



# **TRABAJO FIN DE GRADO**

## **Análisis del sistema de financiación de la universidad pública española y de sus implicaciones sobre la equidad**

(Analysing the Public University financing system in Spain and its implications in the field  
of equity)

**Autor:** D. Manuel Martín Valverde

**Profesor:** D. Agustín Molina Morales

### **Grado en Economía**

Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales

UNIVERSIDAD DE ALMERÍA

Curso Académico: 2016 / 2017

Almería, junio de 2017

# ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN .....	3
2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS COSTES Y LOS BENEFICIOS .....	8
3. DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. SITUACIÓN ACTUAL.....	13
4. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESPAÑOLA. PRECIOS PÚBLICOS Y BECAS .....	17
4.1 Precios públicos.....	21
4.2 Becas .....	22
5. INCIDENCIA DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR .....	25
6. FACTORES SOCIOECONÓMICOS QUE CONDICIONAN LA ENTRADA DE LOS ESTUDIANTES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	32
7. REFORMAS. PRECIOS PÚBLICOS Y BECAS.....	36
8. FORMAS DE FINANCIACIÓN ALTERNATIVAS: PRÉSTAMOS .....	41
9. CONCLUSIONES .....	48
REFERENCIAS.....	50

## **1. INTRODUCCIÓN**

A lo largo de los años, se ha asociado al Sector Público el rol de únicamente proveer los bienes de carácter público puros, es decir, la justicia, la defensa, las obras públicas, las relaciones exteriores, etc. Sin embargo, en los últimos años, la concepción del papel principal del Sector Público ha virado rotundamente, estando ésta estrechamente relacionada con garantizar a todos los individuos del Estado de Bienestar un nivel de vida digno. Esto último se logra mediante dos grandes conjuntos de instrumentos.

El primer gran grupo hace referencia a las medidas que tienen por fin el acercar a las personas el consumo de algunos bienes y servicios que son considerados por la sociedad como imprescindibles para el discurrir de una vida satisfactoria.

Cuando se habla de esos bienes y servicios, se está hablando de Bienes Preferentes o Sociales. Básicamente, estos se identifican con la sanidad, la educación, la vivienda o la cultura. La forma en la que el Sector Público acerca a los ciudadanos estos Bienes Sociales puede concretarse o bien a través de una provisión gratuita (educación básica o sanidad), o bien a través de la minoración del precio de mercado para los individuos. En este sentido, la concepción paternalista de equidad basada en la noción de que todos los individuos tienen derecho a consumir ciertas cantidades mínimas de bienes preferentes se le denomina equidad categórica, siendo ésta la justificación principal de la provisión pública de esta clase de bienes o servicios.

El segundo gran grupo de instrumentos que el Sector Público emplea para garantizar un nivel de vida suficiente, es el de las transferencias monetarias a los individuos, en otras palabras, las Prestaciones Económicas. Las pensiones o el seguro de desempleo son algunos de los ejemplos más ilustrativos de esta clase de instrumentos.

A continuación, se centra el análisis de este trabajo hacia el servicio de la educación. La justificación del trato de este servicio privado como un bien preferente recae, entre otras, en tres fundamentos. En primer lugar, la educación es considerada un bien en sí para el que la consume, ya que hace que los individuos aumenten la utilidad que le proporciona la lectura, las conversaciones, la cultura, etc. En segundo lugar, la provisión gratuita o subvencionada por parte del Sector Público de la educación, permitiría internalizar las externalidades que esta genera. Estas externalidades pueden concretarse en: una mayor estabilidad de los sistemas democráticos a través de la formación de votantes informados, y una mayor cohesión social. Por último, se considera que la educación reduce la desigualdad económica.

Esto queda de manifiesto, por ejemplo, si se repara en las cifras que anualmente lanza el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* con respecto al tema. Los últimos resultados publicados en 2016, los referidos a 2014, indican que en España las personas con estudios terciarios obtienen un salario un 40% superior a aquellas personas que han finalizado la segunda etapa de Educación Secundaria y un 60% más que aquellas que tan solo han completado la primera etapa de Educación Secundaria o inferior.

Por tanto, por lo mencionado en los párrafos anteriores se justifica la provisión pública de la educación. No obstante, es importante precisar que el Sector Público actúa de distinta forma dependiendo del nivel educativo del que se trate, ya que todos no poseen las mismas características ni repercuten en la sociedad de igual forma. Concretamente, el Sector Público provee el servicio de la educación de forma gratuita y obligatoria hasta la primera etapa de Educación Secundaria, desapareciendo la obligatoriedad en la segunda etapa de Educación Secundaria. Asimismo, la Educación Terciaria universitaria pasa de ser gratuita a estar fuertemente subvencionada. Precisamente será ésta, la Educación Terciaria universitaria, por sus características especiales, la que ocupe el punto de mira de este trabajo.

El análisis de la política universitaria española, va indisolublemente ligado al estudio tanto del sistema de financiación como al de las consecuencias de este sobre la eficiencia y la equidad.

En España, la financiación de la educación superior está subvencionada por el Sector Público a través de subvenciones al precio y becas. En este trabajo se lleva a cabo un análisis de este sistema de financiación, ejecutándose a su vez una comparativa con los sistemas de financiación de los países más destacados de la OCDE y los resultados de los mismos sobre las tasas medias de ingreso. Queda al descubierto como los países que aplican fuertes subvenciones al precio y dedican pocos recursos a becas y ayudas, cuentan con unas tasas medias de ingreso inferiores a aquellos otros que articulan un sistema desarrollado de préstamos y ayudas; independientemente de si existen subvenciones al precio o no, es decir, si las matrículas de acceso a la universidad son elevadas o reducidas.

Asimismo, hay quienes piensan que las subvenciones de las matrículas universitarias son ineficientes e inequitativas. Se consideran ineficientes, entre otros motivos, porque las reducciones del precio inducen a un consumo excesivo de educación superior. Por otra parte, desde el prisma de la equidad, que será el que priorice en este trabajo, la subvención de educación universitaria se considera inequitativa ya que la reciben aquellos que a posteriori

van a ser los individuos con ingresos más elevados, como se ha demostrado anteriormente con las cifras provistas por el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte*.

Así pues, será el estudio de la equidad en la educación superior lo que ocupe la mayor parte de este trabajo. Para comprobar si el sistema de financiación de la educación superior vela por la equidad en la sociedad, se recurren a los análisis de la incidencia del gasto público y a la identificación de las barreras de entrada para beneficiarse del gasto público universitario. Se trata de considerar dos conceptos de equidad: el que hace referencia a la igualdad de oportunidades, según el cual el valor esperado de la educación de individuos con las mismas preferencias debería ser idéntico, con independencia de factores como la renta, la riqueza familiar, la clase social, la raza, etc.; y el referente a la incidencia distributiva del gasto público en educación, que estudia los impactos de dicho gasto público en la distribución de la renta, analizando quien se beneficia del gasto.

A través de la revisión de los diferentes trabajos que ahondan en el estudio de la demanda de educación superior para detectar distintas barreras de acceso a la universidad, se pueden destacar numerosos factores socioeconómicos que supeditan la entrada de los estudiantes a los grados universitarios. Los condicionantes socioeconómicos de acceso a la educación suelen coincidir en la abundante literatura científica sobre el tema. Por un lado, se hallan aquellos factores que afectan positiva y sistemáticamente a la decisión de realizar estudios universitarios: la educación de los padres (especialmente la de la madre), el entorno geográfico y el hecho de ser mujer. Por otra parte, se encuentran aquellos que afectan negativamente, en mayor o menor medida, a la susodicha decisión: la renta del hogar y el número de hermanos. Asimismo, también se pueden considerar otros factores como la situación laboral de los padres (especialmente la de la madre), que interfieren de forma significativa en la decisión de los hijos de cursar estudios superiores o no.

En cuanto a los estudios de la incidencia, se observa regresividad de la distribución de los recursos públicos destinados a la educación superior. Sin embargo, es importante reseñar como esta regresividad se ha ido reduciendo con el paso del tiempo, siendo ésta mucho más pronunciada en las décadas de 1980 y 1990, que en la actualidad. En el mismo orden, cabe resaltar como el sistema de becas español presenta un mínimo de regresividad; hecho que resulta sorprendente ya que los objetivos de dicho sistema son, principalmente, promover la equidad.

Por tanto, según la literatura revisada, el sistema de financiación de la educación superior se podría considerar además de ineficiente, doblemente inequitativo. Por un lado, la probabilidad de ir a la universidad es mayor para aquellos individuos que reúnen ciertos factores socioeconómicos, es decir, hay barreras de acceso a la universidad. Por otro lado, los individuos a los que se les subvencionan los estudios, serán aquellos que en el futuro posean rentas más elevadas.

Como consecuencia de lo anterior y de las restricciones en los presupuestos públicos como producto de la crisis económica internacional, se propone desde diversos círculos una serie de modificaciones del sistema de financiación de las universidades españolas. En primer lugar, se plantea una modificación de las tasas universitarias, aumentándolas; cubriendo el alumno un porcentaje bastante superior al exiguo 11% del coste aproximado de sus estudios que en la actualidad sufraga. En segundo lugar, se propone el desarrollo de un sistema de créditos públicos a los estudiantes universitarios, cuyo reembolso dependería de los ingresos futuros de estos. Por último, se promueve el desarrollo de medidas activas para fomentar el acceso, como por ejemplo las becas y ayudas, que intentarían socavar la pobreza financiera y la pobreza informativa. Todas estas posibilidades son tratadas en este trabajo, recopilando la información pertinente de cada una de estas modificaciones y de sus consecuencias.

Este estudio se desarrolla a lo largo de siete epígrafes. En el primero se recogen los beneficios y los costes, tanto públicos como privados, de la educación superior; los cuales podrían justificar el sistema de financiación público vigente. En el segundo apartado se lleva a cabo una radiografía desde el punto de vista financiero de la educación en general y de la superior en concreto, sirviendo para mostrar cómo este gasto cuenta con un fuerte peso tanto desde el punto de vista redistributivo como desde el punto de vista presupuestario. A continuación, se lleva a cabo un retrato de sistema de financiación universitario español, integrando una comparativa con los países de la OCDE. En este apartado, se aborda el estado del sistema de tasas de matriculación y el de becas, quedando en entredicho las bondades de sus diseños. A continuación, en los apartados quinto y sexto, se realiza un estudio de la implicación en el terreno de la equidad del sistema de financiación de la universidad española, mediante la difusión de los resultados tanto de diversos estudios de la incidencia del gasto público en educación superior, como de los análisis de los condicionantes socioeconómicos del acceso a la educación superior. Posteriormente, tras señalar la problemática existente con respecto a la equidad, se tratan en los dos últimos apartados, por un lado, las posibles modificaciones de los precios de matrícula y del sistema de becas y

ayudas; y por otro, las incorporaciones al sistema de financiación de la universidad española de los créditos públicos a los estudiantes. Con respecto a esto último, se hace hincapié en la implementación de un sistema de préstamos que permita al estudiante ya egresado ser quien sufrague sus estudios. Para finalizar, se ofrecen las conclusiones que recopilaban cada uno de los aspectos clave de los apartados anteriormente enumerados.

## **2. LA EDUCACIÓN SUPERIOR DESDE EL PUNTO DE VISTA DE LOS COSTES Y LOS BENEFICIOS**

Cuando hablamos de Economía pública, es decir, del estudio de la intervención de una autoridad pública en una economía de mercado, es inevitable resaltar los términos de eficiencia, equidad y el conflicto entre ambos, ya que son los principales objetivos de los Sectores Públicos contemporáneos.

El concepto de eficiencia económica atiende al mejor uso posible de los recursos escasos pertenecientes a las empresas, las familias y al Estado. Una economía se considerará eficiente siempre y cuando no queden recursos ociosos y se maximice el bienestar de los agentes económicos. Lo anterior viene definido por el concepto de *Óptimo de Pareto*, que es aquella situación en la cual no se puede llevar a cabo una reasignación de los recursos de los individuos, mejorando simultáneamente las condiciones para todos ellos (Albi Ibáñez, González-Páramo, & Zubiri Oria, 2011).

Como contrapunto, se encuentra el término de la equidad. A pesar de que en una economía la asignación de los recursos sea eficiente, ésta podría no ser deseable socialmente, no considerándose justa. No obstante, a diferencia de lo que ocurría con el Óptimo de Pareto, la definición de qué se considera equitativo no es única, ya que depende de lo que los individuos que componen una sociedad consideran justo; y es conocido que el sentimiento de justicia varía de un individuo a otro, y en el mismo individuo a lo largo del tiempo.

Por último, en cuanto al conflicto entre los dos grandes objetivos mencionados, es decir, al enfrentamiento entre eficiencia y equidad, es importante señalar que no es posible aumentar una sin minorar la otra.

Por consiguiente, como Musgrave (1994) delimita; el Sector Público puede intervenir en la economía para:

- Solventar las ineficiencias del mercado; esto es, los fallos del mercado
- Resignar los recursos si la asignación que ha llevado a cabo el mercado no se considera socialmente justa.
- Garantizar la estabilidad económica.

Enlazando lo anterior con el núcleo principal de este trabajo, se puede justificar por qué el sector público provee los servicios de educación superior a través de los criterios de eficiencia y equidad.



Desde el punto de vista de la eficiencia, el Sector Público proveerá educación superior siempre y cuando el beneficio marginal de proveerla sea igual al coste marginal; siempre considerando la suma de los componentes privados y sociales en ambos casos. En la práctica resulta complicado la cuantificación de éstos, sobre todo de los primeros; no obstante, sí existe consenso en la identificación de los mismos.

Es sabido por todos que la educación superior proporciona unos beneficios más allá del individuo que la disfruta, ya que la sociedad se beneficia del mayor nivel educativo del mismo, produciéndose un efecto desbordamiento (Albert y Roig, 2011). Siempre y cuando el individuo no sea consciente de las externalidades positivas que se desprenden de su mayor nivel formativo, estará tomando una decisión que resultará ineficiente.

En la identificación de los beneficios privados y públicos de la educación superior, resulta de extrema utilidad el informe que anualmente publica la OCDE: *Education at Glance* (OECD, 2016). En el informe de 2016, aparecen una serie de indicadores que pueden arrojar luz sobre la cuestión de cuáles son los beneficios de la educación:

- Indicador A5: ¿Cómo influye el nivel educativo a la participación en el mercado laboral?
- Indicador A6: ¿Qué ventajas proporciona la educación con respecto a los ingresos?
- Indicador A7: ¿Cuáles son los incentivos financieros para invertir en educación?
- Indicador A8: ¿Cuáles son los resultados sociales de la educación?

El informe arroja las siguientes conclusiones con respecto a cada uno de los indicadores anteriormente citados:

En primer lugar, en todos los países miembros de la OCDE, se observa como a medida que aumenta el nivel de educación, se reduce el riesgo de estar desempleado. La tasa de desempleo media de los países que componen la OCDE, es 4,9% para aquellos individuos de entre 25-64 años con Educación Terciaria, 7,3% para aquellos con la Segunda etapa de la Educación Secundaria y 12,4% para aquellos adultos con una cualificación menor a la Segunda etapa de la Educación Secundaria. No obstante, existen diferencias entre países. Aquellos cuyo porcentaje de desempleados es menor, como Islandia o Japón, no presentan grandes diferencias en cuanto al desempleo dependiendo del grado de cualificación. En cambio, en países donde el porcentaje de desempleados es importante, como Grecia o España, la variación en la tasa de desempleo es alta cuando se pasa de un nivel formativo a otro.

Por tanto, conforme aumenta el nivel de educación, se incrementa la probabilidad de estar empleado. Como media de todos los miembros de la OCDE, la tasa de empleo para los adultos con educación terciaria es de 84%, comparada con el 74% de los adultos con la Segunda etapa de Educación Secundaria. Entre los adultos que no poseen la segunda etapa de la educación secundaria, la tasa de empleo es solo del 56%.

En segundo lugar, cuanto mayor es el nivel educativo alcanzado, mayores son los sueldos que se obtienen. En los países de la OCDE, aquellos adultos que han obtenido un título de la Segunda etapa de la Educación superior ganan un 19% más en un trabajo a tiempo completo que aquellos que no han alcanzado esa cualificación, mientras que los que han obtenido un título de Educación Terciaria ganan un 55% más.

En el mismo orden, el valor actual neto privado de la inversión en educación se incrementa conforme lo hace el nivel de educación. En los países de la OCDE, el valor actual neto de la inversión en Educación Terciaria para un hombre, es más de del doble que para aquel que solo ha invertido en la Segunda etapa de Educación Secundaria. En cuanto a las mujeres, la diferencia en el valor actual neto de la inversión en Educación Terciaria es menor en todos los países de la OCDE, con las excepciones de Canadá y España.

Desde el punto de vista gubernamental o público, si partimos desde la certeza de que mayores niveles de educación se traducen en mayores salarios para los individuos, invertir en educación generará mayores ingresos públicos y reducciones del gasto en otros ámbitos. Esto se explica porque los aquellos con un nivel mayor de educación pagan mayores impuestos sobre la renta y mayores cotizaciones sociales, necesitando a su vez menos transferencias sociales.

Asimismo, existen resultados sociales, que si bien no suponen un beneficio pecuniario (directo) para los individuos, ni mucho menos para la sociedad; son reseñables por su alto valor humano. Concretamente, en el informe de la OCDE se estudian tres aspectos que quedan relacionados con el nivel de educación; estos son: autoevaluación de la salud, limitaciones de la actividad y satisfacción con la vida. Las cifras de este último indicador resultan sorprendentes, ya que el 92% de las personas entrevistadas con Educación Terciaria consideran satisfactoria su vida, mientras que solo el 80% de aquellas que tan solo tenían un nivel de educación secundaria superior respondieron lo mismo.

Además de los resultados proporcionados por el informe *Education at Glance*, existe numerosa literatura acerca de los beneficios de la educación y en concreto, de la Educación

Superior. Hemos de sumar a los beneficios monetarios, aquellos que no lo son. Desde el punto de vista privado, los individuos crean una red de contactos con un alto grado de preparación, desarrollan sus capacidades intelectuales y sociales, participan de actividades universitarias de interés, obtienen satisfacción al estudiar una carrera que les gusta, etc.

Rizzo (2004) secunda las incontables investigaciones que certifican los beneficios privados que se derivan de la Educación Superior. Siguiendo la teoría del Capital Humano de Becker (1993), un individuo elegiría su nivel óptimo de educación sopesando el valor actual de los rendimientos futuros como consecuencia de un mayor grado de educación, con los costes futuros de continuar con los estudios; es decir, calcula el valor actual neto de la inversión en educación.

Desde el punto de vista individual, la obtención de mayores niveles de educación, deviene en beneficios futuros principalmente de carácter pecuniarios (mayores salarios); aunque también encuentra beneficios no monetarios. Entre estos últimos se hallan:

- Disfrute de asistir a clase
- Expansión de los límites culturales e intelectuales
- Conformación de una amplia red de contactos bien formados
- Mejor salud
- Trabajos menos peligrosos
- Mayor estabilidad laboral
- etc.

Asimismo, en su artículo, Rizzo menciona para concluir otros beneficios no monetarios. En primer lugar, la educación superior puede ampliar las oportunidades de empleo para los individuos y expandir geográficamente sus posibilidades de trabajo y residencia. Este beneficio se hace fundamental en el siglo XXI donde los mercados son cada vez más globales y donde los costes de recolocación de la residencia, tanto desde el punto de vista real como psicológico, son menores en la actualidad que en el pasado. En segundo lugar, el nivel de educación que una persona adquiere, actúa como un “seguro tecnológico” en el sentido de que los trabajadores que han recibido una educación superior son más capaces de adaptarse a los cambios tecnológicos del lugar de trabajo. De este modo, aunque mayores niveles de educación no se traduzcan en mayores ingresos, sí que lo harán en mayor estabilidad en el puesto de trabajo y mayor disfrute y aprovechamiento del mismo.

Por otro lado, los costes a los que los estudiantes han de tener en cuenta a la hora de determinar el nivel de educación que desean se dividen principalmente en tres grupos: los costes directos, los costes indirectos y los costes de oportunidad. Los costes directos hacen referencia al pago anual de la matrícula. Los costes indirectos incluyen el alojamiento, la manutención, los libros, las clases extraordinarias, etc.; y los costes de oportunidad hacen referencia al salario no percibido por estudiar en lugar de trabajar.

Al conjunto de costes y beneficios privados, hay que añadir los públicos. Entre los beneficios monetarios públicos de que un individuo se forme en la universidad se encuentran esencialmente la mayor cantidad de ingresos públicos vía tributación futura de personas con mayores salarios. Entre los beneficios no pecuniarios, se pueden citar:

- El disfrute del público en general de las actividades culturales que se puedan llevar a cabo en la universidad, de los programas deportivos de la misma, de las instalaciones (piscinas, gimnasios, auditorios, etc.)
- Los productos de las actividades de I+D+i
- Aumento de la productividad de la sociedad en su conjunto
- Una sociedad integrada por personas formadas y comprometidas con los sistemas democráticos.

El informe redactado por la OCDE *Education at a Glance (2016)*, proporciona información acerca de cuáles son los costes de la educación terciaria a desde el prisma público. Fundamentalmente, estos se pueden diferenciar en dos grandes grupos: los costes directos, es decir; el gasto en personal, los gastos corrientes y los gastos de capital; las transferencias públicas a las familias en forma de becas; y los costes indirectos, relacionados con la no obtención de los impuestos que se dejan de recaudar de aquellos que en lugar de estar trabajando están estudiando.

### **3. DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL. SITUACIÓN ACTUAL**

La descripción del organigrama del actual sistema educativo español es la siguiente (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2016a):

- Educación Infantil: Abarca desde los 0 a los 6 años. Está compuesta por dos ciclos, el primero de los 0 a los 3 años voluntario y no gratuito; y el segundo, de los 3 a los 6 años, voluntario y gratuito
- Educación Primaria: Abarca desde los 6 a los 12 años. Compuesta por seis cursos, la Educación Primaria es gratuita y obligatoria.
- Educación Secundaria Primera Etapa: Abarca desde los 12 a los 16 años. Está compuesta por dos ciclos, ambos obligatorios y gratuitos.
- Educación Secundaria Segunda Etapa: Abarca desde los 16 a los 18 años, siendo voluntaria y gratuita. Esta etapa se subdivide en dos grandes grupos. El primero, el Bachillerato; y el segundo, los Títulos de Grado Medio.
- Educación superior: Esta etapa incluye la Enseñanza Universitaria y los Títulos de Grado Superior. La Enseñanza Universitaria se compone de los Estudios de Grado, los Estudios de Máster y los Estudios de Doctorado.

En España, para los niveles de Educación Infantil, Primaria y Secundaria; la provisión pública se lleva a cabo con producción pública, a través de centros públicos o con producción privada, por medio de centros concertados. Asimismo, existen centros privados donde la enseñanza no es provista por el Sector Público. En España, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; el 68% del alumnado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias acudía a centros públicos, el 25,6% a centros concertados y el 6,4% a centros privados no concertados (Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, 2017).

La provisión en España de la Enseñanza Superior, se hace principalmente desde el Sector Público a través de producción pública. Las cifras para el curso 2014-15 muestran que más del 85% de los alumnos acudían a centros públicos.

Si se realiza una comparación con los países de la OCDE, se observa que el esfuerzo presupuestario en gasto educativo está por debajo de la media. En el año 2013, el gasto en educación, tanto público como privado, era del 4,3% del PIB para España, del 5,2% para la OCDE; y del 5,0% para la UE22. En cuanto al nivel universitario, donde España cuenta con 84 universidades; de las cuales 50 son públicas, el porcentaje de gasto con respecto al PIB

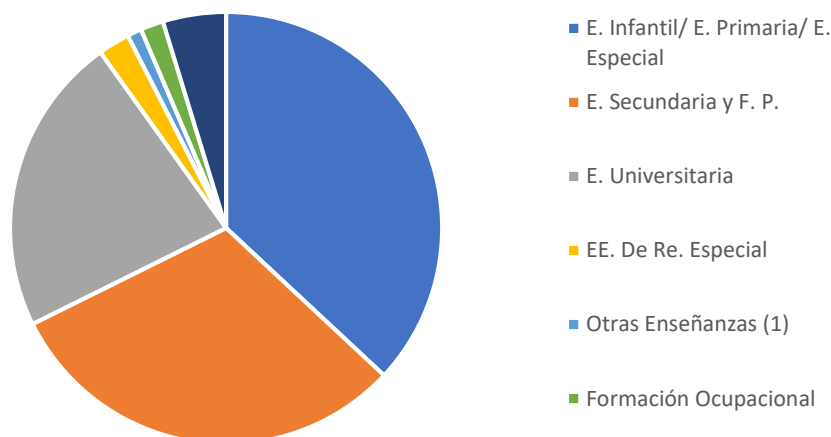
fue del 1,1%, mientras que como media, en la OCDE y en la UE22, se dedicó el 1,4% del PIB en ambas(OECD, 2016).

Como anteriormente se ha mencionado, el gasto en educación puede diferenciarse entre público y privado. Atendiendo al gasto público en Educación, España empleó un 3,6% del PIB, mientras que los países de la OCDE y UE22, emplearon como media un 4,5% en ambos casos. Como se puede observar, desagregando el gasto, España ocupa posiciones por debajo de las medias. A nivel terciario en España, el 0,9% del PIB provenía de fondos públicos. En la media de los países de la OCDE, 1,1% y en la de la UE22; el 1,2%.

Las cifras más recientes que nos proporciona el Ministerio de Educación Cultura y Deporte hacen referencia al curso académico 2014-2015. El gasto público en educación ese curso fue de 44.846,8 millones de euros, esto es, un 4,3% del PIB.

Haciendo referencia a la distribución de ese gasto público del año 2014 entre las distintas actividades educativas (figura 3.1), la Educación Primaria e Infantil acaparan el mayor porcentaje de gasto (31,7%, 34,4% si se incluye la Educación Especial).

**Figura 3.1: Gasto público en educación, distribución por actividad educativa. Año 2014**



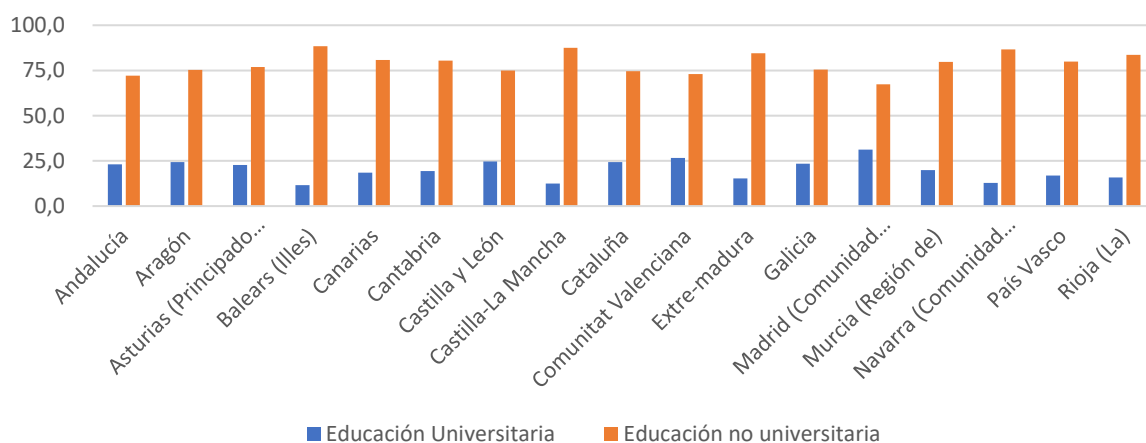
Fuente: *Las cifras de la educación en España*, de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017.

A continuación, en orden de importancia presupuestaria se halla la Educación Secundaria junto con la Formación Profesional (28,6%). Por último, la Educación Universitaria supone un 20,9% del gasto público en educación. Asimismo, resulta interesante señalar qué porcentaje se destina a becas y ayudas totales; este es el 4,4% del total.

En otro orden, como ya es sabido, el gasto en educación se encuentra descentralizado. En la figura 3.2, se observa qué porcentaje del total del gasto en educación de cada Comunidad Autónoma es dedicado a cada una de las actividades educativas.

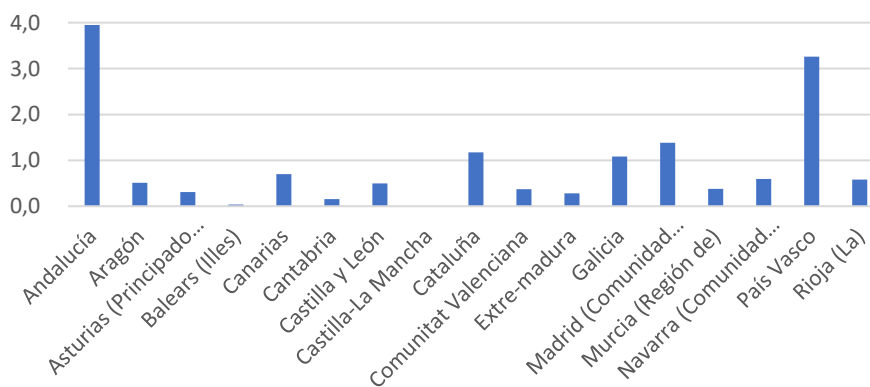
Se observa como Baleares, Castilla- La Mancha, Extremadura, Navarra y La Rioja son las Comunidades Autónomas que mayor porcentaje de sus recursos educativos destinan a la educación no universitaria, con más de un 84% de estos. Como contrapunto, las Comunidades Autónomas que mayor porcentaje del presupuesto dedican a la Educación Universitaria son Madrid y la Comunidad Valencia (31,1% y 26,6% respectivamente). Si se mantiene la atención en qué Comunidad Autónoma dedica mayor porcentaje de su gasto en educación a becas y ayudas, destaca con creces Andalucía, dedicando un 4% del total de su presupuesto, seguida del País Vasco con un 3,3 % (figura 3.3)

**Figura 3.2: Distribución porcentual del gasto público en educación por CC.AA. Año 2014**



Fuente: *Las cifras de la educación en España*, de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017.

**Figura 3.3: Becas y ayudas totales por CC.AA. Año 2014**



Fuente: *Las cifras de la educación en España*, de Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2017.

El gasto público en educación como porcentaje del gasto público total también coloca a España en posiciones inferiores a los promedios de la OCDE y la UE22. En 2013, este representó para España el 8,2%, por debajo de los promedios de los países de la OCDE (11,2%) y de los países de la UE22 (9,9%).

Del 8.2% citado en el párrafo anterior, España destina a Educación Terciaria el 2,1% del gasto público; por debajo de países como Alemania (2,9%), Estados Unidos (4,0%) y Suecia (3.7%).

En esta línea, se observa en el panorama internacional que los países que mayor gasto público realizan en general no son los que mayor gasto público realizan en educación. Estos países que registran mayores ratios de gasto público gastan proporcionalmente menos en educación (Molina, Amate, y Guarnido, 2011).

De igual modo, si se observa el gasto total por alumno en 2013 en las instituciones educativas en España, se descubre que fue inferior al promedio de los países de la OCDE y al de la UE 22 en todas las etapas de la educación. Concretamente, en la Universidad, el gasto por alumno en España fue de 13.511 dólares en paridad de poder adquisitivo, mientras que para la OCDE fue de 16.119 dólares y para la UE22 de 15.537 dólares. Si solamente se hace referencia a lo que desembolsó el Sector Público por alumno a nivel terciario (no se disponían de las cifras a nivel universitario exclusivamente), las cifras vuelven a mostrar la misma tendencia; España está por debajo de la media de la OCDE y de la media de la UE22. En concreto, 10.190, 12.263 y 12.929 dólares en paridad de poder adquisitivo para España, la media de la OCDE y la media de la UE22 respectivamente (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2016c).



#### **4. PANORAMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR ESPAÑOLA. PRECIOS PÚBLICOS Y BECAS**

El sistema educativo español actual es el resultado de un conjunto de rápidos cambios que han sufrido las instituciones del estado de bienestar desde la llegada de la democracia en 1976. A partir de entonces comenzó, con cierto retraso con respecto a los países del entorno de España, el proceso de transformación mediante el cual se alcanzó la situación de las escuelas de masas. El punto de partida de España era de una educación destinada a la reproducción de las elites, con una preponderancia de las instituciones privadas. No obstante, se consiguió alcanzar en pocos años un escenario antagonista, donde la presencia del sector público fue mucho más intensa (Calero, 2006).

Asimismo, desde la llegada de la democracia, por extensión, la educación universitaria también experimentó un desarrollo tremendo. En 1980, la proporción de personas entre 25 y 64 años que tenía estudios universitarios era de un 8% (Dolado, 2010). Sin embargo, en el curso 2014-2015, el nivel de la población adulta (25-64 años) con estudios de Educación Superior era del 35,1% (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016c). El hecho que en España aconteció, fue la tónica general en la mayoría de los países desarrollados (Barr, 2001), que han pasado de una educación superior elitista y minoritaria a también una “educación superior de masas”. En opinión de Barr, la educación superior de masas financiada por el sector público es insostenible, adoleciendo tanto de problemas presupuestarios como de calidad.

El modelo español actual de financiación pública de la educación superior, que se caracteriza por unas bajas tasas de matrícula, es ampliamente aceptado por gran parte de la sociedad, ya que se considera que cumple un gran objetivo: reducir las barreras de acceso a la universidad y por consiguiente promover un ambiente de igualdad de oportunidades para todos.

Sin embargo, como se ha podrá comprobar en los apartados posteriores de este trabajo, la realidad es muy diferente. Hoy día, al respecto, se puede señalar que la distribución de los recursos de la educación superior continúa siendo regresiva y que sigue existiendo desigualdad de oportunidades en el acceso a la misma. Y es que como se señalará en este trabajo posteriormente, los condicionantes socioeconómicos afectan a la decisión de estudiar en la universidad con más fortaleza que por ejemplo el nivel de renta. A modo ilustrativo de lo anterior, Albert (2008) apunta basándose en la Encuesta de Población Activa, que, en estos años desde el fin del franquismo hasta la actualidad, más del 70% de los hijos de entre

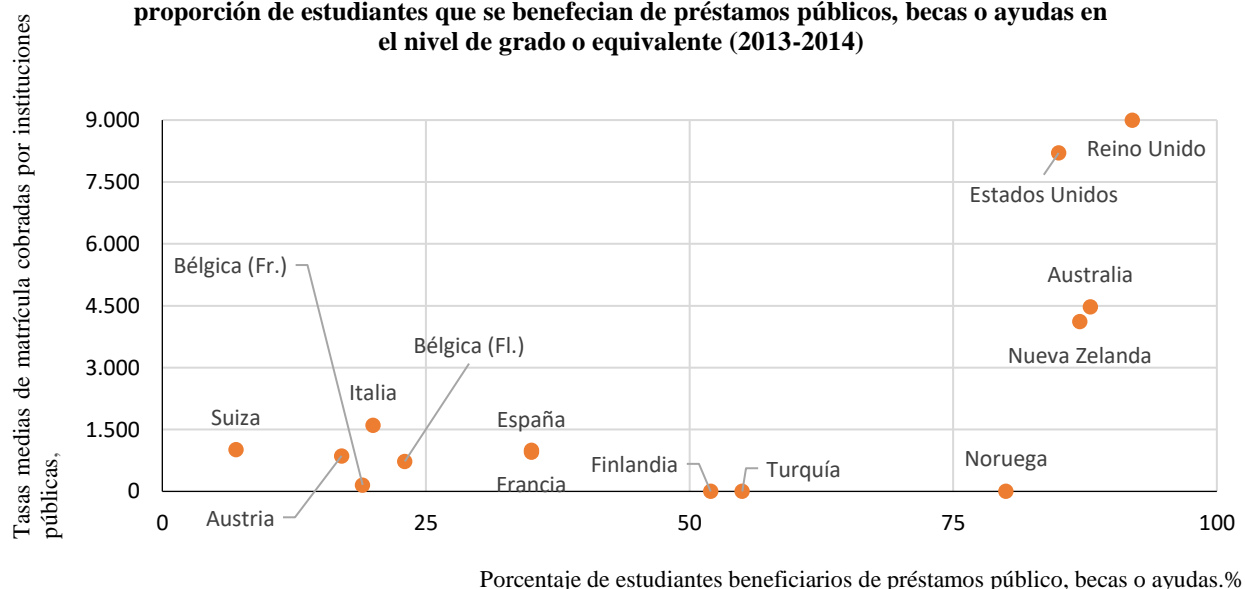
18 y 25 años de edad de padres con títulos universitarios está desarrollando ese mismo nivel de estudios o ya son graduados, mientras que ese porcentaje es tan solo del 25% para aquellos alumnos cuyos padres poseen solo estudios primarios o inferiores.

Como consecuencia de que las investigaciones realizadas en este campo son una prueba flagrante de lo deficiente que en cierta medida puede resultar este sistema, el tema de la financiación de la educación universitaria es capital para la mayoría de los gobiernos de los países desarrollados y en desarrollo. Tanto la sociedad civil como aquellos que elaboran las políticas educativas lo consideran un asunto de máxima importancia.

Las diferencias entre los acercamientos al tema de los distintos países son importantes; teniendo en cuenta también que, en los últimos tiempos, se han implementado numerosas reformas orientadas a modificar los precios de matrícula y la disponibilidad de becas y préstamos.

Estudiando los países miembros de la OCDE, se observan numerosos modelos de financiación de la educación universitaria; no obstante, los países pueden ser clasificados en cuatro grandes grupos atendiendo a dos criterios: el precio de la matrícula y el nivel de apoyo al estudiante a través de préstamos y becas. Estos son los Modelos de financiación que establece la OCDE (2016) (figura 4.1).

**Figura 4.1: Tasas de matrícula cobradas por instituciones públicas en relación con la proporción de estudiantes que se benefician de préstamos públicos, becas o ayudas en el nivel de grado o equivalente (2013-2014)**



Fuente: *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, de OECD, 2016

El primer grupo es el compuesto por los países Nórdicos, es decir, Dinamarca, Finlandia, Suecia, Noruega e Islandia. Este grupo se caracteriza por poseer muy bajos o nulos precios de matrícula, y por contar con un generoso sistema público de apoyo para la educación superior. En esos países, más del 55% de los estudiantes se benefician de préstamos públicos, becas o de una combinación de ambos. Estos países poseen una ratio de acceso a la universidad por encima de la media de la OCDE, 62% frente al 59% respectivamente.

En el segundo grupo de países, que incluye a Australia, Canadá, Nueva Zelanda, Reino Unido y los Estados Unidos, las matrículas que cargan las instituciones de educación superior a los estudiantes son bastante elevadas, superando los 4.000 dólares en todos los casos. Sin embargo, como mínimo el 85% de los alumnos de educación universitaria reciben apoyo a través de préstamos públicos o becas. En estos países, la ratio de acceso es similar a la media de la OCDE.

En el tercer grupo, que incluye a Chile, Japón y Corea, la mayoría de los estudiantes soportan una gran proporción del precio de sus estudios, y, además, el sistema público de apoyo a los estudiantes se encuentra menos desarrollado que en los dos casos anteriores. En este grupo, la tasa de acceso a la Universidad es menor a la media de la OCDE.

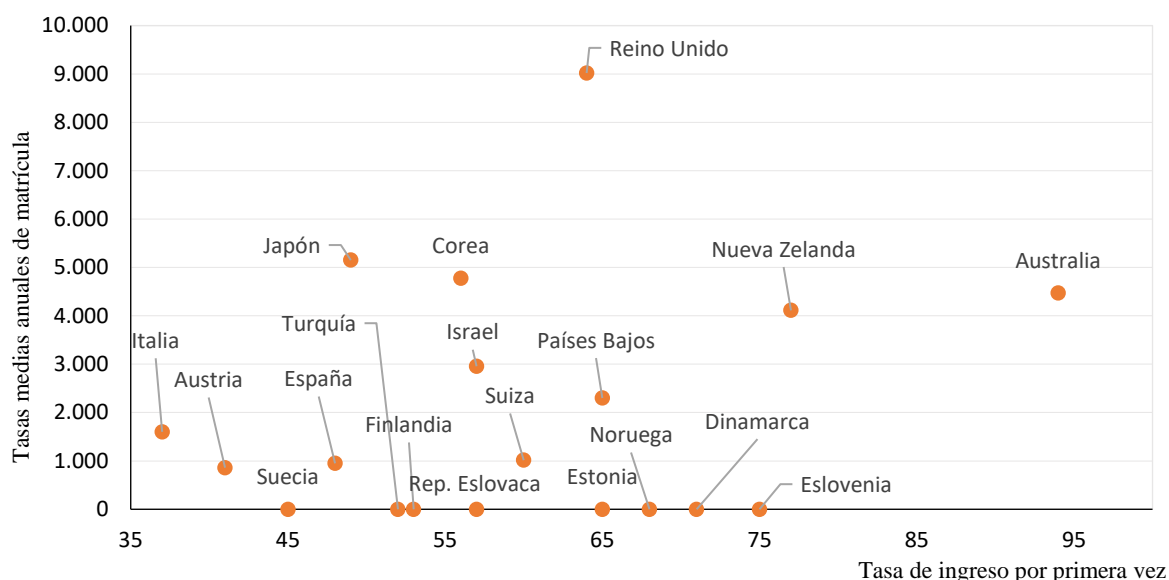
Por último, en el cuarto grupo, que incluye países como Austria, Bélgica o España, se carga al estudiante una porción relativamente baja del coste de sus estudios y no existe un programa de becas y préstamos públicos muy desarrollados. En este grupo, como media, el estudiante soporta una matrícula de unos 1.600 dólares. En estos países, la tasa de acceso a los estudios de grado es del 52%, un porcentaje relativamente bajo.

Como se ha expuesto en párrafos preliminares, España pertenece al cuarto Modelo de financiación de la OCDE y como corresponde a este modelo, sus tasas de matrícula son relativamente bajas. Teniendo en cuenta que el Precio Público medio del crédito matriculado por primera vez en titulaciones de Grado para el curso 2013-2014 era de 18,44€ y que el número de medio de créditos matriculados en Grado en Universidades Públicas de España era de 53,1 (Ministerio de Educación Cultura y Deporte, 2017b); el precio medio anual de matrícula para el curso 2013-2014 era de 979,16€. Asimismo, en cuanto a las becas y a las ayudas, solo un bajo porcentaje de alumnos se beneficiaban de estas en el curso 2013-2014. Los beneficiarios de becas generales respecto a los estudiantes del SUE de universidad públicas eran del 24,6%.

La estructura del sistema de financiación no parece garantizar el éxito, en palabras de San Segundo (1999): “La gratuidad no parece garantizar ni la eficiencia ni la equidad”. Además, como se ha visto, el mantenimiento de una universidad de masas por parte del sector público supone un esfuerzo considerable. Por consiguiente, reparando tanto en las deficiencias con respecto a la equidad y la insostenibilidad presupuestaria, parecería lógico modificar el sistema actual.

A colación de lo anterior, merece la pena hacer un recorrido por las tasas académicas de diversos países de la OCDE a través del gráfico (figura 4.2) que se muestra a continuación.

**Figura 4.2: Tasa de matrícula cobradas por instituciones públicas y tasas de ingreso por primera vez en nivel de grado o equivalente (2013-2014)**



Fuente: *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, de OECD, 2016

Como puede observarse, en el eje de abscisas se ha representado la tasa de ingreso por primera vez, que simboliza la proporción de adultos jóvenes que comenzarán la educación terciaria a lo largo de sus vidas. En el eje de ordenadas se han colocado las tasas medias anuales de matrícula cobradas por las instituciones públicas. Se detecta que los países con una mayor tasa de acceso por primera vez, Australia y Nueva Zelanda, son países con una tasa de matrícula superior a los 4000€. Estos países pertenecen al modelo de financiación caracterizado por altas tasas de matrícula y un programa desarrollado de becas y ayudas. En cuanto a los dos que siguen a los países de cabeza, Dinamarca y Eslovenia, no poseen tasas de matrícula y ofrecen generosas ayudas a sus estudiantes. Por consiguiente, las palabras de

San Segundo mencionadas en el párrafo anterior quedan refrendadas por la evidencia empírica.

Así pues, como alternativa al sistema de financiación español actual, puede parecer más razonable que sean los que más se benefician de la educación universitaria, estos son, los estudiantes (a través de sueldos mucho más elevados en el futuro, por ejemplo), los que financien un mayor porcentaje de sus estudios superiores.

Por tanto, en la sociedad española pueden surgir las preguntas de: ¿quién debería encargarse de pagar la educación superior? ¿Qué porcentaje del total debería pagar el sector público si es que éste debería pagar algo?

La respuesta a la primera pregunta se ha tratado con anterioridad: deberían de pagar los estudios superiores aquellos que se beneficien de ellos. Los beneficiarios principales son el alumno y la sociedad en su conjunto, pero en diferente grado. Al hilo de lo anterior, Dolado (2010) apunta que el rendimiento salarial de un año adicional de educación universitaria es de un 7-10% anual, mientras que el rendimiento social de ese año adicional es de 1-3%. Las rentabilidades relativas presentadas suponen una proporción de 1 a 4 en favor de la rentabilidad privada. Por tanto, si los estudios universitarios han de ser pagados en arreglo a quienes disfrutan de sus beneficios, parecería sensato que el estudiante sufragase un 70% (considerando que el impuesto medio sobre la renta es del 30%) del coste de su formación, en lugar del aproximado 11% que cubre en la actualidad.

Barr (2001), en su trabajo acerca de la financiación de la educación superior apunta a que un sistema de financiación plausible y justo, debería apoyarse en tres pilares: autonomía de las instituciones en la fijación de los precios de matrícula, disponibilidad de préstamos para los estudiantes con condiciones ventajosas y un programa con políticas de equidad que garanticen la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación superior.

#### **4.1 Precios públicos**

El modo en el que se fijan los precios públicos en España sigue una estructura compleja. Así, los precios públicos de las universidades españolas no son establecidos por éstas, ni responden al coste real del servicio.

Los precios son fijados del siguiente modo (Escardibul y Oroval, 2011): Primeramente, la Conferencia General de Política Universitaria establece los límites superior e inferior del aumento anual de los precios públicos. En segundo lugar, las CCAA deciden dentro de ese margen cuánto desean aumentar los precios de primeras matrículas, quedando de ese modo

el precio del crédito determinado. Asimismo, los precios fijados varían dependiendo de los grados de experimentalidad que cada Comunidad Autónoma defina, pudiendo tener tres niveles de experimentalidad (los estudios de nivel 1 poseen créditos con precios más elevados que lo de nivel 3, por ejemplo) como Madrid (Decreto Núm. 83, 2016) o solamente uno como es el caso de Andalucía.

Por consiguiente, el panorama español de precios públicos es bastante heterogéneo, llegando el estudiante a desembolsar casi el doble por la matrícula si en lugar de cursar el grado en Andalucía lo hace en Aragón.

En cuanto al coste de las segundas y sucesivas matrículas, este es fijado por cada CCAA.

Otro dato a estudiar interesante, relacionado con los precios públicos, es qué porcentaje del coste de los estudios está financiado por las familias. Previamente, se hizo referencia en este trabajo a las cifras que proporcionó Dolado (2010) en el artículo que cubría las deficiencias del Sistema Universitario Español. En esta ocasión, si nos hacemos eco de las cifras publicadas por el *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte* (2016b) para el año 2013, los pagos en tasas y precios públicos realizados por los alumnos y sus familias, suponían como media, el 18,8% de los ingresos totales de las universidades nacionales. Es necesario remarcar que en esos pagos no solo se incluyen las matrículas de los grados, sino que también se halla la de los másteres, tasas, etc.

La preocupación por la educación terciaria es elevada hoy día porque con el desarrollo que ha sufrido en los últimos años, se ha convertido en un elemento indispensable tanto para el crecimiento económico a nivel nacional, como para el desarrollo personal a nivel individual. Por ello, existe un consenso general acerca de cuáles son los objetivos centrales del sistema de financiación de la universidad: el refuerzo de la calidad y diversidad, y la mejora del acceso a la misma. No obstante, parece que estas metas son difíciles de alcanzar exclusivamente a través de la financiación pública (Barr, 2004). Así pues, el sistema de financiación de la educación superior española con unos precios de matrícula relativamente bajos se encuentra en cuestión por parte de estudiosos, políticos y sociedad en general.

#### **4.2 Becas**

En cuanto a las becas y ayudas al estudio a universitarios que concede el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, éstas están insuficientemente desarrolladas, encontrándose el país en una posición muy atrasada en la comparativa internacional.

Las cifras de pobreza y desigualdad que asolan España hacen imprescindible un sistema de becas y ayudas al estudio con más músculo, que permita a los estudiantes universitarios condiciones de igualdad de oportunidades (CRUE, 2016). A continuación, se muestra una comparativa europea del nivel de cobertura de las becas para el curso 2014-2015 (tabla 4.1).

**Tabla 4.1: Comparativa europea de los precios de matrícula y de las ayudas al estudio**

Países	Importe anual matrículas grado (en euros)	% de estudiantes que reciben ayudas al estudio	Ayudas complementarias al precio público. Mínimo anual	Ayudas complementarias al precio público. Máximo anual
Dinamarca	m	100	m	9.413
Finlandia	m	100	72	11.234
Holanda	1.906	76	1.200	6.468
Reino Unido (Gales)	4.655	68	m	6.520
Suecia	m	67	1.539	3.099
Noruega	m	58	m	5.236
Irlanda	2.750	47	305	5.915
Francia	189	35	m	5.500
España	1.110	27	244	6.056
Alemania	200	25	1.200	8.040
Polonia	41	20	m	944
Bélgica	374	20	394	4.981
Portugal	631	18	1.066	5.667
Austria	60	15	m	8.952
Italia	1.195	8	1.848	4.905
Grecia	m	1	m	m

Fuente: *La Universidad Española en Cifras 2014/2015*, de CRUE, 2016

Como puede observarse en la tabla anterior, España se encuentra entre los países que menor porcentaje de estudiantes cubre sus becas y ayudas al estudio. El 27% de los estudiantes de enseñanzas de grado en universidades públicas presenciales son beneficiarios de la condición de becarios. No obstante, a pesar de que hay países de Europa que proporcionan una menor cobertura a sus estudiantes, es España, por detrás únicamente de Italia, la que presenta precios de matrícula más altos.

El gasto público que se destinó a becas (cuantía fija, cuantía variable y compensación de precios de matrículas) en el curso 2014-2015 fue de 736,94 millones de euros para los estudiantes de grado y de 70,39 millones de euros para los alumnos de las enseñanzas de máster de las universidades públicas españolas (CRUE, 2016). Las cantidades anteriores

suponen 0,08% del PIB de 2014, y representan un 56% del presupuesto destinado por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte ese año a becas y ayudas a todos los niveles de estudio. Este total equivale al 0.13% del PIB, una proporción ridícula comparada con lo que destinan la media de los países de la OCDE.

El sistema de becas y ayudas públicas al estudio sufrió una modificación en 2012. En la actualidad (curso 2015-2016) las ayudas que el Ministerio de Educación concede a los estudiantes universitarios constan de las modalidades siguientes (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2016b):

- Beca económica. La beca económica incluye la cuantía fija ligada a la renta y/o cuantía fija ligada a la residencia y/o cuantía variable; siendo las dos primeras las ayudas destinadas a garantizar el principio de igualdad de oportunidades.
- Beca de matrícula. La beca de matrícula cubre el importe de los créditos de los que se haya matriculado el estudiante por primera vez.

Del total del presupuesto destinado a becas y ayudas al estudio en el curso 2014-2015, el 31,7 % estuvo dedicado a las becas de matrícula, el 36,6% a la cuantía variable de las becas y el 31,2% a la cuantía orientada a garantizar el principio de igualdad de oportunidades (cuantía fija por renta y residencia).

Atendiendo al importe medio concedido a estudiantes de enseñanzas de grado para el curso 2013-2014, vemos que el estudiante acreditado como becario de solo matrícula recibía una cantidad media de 774,83€; mientras que el que el alumno acreditado como becario de una beca económica, recibía una cuantía media de 2.882,36 (suma de la beca económica y de matrícula).



## 5. INCIDENCIA DEL GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Cuando se analiza la incidencia del gasto público, se trata de hallar sobre quien recae ese gasto y en qué cantidad (Musgrave, 1994). Tradicionalmente, se distinguen cuatro enfoques con respecto a la incidencia del gasto (De Wulf, 1987): incidencia impacto, incidencia normativa o legal, incidencia del gasto e incidencia del beneficio. El enfoque que normalmente se utiliza en el terreno de la educación es el segundo. No obstante, se definirán a continuación sucintamente las cuatro perspectivas.

- *Incidencia impacto*: este tipo de estudios se centra en la distribución entre la población de los pagos llevados a cabo por el Estado, prestando especial atención a los factores productivos que usa el sector público para desarrollar sus servicios.
- *Incidencia normativa o legal*: este es el enfoque más extendido entre los estudios de incidencia distributiva de la educación. El hecho que se analiza a través de este enfoque es el incremento de la renta de los individuos como consecuencia del gasto público realizado. Los estudios se centran en los cambios a corto plazo de la renta y no incorporan elementos subjetivos como los beneficios que no se puedan monetizar. Este tipo de estudios equipara el coste del servicio público con los beneficios obtenidos por el individuo receptor del servicio.
- *Incidencia del gasto*: este enfoque considera qué influencia ejercen las modificaciones de los precios de los factores productivos y de los productos sobre la renta de las familias como consecuencia de una determinada política de gasto público. La equiparación entre el coste del servicio público y el beneficio obtenido por los individuos en este caso no se lleva a cabo.
- *Incidencia del beneficio*: este enfoque es realmente una modificación del enfoque normativo, donde el beneficio que el individuo obtiene deja de ser equivalente al coste presupuestario del servicio público que recibe, ya que, en esta ocasión, entra a tomar parte la valoración subjetiva de los individuos que reciben el servicio, además de tener en cuenta las externalidades.

A pesar de la existencia teórica de los cuatro enfoques que presenta De Wulf (1981) que estudian los efectos distributivos del gasto público, en la práctica los estudios tienden a utilizar el segundo enfoque descrito. No obstante, parece interesante la utilización del enfoque número tres, *incidencia del gasto*, en el área de la educación, para así poder analizar los efectos a largo plazo que la educación genera en la renta de los individuos.

En cuanto a los trabajos ya realizados, los estudios de los efectos distributivos de los programas de gasto público en educación superior tienen su origen en los Estados Unidos con el trabajo de Hansen y Weisbrod (1969). El principal resultado de ese estudio fue que existía una fuerte distribución regresiva del gasto. A partir de entonces, se fueron sucediendo numerosos estudios sobre el mismo tema con resultados similares, los cuales, a su vez, solían incluir propuestas de modificación del sistema de financiación de la educación superior.

En España, este tipo de estudios empezó su fase de auge en la década de 1980 y principios de la década de 1990. Las conclusiones de estos trabajos muestran regresividad del gasto público en Educación Superior (Calero, 1996; Calero 2006, Molina y Jaén, 1999). Si, además, lo que se estudiaba era el sistema de becas, los resultados al respecto de este gasto, sorprendentemente, eran regresivos.

A continuación, se tratarán algunos trabajos relevantes en esta área, describiendo superficialmente los aspectos metodológicos y los resultados obtenidos. En primer lugar, es importante destacar el trabajo de Calero (1996). En él, usa como datos las Encuestas de Presupuesto Familiares de los años 1980-81 y 1990-91 para llevar a cabo un estudio de la incidencia normativa. Calero presta especial atención a la elección de la variable renta, pretendiendo homologar su estudio con respecto a los ya numerosos estudios existentes y buscando comparar los resultados aplicados para el año 80 y 90. Apoyándose en la jerarquización que lleva a cabo Gimeno (1993), elige lo que éste llama renta disponible como "renta de origen". La renta disponible es aquella provista por la EPF y que se define como la renta resultante de un hogar tras las transferencias monetarias del Estado. El concepto renta de origen, solo hace referencia a que la variación de esta renta es la que va a ser analizada a través de la incidencia del gasto.

Calero lleva a cabo una serie de correcciones a la renta disponible por familia, que se resumen a continuación. Primeramente, el total de la muestra de la EPF es dividida en 13 categorías socioeconómicas (CSE)<sup>1</sup>. Asimismo, cada una de las CSE es dividida en diez decilas, por lo que, como resultado, se obtienen ciento treinta decilas parciales. En segundo lugar, para cada una de las ciento treinta decilas, se obtienen el ingreso y el gasto medio declarados, para posteriormente elegir de entre ambos el valor mayor, y usarlos como renta

---

<sup>1</sup> 1. Empresarios agrarios con asalariados, 2. Empresarios agrarios sin asalariados, 3. Directores de explotaciones agrarias, 4. Trabajadores agrarios asalariados, 5. Empr. no agrarios con asal. y prof. liber., 6. Empr. no agrarios sin asal. y trab. Indep., 7. Directores y cuadros superiores no agrar., 8. Empleados, vendedores y cuadros medios, 9. Contramaestres, capataces y jefes de grupo, 10. Obreros no agrar. Y resto de trabaj. Servicios, 11. Profesionales de las Fuerzas Armadas, 12. Activos no clasificados y 13. No activos.

corregida de cada familia perteneciente a cada decila parcial. Además, teniendo en cuenta que un mismo montante declarado de renta corregida puede proporcionar diferente bienestar a la familia dependiendo del número de componentes, Calero considera necesario el sistema de corrección de la OCDE, mediante el cual se divide la renta corregida por el número de miembros corregidos de la familia. Tras las modificaciones llevadas a cabo sobre la renta, Calero distribuye al conjunto de la población entre las decilas definitivas. Estas decilas definitivas son nombradas como DEC1 (decilas resultantes de usar la renta corregida), DEC2 (decilas resultantes de la renta corregida OCDE) y DEC3 (decilas resultantes de usar la renta corregida OCDE, pero solo para las familias cuyo sustentador principal está entre los 45 y 65 años).

Una vez ejecutadas las modificaciones pertinentes sobre la renta, Calero pasa a analizar la incidencia del gasto público en educación superior. En primer lugar, estudia cómo se distribuyen los recursos de la educación superior, teniendo en cuenta además el sistema de becas. Los resultados se muestran solo para la DEC2 en la tabla 5.1 y en la tabla 5.2.

**Tabla 5.1: Distribución de los recursos públicos. Año 1980**

Decilas	Núm. Estudiantes (%)	Núm. becarios (%)	Incidencia total financiac. públic. (%)	Incidencia total financiac. privada (%)	Saldo público-privado (%)
1	1,70	1,99	0,25	0,06	0,19
2	3,93	6,60	0,37	0,07	0,30
3	4,77	6,66	0,36	0,08	0,28
4	7,85	11,62	0,49	0,10	0,39
5	10,30	9,64	0,52	0,12	0,40
6	9,29	10,75	0,42	0,09	0,33
7	12,28	11,92	0,48	0,11	0,37
8	14,29	13,08	0,48	0,11	0,37
9	18,35	13,43	0,51	0,13	0,38
10	17,24	14,31	0,33	0,08	0,25
	100,00	100,00	0,43	0,10	0,33

Fuente: Adaptado de *Financiación de la educación superior en España*, Calero, J., 1996

**Tabla 5.2: Distribución de los recursos públicos. Año 1990**

Decilas	Núm. Estudiantes (%)	Núm. becarios (%)	Incidencia total financiac. public. (%)	Incidencia total financiac. privada (%)	Saldo público-privado (%)
1	2,40	4,76	0,79	0,10	0,69
2	4,23	12,42	0,96	0,11	0,85
3	6,68	8,28	1,03	0,16	0,87
4	6,87	5,68	0,86	0,14	0,72
5	10,68	13,70	1,18	0,18	1,00
6	12,79	12,73	1,22	0,21	1,01
7	14,10	6,70	1,11	0,21	0,90
8	12,94	16,53	0,98	0,16	0,82
9	13,07	9,92	0,79	0,14	0,65
10	16,25	9,28	0,66	0,13	0,53
	100,00	100,00	0,92	0,16	0,77

Fuente: Adaptado de *Financiación de la educación superior en España*, Calero, J., 1996

De las tablas anteriores, se desprende que:

- La participación en la educación superior pública aumenta conforme aumenta las decilas, siendo del 1,70% y del 2,40% para la decila 1 y de 17,24% y 16,25% para la decila 10 en los años 1980 y 1990 respectivamente.
- Observando comparativamente los datos entre los dos años de estudio, se puede comprobar cómo se ha reducido la regresividad. Este hecho se puede comprobar gráficamente a través de una curva de Lorenz, donde los datos correspondientes a la EPF 1990-91 se acercan a la diagonal más que los de 1980-81, sobre todo en las decilas 6, 7 y 8.
- Asimismo, el índice de Gini es de 0,3 en 1980 y de 0,24 para el año 1990, corroborando la menor regresividad mencionada.
- En cuanto a las becas, para el año 1980, se puede observar un elevado nivel de regresividad en la participación de los estudiantes en el total del gasto en el sistema de becas. Para el año 1990, la regresividad en la participación de los estudiantes en el total del gasto en becas se reduce bastante, acercándose la curva de Lorenz a la diagonal. La reducción de la regresividad es mucho mayor que la que se produjo para el mismo periodo en la participación de los estudiantes del gasto total. Calero apunta a la incongruencia existente en el hecho de que un

sistema de becas que persigue objetivos de equidad, se comporte de forma regresiva.

A continuación, Calero lleva a cabo el examen de la incidencia del gasto público en educación superior sobre la renta disponible. A pesar de que ha desarrollado el análisis con los tres conjuntos de renta (DEC1, DEC2 y DEC 3), en la tabla 5.1 y en la 5.2 solo se incluyen los resultados de la DEC2. Se percibe un incremento agregado de la incidencia entre 1980 y 1990 como producto del aumento del gasto en educación superior en el periodo. Asimismo, se aprecia como son las decilas 5, 6, 7, y 8 las que ven aumentar la incidencia del gasto público desde 1980 a 1990. Esto corrobora el mayor aprovechamiento de las clases medias al que hacían alusión en la época Gooding y Le Grand (1987).

Por último, Calero estudia la incidencia del saldo “gasto público – participación privada en la financiación”, esto es, la incidencia del apartado anterior, pero una vez deducidos los precios de matrícula que han de pagar las familias para acceder a la subvención pública.

Esta clase de estudios sufren un problema importante, que es la disponibilidad de datos para el caso español, en cuanto a la continuidad temporal de los mismos y a la existencia de determinadas variables interesantes para estos análisis. Como se ha reflejado con el trabajo de Calero (1996), los primeros estudios nacionales en este campo hicieron uso de las EBPF 1980-1981 y EBPF 1990-91. Con posterioridad, ya en 1993, se publicó el Panel de Hogares de la Unión Europea (PHOGUE), que permitió un nuevo empuje en el campo de la incidencia del gasto público. Unos años más tarde, concretamente en el año 2006, apareció la Encuesta de Condiciones de Vida (ECV) para el año 2004, que permitió actualizar de nuevo las conclusiones con respecto a la incidencia del gasto público en educación superior.

Con las dos últimas fuentes de datos mencionadas, trabajó Gil Izquierdo (2013) para analizar la incidencia del gasto público en la educación superior en los años 2000 y 2004. Se trata de un estudio empírico de la incidencia normativa, aportando como novedad en este terreno tanto una serie de decisiones metodológicas, como un estudio a nivel regional de la incidencia.

Las conclusiones a las que llega desarrollando el análisis a nivel nacional se encuentran en la línea de los trabajos precedentes. Concretamente, entre otros instrumentos, Gil emplea dos indicadores; el primero representa la proporción que el gasto público medio en educación superior recibido por cada decila de renta, representa respecto de la renta de esa decila.; el segundo indica la subvención media recibida por cada decila comparada con la renta media

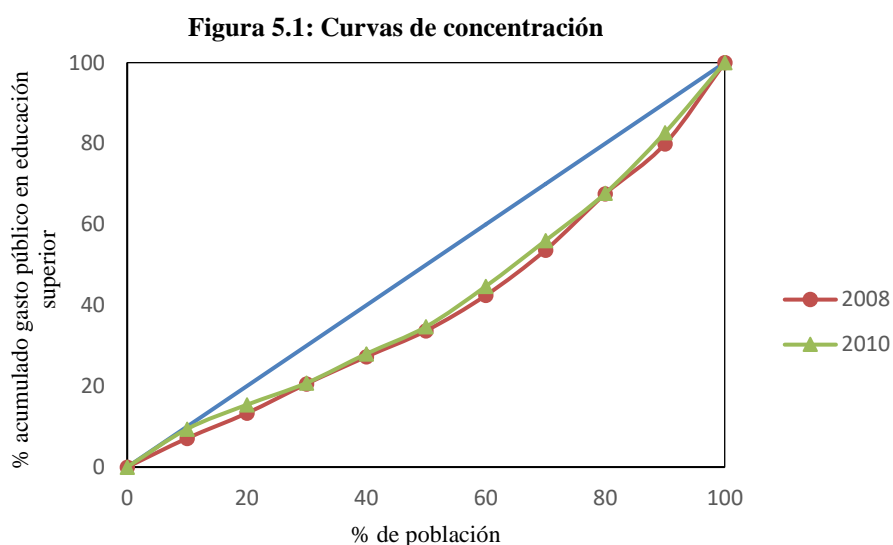
nacional. El primer indicador revela que la incidencia del gasto público es inversamente proporcional a la renta de las decilas, incidiendo profusamente en las decilas más desfavorecidas. No obstante, el segundo indicador arroja que para las decilas más ricas, el gasto destinado a ellas es mayor. Este último resultado parece más acorde con la realidad debido a que se compara la subvención recibida con una cantidad homogénea para todas las decilas: la renta media nacional.

Adicionalmente, entre los estudios más recientes sobre la incidencia distributiva del gasto público en educación superior, se encuentra el de Calero y Gil (2013). Al igual que hicieron Jaén y Molina (1999), en este trabajo se analiza simultáneamente la incidencia normativa del gasto público en sanidad y educación en España, para averiguar en qué medida el esfuerzo gubernamental tiende a distribuir la renta entre los habitantes de la nación. La elección de estas dos fuentes de gasto deriva de que son, con mucho, unas de las partidas, junto con las transferencias sociales, que mayor efecto tienen sobre la redistribución de la renta entre los ciudadanos. A pesar de tratarse de un artículo que engloba más información que la pertinente para este trabajo, se pueden destilar de él conclusiones oportunas de incluir en el mismo.

Como se ha mencionado, el estudio versa sobre la incidencia normativa, abordando los efectos a corto plazo del gasto público sobre las rentas de las familias. Las dos fuentes de datos que emplean Calero y Gil en este caso son la ECV y el informe PISA de la OCDE; ambos para 2009. En primera instancia, estudian la incidencia del beneficio que proporciona el gasto público educativo en función de los niveles de renta disponible equivalente de los hogares. Este primer acercamiento a la incidencia se advierte a través de la distribución porcentual del gasto por decilas de renta. En contraposición con lo que ocurre con la educación en sus niveles de infantil, primaria y secundaria; en la educación superior el gasto público se concentra más en los niveles superiores de renta, recibiendo la última decila un 20.09% de este.

Asimismo, los autores emplean los índices de concentración y de Kakwani para poder determinar de manera más exacta el nivel de progresividad del gasto público en educación. Los índices de concentración (Calero, 2015) expresan el nivel de progresividad absoluta de un gasto, moviéndose entre -1 y 1. Estos valores representan el área que deja una curva de concentración bajo la diagonal principal, correspondiéndose los valores negativos con distribuciones progresivas y los positivos con regresivas. Como sucedía con la distribución porcentual del gasto público, los índices de concentración muestran una progresividad

absoluta tanto para educación primaria como para educación secundaria (ambos centros públicos). Sin embargo, el gasto en educación superior, junto con el gasto en becas, resultan regresivos en términos absolutos (0,1898 y 0,1232 respectivamente). En este mismo orden, respecto a los resultados del índice de Kakwani, se observa en términos relativos que todos los gastos son progresivos, incluido el de la educación superior y el de becas (0,1232 y 0.4426 respectivamente). La curva de concentración, resulta de una herramienta muy útil, para visualmente comprobar como el gasto no se distribuye de manera progresiva.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de Calero y Gil (2013) y Calero (2015)

Un trabajo posterior que vendrá a refrendar las conclusiones anteriores, será el de Calero (2015). En esta ocasión se usará datos procedentes de tres fuentes distintas: la base de microdatos de EU-SILC-2011 (correspondiente a 2010), el informe PISA-2009 y datos procedentes del Ministerio de Educación Cultura y Deporte. La estructura y los resultados del trabajo son similares a los expuestos anteriormente para el año 2008 (se puede comprobar en figura 5.1).

## 6. FACTORES SOCIOECONÓMICOS QUE CONDICIONAN LA ENTRADA DE LOS ESTUDIANTES A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En este apartado se ofrece un análisis para España de los factores socioeconómicos que condicionan la entrada de los estudiantes a los grados universitarios. La identificación y el posterior análisis de estos factores ayudan a percibir si existen barreras de entrada para poder hacer uso del gasto público en educación superior. Este estudio que tiene en cuenta el origen socioeconómico de los alumnos, sirve como prueba flagrante de la verdadera existencia o no de igualdad de oportunidades; sirviendo así, junto con el análisis de la incidencia del gasto público, para comprobar el grado de equidad de la educación universitaria española.

El acceso a la Universidad está ligado estrechamente con la situación socioeconómica del alumno. La literatura científica al respecto ha devuelto numerosos factores que influyen en el acceso o no del alumno a los estudios universitarios.

En primer lugar, encontramos el nivel educativo de los padres. Efectivamente, existen cuatro modos mediante los cuales el nivel educativo de otros miembros del hogar puede influir en las decisiones del estudiante: el *stock* de capital humano de los padres como aproximación de la habilidad innata de los hijos; el nivel educativo como *proxy* de la renta del hogar; influencia en las preferencias de los hijos, entendido esto como una herencia cultural; y finalmente, en el sentido de la transmisión inter-generacional que defienden las teorías radicales (Rahona, 2009). Calero (1996), lleva a cabo un estudio sobre el acceso a la Educación Superior aplicado al caso español, utilizando un modelo de regresión logístico de elección discreta y los datos de la *Encuesta Básica de Presupuesto Familiares* que corresponde a los años 1990-91. En su estudio encuentra que los años de escolarización del padre o sustentador principal de la familia es una variable que tiene una incidencia muy importante sobre la probabilidad de acceso. Las mismas conclusiones alcanza (Mora, 1997), al asegurar que tener padres que son graduados en estudios universitarios en oposición a aquellos sin estudios de este tipo, multiplica por factores la probabilidad de pertenecer a la población con educación universitaria muy altos (de 3,44 a 1,29). Asimismo, Albert (2000), usando como datos la *Encuesta de Población Activa* en el periodo 1987-1998, llega al resultado de que de todos los factores que intervienen en la demanda de estudios superiores del individuo, el nivel de estudios de los padres es el que más influye. Otros autores, tomando como muestra los individuos de entre 18 y 25 años (se eleva la edad teórica de finalización de estudios por grave problema de repetición en España), seleccionada del *Panel de Hogares*



*de la Unión Europea*, concluyen que los hijos de padres con estudios superiores son los que presentan una mayor probabilidad de demandar ese nivel educativo, casi un 36% más que los del nivel inferior al secundario, en el caso de los hombres; y un 41% en el de las mujeres (Marcerano y Navarro, 2001). Una de las causas que esgrimen estos autores es que los hijos de padres universitarios tienen un ambiente familiar más propicio para ascender en la pirámide educativa; encontrando un mejor reconocimiento de sus capacidades innatas para afrontar con éxito los retos educativos.

En el mismo orden, se puede considerar la probabilidad de acceso a la Universidad diferenciando entre la educación de la madre o del padre. Este enfoque es el que desarrollan (De Pablos y Gil, 2007) en su trabajo. La estimación de la demanda en educación superior la hacen a través de dos modelos complementarios en los que se tienen en cuenta de forma separada los niveles educativos de los componentes del hogar, evitando así la elevada correlación de dichas variables. En sus resultados concluyen que el impacto en la probabilidad de demanda de educación superior del alumno es diferente: en el caso de la madre, el hecho de que posea un título superior al de primaria, proporciona a su hijo una mayor probabilidad de demandar educación superior. También, si la madre posee un título universitario, la probabilidad de que el individuo demande ese mismo nivel de estudios es de un 21% más frente a una madre sin ese nivel de estudios. En referencia al padre, el resultado es semejante, no obstante, incluyendo dos modificaciones: en primer lugar, haber completado la primera etapa de secundaria no parece tener un efecto diferenciado significativo frente a la primaria; por otra, el impacto de poseer estudios universitarios es inferior al caso de la madre (15%). Albert (2000), arroja resultados al respecto, pero enfrentado la situación de los hijos con padres universitarios, a la de los hijos con padres sin estudios o analfabetos, corroborando que el nivel educativo de la madre es más influyente que el del padre. Otros estudios que respaldan lo anterior son los de Cea y Mora (1992), Mora, (1997) o Rahona (2009).

Existe otro factor que aumenta la probabilidad de que el individuo estudiado demande educación universitaria, este es la presencia de otros miembros en el hogar con estudios superiores (Calero, 1996). No obstante, este factor es mucho más débil que los mencionados anteriormente. Otros trabajos, como el de De Pablos y Gil (2007) destacan el fuerte impacto positivo que tiene la existencia de otros miembros en el hogar distintos a los padres con estudios universitarios. Normalmente, la presencia en el hogar de hermanos con estudios superiores moldea la decisión del individuo de acudir a la Universidad, quedando retratada

así la importancia de la tradición educativa de la familia; y quizás más importante, la información disponible de la bondad de los estudios universitarios.

En segundo lugar, se encuentra el equipamiento cultural del hogar. Peraita y Sanchez (1998) encuentran un efecto positivo de la variable en los logros académicos de los estudiantes.

El tercer factor a considerar es la renta familiar. La literatura al respecto varía en sus resultados dependiendo del periodo temporal escogido. Si el periodo analizado es la década de los ochenta, la literatura científica halla una fuerte correlación positiva entre la renta familiar y el acceso a la Universidad. En el trabajo de Petrongolo y San Segundo (1999), donde se obtiene de la EBPF de 1980-81 una muestra de lo jóvenes entre 17 y 18 años, se destila que a mayor renta en el núcleo familiar, mayor demanda de nivel educativo del individuo estudiado. Al mismo resultado de alta correlación positiva llega (Mondrego, 1987). Sin embargo, esta tendencia muestra un ligero cambio en la década de los noventa, donde, a pesar de que la renta sigue afectando a la probabilidad de demandar estudios superiores; esta lo hace en menor medida que otras variables, como por ejemplo el nivel educativo de los progenitores. Es el resultado al que llega Mora (1997), estudiando una muestra de jóvenes de entre 17 y 25 años, que describe como en presencia de la variable nivel educativo de los padres, el nivel de ingresos del hogar pierde peso a la hora de determinar el acceso o no del estudiante. La explicación que aportan Marcerano y Navarro (2001), es que pertenecer a una familia con ingresos altos provocaría un desplazamiento hacia arriba de la curva de costes marginales de las oportunidades educativas, ya que estas familias pueden proporcionar fondos a sus hijos a un menor coste. Además, plantean que si se considera a la educación como un bien de consumo, se justificaría el efecto positivo de los ingresos familiares; ya que mayor volumen de estos le permitirá al estudiante disfrutar de mayor educación como bien en sí mismo. Los autores González y Dávila (1998), estiman que la probabilidad de estudiar en la universidad aumenta un 9% por cada 600 euros que se incrementa el ingreso en el hogar; sin embargo, coinciden con otros colegas, en que la renta no es uno de los factores socioeconómicos más determinantes. Igualmente, en el trabajo de De Pablos & Gil (2007) se incluye la variable renta por su importancia en la literatura relacionada con el tema. No obstante, los resultados obtenidos son ambiguos en cuanto al impacto positivo de la renta del hogar de origen en la probabilidad de demandar educación superior.

Otro factor a tener en cuenta es el estatus socioeconómico o profesional de los progenitores. Calero (1996) determina a través del uso de las categorías socioeconómicas reducidas, que

si el sustentador principal de la familia pertenece a la categoría de empresarios y directivos agrarios; o a la de empresarios, profesionales y trabajadores independientes no agrarios, la probabilidad de acceso a la Universidad del individuo estudiado aumenta considerablemente. Del mismo modo, concluye que si el sustentador principal pertenece a una cooperativa agraria, pero sin ocupar el puesto de empresario o directivo; o está inactivo, el efecto sobre la probabilidad de acceso es negativo. Albert (2000) llega a las mismas conclusiones que Calero, usando la EPA el primero y la EBPF el segundo. En la misma línea se mueve Rahona (2009), aportando que la situación laboral de la madre es más influyente que la del padre, en el sentido de que si ésta desempeña un puesto de trabajo de status profesional medio-bajo, la repercusión sobre la decisión del hijo de cursar estudios universitarios, es negativa.

Por último, otro de los factores que propicia las desigualdades en el acceso a la Educación Superior, concretamente, a la Universidad; es el desempleo; considerando este en dos ámbitos: en el hogar y en la región de residencia. Albert (2000) observa dos posibles impactos que el desempleo en el hogar puede tener: por un lado, se puede comprobar la existencia de un efecto renta, de tal forma que, a mayor número de empleados en el hogar, mayor demanda de educación; entendida esta como un bien. En cambio, también se detecta un efecto sustitución, es decir, cuantos más empleados haya en el hogar, mayor es la apetencia de comenzar en el mercado laboral. Finalmente, declara que el efecto renta cuenta con mayor peso que el efecto sustitución.

**Tabla 6.1: Tasa de escolarización universitaria (de 18 a 22)**

Quintil de renta	%	Categoría socioeconómica	%
		Profesionales	65,9
1	21,9	Intermedia	35,2
2	23,3	Pequeños propietarios	30,7
3	29,2	Manual cualificada	20,5
4	26,4	Manual no cualificada	14,2
5	47,4	Propietarios agrarios	32,3
		Trabajadores agrarios	9,1

Nota: Datos del Panel de Hogares de la Unión Europea. Fuente: Calero (2006) y Calero y Escardíbul (2005)

Como se desprende de la evidencia científica anterior, los factores del entorno socioeconómico de los individuos influyen en el acceso a la universidad, produciéndose desigualdades en el mismo. En la tabla 6.1 provisto por Escardíbul y Oroval (2011), se constatan las diferencias mencionadas en la tasa de acceso para los individuos de 18 a 22 años. Asimismo, la desigualdad en el acceso también queda retratada si se tienen en cuenta las categorías profesionales.

## **7. REFORMAS. PRECIOS PÚBLICOS Y BECAS**

Hasta hace unos años, el sistema de financiación de la educación superior más extendido entre los países desarrollados, era aquel donde la mayor parte del gasto público se canalizaba directamente hacia las instituciones universitarias. En la actualidad, los países de la OCDE tienen concepciones diferentes acerca de cómo repartir el gasto universitario entre familias, gobiernos y estudiantes; y acerca de si proporcionan o no ayudas al estudio.

Este tema, el de las tasas académicas que cobran las instituciones de educación terciaria, supone una de las cuestiones políticas más candentes en el ámbito de la educación actual, tanto por parte de la sociedad civil, como por parte de los políticos, sucediéndose últimamente numerosas modificaciones en este terreno en diversos países.

En este sentido, entre 2010 y 2014 se han llevado a cabo reformas en los niveles de las tasas académicas de la educación terciaria en 10 países miembros de la OCDE, y en 7 de ellos también se ha modificado el sistema de becas y ayudas al estudio (OECD, 2016).

Por ejemplo, Reino Unido ha elevado simultáneamente tanto las tasas académicas, como los préstamos a disposición de los estudiantes para poder hacer frente a los costes universitarios. Otro ejemplo en este ámbito es el de Hungría, que al mismo tiempo que reducida el número de plazas universitarias que estaban totalmente subvencionadas, impulsaba un programa de préstamos y becas más potente y con más recursos.

Igualmente, en este sentido, el aumento del número de usuarios de los préstamos estudiantiles en países como Colombia, Australia o Turquía es una prueba de como se está convirtiendo en una tendencia a largo plazo el hecho de que el sector público haga más partícipe al principal beneficiario de la educación (el estudiante) del coste de sus estudios.

Por el contrario, España aún se rige por un sistema de financiación con reducidas tasas académicas y programas de ayudas al estudio poco desarrollados. Este tipo de sistema está siendo criticado desde los años setenta; crítica que se basa tanto en aspectos de eficiencia como de equidad (Calero, 1996).

Primeramente, desde el bando de las instituciones universitarias, la reducida conciencia de los recursos disponibles que estas manejan y de su dispendio, además de la asignación de los mismos de forma colegial, lleva a: pérdidas de eficiencia, promoción de una oferta estudiantil innecesaria (estas ofertas han creado una demanda auto-generada) e incrementos de los costes de los servicios ofrecidos.

Asimismo, desde el bando de la demanda, la misma ausencia de conciencia del coste de los estudios universitarios, ha generado elecciones distorsionadas. Estas elecciones distorsionadas por parte de los alumnos hacen referencia tanto a la decisión de acceso, como a la de elección de qué estudios cursar; o incluso la predisposición al esfuerzo que éstos muestren. Este desconocimiento de los costes reales impulsa a decisiones erróneas desde el punto de vista de la teoría del capital humano (Becker, 1993).

Analizando la situación desde el punto de vista de la equidad, se comprueba la existencia de regresividad en la distribución del gasto público en la educación superior. El hecho de que mediante los tributos públicos pagados por todos los ciudadanos se financien los estudios de aquellos con rentas más altas como se ha comprobado a través del estudio de la incidencia de la distribución del gasto, va de plano en contra de la equidad. Un dato al respecto que refleja lo anterior es que la probabilidad de cursar enseñanzas universitarias de un hijo de padres universitarios es 4,5 veces superior a las de un hijo con padres no universitarios (Calero, 2007).

Por consiguiente, para solucionar parte de estas disfunciones, se propone implementar los mecanismos de mercado tanto en la zona de la oferta como en la de la demanda, creándose lo que se podría entender como un cuasi-mercado (Calero, 2013). Así lo especifica Barr (2005) en su estudio de la financiación superior cuando declara que los días de la planificación centralizada han pasado.

Así pues, desde la oferta, se propone la introducción de mecanismos de competencia entre instituciones, potenciando la autofinanciación de las mismas a través de las matrículas y los ingresos propios. Las universidades deberían establecer cada una sus tasas; reflejando así sus distintos costes y objetivos. La competencia se traduciría en mejoras de la eficiencia y de la calidad; y en una respuesta más adecuada a las necesidades de los estudiantes y del mercado laboral. Igualmente, aumentaría la consciencia sobre los recursos económicos disponibles aumentando la responsabilidad para con los mismos. Como no se persigue erradicar por completo las transferencias públicas a las universidades, estas deberán ir ligadas a programas y objetivos; y no únicamente al número de alumnos.

La subida de las tasas académicas hará más visibles los costes de los estudios universitarios a los usuarios de los mismos, permitiéndoles tomar decisiones eficientes. También, gracias a la reducción de las subvenciones públicas indiscriminadas, se consigue reducir la regresividad en la distribución de los recursos públicos en la educación superior.

Una pregunta que podría surgir como contraargumento a la flexibilización de las tasas académicas por partes de las universidades es: ¿qué ocurrirá con aquellos estudiantes de entornos más desfavorecidos, es decir, qué efectos potenciales tendrá sobre la equidad? Si las tasas aumentan, las barreras económicas de acceso a la universidad crecerían, alejándose la sociedad de una situación de igualdad de oportunidades, aunque se conseguirían solventar otros problemas de eficiencia y equidad.

Como se ha comentado anteriormente, la financiación actual de la educación superior española presenta una distribución del gasto público claramente regresiva, es decir, inequitativa. Sin embargo, si se aumenta el porcentaje del coste de los estudios con cual el alumno ha de cargar (es decir, se reduce la subvención de los estudios por parte del Estado), se introduciría una barrera económica de acceso a las enseñanzas universitarias que acentuaría la desigualdad de oportunidades existente entre las distintas clases sociales, aunque se reduciría la regresividad de la distribución del gasto público en la educación superior.

Según lo expuesto anteriormente, parece que la solución de un problema deriva en otro de una índole similar. Ahora bien, se podría sustituir las subvenciones indiscriminadas de los costes de los estudios por otras subvenciones, en cantidades iguales, pero más selectivas, como las becas y los préstamos-renta. Además, la introducción de préstamos supeditados a los ingresos para los estudiantes se perfila como una medida indispensable. Y es que, el impulso del actual sistema de becas y el desarrollo de un programa de préstamos se traduciría en que la financiación pública sería ahora canalizada a través de los estudiantes, en lugar de a través de las instituciones, deviniendo esto en un mayor nivel de competitividad entre ellas y unas repuestas más apropiadas a las necesidades de los demandantes, además de, por supuesto, crear un entorno más equitativo en cuanto a la igualdad de oportunidades se refiere.

Como ya se ha hecho mención, la modificación del sistema de becas y ayudas al estudio es uno de los pilares fundamentales para que el aumento de las tasas académicas no resulte en una situación desfavorable en cuanto a la equidad. El actual sistema, como se ha comprobado en otras secciones de este trabajo, resulta mínimamente regresivo, no alcanzando la curva de Lorenz la diagonal, hecho que impresiona de en un sistema de becas.

Las becas son la herramienta que mejor pueden atajar los problemas de equidad de la financiación de la educación superior. Sin embargo, el sistema español posee una serie de características que llevan a la ineficacia a la hora de cumplir el objetivo redistributivo.

- El sistema de becas y ayudas al estudio español, además del objetivo redistributivo, también persigue otros objetivos relacionados con la eficiencia. El fomento de la movilidad territorial a través de las ayudas a la movilidad supone un ejemplo de este trade-off entre eficiencia y equidad.
- Exigencia de condiciones académicas para la concesión y renovación de la beca. En el curso 2014-2015, para que un alumno de nuevo ingreso a grado tuviese la posibilidad de disponer de una ayuda diferente a la de compensación de precios de matrícula, debía de disponer de una calificación de acceso a estudios universitarios como mínimo de 6,5 puntos. Este requisito multiplicó por tres los alumnos que solamente tenían derecho a la ayuda compensatoria de matrícula, quedando excluidos de la posibilidad de obtención de las ayudas de cuantía variable un 24% de los mismos, independientemente de la renta que poseyesen (CRUE, 2016). Además, se exige una calificación de expediente de 5.5 puntos y un porcentaje de créditos aprobados dependiendo de la rama de estudios. Obviamente, desde el punto de vista de la equidad, sería aconsejable únicamente considerar la renta como criterio para la concesión o renovación de becas. No obstante, en búsqueda de la eficiencia, se establece un mínimo en cuanto al desempeño académico.
- El sistema actual de becas no lucha contra la barrera informativa. Las becas y ayudas intentan, en cualquier caso, paliar la pobreza económica, pero en ningún caso tratar de abordar la pobreza informativa. Estudiantes procedentes de entornos socioeconómicos desfavorables pueden, por desconocimiento, no considerar las becas a la hora de tomar la decisión de acceder a la enseñanza superior, decantándose al final de sus cálculos por no continuar con sus estudios.
- El sistema de control de rentas y patrimonios en el sistema de becas adolece del fraude producido en las liquidaciones del IRPF. La consecuencia de ello es la obtención de becas y ayudas de alumnos cuya renta familiar está falseada en la declaración de IRPF, siendo esta inferior a la real.
- El sistema de becas y ayudas al estudio aplica a todos los territorios del Estado los mismos criterios, sin estimar los diferentes niveles de precios existentes en las distintas Comunidades Autónomas. Lo anterior lleva a que los individuos pertenecientes a sectores de la población desfavorecidos en una Comunidad Autónoma con precios altos, sufran un agravio comparativo frente a aquellos residentes en Comunidades más baratas.

No obstante, a pesar de todos los frentes que intenta cubrir el programa de becas y ayudas al estudio, es sin duda el del carácter redistributivo del sistema el que mayor peso ha de tomar en el diseño del mismo. Por ello, es posible sacrificar en cierto grado algún otro objetivo en post de un mayor énfasis en el aspecto redistributivo. En el caso español, se proponen desde la academia y la política, diversas medidas para incrementar el impacto de las becas en el aspecto señalado anteriormente.

En primer lugar, sería aconsejable rebajar las exigencias académicas a la hora de conceder o renovar las becas. Es importante tener en cuenta que, en numerosas ocasiones, el éxito del alumno en la universidad depende de factores fuera de su alcance. Asimismo, la reforma acaecida en el año 2012, dejó al margen de la ayuda compensatoria a un porcentaje elevado de estudiantes simplemente por el hecho de no haber alcanzado un 6,5 en su nota de acceso a la universidad.

En otro orden, es indispensable promover una identificación activa desde las administraciones educativas de los potenciales receptores de las becas (Calero, 1996). En primer lugar, desde la administración se podría detectar a través del análisis de los datos proporcionados por las declaraciones de la renta, qué familias albergan un potencial usuario del sistema de ayudas. El fin del seguimiento del potencial usuario de las becas, es mantenerlo informado de la existencia de las mismas, para que cuente con ellas a la hora de tomar su decisión sobre qué nivel de estudios desea alcanzar.

Asimismo, aunque se escape del ámbito de la educación, el descenso del fraude fiscal a través de la aplicación de medidas de control, devendría en una reducción de las becas concedidas a sectores incorrectos de la población.

En definitiva, lo imprescindible para que el sistema de becas ataje el problema de la desigualdad de oportunidades de acceso a la universidad eficazmente, es un diseño concienzudo del mismo. En este sentido, también es reseñable la herramienta de los préstamos a estudiantes.



## **8. FORMAS DE FINANCIACIÓN ALTERNATIVAS: PRÉSTAMOS**

Como se indicó en el apartado de las modificaciones de los precios de matrícula, la implantación de condiciones de cuasi-mercado solucionaría parte de los problemas de eficiencia y equidad. Las tasas académicas se acercaría notablemente al coste real de los estudios. Asimismo, un mecanismo propio del mercado, el sistema de préstamos de las instituciones financieras, entraría en funcionamiento para financiar a los estudiantes. Los estudiantes comenzarían a pagar los intereses y el principal del préstamo una vez concluidos sus estudios. En este sentido, las entidades financieras estarían prestando a cuenta de los rendimientos futuros del capital del alumno, un tipo de capital muy especial: el capital humano. De este modo, se conseguiría conquistar una situación de eficiencia y equidad. De eficiencia porque el individuo tomaría sus decisiones considerando siempre el coste real de su educación y el rendimiento que se puede sacar a sí mismo en el futuro. Al mismo tiempo, se generaría un escenario equitativo, ya que, a la postre, todos tienen las mismas oportunidades de alcanzar la universidad, económicamente hablando (Albi Ibáñez, González-Páramo, y Zubiri Oria, 2011).

No obstante, existe un gran hándicap para el funcionamiento de los mecanismos de mercado en cuanto a los préstamos a los estudiantes se refiere. Primeramente, las entidades financieras no conceden préstamos para inversiones intangibles, debido a que, como sucede por ejemplo con los préstamos hipotecarios, éstas no son embargables. Además, los rendimientos de la inversión en capital humano están fuertemente asociada a la incertidumbre, ya que, por un lado, es imposible conocer si el alumno desempeñará sus estudios con la diligencia esperada; y por otro, no es posible conocer con certeza cual será el estado del mercado laboral en el momento en el que el individuo sea egresado.

Lo expuesto en el párrafo anterior, no significa que sea inviable un programa de préstamos a estudiantes, lo que significa es que sí es inviable implementarlo a través del sector privado; ya que estamos ante un fallo de mercado. Ante ello, como el Sector Público interviene en otros fallos, aquí puede actuar o bien como prestamista, o bien como avalista del prestatario ante las instituciones financieras, tal y como sucede en la realidad.

De hecho, los préstamos a estudiantes universitarios están ampliamente extendidos en algunos países; tanto desarrollados como en desarrollo. La variedad existente de préstamos al estudio es muy amplia; variando en función de distintos criterios (Cabrera, Díaz, y González, 2011): Dependiendo de si están orientados a financiar gastos directos o indirectos;

dependiendo de si el objetivo principal es respaldar a los estudiantes con menor capacidad económica, o trasvasar el coste de la educación universitaria desde el sector público al sector privado, o aumentar los ingresos de las universidades, etc.; dependiendo de si el prestamista es una entidad financiera o es el Sector Público; o dependiendo de la forma, esto es, si son préstamos de tipo hipotecario o los denominados préstamo-renta.

En la actualidad, los programas de préstamo con más solera son los de tipo convencional/hipotecario. Estos préstamos están caracterizados por unas condiciones muy similares a los préstamos comerciales, esto es: a) un tipo de interés que representa un porcentaje anual de la cantidad prestada; b) un periodo de amortización de la cantidad prestada; c) unas condiciones de amortización, las cuales son fijadas previamente a la formalización del contrato, incluyendo desde la existencia o no de un periodo de carencia, hasta el tipo de amortización que se va a llevar a cabo.

Mucho más recientes son los denominados préstamos-renta. Estos, que cuentan con una vida mucho más corta que el modelo de préstamo mencionado en el párrafo anterior, se pueden encontrar en los países anglosajones (Reino Unido, Australia y Estados Unidos), Nueva Zelanda, Hungría o en Suecia, entre otros.

Los préstamos-renta, a pesar de ser un grupo mucho más heterogéneo que el mencionado anteriormente, cuentan con unas características comunes que los definen a todos. La primera cualidad de gran importancia en este tipo de préstamos, es que el principal del préstamo no se amortiza hasta que el prestatario (estudiante) sea egresado, y haya conseguido un empleo remunerado. Asimismo, en relación con la devolución, esta sólo se iniciará siempre y cuando la remuneración en el empleo supere un determinado umbral, dando lugar a una situación en la que la cuota de amortización suponga tan solo un pequeño porcentaje de los ingresos del prestatario. Otra cualidad de estos préstamos que preservan la situación del prestatario, es que si o bien este se halla en una situación de desempleo, o bien sus ingresos caen por debajo del umbral mencionado anteriormente, la obligación de amortización del préstamo se suspende automáticamente. Por último, como característica reseñable, se podría citar que este tipo de préstamos contempla un periodo de amortización elevado, en torno a los 25 años, y, una vez concluido este, se haya amortizado el préstamo completamente o no; desaparece la obligación de devolución.

Por tanto, la finalidad de estos préstamos es proporcionarle al estudiante los medios económicos para desarrollar sus estudios, amparándolo al mismo tiempo; con el fin de evitar

que las posibles contingencias que a lo largo de su vida laboral puedan surgir, acaben por llevarlo a una situación socialmente inaceptable. Por este motivo, en su diseño no existen cuotas de amortización regulares reembolsables en plazos determinados, si no que estas se van adaptado a los avatares de la vida laboral de prestatario, evitándose así que este se convierta en un moroso o que incluso alcance una situación de pobreza por no poder hacer frente a sus obligaciones financieras (Chapman, 2006; OCDE, 2008). Igualmente, otro objetivo que persiguen, es trasladar una parte del coste de la educación a quienes más se benefician de la educación terciaria.

Un rasgo adicional de los préstamos-renta actuales, es que estos se suelen devolver a través de una retención extra en el Impuesto sobre la Renta. Hay quienes perciben esta característica como esencial para el despegue de este tipo de préstamos en los últimos años.

No obstante, los arquetipos de préstamos referidos anteriormente, se corresponden con su concepción más pura, existiendo préstamos a caballo entre estos dos. Su denominación difiere dependiendo del estudioso que los trate. Se los suele conocer como “cuasi p-r”.

Como su propio nombre indica, los préstamos híbridos o cuasi p-r, combinan características de los préstamos de tipo personal/hipotecario y de los préstamos-renta. En este tipo de préstamos, el prestatario sigue siendo amparado ante contingencias en su vida laboral. Si las cuotas de amortización superan un porcentaje de sus ingresos anuales o mensuales, el préstamo automáticamente se congela hasta que su renta vuelva a superar un umbral determinado. Sin embargo, a diferencia de los préstamos-renta puros, en el momento de reactivación, el préstamo continúa en las mismas condiciones en las que se bloqueó, es decir, siempre habrá que amortizar el préstamo por completo. Además, en este tipo de préstamos, las cuotas de amortización se encuentran estipuladas en el momento de formalizar el contrato, despojándose así a este de la flexibilidad característica de los p-r.

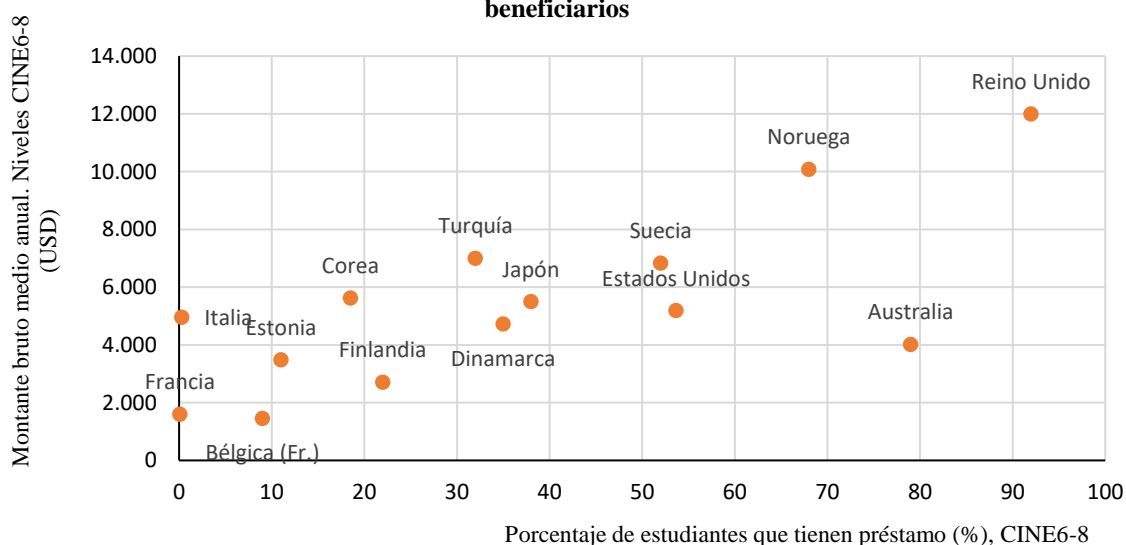
En el mismo orden, existen otros métodos mediante los cuales se consigue un híbrido entre el préstamo personal/hipotecario y el p-r. En concreto, se puede pactar un contrato de préstamo cuyas condiciones sean similares a las de un préstamo convencional, pero que, en caso de contingencia, se pudiera aumentar el periodo de amortización sin penalización alguna. Otra estrategia para otorgar al préstamo convencional un cierto carácter de préstamo-renta, es diseñar las cuotas de amortización de un modo creciente; de manera que las mayores cuotas coincidirán presumiblemente con una mejor situación laboral del prestatario.

A diferencia de lo que sucede en España, donde los programas de préstamos a estudiantes brillan por su ausencia, el panorama internacional está plagado de ejemplos de este modo de financiación de los estudios de educación terciaria.

Observando a los países que componen la OCDE y a los países asociados, se comprueba como existe una tendencia en cuanto al número de alumnos que solicitan préstamos. Examinando todas las categorías universitarias, desde el CINE 6 al CINE 8, el número de alumnos que se benefician de un préstamo, ha aumentado como mínimo un 40% desde el curso 2004-2005 hasta el curso 2014-2015 en muchos de los países considerados (OECD, 2016). Italia, Brasil y Colombia cuentan con una tasa de crecimiento para el periodo de 554%, 509% y 202% respetivamente. Otras tasas más modestas son las de los Países Bajos, Turquía, Australia, Finlandia y Nueva Zelanda; con un 64%, 60%, 57%, 44% y 41% respetivamente.

Referente a los importes de los préstamos públicos, se comprueba que aquellos países con mayor número de usuarios del sistema son los que proporcionan una cuantía mayor a los estudiantes (figura 8.1).

**Figura 8.1: Relación entre la cuantía de los préstamos públicos y el % de beneficiarios**



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de OECD (2016)

Queda patente como Australia, Estados Unidos, Noruega, Reino Unido y Suecia, que son países que conceden como monto bruto medio anual una cantidad superior a los 4.000\$, financian a una mayor proporción de estudiantes que aquellos países cuyos importes de los préstamos son más bajos.

Asimismo, en referencia a las condiciones especiales, frecuentemente los gobiernos las aplican a los préstamos públicos o avalados, para reducir el coste de los mismos y proteger a los individuos graduados de la incertidumbre del mercado laboral. Estos privilegios frente a los préstamos convencionales se materializan en los tipos de interés, en las condiciones de devolución y en las opciones de condonación/cancelación de la deuda.

Concretamente, a la hora de plantear la estructura de los tipos de interés, los gobiernos ponen en práctica numerosas estrategias para reducir la carga económica que los estudiantes soportan. Estas estrategias normalmente se plasman en tipos de interés rebajados, tipos distintos condicionados a si el alumno ha concluido sus estudios o no, tipos de interés vinculados con tipos por debajo del nivel de mercado (coste de la deuda pública o un índice de inflación) y tipos de interés nominal ausentes.

Si se estudia el periodo de devolución en los diversos países de la OCDE y asociados, se comprueba como este oscila desde los 7 años que, como media dura en Nueva Zelanda, hasta 20 o 25 años de Noruega y Suecia respectivamente (tabla 8.1).

**Tabla 8.1: Comparativa a nivel de la OCDE de las distintas condiciones que caracterizan los préstamos públicos**

	<b>Sistema de devolución</b>	<b>Umbral mínimo anual de ingresos (USD)</b>	<b>Duración del periodo típico de amortización</b>	<b>Remisión o condonación</b>
<b>Australia</b>	Reembolso supeditado a los ingresos e hipotecario	33.709	8,5	si
<b>Corea</b>	Reembolso supeditado e hipotecario	21.755	Hasta 10 años los préstamos hipotecarios	Sí
<b>Dinamarca</b>	Hipotecario	a	De 7 a 15	Sí
<b>Estados Unidos</b>	Reembolso supeditado e hipotecario	a	10 (hipotecario); de 20 a 25 (supeditado)	Sí
<b>Estonia</b>	Hipotecario	a	De 8 a 10	Sí
<b>Finlandia</b>	Hipotecario	a	De 5 a 10	No
<b>Hungría</b>	Reembolso supeditado a los ingresos	a	De 10 a 15	Sí
<b>Japón</b>	Hipotecario	a	15	Sí
<b>Noruega</b>	Hipotecario	a	20	Sí
<b>Nueva Zelanda</b>	Reembolso supeditado a los ingresos e hipotecario	12.996	7	Sí
<b>Países Bajos</b>	Reembolso supeditado a los ingresos e hipotecario	19.516	15	Sí
<b>Reino Unido</b>	Reembolso supeditado a los ingresos e hipotecario	30.062	m	Sí
<b>República Eslovaca</b>	Hipotecario	a	De 5 a 10	Sí
<b>Suecia</b>	Hipotecario	a	25	Sí
<b>Turquía</b>	Hipotecario	m	De 2 a 6	Sí

Fuente: Adaptado de *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD, 2016

Al margen de la duración, siete de los países de los cuales se están manejando datos, supeditan los reembolsos a los ingresos del prestatario. Estos son: Australia, Corea, Estados Unidos, Hungría, Nueva Zelanda, Países Bajos y Reino Unido; variando, como se puede examinar en la tabla, el umbral mínimo anual de ingresos a partir del cual los prestatarios han de reembolsar el préstamo.

Por último, como medida que favorece y protege la situación de los solicitantes de préstamos públicos para el estudio, se encuentra la posibilidad de condonación y cancelación de la deuda. Los países que contemplan este tipo de sistemas se pueden apreciar en la tabla. Las condiciones para acceder a una condonación o a una remisión son muy variadas. Entre las

más usuales se encuentra: la defunción del graduado, la discapacidad de este, una situación financiera desfavorable, entre otras.

## 9. CONCLUSIONES

1. La primera fase del trabajo analiza los beneficios y los costes de la educación superior, tanto públicos como privados, detectándose que hay beneficios netos tanto individuales como sociales. Sin embargo, proporcionalmente hablando, se halla que los estudiantes son los que se benefician mayoritariamente del gasto en educación, existiendo un efecto desbordamiento hacia la sociedad, pero relativamente menor a los benéficos netos que obtiene el estudiante. Por consiguiente, resulta lícito subvencionar a los estudiantes por el simple hecho de desear cursar una carrera universitaria, pero no en la proporción en la que actualmente se lleva a cabo en el sistema de financiación de las universidades públicas españolas.
2. Desde diversos ámbitos se justifica la fuerte subvención de la universidad española con el argumento de promover un mayor acceso de la población a los estudios superiores. Sin embargo, se ha demostrado, que son aquellos países que dedican sus esfuerzos financieros a los programas de préstamos, becas y ayudas, los que mejores resultados cosechan en cuanto a la tasa de ingreso a la universidad por primera vez; independientemente del grado de subvención que a los estudios apliquen, es decir, independientemente de la mayor o menor matrícula cobrada a sus estudiantes.
3. Asimismo, una de las consecuencias relacionadas con el hecho de que todos los estudiantes universitarios reciban una importante subvención por estudiar, es la regresividad del gasto público en educación superior. A pesar de que la regresividad se ha reducido notablemente desde la década de 1980 hasta la actualidad, los análisis de la incidencia distributiva del gasto público en educación superior siguen concluyendo que este gasto resulta regresivo en términos absolutos. Este hecho se repite sorprendentemente cuando se examina el sistema de becas y ayudas públicas.
4. En el mismo orden, los estudios de la demanda de educación superior concluyen que existen barreras de entrada para acceder a la universidad. A la vista del hecho de que el mayor nivel educativo de los progenitores (especialmente el de la madre) y la situación laboral de los mismos (especialmente la de la madre) posean un fuerte efecto positivo sobre la mayor demanda de educación universitaria; y que la renta familiar haya dejado en los últimos tiempos de ser un condicionante para la misma; demuestra que las barreras que en nuestro país imperan son las relacionadas con la pobreza informativa y no con la pobreza financiera. El mayor obstáculo al acceso es



aquel que se refiere al joven que ni siquiera se plantea estudiar en la universidad como consecuencia de determinados factores socioeconómicos que influyen en éste.

Como consecuencia de lo anterior y de la crisis que ha asolado el panorama internacional en los últimos años, la cual está ligada a restricciones presupuestarias y éstas a la infrafinanciación de la educación; se lanzan desde diversos ámbitos propuestas para modificar el sistema de financiación de la universidad española, de las cuales este trabajo se hace eco. Las conclusiones con respecto a estas modificaciones son las siguientes:

1. La concesión de flexibilidad a la universidad para aumentar sus tasas (con el debido control por parte del Sector Público), se traduciría en que las instituciones contarían con una fuente adicional de recursos; aumentando la calidad (puesta en entredicho en los últimos tiempos) y la competencia entre las mismas (con una mejora de la eficiencia). Además, de este modo, se conseguiría reducir la regresividad, ya que se dejaría de subvencionar los estudios a aquellos que pueden hacerse cargo de ellos financieramente.
2. El diseño e implantación de un sistema de préstamos públicos a los estudiantes supeditados a los ingresos, permitiría paliar lo excluyente que podría resultar el aumento de las tasas para las clases medias y bajas. Esto permitirá que no fuesen los individuos en su faceta de estudiantes quienes pagasen sus estudios universitarios, sino que serían ellos mismos, ya como trabajadores, los que sufragarían sus estudios mediante sus impuestos y las cuotas de amortización del préstamo. La experiencia internacional corrobora el gran éxito, a diferentes niveles, de estos programas de préstamos.
3. Los recursos públicos liberados de la subvención de los precios de matrícula irían destinados tanto a los sistemas de becas y ayudas públicas, como a los programas de concienciación y orientación en niveles preuniversitarios; los cuales han sido catalogados como las medidas más efectivas para impulsar el acceso a la universidad, repercutiendo notablemente en los individuos procedentes de clases sociales más desfavorecidas.

Por consiguiente, mediante las modificaciones previamente señaladas, se lograría que este gasto social fuese más eficiente y equitativo, permitiéndole a cualquiera con capacidad suficiente, desarrollarse personal y profesionalmente hasta el nivel deseado. Hay que recordar que la educación en general, y la superior en concreto, ha dejado de ser un producto

destinado a las elites para convertirse en un factor determinante en el desarrollo de una vida digna y satisfactoria.

## REFERENCIAS

- Albert, C. (2000). Higher education demand in Spain the influence of labour market signals and family background. *Higher Education*, 40, 147-162.
- Albert, C. (2008). Evolución De la demanda de educación universitaria en España: 1977-2007. *Temas Actuales de Economía*, (2), 165-195.
- Albert, C., y Roig Cotanda, J. M. (2011). La financiación de la educación superior. En *Lecturas sobre economía de la educación: [homenaje a María Jesús San Segundo]* (pp. 17-32). Madrid : Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Albi Ibáñez, E., González-Páramo, J., y Zubiri Oria, I. (2011). *Economía pública I* (3ª ed.). Barcelona: Ariel.
- Barr, N. (2001). *The welfare state as piggy bank*. Oxford: Oxford University Press.
- Barr, N. (2004). Higher education funding. *Oxford Review of Economic Policy*, 20, 264-283.
- Barr, N. (2005). Financiar la educación superior. *Finanzas & Desarrollo*, 42(2), 34-37.
- Becker, G. (1993). *Human Capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3ª ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Cabrera Sánchez, J. M., Díaz Malledo, J., y González Morales, M. O. (2011). Cuatro años de programa español de préstamos universitarios. En *Lecturas sobre economía de la educación: [homenaje a María Jesús San Segundo]* (pp. 79-94). Madrid : Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2011.
- Calero, J. (1996). *Financiación de la educación superior en España*. Bilbao: Fundación BBV.
- Calero, J. (2006). *La equidad en educación. Informe del sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Investigación y Documentación Educativa.

- Calero, J. (2007). *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de investigación y Documentación Educativa.
- Calero, J. (2015). La educación y la desigualdad. En L. Ayala Cañón y J. Ruiz Huerta Carbonell, *2º Informe sobre la desigualdad en España* (1ª ed., pp. 107-134). Madrid: Fundación Alternativas.
- Calero, J., y Gil, M. (2013). La incidencia distributiva del gasto público en educación y sanidad en España. En *XX Encuentro Economía Pública: Estado del bienestar : sostenibilidad y reformas* (p. 70).
- Cea, F., y Mora, J. (1992). Análisis socioeconómico de la elección de estudios superiores. *Estadística Española*, 34(129), 61-92.
- Chapman, B. (2006). *Government managing risk. Incomen contingent loans for social and economic progress*. Londres y Nueva York: Routledge.
- CRUE. (2016). *La Universidad Española en Cifras 2014/2015*. Madrid: Crue Universidades Españolas.
- De Pablos, L., y Gil, M. (2007). Análisis de los condicionantes socioeconómicos del acceso a la educación superior. *Presupuesto y Gasto Público*, 48, 37-57.
- De Wulf, L. (1987). Incidencia del gasto: ¿Hacia dónde vamos ahora?. *Hacienda Pública Española*, 107, 107-120.
- Decreto 83/2016, de 9 de agosto, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen los precios públicos por estudios universitarios conducentes a títulos oficiales y servicios de naturaleza académica en las universidades públicas de la Comunidad de Madrid, BOCM núm. 91, § 6 (2016).
- Dolado, J. J. (2010). Disfunciones en el Sistema universitario español: diagnóstico y propuestas de reforma. En D., Peña (Ed.), *Propuestas para la Reforma de la Universidad Española* (pp. 13-26). Madrid: Fundación Alternativas.
- Escardíbul Ferrá, J. O., y Oroval Planas, E. (2011). Análisis del sistema actual de precios públicos y de ayudas al estudio en la universidad española y de su previsible evolución. En *Lecturas sobre economía de la educación: [homenaje a María Jesús San Segundo]* (pp. 61-78). Madrid : Ministerio de Educación, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, 2011.

- Gil Izquierdo, M. (2013). Incidencia del gasto público en educación superior en España: Un enfoque multidimensional. *Papeles de trabajo del Instituto de Estudios Fiscales. Serie economía*, (14), 3-169.
- Gimeno Ullastres, J. A. (1993). Incidencia del gasto público por niveles de renta (España 1990 vs. 1980). En *Sector público y redistribución : I Simposio sobre Igualdad y Distribución de la Renta y la Riqueza* (pp. 63-122). [Madrid] : Fundación Argentaria, 1993.
- González, B., y Dávila, D. (1998). Economic and cultural impediments to University education in Spain. *Economics of Education Review*, 17, 93-103.
- Goodin, R., y Le Grand, J. (1987). *Not Only the Poor. The Middle Classes and the Welfare State*. London: Allen & Unwin.
- Hansen, W., y Weisbrod, B. (1969). The Distribution of Costs and Direct Benefits of Public Higher Education: The Case of California. *The Journal of Human Resources*, 4(2), 176. <http://dx.doi.org/10.2307/144718>
- Jaén García, M., y Molina Morales, A. (1999). La redistribución del gasto público andaluz en sanidad y educación: un análisis a partir de la EPF 90-91. En *VI Encuentro de Economía Pública: el gasto social y su financiación : 4-6- de febrero de 1999* (p. 71). [s.l: s.n.].
- Marcerano, O., y Navarro, M. (2001). Un análisis microeconómico de la demanda de educación superior en España. *Estudios de Economía Aplicada*, (19), 69-86.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016a). *Datos y cifras. Curso escolar 2016-2017*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016b). *Datos y cifras del sistema universitario español. Curso 2015/2016*. Madrid: Secretaría General Técnica, Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2016c). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2016. Informe español*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2017). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e Indicadores*. Madrid: Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Modrego, A. (1987). Demanda de educación superior. Resultados de la estimación de un modelo de demanda de educación superior para la provincia de Vizcaya. *Ekonomiaz*, (19), 87-96.
- Molina Morales, A., Amate Fortes, I., y Guarnido Rueda, A. (2011). El gasto público en educación en los países de la OCDE: condicionantes económicos e institucionales. *eXtoikos*, (4), 37-45.
- Musgrave, R. (1994). *Hacienda pública teórica y aplicada* (5ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- OECD (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. DOI: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>
- OECD. (2008). *Tertiary education for the knowledge society*. Paris: OECD.
- Peraita, C., y Sanchez, M. (1998). The effect of family background on children's level of schooling attainment in Spain. *Applied Economics*, 30(10), 1327-1334. <http://dx.doi.org/10.1080/000368498324940>
- Petrogolo, B., y San Segundo, M. (1999). ¿Incentiva el paro juvenil la escolarización secundaria? *Ekonomiaz*, (43), 11-37.
- Rahona López, M. (2009). Equality of opportunities in Spanish higher education. *Higher Education*, 58(3), 285-306. <http://dx.doi.org/10.1007/s10734-008-9194-5>
- Rizzo, M. J. (2004). *The public interest in higher education* (CHERI Working Paper #55). Recuperado de <http://digitalcommons.ilr.cornell.edu/student/10/>
- San Segundo, M. (1999). Financiación de la enseñanza universitaria: El papel de los precios a la luz de la experiencia internacional reciente. *Revista De Educación*, (318), 71-87.