre un margen importante para reasignar recursos.

2. LA ESCASEZ DE DOCENTES: EL TEMA CENTRAL DEL INFORME

2.1. Qué mide el informe y qué datos aporta España

La OCDE distingue varias formas en las que puede aparecer la escasez de docentes. Una de ellas son las plazas que permanecen sin cubrir: en Letonia y Luxemburgo, los sistemas educativos con mayores tasas de

* Este artículo se ha elaborado con la ayuda de la herramienta de inteligencia artificial, que se ha empleado para verificar los datos del informe y generar los gráficos. El autor es el único responsable de su contenido, de las interpretaciones y de los posibles errores.

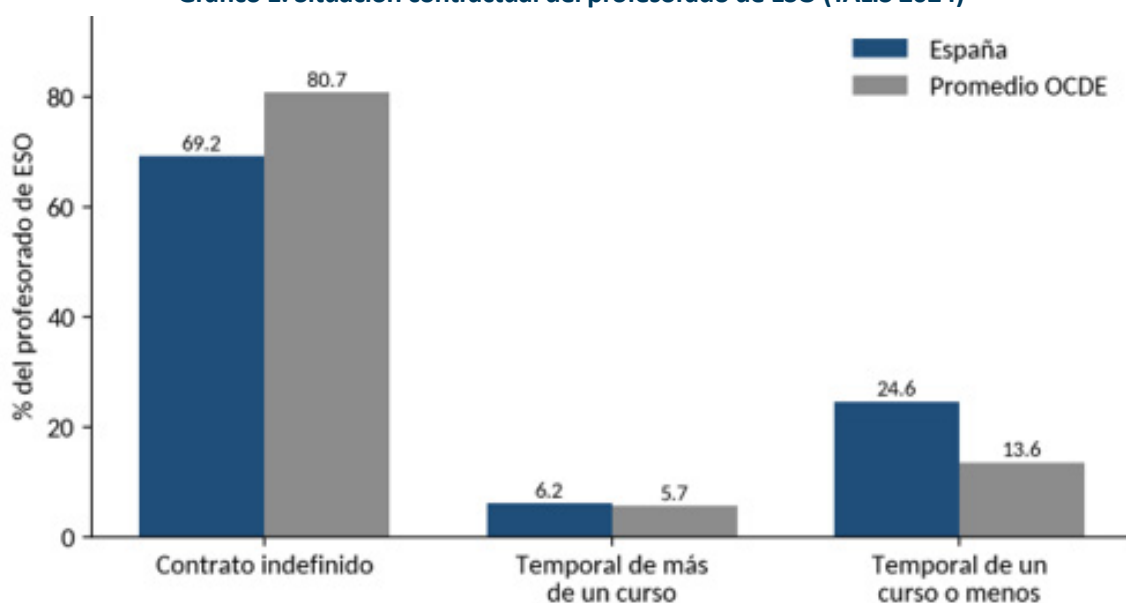
vacantes entre los países que aportan datos, alrededor del 4 % de las plazas de secundaria estaban vacantes al comienzo del curso 2024/25. En la mayoría de los países, la proporción era inferior al 3 %. Otra forma de reflejar la escasez de docentes es el recurso a contratar profesorado que todavía no cumple todos los requisitos nacionales de cualificación, que representaban el 9,1 % del profesorado de primaria y secundaria en el promedio de la OCDE. Una tercera dimensión es la salida de docentes de la profesión. España no aporta datos para ninguno de estos indicadores. Por ello, *Education at a Glance 2026* no permite medir de forma comparable cuántas plazas quedan sin cubrir en España, cuántos docentes ejercen sin la plena cualificación requerida o cuántos abandonan la profesión.

La OCDE sitúa la escasez de docentes en un contexto más amplio. Las tasas de vacantes son más altas en el conjunto de la economía que en el sector de la enseñanza en más de la mitad de los países con datos disponibles, de modo que la educación compite con la sanidad, la tecnología y otras profesiones por una oferta limitada de personal cualificado. La conclusión de este organismo internacional es que los sistemas educativos no pueden resolver por sí solos esa restricción y que, además de atraer y retener docentes, deben utilizar mejor los recursos de los que disponen.

2.2. Temporalidad, valoración social y satisfacción del profesorado español

El [gráfico 1](#) muestra la situación contractual del profesorado de ESO según TALIS 2024. En España, el 69,2 % tiene un contrato indefinido, frente al 80,7 % de la OCDE; el 24,6 % trabaja con contratos de un curso escolar o menos, frente al 13,6 % de la OCDE, y otro 6,2 % con contratos temporales de más de un curso. La temporalidad en nuestro país es, por tanto, elevada en comparación internacional. Portugal también presenta una proporción baja de contratos indefinidos (67,4 %) y una presencia importante de contratos de un curso o menos (20,7 %), mientras que en Dinamarca el 97,0 % del profesorado declara trabajar con un contrato indefinido.

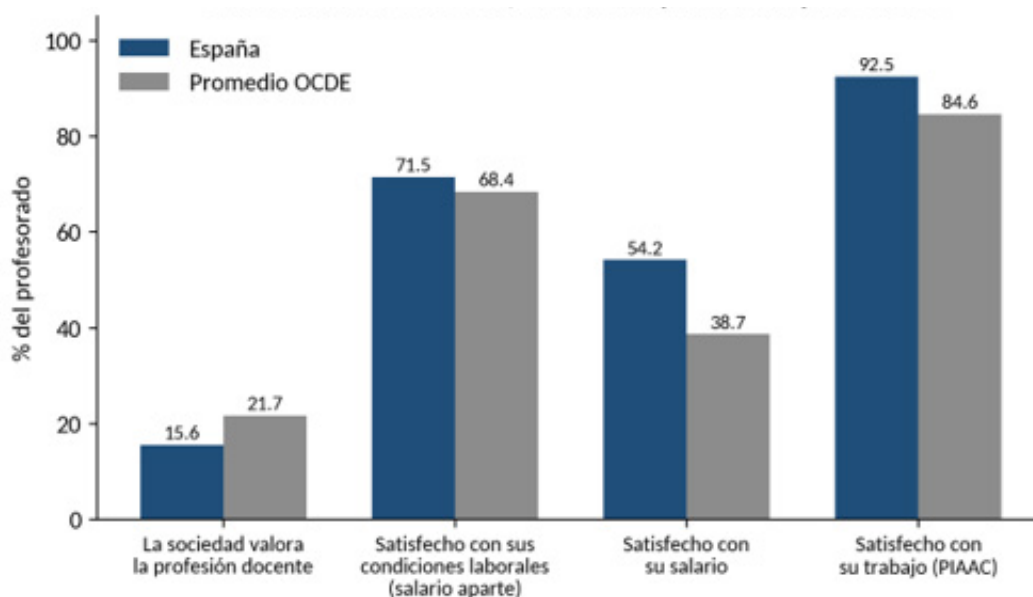
Gráfico 1. Situación contractual del profesorado de ESO (TALIS 2024)



Fuente: OCDE (2026a), Tabla 5, a partir de TALIS 2024. Profesorado de primera etapa de educación secundaria.

El [gráfico 2](#) recoge varios indicadores relacionados con el atractivo de la profesión. Solo el 15,6 % del profesorado español de ESO considera que la sociedad valora la profesión docente, frente al 21,7 % de la OCDE. Es una cifra baja, aunque hay países en los que el profesorado se siente aún menos reconocido, como es el caso de Francia que registra un 3,8 %, Portugal un 8,7 %, Polonia un 10,4 % e Italia un 14,1 %. Por el contrario, un 48,1 % de los docentes en Finlandia se siente valorado por la sociedad, en Dinamarca es un 37,6 % y en Países Bajos un 37,1 %. Son mejores los resultados en cuanto al profesorado de nuestro país que está satisfecho con sus condiciones de empleo excluido el salario (71,5 %), una proporción mayor que el 68,4 % de la OCDE. Un 54,2 %

Gráfico 2. Valoración social, satisfacción y salario del profesorado



Fuentes: OCDE (2026a), Tablas 5 (TALIS 2024, profesorado de ESO) y 6 (PIAAC 2023, docentes de primaria, secundaria y FP).

de los docentes españoles está satisfecho con su salario, por encima del 38,7 % de la media de la OCDE. Según PIAAC 2023 también el 92,5 % de los docentes españoles de primaria, secundaria y FP se declara satisfecho o muy satisfecho con su trabajo, frente al 84,9 % de otros trabajadores españoles con estudios de grado o máster. El profesorado español declara, además, que trabaja 38 horas semanales, frente a las 40,4 de otros titulados superiores. Finalmente, el 11,4 % del profesorado de ESO llegó a la enseñanza tras, al menos, diez años en otra ocupación, por encima del 8,4 % de la OCDE.

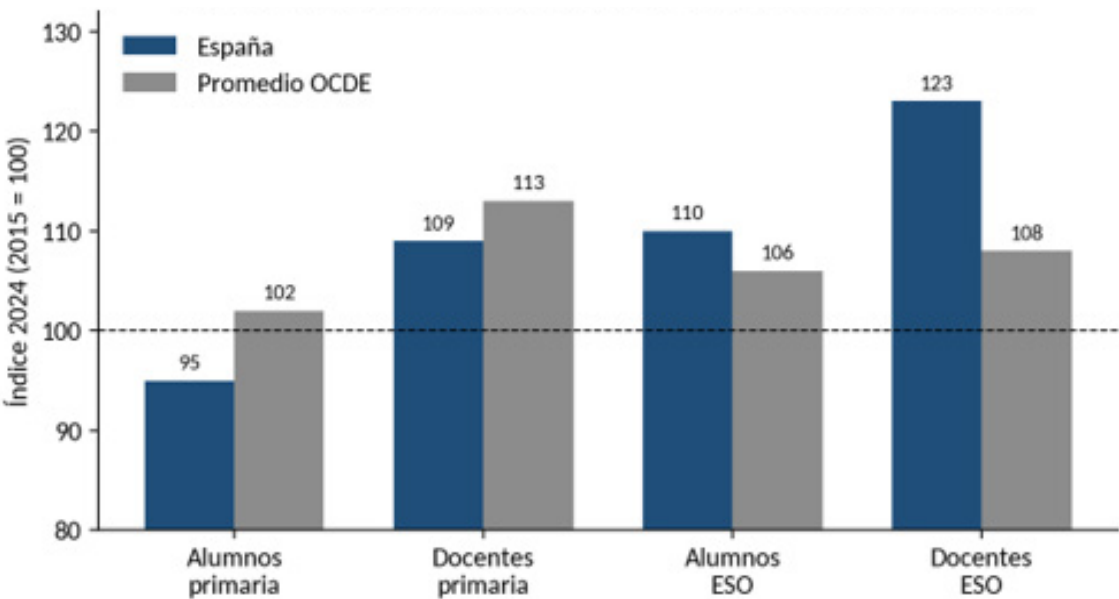
La OCDE no dispone de información para España de los tres indicadores directos que incorpora esta edición (vacantes, falta de plena cualificación y abandono de la profesión). Sí disponemos de la información de que uno de cada cuatro docentes de ESO declara un contrato de un curso o menos y que, al mismo tiempo, la satisfacción con el trabajo es alta. PISA 2025, también publicado el pasado mes de septiembre muestra que solo el 20,1 % del alumnado español estudia en centros cuyos directores afirman que la falta de profesorado no dificulta en absoluto la enseñanza, frente al 28,8 % de la OCDE.

2.3. Edad del profesorado y demografía: una ventana de oportunidad

El profesorado español está algo menos envejecido que el de la OCDE, pero también cuenta con menos docentes jóvenes. En secundaria, el 23 % de los docentes españoles tiene 55 años o más, frente al 25 % en el promedio de la OCDE; en primaria, es el 18 % frente al 21 %. Esto significa que, en la próxima década se jubilará aproximadamente uno de cada cinco docentes, una proporción algo menor que en la OCDE. En el otro extremo de la pirámide ocurre lo contrario. Solo el 21 % del profesorado de primaria y el 17 % del de secundaria tiene menos de 35 años, frente al 24 % y el 20 % de la OCDE. Los docentes se incorporan más tarde a la profesión en España que en el conjunto de la OCDE, en parte por el sistema de oposiciones y los años de interinidad que suelen precederlas. La combinación de ambos datos, menos docentes jóvenes y una quinta parte de la plantilla próxima a la jubilación, obliga a planificar con tiempo el acceso a la profesión, y más aún en un contexto en el que el número de alumnos empezará a descender.

El gráfico 3 muestra que la evolución del número de docentes no ha seguido sistemáticamente a la del alumnado. Entre 2015 y 2024, el número de alumnos de primaria en España se redujo un 5 %, mientras el profesorado, medido en equivalentes a tiempo completo, aumentó un 9 %. En la ESO el alumnado creció un 10 % y el profesorado un 23 %. La ratio de alumnos por docente se redujo de 14 a 12 en primaria y de 12 a 11 en la ESO durante ese periodo (2015-2024), frente a 14 y 13, respectivamente, en la OCDE en 2024 (Tabla D2.2). El tamaño

Gráfico 3. Variación del alumnado y del profesorado entre 2015 y 2024

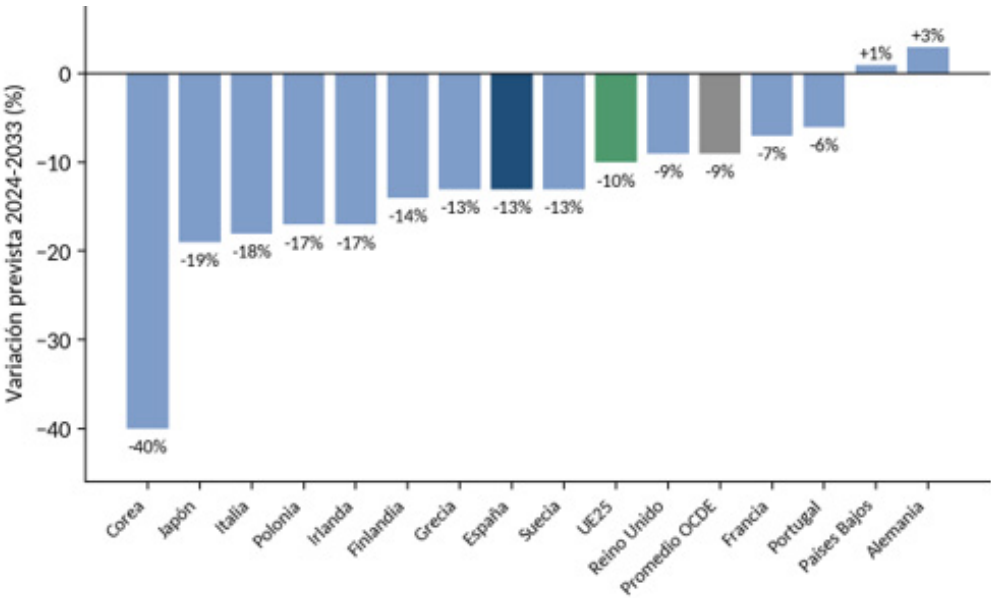


Fuente: OCDE (2026a), Tabla 7. Alumnado matriculado y profesorado en equivalentes a tiempo completo, centros públicos y privados. Índice 2015 = 100.

medio de los grupos es otro indicador distinto. España tiene 21 alumnos por aula en primaria y 25 en la ESO, frente a 21 y 23 en la OCDE (Tabla D2.3). El tamaño medio de la clase no solo depende del número de docentes y alumnos, sino que se ve afectado también de la posible existencia de apoyos, desdobles, horas de clase de los estudiantes y horas de instrucción del profesorado.

En los próximos años, la OCDE proyecta que la población de 5 a 14 años se reducirá en España un 13 % entre 2024 y 2033 (un 10 % la de 5 a 9 años y un 16 % la de 10 a 14), frente al 9 % de la OCDE y al 10 % de la UE-25 (gráfico 4).

Gráfico 4. Variación prevista de la población de 5 a 14 años entre 2024 y 2033



Fuente: OCDE (2026a), Tabla 7. Índice de variación de la población de 5 a 14 años prevista para 2033 (2024 = 100).

El descenso será mayor en Corea (40 %), Japón (19 %), Italia (18 %) y Polonia (17 %), y menor en Francia (7 %) y Portugal (6 %). Alemania y Países Bajos son de los pocos países en los que la población escolar crecerá.

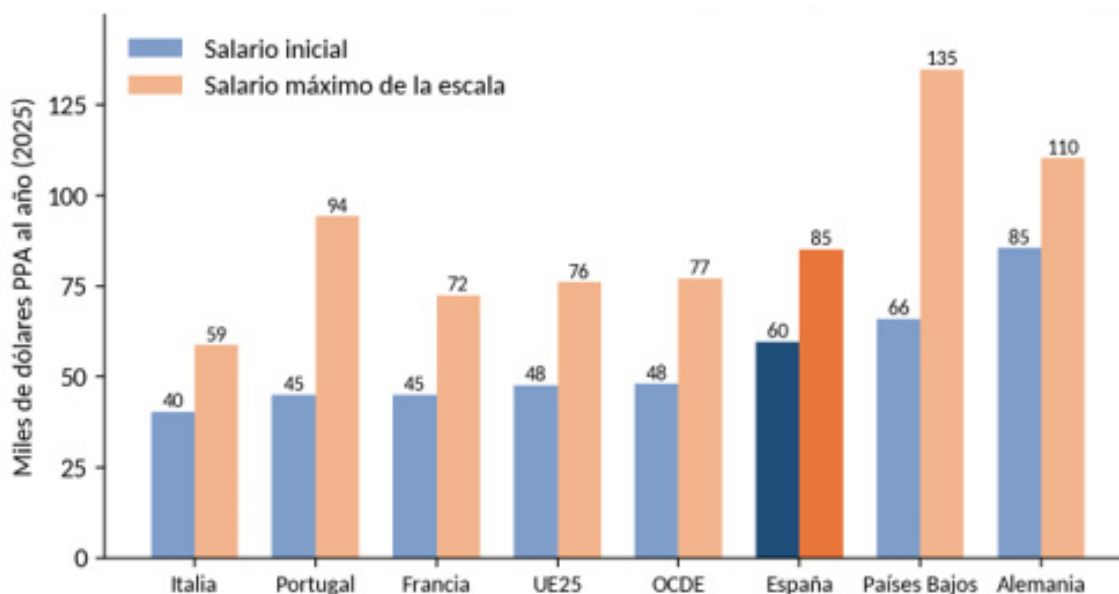
La caída de la natalidad es una oportunidad que se puede aprovechar de forma selectiva: reducciones de tamaño de grupo y más apoyos en los primeros cursos (primaria) y en centros con alumnado vulnerable, en lugar de aplicar reducciones uniformes. La evidencia muestra que los efectos de reducir las clases son más consistentes en primaria y entre estudiantes desfavorecidos. *Education at a Glance 2026* apunta en la misma dirección proponiendo utilizar el descenso de matrículas para redirigir docentes y recursos hacia centros, materias y territorios donde las necesidades sean mayores. Con menos alumnado y una parte relevante de la plantilla acercándose a las edades de jubilación, España tiene margen para ordenar la oferta docente con varios años de anticipación. El panel del *New York Times* confirma esta cautela. La reducción generalizada del tamaño de las clases obtiene una eficacia de 3,8 sobre 7 y es, con el aumento del gasto por alumno, la medida más costosa de las 30 evaluadas (6,5), porque los efectos aparecen solo con grupos de alrededor de 15 alumnos y porque contratar a muchos más docentes tiende a reducir la calidad media del profesorado (Mervosh et al., 2026). Es decir, la bajada de ratios rinde cuando se concentra, no cuando se reparte

2.4. Salarios, tiempo de trabajo y carrera docente

Los salarios estatutarios del profesorado español son elevados al comienzo de la carrera en comparación con el promedio de la OCDE ([gráfico 5](#); Tabla D3.1). Un maestro de primaria recibe un salario inicial de 59.526 dólares anuales en paridad de poder adquisitivo, frente a 48.038 en la OCDE. Se trata de un sueldo superior al de Francia (45.002), Portugal (44.924) e Italia (40.302), aunque queda por debajo de Países Bajos (65.843) y Alemania (85.496). La diferencia se reduce al avanzar en la carrera. El salario máximo de primaria es de 85.216 dólares en España y 77.033 en la OCDE, pero alcanza 94.262 en Portugal, 109.916 en Alemania y 134.772 en Países Bajos. El salario máximo español equivale a 1,4 veces el inicial, frente a 1,6 veces en el promedio de la OCDE. En la ESO se repite el patrón: 66.772 dólares al inicio y 95.292 en el máximo, frente a 49.712 y 79.800 en la OCDE. La comparación muestra una característica bien conocida de la profesión docente española, consistente en una entrada relativamente bien remunerada y progresión salarial corta.

En cuanto al tiempo de trabajo, los maestros de primaria españoles imparten 828 horas lectivas al año, 58 más que el promedio de la OCDE (770), repartidas en 176 días de enseñanza. En la ESO, en cambio, las 642 horas

Gráfico 5. Salarios estatutarios del profesorado de primaria (miles de dólares PPA)



Fuente: OCDE (2026a), Tabla D3.1. Salarios estatutarios anuales del profesorado de primaria en centros públicos, basados en la cualificación más habitual, en dólares convertidos con paridad de poder adquisitivo (2025).

lectivas están 68 horas por debajo de las 710 de la media de la OCDE. El tiempo de trabajo estatutario total es de 1.385 horas anuales en la ESO, frente a 1.564 en la OCDE y 1.533 en la UE-25. La feminización de la profesión es algo menor que en el promedio internacional: el 78 % del profesorado de primaria y el 63 % del de ESO son mujeres, frente al 83 % y al 68 % de la OCDE. Los expertos consultados por *The New York Times* sitúan el aumento del tiempo de aprendizaje entre las medidas más eficaces (4,8), aunque de coste elevado (5,3) (Mervosh et al., 2026)

El problema no parece estar en un salario estatutario inicial bajo, sino en una carrera con poco recorrido y escasas diferencias asociadas a funciones, responsabilidades o puestos de difícil cobertura. Una propuesta interesante sería incentivar la atracción de docentes con experiencia a centros y destinos de difícil desempeño; evaluación y retroalimentación profesional, incluida la observación entre compañeros; y programas estructurados de apoyo y mentoría para docentes que comienzan, dentro de un liderazgo pedagógico más fuerte. *Education at a Glance* no evalúa causalmente estas medidas, pero sus indicadores de temporalidad, progresión salarial y reconocimiento ayudan a identificar dónde están los márgenes de reforma. El panel del *New York Times* respalda la medida de pagar más a los docentes para que trabajen en centros de difícil desempeño. De hecho, esta idea figura entre las cinco medidas más eficaces (4,8), con un coste moderado (4,1), mientras que subir el salario a todo el profesorado recibe una eficacia menor (3,9) y es una de las medidas más caras (6,3). Los expertos valoran también el acompañamiento de los docentes por mentores o coaches (4,6) y, como medida de bajo coste, la posibilidad de no renovar el contrato a aquellos docentes que rinden por debajo de lo exigible (4,3 de eficacia y 3,0 de coste) (Mervosh et al., 2026)

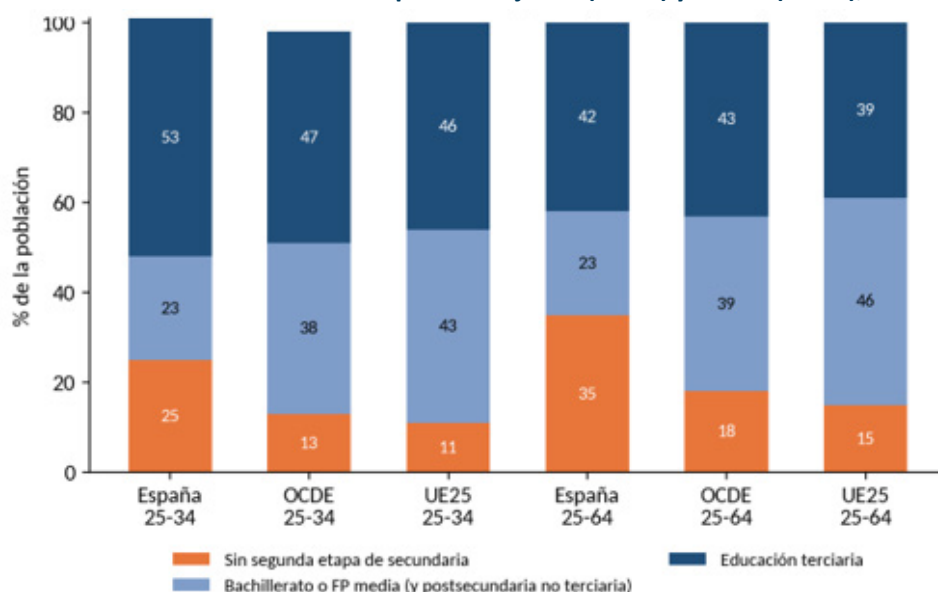
3. EL NIVEL EDUCATIVO DE LA POBLACIÓN: MÁS TITULADOS SUPERIORES, PERO UNO DE CADA CUATRO JÓVENES SIN SECUNDARIA SUPERIOR

El nivel educativo de la población adulta está en máximos históricos en la OCDE en 2025. El 43 % de las personas de 25 a 64 años tiene estudios terciarios y el 39 % tiene como nivel máximo bachillerato o FP media (segunda etapa de educación secundaria) o estudios postsecundarios no terciarios. En España, el 42 % de los adultos tiene estudios terciarios, un valor similar al de la media de la OCDE, pero solo el 23 % se sitúa en el nivel intermedio y el 35 % no ha completado la segunda etapa de secundaria, frente al 18 % de la OCDE y al 15 % de la UE-25. Es la estructura de reloj de arena que caracteriza al sistema educativo español con mucha población en los dos extremos y poca en el centro. Alemania, con un 50 % de adultos en el nivel intermedio y un 14 % sin secundaria superior, es el contraste más claro. Italia (33 %) y Portugal (36 %) comparten con España el problema del bajo nivel educativo de las cohortes de más edad.

Entre los jóvenes de 25 a 34 años la situación para España es más favorable, aunque mantiene la estructura de reloj de arena ([gráfico 6](#)). El 53 % tiene estudios terciarios, por encima del 47 % de la OCDE y del 46 % de la UE-25. Dentro de ese 53 %, un 15 % tiene como titulación máxima una FP superior, más del doble que en la OCDE (7 %) y tres veces la UE-25 (5 %). Sin embargo, solo el 23 % tiene como nivel máximo de estudios bachillerato o FP media, frente al 38 % de la OCDE y el 43 % de la UE-25. España ha reducido la proporción de jóvenes que, como máximo, ha finalizado la ESO del 34 % al 25 % entre 2015 y 2025, mientras Portugal, que partía prácticamente del mismo nivel (33 %), lo ha disminuido al 15 %. Al mismo tiempo, España alcanza una proporción de jóvenes con estudios terciarios más alta que Portugal (53 % frente al 43 %). Es decir, nuestro avance en la parte alta ha sido muy rápido, pero sigue faltando población en el nivel intermedio.

Los datos también muestran que existe una brecha de género, pues hay un 29 % de los hombres de 25 a 34 años que no tiene secundaria superior, frente al 20 % de las mujeres (en 2015, el 40 % y el 29 %). En estudios terciarios la distancia es la inversa: el 59 % de las mujeres jóvenes alcanza este nivel de estudios frente al 47 % de los hombres (en 2015, era el 47 % y el 35 %). También existen diferencias territoriales: entre los adultos de 25 a 64 años, la proporción de personas sin secundaria superior va del 20 % en el País Vasco al 49 % en Ceuta, 29 puntos de distancia. Además, España es uno de los pocos países en los que la proporción de jóvenes cuyo nivel máximo de estudios es una FP media se mantiene estable en lugar de descender: el 10 % tanto entre los de 25 a 34 años como entre los de 55 a 64 años (OCDE, 2026b).

Gráfico 6. Nivel educativo de la población joven (25-34) y adulta (25-64), 2025



Fuente: OCDE (2026a), Tablas A1.1 y A1.3. Porcentaje de la población de cada grupo de edad según el nivel educativo máximo alcanzado (2025). Las sumas pueden no dar 100 por el redondeo.

El 25 % de jóvenes sin completar la secundaria superior es la otra cara de un problema que España ha reducido notablemente, pero no ha resuelto. La tasa de abandono educativo temprano descendió hasta el 12,8 % en 2025, su mínimo histórico, aunque sigue por encima del objetivo europeo del 9,0 % para 2030. Entre las medidas que podrían contribuir a disminuir esta tasa se encuentra la detección temprana de dificultades, tutorías intensivas para el alumnado rezagado, vías profesionales suficientemente atractivas y mejor información sobre las consecuencias de abandonar los estudios. Las dos primeras medidas coinciden con lo que el panel del *New York Times* considera más eficaz, la tutoría frecuente en grupos pequeños durante la jornada escolar para los alumnos que la necesitan es la medida mejor valorada de las 30 (6,0 sobre 7), aunque cara (5,2). La enseñanza sistemática de la lectura basada en la evidencia, con la conciencia fonológica como eje, es la segunda más eficaz (5,3) y la de mejor relación entre eficacia y coste (Mervosh et al., 2026).

TABLA 1. NIVEL EDUCATIVO DE LOS JÓVENES DE 25 A 34 AÑOS EN 2025 (PORCENTAJE)

Nivel educativo máximo alcanzado	España	Promedio OCDE	UE-25
Sin segunda etapa de educación secundaria	25	13	11
<i>Total educación secundaria superior</i>	23	37	43
Bachillerato (orientación general)	13	16	13
FP media y postsecundaria no terciaria (orientación profesional)	10	21	30
<i>Total educación terciaria</i>	53	47	46
Terciaria de ciclo corto (FP superior)	15	7	5
Grado o equivalente	18	25	22
Máster o equivalente	18	16	21
Doctorado o equivalente	1	1	1
Total	100	100	100

Fuente: OCDE (2026a), Tabla A1.3. Las sumas pueden no dar 100 por el redondeo.

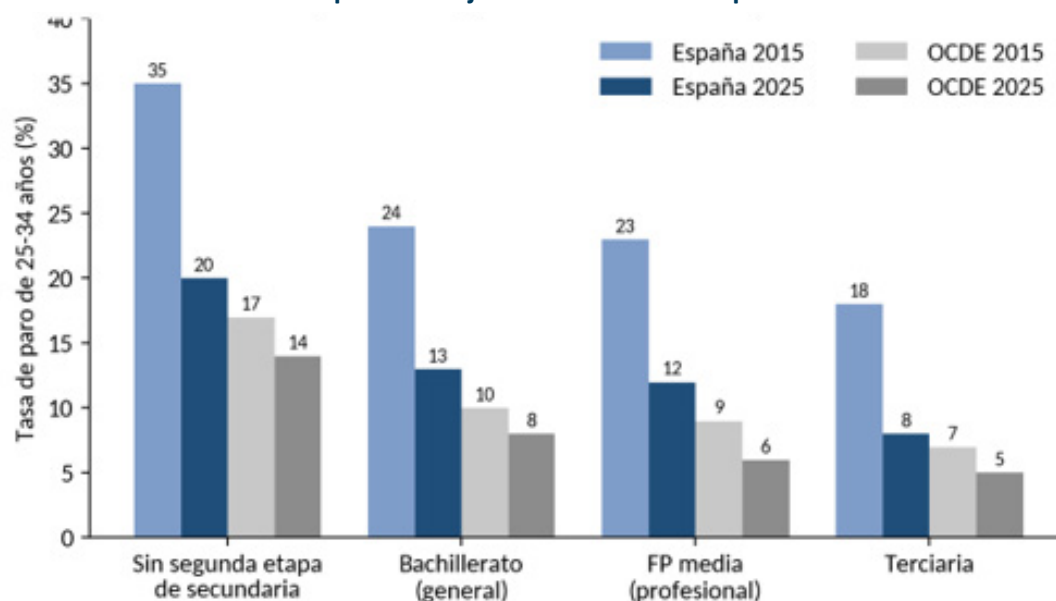
La fortaleza española del sistema educativo es la FP superior: el 15 % de los jóvenes tiene esta titulación como nivel máximo. Los datos de titulación deben interpretarse junto con los de las competencias. Tener más jóvenes con títulos superiores no implica automáticamente que las habilidades medidas por PIAAC o PISA evolucionen al mismo ritmo. Para elevar las competencias, y no solo los títulos, los expertos del *New York Times* señalan tres medidas de bajo coste. La primera es exigir currículos de calidad avalados por la evidencia y seleccionados por la administración en lugar de por cada centro o docente (4,5 de eficacia y 3,0 de coste). La segunda es la rendición de cuentas de los centros, con resultados públicos y apoyo a los que no mejoran (4,3 y 2,8). La tercera consiste en ampliar el acceso a asignaturas avanzadas al alumnado de centros desfavorecidos, seleccionándolo por su rendimiento (4,7 y 3,2). Lo que tienen en común es que aumentan la exigencia académica para más alumnos (Mervosh et al., 2026). Es una idea interesante para corregir la escasez de alumnado español en los niveles altos de PISA

4. DE LA EDUCACIÓN AL EMPLEO: NINIS, PARO Y SALARIOS

El 17 % de los jóvenes españoles de 18 a 24 años no estudiaba ni trabajaba en 2025, frente al 23 % en 2015. En el conjunto de países de la OCDE con datos comparables para ambos años, la proporción pasó del 16 % al 13 %. España ha reducido, por tanto, seis puntos la tasa de ninis, pero sigue cuatro puntos por encima de ese promedio de la media internacional. Al mismo tiempo, el 10 % de los jóvenes de 18 a 24 años compagina estudios y empleo, frente al 18 % en la OCDE.

Las tasas de empleo de la población de 25 a 64 años crecen con el nivel educativo en España como en todos los países, pero con una particularidad. La penalización laboral de no tener secundaria superior es algo menor en nuestro país que en la OCDE. Trabaja el 64 % de los adultos sin secundaria superior (60 % en la OCDE y 57 % en la UE-25), el 75 % de quienes tienen bachillerato o FP media (78 % y 79 %) y el 85 % de los titulados terciarios (87 % y 89 %). La distancia entre los extremos es de 21 puntos en España, frente a 27 en la OCDE y 32 en la UE-25, debido, en parte, a que las tasas de empleo de los titulados españoles son inferiores a las de los países de nuestro entorno. Entre 2015 y 2025, la tasa de paro de los jóvenes de 25 a 34 años sin secundaria superior descendió del 35 % al 20 %; la de quienes tienen bachillerato, del 24 % al 13 %; la de los titulados en FP media, del 23 % al 12 %; y la de los titulados terciarios, del 18 % al 8 %. Grecia y España se encuentran entre los países con mayores reducciones del paro en todos los niveles educativos, aunque las tasas españolas continúan por encima de las de la OCDE (14 %, 8 %, 6 % y 5 %, respectivamente).

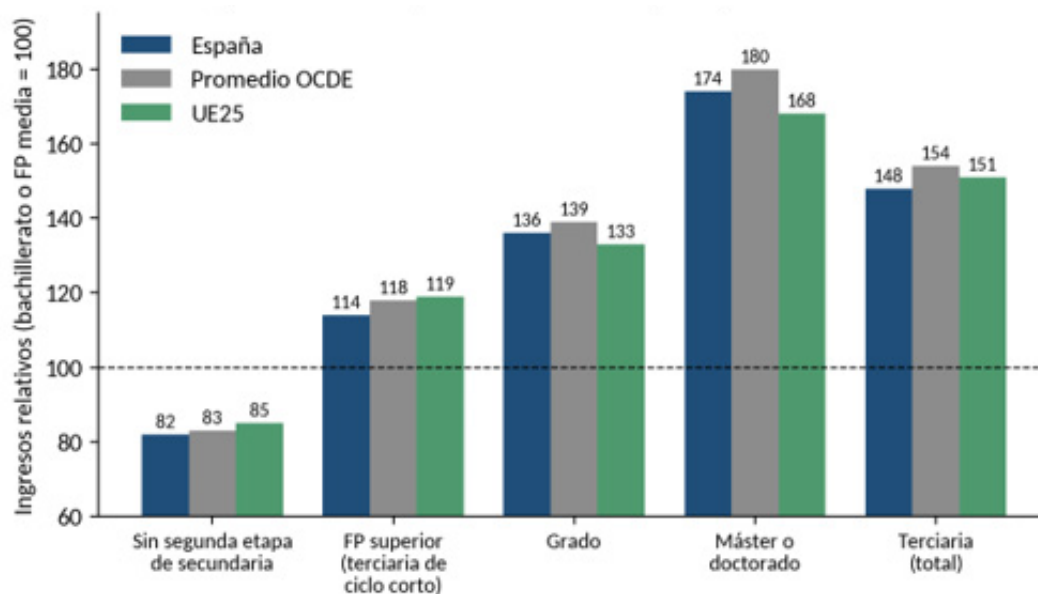
Gráfico 7. Tasa de paro de los jóvenes de 25-34 años por nivel educativo



Fuente: OCDE (2026a), Tabla A3.3. Tasa de paro de la población de 25 a 34 años en 2015 y 2025, por nivel educativo (hombres y mujeres).

Los salarios completan el panorama (gráfico 8). Tomando como referencia los trabajadores a tiempo completo con Bachillerato o FP media (índice 100), los adultos españoles sin secundaria superior ganan un 18 % menos (índice 82; 83 en la OCDE), los titulados en FP superior un 14 % más, los graduados universitarios, un 36 % más y quienes tienen un máster o doctorado, un 74 % más. Para el conjunto de titulados terciarios, la prima es del 48 %, frente al 54 % de la OCDE y el 51 % de la UE-25. Entre los jóvenes de 25 a 34 años, sin embargo, la prima terciaria española es del 48 %, frente al 38 % de la OCDE y el 36 % de la UE-25; y la de la FP superior alcanza el 22 %, el doble del 11 % de la OCDE.

Gráfico 8. Ingresos relativos por nivel educativo, trabajadores de 25-64 años

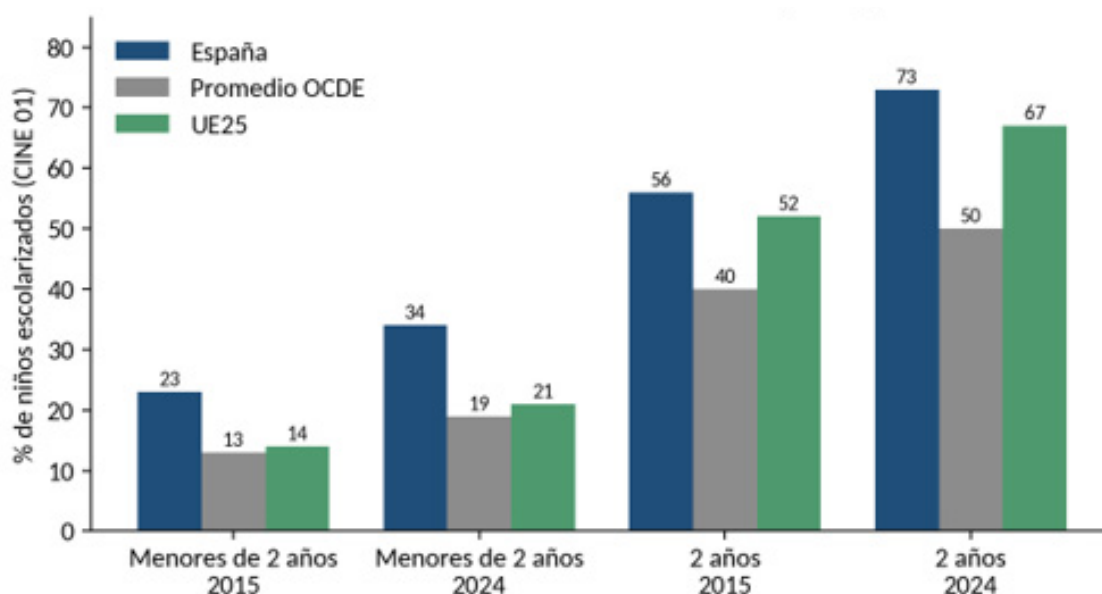


Fuente: OCDE (2026a), Tabla A4.1. Ingresos relativos de los trabajadores a tiempo completo de 25 a 64 años respecto a los que tienen bachillerato, FP media o estudios postsecundarios no terciarios (índice 100), 2024.

La comparación entre la prima salarial de los jóvenes y la del conjunto de la población adulta es reveladora. Entre los jóvenes, España ofrece una prima de la educación terciaria superior a la media internacional, tanto en el conjunto de estudios superiores como en FP superior. Por el contrario, entre los adultos de 25 a 64 años, la prima se sitúa por debajo de la OCDE. En cuanto al desempleo, la mejora de la última década es indudable, pero las tasas españolas siguen claramente por encima de las internacionales en todos los niveles. Además, uno de cada cinco jóvenes sin secundaria superior está fuera de la población activa. Las campañas de información sobre las consecuencias del abandono educativo y las mentorías con referentes de la propia comunidad tienen aquí una justificación clara como políticas que merece la pena evaluar, junto con intervenciones académicas más directas. El panel del *New York Times* incluye entre las medidas baratas que merece la pena probar el seguimiento sistemático de los datos de asistencia del alumnado (4,0 de eficacia y 1,9 de coste), relevante en un país como España en el que, según PISA 2025, casi la mitad de los alumnos declaró haber faltado a clase en las dos semanas previas a la prueba (Mervosh et al., 2026).

5. ESCOLARIZACIÓN INFANTIL, TITULACIÓN EN SECUNDARIA SUPERIOR Y TRANSICIONES

España se encuentra entre los países de la OCDE con mayor nivel de escolarización en el primer ciclo de educación infantil (gráfico 9). En 2024, el 34 % de los niños menores de 2 años y el 73 % de los de 2 años estaban escolarizados en programas de desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01), frente al 19 % y el 50 % de la OCDE y al 21 % y el 67 % de la UE-25. En 2015 las cifras españolas eran del 23 % y el 56 %. A los 2 años, Corea (97 %), Noruega (95 %), Suecia (92 %) y Dinamarca (87 %) superan a España, mientras que Alemania registra también un 73 %. Entre los 3 años y el comienzo de primaria la escolarización española alcanza el 98 %, frente al 90 % de la OCDE. El gasto público por niño de 3 a 5 años pasó de 6.301 dólares en 2015 a 8.150 en 2023, lo que supone un incremento del 29 % (Tabla C2.3).

Gráfico 9. Escolarización en educación infantil, 2015 y 2024

Fuente: OCDE (2026a), Tabla B1.1. Tasas de escolarización en programas de desarrollo educativo de la primera infancia (CINE 01), 2015 y 2024.

En la segunda etapa de educación secundaria, el 67 % de los alumnos españoles completa el Bachillerato o la FP media en la duración teórica del programa (50 % general y 17 % profesional), el 78 % un año después y el 81 % dos años después. Transcurridos esos dos años adicionales, el 5 % sigue matriculado y el 13 % ha abandonado sin obtener la titulación (Tabla B3.3). La OCDE destaca además que incorporarse con retraso en la secundaria superior está asociado a una probabilidad mucho menor de completarla: en Brasil, Italia, Letonia, Noruega y España la diferencia en la tasa de titulación entre quienes entran a la edad teórica y quienes lo hacen con retraso es de, al menos, 30 puntos porcentuales. La repetición de curso, que en España explica buena parte de esas entradas tardías, obtiene en el panel del *New York Times* una eficacia intermedia (3,9) con un coste también intermedio (4,0), muy por debajo de la tutoría en grupos pequeños, que es la alternativa con mejor valoración (Mervosh et al., 2026).

Un año después de titular en secundaria superior, el 42 % de los graduados españoles está matriculado en un grado o un máster (el 46 % de las mujeres y el 38 % de los hombres), el 27 % en un ciclo de FP superior u otro programa postsecundario (25 % y 31 %), el 5 % en otro programa de secundaria superior y el 26 % ha dejado de estudiar. En el promedio de los países con datos disponibles, el 35 % continúa en un grado o máster, el 13 % en programas postsecundarios o de ciclo corto y el 42 % no sigue estudiando (Tabla B3.4). Con Austria, Francia y Hungría, España es uno de los países en los que al menos una cuarta parte de los titulados de secundaria superior sigue esa vía, y la OCDE señala a la FP de grado superior española como un itinerario con fuerte orientación laboral que, al mismo tiempo, facilita el acceso a la universidad. La movilidad internacional es reducida en los dos sentidos: el 2 % de los estudiantes españoles de educación terciaria estudia en el extranjero (6 % en la OCDE), sobre todo en Alemania, Estados Unidos y Reino Unido, y el 5 % de los matriculados en España son internacionales (12 % en la OCDE), procedentes principalmente de Francia, Colombia y Ecuador.

La literatura de economía de la educación señala que la educación infantil es una de las etapas escolares más importantes porque impulsa las habilidades no-cognitivas. El alumnado que asiste a centros educativos entre los 0-6 años tienen mejores resultados después en primaria y secundaria. De ahí que sea relevante para España mantener programas de educación infantil de calidad, con prioridad para los niños de entornos desfavorecidos, que son quienes pueden obtener mayores beneficios. La condición importante es la calidad, no solo el número de plazas, dado que nuestro país ha invertido mucho en educación infantil y aún no ha recogido los beneficios en formación de esa inversión. En secundaria, los datos de titulación y el fuerte efecto de repetir refuerzan la conveniencia de actuar antes de que se acumulen las dificultades. Para ello es importante recuperar las evaluaciones diagnósticas, tutorías intensivas y vías profesionales capaces de retener al alumnado. El panel del

New York Times señala también que la educación infantil universal es la tercera medida más eficaz (4,8), pero también una de las más caras (5,9), y su rendimiento depende por completo de la calidad. Como advierte una de las expertas consultadas, Lori Taylor, de Texas A&M, la educación infantil de calidad es muy rentable. Además, sus ganancias se pierden si no van seguidas de una enseñanza de calidad en primaria (Mervosh et al., 2026).

6. LA FINANCIACIÓN DE LA EDUCACIÓN

En 2023, España destinó el 4,7 % del PIB al gasto en instituciones educativas desde primaria hasta la educación terciaria, sumando fuentes públicas, privadas e internacionales, que es el mismo promedio de la OCDE y por encima del 4,3 % de la UE-25 (Tabla C1.4). El gasto público destinado a instituciones educativas representa el 3,7 % del PIB, frente al 3,9 % de la OCDE y el 3,8 % de la UE-25, y el privado el 0,9 %, frente al 0,6 % de la OCDE. España ha pasado del 3,6 % del PIB en 2015 al 3,9 % en 2023 en gasto público total en educación, que incluye fondos dentro y fuera de las instituciones, mientras que el promedio de los países con datos comparables de la OCDE descendió del 4,4 % al 4,2 %. España ha aumentado su esfuerzo público relativo, mientras el promedio internacional lo reducía ligeramente. La diferencia entre las dos medidas está en lo que se contabiliza: la primera recoge solo el dinero que llega a los centros educativos y universidades, sea cual sea su origen (público, privado o internacional), mientras que la segunda suma todo el gasto público en educación, incluido el que no se gasta en las instituciones, como las becas y las ayudas a las familias.

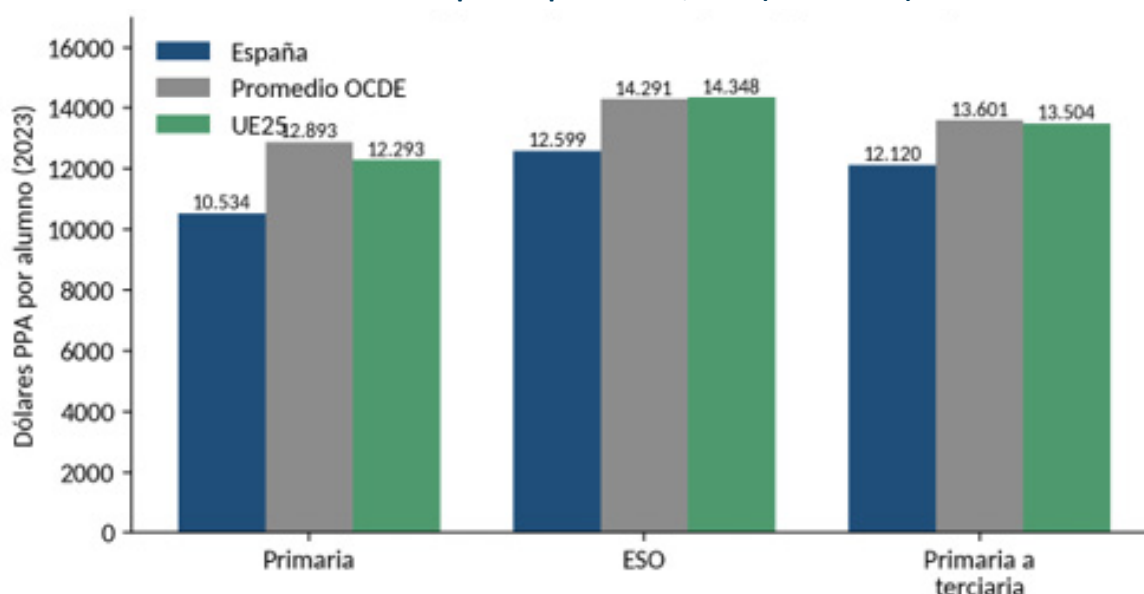
TABLA 2. GASTO EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS COMO PORCENTAJE DEL PIB, 2023

	España	Promedio OCDE	UE-25
Gasto total (público, privado e internacional), primaria a terciaria	4,7	4,7	4,3
De primaria a postsecundaria no terciaria	3,3	3,3	3,1
Educación terciaria (incluida I+D)	1,4	1,4	1,3
Gasto público, primaria a terciaria	3,7	3,9	3,8
De primaria a postsecundaria no terciaria	2,8	3,0	2,8
Educación terciaria (incluida I+D)	0,9	0,9	0,9

Fuente: OCDE (2026a), Tabla C1.4.

Medido por alumno, el gasto público de educación primaria a educación terciaria fue de 12.120 dólares en paridad de poder adquisitivo, el 89 % del promedio de la OCDE (13.601) y por debajo de la UE-25 (13.504); sumando fuentes privadas, el gasto total por alumno alcanza los 15.374 dólares, el 96 % del promedio de la OCDE (16.075) (Tabla C1.1). El gráfico 10 muestra dónde se concentra la diferencia. En primaria, el gasto público por alumno es de 10.534 dólares, frente a 12.893 en la OCDE. En la ESO, de 12.599 frente a 14.291 (Tabla C3.1). España destina 17.994 dólares por alumno a programas profesionales (FP media), por encima de los 13.901 de la OCDE, y 11.631 a programas generales (bachillerato), frente a 12.421. La FP resulta así un 55 % más costosa por alumno que el Bachillerato en España, mientras la diferencia media de la OCDE es del 12 %. En grado universitario y niveles superiores, el gasto público por estudiante es de 12.904 dólares, frente a 16.405, y representa el 61 % del gasto total, frente al 68 % de la OCDE (Tabla C5.1).

En *Education at a Glance* en 2024, España ya aparecía por debajo de la media de la OCDE en gasto por estudiante. Los datos de 2023 confirman esa distancia y muestran que es especialmente visible en primaria y en grado universitario y niveles superiores. Pero una comparación internacional de gasto no permite concluir por sí sola cuánto aumentaría el aprendizaje con más recursos. La revisión de Handel y Hanushek (2023) insiste precisamente en que los estudios recientes con mejor identificación encuentran efectos de los recursos en determinados contextos, pero también en que el uso concreto que se hace de ellos es decisivo. El propio Hanushek forma parte del panel del *New York Times*, que valora el aumento del gasto por alumno como una medida eficaz (4,8) pero la más costosa de las 30 (6,5), muy por detrás, en relación eficacia-coste, de la enseñanza sistemática

Gráfico 10. Gasto público por alumno, 2023 (dólares PPA)

Fuente: OCDE (2026a), Tablas C1.1 y C3.1. Gasto público por alumno equivalente a tiempo completo en instituciones educativas, en dólares convertidos con paridad de poder adquisitivo, 2023. El dato de primaria a terciaria incluye I+D.

de la lectura, los currículos de calidad o la rendición de cuentas (Mervosh et al., 2026). La caída del alumnado español ofrece una oportunidad. Si el presupuesto se mantiene, el gasto por estudiante puede aumentar sin un crecimiento equivalente del gasto total. La cuestión de política educativa es dónde genera mayor retorno ese margen: refuerzo temprano, centros vulnerables, profesorado, tutorías o inversión de calidad en infantil, más que una reducción uniforme de ratios.

España dedica a la educación el mismo porcentaje del PIB que la OCDE, lo que no es contradictorio con el hecho de que gaste menos por alumno. El gasto por alumno equivale al gasto en porcentaje del PIB multiplicado por el PIB por habitante y dividido por el número de alumnos por habitante. Con un PIB por habitante inferior al promedio de la OCDE, un esfuerzo relativo igual se traduce en menos recursos por estudiante. Además España escolariza a más jóvenes y durante más tiempo, (sobre todo en educación infantil) por lo que reparte el gasto entre más alumnos. El porcentaje del PIB mide el esfuerzo del país; el gasto por alumno, lo que llega a cada estudiante. Por el lado del gasto privado, el panel del *New York Times* sitúa los cheques escolares universales para centros privados entre las medidas menos rentables (2,4 de eficacia y 5,1 de coste). Buena parte del dinero llega a familias que ya escolarizaban a sus hijos en la privada, la mejora académica de quienes cambian de centro es pequeña y las ayudas tienden a elevar las cuotas (Mervosh et al., 2026).

7. CONCLUSIONES: QUÉ IMPLICAN ESTOS DATOS PARA LAS REFORMAS QUE NECESITA EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL

Los datos de *Education at a Glance 2026* y la investigación complementaria, muestran siete implicaciones importantes para España.

- Aprovechar el dividendo demográfico donde más rinde. La población de 5 a 14 años se reducirá un 13 % hasta 2033 y el profesorado ya ha crecido más que el alumnado en la última década. Es importante concentrar las reducciones de tamaño de grupo y los apoyos en los primeros cursos y en los centros con mayores dificultades, en lugar de repartir el ajuste por igual.
- Reducir la temporalidad y cuidar la entrada en la profesión. El 24,6 % del profesorado de ESO declara contratos de un curso o menos, frente al 13,6 % de la OCDE. Más estabilidad de los equipos y programas

estructurados de acogida y mentoría para docentes que comienzan pueden mejorar la continuidad del trabajo de los centros.

- Dar recorrido a la carrera docente. El salario máximo de un maestro español es 1,4 veces el inicial, frente a 1,6 en la OCDE. Incentivos para puestos en centros de difícil desempeño, retroalimentación profesional y observación de clases entre compañeros son tres líneas con respaldo empírico.
- Actuar antes de la secundaria superior. El 25 % de los jóvenes no ha completado Bachillerato ni FP media y, dos años después de la duración teórica, el 13 % de una cohorte de secundaria superior ha abandonado sin titular. Una parte del problema se gesta antes, durante la ESO. Diagnóstico temprano, tutorías intensivas, PROA+ y vías profesionales suficientemente atractivas son instrumentos que conviene reforzar y evaluar.
- Consolidar la FP superior. El 15 % de los jóvenes españoles tiene una titulación terciaria de ciclo corto como nivel máximo, frente al 7 % de la OCDE, y su prima salarial entre los jóvenes es también elevada. Es una fortaleza diferencial del sistema español y justifica seguir evaluando la inserción laboral por familias profesionales y territorios.
- Mantener la inversión en educación infantil y dirigirla a quienes más se benefician. España tiene una de las tasas de escolarización más altas de la OCDE a los 2 años. El siguiente paso no es solo ampliar plazas, sino asegurar calidad y acceso efectivo de las familias con menos recursos.
- Aprovechar el descenso del alumnado para elevar la inversión efectiva por estudiante. El gasto público por alumno de primaria equivale al 82 % del promedio de la OCDE y el de grado y niveles superiores, al 79 %. La demografía permite cerrar parte de esa distancia sin aumentar en la misma proporción el presupuesto total, siempre que los recursos se reasignen hacia usos con evidencia.

En definitiva, *Education at a Glance 2026* ofrece para España una fotografía con avances claros y problemas persistentes. En una década han aumentado la titulación superior, la escolarización temprana y el empleo de los jóvenes, y el gasto público en educación ha crecido en relación con el PIB. Pero uno de cada cuatro jóvenes sigue sin completar la secundaria superior, el gasto público por estudiante continúa por debajo del promedio en varias etapas y la profesión docente combina alta satisfacción con una temporalidad elevada y una carrera salarial poco progresiva. La caída demográfica de los próximos años no resolverá esos problemas por sí sola, pero sí ofrece una oportunidad poco habitual para reasignar recursos y aplicar reformas de forma más selectiva. Dos lecciones del panel del *New York Times* enmarcan estas siete implicaciones. La primera es que ninguna medida basta por sí sola. Los estados que han mejorado en la última década, como Misisipi y Luisiana, combinaron varias de las mejor valoradas, en particular la enseñanza de la lectura basada en la evidencia, la rendición de cuentas de los centros y los currículos de calidad. La segunda es que la ejecución importa tanto como la medida. Los expertos consultados por el *New York Times* puntuaron cada idea suponiendo que se aplicaba correctamente, y advirtieron de que en la práctica muchas fracasan por los detalles. Como resume Marguerite Roza, de Georgetown, "la implementación lo es todo" (Mervosh et al., 2026). Para las medidas sin evidencia causal todavía, como limitar las pantallas, restringir la inteligencia artificial en las aulas o leer libros completos, su criterio es que, al ser baratas, merece la pena probarlas.

Referencias

BOBBA, M., EDERER, T., LEON-CILIOTTA, G., NIEDDU, M. G. y NEILSON, C. (2021). Teacher Compensation and Structural Inequality: Evidence from Centralized Teacher School Choice in Peru. *NBER Working Paper* 29068.

BURGESS, S., RAWAL, S. y TAYLOR, E. S. (2021). Teacher Peer Observation and Student Test Scores: Evidence from a Field Experiment in English Secondary Schools. *Journal of Labor Economics*, 39(4), 1155-1186.

CABRALES, A. y SANZ, I. (2024). *Economía de la Educación*. Funcas.

- FRYER, R. G. (2016). Information, Non-Financial Incentives, and Student Achievement: Evidence from a Text Messaging Experiment. *Journal of Public Economics*, 144, 109-121.
- HANDEL, D. V. y HANUSHEK, E. A. (2023). U.S. School Finance: Resources and Outcomes. En E. A. HANUSHEK, S. MACHIN y L. WOESSMANN (eds.), *Handbook of the Economics of Education*, vol. 7, 143-226. North-Holland.
- HECKMAN, J. J., MOON, S. H., PINTO, R., SAVELYEV, P. A. y YAVITZ, A. (2010). The Rate of Return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 114-128.
- 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.
- MERVOSH, S., PARIS, F. y MILLER, C. C. (2026). 30 Ideas for Fixing U.S. Schools, Ranked by Experts. *The New York Times*, 28 de septiembre de 2026.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES. (2026). PISA 2025. Informe español. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- 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.
- OECD. (2026a). *Education at a Glance 2026: OECD Indicators*. París: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b4968bbc-en>
- OECD. (2026b). *Education at a Glance 2026. Country Notes: Spain*. París: OECD Publishing.
- OECD. (2026c). *PISA 2025 Results (Volume I): Future-Ready Students*. París: OECD Publishing.
- SANZ, I. (2024). *Las reformas que necesita el sistema educativo español*. Julio de 2024.
- SANZ, I. (2026). *Nivel educativo, habilidades y empleo: análisis del último informe de Indicadores Educativos de la OCDE y evidencia complementaria para España*. Funcas, abril de 2026.

